

Der Literaturunterricht in der Sicht der Lehrpersonen und ihrer Schülerinnen und Schüler

Eine vergleichende Studie in der Schweiz und Deutschland für die Sekundarstufe I

Andrea Bertschi-Kaufmann

Lesen ist ein prominentes Lernziel der Volksschule. Es steht für den Erwerb all jener Kompetenzen, die nötig sind, um Texte verschiedener Art zu verstehen und möglichst schnell zu verarbeiten. Dass es sich dabei um eine anspruchsvolle Tätigkeit handelt, zu der längst nicht alle Schülerinnen und Schüler problemlos finden, das ist spätestens seit der ersten PISA-Studie und den 2001 veröffentlichten Ergebnissen bekannt (Baumert et al. 2001). Die in der Folge alle drei Jahre wiederholten Leistungstests haben für die Schweiz wie für mehrere andere Länder nicht wesentlich bessere Ergebnisse gezeigt. Nicht nur in der Schweiz macht man sich Sorgen um den Kompetenzstand der Jugendlichen und um ihre Chancen für den Anschluss an eine weiterführende Bildung. Das Lesen als alltagspraktische Fähigkeit ist deshalb ein in der Öffentlichkeit breit diskutiertes Thema.

Literatur lesen: Herausforderung und Gewinn

Wie aber verhält es sich mit dem Lesen der sogenannten schönen Texte? Das Lesen von Literatur gilt als eine besondere Herausforderung, gleichzeitig aber auch als besonderer Gewinn und dies aus mehreren Gründen:

Literarische Texte sind in einer je besonderen, nicht bereits eingewöhnten Weise gestaltet und dies meist mit einer Sprache, die sich von jener, die wir im Alltag verwenden, deutlich unterscheidet. Literarische Texte folgen anderen als den von uns gewohnten Sprachregeln, präsentieren Ausdrucksweisen, welche die Leserinnen und Leser (noch) nicht gewohnt sind und die sie deshalb auch irritieren können. Leserinnen und Leser müssen sich auf das Ungewöhnliche einstellen, sich auf das sogenannte ästhetische Spiel eines Textes einlassen, um es geniessen zu können. Irritation und Genuss sind beim literarischen Lesen also eng miteinander verbunden.

Literarische Texte führen in Welten, auch in die inneren Welten der Figuren, die den Lesenden teils vertraut sind, teils aber auch unbekannt, überraschend und je nachdem vollkommen fremd wirken. Leserinnen und Leser verfolgen Handlungen, erhalten Einblick in Gedanken und Gefühle, mit denen sie sich entweder stark identifizieren können oder von denen sie inneren Abstand nehmen. Das Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz, zwischen «Selbst- und Fremderfahrung», das Leserinnen und Leser im Umgang mit Literatur erleben (und aus literaturdidaktischer Sicht auch erleben sollen), macht einen guten Teil von deren Attraktivität aus.

Literarische Texte zeigen Möglichkeiten von Lebens- und Er-

lebensformen, sie führen in Welten ein, die anders ausgestaltet sind und anders funktionieren als jene Welt, in der sich die Leserin oder der Leser real befindet. Lesend kann man sich auf wilde Abenteuer einlassen und dennoch geschützt in der eigenen Umgebung bleiben. Lesend lässt sich je nachdem auch die Schwere des eigenen Alltags überwinden, zumindest für die Zeit, in der man sich in erzählten, attraktiven Umgebungen aufhält. In beiden Fällen, dem sogenannten Probehandeln in abenteuerlichen Welten oder der Flucht in die Fiktionalität, tritt Selbstvergessenheit beim Lesen ein: ein Zustand, den jugendliche Leserinnen und Leser als besonderen Gewinn bei ihren Lektüren empfinden (Bertschi-Kaufmann 2013).

Und schliesslich bewahren literarische Texte Wissen und Vorstellungen früherer Generationen und Epochen auf, schliessen an Traditionen des Erzählens an, an Sprachformen und Sprachbilder, mit welchen man Vorstellungen ausgedrückt hat. In den literarischen Texten bleibt deshalb ein wichtiger Teil des «kulturellen Gedächtnisses» (Assmann 1999) erhalten, mit dem man sich in der Literaturwissenschaft die Bedeutung der Literatur ebenfalls erklärt. Kinder und Jugendliche finden Anschluss daran, wenn sie Zugang zu Texten «aus anderen Zeiten» erhalten, dazu auch Hilfen, um diese einzuordnen. Ein vollständiges Verstehen solcher Texte gilt als weniger wichtig als das Interesse an den Mitteilungen und den Formen von «alten» Texten.

Literaturauswahl: Verbindlichkeit in deutscher Tradition

Die Frage, welche Texte die «gebildete Leserin» beziehungsweise der «gebildete Leser» kennen müsse, beschäftigt einerseits vorab die Gymnasien und sie wird andererseits von der Literaturkritik periodisch aufgenommen. Leserinnen und Leser des Feuilletons haben zum Beispiel die vom bekannten Literaturkritiker Reich-Ranicki (2002) zusammengestellten Leseempfehlungen zur Kenntnis genommen, die er u.a. für Romane unter dem Titel «Der Kanon. Die deutsche Literatur» herausgegeben hatte. Die Auswahl bestimmter als hochstehend befundener und für die Tradition bedeutender Texte wird als Kanonisierungshandlung (Buss 2011) bezeichnet. Mit ihr wird festgelegt, was gelesen werden soll, das heisst, es wird eine verpflichtende Selektion vorgenommen. Kanon bedeutet Verbindlichkeit, Vorschrift, auch Dogma. In deutscher Tradition wird vom schulischen Literaturunterricht denn auch die Orientierung am Kanon erwartet, an einer Auswahl von Texten, die für die Überlieferung als wertvoll gelten



Das Projekt TAMoLi untersucht, was einen motivierenden Lese- und Literaturunterricht ausmacht. Foto: Adriana Bella.

und mit welchen die Schülerinnen und Schüler in die Welt der Literatur eingeführt werden sollen. Diese Aufgabe ist nicht allein den oberen Klassen des Gymnasiums bzw. den angehenden Akademikerinnen und Akademikern vorbehalten. Auch die jüngeren Schülerinnen und Schüler sollen Kenntnis ausgewählter Literatur haben. Zumindest machen deutsche Lehrpläne nach wie vor sehr konkrete Leseempfehlungen auch für die Sekundarstufe I, wobei an deutsche Literaturtraditionen angeschlossen wird. In Deutschland steht das Lernziel Literatur lesen – wie in vielen Ländern – im Zeichen kultureller, aber auch nationaler Bildung.

Literaturauswahl in Deutschschweizer Schulen: Verzicht auf den Kanon

Die Deutschschweizer Lehrpläne hingegen enthalten kaum Vorgaben, die als Kanonisierungshandlungen (Buss 2011) die Lektüren im Unterricht bestimmen sollen, und es finden sich auch keine Hinweise auf Einzelwerke. Als Kriterien für die Textauswahl sind lediglich die Berücksichtigung von verschiedenen Gattungen und Textsorten formuliert und es wird empfohlen, die Vielfalt des Medienangebotes im Unterricht zu berücksichtigen. Der Verzicht auf den Kanon, wie er aus unseren Lehrplänen hervorgeht, wird auch für die Praxis im Gymnasium und zum Teil auch für die Germanistikstudien in der Schweiz festgestellt (Stuck 2004). Für die Kanonferne, die an Deutschschweizer Schulen deutlich spürbar ist, werden vor

allem diese zwei Gründe angegeben: In unserem viersprachigen Land orientiert man sich je Sprachregion an verschiedenen Bezugskulturen, ein einheitlicher, verpflichtender kultureller Bezugsrahmen ist deshalb weder sprachkulturell noch politisch denkbar. Zudem wird den Schweizer Lehrerinnen und Lehrern eine grosse Autonomie bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten zugestanden, und mit den neuen Lehrplänen, u.a. mit dem Lehrplan 21 für die deutschsprachigen Kantone, wird diese Art der Autonomie erneut bestätigt.

Das Projekt Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I – TAMoLi

Der Rahmen, der für den Lese- und Literaturunterricht gegeben ist, stellt sich für die deutschsprachige Schweiz teils ähnlich, teils aber auch deutlich anders als in Deutschland. Die Diskussion über die Bedeutung der allgemeinen Lesekompetenz, die PISA in beiden Ländern entfacht hat, legt das Einüben von Lesefähigkeiten mit alltagsnahen Texten nahe. Das Ziel der literarischen Bildung gilt ebenfalls in beiden Ländern, allerdings wird es in der Schweiz mit deutlich weniger Vorgaben versehen als in Deutschland. Über die tatsächliche Praxis des Lese- und Literaturunterrichts ist allerdings wenig bekannt, und wir kennen die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Praxis noch kaum.

Hier setzt das Forschungsprojekt TAMoLi ein, indem es den Lese- und Literaturunterricht speziell auf der Sekundarstufe I

«Literarische Texte bewahren Wissen und Vorstellungen früherer Generationen und Epochen auf, schliessen an Traditionen des Erzählens an, an Sprachformen und Sprachbilder, mit welchen man Vorstellungen ausgedrückt hat. In den literarischen Texten bleibt deshalb ein wichtiger Teil des «kulturellen Gedächtnisses» erhalten, mit dem man sich die Bedeutung der Literatur erklärt.»

untersucht – und diesen sowohl aus der Sicht der Lehrpersonen als auch aus jener der Schülerinnen und Schüler. Konkret interessieren die Ziele, welche Lehrerinnen und Lehrer im Lese- und Literaturunterricht verfolgen, die Texte, die sie für ihre Klassen auswählen, und die Unterrichtsverfahren, die sie für den Umgang mit Texten einsetzen. Und ebenso interessieren die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf den erlebten Unterricht, auf ihre Leseerfahrungen sowie ihre Einstellungen gegenüber den Texten.

Dabei kommen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren zur Anwendung, dies mit der Befragung von 60 Lehrpersonen in zweitletzten oder letzten Klassen der Sekundarstufe I aus allen Schultypen und ihrer rund 1200 Schülerinnen und Schüler (je mit Fragebogen), der Angabe der Texte, die im Verlauf von vier Monaten im Unterricht verwendet werden (Verzeichnis der Textauswahl), und vor diesem Hintergrund der detaillierten Beobachtung des Unterrichts in neun Schulklassen (Videographie) sowie im Rahmen der daran anschließenden Gespräche mit jeweils Beteiligten (Interviews). Die Studie ist international angelegt; parallel unternimmt die Universität Hildesheim in Niedersachsen dieselbe Untersuchung mit 60 Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern. Ziel des Projekts TAMoLi ist es also, die Praxis des Unterrichts aus beiden Perspektiven zu beobachten und in der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern mehr darüber zu erfahren, was einen motivierenden Lese- und Literaturunterricht ausmacht. Die Ergebnisse werden als Grundlagen für die weitere Entwicklung von Unterrichtsvorschlägen und für die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern dienen.

Weitere Informationen zum Projekt unter www.literaturunterricht.ch

Literatur

- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2013): Jugendlektüre und Gratifikation. In: Rosebrock, Cornelia; Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2013): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim und München: Juventa, S. 136–149.
- Buss, Angelika: Kanonprobleme (2011). In: Kämper-van den Boogaart: Deutsch Didaktik. Ein Leitfaden. Berlin: Cornelsen.
- Reich-Ranicki, Marcel (2002): Der Kanon, die deutsche Literatur. Berlin: Insel.
- Stuck, Elisabeth (2004): Kanon und Literaturstudium: Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen. Paderborn: Explicatio.