

her werden in didaktischen Empfehlungen die Handlungsorientierung, das entdeckende Lernen, Prozess als Ziel, Projektmethode, fächerübergreifende Zugänge und Lernen an Stationen favorisiert. Einen Literaturkanon (als Konstrukt anderer) darf es ebenso wenig geben wie Noten, mit denen Unvergleichliches verglichen würde.

Die Gegenposition lässt sich als *diskursive* (kritische) *Hermeneutik* bezeichnen, der es um intersubjektive Verständigung zwischen Lehrern, Didaktikern und Politikern auf der einen und den Schülern auf der anderen Seite über das, was gelten soll, gehen muss. Das Einverständnis etwa über den Kanon, die Methoden oder Kriterien der Benotungen trägt solange, bis es widerrufen und neu begründet wird. Im Rahmen dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass es eine immer größere Menge an Wissen gibt, das junge Menschen für die Bewältigung des Lebens in Beruf, Gesellschaft und Kultur benötigen. Diese Standards zu vermitteln bedeutet, Chancengleichheit herzustellen und Mündigkeit zu sichern.

Die Kontroverse zwischen diesen Positionen bricht zwar an konkreten Fragen immer wieder auf, wie etwa an der Kanondebatte oder der Frage der Beurteilung von Schülerarbeiten deutlich gemacht werden kann (MÜLLER-MICHAELS 2000), aber es gibt durchaus Nuancen und Zwischentöne, die zwischen Elementen beider Theorien vermitteln. Im Lichte der historischen Betrachtung der gegenwärtigen Kontroverse kann man auch fragen, ob sich hinter dem modernen Streit nicht die alten Argumentationslinien von Methodik und Didaktik verbergen oder ob sich die Akzente nicht aus der Betrachtung der Schüler verschiedener Altersstufen und damit der Schulformen ergeben. Wichtig erscheint allein, dass aus der Kenntnis der alten Fragen eine Orientierung wächst, die neue Antworten plausibel begründen hilft. Das ist der Nutzen der Historie für das Leben heute.

II. GRUNDLAGEN DES LITERATURUNTERRICHTS

1. Literarische Sozialisation

VON WERNER GRAF

1. Vorbemerkungen

Die Reflexion über die Bedeutung des Lesens und die empirische Untersuchung der Lesepraxis von Kindheit und Jugend stehen heute unter dem Menetekel vom »Ende des Buchzeitalters«. Die nicht zuletzt anlässlich solcher Diagnosen intensiviertere Leseforschung führt jedoch zu einem verblüffenden Ergebnis: Dramatische Einbrüche im quantitativen Leseverhalten sind nicht nachzuweisen (LESEN 2000). Gerade Kinder lesen weiterhin, auch Jugendliche lesen noch, problematisch wird die Buchnutzung eher bei Erwachsenen (SCHÖN 2000). Trotzdem kann keine Entwarnung gegeben werden; denn die alarmierenden Hinweise auf den drohenden Verlust einer kulturellen Schlüsselkompetenz haben vielfältige lesefördernde Aktivitäten (HURRELMANN 1998 a) ausgelöst, die nicht ohne Erfolg blieben. Diese besondere lesepädagogische Aufmerksamkeit stabilisiert bislang das quantitative und das qualitative Leseniveau.

Eine Voraussetzung erfolversprechender Leseförderung ist die genaue Kenntnis der Lesegenese und der Struktur des Lesens unter den Bedingungen der Medienkonkurrenz (EGGERT/GRAF 1989; EGGERT u. a. 2000). Da die Untersuchung des Lesens in der Mediengesellschaft als interdisziplinäres Projekt, das unterschiedliche theoretische Ansätze und Methoden zu integrieren hat (GROEBEN 1999), aufzufassen ist, wird vorgeschlagen, das Lesen – wie die Medienrezeption insgesamt – als Rezeptionshandlung zu verstehen, in deren Ausführung als literarische Kommunikation zwischen einem (Lektüre)biografisch vorgeprägten Subjekt und einem Bedeutungen anbietenden Text ein Sinn konstruiert wird, wobei diese Sinnkonstruktion von weiteren situativen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird. Das Lesen konkretisiert den Text und modifiziert das

subjektive Wissen, die Lesehandlung lässt sich nicht auf bewusste Entscheidungen, Intentionen und Motive reduzieren, sondern umfasst auch habitualisierte Verhaltensweisen und unbewusste Impulse und Wirkungen. Die Gesamtheit der psychischen Regeln und Mechanismen, die diese komplexe Lesehandlung steuern, wird als **Lese-konstruktion** bezeichnet (GRAF 1997).

Die Genese des Lesens in Kindheit und Jugend wird vom historischen und vom sozialen Kontext beeinflusst. Die wichtigsten historischen Einflussfaktoren sind erstens die kulturpolitischen Rahmenbedingungen, deren Konsequenzen sich im Zeit- oder Systemvergleich zeigen lassen, wie z. B. in Untersuchungen zur Lesegenese im Nationalsozialismus (GRAF 1997) oder in der BRD/DDR, zweitens der mentalitäts- und literaturgeschichtliche Wandel des Begriffs des Lesens und des Literaturangebots (SCHÖN 1999 a) und drittens die beschleunigten Veränderungen der Medienproduktion und -rezeption. Die Schichtenzugehörigkeit und das gegliederte Schulsystem bestimmen bis heute signifikant das Leseverhalten: Mit aufsteigender Schulbildung und sozialer Schichtung ist ein größerer Leseranteil zu erwarten. Diese historischen und sozialen Bestimmungsgrößen werden überlagert durch den Faktor Geschlecht; denn quer zu den historischen Veränderungen und den differierenden sozialen Bedingungen lesen Mädchen mehr als Jungen, sie geben dem Lesen eine höhere Bedeutung und sie bevorzugen weit überwiegend Fiktion, während männliche Leser (ab der Jugendphase) Sachliteratur präferieren (LESEN 2000).

Die repräsentativen Befunde belegen drastisch die fortdauernde kulturelle Ungleichheit: Mit hoher Wahrscheinlichkeit liest eine Gymnasiastin aus »gutem Hause«, wogegen ein Hauptschüler aus der Unterschicht selten literarische Interessen entwickelt. Entgegen dieser vorherrschenden Mehrheitstendenz können freilich nicht nur Einzelne, sondern erhebliche Minderheiten eine andere literarische Sozialisation durchlaufen, was mit den Begriffen »unerwarteter Leser« bzw. »unerwarteter Nichtleser« (HURRELMANN/HAMMER/NISS 1993) umschrieben wurde.

Die Bewertung der kulturellen Differenzen im Leseverhalten bleibt gleichwohl ein schwieriges Problem, wenn man einerseits bedenkt, welche Bedeutung das informatorische Lesen in der inzwi-

sehen zur Informationsgesellschaft ausgerufenen Gegenwart erheischt, und andererseits darüber nachdenkt, welche kompensatorische Wirkung aus der Vorliebe für Fiktion resultieren kann, wenn es sich ausschließlich um Trivilliteratur handelt.

Das Forschungsprogramm »literarische Sozialisation«, das in den achtziger Jahren durch zahlreiche Publikationen und durch die Zeitschrift »Literatur & Erfahrung« etabliert wurde (vgl. EGGERT/GARBE 1995), löste die Lesealter-Theorien als Paradigma zur Untersuchung und Darstellung der Lesegenese ab. Die unkritische Annahme einer endogenen Entfaltung literarischer Naturbegabungen wurde durch den empirischen Nachweis des Einflusses der Sozialisationsinstanzen, besonders den des »Leseklimas in der Familie« (HURRELMANN/HAMMER/NISS 1993) und den des Deutschunterrichts (SCHÖN 1993), auf die Entwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz sowie durch die Untersuchungen der sozialisierenden Funktionen des Lesens für die psychosoziale Entwicklung und die Bearbeitung von Alltagsproblemen (FEND 1979) gründlich widerlegt. Der Sozialisationsansatz verleitet andererseits dazu, die Einsicht in die biografische Prozesshaftigkeit und individuelle Strukturiertheit der literarischen Genese zu vernachlässigen. Die Erforschung der literarischen Sozialisation muss also auch die Aufmerksamkeit für die literarische Selbstsozialisation einschließen.

2. Kinderlektüre

Obwohl die Vielfalt der Titel und Autoren, die in der Kindheit gelesen werden, immer größer wird, sollte man sich zunächst die weitgehende **Homogenität der kindlichen Lesepräferenz** vergegenwärtigen. Es wirft z. B. in der Praxis keine prinzipiellen Probleme auf, für Kinder geeignete Bücher in einer Kinderbücherei zusammenzustellen, es wird kaum ein Kind darauf bestehen, sich aus der Erwachsenenabteilung zu bedienen und ein solches Werk spannender zu finden. Auch wenn es im Einzelfall lediglich orientierende Bedeutung hat, sind auch Altersempfehlungen nicht durchweg fragwürdig. Im Gegensatz zur Jugendphase hat der Lesestoff der Kindheit inhaltlich und formal eine so starke Affinität zur psychischen

Entwicklung im Allgemeinen und zur Leseentwicklung im Besonderen, dass sich das Genre der Kinderliteratur weitgehend mit dem Kanon der tatsächlich genutzten Kinderlektüre überschneidet.

Differenzierungen finden im Rahmen dieser weitgehenden Homogenität statt. Empirisch gesichert ist die fast ausschließliche Nutzung fiktionaler Texte und die Bevorzugung fantastischer Literatur. Neben Bilderbüchern werden realistische Erzählungen, Kriminalgeschichten und Tierbücher gelesen. Während letztere von Mädchen präferiert werden, bevorzugen Jungen Comics (BERTSCHI-KAUFMANN 2000).

Sachliteratur, die von Kindern selten ausgewählt wird, hat am ehesten eine Chance, wenn sie im Zusammenhang mit anderen attraktiven Themen oder im Anschluss an Fiktionales rezipiert werden kann.

Typischer Lesemodus in der Kindheit ist das intensive, **identifikatorische Leseerlebnis**, das sowohl durch teilnehmende Beobachtung bestätigt wird wie auch, was die biografische Langzeitwirkung bezeugt, durch autobiografische Erinnerungen, wie sie schriftlich oder mündlich bei Erwachsenen erhoben werden können. Aus der Warte des Erwachsenen wird stereotyp auf das verlorene Leseglück der Kindheit zurückgeblickt.

»Ich konnte mich so in eine Geschichte reinversetzen, dass meine Mutter mich vier- bis fünfmal zum Essen rufen mußte, ehe ich es hörte. Ich war in eine andere Welt eingetaucht ...«. (Zitiert werden im Folgenden Lektüreautobiografien aus meinem Archiv.)

Ein Topos: Das unansprechbare, völlig versunkene, lesende Kind, das sich im Zustand höchster Konzentration befindet. Die Symbiose mit dem Text scheint absolut zu sein, durch nichts lässt es sich ablenken. Dieses höchst intensive Leseerlebnis wird in den Lektüreautobiografien oft mit Hilfe räumlicher Bilder plausibel gemacht, hier wird es mit dem Eintritt in eine »andere Welt« umschrieben, so als ob das Buch einen Raum öffne, in den der Leser nicht nur hineinblicke, sondern in den er regelrecht hineinversetzt werde, in den er »eintauche«, ein Wort, das die Vorstellung des vollständigen Eintritts in eine ganz andere Umwelt verstärkt (GRAF/SCHÖN 2001).

Im Vergleich zur Anziehungskraft des Fernsehens scheint das Bücherlesen trotzdem Motivationsprobleme aufzuwerfen. Die Ursache dürfte in der Lesefertigkeit zu suchen sein; denn erst auf einem gewissen Kompetenzniveau kann die Frustration der Lesearbeit durch die Faszination der Geschichten, deren Wirkung durch das Vorlesen erprobt und gesichert ist, übertroffen werden. Auch solche Erfolgserlebnisse motivieren, doch die entscheidende Motivationsbasis ist in der Korrespondenz von psychischen Bedürfnissen und literarischen Befriedigungen zu sehen.

»Als Kind kannte ich Lesen nur zum Vergnügen.« Das kindliche Leseerlebnis gewinnt sinnliche Intensität (SCHÖN 1993). »Jedesmal übergoss mich ein schöner Schauer von Freude, wenn es im Märchen ein Happy End gab.« Psychoanalytisch wird die kindliche Leselust als Wunscherfüllung in der Illusion verstanden (FRIEDLÄNDER 1941; STEINLEIN 1987; GRAF 1996).

Da Kinder besonders zwei Erwartungen nennen, ihre Lieblingsbücher sollen nämlich »spannend« und/oder »lustig« (DAHMEN 1994) sein, stellt sich auf der Ebene der alterstypischen literarischen Rezeptionskompetenz die Frage nach der Entwicklung des Verständnisses von Spannung und Komik. Als spannend können von Kindern Verwicklungen und Lösungen auf der Handlungsebene genossen werden. Die kindliche Lektüre orientiert sich am Helden der Geschichte, wobei zunächst die Neigung vorherrscht, diesen projektiv mit der eigenen Befindlichkeit auszustatten. Diese einfache egozentrische Identifikationsform setzt freilich fast grenzenlos anmutende Verwandlungsfreude frei: Tendenziell kann ein Kind jedes Wesen oder jeden Gegenstand in der Fantasie imaginieren oder im Spiel imitieren, wobei freilich diese Objekte den eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten im Sinne Piagets assimiliert werden. Im Grundschulalter kann die Perspektive einer Figur übernommen werden, wenn die literarische Figur an die kindliche Verstehensfähigkeit anpassbar ist. Der Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Figuren stellt eine anspruchsvollere Leistung dar, die unter Anleitung z. B. in Rollenspielen zu Texten geübt werden kann. Innerpsychische Dynamik, ambivalente Stimmungen von Figuren oder innere Konflikte werden, wie es für das Textangebot Abenteuergeschichte (KLOTZ 1979) typisch ist, im Nachvollzug der Handlung und der Personenkonstellation erlebt.

Die literarische Wahrnehmungsfähigkeit von Kindern erlaubt es ihnen, psychische Spannungen im literarischen Medium zu bearbeiten, wie es Bruno Bettelheim am Beispiel der Märchen gezeigt hat (BETTELHEIM 1977). Kinder können die Metaebene der begrifflichen Explikation solcher Spannungen selbst noch nicht betreten, aber das sollte nicht zu dem Fehlschluss verleiten, ihr Textverständnis bleibe an der Oberfläche. Ein sicheres Anzeichen für eine intensive unbewusste Korrespondenz zwischen Fantasiebedürfnissen der LeserInnen und Fantasieangeboten der Geschichten ist die unermüdliche Wiederholungslektüre: Wenn der Gang der Handlung längst bekannt ist, wenn ein Kind den Text wörtlich auswendig weiß, dann kann Spannung kaum mit Neugier auf das Ende der Geschichte erklärt werden, sondern damit, dass lesend eine Fantasetätigkeit in Gang gesetzt wird, die sich in lustvoller Weise auf eine psychische Bedürfniskonstellation bezieht, die, da sie mit einer gewissen Dauer ausgestattet ist, immer wieder nach illusionärer Befriedigung verlangt. Die spezifische Struktur der kindlichen Fantasiebefriedigung analysiert Rüdiger Steinlein als Verschränkung von symbiotisierendem und ödipalisierendem Lesen (STEINLEIN 1987) – Texte, die diesen Lesemodus erlauben, werden als »spannend« empfunden.

Die von Kindern erwünschte und rezipierbare Komik weist einen altersspezifischen Bezug zur Form des Textes auf. Kinder können nicht nur über Abweichungen im Verhalten der handelnden Figuren lachen, sondern auch über sprachliche Besonderheiten, vermutlich weil es als Befreiung wahrgenommen wird, wenn Sprachnormen, die selbst mühsam erlernt und widerstrebend eingehalten werden, in der Fantasiewelt übertreten oder außer Kraft gesetzt werden (SPINNER 1993 a).

Kindgemäß sind zunächst konkrete Wörter und anschauliche Bilder aus dem altersspezifischen Répertoire, der abstrakte Sprachgebrauch wirft Verstehensprobleme auf. Ironie und Satire gehören nur in ersten Ansätzen zum kindlichen Rezeptionsrepertoire, ästhetische Formen auf der Ebene intertextueller Anspielungen bleiben unzugänglich. Wie bereits in der Vorlesezeit werden deutliche Fortschritte der Verstehenskompetenz realisiert, wenn Fragen zu unverständlichen Stellen auf dem erreichten Sinngebungsniveau beantwortet werden. Hat ein Kind die lustorientierte Lesekonstruktion

für sich entwickelt, treten keine Motivationsprobleme mehr auf. Die Kommunikation zwischen dem kindlichen Leser und seinen Büchern wirkt in dieser intensiven Lese-phase autonom, das lesende Kind bedarf nun keiner Gratifikationen von außen mehr.

Das Ende der Kindheit markiert oft eine Lesekrise. Die Ursache des Motivationsrückgangs kann in einem literarischen Kompetenzzuwachs gesehen werden, mit dem auch die ästhetischen Erwartungen anspruchsvoller werden. Außerdem verliert die psychische Funktion jener tagträumerischen Lektüre ihre Bedeutung, weil sich die psychischen Bedürfnisse/Wünsche verschoben haben. Andere Entwicklungsaufgaben fordern andere Fantasien und deshalb anderen Lesestoff. Die literarische Sozialisation steht am Ende der Kindheit vor der Aufgabe, die Gesamtheit der literarischen Rezeptionsweisen, also der kindspezifischen Lesekonstruktion, so zu transformieren, dass auch unter veränderten lebensgeschichtlichen Bedingungen Lesegenuss möglich ist.

3. Jugendlektüre

In der Jugendphase (ca. 12–18 Jahre) weitet sich das Spektrum der Lektüre enorm aus. Auch wenn am Anfang eine gewisse Kontinuität der kindlichen Präferenz und des kindlichen Leseverhaltens unverkennbar ist, als Beispiel kann das eskapistische Weiterlesen von Abenteuer- oder Mädchenbüchern angeführt werden, belegen Lektüreautobiografien, dass die Jugendlektüre als bewusst abgegrenzte biografische Phase der literarischen Sozialisation rekonstruiert werden muss. Rückblickend wird von Erwachsenen selbst die Genese des Lesens in die Abschnitte Kindheit und Jugend eingeteilt, wobei die Jugendphase durch zwei gegensätzliche Momente bestimmt wird; einerseits durch das Bewusstsein einer gewissen Homogenität, wie sie z. B. durch den Begriff der Jugendliteratur suggeriert wird, andererseits durch eine **diversifizierte Lesepraxis**, die tendenziell auf das gesamte Buchangebot hin expandiert. Anders als in der Kindheit deckt die altersspezifische Jugendliteratur nur einen Teil der Jugendlektüre ab. Empirisch zeigt sich die Jugendphase freilich nicht als stetiger Entwicklungsprozess vom kindlichen zum

erwachsenen Lesen, vielmehr zerfällt sie selbst in disparate Lese- (oder Nichtlese-)phasen, die zum Teil krisenhaften Charakter aufweisen. Zwischen Leseabstinenz und Lesesucht, zwischen Schwelgen im Trivialen und hochversierten ästhetischen Ambitionen ist alles möglich.

Das Anregungszentrum wandert in dieser zweiten Initiationsphase aus der Familie hinaus. Hinweise auf Bücher und Autoren geben nun überwiegend Freunde und Freundinnen, aber auch die Schule. Bei letzterer Institution konkurrieren Schülerbücherei und Deutschunterricht miteinander – und oft wird die Person des Deutschlehrers/der Deutschlehrerin ausgezeichnet.

Wenn sich das Lesen zu einer »literarischen Pubertät« (GRAF 1980) intensiviert, wird das Resultat entscheidend für die Gestalt des erwachsenen Lesers, und oft hat es sogar Einfluss auf die gesamte Identitätssuche (BETTELHEIM 1990). **Literarische Sozialisation heißt auch Sozialisation durch Literatur**, doch hier soll die entscheidende Aufgabe der »literarischen Pubertät« darin gesehen werden, die aus der Kindheit stammende Leselust für den Erwachsenen zu retten und zugleich die Lesekompetenz qualitativ zu steigern. Ein solcher **Transformationsprozess** kann die Diskrepanz zwischen Leselust und Lesestoff verschärfen, wenn kognitive und emotionale Veränderungen nicht synchron in neue, korrespondierende Lesemöglichkeiten umgesetzt werden können. In dieser psychischen Konstellation kann die Lektüre Lösungen befördern, aber sie kann auch selbst in eine Krise geraten. Regelmäßig sind im Jugendalter temporäre Abwertung des Literarischen und auch Leseabstinenz zu beobachten, deren Ursache (retrospektiv) mit der Devise »dann wurde anderes wichtiger« angedeutet wird. Solche Umorientierungen können sich auch zum dauerhaften Leseverzicht habitualisieren. **Die meisten Nichtleser entstehen in der Jugend.**

Die Grundstruktur des Leseverhaltens in der Jugendphase manifestiert sich in der Unterscheidung zwischen der Lektüre fiktionaler Texte und dem Sachtextlesen. Erst im Jugendalter bildet sich eine differenzierte Lesekonstruktion »Sachbuchlektüre« aus. Auffällig ist die geschlechtsspezifische Verteilung. Lesekonstruktionen, die die Lektüre fiktionaler Literatur zum lustvollen Erlebnis machen, werden bevorzugt von Leserinnen weiterentwickelt und differenziert.

Das Sachbuchlesen erweist sich dagegen als eine weitgehend männliche Domäne.

Die Rezeption von fiktionalen Texten verändert sich in der Jugendphase gravierend, es werden Lesevarianten entwickelt, die das Spektrum der literarischen Rezeptionskompetenz entscheidend erweitern. Auf der Basis vorliegender Befunde wird folgende Systematisierung vorgeschlagen:

- (1) *Leichte Unterhaltung*: Erst Jugendliche können jene distanzierte Variante der Unterhaltungslektüre (z. B. das Blättern in Illustrierten) kultivieren, die situativ zur Ablenkung und aus Langeweile, aber auch habituell zur Entspannung gepflegt werden kann.
- (2) *Wunscherfüllendes, intimes Lesen*: Die Lektüreautobiografien belegen das identifikatorische Rezeptionsmuster eines intimen Weiterlesens des Jugendlichen in der Art der Kinderlektüre. Dieses wunscherfüllende private Lesemodell hoher emotionaler Involviertheit organisiert besonders in der frühen Jugend die massenhafte Lektüre von Abenteuer- und Mädchenbüchern, von Sciencefiction und Fantasy sowie von Detektiv- und Horrorgeschichten. In der späteren Jugend wird dieser Lesestoff oft temporär durch Trivialliteratur ersetzt. Diese Lektüre gewährt eine doppelte Gratifikation, da die neuen Stoffe und Themen der Erwachsenen locken, die eingeübte Form des tagträumerischen Lesens jedoch beibehalten werden kann.
- (3) *Partizipation*: Das Lesen konstituiert sich im Kontext der Jugend(lese)kultur als literarische Praxis sozialer und kommunikativer Teilhabe. Prototypisch für die Präferenz sind Jugendbücher und -zeitschriften. Die subjektive Disposition und ein entsprechendes Buchangebot treffen im problemorientierten Lesen zusammen, das die thematisch weit gefächerte Auseinandersetzung mit persönlichen, gesellschaftlichen und historischen Fragen befördert.
- (4) *Selbstkonzeptionelle Leseinteressen*: In Lektüreautobiografien wird oft der Verlust der als Kind erlebten Leselust beklagt, wobei meistens die Schule für dieses Zerstörungswerk verant-

wortlich gemacht wird. Einem Teil der so frustrierten Jugendlichen gelingt es trotzdem, in einem interessengeleiteten Prozess der Selbstsozialisation eine neue Lesemotivation und eine versierte Lesekompetenz aufzubauen und zu einem persönlichen Lesekonzept zusammenzusetzen, das z. B. die Aneignung aktueller Gegenwartsliteratur oder auch kanonischer (Erwachsenen)literatur erlaubt.

- (5) *Ästhetisches Lesen*: Diese Variante wird aus Äußerungen von Lesern und Leserinnen gewonnen, die im Vergleich zur Kindheit eine deutlich veränderte ästhetische Leseweise und literarische Kompetenz propagieren, wobei die (kindliche) Freude am Lesen erhalten geblieben ist. Dieses Lesen lässt sich als Ergebnis eines Transformationsprozesses verstehen, der es erlaubt, mit unterschiedlichen Werken der Literatur – auch mit ihrer Form – genussvolle und problemorientierte ästhetische Erfahrungen zu machen, ohne die Texte unmittelbar psychisch zu funktionalisieren. Für die Genese dieser Lesehaltung ist es förderlich, wenn im Literaturunterricht die Erfahrung gemacht worden ist, dass sich das genaue Lesen bzw. Interpretieren lohnt, weil es neue, überraschende Einsichten erschließt.
- (6) *Informatorischer Gebrauch der Fiktion*: Diese in der Leseforschung bisher vernachlässigte Rezeptionsvariante ist von der Intention geprägt, auf angenehme, unterhaltende Weise Wissen und begriffliche Erkenntnisse durch Romanlektüre zu erwerben, und zwar vorzüglich über fremde Kulturen (geografisch und historisch), über Themen des *human interest* (besonders Psychologisches zu Beziehungen und zur Selbstdefinition), Philosophie u. ä.

Auch die Sachtextlektüre differenziert sich im Verlauf der Jugendphase; es lassen sich sechs Varianten empirisch belegen:

- (1) *Instrumentelles Lesen zur gezielten Informationsbeschaffung*: Diese Lesetechnik ist pragmatisch bestimmt, sie dient der subjektlosen, sachlich neutralen Information über Sachverhalte. Paradigmatisch sind Leseakte wie »etwas nachschlagen«, also instrumentelle Handlungen. In der älteren Leseforschung

wird diese Variante oft mit dem »informativischen Lesen« (GIEHRL 1977) insgesamt gleichgesetzt.

- (2) *Privates aktualitätsbezogenes Lesen zur sozialen und kommunikativen Partizipation*: Als definitorisches Moment dieser Rezeptionsvariante tritt die Transfermöglichkeit des Gelesenen hervor, das subjektive Lesen ist auf den aktuellen kommunikativen und den sozialen Kontext hin ausgerichtet. Der Alltagsbezug lässt sich handlungstheoretisch (CHARLTON 1997) bestimmen, die Teilnahme an der aktuellen Diskussion entspricht dem psychologischen Partizipationsmodell (OERTER 1999).
- (3) *Textrezeption als Lernen im schulischen Zusammenhang*: Die Sachtexte sind Lernmedium, sie werden in dieser Notwendigkeit nicht angezweifelt, aber stereotyp werden mit dem Alter zunehmend die schulische Verpflichtung beklagt und Motivationsprobleme eingeräumt.
- (4) *Selbstkonzeptionelles Lesen als Realisierung von selbst gesetzten Interessen*: Diese Variante beruht auf der subjektiven Entscheidung, interessengeleitet aus dem aktuellen oder tradierten kulturellen Fundus ein Konzept oder ein Thema zu übernehmen und die eigene Lektüre daran zu orientieren. Ein bevorzugtes Ziel ist es, Allgemeinbildung oder ein Expertenwissen zu erwerben: Mit Pierre Bourdieus (1987) Begriff des »kulturellen Kapitals« kann gefasst werden, dass es sich hierbei nicht nur um die Information über oder die kritische Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten handelt, sondern dass das Lesen auch als Mittel eines Statuserwerbs fungiert. Für Motivationsanteile aus Distinktionsgewinnen sprechen Verweise auf das »volle Bücherregal« und abfällige Bemerkungen über Zeitgenossen, die nicht lesen. Durch die relative Unabhängigkeit von Sozialisationsinstanzen können sich die Möglichkeiten der literarischen Selbstsozialisation entfalten.
- (5) *Erkenntnisorientierung*: Vom Wissenserwerb lässt sich gerade bei Jugendlichen eine dezidiert auf begriffliche Erkenntnis und diskursives Denken gerichtete Lesehaltung unterscheiden, die auf ein wissenschaftlich fundiertes Welt- und Selbstverständnis zielt. Auch wenn eine solche Vorliebe für abstraktes

Denken zum Teil als Abwehrmechanismus der »Intellectualisierung« (FREUD 1973) zu analysieren ist, befördert sie die Denkfähigkeit nachhaltig.

- (6) *Unterhaltende, fantasieorientierte Sachtextlektüre*: Besonders männliche Jugendliche übernehmen diese Variante der Sachtextrezeption, indem sie angebotene Informationen als Anregung von Imaginationen auffassen. Die Dominanz der Erwartungen und Wünsche der jugendlichen Leser löst eine unterhaltende Fantasieproduktion aus, die als Annäherung an die Unterhaltungsfunktion in der Lektüre von fiktionaler Literatur verstanden werden kann. Der Roman entsteht quasi im Kopf. Dieses Lesen ist lustorientiert, es erscheint als Selbstzweck (vgl. SCHÖN 1999 b).

Dieses doppelte Variationsspektrum der literarischen Rezeptionskompetenz zur Nutzung fiktionaler und nichtfiktionaler Literatur wird bis zum Ende der Jugendphase empirisch nur von einer Minderheit realisiert, das kompetente Lesen als Fähigkeit zur Teilnahme an der literarischen Kommunikation fungiert also theoretisch als Zielbegriff, der ein analoges Spektrum leseorientierter Entwicklungsaufgaben begründet.

2. Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl

VON HERMANN KORTE

1. Grundlagen literarischer Kanonbildung

»Der Kanon lebt von der Schule im doppelten Sinn: Er braucht sie als Medium seiner Überlieferung, und er gewinnt durch sie erst Gestalt und historische Stabilität, weil Schule primär eine Institution *sprachlicher Natur* ist.« (BUCK 1983, 351) Günther Bucks Satz, als kanonische (d. h. Maßstäbe setzende, mit Autorität ausgestattete) Maxime gelesen, würde mit einem Schlage bildungspolitische Feldzüge gegen drohenden Traditionsverlust überflüssig machen. **Der Schule käme nicht nur die Rolle der zentralen Überlieferungsinstanz des literarischen Kanons zu, sondern sie wäre auch die entscheidende Institution, welche der Tradition »Gestalt und historische Stabilität« gäbe.** In einem solchen Harmoniemodell sind Schule und Kanon von wahrhaft exklusiver Bedeutung, aufeinander abgestimmt, um »Überlieferung« zu sichern: »Kanon ist also eo ipso Schul-Kanon, und **ohne Kanon gibt es keine Schule.**« (Ebd., 352)

1.1 Literarischer Kanon: Begriff und Geschichte

Was Buck indes mit wenigen Sätzen umrissen hat, lässt sich un schwer als Kanon vormoderner Gesellschaften identifizieren. In ihnen waren der lebenspraktische Anspruch von Kanontexten und deren fortdauernd-aktuelle Gegenwärtigkeit ebenso unumstritten wie die Aufgaben der Institution, in denen der Kanon erlernt und von Generation zu Generation weitergegeben wurde. Würden diese Voraussetzungen noch gegeben sein, so wäre die Frage, was in der Schule heute mit welchen Zielen und Absichten verpflichtend gelesen werden sollte, verbindlich zu beantworten. Die aktuelle Diskussion um den Kanon zeigt jedoch, dass ein Konsens über Kanon-Verbindlichkeit nicht mehr gegeben ist.

Für Buck war klar, dass bereits »die Arbeit der neuzeitlichen Pädagogik« von anderen Prämissen ausging: **»Schule und literarischer Kanon setzen sich nicht mehr gegenseitig voraus. (...)** Spätestens in