

**Wozu Literatur lesen?
Der Beitrag des
Literaturunterrichts zur
literarischen Sozialisation
von Hauptschülerinnen
und Hauptschülern**

Habilitationsschrift von
Dr. Susanne Gölitzer
Roßdorferstr. 28a
60385 Frankfurt am Main

Tag der Habilitation: 2.7.2008

1. Einführung: Literatur in der Schule erwerben?	8
1.1 Fragestellungen der Arbeit	13
1.2 Aufbau der Arbeit	13

Teil 1 Literarische Sozialisation

1. Literarische Sozialisation: Literatur lesen lernen in Familie und Schule – Literatur erwerben	17
1.1 Teilhabe an kulturellen Praktiken und Kompetenzerwerb	17
1.2 Lesesozialisation und literarische Sozialisation	19
1.3 Erfahrungen an und mit Literatur	25
1.4 Über Kompetenzen verfügen und sie erwerben	32
1.4.1 Literarische Rezeptionskompetenz – systematisch betrachtet	35
1.4.1.1 Text	36
1.4.1.2 Kognition	37
1.4.1.3 Wissen	37
1.4.1.4 Wissen und Können	38
1.4.1.5 Motivation	43
1.4.1.6 Kommunikation und soziale Interaktion	45
1.4.2 Kompetenzen entwickeln? Genetische Betrachtung der literarischen Rezeptionskompetenz	46
Frühe Sozialisation	46
Unterrichtliche Förderung und Aufgaben der Schule	50
1.4.2 Rahmung des Lesens von Literatur im Unterricht und die Rolle der Lehrkraft	52
2. Handlungswissen der Lehrkräfte und <i>cultural knowledge</i>	59
2.1 Expertenwissen	62
2.2 Die metonymische Struktur von Unterrichtsereignissen	64
2.3 Handlungswissen aus sozialisatorischer Perspektive	67
Rhetorik	70

Teil II Praktiken des Lesens von Literatur in der Hauptschule in komparativer Perspektive

1. Anlage der Untersuchung	73
1.1 Fragestellungen der qualitativen Untersuchung	73
1.1.1 Hypothesen zu der Frage: Wie sehen die Praktiken des Lesens von Literatur im Deutschunterricht der Hauptschule gegenwärtig aus?	73

1.1.2 Hypothesen zu der Frage: Welche Konstruktionen vom Leseprozess und dem Gegenstand lassen die Handlungen der Lehrkräfte erkennen?	74
1.1.3 Hypothesen zu der Frage: Auf welcher Grundlage entscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule?	75
1.1.4. Hypothesen zu der Frage: Sind die Praktiken im Rahmen der literarischen Sozialisation als förderlich einzuschätzen?	76
1.2 Untersuchung im Überblick	77
1.3 Methodologische Prämissen und Methodische Entscheidungen: <i>Mixed Methods</i> , Triangulation und Komparation	77
1.3.1 Interaktionen im Fokus	77
1.3.2 Interaktionsforschung in der Literaturdidaktik	79
1.3.3 Teilnehmende Beobachtung – Sequenzanalyse	80
1.3.4 Teilnehmende Beobachtung – <i>key incident</i> -Analyse	81
1.3.5 Problemzentriertes Interview – inhaltsanalytisch orientiertes Verfahren	83
1.3.5.1 Interviewfragen an Lehrerinnen und Lehrer (problemzentriertes Interview)	84
1.3.5.2 Codes	86
Liste der Codes	86
1.3.6 Triangulation und Komparation	89
1.3.7 Auswahl der Lehrkräfte und der Klassen	89
1.4 Gütekriterien der Untersuchung	93
1.4.1 Nutzen der Studie	93
1.4.2 Angemessenheit der Methodenwahl	94
1.4.3 Dokumentation des methodischen Vorgehens	95
1.4.4 Kritische Prüfungen	95
1.4.5 Absicherung der (externen) Validität	95
1.5 Schritte der Datenauswertung	96
2. Prozessorientierte Darstellung der Analyseergebnisse	100
2.1 Darstellung der Ergebnisse	101
2.2 Transkriptionshinweise	102
2.3 U1: „Ich male mir den Winter“ - ein „Malgedicht“	104
2.3.1 Kontextbedingungen	105
2.3.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse – Schule	105
2.3.1.2 Die Deutschstunden – Stundenablauf	109
2.3.1.3 Das Gedicht „Ich male mir den Winter“ von Josef Guggenmos	110
2.3.1.4 Das methodische Material	112
2.3.1.5 Das Interview	112

2.3.2 Analyse der Praktiken – Sequenzanalyse	113
2.3.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Rezeption	113
2.3.2.2 Praktiken in der Phase der Primärrezeption	126
2.3.2.3 Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation	127
2.3.2.4 Praktiken in der Phase der Sekundärrezeption und Anschlusskommunikation	128
2.3.2.5 Praktiken in der Phase der Texterarbeitung	131
2.3.3 Analyse der Metonymie – Handlungswissen der Lehrerin	135
2.3.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts	135
2.3.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses	137
2.3.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler	144
2.3.4 Zusammenfassung	152
2.4 U3: „Hilfe, mein Gefieder ist voll Öl“ – Klassenlektüre	154
2.4.1 Kontextbedingungen	154
2.4.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse – Schule	154
2.4.1.2 Die Deutschstunden - Stundenablauf (Doppelstunden)	155
2.4.1.3 Das Kinderbuch „Hilfe! Mein Gefieder ist voll Öl“ von Dieuwke Winsemius	156
2.4.1.4 Das methodische Material	157
2.4.1.5 Das Interview	160
2.4.2 Analyse der Praktiken – Sequenzanalyse	161
2.4.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption	161
2.4.2.2 Praktiken in der Phase der Primärrezeption	186
2.4.2.3 Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation	197
2.4.2.4 Praktiken in der Phase der Sekundärrezeption und der Texterarbeitung	203
2.4.3 Analyse der Metonymie – Handlungswissen der Lehrerin	205
2.4.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts	205
2.4.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses	209
2.4.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler	212
2.4.4 Zusammenfassung	218
2.5 U5: „Das Papageienviertel“ – Klassenlektüre	219
2.5.1 Kontextbedingungen	219
2.5.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse – Schule	219
2.5.1.2 Die Deutschstunde - Stundenablauf	220
2.5.1.3 Das Kinderbuch: „Das Papageienviertel“ von Detlef Meißner	221
2.5.1.4 Das methodische Material	229

2.5.1.5 Das Interview	232
2.5.2 Analyse der Praktiken – Sequenzanalyse	232
2.5.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption	232
2.5.2.2 Praktiken in der Phase der Primärrezeption und Texterarbeitung	250
2.5.2.3 Praktiken in der Phase der Sekundärrezeption und Texterarbeitung	270
2.5.3 Analyse der Metonymie – Handlungswissen der Lehrerin	270
2.5.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts	270
2.5.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses	274
2.5.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler	280
2.5.4 Zusammenfassung	283
3. Ergebnisorientierte Darstellung: Das Handlungswissen der Hauptschullehrerinnen und die Sinnstruktur des Unterrichts	284
3.1 Das Handlungswissen der Hauptschullehrerinnen	284
3.1.1 Fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess und pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen	285
3.1.2 Verhältnis „eigene Lesesozialisation“ – Sozialisationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler	286
3.1.3 Das Handlungswissen von fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Deutsch- Lehrkräften	288
3.2 Die Sinnstruktur des Unterrichts	290
3.2.1 Phase der Vorbereitung der Primärrezeption	290
3.2.2 Phase der Primärrezeption	291
3.2.3 Phase der schulischen Anschlusskommunikation	294
3.2.4 Phase der Texterarbeitung und Sekundärrezeption	300
3.3 Normen des Lesens von Literatur in der Hauptschule	302
3.4 Sind die Praktiken im Rahmen der literarischen Sozialisation als förderlich einzuschätzen?	304
4. Problematisierung der Untersuchungsmethoden und der Untersuchungsergebnisse	307
 Teil III Didaktische Modellierung	
1. Aufgabe der Fachdidaktik	311
1.1 Unterrichtlich inszenierte literarische Ereignisse im Deutschunterricht gestalten	311
1.1.1 <i>Reading Engagement</i>	313
1.1.2 Unterricht rahmen: Entscheidungsfelder	316

1.1.3 Unterrichtlich inszenierte literarische Ereignisse	319
1.1.3.1 Literarische Geselligkeit	320
1.1.3.2 Lernen aus Texten	322
1.1.3.3 Erkenntnis durch Lesen – Reflexion über Lesen	325
1.1.3.4 Genusslesen	327
1.1.3.5 Identität entwickeln	330
1.1.3.6 Ästhetische Welterfahrung	331
2. Ausblick: Wozu Literatur lesen?	335
Literaturverzeichnis	338
Zeitschriftenabkürzungen	370
Anhang	371
A) Prozessorientierte Auswertung	371
1.1 U2: „Der Seelenvogel“ – eine Vorlesegeschichte	371
1.1.1 Kontextbedingungen	371
1.1.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse - Schule	371
1.1.1.2 Die Deutschstunden - Stundenablauf (Doppelstunde)	373
1.1.1.3 Das Bilderbuch „Der Seelenvogel“ von Michael Snunit und Náama Golomb	374
1.1.1.4 Das methodische Material	378
1.1.1.5 Das Interview	378
1.1.2 Praktiken im Literaturunterricht - Analyse nach Phasen	378
1.1.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption	378
1.1.2.2. Praktiken in der Phase der Primärrezeption	378
Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation	385
1.1.2.4 Praktiken in der Phase der Texterarbeitung	388
1.1.3 Analyse der Metonymie - Handlungswissen der Lehrerin	388
1.1.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts	388
1.1.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses	394
1.1.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler	400
1.1.4 Zusammenfassung	400
1.2 U4: Der verdrehte Schmetterling – Gedicht	403
1.3 U6: „Die Kaninchen, die an allem schuld waren“ – Fabel	403
1.3.1 Kontextbedingungen	403
1.3.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse - Schule	403
1.3.1.2 Die Fabel: „Die Kaninchen, die an allem schuld waren“	404

1.3.1.3 Das methodische Material	405
1.3.1.4 Die Deutschstunden - Stundenablauf (eine Doppelstunde)	407
1.3.1.5 Das Interview	409
1.3.2 Analyse der Metonymie - Handlungswissen der Lehrerin (verkürzte Analyse)	409
1.4 U7: „Die Vorstadtkrokodile“ - Klassenlektüre	410
1.4.1 Kontextbedingungen	410
1.4.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse - Schule	410
1.4.1.2 Die Deutschstunden - Stundenablauf (eine Doppelstunde)	410
1.4.1.3 Das Jugendbuch: „Vorstadtkrokodile“ von Max von der Grün	411
1.4.1.4 Das methodische Material	412
1.4.1.5 Das Interview	413
1.4.2 Praktiken im Literaturunterricht - Analyse nach Phasen	413
1.4.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption	413
1.4.2.2 Praktiken in der Phase Primärrezeption und Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation	434
1.4.2.3 Praktiken in der Phase der Texterarbeitung	443
1.4.3 Analyse der Metonymie - Handlungswissen der Lehrerin	444
1.4.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts/des schulmäßigen Wissens	444
1.4.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses/fachlich-pädagogischen Wissens	450
1.4.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler	452
1.4.3.4 Zusammenfassung	454
B) Abbildungsverzeichnis	456
C) Notationshinweise	456
D) Übersicht über Transkriptionen: Unterrichtstranskriptionen und Interviews (auf CD ROM)	458

1. Einführung: Literatur in der Schule erwerben?

Das Lesen genießt kulturell eine fast uneingeschränkte Wertschätzung im Gegensatz zu anderen Medienhandlungen, die mitunter pädagogisch, didaktisch, aber auch feuilletonistisch kritisch betrachtet werden. Es gehört zum Lebensstil bildungsorientierter Milieus und ist ein fester Bestandteil des „kulturellen Kapitals“, das über kulturelle Praktiken von Eltern an ihre Kinder vererbt wird (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu 2001). Das Lesen ist in der Folge gesellschaftlich zum Distinktionsmerkmal geworden: Ein Vielleser unterscheidet sich nicht nur in seinem Freizeitverhalten von einem Wenigleser und Vielseher, er wird dies auch als sozio-kulturelles Unterscheidungsmerkmal werten (Stiftung Lesen/SPIEGEL 2001). Aber nicht nur das Lesen generell, sondern auch das ‚richtige‘ Lesen der ‚richtigen‘ Literatur (Kämper-van den Boogaart 1997a) wird zum Ein- oder Ausschlusskriterium für Gruppen. Der Erfolg von Sammlungen verschiedener Verlage wie „Der Kanon. Die deutsche Literatur“ (Hrsg. Marcel Reich-Ranicki, Suhrkamp Verlag/Insel Verlag) scheinen zu bestätigen: Das Lesen von Literatur nimmt kulturell einen hohen Rang ein.

Ganz ungebrochen dürfte der Wert des Lesens von Literatur heute allerdings nicht mehr sein. Diese Einschätzung unterstützen zumindest Befunde zum Wertewandel, die aus Befragungen Jugendlicher gezogen werden und die Oerter (2003) wie folgt zusammenfasst: Er konstatiert einen generellen Widerspruch in der Geltung von Bildung einerseits und „Konsum, Spaß, Bedürfnisbefriedigung und materielle[m] Besitz“ andererseits (ebd.: 71). Selbst der Literaturkritiker Ulrich Greiner nennt die Behauptung oder Erfahrung, dass Lesen glücklich mache, einen „verbreiteten Irrtum“ (Greiner: DIE ZEIT, 25.10.2007, Nr. 44), und Eggert (2000) spricht in seinem Resümee einer qualitativen Untersuchung zu den Praktiken der Mediennutzung von Studierenden zwar davon, dass das „Literarische“ immer noch eine „Leitnorm“ sei, von der aus die Qualität der anderen Medien bewertet werde (ebd.: 191), die Medienpraxis der befragten Studierenden sei dagegen nicht immer buchorientiert oder literaturorientiert zu nennen. Literatur spiele in der Medienpraxis der Studierenden nicht immer die Hauptrolle. Man kann dies eine Ambivalenz im Verhältnis zwischen kulturellen Normen und kultureller Praktiken nennen, die möglicherweise tatsächlich gesellschaftliche Wirklichkeit beschreibt. Diese Ambivalenz müsste dann gerade für jene sozialen Gruppen, deren kulturelles Kapital das Lesen von Literatur nicht umfasst, von besonderer Brisanz sein – denn auch für sie gilt die Norm, ohne dass sie die Möglichkeit haben, diese Norm je erfüllen zu können. Die Schule wird, so ist anzunehmen, eine solche Norm eher stärken als in Frage stellen; inwieweit sie Kinder und Jugendliche beim Erwerb des Lesens (von Literatur) unterstützen kann, ist eine bisher unbeantwortete Frage. Die Schule entlässt immerhin 20 % aller Jugendlichen mit einer Leseleistung, die nach PISA 2006 auf der untersten Kompetenzstufe liegt (PISA 2006: 15; vgl. auch Baumert 2006), und auch der Anteil der Jugendlichen, die angeben, nicht gerne zu lesen, war zumindest in der ersten

internationalen Untersuchung (PISA 2000) mit 42 % (zitiert nach Möller/Schiefele 2004: 101) sehr hoch. Nach einer Studie zur Lesesozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern (Pieper u. a. 2004) haben nur wenige Unternehmungen im Unterricht und nur wenige Lektüren zu einer selbstständigen Lesepraxis anregen können oder Anschluss an die außerschulischen Lesepraktiken geboten. Das Versprechen, dass Bücherlesen bilde, dass es die Welt und die Herzen öffne (Bellebaum/Muth 1996), wäre demnach wenigstens für einige gesellschaftliche Gruppen nichts weiter als ein romantischer Nimbus (Groothuis: DIE ZEIT, 27.12.2007 Nr. 01).

Der Literaturunterricht in der Hauptschule könnte mithin unter einen Legitimitätsdruck geraten, unter dem die Frage, was an und mit Literatur gelernt werden soll, warum Kinder und Jugendliche, die möglicherweise noch ganz andere, viel gravierendere Schwierigkeiten im Umgang mit Schriftsprache und Sprache zeigen, ausgerechnet literarische Texte lesen sollten (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2007), zu einer pädagogischen Marginalie wird. Wozu sollen Schülerinnen und Schüler, denen Lernschwierigkeiten gerade im Bereich der Schriftlichkeit attestiert werden, im Deutschunterricht Literatur lesen? Versteht man die Frage nicht nur als didaktische, sondern als grundsätzliche, kann man erkenntnistheoretisch darauf antworten: In der Literatur wird dem Lesenden ein besonderer Weltzugang geöffnet, der eben nicht anders zu haben ist als über Literatur, allenfalls noch über Filme, Kunstwerke oder auch Musik. Das spezifisch Literarische hängt allerdings eng mit der Sprachlichkeit des literarischen Kunstwerkes zusammen. Die Sprache der Literatur ist nicht die Alltagssprache, selbst wenn sie das vorgibt. In der Literatur begegnen wir in der Regel eben nicht der alltäglichen Lebenswelt, selbst wenn die erzählten Welten oder die symbolischen Welten der alltäglichen Lebenswelt ähneln.

Solche und ähnliche Argumente sind selbstverständlich didaktisch und methodisch zu übersetzen; es ist allerdings zu befürchten, dass Lehrerinnen und Lehrer an der Hauptschule, die mit den sprachlichen und schriftsprachlichen Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, wenn sie literarische Texte mit diesen lesen möchten, diese Überlegungen kaum ohne Weiteres für ihr Handlungsfeld übersetzen können. Es müsste m. E. daher auch nach einem Weg gesucht werden, die von mir gestellte Frage mit Rekurs auf lebensweltliche Bezüge und letztlich auf pragmatische Art und Weise zu beantworten: Mit Blick auf die individuellen Bildungsprozesse im Rahmen der Sozialisation müsste diese Antwort möglich werden. Unter dieser Perspektive ist Lesen von Literatur eine zwar kulturell geprägte, aber dennoch individuell ausbuchstabierte Tätigkeit, die für den Einzelnen von hohem Wert sein kann: Über das Lesen von Literatur können Entwicklungsaufgaben und Identitätsfragen bearbeitet werden, der Leser/die Leserin kann sich Weltwissen aneignen, Anschlüsse für Gespräche finden und die eigene Sprachlichkeit in besonderer Weise in den Blick nehmen (Garbe/Holle/von Salisch 2006).

Das individuelle Leseinteresse entwickelt sich im Laufe des Lebens in der Regel ungesteuert. Es ist davon auszugehen, dass sich während der Ontogenese sozialisatorisch entlang von spezifischen Lektüren individuelle Leseprofile ausbilden, die keineswegs nur buchbezogen sein müssen. Die literarischen Ausdrucksgestalten sind in der frühen Sozialisation eingebunden in Interaktionszusammenhänge. Von literarischen Ausdrucksgestalten statt von Literatur soll hier gesprochen werden, weil mit diesem Begriff orale Formen gebundener Rede, Sprachspiele, Kindertheater, aber selbstverständlich auch die üblichen kinderliterarischen Texte sowie Hörkassetten und Lieder erfasst werden. Es sind eben nicht nur literarische Texte damit gemeint, sondern auch orale Formen, die sich literarischer Muster bedienen. Besonders die sozialen Instanzen wie Familie und Freunde, aber auch der Kindergarten und später Ausbildungsinstitutionen u. Ä. beeinflussen Auswahlentscheidungen und Leseinteressen (Papke 1982; Groeben/Vorderer 1988; Charlton 1992; Saxer 1991; Saxer 1995b; Dijkstra 1994; Christmann/Rosebrock 2006). Das Leseinteresse bezeichnet die Einstellung des Individuums gegenüber einer Lektüre und die damit verbundenen Valenzen. Solche Valenzen oder Wertigkeiten sind zwar individuell ausgeprägt, aber immer sozial konstituiert. Damit der Begriff „Leseinteresse“ klar gegen jenen der „Lesehaltung“ abgegrenzt werden kann, möchte ich das Leseinteresse darüber hinaus als eine thematische oder genrespezifische Zuneigung bestimmen. In diesem Sinn wird der Begriff auch häufig in der pädagogisch akzentuierten Leseforschung verwendet (vgl. Bischof/Heidmann 2002).

Die Interaktionen in den Instanzen der Sozialisation bilden also gewissermaßen den Rahmen, in dem Literatur sozialisatorisch erworben wird.

Die Schule ist eine Sozialisationsagentur eigenen Rechts (was dies bedeutet, wird an späterer Stelle noch angeführt). In ihr werden Kinder mit schultypischen Umgangsweisen mit Literatur bekannt gemacht. Dort wird Literatur laut vorgelesen, werden Fragen zu Texten gestellt, müssen Texte weitergeschrieben und Gespräche über Literatur geführt werden. Diese schultypischen Praktiken des Lesens von Literatur sind nun aus zweierlei Gründen für die fachdidaktische Forschung interessant.

1. Die schulischen und unterrichtlichen Praktiken¹ des Lesens von literarischen Ausdrucksgestalten werden biographisch ganz unterschiedlich erinnert und in ihrer Bedeutung für die Ausbildung eines Leseinteresses individuell unterschiedlich bewertet. Während die Erinnerungen an die unterrichtliche Lektüre der schriftfern aufgewachsenen jungen Erwachsenen nach der Frankfurter Untersuchung (Pieper u. a. 2004) eher dürftig sind, d. h. nur wenig erinnert wird, das über das gemeinsame Vorlesen und die Nennung einzelner, eher problemorientierter kinderliterarischer Texte hinausgeht, erinnern sich Studierende – Lesegewinner sozusagen – mitunter sehr differenziert an positiv wie negativ attribuierte schulische Lektürepraktiken (Schön 1990b; Schön 1993; Eggert u. a.

¹ Der Begriff ist ein zentraler in dieser Arbeit und wird im Folgenden ausführlich geklärt werden.

2000). Daraus voreilige Schlüsse in die eine oder andere Richtung zu ziehen, sollte vermieden werden. Gleichwohl ist die Frage, wie gerade die schriftfern Aufwachsenden in der Schule an Praktiken des Lesens von Literatur partizipieren können, didaktisch von erheblicher Bedeutung, wenn man den Anspruch erhebt, dass der Umgang mit Literatur für alle Kinder und Jugendlichen gewinnbringend sein soll.

2. Bereits die Auswahl einer Lektüre setzt eine normative Entscheidung für den einen oder anderen literarischen Text voraus. Rosebrock (1997) stellt beispielsweise fest, dass Kinder- und Jugendliteratur in der Schule besonders unter thematischen bzw. stofflichen Aspekten behandelt wird. Solche Entscheidungen und Praktiken literarischen Lesens sind sozialisatorisch für Schülerinnen und Schüler von Bedeutung. Sie sind vermutlich insgesamt nicht das Ergebnis umfassender didaktischer Reflexion, sondern das Resultat einer mehr oder weniger differenzierten Situationsabwägung. Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen:

Mündliche und schriftliche Fragen zum Text beispielsweise gehören zum festen Bestandteil eines Umgangs mit literarischen Texten im Deutschunterricht, aber bisher hat diese konkrete Aufgabenkonstruktion in der Literaturdidaktik eine untergeordnete Rolle gespielt. Es ist anzunehmen, dass viele Lehrkräfte erst in der Schule lernen, Aufgaben zu Texten zu stellen, folglich ist die Praxis des Fragenstellens eher eine, die im Laufe einer Lehrerbiographie situativ routinisiert wird. Wie Lehrkräfte überhaupt zu ihren didaktischen und methodischen Entscheidungen kommen, welche Vorstellungen sie vom Lesen von Literatur haben und welche Vorstellungen sie handelnd umsetzen, darüber ist wenig bis nichts bekannt, obgleich diese Vorstellungen doch eine relevante Rolle im Handlungsfeld Deutschunterricht spielen (welche Rolle das ist, wird noch zu bestimmen sein). Auch die Auswahlentscheidungen für einen bestimmten literarischen Text sind vermutlich nicht Ergebnis einer systematischen Reflexion, sondern eher Ergebnis verschiedener Überlegungen, die den konkreten Handlungsbedingungen von Lehrkräften geschuldet sind.

Der Begriff „Handlungsfeld“ stammt von Hubert Ivo. Ivo umriss damit vor über 30 Jahren ein Aufgabengebiet für eine praktische Wissenschaft wie die Deutschdidaktik. Deutschdidaktik als die Wissenschaft vom Deutschunterricht „hätte zunächst mal anzugeben, wovon die Rede ist; und das heißt doch wohl: sie hätte anzugeben, was jetzt und heute Deutschunterricht ausmacht“ (Ivo 1975: 52). Zugleich müsse sie aber auch betrachten, wie es zu dieser Realität gekommen sei, sie habe also die Geschichte des Faches zu schreiben, außerdem müsse sie noch darauf schauen, wie es die Leute mit dieser Realität halten und welche Leute das überhaupt sind, die sich „veränderungswütig oder seinsfromm geben“ (ebd.).

Aus der bisherigen Problembeschreibung folgere ich, dass das Lesenlernen von Literatur auch in der Schule einerseits als Erwerbs- und andererseits als Lernprozess zu modellieren ist. Bevor eine solche zum derzeitigen Zeitpunkt durchaus notwendige Modellierung möglich ist, muss allerdings noch etwas anderes geleistet werden: Wir müssen zunächst untersuchen und beschreiben, welche Praktiken des Lesens und Verstehens von Literatur im alltäglichen Deutschunterricht überhaupt zum Tragen kommen. Solchen Praktiken liegen immer Normen zugrunde, die allerdings nicht einfach durch Beobachtung erfasst werden können, sondern vielmehr ein komplexes Orientierungsfeld bilden, auf dem sich Lehrkräfte bewegen müssen. Um solche Normen zu explizieren, muss man einerseits Handlungen im Unterricht beobachten und analysieren, andererseits das Handlungswissen der Lehrkräfte rekonstruieren. Erst damit gewinnt man eine Folie, vor der sich Handlungsnormen überhaupt abzeichnen.

Ich möchte drei gute Gründe für eine solche Untersuchung nennen:

1. Unterricht ist eine alltägliche Veranstaltung und die Praktiken des Lesens und Verstehens von Literatur sind als alltägliche Praktiken vermutlich strukturbildend für die Entwicklung von Kompetenzen. Wenn die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf dem Prüfstand stehen, müssen auch die Lehr-Lernprozesse, in denen die Schülerinnen und Schüler zu solchen Leistungen geführt werden sollen, geprüft werden.
2. Die literaturdidaktische Modellbildung hat sich allzu lange ohne Rückbindung an unterrichtliche Realität entwickelt und dabei vernachlässigt, dass Lehrerinnen und Lehrer in einer Sozialisationsinstanz eigenen Rechts agieren (s. u.).
3. Über die Erwerbs- und Lerngeschichte von Kindern und Jugendlichen aus schriftfernen Milieus wissen wir relativ wenig, obgleich doch gerade sie auf ein passendes Angebot von Lektüren und Lektürepraktiken in der Schule angewiesen wären.

Das Lesenlernen von Literatur im Unterricht, der Literaturerwerb, bewegt sich in einem Spannungsfeld von Erwerb und Lernen. Während mit Erwerb ungesteuerte und pragmatisch kontextuierte, weitgehend implizit verlaufende Lernprozesse gemeint sind, verweisen unterrichtliche Lernprozesse demgegenüber auf gesteuerte und zielorientierte Prozesse. Wenn ich in der Arbeit vom Literaturerwerb spreche – der Begriff wird im Rahmen des Modells vom Lernen im Format noch näher ausgeführt werden –, werden die Leistungen von Schülerinnen und Schülern immer in diesem Spannungsfeld begriffen. Über dieses Spannungsfeld wissen wir, was die tatsächlichen Erfahrungen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern anbetrifft, immer noch sehr wenig. Zugleich darf man davon ausgehen, dass weder die Bemühungen der Literaturdidaktik noch die Maßnahmen im Deutschunterricht der Hauptschule bisher ausreichen, um aus Hauptschülerinnen und Hauptschülern Leseinteressierte oder gar Literaturinteressierte zu machen. Wie es um diese Bemühungen bestellt ist, soll mit der Arbeit ausgelotet werden.

1.1 Fragestellungen der Arbeit

Ich fasse die fünf grundlegenden Fragen der Arbeit zusammen:

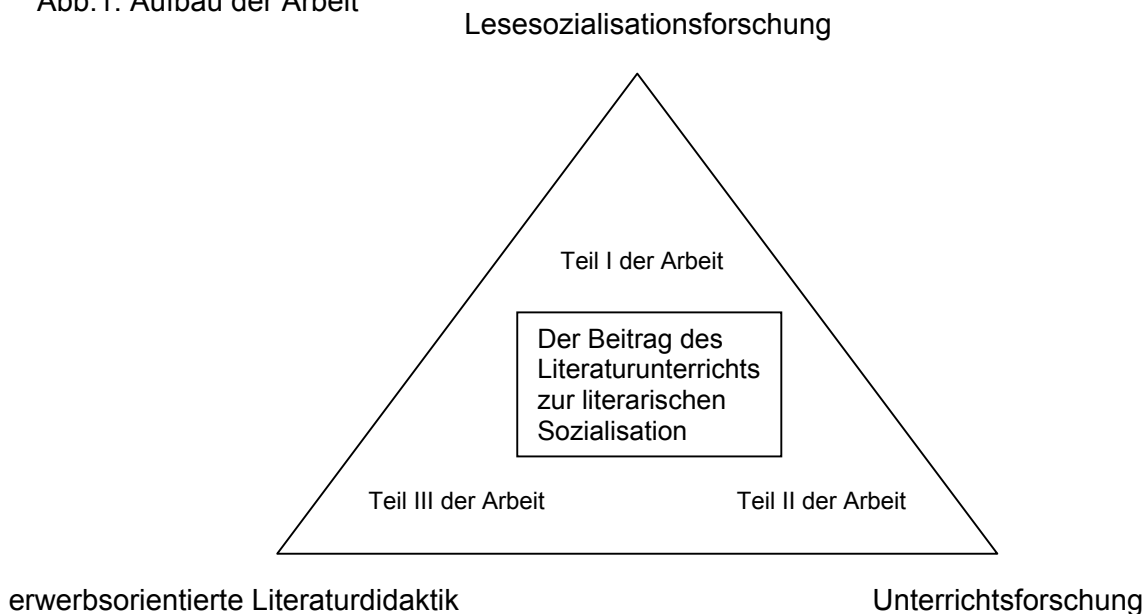
- a) Was können wir zum derzeitigen Zeitpunkt über den Literaturerwerb von Hauptschülerinnen und Hauptschülern sagen?
- b) Wie sehen die Praktiken des Lesens von Literatur im Deutschunterricht der Hauptschule gegenwärtig aus?
- c) Auf welcher Grundlage entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule?
- d) Welche Konstruktionen vom Leseprozess und dem Gegenstand lassen die Handlungen der Lehrkräfte erkennen?
- e) Sind die Praktiken im Rahmen der literarischen Sozialisation als förderlich einzuschätzen?
- f) Wie kann unter Berücksichtigung der beobachteten Praktiken im Deutschunterricht der Hauptschule eine didaktische Modellbildung aussehen?

Der Aufbau der Arbeit orientiert sich an diesen Fragen. Ich möchte im Folgenden auf die Gliederung der Arbeit genauer eingehen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in einem Dreieck von Lesesozialisationsforschung, Unterrichtsforschung und erwerbsorientierter Literaturdidaktik verortet.

Abb.1: Aufbau der Arbeit



Das Dreieck soll kein hierarchisches Verhältnis symbolisieren.

Im ersten Teil der Arbeit widme ich mich der Frage: Was können wir zum derzeitigen Zeitpunkt über den Literaturerwerb von Hauptschülerinnen und Hauptschülern sagen? Um

diese Frage beantworten zu können – und wir können sie zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht differenziert beantworten, das sei gleich vorausgeschickt –, werden die sozialisationistischen Voraussetzungen und Bedingungen für den Literaturerwerb ausgeführt und die Probleme der unterrichtlichen Förderung des Lesens von Literatur erörtert. Ich werde in diesem Teil der Arbeit auch den Begriff der „literarischen Rezeptionskompetenz“ systematisch beschreiben und sozialisationistisch begründen, der in der neueren Debatte zur Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik eine größere Rolle zu spielen beginnt. Wie man literarische Rezeptionskompetenz aber erwirbt, ist mit einer solchen systematischen Betrachtung noch nicht zu klären.

Anschließend, im zweiten Teil der Arbeit, wird die qualitative empirische Untersuchung vorgestellt und die Ergebnisse der Datenauswertung werden einmal prozessorientiert und einmal ergebnisorientiert präsentiert. Die Leitfragen der Untersuchung sind:

Wie sehen die Praktiken des Lesens von Literatur im Deutschunterricht der Hauptschule gegenwärtig aus?

Auf welcher Grundlage entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule?

Es geht bei der Untersuchung um eine ethnomethodologische Analyse der Praktiken des Lesens von Literatur in der Hauptschule – also darum, unterrichtstypische Muster und Strukturen des Umgangs mit Literatur zu finden. Die Analyse von Mustern hat in der Unterrichtsforschung Tradition (Becker-Mrotzek/Vogt 2001), während die Rekonstruktion von Strukturen im Unterricht immer noch auf Pionierarbeit angewiesen ist. Solche Strukturen sind nicht nur das Ergebnis einer institutionellen Handlungslogik, die mit der Formulierung, dass die Schule eine Sozialisationsinstanz eigenen Rechts sei, ja bereits angedeutet wurde. Sie beruhen zudem auf impliziten Konstruktionen des Leseprozesses und des Gegenstandes Literatur, die den Beteiligten im Unterricht nicht immer bewusst sind. Deshalb wird die Perspektive auf den Unterricht eine doppelte sein: Es geht einerseits um die konkreten Unterrichtshandlungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern, andererseits um das „praktische Handlungswissen“ der Lehrerinnen und Lehrer.

Die mit der Erhebung der Daten und der Auswertung verbundenen konkreten Fragestellungen der Untersuchung werden im zweiten Teil genauer ausgeführt. Mit der inhaltlichen Fragestellung verbunden ist ein methodisches Problem: Die rekonstruktive Strukturanalyse ist für fachdidaktische Arbeiten nur rudimentär entwickelt. Einen Ansatz bietet die *key-incident*-Analyse des International Mother Tongue Education Network. Die Leistungen dieses Verfahrens, das erst in jüngster Zeit methodologisch und methodisch stringent ausformuliert wurde, sind im Laufe der Arbeit noch zu prüfen (Herrlitz/Ongstad/van de Ven 2007).

Im dritten Teil werde ich der Frage nachgehen: Wie kann und soll unter Berücksichtigung der beobachteten Praktiken im Deutschunterricht der Hauptschule eine didaktische Modellbildung aussehen?

Angelehnt an das Spracherwerbsmodell von Bruner wird der Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz in einem Interaktionsmodell beschrieben und in ein didaktisches Modell übersetzt.

Teil I

Literarische Sozialisation

1. Literarische Sozialisation: Literatur lesen lernen in Familie und Schule – Literatur erwerben

Was kann zum derzeitigen Zeitpunkt über den Literaturerwerb von Hauptschülerinnen und Hauptschülern gesagt werden? Ich möchte die Frage im Rahmen der Lesesozialisationsforschung und der literarischen Sozialisationsforschung beantworten.

1.1 Teilhabe an kulturellen Praktiken und Kompetenzerwerb

Der Leselernprozess wird ontogenetisch meist unterrichtlich angestoßen, wenn nicht sogar in hohem Maße unterrichtlich beeinflusst, während die Lesesozialisation und die literarische Sozialisation vor der Einschulung beginnt und die einwirkenden Faktoren entsprechend vielfältig sind. Mit dem Begriff „Sozialisation“ wird der dialektische Bildungsprozess des Menschen zum „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ bezeichnet:

„Es geht nicht nur um das ‚Hineinwachsen‘ des Menschen in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge, sondern auch um den Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, diese zielbewusst mitzugestalten und zu verändern.“
(Hurrelmann 1999: 105)

Bereits seit den 80er-Jahren (hier nur beispielhaft: Groeben/Vorderer 1988) ist bekannt, dass die Schichtzugehörigkeit, das Lesevorbild der Eltern und die *peer-group* für die Ausbildung von Leseinteressen von erheblicher Bedeutung sind.

Die Termini „literarische Sozialisation“ und „Lesesozialisation“ verweisen nach Cornelia Rosebrock zunächst gleichermaßen auf „den dialektischen Verlauf der Herausbildung des Einzelnen in der Auseinandersetzung mit literarischen Medien und den Prozess seines Hineinwachsens in die Schrift- bzw. die literarische Kultur“ (Rosebrock 2003a: 153). Während „Lesesozialisation“ allerdings stärker alle Erwerbsprozesse umfasst, die mit dem Umgang mit Schrift insgesamt zusammenhängen – das kann Schrift „unterschiedlicher technischer Provenienz [...] und unterschiedlicher Modalität [...]“ sein (Hurrelmann 1999: 111) –, bezeichnet die „literarische Sozialisation“ den Prozess der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Literatur, in dem das Medium der Schrift nicht immer eine prominente Rolle spielen muss. Dazu gehören auch Erfahrungen mit Abzählversen, Reimspielen, Theateraufführungen, Vorlesesituationen usw. (Eggert/Garbe 1995, Braun 1995). Es sind spezifische Traditionen einer literarischen Kommunikation, die sich ein Mensch im Prozess der literarischen Sozialisation aneignet.

Unterscheiden lassen sich die Begriffe besonders hinsichtlich ihrer ontogenetisch zu beschreibenden Zielperspektive. Während im Idealfall die Lesesozialisation zu einer *reading literacy* (vgl. PISA 2000: 78; Wieler 2003) führt, die das umfassende Können meint, an der Schriftkultur aktiv teilzuhaben, und somit auf den Umgang mit allen Arten von Texten, aber

auch Grafiken usw. bezogen ist, wird im Laufe der literarischen Sozialisation literarische Rezeptionskompetenz erworben, die zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigt (vgl. Rosebrock 2003a; Eggert/Garbe 1995; Gölitzer 2006).

Eine theoretische Unterscheidung von Lesesozialisation und literarischer Sozialisation, die sich empirisch durchaus in unterschiedlichen Kontexten ausdrücken lässt, kann für die frühe Sozialisation noch vorgenommen werden. Verdeutlichen kann man dies an den frühen Erfahrungen mit literarischen Formen, die keineswegs in Schriftform vorliegen müssen. Eine literarische Erfahrung kann durch ein wiederkehrendes Fingerspiel, das abendliche Vorsingen, die gemeinsamen Reimspiele, aber auch das Hören von literarischen Hörkassetten oder das Anschauen von Kinderfilmen geprägt sein. Bei der Rezeption der gesprochenen oder bebilderten Sprache, der häufig gebundenen oder narrativen, meist auch deutlich fiktionalen Darstellung werden einfache Gattungsmerkmale wie Reim und Rhythmus, aber auch Textmerkmale verschiedener literarischer Formen wie Märchen, Phantasie- oder phantastische Erzählungen verinnerlicht. Dass man eine Geschichte in der Regel von vorne nach hinten, in sequenzieller Abfolge, erzählt, dass es aber auch sprachlich markierte Rück- und Vorblenden gibt, dass viele Geschichten einen Erzähler haben und Figuren, aus deren Perspektiven man das Geschehen betrachten kann, u. Ä. lernen Kinder über das Sehen und Hören, Nachsprechen und vor allen Dingen Nachspielen (Andresen 2002) solcher literarischen Formen.

Das gemeinsame Anschauen eines Bilderbuchs oder das Vorlesen eines Kinderbuchs, das abendliche Hören von Erzählungen o. ä. sind soziale Interaktionen, die den Literaturerwerb vorbereiten.

Während mit der frühen Sozialisation oder der Primärsozialisation meist eine Zeitspanne von der Geburt bis zum Einschulungsalter gemeint ist – sie ist entsprechend auf die Sozialisationsinstanz Familie bezogen –, umfasst die Sekundärsozialisation die Phasen eines Lebens, die nach Eintritt in die Schule beginnen und deren Bezugsgrößen nicht mehr die Familie, sondern die Schule und die *peer-group* bilden.

Zusammenfassend kann man die „sozialen Bezüge der Lesetätigkeit“ als das eigentliche „Fundament der Leseentwicklung“ in biographischer Perspektive beschreiben:

„Kinder erfahren durch Beobachtung und Koorientierung, welchen Wert das Buch für Leser hat. Das Lesevorbild der Eltern – insbesondere der Mutter – ist wichtig. Die Beobachtung der Erwachsenen kann ein Kind aber viel leichter in eigenes Tun umsetzen, wenn die Lesetätigkeit in gemeinsame Situationen, Gespräche miteinander und Handlungen eingebunden ist. Diese soziale Einbindung des Lesens ist der wirksamste Faktor der Lesesozialisation überhaupt: Kinder, die in ihren Familien gemeinsame Lesesituationen erleben, die erfahren, daß es gemeinsame Buchinteressen gibt und daß man sich über Bücher gesprächsweise austauschen kann, die in Buchhandlungen und Bibliotheken mitgenommen werden und deren Eltern aus eigenem Interesse auch einmal Kinderbücher lesen, werden am stärksten gefördert.“

(Hurrelmann 1994: 33; vgl. auch Hurrelmann 2004)

1.2 Lesesozialisation und literarische Sozialisation

Es sind also besonders die Interaktionsstrukturen und Medienrezeptionsgewohnheiten in der Familie, die darüber mitentscheiden, welche Haltung zum Lesen und welche Leseinteressen ein Kind entwickelt. Solche Interaktionsstrukturen variieren allerdings schichtspezifisch. Während in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status in der Regel das Fernsehen das Leitmedium ist und die Interaktionen sich häufig vor dem Fernseher ‚abspielen‘ oder auf das Fernsehprogramm bezogen sind (vgl. Hurrelmann 1996, Hurrelmann 1998), hat die Rezeption von Printmedien in der Mittelschicht eine größere Bedeutung, obgleich das Fernsehen auch hier das Leitmedium ist (vgl. Rosebrock 2003a). Die im Rahmen unserer Bildungsinstitutionen als förderlich charakterisierten Praktiken des Lesens und Sprechens über Gelesenes in der Familie sind eher mittelschichtorientierte Praktiken (Bonfadelli 1995; Bonfadelli 1996). Da der sozioökonomische Status häufig mit den Bildungsabschlüssen zusammenhängt, wird in der Lese- und Lesesozialisationsforschung unter anderem der Bildungsgrad der Eltern als ein Indikator für ein lesefreundliches oder leseanregendes Klima in der Familie betrachtet (Stiftung Lesen 2001). Man spricht von einem bildungsfernen oder bildungsoffenen Milieu.¹

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit dem Faktor Familie, der die Schrift- und literarischen Praktiken in der frühen Sozialisation zu bestimmen scheint, ist die ethnische Herkunft. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen mindestens zweisprachig auf und verfügen vermutlich zu einem hohen Anteil über andere Lese- und Texterfahrungen als ihre deutschsprachigen Altersgenossen, wenn man davon ausgeht, dass Texterfahrungen auch immer Spracherfahrungen sind. Aus der angelsächsischen Literacy -Forschung liegen vergleichende Untersuchungen zu diversen Schrift- und Lesepraktiken in unterschiedlichen Schichten bzw. Milieus vor, die gezeigt haben, dass die Anschlussfähigkeit der Schule in Bezug auf diese Praktiken ausgesprochen selektiv ist: In der Schule gelten eben nur spezifische Praktiken als unterrichtlich wertvoll. Und dabei ist nicht nur an die seit Langem bekannten Inferenzfehler zu denken, die sich dadurch erklären lassen, dass Schülerinnen und Schüler Strukturen früher gelernter Sprachen auf das Deutsche und die deutsche Schriftsprache übertragen, und die häufig nicht von Lehrerinnen und Lehrern als solche Übertragungsfehler erkannt werden. Hingegen müssen hier auch Praktiken des Lesens und Verstehens von Literatur und von pragmatischen Texten erwähnt werden, die stillschweigend als allgemein bekannte und gültige Praktiken verstanden und vorausgesetzt werden. Zum Beispiel setzen die meisten Lehrerinnen und Lehrer voraus, dass Lesen von Literatur Spaß machen müsse, wenn man nur eine interessante Lektüre zur Verfügung stelle. Zwar nehmen Lehrkräfte wahr, dass von einem Spaß am Lesen bei vielen

¹ Dies sind nicht nur soziologische Begriffe, sondern auch bildungspolitische, vgl. „Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich Böll Stiftung“: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_126.asp (Zugriff am 9.3.07).

Schülerinnen und Schülern nicht fraglos ausgegangen werden kann, sie vergegenwärtigen sich aber nur selten, dass die Genussfähigkeit selbst Ergebnis eines Erwerbsprozesses und keinesfalls deren Voraussetzung ist. Darüber, welchen Wert das Lesen in den Familien mit Migrationshintergrund und dem zugehörigen soziokulturellen Milieu hat und welche Lesegewohnheiten sich unter den Bedingungen von Zuwanderung, Zweisprachigkeit und Religionszugehörigkeit (welcher auch immer) ausbilden, wissen wir leider noch viel zu wenig (Siebert-Ott 2003: 544). Dass aber im derzeitigen deutschen Bildungssystem die Kenntnisse der deutschen Sprache, der soziale Status und die Bildungsorientierung der Eltern wesentliche Faktoren für Schulerfolg und mithin auch den erfolgreichen Erwerb von Lesefähigkeiten und von Literatur sind, daran kann kein Zweifel bestehen (vgl. Lehmann u. a. 1995; Allmendinger 2003; Baumert u. a. 2006).¹

Shirley Brice Heath (1983) führt in ihrer ethnographischen Untersuchung aus, mit welchen Schwierigkeiten die Kinder aus verschiedenen Milieus in Nordamerika in Bezug auf den Umgang mit der mündlichen Sprache, der Schrift, mit Geschichten u. a. in der Schule zu rechnen haben. Der Begriff „Milieu“ fokussiert stärker als „Schicht“ die Werte, Haltungen und Orientierungsmuster, die in familialen Praktiken des Schriftgebrauchs zur Geltung kommen. Mit Schicht wird häufig nur der Bildungsgrad und der sozioökonomische Status der Eltern bezeichnet.

In der Schule werden Kinder und Jugendliche mit ganz spezifischen Gebrauchsformen von Schrift und Literatur bekannt gemacht. Heath konstatiert, dass die schultypischen „content and interactional features“ des Sprach- und Schriftgebrauchs jenen der Schriftereignisse der Mittelschichtsfamilien, der „township people“ (ebd.: 260ff), ähneln. „Content features“ von Erzählungen in der Schule beispielsweise sind nach Heath „story-teller introduces himself“ oder „story-teller summarizes story with moral“. Unter „interactional features“ versteht sie: „adult must request story“ oder „audience directly evaluates story“ (ebd.: 294ff). Solche features sind kognitive Schemata. Der Begriff „Schemata“ bezeichnet nach Reinhold Viehoff „durch Erfahrung gebildete Auffassungen von erwartbaren Eigenschaften, Handlungen, Handlungsverläufen und Ereignissen in Situationen“ (Viehoff 1988: 11). Über solche Schemata verfügen alle Kinder und Jugendlichen, wenn sie in die Schule kommen. Auf diese Schemata greifen Leserinnen und Leser zurück, wenn sie etwas lesen, sie interpretieren über *top-down*-Prozesse das Gelesene entsprechend. Andererseits werden solche Schemata aber auch erst in alltäglichen Schriftereignissen ausgebildet (Anderson 1978).

Da die Kinder mit diversen Konzepten des Umgangs mit gesprochener und geschriebener Sprache in die Schule kommen, verstehen sie diese schultypischen *features* nicht nur unterschiedlich, sondern sie können zudem nicht alle gleich gut mit ihnen umgehen. Neben

¹ Und dies gilt leider schon seit sehr langer Zeit: Allmendinger (2003) zeigt dies für die letzten 20 Jahre.

den narrativen *features* sind in der Schule auch *features* des Lesens und Verstehens von Texten gebräuchlich. Solche *features* strukturieren alltägliche Literatur- und Schriftereignisse, indem sie eine Orientierung in einer Handlungssituation, in der Schrift und Literatur eine Rolle spielen, erlauben, ohne dass jedes einzelne Situationsmerkmal realisiert werden muss.

Diese *features* können auch als Handlungs- und Interaktionsmuster bezeichnet werden. Sie strukturieren alltägliche Literatur- und Schriftereignisse. Unter „Schriftereignis“ versteht David Barton „ein wiederkehrendes Ereignis mit bestimmten Interaktionsformen“ (1993: 216; auch zusammen mit Hamilton 2000). Diese Schriftereignisse sind durch *literacy practices* („Schriftpraktiken“) geprägt:

„Es gibt situativ übliche Muster des Lesens und Schreibens, und Menschen bringen ihre kulturelle Erfahrung in solche Aktivitäten ein. Ihre Art, mit Schrift umzugehen, bezeichnen wir als Schriftpraktiken. [...] Schrift'praktiken' sind die in einer Kultur üblichen Formen des Schriftgebrauchs, auf die Menschen bei einem Schriftereignis zurückgreifen.“
(Barton 1993: 216)

Literacy practices oder Schriftpraktiken sind immer eingebettet in soziale und kulturelle Zusammenhänge und verweisen nach Barton und Hamilton zunächst auf alle möglichen sozialen Handlungen eines *literacy events*, also eines Schriftereignisses, bei denen geschriebene Texte eine Rolle spielen. Schriftereignisse können allerdings routinisiert werden, regelmäßig vorkommen und Teil einer institutionellen Praktik werden. Ihre Spezifik hängt ab von *discourse communities* in verschiedenen *domains of life* (Barton/Hamilton 2000: 11). Das abendliche Zubettbringen ist beispielsweise ein innerfamiliales Ereignis¹, anlässlich dessen jeden Abend auf verschiedene Praktiken des Lesens zurückgegriffen wird. Literarische Praktiken sind das allabendliche Vorlesen, das Zeigen mit dem Zeigefinger auf Bilder, die Bezugnahme auf die eigene Lebenswelt, während das Lesen der Zeitung auf der Toilette, das Nachschlagen im Lexikon, das Anlegen eines Einkaufszettels, das Organisieren des Tages mit einem Kalender eher literale Praktiken sind. Diese Praktiken sind von Familie zu Familie ganz unterschiedlich akzentuiert und umfassen nicht nur das Vorlesen, sondern auch die Art und Weise des Sprechens über das Vorgelesene. Fragen nach der Kompetenz sind im Verständnis der *situated literacy* nicht abzukoppeln von den Bedingungen, unter denen bestimmte Leistungen erbracht werden sollen.

Wie sehr die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Schrift und Lesen voneinander abweichen und welche Schwierigkeiten sich für die Kinder aus unterschiedlichen Milieus in der Schule daraus ergeben können, wird in Heath' Studie besonders deutlich. Sie beschreibt „literate traditions“ einiger Familien in zwei Gemeinden im Südwesten der USA (Trackton und Roadville). Heath charakterisiert die Praktiken des Lesens und Schreibens in Trackton wie folgt:

¹ Hier wird zunächst an der wörtlichen Übersetzung festgehalten. Ich komme auf den Begriff ‚Ereignis‘ als didaktisch noch zu modellierenden Begriff weiter unten zurück.

„For Trackton adults, reading is a social activity; when something is read in Trackton, it almost always provokes narratives, jokes, sidetracking talk, and a active negotioation of the meaning of written texts among the listeners. Authority in the written word does not rest in the words themselves, but in the meanings which are negotiated through the experiences of the group.“
(Heath 1983: 196)

Das Lesen hat in Trackton einen primär sozialen, geradezu öffentlichen Charakter. Zurufe, Witze, Kommentare während des Lesens und Vorlesens sind nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht. Die Geltung der Deutungen des Gelesenen hängt stark von den Aushandlungsprozessen in der Gruppe/der Gemeinde ab. Heath fasst diese literale Tradition in Trackton wie folgt zusammen:

„Literacy events in Trackton which bring the written word into a central focus in interactions and interpretations have their rules of occurrence and appropriateness, just a talking junk, fussing, or performing a playsong do.“
(ebd.: 200)

In Roadville dagegen beobachtet Heath zahlreiche Lesepraktiken, die dem geschriebenen Wort eine stärkere Autorität verleihen. Sie konstatiert:

„Adults believe that the proper use of words and understanding of the meaning of written words are important for their children’s educational and religious success.“
(ebd.: 227)

Beim abendlichen Vorlesen müssen die Kinder still zuhören, und die Fragen der Eltern (meist der Mütter) zielen auf eindeutige Antworten: „A dog in a book is a *dog* – not a mutt, a hound dog, or Blackie“ (ebd.: 227). Lesen übernimmt in Roadville stärker eine Lehrfunktion, damit der Lesende etwas lernt und die Bedeutungen des Textes unmissverständlich erkennt. Die Praktiken des Lesens und Verstehens von Texten in der Schule wiederum heben sich von den Praktiken in beiden Gemeinden deutlich ab. Dort werden einige Texte allein, andere gemeinsam gelesen; die Deutungen eines Textes – so erfahren die Schülerinnen und Schüler – hängen von der Textsorte und dem Kontext ab, in dem gelesen wird.

Allein die Diskrepanz zwischen den Praktiken des Lesens und Verstehens in der Familie und der Schule bringt natürlich noch kein weitreichendes didaktisches oder soziales Problem mit sich. Erst wenn in der Schule spezifische Praktiken und damit verbundene Fertigkeiten und Fähigkeiten quasi selbstverständlich vorausgesetzt werden und die unterschiedlichen Schrifterfahrungen der Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht mehr im Blickfeld sind, werden Schrifterfahrungen zum Distinktionskriterium. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, denen die in der Schule vorausgesetzten Fähigkeiten fehlen und denen es schwerer fällt, diese zu erwerben, werden entsprechend schlechter beurteilt (Wieler 2003, Pieper u. a. 2004).

Die Schriftpraktiken der Schule dominieren jene der Familie: Barton/Hamilton (2000: 12) sprechen von *dominant literacies* und *vernacular literacies*. Die wenig formalisierten und individualisierten alltäglichen Praktiken zu Hause seien *vernacular literacies*, während den Praktiken in der Schule per se ein stärkerer kultureller, normativer Geltungsanspruch inne-

wohne. Der kulturelle Habitus des Lesens sei stärker von den Praktiken der *dominant literacies* geprägt.

Gerade die Diskrepanz zwischen den eigenen Leseerfahrungen und dem kulturellen Habitus fördert eine Rationalisierung des Scheiterns an der Schriftsprache in der Art des Selbstbildes „Ich bin kein Typ, der gerne liest“ (Pieper/Wirthwein 2003). Solche Selbstbilder sind ausgesprochen lernförderlich oder lernhemmend (vgl. Möller/Schiefele 2004).

Die sozialisatorischen Nachteile für die Heranwachsenden und deren Bildungschancen dürften sich noch verstärken, wenn der Migrationshintergrund und der niedrige sozioökonomische Status zusammenkommen (vgl. Schaffner/Schiefele/Schneider 2004; Stanat/Schneider 2004). Die Möglichkeiten zum Kauf eines Buches, zur Teilhabe an der literarischen Kultur usw. sind aus sprachlichen, kulturellen wie auch sozioökonomischen Gründen eingeschränkt. Allerdings ist wahrscheinlich ein gesellschaftlicher Konsens darüber herzustellen, dass die Schule die ungleichen sozialisatorischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen nicht zum schulischen Erfolgskriterium machen darf. Obwohl die Ziele beim Erwerb von Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz weder von vorneherein nach Schulformen, noch nach Sozialstatus oder Herkunftsmilieu zu differenzieren sind, verschärft die Schule die Benachteiligung weiter. In PISA 2000 wurde das deutlich formuliert:

„Betrachtet man das Niveau und den sozialen Gradienten der Lesekompetenz gleichzeitig, gehört Deutschland zu den Ländern, in denen die 15-Jährigen ein unterdurchschnittliches Kompetenzniveau erreichen und in denen gleichzeitig die engste Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb nachweisbar ist.“
(PISA 2000: 402)

Kinder, deren Familien im unteren Viertel der Sozialstruktur anzusiedeln sind, deren Eltern maximal einen Sekundarstufen-I-Abschluss ohne Berufsausbildung aufweisen und zugewandert sind (PISA 2000: 399), werden mit einer hohen Wahrscheinlichkeit bis zum Ende ihres 15. Lebensjahres nur Kompetenzen im Lesen erworben haben, die nach PISA auf der „Kompetenzstufe I“ liegen. Und auch in der drei Jahre später folgenden Untersuchung zeigten die Ergebnisse aus Deutschland diesen Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischen (Lese-) Leistungen immer noch deutlich (vgl. PISA 2003).¹ Bezogen auf die Subskala „Informationen ermitteln“ fordern die Aufgaben auf der Kompetenzstufe I vom Leser, „eine oder mehrere unabhängige Informationen zu lokalisieren“, bezogen auf „textbezogenes Interpretieren“ wird vom Leser verlangt, den Hauptgedanken des Textes oder die Intention des Autors zu erkennen, bezogen auf „Reflektieren und Bewerten“ muss der Leser „eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen“ herstellen (ebd. 89). Diese Kompetenzen reichen kaum aus, um unterschiedliche Textzusammenhänge herzustellen, die mitunter komplexen Perspektiven,

¹ Leider ist dies auch kein Befund, den erst PISA zeigte (Lehmann u. a. 1995; Schwippert 2003).

die in einem Text – besonders in einem literarischen Text – eröffnet werden, zu erkennen und aufeinander zu beziehen oder die möglichen Lesarten eines Textes auf mehrere Wissensbereiche zu beziehen. Diese Kompetenzen sind demnach nicht hinreichend für einen verstehenden Umgang mit Texten (PISA 2000: 79).

Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen nicht in ausreichendem Maße die individuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, wenn sie in der Klasse Literatur lesen. Sie sind offenbar nicht vorbereitet auf die Anforderung, den weiter führenden Leselernprozess zu unterstützen, der gerade nicht mit der Alphabetisierung abgeschlossen ist und nur unzureichend mit dem Begriff ‚sinnentnehmendes Lesen‘ beschrieben werden kann. Genau dies ist auch der Befund der Untersuchung von Pieper, Rosebrock, Wirthwein und Volz (2004). Die Autoren analysierten den Lektüre- und Mediengebrauch von ehemaligen Hauptschülerinnen und Hauptschülern und deren Erfahrungen mit dem Lesen von Literatur in der Schule. Die Interviewten erzählten mehrheitlich von Praktiken der Textarbeit, die auf lautes Lesen, Klärung der Begriffe, Erstellen von Zusammenfassungen konzentriert waren (ebd.: 195). Diese Praktiken seien, so die Untersuchung, aber nicht geeignet, um eine stabile Lesemotivation aufzubauen oder die Lesekompetenz so zu fördern, dass das Können sich erweitert:

„Um Textverständnis anzuzielen, werden lexematische Probleme geklärt, satzübergreifende textuelle Bedeutungen auf diese Weise aber nicht ermittelt. Die globale Kohärenzherstellung ist ebenfalls nicht im Blick. Inhaltsangaben und Zusammenfassungen allerdings können eigentlich erst dann geschrieben werden, wenn der zugrundeliegende Text als Makrostruktur und inklusive der Textintentionalität verstanden ist. Hierarchiehöhere Verstehensprozesse bleiben eine implizite Anforderung, deren Bewältigung nicht im Unterricht angezielt, vielmehr den SchülerInnen selbst überlassen bleibt.“

(ebd.: 195f)

Eine Lesekrise, wie sie mit der beginnenden Pubertät angenommen wird, weil hier die kindliche Leselust, die mit fiktionalen, narrativen kinderliterarischen Texten häufig befriedigt werden kann, ein entwicklungslogisches Ende findet und damit auch die bisher ausgebildete Lesehaltung oder Leseweise nicht mehr genügen kann, wird durch das in der Weise bereitgestellte Angebot der Schule kaum zu bewältigen sein. Es ist darüber hinaus anzunehmen, dass viele der späteren Wenig- oder Nicht-Leser eine solche kindliche Leselust überhaupt nicht ausgebildet haben, sie haben die Lust am Übergang von einer erzählten zur gelebten Welt und umgekehrt kaum erfahren. Solche Erfahrungen sind für die literarische Sozialisation jedoch relevant (vgl. Abraham 1998; Graf 1996; Schön 1996; Eggert/Garbe/Krüger-Fürhoff/Kumpfmüller 2000; Graf 2007). Gerade dialogische Praktiken, die sich auf das gemeinsame Betrachten eines Buches oder das Vorlesen beziehen, werden in der deutschsprachigen Lesesozialisationsforschung (Wieler 1996; 1997; 2003) und auch in der amerikanischen Emergent Literacy-Forschung immer wieder als relevante

Interaktionserfahrungen für die Ausbildung eines stabilen Leseinteresses genannt (Goldenberg 2001; Landry/Smith 2006).

Über solche familialen Interaktionserfahrungen verfügen Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule besuchen, in der Regel weniger als Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen. Aber auch in der Schule scheinen die Kinder und Jugendlichen keine Gelegenheit zu haben, Erfahrungen mit Literatur und an Literatur zu machen. Im Ergebnis führt dies zu einem Selbstkonzept, in dem das eigene Lesen nicht vorkommt:

„Die AbsolventInnen (der Hauptschule) verfügen überwiegend über einen impliziten Lesebegriff, der von einer normativen Idee von Lesekultur getragen ist. Diese ist nicht erfahrungsgesättigt, sondern reproduziert die Hochschätzung des Lesens in der deutschen Umgebungskultur.“

(Pieper u. a. 2004: 192)

Der Begriff der „Erfahrung“ impliziert, dass das, was die Gelegenheit zu einer Erfahrung bietet, einerseits und die Verarbeitung dieser Gelegenheit andererseits nicht in einem sinnvollen Verhältnis stehen. Mit anderen Worten: Ein literarisches Ereignis kann – wenn auch nicht notwendigerweise – zu einer Erfahrung führen. Was mit Erfahrungen mit und an Literatur verstanden werden kann, möchte ich im Folgenden deutlich machen.

1.3 Erfahrungen an und mit Literatur

Weil die sozialisatorischen Voraussetzungen zum Erwerb der literarischen Rezeptionskompetenz so komplex sind, die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule so vielfältig sind und deren kulturelles Kapital nicht ausreichen dürfte, um diese Schwierigkeiten zu lösen, müsste die Schule eine Sozialisationsinstanz werden, die reich an Anregungen für den Umgang mit Schrift und Literatur ist. Es genügt nicht, das Lesen in der Schule lediglich als ein Lernen aus Texten zu modellieren, wie in kognitionspsychologischen Ansätzen häufig unterstellt wird (Christmann/Groeben 1999; Grzesik 1990; Willenberg 2001). Erfahrungen mit und an Literatur sind auch nicht gleichzusetzen mit dem, was man „Vorwissen“ nennt und was ich als kognitive Leistung beschrieben habe.

Dass an Literatur und mit Literatur Erfahrungen gemacht werden können, die nicht allein dem Erwerb von Lese- und literarischer Rezeptionskompetenz dienen, dürfte in der Literaturdidaktik sowie in der Lesesozialisationsforschung unstrittig sein. Deutlich hat Erich Schön (1995b) den Zusammenhang zwischen entwicklungspezifischen Erfahrungen und Lektüre beschrieben. Schön zufolge sind literarische Rezeptionskompetenzen Teil der Interaktionskompetenzen, die in der Sozialisation erworben werden. Die Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur habe je nach entwicklungspsychologischem Stadium, in dem sich ein Heranwachsender befindet, eine sozialisatorische und eine psychosoziale Funktion.

„Meine These ist, daß die für den psychosozialen Entwicklungsstatus spezifischen Bedürfnisse sich nicht nur auf die stoffliche Ebene der Lesestoffe¹ beziehen, sondern vor allem auf die Art der zu machenden Erfahrungen. Zwar sind Gegenstand und Modus der Erfahrung kaum voneinander zu trennen; doch besteht die Funktion der Lektüre nicht zuletzt darin, eben diese Erfahrungsmodi als Fähigkeiten einzuüben.“
(ebd.: 101)

Die Interaktionskompetenzen² eignet man sich in der sanktions-, zwangs- und risikolosen Situation des Lesens an. Mit dem Begriff der „Funktion“ beschreibt Schön eine soziale Bedeutung, die das Lesen für Kinder und Jugendliche haben kann. Die Weise, in der Literatur verwendet wird, folgt nicht einem primär am Ästhetischen interessierten Lesen, sondern eher einem erfahrungsorientierten oder intermediären Lesen mit einer Wirkung für die Sozialkompetenz. Die Entwicklungsaufgaben, die ein Kind oder ein Jugendlicher auch mithilfe der Lektüre zu meistern lernt, sind nach Schön nicht nur stofflich zu bewältigen, sondern schließen das Rezeptionsverhalten ein. Abraham (1998) entwickelt diesen Gedanken weiter und beschreibt die Fähigkeiten, die in der literarischen Sozialisation erworben werden, als Fähigkeiten, die auch persönlich und kulturell relevant erscheinen, und zugleich als Fähigkeiten, die zum literarischen Verstehen gehören (vgl. ebd.: 31ff). Abraham bezieht sich in seiner Argumentation auf Spinner (1989), der – ebenso wie Andringa (1987) – das Verstehen von Perspektiven in fiktionalen Texten auf fünf Niveaus beschrieben hat.³

Das Verstehen literarischer Erzählungen hängt nach Spinner und Andringa eng mit der Kompetenz zur Identifikation mit einer Figur zusammen. Eine solche Identifikation geschieht in der Regel nicht bewusst und analytisch gesteuert. Vielmehr werden eine oder mehrere wechselnde Perspektiven auf die Handlungen der verschiedenen Figuren und das Geschehen eingenommen. Der Begriff des Verstehens bleibt dabei häufig unklar und undefiniert, verweist allerdings im Gegensatz zu den Termini „Fertigkeiten“ und „Fähigkeiten“ auf die alltägliche Erfahrung, dass das Verstehen sich mehr ereignet als bewusst gesteuert wird. Verstehen akzentuiert immer einen ganzheitlichen Prozess, während meine systematischen Überlegungen zur literarischen Rezeptionskompetenz analytisch sind und so auch eher die einzelnen Aspekte in den Fokus rücken als das Ganze.

Wie schon erwähnt, beschreiben Andringa (1987) und Spinner (1989) fünf Niveaus des Perspektivenverstehens:

- Niveau 0 – egozentrisches Verstehen: Eigene Motive und Bedürfnisse bestimmen die Interpretation, keine fremde Perspektive.

¹ Schön grenzt sich hier zu Theorien des Lesealters ab, die auf Kategorisierung nach bevorzugten Lesestoffen in unterschiedlichen Altersstufen begründet waren. Weiterführend vgl. Eggert/Garbe 1995. Für die wertvollen Hinweise zum Erfahrungsbegriff in der Lesesozialisationsforschung und der Literaturdidaktik danke ich Ute Hofmann und Christoph Bräuer.

² Ich möchte den Begriff an der Stelle nicht problematisieren, er ist nicht zentral für die hier entfalteten Fragen und Ideen.

³ Solche Ergebnisse und Überlegungen zum (stufenweisen) Verstehen von fiktionalen Genres und zu übertragenen Bedeutungen und Metaphern liegen ebenfalls vor (Augst 1981; Jesch 2006; Nickel-Bacon/Groeben/Schreier 2000; Nickel-Bacon 2003; Pfeifer 2002).

- Niveau I – einfache Perspektivenunterscheidung: Es wird nur eine Perspektive realisiert und die Handlung und das Geschehen werden nur hinsichtlich dieser Perspektive abgeschätzt.
- Niveau II – mehrfache, nicht koordinierte Perspektivenübernahme (Andringa) / reziproke Perspektivenwahrnehmung (Spinner): Die Abhängigkeit der unterschiedlichen Perspektiven voneinander wird nicht realisiert, wenn auch die unterschiedlichen Standpunkte nachvollzogen werden können; häufig werden verschiedene Perspektiven nur nacheinander nachvollzogen.
- Niveau III – koordinierende Perspektivenwahrnehmung: Verschiedene Perspektiven werden im Sinne eines ‚Sowohl-als-auch‘ realisiert oder die Perspektiven werden von einer übergeordneten Perspektive zueinander in Beziehung gesetzt und fehlende Aspekte können ergänzt werden.
- Niveau IV – Integration der Perspektiven in größeren Zusammenhängen: Soziale und historische Zusammenhänge werden deutlich nachvollzogen, biographische Zusammenhänge einer Figur werden zugrunde gelegt.

Beide Autoren definieren die Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme analog zu den Stufen der Moralentwicklung nach Selman (1984):

Abb. 2: Selman

Stufen	moralisches Urteilen	soziale Perspektivenübernahme	Alter
1. Stufe	Orientierung an Strafe und Gehorsam	sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme	6–8 Jahre
2. Stufe	instrumentelle Orientierung	selbstreflexive Perspektivenübernahme	8–10 Jahre
3. Stufe	Orientierung an Aufrechterhaltung wechselseitiger Erwartungen	wechselseitige Perspektivenübernahme	10–12 Jahre
4. Stufe	Orientierung an der Perspektive der Gesellschaft	Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System	12–15 Jahre

Genau hier scheint auch das Problem solcher Stufenbeschreibungen zu liegen: Sie orientieren sich in erster Linie an Entwicklungsabläufen, über deren Zustandekommen wir wenig sagen können. Es ist anzunehmen, dass die Perspektivenübernahme und die Entwicklung eines komplexen Perspektivenverständnisses nicht ausschließlich, aber auch über das Lesen von literarischen Texten gefördert werden können, insofern dieses Lesen und Verstehen durch Praktiken unterstützt wird, in denen die unterschiedlichen Perspektiven für die Schülerinnen und Schüler relevant werden können. Das Lesen allein dürfte nicht auto-

matisch zum Erreichen der ‚höchsten‘ Entwicklungsstufe führen, es käme schon auf die Erweiterung der Fertigkeiten und Fähigkeiten an, die mit der Lektüre erworben werden. Ein weiteres Desiderat, das an solchen Stufen- oder Entwicklungsmodellen deutlich werden kann, ist, dass sie sich nur auf einen Aspekt der Erfahrung mit Literatur beziehen. Nach Rank (2007, Vortrag auf der Ringvorlesung „Sprachliche und literarische Bildung“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg) lassen sich Erfahrungen mit literarischen Texten unterscheiden nach

1. Erfahrungen mit ihrem Wirklichkeitsmodell,
2. Erfahrungen mit ihrer Thematik,
3. Erfahrungen mit ihren Figuren,
4. Erfahrungen mit ihrer Sprache,
5. Erfahrungen mit ihrer literarischen Form.

Solche Erfahrungen werden vermutlich nicht gleichsinnig gemacht und dürften sich zudem wechselseitig beeinflussen. Allerdings fehlen in dieser Aufzählung Einsichten, die sich primär auf die soziale Einbindung von Literatur beziehen, und gerade diese dürften in der frühen Sozialisation wesentlich sein. Es sind die Erfahrungen **mit** der Verwendungsweise von literarischen Ausdrucksgestalten im Gegensatz zu Erfahrungen, die sich auf die Vorstellungen von Wirklichkeit oder das Handeln von Figuren in einem fiktionalen Zusammenhang beziehen und die ich eher als Erfahrungen **an** Literatur bezeichnen würde. Verwendungsweisen von Literatur sind in literarischen Ereignissen implizit bedeutungsvoll. Nündel/Schlotthaus (1978) beschreiben den Verwendungssinn eines Textes als die Bedeutung, die ein literarischer Text in der Gebrauchssituation erhält. Je nach Kontextuierung durch literarische Ereignisse können entsprechend der Funktionen eines literarischen Textes in diesem Ereignis auch unterschiedliche Erfahrungen mit dem Wirklichkeitsmodell, der Thematik, den Figuren, der Sprache und der literarischen Form gemacht werden.

Abraham (1998) beschreibt die Entwicklung der Fähigkeiten, literarische Texte zu verstehen, nicht allein als intrapersonale, sondern auch als interpersonale Fähigkeiten¹. An diese Überlegung würde ich gerne anschließen. Das Kleinkind ist beim Umgang mit Büchern noch angewiesen auf das Vermittlungshandeln eines Erwachsenen (Braun 1995); in der Interaktion mit dem Erwachsenen wird Bedeutung erst hergestellt, ja ausgehandelt. Je routinierter ein Kind mit Büchern umgeht, umso besser wird es ihm gelingen, die äußeren Prozesse des gemeinsamen Aushandelns zu verinnerlichen, sie also zu geistigen Prozessen zu machen.

¹ Abraham zieht daraus die Konsequenz, das „Überganglesen“ zu einem wesentlichen Baustein des literarischen Lernens zu machen. Er tut dies auch vor dem Hintergrund, dass viele Schülerinnen und Schüler wichtige Literaturerfahrungen nicht zu Hause machen. Im Einzelnen führt er auf:

- wachsende Unterscheidbarkeit von Wirklichkeit und Fiktion
- Ausbau der Fähigkeit zur Einfühlung
- zunehmendes Verständnis metaphorischen/indirekten Sprachgebrauchs
- Entwicklung ästhetischer Wahrnehmung
- Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit (Abraham 1998: 33).

Umgekehrt werden – sofern das Kind einmal in der Lage ist, selbst zu lesen – beim Überganglesen tatsächlich Konflikte, Wünsche und Ängste durchlebt. Diese innere Auseinandersetzung kann zur Ausbildung von Fähigkeiten beitragen, die durchaus auch jenseits der Lektüre zum Einsatz kommen.

Die Erfahrungen in der Rankschen Aufzählung sind eher als *content features* zu bezeichnen, die von den *interactional features* begleitet oder eingebettet werden. Diese Einbettung ist vielleicht das typische Kennzeichen für Erfahrungen, die im Rahmen der sozialisatorischen Interaktion zur Aneignung von Kompetenzen führen. Es ist diese Einbettung, die der Erfahrung als aktive Erfahrung eine Kehrseite gibt: Eine ‚Erfahrung mit etwas oder an etwas machen‘ bedeutet auch, dass man etwas erleidet. Nach Dewey ‚tun uns die Dinge auch etwas an‘ und dieses Etwas geht in die Erfahrung ein:

„Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen.“
(Dewey 1916/2000: 187)

Das Überganglesen, wie es Abraham (1998) beschrieben hat, ist ein gutes Beispiel. Wenn ein Kind sich während einer gemütlichen Lektüre im Bett als stark und tapfer erlebt, kann es ein solches Erleben u.U. als positives Selbstbild integrieren – oder es erlebt das Gegenteil, nämlich die Zerbrechlichkeit des Selbst in einer konflikthafter Situation, und kann dann die Konfliktevaluation zur Beschreibung eines Konflikts in der Wirklichkeit nutzen. Wie auch immer: Wir tun etwas mit der Lektüre und die Lektüre macht etwas mit uns. Die Erfahrung, die an der Lektüre möglich wird, ist jedenfalls nicht allein stofflicher Art und nur an das spannende Thema gebunden, auch die sprachliche und bildliche Darstellung, die Form der Rezeption, die Rezeptionssituation selbst werden zu einem Teil dieser Erfahrung: Erfahrung an und mit Literatur. Solange diese Erfahrung nicht bewusst gemacht wird, nennt Dewey sie eine „primäre Erfahrung“ (ebd.). Eine „sekundäre Erfahrung“ bestehe darin, dass die Beziehungen zwischen Tun und Erleiden und die Einbettung zumindest stellenweise bewusst werden. Diese sekundäre Erfahrung schließt bereits ein, dass die Erfahrung reflektiert wurde. Sie ist schon Ergebnis dieses Reflexionsprozesses. Die primäre Erfahrung ist gewissermaßen noch jene, die in der Einheit von Lebenswelt – im Verständnis von Alfred Schütz (1979) – und Praxis geschieht, während die sekundäre Erfahrung eine Einsicht als Gewinn verbuchen kann, auf der Verlustseite aber die verloren gegangene Einheit vermerken muss. Nach Dewey ist die Literatur deshalb ein geeignetes Erfahrungsmedium, weil in der künstlerischen Bearbeitung des Materials, besonders in der Bearbeitung der Sprache, die bereits einmal verarbeitete Erfahrung eines Autors oder einer Autorin geronnen ist und die literarische Ausdrucksgestalt im Idealfall die in der Erfahrung gemachten Gefühle, Einsichten und Erkenntnisse nicht nur objektiviert, sondern auch beim Leser wecken kann (vgl. Dewey 1934/1988). In der Als-ob-Welt der Literatur sind Erlebnisse erfahrungsfähig.

Die Aufgabe der Schule und des Unterrichts kann nicht allein darin bestehen, primäre Erfahrungen zu ermöglichen. Vielmehr ist die Schule der geeignete Ort, um sekundäre Erfahrungen zu machen, die zu explizitem und reflektiertem Wissen führen können. Mit Erfahrungen erwirbt man implizites und explizites Wissen, dies geschieht nicht systematisch und geplant. Man kann schlechterdings keine Erfahrungen planen. Man kann allerdings Situationen modellieren, in denen Erfahrungen gemacht werden könnten und implizites wie explizites Wissen erworben werden könnte. Der Literaturerwerb in der frühen Sozialisation unterscheidet sich also besonders darin von der unterrichtlichen Modellierung des Lernprozesses, dass die Erfahrungen bewusst werden (müssen). Ein didaktisches Problem, das sich daraus ergibt, ist, dass man zwar auch die Anforderung an ein Textverstehen textseitig sehr präzise beschreiben kann, rezeptionsseitig ist man allerdings vor das Problem gestellt, unterschiedlichen Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz und unterschiedliche Schritte einer Annäherung gleichermaßen zu berücksichtigen.

Didaktisch sind wir noch vor ein weiteres, schon angedeutetes Problem im Literaturunterricht gestellt, das sich in allen Klassen, die bei der für vorliegende Arbeit angestellten Untersuchung mitgewirkt haben, tatsächlich äußerte: Das Lesen von literarischen Texten und das Verstehen literarischer Ausdrucksgestalten wird nicht gleichsinnig erworben. Dies kann allein schon deshalb nicht geschehen, weil Kinder über verschiedene Medien mit literarischen Ausdrucksformen in Kontakt kommen. Erfahrungen mit Literatur und dem Hören und Sehen literarischer Formen mögen lebensgeschichtlich den Erfahrungen mit Schrift und Lesen vorausgehen. Aus diesem Grund beschreibt Bernhard Rank (2004) die Erwerbsverläufe hin zur Lesekompetenz und zur literarischen Rezeptionskompetenz analog zur Denk- und Sprachentwicklung nach Wygotski (1934/1986) zunächst als getrennt. Spätestens mit der Einschulung jedoch sind literarische Erlebnisse i.d.R. auch Schrifterlebnisse, *literacy events*. Das Lesen- und Verstehen-lernen von literarischen Texten ist folglich mit dem Lesen- und Verstehen-lernen von Texten nicht identisch, wenngleich oft praktisch verbunden.

Folglich ergibt sich für die schulische Förderung des Lesens und Verstehens von Literatur eine besondere methodische und didaktische Schwierigkeit, die lesebiographisch in der ersten Lesekrise zum Ausdruck kommt. Während die Fertigkeiten und Fähigkeiten einer literarischen Rezeptionskompetenz mit Schuleintritt bereits eine relative Komplexität erreicht haben können, sind die Lesefertigkeiten des Kindes in diesem Alter meist noch auf der Stufe des „lautierenden Lesens“. Grapheme oder Graphemgruppen werden in Laute und Silben übersetzt, mitunter auch bereits synthetisiert (Scheerer-Neumann 2003). Es wird nach Günther (2004) „assoziativ“ gelesen, das bedeutet, dass nur punktuelle Informationen entwickelt werden. Die Kinder können in diesem Stadium ihrer Leseentwicklung sprachliche Zeichen „rekodieren“ (vgl. Goodman 1997), aber nur schwer alleine am Text satzübergreifende Kohärenzen entwickeln oder gar textübergreifende Zusammenhänge

herstellen. Mit einer anderen Lesekrise ist mit Beginn der Pubertät zu rechnen. Die meisten Schülerinnen und Schüler haben zu diesem Zeitpunkt zwar lesen gelernt, sie haben aber keine vielfältigen Routinen im Umgang mit Texten erworben, weil es ihnen an alltäglichen Schrift- und Literaturpraktiken mangelt. Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Schrift und Literatur kann man aber nur erwerben, wenn man in *literacy events* und literarischen Ereignissen vielfältige Praktiken kennenlernt. Solche Praktiken bilden gewissermaßen den Erfahrungsschatz für primäre und die Grundlage für sekundäre Erfahrungen. Die literarischen *literacy events* oder, jetzt etwas enger gefasst: die literarischen *events* konstituieren einen Erfahrungsraum. Wenn es gelänge, die skizzierten Strukturmerkmale des Formatlernens auf das literarische Lernen in der Schule und im Unterricht zu übertragen, wäre ein Erfahrungsraum konstituiert. Dieser Erfahrungsraum wäre auch mehr als ein Instrument zur Förderung der literarischen Rezeptionskompetenz, ebenso wie ein Format in der frühen Kindheit mehr als eine Spracherwerbssituation darstellt.

Literarische Praktiken können demnach zusammenfassend als rund um das Lesen stattfindende, situativ funktional bezogene Handlungen verstanden werden. Literarische Praktiken umfassen deshalb auch Handlungen vor, während und nach dem Lesen, insofern sie auf den Leseprozess selbst oder die Verarbeitung des Gelesenen bezogen sind. Die Situationen, auf die solche Praktiken funktional bezogen sind, nenne ich literarische Ereignisse. Im Laufe der literarischen Sozialisation erwerben Kinder und Jugendliche über literarische Praktiken Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man als eine Kompetenz beschreiben kann. Dieser individuelle Prozess ist als Literaturerwerb zu bezeichnen. Die Kompetenz, die spezifisch bezogen ist auf die Rezeption literarischer Ausdrucksgestalten, möchte ich literarische Rezeptionskompetenz nennen. Allerdings darf man sich den Erwerbsprozess nicht als einen automatisch ablaufenden Prozess vorstellen, er findet vielmehr in einem Spannungsfeld von Erwerb und Lernen statt. In diesem Prozess machen Kinder Erfahrungen an und mit Literatur. Die literarische Erfahrung hat gewissermaßen zwei Seiten: Es ist die Erfahrung ästhetischer Kommunikation in der Interaktion mit anderen; jede Erfahrung mit Literatur über die Teilhabe an literarischen Praktiken ist so gesehen eine doppelte. Für die frühe Sozialisation darf angenommen werden, dass die literarischen Praktiken ähnlich wie im Spracherwerb dann besonders kompetenzförderlich sind, wenn sie ein spezifisches Format haben bzw. bestimmte Formatfunktionen erfüllen. Wie aber spezifisch literarische Rezeptionskompetenz systematisch modelliert werden kann, sodass die Interaktionserfahrung als erworbener Faktor sichtbar bleibt, ist im nächsten Kapitel zu hinterfragen.

1.4 Über Kompetenzen verfügen und sie erwerben

Der Versuch, literarisches Lesen – oder das Lesen von Literatur, die Fähigkeit, Literatur zu lesen – systematisch zu beschreiben, ist in der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion an die Auseinandersetzung um den Begriff „Kompetenz“ gekoppelt, der weitgehend kognitionstheoretisch verstanden wird.

Vermutlich hat die Konjunktur dieses Begriffs und der dahinterstehenden Modelle des Lernens mit den internationalen Untersuchungen (PISA 2000; PISA 2003; IGLU 2004 bzw. PIRLS 2001¹), den bildungspolitischen Vorgaben (Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ 2003; Expertise „Förderung von Lesekompetenz“ 2003) und auch mit der damit einhergehenden pragmatischen Wende in der fachdidaktischen Rhetorik zu tun, dass man im fachdidaktischen Diskurs immer häufiger von „Lesekompetenz“ und „literarischer Rezeptionskompetenz“ spricht (Groeben/Hurrelmann 2002a). Mit dem Konstrukt „Kompetenz“ ist, so scheint es, ein umfassendes Beschreibungsmodell für das Lesekönnen gefunden. In der Tat ist auffällig, wie wenig Erklärungsgehalt bisherige Lesemodelle linguistischer oder kognitionspsychologischer Art für das Leseverhalten unterschiedlicher Menschengruppen haben. Wozu also Menschen in unserer Gesellschaft Literatur lesen und was sie können müssen, um Literatur so zu lesen, wie sie es wünschen oder wie es die Situation von ihnen verlangt – diese Fragen dürfen noch immer als weitgehend unbeantwortete Forschungs- und didaktische Fragen gelten.

In den letzten Jahren hat sich durch bloße Analogiebildung zur Lesekompetenz der Begriff „literarische Rezeptionskompetenz“² etabliert. Ich werde ihn versuchsweise hier verwenden und einige grundlegende Überlegungen, die zur „Lesekompetenz“ angestellt wurden, auf das Konstrukt „literarische Rezeptionskompetenz“ übertragen. Auf dieser Grundlage könnten literarische Praktiken im Unterricht auch neu bewertet werden. Es handelt sich bei dieser Übertragung gewissermaßen um einen Modellierungsversuch. Ich versuche zu zeigen, dass die Interaktionserfahrung, die das Lesen begleitet, Teil der literarischen Rezeptionskompetenz wird und als Wissen über Texte und Wissen über den Umgang mit Texten zu einem wichtigen Lern- und Erwerbsfaktor wird.

Hartmut Günther (2004) hat bereits darauf hingewiesen, dass solche systematischen Überlegungen die entwicklungslogischen und psycho-sozialen Fragen, die mit dem Lesenlernen verbunden sind, nicht beantworten können, obgleich doch gerade diese im Erwerbsprozess eine wesentliche Rolle spielen. Im Kontext der Lesesozialisationsforschung sind diese Fragen deshalb so wichtig, weil sie sich mit individuellen Erwerbsprozessen im kulturellen Kontext auseinandersetzen. Die Ausbildung einer stabilen Lesehaltung und einer

¹ Progress in International Reading Literacy Study. IGLU ist das ‚Label‘ der internationalen Studie in Deutschland. Die nächste Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse wird voraussichtlich 2008 folgen.

² Erich Schön hat den Begriff bereits 1990 eingeführt.

erweiterten Lesefähigkeit erscheint unter diesem Blickwinkel als ein komplexer sozialer Vorgang (vgl. überblicksartig Gölitzer 2005). Tatsächlich haben wir aber noch kein Modell der Entwicklung solcher Kompetenzen gefunden und die systematische Beschreibung der unterschiedlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten beim Lesen von Texten kann nicht einmal ansatzweise als abgeschlossen gelten.

Kompetenzen werden in der „sozialisatorischen Interaktion“ erworben (vgl. Oevermann 1976: 372), und zugleich werden die soziokulturellen Bedingungen, unter denen ein Mensch aufwächst und handelt, von ihm selbst mitgestaltet und mitbestimmt. Nach Barbara Braun sind es „die Strukturen sozialisatorischer Interaktion, die Handeln organisieren und den Lerngegenstand für das Kind liefern“ (Braun 1995: 19). Der Lerngegenstand in der sozialisatorischen Interaktion darf demnach nicht als ein Fachgegenstand wie in den Wissenschaften begriffen werden, sondern als ein Lerngegenstand, dessen Bedeutung für das Kind vom Handlungszusammenhang, in dem er auftaucht, bestimmt wird. Alle höheren Leistungen, zu denen auch das Lesen von Literatur zweifelsohne zählt, vollziehen sich nach Wygotski zweifach: zunächst als interpsychische und anschließend als intrapsychische Prozesse (vgl. Wygotski 1987: 302). Oerter führt mit Bezug auf Wygotski aus:

„Das, was als Sprache, Denken und Gefühlen in uns ist, wird zunächst in der sozialen Interaktion erfahren und hergestellt. [...] Unter diesem Aspekt ist Lesen keineswegs ein individuell privater Vorgang, sondern ein sozialer Prozeß innerhalb eines spezifischen kulturellen Segments.“

(Oerter 1999: 39)

Die Lesekompetenz, die ein Novize der literalen und literarischen Kultur erwirbt, umfasst also den Umgang mit diesen Praktiken des Lesens. Dies gilt ebenso für das Konzept der „literarischen Rezeptionskompetenz“, nur dass hier die Teilhabe an einer literarischen Kultur im Zentrum steht und folglich die literarische Rezeptionskompetenz sich auch im Umgang mit nicht-medial-schriftlichen Ausdrucksgestalten zeigen kann. Mit Blick auf die Lese-sozialisationsforschung ist literaturdidaktisch nicht das Verstehen eines Textes das Ziel des Literaturunterrichts, sondern die Partizipation an literalen und literarischen *events* oder Ereignissen, die durch diese Praktiken konstituiert werden. Weil dies nicht allein mit einer Methode, sondern vielmehr nur mit einer gelebten Lesekultur in der Schule erreicht werden kann, dürfen sich literaturdidaktische Überlegungen auch nicht allein auf methodische Vorschläge beschränken. Es ist meine Überzeugung, dass der Beschäftigung mit Literatur im Unterricht „nachweislich außerhalb der Schule beobachtbare oder wünschbare und mögliche Verhaltensweisen zugeordnet werden können“ (Hoppe 1972: 92) und müssen.

Es spricht aber noch ein weiteres Argument für die literaturdidaktische Modellierung des Begriffs „literarische Rezeptionskompetenz“: Der Begriff des Verstehens ist häufig unklar und nicht definiert. Mit dem Begriff des Verstehens hält man rezipientenseitig im Gegensatz zu den Bezeichnungen „Lesekompetenz“ oder „literarische Rezeptionskompetenz“ die alltägliche Erfahrung wach, dass das Verstehen sich mehr ereignet als bewusst gesteuert wird.

Genau dies ist der Grund, warum in dieser Arbeit vom „Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz“ gesprochen wird und nicht vom „Erwerb des Verstehens literarischer Texte“. In einem Erwerbsmodell lassen sich m. E. die durch Unterricht zu fördernden Fertigkeiten und Fähigkeiten besser operationalisieren, während dies in einem Modell des Verstehens nur schwer möglich wäre. Diese Entscheidung geht nicht mit einer grundsätzlichen Ablehnung des Begriffs „Verstehen“ für die Modellbildung in der Literaturdidaktik einher. Sie ist vielmehr pragmatisch mit der Auffassung begründet, dass „literarische Rezeptionskompetenz“ im Rahmen einer Theorie von der Lesesozialisation deutlicher auf einen funktionalen Kontext verweist, in dem die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die eine Kompetenz ausmachen, domain-spezifische Aufgaben erfüllen.¹

Darüber hinaus muss noch ein theoretisches Problem, das mit dem Begriff „Verstehen“ verbunden ist, skizziert werden. Meines Erachtens muss jedes Lesen als verstehende Tätigkeit begriffen werden; gewissermaßen ist konstitutiv für das Lesen, dass im und durch das Lesen etwas verstanden wird. Das Verstehen ist die eine Seite der Medaille „Lesen“, die literarische Rezeptionskompetenz bzw. die Lesekompetenz hingegen Ergebnis vieler Leseerfahrungen. Lesen ist also eine verstehende Tätigkeit, die zum Erwerb von Lesekompetenz/literarischer Rezeptionskompetenz führt und für die man eben auch schon Lesekompetenz/literarische Rezeptionskompetenz braucht. Die systematische Beschreibung dessen, was ein kompetenter Umgang mit Literatur heißen kann, muss letztlich vereinbar sein mit einem Modell des Erwerbs von literarischer Rezeptionskompetenz. Erst dann wird sich der Widerspruch, der allen Kompetenzmodellen innewohnt, auflösen lassen, nämlich dass man Kompetenz braucht, um an literarischer Kultur teilzunehmen und zugleich die dazu nötigen Kompetenzen erst erwirbt.

Der Begriff „Kompetenz“ kann als „individuelles Potenzial dessen“ verstanden werden, „was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist“ (Groeben 2002: 13). Dieses Kompetenzkonzept impliziert eine Vorstellung relativ stabiler, interindividueller Dispositionen und berücksichtigt zugleich die Wechselwirkung zwischen Dispositionen und situativen Bedingungen. Nach Groeben müssen bei der Modellierung von „Lesekompetenz“ deshalb „dispositionale wie situationsbezogene Dimensionen“ (ebd.: 14) einbezogen werden. Da Unterricht ein primär interaktiver Prozess, Lernen im Unterricht in erster Linie ein Lernen in interaktiven Zusammenhängen ist, scheinen fachdidaktische Überlegungen zum Lesen und Verstehen von literarischen Texten an diesen Lesekompetenzbegriff besonders gut anknüpfen zu können, insofern das Kompetenzmodell um die Dimension des Erwerbs ergänzt wird, die bei Groeben nicht hinreichend behandelt wird.

¹ Ich beziehe mich hier auf John Dewey, der in einer Replik an seine Kritiker schreibt: „[...] was ein physikalisches wissenschaftliches Objekt ausmacht, ist nicht einfach das Ding als wahrgenommen [sic!], sondern das Ding, wie und wenn es in einen extensiven begrifflichen oder theoretischen Kontext gestellt wird, *in dem es eine besondere Aufgabe erfüllt.*“ (Dewey 2004: 385).

In der englischsprachigen Literacy-Forschung (vgl. Lee/Smargorinsky 2000) wird häufig von einer *literacy practice* als einer *social practice* gesprochen, die die Ausbildung der Kompetenz konstitutiv begleitet. Entsprechend wäre die Lesekompetenz auch diachronisch zu erfassen. Ich halte es für eine noch zu leistende Aufgabe, die dispositionalen, sozialisatorischen und situationsbezogenen Dimensionen im Zusammenhang zu sichten. In dieser Arbeit werde ich mich allerdings nur auf zwei konzentrieren: die situationsbezogene und die sozialisatorische Dimension literarischer Rezeptionskompetenz. Eine solche Auffassung von Kompetenz ist nicht normativ zu verstehen. Sie eignet sich nicht, um Leistungen messbar zu machen, aber dazu, die Lernsituation im Unterricht zu modellieren, die auch eine Erwerbssituation sein kann, in der die Lehrkraft durch ihre Könnerschaft den Novizen in die literarischen Praktiken einer Kultur einführt.

1.4.1 Literarische Rezeptionskompetenz – systematisch betrachtet

Verschiedentlich ist die Lesekompetenz unter systematischen Gesichtspunkten beschrieben worden (zusammenfassend: Abraham 2003; Expertise 2005; Gölitzer 2006; Groeben/Hurrelmann 2002a; Rosebrock 2003b; Schiefele 2004). Der Versuch, mit der literarischen Rezeptionskompetenz ebenso zu verfahren, unterstellt die strukturelle Analogie der Kompetenzen. Der Kern von Lesekompetenz sowie der literarischen Rezeptionskompetenz ist das Leseverständnis in einem pragmatischen Sinne. Anders als der Begriff „Textverständnis“ akzentuiert der Begriff „Leseverständnis“ die Deutungshoheit des Lesers. Leseverständnis ist gewissermaßen das Ergebnis einer Tätigkeit, die man Lesen nennt. Eine solche Tätigkeit ist eingebettet in einen kulturellen Kontext, den ich in Anlehnung an „Schriftereignis“ als „literarisches Ereignis“ bezeichne (vgl. Gölitzer 2006). Dieses Ereignis kann man nun mehrdimensional beschreiben. Ich will mich dabei auf ein Modell von Lesekompetenz stützen, das Bettina Hurrelmann (2002) entwickelt hat und das vielfach zitiert wurde. Textverstehen ist das Ergebnis eines konstruktiven Prozesses, in dem „kognitive Leistungen, motivationale und emotionale Beteiligung, die reflexive Begleitung des Rezeptionsprozesses auf Metaebene und als kulturelle Praxis auch die Fähigkeit zur Teilnahme an Anschlusskommunikation in sozialer Interaktion“ (Hurrelmann 2002: 277) verlangt wird. Auf diesem Modell aufbauend, meinen Ahrens-Draht u.a. (2005) Leseverständnis könne als Aushandeln von Bedeutungen in der Schnittmenge von drei Feldern verstanden werden:

1. Kommunikation (vor, während und nach der Lektüre) mit kompetenten Anderen,
2. Kognition (Dekodierung und Bedeutungskonstruktion), Gedächtnis und Metakognition (Planung, Steuerung, Überwachung),
3. Motivation und subjektive Beteiligung (affektives Engagement, Lesebereitschaft).

Wer kompetent mit literarischen Texten umgeht, muss über Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesen drei Bereichen verfügen; jedes Lesen von literarischen Texten berührt kommunikative, kognitive und motivationale Aspekte. Der Gegenstand dieser Tätigkeit ist der Text. Von der Ausbildung des Leseverständnisses zu sprechen, ohne den Text genauer zu betrachten, erscheint nicht sinnvoll. Ich würde deshalb den Text als einen vierten Aspekt hinzufügen, auf den die drei anderen bezogen sind. Im Folgenden möchte ich diese Aspekte etwas ausführlicher beschreiben, indem ich sie auf das Konstrukt „literarische Rezeptionskompetenz“ beziehe.¹

1.4.1.1 Text

Die sprachlichen Informationen eines Textes beziehen sich auf die Entwicklung des Textthemas, die Herstellung von Kohärenz, die Angemessenheit einer Leseweise und mögliche Gebrauchsformen des Textes. Damit sind implizit zwei verschiedene Bedeutungsdimensionen angesprochen, die sich beim Lesen immer gleichzeitig und in Abhängigkeit voneinander eröffnen. Die Informationen zur Angemessenheit der Leseweise und zu den möglichen Gebrauchsformen erschließen die erste Bedeutungsdimension, den „Verwendungssinn“ (vgl. Nündel/Schlotthaus 1978) literarischer Texte. Der Verwendungssinn wird besonders von illokutiven Signalen des Textes bestimmt. Die Charakterisierung eines Textes durch solche illokutiven Signale führt zur Einordnung von literarischen Texten nach spezifischen Funktionen. Ewers (2000) unterscheidet folgende normativen Funktionen von Kinder- und Jugendliteratur: als Medium von Wissens- und Wertevermittlung, als Mittel der rhetorischen Erziehung, als Mittel der Leseförderung, als Mittel des Literaturerwerbs (literarische Bildung) und als Medium der ästhetischen Erziehung (Gemütsbildung) (ebd.: 188).² Häufig sind solche Normen dem Text eingeschrieben. Der Text öffnet nicht nur einen Sinnhorizont, sondern gibt dem Leser auch zu verstehen, wie er gebraucht werden ‚möchte‘. Tatsächlich garantierten die Textsignale keineswegs einen solchen Verwendungssinn: Texte erfüllen für den Leser mitunter andere Funktionen als die ihnen eingeschriebenen. Offenbar ist die Herstellung des Verwendungssinns nicht allein abhängig von Textsignalen. Die zweite Bedeutungsdimension eines Textes umfasst Textmerkmale, die „Textsinn“ herstellen. Hiermit sind die sprachlichen Mittel gemeint, die beim Lesen der Konstruktion eines Textweltmodells dienen.

In der englischsprachigen Leseforschung ist die Rezeptionsseite dieses doppelten Textsinns seit Langem bekannt. Rabinowitz (1987, zitiert nach Lee 2000: 200) unterscheidet „rules of notice“ und „rules of signification“, die die Leser literarischer Texte anwenden. Beim Lesen wirkt die Einstellung zum Text, welche diesen als einen ironischen, metaphorischen, sym-

¹ Ich orientiere mich damit an der Gliederung nach Ahrens-Draht u. a.

² Wie diese Funktionen textlich realisiert werden und ob dies überdauernd oder abhängig ist vom jeweiligen historischen und kulturellen Kontext, wäre dann an jedem Text zu untersuchen.

bolisch zu lesenden festlegt (bis auf Weiteres im Leseprozess), immer vor der eigentlichen Deutungsarbeit oder beeinflusst sie notgedrungen. Natürlich korrespondieren Textsignale mit einem solchen kognitiven Prozess, indem unterschiedliche Interpretationsregeln interaktiv zu arbeiten beginnen. Solche differenzierten Textsignale wahrzunehmen, gehört sicher zur Lesekompetenz oder zur literarischen Rezeptionskompetenz.

Bei der Realisierung beider Dimensionen spielen die Absichten, Erwartungen, sprich: die Erfahrungen des Lesers mit Literatur natürlich eine wichtige Rolle. Unter kognitivistischer Perspektive kann man solche Erfahrungen mit Literatur zunächst auch unter dem Begriff des „Vorwissens“ zusammenfassen. Das Leseverständnis wird also aus konstruierten Textbedeutungen, dem Verwendungssinn und dem Vorwissen des Lesers im Kontext einer aktuellen Rezeptionssituation gebildet. Dieses Vorwissen gehört zur Dimension der Kognition und soll nun näher betrachtet werden.

1.4.1.2 Kognition

Zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Kognition zugerechnet werden können, zählen Fähigkeiten, etwas über eine bestimmte Zeit im Gedächtnis zu behalten, Dekodierfähigkeiten auf der Wort- und Satzebene, aber auch die Fertigkeiten, satzübergreifende Zusammenhänge herzustellen und den Leseprozess zu planen, zu steuern und zu überwachen. Bereits das Entziffern von Wörtern gelingt Leseanfängern dann besonders sicher und schnell, wenn sie eine Vorstellung davon haben, in welchem Zusammenhang das Wort steht. Der Versuch, einen Text kohärent zu machen, darf wohl als die wesentliche kognitive Aufgabe beim Lesen verstanden werden. Kohärenz wird immer auch in Bezug auf das Vorwissen der Leserin oder des Lesers hergestellt.

1.4.1.3 Wissen

Der Begriff „Vorwissen“ verweist auf komplexe Aspekte: Neben einem Wissen, das als „inhaltlich relevantes Vorwissen“ (Expertise 2005: 13) bezeichnet werden kann, ist das sprachlich-literarische Vorwissen und das konzeptgeleitete Verstehen von literarischen Texten von erheblicher Bedeutung für die Inferenzbildung. Iris Winkler hat das Wissen, das das Verstehen literarischer Texte unterstützt, genauer beschrieben. Den Verstehensprozess der Experten¹ leite ein abstraktes Wissen, das als Schema auf mittlerer Ebene spezifiziert werde (vgl. Winkler 2007). Die Lektüre von Einzeltexten dürfe im Unterricht deshalb nicht bei der Analyse von isolierten Textmerkmalen stehen bleiben. Damit Textmerkmale aber im Zusammenhang zu anderen Textmerkmalen interpretiert werden können, müssen Novizen lernen, wie sie solche Prozeduren vollziehen können, welche Aspekte sie erkennen müssen und wie mit diesen weiter zu verfahren ist.

¹ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Folglich umfasst Textwissen, das beim Lesen von Literatur relevant ist, nicht nur ein Wissen über Fiktionalitäts- und Narrationsmuster, über Formen der gebundenen Sprache und der uneigentlichen Rede und über Perspektivenkonstruktionen, sondern auch über „Leseweisen“ (vgl. Graf 2004) und Gebrauchsformen von literarischen Texten. Der Schüler-Leser interagiert im Unterricht nicht allein mit dem Text, sondern mit dem Lehrer, der den Text zu einem bestimmten Zweck einsetzt. Das Leseverstehen einer Schülerin oder eines Schülers kann deshalb nicht unabhängig von der Situation, in welcher der Text gelesen wird, entwickelt werden. Diesem Verständnis von Lesen liegt ein Interaktionsbegriff zugrunde, der das Lesen nicht nur als Interaktion mit dem Text beschreibt, sondern vielmehr das Lesen als eine Interaktion mit dem Text in Interaktion mit einem anderen (der Lehrkraft). Das Textwissen von Schülerinnen und Schülern schließt folglich auch Umgangsweisen mit Texten in spezifischen Situationen ein.

Es wird nun eine weitere Differenzierung, jene zwischen Wissen und Können, notwendig.

1.4.1.4 Wissen und Können

Das Textwissen hat offensichtlich unterschiedliche Qualitäten, man kann es in mehrere Wissensarten unterteilen (vgl. Ossner 2006, Winkler 2007). Gerade das Wissen über Leseweisen oder Funktionen von literarischen Texten wird sich nicht als explizites Wissen äußern, sondern muss vielmehr als implizites Handlungswissen beschrieben werden. Ein solches Handlungswissen bezeichnet nach Ryle (1969: 178), ein „Ausgerüstetsein, etwas richtig zu machen“. Das implizite Handlungswissen befähigt jemanden zu einer Tätigkeit, während das explizite Wissen ein bewusst zur Verfügung stehendes, gewissermaßen zur Diskussion stehendes Wissen meint. Deshalb muss das Wissen über das Lesen literarischer Texte auch in Anführungszeichen gesetzt werden, es ist im eigentlichen Sinne kein ‚Wissen über‘, sondern ein ‚Wissen, etwas zu tun‘. Man kann sich mit einer Unterteilung Gilbert Ryles behelfen, der das Wissen nach „knowing how“ und „knowing that“ (ebd.) differenziert. Man kann dies mit „Können“ und „Wissen“ übersetzen: Das „Können“ ist eine Art des praktischen Wissens, ein Handlungswissen. „Wissen“ hat demnach nichts mit dem Attribut „intelligent“ oder gar dem „Intellekt“ zu tun. Die intelligente Praxis ist auch kein „Stiefkind der Theorie“, sondern die Theorie ist eine Praxis unter anderen. Reflektieren, theoretisieren können und die Erkenntnis von Wahrheit ist weder hinreichende noch notwendige Bedingung für Intelligenz. Mit „Wissen“ ist nicht automatisch ein intellektueller, der Wahrheitsfindung dienender Besitz von Kenntnissen gemeint. Umgekehrt verweist „Können“ nicht auf die bloße Verrichtung einer Tätigkeit; Können setzt allerdings kein theoretisches Wissen voraus. Ryle macht den Zusammenhang der Begriffe an der Fähigkeit zu „verstehen“ deutlich. Welche Art von Wissen braucht es, um Äußerungen und Handlungen anderer Menschen zu verstehen, fragt er. „Können“ sei eine Disposition, die sich durch die Befolgung von konstitutiven Regeln

(wie beim Schachspiel) oder Konventionen charakterisieren ließe. Eine Disposition bezeichnet eine Möglichkeit oder eine Fähigkeit, die unter bestimmten Bedingungen zur erfolgreichen – im Sinne einer kompetenten – Handlung führt. Das Schachspiel zu verstehen, heißt demnach, Schachspielen zu können, die Regeln des Schachs zu kennen und befolgen zu können. Das Können bezeichnet eine Kompetenz, die in der Praxis erworben wird, und die Möglichkeit, über dieses Können Auskunft zu geben, die Tätigkeiten und Äußerungen zu verstehen und zu interpretieren. Es gilt für Ryle der Satz, dass wir immer schon verstehen, bevor wir sagen können, **was** wir verstehen und **warum** wir verstanden haben. Der Nachvollzug oder das Verstehen einer Handlung verlangt prinzipiell dieselbe Kompetenz wie die Handlung selbst, gleichwohl ist das Verstehen einer Handlung nicht identisch mit der Könnerschaft (Ryle 1969: 68f). Könnerschaft zeige sich beispielsweise darin, Handlungen zu verändern. Die Könnerschaft meint also nicht allein eine gewohnheitsmäßige Handlung, sondern vielmehr eine „intelligente“:

„Es gehört zum Wesen intelligenter Handlung, daß Einzelverrichtungen durch ihre Vorgänger beeinflußt werden. Der Handelnde lernt immer weiter.“
(Ryle 1969: 50)

Vom impliziten Wissen als einem *knowing how*, über das jemand in einer bestimmten Situation oder in einem Zusammenhang verfügt, könnte also immer dann gesprochen werden, wenn jemand in einer Situation kompetent mit Literatur umgehen kann, ohne dass ihm dieses Können bewusst zugänglich sein muss. Neuweg charakterisiert das Können der Könner geradezu als nicht verbalisierbar und nicht formalisierbar.¹ Das *knowing that* zeichnet sich im Gegensatz dazu dadurch aus, dass es reflexiv geworden ist. Es ist das reflexiv gewendete Können. Das Textwissen wie auch das Wissen über das Lesen ist zunächst als ein *knowing how* zu verstehen. Es ist verantwortlich für die Könnerschaft. In der Schule könnte es zu einem *knowing that* werden.²

Mit dem Wissen beschreibt man zwar die kognitive Dimension der literarischen Rezeptionskompetenz, es erscheint allerdings nicht möglich, das implizite Wissen mithilfe eines Tests systematisch zu überprüfen. Das Wissen über Texte und das Wissen über das Lesen von Texten im Sinne eines *knowing how* wird über den Umgang mit Texten in der Interaktion mit der Lehrkräfte im Unterricht erst erworben. Man kann wohl am Ende eines Schuljahrs das Wissen über Texte prüfen, aber kann man auch das Beherrschen unterschiedlicher Leseweisen kontrollieren? Die Frage wird noch etwas komplexer durch den Umstand, dass das Textwissen nicht allein das Wissen über medial schriftliche Texte, sondern ebenso ein Wissen über gesprochene oder gesungene literarische Formen und den Umgang damit umfasst. Man kann daher annehmen, dass auch Erfahrungen mit audiovisuellen (narrativen)

¹ Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik in Weingarten, September 2006, auch Neuweg 2006.

² Wie dies geschehen kann, muss am Ende dieser Arbeit beantwortet werden.

Ausdrucksgestalten einen Beitrag zum Aufbau der literarischen Rezeptionskompetenz leisten können.¹ Ich komme zu folgender Aufgliederung:

- inhaltsbezogenes Wissen und
- Textwissen, das sich wieder unterteilen lässt in ein
 - Wissen über literarische Texte und
 - Wissen über das Lesen literarischer Texte.

Das Textwissen umfasst literarische Muster wie Motive und Topoi, aber auch typische Fiktionalitätsmarkierungen und Narrationsmuster. Es ist eher ein fachliches Wissen in der Form eines deklarativen Wissens.

Das Wissen über das Lesen oder den Gebrauch von literarischen Texten kann nun weiter aufgegliedert werden. Es umfasst

- Lesestrategien (Problemlösungswissen) und
- Umgangsweisen mit literarischen Ausdrucksgestalten (prozedurales Wissen)

und ist gerade kein Wissen über, sondern ein Wissen, das sich im Umgang zeigt. Nach Oerter/Noam (1999: 50) würde man von dem „Erwerb von Fertigkeiten“ sprechen. Diese Fertigkeiten kann man durchaus bewusst erwerben, sie werden allerdings rasch automatisiert und laufen schließlich nicht mehr bewusst ab. Ob von Strategien oder von komplexeren Umgangsweisen gesprochen werden muss, hängt von spezifischen Lesezielen ab, die mit der Lesesituation verbunden sind, und von der Routine, mit der literarische Texte gelesen werden.

Christmann/Groebe (1999) unterscheiden Textrezeptionsstrategien nach

- a) Strategien zur Überwachung und Steuerung des Lesens,
- b) Strategien zur Sicherung von Textbedeutungen (paraphrasieren, sich selbst Fragen stellen, roten Faden suchen u. a.),
- c) Strategien zur Bewusstmachung und zur Steuerung der eigenen kognitiven Prozesse (Aktivierung von Vorwissen, Ziele setzen, Selbst-Korrekturen u. Ä.) und
- d) Strategien zur Aufrechterhaltung der Lernaktivität (dies schließt auch affektive Strategien mit ein: Aufrechterhaltung der Konzentration, Angstbewältigung, Selbstmotivierung u. a.).

„Schlechte“ und „gute“ Leserinnen und Leser unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der „Bewußtheit über die eigenen Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen“ (ebd.: 194f). Das *knowing how* kompetenter Leserinnen und Leser umfasst demnach offenkundig auch, dass sie sich des eigenen Lesens bewusst sind, es muss allerdings von der Reflexion über den eigenen Leseprozess abgegrenzt werden, erst dann wäre es als *knowing that* zu betrachten. Das

¹ Die Ergebnisse des interdisziplinären Forschungsprojektes von Bertschi-Kaufmann/Kassis/Sieber (2004) und der Untersuchung von Bertschi-Kaufmann (2000) deuten zumindest darauf hin.

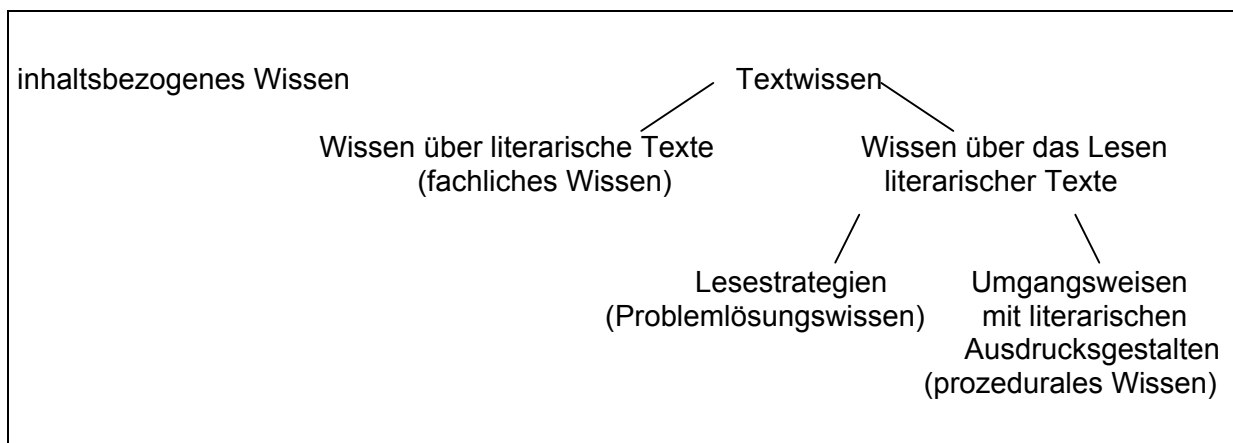
Bewusstsein würde sich gerade dadurch auszeichnen, dass der Gegenstand der Bewusstwerdung die Bewusstseinstätigkeit selbst ist. In der Psychologie wird zur Beschreibung solcher Reflexionsprozesse der Begriff „Metakognition“ verwendet.

Lesen wird von Christmann/Groeben primär als ein Lernen aus Texten verstanden. Dies dürfte allerdings nicht das primäre Leseziel sein, das Leserinnen und Leser an literarische Texte herantragen oder an ihnen entfalten. Ein weit verbreitetes Leseziel beim Lesen literarischer Texte ist vielmehr der Genuss, die Lust am Lesen, aber auch ein thematisches Interesse oder die Suche nach Orientierung oder auch nach Desorientierung, also die Suche nach der spielerischen Herausforderung des Selbst. Beim „intimen Lesen“ (vgl. Graf 2004) werden möglicherweise komplexe Umgangsweisen angewandt, die nur zu einem sehr kleinen Anteil spezifische Lesehandlungen sind und kaum als Strategien zu vermitteln wären: es sich gemütlich machen, nebenher etwas essen oder trinken, sich in eine Decke hüllen, den Text nur rudimentär lesen und sich den Rest ausdenken usw.

Die Lesestrategien von erwachsenen Romanleserinnen und -lesern hat Corina Pette (2001) durch lautes Denken wie folgt rekonstruiert: lesen des Klappentextes und Hypothesenbildung, herstellen intertextueller Bezüge, zurückblättern, Fragen formulieren, überspringen der unverständlichen Stellen, Einteilung in wichtige und unwichtige Handlungsstränge, Suche nach Konstruktionsmerkmalen, Anschluss an relevante Themen aus dem eigenen Leben, Lesepausen einlegen, Projektion eigener Gefühle auf Figuren, ironische Kommentare, Gestaltung der Lesesituation u. a. Solche Strategien dienen der Sicherung des Verstehens, der Aufrechterhaltung von Lesebedürfnissen über den Leseprozess hinweg, der Regulation emotionaler Betroffenheit, der Erleichterung der Aneignung eines Themas an die eigene Lebenspraxis, der Erhöhung der Lesemotivation und/oder der Selbstvergewisserung/Identitätssicherung (ebd.). Wenn man voraussetzt, dass es ein typisches Leseziel beim Lesen von Romanen ist, sich mittels einer identifikatorischen Lesehaltung emotional oder kognitiv herauszufordern oder zu entlasten, dann ist hier eine Strategie, die der Regulation der emotionalen Betroffenheit dient, wahrscheinlich besonders relevant. Wie diese Strategie, die hierbei zur Anwendung kommt, allerdings aussieht, wissen wir nicht, da mit „Identifikation“ sehr unterschiedliche Prozesse gemeint sein können. Der Begriff „Strategie“ in diesem Zusammenhang ist nicht besonders glücklich. Er suggeriert, die Leserin oder der Leser würden bei einem auftauchenden Problem im Lektüreprozess auf eine bestimmte Lösung kommen können. Es ist dagegen viel eher so, dass die Umgangsweise mit einem Text erstens stark von der Situationseinschätzung und dem eigenen Leseziel abhängt, das jemand an einer Lektüre entwickelt oder bereits an eine Lektüre heranträgt, und zweitens von der Leseroutine, die eine Leserin/ein Leser hat. Insgesamt sind, wie man bei Christmann/Groeben, aber auch bei Pette sehen kann, unter dem Terminus „Strategie“ ganz unterschiedliche Leistungen versammelt. Didaktisch scheint es sinnvoll, zwischen den

Begriffen „Strategien“ und „Umgangsweisen“ zu unterscheiden. Während die Strategien einzelne operationalisierbare Handlungen beschreiben, die in ihrer Zielführung bewusst gemacht und geübt werden können, bezeichnen Umgangsweisen eher komplexe und integrierte Einzelhandlungen, die in ihrer Gesamtheit eine Tätigkeit ausmachen. Umgangsweisen sind eher mit *skills* vergleichbar (vgl. Schank/Abelson 1977; vgl. Guthrie/Anderson 1999). Die zugrunde liegenden Einzelhandlungen dieser Tätigkeit sind häufig zwar rekonstruierbar, nicht immer aber übertragbar auf andere Situationen. Ob und welche Strategien oder Umgangsweisen gewählt werden, hängt vom Leseziel und der Motivation zum Lesen ab. „Strategien“ verweist stärker auf einen Begriff des Lesens, der kognitiv als Problemlösen oder Informationsverarbeitung vorgestellt wird. Dies beschreibt sicher eine relevante und häufig vorkommende Form des Lesens, muss aber als ein Handlungstypus unter anderen verstanden werden. Ich möchte mit der folgenden Skizze die diversen Anteile des Vorwissens noch einmal zusammenfassen.

Abb. 3: Vorwissen¹



Im Textwissen ist das Interaktionswissen enthalten. Die Erfahrungen mit Interaktionen, die vor, während und nach dem Lesen von Literatur gemacht werden, sind Teil des Textwissens. Von der Warte eines kompetenten Literatur-Lesers aus vergisst man das gerne, weil diese Erfahrungen im Lernprozess weitgehend implizit bleiben. Erst die Schule stellt den richtigen Rahmen für ein Explizitmachen solcher Erfahrungen her. Programme aus Großbritannien und den USA zur Förderung des Leseverstehens und der Lesemotivation arbeiten seit über zehn Jahren schon mit der Explizierung des Wissens über das Lesen (literarischer) Texte (Schoenbach/Greenleaf 1999; Guthrie/Alvermann 1999). Seit einigen Jahren findet man einen solchen Ansatz auch bei der Entwicklung von Lesestrategietrainings in Deutschland (Gold 2007; Willenberg 2007).

¹ Die Nähe zu der begrifflichen Unterscheidung im so genannten Ossner-Modell (Ossner 2006) ist nicht zufällig.

Die Ausbildung des Leseverständnisses hängt, was die kognitive Seite betrifft, davon ab, über welches Potenzial ein Leser oder eine Leserin in Bezug auf die verschiedenen Wissensbereiche verfügt und inwiefern er oder sie Umgangsweisen mit literarischen Ausdrucksgestalten in Interaktionssituationen erworben hat. Deshalb ist es notwendig, die kognitiven Theorien zum Lesen im Rahmen einer Erwerbstheorie im Sinne eines genetischen Interaktionismus (vgl. Miller 1986) zu betrachten (s.u.). Nur so kann bei der didaktischen Modellbildung ein bloß technischer Zugang zur Förderung des Leseverständnisses vermieden werden.

Die Ausbildung des Potenzials hängt wiederum von der Motivation zum Lesen ab; umgekehrt wird die Motivation zum Lesen durch ein umfassenderes Wissen in den unterschiedlichen Bereichen auch steigen können. Die Aspekte, die ich hier analytisch getrennt betrachtet habe, sind in der Erfahrung der Leserin/des Lesers nicht getrennt, sie bilden in der Regel ihr/sein implizites Wissen, das *knowing how* des Lesens.¹

Das Leseverständnis ist zwar, wie es bisher beschrieben wurde, ein Ergebnis kognitiver Tätigkeit, diese Tätigkeit kann aber nicht in ‚Gang kommen‘ oder in ‚Gang bleiben‘, wenn das lesende Subjekt kein Motiv für diese Tätigkeit hat.² Welche Motive können wir für das lesende Subjekt annehmen und welche sollte die Schule unterstützen können?

1.4.1.5 Motivation

Die Fähigkeiten des lesenden Subjekts, sich affektiv zu engagieren, Gefühle zu regulieren, zuzulassen oder sich mit ihnen auseinanderzusetzen sowie Assoziationen und Bilder zu einem Text zu entwickeln, gehören zum motivationalen Aspekt der Lesekompetenz – ebenso wie die Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubauen und durchzuhalten. Um dies zu können, muss die Leserin/der Leser Gratifikationserwartungen aufbauen (z. B. Genuss, Involviertheit, Distanzierung u. Ä.), aber auch Einstellungen, Haltungen, Absichten und Interessen entwickeln und danach eine Textauswahl treffen. Solche Einstellungen, Haltungen usw. erwerben Kinder und Jugendliche implizit über Handlungssituationen, in denen Bücher, Texte, literarische Ausdrucksgestalten eine Bedeutung für sie selbst haben oder in denen diese Texte oder literarischen Ausdrucksgestalten eine Bedeutung für nahestehende andere Menschen haben (Eltern, Großeltern, Gleichaltrige, Geschwister u. Ä.). Solche Handlungssituationen habe ich „Schriftereignisse“ oder literarische Ereignisse“ genannt. Graf hat die

¹ Auch Oerter betont die Bedeutung des „impliziten Lernens“ beim Lesen (2000). Er zieht daraus den Schluss, dass im Unterricht ein stärkeres Gewicht auf „Training und Üben“ gelegt werden müsste. Ich würde dem durchaus zustimmen, meine allerdings, dass eine Voraussetzung für das erfolgreiche Training die Einbindung der Übung in einen sinnvollen Rahmen ist.

² Als Tätigkeit ist das Lesen überhaupt nur zu beschreiben, wenn ein Motiv unterstellt werden kann (vgl. Leontjew 1982).

Motivation zum Lesen und damit zusammenhängende Lesekompetenzen¹ in „Modi des Lesens“ (2001; 2002; 2004) übersetzt. Anhand zahlreicher Lesebiographien kann er zeigen, dass den „Leseweisen“, die jemand ausbildet, ein Leseinteresse im Sinne eines kulturell herausgebildeten Lesemotivs zugrunde liegt. Wie bereits ausgeführt, unterscheidet Graf bei erwachsenen Leserinnen und Lesern „Modi des Lesens“ (Graf 2001: 207ff.; vgl. auch 2007):

- die instrumentelle Lesehandlung, in der der Text ein Hilfsmittel ist, „um auf ökonomischem Weg eine bestimmte Absicht zu verfolgen“ (ebd.: 207),
- das Lesen zum Zwecke der literarischen Partizipation,
- das intime Lesen, das der Befreiung von psychischen Spannungen dient,
- die Pflichtlektüre im institutionellen Kontext,
- das Lesen, das durch ein eigenes abstraktes Lesekonzept bestimmt ist,
- das Lesen als ästhetische Erfahrung, in der die Lust am Text eine Lust an der Sprache und der ästhetischen Erkenntnis ist.

Der Begriff bezeichnet eine biographisch und somit sozialisatorisch ausgeprägte Leseweise, die für den Leser identitätsbildend sein kann. Solche Leseweisen führen lesebiographisch auch zur Ausbildung von Selbstkonzepten im Stile von: „Ich bin ein Romanleser“, „Ich bin ein technisch interessierter Leser“, oder auch: „Ich bin ein Nicht-Leser“. Vermutlich handelt es bei der Schullektüre – insofern Klassenunterricht gegeben wird – immer um eine Pflichtlektüre. In dieser institutionell eingeschriebenen Pflichtlektüre könnten aber auch noch andere Lesekonstruktionen sichtbar werden, die nicht subjektiv biographisch entwickelt werden, sondern über die Interaktion im sozialen Kontext der Institution Schule. Solche Lesekonstruktionen sind nicht nur Leseinteressen, sondern eher Leseroutinen, die literarisches Lesen hinsichtlich der Motivation und Kompetenz des Lesers organisieren und Lesehandlungen steuern. Sie werden im Laufe der Sozialisation erworben und nicht systematisch gelernt. Schemata des Lesens von Literatur strukturieren solche Leseweisen wahrscheinlich stark und erlauben eine weitgehend unbewusst ablaufende Entscheidung für das Lesen eines spezifischen Buches. Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte solche Lesekonstruktionen mitbringen und Unterricht auch hinsichtlich von Lesekonstruktionen organisieren. Das individuelle Leseinteresse orientiert sich vermutlich stark an diesen Konstruktionen. Die kognitive Grundlage solcher motivational außerordentlich relevanter Lesekonstruktionen ist ein individuell spezifisches Wissen über literarische Texte und den Umgang mit diesen Texten. Entsprechend unterschiedlich dürfte das Können sein: Jemand, der gerne und häufig „intim liest“, verfügt nicht automatisch über das entsprechende Können, um eine Pflichtlektüre zu bewältigen. Über literarische Rezeptionskompetenz unter bestimmten Bedingungen zu verfügen, unter bestimmten Bedingungen erfolgreich ein

¹ Der Zusammenhang von Lesemotivation und Lesekompetenz bleibt bei Graf – und nicht nur bei ihm – weitgehend ungeklärt.

Leseverständnis aufbauen zu können, bedeutet also keineswegs, dass das damit erworbene Können auf alle beliebigen Situationen zu übertragen wäre. Man kann allerdings behaupten, dass Viel-Leser nicht nur diverse Erwartungen und Bedürfnisse an das Lesen knüpfen können (vgl. Tullius 2001), sondern sie haben auch unterschiedliche „Leseweisen“ erworben und können diese situativ und „am Text unkonventionell“ (Graf 2001: 207) einsetzen. Hierfür müssen sie auf Lesestrategien zurückgreifen können. Es müsste deshalb auch eine Hauptaufgabe der Schule und des Unterrichts sein, den Erwerb möglichst vieler Leseweisen zu fördern; im dritten Teil der Arbeit werde ich darauf zurückkommen. Zunächst nochmals zur Beschreibung der Situationen, in denen sozialisatorisch Leseweisen erworben werden.

1.4.1.6 Kommunikation und soziale Interaktion

Schriftereignisse sind durch *literacy practices* geprägt. Solche *literacy practices* oder Schriftpraktiken sind immer eingebettet in soziale und kulturelle Zusammenhänge und bezeichnen alle möglichen Handlungen in einem Schriftereignis. Schriftpraktiken können routinisiert werden, regelmäßig vorkommen und Teil einer institutionellen Praxis werden. Je routinierter sie ausgeführt werden, desto eher verfügen die an den Praktiken Beteiligten über prozedurales Wissen im Umgang mit literarischen Texten, das nur im Fall von Störungen zur Explikation drängt. Zu solchen Praktiken zählen auch Formen der Anschlusskommunikation (vgl. Hurrelmann 2002): in der Gruppe oder im Dialog Meinungen, Einschätzungen zu teilen, abzugeben, zur Diskussion zu stellen u. Ä. Die Teilhabe an kulturellen Praktiken des Rezipierens von Literatur scheint mir grundlegend für die Entwicklung einer Bereitschaft zum individuellen Gebrauch von literarischen Texten. Durch diese Teilhabe erwirbt der Mensch auch die Fähigkeit, mithilfe eines Textes bzw. Buches eine Interaktionssituation symbolisch zu gestalten. Sich zurückzuziehen oder durch eine Lektüre Gemeinsamkeit zu demonstrieren und ins Gespräch zu kommen, sind Umgangsweisen mit Literatur, die symbolisch und kulturell die soziale Interaktion gestalten. Literarische Ereignisse dürften also sozialisatorisch die Schlüsselstellen sein, die für die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz entscheidend sind. Schemata literarischen Lesens können nur dann ausgebildet werden, wenn Kinder und Jugendliche im Rahmen unterschiedlicher literarischer Ereignisse bedeutende Erfahrungen mit Literatur machen. In literarischen Ereignissen werden Praktiken erworben, mit Literatur kompetent umzugehen. Diese Praktiken werden implizit erworben, sie werden zu einem Teil des impliziten Wissens, das die literarische Rezeptionskompetenz gleichwohl ausmacht. Der kompetente Umgang mit Literatur ist demnach nicht auf einen systematischen und bewusst zu steuernden Lernprozess zurückzuführen. Die besondere Qualität schulischen Lernens sehe ich nun darin, dass aus dem impliziten Wissen ein explizites, bewusst zu reflektierendes gemacht werden kann.

Durch die hier vorgelegte systematische Betrachtung gewinnt man zweierlei: Erstens können wir die Komplexität des Lesens von Literatur situationsbezogen und subjektseitig differenziert erkennen,¹ zweitens lassen sich auf dieser Grundlage die Grenzen und Möglichkeiten systematischen literarischen Lehrens und Lernens besser ausloten. Es wird deutlich, dass die literarische Rezeptionskompetenz *interactional* und *content features* umfasst, die kognitionspsychologisch als Schemata literarischer Kommunikation und interaktionstheoretisch als Muster kultureller Praktiken verstanden werden können.

Es dürfte nun auch deutlich geworden sein, dass die literarische Rezeptionskompetenz einer Schülerin oder eines Schülers weder in Teilkompetenzen zu zerlegen noch im Einzelnen zu überprüfen ist (mit Ausnahme des Textwissens vielleicht). Selbstverständlich ließe sich aber der Unterricht daraufhin betrachten, ob und inwieweit er mehrdimensionales Lernen ermöglicht oder nicht. Erst ein solcher mehrdimensionaler Unterricht könnte m. E. kompetenzfördernd in einem systematischen Sinne genannt werden. Mit dem Konstrukt „literarische Rezeptionskompetenz“ haben wir nun auch einen Gradmesser für die Einschätzung der mehr oder weniger förderlichen Praktiken im Literaturunterricht.

Wie kann aber ein kompetenzfördernder Unterricht aussehen?

Um diese Frage beantworten zu können, brauchen wir noch ein Modell des Kompetenzerwerbs. Ich lege dem Modell des Erwerbs literarischer Rezeptionskompetenz ein Erwerbsmodell zugrunde, das aus der Spracherwerbsforschung bereits bekannt ist: Es ist das Modell des sogenannten Format-Lernens.

1.4.2 Kompetenzen entwickeln? Genetische Betrachtung der literarischen Rezeptionskompetenz

Wie erwirbt das Kind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, situationsbezogen und seine individuellen Möglichkeiten nutzend Literatur zu lesen?

In der frühen Phase des Erwerbs und des Lernens sind es „die Strukturen sozialisatorischer Interaktion, die Handeln organisieren und den Lerngegenstand für das Kind liefern“ (Braun 1995: 19).

Frühe Sozialisation

Alle höheren Leistungen, zu denen auch das Lesen von Literatur zweifelsohne zählt, vollziehen sich nach Wygotski in zwei Schritten, zunächst als interpsychische und anschließend als intrapsychische Prozesse (vgl. Wygotski 1987: 302). Die soziale Interaktion stellt ein besonderes Unterstützungssystem für den interpsychischen Prozess dar. Wie ein

¹ Textseitig ergeben sich weitere interessante Aspekte, auf die ich aber an dieser Stelle im Allgemeinen nicht eingehen kann. Wenn man literarische Texte für den Unterricht auswählt und sie unter einer bestimmten Zielperspektive im Unterricht zum Thema machen möchte, muss man darüber natürlich etwas sagen (Göltzer 2005).

solches Unterstützungssystem in der frühen literarischen Sozialisation funktioniert, haben Braun (1995), Sutter (1994) und Wieler (1997) bereits gezeigt. Sie beschreiben „Formate“ literarischen und sprachlichen Lernens. Wie erwirbt das Kind nun die Kompetenz, Literatur zu lesen, in Formaten?

Ein Format ist eine „routinemäßig wiederholte Interaktion, in welcher ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun“ (Bruner 1987: 114). Diese Interaktion folgt einem festgelegten Muster, das die Rollen für den Erwachsenen und das Kind zunächst fest schreibt. Doch können diese Rollen mit der Zeit vertauscht werden. Das Format hat Skriptqualität, weil hier nicht nur sprachliche Handlungen spielerisch festgelegt werden, sondern auch der Rahmen für diese Handlungen kommuniziert wird. Sie müssen als Module verstanden werden, aus denen komplexe Interaktionen und Gespräche konstruiert werden.

Die Lerngegenstände für das Kind werden im Format von der sozialisatorischen Interaktion „geliefert“ (Braun 1995: 19). Indem die Mutter oder der Vater die Äußerungen des Kindes als Äußerungen wertet, die im Rahmen der Rezeptionssituation sinnvoll sind, und indem sie bzw. er bei mangelndem Sprachvermögen oder bei mangelndem Weltwissen Kontexte zu den Äußerungen des Kindes anbietet, macht die Mutter oder der Vater den Beitrag des Kindes zu einem im Handlungskontext sinnvollen. Mithilfe dieser spielerischen interaktiven Rahmung der sprachlichen Äußerung des Kindes wird mangelndes Können, das auf Erfahrungsdefizite zurückzuführen ist, überbrückt. Eltern und Kind haben ein ernsthaftes Interesse an dem erfolgreichen Verlauf des Formats: Dem Kind geht es darum, seinen Handlungsspielraum zu vergrößern, den Eltern darum, die Sprachhandlungen und kanonisierten Textbedeutungen an das Kind weiterzugeben. Da die Verstehensleistungen und Sprachleistungen der Kinder noch nicht denen der Erwachsenen angepasst sind, muss sich der Erwachsene in der Kommunikation mit dem Kind an der Sprache und Verstehensleistung des Kindes orientieren, ohne hier stehen zu bleiben. Die Erwachsenen unterstellen in diesen Situationen, dass die Kinder die Bedeutungen jeweils verstehen oder verstehen werden. Sie vertrauen dabei auch auf die Wiederholung der Praktiken.

Die Rolle des Erwachsenen im Rahmen dieser Formate ist vielfach mit dem Begriff des „kompetenten Anderen“ beschrieben worden. Dieser Begriff wird unterschiedlich akzentuiert. Im Zusammenhang mit dem Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“, „*zone of proximal development*“, ist in der Wygotski-Rezeption die Rede vom „*competent subject*“, das im Prozess der „*subjectivation of new knowledge in teaching-learning*“ eine wichtige Funktion übernimmt (Stetsenko/Arievitch 1996: 88). Stetsenko/Arievitch sprechen auch vom „*social other*“ (ebd.: 85) oder dem „*competent partner*“ (ebd.: 89). Es ist gerade der Prozess des Bedeutsamwerdens für das Subjekt, der ohne den Anderen und seine primäre Deutungsmacht nicht angeregt wird. Diese Deutungsmacht und damit die Deutung selbst werden in der sozialisatorischen Interaktion per Aushandlung bestätigt und mitunter auch in

Frage gestellt. Über „*guided participation*“ wird sprachliche und kulturelle Bedeutung („*meaning*“) generiert. Stetsenko/Arievitch nennen das die „*social co-construction of meaning*“ (ebd.: 86f). Bruner spricht in Bezug auf den Spracherwerb von „einem von Erwachsenen bereitgestellten ‚Unterstützungssystem für den Spracherwerb‘ (Language Acquisition Support System)“ (Bruner 1987: 32). In diesem Unterstützungssystem übernimmt der Erwachsene die Aufgabe, das Gelingen der sprachlichen Interaktion im Rahmen eines Formats zu garantieren, obwohl das Kind noch kein kompetenter Interaktionspartner sein kann. Tilmann Sutter (1994) beschreibt, wie das Kind in der Interaktion mit der Mutter (was für den Vater ebenso gilt) den Symbolgebrauch erwirbt. An zwei Fallbeispielen macht er deutlich, wie die noch weitgehend unzureichenden Fähigkeiten von Kleinkindern in Bezug auf den Symbolgebrauch im Rahmen der Rezeption von Bilderbüchern durch die Interaktion mit dem Erwachsenen dialogisch handelnd erweitert werden. Der gemeinsame Symbolgebrauch werde

„durch ausführliche Thematisierungen und Explikationen von Handlungs- und Interaktionsregeln organisiert, die das Komplement für die mangelnden kommunikativen Fähigkeiten Georgs [des Kleinkindes S. G.] bilden. Dabei gilt: Was die Bezugsperson dem Kind an Regelkompetenz nicht unterstellen kann, muß sie explizit thematisieren. In dieser Weise wird dem Kind ein Raum von Entwicklungsmöglichkeiten geboten, der seine aktuell entfaltete soziale Handlungsfähigkeit übersteigt, dabei aber an diese anschließt.“ (ebd.: 68f)

Es ist die „explizite Thematisierung“, die das Handeln im Format besonders rahmt und aus dem normalen Interaktionsfluss heraushebt. Zunächst wird der kompetente Andere die explizite Rahmung vornehmen, je kompetenter die Kinder werden, übernehmen auch sie dies. Der kompetente Andere garantiert durch Regeln, die ihm selbst nicht bewusst sein müssen, die er viel eher als kompetenter Anderer intuitiv befolgt, die Möglichkeit des Gelingens einer Lernsituation, in der es um den Gebrauch von Sprache geht:

1. Es werden vertraute Abläufe und Situationen hergestellt, indem immer wieder dieselben sprachlichen Merkmale betont oder akzentuiert werden und die Interaktionsrollen des Erwachsenen und des Kindes klar konturiert sind.
2. Das Kind wird ermuntert, in diesen vertrauten Formaten komplexere sprachliche Einheiten auszuprobieren, die auf die Texte bezogen sind. Indem das Kind dazu aufgefordert wird, eine Sprachhandlung zu übernehmen, wird unterstellt, dass es ein vollwertiger Interaktionspartner ist.
3. Der Erwachsene unterstellt, dass jeder am Format Beteiligte etwas Relevantes zu sagen hat und jeder die adäquate Aufmerksamkeit gegenüber dem Spielpartner und dem Text gleichermaßen aufbringt.
4. Formate sind „Als-ob“-Situationen; Bruner bezeichnet sie als „Nehmen-wir-an-Situationen“ (Bruner 1987: 35). Das bedeutet, dass der spielerische Übungscharakter der Situation evident ist.

5. Gehen Erwachsene und Kinder routinemäßig in Formaten miteinander um, werden Komponenten, Reihenfolge und Regeln langsam verändert bzw. auf neue Situationen übertragen.

Vertrautheit, die Reziprozitätsannahme, eine gegenseitige sprachliche Bezugnahme, die Wiederholbarkeit, eine mögliche Rollenübernahme und Offenheit gegenüber der Entwicklung des Kindes sind also relevante unausgesprochene Regeln dieses Unterstützungssystems. Der kompetente Andere übernimmt dabei eine doppelte Funktion als Interaktionspartner: Er ist zum einen Spielpartner, der die Regeln kennt und befolgt, zum anderen Beobachter, der den Handlungen des Kindes Bedeutungen im Rahmen der Spielhandlungen zuweist (Sutter 1994: 183).

Jede Interaktionssituation ist selbstverständlich geprägt von individuellen Erwartungen und Vorwissen der an der Interaktion Beteiligten, den räumlich-zeitlichen Bedingungen u. Ä. Die spezifische Rahmung des Formats besteht allerdings darin, dass die Komponenten, Regeln und die Reihenfolge eine relative Starre besitzen – wenngleich sie im Entwicklungsverlauf veränderbar sind – und dass der kompetente Andere dem Kind zutraut, das zu Lernende im Format tatsächlich zu lernen. Gerade an dem „überschüssig strukturierten Erfahrungsmaterial“ (vgl. Oevermann 1976: 372) kann sich der Bildungsprozess des Kindes fortentwickeln:

„Indem sie für das Kind – bezogen auf dessen jeweilige Interpretationskapazität – ‚überschüssig‘ strukturiertes Erfahrungsmaterial vorgeben, das im Verlaufe der Lebensgeschichte nachträglich mit subjektivem, der objektiven Struktur adäquatem Sinn aufgefüllt wird, beeinflussen die latenten Sinnstrukturen den Bildungsprozess des Subjekts unabhängig von dessen entwicklungsstandspezifischer Kapazität der Sinninterpretation.“

Das Zutrauen der kompetenten Person an den Novizen einer literarischen Kultur in der Interaktion ist also konstitutiver Bestandteil des Lernens im Sinne eines umfassenden Bildungsprozesses. Konstitutiv für das Format ist auch, dass der Rahmen von den Beteiligten definiert wird. „Rahmen“ markieren nach Christoph Bräuer

„Grenzen (**Rahmengrenzen**): Sie ordnen das Wahrnehmen, Deuten und Verstehen sozialer Wirklichkeit, indem sie den Blick lenken und auf den Ausschnitt sozialer Wirklichkeit fokussieren, der als Situation hervorgehoben sein soll – geschieden wird damit gleichzeitig das, was zur Situation als dazugehörend verstanden werden soll von dem, was nicht als zur Situation dazugehörend aufgefasst werden soll.“
(Bräuer 2008, unveröffentlichte Doktorarbeit)

Finger- und Reimspiele (unterwegs, auf dem Schoß usw.), Lieder singen (unterwegs, am Abend, zum Trost, zu bestimmten Anlässen usw.), Bilderbücher betrachten (am Abend, etwas nachsehen, zwischendurch usw.) und Vorlesen (am Abend, zwischendurch usw.) können beispielsweise in der frühen Sozialisation literarische Format-Situationen sein, die besonders für den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz relevant sein dürften. In diesem „entwicklungsfördernden“ Handlungsraum (Sutter 1994: 71) kann das Kind mithilfe einer kompetenten Bezugsperson Fertigkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf das Verstehen

und spätere Lesen von Literatur entwickeln bzw. erwerben, über die es bislang noch nicht verfügen konnte und die es alleine noch nicht in der Lage wäre auszubilden (Wygotski 1934/1986: 237ff). In diesem Sinne darf auch der Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Wygotski (1987: 83¹) verstanden werden. Es ist das „Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse“ (ebd.). Auch unterrichtliches Lernen ist für ihn ein Ergebnis aus „Entwicklung“ und „Lernen“. Angebote und Instruktionen der Lehrkraft müssen den Zugang zur „Zone“ der nächsten Entwicklung öffnen, damit das Kind seine eigenen Möglichkeiten schrittweise erweitern lernt.

Während das literarische Ereignis oder vielmehr die literarischen Ereignisse, die durch die literarischen Praktiken strukturiert sind, eine spezifische Kultur des Umgang mit literarischen Ausdrucksgestalten prägt, sind Formatsituationen spezifische Interaktionssituationen mit Kindern, in denen der Literatur-Novize eine Teilhabe erwerben soll. Diese normative Setzung ergibt sich einfach aus dem so genannten Alltagsgeschäft: die Heranwachsenden werden quasi an die Hand genommen. Ein unterrichtliches ‚An-die-Hand-nehmen‘ kann man als *supportive scaffolding* bezeichnen: „Scaffolding sequences are cycles of communication challenges and influences“ (Stone 1998 zitiert nach Wilkinson/Silliman 2000: 346). Besonders die englischsprachige Leseforschung hat darauf aufmerksam gemacht, dass Schülerinnen und Schüler, die Probleme mit dem Erwerb der Schriftlichkeit haben oder schriftfern aufwachsen, einen solchen Interaktionsrahmen brauchen (Palincsar/Klenk 1992; Guthrie/Alverman 1999; Barton/Hamilton 2000; Gee 2000; Lee 2000; Goldenberg 2001).

Unterrichtliche Förderung und Aufgaben der Schule

Das Kind kann in diesem Interaktionsrahmen Erfahrungen mit Schrift und Literatur machen, die zur Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, die man einer Lesekompetenz oder auch einer literarischen Rezeptionskompetenz zuordnen könnte.

Es muss ausdrücklich betont werden, dass nicht alle Situationen, in denen Schrift oder Literatur eine Rolle spielen, bereits den Charakter eines Formats haben. Erst wenn diese Situationen von – auch für das Kind – identifizierbaren Komponenten und Regeln bestimmt sind, diese Situationen wiederholt erfahren werden und das Kind in Bezug auf den Gebrauch der Schrift und der Literatur autonomer wird, kann von einem Format gesprochen werden. Ziel des Formats ist die Partizipation an der jeweiligen literarischen Kultur. Die literarische Rezeptionskompetenz trägt hierzu sozialisatorisch bei.

Die Folgerung Hurrelmanns (1994, s.o.), dass die „soziale Einbindung des Lesens [...] der wirksamste Faktor der Lesesozialisation überhaupt ist“, kann nun für die frühe Sozialisation bis in die Grundschulzeit spezifiziert werden. Leseförderlich und literaturförderlich sind

¹ Die Schriften zum Lernen und zur Entwicklung des Kindes entstanden zwischen 1932 und 1934. Alle Zitate beziehen sich auf die Wygotski-Ausgabe von 1987, die Joachim Lompscher herausgegeben hat.

literarische Praktiken in der frühen Sozialisation wahrscheinlich dann, wenn sie Formatcharakter besitzen. Aber auch für das Lernen und den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Unterricht spielt das Format eine Rolle. Wenn die literarischen Ereignisse nicht als singuläre Ereignisse betont werden, sondern so angelegt sind, dass sie den Alltag strukturieren und die Kinder und Jugendlichen mithilfe des kompetenten Anderen oder durch eine entsprechend förderliche Rahmenkonstruktion zu mehr Autonomie beim Lesen von Literatur gelangen können, dann sind sie als besonders förderlich für die Kompetenzentwicklung einzuschätzen. Die Frage ist nun, ob der Unterricht einen solchen Rahmen abgeben kann und ob die Lehrerinnen als kompetente Andere handeln können, denn anders als in der frühen Sozialisation agieren Lehrkräfte nicht in familialer Atmosphäre unter ritualisierten Bedingungen und nicht in einer Zweierkonstellation, sondern in einer Gruppe mit mehreren Schülerinnen und Schülern und in rollenförmig angelegten Interaktionsverhältnissen.

Für die Hauptschule kann ein weiteres Problem identifiziert werden. In der Hauptschule wird weniger Deutschunterricht erteilt, werden weniger Bücher gelesen und weniger Textsorten behandelt, obwohl die individuellen Voraussetzungen zum Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz dieser Schülerinnen und Schüler erheblich schlechter sind als die Voraussetzungen jener Schülerinnen und Schüler, die in ihrer frühen Sozialisation reichlich Erfahrungen mit Literatur sammeln konnten.

Die ‚Vielliterarizität‘ und ‚Vielliteralität‘ ist gewissermaßen der Normalzustand in einer Klasse, gleichwohl ist davon auszugehen, dass gerade Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule über weniger oder andere Erfahrungen mit literarischen Ausdrucksgestalten verfügen als Kinder, die aus einer Familie stammen, in der regelmäßig und variationsreich gelesen bzw. mit Schrift umgegangen wird. Erstere sind mithin in weit stärkerem Maße auf eine schulische bzw. unterrichtliche Förderung im Lesen (von Literatur) angewiesen. Ich möchte die Aufgaben der Schule hinsichtlich der Förderung im Lesen von Literatur wie folgt zusammenfassen:

Erstens müssen Schule und Unterricht allen zukünftigen Mitgliedern einer Gesellschaft die Partizipation an der Schriftkultur im weiteren Sinne und der literarischen Kultur im engeren Sinne ermöglichen. Zur Teilnahme an der literarischen Kultur gehört, dass Schülerinnen und Schüler lernen, in Bezug auf verschiedene Deutungen verständigungsorientiert zu handeln, Literatur kritisch zu rezipieren, literarische Geselligkeit aufzubauen, literarische Texte in andere Ausdrucksgestalten (Alltagssprache, Bilder etc.) zu übersetzen sowie über unterschiedliche Leseweisen zu verfügen und diese zur Diskussion zu stellen.

Zweitens sollten die individuellen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Lesen von Literatur einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers in der Schule und im Unterricht erweitert werden. Dazu ist es notwendig, einerseits die verschiedenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Lesen und Literatur und andererseits die literar-

ästhetischen oder pragmatischen Herausforderungen eines Textes zu kennen. Schülerinnen und Schüler erfahren den Umgang mit (literarischen) Texten aber nicht allein in einer solchen Unterrichtskultur, sondern bringen selbstverständlich ihre eigenen kulturellen Erfahrungen mit.

Mit welchen Schwierigkeiten im unterrichtlichen Rahmen zu rechnen ist und welche Möglichkeiten dieser Rahmen bietet, die Hindernisse zu überwinden, ist im Folgenden zu diskutieren.

1.4.2 Rahmung des Lesens von Literatur im Unterricht und die Rolle der Lehrkraft

Krummheuer geht davon aus, dass im Unterricht Situationsdeutungen interaktiv ausgehandelt werden. Solche Situationsdeutungen nennt er „Rahmungen“. Durch die interaktiven Aushandlungsprozesse werde ein „Arbeitsinterim“ zwischen Schülern und Lehrkräften geschaffen, das Verständigung erst möglich mache (Krummheuer 1992: 7).

„Das Individuum konstruiert für sich mit Hilfe seiner kognitiven Kapazitäten individuell Bedeutungen. Sie sind aufgrund der Einmaligkeit der individuellen Identität idiosynkratische Konstruktionen. In der sozialen Interaktion werden mit Hilfe kooperativer Strukturierungsprozesse interaktiv Bedeutungen konstruiert. Sie sind aufgrund der nicht auf das einzelne Individuum reduzierbaren Originalität der interaktiven Aushandlungsprozesse als gemeinsam geteilt geltende Konstruktion zu verstehen.“

(Krummheuer 1992: 215)

Das Arbeitsinterim besteht demnach aus einer „gemeinsam geteilt geltende[n]“ (Situations-) Deutung, die von den Betroffenen immer wieder neu ausgehandelt oder bestätigt werden muss.¹ Wenn die gemeinsam geteilt geltenden Bedeutungen primär aus der Rahmung hervorgehen und wenig ausgehandelt wird, dann handelt es sich um einen Arbeitskonsensus. Die Bedingung der Möglichkeit des Lernens wird in der Herstellung des Arbeitsinterims gesehen. Lernen versteht er als „die innerpsychische Konstruktion von Rahmungen“ (ebd.: 167). Die Formulierung „gemeinsam geteilt geltend“ verweist auf den genetischen Status dieser Konstruktion. Sie wird gemeinsam hergestellt und die Geltung wird geteilt.

„Der Prozeß der ‚Bedeutungsaushandlung‘ führt dazu, daß die als gemeinsam geteilt geltende Deutung

1. einem ständigen Veränderungsprozeß unterworfen ist und

2. zu Ergebnissen führt, die man der ‚Dynamik‘ der Interaktion und nicht mehr ausschließlich der Kompetenz der einzelnen Individuen zuzuschreiben hat.“

(ebd.: 18)

Die Kompetenz, mit einem literarischen Text umgehen zu können, ihn lesen und verstehen zu können, ist folglich nicht allein der individuellen literarischen Rezeptionskompetenz eines Kindes oder eines Jugendlichen zuzurechnen, sondern vielmehr ein Ergebnis der Situation. Zwar wurde diese Dimension der Situation in der Modellierung des Lesekompetenzbegriffs

¹ Bromme nennt Unterricht einen sozialen Sachverhalt, der durch die Interpretation der Beteiligten immer wieder verändert werde (Bromme 1992: 111).

bei Groeben und noch stärker bei Hurrelmann (beide 2002) gesehen, nicht aber systematisch betrachtet. Die Teilkompetenzen literarischer Rezeptionskompetenz, die sich in Tests überprüfen lassen, müssen deshalb im Zusammenhang einer Erwerbstheorie des Lesens und Verstehens literarischer Texte betrachtet werden und können nur einen Bruchteil dessen ausmachen, was Schule und Unterricht fördern könnte: die Möglichkeit zu Erfahrungen mit und an Literatur. Ich möchte gleichwohl zunächst an dem Begriff „literarische Rezeptionskompetenz“ festhalten, weil er in die didaktische Diskussion (vgl. Symposium Deutschdidaktik in Weingarten 2006) eingeführt ist und weil mit Kompetenz m. E. durchaus ein domänenspezifisches Können beschrieben werden kann. Die unterschiedlichen Dimensionen dieses Könnens wurden in den letzten Kapiteln erläutert.

Das Ergebnis eines gelungenen Aushandlungsprozesses über eine als „gemeinsam geteilt geltende“ Deutung der Situation nennt Krummheuer einen Konsensus ist. Die Herstellung des Arbeitsinterims stellt gewissermaßen die Bedingung der Möglichkeit des Lernens dar.

Die Prämissen einer Lerntheorie zugrundeliegenden Interaktionstheorie beschreibt Krummheuer wie folgt:

„A) Die Wirklichkeit eines handelnden Individuums ist unausweichlich bezogen auf seine individuelle Interpretation dieser Wirklichkeit.

B) Doch entwickeln sich diese individuellen Interpretationen in der sozialen Interaktion mit anderen kooperierenden Individuen.

C) In der sozialen Interaktion werden zwischen den teilnehmenden Individuen Bedeutungen, Strukturierungen und Geltungsnormen ausgehandelt, abgeändert und stabilisiert. [...]

Das wiederholte Abgleichen (B) individueller Deutungen in stabil gehaltenen Interaktionssituationen (C) bietet die Möglichkeit der situationsüberdauernden Umstrukturierung individueller Deutungen (A).“

(Krummheuer 1992: 14f)

Anders als in der frühen Sozialisation muss der Unterrichtsgegenstand didaktisch modelliert werden, bevor er mit Schülerinnen und Schülern rezipiert wird, auch sind die Handlungen nicht interaktiv und inhaltlich quasi automatisch gerahmt. In der Schule muss dieser Rahmen eben explizit hergestellt werden. Während die Lehrkraft ihr Handeln im Unterricht und den Unterrichtsgegenstand mit pädagogisch-fachlichen Argumenten oder Urteilen rahmt, rahmen wiederum die Schülerinnen und Schüler genau dies mit ihren bisherigen Schulerfahrungen, den aktuellen Notwendigkeiten in der Schule und möglicherweise auch mit ihren spezifischen Erfahrungen aus dem außerschulischen Bereich (vgl. Krummheuer 1992; vgl. Bräuer 2008).

Bräuer folgert richtig:

„Bezogen auf eine gegenstandsbezogene, inhaltliche Ebene markiert eine solche Rahmungsdifferenz nicht nur die Ausgangslage, sondern konstituiert auch die Möglichkeit schulischer Lernprozesse: Ausgehend von einer Rahmungsdifferenz gilt es, neue Sinnimplikationen aufzubauen und somit die Gegenstände ‚neu zu rahmen‘ – so zielt der Lernprozess in der Schule allgemein wie auch innerhalb einzelner Unterrichtseinheiten auf eine zunehmende Stabilisierung der Deutungsprozesse im Verlauf mehrerer Unterrichtsstunden, also auf eine sukzessive Annäherung der individuellen Rahmungen, zu (immer wieder vorläufigen) Rahmungskongruenzen.“

(Bräuer 2008: 13)

Krummheuer hat für den Mathematikunterricht in der Grundschule zeigen können, dass infolge der unterrichtlichen Notwendigkeit, einen Fachgegenstand in sequenzieller Weise zu bearbeiten, die Bearbeitungslogik eine spezifische Form annimmt, die er „academic task structure“ nennt. Diese sachspezifische Bearbeitungslogik ist von einer Interaktionsstruktur gekennzeichnet, in der

- „1. [die] [...] Rationalität des Vorgehens zumeist nicht explizit zum Thema erhoben wird, sondern implizit aus der spezifischen Sequenzialität des Vorgehens erschlossen werden muß,
2. die Durchführung der einzelnen Bearbeitungsschritte explizit thematisiert wird, wodurch der Grad fachlicher Kompetenz bei den Schülern sichtbar wird,
3. Meta-Hinweise über die Beschaffenheit und Wirksamkeit der ATS und/oder einzelner Bearbeitungsschritte in der Interaktion gewöhnlich nicht gegeben werden,
4. schriftliche Notierungen für die Markierung einzelner Bearbeitungsschritte oder die Verdeutlichung von Zwischenergebnissen sowie nützliche, didaktische Veranschaulichungsmittel äußerst selten und zumeist nur durch die direkte Intervention der Lehrerinnen verwendet werden.“

(Krummheuer 1997: 29)

Diese mehrfach zu beobachtende Vorgehensweise der impliziten Problembearbeitung weist auf eine Grundstruktur unterrichtlicher Problembearbeitung generell hin, die Krummheuer als „narrative Struktur des Unterrichts“ (ebd.: 42) bezeichnet und die auch die von mir betrachteten Deutschstunden im fünften und sechsten Schuljahr strukturiert. Eine solche narrative Struktur des Unterrichts zeigt sich u.a. darin, dass sich die Phasen von der Problemstellung bis zur Problemerkennung und Problemlösung quasi natürlich entfalten und allzu starke Brüche vermieden werden, eine Unterscheidung von Problemlösungssituationen und Aufgabe-Lösungssituationen wird im Unterricht in der Regel nicht gemacht. Ähnlich wie in der Grundschule ist der Deutschunterricht in der Hauptschule wahrscheinlich auch davon geprägt, dass die Entwicklung einer Fachsprache im Kontext eines lebensweltlichen Bezugs geschieht.

Die Funktion einer solchen narrativen Strukturierung des Unterrichtes besteht darin, einen Prozess zunehmender Konvergenz von *interactional und content features* bei den Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft zu ermöglichen, indem die eigenen individuellen Konstruktionen an derartigen Argumentationen in der Interaktion gemessen werden. Krummheuer bezieht sich auf den Begriff der kollektiven Argumentation:

„'Kollektive Argumentation' ist eine Folge kommunikativer, d. h. vorwiegend verbaler Handlungen, in der die Beteiligten in einer Situation eine gemeinsame Lösung für die Koordination ihrer Interaktionsbeiträge herzustellen versuchen.“

(Krummheuer 1992: 117)

Krummheuer übernimmt diesen Begriff von Max Miller (1986), der die Entwicklung von Rationalität im Verlauf der Ontogenese untersucht. Im Zentrum seiner Überlegungen stehen „kollektive Lernprozesse“ (ebd.: 12). Kollektive Lernprozesse sind eine Form sozialen Handelns, das an Verständigung orientiert ist. Fundamentale Lernprozesse zur Sprache,

aber auch zur Moral seien nur in kollektiven Lernprozessen möglich, weil nur hier das in seinen mentalen Fähigkeiten begrenzte Individuum Erfahrungen machen könne, die in einem dialektischen Prozess zum Erwerb von Kompetenzen führen. Dies geschieht nicht über theoretische Reflexion, sondern über praktischen Vollzug, so Miller (ebd.: 21). Aufgrund der sozialen Interaktionsprozesse, an denen ein Individuum teilnimmt, kann es implizit bleibendes Wissen als kollektiv geltendes Wissen erwerben. Die Interaktionen des Individuums sind Teil einer kollektiven Argumentation. Eine kollektive Argumentation setzt allerdings das Vorliegen einer strittigen Frage voraus, die die beteiligten Individuen gemeinsam lösen möchten. Das kollektiv Geltende bildet die Folie für die Interaktionen im Unterricht, insofern grundlegende Sprach- und Literaturerfahrungen gemacht werden sollen. Gerade um diese geht es in der Hauptschule ebenso wie in der Grundschule.

Damit die Rahmungsdifferenz nicht allein institutionell gelöst wird, weil die Lehrkraft auf ihre Situationsdeutungsmacht qua Rolle, ihre Rahmungsautorität (vgl. Wernet 2003), pocht, müssen in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern immer auch interaktionsbezogene und gegenstandsbezogene Rahmungsmarkierungen gesetzt werden, die in einem sinnvollen Verhältnis stehen. Das bedeutet einerseits, dass die Praktiken des Lesens im Unterricht bezogen sein müssen auf den zu lesenden Text und zu erwerbende Lesefähigkeiten, andererseits, dass das Verhältnis von Fähigkeiten und Praktiken des Lesens mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder reflektiert werden muss, damit eine sekundäre Erfahrung im Sinne Deweys überhaupt möglich wird. Nur dann können auch Rahmungsdifferenzen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften erfolgreich zugunsten einer gemeinsam geteilt geltenden Bedeutung überwunden werden, und so findet ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung statt (vgl. Krummheuer 1992; 2003). Lernen und Erwerb sind unter dieser Perspektive also nicht auseinanderzudividieren. Wahrscheinlich ist allerdings, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler häufig gar nicht merken, dass kein Arbeitsinterim besteht. Sie können die Schwierigkeiten, die sich daraus im Unterricht ergeben, dann nicht auf die Rahmungsdifferenz zurückführen und werden diese eher als Disziplinprobleme oder Interaktionsprobleme interpretieren.

Auch nach dem Ansatz der *situated literacies* sind Kompetenzen keinesfalls unabhängig von den Kontexten, in denen sie zum Einsatz kommen, zu modellieren. Es ist deshalb in der Didaktik bei jeder Art von unterrichtlicher Modellbildung vor allem auch der Kontext des Lesens in der Schule zu berücksichtigen. Dieser Kontext kann als „Rahmung“ bezeichnet werden. Die Interaktionsrahmung konstituiert die gewohnten, routinierten Abläufe im Unterricht, sofern sie primär sprachlich akzentuiert sind. Als ein Bestandteil dieser Rahmung darf wohl auch die Fokussierung auf einen Gegenstand und die Gliederung des Unterrichts in Phasen gelten. Die sprachliche Markierung kann nach Bräuer eher auf die Neu-Situierung eines Gegenstandes zielen oder auf die Herstellung oder Wiederherstellung einer

Beziehung. Ersteres bezeichnet Bräuer als Interaktionsformat, zweiteres – in Abwandlung von Krummheuers Begriff des „Interaktionsmusters“ – als Interaktionsritual. Interaktionsrituale haben häufig die Funktion, ein Interaktionsformat überhaupt zu ermöglichen oder die Grundlage der Zusammenarbeit sprachlich herzustellen. Die für den Unterricht nicht untypischen Verschiebungen der echten Problemlösung in ein unterrichtliches Sprachhandlungsmuster sind schlicht stark ritualisierte oder routinisierte Interaktionen. Solche Routinen bergen allerdings eine Gefahr für Lernprozesse:

„Sehen sich die Lehrer durch Alternativen der Schüler zur Begründung ihrer Geltungsansprüche veranlasst, ermöglicht ihnen die Routine des Plausibilitätsappells, rasch im Unterricht fortschreiten zu können, ohne bemerken zu müssen, daß sie damit eher die Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten mystifizieren, statt die Vernunft der Schüler zu beanspruchen.“

(Voigt 1984: 284)

Diese Mystifizierungsgefahr gilt natürlich auch für den Literaturunterricht.

Ich möchte zusammenfassen: Je grundlegender die sprachlich-literarische Erfahrung im Unterricht für Schülerinnen und Schüler ist, desto wahrscheinlicher ist, dass das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung in einem kollektiven Lernprozess stattfindet. Aus der frühen Sozialisation sind solche Lernprozesse als quasi-natürliche Erwerbsprozesse im Format bekannt. Unterrichtlich inszenierte literarische Ereignisse übernehmen diese Formatfunktion für die Schule, wenn die Lehrkraft die Rolle des kompetenten Anderen übernehmen könnte. Solche literarischen Ereignisse dürften demnach sozialisatorisch die Schlüsselstellen sein, die für die (Weiter-) Entwicklung einer literarischen Rezeptionskompetenz entscheidend sind, sie sind die *scaffolds for learning* (Wilkinson/Silliman 2000), in denen man sich die *interactional und content features* der literarischen Kommunikation gleichermaßen aneignen kann.

Ein unterrichtlich inszeniertes literarisches Ereignis müsste nach dem bisher Gesagten einen Erfahrungsraum bereitstellen. Die Lehrkraft wäre in diesem Modell des literarischen Lernens der/die kompetente Andere. Ihre Kompetenz als Leser/Leserin zeigt sie dadurch, dass sie

1. die Kontextuierung der Praktiken des Lesens und Verstehens deutlich und für alle Beteiligten verständlich macht,
2. vertraute Abläufe und Situationen herstellt, in denen immer wieder dieselben Literaturverwendungsweisen für Heranwachsende bedeutsam werden können,
3. die Schülerinnen und Schüler ermuntert, in diesen vertrauten Situationen komplexere literarische Ausdrucksgestalten zu rezipieren,
4. unterstellt, dass jeder Beteiligte etwas Relevantes zu sagen hat und adäquate Zugewandtheit gegenüber dem Interaktionspartner und der literarischen Ausdrucksgestalt gleichermaßen aufbringt,
5. ihre eigene Kompetenz im Umgang mit literarischen Texten instruktiv und reflexiv ein-

bringt.

Dies sind die Grundlagen, die Regeln des formatähnlichen Ereignisses. Die Komponenten und die Reihenfolge der Sprachhandlungen müssen in dem inszenierten unterrichtlichen literarischen Ereignis nicht genauso strikt berücksichtigt werden, wie es für das Format in der frühen Sozialisation typisch ist. Sie müssen aber für die Heranwachsenden einsichtig und nachvollziehbar sein. Außerdem muss sich beides aus der Rahmung des Ereignisses im Unterricht ergeben und darf nicht allein einer Logik der Institution folgen.

Bei der Übernahme der Funktion des kompetenten Anderen ist allerdings mit Schwierigkeiten zu rechnen, selbst wenn die Lehrkräfte kompetente Leserinnen und Leser sind. Unter Umständen verändert diese Schwierigkeit den unterrichtlichen Rahmen für den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz unter der Hand: Die Lehrerinnen und Lehrer in der Hauptschule gehören vermutlich in aller Regel einem anderen kulturellen Milieu und einer anderen Schicht an als ihre Schülerinnen und Schüler. Sie verfügen vermutlich über Lese- und Literaturerfahrungen, über die ihre Schülerinnen und Schüler nicht verfügen. Sie könnten deshalb die Rolle des kompetenten Anderen durchaus übernehmen. Allerdings lernen Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung nicht, ihre eigenen Lesefähigkeiten und ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Literatur systematisch zu reflektieren. Ob es ihnen gelingt, im Unterricht literarische Erfahrungen zu ermöglichen, die als sekundäre Erfahrungen zu bezeichnen sind, ist deshalb fraglich. Vermutlich gehören die Hauptschullehrerinnen und -lehrer insgesamt habituell eher zu den Lesern und erleben das Leseverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler als nicht nachvollziehbar. Anders als Eltern, sind Lehrerinnen und Lehrer nicht damit beschäftigt, ihre Kinder in fraglos gegebene kulturelle Praktiken einzuführen, sondern organisieren Unterricht zwar auch als Routine, aber zudem bewusst als exemplarische Lernsituation, von der sie nicht genau sagen können, ob sie erfolgreich sein wird. Während sich Eltern auf die familialen Traditionen intuitiv verlassen können und müssen, müssen Lehrkräfte ihr Handeln in ganz anderer Weise legitimieren. Selbstverständlich gibt es auch in der Institution Schule ein „unterrichtliches Brauchtum“ (vgl. Ivo 1994), das Lehrkräfte pflegen und das sich gegen ein allzu starkes Infragestellen durch didaktische Modellbildung mit Beharrlichkeit zur Wehr setzt. Die „Traditionen ‚unterrichtlichen Brauchtums‘ [können sich; S.G.] unterhalb des Streites um Konzepte fast ungestört fortsetzen“ (Ivo 1994: 312), weil sie für die Routinisierung bedeutsam sind. In der „Weitergabe der im ‚Gewohnheitswissen‘ sedimentierten Erfahrungen werden die Problemlösungen weithin anonymisiert, d. h. die subjektiven Anteile an Problemlösungen werden

zugunsten einer Optimierung der Lösungen abgeschliffen, auf Kosten freilich der Flexibilität“ (Ivo 1994: 310).¹

Gerade weil die Könnerschaft des Lehrers eine komplexe ist und mit den unterschiedlichen Erfahrungen aus unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zusammenhängen dürfte, muss das Handlungswissen, das diese Könnerschaft letztlich ausmacht, didaktisch ebenso betrachtet werden wie die literarischen Praktiken im Unterricht. Aber nicht nur die wissenschaftliche und didaktische Neugierde lenkt den Blick auf das Handlungswissen der Lehrkräfte, sondern auch die Annahme, dass Unterricht nur didaktisch gestaltet werden kann, wenn Lernen und Erwerb auch aus der Perspektive der Lehrkraft betrachtet wird.

Ich komme nun zu der zweiten Frage der Arbeit, die – bevor sie empirisch beantwortet wird – theoretisch betrachtet werden soll:

Auf welcher Grundlage entscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule?

Es ist hier auch zu fragen, ob strukturell die Handlungen von ausgebildeten Deutsch-Lehrkräften von denen der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte abweichen. Um eine solche Unterscheidung allerdings empirisch gesichert vornehmen zu können, müssten noch stärker auf diese Frage hin fokussierte Fallanalysen gemacht werden. Eventuell wird man durch die Analyse des Unterrichts Hinweise auf eine solche Unterscheidung erhalten.

Ich möchte kurz zusammenfassen:

Literatur wird in der Familie und in der Schule erworben. In der Schule muss dies im Spannungsfeld von Erwerb und Lernen stattfinden. Als Novizen der literarischen Kultur sind die Schülerinnen und Schüler auf Rahmungen von Lese- und Literatur-Ereignissen besonders angewiesen, in denen das Lesen, der Text und das Leseziel im Zusammenhang bedeutungsvoll wird. Solche unterrichtlichen Lesesituationen kann man sich ähnlich wie Format-Situationen vorstellen. Um bewerten zu können, welche Funktion der Unterricht in der literarischen Sozialisation übernimmt, reicht es deshalb nicht aus zu erheben, welche Bücher im Unterricht gelesen werden oder welche Methoden die Lehrkräfte anwenden, um das Leseverstehen zu fördern, sondern es muss vielmehr der Blick auf die Praktiken insgesamt geworfen werden. Wenn man diese Praktiken als strukturbildende beschreiben kann, könnte eine Abschätzung zur Funktion des Unterrichts in der literarischen Sozialisation gelingen. Eine Veränderung des Unterrichts allerdings ist nur möglich, wenn man versteht, warum Lehrerinnen und Lehrer so handeln, wie sie handeln.

¹ Zu diesem Zusammenhang vgl. auch Gölitzer 1999.

2. Handlungswissen der Lehrkräfte und *cultural knowledge*

Wenn Lehrkräfte Unterricht planen und durchführen, dann tun sie dies im Rückgriff auf ihr Handlungswissen. Dieses Handlungswissen kann deshalb nicht deckungsgleich mit dem Fachwissen oder dem pädagogischen Wissen sein, das Studierende an der Hochschule oder am Seminar erwerben, weil es unter den Anforderungen alltäglichen Unterrichtens erst ausgebildet oder stark angepasst wird. Solche Anforderungen hat Bromme (1992) beschrieben:

- a) Die Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüleraktivitäten,
- b) die Entwicklung fachbezogenen Wissens und
- c) die Aufteilung von Unterrichtszeit und die Steuerung des Unterrichtstempos.

(vgl. Bromme 1992: 76)

Die Organisation des Unterrichtsablaufs stellt die Lehrerinnen und Lehrer vor die Aufgabe zu entscheiden, was in welcher Reihenfolge getan werden soll und wie die Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht beteiligt werden können. Sie müssen entscheiden, was hinsichtlich ihres Zieles relevant ist und wie die Arbeit an dem ausgesuchten Thema sozusagen in Gang gebracht oder gehalten werden kann. Eine gegenstandsangemessene Untersuchungsmethode muss dabei dabei helfen, diesen Alltag im Vollzug zu beobachten. In der Analyse müssen entsprechend der Anforderungen des Unterrichts

- a) die Interaktionen zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern,
- b) die Konstruktion des Gegenstandes in der gemeinsamen Interaktionssituation,
- c) die Reduktion auf Relevantes als ein notwendiges soziales Handeln

in den Blick genommen werden. Dies soll die empirische Untersuchung ebenfalls leisten.

Die Gestaltung der Interaktion ist für den Unterricht, auch für den Fachunterricht, folglich das kennzeichnende Merkmal des Lehrerhandelns. Anders aber als in außerschulischen Bildungseinrichtungen, geht es in der Schule ganz wesentlich um die Gestaltung der Lernprozesse durch die Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion. Im Unterricht der Schule sollen Kinder und Jugendliche – das dürfte unstrittig sein – etwas lernen. Weil jedoch nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen, von Fachwissen, im Mittelpunkt steht, muss Lernen im Unterricht zusätzlich als ein Erwerbsprozess modelliert werden, in dem Erfahrungen mit unterschiedlichen Verwendungsweisen und Aspekten von Literatur (vgl. Rank 2007) gemacht werden können. Erst wenn solche unterschiedlichen Erfahrungen möglich sind und solche Erfahrungen im Unterricht auch wieder reflektiert werden können, kann von einer umfassenden Förderung der literarischen Rezeptionskompetenz gesprochen werden. Weil die Lehrer-Schüler-Interaktionen in diesem Lern- und Erwerbsprozess eine

besondere Rolle spielen, müssen die Handlungen von Lehrkräften und jene von Schülerinnen und Schülern im Verhältnis zueinander betrachtet werden.¹ Aber wodurch werden diese Handlungen bestimmt oder beeinflusst?

Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre bisherige Lebenserfahrung mit in den Unterricht ein. Das Wissen über Texte ist aus ihrer Perspektive das Wissen, das sie bereits in der Schule erworben haben, und das Wissen, das sie sich über die literalen und literarischen Praktiken in der Familie angeeignet haben. Für Hauptschülerinnen und Hauptschüler dürfte das Wissen, das sie in der Schule erworben haben, in der Regel ein problematisches sein. Das Wissen, das die Schülerinnen und Schüler zu Hause erworben haben, ist, gemessen an den Anforderungen internationaler Lesetests, aber auch gemäß häufig zitierter Ziele des Literaturunterrichts (zusammenfassend: Dehn/Payrhuber/Schulz/Spinner 1999), ebenfalls nicht ausreichend, um die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, selbstständig und flexibel mit literarischen Texten umgehen zu können. Lehrkräfte rahmen ihre Unterrichtshandlungen selbstverständlich auch mit sozialisatorischen Erfahrungen. Der Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern besteht nicht nur rein quantitativ darin, dass die Lehrenden über mehr Lebenserfahrung verfügen, sondern auch darin, dass sie ein theoretisches Fachwissen erworben haben. Allerdings sind die Lehrerhandlungen m. E. weniger durch fachdidaktisches Theoriewissen als durch das „praktische professionelle Handlungswissen“ gesteuert (vgl. Herrlitz 1994, 1998). Dieses Handlungswissen wird aus ganz unterschiedlichen Quellen gespeist. Neben dem theoretischen Wissen über den Fachgegenstand identifiziert Herrlitz das „praktische professionelle Handlungswissen“ oder *practical professional knowledge* (ppk) als das wesentliche handlungsleitende Wissen. Ein solches Handlungswissen muss auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer wie auch auf der Seite der Schülerinnen und Schüler angenommen werden. Der Begriff des *practical professional knowledge* wurde von der amerikanischen Unterrichtsforscherin Kathryn Anderson-Levitt geprägt. Das ‚professional knowledge for teaching‘

„means whatever a teacher has to know or know how to do in order to teach. It does *not* refer to teachers' familiarity with scientific theories of reading instruction. Nor does it refer to teachers' behaviors per se, although some knowledge is so taken for granted (e.g., the assumption, that first graders can learn cursive writing) that one must infer it from the teachers behavior. [...] Rather, this report concerns teachers' practical professional knowledge, their *savoir faire* or ‚know-how‘: neither what they think not what they do, but *what they think as they are doing what they do*. Knowledge than is a shorthand term for the beliefs, values, expectations, mental models, and formulas for doing things which the teachers use in interpreting and generating classrooms events.“

(Anderson-Levitt 1987: 173f)

Das Handlungswissen bezeichnet, wie oben beschrieben, weniger ein bewusst zur Verfügung stehendes Wissen als vielmehr ein Können, das durch das zugrunde liegende

¹ Wenn wir Unterricht beobachten, beobachten wir soziale Handlungen (für „fundamentales Lernen“ auch Miller 1986). Die Interaktion ist die gewissermaßen die kleinste bedeutungstragende Einheit dieser sozialen Handlungen.

implizite Wissen konstituiert wird. Das, was Lehrkräfte wissen, wenn sie tun, was sie im Alltag tun, kann nicht unmittelbar auf die fachwissenschaftlichen und pädagogischen Theorien, die in der Ausbildung zum Lehrer vermittelt werden, zurückgeführt werden. Es geht vielmehr zurück auf ein Wissen, das sich erst in der Handlung zeigt und das auch Anteile fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens umfasst.¹ Neben diesem sich als „formula of doing things“ manifestierenden Know-how des Unterrichtens ist das ppk in gleicher Weise von den „mental models“, also den Sinnzuschreibungen bestimmt, die Lehrkräfte ihren Entscheidungen im Unterrichtsalltag geben (Herrlitz 1998, 176). Dieses ppk ist durchaus einer bewussten Reflexion zugänglich und kann verändert werden. Anders aber als eine Meinung oder Einstellungen, die möglicherweise durch gute Argumente revidierbar sind, lässt sich dieses Wissen nur auf dem Wege der Reflexion **und** einer veränderten Praxis revidieren. Infolge von Reflexion rückt die alltägliche Praxis überhaupt erst als problematisch in den Blick, während eine veränderte Praxis auch zu veränderten „formula of doing things“ führen kann.

Das ppk ist weniger idiosynkratisch als persönliche Überzeugungen, weil es in Handlungssituationen erworben wird, die stark in einem didaktischen Brauchtum² wurzeln. Anderson-Levitt charakterisiert das ppk entsprechend auch als „cultural knowledge“. In einem ethnographischen Sinne bedeutet „cultural“, dass es um die Regeln, Normen und Verhaltensweisen geht, die Individuen in einem bestimmten sozialen Kontext kennen(-lernen), selbst beherrschen, vorhersehen, verstehen und als sinnvoll bewerten müssen, um in anerkannter Weise am sozialen und kulturellen Leben des jeweiligen Umfeldes teilhaben zu können. Herrlitz (ebd.) unterscheidet das ppk, das „praktische Wissen“, vom „rhetorischen“ Wissen. Ersteres ist dem Status nach weitgehend implizit und nicht explizit. Es befähigt jemanden dazu, etwas zu können. In den Bereich der Rhetorik fällt nach Herrlitz ein Großteil des fachdidaktischen Geschäfts, nämlich die Auseinandersetzung mit Konzepten literarischer und sprachlicher Bildung und ihren bildungspolitischen, historischen, fachwissenschaftlichen oder pädagogischen Begründungen und Geltungsansprüchen, die sich nicht zuletzt auch in Bildungsplänen und Unterrichtsmaterialien manifestieren.

¹ Neuweg charakterisiert dieses Wissen als Schema-Wissen und meint damit ein Können. Ein Schema umfasst verschiedene Handlungen und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte, die in bestimmten Situationen von der Lehrkraft ausgeführt werden, ohne dass sie sich diese bewusst überlegt hätte. Anders als ein bloßes Wissen, das eine relative Starrheit besitzt, ist das Schema-Wissen differenziert auf die Situation anzuwenden (vgl. Neuweg 2002).

² Ich verwende den Begriff im Folgenden nach Ivo, ohne ihn weiter mit Anführungszeichen zu markieren, da ich davon ausgehe, dass er in der fachdidaktischen, wissenschaftlichen Diskussion bereits als ein feststehender Begriff bekannt ist und geradezu formelhaften Charakter gewonnen hat.

2.1 Expertenwissen

Je länger die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf arbeiten, umso stärker werden sie sich, so Bromme (1997), an diesem praktischen Wissen orientieren; der Lehrer wird zum Experten des Lehrens und Lernens in einem Fach. Dieses Expertenwissen muss interdisziplinär und fachübergreifend sein. Da es im Handeln unter alltäglichem Handlungsdruck Entlastung bieten soll, werden als erfolgreich empfundene Lösungen in der Praxis schnell habitualisiert. BerufsanfängerInnen sind dagegen stärker auf Stützungssysteme (ältere KollegInnen, methodisiertes Material u. Ä.) angewiesen. In einer „Topologie des professionellen Lehrerwissens“ beschreibt Bromme die Aufschichtung des Expertenwissens, des praktischen professionellen Wissens. Es umfasst Wissen aus mehreren Wissenschaftsdisziplinen. An dieser Topologie lässt sich auch zeigen, wie fließend die Übergänge vom rhetorischen zum praktischen Wissen sein können. Im Folgenden habe ich seine Auflistung um Kommentare (nicht kursiv) ergänzt:

Abb. 4: Topologie des professionellen Lehrerwissens
(vgl. Bromme 1992)

Topologie des professionellen Lehrerwissens (Bromme 1992: 96f)
<i>Fachliches Wissen</i> über Sprache und Literatur im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin: wissenschaftliche Operationen, Denkweisen und Regeln der Gegenstandskonstitution
<i>schulmäßiges Wissen</i> – Deutsch: teilweise implizites Wissen, besteht zu einem Anteil aus didaktischem Brauchtum
<i>Philosophie des Schulgegenstandes/des Faches Deutsch</i> : Auffassungen zur Nützlichkeit und Relevanz der Lehr-Lerninhalte, bewertende Urteile über Unterrichtsinhalte
<i>pädagogisches Wissen</i> : relativ unabhängig von den Fächern gültig, allgemein pädagogisches Handlungswissen
<i>fachspezifisch-pädagogisches Wissen</i> : Wissen über Umsetzung des Gegenstandes im Unterricht

Bromme unterscheidet einerseits nach verschiedenen Institutionen, in denen Wissen implizit und explizit erworben wird (Schule, Hochschule, pädagogische Praxis) und andererseits nach Modi des Wissens: Reflexionswissen (Philosophie des Schulgegenstandes/des Faches Deutsch, pädagogische Auffassungen), Fachwissen (im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin) und Handlungswissen (Wissen über Umsetzung des Gegenstandes). Man kann die Einteilung auch als eine Einteilung nach Bereichen oder Domänen lesen: Pädagogisches Wissen wird vom fachlichen abgegrenzt, wobei die Anforderungen an das Handeln in der Praxis zwangsläufig dazu führen, dass unterschiedliche Wissensdomänen aufeinander

bezogen werden müssen (fachspezifisch-pädagogisches Wissen, schulmäßiges Wissen). Erstaunlicherweise kommt fachdidaktisches Wissen dem Begriff nach überhaupt nicht vor, obgleich es doch Hinweise darauf gibt, dass es gerade dieses Wissen ist, das die Instruktionshandlungen von Lehrerinnen und Lehrern bestimmt (vgl. Brunner u. a. 2006). Für die Konstitution einer Fachdidaktik wäre die Aufteilung des Wissens in die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen nicht besonders instruktiv und ratsam, weil sie sich als interdisziplinär arbeitende Wissenschaft damit unnötig beschneiden würde. Auch zur Analyse des Handlungswissens scheint mir die Auflistung Brommes wenig geeignet, weil sie zu wenig handlungstheoretisch fundiert ist: Die einzelnen Wissensbestandteile sind sicher nicht nach Wissenschaftsdisziplinen geordnet. Allerdings ist eine solche Aufgliederung trotzdem von heuristischem Wert, weil an ihr studiert werden kann, in welchen Kontexten die Lehrkräfte das Handlungswissen erwerben. Über das genetische Verhältnis der einzelnen Schichtungen wird in dem Modell von Bromme ebenfalls nichts gesagt, wie aber hängen pädagogisches, fachspezifisches, fachliches und schulmäßiges Wissen zusammen? Sozialisatorisch betrachtet, lassen sich für diese Wissensbereiche nicht nur unterschiedliche Orte und Handlungstypen ausmachen, sondern auch spezifische Zeiten. Es dürfte nicht gleichgültig sein, wann und wie im Leben eines Lehrers die Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien erfolgt, wann der Handlungsdruck der Unterrichtspraxis erlebt wird und wie dieser Handlungsdruck im Kollegium thematisiert wird: eher als gemeinsam zu lösendes Problem oder als Feuertaufe, durch die der Anfänger zum Experten wird. Zugespitzt formuliert: Das Handlungswissen hat sehr viel mit der Sozialisation der Lehrkraft und erheblich weniger mit einer aktuellen fachdidaktischen Debatte zu tun.

Deutlich wird daran auch, dass das Wissen von Lehrkräften sich zusammensetzt aus Kenntnissen, Überzeugungen und Haltungen, die *unterschiedlichen* Wissens- und Erfahrungsbereichen entstammen. Da das schulmäßige Wissen beispielsweise in anderen Handlungsfeldern erworben wird als das fachliche Wissen, muss es nicht zwingend mit diesem in Einklang gebracht werden (Ivo 1994). Da das praktische Wissen zu einem hohen Anteil aus Fähigkeiten besteht, deren Wissensbasis den Handelnden nicht unmittelbar zugänglich ist, wissen die Lehrkräfte oft selbst nicht genau, was genau sie in die Lage versetzt, eine Situation zu meistern, geschweige denn, dass sie wissen, warum sie tun, was sie tun. Dass praktisches Handlungswissen trotzdem einer methodisch kontrollierten Untersuchung zugänglich ist, liegt an dem Spannungsverhältnis von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, in dem jedes soziale Handeln steht. Menschen müssen sich in der Interaktion dauernd für oder gegen eine Handlung entscheiden. Der Begriff „entscheiden“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass aus einer Vielzahl von Möglichkeiten nur eine realisiert wird. Diese Handlungsrealisierung folgt wenigstens implizit einer Logik oder einem Muster. Dieses Muster lässt Rückschlüsse darüber zu, welche „Zielsysteme“ zugrunde gelegt wurden, nach

denen bewertet wird, welche Handlungsalternative verknüpft mit welchen Strategien unter den jeweiligen situativen Bedingungen als erfolgversprechend bewertet wurde (vgl. Ossner 2001).

Handlungsrealisierung und Handlungsrationalisierung (Begründungen) fallen in der Interaktion normalerweise zusammen. In unterrichtlichen Alltagssituationen konstituieren die Lehrkräfte die Rationalität ihres Handelns stets mit, indem sie sich bemühen, die Rationalität ihrer Handlungen anzuzeigen und einen diesbezüglichen Konsens mit den Schülerinnen und Schülern herzustellen (Krummheuer 2003: 249). Dieser Konsens ist immer Ergebnis eines gelingenden Aushandlungsprozesses.

In der IMEN-Gruppe¹ geht man, gestützt auf Ansätze der *ethnography of education*, gleichfalls davon aus, dass sich die „formula of doing things“ und die handlungsleitenden Überzeugungen in den Interaktionsprozessen im Unterricht manifestieren (Herrlitz 1998: 176), ganz im Sinne der bereits ausgeführten ethnomethodologischen Grundannahme, wonach das soziale Geschehen der Ort ist, an dem die „sinnvermittelte Konstruktion von Wirklichkeit“ stattfindet, und diese daher auch im Vollzug der Handlungen der Akteure beschreibbar, erkennbar und verstehbar (also *accountable*) wird (Bergmann 2000: 125). Erschließbar in diesem Sinne wird die latente Bedeutung des Handelns der Aktanten durch die Beobachtung von Schlüsselszenen im Unterricht, über deren funktional-pragmatische Analyse dann die Struktur des praktischen Handlungswissens rekonstruiert werden kann. Diese handlungsleitenden Überzeugungen sind nicht nur subjektiv von Bedeutung, sondern haben im Rahmen des Unterrichts normativen Charakter.

2.2 Die metonymische Struktur von Unterrichtsereignissen

Wenn Überzeugungen handlungsleitend sind, müsste man sie auch an Handlungen des Lehrers oder der Lehrerin ablesen können. Im Rahmen von IMEN wird das praktische Handlungswissen von Lehrkräften anhand von *key incidents* untersucht. Nach Wilcox (1980: 9, zitiert nach: Kroon, Sturm 2002: 98) ist ein *key incident* der „key in that it represents concrete instances of the working of abstract principles of social organization“. Key incident lässt sich also mit Schlüsselszenen oder bedeutsam erscheinende Unterrichtssequenzen übersetzen (vgl. Herrlitz 1994, 1998; Kroon/Sturm 2002: 97ff). An den *key incidents* wird in diesem Modell von Unterrichtshandlungen etwas sichtbar, das eigentlich verborgen unter der Oberfläche ist. Herrlitz findet dafür das Bild von den „Spitzen der Eisberge“: Über der Wasseroberfläche wird im Unterricht eine inszenierte Lehr-Lern-Situation sichtbar. ‚Unter der Wasseroberfläche‘ ist der eigentliche Berg verborgen (nämlich das zugrunde liegende Lese-, Rechtschreib- oder Grammatikproblem, didaktische Strukturierung des Lehr-Lernprozesses,

¹ IMEN steht für International Mother tongue Education Network, eine Gruppe von Muttersprachendidaktiker/innen aus mehreren europäischen Ländern, die sich die qualitative empirische und komparative Erforschung von standardsprachlichem Unterricht zur Aufgabe gemacht hat.

bestimmte, institutionell geprägte Interaktionsmuster, Überzeugungen und Annahmen über die Lernenden, den Lernprozess, den Lerngegenstand usw.), der die Inszenierung maßgeblich prägt und als Grundlage allen unterrichtlichen Handelns gesehen werden kann (Herrlitz 1994: 28). Herrlitz spricht von der metonymischen Struktur solcher *key incidents*: Ein konkreter, beobachtbarer Teil der Interaktion im Unterricht steht für das Ganze der handlungsleitenden Überzeugungen und Konzepte der Aktanten, die sich im institutionellen Rahmen als Muster oder Format manifestieren.

„Im standardsprachlichen Unterricht [...] hat das praktische Wissen die Struktur einer Metonymie, in der ein Teil – die Tafelreihe ‚Schildpad‘ in der Rechtschreibung¹ (aber auch das Lesestück aus der Fibel, der Beispielsatz in der Satzglied- und Wortartbestimmung, die Aufgabe im Sprachbuch, das vorgelesene Kapitel aus der Ganzschrift) – als Stichwort dient, um das Ganze – das Lernproblem und die einzelnen Elemente seiner pädagogischen Bearbeitung – aufzurufen.“

(Herrlitz 1994: 28)

Genau genommen hat allerdings nicht das praktische Wissen die Struktur einer Metonymie, sondern das Unterrichtsereignis, anhand dessen man das praktische Wissen rekonstruieren kann. Solche prototypischen Metonymien lassen sich zu jedem Lernbereich oder gar Lerngegenstand bestimmen, und jede dieser Metonymien ist in bestimmte kognitive Schichten zerlegbar: Das sind zum einen Konzepte, die von Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft geteilt werden, eingespielte Handlungsmuster beispielsweise, und zum anderen Konzepte, welche die Konstruktion des Lerninhalts betreffen, Konzepte, welche die Konstruktion des Lehr-Lernprozesses bestimmen, sowie allgemeine Prinzipien der Sprach- und Literaturdidaktik bzw. der allgemeinen Pädagogik, die z. T. wiederum hinter den anderen Konzepten stehen (Herrlitz 1994: 29).

¹ Ein Rechtschreibproblem zur Auslautverhärtung im Niederländischen, um das es in einem Analysebeispiel bei Herrlitz geht.

Abb. 5: Struktur einer Metonymie¹

(Herrlitz 1994: 39)

	<p>key incident (<i>Unterrichtsereignis</i>)</p> <p>gemeinsam geteilte pädagogische Praxis/unterrichtliche Routine von LehrerInnen und SchülerInnen (z. B. das Bearbeiten einer Sprachbuchaufgabe, die Einführung eines Lesetextes, ein Rechtschreibproblem an der Tafel usw.)</p>
Bedeutungsebenen	<p>1. der Lerngegenstand: ein Rechtschreibproblem, ein einzuführender Text, eine zu erwerbende Schreibkompetenz usw.</p>
	<p>2. pädagogisches Phasenschema /Unterrichtsschritte</p>
	<p>3. sprachliche Handlungsmuster, die für die einzelnen Phasen charakteristisch sind: - Lokutionen (Propositionen): Was wird wie gesagt? - Illokutionen: Was wird damit (implizit) gemeint / beabsichtigt?</p>
	<p>4. Unterrichtsmittel: Arbeitsblätter, Sprach-/Lesebuch, Arbeitshefte, Lernplakate, Tafel, Folien usw.</p>
	<p>5. Konstruktion des Lerninhalts Auswahl des Lerninhalts, Verankerung/Einbettung im Unterrichtsverlauf, notwendiges Vorwissen usw.</p>
	<p>6. Konstruktion des Lehr-Lernprozesses methodische Überlegungen zur Umsetzung und Steuerung des intendierten sprachlichen/literarischen Lernprozesses</p>
	<p>7. Prinzipien der Deutschdidaktik/der Pädagogik</p>

Die einzelnen Schichten werden interpretativ aus der gewählten Unterrichtssequenz erschlossen bzw. die damit formulierten Hypothesen mit dem vergleichenden Hinzuziehen weiterer Datenquellen gestützt. Sie bilden in ihrer Gesamtheit die Rekonstruktion des praktischen professionellen Handlungswissens für einen bestimmten Teilbereich des (Deutsch-)Unterrichts. Diese weiteren Datenquellen sind Interviewtranskripte, Unterrichtsmaterialien, Lehrerhandreichungen, Bildungspläne, Dokumente der didaktischen Rhetorik u. Ä. Zugang zu diesen Schichten gewinnt man insbesondere über die funktional-pragmatische Analyse der Interaktionen von Schülern und Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht, die sowohl die Lehrer-Schüler-Relation wie auch die Struktur der Gegenstände in den Lehr-Lernprozessen bestimmen (Herrlitz 1998: 78).

Der Begriff der Metonymie ist insofern zutreffend für die Beschreibung des Zusammenhangs von Unterrichtsereignis und Handlungswissen, als hier eine reale Beziehung zwischen

¹ Die Tabelle stammt von Claudia Pangh. Sie hat sie für einen gemeinsamen Vortrag mit mir auf dem Symposium Deutschdidaktik in Lüneburg 2004 erstellt. Ihr sei dafür herzlich gedankt.

Ereignis und den Handlungen zugrunde liegenden Orientierungen angenommen wird und der Zusammenhang nicht allein ein pars-pro-toto-Verhältnis ist, sondern tatsächlich auch eine Verschiebung stattfindet. Die Verschiebung ist im Grunde mit dem Begründungsverhältnis gegeben: Aufgrund ihres erworbenen Handlungswissens kommen die Lehrkräfte zu einer Entscheidung, die im Interaktionsverlauf sich so äußert, wie zu beobachten war.

Die vermeintlichen Bedeutungsebenen stellen m. E. eher Analyseeinheiten dar, die den Rekonstruktionsprozess methodisch kontrollierbar machen. Während die Aspekte unter 1–4 in der Analyse eher deskriptiv behandelt werden, werden auf der Ebene 5, 6 und 7 bereits Strukturhypothesen zur Konstruktion des Lerninhalts und des Lehr-Lernprozesses sowie zu den zugrunde liegenden pädagogischen und didaktischen Prinzipien formuliert. Die Konstruktion des Lerninhalts, also des Unterrichtsgegenstandes, und die Konstruktion des Lehr-Lernprozesses, die in unserem Fall eine Konstruktion des Lese-Lern-Prozesses ist, hängen miteinander zusammen. Solche Konstruktionen sind handlungsentscheidend und bestimmen die Praktiken im Unterricht wesentlich mit. Nicht nur die didaktische Modellierung des Gegenstandes, sondern auch die Interaktionsbeziehung wird davon bestimmt. Die *content and interactional features* des Lesens von Literatur, die die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht der Hauptschule erwerben, sind folglich davon nicht unberührt, sondern ganz im Gegenteil davon unmittelbar betroffen.

2.3 Handlungswissen aus sozialisatorischer Perspektive

Vergleicht man nun die Topologie des professionellen Lehrerwissens mit Herrlitz' Beschreibung der Bedeutungsstruktur einer sich in einem *Incident* manifestierenden Metonymie, lassen sich interessante Parallelen feststellen:

Abb. 6: Vergleich Bromme/Herrlitz¹

Bromme (1992) Topologie des professionellen Lehrerwissens	Herrlitz (1994) Gegenstandsfeld der Deutschdidaktik	
<i>Philosophie des Schulgegenstandes/des Faches Deutsch:</i> Auffassungen zur Nützlichkeit und Relevanz der Lehr-Lerninhalte, bewertende Urteile über Unterrichtsinhalte	<i>(sprach-, literatur-, lese- oder allgemein-) pädagogische Prinzipien</i>	
<i>fachliches Wissen über Sprache und Literatur</i> im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin: wissenschaftliche Operationen, Denkweisen und Regeln der Gegenstandskonstitution	Gegenstandsstruktur	<i>Rhetorik</i> (Wissen über Deutschunterricht, das nicht primär von der alltäglichen Praxis an der Schule geprägt ist, Wissen der Didaktikerinnen und Didaktiker)
<i>schulmäßiges Wissen – Deutsch:</i> teilweise implizites Wissen, besteht zu einem Teil aus didaktischem Brauchtum	<i>Konstruktion des Lehr-Lerninhalts</i>	ppk (praktisches Wissen oder implizites Wissen, Wissen der Lehrkräfte)
<i>fachspezifisch-pädagogisches Wissen:</i> Wissen über Umsetzung des Gegenstandes im Unterricht	<i>Konstruktion des Lehr-Lernprozesses</i>	
<i>Philosophie des Schulgegenstandes/des Faches Deutsch:</i> Auffassungen zur Nützlichkeit der Lehr-Lerninhalte, bewertende Urteile über Unterrichtsinhalte	<i>Konstruktion des Lehr-Lerninhalts</i>	
<i>pädagogisches Wissen:</i> allgemein pädagogisches Handlungswissen	<i>(sprach-, literatur-, lese- oder allgemein-) pädagogische Prinzipien</i>	

Die Kursivschreibung verweist auf die Originalbegriffe bei Bromme und Herrlitz.

Das rhetorische Wissen kann als didaktisches Theoriewissen vom Handlungswissen, das sozialisatorisch aufgeschichtet wird, kategorial getrennt werden. Zugleich geht es aber auch ein in das Handlungswissen der Lehrkräfte.

Während die *Philosophie des Schulgegenstandes/des Faches Deutsch* und das *fachliche Wissen über Sprache und Literatur* weitgehend dem Bereich der Rhetorik zugeschlagen werden müssen, ist das *schulmäßige*, das *fachspezifisch-pädagogische* und das *pädagogische Wissen* in hohem Maße implizites Wissen und gehört demnach zum ppk. Bei Herrlitz ist dies das Wissen um den *Lehr-Lerninhalt* und den *Lehr-Lernprozess* und *(sprach-, literatur-, lese- oder allgemein-) pädagogische Prinzipien*. Zugleich kann Letzteres nach Herrlitz aber auch dem Bereich der Rhetorik zugeordnet werden, insofern es einem päd-

¹ Diese Zusammenstellung ist in Kooperation mit Claudia Pangh entstanden, nach einer Anregung von Christoph Bräuer und Frank Lipowsky, für die ich mich an der Stelle herzlich bedanke!

gogischen Diskurs angehört, wie er sich in Lehrerhandreichungen, methodischen Materialien, aber auch Bildungsplänen u. Ä. manifestiert (im Gegensatz zu Bromme, der das pädagogische Wissen als reines Handlungswissen versteht). Deshalb sind die *Prinzipien* in der Übersicht doppelt aufgeführt. Während in dem Bromme-Modell die Herkunft des Wissens stärker betont wird, unterscheidet Herrlitz seinem fachdidaktischen Interesse folgend nach *Konstruktionen des Lehr-Lerninhalts und des Lehr-Lernprozesses* einerseits und den *pädagogischen Prinzipien* andererseits. Den Bereich *Philosophie des Schulgegenstandes/des Faches Deutsch*, den Bromme in seiner Topologie aufführt, ordnen wir zweimal zu. Denn die Auffassungen zur Nützlichkeit der Lehr-Lerninhalte und bewertenden Urteile über Unterrichtsinhalte sind selbstverständlich nicht nur und vermutlich nicht einmal zu einem größeren Anteil als Reflexionswissen zu bezeichnen, sondern prägen auch als tief eingeschliffene Haltungen das Handeln der Lehrkräfte. Es ist insofern auch der *Konstruktion des Lehr-Lerninhalts* oder den (*sprach-, literatur- oder lese-*) *pädagogischen Prinzipien* zuzuordnen, als diese Haltungen durch die Unterrichtserfahrungen in einem Fach gebildet werden. Die gestrichelte Linie soll deutlich machen, dass primär an diesen Stellen die Zuordnung in der Analyse oft nicht trennscharf durchgeführt werden kann und es auch Graubereiche gibt, in denen das Wissen aus unterschiedlichen Handlungsbereichen und mit unterschiedlichem Charakter einfließt. Beide Schichtungsversuche sind – so sollte mit der Anordnung gezeigt werden – nicht ganz kohärent und widerspruchsfrei. Die für meine Fragestellung und Untersuchung wichtigen Konstruktionsleistungen, die handlungsleitend sein dürften, sind die Konstruktion des Lehr-Lernprozesses und die Konstruktion des Lehr-Lerninhalts. In ihnen fließen pädagogische, fachliche und alltagspraktische Wissensbestandteile zu einer Melange zusammen, für die sicherlich fachdidaktische Bezüge hergestellt werden können, die sich aber nicht ohne Weiteres in die Traditionen des wissenschaftlichen Nachdenkens in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen einpassen lässt.

In diesem Konstruktionsprozess spielt das ppk vermutlich eine bedeutendere Rolle als das fachdidaktische Theoriewissen, das an der Hochschule erworben werden kann. Gleichwohl ist festzustellen, dass ein Wissen, das den Lerninhalt und den Lernprozess umfasst, nur als fachdidaktisches Wissen bezeichnet werden kann. Die fachdidaktische Modellbildung kann aus dieser Sicht von der Analyse solcher Konstruktionsprozesse, die als Lernprozesse angelegt sind und als solche ja durchaus funktionieren, etwas lernen.

Aus fachdidaktischer Perspektive könnte man das ppk nun wie folgt aufschichten und dabei missverständliche Verdopplungen vermeiden:

Abb. 7: Handlungswissen der Lehrkräfte unter sozialisatorischer Perspektive

Rhetorik
ppk:
fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess
pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen
eigene frühe (schulische) Sozialisationserfahrungen

Das Aufschichtungsmodell berücksichtigt auch die biographische Folge des Erwerbs von Wissen, die das Können wesentlich mit beeinflusst (biographisch von unten nach oben). Das unterrichtliche Brauchtum eignet man sich über die eigene Schulerfahrung bis zur eigenen Unterrichtspraxis stetig an. Es bezieht sich auf die unterschiedlichen Schichten gleichermaßen. Dieses Brauchtum ist vermutlich normativ von außerordentlicher Kraft, weil es das Lehrerhandeln gewissermaßen blind legitimiert.

Es handelt sich bei dem theoretischen Konstrukt vom Handlungswissen der Lehrkräfte, wie man an der Übersicht deutlich sehen kann, um ein „integrierendes Konstrukt“ (vgl. Barton/Lazarsfeld 1979), das eine Reihe von Vorstellungen, Annahmen, sprich: Normen enthält, die kulturell verbreitet sind, aber durchaus individuell sehr unterschiedlich sein können. Vermutlich ist das rhetorische Wissen bei ausgebildeten Deutschlehrkräften erheblich elaborierter als bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften. Aber auch die Konstruktionen zum Gegenstand (Lerninhalt) und zum Lehr-Lernprozess (Lese-Lernprozess) müssten einen stärkeren fachlichen Input aufweisen, so lässt sich vermuten. Inwieweit sich dieser Input im Unterricht deutlich abzeichnet, ist noch nicht einzuschätzen. Nach den Beobachtungen und Vermutungen der Forscherinnen und Forscher aus dem IMEN-Zusammenhang ist die fachliche Orientierung nicht so sehr abhängig von dem im Studium erworbenen didaktischen Theoriewissen, das als Rhetorik ausgewiesen ist. Das Wissen, das dem Bereich der Rhetorik angehört, ist allerdings weniger klar getrennt vom Handlungswissen als Herrlitz annimmt, deshalb habe ich es in das Schichtungsmodell aufgenommen. Es ist das manifeste und abrufbare Theoriewissen, das in der Fachdidaktik diskutiert wird, während das ppk das latente Wissen der Lehrkräfte umfasst. Es kann von einer widersprüchlichen Einheit dieser Wissensbereiche ausgegangen werden. Die Trennlinien sind aus dem Grunde subjektiv nicht trennscharf, wenn sie auch definitorische Grenzen bilden.

Folgendes lässt sich zusammenfassen:

Das ppk von Lehrkräften zeichnet sich dadurch aus, dass es Wissen aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen zusammenfasst und situativ aktualisiert. Unter den besonderen

Bedingungen des Unterrichts (s. o.) handeln Lehrkräfte entsprechend ihrem ppk und schaffen so eine implizite Begründung für ihre Handlungen. Diese impliziten Begründungen möchte ich als „Normen“ bezeichnen. Die analytischen Schichten des Handlungswissens zeigen, dass es keineswegs nur um individuelles Wissen von einzelnen Lehrkräften geht. Im Verbund mit den in beispielsweise einem Interview geäußerten Ansichten zum Unterricht bilden Handlungen Habitusformationen. Der Habitus konstituiert sich nach Bourdieu durch die Handlungen bzw. „Verrichtungen“ (Bourdieu 1970: 150) einer Gruppe von Menschen und kann sozialpsychologisch auch als ein tief eingeschliffenes Handlungsmuster verstanden werden. Bourdieu beschreibt den Habitus zudem als eine „generative Grammatik der Handlungsmuster“ (ebd.: 150). Es handelt sich um ein System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, dessen Aneignung wahrscheinlich zur Professionalisierung der Lehrerin und des Lehrers ebenso gehört wie der Erwerb einer Routine, in der nicht mehr jede Handlung hinterfragt wird. Die

„Ansichten, die ‚kollektive sinnstiftende Wahrnehmungen‘, verinnerlichte grundlegende Strukturen repräsentieren, die der Habitus hervorgebracht hat und die seinen Inhabern die Gewissheit erlauben, daß ihr Handeln bei jeder expliziten Abstimmung in Übereinstimmung mit dem habituellen Handeln der Gruppe steht – oder in diesem Fall: der Mitglieder des Berufes, den sie ausüben, legitimieren die kulturelle Praxis.“
(Bourdieu 1979: 177).

Insofern ist die beobachtete Praxis ein Ergebnis des habituellen Handelns und wird in der Untersuchung auch als solches interpretiert. „Habitus“ nach Bourdieu markiert deutlicher als der Begriff „Handlungswissen“, dass dieses Wissen nicht schlicht abgefragt werden kann und dass es dabei eher um die Beschreibung eines Handlungstyps als um die eines Wissenstyps geht. Ich werde in der Arbeit trotzdem an dem Terminus „Handlungswissen“ festhalten, weil er dank der Vorarbeiten Brommes und Herrlitz' stärker operationalisiert ist als „Habitus“. Die Beobachtungen im Feld lassen sich über das Herrlitzsche Modell der Aufschichtung gegenstandsangemessen beschreiben. Bei Verwendung des Habitusbegriffs müssten sozialpsychologisch zu interpretierende Ressentiments ebenfalls beschrieben werden. Sie spielen vermutlich sogar eine erhebliche Bedeutung in der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern der Hauptschule und den Hauptschullehrerinnen und -lehrern. Aus Gründen der Forschungsökonomie habe ich dennoch auf die Betrachtung dieses Aspekts verzichtet.

Nachdem mit Blick auf die Forschungslage die relevanten Faktoren der literarischen Sozialisation und die wenigen Befunde zum Literatur-Erwerb bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern erläutert wurden, möchte ich im Folgenden die qualitative empirische Untersuchung vorstellen, in der es stärker um die Frage geht, welche Rolle die Schule in der literarischen Sozialisation spielt und spielen kann.

Teil II

Praktiken des Lesens von Literatur in der Hauptschule in komparativer Perspektive

1. Anlage der Untersuchung

1.1 Fragestellungen der qualitativen Untersuchung

Mit der qualitativen Untersuchung möchte ich mich nun empirisch jenen Fragen widmen, die im ersten Teil der Arbeit bereits theoretisch aufgeworfen wurden, aber selbstverständlich noch nicht beantwortet werden konnten:

b) Wie sehen die Praktiken des Lesens von Literatur im Deutschunterricht der Hauptschule gegenwärtig aus?

c) Auf welcher Grundlage entscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule?

d) Welche Konstruktionen vom Leseprozess und dem Gegenstand lassen die Handlungen der Lehrkräfte erkennen?

e) Sind die Praktiken im Rahmen der literarischen Sozialisation als förderlich einzuschätzen? Ich möchte zu den Fragen Vermutungen ausführen, die in der Untersuchung dann überprüft werden.

1.1.1 Hypothesen zu der Frage: Wie sehen die Praktiken des Lesens von Literatur im Deutschunterricht der Hauptschule gegenwärtig aus?

Vermutlich spielt der Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur in der Hauptschule eine bedeutende Rolle. So genannte hochliterarische Werke werden eher eine untergeordnete Rolle spielen. Wahrscheinlich werden eher Leseroutinen im Sinne von Problemlösungen eingeübt, die nicht hierarchiehöhere, sondern eher grundlegende im Sinne von hierarchieniedrigen Leseleistungen befördern. Diese Vermutung scheint naheliegend, weil Hauptschullehrkräfte tatsächlich vor dem Problem stehen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule multiple Probleme mit Schriftlichkeit (Haueis 2007: 34f) und dem Fach Deutsch haben: Die Lehrkräfte sind also vor besondere Lernprobleme gestellt, die eine Vereinfachung des Vorgehens oder des Gegenstandes regelrecht zu erzwingen scheinen. Darüber hinaus unterrichten in der Hauptschule viele Lehrkräfte Deutsch fachfremd. In einer Untersuchung zum Zusammenhang von Fachkenntnissen und Fragetechnik von Lehrerinnen und Lehrern stellte Carlsen (1987)¹ fest, dass Lehrkräfte mit weniger Fachkenntnissen eher „direkte Fragen“ und solche Fragen stellten, die auf einem „low cognitive level“ lagen, als ihre fachlich versierten Kolleginnen und Kollegen (zitiert nach Bromme 1992: 94). Bromme weist darauf hin, dass Lehrkräfte mit weniger Fachkenntnissen weniger komplexe Fragen im

¹ Auf den Text wird zwar immer wieder verwiesen, wenn es um die Untersuchung von Lehrerhandeln geht, leider habe ich ihn aber nicht bekommen können. Der Text ist zwar unter „Education Resources Information Center“ unter der Nummer „Document Reproduction Service NO. ED 293 181“ angezeigt, aber nicht zu bestellen.

Unterricht aufwerfen als ihre versierteren Kolleginnen und Kollegen. Er interpretiert das psychologisch:

„Offensichtlich haben nur Lehrer mit guten Fachkenntnissen ausreichendes Selbstvertrauen, um den Unterrichtsverlauf auch dann noch steuern zu können, wenn die Schüler neue Wege der Erarbeitung des Stoffes gehen.“

(Bromme 1992: 94)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen die Autoren eines Aufsatzes zur COACTIV-Studie (Brunner u. a. 2006) und andere Forscherinnen und Forscher, die sich mit Lehrerkompetenzen empirisch auseinandersetzen (Lipowsky/Thußbas/Klieme u.a. 2003). Die fehlende Sicherheit in der Sache muss über eine vereinfachte Instruktion kompensiert werden. Möglicherweise lassen sich die Ergebnisse der COACTIV-Studie aber auch anders verstehen: Lehrer, die selbst nicht so abstrakt an den Stoff herangehen, neigen weniger dazu, ihre Schüler mit sehr komplexen Fragen zu überfordern (können sich also besser auf ihre Schülerinnen und Schüler einstellen). Die Handlungen der Lehrer-Novizen sind in der Praxis weniger flexibel als die der Experten und sie legen den Fokus stärker auf Details (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1986). Mit der fehlenden Sicherheit in der Sache soll hier aber keineswegs bloß auf ein fachwissenschaftlich abzubildendes Wissen über den Lerngegenstand verwiesen werden. Es ist vielmehr jenes Wissen gemeint, das Gegenstandslogik und das Wissen um domänenspezifische Aneignungsformen umfasst: folglich ein originär fachdidaktisches Wissen.

Die In-Frage-Stellung einer Gegenstandskonstruktion oder einer fachlichen Methode wird bei fachlich nicht ausgebildeten Lehrkräften wahrscheinlich eher selten zu beobachten sein. Ich nehme durchaus an, dass ein typisches Muster der Phaseneinteilung festgestellt werden kann, das darauf beruht, dass sich eine Erarbeitung und ein Unterrichtsschritt möglichst logisch aus dem anderen ergibt. Diese Phaseneinteilung muss allerdings nicht identisch sein mit der Phaseneinteilung, die ich aus analytischen Gründen vornehmen werde (s. u.).

1.1.2 Hypothesen zu der Frage: Welche Konstruktionen vom Leseprozess und dem Gegenstand lassen die Handlungen der Lehrkräfte erkennen?

Vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf das fünfte und sechste Schuljahr, weil anzunehmen ist, dass Literatur hier wahrscheinlich primär unter alltäglich lebensweltlichen Aspekten thematisiert und die literar-ästhetische Betrachtung vermutlich weniger stark anvisiert wird. Zudem geht es um die grundlegende Förderung der literarischen Rezeptionskompetenz in einem fachlichen Zusammenhang, der für alle Schultypen und Schulformen gleichermaßen verbindlich sein dürfte.

Aus der Leseforschung wissen wir, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Grund- und Hauptschule in der Auswahl des Lesestoffes häufig zu Problemtexten greifen, zu Texten, in denen Probleme der Heranwachsenden im jeweiligen Alter der Klasse thematisiert werden, obwohl

die Schülerinnen und Schüler in schriftlichen Befragungen meist ihre Lieblingslektüren im Bereich der Spannung, des Abenteuers ansiedeln (Runge 1996; Harmgarth 1997; Gattermaier 2003). Mit der Orientierung des Lesestoffes an den problematischen Aspekten der Lebenswelt möchten die Lehrkräfte vermutlich das Leseinteresse wecken, die Lesemotivation sichern. Aus der eigenen Lesesozialisation wissen sie, dass die Entdeckung des Eigenen im Fremden eine genussbringende Leseerfahrung sein kann. Die Konstruktionen der Lehrerinnen und Lehrer stellen unabhängig von der sicher subjektiv formulierbaren Intention eine Norm dar, die für Schülerinnen und Schüler nicht oder zumindest nur schwer in Frage zu stellen ist. Hier wird noch ein weiterer Aspekt des Begriffs „Normen“ deutlich: Das Handlungswissen liefert einen verbindlichen Rahmen für die Interaktion im Unterricht. Selbstverständlich kann dieser Rahmen hinterfragt werden, davon ist aber im Allgemeinen im Unterricht zunächst nicht auszugehen. Von besonderem Interesse ist auch, was Lehrerinnen und Lehrer voraussetzen und wie sie an diese Voraussetzungen anschließen, wenn sie einen literarischen Text im Unterricht lesen möchten.

1.1.3 Hypothesen zu der Frage: Auf welcher Grundlage entscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule?

Ich vermute, dass die Lehrkräfte in der Hauptschule ihre Entscheidungen im Literaturunterricht treffen

1. auf der Grundlage ihrer eigenen sozialisatorischen Leseerfahrungen, nicht auf Basis fachdidaktischen Theoriewissens,
2. auf der Grundlage ihrer ernüchternden Erfahrungen mit den komplexen Sprachproblemen ihrer Schülerinnen und Schüler,
3. auf der Grundlage einer Konstruktion des Leseprozesses vom Einfachen zum Schweren und
4. auf der Grundlage einer Gegenstandskonstruktion, die die Einfachheit des Textes betont.

Während die Stichhaltigkeit der Thesen zwei bis vier über eine Rekonstruktion der Handlungsstruktur des Unterrichts wahrscheinlich gut geprüft werden kann, ist man bei der Prüfung der ersten These auch auf Aussagen von Lehrkräften angewiesen. Die sozialisatorischen Einwirkungen auf das Handlungswissen von Lehrkräften sind nicht über pure Beobachtung zu rekonstruieren. Daher werden in der Untersuchung zu den Praktiken im Literaturunterricht in der Hauptschule die Lehrkräfte auch zu ihrer Lesesozialisation befragt.

Vermutlich weichen die Handlungen von ausgebildeten Deutsch-Lehrkräften strukturell von denen der fachfremd unterrichtenden Lehrkräften ab, und die Konstruktionen zum

Gegenstand (Lerninhalt) und zum Lehr-Lernprozess (Lese-Lernprozess) müssten bei den Deutsch-Lehrkräften einen stärkeren fachlichen Input aufweisen als bei den fachfremd unterrichtenden Lehrkräften. Lesesozialisatorisch ist zunächst nicht von großen Unterschieden in diesen beiden Gruppen auszugehen.

1.1.4. Hypothesen zu der Frage: Sind die Praktiken im Rahmen der literarischen Sozialisation als förderlich einzuschätzen?

Vermutlich engagieren sich die meisten Hauptschullehrkräfte besonders im Bereich der Motivationsförderung und versuchen darüber hinaus einen lebensweltlichen Bezug zur Lektüre herzustellen (vgl. Christmann/Rosebrock 2006). Da die Lesebiographie der an der Untersuchung beteiligten Kinder nicht verfolgt werden kann, ist zu prüfen, ob die Praktiken, die der Motivationssteigerung, und die Praktiken, die dem subjektiven Bezug dienen sollen, auf der Grundlage dessen, was wir über Lesen von Literatur bisher wissen, aussichtsreich erscheinen. Darüber hinaus mag es noch andere Praktiken geben, die das Lesen von Literatur besonders unterstützen und die über die Studie in das Blickfeld kommen können. Diese Abschätzung ist zwangsweise etwas spekulativ, dennoch didaktisch von besonderer Relevanz: In der Deutschdidaktik stehen mitunter methodische Modelle in Konkurrenz zueinander, ohne dass die Relevanz der entsprechenden Vermittlungsverfahren im Unterricht für ein spezifisches Ziel jemals geprüft würde. Mit dieser Arbeit und insbesondere mit der empirischen Untersuchung soll dagegen eine Modellbildung in die Literaturdidaktik eingeführt werden, die paradigmatisch für eine praktische Wissenschaft (vgl. Ivo 1975; Ossner 1993) wie die Fachdidaktik sein sollte: Methoden des Lesens und Verstehens von Literatur akzentuieren jeweils eine spezifische Zielsetzung, die im Unterricht in Interaktionen umgesetzt werden müssen. Didaktische Konzepte müssen also in solchen Interaktionen zum Tragen kommen und zudem reflektieren, welcher besondere Aspekt literarischer Rezeptionskompetenz (oder einer anderen Kompetenz) dabei besonders gefördert wird. Das Paradigma fachdidaktischen Denkens ist dabei nicht die fachwissenschaftliche Konstruktion eines Gegenstandes, hier: der Literatur, sondern vielmehr die Erwerbs- und Lerntheorie, die ohne domänenspezifische Differenzierung allerdings nicht auskommt.

Damit die folgenden Überlegungen zur methodologischen Grundlegung und den Methoden der Untersuchung verständlich werden können, sei an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die geplante Studie gegeben. Diese Darstellung wird nach der methodologischen und methodischen Diskussion noch komplettiert.

1.2 Untersuchung im Überblick

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Erhebungs- und Auswertungsmethoden:

Abb. 8: Übersicht über die vorliegende Untersuchung

zentrale Methode	teilnehmende Unterrichtsbeobachtung (mehrere Stunden in der Klasse, auf Video aufgenommen: Einführungsstunde + Folgestunde zu einem literarischen Text in sieben Hauptschulklassen)
Datenquellen	<ul style="list-style-type: none">• Unterrichtstranskripte der Einführungsstunde(n) (s. Anhang)• Beobachtungsprotokolle (Feldnotizen)• problemzentrierte Lehrerinterviews (s. Anhang)
Vorgaben an die Lehrkräfte	ein literarischer Text sollte neu eingeführt werden
Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none">• Sequenzanalyse und Key Incident Analyse• Datentriangulation
beteiligte Klassen	sieben Klassen im 5./6. Schuljahr; es wurden jeweils ein bis zwei Stunden ausgewertet

Die Unterrichtstranskripte wurden unter Beteiligung verschiedener Forscherinnen und Forscher analysiert. Zu dieser Gruppe gehörten die Kollegiatinnen und Kollegiaten des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Lesesozialisation, literarische Sozialisation und Umgang mit Texten“ am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (2001–2004), einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dieses Instituts und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und mitunter auch geladene fachfremde Forscherinnen und Forscher. Infolge dieser Organisation konnte ich einen annäherungsweise fremden Blick auf das Material gewinnen oder mich mit diesem auseinandersetzen. Die Ergebnisse aus unterschiedlichen Analysedurchgängen der verschiedenen Materialien werden unter einer bestimmten Fragestellung aufeinander bezogen und gegeneinander abgeglichen. „Triangulation“ und „Komparation“ sind deshalb zentrale methodische Begriffe in der Arbeit.

1.3 Methodologische Prämissen und Methodische Entscheidungen: *Mixed Methods*, Triangulation und Komparation

1.3.1 Interaktionen im Fokus

Die Praktiken und die damit verbundenen Konstruktionsleistungen der Lehrkräfte sind nur im Vollzug der Handlung zu beobachten, deshalb wurde in allen Klassen mehrere Stunden hospitiert, obwohl schließlich nur je eine oder zwei Deutschstunden aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet wurden.

Es wurde bereits deutlich gemacht, dass nicht nur die Beschreibung von Interaktionsmustern im Literaturunterricht geleistet werden soll, sondern vielmehr die rekonstruktive Explikation von Sinnstrukturen, die den Interaktionen zugrunde liegen, es geht also um die Prozesse des Aushandelns von Bedeutungen im Zusammenhang mit literarischen Texten. Die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften bildet den Untersuchungsgegenstand. Damit die angenommene Rahmungsdifferenz in den Fokus rücken kann, muss diese Interaktion möglichst extensiv ausgelegt werden und vorab müssen Daten approximativ vollständig erhoben werden. Dies bedeutet, dass nicht nur eine Unterrichtssequenz aufgenommen und analysiert wird, sondern der ganze Unterrichtsverlauf, in dem es tatsächlich um einen spezifischen literarischen Text geht. In der Dokumentation des Materials wird sich dies niederschlagen müssen: Es wird ausführlich aus der Transkription des Unterrichtsmitschnitts und des jeweiligen Interviews zitiert.

Die Fokussierung auf die Interaktion ergab sich aus der lerntheoretischen Annahme (s. Teil I, Kapitel 1.4.3), dass die Voraussetzung dafür, eine Möglichkeit des Lernens zu schaffen, in der Herstellung eines Arbeitsinterims liegt. Dies gilt gerade für „fundamentale Lernprozesse“ (vgl. Miller 1986), in denen das lernende Individuum die Grenzen seines bisher erworbenen Wissens und die „Restriktionen seiner bereits erworbenen Wissensstrukturen systematisch überschreiten kann“ (ebd.: 19), weil im Dialog ein Zusammenhang entfaltet wird, der für einzelne Lernende noch nicht alleine zu begreifen wäre. Erst in der sozialen Interaktion werden „Bedeutungen, Strukturierungen und Geltungsnormen ausgehandelt, abgeändert oder stabilisiert“ (Krummheuer 1992: 14). In der Interaktion werden also Sinnstrukturen geschaffen, die von einem Individuum allein nicht zu verändern sind, sondern erst durch die Veränderung der Interaktion kann eine neue Sinnstruktur geschaffen werden. Handlungs- und Interaktionsmuster sind an der Oberfläche, als manifeste Merkmale der Interaktion abzulesen. Sie werden allerdings erst durch die latente Sinnstruktur einer Interaktion ermöglicht (vgl. Göltzer 1999).

Die Triangulation der Auswertungsverfahren und Ergebnisse einer Untersuchung mit anderen Verfahren lässt die Überprüfung eines qualitativen Verfahrens zu. In der Untersuchung sollten die Lehrkräfte nach dem Unterricht Gelegenheit bekommen, etwas zum Unterricht, zu den Schülerinnen und Schülern und zu ihrer eigenen Lesesozialisation zu sagen. Dadurch können kognitive Dissonanzen und Ambivalenzen erst sichtbar gemacht werden, aber auch Handlungen im Unterricht erscheinen im Kontext einer Lerngeschichte der Lehrkräfte in einem anderen Licht. Die eigenen Erfahrungen mit dem Lesen sind u. U. handlungsleitend oder sie spezifizieren bzw. individualisieren das Handlungswissen gegebenenfalls in entscheidender Weise.

Vor dem Hintergrund der Diskussion über das Handlungswissen von Lehrkräften erschien es unabdingbar, diese als Experten ernst zu nehmen und sie selbst noch einmal zum Unterricht

zu Wort kommen zu lassen. Folglich wurde das Interview nach dem Unterrichtsbesuch geführt. Allerdings würde eine sequenzanalytische Auswertung dieser Interviews forschungsökonomisch den Rahmen des Projektes übersteigen. Deshalb entschied ich mich für eine inhaltsanalytische Auswertung (Lamnek 1995; vgl. Witzel 1996; Rager 1999; Witzel 2000). Anhand der Auswertung des Interviews kann nicht nur die Analyse der Unterrichtssequenz geprüft werden, sondern die Ausführungen im Interview können die Analyse des Handlungswissens der Lehrkräfte vertiefen.

1.3.2 Interaktionsforschung in der Literaturdidaktik

Nickel-Bacon (2006b) beschreibt als grundlegende Untersuchungseinheit im Literaturunterricht ebenfalls die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern (ebenso Odag 2006). Lernprozesse, die sie als Ko-Konstruktion modelliert, zielen ihrer Meinung nach auf „motivationale, kognitive, emotional-erlebnisorientierte, reflexive und sozial-kommunikative Kompetenzen“ ab (ebd.: 275). In dieser Formulierung erscheinen die Dimensionen einer Kompetenz allerdings als viele unterschiedliche Kompetenzen, deren Zusammenhang nicht deutlich wird. Möglicherweise hängt mit der Komplexität einer solchen Aufgabenbeschreibung zusammen, dass von einer literaturdidaktischen Interaktionsforschung m. E. nicht gesprochen werden kann. Erst in den letzten zehn Jahren sind verstärkt empirische Untersuchungen zum Literaturunterricht im deutschsprachigen Raum durchgeführt worden. Das ist auch der Grund, warum ein Bezugspunkt dieser Arbeit die Lesesozialisationsforschung und ein anderer die Unterrichtsforschung im Allgemeinen ist. Die in meiner Untersuchung in den Blick genommenen Interaktionsstrukturen im Literaturunterricht sollen bezogen werden auf das Modell literarischer Rezeptionskompetenz, wie ich es in Kapitel 1.4.1 (Teil I) ausgeführt habe. Eine Untersuchung der Sinnstrukturen des Literaturunterrichts in der Hauptschule sollte nicht zum Ziel haben, eine generelle Güte des Unterrichts zu prüfen. Interessant erscheint unter dem analytischen Aspekt vielmehr die Konstruktion des Gegenstands literarische Ausdrucksgestalt, die Konstruktion des Leseprozesses und die fachlichen Lerngelegenheiten, die sich im Unterricht eröffnen, weil sie es sind, die sozialisatorisch wirksam werden können. Es werden wahrscheinlich, darauf weist auch Nickel-Bacon in ihren Beiträgen in dem Band von Groeben und Hurrelmann (2006) dezidiert hin, jeweils unterschiedliche Aspekte im Unterricht akzentuiert. Ob die Praktiken im Unterricht also kompetenzfördernd sind, kann im Hinblick auf das ausformulierte Modell von literarischer Rezeptionskompetenz anschließend nur differenziert abgewogen, nicht aber mit einem entschiedenen ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ beantwortet werden.

1.3.3 Teilnehmende Beobachtung – Sequenzanalyse

Zur Datenerhebung in den fallorientierten Untersuchungen haben immer mindestens zwei Forscherinnen Feldnotizen angelegt und den Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern in (passiv) teilnehmender Beobachtung auf Video aufgenommen. Die Transkription des Bildmaterials wurde anschließend von zwei Forscherinnen¹ unabhängig voneinander erstellt.

Die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts geschah nicht naiv, da eigenes professionelles Wissen über Unterricht und das leitende Forschungsinteresse die Herangehensweise bereits strukturiert. Die Beobachtung war jedoch zugleich offen, weil weder ein Beobachtungsraster zugrunde gelegt noch der Kontext des Unterrichts und des Lesens von Literatur im Unterricht aus den Augen verloren wurde. Im Gegenteil konnte ich den Kontext anhand der Feldnotizen, der Gespräche mit den Rektoren der jeweiligen Schulen und den Interviews besonders gut beschreiben. Im Analyseprozess wurden die Kontextbedingungen entsprechend berücksichtigt.² Im Fokus der Beobachtung waren hauptsächlich die Interaktionen zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, weil ich diese Interaktionen als den eigentlichen Lerngegenstand identifiziert hatte:

„Nicht der Inhalt als solcher steht dem lernenden Schüler als Gegenstand gegenüber, sondern die in der Interaktion von den Mitwirkenden hervorgebrachte als geteilt geltende Deutung.“

(Krummheuer/Fetzer 2005: 4)

Die Sinnstruktur des unterrichtlichen Handelns besteht darin, dass eine solche als geteilt geltende Deutung hervorgebracht wird. Mitunter kann dies scheitern oder unmöglich sein. Nur über eine rekonstruktionslogische Sequenzanalyse der Interaktion kann die Logik einer solchen Hervorbringung nachvollzogen werden. Welche Lernmöglichkeiten sich im Unterricht für Schülerinnen und Schüler eröffnen, ist möglichst getrennt von dieser Analyse in einem zweiten Schritt zu beurteilen.

In einem ersten Durchgang wurden die Transkriptionen (in Partiturschreibweise) in Sequenzen eingeteilt und paraphrasiert, sodass eine Übersicht über verschiedene Episoden und Phasen gewonnen werden konnte, die dann auch einzeln sequenzanalytisch analysiert wurden. Von passiv teilnehmender Beobachtung kann deshalb gesprochen werden, weil die Forscherinnen sich so weit wie möglich aus dem Feld herausgehalten haben. Die Beobachterinnen (immer mindestens zwei, manchmal drei) waren an der Vorbereitung des Unterrichts nicht beteiligt. Sie haben vor der Aufzeichnung des Unterrichts zwar immer bereits ein bis drei Stunden im Unterricht der Deutschlehrerin hospitiert, waren aber in Fragen der Auswahl und der Unterrichtsorganisation nicht eingebunden. Natürlich ist es unmöglich, den Ablauf einer Stunde mit solch einer Untersuchung überhaupt nicht zu stören,

¹ An dieser Stelle sei Lisa Schwinn herzlich gedankt für die vielen instruktiven und weiterbringenden Beobachtungen und Ideen.

² Zur Diskussion von „strukturierten“ und „unstrukturierten Beobachtungen“ vgl. Küppers 1999: 108-111.

ebenso ist es unvermeidlich, mit den Schülerinnen und Schülern oder den Lehrkräften im Unterricht zu interagieren, wenn man mehrere Stunden in der Klasse anwesend ist. Die Schülerinnen und Schüler erkundigen sich nicht nur nach der Untersuchung, sondern bitten mitunter auch um Hilfe bei den zu erledigenden Hausaufgaben. Zudem äußern sie sich vor der Kamera anders als in einer unbeobachteten Unterrichtssituation. Die meisten Lehrkräfte empfinden die Beobachtungssituation durchaus auch als eine Situation, in der ihre methodische und didaktische Kompetenz auf dem Prüfstand steht. Obwohl ich die Lehrkräfte ausdrücklich darum bat, ‚ganz normalen Unterricht‘ zu machen, war in einigen Stunden ein gewisser Vorführeffekt nicht zu übersehen. Es handelt sich bei dem Untersuchungssetting nach der teilnehmenden Beobachtung also um ein Verfahren, das die Alltagsbedingungen lediglich annäherungsweise herstellt. Inwieweit dies gelungen ist, lässt sich am Unterricht selbst sowie auch an den Äußerungen im Interview ablesen und sagt etwas aus über die Gültigkeit der Untersuchung.

1.3.4 Teilnehmende Beobachtung – *key incident*-Analyse

Als grundlegende Analyseeinheit für die Rekonstruktion des ppk gelten in der ethnographischen Unterrichtsforschung *key incidents* oder *key events*. Solche *key incidents* können in allen Dokumententypen, die für die Erforschung des praktischen professionellen Handlungswissens herangezogen werden, bestimmt werden (Herrlitz 1998: 177):

- in den Transkriptionen von Aufnahmen der Kommunikation im Unterricht,
- in den als Feldnotizen festgehaltenen Unterrichtsbeobachtungen oder
- in den Transkriptionen von (in der Regel offen strukturierten) Interviews mit den Lehrkräften.

Eine Schlüsselfunktion wird bestimmten Incidents deshalb zugesprochen, weil sich in ihnen das prinzipiengeleitete Handeln der Akteure in Alltagskontexten sichtbar manifestiert.

Es stellt sich nun die Frage, wie exemplarische *key incidents* für die Analyse herausgefiltert werden. In der Literatur lassen sich keine festen oder gar standardisierten Prozeduren zum Erkennen oder Konstruieren solcher „Vignetten“ finden (Kroon/Sturm 2002: 100). Vielmehr kommen die Person des Forschenden und seine Intuition, sicher auch seine Vorannahmen ins Spiel: Er muss auf seine Wahrnehmung vertrauen, ob ein Ereignis im Unterrichtsverlauf in irgendeiner Hinsicht bedeutsam oder irritierend erscheint. Eine Möglichkeit, solche *key incidents* intuitiv, aber methodisch kontrolliert aufzufinden, ist die Arbeit mit mehreren Forscherinnen und Forschern, die unabhängig voneinander das Datenmaterial in Sequenzen einteilen und wichtige Stellen markieren, die im Anschluss diskutiert werden (s. dazu unten). Auch Green und Bloome (1996) verweisen darauf, dass letztlich immer die theoretischen Vorannahmen und Hypothesen über Muster und Strukturen (in unserem Fall über den Lerngegenstand Lesen und die mit ihm verknüpften Lernprozesse) bei der Bestimmung von

key incidents leitend sind. Allerdings müssen diese Annahmen dann kritisch hinterfragt werden und erst eine genaue Analyse und das vergleichende Heranziehen weiterer Belegstellen im Datenmaterial (Triangulation) kann letztlich zeigen, ob die Auswahl begründet war.

Für die Auswahl der Incidents gibt es zwei Kriterien. Incidents können an Stellen im Unterrichtsverlauf einsetzen,

- an denen typische Muster zu beobachten sind, wie sie im schulischen Leseunterricht erwartbar sind und die quasi als prototypische Formate den Lernbereich beschreiben, aber auch nach Stellen,
- an denen etwas Irritierendes passiert, an denen also erwartbare und üblicherweise mit dem Leseunterricht verknüpfte Handlungsmuster durchbrochen werden.

Für beide Arten von Incidents gilt es zu zeigen, welches Verständnis des Lerngegenstandes und welche Interpretation des Lernprozesses aus Sicht der Lernenden wie auch der Lehrenden sich darin manifestiert. Zu einem *key incident* wird das interpretierte Unterrichtsereignis auch dann, wenn sich Belegstellen, die in dieselbe Richtung weisen, in mehreren Dokumenten des Datenmaterials finden lassen. Die Auswahl der *key incidents* kann auch kontrolliert werden, indem ein Forscher/eine Forscherin, der/die weder über Lehrerfahrung verfügt noch mit der Untersuchung vertraut ist, solche Belegstellen sucht. Dadurch wird ein fremder Blick auf das Material möglich, der mit dem eigenen abgeglichen werden kann.

In vorliegender Untersuchung der Praktiken des Lesens im Literaturunterricht der Hauptschule werden die Einführungssituationen extensiv betrachtet und bis zur Bildung einer Strukturhypothese analysiert. Es ist davon auszugehen, dass gerade in den Einführungssituationen zum Umgang mit literarischen Texten spezifische Funktionen des Lesens situiert werden. Zudem ist zu vermuten, dass die Handlungen der Lehrkräfte in den Einführungssituationen besonders begründet werden. Diese Begründungen geschehen selbstverständlich nicht reflexiv und explizit, sondern sind Teil der Handlungslogik selbst.

Green/Bloome (1996: 186) beschreiben die *key incidents* ebenfalls als Werkzeuge der triangulation:

„[T]he ethnographer identifies key events or incidents (e.g. recurrent events, events that have sustaining influence); describes these events or incidents in functional and relational terms; explores links to other incidents, events, phenomena, or theoretical constructs, places the events in relation to other events or to wider social contexts; and then constructs a description so, that others may see what members of a social group, need to know, produce, understand, interpret and produce to participate in appropriate ways. [...] In this way, the ethnographer can identify what counts as education, who has access to education, what factors support and constrain participation among other issues.“

Für die Rekonstruktion des ppk ist es also nicht notwendig, eine ganze Stunde oder mehrere Stunden extensiv zu analysieren; ein Unterrichtsereignis würde ausreichen, in dem deutlich wird, auf welches Wissen die Lehrerin oder der Lehrer zurückgreift. Ein solches *key incident*

ist gewissermaßen eine Lupenstelle, eine Stelle, die für den analytischen Prozess besonders interessant erscheint. Ich möchte das Verfahren der Sequenzanalyse mit dem Herrlitzschen Verfahren der *key-incident*-Analyse kombinieren. Auf diese Weise ergibt sich eine Dopplung in der Darstellung der Untersuchung, die allerdings dadurch instruktiv sein kann, dass das Material, die Unterrichtssequenz, unter zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet wird: einmal unter der Perspektive der Rekonstruktion einer Sinnstruktur und einmal unter der Perspektive des Handlungswissens der Lehrkräfte.

1.3.5 Problemzentriertes Interview – inhaltsanalytisch orientiertes Verfahren

Nach der teilnehmenden Beobachtung wurde mit den Lehrerinnen ein problemzentriertes Interview geführt, in denen die Lehrkräfte ihren Alltag in einem größeren Zusammenhang beschreiben konnten, aber auch noch einmal auf die Stunde(n) und die Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen sollten. Das Interview führte immer die Projektleiterin, in sechs Fällen war eine Studentin¹ anwesend, die für die Aufnahmetechnik zuständig war. Das Interview dient im Rahmen der Untersuchung auch der Kontrolle voreiliger Schlüsse, die nach der Beobachtung des Unterrichts oder sogar nach der Analyse der beobachteten Stunden nicht immer zu vermeiden sind. Die Forscherinnen haben selbst als Lehrerinnen gearbeitet und entsprechend pädagogische und fachliche Vorurteile, die den Unterricht, das Lesen im Deutschunterricht und den Umgang mit Literatur betreffen. Sie begegnen den Lehrkräften nicht ausschließlich als Forscherinnen, sondern auch als Kolleginnen und entsprechend bewerten sie den Unterricht auch als Expertinnen. Solche Bewertungen und Vorurteile können zwar im problemzentrierten Interview kaum thematisiert werden, aber die Lehrkräfte können ihr Handeln im Unterricht noch einmal aus ihrer Perspektive kommentieren und so eine zusätzliche Interpretationsfolie anbieten. Die Lehrkräfte können so als Expertinnen ihres Handelns zu Wort kommen. Das Interview wurde deshalb nach dem Unterricht durchgeführt, weil die teilnehmenden Lehrkräfte ihren Unterricht und ihre Entscheidung im Unterricht zeitnah kommentieren sollten. Weil die Lehrkräfte eine Diskrepanz von didaktischer Theorie und Alltagstheorie in der Unterrichtspraxis wahrscheinlich bewusst wahrnehmen, werden einige ihrer Handlungen besonders in den Fokus gerückt werden. Mit dem inhaltsanalytisch orientierten Vorgehen werden nicht Handlungen in actu, sondern sprachliche Aussagen zu einem spezifischen Thema, das im Forschungsfokus steht, interpretiert. In der Auswertung der Interviews wurde nach Meuser (1991) vorgegangen. Jeweils zwei Forscherinnen legten unabhängig voneinander zunächst

¹ Das war Lisa Schwinn, studentische Hilfskraft. Einmal war Frau Pangh (Kollegiatin) beim Interview anwesend (U1). Wenn im Folgenden von „wir“ die Rede ist, ist damit Frau Schwinn und ich gemeint. Im Kontext der Analysesitzungen kann auch die Forschergruppe gemeint sein, in der die Unterrichtstranskripte oder die Interviews analysiert wurden. Dies dürfte dann aus dem Darstellungskontext deutlich werden.

einen groben thematischen Verlauf des Interviews in der Sprache des Falles an, suchten dann Paraphrasen für Sequenzen, die thematisch unterschieden werden konnten, wählten dann Überschriften zu diesen Sequenzen (thematische Hinweiskategorien oder auch *pointers*) und verglichen anschließend die Kategorien miteinander. Die thematischen Hinweiskategorien orientierten sich mindestens teilweise an den Forschungsfragen, die auch den Interviewleitfaden gliedern. Andere Kategorien wurden „in vivo“, also aus dem Material selbst, gezogen. Dies war deshalb notwendig, weil der Interviewleitfaden relativ offen sein sollte, um den Lehrerinnen Gelegenheit zu geben, die ihnen wichtig erscheinenden Aspekte ihres Handelns selbst zu entwickeln. Aus den Überschriften zu den Paraphrasen leiteten wir weitere Codes ab. In MAXQDA konnten die Codes in einem zweiten Durchgang deduktiv wieder an das Material angelegt werden. Die Codes, die von zwei Forscherinnen aufgestellt wurden, sind nicht in einem strengen Sinne inhaltsanalytisch definiert. Auf die Entfaltung eines hierarchischen Kategoriensystems, dem Herzstück der Inhaltsanalyse, wurde hier verzichtet, weil die Forschungsfragen nicht allein über die Analyse eines Experteninterviews zu beantworten wären. Es ging vielmehr um Begründungen des Handelns und die impliziten Argumentationsfiguren, die aus den Äußerungen der Lehrerinnen rekonstruiert werden konnten. Die Codes oder thematischen Hinweiskategorien waren dennoch unverzichtbar, weil sie Komparationsmarken darstellten, die eine fallübergreifende Auswertung überhaupt erst möglich machten (vgl. auch Boyatzis 1998).

Der Interview-Leitfaden und die Codes sollen im Folgenden ausgeführt werden.

1.3.5.1 Interviewfragen an Lehrerinnen und Lehrer (problemzentriertes Interview)

Das Interview wurde anhand von Leitfragen geführt, die nicht alle beantwortet werden mussten. Insgesamt soll das Interview um das Thema „Literatur im Unterricht“ zentriert sein.

1. Personendaten:

Name:

Alter:

Klasse und Schule:

Seit wann sind Sie Lehrerin?

Seit wann arbeiten Sie an der Schule?

Seit wann arbeiten Sie mit der Klasse?

Welche Fachkombination haben Sie studiert?

2. Handlungswissen: Unterrichtspraxis und didaktische Orientierung

a) Auf welche Aspekte des Textes kommt es Ihnen besonders an? Was ist Ihnen besonders wichtig?

interne Nachfragen (Nachfragen zum Unterricht konkret)

Welche Lernbereiche sind Ihnen wichtig?

Halten Sie die Erstbegegnung mit dem Text für erfolgreich?

Wie begründen Sie die Schwierigkeiten/die Beteiligung usw.?

externe Nachfragen (Nachfragen zum Unterricht allgemein)

Können Sie die Ziele Ihres Literaturunterrichts genauer beschreiben?

Um was geht es in dem Text Ihrer Meinung nach?

Welche Texte halten Sie generell für geeignet und warum?

Wie sehen Sie Ihre eigene Lehrerrolle?

b) Erzählen Sie bitte, wie Sie gewöhnlicherweise einen literarischen Text in der Klasse einführen.

c) Wie machen Sie weiter?

3. Einschätzungen zu Schülerleistungen an der Hauptschule

a) Wo sehen Sie die größten Schwierigkeiten Ihrer SchülerInnen?

Wie interpretieren Sie einige Schüleräußerungen?

b) Welche besonderen Probleme sehen Sie in Bezug auf Leseförderung und Umgang mit Literatur hier an der Schule und als Hauptschullehrerin insgesamt?

4. Lehrerrolle

a) Mich würde interessieren, wie Sie ihre eigene Lehrerrolle beschreiben.

Welche Motivation hatten Sie, Lehrerin zu werden?

Wollten Sie Deutschlehrerin werden?

5. Didaktische Orientierung

a) Welche didaktischen Vorschläge, Ideen aus der Lehreraus- und fortbildung haben Ihnen bisher etwas genützt?

Können Sie sich an Namen oder Konzeptionen aus der Literaturdidaktik erinnern?

b) Warum bevorzugen Sie ein Konzept?

6. Eigene literarische Sozialisation

a) Welche Rolle spielt Literatur/Lesen in ihrem Leben?

Nennen Sie das letzte Buch, das Sie gelesen haben.

Was ist Ihnen wichtig an Literatur?

Warum lesen Sie Literatur?

- b) Erinnern Sie sich, was Sie gelesen haben, als Sie so alt waren wie die SchülerInnen, die sie unterrichten?
- c) Können Sie sich noch an den Literaturunterricht in Ihrer Schulzeit erinnern?

7. Offene Frage

Wenn Ihnen eine Fee einen Wunsch erfüllen könnte ...

1.3.5.2 Codes

Einige übergeordnete Codes ergaben sich bereits aus den Untersuchungsfragen und aus dem Interviewleitfaden, der auf die Untersuchungsfragen bezogen war. Die Codes in der rechten Spalte sind erst aus dem Interviewmaterial gewonnen. Sie werden der Übersicht wegen schon an dieser Stelle der Arbeit den thematischen Hinweiskategorien in der linken und mittleren Spalte zugeordnet.

Abb. 9: Liste der Codes

Liste der Codes						
Praktiken Literaturunterricht	im	Lesekultur	Klassenbücherei (Kurz 451) ¹			
			Zeitung lesen (Kurz 403)			
			individuelle Lesezeit (leise) (Kurz 375)			
			Welt in den Klassenraum holen/etwas tun können (Kurz 313; Rot 261)			
			Rollenspiele/Theater spielen (Kurz 270, 445; Maier-Pelling 225; Kraft 255; Vogel 228)			
			Themen bearbeiten (Rot 272; Kurz 260, 351)			
			Musik einsetzen (Kurz 258)			
			Theater besuchen (Maier-Pelling 265)			
			Bücher vorstellen (Maier-Pelling Teil II 90, Teil I 108; Kurz 328)			
			Erzählen (der Lehrkraft?) (Maier-Pelling Teil II 96)			
			Lesewettbewerb (Maier-Pelling 126; Kurz 338)			
			Vorlesen (Edelmeier 602; Maier-Pelling 81, 96, 268)			
			Gespräche über Literatur (auch mit anderen Kindern) (Edelmeier 5, 368, 391, 539, 605; Maier-Pelling 186, Kurz 209, 260; Kraft Teil II 541)			
			Zusammenarbeit mit Bücherei (Kurz 349; Maier-Pelling 90, 117)			
			eigene Bücher machen/Tagebücher führen (Maier-Pelling 233)			
			stilles Lesen (Maier-Pelling 196)			
			Leseprobleme lösen (während des Leseprozesses)			Texte portionieren (Kurz 443; Maier-Pelling Teil II 91, Teil I 535; Vogel 380)
						Textteile unterstreichen (Kurz Teil II 382)
						Ausdrücke klären (Kurz 247, 283; Vogel Teil III 216)
	gemeinsam in Klasse lesen (laut) (Rot 409, 452; Edelmeier 602; Maier-Pelling Teil II 126; Kraft Teil II 401; Vogel Teil II 7)					
Fehlerlesen (Maier-Pelling 141)						

¹ Die Angaben beziehen sich auf die Transkriptionen der Interviews. Die Zahlen bezeichnen die Zeilen in der Reihenfolge ihres Vorkommens.

		Texte in Bildern präsentieren/Bilder malen (Rot 262; Maier-Pelling 76, Teil II 118; Vogel 336, 347, 417, 419)
	Arbeit am Text (eher nach dem Lesen)	schriftliche Fragen der Lehrkraft beantworten (Rot 443; Edelmeier 539; Maier-Pelling 197; Kurz 186; Kraft 338, 531; Vogel 28, 80, 334, 344, 424; 434)
		Charakterisierung von Figuren (Kurz 183; Vogel 84)
		Notizen an Rand (Kurz 140)
		mündliche Fragen beantworten (Rot 597; Maier-Pelling 186)
		Sprachanalyse (Rot 53)
		Texte (weiter)schreiben (Edelmeier 32; Kraft 65, 502; Vogel 429, 434)
		handlungsorientierte Verfahren (allgemein) (Rot 261, 270; Edelmeier 546, 548; Kraft Teil II 100)
		Ausdrücke klären (s.o.)
		mündlich zusammenfassen (Kraft Teil II 80)
		Sekundärtexte dazu lesen (Vogel 228)
Orientierung im Alltag	persönlich	Ausbildung (Maier-Pelling Teil II 233)
		was ich mir denke (Rot 87; Edelmeier 487)
		eigene Schulzeit (Rot 94)
	institutioneller Kontext	KollegInnen (Rot 66, 72, 134, 164, 168; Edelmeier 408; Maier-Pelling Teil II 242, 250; Vogel 191)
		Lesebuch (Rot 128, 217, 500)
		vorhandenes Material (Rot 31, 51, 66, 83, 135; Maier-Pelling Teil II 247)
		didaktisches Material (Rot 131; 138)
Auswahlentscheidungen	institutionelle Vorgaben	Lehrplanbezug (Vogel 6)
		vorhandenes Material (s.o.)
		Identifikation mit Figuren/Lebensweltbezug herstellen (Rot 40; Edelmeier 245, 559; Maier-Pelling 334, 337, 356, 361, 367; Kurz 158, 181, 186, 203, 227, 228; Kraft 54, 55, 60, 76; Vogel 44, 156, 163, 202, 269, 295, 300)
		individuelle Sinnangebote (Edelmeier 332, 469)
	Empfehlungen	Freunde (Vogel 138)
		Kolleginnen und Kollegen (s.o.)
	Inhalte sind anregend	Literatur kann in schwierigen Lebenslagen helfen (Edelmeier 308, 320, 335, 341, 361, 368, 403; Maier-Pelling 386; Vogel 147, 163, 175, 231; Kraft Teil II 70, 76, 84, 567)
		etwas lernen (Kraft 69)
		sozial vorbildlich (Maier-Pelling 367, 386; Vogel 147, 300; Kraft 76, 84)
		Thema (Kurz 197; Kraft 124; Vogel 142)
		Kommunikation fördernd (Edelmeier 8, 598)
		eigene Vorlieben (Vogel 203)
	Literatur kennen lernen	ästhetischen Blick (Rot 472, 576; 581)
		drückt Gefühle aus (Rot 471, 593; Kurz 260)
		Literarische Texte/Textsorten kennen lernen (Rot 590)
		Feste gestalten (Rot 455, 458, 492, 593)
Unterrichtsorganisation	mit Literatur lassen sich verschiedene Lernbereiche abdecken (Rot 53, 554, 593; Kraft Teil II 155; Vogel 216, Teil II 419; Kurz Teil II 135 im Sinne von fächerübergreifend)	
	es gibt kurze Texte/zeitliche Machbarkeit (Rot 457; Edelmeier 577; Maier-Pelling 65, 329, 545; Kurz 164, 229, 245; Kraft 97, Teil II 369; Vogel 312)	

		man kann was Schönes machen (Rot 99, 476, 513) thematisch passend (Rot Teil III 93, 490; Edelmeier 7, 313, 503, 532; Maier-Pelling 334, 359; Kurz 135; Kraft 70; Vogel 216, 260)
	Schülerinteressen	Sachtexte (Maier-Pelling 323) soziale Themen (Maier-Pelling 346; Vogel 307) spannend, lustig (Vogel 161, 171, 198, 307, 699; Kraft Teil II 336, 519; Teil III 71; Kurz Teil II 228)
	persönliche Vorlieben	mir gefällt es (Rot 461, 499; Edelemeier 376, 579; Vogel 203)
Ziele des Deutschunterrichts	spezifisch bezogen auf Literatur	Textsortenkenntnis (Rot 590, 597, 601, 611, 623; Maier-Pelling 530)
		Imaginationsbildung (Rot 479)
		miteinander in Gespräch kommen (Edelmeier 292, 368, 598)
		Inhalt verstehen (Rot 591, 592)
		etwas Erbauliches tun (Edelmeier 376, 447)
	Schlüsselqualifikationen	Lernen lernen (Rot Teil III 105; Kurz Teil II 14; Kraft 67)
		sich Ausdruck verleihen (Edelmeier 403; Vogel 466)
		soziales Lernen (Rot 203, 509; Edelmeier 292, 447; Kraft 60, 70, 567; Vogel 9, 28, 149)
		Konzentrationsstraining (Rot 4, 235)
		Erfolgsergebnisse/Selbstvertrauen bekommen (Rot 307, 409; Kurz Teil II 16, Edelmeier 6, 137, 270; Kraft 520)
	lesedidaktisch	Lesefertigkeit (Maier-Pelling 141, 147, 149; Kurz 148; Vogel 131)
		sinnentnehmend Lesen/Zusammenhänge herstellen (Edelmeier 462; Maier-Pelling 272; Kurz 147)
		Lust am Lesen (Maier-Pelling 279, 290, 401, 415; Vogel Teil II 129, 135, 137)
andere Lernbereiche	Sprachlernen (Rot 53; Kurz 218)	
	Rechtschreibung (Edelmeier 461, 481; Kurz 218, 219; Maier-Pelling 218; Vogel Teil II 419)	
eigene Leseinteressen der Lehrkräfte	Genres	Autobiographien (Maier-Pelling 409)
		Krimi/Spannung (Edelmeier 121; Maier-Pelling 409; Kraft Teil II 592, 624)
		etwas über Geschichte lernen (Rot 661, 693, 707, 724; Edelmeier 167; Maier-Pelling 408; Kraft Teil II 599)
	Leseweisen	literarische Partizipation (Edelmeier 572, 114)
		unterhaltend/erheiternd (Rot 680)
		Fremdes verstehen (Rot 724)
Lebenslage	Lust-lesen (Rot 711, 717; Maier-Pelling 412)	
		zeitökonomisch (Kurz Teil II 165, 178)

Die Codes haben von links nach rechts gelesen einen abnehmenden Abstraktionsgrad. Einzelne Codes ließen sich durchaus anderen thematischen Markern zuordnen. Ich habe sie hier so zugeordnet, wie wir sie im Kontext des Interviews interpretiert hatten.¹ In der prozessorientierten Auswertung wird differenziert darauf eingegangen. Mithilfe der Codes können die Ergebnisse aus der Unterrichtsanalyse auf Äußerungen im Interview bezogen werden. Besonders die Auswahlentscheidungen und die eigenen Lesevorlieben

¹ Eine systematische Inhaltsanalyse würde verlangen, dass die unterschiedlichen Codes strikter zugeordnet werden.

beispielsweise sagen etwas aus über die Konstruktionen des Gegenstandes Literatur, weil sich Lehrkräfte mit diesen Auswahlentscheidungen festlegen. Ihre eigenen Vorlieben sind vermutlich auch mit ihrem Selbstbild als Leser verbunden.

1.3.6 Triangulation und Komparation

Es können unterschiedliche Typen der Triangulierung oder Triangulation unterschieden werden (vgl. Flick 1992): Daten-Triangulation; Investigator-Triangulation, Theorien-Triangulation, methodologische Triangulation (*within-method* oder *between-method*), technische Triangulation (unterschiedliche Daten aus einem Feld werden mit unterschiedlichen Methoden gewonnen und aufeinander bezogen). In dieser Arbeit werden einerseits verschiedene Daten auf eine Hypothese bzw. eine herausgearbeitete Strukturhypothese/rekonstruierte Bedeutung bezogen und andererseits wird mit unterschiedlichen qualitativen Auswertungsverfahren gearbeitet, um die am Material gewonnenen Deutungen miteinander vergleichen zu können. Dieses komplexe Auswertungsverfahren ist dadurch gerechtfertigt, dass die Untersuchung keine Fallstudie im klassischen Sinne darstellt, sondern mehrere Fälle rekonstruktiv-interpretativ aufeinander bezogen werden sollen, um die Theorienentwicklung im Sinne der Abduktion weiter voran zu treiben. Durch

„den systematischen Vergleich von Analysen zu verschiedenen Wirklichkeitsausschnitten kann bzzgl. der dabei entwickelten theoretischen Konstrukte u.a. zweierlei ermöglicht und kontrolliert werden:

- die Abschätzung der Tragweite bzw. Generalisierbarkeit des Geltungsanspruchs der entwickelten Theorie und
- die Dokumentation des Ausmaßes der Sperrigkeit bzw. Komplexität der Realität, die durch entsprechende Theorieentwicklungen verstehbar gemacht werden konnte“ (Krummheuer/Brandt 2001: 81).

Das hier entwickelte Untersuchungsverfahren muss es leisten können, dass die Repräsentanz eines entwickelten Begriffs in den Interpretationen der Wirklichkeitsausschnitte überzeugend dargestellt wird und folgend eine empirisch gesättigte Begriffsbildung bzw. didaktische Modellbildung möglich wird.

1.3.7 Auswahl der Lehrkräfte und der Klassen

Die Kriterien zur Teilnahme an der Untersuchung waren durch das Untersuchungsdesign nicht streng vorgegeben. Die Lehrkräfte mussten in einem fünften oder sechsten Schuljahr unterrichten und sollten einen literarischen Text einführen. Zur Mitarbeit gewonnen werden sollten Lehrkräfte, die unter nicht ganz untypischen Bedingungen in der Hauptschule Deutsch unterrichteten. Daraus ergab sich eine Auswahl von Lehrkräften nach Stadt und Land, nach erfahrenen und unerfahrenen Lehrkräften und nach fachfremd und fachlich ausgebildeten Lehrkräften. Leider waren letztlich nur wenig fachlich ausgebildete Lehrkräfte

zur Teilnahme an der Untersuchung zu gewinnen (zwei von sieben). Eine Lehrerin hatte das Fach Deutsch immerhin als Nebenfach („Beifach“) studiert. Dieses ‚Übergewicht‘ an fachfremd Unterrichtenden lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen in der Teilnahme an der Untersuchung auch die Chance sahen, eine zusätzliche Beratung zum Fach Deutsch und besonders zu dem Thema Lesenlernen, Umgang mit Literatur zu erhalten. Das fachfremde Unterrichten in der Hauptschule ist mitnichten eine Ausnahme. Da in der Hauptschule im fünften und sechsten Schuljahr, ähnlich wie in der Grundschule, noch das Klassenlehrerprinzip vorherrscht – zumindest in Baden-Württemberg –, muss immer mindestens ein Hauptfach fachfremd unterrichtet werden. Die Klassenlehrerinnen unterrichten in der Regel die meisten Fächer und nur wenige, wie Sport, Musik oder Religion, werden von Fachlehrern übernommen. Mit vier Lehrerinnen von sieben konnten genügend erfahrene Lehrerinnen für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden – das Verhältnis von vier zu drei schien uns ausgeglichen. Bedauerlich ist, dass wir keinen Mann zur Teilnahme an der Untersuchung gewinnen konnten. Über die Gründe kann nur spekuliert werden.

Aus arbeitsökonomischen Gründen musste die Gruppe der Teilnehmenden übersichtlich bleiben: Die Datenerhebung und Datenauswertung von sieben Unterrichtsstunden (oder mehr) stellte uns bereits vor erhebliche technische und organisatorische Herausforderungen. Da es sich um eine exemplarische Studie handelt, ist eine Zusammenstellung der Daten nach den Kriterien „Erfahrung mit dem Fach“, „Erfahrung mit dem Unterrichten“ und „fachliche Ausbildung“ angemessen und ausreichend. Für die Analyse des Handlungswissens von Lehrkräften in der Hauptschule, die Deutsch unterrichten, ist es nicht zwingend, nur fachlich ausgebildete Lehrkräfte für die Untersuchung zu gewinnen.

In einer Übersicht (s.u.) wird das deutlich:

Notationshinweise:

HuS: Heimat- und Sachunterricht

GS: Grundschule

HS: Hauptschule

Die gelb unterlegten Zeilen markieren die in der prozessorientierten Darstellung ausgeführten Untersuchungsdurchgänge U1, U3 und U5. Es handelt sich um den Unterricht einer fachfremd unterrichtenden jungen Kollegin, einer älteren Kollegin, die Deutsch im Nebenfach studiert hat und seit mehreren Jahren in der Hauptschule arbeitet, und einer Kollegin, die ebenfalls über viel Erfahrung mit dem Fach besitzt und das Fach Deutsch studiert hat. Die Dokumentation der Analyse von U2, U6 und U7 findet sich im Anhang. Auch U2 und U7 sind prozessorientiert ausgewertet. In der ergebnisorientierten Darstellung der Untersuchungsergebnisse sind U2, U6 und U7 mit berücksichtigt.

U4 wurde nicht, U6 nur stark verkürzt ausgewertet. In dem einen Fall war die Tonaufnahme des Unterrichts mangelhaft, in dem anderen Fall wurde der Unterricht von einzelnen Schülerinnen und Schülern vielfach gestört, sodass die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in den Hintergrund gerückt ist.

Da die Lehrerinnen zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Bundesländern ihre Ausbildung absolvierten, können keine generalisierbaren Aussagen über diese Ausbildung gemacht werden. Die Namen der Lehrerinnen und der Schülerinnen und Schüler sind selbstverständlich erfunden.

Abb. 10: Übersicht zu den befragten Lehrerinnen, deren Unterricht videographiert wurde¹

Kürzel	Name	Alter	Schule und Klasse	seit wann Lehrerin? Schulerfahrung	Unterrichtsbesuche und Interview	studierte Fächer	Text / Buch	unterrichtet Deutsch...
U1 ²	Frau Rot	29	Hauptschule in kleiner Gemeinde an der Bergstraße in Ba-Wü, Klasse 5b, Klassenlehrerin	seit September 2002, an dieser Schule	November 2002	Geschichte, Religion	Gedicht: „Ich male mir den Winter“	fachfremd
U2 (Anhang)	Frau Edelmeier	32	Grund- und Hauptschule in mittelgroßer Stadt im Rheintal in Ba-Wü, Klasse 5c, Klassenlehrerin	1996, seit 1998 an dieser Schule	Dezember 2002	HuS mit Vertiefungsfach: Biologie, Nebenfach: Deutsch; Schwerpunkt GS	Text: „Der Seelenvogel“	fachfremd
U3	Frau Maier-Pelling	47	Grund- und Hauptschule in kleiner Gemeinde im Rheintal in Ba-Wü, Klasse 6b, Klassenlehrerin	1978, seit 10 Jahren an dieser Schule, davon 8 an HS, Klasse seit 1,5 Jahren	Februar 2003	Sport, Beifach: Deutsch	Jugendbuch: „Hilfe, mein Gefieder ist voll Öl“	fachfremd
U4 (Anhang)	Frau Herrmann	Anfang dreißig	Grund- und Hauptschule in kleiner Gemeinde im Odenwald in Ba-Wü, Klasse 5, Klassenlehrerin	seit 1999, mit Unterbrechung wegen Kindern, an dieser Schule	Frühjahr 2003	Mathe und Sport mit Schwerpunkt GS	Gedicht: „Der verdrehte Schmetterling“	fachfremd
U5	Frau Kurz	45	Hauptschule in Großstadt in Hessen, Klasse 5a, Klassenlehrerin	Beginn des Ref. 1984, seit laufendem Schuljahr an dieser Schule	April 2003	Deutsch, ev. Religion, Romanistik	Jugendbuch: „Das Papageienviertel“	als ausgebildete Deutschlehrerin
U6 (Anhang)	Frau Kraft	24	Hauptschule in kleiner Gemeinde im Rheintal in Ba-Wü, Klasse 5, Fachlehrerin	noch im Referendariat, seit Februar 2002 an dieser Schule	Mai 2003	Deutsch, HuS	Fabel: „Die Kaninchen, die an allem schuld waren“	als ausgebildete Deutschlehrerin
U7 (Anhang)	Frau Vogel	28	Hauptschule in kleiner Gemeinde an der Bergstraße in Ba-Wü, Klasse 5, Klassenlehrerin	seit Sommer 2002, an dieser Schule	Juni 2003	Englisch, Erdkunde, Biologie; Schwerpunkt HS	Jugendbuch: „Vorstadtkrokodile“	fachfremd

¹ Ich möchte mich ausdrücklich bei den Lehrerinnen bedanken. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ich weiß, wie schwer es ist, Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lesen und Textverstehen zu unterrichten. Ich bin, bei aller kritischen Betrachtung, davon überzeugt, dass die Lehrerinnen den ernsthaften Wunsch haben, ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler etwas für das Leben lernen. Und das tun sie auch.

² Mit „U“ sind die Transkriptionen aus dem Unterricht abgekürzt. Die Zahlen 1-7 hinter dem „U“ markieren die Reihenfolge der Besuche in den verschiedenen Klassen.

1.4 Gütekriterien der Untersuchung

Eine empirisch abgesicherte Rekonstruktion des ppk und der den Praktiken zugrunde liegenden Regeln der Konstruktion des Lerninhalts und des Lehr-Lernprozesses im Deutschunterricht der Hauptschule gewinnt man durch Triangulation (Woods 1986; Flick 1992; Herrlitz 1998: 177ff; Kroon/Sturm 2002: 103ff). Bei der Auswertung der Daten wurde die Datentriangulation und insbesondere die Investigator-Triangulation (vgl. Flick 1992) vorgenommen. Es wurden unterschiedliche Daten zur Praxis des Deutschunterrichts erhoben (Feldnotizen, Unterrichtstranskripte, Lehrerinneninterviews), und immer mindestens zwei Forscherinnen waren bei der Datenerhebung sowie der Auswertung beteiligt. Als Datenquellen für eine über die konkrete Fallstudie hinausgehende Triangulation, die zugleich die Generalisierbarkeit des rekonstruierten ppk stützt, sind zudem Dokumente der „didaktischen Rhetorik“ herangezogen worden (vgl. Herrlitz 1998). Außerdem haben wir verschiedene Auswertungsmethoden kombiniert (s. o.). Ich möchte nach Steinke folgende Gütekriterien anführen, denen die empirische Untersuchung genügen muss (Steinke 2005: 12f)¹:

- „1. Nutzen der Studie: Die Fragestellung sollte relevant sein. Die entwickelte Theorie und der Forschungsbericht sollten in Inhalt und Darstellung zur Problemlösung bzw. Wissensentwicklung beitragen.
2. Angemessenheit der Methodenwahl: Passend zum Untersuchungsgegenstand und zur Fragestellung sind geeignete Methoden und Samplingstrategien auszuwählen.
3. Dokumentation des methodischen Vorgehens. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass andere Forscher die Untersuchung nachvollziehen und bewerten können.
4. Kritische Prüfungen der im Forschungsprozess generierten Theorie mittels Falsifikation.
5. Absicherung der (externen) Validität, d. h. der Verallgemeinerbarkeit der untersuchten Sachverhalte.
6. Ethisches Vorgehen: Respekt gegenüber den Untersuchungspartnern.“

1.4.1 Nutzen der Studie

Die besondere Relevanz der hier vorgelegten Untersuchung für die Fachdidaktik Deutsch habe ich bereits deutlich zu machen versucht. Außer dem inhaltlichen habe ich allerdings auch noch ein forschungsmethodisches Interesse. Das komplexe Verfahren zur Generierung von Hypothesen zu den Praktiken des Literaturunterrichts muss zukünftig stark vereinfacht werden. Bevor eine solche Vereinfachung geleistet werden kann, muss zunächst exemplarisch und extensiv rekonstruiert werden. Der Nutzen der qualitativen Untersuchung liegt also nicht allein in den Ergebnissen zum Literaturunterricht in der Hauptschule, über den man fachdidaktisch noch nicht genug weiß, sondern auch in der Erprobung von Untersuchungsmethoden, die angepasst sind an domänenspezifische Fragestellungen und Traditionen einer Disziplin.

¹ Im Original sind zahlreiche Literaturhinweise eingefügt, die ich hier weggelassen habe.

1.4.2 Angemessenheit der Methodenwahl

Die Erkenntnisse aus der Analyse des erhobenen Datenmaterials und der Komparation der verschiedenen Analyseergebnisse müssen hinsichtlich des Verhältnisses von Einzelfall und regelhaften Strukturen betrachtet werden. Die Untersuchung ist insofern im Kontext der Ethnomethodologie zu sehen. Die Ergebnisse der Analyse der unterschiedlichen Daten müssen nicht deckungsgleich, sondern „komplementär“ sein (vgl. Flick 1992; Lamnek 1995):

„Nach Kleinings Verständnis ist dagegen die Suche nach Gemeinsamkeiten im Material, in denen sich deren Struktur ausdrückt (1982: 237 f) das eigentliche Ziel qualitativer Forschung: ‚Die gesuchte Struktur eines Objekts zu entdecken heißt deswegen, die über einen Gegenstand erstellten, maximal variierten Daten auf ihre Gemeinsamkeit zu untersuchen‘.“

(Flick 1992: 23)

Die Sinnstruktur unterrichtlicher Interaktion kann ausschließlich durch teilnehmende Beobachtung gefunden werden, weil nur so der Prozess der Aushandlung, der konstitutiv ist für das Lernen in der Schule, gesehen werden kann. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die Beobachtungssituation nicht zu aufdringlich markiert wird. Man kann dies vermeiden, indem man möglichst in mehreren Stunden und an mehreren Tagen in der Klasse ist und sich Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrerin an die Kameras und die Anwesenheit der Forscherinnen gewöhnen können.

Der Nachweis über die Angemessenheit der gewählten Methoden muss in der Untersuchung noch erbracht werden. Ein Kriterium der Angemessenheit ist, dass im Analyseprozess eine intersubjektiv nachprüfbar und geprüfte Lesart gefunden wird. Gewährleistet wird das mit dem Prinzip, dass die Interpretation des Datenmaterials in unterschiedlichen Phasen der Auswertung in einer Gruppe geleistet wird. Diese Analyse in der Gruppe ist gewissermaßen auch ein Instrument der Triangulation, da hier dasselbe Datenmaterial aus diversen Blickwinkeln betrachtet wird und die Teilnehmer an der Datenauswertung ihre Lesarten am Material begründen müssen. Kleinig nennt dies einen „emergentistischen“ Objektivitätsbegriff (Kleinig 1982: 246).¹ Um einen solchen Nachweis führen zu können, wird das Vorgehen in der Untersuchung einmal prozessorientiert und einmal ergebnisorientiert dokumentiert.

Die im Interview gemachten Äußerungen werden inhaltsanalytisch bzw. mit einem inhaltsanalytisch orientierten Verfahren ausgewertet. Eine solche Variation der Auswertungsmethoden garantiert, dass die Ergebnisse einer Untersuchung nicht von einer Methode selbst induziert werden.

¹ Auch im Netz unter:
<http://www1.uni-hamburg.de/abu//Archiv/QualitativeMethoden/Kleinig/umriss.htm#Heading8>
(Zugriff am 9.3.07)

1.4.3 Dokumentation des methodischen Vorgehens

Um zuverlässige Daten zu generieren und zu tragfähigen Ergebnissen zu kommen, sollte nicht allein die Erhebung dokumentiert, sondern auch über eine prozessorientierte Darstellung die Analyse Schritt für Schritt dokumentiert und damit für die Leserin und den Leser nachvollziehbar gemacht werden.

Mithilfe der Triangulation können die einzelnen Schlussfolgerungen mehrfach auf Plausibilität hin geprüft werden.

1.4.4 Kritische Prüfungen

Eine große Gefahr für qualitative Untersuchungen, in denen Interaktionen nicht standardisiert interpretativ betrachtet werden, bringen die Vorurteile der Forscherinnen und Forscher mit sich. Sie können die Sicht auf die Interaktionen und Äußerungen behindern. Allerdings macht es die Methode der rekonstruktionslogischen Datenauswertung möglich, dass eigene Vorurteile im Prozess der Analyse weitgehend expliziert werden. Mithilfe der Analyse in der Gruppe, dem Einbezug von Forscherinnen und Forschern, die entweder über keine eigene Lehrerfahrung in der Schule oder keine Lehrerfahrung in Deutschland verfügen kann die vorschnelle Übertragung der eigenen Vorurteile auf das Untersuchungsmaterial vermieden werden.

1.4.5 Absicherung der (externen) Validität

Für die Überprüfung der Analyse der Unterrichtstranskription galt:

„Die Interpretation eines Gesprächszugs ist dann gültig, wenn gezeigt werden kann, daß diese Interpretation und die Handlungsprinzipien, die ihr zugrunde liegen, für die Interaktanten selbst im weiteren Gesprächsverlauf handlungsleitend sind.“
(Deppermann 2001: 70)

Dieses von Deppermann hier eingeführte Gültigkeitskriterium beruht auf der Annahme, dass soziale Interaktion und soziales Handeln nicht nur als Produkte intentionaler Akte oder als Koordination von Einzelhandlungen zu begreifen sind (Sutter 2002: 93). Vielmehr wird in Interaktions- oder Handlungssequenzen die soziale Struktur des Handelns herausgebildet. In diesen Sequenzen werden Bedeutungen festgelegt und wieder revidiert. Deshalb ist es wichtig, eine längere Unterrichtssequenz zu analysieren und die Strukturhypothesen entlang des Interaktionsverlaufs zu überprüfen. Dieser Gültigkeitsbegriff bezieht sich also nicht auf ein diffuses Kriterium wie Übertragbarkeit oder Verallgemeinerbarkeit. Der Anspruch an Verallgemeinerbarkeit nach Steinke kann an diese Untersuchung nicht gestellt werden, weil es hier um eine exemplarische Fallanalyse zum Zwecke der Komparation geht. Die Komparation geschieht sowohl intern als auch extern: Es werden einerseits verschiedene Sequenzen aus demselben Unterricht miteinander verglichen und andererseits Schlüsse, die aus der Analyse gezogen werden, mit Schlüssen aus der Analyse des Interviews oder der Unterrichtssequenzen aus anderen Klassen verglichen. Es geht insgesamt um die Auf-

deckung bzw. Rekonstruktion von Zusammenhängen: „Ziel ist das Auffinden von ‚Faktoren‘, die Handlungen beeinflussen“ (Lamnek mit Rekurs auf Barton/Lazarsfeld 1995: 203), die nicht subsumtionslogisch angenommen, sondern vielmehr aus der Handlungssequenzierung Zug um Zug geschlossen werden. Ein solcher Zusammenhang ist strukturbildend oder als strukturgenerierend zu bezeichnen, wenn gezeigt werden kann, welche Logik er hat. Von einer Struktur ist also nur dann zu sprechen, wenn die Logik oder die „Gesetze“ ihres Zustandekommens rekonstruiert werden können.

„Von einer Struktur solcher Gebilde, so die hier zu verteidigende These, kann in einem theoretisch erheblichen Sinne erst dann gesprochen werden, wenn mindestens eine Phase ihrer Reproduktion vollständig rekonstruiert und expliziert worden ist. Vorher kann immer nur eine Struktur dieser Art vermutet werden. Diese Fassung des Strukturbegriffs, die sich in unserer Forschungspraxis aus der Logik der Sequenzanalyse von Interaktionsprotokollen ergeben hat, impliziert, daß die Rede von einer sozialen Struktur in der Soziologie (und wahrscheinlich auch in der Psychologie und der Biologie) erst dann sinnvoll ist, wenn die Gesetze ihrer Reproduktion und – wenn möglich – auch ihrer Transformation bekannt sind.

Der abstrakte Gebrauch dieses Strukturbegriffs verweist also immer auf die Notwendigkeit, die Reproduktion der Struktur des konkret gemeinten Gebildes angeben können zu müssen.“

(Oevermann 1981: 8)

Deshalb ist das Verfahren der Sequenzanalyse auch relativ zeitaufwendig, weil hier alle möglichen Bedeutungskontexte in der Forschergruppe dargelegt werden sollten. In diesem Verfahren wird auch das intuitive Wissen der Forscherinnen und Forscher zur Sprache gebracht und einer kritischen Prüfung unterzogen.

Eine Einschätzung, inwieweit die herausgearbeitete Fallstruktur einer Unterrichtssequenz typisch ist für den Literaturunterricht in der Hauptschule, kann nach dem Vergleich diverser Äußerungseinheiten aus den verschiedenen Daten abgegeben werden. Inwieweit also im Unterricht der beobachteten Klassen Praktiken des Lesens von Literatur offenbar werden, die unter den gegebenen Bedingungen typisch für den Literaturunterricht der Hauptschule im fünften und sechsten Schuljahr sind, ist dann erst zu beurteilen. Das Kriterium einer solchen Einschätzung ist letztlich ein Alltagsverständnis, das im Kontext anderer Forschungsergebnisse betrachtet werden kann. Ein entsprechender Abgleich führt in einem zweiten Schritt durchaus auch zu einer verlässlichen Einschätzung der Validität.

Die Datenauswertung geschah schrittweise; die Durchführung wird im Folgenden erläutert.

1.5 Schritte der Datenauswertung

In Abweichung zu Herrlitz wurde nicht nach einem *key incident* im Literaturunterricht gesucht, sondern die Stunden wurden von Beginn an analysiert. Grund für diese Entscheidung war die Annahme, dass gerade nach dem Wechsel von Englisch oder Mathematik zum Literaturunterricht die Fokussierung des Unterrichtsgegenstandes zu Beginn der Stunde besonders akzentuiert werden könnte. Zu Beginn der Stunde müssen

Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft das Arbeitsinterim wieder herstellen, die Bedeutungskonstruktionen zum Lehr-Lernprozess und zum Lehr-Lerngegenstand sind dann in ihrer Unterschiedlichkeit noch deutlicher zu erkennen, so die Vermutung.

Die Schritte der Auswertung sind wie folgt zu skizzieren:

1. Sequenzierung der einzelnen Unterrichtsabschnitte. Paraphrasen der einzelnen Sequenzen bilden und vergleichen

Nachdem der Unterricht videographiert worden war, wurde ein Transkript vom Unterricht erstellt, in dem hauptsächlich die verbale Kommunikation festgehalten, aber auch nonverbale Handlungen beschrieben wurden. Auf der Grundlage dieses Transkripts erstellten zwei Forscherinnen unabhängig voneinander eine Sequenzierung nach Phasen der Gegenstandsannäherung. Dieses Sequenzierungsschema ergab sich aus der Fragestellung der Arbeit und der Annahme, dass es im Unterricht um einen literarischen Gegenstand gehen sollte.¹ Der Ablauf der Stunde wurde dann, in einzelne Sequenzen unterteilt, paraphrasiert. Diese Paraphrase war in der Sprache des Ausgangsmaterials gehalten, damit in der Dokumentationsphase noch möglichst unvoreingenommen erste Hinweise auf eine Gliederung und Phasengestaltung des Unterrichts gewonnen werden konnten.

2. Überschriften zu Paraphrasen finden und vergleichen: Alltagssprache und Fachjargon aus dem Material

In diesem zweiten Auswertungsschritt wurden zu den Handlungen der Lehrer und Schülerinnen und Schüler und zu den Inhalten des Unterrichts (das, womit sich Schüler und Lehrer gerade beschäftigen, worum es gerade ging) Überschriften gefunden. So konnten hier bereits interessante Stellen im Unterrichtsverlauf, so genannte *incidents*, gefunden werden.

3. Sequenzanalyse des Anfangs der Stunde bis zur Bildung einer Strukturhypothese

In diesem dritten Schritt wurden die Unterrichtstranskripte vom Beginn in einer größeren Gruppe sequenzanalytisch analysiert, bis eine Strukturhypothese darüber gebildet werden konnte, wie der Leseprozess und die Inhalte des Unterrichts in der Interaktion ko-konstruiert werden. Diese Strukturhypothese konnte dann an den *incidents*, die zuvor herauskristallisiert worden waren, überprüft werden. Dabei kam es auch zu Präzisierungen und Modifizierungen der These. In diesem Auswertungsschritt wurden zudem allgemeinpädagogische Normen rekonstruiert. Der besseren Vergleichbarkeit wegen habe ich die Unterrichtssequenzen in Phasen unterteilt und mich in der Darstellung der Analyseergebnisse an diese Unterteilung gehalten. Die Modellierung des Lesens in der neueren didaktischen Diskussion spricht

¹ So lautete auch meine Vorgabe an die Lehrkräfte.

zusätzlich für eine solche Phaseneinteilung. Der Leseprozess umfasst nicht nur eng auf den eigentlichen Prozess des Lesens bezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern auch solche, die vor und nach dem Lesen aktiviert werden müssen, deshalb ist es didaktisch möglicherweise instruktiv, die Vor-, Während- und Nach-Einteilung für die Analyse beizubehalten.

Entsprechend werden in der Analyse alle Phasen in Bezug auf den zu lesenden und zu verstehenden Text hin unterschieden und nur solche Phasen im Unterricht bei der Analyse berücksichtigt, die auf die unterrichtliche Behandlung des Textes bezogen sind. Diese Phasen sind nicht identisch mit didaktischen oder pädagogischen Phaseneinteilungen der Unterrichtsvorbereitung, sondern stellen Beobachtungseinheiten dar, insofern sind es funktionale Einheiten. Sie ergeben sich aus der Sequenzialisierung des Unterrichts. Innerhalb dieser Phasen sind natürlich mitunter auch noch kleinere Phaseneinteilungen durchzuführen, die je nach Thema oder Ziel bestimmt werden können. In Abhängigkeit vom Unterrichtsverlauf wird dies auch getan. Generell wurde für die Analyse unterschieden:

- a) Phase der Vorbereitung der Primärrezeption
- b) Phase der Primärrezeption
- c) Phase der Anschlusskommunikation
- d) Phase der Sekundärrezeption
- e) Phase der Texterarbeitung oder -bearbeitung

Eine solche Einteilung ist gerechtfertigt, da die zu untersuchenden Unterrichtssequenzen auf diese Weise übersichtlich gehalten werden und anschließend miteinander zu vergleichen sind. Sie erleichtert also die Komparation entlang der Sequenzierung des Unterrichts. Es ist anzunehmen, dass eine Phaseneinteilung auch für die Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Handlungskomponente des Unterrichts ist, sie folglich im Handlungswissen der Lehrkräfte eine Rolle spielt. Diese Phaseneinteilung akzentuiert die Interaktionsstruktur des Unterrichts besonders, indem die Initiierung, die Gegenstandskonzentration und die Auflösung der Situation eine entscheidende Rolle spielen. Über die pädagogische und didaktische Qualität dieser Phasen ist damit noch nichts ausgesagt. Die Phasen können unterschiedlich akzentuiert sein. Mit „Anschlusskommunikation“ (vgl. Hurrelmann 2002) soll jedoch immer eine Phase bezeichnet sein, in der die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer sich mündlich zum Thema äußern können. Nicht immer ist diese Phase von freien Äußerungen geprägt, also Äußerungen, die ohne Vorgaben der Lehrkräfte zustande kommen. Häufig verbinden die Lehrerinnen das Gespräch über Literatur mit einer Frage, damit ist die schulische Anschlusskommunikation oft eine Texterarbeitung oder Textbearbeitung. Sie weicht von der Anschlusskommunikation in nicht-schulischen Situationen ab. Sutter (2002) unterscheidet für den Unterricht vier Gesprächsfunktionen:

„Gespräche, die vorwiegend der Vermittlung oder Festigung der Kulturtechnik Lesen dienen;
Gespräche, die vorwiegend dem Verstehen (literarischer) Texte dienen;
Gespräche, die vorwiegend der Persönlichkeitsbildung dienen, sowie
Gespräche, die vorwiegend der Unterhaltung und dem Genuss erleben dienen.“
(ebd.: 95)

In der Analyse wird sich zeigen, welche Funktion die Anschlusskommunikation im Unterricht im Einzelnen übernimmt. Vermutlich werden solche Anschlusskommunikationen polyfunktional sein. Wenn die Phasen nicht deutlich voneinander abzugrenzen waren, habe ich darauf verzichtet, eine analytische Trennung vorzunehmen. Wenn eine Phase ausgelassen oder übersprungen wurde, habe ich dies in der Darstellung kenntlich gemacht, indem ich es explizit beschrieben oder die Phasen zusammengezogen habe.

4. Beschreibung der metonymischen Struktur des Unterrichtsereignisses

Die Schichten der Metonymie bilden in leichter Abänderung die Gliederungspunkte der prozessorientierten Darstellung (s. Gliederung). Die Sequenzanalyse geschieht dann Phase für Phase, wie dies oben ausgeführt wurde. Die Sequenzanalyse ist also innerhalb des Modells der Metonymie ein Verfahren. Ausführlich werde ich nach der Analyse in Phasen die beiden Schichten der Konstruktionen des Lerninhalts und des Lehr-Lernprozesses berücksichtigen. Hier wird unter Berücksichtigung der Äußerungen im Interview eine Beantwortung der Fragen versucht:

c) Auf welcher Grundlage entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule? und

d) Welche Konstruktionen vom Leseprozess und dem Gegenstand lassen die Handlungen der Lehrkräfte erkennen?

5. Einordnung und Kontrastierung der Äußerungen im Interview mit der Analyse des Unterrichts

Die Interviews mit den Lehrkräften wurden mit MaxQDA codiert. Als übergreifende thematische Hinweiskategorien legten wir folgende fest (sie ergaben sich aus den Untersuchungsfragen, s. Kapitel 1.1):

- Praktiken des Lesens von Literatur
- Orientierung im Alltag
- Auswahlkriterien für den literarischen Text
- Ziele des Deutschunterrichts
- eigene Leseinteressen

Die Fragen zur eigenen Lesesozialisation dienten dazu, etwas über die erworbenen Leseweisen und Leseinteressen zu erfahren.

Anhand der Kontrastierung der Analyseergebnisse zur Unterrichtsstunde mit den Ergebnissen der Analyse der einzelnen Äußerungen aus dem Interview konnten die Gründe und Motive der Lehrkräfte für ihr Unterrichtshandeln genauer beschrieben werden. Vermutungen aus der Unterrichtsbeobachtung konnten teilweise bestätigt, teilweise mussten sie aber auch revidiert werden. Insgesamt konnten die Handlungen im Unterricht in einen größeren, subjektiv bedeutsamen Zusammenhang gebracht werden, der die handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte ausmachte und zum Teil dem unterrichtlichen Brauchtum zugeordnet werden kann. Bei der Präsentation der Analyseergebnisse weiche ich aus darstellungsökonomischen Gründen in einem Punkt von der Analysenreihenfolge ab: Die Interviewanalyse lege ich nicht ausführlich dar. Ihre Ergebnisse werden vielmehr in Bezug auf die Ergebnisse aus der Unterrichtsanalyse ausgeführt (s. Punkt 4).

6. Zusammenfassung

Das rekonstruierte Handlungswissen wird nach dem Modell, das ich in Kapitel 2.3 (Teil I) ausgeführt habe, noch einmal zusammengefasst.

7. Komparation der Analyseergebnisse mit den Ergebnissen aus den anderen Fällen

In einer ergebnisorientierten Darstellung wird versucht, die Gemeinsamkeiten aus den Falluntersuchungen herauszufiltern und ähnliche Begründungszusammenhänge für das Handeln im Unterricht herauszuarbeiten. Im Zusammenhang mit den didaktischen, pädagogischen und bildungspolitischen Vorgaben bzw. Diskursen können die Ergebnisse als Teil des ppp von Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern interpretiert werden.

2. Prozessorientierte Darstellung der Analyseergebnisse

Es sollen mit der Untersuchung zunächst die unterschiedlichen Praktiken des Lesens im Deutschunterricht der Hauptschule beschrieben, anschließend das Handlungswissen der Lehrkräfte rekonstruiert und Zusammenhänge zwischen Handlungswissen und Sinnstruktur des Unterrichts erörtert werden. Die Qualität der Untersuchung wird am Paradigma der Komparation abzulesen sein: Die unterschiedlichen Beobachtungen müssen miteinander verglichen und in einem größeren Zusammenhang diskutiert werden. Dieser größere Zusammenhang ist mit der Forschung zur literarischen Sozialisation/zur Lesesozialisation und den Überlegungen zum Literaturerwerb bereits ausgeführt. Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse sollten anschließend Überlegungen angestellt werden, wie im Unterricht der Erwerb von Literatur unterstützt werden kann und welche Praktiken und zugrunde liegenden Normen möglicherweise einen Erwerb eher erschweren als erleichtern.

2.1 Darstellung der Ergebnisse

Ich möchte mit der Untersuchung auch ein Instrumentarium für die literaturdidaktische Forschung erproben, deshalb wird der prozessorientierten Darstellung der Untersuchung einen großen Stellenwert beigemessen. In der prozessorientierten Darstellung der Untersuchung orientiere ich mich mit kleinen Erweiterungen an den Herrlitzschen Analysekatoren :

- Rahmenbedingungen des Unterrichts
- Stundenablauf (Kurzform)
- literarischer Text (Analyse)
- Material (Analyse)
- Interview (kurze Situationsbeschreibung)
- Phasen (Analyse)

Ausführlich und jeweils in einem besonderen Kapitel werde ich mich den Fragen

c) Auf welcher Grundlage entscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer für einen bestimmten Umgang mit Literatur in der Hauptschule?

und

d) Welche Konstruktionen vom Leseprozess und dem Gegenstand lassen die Handlungen der Lehrkräfte erkennen?

widmen, indem zunächst die

- Konstruktionen des Lerninhalts (Analyse)
- Konstruktionen des Lehr-Lern-Prozesses (Analyse)

betrachtet werden und dann eine abschließende Einschätzung gegeben wird. Die Fragen c) und d) werden also schrittweise beantwortet. Die Analyse der Phasen geschieht nach der Sequenzanalyse. Die Ergebnisse aus der Analyse der Interviews werden in Bezug gesetzt zu den Ergebnissen der Sequenzanalyse. Die Darstellung der Einzelergebnisse aus der Untersuchung erfolgt immer nach der selben Gliederung.

Die folgende prozessorientierte Darstellung der Analyseergebnisse stellt in zweierlei Hinsicht eine notwendige Zumutung für den interessierten Leser und die interessierte Leserin dar. Erstens besteht die Zumutung in der detaillierten Ausführung der Sequenzanalyse, die ergänzt wird durch eine Analyse nach einem Modell, wie es in IMEN entwickelt wurde. Die dadurch notwendige Ausdehnung der Darstellung mag manchmal ermüden und auch zu Einzelheiten führen, die nicht immer sofort als wesentliche Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung der Arbeit erscheinen mögen. Diese Zumutung wird nicht gemildert durch die Verwendung von Originaltranskripten in Partiturschreibweise, die eine eigene Art von Lesekompetenz erfordern. Beide Zumutungen lassen sich aber dadurch rechtfertigen, dass durch die ausführliche Darstellung Methoden und Verfahren qualitativer Unterrichtsforschung möglichst transparent gemacht werden sollen und erst dadurch die Grenzen und

Möglichkeiten solcher Verfahren in der fachdidaktischen Forschung deutlich werden können. Für die Erforschung des alltäglichen Unterrichts und seine didaktische Analyse in der Deutschdidaktik gibt es nicht viele Vorbilder – trotz einiger paradigmatisch zu nennenden Untersuchungen in den letzten dreißig Jahren. Der exemplarische Wert dieser Arbeit für die qualitative Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik ist deshalb einigermaßen hoch zu veranschlagen. Kaum ein deutschdidaktisches Konzept der letzten Jahrzehnte ist daraufhin geprüft worden, wie praxistauglich es ist, bei kaum einem sind die normativen Voraussetzungen mit den normativen Implikationen der Praktiken im Unterricht abgeglichen worden. Prozessorientiert ist die Darstellung der Analyse insofern, als sie sich an der Sequenzanalyse orientiert. Zwar werden nicht alle Schritte der Analyse nachvollzogen, sondern zusammenfassende Kürzungen vorgenommen, wenn es darum geht, eine Sequenz zu analysieren, die Orientierung an der schrittweisen Analyse des Unterrichts bleibt aber beibehalten (Phase der Vorbereitung der Primärrezeption usw.).

Um die Geduld des Lesers und der Leserin dieser Arbeit nicht allzu sehr auf die Probe zu stellen, sind von den fünf in ausführlicher Darstellung vorliegenden Analysen drei kontrastiv im Folgenden eingefügt, während zwei im Anhang nachzulesen sind. Diese drei sind ausgewählt worden nach dem Kriterium der fachlichen Ausbildung: Frau Rot (U1) unterrichtet Deutsch fachfremd, Frau Maier-Pelling (U3) hat Deutsch im Nebenfach studiert und Frau Kurz (U5) ist ausgebildete Deutschlehrerin. Ergänzend zu diesen Analysen werden in der ergebnisorientierten Auswertung die Daten von U2 und U7 herangezogen. Den Unterricht im Untersuchungsdurchgang U2 hat Frau Edelmeier (Nebenfach Deutsch) durchgeführt, im Untersuchungsdurchgang U7 hat Frau Vogel (fachfremd) unterrichtet.

Im Anschluss an die prozessorientierte Darstellung der Analyseergebnisse werden relevante Ergebnisse zusammengefasst.

Es muss noch einmal besonders betont werden, dass der Wert dieser Untersuchung im Verfahren und der Fokussierung selbst liegt. Es ging mir bei der Konzeptionalisierung des Forschungsprojektes nicht allein um die Beantwortung von Fragen, sondern um die Präzisierung von Fragen und die Ortung von Problemen, über die wir in der Deutschdidaktik noch nicht genug wissen. Ich möchte diese Arbeit ganz bewusst nicht in eine Tradition von empirischer Forschung stellen, die behauptet, die Fragen der Praxis abschließend beantworten oder die Leistungen einer Praxis (von Praktiken) definitiv beurteilen zu können. Ich halte das grundsätzlich für eine Mystifizierung von Forschung.

2.2 Transkriptionshinweise

Es wurden zwei unterschiedliche Transkriptionsprogramme verwendet (HIAT und Exmaralda). Zu Beginn der Untersuchung haben wir mit HIAT gearbeitet, später dann mit Exmaralda. Die Notationshinweise werden hier überblicksartig dargestellt.

Zeitlich parallele Äußerungen sind immer untereinander notiert, dadurch wird Simultanität dargestellt. Die Betonung, Pausen, abgebrochene Äußerungen und Interjektionen werden dargestellt. In einigen Fällen wird auch nonverbales Verhalten mitnotiert. Äußerungen oder Begleitgeräusche werden kommentiert, wenn es für das Verstehen der Sequenz nötig erscheint.

Die Lehrerin ist immer mit „L“ abgekürzt, die Interviewerin, die das Interview geführt hat, immer mit „I1“, andere Personen (eine Kollegiatin oder eine Studentin), die bei den Interviews anwesend waren, werden mit „I2“¹ und „I3“ abgekürzt. Die Schülerinnen und Schüler werden mit Namen versehen, die selbstverständlich frei erfunden sind. In einigen Transkriptionen sind die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auch mit Nummern (S1 oder 1 usw.) verschlüsselt. Den Nummern ist dann aus Gründen der besseren Lesbarkeit ein Name zugeordnet.

Insgesamt habe ich eine literarische Umschrift gewählt, das bedeutet, dass phonetische/phonologische Aspekte des kommunikativen Geschehens wiedergegeben werden, aber zugleich auf die Lesbarkeit insofern Rücksicht genommen wird, als überflüssig erscheinende nonverbale Markierungen nicht vorgenommen und orthographische Regeln teilweise berücksichtigt werden. Das betrifft besonders in der Syntax das Komma und Worteinheiten. Starke dialektale Abschleifungen werden berücksichtigt, allerdings so, dass das standardsprachliche Wort noch zu erkennen ist. Die Zahl am linken Rand der Transkriptionszeile ist die Zeilennummerierung, mit deren Hilfe die Stelle im Transkript schnell zu finden sein dürfte. In Exmaralda werden außer Zeilen auch Sequenzen graphisch voneinander unterschieden. Dadurch kann man semantische Einheiten oder unterschiedliche Sprachhandlungen graphisch voneinander abgrenzen, sie werden als eine Folge von Ereignissen (*events*) bezeichnet und in der Zeile über den Äußerungen durchnummeriert. Um den Umfang der empirischen Untersuchung nicht graphisch aufzublähen, habe ich die Transkriptionen in der Analyse gekürzt bzw. zur besseren Lesbarkeit gestaucht. Deshalb stimmen in den Exmaralda-Transkriptionen die Zeilennummern nicht mit den Zeilennummern der Originaltranskriptionen (im Anhang) überein. Da hier aber nach *events* zitiert werden kann und wird, spielt diese fehlende Übereinstimmung keine Rolle für die Zuverlässigkeit der Analyse und der Dokumentation. Eigennamen wurden immer mit einer Majuskel versehen. Es wird davon abgesehen aber auf die Großschreibung der Substantive verzichtet, da die Großschreibung für Betonungsmarkierungen reserviert ist. Kleinere Abweichungen im Gebrauch der Notation ergeben sich durch die unterschiedlichen Autorinnen der Transkriptionen.

¹ I2 ist Claudia Pangh.

Notationshinweise, die grundsätzlich für alle Partituren gelten (nach HIAT, erweitert um einige Gat Konventionen):

. Pause, eine Sekunde (fast immer markiert diese Pause auch das Ende einer syntaktischen Einheit)

.. Pause, etwa zwei Sekunden

... Pause, etwa drei Sekunden

(5S) Pausenzeit

: Dehnung

; mittel fallend am Einheitenende

- gleichbleibend

→ Reichweite der para-außersprachlichen Handlung

() unverständlich

(schwer) schwer verständlich

/ähm/ kürzeste Planungspausen

über der Äußerung notiert:

/ steigend

\ fallend

∧ steigend-fallend

.h Einatmen

h Ausatmen

BETONUNGEN

Bei HIAT:

erste Zeile: verbale Äußerungen

zweite Zeile: nonverbale Äußerungen (Annotationen)

dritte Zeile: Kommentierungen und nicht-sprachliche Handlungen

Exmaralda:

v: sprachliche Äußerungen

nv: nonverbale Äußerungen

a: die sprachliche Äußerung begleitende Geräusche, Bewegungen, Geschehnisse (insofern sie für die Analyse interessant sind).

2.3 U1: „Ich male mir den Winter“ - ein „Malgedicht“

14.11.2002, 4. und 5. Stunde, 5. Schuljahr, Lehrerin: Frau Rot, Gemeinde an der Bergstraße in Baden-Württemberg

2.3.1 Kontextbedingungen

Die Informationen zu den Rahmenbedingungen und zur Lehrerin sind den Feldnotizen (jeweils zwei Forscherinnen) und dem Interview mit der Lehrerin entnommen. Es sind nur solche Informationen für die Darstellung aufgenommen worden, die für die Analyse und Interpretation der Handlungen im Unterricht und die Analyse des Handlungswissens der Lehrerin einerseits und die Bildung der fallübergreifenden Hypothesen andererseits relevant erscheinen.¹ Allerdings schien es mir mitunter auch geboten, einige beschreibende Worte zum Klassenzimmer, zur Schule o.Ä. zu finden, damit man sich bei der Lektüre der Vorgänge die selbigen besser vorstellen kann. In der Beschreibung der Rahmenbedingungen bleibe ich sprachlich weitgehend in der Sprache des Falls, dies erzeugt eine größere Plastizität.

2.3.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse – Schule

Es wurden im November 2002 insgesamt fünf Stunden (jeweils eine Stunde Mathematik, Englisch, Geographie und zwei Stunden Deutsch) in einer fünften Klasse beobachtet und auf Video aufgezeichnet. Die beiden Deutschstunden, in der ein Gedicht behandelt wurde, waren die letzten Stunden dieser Beobachtungssequenz, unmittelbar danach, nach Unterrichtschluss, wurde das problemzentrierte Interview mit der Lehrerin geführt. Das Interview fand in dem Klassenraum der Lehrerin statt. Zeit und Ort des Interviews waren von der Lehrerin selbst gewählt. Nach dieser Stunde wollte die Lehrerin in der nächsten Woche noch ein anderes jahreszeitliches Gedicht behandeln, zu dem ihr ebenso wie zu dem Guggenmos-Gedicht Unterrichtsmaterial vorlag.

Frau Rot ist eine junge Lehrerin (Ende zwanzig), die vor einem halben Jahr ihr Referendariat abgeschlossen hat. Sie ist insofern eine „Novizin“ in der Schule. Die Klasse, in der sie auch Deutsch unterrichtet, ist ihre erste Klasse nach dem Referendariat. Sie unterrichtet daneben noch Mathematik, Erdkunde, Englisch, Sport und Religion. Sie hat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Religion und Geschichte studiert. Die Arbeit als Lehrerin empfindet sie als sehr anstrengend, weil sie fast alle Fächer fachfremd unterrichten muss. Jedes Wochenende lese sie, sie habe noch kein Wochenende gehabt, an dem sie nicht arbeiten musste. Die Zusammenarbeit mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler sei gut. Sie habe eine „liebe“ Klasse. Sie arbeitet mit dem Lese- und Sprachbuch „Wortstark“ aus dem Schroedel Verlag, Hannover.

In der Auswahl der Verfahren, Materialien, Themen und Texte für das Fach Deutsch orientiert sie sich an den älteren Kolleginnen an der Schule (besonders an ihrer Kollegin aus dem selben Jahrgang), an den in der Schule erhältlichen Lehrmitteln und dem, was ihr selbst gefällt. Gerade in der Auswahl der Gedichte und der Methoden, die sie im beobachteten

¹ Das gilt für die gesamte Untersuchung.

Unterricht eingesetzt hat, verlässt sie sich auch auf ihren praktischen Verstand: Sie prüft die Ideen und Vorschläge daraufhin, ob sie den Unterricht auch so durchführen kann. Das unterrichtliche Brauchtum wird von ihr situativ geprüft, seine Funktionalität stellt sie grundsätzlich nicht in Frage (Diktat schreiben). Frau Rot beschreibt im Interview ihre Not, als fachfremd Unterrichtende an geeignete Informationen zur Gestaltung des Deutschunterrichts zu gelangen:

127 L1[er ansonsten also () ähm () hab ich von deutsch für deut

128 L1[sch meine () schulbücher. die sind nicht schlecht () als
>verneine

129 I1[mhmh
L1[o die find ich ganz gut. da komm ich ganz gut mit zurech
nd<

130 I1[mhm
L1[t. das ist dieses wortstark lesebuch und das dazugehörig

131 L1[e ähm grammatikbuch () und ja. da sind nette ideen drin.

132 I1[mhmh
L1[das ist auch immer wirklich äh. des handbuch ist gut ()

133 L1[das find ich ganz gut () und dann hab ich noch von ner

134 L1[anderen kollegin. ähm jetzt grad für gedichte so so gedi

135 L1[chtwerkstätt gedichtwerkstatt heißt das. also wo man dan

136 L1[n selbst gedichte schreiben kann. das ist find ich ch

137 I1[mhm
L1[sehr nett (1s) allerdings bei dieser gedichtwerkstatt

138 L1[fehlt so n bisschen der () ja theoretischere hintergrung

139 L1[. also mir ist es immer ganz lieb. wenn ich das ganz kur

140 I1[mhm
L1[z gefasst hab () auf was man eben achten sollte und ä

141 L1[hm () mir das dann durchlesen kann . mir das angucken ka

142 L1[nn und das dann vorbereiten kann. und das ist halt ähm z

143 L1[um beispiel in mathe ist das toll () in englisch isses g

144 L1[ut und deutsch ist ä sehr (). weils da unheimlich viele

145 L1[materialien gibt und ich am anfang hab ich die bücher ge

146 L1[sehen und gedacht o gott. wie jetzt. was. wie. wann gehö

147 L1[rt was zusammen. also es war völlig unübersichtlich für

148 I1[mhm
L1[mich () und dann hab ich ähm () des äh () ja des lesebuc

149 L1[h () und hab mir halt. musst mich halt wirklich mal mitt

150 L1[age lang hinsetzen. musst mir des wirklich mal ganz gena

151 L1[u. alles angucken. wie ich da was am besten wann mach un

152 I1[mh
L1[d () und des war ziemlich () also deutsch ist mit am auf

153 I1[mh mhm
L1[wändigsten für mich () muss ich sagen ()

(Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil II)

Die Unübersichtlichkeit in der Materialienfülle kann Frau Rot nicht mit Fachkompetenz bewältigen, weil sie das Fach Deutsch nicht studiert hat. Sie ist darauf angewiesen, dass ihr im Alltag schnell wichtige und gut verständliche Informationen gegeben werden. Sie muss viel Zeit dafür aufbringen, sich in die Bücher, Aufgabenstellungen, Materialien und Themen

einzuarbeiten. Offensichtlich sind die meisten Materialien und Deutschbücher nicht selbsterklärend. Allerdings ist dies auch kaum zu erwarten, wenn man voraussetzt, dass Deutschlehrerinnen und -lehrer das Fach Deutsch studiert haben und im Studium gelernt haben sollten, welche Auswahlentscheidungen sie wann und warum fällen und die entsprechenden Methoden danach auswählen. In der Grund- und Hauptschule ist es allerdings eher die Regel als die Ausnahme, dass Mathematik oder Deutsch von den Lehrkräften fachfremd unterrichtet werden. Im Alltag bleibt Frau Rot nicht viel Zeit, um sich grundlegend einzulesen. Sie muss unter der Bedingung der knappen Zeit, der anstehenden Themen und Schul- und Klassenaktivitäten die Auswahl treffen und die Methoden wählen. Eine vertiefte Reflexion der Methoden oder eine umfassende Analyse der Unterrichtsgegenstände und anzuwendenden Verfahren dürften dabei eher unwahrscheinlich sein. Frau Rot muss auf vorhandenes und bereits methodisiertes Material zurückzugreifen, wenn sie schnell eine Routine im Unterrichten erwerben möchte. Die Orientierung an eigenen Schulerfahrungen, an den erfahrenen Kolleginnen und vorhandenem Material ist verständlich.

Im Klassenraum stehen die Schülertische zu Gruppentischen zusammengeschoben. Sie sind zur Tafel hin ausgerichtet. An zwei Stellen im Klassenzimmer hängen Arbeitsergebnisse von Schülerinnen und Schülern: neben der Tafel und an der gegenüberliegenden Wand. Es sind Steckbriefe zu den Schülerinnen und Schülern und Scherenschnitte des Kopfes im Profil, die im Rahmen einer Einheit aus dem Lesebuch erstellt wurden. An der Wand vorne neben der Tafel hängt ein großes Plakat mit Klassenregeln:

Jeder LEHRER hat das Recht, ungestört zu unterrichten.

Jeder muss die Rechte des anderen achten.

Jeder SCHÜLER hat das Recht, ungestört zu lernen

Die Formulierungen weisen eher auf *Prinzipien* des gemeinsamen Lernens hin als auf Regeln. Sie sind sehr allgemein formuliert und bieten keine Orientierung für das Verhalten, sie geben auch keine Leitlinien des Verhaltens vor. Solche Klassenregeln stehen auf einem kleineren Plakat daneben. Neben der Tür hängt ein „roter Faden“ zur Aufsatz-Erziehung. An den roten Wollfaden sind Schilder mit „ÜBERSCHRIFT“, „EINLEITUNG Wer? Wo? Wann?“, „HAUPTTEIL Erzählschritte 1, 2, ...“, „SCHLUSS“ angeklammert. Im Regal stehen Karteikästen mit Hängeregistern, die unbenutzt aussehen und wenige ältere Kinderbücher.

Insgesamt sind 17 Jungen und 6 Mädchen in der Klasse. Sieben Kinder haben einen Migrationshintergrund. Diese Kinder wachsen zweisprachig auf. Zweiundzwanzig Schülerinnen und Schüler sind in den beobachteten Stunden anwesend, ein Junge musste am Unterricht der Parallelklasse teilnehmen, da er die Einverständniserklärung der Eltern zur Teilnahme an der Untersuchung nicht abgegeben hatte. Der Ort, in dem die Schule liegt, hat 12.000 Einwohner. Die Schule ist eine reine Hauptschule. Es sind etwa 300 Schülerinnen

und Schüler und etwa 24 LehrerInnen an der Schule. Die Jahrgänge sind in der Regel zweizügig, das sechste und achte Schuljahr ist dreizügig. Es gibt eine zehnte Werkrealschulklasse. Den Abschluss müssten sich die Schüler „hart erarbeiten“, so der Rektor. Das wichtigste an der pädagogischen Arbeit sei, dass die Schülerinnen und Schüler ein „gutes Fundament haben“. Der Rektor betont im Gespräch mit I1 mehrmals, dass er sich nicht „brüsten“ wolle, sondern „die ganz normale Arbeit mache“ (Feldnotizen Gölitzer 2002, U1).

2.3.1.2 Die Deutschstunden – Stundenablauf

Die Schülerinnen und Schüler und Frau Rot setzen sich in den Stuhlkreis. Die Lehrerin hat zwei geschlossene Kästen mit einer Öffnung für die Hand (Fühlkästen) mitgebracht, in denen jeweils ein Kühlbeutel liegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen hinein fassen und dann auf zwei Kärtchen ihre Assoziationen zu der Sinnesempfindung in Form zweier Substantive schreiben. Diese Phase der *Vorbereitung der Rezeption* dauert 14 Minuten. In dieser Phase geht es in erster Linie darum, zu klären, was ein „Nomen“ ist, weil viele Schülerinnen und Schüler die Substantive kleingeschrieben haben. Die bereits im Unterricht erarbeiteten Regeln zur Großschreibung werden an jeder falschen Schreibweise wiederholt. Am Ende dieser Phase erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es in der Stunde um eine besondere Textsorte gehen soll. Danach erhalten sie den Arbeitsauftrag. Dieser wird von einem Schüler vorgelesen, von der Lehrerin noch einmal wiederholt und anschließend noch einmal von einem Schüler wiederholt. In den Gruppen lesen die Schülerinnen und Schüler sich nun das Gedicht laut vor, ergänzen die letzten drei Zeilen der Strophe (eine Zeile steht bereits auf dem Plakat, drei sind zerschnitten) und illustrieren das Plakat, wie es der Text inhaltlich vorgibt (so die Aufgabenstellung). Es stehen ihnen folgende Materialien zur Verfügung: Kunstschnee, schwarze Pappe, Farbstifte (Wachsmaler). In dieser Phase findet die *Primärrezeption* von einzelnen Strophen des Gedichtes statt. Nach der Gruppenarbeit stellen zwei Freiwillige aus der Gruppe ihr Plakat der Klasse vor, indem sie vorlesen und kommentieren, was sie gemalt und geklebt haben (*Sekundärrezeption*). In dieser Phase dürfen die anderen auch Fragen stellen und Kommentare zu dem Plakat abgeben. In dieser Phase ist *Anschlusskommunikation* zwar möglich, aber wird nur wenig genutzt. Als die vierte Gruppe ihr Plakat vorstellt, fragt ein Schüler nach, warum ein „Snowboarder“ auf das Plakat gemalt wurde, obgleich das Gedicht von keinem Snowboarder handle. Angelo (U1, Teil IX, Zeile 1) antwortet, dass es nichts bringe, nur den Menschen im Pullover zu malen. Anschließend möchte die Lehrerin wissen, um welche Textart es sich handelt und woran man diese erkennt (*Phase der Texterarbeitung*). Die Schülerinnen und Schüler machen mehrere unterschiedliche Versuche, die Textart zu klären bzw. die sprachliche Struktur des Textes zu beschreiben. Die Lehrerin zeigt schließlich, an welchen Stellen sich das Gedicht

reimt. Dabei bezieht sie sich nur auf die Endreime. Am Ende der Stunde wird auf die Weihnachtsfeier hingewiesen und dass das Gedicht von den Schülerinnen und Schülern bis dahin auswendig gelernt werden müsse. Sie schreiben es in das Heft ab.

2.3.1.3 Das Gedicht „Ich male mir den Winter“ von Josef Guggenmos

Ich male mir den Winter	Ich male mir den Winter
1 Ich male ein Bild, ein schönes Bild, 2 ich male mir den Winter. 3 Weiß ist das Land, schwarz ist der Baum, 4 grau ist der Himmel dahinter. 5 Sonst ist da nichts, da ist nirgends was, 6 da ist weit und breit nichts zu sehen. 7 Nur auf dem Baum, auf dem schwarzen Baum 8 hocken zwei schwarze Krähen.	1 Ich male ein Bild, 2 ein schönes Bild, ich male mir den Winter. 3 Weiß ist das Land, 4 schwarz ist der Baum, 5 grau ist der Himmel dahinter. 1 Sonst ist da nichts, 2 da ist nirgends was, 3 da ist weit und breit nichts zu sehen. 4 Nur auf dem Baum, 5 auf dem schwarzen Baum 6 hocken zwei schwarze Krähen.
1 Aber die Krähen, was tun die zwei, 2 was tun die zwei auf den Zweigen? 3 Sie sitzen dort und fliegen nicht fort. 4 Sie frieren nur und schweigen.	1 Aber die Krähen, 2 was tun die zwei, 3 was tun die zwei auf den Zweigen? 4 Sie sitzen dort 5 und fliegen nicht fort. 6 Sie frieren nur und schweigen.
1 Wer mein Bild besieht, 2 wie's Winter ist, 3 wird den Winter durch und durch spüren. 4 Der zieht einen dicken Pullover an 5 vor lauter Zittern und Frieren.	1 Wer mein Bild besieht, 2 wie's da Winter ist, 3 wird den Winter durch und durch spüren. 4 Der zieht einen dicken Pullover an 5 vor lauter Zittern und Frieren.

Der Erstabdruck (rechts) (Sonne, Mond und Luftballon, Beltz & Gelberg 1984: 40) des Gedichts von Guggenmos unterscheidet sich in Zeilensetzung und Stropheneinteilung erheblich von der hier durch die Lehrerin ausgesuchten Variante (links).

Meiner Kurzanalyse lege ich die Version, die die Lehrerin benutzt hat, zugrunde.

In dem Gedicht wird beschrieben, wie das lyrische Ich ein Bild malt: eine karge Winterlandschaft. Auffällig ist der Aufbau der Strophen oder Versblöcke und die damit zusammenhängende Konzentration auf drei verschiedene Perspektiven. Die erste Strophe hat acht Zeilen und beginnt mit dem malenden „Ich“. Die zweite Strophe hat vier Zeilen und beschreibt, wie die Krähen auf den Zweigen sitzen: „frieren nur und schweigen“. Die dritte Strophe besteht aus fünf Zeilen und spricht nun den Betrachter des Bildes an, nur sie ist identisch mit dem Originalabdruck von 1984. Wenn man die erste Strophe in zwei vierzeilige Abschnitte teilt, erkennt man, dass das Reimschema: immer zweite Zeile und die letzte reimen sich in zweisilbigen Wörtern (Endreimen), deren erste Silbe betont ist („weiblich“), auch hier durchgehalten ist. In der ersten Strophe ist es die Zeile zwei und vier und sechs

und acht, in der zweiten zwei und vier, in der dritten sind es die Zeilen drei und fünf, die sich reimen – bei dem letzten handelt es sich um einen so genannten Schüttelreim. Die Zeilen sind teilweise durch einen Binnenreim, „weit und breit“ oder „sie sitzen dort und fliegen nicht fort“, zusätzlich lyrisch codiert. Eine Melodie ergibt sich aber nicht allein durch diese Binnen- und Endreime, sondern auch die Assonanz (starke Präsenz des Stammvokals „i“) in der letzten Strophe, die Überkreuzvertauschung von „frieren“ und „schweigen“ oder die Alliteration „zwei auf den Zweigen“ in der vorletzten Strophe bzw. den ersten drei Zeilen in der letzten Strophe („wer“, „wie’s“, „wird“). Im Original sind die Zeilen so gesetzt, dass in der dritten Strophe Zeile drei und sechs und vier und fünf einen Endreim tragen, die Zeilen sind insgesamt deutlich kürzer und die Strophen haben entsprechend mehr Zeilen (fünf, sechs, sechs, fünf). Mithilfe von Farbabstufungen in der dritten und vierten Zeile und dem syntaktisch parallelen Bau der Sätze: „Weiß ist das Land, schwarz ist der Baum, grau ist der Himmel dahinter“ wird die Bildfläche beschrieben. Die sprachliche Kargheit unterstreicht die Flächenhaftigkeit. Erst in den beiden letzten Zeilen der ersten Strophe (im Original die zweite Strophe), wie in einem Nachsatz, werden die schwarzen Krähen auf dem schwarzen Baum genannt. Die Kargheit der Landschaft auf dem Bild wird durch ein sprachliches Verfahren zusätzlich unterstützt. Im zweiten Teil der ersten Strophe wiederholt sich jeweils der erste Teil der ersten und der dritten Zeile: „Sonst ist da nichts, da ist nirgends was“ und „Nur auf dem Baum, auf dem schwarzen Baum“. Dieses Schema der Wiederholung findet sich auch in der zweiten Strophe: „Aber die Krähen, was tun die zwei, was tun die zwei auf den Zweigen?“ Wenn diese Wiederholungen auch leichte Varianten sind, keine Wort-für-Wort-Wiederholungen, und mit (in beiden letzten beiden Beispielen) unterschiedlichen Ergänzungen arbeiten, so wirken sie doch wie ein Echo, das durch den Anfangsreim noch verstärkt wird: „zwei“ „Zweigen“ und verlangsamen das Tempo der Beschreibung des Bildes und damit auch der Rezeption erheblich. Die Landschaft wird von Komma zu Komma, von Zeile zu Zeile sukzessive aufgebaut, die Komposition des Bildes wird so sprachlich eingefangen. Dieser Aufbau hat insofern etwas Poetologisches, als der Prozess des Schreibens eines Gedichts selbst zum Thema gemacht wird. Dieser Verweis des Gedichts auf seine eigene Herkunft und den Prozess seiner Entstehung ist auch durch ein anderes sprachliches Mittel der Rückbezüglichkeit noch besonders betont. Durch das Reflexivpronomen im Dativ im Titel „Ich male *mir* den Winter“ (Hervorhebung durch S.G.) wird das Bild auch zum Reflexionsmedium, in dem der Akt des Ausdrucks (das Malen) als subjektiver markiert wird. Das Gedicht kann allegorisch gelesen werden. Die Ähnlichkeit zwischen dem, was gesagt ist und dem was gemeint ist, besteht nicht nur in einem Aspekt oder zwei Aspekten, sondern vielmehr in einem ganzen System. Die Bildlichkeit der Sprache verstehen, hieße im Falle dieses Gedichtes in der konkreten Schilderung des Malens der kargen Winterlandschaft durch ein unbekanntes „Ich“ (für sich selbst) das „Allgemeine“ des

subjektiven Blicks auszumachen. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Bewegung von außen nach innen, die über die Isotopie „Winterkälte“ = Einsamkeit/Verlassenheit geführt wird. Zunächst wird „Winter“, „weiß“, „schwarz“, „grau“ einander zugeordnet. Die „schwarzen Krähen“ sind die belebte Wiederholung der Farbabstufung aus dem ersten evozierten Bild. Mit ihnen wird das Bild aber bereits überschritten, wenn auch noch im Wortfeld „Winter“ verblieben wird: die Krähen „frieren“. Deutlich wird gesagt, dass in der Landschaft/auf dem Bild sonst nichts ist. In der Strophe drei wird zwar immer noch mit dem Winter gearbeitet, nun aber verändert sich der Blick gänzlich. Nicht mehr die Winterlandschaft, sondern der Anblick der Winterlandschaft lässt zum „Pulli“ greifen, soll „frierend“ machen. Die Einsamkeit ist gewissermaßen so vom Bild in den Betrachter/Leser gerutscht.

2.3.1.4 Das methodische Material

In der „Werkstatt“ „Schöne Gedichte – eine Werkstatt“ von Anja Rösigen und Sabine Willmeroth des Verlages Verlag an der Ruhr, in der Unterrichtsvorschläge zum Umgang mit Gedichten in den Klassen eins bis fünf gemacht werden, sind die Gedichte nach methodischen Ideen geordnet. Es gibt Vorschläge zum Malen, aber auch zum „mit Schrift gestalten“, „mit Material gestalten“ (Rösigen; Willmeroth 2001, Inhaltsverzeichnis), zur Arbeit mit Reimwörtern, zur pantomimischen Umsetzung, zur Vertonung, zum Schreiben von Gedichten und zur Stropheneinteilung. Zu dem Gedicht „Ich male mir den Winter“ von Guggenmos werden keine methodischen Vorschläge gemacht. Auch in der „Gedichte-Kartei“ des selben Verlages werden zu diesem Gedicht keine Unterrichtsideen entwickelt. Vermutlich hat Frau Rot sich durch die Werkstatt oder die Kartei zu ihrem Vorgehen im Unterricht inspirieren lassen. Die didaktischen Überlegungen der Werkstatt-Macherinnen, warum manche Gedichte malend, andere dagegen mit dem Schreiben eines Parallelgedichtes erarbeitet werden, sind in der Werkstatt nicht ausgeführt. Die Werkstatt soll zur Erarbeitung eines Gedichte-Kalenders führen und ist zur selbstständigen Erarbeitung gedacht. Die Autorinnen wenden sich in ihrer Beschreibung der methodischen Ideen an die Schülerinnen und Schüler. Mithilfe der Arbeitsblätter können diese jeweils ein Kalenderblatt gestalten.

Die Attraktivität solcher Unterrichtsmaterialien dürfte darin liegen, dass sie sich ohne Weiteres im Schulalltag umsetzen lassen.

2.3.1.5 Das Interview

Das Interview führten Frau Pangh und ich im Anschluss der hier analysierten Stunden am 14.11.02 im Klassenzimmer von Frau Rot. Frau Pangh sollte sich stärker um die Aufnahmetechnik kümmern, während ich das Interview durchführte. Die doppelte Präsenz

der Wissenschaftlerinnen und ihr eigener, vermutlich noch ungeklärter Status an der Schule verunsicherte die junge Kollegin vermutlich, denn sie bat uns während mehrtägigen Hospitationszeit ausdrücklich um Beratung im Fach Deutsch. Wir haben im weiteren Verlauf der Untersuchung dann von einer solchen Fachpräsenz während des Interviews abgesehen. Die Anstrengung nach einem Unterrichtsvormittag und einem langen Interview war der Lehrerin deutlich anzumerken. Es war das erste Interview im Rahmen dieses Forschungsprojektes, und obgleich ich über Erfahrung in Bezug auf problemzentrierte Interviews verfüge, war ich in der Gesprächsführung etwas unsicher und manchmal etwas umständlich.

2.3.2 Analyse der Praktiken – Sequenzanalyse

Im Folgenden wird die phasenorientierte Sequenzanalyse des Unterrichts dargestellt. Bevor ich die einzelnen Praktiken analysiere, liste ich sie jeweils nach Spiegelstrichen auf.

2.3.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Rezeption

- geheimnisvolle Inszenierung
- eigene Erfahrungen, Erinnerungen, Empfindungen äußern
- Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden an „Ort und Stelle“ korrigiert (Grammatik, Rechtschreibung)
- Lautes Vorlesen der Arbeitsergebnisse

Für die Analyse zitiere ich den Beginn des Unterrichtstranskriptes.

Speakertable:

L Frau Rot
S1 Omar
S2 Peter
S3 Pascal 1
S4 Katrin
S6 Osman
S7 Angelo
S8 Engin
S9 Lara
S10 Sabine
S12 Kersten
S13 Stefan
S14 Pascal 2

- S15 Hannes
- S16 Schüler ? (männl.)
- S17 Maria
- S18 Antonio
- S20 Kevin
- S21 Thomas
- S22 Max
- S23 Antonia
- S24 Simon
- S28 Schüler ? (männl.)

die Schülerinnen
sitzen im
Stuhlkreis, L.
kommt dazu als
sie „und zwar“ 1
sagt

L [ich hab euch hier was mitgebracht .. heute .. und zwar

2 L [sind das zwei .. oh ja
 sieht, dass sich sch. melden
10[fühlekisten

3 L [fühlkisten.. in diesen kisten ist also etwas bestimmtes

4 L [drin und ihr bekommt jetzt von mir diese kärtchen, jeder

5 L [zwei stück, ich geb die mal rum, jeder nimmt sich zwei,

6 L [..und schreibt nachdem er, nachdem er eure hand in dies

7 L [e fühlkiste gesteckt habt und gefühlt habt, was da drin

8 L [is.. zwei nomen, also ein hauptwort auf jedes kärtchen

9 L [, woran ihr denkt, wenn ihr dieses fühl.., also was ihr f

10 L [ühlt, was da drin versteckt is. was ist denn ein nomen,

11 L [was ist ein hauptwort, ein nomen wer sagt mir da mal ein

12 L [beispiel? Osman ich hab
 S6 [mhm, nomen wird groß geschrieben
 sehr leise

13 L [s leider grad nicht verstanden
 S6 [nomen werden großgeschrieb

(Transkript U1, Teil I)

Das Herumreichen eines Fühlekastens wird wahrscheinlich von den Schülerinnen und Schülern als spannendes Ereignis erlebt. Da sie nicht wissen, was in dem Kasten enthalten ist, und die Lehrerin keinerlei Hinweis auf den unterrichtlichen Zusammenhang gegeben hat, kann aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zunächst alles mögliche angenommen werden. Vermutlich ist das auch ein Grund, warum die Lehrerin zu dem Fühlekasten greift. Sie kann damit Spannung erzielen. Diese Spannung wird allerdings nicht in einer Art Rätsel wieder aufgelöst, denn die Kühlbeutel in dem Kasten sind als Objekte nicht weiter interessant; um sie soll es im Unterricht nicht gehen. Eine andere Funktion des Fühlekastens in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Erinnerungen zu der Kälte-Empfindung, die mit dem Kältebeutel im Fühlekasten angeregt werden, äußern sollen. Im weiteren Verlauf dieser Phase wird ein Exkurs zu den Wortarten gemacht.

14 L [wird großgeschrieben, nomen ja, und sag mir mal ein
 S6 [en nomen

15 L [beispiel .. zum beispiel .. keiner redet außer dem Osman
 mehrere kinder lachen leise
 S6 [mhm mhm

16 L [, haltet euch bitte dran, S6, sag mir mal ein beis

17 L [piel für ein namenwort bitte
 S6 [mhm, tische

18 L [tisch, zum beispiel, richtig, wer sagt mir noch ein be
 S6 [tisch
 sehr leise

19 L [ispiel, Pascal 1 name, Angelo stuhl Osman
 S3 [namen
 S7 [stuhl
 S8 [Osman

 L [ein name, ja Peter wie? tafel, Sabine, wolken
 S2[tafel tafel
 L sehr leise
 10[wolken

 20

 L [richtig, jawohl, Lara
 S4[der tageslichtprojektor

 21

(Transkript U1, Teil I)

Der folgende Teil schließt sich unmittelbar an:

Transkript U1, Teil II

 L [sonne schnee haus richtig okey a
 S9[sonne
 10[schnee
 20[haus
 12[die kamera

 1 L

Kersten kommentiert mit „Kamera“ offenkundig die Aufnahmesituation.

 L [lso .. ich gebe zwei rum .. jeder der reinfasst ... kann di

 2

 L [e augen zumachen gell Angelo aber dann wird dann nicht

 3

 L [ohh und dann dann schon verraten, was drin is, sondern

 4

 L [der fühlt des und schreibt dann auf, was ihr fühlt, also

 5

 L [ihr fangt mal an da geb ich mal da drüben noch ein hin

 6

die Kartons werden im Kreis herumgereicht

 L [und dann jaja, gleich aufschreiben
 15[geht zur gegenüberliegenden Seite des Kreises
 16[sollen wir das dann aufschreiben u

 7

 L [nein nein .. und die anderen s
 16[nd niemand anderes zeigen

 8

 L [ind gespannt und bleiben .. und warten, bis sie an der r

 9

- 10 L [eihe sind Stefan
13[ich hab heut einen igel gesehen vor
- 11 L [mhm igel sind
zugewandt
13[der schule der hat ganz schnell (gemacht)
unverständlich und leise
- einige Schüler
sprechen leise
12 L [aber nicht grad thema Stefan ja (12s) ihr werdet ei
lange pause
- 13 L [n bestimmtes gefühl haben wenn ihr reingreift und woran
- 14 L [denkt ihr ihr es fühlt dann denkt ihr was und das sch
- 15 L [reibt das auf (12s) ich will nicht von euch wissen, was
- 16 L [da drin ist; es geht nur um das gefühl, das ihr dabei ha
- 17 L [bt, nicht was ich da rein gelegt hab, das weiß ich ja se
28[ach so
- 18 L [lbst (7s) dieses gefühl erinnert jeden von euch an ganz
- 19 L [bestimmte vielleicht an ereignisse oder (6s)
14[dürfen wir a
- 20 L [Patrick
14[uch auf beiden kärtchen die rückseite beschreiben?
- 21 L [, erstens meldest du dich, das gefällt mir jetzt heut g
- 22 L [rad gar nicht, .. wer ne frage hat, meldet sich und auß
- 23 L [rdem hatte ich das vorhin schon erklärt, der Hannes hat
- 24 L [sich zuerst gemeldet
15[auf dem einen kärtchen schreiben, wa

25 L [nein,
15[s in dem einen karton ist und auf den anderen also solle

26 L [nein es ist in beiden d
15[n wir nur das eine beschreiben?

27 L [as gleiche ihr habt ein bestimmtes gefühl wenn ihr da

28 L [reingreift und an was was erinnert euch das 21 d

29 L [u warst dran dann kannst du mir den wieder zurück geben

30 L [du sollst auch nur zwei haben also .. auf jedes kärtc
zu Angelo, der offensichtlich um ein drittes gebeten hat

31 L [hen kommt ein gedanke ein nomen ein hauptwort wenn ic

32 L [h da reingreife denke ich an .. äh ein auf jedes kärtc

33 L [hen (12s) so .. was hat man denn gefühlt wenn man da r

34 L [ingegriffen hat, .. Omar

(Transkript Unterricht, U1, Teil II)

Auffällig ist, dass die Lehrerin hier die Schülerinnen und Schüler nicht direkt, sondern mit „man“ als *generalized other* anspricht. Die Wahrnehmung der Dinge im Kasten scheint generalisierbar zu sein. Weniger die möglicherweise idiosynkratischen Assoziationen sind gefragt, sondern das, was „man“ mit einem kalten Beutel verbindet (wenn es draußen kalt ist wie im November, als der Unterricht stattfand). Der subjektive Bezug zur „Kälte“ spielt also nur insofern eine Rolle, als er sich einordnen lässt in das Wortfeld „Winter“ oder „Kälte“.

In der Kognitionspsychologie ist die Bedeutung der Vorentlastung und der Aktivierung des Kontextwissens oder Weltwissens vor der Lektüre für das Verstehen eines Textes immer wieder betont worden. Man könnte diese Phase der Vorbereitung der Primärrezeption auch entsprechend interpretieren. Willenberg beschreibt dies im Zusammenhang von Lesen und Lernen auch als „Anwärmung“ (Willenberg 1999: 34ff). Indem die entsprechenden semantischen Felder bereits aktiviert werden, können sie zum Verstehen des Zusammenhanges in einem fremdsprachigen Text beitragen. Allerdings handelt es sich bei

dem Gedicht nicht um einen fremdsprachigen Text, auch ist das Vokabular nicht schwer verständlich für Kinder im fünften Schuljahr. Es ist also unwahrscheinlich, dass die Schülerinnen und Schüler ohne eine solche Vorentlastung den Text nicht verstanden hätten. Sinnvoll wäre allerdings, den lebensweltlichen Bezug zum Text als einen Horizont aufzuspannen, vor dem anschließend der Text gedeutet wird. Schwierig dürfte es allerdings sein, von der lebensweltlichen Erfahrung des Frierens, die ja eine ausgesprochen leiblich-konkrete ist, zu der allegorischen Lesart des Textes zu gelangen. Möglicherweise dient diese Erarbeitung aber auch der Erarbeitung des Wortfeldes, damit daran die Isotopien im Text dargestellt werden können. In diesem Fall müsste auf die Karten im Unterricht später noch einmal Bezug genommen werden, da die Interpretation des Gedichts stark davon abhängen dürfte, wie die Sinnzusammenhänge auf der Wort- und Zeilenebene zu übertragenen Bedeutungen führen. Diese Vorarbeit würde stark auf die sprachliche Durchdringung des Gedichts und die Bewusstmachung der poetologischen Prinzipien zielen. Wäre dies das Ziel der Lehrerin, müsste der Text als literar-ästhetischer gelesen werden und die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in dieser Stunde zu erwerben wären, würden im Bereich der Erweiterung von Schemata literarischen Lesens liegen, es wären also explizit *content features* zu erwerben. Die Lesestrategie, die die Lehrerin mit dieser Wortfeldarbeit üben würde, wäre eine metakognitive Strategie (vgl. Christmann/Groeben 1999), die weniger der Lesemotivation als der bewussten Steuerung der eigenen kognitiven Prozesse beim Lesen von Gedichten dient. Nicht in unmittelbarem Zusammenhang zum Lesen steht allerdings das sehr auffällige Korrekturverhalten der Lehrerin in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption. Dies ist nur im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Wortarten im Rahmen eines grammatischen Exkurses verständlich. Mit der nächsten Frage leitet die Lehrerin aber nun zu den eigenen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler über.

- 1 L [kalt JETZT WAS verbindet ihr mi
S1[wie nassestuch so kalt abgehackt
- 2 L [t diesem gefühl der kälte, wenn ihr da rein greift, Sabine
- 3 L [, fang an und leg deine karten vor und leg sie dann i
- 4 L [n die mitte gut, sehr schön, genauso hatte
10[eis und schnee
- 5 L [ich das gemeint, zwei NOMEN, ja, zwei namenwörter, haupt

6 L [wörter, eis und schnee, wenn ich da reinfühle, ist es ka
 6 L [lt und ich denke ich an eis und schnee, Maria
 17[eis und sc

7 L [gut dann leg's auch hin Lara mhm
 17[hnee
 S9 [() vielleicht kan
 zu ihrem nach

8 L [nein wir warten auf dich, Lara,.. lies sie
 S9 [nst du schon
 arn

9 L [bitte vor und wir hatten gerade gesagt wie werden no na

10 L [menwörter ge geschrieben und jetzt ist der Hannes dran
 S9[groß

11 L [eis und kälte mhm
 Hannes[eis und kälte
 S4[wasser und eisschnee

12 L [mhm mhm
 nickt
 18[eisbeutel und schnee
 14[eis und winter

13

(Transkript Unterricht, U1, Teil III)

Die subjektiven Zugänge zu der Frage, was mit einem Kältebeutel verbunden werden kann, werden auf zutreffende und unzutreffende Bezeichnungen hin bewertet. Die Lehrerin bewertet die subjektiven Bezüge nach dem für die Schülerinnen und Schüler unbekanntem Maßstab des „so habe ich das gemeint“:

Frau Rot evaluiert die Äußerung der Schülerin 10, Sabine, ganz deutlich positiv: „sehr schön. genauso hatte ich das gemeint. zwei nomen. ja. zwei namenwörter. hauptwörter. eis und schnee. wenn ich da reinfühle. ist es kalt und ich denke ich an eis und schnee“ (Transkript U1, Teil III, Zeile 4-7). Sie honoriert damit die Leistungen von Sabine zweifach: Erstens, weil die Schülerin die Wortarten, die zu einem anderen Zeitpunkt sicher im Mittelpunkt des Unterrichts standen, richtig geschrieben hat und zweitens weil Sabine eine auffällige Eigenschaft des mitteleuropäischen Winters festgehalten hat: Wenn es eiskalt ist, dann gibt es Eis und Schnee. Diese Begriffe eignen sich für eine Überleitung zum Gedicht. Diese Antworten der Schülerin dienen so als Scharnierstelle für den nächsten Schritt im Unterricht.

Die Schülerinnen und Schüler wussten allerdings nicht, wie die Lehrerin es „gemeint“ haben könnte, da sie den inhaltlichen Zusammenhang des Rumreichens einer Fühlebox ja nicht expliziert und die Aufgabe zum Aufschreiben von „Gefühlen“, „Gedanken“ sehr unklar formuliert hat. Die Schülerinnen und Schüler rätseln also über das, was die Lehrerin an Leistungen sehen möchte. Es wird deutlich, dass diese nicht an den unterschiedlichen subjektiven Bezügen zur „Kälte“ interessiert ist, sondern vielmehr diese Aufgabe nur benutzt, um zu den entsprechenden Wörtern aus dem Wortfeld „Kälte“ und „Winter“ zu kommen.

- 1 L [mhm eis und dann gut 1
14[eis und kühlbeutel
S1[eis und kalt kälte
- 2 L [hast du kälte oder kalt geschrieben dann schreib
S1[kalt
- 3 L [st du noch kälte dran denken kälte wird großgeschriebe
- 4 L [n 20 mhm
20[eis und winter
21[ich hab jetzt matsch und nass
- 5 L [mhm kalt und weich /ähm/ sind das .. 6
21[e erde
S6[kalt und weich
- 6 L [vorhin hast du's grad gesagt sind das NOMEN die d
[langsam und be
- 7 L [u da da geschrieben hast hast du die großgeschrieben? (
[tont
- 8 L [) 2 Maria wie ist et
17[wiewort
S2[nein, das sind keine nomen.
- 9 L [was das ist ein adjektiv wie ist etwas? kalt wie ist
- 10 L [etwas weich 22
22[/mhm/ ja ach so .. sie haben es ebe

11 L [was ist denn da das /ähm/ nom
 22[n schon gesagt kalt auch

12 L [en so kalt der Omar hat es eben auch .. schon .. verb

13 L [essert .. die kälte gut und was könnte man weich wie kön
 S6[kälte

14 L [n könntest du das was ist denn weich an was erinnert d

15 L [ich das? es muss ja irgendwas sein was du vielleicht an

16 L [fa ..fassen kannst oder (5s). Überleg nochmal Osman und

17 L [leg dein kälte-schildchen schon mal hier in die mitte
 S6[ich

18 L [dann schreibst du kälte verbesserst es und legs
 S6[hab kalt
 [*unverständlich*

19 L [t es in die mitte
 S2[ich hab wackelpudding halt wackelpudding

20 L [ok
 S2[g und eisbeutel

21 S2 [()
 [*unverständlich*

(Transkript Unterricht, U1, Teil IV)

Die Lehrerin korrigiert hier die Schreibweise der Wörter, die sie für die Wortfeldarbeit zu brauchen scheint, und fokussiert damit plötzlich wieder ein Problem, das für die Erarbeitung des Gedichts unerheblich ist. Ein vollkommen anderer Lernbereich ist nun wieder angesprochen, auf den sich die Schülerinnen und Schüler einstellen müssen, obwohl sie weder begreifen können, womit diese Veränderung der Fokussierung zusammenhängt, noch wissen sie, welchen Zweck das Aufschreiben der eigenen Assoziationen im Kontext des Unterrichts hat. Unter dem Aspekt der textorientierten Erarbeitung erscheint dieses Verhalten geradezu kontraproduktiv. Betrachtet man allerdings dieses Korrekturverhalten unter dem

Aspekt der Interaktionsorientierung, bekommt es seine Funktion: Offensichtlich folgt die Lehrerin einem pädagogischen oder didaktischen Prinzip, das mit „Schwierigkeiten gehen vor“ umschrieben werden kann. Vermutlich liegen diesem Korrekturverhalten zwei Vorstellungen zugrunde. Einmal die Vorstellung, dass die Leistungen im Bereich des Lesens und Schreibens in Teilleistungen zu zergliedern sind und entsprechende Fördermaßnahmen an diesen Teilleistungen ansetzen müssten und zum anderen, dass in der Schule, besonders im Unterricht, nichts Falsches geschrieben oder gelesen werden dürfe. Möglicherweise steht dahinter auch noch die Angst, es könne sonst falsch eingeprägt werden. Diese Vorstellung gehört nicht selten zum Bestand pädagogisch-didaktischer Alltagsüberzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. Es muss darüber hinaus auch davon ausgegangen werden, dass Frau Rot als Novizin des Deutschunterrichts und fachfremd Unterrichtende sich stärker an rezeptiven Unterrichtsmethoden orientiert. Novizen orientieren sich in der Regeln stärker an kontextfreien Regeln, die meist ohne Rücksicht auf die Gesamtsituation angewendet werden. Hier scheint sich meine Vermutung zu bestätigen, dass die fehlende Sicherheit in der Sache mit einer stark reduzierten Problemlösung kompensiert wird. Fachfremder Unterricht bereitet Anfängerinnen und Anfängern erhebliche Probleme: Anspruch, Durchführung und Lösungen für einzelne Handlungsprobleme sind noch weitgehend unbekannt.

Nachdem alle Schülerinnen und Schüler ihre zwei Karten beschrieben haben, müssen sie ihre Wörter vorlesen und in die Mitte des Stuhlkreises legen. Dort könnten die Schülerinnen und Schüler die Karten vermutlich alle selbst erlesen. Offensichtlich hat das Vorlesen in dieser Phase nicht primär den Sinn, die unterschiedlichen Assoziationen ins Gespräch zu bringen, denn dazu bräuchte es das laute Vorlesen nicht, sondern dient eher der Überprüfung der Arbeitsergebnisse. Möglicherweise ist es als Selbstkontrolle gedacht. Möglicherweise liegt diesem Vorlesen auch eine allgemeine Vorstellung von Unterricht zugrunde, die in etwa so beschrieben werden könnte: Unterricht ist eine so genannte Gruppenveranstaltung, alle Arbeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler müssen dem Fortgang des Unterrichts dienlich sein. Deshalb müssen auch alle Arbeiten der Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden. Je näher „man“ mit den Begriffen auf den Karten an eine typische Winterlandschaft rückt, die in dem Gedicht gemalt wird, umso richtiger scheinen die Antworten zu sein.

```

-----
L [ Max                                kühlbeutel und nass, Angelo
S3[   ich hab kühlbeutel und nass
-----
1

```

```

-----
L [                                     was machen wir aus dem nass, Pascal
S7[ nass geht net
-----
2

```

3 L [überleg mal ... wer kann dem Pascal helfen nässe
23[nässe

4 L [die nässe ja verbessers und legs rein und der Stefan

5 L [ich hab es jetzt nicht verstanden
13[die kälte und nass

6 L [nass hatten wir grad nass ist kein nomen
13[macht geste des nichtverstehens
13[nass nass
22[lauter
22[nässe

7 L [nässe also verbesser es
22[ich hab geschrieben schnee und w

8 L [aha schön
22[einnachten
23[ich hab geschrieben kälte und schn

9 L [mhm mhm
23[ee
10[matsch und schnee
24[wasser und eis
S7[wasser und sc

10 L [/mhm/ also wenn ich hier so in die mitte gucke ha
8
S2[unverständlich
S7[hnee

11 L [st du es verbessert, Engin
8 [legt seine karte in die mitte
8 [das ist das einzige was mir e
unverständlich

12 L [nicht die weiche du kannst höchstens schreiben
8 [ingefallen ist

13 L [ein weicher ein weicher beutel also wen
8 [weicher beutel

14 L [n ich hier in noch mal in die mitte gucke dann wird es

- 15 L [mir ganz kalt und wir gucken uns heute einen text an ei
- 16 L [ne bestimmt art eines textes und .. da hat der autor die
- 17 L [ses textes genau das beschrieben was ihr jetzt auch sch
- 18 L [on so in die mitte gelegt habt schnee eis und das gehö
- 19 L [rt ja eigentlich alles was hatten wir noch alles schne
- 20 L [e matsch und das gehört ja alles zum winter ja und da
- 21 L [s wurde ja auch einige male hier in die mitte gelegt di
- 22 L [ese kälte dieser kalte beutel der da drin liegt das er
- 23 L [innerte viele einige an den winter und dieser text den
- 24 L [ihr jetzt von mir bekommt .. beschreibt den winter ..
Be
- 25 L [und .. der autor der den geschrieben hat .. also der s
tonung auf einzelne Wörter
- 26 L [chreiber das den nennt man auch autor der hat eine be
- 27 L [stimmte /ähm/ der hat diesen winter in einer bestimmten
- 28 L [weise beschrieben

(Transkript U1, Teil IV)

Anschließend wird der Arbeitsauftrag vorgelesen, mit dem die Primärrezeption des Gedichts verbunden ist.

Zusammenfassend möchte ich festhalten: Frau Rot kontrolliert erstens das soziale Feld, indem sie nicht nur Störungen mahnend unterbindet, Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung der Aufgaben sofort mit Fragen zu beheben versucht und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, die anscheinend nichts mit dem geplanten

Unterricht zu tun haben, rügt. Sie realisiert zweitens spannungsreiche methodische und didaktische Ansprüche (Schülerinnen und Schüler mit Geheimnis motivieren – keine Abweichungen von der Normschreibung zulassen; subjektive Bezüge herstellen – Textbedeutungen sichern) und verbindet drittens verschiedene Unterrichtsgegenstände/Lernbereiche, ohne diese explizit zu machen.

2.3.2.2 Praktiken in der Phase der Primärrezeption

- Zusammenstellen des Textes in der Gruppe: sprechen über Reihenfolge
- laut oder leise lesen (freigestellt)
- übersetzen der Winterlandschaft in eine collagenartige Illustration

Während der Gruppenarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler „betont“ vorlesen. Die Betonung bezieht sich hier einerseits auf das Verstehen des Textes; durch das betonte Vortragen sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, wie die Zeilen zu einer Strophe zusammengehören. Andererseits zielt die Betonung auf die ZuhörerIn/den Zuhörer, der/dem ein vorgetragenes Gedicht Freude bereiten soll. Die Herstellung von Textkohärenz muss dabei begrenzt werden auf die einzelnen Strophen. Die Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, wie die einzelne Strophe richtig zusammengehört. Die Kriterien für dieses „Richtig“ sind den Schülerinnen und Schüler entweder bereits bekannt oder die Lehrerin will diese möglicherweise im Anschluss erarbeiten. In jedem Fall erwartet die Lehrerin in dieser Phase, dass die Schülerinnen und Schüler über die Kompetenz, Textkohärenzen lesend herzustellen, bereits verfügen. Wahrscheinlich nimmt sie an, dass die poetische Sprache des Gedichts diese Arbeit unterstützt. Durch dieses handlungs- und produktionsorientierte Verfahren wird das Rezeptionstempo verlangsamt und eine vorschnelle Deutung vermieden, indem die Zeilen mehrfach gelesen werden müssen. Es ist allerdings unwahrscheinlich, dass die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe unterschiedliche Deutungen entwerfen, da die Aufgabenstellung ja bereits die Illustration einer Winterlandschaft vorsieht. Für Entwürfe alternativer Deutungen ist folglich in der Gruppe kaum Zeit. Nach dem Arbeitsauftrag wird der Text als bloße Beschreibung einer Winterlandschaft verstanden. Die Perspektive, die Ansprache des Lesers und andere literarische Aspekte des Textes werden nicht weiter bearbeitet. Das Verfahren in der Gruppenarbeit ist nicht dazu geeignet, die literarästhetischen Aspekte des Gedichtes im Ganzen zu erschließen. Durch die Konzentration auf die Illustration mithilfe verschiedener Materialien geraten der Illustrator, spricht: das lyrische Ich und der Vorgang der Beschreibung geradezu aus dem Blick.

Durch das gegenseitige Vorlesen wird im Vorgriff auf die vorweihnachtliche Geselligkeit eine dialogische Form des Lesens praktiziert. Dies ist keine unbekannt Form der literarischen Rezeption. Gedichtrezitationen gehören zu einer Kultur literarischer Geselligkeit ebenso wie

kleine Vorträge, Plauderein, gegenseitiges Vorlesen u.Ä. Die Anfertigung einer Collage stellt eine Übersetzungsarbeit dar. In dieser Stunde sollen Textaussagen in nicht-sprachliche, figürliche Äußerungsgestalten übersetzt werden. Fast zwangsläufig muss die Aussage des Gedichts auf das figürlich Darstellbare zurück gestutzt werden. Die „Informationsentnahme“ an diesem Text geschieht durch diese Vorgabe ausgesprochen selektiv. Nach der Subskala der PISA-Studie 2000 (vgl. PISA 2000) „Informationen ermitteln“ erfordert die Aufgabenstellung von den Schülerinnen und Schülern „eine oder mehrere unabhängige Informationen zu lokalisieren“. Aber wenn man die Anforderung der Aufgabe an die Subskala „textbezogenes Interpretieren“ anlegt, erkennt man, dass von den Schülerinnen und Schülern weniger verlangt, als mit der Kompetenzstufe I beschrieben ist: Sie müssen weder den Hauptgedanken des Textes oder die Intention des Autors erkennen. Die Lehrerin verweist ausdrücklich darauf, dass der Inhalt des Textes auf dem Bild wiedergegeben werden solle und sie meint damit die von Guggenmos beschriebene Winterlandschaft. Der Inhalt wird aber nicht mal verstanden als das, was der „Oberflächentext“ (Brinker 2001, 52) aussagt, auch wenn dies zunächst so erscheinen mag, sondern die Lehrerin reduziert den Oberflächentext auf einen sehr plakativen Teil der Gedichtsaussage, nämlich dass hier ein Bild gemalt ist. Sie setzt das lyrische Ich und den Autor gleich und unterscheidet nicht mehr zwischen dem Bild einer Winterlandschaft, das durch Sprache entsteht und dem Bild, das in dem Gedicht explizit erst gemalt wird und an einen Betrachter adressiert wird. Konsequenterweise spielt im Unterricht die Subjektivität, die im Malen eines Winterbildes sich ausdrückt, auch keine Rolle mehr. Welche sprachliche Funktion mit dem Strophenaufbau verbunden ist und wie dies schließlich in eine Deutung münden kann, bleibt im Unterricht unbeantwortet.

Die Praktiken lassen bis zu diesem Zeitpunkt erkennen, wie sehr die Lehrerin mit dem reibungslosen Ablauf der Stunde beschäftigt ist und sich mit dem bereits intuitiv Verstandenen zufrieden gibt: Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrem ersten Leseprozess nur insofern unterstützt, als die zu lesenden Einheiten in Zeilen gekürzt werden, ein interpretativer oder subjektiver Zugang, der das bisherige sprachliche oder literarische Wissen aktiviert, wird nicht unterstützt. Allerdings kann man das Bemühen der Lehrerin erkennen, einen solchen Zugang zu schaffen, indem sie die Kälte des Gedichts im Kasten erspüren lässt.

2.3.2.3 Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation

Nach der Primärrezeption war keine Phase der Anschlusskommunikation zu beobachten. In den Gruppen fanden unserer Beobachtung nach keine Gespräche über das Gedicht statt, die über die richtige Ordnung der Zeilen hinausgingen.

2.3.2.4 Praktiken in der Phase der Sekundärrezeption und Anschlusskommunikation

- laut Vorlesen durch Schülerinnen und Schüler in der Klasse
- Collage beschreiben
- beliebige Äußerungen zu den Arbeitsergebnissen sind möglich

Der Text wird verstanden als einer, der etwas über die Erfahrungswelt (kalter Winter) aussagt. Eine andere Bedeutung als die der Referenz auf die Lebenswelt, in der es kalte Winter gibt, bekommt er nicht. Einigen Schülerinnen und Schülern, die sich mit der letzten Strophe beschäftigten, scheint die Reduzierung des Gedichts auf dieses Winterbild zu simpel zu sein. Sie zeichnen auf ihr Plakat einen Jungen, der einen dicken Pullover trägt, mit einem Snowboard. In der Phase der Anschlusskommunikation an der Tafel, in der die Ergebnisse der Gruppen präsentiert werden und Kommentare durch andere Schülerinnen und Schüler zugelassen sind, äußert Andreas, dass ein Snowboarder aber nicht im Gedicht vorkäme. Das Problem der Illustrierbarkeit von Imaginationen oder lyrischen Ausdrucksgestalten wird nicht weiter besprochen, ebenso wenig das Deutungsproblem, das sich hinter dem Snowboardfahrer verbirgt. In dem Gedicht heißt es nämlich in der letzten Strophe:

„Wer mein Bild besieht,
wie's da Winter ist,
wird den Winter durch und durch spüren.
Der zieht einen dicken Pullover an
vor lauter Zittern und Frieren.“

Das Anziehen des Pullovers ist also auf die Wirkung des Bildes zurückzuführen und möglicherweise auf das Gelingen der sprachlichen Beschreibung dieses Bildes. Die Illustration dessen, was in dem Gedicht „vorkommt“, wäre dann ein Betrachter, der ein Winterbild besieht. Die Lehrerin bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler das malen sollten, was in dem Gedicht vorkam, und schließt diese Gesprächssequenz ab mit den Worten: „genau und der ist eben beim skifahren. okey. schön gemacht. setzt euch“ (Transkript U1, Teil IX, Zeile 9). Die Funktion des Gedichts wurde erfüllt, indem die Schüler gemeinsam eine Collage erstellt haben.

Am Ende des Unterrichts eröffnet die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern, dass sie das Gedicht für den Weihnachtsnachmittag auswendig lernen sollen. Die Stunde diene also auch dazu, die literarische Geselligkeit vorzubereiten, die mit der Weihnachtsfeier vermutlich verbunden ist. Hier soll ein Gedicht den anwesenden Eltern und Besuchern so vorgetragen werden, dass das Zuhören eine Freude ist. Die Einbindung von Literatur in Festivitäten und die gemeinsame feierliche Literaturrezeption ist eine kulturell nicht unübliche Praxis. Allerdings ist sie hier nur noch ein Rudiment literarischer Geselligkeit. Frau Rot weiß, dass sie das Gedicht nicht unter literarästhetischen Gesichtspunkten betrachtet hat. Sie weiß

auch, dass sie in ihrem Deutungsansatz sehr „kurz gegriffen“ hat. Dazu noch einmal ein längerer Ausschnitt im Interview:

469 I1[() was was () würden SIE denn sagen. em was gehts
L1[älter
>leise<

470 I1[in um was gehts in dem gedicht. also äh was ist für das

471 I1[bedeutsamste jetzt an dem text oder das wichtigste?
L1[der

472 I1[mhmh
L1[winter dass das gefühl rüberkommt () also ich find. d

473 I1[mhm
ver
L1[as s gedicht beschreibt den winter unheimlich schön ()

474 I1[h
stehend lautes ausatme
L1[und das ist eigentlich auch schon alles () also ich ha

475 I1[n
L1[b mich nicht näher mit dem sinn und dem ähm () von dem g

476 L1[edicht aueinandergesetzt. s war eben als MALgedicht in d

477 L1[en unterlagen und () das ist eben auch wieder was. wo ic

478 L1[h denk. ok ähm. die kinder lesen sich des mal durch und

479 L1[auch wieder dieses textverständnis. also ich hab n stück

480 L1[text und da steht was drin und jetzt stell ich mir vor.

481 L1[was da () wie des aussehen wie des aussehen könnte. wie

482 I1[mhmh
L1[des ist und () gestalte des (6s) aber ich kann jetzt

483 L1[theore () also weder zu dem herrn guggenmos. noch zum z

484 L1[u dem () warum er das gedicht wann () geschrieben hat un

485 I1[mhmh
L1[d () mit den zwei raben () und äh krähen also des kann i

486 I1[das wollt ich () ne. das wollt ich Ihn
L1[ch jetzt leider auch nicht

487 I1[en () ja auch gar nicht von ihnen wissen. sondern () es

488 I1[ging mir schon um IHRE eigene () äh auswahl. also warum
L1[ja. ja

489 I1[SIE es ausgewählt haben. Sie hätten ja auch tausend ande

490 I1[re auswählen können. gibt ja
L1[ach so. ne () ich also das fand ich

491 I1[mhmh
L1[sehr () passend jetzt für die jahreszeit und wie ge

492 L1[sagt. ich muss auch immer denken. wie man des noch verwe

493 I1[mhmh mhmh
L1[nden kann und wenn man dann noch so ne weihnachtsfeieran
lacht etwas verschämt

494 I1[klar mhm (4S) und war das jet
L1[stehen hat. da bietet sich das an

(Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil II)

Frau Rot geht es also um die Förderung des „Textverständnisses“. Weil sie aber nicht weiß, was den Text literarisch und textlich strukturiert, ist die Arbeit am Textverständnis bloß eine Sicherung der Referenzfunktion der Sprache.

Vermutlich ist die fachliche Bescheidenheit der Lehrerin auch als eine Strategie zu verstehen, im Interview mit der Fachdidaktikerin, von der sie annimmt, dass diese besonders kompetent ist, eher Bescheidenheit zu zeigen. An anderer Stelle im Interview bittet sie die Forscherin ganz offen um Rat. Ihr Ansatz, die unterschiedlichen Zeilen der Strophen zusammen zu fügen und mit dem Rhythmus des Textes zu arbeiten, böte durchaus vielfache Ansatzmöglichkeiten zur Förderung des Lesens von Literatur.

2.3.2.5 Praktiken in der Phase der Texterarbeitung

- fragend-entwickelndes Gespräch: Textsorten ermitteln
- Textsorte begründen am Text (Textform analysieren)

Am Ende der Stunde möchte Frau Rot anhand von Textmerkmalen die Textgattung bestimmt haben. Dies geschieht zwar nicht mehr über einen zusätzlichen Lesevorgang, aber damit die Schülerinnen und Schüler die Merkmale herausarbeiten können, müssen sie sich den Text noch einmal durchlesen. Die Lehrerin geht dann gemeinsam mit den Kindern den Text noch einmal durch (Unterrichtstranskript U1, Teil IX, Zeile 10-54) und möchte über Fragen zu den Merkmalen der Textsorte Gedicht kommen. Ihr wichtigstes Merkmal ist der „Reim“. Unter Reim versteht die Lehrerin Endreim. Diese Vorgehensweise überrascht insofern nicht, als die Lehrerin wahrscheinlich über einen analytischen Zugang Grundkenntnisse des Literarischen, der literarischen Form vermitteln möchte. Sie wählt für diese Analyse das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch wie am Transkript der Unterrichtsstunde deutlich wird:

10 L [skifahren ok. schön gemacht setzt euch. so jetzt die

11 L [frage an euch jetzt haben wir hier diese vier teile ..

12 L [des textes aber je dieser text hat eine bestimmte art

13 L [das ist eine bestimmte form eine textes wer hat denn ei

14 L [ne idee was das für ein text ist? (6s) Antonia
23[ein ge

15 L [ein gedicht aha. .. und wie wie kommst du darauf
23[dicht.

L [dass es ein gedicht ist? es reimt sic
23[weil es sich reimt

16

L [h kannst du mir mal ein beispiel sagen wo reimt es sic
Lehrerin verlässt Platz am Fenster und geht zu

17

L [h denn sag mir mal
[r *Tafel*
23[in dem ganzen text so alles es passt alles zusam

18

L [ein beispiel les mir mal vor wo du sagst da reimt sic
23[men

19

L [hs
23[ich male ein bild ein schönes bild das passt so gu

20

L [das passt schon gut reimt sich da was ich mal ein bil
23[t

21

L [d ein schönes bild .. Antonio
18[nein da reimt sich eigent

22

L [bleiben wir mal bei der .. ERSTEN .. st
18[lich gar nix fast

23

L [rophe es ist nämlich ein gedicht die Antonia hat äh

24

L [vollkommen recht /ja/ es ist ein gedicht ein gedicht be

25

L [steht aus stropfen oder dieses gedicht besteht jetzt hie

26

L [r aus vier stropfen /ja Angelo und wenn wir uns dieses erste

27

L [diese erste strophe angucken die Antonia hat gesagt e

28

L [in gedicht und im gedicht da reimt sich was was reimt s

29

L [ich denn hier in dieser ersten strophe und da ist ja so
[zeigt auf Plakat schw

30

31 L [ein bestimmter rhythmus und dann .. Katrin
S4[*ingt mit Hand hin und her* die sagen un

32 L [die strophe sag
S4[s so was wir machen sollen also wie das aussehen soll

33 L [t was ihr machen sollen ganz richtig aber sind jetzt

34 L [die Antonia hat gesagt da muss sich doch beim gedie
S4[ht reimt sich was Sabine

35 10[wir haben immer die sachen zu

36 L [wie meinst du das jetzt
10[sammen wo sich zusammen reimt

37 L [Sabine?
10[also dass das jetzt weiß ist das land schwarz

38 10[ist der baum grau ist der himmel und das reimt sich zus

39 L [Antonio
18[das sind ja die
10[ammen und deshalb geht es .. ja

40 18[gehören alles zusammen: weiß ist das land und schwarz is

41 18[t der baum grau ist der himmel die gehören ja eigentli

42 L [mhm ok. hier in dieser ersten .. erste
18[ch auch zusammen

43 L [n strophe is es zum beispiel winter und dahinter man li

44 L [est ich male mir ein bild ein schönes bild ich male m

45 L [ir den WINTER weiß ist das land schwarz der baum grau

- 46 L [ist der himmel daHINTER winter und dahinter das erken
- 47 L [nt man hier sehr schön in den anderen stropfen ist es t
- 48 L [eilweise etwas schwieriger weil die wörter sich nicht g
- 49 L [anz SO reimen zum beispiel SPÜREN ist es hier und FRIER
langsam
- 50 L [EN die haben alle die stropfen haben so die dieselbe ä
- 51 L [h melodie: sonst ist da nichts da ist nirgends was da
- 52 L [iust weit und breit nichts zu sehen nur auf dem baum a
- 53 L [uf dem schwarzen baum hocken zwei schwarzen krähen ja
- 54 L [sind immer die gleichen die gleiche melodie eigentlich.

(Transkript U1, Teil IX)

Antonia, Katrin, Sabine und Antonio sind ganz offenkundig auf einer interessanten Spur: Sie erkennen, dass „etwas zusammen passt“, dass es sprachliche Markierungen im Text gibt, die zum lauten Lesen anregen, dass „Land“, „schwarz“ und „Baum“ und „grau“ eine (hier nur einsilbige) Assonanz darstellen. Aber sie können diese Spur nicht weiter verfolgen und schon gar nicht benennen, was sie erlesen und verstanden haben. Auch die Lehrerin kann es nicht. Die Anforderungen an das Lesen und Verstehen literarischer Texte sind in diesem Unterricht anspruchslos und anspruchsvoll zugleich. Das Erlesen der Zeilen, das Zusammensetzen der Strophen, das laute Vortragen des Gedichts und die Rekonstruktion des „Inhalts“ des Gedichts in einer Collage dürfte für die Kinder keine großen Schwierigkeiten aufgeworfen haben. Wir konnten keine Schwierigkeiten beobachten und auch die Arbeitsergebnisse deuten nicht daraufhin, dass die Aufgaben über die bisherigen Lese- und Verstehenskompetenzen hinausgingen. Allerdings wurden die literarischen Rezeptionskompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch die Vorgehensweise im Unterricht auch nicht erheblich erweitert. Weder allegorische Lesarten, noch die unterschiedlichen Perspektiven auf das Bild, noch die unterschiedlichen lyrischen Verfahren werden thematisiert, obwohl die Schülerinnen und Schüler über die Fragestellung der Lehrerin auf die Sprache des Gedichts achten und wahrscheinlich zu Erkenntnissen über die

sprachliche Strukturiertheit des Gedichtes durchaus in der Lage wären. Wie kommt es aber zu dieser widersprüchlichen Anforderungssituation?

In der folgenden Analyse des praktischen professionellen Handlungswissens der Lehrerin wird besonders auf diesen letzten Aspekt zurückzukommen sein, da die Einschätzung der Lehrerin, die Lese- und Verstehensleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler betreffend, besonders deutlich diskrepant sind zu den Lese- und Verstehensleistungen, die sich in dieser Phase des Unterrichts andeuten.

2.3.3 Analyse der Metonymie – Handlungswissen der Lehrerin

Die Analyse konzentriert sich im Wesentlichen auf die „Konstruktion des Lehr-Lerninhalts“ und die „Konstruktion des Lehr-Lern-Prozesses“. Für die Rekonstruktion des Verständnisses vom Lehr-Lerninhalt und des Lehr-Lernprozesses werden neben den Unterrichtshandlungen auch einzelne Aussagen aus dem Interview berücksichtigt.

2.3.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts

Durch die Phase der Vorbereitung der Primärrezeption ist der Text als ein Text über den Winter eingeführt. Da das grammatische Problem „Großschreibung von Substantiven“ in der Primärrezeption keine Rolle mehr spielt, ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler die Zeilen des Gedichtes in der Kleingruppe nicht mehr unter dem Aspekt schriftsprachlicher Norm lesen. Das Gedicht ist thematisch eingeführt über die verschiedenen Begriffe, die die Schülerinnen und Schüler auf die Karten geschrieben haben. Durch die Äußerung der Lehrerin, auf den Kärtchen stünden Wörter, die den Winter beschreiben, und ein Autor habe wie die Schülerinnen und Schüler den Winter beschrieben, ist die Winterlandschaft des Gedichts als etwas „Vertrautes“ eingeführt. Diese Äußerung kann auch als Überleitung in eine neue Phase verstanden werden. Diese Verbindung zur Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler und ihren Alltagserfahrungen ist nicht ungewöhnlich und stellt den Versuch dar, einen gemeinsamen Deutungsrahmen für die Rezeption des Gedichts aufzuspannen.

Das Verfahren der strophenweisen Zusammenstellung der Zeilenabfolge und das laute Lesen in der Gruppe werden nicht erklärt oder in einen Zusammenhang gestellt. Erst ganz am Ende der Stunde wird deutlich, dass die Erarbeitung der Vorbereitung des Vortrags auf der Weihnachtsfeier dient. Auffällig ist die lange Phase zu Beginn der Stunde, die thematisch zu dem Gedicht hinführen soll, ohne dass dies explizit gemacht wird. Die Arbeit am Text wird erst am Ende der Stunde, gewissermaßen legitimatorisch, mit der gemeinsamen Weihnachtsfeier in Zusammenhang gebracht. Das rezitierende Lesen in der Kleingruppe könnten die Schülerinnen und Schüler durchaus als genussvoll erleben. Allerdings hat es in dieser Phase der Stunde noch keine explizite Funktion für ein geselliges Beisammensein.

Die Lehrerin markiert durch die Vorlesepraktik in dieser Stunde einen Unterschied zwischen pragmatischen Texten und literarischen Texten. Während Aufgabentexte und die Beschriftungen der Kärtchen in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption laut in der ganzen Klasse vorgelesen werden, wird das Gedicht nach Strophen unterteilt, in Zeilen zerschnitten (die erste Strophe ist in zweimal vier Zeilen zerlegt) an die verschiedenen Gruppen verteilt. In den Gruppen sollen sich die Schülerinnen und Schüler das Gedicht „betont“ vorlesen. Der Lehrerin liegt viel daran, dass in der Gruppe zusammengearbeitet wird:

508 I1[mhmh
L1[s find ich auch ne ganz nette idee. also so so in die

509 I1[mhm
L1[richtung. und bei gedichten können sie sich auch schön

510 L1[erGÄNzen. da ist das. find ichs auch wichtig. dass sie m

511 I1[mhmh mh
L1[iteinander sprechen. dass sies LEsen und dann sich was d

512 I1[deswegen haben Sies heute auch in Ggu
L1[azu überlegen (4 S.)

513 I1[ppen gemacht? mhm
L1[mhm einfach das gemeinsame gestalten und dann

514 L1[auch. wie wird das jetzt weiter () also es gab jetzt ja a

515 L1[uch nicht so viele möglichkeiten. das ähm () falsch zusa

516 I1[mhmh
L1[mmenzu setzen. diese letzten textstreifen. also es war j

517 L1[a schon ziemlich vorgegeben.

(Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil II)

Die Funktion des Textes in dieser Phase der Stunde besteht darin, die Zusammenarbeit in der Gruppe zu konzentrieren und möglicherweise zu überprüfen (Zeile 509-513).

Die Textsorte „Gedicht“ scheint sich besonders für eine solche Primärrezeption und die anschließende Collage, die die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Pappe, Kunstschnee

und Wasserfarben zu der jeweiligen Strophe erstellen sollen, anzubieten. Die Kürze, aber auch die formale Strukturiertheit des Textes eignet sich für ein methodisches Verfahren, das nicht primär auf den Text oder den Erwerb von Textkompetenzen bezogen ist, sondern auf ein pädagogisches Ziel, das gemeinsame Arbeiten und miteinander Sprechen. Das Ziel des Unterrichts ist an dieser Stelle nicht das literarische Lernen oder die Förderung der literarischen Rezeptionskompetenz, sondern eher die Förderung sozialer Kompetenz und von Sprachkompetenz. Das Verfahren des Zusammensetzens der Strophe in der Gruppe darf zwar als Verfahren aus dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht nach Waldmann (1998) oder Haas (1997) verstanden werden, allerdings ist das Verfahren nicht gemäß des Konzeptes eingesetzt. Der Ausgangstext wird nicht weiter bearbeitet, der Prozess des Zusammenlegens und ersten Erlesens wird nicht weiter reflektiert. Dass didaktische Konzeptionen und deren favorisierte Verfahren nicht nach Buch in der Praxis eingesetzt werden, dürfte allerdings kaum verwundern. Es ist geradezu erwartbar, dass unter Alltagsbedingungen Verfahren verkürzt, reduziert, verändert werden.

2.3.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses

Im Unterricht werden drei verschiedene Leseweisen gefordert. Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler den Text nach Klang und Rhythmus laut lesen. Es wird hier so etwas wie ein rezitierendes Lesen erwartet, wenn auch die Ordnungskriterien, nach denen die Schülerinnen und Schüler die Zeilen zusammenkleben, möglicherweise syntaktischer Art sind (Kommasetzung, Punkte u.Ä.). In einem zweiten Schritt sollen sie für die Illustration die Informationen aus dem Text entnehmen. Sie müssen dafür so tun, als sei das, was in dem Gedicht beschrieben ist, tatsächlich darstellbar. Die Schülerinnen und Schüler verstehen das Gedicht entsprechend wörtlich. In einem dritten Schritt sollen sie analytisch lesen, das bedeutet, sie sollen nun nach gefragten Textmerkmalen suchen und diese benennen. Da anschließend nicht mehr über das Gedicht gesprochen wird, ist die Funktion dieses analytischen Lesens nicht deutlich. Wahrscheinlich akzeptieren die Schülerinnen und Schüler, dass man das eben in der Schule so macht, dass aber eine solche Analyse zum vertieften Verstehen des Textes beitragen kann, lernen sie nicht.

Diese Leseweisen korrespondieren mit der Konstruktion des Lehr-Lerninhalts durch die Lehrerin. Sie selbst versteht den Text als einen, der etwas über die eigene Lebenswelt erzählt, und sie versteht ihn wörtlich. Die Poetizität des Textes spielt hierbei eine untergeordnete Rolle, sie wird nur formal wichtig: Reimschema. Dies sollen die Schülerinnen und Schüler lernen. Im weiteren Verlauf der Einheit, die wir nicht mehr beobachtet haben, sollen die Schülerinnen und Schüler das Gedicht für die Weihnachtsfeier auswendig lernen. Das Vorlesen am Ende der Stunde diene diesem Auswendiglernen. Zugleich verbindet die Lehrerin aber alle diese verschiedenen Leseweisen mit der Leistungskontrolle.

I1[Ich hab noch auch noch eine frage ähm () und zwar wie si
I2 [°
83 [*lacht leicht*

I1[e jetzt WEITERmachen nach dem gedicht, gibts da jetzt no
84 -----

I1[ch nen anschluss oder
L [ähm also ich werd die ()des vortr
85 -----

I1[mhmh am montag dann
L [agen lassen und werde auch () noten machen also jetzt
86 -----

I1[mhm mhm
L [nicht gleich am MONTag die noten machen, ich werd dan
87 -----

L [n noch was sagen, weil am montag () das können nicht all
88 -----

L [e bis am montag, bin ich von überzeugt () aber ähm dann
89 [*seufzt ganz leicht*

L [eben sagen, dass sie es nochmal üben sollen auch die bet
90 -----

L [ONUNG halt, wie les ich so n gedicht vor, mal n bisschen
91 -----

I1[mhmh
L [leiser, mal n bisschen lauter mal n bisschen () das ü
92 -----

L [ben und dann ähm werd ich noch im bUCH () das gedicht da
93 [*LEICHT VE RZÖGERT*

L [() also in in der werkstatt ist noch ein gedicht mit ne
94 -----

I1[mhm
L [m ofen mit so nem bollerofen, also das ist auch ganz net
95 -----

L [t, das passt ja dann auch zu dem WINTer dann das warme u
96 -----

L [nd im buch ähm () sind noch zwei gedichte, die find ich
97 -----

98 L [auch () das hatt ich ja gesagt mit dem nebel, das andere

99 I1 [*hustet*
L [ist noch mal son () ah was ist denn das, das kann man s
nachdenklich

100 L [o'n bisschen spielen, nachstellen, so spielerisch nachst

101 I1 [mhm m
L [ellen das werd ich () die beiden werd ich noch machen

(Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil III)

Für den weiteren Verlauf der Arbeit an dem Gedicht entwickelt Frau Rot dann schließlich auch noch ein thematisches Interesse, dass wieder mit der Jahreszeit zu tun hat. Sie möchte offenkundig unterschiedliche Lernbereiche miteinander verbinden.

In Gespräch über die Textgattung am Ende der Doppelstunde werden keine weiteren Bedeutungsdimensionen mehr von der Lehrerin geöffnet, obwohl die Schülerinnen und Schüler versuchen, den Text formal zu verstehen. Sie versuchen, ein ihnen angemessenes Anspruchsniveau zu realisieren (Transkript U1, Teil IX, Zeile 10-54) . Darauf kann die Lehrerin aber nicht eingehen, weil sie die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund der Gegenstandsadäquatheit gar nicht prüfen kann, weil ihr wesentliche fachliche Kenntnisse fehlen. Diese Kenntnisse sind nach Bromme nicht als pure Fachkenntnisse zu interpretieren, sondern auch als „fachspezifisch-pädagogisches Wissen“ (1992: 96ff.). Ich möchte mich in noch einmal auf die Stelle im Transkript (U1, Teil IX, Zeile 10 bis 54) beziehen (in dieser Arbeit: Seite 134-137).

Die Lehrerin verweist mit „Melodie“ (Zeile 51) auf den Rhythmus des Gedichts. Sie erläutert das aber nicht weiter und kann dies auch nicht erläutern, wie sie im Interview feststellt. Im Interview äußert die Lehrerin auch, dass es ihr in dieser Stunde nur darum gegangen sei, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es sich bei dem Text um ein Gedicht handelt. Dieser Minimalanspruch dürfte angesichts eines fünften Schuljahrs und der Schnelligkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler den Text als Gedicht identifizieren, doch etwas verwundern. Ganz sicher können die Schülerinnen und Schüler mehr an diesem Text herausfinden, immerhin hat Schülerin 18 den Binnenreim nicht nur erkannt, sondern auch noch richtig bezeichnet, während die Lehrerin ihr diesen Reim nun ausreden möchte. Allerdings scheint sie sich nicht von der Nachfrage der Lehrerin überzeugen zu lassen, sie antwortet zwar, dass sich da nichts reime, hängt aber ein nachdenkliches „fast“ daran (Transkript U1, Teil IX, Zeile 23). Hier zeigt sich eine Gegenstandskonstruktion der Schülerin, die die Poetizität des Textes an der sprachlichen Passung abliest. Die

Schülerinnen verweisen auf die rhythmisch bedeutsame Parallelstruktur des Zeilenaufbaus und den Binnenreim, der teilweise auch durch die Wortwiederholungen besonders markiert ist. Dabei verweisen sie implizit auf die Passung von Inhalt und Klang. Wahrscheinlich beziehen sie sich damit auch auf die vorangegangene Arbeitsphase, in der sie sich einerseits ein Bild von dem Text gemacht haben und andererseits den Text lesend gehört haben. Während die Schülerinnen und Schüler ihre Deutungsangebote auf der Grundlage ihrer Imagination und des sprachlichen Gesamteindrucks abgeben, leitet die Lehrerin das Gedicht als Textform nur aus den wenigen Endreimstellen ab und bezieht sich auf ein formales Textwissen. Die Diskrepanz dieser Rahmung wird übergangen (Zeile 31-42).

Das von der Lehrerin angesetzte Anspruchsniveau ist hier, bezogen auf den Gegenstand Gedicht und die damit verbundene Tätigkeit Lesen, nicht nur ausgesprochen gering, sondern die Lehrerin lehrt den Schülerinnen und Schülern schlicht Falsches.

Hier zeigt sich ein reduzierter Anspruch auf literarische Bildung in der Hauptschule, denn ein Gedicht als Gedicht erkennen, das lernen in der Regel bereits Grundschulkinder. Dieser reduzierte Anspruch erhält seine Funktion allerdings dadurch, dass es in der Stunde nicht primär um die Arbeit an dem spezifischen literarischen Text, sondern um die Gruppenarbeit und die Vorbereitung literarischer Geselligkeit ging. Sowohl die Auswahl-Entscheidung als auch die methodische Entscheidung der Lehrerin ist durch den Bildungsplan Hauptschule in Baden-Württemberg gedeckt. Es heißt im Arbeitsbereich zwei, „Literatur und andere Texte“¹: Den Schülerinnen und Schülern begegnen durch die Lektüre unterschiedlicher Textarten andere und fremde Lebenswelten. Sie begreifen die eigene Lebenswirklichkeit durch die Gegenüberstellung mit der jeweils dargestellten und lernen die besonderen ästhetischen Darstellungsweisen verschiedenartiger literarischer Texte kennen. Die Texterschließung geschieht vorrangig handlungs- und produktionsorientiert. Dadurch wird das Interesse an Literatur geweckt und gefördert.

Die Schülerinnen und Schüler steigern durch vielfältige Übungen ihre Lesefertigkeit und gewinnen zunehmend Sicherheit im Vortragen. Sie üben Techniken der Informationsentnahme und lernen das sinnerschließende und sinngerechte Lesen.

¹ PDF-Datei, Fünftes Schuljahr, Deutsch, Landesbildungsserver: <http://www.schule-bw.de/unterricht/bildungsstandards/bp94/bphs.pdf>, S. 57, Zugriff am 26.4.04.

Abb. 11: Bildungsplan

Prosatexte	Märchen, Fabeln, Sagen, Erzählungen, Lyrische Gedichte, Erzählgedichte
Gedichte	
Jugendbuch	
Einfache Sachtexte	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>Wenigstens die Hälfte der für diesen Arbeitsbereich zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ist für Literatur aus dem Lektüerverzeichnis aufzuwenden. Im Schuljahr ist mindestens ein Jugendbuch zu lesen.</p> </div>	
Arbeit an Texten	
Erschließen von Texten	Erster Eindruck, Fragen an den Text, Nacherzählen, Techniken der Informationsentnahme
Inhaltliche Probleme	Charakterzüge, Handlungsmotive, Verhaltensweisen, Lebensumstände, Konflikte
Einfache Zusammenhänge zwischen Inhalt und Form	Aufbau und Entwicklung einer Handlung Wortwahl, Satzbau, sprachliche Bilder
Übungen zur Lesefertigkeit	Lautreines, sinngerechtes und flüssiges Lesen Behutsame Annäherung an die Hochlautung Freier Vortrag von Texten Arbeit mit dem Tonband Vorlesestunden Vorlesewettbewerbe
Auswendiglernen von Gedichten	

Die Schülerinnen und Schüler üben durch das Vortragen in der Kleingruppe und vor der Tafel die „Techniken der Informationsentnahme“, die das „sinnerschließende und sinn gerechte Lesen“ zu befördern scheinen. Frau Rot konzentriert sich mit ihren Praktiken des Lesens auf eben diese Techniken: wiederholtes lautes Vorlesen, eigene Vorstellungen in einer Collage verbildlichen. Das Lesen wird dadurch auf eine Dekodierungstechnik verkürzt. Darüber hinaus möchte sie das Lesen aber in den Zusammenhang des geselligen miteinander Feiern stellen. Im Interview äußert die Lehrerin explizit, dass ein Auswahlmotiv für dieses Gedicht das vorhandene methodische Material zu dem Gedicht und die Weihnachtsfeier, auf der die Kinder ein Gedicht vortragen sollen, gewesen sei. Ihr Plan, ein Gedicht auf der Weihnachtsfeier vortragen zu lassen, darf als Versuch verstanden werden, eine literarische Kultur zu stiften, die bis ins Elternhaus reicht. Auch wenn sie im Interview mehrmals sehr deutlich macht, dass die Schule die grundlegenden Defizite im Bereich der Aufmerksamkeitsförderung und der Lernbereitschaft sowie der Leseförderung nicht ausgleichen könne, so versucht sie doch, die Lesemotivation bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Sie geht davon aus, dass es gerade daran fehlt. Die Kinderbücher, die

die Lehrerin mitgebracht hat und im Klassenzimmer Schülerinnen und Schülern anbietet, die bereits mit ihren Arbeiten fertig sind, stammen aus dem Besitz der Lehrerin selbst. Das Lesen wird hier als Belohnung für schnelles Arbeiten eingesetzt. Gerade Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Verstehen literarischer Texte haben, dürften in der Regel nicht in den Genuss dieser Belohnung kommen. Kinder empfinden das Lesen nicht automatisch als eine Belohnung. Damit sie das tun, müssten sie die Erfahrung machen, dass sich die Mühe des Lesens lohnt.

Im Interview erzählt Frau Rot, dass sie demnächst ein Buch mit ihrer Klasse lesen möchte, „Rennschwein Rudi Rüssel“. In diesem Zusammenhang beschreibt sie ihre Klasse als kindlich und hat deshalb zu diesem heiteren und witzigen Buch gegriffen. Hier scheint ein Lektüre-Auswahlkriterium anzuklingen, das über die zuvor genannten hinausgeht. Sie macht einen Entwicklungsaspekt geltend.

Die Bedeutung der sozialen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler schätzt Frau Rot hoch ein. Als ein besonderes Problem sieht die Lehrerin die fehlende häusliche Unterstützung, die dazu führe, dass manche Schülerinnen und Schüler in der Schule versagten. Da es diesen an Lernvoraussetzungen wie Konzentration, Durchhaltevermögen, Rechtschreibung, verstehendes Lesen fehle, könnten sie auch im Unterricht keine guten Leistungen erbringen. Auch in Bezug auf das Lesen von Literatur mangle es an den notwendigen Voraussetzungen, die Kinder hätten keine Motivation zum Lesen, so Frau Rot (Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil II, Zeile 441-449).

Es wird jetzt verständlich, warum Frau Rot in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption zu einem Verfahren greift, das eine hohe Spannung aufbaut. Sie möchte die Schülerinnen und Schüler zum Lesen hin motivieren, ohne allerdings den Text selbst bereits angekündigt oder präsentiert zu haben. Die Motivation wird offensichtlich als etwas vorgestellt, das objektunabhängig aufgebaut und dann auf das Lesen und den literarischen Text übertragen werden kann. Diese Praxis des Motivierens scheint dann funktional, wenn Motivation quasi als Persönlichkeitsmerkmal verstanden wird; die Motivation ist Teil des kulturellen Kapitals, das Schülerinnen und Schüler mitbringen oder eben nicht. Dass Frau Rot dabei Haltungen zum Lesen und zum Buch, die sozio-kulturell verschieden sind, als schulische Leistungsvoraussetzungen fest schreibt, ist ihr bewusst, erscheint ihr aber nicht problematisch.

Insgesamt sind die Angebote zum Lesen von Literatur, die durch die verschiedenen Praktiken gemacht werden, nicht auf die Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bezogen. Dieser Befund deckt sich mit der Einschätzung von Christmann/Rosebrock (2006), dass in der Hauptschule die unterrichtliche Anschluss handlung primär darin bestehe, den Inhalt eines Textes zu sichern und dies die Schülerinnen und Schüler nur ungenügend

aktiviere. Ein Grund für die fachliche Unterforderung liegt sicher auch in der mangelnden Expertise der Lehrerin. Dies kann man ihr nicht vorwerfen, denn sie ist für das Fach Deutsch nicht ausgebildet worden und wünscht sich selbst eine fachliche Unterstützung:

113 I1 [ht
 [lacht
 L [also ne, ne, eigentlich nicht
 [lacht erschöpft
 I2 [jo, noch etwa
 [lacht

114 I2 [s zum abschluss die gute fee kommen, wenn jetzt noch ne

115 I2 [zauberfee käme und sie könnten sich für ihren deutschunt

116 L [dann würd ich mir noc
 I2 [erricht in der nächststen zeit was WÜNSCHEN

117 L [h irgend () fachliche irgendwie fachliche tipps wünschen

118 L [() also auch so so () hintergrundwissen einfach, weil d

119 L [as fehlt mir das fehlt mir halt wirklich teilweise () wi
 I2 [mhmm

120 L [e gesagt, einfach mal noch so n paar () äh () tipps, die

121 L [man () im referendariat oder so wenn man deutsch studie

122 I1 [mh
 L [rt noch mit auf den weg bekommt, so n paar das wär
 I2 [mh mh

123 L [nicht schlecht () zeug genau ja
 I2 [So (handwerks)zeug das man jeden tag br
 [lacht verständnisvoll

124 I1 [aucht ja ja, () ja gut

(Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil III)

Die „fachlichen Tipps“ (Zeile 117) stellt sich Frau Rot als „Handwerkszeug“ vor und in der Tat mag diese Assoziation ganz angemessen erscheinen, wenn man sich vorstellt, dass Lehrerinnen im Unterricht ja unter Handlungsdruck agieren und bei auftauchenden Problemen schnell zum Werkzeugkoffer greifen müssen, um Probleme zu lösen. Über einen solchen Handwerkskoffer verfügt Frau Rot aber leider nicht und kann darüber, nach ihren bisherigen Ausbildung, auch nicht verfügen.

2.3.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler

Die Lehrerin beschreibt ihre eigene Schulerfahrung als durchaus handlungsleitend für die eigene Praxis im Unterricht: „ich denk aber, die sachen, an die man sich noch erinnert, die waren () so schlecht können die nicht gewesen sein und dann äh äh probier ich des auch oder greif dann auch darauf zurück“ (Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil II Zeile: 102-105). Die gegenwärtigen Leseinteressen der Lehrerin beziehen sich auf historische Themen. Sie möchte sich die vergangene Zeit so konkret als möglich vorstellen. Daneben hat sie eine wohl durchaus habitualisierte Leseweise erworben, die mit der abendlichen Erschöpfung und dem Zu-Bett-Gehen verbunden ist. Hier ein längerer Auszug aus dem Interview:

```
-----  
I1[                                     mhmh  
L1[ so momentan re() lese ich recht wenig () ich () komm  
633 -----  
  
-----  
L1[ einfach nicht dazu, was ich sehr gerne lese sind eigentl  
634 -----  
  
-----  
L1[ ich aber dann eher so, ja () geschichts () ja solche bio  
635 -----  
  
-----  
L1[ graphien, zum beispiel lieselotte von der pfalz hab ich  
636 -----  
  
-----  
I1[                                     was ist das?  
L1[ dieses jahr gelesen () dann () das sind brief  
637 -----  
  
-----  
L1[ e () äh () von der lieselotte () weil ich war in in den  
638 -----  
  
-----  
L1[ sommerferien in versaille und dann hab ich mir das alles  
639 -----
```

I1[mh
L1[angeguckt und äh geschichte, das interessiert mich eh,

640

I1[mh mhm mhm
L1[also das das war eh auch mein () steckenpferd so im stud

641

L1[ium, und dann hab ich () äh () war ich da ganz glücklich

642

L1[, da mal dort sein zu können und hab mir dann auch noch d

643

L1[as buch von der lieselotte von der pfalz gekauft, da wir

644

L1[d innendrin beschrieben, wie das am hofe da zuing und

645

I1[mhmh
L1[() diese ganzen äh verstrickungen und wirrungen und () a

646

L1[lso das ist toll () dann hab ich gele () ah was ich gele

647

I1[mhmh
L1[sen hab, war () christiane und goethe das hab ich gel

648

L1[esen, das hat mich auch s () hab ich empfohlen bekommen,

649

L1[war aber auch sehr schön und was ich ja auch hauptsächl

650

L1[ich so lese sind () bücher () so () literatur drittes re

651

I1[mhm
wie „aha“
L1[ich, rauch über birkenau () ähm () die falle mit dem grü

652

L1[nen Zaun, was gibt's 'n noch so, mhm (5S) fluchtstücke (
flüsternd, eher zu sich selbst

653

L1[3s) und () also da hab ich ne ganze Reihe, aber ich kann

654

655 L1[jetzt nicht alles aber das ist eigentlich so eher DIE s

656 I1[mhmh
L1[chiene () die mich interessiert und () das lese ich dann

657 I1[mhmh
L1[auch ganz gern, und auch grad so hitler kult der toten

658 L1[helden und solche bücher () was ich AUCH lese, sind () ä

Schulgong
ertönt

659 L1[hm () äh jetzt ältere werke () ähm () die () zum beispie

660 L1[l der werwolf, das buch STAMMT dann direkt aus () also i

661 L1[st noch ein Original () von von dieser zeit, einfach mal

662 I1[mhmh mhmh, auch aus dem dr
L1[so, um zu sehen wie damals () was sie damals so

663 I1[itten reich, oder mhmh mh
L1[gelesen haben ja, ja das ist ALLES () drittes reich

664 I1[mh
L1[(1s) also solche bücher () ja () dann noch das () ähm

665 L1[(1s) wie heißt das () das heißt ist allerdings schon län
leise, eher zu sich selbst, nachdenklich

666 I1[
L1[ger her, hat jetzt den nobelpreis bekommen

Auslassung Zeile 667-669 (Suche nach dem Namen)

670 I1[mhmh
L1[das hab ich, das ist ja auch so ein buch () das fand ic
>leise<

671 I1[mh
L1[h auch () toll das war auch gut. und dann, was ich ganz

672 L1[gern lese, wenn ich jetzt () ähm jetzt so ab und zu also

673 L1[momentan lese ich äh () komm ich nicht so dazu, bin ich

674 I1[
L1[froh, wenn ich abends zu hause bin, wirklich, ähm sind
lacht verständnisvoll
lacht

675 L1[solche () kurzgeschichten, das bietet sich da an, hat mi

676 L1[r zum geburtstag ein freund ein buch geschenkt, wie heiß

677 I1[
L1[t das () schönhauser allee? schönhauser allee, das sind
mhmh

678 L1[immer solche kurzgeschichten () also so ne beschreibung

679 L1[über () ähm () über leute, die eben in dieser straße woh

680 L1[nen und das ist ganz () nett und aufheiternd oder () was

681 L1[wie hieß das? ein winter und der hirsch wölfe () hirsche

682 I1[das ist ein unterschied
L1[hirsch Das sind auch kurzge hirsche, hirsche, entsch
lacht leicht
immer leiser werdend leise lacht laut, bestimmt
I2[
lacht laut

683 L1[uldigung. ja, das sind ähm () das sind auch solche kurzg

684 L1[eschichten, und das ist immer ganz schön, dann kann man

685 L1[dann abends, wenn man LUST hat, vor dem schlafengehen, g

686 I1[mhmh () sie
L1[rad so zwei seiten und dann ist man bedient
lacht

687 I1[sagten eben, das bietet sich AN, also () wegen wegen des
L1[ja, ja

688 I1[schlafengehens, aber nicht, weil das irg
L1[ja, genau, mhmh
>lacht<

689 I1[endwas mit ihrem unterricht noch zu tun hat, oder weil s
L1[ne, mhmh
verneine

690 I1[ie das
L1[(3S) und was ich auch () ähm () was ich auch ganz ger
nd

691 L1[n gelesen HABE, also jetzt auch während des studiums und

692 L1[() das waren so so () farelli, dann solche abraham oder

693 I1[mhm
L1[david, also wirklich diese, da gibts ja auch solche ges

694 I1[mhmh
L1[chichtsbande, da ist auch eher wieder geschichte ges

695 I1[mhm mhm
L1[chichtsbande () und das ist TOLL, also das ist interessa

696 I1[mhmh (7s) damit ist die frage schon so ein bisschen be
L1[nt

697 I1[antwortet, WARUM sie () lesen () also weil
L1[interesse, also aus inte

698 L1[resse, weil mich bestimmte, ja weil () ja () weil mich b

I1[mhmh
 L1[estimmte ähm (3s) zeiten einfach interessieren also Dr
 699

L1[ittes Reich () hab ich auch mal angefangen, mein kampf z
 700

L1[u lesen, aber das () äh () hab ich dann nicht durchgehal
 701

I1[mhmh mhmh
 L1[ten () aber so was auch solche ähm wirklich die origi
 seufzendes Lachen
 702

L1[nale sich mal anzugucken, dann nicht immer die ausschnit
 703

I1[mhmh (3s) also int
 L1[te, das find ich auch ganz interessant
 704

I1[resse an der zeit, auch so dieses gefühl, wenn sie sage
 705

I1[n originale, und dieses gefühl, wie sie das vorhin glau
 L1[ja
 706

I1[be ich irgendwann sagten
 L1[auch schon wenn man, wenn man in
 707

I1[mhmh
 L1[versaille steht, dann WILL man () oder wenn man so dies
 708

L1[e originalschauplätze hat, dann will man da einfach was
 709

I1[mhmh
 L1[drüber wissen und ich bin da einfach interessiert und ic
 710

I1[mhmh
 L1[h les das dann ganz, die verschling ich dann schon, wenn
 711

I1[mhmh, () aber das ist
 L1[ich genügend zeit hab oder auch ähm das d
 712

L1[as da gibts ja auch dieses ELISAbeth äh äh von österreic
 713

714 I1[mhmh
L1[h () das fand ich auch ganz toll () das hab ich auch gel
>lacht<

715 L1[esen also solche sachen, das geht alles so in die richtu

716 I1[mhmh
L1[ng, ich kann ihnen die bücher jetzt nicht alle () die fa

717 I1[mhmh () aber schon so was auch
L1[llen mir jetzt nicht ein

718 I1[zum SCHWELgen, es ist nicht nur () bloßes interesse ...
L1[nein, da

719 I1[.. mhmh
L1[s sind auch () ja, ja () also manche bücher sind au

720 L1[ch wirklich aus () äh () interESSE, zum beispiel, da gibt

721 L1[s son ne, wie hieß denn das () über HITler, das ist wirk

722 I1[mhmh
L1[lich ganz () sachlich und mit vielen zahlen und () ab

723 L1[er das ist einfach auch interessant, das interessiert mi

724 L1[ch auch, aber weil ich dann eben auch ein bisschen was ü

725 I1[mhmh
L1[ber den MENSCH erfahren will

(Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil II)

Das Interesse an historischen Themen und die evasorische Lektüre gehen offensichtlich Hand in Hand. Indem die Lehrerin durch das Aufsuchen der historischen Orte und die Lektüre der Originaltexte eine umfassende Vorstellung von der Zeit erhält, mit der sie sich beschäftigt, kann sie die historischen Romane vor dem Hintergrund eines vertieften Weltwissens verstehen. Die Lehrerin hat Geschichte studiert, das Leseinteresse korrespondiert also mit ihrer Fachwahl. Vermutlich ist die Lehrerin eine habitualisierte

Leserin, das bedeutet, sie kann sich eine Auseinandersetzung mit Welt kaum als eine nicht auch über Bücher vermittelte Auseinandersetzung vorstellen. Die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler und deren problematisches Verhältnis zum Lesen und zur Literatur muss ihr unverständlich sein. Sie schildert ihre Hilflosigkeit mit den Leseproblemen ihrer Schülerinnen und Schüler eindrücklich: „das war ein bild, also das waren zwei bilder und da waren nur en GANZ () das drei zeilen also das war ganz das war ein buch () ähm ich bin manchmal verwundert, welche schwie also () über schwierigkeiten, wo ich nie denken würde, das ist ne schwierigkeit, also da bin ich oftmal ähm () stehe ich dann da und denk äh gott, wie erklär ich des jetzt, weils für mich überhaupt äh kein thema ist eigentlich, ne“ (Transkript des Interviews mit Frau Rot, Teil II, Zeile 335-342). Als junge Kollegin, die Deutsch nicht studiert hat, muss sie die Probleme der Schülerinnen und Schüler so wahrnehmen. In der Folge beschreibt sie die Schwierigkeiten der Kinder mit dem Fach Deutsch als Konzentrationsprobleme und (Recht-)Schreibprobleme. Sie kann differenziert angeben, welche Schüler nicht abschreiben können, welche Kinder ein Lese- und Rechtschreibproblem haben und welche etwas besser lesen können. Insgesamt erscheinen ihr die Probleme aber als Probleme fehlender häuslicher und familialer Unterstützung. Die Ursache für die schulischen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler liegt ihrer Meinung nach in der mangelnden häuslichen Unterstützung, deshalb besteht sie auch mehrmals darauf, dass sie die Probleme nicht lösen könne, obgleich ihr auch bewusst ist, dass sie als fachfremd unterrichtende Lehrkraft kaum die Lern- und Erwerbsprozesse kennt. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der jungen Kollegin mit den komplexen Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler halte ich die Praxis, Kolleginnen und Kollegen in der Hauptschule ohne weitere Fortbildung fachfremd unterrichten zu lassen, für wenig sinnvoll.¹ Die Lehrerin erklärt sich die Probleme, mit denen sie konfrontiert ist, so gut es geht mit ihren Alltagstheorien, dass diese aber zur Lösung der Probleme nicht beitragen, kann sie selbst kaum einschätzen.

¹ Ich halte sie – nicht wissenschaftlich gesprochen – für skandalös!

2.3.4 Zusammenfassung

Das Handlungswissen lässt sich zusammengefasst aus der Analyse des Unterrichtstranskripts und des Interviews wie folgt beschreiben:

ppk:
<p>fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess</p> <p>Die Lehrerin setzt das Gedicht als einen Text ein, in dem es um subjektive Gefühle, Wahrnehmungen geht. Diese Gefühle und Wahrnehmungen sind verallgemeinerbar und nicht bloß individuell. Dies ist deshalb so, weil literarische Texte (Gedicht) auf (objektive) alltägliche Lebenswelt referiert. Gedichte zeichnen sich durch Endreime aus (Reimschema). Die Konstruktion des Gegenstandes ist so gesehen fachspezifisch fundiert (wenn auch reduziert).</p> <p>Das Muster des Lesens von Literatur besteht aus den vier Komponenten: subjektive Erfahrungen formulieren – Fragen und Probleme klären – laut (vor)lesen – beschreiben und analysieren der vorgegebenen Textteile. Dies korrespondiert mit der Phaseneinteilung im Unterricht. Diese impliziert eine fachwissenschaftliche und didaktische Theorie des Lesens, deren Geltung im Unterricht nicht in Frage gestellt wird (das wäre auch nicht üblich): Im Lesen von Literatur werden meine eigenen Erfahrungen poetisch aufgegriffen.</p> <p>In der Phase der Texterarbeitung versucht die Lehrerin das analytische Lesen zu üben, Textmerkmale sollen erkannt und damit Textgattungen identifiziert werden. Darüber hinaus initiiert sie aber auch noch eine andere Leseweise, nämlich das Vorlesen im Sinne der Rezitation, Lesen als ein Vortrags-Lesen. Damit die analytische Leseweise erfolgreich sein kann, müssen die Schülerinnen und Schüler eingestimmt werden auf einen Text: dazu dient die eigene Erfahrung, die aber stark zugeschnitten wird auf eine Textaussage.</p>
<p>(lese)pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen</p> <p>Ganz deutlich ist, dass die Lehrerin die auftretenden Lernschwierigkeiten und Leseschwierigkeiten sofort lösen möchte.</p> <p>Da den SchülerInnen die familiäre Leseanregung fehlt, kann man in der Schule auch nicht darauf aufbauen. Es muss deshalb in der Schule kleinschrittig vorgegangen werden und jeder Schritt muss durch Wiederholung überprüft werden. Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Arbeit in der Klasse noch stark auf der Einübung von Sozialformen und Arbeitsmethoden.</p>
<p>eigene frühe (schulische) Sozialisationserfahrungen</p> <p>Frau Rot erinnert sich gerne an ihre Schulzeit und übernimmt Ideen und Anregungen für ihre eigene Unterrichtspraxis. Über ihre frühe Lesesozialisation erzählt sie nichts. Die sozialisatorische Ausgangslage ihrer Schülerinnen und Schüler entsetzt die Lehrerin. Angesichts der komplexen Lernschwierigkeiten, mit denen Frau Rot konfrontiert ist, greift sie zur Abwehr von Ansprüchen an die unterrichtliche Förderung der Schülerinnen und Schüler.</p>

Die Unterforderung in Bezug auf den Gegenstand scheint eine pädagogische Antwort der Lehrerin auf die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die diese in verschiedenen Lernbereichen zeigen. Anstatt aber gerade diese Schülerinnen und Schüler mit gegenstandsorientierten Problemen herauszufordern, mutet die Lehrerin ihnen kognitiv kaum etwas zu. Das Fehlen der prinzipiellen Unterstellung, das Kind erwürbe durch die Lernsituation die Kompetenz, die es zur selbstständigen Bewältigung einer Situation im Leben braucht, führt zu einer solchen Unterforderung. Gerade aber an dem „überschüssig strukturierten Erfahrungsmaterial“ (vgl. Oevermann 1976), also an dem komplexen literarischen Erfahrungsmaterial könnte sich der literarische Bildungsprozess des Kindes fortentwickeln.

Vor dem Hintergrund der Lesekonstruktionen, die Graf (2007) beschrieben hat, können die der Lehrerinnen präziser begrifflich gefasst werden (vgl. auch Teil I, Kapitel 1.4.1.5):

Frau Rot hat offenkundig ein starkes, inhaltlich orientiertes Konzept, das mit dem Lesen in Verbindung gebracht wird. Darüber hinaus erlebt sie aber diese Lektüre auch als spannend und lustvoll. Wahrscheinlich sind es nicht die psychischen Spannungen, von denen sie sich befreit beim Lesen, sondern es sind eher die Erfahrungen von Kohärenz und Wissenszuwachs, die sie lustvoll erlebt. Im Unterricht sind andere Konstruktionen als die von Graf genannten zu beobachten. Frau Rot initiiert zwar ein Lesen zum Zwecke literarischer Partizipation, aber diese Partizipation ist hier nur auf eine feierliche Situation beschränkt. Das analytische Lesen ist vermutlich als Vorläuferfähigkeit zum „Lesen als ästhetische Erfahrung“ gedacht. Ob diese Fähigkeit hier in einem sinnvollen Bezug steht zu der sozialen Funktion, die das Gedicht-Lesen im Rahmen der Weihnachtsfeier hat, kann Frau Rot als fachfremd unterrichtende Lehrerin kaum reflektieren. Die Konstruktionen von Graf müssen im weiteren Verlauf der Arbeit an die unterrichtlichen Konstruktionsleistungen angepasst werden: Lesen von Literatur in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern übernimmt spezielle Funktionen und führt deshalb auch zu anderen oder zumindest zu unterrichtlich modifizierten Leseweisen.

Ich komme jetzt zu der Analyse des Unterrichts, den eine Lehrerin gehalten hat, die im Nebenfach Deutsch studierte.

2.4 U3: „Hilfe, mein Gefieder ist voll Öl“ – Klassenlektüre

13.12.2002, 1. und 2. Stunde, 6. Schuljahr, Lehrerin: Frau Maier-Pelling, P., kleiner Ort zwischen Mannheim und Heidelberg

2.4.1 Kontextbedingungen

2.4.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse – Schule

Frau Maier-Pelling ist eine engagierte Kollegin, die nicht nur die Schülervvertretung an der Schule organisiert, sondern auch noch verschiedene Sportveranstaltungen und kulturelle Veranstaltungen an der Schule durchführt. Sie ist 47 Jahre alt und ist seit 1978 Lehrerin. Seit etwa rund zehn Jahren arbeitet sie an der Schule in dem kleinen Ort zwischen Mannheim und Heidelberg, zunächst hauptsächlich in Klasse 3 und 4. Diese sechste Klasse unterrichtet sie seit knapp 1,5 Jahren. Ihre studierte Fachkombination war Sport und Deutsch. Sie berichtet den Forscherinnen (die Interviewerin und eine studentische Hilfskraft) bereits in der Pause vor dem Unterricht von den Leistungen in der Klasse: Das „sinnerfassende Lesen“ leisteten etwa sechs bis sieben Schülerinnen und Schülern, der Rest lese oder lese auch nicht. Gruppenarbeit funktioniere nur bei einigen. Es wird in der beobachteten Stunde eine Klassenlektüre eingeführt. Zuvor haben die Forscherinnen drei Stunden hospitiert, um ihre Beobachtungen hinsichtlich des Klassenzimmers und der Schule niederzuschreiben und die Aufnahmetechnik zu prüfen. Nach eigenen Angaben ging die Lehrerin mit der Klasse einmal in die Bücherei und lässt die Schülerinnen und Schüler Bücher in der Klasse vorstellen. Die Klasse hat auch beim Vorlesewettbewerb teilgenommen, an dem alle Klassen in Baden-Württemberg mitmachen können und bei dem es um das beste Vorlesen einer selbstgewählten Lektüre geht. Die Lehrerin erzählt, sie gebe Schülerinnen und Schüler und auch Eltern Lesetipps.

Es sind 21 Schüler und Schülerinnen in der Klasse, 14 Jungen und 7 Mädchen. Es fehlt in der beobachteten Stunde eine Schülerin, deren Eltern nicht mit den Videoaufnahmen einverstanden waren.

Die Klassenraumgestaltung ist wie folgt zu beschreiben: Hinten, gegenüber der Tafel hängen von Kindern gemalte Bilder (Sofa und Farbspiele) und Skelette, die mit Begriffen bezeichnet sind. Am Fenster hängen Sterne aus Pappe und Papier, auf der Fensterbank liegt Weihnachtsschmuck, rechts an der Seitentafel hängen Kinderbilder und einzelne Ergebnisse aus verschiedenen Unterrichtsstunden. Im Regal rechts vorne liegen Ordner und Hefte der Schülerinnen und Schüler. Ein Schüler hat „Crazy“ von Benjamin Lebert auf dem Tisch liegen. Er möchte das Buch in der Klasse vorstellen.

Herr Biller, der Rektor, kommt aus Mannheim und war dort lange an einer Hauptschule. Er hält von der frühen Einordnung der Schülerinnen und Schüler in die drei Schulformen nichts und vermutet, dass dieses System sich nicht mehr lange halten wird. Er hat selbst als Lehrer

Supervisionen gemacht und war dem Forschungsprojekt gegenüber sehr offen. Er ist 60 Jahre alt. P. ist ein kleiner Ort mit Bibliothek und einzelnen Läden. Es gibt nahe gelegen einige Bauern, die auch noch Landwirtschaft betreiben, direkt hinter der Schule beginnt ein Sportgelände mit See, Schwimmbad und anderen Sport- und Spielmöglichkeiten. Der alte Ortskern von P. liegt etwa 20 Minuten Fußweg von der Hauptschule und der Grundschule entfernt. Die Schule hat einen Grund- und Hauptschulzweig mit Werkrealschule.

2.4.1.2 Die Deutschstunden - Stundenablauf (Doppelstunden)

Die Lehrerin präsentiert in der ersten Doppelstunde zu dem Kinderroman im Halbkreis eine Art Puzzle an der Tafel, auf dem die Puzzlestücke mit Zahlen versehen sind. Die Schülerinnen und Schüler nehmen nach und nach ein Puzzlestück weg, bis das Bild, eine Trottellumme, zu sehen ist. Die Lehrerin geht mit einem Lexikon herum und gibt Informationen zu diesem Seevogel. Danach wird gemeinsam ein Sachtext zu dem Vogel gelesen, der auf einem Arbeitsblatt steht. Es handelt sich um einen von der Lehrerin geschriebenen Text. Anschließend hängt die Lehrerin ein Bild der Protagonistin des Kinderbuches an die Tafel und zieht eine Verbindung vom Seevogel zu dem literarischen Text. Das Buch wird im Kreis ausgeteilt und die Schülerinnen und Schüler betrachten zunächst die Bilder und äußern sich dazu. Danach sollen sie auf ihrem Platz an den Tischgruppen auf dem Arbeitsblatt den Titel und den Autorennamen eintragen. Es wird nach Aufforderung reihum das erste Kapitel vorgelesen und anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt mit Fragen zum Text, die sie gruppenweise beantworten. Die Antworten werden vorgelesen.

In der zweiten Doppelstunde am Montag initiiert die Lehrerin ein Quiz in Gruppenarbeit. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich gegenseitig inhaltliche Fragen zu einzelnen Details aus dem ersten Kapitel des Buches stellen: z. B. „Wer hat ein blaues Auge?“ „Welchen Beruf hat der Vater von...?“. Über das Wochenende hatte die Lehrerin die Hausaufgabe gegeben, das Kapitel zu Ende zu lesen. Frau Maier-Pelling stellt nach wenigen Minuten fest, dass ihr Vorgehen nicht zu klappen scheint. Sie bricht das Quiz daher ab. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, ein Bild zu einer Stelle im ersten Kapitel zu malen, die den Kindern besonders gut gefallen hat. Zunächst treffen sich alle erst im Stuhlkreis, um Ideen zu sammeln. Der Inhalt des Kapitels wird wiederholt (nacherzählt). Frau Maier-Pelling macht ein paar Vorschläge zu den Bildmotiven in dem Buch. Ein Schüler schlägt ein Motiv (die Vögel mit ölverschmiertem Gefieder am Strand) vor, das aber von der Lehrerin abgelehnt wird, da es erst im nächsten Kapitel vorkomme. Einige Schülerinnen und Schüler scheinen im Buch bereits über das erste Kapitel hinaus gelesen zu haben. Die Lehrerin möchte, dass nur über das erste Kapitel gesprochen wird. Anschließend setzen sich die Schülerinnen und Schüler

wieder an ihre Tische und beginnen zu malen. Nach etwa 5 Minuten bricht die Lehrerin diese Phase ab und die Kinder sollen ihre Bilder im Kreis vor der Tafel präsentieren. Danach lesen die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben vor (Arbeitsblatt AB 3). Sie sollen sich gegenseitig aufrufen, Frau Maier-Pelling äußert zwischendurch immer wieder etwas und lenkt das Gespräch.

Auf die zweite Stunde wird in der Analyse nicht weiter eingegangen. Da sich die Interviewerin und die Lehrerin aber im Interview auf diese Stunde beziehen und Ausschnitte aus dem Interview analysiert werden, ist es hilfreich den Ablauf der Stunde zu kennen.

2.4.1.3 Das Kinderbuch „Hilfe! Mein Gefieder ist voll Öl“ von Dieuwke Winsemius

Der Kinderroman „Hilfe! Mein Gefieder ist voll Öl“ (München: dtv 1987; E.A., Den Haag) ist ein realistischer Kinderroman, der das Thema „Umwelt- und Naturschutz“ anhand des Problems der Ölverschmutzung an der Nordsee aufgreift und als problemorientiertes Kinderbuch verstanden werden kann. Das behandelte Thema ist in der Kinder- und Jugendliteratur der achtziger Jahre häufig aufgegriffen worden. In dem Roman versuchen die Kinder einer Klasse erfolgreich, die ölverklebten Trottellummen, die sie am Strand gefunden haben, zu retten. Das Buch beginnt nicht mit dem ersten Kapitel, sondern mit zwei Vorworten: einmal mit einem Vorwort von Dr. Gottfried Vauk, der erster Vorsitzender des Vereins „Jordsand zum Schutz der Seevögel und der Natur e.V.“ ist, und einem Vorwort von Piet Steltman, dem Direktor des Institutes für Naturschutzerziehung in den Niederlanden. Damit ist einerseits der realistische Charakter der Erzählung besonders unterstrichen und andererseits der erzieherische Wert des Buches qua Kommentar bereits deutlich gemacht. Nach Dagmar Lindenpütz dient der Roman ebenso wie „Das Findelkind vom Watt“ (1983) der „ökologischen Aufklärung“ (vgl. Lindenpütz 2000: 732). Mit der Erzählung werden naturwissenschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge erklärt, deren Kenntnis zur Bewältigung oder Lösung des ökologischen Problems notwendig erscheinen. Ähnlich wie in einem Entwicklungsroman werden die Kinder aus dem fünften Schuljahr zu Beginn der Geschichte als unreife und besonders streitlustige Schulkameraden dargestellt, die im Verlauf des Unglücks immer stärker Verantwortung übernehmen. Die Hauptfigur „Tina“ ist ein einsames Waisenkind, das bei seiner Oma aufwächst und sich gegen die tatsächlichen oder eingebildeten Spötteleien seiner Klassenkameraden zur Wehr setzen muss. Tina entwickelt über ihr Engagement für die verschmutzten Seevögel Selbstbewusstsein und findet am Ende des Romans zu einer Ersatzfamilie. Tina, die Außenseiterin, ist eindeutig als Identifikationsfigur angelegt, die sich über die Sorge um die Tiere und die Umwelt und schließlich über ihre Tatkraft, die sich erst angesichts der Ölkatastrophe sozial entfaltet, in der Klassengemeinschaft neu verorten und integrieren kann. Insofern hat der Roman einen appellativen Charakter: Die Leserinnen und Leser werden zum umweltbewussten Handeln

aufgefordert und ermutigt. Die explizit appellativen Vorworte bestätigen in diesem Punkt die Erzählhaltung. Zwar wird mit dem personalen Erzähler auch Tinas Perspektive auf ihre Mit- und Umwelt deutlich gemacht, die besonders auffällig in erlebter Rede zum Ausdruck kommt, sie wird allerdings durch die Sachinformationen kontrastiert, die den Figuren in den Mund gelegt sind. Hier und in den Passagen, in denen die Arbeit von „Greenpeace“ und „Worldwide Fund for Nature“ von der Lehrerin in der Klasse vorgestellt wird, wird die aufklärerische Erzählhaltung besonders deutlich. Den Text illustrieren auf einigen Seiten schwarz-weiß Zeichnungen. Diese Zeichnungen sind illustrativ und beziehen sich unmittelbar auf das Geschehen im Text.

2.4.1.4 Das methodische Material

Die Materialien (Puzzle zur Trottellumme, Arbeitsblätter: AB1, AB2, AB3) zu dieser Stunde sind zum größten Teil von der Lehrerin selbst erstellt worden. Das Bild der Hauptfigur aus dem Roman ist eine Kopie aus dem Buch.

Auf dem ersten Arbeitsblatt (AB1) ist ein kurzer Sachtext zur Trottellumme abgedruckt. Darunter sollen die Schülerinnen und Schüler den Namen des Autors und die editorischen Angaben zu dem Jugendroman eintragen. Die zentralen Aussagen des Sachtextes, die einen thematischen Horizont aufspannen und damit für das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte bieten, sind bereits unterstrichen.

Auf dem Arbeitsblatt 2 (AB2) werden Fragen zum Text gestellt, die einer genauen Beschreibung des familiären Hintergrunds der Hauptfigur und ihrer sozialen Stellung in der Klasse dienen sollen. Neben den Fragen ist ein Bild von „Tina“ abgebildet.

Hilfe!
Mein Gefieder ist
voll Öl

AB 1



Information:

Am Strand gibt es jede Menge Möwen. Die kennt ihr alle. Aber Trottellummen sieht man so gut wie nie. Es sind Meeresvögel, die kaum an Land kommen. Wenn sie es tun, dann nur zur Brut, oder sie sind krank.



Trottel - Lumme



birnenförmige, gesprenkelte Eier der Trottellumme
Werden sie angestoßen, rollen sie in einem engen Kreis und fallen nicht von der Klippe!

Trottellumme – Meeresvogel

»Meist Ende Februar, Anfang März suchen die Trottellummen, nachdem sie viele Monate auf dem Meer zugebracht haben, die Felsen auf um dort zu brüten. Sie bauen kein richtiges Nest. Das Weibchen legt ein einziges Ei auf kahle Felsen. Oft ist es nur ein schmaler Rand. Das Ei ist birnenförmig und kann dadurch nicht so leicht wegrollen, wenn dagegengestoßen wird oder wenn der Wind es erfasst.

In der Brutzeit sind die Felsenränder übervoll mit Reihen von Vögeln, die dicht aneinander gedrängt sitzen. Jeder hat sein Ei zwischen den Füßen.

Im August, wenn die Jungen groß und stark für die Reise geworden sind, ziehen sie wieder fort um den Rest des Jahres draußen auf dem Meer zu verbringen. Wenn die Trottellummen versehentlich auf einer Öllache niedergehen, kommen viele Tausende von ihnen um. Auch dieser Vögel wegen ist es verboten Ölrückstände im Meer abzulassen.«

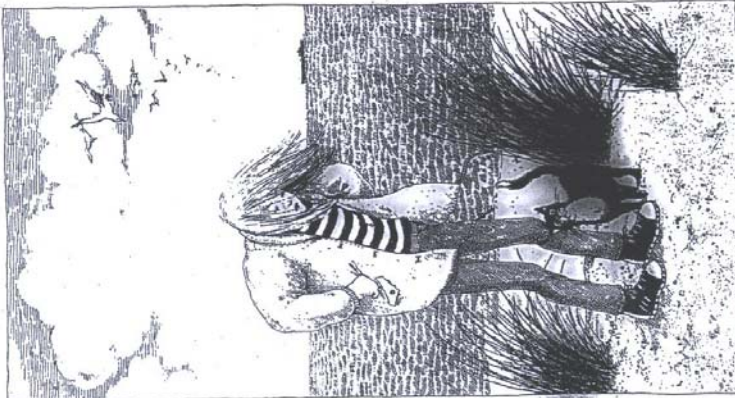


Umweltschutz - Naturschutz

Autorin : _____
 Titel : _____
 Verlag : _____
 Ort der Handlung : _____
 Personen : _____

AB 2

1. Was erfährst du über Tina ? S.13/14/16
2. Lebt Tina bei ihren Eltern ? Was ist mit ihren Eltern ? S.13/14
3. Wie kam es zu dem Namen Moma ? S.14
4. Warum ärgert sich Tina vor allem über Chris / Hilbert? S. 16 /14 13
5. Glaubst du , dass Tina ein bisschen neidisch auf andere ist?
(falls ja, warum??)



Tina

Das dritte Arbeitsblatt (AB3) „Quiz zu Kapitel 1“ war zu Hause zu erledigen. Es handelt sich allerdings nicht um ein „Quiz“, sondern über einen Fragebogen, der mithilfe von vorgefertigten Antworten, die nur eine Richtig- und Falsch-Antwort zulassen, einer Überprüfung des informationsentnehmenden Lesens dienen.

Quiz zu Kapitel 1

**Aufgabe: Ergänze die Lücken/verbinde die richtigen Aussagen miteinander!
Streiche falsche Aussagen durch!**

1. _____ in Klasse 5
2. Frau Marleen ist ängstlich / glücklich / zufrieden / wütend ??
3. Hilbert

hat	ein blaues, geschwollenes Auge
	einen abgebrochenen Zahn
	ein zerkratztes, blutendes Gesicht
	eine zerrissene Hose
	einen zerrissenen Pullover
Chris	ein zerrissenes T – Shirt
	Blut auf den Lippen
4. Der Vater/
die Mutter von Hilbert Tierarzt

	Chris	ist	Kapitän
	Nils		bei der Post
	Jan		im Labor
			Bürgermeister
5. Frau Marleen gibt viele Hausaufgaben

	lässt die Vorlesestunde ausfallen
	lässt alle ein schwieriges Diktat schreiben
	liest eine halbe Stunde vor
6. ? Tina hört ihrer Lehrerin genau zu.
 ? Tina ist beim Vorlesen mit ihren Gedanken nicht bei der Geschichte.
 ? Tina denkt an ihre Familie
 ? Tina denkt an ein neues Fahrrad
 ? Tina lebt bei ihrer Mutter / Großmutter / Tante
7. Moma ist reich

	hat wenig Rente
	sammelt am Strand angespülte, verwertbare Dinge
	verkauft Vogeleier
	wohnt in einem Reihenhaus
	wohnt in einem kleinen Haus in den Dünen
	bastelt Andenken für Touristen

??? ???



Offensichtlich werden in den Arbeitsblättern über Markierungen (Unterstreichungen), Seitenangaben und Zuordnungsaufgaben Lese- und Verstehenshilfen gegeben. Die Unterstreichungen können als Lesestrategien verstanden werden, die vermittelt werden sollen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren allerdings nicht, wie sie selbst zu solchen Lesestrategien gelangen können.

2.4.1.5 Das Interview

Das Interview fand am 16.12.2002, also wenige Tage nach dem hier analysierten Unterricht in dem Klassenraum der Lehrerin statt. Die Lehrerin äußert im Interview, dass sie ihre

Organisation (auch im Lernstoff) etwas verändert habe, sie hätte sich für die Untersuchung extra Zeit einräumen und eine Klassenarbeit verschieben müssen, auch habe sie sich durch die Kameras beeinträchtigt gefühlt. Auch bei diesem Gespräch kontrollierte Lisa Schwinn die Technik.

2.4.2 Analyse der Praktiken – Sequenzanalyse

2.4.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption

- Ratespiel „Trottellumme“
- Leseerwartungen anhand eines Bildes formulieren
- Vorwissen aktivieren, Weltwissen erweitern
- Lesestrategien thematisieren und ausprobieren (Vorbereitung und Sicherung des Textverständnisses)

Es scheint eine stillschweigende Abmachung zu geben, dass im Falle der Präsentation eines Gegenstandes durch die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler mit Äußerungen beginnen, die auf diesen Gegenstand und zugleich auf ein Lernarrangement bezogen sind. Während Mathias und Jack Vermutungen darüber äußern, um was es sich bei dem Puzzle an der Tafel handelt, beschreibt Pascal, wie nun weiter vorzugehen sei. In welchem Zusammenhang das Puzzle bzw. das zu erratende Bild hinter dem Puzzle mit dem Unterricht steht, verrät die Lehrerin noch nicht. Möglicherweise sollen die Schülerinnen und Schüler am Material (Puzzle) bzw. durch das didaktische Arrangement selbst auf das Thema kommen. Die Klasse hat sich vor ein paar Wochen mit den Folgen von Ölkatastrophen am Atlantik beschäftigt. Auf dem Bild ist eine ölverschmierte Trottellumme zu erkennen. Das Ratespiel kann als eine spielerische Einstimmung auf die Primärrezeption verstanden werden, bei der die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das zu erarbeitende Thema fokussiert wird. Zugleich wird durch die mehrfachen Äußerungen verschiedener Schülerinnen und Schüler zum Verfahren deutlich, dass diese bereits über ein Begründungswissen bezogen auf die Unterrichtsorganisation und die verschiedenen Methoden verfügen. Das Spiel wird nicht als echtes Spiel wahrgenommen, sondern als ein Verfahren, an dem es etwas zu lernen gilt. Als die Lehrerin den Eindruck hat, dass Lisa das Bild geraten hat, bittet sie diese, die Lösung noch etwas zurückzuhalten. Unterdessen ermuntert sie die anderen Schülerinnen und Schüler zu weiteren Äußerungen und nimmt das Mädchen schließlich an die Reihe, um das Rätsel zu lösen. Anschließend nimmt Frau Maier-Pelling aus der Mitte des Stuhlkreises ein Kärtchen, auf dem „Trottellumme“ steht, und weist auf den Unterrichtsgegenstand der heutigen Doppelstunde hin, nämlich das Buch. Darüber hinaus beschreibt sie, was eine Geschichte ist: diese habe mit Menschen zu tun. Danach hängt die Lehrerin eine Karte mit der Hauptfigur des Textes an die Tafel und fragt die Schülerinnen und Schüler, von was der Text handeln könnte. Die Schülerinnen und Schüler nennen ihre

Ideen, die deutlich aus den Vorerfahrungen im Unterricht gespeist sind. Es wird deutlich, dass die Phase der Vorbereitung der Primärrezeption zu diesem Zeitpunkt bereits eine andere Funktion bekommt als nur die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Die Leseerwartungen sollen bewusst gemacht und das Vorwissen aktiviert werden. Damit werden für das Verstehen des Kinderromans bereits Deutungskontexte angeboten. Der zu lesende Text wird in den Kontext der (realen) Umweltkatastrophen gestellt, damit wird nahegelegt, den fiktionalen Text wie einen nicht-fiktionalen zu lesen. Ich zitiere hier eine längere Passage aus dem Unterrichtstranskript (U3). Es wird nach „events“ zitiert.

Speakertable

L: Frau Maier-Pelling

Sch 1 Tom, Sex: m

Sch 2 Marcus, Sex: m

Sch 3 Jack, Sex: m

Sch 4 unbekannt, Sex: u

Sch5 Pascal, Sex: m

Sch6 Paul, Sex: m

Sch'in 7 Eleonora, Sex: f

Sch 8 Niels, Sex: m

Sch 9 Konrad, Sex: m

Sch 10 Pascal, Sex: m

Sch'in 11 Lisa, Sex: f

Sch 12 Osman, Sex: m

Sch'in 13 Angela, Sex: f

Sch'in 14 Nadja, Sex: f

Sch. 15 Lasse, Sex: m

Sch'in 18 Magda, Sex: f

Sch 19 Toni, Sex: m

Sch'in 20 Nadine, Sex: f

Sch 21 Thomas, Sex: m

Schülerinnen und Schüler

[1]

0
L [a] L: HÄNGT EINE ART PUZZLE AN DIE TAFEL: EIN PLAKAT, DAS VERDECKT IST

[2]

..
L [a] VON EINEM ZERSCHNITTENEN ANDEREN PLAKAT. DIE ZERSCHNITTENEN TEILE

[3]

	1	2	3
L [v]	Marcus		
L [a]	SIND MIT NUMMERN MARKIERT		
Sch 2 Marcus [v]	so'n puzzle..so'ne art puzzle		

[4]

	4	5	6
L [v]	woll'n wir mal gucken		
Sch 3 Jack [v]	ein rattepuzzle?		
Sch5 Pascal [v]	jeder-muss-sich-melden-und-'ne		

[5]

	7
L [v]	..vielleicht.·Paul,·du·kannst·mal·die·
Sch5 Pascal [v]	zahl sagen, wo er aufmachen muss..

[6]

	8
L [v]	eins-versuchen-aufzumachen ()...
Sch6 Paul [a]	PAUL GEHT ZUR TAFEL UND ENTFERNT

(Transkript der Stunde: U3)

Während die Lehrerin bereits weiß, welchem Zweck das Puzzle im Unterricht dient und was unter den einzelnen nummerierten Teilen verborgen ist, wissen das die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt natürlich noch nicht. Da die Lehrerin auch keine Instruktion gegeben hat, versuchen die Kinder jetzt herauszufinden, was man mit diesem Puzzle tun kann. Sie äußern sich also zu dem Verfahren, dem Gebrauch des Materials.

[7]

	9	10
L [v]	vielleicht-wisst-ihr-dann:·einer·von·euch·()...	
Sch6 Paul [v]	darf ich jemanden	
Sch6 Paul [a]	PAPIERSTREIFEN MIT DER EINS MIT HILFE DER LEHRERIN	

[8]

	11	12	13
L [v]	ja, ihr könnt euch selber aufrufen		
Sch6 Paul [v]	aufrufen?	mädchen oder junge?	

[9]

	14	15	16	17
L [v]	mädchen	warum glaubst du		
Sch 1 Tomi [v]	f..äh die ne:un?			
Sch 4 unbekannt [v]	äh, das ist falsch			
Sch'in 11 Lisa [v]	die zwei			

[10]

	18	19
--	----	----

L [v] denn das jetzt die zwei dran kommt? ..was könnte meine
Sch'in 11 Lisa [v] äh..ein zwei

[11]

L [v] absicht sein?..die neun ist es nicht, es ist die zwei, warum?..Niels, was

[12]

.. 2021 22
L [v] glaubst du, warum? Lisa ..weißt du's?
Sch 8 Niels [v] (
Sch'in 11 Lisa [v] ist ein schöner kalender..ist ein

[13]

.. 23
L [v] mhm
Sch'in 11 Lisa [v] schöner kalender..türen
Sch'in 11 Lisa [a] GEHT NACH VORNE UND MACHT MIT HILFE
DER

[14]

.. 24
L [v] (5s)ohje...
L [a] DAS PUZZLE DROHT HERUNTER
ZU
Sch'in 11 Lisa [a] LEHRERIN DAS PUZZLE TEIL ZWEI WEG

[15]

.. 25
L [v] und jetzt, was für einen sinn macht das, dass wir die zahlen
L [a] FALLEN

[16]

.. 26
L [v] gemache?...Christ äh Konrad, was denkst du?
Sch 9 Konrad [v] da sieht man das bild,

[17]

.. 27 28
L [v] was für ein bild?
Sch 9 Konrad [v] wenn wir alle teile zahlen wegmachen alles sieht man

[18]

.. 29 30
L [v] nun mal weiter (
Sch 8 Niels [v] mhm, ich weiß, was es iss..ein Baum
Sch 9 Konrad [v] nur streifen()

[19]

.. 31
L [v] jetzt guck'n wir mal weiter und du wartest, bist du dran bist, dann

[20]

..
L [v] kannst du auch die äußerung machern, so die drei, Konrad komm,

[21]

..
L [v] probier mit mir mal die drei abzumachen, ..ohne dass alles

[22]

.. 32 33
L [v] auseinanderkracht
Sch 9 Konrad [a] KONRAD GEHT
VOR

(Transkript der Stunde: U3)

Die Lehrerin fragt explizit nach der „Absicht“ (event 19), die sie mit dem Puzzle verfolgt haben könnte, nachdem die Schülerinnen und Schüler beginnen, das Puzzle nicht nach der Reihe der Zahlen zu öffnen. Ein Schüler möchte mit der Nummer neun beginnen, die an strategisch günstiger Stelle liegt und zu einer schnellen Lösung des Rätsels führen würde, da mit dem Puzzlestück ein entscheidendes Stück des Bildes sichtbar würde. Die Schülerinnen und Schüler sollen jetzt die Absicht, die Planungsziele der Lehrerin erkennen, nachdem sie nicht von allein der Zahlenlogik folgen. Offensichtlich sollen die von der Lehrerin eingesetzten Verfahrensweisen und -regeln nicht nur befolgt, sondern auch bewusst gemacht werden. Vermutlich steht dahinter die Annahme, dass das didaktisch-pädagogische Arrangement nicht nur Mittel zum Zweck, sondern selbst auch Ziel des Lernens ist. Lisa (event 22) verknüpft in der Antwort auf die Frage der Lehrerin nach deren Absicht ihr (außerschulisches) Wissen mit dem Puzzle und charakterisiert es als „Kalender“, an dem man auch ein Türchen nach dem anderen öffnet. Nachdem sie dann ein Puzzlestück weggenommen hat, bezieht die Lehrerin diese Kalenderlogik mit ein und fragt explizit nach „dem Sinn“ der Zahlen. Es ist gewissermaßen die Spielregel, die Puzzlestücke der Reihe nach – und das bedeutet in der Folge der Zahlen – aufzudecken, auf die die Lehrerin damit hinweist. Sie spricht im „Wir“ (welchen „sinn macht das, dass wir die zahlen...“, event 25). Dieses einverleibende Wir findet man häufig im schulischen oder pflegerischen Kontext. Es verwischt die Asymmetrie im Verhältnis der Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte. Mit diesem „Wir“ wird darüber hinaus die Rahmungsdifferenz etwas überdeckt, die zu Beginn der Präsentation des Puzzles ja ganz besonders deutlich markiert wurde, indem die Lehrerin ganz offensichtlich bereits wusste, was unter dem Puzzle verborgen ist und mit welchem Ziel sie dieses aufgehängt hat, während die Schülerinnen und Schüler über beides nur Vermutungen anstellen konnten. Eine gemeinsam geteilte Bedeutung hinsichtlich des fachlichen Zusammenhangs müssen die Lehrerin und die Kinder in dieser Phase erst herstellen, da noch nicht allen klar sein kann, um was es im Unterricht geht. Indem die

Lehrerin von „wir“ spricht, versucht sie diesen Aushandlungsprozess über die sprachliche Markierung der Vergemeinschaftung zu beschleunigen. Die Lehrerin kann sich zwar darauf verlassen, dass ein Arbeitskonsensus darüber besteht, dass im Unterricht eine Aufgabe gemeinsam gelöst wird, ein Arbeitsinterim bezogen auf eine fachliche Frage resultiert daraus aber gerade nicht.

Konrad äußert nun, dass man nach dem Entfernen der Puzzlestücke nach Zahlen das Bild dahinter erkenne. Zwischenzeitlich ist das Verfahren, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig aufrufen, geändert worden, die Lehrerin hat nun aufgerufen. Nachdem Konrad die Funktionsweise des Puzzles beschrieben hat, wird die Aufmerksamkeit durch die Lehrerin auf das Bild gelenkt (event 27). Mit ihrer Nachfrage „was für ein bild“ hält sie Konrad zu einer weiteren Präzisierung an oder möchte nun wissen, was auf dem Bild zu sehen ist. In welchem Zusammenhang dieses Bild zum Unterrichtsgegenstand steht oder ob es selbst Gegenstand des Unterrichts ist, können die Schülerinnen und Schüler an der Stelle noch nicht wissen.

[22]

	..	32	33	
L [v] Sch 9 Konrad [a]	auseinanderkracht		..huch..die drei ham wir jetzt schon	
		K	O	N
		RAD GEHT		
		VOR		

[23]

	..			
L [v]	drei anläufe...was könnts sein..wollen wir noch die vier dazu machen?			

[24]

	34	35		
L [v] Sch 2 Marcus [v]	sind aber zwei vier	ja, wunderbar	..wunderbar, genauso muss mans dann	

[25]

	..	36		
L [v] Sch'in 14 Nadja [a]	machen.. wir.. machen wir eine von den vieren, Nadja			
			NADJA GEHT NACH	

[26]

	..	37	38	
L [v] Sch'in 14 Nadja [a]	VORNE UND ENTFERNT PUZZLE	hast die auswahl...oh..	jetzt gucken wir mal,	

[27]

	..	39		
L [v] Sch 4 unbekannt [v]	ob wir schon was rauskriegen..suchst du dir jemanden		das ist vielleicht	

[28]

..	40	41
L [v]		Lisa, wartest du bitte
Sch 4 unbekannt [v]	ein strand voller öl?	
Sch'in 11 Lisa [v]	aah	
Sch'in 11 Lisa [nv]	LAUT	
Sch'in 11 Lisa [a]	SCHNIPPST MIT DEN FINGERN	

[29]

..	42	43	44
L [v]	noch eine weile?		der
L [nv]			
Sch5 Pascal [v]	der wassermann?		
Sch5 Pascal [a]		GEHT NACH VORNE UND HÄNGT EIN	
SchülerInnen [v]		()	
SchülerInnen [a]		ETWAS UNRUHE, WEIL SCH RATEN	

[30]

..	45		
L [v]	wassermann ähm du darfst jetzt mal ne zweite vier aufmachen		
L [nv]	GESPANNT		
L [a]			MACHT
Sch5 Pascal [a]	PUZZLETEIL AB		

In einer Deutschstunde am 16.12.2002 wurde in der Klasse ein Märchen von Leo Tolstoi behandelt: „Der Bauer und der Wassermann“.

[31]

..	46	47	48
L [v]		danke...	
L [nv]			ZÖGERLICH
L [a]	ZUSAMMEN MIT PASCAL DAS PUZZLETEIL WEG (4)		
Sch 4 unbekannt [v]		die fünf?	

[32]

..	49	50	51	52	53
L [v]	mhm..mhm	irgendwelche ideen?	Paul?		
L [nv]	VERNEINE ND				
Sch6 Paul [v]	die neun		ja,		sieht aus, als wär das

[33]

..	54	55
L [v]	mhm..Lisa	
Sch6 Paul [v]	ein stein	
Sch'in 11 Lisa [v]		ich stell mir vor, dass das son vogel is, mit so öl

[34]

56	57
L [v]	mhm. wer möchte dran gehen? nimmst du jemand?
Sch'in 11 Lisa [a]	NIMMT THOMAS DRAN
SchülerInnen [v]	(..)
Sch 21 Thomas [a]	THOMAS GEHT

[35]

SchülerInnen [v] Sch 21 Thomas [a]	AN TAFEL UND ENTFERNT EIN PUZZLETEIL MIT HILFE DER
---------------------------------------	--

[36]

L [v] SchülerInnen [v] Sch 21 Thomas [a]	58 was meint ihr zu der idee von der Lisa?...könnte es?.. LEHRERIN (4S)
--	---

[37]

L [v] L [a] Sch'in 11 Lisa [a] Sch'in 13 Angela [v] Sch'in 13 Angela [nv]	59 60 die sieben...Lisa, dann darfst du den rest HILFT LISA SVENJA GEHT VOR UND ÖFFNET DAS BILD jaa EHER VORSICHTIG, NICHT LAUT
---	---

[38]

L [v]	61 wegmachen (5S)Pascal..wart wart wart, geh mal ein schritt zur seite,
-------	--

[39]

L [v] L [a] Sch 4 unbekannt [v] SchülerInnen [v]	62 63 könnte es jetzt eher ..erkennt ihr's jetzt... du ZU oder vielleicht ein pinguin (3S)
---	--

[40]

L [v] L [a] Sch 12 Osman [v] Sch 12 Osman [nv]	64 65 66 nimmst jemand dran LISA, DIE NOCH AN DER TAFEL STEHT acht du warst grad Osman hä, nein EMÖRT
---	---

(Transkript der Stunde: U3)

Nachdem Lisa die Lösung gefunden zu haben scheint und das durch ein lautes „aah“ kenntlich macht, bittet die Lehrerin sie, noch etwas mit dem Verraten der Lösung zu warten. Sie möchte offensichtlich noch andere Schülerinnen und Schüler an dem Lösungsprozess beteiligen. Nachdem drei weitere Kinder aber zu anderen Vermutungen kommen, die nicht in die richtige Richtung gehen, nimmt die Lehrerin Lisa dran und fragt, was die anderen Schülerinnen und Schüler zu Lisas Meinung sagen. Ihr Interaktionsmuster ist leitend und moderierend zugleich. Ihre Moderation ist besonders darauf bezogen, dass Kinder ihre Einschätzungen zum Puzzle und Bild äußern. Allerdings hat sie bisher an keiner Stelle Kriterien genannt, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzungen selbst überprüfen oder auch nur entwickeln könnten. Deshalb geraten diese Einschätzungen zu

einem Ratespiel mit ungewissem Ausgang. Es ist daher vom Zufall oder der individuellen Pffiffigkeit einzelner Kinder abhängig, ob jemand auf die richtige Antwort kommt. Das didaktische Arrangement verhilft nicht dazu. Unter der Prämisse, dass die Lehrerin mit dem Ratespiel aber einen bloß spielerischen Zugang in die Auseinandersetzung mit dem Thema „Ölkatastrophe“ sucht, mag das Fehlen von Kriterien für die Lösung oder die Beschreibung des Verfahrens erklärlich erscheinen. Trotzdem ist festzuhalten, dass dadurch der Aushandlungsprozess von gemeinsam geteilten Bedeutungen erheblich erschwert wird.

[41]

	67	68
L [v] Sch 12 Osman [a]	dann darfst du den allerletzten abmachen, ja (5S) pass auf auf dein GEHT VOR UND MACHT DAS LETZTE PUZZLESTÜCK AB	

[42]

	..	69
L [v] Sch 8 Niels [v]	kopp, Niels, ich seh dich ja..was vermutest du? ich weiß nit genau, wie	

[43]

	..
Sch 8 Niels [v]	der vogel heißt, der ist auch schwarz weiß, den haben wir gestern im

[44]

	..	70	71 72
L [v] Sch 8 Niels [v] SchülerInnen [v]	ja, am wattenmeer, richtig, erinnert ihr euch ? einer hat film gesehen		ja

[45]

	..	73
L [v] L [a] SchülerInnen [v] SchülerInnen [nv]	gesagt sieht aus wien pinguin..mit nem weißen bauch.. STEHT AUF UND (5S) GELÄCHTER---- ->	

[46]

	..
L [a]	NIMMT KARTE VON DER ERDE IN DER MITTE DES HALBKREISES; SCH BEGINNEN

[47]

	..	74
L [v] L [a] SchülerInnen [v] SchülerInnen [nv]	ZU LACHEN; DA EIN PUZZLESTÜCK AM GESÄß DER LEHRERIN KLEBT klebt an ----->	

(Transkript der Stunde: U3)

Niels bezieht nun das Bild explizit auf die bereits im Unterricht behandelte Thematik bzw. den Film, den die Klasse am Vortag gesehen hat. Jetzt dürfte auch für die Schülerinnen und Schüler deutlich sein, dass das Puzzle im Zusammenhang mit dem Thema „Ölkatastrophe“ steht. Die übereinstimmende Situationsdeutung von der Lehrerin und den Kindern an der Stelle dürfte sein, dass die Handlungen im Unterricht inhaltlich auf dieses Thema bezogen werden können.

[48]

	75	76
L [v] Sch 8 Niels [a]	meinem Hintern...komm her..der Tesa ist uns ausgegangen	
		NIELS STEHT

[49]

		77
L [v] L [a] Sch 8 Niels [a] Sch'in 13 Angela [v]	AUF UND GEHT ZUR L. UND GIBT IHR DAS SCHILD "TROTTELLUMME" trottelblume...trottellumme	
		eine MACHT

[50]

L [v] L [a] Sch 8 Niels [a]	trottellumme..trottellummen sind meeresvögel und von DIESEN TESAFILM DRAN NIELS HÄNGT SCHILD ÜBER PUZZLE AUF	

[51]

L [v]	meeresvögel handelt jetzt .. unser unterricht und um diese meeresvögel,	

[52]

L [v]	diese trottellumme gibt es eine geschichte und wenn es geschichte heißt,	

[53]

L [v]	dann hat das ein bisschen was mit menschen zu tun.. es hat zu tun mit	

[54]

	78	
L [v] L [a]	diesem mädchen L HEBT EIN BILD VON KREISMITTE AUF, DAS VORHER	

[55]

		79
L [v] L [a]	das ist die Tina. man sieht die Tina VERDECKT WAR PINNT ES AN DIE TAFEL HOLT NEUES BILD UND HÄNGT ES	

[56]

..		80
L [v]	auch am strand, da sieht sie eher aus wie eine Lisa..	
L [a]	WIEDER AN TAFEL	
Sch 4 unbekannt [v]		sieht aus wie der
SchülerInnen [nv]		LACHEN

[57]

..		81
L [v]		mhm, wo die geschichte spielt ..könnt ihr
Sch 4 unbekannt [v]	Tomi, wie ein kuscheltier	
SchülerInnen [nv]		

[58]

..		82	83	84
L [v]	euch vorstellen			vorstellungen, wo die
L [a]			HÄNGT BILDER AN TAFEL	
Sch 4 unbekannt [v]		am strand		
Sch 4 unbekannt [nv]		ETWAS LEISER		
SchülerInnen [v]			(klippen)	
Sch'in 13 Angela [a]			4S.	

[59]

..		85
L [v]	geschichte spielen könnte..Jack	
Sch 3 Jack [v]		an den todesküsten an de:n todesküsten

[60]

86		87
L [v]		was meinst du damit?..weil wir jetzt viel über diese küsten
SchülerInnen [v]	() 3S.	

[61]

..		88
L [v]	gesprochen hatten? ...damit wir darauf antworten kriegen...teile ich das	

[62]

..		89
L [v]	mal aus, schaut euch das bild mal an (10 S.)	
Sch'in 13 Angela [a]		SCH GEBEN BLÄTTER HERUM UND

[63]

..		90
L [v]		Angela..könntest du mal das gespräch lassen...so,
Sch'in 13 Angela [a]	SPRECHEN DABEI	

[64]

..		91
L [v]	worum könnt's in der geschichte gehen? ...Angela, was meinst du	
Sch'in 13 Angela [v]		() ein
Sch'in 13 Angela [nv]		SEHR

[65]

	..	92	93		94	95
L [v]		Lisa			Marcus	
Sch 2 Marcus [v]						ja, da hat
Sch'in 11 Lisa [v]				die Tina will vielleicht den vögeln helfen		
Sch'in 13 Angela [v]	vogel					
Sch'in 13 Angela [nv]	LEIS					
	E					

[66]

	..					96
L [v]						der
Sch 2 Marcus [v]				vielleicht auch ein tanker seine klappen aufgemacht und da waren		

[67]

	..					97
L [v]		Paul fängt mal an zu lesen bei ()				
Sch6 Paul [v]				am strand gibt es jede menge vögel, die		
Sch6 Paul [nv]				STOCKEND, WORT FÜR WORT		

[68]

	..					98	99
L [v]				trottellummen			
Sch6 Paul [v]		kennt ihr alle, aber toll..				trottelummen sieht man so gut	
Sch6 Paul [nv]							

[69]

	..						100
L [v]							und um diese
Sch6 Paul [v]		wie nie..es sind meervögel .. die kaum an land kommen ()					

[70]

	..						
L [v]				meeresvögel gehts, und im lexikon steht zu den vögeln mehr, Nadja lies			

[71]

	..	101	102	103			
L [v]		mal	Lisa				
Sch'in 11 Lisa [v]					in der brutzeit sind die felsen..felsenränder über..übertoll		
Sch'in 14 Nadja [v]		()					

[72]

	..						
Sch'in 11 Lisa [v]		mit Rei.. mit Reihen von vögeln, die di..dicht aneinandergedrängt					

[73]

	..						
Sch'in 11 Lisa [v]		sitzen..jeder hat ein ei zwischen den füßen, im august, wenn die großen					

[74]

	104	105
L [v]	danke, Lasse	
Sch'in 11 Lisa [v]	stark genug geworden sind, ziehen sie ()	
Sch. 15 Lasse [v]	wenn	

(Transkript der Stunde: U3)

Die Lehrerin spitzt nun immer stärker auf das Thema des Kinderromanes zu. Ihr gelingt dies, indem sie einerseits zielorientiert fragend das Gespräch bzw. die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler lenkt und andererseits, indem sie an bestimmten Stellen im Unterricht das vorbereitete Material präsentiert, das den Bezug zu dem Buch garantieren soll. Solche Stellen sind Scharnierstellen zwischen Abschluss einer Phase (im Rahmen der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption) und dem Beginn einer neuen. Es hat den Anschein, als ergäbe sich der nächste Schritt im Unterricht ganz logisch aus der Erarbeitung im Schritt davor und zugleich wirkt die Abfolge außerordentlich geplant. Wenn die Stichwörter durch die Schülerinnen und Schüler genannt werden, die für den weiteren Ablauf des Unterrichts wichtig sind, setzt die Lehrerin ihr vorbereitetes Material ein. Jetzt wird damit begonnen, einen kurzen Sachtext, den die Lehrerin selbst geschrieben hat, laut vorzulesen Paul (event 97f.). Die Lehrerin unterbricht Paul nach ein paar Sätzen und betont, das es im Unterricht um die Meeresvögel gehe. Der Text, den die Kinder vom Blatt vorlesen, ist ein Auszug aus dem Lexikon. Die Phase der Vorbereitung der Primärrezeption dient offenkundig nicht nur der Antizipation der Leseerwartungen und der Vergegenwärtigung des eigenen Wissens zum Thema, sondern auch der Erweiterung der Sachkenntnis. Für die Ausbildung von Lesestrategien ist dies alles von großer Bedeutung. Die Antizipation der eigenen Erwartung dient der Thesenbildung beim Lesen, und Leerstellen im Text müssen durch das eigene Wissen immer wieder gefüllt werden. Dies unterstützt die Inferenzbildung. Aber auch ein umfassenderes Wissen über Zusammenhänge und Themen kann Verstehensleistungen beim Lesen erheblich erleichtern. Gerade „top-down“ geleitete Verstehensprozesse basieren auf solchen Wissensbeständen. Nachdem nun diese Aspekte abgearbeitet scheinen, teilt die Lehrerin die Bücher aus. Diese Unterrichtssequenz zitiere ich hier wieder ausführlich.

Sch. 15 Lasse [v]	trottellummen tatsächlich auf einer öllache niedergehen kommen viele
-------------------	--

[76]

	106
L [v]	ich hab noch mal geguckt ob ich ein bild von ner
L [a]	GEHT RUM IM KREIS UND ZEIGT BILD AUS LEXIKON
Sch. 15 Lasse [v]	von ihnen um () 4 S.

[77]

L [v]	trottellumme im lexikon finde und noch ein kleines gefunden, da sieht
L [a]	

[78]

L [v] man, das könnt ihr euch später angucken, wie die jeden Spalt in einem

[79]

L [v] fels ausnutzen und dort brüten an der steilküste...das könnt ihr später

[80]

L [v] noch mal angucken und dann nachlesen... liest du das von den eiern ,

[81]

L [v] bitte, Osman, fertig trottelumme unter dem vogel ..
Sch 12 Osman [v] () förmig ge :

[82]

L [v] gesprenkelte rollen sie, ja,
Sch 12 Osman [v] esprenkelte eier der trottelumme werden sie ..

[83]

L [v] das ist meine schriftja, das ist richtig die haben also 'ne birnenform, ihr
Sch 12 Osman [v] rollen sie ()

[84]

L [v] wisst wien ei aussieht und das ist oben ein bisschen spitz..ich hab

[85]

L [v] tatsächlich ein bild gefunden von diesen eiern ...das sind die eier.. die so
L [a] GEHT IM KREIS HERUM UND

[86]

L [v] aussehen, als wenn sie vorne ne langgezogene schnauze hätten...die
L [a] ZEIGT SCHÜLERN BILD

[87]

L [v] sind gesprenkelt ihr sollt hingucken, hier, wo mein finger ist (4S)

[88]

L [v] wieviele eier brüetet so ne trottelumme denn aus? ..habt ihr's mitgekriegt

[89]

..
L [v] in dem text? guckt nochmal, wieviel eier werden da

[90]

.. 115 116
L [v] ausgebrütet?..Eleonora ein einziges ei..und wo bewahrt es diese
Sch 4 unbekannt [v] eins
Sch 4 unbekannt [nv] LEISE

[91]

.. 117 118 119
L [v] vogelmutter auf? Osman äh Jack
Sch 2 Marcus [v] auf den klippen
Sch 4 unbekannt [v] zwischen den beinen
SchülerInnen [nv] LACHEN ETWAS VERHALTEN

[92]

120 121 122
L [v] richtig und zwar genau hier zwischen den füßen .. es ist nicht
L [nv] ERMAHNEND ?
L [a] ZU SCHÜLER 4
Sch 4 unbekannt [v] () 2S.

[93]

.. 123
L [v] (rechtODER schlecht)womit verbringen die meeresvögel die meiste
L [a] ZUGEWANDT

[94]

.. 124 125 126 127 128
L [v] zeit? Marcus Lisa ja, auf dem
Sch 2 Marcus [v] aufm meer
Sch 4 unbekannt [v] was, affenmeer
Sch'in 11 Lisa [v] auf dem meer

[95]

.. 129
L [v] meer, jetzt wird's zeit, dass wir an die geschichte dran gehen, ..ich hab
L [a] GEHT IN

[96]

..
L [v] die bücher besorgt ..ich teil die jetzt aus, das blatt, schaut mal ganz
L [a] DIE MITTE UND DECKT DIE BÜCHER AUF, DIE IN EINEM KORB LIEGEN

[97]

..
L [v] unten, da fehlt ein teil, wenn ihr zurück geht.. an den platz...dann teilt

[98]

	..	
L [v]	dann schreibt ihr den unteren teil dazu von der autorin, wie die	

[99]

	..	
L [v]	heißt,..die geschichte spielt in holland und zwar an der küste vor holland	
L [a]		

[100]

	..	130
L [v]	() an der küste in einem kleinen dorf, da ist es ()... legt das blatt, das ihr	
L [a]		LEGT DAS BLATT VON

[101]

	..	131
L [v]	habt jetzt unten an eure füße, ihr kennt des (15S)	
L [a]	TIM UNTER DEN STUHL	
SchülerInnen [a]		SCHÜLERINNEN LEGEN

[102]

	..	132	133
L [v]			legst du dein blatt auch noch
L [a]		TEILT BÜCHER AUS	
SchülerInnen [a]	BLÄTTER UNTER STUHL		

[103]

	..	134	135
L [v]	runter wie die anderen, bitte?		Lasse, was machst du mit einem
Sch 4 unbekannt [v]		ja	
Sch 4 unbekannt [nv]		GENERVT	

[104]

	..	136	137	138
L [v]	neuen buch in der hand		...Marcus	
Sch 2 Marcus [v]			das da durchlesen	
Sch 2 Marcus [a]			KLOPFT AUF DIE	
			RÜCKSEITE	
Sch. 15 Lasse [v]		von vorn ()		

[105]

	..	139	140
L [v]		das darfst du, möchtest du lesen?	
Sch 2 Marcus [v]			
Sch 2 Marcus [a]	DES BUCHES		MARCUS LIEST KLAPPENTEXT

(Transkript der Stunde: U3)

Auch hier lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit wieder auf Lesestrategien. Die Lesestrategie, zunächst den Klappentext zu lesen, ist nach Pette (2001) eine, die auch erwachsene Romanleserinnen und -leser anwenden, um ihr Verstehen, und in diesem Falle eher das Vorverständnis zu sichern. Nach Christmann/Groeben (1999) könnte man eine solche Lesestrategie auch als Strategie zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung der

Leseaktivität auffassen. Dies schließt auch die Regelung emotionaler Betroffenheit mit ein, die durch den Titel, das Thema oder die Umschlaggestaltung ausgelöst werden könnte. Durch das Lesen des Klappentextes oder das Betrachten von Bildern im Buch wird zuallererst die Lesemotivation stimuliert und ein Vorgeschmack auf die Lektüre gewonnen.

[106]

	..	141	142
L [v]			..Niels, was machst
L [a]		KORRIGIERT ZWEIMAL, ALS MARCUS SICH VERLIEST	
Sch 2 Marcus [a]		VOR	

[107]

	..	
L [v]		du mit dem buch, wenn du es in der hand hast..sag mal, was du jetzt

[108]

	..	143	144
L [v]		eben gemacht hast..	man blättert drin rum schaut
Sch 8 Niels [v]		man blättert drin rum	

[109]

	..	145
L [v]		sich die bilder an
Sch 4 unbekannt [v]		da sind fast gar keine bilder drin - da sind voll viele
Sch 4 unbekannt [a]		ETWA 12 S LANG UNTERHALTEN SICH
SchülerInnen [a]		SCHÜLERINNEN SCP. BLÄTTERN

[110]

	..	146
L [v]		schaut euch die
Sch 4 unbekannt [v]		drin - - da sind viele drin - ich hab eins - ich hab eins
Sch 4 unbekannt [a]		UNTEREINANDER

[111]

	..	147
L [v]		bilder an und guckt, welches euch gefällt
SchülerInnen [a]		(15 S) DIE SCHÜLERINNEN SUCHEN

[112]

	..	
SchülerInnen [a]		BILDER UND ZEIGEN SIE SICH GEGENSEITIG, PAUL STEHT AUF UND ZEIGT

[113]

	..	148
L [v]		ich hab gesehen, ihr habt einige bilder schon gefunden,
SchülerInnen [a]		KONRAD EIN BILD

[114]

..

L [v] wer hat ein vorschlag für das bild, was man sich mal anschauen kann,

[115]

.. 149 150
L [v] auf welcher seite, moment, die
Sch 4 unbekannt [v] ja, seite fünfzehn
SchülerInnen [a] () MEHRERE SPRECHEN DURECHEINANDER

[116]

.. 151 152
L [v] Eleonora startet.. Eleonora zeig seite
Sch'in 7 Eleonora [v] seite siebenundsiebzig

[117]

..
L [v] siebenundsiebzig schlägt mal nach..danach bitte melden und den

[118]

.. 153
L [v] nächsten vorschlagen, Eleonora hat gesagt, seite siebenundsiebzig
Sch'in 7 Eleonora [v] ein

[119]

..
Sch'in 7 Eleonora [v] mann mit ner angel und zwei mädchen mit dem schild in der hand

[120]

154 155 156
L [v] nimm jemanden dran, der nen weiteren vorschlag macht
Sch6 Paul [v] seite
Sch6 Paul [nv] LACHT
Sch'in 7 Eleonora [v] Paul

[121]

.. 157 158
L [v] sags ruhig lauter
Sch6 Paul [v] fünfzehn, da is ne alte frau
Sch6 Paul [nv]
Sch6 Paul [a] SPIELT ALS WÜRDE ER LAUT LACHEN
Sch 8 Niels [v] ich weiß

[122]

.. 159 160
L [v] ah, der Paul ruft auf
Sch 1 Tomi [v] seite
Sch 1 Tomi [a] WIRD VON DER
Sch 8 Niels [v] noch was, seite hundertsieben

[123]

..
Sch 1 Tomi [v] neunundfünfzig..da sind so vögel, die werden grad aus dem karton
Sch 1 Tomi [a] LEHRERIN DRANGENOMMEN?

[124]

	161	162	163	164
Sch 1 Tomi [v]	rausgeholt	neunundfünzig (4S)		
Sch 1 Tomi [a]				
Sch 4 unbekannt [v]	seite wie?			
Sch6 Paul [a]			PAUL NIMMT OSMAN DRAN	
Sch 12 Osman [v]				seite

[125]

	165
L [v]	berichte, was du
Sch 12 Osman [v]	hundertzehn ..äh ich mein seite fünfundvierzig (4S)

[126]

	166	167	168
L [v]	siehst	was macht der denn?	
Sch 12 Osman [v]	() son mädchen und son mann		der fragt den

[127]

	169	170	171
L [v]	du darfst weiter bestimmen	oah ich, du weißt, dass ich	
Sch 4 unbekannt [v]		ich	
Sch 12 Osman [v]	irgendwas ...		

[128]

	172	173	174
L [v]	nicht drankommt	mmm	
L [nv]		VERNEINEND	
Sch 12 Osman [v]			oahr..Eleonora
Sch 12 Osman [a]	NIMMT EINEN SCHÜLER DRAN		

[129]

	175	176	177	178
Sch 4 unbekannt [v]		wieviel		oh, die Eleonora im
Sch'in 7 Eleonora [v]	seite zweiundsechzig		zweiundsechzig (4S)	

[130]

	179
Sch 4 unbekannt [v]	karton
Sch'in 7 Eleonora [a]	SCHNEIDET LEICHT EINE GRIMASSE UND LEGT DEN KOPF SCHIEF (4S)

[131]

	180	181	182	183
L [v]	Eleonora, du kannst weiter gucken, Eleonora			
Sch'in 7 Eleonora [v]		Konrad		
Sch 9 Konrad [v]			hundertzehn (4S)	
SchülerInnen [a]				()

[132]

	184	185	186
--	-----	-----	-----

L [v]	Konrad, sag was dazu	ja,
L [nv]		LEICHT
Sch 9 Konrad [a]	SAGT NICHTS LAUT; LACHT MIT DEM NACHBARN	

[133]

	187	188
L [v]	sag was dazu	rufst du jemanden?...Konrad..kennst du die regeln
L [nv]	GEREIZT	
Sch 9 Konrad [v]	()	
Sch 9 Konrad [nv]	LACHTLACHT	

[134]

	189	190	191	192	193
L [v]	im kreis?	gut		sag was dazu	
Sch6 Paul [v]	ja				
Sch. 15 Lasse [v]	hundertachtzehn...			das sind so komische	

[135]

	194
L [v]	kannst du erkennen, dass das wirkliche kuscheltiere sind ?
Sch. 15 Lasse [v]	kuscheltiere

[136]

	195	196	197
L [v]		du kennst die regel	ÄRGERT
Sch 12 Osman [a]			
Sch. 15 Lasse [v]	also äh, ein schaf (), und teddybär...ähm Tomi		
Sch. 15 Lasse [nv]			

[137]

	198	199
Sch 10 Patrick [v]		was isn des fürn vogel?
Sch 10 Patrick [a]		ZU SEINEM NACHBARN SIMON; DER ES
Sch'in 11 Lisa [v]	hundertsechs	
SchülerInnen [v]	()	
SchülerInnen [a]	ZU DEN BILDERN IM BUCH	
Sch 12 Osman [a]	SICH VERNEHMLICH	
Sch. 15 Lasse [v]	mädchen? mhm	
Sch. 15 Lasse [nv]	ABWEHREND	

[138]

	200	201
Sch 10 Patrick [v]	keiner weiß, was das für ein vogel ist	
Sch 10 Patrick [a]	NICHT WEI?	
SchülerInnen [v]		fschreiher - graureiher
SchülerInnen [a]		REDEN ETWA 6S

[139]

	202	203
L [v]		was ist denn da
Sch6 Paul [v]	neun:neunund: neunundneunzig	
SchülerInnen [v]	- fischreiher - storch	
SchülerInnen [a]	URCHEINANDER	

[140]

	204	205
L [v] Sch6 Paul [v]	wohl zu sehen? hey:das sieht aus wie die Eleonora	was ist das für eine

[141]

	206	207	208
L [v] Sch 4 unbekannt [v] Sch 4 unbekannt [nv] SchülerInnen [v] SchülerInnen [nv]	situation, was könnte denn da wohl passieren? ohhooo LACH EN	die zigeuner LAUT	weißst ()

[142]

	209	
L [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [nv]	du was das ist, was könnte das denn sein? SPRECHEN DURCHEINANDER; ANTWORTEN AUCH AUF LEHRERIN	so, die letzten zwei

[143]

	210	211	212	213
L [v] L [nv] Sch6 Paul [v] SchülerInnen [a] Sch'in 14 Nadja [v]		Nadja AUFFORDERND BLÄTTERN UND KOMMENTIEREN	hundertzweiundzwanzig	was wolltest du

[144]

	214	215
L [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [a]	sagen zu der hundertzweiundzwanzig?(5S) () SPRECHEN	jetzt haben wir ein bild

[145]

L [v]	übersehen, das ist richtig, das das könnt ihr suchen noch..sag's mal
-------	--

[146]

	216	217
L [v] Sch 3 Jack [v]	achtundsechzig	dieses bild und darum geht es in der geschichte

[147]

	218219
L [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [a]	auch..und ihr werdet erfahren, was in dieser klasse los ist (4S) ihr habt () SPRECHEN

[148]

..

L [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [a]	heute viel entdeckt und es gibt in diesem buch noch sehr vieles zu DURCHEINANDER BEZOGEN AUF LEHRERIN
---	--

[149]

	.. 220221 222 223
L [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [a]	entdecken, ...ja Niels, ihr sollt zweiunddreißig - hundertzeiundzwanzig RUFEN SEITEN REIN

[150]

L [v]	jetzt das buch zuklappen.. dann setzt ihr euch auf den platz und füllt den
-------	--

[151]

	.. 224
L [v] L [a] SchülerInnen [a]	unteren teil des blattes aus RÄUMT IN DER MITTE DES KREISES DIE BLÄTTER SETZEN SICH AN DIE GRUPPENTISCHE (7S)

(Transkript der Stunde: U3)

Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie bloß benennen, was sie sehen. Auch gibt die Lehrerin keine weiteren Hinweise (außer in event 144 und 205 implizit), zu welchem Ziel diese Betrachtung angestrengt werden soll, ob Vermutungen über den Handlungsverlauf oder die Figurenaufstellung angestellt oder ob Assoziationen zu den Bildern geäußert werden sollen. Die Lesestrategie „Betrachten der Illustration“ wird zwar durchgeführt, weder aber in den Kontext ihres Gebrauchs gestellt noch als Lesestrategie bewusst gemacht.

Die Lehrerin leitet mit den Worten zur nächsten Phase des Unterrichts, es gehe auch um die Klasse in diesem Buch, und versucht damit einen Bezug zur schulischen Lebenswelt der Kinder herzustellen. Es bleibt aber bei einer Behauptung. Sie fordert die Schülerinnen und Schüler auf, das Buch zuzuklappen und gibt den Arbeitsauftrag, das Arbeitsblatt (AB 1) auszufüllen. Darauf müssen der Autor des Kinderromans, die bibliographischen Angaben, die Figuren aus der Erzählung und der Ort der Handlung eingetragen werden.

[152]

	.. 225
L [v] L [a] SchülerInnen [a]	der name der autorin ist nicht leicht auszusprechen..es UND BÜCHER WEG

[153]

L [v]	ist Dreuwke Winsemius ...und ihr müsst gucken, wie ihr es richtig
-------	---

[154]

	..	226	
L [v]	aufschreibt		
L [a]		RÄUMT WEITER AUF UND HÄNGT PLAKAT AUF AN TAFEL (CA 60S)	
SchülerInnen [a]		ARBEITEN AM ARBEITSBLATT UND WERDEN ZUNEHMEND STILLER	

[155]

	..	227	
L [v]		nun sind die meisten am ort der handlung angelangt, kann	
L [a]	GEHT ZU TIM		
SchülerInnen [a]			

[156]

	..	228	229
L [v]	da jemand einen tipp geben?		an der nordsee
Sch 4 unbekannt [v]		an der nordsee	
SchülerInnen [a]		MEHRERE DURCHEINANDER	

[157]

	..	230	231
L [v]	...und in WELCHEM land?	holland, richtig, in den niederlanden,	
Sch 4 unbekannt [v]		holland	

[158]

	..	232	233
L [v]	holland an der nordseeküste		
L [a]			NICKT
Sch 4 unbekannt [v]		ich war schon mal an der nordseeküste	
SchülerInnen [v]		bei den Kuhfladen - ()	
SchülerInnen [a]		KOMMENTIEREN DURCHEINANDER	

[159]

	234	
L [v]	(4S) zu den personen können wir im moment noch wenig sagen..eine	

[160]

	..	235	236
L [v]	person kennen wir	.. die ich jetzt vorstelle..es ist Tina..die	
SchülerInnen [v]		Tina	
SchülerInnen [nv]		FAST IM CHOR	

[161]

	..	
L [v]	anderen personen lernen wir jetzt kennen, indem wir das erste kapitel	

[162]

	..	
L [v]	lesen (6) so...Eleonora könntest du noch mal lesen, was du	

[163]

	..	237	238	239	240	241
L [v]	geschrei:geschrieben hast?	Dreuwke	Winsemius			

Sch'in 7 Eleonora [v] Sch'in 7 Eleonora [nv]	autorin ju	juwke..	Titel
--	------------	---------	-------

[164]

Sch'in 7 Eleonora [v] Sch'in 7 Eleonora [nv]	Hilfe, mein gefieder ist voll öl Verlag dtv junior Ort der handlung in LEIERND
--	---

[165]

L [v] Sch'in 7 Eleonora [v] Sch'in 7 Eleonora [nv]	242 da kommt noch einiges einem Ort an der Nordsee holland personen Tina
---	--

[166]

L [v]	dazu ..damit starten wir die fragen...dann blättert ihr bitte mal auf die
-------	---

[167]

L [v]	seite elf und wir starten mit dem buch..mit dem lesen (5S) seite elf... ()
-------	--

[168]

L [v]	das vorwort..das lesen wir zu einem anderen zeitpunkt.. wir starten
-------	---

[169]

L [v]	heute mit der seite elf...Toni, kannst du einen moment noch warten,
-------	---

[170]

L [v] Sch 19 Toni [a]	243 dann darfst du starten (6S) so Toni, du kannst jetzt starten LIEST VOR, 45 S.
--------------------------	---

(Transkript der Stunde: U3)

Es scheint der Lehrerin um Ort-, Zeit- und Figurenbestimmung zu gehen, man kann in der Feststellung dieser Daten eine Handlungsrahmung erkennen, die zu diesem Zeitpunkt notwendigerweise sehr abstrakt ist. Es wird gewissermaßen eine Bücherkunde betrieben: die bibliographischen Daten werden erhoben und die Handlungsbedingungen nach Ort, Zeit und Figuren festgestellt. Es wird dadurch auch eine Lesestrategie geübt, die dem analytischen Lesen zuzordnen wäre.

Die in Zielen und Funktionen ausgesprochen komplexe Phase der Vorbereitung der Primärrezeption ist nun beendet und die Phase der Primärrezeption beginnt.

Ich fasse zusammen:

Die Schülerinnen und Schüler wissen zu Beginn des Unterrichts nicht, welches Thema heute im Unterricht angesprochen ist. Die Irritation der Forscherinnen darüber scheinen die Schülerinnen und Schüler aber nicht zu teilen. Sie spielen einfach mit.

Auf der Oberfläche wirkt das Spiel zunächst wie ein Rätsel-Spiel. Es geht für die Schülerinnen und Schüler darum, herauszufinden, was unter dem Puzzle für ein Bild ist. Zugleich ist aber damit die Aufgabe verbunden, die Regeln des gemeinsamen Arbeitens im Unterricht zu wiederholen: Reihenfolge einhalten. Zwei Diskurstypen überlagern sich hierbei, nämlich der Typus „Vermittlung von Wissen“ und „Organisation von Unterricht“ (Ehlich/Rehbein 1986). Diese Überlagerung ist durchaus schultypisch. Das Rätsel bekommt natürlich auch eine didaktische Funktion, die nicht im Rätselraten aufgeht, sondern perspektivisch in der Stunde zum Muster des Problemlösens werden soll, ohne dass aber ein Problem vorliegt. Da sich auch aus der Anfangssituation kein Problem zwingend ergibt, muss die Lehrerin die Fragen, die im Unterricht zu beantworten wären, selbst stellen. Diese Fragen suggerieren, dass ein Problem bestünde, mit dem sich alle zu beschäftigen haben. Es liegt hier demnach ein Muster „Aufgabe-lösen“ vor – eine schultypische Verkürzung des Musters Problem-Lösens:

Während der Aufgabensteller, also der Lehrer, über die a) Problemkonstellation (Handlungswiderstand), b) Zielsetzung, b') die sinnvolle, d.h. (problemrelevante) Zerlegung der Problematik, c) die Lösung, c') die Lösungswege (...) verfügt, soll der Schüler die Aufgabe lösen. Und ihm fehlen die genau für das Finden der Lösung relevanten Elemente, nämlich Zielsetzung sowie die problemrelevante Zerlegung der Problematik.

(Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 40).

Aufgrund der Vorgabe, das Lesen des Buches mit einem Problem bzw. schultypisch mit einer Aufgabe zu verbinden, ergibt sich ein Glaubwürdigkeitsproblem. Man liest das Buch nicht mehr, um herauszufinden, was drin steht oder um ein eigenes Interesse zu verfolgen, sondern, um die Fragen der Lehrerin zu beantworten. Das Entfalten eines eigenen Interesses an dem Buch muss von den ohnehin „leseschwachen“ Schülerinnen und Schüler folglich gegen den „Aufgabeanspruch“ der Lehrerin durchgesetzt werden.

Allerdings deutet dieses Rätsel-Spiel auch auf ein quasi-natürliches Lernmodell hin, das sich in der Phaseneinteilung abbildet: Wenn die Schülerinnen und Schüler spielerisch, man möchte schon sagen: verspielt die Themenstellung selbst finden können, dann ergibt sich daraus eine intrinsische Motivation für alles Weitere. Jeder Schüler und jede Schülerin wird durch die Beteiligung am Spiel auch an der Problemstellung beteiligt. Dieses Moment der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ist der Lehrerin besonders wichtig.

2.4.2.2 Praktiken in der Phase der Primärrezeption

- lautes reihum Vorlesen

[171]

	244	245	246	247	248	249
L [v]	danke, Lasse		danke, Angela		danke..Niels	
Sch 8 Niels [a]						LIEST 40 S.
Sch'in 13 Angela [a]				LIEST 25 S.		
Sch. 15 Lasse [a]	LIEST 32 S.					

[172]

	..	250	251	252
L [v]	danke, Lisa			
Sch 8 Niels [a]	WORT FÜR WORT			
Sch'in 11 Lisa [a]	NACH ZWEI SEKUNDEN UNTERBROCHEN			

[173]

	..	253	254	255
L [v]	langsam, langsam		Osman	
Sch'in 11 Lisa [a]	LIEST 38 S. FLÜSSIG UND SEHR SCHNELL,			
Sch 12 Osman [a]				LIEST 37 S.

[174]

	..	256	257
L [v]	danke, Nadja		
Sch 12 Osman [a]	MIT MEHREREN SELBSTKORREKTUREN		
Sch'in 13 Angela [a]			LIEST 47 S. FLÜSSIG MIT

[175]

	..	258	259	260
L [v]	danke, Jack			
L [a]	KORREKTUR DER			
Sch 3 Jack [a]				LIEST 3 S.
Sch'in 13 Angela [a]	WENIGEN SELBSTKORREKTUREN			

[176]

	..	261	262
L [v]	danke.. Tomi... warum TUN sie es dann nicht?...		
L [a]	LEHRERIN		
Sch 3 Jack [a]	LIEST 33 S.		

(Transkript der Stunde: U3)

Die Lehrerin nimmt nun verschiedene Schülerinnen und Schüler nacheinander dran, damit diese den Text aus Kapitel eins laut vorlesen. Da der Text vorher nicht geübt wurde, lesen die meisten stockend und unbetont. Nach 30 Sekunden bis zwei Minuten bedankt sich die Lehrerin oft bei den VorleserInnen und nimmt ein neues Kind dran. Auffällig ist, wie kurz die Lesezeiten der Schülerinnen und Schüler sind: weder Sinnabschnitte noch selbstgewählte Einheiten begrenzen die Lesezeit. Die Lehrerin ist offensichtlich damit zufrieden, wenn sie die Kinder kurz lesen gehört hat. In dieser kurzen Zeit kann sich nur schwerlich eine

Textkohärenz entwickeln. Das häufige Wechseln der Vorleserinnen und Vorleser unterbricht den Lese- und möglichen Verstehensfluss. Warum wählt die Lehrerin trotzdem eines solches Verfahren? Im Interview beschreibt die Lehrerin die vielfältigen Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler mit dem Lesen und Verstehen von Texten. Das Interview ist nach einer weiteren Stunde zu dem Kinderroman im Klassenzimmer der Lehrerin geführt worden. Die Fragen der Interviewerin (I1) und die Antworten der Lehrerin beziehen sich deshalb häufig auf die vorangegangene Stunde. Ich zitiere hier einen längeren Ausschnitt:

- 37 I1[rlich auch kriegt .. und ähm .. jetzt sind wir im grunde
- 38 I1[schon im thema, aber Sie haben das ja auch schon ein pa
- 39 I1[ar mal angesprochen, .. was .. können SIE denn so sagen
- 40 I1[zum lesen in ihrer klasse mhmh
L [zustimme
zum lesen mit texten?
- 41 I1[*nd*
L [allgemein .. die schüler haben wenig interesse, an tex
- 42 I1[mhmh
L [ten zu arbeiten .. die leseFÄHIGKEIT und fertigkeit, di
- 43 L [e ist bei vielen NICHT ausgeprägt, das sinnerfassende le
- 44 L [sen auch nicht, viele haben noch mit der leseTECHNIK zu
- 45 I1[mhmh
L [tun, wenn sie in die fünfte klasse kommen .. DAS wird
- 46 L [jetzt allmählich besser .. aber DANN auf den text einzu
- 47 I1[mhmh
L [gehen, das fällt ihnen ganz schön schwer und wenn

48 L [ich, je tiefer ich bohre, umso mehr werden mir die lücke
bitte

49 I1[mhmh
L [n bewusst, dass an DENEN viel vorbeigeht es bleibt i
r lachend

50 L [mmer wieder was hängen, aber es ist ne .. man muss viel

51 I1[mhmh mhmh .. was sind denn
L [wiederholen, das ist MEIN eindruck

52 I1[so die LÜCKEN .. in dieser klasse oder GENERELL?
L [ich hab

53 L [die klasse übernommen und mehr als die hälfte der schüle

54 I1[mh
L [r kamen .. von der grundschule mit note vier oder fünf

55 I1[mh
L [also mit note drei hab ich vielleicht zwei schüler übe

56 L [rnommen übernommen .. EHER schwache dreier, ich habe in

57 L [der klasse nur EINEN schüler, den ich als g.. also, von

58 L [dem ich .. ausgehen werde, der ist GUT, das gi.. is n sc

59 L [hüler, der erfasst, was ich mache, der hat freude am umg

60 I1[mhmh
L [ang LESENDE schüler hab ich vielleicht .. fünf .. sch
resignativ

61 L [üler, die auch freiwillig, mehr oder weniger freiwillig

62 I1[mhmh
L [an nen buch drangehen für die mehrheit ist es einfach

63 L [: WAS, beim buchlesen kann man auch spaß haben? das glau
imitiert SchülerInnen

64 I1[mhmh
L [b ich net das ist so .. der berg, gegen den ich erst

65 I1[mhmh
L [mal anrennen muss und dann brauch ich viel KURZE text

66 L [e, KLEINE texte .. und .. so dass sie dann überlegen, wi

67 >[/ /
L [e gehts weiter? worum gehts? sprichts mich an? schon der

68 L [TRANSFER, den sie zu ihrer eigenen realität bilden soll

69 I1[mhmh mhmh
L [en ist für manche net machbar .. oder nur sehr sch

70 I1[mhmh also das ist so das grundsätzl
>[\
L [wer machbar .. ja ..

71 I1[iche problem, würden sie sagen?
L [JA deutsch ist kein geliebt

72 I1[mhmh
L [es fach es gibt einige WENIGE, und dann muss ich mir

73 L [die SO.. aufteilen, wenn ich in gruppen arbeite, dass i

74 L [ch wenigstens EINEN dabei hab, der ein bisschen mit trei

75 L [bt, und die anderen, die verlieren SEHR schnell die freu

76 L [de dran oder die lust dran, intensiver zu arbeiten. ich

77 L [arbeite immer wieder mit BILDERN, dass sie irgendwas mal

78 L [en, gestalten, sich DABEI dann auch gedanken machen .. j

79 I1[mhmh
> [\
L [a .. ich teil oft texte in bilder ein .. einfach dass

80 L [sie draus irgendetwas MACHEN können, selbst MACHEN könn

81 I1[mhmh mhmh
[verwirrt
L [en, net nur LESEN und annehmen ich les einiges v

82 L [or, also immer wieder aus büchern .. teile draus, hier h

83 L [ab ich die leseprobe dann vergessen, da hab ich mir was
[lacht b

84 L [schönes rausgesucht und das ist dann in meiner eigenen h
[itter

85 L [ektik ein bisschen untergegangen .. und hoffe, die schüler

86 L [dazu dazu zu bringen, selbst bücher vorzustellen .. bis
[heiser

87 L [her läuft das ja nur in unter unserem projekt .. äh .. l

88 L [eseWETTBEWERB und da leg ich .. arbeit ich mit druck ode

89 L [r mit zwang, ein buch WIRD gelesen und vorgestellt pro s

90 I1[mhmh
L [chuljahr das machen sie net besonders gern einige, ob

91 L [wohl wir in der BÜCHEREI sind, die fangen auch an zu les

92 I1[mhmh
L [en, aber das DURCHHALTEvermögen, das lässt nach es s

93 L [ind schüler dabei, die stellen ein buch vor und haben da

94 L [nn EIN kapitel oder, wenns hochkommt, zwei kapitel geles

95 I1[mhmh
L [en und damit IST die leseleistung für sie abgehakt, w

96 L [as das buch angeht, das neugierverhalten, wie gehts denn

97 I1[mhmh
L [weiter, was machts aus, das fehlt bei einigen oder i

98 I1[mhmh
L [st halt net ausgeprägt ich denk, das ist schon ein

99 I1[mhmh .. viellei
L [großer unterschied zu ner anderen schulart

100 I1[cht können Sie ja noch mal ein bisschen berichten .. äh

101 I1[.. Sie hatten ja schon am montag, ne am freitag glaub ic

102 I1[h, erzählt, dass sie auch noch büchereibesuche machen un

103 I1[d diesen lesewettbewerb, also wie Ihre aktivitäten in di

104 I1[esem bereich aussehen? mhmh
L [zustim was wir bisher gemacht haben? in

105 I1[mhmh .. weil das haben wir ja jetzt nic
L [mend
L [klasse fünf sechs?

106 I1[ht so GESEHEN, wir haben ja jetzt diesen unterricht an d
L [ja ja

122 L [n sie an die computer und leihen sich spiele oder andere

123 I1[mhmh
L [Sachen aus BÜCHER werden in der klasse net regelmäÙ

124 I1[mhmh Sie mein
L [ig gelesen, nur von ner ganz kleinen gruppe

125 I1[en jetzt auch privat? mhmh
L [auch privat .. also ohne, dass i

126 L [ch jetzt irgendeinen anlass hätte, so wie der lesewettbe

127 L [werb, in unserer klasse haben .. drei die klasse vertret

128 I1[mhmh
L [en mit ihren büchern und .. die waren dann beim leseV

129 L [ORTRAG, obwohl wirs geübt hatten, SEHR schnell .. und ha

130 L [ben dadurch diese chance net unbedingt weiterzukommen, d

131 L [ie LESEN dann, habens auch verstanden, könnens dann aber

132 L [zeitweise net umsetzen, ich bräuchte .. lesestunden ..

133 I1[mhmh
L [in verschiedenen gruppen: für die GANZ schwachen, für

134 L [die, die sehr schnell sind und das auch verstehen und fü

135 I1[mhmh
L [r den rest ich bräuchte drei verschiedene gruppen, um

136 L [einfach die lesefähigkeit zu trainieren, zu üben, so da

137 L [ss se SO der klasse dann etwas vortragen können, fehlerf

I1[mhmh mh
L [rei ich FRAG auch meistens: wer möchte lesen? ab u
138 -----

I1[mhmh
L [nd an ist es auch dieses kettenlesen ja, die die Aufm
139 -----

I1[mhmh
L [erksamkeit, die schwankt sehr stark, die lesen SEHR gern
140 -----

L [, wenn wir nen text geübt haben, rein was die leseFERTIG
141 -----

I1[mhmh
L [KEIT angeht .. äh .. dann dürfen sie so lange lesen,
142 -----

L [bis ein fehler .. bis sie einen fehler machen, wens nur
143 -----

I1[mhmh
L [um die lesefertigkeit geht und dann ÜBERNIMMT .. dan
144 -----

L [n lesen sie den satz fertig und dann ist der nächste dra
145 -----

I1[mhmh
L [n, da strengen sie sich enorm an da kann mancher dann
146 -----

I1[mhmh
L [ne halbe seite lesen aber das ist dann geübt vorm spieg
147 -----

I1[mhmh
L [el mit punkt und im spiegel sich angucken ja .. anson
148 -----

L [sten, wenn sie lesen, ist das sinnerfassende lesen einfa
149 -----

I1[mhmh mh
L [ch nicht da wie der Osman heute gelesen hat und da
150 -----

I1[mhmh
>
L [nn sagt, der vater schlägt dem das blaue auge Obwohl
lacht
151 -----

152 L [der schon das ZWEITE mal jetzt an diesem text arbeitet u

153 I1[mhmh
L [nd die hausaufgabe hatte, den text noch mal zu lesen

154 L [das geht an ihm vorbei, auch wenn er die lesefertigkeit

155 I1[mhmh mhmh
L [hat, das vorzulesen, hat ers nicht erfasst Und

156 L [mir war das erste kapitel jetzt .. wichtig .. zum einen

157 L [.. vielleicht wars auch zu WICHTIG, ich ich muss mein ve

158 L [rhalten auch immer wieder ÄNDERN, das ist auch mit ein g

159 I1[mhmh
L [rund, warum ich das hier mitmache ich möchte gern anr

160 I1[mhmh
L [egungen bekommen oder möglichkeiten sehen, wie ich mit e

161 L [inem .. mit VERSCHIEDENEN äh verhaltensweisen die schüle

162 I1[mhmh
L [r zu irgendetwas bringe oder einfach was anderes verm

163 I1[mhmh
L [ittel, ich probier aus und ich bin auch so weit inzwi

164 L [schen, ich breche ab, wenn ich merk, das geht gar net we

165 I1[mhmh
L [iter so wie heut in der einen gruppe, die das gar net

166 I1[mhmh bei dem quiz
L [lösen konnten ohne hilfe da sie noch mal alles les

167 L [en mussten, die erste, weil die zum teil net da waren un

168 L [d die anderen, an denen das zum teil vorbeigegangen ist,

169 L [der text, die gruppe, in der SIE waren, die hat das mit
zu *Lisa Schwinn*

170 L [gekriegt, die konnte das auch lösen und ich hab VIEL we
I3[mh

171 L [niger Zeit veranschlagt gehabt.. ich HAB mir das anders

172 I1[mhmh
L [vorgestellt da musst ich abbrechen, muss noch mal guc

173 I1[mhmh mhmh, v
L [ken, warum gehts net man muss flexibel bleiben

(Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling)

Die Lehrerin unterscheidet sehr genau zwischen einer „Lesefertigkeit“ oder „Lesefähigkeit“ und „sinnerfassendes Lesen“ und einer Anwendung des Gelesenen, einem „Transfer“. Dieser Transfer scheint in der Herstellung eines Bezugs zur eigenen Realität zu bestehen (Interview, Zeile 68). Die Lesefertigkeit lässt sie zu Hause auch laut vor dem Spiegel üben und prüft sie durch das vortragende Lesen. Das laute reihum Vorlesen in der Klasse ist insofern als eine Übung zur Lesefertigkeit zu verstehen (vgl. Zeile 136ff.), während die anschließenden Verfahren in der Phase der Anschlusskommunikation und der Texterarbeitung eher der Förderung des „sinnerfassenden Lesens“ und des „Transfers“ gewidmet sind. Wir konnten bereits in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption rekonstruieren, dass die Lehrerin ausgesprochen planvoll vorgeht und kaum eine Sequenz im Unterricht dem Zufall überlässt oder öffnet für Einwürfe oder Anregungen der Schülerinnen und Schüler. Das laute reihum Vorlesen macht es möglich, den individuellen Lesevorgang des vorlesenden Kindes zu kontrollieren. Nach dem Lesen werden von der Lehrerin mündliche Fragen zu der Textstelle gestellt. Zunächst sind diese Fragen offen formuliert und zielen auf eine erste Einschätzung des Textes. Es scheint eine Anschlusskommunikation anvisiert zu sein. Patrick und Sch. 4 geben eine Antwort, die nicht ganz im Sinne der Lehrerin sein kann, wahrscheinlich möchten sie damit provozieren. Dazu wieder ein Auszug aus dem Transkript:

[185]

	299	300	301	
L [v] Sch'in 11 Lisa [a]	danke, Lisa		danke..so...war ganz schön viel an information LIEST 12 S.	

[186]

	302			
L [a] SchülerInnen [a]	RÄUMT VOR DER TAFEL ETWAS HERUM MEHERE DURCHEINANDER, DANN STILLE, EINIGE SCH GÄHNEN, STRECKEN SICH			

[187]

	.. 303			
L [v] SchülerInnen [a]	Patrick, was wolltest du laut sagen? ..wenn man jetzt murmelt, (29 S.)			

[188]

	..			
L [v]	nehme ich an, dass man jetzt was laut sagen will (5S.) was ist los?..			

[189]

	304	305	306	307	308
L [v] Sch 10 Patrick [v] Sch 10 Patrick [a]	..nix zu dem buch, nix zu dem kapitel..		also		
	ach nix		doch	ich fands	
	ZÖGERLICH				

[190]

	..		309	310
L [v] Sch 10 Pascal [v]			was hat dir gefallen dran?	
	cool..ich fand's gut		wiese sich geboxt haben	

[191]

	311			
L [v]	(4S.) was meint ihr zu dem ersten kapitel im buch? (4S.) keiner? (5S)			

[192]

	312	313
L [v] Sch 4 unbekannt [v]	gucken wir mal, ob wir die namen der klasse noch das is langweilig	

[193]

	..	
L [v]	zusammen kriegt..könnt ihr nochmal auf der seite elf zwölf gucken (Transkript der Stunde: U3)	

2.4.2.3 Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation

- Meinungen zu dem Text äußern

Patrick wird aufgefordert, seine Meinung zum Kapitel eins zu äußern. Die Lehrerin bittet ihn, seine Meinung noch zu begründen und er weist auf die Stelle hin, die ihm besonders gefallen hat. Patrick spielt dabei auf eine Szene im Klassenzimmer an, die im Kapitel eins

beschrieben wird und aus der ein Junge nach einer Keilerei mit einem blauen Auge hervor geht. Die Äußerung von Patrick kann unterschiedlich verstanden werden. Sie kann als ein ironischer, eher provokanter Einwurf oder als ernste Interessensbekundung am Text verstanden werden. Möglicherweise ist sie sogar beides. Interessant ist aus fachdidaktischer Perspektive, dass Patrick die Stelle im Roman „cool“ und in der Selbstkorrektur „gut“ findet, die mit den Kindern der Klasse zu tun hat. Hier ist also der Lebensweltbezug von Patrick unmittelbar berührt. Die Tatsache, dass danach niemand außer Schüler 4 (unbekannt) mehr eine Einschätzung abgibt, obwohl die Lehrerin die Kinder zweimal dazu auffordert, ist an dieser Stelle schwer zu interpretieren. Möglicherweise haben die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt noch keine Meinung zu dem Text. Die Lehrerin hat allerdings auch nach Patricks Äußerung keinen Versuch gemacht, mit ihm über seine Einschätzung ins Gespräch zu kommen. Warum findet er es gut, wenn sich die Kinder der Erzählung boxen, was verbindet er damit? Möglicherweise ist der Verzicht auf ein Gesprächsangebot seitens der Lehrerin, das m. E. stärker auf die subjektive Leseerfahrung zielt und sich klar von einem Moderationsangebot unterscheiden müsste, hier der Grund für die fehlende Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler. Dies kann auch auf ein Fehlen eines stillschweigenden Arbeitsbündnisses, eines Arbeitsinterims zurückgeführt werden. Die Lehrerin leitet in dieser Situation zur Texterarbeitung über.

[194]

	314	315
L [v]	...klasse..Angela	kannst du noch was dazu sagen?...
Sch'in 13 Angela [v]		frau merlin
Sch'in 13 Angela [nv]		GELANGWEILIT
Sch'in 13 Angela [a]		NAMEN AUS BUCH

[195]

	316	317
L [v]		wer ist frau Merlin? was weißt du von der frau Merlin? ...was
Sch'in 13 Angela [v]	()	
Sch'in 13 Angela [nv]	SEHR LEISE	
Sch'in 13 Angela [a]	ETWAS AUF DIE FRAGE GEANTWORTET	GEHT ZUR TAFEL HÄNGT EIN SCHILD

[196]

	318	319
L [v]	für einen EINDruck hast du von der frau Merlin..locker?..streng?	
L [nv]	ETWAS LÄCHELND	
Sch'in 13 Angela [v]		streng
Sch'in 13 Angela [a]	AUF MIT DEM NAMEN DER LEHRERIN AUS DEM BUCH	

[197]

	320	321	322
L [v]	warum?...		ich weiß nicht, ..ob der Thomas dich
Sch'in 13 Angela [v]		()	
Sch'in 13 Angela [nv]		SEHR LEISE	
Sch'in 13 Angela [a]		ERKLÄRT ETWAS LÄNGER	

[198]

..
L [v] hat verstehen können, weil er zur gleichen zeit vor sich HIN..gemurmelt

[199]

.. 323 324
L [v] hat...hilfst du ihm mal? ist es
Sch 12 Osman [v] der Chris
Sch 12 Osman [a] GEHT VOR AN TAFEL UND HÄNGT SCHILD AN

[200]

.. 325
L [v] ein Chris oder einE Chris?weißt du auch noch, was mit derer Chris los

[201]

.. 326
L [v] war? (4S) dann guck doch mal, ob dir jemand helfen kann..was war mit
Sch 12 Osman [a] GEHT WIEDER AN SEINEN PLATZ

[202]

.. 327
L [v] dieser CHRIS?...wer erinnert sich, wa:was mit Chris los war?
Sch 12 Osman [v] ach
Sch 12 Osman [a]

[203]

.. 328 329
L [v] was heißt das?
Sch 12 Osman [v] ja..das mit dem blauen auge wie sie sich geboxt haben
Sch 12 Osman [a] ABWINKENDE HANDBEWEGUNG

[204]

.. 330
L [v] Lisa, was war
Sch 12 Osman [v] wegen der ringe äh..ach ja..woher soll ich das wissen?
Sch 12 Osman [a]

[205]

.. 331
L [v] damit.. mit der Chris und dem blauen auge..was war da?
Sch'in 11 Lisa [v] der hat sich
Sch'in 11 Lisa [a] GEHT VOR AN

[206]

.. 332
L [v] wie hat der
Sch'in 11 Lisa [v] ..die hat sich glaub ich nur ähm vom Hilbert abbekommen:
Sch'in 11 Lisa [a] TAFEL UND HEFTET ETWAS AN TAFEL

[207]

..

L [v] Hilbert ausgesehen nach dem krach? guck mal nach.. seite elf oder

[208]

.. 333

L [v] weiß:erinnert sich jemand
Sch 4 unbekannt [v] blaue augen das ganze gesicht zerissen ()

[209]

334 335

L [v] Nadja Pascal Bayer, was hat die Nadja gesagt? (6S) () kann jemand dem
Sch'in 14 Nadja [v] ()

[210]

.. 336

L [v] Pascal noch mal sagen,um was es jetzt geht?...Niels
Sch 8 Niels [v] warum sich Chris
Sch'in 14 Nadja [v]

[211]

.. 337 338339 340

L [v] und wie sie aussehen.. weißt du?
Sch6 Paul [v] ja, die Chris..hat
Sch 8 Niels [v] und Hilbert boxen? ja

[212]

..

Sch6 Paul [v] nen blaues auge und blut an der lippe..und noch irgendwas, das weiß ich

[213]

.. 341

L [v] wer war
Sch6 Paul [v] nimmer.. und der Hilbert, der hatn ganz zerkratztes gesicht

[214]

.. 342 343

L [v] noch in der klasse mit drin? () kinder rufst du mal bitte;
Sch 1 Tomi [v] der
Sch 1 Tomi [a] GEHT AN
Sch6 Paul [v] Tomi

[215]

.. 344

L [v] weißt du noch etwas
Sch 1 Tomi [v] Mathias
Sch 1 Tomi [a] TAFEL UND HÄNGT KARTE MIT DEM NAMEN AUF TAFEL

[216]

.. 345 346

L [v] über den Mathias, Tomi? keine ahnung mehr von Mathias?
Sch 1 Tomi [a] SCHWEIGT (6S)

[217]

	347	348
L [v] Sch 1 Tomi [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [a]	nö (ÄUßERUNGEN SIND NICHT ZU VERSTEHEN; TEILWEISE "NEIN"	weißt du was

[218]

	349
L [v] Sch 10 Patrick [v]	von Mathias? ja.. der der hat sich () gerne () nein : das war der größte

[219]

	350
L [v] Sch 10 Patrick [v]	...da müssen wir nochmal reingucken..nimm mal von der ganzen klasse

[220]

	351	352
L [v] Sch'in 7 Eleonora [v] Sch 10 Patrick [v]	jemand anderes dran Paul	SAGT NICHT GLEICH WAS, STEHT

[221]

	353
L [v] Sch'in 7 Eleonora [v]	weißt du noch was?..oder von ABER AUF UND GEHT ZUR TAFEL

[222]

	354	355
L [v] Sch6 Paul [v] Sch6 Paul [a] Sch 9 Konrad [a]	jemandem anders ja...() HÄNGT KARTE AUFANTWORTET AUF PHILLIP ÄUßERT ETWAS LEISE ZU PAUL ALS	wer weiß noch was von jan? (4S)

[223]

	356
L [v] Sch 1 Tomi [v] Sch 1 Tomi [a] Sch 9 Konrad [a] SchülerInnen [v]	Paul Konrad, was gibt's denn? (5S) Monika GEHT UND HÄNGT KARTE AN TAFEL DER SICH WIEDER HINSETZT MEHRERE LEISE

[224]

	357
L [v] SchülerInnen [v]	() wenn wir vergessen haben..da muss ein blatt DURCHEINANDER

[225]

	358	359	360
L [v] Sch 4 unbekannt [v]	rausgefallen sein... die Muma fehlt	fehlt tatsächlich noch einer...	

SchülerInnen [v] .. einer -

[226]

.. 361 362
L [v] wer fehlt noch?
L [a] HÄNGT KARTE AUF
Sch 4 unbekannt [v] die Muma
SchülerInnen [v] zwei - () die Oma - die Muma - die Oma - das ist
SchülerInnen [a] DURCHEINANDER

[227]

.. 363
L [v] so () ham wirs () in der geschichte () bei der Muma
L [a]
Sch 4 unbekannt [v]
SchülerInnen [v] ja eine klasse fünf

[228]

.. 364 365 366
L [v] liegt das etwas anders.. ist die Muma in der klasse fünf?
Sch 4 unbekannt [v] die Tina nein

[229]

367 368
L [v] (6S) ich denke, ihr seid jetzt fast soweit.. dass ihr ne pause
Sch 4 unbekannt [v] ja
Sch 4 unbekannt [nv] IRONISCH

[230]

..
L [v] brauchen.. die Muma, die hat ganz viele verschiedene namen..das wird

[231]

..
L [v] eure nächste aufgabe sein, danach machen wir pause ..von der

[232]

..
L [v] Muma...von der Muma gibt's einige fragen..die seitenangabe, wo ihr

[233]

..
L [v] was über die Muma erfahrt, die seite vierzehn..guckt mal, ob ihr es in

[234]

..
L [v] der gruppe gemeinsam besprechen könnt und die frage beantworten

[235]

..
L [v] könnt.. schreibt unten drunter zu eins zu zwei..wer fertig ist, wer hilfe

[236]

	..	369	
L [v]		braucht, der meldet sich (26)	
L [a]			TEILT ARBEITSBLÄTTER AUS, DIE LEHREREIN
SchülerInnen [a]			ALLE SCHÜLERINNEN ARBEITEN AN DEN

[237]

	..		
L [a]		GEHT RUM UND SIEHT DIE ERGEBNISSE NACH, GIBT LÖSUNGSHINWEISE, AM	
SchülerInnen [a]		ARBEITSBLÄTTERN AN IHREN TISCHGRUPPEN	

[238]

	..		
L [a]		MÄDCHENTISCH GIBT ES EINE FRAGE ZUR FRAGE 1, DIE LEHRERIN WEIST DIE	
SchülerInnen [a]			

[239]

	..		
L [a]		SCHÜLERINNEN AUF DIE SEITE IM BUCH HIN UND FORDERT AUF, DAS	
SchülerInnen [a]			

[240]

	..		370
L [v]			wie hast du
L [a]		NOCHEINMAL ZU LESEN; DANN FRAGT SIE IN DIE RUNDE	
SchülerInnen [a]			

[241]

	..	371	372	
L [v]		geschrieben?		
L [a]				WÄHREND ANGELA VORLIEST, GEHT L
Sch'in 11 Lisa [a]				WOANDERS HIN
Sch'in 13 Angela [a]		LIEST VOR		LIEST VOR

(Transkript der Stunde: U3)

2.4.2.4 Praktiken in der Phase der Sekundärrezeption und der Texterarbeitung

- Figuren nennen und beschreiben mithilfe der Lehrerin, die die entsprechenden Textstellen angibt
- Fragen schriftlich beantworten: Informationen entnehmen, Bezug zu individuellen Erfahrungen der Leserinnen und Leser herstellen

In dieser Phase wechseln sich zunächst schnell die kurzen Nachfragen der Lehrerin und die kurzen Antworten der Schülerinnen und Schüler ab. Es geht um die Inventarisierung des Figurenbestandes und eine kurze äußerliche Beschreibung der Figuren. Mehrmals weist die

Lehrerin auf die Seitenzahlen hin, die zu den Textstellen führen sollen, in denen die Figuren beschrieben werden. Die Informationen werden direkt aus dem Text entnommen. Durch das Interaktionsmuster „Frage-Antwort“ ist die Informationsentnahme sogleich kontrollierbar. Die Lehrerin weist in dieser Phase noch auf eine Lesestrategie hin, die für die mündliche und schriftliche Texterarbeitung notwendig wird: das „Nachlesen“. Die Verweise auf die Seitenzahlen können insofern als Übungshinweise verstanden werden, die entsprechenden Stellen noch einmal nachzulesen. Dies ist eine bloße Übung; die Fragen, wie man an die richtigen Textstellen kommt, um eine Frage zu beantworten und inwiefern die Antwort auf eine Frage für das Verstehen oder Behalten eines Textes relevant ist, werden mit der Übung nicht berührt.

Die Fragen eins bis drei auf dem Arbeitsblatt eins dienen der Übung, aus dem Text Informationen zu entnehmen. Die Frage 4 dagegen geht über die bloße Informationsentnahme hinaus.

Arbeitsblatt eins (s. oben)

„Was erfährst du über Tina?“

BILD VON TINA

1. Lebt Tina bei ihren Eltern? Was ist mit ihren Eltern?
2. Wie kam es zu dem Namen Moma¹?
3. Warum ärgert sich Tina vor allem über Chris/Hilbert?
4. Glaubst du, dass Tina ein bisschen neidisch auf andere ist? (falls ja, warum??)“

Die Aufgabenstellungen sind auffallend eng geführt, das heißt, die Lehrerin gibt entsprechende Seiten im Buch an, gibt nach kürzester Zeit (zwei bis drei Minuten) bereits Hilfestellungen für alle Schülerinnen und Schüler, lässt andere Kinder Antworten vorlesen, während andere noch am Erarbeiten sind usw. Sie geht also außerordentlich kleinschrittig vor. Die Leseweise, die hier „eingeübt“ wird, ist eine informationsentnehmende Leseweise, die auf kleine sprachliche Einheiten bezogen ist. Dieses Vorgehen ist der Einschätzung geschuldet, dass viele Kinder einen Text lesend kaum verstehen können (vgl. Interview unten). Durch die vielen Einzelschritte kann aber nur schwer eine satzübergreifende Bedeutung des Textes oder schlicht ein einfacher Textzusammenhang entwickelt werden.

In Frage vier sollen Vermutungen zu der Befindlichkeit der Figur angestellt werden, die nicht unmittelbar und explizit im Text beschrieben ist. Hier wird offensichtlich eine Argumentation auf der Basis des Weltwissens in Abhängigkeit der Textinformationen erwartet; die Lehrerin markiert dies, indem sie in Klammern hinter die Frage schreibt: „falls ja, warum??“ Die zwei Fragezeichen können als Druckfehler oder als Markierung der Dringlichkeit dieser Frage nach der Begründung verstanden werden.

¹ Moma ist die Großmutter von Tina.

Das Vorgehen der Lehrerin ist insgesamt methodisch und sachlogisch komplex, die Zuspitzung auf das informatorische Lesen und die laute Leseübung stellt dagegen eine starke Reduktion des methodisch erkennbaren komplexen Anspruchs dar. Wie diese Diskrepanz zu erklären ist, kann durch die Analyse der Metonymie gezeigt werden.

2.4.3 Analyse der Metonymie – Handlungswissen der Lehrerin

2.4.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts

Die Lehrerin sagt es im Unterricht deutlich und auch die Übungen in der Phase der Texterarbeitung zielen darauf: Geschichten haben mit Menschen zu tun. Den „Menschen“ in dem Buch gilt deshalb im Unterricht eine besondere Aufmerksamkeit. Nachdem an dem Buch zunächst unterschiedliche Lesestrategien erprobt und geübt werden, sollen Informationen aus dem Text entnommen werden. Durch die Kontextuierung der Primärrezeption und Texterarbeitung mit dem Thema „Ölkatastrophe“ und „Lesen von Sachtexten“ kann nun begründet geschlossen werden, dass es der Lehrerin besonders darauf ankommt, dass an dem Buch etwas zum Thema gelernt werde. Sie selbst beschreibt den Kinderroman entsprechend als Sachbuch (Zeile 324), es handelt sich genau genommen um ein erzählendes Sachbuch. Ihre Auswahlentscheidung für dieses Buch ist dadurch begründet, dass die meisten Kinder in der Klasse gerne Sachbücher lesen und einen unmittelbaren Lebensweltbezug zu dem Geschehen im Roman bzw. den Vorgängen in der Klasse um „Tina“ herstellen könnten, dadurch würden die Kinder „angesprochen“.

```
-----  
I1[ d? mhmh  
L [ nein .. ich bin das SIEBTE jahr in der hauptschule ode  
-----  
323
```

```
-----  
L [ r moment drei sechs sieben .. das achte jahr .. das kann  
-----  
324
```

```
-----  
L [ doch net stimmen, moment .. einmal durchgang fünf sechs  
-----  
325
```

```
-----  
L [ sieben fünf sechs sieben fünf sechs .. dann bin ich sog  
-----  
326
```

```
-----  
I1[ mhmh  
L [ ar schon .. dann bin ich zehn jahre hier ich hab hier  
-----  
327
```

```
-----  
I1[ mhmh  
L [ die klasse drei vier übernommen als ich hier in die  
-----  
328
```

329 I1[schule kam, und die dann weitergeführt bis zur siebten^a
L []

330 I1[h ja mhmh
L [das war .. ein schocker ich hatt in der dritten v

331 L [ierten ne leistungsstarke klasse und hab aus dieser klas

332 L [se sieben schüler mit in meine hauptschulklasse genommen

333 L [, gemixt mit noch etlichen anderen hauptschülern .. ne k

334 L [lasse mit, ich glaub sechsundzwanzig schüler warens und

335 L [alle sozialen verhaltensweisen, was freiarbeit anging, g

336 L [ruppenarbeit, partnerarbeit, die in der vierten super ge

337 I1[mhmh mhmh
L [klappt haben waren auf einmal nicht mehr da also d

338 L [as war .. für mich war das ein hauptschulschockjahr, das

339 I1[mhmh mhmh in der fünften mhmh
L [erste inzwischen kann ich a

340 I1[mhmh
L [nders damit umgehen meine ansprüche sind
Handbewegung

341 I1[mhmh mhmh .. und sie arbeiten jetzt mit
L [acht ja, es IST so

342 I1[DIESEr klasse logischerweise seit anderthalb jahren, als

343 I1[o die haben Sie in der fünften .. und welche f
L [*schreibt*
ja

344 I1[achkombination haben sie studiert *schrei*
L [sport und deutsch

345 I1[.. also sport als hauptfach und deutsch war
L [*bt* mhmh das beif

346 I1[wie nannte sich das dann, beifach, das hat sich ein bis
L [ach

347 I1[schen geändert
L [ja ja .. aber unterrichten .. ja, ich unte

348 I1[mhmh .. das ist ja
L [rrichte alles eigentlich, alle fächer

(Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Teil II)

Die Lehrerin bemüht sich also ganz offenkundig um einen Anschluss an die außerschulischen (Lese-)Interessen der Kinder. Wahrscheinlich übernimmt der Sachtext, der in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption gelesen wurde, die Funktion, das als fehlend angenommene Kontextwissen für die Kinderbuchlektüre zu ersetzen und Interesse zu erzeugen, indem Fragen zum Thema gestellt werden. Das unterstellt, dass literarische Texte so gelesen werden wie Sachtexte: Man hat Fragen, die mit dem Text gelöst werden können. Es ist das Lesen zum Zwecke des Lernens, das hier angezielt wird bzw. unterstellt wird. Die Lehrerin formuliert zwar im Interview einen differenzierten Lesebegriff (s.o.), im Unterricht kommt aber nur das informationsentnehmende Lesen zur Anwendung. Diesem Vorgehen im Unterricht und der Auswahlentscheidung liegt vermutlich die Vorstellung der „instrumentellen Lesehandlung“ zugrunde, möglicherweise auch ein „Interessenkonzept“, nachdem angenommen wird, dass der Leser/die Leserin Texte nach Interessen auswählt und dabei genreübergreifend liest. Die thematische Vorarbeit im Unterricht soll dazu dienen, dass die Schülerinnen und Schüler für Sachfragen interessiert werden und anschließend neue Informationen leichter in bestehende oder gerade ausgebildete Wissensschemata einordnen können. Der zuvor gelesene Sachtext legt auch eine Deutungsebene für das Verstehen des Kinderromans besonders nahe, es wird ein Deutungsparadigma vorgegeben: Das „Realistische“ wird mit dem Dokumentarischen gleichgesetzt. Im Unterricht wird aber nicht nur der Wissenserwerb (bezogen auf ein sachunterrichtliches Thema) anvisiert,

sondern auch das soziale Lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollen über eine Identifikation mit den Figuren an dem Roman soziale Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Dazu die Lehrerin im Interview:

356 I1 [also sie sagten eben, äh dass am anfang
L [dass n stückweis di

357 I1 [mhmh
L [e person tina, die hier ganz klar im vordergrund steht,

358 L [DIE zu verstehen und sich n stückweit mit dieser tina au

359 I1 [mhmh
L [ch zu identifizieren und .. sicher spielt der umwelta

360 L [spekt ne rolle, der spricht für sich, es sind auch viele

361 L [andere personen, die in diesem buch .. ja ne ausdrucks

362 L [stärke haben, ob das die muma ist, die eben alleinerzieh

363 I1 [mhmh
L [ende oma ist und in meiner klasse hab ich mehr als di

364 L [e hälfte kinder, die .. äh .. bei vater oder mutter lebe

365 L [n, die also keine komplette familie haben und .. das ist

366 L [schon .. ja ich denk, das ist AUCH ein punkt, überhaupt

367 L [, wie eine klasse miteinander umgeht und dass ne klasse

368 I1 [mhmh
L [MITEINANDER was bewirkt .. ja, das wär mir .. ist mir

369 L [eigentlich wichtig, und ich hoffe, dass MEINE klasse so

370 I1[mhmh
L [langsam zu ner klasse wächst in ansätzen, aber in ga

371 I1[mhmh
L [nz kleinen ansätzen ist es so weit, dass sie sich vo

372 L [n der .. parallelklasse oder von anderen klassen ein bis

373 I1[mh
L [sel abheben und ich hab schwierige kinder in der klasse

374 I1[mhmh
L [und das ist SCHON ne möglichkeit, so wie das hier auf

375 L [gezeigt wird, dass die klassen, auch wenn sie sehr unter

376 L [schiedlich sind und sich untereinander oft krachen, die

377 L [.. mitschüler, dass die wege finden, irgendetwas gemeins

378 I1[mhmh mhmh und das ist so ein problem, das si
L [am zu machen

379 I1[e wahrscheinlich jetzt schon seit anderthalb jahren auch

380 I1[beschäftigt
L [Es zieht sich garantiert bis fast mitte ende siebter kla

381 I1[mhmh
L [sse und dann werd ich die klasse wieder abgeben und d

382 L [er nächste übernimmt und ich hoffe, dass .. es es hat si

383 L [ch schon was geändert in der klasse .. in in diesem jahr

(Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Teil I)

2.4.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses

Ganz besonders deutlich wird in der Phase der Primärrezeption und in der Phase der Texterarbeitung, welche didaktische Modellierung die Lehrerin in Bezug auf den Lese- und

Verstehenslernprozess vornimmt. Der Text wird in möglichst kleinen Schritten, in kleinen Abschnitten gelesen. Nach einem Abschnitt wird der Inhalt durch gezielte und aus dem Text eindeutig zu beantwortende Fragen rekapituliert. Der Verstehensprozess wird vom Kleinen zum Komplexen organisiert. Begründet wird das laute reihum Vorlesen mit der Notwendigkeit, die Lesefertigkeit zu üben. Das Ziel dieser Übung ist das flüssige, langsame Lesen. Je flüssiger ein Text gelesen wird, desto besser wird er verstanden, scheint die Theorie der Lehrerin zu sein. Das laute Vorlesen erscheint so als eine nicht nur praktikable, sondern auch taugliche Methode, den Leseprozess zu üben und zu kontrollieren. Während des Vorlesens können Verlesungen gleich korrigiert und mögliche Missverständnisse dadurch gleich ausgeräumt werden. Genau dies praktiziert die Lehrerin auch (ich zitiere noch einmal):

[178]

	..	267	268	269	270	271	
L [v]				tschuldigung, Toni		danke, Nadine	
Sch'in 18 Magda [v]			Tina				
Sch'in 18 Magda [a]			DEM SATZ				
Sch'in 20 Nadine [a]						LIEST 17 S.	
Sch 19 Toni [a]					LIEST 20 S.	VERLIEST	

[179]

	..	272	273	274
L [v]			verstohlen	
Sch 10 Patrick [a]				LIEST HEIßER 18 S. LIEST HEIßER 18
Sch'in 20 Nadine [v]			versohlen	
Sch'in 20 Nadine [a]	SICH		LIEST WEITER STOCKEND 34 S.	

[180]

	..	275	276	277
L [v]		lies den satz nochmal		danke,
Sch 10 Patrick [a]	S.		LIEST DEN SATZ NOCHMAL DANN ...5 S.	

[181]

	..	278	279	280	281	282
L [v]		Konrad	swimming pool		danke, Lasse	
Sch 9 Konrad [a]		LIEST 60 S. STOCKEND		LIEST 7S.		
Sch. 15 Lasse [a]						LIEST 35

(Transkript der Stunde: U3)

Die Kleinschrittigkeit im Unterricht generell und das abschnittsweise Vorlesen lassen sich auch noch durch eine andere Annahme der Lehrerin erklären: Den Schülerinnen und Schülern fehle es generell an Motivation zum Lesen, am Spaß, ein Buch zu lesen. Dazu die Lehrerin im Interview:

41 I1 [nd
L [allgemein .. die schüler haben wenig interesse, an tex

I1[mhmh
L [ten zu arbeiten .. die leseFÄHIGKEIT und fertigkeit, di
42 -----

Auslassung Zeile 43-61

I1[mhmh
L [an nen buch drangehen für die mehrheit ist es einfach
62 -----

L [: WAS, beim buchlesen kann man auch spaß haben? das glau
imitiert SchülerInnen
63 -----

I1[mhmh
L [b ich net das ist so .. der berg, gegen den ich erst
64 -----

I1[mhmh
L [mal anrennen muss und dann brauch ich viel KURZE text
65 -----

Auslassung Zeile 66-94

I1[mhmh
L [en und damit IST die leseleistung für sie abgehakt, w
95 -----

L [as das buch angeht, das neugierverhalten, wie gehts denn
96 -----

I1[mhmh
L [weiter, was machts aus, das fehlt bei einigen
97 -----

(Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Teil I)

Die Lehrerin hat offenbar die Vorstellung, dass so etwas wie „Spaß am Lesen“ dazugehört und wenn es fehlt, muss es als Defizit beschrieben werden. Offenbar ist Lesen in ihrer Lesebiographie stark mit Freude verbunden. Die Enttäuschung der Lehrerin über den Mangel an Spaß beim Lesen bei ihren Schülerinnen und Schülern ist deutlich zu spüren. Durch die Engführung und gemeinsame Lesepraxis wird (scheinbar) garantiert, dass alle Schülerinnen und Schüler „dabei bleiben“. Die Kinder müssen im Unterricht nur nachvollziehen, was die Lehrerin planerisch vorweggenommen hat und in der Interaktion nun umzusetzen versucht. Auch die Reduktion des Anspruchs in Bezug auf das Verstehen in der Phase der Texterarbeitung lässt sich aus dieser nüchternen, wenn nicht sogar pessimistischen Einschätzung erklären. Das Lesen wird weitgehend auf Informationen entnehmen und Recodieren des Textes beschränkt. Indem jedes Kind gezwungen wird, mindestens einen kleinen Abschnitt vorzulesen, kann es die erforderlichen Informationen im

Text „entnehmen“. Die Lesestrategien, die in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption anvisiert worden waren, werden nicht weiter für den Lese- und Verstehensprozess funktionalisiert, sondern dienen eher motivationalen Zwecken. Unterschiedliche Medien, Mittel und Materialien werden zum Einsatz gebracht, damit Schülerinnen und Schüler zum Lesen motiviert werden, denn an dieser Motivation mangelt es scheinbar sehr, zugleich soll aber auch inhaltsbezogenes Kontextwissen aufgebaut werden. Die unterschiedlichen eingebrachten Texte und Lesestrategien in dieser Doppelstunde werden im Sinne eines „Interessenskonzepts“ bei Graf (2001: 220) eingeführt, die den Leserinnen und Lesern zugute kommt, die an dem Thema interessiert sind und mehr erfahren möchten. Nur ist leider die Lesesituation gar keine, in der die Schülerinnen und Schüler zu einem solchen Lesen geführt werden, denn sie haben gar keine Gelegenheit, sich mit dem Problem der Ölkatastrophe auseinander zu setzen und das Lesen verschiedener Texte als einen Prozess zu erfahren, in dem verschiedene Fragen, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema ergeben, gelöst werden könnten.

Die Identifikation mit den Figuren wird im Unterricht durch das Bewusstmachen der Lebensumstände, in denen die Figuren geschildert werden, zu erreichen versucht. Sie scheint sich durch die Ähnlichkeit von dem fiktiven Geschehen mit den realen Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler einzustellen. Dass sich Kinder mit literarischen Figuren identifizieren können, wird dabei vorausgesetzt, obgleich die Lehrerin betont, dass einigen der „Transfer“ vom Text auf das eigene Leben schwer falle (s.o.). „Alternative“ Verfahren (Szenisches Spiel u.Ä.) zur Förderung oder schlicht Unterstützung der Identifikationsprozesse seien schwierig einzusetzen, da sich einige Schülerinnen und Schüler dann „produzierten“ (Zeile 227, Interview mit Frau Maier-Pelling).

Dass die Schule eine literarische Kultur vermitteln müsse, daran scheint die Lehrerin nicht zu zweifeln, und nach ihren Schilderungen im Interview tut sie einiges dafür, dass die Schülerinnen und Schüler an der literarischen Kultur partizipieren lernen: Bücher vorstellen, Theaterbesuche, Bibliotheksbesuche, (thematisch orientierte) Leseanlässe schaffen, Leseinteressen der Kinder berücksichtigen u.Ä. Sie nimmt die Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler als weitgehend defizitär an und beschreibt die schriftsprachlichen Leistungen insgesamt als mangelhaft. Die sozialisatorischen Defizite und Mängel im Bereich der Leistungen könnten ihrer Meinung nach in kleineren, leistungshomogeneren Gruppen ausgeglichen werden.

2.4.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler

Die Lehrerin beschreibt sich selbst als eine „Leseratte“ (Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Zeile 403), die auch bereits als Kind, im Alter ihrer heutigen Schülerinnen und

Schüler, viel gelesen habe. Sozialisatorisch dürfte es von einiger Bedeutung sein, dass die Lehrerin aus einer Pfarrerrfamilie stammt, in der das geschriebene Wort präsent gewesen sein dürfte. Sie konnte offenkundig regelmäßig und ohne Schwierigkeiten in den naheliegenden Büchereien geeignete Kinderlektüren finden.

425 I1[vielleicht können sie sich noch erinnern, was sie in dem al

426 I1[ter der kinder gelesen haben?
L [tag und nacht zum är
lacht
lacht

427 L [ger meiner schwester .. in DEM alter hab ich .. mh sechs

428 L [te klasse .. ich habe ALLES gelesen, was mir in die fing

429 I1[mhmh
L [er gekommen ist, auch schon als kind, ich weiß net, ob d

430 L [as noch die zeit war von Enid Blyton oder ob das schon v

431 I1[.. ach, das kommt schon noch hi
L [orbei war, sechste klasse

432 I1[n, also lesebiographisch
L [lacht
äh, alle abenteuer- und geheimnisbüc

433 L [her, aber ich glaub, das war eher so dann früher, ich gl

434 L [aub, da bin ich schon in die literatur von Pearls Buck ein
lacht

435 L [gestiegen, ich hab ich hab genommen, was ich gekriegt ha

436 I1[mhm
L [b, ich hab die bücherei, die pfarrbücherei ausgelesen

437 I1[h
L [und in der gemeindebücherei, geld hatten wir keins, als

I1[
L [o waren das alles bücher, die ich nur ausgeliehen hatte^m

438

I1[hmh
L [sonntags in der pfarrbüchereich .. sechs und mittwoch

439

L [s äh dienstags der gemeindebücherei fünf und das jed
lachend *lacht*

440

I1[
L [e woche, wenns ging ja^{mhmh}

441

(Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Teil I)

Diese leidenschaftliche Lese-Lust hat sich die Lehrerin offenkundig bewahrt. Ihre aktuellen Leseinteressen sind breit gefächert:

I1[was lesen sie selber denn gern?
L [ich les VIEL

407

I1[
L [.. mh gern .. also ich LIEBE historische romane .. i^{mhmh}
lacht *lacht kurz* *begeistert*

408

L [ch liebe autobiographien, ich mag krimis .. ja, ich bin

409

I1[
L [ein allroundleser .. und wenn ich mir ne zeit .. neh^{mhmh}

410

L [men kann für mich .. ja wie andere dann filme angucken,

411

I1[
L [dann schnapp ich mir ein buch das ist für mich erhol^{mmh}

412

I1[mhmh .. das ist wahrscheinlich auch nicht so einfach,
L [ung

413

I1[wenn man dann sieht, für die kinder spielt das buch ne

414

415 I1[ANDERE rolle mhmh
L [ja .. ich versuche mit allen möglichkeite

416 L [n, auch mit kinderbüchern, sogar mit comics, sogar mit B

417 I1[mhmh
L [ILDERbüchern freude zu wecken oder wenn IRGENDetwas ist

418 L [, schlepp ich halt meine ganzen lexikas immer wieder an

419 L [und sag, ich hab dazu was gefunden, ab und zu bringen au

420 I1[mhmh
L [ch die kinder was mit, das freut mich dann, wenn sie sag

421 I1[mhmh mhmh
L [en, oh, ich hab dazu auch was gefunden aber das

422 L [sind das sind KLEINE erfolge

(Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Teil I)

Die Lehrerin möchte dieses Angebot auch für die Schülerinnen und Schüler öffnen und investiert viel Zeit und Kraft in die Gestaltung eines literarischen Lebens, in dem verschiedene Bücher, Textsorten, Gebrauchssituationen für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden sollen. Die Erwartung, dass die Bemühungen der Lehrerin zum Erfolg führen, ist dagegen sehr gering: Die Selbstwirksamkeitsannahme ist eher pessimistisch. Dies ist etwas erstaunlich, weil die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler in ihren Leseinteressen ernst zu nehmen scheint und diese im Unterricht auch artikuliert werden sollen und von den Kindern offensichtlich auch artikuliert werden. Sie hat die Klasse nach den beiden hier beobachteten Stunden nach einem ersten Eindruck zu dem Buch gefragt und eine positive Rückmeldung zur Buchauswahl erhalten (Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Zeile 105ff.). Die Schülerinnen und Schüler haben sich besonders zu den Bildern in dem Buch geäußert, die einigen zu gefallen scheinen. Dies allein könnte man durchaus schon als einen Erfolg verbuchen. Die Lehrerin ist aber irritiert darüber, dass „schöne Bilder“ für die Schülerinnen und Schüler wichtig sind (ebd., Teil II, Zeile 112f.). Unschwer ist die Enttäuschung der Lehrerin über die fehlende Lese-Lust bei den Schülerinnen und Schülern im Interview zu übersehen. Die klare Sicht auf die komplexen Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch in Kombination mit ihrer eigenen sozialisatorischen Erfahrung,

auch unter schwierigen sozialen Bedingungen (wenig Geld, wenig Bücherbestand zu Hause) das Lesen von Literatur erworben zu haben, und die geringe Selbstwirksamkeitsannahme scheinen sich in einer Begabungstheorie zu treffen. Im Interview äußert Frau Maier-Pelling auf die Frage, wie sie die starken Leistungsunterschiede bei den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Städten und Regionen des Bundeslandes erkläre:

- 279 L [die guten kinder, die
- 280 L [ich hatte, hatten auch grammatikalische probleme, aber
- 281 I1[ja
L [da wusste ich in deutscherer umgebung die sind dann auc
- 282 L [h ins gymnasium, in die realschule, die haben ihren weg
- 283 I1[mhmh mhmh
L [gemacht man .. SIEHT das wer freude dran hat, am l
- 284 L [ernen und wer sich da reinkniet, ich hab kinder gehabt,
- 285 L [die in nem vierteljahr, die mit null deutsch kamen und i
- 286 L [n nem vierteljahr besser gesprochen haben als der rest d
- 287 I1[mhmh
L [er klasse, der schon in mannheim geboren war es gibt
- 288 L [MIT sprachgefühl und es gibt kinder, denen das sprachge
- 289 I1[mhmh
(PAUSE 5 s)
L [fühl abgeht ich gebe den eltern oft die rat
- 290 L [schläge, dass sie die kinder in der zeitung lesen lassen
- 291 I1[mhmh mhmh
L [sollen und wenns die bildzeitung zu hause ist die

I1[mhmh
292 L [vorlesen, das fernsehprogramm vorlesen überhaupt, um

I1[mhmh
293 L [sie zum lesen zu bringen ich hab in den elternabend

294 L [n gesagt, es ist mir vollkommen egal, was ihr kind liest

295 L [, die verpönten comics, es ist vollkommen egal, wichtig

296 L [ist, es ist .. freude an einem geschriebenen wort da und

I1[mhmh mhmh und
297 L [die wollens lesen und das umsetzen zunächst

I1[nehmen die eltern das auf?
298 L [manche ja, also was mich sehr

(Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Teil II)

Die begrenzte Wirkungsreichweite dieses Ratschlages können wir mit Blick auf die Lesesozialisationsforschung mittlerweile ziemlich genau erklären: Die Leseförderung durch die Eltern kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie in eine kulturelle Praxis des Lesens eingebunden ist. Die Lehrerin, die hier den Eltern einen Rat gibt, kann dies allerdings noch nicht in der gleichen Weise abschätzen. Die Überlegungen der Lehrerin sind in diesem Zusammenhang nicht nur als lesepädagogisches Engagement zu verstehen, sondern auch als Entlastungsstrategien einer erfahrenen Lehrerin, die komplexe Vorhaben realisiert und den offenbar geringen Erfolg sich selbst und den Forscherinnen erklären muss.

Die inhaltliche Komplexität der Doppelstunden lässt erkennen, dass die Lehrerin eine fachliche Ausbildung hat (wenigstens zum Teil), möglicherweise hat sich die Lehrerin auch intensiv mit dem Thema „Lesen“ auseinandergesetzt. Sie versucht, unterschiedliche Leseweisen zu organisieren bzw. die Förderung der Lesemotivation und die Förderung des Textverstehens zu verbinden. Häufig scheint sie dafür auch Trainingsmethoden einzusetzen, die eher zur Steigerung des Vorlesetempos geeignet sind. Zwischen Vorlesen und Lesen macht sie methodisch keinen Unterschied. Besonders deutlich wird auch die Enttäuschung der Lehrerin über die Lese-Unlust der Schülerinnen und Schüler.

2.4.4 Zusammenfassung

Das Handlungswissen der Lehrerin möchte ich nun überblicksartig darstellen:

ppk:
fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess Geschichten haben mit Menschen zu tun. ¹ Figuren sind zentrale Handlungsträger und bieten sich zur Identifikation an; die Bedeutung eines Textes liegt in der Lebensnähe und Alltagstauglichkeit, die unterschiedliche Bedeutungsdimensionen, die mit einem literarischen Text gleichzeitig geöffnet werden können, spielen keine Rolle im Unterricht. Die Funktion von Literatur scheint eindeutig: Die Lebensnähe garantiert, dass Handlungsmuster angeeignet werden können und (Welt-)Wissen erworben werden kann. Die Schülerinnen und Schüler müssen auf die literarische Lektüre inhaltlich vorbereitet werden. Durch das identifikatorische Potential eines Textes, kann die Lesemotivation angeregt werden. Der Text muss möglichst in kleinen Schritten und in kleinen Abschnitten gelesen werden. Entlang der Abschnitte werden Sprachschatzübungen und Übungen zur Informationsentnahme gemacht. Die einzelnen Einheiten muss man zuerst verstehen, um einen Text ganz verstehen zu können: Vom Kleinen zum Komplexen, vom lauten Lesen zum Denken. Die Äußerungen lassen unmittelbar darauf schließen, was eine Schülerin oder ein Schüler verstanden hat. Auch das pädagogisch-didaktische Phasenschema von Frau Maier-Pelling beginnt mit der Herstellung eines subjektiven Bezugs; die Schülerinnen und Schüler sollen, nachdem sie geraten haben, um was es im Unterricht gehen wird, Assoziationen und Vorerfahrungen mit dem Thema Ölpest äußern. Danach sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse über die Strandvögel mithilfe eines Sachtextes erweitern. Die Inhaltssicherung wird durch ein Frage-Antwort-Ritual im Rahmen des Aufgabe-Lösen-Musters gewährleistet. Auch im zweiten Teil der Stunde findet sich dieses Phasenschema wieder: - subjektive Zugangsweisen äußern (Assoziationen) - vorlesen - Inhaltssicherung durch Frage-Antwort
(lese)pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen Die Kinder können bereits lesen im Sinne von „erlesen“. Wenn sie motiviert sind, können sie aus einem Text Informationen entnehmen. Die Lehrerin geht davon aus, dass Umweltprobleme Kinder interessieren. Wenn das Leseinteresse vorhanden ist, lesen die Kinder und Jugendlichen auch, und wenn sie ein Buch gerne lesen, dann können sie das Lesen auch besser (lernen). Die Lehrerin vertritt auch eine starke Identifikationshypothese: die Leser können sich mit Figuren, die ihnen ähnlich, sind besser identifizieren. Eine solche Identifikation motiviert ebenfalls. Allerdings muss in der Schule generell kleinschrittig vorgegangen werden, wenn den Schülerinnen und Schülern die häusliche Förderung fehlt. Im Interview betont die Lehrerin mehrfach, dass sie sich mit Lesewettbewerben, Besuchen in der Bibliothek, Buchvorstellungen u.Ä. besonders auch um das literarische Leben an der Schule bemühe.
eigene frühe (schulische) Sozialisationserfahrungen Die Lehrerin ist eine Lust-Leserin, die das Lesen in den unterschiedlichen Phasen ihres Lebens als außerordentlich bereichernd erfahren hat. Möglicherweise rührt daher auch ihre Enttäuschung über die fehlende Lust der Schülerinnen und Schüler. Wenn die unterschiedlichen Angebote, die die Lehrerin zur Verfügung stellt, kaum oder nicht in dem Maße angenommen werden, wie die Lehrerin dies erwarten würde, dann mag das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als böswillige oder zumindest willkürliche Selbstverhinderung von Lernen erscheinen. Die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erscheinen ihr eher als Gabe oder Talent (Transkript des Interviews mit Frau Maier-Pelling, Zeile: 283ff.).

Im nächsten Analysedurchgang werde ich den Unterricht einer Lehrerin untersuchen, die Deutsch als Fach studiert hat.

¹ Eine solche Formulierung im Rahmen des ppk ist nicht als Meinung der Autorin zu verstehen, sondern als ein Aspekt des Handlungswissens der Lehrerin.

2.5 U5: „Das Papageienviertel“ – Klassenlektüre

30.04.2003, 6. Stunde, 5. Schuljahr, Lehrerin: Frau Kurz, Großstadt in Hessen

2.5.1 Kontextbedingungen

2.5.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse – Schule

Frau Kurz hat ihre Enttäuschung über die fehlende Motivation und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler mehrfach in den Telefonaten mit der Interviewerin formuliert.

Rechts von der Tafel im Klassenraum hängt eine Collage mit geklebten Gesichtern, über der Tafel hängen selbst erstellte Plakate zu unterschiedlichen Ländern, links ein (gekauft) Plakat zu Wortarten. An der linken Wand sind über der Tür selbstgemalte abstrakte Bilder angebracht, an der Pinnwand hängen Informationen und Fotos von einem Ausflug der Klasse. Neben der Pinnwand hängen die selbst erstellten Regeln der Klasse. Darunter stehen in einem kleinen Regal verschiedene Ordner zu Themen und liegen Kunstmappen der Schülerinnen und Schüler. An der hinteren Wand hängen Plakate zum Englischunterricht (didaktisches Material).

In der Klasse sind 13 Schülerinnen und Schüler, ein Schüler fehlt seit November letzten Jahres, ein Schüler fehlte an den Tagen, an denen die Unterrichtsbesuche stattfanden. Es sind vier Mädchen und neun Jungen in der Klasse. Ein Schüler ist auf sonderpädagogischen Förderbedarf (Lernhilfe) überprüft worden und wird demnächst auf eine Sonderschule wechseln, ein anderer Schüler ist ebenso auf Lernhilfe überprüft worden, aber eine Überweisung an eine andere Schule konnte bisher nicht vollzogen werden, ein dritter Schüler wurde vom Schulpsychologen untersucht, weil er aggressiv gegenüber anderen Mitschülerinnen, -schülern und Lehrern ist. Er hat eine „Bewährungszeit“ bis zum Sommer und danach wird entschieden, ob er auf sonderpädagogischen Förderbedarf (Erziehungshilfe) überprüft wird. Die Klasse hat fünf Lesestunden zusätzlich zum Deutschunterricht in diesem Schuljahr erhalten, die ein Gymnasiallehrer aus Essen erteilt, der durch das Hessische Kultusministerium angeworben worden war (Kampagne im Jahre 2002). Er hat nicht das Fach Deutsch studiert und hat im Frühjahr 2003 das Referendariat abgeschlossen. Es ist zu erwarten, dass der junge Mann erhebliche pädagogische Probleme mit den Kindern der Klasse hat.

Bei der ersten Kontaktaufnahme zeigt sich der Rektor gegenüber dem Untersuchungsbegehren skeptisch, da die Schule bereits an vielen verschiedenen Untersuchungen teilgenommen habe. Er betont, wie schwierig die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern in diesem Stadtteil sei. Die pädagogische Leitlinie der Schule sei „gemeinsames Handeln bei Grenzüberschreitungen“, man arbeite hier zusammen. Hier liege auch das eigentliche Aufgabenfeld der Schule. Dass das „verstehende Lesen“ ein Problem sei, wisse man schon lange, die Schülerinnen und Schülern könnten generell nicht lernen,

besonders keine Transferleistungen vollbringen. Ein besonderes Problem sei das soziale und kulturelle Milieu, die „kaputten“ Familien. Der Anspruch der Schule sei deshalb, den Schülerinnen und Schülern eine minimale Strukturierung mitzugeben, es handle sich im Wesentlichen um sozialpädagogische Arbeit. Die Hauptschule sei eher eine Lernhilfeschule als eine Hauptschule. Deswegen arbeiten auch drei Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an der Schule. Ein Ganztagschulmodell hält er nicht für sinnvoll, da die Eltern dann noch stärker aus der Verantwortung genommen würden.

Die Schule ist eine reine Hauptschule und liegt mitten in einer Stadt in Hessen. Das Viertel, in dem die Schule liegt, ist ein so genanntes Studentenviertel mit einem hohen Anteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund. Der Anteil der Kinder an der Schule mit einer anderen Muttersprache als Deutsch liegt nach den Angaben des Rektors bei 90-95%. Es arbeiten an der Schule 22 Kolleginnen und Kollegen, zehn Männer und zwölf Frauen. Das Durchschnittsalter der Kollegen liege bei etwa 45 Jahren. Es gebe ein Klassenlehrerprinzip (das bedeutet, die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer unterrichten möglichst viele Fächer in ihrer Klasse) vom fünften bis zum neunten Schuljahr, ein erweiterter Hauptschulabschluss kann gemacht werden, ebenso wird (etwa acht bis zehnmal jährlich) die Realschulprüfung abgenommen (das sind etwa acht bis zehn Prüfungen im Jahr). Der erweiterte Hauptschulabschluss ist ein „Quali-Abschluss“ (Rektor) für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, die ab dem achten Schuljahr darauf vorbereitet werden. Diese Prüfungen sind Einzelprüfungen, die meist gut bis befriedigend ausfallen. Die Schule ist zweizügig. In diesem Frühjahr ändern sich die Prüfungsbedingungen in Hessen und es wird eine Zentralprüfung eingeführt. Derzeit besuchen 235 Schülerinnen und Schüler die Schule, es sind 36 Nationalitäten vertreten. Das Kollegium arbeitet an einem Schulprogramm, bei dem die Gestaltung der Kommunikationsprozesse im Vordergrund steht. Die Schule hat an der internationalen Lese-Studie PISA teilgenommen, die Ergebnisse seien erwartungsgemäß schlecht gewesen. Die Schule habe auch aus diesem Grunde je Klasse zusätzlich fünf Deutschstunden zugewiesen bekommen. In diesen Stunden werden teilweise Fragen und Aufgaben aus dem Deutschunterricht aufgegriffen und teilweise fachübergreifende Leseanregungen gegeben.

2.5.1.2 Die Deutschstunde - Stundenablauf

Nach der fünften Stunde kündigt die Lehrerin an, sie wolle nun mit „unserem Leseprojekt“ beginnen. Das Buch wird von der Lehrerin angekündigt als „nicht dick“, „nicht schwer zu lesen“. Sie teilt Kopien von den ersten Seiten des Buches „Das Papageienviertel“ (Detlef Meißner, Würzburg 1985) aus und bittet dann eine Schülerin, den Titel des Buches von dem Exemplar der Lehrerin vorzulesen. Sie fragt nach der Erklärung des „Begriffes Papageienviertel“. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich dazu. Anschließend lesen

nacheinander verschiedene Schülerinnen und Schüler kleine Abschnitte vor, es werden die lexikalischen Bedeutungen einzelner Wörter in der Klasse geklärt und von der Lehrerin erklärt, bis am Ende der Stunde die Hausaufgabe – ein Arbeitsblatt mit Fragen zum Inhalt des Textes und zum Bezug des Textes zum Leben der Schülerinnen und Schüler – ausgeteilt wird. Die Hausaufgabe bildet dann den Übergang zur nachfolgenden Stunde, die nicht mehr von uns aufgezeichnet wurde.

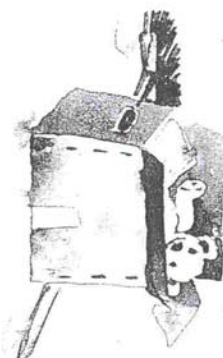
2.5.1.3 Das Kinderbuch: „Das Papageienviertel“ von Detlef Meißner

„Das Papageienviertel“ erschien 1985 in der Reihe „Leseprofil“, die Peter Conrady zusammen mit Herbert Ossowski im Arena Verlag herausgegeben hat.

Das zweite Kapitel: „Merle zieht in das Papageienviertel“, das die Lehrerin mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht gelesen hat, ist im Folgenden abgedruckt.

Abb. 15, 16, 17: Papageienviertel, U5

Merle zieht in das Papageienviertel



Merle hat früher mit ihren Eltern in der Altstadt gewohnt, in der Spitalstraße. Jetzt sind sie umgezogen.

Sie wohnen in einer Neubausiedlung. Das Haus in der Spitalstraße, in dem sie früher gewohnt haben, wird modernisiert.

„Die Miete können wir dann doch nicht bezahlen, wenn das Haus hier renoviert ist“, meinte Merles Vater damals ärgerlich.

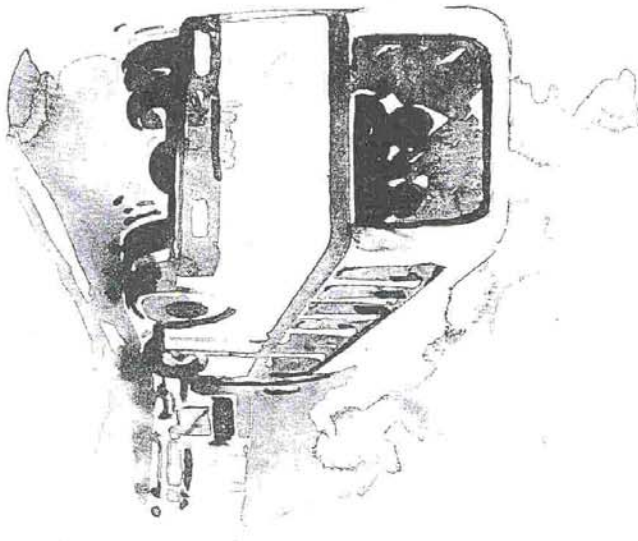
„Ab hinaus vor die Stadt!“ Merles Vater war so sauer, daß Mutter ihn mehrere Male beruhigen mußte.

Meistens drückt sie dann Vater zärtlich an sich und spricht leise auf ihn ein.

7



9



10

Um die Wohnung im Neubauviertel anzusehen, mußten Merle und ihre Eltern mit dem Bus fahren. Dreimal mußten sie umsteigen, bis sie dort waren. Wenn man dreimal umsteigt, ist man weit weg von zu Hause.

Merle war dem Weinen nahe. Die Neubauten sind alle sechsstöckig, und sie sind bunt angepinself. Merle erinnert sich noch genau, was ihr Vater sagte, als sie sich die neue Wohnung im Neubauviertel zum ersten Mal angesehen hatten.

„Je schlechter der Bau, desto bunter die Fassade. Papageienviertel!“ meinte er.

Die Bäume sind noch ganz klein vor den Häuserklötzen. Sie sehen ängstlich und unbeholfen aus. Die eine Seite des Viertels endet, wo Wiesen anfangen. Große Bäume und viele Büsche stehen da auch.

„Das waren früher einmal Schrebergärten“, hatte ihr Vater mit einem Blick fachmännisch festgestellt.

Zwischen den Sträuchern und Bäumen konnte Merle Kinder entdecken, die Fangen spielten. Und das gefiel ihr.

11

„In ein paar Jahren ist das hier auch alles weg“,
meinte Merles Vater und machte dabei so eine
Handbewegung. „Da stecken schon überall die
Vermessungslatten.“

Merle sah jetzt, was Vater meinte:
Die rot-weißen Stangen zwischen den
grünen Büschen und Bäumen.

In den ersten Tagen nach dem Umzug war Merle
noch oft zurück in die Altstadt gefahren, um
ihre Freunde Jochem und Mini zu besuchen.

„Dreimal umsteigen hin, dreimal umsteigen her“,
sagte Merles Mutter ungehalten, „die meiste Zeit
sitzt du im Bus, wenn du in der Altstadt deine
Freunde besuchst. Hier gibt es doch auch Kinder
zum Spielen, hier im Papageienviertel.“
Zudem ist der Bus auf die Dauer zu teuer“,
meinte sie dann noch.

„Jetzt sagst du auch schon Papageienviertel!
Und überhaupt, ich steige gerne um!“
antwortete Merle wütend.

„Mir ist das gar nicht recht, daß du fast jeden
Tag in diesem Verkehrsgewühl steckst.
Ich bekomme ja noch graue Haare davon“,
sagte Mutter abschließend.

12

Merle sucht neue Freunde



Das Wetter ist schön. Merle geht vorbei
an den Wohnblocks, dorthin, wo früher
die Schrebergärten waren. Dorthin, wo sie
die anderen Kinder wieder spielen sieht.

Es gibt hier viele schmale Trampelpfade durch
das hochgeschossene Unkraut. Die Stämme und
Äste der größeren Bäume scheinen blank und
glänzen in der Sonne.

Kletterbäume sind das! So richtig zum
Herumturnen laden sie ein, stellt Merle fest.
Deswegen sind sie auch so abgegriffen,
abgetreten.

Auch Johannisbeersträucher sind noch da.
Die Beeren sind schon gelb und dabei, in der
warmen Sonne langsam rot zu werden.

13

Peter Conrady hat die didaktische, aber vor allem lesepädagogische Grundlegung für diese und andere Reihen („Erstlesebuch“, „LiLaLeseratz“, „Leseprofi“ für die Grundschulen und „Jugendbücher für leseungewohnte Jugendliche“ für die Sekundarstufe I) mehrfach ausgeführt (Conrady 1994, 1998) und beschreibt auf seiner Homepage die Ausgangsüberlegungen zu diesen Reihen mit Verweis auf Richard Bamberger:

Die Leserinnen und Leser sind dort abzuholen, wo sie sind. Ihre Interessen und ihre Fähigkeiten, Gedrucktes wahrzunehmen und zu verarbeiten, entscheiden oft genug darüber, gerade beim ersten Mal, ob weitergelesen wird, ob auch weiterhin gelesen wird. Das ist besonders wichtig für Kinder, die lesen lernen und die anfangen könn(t)en, Bücher zu lesen.

Wir müssen das einzelne Kind mit seinen physischen und intellektuellen Fähigkeiten und seinen emotionalen und sozialen Gestimmtheiten und Bindungen anerkennen und ernst nehmen besonders solche Texte und Bücher berücksichtigen, die nicht durch linguistische und typografische Probleme das Erlesen und Lesen erschweren oder sogar behindern.

Diese Forderungen und Ansprüche waren Anstoß und Motor für mehrjährige Forschungsarbeiten die ich im Bereich der Wahrnehmungs- und Lesepsychologie durchführte. Untersuchungsfelder waren unter anderem Schriftart, Schriftgröße, Buchstabentyp, Buchstabenstärke, Buchstabenabstand, Wortabstand, Zeilenlänge, Zeilenführung, Text- und Text-Bild-Arrangement, Zeilen pro Seite, Verhältnis Bedrucktes-Unbedrucktes, Papierqualität, Druckfarbe, Farbigkeit, Einband und und und. Besonders wichtig waren aber, neben diesen mehr typografischen Faktoren, die sprachlichen und lerntheoretischen Aspekte: Was erleichtert Lesen und Verstehen? Was erschwert Lesen und Verstehen? Was interessiert Kinder?

(Conrady: „Zum Lesen verlocken“, <http://www lese-spess.uni-dortmund.de/verlocken.htm>, Zugriff am 28.2.08, Zeichensetzung und Rechtschreibung wie im Original)

Das von der Lehrerin für das fünfte Schuljahr gewählte Buch „Das Papageienviertel“ aus der Reihe „Leseprofi“ wird von den Reihenherausgebern ab dem vierten Lesejahr empfohlen. Die Kriterien der Reihenherausgeber für die Jugendbücher, die sich besonders auch an Jugendliche wenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, treffen auf „Das Papageienviertel“ ebenfalls zu:

- Ein "richtiges" Buch mit festem Einband und Rücken; keine Broschüren, keine klammergehefteten dünnen Lektüren;
so lässt sich eine Brücke schlagen vom Schullese zum Freizeitlese/Buchlesen
- Originaltexte von hier und heute lebenden Schriftstellerinnen und Schriftstellern:
keine Auszüge aus anderen Büchern oder gar ein "Verschnitt" aus einem Jugendbuchklassiker;
nur so ergibt sich eine konsequent strukturierte Handlung mit Themen, Figuren und Sprache von heute
- eine "ganze" Geschichte, in der sich Erfahrungen und Probleme, Wünsche und Hoffnungen differenziert gestalten lassen;
denn so eröffnet sich eine Kontinuität von Thema, Figuren und Sprache
- nicht einen Sammelband von verschiedenen Einzelgeschichten;
ansonsten ergeben sich Probleme mit wechselnder Aufmerksamkeit
- Inhalte, die die Jugendlichen betreffen, ihren (möglichen) Erfahrungsräumen entnommen sind
- Inhalte, die attraktiv und unterhaltsam sind
- keine pädagogischen oder therapeutischen Ansprüche, allerdings mögliche Anregungen zur Lebensorientierung

- Handlungen, die spannend erzählt sind (Aktion statt Reflexion)
- Handlungen, die überschaubar sind und die verstanden werden können
- Übersichtlichkeit von Raum und Zeit
- Übersichtlichkeit der Figuren: Anzahl und deren Beziehungen
- Figuren, die dem Leben der Jugendlichen nahe sind
- interessante Charaktere, die Identifikationsmuster sein können, ohne sich in platter Wiedergabe des Alltags zu erschöpfen
- viele Dialoge (gesprochene Umgangssprache), die optisch (Satzzeichen) und sprachlich (anführender Teil) schnell und eindeutig erkennbar und zuzuordnen sind
- Wortwahl und Syntax, die das Verstehen erleichtern (wenig Eigennamen, keine Fremdwörter, keine Verkleinerungsformen, alltägliche Sprache, überschaubare Satzkonstruktionen)
- Textumfang, der nicht überfordert (ca. 80 Seiten)
- Illustrationen, die den Text auflockern und zugleich Verstehenshilfen geben
- keine Trennungen (das ergibt Flattersatz)
- spezifische typographische Gestaltung, die den Fähigkeiten der Jugendlichen entspricht: Schriftart, Schriftgröße, Abstände zwischen den Buchstaben / Wörtern / Zeilen, Zeilenlänge, Absätze
- niedriger Preis

(Conrady: „Auswahlkriterien“, <http://www.lese-spess.uni-dortmund.de/kriterien.htm>, Zugriff am 28.01.08, Zeichensetzung und Rechtschreibung wie im Original).

In dem Roman „Das Papageienviertel“ geht es um ein Mädchen, das mit seinen Eltern in eine Neubausiedlung zieht und dort im Spiel von vier Jungen angegriffen wird. Die Jungen spielen Krieg. Die Protagonistin „Merle“ kann sich bei den Jungen mit Schlagfertigkeit durchsetzen, indem sie ihnen die Lügengeschichte erzählt, dass die Grünanlage der ehemalige Schrebergarten ihres Großvaters sei und dass dieser den Apfelbaum, an dem der Anführer gelehnt ist, gepflanzt habe. Die Jungen lassen sie gehen und fordern sie in den nächsten Tagen auf, mit Krieg zu spielen. Besonders „Wuschel“, den rothaarigen „Anführer“ der Gruppe von Kindern, schließt Merle ins Herz. In der Folge spielt sie mit den Jungen Krieg und lernt dabei, wie man totgeschossen wird oder sich gut verteidigt. Es werden verschiedene kleine Begebenheiten aus der Schule oder vom Nachmittag geschildert, die deutlich machen, dass Merle sich im Papageienviertel wohlfühlt. Merle erzählt ihrer Mutter nicht, was sie am Nachmittag tut und auch über die Schule wird nicht gesprochen. Für die Mutter ist Merle ein „fleißiges“ Mädchen. Bei einem Besuch ihres Großvaters kommt Merle mit dem alten Mann über dessen Invalidität ins Gespräch und beschließt, Wuschel mit zu ihrem Großvater zu nehmen, um mit ihm über seine Kriegserfahrungen zu sprechen.

Das Buch hat 64 Seiten und ist unterteilt in neun Kapitel, die eine Textlänge von ungefähr drei bis vier Seiten haben. Dazwischen gibt es schwarz-weiß Illustrationen des Autors, die die Szenen der Handlung oder die Figuren illustrieren. Es handelt sich um einen psychologischen Kinderroman. Es wird aus der Perspektive des Mädchens erzählt, wörtliche Rede und Gedanken sind deutlich markiert durch Anführungszeichen. Die Sätze sind selten länger als zwei Zeilenlängen, durch Nachsätze und nachgestellte Ergänzungen wird ein

leicht mündlicher Erzählton angeschlagen. Die Erzählung ist im Präsens gehalten. Dies wird nur zu Beginn der Erzählung (bis Seite elf) durch einen Rückblick durchbrochen. Hier wird kurz die Wohnsituation vor dem Umzug geschildert und der Grund – Sanierung der Altbauwohnung – für den Umzug der Familie entwickelt.

Ganz offenkundig richtet sich das Buch an Kinder, deren Leselernprozess als abgeschlossen gelten kann und die mit dem Erlesen und Verstehen von komplexen Texten noch Probleme haben dürften. Das Buch wird laut Klappenbeschriftung (hinten unten) „vom 4. Lesejahr an“ empfohlen. In der Regel trifft diese Empfehlung auf Kinder zu, die im vierten Schuljahr sind. Im Übergang vom sechsten Schuljahr zu den höheren Klassen muss bei vielen Kindern mit einer „Krise“ (vgl. Graf 2002) in der Lesesozialisation gerechnet werden, die von vielen Kindern bewältigt wird, indem sie sich als Nichtleseinteressierte verstehen lernen. Diese Krise wird in der Lesebiographieforschung psychologisch damit erklärt, dass die Lesekompetenz der Kinder in diesem Alter nicht Schritt hält mit ihren Gratifikationserwartungen und emotionalen Bedürfnissen, die über Medien – so auch Bücher – befriedigt werden. Als didaktisches und besonders auch fachdidaktisches Problem erscheint diese Krise unter der Perspektive der Lesemotivation und der Ausbildung differenzierter Leseinteressen in der Schule. Einerseits sollen die Leseangebote für Kinder, die bereits lesen können, textlich und sprachlich keine unüberwindbaren Schwierigkeiten darstellen, andererseits müssen sie den kognitiven und emotionalen Möglichkeiten der Heranwachsenden nicht nur angepasst sein, sondern diese auch noch erweitern. Da die Erwachsenen in diesem Alter als Vorleserinnen und Vorleser zunehmend ausfallen, müssen die Texte selbst bewältigt werden. Zwar sind die Schülerinnen und Schüler der Klasse noch unterhalb dieser Schwelle zur Lesekrise, es ist aber anzunehmen, dass Kinder mit Leseproblemen eine ähnliche Krise durchleben: Ihre Interessen und sprachlichen Fähigkeiten sind einigermaßen elaboriert, während ihre Lesefähigkeiten ausgesprochen begrenzt sind.

Die Erzählung von Dettel Meißner ist ein Versuch, genau für dieses didaktische Problem, das lesesozialisatorisch ohne Zweifel relevant ist, eine Lösung anzubieten. Während die typographische Gestaltung des Textes, die Syntax und die Kohärenzmittel (Eigennamen, Gedankenrede u.Ä.) die hierarchiehöheren Leseleistungen unterstützen sollen und entsprechend keine textlichen Verstehenshürden zu erwarten sind, ist das Thema und die Beziehung der Figuren untereinander komplex. Sicher ist die Auswahlentscheidung der Lehrerin auch durch dieses Problem begründet. Darüber hinaus ist das Buch an der Schule im Klassensatz vorhanden. Auch dies hat die Auswahlentscheidung der Lehrerin beeinflusst (Interview mit Frau Kurz):

+-----
|I1[sie jetzt genau DAS gewählt
|L + also einmal, weils um das mäd
| + schnell
227 +-----

+-----
|I1[ja ähnliche situation
|L [chen ging was in die also diese .. ja d
228 +-----

+-----
|I1[mhmh
|L [och identifikationsmöglichkeit und weil es eben ein r
229 +-----

+-----
|I1[mhmh mhmh
|L [elativ EINFACHER text ist wir haben also auch an
230 +-----

+-----
|L [klassenlektüre jetzt nicht SO die auswahl, aber es stan
231 +-----

+-----
|L [d zum beispiel noch die bettelkinder von katagena auf de
232 +-----

+-----
|I1+
| + schreibt
|L [m ähm .. die haben wir noch und die vorstadtkrokodile da
233 +-----

+-----
|I1[mhmh
|L [s ist alles viel zu schwer die bücher sind erHEBLICH
234 +-----

+-----
|L [länger als dieses buch, die bauen mir in der hälfte ab,
235 +-----

+-----
|L [das kann ich .. von vornerein sagen
236 +-----

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz)

Die Lehrerin begründet sogar den Kindern gegenüber die Auswahl der Lektüre mit der Kürze und indirekt auch mit der Einfachheit des Textes (U5, Zeile 9-12, s.u.).

2.5.1.4 Das methodische Material

Das Arbeitsblatt (1a und 1b, zweiseitig) ist von der Lehrerin selbst erstellt worden. Sie hat dabei auf kein vorhandenes Material zu dem Roman zurückgegriffen. Das Bild auf dem Arbeitsblatt, auf das sich auch die Frage 1 bezieht, ist eine Kopie aus dem Buch.

Abb. 18: Arbeitsblatt 1a, U5

Das Papageienviertel

von

Detlef Meißner

Merle zieht mit ihren Eltern in ein Neubauviertel

1. Auf dem Bild siehst du Merle mit ihrer Mutter. Schreibe auf, was dir zu dem Bild einfällt. Überlege, welche Gefühle Merle hat, als sie erfährt, dass sie in eine andere Gegend ziehen muss. (Benutze das Arbeitsblatt und hefte es dann ab)

BILD, rechts daneben Linien.

BILDUNTERSCHRIFT: Erinnerung dich an den ersten Tag an der Schule. Schreibe auf, wie du dich gefühlt hast, als du deine neue Schule zum ersten Mal betreten hast. (Benutze deinen Collegenblock und hefte das Blatt dann ab)

Mit dem Arbeitsblatt wird auf das Verhältnis von „Merle“ zu ihrer Mutter und die Befürchtung der Mutter, dass Merle auf dem Weg etwas zustoßen könnte, fokussiert. Zugleich soll die Figur „Merle“ mit Gefühlen ausgestattet werden. Dies ist im Zusammenhang mit Identifikationsprozessen eine sinnvolle Aufgabenstellung, die auch die Imaginationsprozesse unterstützen könnte. Die Formulierung „Überlege, welche Gefühle Merle hat“ signalisiert, dass es hier keine Antworten im Sinne von richtig oder falsch geben kann, sondern die individuellen Überlegungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen; zugleich ist die Arbeitsanweisung etwas vage, denn das Verb „überlege“ bezieht sich zunächst nur auf einen kognitiven Akt, der mündlich oder schriftlich ausgeführt werden kann. Es wird zwar zum institutionellen Wissen der Schülerinnen und Schüler gehören, dass sie eine solche Aufgabenstellung schriftlich beantworten, wie sie eine solche schriftliche Überlegung anstellen können, wissen aber nicht automatisch alle Schülerinnen und Schüler.

Offensichtlich rechnet die Lehrerin damit, dass die Kinder bereits gelernt haben, Anweisungen in schriftliche Texte umzusetzen oder sie sieht hier keine Probleme, die mit der schriftsprachlichen Produktion zusammenhängen (dies ist allerdings eine unwahrscheinliche Lesart, da die Lehrerin die starken Probleme der Schülerinnen und Schüler mit Schrift mehrfach im Interview betont). Es könnte für die Kinder, die schriftfern aufgewachsen sind und die noch vielfältige Probleme mit der Schriftsprache haben, eine Hilfe sein, wenn sie wüssten, wie sie solche Überlegungen aufschreiben können. Das Bild dient als Unterstützung, um sich in die Figur der Merle hinein zu denken. Mit der zweiten Aufgabe soll eine Übertragung der fiktionalen Erzählung auf die eigenen Erfahrungen der Kinder geleistet werden. Diese Übertragung kann nur ein Angebot sein, da nicht davon auszugehen ist, dass alle Kinder den Schulwechsel als beängstigend oder verunsichernd erlebt haben. Trotzdem erscheint mir dieses Angebot als eine geeignete Aufgabenstellung, um das Verhältnis von Fiktion und Realität implizit zu thematisieren. Die dritte Frage könnte als eine Aufgabe zur Wiedergabe des Gelesenen verstanden werden, möglicherweise sollen die Schülerinnen und Schüler aber auch eine Beschreibung der „Begegnung“ der Kinder aus übergeordneter Perspektive abgeben und diese Begegnung auch bewerten. Die Offenheit der Formulierung lässt entsprechend eine Beantwortung mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad zu.

Abb. 19: Arbeitsblatt 1b, U5

3. Merle trifft in der Papageiensiedlung zwei Jungen. Beschreibe diese Begegnung!





Durch das Verb „beschreibe“ wird auch diese Anweisung diffus: Schülerinnen und Schüler können nicht genau wissen, ob es sich um eine Inhaltsangabe, eine Nacherzählung oder eine subjektive Beschreibung der Begegnung handeln soll. Wahrscheinlich dient diese Aufgabe auch als Leseanregung, da die Schülerinnen und Schüler das entsprechende Kapitel zu diesem Zeitpunkt noch nicht gelesen haben. Wäre das Kapitel schon (vor-) gelesen worden, dann würde diese Aufgabe eher dazu dienen, den Handlungsablauf

nachzuvollziehen und möglicherweise die Konfliktsituation, die sich für Merle durch die Begegnung ankündigt, sprachlich explizieren zu helfen.

2.5.1.5 Das Interview

Das Interview fand nach dem hier analysierten Unterricht im Klassenraum der Lehrerin statt.

2.5.2 Analyse der Praktiken – Sequenzanalyse

2.5.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption

- Vorstellung des Buches durch die Lehrerin

Zur Analyse wird ein Ausschnitt aus dem Transkript des Unterrichts (U5) zitiert.

Speakertable

L : Frau Kurz

Sch'in 1 Lisa; Sex: f

Sch 2 Dimitrij, sex: m

Sch 3 Konstantin, Sex: m

Sch'in 4 Nensie, Sex: f

SchülerIn 5, Sex: unbekannt

Schülerinnen und Schüler 6

Sch7 Nils, Sex: m

Sch 8 Tom, Sex: m

Sch 9 Jörg, Sex: m

Sch 10 Sebastian, Sex: m

Sch 11 Carsten, Sex: m

Sch 13 Tim, Sex: m

Sch'in 14 Hülya, Sex: f

Sch 15 Kersten (fehlte), Sex: m

[1]

	0	1
L Frau Kurz [v]	passt mal auf... ich möchte gerne: dass wir JETZT	
L Frau Kurz [a]		ES KLOPFT AN DER TÜR

[2]

	2 3	4
L Frau Kurz [v]	ja	mit unserem lese..projekt anfangen..das heißt
SchülerIn 5 [v]	guten tag	
SchülerIn 5 [a]	LAUT, SCH. SETZT SICH HIN	
SchülerInnen 6 [v]	ja	
SchülerInnen 6 [a]	UNRUHIG	

[3]

L Frau Kurz [v] ..ich lese mir ALLE eure sachen in der nächsten erdkundestunde durch

[4]

L Frau Kurz [v] 5 oder ergänzen das dann noch und jetzt packt ihr bitte eure
SchülerIn 5 [v] oh nee

[5]

L Frau Kurz [v] ..
erdkundesachen weg, und das einzige, was noch auf dem tisch liegen

[6]

L Frau Kurz [v] ..
muss, ist ein BLEIstift .. und Nils darf wieder auf seinen platz zurück,

[7]

L Frau Kurz [v] .. 6
ja?
L Frau Kurz [nv] NICKT NILS ZU
L Frau Kurz [a] GEHT ZU EINZELNEN SCHÜLERN UND ERMAHNT DIESE, IHRE
SACHEN
SchülerInnen 6 [a] RÄUMEN IHRE SACHEN VOM TISCH (25 S.), UNTERHALTEN SICH

[8]

L Frau Kurz [v] .. 7 8
So (7 S.) setzt du dich bitte auch richtig hin (7S.)
L Frau Kurz [nv] ZU SEBASTIAN
L Frau Kurz [a] WEGZURÄUMEN
SchülerInnen 6 [a] MITEINANDER, UNRUHIG

[9]

L Frau Kurz [v] .. 9
Nils...das brauchst du jetzt NICHT in der hand zu halten.. Konstantin,
L Frau Kurz [nv] GENERVT

[10]

L Frau Kurz [v] .. 10 11 12
bitte pack die schere noch weg (5 S.) so..ich hatte euch ja gesagt,
L Frau Kurz [a] HAT SICH ANS FENSTER
Sch 3 Konstantin [v] okey

[11]

L Frau Kurz [v] ..
L Frau Kurz [a] dass wir anfangen wollen, mal ein ganzes ..bu:ch zu lesen..das ist
GESTELLT; ZWISCHEN DIE TISCHREIHEN DER SCHÜLERINNEN

[12]

L Frau Kurz [v] ..
natürlich viel zu GROß gesagt, das ist nämlich eigentlich ein

[13]

..
L Frau Kurz [v] ..kinderbuch..ein jugendbuch, das ist gar nicht dick ..das kann man auch

[14]

..
L Frau Kurz [v] ganz FLOTT lesen..liest sich auch sehr interessant ..und weil die bücher

[15]

..
L Frau Kurz [v] in der schule LEIDER SO kaputt sind..habe ich euch nochmal die ersten

[16]

.. 13
L Frau Kurz [v] Seiten für den heutigen tag kopiert jeder jeder bekommt eine
L Frau Kurz [nv] ETWAS LANGSAMER UND
Sch'in 4 Nensie [v] LAUTER
()

[17]

.. 14
L Frau Kurz [v] kopie..erstmalNensie, bitte, lass doch mal deine kommentare einfach..
L Frau Kurz [a] GEHT RUM UND TEILT KOPIEN AUS (14 S.)

[18]

.. 15
L Frau Kurz [v] die sind überflüssig(ich habe jetzt erstmal eine gemacht..wir sind etwas
L Frau Kurz [nv] ZU FORSCHERINNEN

[19]

.. 16
L Frau Kurz [v] im papiernotstand ...pschscht alle sind erstmal leise..so fängts jetzt mal
L Frau Kurz [a] GEHT ZUM PULT

(Transkript der Stunde: U5)

Die Lehrerin bittet um die Aufmerksamkeit aller Schülerinnen und Schüler, sie spricht sie als Gruppe an, sie übernimmt zwar vorsichtig, dennoch deutlich die Leitungsfunktion, indem sie den weiteren Verlauf des Unterrichts inhaltlich bestimmt. Zwar ist dies noch als Wunsch formuliert „ich möchte gerne, dass wir jetzt mit unserem Leseprojekt anfangen“, aber bereits im Anschluss an diesen „Wunsch“ wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler dieser Setzung nicht entziehen können. Die Lehrerin weist die Schülerinnen und Schüler nämlich anschließend an, ihre Tische aufzuräumen und ihre Arbeiten aus der vorhergehenden Stunde zu beenden. Die Formulierung „Ich möchte gerne“ (event 0) ist eine Ich-Botschaft und verweist darauf, dass die Beziehung (hier) offensichtlich nicht nur direktiv verstanden werden soll. Die Lehrerin bezeichnet das Leseprojekt als „unser Leseprojekt“.

Entweder sind die Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Vorbereitung des Projektes beteiligt gewesen und das „unser“ verweist auf ein gemeinsames Vorhaben oder es handelt sich bei der Formulierung stärker um eine pädagogische Redewendung, die mehr eine Wunschvorstellung als eine Beschreibung darstellt. Die Lehrerin hätte dann die Vorbereitungen und Entscheidungen zum Lesen eines Buches alleine getroffen und würde mit dieser Formulierung signalisieren, dass die Schülerinnen und Schüler zur Zusammenarbeit angeregt werden sollen. Im Interview wurde deutlich, dass unter dem Begriff „Leseprojekt“ in der Schule etwas Besonderes verstanden wird:

```

+-----+
|L [ also wir haben ein projekt an der schule, das heißt
328 +-----+

+-----+
|L [ ich ähm ich lerne ein ich lese ein buch und lerne vier w
329 +-----+

+-----+
|I1[          mhmh
|L [ eitere kennen und wir haben also jedes buch in vierfac
330 +-----+

+-----+
|L [ her ausführung für ne normale große klasse sag ich mal j
331 +-----+

+-----+
|I1[ mhmh          mhmh
|L [ a lesen immer vier schüler das gleiche buch und da
332 +-----+

+-----+
|L [ nn eben in gruppen, dass wir dann also praktisch bei mir
333 +-----+

+-----+
|L [ wärens dann nur drei verschiedene bücher, die sie neu k
334 +-----+

+-----+
|I1[          mhmh
|L [ ennen lernen würden und das ist dann ne gruppenarbeit
335 +-----+

+-----+
|L [ , die eben auch in diesen lesestunden zu bewältigen ist.
336 +-----+

```

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I)

Das „Papageienviertel“ ist demnach das erste Buch von vieren, dass die Schülerinnen und Schüler alle lesen sollen, bevor sie in Gruppen noch andere Bücher lesen müssen. Die Betonung des „unser“ und „wir“ kann als eine sprachliche Versicherung des „Arbeitskonsensus“ verstanden werden, dass die Schülerinnen und Schüler als Mitglieder dieser Schule dieses Leseprojekt unterstützen. Ein solcher „Arbeitskonsensus“ ist interaktionstheoretisch ein Ergebnis eines gelingenden Aushandlungsprozesses über eine

als gemeinsam geteilt geltende Deutung der Situation. Der Begriff „Projekt“ impliziert eine hohe Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung und Durchführung des gemeinsamen Vorhabens, verschiedene Bücher kennen zu lernen, möglicherweise soll sich der angekündigte Unterricht auch vom „normalen“ Unterricht abheben. Offenkundig ist „mal ein ganzes Buch lesen“ (event 12) nichts, was alltäglich im Unterricht stattfindet. Es wird im weiteren Verlauf der Analyse zu prüfen sein, ob die Voraussetzungen für einen solchen Arbeitskonsensus gegeben sind.

Nachdem die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler gebeten hat, alles vom Tisch zu räumen, was nicht zum Deutschunterricht gehört und einen Schüler wieder an seinen Platz schickt, kommt sie auf eine frühere Ankündigung zurück, die im Gegensatz zum vorher Gesagten deutlich daraufhin weist, dass die Lehrerin allein darüber entschieden hat, ein Buch und gerade dieses Buch mit der Klasse zu lesen: „So .. Ich hatte euch ja gesagt, dass wir anfangen wollen, mal ein ganzes ..Bu:ch zu lesen .. das ist natürlich viel zu GROß gesagt, das ist nämlich eigentlich ein ..Kinderbu ch“ (event 12). In den nächsten drei Sätzen beschreibt die Lehrerin das Buch als dünn, „flott“ zu lesen und „interessant“. Offensichtlich waren die Schülerinnen und Schüler nicht beteiligt an der Auswahl des Buches und haben noch keine Informationen zu diesem Buch. Möglicherweise haben die Lehrerin und die Schülerinnen und Schüler aber abstrakt über das „Leseprojekt“ gesprochen und das Vorgehen vereinbart, ohne die Lektüre selbst gemeinsam ausgewählt zu haben. Die Situationsdefinition der Lehrerin, nämlich dass nun ein Buch gelesen wird und dass dieses Lesen die Bereitschaft voraussetzt, sich mit einem oder gar mehreren Büchern auseinanderzusetzen, kann aber nicht automatisch für die Schülerinnen und Schüler übernommen werden. Im Gegenteil deutet die viermalige Verkleinerung des Vorhabens „ein Buch lesen“ durch die Lehrerin: „das ist natürlich viel zu GROß, das ist nämlich eigentlich ein ..Kinderbuch“, „nicht dick“, „flott“ und „interessant“ (event 12), eher daraufhin, dass sie davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler hier etwas tun müssen, das sie wahrscheinlich eigentlich nicht mögen oder möchten. Aus der Perspektive der Lehrerin ist eine solche Herabsetzung des Lese-Anspruchsniveaus verständlich, sie nimmt an, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch (nicht nur) mit dem Lesen Schwierigkeiten haben und möchte deshalb die Anfangsschwelle möglichst gering halten. Die Lehrerin beschreibt im Interview die Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler differenziert, aber auch deutlich desillusioniert, was ihre pädagogischen oder didaktischen Interventionsmöglichkeiten anbelangt. Gerade diese Einschätzung ist nicht als eine individuelle zu verstehen, sondern scheint nach Klieme/Lipowsky u.a. (2003) fast schon typisch zu sein für Hauptschullehrkräfte in Deutschland. Durch eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz wie auch Deutschland konnten die Forscherinnen und Forscher heraus finden, dass die „Selbstwirksamkeitsannahme“ bei den deutschen Hauptschullehrkräften am geringsten war,

während die schweizerischen Kolleginnen und Kollegen stärker auf ihre pädagogischen Maßnahmen vertrauten, um bessere Lernergebnisse zu erzielen. Auch wir haben diese Skepsis der Beeinflussung des Lernerfolges bei Schülerinnen und Schülern in drei von sieben Interviews deutlich beobachten können (s. Interview mit der Lehrerin Frau Rot, U1 und Frau Maier-Pelling, U3). Die eindrückliche Schilderung von Frau Kurz zitiere ich hier ausführlicher:

```
+-----  
|L [ es ist schwierig  
564 +-----  
  
+-----  
|L [ , sie ALLE auf einen nenner zu bringen, also der Jörg is  
565 +-----  
  
+-----  
|L [ t n junge, der hat schon in der grundschule, der hat sch  
566 +-----  
  
+-----  
|L [ on einen BERG lücken mitgebracht und das gleiche gilt hi  
567 +-----  
  
+-----  
|I1[ mhm  
|L [er für den Sebastian das sind kinder, die einfach im grund  
568 +-----  
  
+-----  
|L [ e genommen in der GRUNDSchule schon zur sonderschule hät  
569 +-----  
  
+-----  
|L [ ten überprüft werden müssen, teilweise ist es auch gesch  
570 +-----  
  
+-----  
|L [ ehen, aber dann der letzte schritt, die konsequenz die k  
571 +-----  
  
+-----  
|I1[ mhm  
|L [ inder in die sonderschule zu melden ist nicht erfolgt  
572 +-----  
  
+-----  
|L [ und dann sitzen hier kinder, die EIGENTLICH das klassen  
573 +-----  
  
+-----  
|I1[ mhmh  
|L [ ziel klasse fünf gar nicht erreichen KÖNNEN die komm  
574 +-----  
  
+-----  
|>+ \  
|L + en mit drei fünfern hier an, in deutsch mathe sachkunde  
575 +-----  
  
+-----  
|>+ /  
|I1+ also was fehlt denen genau ähm  
|L [ .. so denen fehlt einfach d  
576 +-----
```

+-----+
 |I1[mhmh also das ist ein
 |L [as wissen aus der grundschule punkt
 577 +-----+

+-----+
 |I1[kognitives Defizit .. jetzt in DEM fall
 |L + ja, nicht NUR
 | + ener
 578 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh mhm
 |L + auch fertigkeiten die können auch nicht schneiden
 | + gisch
 579 +-----+

+-----+
 |I1[h
 |L [wenn die ne schere in die hand kriegen, denk ich jedesm
 580 +-----+

+-----+
 | >+ /
 |L | al, hoffentlich schneidet er sich nicht irgendeinen finger
 | + lacht kurz
 581 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L [ab ja da fehlts an allen ecken und enden arbeitstech
 582 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L [niken überhaupt deshalb steht ja auch überall drauf u
 583 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L + nd hefte dieses blatt ab, sonst ist das BLATT weg ja
 | + betont ----->
 584 +-----+

+-----+
 |L [das sind so sachen die haben überhaupt keine .. abläufe,
 585 +-----+

+-----+
 |L [auf die sie sich besinnen können, wo sie sagen, aha ich
 586 +-----+

+-----+
 |L [hab n blatt bekommen, das gehört zu deutsch, also gehörts
 587 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh mhmh
 |L [in den leseordner jedes mal wieder neu dann die H
 588 +-----+

+-----+
 |L [ülya, die hier saß, das ist so ne ganz stille, die hat
 589 +-----+

+-----+
 |L + UNHEIMLICH große defizite, was das fach deutsch angeht,
 | + kla
 590 +-----+

```

+-----+
|I1[                                     mhmh
|L + in ALLEN bereichen, also ob das jetzt grammatik ist ode
| + gend
591 +-----+

+-----+
|I1[                                     mhmh .. und f woran erke
|L [ r rechtschreibung, lesekompetenz
592 +-----+

+-----+
|I1[ nnen sie das, beziehungsweise, das kann man ja wahrschei
593 +-----+

+-----+
|I1[ nlich sofort sehen am
|L +             das ist doch, da brauch ich nur n diktat
| +                                     lachend
594 +-----+

```

Auslassung von Zeile 595-599 (Interviewerin fragt umständlich)

```

+-----+
|I1[ können sies
600 +-----+

+-----+
|I1[ noch weiter differenzieren auch
|L +                                     ja es ist GANZ unterschi
| +                                     schnell betont (ge
601 +-----+

+-----+
|L + edlich also der Jörg kann nicht von der tafel abschreibe
| + reizt?)
602 +-----+

+-----+
|I1[ mhmh
|L [ n   das sind worte, die sie nicht mehr identifizieren k
603 +-----+

+-----+
|L [ önnen, das sind buchstaben, die sie gar nicht erkennen k
604 +-----+

+-----+
|I1[           mhmh
|L [ önnen   der hat also er hat eine SCHRIFT die ist einfa
605 +-----+

+-----+
|L + ch ne katastrophe, dann gibt es die Hülya, die schreib
| +                                     holt Heft vom anderen Tisch
606 +-----+

+-----+
|L [ t zwar picobello ab, die weiß aber nicht, WAS sie abschr
607 +-----+

+-----+
|I1[           mhmh
|L [ eibt   die schaut sich n Buchstaben an sagt aha das ist
608 +-----+

+-----+
|I1[
|L + n a das schreib ich jetzt ab .. das ist hier der Jörg
609 +-----+

```

| + zeigt ein Heft
 609 +-----
 +-----
 |I1[mh
 |L [dann sind andere dabei wie der Carsten zum beispiel..der
 610 +-----
 +-----
 |L [ist ja durch seine legasthenie schon stark in mitleidens
 611 +-----
 +-----
 |I1[mhmh
 |L + chaft gezogen sag ich mal und der ähm der schreibt IR
 | + betont, et
 612 +-----
 +-----
 |I1[mhmh
 |L + GENDWAS VÖLLIG..der lässt dann den halben satz in
 | + was aufgebracht
 613 +-----
 +-----
 |L [der zweiten zeile weg, fängt in der dritten zeile aber e
 614 +-----
 +-----
 |L [rst hinten an, der kann einfach nicht der kann sich gar
 615 +-----
 +-----
 |I1[mhmh
 | >+ /
 |L + nicht merken, wo bin ich denn jetzt überhaupt ja dann
 616 +-----
 +-----
 |L [.. der Nils der Nils schreibt UNHEIMLICH unordentlich,
 617 +-----
 +-----
 |L [so unordentlich, dass er das hinterher nicht mehr erkenn
 618 +-----
 +-----
 |L [en kann, was er da geschrieben hat und der KÖNNTE ordent
 619 +-----
 +-----
 |L [lich, aber der ist einfach unheimlich .. ich sag jetzt m
 620 +-----
 +-----
 |I1[mhmh
 | >+ /
 |L + al schlampig ja der hat in der ersten zeit sein hef
 621 +-----
 +-----
 |L [t aufgeschlagen, hat ne ki äh füllerpatrone genommen und
 622 +-----
 +-----
 | >+ /
 |L | hat so lange draufgedrückt bis er unten durch war ja d
 | + macht es vor
 623 +-----

```

-----
|I1[                                     mhmh
|L [ er hatte hände, die waren dunkelblau am ende eines tages
624 +-----

-----
|I1[                                     mhmh
|L + .. es ist ja jetzt schon auch wieder besser also mh a
| + etwas leiser
625 +-----

-----
|I1[                                     mhmh
|L [ lso es sin also wirklich GANZ unterschiedliche sachen
626 +-----

-----
|L [ der Tom schreibt picobello von der tafel ab man kann
627 +-----

-----
|L [ alles lesen der fragt auch lieber nach, wenn er ihm irg
628 +-----

-----
|L + endwas komisch vorkommt, der denkt mit beim abschreiben
| + angetan
629 +-----

-----
|L [ und DER ist eigentlich im NACHteil, weil die anderen vie
630 +-----

-----
|L [ l mehr aufmerksamkeit kriegen als er, weil ER sie eigent
631 +-----

-----
| >+ /
|L + lich nicht BRAUCHT ja er könnte eigentlich schon schon w
632 +-----

-----
|I1[                                     mhmh
|L [ eiter gehen .. eigentlich Nensie ist auch n ordentliches
633 +-----

-----
|L [ mädchen, schreibt auch ordentlich, aber macht WENIG fehl
634 +-----

-----
|I1[                                     mhmh
|L [ er, aber im diktat merkt man, da hat sie AUCH noch Defiz
635 +-----

-----
Kirchenglocke | >+
schlägt einmal |I1+ mhmh in der RECHTschreibung mhmh mhmh mhmh u
|L [ ite rechtschreibung ja
636 +-----

-----
Glocke läutet |I1[ nd beim LESEN jetzt .. also Carsten wäre einer, der GERNE
kurz | >+
|L +
637 +-----

-----
| >+ / /

```

|I1+ liest und auch gut lesen kann
 |L [der liest gerne und der liest auch GUT trotz sein
 638 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh mhmh
 |L [er legasthenie ja .. der liest auch viel zu haus
 639 +-----+

+-----+
 |L [e, die eltern sind sehr sehr engagiert, kümmern sich um
 640 +-----+

+-----+
 |L [den jungen, versuchen alle möglichen hilfsangebote in an
 641 +-----+

+-----+
 |L [spruch zu nehmen, also da ist auch wirklich das kind unt
 642 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L [erstützt zu hause während hier bei dem Jörg .. NICHTS
 643 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh mhmh
 |L [ist, NULL ... ja und ich mein die schule kann das g
 644 +-----+

+-----+
 |L [ar nicht alles leisten, da muss man halt auch mal zu hau
 645 +-----+

+-----+
 |L [se ne fördermaßnahme in angriff nehmen oder sich mal ber
 646 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L + aten lassen oder das ist dann halt für den jungen auch s
 | | unverständlich
 | + Lehrerin steht auf und bringt Heft weg
 647 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh .. das heißt, es gibt im grunde so
 |L [ehr schwierig ne
 648 +-----+

+-----+
 |I1[differenzierte probleme also was das f das fach deutsch
 649 +-----+

+-----+
 |I1[anbelangt, aber das hauptproblem würden sie eher im im
 650 +-----+

+-----+
 | >+
 |I1+ sozialen und ja doch im sozialen
 |L [mhmh das IST so, der sozi
 651 +-----+

+-----+
 |L + ale familiäre hintergrund ist.. wirklich.. für MANCHE sc
 | + langsam und nachdenklich
 652 +-----+

+-----+
 |L [hüler, ja .. es ist wirklich der knackpunkt für die meis
 653 +-----+

+-----+
 |L [ten .. ich mein, von der Hülya die eltern sprechen kei
 654 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L [n .. wenig deutsch, kein deutsch eigentlich die hat a
 655 +-----+

+-----+
 | >+ /
 |L + lso überhaupt nicht die möglichkeit, zu hause mal nachzu
 656 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L [fragen ja .. und beim Jörg ähm da wird die verantwort
 657 +-----+

+-----+
 |L [ung auf die schule und auf den hort verschoben und ähm d
 658 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 | >+ /
 |L + ie eltern fühlen sich SCHLICHTWEG nicht ZUSTÄNDIG ja
 659 +-----+

+-----+
 |L [dann der Nils lebt bei seiner mutter, der vater ist aber
 660 +-----+

+-----+
 |L [auch irgendwo in XY, den soll er aber eigentlich
 661 +-----+

+-----+
 |L [gar nicht sehen und auch da ist es so, die mutter ist b
 662 +-----+

+-----+
 |L [rasilianerin, kann aber nur gebr ne nicht gebrochen deut
 663 +-----+

+-----+
 |L [sch, aber nicht genug deutsch, um ihm jetzt wirklich.. h
 664 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L [elfen zu können und er muss äh im HORT arbeiten und d
 665 +-----+

+-----+
 |L [as ist auch ein verpflichtender hort, das ist nicht so w
 666 +-----+

+-----+
 |I1[mhmh
 |L [as, wo er hingehen kann, das ist was, wo er hingehen MUS
 667 +-----+

+-----+
 |L [S und ähm na ja, er jongliert sich so mit schwindeleien
 668 +-----+

```

+-----+
|L [ durch, mir erzählt er das eine, dem hort erzählt er das
669 +-----+

+-----+
| >+ /
|L + andere, deshalb FRAGT er auch immer, hat der Herr sowies
670 +-----+

+-----+
|L [ o angerufen, weil er weiß, wie eng in Kontakt wir stehen
671 +-----+

+-----+
|I1[ mhmh
| >+ /
|L + , damit eben keine schlupflöcher mehr da sind ja, den
672 +-----+

+-----+
|L [ n er hat uns also ne ganze weile immer so gegeneinander
673 +-----+

+-----+
|L + ausgespielt, ne das ist alles im hort und das durfte ich
| + imitiert Tonfall des Schülers
674 +-----+

+-----+
|L [ aus der schule nicht mitnehmen und so, wir haben ja ges
675 +-----+

+-----+
| >+ /
|L + agt, wir telefonieren jetzt einmal die woche und gucken,
676 +-----+

```

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I)

Eine sozialisatorische Konsequenz, die sich vor dem Hintergrund einer solchen sozialen und pädagogischen Problembeschreibung aus einer verständlichen didaktischen Reduktionen für die Schülerinnen und Schüler ergibt, ist die Unterforderung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Bezug auf den Erwerb von Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz und ein sich mit der Zeit stärker konturierendes Selbstbild bei Hauptschulabsolventinnen und -absolventen, dass sie einerseits wenig in der (Haupt)Schule lernen konnten oder gefordert wurden und andererseits auch keine Lesertypen sind (vgl. Pieper u.a. 2004). Ein nicht unwesentlich erscheinendes Detail im Unterricht, das in der Transkription der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption deutlich wird, scheint mir zu sein, dass die Lehrerin keine Bücher verteilt, sondern Kopien. Einerseits eignen sich solche Kopien besser dazu, im und am Text Notizen zu machen, andererseits will die Lehrerin, wie sie auch den Schülerinnen und Schülern erklärt, auch die Bücher schonen, die in keinem guten Zustand zu sein scheinen. Beides leuchtet ein und macht die Entscheidung der Lehrerin plausibel. Trotzdem muss gefragt werden, ob „ein Buch lesen“ mit „eine Kopie eines Buches lesen“ gleichbedeutend ist. Insofern am Text mit schriftlichen Notaten gearbeitet werden soll und diese Textanmerkungen auch als Lesestrategien zu bezeichnen sind,

scheint mir die Entscheidung fachdidaktisch sinnvoll: Es geht um den Erwerb von Lesestrategien. Soll aber stärker die Erfahrung im Vordergrund stehen, ein Buch als Medium zu gebrauchen und den ganzen Text als Ganzes vorliegen zu haben und als erzählte Welt entfalten zu lernen, ist es unerlässlich, das Buch auszuteilen. Die Abwägung über die Darbietungsformen von Texten und die mediale Gestaltung muss zuallererst also von den Lernzielen und der funktionalen Einbindung des Lesens von Literatur abhängen. Eine abschnittsweise Lektüre entlang von Kopien würde nicht den Kriterien der Leseförderung („Zum Lesen verlocken“) nach Conrady entsprechen. Indem die Lehrerin sich aber für eine solche Lesepraxis entscheidet, entscheidet sie auch damit über Lernziele und die Akzentuierung der Funktionen des Lesens. Wenn der Text Abschnitt für Abschnitt erarbeitet und daran der Wortschatz der Schülerinnen und Schüler erweitert werden soll, dann ist eine Ausgabe von Kopien durchaus gerechtfertigt. Im weiteren Verlauf der Stunde muss sich zeigen, ob die Lehrerin das Lesen des Kinderromans darüber hinaus in den funktionalen Zusammenhang „analytisches Lesen“ stellen möchte oder ob sie andere Ziele damit verfolgt.

[18]

	..	15
L Frau Kurz [v]		(ich habe jetzt erstmal eine gemacht..wir sind etwas
L Frau Kurz [nv]		ZU FORSCHERINNEN

[19]

	..	16
L Frau Kurz [v]		im papiernotstand ...pschtsch Alle sind erstmal leise..so fängts jetzt mal
L Frau Kurz [a]		GEHT ZUM PULT

[20]

	..	17
L Frau Kurz [v]		an..alle sind erstmal leise, ja?..so..damit ihr..seht ihr das bild? ...seht ihr,
L Frau Kurz [a]		STEHT AUF

[21]

	..	
L Frau Kurz [v]		wie das buch aussieht . das ist jetzt eins, ja..das ist jetzt das beste, bei
L Frau Kurz [a]		FENSTERSEITE, RECHTS ZWISCHEN DEM ERSTEN TISCH UND DEM ZWEITEN, MIT

[22]

	..	
L Frau Kurz [v]		den anderen fallen überall die seiten raus . deshalb ham w . habe ich
L Frau Kurz [a]		DEM RÜCKEN ZU TOM

[23]

	..	18
L Frau Kurz [v]		mich entschieden, euch das buch zu kopieren, ja..so..lies doch mal bitte
L Frau Kurz [a]		HÄLT NENSIE DAS
Sch 8 Tom [a]		BEUGT SICH ZU DER

[24]

	19	20
L Frau Kurz [v]	vor, wie das buch heißt	das
L Frau Kurz [nv]		GESPANNT
L Frau Kurz [a]	BUCH HIN	
Sch'in 4 Nensie [v]		..das . das papageienviertel`
Sch 8 Tom [a]	LEHRERIN ZU DEM	STEHT NOCH
	BUCH	IMMER

[25]

L Frau Kurz [v]	papageienviertel..wer kann mir mal den begriff erklären? setzt du dich
Sch 8 Tom [a]	BEI NENSIE UND SETZT SICH DANN ABER

[26]

	21	22
L Frau Kurz [v]	auch wieder hin?	du brauchst jetzt auch gar nicht weiter
L Frau Kurz [a]		STELLT SICH ANS FENSTER, ZWISCHEN DEM ERSTEN TISCH
Sch 8 Tom [v]		ich seh doch nix

[27]

		23
L Frau Kurz [v]	sehen, denn du hast es ja gleich sowieso zum lesen.. Nils	
L Frau Kurz [a]	UND DEM ZWEITEN	
Sch7 Nils [v]		ein viertel von

[28]

	24	25
L Frau Kurz [v]		ein viertel von papa:gei ein flügel und ein
SchülerInnen 6 [nv]	LACHEN	
Sch7 Nils [v]	einem papagei	

[29]

		26
L Frau Kurz [v]	bein...wär 'ne idee ..was könnte denn ei:n VIERTel NOCH sein?	
L Frau Kurz [nv]		VIERTEL DEUTLICH
		VERLANGSAMT DANN

[30]

		27
L Frau Kurz [v]	vielleicht müsst ..ihr mal in 'ne ganz andere richtung denken..	bleib mal
L Frau Kurz [nv]	WIEDER IM NORMALEN TEMPO	LEISE
L Frau Kurz [a]		ZU
Sch 8 Tom [a]		SCHIEBT

[31]

		28
L Frau Kurz [v]	sitzen..ja	
L Frau Kurz [a]	TOM	
Sch 8 Tom [a]	STUHL NACH VORNE, ETWAS VOR DIE LEHRERIN	
Sch 9 Jörg [v]		Ein viertel.. kann doch auch
Sch 9 Jörg [nv]		AUSGESPROCHEN

[32]

	..	29	30
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	scht	richtig..und genau da hast du den nagel auf den	ein ähm..WOHNort sein

[33]

	..	31	
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch'in 1 Lisa [a]	kopf getroffen..das papageienviertel ist ein WOHN . gebiet..Lisa` ...ich	BITTEND	Lisa

[34]

L Frau Kurz [v] Sch'in 1 Lisa [a]	möchte..eigentlich ist es mir zu UNruhig (5S)...so..könnt ihr euch	SÄUBERT MIT DER FLACHEN HAND DES TISCH, ES QUIETSCHT
--------------------------------------	--	--

[35]

L Frau Kurz [v]	vielleicht mal gedanken machen, warum das papageiegnviertel
-----------------	---

[36]

	..	32
L Frau Kurz [v] Sch 2 Dimitrij [v]	ausgerechnet papageienviertel heißt?.. Dimitrij	vielleicht wohnen da nur

[37]

	..	33	34
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [a] Sch 2 Dimitrij [v] Sch 10 Sebastian [v]	das wär 'ne möglichkeit, ja, Dimi NICKT MIT DEM KOPF papageien	vielleicht ..wo die wohnen	

[38]

	..	35
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch 10 Sebastian [v]	..da . plappern die auch viel oder sprechen viel	mhm..Carsten, was ZUSTIMMEND

[39]

	..	36	37
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch 11 Carsten [v]	meinst? mh, das wollt ich auch grad sagen	mhm, wolltest du auch grad ZUSTIMMEND	

[40]

	..	38	39	40
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch'in 4 Nensie [v]	sagen mhm, Nens ZUSTIMM END	das viertel ist bunt.. und die häuser und so	mhm,	

[41]

..
L Frau Kurz [v] richtig und die Nensie hat natürlich den vorteil, dass ich direkt neben ihr

[42]

.. 41
L Frau Kurz [v] stehe in diesem ha: in diesem wohngebiet, in diesem viertel, sind die
SchülerInnen 6 [nv] LACHEN

[43]

..
L Frau Kurz [v] häuser GANZ bunt und deshalb nennt man es auch papageienviertel

[44]

42 43
L Frau Kurz [v] ...so äh, Carsten ich hab ja nicht gesagt,
Sch 11 Carsten [v] und woher sollten wir das wissen?

[45]

..
L Frau Kurz [v] dass du es wissen sollst, ich hatte dich nur um eine IDEE gebeten..
(Transkript der Stunde: U5)

Die Lehrerin bittet Nensie, den Titel des Buches, der nur auf dem Buch, nicht aber auf der Kopie steht, vorzulesen. Was für ein Buch im Rahmen des Projekts, mit welchem Ziel gelesen werden soll, ist zu diesem Zeitpunkt nicht deutlich. Die Schülerinnen und Schüler fordern die Aufklärung darüber auch nicht ein, es ist zu erwarten, dass sie wahrscheinlich gewohnt sind, dass die Handlungen am Unterrichtsgegenstand von der Lehrerin Schritt für Schritt vorgegeben werden. Die Schülerinnen und Schüler scheinen den Titel und das Buch nicht zu kennen, jedenfalls reagieren sie weder mit Gesten oder sprachlichen Äußerungen des Wiedererkennens noch kennen sie die Bedeutung von „Papageienviertel“. Es kann mit relativer Sicherheit ausgeschlossen werden, dass die Schülerinnen und Schüler an der Auswahl der Lektüre beteiligt waren. Die Schülerorientierung, die mit Projektarbeit pädagogisch verbunden ist, bestand in erster Linie darin, die Einstiegsvoraussetzungen zum Lesen soweit herabzusetzen, dass keine Frustration in dieser Phase der Vorbereitung der Primärrezeption zu erwarten ist. Nensie liest den Titel nun vor. Nachdem die Lehrerin nach der Erklärung des „Begriffs“ „Papageienviertel“ gefragt hat, antwortet ein Schüler entsprechend der einzelnen Wörter und vollkommen kontextunabhängig mit „ein Viertel von einem Papagei“. Es handelt sich hierbei nicht um einen Begriff, sondern um einen Eigennamen, der eine spezifische Bedeutung hat, die erst im Kontext des Buches erschlossen werden kann. Im Alltag werden Begriffe üblicherweise nicht streng wissenschaftlich benutzt. Trotzdem ist die Frage etwas ungewöhnlich, weil die Schülerinnen

und Schüler ja zu diesem Zeitpunkt nur im Sinne einer Hypothese antworten könnten. Es gibt auch außer für die beiden Mädchen, die auf das Titelbild des Buches der Lehrerin sehen können, keine Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, den Text oder die Illustrationen zu dem Text zu dem vorgelesenen Titel in Beziehung zu setzen. Sie müssen auf ihr vorhandenes Welt- und Sprachwissen zurückgreifen, um die Frage der Lehrerin zu beantworten. Möglicherweise können Sie noch bedenken, dass es in einem Kinderroman, der in der Schule gelesen wird, wahrscheinlich nicht um ein Viertel eines exotischen Vogel gehen wird. Die Lehrerin gibt daraufhin einen Tipp, „Viertel“ anders zu verstehen und Jörg beschreibt „Viertel“ als einen „Wohnort“. Indem die Lehrerin nach dem „Begriff“ fragt und die Schülerinnen und Schüler auf diese Frage sinnvoll antworten, verwenden sie den Begriff „Begriff“ anders als dies in einer wissenschaftlichen Diskussion geschieht. Die Frage der Lehrerin ist die Frage nach der Bezeichnung und die Antworten der Schülerinnen und Schüler deuten daraufhin, dass sie diese Frage richtig verstanden und beantwortet haben. Eine solche alltagssprachliche Verwendung von Begriffen in der Schule ist weder ungewöhnlich noch besonders problematisch, insofern sie einem adäquaten Zugang zum Unterrichtsgegenstand nicht im Wege steht. Der weitere Verlauf des Gesprächs zwischen Lehrerin und den Kindern deutet daraufhin, dass es in dieser kleinen Sequenz darum geht, anhand des Titels Hypothesen über den Text, seine Handlung, den Ort, an dem das Geschehen spielt u.Ä. zu entwerfen. Indem die Lehrerin in ihrer zweiten Frage nämlich nach den „Vorstellungen“ ihrer Schülerinnen und Schüler fragt, versucht sie deren Imaginationsfähigkeit nicht nur auf die Probe zu stellen, sondern auch zu fördern. Allerdings wird das Einverständnis zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schüler über das, was gerade sinnvollerweise getan wird, durch Carstens Kommentar oder Frage (event 42) aufgebrochen. Carstens doppeldeutig angelegte Äußerung zu explizieren, warum das Viertel „Papageienviertel“ heißt, beschreibt sehr gut das Problem der Schülerinnen und Schüler in dieser Sequenz. Seine Äußerung kann als ernste Frage an die Lehrerin und zugleich als etwas aufmüpfige Kommentierung der Anweisung der Lehrerin verstanden werden.

Ohne Buch und ohne Titelbild oder weitere Illustrationen sind die Schülerinnen und Schüler auf Raten angewiesen, um die Fragen der Lehrerin zu beantworten. Die Funktion der Lesestrategie, sich einen Ort, an dem die Handlung eines Buches spielt, vorzustellen und einen Begriff oder einen Eigennamen zunächst einmal zu vergegenwärtigen, indem man ihn zu übersetzen versucht, kann in dieser Phase für die Schülerinnen und Schüler nicht deutlich werden, da sie ja noch gar keinen Text vorliegen haben und der Titel für sie auch noch nicht fragwürdig werden konnte. Die Lehrerin reagiert auf Carstens Einwand so, als zeuge sein Kommentar von einem Fehlverständnis ihrer Frage und präzisiert entsprechend ihre Aufforderung. Dass Carsten ernsthaft nach der Rahmungsdifferenz gefragt hat, scheint ihr nicht deutlich zu werden, sonst hätte ihr an dieser Stelle auffallen müssen, dass Carsten und

mit ihm wahrscheinlich andere Schülerinnen und Schüler deutlichere Kontexte und Hinweise auf die Bedeutungen des unterrichtlichen Handelns im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (Lesetext) brauchen.

2.5.2.2 Praktiken in der Phase der Primärrezeption und Texterarbeitung

Bei der Praktik des Satzweise-Erlesens, das im Folgenden dokumentiert wird, kann keine sinnvolle Unterteilung von Primärrezeption und Texterarbeitung gemacht werden. Die Texterarbeitung ist sehr eng bezogen auf die Klärung von lexikalischen Einträgen im Anschluss des Vorkommens des entsprechenden Wortes oder Ausdrucks.

- satz- und abschnittsweise laut lesen
- lexikalische Bedeutungen von Ausdrücken klären
- Motive der Figuren explizieren
- Inferenzen herstellen

Damit die Praktiken in dieser Phase deutlich werden, zitiere ich aus dem Unterrichtstranskript.

[46]

	44	45
L Frau Kurz [v]	so Lisa, du darfst jetzt mal bitte anfangen zu lesen	
Sch'in 1 Lisa [a]	MELDET SICH	
Sch'in 1 Lisa [v]		Merle Merle zieht in

[47]

	46
L Frau Kurz [v]	äh..Merle..wer kann das wort mal erklären..Merle,
Sch'in 1 Lisa [v]	das papageienviertel

[48]

	47	48	49	50
L Frau Kurz [v]	was ist das..vielleicht?		Merle..Merle..Sebastian, was meinst du?	
SchülerIn 5 [v]	Merle?			
Sch 10 Sebastian [v]		äh .		ein
Sch 10 Sebastian [nv]		AUSRUFEND		

[49]

	51	52
L Frau Kurz [v]	ein name ..ganz genau	
Sch 10 Sebastian [v]	name	
Sch'in 1 Lisa [v]		Merle hat früher mit ihren eltern in der

[50]

	..
Sch'in 1 Lisa [v]	altstadt gewohnt, in der spitalstraße..jetzt sind sie umgezogen. Sie

	..	62	
L Frau Kurz [v] Sch 11 Carsten [v]	darfst du		also, äh, wenn ein, ähm, haus ziemlich heruntergekommen

[62]

	..	
Sch 11 Carsten [v]	ist..dann ..frischen die das neu auf..mit neuer farbe und ..glas und so	

[63]

	63	64	65
L Frau Kurz [v] Sch 11 Carsten [v]	nicht nur das		was sagt was heißt denn
		viel neues	

[64]

	..
L Frau Kurz [v]	..moDERN..modernisieren kommt ja von MODern? und hat was damit

[65]

	..	66	67
L Frau Kurz [v] Sch 8 Tom [v]	zu tun..Tom		richtig, es wird
		vielleicht wird's neu gemacht, moderner?	

[66]

	..
L Frau Kurz [v]	moderner gemacht..werden vielleicht neue BÄder eingebaut, neue

[67]

	..	68	69	70	71
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] L Frau Kurz [a] Sch 3 Konstantin [v] SchülerInnen 6 [nv] SchülerInnen 6 [a] Sch 10 Sebastian [v] Sch 10 Sebastian [a]	Fenster		`ja` LACHT LEICHT ETWAS ZWEIFELND BEWEGT KOPF HIN UND HER		was könnte man
		neue moden		neue moden	
			LACHEN LEISE		MEHRERE
			neue mode		
			SEBASTIAN DREHT SICH ZU KONSTANTIN		

[68]

	..	72
L Frau Kurz [v] SchülerInnen 6 [a] Sch 9 Jörg [v]	noch erneuern? in einem haus ganz wichtig.. im winter besonders? SCHÜLERINNEN MELDEN SICH	die

[69]

	..	73
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	die heizung ist ganz wichtig, wird oft heizung, die wände und die TÜren	

[70]

	..	74	75
L Frau Kurz [v] Sch 3 Konstantin [v]	moder . mo . modernisiert		das ist aber etwas ähm, ähm, die möbel

[71]

	..		
L Frau Kurz [v]	anderes` das macht ja nicht der hausbesitzer, sondern das machen die		

[72]

	..	76	
L Frau Kurz [v] Sch 3 Konstantin [v]	leute, die drin wohnen	aber modernisieren muss der hausbesitzer.. gut	
		ach so	

[73]

	..		
L Frau Kurz [v]	okey... so weit so gut.. gibts dazu jetzt noch fragen zu dem abschnitt?		

[74]

	77	78	79
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	ja..Jörg		
	ja ich wollt	mhm guck mal in einem viertel wo ähm nur papageien	

[75]

	..		
Sch 9 Jörg [v]	wohnen würden dann würde ja immer nur ein WORT gesprochen...weil '		

[76]

	..		
Sch 9 Jörg [v]	nen papagei spricht ja gerne was nach, wenn ein papagei sagt hallo,		

[77]

	..	80	
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch 9 Jörg [v]		wär'ne Idee..gut okey, lesen wir mal BELUSTIGT	
	dann sagen alle hallo		

[78]

	..	81	
L Frau Kurz [v] Sch 2 Dimitrij [v]	weiter..Dimitrij, bitte		
		die miete können wir dann do: die MIETE können	

[79]

	..		
Sch 2 Dimitrij [v]	wir dann DOCH nicht bezahlen, wenn das haus hier renoviert ist, meinte		

[80]

	..		
Sch 2 Dimitrij [v]	Merles vater damals ärgerlich.. ab hinaus vor die stadt..Merles vater war		

[81]

Sch 2 Dimitrij [v] so sauer, dass mutter ihn mehrere male be. beruhigen musste.meist

[82]

Sch 2 Dimitrij [v] drückt .sie dann .vater zärtlich .an sich.und spricht . leise auf ihn ein

[83]

82
L Frau Kurz [v] dankeschön..mal so weit..ähm..

(Transkript der Stunde: U5)

Die Schülerinnen und Schüler lesen satzweise den Text vor und die Lehrerin unterbricht das Vorlesen an den Stellen, an denen sie glaubt, dass hier eine Erklärung der unbekannteren oder ungebräuchlicheren Wörter notwendig wird, damit die Schülerinnen und Schüler den weiteren Text verstehen können. Das laute, ungeübte Vorlesen in der Klasse hat hier die Funktion, den Wortschatz zu erweitern und das Verstehen auf der Wortbedeutungsebene, im Bereich des lexikalischen Eintrags zu sichern. Die Leseweise, die hier eingeübt wird, zielt zwar auf das informationsentnehmende Lesen, muss aber in dieser Phase zunächst als satzerschließendes Lesen verstanden werden. Durch die vielen Einzelabschnitte zerfällt die Bedeutung des Textes während des Vorlesens in Einzelaspekte. Allerdings ist auffällig, dass die Lehrerin es nicht bei der bloßen lexikalischen Klärung belässt. Sie fügt den Erklärungen der Schülerinnen und Schülern immer noch etwas hinzu und erweitert die Erklärung der Wortbedeutung um eine ethymologische und pragmatische Komponente. Die Lehrerin fragt nach der Bedeutung des Wortstammes „modern“, von dem „modernisieren“ abgeleitet sei. Für das Wort „modernisieren“ wird darüber hinaus von der Lehrerin ein Beispiel gesucht und damit eine erfahrungsgestützte Grundlage für die Bedeutung eines Wortes gesucht. Das letztere zielt eher auf die Aneignung von einem – bezogen auf den Text – unspezifischen Weltwissen als auf die bloß lexikalische Klärung, während die Erklärung zum Wortstamm als eine kleine Sprachlehre verstanden werden kann. Anschließend stellt die Lehrerin Fragen zur Motivation der Figuren, deren Psychologie und zu möglichen Hintergründen der Handlung, zwischendurch geht es immer wieder um die Klärung von Wortbedeutungen. Diese Fragen-Antwort-Sequenz, die ein routiniertes Interaktionsmuster zu sein scheint und auf unterschiedliche Lernaspekte bezogen ist, dauert über dreißig Minuten.

[83]

82
L Frau Kurz [v] dankeschön..mal so weit..ähm..was hält denn der VATER von dem

[84]

83
L Frau Kurz [v] Umzug in ..eine neue WOHNUNG...wie FÜHLT der sich denn? mhm,

[85]

	..	
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv]	was haben wir denn eben von dem vater von der Merle ERFahren?...	AUFFORDERND

[86]

	..	84	85
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch 9 Jörg [v]	mh, Jörg		mhm..warum?..was ZUSTIMMEND
		dass, ähm, der vater ziemlich SAUER ist	

[87]

	..	86	87
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	meinst du..warum könnte der so sauer sein?		ist doch toll, der
		(4 S) ähm..weil	

[88]

	..	88
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [a] Sch 9 Jörg [v]	zieht in eine neue wohnung	in ein neues wohnviertel LEGT FINGER AN MUND ZU EINEM ANDEREN weil

[89]

	..	89	90
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [a] Sch 9 Jörg [v]		KIND GERICHTET	die MERle hat nicht
		die Merle gemeckert hat?	

[90]

	..	91	92
L Frau Kurz [v] Sch 3 Konstantin [v]	gemeckert..Konstantin		..ja , einmal sicher wegen der
		wegen der miete	

[91]

	..	93
L Frau Kurz [v] Sch'in 1 Lisa [v]	miete und warum ist der vater vielleicht noch nicht so glücklich..mhm,	mh

[92]

	..	94
L Frau Kurz [v] Sch'in 1 Lisa [v] Sch'in 1 Lisa [nv]	Lisa?	weil ..ähm..das vielleicht teuer ist und weil ihm da vielleicht AUFGEREGTIMMER LEISER WERDEND

[93]

	..	95
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch'in 1 Lisa [v]		Lisa, das war ganz WICHTig; was du gesagt hast am HAUCHEND ABER BETONT die freunde fehlen

[94]

..
L Frau Kurz [v] schluss..vielleicht sagst du es noch mal so, dass es deine

[95]

.. 96
L Frau Kurz [v] klassenkameraden hören können
Sch'in 1 Lisa [v] ..weil man ähm..vielleicht beim umzug

[96]

.. 97
L Frau Kurz [v] mhm, Konstantin
Sch'in 1 Lisa [v] ..seine ähm freunde nicht mehr sieht oder sie verliert

[97]

98 99
L Frau Kurz [v] mhm..also es gibt ganz viele gründe,
Sch 3 Konstantin [v] oder weil der umzug so teuer wird

[98]

.. 100
L Frau Kurz [v] warum der vater von der Merle.. tr.traurig sein könnte..ja, Nils
Sch7 Nils [v] oder weil

[99]

.. 101
L Frau Kurz [v] ja, das haben wir aber schon
Sch7 Nils [v] sie die miete nicht mehr zahlen können

[100]

.. 102 103
L Frau Kurz [v] gesagt nein...so, okey. Jörg sei doch mal
L Frau Kurz [a] ZUNÄCHST ZU HÜLYA
SchülerIn 5 [v] haben wir schon gesagt
Sch'in 14 Hülya [v] (()) (5 S)
Sch'in 14 Hülya [a] ZU LEHRERIN, DEUTET AUF KOPIE

[101]

.. 104
L Frau Kurz [v] so gut und lies mal auf der nächsten seite ..oben ..los
Sch 9 Jörg [v] um die wohnung

[102]

..
Sch 9 Jörg [v] im N NEUbauviertel anzusehen, mussten.mussten Merle und ihre eltern

[103]

..
Sch 9 Jörg [v] mit dem bus fahren..dreimal mussten sie umsteigen bis sie dort waren

[104]

..

Sch 9 Jörg [v] wenn man dreimal umsteigt, i. ist man weit weg von .. von zu

[105]

	105	106	107
L Frau Kurz [v]	mhm		mhm
L Frau Kurz [nv]			WIE AHA
Sch 9 Jörg [v]	hause..weiter?	Merle war dem weinen nahe..(())	
Sch 9 Jörg [a]			LIEST NOCH EIN, ZWEI

[106]

	108
L Frau Kurz [v]	mal bis dahin..Merle war dem weinen NAHE..wie gehts also der
Sch 9 Jörg [a]	WÖRTER
Sch 10 Sebastian [v]	SETZT AN MIT DEM ERSTEN WORT UNVERSTÄNDLICH

[107]

	109	110
L Frau Kurz [v]	Merle mit dem umzug?..Nensie	mhm..kannst du dir
L Frau Kurz [nv]		BESTÄTIGEND
Sch'in 4 Nensie [v]	sie ist, äm, traurig	

[108]

	111	112
L Frau Kurz [v]	auch vorstellen, warum?	mhm..dreimal
Sch'in 4 Nensie [v]	mhm, wegen den freunden^^	

[109]

L Frau Kurz [v]	umsteigen mit dem bus ..ist schon ganz schön..ganz schön viel, ne,
-----------------	--

[110]

	113
L Frau Kurz [v]	Konstantin
Sch 3 Konstantin [v]	und äh sie könnte ja auch, ähm, dem weinen nahe sein.. weil

[111]

Sch 3 Konstantin [v]	sie äh auf der schule, ähm, ganz viele freunde hat und die nicht verlieren
----------------------	--

[112]

	114
L Frau Kurz [v]	was passiert denn, wenn man so weit wegzieht..nämlich mit der
Sch 3 Konstantin [v]	will
Sch'in 4 Nensie [v]	äh
Sch'in 4 Nensie [a]	AUFGEREGT, MELDET SICH
SchülerIn 5 [v]	(wenn sie dann)

[113]

	115
L Frau Kurz [v]	schule?
Sch 2 Dimitrij [v]	ja, ähm, wenn sie dann noch auf der schule ist, dann muss sie

[114]

.. 116	
L Frau Kurz [v] Sch 2 Dimitrij [v]	eine möglichkeit richtig.. andere möglichkeit ganz früh aufstehen

[115]

.. 117		118	
L Frau Kurz [v] Sch 2 Dimitrij [v] Sch 3 Konstantin [v]	..Dimitrij oder sie geht in eine andere schule	richtig..das wäre die nächste selber schuld	

[116]

.. 119		120	
L Frau Kurz [v] Sch 3 Konstantin [v] Sch'in 4 Nensie [nv] Sch'in 4 Nensie [a]	möglichkeit..gut..ähm LACHT ÜBER KONSTANTINS ÄUßERUNG	(4S) Nils, liest du mal was denn?	

[117]

.. 121		122		123		124	
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [a] Sch 3 Konstantin [v] Sch 3 Konstantin [nv] Sch7 Nils [v] Sch7 Nils [a]	bitte weiter?			DIE neubauten			
			nein ZU Nils			GEHT ZU NILS der liest gar nicht mit	
	ähm..Merles					SUCHT DIE RICHTIGE SEITE	

[118]

125		126	
L Frau Kurz [a] Sch 3 Konstantin [v] Sch'in 4 Nensie [v] Sch 10 Sebastian [v]			ZEIGT IHM DIE SEITE acht neubauten...liest ERST LEISE DANN
	seite ein zwei drei vier fünf sechs sieben acht neun		

[119]

..		127	
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [a] Sch 3 Konstantin [v] Sch'in 4 Nensie [v] SchülerInnen 6 [nv] Sch7 Nils [v]	du überhaupt mit?...auf DIESER seite...der liest gar nicht mit! ZUNEHMEND EMPÖRT UND LAUTER		sch UNRUHIG die neuen

[120]

..		128	
L Frau Kurz [v] Sch7 Nils [v]	Konstantin...schschschschsch häuser sind..alle..sechs..stöckig... und die sind..bunt..angepinselt..Merle		

[121]

..	

L Frau Kurz [v] schschsch
Sch7 Nils [v] äh erinnert? sich noch..genAU was ihr vater sagte..als sie sich ..die neue

[122]

Sch7 Nils [v] wohnung..im neubau..im NEUBAUviertel zum ersten mal angesehen

[123]

L Frau Kurz [v] weiter..da steht ja noch ein satz
Sch7 Nils [v] hatte... ähm..je schlechter der bau, desto
Sch7 Nils [a] SCHAUT AUF ZUR
LEHRERIN

[124]

L Frau Kurz [v] dankeschön..das wort
Sch7 Nils [v] bunter die f:a:ssade..papageienviertel meinte er

[125]

L Frau Kurz [v] fassade hatten wir neulich ähm im leseunterricht schon mal als als wir

[126]

L Frau Kurz [v] diese beiden bilder verglichen haben..das arbeitsblatt war vom herrn

[127]

L Frau Kurz [v] schmitt ..erinnert euch mal.. wer kann das wort fassade noch mal

[128]

L Frau Kurz [v] erklären?pschpsch...Tom ja..aber welcher teil des
Sch 8 Tom [v] das haus äh die fassade

[129]

L Frau Kurz [v] hauses ist die fassade?
Sch 8 Tom [v] das außen..ähm außen..die außenmauer

[130]

L Frau Kurz [v] äußere.. ist die fassade..so sieht das haus von außen aus..Jörg
Sch 9 Jörg [v] für fassade

[131]

L Frau Kurz [v] welches?
Sch 9 Jörg [v] kann man noch ein anderes wort benutzen mein vater benutzt

[132]

	140
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	die haushülle..ja..das wäre genau das das wort H'AUSH`ülle dazu

[133]

L Frau Kurz [v]	richtige wort..ne...gut...je schlechter der bau, desto bunter die
-----------------	---

[134]

L Frau Kurz [v]	fassade..was meint der vater denn vielleicht damit?..schlechter der bau,
-----------------	--

[135]

	141
L Frau Kurz [v] Sch 11 Carsten [v]	desto bunter die fassade?..Carsten vielleicht m woll..vielleicht meint

[136]

Sch 11 Carsten [v]	der..dass die das nur abdecken wollen dass..alles schlecht ist und .. von
--------------------	---

[137]

	142	143144	145
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] SchülerIn 5 [v] Sch 11 Carsten [v] Sch 11 Carsten [nv]	mhm ZUSTIMMEND draußen sieht's gut aus	ja und dann ist alles schlecht	ich denke, LEISE

[138]

	146
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v] Sch 9 Jörg [a]	da hast du recht..Jörg also..zum beispiel wenn da ..jetzt ein loch in der ZEIGT ES MIT DER HAND, ALS WOLLE ER ETWAS

[139]

Sch 9 Jörg [v] Sch 9 Jörg [a]	wand ist dass die da vielleicht ein papier(EIN WORT) einfach drüber ABDECKEN
----------------------------------	---

[140]

	147
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch 9 Jörg [v]	h ganz so schlimm wirts vielleicht nicht sein..aber der LÄCHELND kleben zudecken

[141]

L Frau Kurz [v]	vater meint schon.. wie der Carsten es auch gesagt hat ..ne..wenn's
-----------------	---

[142]

..
L Frau Kurz [v] draußen besonders schick ist, ist es drinnen.. nicht unbedingt auch

[143]

..
L Frau Kurz [v] so..wie stellt ihre euch denn so ne ALTbauwohnung vor? im vergleich

[144]

.. 148 149
L Frau Kurz [v] zu der neuen wohnung in der papageiensiedlung..die haben ja vorher in
Sch'in 4 Nensie [v] eine ALT
Sch 9 Jörg [v] eine was?

[145]

.. 150
L Frau Kurz [v] der ALTstadt gewohnt, da waren die ja ganz sicher in ner ANderen

[146]

.. 151
L Frau Kurz [v] wohnung..
Sch'in 1 Lisa [v] altbauwohnung

Event 151 Auslassung, Ermahnung Konstantins durch Lehrerin; er spielt mit einem Bindfaden.

[147]

.. 152 153
L Frau Kurz [v] Tim..wie stellst du
Sch 3 Konstantin [v] ja..ich will das nur noch
Sch 3 Konstantin [a] EINZUFÄDELN ODER ÄHNLICHES

[148]

.. 154
L Frau Kurz [v] dir das vor? wenn man in der altstadt wohnst..was meinst du?
Sch 13 Tim [v] ..vielleicht

[149]

.. 155 156
L Frau Kurz [v] mhm..schlechter..das ist mir nicht genug, Lisa
Sch 13 Tim [v] ...ähm...schlechter

[150]

.. 157 158
L Frau Kurz [v] das musst du erklären
Sch'in 1 Lisa [v] äh..besser..vielleicht..also dass da mhm zum

[151]

..
Sch'in 1 Lisa [v] beispiel..wo die jetzt vielleicht in der woh..umgezogen sind..das da

[152]

..
Sch'in 1 Lisa [v] vielleicht so löcher in der wand sind oder die wand verschimmelt ist

[153]

.. 159 160
L Frau Kurz [v] mhm..na also ganz so
L Frau Kurz [nv] NACHDENKLICH
Sch'in 1 Lisa [v] oder die (elze) oder ..mhm keine ahnung oder ratten sind
SchülerIn 5 [v] Ratten

[154]

..
L Frau Kurz [v] schlimm wollen wir das jetzt mal NICHT malen..aber ne

[155]

..
L Frau Kurz [v] ALTstadtwohnung ist ja sicher was ganz anderes als die wohnung in

[156]

..
L Frau Kurz [v] einem ..wie wir wissen die sind SECHSstöckig.. in einem

[157]

..
L Frau Kurz [v] sechsstöckigen WOHNhaus..wie ist das vielleicht in 'ner altstadt in einer

[158]

.. 161
L Frau Kurz [v] haus?..in EINEM haus Sebastian..was meinst du?
Sch 10 Sebastian [v] da waren nicht soviele

[159]

.. 162 163
L Frau Kurz [v] oh..Jörg
L Frau Kurz [nv] ERSTAUNT
Sch 9 Jörg [v] ähm..die altstadt..das stell ich mir so vor..dass ähm..die
Sch 10 Sebastian [v] kinder?

[160]

..
Sch 9 Jörg [v] Mauern ähm..so aussehen wie die selbingschule von außen und die

Selbingschule ist die Schule, in der wir uns gerade befinden.

[161]

.. 164

L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	mhm..findest du das schön..sone fassade oder Fenster so abgerundet sind
-----------------------------------	--

[162]

	165	166
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch 9 Jörg [v]	nicht so schön? Kommt ganz drauf an, welche farbe	ach so..gut..o.k. also LACHT LEICHT

[163]

L Frau Kurz [v]	die fassade von einem altstadt..gebäude sieht sicher anders aus..Lisa
-----------------	---

[164]

Sch'in 1 Lisa [v]	167 ähm vielleicht ähm weil in der altstadt wo die vorher gewohnt haben
-------------------	--

[165]

	168	169
L Frau Kurz [v] Sch'in 1 Lisa [v]	...mhm ..alt? war alles noch so altnicht so modern wie hier zum beispiel ..also	gut

[166]

	170
L Frau Kurz [v] Sch7 Nils [v]	..Nils noch und dass die Häuser vielleicht älter sind und die Miete um die

[167]

	171	172
L Frau Kurz [v] Sch'in 4 Nensie [nv] Sch7 Nils [v] Sch 9 Jörg [v]	das kann schon sein..ja..Jörg LACHT Hälfte Hälfte billiger	in der altstadt..da

[168]

Sch 9 Jörg [v]	könnt ich ja meinen vater mal fragen, wie das wirklich ist, weil der
----------------	--

[169]

	173174
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	ja fragst du ihn ..weil er hat schon neunzehnhunderteinundvierzig gelebt

[170]

	175	176
L Frau Kurz [v] Sch 3 Konstantin [v] Sch 8 Tom [v] Sch 13 Tim [v]	mal wie das in der altstadt war..o.k. ..prima...jetzt wollen wir uns mal kannst du nicht rechnen? einundsechzig kannst du nicht rechnen?	zweiundsechzig

[171]

	..
L Frau Kurz [v]	überlegen wies in dem neuen vier..hallo jetzt wollen wir uns mal weiter

[172]

	..
L Frau Kurz [v]	informieren wies in dem viertel aussieht..Konstantin lies doch mal den

[173]

	..	177178	179	180
L Frau Kurz [v]	abschnitt			schsch
Sch 3 Konstantin [v]		o.k.die bäume..sei doch leise..die bäume sind noch ganz		
Sch 3 Konstantin [a]		HAT SICH GEMELDET UND LIEST WORT FÜR WORT		
Sch'in 4 Nensie [v]		ZU NILS		
Sch 13 Tim [v]	()			

[174]

	..	181
L Frau Kurz [v]		glötzen
Sch 3 Konstantin [v]	nackt ..vor dem Häus Häuser kürzen sie sehen ängstlich und unbehofft	

[175]

	..	182
L Frau Kurz [v]		
Sch 3 Konstantin [v]	unbe unbeholfen aus..die eine seite des viertels endet ..wo.. wissen..	
Sch 3 Konstantin [nv]		STOCKEND

[176]

	..	183	184
L Frau Kurz [v]		wiesen..schaust du mal, was da anfängt	
Sch 3 Konstantin [v]	an.. anfangen		wiesen anfangen

[177]

	..	185	186	187
L Frau Kurz [v]		ja weiter		weiter
Sch 3 Konstantin [v]	wiesen	große bäume und viele ..büsche stehen da auch		

[178]

	188	189
L Frau Kurz [v]		warEN schau mal bitte hin
Sch 3 Konstantin [v]	das war frü:her ..das waren früher einmal schre..schreber:strebergärten	
Sch 3 Konstantin [nv]		BETONT LANGSAM UND SCHLEIFEND

[179]

	190	191	192	193
L Frau Kurz [v]	SCHREBERgärten			
Sch 3 Konstantin [v]		strebergärten		schrebergärten
SchülerInnen 6 [v]			schrebergärten	
SchülerInnen 6 [nv]			LACHEN	
Sch 9 Jörg [v]			SCHREBER	du STREBER
Sch 9 Jörg [a]				WENDET SICH UM ZU

(Transkript der Stunde: U5)

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs werden weitere Worterklärungen zu „Fassade“, „Schrebergärten“ gesucht, außerdem ermahnt die Lehrerin mehrmals die Schülerinnen und Schüler, besonders Konstantin, es wird zunehmend unruhig (bis event 293). Konstantin liest betont schlecht und kann nach einer Ermahnung der Lehrerin sofort flüssig vorlesen. Auch die Verlesungen sind als absichtsvolle Fehler zu verstehen, mit denen er gezielt einen Scherz machen wollte. Im Folgenden möchte die Lehrerin stärker auf die Rekapitulation des bereits Gelesenen und das Verhältnis von Merle und ihrer Mutter zu sprechen kommen.

[267]

	..	293
L Frau Kurz [v]		mhm..jetzt
Sch'in 4 Nensie [v]	davon ja noch graue Haare davon, sagte mutter abschließend	

[268]

	..	
L Frau Kurz [v]	haben wir zwei Personen, die sich miteinander unterhalten, wen	

[269]

	..	294	295
L Frau Kurz [v]	nämlich? Jörg	die mutter..was macht die Merle	
Sch 9 Jörg [v]	die Merle und die mutter		

[270]

	..	296
L Frau Kurz [v]	fast täglich, so wie's hier beschrieben steht? Tom?	
Sch 8 Tom [v]	steckt im verkehr	

[271]

	297	298	299
L Frau Kurz [v]	ähm, Tom	kannst es..geht's noch ein bisschen genauer?	
Sch 8 Tom [v]	oder im bus		

[272]

	300	301
L Frau Kurz [v]	und guck mal es hat dich gar nicht..die leute haben dich gar nicht	
Sch'in 1 Lisa [v]	was?	
Sch'in 1 Lisa [nv]	GENERVT	

[273]

	..
L Frau Kurz [v]	verstanden, weil du so undeutlich bist bitte nochmal nen richtigen Satz

[274]

	..	302
L Frau Kurz [v]	und deutlich	
Sch 8 Tom [v]	ich hab' gesagt, ähm.. die fährt oft im bus und steckt oft im	

[275]

.. 303	
L Frau Kurz [v] Sch 8 Tom [v]	Mhm..warum macht sie das? warum fährt die Merle fast täglich verkehr

[276]

.. 304 305	
L Frau Kurz [v] Sch7 Nils [v] Sch7 Nils [nv] Sch7 Nils [a]	zurück in die altstadt..Nils? kannst du wegen ihrer freunde UNDEUTLICH HAT DIE AUGENLIDER HOCHGEKLAPPT

[277]

.. 306 307	
L Frau Kurz [v] SchülerIn 5 [v] SchülerInnen 6 [v] Sch7 Nils [v] Sch 8 Tom [v] Sch 8 Tom [nv]	das mal bitte lassen, Nils was hatten der gemacht? iiiih wegen ihrer freunde muss sie iiiiiih LACHEND

[278]

.. 308 309 310	
Sch'in 1 Lisa [v] SchülerIn 5 [a] Sch7 Nils [v] Sch 10 Sebastian [v] Sch 10 Sebastian [a] Sch 13 Tim [v]	ach äh pfui teufel LACHEN umsteigen alter, der macht so rum DEUTET ES MIT DER HAND AN hör doch auf

[279]

311	
L Frau Kurz [v]	könnt ihr das jetzt einfach mal lassen..wir wollen Unterricht machen und

[280]

..	
L Frau Kurz [v]	nicht ständig von irgend was gestört werden..gut..also, sie fährt gerne

[281]

..	
L Frau Kurz [v]	bus, das ist sicher ein grund, aber es gibt doch sicher noch 'nen ganz

[282]

.. 312 313	
L Frau Kurz [v] Sch 2 Dimitrij [v] SchülerInnen 6 [v] SchülerInnen 6 [nv]	anderen grund, Dimitrij warum fährt die Merle gerne weil das zu teuer ist (UNRUHE

[283]

.. 314	
--------	--

L Frau Kurz [v] Sch'in 4 Nensie [v]	bus? ..Merle gerne bus.. in die Altstadt weil sie ihre freunde besuchen will
--	---

[284]

	315	316
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch 2 Dimitrij [v]	richtig..sie will ihre FREUnde besuchen..das ist etwas ganz ganz AUSRUFEND IMMER SCHNELLER SPRECHEND → und weil's zu teuer ist	

[285]

	..
L Frau Kurz [v]	Entscheidendes für die Merle und jetzt haben wir die zweite Person in

[286]

	..	317	318
L Frau Kurz [v] L Frau Kurz [nv] Sch'in 1 Lisa [v]	dem gespräch, Lisa, wen? die mutter	genau die mutter und was sagt die	

[287]

	..	319	320	321
L Frau Kurz [v] Sch'in 1 Lisa [nv] Sch 2 Dimitrij [nv] Sch'in 4 Nensie [nv] Sch 9 Jörg [nv] Sch 10 Sebastian [v]	mutti zur Merle? Sebastian äh, die mutti zur Merle?		Ja, ihr habt's LACHT LACHT LACHT LACHT	dass sie auch

[288]

	..	322	323
L Frau Kurz [v] Sch 3 Konstantin [nv] SchülerInnen 6 [v] Sch 10 Sebastian [v]	grad gelesen die ganze zeit..ähm ähm..doch nicht doch nicht	schsch ähm ähm	was sagt die BRUMMT WIE EIN

[289]

	..	324
L Frau Kurz [v] Sch'in 1 Lisa [v] Sch 3 Konstantin [nv]	mutter?..Lisa RENNWAGEN →	Sie..äh.. dass es..dass es ihr zu teuer ist..äh..ja, dass es ihr

[290]

	..	325
L Frau Kurz [v] Sch'in 1 Lisa [v]	das reicht uns aber nicht ..sie sagt ja noch etwas zu teuer ist	

[291]

	..	326
L Frau Kurz [v] Sch 9 Jörg [v]	anderes...Jörg dass sie die mutter mag nicht, dass ..die Merle jedesmal im	

[292]

..		327
L Frau Kurz [v]		was macht sie sich dann wahrscheinlich um ihre
Sch 9 Jörg [v]		verkehr stecken bleibt

[293]

..		328	329	330
L Frau Kurz [v]	Tochter?		sorgen, ganz genau	
L Frau Kurz [a]		SCHAUT ZU DEN MÄDCHEN		
Sch 9 Jörg [v]		sorgen		und die steigt doch
Sch 9 Jörg [a]				OHNE

[294]

..		331	332
L Frau Kurz [v]		(4S) Nensie	
Sch 3 Konstantin [a]			MACHT LEISE
Sch 9 Jörg [v]		gerne um, deswegen will sie auch bus fahren	
Sch 9 Jörg [a]		DRANGENOMMEN WORDEN ZU SEIN	

[295]

..		333	334335
L Frau Kurz [v]		gut (4S)	Ja ..die hin- und
Sch 3 Konstantin [a]	STIMMEN UND FINGERT MIT CARSTEN HERUM		
Sch'in 4 Nensie [v]	ähm..ähm..ähm..fällt mir gleich wieder ein		..ach ja..und dass sie
Sch 11 Carsten [a]			SEIN BLEISTIFT

[296]

..	
L Frau Kurz [v]	herfahrt dauert fast länger, als die zeit, die sie mit ihren freunden
Sch'in 4 Nensie [v]	äh äh länger im bus ist, als mit ihren freunden
Sch 11 Carsten [a]	FÄLLT UNTER DEN TISCH

[297]

..		336	337
L Frau Kurz [v]		verbringt	

(Transkript der Stunde: U5)

Ab event 338 ermahnt die Lehrerin wieder mehrere Kinder, bis Tim (event 343) weiterliest.

Ab event 293 hat Frau Kurz immer stärker auf das Gespräch zwischen der Mutter und Merle zugespitzt. Dies scheint ihr besonders wichtig zu sein. Auf dem Arbeitsblatt wird es genau um dieses Gespräch gehen, eine mündliche Rekapitulation des Gesprächs darf also als Vorarbeit zu der Bearbeitung des Arbeitsblattes gelten.

In dieser Phase des Unterrichts hat nach dem Frage-Antwort-Muster nun eine Texterarbeitung stattgefunden, ohne dass die Schülerinnen und Schüler über die unterschiedlichen Anforderungen und Interessen, die die Fragen der Lehrerin leiten, in Kenntnis gesetzt werden oder der Zusammenhang, in dem solche Fragen ihre Bedeutung gewinnen, expliziert würde. Die Lehrerin hat nach den Gefühlen des Vaters gefragt, die im

Text nicht beschrieben werden, nach den Vorstellungen zu Altbauten und Neubauten, damit die Imaginationen angeregt werden, nach den verschiedenen Perspektiven von Mutter und Merle auf die Busfahrt und nach der Bedeutung einzelner Wörter, die ebenfalls mit der Vorstellung des Ortes, an dem die Handlung spielt, zu tun haben. Da alle Fragen aber im Muster der Frage-Antwort verbleiben und mit kurzen Verweisen als erledigt gelten dürften, kann sich kein tiefergehendes „textbezogenes Interpretieren“ hier entfalten. Dass ein Zusammenhang, in dem Fragen ihre Bedeutung gewinnen, im Unterricht nicht immer expliziert wird, ist durchaus üblich. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Interaktionen im Unterricht, wohl nicht nur im Deutschunterricht, weniger einer „diskursiven Rationalisierungspraxis“ als einer „reflexiven Rationalisierungspraxis“ ähneln. Die diskursive ist nach Krummheuer, der sich auf den Habermaschen Diskurs-Begriff bezieht, dadurch gekennzeichnet, dass ein Problem oder eine Störung zu einer Argumentation führt, die aus dem Gleichklang der Interaktion herausgehoben ist. In der „reflexiven Rationalisierungspraxis“ werden die Argumente mit dem sprachlichen Handeln bereits mitgeliefert (vgl. Krummheuer 1997; 2003). Dies kann implizit, explizit oder narrativ geschehen. Die sprachlichen Mittel für die Handlungsrealisierung fallen mit denen der Handlungsrationalisierung zusammen. Solche Interaktionen bauen bereits auf wechselseitige Zustimmung und Verständnis, setzen dies beides voraus und müssen beides zugleich auch immer wieder herstellen. Beides ist konstitutiv für ein Arbeitsinterim oder Arbeitskonsensus. In dem bisher analysierten Unterrichtsverlauf ist das Handeln der Lehrerin implizit begründet¹. Die Begründung für das schrittweise Handeln wird aus der Situation entwickelt, die Textverstehensprobleme der Schülerinnen und Schüler sind nicht expliziert, mit der schrittweisen Erklärung von Wörtern wird auf ein angenommenes Problem reagiert. Die Schülerinnen und Schüler sind zweifelsohne an diese Vorgehensweise gewöhnt, der Entwicklung von Selbstverantwortung und Autonomie steht sie allerdings eher im Weg. Hier scheint ein Grundproblem in der Förderung von Hauptschülern und Hauptschülerinnen zu liegen: Einerseits muss im Lernprozess zunehmend auf Selbstverantwortung hin gearbeitet werden, andererseits scheinen die Lehrerinnen den Schülerinnen und Schülern eine solche Übernahme der Verantwortung für den schwierigen eigenen Lernprozess nicht zuzutrauen. Insgesamt scheinen die meisten textbezogenen sprachlichen Äußerungen in der Sequenz dem „Informationen ermitteln“ zu gelten, indem fragengeleitet einzelne explizite Textaussagen herausgesucht werden. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler sind quasi automatisch dadurch legitimiert, dass sie sich direkt auf den Text beziehen. Sich dessen zu vergewissern, was im Text steht, scheint insgesamt im Deutschunterricht der Hauptschule eine große Rolle zu spielen und befriedigt die Lehrerinnen insgesamt allerdings

¹ Der Begriff der Narration hat mehrere Implikationen bei Krummheuer, die hier auszuführen zu weit führen würde.

nicht. Insgesamt ist die Interaktion in dieser Sequenz routinisiert und durch den Dreischritt Initiation-Erwiderung-Evaluation geprägt, der nur durch Ermahnungen der Lehrerin und zunehmende Kommentare von Schülerinnen und Schülern unterbrochen wird, die mit der Erarbeitung selbst nichts zu tun haben.

Die Lehrerin hat auf der Kopiervorlage einen Teil des Textes (Seite acht) weggekürzt. Auf dieser Seite wird beschrieben, dass Vater, Mutter und Merle gerne „knuddeln“ und sich wechselseitig trösten, wenn sie traurig sind. Warum die Lehrerin diese Textstelle weggelassen hat, kann hier nicht geklärt werden.

2.5.2.3 Praktiken in der Phase der Sekundärrezeption und Texterarbeitung

- Schriftliche Fragen zum Text beantworten: Informationen entnehmende Fragen und Fragen zum subjektiven Bezug

Diese dritte Phase fand nicht mehr während des Unterrichts statt. Das Arbeitsblatt sollte zu Hause bearbeitet werden, und in der folgenden Stunde sollte daran angeschlossen werden. Die Lehrerin weist die Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass sie zur Beantwortung der Fragen sich erinnern sollen, wie es ihnen selbst erging, als sie zum ersten Male an die Schule kamen. Zwei Schüler nennt sie beim Namen und erinnert diese besonders daran, da diese Schüler etwas später in die Klasse kamen.

Hier hat der Unterricht womöglich zum Ziel, eine Entwicklungsaufgabe (Fremdsein-Sozialisierung) zum Thema zu machen. Die Betrachtung der Bilder kann in diesem Zusammenhang verschiedene Funktionen haben. Sie bieten einerseits eine zusätzliche Verstehenssicherung auf der inhaltlichen Ebene/der Ebene der Textaussage an und können auch als zusätzliche Motivation und Erzeugung von Interessen an der noch verbleibenden Lektüre eingesetzt sein. Indem die Lehrerin nun von der Ebene der Informationsentnahme weggeht und zur Reflexion eigener subjektiver Erfahrungen kommt, wird eine Identifikation mit der Figur „Merle“ nahegelegt. Auch im Interview betont Frau Kurz, dass es gerade diese Identifikation sei, die sie erreichen möchte (Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I, Zeile 158-161): „und dann versuch ich natürlich auch immer so die Schüler in ihrer eigenen Situation abzuholen, sie sind ja SELBER erst neu an die Schule gekommen, in der gleichen Situation ist ja auch das Mädchen in der Geschichte“.

2.5.3 Analyse der Metonymie – Handlungswissen der Lehrerin

2.5.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts

In der Primärrezeption, an die sich die Texterarbeitung in Form von lexikalischen Klärungen anschließt, wird der literarische Text für „Leseprofis“ zu einem Lese-Übungstext. Zu einer solchen Lese-Übung gehört auch die Erweiterung des Wortschatzes. Erst langsam erhält der

Text auch noch eine andere Funktion im Unterricht. Er bietet nicht nur einen Anlass, über die eigenen Erfahrungen am ersten Tag in einer fremden Schule nachzudenken, sondern die Lehrerin zielt mit der Arbeit an der Erinnerung auch auf eine Identifikation mit den Figuren. Dies scheint ihr bei der Auseinandersetzung mit dem Hauptthema des Buches, nämlich „Krieg“, besonders wichtig zu sein. Die Identifikation dient aber nicht nur dem Lesevergnügen, wie man vielleicht zunächst annehmen könnte, sondern hat im Unterricht von Frau Kurz eine andere Funktion. Dies wird über einen Ausschnitt im Interview deutlich:

```

+-----+
|L [ dass sie sich mal überlegen, dass sind die die jungs, die
186 +-----+

+-----+
|L [ spielen halt mit waffen und krieg und merles großvater
187 +-----+

+-----+
|L [ hat im krieg ein bein verloren, so geht dann die geschich
188 +-----+

+-----+
|L [ te weiter dass, sie sich einfach mal überlegen, kann ich m
189 +-----+

+-----+
|I1[                                     mhmh
| >+                                     /
|L + ich mit den jungs identifizieren warum ähm .. kann die
190 +-----+

+-----+
| >+                                     /
|L + merle das zum beispiel NICHT? .. ja, dass man immer wie
191 +-----+

+-----+
|L + der so:n identifikationsprozess mit drin hat und die sch
| + VERZÖGERT VERHASPELT
192 +-----+

+-----+
|L [ üler dann auch wirklich sich vergleichen können mit der
193 +-----+

+-----+
|I1[                                     mhmh .. und deswegen auch die FRAG
|L [ .. figur in dem buch
194 +-----+

+-----+
|I1[ E auf dem arbeitsblatt äh nach den gefühlen von dem w
|L [                                     mhmh
195 +-----+

+-----+
|I1+ eil das wurde ja nicht beschrieben also nur so angedeute
| +                                     LEISE
|L +                                     mhmh             mhm
| +                                     BEKRÄFTIGEND       VERNEINEND
196 +-----+

+-----+
|I1[ t
|L [ ne und das BILD hab ich deshalb ausgewählt, weil sie eb

```

197 +-----
+-----
|L [en das IST ja auch das ist ja auch sehr aussagekräftig e
198 +-----
+-----
|L + igtentlich und sie sollen sich einfach mal gedanken drübe
| + SC
199 +-----
+-----
|L + r machen und natürlich auch dann, wie ist es IHNEN dann
| + HNELL
200 +-----
+-----
|L + gegangen, ich mein der Dimitrij, das ist n ganz stabile
| + leicht lachend
201 +-----
+-----
|L [r junge, der sagt dann war das war mir eigentlich alles
202 +-----
+-----
|L [ziehmlich egal, aber ANDERE haben am ersten tag hier ges
203 +-----
+-----
|I1[mhmh mhmh
| >+ /
|L + essen und haben wirklich dran geknabbert ja
204 +-----

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I)

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich „Gedanken drüber machen“. Es geht also um die Reflexion eines Themas mittels der Identifikation. Wie diese thematische Orientierung bzw. Aufarbeitung im Unterricht aussehen wird, kann man zu diesem Zeitpunkt noch nicht sagen. Das im Buch angesprochene Thema „Krieg“ und das Bemühen, eine Möglichkeit zur Identifikation mit den Figuren zu geben, deutet auch auf den erzieherischen Aspekt, den das Lesen im Unterricht haben soll. Die identifikatorische Leseweise nach Graf und die Reflexion über Texte stehen allerdings in einem ambivalenten oder auch dialektischen Verhältnis. Von der Identifikation mithilfe des Arbeitsblattes, das die Lehrerin ausgeteilt hat, kommen Schülerinnen und Schüler nicht automatisch zum Nachdenken. Allerdings könnte das Blatt einen Anlass zum Gespräch in einer der nächsten Stunden bieten.

Der kinderliterarische Text eignet sich nach Meinung von Frau Kurz deshalb besonders zur Lektüre, weil er kurz und übersichtlich gegliedert ist:

245 +-----
|I1[mhmh
|L [as ist ne überschaubare gröÙe, dieses buch ... es ist
+-----
246 +-----
|L [auch von der sprache her verständlich und klar es ist kl
+-----

I1[mhmh
L [ar gegliedert, kurze absätze man kann also auch noch
247 -----

L [mal innehalten und mal nachfragen, so wie wir das vorhin
248 -----

I1[mhmh
> [auch gemacht ham, ne dann nichts ANstehen lassen, j
249 -----

L [a also wenn ich das wort nicht erkläre, dann ist es WEG i
250 -----

I1[mhmh
L [m nächsten moment und so kann ich in der nächsten stunde
251 -----

I1[mhmh
L [sagen, ah das hatten wir doch erklärt, wer kann noch ma
252 -----

I1[mhmh
L [l und so dass man auch immer wieder drauf zurückgreifen
253 -----

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I)

Auf die Frage, ob der heutige Unterricht typisch sei für die Einführung von literarischen Texten, antwortet Frau Kurz, dass sie bei Gedichten anders vorgehe. Sie wähle bevorzugt jahreszeitliche Gedichte aus (ähnlich wie Frau Rot), auf die sie die Schülerinnen und Schüler vorher mit Musik o.Ä. einstimme. Dabei ist ihr die Erfahrung der Stimmung (z.B. Nebel) und die Reflexion der Gefühle besonders wichtig. Hier steht der Text erst am Ende, im Gegensatz zu dem heutigen Vorgehen, bei dem der Text der Anlass für das Eingehen auf die Gefühlswelt war. Frau Kurz nutzt verschiedene Methoden, um mit literarischen Texten im Unterricht umzugehen und greift dabei auch auf Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit zurück (zum Beispiel der Umgang mit Gedichten).

2.5.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses

Die Leseweise, die hier vorgeführt wird, ist eine analytische. Anders aber als bei der Betrachtung eines Textes unter der Perspektive der Gattungsbestimmung o.Ä. wird hier nach kleinsten Einheiten gesucht, damit anschließend die Information aus dem Text entnommen werden kann. Die Reduktion des Verstehensprozesses auf die Wort- und Satzebene führt dazu, dass die Sinneinheit des Textes zerfällt, der Textzusammenhang kann nicht deutlich werden. Der Dreischritt: lexikalische Worterklärungen – Wortbedeutungen im Gebrauchszusammenhang - subjektive Bedeutungen applizieren, impliziert eine zeitliche Abfolge im Textverstehen, die wissenschaftlich nicht gedeckt ist, aber pädagogisch und didaktisch durchaus sinnvoll erscheint, denn im Unterricht müssen komplexe Verstehensprozesse nicht nur operationalisiert, sondern auch in eine zeitliche Abfolge gebracht werden. Bevor das Kind lesen kann, muss es die Buchstaben kennen lernen, bevor ein Kind die Bedeutung des Gelesenen verstehen kann, muss es Einheit für Einheit die Bedeutung des zu Lesenden kennen und es muss die Einzelsprache Deutsch können.

```
-----  
I1[                                     mhmh  
L [ n, man merkt es der ja schon an    und die Maria ja, di  
252 -----  
  
-----  
L [ e Maria liest wohl auch, aber die liest dann halt in bos  
253 -----  
  
-----  
I1[                                     mhmh  
L [ nisch .. und das    ist jetzt für uns nicht so fürchterl  
254 -----  
  
-----  
> [  
L [ ich einträglich ne, obwohl sie von der Technik her natür  
255 -----  
  
-----  
I1[                                     mhmh  
L [ lich dann schon was mitbringt, aber    liest dann eher s  
256 -----
```

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil II)

Diese pädagogische Alltagstheorie ist plausibel und falsch zugleich. Sie rechnet nicht damit, dass das Verstehen von literarischen Texten selbst voraussetzungsvoll ist und viel stärker mit einer spezifischen Form literarischer Kommunikation als mit der Fähigkeit, eine Fremdsprache zu sprechen, zu tun hat.

Was bedeutet dies?

Die systematischen Überlegungen zur literarischen Rezeptionskompetenz haben deutlich gemacht, dass das Verstehen von literarischen Texten gebunden ist an

- den Erwerb eines Verwendungssinns (der Leser muss eine pragmatische und kulturelle Bedeutung des Lesens entwickeln),
- die Entwicklung eines Leseinteresses (der Leser muss eine subjektive Bedeutung des Textes entwickeln) und
- die Entwicklung einer Vorstellung vom Gelesenen und die Verknüpfung mit dem sogenannten Weltwissen (der Leser muss Kohärenz entwickeln).

Ähnlich wie im Spracherfahrungsansatz könnte man entsprechend annehmen, dass Kinder nur dann die Bedeutungen des zu Lesenden erfassen lernen können, wenn sie die Bedeutungen von Texten in sozialen Kontexten kennen lernen oder bereits kennen gelernt haben. Diese Einschätzung scheint die Lehrerin im Interview zu teilen, wenn sie berichtet, dass sie am Anfang des Schuljahres mit der Klasse „Die kleine Hexe“ gelesen habe und im sechsten Schuljahr „Das Sams“ lesen möchte und diese Lektüren eher unter dem Aspekt der evasorischen Lektüre, des genießenden Lesens stehen. „Die kleine Hexe“ ist eines ihrer Lieblingsbücher, weshalb sie das auch „per Doktrin“ durchgesetzt habe. Dazu hatte sie eine Lesekartei mit verschiedenen Aufgaben angeboten, von denen manche gemacht werden mussten und manche von den Schülerinnen und Schülern frei wählbar waren. Diese Arbeit hat den Schülerinnen und Schülern Spaß gemacht, so die Lehrerin. Frau Kurz musste allerdings immer die entsprechenden Seiten der Buchvorlage kopieren, da das Buch nicht im Klassensatz in der Schule vorhanden war. Da das Vorlesen allein nicht reichte, um die Aufgaben der Lesekartei zu erfüllen, konnte das Buch also nicht vollständig in der Klasse gelesen werden. Für die sechste Klasse plant Frau Kurz „Das Sams“ zu lesen, auch hierzu gibt es eine Lesekartei. Lesen von Büchern, die sozialisatorisch fast schon in den Rang eines Kanons gehören und mit großem Erfolg auch in anderen Medien präsent sind, gilt der Lehrerin zu recht als sozialisatorisch relevant. Interessant ist, dass Frau Kurz ihre Auswahl wieder damit begründet, dass das Buch (Sams) einfach zu lesen sei. Das Ziel dieser Arbeit ist nicht nur die Entwicklung von Lesefreude, sondern auch das Trainieren von Durchhaltevermögen und Lesestrategien. Sie betont, dass sie hier differenzieren möchte. Ihr grundsätzlich als förderlich zu bezeichnenden Überlegungen werden nur dadurch etwas konterkariert, dass die Schülerinnen und Schüler „Die Kleine Hexe“ und „Das Sams“ erst im fünften und sechsten Schuljahr lesen. Beide Bücher dürfen eher als Grundschullektüre gelten. Besonders wichtig sind Frau Kurz der Erwerb von Lesestrategien, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler etwas im Text unterstreichen oder an den Rand schreiben. Frau Kurz hat also ganz offensichtlich differenzierte Aspekte berücksichtigt, die mit dem Erwerb der Lesekompetenz und einer literaturorientierten Lesehaltung zu tun haben. Frau Kurz hat sich mit dem Thema „Lesen“ auseinandergesetzt (Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil II, Zeile: 308- 388). Umso erstaunlicher ist es, wenn in der beobachteten Stunde an Wort- und Satzbedeutungen gearbeitet und die Identifikation mit der Hauptfigur des Buches

als Hausaufgabe gegeben wird, die Schülerinnen und Schüler also gerade bei dieser Aufgabe zum subjektiven Bezug sich selbst überlassen bleiben.

Frau Kurz betont, dass der literarische Text „Das Papageienviertel“ bezogen werden sollte auf die „persönliche Situation“:

197 L [und das BILD hab ich deshalb ausgewählt, weil sie eb

198 L [en das IST ja auch das ist ja auch sehr aussagekräftig e

199 L [igitlich und sie sollen sich einfach mal gedanken drübe
sc

200 L [r machen und natürlich auch dann, wie ist es IHNEN dann
HNELL

201 L [gegangen, ich mein der Dominic das ist n ganz stabile
leicht lachend

202 L [r junge, der sagt dann war das war mir eigentlich alles

203 L [ziehmlich egal, aber ANDERE haben am ersten tag hier ges

204 I1[mhmh mhmh
> L [essen und haben wirklich dran geknabbert ja da k

205 L [ann man ja auch mal fragen, wie gehts dir denn HEUTE und

206 L [woran liegt das und dass mans immer wieder so auf die p

207 L [ersonliche situation bezieht, das find ich halt in dem al

208 I1[mhmh mhmh und meinen sie, da kommt \
> L [ter schon sehr wichtig

209 I1 [/ was? / ja mhmh
leicht zweifelnd
L [ach da kommt bestimmt ne ganze menge also die rede
überzeugt

210 L [n SEHR gerne auch über sich, wir haben ja auch den montag

211 I1 [mhmh
L [skreis, wo sie so ihre ähm wochenenden dann erzählen o

212 L [der was ihnen so wirklich auf der seele brennt
atmet sch

213 I1 [mhmh
L [da ist eigentlich diese EINE stunde noch zu wenig
nell

214 I1 [mhmh .. (4S) also einerseits
SCHREIBT
L [die wir dann darauf verwenden

215 I1 [wortschatzarbeit und andererseits so diese identifikati

216 I1 [on der bezug zu sich selbst sind ja auch so zwei verschi
L [mhmh

217 I1 [edene punkte im grunde
L [mhmh ja das eine ist ja mal so dies

218 I1 [ja
> /
L [e ganze DEUTSCH unterrichtsgeschichte ne sie müssen halt

219 I1 [ja
L [auch wer wortbilder mal abspeichern und einfach auch ä

220 L [hm für die rechtschreibung dann schon grundlagen legen,

221 L [die die ja ÜBERHAUPT nicht haben, die schreiben teilweis

222 I1[mh
> /
L [e wirklich sachen, die man NICHT lesen kann ja und über
LEIDEND

223 I1[mhmh
L [s lesen kann man ja auch rechtschreiben LERNEN und a

224 I1[mhmh
L [ndererseits aber schon der persönliche bezug also ich

225 I1[mhmh (4S) und
SCHREIBT
L [denke, zwei ebenen sollten schon dabei sein
LACHEND

226 I1[haben sies aus DEM grunde also aus welchen grund haben

227 I1[sie jetzt genau DAS gewählt
L [also einmal, weils um das mäd
schnell

228 I1[ja ähnliche situation
L [chen ging, was in die also diese .. ja d

229 I1[mhmh
L [och identifikationsmöglichkeit und weil es eben ein r

230 I1[mhmh mhmh
L [elativ EINFACHER text ist wir haben also auch an

231 L [klassenlektüre jetzt nicht SO die auswahl

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I)

Eigentlich müsste man annehmen, dass Frau Kurz als ausgebildete Deutschlehrerin über die begrenzte Reichweite des Wortbild-Ansatzes im Rechtschreibunterricht informiert ist. Dass sie ihn hier (Zeile 219) trotzdem anführt, lässt darauf schließen, dass die Vorstellung vom Viel-Leser, der auch einigermaßen stabil über die Regeln des Richtig-Schreibens verfügt, in der Schulpraxis keine exotische ist. Diese Annahme wird auch über die Analyse des Handlungswissens von Frau Rot bestätigt, die als junge, unerfahrene Lehrerin, die Deutsch nicht studiert hat, einen gänzlich anderen fachlichen Hintergrund hat als Frau Kurz.

Um das Verstehen zu erleichtern und Interesse an Texten zu wecken, hat die Lehrerin zu einer Erzählung gegriffen, die von Kindern in einem ähnlichen Alter handelt. Die Protagonistin ist in einer ähnlichen Situation wie die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres, meint die Lehrerin. Diese Nähe bietet ihrer Meinung nach genug Identifikationsmöglichkeiten, die durchaus zum Aufbau von Leseinteressen führen können.

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbau der literarischen Rezeptionskompetenz, die im Unterricht besonders gefördert oder abgefragt werden, beziehen sich nach den bisherigen Ergebnissen aus meiner Analyse von Unterricht primär auf den Aufbau von sprachlichem Wissen und einem für den Text eher unspezifischem Weltwissen. Der literarische Text ist unter dieser Perspektive kein besonderer Lerngegenstand, sondern ein Lerngegenstand, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen und sozialen Defizite (die sich auf einem Mangel an allgemeiner Lebenserfahrung gründen) aufholen können. Frau Kurz geht davon aus, dass viele Schülerinnen und Schüler erhebliche Schwierigkeiten mit dem Verstehen von literarischen Texten haben und dass mit dem Lesen eines „leichten“ Textes mehrere Lernbereiche verbunden werden können. Neben der Rechtschreibung und der Leseförderung nennt sie noch „Wortschatzarbeit“. In ihrem Verständnis gehört dies eher in den Bereich der mündlichen Kommunikation.

151 L [ähm, dann haben sie ja schon gemerkt, es gibt so worte,

152 L [die eigentlich im allgemeinen sprachgebrauch verwendet w

153 L [erden und auch DA sind die aber für die schüler .. VÖLLI

154 I1[mhmh
L [G blank sind von denen sie überhaupt noch nie was geh
LEICHT LACHEND

155 L [ört haben, ob das jetzt der trampelpfad ist oder der sch
LACHEND

156 I1[mhmh
L [rebergarten, also es ist viel WORTSVHATZarbeit was ma

157 I1[.. mhmh
leicht skepti
L [n über literatur halt ganz gut machen kann ja

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I)

2.5.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler

Frau Kurz beschreibt ausführlich und sehr eindringlich im Interview, dass die Schule auch die Aufgabe übernehmen müsse, Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler nicht mehr in ihren familialen Kontexten machen könnten, in der Schule zu ermöglichen. Ganz offensichtlich machen sie die häuslichen Verhältnisse, unter denen ihre Schülerinnen und Schüler aufwachsen, betroffen: Dass viele Kinder mittags allein zu Hause sind und zuviel Fernsehen, Gespräche zwischen Eltern und Kind nur selten stattfinden u.Ä.

291 I1[sondern sie haben im Grunde also auch ein Defizit
L [erfahru

292 I1[im weltwissen mhmh
L [ngsbereichdefizit ganz stark ja doch also das ähm ..

293 L [ja das merkt man auch so in in täglichen Bereichen, wenn

294 L [man sagt, das müsstest du doch eigentlich wissen, wieso
WIE ZU SCHÜLERIN

295 I1[mhmh
L [, das hab ich noch nie gehört
LACHEND

Auslassung Zeile 296

297 L [die sind aber auch wirklich, die gehen nach

298 I1[mhmh
L [HAUSE dann kriegen sie oftmals gar kein Mittagessen

299 L [und setzen sich vors Fernsehen oder gehen raus aber so.

(Transkript des Interviews mit Frau Kurz, Teil I)

Die Kinder hätten keine Erfahrung mit Natur, erkannten nicht einmal eine Amsel und wüssten nicht, wie Getreide aussehe und Brot hergestellt würde. Frau Kurz versuche, den Schülerinnen und Schülern solche Erfahrungen zu ermöglichen, indem sie Lehrgänge ins Freie mache und in großen Körben Anschauungsmaterial mit in den Unterricht bringe. In einer Hospitationsstunde hat sie Teller mit Sand und Muscheln mitgebracht, da manche der Kinder noch nie am Meer waren. Hier sieht sie aber auch die Grenzen der Schule (Transkript

des Interviews mit Frau Kurz, Teil I, Zeile: 639- 696). Die defizitären Lernausgangslagen können ihrer Meinung nach nicht in der Schule aufgefangen werden, weil es den Kindern an grundsätzlichen Interaktionserfahrungen mangle. Ihrer Meinung nach sind die pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten zur Förderung stark eingeschränkt (ebd., Teil II, Zeile: 9- 88; vgl. auch Einschätzung Frau Rot und Frau Edelmeier).

In der Klasse stehen Bücher, die Frau Kurz mitgebracht hat. Sie gehören ihren eigenen Kindern oder ihr selbst. Sie hat offenkundig das Bemühen, eine interessante Leseumwelt für die Schülerinnen und Schüler zu stiften. Das Leseangebot ist allerdings nicht auf schriftfern sozialisierte Kinder und Jugendliche abgestimmt, sondern eher zufällig zusammen gekommen. Frau Kurz selbst liest „wahnsinnig gerne“. Sie zählt im Interview auf, was sie gerne liest: Donna Leon, Van Daggi u.Ä. Frau Kurz erklärt der Interviewerin, dass dies eher „leichte Kost“ sei. Daneben lese sie auch gerne Hesse, Reiseberichte, da sie gern reise, und populär-wissenschaftliche Bücher wie Golemans „Emotionale Intelligenz“, von denen sie nur einzelne Kapitel liest, die sie interessieren. Sie ist auch offen für andere Bücher, die sie zum Beispiel durch Buchkritiken kennen lernt. Auf Englisch liest sie Patricia Cornwell. Insgesamt hat sie aber wenig Zeit zum Lesen und liest dann lieber Bücher, die sich nicht so lange hinziehen, wenn sie abends müde ist und noch lesen möchte.

Auf die Frage, was Frau Kurz in dem Alter der Kinder ihrer Klasse gelesen habe, antwortet sie, dass sie viel gelesen habe, da die Eltern keinen Fernseher hatten. Sie erinnert sich an das Fliegende Klassenzimmer, Astrid Lindgren und Karl May, was die Interviewerin „untypisch“ findet. Frau Kurz ist ihrer Selbsteinschätzung nach ein untypischer Mensch, da sie abseits von der Zivilisation aufgewachsen ist. Daher hat sie nicht viel mit anderen Kindern gespielt, sondern mehr gelesen. Die Bücher hat sie von ihren Eltern, Großeltern und anderen geschenkt bekommen. Auch ihre eigenen Kinder haben sehr viel gelesen. Ihre Tochter liest im Moment gern Mädchenbücher, von denen Frau Kurz findet, dass sie „pffiffig“ seien, sie selbst liest die Bücher mit. Lesen ist in dem Verständnis von Frau Kurz eine Individuierungsmöglichkeit (ebd., Teil II, Zeile: 155-197).

Auf die Frage, woran sich Frau Kurz aus dem Literaturunterricht ihrer Schulzeit erinnert, berichtet sie von englischer Literatur, die sie im Englischunterricht gelesen haben, z.B. Tennessee Williams, was ihr sehr gut gefallen hat. In Deutsch musste sie Balladen wie die Bürgschaft und die Glocke auswendig lernen. Im Gegensatz zu früher findet sie das heute gut. Deutschunterricht verbindet sie mit Böll, Ansichten eines Clowns. Auch Hesses Steppenwolf habe sie gelesen, woraufhin Frau Kurz jahrelang kein Buch von Hesse mehr in die Hand nehmen wollte, da die unterrichtliche Behandlung so langatmig gewesen war. Shakespeare habe ihr auch gut gefallen. Begeistert erzählt Frau Kurz von einer Deutschlehrerin, die mit viel schauspielerischem Talent Gedichte vorgetragen habe. Sie versucht nun vor allem bei Gedichten auch diese Spannung zu erzeugen, indem sie

jahreszeitliche Stimmungen aufnimmt und musikalische Umsetzungen ausprobiert. Sie meint, dass die Kinder dann mehr Interesse an literarischen Texten zeigen (ebd., Teil I, Zeile: 260- 291).

2.5.4 Zusammenfassung

ppk¹:
<p>fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess</p> <p>Das Buch wird als gemeinsames Leseprojekt eingeführt. Damit ist ausgesagt, was mit dem Buch gemacht werden soll, welchem Zwecke es dient: Die Schülerinnen und Schüler sollen daran lesen üben. Entsprechend wird auch nicht von einem thematischen Interesse oder Problem ausgegangen (wie das zum Beispiel bei Frau Maier-Pelling, U3, der Fall ist), sondern das Buch wird unter dem Aspekt des „leichten Erlesens“ eingeführt. Wie im Sprachunterricht wird der Text zum Anlass genommen, Vokabeln zu lernen, Satz für Satz wird vorgelesen und lexikalisch geklärt: Vom Einzelnen zum Komplexen, vom lauten Sprechen, vom Hören zum Denken zum Transfer auf eigene Erfahrungen. Es liegt ein Dreischritt vor: lexikalische Worterklärungen – Wortbedeutungen im Gebrauchszusammenhang – subjektive Bedeutungen applizieren. Die lokale Kohärenzbildung wird von den globalen Textverstehensstrategien abgekoppelt.</p> <p>Anschließend versucht die Lehrerin, diese Zerteilung der Sinnkonstruktion durch die Beschreibung von Lebenszusammenhängen, die diese Wörter beschreiben, wieder in einen Gesamtzusammenhang zu überführen. Lesen wird offenkundig als eine anstrengende Tätigkeit angesehen. Wenn man die einzelnen Bauteile kennt, dann kann man den Text verstehen. Die eigentliche Bedeutung des Textes liegt in seiner Übertragbarkeit auf das eigene Leben. Die Funktion von Literatur im Unterricht könnte man mit Leseübung und Lebensnähe beschreiben.</p>
<p>(lese)pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen</p> <p>Das lesepädagogische Credo der Lehrerin könnte man folgendermaßen zusammenfassen: Man muss den Kindern erst mal die auch im Alltag wesentlichen Begriffe beibringen, bevor man an literarischen Texten spezielle Fragen klären kann. Der literarische Text ist kein besonderer Lerngegenstand, sondern ein Lerngegenstand, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen und sozialen Erfahrungsdefizite aufholen können. Kinder sind an Geschichten mit Kindern interessiert. Diese schließen an ihre Lebenswelt an, wahrscheinlich steckt die Identifikationshypothese dahinter: die Leser können sich mit Figuren, die ihnen ähnlich sind, besser identifizieren.</p> <p>Da den Schülerinnen und Schülern die familiäre Leseanregung fehlt, muss in der Schule kleinschrittig vorgegangen werden und zunächst die Motivation zum Lesen durch ein Herabsetzen der Textschwierigkeit geschaffen werden.</p> <p>Die Klärung der „unbekannten“ Wörter wird im Modus des „Aufgabe-Lösen-Musters“ durchgeführt. Wir haben das bereits bei U3 beobachten können. Deshalb können auch die Wortbedeutungen nach den Kriterien „richtig“ und „falsch“ beurteilt werden. Das Interaktionsmuster ist ein Frage-Antwort-Muster. Auch die Verknüpfung mehrerer Lernbereiche (Rechtschreibung, Wortschatzarbeit) dürfte zum unterrichtlichen Brauchtum gehören. Wir haben diese Verknüpfung bereits bei Frau Rot beobachtet..</p>
<p>eigene (schulische) Sozialisationserfahrungen</p> <p>Frau Kurz ist eine begeisterte Leserin und gibt diese Begeisterung auch an ihre eigenen Kinder weiter. Ihre eigenen aktuellen Lektürepräferenzen wertet sie gegenüber der Interviewerin ab, möglicherweise will sie sich hier nicht zu stark intellektuell positionieren. Ganz offenkundig sind ihr die Probleme der Schülerinnen und Schüler nicht aus eigener Erfahrung bekannt und sie kann aus ihrer eigenen Lesesozialisation nur wenig Phantasie zur Lösung dieser fundamentalen Erfahrungsnot und Sprach- und Schriftprobleme entwickeln. Dies ist auch nicht erwartbar. Erwartbar wäre allerdings, dass die Lehrerin in ihrer Ausbildung mit solchen Problemen konfrontiert wurde und entsprechend didaktische und pädagogische Verfahren zur Lösung dieser Probleme kennen gelernt hat. Es ist gut möglich, dass dies aber nicht so ist und die Lehrerin tatsächlich mit der Komplexität der Probleme überfordert ist. Es ist sogar wahrscheinlich, dass das didaktische Theorie- und Methodenwissen aus der Ausbildung im Laufe der praktischen Erfahrung in der Schule starken Abschleifungen ausgesetzt ist. Auffällig war die Diskrepanz zwischen der didaktischen Elaboriertheit der Lehrerin im Interview und der kleinschrittigen und wenig motivierenden Vorgehensweise im Unterricht. Diese Diskrepanz zeigte sich auch bei Frau Maier-Pelling (U3). Möglicherweise ist diese Diskrepanz zwischen Rhetorik und praktischer Umsetzung ein Kennzeichen des Handlungswissens von erfahrenen Deutschlehrkräften.</p>

¹ *practical professional knowledge* (s. Kapitel 2, Teil I)

3. Ergebnisorientierte Darstellung: Das Handlungswissen der Hauptschullehrerinnen und die Sinnstruktur des Unterrichts

Im ersten Teil der Arbeit habe ich deutlich zu machen versucht, dass das, was die Lehrerinnen und Lehrer wissen, wenn sie im Unterricht handeln, nicht gleichzusetzen ist mit ihren Vorstellungen vom Lernen und Lehren, die sie in Interviews äußern. Um das ppk der Lehrkräfte zu rekonstruieren, musste deshalb Unterricht selbst beobachtet werden. Das ppk beschreibt „*what they think as they are doing what they do*“ (Anderson-Levitt 1987: 173f). Gerade weil es sich um ein Wissen handelt, das sich viel mehr im Vollzug ent-äußert als über ein bewusstes Nachdenken, ist es stark durch die eigene Sozialisation, die Aufschichtung unterschiedlichen Handlungswissens und den Handlungsrahmen selbst geprägt. Wenn dies aber so ist, muss auch davon ausgegangen werden, dass es ähnliche Orientierungen im Handeln mehrerer Lehrkräfte gibt, wenngleich die Praktiken des Lesens von Literatur in der Hauptschule ganz unterschiedlich sein mögen, denn die im Handlungswissen aufgeschichteten Erfahrungen und die Rahmung des Unterrichts weichen subjektiv weniger voneinander ab, als man zunächst meinen könnte. Man kann, wie ich meine, davon ausgehen, dass einige der Praktiken zu einer Kultur des Literaturunterrichts in der Hauptschule gehören.

Bevor ich aber die Normen eines solchen Handlungswissens herauspräparieren möchte, werde ich im Folgenden die Befunde aus der Untersuchung (U1, U2, U3, U6 und U7, U5 nur eingeschränkt) strukturiert zusammenfassen.

3.1 Das Handlungswissen der Hauptschullehrerinnen

Das Handlungswissens war folgendermaßen gegliedert:

Abb. 20: Handlungswissen der Lehrkräfte

ppk:
fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess
pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen
eigene frühe (und schulische) Sozialisationserfahrungen

Entlang dieser Struktur soll das Handlungswissen der Lehrerinnen verglichen werden. Die Konstruktion des Gegenstandes „literarischer Text“ und die Konstruktion des Leselern-Prozesses hängt stark mit den lesepädagogischen und weltanschaulichen Überzeugungen der Lehrerinnen zusammen. Deshalb werde ich die beiden Schichten im Vergleich zusammenziehen.

3.1.1 Fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess und pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen

Die Ernüchterung der Lehrerinnen wegen vermuteter fehlender oder zumindest stark eingeschränkter Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Leseförderung führt zur Reduktion des Anspruchs an literarische Texte in quantitativer (kurze Texte!) und qualitativer Hinsicht (keine komplexen Handlungen, kein großes Figurenrepertoire, keine fremden Begriffe u.ä.) und zu einer Beschränkung auf Interaktionsmuster, die die Lernprobleme immer gleich sichtbar machen sollen und die den Schülerinnen und Schülern kleinschrittig den Text erschließen helfen sollen: Das laute Reihum-Lesen, das Klären unbekannter Wörter und Ausdrücke, das Beantworten von Inhaltsfragen, der Bezug zur altersgemäßen alltäglichen Lebenswelt. Damit unterstützen die Lehrerinnen die lokale Kohärenzbildung, nicht aber den Übergang vom lokalen zum globalen Textverstehen. Die sozialen und persönlichen Defizitannahmen scheinen die Reduktion des kognitiven Anspruchs zu erzwingen. Systematische Übungen zu Lesestrategien konnten wir nicht beobachten – dies ist allerdings auch nicht erstaunlich, da die Untersuchung zu einem Zeitpunkt stattfand, als die Lesestrategie-Trainingsprogramme noch nicht in dem Maße als bekannt vorausgesetzt werden konnten, wie dies 2008 der Fall sein dürfte. Selbstverständlich kann immer angenommen werden, dass das, was wir in der Forschergruppe nicht beobachten konnten, im Unterricht zu einem anderen Zeitpunkt stattfand. Allerdings müsste es dann dazu einen Hinweis im Interview geben.

Der Umgang mit Literatur hat im Deutschunterricht der Hauptschule keinen eigenen ästhetischen Stellenwert: an literarischen Texten werden vielmehr Wortschatzübungen, grammtische Fragen und Fragen der Rechtschreibung beantwortet oder soziale und moralische Probleme erörtert. Allen Lehrerinnen ist die Arbeit an literarischen Texten wichtig, keine von ihnen möchte auf den Einsatz von literarischen Texten verzichten. Alle betonen, wie subjektiv relevant Lesen sein kann und möchten den Schülerinnen und Schülern diese Relevanz vermitteln. Aber wie die Lehrerinnen eine erweiterte Lesefähigkeit unterstützen können, das wissen sie nicht. Leider hat die Deutschdidaktik die Lehrkräfte bei der Lösung dieses Problems bisher wenig unterstützt.

Ich komme nun zu den eigenen Sozialisationserfahrungen, die ich im Verhältnis zu den Sozialisationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler setzen möchte, wie sie von den Lehrerinnen wahrgenommen werden.

3.1.2 Verhältnis „eigene Lesesozialisation“ – Sozialisationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Alle Lehrerinnen (U1-U7) sind begeisterte Leserinnen und haben ein ausgeprägtes Interesse an literarischen Texten in all ihrer Vielfalt. Den sprachlichen und schriftsprachlichen Problemen stehen sowohl die Deutsch fachfremd Unterrichtenden wie auch die Deutschlehrkräfte etwas hilflos gegenüber. Allerdings schöpfen die Deutschlehrkräfte die Möglichkeiten der Leseförderung durch die Initiierung verschiedener Gebrauchssituationen deutlich stärker aus. Die fehlende familiäre Unterstützung bezogen auf die in der Schule erwarteten Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die nicht allein das Fach betreffen, sondern auch auf als *soft skills* bezeichnet werden, bedauern die Lehrerinnen nicht nur, sondern halten dies für einen wesentlichen Schulmisserfolgsweg. Zwar betonen Frau Maier-Pelling, Frau Edelmaier, Frau Kurz und weniger explizit, aber dennoch vernehmlich, Frau Vogel, dass sie die sozialisatorischen Defizite in der Schule auffangen möchten und entwickeln dazu auch Ideen. Die Zuversicht, ihre Schülerinnen und Schüler zu Leserinnen und Lesern zu machen, haben sie allerdings nicht. In unseren Interviews konnten wir bei Frau Rot, Frau Maier-Pelling und Frau Kurz ein erstaunlich hohes Maß an Frustration und Enttäuschung ausmachen, was die eigenen Möglichkeiten anbetrifft, Schülerinnen und Schüler nachhaltig und generell im Lernen zu fördern. Die Lehrerinnen begründen ihre eigene „Hilflosigkeit“ (Frau Rot im Interview, Zeile 414) mit den multiplen Lern- und Verhaltensdefiziten, die es den Schülerinnen und Schülern schwer machen, sich adäquat und mit Erfolg am Unterricht zu beteiligen.

Frau Kurz (U5)¹:

„[...] ja, und ich mein', die schule kann das gar nicht alles leisten, da muss man halt auch mal zu hause ne fördermaßnahme in angriff nehmen oder sich mal beraten lassen oder das ist dann halt für den jungen auch sehr schwierig [...]"
(Interview mit Frau Kurz, Teil I, Zeile 644-648).

Frau Rot (U1):

„[...] dass einfach auch MITTAGS oder die ELtern sich zu hause dann einfach mit den kindern noch mal hinsetzen und noch mal () persÖNlich ähm die hausaufgaben vielleicht ma durchlesen oder ich mein, wie solln sies lernen, ich kann mich nicht immer zu einem einzelnen hinstellen und kann dem GENAU sagen, so jetzt schreib des so und da machst du grad nen fehler und jetzt probier des, die Üben halt auch zu hause dann überhaupt nicht, die gehen dann, ich hab äh jetzt grad die 23 [Schülerin S.G.] () ich mein, das bleibt ja hier () die 23 ähm () ich kanns nicht, schluss aus () und ich üb's nicht, da steht immer zum Beispiel auf dem englischzettel, ah ich hab ich bin schon wieder so schlecht, ich kann des nicht ich kann des nicht ich kann des nicht, () aber () sie macht WEDER ihre hausaufgaben noch probiert's ich hab des gefühl, sie probIERTs nicht mal und das müssen halt meiner meinung nach auch zu hause mal, da müssen sich auch die eltern drum kümmern oder es muss irgendwelche einrichtungen geben, wo sie mittags hingehen können und wo des wo da einfach noch mal m bisschen () äh ja unterstützung für die

¹ Da die Zitate hier eher aus illustrativen Gründen angeführt werden und nicht weil ich sie noch einmal analysieren möchte, werden sie gekürzt wiedergegeben.

kinder () vorhanden ist also das fällt mir unheimlich auf, dass die halt mittags teilweise völlig alleingelassen sind [...]"
(Interview mit Frau Rot, Teil II, Zeile 385-405)

In besonders deutlicher Weise formuliert Frau Edelmeier (U2) das Problem der schwierigen häuslichen Verhältnisse (Interview mit Frau Edelmeier, Zeile 301-371). Es seien nicht in erster Linie Disziplinprobleme, sondern die außerschulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die sie beschäftigten und die sie daran zweifeln ließ, ob sie es lange in der Hauptschule aushalten könne. In der Grundschule erlebe man als Lehrerin auch noch „intaktere Familienverhältnisse“. Diese Probleme berücksichtigt Frau Edelmeier auch bei der Themenauswahl (s. Anhang). Mehr oder weniger explizit machen die Lehrerinnen die Schülerinnen und Schüler für ihre Lernsituation auch selbst verantwortlich:

Frau Vogel (U7):

„ich weiß WIRKLICH nicht, die kinder, die TUN halt teilweise wirklich NICHTS zu hause, die stationen HIER, die machen se teilweise so . locker vor sich hin“
(Interview mit Frau Vogel, Teil I, Zeile 383-384)

Frau Kraft (U6) hat eine Umfrage bei den Schülerinnen und Schülern gemacht, wer zu Hause liest:

„[...] die lektüre war AUCH nicht schlecht, also ich hab die vorstadtkrokodile gelesen aber es war einfach den meisten zu langatmig en ganzes buch durchzuhalten, wir haben dann auch, ähm .. ich hab auch bestimmte abschnitte immer mal wieder zum lesen aufgegeben, wir haben das besprochen, auch im unterricht gelesen, aber. diese handlung durchzuhalten, das war für viele schon zu lang. ich hatte auch vorher diese Umfrage gemacht zum leseverhalten, weils mich auch, interessiert hat . und ähm es gibt ganz wenig kinder, die überhaupt mal bücher zu hause haben oder mehr wie wie zwei drei bücher haben oder auch kontinuierlich mal ein buch LESEN, also viele haben gesagt, ja, sie fangen mal an zu lesen, aber sie lesen das buch nicht fertig oder so, also das ist schon .. war schon SCHWIERIG das durchzuhalten und wir haben immer mal wieder auch die handlung aufgreifen müssen, damit sie auch den roten FADEN nicht ganz verlieren, also diese wichtigsten. die personen, klar das war dann schon bekannt, aber so dieser . diese entwicklung in dem buch war dann schon nicht so einfach für manche .. und deswegen bin ich dazu übergegangen KURZE texte zu lesen, die man in einer stunde gut erlesen und erarbeiten kann, oder ähm wenn s längere texte sind, ihnen als hausaufgabe zu geben zum lesen zum vorbereiten .. oder ähm . eben zu halbieren und zu sagen, die fortsetzung kommt dann [...]"

Frau Maier-Pelling (U3):

„[...] [wir] machen so MINIprojekte dann, auch dazu so zu hause, wobei die häusliche MITarbeit bei einigen sich darauf beschränkt, zu sagen, wir haben keine zeitung, bei uns findet das gar net erst statt, und es ist schwierig, DIESE kinder zu motivieren, das kann ich dann als partnerarbeit, IHR beide habt DEN auftrag, aber von alleine, das ist hauptschule, es IST einfach hauptschule [...]"
(Interview mit Frau Maier-Pelling, Teil I, Zeile 243-249)

Unter dem Gesichtspunkt des Format-Lernens hat Frau Maier-Pelling hier einen sehr guten Gedanken. Offenkundig erlebt sie aber die Organisation dieses Lernens als Belastung.

Die Interviewerin fragt Frau Maier-Pelling, ob sie das Fach Deutsch gerne unterrichte. Die Lehrerin macht ihre Einschätzung vom erwartbaren Erfolg ihrer Arbeit abhängig:

„[...] net mehr so gern wie früher zeitweise unterrichte ich mathematik lieber es ist einfach frustrierend zeitweise, aber ich weiß auch als klassenlehrer, es ist auf jeden fall ganz wichtig, dass deutsch in der glei .. also deutsch und klassenlehrer müssen eine hand sein ich mach immer noch, ja ich kann net sagen, das ich ungerne deutsch, aber nimmer mit dieser leidenschaft, mit der ich früher drangegangen bin ja, muss ich einfach zug.. also es wäre falsch, das nicht zuzugeben, das heißt NICHT, dass ich net interessiert bin und immer wieder PROBIERE, aber es ist .. das was zurückkommt, ist net das, was ich mir manchmal wünschen wdürde egal wierum ichs dreh oder was ich an meinem verhalten feil oder ändere .. ja also ich probiers trotzdem, wir werden auch ne lesenacht machen irgendwann gemeinsam mit der ersten Klasse und dann werden meine großen vorleser sein für die kleinen wir werden sehen, obs überhaupt funktioniert und obs zustande kommt aber alles was man an aktionen hier durchführt, ist mit einem großen zeitaufwand verbunden und man muss damit rechnen, dass unter dem strich net das rauskommt, was man sich erhofft, ja .. und man muss zufrieden sein mit dem, was dann kommt ich backe kleinere brötchen [...]"

(Interview mit Frau Maier-Pelling, Teil II, Zeile 351-374)

Die geringe Zuversicht der Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer eigenen Leistungsfähigkeiten (vgl. Pieper u.a. 2004) korrespondiert also mit der Annahme einer geringen Selbstwirksamkeit bei den Lehrerinnen. Möglicherweise ist dieser Befund auf eine Professionalisierungslücke in der Lehrerausbildung zurückzuführen. Ich möchte diese Professionalisierungslücke folgendermaßen beschreiben: Wenn die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer selbst keine problematischen Erfahrungen im Umgang mit Schrift und Literatur haben und mit Problemen des Schrift- und Literaturerwerbs auch im Studium nicht in ausreichendem Maße bekannt werden, dann dürften die massiven Lernprobleme der Hauptschülerinnen und Hauptschüler als Abweichung vom Normalmodell interpretiert werden, auf die man in der Schule und im Unterricht eben kaum oder gar nicht sinnvoll reagieren kann. Die große Diskrepanz zwischen den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und denen der Lehrkräfte in der Hauptschule, die weder supervisorisch noch im Rahmen der Fachausbildung aufgearbeitet wird, führt fast zwangsläufig zur Abwehr von Ansprüchen an die eigene Arbeit.

3.1.3 Das Handlungswissen von fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Deutsch-Lehrkräften

Es dürfte deutlich geworden sein, dass es zunächst keine besonders auffälligen Unterscheidungsmerkmale zwischen den Handlungen ausgebildeter Deutschlehrkräfte und jenen fachfremd unterrichtender Lehrkräfte gibt. Um dies fundiert beurteilen zu können, müssten allerdings weit mehr Unterrichtsaufzeichnungen untersucht werden. Gleichwohl lassen sich einige Annahmen zu den Unterschieden auf der manifesten Handlungsebene und bezogen auf das Handlungswissen machen. Frau Maier-Pelling (U3) sowie Frau Kurz (U5) versuchten Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die einerseits auf der

hierarchieniedrigen und andererseits auf der hierarchiehoher Prozessebene liegen, mit der Kombination verschiedener methodischer Verfahren zu lösen. Die Identifikation mit den Figuren hatte hierfür Scharnierfunktion, sie diente nicht nur dazu, die Lesemotivation im engeren Sinn zu fördern. Frau Maier-Pelling zeigte mithilfe ihres Verfahrens den Schülerinnen und Schülern, wie man zunächst Interesse an einem Buch entwickeln kann (Bilder ansehen, Klappentexte lesen u.Ä.), und machte eine Analyse vom Figurenrepertoire des Textes. Die Arbeitsaufträge und die Übertragung der im Buch geschilderten Situation auf das eigene Leben waren aber sehr stark punktuell und dienten nicht dazu, die Text- und Literaturkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Dies arbeiteten stattdessen Punkt für Punkt ab. Frau Maier-Pelling und Frau Kurz erläuterten im Interview, welche Lesefördermaßnahmen sie planten und bereits durchgeführt hatten. Sie konnten ganz offenkundig die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die sie als äußerst komplex beschrieben, in einem größeren sozialisatorischen und curricularen Zusammenhang sehen. Dies gelang Frau Rot (U1) nicht, da sie als Anfängerin viel stärker mit Routine beschäftigt war und ihre Auseinandersetzung mit Literatur eher eine Maßnahme zur Einführung einer Sozialform war. Als Anfängerin, die fachfremd unterrichten muss, ist sie darauf angewiesen, dass sie von Kolleginnen und Kollegen handhabbare Tipps bekommt. Frau Edelmeier (U2) und Frau Vogel (U7) sind zwar auch weniger erfahren als Frau Kurz und Frau Maier-Pelling, sie agieren aber fachlich weitaus selbstsicherer als Frau Rot. Frau Edelmeier hat immerhin Deutsch im Nebenfach studiert, während Frau Vogel Deutsch fachfremd unterrichtet. Frau Vogel und Frau Edelmeier zeigten eine große Methodenvielfalt in der Umsetzung ihres Vorhabens, allerdings mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Erstaunlich war hier, wie wenig die Methoden auf Textangemessenheit hin geprüft wurden. Es gab ein deutliches Primat des subjektiven Zugangs zu literarischen Texten gegenüber analytischen oder intertextuellen Verfahren, die fachwissenschaftliche Kriterien andeutungsweise umsetzen.

Insgesamt ist das Handlungswissen aller Lehrerinnen geprägt von der pädagogischen Leitfigur des lernbereichs- und fächerübergreifenden Lernens und der Herstellung eines subjektiven Bezugs. Möglicherweise ergibt sich daraus fast zwingend, dass die Lehrerinnen – mit Ausnahme von Frau Edelmeier – die Lektüre literarischer Texte als Sprachlernsituationen nutzen. Denn alle Lehrerinnen wollen die gravierenden sprachlichen Probleme, die sie bei ihren Schülerinnen und Schülern wahrnehmen, lösen. Die didaktische Situierung des Textes und die darauf bezogenen Methoden des Lesens und Interpretierens sind daher auch gar nicht speziell auf das Textverstehen und die Förderung der Lesefertigkeit bzw. der Lesekompetenz im Sinne hierarchiehoher Leseleistungen bezogen.

Didaktische Theorie und Theoriewissen werden von allen Lehrerinnen als nur begrenzt hilfreich wahrgenommen – auch dies ist nicht verwunderlich, denn in der Tat liegen kaum fachdidaktische Überlegungen oder gar methodische Handreichungen vor, die auf die

grundlegenden Textverstehensprobleme von bereits alphabetisierten Schülerinnen und Schülern zugeschnitten sind. Erst in den letzten vier Jahren sind im deutschsprachigen Raum konkrete Überlegungen dazu angestellt worden (dazu: Palincsar/Klenk 1992; Schoenbach/Greenleaf 1999; Gold 2007; Rosebrock/Nix 2007).

3.2 Die Sinnstruktur des Unterrichts

Die Sinnstruktur des Unterricht wurde sequenzanalytisch rekonstruiert. Ich möchte an dieser Stelle nicht die einzelnen Befunde der Sequenzanalyse zusammenfassen, sondern vielmehr entlang von Phasen des Unterrichts die Praktiken noch einmal zueinander ins Verhältnis setzen.

3.2.1 Phase der Vorbereitung der Primärrezeption

Zu beobachten waren in *der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption*:

- Wortfeldarbeit (ohne Textvorlage) (U1)

Es wurde ein semantisches Feld vorbereitet und zugleich an bisherige Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft.

- Rätsel zu einer Figur aus dem Text (ohne Textvorlage) (U3)

Das Rätsel führte spielerisch zu einem Tier aus dem Buch; zu dem Tier wurden sachliche Informationen vorab gegeben. Dies diente der Erweiterung des Hintergrunds (im Sinne eines thematischen, inhaltlichen Weltwissens), vor dem das Buch besser verstanden werden könnte.

- Buch durchblättern, Bilder ansehen (U3)

Hierbei handelt es sich um eine Lesestrategie, die dem Aufbau der Lesemotivation und des Leseinteresses dienen kann.

- Figuren aus Text als Typen beschreiben (ohne Textvorlage, an Bildern) (U6)

Die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften zu verschiedenen Tieren wurde herausgearbeitet und sollte als Interpretationsfolie zu der anschließend gemeinsam gelesenen Fabel dienen. Dabei ging es um die Bewusstmachung von Zuschreibungen, die beim Lesen von Fabeln eine sinnkonstituierende Rolle spielen.

- inhaltliche Problematik besprechen (ohne Textvorlage, an Bildern) (U7)

Anhand eines Bildes wurde ein Konflikt aus dem Buch entfaltet. Diese thematische Vorarbeit diente dazu, ein Leseinteresse aufzubauen und ein zentrales Thema aus dem Buch bereits

vor der Lektüre zu problematisieren. Vermutlich sollte dies auch dem Verstehen des literarisch entfalteteten Konfliktes dienen.

- Ankündigung des Buches und der kommenden Arbeit damit (U5)

Das Buch wird eingeführt mit erklärenden oder hinweisenden Worten, möglich wäre auch, dass Lehrkräfte ein Buch inhaltlich vorstellen, Frau Kurz hat das Buch allerdings nur unter dem Aspekt des leichten Erlesens vorgestellt. Sicher soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler dadurch geweckt werden und die Hemmschwelle, ein Buch zu lesen, herabgesetzt werden.

Ich möchte nun die Praktiken insgesamt deuten:

Diese Praktiken erfüllen nicht nur die Funktion der Motivation *zum* Lesen (anstatt einer Lesemotivation am Text), sondern sind auch psychologisch als Anwärmpraktiken zu deuten. Vorwissen und Erfahrungen sollen expliziert oder aufgebaut, das Kommende soll thematisch eingebettet werden. Es wird durchaus der Versuch gemacht, unterschiedliches Wissen aufzubauen. Wie dieses Wissen differenziert werden kann, möchte ich später ausführen. Das Einholen von Erfahrungen ist daran orientiert, subjektive Verbindungen zu dem Thema, der Fragestellung oder einzelnen Ereignissen aus dem Text herzustellen. Diese Unterscheidung von „Anknüpfen an Vorwissen“ oder „Aufbau von Kontextwissen“ und „Anknüpfung an subjektive Erfahrungen“ erscheint mir wichtig, da Erfahrungen ausgesprochen idiosynkratisch sein können, während es sich beim Vorwissen oder Kontextwissen um eine Kontextuierung des Textes handelt, die nicht erfahrungsgetränkt sein muss. Die thematische Einstimmung kann auch als Lesestrategie begriffen werden, die dazu dient, ein Lesebedürfnis zu schaffen.

3.2.2 Phase der Primärrezeption

In der *Phase der Primärrezeption* waren folgende Praktiken zu beobachten:

- leises, individuelles Lesen des Textes (U4)

Diese Praktik des Lesens war nur in einer Klasse zu beobachten. Leider kann ich hier nicht weiter darauf eingehen, weil ich U4 nicht in die empirische Untersuchung miteinbezogen habe.

- das laute Vorlesen von Textteilen in Gruppen (Teile des Textes liegen vor) (U1)

Die einzelnen Strophen eines Gedichts wurden an mehrere Gruppen verteilt und sollten dort zusammengelegt und laut vorgelesen werden. Das Gedicht ist dadurch in Teile zerlegt, deren Bedeutung im Zusammenhang erst nach der ersten Lektüre erfasst werden kann.

- das laute Vorlesen eines Textes seitens der Lehrerin (Schüler und Schülerinnen haben keinen Text) ohne zusätzliche Höreraktivierung (U2)

Der Text wurde der Klasse von der Lehrerin ganz vorgelesen. Es wurde damit anscheinend eine (Mittelschichts-) Lesepraxis aus der Familie in die Schule geholt. Allerdings wurden keine Gesprächsimpulse gegeben. Weder die Kontextuierung des Präsentierten, die über das Unterrichtstypische – nämlich, dass hier Texte gelesen werden, weil dies eben Teil des Unterrichts ist – hinausgeht, noch die Haltung der Lehrerin zu dem Text war für die Schülerinnen und Schüler zu erkennen.

- das laute Vorlesen eines Textes durch die Lehrerin (Schüler und Schülerinnen haben keinen Text) mit zusätzlicher Höreraktivierung (U4)

Auch hier knüpft die Lehrerin an eine Vorlesepraxis aus der Familie an. Die Höreraktivierung ist ein schulisches Verfahren, das den Dialog in der dyadischen Vorlesebeziehung substituiert.

- das laute ungeübte Vorlesen reihum durch Schülerinnen und Schüler (U3, U5, U6, U7)

Dies ist ein schultypisches Verfahren, einen neuen Text gemeinsam zu lesen. Der Text wird in möglichst kleinen Schritten, d. h. in kleinen Abschnitten, gelesen. Mit dem lauten Vorlesen soll die Lesefertigkeit geübt werden, zugleich ist damit auch für Ruhe und Konzentration auf den Text gesorgt. Flüssiges lautes Lesen scheint für die Lehrerinnen auch gutes Lesen zu sein, hierauf verwenden sie teilweise viel Aufmerksamkeit. Durch das laute Vorlesen des Textes seitens der Schülerinnen und Schüler erscheint der Leseprozess kontrollierbar: Wenn beim ersten Erlesen Fehler beobachtet bzw. gehört werden, können und werden sie von der Lehrkraft meist sofort korrigiert. Da die Lehrerinnen wissen, dass die Schülerinnen und Schüler viele Ausdrücke und Wörter des Deutschen nicht kennen, vermuten sie, dass die Schülerinnen und Schüler längere Textpassagen beim Lesen nicht verstehen werden. Nach dem Lesen kürzerer Abschnitte werden einzelne Ausdrücke aus dem Textzusammenhang isoliert und meist nur lexikalisch geklärt. Die Klärung des Ausdrucks im Textzusammenhang erfolgt nicht. Dieses Vorgehen wird von den Lehrerinnen mit den mangelnden Sprachkenntnissen und den Erfahrungsdefiziten der Schülerinnen und Schüler begründet. Erst das anschließende Verfahren in der Phase der Anschlusskommunikation (Fragen zum Text) und der Texterarbeitung dient der Förderung sinnerfassenden Lesens. Insgesamt gliedert sich der Prozess des Lesens praktisch in einen Dekodierungs- und einen Sinn-Erschließungsvorgang. Das laute Vorlesen wird mindestens von einer Lehrerin (Maier-Pelling) auch als Lesestrategie verstanden: Indem die LeserInnen gleichzeitig entziffern und hören, was sie lesen, könnten sie Verlesungen bewusst wahrnehmen.

Man hat den Eindruck, dass die hier beobachteten Praktiken gewissermaßen ein Stufenmodell des Verstehens von literarischen Texten beschreiben: decodieren – mit eigenen Erfahrungen vergleichen – Schlussfolgerungen ziehen/Bewertungen abgeben zum Verhalten einzelner Figuren. Damit ist allerdings ein wichtiger Schritt im Leseprozess übersprungen, nämlich die Herstellung von Textkohärenz auf lokaler und globaler Ebene (vgl. Richter/Christmann 2002).

Theoretisch kann man das Lesen auf der Wortebene vom Lesen auf der Textebene unterscheiden (vgl. Pangh 2003). Beim Lesen von Wörtern kommen, soweit wir wissen, zwei Strategien besonders zum Einsatz, nämlich das „lautorientierte Erlesen“ und das „lexikalische Lesen“. Während beim lautorientierten Lesen die Grapheme und Graphemgruppen in Laute und Silben übersetzt werden, werden beim lexikalischen Lesen die Wortmerkmale im Text mit Wortmerkmalen, die im mentalen Lexikon gespeichert sind, verglichen. In jedem Fall muss beim Lesen immer ein Bedeutungskontext für das Lesende geschaffen werden, damit das Wort erlesen und verstanden werden kann. Je routinierter ein Kind im Lesen wird, desto mehr sprachliche Informationen wird es im lexikalischen Gedächtnis speichern und umso schneller wird es den Dekodierungsvorgang bewältigen, bis es schließlich zu einer Automatisierung kommt. Zum textverstehenden Lesen (Pangh 2003) allerdings fehlt dann noch ein entscheidender Schritt:

„Um eine Vorstellung von der inhaltlichen Aussage eines Textes zu erhalten, muss man aus den Informationen, die man dem Text direkt entnehmen kann und dem Weltwissen, über das man verfügt, Schlussfolgerungen ziehen und diese miteinander in Beziehung setzen oder vernetzen. Für die dazu notwendigen Konstruktionsleistungen (Inferenzen) ist sowohl sprachliches als auch inhaltliches Wissen notwendig [...].“
(Pangh 2003: 75)

Ganz deutlich wird in allen Leseentwicklungsmodellen, dass bereits auf der ersten Stufe des Lesenlernens eine subjektiv und objektiv bedeutungsvolle Kontextuierung des zu Lesenden stattfindet. Das bedeutet, dass individuelle Verstehenszusammenhänge sowie kulturelle Deutungsmuster vom ersten Lesen zur Deutung herangezogen werden.

Natürlich sind solche Entwicklungsmodelle keine Modelle des eigentlichen Lesevorganges, der beim kompetenten Leser jedes Mal, wenn er liest, abläuft. Wenn aber davon ausgegangen wird, dass die Schülerinnen und Schüler im fünften und sechsten Schuljahr das Lesen und Verstehen von (literarischen) Texten noch lernen müssen und sich, wie die Lehrerinnen alle betonen, in ihrer Leseentwicklung große Schwierigkeiten zeigen, dann müssten die Praktiken in der Primärrezeption doch sehr viel deutlicher die Relevanz des Textes und seiner Bedeutungen für die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen oder diese erst aufdecken. Genau dies geschieht aber weder in der Vorbereitung der Primärrezeption noch in der eigentlichen Lesesituation, in der Primärrezeption selbst. Die Phase der Vorbereitung der Primärrezeption ist eher geprägt von spielerischen Hinführungen zu einem

Thema, das mit dem literarischen Text angesprochen wird. Die soziale Kontextuierung des Lesens, die in der primären Sozialisation vom Tagesablauf, von den ritualisierten Lese- und Vorlesespielen garantiert wird, wird in der Schule offensichtlich mit Erfolg von der spielerischen Hinführung übernommen. Ein Rate-, ein Assoziationsspiel oder eine Bildbetrachtung übernehmen die Funktion, motivational die soziale Verbindlichkeit herzustellen, wie sie in familialen literarischen Ereignissen durch die Nähe zwischen Erwachsenen und Kindern gegeben ist, damit die schwere Erarbeitung eines literarischen Textes endlich gelingen kann. In der Regel erfahren die Arbeit mit dem Text in den beobachteten Stunden und das Lesen des Textes keine explizite sozial-funktionale Einbindung. Nur in einem Fall (U4) hat die Lehrerin, Frau Herrmann, zu Beginn des Unterrichts das Lesen eines literarischen Textes (Gedicht) mit einem Ziel (herausfinden, welches Sprachspiel hier gespielt wird) verbunden und eine entsprechende Leseweise (analytisches Lesen) dazu deutlich gemacht oder die Verfahren auf den Text bezogen. Das Verhältnis von Gegenstand (literarischer Text, literarische Kommunikation) und Verfahren und Ziel dürfte für die meisten Schülerinnen und Schüler auseinanderfallen. Die eingesetzte spielerische Hinführung zum Thema des Buches oder des Textes mithilfe eines Spieles oder eines Bildes (Fühlekasten, Vogelrätsel, Bildbeschreibung) kann als Folge einer solchen Dekontextualisierung des Lesens von Literatur verstanden werden. Das führt dazu, dass die Motivation in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption weitgehend ohne Text geschieht. Die Lehrerinnen orientieren sich mit ihren Hilfestellungen entsprechend an den Lese- und Verstehensschwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler und nicht an dem didaktisch-sozialen Kontext, obgleich dies vermutlich auch im Literaturunterricht wirksamer wäre (Dehn 1999: 60).

3.2.3 Phase der schulischen Anschlusskommunikation

Mit den Praktiken des Lesens sind häufig *Formen der schulischen Anschlusskommunikation* verbunden:

- sich zu dem Text frei äußern (ohne Rückmeldung oder vorgängige Fragestellung der Lehrerin) (U2)

Die Schülerinnen und Schüler äußern sich auch ohne vormalige Aufforderung zu dem vorgelesenen Text.

- mündlich unbekannte Wörter (die von der Lehrerin/dem Lehrer oder von Schülerinnen und Schülern herausgesucht werden) im Klassenverband klären (U5, U7)

Der literarische Text wird wie ein fremdsprachlicher Text behandelt. Dies geschieht weitgehend intuitiv, die Lehrerinnen erklären spontan, was die Ausdrücke bedeuten. Der lokale oder gar globale Textkontext spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

- mündlich inhaltsorientierte Fragen zum Text beantworten (in Einzel- oder Gruppenarbeit oder Klassenverband) (U5)

Sich dessen zu vergewissern, was im Text steht, scheint insgesamt im Deutschunterricht der Hauptschule eine große Rolle zu spielen und gilt schon als Lernziel. Die mündliche Erarbeitung soll das Textverständnis kontrollieren und zugleich üben.

- mündlich möglichst konkret Bezug zur Lebenswelt, zur Person herstellen (in Einzel- oder Gruppenarbeit oder Klassenverband) (U1, U2, U5, U7)

Den Bezug zur Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen herzustellen, ist für alle Lehrerinnen ein außerordentlich wichtiges Lernziel. Begründet wird dies mit den allgemeinen sozialisatorischen Defiziten der Hauptschülerinnen und -schüler.

- Figuren möglichst textgenau beschreiben (U3)

Hier geht es einerseits um das textgenaue Lesen und eine Strategie des Nachlesens, um Informationen aus dem Text zu ‚entnehmen‘, andererseits um die Verdeutlichung der Figuren und die Vergegenwärtigung von Figurenkonstellationen. Indem die Wiederholung der entsprechenden Textpassage bereits als richtige Antwort gezählt wird, werden die Schülerinnen und die Schüler der Anstrengung enthoben, über die Figurenkonstellation nachzudenken.

- nach Lehrerfragen textanalytische Operationen durchführen, wie Textsortensignale erkennen, Erzählkonzept klären u. Ä. (meist im Klassenverband) (U1, U6)

Einige dieser Praktiken können bereits als Teil der Texterarbeitung verstanden werden (vor allem die letzten drei mit Spiegelstrichen angeführten). Insofern diese Praktiken mündliche sind, möchte ich sie der schulischen Anschlusskommunikation zuordnen. Insgesamt dienen sie mit Ausnahme der textanalytischen Operationen dazu, das Textverständnis zu sichern, bevor mit dem Text weitergearbeitet wird. Offensichtlich meinen die Lehrerinnen, man müsse zunächst einmal den Inhalt klären und subjektive Bedeutungen finden, bevor darauf aufbauend eine produktive und analytische Textarbeit gelingen kann. Mit subjektiven Bedeutungen sind hier die Lesarten eines Textes gemeint, die Leserinnen und Leser

spontan aufgrund ihrer bisherigen Welt- und Texterfahrungen nutzen. Möglicherweise kann man überhaupt nicht davon ausgehen, dass eine subjektive Bedeutung die Grundlage für ein vertieftes Textverständnis ist, sie ist möglicherweise eher das Ergebnis eines Verstehensprozesses, der an einem vorläufigen Ende angelangt ist.

Das Verfahren, die unbekannteren Ausdrücke mündlich zu klären, sie in eine verständliche Sprache zu übersetzen, dient der Wortschatzerweiterung, während die Vorgehensweise, möglichst an Beispielen orientiert einen Bezug zur Lebenswelt zu schaffen, nicht nur der Herstellung globaler Kohärenzen dient, sondern auch einer Lesestrategie, die wiederum im Dienst von Lesemotivation und Textverständnis steht.

Das Bemühen, im Gespräch Bezüge vom Gelesenen zu den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aufzuzeigen, verweist auf eine didaktisierte Form der Initiierung literarischer Partizipation. Die literarischen Texte sollen auf diese Weise Bedeutungen erhalten, sie sollen persönlich ansprechen. Dies ist in den Interviews mit den Lehrerinnen immer wieder erwähnt und betont worden und war eines der wichtigsten Auswahlkriterien für die Lektüre; *alle* interviewten Lehrerinnen betonten, dass ihnen die Identifikation mit den Figuren und der Lebensweltbezug besonders wichtig sei. Allerdings hat der Bezug zur alltäglichen Lebenswelt oft den Charakter eines Abbildes: Je näher das literarische Thema an der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen ist, umso geeigneter scheint die Lektüre. Dem steht der Befund aus Umfragen entgegen (vgl. Runge 1996; vgl. Harmgarth 1997; vgl. Gattermaier 2003), wonach Schülerinnen und Schüler ihre Lieblingslektüren im Bereich der Spannung und des Abenteuers ansiedeln. Es gibt also offensichtlich eine Diskrepanz zwischen kindlichem und jugendlichem Rezeptionsinteresse und der Konstruktion dieses Interesses seitens der Lehrkräfte. Mit der Orientierung des Lesestoffes an den Problemen aus einer alltäglichen Lebenswelt möchten die Lehrerinnen das Leseinteresse wecken, die Lesemotivation sichern. Hierzu ein paar ausgewählte Beispiele aus den Interviews mit den Lehrerinnen:

Frau Edelmeier (U2):

„[...] dann kann ich ja nicht irgendwas mit ihnen lesen, was VÖLLIG .. aus ner anderen zeit ist oder gar nichts mit ihrer welt zu tun hat und .. ähm .. und dann denk ich, kann ich das MAL machen, aber zum großen teil such' ich mir dann schon .. literatur, die die irgendwie .. mit der sich sich zumindest irgendwie identifizieren können [...9]“
(Interview mit Frau Edelmeier, Zeile 245-251).

Frau Kurz (U5):

„[...] versuch ich natürlich auch immer so die schülerin ihrer eigenen situation abzuholen, sie sind ja SELBER erst neu an die schule gekommen, in der gleichen situation ist ja auch das mädchen in der geschichte [...]“
(Interview mit Frau Kurz, Zeile 158-162)

und genereller formuliert Frau Kurz (U5):

„[...] solln sich erst mal in Beziehung setzen mit dem, was sie gelesen haben und dann gehts weiter erst“
(Interview mit Frau Kurz, Zeile 181-183).

Frau Maier-Pelling (U3):

„[...] ja ne ausdrucksstärke haben, ob das die muma ist, die eben alleinerziehende oma ist Und in meiner klasse hab ich mehr als die hälfte kinder, die .. äh .. bei vater oder mutter leben, die also keine komplette familie haben und .. das ist schon .. ja ich denk, das ist AUCH ein punkt, überhaupt wie eine klasse miteinander umgeht [...]“
(Interview mit Frau Maier-Pelling, Teil I, Zeile 361-366).

Frau Hering (U7):

„[...] ne mutprobe, das betrifft die schüler selber, die machen selber manch mal so sachen aber dann auch zu überlegen, mhm ist ne mutprobe immer gut oder, was kann denn passieren [...]“
(Interview mit Frau Hering, Zeile 163-165)

und weiter begründet Frau Hering die Auswahl des Buches auch mit dem Argument:

„[...] sie (Sprache des Buches „Vorstadtkrokodile“ S.G.) ist ne sehr LEBENSnahe sprache, sie ist manchmal würd ich sogar sagen, na ja na ja na ja aber es ist wirklich halt so authentisch es ist zum beispiel eine stelle, auf der an der sich die schüler bestimmt SEHR amüsieren werden und das ist die stelle, an der der rollstuhlfahrer das erste mal ähm mitgenommen wird aufs ziegeleigelände [...]“
(Interview mit Frau Hering, Zeile 270-274).

In dem Zusammenhang argumentieren die Lehrerinnen teilweise auch mit einer Entwicklungsaufgabe, die die Schülerinnen und Schüler zu bewältigen haben. Das Buch oder der literarische Text scheint diese dabei unterstützen zu können. Dies ist nach den Ergebnissen der Lesesozialisationsforschung auch ein naheliegendes Argument für den Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern im Unterricht. Die Lehrerinnen argumentieren in der Frage allerdings weitgehend intuitiv.

Frau Rot (U1):

„[...] und ich denk auch, wenn das für die grundschule vorgesehen war, vierte klasse, dann sind die an `ner vierten klasse .. andere schüler, die schüler, die ich in der sechsten habe, können damit schon noch einiges anfangen, ich hab ne sehr junge klasse, es sind viele erst zehn und werden elf, also es ist .. ich hab nur zwei schüler, die etwas älter sind, aber die fallen in dieser klasse auch net auf, weil sie von der reife auch net weiter sind [...]“
(Interview mit Frau Rot, Teil II, Zeile 337-345)

Frau Kurz (U5):

„[...] ANDERE haben am ersten tag hier gegessen und haben wirklich dran geknabbert ja da kann man ja auch mal fragen, wie gehts dir denn HEUTE und woran liegt das und dass mans immer wieder so auf die persönliche situation bezieht das find ich halt in dem alter schon sehr wichtig [...]“
(Interview mit Frau Kurz, Zeile 203-208)

Aus der eigenen Lesesozialisation wissen die Lehrerinnen, dass die Entdeckung des Eigenen im Fremden eine genussbringende Leseerfahrung sein kann. Der subjektive Bezug, zu dem Lehrkräfte in der Anschlusskommunikation häufig anregen möchten, soll für die Schülerinnen und Schüler die lebenspraktische Relevanz des Lesens selbst einsichtig machen. Ziel des Unterrichts ist also durchaus ein engagierter Leser, der intrinsisch motiviert liest. Da die Schülerinnen und Schüler aber in vielen Fällen keine authentischen Lesesituationen kennen, in denen sie bisher Leseinteressen hätten ausbilden können, ist

und bleibt diese Anschlusskommunikation von bloß schulischer Relevanz. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Schülerinnen und Schüler im Gespräch mit ihren Bemerkungen provozieren (U2, U3, U5, U7) und ganz im Sinne sozialer Unerwünschtheit argumentieren.

Die Verfahren, die im Unterricht angewandt werden, sind insgesamt nicht textbezogen ausgewählt, sondern interaktionsbezogen und ausgesprochen kleinschrittig: Die Schülerinnen und Schüler sollen zusammenarbeiten, etwas gemeinsam machen, sich in der Gruppe unterstützen u. Ä.

Die Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation, aber auch jene in der Phase der Texterarbeitung, zielen darüber hinaus auf informationsentnehmendes Lesen (es wird das Textverständnis meist auf der inhaltlichen Ebene zu sichern versucht), mitunter auf eine Art gymnasiale Textarbeit (analytisches Lesen), unter der Prämisse, dass das Lesen insgesamt eine sozial und persönlich stabilisierende Funktion übernimmt. Es steht soziales, emotionales Lernen an Texten im Vordergrund, das Gelesene soll lebenspraktisch umgesetzt werden. Hauptsächlich die Themen Konfliktbearbeitung und sozialverträglicher Umgang mit Emotionen werden hier behandelt. Diese Themenfokussierung erlaubt die Verbindung unterschiedlicher Lernbereiche und Fächer, wie sie in der didaktisch-pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte besonders gefordert worden ist. Vor allem die „Wortschatzarbeit“ soll mit der Arbeit an den literarischen Texten verbunden werden. Zwei Lehrerinnen hoffen, mit der Arbeit am literarischen Text die Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Die Aufgaben in der Phase der Anschlusskommunikation oder Texterarbeitung zielen auf Verstehensleistungen, die auf hierarchieniedrigen Leseprozessebenen liegen. Die häufigsten Lesestrategien, die vermittelt werden, sind: Bedeutungen von Wörtern und Ausdrücken klären, Fragen der Lehrerin zum Text beantworten, das Wiederfinden der eigenen Lebenserfahrungen im Text. Kaum werden operative oder reflexive Lesestrategien vermittelt, die darüber hinaus gehen: Textteile miteinander in Verbindung setzen, Rückbezüge finden, begründete Hypothesen am Text entwickeln, Kohärenzmittel erkennen u. Ä. Wir haben keine Praktiken beobachten können, die auf das Aktivieren der graphischen, orthographischen, semantischen, phonologischen, grammatischen, pragmatischen Wortmerkmale unter Berücksichtigung der Textkontexte und der Lesesituation zielten. Hierin scheint eine Unterforderung und Überforderung zugleich zu liegen. Das abschnittsweise Vorlesen, die Klärung der Wortbedeutungen und die Wiedergabe des Gelesenen in Zusammenfassungen in der gemeinsamen Arbeit unterfordert die Hauptschülerinnen und Hauptschüler insofern, als sie keinen Planungsaufwand in den eigenen Leseprozess investieren müssen. Sie müssen weder Hypothesen über das zu Lesende entwickeln noch subjektive Bezüge selbstständig schaffen, weil im Zuge der unterrichtlichen Schrittfolge und der Fragestellung der Lehrerin zum Lebensweltbezug vorgemacht wird, was die Schülerinnen und Schüler nun

nur noch nachmachen oder ausfüllen müssen. Zugleich werden die Schülerinnen und Schüler aber auch überfordert, weil sie zu keinem beobachteten Zeitpunkt Gelegenheit bekommen haben, individuelle Verständnisschwierigkeiten, die es sicher gibt, zu formulieren. Sie bekommen auch keine Hilfen, um Textbedeutungen überhaupt zu entwickeln, bzw. können anhand der mündlich oder schriftlich gestellten Fragen keineswegs erkennen, wie die von der Lehrerin formulierten Fragen den Verstehensprozess unterstützen können. Dies wäre in einer ersten Annäherung an die Textbedeutungen umso notwendiger, als hier der Textzusammenhang in U1, U3 und U5 in einzelne Äußerungen zerlegt wird (in U7 geschieht diese Zerlegung weniger deutlich).

Es fehlt insgesamt an Rahmungen für die Fragestellungen und unterrichtlichen Verfahren, an Zwischenschritten, die helfen würden, die Textbedeutungen auf lokaler und globaler Ebene selbst zu entwickeln, und an individuellen Fördermaßnahmen zum Erlesen eines literarischen Textes. Dieser Befund ergänzt die Untersuchungsergebnisse einer Studie von Pieper u. a. (2004), auf die ich in der Arbeit mehrfach hingewiesen habe. In Interviews mit ehemaligen Hauptschülerinnen und Hauptschülern äußerten die jungen Erwachsenen, dass sie einerseits wenig in der (Haupt-)Schule hätten lernen können oder gefordert worden seien und andererseits auch keine Lesetypen seien (ebd.: 142). Die Schule und der Deutschunterricht im Besonderen hat offensichtlich Anteil an dem (Lese-)Selbstbild von Kindern und Jugendlichen. Interessanterweise korrespondiert diese Annahme der mangelnden Selbstwirksamkeit in Bezug auf den eigenen Leseprozess bei Schülerinnen und Schülern mit der „Selbstwirksamkeitsannahme“ bei den deutschen Hauptschullehrkräften. Diese schätzen ihre Selbstwirksamkeit nach der Untersuchung von Klieme u. a. wesentlich geringer ein als die der schweizerischen Kolleginnen und Kollegen (Klieme u. a. 2003: 132). Die Selbstwirksamkeitsannahme ist eine Selbsteinschätzung hinsichtlich der Möglichkeiten, den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern mit pädagogischen und didaktischen Maßnahmen zu beeinflussen. Die HauptschullehrerInnen in Deutschland leiden nach der Befragung im Gegensatz zu ihren Schweizer Kolleginnen und Kollegen an einer höheren Belastung und trauen ihren Schülerinnen und Schülern weniger zu. Sie definieren ihre Arbeit in erster Linie als eine (sozial-)pädagogische Arbeit und haben weniger Hoffnung als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Schweiz, dass ihre fachlichen Maßnahmen einen Wissenszuwachs nach sich ziehen.

3.2.4 Phase der Texterarbeitung und Sekundärrezeption

In der *Phase der Texterarbeitung und Sekundärrezeption* hatten wir folgende Praktiken beobachtet:

- Inhalt des Textes erfassen (durch inhaltssichernde Fragen) (U3, U5)

Diese mündlich (in der Phase der Anschlusskommunikation) und schriftlich zu beobachtende Praxis des Texterfassens zielt auf informationsentnehmendes Lesen auf der Mikroebene. Weitere Kontexte oder globale Textzusammenhänge wurden kaum angesprochen. Wahrscheinlich lag das auch daran, dass wir immer die Einführung eines literarischen Textes beobachtet hatten. Es ist anzunehmen, dass im weiteren Verlauf auch größere Textzusammenhänge thematisiert werden. Die inhaltliche Arbeit war eine Arbeit an der Textoberfläche.

- formale Aspekte mündlich benennen und am Text aufzeigen (durch mündliche Fragen gelenkt) (U1)

Diese im Zuge der Gedichtbearbeitung beobachtete Praxis zielt auf analytisches Lesen, wengleich in sehr verkürzter Form. Der damit verbundene Anspruch auf literarästhetische Erkenntnis ist allerdings sehr reduziert.

- literarischen Text betont laut vorlesen (U1)

Hier ging es um literarische Geselligkeit. Das behandelte Gedicht sollte an der Weihnachtsfeier vorgetragen werden.

- mündliche und schriftliche Expansion z. B. metaphorischer Aussagen mit eigenen Erfahrungen verbinden (ohne oder mit Vorlage des Textes) (U2, U5, U7)

Dies scheint ein ganz immens wichtiger Aspekt des Lesens von Literatur zu sein. Alle Lehrerinnen betonen im Interview die Wichtigkeit des subjektiven Bezugs. Der literarische Text gilt als normative Vorlage für persönliches Handeln, an der mittels identifikatorischer Lektüre gelernt werden kann, wie man es besser macht.

- Übersetzung des Textes (Bild, Rollespiel u. Ä.) der Klasse vortragen / mit der Klasse lesen (U2, U6, U7)

Diese Aufgabenstellung gehört zu den komplexeren, die wir im Unterricht beobachten konnten. Ein intuitives Verstehen des Textes wird unterstellt, wenn die Schülerinnen und Schüler nach dem Vorlesen des Textes durch die Lehrerin einzelne Aspekte bildlich oder pantomimisch wiedergeben sollen. Im Grunde handelt es sich um eine kreative

Inhaltsangabe, ohne dass hier genau gesagt werden kann, was der Inhalt eines poetischen Textes ist.

- schriftliche Fragen zum Inhalt des Textes beantworten (U3, U5)

Diese inhaltsbezogenen Fragen zielen entweder auf den Handlungsablauf, die Zusammenstellung des Figurenrepertoires oder bestimmte Ortsangaben. Es wird am literarischen Text eine Art informationsentnehmendes Lesen geübt, dessen Relevanz für das Verstehen von Texten in der Schule außer Frage zu stehen scheint (im Gegensatz zur Analyse von formalen Aspekten eines literarischen Textes oder literaturgeschichtlicher Aspekte, das Erstere konnten wir in reduzierter Form nur einmal beobachten, das Zweite gar nicht). Anders aber als in der Anschlusskommunikation außerhalb des Unterrichts, in der mit: „Um was geht es in dem Buch?“, oder: „Wovon handelt der Text?“, auch nach einer Einschätzung, einer Beurteilung, gefragt ist, wird in der schulischen Anschlusskommunikation und der Phase der Texterarbeitung nach der möglichst genauen Wiedergabe des Textes gefragt (Namen von Figuren, genaue Zusammenhänge u. Ä.), manchmal auch darüber hinaus (Motive der Figuren etc.). Die Fragen lassen sich häufig nur nach einem nochmaligen Blick in den Text beantworten. Diese Praktik zielt auf ein textnahes Lesen. Inwiefern es für das Verstehen nützlich ist, bestimmte Details aus dem Text zu kennen, wird im Unterricht nicht deutlich gemacht. Die Rahmung des textnahen Lesens wird für die Schülerinnen und Schüler nicht deutlich.

- Gedichte nach erarbeiteten Kriterien verändern (U4)

Dieses Verfahren haben wir nur im Unterricht von Frau Herrmann beobachten können, deren Stunde wir nicht analysiert haben. Es handelt sich um ein aus der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik bekanntes Verfahren, das die Aufmerksamkeit auf die formalästhetischen Qualitäten oder Merkmale eines literarischen Textes, in diesem Falle eines Gedichtes, lenkt. Zugleich kann mithilfe dieses Verfahrens der literar-ästhetische Produktionsprozess in den Blick rücken. Im Zusammenhang mit der Praktik des Vorlesens eigener Gedichte/literarischer Produktionen zielt dieses Verfahren auf literarische Partizipation. Literarische Produktion und Anschlusskommunikation bieten in Kombination einen bedeutungsvollen Kontext für literarische Partizipation. Als unterrichtliche Verfahren bzw. Formen bieten sie eine Reihe von Möglichkeiten, literarische Erfahrungen bzw. Erfahrungen mit dem Lesen und Verstehen von Literatur zu machen.

- Gespräch über pragmatische Funktion des Textes (U6)

Dass die Fabel eine Textsorte ist, die etwas lehren soll, scheint typischem Schulwissen zu entsprechen. Über ein Gespräch oder die Fragen der Lehrerin sollen die Schülerinnen und Schüler etwas über Texte lernen und zugleich Texte global bewerten.

- Ende des Textes schriftlich ausdenken (U6)

Diese Aufgabe steht in Zusammenhang mit den Überlegungen zur Funktion der Textsorte Fabel, wie sie von der Lehrerin angeregt werden. Infolge der literarischen Produktion sollen Schülerinnen und Schüler jene Textmerkmale, die eine Textsorte beschreiben, wieder aufnehmen und bis zu einem möglichen Ende führen. Über die literarische Produktion wird ein beim Lesen entstehender intrapsychischer Prozess, der des Hypothesenbildens, veräußert, mithin einem zusätzlichen Revisionsprozess unterworfen.

- schriftliche Fragen zur Bewertung der Perspektiven/Figurenhandlungen (U6)

Zwar ist diese Praktik nur im Unterricht von Frau Kraft beobachtet worden, aber auch bei U2, U3 und U7 spielte die Bewertung der Figurenhandlungen im Zusammenhang mit der Zielsetzung, welche mit der Lektüre verbunden war, eine wichtige Rolle, wie die Lehrerinnen im Interview betonen. Sicher wäre dies stärker offenbar geworden, hätten wir auch die nachfolgenden Stunden aufgezeichnet. Eine Voraussetzung für diese Haltung des Bewertens von Figurenhandlungen in literarischen Texten ist vermutlich die Erfahrung der Identifikation mit Figuren und der Abgrenzung von Figuren:

- sich in die Figuren hineindenken / sich mit ihnen identifizieren (U1, U2, U3, U5, U6, U7)

Eine solche Identifikation soll über die Bewusstmachung der eigenen Erfahrungen geschehen, die den geschilderten der Figuren möglicherweise ähneln. Die Aufgabenstellungen, die eine solche Identifikation fördern sollen, dienen dem identifikatorischen Lesen, das in der Lesesozialisation für die Ausbildung einer stabilen Lesehaltung eine wichtige Rolle spielt.

3.3 Normen des Lesens von Literatur in der Hauptschule

Das, was die Lehrerinnen (in den ersten beiden Stunden) tun, wenn sie im Deutschunterricht der Hauptschule einen literarischen Text lesen, habe ich anhand der Beschreibung und Analyse der Praktiken gezeigt. Auf dem Wege der Analyse der Handlungen im Zusammenhang mit der Analyse der Aussagen im Interview konnte das ppk, das Handlungswissen der jeweiligen Lehrerin rekonstruiert werden. In diesem Teil der Arbeit möchte ich einige Vermutungen darüber anstellen, welche Normen das Handeln leiten. Es handelt sich hierbei weniger um einen notwendigen Schluss aus dem bisher Erörterten als vielmehr um eine problemorientierte Sicht auf die Rahmung von Lehrerhandlungen im Unterricht. Wenn sich in weiteren Untersuchungen erweisen sollte, dass ähnliche Normen

Unterricht im Zusammenhang mit dem Lesen von Literatur in der Hauptschule regieren, dann müsste von einem *cultural knowledge* (Teil I, Kapitel 2) gesprochen werden.

1. Norm

Die Verfahren des Literaturunterrichts dienen ausgesprochen häufig dem Ziel, sich mit einer Figur zu identifizieren. Bereits die Auswahl der Texte ist daran orientiert, wie die Lehrerinnen im Interview äußern. Man könnte fast sagen, es ist Methode und Ziel zugleich. Einen persönlichen Bezug zum Gelesenen zu schaffen, erscheint allen Lehrerinnen wichtig, tatsächlich gelingt ein solcher Bezug aber in den beobachteten Stunden kaum (dies mag allerdings auch an dem Untersuchungssetting liegen).

2. Norm

Damit verbunden ist ein weiteres wichtiges Auswahlkriterium für die Unterrichtsmaterialien und literarischen Texte im beobachteten Deutschunterricht der Hauptschule, nämlich die Arbeit an Themen. Das Buch bzw. der literarische Text wird von der Lehrerin inhaltlich fokussiert. Diese inhaltliche Fokussierung geht meist einher mit der Einschätzung, dass das im Text behandelte Thema und die Lebensweltprobleme der Schülerinnen und Schüler Analogien aufweisen. Konsequenterweise sind die literarischen Texte zudem so ausgesucht, dass sie einen Ertrag für verschiedene Lernbereiche versprechen: Rechtschreibung, soziales Lernen, Lesenlernen, Texte schreiben usw. Deshalb greifen die Lehrerinnen und Lehrer der Grund- und Hauptschule häufig zu Problemtexten, zu Texten also, in denen Probleme der Heranwachsenden im jeweiligen Alter der Klasse thematisiert werden. Mit literarischen Texten werden immer eine Fülle von Lernzielen angestrebt, der literarische Text ist gewissermaßen eine Wundertüte, in dem alles mögliche steckt.

3. Norm

Die Lehrkräfte berücksichtigen mit ihrer Auswahl das pädagogische Prinzip, einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu finden und die einzelnen Lernbereiche nicht zu isolieren. Im Sinne einer kommunikativen Didaktik oder eines projektartigen Arbeitens ist dies sicher ein wichtiges Auswahlkriterium.

4. Norm

Die Auswahlentscheidungen sowie die methodischen Entscheidungen zum Lesen und zur Interpretation des Gelesenen sind stark geprägt von der Norm, die sprachlichen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu bewältigen. Sich dessen zu vergewissern, was im Text steht, scheint insgesamt im Literaturunterricht der Hauptschule eine große Rolle zu spielen. Der fachliche Anspruch wird in den beobachteten Stunden auf ein Minimum

reduziert (eine ähnlich kritische Einschätzung findet sich in Volz 2005, 2006). Möglicherweise ist dies eine hauptschultypische Unterrichtskultur, wenn nicht sogar ein hauptschultypischer praktischer „Denkstil“ (vgl. Ossner 2001), der sich deutlich von einem gymnasialen abgrenzt.¹

Eher ungewöhnlich war dagegen, dass Frau Edelmeier das Verstehen als einen eigen-dynamischen Prozess auffasst, dessen Ergebnisse im Unterricht dann eingebracht werden können. Im Interview beschreibt die Lehrerin ganz klar, dass ihr das Interpretieren eines literarischen Textes immer zuwider gewesen sei und sie die Notwendigkeit, dies zu tun, nie eingesehen habe. Eine ähnliche Einschätzung zum analytischen Lesen in der Sekundarstufe I äußert Frau Vogel. In Zusammenhang mit der kritischen Haltung zum Nutzen fachdidaktischer Überlegungen, die Frau Kurz und Frau Maier-Pelling äußerten, kann vermutet werden, dass Hauptschullehrer möglicherweise ihre Vorstellungen vom Lesen in der Schule gegen einen fachlichen Anspruch umsetzen.

Möglicherweise sind es gerade diese unhinterfragten Normen, die eine andere Vorgehensweise verhindern: Der subjektive Bezug erscheint geradezu als notwendige Voraussetzung für das sinnkonstruierende Lesen und für den Aufbau eines Leseverständnisses und steht als unerreichbares Ziel den Lehrerinnen vor Augen.

Die Frage wäre nun, inwieweit die Praktiken die Hauptschülerinnen und Hauptschüler beim Erwerb von Literatur unterstützen können.

3.4 Sind die Praktiken im Rahmen der literarischen Sozialisation als förderlich einzuschätzen?

Die Möglichkeiten zum Erwerb von *interactional und content features* literarischen Lesens sind im beobachteten Unterricht fast ausschließlich an die Gesprächsführung der Lehrerin gebunden; eine Ausnahme bildet U3 im ersten Teil des Unterrichts, in dem Frau Maier-Pelling zeigt, wie man Leseinteressen ausbildet bzw. anregt, und insgesamt der Unterricht von Frau Edelmeier (U2), die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler nicht begleitet, sondern nur durch eine Aufgabenstellung stützt. Erfahrungen mit Literatur im beobachteten Unterricht beziehen sich fast ausschließlich auf die Frage, inwieweit das Tun der Figuren handlungsleitend für den kindlichen bzw. jugendlichen Leser sein kann. Die starke Präsenz des gemeinsamen Sprechens über Deutungsprobleme, die zu einem hohen Anteil Probleme der lokalen Kohärenzbildung sind, fördert sicher die Elaborationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Da diese Elaborationsleistung aber nur in einem Fall (U1) auf die ästhetische Gestalt des Textes bezogen war, dürfte der Unterricht eher die allgemeinen Sprech-

¹ Bromme (1992) zeigt, dass MathematiklehrerInnen kaum didaktische Erwägungen vornahmen, „die der Aufgabenwahl vorausliefen“. Er verweist auch auf amerikanische Untersuchungen, an denen ersichtlich werde, dass „die Didaktik bestimmter Stoffe [...] den Lehrern unmittelbar aus dem Stoff selbst hervorzugehen bzw. begründet zu sein“ scheint (ebd.: 101).

leistungen als die literarische Rezeptionskompetenz fördern. Lesemotivation, Textwissen und Lesestrategien fallen bei dieser Art unterrichtlichen Lesens auseinander.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf die Auswahl der Texte zurückkommen: Der angenommene Lebensweltbezug ist weniger naheliegend als die Lehrerinnen vermuten, die sprachliche Schlichtheit einiger Texte wird die Schülerinnen und Schüler kaum herausfordern. Andererseits bergen die Texte sprachliche Schwierigkeiten, die kaum in den Blick kommen, wenn vom direkten lebensweltlichen Bezug auf der Ebene des Ausgesagten ausgegangen wird. Die Fremdheit der Texte rückt dann kaum ins Bewusstsein. Fehlende konzeptionell schriftsprachliche Medienerfahrungen – und dazu würden auch literarische Erfahrungen gehören – können durch einen qualitativ reduzierten Anspruch an kinder- oder jugendliterarische Texte und damit verbundene Lektürepraktiken (wie wir sie in unserer Untersuchung vorgefunden haben) nicht aufgefangen werden.

Vermutlich liegt diesem Handeln eine Leseweise zugrunde, die die Lehrerinnen in ihrer eigenen Lesebiographie selbst erworben haben und die Lesen als „intimes Lesen“ (nach Graf 2002; 2004) gestaltet. Eine „intime Leseweise“ ist lesebiographisch an eine hohe intrinsische Lesemotivation gekoppelt. Die kulturelle Bedeutung einer solchen intimen Leseweise wird nach Kittler (1995: 37ff) durch die soziale Konstruktion der mütterlichen Vorleserin um das Jahr 1800 begründet. Denn als die sozialisatorische Vorbildsituation dieses Lesens darf das häusliche Vorlesen gelten. Die möglicherweise über die erzählte eigene Lesebiographie etwas verklärte Vorstellung einer liebevollen, nahen Hinwendung eines Erwachsenen zum Buch und zum Kind gleichermaßen, erfüllt die Gratifikationserwartung „Lusterfüllung“ am Buch in idealer Weise. An der kulturspezifischen Bewertung des häuslichen mütterlichen Vorlesens für die Teilhabe des Kindes an der literalen Kultur und insbesondere der literarischen Kultur wird eine Praktik sozialer Distinktion deutlich: schulisches Lesen wird im Gegensatz zum mütterlich-häuslichen Lesen abgewertet. Das Lesenlernen zu Hause erscheint in seiner oralen Natürlichkeit, ohne den schriftsprachlichen und grammatischen Zuschnitt einer systematischen Unterweisung. Das Ziel solcher Unterweisung sind nach Kittler die

„Diskurse, die andere geschrieben haben, lesend auszusprechen [...]. [Die Mütter] nehmen erstens den Kindern die optische Letternerkennung ab, spielen ihnen also das Spiel vor, es gäbe eine Alphabetisierung ohne Schrift.“
(ebd.: 46)

Das mütterlich oder väterlich sozusagen schriftgefütterte Kind verfügt, wenn es in die Schule kommt, über ein kulturelles Kapital: Es kennt Deutungsmuster literarischer Ausdrucksgestalten und beherrscht womöglich ansatzweise den entsprechenden Diskurs dazu, es kann intertextuelle Bezüge herstellen, weiß literarische Traditionen in Beziehung zu setzen – es weiß schlichtweg, worauf es ankommt, wenn es einen literarischen Text hört oder liest. Vor einem ganz anderen wissenschaftstheoretischen Hintergrund beschreibt Bourdieu (1983; 2001) genau diese Form sozialer Distinktion, die durch die habituell

gewordene Bewertung von familial erworbenen Bildungsgütern und kulturellen Praktiken permanent aufrecht erhalten wird.

Die Hauptschülerinnen und Hauptschüler haben vermutlich auch deshalb häufig keine ausgesprochene Freude am Lesen, weil sie über das kulturelle Kapital – Kenntnisse über Texte, eine ausreichende Lesekompetenz, Erfahrungen im Umgang mit Textdeutungen, die Fähigkeit, in ein Buch einzutauchen u. Ä. – nicht verfügen können. Dafür werden sie in der Schule dreifach bestraft: Erstens müssen sie einen kurzen Bildungsgang durchlaufen, der ihnen kaum die Möglichkeit bietet, die damit verbundenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, zweitens werden sie und ihre Familien selbst dafür verantwortlich gemacht und drittens gilt das, was sie in der Schule gelernt haben, weniger als das, was ein anderer von Hause aus mitbringt. Diese Perpetuierungspraxis gesellschaftlicher Schichtung wird über die internationalen Leistungsuntersuchungen bestätigt (PISA 2000; 2003; IGLU 2004¹).

Die mit der intimen Leseweise verbundenen Initiativen zur Entwicklung eines eigenen Leseinteresses, die Bezugnahmen zur eigenen Lebenswelt, können die Probleme schriftfern sozialisierter Leserinnen und Leser in der Hauptschule kaum lösen. Die Lehrerinnen scheinen vor diesen Problemen regelrecht zu kapitulieren. Andere Lesekonstruktionen, wie eine instrumentelle Lesehaltung, dürften mit dem Unterricht zwar auch anvisiert werden, es fehlt aber hier gleichermaßen an der sinnvollen Rahmung der Maßnahmen und der Ziele.

Das Verhältnis von Leseweisen und Praktiken scheint durch das Prinzip ‚Primat der Methode‘² geprägt zu sein – oder es wird dadurch geprägt, dass die allgemeinen Sprach- und Schriftprobleme der Schülerinnen und Schüler gelöst werden sollen.

Insgesamt orientiert sich das Vorgehen im Unterricht an unterschiedlichen Verstehensschwierigkeiten, die auf der hierarchieniedrigen Prozessebene liegen. Es werden kaum operative oder reflexive Formen des Umgangs im Zusammenhang mit den zu erwerbenden Leseweisen vermittelt. Die fachfremd Unterrichtenden greifen in ihrer Unterrichtsgestaltung und bei der Auswahl der Texte auf eigene Erfahrungen und das unterrichtliche Brauchtum (das ältere, erfahrene KollegInnen verbürgen) zurück.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbau einer literarischen Rezeptionskompetenz, die im Unterricht besonders gefördert oder abgefragt werden, sich primär auf den Aufbau von sprachlichem Wissen und einem für den Text eher unspezifischen Weltwissen beziehen. Der literarische Text ist unter dieser Perspektive kein besonderer, dezidiert literarischer Lerngegenstand, sondern einer von mehreren möglichen Lerngegenständen, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Defizite aufholen und den Mangel an Weltwissen kompensieren sollen. Der Leseprozess ist in einer ersten

¹ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

² Auch in einer Untersuchung zur Öffnung des Unterrichts (Lipowsky 2002) wurde gezeigt, dass die Lehrerinnen und Lehrer eher methodisch als didaktisch denken.

Begegnung als Übersetzungsprozess gestaltet, es gibt kaum Gelegenheit, individuelle Leseerfahrungen zu machen, den Leseprozess abubrechen, neu aufzunehmen, zielführende Formen des Umgangs für die individuellen Lese- und Verstehensprobleme zu erwerben. Die lesebiographisch wichtige Erfahrung, das Lesen als ein Eintauchen in den Text zu erleben, mit den Figuren zu einer imaginären Familie zusammenzuschmelzen und diese persönlichen Leseerfahrung im realen Leben umzusetzen (vgl. Muth 1996), verlangt wahrscheinlich eine sehr individuelle Gestaltung des Unterrichts. Das größte Problem des beobachteten Unterrichts lag wohl darin, dass zwischen dem Erwerb der grundlegenden Lesefähigkeit und den hierarchiehohe Leseleistungen kaum didaktische Brücken gebaut wurden.¹ Auf diese Kluft haben Pieper u. a. (2004) ja bereits deutlich hingewiesen (neuerdings auch Rosebrock/Nix 2007). Die unterschiedlichen Funktionen des Gesprächs infolge des Lesens von Literatur, wie sie Sutter (2002) ausgeführt hat, sind an der interaktiven Struktur des Gesprächs im Unterricht kaum abzulesen.

Insgesamt muss konstatiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler das Lesen in der Schule häufig als eine Aktivität erleben, die sie weder zusätzlich zum Lesen motiviert, noch zu interessanten Lektüren führt. Umgekehrt wissen wir aus Befragungen von Schülerinnen und Schülern, dass diese sich von den Unterrichtsformen und Nachfragen der Lehrerinnen und Lehrer zur Lektüre in der Freizeit ermuntern lassen, wie ich bereits im ersten Teil ausgeführt habe (vgl. Hurrelmann 1993; Pieper u. a. 2004; Bertschi-Kaufmann u. a. 2004).

4. Problematisierung der Untersuchungsmethoden und der Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung sind nach Relevanz und Effizienz differenziert zu betrachten.

Die Relevanz der Untersuchungsergebnisse liegt darin, dass die unterrichtlichen Praktiken im Literaturunterricht der Hauptschule auf methodische und didaktische Anschlussstellen untersucht wurden und die *interactional und content features*, die in solchen Praktiken erworben werden, beschrieben worden sind. Damit kann vor dem Hintergrund des Modells literarischer Rezeptionskompetenz eine begründete Einschätzung zur Förderung von schriftfern aufwachsenden Kindern gegeben werden.

Die Effizienz der Untersuchung ist etwas kritischer zu bewerten. Die Sequenzanalyse ist ausgesprochen aufwendig und personalintensiv. Es wäre wünschenswert, für die qualitative Analyse ein verkürztes Verfahren anwenden zu können. Ein solches liegt mittlerweile auch vor: Krummheuer hat sein Instrumentarium zur Interaktions-, zur Argumentations- und zur

¹ Die Ergebnisse der Untersuchung werden von Steffen Volz bestätigt, der eine eigene Studie zum Umgang mit Literatur in der Förderschule vorgelegt hat (Volz 2006: 41).

Partizipationsanalyse mittlerweile verfeinert und in die Unterrichtsforschung eingebracht (Krummheuer 2007).

Die Ergebnisse der Analyse des Unterrichts müssen hinsichtlich einer Kultur des Lesens von Literatur in der Hauptschule ausgesprochen vorsichtig betrachtet werden, weil ich mich in der Untersuchung nur auf die Einführungsstunden beschränkt habe. Wie der Unterricht weitergeht, wurde zwar im Interview gefragt, jedoch nicht beobachtet. Möglicherweise würden sich bei erneuter Betrachtung anderer Phasen im Unterricht einige Befunde relativieren.

Nach der Analyse des Handlungswissens der Lehrerinnen stellen sich einige Fragen im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrkräften neu (ich möchte hier nur einige wenige nennen, die mir besonders wichtig erscheinen):

Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte und fachlich ausgebildete Lehrkräfte scheinen in der Hauptschule vor den gleichen Handlungsproblemen zu stehen: Sie müssen die vielfältigen und komplexen Probleme mit dem Erwerb der Schriftsprache ihrer Hauptschülerinnen und Hauptschüler differenziert lösen, sehen sich aber mit dieser Aufgabe tendenziell überfordert. Didaktische Theorien und Konzepte erscheinen ihnen als wenig hilfreich bei der Bewältigung dieser Aufgabe. In welchem Verhältnis stehen also didaktisches Fachwissen und fachwissenschaftliches Wissen und welche Rolle spielt es für die Planung und die Reflexion des eigenen Unterrichts von Lehrkräften?

Alle Lehrerinnen erzählen, dass sie gerne lesen und auch als Kind bereits gerne gelesen haben. Das Leseverhalten und die Lesemotivation ihrer Schülerinnen und Schüler bewerten sie als defizitär. Mit dieser Diskrepanz müssen Lehrkräfte in der Hauptschule professionell umgehen lernen: Wie kann eine systematische Aufarbeitung der eigenen Lesesozialisation im Rahmen der Ausbildung aussehen?

Die Analyse des Handlungswissens aller Lehrerinnen hat gezeigt, wie stark die Lehrerinnen von ihrer eigenen Schulerfahrung und von den Vorbildern anderer Lehrkräfte beeinflusst sind. Man kann daraus folgern, dass der Ort, an dem Lösungen für Handlungsprobleme entwickelt werden, die Schule selbst ist. Daraus ergibt sich die Frage, wie bereits ausgebildete Lehrkräfte in der Schule bei der Lösung der komplexen Probleme von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Bereich der Aneignung der Schriftsprache unterstützt werden können.

Didaktisch weiterführend ist die Untersuchung letztlich, weil hier gezeigt werden konnte, vor welchen Hindernissen die Lehrerinnen im Deutschunterricht der Hauptschule stehen und wie wenig hilfreich die methodischen Vorschläge aus der Didaktik sind, zu denen die Lehrerinnen ja greifen, wenn sie Unterricht gestalten (handlungs- und produktionsorientierte Methoden, gesprächsorientierte Methoden etc.). Ursache für die Schwierigkeiten ist m. E., dass die Lehrerinnen die Probleme nicht genau beschreiben bzw. erklären können und ihnen kein

Modell des Erwerbs von Literatur zur Verfügung steht, auf dessen Grundlage sie mit den verschiedenen Texten arbeiten könnten. Wie das zu ändern wäre, möchte ich im nächsten Teil der Arbeit beschreiben. Ich komme damit zur Beantwortung der Frage

f) Wie kann unter Berücksichtigung der beobachteten Praktiken im Deutschunterricht der Hauptschule eine didaktische Modellbildung aussehen?

Teil III

Didaktische Modellierung

1. Aufgabe der Fachdidaktik

Die kritische Einschätzung der Lehrerinnen ist sicher berechtigt: Die Fachdidaktik könne sie bei der Bewältigung des Alltags mit Schülerinnen und Schülern, die vielfältige Schwierigkeiten im Bereich Sprache und Literatur aufweisen, nicht unterstützen. Bislang seien seitens der Fachdidaktik kaum unmittelbar anwendbare Vorschläge entwickelt worden, die das Lernen und Lehren in der Hauptschule oder auch insgesamt in der Sekundarstufe I im Bereich Lesen (Lesenlernen) erleichtern würden.

Von einer praktischen Wissenschaft, die an der Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule betrieben wird, in der entsprechend auch zu gegenstandsorientierten oder erwerbsorientierten Fragestellungen geforscht wird, kann man allerdings nicht erwarten, dass sie den Lehrkräften in der Schule mitteilt, wie man etwas im Unterricht zu tun habe. Dies wäre, würde man Fachdidaktik so verstehen, eine völlig falsche Auffassung vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (vgl. Gölitzer 1999). Gleichwohl kann man von einer praktischen Wissenschaft erwarten, dass sie sich für die Probleme der Praktikerinnen und Praktiker, der Lehrkräfte, interessiert und sich deren Handlungsproblemen mit wissenschaftlichen Mitteln nähert, um anschließend eine Einschätzung abgeben zu können, wie ein Handlungsproblem möglicherweise anders betrachtet oder sogar gelöst werden könnte. Zu dieser Annäherung gehört eine Analyse des Gegenstandes und seiner Konstruktion im Handlungsvollzug (Unterricht), eine Analyse der Handlungsperspektiven der Beteiligten und die Analyse der Interaktion selbst.

Was kann eine Untersuchung darüber hinaus noch didaktisch leisten? Es könnte fruchtbar sein, sich der didaktischen Modellierung des Lesens auf der Grundlage der Lesesozialisationsforschung zuzuwenden. In diesem Teil der Arbeit möchte ich versuchen, mich dem Lesen von Literatur vom unterrichtlichen Rahmen her zu nähern, also nicht vom Gegenstand „Literatur“ her, über den allein zu streiten sich wahrlich lohnt, und auch nicht vom Schüler her, wie ein populärer pädagogischer Ansatz zuweilen suggerieren möchte.

1.1 Unterrichtlich inszenierte literarische Ereignisse im Deutschunterricht gestalten

Welche Schlüsse können nun aus diesen Befunden für die didaktische Modellierung des Unterrichtsgegenstandes und eine mögliche Gestaltung des Interaktionsverhältnisses zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern gezogen werden?

Um diese Frage zu beantworten, möchte ich noch einmal zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurückkommen. Lesen- und Schreiben-lernen ist mehr als der Erwerb einer Kulturtechnik. Eine durch Schriftverwendung geprägte Gesellschaft verlangt von ihren Mitgliedern ein gewisses Maß an gängigen literalen Kompetenzen. Damit ist mehr gemeint

als „Alphabetisiertheit“, eine Schriftbeherrschung im technischen Sinne. Die Rede vom Schreiben und Lesen als Kulturtechnik geht meistens von einem derartigen Verständnis aus. Aber von einer „Schriftkultur“ ist erst dann zu sprechen, wenn die Mehrheit einer Gesellschaft mit geschriebenen Texten funktional umgehen kann, wobei es in entwickelten Schriftkulturen als selbstverständliche soziale Norm gilt, dass jeder aktiv an Schriftlichkeitsprozessen teilnehmen kann. Für das Lesenlernen bedeutet dies, dass der Prozess mit dem Erwerb der basalen Lesefähigkeit längst nicht abgeschlossen ist. In der Deutschdidaktik unterscheidet man gemeinhin die basale Lesefähigkeit vom „weiterführenden Lesen“ (Scheerer-Neumann 2003). Gerade der Übergang vom basalen zum weiterführenden Lesen muss als besonders kritische Phase betrachtet werden.

Auch mit dem Textverstehensmodell nach van Dijk/Kintsch (1983) ist Leseverstehen nicht abschließend erklärt. Mit dem Aufbau eines mentalen Textweltmodells (Schwarz-Friesel 2006) ist zwar ein wesentlicher, kognitiver Aspekt der Leseleistung abgedeckt, lesedidaktisch und literaturdidaktisch kann man sich allerdings damit noch nicht zufrieden geben. Die Entwicklung von *content und interactual features* des Lesens, die auf die Gebrauchssituationen bezogen sind, in denen ein literarischer Text gelesen wird (Gölitzer 2006), und die weitere Automatisierung des Leseflusses (Nix 2007; Rosebrock/Nix 2007) spielen eine erhebliche Rolle. Die entscheidende Qualität des weiterführenden Lesens liegt im Aufbau eines komplexen Leseverständnisses, das die unterschiedlichen Aspekte umfasst, die ich bereits dargestellt habe. Dieses komplexe Leseverständnis oder das Verstehenlernen von Texten generell ist, so hatte ich im ersten Teil der Arbeit ausgeführt, gebunden an

- eine Vorstellung vom Gebrauchszusammenhang des Textes (pragmatische und kulturelle Bedeutung des Lesens),
- ein Interesse am Verstehen dieses Textes (subjektive Bedeutung des Textes) und
- die Entwicklung einer Vorstellung vom Gelesenen und eines Zusammenhanges, in dem Gelesenes intersubjektiv bedeutsam ist (kulturelle Bedeutung des Gelesenen).

Kinder werden nur dann die Bedeutungen des zu Lesenden erfassen lernen können, wenn sie die Bedeutungen von Texten in sozialen Kontexten kennen lernen oder bereits kennen gelernt haben. Ein Konzept von Leseförderung muss eben diese unterschiedlichen Bedeutungszusammenhänge erfahrbar machen. Ich möchte an einem Programm zur Förderung von Lesemotivation und Lesestrategien aus den USA deutlich machen, wie dies didaktisch modelliert werden kann.

1.1.1 Reading Engagement

Nach Guthrie u.a. (1999) geht es beim Lesen(-lernen) um den Aufbau eines „conceptual knowledge“ oder „conceptual understanding“, in dem nicht nur eine Repräsentation des Textes, sondern auch die Gebrauchsfunktion dieses Textes für den einzelnen Leser / die einzelne Leserin und andere enthalten ist. Das konzeptionelle Wissen, das beim Lesen aufgebaut wird, ist also Ergebnis eines spezifischen Lesens (Leseweisen) spezifischer Texte in spezifischen literarischen Ereignissen mit spezifischen Lesezielen. Es umfasst *content und interactual features* des Literaturgebrauchs. Wer über vielfältige *features* verfügt, unterschiedliche Situationen lesend gestalten und unterschiedliche Probleme mithilfe von Texten lösen kann und dies auch tut, wer folglich über verschiedene Leseweisen verfügt, wird nach Guthrie als *engaged reader* (Guthrie/Alvermann 1999; Guthrie 2000; Guthrie u. a. 2004; Wigfield 2004) bezeichnet. Die entsprechende Haltung, die es auch schulisch zu fördern gilt, nennt er *reading engagement*. Jetzt kann man das Ziel des Erwerbs von Literatur auch unter Verzicht des Begriffs „Kompetenz“ benennen. Es ist *reading engagement* (vgl. Swan 2003):

„Reading engagement is the dynamic, recurrent process of combining motivation, strategies for reading and learning, social interaction, and knowledge about a topic [...]“

(Swan 2003: 1)

Engaged readers sind nach Swan, Guthrie und Wigfield Leserinnen und Leser, die selbstaktive Lerner sind, sich für ihren Lern- und Leseprozess selbst Ziele setzen können, die selbst Fragen stellen, lesend Informationen besorgen, mitunter auch eigene Antworten finden, Informationen anderer verarbeiten, mit anderen Informationen teilen und Strategien des Lernens nutzen und kontrollieren können. Die Komponenten des *engagement of reading* sind „Motivations for Reading“, „Strategy Use“ und „Social Interactions“, die zur Ausbildung eines „Conceptual Knowledge“ führen sollen. Mit Motivation meinen die Forscherinnen und Forscher aber etwas anderes als in der didaktischen Diskussion in Deutschland gemeinhin verstanden wird. Es sind die Selbstkonzepte gemeint, die jemand im Laufe seines Lebens über spezifische Tätigkeiten entwickeln lernt. Hält sich ein Jugendlicher für einen einigermaßen erfolgreichen Leser, wird er mit dieser Haltung anders lesen als ein Jugendlicher, der ein habitualisierter und bewusster Nicht-Leser ist. Die Selbstwirksamkeitseinschätzung ist ein wesentlicher Faktor des Erfolgs in einer Lerndomäne. *Conceptual knowledge* ist bei Swan nicht allein auf das Lesenlernen bezogen, sondern vielmehr das Ziel jeden Lernens in der Schule, bei dem Lesen eine Rolle spielt. Es umfasst „the relational and systemic understanding of a topic or subject matter“ (ebd.: 6), Strategien des Lernens und Lesens, die zu diesem Verstehen führen und die Fähigkeit, den eigenen Lese- und

Lernprozess zu kontrollieren.¹

Guthrie unterscheidet drei Ebenen, auf denen das *reading engagement* beschreibbar ist:

Die erste Ebene wird definiert durch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die im Streben nach Leistung, Wissen und Erfahrung sich ausdrücken wollen, zweitens sind auf der Prozessebene Faktoren zu beschreiben, die beim *engaged reader* das Lesen ausmachen: Vorwissen aktivieren, strategisches Wissen einsetzen, Motivation entwickeln, Interaktion mit anderen (Schülerinnen und Schülern) während der Leseaktivität gestalten. Drittens sind auf der Ebene des Unterrichts Merkmale beschreibbar, die das *reading engagement* möglich machen: Auswahl interessanter Texte, Autonomieunterstützung, Anerkennung, praktische Bezüge, Strategievermittlung. Die von mir entwickelten sechs Punkte (unten) sind als solche relevanten Unterrichtsmerkmale zu verstehen, die eine Ausbildung des *reading engagement* unterstützen sollen. Die Haltung des Lehrers bzw. der Unterricht insgesamt zeichnen sich dadurch aus, dass hier, ähnlich wie im Format, das eigene Kompetenzerleben, die Annahme der Selbstwirksamkeit, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess das Handeln strukturieren. Nur über eine solche Unterrichtsrahmung kann, so Swan und Guthrie, *reading engagement* entwickelt werden. Das dürfte besonders bei den Novizen der literarischen Kultur zutreffen, die zu Hause wenig oder gar keine Gelegenheit haben, Literatur mit einem kompetenten Anderen zu lesen. Die Überlegungen zur Förderung der Lesemotivation und der Lesestrategien gleichermaßen stammen von John Guthrie. Er entwickelte in den 90er-Jahren das Förderkonzept des „Concept-Oriented Reading Instruction“², kurz: CORI. Die Überlegungen aus diesem Konzept werden im Folgenden auf das Lesen von Literatur übertragen, weil sich dadurch wieder Anschlussmöglichkeiten für die systematischen Überlegungen in Kapitel 6.1 ergeben. Da das Ziel von CORI nicht allein auf das Lernen aus Texten, sondern auf das Verstehen von Zusammenhängen gerichtet ist, erscheint es geeignet für einen Transfer auf das Lesenlernen von Literatur. Das *conceptual knowledge* in Bezug auf das Lesen von Literatur könnte demnach umfassen: inhaltsbezogenes Wissen, Wissen über Texte, Wissen über den Umgang mit Texten inkl. Problemlösungsstrategien und metakognitives Wissen – Wissen über den eigenen Lese- und Lernprozess. Lehrkräfte wären nun vor die Aufgabe gestellt, für eine spezifische Lesesituation, ein literarisches Ereignis und die ausgesuchten literarischen

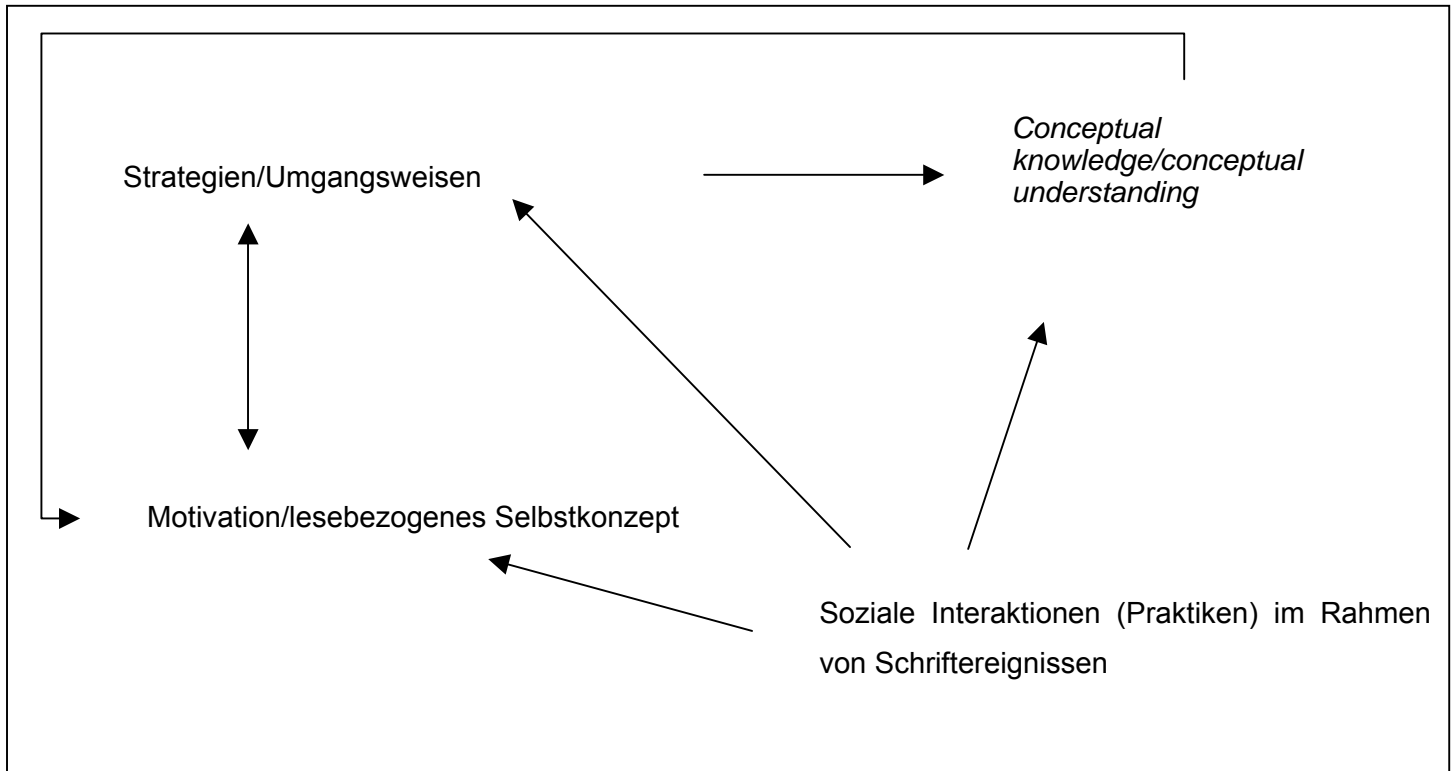
¹ Möglicherweise ergeben sich Parallelen zwischen dem Verständnis eines „mental Modells“ nach Willenberg (2007) und dem „conceptual knowledge“ wie es Guthrie (s. u.) und Swan ausführen. Ich möchte allerdings die Debatte um den Begriff des „mental Modells“ oder eines „Situationsmodells“ hier nicht führen.

² Ich vermute, dass Guthrie und Swan sich bei der Modellierung des lesefördernden Unterrichts auf eine ähnliche Grundlagenliteratur (*situated literacies*) beziehen wie ich. Im Detail sowie in der Perspektivierung unterscheiden sich die Konzepte aber, sodass ich darauf verzichte, immer wieder auf ihre Arbeit hinzuweisen. Die Perspektive meiner Studie ist auf die Förderung des Literaturerwerbs gerichtet, während es bei Swan um die Förderung des konzeptgeleiteten Verstehens von Texten allgemein geht. Swans Modell ist eher ein allgemeines Lernmodell, mit dem Schwerpunkt „Lernen aus Texten“.

Texte/Ausdrucksgestalten jeweils zu bestimmen, welches *conceptual knowledge* anzustreben ist. Die Unterrichtssituation, in der dieses *conceptual knowledge* Schritt für Schritt aufgebaut wird, kann als formatorientierte Situation beschrieben werden.

In einem Komponenten-Modell nach Guthrie (1999; 2004), das ich ergänzt habe, lassen sich die geschilderten Zusammenhänge folgendermaßen darstellen:

Abb. 21: *Reading Engagement* nach Guthrie 1999



Wenn Leserinnen und Leser sehr motiviert sind zum Lesen, dann eignen sie sich unterschiedliche Lesestrategien und Umgangsweisen mit Texten an, dies führt zum Aufbau eines *conceptual knowledge*. Die Rahmung des Lesens in Interaktionssituationen führt dazu, dass eine Lesemotivation aufgebaut wird und dass Strategien und Umgangsweisen in der Interaktion erworben werden. Die Erfahrung, dass man mit einem Text umgehen kann, kann dann wieder die lesebezogene Selbstwirksamkeitsannahme stärken. In den Schriftereignissen ist ein *conceptual knowledge* bereitgehalten, das als spezifisches Wissen über Texte, Schriftgebrauch und über die Welt wiederum die Motivation zum Lesen steigern kann.

Wie ich bereits mit Verweis auf die Lesesozialisationsforschung ausgeführt habe, werden die Erfahrungen mit und an Literatur in der frühen Sozialisation weitgehend ungesteuert und implizit gemacht. Die Erfahrung von Schrift, Text und Literatur ist noch nicht spezifiziert, die Kinder erwerben das konzeptionelle Wissen eher, als dass sie es lernen. Ich habe diesen Prozess des Erwerbs von Schriftsprachlichkeit bzw. literarischem Wissen an anderer Stelle auch als Lernen im Format bezeichnet. Erst mit der Alphabetisierung werden Textsorten und

Leseanforderungen unterschieden, und im Verlauf der Lesebiographie differenzieren sich im günstigen Falle verschiedene Leseweisen aus.

Die unterrichtlichen Lernanregungen sind dann besonders erfolgreich, wenn sie an die Schrift- und Literaturerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anschließen, diese zugleich übersteigen und in der Folge reflexiv werden können. Nach Wygotski (1934/1986) nennt man ein solches Lernen ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung. Es ist vom Modell her einem Erwerbsmodell ähnlich und unter dem Stichwort *scaffolding* (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976; Oerter 1996; vgl. Diskussion des Begriffs: Stone 1998) eben für den unterrichtlichen Schriftspracherwerb didaktisch modelliert worden. Das Modell von Guthrie ist ein *supportive scaffolding*-Modell. Gerade Schülerinnen und Schüler, die noch starke Schwierigkeiten mit einer lokalen oder auch globalen Kohärenzbildung haben, brauchen Lehrer, die ihren kompetenten Lese- und Schreibprozess sichtbar machen und Lesenlernen von Literatur in einem nachvollziehbaren Rahmen ermöglichen. Einen solchen Rahmen für den Literaturunterricht in der Hauptschule im fünften und sechsten Schuljahr möchte ich nun beschreiben. In einem solchen Rahmen lassen sich unterrichtlich inszenierte literarische Ereignisse entwickeln.

1.1.2 Unterricht rahmen: Entscheidungsfelder

Den Rahmen bilden sechs Entscheidungsfelder; die Lehrkraft muss in dem jeweiligen Feld möglicher Handlungen also Entscheidungen treffen.

1. Das Lesenlernen von Literatur in der Schule geschieht nicht allein am Text, sondern in einer Interaktionssituation mit der Lehrerin oder dem Lehrer.

Die Lehrkraft muss selbst eine kompetente Leserin sein, die über verschiedene Lesekonstruktionen verfügt und über ihre Erfahrungen mit dem Lesen in unterschiedlichen Situationen auch reflektieren kann, denn erst durch die Einheit von Können und Reflexion kann eine primäre Erfahrung in der Schule zu einer sekundären werden. Lehrkräfte müssten deshalb nicht allein Textexperten sein, sondern auch Leseexperten, die nicht nur ihr *knowing how*, sondern auch ihr *knowing that* weitergeben können. Um eine didaktische Entscheidung für einen Text treffen zu können, müssen sich Lehrkräfte bewusst darüber werden, welche eigenen Erfahrungen sie mit solchen Texten haben und inwiefern sie ihre eigenen Leseerfahrungen bzw. ihr Können transparent machen können.

2. Interaktionen sind Teil der kulturellen Praktiken des Lesens von Literatur.

Das Lesen literarischer Texte könnte stärker als bisher in diverse unterrichtlich inszenierte literarische Ereignisse eingebunden werden, damit das Lesen im sozialen Zusammenhang erfahrbar wird. Das Lesen von Literatur hat verschiedene Funktionen, es kann je nach

Rahmung zu unterschiedlichen Leseweisen führen. Je kompetenter die Leserinnen und Leser sind, desto weniger äußere Rahmung brauchen sie, weil sie in der Lage sind, sich eine solche Rahmung gewissermaßen innerlich selbst zu schaffen.

3. Durch die Interaktion sollen Schülerinnen und Schüler schrittweise autonom werden im Umgang mit literarischen Texten.

Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur selbstständig mit literarischen Texten umgehen lernen, sie sollen ihren Leseprozess auch selbstständig steuern und kontrollieren lernen. Das bedeutet: Sie müssen nicht nur lernen, auf die Arbeitsanweisungen und Fragen zu literarischen Texten von Lehrkräften zu antworten. Vielmehr müssen sie diese Zugänge zum Text auch selbst entwickeln lernen. Es hilft also nur eingeschränkt, wenn Schülerinnen und Schüler einen Romanauszug szenisch umsetzen lernen oder Fragen zum Text richtig beantworten können, sie müssen zudem die Verstehensarbeit, die hinter diesen Aufgaben liegt, an irgend einer Stelle im Unterricht geleistet haben.

4. Strategien und Umgangsweisen des Lesens von Literatur werden durch die Teilhabe an diesen Praktiken vermittelt.

Lesestrategien als Problemlösungen und Umgangsweisen mit dem Text als komplexere Handlungsschemata können von Fall zu Fall mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und geübt werden. Sie sind im Einzelnen immer auf eine Leseweise bezogen.

5. Die Texte stellen echte Herausforderungen dar.

Neulinge, mit einer literarischen Kultur Unerfahrene, werden nur dann zu Experten werden können, wenn sie zugleich lernen können, an den Texten Interesse zu finden. Die ausgewählten Texte müssen ästhetisch, inhaltlich und konzeptionell herausfordern. Martin Wagenschein¹ hätte vielleicht gesagt, sie müssten exemplarisch sein für ein literarisches Phänomen oder an ihnen könnte man exemplarisch etwas über das Lesen von Literatur lernen.

6. Reflexion von Erfahrungen

Im Gegensatz zur Meisterlehre, die sich dadurch auszeichnet, dass der Experte dem Lehrling das Können so lange demonstriert und der Lehrling dies so lange beobachtet und selbst probiert, bis er selbst ein Meister oder Experte ist, ist schulisches Lernen nicht nur ein Nachahmungslernen. Da es nicht um spezielle Kulturtechniken geht, die der Neuling lernen soll, sondern um ein Können, das die selbstbestimmte Teilnahme an einer literalen und literarischen Kultur ermöglicht, und dieser Lernprozess viel eher ein lebenslanger ist als

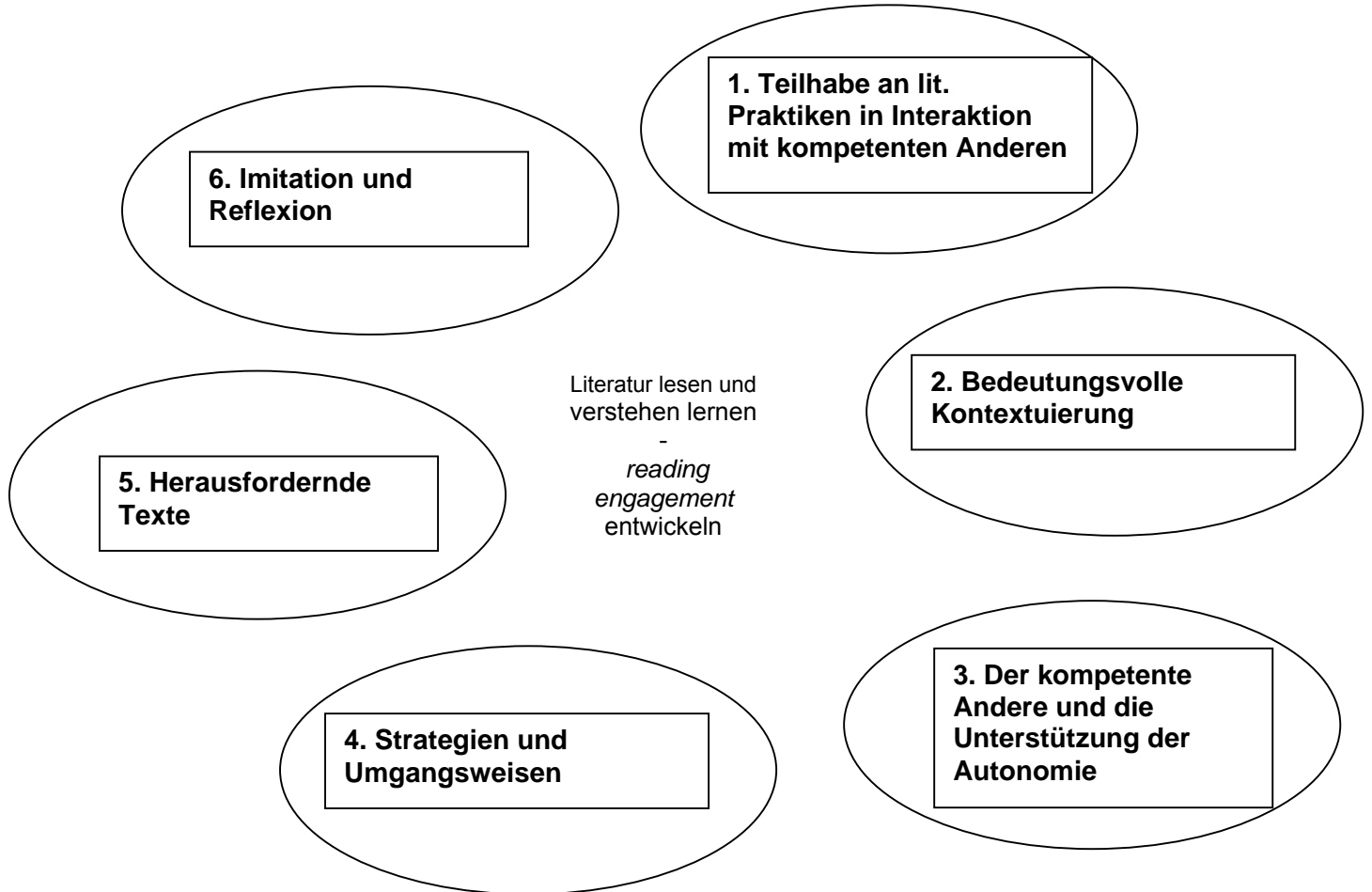
¹ Pädagoge und Mathematikdidaktiker, der den Begriff des „genetischen Lernens“ und „exemplarischen Lehrens“ geprägt hat.

einer, den man nach wenigen Jahren abschließen könnte, muss die Schule auch auf die Reflexion der Erfahrung bestehen. Denn nur, wenn die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre Kompetenzen unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen zu betrachten, wenn sie lernen, ihre Kompetenzen gemessen an Zielen selbst einzuschätzen, werden sie auch außerhalb der Schule auf Anforderungen und Ansprüche flexibel antworten lernen.

Richtet man die angeführten Prinzipien auf das Ziel des Unterrichts aus, nämlich *engaged readers* auszubilden, dann können Ereignisse skizzenhaft¹ didaktisch modelliert werden, die zu primären und sekundären Erfahrungen mit Literatur führen können. Diese Ereignisse sind an Funktionen des Lesens orientiert. Bei der Beschreibung der Rahmung ergeben sich Überschneidungen, die nicht gegen die hier vorgeschlagene Modellierung sprechen, sondern vielmehr die Plastizität der sozialen Konstruktion ‚Lesen von Literatur‘ verdeutlichen. Ich habe unter Berücksichtigung der Lesebiographie- bzw. Lesesozialisationsforschung und meiner eigenen Untersuchungsergebnisse versucht, relevante Leseweisen so zu modellieren, dass sie unterrichtlich lern- und lehrbar erscheinen. Ich lege hiermit nur eine Skizze und keine ausführliche Darstellung vor. Die Komponenten oder didaktischen Entscheidungsfelder für die Gestaltung dieser formatorientierten Lesesituationen, der unterrichtlich inszenierten Ereignisse, möchte ich in Anlehnung an „CORI Framework“ (Guthrie u. a. 2004) beschreiben: Die Komponenten bieten gewissermaßen eine Checkliste für methodische Entscheidungen im Deutschunterricht und sind selbst noch keine Methoden des Literaturunterrichts. Letztere hängen immer stark von der inhaltlichen Entscheidung im Feld 1 und 2 ab. In der folgenden Konkretisierung von verschiedenen Leseweisen von Literatur im Unterricht ziehe ich deshalb auch das Entscheidungsfeld 1 und 2 zusammen: Sie stellen zwei Seiten einer Medaille dar. Die Gestaltung einer formatorientierten Lesesituation impliziert den kompetenten Anderen und ein Interaktionsverhältnis mit diesem. In einer formatähnlichen Lesesituation konkretisiert sich ein Ereignis wie unter der Lupe.

¹ Ich habe nicht den Anspruch, diese Modellierung hier ausführlich vorzunehmen, dies müsste unter Berücksichtigung der literarischen Texte gesondert geschehen, dann könnte man anhand dieser Prinzipien auch konkrete Unterrichtsvorschläge entwickeln.

Abb. 22: Didaktische Entscheidungsfelder: Förderung von *reading engagement*



Ich folge in der didaktischen Skizze der unterrichtlich inszenierten literarischen Ereignisse dieser graphischen Übersicht. Diese Ereignisse sind keine Formate, sondern vielmehr Ereignisse im definierten Sinne, in denen formatähnliche Interaktionen möglich sind. Wie im Format spielt die Anwesenheit eines kompetenten Anderen eine wesentliche Rolle, wie im Format spielt die deutliche, explizite Rahmung eine Rolle. Die Ereignisse sind als didaktisch modellierte Ereignisse dadurch geprägt, dass literarische Texte unter einer spezifischen Zielsetzung gelesen werden. Diese Zielsetzung muss sich sowohl in der Situationsgestaltung als auch in den Verfahren funktional widerspiegeln.

1.1.3 Unterrichtlich inszenierte literarische Ereignisse

Durch die nun folgende Beschreibung von Ereignissen, denen formatähnliche Lesesituationen zugeordnet werden können und die jeweils spezifische Auswahlentscheidungen und spezifische Lesestrategien oder Umgangsweisen nahe legen und folglich ganz spezifische Funktionen im Prozess des Lesenlernens bzw. des Literaturerwerbs haben, soll deutlich werden, dass an literarischen Ausdrucksgestalten je nach Ereignis ganz (domän-)spezifische Kompetenzen erworben werden können, die ich im Modell zur literarischen Rezeptionskompetenz beschrieben habe.

1.1.3.1 Literarische Geselligkeit

Die Gestaltung literarischer Geselligkeit¹ spielt in der Lesesozialisation von Frau Edelmeier und Frau Kurz eine bedeutende Rolle. Da diese Geselligkeit im Rahmen der Lesesozialisation generell eine subjektiv stark prägende Kraft hat und auch Teil einer literarischen, mindestens aber literalen Kultur zu sein scheint – betrachtet man den Markt der Literaturkritiken, der öffentlichen Veranstaltungen rund um Bücher usw. –, sollte ihre Gestaltung einen Kontext darstellen, in dem Kinder und Jugendliche sich in der Schule zu bewegen lernen.

Ein unterrichtlich inszeniertes Ereignis „literarische Geselligkeit“ bräuchte einen festen Zeitpunkt in der Woche und einen Ort, an dem man – beispielsweise im Kreis sitzend – sich gegenseitig selbst verfasste Texte oder auch literarische Texte, die man vorstellen möchte, vorträgt.

Formatorientierte Lesesituation:

Eine Lesesituation, die dem Ereignis „literarische Geselligkeit“ zugeordnet werden kann, ist das regelmäßige gegenseitige Vorlesen im Kreis.

Die Relevanz einer dialogorientierten Anschlusskommunikation für die Herausbildung einer stabilen Lesehaltung ist mehrfach betont worden (Hurrelmann 2002; Pieper u. a. 2004). Es darf mithin davon ausgegangen werden, dass es eine individuell lesebiographisch und gesellschaftlich relevante Lektürepraxis gibt, die eingebettet ist in das Reden, Plaudern, Austauschen und Sprechen über zu Lesendes und Gelesenes. Dabei werden subjektive Deutungen intersubjektiv in Frage gestellt oder bestätigt, Verständnisschwierigkeiten geteilt, mitunter aufgeklärt oder auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Leserinnen und Lesern festgestellt. Die Motivation zu einer solchen Lektürepraxis wird getragen von dem Wunsch, die Leseerfahrung mit jemandem zu teilen. Lesen hat in dieser Situation die Funktion, literarische Geselligkeit zu stiften. Diese literarische Geselligkeit kann sich spontan oder geplant ereignen. Ähnlich wie beim abendlichen Vorlesen wird auch hier über das gemeinsame Lesen und Sprechen Nähe zwischen der Vorleserin/dem Vorleser und der ZuhörerIn/dem Zuhörer hergestellt. Diese Nähe hat weniger den Charakter der engen körperlichen Zweisamkeit und familialen Intimität als jenen einer Gemeinschaft literarisch (ähnlich) Interessierter. Insofern ist die Lesesituation der literarischen Geselligkeit auch nicht identisch mit der Vorlesesituation aus der frühen Sozialisation. Die Vorlesesituation kann allerdings eine frühe Erfahrung literarischer Geselligkeit sein.

¹ Der Begriff stammt von Gundel Mattenklott (1979), ich verwende ihn aber in einem anderen Zusammenhang.

Der kompetente Andere und die Unterstützung der Autonomie:

Der kompetente Andere kann bereits über die Art und Weise des Vortrags die literarische Rezeptionskompetenz fördern. Im gelungenen Vortrag des literarischen Textes eröffnen sich Bedeutungsdimensionen eines Textes, die möglicherweise bei der selbstständigen Lektüre verborgen geblieben wären. Durch die Einbindung des Vorlesens in einen Dialog, der der Verständigung dient, wird der Literatur-Novize als potenziell gleichwertiger Gesprächspartner verstanden. Indem der kompetente Andere die Bedeutungsdimensionen nicht reduziert, sondern als noch nicht abgeschrittene Dimensionen eines Textes offen lässt, signalisiert er, dass es noch etwas zu entdecken gibt.

Besonders wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkraft Lese- oder auch Schreiberfahrung zum Ausdruck bringt, ihre Fragen und Irritationen, Überlegungen und Hypothesen formuliert.

Strategien und Umgangsweisen:

Solche Leseerfahrungen können im Unterricht selbstverständlich auch systematisiert werden, indem Kriterien für ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Bücher gesammelt und in einer Tippliste zusammengestellt werden. Insgesamt können unter dem Aspekt der literarischen Geselligkeit wahrscheinlich eher Umgangsweisen als Problemlösungsstrategien erworben werden. Im Gespräch können Schülerinnen und Schüler die Nachdenklichkeit oder die Begeisterung der Lehrkraft erleben, dies kann aber nicht schlicht in Instruktionen übersetzt werden. Lautes gemeinsames Nachdenken über den Text kann durchaus als eine Umgangsweise mit dem Text bezeichnet werden (vgl. Andresen 1999).

Herausfordernde Texte:

Über Texte, die sehr stark zur Identifikation anregen und eine intime Leseweise begünstigen, kann man nicht immer leicht öffentlich sprechen. Dies kann in vertrauter Atmosphäre zwar durchaus gelingen, man sollte dies aber nicht zum Maßstab der Auswahl machen, sondern im Zusammenhang mit literarischer Geselligkeit eher Texte wählen, die sprachlich-ästhetische oder auch philosophische Fragen aufwerfen. Wenn Texte Verstehensprobleme bergen, die gemeinsam gelöst werden können, sind Gespräche nicht aufgesetzt, sondern funktional. In diesem Zusammenhang eignen sich auch besonders kürzere Texte, weil sie im Unterricht selbst gelesen werden können. Über lautes Denken beispielsweise können Verstehensprobleme bereits während des Leseprozesses thematisiert werden. Das Lesen ist deshalb unter diesem Aspekt kein zurückgezogenes, intimes, sondern ein gemeinsames, dialogisches Lesen.

Imitation und Reflexion:

Literarische Geselligkeit soll zum Sprechen über Literatur anregen, mitunter auch zum Argumentieren oder Diskutieren, grundsätzlich geht es aber um die Partizipation am Diskurs über Literatur. Natürlich kann diese Partizipation auch darin bestehen, selbst literarische Texte zu schreiben. Mit folgenden Praktiken kann zu Reflexionsprozessen über Geltungsbedingungen literarischer Konventionen eher indirekt angeregt werden:

- regelmäßiges Vorlesen durch einen kompetenten Anderen
- freie Auswahl an Büchern garantieren (übersichtliche Klassenbibliothek)
- verschiedene Leseorte gestalten
- mit einem selbstgewählten Partner etwas lesen
- Eindrücke und Meinungen über Gelesenes formulieren
- Literaturkritiken lesen und schreiben
- Text geübt laut vorlesen/auswendig lernen (zu einem Anlass)
- Vorlesen üben
- offene Gespräche
- Gespräche mit Gesprächsimpulsen

Härle (2004a; 2004b) hat die Bedeutung des Gesprächs für die Auseinandersetzung mit Literatur in der Schule sehr deutlich gemacht.

1.1.3.2 Lernen aus Texten

Für die Teilnehmerinnen an der Untersuchung war das ‚Lernen aus Texten‘ eine ausgesprochen relevante Leseweise. Die Notwendigkeit, etwas aus Texten zu lernen, wird in einer Schriftkultur niemand in Frage stellen wollen. Ein bedeutungsvoller Kontext, in dem Schülerinnen und Schüler etwas aus literarischen und auch pragmatischen Texten lernen sollen, muss gleichwohl für Kinder und Jugendliche so hergestellt werden, dass sie ihren Leseprozess selbst als erkenntnisfördernd erleben. Das Leseziel, etwas aus Texten lernen zu wollen, kann sich in der Schule an einem thematischen Projekt bewähren, indem eine Ausstellung, ein Buch, ein Themennachmittag o.ä. organisiert wird.

Formatorientierte Lesesituation:

In der Lesesozialisationsforschung und Leseforschung ist vielfach herausgearbeitet worden, dass Leseinteressen an bestimmten thematischen oder genrebezogenen Vorlieben ausgebildet werden (Eggert/Garbe 2000). Solche Vorlieben können im Unterricht nicht nur genutzt werden, es sollte auch für Kinder und Jugendliche möglich sein, sie erst auszubilden. Alle Lehrerinnen, die an meiner exemplarischen Untersuchung zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht der Hauptschule teilgenommen haben (vgl. Gölitzer 2004), betonen, dass die Schülerinnen und Schüler etwas aus Texten lernen sollen. Ein solches „Lernen“ kann besonders leicht über die thematische Fokussierung geschehen. ‚Etwas aus

dem Text lernen wollen' könnte man die Gratifikationserwartung an das Lesen nennen. Graf bezeichnet diese Leseweise als eine „instrumentelle Lesehaltung“. Während er darunter aber nur ein Lesen versteht, das relativ schnell zum Ziel führen soll – dass eine Information aufgenommen werden kann –, möchte ich dieses Lesen im unterrichtlichen Kontext stärker an thematisches Arbeiten gebunden wissen, bei dem es um den Aufbau eines thematischen oder auch fachlichen Konzeptes geht. Die Ausbildung einer solchen Lesehaltung kann mit dem Rückgriff auf den Medienverbund, in dem Kinder und Jugendliche ihre Leseinteressen ausbilden, zusätzlich unterstützt werden. Eine Kleingruppenarbeit, die in ein Kurzreferat oder ein Plakat mündet, könnte eine solche formatorientierte Lesesituation sein.

Der kompetente Andere und die Unterstützung der Autonomie:

Die Textauswahl und die Fragestellungen, die in einem solchen Zusammenhang entwickelt werden, müssen für Schülerinnen und Schüler grundsätzlich nachvollziehbar sein. Es genügt also nicht, wenn die Lehrkraft Fragen zum Text stellt, sondern Kinder und Jugendliche müssen selbst lernen, an den Text Fragen zu stellen, auch dafür brauchen sie den kompetenten Anderen. Sie sollten zudem immer wieder Gelegenheit haben zu erfahren, welche Fragen die Lehrkraft an Texte hat.¹ In der amerikanischen Leseforschung sind entsprechende Verfahren des Fragenstellens bereits vielfach erprobt und evaluiert worden (Palincsar/Brown 1984; Palincsar/Klenk 1992; Rosenshine/Meister 1994). Im Folgenden gehe ich auf ein Verfahren ein, das Palincsar/Brown (1984) entwickelt haben.

Strategien und Umgangsweisen:

Es wird in einer kleinen Gruppe ein Text gemeinsam gelesen, dazu werden Fragen gestellt und beantwortet. Die am Gespräch der Gruppe Beteiligten übernehmen abwechselnd die leitende Rolle. Dieses Verfahren muss zunächst durch die Lehrkraft begleitet oder gar vorgeführt werden, bevor Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen selbstständig arbeiten können.

Das Gespräch wird anhand von vier Strategien strukturiert. Die gewählte Gruppenleitung achtet nach dem stillen oder lauten Vorlesen auf die folgenden Strategien:

Strategie 1: nach der Kernaussage des Textabschnitts fragen und weitere Fragen stellen, die der Text aufwirft (durch Gruppenleitung),

Strategie 2: Aussagen zusammenfassen und dabei das Verständnis prüfen, u. U. den Text erneut zusammenfassen,

Strategie 3: Sachverhalte dadurch klären, dass Schwierigkeiten beim Verstehen isoliert und formuliert werden,

¹ Wenn literarische Texte nur Antworten auf Fragen geben und selbst keine Fragen aufwerfen, scheinen sie mir für den Unterricht nicht geeignet.

Strategie 4: vorhersagen, worum es im Text weiter gehen könnte (die Erwartungen/Hypothesen können am Text selbst überprüft werden).

Das Reziproke des Verfahrens liegt darin, dass Schülerinnen und Schüler im Rollentausch einmal zur Anwendung von Strategien herausfordern und ein andermal die Strategien selbst anwenden. Auch im CORI-Konzept bilden die Fragen der Schülerinnen und Schüler das Herzstück des Verfahrens. Über verschiedene Schritte sollen Schülerinnen und Schüler lernen, unterschiedliche komplexe Fragen zu stellen und zu beantworten:

- nach Fakten fragen (die Fragen werden durch die Wiedergabe einfacher Aspekte beantwortet),
- nach einfachen Beschreibungen fragen (nach Begriffen und Erklärungen oder einer Idee; die Antwort auf die Frage beinhaltet bereits mehrere Fakten oder Aspekte und Generalisierungen),
- nach komplexen Begründungen fragen,
- nach Mustern von Verhältnisbeziehungen fragen.

Herausfordernde Texte:

Die Texte, die im Rahmen eines solchen Ereignisses gelesen werden, sollten auf das Thema oder die Themen bezogen sein, an denen in der Klasse oder in der Kleingruppe gearbeitet wird. Es können auch verschiedene Texte oder Textauszüge zu einem Thema bereitgestellt werden, die mehrere Perspektiven oder Darstellungsformen zeigen. Es ist zu überlegen, ob Texte in diesem Zusammenhang nicht auch individuell über operationale Verfahren, wie sie Haueis (1997) entwickelt hat, verändert werden. Damit werden unterschiedliche Lesefertigkeiten berücksichtigt. Literarische Texte dürfen allerdings nicht zu leicht zu erlesen sein, sondern müssen, da sich sonst keine Strategien an ihnen erwerben lassen, Leseschwierigkeiten bergen. Eine einfache Textgestaltung lässt sich durch eine komplexe Textaussage möglicherweise kompensieren.

Imitation und Reflexion:

Praktiken, die eine Lesesituation „Lernen aus Texten“ strukturieren könnten, sind:

- Fragen an einen Text stellen,
- Hypothesen über weiteren Verlauf des Textes/Motive der Figuren o. Ä. anstellen,
- Inhalt zusammenfassen,
- verschiedene Deutungen entfalten,
- Bücher zu einem Thema vorstellen/Referat zu einem Thema halten.

Mit dem Verfahren des reziproken Lehrens werden wechselweise Rollen getauscht und Schülerinnen und Schüler übernehmen zunächst imitierend die Rolle des kompetenten

Anderen. Die Reflexion des eigenen Leseprozesses oder des eigenen Leseverständnisses zielt nicht so sehr wie in Situationen der literarischen Geselligkeit auf die subjektiven Bezüge zum Text oder die Geltungsbedingungen von literarischen Konventionen als vielmehr auf die Plausibilität der Arbeitsergebnisse zum Erreichen eines Zieles. Dieses kann darin liegen, eine Ausstellung zu einem Thema, einem literarischen Motiv, einer literaturgeschichtlichen Epoche durchzuführen, einen Aufsatz zu schreiben oder einen Vortrag zu halten. Das Lesen eines literarischen Textes oder mehrerer literarischer Texte ist hier eingebunden in ein Projekt, wie wir es aus verschiedenen Unterrichtsmaterialien kennen.

1.1.3.3 Erkenntnis durch Lesen – Reflexion über Lesen

Im Gegensatz zum „Lernen aus Texten“ geht es in diesem Ereignis stärker um die Reflexion des eigenen Leseprozesses. Eine solche Reflexion haben wir außer im Unterricht bei Frau Maier-Pelling bei keiner Lehrerin beobachten können, auch im Interview haben die Lehrerinnen dazu keine Aussagen gemacht.

Formatorientierte Lesesituation:

Das Lesen zum Zweck einer Erkenntnis kann in Analogie zur Modellierung des Schreibens in Schreibentwicklungsmodellen als epistemisches Lesen bezeichnet werden. Im Gegensatz zum instrumentellen Lesen geht es hier stärker um die Reflexion eines sprachlichen oder philosophischen Zusammenhanges oder des Lesens und Lernens selbst. Das Ziel solcher Reflexion ist nicht eine spezifische Einsicht, sondern die Übung des sprachlichen Denkens selbst. Authentisch kann eine solche Übung nur sein, wenn die Gegenstände, die literarischen Texte, auch für die Lehrkraft ernst zu nehmende Fragen aufwerfen. Es kann als eine formatorientierte Lesesituation bezeichnet werden, wenn regelmäßig an einem kürzeren Text Leseübungen durchgeführt werden. Solche Leseübungen müssen es ermöglichen, operationale und metakognitive Lesestrategien zu erwerben.

Der kompetente Andere und die Unterstützung der Autonomie:

Der kompetente Andere muss die Fähigkeit aufbringen, sein eigenes Denken zum Thema zu machen. Das unterrichtlich inszenierte Ereignis, das einem solchen epistemischen Lesen dient, erscheint mir deshalb als ein lesesozialisatorisch wichtiges Ereignis, weil hier eine metakommunikative Haltung zum Lesen eingenommen wird, die in besonderer Weise der Ausbildung einer Kompetenz dienen kann: Sie regt zunächst zur Distanznahme zum eigenen Vermögen oder Unvermögen, einen Text zu lesen und zu verstehen, an, sodass die Probleme des Verstehens ohne Not in den Blick rücken können. Wer Fragen stellen darf, muss zunächst keine Antworten finden.¹

¹ Das bedeutet nicht, dass Antworten verboten sind.

Strategien und Umgangsweisen:

Es käme in Lesesituationen, die besonders zu einem epistemischen Lesen führen sollen, auf eine genaue Textarbeit an, damit Schülerinnen und Schüler lernen können, wie Sprache Denken prägt. Bereits mit dem Lesen können Arbeitsaufträge verbunden sein, die sich auf Fragen der Textdeutung beziehen, unter dem Stichwort „textnahes Lesen“ sind dazu einige Vorschläge gemacht worden (Frommer 1981; Paefgen 1989; Paefgen 1993; Gölitzer 2003).

Im Prozess der Auseinandersetzung mit Texten und dem eigenen Lesen sollten eigene Lesestrategien und Umgangsweisen mit Literatur systematisch gesammelt und auf bestimmte Ziele hin reflektiert werden; dies kann wieder durch lautes Denken während des Lesens geschehen. Allerdings bedarf es auch hier einer guten Vorbereitung und Hilfen, zum Beispiel eine „think aloud checklist“, damit dieser Reflexionsprozess zu einem guten Ergebnis führen kann (vgl. Schoenbach/Greenleaf 1999):

Checkliste für lautes Denken:

1. Schreibe rechts neben den Text, was du denkst oder empfindest, wenn du den Text Satz für Satz liest.

2. Nutze auch folgende Wendungen:

Irritationen

Das finde ich merkwürdig...

Das verstehe ich nicht, weil...

Das passt nicht zusammen, weil...

Hypothesen

Jetzt wird es sicher weitergehen mit...

Jetzt passiert...

Das wird wie folgt ausgehen...

Vorstellungen

Ich stelle mir vor...

Das ist für mich wie

So etwas habe ich schon einmal erlebt...

Zusammenhänge herstellen

Das kam schon mal zur Sprache...

Das ist wie im (Kapitel, Abschnitt o. Ä.)...

Das passt zusammen mit (Titel, Überschrift...)

Schülerinnen und Schüler können in diesem Prozess lernen, wie sie ihr Verstehen aktiv unterstützen können.

Herausfordernde Texte:

Eine geeignete Textauswahl ist hier besonders wichtig; es müssen Texte gewählt sein, die zum Nachdenken anregen, deren Erzählweise selbst nachdenklich ist (vgl. Rank 2000). Ein Sprechen über diese Texte muss diese Nachdenklichkeit einholen. In Gesprächen wird nicht die literar-ästhetische Erfahrung thematisiert, sondern vielmehr das eigene Denken. Auch hier spricht einiges dafür, zunächst kurze Texte auszuwählen: Sie lassen sich bis zum Ende von allen lesen, können auch in bearbeiteter Form ganz präsentiert werden, eine genaue Textarbeit am gesamten Text ist möglich.

Imitation und Reflexion:

Im Rahmen dieses Ereignisses geht es explizit um die Reflexion des eigenen Lese- und Verstehensprozesses, die Praktiken müssen entsprechend dazu herausfordern:

- lautes Denken beim Lesen (zunächst mit einem Partner, später alleine),
- sammeln unterschiedlicher Lesestrategien¹,
- bewerten und ordnen von Lesestrategien,
- offene Gespräche und durch Gesprächsimpulse gelenkte Gespräche in der großen Gruppe oder in Kleingruppen führen,
- Abschnitte des Textes kommentieren und vorstellen,
- Debatten zu Texten führen.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich nicht scheuen, ihre eigenen Denkprozesse beim Lesen und nach dem Lesen sowie Fragen zum Text und Strategien, die sie beim Lesen anwenden, zu verbalisieren. Vorschläge zur Förderung von Lesestrategien sind in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten gemacht worden (vgl. Gold 2007).

1.1.3.4 Genusslesen

Das Lesen aus Genuss oder vielmehr zum Genuss ist mit der Gratifikationserwartung verbunden, einen persönlichen, stark emotionalen Gewinn haben zu können. Ob sich dieser Gewinn in der Lösung psychischer Spannung, in der Anspannung, in der bloßen Zerstreuung, in dem Durchleben eines Konfliktes u. Ä. zeigt, mag individuell sehr verschieden sein und ist schwerlich didaktisierbar. Gleichwohl ermöglicht literarische Rezeptionskompetenz ein solches Genusslesen, und wahrscheinlich kann die Erfahrung, mit

¹ Ich spreche bewusst von „Strategien“ und nicht von Umgangsweisen, da es hier darum geht, möglichst klar eine Tätigkeit, die während des Lesens, vor oder nach dem Lesen ausgeführt wird, zu beschreiben. Den Nutzen einzelner Strategien sollte man mit Schülerinnen und Schülern an unterschiedlichen Büchern und Texten diskutieren oder besprechen.

Freude und Vergnügen ein Buch zu lesen, zu stabilen Leseinteressen führen. Dies allein ist Grund genug, um das Genusslesen zum bedeutungsvollen Kontext des Lesens zu machen und Kindern zu zeigen, wie man genussvoll lesen kann.

Formatorientierte Lesesituation:

Genuss beim Lesen kann sich mit zunehmender Lesekompetenz oder literarischer Rezeptionskompetenz an allen möglichen Texten und mit verschiedenen Lesezielen ergeben. Allerdings ist der Genuss selbst auch eine nicht unerhebliche Gratifikations-erwartung, die mit dem Lesen verbunden wird und zum Lesen führen kann. Er ist je nach Entwicklung psychosozial unterschiedlich akzentuiert (Garbe u. a. 2006) und kann sich in der Gestalt von Unterhaltung wie auch Kontemplation, Entspannung oder Erheiterung zeigen. Genuss am Lesen kann sich zwar in allen Ereignissen einstellen, zugleich stellt der Wunsch, beim Lesen Genuss zu empfinden, ein Leseziel dar, das nicht in jeder Situation erreicht werden kann. Es braucht für ein genussbringendes Ereignis auch freie Zeit und einen Raum, der zum Lesen einlädt: Buchvorstellungen, aber auch Musestunden, in denen gelesen werden *kann*, nicht aber etwas Spezifisches gelesen werden *muss*, können den Lesegenuss fördern helfen. Einen Lesegenuss zu entfalten oder zu entwickeln, scheint nicht nur biographisch motivational wichtig, sondern auch hinsichtlich der Ausbildung von geeigneten Lesestrategien und Umgangsformen mit Literatur. Eine solche genussbringende formatorientierte Lesesituation kann ein Lesen mit einem Lesepartner sein. Eine Lesepartnerschaft sollte zwischen einem Leseköner und einem Lesenovizen möglich sein.

Der kompetente Andere und die Unterstützung der Autonomie:

Genuss kann man nicht durch Imitation lernen, man kann ihn aber beobachten. Lehrkräfte sollten sich immer mal wieder die Frage stellen, was ihnen selbst Lust am Lesen macht und wie sie am liebsten Bücher genießen. Gerade wenn einige oder viele Kinder oder Jugendliche in der Klasse keine familialen Erfahrungen mit dem Genuss-Lesen haben, sollten Lehrkräfte ihren Genuss versuchen zu teilen. Dies kann in festen Lesestunden geschehen, in denen auch Lehrerinnen und Lehrer zum Buch oder zu anderen literarischen Ausdrucksgestalten greifen und diese rezipieren. Die Gestaltung des Raumes und der Leseatmosphäre kann die Lesebereitschaft und das Leseinteresse unterstützen. Wenn Lehrkräfte gerne Tee trinken und Kekse knabbern beim Lesen, kann man dies auch den Schülerinnen und Schülern anbieten.¹

¹ Manch einer mag sich über solche Vorschläge erheitern, weil er die gesellschaftliche Ausgangslage (dieser Arbeit) nicht ausreichend bedenkt: Zu viele Kinder und Jugendliche haben ein eingeschränktes Leseinteresse und können nur ein unzureichendes Textverständnis entwickeln. Wenn Lesen nicht nur eine zweckmäßige, sondern auch eine subjektiv bedeutsame Tätigkeit sein soll, und für Letzteres sprechen einige Befunde der Lesesozialisations- und der Leseforschung, dann sollte

Strategien und Umgangsweisen:

Strategien und Umgangsweisen können nur genussvoll erfahren werden, wenn Kinder und Jugendliche sie als zielführend erleben. Der kompetente Andere wird weniger direkte Instruktionen geben, sondern vielmehr über seine eigene Lust am Lesen eine Atmosphäre schaffen, die die Neugierde anregen kann – beispielsweise in regelmäßigen Vorlesesituationen. Die Beratung der einzelnen Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl von geeigneten Lesestoffen stellt in diesem Zusammenhang eine besondere Herausforderung dar. Gemeinsam erstellte Kriterienkataloge zu der Schwierigkeit und Qualität der angebotenen Bücher können vielleicht einen zusätzlichen Anreiz bieten. Kindern in der Grundschule bereitet es noch eine besondere Freude, Gelesenes und auch im Film Gesehenes ins fiktionale Spiel zu übersetzen. Auch das ist selbstverständlich eine komplexe Umgangsweise mit literarischen Stoffen.

Herausfordernde Texte:

Texte, die Kindern und Jugendlichen Genuss bereiten können, sind Texte, die sie inhaltlich begeistern und meistern können. Natürlich gibt es eigens für den Anfangsunterricht, aber auch für das fünfte und sechste Schuljahr, geschriebene literarische Texte, die auf das Leseniveau leseungewohnter Kinder und Jugendlicher zugeschnitten sind. Allerdings mangelt es diesen Texten nicht selten an sprachlicher Herausforderung. Maria Lypp hat diese Herausforderung, die im „einfachen“ literarischen Text stecken kann, mehrfach und deutlich beschrieben. Es erscheint mir also sinnvoller, in solchen Lesezeiten eine Auswahl kinder- und jugendliterarischer Werke unter Einschluss von Krimis, Comics, Witzebüchern und anderen Genretexten anzubieten, die Themen behandeln, wie sie Kinder und Jugendliche in den entsprechenden Altersstufen gemeinhin interessieren.

Imitation und Reflexion:

Genuss ist notwendigerweise subjektiv und individuell. Er ist deshalb auch nicht objektivierbar und schon gar nicht abprüfbar. Wohl aber lassen sich Bedingungen beschreiben, unter denen Kinder und Jugendliche genussvolle Leseerfahrungen machen können. Entsprechend können Kinder und Jugendliche von der Lehrerin oder dem Lehrer lernen, wie man diese Bedingungen gestalten kann, damit Lesen Freude bereiten kann. Diese Bedingungen kann man auch gemeinsam reflektieren, wenn man beispielsweise eine gemeinsame Lesenacht oder einen Lesenachmittag plant.

die Schule auch der Ort sein, an dem diverse Erfahrungen mit dem Lesen ausprobiert werden können. Tee und Kekse müssen und sollen ja nicht bei jedem Lektüreprozess gereicht werden.

1.1.3.5 Identität entwickeln

Es konnte gezeigt werden, dass die Identitätsbildung ein wichtiges Ziel für die Hauptschullehrerinnen darstellte. In der Deutschdidaktik ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass über Literatur eine nicht bloß kognitive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität geschehen kann.

Formatorientierte Lesesituation:

Lesen kann auch als die Konstitution eines intermediären Erfahrungsraums begriffen werden. Ein solcher Erfahrungsraum ist unter dem Aspekt der Identitätsentwicklung von besonderer Bedeutung. In der Literaturdidaktik und der Lesesozialisationsforschung ist die Funktion der Identitätsförderung durch Literatur wenig umstritten. Auch die Verteidigerinnen und Verteidiger des textnahen Lesens haben grundsätzlich keine Einwände gegen einen Unterricht, der Schülerinnen und Schüler ermutigt, sich über Literatur mit entwicklungswichtigen Fragen auseinanderzusetzen. Ihre Kritik richtet sich eher auf den Schwerpunkt in der Literaturdidaktik, der eine Zeitlang tatsächlich stark auf Identitätsfragen von Kindern und Jugendlichen lag. Nach Abraham (1998) kann Literatur die Funktion eines Übergangsobjektes erfüllen, wenn im Lesen ein Imaginationsraum eröffnet wird, der zwischen innen und außen, zwischen Entwicklungsaufgaben und persönlichen Fähigkeiten vermitteln hilft. Wahrscheinlich ist eine solche Leseerfahrung mit identifikatorischen Prozessen, wie sie Erich Schön (1995b) beschrieben hat, verbunden. Eine formatorientierte Lesesituation, die zur Auseinandersetzung mit Identität herausfordert, ist nicht in der gleichen Weise zu organisieren wie die anderen Lesesituationen. Wahrscheinlich ist es ausreichend, in freien Lesezeiten unterschiedliche Lektüren anzubieten und die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, eine Tagebuchnotiz zu ihrer Leseerfahrung anzulegen. In der Grundschule können kurze Vorlesetexte in ein Stehgreifspiel übersetzt werden.

Der kompetente Andere und die Unterstützung der Autonomie:

Der Lehrkraft kommt hier die besondere Aufgabe zu, geeignete Lektüren bereitzustellen und die Identifikation mit Figuren mit Verfahren wie Rollenspielen, produktiven Schreibaufgaben u. Ä. zu ermöglichen. Die Arbeit an einem Lesetagebuch kann eine solche Leseweise möglicherweise unterstützen. Der kompetente Andere vertritt gewissermaßen in diesem Ereignis eine andere Perspektive, die Kinder und Jugendliche nicht immer einzunehmen in der Lage sind.

Strategien und Umgangsweisen:

Eine Kindern und Jugendlichen bekannte Umgangsweise mit literarischen Figuren ist die der Identifikation. Eine solche Identifikation kann durch das szenische oder darstellende Spiel,

aber auch durch Schreibaufgaben geschehen. Das Sprechen aus verschiedenen Perspektiven müssen und können Schülerinnen und Schüler üben, indem sie unterschiedliche Rollen oder Standorte einnehmen. Durch solche pragmatischen Präsuppositionen im fiktionalen Spiel lernen sie Sprache zu dekontextualisieren (Andresen 2002). Die Umgangsweisen, die in diesem Zusammenhang erworben werden, haben vermutlich weniger einen strategischen Charakter, als dass es individuelle Zugriffsweisen auf literarische Texte sind, die unterrichtlich unterstützt, nicht aber operationalisiert werden können.

Herausfordernde Texte:

Texte, die zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität herausfordern, gibt es in der Kinder- und Jugendliteratur viele. Die Entwicklungsaufgaben, die Kinder und Jugendliche zu bewältigen haben, variieren geschlechtsspezifisch und altersspezifisch, vielleicht auch je nach ethnischen Hintergrund. In diesem Zusammenhang plädiere ich ebenso für eine breite Auswahl geeigneter Texte, die im Klassenzimmer und zu Hause gelesen werden. Es ist nicht immer davon auszugehen, dass die Texte besonders attraktiv sind, die scheinbar eine besondere Nähe zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler haben. Gerade in erzählten fremden Welten lassen sich imaginativ Entwicklungsaufgaben bewältigen, weil hier die Not der realen Realität weniger hart drückt.

Imitation und Reflexion:

Es gibt eine Reihe von Praktiken, die zur reflexiven Auseinandersetzung mit Identität herausfordern können:

- über Interessen und Vorlieben sprechen
- stilles Lesen
- Lesetagebücher führen
- erfundene Geschichten schreiben (freie literarische Produktion)
- Textteile schreibend/bildnerisch ergänzen
- szenisches und darstellendes Spiel

1.1.3.6 Ästhetische Welterfahrung

Eine ästhetische Welterfahrung gehört vielleicht zu jenen Zielen des Literaturunterrichts in der Hauptschule, die am ehesten verzichtbar erscheinen. Der reduzierte Anspruch an die Literarizität der Texte und die fachspezifischen Methoden, einen solchen Text im fünften und sechsten Schuljahr der Hauptschule zu lesen, hing damit zusammen, dass die Lehrerinnen die grundlegenden Probleme im Sprach- und Schriftspracherwerb zu lösen versuchten. Entkoppelt man allerdings diese Probleme und gesteht allen Neulingen der Schriftkultur

Erfahrungen mit der Erzeugung von Welten im Kontext der Literatur zu, dann können an literarischen Texten literar-ästhetische Probleme erörtert werden und keine primär lebensweltlichen oder sozialen.

Formatorientierte Lesesituation:

Die Welt, das eigene Selbst und die Zusammenhänge, in denen Menschen leben, unter symbolischen oder ästhetischen Gesichtspunkten betrachten zu können, setzt einen Lernprozess voraus, in dem künstlerische Ausdrucksformen nicht dem zweckrationalen, alltäglichen Verwendungszusammenhang zugeschlagen werden, sondern als ein autonomes Symbol- und Kommunikationssystem verstanden werden. Die Schule hat m. E. nicht nur die Aufgabe, die Heranwachsenden autonomer in ihrem Leseverhalten zu machen und sie bei der Ausbildung von Leseinteressen und literarischen Interessen zu unterstützen, sondern auch, sie dabei zu fördern, literar-ästhetische Ausdrucksformen als einen sprachlichen Weltzugang mit Eigenlogik zu verstehen. Literatur konfrontiert uns zwar mit gewöhnlichen Wahrnehmungsweisen und altbekannten Wirklichkeiten, führt die willigen Rezipienten mitunter aber auch darüber hinaus zu neuen Einsichten über und Perspektiven auf die Welt. Die Novizen der literarischen Kommunikation müssen deshalb eine Menge über Literatur lernen: Welche Figurentypen gehören üblicherweise zu Märchen, Fabeln, Science Fiction-Romanen, Krimis u. Ä., welche Textmerkmale verraten etwas über das Wirklichkeitsmodell eines fiktionalen Romans, welche paratextuellen Hinweise helfen bei der Einordnung eines Buches usw.? Es ist also nicht allein eine Einstellung zur Welt, die zum ästhetischen Weltzugang führt, sondern durchaus auch eine kognitive Horizonterweiterung. Ein solcher Weltzugang sieht selbstverständlich für einen Dreijährigen anders aus als für einen Sechzehnjährigen. Während Vorschulkinder, aber auch Grundschulkind, gebundene Sprache bereits als eine Eigenlogik des literar-ästhetischen Ausdrucks verstehen und gebrauchen lernen, bedarf es bei älteren Schülerinnen und Schülern meist stärkerer sprachlicher Differenzenerfahrungen, um Sprache als Kunst wahrzunehmen und interessant zu finden. Die wichtigste Erfahrung für alle Kinder und Jugendlichen in diesem Zusammenhang dürfte sein, dass mit Sprache übertragene Bedeutungen geschaffen werden, dass mit Sprache unterschiedliche Bedeutungsschichten ‚aufeinander gelegt‘ werden können.

Eine formatorientierte Lesesituation, die den literar-ästhetischen Weltzugang deutlich machen kann, ist eine Sprachspielsituation. Ähnlich wie in der Mathematik zu unterschiedlichen Themen mathematische Rätsel gestellt werden, können im Deutschunterricht sprachlich-literarische Rätsel für die besondere Sprachverwendung in der Literatur sensibilisieren.

Der kompetente Andere und die Unterstützung der Autonomie:

Jemand ohne ästhetisches Feingefühl wird kaum Kinder und Jugendliche von der Doppelsinnigkeit oder dem mehrfachen Schriftsinn literarischer Texte begeistern können. Ein solches Feingefühl ist zwar kognitiv zu übersetzen in Wissen über Literatur, es ist aber in Gänze nicht zu beschreiben oder zu formalisieren. Die Bedeutungsebenen und -dimensionen literarischer Texte zu erkennen, setzt also seitens der Lehrkraft eine fundierte literaturwissenschaftliche Ausbildung, aber auch ein Gespür für literarischen Ausdruck voraus.¹ Lehrkräfte müssen wissen, wie literarische Texte strukturiert sind, wie sie Wirkungen erzielen und mit welchen Traditionen sie verbunden sind, denn nur so können sie eventuelle Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen dieser Texte antizipieren oder die Exemplarität kinder- und jugendliterarischer Texte erkennen. Die Betrachtung von Literatur als Kunst bedeutet auch, die prinzipielle Unabgeschlossenheit eines Textes zu realisieren und als bedeutsamen Aspekt des Verstehens solcher Texte mitzudenken.

Strategien und Umgangsweisen:

Man mag vielleicht zunächst annehmen, bei der Modellierung des Literaturunterrichts verböte sich die Beschreibung von Strategien, die hier zu erwerben wären. Ganz im Gegenteil ist aber gerade hier von einigen Strategien des Perspektivenwechsels auf den literarischen Text zu sprechen, die unterrichtlich erworben werden können. Solche Strategien sind beispielsweise in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption das Lesen des Klappentextes und des Titels, die Antizipation der Story anhand des Buchumschlages und des Titels und die Formulierung der eigenen Leseerwartungen. Komplexere Umgangsweisen wären dagegen die Analyse der intertextuellen Verweise und Anspielungen oder die Assoziation zu Motiven, Topoi oder anderen literarischen Aspekten, die zur Elaboration und Konkretisation führen können.

Herausfordernde Texte:

Bei der Auswahl literarischer Texte kann in diesem Zusammenhang weniger der Aspekt der Lebensnähe als vielmehr jener der literarischen Herausforderung in Anschlag gebracht werden. Literatur wird hier auch zu einem Lerngegenstand: Es gilt etwas über Literatur und konventionalisierte Deutungspraktiken zu lernen. Die ausgewählten Texte müssen deshalb literarisch besonders interessant sein. Maria Lypp² und Bernhard Rank (2004) haben diesem Aspekt der Textauswahl im Literaturunterricht ihr besonderes Augenmerk gewidmet.

Imitation und Reflexion:

¹ Ich mag nicht entscheiden, was für Lehrerinnen und Lehrer wichtiger ist.

² Da nahezu das gesamte Werk von Maria Lypp sich dieser Frage widmet, erscheint es mir hier nicht notwendig, einzelne Titel anzugeben.

Den Gewinn, den die Leserin/der Leser durch den Perspektivenwechsel auf literarische Texte als Kunstwerke hat, kann man Kindern und Jugendlichen nicht erklären, sie müssen ihn zunächst einmal mitmachen. Dem selbstständigen Entdecken von Bedeutungsebenen oder literarischen Merkmalen sind – je jünger und je unerfahrener die Kinder oder Jugendlichen – Grenzen gesetzt. Dem kompetenten Anderen kommt beispielsweise im Vorlesen die Funktion zu, die entsprechenden textlichen Markierungen deutlich zu machen und Hypothesen über die damit verbundenen Bedeutungen aufzustellen und Schritt für Schritt die Schülerinnen und Schüler an diesem Prozess der Hypothesengenerierung zu beteiligen. Eine adäquate Lesehaltung vor diesem Hintergrund ist weniger analytisch als mimetisch (vgl. Abraham/Kepser 2005: 102ff) zu charakterisieren. Die Mimese braucht sich aber keineswegs auf den hörenden und deklamierenden Nachvollzug der Stimme eines literarischen Textes zu beschränken, sondern kann sich auch in der Art und Weise, über Literatur und verschiedene Lesarten zu sprechen, zeigen. In dieser Richtung äußerst interessant ist Löseners (2006) Versuch, das Lesen von Literatur als eine Reartikulation der Stimme des literarischen Textes zu verstehen und didaktisch zu modellieren. Er regt an, die Sprache vom Rhythmus der Rede aus zu denken, und das ist es vielleicht auch, was Kinder meinen, wenn sie im Unterrichtsgespräch sagen: „die (Strophen oder Reime? S. G.) sagen uns so was wir machen sollen also wie das aussehen soll“ (Katrin, Zeile 31-32, U1); „wir haben immer die sachen zusammen wo sich zusammen reimt, also dass das jetzt weiß ist das land schwarz ist der baum grau ist der himmel und das reimt sich zusammen und deshalb geht es ... ja“ (Sabine, Zeile 33-39, U1) und „gehören alles zusammen: weiß ist das land und schwarz ist der baum grau ist der himmel die gehören ja eigentlich auch zusammen“ (Antonio, Zeile 40-42, U1).

Die Beschreibung solcher Ereignisse für den Unterricht hat einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Modellierung des Unterrichts nach ausgewählten Unterrichtsgegenständen, den literarischen Texten: Die Ziele des Lesens von Literatur und die formatorientierten Lesesituationen sind in komplexe literarische Ereignisse eingebettet und können Schülerinnen und Schülern bereits zu Beginn der gemeinsamen Arbeit transparent gemacht werden (dies wird bei der Untersuchung von Unterrichtsqualität als ein fachunabhängiges Erfolgskriterium häufig genannt, vgl. Seidel/Prenzel/Rimmele u. a. 2006). Die hier vorgestellte Modellierung des Unterrichts orientiert sich an dem Konzept des Erwerbs literarischer Rezeptionskompetenz, das davon ausgeht, dass eine solche Kompetenz unterschiedliche Leseweisen beinhaltet, die unterschiedliche Fertigkeiten und Fähigkeiten erfordern. Nicht alle diese Fertigkeiten und Fähigkeiten sind explizierbar und formalisierbar, es sind viel stärker die Erfahrungsräume zu beschreiben, in denen Erfahrungen mit und an Literatur möglich wären.

2. Ausblick: Wozu Literatur lesen?

Das Lesen von Literatur kann für das Individuum eine bedeutungsvolle Tätigkeit werden, die das Tor zur literarischen Kultur und zur Schriftkultur gleichermaßen aufstoßen kann. Mit dem Eintritt in den Hof, der hinter einem solchen Tor liegt, tritt ein Heranwachsender auch in eine Kultur ein, die bestimmte Leseweisen nahelegt und andere weniger begünstigt. Die Schule muss allen Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnen, sich auf diesem Hof, in dieser Kultur bewegen zu können. Bewegen muss sich die einzelne Leserin, der einzelne Leser allerdings selbst, und es mag auch verschiedene Höfe geben, auf denen unterschiedliche Gebräuche gelten, sodass sich die Leserin/der Leser immer wieder neu orientieren muss.

Mein Interesse galt besonders der Untersuchung der Lern- und Lehrsituation im Unterricht, in der das Lesen literarischer Texte im Mittelpunkt steht, aber auch der Frage, wie Deutschunterricht aussehen könnte, damit alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, möglichst vielfältige literarische Erfahrungen zu machen, um sich auf diesen Höfen bewegen zu können. Ich nahm an, nur wenn Schülerinnen und Schüler alltäglich mit Praktiken des Lesens von Literatur vertraut gemacht werden, können sie unterschiedliche Lesestrategien, Umgangsweisen mit Texten und ein komplexes Textwissen erwerben. Der Begriff der „literarischen Rezeptionskompetenz“ sollte äquivalent zu jenem der Lesekompetenz modelliert werden, um anschließend im Rahmen einer Erwerbtheorie prüfen zu können, ob literarische Rezeptionskompetenz Ziel des Literaturunterrichts sein müsste und könnte. Ich bin zu der Antwort gekommen, dass Unterricht als *domain of life* unterschiedliche Praktiken des Lesens von Literatur vermitteln können müsste oder – um es weniger technisch zu sagen – Unterricht sollte ein Erfahrungsraum sein, in dem unterschiedliche relevante kulturelle Praktiken angewandt werden, damit durch die Teilhabe an solchen literarischen Praktiken auch schriftfern aufwachsende Kinder und Jugendliche ihre literarische Rezeptionskompetenz erweitern können. Die literarische Rezeptionskompetenz würde sich im *reading engagement* ausdrücken. Dieses *reading engagement* umfasst Fertigkeiten zum Umgang mit literarischen Texten sowie Lesestrategien, aber auch ein komplexes Textwissen, ein Selbstkonzept, in dem Lesen eine Rolle spielt, und die Fähigkeit, die eigenen Leseerfahrungen zu reflektieren. Mit dem Fokus auf den Begriff des *reading engagement* wollte ich deutlich machen, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Tätigkeit des Lesens von Literatur im Unterricht mehr als literarische Rezeptionskompetenz erwerben: Sie bekommen eine Eintrittskarte in verschiedene kulturelle Zusammenhänge. Einige der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die konstitutiv sind für die literarische Rezeptionskompetenz, sind als situationsunabhängige Leistungen abprüfbar, allerdings nur einige. Es dürfte nicht besonders schwer fallen, diese zu beschreiben. Andere sind weder prüfbar noch individuell messbar, weil sie in der Situation der Interaktion besonders ausgeprägt werden, gleichwohl sind sie zu beschreiben in einem didaktischen

Setting. Auf die isolierte Beschreibung von einzelnen Fähigkeiten zu verzichten, bedeutet nicht, auf die Festlegung zu verzichten, was Kinder und Jugendliche können sollten, wenn sie die Schule verlassen (jeden Nachmittag und am Ende ihrer Schulzeit). Deshalb halte ich es für sinnvoll, wenn wir zukünftig noch stärker darüber nachdenken, über welche unterrichtlichen Settings die Fähigkeit zum selbstständigen und reflektierten Lesen von Literatur erworben werden kann. Fragen der konkreten Gegenstandsmodellierung habe ich vernachlässigt, obgleich sie zu den zentralen deutschdidaktischen Fragen gehören. Welchen Kriterien Texte und Bücher genügen müssen oder sollten, wenn Schülerinnen und Schüler an ihnen und mit ihnen die vielfältigen Erfahrungen machen sollen, ist mit der Arbeit noch nicht geklärt. Solche Erfahrungen können an unterrichtlich inszenierten literarischen Ereignissen gemacht werden – aber niemand kann sie garantieren. Wenn man die Aussage dieser Arbeit auf einen Punkt bringen wollte, müsste man vielleicht sagen, dass es im Unterricht darum gehen müsste, eine Kultur des Lesens von Literatur zu stiften, die diverse Verwendungsweisen von Literatur kennt und die anschlussfähig ist an die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Es gilt für die Schule möglicherweise der Umkehrschluss aus Bourdieus Befund:

„Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur.“ (Bourdieu 2001: 39)

Die strukturelle Chancenungleichheit ließe sich demnach nur mindern, wenn die für Unterricht Verantwortlichen diese ursprüngliche Ungleichheit, die auch die Lesesozialisationsforschung deutlich gemacht hat, zur Kenntnis nähmen und es zukünftig auch als eine Aufgabe der Schule begreifen würden, Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen unterschiedliche Förderangebote im regulären Unterricht zu machen. In der Deutschdidaktik wären wir gut beraten, die Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens und der Teilhabe an einer literarischen Kultur genauer zu beschreiben und Konzepte zu entwickeln, die solche Schwierigkeiten zu bewältigen versuchen. Nur dann können wir Lehrkräften diagnostische Instrumente an die Hand geben, um einerseits die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit ihres Unterrichts beurteilen zu können und andererseits abschätzen zu lernen, wie ein Unterricht sein sollte, der allen Schülerinnen und Schülern eine vielfältige Lernanregung bietet.

Die Frage: „Wozu Literatur lesen?“ habe ich differenziert beantworten können. Es wurden viele Verwendungsweisen von Literatur und Lesen von Literatur deutlich. Normativ möchte ich über diese Verwendungsweisen hinaus gehen: Literatur in der Schule sollte gelesen werden, damit die Novizen an der literarischen Kultur partizipieren lernen, in der eine Reihe

an Identitäts- und Gemeinschaftsentwürfen bereitliegen, die wiederum eine Fülle von Anregungen für den eigenen sprachlichen Ausdruck, für die Erweiterung des Selbst über das lebensweltlich Gegebene hinaus zur Verfügung stellen.

Eine der dringlichsten Fragen, die sich mir im Anschluss an diese Arbeit stellt, ist, wie Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Lehrkompetenz hinsichtlich der Förderung eines *engagement reading* stärken bzw. entfalten können. Gerade weil das Handlungswissen, das ppk, nicht einfach nach einem Vorsatz zu verändern ist, muss erneut darüber nachgedacht werden, an welcher Stelle der Lehrerausbildung die Reflexion der eigenen Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen einsetzen kann und muss und wie fachdidaktische Angebote eine solche Reflexion unterstützen können.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Übergänge: Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 1998.
- Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA. Freiburg (Fillibach) 2003.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin (Erich Schmidt) 2005.
- Ahrens-Draht, Regine; Bräuer, Christoph; Pieper, Irene; Wirthwein, Heike: Lesekompetenz im Kontext - Lesesozialisation und schulische Praxis. Ein Fortbildungskonzept zum Lesen für Lehrkräfte. In: Literatur im Unterricht, 6. Jg. (2005), H. 1, S. 65-81.
- Allmendinger, Jutta: Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. In: Politische Studien, 54. Jg. (2003), Sonderheft 3, München (Hans Seidel-Stiftung), S. 79-90.
- Anders, Patricia; Hoffman, James; Duffy, Gerald: Teaching Teachers to Teach Reading: Paradigm Shifts, Persistent Problems, and Challenges. In: Kamil, Michael; Mosenthal, Peter; Pearson, David; Barr, Rebecca (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah (Lawrence Erlbaum) 2000. S. 719-742.
- Anderson, Richard: Schema-directed Processes in Language and Comprehension. In: Lesgold, Alan; Pellegrino, James; Fokkema, Sipke; Glaser, Robert (Hrsg.): Cognitive Psychology and Instruction. New York (Plenum Press) 1978, S. 67-82.
- Anderson-Levitt, Kathryn: Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France. In: Spindler, George; Spindler, Louise (Hrsg.): Interpretative Ethnography of Education. At Home and Abroad. Hillsday, New York (Lawrence Erlbaum) 1987. S. 171-192.
- Andresen, Helga: Interaktion, Sprache und Spiel. Tübingen (Narr) 2002.
- Andresen, Helga; Funke, Reinhold: Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn u.a. (Schöningh) 2003. S. 439-451.
- Andresen, Ute: Versteh mich bitte nicht so schnell. Weinheim (Beltz) 2. Aufl. 1999.
- Andringa, Els: Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt am Main (Diesterweg) 1987. S. 87-108.
- Andringa, Els: Literatur als Begriff. Zur Vermittlung von Rezeptionsvoraussetzungen im Unterricht. In: Barsch, Achim; Rusch, Gebhard; Viehoff, Reinhold (Hrsg.): Empirische Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1994. S. 223-235.
- Andringa, Els: "The Dialogic Imagination". Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Witte, Hansjörg; Garbe, Christine; Holle, Karl u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen

- Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2000. S. 85-97.
- Assmann, Aleida: Lesen als Überlebensmittel. In: Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996. S. 87-111.
- Aufenanger, Stefan; Lenssen, Margrit (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München (Kindt) 1986.
- Augst, Gerhard u.a. (1981): Zur Ontogenese der metaphorischen Kompetenz. Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Wirkendes Wort, 31. Jg., S. 363-377.
- Aust, Hugo: Entwicklung des Textlesens. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn u.a. (Schöningh) 2003. S. 525-535.
- Bamberger, Richard: Lese-Erziehung. Wien, München (Jugend und Volk) 1973.
- Bamberger, Richard: Wie entwickeln wir lebenslange Leseinteressen und Lesegewohnheiten? Horn (Leinmüller und Co.) 1974.
- Bamberger, Richard, Binder, Lucia; Vanecek, Erich: Zehnjährige als Buchleser. Eine Untersuchung zum Leseverhalten, zur Leseleistung und Leseinteressen. Wien, München (Jugend und Volk) 1977.
- Barton, Allen; Lazarsfeld, Paul: Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (Klett-Cotta) 1979. S. 41-89.
- Barton, David: Eine sozio-kulturelle Sicht des Schriftgebrauchs. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz (Faude) 1993. S. 214-219.
- Barton, David; Hamilton, Mary: Literacy practices. In: Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanic, Roz (Hrsg.): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London (Routledge) 2000. S. 7-15.
- Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanic, Roz (Hrsg.): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London (Routledge) 2000.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (für Sozialwissenschaften) 2006.
- Bauersfeld, Heinrich; Bussmann, Hans; Krummheuer, Götz; Lorenz, Jens Holger; Voigt, Jörg: Lernen und Lehren von Mathematik. Analysen zum Unterrichtshandeln II. Köln (Aulis) 1983.
- Bayrhuber, Horst; Finkbeiner, Claudia; Spinner, Kaspar H.; Zwergel, Herbert A. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck (Studien-Verlag) 2001.

- Beck, Gertrud; Scholz; Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main (Cornelsen) 1995.
- Becker-Mrotzek, Michael: Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit: eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen. Frankfurt am Main (Lang) 1989.
- Becker-Mrotzek, Michael: Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2002. S. 58-78.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger: Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen (Niemeyer) 2001.
- Behnken, Imbke; Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Weinheim, München (Juventa) 1995.
- Beilfuß, Wilfried: Der literarische Rezeptionsprozeß. Ein Modell. Frankfurt am Main (Lang) 1987.
- Beinlich, Alexander: Lesealter? Die literarische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. In: Maier, Karl Ernst (Hrsg.): Kind und Jugendlicher als Leser. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1980. S. 13-85.
- Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth (Auer) 1993.
- Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996.
- Bergmann, Jörg: Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck (Rowohlt) 2000. S. 118-135.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen im Mediumfeld. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1991.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh (Bertelsmann) 1992.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen und Umgang mit Büchern. Eine Repräsentativbefragung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung und der Bertelsmann Buch AG. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1997.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aurau (Sauerländer) 2000.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter: Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim, München (Juventa) 2004.
- Bischof, Ulrike; Heidtmann, Horst: Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregratifikationen von Jungen. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Weinheim, München (Juventa) 2002. S. 241-267.

- Bickenbach, Matthias: Von den Möglichkeiten einer „inneren“ Geschichte des Lesens. Tübingen (Niemeyer) 1999.
- Blömeke, Sigrid; Eichler, Dana; Müller, Christiane: Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 31. Jg. (2003), H. 2, S. 103-121.
- Bohl, Thomas; Grunder, Hans-Ulrich; Kannsteiner-Schänzlin, Katja u.a. (Hrsg.): Lernende in der Hauptschule - ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2003.
- Böhme-Dürr, Karin: Die kleinen Plastikleute im Fernsehen: Wie Kinder Fernsehrealität wahrnehmen. In: Kreisjugendring Nürnberg-Stadt (Hrsg.): Medienwirklichkeit - Wirklichkeit. Nürnberg (Selbst) 1988. S. 61-80.
- Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela (Hrsg.): Lesesozialisation. Bd. 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1993/1995.
- Bonfadelli, Heinz: Lesen im Alltag Jugendlicher. Umfang, Motivation und Modalitäten. In: Hohmann, Joachim; Rubinich, Johann (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt am Main (Lang) 1996. S. 51-65.
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska u.a. (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektive der Forschung. Zürich (Pestalozzianum) 2002.
- Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela (Hrsg.): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1993.
- Bourdieu, Pierre: Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In ders: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1970. S. 125-201.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1979/1987.
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen (Schwartz) 1983. S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg (VSA) 2001.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster (Waxmann) 2004.
- Boyatzis, Richard: Transforming qualitativ Information. Thousand Oaks (Sage) 1998.
- Bräuer, Christoph: Könnerschaft und Kompetenz. Eine theoretische und empirische Annäherung an einen deutschdidaktischen Begriff von Können. Dissertation, eingereicht an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Februar 2008.
- Braun, Barbara: Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit: eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Frankfurt am Main (Lang) 1995.

- Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main (Diesterweg) 1993.
- Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin (Erich Schmidt) 2001.
- Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern (Huber) 1992.
- Bromme, Rainer: Die Psychologie des Fachwissens und Könnens von Lehrern: eine Herausforderung für die Schulpsychologie? Münster (Psychologisches Institut III) 1997.
- Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko; Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil (Libelle) 1995.
- Bruner, Jérôme S.: Wie das Kind sprechen lernt. Bern (Huber) 1987/1997.
- Bruner, Jérôme S.: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg (C. Auer) 1990/1997.
- Brunner, Martin; Kunter, Mareike; Krauss, Stefan u.a.: Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COAKTIV-Projekts. In: Prenzel, Manfred; Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, New York u.a. (Waxmann) 2006. S. 54-82.
- Burwitz-Melzer, Eva: Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen (Gunter Narr) 2003.
- Carlsen, William S.: Why do you ask? The Effects of Science Teacher Subject-Matter Knowledge on Teacher Questioning and Classroom Discourse. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Washington, D.C. 1987.
- Charlton, Michael: Medienkindheit - Medienjugend: Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München (Quintessenz) 1992.
- Charlton, Michael; Neumann-Braun, Klaus: Medienrezeption und Identitätsbildung: kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen (Narr) 1990.
- Christ, Hannelore, Eva Fischer, Claudia Fuchs, Valentin Merkelbach und Gisela Reuschling: „Ja, aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main (Lang) 1995.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert: Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen. München (Saur) 1999. S. 145-223.
- Christmann, Ursula; Rosebrock, Cornelia: Differenzielle Psychologie: Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München (Juventa) 2006. S. 155-176.

- Combe, Arno; Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim (Dt. Studien-Verlag) 1993.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1996.
- Conrady, Peter: Texte für Kinder - um sie zum Lesen zu verlocken. Zeitschrift Grundschule, 26. Jg. (1994), H. 9, S. 32–33.
- Conrady, Peter: Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch. In: Richter, Karin; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle. Zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim, München (Juventa) 1998. S. 175-184.
- Conrady, Peter: Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger. In: Dahrendorf, Malte (Hrsg.): Beiträge Jugendliteratur und Medien. Literatur für Einsteiger. 9. Beiheft. Weinheim, München (Juventa) 50. Jg. (1998), S. 5-12.
- Dehn, Mechthild: Rechtschreibleistung im Klassenkontext: Der Blick auf den Unterricht. In: Bayrhuber, Horst; Finkbeiner, Claudia; Spinner, Kaspar H.; Zwergel, Herbert A. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck (Studien Verlag) 2001. S. 81-98.
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg (Fillibach) 2005.
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim (Beltz) 1996.
- Dehn, Mechthild; Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun; Spinner, Kaspar: Lessozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung. In: Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen. München (Saur) 1999. S. 568-637.
- Dehn, Wilhelm (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt am Main (Athenäum-Fischer-Taschenbuchverlag) 1974.
- Deppermann, Arnulf: Gespräche analysieren. Opladen (Leske & Budrich) 2001.
- Deppermann, Arnulf; Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Be-deuten: wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen (Stauffenberg) 2002.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim (Beltz) 1916/2000.
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1934/1988.
- Dewey, John: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Eine *Replik*. In: ders: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1939/2004. S. 362-462.
- Dijkstra, Katinka: Leseentscheidungen und Lektürewahl: empirische Untersuchungen über Einflussfaktoren auf das Leseverhalten. Berlin (Ed Sigma) 1994.

- Dreesmann, Helmut: Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In: Treiber, Bernhard (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München (Urban & Schwarzenberg) 1982. S. 177-199.
- Dreyfus, Hubert; Dreyfus, Stuart: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1986.
- Eberle, Thomas: Lebensweltanalyse und Handlungstheorie. Beiträge zur Verstehenden Soziologie. Konstanz (UVK) 2000.
- Eggert, Hartmut: Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik. In: Dehn, Wilhelm (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt am Main (Athenäum-Fischer-Taschenbuchverlag) 1974. S. 267-298.
- Eggert, Hartmut: Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbereich. Köln (Kiepenheuer & Witsch) 1975.
- Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 1997. S. 45-62.
- Eggert, Hartmut: Resümee. In: Eggert, Hartmut; Garbe, Christine; Krüger-Fürhoff, Marei; Kumpfmüller, Michael: Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Weinheim, München (Juventa) 2000. S. 191-201.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart (Metzler) 1995.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine; Krüger-Fürhoff, Marei; Kumpfmüller, Michael: Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Weinheim, München (Juventa) 2000.
- Ehlich, Konrad: Computergestütztes Transkribieren - Das Verfahren HIAT-DOS. In: Richter, Günther (Hrsg.): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt am Main (Lang) 1993. S. 47-60.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule: linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen (Narr) 1983.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Muster und Institution: Untersuchung zur schulischen Kommunikation. Tübingen (Narr) 1986.
- Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur und literarische Bildung. In: Deutschunterricht, 48. Jg. (1995), H. 7/8, S. 348-357.
- Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München (Wilhelm Fink) 2000.
- Expertise 2003, s. unter „Klieme“.
- Expertise 2005, s. unter „Förderung von Lesekompetenz“.

- Febvre, Lucien: Zugänge zum Gefühlsleben früherer Epochen. In: Bloch, Marc; Braudel, Fernand; Febvre, Lucien (Hrsg.): Schrift und Materie der Geschichte. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1987. S. 313-334.
- Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim, Basel (Beltz) 1974.
- Fingerhut, Karlheinz: Lernen an der Biographie von Texten. In: Stein, Peter (Hrsg.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart (Metzler) 1980. S. 61-93.
- Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1935/1980.
- Flick, Uwe: Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992. S. 11-56.
- Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck (Rowohlt) 2000.
- Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Hrsg. von Artelt, Cordula u.a.: (Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2005.
- Frank, Gert: Literaturdidaktik und Unterrichtswirklichkeit. Ergebnisse einer Untersuchung. In: Praxis Schule 5-10, (1992), H. 1, S. 56-58.
- Franz, Kurt; Franzmann, Bodo; Payrhuber, Franz-Josef u.a.: Muss-Lektüre versus Lustlektüre. Der Einfluss von Schullektüre und Leseempfehlungen von Lehrern auf die Freizeitlektüre und die private Medienpraxis. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Tübingen (Niemeyer) 1999. S. 78-88.
- Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen. München (Saur) 1999
- Franzmann, Bodo: Die Deutschen als Leser und Nicht-Leser. In: Stiftung Lesen/SPIEGEL (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Mainz, Hamburg (Spiegel) 2001. S. 7-31.
- Franzmann, Bodo: Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution zur Wissensgesellschaft. Baden-Baden (Nomos) 2002. S. 51-74.
- Friedländer, Käte: Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago, 26. Jg. (1941), S. 232-252.
- Frommer, Harald: Statt einer Einführung: Zehn Thesen zum Literaturunterricht. In: In: Der Deutschunterricht. 33. Jg. (1981a) H2, S. 5-9
- Frommer, Harald: Verzögertes Lesen. In: Der Deutschunterricht. 33. Jg. (1981b) H2, S. 10-27

- Gailberger, Stefan: Die Mentalen Modelle der Lehrer elaborieren. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht: auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2007. S. 24-36.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; von Salisch Maria: Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München (Juventa) 2006. S. 115-154.
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1991.
- Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation : eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg (Edition Vulpes) 2003.
- Gee, James Paul: Discourse and Socialcultural Studies in Reading. In: Kamil, Michael; Mosenthal, Peter; Pearson, David; Barr, Rebecca (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah (Lawrence Erlbaum) 2000. S. 195-207.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1983.
- Giehrl, Hans E.: Der junge Leser: Einführung in die Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth (Auer) 1968.
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster; New York (Waxmann) 1994.
- Gogolin, Ingrid: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen über den Widerspruch von "monolinguaalem" Unterricht und „multilingualer“ Realität. In: Böhme, Peter u.a. (Hrsg.): Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft. Begründungsversuche und Reflexionen. Neuwied (Luchterhand) 2000. S. 117-129.
- Gogolin, Ingrid: Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. Einige nicht fachdidaktische Anmerkungen. In: Griesmeyer, Norbert; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck (Studien-) 2000. S. 13-22.
- Gogolin, Ingrid; Kroon, Sjaak (Hrsg.): Man schreibt, wie man spricht. Ergebnisse einer internationalen vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster (Waxmann) 2000.
- Gogolin, Ingrid; Krueger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina u.a. (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster (Waxmann) 2005.
- Gold, Andreas: Lesen kann man lernen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2007.

- Goldenberg, Claude: Making Schools Work for Low-Income Families in the 21st Century. In: Neuman, Susan; Dickinson, David (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. Volume I. New York (Guilford Press) 2001. S. 211-231.
- Goldman, Susan; Rakestraw, John: Structural Aspects of Constructing Meaning from Texts. In: Kamil, Michael; Mosenthal, Peter; Pearson, David; Barr, Rebecca (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah (Lawrence Erlbaum) 2000. S. 311-335.
- Gölitzer, Susanne: Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrerausbildung. Frankfurt am Main (Lang) 1999.
- Gölitzer, Susanne: "Vorführstunden" - eine exemplarische Fallanalyse aus der Deutschlehrerausbildung in der zweiten Ausbildungsphase. In: Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2002. S. 46-57.
- Gölitzer, Susanne: Lesen, Nachdenken und Weiterdenken - ein literarisches Projekt (fünftes bis siebtes Schuljahr). Lernchancen, 6. Jg. (2003) H. 35, Themenheft „Leseverstehen“, S. 10-15.
- Gölitzer, Susanne: Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004. S. 121-136.
- Gölitzer, Susanne: Lesesozialisation. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2005. S. 202-225.
- Gölitzer, Susanne: Literaturerwerb im sozialen Kontext. In: Literatur im Unterricht, 7. Jg. (2006) H. 2, S. 103-119.
- Goodman, Kenneth: Lesen - ein transaktionaler Prozess. In: Holle, Karl (Hrsg.): Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Lüneburg (Universität Lüneburg) 1997. S. 145-186.
- Goodson, Ivan F.; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Köln (Böhlau) 1999.
- Graesser, Arthur C.; Singer, Murray; Trabasso, Tom: Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. In: Psychological Review, Volume 101, 1994, Number 3, S. 371-395.
- Graf, Werner: Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996. S. 181-211.
- Graf, Werner: Lesen und Biographie: eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration. Tübingen (Francke) 1997.
- Graf, Werner: Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens - Eine Systematisierung der qualitativen Befunde zur literarischen Rezeptionskompetenz. In: Stiftung Lesen/SPIEGEL (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Mainz, Hamburg (Spiegel) 2001. S. 199-224.

- Graf, Werner: Literarische Sozialisation. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München (dtv) 2002. S. 49-60.
- Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster (Lit) 2004.
- Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Baltmannsweiler (Schneider- Hohengehren) 2007.
- Green, Judith; Bloome, David: Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. In: Flood, James; Heath, Shirley B.; Lapp, Diane (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts. New York (Macmillan) 1996. S. 181-202.
- Greiner, Ulrich: Macht Lesen glücklich? In: DIE ZEIT, 25.10.2007 Nr. 44, <http://www.zeit.de/2007/44/Glosse-Literatur> (Zugriff am 8.2.08).
- Groeben, Norbert (Hrsg.): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I. Metatheoretische Perspektiven. Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung) 1999.
- Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: ein Schwerpunktprogramm Tübingen (Niemeyer) 1999.
- Groeben, Norbert (Hrsg.): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II. Objekttheoretische Perspektiven. Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung) 2001.
- Groeben, Norbert: Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München (Juventa) 2002. S. 11-21.
- Groeben, Norbert; Rustmeyer, Ruth: Inhaltsanalyse. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1995. S. 523-554.
- Groeben, Norbert; Schreier, Margit: Neue Medien, Genres, Verarbeitungsanforderungen: Das Beispiel Pseudo-Dokumentation; Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen und andere medienpsychologische Perspektiven. In: Kölner Psychologische Studien, 5. Jg. (2000), H. 1, S. 1-24.
- Groeben, Norbert; Vorderer, Peter: Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung) 1988.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München (Juventa) 2002a.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Weinheim, München (Juventa) 2002b.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: ein Forschungsüberblick. Weinheim, München (Juventa) 2004.

- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim, München (Juventa) 2006.
- Groothuis, Rainer: Leuchten muss es, leuchten! In: DIE ZEIT, 27.12.2007 Nr. 01. <http://www.zeit.de/2008/01/KA-Mittelstueck?page=all> (Zugriff am 8.2.08)
- Grzesik, Jürgen: Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart (Klett) 1990.
- Grzesik, Jürgen; Fleischhauer, Peter; Meder, Norbert: Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht. Eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1982.
- Günther, Hartmut: Modelle des Lesenlernens. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004. S. 35-50.
- Guthrie, John; Anderson, Emily: Engagement in Reading: Processes of Motivated, Strategic, Knowledgeable, Social Readers. In: Guthrie, John; Alvermann, Donna (Hrsg.): Engaged Reading. New York (Teachers College) 1999. S. 17-44.
- Guthrie, John; Alvermann, Donna (Hrsg.): Engaged reading. New York (Teachers College) 1999.
- Guthrie, John; Wigfield, Allan: Engagement and Motivation in Reading. In: Kamil, Michael; Mosenthal, Peter; Pearson, David; Barr, Rebecca (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah (Lawrence Erlbaum) 2000. S. 403-422.
- Guthrie, John; Wigfield, Allan; Perencevich, Kathleen (Hrsg.): Motivating Reading Comprehension. Mahwah (Lawrence Erlbaum) 2004.
- Haas, Gerhard: Lesen in der Schule - nicht nur für die Schule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 28. Jg. (1976), H. 10, S. 585-591.
- Haas, Gerhard: Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Weinheim, München (Juventa) 1995. S. 211-228.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze (Kallmeyer) 1997.
- Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004a. S. 107-139.
- Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004b, S. 137-168.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004.
- Hammersley, Matryn: Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays. Milton (Kenex) 1990.

- Haueis, Eduard: Leseförderung im Kontext des Schriftspracherwerbs. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. 1997, H. 3, S. 35-61.
- Haueis, Eduard: Lesenlernen und Lektürepraktiken. Seminarskript, unveröffentlichtes Typoskript. Pädagogische Hochschule Heidelberg 2002.
- Haueis, Eduard: Unterricht in der Landessprache. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2007.
- Harmgarth, Friederike (Hrsg.): Lesegewohnheiten - Lesebarrieren: öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996. Gütersloh (Bertelsmann) 1997.
- Hausendorf, Heiko: Konstruktivistische Rekonstruktion. Theoretische und empirische Implikationen aus konversationsanalytischer Sicht. In: Sutter, Tilmann (Hrsg.): Beobachten verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 254-272.
- Heath, Shirley Brice: Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge (University Press) 1983.
- Hengst, Heinz: Intertextualität, Mediengewalt und die Konstruktion schützender Rahmen. In: Charlton, Michael; Schneider, Silvia (Hrsg.): Rezeptionsforschung: Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997. S. 157-169.
- Henrich, Dieter; Iser, Wolfgang (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven. München (Fink) 1983.
- Herrlitz, Wolfgang: Die „Wissenschaft vom Deutschunterricht“ vom vergleichenden Standpunkt aus: ein Beitrag zur komparativen Analyse des Unterrichts in der Standardsprache. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main (Diesterweg) 1993. S. 168-185.
- Herrlitz, Wolfgang: Spitzen der Eisberge. In: OBST, 48. Jg. (1994), S. 13-51.
- Herrlitz, Wolfgang: Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzeptes. In: Ossner, Jakob; Giese, Heinz (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg (Fillibach) 1998. S. 167-190.
- Herrlitz, Wolfgang: Tops of Icebergs. Research on the Professional Practical Knowledge of MTE-Teachers. In: Herrlitz, Wolfgang; Ongstad, Sigmund; van de Ven, Piet-Hein (Hrsg.): Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective – Theoretical and Methodological Issues. Amsterdam, New York (Rodopi) 2007. S. 43-75.
- Herrlitz, Wolfgang; Sturm, Jan: Toleranz und Homogenisierung. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Toleranzkultur. München (Iudicium) 1994. S. 77-99.

- Herrlitz, Wolfgang; Ongstad, Sigmund; van de Ven, Piet-Hein (Hrsg.): Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective – Theoretical and Methodological Issues. Amsterdam, New York (Rodopi) 2007.
- Herrlitz, Hans-Georg: Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung: Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren. Weinheim, München (Juventa) 2001.
- Heuermann, Hartmut; Hühn, Peter; Röttger, Brigitte (Hrsg.): Literarische Rezeption. Paderborn (Schöningh) 1975.
- Heuermann, Hartmut: Ist literarische Kompetenz messbar? Bericht über eine empirische Untersuchung. In: Kreuzer, Helmut; Viehoff, Reinhold (Hrsg.): Literaturwissenschaft und empirische Methoden. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1981. S. 264-284.
- Hillmann, Heinz: Rezeption - empirisch. In: Dehn, Wilhelm (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt am Main (Athenäum-Fischer-Taschenbuchverlag) 1974. S. 219-237.
- Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen (Leske & Budrich) 1997.
- Hofer, Manfred: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen, Toronto, Zürich (Verlag für Psychologie) 1986.
- Holland, Normann N.: 5 Readers Reading. New Heaven (Yale University Press) 1975.
- Holland, Normann N.: Einheit, Identität, Text, Selbst. In: Psyche, 33. Jg. (1979), S. 1127-1148.
- Holle, Karl: Schreib-Lese-Prozesse, Lehrprozesse und Unterrichtsprozesse. In: Didaktik Deutsch, 7. Jg. (2002), H. 12, S. 4-22.
- Holle, Karl: Prävention von Leseschwierigkeiten oder wieso das Lesenlernen nicht nur ein grundschuldidaktisches Problem ist. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin (Cornelsen) 2003. S. 13-35.
- Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (Klett-Cotta) 1993.
- Hoppe, Otfried: Operation und Kompetenz. Das Problem der Lernzielbeschreibung im Fach Deutsch. In: Linguistik und Didaktik, 3. Jg. (1972), H. 10, S. 85-97.
- Hoppmann, Stefan; Riquarts, Kurt: Das Schulfach als Handlungsrahmen - Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Goodson, Ivan F.; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Köln (Böhlau) 1999. S. 7-28.
- Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 4. Aufl. 1994.
- Hörning, Karl H.: Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist (Velbrück) 2001.
- Hummelsberger, Siegfried: Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. Frankfurt am Main (Lang) 2002.

- Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturverarbeitung. Weinheim (Beltz) 1982.
- Hurrelmann, Bettina: Lesen als Schlüssel zur Medienkultur. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh (Bertelsmann) 1992. S. 249-265.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: Lesesozialisation. Bd. 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1993.
- Hurrelmann, Bettina: Mediengebrauch und Lesesozialisation in der Familie. Oldenburg (Bis) 1993.
- Hurrelmann, Bettina: Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 41. Jg. (1994), H. 1, S. 27-40.
- Hurrelmann, Bettina: Familienmitglied Fernsehen. Opladen (Leske & Budrich) 1996
- Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur - Sozialisationsliteratur? In: Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.): Kinderliteratur im pädagogischen und didaktischen Kontext. Weinheim, München (Juventa) 1998a. S. 45-60.
- Hurrelmann, Bettina: Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch - Eine pädagogische Herausforderung. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch - Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden (Nomos) 1998b. S. 187-195.
- Hurrelmann, Bettina: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln (Kölner Psychologische Studien) 1999, H. 1., S. 105-115.
- Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim, München (Juventa) 2002. S. 275-286.
- Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (VS für Sozialwissenschaften) 2004. S. 37-60.
- Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.): Kinderliteratur im pädagogischen und didaktischen Kontext. Weinheim, München (Juventa) 1998.
- Hynd, Cynthia: Instructional Considerations for Literacy in Middle and Secondary Schools: Toward an Integrated Model of Instruction. In: Guthrie, John; Alvermann, Donna (Hrsg.): Engaged Reading. New York (Teachers College) 1999. S. 81-104.
- Ibsch, Elrud; Schram, Dicky H. (Hrsg.): Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik. Amsterdam (Rodopi) 1987.

IGLU s. unter Bos

- Ivo, Hubert: Handlungsfeld: Deutschunterricht. Frankfurt am Main (Fischer-Taschenbuch) 1975.
- Ivo, Hubert: Muttersprache - Identität - Nation: sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1994.
- Ivo, Hubert: Deutschdidaktik: die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 1999.
- Jesch, Tatjana: Autorkonzepte von Dritt- und Viertklässlern. Ein Beitrag zur Ermittlung von literarischer Kompetenz im Sinne der pragmatisch-kognitiven Narratologie. In: Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Frankfurt am Main (Lang) 2006. S. 88-113.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kulturosoziologischer Sicht. Wiesbaden (Deutscher Universitätsverlag) 1997a.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 1997b.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin (Cornelsen) 2003.
- Kelter, Stephanie; Kaup, Barbara: Räumliche Vorstellungen und Textverstehen. Neuere Entwicklungen der Theorie mentaler Modelle. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Frankfurt am Main (Lang) 1995. S. 70-82.
- Kiefer, Marie Luise: Tendenzen und Wandlungen in der Presse-, Hörfunk- und Fernsehrezeption seit 1964. In: Klingler, Walter (Hrsg.): Medienrezeption seit 1945. Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven. Baden-Baden (Nomos) 1999. S. 93-105.
- KIM s. unter Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Kindt, Walther: Interpretationsmethodik. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walther (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999. S. 69-92.
- Kittler, Friedrich: Aufschreibesysteme. München (Fink) 1985/1995.
- Kleining, Gerhard: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg. 1982, H. 34, S. 224-253.
- Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Thußbas, Claudia: Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt. Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft, (2003), H. 3, S. 206-237.
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn 2003.
- Knoblauch, Hubert: Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin, New York (de Gruyter) 1995.

- Knobloch, Jörg: Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen: Fallstudie über den bayrischen Lehrplan „Lesen“. Weinheim, München (Juventa) 1998.
- Köcher, Renate: Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten. Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII. Frankfurt am Main 1988, S. 2275-2364.
- Köcher, Renate: Lesekarrieren - Kontinuität und Brüche. In: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela (Hrsg.): Lesesozialisation. Bd. 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1993/1995. S. 215-310.
- König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1995.
- Köppert, Christine; Spinner, Kaspar H.: Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: SPIEL, 15. Jg. (1996), H. 1, S. 24-43.
- Köster, Juliane: Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA. Freiburg (Fillibach) 2003. S. 90-105.
- Köster, Juliane: Konstruieren statt Entdecken - Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabekultur. In: Didaktik Deutsch, 8. Jg. (2003), H. 14, S. 4-20.
- Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1998.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans: Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, Imbke; Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Weinheim, München (Juventa) 1995. S. 39-50.
- Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen (Schwartz) 1983.
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer u. individueller Entwicklung u. Geschichte Heidelberg (Quelle und Meyer) 1977.
- Kreft, Jürgen; Wellner, Klaus; Vollertsen, Peter (Hrsg.): Der Schüler als Leser. Paderborn (Schöningh) 1981.
- Krejci, Michael: Lesen oder erfahren? In: Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth (Auer) 1993. S. 65-71.
- Kroon, Sjaak: Bilder von Muttersprachenunterricht. In: Gogolin, Ingrid; Krueger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina u.a. (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster (Waxmann) 2005. S. 275-290.
- Kroon, Sjaak; Sturm, Jan: Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg. (2000), H. 4, S. 559-576.

- Kroon, Sjaak; Sturm, Jan: "Key Incident Analyse" und "internationale Triangulierung" als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2002. S. 96-115.
- Krummheuer, Götz: Lernen mit Format. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1992.
- Krummheuer, Götz: Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1997.
- Krummheuer, Götz: Argumentationsanalyse in der mathematikdidaktischen Unterrichtsforschung. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 35. Jg. (2003), H. 6, S. 247-256 (nur online verfügbar: www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdms1.html, Zugriff am 1.4.08)
- Krummheuer, Götz: Kooperatives Lernen in der Gruppenarbeit im Mathematikunterricht. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Lernen von Schülern. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2007. S. 61-86.
- Krummheuer, Götz; Brandt, Birgit: Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim (Beltz) 2001.
- Krummheuer, Götz; Fetzer, Marei: Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten, Verstehen, Gestalten. München (Spektrum) 2005.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie: Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen (Leske & Budrich) 1999.
- Kühn, Peter: Lesekompetenz und Leseverstehen. Didaktisch-methodische Orientierungen zur Leseförderung im Muttersprachenunterricht. In: Lernchancen, 6. Jg. (2003), H. 35, S. 4-9.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss. Bonn 2003.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe. Entwurf. Bonn 2004.
- Küppers, Almut: Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht: eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe. Tübingen (Narr) 1999.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd.1 Methodologie und Bd. 2 Methoden und Techniken. Weinheim (Beltz) 1995.
- Landry, Susan; Smith, Karen: The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills. In: Neuman, Susan; Dickinson, David (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. New York (The Guilford Press) 2006, S. 135-148.
- Lecke, Bodo: Leseförderung versus Mediennutzung - kontrovers oder komplementär? In: Hohmann, Joachim; Rubinich, Johann (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im

- Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt am Main (Lang) 1996. S. 19-49.
- Lee, Carol D.: Signifying in the Zone of Proximal Development. In: Lee, Carol D.; Smagorinsky, Peter (Hrsg.): Vygotskian perspectives on Literacy Research. Cambridge (University Press) 2000. S. 191-225.
- Lee, Carol D.; Smagorinsky, Peter (Hrsg.): Vygotskian Perspectives on Literacy Research. Cambridge (University Press) 2000.
- Leontjew, Aleksej: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin (Volk und Wissen) 1982.
- Lehmann, Rainer; Peek, Rainer; Pieper, Iris; Stritzky, Regine von: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim (Beltz) 1995.
- Lindenpütz, Dagmar: Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2000. S. 727-745.
- Lipowsky, Frank; Thußbas, Claudia; Klieme, Eckhard u.a.: Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt. Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und schweizer Mathematiklehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft, 31. Jg. (2003), H. 3, S. 206-237.
- Lösener, Hans: Zwischen Wort und Wort: Interpretation und Textanalyse. Paderborn, München (Fink) 2006.
- Lompscher, Joachim (Hrsg.): Wygotski. Ausgewählte Schriften. Berlin (Volk und Wissen) 1987.
- Lompscher, Joachim (Hrsg.): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute? Marburg (BdWi) 1994.
- Lypp, Maria: Der Struktur auf der Spur. Die Kinderliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In: JuLit, 24. Jg. (1998), H. 1, S. 17-24.
- Maier, Karl Ernst (Hrsg.): Kind und Jugendlicher als Leser. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1980.
- Maier, Herrmann (Hrsg.): Verstehen und Verständigung: Arbeiten zur interpretativen Unterrichtsforschung. Köln (Aulis) 1994.
- Maier, Hermann; Voigt, Jörg (Hrsg.): Interpretative Unterrichtsforschung. Köln (Aulis) 1991.
- Manske, Christel: Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Weinheim (Beltz) 2004.
- Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit, Schreiben in der Schule : mit Texten von Jugendlichen u. Vorschlägen für d. Unterricht. Stuttgart (Metzler) 1979.
- McCarthy, Sarah; Hoffman, James; Galda, Lee: Readers in Elementary Classrooms: Learning Goals and Instructional Principles That Can Inform Practice. In: Guthrie, John; Alvermann, Donna (Hrsg.): Engaged Reading. New York (Teachers College) 1999. S. 46-80.

- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.): Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13jähriger in Deutschland. Baden-Baden 2005. <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM05.pdf> (Zugriff am 7.2.08)
- Merkel, Johannes: Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule. In: Wieler, Petra: Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg (Fillibach) 2005. S. 167-184.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1991. S. 441-471.
- Miller, Max: Kollektive Lernprozesse. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1986.
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2004. S. 101-124.
- Moschner, Barbara; Kiper, Hanna; Kattmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2003.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen (Narr) 2001.
- Muth, Ludwig: Leseglück als Flow-Erlebnis. In: Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996. S. 57-81.
- Neuman, Susan; Dickinson, David (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. Volume I. New York (Guilford Press) 2001.
- Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster (Waxmann) 1999.
- Neuweg, Georg Hans: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48. Jg. (2002), H. 1, S. 10-29.
- Neuweg, Georg Hans: Das Schweigen der Könner: Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz (Trauner) 2006.
- Nickel-Bacon, Irmgard: Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. In: Praxis Deutsch, 30. Jg. (2003), H. 177, S. 4-12.
- Nickel-Bacon, Irmgard: Positionen in der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim, München (Juventa) 2006a. S. 95-114
- Nickel-Bacon, Irmgard: Von der Sozialpsychologie des Unterrichts zur literaturdidaktischen Interaktionsforschung. Übertragbare Befunde und Forschungsdesiderata. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim, München (Juventa) 2006b. S. 273-283.

- Nickel-Bacon, Irmgard; Groeben, Norbert: Deutschunterricht und kritisch-konstruktive Mediennutzungskompetenz: Impulse aus Medienpsychologie und Literaturwissenschaft zum Umgang mit Fiktionen. In: Hug, Michael; Richter, Sigrun (Hrsg.): Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung: Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2002. S. 28-43.
- Nickel-Bacon, Irmgard; Groeben, Norbert, Schreier, Margit: Fiktionssignale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: Poetica, 32. Jg. (2000), H. 3-4, S. 267-300.
- Niemann, Heide: Leseförderung. In: Hohmann, Joachim; Rubinich, Johann (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt am Main (Lang) 1996. S. 67-107.
- Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Trenk-Hinterberger, Isabel: Wenn das Lesen noch immer stockt. In: Forschung Frankfurt (2007), H. 3, S. 56-59.
- Nunan, David: Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher initiated Action. London (Prentice Hall International) 1989.
- Nündel, Ernst; Schlotthaus, Werner: Angenommen Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München (Urban & Schwarzenberg) 1978.
- Odag, Özen: Sozialpsychologie des Unterrichts. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim, München (Juventa) 2006. S. 255-271.
- Oerter, Rolf: Die Zone nächster Entwicklung – neu besehen. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute? Marburg (BdWi) 1996. S. 254-269.
- Oerter, Rolf: Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Schwerpunktprogramm. Tübingen (Niemeyer) 1999, S. 27-55.
- Oerter, Rolf: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft, 28. Jg. (2000), H. 3, S. 239-256.
- Oerter, Rolf: PISA und die Spaßgesellschaft. Schulleistung aus kultur- und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Politische Studien. 54 Jg. (2003), Sonderheft 3, S. 70-78.
- Oerter, Rolf; Noam, Gil: Der konstruktivistische Ansatz. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch. Weinheim (Beltz) 1999. S. 45-78.
- Oevermann, Ulrich: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Fragment. Frankfurt am Main 1973. <http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/lehrstuhl.htm> abzurufen (Zugriff am 7.2.08).

- Oevermann, Ulrich: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, Manfred; Kirsch, Edit; Schröter, Manfred (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1976. S. 371-403.
- Oevermann, Ulrich: Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt am Main 1981. <http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/lehrstuhl.htm> abzurufen (Zugriff am 7.2.08)
- Oevermann, Ulrich: Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortrag am 11. November im Rahmen der Ringvorlesung: „Zentrale Themen der Soziologie und Politologie in Frankfurt“. Frankfurt am Main 1996. <http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/lehrstuhl.htm> abzurufen (Zugriff am 7.2.08)
- Oevermann, Ulrich: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik - Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt am Main 2002. Frankfurt am Main 1996. <http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/lehrstuhl.htm> abzurufen (Zugriff am 7.2.08)
- Oehlhaber, Frank; Wernet, Andreas: Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung: Diskussionen am Fall. Opaten (Leske & Budrich) 1999.
- Olson, David R.; Torrance, Nancy; Hildyard, Angela (Hrsg.): Literacy, Language and Learning. Cambridge (Cambridge University Press) 1985.
- Ossner, Jakob: Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main (Diesterweg) 1993. S. 186-199.
- Ossner, Jakob: Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Fix, Martin; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen Stühlen. Baltmannsweiler: (Schneider Hohengehren) 2001. S. 17-31.
- Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 12. Jg. (2006), H. 21, S. 5-19.
- Ossner, Jakob; Giese, Heinz (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg (Fillibach) 1998.
- Paefgen, Elisabeth: Textnahes Lesen. In: Jürgen Bogdal; Karlheinz Fingerhut (Hrsg.): Textnahes Lesen. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 1989. S.14-23
- Paefgen, Elisabeth: Ästhetische Arbeit im Literaturunterricht. Plädoyer für eine sachliche Didaktik des Lesens und Schreibens. In: Der Deutschunterricht, 45. Jg. (1993), H. 4, S. 48-60
- Paefgen, Elisabeth: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart (Metzler) 1999.
- Palincsar, Annemarie; Brown, Ann: Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering an Comprehension-Monitoring Activities. In: Cognition and Instruction, 1. Jg. (1984), H. 2, S. 117-175.

- Palincsar, Annemarie; Klenk, Laura: Fostering literacy learning in supportive contexts. In: Journal of Learning Disabilities, 25. Jg. (1992), H. 4, S. 211-225.
- Palmgreen, Philip: Der Uses and Gratification Approach. Theoretische Perspektiven und praktische Relevanz. In: Rundfunk und Fernsehen, 30. Jg. 1982, H. 1, S. 51-62.
- Panagiotopoulou, Argyro: Lernbiografien von Schulanfängern im schriftkulturellen Kontext. In: Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen (Leske & Budrich) 2002. S. 235-241.
- Pangh, Claudia: Lesekompetenz - vom lauten zum verstehenden Lesen. In: Bohl, Thomas; Grunder, Hans-Lurich; Kannsteiner-Schänzlin, Katja u.a. (Hrsg.): Lernende in der Hauptschule - ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2003. S. 67-90.
- Papke, Karola: Zehnjährige als Leser. Untersuchung zum Lektüerverhalten und seiner Ausprägung durch Familie und Schule an Schülern der 4. Klasse im Bezirk Wilmersdorf. Dissertation, Frankfurt am Main (Universität Frankfurt am Main) 1982.
- Patzelt, Werner: Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München (Fink) 1987.
- Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München (KoPäd) 2000.
- Pekrun, Reinhard: Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. In: Unterrichtswissenschaft, 13. Jg. (1985), H. 3, S. 220-248.
- Pellegrini, Anthony: Some Theoretical and Methodological Considerations in Studying Literacy in Social Context. In: Neuman, Susan; Dickinson, David (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. Volume I. New York (Guilford Press) 2001. S. 54-65.
- Pette, Corinna: Psychologie des Romanlesens. Weinheim, München (Juventa) 2001.
- Pette, Corinna, Charlton, Michael: Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim, München (Juventa) 2002. S. 195-214.
- Pfeifer, Anke: Wie Kinder Metaphern verstehen. Münster (Lit) 2002.
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Volz, Steffen; Wirthwein, Heike: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München (Juventa) 2004.
- Pieper, Irene; Wirthwein, Heike: Ich bin kein Typ, der gerne liest. In: Lesen und Schreiben. Schüler 2003, S. 18-21.
- Pieper, Irene; Wirthwein, Heike; Zitzelsberger, Olga: Schlüssel zum Tor der Zukunft? Zur Lesepraxis Frankfurter HauptschulabsolventInnen. In: Didaktik Deutsch, 7. Jg. (2002), H. 13, S. 33-49.

- PISA-Konsortium, Deutsches (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske & Budrich) 2001.
- PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster, New York u. a. (Waxmann) 2005.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/index.html> (Zugriff am 11.2.08)
- Prenzel, Manfred; Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, New York u.a. (Waxmann) 2006.
- Rager, Günther; Oestemann, Inken u.a.: Leitfadeninterview und Inhaltsanalyse In: SPIEL, 18. Jg. (1999), H. 1, S. 35-54.
- Rank, Bernhard: Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 1995.
- Rank, Bernhard: Philosophie als Thema von Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2000. S. 799-827.
- Rank, Bernhard: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004. S. 187-213.
- Rank, Bernhard: Leseförderung und literarisches Lernen. In: Lernchancen, 8. Jg. (2005), H. 44, S. 4-9.
- Rank, Bernhard: Sprachliche Bildung durch Kinderliteratur. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Sprachliche und literarische Bildung“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Wintersemester 2007/2008.
- Rank, Bernhard; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1997.
- Reichert, Jo: Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung [76 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichert-d.htm> (Zugriff am 7.2.08). (2000, Juni)
- Reitsma, Pieter: Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Leseschwierigkeiten. In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko; Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil (Libelle) 1995. S. 163.
- Resnick, Lauren (Hrsg.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale (Earlbaum) 1989.

- Richter, Tobias; Christmann, Ursula: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim, München (Juventa) 2002. S. 25-58.
- Richter, Karin; Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim, München (Juventa) 2005.
- Rosebrock, Cornelia: Phantasie und Schullektüre: Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München (Juventa) 1995. S. 195-210.
- Rosebrock, Cornelia: Einleitung: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht – Aus der Perspektive der Lehrerbildung. In: Rank, Bernhard; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim (Deutscher Studienverlag). 1997. S. 7 – 28.
- Rosebrock, Cornelia: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch, 4. Jg. (1999), H. 6, S. 57-68.
- Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung - literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin (Cornelsen) 2003a. S. 153-174.
- Rosebrock, Cornelia: Wege zur Lesekompetenz. In: Beiträge zur Jugendliteratur und Medien, 55. Jg. (2003b), H. 2, S. 85-95.
- Rosebrock, Cornelia; Messner, Rudolf: Ein Refugium für das Unerledigte - Zum Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: Buttgereit, Michael (Hrsg.): Lebensverlauf und Biografie. Kassel 1987. S. 155-196.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch, 12. Jg. (2006), H. 20, S. 90-112.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2007.
- Rosenshine, Barak; Meister, Caria: Reciprocal Teaching: a Review of Research. In: Review of Educational Research, 64. Jg. (1994), H. 4, S. 479-530.
- Runge, Gabriele: Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg (Königshausen und Neumann) 1996.
- Ryle, Gilbert: Der Begriff des Geistes. Stuttgart (Reclam) 1969.
- Sasse, Ada; Valtin, Renate (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Berlin (DGLS) 2006.
- Saxer, Ulrich: Lese(r)forschung - Lese(r)förderung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen im Medienumfeld. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1991. S. 99-132.

- Saxer, Ulrich: Lesen als Problemlösung: Sieben Thesen. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Auf den Schultern von Gutenberg: medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin (Quintessenz) 1995a. S. 264-168.
- Saxer, Ulrich: Lesesozialisation. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesesozialisation. Bd. 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1995b. S. 311-374.
- Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang: Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse der nationalen Ergänzungstests. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2004. S. 197-242.
- Schank, Roger; Abelson, Robert: Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures. New York (Hillsdale) 1977.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2003): Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In: Bredel, Ursula; Günther; Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn (Schöningh). S. 513-524.
- Schiefele, Hans; Stocker, Karl: Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik. Weinheim (Beltz) 1990.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2004.
- Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung: methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Donauwörth (Auer) 1996.
- Schneider, Wolfgang Ludwig: Die Beobachtung von Kommunikation. Zur kommunikativen Konstruktion sozialen Handelns. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1994.
- Schocker-von Ditfurth, Marita: Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen (Narr) 2001. S. 84-113.
- Schoenbach, Ruth; Greenleaf, Cynthia; Cziko, Christine; Hurwitz, Lori (Hrsg.): Reading for Understanding. San Francisco (Jossey-Bass) 1999.
- Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlung des Lesers: Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart (Klett-Cotta) 1987.
- Schön, Erich: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL, 9. Jg. (1990a), H. 2, S. 229-276.

- Schön, Erich: Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend. In: Media Perspektiven (1990b), H. 5, S. 337-347.
- Schön, Erich: Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten. Konstanz (Libelle) 1993. S. 220-226.
- Schön, Erich: „Lesekultur“ - einige historische Klärungen. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München (Juventa) 1995a. S. 137-164.
- Schön, Erich: Veränderungen literarischer Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter; Steffens, Wilhelm (Hrsg.): Moderne Formen des Erzählens der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Perspektiven. Würzburg (Königshausen und Neumann) 1995b. S. 99-127.
- Schön, Erich: Mentalitätsgeschichte des Lese Glücks. In: Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.): Lese Glück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996a. S. 151-175.
- Schön, Erich: Zur aktuellen Situation des Lesens und zur biographischen Entwicklung des Lesens bei Kindern und Jugendlichen. Oldenburg (Bibliotheks- und Informationssystem in Oldenburg) 1996b.
- Schön, Erich: Kein Ende vom Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen in Deutschland - Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch. Baden-Baden (Nomos) 1998. S. 39-77.
- Schön, Erich: Geschichte des Lesens. In: Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen. München (Saur) 1999. S. 1-85.
- Schram, Dick; Geljon, Cor: Reception of Literature in Multicultural Classes. In: SPIEL, 15. Jg. (1996), H. 1, S. 122-137.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1979.
- Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 18. Jg. (1999), H. 1, S. 283-294.
- Schwarz-Friesel, Monika: Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie Angewandter Textlinguistik. In: Scherner, Maximilian; Ziegler, Arne (Hrsg.): Angewandte Textlinguistik. Tübingen (Narr) 2006. S. 63-75.
- Schwippert, Kurt, Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Kurt; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann) 2003. S. 265-302.

- Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Rimmel, Rolf u.a.: Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In: Prenzel, Manfred; Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, New York u.a. (Waxmann) 2006. S. 99- 123
- Selman, Robert L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt (Suhrkamp) 1984.
- Selting, Margret, Auer, Peter; Barden, Birgit u.a.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, 34. Jg. 1998, H. 173, S. 91-122.
- Sharpe, Keith: Catechistic Teaching Style in French Primary Education: Analysis of a Grammar Lesson with Seven-year Olds. In: Comparative Education, 28. Jg. (1992), H. 3, S. 249-268.
- Siebert-Ott, Gesa: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung. Bönen (Kettler) 2001.
- Siebert-Ott, Gesa: Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn u.a. (Schöningh) 2003. S. 536-547.
- Spindler, George; Spindler, Louise (Hrsg.): Interpretative Ethnography of Education. At Home and Abroad. New York (Lawrence Erlbaum) 1987.
- Spinner, Kaspar H.: Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch, 16. Jg. (1989), H. 95, S. 13-19.
- Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth (Auer) 1993. S. 55-64.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main (Lang) 1995.
- Spinner, Kaspar H.: Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004. S. 291-308.
- Spinner, Kaspar H.: Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg (Fillibach) 2005. S. 153-166.
- Stanat, Petra: Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. In: Unterrichtswissenschaft, 36. Jg. (2006), H. 2, S. 99-124.
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang: Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2004. S. 243-273.

- Stein, Peter (Hrsg.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart (Metzler) 1980.
- Steinke, Ines: Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, Udo (Hrsg.): Tagungsband zur CAQD, PDF-Datei, Marburg 2005. S. 9-20.
<http://www.maxqda.de/index.php/literatur> (Zugriff am 8.2.08)
- Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim, München (Juventa) 1999.
- Steitz-Kallenbach, Jörg: Verstrickungen in Literatur: Literaturunterricht - Interaktion - Identität. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2002.
- Steitz-Kallenbach, Jörg: Sie haben mir meine Pippi kaputt gemacht! - Kindliche Entgrenzung und adoleszente Begrenzung im Werk Astrid Lindgrens. In: Härle, Gerhard; Weinkauff, Gina (Hrsg.): Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2005. S. 181-206.
- Stetsenko, Anna; Arievidch, Igor: The Zone of Proximal Development. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute? Marburg (BdWi) 1996. S. 81-90.
- Stiftung Lesen (Hrsg.): Auf den Schultern von Gutenberg: medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin (Quintessenz) 1995.
- Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch - Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden (Nomos) 1998.
- Stiftung Lesen (Hrsg.): Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution zur Wissensgesellschaft. Baden-Baden (Nomos) 2002.
- Stiftung Lesen/SPIEGEL (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Mainz, Hamburg (Spiegel) 2001.
- Stocker, Karl: Literaturinteresse bei Schülern. Bericht über ein interdisziplinäres Projekt. In: SPIEL, 6. Jg. (1987), H. 2, S. 275-311.
- Stone, Addison: The Metapher of Scaffolding. In: Journal of Learning Disabilities, Volume 31, Number 4, July/August 1998, S. 344-364.
- Strohner, Hans: Semantische Verarbeitung beim Lesen. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Frankfurt am Main (Lang) 1995. S. 129-136.
- Stückerath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Frankfurt am Main (Lang) 2006.
- Sumara, Dennis J.: Private Reading in Public: Schooling the Literary Imagination. New York; Frankfurt am Main (Lang) 1996.
- Sutter, Tilmann: Zur Entwicklung des kindlichen Symbolgebrauchs. Freiburg (Psychologisches Inst.) 1994.

- Sutter, Tilmann (Hrsg.): Beobachten verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997.
- Sutter, Tilmann: Systeme und Subjektstrukturen. Zur Konstitutionstheorie des interaktionistischen Konstruktivismus. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999.
- Sutter, Tilmann: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München (Juventa) 2002. S. 80-105.
- Swan, Emily A.: Concept Oriented Reading Instruction. New York (Guilford Press) 2003.
- Terhart, Ewald: Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart (Klett-Cotta) 1978.
- Tilmann, Klaus-Jürgen: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek (Rowohlt) 2000.
- Tullius, Christiane; Hippler, Hans-Jürgen: Typologien der Leser und Mediennutzer. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution zur Wissensgesellschaft. Baden-Baden (Nomos) 2001. S. 75-94.
- Ulich, Klaus: Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim (Beltz) 1983.
- Ulich, Klaus: Geschlechtsspezifische Sozialisation durch schulische Lerninhalte? In: Pädagogik heute, 2. Jg. (1987), H. 12, S. 16-21.
- Ulich, Michaela; Ulich, Dieter: Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg. (1994), H. 5, S. 821-834.
- van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter: Strategies of Discourse Comprehension. New York (Academic) 1983.
- Van de Ven, Piet-Hein; Malmgren, Lars-Göran: Kalle and Lena - A Portrait of Two Readers. In: SPIEL, 15. Jg. (1996), H. 1, S. 83-96.
- Viehoff, Reinhold: Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. In: IASL, 13. Jg. (1988), S. 1-39. Auch unter: IASL Online Archiv: <http://iasl.uni-muenchen.de/register/viehoffa.htm> (Zugriff am 8.2.08)
- Volz, Steffen: Literaturerwerb im Bildungskeller. Heidelberg (Dissertation) <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6215/pdf/Bildungskeller4.pdf#search=%22%22Steffen%20Volz%22%20Bildungskeller%22> (Zugriff am 28.8.06).
- Volz, Steffen: Literaturunterricht im Bildungskeller. In: Härle, Gerhard; Weinkauff, Gina (Hrsg.): Am Anfang war das Staunen. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2005. S. 267-280.

- Vogt, Rüdiger: Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen (Niemeyer) 2002.
- Voigt, Jörg: Die heimliche Organisation von Aufgabebösungsprozessen im Mathematikunterricht einer achten Klasse. In: Bauersfeld, Heinrich; Busmann, Hans; Krummheuer, Götz; Lorenz, Jens Holger; Voigt, Jörg: Lernen und Lehren von Mathematik. Analysen zum Unterrichtshandeln II. Köln (Aulis) 1983. S. 172-222.
- Voigt, Jörg: Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Weinheim (Beltz) 1984.
- Vollertsen, Peter; Wellner, Klaus: Entwicklungspsychologische Bedingungen der Literaturrezeption von Schülern. Untersuchungen zur Subjektivität im Unterricht. In: Kreft, Jürgen; Wellner, Klaus; Vollertsen, Peter (Hrsg.): Der Schüler als Leser. Paderborn (Schöningh) 1981. S. 69-104.
- Vorderer, Peter: Vom Leser zum User - Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: (Hrsg.): Lesen im Umbruch - Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden (Nomos) 1998. S. 180-186.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler (Schneider) 1998/2000.
- Weinert, Franz E.: Concept of Competence. A Conceptual Classification. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle (Hogrefe & Huber) 2001. S. 45-66.
- Wellner, Klaus: Subjektivität als Abwehr. In: Kreft, Jürgen; Wellner, Klaus; Vollertsen, Peter (Hrsg.): Der Schüler als Leser. Paderborn (Schöningh) 1981. S. 105-130.
- Wells, Gordon: Preschool Literacy-Related Activities and Success in School. In: Olson, David R.; Torrance, Nancy; Hildyard, Angela (Hrsg.): Literacy, Language and Learning. Cambridge (Cambridge University Press) 1985. S. 229-255.
- Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen (Leske & Budrich) 2003.
- Wertsch, James: Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewußtseins. Marburg (BdWi-Verlag) 1996.
- Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt am Main (Lang) 1989.
- Wieler, Petra: Vorlesen im Gespräch. Zur interaktiven Einbettung primärer Literaturerfahrungen von Kindern. In: SPIEL, 15. Jg. (1996), H. 1, S. 44-67.
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München (Juventa) 1997.
- Wieler, Petra: Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg (Fillibach) 2003. S. 47-68.

- Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg (Fillibach) 2005.
- Wigfield, Allan: Concept Oriented Reading Instruction - CORI. Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 33. Jg. (2005), H. 2, S. 106-121.
- Wild, Reiner: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart (Metzler) 2002.
- Wild, Klaus Peter: Einführung in die Videoanalyse. In: Unterrichtswissenschaft, 31. Jg. (2003), H. 2, S. 98-102.
- Wilkinson, Louise; Silliman, Elaine: Classroom Language and Literacy Learning. In: Kamil, Michael; Mosenthal, Peter; Pearson, David; Barr, Rebecca (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah (Lawrence Erlbaum) 2000. S. 337-360.
- Willenberg, Heiner: Zur Psychologie literarischen Lesens. Wahrnehmung, Sprache und Gefühle Paderborn (Schöningh) 1978.
- Willenberg, Heiner: Lesen und Lernen: eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg (Spektrum) 1999.
- Willenberg, Heiner: Kompetenzen brauchen Wissen. Teilkompetenzen beim Lesen und Verstehen. In: Witte, Hansjörg; Garbe, Christine; Holle, Karl u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2000. S. 69-84.
- Willenberg, Heiner: Aktiver Wissenserwerb im Literaturunterricht. In: Köppert, Christine/Metzger, Klaus (Hrsg.): „Entfaltung innerer Kräfte“. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Seelze (Friedrich) 2001. S. 21-33.
- Willenberg, Heiner: Lesestufen - Die Leseprozestheorie. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht: auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2007. S. 11-23.
- Willenberg, Heiner (Hrsg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts: Schülerfähigkeiten - Unterrichtsmethoden - Beispiele. Frankfurt am Main (Diesterweg) 1987.
- Winkler, Iris: Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch (2007), H. 22, S. 71-88.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Forschungsprojekt an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 58. Jg. (2007), Heft 7, S. 258-264.
- Witzel, Andreas: Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden (Nomos) 1996. S. 49-75.

- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>. (2000, Januar).
- Wöll, Gerhard: Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2004.
- Woods, Peter: Inside School: Ethnography in Educational Research. London (Routledge & Kegan Paul) 1986.
- Wood, David, Bruner, Jérôme S.; Ross, Gail: The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17. Jg. (1976), H. 2, S. 89-100.
- Wygotski, Lew: Denken und Sprechen. Frankfurt am Main (S. Fischer) 1934/1986.
- Wygotski, Lew: Das Problem der Altersstufen. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.): Wygotski. Ausgewählte Schriften. Berlin (Volk und Wissen) 1987. S. 53-90.
- Yussen, Steven R.; Smith, M. Cecil (Hrsg.): Reading Across the Life Span. New York (Springer) 1993.

Primärliteratur und Unterrichtsmaterialien

- Golomb, Snunit; Golomb, Náama: Der Seelenvogel. Hamburg, O.A. Tel-Aviv, (Carlson) 1991.
- Guggenmos, Josef: Ich male mir den Winter. In: Sonne, Mond und Luftballon. Weinheim (Beltz & Gelberg) 1984.
- Die Kaninchen, die an allem Schuld waren, in: James Thurber: 75 Fabeln für Zeitgenossen. Reinbek: Rowohlt 1967, gelesen unter: http://www.unicef.de/botschafter/kk_lies.html#1 (Zugriff am 5.1.2006).
- Meißner, Detlef: Das Papageienviertel. Würzburg (Arena) 1985.
- Von der Grün, Max: Die Vorstadtkrokodile. Gütersloh (Omnibus Tb bei Bertelsmann) 1976/2002.
- Schöne Gedichte – eine Werkstatt. Von Anja Rösigen und Sabine Willmeroth. Mülheim (Verlag an der Ruhr) 2002.
- Winsemius, Diuwke: Hilfe, mein Gefieder ist voll Öl. München (dtv), E.A. Den Haag 1987.

Zeitschriftenabkürzungen

IASL = Internationales Archiv für die Sozialgeschichte der Literatur

OBST = Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie

SPIEL = Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft

Anhang

A) Prozessorientierte Auswertung

Die folgende Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen ist in die ergebnisorientierte Auswertung eingegangen.

1.1 U2: „Der Seelenvogel“ – eine Vorlesegeschichte

6.12.2002, 2. und 3. Stunde, 5. Schuljahr an einer Hauptschule, Kleinstadt zwischen Mannheim und Heidelberg, Lehrerin: Frau Edelmeier

1.1.1 Kontextbedingungen

1.1.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse - Schule

Der Beobachtungszeitraum war vom 2.12. bis zum 6.12.2002. Insgesamt haben Frau Schwinn und ich in vier Stunden (Deutsch) hospitiert. Die hier ausführlich dargestellte Stunde fand am 6.12.02 statt.

Frau Edelmeier (Mitte 30) ist eine Lehrerin, die in den Stunden, in denen wir hospitiert haben, wenig im Klassenraum herumläuft, meist an ihrem Tisch sitzt oder steht und die Schülerinnen und Schüler in Arbeitsphasen beobachtet. Im Vorfeld der Untersuchung habe ich mit der Lehrerin mehrmals telefoniert, um die Termine abzusprechen, aber auch um ihr die Fragestellung der Arbeit genauer zu erläutern. Es war Frau Edelmeier sehr wichtig, vorab einige Interviewfragen geschickt zu bekommen. Ich habe ihr in einem Brief die unterschiedlichen Themen des Interviews genannt, nicht aber die Fragen zugesandt.

Die Auswahl der Verfahren, Materialien, Themen und Texte für das Fach Deutsch ist nicht wie im Falle von Frau Rot (U1) an den Erfahrungen der älteren Kolleginnen und Kollegen orientiert. Frau Edelmeier antwortet auf die Frage, inwieweit sie sich an didaktischen Konzepten orientiere:

527 L [ich denk, es ist so

528 I1[mhmh
L [ne MISCHUNG aus allem, also ich versuch .. es steht ja

529 L [auch im lehrplan handlungs- und produktionsoerientiert

530 I1[mhmh
L [er unterricht ähm .. und es kommt sicherlich auch uns

531 L [eren hauptschulern .. ah .. gelegen .. und ich versuch d

532 L [a immer ne MISCHUNG zu machen und also es ist wirklich s

533 L [o, ich hab nen thema und dann überleg ich mir, was fällt

534 I1[mhm
L [dazu fällt mir dazu ein und wie könnt ich das machen

535 L [.. und ähm .. dann such ich mir irgendwie texte und dann

536 L [überleg ich mir, bietet sich das jetzt an, das handlung

537 L [s- und produktionsorientiert zu erschließen oder ist es

538 L [mal doch eher so, dass es einfach so was ganz .. simples

539 L [ist wie text lesen, fragen dazu beantworten, darüber sp

540 I1[mhmh
L [rechnen ende so .. also es ist ..ich denk, es ist ne Misc

541 I1[..mhmh ..
L [hung ..

(Transkript des Interviews mit Frau Edelmeier)

Die Arbeit an Themen scheint das wichtigste Auswahlkriterium für die Unterrichtsmaterialien und Texte zu sein. Die Auswahlkriterien erscheinen weitgehend intuitiv: „dann such ich mir irgendwie texte“ (Zeile 535), wobei sich die Intuition auf die Umsetzbarkeit im Unterricht zu beziehen scheint. Wenn Frau Edelmeier einen Text ausgewählt hat, prüft sie, ob handlungs- und produktionsorientierte Verfahren „sich anbieten“.

Der Klassenraum im Untersuchungszeitraum weihnachtlich gestaltet, es hängt Weihnachtsschmuck auf Leinen quer durch den Raum, die Fensterbretter sind mit Tannenzweigen und selbstgebasteltem Schmuck verziert. An den Wänden hängen Plakate mit Arbeitsergebnissen aus der Klasse: Wolken mit Wünschen für das nächste Jahr, ein Gedicht „Ich bin ich und du bist du“ mit Handabdrücken – vermutlich der Klasse. Ebenfalls quer durch den Raum hängen Papierfledermäuse.

In der Klasse sind 24 Kinder, 13 Jungen und 11 Mädchen. Ein Kind nimmt an der Untersuchung nicht teil, weil dessen Eltern nicht mit den Videoaufnahmen einverstanden waren. Es nimmt am Unterricht der Parallelklasse teil. Am 6.12. fehlten V. und F. (beide männlich), weil sie krank waren. Die Schülerinnen und Schüler sitzen an Gruppentischen und durften sich den Platz frei wählen.

Herr Kleiner, der Rektor der Schule, erzählt vom Engagement seiner Schule. Es waren zu dem Erhebungszeitpunkt 400 Schülerinnen und Schüler an der Schule, es sei eine „typische“ Hauptschule, es gäbe auch Bürgertum in der Stadt, das „Milieu“ (Feldnotizen Gölitzer) sei zu etwa einem Drittel an der Hauptschule. Die Schule ist dreizügig. Das Schulprofil umfasst seiner Auskunft nach: Erziehung zur Selbständigkeit und das Arizona-Programm (seit 4 Jahren, wird von Lehrern getragen). Unterrichtstörungen werden nach einem Trainingsprogramm in einem Trainingsraum bearbeitet (der Raum sei pro Woche 30 Stunden besetzt, keine Lehrkraft übernehme mehr als vier Stunden). Die einzelnen Schülerinnen und Schüler erstellen mit einem Schulsozialarbeiter und einem Lehrer/einer Lehrerin anschließend Stufenpläne. Der Schulsozialarbeiter leitet auch das Arizona-Team (einigermaßen feste Gruppe von Lehrkräften). Es gibt ein Schülercafé am Nachmittag, vor drei Jahren wurde mit einem „Brückenprogramm“ begonnen. Es sieht vor, dass sogenannte Aussiedler, von denen es an der Schule „relativ viele“ (Feldnotizen Gölitzer) gebe, von zwei Lehrerinnen in sechster und siebter Stunde unterrichtet werden. Das ist eine LRS-Maßnahme. Der Unterricht sei in Blöcke gegliedert: zunächst dreistündig, dann Pause, dann zweimal zweistündig, dies sei schon in Vorbereitung auf die neuen Bildungspläne geschehen. Die Montagmorgenstunde übernehme immer die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer, in der Regel auch freitags die 5./6. Stunde. Außerdem gebe es ein Mädchenstärkungsprogramm, die Möglichkeit für die Achtklässler, ein Praktikum bei einem benachbarten Möbelhaus und den Werkrealschul-Abschluss zu machen. Darüber hinaus beteiligt die Schule sich an einem Streitschlichtungsprogramm: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern werden alle acht Wochen extern geschult, nach Abschluss dieses Lehrganges müsse die Schule die Kosten selbst übernehmen. Im kommenden Schuljahr wird eine Stunde Deutschunterricht im Fächerverbund unterrichtet. Insgesamt gebe es 30 Kolleginnen und Kollegen, die überwiegend in Vollzeit arbeiteten, es gebe Lehrkräfte in jedem Alter.

1.1.1.2 Die Deutschstunden - Stundenablauf (Doppelstunde)

Die Stunde beginnt mit dem Vorlesen eines Bilderbuches „Der Seelenvogel“. Das Bilderbuch ist seitenweise kopiert und auf Pappe geklebt: vorne das Bild, hinten der Text. Die Schülerinnen und Schüler sitzen im „Kinositz“ auf der Erde vor der Tafel, während die Lehrerin vor der Tafel steht und jeweils den Text von einer Pappe liest, während die

Schülerinnen und Schüler das Bild betrachten können. In dieser Phase der *Primärrezeption* lässt die Lehrerin zwischen den Pappen lange Pausen, in denen die Schülerinnen und Schüler flüstern. Auch zwischendurch kommentieren sie halblaut den Text. Am Ende der Phase wiederholen ein paar Kinder mit ihren eigenen Worten, ohne dazu aufgefordert worden zu sein, Stellen aus dem Text. Die Lehrerin gibt nun den Arbeitsauftrag, dass die Gruppen an verschiedenen Aufgaben arbeiten: 1. Gefühle pantomimisch darstellen, 2. Gefühle zeichnen, 3. Schubladen des Seelenvogels beschriften, 4. erlebte Situationen, die zu ausgewählten Textstellen passen, aufschreiben.

Zwei Gruppen dürfen auf dem Flur arbeiten. Nach einer längeren Phase der Arbeit in den Gruppen werden die Arbeitsergebnisse von den einzelnen Gruppen der ganzen Klasse vorgestellt. In dieser Phase können die anderen Schülerinnen und Schüler Nachfragen stellen und Kommentare abgeben. In der darauffolgenden Stunde am nächsten Montag (in der die Forscherinnen nicht mehr anwesend sind) möchte die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler noch einmal auf den Text und die Arbeit in den Gruppen ansprechen.

1.1.1.3 Das Bilderbuch „Der Seelenvogel“ von Michael Snunit und Náama Golomb

Die Lehrerin hat diesen Text „Der Seelenvogel“ (Hamburg: Carlson 1991, E.A. Tel-Aviv) ausgewählt, weil er ihr selbst gut gefallen hat. Im Sinne einer literarischen Partizipation möchte sie offensichtlich ihre eigenen Leseinteressen mit den Schülerinnen und Schülern teilen. Sie nimmt an, dass das, was ihr selbst gefalle, auch für die Kinder gewinnbringend sein könnte und legt damit ihrer Auswahlentscheidung einen emphatischen Literatur-Begriff zugrunde: Literatur begeistert durch den kompetenten Anderen. Lesesozialisatorisch ist das richtig gedacht.



Abb. 23: Der Seelenvogel, U2

Der Seelenvogel
Tief, tief in uns wohnt die Seele.
Noch niemand hat sie gesehen,
aber jeder weiß, dass es sie gibt.
Und jeder weiß auch, was in ihr ist.
In der Seele,
in ihrer Mitte,
steht ein Vogel
auf einem Bein.
Der Seelenvogel.
Und er fühlt alles,

was wir fühlen.
Wenn uns jemand verletzt,
tobt der Seelenvogel in uns herum;
hin und her, nach allen Seiten,
und alles tut ihm weh.
Wenn uns jemand lieb hat,
macht der Seelenvogel fröhliche Sprünge
kleine, lustige,
vorwärts und rückwärts,
hin und her.
Wenn jemand unseren Namen ruft,
horcht der Seelenvogel auf die Stimme,
weil er wissen will,
ob sie lieb oder böse klingt.
Wenn jemand böse auf uns ist,
macht sich der Seelenvogel ganz klein
und ist still und traurig.
Und wenn uns jemand in den Arm nimmt,
wird der Seelenvogel in uns
größer und größer,
bis er uns fast ganz ausfüllt.
So gut geht es ihm dann.
Ganz tief in uns ist die Seele.
Noch niemand hat sie gesehen,
aber jeder weiß, dass es sie gibt.
Und noch nie,
noch kein einziges mal, wurde
ein Mensch ohne Seele geboren.
Denn die Seele schlüpft in uns,
wenn wir geboren werden,
und sie verlässt uns nie,
keine Sekunde,
solange wir leben.
So, wie wir auch nicht aufhören zu atmen
von unserer Geburt bis zu unserem Tod.
Sicher willst du wissen,
woraus der Seelenvogel besteht.
Das ist ganz einfach.
Er besteht aus Schubladen.
Diese Schubladen können wir
nicht einfach aufmachen,
denn jede einzelne ist abgeschlossen
und hat ihren eigenen Schlüssel.
Und der Seelenvogel ist der einzige,
der die Schubladen öffnen kann.
Wie?
Auch das ist ganz einfach:
mit seinem Fuß.
Der Seelenvogel steht auf einem Bein.
Das zweite hat er, wenn er ruhig ist,
an den Bauch gezogen.
Mit dem Fuß dreht er den Schlüssel
zu der Schublade um,
die er öffnen will,
zieht am Griff,

und alles, was darin ist,
kommt zum Vorschein.
Und weil alles, was wir fühlen,
eine Schublade hat,
hat der Seelenvogel viele Schubladen.
Es gibt eine Schublade für Eifersucht
und eine für Hoffnung.
Es gibt eine Schublade für Enttäuschung
und eine für Verzweiflung.
Es gibt eine Schublade für Geduld
und eine für Ungeduld.
Auch für Hass und Wut und Versöhnung.
Eine Schublade für Faulheit und Leere
und eine Schublade für die
geheimsten Geheimnisse.
Diese Schublade wird fast nie geöffnet.
Es gibt auch noch andere Schubladen.
Du kannst selbst wählen, was drin sein soll.
Manchmal sind wir eifersüchtig
ohne dass wir es wollen.
Und manchmal machen wir etwas kaputt,
wenn wir eigentlich helfen wollen.
Der Seelenvogel gehorcht uns nicht immer
und bringt uns manchmal
in Schwierigkeiten...
Man kann schon verstehen,
dass die Menschen verschieden sind,
weil sie verschiedene Seelenvögel haben.
Es gibt Vögel,
die jeden Morgen die Schublade
"Freude" aufmachen.
Dann sind die Menschen froh.
Wenn der Vogel
die Schublade "Wut" aufmacht,
ist der Mensch wütend.
Und wenn der Vogel
die Schublade nicht mehr zuschließt,
hört der Mensch nicht auf, wütend zu sein.
Manchmal geht es dem Vogel nicht gut.
Dann macht er böse Schubladen auf.
Geht es dem Vogel gut,
macht er Schubladen auf, die uns gut tun.
Manche Leute hören den Seelenvogel oft,
manche hören ihn selten.
Und manche hören ihn
nur einmal in ihrem Leben.
Deshalb ist es gut, wenn wir
auf den Seelenvogel horchen,
der tief, tief in uns ist.
Vielleicht spät abends,
wenn alles still ist....
Michael Snunit und Na'ama Golomb, aus dem Hebräischen von Mirjam Pressler

Es handelt sich um ein Bilderbuch, das eher für Erwachsene geschrieben und gezeichnet scheint als für Kinder.¹ Der Text stellt ein sprachliches Bild für das „Seelenleben“ dar. Dieses sprachliche Bild wird illustriert durch einfache, auch farblich stark reduzierte Strichzeichnungen. Die Gefühle, die durch soziale Erfahrungen ausgelöst werden, werden als eine alle Menschen verbindende Erfahrung beschrieben, die durch das Verhalten des Seelenvogels versinnbildlicht werden. Es ist weniger ein erzählender als ein beschreibender Text. Die Autoren richten sich mit der Beschreibung an die Leser direkt: „Sicher wollt ihr wissen“. Der Erzähler scheint hier in eine Art expliziter Zwiesprache mit dem Leser gehen zu wollen. Möglicherweise ist dies auch als ein didaktisches Moment im Text zu verstehen. Durch das Vorlesen wird diese Zwiesprache in Szene gesetzt. Die Bilder sind deutlich: Der „Vogel“ in unserer Seele, der ein Eigenleben führt, wenn er auch auf die menschlichen Erfahrungen reagiert, doch relativ unabhängig von Willensentscheidungen größer oder kleiner, wilder oder zahmer wird. Daneben wird noch das Bild der Schubladen bemüht: Der Seelenvogel selbst besteht wieder aus Schubladen, zu denen es verschiedene Schlüssel gibt, über die nur der Seelenvogel selbst verfügt. Sehr konkret wird dann geschildert, wie der Seelenvogel diese mit seinem freien Bein öffnet und aus der Schublade alles zum Vorschein kommt, was sich darin befindet. Es werden die unterschiedlichen emotionalen (Grund-)Zustände wie „Freude“, „Hass“, „Trauer“ u.ä. aufgezählt. Hier bekommt die Beschreibung des Seelenlebens eine deutliche Wendung, durch die die Ohnmacht des Menschen, seinen eigenen Gefühlen gegenüber noch stärker pointiert wird. Es wird nicht mehr das Verhältnis von sozialer Erfahrung und Verhalten des Seelenvogels beschrieben, sondern das autonome Verhalten des Seelenvogels als Begründung für die menschlichen Handlungen und Gefühlszustände geschildert. Wenn der Seelenvogel die Schublade „Eifersucht“ öffnet, dann wird der Mensch gewissermaßen wider Willen eifersüchtig. Die Erfahrung der Fremdheit im eigenen Leib ist damit metaphorisch ausgedrückt. Das Gefühl, nicht Herr seiner Selbst zu sein, wird versinnbildlicht mit dem Seelenvogel, der die entsprechenden Schubladen nicht mehr zumacht. Trotzdem konstatiert der Text, dass der Mensch, der eine Behausung für den Seelenvogel bietet, in Kontakt zu eben jenem treten kann. Allerdings wird diese Kontaktaufnahme nicht näher beschrieben. Im Deutschen gibt es dafür Begriffe wie „In sich hinein horchen“ oder „nachempfinden“ u.Ä.

Ganz deutlich operiert der Text mit dem Öffnen einer Metapher des Unbestimmten, nämlich der Seele, die als Ort der Gefühle beschrieben wird. Der Ort des Inneren bleibt unbestimmt.

¹ Trotzdem scheint es nicht ganz unüblich zu sein, das Buch im Deutschunterricht zu lesen, mein Sohn hat es von seiner Deutschlehrerin im zweiten Schuljahr (Frühjahr 2006) vorgelesen bekommen.

1.1.1.4 Das methodische Material

Das von der Lehrerin selbst erstellte zur Verfügung gestellte Material in der Phase der Textbearbeitung besteht aus Blankokartons und teilweise bereits vorstrukturierten Pappplakaten. Während eine Gruppe auf Karten genannte Gefühlsadjektive wie „traurig“, „glücklich“ usw. pantomimisch darstellen soll, soll eine andere Gefühle auf Blankokartons malen, eine andere eigene Erfahrungen auf ein Plakat schreiben, in denen der Seelenvogel besonders stark reagiert hat und eine andere auf einem bereits mit verschiedenen Schubladen versehenen Plakat verschiedene emotionale Zustände wie Traurigkeit o.Ä. an die Schubladen schreiben soll.

Der Text, den die Lehrerin vorliest, ist auf einen DIN A 4 Karton kopiert, auf dessen Rückseite die dazu gehörende Illustration aus dem Buch geklebt ist. Diese Illustration können die Kinder sehen.

1.1.1.5 Das Interview

Das Interview mit der Lehrerin wurde nach den hier analysierten Stunden in einem kleinen Besprechungszimmer der Schule durchgeführt.

1.1.2 Praktiken im Literaturunterricht - Analyse nach Phasen

Die Lehrerin leitet die unterschiedlichen Phasen des Unterrichts sprachlich nicht sehr deutlich, d.h. explizit ein, deshalb wird hier gleich ein längerer Ausschnitt aus der Transkription (U2) wiedergegeben. Die Phasen „Primärrezeption“, „Anschlusskommunikation“ und „Textbearbeitung“ lassen sich daran auch ohne deutliche sprachliche Markierung durch die Lehrerin erkennen.

1.1.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption

Da es keine Phase der Vorbereitung der Primärrezeption gab, konnten hier auch keine Praktiken beobachtet werden. Die Lehrerin beginnt ohne einführende Worte mit dem Vorlesen des Textes.

1.1.2.2. Praktiken in der Phase der Primärrezeption

- Text laut vorlesen (Schülerinnen und Schüler haben keinen Text)
- Kommentierungen seitens der Schülerinnen und Schüler möglich: jeder darf etwas sagen

Die Lehrerin liest zunächst "Der Seelenvogel" vor. Sie steht dabei vor der Tafel und die Schülerinnen und Schüler sitzen vor ihr auf dem Boden. Die Lehrerin hält die Pappkarten hoch, auf denen jeweils ein Bild (zugewandt zu Schülerinnen und Schüler) und auf der Rückseite der Text des Buches abgedruckt ist (zugewandt zur Lehrerin). Die Pausen im

Vortrag entstehen durch das Aufnehmen neuer Karten und das Ablegen der Karten auf dem Pult rechts neben der Tafel. Der Vortragsstil der Lehrerin ist gleichmäßig ruhig und konzentriert.

Speakertable:

L: Frau Edelmeier

Sch'in1: Antonia, Sex: f

Sch'in2: Gülcan, Sex: f

Sch3: Marcel, Sex: m

Sch'in4: Colette, Sex: f

Sch'in5: Anna, Sex: f

Sch6: Fabian, Sex: m

Sch7: Hülya, Sex: m

Ss: mehrere zusammen

Sch9: Janeck, Sex: m

SPK11, Sex: m

Sch12, Sex: m

Sch13, Sex: m

Sch14?: nicht ermittelbar, Sex: m

Sch'in15: Dominique, Sex: f

Sch16: Jakob, Sex: m

[1]

	0
L [v]	kommt ihr mal in den kino (20 S.) pss Antonia ps ..der seelenvogel.. tief tief in uns wohnt die
Ss [v]	au, ja!
Ss [A]	GEHEN ALLE VOR DIE TAFEL UND HOCKEN SICH AUF DEN BODEN

[2]

	..
L [v]	seele.. noch niemand hat sie gesehen .. aber jeder WEIß dass es sie GIBT und jeder WEIß auch,
L [a]	hält Hand
	hinters Ohr

[3]

	..	1
L [v]	was in ihr ist` (6S)	
L [a]	und beugt sich leicht nach vorne in die Richtung eines Kindes	
Ss [v]		oah toll
Ss [nv]		lachen

Die Schülerinnen und Schüler scheinen sich über den Text oder das Verhalten der Lehrerin lustig zu machen.

[4]

	..
L [v]	in der seele .. in der mitte steht ein vogel ..auf einem bein.. der seelenvogel.. und er fühlt

Ss [v]	
Ss [nv]	Leicht
	t

[5]

	..
L [v]	alles.. was wir fühlen (5S) wenn uns jemand verletzt tobt er in uns herum...hin und her nach allen

[6]

	..	3
L [v]	seiten..und alles tut ihm weh...wenn uns jemand lieb hat macht der seelenvogel	
L [a]		FRÖHliche

[7]

	..
L [v]	sprünge .. kleine lustige.. VORwärt und rückwärts.. hin und her (7S) wenn jemand unseren

[8]

	..
L [v]	Namen ruft .. horcht der seelenvogel auf die stimme.. weil er wissen will, ob sie lieb .. oder böse

[9]

	..	4	5
L [v]	klings (6S)		wenn jemand BÖSE auf uns
Sch7 [v]			() (1S)
Sch7 [nv]			sagt etwas flüsternd zu
Ss [nv]		zwei, drei Kinder lachen vernehmlich (2S.)	
Sch9 [v]	hä		ein ()fliegt
Sch9 [nv]		fragend	

[10]

	..	6	7
L [v]	ist .. macht sich der seelenvogel GANZ klein .. und ist still und traurig` (8S)		
Sch7 [nv]	einem Sch., der hinter ihm sitzt		
Ss [v]			()
Ss [nv]			heiter
Ss [A]			zu dem Bild,
Sch9 [v]			Sch. och.. ()

Janeck macht sich lustig über den Text.

[11]

	..	8
L [v]		und wenn und jemand in den Arm
Ss [A]	drehen sich um und scheinen zu kommentieren	

[12]

	..	9
L [v]	nimmt wird der seelenevogel in uns GRÖßER und größer ...	
Sch7 [nv]		lacht
Sch7 [a]		dreht sich
Sch14? [v]		um zu
Sch9 [v]		bis er platzt
Sch9 [nv]		bis er platzt

Schüler 14 macht sich offenkundig auch lustig über den Text. Janeck nimmt das auf und wiederholt es.

[13]

	..	1 0	
L [v]		bis er uns fast ga:nz ausfüllt ..so gut geht es ihm dann` (6 S)	
L [nv]		leichtes Lachen	
Sch7 [a]	Sch 9		
Ss [v]			()----->
Ss [nv]			flüsternd, heiter
Sch9 [v]			uuh ()
Sch9 [nv]	vernehmlich		
Sch'in15 [v]			() (3S)
Sch'in15 [a]			flüsternd zu ihrer Nachbarin, die ihr auch

[14]

	..	1 1	1 2
L [v]		ganz tief in uns ist die seele..noch niemand hat sie gesehen aber	
Sch'in1 [v]			jeder
Sch'in1 [a]			() (2S)
Sch'in15 [v]		ooh	kurze Erwiderung zu Nachbarin
Sch'in15 [a]	etwas erwidert		

[15]

L [v]	WEIß ´ dass es sie gibt` .. und noch NIE noch kein EINZIGES mal wurde ein mensch.. ohne
-------	---

[16]

L [v]	seele geboren denn die seele schlüpft in uns.. wenn wir geboren werden ... und sie verlässt uns
L [nv]	
L [a]	Kirchenglocken läuten-----

[17]

L [v]	NIE..keine sekunde.. solange wir leben..so wie wir auch nicht aufhören zu atmen von unserer
L [a]	----- -----

[18]

	..	1 3	1 4
L [v]	gebURT bis zu unserem tod (6S)		sicher ..wollt ihr auch wissen
L [a]	-----		
Sch'in1 [v]		äh schubladen	
Sch'in1 [a]		bezieht sich auf bilder	
Ss [v]			
Ss [nv]			lachen

[19]

	..	1 5
L [v]	woraus der seelenvogel besteht..es ist ganz EINFach.. er besteht aus schubladen..	
L [a]	-----	

Sch'in15 [a]		redet mit
Sch16 [v]		äh achtung
Sch16 [a]		leicht zu

[20]

	..	1 6
L [v]		diese schubladen können wir nicht einfach
L [a]	-----	
Sch'in15 [a]	N a c h b a r i n , d i e l i n k s s i t z t	
Sch16 [v]	schubladen	
Sch16 [a]	seinem Nachbarn rechts gebeugt	

[21]

	..
L [v]	aufmachen..denn jede einzelne ist abgeschlossen..und hat ihren eigenen schlüssel ..und der
L [a]	-----

[22]

	..	1 7
L [v]	seelenvogel ist der einzige, der die schubladen öffnen kann..WIE...auch das ist ganz einfach..mit	
L [nv]		hebt Stimme
L [a]	-----	
Sch'in5 [v]		aah
Sch'in5 [nv]		leise
Sch'in5 [a]		meldet sich

[23]

	..	1 8	19	2 0
L [v]	seinem fuß (4S)		fünf ce	
L [a]		es klopft an der Tür		
Sch'in5 [a]	nimmt Arm runter			
SPK11 [v]		entschuldigen Sie, welche klasse sind sie?		okey
SPK11 [a]		klopft an		schließt die

[24]

	..	2 1	2 2	2 3	2 4
L [v]		der kann wohl nicht lesen vielleicht		ok.. der seelenvogel steht	
Ss [nv]				lachenleises Lachen	
Sch9 [v]		raus und rein			
SPK11 [v]					
SPK11 [a]	Tür wieder				

[25]

	..	2 5
L [v]	auf einem bein das zweite hat er.. wenn er ruhig ist an den bauch gezogen (4S) mit dem fuß	
Sch9 [v]		Das sieht () (2S)
Sch9 [nv]		leise zur Nachbarin,

[26]

	..
L [v]	dreht er den schlüssel zu der schublade herum die er öffnen will ...zieht am griff und ALLES
Sch9 [nv]	bezieht sich auf das Bild

[27]

	..
L [v]	was drin ist ..kommt zum vorschein (7S) und weil ALLES was wir fühlen eine schublade hat

[28]

	..
L [v]	..hat der seelenvogel viele schubladen es gibt eine schublade für FREUD´E ..und eine für

[29]

	..
L [v]	trauer`..es gibt eine schublade für eifersucht und für hoffnung, es gibt eine schublade für

[30]

	..
L [v]	enttäuschung`..und für verzweiflung` es gibt eine schublade für geduld` und eine für

[31]

	..
L [v]	ungeduld`.. auch für H´ASS und wut und versöhnung.. eine schublade für faulheit`.. und für

[32]

	..
L [v]	lernen` ..und eine schublade für die geheimsten GEHEIMnisse.. diese schublade wird fast NIE

[33]

	..
L [v]	geöffnet...es gibt auch noch andere schubladen..ihr könnt selbst WÄHLEN, was darin sein soll`

[34]

	..	2	6	2	7	
L [v]	(6S)					man kann schon verstehen ..dass die menschen verschieden sind..weil
L [nv]						laut
Ss [v]	()					
Ss [nv]	Vereinzelt		Geflüster			

[35]

	..
L [v]	sie verschiedene seelenvögel haben ..es gibt vögel ´ die JEDEN morgen die schublade FREUde

[36]

	..	2	8	29	3	0	
L [v]	aufmachen dann sind die menschen froh` (13 S)						manchmal sind
Sch9 [v]	()						das war ironisch gemeint
Sch9 [nv]	leise						
Sch16 [Nv]	lacht						----->

[37]

	..
L [v]	wir EIFERsüchtig ohne dass wir es wollen` oder manchmal machen wir etwas kap`utt wenn wir

[38]

	..
L [v]	eigentlich helfen wollen` ..der seelenvogel gehorcht uns nicht immer und bringt uns manchmal in
Sch16 [Nv]	

[39]

	..	3	1	3	2	
L [v]	schwierigkeiten (7S) wenn der VOGEL die schublade wut aufmacht .. ist der mensch wütend					
Sch9 [v]					ja	
Sch9 [nv]					lacht	

Sch16 [Nv]	lacht
Sch16 [a]	hält sich nach Äußerung

[40]

L [v]	und wenn der vogel die schublade nicht mehr zuschließt, hört der mensch nicht auf wütend
Sch16 [a]	Hand auf den Mund

[41]

	3 3	3 4
L [v]	zu sein(6S)	manchmal geht es dem vogel nicht gut` ..dann
Ss [A]	zwei, drei Sch. flüstern 2 S.	
Sch9 [v]	ja ja	
Sch9 [nv]	lacht leise	
Sch9 [a]	nicht, sieht sich um	

[42]

	3 5	3 6
L [v]	macht er böse schubladen auf (5S)	geht es dem vogel G`UT macht er schubladen
Sch9 [v]	mit einem holzgriff	
Sch9 [nv]	flüsternd	
Sch9 [a]	spielt mit der Hand vor dem Mund	

[43]

L [v]	auf.. die uns gut tun` (7S) manche LEUTE hören den seelenvogel oft MANCHE hören ihn
-------	---

[44]

	3 7
L [v]	SELten..und manche hören ihn.. nur EINMAL im leben..deshalb ist es GUT wenn wir auf den
Sch16 [a]	meldet sich und deutet auf sich

[45]

	38
L [v]	seelenvogel HORchen.. der tief tief in uns ist.. vielleicht spät abends.. wenn alles still ist(10S)
Sch16 [v]	aha

(Transkript der Stunde: U2)

Die Einbindung des Textes in den Unterricht, in ein Thema oder eine bereits bearbeitete Frage kennen die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt nicht, es sei denn, die Lehrerin hat in einer der vorangegangenen Stunden den Text bereits angekündigt. Damit die Schülerinnen und Schüler alle konzentriert zuhören, ist der Kinositz gewählt. Diese Sitzordnung weist bereits daraufhin, dass hier etwas präsentiert wird. Wie im Theater oder im Kino soll das Publikum zunächst der Präsentation folgen. Die Lehrerin steht vor den Schülerinnen und Schüler, so dass alle gut sehen können. Es ist damit nicht nur an eine kulturelle Veranstaltung, sondern auch an eine frühkindliche Vorlesesituation bzw. die Vorlesesituation im Stuhlkreis aus der Grundschulzeit erinnert. Die Auswahl des Buches wird durch die Lehrerin weder kommentiert, noch begründet. Mit der Ermahnung zur Ruhe signalisiert die Lehrerin, dass sie Ruhe erwartet und dass jedes Kind beim Vorlesen zuhören soll. Während des Vortrages des Textes scheinen sich die Schülerinnen und Schüler an

manchen Stellen über den Text oder den Vortrag der Lehrerin lustig zu machen, besonders wenn es um Gefühlsregungen geht, die dem Seelenvogel zugeschrieben werden, oder wenn die Lehrerin eine Lesepause macht. Insgesamt sprechen die Schülerinnen und Schüler ab und an zwischendurch leise mit ihrem Nachbarn oder lachen leise. Die Lehrerin verhält sich dazu nicht sanktionierend, weder verbal noch nonverbal. Sie lässt diese Kommentare und Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu. Es ist fast auszuschließen, dass sie sie nicht bemerkt, da die Schülerinnen und Schüler sich keine Mühe machen, ihre Äußerungen heimlich zu machen. Auffällig ist die Art der Betonung der Lehrerin beim Vorlesen, sie wechselt stark zwischen Höhen und Tiefen, sie kompensiert dadurch die fehlende Textvorlage, es handelt sich gewissermaßen um eine Art auditives Zeigefeld, das Frau Edelmeier als Verstehenshilfe anbietet.

Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation

- Moderation der Äußerungen seitens der Lehrerin
- Sich zu dem Gedicht frei äußern (ohne Rückmeldung der L.)

Paraphrasierung und Zusammenfassung des Textes (seitens der Schülerinnen und Schüler)
 Die Schülerinnen und Schüler wiederholen ohne Aufforderung noch einmal mit eigenen Worten das, was im Text steht. Da die Lehrerin aber keinen Beitrag der Schülerinnen und Schüler besonders negativ oder positiv sanktioniert und kein Rückbezug zu einer Aufgabenstellung geschieht – wahrscheinlich weil keine gegeben wurde – beschreibt diese Phase der Anschlusskommunikation kein Gespräch. Nur einmal (event 43) lobt die Lehrerin die Schülerin 2 für ihren Hinweis, dass der „Seelenvogel mehrere Schubladen“ hat. Alle anderen Schüleräußerungen beantwortet sie mit „mhm“, also ermunternder Kenntnisnahme. Es handelt sich um eine moderationstypische Sprachhandlung, es ist ein Angebot zum Gespräch mit ihr als Lehrerin. Das Muster „Moderation“ kann beschrieben werden durch Impuls, Schüler dran nehmen, turn-taking übernehmen, Äußerungen zur Kenntnis nehmen, nachfragen, Thesen einbringen. Die letzte Sprachhandlung fehlt hier allerdings.

[45]

	..	38
L [v]	seelenvogel HORchen.. der tief tief in uns ist.. vielleicht spät abends.. wenn alles still ist (10S)	
Sch16 [v]		aha

[46]

	39	40
L [v]	Antoni	
Sch'in1 [v]	a	
Ss [v]		also es es heißt dass man halt immer auf die seele hören soll und dass es halt de die ist es
Ss [nv]	()	
	leise	

[47]

	..
Sch'in1 [v]	halt grad der seelenvogel ist halt da wenn man böses öffnet oder mal wütend ist ..dass der dann

[48]

	..
Sch'in1 [v]	die schubladen öffnet und wenn man lieb ist dann ..oder froh ist dass der dann die frohe

[49]	..	41	42	
L [v]				mhm, Gülcan ..
L [nv]				bestätigend
Sch'in1 [v]	schublade öffnen und			
Sch'in2 [v]	so			und es gibt nicht nur eine sondern mehrere
[50]	..		43	
L [v]				okey gut weiter, (Marcel)
L [a]				Name des
Sch'in2 [v]	schubladen...mh /ähm/ eine wo so oder angst oder () oder äh ähm			
Ss [nv]				lachen
[51]	..		44	
L [v]				
L [a]	Sch. nicht eindeutig verstanden			
Sch3 [v]				der seelenvogel besteht eigentlich nur aus /ähm/
[52]	..	45	46	
L [v]				Colette
Sch3 [v]	schubladen			
Sch'in4 [v]				und er kann eigentlich nur die schubladen öffnen.. denn sonst..wir können
[53]	..	47	48	49 50
L [v]				mhm, Fabian ... ja
Sch'in4 [v]	es auch			
Sch'in5 [v]	nicht			() nur wenn der
Sch'in5 [nv]				sehr leise
Sch6 [v]				jede schublade hat einen anderen schlüssel
[54]	..		51	
L [v]				psch kannst du das nochmal LAUT
L [a]				zu anderen Kindern
Sch'in5 [v]	seelenvogel die schubladen öffnet nur dann sind wir auch so			
Sch'in5 [nv]	beginnenf dann immer lauter			
[55]	..	52		53 54
L [v]	sagen			Hülya
Sch'in5 [v]	?			
Sch7 [v]	nur weil der seelenvogel die schubladen öffnet dann sind wir auch so			sie öffnet
[56]	..		55	56
L [v]				mhm ..Gülcan
Sch'in2 [v]				ich wollt
Sch7 [v]	die mit ihren füßen oder das sind die schlüssel dazu für die schubladen			
[57]	..		60	
L [v]				möchte noch jemand was sagen?...okey
Sch'in2 [v]	grad noch was sagen aber das hat schon jemand			wir
Sch'in2 [v]	gesagt			

(Transkript der Stunde: U2)

Die Lehrerin fragt, ob jemand noch etwas sagen möchte. Offensichtlich hält sie das Wichtigste aber für gesagt, sie macht jedenfalls keinerlei Bemühungen mehr, um weitere Deutungen zu entwickeln. Die Frage ist, warum Fr. Edelmeier hier nicht weiter auf den Text eingeht. Sie hält das Textverständnis für gesichert oder möchte es in der nächsten Phase sichern. Sie möchte wahrscheinlich überleiten zu einem neuen Unterrichtsschritt/-phase. Es

ist bis hier ein Literaturunterricht ohne Textvorlage für die Schülerinnen und Schüler und besteht aus nur der mündlichen Sicherung des Verstandenen. Dies kann sich möglicherweise auch aus der Textauswahl ergeben, denn der Text thematisiert ganz explizit das Seelenleben. Die Figur des Vogels ist interpretationsbedürftig, aber wenn Frau Edelmeier auf die inneren emotionalen und affektiven Vorgänge zu sprechen kommen möchte, kann sie die Interpretation der Vogelfigur auch umgehen. Ich möchte an dieser Stelle eine Strukturhypothese formulieren: Lesen wird als eine persönlich bedeutsame Tätigkeit begriffen, in der für die eigene Wahrnehmung und Befindlichkeit eine Sprache gefunden wird. Die Lesesituation erinnert entsprechend an die frühkindliche Vorlesesituation. In dieser Vorlesesituation hat der literarische Text nicht die Funktion, Kinder etwas über die Welt zu lehren, sie mit Sprachmustern vertraut zu machen oder sie mit Deutungspraktiken bekannt zu machen, sondern vielmehr die Funktion, lesen als persönlich ansprechend zu erleben. Eine objektivierbare Texttherangehensweise wird deshalb auch vermieden. Das Verstehen wird offensichtlich vorgestellt als eine Art ‚selbstlaufender‘ Prozess, denn man nicht weiter operationalisieren kann.

[58]

	..
L [v]	werden jetzt in verschiedenen gruppen an VERSCHiedenen arbeitsaufträgen arbeiten..ja.. jede

[59]

	..
L [v]	gruppe macht was anderes ihr macht nicht alle dasselbe alle machen was anderes und später

[60]

	..
L [v]	wollen wir hören was ihr da so zusammen herausbekommen habt, was ihr da so gemacht habt in

[61]

	..
L [v]	der gruppe und ihr sollt das dann auch vorstellen und ihr habt in der gruppe so fünfzehn bis

[62]

	..
L [v]	zwanzig minuten habt ihr schon zeit, macht das dann auch nicht in der gruppe die arbeiten

[63]

	..
L [v]	schnell schnell husch husch.. sondern ihr habt zeit genug ihr könnt das ordentlich machen gebt

[64]

	..	6 0
L [v]	euch da ein bisschen mühe`.. jetzt geht ihr mal an eure gruppentische zurück	
Ss [A]		gehen zurück

[65]

	..	6 1
L [v]	schsch...also ich würd jetzt mal sagen	

Der Text spielt im weiteren Verlauf des Unterrichts keine Rolle mehr. Die Textauswahl ist dadurch begründet, dass der Text auf die inneren, emotionalen Prozesse anspielt. Frau Edelmeier akzentuiert im Interview besonders das emotionale Lernen. Ein individueller Zugang zum Text, ein Zugang, der über die eigenen emotionalen Erfahrungen gewährleistet werden soll, muss auf Freiwilligkeit beruhen. Die Frage ist, ob in diesem schulischen, unterrichtlichen Zusammenhang von Freiwilligkeit überhaupt gesprochen werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können natürlich nicht „nein“ zu dem Text sagen.

1.1.2.4 Praktiken in der Phase der Texterarbeitung

Die Schülerinnen und Schüler sollen in einer Gruppenarbeit unterschiedliche Gefühle auf ein Plakat mit dem Seelenvogel und dessen Schubladen schreiben, eine Pantomime zu verschiedenen Gefühlswörtern vorbereiten, die auf Kärtchen stehen, eigene Erlebnisse aufschreiben, die zu dem Gefühl „Freude“ oder „Trauer“ passen und unterschiedliche Gefühle zeichnen bzw. malen. Zusammengefasst können die Aufgaben also folgendermaßen charakterisiert werden:

Es gibt Gruppenarbeiten, die ästhetische Übersetzungsarbeiten darstellen:

- Expansion der metaphorischen Aussagen: schriftlich mit eigenen Erfahrungen verbinden (ohne Vorlage des Textes): identifikatorische Lektüre
- Textaussagen pantomimisch darstellen, bildhaft darstellen

Die Aufgaben bestehen darin, den Text oder einen Teil des Textes in eine andere ästhetische Form zu übertragen.

Es gibt Gruppenarbeiten zum begrifflichen Erfassen des Textes:

- Textaussagen begrifflich fassen
- eigene Arbeiten der Klasse vortragen/lesen

Die Textbearbeitung erfolgt in dieser Stunde ohne Vorlage des Textes. Es geht in dieser Phase des Unterrichts also nicht um Lesen und Verstehen von Literatur, sondern einmal um die Übersetzung des Gehörten, des Vorgetragenen in andere Ausdrucksgestalten, zum Zweiten um die Expansion des sprachlichen Bildes in lebensweltliche Erfahrungen und zum Dritten um die begriffliche Erweiterung des Bildes „Schubladen für Gefühle“. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten so an dem Thema des Textes, ohne dieses noch einmal am Text überprüfen zu können. Der Text dient als Sprungbrett in das Thema „Gefühle“.

1.1.3 Analyse der Metonymie - Handlungswissen der Lehrerin

1.1.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler in Reihen auf die Erde vor die Tafel gesetzt haben und aufgehört haben, miteinander zu sprechen, beginnt die Lehrerin vorzulesen. Da

die Lehrerin vorher keine Anweisungen gibt, scheinen die Schülerinnen und Schüler bereits zu wissen, was zu tun ist: sie sollen vermutlich zuhören. An den zahlreichen ironischen Bemerkungen während des Vorlesens wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv zuhören und den Text zunächst nicht ernsthaft auf das eigene Erleben beziehen wollen oder nur in der Abgrenzung zu ihrer eigenen Befindlichkeit verstehen möchten. Über die Betonung des Textes hinausgehende Verstehenshilfen seitens der Lehrerin werden in einer Phase der Vorbereitung und in der Phase der Primärrezeption nicht gegeben, ebenso nicht in der Phase der Anschlusskommunikation. Im Gegensatz zu frühkindlichen Lesesituationen werden hier keine Deutungsangebote durch den kompetenten Anderen – die Lehrerin – gegeben. Die Lesesituation ist demnach nicht deutlich von der Lehrerin situiert. Es fehlen schulische Formen der Situationskonstitution, wie sie für das Bilderbuch-Betrachten in der frühen literarischen Sozialisation typisch sind, die die Lesesituation in spezifischer Weise konstituieren würden.

Nach dem Vorlesen haben alle die Gelegenheit, etwas zum Text zu sagen (event 41ff.) – vermutlich meint die Lehrerin mit „möchte noch jemand was sagen?“, ob jemand noch etwas zum Text sagen wolle. Da sich die Lehrerin mit Einschränkung auf moderationstypische Sprachhandlungen konzentriert, liegt die Vermutung nahe, dass es in dieser Phase der Anschlusskommunikation nicht um die Initiierung eines Gesprächs über die verschiedenen Deutungen des Textes oder subjektive Zugangsweisen zum Text geht. Es soll nichts ausgehandelt oder präzisiert werden. Die Verstehensleistungen der Schülerinnen auf der Ebene der Textbedeutungen und der subjektiven Elaboration werden anscheinend stillschweigend unterstellt und für die weitere Texterarbeitung vorausgesetzt. Im event 51f. zeigt sich allerdings möglicherweise ein Aspekt des Textes, den die Lehrerin für besonders relevant hält, denn immerhin bittet sie hier die Schülerin, ihren Beitrag zu wiederholen. Ob sie die Äußerung der Schülerin nicht verstanden hat, weil andere Schülerinnen und Schüler lauter werden oder ob sie ihn - wie ich vermute - für besonders relevant hält, ist an der Stelle nicht eindeutig zu entscheiden. Die Schülerin 5 versucht eine Übertragung des Bildes vom Seelenvogel auf sich selbst. Im Interview betont die Lehrerin, dass es ihr im Literaturunterricht auch immer wieder darum ginge, solche Erfahrungen des Selbsterkennens oder des Selbstwahrnehmens zu begleiten, da die schlechten Erfahrungen – vermutlich meint sie die sozialen Erfahrungen – der Schülerinnen und Schüler ein großes Problem seien.

293 [dass dass wir versuchen, freundlich zueinander zu sein,

294 [dass wir versuchen, respekt zu haben und ähm .. dass das

I1[mhmm
L [alles in einer .. schönen atmosphäre stattfindet und äh
295 -----

L [m .. ja .. dass man versucht .. irgendwie auch wenn man
296 -----

L [mal schlecht gelaunt ist und wenn man mal SCHIMPFFEN muss
297 -----

L [oder wie auch immer, wenn auch die schüler mal was verb
298 -----

L [rechnen .. äh .. dass man dann trotzdem irgendwie auch wi
299 -----

L [eder zusammenkommt und dann äh .. sich auf .. das gemein
300 -----

I1[mhmm (4S) also ich find, da liegts jetzt ein
L [same besinnt
301 -----

I1[fach auf der hand, deswegen spring ich hier ein bisschen
302 -----

I1[.. äh in meinem plan, aber das.. glaube ich .. ist ja a
303 -----

I1[uch okay .. für sie, hoffentlich jedenfalls .. äh, da fä
304 -----

I1[llt mir jetzt schon dieser SEELENvogel ein würden sie
L [mhmm
aufhorschend et
305 -----

I1[das in dem zusammenhang auch sehen, die auswahl des tex
L [ja
was überrascht
306 -----

I1[tes
L [mhmm, schon .. also ähm .. also teilweise ist
Räuspern
307 -----

L [es schon so, dass die geschichten, die man so .. also,
308 -----

L [die die ich so mitbekomm, was die kinder zu hause erlebe
309 -----

I1[mhmh
L [n dass mich das schon .. so mit den jahren hier irgen

310

>
L [d wie ja .. also es geht mir ganz arg nah .. und ich weiß
mit Gefühl mittel fallend

311

L [auch NICHT .. also hauptschule .. es ist nicht unbed
seufzt

312

I1[mhmh
L [ingt so DISZIPLINprobleme, die ich hier hab, was man ja

313

I1[mhmh
L [oft hört an hauptschulen .. ähm .. sondern was mich irge

314

L [nd wie FRUSTRIERT oder was ich irgendwie was mich irgendw

315

>
L [ie so mit der Zeit deprimiert sind die geschichten so, d
mittel fallend

316

L [ie sie haben .. und was sie erleben und wie sie behandel

317

L [t werden zu hause und ähm .. ja .. und ich weiß nicht,

318

(Transkript des Interviews mit Frau Edelmeier)

Offensichtlich sind es nicht in erster Linie die Lernprobleme, die Frau Edelmeier beschäftigen, sondern eher die sozialen und psychischen Probleme der Schülerinnen und Schüler. Wahrscheinlich stellen gerade diese Probleme auch eine große pädagogische Herausforderung dar. Die Auswahlentscheidung der Lehrerin ist entsprechend an dieser Einschätzung orientiert:

L [also ich denk, das is n buch eh das spr spricht JEDEN a

332

L [n, ob das klein ist oder groß, alt oder jung, ist EGAL u

333

L [nd ähm .. jeder kann sich darin wiederfinden .. und .. o

334

335 L [b das jetzt äh .. kinder sind, die wirklich immer die sc

336 L [hublade wut aufmachen und die kaum zukriegen und ähm ..

337 I1[mhm
L [dass man versucht trotzdem irgendwie sie anzunehmen ..

338 I1[h
L [äh .. und ich hab zum beispiel auch einen schüler drin
unsicher

339 L [.. äh.. ich weiß jetzt gar nicht .. wenn ich da jetzt a
LEISE----->

340 >[\
I1[Ja
L [ber den namen nicht sag, ist das doch okey, oder? ja
lacht

341 >[/
L [, ne. ähm .. dessen mutter hat sich schon mehrfach versu

342 L [cht, das leben zu nehmen und äh ist jetzt auch äh in der
::

343 L [psychiatrie .. er lebt JETZT bei verwandten mit seinem

344 L [kleinen bruder .. und ähm .. und hat auch DA ganz ganz
::

345 I1[mhmh
L [schlimme sachen..ganz schlimme szenen miterlebt .. u
schluckt

346 L [nd ähm .. dann hab ich ein anderes kind drin / äh / dere

347 L [n mutter ist vor drei jahren an krebs gestorben, da ist

348 L [jetzt der vater mit drei kinder kindern ALLEINerziehend

I1[mhmh
L [.. und sie erzählt mir oft, dass sie also .. VIELE aufga
349 -----

L [ben auch jetzt übernehmen muss, weil das anders nicht zu
350 -----

I1[mhmh
>
L [machen ist für den vater auch also hausarbeiten, ne
351 -----

L [und ähm .. die hat mir dann vor kurzem auch fotos mitgeb
352 *Stimme sanft*

L [racht von ihrer mutter und hat sie mir gezeigt un
353 *schluckt*

L [d .. da weiß man irgendwie gar nicht, was man sagen soll
354 -----

L [und .. ich denk so für .. für all DIE kinder eh denen G
355 -----

L [IBT das vielleicht irgendwie was, jetzt auch dieses Buch
356 -----

I1[mhmh mhmh
L [und was wir gemacht haben und deswegen hab ichs gena
357 -----

I1[.. also denen gibt das TROST oder ne SPRACHE oder?
>
L [cht ja,
358 -----

L [trost und ne sprache und ähm .. vielleicht auch noch ma
359 -----

L [l ne möglichkeit so über .. über ihr.. seelenleben und ü
360 -----

I1[mhmh
L [ber ihre gefühle nachzudenken ähm .. dieser, dieser e
361 -----

L [ine Junge .. ähm .. der n NEIGT also wohl wie die mutter
362 -----

 L [auch so n bisschen zu DEpressionen und ähm .. ja .. und
 LEISE unD SANFT

(Transkript des Interviews mit Frau Edelmeier)

Das Vorlesen, die Anschlusskommunikation und die Texterarbeitung dienen nach Aussagen der Lehrerin nicht dem Erwerb literar-ästhetischen Sprechens oder Schreibens, nicht dem Erkennen systematischer oder historischer Zusammenhänge, nicht primär der Lesefreude o.Ä., sondern vielmehr der persönlichen Ansprache der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrerin setzt so im Literaturunterricht an dem sozialen Problem der Schülerinnen und Schüler an. Im Unterricht versucht sie über die Auswahl an literarischen Texten ein soziales Klima aufzubauen, in dem Geborgenheit und Nähe möglich sind. Deshalb wird der subjektive Zugang zum Text auch an keiner Stelle zur Disposition gestellt und stattdessen uneingeschränkt und unbekannterweise akzeptiert.

An dem Arbeitsauftrag in der Stunde wird deutlich (event 60), welches Ziel dies Stunde hat: Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Gefühle in verschiedenen Äußerungsgestalten objektivieren. Der literarische Text war nur die Einstimmung dazu. Deshalb wird der Text auch nicht an die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt. Es gibt entsprechend keine Gelegenheit zur Sekundärrezeption und es werden keine textnahen Strategien, den Text zu rekonstruieren, angeboten. Der Text verbleibt in der Sphäre des Oralen.

1.1.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses

Lesen bzw. Literatur hören wird als eine persönlich bedeutsame Tätigkeit begriffen, in der für die eigene Wahrnehmung und Befindlichkeit eine Sprache gefunden wird. Dem Lesen von Literatur kommt so eine selbstsozialisatorische, wenn nicht sogar selbsttherapeutische Funktion zu. Die Fähigkeit zur Identifikation des abstrakten, metaphorischen Bildes im Text mit den konkreten Gefühlen eines jeden Menschen wird dabei vorausgesetzt. Damit verlangt die Lehrerin viel von ihren Schülerinnen und Schülern. Nicht nur, dass sie von alleine verstehen sollen, in welchen Zusammenhang vom „Seelenvogel“ in uns gesprochen werden kann, sie sollen ihren eigenen Gefühlen gegenüber so „offen“ gegenüber treten, damit sie diese durch die poetische Sprache besser verstehen lernen. Sie sollen also das Fiktionen-Realitäts-Verhältnis über die Aufgabenstellungen selbstständig klären.

Das Verstehen wird offensichtlich vorgestellt als ein selbstlaufender Prozess, denn man nicht weiter operationalisieren kann. Die Akte Lesen und Verstehen werden im Unterricht auch nicht zusammen in den Blick genommen. Das Verstehen und die Auseinandersetzung mit Texten wird hier unter dem „Erlebens“-Aspekt gesehen. Nicht das analytische Lesen wird angestrebt, sondern das „mimetische Lesen“: die Abgleichung des Erlebens an Textaussagen zum Zwecke der Verfeinerung des Gemüts. Dies wird im Interview immer

wieder besonders deutlich: L. betont mehrmals, dass die Kinder etwas „mitnehmen“ sollten, für sich etwas finden sollen. Hierzu noch einen Auszug aus dem Interview-Transkript:

380 I1[e erfolgreich .. bezeichnen? würden sie sagen, sie haben

381 I1[IHR ziel erreicht? (5S)
>
L [ja, schon .. ich denk schon,
lacht

382 L [also .. ähm .. ich ich ich denk, es ist nicht .. viellei

383 I1[mhmh
L [cht nicht ganz in die TIEFE gegangen ja also ähm .. d

384 L [ieser junge hat jetzt NICHT natürlich in der gruppe unbe

385 L [dingt erzählt, was mit seiner mutter los ist oder wie er

386 L [wie er das .. wie er sich da FÜHLT .. ähm .. und das Mä

387 L [dchen habe ich eigentlich auch ähm .. da rausgenommen un

388 I1[mhmh
L [d hab sie in diese .. rollenspielgruppe geschickt, ä

389 I1[das mädchen?
L [hm weil ich denk ähm deren deren mutter an k

390 I1[ach so, mhmh
L [rebs gestorben ist und ähm .. ja, aber ich de

391 L [nk, es ist ein erster anfang gemacht und vielleicht kann

392 L [man ja noch mal irgendwie an anderer stelle noch mal n

393 I1[mhmh
L [thema wählen, das .. das dann noch mal ja .. die the

I1[.. mhmh
394 L [matik weiter aufgreift .. und es soll ja auch imm

395 L [er eigentlich freiwillig sein, ja also ich möcht jetzt n

396 L [icht irgendwie .. äh .. da kratzen und irgend .. oder bo

397 L [hren und irgendwie, wenn sie das erzählen WOLLEN, dann k

398 L [önnen sie das tun, und wenn nicht, wenn das eigentlich a

399 L [n der oberfläche bleibt und sie sagen, ich hab mal ähm .

400 L [. mich mit meiner schwester gehauen, aber das wollt ich

401 L [eigentlich nicht, was ja jetzt nicht so wahnsinnig ä
lacht

402 L [h dramatisch ist .. äh .. mit dem gürtel aber doch schon

I1[ja
lacht
> /
L [etwas eher, gell? ja, dann denk ich, ist es auch o
I3[ja
lacht
403

404 I1[mhmh
L [key aber dass es auch in ordnung ist, dass sie mal ir

405 L [gendwie n ne WUT haben und dass es auch in ordnung ist,

406 L [wenn sie sich einsam mal fühlen, dass diese ganzen gefüh

407 L [le ganz NORMAL sind, und dass die JEDER von uns kennt un

408 L [d ich denk äh .. ja .. könnt mir vorstellen, dass sie da

I1[mhmh
L [s so mitnehmen jetzt.. .. mehr wollt ich auch gar ni
409 -----

I1[mhmh .. naja, das ist ja auch schon ganz VIEL ...
lächelt
L [cht
lächelt
410 -----

(Transkript des Interviews mit Frau Edelmeier)

Förderung von Lesekompetenz und damit zusammenhängende Fertigkeiten und Fähigkeiten spielen hier keine besondere Rolle. Für die Förderung der literarischen Rezeptionskompetenz ist die Expansion metaphorischer Beschreibungen auf Erfahrungen aus der Lebenswelt durchaus relevant. Da die Lehrerin aber keine Hilfestellungen zu den Aufgabenstellungen in der Gruppe in der Phase der Texterarbeitung, auch nicht in der Phase der Anschlusskommunikation, gibt, hält sie offensichtlich solche Hilfestellungen für überflüssig. Die Bezugnahme des eigenen Empfindens zu Aussagen eines literarischen Textes scheint ihr etwas Naturwüchsiges zu sein, wahrscheinlich gelingt ihr eine solche Bezugnahme beim Lesen spielend. Im Interview beschreibt die Lehrerin ganz deutlich, dass ihr das Interpretieren eines literarischen Textes immer zuwider gewesen ist und sie die Notwendigkeit, dies zu tun, nie eingesehen hat. Sie sagt über ihre Deutschausbildung an der Pädagogischen Hochschule (Deutsch im Nebenfach, Schwerpunkt Grundschule), dass sie so „abgehoben“ gewesen sei:

L [pruch, dass es das dass es das WICHTIGSTE fach von allen
454 -----

L [ist und dass es ähm .. unheimlich äh .. das war alles s
455 -----

I1[aha
L [o abgehoben und ich dacht dann immer, entschuldigung,
456 -----

L [aber ich studier doch jetzt grad gar nicht germanistik h
457 -----

L [ier an der uni, ich bin an der ph und ich werd mal an ne
458 -----

L [grundschule gehen oder an ne hauptschule gehen und da g
459 -----

L [ehts dann zum beispiel darum, dass die kinder versuchen
460 -----

461 L [oder dass ich ihnen VERSUCHE .. rechtschreibung beizubr

462 L [ingen oder das lesen einigermaßen beizubringen und und e

463 L [s geht gar nicht um .. TEXTinterpretation und firlefanz
;----> verstellt etwas die Stimme

464 I1[mhmh
L [.. also so so wars für MICH und ähm ich mein, ich HAT

465 L [TE das ja alles dann auch so im deutsch-lk textinterpret

466 L [ationen und alles zerPFLÜCKEN von literatur bis zum geht
c----->

467 L [nicht mehr und ähm .. auch jeden .. äh .. wie soll ich

468 L [denn sagen .. also .. immer DIESES DURCHKauen und und äh
voller Abneigung

469 L [von von .. texten, das fand ich immer so SCHRECKLICH au

470 L [ch, wenn man dann irgendwie so für sich in dem text oder

471 L [.. ja in der geschichte irgendwie was was äh .. irgendw

472 L [ie was ZWISCHEN den zeilen für sich gelesen hat, durch d

473 I1[mhmh
L [iese textbesprechung war das immer kaputt gemacht und

474 L [ähm .. und das war an der ph, fand ich .. eben ähnlich

475 L [wie im im meinem deutschunterricht in der schule .. und

476 L [.. erst am SEMINAR äh .. hab ich dann eigentlich irgendw

477 L [ie so .. mehr oder weniger nen plan bekommen von deutsch

478 L [unterricht .. und letzten endes dann aber auch erst in d

479 I1[mhmh
L [er .. praxis in der schule .. also, es hat mir auch n

480 L [ie jemand gesagt, wie ist guter deutschunterricht, oder
I3[hustet

481 L [was muss ich tun, um .. ähm .. hh leserechtschreibschwäc
ausatmen

482 I1[mhmh
L [hen da zu minimieren oder was kann ich tun, um die Ki

483 L [nder im deutschunterricht überhaupt zu motivieren .. wie

484 I1[mhmh
L [.. beurteile ich aufsätze und ALLES, alles also das

485 I1[mhmh
L [war im grund genommen irgendwie so, ja dann mach mal

486 L [und letzten endes ist das, was ich jetzt mach .. so .. j

487 I1[mhm
L [a, was dann irgendwie so.. was ICH mir so gedacht hab

488 I1[h
L [.. ich glaub dass das mei .. also vielen meiner kollege

489 I1[m
L [n auch so geht .. und das ist nicht in ALLEN fächern so

(Transkript des Interviews mit Frau Edelmeier)

Verständlich also, dass Frau Edelmeier in der Phase der Anschlusskommunikation ganz auf die Unterstützung und Diskussion von Deutungen verzichtet. Dies würde auch zu ihrem Anspruch, dass jedes Kind etwas eigenes vom Text mitnehmen solle, widersprechen. „Der

Seelenvogel“ ist ihr von einer Freundin, die auch Lehrerin ist, empfohlen worden (Zeile 572ff.). Über die inhaltlichen Lesevorlieben der Lehrerin kann leider darüber hinaus nichts gesagt werden.

1.1.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler

Die Lehrerin sagt nicht viel zu ihren eigenen Leseerfahrungen in der Kindheit und Jugend, sehr deutlich aber etwas zu ihrer Erfahrung mit dem Umgang mit Literatur in der Schule, genauer: in der Sekundarstufe I.

```
-----
189 |L [ nicht, also meine .. meine zeit im GYMNASIUM war nicht
-----

190 |I1[          mhmh
    |L [ so toll      also da fand ich das ganz ganz schrecklich ..
-----

191 |L [ äh .. wie unsere lehrer unterrichtet gehalten haben und w
-----

192 |L [ ie sie mit uns umgegangen sind und das war alles nur stu
-----

193 |L [ res auswendiglernen und so viele dinge, die ich in meine
-----

194 |L [ m ganzen LEBEN nicht mehr gebraucht hab und ähm .. das f
-----

195 |L [ and ich dann zum beispiel n ganz ERSCHRECKENDES beispiel
-----
```

(Interview mit Frau Edelmeier)

Offenkundig fehlte der Lehrerin die Lebensnähe oder auch der lebensweltliche Bezug zum Gegenstand des Unterrichts oder auch der Methoden des Unterrichts. Aber nicht nur der fehlende lebenspraktische Bezug, sondern auch der persönliche Umgang mit Schülerinnen und Schülern wird kritisiert. Darin liegt sicher ein starkes Motiv, Lehrerin zu werden.

1.1.4 Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Unterrichts scheint die Rettung der Subjektivität vor allzu strenger, objektivierender Intellektualität zu stehen. Den Kindern Literatur zu *zeigen*, anstatt

literarische Texte mit Kindern zu erarbeiten, mag für viele Lehrerinnen und Lehrer attraktiv wirken (das scheint auch für angehende Lehrkräfte zu stimmen: vgl. Steitz-Kallenbach 2005). Es erscheint unter sozialisatorischen Gesichtspunkten auch ratsam, Literatur auch als ein Medium der Selbstverständigung und des Gesprächs zu modellieren. Es ist allerdings durchaus davon auszugehen, dass einige Kinder mit dem Text Schwierigkeiten haben und mit diesen Schwierigkeiten umgehen zu lernen, hielte ich auch für eine Aufgabe des Unterrichts. Es wird sehr deutlich, wie wirksam die eigenen Schulerfahrungen zumindest in der erzählten Geschichte der Lehrerin noch sind. Ich nehme an, dass dies keine Idiosynkrasie ist, sondern vielmehr eher typisch für die Orientierung im Alltag (darauf weisen ja auch einige Befunde aus dieser Untersuchung hin). Es wäre zu folgern, dass dieser Anteil: also die Erfahrungen mit Lesen und schulischen Verfahrensweisen, auch Gegenstand der ersten Phase der Lehrerausbildung sein sollte. Denkbar wäre beispielsweise eine systematische Auseinandersetzung mit schulischen Lesarten von Texten, Interpretationshilfen und Richtig-Falsch-Bewertungen im Zusammenhang mit Literatur.

Das Handlungswissen ist in der Übersicht noch einmal zusammengefasst:

	ppk:	
<p>fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess</p> <p>Die Präsentation des Textes geschieht durch die Lehrerin, durch einmaliges Vorlesen. Die Lehrerin inszeniert das Vorlesen als selbsterklärende Situation: Es wird zu keinem Zeitpunkt eine explizite Kontextuierung für das Lesen bzw. die Textarbeit gegeben. Der Verstehensprozess, der hier über das Hören des Textes geschehen muss, wird nicht durch weitere Impulse unterstützt. Offensichtlich traut die Lehrerin der Schülerinnen und Schülern zu, den Text zu verstehen. Nur einmal (Zeile 50) lobt Frau Edelmeier Schülerin 2 für ihren Hinweis, dass der Seelenvogel mehrere Schubladen habe. Alle anderen Schüleräußerungen beantwortet sie mit „mh“, also einem Zeichen der Kenntnisnahme. Dies ist eine moderationsstypische Sprachhandlung. Ein Muster „Moderation“ könnte folgendermaßen aussehen: Impuls, Schüler dran nehmen – turn-taking übernehmen, Äußerungen zur Kenntnis nehmen, nachfragen, Thesen einbringen, das letzte fehlt hier allerdings.</p> <p>Offenkundig soll es im weiteren Verlauf des Unterrichts nicht um Textarbeit gehen. Die Auseinandersetzung mit dem Text ist also notwendigerweise auf das begrenzt, was die Kinder im „Kopf behalten“. Die Auseinandersetzung ist primär affirmativ, der literarische Text wird auf die eigene Gefühlswelt bezogen. Es werden keine weiteren Verstehenshilfen angeboten; man könnte allerdings die Gruppenarbeitsaufträge als solche Hilfen verstehen. Es soll im Unterricht über den subjektiven Umgang mit Gefühlen gesprochen werden, der Text ist Anregung zum Sprechen. Die Anschlusskommunikation in Form eines Sprechens über die eigene Konkretisation des Textes ist das eigentliche Ziel des Unterrichts.</p> <p>Das pädagogisch-didaktische Phasenschema kann wie folgt beschrieben werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Text laut vorlesen (Schüler haben keinen Text) 2. Sich zu dem Gedicht frei äußern (ohne Rückmeldung der Lehrerin) 3. Expansion der metaphorischen Aussagen: mit eigenen Erfahrungen verbinden (ohne Vorlage des Textes) 4. Eigene Arbeiten der Klasse vortragen/lesen <p>Lesen als Lernbereich ist offensichtlich gar nicht anvisiert. Eher muss man das Setting als einen Anschluss an die frühkindliche Vorlesesituation werten, in dem das Vorgelesene in einem offenen Bedeutungsraum „zwischen“ Eltern und Kind verbleibt. Dieser Raum dient Kindern zur Quelle des Spiels wie auch zu weiteren Interaktionen mit den Eltern.</p> <p>Die hier angebotene Leseweise ist die des identifikatorischen Lesens im Sinne eines affirmatives Lesen (keine Erweiterung des Selbst, Bestätigung und allenfalls zur Sprache finden). Die Funktion dieses Lesens liegt in der Stärkung und der Stabilisierung des Selbst. Die wesentliche Phase der Auseinandersetzung mit dem Text ist die Gruppenarbeit. Offensichtlich ist das Gespräch über die Gefühle (traurig, froh usw.) der eigentliche Lehr-Lerninhalt.</p> <p>Lesen ist als quasi natürlicher Verstehensvorgang konstruiert, der keine zusätzlichen Hilfen braucht, wenn die Textauswahl die richtige ist.</p>		
<p>(lese)pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen</p> <p>Die persönliche Bezugnahme des Gelesenen/des Gehörten auf das eigene Selbst gehört zu den unterstellten Rezeptionsbedürfnissen und läuft quasi natürlich ab. Die Frage ist, ob alle Kinder solcherart Rezeptionshaltung, Leseweise überhaupt kennen. Nicht das Fremde wird im Text gesucht, sondern das Bekannte. Eine Textautorität gibt es nicht. Auch nicht das Problem von Objektivität und Subjektivität im Textverstehen.</p> <p>Frau Edelmeier wird mit der Konstruktion des Lesens und der Literatur vermutlich auch von ihren eigenen Leseerfahrungen in der Schule geleitet sein, die sie – soweit sie das Interpretieren anbetrafen – als unangenehm wahrgenommen hat. Da sie die sozialen und persönlichen Probleme für gravierend hält, wählt sie ein Vorgehen im Unterricht, das den Kindern die Möglichkeit geben soll, Literatur als Ausdruck für das eigene Empfinden wahrzunehmen.</p>		
<p>eigene (schulische) Sozialisationserfahrungen</p> <p>Arbeit am Text, Analyse von Texten und einen subjektiven Bezug herstellen, genussvoll einen Text zu lesen, scheint nicht zusammen zu passen. Die Erfahrungen mit der Auseinandersetzung mit Literatur in der Sekundarstufe I und an der Hochschule waren für Frau Edelmeier abschreckend: so möchte sie nicht mit Literatur umgehen und tut es auch nicht.</p>		

1.2 U4: Der verdrehte Schmetterling – Gedicht

5. Schuljahr, Lehrerin: Frau Herrmann, kleine Gemeinde im Odenwald

Der Unterricht dieser Lehrerin wurde nicht transkribiert, da die technische Qualität der Aufnahme zu schlecht war. Das Interview mit der Lehrerin führte Frau Pangh. Aufgrund der unzureichenden Aufnahme wurde das Material nicht analysiert.

1.3 U6: „Die Kaninchen, die an allem schuld waren“ – Fabel

23.05.2003, 5. und 6. Stunde Fachunterricht Deutsch, Gemeinde zwischen Heidelberg und Mannheim, 5. Schuljahr, Lehrerin: Frau Kraft

Auch diese Unterrichtsbeobachtung wurde nicht extensiv analysiert. Frau Kraft war zum Zeitpunkt der Aufnahme noch Referendarin und hatte erhebliche Disziplinprobleme in der Klasse. Der Unterricht wurde vielfach gestört bzw. die konzentrierte Arbeit am Text war nicht möglich, so dass wir von einer Analyse Abstand genommen haben, obgleich die geplante Stunde durchaus interessant gewesen wäre. Es sollen hier die Feldnotizen kurz dargestellt und eine Stundenbeschreibung gegeben werden. Das Material wird gegebenenfalls kontrastiv herangezogen.

1.3.1 Kontextbedingungen

1.3.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse - Schule

Die Klasse wurde geteilt in zwei gleich große Gruppen, Frau Kraft ist zum Zeitpunkt der Untersuchung noch Referendarin und unterrichtet eine Gruppe in Deutsch, in der 15 Kinder sind, 10 Mädchen und 5 Jungen. Die andere Gruppe wird vom Klassenlehrer parallel unterrichtet. Die Klasse gilt als schwierig. Frau Kraft wird die Schülerinnen und Schüler nur noch bis zu den Sommerferien unterrichten, im sechsten Schuljahr wird die Klasse von einer anderen Referendarin unterrichtet werden. Die Lehrerin ist parallel noch in einer Grundschule eingesetzt, die im gleichen Ort liegt. Dort unterrichtet sie auch Deutsch. Frau Kraft formuliert im Interview offen ihre Schwierigkeiten mit der Klasse, wirkt aber insgesamt nicht entmutigt oder hilflos. Unverständlich blieb den Forscherinnen, warum man eine Referendarin einer solch schwierigen Lehrsituation aussetzt.

Die Schülerinnen und Schüler sitzen an drei Tischgruppen (ein Sechsertisch, zwei Vierertische), ein Junge muss alleine an einem Einzeltisch sitzen. Der Raum ist nicht geschmückt mit Arbeitsergebnissen oder Bildern, weil es sich um den Medienraum der Schule handelt. Die Schülerinnen und Schüler, die bei Frau Kraft Deutsch haben, werden nur in diesen Stunden in dem Medienraum unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich ihre Plätze aussuchen und machen von diesem Recht auch Gebrauch und setzen sich häufig um.

Die Schule liegt in einer Gemeinde, die aus verschiedenen Dörfern zusammengewachsen ist, sich aber den dörflichen Charakter bewahrt hat. Es gibt keine großen Neubaugebiete und die Schülerzahlen nehmen kontinuierlich seit Jahren ab.

Nach Aussage des Rektors, Herrn Dörfler, gibt es keine großen Probleme mit Schülerinnen und Schülern. Insgesamt läsen die Kinder und Jugendlichen heute weniger als früher, ebenso seien die Leistungen im Bereich der Rechtschreibung schwächer, die Kinder könnten sich weniger gut konzentrieren. Die Schule lege ein besonderes Gewicht auf musische Erziehung und musikalische Traditionen.

1.3.1.2 Die Fabel: „Die Kaninchen, die an allem schuld waren“

Die Fabel, die im Unterricht behandelt wurde, heißt „Die Kaninchen, die an allem schuld waren“. Im Park Körner Verlag (s.u.) gibt es dazu Unterrichtsmaterialien.

Es war einmal - selbst die jüngsten Kinder erinnern sich noch daran - eine Kaninchenfamilie, die unweit von einem Rudel Wölfe lebte. Die Wölfe erklärten immer wieder, dass ihnen die Lebensweise der Kaninchen ganz und gar nicht gefalle. (Von ihrer eigenen Lebensweise waren die Wölfe begeistert, denn das war die einzig Richtige.)

Eines Nachts fanden mehrere Wölfe bei einem Erdbeben den Tod, und die Schuld daran wurde den Kaninchen zugeschoben, die ja, wie jedermann weiß, mit ihren Hinterbeinen auf den Erdboden hämmern und dadurch Erdbeben verursachen.

In einer anderen Nacht wurde einer der Wölfe vom Blitz erschlagen, und Schuld daran waren wieder die Kaninchen, die ja, wie jedermann weiß, Salatfresser sind und dadurch Blitze verursachen. Die Wölfe drohten, die Kaninchen zu zivilisieren, wenn sie sich nicht besser benähmen, und die Kaninchen beschlossen, auf eine einsame Insel zu flüchten.

Die anderen Tiere aber, die weit entfernt wohnten, redeten den Kaninchen ins Gewissen. Sie sagten: "Ihr müsst eure Tapferkeit beweisen, indem ihr bleibt, wo ihr seid. Dies ist keine Welt für Ausreißer. Wenn die Wölfe euch angreifen, werden wir euch zu Hilfe eilen - höchstwahrscheinlich jedenfalls."

So lebten denn die Kaninchen weiterhin in der Nachbarschaft der Wölfe. Eines Tages kam eine schreckliche Überschwemmung, und viele Wölfe ertranken. Daran waren die Kaninchen Schuld, die ja, wie jedermann weiß, Mohrrübenknabberer mit langen Ohren sind und dadurch Überschwemmungen verursachen. Die Wölfe fielen über die Kaninchen her - natürlich um ihnen zu helfen - und sperrten sie in eine finstere Höhle - natürlich um sie zu schützen.

Wochenlang hörte man nichts von den Kaninchen und schließlich fragten die anderen Tiere bei den Wölfen an, was mit ihren Nachbarn geschehen sei. Die Wölfe erwiderten, die Kaninchen seien gefressen worden, und da sie gefressen worden seien, handle es sich um eine rein innere Angelegenheit. Die anderen Tiere drohten jedoch, sich unter Umständen gegen die Wölfe zusammenzuschließen, wenn die Vernichtung der Kaninchen nicht irgendwie begründet würde. Also gaben die Wölfe einen Grund an. "Sie versuchten auszureißen", sagten die Wölfe, "und wie ihr wisst, ist dies keine Welt für Ausreißer."

(aus: James Thurber: 75 Fabeln für Zeitgenossen. Reinbek: Rowohlt 1967)

Es handelt sich um eine moderne Fabel, die als ein parabolisches Gleichnis auf den Faschismus oder die komplexe moderne Gesellschaft verstanden werden könnte. Die Figurenkonstellation sowie auch die Motivstruktur der Figuren ist komplex, im Grunde handelt es sich um ein Dreiecksverhältnis von Opfer – Täter – Zuschauer, dessen

Zusammenspiel psychologisch entwickelt wird. Die Lehre, die aus der Fabel zu ziehen wäre, ist nicht einfach zu erfassen, da sich eine ironische Kommentierung in die Figurenrede mischt: „Also gaben die Wölfe einen Grund an. ‚Sie versuchten auszureißen‘, sagten die Wölfe, ‚und wie ihr wisst, ist dies keine Welt für Ausreißer‘ (ebd.). Es scheint keinen Ausweg aus dem Dilemma vergesellschaftlichen Unrechts zu geben als den einen, die Wölfe gemeinsam zu besiegen, aber die anderen Tiere suchen nur nach einer Begründung und scheinen sich mit der gegebenen auch zufrieden zu geben. Versteht man die Fabel als Parabel auf den Faschismus in Deutschland, so muss dem Erzähler unterstellt werden, dass er uns nicht die Wahrheit erzählt: natürlich sind die Kaninchen in diesem Falle gefressen worden. In einer weniger dramatischen Lesart ist die Fabel als Parabel auf die moderne Gesellschaft zu verstehen, in der gesellschaftliche Konflikte mit Hilfe von Aus- und Eingrenzung gelöst werden. Es kann kein richtiges Leben im falschen geben und die Machtverhältnisse, die als Stärkeverhältnisse skizziert werden sind, scheinen das Zusammenleben zu bestimmen, solange die Ideologie einer rationalen Vernunft („Begründung“) aufrecht erhalten wird. Durch das wiederkehrende Muster in paralleler Verwendung „wie jedermann weiß“ wird der Erzählung ein stark narratives Moment geben, das die fabelhafte Situation der Tierbegegnung um die Entwicklung einer fortlaufenden Geschichte erweitert. Dadurch kommt auch die Steigerung der Spannung zustande, die im Einsperren der Kaninchen ihren Höhepunkt findet. Der Erzähler ist ein kommentierender und zugleich die tatsächliche Machtkonstellation verschleiender Erzähler. Dies ist keineswegs typisch für die Fabeln des Aesops, die in der Schule gewöhnlich gelesen werden. Die Doppelbödigkeit, die dadurch zustande kommt, scheint mir den Text für Kinder ungeeignet zu machen. Die für mich ganz offensichtliche Bezugnahme auf politische und gesellschaftliche Zusammenhänge sind für Kinder kaum über Lebensweltbezüge zu konkretisieren.

1.3.1.3 Das methodische Material

Frau Kraft heftet zu Beginn der Stunde zwei Bilder an die Tafel: ein Wolf und ein Kaninchen. Anhand dieser realistischen Darstellungen sollen die Schülerinnen und Schüler die Tiere charakterisieren. Es wird nicht ganz deutlich, ob die Lehrerin auf eine Diskrepanz zwischen Tierart und Fabelwesen hinaus will oder ob sie im Gegenteil viel eher auf eine Anlehnung des Fabelwesens an die Tierart hin zielt. Das mitgebrachte Arbeitsblatt, auf dem die Schülerinnen und Schüler unter die Fabel ein Ende schreiben sollen, ist von der Lehrerin selbst entworfen worden. Es ist nicht identisch mit dem Arbeitsmaterial zu der Fabel aus dem Verlag Park Körner¹. Der Text, den die Schülerinnen und Schüler bekommen, geht bis zu der

¹ Fabel/Parabel/Anekdote, CD von K.-H. Seyler, <http://www.park-koerner.de/form?Suchbegriff=Fabeln&x=1&y=3>, Zugriff am 5.1.2006 oder C.C. Buchner:

Stelle: „Wochenlang hörte man nichts von den Kaninchen und schließlich fragten die anderen Tiere bei den Wölfen an, was mit ihren Nachbarn geschehen sei...“. Unter dem Text sind acht Linien gezeichnet, die die Schülerinnen und Schüler dazu auffordern sollen, ein Fabelende zu finden.

Danach liest die Lehrerin das Ende der Fabel vor und teilt ein Arbeitsblatt mit Fragen an die Schülerinnen und Schüler aus. Unter den Fragen ist ausreichend Platz für eine Antwort. Das Arbeitsblatt hat DIN A4-Format.

1. Wer verhält sich in dieser Fabel falsch? Die Wölfe, die Kaninchen oder die anderen Tiere? Begründe deine Entscheidung.
2. Wie du bereits weißt, kritisieren Fabeln schlechte menschliche Verhaltensweisen. Welches Verhalten soll mit dieser Geschichte wohl kritisiert werden?
3. Stell dir folgende Situation vor. Morgens vor der Schule wartest du auf dem Schulhof. Du siehst einen Schüler (ein Mädchen/einen Jungen) aus einer anderen Klasse, den du recht gut kennst. Dieser Schüler kommt zu dir und bittet dich um Hilfe. Er erzählt dir, dass ein älterer und stärkerer Schüler ihn bedroht hat. Wie reagierst du?

Die erste Frage ist scheinbar einfach zu beantworten, birgt aber ein großes Verstehensproblem, denn von einem „falschen“ Verhalten kann eigentlich nicht gesprochen werden. Aus der distanzierten Perspektive einer elaborierten Beobachters menschlichen Verhaltens kann zwar durchaus das Verhalten der Wölfe als „falsch“ gewertet werden, weil es nach einer Sündenbocklogik die harmlosen Eigenarten der Kaninchen dafür verantwortlich macht, dass Wölfe durch ein Erdbeben getötet wurden. Auch kann man das Verhalten der anderen Tiere als „falsch“ werten, wenn man davon ausgeht, dass den Kaninchen beigestanden werden müsste, alle diese Schlussfolgerungen sind aber Ergebnis eines Interpretationsprozesses und setzen voraus, dass der Leser/die Leserin die Fabel bereits verstanden hat. Davon kann allerdings nach erstmaligen Lesen keinesfalls ausgegangen werden, zumal der auktoriale Erzähler das Geschehen ironisch kommentiert und diese Erzählhaltung Kindern im fünften und sechsten Schuljahr eher fremd sein dürfte.

Die Fabel kann als Lehrstück für die Friedenserziehung verstanden werden und genau so wird sie im Übrigen auch vielfach rezipiert¹. Auch die zweite Frage kann begründet erst am Ende eines Interpretationsprozesses beantwortet werden. Die Lehrerin überfordert die

Schülerinnen und Schüler hier deutlich, weil ihnen nach einem ersten Lesen und dem zunächst nur gehörten Ende der Fabel bereits eine Gesamtbewertung abverlangt wird.

Am Ende der Stunde teilt die Lehrerin an Gruppen von Kindern Karteikarten aus, auf denen handgeschriebene Spielanweisungen stehen:

„Spielt folgende Situation: Ein Kind wird von anderen Kindern bedroht. Mehrere Kinder stehen herum und sehen zu. Findet mehrere Lösungsmöglichkeiten.“

„Ein Freund/eine Freundin erzählt dir, dass ihm jemand angedroht hat, ihn (sie) nach der Schule zu verprügeln. Was kann man tun?“

„Spielt folgende Situation: Zwei Schüler eurer Klasse, die gute Freunde sind, haben sich furchtbar gestritten. Einer der beiden bittet euch um Hilfe. Was tut ihr?“

Diese Spielanweisungen dienen dem spontanen Interaktionsspiel. Alle skizzierten Situationen sind ausgesprochen abstrakt und geben keine konkrete Spielsituation vor. Der Bezug zu der Fabel ist impliziert über das Thema „Bedrohung“ und „Solidarität“ oder „Hilfe“. Allerdings ist den Spielanweisungen keine komplexe Argumentationsstruktur mehr anzusehen wie sie die Fabel hat. Die Botschaft der Fabel wird über diese Spielsituationen stark vereinfacht.

1.3.1.4 Die Deutschstunden - Stundenablauf (eine Doppelstunde)

Die vierte Stunde beginnt und die Schülerinnen und Schüler kommen aus einem anderen Raum in diesen Fachraum. Er wird nur für Deutsch benutzt. Die Lehrerin kontrolliert Hausaufgaben und nach etwa sieben Minuten klingelt die Lehrerin mit einer Glocke und leitet zum Thema über. Der Ablauf ist etwas ausführlicher in Stichworten in einer Tabelle dargestellt. „L.“ steht für „Lehrerin“ und „Sch.“ für „Schülerinnen und Schüler“.

Sequenz
Lehrerin klingelt mit einem Glöckchen. Die L. beginnt, weist darauf hin, dass sie zwei Bilder an die Tafel hingehängt hat, nimmt sie dann runter und zeigt sie näher. Sch. äußern Ideen L. ermahnt Michael, sich hinzusetzen, die Jungen sind laut.
L. fordert Sch. dazu auf, Wolf zu beschreiben: „Was fällt euch alles ein, wenn ihr an das Wort Wolf denkt?“ und schreibt genannte Begriffe an die Tafel. Mädchen äußern sich dazu. Jungen unterhalten sich über einen Film, Frau Kraft reagiert inhaltlich darauf.
L. weist darauf hin, dass Michael eine Überleitung gemacht hat: Michael: „Er frisst mit Vorliebe Hasen.“ L. hängt Hasenbilder/Kaninchenbilder auf. L. fragt, was den Schülerinnen und Schüler dazu einfällt und schreibt auch hierzu Begriffe auf. Jungen unterhalten sich untereinander über Videos, klopfen auf den Tisch. Jungen rufen Bemerkungen zu Kaninchenbild ein

Klassensprecherin äußert, dass sie ungerecht behandelt ist, da Thorsten raus gehen darf, die Ferientermine holen.

L: „Also (...) ihr ahnt bestimmt, ich habe euch eine Geschichte mitgebracht.“

Schülerin macht eine Vermutung dazu, Fabel wird ausgeteilt. Lehrerin fragt, wer laut vorlesen möchte. Vier Schüler und Schülerinnen lesen nacheinander laut vor. Thorsten kommt herein und teilt Ferientermine aus. Unruhe, Thorsten geht wieder raus. Schimpfwörter fallen, Mädchen ermahnen einige Jungen.

Lehrerin geht auf Ferientermine ein. Jungen unterbrechen vorlesendes Mädchen, Glocke läutet, L. fordert zum Weitervorlesen auf. Thorsten geht zur Kamera. Nach fünf Minuten wieder Läuten der Glocke. Karsten beginnt zu singen und klatscht in die Hände. Mädchen liest weiter, es wird ruhiger.

L: „Jetzt sind wir ganz schön oft unterbrochen worden bei dem Text, aber um was geht es denn da?“ Angela erzählt Geschichte nach. Schülerin a): „Aber das stimmt doch überhaupt gar nicht.“ (...)

Schülerin b): „Sie haben doch gesagt, das ist eine Fabel (...) und Fabeln stimmen nicht, das sind ausgedachte Geschichte.“ Karsten öffnet Mädchen nach.

L. bezieht sich inhaltlich auf Fabel, wiederholt die Handlung bzw. nimmt Bezug auf die Perspektive der Wölfe.

Schülerin a) äußert empört, dass das Kaninchen zu schwach sei, um ein Erdbeben zu verursachen.

Lehrerin fragt nach Handlungsmotiven der Tiere, fragt nach einzelnen Aspekten des Textes. Schülerin a) beharrt auf ihrer Einschätzung.

Schließlich sagen mehrere Schülerinnen und Schüler hintereinander, dass „die Geschichte nicht gehe“ und dass die Wölfe die Kaninchen fressen wollten.

Die I. fordert die Sch. auf, die Fabel zuende zu schreiben und knüpft vorher noch einmal an die Erklärung einer Schülerin an, dass Fabeln erfundene Geschichten seien. Sie fragt, „was Fabeln machen sollen“. Kinder nennen Merkmale: kurz, erzählen von Stolz, Mut, Hochmut, Geiz, ... bis eine Schülerin antwortet: „Da soll man eigentlich was draus lernen.“ Lehrerin fragt nach dem Schluss der Fabel, der nicht auf dem Arbeitsblatt steht und nach der Aufgabe der anderen Tiere in der Fabel, die den Kaninchen nicht zur Hilfe kommen.

Außer Gabi geht kein Sch. darauf ein.

Sch. schreiben. L. geht herum und hilft einzelnen Sch. Nach zwanzig Minuten betätigt die L. die Glocke. L. meint, dass die meisten schon fertig seien und fragt: „Wer mag mal seinen Schluss den anderen vorlesen?“

L. ruft auf. Ein Mädchen beginnt mit dem Vorlesen und ermahnt die Jungen zur Ruhe.

Es klingelt zur Pause, der Satz, den das Mädchen vorliest, wird nicht beendet. Alle Sch. verlassen den Raum.

L. eröffnet den Unterricht nach Pause. Sch. lesen den ausgedachten Schluss vor und ermahnen sich gegenseitig. Ein Junge ist noch draußen (Thorsten).
L. liest Schluss der Fabel vor. Die Sch. sind ruhig, dann wird der Schluss ausgeteilt. L: „Was meint ihr zu dem Schluss der Fabel?“ Sch. besprechen Abwesenheit des Schülers.
Thorsten kommt herein. Arbeitsblatt mit Fragen wird ausgeteilt. Die Sch. arbeiten daran. Danach werden die Antworten vorgelesen.
L. gibt einzelnen Kindern die Beschreibung einer Konfliktsituation (s. Karteikarten) Sch. dürfen sich andere Kinder zum Rollenspiel aussuchen, große Unruhe. Die Konfliktsituationen werden nach kurzer Übungszeit vorgespielt.
Lehrerin gibt Hausaufgaben: Übung zu Satzgliedern

1.3.1.5 Das Interview

Das Interview fand nach den Stunden im Lehrerzimmer statt.

1.3.2 Analyse der Metonymie - Handlungswissen der Lehrerin (verkürzte Analyse)

Die Lehrerin zeigt ihr methodisches Geschick in unterschiedlichen Zugangsweisen, die sie für die Schülerinnen und Schüler bereithält. Fast alle diese Zugangsweisen zielen auf das Herausarbeiten einer ethischen Frage, die stark auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler heruntergebrochen wird. Lese- und Textverstehensprobleme werden in den zwei Stunden nicht bearbeitet, wohl auch, weil Frau Kraft überhaupt Schwierigkeiten hat, Unterricht durchzusetzen. Insgesamt waren die didaktischen und pädagogischen Entscheidungen der Lehrerin auf die Frage gerichtet, wie Kinder im Alltag verantwortlich handeln können. Diese Frage wird durch den Text durchaus berührt, sie kann aber nicht als eine zentrale Frage des Textes verstanden werden, es ist vielmehr eine Frage, die sich aus der Beschäftigung mit dem Text individuell ergeben könnte. Erhebliche Schwierigkeiten scheinen einige Kinder mit dem Fiktionalitätsstatus des Textes zu haben oder ihre Empörung über die Vorwürfe der Wölfe darf als echte Empörung über die Ungerechtigkeit dieses Vorwurfes gewertet werden. Die vielen Fragen im Anschluss an das Lesen und die Schreibphase verwirren. Es wird keine Frage konsequent verfolgt, dies macht den Eindruck, als verfolge die Lehrerin selbst kein bestimmtes Ziel, obgleich wir wissen, dass die Lehrerin sich gut überlegt hat, was sie mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten möchte. Die Hoffnung der Lehrerin, dass sich mit Hilfe des literarischen Textes „einfach“ über das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler sprechen lasse und noch mehr als die, womöglich mit Hilfe des Textes erzieherisch auf die Schülerinnen und Schüler eingewirkt werden könnte, erfüllt sich in dieser Stunde nicht. Zwar hat die Lehrerin Lesen und Verstehen von literarischen Texten als epistemische Lektüre inszenieren wollen, als eine Lektüre, die zu neuen Einsichten und Erkenntnissen führt, die notwendige Textarbeit hat

dazu aber nicht stattgefunden. Vielmehr überlässt sie es der Phantasie der Kinder, den subjektiven Bezug selbst zu finden und unterstützt sie dabei kaum, ebenso wenig werden kognitive Prozesse beim Lesen strategisch unterstützt. Besonders wichtig ist der Lehrerin die Bezugnahme zu subjektiven Deutungsansätzen, die mit Identifikationsangeboten aktiviert werden sollen. Natürlich ist dies für den Deutschunterricht ein ganz wichtiges Ziel, möglicherweise müsste man sogar von einem Lernbereich sprechen: einen Bezug zu den persönlichen Themen herstellen/persönliche Leseinteressen und eine persönliche Lesemotivation aufbauen.

1.4 U7: „Die Vorstadtkrokodile“ - Klassenlektüre

20.06.2003, 5./6. Stunde, leider hat es nach der fünften Stunde Hitzefrei gegeben, kleiner Ort an der Bergstraße, 5. Schuljahr, Lehrerin: Frau Vogel

1.4.1 Kontextbedingungen

1.4.1.1 Der Unterricht und seine Rahmenbedingungen: Lehrerin – Klasse - Schule

Frau Vogel unterrichtet Deutsch fachfremd. Sie hält Deutsch für ein komplexes Fach.

Sie ist eine junge Lehrerin, die ihre erste Stelle angetreten hat und Vertrauenslehrerin an der Schule. Sie bietet mehrere Nachmittagsangebote an: u.a. Tanzen und den SV-Treff. Insgesamt ist sie als eine über den Unterricht hinaus engagierte Lehrerin einzuschätzen, die von der Interviewerin auch gerne eine kritische Rückmeldung haben möchte.

An der hinteren Pinnwand hängen Scherenschnitte und Steckbriefe zu den Schülerinnen und Schüler der Klasse. Es gibt ein Regal mit Kisten, auf denen die Namen der Schülerinnen und Schüler stehen. Vorne, neben dem Pult steht ein Sofa, dahinter ein Regal mit Büchern: Lexika, Leitfaden für Aufsätze und ähnliches. Die Tische stehen im Hufeisen. Der Klassenraum ist vergleichsweise groß und sehr hell. In der Klasse sind 23 Schülerinnen und Schüler, 14 Schüler und 9 Schülerinnen.

1.4.1.2 Die Deutschstunden - Stundenablauf (eine Doppelstunde)

Die Stunde ist gegliedert in eine Vorbereitungsphase der Primärrezeption, in der im Halbkreis eine Kopie aus dem Jugendroman von Max von Grün betrachtet wird. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich dazu sehr lebhaft und ausführlich, zunächst indem sie stärker auf die Beschreibung der „Mutprobe“ abheben, dann sehr engagiert zu eigenen Erlebnissen. Eigentlich wollte Frau Vogel dies in einem Gesprächskreis machen, da sie aber nicht mehr genug Zeit zu haben glaubte, hat sie auf die aufwendigere Sitzordnung verzichtet. Die Schülerinnen und Schüler saßen nicht in einem Halbkreis, sondern eher in einer „freien“ Formation, einige Stühle waren in zweiter Reihe und sogar dritter Reihe. In der zweiten Phase, der Primärrezeption kommen nur Schülerinnen und Schüler dran, die sich auch

gemeldet haben. Sie dürfen das Ende des Abschnitts, den sie vorlesen auch selbst wählen. Die Fragen zum Text werden auch von den Schülerinnen und Schüler gestellt. Laut Planung wollte Frau Vogel bis zu der Stelle des Textes lesen, an der der Junge abstürzt, dann wollte sie Bilder aus dem Buch in die richtige Reihenfolge legen lassen und die Gefühle der einzelnen Figuren ausformulieren lassen. Danach wollte sie ein Rollenspiel machen. Alle diese Anregungen hat sie aus der Literaturkartei vom Verlag an der Ruhr.

Da es an diesem Tage aber sehr heiß war, gab es Hitzefrei und die sechste Stunde fiel aus.

Der Leitungsstil der Lehrerin ist als kooperierenden Leitungsstil zu bezeichnen. Sie begründet ihre Entscheidungen und Handlungen und den Ablauf des Unterrichts mehrfach und versucht die Unterrichtsorganisation und die damit verbundenen Ziele transparent zu machen. Das ist deshalb besonders erwähnenswert, weil es nur in einem anderen Fall zu beobachten war. Allerdings hat Frau Vogel deutlich mit „Disziplinproblemen“ zu kämpfen. Die Schülerinnen und Schüler sind in kaum einer Arbeitsphase ganz still, reden oft „rein“, das heißt, wenn andere sprechen und rufen auch dazwischen.

1.4.1.3 Das Jugendbuch: „Vorstadtkrokodile“ von Max von der Grün

„Die Vorstadtkrokodile“ von Max von der Grün ist ein realistischer Jugendroman aus dem Jahre 1976. Die Hauptthematik des Romans ist die Peergroup und der Umgang der Heranwachsenden mit einem behinderten Jungen, der querschnittsgelähmt ist. Dieses Thema wird gewissermaßen gedoppelt durch das Thema ‚Diskriminierung von „Ausländern“‘. Für die meisten Leute in der „Papageiensiedlung“, in der die Jungen und ein Mädchen der Krokodilerbande wohnen, sind die „Ausländer“ für die vielen Einbrüche im Viertel verantwortlich. Die typischen Ausschluss- und Einschlussprozeduren einer Gruppe von Kindern, die am Übergang zum Jugendalter stehen (12. Jahre), sind an den Verhaltensweisen und Äußerungen der einzelnen Gruppenmitgliedern, den „Krokodilern“ abzulesen. So muss, wer dazu gehören möchte, eine Mutprobe bestehen. Die Grundsätze, nach denen in der Gruppe wie in einem sozialen Brennglas die gesellschaftlichen Regeln des Ein- und Ausschließens aufgestellt werden, werden im Text deutlich kritisiert. Die Frage nach dem ethisch angemessenen Verhalten wird nicht nur explizit im Text gestellt, sondern immer auch durch den Text beantwortet, wenn auch die Figuren noch nicht entsprechend handeln können. Es ist stark davon auszugehen, dass die meisten Kinder in einem fünften Schuljahr die Darstellung des problematischen Verhaltens einiger Figuren aus der Gruppe und die problematische Gruppendynamik (Gruppenzwang) selbstständig verstehen können, wenn sie den Text lesen. Vermutlich wird das Leseinteresse der Schülerinnen und Schüler diesen Alters stärker durch die Verfolgung der Diebe als durch die Darstellung der sozialen Konflikte geweckt. Aus der Leseforschung wissen wir, dass Jungen und Mädchen in diesem

Alter besonders gerne ‚spannende Texte‘ lesen (vgl. Richter/Plath 2005; vgl. Harmgarth 1997). Obgleich der Roman auch Anteile einer Detektivgeschichte hat, ist er doch insgesamt eher als problemorientierter Roman zu verstehen. Mit Hilfe eines auktorialen Erzählers wird vorsichtig Sozialkritik geäußert oder werden die Bedingungen, unter denen die Kinder der Bande wohnen, kommentierend geschildert:

„Daß die Krokodiler da spielten, lag einfach daran, daß sie nirgendwo einen geeigneten Spielplatz fanden. In den Vor- und Hintergärten ihrer Siedlung war es verboten, und auf der Straße zu spielen war noch gefährlicher. Und wenn sie doch einmal in den Gärten spielten, dann hieß es nur: Ihr macht ja den Rasen kaputte...jetzt ist schon wieder alles schmutzig.“
(Vorstadtkrokodile: 9)

Die Figuren verkörpern eher grobe Typen als individuelle Charaktere, die einem spezifischen Milieu der 70er Jahre zugerechnet werden können. Es sind Arbeiterkinder und die Kinder der Kleinbürger, die in der Peergroup Selbstbilder, Verhaltensnormen und Werte austarieren und aneignen lernen. Die Handlungsmotive der Figuren sind meist nicht explizit am Text ablesbar; es gibt wenige Stellen, an denen eine Gedankenrede in der dritten Person über die Gedanken der Figur Auskunft gibt: „Hannes wollte, Hannes musste es schaffen [...]“ (ebd.) Allerdings wird durch den hohen Anteil wörtlicher Rede die unterschiedliche Positionierung der Figuren zu dem Geschehen deutlich.

Insgesamt ist die erzählte Welt, in der sich die Figuren bewegen eine, die sich deutlich auf die Zeit und das Dortmunder Arbeitermilieu bezieht. Dies wird durch Figurenrede deutlich: „Komm runter, du schaffst es ja doch nicht, du Schlappschwanz!“ (ebd.: 7). Der Erzählduktus ist dagegen weniger an der fiktionalen Lebenswelt der Figuren angelehnt und zeichnet sich durch detaillierte Schilderungen von einzelnen Szenen einerseits und einem erklärenden Erzählerton andererseits aus. Dies wirkt oft belehrend und stark redundant. Hannes Aufstieg auf das Dach des Gebäudes wird ausführlich beschrieben; für den kindlichen Leser wird die Gefahr, in die sich Hannes begibt, mehrfach durch die Beschreibung des bruchreifen Hauses, durch die Erzählerkommentare und die ängstlichen Äußerungen der Maria, die mit den anderen Gruppenmitgliedern die Kletterei von unten beobachtet, betont.

1.4.1.4 Das methodische Material

Die Lehrerin präsentiert ein Bild von „Hannes“, der auf das Dach der alten Ziegelei geklettert ist. Es handelt sich hierbei um eine schwarz-weiß Kopie in dreifacher Ausführung, die im so genannten „Kinositz“ betrachtet wird. Die Kopie stammt von einer Kopiervorlage aus der Literatur-Kartei zu dem Jugendbuch „Die Vorstadtkrokodile“ aus dem Verlag an der Ruhr.¹

¹ Stephanie Lüthgens: Literatur-Kartei: Vorstadtkrokodile, Mülheim: Verlag an der Ruhr 1996

1.4.1.5 Das Interview

Das Interview habe ich mit der Lehrerin ein paar Tage nach dem Unterricht, am 1.07.2003 im Klassenraum geführt.

1.4.2 Praktiken im Literaturunterricht - Analyse nach Phasen

1.4.2.1 Praktiken in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption

- Illustration zum Buch zeigen
- Bild beschreiben
- zu einem Bild erzählen
- eigene Erfahrungen, Erinnerungen, Empfindungen äußern
- Beurteilung von Handlungen im Gespräch

Für die Analyse in Phasen zitiere ich ein Stück aus der Transkription des Unterrichts (U7).

Speakertable

L: Frau Hering

SchülerInnen

Sch'in 2 Ersin, Sex: m

Sch 3 Bertram, Sex: m

Sch? 4

Sch 5 Rolf, Sex: m

Sch 6 Adrian, Sex: m

Sch 7 Paul, Sex: m

Sch'in 8 Maria, Sex: f

Sch'in 9 Susanne, Sex: f

Sch 11 Robert, Sex: m

Sch'in 12 Gabriela, Sex: f

Sch 13 Peter, Sex: m

Sch 14 Hannes, Sex: m

Sch'in 15 Sabrina, Sex: f

Sch 17 Lorenz, Sex: m

Sch 18 Bennet, Sex: m

Sch 19 Angelo, Sex: m

Sch 20 Christof, Sex: m

Sch'in 21 Seynap, Sex: f

[1]

	0	1
L [v]	só...jetzt fangen wir an..mit deutsch..	

L [nv]	ENTSCHIEDEN	
SchülerInnen [v]		()
SchülerInnen [nv]	UNRUHE	UNRUHE
Sch 3 Bertram [v]		() was ist mit dem auftritt?..ähm.

[2]

	.. 2	
L [v]		machen wir... kann ich dir jetzt nicht sagen..im nächsten
SchülerInnen [v]		
SchülerInnen [nv]		
Sch 3 Bertram [v]	auftritt	

[3]

	..	
L [v]	halbjahr werden wir ähm..im nächsten schuljahr werden wir das	

[4]

	.. 3	
L [v]		machen..Hannes und dann...würd auch gehen..das tun wir aber noch
Sch 14 Hannes [v]		(kann ich's noch vorstellen)
Sch 14 Hannes [nv]		leise

[5]

	..	
L [v]	einmal zurückstellen ..das können wir morgen vielleicht machen..wenn	

[6]

	..	
L [v]	du's morgen nochmal mitbringst darfst du's gerne nochmal vorstellen...	

[7]

	..	
L [v]	so..und zwar ist folgendes..wir fangen auch an oder wir werden heute	

[8]

	..	
L [v]	auch anfangen eine lektüre oder ein buch zu lesen..bis zum ende der	

[9]

	.. 4 5	
L [v]	ferien	und wie gesagt. heute . wollen wir da . heute damit an:fangen
Sch? 4 [v]	geil	

(Transkript der Stunde : U7)

Die Lehrerin markiert den Beginn der Unterrichtsstunde mit dem Hinweis auf das Fach. Der Anfang muss von ihr gesetzt werden, weil sie als Klassenlehrerin mehrere Fächer unterrichtet in der Klasse und nicht durch äußere Umstände markiert ist, wann spezifische Gegenstände mit spezifischen Fachmethoden an der Reihe sind. Es soll eine Lektüre im Unterricht gelesen werden; Frau Vogel markiert hier auch, dass diese Lektüre zum Fach Deutsch gehört und verbindet vermutlich mit dieser Zuteilung spezifische Handlungen, die

sich von den Handlungen in anderen Fächern, z.B. Mathematik, unterscheiden dürften. Vielleicht handelt es sich hier auch um eine indirekte Anweisung an die Schülerinnen und Schüler nach dem Motto: „Legt alles weg, was nicht mit Deutsch zu tun hat!“ oder „Ab jetzt geht es nur noch um Fragen und Gegenstände, die üblicherweise mit dem Fach Deutsch verbunden werden“, entsprechend können andere Ideen, Fragen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler mit Hinweis auf die Stunde als zeitlich unangemessen zurückgewiesen werden. Die Partikel „só“ (event 0) mit starker Akzentuierung des „o“ kann paraphrasiert werden mit: „Achtung, es geht los!“. Die Schülerinnen und Schüler kommen nur langsam zur Ruhe und unterhalten sich untereinander. Kersten stellt offensichtlich eine Frage, die nichts mit der jetzt folgenden Stunde zu tun hat, die Lehrerin belässt es bei einem Hinweis auf das nächste Schuljahr und verweist anschließend Hannes, der ihr etwas zeigt und auch etwas sagt oder fragt, auf morgen. Der Auftritt hat demnach nichts mit der Stunde zu tun. Die vielen kurzen Sprechpausen deuten wahrscheinlich an, dass die Lehrerin nachdenkt, wie sie nun in dieser Situation mit der Nachfrage umgehen möchte oder soll. Deutlich ist ihr Bemühen, das Interesse Pascals aufrecht zu erhalten, sie bittet ihn deshalb, „es“ morgen noch mal mitzubringen. Insgesamt kann man bis hier feststellen, dass Frau Vogel die Einwürfe der Schülerinnen und Schüler aufnimmt und darauf eingeht, auch wenn sie die Konsequenzen, die sich möglicherweise aus den Einwüfen ergäben, verschiebt. Sie macht noch mal einen Anfang und verbindet diesen jetzt mit einem konkreten Vorhaben, nämlich eine Lektüre zu lesen. Der Modus des Futurs ist als Selbstkorrektur eingesetzt und mit der sie indirekt auf ihre Sprechsituation in diesem Moment reflektiert, nämlich indem sie markiert: wir haben noch nicht angefangen, aber gleich werden wir anfangen. Solange sie noch bei der Ankündigung des nun Folgenden, des von ihr Geplanten ist, hat sie ja auch noch nicht angefangen. Möglicherweise drückt sich hier ihr Bemühen um sprachliche Genauigkeit aus. Das „wir“ markiert eine Gemeinschaft, „wir“ als Klassengemeinschaft beginnen zusammen, könnte man paraphrasieren. Obgleich Frau Vogel deutlich die Leitungsrolle übernimmt, indem sie den Anfang gesetzt hat und auf das Fach Deutsch verweist, betont sie damit, dass es gemeinsame Regeln oder eine gemeinsame Arbeit, eine gemeinsame Verantwortung für diese Gruppe oder diesen Raum gibt und insofern gliedert sie sich ein in die Gemeinschaft. Interessant ist hier, dass sie auf das „Ende der Ferien“ hinweist. Wahrscheinlich meint sie „Anfang“ der Ferien. Indem sie einen längeren Zeitraum umreißt, in dem das Buch gelesen werden soll, bietet sie den Schülerinnen und Schüler einen zeitlichen und inhaltlichen Orientierungsrahmen. Es geht hier nicht um eine „schnelle“ Stunde, sondern um eine längere Beschäftigung, ob damit auch eine größere Bedeutung verbunden ist, lässt sich hier nur vermuten. Zumindest markiert Frau Vogel damit, dass es das Buch wert ist, sich länger damit zu beschäftigen oder dass es eben eine längere Zeit brauche, sich mit einem Buch auseinanderzusetzen. Der Zwischenruf eines Schülers oder

einer Schülerin „geil“ ist entweder als Freude darüber zu verstehen oder als Gegenteil davon, nämlich dann, wenn es ironisch gemeint wäre. Vermutlich ist es nicht ironisch, sondern tatsächlich als Ausruf der Freude gemeint, da andere Kinder nicht lachen und die Lehrerin auch nicht darauf reagiert, wie sie es wahrscheinlich im Falle einer negativen Äußerung täte. Mit letzter Sicherheit kann das aber nicht gesagt werden. Dieser Schüler oder diese Schülerin ist offensichtlich – sofern die Vermutung stimmt – motiviert und möchte gerne lesen, ohne zu wissen, was er lesen wird. Keiner der Schülerinnen und Schüler fragt nach, um welches Buch es gehen wird. Vermutlich wissen sie bereits, dass die Lehrerin es ihnen noch ‚verraten‘ wird. Allerdings zeigt dieses Wissen, dass Schüler häufig die Erfahrung in der Schule machen, nicht zu wissen, um was es eigentlich gerade geht, aber trotzdem mit Geduld dabei bleiben. Die Inszenierung rund um das tatsächliche Buch, muss man als Schüler mitmachen. Dieses Muster des Verratens, das in anderen Klassen häufig zu beobachten ist und hier ebenso vorliegt, da es jetzt noch eine ganze Weile dauern wird, bis das Buch „Die Vorstadtkrokodile“ ausgeteilt wird, ist auf der Grundlage einer Motivationstheorie zu verstehen, die gegenstandslos ist oder anders formuliert, die Annahme, die dieser Motivationstheorie zugrunde liegt, geht davon aus, dass das Interesse und die Lust, etwas über einen Unterrichtsgegenstand zu lernen nicht vom Unterrichtsgegenstand aus oder am Unterrichtsgegenstand entwickelt werden kann, sondern vorher geschaffen werden muss, damit die Schülerinnen und Schüler für den Gegenstand ‚offen‘ sind. Dies erklärt auch, warum die Vorbereitung der Primärrezeption so wesentlich wird für einen Unterricht nach diesem Motivationsbegriff und deshalb vielfach eine so lange Zeit benötigt.

[9]

	..	4	5
L [v]		ferien	und wie gesagt. heute . wollen wir da . heute damit an:fangen
Sch? 4 [v]		geil	

[10]

	6
L [v]	und ich möchte ganz GERNE. dass ihr zuerst mal möglichst schnell
L [nv]	<i>SEHR BETONT AUF JEDEM WORT</i>

[11]

	..	7
L [v]		und still und leise hier in den HALBKreis kommt. ihr schiebt eure
L [nv]		
L [a]		GEHT IN DIE MITTE DES KLASSENRAUMES UND ZEIGT
SchülerInnen [a]		STEHEN AUF UND GEHEN MIT DEM STUHL IN DEN

[12]

	..	8	9
L [v]		tische an den rand. sch leise in den halbkreis	só (5S) so (5S)

L [a] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	HALBKREIS MIT DEN ARMEN HALBKREIS MITTEN IM RAUM	LAUT CA. 45 S UNRUHE-----
--	---	---------------------------

[13]

	..	10
L [v] L [a] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	vielleicht. wenn ihr mal (5S) pscht (4S) só...pscht..guckt euch mal SITZT VOR DEM HALBKREIS UND HÄLT -----> ERST UNRUHIG. DANN IMMER RUHIGER	

[14]

	..	
L [v] L [a] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	HIER jetzt ..die einzelnen ..bilder an..ich hab das bild .. dreimal ich EIN SCHWARZ-WEIß BILD HOCH UND LEGT ZWEI BILDER AUF DIE ERDE VOR -----> WERDEND	

[15]

	..	
L [v] L [a] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	legs euch mal hier vorne in das ist immer das gleiche bild. euch lege DIE ERSTE STUHLREIHE. EIN BILD HÄLT SIE HOCH UND STELLT SICH	

[16]

	..	
L [v] L [a] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	ich es hier vorne hin und für euch da hinten halte ich es einmal	

[17]

	..	
L [v] L [a] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	hoch..damit ihr's sehen könnt. das bild. vielleicht könnt ihr mal	

[18]

	..	11	12
L [v] L [nv] SchülerInnen [nv] Sch 13 Peter [v]	BEschreiben..was ihr auf dem bild seht..ja. LEISE EINIGE MELDEN SICH ich glaub..da sind so kinder.		

(Transkript der Stunde : U7)

Die Sitzordnung wird verändert. Nun beginnt wirklich etwas anderes und dies wird mit der Veränderung der Sitzordnung markiert. Diese Sitzordnung ist eine, die häufig in der Grundschule eingenommen wird, wenn etwas Neues erarbeitet werden soll, wenn literarische Texte, aber auch andere Texte vorgelesen werden oder wenn ein Gespräch geführt werden soll. Da es sich hier um ein fünftes Schuljahr handelt, ist die Nähe zur

Grundschule und den in ihnen gebräuchlichen Unterrichtsformen wenig auffällig. Auffällig ist, dass die Schülerinnen und Schüler in einen Halbkreis kommen sollen. Der Kreis ist zur Tafel hin geöffnet, die Schülerinnen und Schüler sollen – anders als im Kreis – nicht primär die anderen anschauen können, sondern ihren Blick auf etwas richten können, das „vorne“ liegt, hängt, steht oder sonst wie positioniert ist.

Zunächst versucht Frau Vogel mit dem „só“ wieder anzusetzen, um auf die Bilder hinzuweisen; „vielleicht“ heißt sicher nicht, dass die Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt schauen sollen, es ist vielmehr die Wahl zwischen drei Bildern, die das „vielleicht“ begründet, auf eines der drei Bilder sollen die Schülerinnen und Schüler schauen. Sie legt den Schülerinnen und Schülern, die vorne in der ersten Reihe sitzen, die Bilder auf die Erde und den anderen, die in der zweiten Reihe sitzen, hält sie es hoch. Die vorsichtige Formulierung ist wahrscheinlich auch dadurch begründet, dass sie nicht ganz sicher ist, ob alle Kinder gut sehen können. Mit „euch“ spricht sie also jeweils unterschiedliche Gruppen an. Möglicherweise bezieht es sich aber auch auf die Sitzordnung und das Zur-Ruhekommen. In diesem Falle würde sie unsicher darauf hinweisen wollen, „dass man jetzt mal ruhig werden solle“. Da das Verb, auf das sich das Adverb „vielleicht“ bezieht, aber fehlt, kann man es nicht entscheiden. Auffällig ist, dass die Lehrerin auch am Ende ihrer Äußerung wieder zu einem „vielleicht“ greift. Sie gibt damit auch eine Einschätzung zum Umgang mit dem Bild ab. Das „Vielleicht“ bezieht sich auf das Verb „beschreiben“, und damit auf ihre Anweisung. Sie signalisiert damit, dass es auch noch andere Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Bild gäbe, aber hier die eine ausgesucht wurde. Möglicherweise ist „vielleicht“ auch nur als Abtönungspartikel gebraucht, die Anweisung wäre demnach fast eine stehende Redewendung, zu der die Lehrerin immer wieder greift. Dies würde sich dann im weiteren Verlauf zeigen. In Kombination mit „mal“, das als verkürzte Form des „einmal“ gelten kann, ist dies wahrscheinlich und gehört unter Umständen zu sprachlichen Stereotypen (der Anweisung) im Klassenzimmer.

Die Ankündigung der Lehrerin, mit der Lektüre eines Buches zu beginnen, mündet nun in die Betrachtung eines Bildes. Die Schülerinnen und Schüler äußern darüber aber keine Verwunderung, die wissen wahrscheinlich, dass das Bild in einem Zusammenhang mit dem Buch steht. Möglicherweise hat Frau Vogel im Sinne einer Vorentlastung das Ziel, die Schülerinnen und Schüler thematisch einzustimmen auf die Lektüre. Das Bild ist eine Kopie aus der Literaturkartei zu dem Buch, gehalten in einer Bleistiftzeichnung. Es ist eine Illustration der gefährlichen Szene, in der „Hannes“ auf dem Dach eines alten Fabrikgeländes herum klettert. Die thematische Einstimmung über die Beschreibung des Bildes kann als Lesestrategie begriffen werden, die dazu dient, das Lesebedürfnis zu allererst zu schaffen.

Da das Bild nicht als Bild aus einem Buch eingeführt wurde, ist der Bezug zum Buch natürlich auch noch nicht herzustellen. Die Anmerkungen zu dem Bild können sich entsprechend vom Text weg bewegen. Trotzdem kann eine solche Bildbetrachtung dann sinnvoll sein, wenn damit eine „Anwärmung“ erreicht werden soll. Die Schülerinnen und Schüler können ihr thematisches Vorwissen aktualisieren. Es wird so für eine anschließende Lektüre strukturierend nutzbar gemacht. Ob die Phase diesen Anspruch allerdings einlöst, muss noch im weiteren Verlauf des Unterrichts geprüft werden.

[18]

	..	11	12
L [v]	BEschreiben..was ihr auf dem bild seht..ja.		
L [nv]	<i>LEISE</i>		
SchülerInnen [nv]	<i>EINIGE MELDEN SICH</i>		
Sch 13 Peter [v]			ich glaub..da sind so kinder.

[19]

	..
Sch 13 Peter [v]	die.. da klettert der eine junge klettert aufs dach. der andere

[20]

	..
Sch 13 Peter [v]	sagt..ähm..so vielleicht super und dass die dann da runter springen

[21]

	..	13 14	15
L [v]	mhm..pst..ja..Adrian		
L [a]	<i>LEGT FINGER AUF DEN MUND</i>		
Sch? 4 [v]	ja		
Sch 13 Peter [v]	vielleicht	ja	
Sch 6 Adrian [v]			also ich würd sagen. ähm. dass

[22]

	..
Sch 6 Adrian [v]	die jungs oder die mädchen halt da. äh. dass die den halt anstiften und

[23]

	..
Sch 6 Adrian [v]	dass das sowas ist wie 'ne mutprobe und dass er den noch aufhetzt. weil

[24]

	..
Sch 6 Adrian [v]	der guckt schon so. ähm was soll ich machen und sagt. äh. ja. machs.

[25]

	..	16
L [v]	mhm..mhm..Susanne. ich wär dir sehr	
Sch 6 Adrian [v]	natürlich ist doch cool	

[26]

..
L [v] verbunden. wenn du die sachen weglegen würdest.. Eisel..du wolltest

[27]

.. 17
L [v] was sagen? ..das gleiche?..Paul
Sch 7 Paul [v] ich würd' ähm. da sind halt drei jungs

[28]

..
Sch 7 Paul [v] oder ein mädchen so sieht das aus und der eine junge muss halt auf das

[29]

..
Sch 7 Paul [v] dach klettern und ich glaub auch. dass es eine MUTprobe ist. damit

[30]

..
Sch 7 Paul [v] der vielleicht auch damit der vielleicht auch in so ne GANG kommt

[31]

18 19
L [v] ja..mhm..mhm..interessant..ja..Maria
L [nv] SEHR ERMUNTERND
Sch'in 8 Maria [v] das ist ein altes haus. also da

[32]

.. 20 21
Sch 13 Peter [v] weil das so aussieht
Sch'in 8 Maria [v] wohnt niemand drin
Sch 11 Robert [v] woher willst du das wissen?

[33]

22 23
L [v] lass sie doch einfach mal
L [nv] ERST LAUTER DANN SEHR LEISE
Sch'in 8 Maria [v] und der eine junge halt. der ist sich nicht so
Sch'in 8 Maria [nv] IMMER LEISER WERDEND

[34]

..
Sch'in 8 Maria [v] sicher. ob er da wirklich hoch klettern soll und ich denk halt auch. dass
Sch'in 8 Maria [nv] IMMET LEISER WERDEND

[35]

.. 24 25
L [v] mhm. ja..Sabriná
L [nv] SEHR BETONT
Sch'in 8 Maria [v] er (dazu gezwungen wird)
Sch'in 9 Susanne [v] vielleicht ähm ist sind das ja

[36]

..
Sch'in 9 Susanne [v] seine freunde von dem und der ähm hat halt höhenangst und die

[37]

.. 26
L [v] ganz interessante sachen. die ihr da
Sch'in 9 Susanne [v] wollen. dass der sich überwindet

[38]

.. 27
L [v] alle sagt. wirklich..Bertram
Sch 3 Bertram [v] das ist ein altes haus und da ist eine

[39]

..
Sch 3 Bertram [v] strickleiter runter. das haben die jungs da befestigt und ich würd sagen.

[40]

..
Sch 3 Bertram [v] dass glaub ich das ein ziegeleigelände ist. ein alte fabrik. da wurden

[41]

..
Sch 3 Bertram [v] ziegeln glaub ich hergestellt und da brechen die also ein. also gehen da

[42]

..
Sch 3 Bertram [v] ins haus rein und so.. und das glaub ich halt. dass das ne mutprobe ist.

[43]

..
Sch 3 Bertram [v] dass se irgendwas rausholen und so dafür reingehen und se irgendwas

[44]

.. 28
Sch 3 Bertram [v] rausholen wollen wie zum beispiel ..ähmpapier oder ziegel oder
Sch 14 Hannes [v] ziegeln

[45]

.. 29 30
L [v] ah ja..
Sch 3 Bertram [v] werkzeug aber ich glaub. die jungs stiften den nur an. weil die
Sch 14 Hannes [v]

[46]

.. 31
L [v] ah
Sch 3 Bertram [v] haben selber die mutprobe noch nie gemacht. das sagen die nur (und
Sch 3 Bertram [nv] LEISE

[47]

	..	32
L [v]	ja..noch Robert	
Sch 3 Bertram [v]	das ist es ja)	
Sch 11 Robert [v]		mhm äh..der junge muss hat auch vielleicht angst..aber
Sch 11 Robert [a]		ZEIGT AUF BILD

[48]

	..	
Sch 11 Robert [v]	ähm das Mädchen da..das guckt auch nit grad so freudig. also die jungs	

[49]

	..	33
Sch 11 Robert [v]	die lachen und das mädchen hat so mhm. vielleicht i:ist das so die	
Sch 11 Robert [a]		ZIEHT SICH MUNDWINKEL NACH

[50]

	..	34
Sch 11 Robert [v]	Schwester oder so oder bekannt oder so oder freundin oder was ..und	
Sch 11 Robert [a]	UNTEN	
Sch 14 Hannes [v]		freundin

[51]

	..	
Sch 11 Robert [v]	der muss da vielleicht oben einbrechen und irgendwas holen oder so	

[52]

	..	
Sch 11 Robert [v]	und die..die ist sich nicht so ganz sicher. ob .äh. vielleicht hat sie auch	

[53]

	..	35
L [v]		wichtige beobachtung. wie ihr seht. ist es
Sch 11 Robert [v]	angst. dass ihm was passiert	

(Transkript der Stunde : U7)

Bertram (event 27f) kennt das Buch offensichtlich, die Lehrerin reagiert aber so, als wüsste sie das nicht: „ah ja“, so als verstünde sie das, was der Junge sagt und fände es sehr einleuchtend, dass Bertram die Handlung aus „Vorstadtkrokodile“ erzählt, darauf weist sie nicht hin.

Insgesamt kann man die bisherige Phase als Phase der Vorbereitung der Primärrezeption beschreiben, in der ein Impulsverfahren angewendet wird, mit Hilfe eines Bildimpulses sollen die Schülerinnen eigenständig zu dem Text, bzw. der Handlung, die im Text beschrieben ist, gelangen. Diese Phase kommt ganz ohne Text aus und führt nur über die Handlung und die Figurenkonstellation zum Text hin. Die kritische Szene oder Konstellation im Buch wird vorweggenommen, wahrscheinlich damit eine Lesemotivation aus dem Bedürfnis entsteht, herausfinden zu wollen, was weiter passiert oder wie es zu einer solchen kritischen Situation

gekommen ist. Dahinter steht die sozialisatorisch sicher richtige Annahme, dass das Lesebedürfnis erst aufgebaut werden muss und vermutlich über eine eigene Betroffenheit (deswegen erzählen die Schülerinnen und Schüler auch gleich, welche Mutproben sie selbst schon erlebt haben) auch gesichert werden kann. Wirklich verwunderlich ist, dass die Lehrerin den Bezug zu dem Buch nicht herstellt, denn genau dieser Zusammenhang macht ja die Funktionalität von Lesestrategien aus. An dem Buch kann also eine Lesestrategie sein, über die Betrachtung der Bilder zu einem Bedürfnis zu finden, das ganze Buch lesen zu wollen. Die Motivationsphase wird ohne das Buch zu einer Motivation zum Gespräch und nicht zu einer Lesemotivation. Vielleicht soll diese Phase auch dazu dienen, dass die Schülerinnen und Schüler Hypothesen zum weiteren Handlungsverlauf bilden, aber auch dazu bräuchten sie den Text und das Bild, damit die Hypothesen überhaupt in einem (Text)Rahmen gebildet werden können.

Die Vorentlastung oder „Anwärmung“ ist auf die Einstimmung auf ein Thema des Buches gerichtet. Indem auf die kritische und spannende Situation im Buch verwiesen wird, sollen die Schülerinnen und Schüler eine Motivation entwickeln, mehr über diese Situation erfahren zu wollen. Weil aber das Buch noch gar nicht eingeführt ist, hebt sozusagen die thematische Arbeit und Hypothesenformulierung vom Text ab, der Rahmen des Themas und die textliche Verarbeitung sind gar nicht im Blick. Eine gegenstandsangemessene Vorentlastung müsste hier so aussehen, dass die Konfliktsituation im Rahmen der Geschichte herausgenommen wird und als Initiationssituation deutlich wird. Eine Vorentlastung muss die sprachlichen Differenzen gleichermaßen zum Ausgangspunkt nehmen bzw. die sprachlichen Anschlussstellen anvisieren. Das geschieht mit dem Fokus auf die Handlung aber nicht. Da das Bild isoliert ist, kann es auch nicht zu einer Fragehaltung gegenüber des Textes führen. Literatur wird hier als spannende Unterhaltung eingeführt. Gerade diese Lesehaltung dürfte aber an „Vorstadtkrokodile“ enttäuscht werden.

[53]

	35
L [v]	wichtige beobachtung. wie ihr seht. ist es
Sch 11 Robert [v]	angst. dass ihm was passiert

[54]

L [v]	auch wichtig auf die GesICHTsausdrücke der einzelnen LEUte zu
--------------	---

[55]

L [v]	gucken..ihr habt jetzt das bild sehr schön beschrieben..wirklich. ich war
--------------	---

[56]

L [v]	SEHR überrascht. was da für gute beobachtungen kamen . es handelt
--------------	---

[57]

..
L [v] sich hierbei tatsächlich um so'ne Art mutprobe. das wort ist ja hier jetzt

[58]

..
L [v] schon gefallen. wer kann den mal beschreiben. was eine mutprobe

[59]

.. 36 37 38
L [v] überhaupt ist?was ist eine mutprobe? Gabriela
L [a] SETZT SICH HIN
SchülerInnen [a] MEHRER KINDER MELDEN SICH
Sch'in 12 Gabriela ja halt so ne probe
[v]

[60]

..
Sch'in 12 Gabriela [v] ähm. dass halt einer macht. was er sonst nicht machen würde und dass

[61]

..
Sch'in 12 Gabriela [v] er halt ein bisschen angst davor hat. also dass er dass er halt ähm seinen

[62]

.. 39 40
L [v] mhm .. ja
Sch 5 Rolf [v] also. ich hab so ne gänsehautgeschichte und da ist
Sch'in 12 Gabriela MUT zeigt
[v]

[63]

..
Sch 5 Rolf [v] halt so en junge grad in die stadt gezogen () und da kommt grad so ne

[64]

..
Sch 5 Rolf [v] gang an und verprügeln den und der will halt unbedingt dazu gehören

[65]

.. 41
L [v] ah ja..mhm . er will
Sch 5 Rolf [v] und da muss er halt eine Nacht draußen ..bleiben

[66]

..
L [v] also unbedingt dazu gehören und deshalb muss er also die mutprobe

[67]

.. 42 43 44
L [v] machen. habe ich das richtig verstanden?mhm. Hannes
Sch 5 Rolf [v] ja
Sch 14 Hannes [v] ähm. also..

[68]

..
Sch 14 Hannes [v] dass.. wenn jemand ebend was macht..also dass wenn jemand

[69]

..
Sch 14 Hannes [v] schlimme. schlimme angst hat. dass dass derjenige dann zum beispiel

[70]

.. 45
L [v] mhm ein beispiel wäre das.. ihr habt jetzt
Sch 14 Hannes [v] () dass zum beispiel ()

[71]

.. 46 47
L [v] beschrieben. warum na. die vier.
Sch? 4 [v] äh. ich will noch was. ganz kurz bitte

[72]

..
L [v] die jetzt die hände oben haben oder die fünf. so die fünf. die die

[73]

..
L [v] hän.hände oben haben. fangen wir mal beim Paul an. gehen wir einmal

[74]

.. 48
L [v] quer durch. aber fix
Sch 7 Paul [v] ich würd sagen ne mutprobe is des. wenn man da

[75]

..
Sch 7 Paul [v] jetzt . der muss was machen. der muss was machen. um irgendwo hin

[76]

..
Sch 7 Paul [v] zu kommen oder zum beispiel für Geld. damit er damit er eben da rein

[77]

.. 49 50
L [v] aha..Bertram
Sch 3 Bertram [v] also ich
Sch 7 Paul [v] kommt. muss er halt was machen eine MUTprobe

[78]

..
Sch 3 Bertram [v] .. ich (sage). dass ne mutprobe irgendwas is. also wenn man vor

[79]

..
Sch 3 Bertram [v] irgendwas angst hat. muss man eine mutprobe bestehen. ist halt einfach

[80]

..
Sch 3 Bertram [v] was ..beim bangee-springen. das ist auch 'ne mutprobe man muss es

[81]

..
Sch 3 Bertram [v] erstmal gemacht dass. hat da runter springen da hat man ja angst. weil

[82]

.. 51
SchülerInnen [nv] GEMURMEL
Sch 3 Bertram [v] das das seil locker ist und das hält net und man fällt da runter.
das ist ne

[83]

..
SchülerInnen [nv] *BEZIEHT SICH AUF BERTRAMS ERKLÄRUNG*
Sch 3 Bertram [v] mutprobe wenn man dann runter springt. dann überwindet man seine

[84]

..
SchülerInnen [nv] GEMURMEL
Sch 3 Bertram [v] angst. um die angst vor dem zu überwinden. zum beispiel die die

[85]

..
SchülerInnen [nv]
Sch 3 Bertram [v] höhenangst haben. ist es das beste. dass sie dann weiterklettern also

[86]

.. 52
L [v] ah ja. okey.
SchülerInnen [nv]
Sch 3 Bertram [v] dass sie ihre angst überwinden. das ist dann eine mutprobe

[87]

..
L [v] jetzt haben wir viele interessante aspekte von ner mutprobe gehört. was

[88]

..
L [v] mich noch mal Susanne und Seynap. ich sag es euch jetzt das letzte

[89]

	53	54	55
L [v]	mal...		ich dachte. wenn ihr die
L [nv]	GENERVT		
SchülerInnen [v]			()
SchülerInnen [nv]			LEISE
SchülerInnen [a]			VERSCHIEDENE SCHÜLER
Sch 11 Robert [v]	hä. ich durfte doch auch noch mal?		und wir zwei?
Sch 14 Hannes [v]	Susanne bringt strip tease		
Sch'in 21 Seynap [v]		macht se gar nicht	

[90]

	..	56 57
L [v]	hand runter haltet. wolltet ihr nicht mehr. wollt ihr noch?gut. dann	
SchülerInnen [v]	()	
SchülerInnen [a]	MÖCHTEN NOCH ERZÄHLEN	
Sch 6 Adrian [v]		ja
Sch 11 Robert [v]		ja

[91]

	..	58
L [v]	hab ich auch noch zeit. dann hab ichs falsch verstanden	
Sch 6 Adrian [v]		ja. also wir

[92]

	..
Sch 6 Adrian [v]	haben auch so ne art mut mutprobe gemacht. ich und der Robert

[93]

	..	59	60
L [v]		du und der Robert?	
L [a]		ZEIGT MIT FINGER AUF NACHBARN VON RENE	
Sch 6 Adrian [v]	letztens und		ja. der Robert und
Sch 11 Robert [v]	()		
Sch 11 Robert [a]		BEZIEHT SICH AUF ADRIANS ÄUßERUNG	

[94]

	..
Sch 6 Adrian [v]	ich.. von mir aus kann der auch mit erzählen. wir haben halt bei dem

[95]

	..
Sch 6 Adrian [v]	fußballturnier da. wo die Gwendolin und die Susanne und so auch

[96]

	..	61	62	63
Sch 6 Adrian [v]	waren und ..		warum?.. und dann waren wir da auf und	
Sch 6 Adrian [nv]			ZU ROBERT	
Sch 11 Robert [v]		(du hast des net)		
Sch 11 Robert [nv]		FLÜSTERND		

[97]

	64 65	66
Sch? 4 [v]		auf dem sportplatz
Sch 6 Adrian [v]	dann sind wir halt auf so ein haus geklettert mhm..ja	und
Sch 11 Robert [v]		()

[98]

Sch 6 Adrian [v]	also das war grad so ne holzhütte und unten drunter war halt sand und
------------------	---

[99]

	67	68	69
Sch 6 Adrian [v]	ich		ne ne. wir sind aber
Sch 6 Adrian [a]			DREHT SICH UM ZU
Sch'in 9 Susanne [v]		ach so DES	
Sch 11 Robert [v]	hä. das war aber nicht nur ein Meter. das waren		

[100]

	70
Sch 6 Adrian [v]	zur bauhütte. da wo der pavillon ist
Sch 6 Adrian [a]	SUSANNE
Sch 11 Robert [v]	ne. wir waren wo ganz andersder

[101]

	71	72	73
L [v]			gut also ihr habts
Sch 6 Adrian [v]			und da war da war da halt so'n
Sch'in 8 Maria [v]	WO ward den ihr?		
Sch'in 9 Susanne [v]			die Jennifer auch
Sch 11 Robert [v]		ganz oben	
Sch'in 12 Gabriela [v]		ist doch scheißegal	

[102]

Sch 6 Adrian [v]	sandhaufen und dann sind wir halt da. ähm. zig-mal runter gesprungen.
------------------	---

[103]

	7475
Sch 6 Adrian [v]	weil das bock gemacht hat
Sch 11 Robert [v]	du bist nicht zig-Mal runter gesprungen

[104]

	76
L [v]	hat denn sonst schon mal jemand so ne ..hey pscht..hat denn sonst
SchülerInnen [v]	MEHRERE MELDEN SICH -----
Sch 6 Adrian [v]	doch
Sch 6 Adrian [nv]	<i>UNTERHÄLT SICH MIT ROBERT</i>

[105]

L [v]	schon mal jemand von euch ne mutprobe gemacht oder erfahrungen
SchülerInnen [v]	-----
Sch 6 Adrian [v]	

Sch 6 Adrian [nv]

[106]

	77	78
L [v]	mit der mutprobe selber gemacht vielleicht oder bei freunden?	
SchülerInnen [v]	----->	
Sch 6 Adrian [v]		() ja. is
Sch 6 Adrian [a]		WINKT
Sch 11 Robert [v]	zweimal ()	
Sch 11 Robert [nv]	UNTERHÄLT SICH MIT RENE	
Sch 14 Hannes [v]		ja. wer

[107]

	79
SchülerInnen [v]	----->
Sch 13 Peter [v]	ich und der Bertram haben mal eine gemacht..ja ich
Sch 13 Peter [a]	DREHT SICH UM ZU MISCHEL UND ZEIGT MIT DEM FINGER
Sch 6 Adrian [v]	gut
Sch 6 Adrian [a]	MIT DER HAND AB
Sch 14 Hannes [v]	hat eine gemacht

(Transkript der Stunde : U7)

Die Schülerinnen und Schüler beginnen, von ihren eigenen „Mutproben“ zu erzählen (geht bis event 159).

Im Laufe dieses Unterrichts ist eine auffällige Zweiteilung wahrzunehmen: Einerseits was die Lehrerin intendiert und planend vermutlich verfolgt und andererseits was durch Schülerimpulse und den Fragen und Gesprächsanregungen der Schülerinnen und Schüler sichtbar wird. Die Lehrerin greift die Schülerimpulse auf und lässt meist für Anschlussäußerungen viel Zeit. Dennoch verfolgt sie ein anderes Ziel als die Schülerinnen und Schüler, denen dieses Ziel zunächst (anscheinend) unbekannt ist. Die Schülerinnen und Schüler wissen nicht, in welchem Bezug das Bild (Kopie aus der Literatur-Kartei „Vorstadtkrokodile“ von Stephanie Reppin 1996: 12) zu der angekündigten Lektüre steht; sie wissen in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption auch noch nicht, um welches Buch es sich handeln wird. Allerdings deuten die Äußerungen von Tim und Kersten daraufhin, dass mindestens die beiden Schüler ahnen, worauf die Lehrerin hinaus will, nämlich auf ein Hauptmotiv des Buches „Die Vorstadtkrokodile“. Diese stillschweigende Übereinkunft von Schülerinnen und Schüler und Lehrkräften, dass die Interaktionen im Unterricht immer ein Ziel haben, welches die Lehrkräfte in der Regel kennen und die Schülerinnen und Schüler tastend herauszufinden versuchen, kann als eine mindestens für den Literaturunterricht typische Übereinkunft gelten (vgl. die Untersuchung von Wieler 1989 zu Gesprächen im Literaturunterricht oder die Gespräche zur Literatur, die in einem Sammelband Christ/Merkelbach u.a. 1995 herausgegeben wurden). Im Zusammenhang mit der fachdidaktischen Diskussion um die Ergebnisse der PISA Studie ist ein solches Lehrer-Schüler-Gespräch, wie es in deutschen Schulen üblich zu sein scheint, häufig kritisiert

worden (Härle/Steinbrenner 2004). Dies ist ein Interaktionsmuster, das seinem Inhalt gegenüber relativ ‚gleichgültig‘ ist.

Das bisherige Phasenschema der Lehrerin möchte ich folgendermaßen beschreiben:

1. Beschreiben des Bildes
2. Klärung der allgemeinen Bedeutung („Mutprobe“)
3. Herstellung des subjektiven Bezugs
4. Bewerten der Erfahrungen/Handlungen

[209]

	175
L [v]	du hast ein ganz wichtiges wort
SchülerInnen [v]	()
SchülerInnen [nv]	ANGEEKELT
Sch 14 Hannes [v]	wäh
Sch 14 Hannes [nv]	AUSDRUCK DES EKELS
Sch 18 Bennet [v]	das so mixen und dann trinkt die das

[210]

L [v]	gesagt. du hast gesagt. die machen manchmal so ganz
SchülerInnen [v]	()

[211]

	176
L [v]	LEBENSgefährliche sachen..
SchülerInnen [nv]	UNRUHE

Auslassung Zeile 212-220, einige Schülerinnen und Schüler erzählen nun von gefährlichen Dingen, die sie im Fernsehen gesehen haben. Es wird sehr unruhig in der Klasse. Anschließend wird in einer zur Primärrezeption überleitenden Zusammenfassung durch die Lehrerin die Phase beendet.

[221]

	186	187
L [v]	ihr habt das jetzt ganz gut eigentlich schon getroffen	
SchülerInnen [nv]	UNRUHE --	

[222]

	188
L [v]	...pscht...ihr seht. ich hab hier zwei dicke tüten dabei..sch... stopp. wir
SchülerInnen [nv]	----->
Sch 11 Robert [v]	och ich wollt

[223]

L [v]	haben heute auch noch ein bisschen was anderes vor. ich hab heute die
SchülerInnen [nv]	

Sch 11 Robert [v] auch noch was sagen

[224]

L [v] bücher dabei.. die wir lesen werden und zwar die vorstadtkrokodile
SchülerInnen [nv]

[225]

189 190
L [v] nennt sich das buch was das genau bedeutet. wer
SchülerInnen [nv]
Sch 11 Robert [v] hab ich schon gelesen
Sch 14 Hannes [v] aha

[226]

191
L [v] die genau sind. werden wir dann noch in der nächsten stunde
Sch? 4 [v] hab ich
Sch 6 Adrian [v] (
Sch 11 Robert [v] darf ich

[227]

192
L [v] pscht ..in der nächsten deutschstunde an sich..
Sch? 4 [v] schon gelesen
Sch 6 Adrian [v]
Sch 11 Robert [v] sagen? darf ich sagen?

(Transkript der Stunde : U7)

Robert will noch einmal an das Thema „Mutprobe“ anschließen.

In der folgenden Tabelle wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler auf die sprachlichen Handlungen der Lehrerin reagieren und diesen eine andere Bedeutung geben. Das Phasenschema der Lehrerin wird dabei verändert.

sprachliche Handlungen der Lehrerin, an Schülerinnen und Schüler gerichtet	sprachliche Handlungen der Schülerinnen und Schüler
Ankündigung der Lektüre →	Nachfragen zu anderen Aktivitäten der Klasse
Bild beschreiben →	Perspektivenübernahme und Entwickeln möglicher Handlungen der Figuren auf dem Bild
Definition von „Mutprobe“ geben →	Versuche von allgemeinen Definitionen
Erzählen von Erlebnissen	<-- Erzählen von eigenen Erlebnissen als Beispiel
Bewerten, moralische Diskussion →	Erzählen von Fernsehsendungen
Bis hier: Vorbereitung der Primärrezeption „Vorstadtkrokodile“	Bis hier: Erzählen – erst auf Bildhandlung, dann auf eigene Erlebnisse und Medien-Erlebnisse bezogen
Primärrezeption (lautes Vorlesen) →	lautes Vorlesen und melden
Erklärungen zu Wortbedeutungen geben	<-- Fragen (nach Verwendung und Bedeutung von Wörtern im Kontext des Textes)

Die Pfeile (→) deuten an, von wem die Initiative ausgeht.

Das Phasenschema verhindert möglicherweise auch das Zustandekommen eines

authentischen Gesprächs über das Bild oder die Lektüre, die in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption noch nicht namentlich genannt wird. Die Schülerinnen und Schüler können durch die Ankündigung der Lektüre das Bild selbständig in Verbindung mit dem Buch bringen. Das wird besonders deutlich, als Bertram (event 27) eine Sequenz aus dem ersten Kapitel des Jugendromans „Vorstadtkrokodile“ erzählt, ohne zu offenbaren, dass er nacherzählt, was er bereits kennt. Es ist offenkundig, dass Bertram erkannt hat, um welche Szene in dem Buch es sich handelt, trotzdem wird weder von der Lehrerin noch von dem Schüler selbst oder einem anderen Kind das Geheimnis gelüftet. Bertrams Version wird so zu einer Geschichte unter anderen, die die Schülerinnen und Schüler abgegeben haben. Die Bemerkung des Jungen „das ist es ja“ (event 31) deutet darauf hin, dass er das geschilderte Verhalten der anderen Jungen in dem Buch missbilligt. Es geht in dieser Phase um die Herausarbeitung einer Gruppendynamik, die durch das schwarz-weiß Bild dargestellt ist. Die in diesem Rahmen sozial geltenden Schlussfolgerungen zu der Gruppe von Jugendlichen sind an dem Bild orientiert und nicht auf das Buch bezogen.

Auch Roberts Vermutungen sind teilweise mit der Figurenkonstellation des literarischen Textes kompatibel:

„mhm äh..der junge hat auch vielleicht angst..aber ähm das mädchen da..das (ZEIGT AUF DAS BILD) s guckt auch nit grad so freudig, also die jungs die lachen und das mädchen hat so . mhm . vielleicht i:ist das die schwester oder so oder bekannt oder so oder freundin oder was und der muss da vielleicht oben einbrechen und irgendwas holen oder so und die..die ist sich ni cht so ganz sicher . ob . äh . vielleicht hat sie auch angst, dass ihm was passiert“ (event 32f.)

Die Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase des Unterricht lässt sich nun genauer fassen: sie sollen nicht nur beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist, sondern auch noch genau hinsehen. Dabei können sie ihre Leseerfahrungen einbringen, ohne sie preisgeben zu müssen. Das Gespräch über die Motive und Beziehungen der Figuren auf dem Bild ähnelt so eher einem Gesprächsspiel, an dessen Regeln sich alle Beteiligten halten, als an ein Gespräch, in dem die authentische Leseerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ihren Platz haben müssten. Dieses Kreisen um die Bilder kann auch als Rätsel-Raten (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) beschrieben werden. Immerhin verrät die Lehrerin, dass es sich „hierbei tatsächlich um so'ne art mutprobe“ handelt (event 35). Frau Vogel macht dadurch deutlich, dass das Bild in einem narrativen Zusammenhang steht, der noch erschlossen werden muss. Dass die Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn der Stunde begonnen haben, erzählend auf das Bild zu reagieren, war offenkundig eine adäquate Antwort auf die Aufgabenstellung der Lehrerin, das Bild zu beschreiben. Etwas „erzählen“, eine Folge zu erzählen, einen Zusammenhang zwischen einem Vorher und Nachher herzustellen, scheint der Sinn dieser ersten Phase des Klassengesprächs zu sein. Dass der inhaltliche Zusammenhang, in dem das Bild und die Narration stehen, nicht explizit gegeben ist, scheint weder die Lehrerin noch die Schülerinnen und Schüler zu stören. Der

Zusammenhang zwischen Buch und Bild bleibt implizit. Die Funktion des Bildes für den Text oder das Lesen des Textes kann so auch nicht explizit werden. Möglicherweise spielt diese Funktion auch nur eine untergeordnete Rolle und das Bild wird stärker als Stimulus genutzt, um das Buch und die folgende Lektüre interessant zu machen.

Die Leseerfahrungen Kerstens und Sebastians werden als Vorerfahrungen nicht thematisiert und expliziert. Für die anderen Schülerinnen und Schüler kann deshalb auch nicht deutlich werden, warum diese Jungen „so nah dran“ sind an dem Stoff. In diesem Sinne findet auch hier latent eine Mystifizierung statt: woher jemand etwas weiß und wie dieses Wissen beim Lesen, hier beim Bilder betrachten, eingebracht werden kann, bleibt für die Schülerinnen und Schüler verborgen. Was könnte der Grund für eine solche Vermeidung der Artikulation von Leseerfahrungen im unterrichtlichen Kontext sein? Indem die Lehrerin bei den Beobachtungen am Bild bleibt, garantiert sie, dass die Gültigkeit der Ausführungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Verfahren des Unterrichts entwickelt und geprüft werden. Deshalb verweist die Lehrerin in event 35 auch darauf, dass es wichtig sei, genau zu „beobachten“. Im Nachvollzug sollen die anderen Schülerinnen und Schüler jetzt lernen, wie man zu einer sinnvollen Narration am Bild kommt. Allerdings blendet sie damit die Leseerfahrungen von Schülern aus, die möglicherweise zu relevanten Lesarten führen könnten und im Unterricht fruchtbar gemacht werden könnten.

Das von Ehlich/Rehbein herausgearbeitete sprachliche Handlungsmuster des „Aufgabe-Lösens“, das im Unterricht häufig das Problemlösen ersetzt, beschreibt auch hier den fast schon rituellen Charakter der gemeinsamen Erarbeitung. Im Gegensatz zum Problemlösen ist im Muster des Aufgabe-Lösens keine Problemstellung mehr erkennbar, an dem die Operationen oder folgenden Handlungen geprüft werden oder auf das die Handlungen wieder hinführen könnten. Während sich aus dem Problem die Erarbeitung funktional ergibt, wird die Erarbeitung nach einer Aufgabenstellung durch den schulischen Kontext, in dem man eben so etwas tut, begründet. Für den Unterricht ist eine solche „Verschiebung“ der Sprachhandlungsmuster ebenso wenig wie die „Ritualisierung“ von Handlungen und Interaktionen nicht ungewöhnlich. Krummheuer nennt solche routinisierten Interaktionen „Interaktionsmuster“. Krummheuer bezieht sich hier auf Voigt (Voigt 1984: 284). In dieser Stunde geht es zwar nicht um mathematische Inhalte, wohl aber um literarische. Die Leseerfahrungen Kerstens und Sebastians werden als Vorerfahrungen nicht thematisiert und expliziert. Für die anderen Schülerinnen und Schüler kann deshalb auch nicht deutlich werden, warum diese Jungen „so nah dran“ sind an dem Stoff. In diesem Sinne findet auch hier latent eine Mystifizierung statt: woher jemand etwas weiß und wie dieses Wissen beim Lesen, hier beim Bilder betrachten, eingebracht werden kann, bleibt für die Schülerinnen und Schüler verborgen. Was könnte der Grund für eine solche Vermeidung der Artikulation von Leseerfahrungen im unterrichtlichen Kontext sein? Krummheuer hat, bezogen auf den

Mathematikunterricht, dazu einen interessanten Befund. Er zeigt in mehreren Arbeiten zum Lernen im Mathematikunterricht, dass es in dem von ihm beobachteten Unterricht fast immer um die Herstellung der „explanativen Relevanz“, seltener um die „soziale Überzeugungskraft“ geht. Die explanative Relevanz bezieht sich auf die sozial gültige Schlussfolgerung innerhalb einer kollektiven Argumentation (Krummheuer 1992: 120). Diese kollektiven Argumentationen laufen häufig nach Drehbuch ab und sind häufig stark konventionalisiert, ohne dabei in der Routine aufzugehen:

„Kollektive Argumentation‘ ist eine Folge kommunikativer, d.h. vorwiegend verbaler Handlungen, in der die Beteiligten in eine Situation eine gemeinsame Lösung für die Koordination ihrer Interaktionsbeiträge herzustellen versuchen.“
(ebd.: 117)

Damit wird der Bedeutungsaushandlungsprozess bezeichnet, der unter den Bedingungen unterrichtlichen Lernens stattfindet und der spezifisch bezogen ist auf einen Gegenstand bzw. und seine Bearbeitung. Indem die Lehrerin bei den Beobachtungen am Bild bleibt, garantiert sie, dass die Gültigkeit der Ausführungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Verfahren des Unterrichts entwickelt und geprüft werden. Deshalb verweist die Lehrerin in Zeile 39, Fläche 35 auch darauf, dass es wichtig sei, genau zu beobachten. Im Nachvollzug sollen die anderen Schülerinnen und Schüler jetzt lernen, wie man zu einer sinnvollen Narration am Bild kommt.

Die erste Aufgabenstellung der Lehrerin, das Bild zu „beschreiben“ (event 10, Zeile 18) ist allerdings nur als hinführende Aufgabenstellung, als ein erster Schritt in der langsamen Annäherung an das Buch (s. oben Phasenschema) zu verstehen. Es folgen im Unterricht dann noch andere mündliche Aufgabenstellungen, die nicht immer explizit als solche markiert sind: Beschreiben, Definieren, Erzählen, Bewerten, Vorlesen. Jede Aufgabenstellung wird beendet mit Zusammenfassung oder Bewertung („interessante Beiträge“, „schön beschrieben“,...) der Schüleräußerungen, um danach den nächsten Arbeitsauftrag zu geben. Das Gesprächsverhalten der Lehrerin ist insgesamt nach dem pädagogischen Dreierschritt gegliedert: Initiation – Antwort/Ermunterung – Evaluation/Initiation.

1.4.2.2 Praktiken in der Phase Primärrezeption und Praktiken in der Phase der Anschlusskommunikation

- freiwilliges lautes Vorlesen durch Schülerinnen oder Schüler (Textlänge darf selbst bestimmt werden)
- Schülerinnen und Schüler stellen Fragen zu Bedeutungen von einzelnen Ausdrücken im Text

Die Phase der Primärrezeption beginnt mit der Überleitung der Lehrerin vom Thema der Besprechung hin zum Thema des Buches und der Nennung des Titels:

[221]

	186	187
L [v] SchülerInnen [nv] Sch 6 Adrian [v] Sch 18 Bennet [v]	ihr habt das jetzt ganz gut eigentlich schon getroffen (ab oder so	UNRUHE --

[222]

	188
L [v] SchülerInnen [nv] Sch 11 Robert [v]	...pscht...ihr seht. ich hab hier zwei dicke tüten dabei..sch... stopp. wir -----> och ich wollt

[223]

L [v] SchülerInnen [nv] Sch 11 Robert [v]	haben heute auch noch ein bisschen was anderes vor. ich hab heute die auch noch was sagen
---	--

[224]

L [v] SchülerInnen [nv] Sch 11 Robert [v]	bücher dabei.. die wir lesen werden und zwar die vorstadtkrokodile
---	--

[225]

	189	190
L [v] Sch 11 Robert [v] Sch 14 Hannes [v]	nennt sich das buch hab ich schon gelesen aha	was das genau bedeutet. wer

[226]

	191
L [v] Sch? 4 [v] Sch 6 Adrian [v] Sch 11 Robert [v]	die genau sind. werden wir dann noch in der nächsten stunde hab ich (darf ich

[227]

	192
L [v] Sch? 4 [v] Sch 6 Adrian [v] Sch 11 Robert [v]	pscht ..in der nächsten deutschstunde an sich.. schon gelesen sagen? darf ich sagen?

[228]

L [v]	ich möchte gerne jetzt mit euch anfangen. das erste kapitel zu lesen und
-------	--

[229]

	193
L [v] SchülerInnen [nv] Sch? 4 [v]	..würde euch ..das buch jetzt gerne mal ausgeben UNRUHE gehört das buch dann

[230]

	194	195	196
L [v] L [a] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a] Sch? 4 [v] Sch'in 8 Maria [v]	es ist folgendes..folgende regel uns?	TEILT BUCH AUS UNRUHE WIRD GRÖßER SCHÜLERINNEN	frau Hering. das

[231]

	197	198
L [a] SchülerInnen [a] Sch? 4 [v] SCH? 17 [v] Sch'in 8 Maria [v]	UNTERHALTEN SICH LAUT ----- ist aber ganz schön teuer. vier euro fünfzig	vier euro fünfzig das ist doch frau Vogel

[232]

	199
SchülerInnen [a] SCH? 17 [v] Sch'in 8 Maria [v] Sch 11 Robert [v]	-----> nicht teuer das is aber ganz schön teuer für ein buch frau Hering. ich hab das buch.

[233]

	200	201
L [a] Sch 11 Robert [v] Sch 19 Angelo [v]	LEGT ROBERT DAS BUCH AUF DEN TISCH ich hab das buch. ich brauch das nicht.. ich hab das buch schon	vier

[234]

	202	203
L [v] L [a] Sch 5 Rolf [v] Sch 19 Angelo [v]	so . pscht..oh oh oh (hab noch kein buch) Euro fünfzig	i'm verry sorry EILT ZU ROLF UND GIBT IHM EIN BUCH

[235]

	204	205
L [v] SchülerInnen [a] Sch? 4 [v] Sch 11 Robert [v]	so..ich bitte...folgendes... VIELFACH RUFEN KINDER "FRAU HERING" kriegen wir das mit nach hause?	kriegen wir die bücher

[236]

	206
L [v]	folgendes ist die absprache mit den büchern. ich habe mit

SchülerInnen [nv] EINIGE SCHÜLERINNEN SPRECHEN MIT ANDEREN SCHÜLERINNEN; EINIGE
Sch 6 Adrian [a] PACKT SEINE SACHEN EIN UND SCHÜTTELT DEN KOPF. ALS FRAU
Sch 11 Robert [v] geschenkt?

[237]

L [v] dem herrn müller ja über die bücher gesprochen und zwar is es so. dass
SchülerInnen [nv] ZEIGEN SICH GEGENSEITIG BILDER AUS DEM BUCH; LEICHTE UNRUHE WIRD STÄRKER MIT
Sch 6 Adrian [a] HERING SAGT. ES KOSTE 2 EURO

[238]

L [v] wir das eigentlich alle sehr sinnvoll finden. dass wir das alle sehr
SchülerInnen [nv] DER ZEIT

[239]

L [v] sinnvoll finden. wenn dieses buch eigentlich jedem persönlich gehören

[240]

L [v] würde. dass heißt dass man selber auch mal was anstreichen kann. dass

[241]

L [v] man selber sich auch mal notizen machen kann. dass man abschnitte

[242]

L [v] sich einteilen kann. einfach. das erleichtert euch die arbeit und

[243]

L [v] deswegen habe ich mit herrn müller folgende absprache getroffen..

[244]

L [v] dass ihr für dieses buch ..pscht..dass ihr für dieses buch zwei Euro

[245]

L [v] bezahlt pscht. den rest übernimmt die schule. ja? ich würde das geld
Sch? 4 [v] nur

[246]

L [v] bitte morgen einsammeln. nichte heute.ich würde das geld gerne
Sch 20 Christof [v] können sie wechseln?

[247]

	209
L [v]	MORgen einsammeln
Sch 6 Adrian [v]	frau Hering. warum müssen wir das denn zahlen?

[248]

	210	211
L [v]	weil das dann EUER buch ist	
Sch 6 Adrian [v]	ja. und wenn wir das nicht mehr wollen.	

[249]

	212	213
SchülerInnen [nv]	<i>UNRUHIG</i>	
Sch 6 Adrian [v]	weil wir schon genug bücher haben na und. ich will es aber nicht	

[250]

	..	
L [v]	so..pscht..seid jetzt bitte ruhig und Adrian. du kannst jetzt gleich	
L [nv]	<i>SPRICHT ZIEMLICH LAUT</i>	
SchülerInnen [nv]	<i>LEICHTE UNRUHE</i>	
SchülerInnen [a]	BEGINNEN ZU LESEN UND IM BUCH ZU BLÄTTERN	

[251]

	..	
L [v]	Rausgehen mit deiner ständig motzigen art. bei allem. worums hier	
SchülerInnen [nv]	<i>Unruhe</i>	
SchülerInnen [a]	LESEN	

[252]

	214
L [v]	geht. beim theaterstück..überall motzt du rum ..
SchülerInnen [nv]	
SchülerInnen [a]	
Sch? 4 [v]	wo ist der Thomas?

[253]

	215	216
L [v]	auf der toilette só ich möchte gerne jetzt.. dass ihr..das buch mal	
SchülerInnen [nv]		
SchülerInnen [a]		

[254]

	..	
L [v]	aufschlagt ..auf der seite dreizehn und dass wir mal anfangen zu lesen	
SchülerInnen [nv]		
SchülerInnen [a]		

[255]

	..	
L [v]	seite dreizehn bitte (5S.) schlagt ihr auf. auf seite dreizehn? Bennet und	
SchülerInnen [nv]		
SchülerInnen [a]		

[256]

	217
L [v] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a] Sch 13 Peter [v] Sch 13 Peter [a]	Peter seite dreizehn bitte ...pscht die verwechseln mich. nur weil das REAGIERT AUF ANDERE SCHÜLERINNEN;

[257]

	218
L [v] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a] Sch 13 Peter [v] Sch 13 Peter [a]	also der Peter. der dadrin da drin steht ABER SO LAUT. DASS AUCH FRAU HERING ES HÖRT

[258]

	219
L [v] L [nv] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	steht ist natürlich ein komplett anderer. der sieht ganz anders so.. und

[259]

	220
L [v] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	jetzt möchte ich keine blöden ärgernisse haben hier. ja? so..wer möchte

[260]

	219	220	221
L [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a] Sch 14 Hannes [v] Sch 17 Lorenz [v]	denn mal anfangen zu lesen? ich MEHRERE ZUSAMMEN EINIGE MELDEN SICH bitte. bitte	ähm..Lorenz	ähm. auf

(Transkript der Stunde : U7)

Das Austeilen der Bücher ist mit Unruhe und einigen Störungen verbunden, die die Lehrerin an einer flüssigen Rede hindern. Weniger bewertend, kann man auch sagen, dass in dieser Austeilungsphase die Schülerinnen und Schüler sich frei äußern, ohne an die Regeln der Klasse (sich melden, nacheinander sprechen usw.) einhalten zu müssen. Die Äußerungen von Adrian, Robert und Maria erscheinen unter dem Aspekt der Lesesozialisation nicht uninteressant. Robert hat bereits genug Bücher, wie er meint, Adrian möchte es nicht erwerben und Maria scheint das Buch zu teuer zu sein. Die drei wehren das Ansinnen der Lehrerin ab.

[261]

	222	223
L [v] L [a]	auf seite dreizehn. genau	KORRIGIERT

SchülerInnen [a]		MEHRERE
Sch 17 Lorenz [v]	welcher seite. seite dreizehn?	
Sch 17 Lorenz [a]		LIEST VOR (3 MIN. 6

[262]

	..	224	225
L [v]		Peter. liest du weiter?	
L [a]	VEREINZELT BEI WORTVERLESUNGEN		
SchülerInnen [a]	SCHÜLERINNEN MELDEN SICH, ALLE SCHÜLERINNEN LESENALLE MIT		
Sch 13 Peter [a]			LIEST
Sch 17 Lorenz [a]	S.) BIS " WO ER SEIN ZIELVOR AUGEN HATTE"		
Sch 19 Angelo [a]			MELDET

[263]

	..	
L [a]	LEHRERIN KORRIGIERT EINMAL	
SchülerInnen [a]	SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER LESEN MIT, EINIGE MELDEN SICH, AN EINER	
Sch 13 Peter [a]	VOR (3 MIN. 45 S.) BIS "OHNE SICH ZU RÜHREN"	
Sch 19 Angelo [a]	SICH DIE GANZE ZEIT	

[264]

	..	226	227
L [v]		Angelo	
SchülerInnen [a]	STELLE KORRIGIEREN SIE PETER BEIM LESEN		
Sch 19 Angelo [v]			darf ich kurz was
Sch 19 Angelo [a]			

[265]

	..	228
L [v]		ja klar
Sch 19 Angelo [v]	sagen..irgendwie ist das ein bisschen komisch. da wird gesagt dass äh	

[266]

	..
Sch 19 Angelo [v]	die ziegel morsch wird . wie können dachziegeln morsch werden?

[267]

	229
L [v]	zdie werden ganz brüchig mit der zeit. die werden ganz. die werden ja
Sch 14 Hannes [v]	()

[268]

	..
L [v]	aus ton gebrannt und wie werden dann ganz sandig und nicht so wie
Sch 14 Hannes [v]	

[269]

	..
L [v]	holz aber die werden ganz porös und brechen dann auch leichter durch
Sch 14 Hannes [v]	

[270]

	230	231
L [v] SchülerInnen [nv] Sch 11 Robert [v] Sch 11 Robert [nv]		die sind dann eingehängt..ja UNRUHE da gibt es noch ein anderes buch ZU SEINEM NACHBARN

[271]

	..
L [v] SchülerInnen [nv]	entschuldigung. die sind auch eingehängt .. noch 'ne frage klar . hey.

[272]

	..
L [v] SchülerInnen [nv]	pscht. wenn fragen gestellt werden. bitte ich die anderen zuzuhören.

[273]

	..	232	233
L [v] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a] Sch 7 Paul [v]	auch Maria und alle anderen		kann das jemand FIEPSEN WIE "ICH WEIß MEHRERE MELDEN was ist eine feuerleiter?

[274]

	..	234
L [v] SchülerInnen [nv] SchülerInnen [a]	von euch erklären?da würd ich mal sagen. der Bertram als ES" SICH	

[275]

	..	235	236	237
L [v] SchülerInnen [v] SchülerInnen [nv] Sch 3 Bertram [v] Sch 7 Paul [v]	feuerwehrfachmann könnte das	ach UNRUHE	eine feuerwehrleiter	eine

[276]

	..	238
Sch 3 Bertram [v] Sch 7 Paul [v]	ja. dann eben eine feuerleiter ist. wenn es brennt. und dann feuerleiter	

[277]

	..
Sch 3 Bertram [v]	ist der weg versperrt zum beispiel wie hier. die treppe da unten ist auch

[278]

	..
Sch 3 Bertram [v]	'ne feuerleiter . also ein NOTausgang mhm so hochhäuser zum

[279]

..
Sch 3 Bertram [v] beispiel hier unten in () da klettern dann auf's dach weil die kriegen () '

[280]

..
Sch 3 Bertram [v] ne leiter runter 'ne feuerwehrleiter .. die backsteine haben auch noch so

[281]

.. 239
L [v] mhm. noch der Bennet
Sch 3 Bertram [v] n gitter. aber die ganz alten haben net so'n gitter

[282]

.. 240
L [v] als feuerwehrfachmann dazu
Sch 17 Lorenz [v] () so 'ne eisenleiter mit 'nem gitter davor ()

[283]

241 242
L [v] ja. gut erklärt ich würde sagen. wir lesen
Sch 3 Bertram [v] ja. das mein ich. mit dem gitter so davor
Sch 14 Hannes [v] ()

[284]

..
L [v] noch bis zum nächsten abschnitt. dass wir den ersten abschnitt fertig
Sch 14 Hannes [v]

[285]

.. 243
L [v] haben. also Angelo. vielleicht könntest du weiterlesen
Sch'in 2 Eisel [a] LIEST NICHT MIT
Sch 6 Adrian [a] RÄUMT SEINE
Sch 14 Hannes [v]
Sch 19 Angelo [a] LIEST CA. 3 MIN.

[286]

.. 244
L [v] stopp. dann macht der
Sch'in 2 Eisel [a]
Sch 6 Adrian [a] SACHEN IN DEN SCHULRANZEN
Sch 19 Angelo [a] "IHR MACHT JA SCHON WIEDER ALLES SCHMUTZIG"

[287]

.. 245 246
L [v] Paul weiter? was ich gerne
L [a] KORRIGIERT EINZELNE WORTVERLESUNGEN
SchülerInnen [nv] UNRUHE
SchülerInnen [a] STEHEN TEILWEISE
Sch 7 Paul [a] LIEST VOR 2 MIN. 10 S.. BIS ES KLINGELT

[288]

	..
L [v]	möchte. was ich von euch gerne möchte ist ..pscht..hört ihr bitte zu. wir
SchülerInnen [nv]	
SchülerInnen [a]	AUF UND PACKEN EIN

[289]

	..
L [v]	werden morgen an der stelle weiterlesen und was ich jetzt möchte ist
SchülerInnen [nv]	

[290]

	..
L [v]	dass ihr bitte daran denkt. dass die bücher morgen bezahlt werden
SchülerInnen [nv]	

[291]

	..
L [v]	pscht ich hoffe. dass jetzt () noch 'ne halbe stunde da bleibt..aber bitte
SchülerInnen [nv]	

[292]

	..	247
L [v]	noch nicht weiterlesen ()	
SchülerInnen [nv]		
SchülerInnen [a]		STEHEN AUF UND VERLASSEN DEN KLASSENRAUM

(Transkript der Stunde: U7)

1.4.2.3 Praktiken in der Phase der Texterarbeitung

Hier können nur die Planungsüberlegungen der Lehrerin herangezogen werden, da die Stunde vorzeitig beendet wurde (hitzefrei). Frau Hering hatte geplant, bis zu der Stelle im Buch lesen zu lassen, an der der Junge vom Dach abstürzt. Danach wollte sie Vermutungen darüber anstellen lassen, wie es in dem Text weitergehe. In Gruppen hätten die Schülerinnen und Schüler anschließend Bilder zum Text in die richtige Reihenfolge legen sollen. Danach hätte Frau Hering ein Arbeitsblatt aus der Literatur-Kartei „Die Vorstadtkrokodile“ an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben, auf denen sie die Gefühle der Figuren in dieser ersten Szene hätten beschreiben sollen, die im Text nicht explizit genannt werden. Abschließend plante Frau Hering ein Rollenspiel zu dem ersten Kapitel.

Die methodischen Überlegungen sind durchaus dazu geeignet, komplexe Lese- und Verstehensleistungen anzuregen. Interessant ist auch der Wechsel von eher textbezogenen (Bilder zum Text in Reihenfolge legen) und textübergreifenden Verfahren (Explikation der Gefühle der Figuren). Mit dem Rollenspiel wird eine identifikatorische Leseweise anvisiert.

1.4.3 Analyse der Metonymie - Handlungswissen der Lehrerin

1.4.3.1 Konstruktion des Lehr-Lerninhalts/des schulmäßigen Wissens

Obwohl die Lehrerin die Lektüre ankündigt, beginnt sie anschließend mit dem Betrachten eines Bildes. Offensichtlich nimmt die Lehrerin an, dass das schwarz-weiß Bild auf den Text verweist, dass das Bild etwas darstellt, das im Text auch dargestellt ist. Das Buch wird von Lehrerin damit inhaltlich fokussiert: Es wird das soziale Problem fokussiert, das die Lehrerin, wie aus dem Interview zu erfahren ist, als ein Lebensweltproblem der Schülerinnen und Schüler sieht (Gruppendruck, Umgang mit Behinderung) und das sie zugleich auch für ein gesellschaftlich relevantes, ethisches Problem hält. Ich zitiere hier eine kürzere Passage aus dem Interview mit der Lehrerin:

- 163 I1[mhmh
L [chen ein KRIMI ist n bisschen spannend. ne mutprobe,
- 164 I1[mhmh
L [das betrifft die schüler selber. die machen selber manch
- 165 I1[mhmh
L [mal so sachen aber dann auch zu überlegen. mh ist ne
- 166 L > [
L [mutprobe immer gut? oder, was kann denn passieren?. und
- 167 L [dann auch wieder . er stürzt ab und dann . also er st di
- 168 L [eser EINE junge stürzt fast ab. der hannes, und dann hal
- 169 I1[mh
L [t der Schnitt im nächsten Kapitel zum Rollstuhlfahrer d
- 170 L [as ist auch so was. was könnte passieren wenn also erste
- 171 I1[mhmh
L [ns auf sich selber achten und dann ähm. ja ich denk.
- 172 L [die schüler interessiert einfach so das mit der mutprobe

(Transkript des Interviews mit Frau Vogel, Teil I)

An anderer Stelle beschreibt die Lehrerin die Sprache des Buches als „lebensnah“:

I1[mhmh
L [le haben sollte und das ist einfach so spannend und l
198 -----

L [ustig auch manchmal mit nen paar wörtern drinne . die vi
199 -----

L [elleicht im normal die im normalen sprachgebrauch vorkom
200 -----

L [men. die in etwas ähm . adäquaterer literatur nicht umbe
201 -----

I1[mhmh
L [dingt vorkommt aber das das macht das buch so lebensh
begeistert
202 -----

(Transkript Interview mit Frau Vogel, Teil I)

Das Bild soll schon von vorneherein auf ein Grundproblem hinweisen, das in dem Buch zum Thema wird: die Orientierung an den Stärksten in einer Jugendgruppe. Der Definitionsversuch und moralische Wertung der Mutprobe nehmen in dieser Phase das Problem, das sich im Buch langsam aufbaut und textlich entfaltet wird, vorweg. Es wird nicht an dem Text das Problem entwickelt, sondern an der Fotokopie. Dabei wird das Bild wie ein Text und der Text umgekehrt vermutlich wie ein Bild behandelt. Beides ist ein Medium, aus dem man etwas entnehmen könne. Funktional ist dieses Vorgehen, wenn das Bild in der Art einer „Anwärmung“ oder einer „Vorentlastung“ eingesetzt wird. Entweder die Lehrerin unterstellt, dass es bei der Rezeption des Jugendromans zu Verständnisschwierigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler kommen könnte und die Besprechung vorab der Rezeption den Verstehensprozess während der Lektüre befördern kann oder sie unterstellt, dass das Bild eine appetitanregende Funktion hat und die Schülerinnen und Schüler anschließend das Buch mit mehr Lust „verspeisen“. Dies könnte auf ein Konstruktionsmerkmal des Lehr-Lernprozesses hindeuten, in dem das Lesen selbst nicht weiter operationalisiert wird, sondern stärker Verfahren zur Steigerung der Motivation genutzt werden. Im Interview schildert die Lehrerin, dass die Lektüre des Jugendromans in einem größeren thematischen Zusammenhang steht.

I1[mhmh
L [Zeit mit dem BUCH gelassen ähm . aber ich möcht auch
216 -----

I1[mhm
L [gerne gewisse themen in der klasse dann thematisieren
217 -----

I1[h
L [also wirklich dann schwerpunkt äh wie gesagt der schwer
218 -----

L [punkt mutproben. dann schwerpunkt behinderung. dann auch
219 -----

I1[mhmh
L [schwerpunkt ausländer und kriminalität und am ende geht
220 -----

L [s ja um das thema. verRaten wir jetzt den frank äh den d
221 -----

I1[mhmh
L [en bruder von frank oder weils unser freund ist der fr
222 -----

L [ank. verraten wir ihn nicht. dieses gewissensproblem und
223 -----

I1[mhmh
L [wann wann verrät man jemanden. wann ist es vielleicht
224 -----

L [t besser für jemanden. wenn man was sagt . diese sache
atmet
225 -----

L [n. ich glaub. wenn man die im unterricht noch mal SO the
226 -----

L [matisiert. nicht nur anhand des buches. sondern noch mal
227 -----

L [allgemein mit nem sekundärtext oder anhand von nem beip
228 -----

I1[mhmh
L [spiel oder von nem rollenspiel was isch auch vorhab zu
229 -----

I1[mhmh
L [machen. soweits halt jetzt in der zeit möglich ist ähm
230 -----

(Transkript des Interviews mit Frau Vogel, Teil I)

Es wird jetzt deutlich, dass für ein solch umfassendes Ziel der „Gewissensbildung“, das die Lehrerin anzielt mit ihrem Deutschunterricht, das Gespräch und die Reflexion von subjektiven Erfahrungen eine bedeutende Rolle spielt. Das Lesen und der literarischer Text als literarischer Text rückt vergleichsweise in den Hintergrund.

Nach der Beschreibung des Bildes soll der Begriff „Mutprobe“ definiert werden und die Schülerinnen und Schüler sollen anschließend einen persönlichen Bezug herstellen (event 76). Die ethische Grundfrage nach den Handlungsmaximen, die in der Situation in der Ziegelei bereits aufgeworfen wird, wird nicht als eine solche Frage explizit gestellt. Dies geschieht eher indirekt über die Besprechung der Motivation der Figuren (im Buch) und schließlich über die nachträgliche Gefahreneinschätzung angesichts der eigenen, geschilderten Mutproben:

[59]

	36	37	38
L [v]	überhaupt ist?was ist eine mutprobe?		Gabriela
L [a]	SETZT SICH HIN		
SchülerInnen [a]	MEHRER KINDER MELDEN SICH		
Sch'in 12 Gabriela [v]			ja halt so ne probe

[60]

Sch'in 12 Gabriela [v]	ähm. dass halt einer macht. was er sonst nicht machen würde und dass
------------------------	--

[61]

Sch'in 12 Gabriela [v]	er halt ein bisschen angst davor hat. also dass er dass er halt ähm seinen
------------------------	--

[62]

	39	40
L [v]	mhm .. ja	
Sch 5 Rolf [v]	also. ich hab so ne gänsehautgeschichte und da ist	
Sch'in 12 Gabriela [v]	MUT zeigt	

[63]

Sch 5 Rolf [v]	halt so en junge grad in die stadt gezogen () und da kommt grad so ne
----------------	---

[64]

Sch 5 Rolf [v]	gang an und verprügeln den und der will halt unbedingt dazu gehören
----------------	---

[65]

	41
L [v]	äh ja..mhm . er will
Sch 5 Rolf [v]	und da muss er halt eine nacht draußen ..bleiben

[66]

L [v]	also unbedingt dazu gehören und deshalb muss er also die mutprobe
-------	---

[67]

	..	42 43	44
L [v]		machen. habe ich das richtig verstanden?mhm. Hannes	
Sch 5 Rolf [v]		ja	
Sch 14 Hannes [v]			ähm. also..

(Transkript der Stunde: U7)

Indem die Lehrerin noch einmal die Antwort des Schülers in eigenen Worten wiederholt und auf das Problem der Gruppenzugehörigkeit zuspitzt, wird zum Thema des Buches hingeführt. Durch die unterstellte Identifikation mit den Figuren werden (von der Lehrerin) erwünschte Werturteile in Frage gestellt oder bestärkt.

Ein geeignetes Buch für diese fünfte Hauptschulklasse zeichnet sich – so könnte man die Aussagen im Interview paraphrasieren – dadurch aus, dass

- es ideale Werturteile anbietet (Vorurteile soll man nicht haben),
- die eigene Lebenserfahrung zum Thema macht (Ausländer) und
- dass es spannend ist (Krimi).

Die Lehrerin stellt sich vor, ihr hätte die Lektüre „Spaß gemacht“ (Interview, Zeile 206) und gibt damit auch noch ein weiteres Auswahlkriterium an, nämlich

- die eigene Leseerfahrung.

Womöglich ahnt die Lehrerin, dass ihre eigene Lesesozialisation grundverschieden ist zu der Lesesozialisation vieler Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse und schränkt die Geltung dieser Leseerfahrung am Schluss etwas ein: „ja, das war für mich“. Gleichwohl ist zu erkennen, wie differenziert Frau Vogel über die Lektüre nachdenkt. Die sprachliche und inhaltliche Nähe zur Klientel ist wohl ihr stärkstes Auswahlargument. Allerdings übersieht sie dabei, dass die Nähe der erzählten Welt zu der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eher als Distanz zu bezeichnen ist. Das soziale Milieu der 70er Jahre, die Familienstrukturen, die Sprache der Jugendlichen haben sich in den letzten dreißig Jahren deutlich verändert. Eine Satz wie „Wir haben duftige Fahrräder“ (Vorstadtkrokodile: 13) dürfte für die Schülerinnen und Schüler im Jahre 2003 ein fremder Ausdruck sein. Dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache des literarischen Textes tatsächlich als fremd erleben, kann auch aus einer Nachfrage geschlossen werden, die ein Schüler nach dem Lesen stellt. Er fragt nach der Gebräuchlichkeit des Wortes „morsch“ im Zusammenhang mit Ziegeln:

[264]

	..	226	227
L [v]		Angelo	
Sch 19 Angelo [v]			darf ich kurz was

[265]

	..	228
L [v]		ja klar
Sch 19 Angelo [v]		sagen..irgendwie ist das ein bisschen komisch. da wird gesagt dass äh

[266]

..
Sch 19 Angelo [v] die ziegel morsch wird . wie können dachziegel morsch werden?

[267]

229
L [v] zdie werden ganz brüchig mit der zeit. die werden ganz. die werden ja
Sch 14 Hannes [v] ()

[268]

..
L [v] aus ton gebrannt und wie werden dann ganz sandig und nicht so wie
Sch 14 Hannes [v]

[269]

..
L [v] holz aber die werden ganz porös und brechen dann auch leichter durch
Sch 14 Hannes [v]

[270]

230 231
L [v] die sind dann eingehängt..ja
SchülerInnen [nv] UNRUHE
Sch 11 Robert [v] da gibt es noch ein anderes buch
Sch 11 Robert [nv] ZU SEINEM NACHBARN

[271]

..
L [v] entschuldigung. die sind auch eingehängt .. noch 'ne frage klar . hey.
SchülerInnen [nv]

[272]

..
L [v] pscht. wenn fragen gestellt werden. bitte ich die anderen zuzuhören.
SchülerInnen [nv]

[273]

.. 232 233
L [v] auch Maria und alle anderen kann das jemand
SchülerInnen [nv] FIEPSEN WIE "ICH WEIß
SchülerInnen [a] MEHRERE MELDEN
Sch 7 Paul [v] was ist eine feuerleiter?

(Transkript der Stunde : U7)

Dies wäre auch eine Stelle, an der die Literarizität des Textes zum Thema gemacht werden könnte, denn es handelt es sich ja um einen literarischen fiktionalen Text. Das Adjektiv „morsch“ verweist nicht nur auf die Ziegel, sondern auch auf den Zustand der Freundschaft zwischen den Krokodilern und den Beziehungen der Menschen im Viertel generell. Für die Lehrerin stehen die Fiktionalität des Romans und die literarisch verarbeitete Erfahrung des

Autors aber nicht so sehr im Vordergrund. Ihr ist bedeutsam, dass der Max von der Grün „authentisch“ über das Leben mit einem Kind im Rollstuhl Auskunft geben kann (Transkript des Interviews mit Frau Vogel, Zeile 161). Den Bezug zum so genannten echten Leben hält sie für relevant. Wahrscheinlich erscheint ihr der Text dadurch glaubwürdiger.

1.4.3.2 Konstruktion des Lese- und Verstehensprozesses/fachlich-pädagogischen Wissens

Das Beschreiben eines Bildes scheint hier im Unterricht eine Vorübung zum genauen Lesen zu sein. Zugleich hält die Lehrerin das Betrachten eines Bildes vielleicht für einfacher als das Lesen. Zum Lesen wird über einen Einstieg hingeführt, der nicht nur an den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen soll, sondern die Vorbereitung der Primärrezeption dient auch der „Anwärmung“ (vgl. Willenberg 1999). Es handelt sich hierbei um eine Aktivierung der Wissensbestände, die zum Verstehen des Textes wichtig sein könnten. Hier ist es die Elaboration eines Grundkonfliktes, der in dem Buch eine zentrale Rolle spielt. Mit diesem Konflikt, den Hannes beim Hinaufklettern auf das Dach durchlebt (Soll er die Mutprobe wagen oder verzichtet er auf die Gruppenmitgliedschaft und lässt es sein?), stellt sich auch noch ein gesellschaftliches Problem, nämlich das der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Die Bewertung der Handlung soll bereits in der ersten Phase des Unterrichts (Vorbereitung der Primärrezeption) herausgearbeitet werden. Die unterschiedlichen Aufforderungen der Lehrerin zur

1. Beschreibung des Bildes,
2. Klärung der allgemeinen Bedeutung („Mutprobe“),
3. Herstellung des subjektiven Bezugs,
4. Bewerten der Erfahrungen/Handlungen,
5. Identifikation des Problems/der Thematik im Buch

dienen letztlich der Beurteilung einer zentralen (Konflikt)Stelle im Buch.

Damit hat sich die Lehrerin viel vorgenommen, wenn Sie vermeiden möchte, dass die Schülerinnen und Schüler einfach ihr Urteil übernehmen. An den Fragestellungen der Lehrerin kann man ablesen, dass es schwer für sie ist, zu einer Beurteilung von Mutproben im Kontext mit sozialen Gruppen zu führen, ohne bereits suggestiv vorwegzunehmen, dass solche lebensgefährdeten Mutproben sozial inakzeptabel sind. Die Textbedeutungen müssen hierfür nicht nur verstanden werden. Verstehensleistungen lassen sich hier auf der Ebene der kulturellen Bedeutung des Gelesenen auftragen. Diese Verstehensleistungen sind mit subjektiven wie mit intersubjektiven Geltungsansprüchen (Haueis 2002, ohne Seitenangabe) verbunden. Wenn bereits in der Phase der Primärrezeption über diese kulturelle Bedeutung des Gelesenen gesprochen wird, ohne dass der Text gelesen wurde, entfällt für das Lesen eine wichtige Motivation, nämlich das Erlesen solcher literarisch

verarbeiteten Bedeutungen. Funktional kann dieses Vorgehen trotzdem sein, wenn man annimmt, dass die Auseinandersetzung mit diesem Thema die Schülerinnen und Schüler ohnehin interessiert und durch die Spannung, die in der gefährlichen Situation selbst liegt, ein Leseanreiz geschaffen wird.

Die Rationalität des Vorgehens (zuerst Bildbetrachtung, subjektiver Bezug, Bewertung) wird nicht explizit gemacht, sondern muss von den Schülerinnen und Schülern implizit aus der Sequenzialität des Vorgehens erschlossen werden (vgl. Krummheuer 1997: 29).

Dies scheint nicht ganz zu funktionieren, da die Schülerinnen und Schüler viel stärker am Erzählen ihrer eigenen Erlebnisse interessiert sind, als an der Bewertung solcher Handlungen. Da ihnen der Rahmen der dargestellten Situation und damit auch der Rahmen für die Bewertung fehlt, konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler auf ihre narrativen Kompetenzen. Aus dem Bild wird durch die Kinder ein narrativer Zusammenhang rekonstruiert. Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die Unterrichtsphase offenkundig als eine solche, die Geschichte zu explizierende Lernsituation.

Eine solche narrative Struktur des Unterrichts ist für den Erwerb kognitiver Schemata durchaus funktional. Beim Erwerb von Einstellungen und Haltungen, Interessen und Urteilen ist aber eine diskursive Auseinandersetzung über Geltungsansprüche normativer Urteile geboten.

Nachdem ein Thema des Buches in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption bereits besprochen wurde, soll das Buch gelesen werden. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, den Text laut vorzulesen. Sie melden sich und dürfen solange lesen wie sie möchten. Die Lehrerin überlässt so den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihre Beteiligung am Unterricht. Das ungeübte „öffentliche“ Lesen ist hier weniger zur Kontrolle der Lesefähigkeit eingesetzt als vielmehr eine Gelegenheit, anderen etwas vorzulesen.

Frau Vogel versucht eine Lesemotivation ohne das Buch aufzubauen. Wahrscheinlich liegt diesem Versuch die Annahme zugrunde, die Lektüre falle anschließend auf eine möglichst angeregte Grundstimmung, die dadurch noch gefestigt ist, dass die Schülerinnen und Schüler für das Thema interessiert worden sind. Am Text selbst werden kaum motivierende Operationen durchgeführt. Allerdings wird sich das im Verlauf der Unterrichtseinheit noch ändern, wie die Lehrerin mit Verweis auf ihre bisherigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden der Texterarbeitung betont. Das Interesse und die Lust, etwas über einen Unterrichtsgegenstand zu lernen, wird hier nicht durch Verfahren am Unterrichtsgegenstand „Jugendroman“ selbst geweckt, sondern soll bereits in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption geschaffen werden, damit die Schülerinnen und Schüler für den Gegenstand offen sind. Dies erklärt auch, warum die Vorbereitung der Primärrezeption so wesentlich wird für einen Unterricht und deshalb vielfach eine so lange Zeit benötigt. Ein

zweites den Handlungen zugrunde liegendes Prinzip, das aus dem Unterricht und dem Interview rekonstruiert werden kann, ist die Text dekontextualisierte Thematisierung von Buchinhalten. Über den Text wird gesprochen, ohne des Text tatsächlich erarbeitet zu haben. Die Prozesse des Lesens und Verstehens fallen so auseinander. Allerdings können so mehrere Lernbereiche und pädagogische Leitlinien (Geschlechterausgleich, Recht auf Erzählen) durch das Vorgehen abgedeckt werden: Das Lesen von Literatur wird verbunden mit verschiedenen Lernbereichen. Im Interview sagt sie sehr deutlich, als sie die Qualität des Buches „Vorstadtkrokodile“ zu beschreiben versucht:

326 L [aber es ist so ne Gesc

327 L [hichte, vielleicht ist es mein ich auch nicht unbedingt

328 L [realistisch, vielleicht mein ich auch eher ne Geschichte

329 I1 [mhmh
L [, wo man was draus lernen kann, vielleicht mein ich das
IM SINNE VON "ACH SO"

330 I1 [mhmh .
L [auch unter anderem im realistisch noch mit drinne

(Interview mit Frau Vogel, Teil II)

Die Schülerinnen und Schüler sollen also etwas lernen über das Lesen. Dies ist für den schulischen Kontext eine übliche Form des Lesens (Andringa 1994). Auch Frau Maier-Pelling und Frau Kurz haben das Ziel verfolgt oder die Intention gehabt, dass die Schülerinnen und Schüler etwas aus den ausgewählten Texten lernen sollten.

1.4.3.3 Eigene Erfahrungen mit Literatur/Annahmen zur Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler

Frau Vogel äußert, dass ihr Interesse an der unterrichtlichen Lektüre gering war, sie aber privat viel gelesen habe (Interview mit Frau Vogel, Teil II, Zeile 382ff.). Allerdings kann sie sich an einzelne Texte erinnern, die sie beeindruckt oder berührt (Zeile 363) haben. Besonders einprägsam war für sie die Geschichte einer Entwicklungshelferin:

I1[mhmh
L [nd weil äh . ja weil man da einfach mal so in das leb
361 -----

L [en von so jemanden hat reinblicken können und ich fand d
362 -----

L [as unheimlich . ja auch BERÜHREND, ich fand das ne ganz
363 -----

L [tolle sache, wir haben erst relativ spät mit literaturun
364 -----

L [terricht angefangen oder ich habs TOTAL vergessen, also
365 -----

(Interview mit Frau Vogel, Teil II)

Was die Lehrerin mit „in ein Leben reinblicken“ bezeichnet ist eine lustvolle Form der Perspektivenübernahme, vielleicht auch der Identifikation. Der Unterricht hat die Schülerin also damals durchaus erreicht mit Lektüren und Leseweisen, die auf ihr Interesse stießen. Interessanterweise grenzt sie einen „Literaturunterricht“ aber von diesem Umgang mit Texten im Unterricht ab. Literaturunterricht ist eher mit anderen Leseweisen, einem analytischen Lesen verbunden:

> /
I1[t sage?
L [. ich fand=s immer .. ziemlich langweilig, wie di
355 -----

I1[mhmh
L [e Bücher zerpfückt wurden, das fand ich immer sehr schade
356 -----

(Interview mit Frau Vogel, Teil II)

Diese Einschätzung teilt sie mit Frau Edelmeier.

1.4.3.4 Zusammenfassung

ppk:
<p>fachliches Wissen: Wissen über Lerngegenstand und Lehr-Lernprozess</p> <p>Das Buch wird von Lehrerin inhaltlich fokussiert: Es wird das soziale Problem in den Blick genommen, das die Lehrerin, wie aus dem Interview zu erfahren ist, als ein Lebensweltproblem der Schülerinnen und Schüler sieht (Gruppendruck, Umgang mit Behinderung) und das sie zugleich auch für ein gesellschaftlich relevantes, ethisches Problem hält.</p> <p>Es wird jetzt deutlich, dass für ein umfassendes Ziel der „Gewissensbildung“, das die Lehrerin anzielt mit ihrem Deutschunterricht, das Gespräch und die Reflexion von subjektiven Erfahrungen eine bedeutende Rolle spielt. Das Lesen und der literarischer Text als literarischer Text rückt vergleichsweise in den Hintergrund. Die Leseweise, die Frau Vogel anzielt, ist das Lesen, um etwas zu lernen.</p> <p>Das Beschreiben eines Bildes scheint hier im Unterricht eine Vorübung zum genauen Lesen zu sein. Zugleich hält die Lehrerin das Betrachten eines Bildes vielleicht für einfacher als das Lesen. Zum Lesen wird über einen Einstieg hingeführt, der nicht nur an den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen soll, sondern die Vorbereitung der Primärrezeption dient auch der „Anwärmung“ (vgl. Willenberg 1999). Es handelt sich hierbei um eine Aktivierung der Wissensbestände, die zum Verstehen des Textes wichtig sein könnten. Hier ist es die Elaboration eines Grundkonfliktes, der in dem Buch eine zentrale Rolle spielt. Mit diesem Konflikt, den Hannes beim Hinaufklettern auf das Dach durchlebt (Soll er die Mutprobe wagen oder verzichtet er auf die Gruppenmitgliedschaft und lässt es sein?), stellt sich auch noch ein gesellschaftliches Problem, nämlich das der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Die Bewertung der Handlung soll bereits in der ersten Phase des Unterrichts (Vorbereitung der Primärrezeption) herausgearbeitet werden. Die unterschiedlichen Aufforderungen der Lehrerin zur</p> <ol style="list-style-type: none">1. Beschreiben des Bildes2. Klärung der allgemeinen Bedeutung („Mutprobe“)3. Herstellung des subjektiven Bezugs4. Bewerten der Erfahrungen/Handlungen5. Identifikation des Problems/der Thematik im Buch <p>dienen letztlich der Beurteilung einer zentralen (Konflikt)Stelle im Buch.</p> <p>Damit hat sich die Lehrerin viel vorgenommen, wenn Sie vermeiden möchte, dass die Schülerinnen und Schüler einfach ihr Urteil übernehmen. An den Fragestellungen der Lehrerin kann man ablesen, dass es schwer für sie ist, zu einer Beurteilung von Mutproben im Kontext mit sozialen Gruppen zu führen, ohne bereits suggestiv vorwegzunehmen, dass solche lebensgefährdeten Mutproben sozial inakzeptabel sind. Die Textbedeutungen müssen hierfür nicht nur verstanden werden. Verstehensleistungen lassen sich hier auf der Ebene der kulturellen Bedeutung des Gelesenen auftragen. Diese Verstehensleistungen sind mit subjektiven wie mit intersubjektiven Geltungsansprüchen verbunden. Wenn bereits in der Phase der Primärrezeption über diese kulturelle Bedeutung des Gelesenen gesprochen wird, ohne dass der Text gelesen wurde, entfällt für das Lesen eine wichtige Motivation, nämlich das Erlesen solcher literarisch verarbeiteten Bedeutungen.</p>
<p>(lese)pädagogische, weltanschauliche, ethische Überzeugungen</p> <p>Frau Vogel versucht eine Lesemotivation ohne das Buch aufzubauen. Wahrscheinlich liegt dem die Annahme zugrunde, die Lektüre falle auf eine möglichst angeregte Grundstimmung die dadurch noch gefestigt ist, dass die Schülerinnen und Schüler für das Thema interessiert worden sind. Am Text selbst werden kaum motivierende Operationen durchgeführt. Das Interesse und die Lust, etwas über einen Unterrichtsgegenstand zu lernen, wird hier nicht durch Verfahren am Unterrichtsgegenstand „Jugendroman“ selbst geweckt, sondern soll bereits in der Phase der Vorbereitung der Primärrezeption geschaffen werden, damit die Schülerinnen und Schüler für den Gegenstand offen sind. Dies erklärt auch, warum die Vorbereitung der Primärrezeption so wesentlich wird für einen Unterricht und deshalb vielfach eine so lange Zeit benötigt. Ein zweites den Handlungen zugrunde liegendes Prinzip, das aus dem Unterricht und dem Interview rekonstruiert werden kann, ist die Text dekontextualisierte Thematisierung von Buchinhalten. Über den Text wird gesprochen, ohne des Text tatsächlich erarbeitet zu haben. Die Prozesse des Lesens und Verstehens fallen so auseinander. Allerdings können so mehrere Lernbereiche und pädagogische Leitlinien (Geschlechterausgleich, Recht auf Erzählen) abgedeckt werden durch das Vorgehen. Das Lesen von Literatur wird verbunden mit verschiedenen Anforderungen verschiedener Lernbereiche.</p>

eigene frühe (schulische) Sozialisationserfahrungen

Unterrichtliches Lesen ist für Frau Vogel dann persönlich bedeutsam gewesen, wenn sie durch die Texte emotional angerührt wurde oder eine neue Perspektive auf die Welt entwickeln konnte. Ihre Praktiken im Unterricht lassen den Schluss zu, das „Lernen aus Texten“ für sie verbunden ist mit diesem Berührtsein, deshalb lässt sie den Schülerinnen und Schülern soviel Raum, als es um deren Mutproben-Erlebnisse geht. Das analytische Lesen, die klassische Textinterpretation lehnt sie ab.

B) Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Aufbau der Arbeit	13
Abb. 2: Selman	27
Abb. 3: Vorwissen	42
Abb. 4: Topologie des professionellen Lehrerwissens	62
Abb. 5: Struktur einer Metonymie	66
Abb. 6: Vergleich Bromme/Herrlitz	68
Abb. 7 : Handlungswissen der Lehrkräfte unter sozialisatorischer Perspektive	70
Abb. 8: Übersicht über die vorliegende Untersuchung	77
Abb. 9: Liste der Codes	86
Abb. 10: Übersicht zu den befragten Lehrerinnen	92
Abb. 11: Bildungsplan	141
Abb. 12: Arbeitsblatt 1, U3	158
Abb. 13: Arbeitsblatt 2, U3	159
Abb. 14: Arbeitsblatt 3, U3	160
Abb.15: Papageienviertel, U5	222
Abb. 16: Papageienviertel, U5	223
Abb. 17: Papageienviertel, U5	223
Abb. 18: Arbeitsblatt 1a, U5	229
Abb. 19: Arbeitsblatt 1b, U5	231
Abb. 20: Handlungswissen der Lehrkräfte	284
Abb. 21: <i>Reading Engagement</i> nach Guthrie 199	315
Abb. 22: Didaktische Entscheidungsfelder: Förderung von <i>reading engagement</i>	319
Abb. 23: Der Seelenvogel	374

C) Notationshinweise

Lehrerin: L

Interviewerin: I1

Anwesende Forscherinnen: I2 und I3

Insgesamt habe ich eine literarische Umschrift gewählt, das bedeutet, dass phonetische/phonologische Aspekte des kommunikativen Geschehens wiedergegeben werden, aber zugleich auf die Lesbarkeit insofern Rücksicht genommen wird, als überflüssig

erscheinende nonverbale Markierungen nicht vorgenommen und orthographische Regeln teilweise berücksichtigt werden. Das betrifft besonders in der Syntax das Komma und Worteinheiten. Starke dialektale Abschleifungen werden berücksichtigt, allerdings so, dass das standardsprachliche Wort noch zu erkennen ist. Die Zahl am linken Rand der Transkriptionszeile ist die Zeilennummerierung, mit deren Hilfe die Stelle im Transkript schnell zu finden ist. In Exmaralda werden außer Zeilen auch Sequenzen graphisch voneinander unterschieden. Dadurch kann man semantische Einheiten oder unterschiedliche Sprachhandlungen graphisch voneinander abgrenzen, sie werden als eine Folge von Ereignissen (*events*) bezeichnet und in der Zeile über den Äußerungen durchnummeriert. Eigennamen sind mit einer Majuskel versehen. Es wird grundsätzlich auf die Großschreibung der Substantive verzichtet, da die Großschreibung für Betonungsmarkierungen reserviert ist.

Bei HIAT:

erste Zeile: verbale Äußerungen

zweite Zeile: nonverbale Äußerungen (Annotationen)

dritte Zeile: Kommentierungen und nicht-sprachliche Handlungen

Exmaralda:

v: sprachliche Äußerungen

nv: nonverbale Äußerungen

a: die sprachliche Äußerung begleitende Geräusche, Bewegungen, Geschehnisse (insofern sie für die Analyse interessant sind)

Spezielle Notationen (nach HIAT, erweitert um einige Gat Konventionen):

. Pause, eine Sekunde (fast immer markiert diese Pause auch das Ende einer syntaktischen Einheit)

.. Pause, etwa zwei Sekunden

... Pause, etwa drei Sekunden

(5S) Pausenzeit

: Dehnung

= Zusammenziehung von Wörtern und Abkürzungen (zum Beispiel: so=n oder kann=s)

; mittel fallend am Einheitenende

- gleichbleibend

→ Reichweite der para-außersprachlichen Handlung

() unverständlich

(schwer) schwer verständlich

/ähm/ kürzeste Planungspausen

über der Äußerung notiert:

/ steigend

\ fallend

∧ steigend-fallend

.h Einatmen

h Ausatmen

BETONUNGEN

**D) Übersicht über Transkriptionen: Unterrichtstranskriptionen und Interviews
(auf CD ROM)**

U1	HIAT
Interview mit Frau Rot	HIAT
U2	Exmeralda
Interview mit Frau Edelmeier	HIAT
U3	Exmeralda
Interview mit Frau Maier-Pelling	HIAT
U4 (keine Transkription)	
Kein transkribiertes Interview-Material (Frau Herrmann)	
U5	Exmeralda
Interview mit Frau Kurz	HIAT
U6	Exmeralda
Interview mit Frau Kraft	HIAT
U7	Exmeralda
Interview mit Frau Vogel	HIAT