

**Literaturerwerb im Bildungskeller**  
**Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen**  
**Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg  
zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)  
genehmigte Dissertation

von

Steffen Volz

aus Mannheim

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernhard Rank (Pädagogische Hochschule Heidelberg)  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M.)  
Fach: Deutsch  
Tag der mündlichen  
Prüfung: 08. 10. 2005

## Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung .....	7
1. Forschungsüberblick .....	12
1.1 Die Zielgruppe: Die Schülerschaft der Förderschule .....	12
1.2 Befunde der Lesesozialisationsforschung .....	17
1.2.1 Forschungsschwerpunkte der jüngeren Vergangenheit .....	17
1.2.2 Lesen und soziale Herkunft .....	18
1.2.3 Lesesozialisation in der Familie .....	19
1.2.4 Vorlesen .....	21
1.2.5 Schule und Lesen .....	23
1.2.6 Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation .....	25
1.2.7 Lesemotivation und Leseinteresse .....	26
1.2.8 Geschlechtsspezifische Unterschiede im Leseverhalten .....	29
1.2.9 Lesen und ethnische Herkunft .....	31
1.2.10 Lesen im Mediumfeld .....	32
1.2.10.1 Wissensklufthese .....	35
1.2.11 Resümee zur Forschungssituation .....	36
1.3 Literaturunterricht an Förderschulen .....	37
1.3.1 Analyse sonderpädagogischer Veröffentlichungen .....	38
1.3.1.1 Literatur als Therapeutikum .....	40
1.3.2 Fazit zur sonderpädagogischen Situation .....	41
2. Methodische und methodologische Überlegungen .....	43
2.1 Zielsetzung und Fragestellung der Interviews .....	44
2.2 Forschungsmethodik .....	44
2.2.1 Prinzipien qualitativer Forschung und qualitativer Interviews .....	45
2.3 Das problemzentrierte Interview .....	47
2.3.1 Standardisierter Kurzfragebogen .....	51
2.3.2 Interviewleitfaden .....	52
2.3.3 Tonbandaufzeichnung und Transkription .....	55
2.3.4 Postskript .....	56
2.4 Erhebungsdesign .....	57
2.5 Auswertungsdesign .....	58
2.6 Zusammensetzung des Sample .....	62
3. Ergebnisse der Interviews: Fallbezogene Auswertung .....	66
3.1 Auswahlkriterien .....	66
3.2 Prinzipien der Darstellung .....	68
3.3 Einzelfallstudien .....	69
Mustafa: „Sonderschule, das ist eine Art Kindergarten für Ältere“ .....	69
Jennifer: „Ich hab mir alles selber beigebracht“ .....	74
Oliver: „Dann fahr ich zu meinem Schrottplatz“ .....	82
Sabine: „Ich bin Fan“ .....	87
Giuseppe: „Fernsehen? Das ist voll oft aus bei mir“ .....	97
Manuela: „Ich hab so vor zwei Jahren erst angefangen zu lesen“ .....	106
Rüdiger: „Das Buch muss spannend sein“ .....	113
Hamida: „Ich lese gut, aber versteh nicht leicht“ .....	120
4. Ergebnisse der Interviews: Fallübergreifende Auswertung .....	128
4.1 Freizeitgestaltung, Mediennutzung und außerschulisches Lesen .....	128

4.2.1 Freizeitgestaltung .....	128
4.2.2 Mediennutzung als Bestandteil von Alltag und Freizeit .....	130
4.2.2.1 Elterliche Kontrolle der Mediennutzung .....	138
4.2.3 Freizeitlesen im Kontext der Mediennutzung .....	141
4.2.3.1 Printmedienbesitz .....	141
4.2.3.2 Bedingungen der Lesesozialisation in den Herkunftsfamilien .....	143
4.2.3.3 Lektürepraxis und Lektüreinteresse .....	145
4.2.3.4 Selbsteinschätzung des Leseverhaltens .....	147
4.2.3.5 Spektrum der Lesestoffe .....	148
4.2.4 Die LeserInnen .....	155
4.2.4.1 Bezugsquellen von Lesestoffen und Bibliotheksnutzung .....	158
4.2.5 Privates Schreiben .....	159
4.3 Schule und Unterricht .....	163
4.3.1 Deutschunterricht .....	163
4.3.1.1 Umgang mit Texten .....	166
4.3.1.2 Schulische Lesestoffe .....	171
4.3.1.3 Zusammenhang von Freizeit- und Schullektüre .....	175
4.4 Schulerfahrungen .....	176
4.4.1 Soziale Dimension .....	177
4.4.2 Stigmatisierungserfahrungen und Bewältigungsstrategien .....	179
4.4.3 Kritik an Lehrkräften und Unterrichtsinhalten .....	183
4.5 Fazit der Befragung .....	187
4.5.1 Mediennutzung und außerschulisches Lesen .....	187
4.5.2 Deutschunterricht .....	188
4.5.3 Schulerfahrungen .....	194
5. Literarisches Verstehen .....	196
5.1 Forschungsansätze und -schwerpunkte .....	197
5.1.1 Begriffliche Klärung .....	200
5.2 Literarische und nicht-literarische Leseprozesse .....	201
5.3 Basale Voraussetzungen des literarischen Verstehens .....	205
5.3.1 Narratives Bewusstseins .....	205
5.4 Literarische Kompetenzen .....	207
5.4.1 Fiktionsverständnis .....	207
5.4.2 Literarische Kompetenzen im engeren Sinn .....	210
5.4.2.1 Übertragene Bedeutung .....	210
5.4.2.2 Figurenverstehen, Perspektivenübernahme, Empathie .....	212
5.4.2.3 Moralisches Verstehen, Emotions- und Komikverständnis .....	214
5.4.2.4 Weitere Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz .....	216
5.5 Konsequenz aus den Befunden .....	217
6. Erhebung literarischer Kompetenzen .....	219
6.1 Überlegungen zur Ermittlung literarischer Kompetenzen .....	219
6.2 Untersuchungsanlage .....	222
6.2.1. Textauswahlkriterien .....	223
6.2.2 Struktur der Arbeitsaufträge .....	225
6.3 Die eingesetzten Texte .....	227
6.3.1 Leonie Ossowski: „Die große Flatter“ - Erläuterungen zum Textauszug .....	227
6.3.1.1 Konzeption der Arbeitsaufträge .....	229
6.3.2 Paul Maar: „Die verschlossene Tür“ - Erläuterungen zum Text .....	230

6.3.2.1 Konzeption des Arbeitsauftrages .....	233
7. Ergebnisse der Unterrichtsprojekte: „Die große Flatter“ .....	235
7.1 Aussagen einer Figur entwerfen.....	235
7.1.1 Ausgangssituation und Intention.....	235
7.1.2 Anforderungen und Kompetenzen .....	237
7.1.3 Unterschiede in den Anforderungen der Aufgaben .....	241
7.1.4 Analysekriterien und Vorannahmen .....	243
7.1.5 Beschreibung der Schülerarbeiten.....	244
7.2 Verhalten der Figuren bewerten.....	261
7.2.1 Ausgangssituation und Intention.....	261
7.2.2 Kompetenzen und Anforderungen .....	262
7.2.3 Unterschiede in den Anforderungen der Aufgaben .....	264
7.2.4 Analysekriterien .....	265
7.2.5 Beschreibung der Schülerarbeiten.....	266
7.3 Arbeiten ohne eindeutigen Bezug zu einem Arbeitsauftrag .....	277
7.4 Illustrationen gestalten .....	281
7.4.1 Ausgangssituation und Intention.....	281
7.4.2 Kompetenzen und Anforderungen .....	282
7.4.2.1 Voraussetzungen zur Herstellung einer Comicfassung.....	283
7.4.3 Analysekriterien und Vorannahmen .....	284
7.4.4 Beschreibung der Schülerarbeiten.....	284
7.5 Titelgebung .....	305
7.5.1 Ausgangssituation und Intention.....	305
7.5.2 Kompetenzen und Anforderungen .....	306
7.5.3 Analysekriterien und Vorannahmen .....	307
7.5.4 Beschreibung der Schülerarbeiten.....	307
7.6 Zusammenschau der Befunde .....	313
7.6.1 Umfang und Orientierung am Arbeitsauftrag .....	314
7.6.2 Inhaltliche Ausrichtung.....	315
7.6.3 Figuren .....	316
7.6.4 Textsorten-Schemata.....	317
7.6.5 Genrespezifisches Wissen.....	318
7.6.6 Sprachlich-stilistische Mittel.....	319
8. Ergebnisse der Unterrichtsprojekte: „Die verschlossene Tür“ .....	320
8.1 Fortführung einer unterbrochenen Erzählhandlung: Ausgangssituation und Intention .....	320
8.2 Kompetenzen und Anforderungen .....	321
8.3 Analysekriterien und Vorannahmen .....	322
8.3.1 Anforderungen realistischer Fortsetzungen .....	323
8.3.2 Anforderungen fantastischer Fortsetzungen .....	324
8.4 Beschreibung der Schülerarbeiten.....	325
8.4.1 Schriftliche Arbeiten .....	326
8.4.1.1 Realistische Fortsetzungen.....	327
8.4.1.2 Fantastische Texte.....	335
8.4.1.3 Texte ohne eindeutigen Fortsetzungscharakter.....	342
8.4.2 Zeichnerische Arbeiten .....	345
8.4.2.1 Bildsequenzen .....	346
8.4.2.2 Einzelbilder .....	354

8.4.3 Titelgebung .....	366
8.4.3.1 Ausgangssituation und Intention.....	366
8.4.3.2 Ergebnisse Titelgebung.....	366
8.5 Zusammenschau der Befunde .....	368
8.5.1 Hauptthema und Erzähllogik.....	369
8.5.2 Aneignungsstrategien.....	370
8.5.3 Literarische und narrative Muster.....	373
8.5.3.1 Exkurs Animismus.....	375
8.5.4 Narrativ-literarische Kompetenzen.....	376
8.5.4.1 Erzählkompetenzen.....	376
8.5.4.2 Erzähltechnische Verfahren.....	377
8.6 Fazit der Unterrichtsprojekte.....	381
9. Resümee und Ausblick.....	384
Literatur .....	394
Anhang .....	405

## 0. Einleitung

Lesen gilt als eine Schlüsselqualifikation moderner Gesellschaften, Lesekompetenz als Basis einer umfassenden Medienkompetenz. Der hohe gesellschafts- und bildungspolitische Stellenwert, der der Lese-Qualifikation zugesprochen wird, spiegelt sich wider in der Breite wissenschaftlicher Forschung. Um nur die Hauptrichtungen zu nennen: Pädagogik, Sprach- und Literaturwissenschaft sind daran ebenso beteiligt wie Soziologie, Philosophie, Psychologie und Neurophysiologie.

Je nach Forschungsinteresse stehen unterschiedliche Aspekte des Phänomens Lesen im Vordergrund; bildungspolitische Bedeutung kommt dabei einer jeden Annäherung an das Thema zu. Die Debatte im Anschluss an die PISA-Studie, der sowohl wissenschaftliche als auch populäre Disput über die Auswirkungen der ‚Neuen Medien‘ wie die nicht enden wollende Rede über einen angeblichen Verfall der (Lese-) Kultur geben hiervon eindruckliche Beispiele.

Forschungen zur Lesesozialisation und zur literarischen Sozialisation beschäftigen sich mit dem Erwerb entsprechender Kompetenzen, den Voraussetzungen, Bedingungen und Hindernissen, die diese Prozesse beeinflussen und gestalten. Den ‚Literaturerwerb im Bildungskeller‘ zum Gegenstand einer eigenständigen Untersuchung zu machen, liegt darin begründet, dass zu den Lesesozialisationsverläufen von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft bislang nur in Ansätzen Erkenntnisse vorliegen. Auch der Deutsch- und Literaturunterricht, der mit dieser Zielgruppe praktiziert wird, wurde bisher kaum systematisch erforscht.

Die hier vorgelegte Untersuchung verfolgt die Absicht, die Bedingungen, unter denen sich die literarische Sozialisation im ‚Bildungskeller‘<sup>1</sup> sowohl außerhalb wie in der Schule vollzieht, am Beispiel von Schülerinnen und Schülern der Förderschule näher auszuleuchten.

Die Erschließung dieses Untersuchungsfelds erfolgt dabei unter drei Gesichtspunkten: Die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen die Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft verläuft, sollen rekonstruiert, schulische und außerschulische Erfahrungen mit Lesen und Literatur herausgearbeitet, Kompetenzen zur Rezeption literarischer Texte eruiert werden. Mit dieser Vorgehensweise wird der

---

<sup>1</sup> Der Begriff ‚Bildungskeller‘ ist Hillers Schrift *Ausbruch aus dem Bildungskeller* entlehnt. In Kapitel 1.1 wird näher erläutert, welchen Personenkreis Hiller vor Augen hat.

Anspruch eingelöst, Aspekte der schulischen und außerschulischen Sozialisation gleichermaßen in den Blick zu nehmen.

Die theoretisch ausgerichteten Kapitel der Untersuchung erörtern Fragestellungen der Lesesozialisationsforschung und des Literaturunterrichts an Förderschulen (Kapitel 1), der Forschungsmethodologie (Kapitel 2) und der Entwicklung des literarischen Verstehens (Kapitel 5). In den Teilen der Arbeit, die der Darstellung und Auswertung empirisch erhobener Daten dienen, rücken die Perspektive und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses: Zum einen werden mittels einer Befragung erhobene Befunde zur schulischen und außerschulischen Medien- und Lesesozialisation dargelegt, zum anderen werden Schülerarbeiten vorgestellt und im Hinblick auf literarische Verstehensleistungen analysiert, die im Rahmen von projektorientierter Unterrichtsforschung entstanden sind.

Aufgearbeitet wird das Thema ‚Literaturerwerb im Bildungskeller‘ in insgesamt neun Kapiteln. Drei Problemzusammenhänge – der Verlauf der Medien- und Lesesozialisation, die Erfahrungen mit Literatur, die Kompetenzen zur literarischen Rezeption – markieren die zentralen Forschungsanliegen der Arbeit. Kapitel 1 (Forschungsüberblick) leistet die theoretische Grundlegung. Zunächst wird die Zielgruppe der Arbeit, die Schülerschaft der Förderschule, näher vorgestellt, Befunde und Diskussionen der Lesesozialisationsforschung mit Relevanz für diese Zielgruppe werden referiert, Probleme der Forschungslage erörtert. Auf der Basis einer Analyse sonderpädagogischer Literatur zu Fragen des Deutschunterrichts sowie einschlägiger Unterrichtsmodelle wird zudem ein erster Blick auf den Literaturunterricht an Förderschulen und auf die didaktischen und methodischen Vorstellungen und Prinzipien geworfen, denen dieser Unterricht verpflichtet ist.

Ziel dieses ersten Schrittes ist es, den Kenntnisstand der empirischen Lesesozialisationsforschung hinsichtlich der Zielgruppe auszuwerten und eine Rekonstruktion des Literaturunterrichts an Förderschulen anhand vorliegender Publikationen vorzunehmen.

An die in Kapitel 1 erfolgte Bestandsaufnahme schließt die erste empirische Untersuchung direkt an: die Befragung von FörderschülerInnen zu ihrer Medien- und Lesesozialisation. In Kapitel 2 (Methodische und methodologische Überlegungen) werden die Zielsetzung dieser Interviews sowie methodische und methodologische Fragestellungen erörtert, die im Zusammenhang mit diesem Untersuchungsschritt stehen. Die



Forschungslage zur Zielgruppe und das Erkenntnisinteresse der Arbeit bedingen eine explorativ ausgerichtete Untersuchungsanlage, die den Prinzipien qualitativer Sozialforschung unterliegt. Daher werden in Kapitel 2 zunächst wissenschaftstheoretische Grundannahmen qualitativer Forschung erläutert; anschließend wird das für die Interviews benutzte Erhebungs- und Auswertungsverfahren vorgestellt. Die grundsätzlichen methodologischen Anmerkungen dieses Kapitels und die daraus abgeleiteten forschungspraktischen Prinzipien besitzen auch Gültigkeit für die zweite empirische Untersuchung, die im Verlauf der Arbeit geleistet wird: die Erhebung literarischer Kompetenzen mit Methoden der empirischen Unterrichtsforschung.

Thematisch konzentriert sich die Befragung der Jugendlichen auf die Bedeutung des Lesens im Kontext von Mediennutzung und Freizeitverhalten sowie auf die Wahrnehmung von Schule und Deutschunterricht durch die Befragten selbst.

Ziel dieses Untersuchungsschrittes ist es, die zuvor erlangten Erkenntnisse durch Berücksichtigung der Perspektive der SchülerInnen zu vertiefen und zu überprüfen sowie differenziertere und weiterreichende Befunde zu erhalten.

Die Kapitel 3 und 4 (Ergebnisse der Interviews) präsentieren und diskutieren die Resultate der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in zwei Schritten. In Kapitel 3 (Fallbezogene Auswertung) werden exemplarische Einzelfallstudien vorgestellt, Kapitel 4 (Fallübergreifende Auswertung) erörtert die vorliegenden Befunde fallübergreifend.

Die Auswertung schließt mit einem Fazit (Kapitel 4.5). Neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse leistet es eine kritische Einordnung und Interpretation der bisherigen Befunde vor dem Hintergrund des Kenntnisstandes der empirischen Lesesozialisationsforschung und der literaturdidaktischen Theoriebildung. Für den Argumentationsgang der gesamten Arbeit ist dieses Fazit insofern von erheblicher Bedeutung, als darin wesentliche Probleme und ‚Fallstricke‘ der vorgefundenen Unterrichtspraxis herausgearbeitet werden können.

Das Projekt einer Erhebung literarischer Kompetenzen, der darauf folgende Untersuchungsschritt, ergibt sich aus grundsätzlichen Erwägungen und aufgrund der zuvor gewonnenen Erkenntnisse. Die Entwicklung des literarischen Verstehens ist eine wichtige Komponente im Prozess der literarischen Sozialisation. Literaturdidaktische Überlegungen sind – als Fundament für weiterführende Konzeptionen – dringend auf empirische

rische Erkenntnisse zum literarischen Verstehen angewiesen. Im Kontext der hier vorliegenden Arbeit werden zu diesem Zweck literarische Aneignungsstrategien und Verstehensleistungen jugendlicher FörderschülerInnen ermittelt und analysiert. Kapitel 5 (Literarisches Verstehen) skizziert die Forschungslage, Kapitel 6 (Erhebung literarischer Kompetenzen) stellt die Untersuchungsanlage vor, präsentiert und begründet die konzipierten Unterrichtsprojekte sowie die dabei eingesetzten Texte und Arbeitsaufträge. Kapitel 7 (Ergebnisse der Unterrichtsprojekte: „Die große Flatter“) und Kapitel 8 (Ergebnisse der Unterrichtsprojekte: „Die verschlossene Tür“) dienen der möglichst umfassenden Präsentation und der differenzierten Interpretation des erhobenen Materials. Die Darstellung geht dabei von einer detaillierten Beschreibung der Einzelfälle aus und kommt über eine Zusammenschau fallübergreifend vorliegender Phänomene zu einer Verallgemeinerung der Befunde. Beide Kapitel sind systematisch gleich aufgebaut. Zunächst wird die Intention des jeweiligen Arbeitsauftrags vorgestellt, den die SchülerInnen zu bearbeiten haben; die dafür benötigten Kompetenzen werden diskutiert, die Vorannahmen und Analysekriterien offen gelegt. Im Anschluss daran werden die Schülerarbeiten präsentiert und mittels textanalytisch-hermeneutischer Verfahren im Hinblick auf literarische Verstehensleistungen und narrative Kompetenzen interpretiert. Nach der Darlegung der Einzelbefunde erfolgt jeweils eine Zusammenschau. Ein Fazit, das wichtige übergreifende Ergebnisse aus beiden Unterrichtsprojekten zusammenfasst, wertet die Ergebnisse der Unterrichtsforschung systematisch aus.

Im neunten und letzten Kapitel werden zunächst die Ausgangsbedingungen der vorliegenden Untersuchung nochmals in Erinnerung gerufen. Im Anschluss daran werden die Befunde und Konsequenzen der beiden empirischen Studien aufgegriffen, zueinander in Beziehung gesetzt und in einem Resümee zusammengefasst. Mit einem Ausblick auf mögliche literaturdidaktische Konsequenzen schließt die Arbeit.

Durch die gewählte Vorgehensweise wird vielfältiges Material gewonnen, das eine Annäherung an den Themenkomplex ‚Literaturerwerb im Bildungskeller‘ aus unterschiedlichen Blickwinkeln erlaubt. Anhand einschlägiger Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung sowie der Analyse didaktisch-methodischer Vorschläge zum Literaturunterricht in der Sonderschule werden zunächst die Perspektiven der Leseforschung und der sonderpädagogischen Didaktik eruiert. Die Selbstaussagen der befragten Jugendlichen wiederum erlauben eine Problematisierung, Ergänzung und Modifikation dieser Be-

funde und Sichtweisen. Aus der Zusammenschau dieser unterschiedlichen Aspekte kristallisiert sich ein beträchtliches Spannungsverhältnis zwischen den Erkenntnissen der empirischen Lesesozialisationsforschung und der literaturdidaktischen Theoriebildung auf der einen Seite sowie der sonderpädagogischen Didaktik und Unterrichtspraxis auf der anderen Seite heraus. Schlüssig lässt sich daraus die Notwendigkeit einer Neuakzentuierung des Literaturunterrichts herleiten.

Mit den aus den Unterrichtsversuchen gewonnenen Lösungen und Produkten der SchülerInnen steht ein Baustein bereit, der sowohl eine zusätzliche Ausdifferenzierung des Gesamtbildes als auch erste Hinweise auf eine mögliche Neukonzeption des sonderpädagogischen Literaturunterrichts gestattet – zeichnet sich doch in der Analyse der Rezeptionsprodukte ein Potenzial an literarischen Kompetenzen ab, das in bislang vorliegenden Vorschlägen zur Gestaltung des Literaturunterrichts an Förderschulen keine Beachtung findet. Hieraus ergibt sich im Ausblick eine doppelte Perspektive: Es gilt dieses Potenzial an literarischen Kompetenzen empirisch weiter auszuloten; zugleich bedarf es didaktisch-methodischer Überlegungen, wie diese Fähigkeiten im Unterricht gewinnbringend zur Geltung gebracht werden können.

# 1. Forschungsüberblick

Trotz einer boomenden Forschung im Bereich der Lesesozialisation (vgl. Groeben 1999; Groeben/Hurrelmann 2004) werden Fragen des Literaturerwerbs im ‚Bildungskeller‘ bislang kaum thematisiert. Die gesamte deutschsprachige Lese- und kommunikationswissenschaftliche Forschung zeichnet sich durch eine ausgeprägte Mittelschichtorientierung aus. Personengruppen mit niedriger formaler Bildung, Personengruppen, deren Mediennutzung hauptsächlich unterhaltungsorientiert ist und Gruppen, deren gesamtes Kommunikationsverhalten als ‚defizitär‘ oder ‚arm‘ bezeichnet wird, stehen selten im Interesse der Forschung. Die Kommunikationskompetenz und Kommunikationspraxis dieser Personengruppen kann jedoch erst dann angemessen beurteilt werden, wenn die an sie gestellten kommunikativen Anforderungen ausreichend analysiert sind (Böck 1998, 446). Mit einer Annäherung an die literarische Sozialisation so genannter Lernbehinderter wird daher bislang weitgehend unerforschtes Neuland beschritten.

Im Folgenden wird zunächst die Zielgruppe vorliegender Untersuchung näher beschrieben, im Anschluss daran werden relevante Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung hinsichtlich der Untersuchungsgruppe dargelegt, abschließend Befunde zum Literaturunterricht an Förderschulen vorgestellt.

## **1.1 Die Zielgruppe: Die Schülerschaft der Förderschule**

Die Gruppe der so genannten Lernbehinderten stellt die mit Abstand größte Teilgruppe innerhalb der Sonderschüler dar. Von den 2,5 bis 4% Kindern und Jugendlichen eines Schuljahrgangs, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, wird etwa die Hälfte als lernbehindert eingestuft. Rund zwei Drittel aller bundesdeutschen Sonderschulen sind Schulen für Lernbehinderte<sup>2</sup> (Heimlich 1999).

Die Überweisungsquoten an die Förderschule sind starken historischen, konjunkturellen und regionalen Schwankungen unterworfen (Thimm 1979). Der Überweisung auf die Sonderschule haftet, allen diagnostischen Bemühungen zum Trotz, unverändert ein Maß an Willkür an und sie ist mit einem eindeutigen Statusverlust verbunden.

---

<sup>2</sup> Die Bezeichnung ‚Schule für Lernbehinderte‘ ist inzwischen in vielen Bundesländern durch andere Begriffe ersetzt worden. Gemäß der baden-württembergischen Terminologie wird im Text zumeist von Förderschulen gesprochen.

Neben der schulischen Leistung sind soziokulturelle Variablen wie Wohnort, familiäre und ethnische Herkunft, Anpassungsgrad an schulische Verhaltensnormen, Schichtzugehörigkeit oder auch das Geschlecht, im Überweisungsverfahren von ausschlaggebender Bedeutung. Zur Gewichtung dieser einzelnen Faktoren lassen sich nur bedingt allgemeine Aussagen treffen. Wocken (2000) gelangt in einer vergleichenden empirischen Untersuchung zu *Leistung, Intelligenz und Sozillage von Förderschülern* zu der Einschätzung, dass Lernbehinderung in stärkerem Maße von sozialen als von kognitiven Faktoren abhängig ist. „Lernbehinderung ist demzufolge weitaus eher ein soziales denn ein kognitives Defizit“ (Wocken 2000, 500).

Dieses ‚soziale Defizit‘ spiegelt sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft deutlich wider. Mehr als 90% der Schülerschaft an Förderschulen entstammen unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen, die als ‚sozial schwach‘, ‚randständig‘ bezeichnet werden. Die Mehrzahl der Untersuchungen zur sozialen Lage von SchülerInnen an Sonderschulen für Lernbehinderte stammt allerdings aus den 60er und 70er Jahren (Wocken 2000, 493). Auch in Publikationen jüngerer Datums (z. B. Cloerkes 1997) wird zumeist zwangsläufig auf dieses ältere Datenmaterial zurückgegriffen,<sup>3</sup> das in seinen Grundaussagen weiterhin Gültigkeit besitzen dürfte.

In einer von Klein (2001, 52ff.) im Jahre 1997 durchgeführten Wiederholung einer Studie aus dem Jahre 1969 zum sozialen Hintergrund von ‚Lernbehinderten‘ fanden sich die sozial benachteiligenden Lebensbedingungen im Wesentlichen bestätigt. Nicht berücksichtigt, darauf macht Klein ausdrücklich aufmerksam, wurde in den älteren Untersuchungen die spezifische Situation der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft, da deren Anteil erst in den darauf folgenden Jahrzehnten drastisch zugenommen hat.

Die Population weist zudem eine geschlechtsspezifische Besonderheit auf: männliche Kinder und Jugendliche sind deutlich in der Überzahl. Dieses Phänomen lässt sich in allen Sonderschularten feststellen. Für die Förderschule kann von einem Verhältnis von 3:2 ausgegangen werden (Schroeder 2000, 103). Diese andauernde Überrepräsentation von Jungen geht dabei überraschenderweise mit einer weitgehenden Vernachlässigung genderspezifischer Fragestellungen in der sonderpädagogischen Theoriebildung einher (Rohr 1996, 249; Ortmann 2000; Theis-Scholz 2001, 160). So fehlen beispielsweise Untersuchungen zu den Ursachen dieser Geschlechtsverteilung. Als allgemeines Er-

---

<sup>3</sup> Als Quelle wird zumeist Thimm/Funke 1977 angeführt.

klärungsmodell für die Überrepräsentation von Jungen wird auf den stärkeren Sozialisationsdruck hingewiesen, dem sie ausgesetzt sind (Rohr 1996, 248). Aus einer (zunächst) weniger auf Anpassung ausgerichteten Erziehung resultiere stärker abweichendes Verhalten (Theis-Scholz 2000, 161). Rohr (1996, 246) unterscheidet eine auffällige, männliche Form der Lernverweigerung, die störend wirkt und Aufmerksamkeit erzwingt, von einer unauffälligen weiblichen Form, die oft unbemerkt bleibt, da sie mit sozial angepasstem Verhalten einhergeht. Hinsichtlich ihres Leistungsvermögens gelten Jungen tendenziell als potenziell leistungsstärker; Schroeder (2000, 104) verweist auf durchschnittlich höhere IQ-Werte bei den männlichen Förderschülern. Eine Rezeption der Gender-Debatte lässt sich innerhalb der Sonderpädagogik kaum feststellen, die wenigen vorliegenden einschlägigen sonderpädagogischen Arbeiten nehmen im theoretischen Diskurs des Faches nur eine randständige Position ein.

Ebenfalls überrepräsentiert sind Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunft, wobei hinsichtlich des Ausprägungsgrades erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen (vgl. Kornmann/Klinge 1996). Besonders stark von der Überweisung auf die Sonderschule betroffen sind dabei Kinder und Jugendliche türkischer und italienischer Herkunft (Sechster Familienbericht 2000, 181). Eine Erklärung dieser Besonderheit findet sich in der Literatur nicht. Möglicherweise hängt diese unmittelbar mit der numerischen Größe der italienischen und türkischen Migrantengruppen zusammen, ermöglicht die Existenz größerer Communities doch ein Leben nahezu unabhängig von der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft, so dass für die Angehörige dieser Einwanderergruppen weniger zwingend die Notwendigkeit besteht, die deutsche Sprache zu erlernen und anzuwenden.

Gleichfalls überrepräsentiert sind mit Sinti- und Roma-Kindern Angehörige einer ethnischen Minderheit mit deutscher Staatsangehörigkeit (OSI 2002, 161ff.).

Trotz dieser multikulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft hat die Sonderpädagogik den pädagogischen, kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft bislang keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Fragen der interkulturellen Pädagogik spielen innerhalb der Sonderpädagogik unverändert eine Nebenrolle (vgl. Jonach/Röhner-Münch 2000).

So lässt sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Lernbehinderte zwar auf der Basis soziologischer, sozioökonomischer, psychologischer, ethnischer, ge-

schlechtsspezifischer etc. Kategorien beschreiben, eine befriedigende Definition des Begriffs ‚Lernbehinderung‘ konnte allerdings bis heute nicht vorgelegt werden (vgl. Eberwein 1996b). Dies liegt darin begründet, dass es sich bei der Bezeichnung ‚Lernbehinderung‘ um eine soziale Konstruktion handelt, deren Zuweisung nicht intersubjektiv überprüfbar, sondern in Abhängigkeit von institutionellen und bildungspolitischen Interessen erfolgt (vgl. Eberwein, 1996c). Die starken historischen und regionalen Schwankungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft sind eben dieser Abhängigkeit geschuldet. „Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht“ (Bleidick 1980, 130), diese tautologische Beschreibung bleibt immer noch charakteristisch für sonderpädagogische Zuschreibungs- und Definitionsversuche.

Ein anderer Weg zur Beschreibung benachteiligter Jugendlicher wurde von Hiller (1995) beschritten, der eine präzise Bestimmung des Personenkreises vorgelegt hat. Neben den AbsolventInnen der Förderschule und der Schule für Erziehungshilfe rechnet Hiller AbgängerInnen der Hauptschule ohne bzw. mit einem unterdurchschnittlichen Abschluss ebenso hinzu, wie Jugendliche, die den Besuch weiterführender Schulen ohne einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, abbrechen; darüber hinaus Jugendliche, die eine begonnene Ausbildung abbrechen und Jugendliche, die Förderlehrgänge oder das Berufsvorbereitungsjahr mit einem nur durchschnittlichen Ergebnis absolvieren.

Die Schülerschaft an Förderschulen wiederum beschreibt Hiller (1994, 16ff.) nicht vor dem Hintergrund eines soziologischen und/oder psychologischen Modells, sondern im Hinblick auf deren Zukunftsperspektive, die er in fünf Thesen zu erläutern und charakterisieren versucht:

1. Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die in der Regel ihr künftiges Leben auf einer wirtschaftlich schmalen, oft ungesicherten Basis führen müssen. [...]
2. Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die in der Regel aufgrund ihrer geringen sozialen Attraktivität auch auf dem Markt der privaten Beziehungen nur sehr eingeschränkte Chancen haben. [...]
3. Schüler der Schule für Lernbehinderte verfügen mehrheitlich über Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, die nur bedingt dazu in der Lage sind, sie an bürgerliche Grundformen einer praktisch erfolgreichen Lebensbewältigung heranzuführen und sie darin hinreichend zu stabilisieren. [...]
4. Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die in der Regel häufiger mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge in Zwangskontakt kommen. [...]
5. Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die mit dem auf Dauer gestellten Vorwurf leben müssen, selbst an ihrer Lage schuld zu sein (Hiller 1994, 16-19).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ihr Scheitern an der Regelschule das einzige gemeinsame Merkmal aller SchülerInnen an Schulen für Lernbehinderte darstellt. Die Gründe hierfür können mannigfaltig, durch soziale, psychische, kognitive und biosoziale Faktoren und deren Zusammenwirken bedingt sein. Die Zusammensetzung der Schülerpopulation zeichnet sich in der Folge durch eine große Heterogenität aus. Bleidicks oben zitiertes Diktum erweist sich somit ironischerweise als die immer noch am ehesten zutreffende Beschreibung der Schülerschaft an Lernbehindertenschulen. Im Sinne des Labeling approach kann die Zuweisung in eine Schule für Lernbehinderte als Stigmatisierung und soziale Benachteiligung begriffen werden.

Hinsichtlich der sozialstatischen Zusammensetzung der Schülerpopulation an Förderschulen lassen sich zusammenfassend die folgenden Angaben machen:

- Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen, unterprivilegierten sozialen Schichten sind weiterhin überrepräsentiert (Eberwein 1996a; Klein 2001);<sup>4</sup>
- ausländische Kinder und Jugendliche sind überproportional vertreten (Schroeder 2000, 107; Kornmann/Neuhäusler 2001). Dieses Phänomen ist an baden-württembergischen Förderschulen mit Abstand am deutlichsten ausgeprägt (Kornmann/Klingele 1996);
- Jungen sind ebenfalls überrepräsentiert (Schroeder 2000, 103ff.).

Mit (Bildungs-)Schichtzugehörigkeit, Geschlecht und Ethnie sind drei Faktoren benannt, denen ein wesentlicher Einfluss auf die Lesesozialisation und die Genese des Leseverhaltens zugesprochen werden kann (vgl. Rosebrock 2004).

Hinsichtlich weiterer soziokultureller Faktoren (Familiengröße, Wohnsituation, Betreuung nach Schulschluss, Bildungssituation der Geschwister, Erwerbstätigkeit der Eltern) fand Willand (2000) keine erheblichen Unterschiede zwischen HauptschülerInnen und FörderschülerInnen, die er beide als gleichermaßen soziokulturell benachteiligt einschätzt.

---

<sup>4</sup> Leben in Armut bzw. das Bedrohtsein von Armut wird allerdings erst in der jüngeren sonderpädagogischen Literatur wieder als bedeutende Einflussgröße wahrgenommen (vgl. Böhm 1996; Weiß 2001).



## **1.2 Befunde der Lesesozialisationsforschung**

Wie bereits erläutert, liegen spezifische Untersuchungen zur literarischen Sozialisation der Schülerschaft an Förderschulen bislang nicht vor. Der folgende Forschungsüberblick fasst Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung zusammen, konzentriert sich dabei auf Befunde, die für die Zielgruppe vorliegender Untersuchung relevant sind, und skizziert anschließend bestehende Forschungsdesiderata.

### **1.2.1 Forschungsschwerpunkte der jüngeren Vergangenheit**

Mit dem Slogan der Stiftung Lesen *Lesen ist Familiensache* lässt sich die Konzentration der Forschung der 80er und weitgehend der 90er Jahre zutreffend charakterisieren. Ausführliche Untersuchungen zur vorschulischen Mutter-Kind-Interaktion beim Bilderbuch Betrachten und beim Vorlesen (vgl. Feneberg 1994; Braun 1995; Wieler 1997) wurden ebenso durchgeführt wie Untersuchungen zum *Leseklima in der Familie* (Hurrelmann u.a. 1993) oder zu den Auswirkungen des Medienwandels auf das Kommunikationsverhalten (Saxer u.a. 1994). Nur geringe Aufmerksamkeit wurde dagegen der Frage des schulischen Einflusses auf die literarische Sozialisation gewidmet und in wichtigen empirischen Arbeiten wurden schulische Einflussmöglichkeiten als nahezu bedeutungslos eingestuft (Köcher 1988). Erst in der jüngeren Vergangenheit richtet sich der Blick der ForscherInnen wieder verstärkt auf die Schule und den Literaturunterricht (eine Auswahl: Oskamp 1996; Runge 1997; Rupp 2002; Gölitzer 2004; Pieper u.a. 2004). Es finden sich inzwischen (wieder) Arbeiten, die explizit die Situation im unteren Bildungssegment in den Blick nehmen. Mit dem Literaturunterricht an der (bayrischen) Hauptschule aus der Perspektive der LehrerInnen befasst sich die Untersuchung von Knobloch (1997), eine empirische Studie zu Auswirkungen des schulischen Literaturunterrichts auf die Medienpraxis und die Lesegeschichte von (Frankfurter) HauptschulabsolventInnen wurde von Pieper u.a. (2004) vorgelegt.

Die Behauptung der Wirkungslosigkeit des Literaturunterrichts ist inzwischen einem differenzierteren Blick gewichen. Empirisch ist der Stellenwert des Literaturunterrichts für die literarische Sozialisation allerdings noch wenig untersucht. Es ist anzunehmen, dass als Folge der PISA-Studie (PISA 2001) in den nächsten Jahren verstärkt Arbeiten erscheinen werden, die Einfluss und Einflusslosigkeit von Schule und Literaturunterricht auf die Lese- und literarischen Sozialisation gründlich ausloten werden.

Einen weiteren Forschungsschwerpunkt der jüngeren Vergangenheit bildet die Herausarbeitung genderspezifischer Unterschiede (vgl. Eggert/Garbe 1995; Barth 1997; Garbe 2002).

### **1.2.2 Lesen und soziale Herkunft**

In empirischen Untersuchungen zum Leseverhalten (in Deutschland) wird immer wieder auf den statistisch signifikanten Zusammenhang von Bildungsschicht und Leseverhalten hingewiesen, die Schichtgebundenheit und die soziale Bedingtheit des Leseverhaltens betont (vgl. Bonfadelli 1999; Oerter 1999). Soziale Herkunft wird dabei als die dominanteste Einflussgröße überhaupt für die literarische Sozialisation angesehen (vgl. Rosebrock 2004). In der Literatur jüngeren Datums unterbleibt dabei zumeist eine genauere Analyse der Variablen, die diese Korrelation zwischen (Bildungs-)Schicht und Leseverhalten beeinflussen. Als Faktoren, die das Leseverhalten in unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen negativ beeinflussen, sind u.a. zu nennen: mangelnde Zugangsmöglichkeiten zu Literatur, fehlende Lesevorbilder, tendenziell monologisch-rigides Kommunikationsklima (vgl. Wieler 1997), instrumentelles Leseverständnis, das Lesen unmittelbar mit Lern- und Aufstiegserwartungen verknüpft (vgl. Saxer 1993), tendenziell geringer ausgeprägte Lesekompetenz (vgl. PISA 2001). Schließlich ist bei Vorschulkindern „mit niedrigem sozioökonomischem Status ein geringes Wissen über die Funktion des Lesens und Schreibens“ (Oerter 1999, 34) vorhanden.

Eine kompensatorische Funktion besitzt das deutsche Schulsystem weder in Hinsicht auf Leseverhalten und Lesesozialisation (vgl. Rosebrock 2004) noch in Bezug auf die Leseleistung (vgl. PISA 2001). Der Zusammenhang von sozialem Status der Herkunftsfamilie und Leseleistung von Schülern ist im deutschen Schulsystem besonders stark ausgeprägt.

Lesen, insbesondere literarisches Lesen, zählt unverändert kaum zum Lebensstil und Habitus unterprivilegierter Schichten:

Bei den Bevölkerungsteilen mit niedrigem sozioökonomischem Status gehört literarisches Lesen weit weniger zum kulturellen Repertoire als in den oberen Sozialschichten. Dieser Befund gilt historisch für die gesamte bürgerliche Lesekultur und kulturübergreifend für moderne Gesellschaften (Rosebrock 2003, 155).

Obgleich der Prestigewert von (literarischem) Lesen und Belesenheit nachweisbar zurückgegangen ist (Schön 1998, 69), besitzt diese Feststellung weiterhin Gültigkeit.

Zu betonen ist, dass es sich beim Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Lesen um eine deskriptive, statistische und nicht um eine kausale Beziehung handelt. Wie diese Vermittlung tatsächlich vor sich geht, welche weiteren Faktoren eine Rolle spielen, lässt sich nicht über statistische Verfahren ermitteln. Groeben/Vorderer (1988) weisen zu Recht daraufhin, dass das noch zu erklärende Phänomen häufig zur Erklärung benutzt wird.

In der folgenden Darstellung werden Befunde zur Schichtgebundenheit des Lese- und Mediennutzungsverhaltens jeweils innerhalb der thematischen Unterpunkte behandelt.

### **1.2.3 Lesesozialisation in der Familie**

Der zentrale Stellenwert familiärer Interaktions- und Kommunikationsstrukturen für den Lese- und Literaturerwerb wurde in der 1993 von Hurrelmann u.a. veröffentlichten Studie *Leseklima in der Familie* herausgearbeitet.

Als ein Ergebnis dieser Untersuchung können insgesamt vier Muster der Familieninteraktion und der Familienkommunikation aufgelistet und deren lesefördernde bzw. lesehemmende Effekte aufgeschlüsselt werden. Hurrelmann u.a. (1993, 183ff.) beschreiben die vorgefundenen Kommunikationsstrukturen wie folgt:

1. eine „integrationsschwache Interaktions- und Kommunikationsstruktur“, die sich durch Unverbindlichkeit familiärer Regelhandhabung und -auslegung bei geringem Zusammenhalt und geringer Leistungsmotivation auszeichnet;
2. eine „freizeitaktive Interaktions- und Kommunikationsstruktur mit hoher familialer Kohäsion“ als typisch hierfür werden gemeinsame Freizeitaktivitäten bei schwach ausgeprägtem Wettbewerbsdenken bezeichnet. Eine hohe Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit bei der Festlegung von Regeln und deren Handhabung werden als weiteres Charakteristikum solcher Familienstrukturen benannt;
3. eine „deutlich reglementierte Interaktions- und Kommunikationsstruktur mit Dominanz der Leistungsorientiertheit“ als Kennzeichen solcher Familienstrukturen wurden neben einer hohen Leistungsorientierung, ein geringes Maß an gemeinsamen Freizeitaktivitäten bei einer insgesamt starken Reglementierung des Alltags ermittelt;
4. eine „rigide und interaktionsarme Familienstruktur mit schwacher familialer Kohäsion“, die Autoren sprechen bei dieser Art der Familienstruktur von einem „Interaktions- und Kommunikationsvakuum“. Es existiere weder eine gemeinsame Freizeitgestaltung, noch umfängliche soziale Kontakte. Der familiäre Zusammenhalt werde

„überwiegend durch eine rigide und dogmatische Handhabung familieninterner Regeln gewährleistet.“

Diese Typisierungen werden von Hurrelmann u.a. unter der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen familiärer Kommunikationsstruktur und Bildungsniveau weiter überprüft. Es zeigt sich dabei, dass in den Gruppen 1 und 4 gehäuft die ‚unteren‘ Bildungsschichten, in den Gruppen 2 und 3 überrepräsentativ die ‚oberen‘ Bildungsschichten vertreten sind.

Der nächste Analyseschritt untersucht die Beziehung zwischen den familiären Interaktions- und Kommunikationsstrukturen und dem Leseverhalten der Kinder. Ein tendenzieller Zusammenhang kann zwar ermittelt werden, doch weisen die Autoren einschränkend darauf hin, dass „sich in allen Gruppen sowohl viel als auch wenig lesende Kinder finden“ lassen (Hurrelmann u.a. 1993, 186).

Dennoch kann als Tendenz festgehalten werden, dass die Ergebnisse im Leseverhalten bei Kindern der Gruppe 2 am günstigsten ausfallen: vor allem die Leseförderung durch die Mutter erweist sich im Unterschied zu den Gruppen 3 und 4 als erheblich intensiver. Das Leseverhalten der Kinder aus der Gruppe 1 liegt insgesamt im Durchschnitt.

Fasst man vorliegende Untersuchungen zum Einfluss der Familie auf die kindliche Lesesozialisation zusammen, so kristallisieren sich die folgenden Schwerpunkte heraus:<sup>5</sup>

- dem elterlichen Lesevorbild kommt eine zentrale Bedeutung zu, eine behauptete und auf die Kinder übertragene Wertschätzung des Lesens muss mit dem tatsächlichen Verhalten übereinstimmen. Insbesondere ist das Verhalten der Mutter von maßgeblichem Einfluss (vgl. Hurrelmann u.a. 1993);
- das Vorhandensein von Büchern und Lektürestoff stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dar (vgl. Köcher 1988);
- elterliches Interesse an der kindlichen Lektüre, gemeinsame Lesesituationen, Gespräche über Bücher, gemeinsame Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen haben hohe lesefördernde Wirkung (vgl. Hurrelmann u.a. 1993 );
- die Verknüpfung des kindlichen Lesens mit Lern-, Leistungs- und Aufstiegserwartungen kann sich lesehemmend auswirken (vgl. Saxer 1993).

---

<sup>5</sup> Vgl. auch Hurrelmann (2004).

Zwar gibt es bislang keine Studie, in der die familiäre Situation von FörderschülerInnen auf Vorhandensein oder Fehlen solcher Kriterien hin explizit untersucht wird. Dennoch lassen alle vorliegenden Befunde zur familiären Sozialisation von FörderschülerInnen (vgl. Schroeder 2000) annehmen, dass in der Regel von der Existenz leseförderlicher Faktoren kaum ausgegangen werden kann. Empirisch belegt ist der vergleichsweise geringe Buchbestand in den Herkunftsfamilien von FörderschülerInnen (Wocken 2000, 498) sowie ein im Verhältnis zu anderen sozialen Schichten erheblich selteneres elterliches Vorlesen (vgl. Schmidt 1988). Rund die Hälfte der von Schmidt (1988) befragten SonderschülerInnen besitzt keinerlei Erfahrung mit elterlichem Vorlesen.

#### **1.2.4 Vorlesen**

Vorlesen sowie andere Formen des mündlichen Umgangs mit fiktionalen Texten und ästhetisch vorstrukturierter Sprache (Gedichte, Lieder) gelten als Faktoren, die das (spätere) Leseverhalten positiv beeinflussen können (vgl. Hurrelmann u.a. 1993; Wieler 1997). Vorlesen wird als besonders erfolgreiche Form der Leseförderung angesehen, da ein signifikanter Zusammenhang zwischen erlebtem Vorlesen und späterer Lesemotivation als gesichert gilt (vgl. Schön 1989; Feneberg 1994). Vor allem, wenn das Vorlesen auch nach Erwerb der technischen Lesefertigkeit weiter fortgesetzt wird.

Aus qualitativen Einzelfallstudien (vgl. Hurrelmann 1988) und aus lesebiografischen Arbeiten kann geschlossen werden, dass der Gestaltung der Vorlesesituation dabei eine eminente Bedeutung zukommt: viele Leserinnen und Leser erinnern die Lesesituation und die damit einhergehende emotionale Geborgenheit und körperliche Nähe viel deutlicher als die vorgelesenen Inhalte selbst.

Hurrelmann u.a. (1993, 135ff.) versuchen in ihrer Lesesozialisationsstudie darüber hinaus, die Qualität der Vorlesepraxis näher zu bestimmen. Aus der Ermittlung und Überprüfung qualitativer Komponenten der Vorlesepraxis lässt sich schlussfolgern, dass nur eine kindzentrierte Einstellung zum Vorlesen, die nicht an funktionale Bedingungen geknüpft ist, im positiven Zusammenhang mit der Lesepraxis des Kindes steht.

In der Vorlesepraxis bestehen erhebliche bildungsschichtspezifische Unterschiede.

Wieler (1997) weist in ihrer Habilitationsschrift *Vorlesen in der Familie* nach, dass die Sozialisationserfahrungen von Kindern bildungsferner Herkunft von einer monologischen Interaktionsform geprägt sind. Im Hinblick auf das vorschulische Vorlesen bedeutet dies, dass dieses als ein „Mitteilen des Textes“, eine „Transmission“, praktiziert

wird. Wieler charakterisiert eine solche Vorlesepraxis als geschlossene. Als Gegensatz dazu skizziert sie eine „offene Vorlesepraxis“, in deren Mittelpunkt „Interpretation“ steht, die Vorlesen als die „gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte“ (Wieler 1997, 317) begreift und durch eine dialogische Kommunikationsstruktur gekennzeichnet ist. Anzutreffen ist diese Form vorwiegend in bildungsnahen Familien der Mittel- und Oberschicht.

Für den Sprach-, Lese- und Literaturerwerb ist diese dialogische Kommunikationsstruktur in ihrer Effektivität der monologischen signifikant überlegen. Wieler (1997, 319ff.) weist nun auf die Paradoxie des traditionellen schulischen Unterrichts hin, der einerseits stärker einer monologischen Kommunikationsstruktur verpflichtet ist und damit den Kommunikationserfahrungen von Kindern bildungsferner Herkunft zu entsprechen scheint, der tatsächlich aber Interaktionskompetenzen erfordert, die in allein monologischen Kommunikationsstrukturen kaum zu erwerben sind. Als Beispiel führt Wieler Fähigkeiten zur Bedeutungskonstitution an. In der Konsequenz bedeutet dies: Kompetenzen, die fast ausschließlich in dialogischen Kommunikationssituationen erlernt werden können, werden vom traditionellen Unterricht als ‚kulturelles Kapital‘ vorausgesetzt.

Im Hinblick auf den schulischen Literaturunterricht weist Wieler nun darauf hin, dass diese unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen in einem literaturorientierten Unterrichtsgespräch nicht auszugleichen sind. Die Möglichkeit der Etablierung einer dialogischen Kommunikationsstruktur im Unterricht sieht Wieler am ehesten in Formen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gegeben.

Die Bedeutung des Vorlesens außerhalb der Familie, also in Bildungsinstitutionen, ist bislang wenig untersucht. Obwohl die lesefördernde Wirkung des Vorlesens immer wieder betont wird, hat die Deutschdidaktik der Frage, wie das lesefördernde Potenzial des Vorlesens und des Erzählens entfaltet werden könnte, noch nicht ausreichend Beachtung geschenkt (Ansätze bei Schau 1995).

### 1.2.5 Schule und Lesen

Wie bereits angedeutet, ist die Geringschätzung des schulischen Einflusses für den Verlauf der Lesesozialisation und die Genese der Lesemotivation inzwischen (wieder) einer differenzierteren Sicht gewichen. Als einflussreichste Instanz der Lesesozialisation wird nach der Familie die Schule bzw. der Literaturunterricht angesehen (vgl. Fritzsche 2004; Rosebrock 2004).

Eingehende Untersuchungen zu Auswirkungen verschiedener Formen und Methoden schulischen Literaturunterrichts existieren bislang nur wenige. Wenn Schule und Literaturunterricht etwas näher unter die Lupe genommen werden, geschieht dies zumeist durch Überprüfung sog. harter Daten, wie z.B. dem Vorhandensein einer Schulbibliothek (vgl. Saxer 1993). Allein die Erhebung unterschiedlicher Zugangsmöglichkeiten zu Lesestoffen ist von bildungspolitischer Brisanz, da bundesdeutsche Schulen, deren Population sich überwiegend aus einem buch- und bildungsfernen Herkunftsmilieu rekrutiert, signifikant schlechter mit Schulbibliotheken ausgestattet sind (PISA 2001, 442).

Einen ersten Ansatz zur Überprüfung von lesefördernden Effekten des Literaturunterrichts haben Hurrelmann u.a. (1993) entwickelt. Die Aufstellung überprüfbarer Kriterien eines lesefördernden Literaturunterrichts sollte es ermöglichen, die tatsächlichen Auswirkungen des Unterrichts differenzierter zu beurteilen und darüber hinaus „entscheiden zu können, ob die Schule unter günstigen Bedingungen nicht doch einen wichtigen und u.U. kompensatorischen Einfluss auf die Leseentwicklung von Kindern haben kann“ (Hurrelmann u.a. 1993, 202).

Als Beurteilungskriterien der Qualität der schulischen Lesesozialisationsbemühungen gelten den AutorInnen im Sinne der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion um einen offenen, schüler- und buchorientierten Unterricht (ebd., 204f.):

1. materielle Voraussetzungen: Vorhandensein einer Schul- oder Klassenbibliothek bzw. einer Lesecke;
2. literaturdidaktische Bedingungen: Möglichkeiten zur Individualisierung der Textauswahl und Lektüre (z. B. freie Lesestunden); Aufgreifen der außerschulischen Lektüre; Beachtung der Leseinteressen der Kinder und die damit einhergehende Anerkennung der Urteilsfähigkeit der Kinder; Lektüre vollständiger Bücher (im Gegen-

satz zu Lesebuchbeiträgen); Einführung in buchvermittelnde Institutionen (Besuch und Nutzung einer öffentlichen Bibliothek);

3. Bezüge zur Freizeitlektüre in der Wahrnehmung der Kinder: inwiefern Lehrpersonen erkennbares Interesse an der Freizeitlektüre äußern, eine Wertschätzung außerschulischer Lektüre kundtun und Hinweise auf mögliche Freizeitlektüre geben.

Es profitieren von einer solchen intensiven Leseförderung hauptsächlich zwei Gruppen: einerseits die Mädchen (Hurrelmann u.a. 1993, 220f.) und andererseits „die im Elternhaus lesepädagogisch wenig unterstützten Kinder“ (ebd., 222). Dagegen konnte bei Kindern, die in ihrem Elternhaus lesepädagogisch günstigere Bedingungen vorfinden, kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer schulischen Leseförderung und Freizeitlesen ermittelt werden (vgl. ebd., 222).

Einen qualitativen Einfluss auf die Form der Lektüre machen die AutorInnen gleichfalls aus: „Eine intensive schulische Leseförderung [...] ermöglicht [...] eine vertiefte Auseinandersetzung mit Büchern und eine Vielfalt intellektueller und emotionaler Erfahrungen beim Lesen“ (ebd., 215). Abschließend halten die AutorInnen fest, „dass Unterrichtsformen, die die Buchlektüre unterstützen, durchaus dazu beitragen können, die Chancenungleichheit zu verringern, die für die Kinder durch eine mangelnde Leseerziehung im Elternhaus entsteht“ (ebd., 224).

Es existiert bislang nahezu keine Untersuchung darüber, welche literaturdidaktischen Vorstellungen und Konzepte im Schulalltag dominant sind (Hinweise bei Frank 1992) und welche Auswirkungen die jeweiligen literaturdidaktischen Diskurse auf die tatsächliche Unterrichtspraxis haben. Pieper u.a. (2004) rekonstruieren aus ihrer Befragung von (Frankfurter) HauptschulabsolventInnen als dominierendes Verfahren der Texterschließung das laute Lesen von Textsequenzen in Verbindung mit Formen der Inhaltsicherung, insbesondere der Nacherzählung. Hurrelmann (1982) ermittelt für die Grundschule ebenfalls die Nacherzählung als das vorherrschende Verfahren der Textarbeit.

Empirisch gesicherte Befunde liegen über die Auswahl der Texte vor. Zurückgegriffen wird im schulischen Kontext vorrangig auf problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur, gelesen wird dabei ein vergleichsweise schmales Spektrum an Texten (vgl. Oskamp 1996; Runge 1997; Lange 2000b; Pieper u.a. 2004).



Schließlich ist ein literaturdidaktisch bedeutsamer Befund der Lesesozialisationsforschung zu erwähnen, auf den von Rosebrock (1999) hingewiesen wird: Lesekompetenz ist entwicklungspsychologisch betrachtet nicht die Voraussetzung von literarischer Kompetenz. Lesekompetenz ist somit nicht die Ausgangsvoraussetzung für Literaturunterricht. Kinder verfügen bei Schuleintritt über ein Repertoire an paraliterarischen und literarischen Rezeptionskompetenzen, beispielsweise Erfahrungen mit Handlungsmustern, typischen Figurenkonstellationen. Dies trifft auch auf schulleistungsschwache Kinder zu (vgl. Dehn 1999).

Das wechselseitige Spannungsverhältnis in das Lesekompetenz und literarische Kompetenz im Verlauf der Lesesozialisation immer wieder geraten (können), bedarf eindringlicher didaktischer Reflexion, gerade bei SchülerInnen, deren Schriftspracherwerb nicht problemlos verläuft.

### **1.2.6 Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation**

Eine Schlüsselrolle innerhalb einer solchen didaktischen Reflexion nehmen sicherlich Überlegungen zur Bedeutung und Funktion der Kinder- und Jugendliteratur ein. Von Seiten der Literaturwissenschaft wird auf die Relevanz, die der Kinder- und Jugendliteratur im Prozess der literarischen Sozialisation zukommt, verstärkt hingewiesen (Lypp 1984; Ewers 1997; Hurrelmann 2000).

Hurrelmann (1990) ist der Fragestellung nachgegangen, inwiefern der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht eine Antwort auf den Wandel der Medienkultur darstellen könnte. Eine der zentralen Schlussfolgerungen und Thesen von Hurrelmann zielt ab auf den stärkeren Lebensweltbezug der Kinder- und Jugendliteratur:

Kinder- und Jugendliteratur ist von ihrer Struktur her weniger komplex und stärker an die Lebenswelt angeschlossen als die Texte, die den literarischen Kanon in der Schule ausmachen. Sie ist also in der Regel leichter zugänglich, insbesondere für Kinder und Jugendliche, die von ihrer Sozialisation her Literatur allgemein distanzierter gegenüberstehen (Hurrelmann 1990, 17).

Ewers' (1989 u. 2000) Begründung der Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur für den Prozess der literarischen Sozialisation akzentuiert das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Ewers zeichnet den historischen Übergang von der Mündlichkeit zur Literalität nach, um anschließend zu betonen, dass dieser Übergang sich auf ontogenetischer Ebene stets aufs Neue vollziehe und von jedem Einzelnen bewältigt werden

müsse (Ewers 1989, 10). Der Kinderliteratur schreibt Ewers eine Brückenfunktion in dieser Entwicklung zu, „so geleitet auf biographischer Ebene die Kinderliteratur den einzelnen aus seiner ursprünglichen Oralität in die Welt der Schriftkultur“ (ebd.). In kinderliterarischen Texten sieht Ewers die Nähe zur Mündlichkeit gewahrt, „Kinderliteratur [...] bewahrt auf konzeptioneller und stilistischer Ebene Nähe zur Mündlichkeit – in Gestalt etwa einer fiktiven mündlichen Erzählsituation, häufiger Leseranreden, übersichtlicher Handlungskonstruktionen und einprägsamer Figurengestaltung“ (Ewers 1989, 11). Kinderliteratur übernehme in der individuellen Entwicklung diejenige Funktion, die in der kollektiven, historischen Entwicklung der alten Erzählkunst zugekommen sei.

Deutlich pragmatischer argumentiert Dahrendorf (1995b) in seinem Plädoyer für die Verwendung kinder- und jugendliterarischer Texte im Unterricht. Dahrendorf führt an, dass Kinder- und Jugendliteratur auf den jeweiligen Stufen des technischen Leselernprozesses Texte bereitstelle, die technisch zu bewältigen und zugleich inhaltlich ansprechend seien.

Aus Oskamps (1996) empirischer Untersuchung zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht geht die geringere Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur im Sonderschulbereich hervor. Sonderschullehrkräfte sprechen sich im Vergleich zu Grund- und Hauptschullehrkräften signifikant häufiger gegen die Verwendung von Kinder- und Jugendliteratur aus (Oskamp 1996, 65f.). Am häufigsten wird mangelnde Motivation und Lesefertigkeit als Begründung genannt. 90% der Sonderschullehrkräfte, die keine Kinder- und Jugendbücher einsetzen, führen dieses Argument an (Oskamp 1996, 98).

### **1.2.7 Lesemotivation und Leseinteresse**

Allen Untersuchungen zum Leseinteresse von Kindern und Jugendlichen ist eine klare Tendenz gemeinsam: spannende und unterhaltende Bücher – darunter zahlreiche Titel, die der Kategorie ‚Trivalliteratur‘ zugeordnet werden können – werden bevorzugt (Runge 1997, 29ff.; Dehn u.a. 1999, 586ff.; Böck 2000, 155ff.). Solcherart Beliebtheit erstreckt sich über alle Bildungsschichten, selbst sog. habituelle LeserInnen berichten über Phasen intensiver Lektüre trivialer Texte (vgl. Schön 1996). Doch Groeben/Vorderer (1988) machen auf schichtspezifische Unterschiede im Leseinteresse aufmerksam,

wonach „die unteren sozialen Schichten im Durchschnitt auf die unterhaltungsorientierten Leseinteressen eingeschränkt sind, während höhere soziale Schichten [...] unterhaltungsorientierte Lesemotivation mit informationsorientiertem bzw. literarisch-ästhetisch ausgerichteten Lesen [...] verbinden“ (Groeben/Vorderer 1988, 78).

Neben dieser Präferenz spannender und unterhaltender Titel kann bei Kindern ein andauerndes Interesse an Fortsetzungsserien und Wiederholungslektüre ermittelt werden (vgl. Seifert 1993; Böck 2000, 175f.).

Neben der Vorliebe für bestimmte Gattungen, Stoffe und Themen nennt Franz (1993, 86) insbesondere die Kategorie des Humors als einen Hauptleseanreiz für Kinder. Bamberger u.a. (1977, 72), die das Leseinteresse Zehnjähriger analysieren, stellen fest, dass auf die von den Kindern am häufigsten genannten Titel mindestens drei bis vier der folgenden Eigenschaften zutreffen: „Spannung; starker emotioneller Anspruch; abenteuerliche Handlungselemente; Humor; Anschaulichkeit der Darstellung; geringer Schwierigkeitsgrad.“

Begriffe wie ‚spannend‘ und ‚unterhaltend‘ stellen allerdings äußerst allgemein gehaltene, unspezifische Kategorien dar. Franz (1993, 84f.) weist mit Recht darauf hin, dass Kriterien, die die Beschreibung der tatsächlichen kindlichen Lesemotivation ermöglichen, fehlen. Bei Aussagen wie der von Eisenbeiß (1993, 99) im Hinblick auf die Leseinteressen Jugendlicher, dass nämlich dem Unterhaltungs- und Entspannungsmotiv ein Übergewicht gegenüber dem Informations- und Erkenntnisstreben zukomme, handelt es sich in aller Regel um interpretative Schlussfolgerungen. Der Lektüre bestimmter Titel werden zuordenbare Motive unterstellt.

Bonfadelli/Fritz (1993) ermitteln bei Jugendlichen ein besonderes Interesse an sog. Doku-Fiction (ebd., 23; Dehn u.a. 1999, 590f.) und an Horrorliteratur (ebd., 169), ebenso bei Katz (1994, 55 u. 111). Gerade am Interesse an Doku-Fiction lässt sich eindrücklich belegen, wie problematisch die Zuordnung von Titeln zu Lesemotiven sein kann: (vermeintliche) Sachbücher dienen einer evasorischen und identifikatorischen Lektüre; die (angebliche) Authentizität macht den besonderen Reiz aus. Auf das Phänomen einer identifikatorisch-empathischen Lektüre von Sachbüchern hat auch Schön (1996, 31) am Beispiel sog. Ratgeberliteratur hingewiesen.

Um die Eigenschaften eines – nach Aussage der Jugendlichen – idealen Buchs näher zu bestimmen, haben Bonfadelli/Fritz (1993, 174ff.) insgesamt acht Eigenschaftsdimen-

sionen aufgestellt: die Charakteristik spannend-unterhaltend behauptet unangefochten den ersten Rang.

Als entscheidend für die Ausbildung einer dauerhaften Lesemotivation gilt die Erfahrung der affektiven Komponente des Lesens. Der Erwerb der Fähigkeit „zu symbolisch vermittelten Gegenständen nicht nur eine Beziehung des kognitiven Verstehens, sondern auch eine affektive Beziehung aufzunehmen“, gilt Schön (1996, 26) als „Weichenpunkt“ der literarischen Sozialisation. Diese Akzentuierung der affektiven Komponente des Lesens korrespondiert mit Befunden, die bei Weniglesern eine einseitige Betonung der kognitiven Funktionen des Lesens belegen (Bonfadelli/Fritz 1993, 147).

Anhand der von Graf (1995; 1996) und Schön (1996) aus lesebiografischen Sammlungen gewonnenen Erkenntnisse lassen sich Höhe- und Tiefpunkte des jugendlichen Leseverhaltens ablesen (Schön 1996, 51). Nach einer pubertären Phase der Lesesucht (etwa zwischen 11. und 15. Lebensjahr) folgt ein drastischer Rückgang in der Zeit zwischen Pubertät und Adoleszenz (etwa zwischen 15. und 18. Lebensjahr). In dieser Übergangphase nimmt auch der Fernsehkonsum ab (vgl. Brinkmann 1993; Barthelmes/Sander 2001). Anschließend nimmt der Umfang an Lektüre wieder zu, ohne aber nochmals die pubertären Spitzenwerte zu erreichen.

Die in der Literatur diskutierte Diskrepanz zwischen schulischem und privatem Lesen (vgl. Kirsch 1978; Meier 1981; Haas 1995; Dehn u.a. 1999, 591f.) scheint hauptsächlich ein Phänomen der Pubertät darzustellen (Eggert/Garbe 1995, 136). In internationalen Studien weisen deutsche SchülerInnen eine vergleichsweise negative Einstellung zum Lesen auf. Der Anteil der 15-Jährigen, die niemals zum Vergnügen lesen, den die PISA-Studie ermittelt, ist in Deutschland mit 42% am höchsten (PISA 2001, 113ff.).

Insgesamt kann die Forschungslage zum Leseinteresse von Kindern und Jugendlichen nicht als befriedigend resümiert werden. Zum Leseinteresse jüngerer Kinder, die noch nicht zu einer differenzierten Selbstaussage befähigt sind, liegen bislang nur wenige aktuelle Daten vor (vgl. Brinkmann 1993; Harmgarth 1997; Dehn u.a. 1999, 586ff.). Zum Leseinteresse Jugendlicher existieren zwar quantitative und qualitative Daten, doch lassen quantitative Erhebungen kaum Rückschlüsse auf die individuelle Motivation zu. Die idealtypischen Modelle der Lesesozialisation, wie sie von der Lesebiografieforschung aufgezeigt werden (vgl. Graf 1995; 1996; Schön 1996), wurden aus Selbstauskünften akademisch gebildeter LeserInnen entwickelt. Es daher fraglich, ob sich

diese Entwicklungsverläufe auf die literarische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft übertragen lassen. Schön (1996) bemängelt darüber hinaus selbstkritisch, dass seine Untersuchungen keine Aussagen zur (wichtigen) Zeit der Latenz und Vorpubertät erbrächten.

Mit der Präferenz auf Unterhaltungslektüre unterscheiden sich Kinder und Jugendliche nicht von Erwachsenen (Stiftung Lesen 1993, 39) und bei der Feststellung, „dass es ein Schwergewicht des Interesses für auf Unterhaltung ausgerichtete Literatur gibt“ (Groeben/Vorderer 1988, 53), handelt es sich um ein Resultat, das in den letzten Jahrzehnten in den unterschiedlichsten Untersuchungen immer wieder erbracht wurde (vgl. Bonfadelli 1999; Franzmann 2001, 15f.). Eine Veränderung des Leseinteresses, die sich im letzten Jahrzehnt abzuzeichnen beginnt, ist eine Zunahme der Lektüre von Sach- und Fachliteratur bei einem gleichbleibenden Interesse an Unterhaltungslektüre (Schön 1998; Franzmann 2001).

### **1.2.8 Geschlechtsspezifische Unterschiede im Leseverhalten**

Einen weiteren Schwerpunkt der jüngeren Forschung stellt die Analyse geschlechtsspezifischer Unterschiede bezüglich Leseverhalten und Leseinteressen dar (Barth 1997; Garbe 2002; Rosebrock 2004).

Diese Unterschiede, deren Existenz auch in internationalen Vergleichsstudien Bestätigung findet (Stiftung Lesen 1993, 11), haben in den letzten Jahrzehnten zugenommen (Schön 1998, 52). Ältere Untersuchungen weisen keine ausgeprägten geschlechtsspezifischen Differenzen im Leseverhalten nach (Köcher 1993, 301).

Nach Eggert/Garbe (1995, 77ff.) können die Unterschiede im männlichen und weiblichen Lesen innerhalb der folgenden vier Kategorien festgemacht werden:

- Lesehäufigkeit und Lesedauer
- Lesemotive und Lektürefunktionen
- Lesestoffe und Lektürepräferenzen
- Lesefreude und Lektüre-Gratifikationen

Kaum nennenswerte Unterschiede bestehen laut Eggert/Garbe dagegen im Hinblick auf den Buchbesitz. Böck (2000, 37) weist jedoch einen signifikant höheren Buchbesitz bereits bei 8-14jährigen Mädchen nach.

Für die oben genannten Unterscheidungskategorien gilt nun im Einzelnen: Im Hinblick auf die Leseintensität lesen Frauen häufiger und länger als Männer (Eggert/Garbe 1995, 77). Diese Differenz besteht bereits in der Kindheit (Köcher 1988, 2318; Böck 2000, 45).

Bei den Lesemotiven und Lektürefunktionen kommen Hurrelmann u.a. (1993, 112) zu der Erkenntnis, dass bei Müttern eine „hedonistische Rezeption“ überwiege. „Dieser Bereich der Leseerfahrung ist für die Mütter neben der ästhetisch-reflexiven Rezeption von größter Bedeutung“ (ebd.). Bei Männern dagegen wird eine Bevorzugung der „kognitiv-intellektuellen Rezeptionsweise“ (ebd.) angenommen. Während bei Männern die Informationsfunktion des Lesens am bedeutsamsten sei, stehe für Frauen die Unterhaltungsfunktion der Lektüre im Vordergrund (Eggert/Garbe 1995, 77; Schön 1998, 51ff.). In der Untersuchung *Jugend und Medien* ermitteln Bonfadelli u.a. (1986) auch bedeutende Unterschiede hinsichtlich Lektürevorlieben und Auswahl der Lesestoffe: weibliche Jugendliche bevorzugen signifikant häufiger „anspruchsvolle Belletristik“, männliche „Trivialliteratur“ (ebd., 112).<sup>6</sup> Bei männlichen Jugendlichen wird ein Überwiegen der sachlichen Orientierungsinteressen, bei weiblichen ein größeres Interesse an Fiktionalität konstatiert (Eggert/Garbe 1995, 79). Darüber hinaus nutzen Mädchen und junge Frauen ein weiteres Spektrum an Lesestoffen (Böck 2000, 172).

Nach all diesen hier angeführten Differenzen zwischen männlichem und weiblichem Lesen ist es nicht weiter verwunderlich, „dass die subjektive Bedeutsamkeit des Lesens geschlechtsspezifisch erheblich differiert“ (Eggert/Garbe 1995, 79), bedeutende Unterschiede im Hinblick auf Lesefreude/Lesemotivation und Lektüre-Gratifikationen bestehen (PISA 2001, 266) und Mädchen zudem über bessere Lesefertigkeiten verfügen (PISA 2001, 253). Schön (1995, 104) weist auf eine weitere bedeutsame Differenz hin: Die emotionale Beteiligung am Gelesenen sei bei Leserinnen höher.

Eine prägnante Zusammenfassung der geschlechtsspezifischen Unterschiede liefern Eggert/Garbe (1995, 80):

Mädchen und Frauen lesen im Durchschnitt mehr und häufiger, sie lesen stärker lustorientiert (Unterhaltungs- und Freizeitlektüre) und mit größerer emotionaler Anteilnahme als Jungen und Männer. [...] Das ‚literar-ästhetische Lesen‘ ist häufiger beim weiblichen als beim männlichen Geschlecht anzutreffen und dies, wie es scheint, mit steigender Tendenz.

---

<sup>6</sup> Literaturwissenschaftlich bleibt eine solche Kategorisierung von Buchgattungen sowie die Subsumierung einzelner Titel unter die jeweiligen Kategorien immer problematisch.

Für diese Geschlechtsunterschiede gilt generell, dass sie bei Personengruppen mit formal niedriger Bildung stärker ausgeprägt sind (Schön 1998, 53).

Ausgehend von der Forschung zu geschlechtsspezifischen Differenzen hat Dahrendorf (1994) die literaturdidaktisch spannende Frage aufgeworfen, inwiefern der Literaturunterricht in seiner Betonung des literar-ästhetischen Lesens durch vorwiegend weibliche Lehrkräfte diese Unterschiede vertieft, da so die Leseinteressen der männlichen Kinder und Jugendlichen keine ausreichende Berücksichtigung fänden. Auch Hurrelmann u.a. sehen in den Ergebnissen ihrer Analyse der schulischen Lesepraxis einen Hinweis dafür, dass der Literaturunterricht „Mädchen stärker anspricht als die Jungen“ (Hurrelmann u.a. 1993, 221).

### **1.2.9 Lesen und ethnische Herkunft**

Empirische Befunde zur Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund existieren kaum (Rosebrock 2004). Dies liegt darin begründet, dass sich der Mehrzahl der Forschungsarbeiten auf Personen deutscher Staatsangehörigkeit beschränkt.

In ihrer qualitativen Studie *Türkische Jugendliche als Leser* kann Weers (1990) im Vergleich mit dem Leseverhalten deutscher Jugendlicher drastische Unterschiede kaum feststellen. Einzig eine überdurchschnittliche Nutzung audiovisueller Medien und eine ausgeprägte Vorliebe der türkischen Jugendlichen für türkischsprachige Fotoromane stechen hervor.

Weers betont die Bedeutung der Erzähltradition im islamischen Kulturraum und die damit einhergehende kulturell geringere Wertschätzung des (gedruckten) Mediums Buch. Den von ihr ermittelten, vergleichsweise geringeren Buchbesitz türkischer Jugendlicher (Weers 1990, 103) und deren hohes Interesse an literarischen Formen, die in mündlicher Erzähltradition stehen, begreift Weers als Auswirkung kultureller Tradition.

Weiterhin hebt Weers die soziale Herkunft der in der Bundesrepublik lebenden türkischen Familien hervor. Da die meisten Eltern ländlich-agrarischen Strukturen entstammen und nur eine elementare Schulbildung genossen hätten, könne von einer elterlichen Leseförderung nicht ausgegangen werden.

Rosebrock (2004) hebt darauf ab, dass bei SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung und Lesekompetenz mit niedrigem Sozialstatus,

schlechteren sprachlichen Leistungen (im Deutschen) und misserfolgsanfälligen Schulkarrieren zusammenhängen (vgl. PISA 2001, 401).

### **1.2.10 Lesen im Medienumfeld**

Das Aufwachsen in einer mit audiovisuellen Medien ausgestatteten Umgebung stellt heute für Kinder und Jugendliche eine Selbstverständlichkeit dar. Neben den traditionellen elektronischen Medien, wie Radio und Fernsehen, revolutionieren die ‚Neuen Medien‘ die Kinderstuben.

Dem viel beschworenen Untergang der (Lese-)Kultur, den die Nutzung der audiovisuellen Medien bewirke, widerspricht die aktuelle Forschungslage. Jüngere Menschen, die mit dem Umgang elektronischer Medien ‚von klein auf‘ vertraut sind, lesen mehr und länger als ältere (Fritz 1991, 36ff.) und nutzen das Fernsehen weniger intensiv als ältere (Hurrelmann 1988, 6; vgl. Böck 2000). Erst mit der Einführung der Musiksender erreichen Jugendliche annähernd die Fernsehnutzungszeiten von Erwachsenen (vgl. Böck 2000). Ein ausgeprägteres Leseverhalten jüngerer Menschen ist ein konstanter Befund der empirischen Leseforschung (Schön 2000, 924). Weiterhin dürfte als gesichert gelten, dass junge Menschen die Nutzung des Buches selbstverständlich in die gesamte Mediennutzung mit einbeziehen (Fritz 1991, 17; Böck 2000, 184), sie „kompetenter als andere Altersgruppen, sich situations- und bedürfnisspezifisch ihren funktional bestimmten ‚Medienmix‘“ (Schön 2000, 921) kombinieren. Die befürchtete Verdrängung lässt sich nicht nachweisen. So zählen beispielsweise intensive Computernutzer signifikant häufiger zu den Intensivlesern von Sachliteratur und Belletristik als diejenigen, die Computer nicht oder wenig nutzen (Franzmann 2001, 26ff.).

Neben altersspezifischen Unterschieden zeigen sich unverändert schicht-, bildungs- und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Medienausstattung und Mediennutzung (vgl. Böck 2000; Boesken 2001; Tullius 2001). Eine Schwerpunktsetzung auf die Unterhaltungsfunktion von AV-Medien lässt sich in den unterprivilegierten Bildungs- und Sozialschichten nachweisen (Schön 2000, 931).

Zum Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Medienausstattung halten Hurrelmann u.a. (1993, 90ff.) fest, dass einkommensstarke Familien zwar über eine höhere Anzahl an Medien verfügen, dass aber „Familien höherer Schichten und höherer Bildung ihre Kinder eher sparsam mit elektronischen Medien versorgen“ (Hurrelmann



u.a. 1993, 91). Schichtzugehörigkeit spielt auch bei der erhöhten Sehdauer in Folge des erweiterten Medienangebots eine Rolle: Bei Angehörigen sozial unterprivilegierter Schichten konnte der deutlichste Zuwachs an Sehdauer nachgewiesen werden (Hurrelmann u.a. 1988, 23ff.). Insgesamt fiel der erwartete Anstieg der Fernsehdauer aber weniger dramatisch aus als befürchtet: der qualitativen Veränderung der Programmstruktur wird heute eine gewichtigere Bedeutung zugesprochen (Hurrelmann u.a. 1996, 12). Geschlechtsspezifische Unterschiede des Medienbesitzes sind bereits bei Kindern und Jugendlichen nachweisbar. Männliche Jugendliche besitzen häufiger eigene Fernsehgeräte, Videorecorder, Stereoanlagen und Computer als Mädchen (Bonfadelli/Fritz 1993, 80; Böck 2000, 37).

Um die Auswirkung dieses gesamten Medienverbundes auf den Verlauf der Lesesozialisation und das spätere Leseverhalten näher zu ermitteln, haben Saxer u.a. (1994, 144ff.) in der Untersuchung *Kommunikationsverhalten und Medien* versucht, die Beziehung zwischen unterschiedlichen Typen familiärer Mediensozialisation und einem entsprechenden Leseverhalten darzustellen. Dabei konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Medien- und Leseklima in der Kindheit und Jugend und dem Mediennutzungsverhalten im Erwachsenenalter ermittelt werden (Saxer u.a. 1994, 11). Von den insgesamt fünf Typen der Mediensozialisation erwies sich allein ein „kulturell/kommunikatives Vakuum“ als völlig abträglich für eine erfolgreiche Lesesozialisation. Insgesamt ein Viertel der Stichprobe wurde diesem Typus zugeteilt. Darunter ein extrem hoher Anteil „niedrig Gebildeter, die höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen“ (Saxer u.a. 1994, 148). Dem Typus „Sozialisation mit Massenmedien“ konnte dagegen eine günstige Leseprognose ausgestellt werden.

Darüber hinaus ordnen die AutorInnen Leser und Nicht-Leser empirisch ermittelten Persönlichkeitstypologien zu:

Die Persönlichkeitstypologie weist insbesondere ‚Eskapisten‘, ‚Genießer‘ und ‚Überangepasste‘ als Nichtleser aus, während ‚Leistungsorientierte‘ und ‚Selbstverwirklicher‘ zu den eifrigsten Buchlesern zu zählen sind. Diese Persönlichkeitsbilder gehen wiederum einher mit einer aktiven Freizeitgestaltung und umfassenden Nutzung des medialen Angebots, während erstere eher zu häuslicher Passivität und einer nahezu ausschließlichen Nutzung elektronischer Massenmedien neigen (Fritz 1991, 27).

Eine Gegenüberstellung Fernsehen oder/statt Lesen erweist sich somit erneut als Fehleinschätzung.

Hurrelmann u.a. (1993) kommen in der Analyse ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass die Position des Lesens in der Medienumgebung sich weder generell durch eine Verdrängung des Lesens durch die elektronischen Medien noch durch eine Ergänzung auszeichne:

Vielmehr legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, dass verschiedene Kinder aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in der Mediensozialisation auch typische Nutzungsmuster entwickeln, die einmal mehr den Eindruck einer Substitution von Medien und einmal mehr den der Ergänzung vermitteln (Hurrelmann u.a. 1993, 94).

Inzwischen kann die Zurückweisung der These, Fernsehen verdränge das Lesen als Konsens der Medienforschung bezeichnet werden. Stattdessen wird von einer komplementären Mediennutzung ausgegangen (Eggert/Garbe 1995, 54). So stellen beispielsweise Vielleser kompetente Nutzer aller Medien dar (Tullius 2001, 66).

Gleichwohl unterliegt das Verhältnis von Printmedien und audiovisuellen Medien einem Wandel, „Unterhaltungsfunktionen, die beispielsweise in den 1950er Jahren von der trivialen Heftreihenliteratur und dem kommerziellen Leihbuchhandel übernommen wurden, haben sich heute stark auf entsprechende Fernsehserien verlagert“ (Heidtmann 1989, 254).

Lesen unterliegt offenbar generell dieser Bedeutungsveränderung. Während der Stellenwert der instrumentellen Funktion des Lesens weiter zuzunehmen scheint, trifft dies auf das Lesen von Erzähltexten augenscheinlich nicht zu. Vielmehr scheint die Funktion des Erzählens zunehmend von AV-Medien übernommen zu werden (Oerter 1999, 48). Noch ungeklärt ist dabei die Frage, welche Auswirkungen auf die Lese- und Rezeptionskompetenz solche Funktionsverschiebungen mit sich bringen. So ist beispielsweise noch nicht erforscht, ob sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch die AV-Mediennutzung verändert (Vorderer/Klimmt 2002, 223f.). Doch liegen erste Hinweise darauf vor, dass auch „Computerspiele einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme haben können“ (Mand 2003, 115).

Eine weitere Nutzungsveränderung beginnt sich abzuzeichnen: Die bereits 1980 von Steinborn/Franzmann (165ff.) bemerkte Gleichzeitigkeit der Nutzung von Print- und auditiven Medien lässt sich inzwischen auf das Fernsehen übertragen, Fernsehen gerät immer mehr zum Hintergrundmedium (vgl. Kübler 1988; Schön 1998; 2000).

Die Betonung der Bedeutung des Lesens für die Herausbildung einer Medienkompetenz findet sich in zahlreichen Veröffentlichungen (vgl. Schön 1998). Lesen wird als notwendige Voraussetzung für einen kompetenten, aktiven Umgang mit den elektronischen

Medien interpretiert und damit in den Rang einer sog. Schlüsselqualifikation erhoben (vgl. Hurrelmann 2002).

### 1.2.10.1 Wissenskluffthese

Begreift man nun Lesen als Schlüsselqualifikation für die Nutzung aller Medien, gewinnt die Wissenskluffthese an Brisanz. Denn bei allen Versuchen, eine differenzierte Mediennutzung genauer zu beschreiben, fällt ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildung und kompetenter Mediennutzung ins Auge. Die Hoffnung, ein leichterer Zugang zu Informationen verringere den Unterschied zwischen den Bildungsschichten, hat sich als trügerisch erwiesen. Vielmehr scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Die bereits 1970 von Tichenor u.a. formulierte Hypothese, „wenn der Informationsfluss in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischem Status zu einer rascheren Aneignung als die statusniedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluff zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt“ (zit. nach Saxer 1988, 142), beansprucht weiterhin Gültigkeit. „Die Schere zwischen den ‚Informationsreichen‘, die viel lesen, und den nicht oder kaum lesenden ‚Informationsarmen‘ öffnet sich weiter“ (Franzmann 2001, 30). Diese Wissenskluff steht in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz und der sozioökonomischen Schichtzugehörigkeit. Hurrelmann (1994, 15) weist darauf hin, dass die Veränderung der Medienlandschaft durch die Einführung kommerzieller Fernsehsender die Polarisierungstendenz zwischen den Bildungsschichten noch verstärkt habe. Durch die Programmviefalt provozierte neue Sehgewohnheiten, wie Switching, Zapping und Zooming, finden sich gehäuft in den bildungsmäßig unterprivilegierten Schichten. Diese Formen unkonzentrierten Fernsehens treten verstärkt in Verbindung mit hohem Fernsehkonsum auf. „Unkonzentriertes Fernsehen bildet ein ‚Syndrom‘ mit Nicht-Verstehen der Inhalte, Ängste beim Fernsehen, Diffusion der Fernsehinteressen“ (Hurrelmann 1994, 17). Die Folge ist eine Vertiefung der Kluff zwischen den Bildungsschichten, „extensives Fernsehen verbindet sich nämlich mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen zu einer Wirkungsspirale, über die vor allem *bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen* in ihrer Entwicklung zusätzlich behindert werden“ (Hurrelmann 1994, 15 Hervorhebung im Original). Anhand der Wissenskluffthese kann deutlich gemacht werden, dass mit der Zurückweisung der „naiven Ausgangshypothese, die audiovisuellen Medien seien omnipotente Kulturverderber“ (Hurrelmann 1994, 17), die Beurteilung der Rolle der audiovisuellen

Massenmedien nicht in einen – ebenso naiven – Fortschrittsoptimismus umschlagen darf. Denn die Fähigkeit der aktiven, selbstbestimmten Nutzung dieser Medien erfordert Kompetenzen, die innerhalb der Gesellschaft ungleich verteilt werden. Es existieren offenbar einzelne Risikogruppen, deren einseitige und extensive Mediennutzungspraxis tendenziell entwicklungsbehindernden Charakter besitzt und beispielsweise die Ausbildung von Sprach- und Lesekompetenzen erschweren kann (vgl. Schiffer u.a. 2002). Der Personenkreis der FörderschülerInnen dürfte mehrheitlich zu diesen Risikogruppen zu rechnen sein. Wocken (2000) gelangt in seiner Erhebung zu *Leistung, Intelligenz und Sozialsituation von Schülern mit Lernbehinderungen* hinsichtlich des Freizeit- und Medienverhaltens zu der Einschätzung, dass dem TV- und Videokonsum bei FörderschülerInnen ein überragender Stellenwert zukomme und betont, „dass die Sonderschüler in geringerem Maße als Hauptschüler Aktivitäten außerhalb der Wohnung nachgehen“ (Wocken 2000, 499).<sup>7</sup>

### **1.2.11 Resümee zur Forschungssituation**

Zusammenfassend lassen sich im Hinblick auf die Zielgruppe vorliegender Arbeit mehrere Leerstellen im Forschungsbereich markieren:

- Untersuchungen zur Lesesozialisation bildungsferner Bevölkerungsgruppen existieren nur wenige.
- Der Gruppe der Nicht-Leser wird keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Ursachen und Bedingungen des Scheiterns einer erfolgreichen Lese- und literarischen Sozialisation sind bislang kaum untersucht.
- Die Rolle der Schule und des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation ist empirisch noch nicht ausreichend geklärt. Untersuchungen zum Literaturunterricht an Förderschulen fehlen gänzlich.

---

<sup>7</sup> Die plausibel wirkende Schlussfolgerung Wockens, das Freizeitverhalten von Schülern mit Lernbehinderungen sei „durch eine größere Konsumhaltung und passives Freizeitverhalten geprägt“ (ebd. 499), bleibt aber eine normative, wird die Rezeption von AV-Medien doch per se als passives Freizeitverhalten bewertet. Ein grundsätzlicher Einwand gegen Wockens Schlussfolgerungen liegt jedoch in der Anlage der Untersuchung begründet, die sinnvolle Vergleiche hinsichtlich des Freizeitverhaltens verschiedener Schülerpopulationen kaum zulässt. Um vergleichbare Daten zu kognitiven Kompetenzen und schulischem Leistungsvermögen zu erhalten, wurden in den Förderschulen Siebtklässler, in allen anderen Schularten dagegen Fünftklässler befragt. Das Freizeit- und Mediennutzungsverhalten unterliegt im Übergang von Kindheit zur Pubertät einem grundlegenden Wandel, ein Vergleich von Fünft- mit Siebtklässlern bleibt daher wenig aussagekräftig.

- Vorliegende Studien haben bisher vorrangig das Lese- und Mediennutzungsverhalten deutscher Staatsangehöriger erforscht. Somit liegen für einen beträchtlichen Teil der Schülerschaft, der zudem an Förderschulen überrepräsentiert ist, kaum Erkenntnisse vor.
- Untersuchungen, die die Ausgangslage der SchülerInnen, deren Lebensbedingungen, Interessen, Kompetenzen, Motivation etc. in den Mittelpunkt stellen, sind Mangelware. Wie der schulische Lese- und Literaturunterricht durch die SchülerInnen selbst beurteilt wird, ist erst in Ansätzen systematisch erforscht.

### **1.3 Literaturunterricht an Förderschulen**

Im Folgenden werden Befunde zum Einsatz und Stellenwert literarischer Texte im Unterricht an Förderschulen skizziert. Da bisher keinerlei empirische Studien zu dieser Fragestellung vorliegen, wurde eine Analyse von Unterrichtsvorschlägen und didaktisch-methodischen Beiträgen in Fachzeitschriften vorgenommen.

Bevor die Ergebnisse dieser Analyse vorgestellt werden, sei auf einige Grundsatzelemente, vor denen der Literaturunterricht an Förderschulen steht, hingewiesen:

- Viele SchülerInnen benötigen noch bis in die Oberstufe Übungen zur technischen Lesefertigkeit.
- In Relation zu ihrer Lesefertigkeit dürfte das literarisch-fiktionale Verständnis der SchülerInnen dagegen besser ausgebildet sein. Das heißt, sie sind zur Rezeption literarischer Texte fähig, obgleich ihnen ein (eigenständiges) Erlesen noch erhebliche Mühe bereitet. Es besteht somit ein Spannungsverhältnis zwischen technischer Lesefertigkeit einerseits und (potenziellen) literarischen Rezeptionskompetenzen andererseits.
- Die Vermittlung der subjektiven Sinnhaftigkeit des Lese- und Literaturerwerbs sowie einer grundlegenden Lesemotivation dürfte in der familiären Lesesozialisation der FörderschülerInnen mehrheitlich nahezu keine Rolle spielen. Vermittelt dürfte dagegen der instrumentelle Charakter des Lesens werden.

### 1.3.1 Analyse sonderpädagogischer Veröffentlichungen

Sichtet man lernbehindertenpädagogische Literatur der vergangenen zwei Jahrzehnte nach Beiträgen zu Fragen des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik,<sup>8</sup> fällt zunächst auf, dass sich nur wenige theoretische Arbeiten zu diesen Bereichen finden lassen und nur eine vergleichsweise kleine Anzahl an sonderpädagogischen AutorInnen zu diesen Themen publiziert. Vorschläge zum Einsatz von literarischen Texten finden sich am ehesten in unterrichtspraktisch ausgerichteten Publikationen. Gemeinsames Kennzeichen all dieser Beiträge ist eine Vernachlässigung einschlägiger fachdidaktischer Arbeiten. Deren Rezeption erfolgt nur in Ausnahmefällen. Möglicherweise prägt die von Grube (1980, 123) formulierte Annahme, dass „die Diskussionen und Veröffentlichungen um den Literaturunterricht meist nur den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II [...] betreffen“, unverändert das Verhältnis der Sonderpädagogik zur Fachdidaktik.

Aus der insgesamt vergleichsweise geringen Anzahl vorliegender Arbeiten zum Themengebiet und der schleppenden Rezeption fachdidaktischer Arbeiten lässt sich ein geringer Stellenwert des Literaturunterrichts an Förderschulen vermuten. Diese Vermutung wird durch eine Analyse der Themen von sonderpädagogischen Examensarbeiten der Universität Hamburg erhärtet. Unter mehr als 1400 elektronisch erfassten Arbeiten fanden sich – mit Ausnahme einiger weniger Arbeiten aus dem Fachbereich Blindenpädagogik – keinerlei Beiträge zu den Bereichen Lesesozialisation, literarische Sozialisation, Literaturunterricht und Literaturdidaktik.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Zur Einschätzung des Literaturunterrichts an Förderschulen wurden theoretische Arbeiten und praktische Vorschläge zum Literaturunterricht untersucht, die in den Jahrgängen 1985-2003 der BEHINDERTENPÄDAGOGIK, des FÖRDERSCHULMAGAZINS, der SONDERPÄDAGOGIK, der SONDERSCHULE, der VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK UND IHRE NACHBARGEBIETE und der ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK veröffentlicht wurden. Es wurden somit wissenschaftlich-theoretisch orientierte, auf die Schulpraxis bezogene und beide Bereiche umfassende Publikationen herangezogen. In Einzelfällen fanden auch ältere Beiträge (bis 1970) Berücksichtigung. Zusätzlich hinzugezogen wurden einschlägige sonderpädagogische Monographien und Buchbeiträge; deren Anzahl ist allerdings gering. Die mit Abstand meisten Aufsätze konnten im unterrichtspraktisch ausgerichteten FÖRDERSCHULMAGAZIN nachgewiesen werden.

Die Arbeiten wurden daraufhin analysiert, mit welchen Intentionen die Lektüre literarischer Texte erfolgt, welche Texte und Methoden dabei zum Einsatz kommen und auf welche literaturdidaktische Konzeption Bezug genommen wird (vgl. Volz 1997 und in Anlehnung daran: Drinhaus 2003; Rank, K. 2003).

<sup>9</sup> Auf die entsprechende Datenbank kann im Internet unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/soda/> zugegriffen werden. Zum Zeitpunkt der Analyse waren dort Arbeiten bis zum Jahr 2000 erfasst.

Eine rein quantitative Betrachtungsweise trägt zur Einschätzung der Unterrichtspraxis noch wenig bei. Daher wurde untersucht, welche Textsorten und Genres gelesen werden und welche Zielsetzungen damit verbunden sind.

Texte, die der modernen Kinder- und Jugendliteratur zuzuordnen sind, sowie Texte mit vornehmlich unterhaltendem Charakter finden sich bis Ende der neunziger Jahre kaum. Diese Außenseiterrolle der Kinder- und Jugendliteratur in Unterrichtsvorschlägen deckt sich mit den Ergebnissen der repräsentativen Befragung Oskamps (1996) zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht: Sonderschullehrkräfte sprechen sich im Vergleich zu Grund- und Hauptschullehrkräften signifikant häufiger gegen deren Verwendung aus (Oskamp 1996, 65f.). Dagegen wird Sachtexten höhere Aufmerksamkeit entgegengebracht (Oskamp 1996, 78). Dieser Befund mag erstaunen, wird der Kinder- und Jugendliteratur doch in der Diskussion um Fragen des Literaturerwerbs eine Schlüsselrolle zuerkannt (s. Kap 1.2).

Zwar gibt es inzwischen Anzeichen für eine stärkere Etablierung von Kinder- und Jugendliteratur im sonderpädagogischen Unterricht in der jüngsten Vergangenheit. So weisen K. Rank (2003) und Drinhaus (2003) für den Zeitraum nach Veröffentlichung der PISA-Studie einen nennenswerten Anstieg an entsprechenden Unterrichtsvorschlägen nach. K. Rank (2003, 60) konstatiert zugleich, dass der stärkere Einbezug von Kinder- und Jugendliteratur unverändert ohne ausreichende Reflexion entsprechender fachdidaktischer Diskussionen stattfindet, obgleich sich Ansätze zu einem stärker schüler- und projektorientiertem Literaturunterricht nachweisen lassen.

Trotz dieses vermehrten Einbezugs (moderner) Kinder- und Jugendliteratur werden insgesamt literarische Kurzformen bevorzugt. Neben Lyrik sind insbesondere Fabeln, Märchen und Schwänke verstärkt nachzuweisen. Die Verwendung dieser Textsorten, die sich zumeist durch einen belehrenden Charakter auszeichnen, wird in einzelnen Beiträgen ausdrücklich eingefordert (Schmidt 1985; 1986; 1994; Baulig 1991; 1996; 2004; Worm 1997; Baumann-Geldern 1999; Geldern-Egmond 2000). Die Mehrzahl der Texte aus dem Feld der Kinder- und Jugendliteratur sind der problemorientierten Literatur zuzuordnen. Schließlich fehlen Texte mit Bezug zur Lebenswelt der Schülerschaft nahezu vollkommen.

Bereits aufgrund der verwendeten Textsorten und Genres ist anzunehmen, dass literarische Texte vorrangig zu sozialen und pädagogischen Zielsetzungen eingesetzt werden

und dabei der Frage des Literaturerwerbs geringere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Untersucht man die vorgeschlagenen Einsatzformen, so bestätigt sich diese Vermutung. Ergänzend lässt sich festhalten, dass literarische Texte als Themenlieferanten und zur Ergänzung des Sachkundeunterrichts dienen und sie häufig gleichfalls zu Formen des Sprach- und Grammatikunterrichts benutzt werden, indem sie beispielsweise zu Übungen der Lesefertigkeit eingesetzt werden.

### **1.3.1.1 Literatur als Therapeutikum**

Auf eine weitere Verwendungsform literarischer Texten im sonderpädagogischen Kontext muss noch gesondert hingewiesen werden: die Benutzung fiktionaler Texte zu therapeutischen Zwecken. So fordert beispielsweise Sauerbeck (1981, 39) die verstärkte Verwendung von Gedichten im Sprachheilunterricht, prüfen Guenin (1994) bzw. Guenin/Niedermann (1993; 1997) Texte der Kinder- und Jugendliteratur auf deren therapeutische Qualitäten und Einsatzmöglichkeiten, verwendet Baulig (1991; 1996; 2004) Fabeln zur sozialen Erziehung und zur Bewältigung gruppenspezifischer Probleme, erhofft sich Geldern-Egmond (2000) vom Einsatz von Märchen bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen eine resilienzfördernde Wirkung, erwarten Bröcher (2000), Oels (2001) und Luder (2002) vom Einsatz literarischer Texten bei verhaltensauffälligen und aggressiven Kindern und Jugendlichen verhaltensverändernde Effekte. Literaturdidaktische und literaturwissenschaftliche Kriterien der Textauswahl und Texterarbeitung treten in diesen Arbeiten deutlich hinter therapeutische Aspekte zurück. Besonders markant wird dagegen eine Vorstellung, die sich auch in Arbeiten ohne therapeutische Ausrichtung nachweisen lässt: Literatur wird als Mittel der Lebenshilfe begriffen. Ganz explizit wird der Lebenshilfe-Ansatz von Baumann-Geldern (1999, 32) im Hinblick auf Märchen formuliert: „Märchen (bieten) [...] gerade für Menschen mit Behinderungen und sozialer Randständigkeit [...] Lebenshilfe durch Identifikationsmöglichkeiten an.“



### 1.3.2 Fazit zur sonderpädagogischen Situation

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich des Einsatzes von literarischen Texten im Unterricht an Förderschulen aus den publizierten Beiträgen die folgenden Tendenzen markieren (vgl. Volz 1997; Drinhaus 2003; Rank, K. 2003):

- Dem Literaturunterricht kommt keine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Daub/Ho-meyer 2001).
- Sachtexten wird bedeutend größere Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Oskamp 1996).
- Kommen literarische Texte zum Einsatz, so werden diese meist auch zu Sprach- und Grammatikunterricht verwendet (vgl. Daub/Homeyer 2001).
- Literarische Kurzformen (Gedichte, Märchen, Fabeln etc.) werden bevorzugt.
- Texte mit problemorientierter Ausrichtung finden sich gehäuft (vgl. Stelzer 1994).
- Moderne Kinder- und Jugendliteratur sowie Texte mit vorwiegend unterhaltendem Charakter sind dagegen (noch) unterrepräsentiert, allerdings gibt es Hinweise auf eine Veränderung.
- Texte mit ausdrücklichem Bezug zur Lebenswelt der Schülerschaft fehlen nahezu vollständig.
- Eine Berücksichtigung der Leseinteressen der SchülerInnen ist kaum auszumachen.
- Literatur dient als Bewältigungshilfe und wird zu therapeutischen Zwecken eingesetzt.
- Fachdidaktische Diskussionen werden kaum, verspätet oder einseitig verkürzt rezipiert.
- Das – unbestritten sinnvolle – Prinzip eines fächerübergreifenden Unterrichts droht die Auswahlmöglichkeiten literarischer Texte drastisch einzuschränken und einer einseitigen Rezeption Vorschub zu leisten, literarische Texte auf Themenlieferanten zu reduzieren.

Den sonderpädagogischen Umgang mit Texten kennzeichnet ein instrumentelles Literaturverständnis, der Einsatz von Texten muss eindeutig überprüfbar Zielen dienen. Jegliche Instrumentalisierung fiktionaler Texte, sei es zu Rechtschreib-, Grammatik- oder Aufsatzübungen, zur sozialen Erziehung oder zu therapeutischen Zielen unterliegt

aber der Gefahr, den Aufbau einer Lesemotivation zu erschweren.<sup>10</sup> Die Verwendung literarischer Texte als Instrument der Verhaltensmodifikation oder als Mittel der Lebenshilfe ist zudem literaturwissenschaftlich äußerst fragwürdig.

Gerade dem sonderpädagogischen Literaturunterricht drohen fatale Folgen, wenn der instrumentelle Charakter des Lesens, der einzige, der den SchülerInnen aus ihren Herkunftsfamilien bekannt sein dürfte, durch den schulischen Umgang mit Literatur noch verstärkt, der evasorische Charakter dagegen vernachlässigt wird. Gilt doch gerade das Erleben von Lektüre als Möglichkeit der Unterhaltung, Freude und Entspannung als ein Erfolg versprechender Ansatz zum Aufbau einer dauerhaften Lesemotivation.

Zusammenfassend und polemisch zugespitzt kann der Sonderpädagogik ein stark instrumentelles Literaturverständnis attestiert werden, das mit einer Klage über leseunmotivierte SchülerInnen einhergeht. Ob die sich zart andeutende Veränderung hin zu einem stärker schüler- und projektorientierten Literaturunterricht (vgl. Rank, K. 2003) eine kurzfristige Reaktion auf den PISA-Schock darstellt oder eine Trendwende einleiten wird, bleibt abzuwarten.

---

<sup>10</sup> Haas hat auf diese Problematik hartnäckig hingewiesen. Pointiert und polemisch zugleich in: Haas (1988).

## 2. Methodische und methodologische Überlegungen

Nach der Darstellung vorliegender Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen der literarischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft widmet sich das folgende Kapitel methodischen und methodologischen Fragestellungen. Vorge stellt wird das für die Interviews benutzte Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die Wahl des Erhebungsverfahrens wird begründet, die gewählte Interviewmethode nebst deren theoretischen Implikationen dargestellt. Die Bemerkungen zu wissenschaftstheoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung und den daraus abgeleiteten forschungspraktischen Prinzipien beziehen sich dabei gleichfalls auf das in Kapitel 6 beschriebene Vorgehen zur Erhebung literarischer Kompetenzen.

Eine möglichst differenzierte und gegenstandsadäquate Deskription der Vorgehensweise ist Voraussetzung einer nachprüfaren Aussage und zugleich Grundlage einer Methodenkontrolle wie Mayring (1996, 17) sie für die qualitative Forschung einfordert. Nachprüfbarkeit meint dabei nicht allein eine exakte Beschreibung der Vorgehensweise, sondern auch die Regelgeleitetheit des Vorgehens: Der Forschungsablauf bedarf einer nachvollziehbaren Systematik. Dieses methodisch kontrollierte Vorgehen wiederum gilt als Bedingung für eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.

Wissenschaftliche Erkenntnis hängt wesentlich von den getroffenen Vorentscheidungen ab. Es entsteht immer nur ein Bild aus einer Beobachterperspektive, die bestimmt wird durch den gewählten theoretischen Rahmen und den innerhalb dieses Rahmens entwickelten Forschungsmethoden. Diesem klassischen methodologischen Problem wird in der jüngeren Vergangenheit durch die Debatte um konstruktivistische Positionen wieder verstärkte Aufmerksamkeit zuteil. Maturana formulierte dieses Grundsatzproblem wie folgt: „Wissenschaft ist kein Bereich objektiver Erkenntnis, sondern ein Bereich subjektabhängiger Erkenntnis, der durch eine Methodologie definiert wird, die die Eigenschaften des Erkennenden festlegt“ (Maturana, zit. nach Schmidt 1987, Klappentext). Als Konsequenz dieser Beobachterproblematik fordern König/Bentler (1997, 90), die Einbindung in die jeweilige Beobachterperspektive transparent zu machen. Sie entwickeln hierzu eine Systematik (König/Bentler 1997, 90ff.), an der sich die folgende Darstellung orientiert.

## **2.1 Zielsetzung und Fragestellung der Interviews**

Die Zielsetzung dieses empirischen Teilprojekts der vorliegenden Arbeit ist eine exemplarische Rekonstruktion von Lesesozialisationsverläufen bildungsferner Jugendlicher sowie eine Analyse des Lese- und Literaturunterrichts an Förderschulen unter Berücksichtigung der Perspektive der SchülerInnen. Im Mittelpunkt der Untersuchung des Unterrichts steht dabei die Frage, welchen methodischen und didaktischen Prinzipien dieser Unterricht unterliegt und wie er sich in den Erinnerungen und in den Lese- und Lernbiografien der SchülerInnen niederschlägt. Der Lese- und Literaturunterricht wird somit nicht isoliert betrachtet, sondern im Kontext der Medien- und Lesesozialisation in den Blick genommen. Daher werden gleichfalls Daten zur Bedeutung der Medien, insbesondere der Printmedien, in Freizeitgestaltung und Lebenswelt der Befragten erhoben. Abgezielt wird dabei insbesondere auf die subjektive Bedeutsamkeit und die Genese dieser Mediennutzungspraxis.

## **2.2 Forschungsmethodik**

Nach einer jahrzehntelang erbittert geführten Auseinandersetzung um methodologische Grundsatzfragen wird heute die Notwendigkeit, die je nach Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse geeignete Untersuchungsmethode zu wählen, anerkannt.

Angesichts der skizzierten Ausgangslage bietet sich für vorliegende Studie eine explorative, hypothesengenerierende Ausrichtung geradezu an: Daten zu den Lesesozialisationsverläufen bildungsferner Jugendlicher fehlen ebenso nahezu vollkommen, wie solche zum Stellenwert des Sozialisationsfaktors Schule innerhalb dieses Prozesses; Untersuchungen zum Literaturunterricht an Förderschulen existieren bislang nicht.

Auch die Intention dieses Untersuchungsschrittes, der einer Rekonstruktion der subjektiven Perspektive der Jugendlichen hinsichtlich Freizeitgestaltung, Mediennutzung und (Deutsch-)Unterricht dienen soll, legt eine qualitativ orientierte Ausrichtung nahe.

Nach dem Vorverständnis qualitativer Forschung wird der Mensch als selbst bestimmendes, sinnvoll handelndes Wesen begriffen, dessen Erleben und Verhalten nicht einfach durch Benennen objektiv beobachtbarer Faktoren erklärt werden kann. Dem Menschen kommt im qualitativen Denken vielmehr eine Doppelfunktion zu: Untersuchungsobjekt und zugleich erkennendes, handelndes Subjekt (Lamnek 1995a, 39ff.). Im Vordergrund steht die subjektive Weltsicht und das innere Erleben des Menschen,

deren Verständnis über kommunikative Prozesse geleistet werden soll (Bortz/Döring 1995, 276). Die Forschungsaufgabe besteht darin, Prozesse von Handelnden zu rekonstruieren, die die soziale Wirklichkeit in ihrer Sinnhaftigkeit repräsentieren. Dies erfolgt durch Interaktion, basiert auf sprachlicher und nicht-sprachlicher Ebene und erfordert den aktiven und rezeptiven Umgang des Untersuchenden mit dem Forschungsgegenstand ‚Mensch‘.

### **2.2.1 Prinzipien qualitativer Forschung und qualitativer Interviews**

Bevor näher auf das qualitative Interview und die ausgewählte Untersuchungsmethode eingegangen wird, erfolgt eine Skizzierung der Prinzipien qualitativer Forschung. Diese besitzen neben dem qualitativen Interview auch für weitere qualitative Verfahren (teilnehmende Beobachtung, Inhaltsanalyse, Experiment und Gruppendiskussion) Gültigkeit.

Lamnek (1995a, 22f.) nennt an erster Stelle das Prinzip der ‚Offenheit‘. In diesem Prinzip drückt sich zugleich Kritik an einer streng standardisierten Vorgehensweise aus, deren zwangsläufig informationsreduzierende Selektion einen Blick über den vorab formulierten Hypothesenrahmen nahezu ausschließt. Offenheit im qualitativen Sinn meint hingegen eine gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den Untersuchungsmethoden. Hieraus ergibt sich als Konsequenz die vorrangig explorative Funktion qualitativer Forschung. Der damit einhergehende Verzicht auf ein hypothesenüberprüfendes Verfahren bedeutet aber nicht den Verzicht des Einbezugs theoretischen Vorwissens.

Das zweite von Lamnek (1995a, 23f.) genannte Prinzip lautet ‚Forschung als Kommunikation‘ und betont den interaktionsbestimmten Charakter des Erkenntnisprozesses. Die Kommunikation zwischen Untersucher und Untersuchtem wird als integraler Bestandteil des Forschungsprozesses begriffen. Dieses Prinzip hat Auswirkungen auf den Umgang mit der bereits angesprochenen Beobachterproblematik. Die Möglichkeit einer Unabhängigkeit des Forschers von den gewonnenen Daten wird grundsätzlich verneint, da schon die Datenerhebung über einen „Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen“ (Lamnek 1995a, 24) erfolge.

Aus diesem Verständnis des Forschungsprozesses als Kommunikationsprozess ergibt sich das dritte Prinzip (Lamnek 1995a, 24f.), der ‚Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand‘. Soziale Phänomene werden dabei als Ergebnis eines permanenten Prozes-

ses der Konstitution von Deutungs- und Handlungsmustern verstanden. Es wird angenommen, dass soziale Realität nicht an sich existiere, sondern in der Interaktion konstituiert werde, dabei einer permanenten Reproduktion und Modifikation unterliege. Ebenso zeichne sich die Forschung selbst durch einen prozesshaften Charakter aus und sei daher in ihrem Ablauf veränderbar.

Im vierten von Lamnek beschriebenen Prinzip (1995a, 25f.), der ‚Reflexivität von Gegenstand und Analyse‘, schlägt sich die wissenschaftstheoretische Annahme nieder, dass alle Bedeutungen menschlicher Verhaltensprodukte eine grundsätzliche Reflexivität besitzen, also immer kontextgebunden seien und sich dabei reflexiv auf ein umfassendes Ganzes bezögen. Aus dieser Reflexivität ergebe sich eine Zirkularität von Sinnkonstitution und Sinnverstehen und damit der Verstehensleistung.

Mit ‚Explikation und Flexibilität‘ (Lamnek 1995a, 26ff.) werden schließlich Prinzipien, die in den vorangegangenen enthalten sind, aus systematischen Gründen nochmals eigenständig aufgeführt. Das Prinzip der Explikation folgt dem der Offenheit, es bezeichnet die Forderung, die Schritte des Untersuchungsprozesses offen zu legen, um die Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen. Die Flexibilität wiederum ist dem explorativen Charakter qualitativer Forschung geschuldet. „Exploration ist per definitionem eine flexible Vorgehensweise, bei der der Forscher [...] seine Definition dessen, was relevante Daten sind, im gleichen Maße wie man neue Erkenntnisse [...] gewinnt, verändert“ (Lamnek 1995a, 27).

An diesen Prinzipien sind die zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Annahmen abzulesen. Aus diesen Prinzipien wiederum ergeben sich dementsprechende Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis (vgl. Flick u.a. 2000b, 24).

Nach dem Selbstverständnis qualitativ ausgerichteter Forschung kann der Betroffene mit Hilfe des qualitativen Interviews als Subjekt selbst zu Wort kommen und als Experte für seine eigene Bedeutungsgebung und Problemsicht herangezogen werden. Ziel ist die Rekonstruktion, das Erklären und Verstehen der subjektiven Bedeutungsgebung.

Bei der Entscheidung darüber, welche Methode des Interviews der hier vorgelegten Untersuchung am besten entspricht, ist zunächst auf die Tatsache einzugehen, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Interviewformen existiert. Lamnek (1995b, 68) problematisiert eine Begriffsunschärfe im Gebrauch des Terminus ‚qualitatives Interview‘. Das Spektrum umfasst narrative, rezeptive, fokussierte, problemzentrierte und Tiefeninter-

views. Die Affinität zu den Prinzipien qualitativer Forschung ist bei diesen Interviewformen in unterschiedlichem Grad ausgeprägt. Lamnek ordnet die unterschiedlichen Befragungstechniken nach den Kriterien Offenheit, Kommunikation, Prozesshaftigkeit, Flexibilität, Explikation, theoretische Voraussetzungen und Hypothesen wie folgt:

<b>Methodologische Prämissen</b>	<b>narratives Interview</b>	<b>problem-zentriertes Interview</b>	<b>fokussiertes Interview</b>	<b>Tiefen-interview</b>	<b>rezeptives Interview</b>
<b>Offenheit</b>	völlig	weitgehend	nur bedingt	kaum	völlig
<b>Kommunikation</b>	erzählend	zielorientiert fragend	Leitfaden	fragend/ erzählend	erzählend/ beobachtend
<b>Prozesshaftigkeit</b>	gegeben	gegeben	nur bedingt	gegeben	gegeben
<b>Flexibilität</b>	hoch	relativ hoch	relativ gering	relativ hoch	hoch
<b>Explikation</b>	ja	ja	ja	ja	bedingt
<b>Theoretische Voraussetzungen</b>	relativ ohne	Konzept vorhanden	weitgehendes Konzept	Konzept vorhanden	relativ ohne; nur Vorverständnis
<b>Hypothesen</b>	Generierung	Generierung; Prüfung	eher Prüfung; auch Generierung	eher Prüfung; auch Generierung	Generierung; Prüfung
<b>Perspektive der Befragten</b>	gegeben	gegeben	bedingt	bedingt	absolut

Methodologischer Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews (Lamnek 1995b, 91)

### **2.3 Das problemzentrierte Interview**

Für die konkrete Bearbeitung der vorgenannten Fragestellung werden problemzentrierte Interviews eingesetzt. Eine erste Einordnung der Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews lässt sich bereits anhand obiger Abbildung vornehmen.

Konzipiert wurde diese Form des qualitativen Interviews von Witzel (1982; 1985; 1996; 2000), es hat sich inzwischen als ein anerkanntes qualitatives Interviewverfahren etabliert (Friebertshäuser 1997; Hopf 2000). Gemäß seinem Selbstverständnis zielt das problemzentrierte Interviews darauf ab, tatsächliche Probleme der Individuen, sowie

individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität systematisch zu eruieren. „Problemzentrierung kennzeichnet zunächst den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel 1982, 67). Diese Eruierung sollte zwar möglichst unvoreingenommen geschehen. Dennoch wird theoretisches Vorwissen im problemzentrierten Interview ausdrücklich nicht ausgeklammert, sondern fließt in die Konzeption des Leitfadens, die Gestaltung der Interviewsituation und die Auswertung mit ein, ohne dass dadurch ein vorrangig hypothesenüberprüfendes Verfahren entsteht. Witzel (2000, 3) spricht für den Erhebungs- und Auswertungsprozess von einem „induktiv-deduktiven Wechselverhältnis“. Das problemzentrierte Interview stellt den ambitionierten Versuch dar, den vermeintlichen Widerspruch zwischen Offenheit und Theoriegeleitetheit durch dieses Wechselverhältnis zu überwinden. Die Betonung der Offenheit und die damit verbundene Ablehnung einer ausschließlich hypothesenüberprüfenden Vorgehensweise führt somit zu keinem naiv induktionistischen Fehlschluss. Mit der Kombination von Induktion und Deduktion soll die Möglichkeit einer Modifikation theoretischer Konzepte eröffnet werden.

Das problemzentrierte Interview kann als offenes, halbstrukturiertes Interview charakterisiert werden, das Elemente von teilstrukturierten und narrativen Interviewtechniken integriert (Hopf 2000, 357). Es orientiert sich mit einem Leitfaden an bestimmten Aspekten eines Problembereiches gesellschaftlicher Realität. Trotz der Anlehnung an vorformulierte Fragen steht nicht ausschließlich deren Beantworten im Vordergrund, vielmehr besitzt das narrative Element gewichtige Relevanz. Zu Beginn des Interviews werden der Problembereich der sozialen Wirklichkeit, das zu behandelnde Thema und die erzählende Gesprächsstruktur festgelegt (Lamnek 1995b, 74f.). Die Leitfadenfragen sollten so gestellt werden, wie es die jeweilige Gesprächssituation und die Sprachkompetenzen der InterviewpartnerInnen erfordern. Der Ablauf des Interviews selbst bleibt flexibel. Den Gesprächsfaden bestimmt der Befragte, nicht der Fragende. Hierbei handelt es sich selbstverständlich um eine idealtypische Konstruktion, weil mit jeder Nachfrage und jeder Form der Verständnisklärung der Fragende in den Gesprächsverlauf strukturierend eingreift. Das Hervorheben der Eigenleistung und Autonomie des Befragten verdeutlicht das Grundverständnis des problemzentrierten Interviews: Die Befragten werden nicht als Forschungsobjekte, sondern als Subjekte begriffen.



Der Theorie des problemzentrierten Interviews liegt in Bezug auf das Subjekt-Umwelt-Verhältnis ein Konzept der Sozialisation zugrunde, das „den dialektisch-dynamischen Zusammenhang von Eigenleistungen des Subjekts, normativen Standards und sozialen Strukturen“ (Witzel 1996, 50) betont. Die Befragten werden als Experten des betreffenden Themenbereiches verstanden, das Subjekt als „Auskunftei“ (Witzel 1996) für seine Biografie aufgefasst. Der Begriff des Experten meint dabei nicht, dass die InterviewpartnerInnen als wahrheitsgetreue Auskunftgeber eingeschätzt werden. Die vom Interviewpartner vorgenommenen biografischen ‚Umschriften‘ werden als identitätstheoretisch notwendige und legitime Versuche „dem gegenwärtigen Stand des eigenen Erfahrungs- und Lernprozesses Gewicht zu verleihen“ (Witzel 1996, 51) interpretiert.

Kritisch anzumerken wäre hier, dass die Bestimmung des Begriffs ‚Subjekt‘, obgleich von zentraler theoretischer Relevanz, recht vage bleibt und allein implizit mittels einiger allgemeiner sozialisationstheoretischer Überlegungen geleistet wird.

Auch die dem problemzentrierten Interview zugrunde liegende Idee einer Kombination von Elementen und Leitgedanken unterschiedlicher (qualitativer) Provenienz wird kontrovers diskutiert (vgl. Flick 1999, 109).

Es lassen sich mit Witzel (1985; 2000) drei zentrale methodologische Merkmale des problemzentrierten Interviews charakterisieren:

*Problemzentrierung* kennzeichnet die Orientierung an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung und setzt der Erhebungsphase eine differenzierte Analyse und Gegenstandsbeschreibung voraus. Diese theoretisch fundierte Vorinterpretation kann und soll zum verstehenden Nachvollzug der Verarbeitungsformen der gesellschaftlichen Realität, der Explikation der Interviewten und der Entwicklung genauer inhaltsbezogener Fragen genutzt werden. Eine Präzisierung der Kommunikation auf das Forschungsproblem soll aus der Erstinterpretation der subjektiven Sichtweise abgeleitet werden, eine spezifischere Problemzentrierung erfolgt damit während des konkreten Interviewverlaufs.

*Gegenstandsorientierung* bedeutet eine Entwicklung und Modifizierung der Methoden, die sich am jeweils zu untersuchenden Gegenstand orientieren soll. Eine Ausrichtung an gegenstandsunabhängig entwickelten Forschungsmethoden wird ebenso abgelehnt, wie ein starres Festhalten an einem vorab festgelegten Methodenset. Betont wird mit der Gegenstandsorientierung die Flexibilität der Methode, die den Erfordernissen der Kom-

munkationssituation angepasst werden kann. Beispielsweise erwähnt Witzel (2000, 5) ausdrücklich, dass „der Interviewer je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren setzen“ kann.

*Prozessorientierung* schließlich bezieht sich auf den sowohl auf den gesamten Forschungsablauf als auch auf die Vorinterpretation, sie meint „die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1985, 233).

Als wesentliches Kennzeichen des Forschungsprozesses in seiner Konzeption erachtet Witzel das Aufeinanderfolgen induktiver und deduktiver Elemente. Intention dabei ist, den Erkenntnisprozess mittels dieses induktiv-deduktiven Wechselverhältnisses voranzutreiben. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass die in einer ersten theoretischen Fortentwicklung induktiv entstehenden Hypothesen Auswirkungen auf die weitere Vorgehensweise haben, etwa die Auswahl der zu untersuchenden Subgruppen deduktiv strukturieren.

Die Prozessorientierung soll dabei sowohl auf den Gesamtprozess als auch auf die einzelnen Forschungsteilabschnitte Anwendung finden. Während des Interviews bildet der Fragende Hypothesen und Vorinterpretationen aus, die durch Nachfragen geklärt, verworfen oder vertieft werden. Mit dem deduktiven Teil werden Wertungen vorgenommen und es findet ein richtungslenkendes Eingreifen in den Interviewprozess statt.

Erzählgenerierende Fragen sind demnach offen und vorrangig induktiv, während verständnisgenerierende Fragen einen stärker deduktiven Charakter besitzen und damit den theoriegeleiteten Aspekt verkörpern. Nicht nur auf die Entwicklung des Verstehensprozesses, sondern auch auf die Entfaltung eines kommunikativen Austausches und auf den Untersuchungsgegenstand selbst wird das Kriterium der Prozessorientierung übertragen. Diese soll auch in besonderem Maße der kontrollierten Absicherung und Erweiterung der Interpretation dienen (Witzel 1985). Gegen diese Annahme werden in der Diskussion qualitativer Forschungsstrategien Einwände formuliert: so sieht Friebertshäuser (1997, 381) gerade in dieser Prozessorientierung ein Problem hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit und der Vergleichbarkeit von Ergebnissen.

Bei der Durchführung der problemzentrierten Interviews in der hier vorgelegten Untersuchung kommen vier Instrumente zum Einsatz: der Kurzfragebogen, der Interviewleitfaden, die Tonbandaufzeichnung des Gesprächs bzw. dessen Transkription und das Postskript (Witzel 1985, 236). Im Folgenden werden die Grundsätze dieser Instrumente erläutert, abgeschlossen werden die jeweiligen Abschnitte mit einer Darstellung, wie diese Grundsätze im vorgelegten Vorhaben realisiert werden.

### **2.3.1 Standardisierter Kurzfragebogen**

Witzel (1985, 236) empfiehlt, vor Beginn des eigentlichen Interviews einen Kurzfragebogen einzusetzen. Mittels dieses Kurzfragebogens sollen relevante Sozialdaten eingeholt werden, die dann nicht im Interview selbst abfragt werden müssen, da sie dort den Gesprächsfluss zu behindern drohen. Zugleich sollen diese Fragen eine Aktivierung des Gedächtnisses und eine erste Annäherung an die Thematik bewirken sowie als Gesprächseinstieg dienen.

Bei dieser Vorgehensweise besteht die Gefahr, zu Beginn ein starres Frage-Antwort-Schema zu etablieren, das von den Befragten im weiteren Gesprächsverlauf beibehalten wird. Das Zustandekommen längerer Erzählpassagen wäre damit erschwert. Ein solcher Effekt stünde der Intention des problemzentrierten Interviews und des Kurzfragebogens entgegen. Diese Gefahr ist vorwiegend bei Befragten anzunehmen, deren Kommunikationsalltag stark von rigiden Interaktionsmustern bestimmt ist.

#### **Realisation**

Um das Interview von solchen Interaktionsgewohnheiten abzugrenzen, wird beim vorliegenden Forschungsvorhaben auf ein standardisiertes Abfragen soziodemografischer Daten zu Beginn des Gesprächs verzichtet. Auf den Kurzfragebogen wird nur dann am Ende des Gesprächs zurückgegriffen, wenn die benötigten Angaben nicht im Interview selbst zur Sprache kommen. Die Problematik des Kurzfragebogens wird in der einschlägigen Literatur diskutiert (Flick 1999, 107). Die beschriebene Modifikation entspricht den Vorschlägen von Flick (ebd.).

Folgende persönliche und soziale Daten werden erhoben:

- Alter
- Muttersprache bzw. die hauptsächlich benutzte(n) Sprache(n)
- Wohnsituation: Wohnungsgröße, insbesondere Vorhandensein eines eigenen Zimmers; Medienausstattung (AV- und Printmedien)

- Familiengröße: Anzahl der Geschwister; Anzahl der im Haushalt lebenden Personen  
Aus diesen Angaben werden sich Hinweise auf den sozialen und kulturellen Status der Befragten und deren Herkunftsfamilien erhofft.

### **2.3.2 Interviewleitfaden**

Die Funktion des Interviewleitfadens besteht darin, das Forschungsinteresse zu konkretisieren und die Fragestellung zu fokussieren. Erstellt wird er ausgehend vom Forschungsinteresse auf der Basis des theoretischen Vorwissens. Durch die Festlegung der (potenziellen) Themenbereiche werden bereits vorab mögliche Auswertungskriterien erarbeitet. Die Vergleichbarkeit der Interviews soll durch die Verwendung des Leitfadens gewährleistet werden.

Dennoch übernimmt der Leitfaden im problemzentrierten Interview nicht die Funktion eines ‚abzuhakenden‘ Gesprächsfadens. Die Entwicklung des Erzählstranges durch die Befragten bleibt unverändert die zentrale Grundidee. Forschungshypothesen werden im Gespräch indirekt erfragt, Vorinterpretationen des Untersuchenden im Interview selbst rekonstruiert und durch den Interviewten gegebenenfalls modifiziert.

Ziel der Fragen ist es, das Erzählen anzuregen und die Möglichkeit zu ausführlichen Stellungnahmen zu eröffnen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer relativ offenen Frageformulierung. Da Reflexionen oftmals erst durch das Interview selbst angeregt werden und sich im Erzählen allmählich entfalten, muss zur Beantwortung genügend Zeit zur Verfügung stehen.

Selbst bei der Formulierung spontaner Fragen oder Nachfragen sollten geschlossene Fragestellungen weitgehend vermieden werden, um einer Unterbrechung des Erzählflusses vorzubeugen. Geschlossene Fragestellungen bergen zudem die Gefahr, dass wichtige Informationen unausgesprochen bleiben. Zu offene Fragestellungen wiederum können dazu verleiten, abzuschweifen und das thematische Feld der Erhebung zu verlassen. Es ist daher notwendig, mit den Fragen die Handlungs- bzw. Beschreibungsebene anzusprechen und Narrationen ‚hervorzulocken‘, die es ermöglichen, Rückschlüsse zu ziehen, Zusammenhänge herzustellen und Wertungen vorzunehmen. Schließlich sollte ein Leitfaden nicht dazu verleiten, allein die darin aufgelisteten Fragen zu stellen. Die ‚Kunst‘ der Interviewführung besteht vielmehr darin, weder in eine ‚Leitfadenbürokratie‘ zu verfallen noch in reine ‚Alltagskommunikation‘ abzuweichen, obgleich ein der Alltagskommunikation *angenäherter* Dialog Ziel bleibt. Es

bedarf daher einer hohen Sensibilität für den gesamten Gesprächsprozess. Von Bedeutung ist hierbei schon die Einstiegsfrage, die erzählgenerierend wirken und thematisch bereits die gewünschte Richtung einschlagen soll (vgl. Witzel 1982; 1985; 2000).

### **Realisation**

Ausgehend von den vermuteten Kommunikationsgewohnheiten und Kommunikationskompetenzen der Probanden wurde bei der Leitfadenskonstruktion eine Kombination von Fragen unterschiedlicher Offenheitsgrade erprobt. Der Leitfaden besteht aus einigen zentralen Fragestellungen, die im Hinblick auf sich potenziell ergebende Themen weiter aufgegliedert sind.<sup>11</sup> Welcher dieser Unterpunkte aufgegriffen, thematisiert und vertieft wird, hängt vom jeweiligen Gesprächsverlauf ab. In dieser Aufgliederung des Leitfadens in Haupt- und Nebenthemen wird dessen Doppelfunktion deutlich: Erzählregung einerseits, systematische Gedächtnisstütze andererseits.

Gemäß dem Untersuchungsinteresse enthält der Leitfaden Fragen zu zwei Themenkomplexen. Ausgangsfrage des ersten Komplexes ist, welche Bedeutung dem Lesen in der Mediensozialisation und in der kulturellen Praxis der Befragten zukommt. Ziel des zweiten Komplexes ist es, die subjektive Wahrnehmung von Schule und Unterricht zu ermitteln. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei der Deutschunterricht.

Gewonnen wurden die Kategorien des ersten Komplexes aus Erkenntnissen und Annahmen der Lesesozialisationsforschung. Thematisiert werden dabei neben dem Stellenwert des Lesens, die generelle Mediennutzung und das gesamte Freizeitverhalten. Hinsichtlich des Verlaufs der Lesesozialisation werden lesefördernde bzw. –hemmende Faktoren untersucht. Die Themenbereiche des zweiten Komplexes haben sich zum einen aus der Bestandsaufnahme des sonderpädagogischen Unterrichts abgeleitet, zum anderen sind Befunde der Lesesozialisationsforschung bezüglich lesefördernder Faktoren des Unterrichts mit eingeflossen.

Mit der gewählten Einstiegsfrage zum Tagesablauf (s. Leitfaden) wird bewusst in Kauf genommen, dass diese die Reproduktion eines wenig aussagekräftigen Schemas bewirken kann (vgl. Südmersen 1983). Das Ziel der Einstiegsfrage besteht weniger in der Rekonstruktion des tatsächlichen Tagesablaufes, vielmehr sollen die Jugendlichen zum Reden veranlasst und eine vermutete Redescheu eingangs abgebaut werden. Alternativ erfolgt der Einstieg über Fragen zur ausgeübten Berufstätigkeit. Zum Abbau einer ver-

---

<sup>11</sup> Diese zentralen Fragestellungen sind im Leitfaden *kursiv* gedruckt.

muteten Redehemmung haben sich alle gewählten Einstiegsfragen als sinnvoll und produktiv erwiesen. In einigen Fällen thematisieren die Befragten direkt auf die Einstiegsfrage hin untersuchungsrelevante Fragestellungen.

### **Einführung**

Erläuterung des Vorhabens; ausdrückliche Zusicherung der Vertraulichkeit und der Anonymität; Aufnahmeerlaubnis einholen.

### **I. Themenbereich: Freizeitgestaltung und Mediennutzung**

1. Mich würde interessieren, was du in deiner Freizeit machst.
  - 1.1 *Kannst du bitte erzählen, wie ein Tag bei dir nach der Schule normalerweise abläuft?* (am Wochenende/in den Ferien) Was machst du heute noch?  
alternativ: Wie läuft dein Arbeitstag ab? (Tätigkeiten, Aufgaben) Was machst du heute nach der Arbeit?
  - 1.2 *Kannst du bitte erzählen, wie du deine Freizeit verbringst?*  
Unterpunkte: Hobbys; Mitgliedschaften; feste Verpflichtungen (Haushalt; Jobben; Schularbeiten); feste Treffpunkte (Peers). Wie hat sich deine Freizeitgestaltung verändert?
  - 1.3 Gibt es andere Dinge, die du gerne in deiner Freizeit unternehmen würdest?  
(Unterscheidung zwischen tatsächlicher und **gewünschter Freizeitgestaltung**) Unterpunkte: Gründe des Scheiterns (zeitliche, finanzielle, organisatorische, kulturelle Gründe)
2. *Was machst du, wenn dir langweilig ist?* Wenn du dich entspannen willst?
3. **Mediennutzung** und Bedeutung der Medien im Alltag: *Kannst du berichten, welche Rolle Fernsehen, Musik hören, Computer usw. in deiner Freizeit spielen?* (was, wie oft; Auswahlkriterien. Anlässe der Mediennutzung; welche Mediennutzung ist alltäglich, welche außergewöhnlich) Unterpunkte: familiärer und eigener **Medienbesitz**.
  - 3.1 **Lieblingsmedien** bzw. bevorzugte Medienprodukte.
  - 3.2 *Liest du in deiner Freizeit manchmal?* (Comics, Zeitschriften (Bravo), Romanhefte, Fotoromane, Sachbücher etc. ausdrücklich benennen). Wenn nein, vorsichtig nach Gründen fragen.
  - 3.3 *Kannst du dich an (Kinder-)Bücher oder Geschichten erinnern?* Wurden dir als Kind Geschichten **vorgelesen** oder erzählt? (Familie, Kindergarten, Schule) Hast du als Kind Kinderbücher gelesen, Bilderbücher angeschaut?
  - 3.4 Wenn Form der Lektüre genannt wird: **Lieblingslesestoff**; Bezugsquellen. Wie muss ein Buch sein, dass es dir gefällt?
  - 3.5 Wird **Mediennutzung kontrolliert** oder sanktioniert? War das früher anders?

### **II. Themenbereich: Lesen in der Schule**

- 1 *Mich würde jetzt noch interessieren, was du über die Schule denkst und wie du den Unterricht findest.*
  - 1.1 Kannst du bitte erzählen, was dir in der **Schule gefällt**, was dir besonders viel Spaß macht?  
Unterpunkte: Lieblingsfächer; Lieblingsstoffe, was macht dir daran besonders Spaß?
  - 1.2 Erzähle jetzt bitte auch, was dir in der **Schule nicht gefällt**, was dir keinen Spaß macht?  
Unterpunkte: s.o.; Woran liegt es, dass dir diese Fächer (Unterricht) nicht gefallen?
- 2 In der Schule muss man ja in fast allen Fächern Texte **lesen** und Texte schreiben.
  - 2.1 *Kannst du dich an einen Text (Erzählung, Sachtext etc.), den ihr in der Schule gelesen habt, besonders erinnern?* (Gab es Texte, die dir besonders **gefallen bzw. missfallen** haben?  
Kannst du berichten, was dir an diesen Texten gefallen bzw. missfallen hat?)
- 3 **Sachtexte** oder **erzählende Texte**: Welche Texte liest du lieber? (Gründe)
- 4 Kannst du bitte erzählen, wie es mit dem Lesenlernen für dich war?

- 5 **Formen der schulischen Lektüre:** Habt ihr schon einmal ein **ganzes Buch** in der Schule gelesen? Wenn ja, kannst du dich an dieses Buch noch erinnern, kannst du etwas dazu erzählen?
- 5.1 *Kannst du beschreiben, wie ihr eine Geschichte in der Schule behandelt?*  
Nach Formen des produktiven **Umgangs** fragen. Unterpunkte: Textgattungen, Auswahl der Texte, Erarbeitungsformen.
- 6 **Formen schulischer Leseförderung:** Klassen- und Schulbibliothek; Lesecke; (Ausstattung, Nutzung); Bibliotheksbesuch; Vorlesen; freie Lesezeiten; Lektüreempfehlungen; Auswirkung auf Freizeitverhalten
- 7 **Textkriterien:** *Wie soll ein Text sein, den du gerne in der Schule lesen würdest?* Gibt es ein Buch, das du gerne in der Schule lesen würdest? Gibt es Bücher, die du auf keinem Fall in der Schule lesen möchtest?

### III. Angaben zur Person

1. Alter, Klassenstufe; Geschlecht; Mutter- und Zweitsprache; welche Sprache benutzt ihr zu Hause?
2. Familiengröße (Anzahl der Geschwister, Stellung in der Geschwisterreihe); Wohnsituation: wo und mit wem zusammen wohnst du? Unterpunkte: Hast du ein eigenes Zimmer? Wo machst du deine Schularbeiten?
3. Schulkarriere. Welche Schulen hast du besucht? (evt. alternativ als Einstiegsfrage zu Themen I oder II)

### 2.3.3 Tonbandaufzeichnung und Transkription

Der Untersuchungsschritt, in dem das erhobene Material sinnvoll aufbereitet wird, wird in der einschlägigen Fachliteratur gesondert thematisiert: Das Material „muss festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann“ (Mayring 1993, 60).

Die Tonbandaufzeichnung erlaubt nicht nur eine Protokollierung des Gesprächsablaufs, sondern auch ein Festhalten der Rolle des Interviewers. Durch die Gesprächsaufzeichnung wird es dem Interviewer ermöglicht, sich auf das Gespräch zu konzentrieren und dabei auch die nonverbalen oder situativen Reaktionen des Interviewpartners zu beobachten (Witzel 1985, 237). Trotz dieser unverkennbaren Vorteile besitzen alle Aufzeichnungsverfahren auch eindeutige Nachteile. Die Verwendung von Aufzeichnungsgeräten beeinflusst die Gesprächsatmosphäre, kann zu Anspannungen und Redehemmungen führen. Insbesondere bei Gesprächspartnern, denen Kommunikationsschwierigkeiten und Redeschüchtern nachgesagt werden, müssen Aufzeichnungsgeräte sensibel gehandhabt werden.

Die Verschriftlichung des gesamten Interviews dient als Grundlage für dessen Interpretation. Gerade für eine auch hypothesengenerierende Untersuchungsanlage bleibt eine vollständige Transkription eine notwendige Voraussetzung. In der Literatur finden sich diverse Vorschläge zur Verwendung von Transkriptionssystemen (Mayring 1993, 61ff.; Kowal/O'Connell 2000).

### **Realisation**

Da inhaltliche Fragestellungen im Mittelpunkt des Auswertungsinteresses der hier durchgeführten Interviews stehen, wird eine einfache Deskription des Gesprächsverlaufs vorgenommen. Neben unverständlichen Passagen, Unterbrechungen, Störungen von außen o. Ä. werden auch Pausen und Gefühlsäußerungen markiert. Zudem werden aus Gründen der Verständlichkeit Dialektmerkmale geglättet, ohne stilistische Eigenheiten, typische Merkmale gesprochener Sprache oder Grammatik- und Syntaxfehler zu beheben.

### **2.3.4 Postskript**

Beim Postskript handelt es sich um eine spezifische Form des Projektstagebuches. Es dient der Erfassung der Gesamtsituation eines Gesprächs, dessen Kontextes und Ablaufs. Die Form der Kontaktaufnahme, die Interviewsituation selbst, festgestellte Erwartungen oder Befürchtungen, Gespräche, die außerhalb der Tonaufzeichnung stattgefunden haben etc., werden im Postskript ebenso festgehalten wie störende Einflüsse oder sonstige Auffälligkeiten. Da nach qualitativem Verständnis der Interviewende selbst als Teil der Untersuchungssituation zu begreifen ist, werden gleichfalls persönliche Eindrücke und erste Spontaninterpretationen festgehalten. Die Grundidee des Postskripts besteht darin, zusätzliche Daten zum besseren Verständnis der Gesamtsituation beizusteuern. Auch zur Erleichterung des Verständnisses einzelner Passagen kann es beitragen (Witzel 1985, 237f.).



## **2.4 Erhebungsdesign**

### **Auswahl der InterviewpartnerInnen**

Lamnek (1995b, 91) betont, dass stichprobentheoretische Überlegungen im wahrscheinlichkeitstheoretischen Sinn im qualitativen Denken nur eine untergeordnete Rolle spielen. Nach Lamneks Auffassung geht es bei den qualitativen Methoden eher um Typisierung und weniger um generalisierende Aussagen auf der Grundlage repräsentativer Zufallsstichproben. „Es interessiert weniger, wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind“ (Lamnek 1995a, 194). Diese geringe Relevanz statistischer Repräsentativität bedeutet aber keinesfalls eine Beliebigkeit beim Ziehen einer Stichprobe. Ziel qualitativer Stichprobenziehung ist eine inhaltliche Repräsentativität.

### **Realisation**

Für die vorliegende Arbeit wurden zunächst folgende Kriterien zur Auswahl der InterviewpartnerInnen festgelegt:

- SchülerInnen der Abschlussklasse der Förderschule
- InterviewpartnerInnen unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft
- InterviewpartnerInnen unterschiedlicher schulischer Leistungsstärke
- SchülerInnen, die verschiedene Förderschulen besuchen

Nach Abschluss einer ersten Erhebungsphase wurden diese Auswahlkriterien dahingehend modifiziert, dass AbsolventInnen der Förderschule in die Untersuchung mit einbezogen wurden. Damit ist ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen ehemaligen und ‚aktiven‘ SchülerInnen der Förderschule entstanden. Auch innerhalb dieser Subgruppe fanden die obigen Auswahlkriterien Anwendung. Eine Operationalisierung des Kriteriums schulischer Leistungsstärke war hier nicht vom Urteil einer Lehrperson abhängig, sondern konnte vom gewählten Ausbildungsgang und vom erzielten Schulabschluss (Förderschul- oder Hauptschulabschluss) abgeleitet werden.

Bei der konkreten Durchführung der Interviews beeinflusste das unverzichtbare Prinzip der Freiwilligkeit das Zustandekommen der Stichprobe beträchtlich. So war die Teilnahmebereitschaft erkennbar von der Vorbereitung durch die Kontaktperson abhängig. Insgesamt erwies sich der Zugang zu den Interviewpartnern über Kontaktpersonen, die nicht der Institution Schule angehören, als unproblematischer.

Eine ausführliche Beschreibung des Sample wird in Abschnitt 2.6 vorgenommen.

## **2.5 Auswertungsdesign**

### **Auswertungsverfahren bei problemzentrierten Interviews**

Die Gegenstandsorientierung und Flexibilität qualitativer Verfahren beinhaltet die Möglichkeit unterschiedlicher Auswertungsstrategien, die den Erfordernissen der jeweiligen Erkenntnisinteressen angepasst werden können. Eine Auswertung qualitativer Interviews kann grundsätzlich nach verschiedenen Verfahren erfolgen. Witzel (1996) entwickelte eigens ein Auswertungsverfahren für problemzentrierte Interviews, das Auswertungstechniken der ‚Grounded Theory‘ und der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ miteinander kombiniert.

Die Auswertung der vorliegenden Interviews erfolgt auf Basis des von Witzel (1996; 2000) beschriebenen inhaltsanalytischen Verfahrens, das einigen geringfügigen Modifikationen unterzogen wurde. Witzel (1996, 49) betont ausdrücklich, dass es keine verallgemeinerbare Auswertungsmethode gebe, die auf alle Forschungsgegenstände gleich anwendbar sei. Vielmehr müssten die Auswertungsschritte der ausgewählten Erhebungsmethode und dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand angepasst werden.

Auch im Auswertungsverfahren versucht das problemzentrierte Interview die Prinzipien der Theoriegeleitetheit und Offenheit zu integrieren. „Theoretische Aussagen werden auf der Basis des vorhandenen Datenmaterial *und* des vorhandenen theoretischen Wissens formuliert; solchermaßen empirisch begründete Hypothesen müssen in einem weiteren Schritt erhärtet werden“ (Witzel 1996, 52 Hervorhebung im Original).

Begrifflich orientiert sich Witzel (1996) an der ‚Grounded Theory‘, Kernstück des Auswertungsverfahrens bildet das Kodieren nach Strauss/Corbin (1996, 43ff.). Die von Strauss/Corbin vorgenommene Unterteilung in verschiedene Kodierverfahren dient hauptsächlich systematischen Zwecken, in der Auswertungspraxis werden die einzelnen Phasen weder inhaltlich noch chronologisch strikt voneinander geschieden (Flick 1999, 196ff.).

Das von Witzel vorgeschlagene Auswertungsverfahren beinhaltet Fallanalyse, Validierung und fallübergreifende Analyse. Zuletzt besteht die Möglichkeit der Konstruktion einer Typologie (Witzel 1996, 50).

### **Fallanalyse**

Erste auswertungsrelevante Interpretationsprozesse finden bereits in der Erhebungsphase statt. Die Auswertung selbst darf daher nicht getrennt von den methodologischen

Grundlagen, der Interaktion und den Vorinterpretationsprozessen betrachtet werden. Das gesamte Verfahren bildet eine Einheit aus Kommunikation und Interpretation. Zum Nachvollzug des Kommunikationsprozesses in seiner Gesamtheit bildet die Transkription des Interviews die Arbeitsgrundlage. Das zeitaufwändige Transkribieren bedingt eine intensive Beschäftigung mit den jeweiligen Interviews bereits in dieser Phase. Dabei werden die befragte Person, die Interviewsituation und die dabei abgelaufene Interaktion nochmals im Gedächtnis reaktiviert. Bereits bei dieser ersten Beschäftigung mit dem Material lassen sich zentrale Themen oder zumindest bemerkenswerte Textpassagen ausmachen.

Dieser erste Gesamteindruck wird im weiteren Analyseverlauf dann mit entsprechenden Belegstellen im Interviewtext verglichen, bestätigt oder revidiert.

### **Kodierung der Textstellen**

Der Interviewleitfaden dient in der Auswertungsphase als Strukturierungshilfe, da die thematischen Schwerpunkte darin aufgeführt sind.

„Für die Auswertung sind die Themenfelder des Leitfadens wesentlich; sie gewährleisten zum einen die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews und beinhalten zum anderen die Kategorien, die einer Kodierung von Textstellen dienen“ (Witzel 1996, 57).

Da der Gesprächsleitfaden auf der Grundlage der Vorkenntnisse und Vorannahmen erstellt wird, führt dessen Einbezug bei der Auswertung nach Witzels Auffassung dazu, dass wiederum dem Prinzip der Theoriegeleitetheit Folge geleistet wird (ebd.). Aus dem Interviewleitfaden ergibt sich ein (vorläufiger) Kodier- und Auswertungsleitfaden.

Mithilfe des Kodierleitfadens wird in einem anschließenden Schritt der komplette Text erneut Zeile für Zeile durchgegangen, einzelnen Textstellen werden diesen theoriegeleiteten Kodierungen zugeordnet. Durch diese ‚Satz-für-Satz-Bearbeitung‘ wird eine „Rekonstruktion der Vorinterpretation“ anhand des Interviewverlaufs vorgenommen, es werden „die interaktiven Bemühungen und die darin eingeschlossenen Prozesse der Vorinterpretation rekonstruiert“ (Witzel 1996, 58).

Nach diesem ersten Kodierungsschritt, den Witzel (ebd., 59) als „deskriptiv“ bezeichnet, folgt ein „eher analytischer“ (ebd., 60). Inhalten und thematischen Auffälligkeiten werden alltagsnahe Begriffe zugewiesen sowie Wertungen und erste Interpretationen angefügt.

Der Kodierungsprozess im Ganzen verläuft vom Konkreten zum Abstrakten. So sind die zugeordneten Begriffe anfangs eng am Text orientiert. Bei der anschließenden Herausarbeitung von Kategorien und Oberbegriffen werden sie zunehmend abstrakter formuliert. Diese Kategorienbildung dient als Grundlage der weiteren thematischen Bearbeitung. Die Entwicklung einer empirisch gestützten Theorie bleibt Intention (Flick 1999, 197ff.).

### **Zusammenfassung anhand ‚zentraler Themen‘**

Auf der Grundlage des ganzen Interviews wird schließlich eine deskriptive Falldarstellung ausgearbeitet. Dabei handelt es sich eine aussagekräftige Zusammenfassung des Inhalts. Diese dient nicht nur als Basis für notwendige Re-Analysen, sondern ermöglicht zudem einen Überblick über Gesamtzusammenhänge und wesentliche Details des Gesprächs.

In den Auswertungsprozess werden auch das Postskript und andere Zusatzinformationen integriert, um durch Einbezug situativer und interaktiver Momente den interpretativen Prozess nachzuvollziehen und gegebenenfalls belegen zu können.

Bei vielen Interviews lassen sich bereits im ersten Durchgang relevante Themenbereiche erkennen. Die Entwicklung solcher fallspezifisch zentraler Themen erfolgt themenorientiert vor dem Hintergrund der Fragestellung und den bereits vorliegenden Auswertungsideen. Dazu werden häufig auftauchende Themen und Begründungen zusammengefasst.

Bei der Formulierung der ‚zentralen Themen‘ werden Originaltextstelle, Paraphrasierung und analytische Aussagen miteinander verbunden. Eine aus dem Material entwickelte Deutungshypothese wird jetzt theoriegeleitet mit empirischen Befunden gesättigt.

In einem zweiten Schritt sollen diese subjektiven Relevanzsetzungen miteinander und mit den Bedingungen des Kontextes in Bezug gebracht werden. Das daran anschließende Verfahren setzt das Kodieren auf einer höheren Abstraktionsstufe fort. Ziel dieses Schritts ist die Herausarbeitung einer ‚Kernkategorie‘, die bereits entwickelte Kategorien integriert (Flick 1999, 202). Von Relevanz ist diese Kernkategorie vor allem bei der Entwicklung fallübergreifender zentraler Themen.

### **Validierung**

Die Entwicklung von ‚zentralen Themen‘, Kategorisierung und Formulierung theoretischer Aussagen ist die erste Stufe einer theoretischen Begriffsbildung. Es gilt im Folgenden die Resultate der Auswertungsschritte zu überprüfen und die gebildeten Hypothesen abzusichern.

Da zu einer Textstelle oft mehrere Erklärungen und Deutungen gefunden werden können, beginnt die Validierung am Text bereits während der Auswertungsarbeit. Es muss eine Entscheidung zwischen mehreren Interpretationsmöglichkeiten getroffen werden. Dies bedarf einer Systematik, um die verschiedenen Hypothesen gegeneinander abzuwägen. Wichtige Indizien zur Verifizierung sind wiederkehrende Sequenzen, in denen Gedanken und Begründungen der Befragten sich wiederholen. Eine Hypothese kann beibehalten werden, wenn im Datenmaterial keine „Gegenevidenz“ mehr gefunden wird (Witzel 1996, 66).

Bei der Arbeit in einer Projektgruppe ist die Verknüpfung der Validierung am Text mit diskursiver Validierung als sinnvoll zu erachten (Witzel 1996, 67f.).<sup>12</sup> Die Validierung stellt den Abschluss der Fallanalyse dar.

### **Fallübergreifende zentrale Themen**

Im nächsten Auswertungsschritt können systematisch kontrastierende Fallvergleiche vorgenommen und fallübergreifende zentrale Themen gebildet werden (Witzel 1996, 68ff.). Darauf aufbauend schlägt Witzel (ebd.) eine Typologisierung vor.

Das Auswertungsverfahren wird mit der Ausarbeitung fallübergreifender zentraler Themen abgeschlossen, die aus den Kernkategorien gewonnen werden. Auch dieser letzte Analyseschritt unterliegt dem beschriebenen Validierungsprozess.

### **Realisation**

Alle in die Auswertung aufgenommenen Interviews wurden vollständig dem beschriebenen Analyseprozess unterzogen, verzichtet wurde lediglich auf den Versuch einer Typenbildung: Es sind also zunächst die Einzelfallanalysen durchgeführt worden, die dem daran anschließenden fallübergreifenden Auswertungsschritt als Ausgangsmaterial gedient haben. Die dabei entwickelten fallübergreifenden zentralen Themen bilden gemeinsam mit den Kategorien des Leitfadens die Struktur für die Präsentation der fallübergreifenden Ergebnisse (s. Kap. 4).

---

<sup>12</sup> Auf diese Form der Validierung musste bei vorliegender ‚Ein-Mann-Studie‘ verzichtet werden.

## **2.6 Zusammensetzung des Sample**

Insgesamt konnten 24 der durchgeführten Interviews in den vollständigen Auswertungsprozess übernommen werden. Weitere vier Interviews erfüllten aus unterschiedlichen Gründen nicht die Kriterien zur Aufnahme in den Auswertungsprozess. Ein Interview musste aus formalen Gründen ausgeschieden werden, da die betreffende Befragte über keinerlei Sonderschulerfahrung verfügt, sondern ihre gesamte Schulzeit ausschließlich auf Regelschulen verbracht hatte – ohne dabei allerdings einen Bildungsabschluss zu erwerben. Ein weiteres Interview wurde frühzeitig abgebrochen. Der Befragte war von der Kontaktperson offensichtlich zur Teilnahme genötigt worden, zeigte sich daher im Gespräch wenig gesprächs- und kooperationsbereit. Auf den Einbezug eines dritten Interviews musste verzichtet werden, da auf ausdrücklichen Wunsch des Befragten im Verlauf des Gesprächs die Tonbandaufzeichnung unterbrochen wurde. Schließlich versagte in einem weiteren Fall das Aufnahmegerät aus technischen Gründen. Alle folgenden Angaben beziehen sich daher ausschließlich auf die 24 vollständig ausgewerteten Interviews.

Je zur Hälfte besteht das Sample aus Jugendlichen, die zum Zeitpunkt des Interviews noch die Sonderschule besuchen, und aus AbsolventInnen der Förderschule, die zum Zeitpunkt des Gesprächs eine Ausbildung absolvieren oder in einer Ausbildungsmaßnahme gefördert werden. Die befragten SchülerInnen befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews am Ende ihrer Sonderschulzeit. Die Interviews werden entweder unmittelbar zu Beginn oder kurz vor Ende des 9. Schuljahres durchgeführt. Die Ausbildungen der befragten AbsolventInnen sind zum Zeitpunkt des Interviews unterschiedlich weit fortgeschritten, über einen Ausbildungsabschluss verfügt noch keine/r Befragte/r. Das Alter der Befragten liegt zwischen 15 und 19 Jahren, diese Altersspanne ergibt sich zwangsläufig aufgrund der Zusammensetzung des Sample aus Schülern und Auszubildenden. Hinsichtlich der Geschlechtsverteilung konnte keine vollständige Parität erzielt werden, 10 männlichen Befragten stehen 14 weibliche gegenüber. Insbesondere die weiblichen Auszubildenden waren in weit höherem Maße zur Teilnahme am Gespräch bereit als ihre männlichen Kollegen. Dieser leichte Überhang an weiblichen Befragten, der der Geschlechtsverteilung an Sonderschulen nicht entspricht, erwies sich unter Auswertungsgesichtspunkten als vorteilhaft. Denn trotz einer geringeren Bereitschaft zur Teilnahme meistern tendenziell die männlichen Befragten die Anforderungen der Kom-

munikationssituation besser und liefern im Ganzen ertragreichere Angaben. Mit der leichten Überzahl an weiblichen Befragten lässt sich dieses Manko ausgleichen, so dass eine bessere Vergleichbarkeit der Angaben gewährleistet ist.

Zehn Befragte stammen aus Familien mit Migrationshintergrund, InterviewpartnerInnen, deren Familien ursprünglich aus der Türkei stammen, sind dabei am stärksten vertreten (insgesamt 4). Die Familien der übrigen Befragten dieser Subgruppe stammen aus Italien, Albanien, Spanien, Pakistan und Marokko, ein Befragter stammt aus einer binationalen, deutsch-italienischen Familie. Hinsichtlich der familiären Sprachverwendung finden sich unterschiedliche Verhältnisse vor. In einer Familie (Giuseppe) wird heute ausschließlich Deutsch gesprochen, vorrangig der (türkischen) Muttersprache wird sich in einer weiteren Familie bedient (Hamida). Alle anderen Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund berichten von einer gleichzeitigen Verwendung des Deutschen und der Muttersprache im familiären Kommunikationsalltag. Deutsch bzw. Mischformen aus dem Deutschen und der Herkunftssprache werden dabei als Alltags- und Umgangssprache der Kinder untereinander benutzt, während sich in der Kommunikation mit Eltern und Großeltern verstärkt der Muttersprache bedient wird. Zur Qualität dieser mehrsprachigen Kommunikation lassen sich aus den Aussagen keine definitiven Schlüsse ableiten. Doch finden sich Hinweise auf Probleme beim Praktizieren dieser Mehrsprachigkeit. Zwei männliche Befragte (Salem, Kemal) räumen offen ein, über so rudimentäre Grundkenntnisse der Sprache des Herkunftslandes der Familie zu verfügen, dass eine Kommunikation nur unter erheblichen Schwierigkeiten möglich sei. Allerdings erwecken auch die Deutschkenntnisse dieser beiden Befragten einen derart schwachen Eindruck, dass eine Verständigung in der deutschen Sprache gleichfalls ein mühevolleres Unterfangen darstellen dürfte. Die Verwendung von Mischformen aus beiden Sprachen und die Hinzuziehung nonverbaler Kommunikationsformen dürften in den Familien dieser Befragten zur Verständigung unabdingbar sein. Auch hinsichtlich des Bezugs zur Herkunftskultur lassen sich Differenzen innerhalb dieser Subgruppe ausmachen. Zwei Interviewte betonen explizit die Integration in die hiesige Gesellschaft und ihre Distanz zum Herkunftsland ihrer Eltern (Mustafa, Giuseppe), im Unterschied hierzu bringt eine Befragte (Hamida) ihre Nähe zur Herkunftskultur zum Ausdruck.

Überraschend hoch ist im Sample der Anteil derjenigen, die über Erfahrungen mit Heimunterbringung verfügen.<sup>13</sup> Vier InterviewpartnerInnen leben dauerhaft, ein Jugendlicher vorübergehend in einem Heim, ein weiterer Befragter wird zeitweise in einer ambulanten Heimgruppe betreut.

Zum Zeitpunkt des Interviews verfügen vier weibliche Befragte (Jennifer, Jessica, Marianne und Tina) über eine eigene Wohnung. Während Marianne und Tina mit Ehemann bzw. Lebenspartner zusammenleben, wohnen Jennifer und Jessica jeweils alleine in kleinen Sozialwohnungen.

Hinsichtlich des Bildungsverlaufes der Befragten lässt sich konstatieren, dass die Mehrheit das Gros ihrer Schulzeit auf Sonderschulen verbracht hat. Die Überweisung dorthin erfolgt bei etwa zwei Drittel der Interviewten im Verlauf der Grundschule. Der Anteil derjenigen, die unmittelbar in die Sonderschule eingeschult werden, lässt sich aus den Aussagen der InterviewpartnerInnen nicht einwandfrei rekonstruieren. Bei fünf Befragten kann sicher von einer unmittelbaren Einschulung in die Sonderschule ausgegangen werden. Erst in höheren Klassen werden dagegen drei SchülerInnen (Hamida, Aysche und Tobias) in die Sonderschule überwiesen. Hamida muss als Seiteneinsteigerin aus dem türkischen Schulsystem ab dem 7. Schuljahr die Förderschule besuchen, Tobias wird nach Ende des 6. Schuljahres von der Haupt- auf die Förderschule überwiesen, Aysche wechselt zur Vermeidung einer Sonderschulüberweisung zunächst in der 6. Klasse die besuchte Hauptschule, wird nach diesem Wechsel dann im 7. Schuljahr auf eine Förderschule überwiesen. Neben Förderschulerfahrung verfügen

---

<sup>13</sup> Es gelang nicht, den genauen Anteil von Heimzöglingen an der Gesamtschülerschaft der Förderschule zu ermitteln. Im Rahmen der amtlichen Schulstatistik des Statistischen Landesamtes werden allein HeimsonderschülerInnen ausgewiesen, also diejenigen SonderschülerInnen, die in einem an eine Sonderschule angegliederten Internat untergebracht sind. Diese Form der Unterbringung spielt bei FörderschülerInnen eine vergleichsweise geringe Rolle. Aus empirischen Angaben zur Schulkarriere von HeimbewohnerInnen wiederum lässt sich deren Anteil an der Schülerschaft der Förderschule nicht errechnen. Zu entnehmen ist diesen Angaben allerdings eine Überrepräsentation von Heimkindern in niedrigen Bildungsgängen. In der repräsentativ ausgerichteten Studie *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung* (1998) wird die Schulsituation der ausgewählten HeimbewohnerInnen wie folgt beschrieben: „25% der schulpflichtigen Kinder/Jugendlichen besuchen [...] eine Hauptschule, 20,1% eine Förderschule. Nur 14,2% [...] sind in einer weiterführenden Schule – Gymnasium oder Realschule“ (ebd., 120). Anhand einer anderen Zahl lässt sich der hohe Anteil von Jugendlichen mit Heimerfahrung innerhalb des Sample verdeutlichen: Im Jahre 1999 wurde in den westlichen Bundesländern von 0,47% der unter 21-jährigen deutschen und von 0,40% der nicht-deutschen Bevölkerung (stationäre) Heimerziehung in Anspruch genommen (11. Kinder- und Jugendbericht 2002, 216). Da erschwerte Lebenslagen sowohl der Anlass einer Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung als auch die Ursache von Lernschwierigkeiten sein können, ist eine Überrepräsentation von Heimzöglingen in Sonderschulen wenig überraschend.



zwei Befragte (Jennifer, Melanie) über Erfahrungen mit Sprachbehindertenschulen, ein Befragter (Giuseppe) besucht vorübergehend eine Schule für Erziehungshilfe.

Einige Bildungsverläufe zeichnen sich durch mehrfache Schul- und Schulartwechsel aus. Tobias besucht insgesamt sechs verschiedene Schulen, Giuseppe fünf und Aysche vier. Legt man die Daten des Abschlussjahres zugrunde, so beenden die Befragten des Sample ihre Schulkarriere an fünf verschiedenen Förderschulen. Alle diese Schulen sind in einem großstädtischen Ballungsraum angesiedelt. Insgesamt sechs Befragte haben sich nach Abschluss der Sonderschule der externen Hauptschulabschlussprüfung unterzogen, erfolgreich bestanden wurde diese Prüfung von vier der Prüflinge.

Obleich auf die Erhebung umfangreicher sozialstatistischer Angaben bewusst verzichtet wurde, ist aus den Angaben der Befragten zu Familie, Wohnort, Wohnverhältnissen, Freizeitgestaltung und sozioökonomischen Verhältnissen ihre mehrheitliche Herkunft aus soziokulturell benachteiligten, bildungsfernen Milieus abzulesen. Exemplarisch belegen lässt sich dies unter anderem an der Familiengröße: Abzüglich der HeimbewohnerInnen stammen elf der Befragten aus kinderreichen Familien, also aus Familien mit drei oder mehr Kindern. Familiengröße beeinflusst zunächst die finanziellen Mittel, die jedem Familienmitglied zur Verfügung stehen. Die aus einer überdurchschnittlichen Familiengröße resultierenden beengten Wohnverhältnisse wiederum haben Auswirkungen auf das elterliche Erziehungsverhalten. Der Zusammenhang von hoher Kinderzahl, beengten Wohnverhältnissen mit strengen Disziplinierungsmaßnahmen und negativen Kontrolltechniken gilt als äußerst eng (Willand 2000, 211).

Hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status können alle Befragten als Arbeiterjugendliche bezeichnet werden. Rein deskriptiv verwendet, ist es sinnvoll an diesem antiquiert wirkenden Begriff festzuhalten: die befragten Jugendlichen sind überwiegend Kinder von ArbeiterInnen und werden den sozialen Status eines Arbeiterjugendlichen aufgrund ihres geringen Bildungskapitals wahrscheinlich auch nach Berufseintritt beibehalten (Dietz u.a. 1997, 19).

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt und diskutiert. Es werden dabei sowohl exemplarische Einzelfallanalysen vorgelegt als auch die Befunde der fallübergreifenden Analyse ausgebreitet. Somit spiegeln sich in der Ergebnispräsentation Konzeption und Verlauf des Auswertungsprozesses wider.

### **3. Ergebnisse der Interviews: Fallbezogene Auswertung**

Bevor die Ergebnisse der fallübergreifenden Gesamtauswertung dargestellt und diskutiert werden, erfolgt zunächst eine Vorstellung exemplarischer Einzelfallstudien. Die Präsentation ausgewählter Einzelfälle verfolgt zwei Hauptintentionen: Erstens sollen die im nachfolgenden Kapitel überblicksartig dargelegten Befunde durch die Fallstudien vertieft und exemplarisch belegt werden, zweitens bietet diese Darstellungsform Gelegenheit, Material, das bei der fallübergreifenden Zusammenfassung zwangsläufig ausgeschieden bzw. erheblich verkürzt wiedergegeben werden muss, am jeweiligen Einzelfall zu präsentieren. Darüber hinaus verdeutlichen die ausgewählten Einzelfälle nochmals markant die Heterogenität der Zielgruppe, die höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten von SchülerInnen an Förderschulen; eine Heterogenität, die bei der Entwicklung didaktischer Schlussfolgerungen unabdingbar einer Berücksichtigung bedarf.

#### **3.1 Auswahlkriterien**

Von den 24 in das vollständige Auswertungsverfahren übernommenen Interviews wurden acht Einzelfallanalysen zur Präsentation ausgewählt. Bei der Zusammenstellung dieser Einzelfälle wurde darauf geachtet, das Sample in seiner gesamten Breite und Ausdifferenzierung abzubilden. Zunächst galt es formale Kriterien zu beachten: So wurden je zur Hälfte männliche und weibliche sowie in Ausbildung und in der Schule befindliche Befragte ausgewählt. Darüber hinaus ist die Gruppe der Befragten aus Familien mit Migrationshintergrund mit 3 Fällen (von insgesamt 10 im Sample) vertreten.

Auch im Hinblick auf inhaltliche Auswahlkriterien der Zusammenstellung dieser Untergruppe wurde der Versuch unternommen, allen Facetten des Sample hinsichtlich individueller Leistungsstärke, Sprachkompetenz, Mediennutzung, Leseverhalten sowie Umfang und Qualität der Aussagen zu Schule und Unterricht gerecht zu werden. Alle acht ausgewählten Einzelfälle repräsentieren einen spezifischen Typus des Sample bzw. der Schülerschaft an Förderschulen. Es wurde bewusst keine Positivauswahl getroffen und die Präsentation konzentriert sich nicht auf besonders ergiebige Einzelfälle. Das hat zur Folge, dass nicht alle diejenigen Befragten, für die (privates) Lesen im Ensemble ihrer

Mediennutzung einen relevanten Stellenwert besitzt, im Folgenden vorgestellt werden. Diese Subgruppe des Sample wird in den nachfolgenden Falldarstellungen durch Rüdiger repräsentiert. Vertreten ist mit Oliver – gewissermaßen als Gegenstück zu Rüdiger – auch derjenige Befragte des Sample, bei dem am Ende der Schulzeit noch so gravierende Leseschwierigkeiten bestehen, dass er zur eigenständigen Lektüre einfacher Texte kaum in der Lage sein dürfte. Außerschulisches Lesen bleibt für Oliver weitgehend unmöglich. Oliver stellt zwar innerhalb des Sample, aber kaum innerhalb der Schülerschaft an Förderschulen einen Sonderfall dar. Mit Hamida wiederum wurde eine Interviewpartnerin mit Migrationshintergrund herangezogen, der Verständnis und Gebrauch der deutschen Sprache noch so erhebliche Probleme bereiten, dass eine selbstständige Bewältigung deutschsprachiger Texte kaum vorstellbar erscheint. In dieser Schärfe gilt diese Feststellung zwar für keine/n weitere/n Befragte/n, dennoch lassen sich bedeutende Sprachschwierigkeiten (im Deutschen) bei mehreren Befragten aus Familien mit Migrationshintergrund ausmachen. Giuseppe dagegen, gleichfalls aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammend, verfügt über beachtliche Sprach- und Erzählkompetenzen im Deutschen und zählt damit zu den elaborierten Sprechern des Sample. Während Oliver und Hamida die leistungsschwächeren SchülerInnen des Sample vertreten, sind Giuseppe und Rüdiger zu den leistungsstärksten Befragten zu rechnen. Innerhalb des Sample dürften Giuseppe und Oliver die jeweiligen Endpunkte auf der Leistungsskala markieren. Die übrigen vier näher vorgestellten Befragten, Mustafa, Sabine, Jennifer und Manuela, zählen sowohl hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz als auch in Bezug auf ihre Lesepraxis zum Mittelfeld des Sample. Mustafa gehört dabei zur Gruppe der ‚Kritischen‘; sein Urteil über Lerninhalte und Unterrichtsformen der Sonderschule fällt eindeutig negativ aus, der Blick zurück erfolgt im Zorn. Manuela dagegen beurteilt ihre Sonderschulzeit positiv und begründet diese Einschätzung mit der erfahrenen Unterstützung ihres Lernprozesses. Sabine wiederum wurde ausgewählt, da sie innerhalb des Sample die profilierteste Vertreterin jugendlicher Fankultur darstellt. Jennifer schließlich, die zur Gruppe der Befragten mit Heimerfahrung zählt, findet nach Bewältigung erheblicher Probleme im Schriftspracherwerb zu einem biografisch relativ späten Zeitpunkt zu einer (schmalen) Lese- und Schreibpraxis.

### **3.2 Prinzipien der Darstellung**

Alle Darstellungen folgen dem gleichen Grundprinzip. Zunächst erfolgen einige Angaben zur aktuellen Lebens- und Ausbildungssituation der Befragten. Im zweiten Schritt werden das Kommunikationsverhalten im Interview und die Form der Bewältigung der Anforderungen der Interviewsituation skizziert, zudem wird eine Einschätzung der Sprachkompetenz gegeben. Im Anschluss daran folgen Angaben zur Schulkarriere. Soweit dies aus den Angaben der Befragten rekonstruierbar ist, werden Zeitpunkt und Anlass von Sonderschuleinweisung, Schulwechsel oder andere Brüche in der Bildungskarriere beschrieben. Der vierte Abschnitt widmet sich der Freizeitgestaltung und Mediennutzung und befasst sich in einem separaten Unterpunkt mit der Bedeutung des Lesens im Kontext der außerschulischen Mediennutzung. Im fünften Teilabschnitt werden jeweils die Aussagen zum Deutschunterricht und zum Einsatz literarischer Texte im Unterricht zusammenfassend dargestellt. Bevor im letzten Absatz der Versuch einer abschließenden Einordnung unternommen wird, erfolgt eine Interpretation der Selbstpräsentation der Befragten im Interview. Je nach Ergiebigkeit der Angaben zu den einzelnen Themenkomplexen unterscheiden sich die jeweiligen Abschnitte in ihrem Umfang.

Im Unterschied zur fallübergreifenden Auswertung orientiert sich die Darstellung der Einzelfallstudien weniger streng am Aufbau des Leitfadens. Diese Vorgehensweise erlaubt einen stärkeren Einbezug der erhobenen Materialien zur Person sowie eine Skizzierung der individuellen Lernbiografie und Lesesozialisation.

### **3.3 Einzelfallstudien**

#### **Mustafa: „Sonderschule, das ist eine Art Kindergarten für Ältere“**

##### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist Mustafa 17 Jahre alt und steht unmittelbar vor Abschluss des Besuchs einer Förderschule für Lernbehinderte. Mustafa hat keinen Versuch unternommen den (externen) Hauptschulabschluss zu erlangen, beendet seine Schullaufbahn somit mit dem Abschlusszeugnis der Förderschule. Mustafa hofft als Maler arbeiten zu können. Er gründet diese Hoffnung auf die mündliche Zusage eines Handwerksbetriebes, kann aber noch keinen schriftlichen Arbeitsvertrag vorweisen, da er als Vorbedingung das Berufsvorbereitungsjahr erfolgreich absolvieren muss.

Mustafas Familie stammt ursprünglich aus der Türkei. Er ist der mittlere von insgesamt drei Söhnen, die alle in Deutschland geboren sind. Seine Eltern sind bereits als Jugendliche nach Deutschland emigriert und leben seitdem ununterbrochen in Deutschland. In der Familie wird Deutsch und Türkisch gesprochen. Die Türkei kennt Mustafa ausschließlich von Urlaubsreisen, im Laufe des Gesprächs bringt Mustafa mehrfach seine Distanz zum Herkunftsland der Familie zum Ausdruck: [...] *in den Ferien, also wenn ich nach Türkei geh. Kommt's mir vor, als wenn ich im Krieg wär.* Betont im Gegenzug dazu seine Integration in die hiesige Gesellschaft: *Ich bin hier geboren, ich lebe hier,* und plant den Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft.

##### **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Mustafas Antwortverhalten ist zunächst von großer Vorsicht und Zurückhaltung geprägt, viele Antworten zeichnen sich durch ein gewisses Maß an Unbestimmtheit aus. Längere Narrationen kommen nur zögerlich und erst gegen Ende des Interviews zustande. An sprachlicher Kompetenz zur Entfaltung längerer Erzählpassagen mangelt es ihm jedoch nicht. Seine Deutschkenntnisse wirken ausreichend, im Interview treten keinerlei Verständnisprobleme auf; auch die kognitiven Anforderungen der Fragestellungen bewältigt Mustafa ohne Probleme. Mustafa verfügt zudem über ein breites Repertoire körpersprachlicher Kommunikationsmittel, die er in differenzierter Form zur Geltung bringt.

### 3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung

Zunächst in eine Regelgrundschule eingeschult, wird Mustafa zu Beginn des 4. Schuljahrs in eine Förderschule für Lernbehinderte überwiesen. Dort verbringt er seine weitere Schulzeit. Als Grund für seine Sonderschulüberweisung gibt Mustafa soziale Konflikte an: *Es gab immer Probleme so, [...] Es gab Krach und so Sachen*. Schwierigkeiten mit inhaltlichen Anforderungen des Unterrichts weist er dagegen ausdrücklich zurück: *Es gab Probleme, also nicht mit Rechtschreiben oder mit Mathe so*. Auch im weiteren Verlauf seiner Schulkarriere ist Mustafa – seinen Angaben zufolge – immer wieder in gewalttätige Auseinandersetzungen verwickelt.

### 4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung

Seine Freizeit verbringt Mustafa mit einer Clique von Freunden, die er in einem Jugendzentrum oder an informellen Treffpunkten im Freien trifft. Im Jugendzentrum studiert er mit einer Gruppe Rap- und Techno-Lieder ein. Daneben kommt der Durchführung von *Partys* ein zentraler Stellenwert in seiner Freizeitgestaltung zu. Am Wochenende finden zusätzlich gemeinsam mit den übrigen Familienangehörigen Verwandtenbesuche statt.<sup>14</sup>

Als Leitmedium, das seine Mediennutzung dominiert, bezeichnet Mustafa Musik, *ohne Musik geht nichts*, die er ununterbrochen – auch heimlich während des Unterrichts – höre. Neben Rap und Techno bevorzugt Mustafa auch türkische Popmusik.

Als weniger bedeutsam bezeichnet er dagegen seine TV- und Videorezeption. Da er seine Freizeit weitgehend außer Haus verbringe, könne er nur *manchmal* fernsehen. Hier gilt sein Interesse Sciencefiction- und Horrorfilmen. Zudem gibt er mit leicht ironischem Unterton an, sich gelegentlich türkische und deutsche Nachrichtensendungen anzuschauen.

Mit dem Argument des Zeitmangels erklärt Mustafa ebenfalls seine geringe Erfahrung im Umgang mit Computern. Ein Computer zählt bislang noch nicht zur Ausstattung des Haushaltes. Ausdrücklich betont Mustafa, dass die Anschaffung nicht an den finanziellen Ressourcen der Familie scheitern würde.

---

<sup>14</sup> Hinweise auf eine hohe Bedeutung von Verwandtschaftsbeziehungen und eine vergleichsweise starke Einbindung in familiäre Kontexte finden sich bei mehreren GesprächspartnerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Ausgestaltung und Funktion dieser familiären Verankerung vgl. Sechster Familienbericht 2000, 111.

#### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

Mustafa erwähnt ungefragt Buchlektüre als ausdrücklichen Bestandteil seiner Medienpraxis. Er beschreibt sich selbst als Leser mit ausgeprägten Interessengebieten, der *einen ganzen Schrank voller Bücher* besitze und auf Vorleseerfahrung in der Kindheit zurückblicken könne. Als Interessenschwerpunkte bezeichnet er historische und politische Themen. Als Hauptbezugsquelle von Lesestoff dient eine öffentliche Bibliothek, in der *Verwandte schaffen*. Zudem lese er gerne Comics, die er sich am Kiosk besorge. Als Kindheitslektüre erwähnt Mustafa noch türkische Geschichten.

Mustafas Angaben zu seiner konkreten Lesepraxis und den rezipierten Inhalten zeichnen sich allerdings durch ein unverkennbares Maß an Vagheit und Allgemeinheit aus. Die Angaben zur Privatlektüre sind kaum durch ausführliche Narrationen gestützt, so dass nicht definitiv festzustellen ist, inwiefern die angegebene Lesepraxis tatsächlich im Lebensalltag verankert ist. Konkrete Angaben beziehen sich fast ausschließlich auf schulische Lesestoffe. Einige elementare Informationen zu den Themenbereichen politischer Extremismus und Rassismus dürfte er sich in Privatlektüre angeeignet haben. Ein von deutlichen Lesespuren gezeichnetes Exemplar des Verfassungsschutzberichtes präsentiert Mustafa dem Interviewer im Anschluss an das Gespräch als Informationsquelle und aktuellen Lesestoff.

Mit der Forderung nach einem Realitätsbezug von Lektürestoffen konturiert Mustafa sich als (,typisch' männlichen) interessen geleiteten Sachbuchleser. Die angegebene Rezeption von Nachrichtensendungen passt stimmig in dieses Interesse an politischer Sachinformation.

#### **5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts**

Im Rückblick auf seine gerade zu Ende gehende Schulzeit schwingen in seinen Ausführungen unverkennbar Resignation und Aggression mit. So schlägt Mustafa beispielsweise zur Verbesserung des Unterrichts eine stärkere Berücksichtigung von Schülerinteressen vor, bezeichnet seine Klassenlehrerin aber umgehend als zu *dumm* zur Umsetzung solcher Vorschläge.

Im Hinblick auf den Deutschunterricht ist Mustafa in der Lage, einige Themen, Inhalte und Unterrichtsformen zu benennen. Befragt nach Schullektüre, erinnert sich Mustafa am deutlichsten an Texte, die im zurückliegenden Schuljahr Gegenstand des Unterrichts waren. Es handelt sich um einen kinderliterarischen Titel zur Shoah (Inge Auerbacher,

*Ich war ein Stern*) und einen Sachtext zu Jugendgerichtsverfahren. Als Vermittlungsverfahren werden ausschließlich Techniken der Sinnerschließung und Inhaltssicherung erwähnt, die nach seiner Darstellung den Kern des Unterrichts ausmachen. Am Beispiel der Lektüre des Auerbacher-Bandes beschreibt Mustafa den schulischen Umgang mit Texten wie folgt: [...] *und dann sagt die Lehrerin, das und das abschreiben, also dann stellt sie Fragen noch, [...]. Da steht, wo wohnte Inge Auerbacher, wie wurden sie ins Konzentrationslager [...], gebracht und so Sachen halt. Und dann müssen wir beantworten und dann die beantworteten Antworten in Buch reinschreiben.*

Den Einsatz von Verfahren aus dem Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts verneint Mustafa ebenso ausdrücklich wie die Verwendung unterschiedlicher Verfahren beim Umgang mit pragmatischen oder fiktionalen Texten. Seine Bewertung der schulischen Lesestoffe ist nicht frei von Widersprüchen. So nennt er Inge Auerbachers autobiografischen Bericht *Ich war ein Stern* spontan als Beispiel eines Textes, der ihm eindeutig missfallen habe. Im weiteren Verlauf des Gesprächs modifiziert er sein Urteil dahingehend, dass er den Bezug des Textes zur historischen Realität ausdrücklich lobend hervorhebt. Letztendlich aufzuklären waren diese Widersprüche nicht, sie könnten aber nicht unwesentlich durch die Interviewsituation bedingt gewesen sein.

Am Literaturunterricht insgesamt bemängelt Mustafa den niedrigen Komplexitätsgrad der Lektüre und den geringen Schwierigkeitsgrad der damit einhergehenden Aufgabenstellungen. Texte, die ihn ansprechen, *müssen [...] kompliziert sein, dass nicht so leicht Sachen rauskommen.* Bei den Aufgaben zu den Texten darf es sich nicht um *Kinderaufgaben, [...], was in der fünften Klasse gemacht wird,* handeln. In Abgrenzung von einigen seiner Klassenkameraden bezeichnet es sich als *Schnellleser*, dem auch das Lesen längerer Textpassagen keinerlei Schwierigkeiten bereite. So berichtet er von der Lektüre des Auerbacher-Bandes: *Ich war vor allen fertig [...]. Die anderen haben noch nicht einmal die Hälfte gelesen, ich hab komplett alles gelesen. Ich bin halt Schnellleser.*

Im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht berichtet Mustafa zudem über die Praxis einer Lehrkraft, das Vorlesen literarischer Texte als Mittel der Disziplinierung einzusetzen. Bei Wohlverhalten bekommt die Klasse zur Belohnung einen Text von der Lehrkraft vorgelesen. Diese Verknüpfung erobert Mustafa offensichtlich: *Erst hat sie es uns*



*versprochen, dann sagt sie, ihr habt das und das gemacht, ihr habt nicht gut gearbeitet und dann sagt sie, nein. Es ist immer dasselbe.*

## **6. Selbstbild und Selbstpräsentation**

Mustafa ist während des Interviews deutlich darum bemüht, den Eindruck eines selbstbewussten und souveränen Jugendlichen zu erwecken, dessen positives Selbstbild vom geringen schulischen Erfolg wenig beeinflusst ist und der davon überzeugt ist, sein Leben erfolgreich zu meistern. Wichtig ist ihm dabei die Betonung des Erfolgs der Migration der Eltern, den er am materiellen Wohlstand der Familie festmacht.

Nach seinem Selbstverständnis war er auf der Sonderschule kognitiv wenig gefordert und ausschließlich aus disziplinarischen Gründen dorthin überwiesen worden. Eine Auffassung, die Mustafa nach Abschluss der Aufzeichnung im Nachgespräch nochmals ausdrücklich bekräftigt. Er bezeichnet die Sonderschule dabei als *eine Art Kindergarten für Ältere*. Rückblickend beschreibt er seine Verwicklung in gewalttätige Auseinandersetzungen weder selbstkritisch noch selbstrechtfertigend, zu Anlässen und möglichen Ursachen der Gewaltakte macht Mustafa keine näheren Angaben.

Mustafas kommunikative Kompetenzen, seine Selbstdarstellungsfähigkeit sowie der gesamte Habitus, in dem er sich im Interview präsentiert, lassen die behauptete kognitive Unterforderung nicht als vollkommen abwegig erscheinen.

## **7. Abschließende Einordnung**

Alterstypisch stehen Aktivitäten mit Peers, die außerhalb der elterlichen Wohnung stattfinden, im Mittelpunkt von Mustafas momentaner Freizeitgestaltung. Ebenso alterstypisch ist die gewichtige Rolle der Musik im Ensemble der rezipierten Medien.

Welche Bedeutung und Funktion das Lesen in Mustafas Freizeitgestaltung und Medienpraxis tatsächlich einnimmt, lässt sich nicht endgültig beurteilen. Der Grad der sozialen Erwünschtheit seiner Antworten bleibt ebenfalls ungewiss. Unabhängig von der Frage nach seiner tatsächlichen Medienpraxis kann bei Mustafa allerdings ein eindeutiges Bildungskonzept des Lesens ausgemacht werden: Lesen dient der Informationsgewinnung und dem Wissenserwerb. Erfahrungen mit der Unterhaltungsfunktion des Lesens können angenommen werden, die beiläufig angegebene Comic-Lektüre ist ein Indiz dafür. Explizit finden die Aspekte Unterhaltung und Entspannung im Zusammenhang mit Lesen allerdings keinerlei Erwähnung.

Mit großelterlichem Vorlesen und Geschichtenerzählen in der frühen Kindheit sowie der Zugangsmöglichkeit zu einer öffentlichen Bibliothek sind zwei förderliche Aspekte in seinem Lesesozialisationsverlauf auszumachen. Ein Zusammenhang zwischen schulischer und außerschulischer Lektüre ist nicht festzustellen. Mustafas Lesepraxis und Leseinteressen wirken deutlich abgetrennt von den schulischen Lehrinhalten. Seine thematischen Interessen fanden wahrscheinlich im Unterricht nur am Rande Berücksichtigung, müssten sich daher weitgehend unabhängig davon ausgebildet haben. Auch einige Konturen des Literaturunterrichts lassen sich aus den Angaben Mustafas rekonstruieren. Zunächst ist festzuhalten, dass neben pragmatischen auch literarische Texte als Unterrichtsgegenstand erinnert werden, Literaturunterricht somit stattgefunden hat. Die erwähnten literarischen Texte können dem Segment der sog. problemorientierten Literatur zugerechnet werden. Der Schwerpunkt der Vermittlung literarischer Texte dürfte dabei auf Formen der Texterschließung liegen, die Textverständnis und Inhaltssicherung ermöglichen sollen. Aus Mustafas Angaben ist nicht zu entnehmen, ob Versuche – mittels textanalytischer oder handlungs- und produktionsorientierter Verfahren – unternommen wurden, die spezifischen ästhetischen Qualitäten literarischer Texte zur Geltung zu bringen und zu vermitteln. Ebenso wenig ist auszumachen, ob genuss- und unterhaltungsorientierte Lektüreformen Bestandteil des Unterrichtsarrangements gewesen sind.

## **Jennifer: „Ich hab mir alles selber beigebracht“**

### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Jennifer, 19 Jahre, arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in der Küche eines Altersheims, sie absolviert dort eine Ausbildung als Beiköchin. Danach möchte sie sich zur Köchin weiterqualifizieren. Die Sonderschule beendet sie mit dem Abgangszeugnis der Förderschule, nachdem sie zuvor an der Prüfung zum externen Hauptschulabschluss gescheitert war. Ursprünglich wollte Jennifer keine Ausbildung absolvieren, sondern versuchen, unmittelbar im Anschluss an die Schulzeit eine Arbeitsstelle zu finden. Dieser Versuch misslingt und Jennifer muss zur Erfüllung der Schulpflicht eine Berufsschule besuchen. Von dort wird sie durch Mitarbeiter einer Fördermaßnahme in die Ausbildung vermittelt: *Das hat mir nicht gefallen, hab nicht gewusst, für was das*

*gut sein soll. Hab ich hin gemusst. Ich wollt eigentlich gar nicht in die Schule gehen, wollt auch keine Ausbildung machen, hab gedacht, fang halt grad mal an zu arbeiten.* Jennifer wohnt alleine in einer kleinen Sozialwohnung, die sie gerade einrichtet. Ihre Kindheit und Jugend verbrachte sie in einem Heim. Informationen zu ihrer Herkunftsfamilie wurden daher nicht erhoben.

## **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Die Interviewsituation bereitet Jennifer anfangs ersichtlich Schwierigkeiten. Ihre Körperhaltung wirkt verkrampft und angespannt, ihre Sprechweise vorsichtig und behutsam. Die Sprechlautstärke ist dabei sehr leise. Obgleich sich diese Anspannung im Verlauf des Gesprächs löst, bleibt ihr Antwortverhalten bedächtig. In der Regel antwortet sie in kurzen Sätzen, längere Erzählpassagen kommen nur in Ausnahmefällen zustande. In einigen Fällen führen Nachfragen, die dem Verständnis einer Aussage Jennifers dienen sollen, zu Verunsicherung und Abbruch des begonnenen Erzählstrangs.

Jennifers vorsichtiges Kommunikationsverhalten lässt sich möglicherweise auch auf eine – weitgehend therapierte – Sprachbeeinträchtigung (Aussprachestörung) zurückführen, die sie, obgleich kaum mehr wahrnehmbar, gedanklich noch immer beschäftigt: *Ja, das hab heut ich noch, ich hab so ein kleiner Sprachfehler, also, das merkt man nicht so. Früher war's sehr schlimm, bin ich ne Therapie gekommen, von meiner Erzieherin und da waren, da hat es sich auch gebessert.*

Beeinträchtigt wird Jennifers Sprachverhalten offensichtlich durch die Tonaufzeichnung. Nach Abschalten des Aufnahmegeräts wirkt sie im Abschlussgespräch deutlich entspannter, ihre Körperhaltung entkrampft sich, ihre Sprechlautstärke nimmt merklich zu.

## **3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung**

Jennifer war zunächst in eine Schule für Sprachbehinderte eingeschult worden. Aufgrund erheblicher Probleme mit den dortigen Anforderungen, insbesondere im Bereich des Schriftspracherwerbs, wird sie zu Beginn des zweiten Schuljahres auf eine Förderschule überwiesen. Bis zum Ende ihre Schulzeit verbleibt Jennifer auf Förderschulen, wechselt dabei aus schulorganisatorischen Gründen nach Ende des 6. Schuljahrs die besuchte Schule. Die Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb dominieren ihre Schulkarriere über einen beträchtlichen Zeitraum. Sie interpretiert ihre Leseschwierigkeiten dabei als Resultat ihrer Sprachbeeinträchtigung: *Ich konnte ein paar Wörter*

*nicht, nicht richtig lesen, weil so nicht aussprechen und so.* Laut Jennifers Angaben gelingt eine Verbesserung ihrer Leistungen im Lesen und Schreiben nur allmählich, erst im 7. Schuljahr seien ihre diesbezüglichen Probleme endgültig behoben gewesen. Die Beseitigung dieser Schwierigkeiten habe zu einer merklichen Verbesserung ihrer gesamten Schulleistungen beigetragen, so dass sie im 8. Schuljahr zu den Klassenbesten gezählt habe. Zu diesem Zeitpunkt sei eine Rückschulung in die Regelschule in Erwägung gezogen worden. Sie habe darauf verzichtet, da dies mit der Wiederholung eines Schuljahres verbunden gewesen wäre, sie zudem den kompletten Stoff im Unterrichtsfach Englisch hätte aufholen müssen:

*Und da, da war ich sehr gut und in der achten Klasse, da wollten sie mich auf die Hauptschule schicken, aber ich wollte nicht, weil ich hätt noch mal meine siebte Klasse wiederholen gemusst. Weil die waren halt voraus gewesen, wie ich. Ich hab auch kein Englisch mehr gehabt und das wäre schlecht gewesen, das hätte ich erst einmal lernen müssen, das Englisch.*

Nach Abschluss der Sonderschule nimmt Jennifer an den Hauptschulprüfungen, besteht diese aber nicht.

Im Rückblick beurteilt Jennifer ihre Sonderschulzeit pauschal als positiv: *Also, in der Sonderschule war es eigentlich immer gut.* Eine nähere Begründung dieser Einschätzung liefert sie allerdings nicht. Kritisch äußert sie sich nur zum Fach Religion, das sie als langweilig ablehnt. Jennifer verdeutlicht ihre Einwände gegen das Unterrichtsfach Religion anhand eines Beispiels aus dem Berufsschulunterricht, bezieht diese Kritik aber ausdrücklich auch auf ihre Sonderschulzeit. An Jennifers Argumentation lässt sich ablesen, dass sie die Unterrichtsinhalte des Faches Religion nicht begreift. Ihre Langeweile resultiert aus diesen Verständnisproblemen:

*Ja, also vom Thema, von seine Geschichte oder seine Welt, machen wir. Und dann tun wir das Thema wechseln und dann weißt du gar nicht, nicht, was hat er denn jetzt erzählt. Voll langweilig halt. Sogar bei uns heut der Reli-Lehrer, der erzählt was und dann kommt er mit was anderem. Bringt der einmal ein Bild mit von der Kirche da draußen, meint, das ist rosarot und so. Das versteh ich nicht!*

Im Vergleich von Berufs- und Sonderschule empfindet sie den Leistungsdruck auf der Berufsschule höher. Sie beurteilt diesen Leistungsdruck aber positiv, bescheinigt den Inhalten des Berufsschulunterrichts hohe Prüfungs- und Praxisrelevanz.

#### 4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung

An Freizeitaktivitäten erwähnt Jennifer gelegentliche Besuche von Discotheken und anderen kommerziellen Freizeitstätten. Insbesondere ein Bowlingcenter, das auch die Möglichkeit zur Nutzung von Spielautomaten bietet, zählt zu ihren bevorzugten Freizeitorten. Regelmäßige Schicht- und Wochenenddienste beschränken allerdings das Zeitbudget und die Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Freizeitbetätigungen erheblich. Zudem gestatten ihre beschränkten finanziellen Mittel keine kostenintensiven Aktivitäten. So ist die Häufigkeit des Besuchs des Bowlingcenters unmittelbar von der jeweiligen finanziellen Situation abhängig: *Wenn das Geld noch reicht. Also, am Halber immer, sonst, ohne Geld ist langweilig, weil man da gar nichts machen kann.*

Auch Mediennutzung ist fester Bestandteil in Jennifers Freizeitgestaltung. Leitmedien sind dabei das Fernsehen und die Audiomedien. In ihrem Musikgeschmack ist Jennifer an den aktuellen Charts orientiert, hebt zudem HipHop als bevorzugte Stilrichtung hervor, nennt außerdem die Gruppen ‚Ärzte‘ und ‚Böhse Onkelz‘ als gern gehörte Bands. In Mittelpunkt von Jennifers Fernsehrezeption stehen Soaps und Serien. Ihr Interesse an einschlägigen Produkten dieser Formate ist außerordentlich hoch: *Ja, da gibt es Sachen, die muss ich unbedingt sehen! Was ich gucken muss, ist ‚Gute Zeiten, schlechte Zeiten‘, ‚Doktor Stefan Frank‘, ‚Frauen hinter Gittern‘.* Daneben zählen auch Spielfilme zum festen Bestandteil von Jennifers Medienrezeptionspraxis: *Ich guck viele Action- und Gruselfilme und romantische Filme.* Bei der Auswahl von Sendungen orientiert sich Jennifer entweder an der Programmstruktur der Sender oder zapft durch die Programme. Die Verwendung einer Programmzeitschrift verneint Jennifer ausdrücklich. An den genannten Serien schätzt sie zunächst deren Reihencharakter, *dann hört es am Anfang auf und jetzt geht's weiter, da wo es aufgehört hat. I: Und dass es immer weiter geht, das gefällt dir? A: Ja.* Daneben lobt sie die Schauspieler der Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* und deren Realitätsbezug. Jennifer verkennt dabei den fiktionalen Charakter dieser Serie völlig, ist von deren Authentizität vollkommen überzeugt und widerspricht gegenteiligen Aussagen des Interviewers vehement: *Nee, die sind wirklich echt! Das gibt es, glaub's!*

Jennifers Begeisterung für diese Serie zeigt auch Auswirkungen auf ihre Lesepraxis. Ein Buch zur Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* zählt zu ihren aktuellen Lektürestoffen.

#### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

Auch Lesen spielt somit im Kontext von Jennifers Mediennutzung eine gewisse Rolle – ohne aber eine Schlüsselstellung einzunehmen. Neben dem erwähnten Titel zur Serie *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* nennt Jennifer noch Romanhefte als Lesestoff. Diese Lektürepraxis gehört allerdings bereits der Vergangenheit an. Jennifer betont, heute aus Zeitgründen nicht mehr zur Lektüre der Romanhefte zu kommen. Die Angaben zu dieser zurückliegenden Lesepraxis sind dabei wenig präzise, erlauben kaum eine definitive Aussage zu deren Umfang und Bedeutung. Ihre Aussagen zu den Romanheften lassen lediglich vermuten, dass es sich dabei um Liebesromane handeln dürfte. Die Hefte dürften also in einem ähnlichen inhaltlichen Kontext wie ihre Lieblingssoap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* angesiedelt sein. Der Lektüre von Zeitungen oder Zeitschriften scheint in ihrer aktuellen Mediennutzung keine Bedeutung zuzukommen.

Jennifers Printmedienbesitz beschränkt sich auf einige Romanhefte, den Titel zur Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* und etwas berufsbezogene Fachliteratur. Trotz einer Lesepraxis von vermutlich quantitativ geringem Umfang trifft Jennifer eine qualitative Unterscheidung zwischen verschiedenen Lektüreformen, grenzt explizit Freizeitlektüre von der Lektüre zu Ausbildungszwecken ab: *Ja, das über ‚Gute Zeiten, schlechte Zeiten‘ les ich in meiner Freizeit und ‚Der junge Koch‘, das ist mein Kochbuch, les ich vom Beruf. Das sind Rezepte drin oder was man wissen muss, wenn wir kochen.*

Neben ihrer Lesepraxis verfügt Jennifer auch über eine außerschulische Schreibpraxis; sie steht in Briefkontakt zu zwei ehemaligen Mitarbeiterinnen des Kinderheims. Zur Intensität dieses Briefwechsels macht Jennifer allerdings keine substanziellen Angaben. Im Zusammenhang mit dieser Schreibpraxis erwähnt Jennifer auch das Schreiben eines Tagebuchs, das sie mit etwa 13 Jahren praktizierte. Sie beendete diese intime Schreibpraxis nachdem Dritte das Tagebuch ohne ihr Einverständnis gelesen hatten. Über Erfahrungen mit den identitätsbildenden Funktionen schriftkultureller Praxis dürfte Jennifer somit durch das Anfertigen von Tagebuchaufzeichnungen verfügen.

#### **5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts**

Im Mittelpunkt der Antworten und Erzählungen Jennifers stehen ihre aktuelle Arbeits- und Ausbildungssituation sowie der Verlauf ihrer Schulkarriere. Die Erinnerungen an einzelne Unterrichtsinhalte und Arbeitsformen fallen dagegen zunächst recht blass aus,

wiederholte Nachfragen sind daher notwendig, tragen aber nur bedingt zu einer ausreichenden Präzisierung bei.

So lässt sich beispielsweise aus Jennifers Aussagen nicht einwandfrei entnehmen, ob sie über schulische Erfahrungen mit ästhetischen Texten verfügt. Sie betont die ausschließliche Verwendung von Schulbüchern. Die Lektüre einer Ganzschrift verneint sie dagegen für ihre gesamte Schulzeit ausdrücklich. Die Erwähnung dieser Möglichkeit stößt bei ihr auf ersichtliche Verwunderung: *Ein ganzes Buch? (Pause) Von vorne bis hinten, alles? I: Ja. J: (lacht) Nein, haben wir nicht gemacht, nie. Das ist, wie? Nein.* Eine Unterscheidung zwischen Sach- und Erzähltexten zu treffen, gelingt ihr im Hinblick auf die im Unterricht eingesetzten Textsorten nicht. Dennoch lässt sich aus Jennifers Erzählungen eine vorherrschende Arbeitsform im Umgang mit Texten entnehmen: die Texte wurden reihum laut gelesen und das Textverständnis durch Formen der Inhaltswiedergabe zu sichern versucht. Neben dieser dominierenden Arbeitsform erwähnt Jennifer noch die schriftliche Bearbeitung von Fragen zum Textinhalt und das Fortsetzen eines unterbrochenen Textes. Für den Primarbereich erwähnt sie das Anfertigen von Bildern zu Texten. Trotz dieser zuletzt genannten Verfahren finden sich keine Indizien, die auf eine handlungs- und produktionsorientierte Ausrichtung des Unterrichts schließen lassen könnten.

Jennifer besitzt nahezu keine Erinnerungen an die konkreten Inhalte des Deutschunterrichts der Sonderschule. Dagegen kann sie die Inhalte des Deutschunterrichts der Berufsschule nachvollziehbar beschreiben. Dieser konzentriert sich offensichtlich auf Sprachunterricht und die Erarbeitung von Sachtexten. Zu Differenzen und Übereinstimmungen des Deutschunterrichts in Berufs- und Sonderschule vermag Jennifer keine Angaben zu machen. Es ist ihr nicht möglich, eine Abgrenzung des Deutschunterrichts in beiden Schultypen vorzunehmen. Somit lassen sich auch keine vergleichenden Rückschlüsse auf die Gestaltung des Deutschunterrichts in der Sonderschule ziehen.

## **6. Selbstbild und Selbstpräsentation**

An Jennifers Selbstdarstellung fällt zunächst auf, dass es ihr keinerlei Probleme bereitet über ihre zurückliegenden Lernschwierigkeiten zu berichten und deren massive Ausprägung einzugestehen. Dies gelingt ihr vor dem Hintergrund erzielter Lernerfolge, die sie ihrer Eigeninitiative zuschreibt: *Ich hab alles selber gelernt. Ich hab mir alles selber beigebracht*, formuliert sie beispielsweise in Bezug auf ihren Schriftspracherwerb. Sie

verneint damit ausdrücklich eine lernförderliche Unterstützung von außen, stilisiert sich dabei aber nicht zum Opfer ungerechter Behandlung oder Verhältnisse. Ebenso ist sie stolz darauf, die Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren und eine Perspektive zum beruflichen Aufstieg zu besitzen. Ihre Selbsteinschätzung erweckt dabei einen realistischen Eindruck, Züge der Selbstüberschätzung oder des Selbstgefälligen fehlen vollkommen.

Diese realistische und selbstbewusste Selbsteinschätzung steht aber in einer auffälligen Spannung zu Jennifers zurückhaltendem Kommunikations- und Sprechverhalten. Die therapierte Sprachbehinderung beeinträchtigt sie in der Entfaltung ihrer kommunikativen Kompetenzen offensichtlich weiterhin. Zugleich ist Jennifer jedoch dazu in der Lage, ganz selbstverständlich über ihre Sprachbeeinträchtigung zu berichten. Diese Thematisierung trägt keinerlei Züge der Larmoyanz, lässt vielmehr eine Bewältigungsstrategie der Lernschwierigkeiten erkennen: diese werden ausschließlich auf die Sprachbeeinträchtigung zurückgeführt.<sup>15</sup>

Zu den Gründen der Heimeinweisung wurden bewusst keine Informationen abgefragt. Festzustellen ist aber, dass Jennifer unbefangen über einzelne Aspekte des Heimaufenthaltes berichten kann und dass ihr dessen Thematisierung keine offensichtlich erkennbaren emotionalen Schwierigkeiten bereitet.

## **7. Abschließende Einordnung**

Zu den Bedingungen von Jennifers Lese- und Medienbiografie lassen sich aus dem vorliegenden Material einige Eckpunkte ausmachen. Geprägt ist ihre Lesesozialisation von beträchtlichen und lang andauernden Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, die erst zu einem biografisch relativ späten Zeitpunkt bewältigt werden. Faktoren, die aus Sicht der einschlägigen Forschung als förderlich für eine Lese- und literarische Sozialisation gelten, sind in Jennifers Biografie nicht auszumachen. Umso bemerkenswerter erscheint daher die Tatsache, dass Jennifer heute dennoch über eine private Lese- und Schreibpraxis verfügt; ihre Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben demnach die Ausbildung einer schriftkulturellen Praxis nicht vollkommen verunmöglicht. Leider ist eine

---

<sup>15</sup> Zwar gehen Sprachbeeinträchtigungen häufig mit Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen einher; eine auditive Wahrnehmungsstörung erschwert beispielsweise den Schriftspracherwerb. Jennifers Überweisung von der Schule für Sprachbehinderte auf die Schule für Lernbehinderte lassen aber grundlegende Lernschwierigkeiten annehmen, die nicht ausschließlich auf ihre Sprachbeeinträchtigung zurückzuführen sind.



vollständige Rekonstruktion der Genese dieser Praxis anhand der vorliegenden Daten nicht möglich, jedoch lassen sich Hinweise auf die Lese- und Schreibmotivation finden. Dem Themenbereich ‚Liebe und Beziehung‘ kommt in Jennifers aktueller Medienrezeption offenbar ein bedeutsamer Stellenwert zu. Es handelt sich hierbei um einen Interessenschwerpunkt, den Jennifer mit der Mehrheit der weiblichen Befragten des Sample teilt. Sie sucht dieses Thema nicht ausschließlich bei der Rezeption von Filmen und TV-Sendungen, sondern medienübergreifend in Bild- und Schriftmedien auf. Leseanregende Wirkung zeigt dabei die Rezeption der TV-Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten*. Ein Buch zur Serie wird zum Lesestoff; Jennifers Lektürepraxis findet im Medienverbund statt. Die Bedeutsamkeit des Themenkomplexes ‚Liebe und Beziehung‘ in Jennifers aktueller biografischer Situation und die Begeisterung, die sie für die Sendereihe aufbringt, führen zur Lektüre.

Jennifers heutige private Schreibpraxis dagegen wird aus anderen Quellen gespeist und steht im unmittelbaren Zusammenhang zu ihrem Aufwachsen im Kinderheim. Beide Briefpartnerinnen sind ehemalige Mitarbeiterinnen des Heimes. Zu diesen trotz räumlicher Entfernung weiterhin in Verbindung zu bleiben, ist das Motiv des Briefkontaktes. Welche Qualität und Quantität diese Briefwechsel besitzen, ist den Angaben Jennifers nicht zu entnehmen. Unverkennbar dagegen ist die Bedeutsamkeit, die Jennifer diesem Austausch beimisst.

Jennifer zählt zur Gruppe der insgesamt 6 Befragten des Sample, die über Erfahrungen mit einer Heimunterbringung verfügen. Ob und welche Auswirkungen Jennifers Aufwachsen im Heim für den Verlauf ihrer Medien- und Lesesozialisation zeitigte, lässt sich nicht feststellen.

Ebenso wenig lassen sich substanzielle Aussagen zum Einfluss der Sozialisationsinstanz Schule auf Jennifers Lesesozialisation machen. Die Angaben zum Umgang mit Texten im sonderpädagogischen Unterricht lassen eine Konzentration auf Verfahren der Inhaltssicherung vermuten. Ob auch literarische Texte zum Einsatz gekommen sind, ist aus Jennifers Erinnerungen nicht definitiv zu ermitteln.

## **Oliver: „Dann fahr ich zu meinem Schrottplatz“**

### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Oliver 15 Jahre alt, er hat gerade das achte Schuljahr einer Förderschule absolviert, wird diese also nach Ende der unmittelbar bevorstehenden Sommerferien für ein weiteres Jahr besuchen.

In Olivers Familie ist Deutsch die alleinige Verkehrssprache. Da enge Kontakte zu Verwandten in den USA bestehen, verfügt Oliver auch über einen elementaren englischen Wortschatz.

Oliver ist als Einzelkind aufgewachsen und verfügt über ein eigenes Zimmer. Seinen Angaben ist zu entnehmen, dass er vorübergehend ambulant in einem Heim untergebracht war. Exakter Zeitpunkt und Dauer dieser Jugendhilfemaßnahme waren aber nicht zu eruieren.

### **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Kein/e sonstige/r Interviewpartner/in des Sample ist so schnell, vorbehaltlos und begeistert bereit, an der Untersuchung mitzuwirken. Oliver bringt ein Diktiergerät zur Unterredung mit und zeichnet einzelne Passagen des Interviews damit auf.

Im Gespräch selbst entwickelt er problemlos und ohne Anlaufzeit längere Erzählpassagen, die in einem langsamen und bedächtigen Duktus vorgetragen werden. In seinen Narrationen entfernt sich Oliver oft von der Ausgangsfragestellung und nutzt vor allem offene Fragestellungen dazu, Themen seines Interesses auszubreiten. Sein Erzählen ähnelt einem assoziativen Selbstgespräch, trägt Züge eines ‚stream of consciousness‘. Nachfragen oder Versuche zur Ausgangsfrage zurückzuführen werden ignoriert oder mit Schweigen quittiert. Oliver hat offensichtliche Schwierigkeiten mit der kommunikativen Abstimmung. Mit anderen Worten, Oliver neigt zum monologischen Fabulieren, besitzt eindeutig ein Talent zum Geschichtenerzählen, verliert sich dabei aber in Details oder schweift vom Thema ab. Inhaltlich lassen sich seine längeren Erzählpassagen als eine schwer entwirrbare Mischung aus Realität, Fantasie und Medieninhalten beschreiben. Es ist selten eindeutig zu entscheiden, was frei erfunden und was den Tatsachen entspricht. Erzählstil und Erzählinhalt erwecken den Eindruck, bei Oliver handle es sich um ein Grundschulkind. Ein beträchtlicher kognitiver und psycholo-

gischer Entwicklungsrückstand ist anzunehmen. Zur Illustration zwei Beispiele; im ersten berichtet Oliver von seiner Vorliebe für technische Museen.<sup>16</sup>

*Und am liebsten geh ich noch ins [...], Auto- und Technikmuseum. Da sind nämlich auch alte Züge oder ein paar neue Sportwagen, wo es neu auf dem Markt gibt. Sind auch alte Flugzeuge draußen im Freien, wo man die Treppe hoch läuft und rein kann. Aber da muss man aufpassen, wenn man die Tür zu macht, kommt man nicht mehr raus (lacht). Weil da ist nämlich ein Hebel, aber das ist automatische Selbstverschließung. Das schließt sich automatisch ab. Macht man die Tür zu, die Schiebetür, zack, automatische Selbstverriegelung. Ist man eingesperrt: Und das Schlimmste ist, da gibt's keinen Alarmknopf, nur im Cockpit und das ist nämlich abgeschlossen, weil das sind nämlich echte Flugzeuge. Was glauben Sie, was passiert, wenn sich ein Kind im [...] Museum ans Cockpit setzt, drückt ein bisschen an den Knöpfen rum, weil da nämlich noch die Schlüssel drin sind. Auf einmal, brrr, läuft der Motor. Die sind auch so mit Stangen fest geklemmt, die Räder, das Fahrwerk ist ausgefahren und wenn man ordentlich Anlauf nimmt und die Mühle läuft, reißt man die Stangen aus der Erde und fliegt. Nur ist die Frage, wie man wieder runter kommt. Weil wenn man zu arg runter kommt, verbrennt man drin.*

Im zweiten Beispiel erzählt Oliver von seinen Ferienaktivitäten. Seinen Angaben zufolge hat er auf einer Baustelle gearbeitet:

*Ich hab mal, so mal in den Ferien, ein Haus gebaut. Sollt ein Altersheim werden, aber die waren zu blöd auszumessen, haben das falsch ausgemessen, zu eng gebaut, dass nicht mal ein Rollstuhl rein passt und nicht mal ein Fahrstuhl, wurd es halt ne normale Wohnung, normales Haus, für Leute. Und wenn da ein Rollstuhlfahrer einziehen will, mit dreißig und der ist gelähmt, kann er nicht da wohnen. Ich hab mitgeholfen zu bauen. Dann hab ich einen Helm aufgekriegt, wurde abgesichert, mit so nem Seil, weil ich mal innen drin auch war. Die Treppe, sind ja viel Treppen, da war noch kein Geländer, wo man runterguckt und, und es wird einem schwindlig. Kann sein, dass er zur Seite kippt und er die Treppe runterfällt, da hab ich kurz runtergeguckt, das war mein Fehler, wurd's mir schwindlig, hab ich mich an die Mauer gekrallt. Aber, Gott sei Dank, war ich abgesichert.*

---

<sup>16</sup> Namens- und Ortsangaben sind getilgt. Oliver bringt Namen und Ort des (wahrscheinlich) gemeinten Museums durcheinander.

Auf geschlossene Fragestellungen antwortet Oliver dagegen sehr knapp, gelegentlich auch ausweichend. Das gleiche Verhalten zeigt er bei einzelnen Themengebieten; so fallen beispielsweise seine Antworten zum Bereich Schule und Unterricht fast durchgängig kurz aus. Diese knappen Angaben zum Unterricht erwecken jedoch im Gegensatz zu den Erzählungen zum Freizeitverhalten einen durchweg glaubwürdigen und seriösen Eindruck.

### **3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung**

Oliver besucht die Sonderschule seit der Einschulung. Seinen Status als Sonderschüler reflektiert oder problematisiert er während des Interviews nicht, auch zu Stigmatisierungserfahrungen macht er keinerlei Angaben.

Oliver räumt erhebliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb ein, erhält bis heute zusätzliche Förderung im Lesen und Rechtschreiben durch eine kommerzielle Nachhilfeeinrichtung.

### **4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung**

Olivers Freizeitgestaltung wirkt wenig altersgerecht. Nach seinen Angaben verbringt er viel Zeit mit Basteleien zu Hause oder auf einem nahe gelegenen Schrottplatz:

*Pack ich erst einmal mein ganzes Werkzeug zusammen, dann fahr ich zu meim Schrottplatz, weil ich da nämlich ein Auto hab, wo ich auseinander bau zurzeit und mir was Neues draus bau. Und dann wollt ich mir ein Nummernschild mit nach Hause nehmen, mir an die Wand hängen, das ist aber zur Zeit leider nimmer da und da bin ich grad auf der Suche, weil das Gras jetzt so hoch gewachsen ist und zur Zeit komm ich nicht mehr an mein Auto dran. Weil da ein Haufen Brennesseln, n Haufen Stacheln sind, gerade im Sommer wollte ich weitermachen. Ahh, das Auto ist auch nicht mehr gut für die Gesundheit, weil da nämlich jemand die Batterie aufgedreht hat und die Säuren auslaufen. [...] Also, ich bau so, so zwei, drei Stunden an meinem Auto rum, wenn ich nicht mehr will, bring ich halt meine Spielzeugpistole mit und dann baller ich halt auf das Auto. Es ist aber nur ne Faschingspistole. Kann eigentlich nichts passieren. Nur wenn man's ans Ohr hebt und man drückt ab, kann man, ist das schlimmste was passieren kann, ist man dann taub.*

Seine Freizeitaktivitäten unternimmt Oliver alleine, seine sozialen Kontakte scheinen sich auf Familie und Verwandtschaft zu konzentrieren, als Spielkamerad dient ein Hund. Freunde spielen in Oliver Berichten überhaupt keine Rolle. Seine Darstellung der

Freizeitaktivitäten hinterlässt den Eindruck, dass es sich bei ihm um einen Einzelgänger und Außenseiter handelt. Die kurzzeitige Mitgliedschaft in einem Judoverein besteht heute nicht mehr.

Wichtigstes Medium für Oliver ist eindeutig die Musik. Er benutzt ein Diktiergerät, das er immer bei sich führt, als Aufnahme- und Abspielgerät. Sein Medien- und Gerätebesitz dürfte insgesamt vergleichsweise gering sein, er verfügt über kein eigenes Fernsehgerät, neben dem erwähnten Diktiergerät besitzt er kein weiteres Audiogerät, der Bestand an eigenen Printmedien ist schmal.

An Film- und TV-Präferenzen nennt Oliver deutsche Krimis (*Derrick*, *Der Alte*) und Actionfilme (*Terminator*). Sein besonderes Interesse gilt dabei Verfolgungsjagden. Mediennutzung insgesamt dürfte in Olivers Alltag eine vergleichsweise geringe Rolle spielen.

#### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

Im Hinblick auf die Bedeutung von Lesen und Printmedien gibt Oliver an, die Jugendzeitschrift BRAVO, die er regelmäßig bezieht, aufgrund der Poster und Aufkleber zu mögen, als weiteren Lektürestoff nennt er Comics (*Rick, Clever & Smart*) und ein Kinderlexikon. Seine inhaltlichen Lektürepräferenzen beschreibt er wie folgt: *Über Cowboys und Indianer und Dings, halt so, ähh, so alte Geschichten von Alten, so, da sind auch ein paar Bilder drin, von Bergwerken, alten Zügen, Kampffjets. Solche Bücher gefallen mir.*

Oliver verfügt über präliterarische Erfahrungen – so bejaht er elterliches Vorlesen. Zur Bedeutung des Lesens im Kontext der Familie waren keine relevanten Informationen zu gewinnen.

Erst im Laufe des Interviews wird deutlich, dass Oliver bis heute erhebliche Schwierigkeiten mit den basalen Fertigkeiten des Lesens hat. Die Automatisierung des Worterkennungprozesses ist noch nicht abgeschlossen, das Erlesen erfordert seine volle Aufmerksamkeit und nimmt beträchtliche Zeit in Anspruch. Über hierarchiehöhere Lesefertigkeiten verfügt Oliver offenbar noch nicht. Dies wird erkennbar, als Oliver dem Interviewer sein Lieblingsbuch, ein Bildlexikon für Kinder, präsentiert und beginnt daraus mühselig einzelne Worte vorzulesen. Die Rezeption der BRAVO und der erwähnten Comics wird sich daher im Wesentlichen auf ein ‚Lesen‘ der Bilder konzentrieren.

## **5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts**

Eine Rekonstruktion des Deutschunterrichts ist aus Olivers Angaben nur schwer möglich. Offensichtlich wurde im zurückliegenden Schuljahr Härtlings Kinderroman *Ben liebt Anna* gelesen, den Oliver als *Liebesgeschulze* bezeichnet und ablehnt. An Methoden und Vermittlungsformen kann er sich nur vage erinnern, erwähnt gemeinsames lautes Lesen in der Schule und das Lesen einzelner Passagen als Hausaufgabe. Oliver würde es eigenen Angaben zufolge vorziehen im Deutschunterricht Comics zu lesen.

Vor dem Hintergrund seiner Leseschwierigkeiten wird sowohl Olivers geringfügige Auskunftsbereitschaft hinsichtlich des schulischen Umgangs mit Texten als auch seine Vorliebe für das ‚Lesen von Bildern‘ verständlich.

## **6. Selbstdarstellung**

Aus Olivers Angaben lässt sich keine eindeutige Form der Selbstdarstellung bzw. Selbstpräsentation entnehmen. Seine Außenseiterrolle scheint ihm nicht bewusst zu sein bzw. für ihn kein Problem darzustellen, eine gezielte Präsentation oder Konstruktion als Einzelgänger findet nicht statt.

## **7. Abschließende Einordnung**

Innerhalb des Sample nimmt Oliver in zweierlei Hinsicht eine Sonderrolle ein: Bei keinem sonstigen Interviewpartner erwecken Freizeitgestaltung und Freizeitinteressen einen so altersinadäquaten Eindruck, ebenso wenig bestehen bei anderen GesprächspartnerInnen so elementare Leseschwierigkeiten. Bei einer Einordnung Olivers in die Gesamtpopulation ‚lernbehinderter‘ Jugendlicher relativiert sich diese Sonderstellung allerdings wieder: Oliver kann durchaus als ein typischer Repräsentant der leistungsschwächeren Gruppe der FörderschülerInnen betrachtet werden. Entgegen seinen Schwierigkeiten in der Bewältigung der schulischen Anforderungen verfügt Oliver jedoch über eindeutige Kompetenzen in den Bereichen Sprache, Sprechen und Erzählen. Hinsichtlich seiner Lese- und Medienbiografie liefert das vorliegende Material nur vage Hinweise, ebenso wenig reichen die Angaben dazu aus, den Lese- und Literaturunterricht zu rekonstruieren. Eigenständiges Lesen spielt in der bisherigen Medienbiografie Olivers keine Rolle, ist durch die unveränderten Probleme mit dem Schriftspracherwerb nahezu verunmöglicht. Inwiefern Olivers fantasievolle Erzählungen als Indiz für um-

fangreiche Erfahrungen mit Fiktionalität bewertet werden könnten, lässt sich nicht endgültig klären.

Während das Material im Hinblick auf die engere Fragestellung der vorliegenden Untersuchung nur bedingt einen aussagekräftigen Eindruck erweckt, scheint sich dagegen eine psychologisch-diagnostische Auswertung anzubieten. Die im Interview zutage getretenen beträchtlichen sozialen Interaktionsprobleme, das eingeschränkte Interessenrepertoire und die nicht-altersgemäße Entwicklung lassen das Vorliegen einer autistischen Symptomatik vermuten.<sup>17</sup> Allerdings reicht das vorliegende Material nicht dazu aus zu überprüfen, inwiefern die beschriebenen Verhaltens- und Kommunikationsmuster von psychiatrischer Relevanz sind. Hinsichtlich des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit bleibt die Klärung solcher diagnostischer Fragestellung von geringer Bedeutung. Unter didaktischen Aspekten allerdings ist das Fallbeispiel Oliver durchaus von Interesse: Es lässt sich daran eindrücklich und exemplarisch die Breite des Leistungsspektrums der Schülerschaft an Sonderschulen illustrieren, mit der sich (auch) der Literaturunterricht alltäglich konfrontiert sieht. Literaturdidaktische Überlegungen bezüglich lernschwacher SchülerInnen müssen sich dem Problem stellen, wie auch für diejenigen SchülerInnen, deren eigenständige Lesefertigkeit dazu (noch) nicht ausreichend entwickelt ist, ein adäquater und gewinnbringender Zugang zu literarischen Texten ermöglicht werden könnte.

## **Sabine: „Ich bin Fan“**

### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Das Gespräch mit der 15jährigen Sabine findet zu Beginn der 9. Klasse statt. Sabine steht somit am Beginn ihres letzten Schuljahrs an der Förderschule für Lernbehinderte. Eine klare Zukunftsperspektive hat sich für Sabine zu diesem Zeitpunkt noch nicht eröffnet, als Berufswunsch nennt sie Verkäuferin. Doch ist sie sich nicht sicher, ob ihr dieses Arbeitsfeld, das sie im Rahmen eines Praktikums bereits kennen lernen konnte, tatsächlich zusagt.

---

<sup>17</sup> Zur autistischen Symptomatik: Schmidt, Martin H. (1993): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Köln, S.69.

Sabine entstammt einer deutschsprachigen Familie. Sie lebt in der elterlichen Wohnung und verfügt dort über ein eigenes Zimmer, auch ihre beiden älteren Brüder wohnen noch zuhause und teilen sich ein Zimmer.

## **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Zwar formuliert Sabine vor Beginn der Tonbandaufzeichnung ihre Nervosität, findet dann aber ohne Probleme ins Gespräch. Während des Interviews erweckt sie einen konzentrierten Eindruck, beantwortet die Fragen gewissenhaft und ist auch zur Entwicklung längerer Erzählstränge in der Lage. Sie setzt im Verlauf des Gesprächs eindeutig thematische Schwerpunkte, die Antworten zu persönlich relevanten Themengebieten fallen umfangreicher und ergiebiger aus. Ihr Sprachduktus ist insgesamt bedächtig, bei der Entwicklung eines Gedankengangs legt sie häufig Pausen ein, wägt dabei offenbar mögliche Formulierungen ab. Sabine weicht keiner Fragestellung aus, formuliert aber kritische Einwände zu Schule und Unterricht zumeist nur vorsichtig und behutsam. Sie erweist sich als kompetente Gesprächspartnerin, die mit den Anforderungen der Interviewsituation gut zurechtkommt.

## **3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung**

Sabine wird zunächst in eine reguläre Grundschule eingeschult und absolviert dort die ersten beiden Schuljahre. Zu Beginn des dritten Schuljahrs wird sie auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen, die sie zum Zeitpunkt des Interviews noch besucht. Sabine berichtet aus ihrer Grundschulzeit über erhebliche Probleme mit dem Schriftspracherwerb, die ausschlaggebend für die Sonderschulüberweisung gewesen sein dürften: *Das ist, das war arg schwer. Ich konnt das nicht als Kind, lesen und schreiben. Später ja, aber in der Grund, in der ersten und zweiten Klasse da nicht. Das ist mir, als ich klein war, schon schwer, schwer, das ist schwer für mich gewesen.*

Auch das Fach Mathematik bereitet Sabine in der Grundschule Lernschwierigkeiten, deren Ausmaß sie aber als weniger gravierend beschreibt: *Das war besser. (Pause) Ein bisschen besser. (Pause) Aber gut war ich in Mathe auch nicht.*

Im Rückblick bemängelt sie am Unterricht der Grundschule die Reaktion der Lehrerin auf Lernschwierigkeiten, die ausschließlich aus Beschimpfungen bestanden habe:



*In der Grundschule, da war, da war schlecht, dass, wenn man was nicht gekonnt hat, die Lehrerin hat immer voll geschentt,<sup>18</sup> voll geschentt, immer nur. Wenn man die Hausaufgaben nicht gekonnt hat, gab's, gab's immer Ärger.*

Der Wechsel auf die Sonderschule geht für Sabine offenkundig mit Lernerleichterungen einher, erste Lernerfolge stellen sich umgehend ein:

*Hier. Als, als ich hierher auf die Schule gekommen bin. Bei der Frau F. war ich dann, bei der war ich in der dritten Klasse, da war es besser. Da hab ich gleich viel bessere Noten gekriegt. Da hat es dann besser geklappt.*

Ihre Lernschwierigkeiten betrachtet Sabine heute als behoben, räumt aber ein, dass ihr Schreiben, insbesondere die Orthografie, unverändert einige Probleme bereite. Andauernde und gravierende Schwierigkeiten in einem Lernbereich bestehen aber aus ihrer Sicht seit der Überweisung auf die Sonderschule nicht mehr.

#### **4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung**

AV-Mediennutzung und sportliche Aktivitäten im Freundeskreis sowie gelegentliche Kinobesuche prägen Sabines Freizeitgestaltung wesentlich. Als sportlichen Betätigungen führt Sabine Schwimmen und Inline-Skating an. Sie verfügt über ein eigenes Fernsehgerät, eine Stereoanlage und einen Computer. Der PC wird lediglich als Spielgerät eingesetzt, Lernprogramme lehnt Sabine ab: *Ich hab auch so Lernprogramme für die Schule, Lesen und Rechnen, die mach ich aber nicht. Die gefallen mir nicht.[...] Richtige Spiele sind besser, gefallen mir besser.* Insbesondere die Nutzung des Fernsehens, das als Sabines Leitmedium beschrieben werden kann, ist fester und selbstverständlicher Bestandteil ihres Alltags: *Hausaufgaben, also wenn wir was aufhaben, mach ich dann. Dann guck ich erst mal Fernsehen, bis abends, da geh ich dann weg. Mit meinem Freund, Freunden und so. Wenn ich dann nach Hause komm, guck ich noch ein bisschen Fernsehen, vorm Einschlafen.* Aus ihren Angaben zu ihrer TV-Rezeptionspraxis lässt sich zunächst kein inhaltlicher Interessenschwerpunkt entnehmen, kein Auswahlkriterium ausmachen: *Was kommt. Ich guck, was kommt und was mir dann gefällt, das guck ich dann.* Sie charakterisiert sich als Rezipientin, die sich bei ihrer Auswahl entweder auf ihr Vorwissen hinsichtlich der Programmstruktur der Sender verlässt oder Sendungen jeweils durch Zapping auswählt. Selten informiert sie sich im Videotext, eine Programmzeitschrift wird nie zu Rate gezogen. Aus ihrer Beschreibung der bevor-

---

<sup>18</sup> Bei ‚schennen‘ handelt es sich um einen Dialektbegriff für schimpfen.

zugten und weniger geschätzten Sendungen und Formate lässt sich schließlich doch ein Interessenschwerpunkt in ihrer Medienrezeption ausmachen: Sabine präferiert Genres und Formate zum Thema ‚Liebe und Beziehung‘, rezipiert beispielsweise häufig die Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten*. Zwar zählt auch Spannung zu den Auswahlkriterien einer Sendung, Kriegs- und Horrorfilme lehnt sie jedoch explizit ab. Am Beispiel des Spielfilms *Titanic*, den Sabine mehrfach gesehen hat, erläutert sie ihre Vorlieben: *I: Wie muss denn ein Film sein, dass, damit er dir gefällt? S: (Pause) Der muss, Liebe, Liebe muss drin sein, es muss um Liebe gehen. Und in Titanic, geht es um Liebe. Und spannend, spannend ist das auch wie das Schiff untergeht. [...] so Kriegsfilme, Vietnam und so. Die mag ich nicht. [...] Horror mag ich auch nicht. (Pause) Schlaf ich schlecht dann.*

Das Fernsehgerät dient auch der Musikrezeption, die Musikchannels werden intensiv genutzt. Musik wird häufig in der Form des Musik-Videoclips konsumiert. Diese Videoclips besitzen den Stellenwert eines Bild- und Klangteppichs, eines Hintergrundmediums, das auch bei der Anfertigung der schulischen Hausarbeiten läuft oder als abendliche Einschlafhilfe fungiert: *VIVA. Ich, VIVA guck ich eigentlich immer. (Pause) Auch bei den Hausaufgaben (lacht), aber bloß ganz leise. Und zum Einschlafen, zum Einschlafen guck ich VIVA auch.*

Musik kommt schließlich in einer weiteren Hinsicht ein herausragender Stellenwert in Sabines Medienpraxis zu. Sie ist glühende Anhängerin einer populären Boygroup und definiert sich als Fan. Der Pflege dieser Fankultur widmet sie beträchtliche zeitliche und finanzielle Ressourcen. Über die Audio-CDs hinaus sammelt Sabine Fanartikel aller Art: *Alles halt. Ich sammle das, alles von denen, was ich krieg. Poster, hab die ganze Wand voll, Autogramme hab ich, Bett, Bettbezug, Bettwäsche hab ich auch und die Musik, CDs halt.*

Auch Besuche der Konzerte dieser Popgruppe zählen zu ihren Freizeitaktivitäten. Begeistert berichtet sie von einem jüngst stattgefundenen Konzertbesuch. Im Mittelpunkt dieser Erzählung steht aber nicht das Konzert selbst, sondern der dort erlittene Ohnmachtsanfall, über den Sabine mit unverkennbarem Stolz berichtet: *Toll, toll war es dort. Ich bin (lacht), ich bin sogar in Ohnmacht gefallen. I: Wie ist das denn passiert? S: Da war es heiß, in der Halle. In der Halle war, war es voll heiß und voll, total voll. Dann hab ich versucht, dass ich ganz nach vorne hinkomm. Da war, das war voll das*

*Gedrängel. Dann haben die da alle gedrückt und rumgestumpt<sup>19</sup> und gekreischt. Auf einmal ist, war es ganz schwarz vor meinen, hab ich nur schwarz gesehen. Die, die vom Roten Kreuz, die haben mir geholfen dann (lacht). War nicht so schlimm. (Pause) Es ging mir gleich wieder gut. Musste aber eine Weile liegen bleiben, dass ich nicht gleich wieder umkippe.*

#### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

Sabines Pflege der Fankultur zeitigt auch Auswirkungen auf ihre Lesepraxis, sie rezipiert diverse Printmedien, die Informationen zu ihrer Lieblingsgruppe publizieren. Im Einzelnen handelt es sich dabei um Musik- und Jugendzeitschriften, sowie ein Buch über ihre Lieblingsgruppe, das zu Sabines Buchbestand zählt. Die Lektüre der Zeitschriften erfolgt dabei selektiv, diese werden zunächst daraufhin überprüft, ob darin Informationen zu ihrer Lieblingsgruppe enthalten sind. Die Lektüre weiterer Artikel dieser Periodika erfolgt nachrangig und lässt kein eindeutiges Auswahlprinzip erkennen: *Ja, BRAVO les ich immer, eigentlich, und POPCORN, die les ich auch manchmal. Wegen meiner Gruppe. Da sind oft Sachen drin über die, was die so machen, wie die leben tun, wo die wohnen und so, über die. Oder wenn die was Neues machen. Das les ich dann immer, die Berichte über die, die da drin sind. [...] Also, über die, die Back Street Boys les ich alles, zuerst. Zuerst les ich, was da drin ist über die. Dann noch anderes, kommt darauf an, was mich interessieren tut. Über andere Gruppe oder so auch.*

Neben der Lektüre im Zusammenhang mit ihrem Fan-Dasein verfügt Sabine über eine weitere Lektürepraxis, die ihrem inhaltlichen Interesse am Themengebiet ‚Liebe und Beziehung‘ entspringt, was Sabine mit der Formulierung *Liebe ist immer gut* zum Ausdruck bringt. Angeregt wird Sabine zu dieser Lektüreform von ihrer Mutter, die von ihr als Intensivleserin von (Liebes-)Romanheften beschrieben wird: *Die, die liest manchmal ein paar von denen hintereinander, so an einem Stück liest die die. Romanhefte gehören offenbar zum festen Inventar der Wohnung: Meine Mutter hat voll viel von denen. Die liegen bei uns rum, in der Wohnung (lacht).* Sie werden Sabine von ihrer Mutter zur Lektüre empfohlen:

---

<sup>19</sup> ‚Gestumpt‘ ist die Dialektbezeichnung für gestoßen.

*Meine Mutter hat mir auch schon von denen gegeben, zum Lesen. (Pause) Liebesromane hab ich auch schon gelesen. Aber nicht so wie meine Mutter, die liest viele, voll viele. [...] meine Mutter hat mir die gegeben und die hat gesagt, dass die gut sind.*

Aus Sabines Schilderung geht eindeutig hervor, dass ihre Lektürepraxis in Relation zur Mutter einen geringeren Ausprägungsgrad besitzt. Es bleibt bei der gelegentlichen Lektüre ausgewählter Hefte. Ihren Ausführungen ist zudem zu entnehmen, dass ihr die Rezeption von Texten, die die Länge eines Zeitschriftenartikels überschreiten, ein (noch) ungewohntes Maß an Ausdauer und Konzentration abverlangt und ein nicht unerhebliches Quantum an Zeit in Anspruch nimmt. Im Gegensatz zu ihrer Mutter unterbricht sie die Lektüre, gerät nicht in den Sog eines süchtigen Weiterlesens.

*I: Wie lange brauchst du für eines, liest du an so einem Heft? S: Schon lange, eine Weile. Les halt immer nur ein Stück, kleines Stück. Wenn, wenn ich Zeit hab. Das dauert dann schon eine Weile. Ein paar Tage, weiß nicht, ein, zwei Wochen vielleicht.*

Doch obgleich sich der Lektüreprozess eines einzelnen Heftes über einen längeren Zeitraum hinzieht, ist Sabine in der Lage den inhaltlichen Zusammenhang im Blick zu behalten. Den Plot eines Heftes fasst sie folgendermaßen zusammen:

*Ja, um Liebe, halt, so Liebesgeschichte. Und so um einen Arzt, der wo geliebt wird, heimlich. (Pause) Und wie das dann weitergeht, wenn die, die wo ihn heimlich lieben tut, es ihm gesagt hat, wenn die das sich getraut hat, dass sie, das zu sagen. Die traut sich das erst nicht, weil die denkt, der liebt eine andere. Aber das stimmt gar nicht und dann, dann sagt sie das doch (lacht). Und der liebt die dann auch, auch schon lange.*

Obleich die Mutter Sabine einzelne Hefte ausdrücklich zur Lektüre empfiehlt, bilden die Romanhefte darüber hinaus keinen Gesprächsanlass. Ihr Interesse am Thema ‚Liebe und Beziehung‘ führt über die Romanhefte hinaus zu keiner weiteren Lektürepraxis.

Auch die regelmäßige Rezeption der Daily Soap *Gute Zeiten, Schlechte Zeiten* zeitigt bei Sabine keine leseanregenden Effekte. Zwar kennt Sabine Printmedien aus dem Umfeld dieser Soap, zu ihren regelmäßigen Lesestoffen zählen diese aber nicht: *Aber ich kenn die, ein paar von meiner Klasse, die holen sich die immer. Bei denen, da hab ich schon reingeguckt. Aber kaufen, kaufen tu ich die nicht. (Pause) Das guck ich mir lieber im Fernsehen an.*

Schließlich erwähnt Sabine noch die Lektüre eines weiteren Titels, der sich von den bislang erwähnten Lesestoffen erheblich unterscheidet. Im Rahmen eines schulischen

Bibliotheksbesuchs leiht Sabine sich ein Sachbuch über Ägypten aus. Die Idee zur Ausleihe dieses Titels war durch die Erzählungen ihrer Klassenlehrerin über eine Ägyptenreise und den schulischen Besuch einer Ausstellung zum ägyptischen Altertum angeregt worden: *Unserer Lehrerin, die fährt in den Ferien immer, immer da hin, [...] Die war schon ganz oft dort, in Ägypten. Und die weiß auch da viel darüber, hat uns viel, alles darüber erzählt. [...] Wir waren auch [...] bei einer Ausstellung.*

Sabines Erläuterungen zum Inhalt des ausgeliehenen Bandes lassen einen Bildband zur altägyptischen Hochkultur oder einen Reiseführer vermuten:

*Mit Bilder drin über die, wie heißen die, die Dings, in der Wüste [...] Ja, Pyramiden, so wie die gebaut wurden. Über die Könige, die wo die gebaut haben. Die sind in denen begraben, da sind Gräber drin, innen. Da sind wie, wie ein Friedhof für einen König.*

Die genaue Motivation des Ausleihens gerade dieses Titels erschließt sich aus Sabines Aussagen nicht. So ist nicht definitiv zu entscheiden, ob die Begeisterung der Lehrerin auch auf Sabine überggesprungen ist, ob sie mit dem Entleihen des Bandes ihre Wertschätzung der Lehrerin zum Ausdruck bringen wollte oder ob ihr beim Bibliotheksbesuch schlicht kein anderes Auswahlkriterium zur Verfügung stand. Bibliotheksbesuche zählen nicht zu Sabine Freizeitaktivitäten, als Bezugsquelle für Privatlektüre spielen sie keine Rolle. Das Ausleihen des Ägyptenbandes bleibt ein einmaliges Unterfangen.

Sabines privater Buchbestand umfasst nur wenige Titel, neben Schulbüchern nennt sie ein Nachschlagewerk, eine Märchensammlung: *Bücher [...] von früher, wo ich klein war*, sowie den Band zu den ‚Back Street Boys‘. Allein letzterer dürfte zu Sabines aktuellen Lesestoffen zählen, die Anschaffung eines weiteren Titels über diese Popgruppe ist von Sabine ins Auge gefasst.

Im Kontext ihrer Mediennutzung besitzen somit auch Printmedien eine gewisse Funktion. Sabines Lektürepraxis wird dabei aus verschiedenen Quellen gespeist, beschränkt sich nicht auf die Rezeption sog. Fanliteratur, sondern schließt mit der gelegentlichen Lektüre von Romanheften eine weitere Textgattung ein.

## 5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts

Nach dem Literaturunterricht und dessen Inhalten befragt, erinnert sich Sabine an die Lektüre des Kinderromans *Ben liebt Anna* von Peter Härtling,<sup>20</sup> die im vorherigen Schuljahr stattgefunden hat. Die Behandlung ästhetischer Texte zählt in Sabines Klasse offensichtlich zum Bestandteil des Deutschunterrichts. Sabines Urteil zur Lektüre des genannten Titels fällt ambivalent aus. Sie betont zunächst ausdrücklich, dass ihr die Lektüre des Bandes gefallen habe und begründet dies mit ihrer Vorliebe für das Genre Liebesgeschichten. Zugleich formuliert sie einen Einwand, der sich auf das Alter der Protagonisten und auf den Adressatenkreis des Buches richtet: *Nein, ja, wie soll ich das sagen. Das Buch ist schon gut, ganz schön, aber das ist halt mehr für Kinder. (Pause) Ben und Anna, das sind Kinder. (Pause) Verstehen Sie, was ich meine? Ich fand das Buch aber schon gut.*

Offenbar empfand sie den Titel als unangemessen für ihr Alter. Auf Nachfrage bestätigt sie, dass sie die Lektüre eines Bandes mit jugendlichen Protagonisten vorgezogen hätte. An Arbeitsformen erwähnt Sabine individuelle häusliche und kollektive schulische Lektüre, in deren Anschluss Fragen zum Gelesenen zu beantworten oder Nacherzählungen anzufertigen seien. Die Rekonstruktion des Inhalts dürfte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Sabine bestätigt ausdrücklich, dass es sich bei der Sicherung des Inhalts durch Nacherzählungen und Inhaltsfragen um die vorrangige Arbeitsform handle. Daneben erwähnt sie noch die Anfertigung von Aufsätzen zu Texten. An Verfahren aus dem Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts erinnert Sabine ausschließlich für die Unterstufe, zudem dürfte sich dieser Unterricht auf Verfahren der Illustration beschränkt haben. Im Zusammenhang mit Illustrationsverfahren berichtet Sabine auch über die Verwendung von Bildergeschichten im Rahmen des Schreib- und Aufsatzunterrichts: *Schreiben. Aufschreiben, was da drauf ist, auf dem Bild. Also, wir kriegen die Bilder und müssen dann schreiben, die Geschichte zu den Bildern schreiben, aufschreiben.*

Im Zusammenhang mit ihrer Schilderung von Arbeitsformen berichtet Sabine von Unterrichtseinheiten im Fach Sexualkunde, die in geschlechtsgetrennten Gruppen durchgeführt wurden. Sie lobt diese Vorgehensweise und wünscht sich die Verwendung

---

<sup>20</sup> Rüdiger, Oliver und Sabine besuchen die gleiche Förderschule. *Ben liebt Anna* zählt dort offenkundig zum schulinternen Kanon.

auch bei weiteren Themengebieten: *Das war gut ohne Jungs, weil, es gibt Sachen, über die kann man nicht reden, mit, mit den Jungs dabei.*

Obwohl Sabine die Berücksichtigung ihres Interessengebietes ‚Liebe und Beziehung‘ bei der Lektüreauswahl lobend hervorhebt, lehnt sie den Einbezug von Titeln ihres musikalischen Interessengebietes ausdrücklich ab. Sie verweist in ihrer Begründung zunächst auf unterschiedliche Musikpräferenzen in der Klasse, möchte ihre Lieblingsgruppe keinerlei Kritik und keinem Spott ausgesetzt wissen. Darüber hinaus sieht sie einen Bezug zu Unterrichtsinhalten nicht gewährleistet:

*Weil die Jungs halten das für schlechte Musik. Die finden das blöde. Die lachen dann darüber, das, das finde ich nicht gut. Das würde mich ärgern. I: Dass die Jungs darüber lachen? S: Ja, die würden voll lachen. (Pause) Hat auch nichts mit Schule zu tun (leise). I: Wie? S: Das hat ja auch nichts mit Schule zu tun, ein Buch über ‚Back Street Boys‘. Mit dem Unterricht, das gehört in kein Fach.*

Schließlich berichtet Sabine im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht über die Existenz einer Klassenbibliothek, die sich aus Nachschlagewerken, Sachbüchern und einigen literarischen Titeln zusammensetzt. Die Verwendung dieses Buchbestandes ist etablierter Bestandteil der Unterrichtskultur. Zur Bearbeitung einzelner Aufgabenstellungen dürfen Nachschlagewerke herangezogen; in Pausen und nach Erledigung von Arbeitsaufträgen darf in den Büchern gelesen werden.

Für Sabines Deutschunterricht kann resümierend konstatiert werden, dass literarische Texte darin nicht bedeutungslos sind, deren Erschließung sich allerdings weitgehend auf Bemühungen der Inhaltssicherung beschränkt. Das Vorhandensein und die Verwendung einer Klassenbibliothek könnten als Indizien einer leseförderlichen Grundhaltung der Lehrkraft angesehen werden.

## **6. Selbstbild und Selbstpräsentation**

Als zentrale Dimension von Sabines Selbstkonstruktion und Selbstdarstellung ist ihr Fandasein zu bezeichnen. Sabine definiert und präsentiert sich als Fan, die Identifikation mit der Boygroup besitzt offenbar identitätsstiftende und identitätsstützende Funktionen. Kritik an ihrem Musikgeschmack erlebt sie konsequenterweise als Angriff auf ihre Person. Der erlittene Ohnmachtsanfall<sup>21</sup> beim Konzertbesuch dient dabei eben-

---

<sup>21</sup> Das Kollabieren beim Konzertbesuch kann bei (weiblichen) Fans von sog. Boygroups zu den fanspezifischen Expressionsformen gezählt werden.

so wie der Erwerb zahlloser Fanartikel als Beleg der Zugehörigkeit zum ‚harten Kern‘ der Fangruppe, untermauert die Ernsthaftigkeit des Unterfangens.

Jenseits dieser dominierenden Darstellungsdimension lassen sich noch weitere Konturen von Sabines Selbstbild entdecken. So ist es ihr ebenso wichtig, die Überwindung der Lernschwierigkeiten der Grundschule und damit ihren Lernerfolg herauszustellen. Unter Hinweis auf diese Erfolge ist es ihr problemlos möglich, über ihre damaligen Schwierigkeiten zu berichten und aktuelle Probleme einzugestehen. Trotz vorsichtiger Kritik an Details der Unterrichtsarrangements erweckt sie den Eindruck einer sozial angepassten Schülerin, die versucht, die sozialen und inhaltlichen Anforderungen des Unterrichts voll zu erfüllen und mit den Lehrkräften gut auszukommen. Auch in der Interviewsituation ist sie sichtlich darum bemüht den Anforderungen gerecht zu werden.

## **7. Abschließende Einordnung**

Innerhalb des Sample repräsentiert Sabine die prototypische Vertreterin jugendlicher Fankultur. Diese bestimmt ihr Freizeit- und Konsumverhalten in erheblichem Umfang und beeinflusst auch ihr Leseverhalten. Hinweise auf diese kulturelle Praxis finden sich in weiteren Interviews mit weiblichen Befragten; allerdings dürfte bei keiner weiteren Befragten der Ausprägungsgrad der praktizierten Fankultur ein ähnlich hohes Maß wie bei Sabine erreichen. Die identitätsstiftende Funktion des Fan-Daseins tritt bei keiner anderen Befragten in dieser Deutlichkeit hervor; wahrscheinlich dient die Boygroup als Projektionsfläche für adoleszenztypische Fantasien.<sup>22</sup> Im Kontext der Fankultur erhält auch das Lesen einschlägiger Zeitschriftenartikel einen subjektiven Sinn. Das Selbstverständnis als Fan, der umfassend über die Lieblingsgruppe informiert zu sein hat, bewirkt leseanregende Effekte. Es ist anzunehmen, dass die Lektüre der Sachberichte über die Lieblingsgruppe vorrangig in evasorischer und identifikatorischer Form erfolgt – ein Lektüremodus, der auch für die Rezeption der erwähnten (Liebes-)Romanhefte veranschlagt werden dürfte.

Die herausragende Bedeutsamkeit des Interessengebietes ‚Liebe und Beziehung‘ wiederum lässt sich bei nahezu allen weiblichen Befragten nachweisen. Sabine formuliert dies ausdrücklich als medienübergreifenden Interessenschwerpunkt, rezipiert ent-

---

<sup>22</sup> Identitätstheoretisch kommt der Projektion die Funktion eines Probehandelns zu (Barthes/Sander 2001, 102).



sprechende Spielfilme und TV-Serien, begrüßt den Einsatz von Texten des Themengebietes im Unterricht.

Sabines Lesesozialisation ist insgesamt von den Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs geprägt. Über bedeutende präliterarische Erfahrungen verfügt Sabine offenkundig nicht. Elterliches Vorlesen verneint sie ausdrücklich, Erinnerungen an frühkindliche Bilderbuchlektüre fehlen ebenso. Allein die Lesepraxis der Mutter kann als lesefördernder Faktor ihrer (familiären) Lesesozialisation betrachtet werden. Aktuell wird Sabine durch ihre Mutter gelegentlich zur Lektüre von Romanheften angeregt.

Im Hinblick auf den schulischen Einsatz literarischer Texte ist festzustellen, dass in zumindest einem Fall Sabines Interesse am Themengebiet ‚Liebe und Beziehung‘ Berücksichtigung fand. Allerdings werden an Sabines Ausführungen zugleich zwei zentrale Probleme der Verwendung literarischer Texte in der Sonderschule exemplarisch erkennbar: Den Schwierigkeiten mit der Lesetechnik wird mit der Verwendung von altersinadäquaten Texten zu begegnen gesucht, deren Behandlung zudem auf einfache Formen der Inhaltsschließung und Inhaltssicherung beschränkt bleibt. Mit der Konzentration der Arbeitsformen auf Verfahren der Inhaltssicherung kann die spezifische Qualität ästhetischer Texte kaum zum Tragen kommen, wird auch deren leseförderndes Potenzial nicht in vollem Maße ausgeschöpft.

## **Giuseppe: „Fernsehen? Das ist voll oft aus bei mir“**

### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Giuseppe, 18 Jahre, absolviert zum Zeitpunkt des Interviews eine überbetriebliche Ausbildungsmaßnahme als Beikoch. Er hat die Förderschule für Lernbehinderte mit dem externen Hauptschulabschluss beendet und plant nach Beendigung seiner momentanen Ausbildung eine Weiterqualifikation zum Koch. Die Anforderung der Ausbildung und der Berufsschule meistert er seinen Angaben zufolge problemlos, bezeichnet sich selbst als Klassenbesten.

Giuseppe, der in der BRD geboren und aufgewachsen ist, entstammt einer binationalen Ehe, sein Vater ist Italiener, seine Mutter Deutsche. Während seine Mutter die Hauptschule absolviert hat, besitzt sein Vater keinen Schulabschluss, da er in Italien den Schulbesuch als Zwölfjähriger abgebrochen hatte. Giuseppe ist das älteste von insge-

samt vier Kindern und lebt noch in der elterlichen Wohnung; er teilt sich dort ein Zimmer mit dem älteren seiner beiden Brüder. Heute ist Deutsch die alleinige Verkehrssprache in der Familie. Giuseppe wuchs noch zweisprachig auf und besuchte muttersprachlichen Unterricht. Nachdem bereits im Kindergarten und in der Grundschule erhebliche Probleme mit der Zweisprachigkeit auftraten, wurde das Deutsche zur alleinigen Familiensprache. Giuseppe beherrscht nach eigenen Angaben das Italienische unverändert gut, setzt es bis heute gelegentlich außer Haus oder im Zwiesgespräch mit seinem Vater ein, bevorzugt die Verwendung des Deutschen aber eindeutig.

Die Zweisprachigkeit beurteilt Giuseppe ambivalent. Einerseits beschreibt er sie kritisch als eine der Ursachen seiner schulischen Schwierigkeiten, bedauert es aber andererseits, dass seine jüngeren Geschwister des Italienischen nicht mächtig sind.

Giuseppe ist das einzige Kind der Familie, das eine Sonderschule besucht hat. Der zweite Sohn absolvierte die Hauptschule, die Tochter die Realschule. Der jüngste Sohn, zum Zeitpunkt des Gesprächs in der 4. Klasse der Grundschule, zählt dort zur Leistungsspitze und soll nach Möglichkeit das Gymnasium besuchen.

## **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Giuseppe sind keinerlei Schwierigkeiten mit der Interviewsituation anzumerken. Ohne größere Anwärmphase ist er zu ausführlichen Auskünften und offenen Antworten bereit. Er besitzt hohe kommunikative Kompetenzen und eine ausgeprägte sprachliche Leistungsfähigkeit, kann insgesamt als redegewandt und –gewohnt charakterisiert werden. So kann Giuseppe problemlos längere, kohärente Erzählpassagen formulieren und in sich stimmige Argumentationsstränge entwickeln. Er besitzt zudem ein gutes Erinnerungsvermögen und kann sich auch bei länger zurück liegenden Ereignissen genau einzelner Details entsinnen. Zusätzlich verfügt Giuseppe über ein beachtliches Reflexionsvermögen; er ist in der Lage sein eigenes Verhalten selbstkritisch zu beurteilen, verfügt somit über ein beachtliches Maß an biografischer Reflexivität und kann zudem über abstrakte Fragestellungen nachdenken. Sein Deutsch ist akzent- und relativ fehlerfrei und weist – für die Herkunftsregion ungewöhnlich – eine nur geringe dialektale Färbung auf.

## **3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung**

Giuseppes Schulkarriere ist anfangs von zahlreichen Schulwechslern geprägt. Zunächst in eine Grundschule eingeschult, erfolgt sein erster Schulwechsel umzugsbedingt.

Während des ersten Schuljahres zieht die Familie in einen anderen Stadtteil. Dort muss er das erste Schuljahr wiederholen, im Laufe des dritten Schuljahres wird er in eine Sonderschule für Erziehungshilfe überwiesen, auf der er bis zum Ende der 4. Klasse verbleibt. Daran schließt sich der Besuch der 5. Klasse der Hauptschule an, von der er im Verlauf des Schuljahres auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen wird. Auf dieser Förderschule verbringt Giuseppe seine restliche Schulzeit. Von Klassestufe 1 bis 7 besucht Giuseppe zusätzlich muttersprachlichen Unterricht im Italienischen. Sein Scheitern in der Regelschule sieht Giuseppe in einem Ursachenbündel begründet. Zunächst und an erster Stelle führt er Faulheit, mangelnde Motivation und unangepasstes Verhalten an. Faulheit und Verweigerung seien die Charakteristika seines Lernverhaltens in der Grundschule gewesen: *Ich will mal sagen, Faulheit, hab mir nix sagen lassen und alles. Für mich war alles nur Scheiße. Das war halt, kein Bock gehabt.* Hinzugekommen seien seine mangelhaften Deutschkenntnisse bzw. die Probleme mit der Zweisprachigkeit:

*Deutsch [...] Das war ein großes Problem, weil ich hab ja von zuhaus, zuhause haben wir Italienisch geredet am Anfang. Ich musste dann, ich war ja im Kindergarten und mein Vater hat gemeint, ich soll kein Deutsch, nur Italienisch zuhaus reden und im Kindergarten wurde nur Deutsch geredet, dann hast halt gehakt in der Schule. Das war dann total was Neues, die haben alle Deutsch gelesen. Ich konnt Italienisch, nur. [...] Deutsch, [...], was ist denn das, das war halt schon schwer.*

Schließlich habe der Einsatz verschiedener Schulausgangsschriften in den besuchten Grundschulen die bestehenden Schwierigkeiten noch weiter verschärft: *Dann hab ich in der Grund, in [Ortsangabe] auf der Schule, hab ich Schreibschrift gelernt und dann hier in der [Ortsangabe]- Schule Druckschrift. Und das war dann wieder alles verändert, hin und her.* Seine Probleme mit dem Schriftspracherwerb im Deutschen zu überwinden, sei ihm erst in den Klassenstufen 4 und 5 endgültig gelungen.

Die Überweisung auf die Sonderschule geht für Giuseppe mit erheblichen Stigmatisierungserfahrungen einher. Er berichtet von Hänseleien und Diffamierungen sowie hilflos anmutenden Versuchen seinerseits diese zu vermeiden. So behauptet er beispielsweise gegenüber ehemaligen Schulkameraden, er sei auf eine Realschule gewechselt. Aufgrund seiner negativen Erfahrungen mit der Rückschulung in die Regelschule plädiert er für einen dauerhaften Verbleib überwiesener Schüler auf der Sonderschule.

Dieser Schulform kommt in seiner Vorstellung (und Erfahrung) offenbar die Funktion eines sozialen Schonraumes zu.

Giuseppes Beurteilung des sonderpädagogischen Unterrichts fällt ambivalent aus. So kritisiert er daran, dass zu lange nur gespielt und zu wenig ernsthaft gelernt werde, moniert ein insgesamt zu geringes Anspruchsniveau. Zugleich betont er aber die Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit einfacher Lehrinhalte, begründet dies absolut ernsthaft mit den Lernschwierigkeiten seiner ehemaligen Klassenkameraden: *Das war denen nicht zu leicht, [...] die waren da gesessen, manche haben sogar geheult, weil sie die Aufgaben nicht hingekriegt haben.*

Ein weiterer Kritikpunkt am Sonderschulunterricht lässt sich aus Giuseppes Aussagen implizit ableiten. Giuseppe lobt am Berufsschulunterricht ausdrücklich dessen Praxisrelevanz und Sinnhaftigkeit.

#### **4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung**

Im Mittelpunkt der Freizeitgestaltung Giuseppes stehen Aktivitäten außer Haus. In seinen Erzählungen zu diesem Themenkomplex nehmen die Passagen zu den Aktivitäten einer Jugendgruppe, die Giuseppe ehrenamtlich leitet, den größten Raum ein: *Also, ich leite eine Jugendgruppe in meiner Freizeit, jeden Samstag. [...] Also, das ist Jugendliche gemischt von 13 bis 15. Das sind gemischt aus Sizilianern, Türken und Deutsche und wir treffen uns jeden Samstag in der [Name]-Kirche. Und dann wird halt, werden halt, so Projekte gemacht, zum Beispiel was über Drogen, Gespräch von der Drogenberatung, hatten wir. Und ein Gespräch mit dem Arbeitsamt oder so, dass wir jetzt sagen, wir machen ein Seminar und fahren dann irgendwo hin. Wie halt so ein kleiner Treff ist das.*

Daneben werden Besuche von Discotheken und Internetcafes erwähnt. Mit Beginn der Ausbildung ist sein Zeitkontingent für Freizeitaktivitäten merklich geschrumpft, so müssen heute beispielsweise Schwimmbadbesuche, die während der Schulzeit gelegentlich stattgefunden haben, entfallen.

Im Ensemble der Mediennutzung nimmt Musik die zentrale Position ein. Giuseppe konsumiert Musik häufig am Bildschirm, nutzt dazu regelmäßig TV-Musikchannels. Die Musik und die dazu gehörigen Video-Clips dienen dabei als Medium im Hintergrund, das die alltäglichen Verrichtungen mit einem Klang- und Bildteppich unterlegt. Nur gelegentlich wird einzelnen Beiträgen höhere Aufmerksamkeit gewidmet:

*Also, was ich halt am liebsten guck, das ist meistens, dass ich dann bei VIVA guck, Musik halt. [...]Bei mir ist das so, ich lass VIVA laufen und ich lauf dann rum und guck, also nicht, dass ich mich hinhocken würde und dann, ahh, geil, das! Wenn was Gutes kommt, dann guck ich mal kurz und dann, das war's schon wieder.*

Neben den Musiksendungen rezipiert Giuseppe noch gelegentlich Spiel- und Actionfilme. Als seinen Lieblingsfilm bezeichnet er den Spielfilm *Sleepers*.<sup>23</sup>

In seiner subjektiven Wahrnehmung ist der Stellenwert des Fernsehens heute gering; dies wiederholt hervorzuheben ist ihm wichtig: *Fernsehen? Das ist voll oft aus bei mir. [...] Aber so Fernsehen, das find ich was Uninteressantes.* Trotz dieser demonstrativen Distanzierung dürfte ein altersgemäß durchschnittlicher TV-Konsum vorliegen. So räumt Giuseppe beispielsweise ein, es gebe eine Serie, die er sich regelmäßig ansehe: *[...] das verpass ich nie, das ist auch das einzige, wo ich immer am Fernseher sitzen bleib, aber sonst, das ist auch so ein Vampirfilm, das ist so ne Serie mit Vampiren, das guck ich jeden Samstag an, aber sonst, andere Sachen, die sind für mich alle gestorben, im Fernsehen.*

In Abgrenzung zu seiner heutigen Nutzung weist Giuseppe auf eine intensive TV-Praxis in seiner Kindheit hin.

Giuseppe besitzt einen eigenen Computer und kann auch auf Erfahrungen mit dem Internet verweisen. Seinen Computer nutzt er nicht ausschließlich zu Unterhaltungszwecken, sondern auch als Organisationshilfe zur Durchführung der Jugendgruppenarbeit: *Zum Beispiel, wenn wir jetzt sagen, heut ist Tischtennisturnier. Dann wird halt alles für's Tischtennisturnier gemacht. Also, alles aufgeschrieben, die ganzen Namen runter, dann tu ich die Gruppen schon zuhause einteilen.*

#### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

Lesen spielt in der aktuellen Medienpraxis Giuseppees keine bedeutsame Rolle. *Kommt recht selten vor. Also, schon mal nen Brief, wenn ich krieg, aber so.*

In seinem gesamten bisherigen Sozialisationsverlauf dürfte (außerschulisches) Lesen nahezu bedeutungslos gewesen sein. So verneint er literarisches Lesen und auch die

---

<sup>23</sup> Bei *Sleepers* handelt es sich um eine psychologisch durchaus anspruchsvolle und prominent besetzte Literaturverfilmung, die das klassische Motiv von ‚Gerechtigkeit und Vergeltung‘ am Schicksal von vier befreundeten, als erziehungsschwierig stigmatisierten Fürsorgezöglingen durchspielt. Es dürfte kein Zufall sein, dass ein ehemaliger Schüler einer Schule für Erziehungshilfe ausgerechnet einen solchen Film zu seinem Lieblingsfilm kürt.

Lektüre von Zeitschriften ausdrücklich, sowohl für seine momentane als auch für die biografisch zurückliegende Mediennutzung. Einzig von der Lektüre einiger Sachbücher über Haustiere weiß er andeutungsweise zu berichten: *Tierbücher, hab ich mal gelesen. So, wenn ich ein neues Tier gekriegt hab, von den Eltern. Dann hab ich halt immer ein Buch, wo man alles über das Tier wissen kann.* Neben diesen Tierbüchern besteht Giuseppes schmaler Buchbesitz aus weiterer Sach- und Fachliteratur. So nennt er Kochbücher, die er sich im Laufe seiner Ausbildung zugelegt hat, ein Buch über Jugendarbeit, das er sich zu Beginn seiner Betätigung als Jugendleiter besorgt hat, und einen Band, den er sich zur Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung im Fach Deutsch gekauft hatte. Nähere Angaben zu Titel oder Inhalt dieser Bücher macht Giuseppe nicht.

An prä- und paraliterarischen Erfahrungen erwähnt Giuseppe abendliches Vorlesen und Vorsingen der Mutter. Sie habe den Kindern *immer eigentlich [...] Kindermärchen* vorgelesen. Das Vorlesen habe sich auf Geschichten einer einzigen Märchensammlung beschränkt, es sei *immer das Gleiche* gewesen. Diese Märchensammlung sei noch heute in Familienbesitz.

Den familiären Buchbesitz beschreibt Giuseppe als aus einigen Nachschlagewerken, Tierbüchern und medizinischen Ratgebern bestehend. Daneben sind im Haushalt offensichtlich noch Romane bzw. Romanhefte vorhanden, die ausschließlich von der Mutter gelesen werden: *Meine Mutter [...] hat [...] Romane über Vampire und so Actionromane.* Von diesen Lesestoffen grenzt sich Giuseppe ausdrücklich ab: *Nein, (lacht), das interessiert mich nicht!* Das mütterliche Lesevorbild hat offenbar keine Anregungsfunktion: *Nein, nur meine Mutter. Das sind Bücher, die könnten einstauben, das ist uns egal. Wir laufen dran vorbei.*

## **5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts**

An konkrete Inhalte des Deutschunterrichts der Förderschule kann sich Giuseppe kaum mehr erinnern, beschreibt aber Sprach- und Grammatikunterricht als dessen Schwerpunkte:

*Aber in Deutsch kann ich mich nicht mehr erinnern, was wir da so durchgenommen haben. Das waren mehr so Diktate, Aufsätze. [...] Ja, Rechtschreiben. Das waren dann immer so Lückentexte gewesen, da musste man die Wörter reinschreiben, wo gefehlt haben.*

Nach Schullektüre befragt, nennt Giuseppe vorrangig Sachtexte: *Das war mehr Politik und Bundesregierung, lauter so Sachen halt. Dann war Krieg, über Krieg mussten wir voll viel lesen.*

Seine Erinnerungen an literarische Texte beziehen sich auf die Grundschulzeit:

*Da kann ich mich auch noch voll gut erinnern.[...] Da ist so ein Reim, da ist irgendwie, da hat ein Mensch eine Serviette geschluckt, gegessen, weil sie zu schnell gegessen haben, die haben um die Wette gegessen, der hat die Serviette mitgegessen und dann hat der voll Magenschmerzen gekriegt. Das kenn ich noch von der Grundschule.*

Für die Förderschulzeit nennt Giuseppe noch Kurzgeschichten, wahrscheinlich meint er damit aber nicht ausschließlich Texte, die dieser literarischen Gattung zuzurechnen sind, sondern kurze Texte generell:

*Wir haben meistens so ein Blatt gekriegt. Da war ne Geschichte draufgestanden. Die war ziemlich kurz und man sollte sie dann weiter ergänzen. Die Geschichte also, da war der Anfang drauf gestanden und es waren nur noch zwei bis drei Sätze bis zum Schluss.*

An Titel oder Inhalte solcher *Kurzgeschichten* erinnert sich Giuseppe nicht. Die Lektüre literarischer Langformen verneint er für seine gesamte Schulzeit ausdrücklich und betont die ausschließliche Verwendung kurzer Texte bzw. Textpassagen. Aus dem muttersprachlichen Unterricht erinnert sich Giuseppe an die Lektüre von Texten mit landeskundlicher Thematik.

Obwohl sich Giuseppe detailliert an einzelne Aspekte und Erlebnisse seiner Schulzeit erinnern kann, bleibt seine Erinnerung in Bezug auf den schulischen Umgang mit Texten merklich blass. Jenseits der Erinnerungen an seine Grundschulzeit waren nahezu keine Spuren eines unterrichtlichen Einsatzes ästhetischer Texte nachzuweisen. So dürften auch die erwähnten Unterrichtsverfahren hauptsächlich dem Sprachunterricht entstammen.

## **6. Selbstbild und Selbstpräsentation**

Giuseppe präsentiert sich im Interview als ‚geläutert‘. Dieses Motiv der Läuterung, der Einsicht in Fehlverhalten nebst Verhaltensänderung, grundiert das gesamte Interview als Subtext. Mit demonstrativer Distanz bei selbstkritischer Beurteilung seines damaligen Lern- und Sozialverhaltens blickt er auf seine Schulzeit zurück. Er betrachtet sich heute als jungen Erwachsenen, dem nach Überwindung einiger Schwierigkeiten dennoch der Übergang zu einer Normalbiografie gelungen ist. Aufgrund dieses Selbstbildes

vermag er Fehler und Fehlverhalten mit gelassener Souveränität einzugestehen. Auch Pflichtbewusstsein und Hilfsbereitschaft zählt er heute zu seinen Tugenden, ohne dies ausdrücklich oder demonstrativ herauszustreichen.

Die Sonderschulzeit wird als abgeschlossene und überwundene Phase der Biografie erachtet, die heute mit analytischer Distanz betrachtet werden kann. Dennoch ist es ihm wichtig zu betonen, dass er nicht an den kognitiven Anforderungen der Regelschule gescheitert, er sowohl in der Schule für Erziehungshilfe als auch in der Förderschule im Grunde fehl am Platz gewesen sei. Das Misslingen des Rückschulungsversuchs auf die Hauptschule liegt für ihn in der Stigmatisierung als (ehemaliger) Sonderschüler begründet. Eine Tendenz zur Verklärung der Sonderschulzeit besteht in Bezug auf die sozialen Beziehungen der SchülerInnen untereinander.

Auffällig an Giuseppees Selbstdarstellung ist die Übernahme von Fremdzuweisungen in das Selbstbild. Er missbilligt heute sein damaliges Verhalten ausdrücklich, Kritik an der Beurteilung und der Behandlung durch die Lehrkräfte klingt dagegen kaum an, obgleich er – wie bereits erwähnt – seine durch Lehrkräfte vorgenommene schulische Fehlplatzierung wiederholt herausstreicht. Typisch für diese Haltung ist beispielsweise die Einordnung der folgenden Episode aus seiner Grundschulzeit:

*Weil ich die Lehrerin jedes Mal, wenn sie was gemacht hat, also sie hat mir am Ohr rumgezogen, hab ich sie gebissen, dann ist sie wieder gekommen, hat mich wieder am Ohr gezogen, dann hab ich einen Stuhl ihr nachgeschmissen und wenn irgendwas war, bin ich immer abgehauen und hab rumgeschrien.*

In der Beurteilung dieses Vorfalls wird ausschließlich das eigene Verhalten verurteilt, Giuseppe bezeichnet es drastisch als *total dabbisch*<sup>24</sup>. Die fragwürdige Disziplinierungsmaßnahme der Lehrerin wird keinerlei Kritik unterzogen. Den strengen und rigiden Unterrichtsstil an der Schule für Erziehungshilfe empfindet er zwar als ungewohnt und unangemessen. So berichtet er beispielsweise, dass die Lehrer *total ausgeflippt* seien. Giuseppe teilt aber natürlich deren Sichtweise, dass er an der Schule für Erziehungshilfe fehlplatziert gewesen sei.

Sein Scheitern in der Grundschule schreibt Giuseppe ausschließlich sich selbst zu. Er formuliert keine Vorwürfe an Dritte, übernimmt damit die volle Verantwortung für sein Handeln. Die Übernahme der negativen Fremdzuweisung ‚frech und faul‘ als Erklä-

---

<sup>24</sup> ‚Dabbisch‘ ist ein Dialektbegriff für blöd.



rungsmuster für das Schulversagen gestattet zugleich die Aufrechterhaltung der identitätsstützenden These, nicht an den intellektuellen Anforderungen des Unterrichts gescheitert zu sein.

Neben den Motiven der Läuterung und intellektuellen Unterforderung prägt ein weiteres Moment Giuseppees Selbstdarstellung: Mit dem pädagogischen Engagement in der Jugendarbeit und der Einforderung einer Rücksichtnahme auf den Leistungsstand der schwächeren SchülerInnen lässt Giuseppe Einfühlungsvermögen und soziale Kompetenz erkennen. Die Darstellung als sozial engagierte und kompetente Person erfolgt sowohl beiläufig als auch glaubwürdig und wirkt in keiner Weise demonstrativ.

Giuseppees Angaben und Erzählungen erscheinen überaus stimmig, selbst wenn man einen beträchtlichen Effekt sozialer Erwünschtheit in Rechnung stellen müsste.

## **7. Abschließende Einordnung**

Giuseppe lässt sich zu der Gruppe der ‚Erfolgreichen‘ rechnen. Die bestandene Hauptschulabschlussprüfung und die daran anschließende Qualifizierungsmaßnahme bieten ihm die Chance zur Integration in die Arbeitswelt und damit zur Erfüllung normalbiografischer Erwartungen. Die durch die Sonderschulbesuche bedingte ‚Abweichung‘ ist wettgemacht. Sein ganzer Habitus drückt die Zufriedenheit darüber aus, durch eine erfolgreiche Initiation in die Arbeitswelt einen anerkannten Platz in der Gesellschaft gefunden zu haben.

Giuseppees Erfolg beschränkt sich dabei nicht nur auf seine berufliche Eingliederung. Die Tatsache, dass er als ehemals ‚erziehungsschwieriger‘ Schüler heute Jugendarbeit in einem als sozial problematisch geltenden Wohnviertel leistet, stellt einen nicht unbeträchtlichen sozialen Erfolg und Prestigegewinn dar.

An einer detaillierten Analyse von Giuseppees Schulkarriere – zu der die vorliegenden Daten nicht endgültig ausreichen – ließe sich wahrscheinlich prototypisch nachweisen, in welchem hohem Maße schulische Leistungsbeurteilungen von Konformitätskriterien bestimmt sind, unterrichtsstörende Verhaltensmuster als generelle Verhaltensstörung und Leistungsschwäche interpretiert werden.<sup>25</sup> Giuseppees späterer Erfolg dürfte daher mit einem enormen Anpassungsprozess einhergegangen sein.

---

<sup>25</sup> Dass abweichendes Verhalten aber keineswegs stark mit Leistungsschwäche korreliert, ist ein empirisch gesicherter Befund der Sozialisationsforschung (vgl. z.B. Dietz u.a. 1997, 77)

Hinsichtlich der Bedeutung und Funktion von Medien lässt sich sagen, dass der Mediennutzung insgesamt und insbesondere dem Lesen in Giuseppe's momentaner Freizeitgestaltung keine subjektiv bedeutsame Position eingeräumt wird und dass den Medien nur eine sekundäre Bedeutung zukommt.

Lesen wird wahrscheinlich ausschließlich zu Informations- und Ausbildungszwecken eingesetzt, dient dem Wissenserwerb. Abgesehen vom mütterlichen Vorlesen in der frühen Kindheit lassen sich keine Hinweise auf Erfahrungen mit ästhetisch-literarischen Texten ausmachen. Auch der Deutschunterricht scheint dieses Manko in keiner Form behoben zu haben. Soweit dessen Inhalte und Arbeitsformen aus Giuseppe's Angaben überhaupt zu rekonstruieren sind, konzentrierte sich der Unterricht auf den Einsatz von Sachtexten. Praktiken eines Literaturunterrichts sind nicht zu erkennen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten – so sie denn stattgefunden haben sollte – war für Giuseppe von keinerlei subjektiver Bedeutsamkeit und blieb für den Verlauf seiner Medien- und Lesepraxis nahezu folgenlos.

## **Manuela: „Ich hab so vor zwei Jahren erst angefangen zu lesen“**

### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Manuela, 19 Jahre, besucht zum Zeitpunkt des Interviews eine überbetriebliche Ausbildungsmaßnahme in der Gastronomiebranche. Manuela versucht nach Abschluss der Förderschule für Lernbehinderte den Hauptschulabschluss zu erwerben, scheitert aber an der Prüfung. In die Ausbildungsmaßnahme ist sie vom Arbeitsamt vermittelt worden. Ursprünglich wollte sie eine Ausbildung zur Floristin machen, erhält aber keinen Ausbildungsplatz: *Ich hab da auch schon Praktikum gemacht und dann hab ich Bewerbungen geschrieben und dann kamen andauernd Briefe, wir brauchen keine, oder so.* Mit ihrer momentanen Tätigkeit ist Manuela nicht unzufrieden, dennoch betrachtet sie diese als Notlösung. Obwohl sie unmittelbar vor Abschluss ihrer Ausbildung steht, hat Manuela noch keine konkreten Zukunftspläne. Sie weiß nicht, was sie mit der Ausbildung anfangen soll und ob sie überhaupt Chancen hat, in ein dauerhaftes Arbeitsverhältnis übernommen zu werden.

Manuela, die einer deutschsprachigen Familie entstammt, lebt noch bei ihren Eltern. Über ein eigenes Zimmer verfügt sie erst seit dem kürzlich erfolgten Auszug ihrer älteren Schwester.

## **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Vor Beginn des Interviews wirkt Manuela äußerst angespannt. Erst nach einem längeren Vorgespräch, das sich der Frage der Anonymität und Vertraulichkeit widmet und Bedenken Manuelas auszuräumen versucht, löst sich diese Anspannung. Eine leichte Verunsicherung bleibt aber durchgängig bestehen. Zu Beginn des Interviews macht Manuela einen vorsichtigen aber konzentrierten Eindruck, gegen Ende wirkt sie dagegen leicht nervös, fahrig und abgelenkt, ihre Äußerungen fallen zunehmend knapper aus. Längere Narrationen Manuelas kommen im gesamten Gesprächsverlauf nur gelegentlich zustande. Das Interview ist geprägt von einem Wechsel zwischen einigen narrativen und zahlreichen dialogischen Sequenzen. Dieser Rhythmus dürfte der sprachlichen Leistungsfähigkeit sowie der Konzentrationsfähigkeit Manuelas entgegenkommen. Im Anschluss an das Interview thematisiert Manuela erneut die Frage der Anonymität. Nach Abschalten des Aufnahmegerätes wirkt Manuela merklich gelöster und unbefangener. So nutzt sie ausgiebig die Gelegenheit, nochmals ihre Ausbildungs- und Arbeitssituation zum Gesprächsgegenstand zu machen.

## **3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung**

Manuela wird zunächst in eine Grundschule eingeschult, die sie bis zum Ende der zweiten Klasse besucht. Im Laufe des dritten Schuljahrs erfolgt Manuelas Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte. Hier verbringt sie den Rest ihrer Schulzeit. Nach dem gescheiterten Versuch den Hauptschulabschluss zu erlangen, durchläuft Manuela vor Beginn der momentanen Ausbildungsmaßnahme zunächst das Berufsvorbereitungsjahr und daran anschließend eine Qualifizierungsmaßnahme im Bereich elektronischer Datenverarbeitung beim Internationalen Bund für Sozialarbeit. Ihre Sonderschulüberweisung sieht sie durch generelle Lernschwierigkeiten in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik bedingt: *Weil es so schnell ging und weil es zu schwer war für mich.* Sie erlebt den Übergang in die Sonderschule als Lernerleichterung: *Das war zwar auch ein bisschen schwer, aber es ist besser erklärt worden. Die Lehrer haben sich mehr Zeit genommen, das zu erklären. Die Klassen waren kleiner.* Gleichzeitig räumt sie ein, dass der Schulwechsel für sie überraschend ge-

kommen sei und eine emotionale Belastung dargestellt habe: *Weil früher hab ich nie gedacht, dass ich mal auf die Sonderschule muss.* Im Rückblick auf ihre Sonderschulerfahrungen erhebt sie die Forderung nach konsequenter individueller Lernhilfe und nach einem langsamen Vorgehen im Unterricht:

*[...] dass sich die Lehrer auch mehr Zeit genommen hätten [...], um es zu erklären, wie es funktioniert. Weil es waren ein paar Schüler, die sind gut mitgekommen und dann, dann waren da ein paar, die, die sind nicht gut mitgekommen. Und die waren halt andauernd hinten dran gehangen.*

Bereits zu Beginn des Interviews stellt Manuela ihre Schwierigkeiten mit dem Lernbereich Lesen in den Mittelpunkt ihrer Lern- und Schulproblematik. Sie betont, dass diese Lernschwierigkeiten bis heute unvermindert anhalten würden. Die aus dieser Themensetzung resultierende Fehlinterpretation des Interviewers, bei Manuela bestünden unverändert massive Probleme mit der Lesetechnik und sie sei möglicherweise zur Gruppe der funktionalen Analphabeten zu rechnen, beeinflusst – bis zur späteren Aufklärung dieses Missverständnisses – das Interviewerverhalten erheblich.

#### **4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung**

Manuelas Freizeitgestaltung wirkt wenig abwechslungsreich. Sie gibt an kaum auszugehen, Kinobesuche bilden die seltene Ausnahme. Manuela verbringt ihre Freizeit entweder in der elterlichen Wohnung oder bei ihrem Freund; daneben führt sie hin und wieder ihren Hund aus und macht gemeinsam mit ihrem Freund gelegentlich einen Stadtbummel: *[...] so in der Stadt rumlaufen, Stadtbummel, das machen wir schon.* Bis zum Ende ihrer Schulzeit ist sie Mitglied eines Schwimmvereins und trainiert regelmäßig. Das Schwimmtraining habe sie danach aus Zeitmangel aufgeben müssen. Mediennutzung, insbesondere TV-Nutzung, scheint fester Bestandteil ihres Alltags zu sein, ohne dass Manuela dies besonders erwähnenswert findet oder dazu ausführliche Angaben macht. Manuela berichtet von Konflikten mit der Schwester, die sich auch an der Programmauswahl entzünden. Seit dem Auszug der Schwester hat sich die Situation in der elterlichen Wohnung merklich entspannt: *Jetzt ist es viel besser.*

Manuelas heutige Auswahl der TV-Inhalte lässt sich als eine Mischung aus gezielter Orientierung an der Programmstruktur und der ungezielten Suche nach interessanten Sendungen beschreiben: *[...] zuerst guck ich was, wo ich weiß, dass es kommt. ,Unter uns' und so und, wenn das fertig ist, dann schalt ich um und guck, was noch so alles*

kommt. Die erwähnte Soap *Unter uns* zählt ebenso wie die Gefängnisserie *Hinter Gittern - Der Frauenknast* zum festen Bestandteil von Manuelas TV-Rezeption: ‚*Unter uns*‘ und ‚*Hinter Gittern*‘ *guck ich eigentlich jede Woche an*. Ihr Interesse an diesen Serien und deren Thematik kann Manuela nicht näher beschreiben oder konkretisieren. Musikalische Vorlieben besitzt Manuela keine, sie hört: *Alles eigentlich, keine bestimmte Richtung*. Bei Langeweile wendet sich Manuela auch Computerspielen zu.

#### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

In Manuelas aktueller Mediennutzung spielt auch Lesen eine Rolle. Sie selbst bezeichnet sich als Leserin. Beim Lesen handelt es sich dabei um eine biografisch noch relativ junge Medienpraxis. Manuela erwähnt ausdrücklich, dass sie früher nie gelesen und erst vor etwa zwei Jahren mit (außerschulischem) Lesen begonnen habe: *Also früher hab ich eigentlich nichts gelesen. Ich, ich hab so vor zwei Jahren erst angefangen zu lesen, was mich so interessiert*. Manuelas Lektürepraxis erfolgt im Medienverbund. Zum Lesen angeregt wurde sie durch TV-Serien; so nennt sie Bücher zu den bereits genannten Serien *Unter uns* und *Hinter Gittern - Der Frauenknast* als Lektürestoffe, *weil die Serien interessieren mich halt*.<sup>26</sup> In ihrer subjektiven Einschätzung nimmt Lesen inzwischen beachtliche Zeitkontingente ihrer Freizeit in Anspruch: *Das mach ich schon oft*.

In Manuelas Lesesozialisationsverlauf – soweit dieser sich aus ihren Angaben rekonstruieren lässt – war Lesen bis zur Anregung durch die TV-Serien bedeutungslos. Auf prä- und paraliterarische Erfahrungen kann sie nicht zurückblicken, elterliches Vorlesen verneint sie ausdrücklich. Den Printmedien generell kommt im Alltag der übrigen Familienmitglieder nur eine randständige Bedeutung zu, Lesen ist kein fester Bestandteil der familialen Medienpraxis.

Zwar negiert Manuela hinsichtlich ihrer Lesebiografie zunächst jegliche frühere außerschulische Lektürepraxis, erwähnt im weiteren Verlauf des Interviews aber die Jugendzeitschrift BRAVO als Lesestoff, die sie seit ihrer Kindheit regelmäßig erwerbe. Ihre Nutzung der BRAVO beschreibt Manuela dabei als zunächst ausschließlich auf das Anschauen und Ausschneiden der Bilder beschränkt: *[...] da hab ich sie angeguckt*.

*Weil früher war ich ja keine Leserin, wie gesagt, aber ich hab die ganzen Leute ausge-*

---

<sup>26</sup> Seit 1998 erscheinen jährlich mehrere Titel zur Gefängnisserie *Hinter Gittern*. Jeder Band, mit einem Umfang von ca. 240 Seiten, widmet sich dem Schicksal und der Knastkarriere einer der Hauptdarstellerinnen. Zur TV-Soap *Unter uns* sind im Zeitraum von 1998-2000 insgesamt fünf Titel erschienen. Inhaltlich sind diese Bände mit Liebes-Heftromanen vergleichbar, besitzen aber mit etwa 200 Seiten einen deutlich größeren Umfang.

*schnitten und hab sie aufgehängt immer. [...] Angefangen zu lesen hab ich sie zwei Jahre später (lacht) erst.*

Manuela grenzt ihre Lesepraxis und ihre Lesefertigkeit scharf vom schulischen Unterricht und dessen Anforderungen ab. Sie betont wiederholt, dass ihre schulischen Leseschwierigkeiten in direktem Zusammenhang mit den schulischen Inhalten gestanden hätten, ihre Lesefertigkeit stark von ihrem Interesse abhängt: *Bücher so, wo mich interessieren, die kann ich eigentlich gut lesen, aber was halt so Schulsache ist, das klappt halt nicht.* Neben dem Desinteresse an schulischen Inhalten sei die eingesetzte Methode des lauten Lesens für ihre Schwierigkeiten verantwortlich: *Nur das laute Lesen, das war halt schwierig und das ist, das ist bis heute schwierig.*

### **5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts**

Mit Lesen im schulischen Zusammenhang assoziiert Manuela ausschließlich die Methode des lauten Lesens. Nach ihrer Darstellung handelt es sich dabei nicht nur um die gängige, sondern vielmehr um die alleinige schulische Umgangsform mit Texten: *Der Lehrer hat halt dann gesagt, Buch rausholen, Seite soundsoviel. Und dann, und dann hat er halt, hat sie halt aufgerufen und die haben dann halt gelesen. [...] Dann haben wir das halt gelesen gehabt und hinterher haben wir erzählen müssen, wie er war und was drin passiert ist. Also mit eigene Worte. So nacherzählen.*

Über ein gemeinsames lautes Erlesen des Textes und dessen Inhaltssicherung mittels Nacherzählen oder Fragen zum Text hinaus erinnert sie sich an keine weitergehende Umgangsform. Den Einsatz von Verfahren zur weiterführenden Textaneignung oder zur Textanalyse verneint Manuela ebenso explizit wie die Verwendung literarischer Langformen. Auch die Möglichkeit der Artikulation eines subjektiven Geschmacksurteils hat ihren Angaben zufolge nicht bestanden.

Über Erinnerungen an konkrete Textinhalte verfügt Manuela nicht. Die von ihr formulierten Angaben zu Themengebieten, die im Unterricht behandelt wurden, lassen die Vermutung nahe liegend erscheinen, es seien im Unterricht vorrangig Texte zu Sachthemen gelesen worden. Manuela verfügt über keine Erinnerung an die Verwendung ästhetischer Texte im Unterricht. Konturen eines Literaturunterrichts sind nicht auszumachen. Manuelas Angaben zum Deutschunterricht beziehen auch ihre Erfahrungen mit dem Berufsschulunterricht ein, in ihrer Wahrnehmung gleichen sich der Deutschunterricht an Sonder- und Berufsschule, bestehen keinerlei prinzipielle Unterschiede.

## 5.1 Einstellungen zu Schule und Unterricht

An Manuelas Angaben lässt sich eine konventionelle Vorstellung von Schule und Unterricht ablesen. Schule solle auf einen qualifizierten Abschluss vorbereiten und nicht *viel zu viel anders machen*. Ihr Scheitern an der Hauptschulprüfung dürfte zu dieser Haltung erheblich beigetragen haben: *Ich tät sagen, da muss man den Stoff durchnehme für Prüfungen und so. Also den Hauptschulabschluss und so, ansonsten kann es nämlich sein, dass man den nicht schafft.*

Einen Einbezug von Freizeitlesestoffen in den Unterricht hält Manuela aus diesem Grund für nicht realisierbar: *[...] das wär bestimmt gut. Doch das gehört leider nicht zum Unterricht dazu.* Unterrichtsinhalte und -fächer, die nicht prüfungsrelevant sind bzw. deren Sinn und Legitimität ihr nicht einsichtig sind, lehnt Manuela ab. Exemplarisch führt sie hierzu das Unterrichtsfach Religion an. Neben dieser allgemeinen Forderung nach Konzentration des Unterrichts auf prüfungsrelevante Stoffe und Themen formuliert Manuela keinerlei weitere Kritik an Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden; sie moniert ausschließlich uneinheitliche Kriterien verschiedener Lehrkräfte in Bezug auf Wahrung der Unterrichtsdisziplin und Sanktionsmaßnahmen.

## 6. Selbstbild und Selbstpräsentation

Unterschwellig und weniger demonstrativ als bei einigen männlichen Gesprächspartnern klingt auch bei Manuela das Motiv der Einsicht in früheres Fehlverhalten und das der Läuterung an: *Früher hat mich normalerweise Schule nicht so interessiert. Heute ist das anders.* Trotz dieses Rückgriffes auf die häufig anzutreffende Argumentationsfigur der mangelnden Motivation verwendet Manuela diese nicht als alleiniges Erklärungsmuster ihres schulischen Scheiterns. Hierin unterscheidet sie sich von denjenigen männlichen Jugendlichen innerhalb des Sample, die Motivationsmangel und die daraus resultierende ‚Faulheit‘ zur alleinigen Ursache ihres Schulversagens stilisieren. Ihr schulisches Scheitern weist Manuela dennoch sich selbst zu, *da war ja eigentlich ich selber schuld*. Diese Haltung der Selbstzuweisung des Schulversagens – zumeist in Verbindung mit der Internalisierung von Fremdzureisungen – lässt sich bei der Mehrzahl der InterviewpartnerInnen nachweisen.

## 7. Abschließende Einordnung

Manuelas Medien- und Freizeitpraxis scheint von Gleichförmigkeit und Routine geprägt, die AV-Mediennutzung fest in den Alltag eingebettet.

Schwieriger zu beurteilen ist Manuelas Lesepraxis. Zunächst fällt die strikte Unterscheidung zwischen schulischem und privatem Lesen auf, wie sie von Manuela vorgenommen wird. Diese Unterscheidung durchzieht und prägt das gesamte Interview. Ihrer Darstellung zufolge spiegle sich diese Trennung auch in der (technischen) Lesefertigkeit wider: schulische Lektüre falle ihr schwer, private Lektüre dagegen nicht. Obgleich sich dieser Widerspruch dahingehend auflösen scheint, dass schulisches Lesen für Manuela lautes Lesen bedeutet, bleibt unklar, ob und wann Schwierigkeiten mit der technischen Lesefertigkeit bestanden haben. Manuelas Angaben zum Schriftspracherwerb sind uneindeutig. So werden Schwierigkeiten mit dem Lesen als ein zentrales Lernproblem angeführt und als ein gewichtiger Grund für die Sonderschulüberweisung erwähnt. Auch die Erzählung zur Nutzungspraxis der BRAVO lässt länger andauernde Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb vermuten. Manuelas Reduzierung ihrer Leseprobleme auf die Technik des lauten Lesens stellt möglicherweise eine nachträgliche Rationalisierung und Entlastungsstrategie dar.

Feststehen dürfte, dass Manuela die Anforderung des lauten Lesens auch heute noch Schwierigkeiten und Kopferbrechen bereitet, sie das (stille) Erlesen von längeren Texten aber kaum mehr vor Schwierigkeiten stellt. Die angegebene Lesepraxis, deren Darstellung glaubwürdig erscheint, ist ein klares Indiz dafür. Zur Bewältigung der angeführten Bände ist Leseausdauer und Konzentrationsfähigkeit notwendig, selbst wenn man in Rechnung stellt, dass die Kenntnis der Protagonisten und des Stoffes eine erhebliche Lektüererleichterung darstellt.

Beachtenswert an Manuelas Leseverhalten ist ein weiteres Moment: In ihrem bisherigen Lesesozialisationsverlauf sind keinerlei förderliche Faktoren auszumachen. Das kulturelle Klima in der Familie dürfte als tendenziell lesehemmend einzuschätzen sein; Indizien, die auf kompensatorische Anstrengungen der Schule hinweisen könnten, sind nicht auffindbar. Manuelas heutige Lesepraxis scheint sich vollkommen unabhängig vom schulischen Umgang mit Texten entwickelt zu haben. Mit anderen Worten: Es ist zu vermuten, dass Manuela sich das Medium selbst erobert und die entsprechenden Rezeptionsformen eigenständig ausgebildet hat. Auch die subjektive Einschätzung Manuelas, dass das Lesen beträchtliche Zeitkontingente in Anspruch nehme, dürfte der Aneignungsform geschuldet sein. Da in ihrer bisherigen Biografie außerschulische Lek-



türe keinerlei Bedeutung besaß, wird die gelegentliche Lektürepraxis heute subjektiv als häufiges Lesen eingeschätzt.

Welche Funktion diese Lektürepraxis für Manuela besitzt, ist nicht definitiv zu eruieren. Manuela ist nicht dazu in der Lage, ausführliche oder ergiebige Angaben zu ihrer Lesemotivation zu machen. Daher können nur recht allgemeine Vermutungen angestellt werden. So ist anzunehmen, dass der Lektüre die Funktion der Entspannung und Ablenkung zukommt, möglicherweise auch die der Lebenshilfe und der Gegenwart zur Realität. Manuela konnte somit mit der evasorischen Funktion des Lesens Erfahrung sammeln – eine Funktion, die im Kontrast zum erlebten Schulunterricht steht, dessen Schwerpunkt in Manuelas Rekonstruktion auf der wissensvermittelnden Funktion des Lesens liegt. Gemessen an den normativen Kriterien der Literaturwissenschaft und des Unterrichts sind die erwähnten Lesestoffe der sog. Trivialliteratur zuzuordnen. Die Frage, inwiefern Manuelas Lektürepraxis eine psychisch kompensatorische Funktion zukommen könnte, lässt sich aus dem vorliegenden Material nicht abschließend beantworten.<sup>27</sup>

## **Rüdiger: „Das Buch muss spannend sein“**

### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Das Interview mit dem 16jährigen Rüdiger findet unmittelbar vor Beginn der Sommerferien statt. Rüdiger hat im zurückliegenden Schuljahr die achte Klasse einer Förderschule absolviert und wird diese auch im Abschlussjahr besuchen. Rüdiger plant die Hauptschulprüfung abzulegen, um seinen Berufswunsch, eine Ausbildung zum Zimmermann, realisieren zu können.

Rüdiger lebt mit beiden Elternteilen und einer jüngeren Schwester in einer gemeinsamen Wohnung und verfügt dort über ein eigenes Zimmer. Ausgestattet ist sein Zimmer mit einer Stereoanlage und einem *ganz kleinen Fernseher*. Über einen eigenen Computer verfügt Rüdiger zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr, sein Gerät ist seit einiger Zeit defekt. Rüdiger ist ebenso wie die übrigen Familienmitglieder deutscher Staatsbürger.

---

<sup>27</sup> Insbesondere im Kontext der ideologiekritisch ausgerichteten Trivialliteraturdiskussion der 70er Jahre wurde die Entlastungsfunktion der Lektüre ‚trivialer‘ Lesestoffe betont.

## **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Am Tag vor dem Interview mit Rüdiger war dessen Freund Thomas befragt worden; dieser hatte ihn über Verlauf und Inhalt des Gesprächs bereits informiert. Dennoch besteht anfangs eine unverkennbare Nervosität, die im Verlauf des Interviews einem ruhigen und konzentrierten Antwortverhalten weicht. Rüdiger besitzt eindeutig kommunikative Kompetenzen, er kann detailliert und ausführlich berichten. Sein Sprechtempo ist bedächtig und ruhig. Allerdings benötigt er zur Entwicklung längerer Erzählsequenzen immer wieder Anstöße. Den dadurch bedingten Wechsel zwischen narrativen Passagen und kleinschrittigen Nachfragen meisterte er problemlos. Zudem verfügt Rüdiger über ein relativ hohes Maß an sprachlichem Abstraktionsvermögen. So ist er in der Lage, prägnante und nachvollziehbare Inhaltsangaben von rezipierten Medienprodukten zu geben, zudem kann er in Ansätzen über seine Medienpräferenzen reflektieren sowie Kritik an schulischen Unterrichtsinhalten formulieren und diese argumentativ stützen.

## **3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung**

Rüdiger absolviert die ersten beiden Schuljahre auf einer Regelgrundschule und wird von dort auf die Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen. Zu den Gründen seines Scheiterns in der Grundschule gibt er nur vage Auskunft: *Ich war halt, ich hab halt nicht so aufgepasst, würd ich sagen, hab nix mitgekriegt, nicht viel mitgekriegt. (Pause) Dann kapiert man's auch nicht so gut, irgendwann nicht mehr (Pause)*. Er betont zugleich aber ausdrücklich, mit dem Leseerwerb keinerlei Schwierigkeiten gehabt zu haben: *Im Lesen war ich gut, sehr gut sogar*. Auch für seine aktuelle Schulsituation konstatiert er gelegentliche Lernprobleme, insbesondere im Fach Mathematik, die er auf unkonzentriertes und undiszipliniertes Verhalten zurückführt: *Ja, weil ich voll der Schwätzer bin. Ich kann meine Klappe nicht halten*.

## **4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung**

Rüdigers Freizeitgestaltung kann als durchaus alterstypisch bezeichnet werden. Im Mittelpunkt stehen Aktivitäten im Freundeskreis und sportliche Betätigungen (Fußball, Basketball). In der Peergroup werden auch zeitaufwändige Geländespiele im Wald veranstaltet:

*Ja, das ist etwas komplizierter. Zu Hause in (Ortsangabe), da haben wir Gruppen, so Cliques und da haben wir dann so ne Mannschaft aufgemacht, die dann für Bundes-*

*wehr und so übt und da haben wir dann meistens Funkgeräte, die wo dann tausend Meter und so gehen. Da geht dann halt immer einer in den Wald oder so und wir funken dann eben von außen. [...] Das geht dann samstags los [...] und dann bis mittags und dann den halben Tag.*

Neben den bislang aufgezählten Freizeitbeschäftigungen kommt auch der Medienrezeption eine wichtige Bedeutung zu. Rüdiger nutzt ein breites Spektrum an Medien, das von Film, Fernsehen und Musik über Computer bis hin zu Printmedien unterschiedlichster Art reicht.

Seine Filmpräferenzen liegen auf Action- und Karatefilmen; als Beispiele werden *Terminator* und Filme mit Jackie Chan und Bruce Lee erwähnt, auch an Sciencefiction-Filmen findet er Gefallen. Daneben prägt sein sportliches Interesse Rüdigers Fernsehverhalten; einzelne Sportsendungen werden gemeinsam mit dem Vater angeschaut. Besondere Musikvorlieben nennt Rüdiger dagegen nicht. Vielfältig wird wiederum der Computer eingesetzt, der zunächst als Spielgerät, aber auch als Lernmittel verwendet wird, schließlich sogar als Arbeitsgerät zum Verfassen eigener literarischer Texte dient. Bei der Computernutzung dürfte die soziale Komponente keinen unwesentlichen Faktor darstellen. Einzelne Programme und Spiele werden gemeinschaftlich genutzt, die Texte werden zusammen mit dem Freund Thomas verfasst, auf dessen Computer Rüdiger zurzeit angewiesen ist.

#### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

In Rüdigers aktueller Mediennutzungspraxis kommt dem Lesen ein gewichtiger Stellenwert zu. Er rechnet Lesen zu seinen wichtigen Hobbys und konturiert sich als Vielleser. Rüdiger verfügt eindeutig über eine habitualisierte Lesepraxis; Lesen besitzt einen festen Platz in seinem Medienalltag und wird regelmäßig ausgeübt. Das Spektrum seiner Lesestoffe reicht von einer überregionalen Boulevardzeitung und einer seriösen regionalen Tageszeitung über auflagenstarke Zeitschriften (FOCUS, STERN) und Sportmagazine hin zu Comics und Unterhaltungsliteratur (Krimis, Sciencefiction).

Rüdiger ist in der Lage sein Interesse an fiktionalen Lesestoffen näher zu beschreiben. Als zentrales und wichtigstes Auswahlkriterium nennt er ‚Spannung‘, zudem stellt er das Kriterium des Realitätsbezugs auf:

*Das Buch muss erstens spannend sein, zweitens muss, (kurze Pause) darf nicht irgendwas mit Zauber oder Magie drin sein, höchstens ein bisschen, wie zum Beispiel, ‚Krieg der Sterne‘, aber nicht groß irgendwelche Übertreibungen oder so, schon reale Sachen.* Fantastische Elemente müssen also naturwissenschaftlich-rational erklärt werden können oder zumindest plausibel erscheinen – so ließe sich Rüdigers Forderung nach Realitätsbezug interpretieren.

Rüdigers Lesepraxis findet dabei auch im Medienverbund statt; er liest Bücher zu Spielfilmen und TV-Serien. Als wichtigste Bezugsquelle für den Lesestoff dient eine öffentliche Bibliothek, die er regelmäßig aufsucht. Neben Printmedien leiht er sich dort Computerspiele und Software aus. Aus dem Spektrum der genannten Lesestoffe lässt sich die Annahme ableiten, dass Rüdigers aktuelle Lesepraxis vorrangig Unterhaltungs- und interessen geleiteten Informationszwecken dient, dass er also mit Lesen kein (Weiter-)Bildungs- oder Arbeitskonzept verbindet.

Förderliche Aspekte in Rüdigers Lesebiografie sind nur in Spuren auszumachen. Die Frage nach elterlichem Vorlesen beantwortet er nur zögerlich positiv, gibt über Vorlesestoffe nur vage Auskunft; Angaben zu einer kindlichen Lesepraxis werden nicht gemacht. Mit dem Vater dürfte in der Familie allerdings ein eindeutiges Lesevorbild vorhanden sein, dessen Interessenschwerpunkt auf vielfältiger Zeitschriftenlektüre liegt. Besonders bemerkenswert an Rüdigers Medienpraxis ist die bereits angesprochene Schreibpraxis, die in engem Kontext zu seiner Lesepraxis stattfindet. Rüdiger verfasst literarische Texte, führt dabei einerseits seine thematischen Interessen aus der Lektürepraxis fort und schreibt hauptsächlich Sciencefiction-Erzählungen. Andererseits werden auch weitere Themengebiete bearbeitet. So gibt Rüdiger an, bereits Liebesgeschichten verfasst zu haben, zu deren Inhalt und Struktur er aber keine Angaben macht. Das Verfassen der Geschichten findet gemeinsam mit dem Freund Thomas statt. Diesen kollektiven Schreibprozess umschreibt er wie folgt:

*Ich schreib halt mehr Geschichten mit meinem Freund zusammen. [...] Ich und der Thomas schreiben ellenlange Sciencefiction-Geschichten und irgendwelche Fantasiegeschichten [...] Wenn wir einmal angefangen haben, dann geht's ganz schnell.*

Genauere Angaben zum Schreibprozess selbst und zu einzelnen Schreibansätzen kann Rüdiger nicht machen. Obgleich er betont, dass sie Ideen für ihre Geschichten *von alleine kriegen*, ist anzunehmen, dass thematisch und strukturell eine Anlehnung an re-

zipierte Medienprodukte erfolgt. Eingebettet ist ihre Schreibpraxis in einen produktorientierten Deutschunterricht, in dessen Kontext ihre Texte gewürdigt werden und zugleich ein Mittel zur Erlangung sozialer Anerkennung darstellen. Diese Form der Anerkennung dürfte nicht unerheblich zur Schreibmotivation beitragen. Rüdiger erklärt mit gewissem Stolz, dass ihre Texte im schulischen Raum bereits öffentlich ausgestellt worden seien. Schließlich dürfte noch der Einsatz des Computers als Schreibwerkzeug einen zusätzlichen Anreiz darstellen.

### **5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts**

Rüdiger erinnert sich detailliert an konkrete Inhalte des Deutschunterrichts und kann auch zu den Arbeitsformen Auskunft erteilen. Seine Aussagen beziehen sich dabei vor allem auf das zurückliegende Schuljahr. Hieraus ist zu entnehmen, dass in seiner Klasse der Umgang mit ästhetischen Texten offenbar Bestandteil des Unterrichts ist, somit keine ausschließliche Konzentration auf Sprach- und Grammatikunterricht stattfinden dürfte. So berichtet er ausführlich über die Lektüre von Härtlings Kinderroman *Ben liebt Anna*, dessen genauen Titel er zwar nicht erinnert, dessen Inhalt er aber wie folgt umschreibt:

*Also, ja. Da haben wir irgendwas mit einer Anna gelesen. Das ist ein Buch, da ging's halt um ein Mädchen, das irgendwie neu da ist. Es ist eine Polin und dann wurde es halt immer als Außenseiter angesehen. Bis dann irgendwann mal ein Junge gekommen ist. Der hat sich dann immer mit der verabredet halt so und dann sind sie halt befreundet gewesen und dann haben sie halt so nen Lebenslauf von sich geschrieben.*

Allerdings ist Rüdiger vom Inhalt des Buches wenig angetan, seine Ablehnung begründet er folgendermaßen:

*Ich fand das relativ schlecht, [...] Zuerst mal der Autor, der hat irgendwelche Wörter benutzt, was zu dem Thema generell nicht passen tut und die Geschichte an sich (missfallende Mimik) (Pause) I: Kannst du erklären, was dir nicht gefallen hat?*

*R: Eigentlich war's nichts für unser Alter. Das ist eher so Kinderkram, kindisches Zeug, eher so für Kleinere, so Grundschule oder so.*

Seine Kritik richtet sich also nicht gegen das Genre Liebesgeschichte als solches, vielmehr lehnt er den Roman als altersinadäquat ab, hat somit erkannt, dass sich der Titel an Kinder und nicht an Jugendliche richtet. Dieser Kritikpunkt der Altersunangemessenheit der Lerngegenstände wird im weiteren Verlauf des Interviews von Rüdiger nochmals

aufgegriffen und auch auf den Buchbestand der Klassenbibliothek bezogen. Schließlich gründet sich seine Ablehnung des Textes auf die Darstellung der Figuren und dessen offenen Schluss. Ganz offensichtlich erfüllt Härtlings Roman Rüdigers Erwartungen an eine Liebesgeschichte in keiner Weise, kollidiert wahrscheinlich mit seinen bisherigen literarischen und medialen Erfahrungen:

*Da. Es müssen halt gescheite Personen mitspielen, es muss am Ende, was sein, was man wirklich verstehen kann und so. Und dann muss man es auch so schreiben, dass es sich auch wie eine Liebesgeschichte anhört und lesen lässt.*

An Arbeitsformen des Literaturunterrichts nennt Rüdiger zunächst Verfahren der Inhaltssicherung, die Texterschließung erfolgt dabei sowohl durch gemeinsames als auch individuelles Lesen:

*Also, wir kriegen dann die Bücher, dann fangen wir in der Schule an zu lesen und dann kriegen wir daraus Hausaufgaben. Entweder müssen wir irgendwas abschreiben oder wir müssen ein paar Seiten lesen. I: Wenn ihr die als Hausaufgaben gelesen habt, was macht ihr dann damit in der Schule? R: Wir besprechen die und lesen sie dann gemeinsam in der Schule.*

Auf Nachfrage erinnert Rüdiger sich auch an eine produktionsorientierte Aufgabenstellung: *Wir haben zu dem Buch ein Bild gemalt und zwar zu einer ganz bestimmten Seite, die haben wir lesen müssen und haben das, was da drin steht, malen müssen.*

Neben diesen Angaben zur Erarbeitung des Härtling-Romans nennt Rüdiger die häufige Verwendung von Arbeitsblättern und die Benutzung des Lesebuchs als Arbeitsformen. Im Zusammenhang mit Lesebuchtexten, die er grundsätzlich ablehnt, äußert Rüdiger auch implizite Vorbehalte an der inhaltlichen Ausrichtung schulischer Lesestoffe. Seine Abneigung begründet er zunächst ausschließlich mit deren Status als schulische Lerngegenstände und seiner persönlichen Aversion gegenüber Schule allgemein: *Nicht besonders, weil das sind halt Schulbücher und Schule liegt mir halt nicht so.* Im weiteren Verlauf seiner Argumentation wird dann erkennbar, dass er sich die Lektüre von Texten seines literarischen Hauptinteressengebietes, der Sciencefiction, wünschen würde. Denn obgleich die Lehrkraft den SchülerInnen gelegentlich verschiedene Lektürevorschläge unterbreitet und der Klasse ein Mitspracherecht bei der Auswahl einräumt, fanden seine thematischen Interessen bislang noch keine Berücksichtigung. Trotz Rüdigers Kritik an der inhaltlichen Ausrichtung des Literaturunterrichts ist dennoch

anzunehmen, dass seine Schreib- und Lesepraxis insofern gestützt wird, als dass dieser Wertschätzung entgegengebracht wird und sie zu seiner sozialen Anerkennung beiträgt.

## **6. Selbstbild und Selbstpräsentation**

Obgleich Rüdiger eine explizite Selbsteinschätzung seines Scheiterns in der Regelschule vermeidet, weist auch er seine Lernschwierigkeiten implizit sich selbst zu, indem er seine Unkonzentriertheit und sein undiszipliniertes Verhalten anführt. Ebenfalls klingt mit der bereits im vorangegangenen Abschnitt zitierten Formulierung, dass Schule ihm halt nicht so liege, eine grundlegende Ablehnung von Schule mit einer Spur von Resignation an, die auf schulische Misserfolgserfahrungen gegründet sein könnte. Dennoch scheint ihm sein momentaner Status als Sonderschüler keine erheblichen Identitätsschwierigkeiten zu bereiten. Dies mag darin begründet liegen, dass er mit dem angestrebten Hauptschulabschluss und der Zimmermannslehre eine normalbiografische Zukunftsperspektive besitzt. Die Realisierung dieses Ziels dürfte, dem Eindruck nach, den Rüdiger im Gespräch vermittelt, durchaus realistisch sein.

Im Hinblick auf seine Lese- und Schreibpraxis ist es Rüdiger zwar wichtig auf diese hinzuweisen, dennoch trägt diese Darstellung keine Züge der Selbststilisierung und des Selbstgefälligen. Seine Erzählweise ist sachlich und unpräntiös.

## **7. Abschließende Einordnung**

Rüdiger zählt zur kleinen Gruppe derjenigen Befragten des Sample, die über eine nennenswerte private Lesepraxis verfügen. Diese Lesepraxis ist eingebettet in ein Ensemble der Mediennutzung, Rüdiger nutzt eine breite Vielfalt an Medien und ist zugleich fähig, aus den verschiedenen Medienangeboten eine subjektiv sinnvolle Auswahl zu treffen. Seine Mediennutzungspraxis erfolgt aktiv und interessengetrieben. Rüdiger kann als ‚Vielnutzer‘ eines breiten Medienensembles bezeichnet werden. Ein solch breites Spektrum kann auch für Rüdigers Freizeitinteressen konstatiert werden. Die Mediennutzung ergänzt sich dabei mit den Lese- und Schreibinteressen. Einzelne thematische Vorlieben werden medienübergreifend aufgesucht bzw. auch schreibend weiter bearbeitet. Inhalte der AV-Medien dienen dabei als Leseanreiz und Schreibanregung.

Rüdigers Lese- und Schreibpraxis findet in einem sozialen Bezugsfeld statt. Mit seinem Vater teilt er das Interesse am Themengebiet Sport, mit dem Freund Thomas das Interesse am Schreiben literarischer Texte und den dabei bearbeiteten Stoffen. Es ist anzu-

nehmen, obgleich dies nicht ausdrücklich zur Sprache kommt, dass Schreib- und Lesepraxen auch in einen kommunikativen Zusammenhang eingebettet sind.

Eine definitive Einschätzung der Genese der Lesesozialisation Rüdigers fällt schwer. So lässt sich aus dem vorliegenden Material keine Einschätzung der Relevanz einzelner Faktoren ableiten. Es ist nicht festzustellen, welchen konkreten Einfluss Schule, Familie und Peerbeziehungen auf seinen Lesesozialisationsverlauf besitzen.

Für den schulischen Unterricht jedoch gilt, dass positive Effekte auf Rüdigers Lesesozialisationsverlauf im Bereich des Wahrscheinlichen liegen. Trotz Rüdigers Kritik dürften sowohl die Einbeziehung literarischer Texte in den Unterricht als auch die produktionsorientierten Elemente im Unterrichtsarrangement insgesamt leseförderliche Effekte zeitigen. Für die Schreibpraxis dürften solche positiven Effekte der Unterrichtsgestaltung als sicher anzunehmen sein.

In mehrfacher Hinsicht scheint Rüdiger einen Ausnahmefall darzustellen. Ein männlicher schulleistungsschwacher Jugendlicher mit Interesse an literarischer Lektüre und einer expressiven Schreibpraxis entspricht kaum den gängigen Erwartungen und den Befunden der Lesesozialisationsforschung, dies um so mehr, als förderliche Aspekte zwar in Ansätzen auszumachen sind, deren Zusammenwirken aber anhand des vorliegenden Materials nicht aufzuschlüsseln ist. Relativiert wird Rüdigers Sonderrolle aber bei Heranziehung von Thomas, der unter ähnlichen Bedingungen zu einer vergleichbaren Praxis gefunden hat. Da beide Befragte zudem eine enge Freundschaft verbindet, dürften sie sich gegenseitig in ihrer Schreib- und Lesepraxis angeregt und unterstützt haben.

## **Hamida: „Ich lese gut, aber versteh nicht leicht“**

### **1. Lebens- und Ausbildungssituation**

Hamida, 19 Jahre, besucht zum Zeitpunkt des Interviews eine Fördermaßnahme, die sie zur Ausübung von Hilfstätigkeiten in Großküchen qualifizieren soll. Nach dem Abschluss der Förderschule wird sie durch eine Sozialarbeiterin in diese Fördermaßnahme vermittelt. Im Rahmen dieser Ausbildungsmaßnahme arbeitet sie zurzeit in der Cafeteria eines Krankenhauses. Mit ihrer Tätigkeit und ihrem Arbeitsplatz ist Hamida zufrieden.



Hamidas Familie stammt ursprünglich aus einer ländlichen Region der Türkei, ihre Eltern sind im Zuge der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte in die Bundesrepublik gelangt. Sie selbst ist in der BRD geboren. Aufgewachsen ist sie aber nicht durchgängig in der Bundesrepublik. Mit fünf Jahren siedelt Hamida vorübergehend in die Türkei über und lebt dort bei Verwandten. Ihre Eltern verbleiben dagegen durchgehend in der Bundesrepublik. Zu den Gründen ihrer Übersiedlung in die Türkei gibt Hamida keine Auskunft. Es ist somit nicht zu entscheiden, ob mit der Einschulung in der Türkei eine drohende Sonderschuleinweisung vermieden werden sollte.<sup>28</sup> Im Alter von 14 Jahren kehrt Hamida zu ihren Eltern nach Deutschland zurück. Sie wohnt seitdem gemeinsam mit zwei jüngeren Brüdern in der elterlichen Wohnung und verfügt dort über ein eigenes Zimmer. Drei ältere Geschwister leben mit ihren Familien in der Türkei. In Kleidung und Auftreten erfüllt Hamida die Konventionen eines traditionell-konservativen Islamverständnisses. Ihre Aussagen zum Familienleben lassen einen stark behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil der Eltern annehmen. So untersagen die Eltern ihrer gesetzlich volljährigen Tochter eine geplante Reise in die Türkei und den Erwerb des Führerscheins.

Das Türkische wird von Hamida als die alleinige Verkehrssprache in der Familie bezeichnet, obgleich sie einräumt, dass ihre türkischen Sprachkenntnisse nicht immer zur Kommunikation ausreichen, sodass sie insbesondere in Unterhaltungen mit ihren Geschwistern gelegentlich auf deutsche Formulierungen und Begriffe zurückgreifen müsse. Sie beschreibt ihre Probleme mit der Zweisprachigkeit wie folgt:

*[...] zum Beispiel, ich geh zu meine Schwester, ich sag die deutsche Wörter, ich weiß nicht, wie heißt, die türkisch. Für mich auch so, was ich nicht weiß Türkisch, sag ich Deutsch, durcheinander alles (lacht). Ich spreche die Deutsch, aber ich weiß nicht, was bedeutet in Türkisch (lacht).*

Zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse besucht Hamida derzeit einen Deutschkurs, der vom Träger der Fördermaßnahme angeboten wird.

## **2. Kommunikationsverhalten im Interview/Sprachkompetenzen**

Hamida erklärt sich erst nach einer längeren Anlauf- und Abwägungsphase dazu bereit, ein Interview zu geben. Erst nachdem ihre Freundin Fatima interviewt wurde und diese

---

<sup>28</sup> In Migrantenfamilien ist das Zurückschicken der Kinder in das Herkunftsland der Familie eine gängige Praxis zur Vermeidung der mit einer Sonderschulüberweisung einhergehenden Stigmatisierung (Sechster Familienbericht 2000, 181).

sie über den Ablauf des Gesprächs unterrichtet, ist Hamida ebenfalls zu einem Gespräch bereit. Hamidas Bitte, ihre Freundin Fatima während des Gesprächs als Beobachterin zuzulassen, wird ihr vom Interviewer gewährt.

Hamida spricht sehr langsam und bedächtig. Sie erweckt einen konzentrierten Eindruck, überlegt sich Formulierungen im Deutschen genau und versucht Fehler zu vermeiden. Sie selbst schätzt ihre deutschen Sprachkenntnisse als unzureichend ein. Obgleich ihr häufig grammatikalische Fehler unterlaufen und ihr eine Kommunikation auf Deutsch unverkennbar erhebliche sprachliche Probleme bereitet, steht eine Verständigung mit ihr aber dennoch nicht vor unüberwindbaren Schwierigkeiten. Neben diesen Problemen mit dem Deutschen als Interviewsprache könnte ein weiterer Faktor ihren Redefluss gehemmt bzw. verlangsamt haben: Eine (leichte) Sprachbehinderung ist unüberhörbar. Der Interviewverlauf ist somit von zumeist kleinschrittigen dialogischen Passagen geprägt, längere narrative Sequenzen kommen selten und nur in Ansätzen zustande. Trotz dieser Hindernisse und der anfänglichen Bedenken Hamidas kommt eine offene und entspannte Gesprächsatmosphäre zustande, die von ihr im Nachgespräch ausdrücklich gelobt wird.

### **3. Schulkarriere und Sonderschulüberweisung**

Nach ihrer Übersiedlung in die Türkei absolviert Hamida dort die sechsjährige Regelschule. Im Anschluss daran kehrt sie nach Deutschland zurück und besucht für weitere drei Jahre eine Förderschule, diese beendet sie nach dem 9. Schuljahr mit dem Sonderschulabschluss.

Die Zuweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte ist Hamida offenkundig peinlich, nur zögerlich berichtet sie davon: *Dann bin ich drei Jahre in die Lern-, in die Behindertenschule (lacht) gegangen, für Deutsche (lacht)*. Auch im weiteren Verlauf des Interviews gibt Hamida nur zurückhaltend Auskunft zu ihrer Zeit auf der Förderschule; ihre Angaben zu Schule und Unterricht beziehen sich vor allem auf die zurückliegende Schulzeit in der Türkei oder auf die aktuell besuchte Berufsschule.

Ihre Einweisung in die Förderschule sieht sie in ihren mangelnden Deutschkenntnissen begründet, die ihr vor allem beim Sprechen Probleme bereiten würden. Lesen falle ihr dagegen leichter. Aus ihren Ausführungen wird deutlich, dass ihr das phonologische Rekodieren eines deutschsprachigen Textes keinerlei, die Sinnentnahme und damit das Leseverständnis aber gleichwohl erhebliche Probleme bereiten: *Das [Lesen] nicht*

*schwer. Das leicht. Also, ich lese gut, so in Schule, aber ich versteh auch manchmal nicht. (Pause) Ich kann lese so gut, vorlese, aber versteh nicht leicht, was steht in Deutsch (lacht).*

#### **4. Freizeitgestaltung und Mediennutzung**

Hamidas gesamte Freizeitgestaltung wirkt eingeschränkt und wenig abwechslungsreich. Abgesehen von seltenen Spaziergängen verbringt sie ihre gesamte Freizeit in der elterlichen Wohnung: Sie hilft dort ihrer Mutter bei der Hausarbeit und trifft sich mit ihrer Freundin Fatima zum gemeinsamen Musik Hören. Freizeitaktivitäten außer Haus spielen praktisch keine Rolle, sind zudem ausschließlich im Familienverband gestattet. Mit diesen reduzierten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung stellt Hamida keinen Sonderfall dar. Auf die vergleichsweise starke Einschränkung der persönlichen Freiheit und Entfaltungsmöglichkeiten nicht-deutscher Jugendlicher und deren starke Anbindung an Elternhaus und Familie wird in der einschlägigen Literatur hingewiesen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1995). Dies gilt insbesondere für weibliche Jugendliche.

Musikrezeption nimmt einen zentralen Stellenwert in Hamidas aktueller Mediennutzung und Freizeitgestaltung ein. Sie bevorzugt türkische Musik, insbesondere Liebeslieder: *Musik. Ich höre Musik. Aber türkische, kennen Sie nicht. (lacht) Liebeslieder. [...] In Zimmer, ich hab Kassettenrecorder kleine. [...] Hör ich. Ich hör immer Musik, ganzen Tag. (Lacht) Und Abend in Bett.*

Auch am Bildschirm konsumiert Hamida Musik, nutzt dazu türkische Musikchannels. Ihre TV-Rezeption beschränkt sich auf türkischsprachige Sender. Neben Musiksendungen werden von ihr Liebesfilme und Soaps rezipiert: *Am liebsten Liebesfilme. Ist schön, alles schön. Und jedes Donnerstag ist [...] türkische Serien, in türkische Fernsehen.*

In Hamidas gegenwärtiger Mediennutzungspraxis lässt sich ein eindeutiger inhaltlicher Schwerpunkt ausmachen: Ihr vorrangiges Interesse gilt dem Themenbereich ‚Liebe und Beziehung‘. Dieser Interessenschwerpunkt wird medienübergreifend aufgesucht und steht auch bei der Rezeption von Printmedien im Mittelpunkt.

##### **4.1 Lesen im Kontext der außerschulischen Mediennutzung**

Nach der Bedeutung von Printmedien befragt gibt Hamida an, regelmäßig eine türkischsprachige Jugendzeitschrift zu lesen. Ihr Interesse gelte den dort abgedruckten Liebesgedichten und Liedtexten sowie den Berichten über Stars. Das Thema ‚Liebe und

Beziehung' besitzt für Hamida eine hohe biografische Relevanz, sie begründet diese Bedeutsamkeit mit einer persönlichen Erfahrung: *Ich bin nicht verliebt, aber trotzdem schön. (Pause, kichert, dann ernst) Liebe niemand, aber ist schön. Ich habe mal eine Mann geliebt, aber ist heiraten, er hat geratet. (Pause) Aber er wusste nicht, dass ich ihn liebt.*

Ihr Interesse am Themenbereich ‚Liebe und Beziehung‘ teilt Hamida mit der bereits erwähnten Freundin Fatima. Liebeslieder werden gemeinsam angehört, gelegentlich tanzen beide auch zur Musik, über die rezipierten Liebesgedichte und Liedtexte findet ein kommunikativer Austausch statt. Muttersprachliche Literatur jenseits dieser Textsorten wird im Kontext der außerschulischen Medienpraxis nicht angeführt.

Neben dieser Zeitschriftenlektüre erwähnt Hamida die gelegentliche Nutzung eines Deutschlehrbuches:

*Ich hab eine deutsche Buch, ich lese manchmal. [...] Ich weiß nicht die Name, aber es ist so wie Kinderbücher oder so. Haus, ein Hund so und ein Hund so. Zum Beispiel, auf Deutsch steht Hund und auf Türkisch steht türkische Wort. Ich lese Deutsch, dann ich guck, dass wie ist türkische Buchstabe.*

## **5. Konturen des (Deutsch-)Unterrichts**

Zum Deutschunterricht macht Hamida nur relativ unspezifische Aussagen; es fällt ihr schwer, Inhalte, Themen und Vermittlungsformen genauer zu beschreiben. Es lässt sich daher nur ein sehr grobes Bild zeichnen.

Der Umgang mit literarischen Texten dürfte kaum im Zentrum des Deutschunterrichts gestanden haben. Hamida erinnert sich zwar an die Lektüre von Ganzschriften in der türkischen Grundschule, verneint aber eine vergleichbare Unterrichtspraxis für ihre Zeit an deutschen Schulen ausdrücklich. Die Angaben zu Themen und Inhalt der dort gelesenen Texte lassen eine eindeutige Dominanz von Sachtexten annehmen. Nach Arbeitsformen im Deutschunterricht befragt, assoziiert Hamida spontan: *Arbeitsblätter, so viele Arbeitsblätter*. Konkrete Erinnerungen an den Deutschunterricht der Sonderschule besitzt Hamida keine, sie betont aber, dass sich die Arbeitsformen an Berufs- und Sonderschule weitgehend gleichen. Den Umgang mit Texten beschreibt sie wie folgt: *Wir lesen, sie schreibt die Tafel Frage, wir antworten. I: Was sind das für Fragen? H: Zu die Geschichte. (Pause) Auch erzähle, erst lese, dann erzähle, die Geschichte.*

Im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt sie nochmals die Vorrangigkeit dieser Arbeitsform: *Immer lesen, dann Fragen, antworten, fertig, immer.*

Inhaltssicherung, die mittels Fragen zum Text und Formen der Nacherzählung erzielt werden soll, steht somit vermutlich im Mittelpunkt des Unterrichts. Umgangsformen, die über eine bloße Inhaltssicherung hinausreichen, werden von Hamida nicht erwähnt. Hamidas Angaben ist nicht eindeutig zu entnehmen, auf die Behandlung welcher Textgattungen sich die erwähnten Arbeitsformen beziehen. So ist abschließend nicht zu klären, ob Hamida überhaupt über schulische Erfahrungen mit (deutschsprachigen) ästhetischen Texten verfügt.

## **6. Selbstbild und Selbstpräsentation**

Hamida ist zunächst sichtlich darum bemüht, die (vermuteten) Erwartungen des (männlichen) Interviewers zu erfüllen, sich dabei gleichzeitig zurückhaltend und den kulturellen Normen ihres Herkunftsmilieus entsprechend zu verhalten. Das daraus resultierende Verhaltensmuster einer Unterordnung in der Interaktion weicht im Verlauf des Gesprächs zunehmend auf. Hamida bringt von sich aus für sie relevante Themen zur Sprache, sie deutet beispielsweise Konflikte mit dem Vater bezüglich dessen Erziehungsvorstellungen an. Obgleich sie sich bisher den familiären Normen weitgehend unterzuordnen scheint, möchte sie dennoch ihre Selbstständigkeit verdeutlichen. Bei Verwandtenbesuchen der Familie bleibt sie inzwischen alleine zuhause und nutzt diesen Freiraum dazu, laut Musik zu hören und Bauchtanz zu üben. Herauszustreichen, dass es ihr unter reglementierten Bedingungen gelungen ist, dennoch eine gewisse Eigenständigkeit zu wahren, ist ihr offenkundig wichtig. Die Betonung dieser Eigenständigkeit erfolgt dabei subtil und unaufdringlich, trägt keine Züge einer demonstrativen Selbstdarstellung. Sie durchbricht dabei also niemals die durch die verinnerlichten kulturellen Normen auferlegten Formen der Zurückhaltung.

## **7. Abschließende Einordnung**

Innerhalb des Sample nimmt Hamida in gleich mehrfacher Hinsicht eine Ausnahmestellung ein. Zunächst handelt es sich bei ihr um die einzige Interviewpartnerin, die vollständig die Regelschulzeit im Herkunftsland absolviert hat und daher nur auf drei Jahre (Sonder-)Schulzeit in der Bundesrepublik zurückblicken kann. Die ausschließliche Nutzung muttersprachlicher Medien – auch in dieser Hinsicht unterscheidet sie sich vom Rest der Befragten – dürfte somit nicht allein durch ihre geringen deutschen

Sprachkenntnisse bedingt, sondern durch die Prägung der Rezeptionsgewohnheiten während ihres langjährigen Türkeiaufenthaltes begründet sein.

Einige der spezifischen Probleme von SchülerInnen mit geringen Kenntnissen in der Unterrichtssprache lassen sich an Hamida exemplarisch verdeutlichen. Aufgrund ihrer mangelhaften Deutschkenntnisse zählt Hamida in einem ausschließlich deutschsprachigen Unterricht fast zwangsläufig zu den Leistungsschwächsten, ein (sprachliches) Verständnis der behandelten Themen und Inhalte ist ihr nur begrenzt möglich. Die Einschulung in eine Sonderschule – eine Notlösung, auf die bei Kindern und Jugendlichen in ähnlichen Lebenssituationen immer wieder zurückgegriffen wird – empfindet Hamida als eine zusätzliche Diskriminierung und Stigmatisierung. Sie dürfte einer emotionalen Distanzierung vom Unterrichtsgeschehen Vorschub geleistet haben. Hamida selbst führt ihre schulischen Schwierigkeiten in Deutschland ausschließlich auf ihre Sprachschwierigkeiten zurück:

*In Türkei ist, ich weiß nicht, in Türkei ist alles leicht, für mich leicht, weil ich besser, gut Türkisch, aber hier ist schwer, weil ich kann nicht verstehen Deutsch so gut. Dann für mich schwer. Normal alles leicht in der deutschen Schule.*

Eine Orientierung an der Herkunftskultur und an muttersprachlichen Medienangeboten erscheint vor dem Hintergrund der sprachlichen und kulturellen Distanz zur Mehrheitsgesellschaft fast zwangsläufig, zudem dürfte dieser Orientierung eine identitätsstützende Funktion zukommen – zugleich aber einer sprachlichen Integration wenig förderlich sein.

Hinsichtlich Hamidas Medien- und Lesebiografie lässt das vorliegende Material nur einige Rückschlüsse zu: Leseförderliche Faktoren weist ihre bisherige Sozialisation nahezu keine auf, allein das Vorlesen durch die ältere Schwester wäre hier zu nennen. Mit Lesen selbst dürfte sie ein Lern- und Bildungskonzept verbinden, nach privatem Lesen befragt, erwähnt sie an erster Stelle das Deutschlehrbuch und berichtet im gleichen inhaltlichen Kontext von der strengen Disziplin im Unterricht in der Türkei. Zur Bearbeitung ihres biografisch aktuell dominierenden Themas ‚Liebe und Beziehung‘ zieht Hamida zwar auch Printmedien heran, vorrangig bedient sie sich dazu aber der Audio- und Bildmedien.

Hinweise auf eine Berücksichtigung ihres inhaltlichen Interesses im schulischen Kontext sind nicht zu finden. Die Chance, Hamidas Spracherwerb durch einen Einbezug

subjektiv bedeutsamer Themen zu stützen, dürfte kaum genutzt worden sein. Eventuell wäre in einem solchen Unterricht auch ein Ort für literarische Texte vorhanden gewesen.

Wie in Kapitel 2 erläutert wurden alle Interviews einer Einzelanalyse unterzogen. Die Ergebnisse dieses Schrittes sind in die fallübergreifende Auswertung eingearbeitet, der sich das anschließende Kapitel widmet.

## **4. Ergebnisse der Interviews: Fallübergreifende Auswertung**

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der fallübergreifenden Gesamtauswertung präsentiert. Die Darstellung orientiert sich dabei an den Kategorien des Interviewleitfadens und an den in der Einzelfall-Auswertung entwickelten fallübergreifenden zentralen Themen.

Der Absatz 4.5 schließt die Auswertung der Interviews mit einem Fazit ab. Neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse leistet dieses Fazit eine kritische Einordnung und Interpretation der bisherigen Befunde vor dem Hintergrund des Kenntnisstandes der empirischen Lesesozialisationsforschung und der literaturdidaktischen Theoriebildung.

### **4.1 Freizeitgestaltung, Mediennutzung und außerschulisches Lesen**

Um den Stellenwert des außerschulischen Lesens im Alltag der Jugendlichen zu ermitteln, wurden die Befragten im ersten Interviewteil darum gebeten, über ihre Freizeitgestaltung insgesamt sowie speziell über ihre Mediennutzung zu berichten. Ein besonderer Fokus wurde dabei auf die Bedeutung der Printmedien gerichtet. Insbesondere bei Angaben zur Printmediennutzung wurden vertiefende Nachfragen gestellt und zu weiteren Narrationen angeregt. Die Angaben zu Freizeitgestaltung und Mediennutzung erlauben darüber hinaus Einblicke in Lebenswelt und Lebenssituation der Befragten.

#### **4.2.1 Freizeitgestaltung**

Befragt nach ihrer Freizeitgestaltung nennen die Interviewten am häufigsten Aktivitäten mit Peers oder Partnern sowie sportliche Aktivitäten. Die Freizeitgestaltung erfolgt oft spontan, informellen Treffpunkten (Spielplätze, Kneipen etc.) und Angeboten der offenen Jugendarbeit (Jugendzentren) kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Verbindliche Termine und Vereinsmitgliedschaften spielen dagegen eine eher randständige Rolle. So ist nur einer der Interviewten aktuell in einem Sportverein aktiv, über kurzzeitige Erfahrungen mit Vereinen und Jugendgruppen verfügen sechs weitere Befragte.<sup>29</sup> Dieser vergleichsweise geringe Anteil an Vereinsmitgliedschaften mag auch ökonomisch be-

---

<sup>29</sup> Zum Vergleich und zur besseren Einordnung eine repräsentative Zahl: 77% aller Jugendlichen betätigen sich in Vereinen oder vereinsmäßigen Gruppierungen, eine nicht unbeträchtliche Anzahl davon in mehreren (Feierabend/Klingler 1998, 167).



gründet sein; zumindest liefert die Aussage Mohsins implizit Hinweise auf diese Problematik: [...] *zu Fußball hat der Trainer uns angeboten kostenlos zu gehen, weil wir so gut spielten, aber wir, aber ich hab doch nicht, (unverständlich), ich wollt nicht.*

Jennifer thematisiert explizit die Einschränkungen in der Freizeitgestaltung, die durch ihre geringen finanziellen Ressourcen bedingt sind. Den Besuch eines Bowling Centers kann sie sich nur gelegentlich leisten: *Wenn das Geld noch reicht. Also, am Halber immer, sonst, ohne Geld ist langweilig, weil man da gar nichts machen kann.*

Eine Beschränkung des Zeitbudgets durch Verpflichtungen familiärer Art (Aufsicht über jüngere Geschwister; Haushaltstätigkeiten etc.) engt die Freizeitmöglichkeiten von einigen der weiblichen Befragten zusätzlich ein.

Auffällig ist, dass insbesondere einige der weiblichen Befragten über sehr eingeschränkte soziale Kontakte und eine einförmige Freizeitgestaltung berichten. Aktivitäten außer Haus fehlen entweder vollkommen oder beschränken sich auf seltene Spaziergänge. Gerade bei weiblichen Jugendlichen aus dem islamischen Kulturkreis können sich neben dem soziokulturellen Status auch die Wertvorstellungen und Erziehungsideale ihrer Familien restriktiv in Bezug auf Lebens- und Freizeitgestaltung auswirken (s. Falldarstellung Hamida). Behütung und soziale Kontrolle durch andere Familienmitglieder schränken die Betätigungsfelder erheblich ein.<sup>30</sup>

Bei den Befragten mit Migrationshintergrund lässt sich zudem eine Besonderheit innerhalb der Freizeitgestaltung feststellen: Der Familie und dem Familienverband wird explizit eine wichtige Bedeutung in der Lebensgestaltung eingeräumt, Familien- und Verwandtenbesuche werden als feste Bestandteile der Freizeitgestaltung erwähnt.<sup>31</sup>

Diejenigen Befragten, die auch Auskunft zur Freizeitgestaltung in ihrer Kindheit geben, berichten durchgängig davon, eine Straßenkindheit verbracht zu haben: *Und als Kind bin ich früher gleich heim, hab meinen Krempel abgelegt und bin raus, rum rennen bis nachts.* So beschreibt beispielsweise Dieter die Freizeitgestaltung seiner Kindheit. Die unmittelbare Wohnumgebung bietet allerdings oft nur unzureichende Bedingungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung. Die Mehrzahl der Befragten ist in Stadtteilen mit hoher Verkehrsbelastung, unzureichender Infrastruktur und mangelhaften Spiel- und

---

<sup>30</sup> Türkische Familien entwickeln in der Migration einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei (Sechster Familienbericht 2000, 108).

<sup>31</sup> Familiären Netzwerken und Verwandtschaftsbeziehungen kommt in der Migration eine hohe Bedeutung zu (Sechster Familienbericht 2000, 111).

Sportmöglichkeiten aufgewachsen. Exemplarisch lässt sich dies an der Wohnumgebung aufzeigen, in der Dieter seine Kindheit verbracht hat: In einer heruntergekommenen, mitten in einem Industriegebiet gelegenen Wohnsiedlung stellen eine Pizzeria und ein Secondhandshop die attraktivsten Aufenthaltsorte und Spielplätze dar. Eine Straßenkindheit unter den gegebenen Umständen zu verbringen, ist zwangsläufig mit einer massiven Beschränkung kreativer Entfaltungsmöglichkeiten und zugleich mit Gefährdungen verbunden.

Das in der Kindheitsforschung beschriebene Phänomen einer sog. Inselkindheit, das die von den Müttern organisierte und durch deren Fahrdienste ermöglichte Freizeitgestaltung auf einzelnen, voneinander isolierten, vorgeblich kindgemäßen ‚Inseln‘ meint, fehlt nahezu vollkommen. Von einer vorübergehenden Teilnahme an Kursangeboten und organisierten Freizeitangeboten für Kinder berichten lediglich zwei weibliche Befragte. Unterschiede in der Freizeitgestaltung zwischen der Gruppe der SchülerInnen und den Auszubildenden lassen sich insofern ausmachen, als sich die mit dem Berufseintritt einhergehenden Umstrukturierungen der Lebenswelt und die Beschränkung des Zeitbudgets durch die Berufstätigkeit bei den Auszubildenden zusätzlich einschränkend auf die Freizeitgestaltung und die sozialen Kontakte auswirken.

#### **4.2.2 Mediennutzung als Bestandteil von Alltag und Freizeit**

Die Nutzung audiovisueller Medien ist etablierter Bestandteil des Alltags und der Freizeitgestaltung der befragten Jugendlichen. Audiovisuelle Medien sind in allen Familien allgegenwärtig, die Hälfte der Befragten verfügt zusätzlich über einen eigenen Fernsehapparat.

Die Wohnsituation der Angehörigen der Untersuchungsgruppe steht in einem unmittelbaren Verhältnis zu ihrer Mediennutzungspraxis, begünstigt bestimmte Nutzungsmuster, erschwert oder verunmöglicht andere. So stellt beispielsweise die Rückzugsfunktion des Lesens für VielleserInnen eine Komponente von hoher lesemotivatorischer Bedeutung dar (vgl. Böck 2000). Der Möglichkeit des Rückzugs kommt dabei eine Doppelfunktion zu, ist sie doch zugleich Voraussetzung als auch Gratifikation intensiven Lesens. Die konkrete Lebens- und Wohnumwelt der InterviewpartnerInnen bietet eine solche Rückzugsmöglichkeit nur bedingt: So verfügt nur rund die Hälfte der Befragten über ein eigenes Zimmer. Mit der Rückzugsfunktion des Lesens Erfahrung zu sammeln, dürfte daher zumindest dieser Hälfte der Befragten erschwert sein. Zur Nutzung audio-

visueller Medien ist das Bestehen einer derartigen Rückzugsmöglichkeit dagegen nicht unbedingt notwendig, obwohl auch die Rezeption dieser Medien dem Rückzug und der Abgrenzung dienen kann.

Aus den Angaben aller Beteiligten wird deutlich, dass sie über umfangreiche Erfahrungen mit AV-Medien verfügen und dass diese seit der Kindheit einen prominenten Platz im Ensemble ihrer Mediennutzung einnehmen. Allerdings bestehen beträchtliche Differenzen hinsichtlich des Stellenwerts, der der TV- und Videorezeption in der aktuellen Lebenssituation zukommt bzw. zugewiesen wird.

Am eindrücklichsten lassen sich die Unterschiede hinsichtlich der momentanen Rezeptionspraxis am Beispiel der Befragten Gisela und Giuseppe belegen, die innerhalb des Sample Extrempositionen vertreten. Gisela konturiert sich als Vielseherin, die ganze Tage ausschließlich vor dem Fernsehapparat zubringt: *Fernseh gucken (lacht), nur Fernseh gucken (lacht)*. Ihr gesamter Tagesablauf wird durch den Programmablauf strukturiert:

*Vom sechs bis um zehn nach halb sieb, acht, guck ich immer Trick, ähh, Zeichentrickfilme. So zum Beispiel um sechs kommt ‚Kaptain Balo‘ achtzehn Uhr dreißig kommt ‚Bonkers‘, dann kommt ‚Mighty Ducks‘ und dann guck ich die Hälfte von ‚Darkwing Duck‘. Dann geh ich rüber auf RTL, da kommt ‚Gute Zeiten‘ und da dann, den Rest guck ich wieder Zeichentrickfilme, da läuft ‚Die Tex Avery Show‘. Und dann abends, zwanzig Uhr fünfzehn guck ich dann immer ‚SK Babies‘ und so Sachen.*

Dagegen betont Giuseppe den Bedeutungsverlust, den seine TV-Rezeption mit der Erschließung weiterer Interessengebiete und Freizeitaktivitäten erfahren habe. *Fernsehen? Das ist voll oft aus bei mir* beschreibt Giuseppe seine Rezeptionspraxis. Zwei weitere Interviewpartnerinnen (Fatima, Tatjana) formulieren ähnliche Selbsteinschätzungen ihrer TV-Rezeption.<sup>32</sup> Die alltagsstrukturierende Funktion gewohnheitsmäßiger Mediennutzung, die bei Gisela markant deutlich wird, lässt sich an den Aussagen weiterer Befragter gleichfalls ablesen. Bei Dieter dient die regelmäßige Rezeption der Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* offenbar der Überbrückung freier Zeitkontingente vor dem allabendlichen Ausgehen: *Gut find ich daran gar nichts. Kommt ja nichts, in*

---

<sup>32</sup> Nach einem Höhepunkt gegen Ende der Kindheit nimmt die Intensität der Fernseh- und Videorezeption im Verlauf der Adoleszenz merklich ab, Aktivitäten außer Haus mit Peers und Partnern erhalten Priorität (Barthelmes/Sander 2001, 110ff.). Die Rezeptionspraxis Giselas, die mit 15 Jahren zu den jüngsten Probanden zählt, trägt noch erkennbar kindliche Züge. Dies manifestiert sich auch an ihren inhaltlichen Interessen.

*deren Zeit, guck ich halt das, von 19 Uhr 45 bis 20 Uhr 15, guck ich das. Dann geh ich eh wieder weg.*

Rezipiert werden von den Befragten nahezu ausschließlich die Programmangebote der privaten Fernsehanstalten. In den Familien mit Migrationshintergrund werden zusätzlich Programme der Herkunftsländer empfangen, die aber meist ausschließlich von der Elterngeneration rezipiert werden. Die Wohnverhältnisse beeinflussen dabei die Formen der Medienrezeption. So berichtet Mohsin von der gleichzeitigen Nutzung zweier Fernsehapparate im Wohnzimmer: *Ja, eins Deutsch, eins Pakistanisch, mit Satellitschüssel. Stehen so nebeneinander (formt mit Händen einen Winkel). Eltern gucken pakistanisches, wir deutsches, meistens.*

Trotz der Vollausstattung mit TV-Geräten bergen Mediennutzung und Programmauswahl beträchtlichen Konfliktstoff: *[...] da ist immer Zoff, wenn ich was gucken will und die Kleinen was gucken wollen. [...] Dann, also wir zoffen uns halt immer, wer als erstes Fernsehen gucken darf,* beschreibt Tatjana entsprechende Auseinandersetzungen. Manuela wiederum berichtet, dass die Frage der Programmauswahl dazu instrumentalisiert wird, bestehende Spannungen auszutragen. Der schwelende Dauerkonflikt mit der älteren Schwester entzündet sich regelmäßig am Fernsehprogramm:

*Ja, mit meiner Schwester. Weil die wollt das gucken, ich wollt was anderes gucken. Die wollt, wie heißt das noch mal, ‚Beverly Hills‘ wollt die, glaub ich. Ich wollt dann irgendwas anderes gucken, aber nur, um sie zu ärgern. Dann immer (lacht).*

Bei der Auswahl der Fernsehsendungen orientieren sich die Jugendlichen entweder an der Programmstruktur der kommerziellen Fernsehsender oder sie zappen durch die Angebote. *Ich weiß eh, was kommt und wenn nicht, dann guck ich halt durch,* so beschreibt Gisela diese Strategie der Orientierung in der Vielfalt der Programmangebote. Programmzeitschriften besitzen praktisch keine Funktion, auf den Videotext greift nur eine Minderheit zurück.

Bei den präferierten Sendungen handelt es sich durchgängig um Unterhaltungsformate; ‚Spaß‘ und ‚Spannung‘ werden als Auswahlkriterien genannt. Am häufigsten werden Spielfilme, insbesondere Actionfilme, Soaps und Musiksendungen erwähnt. Aus den Erläuterungen der Befragten geht hervor, dass die Bezeichnung Actionfilm als Oberbegriff verwendet wird, unter dem auch Kriegs-, Karate-, Horror-, Grusel-, Science-fiction-Filme etc. subsumiert werden und der zugleich der Abgrenzung von Liebes- oder

*Romantikfilmen* dient. Auch diese zählen zu den häufig genannten Formaten, sie werden allerdings unterschiedlich beurteilt. Weibliche Befragte schätzen Liebesfilme durchgängig positiv ein, bei etwa der Hälfte der männlichen Befragten rufen diese Formate dagegen Unmut hervor. *Ja, und das ganze Liebesgeschulze kann ich sowieso nicht leiden (lacht)* Mit dieser Formulierung verdeutlicht Oliver seine Ablehnung von Liebesfilmen. Auch Tobias distanziert sich zur Verdeutlichung seiner TV-Präferenzen von Liebesfilmen:

*Eigentlich nur Action. Wie, das ist mir egal, ob das Softaction ist oder so Hardaction. Ich weiß nicht, ich kann das gar nicht richtig beschreiben. Ich kann das überhaupt nicht leiden, wenn ein Film so schnulz, so romanzenhaft ist, das kann ich überhaupt nicht haben.*

Derart ausgeprägte geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Beurteilung einzelner Formate und Genres finden sich ansonsten nur noch in der Rezeptionspraxis bezüglich Sportsendungen und Arztserien. Im Bereich der Actionfilme ergibt sich ein anderer Befund: Zwar zählen alle männlichen Befragten Actionfilme zu ihren bevorzugten Genres, während eine weibliche Befragte hier Vorbehalte äußert, doch finden sich unter den übrigen weiblichen Interviewten mehrere bekennende Action- und Horrorfans. Aus den Aufzählungen der präferierten Sendungen und Formate lassen sich dennoch weitere genderspezifische Unterschiede in der Rezeptionspraxis erkennen.

An den Aussagen einzelner Befragter zu ihrer Rezeptionspraxis lässt sich ablesen, dass ihnen eine eindeutige Unterscheidung von Realität und Fiktion offenbar erhebliche Probleme bereitet. So wird insbesondere bevorzugten (fiktionalen) Medieninhalten ein Realitätsbezug unterstellt. Jennifer ist davon überzeugt, bei der Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* handle es sich um die Darstellung realer Ereignisse (s. Falldarstellung Jennifer). Komplexer ist dagegen die Argumentation von Melanie, die angibt, Medien mit Bezug zur Zeitgeschichte bevorzugt zu rezipieren und mit diesem Argument ihre Rezeption des Spielfilms *Titanic* begründet:

*I: Wie muss ein Film sein, damit er dir gefällt? M: Interessant, interessant gemacht sein und wenn er längere Zeit geht, muss auch eine Geschichte, was mit Geschichte dabei sein, wie Titanic, zum Beispiel, die ist ja 1912 untergegangen. Also, wenn ich wirklich länger einen Film guck, dann muss auch was von der Geschichte dabei sein, was, was wirklich war.*

Die zunehmende Tendenz zur Vermischung von Realität und Fiktion in zahlreichen TV-Formaten der jüngeren Vergangenheit (vgl. Schreier/Appel 2002) erschwert offenbar eindeutige Differenzierungen. Allerdings handelt es sich bei dieser Unterscheidungsproblematik um kein ausschließliches Phänomen der TV-Rezeption. So nimmt Tatjana an, Liebesromanhefte beruhten auf tatsächlichen Erfahrungen der Protagonisten (s. auch Falldarstellung Jennifer).

Grundsätzliche Vorbehalte oder skeptische Einwände gegenüber TV- und Video-Rezeption äußert keine/r der Befragten. Kulturkritische Einwände oder bewahrpädagogische Argumentationsfiguren, die im öffentlichen Mediendiskurs permanent virulent sind, werden nicht reproduziert.

Neben der TV-Rezeption kommt der Musikrezeption ein gewichtiger Stellenwert zu. Beide sind als die herausragenden Leitmedien der Befragten anzusehen. Musik ist im Alltag aller Befragten allgegenwärtig und von hoher Bedeutung,<sup>33</sup> über Audiomedien verfügen alle Interviewten. *Ich hör immer Musik, immer, wenn ich irgendwo hingehe, ohne Musik geht nicht*, so beschreibt Mustafa die Dauerpräsenz von Musik in seinem Tagesablauf. Auch Hamidas Erläuterung ihrer Musikrezeption betont die Allgegenwart des Mediums: *Ich hör immer Musik, ganzen Tag (lacht). Und Abend in Bett.*

Die Musikrezeption dient vorrangig der Beeinflussung von Stimmung und Befindlichkeit, dem sog. Mood-Management (Böck 2000, 198). Sie wird dazu eingesetzt, sich auszurufen, Spaß zu haben, Langeweile zu bekämpfen oder alles um sich herum zu vergessen und zu träumen, dient alltagspraktisch als Hilfe zum Einschlafen. Am eindrücklichsten beschreibt Aysche die letztgenannte Funktion der Musikrezeption; die Schlaflieder der Kindheit werden heute durch Popmusik ersetzt:

*Ich konnt manchmal nicht schlafen, wo ich noch klein war, dann hat meine Mutter nur Musik gesungen, dann bin ich eingeschlafen. (Pause) Heute mache ich auch Musik an, wenn ich nicht schlafen kann. Türkische Musik, Liebeslieder (lacht), dann kann ich schlafen.*

Der Musikgeschmack der Befragten orientiert sich vorrangig an aktuellen Hits und jugendkulturellen Trends, vereint Musikstile unterschiedlichster Art. *„Ärzte“, hör ich gern, „Böhse Onkelz“, hör ich gern, HipHop*, umreißt Jennifer das Spektrum ihrer musi-

---

<sup>33</sup> Hier bestätigen sich einschlägige Befunde der Jugendsoziologie. Musik gilt als das wichtigste Medium der untersuchten Altersgruppe (Bofinger u.a. 1999, 96).

kalischen Vorlieben. Melanie hebt die Unterschiede in ihren Musikpräferenzen ausdrücklich hervor: *Das ist unterschiedlich, unterschiedlich ist das. An einem Tag höre ich deutsche Schlager, an anderem Tag voll die modernen Lieder. Das ist von Tag zu Tag voll unterschiedlich.*

Allein Aysche und Hamida betonen, ausschließlich türkische Musik zu hören. Ihre Musikrezeption dient in geradezu prototypischer Art der Bearbeitung ihres momentanen Lebensthemas ‚Liebe und Beziehung‘. Beide unterstreichen die Bedeutung von Liebesliedern, ausschlaggebendes Kriterium ihres Musikgeschmacks ist der inhaltliche Bezug der Liedtexte zum Thema Liebe. Musikalische Gesichtspunkte verlieren bei dieser Bewertung an Bedeutung.

Musiktitel ihrer Herkunftsländer werden auch von allen übrigen InterviewpartnerInnen aus arabischen oder türkischen Familien gehört. Im Unterschied zur Praxis von Aysche und Hamida beschränkt sich ihre Musikrezeption aber nicht auf Musiktitel der Herkunftskultur.

Von allen Befragten wird Musik auch am TV-Bildschirm rezipiert. Musikkanäle und Musik-Videoclips erfreuen sich durchgängig hoher Beliebtheit. Die Grenzen zwischen Musik- und TV-Rezeption werden verwischt, Funktionsverschiebungen zwischen einzelnen Medien werden erkennbar. Die narrative Struktur zahlreicher Musikvideos dürfte erheblich zur immensen Attraktivität dieser Form der Musikrezeption beitragen.<sup>34</sup> Gerade anhand der Nutzung der Musiksender lässt sich anschaulich belegen, wie sehr die Ausweitung der Nutzungsdauer des Fernsehens mit einem tendenziellen Bedeutungsverlust einzelner Sendeinhalte einhergeht. Fernsehen gerät zum Nebenbei- und Hintergrundmedium, das stets präsent ist, dem aber nur gelegentlich Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Die Beschreibungen, die Giuseppe, Sabine und Rüdiger von ihren Formen der Rezeption der Musiksender geben, bestätigen diese Entwicklung. Ihre Darstellungen stehen

---

<sup>34</sup> Psychoanalytisch gesprochen kommt Musikvideos die Aufgabe zu, Fantasie- bzw. Tagtraummaterial bereitzustellen. Durch die Ausgestaltung der Musikvideos wird einerseits die evasorische Funktion der Musikrezeption aufgegriffen, diese zugleich aber ausgeweitet, da sie um eine visuelle Komponente ergänzt wird. Dem Rezipienten wird ein Illustrations- und Identifikationsangebot unterbreitet, bereits ausgearbeitetes, visualisiertes Fantasiematerial dargeboten – ein Material, das zugleich Leerstellen und Unbestimmtheiten in immenser Anzahl bereithält, die wiederum der individuellen Ausgestaltung genügend Spielraum lassen. Wie stark die Faszination der Musikvideos auf jugendliche Rezipienten wirkt und wie begierig sie deren Identifikationsangebote aufgreifen, lässt sich leicht beobachten: Bis ins kleinste Detail wiederholen Jugendliche Bewegungsmuster aus Videoclips, imitieren oder variieren sie einzelne Bildsequenzen.

exemplarisch für die Rezeptionsmuster der Mehrzahl der Befragten. Giuseppe erläutert seine Sehgewohnheiten wie folgt:

*Bei mir ist das so, ich lass VIVA laufen und ich lauf dann rum und guck, also nicht, dass ich mich hinsetzen würde und dann, ahh, geil, das! Wenn was Gutes kommt, dann guck ich mal kurz und dann, das war's schon wieder. Aber so Fernsehen, das find ich was Uninteressantes.*

Sabine wiederum skizziert ihre Rezeption der Musiksender so: *VIVA guck ich eigentlich immer. (Pause) Auch bei den Hausaufgaben (lacht), aber bloß ganz leise. Und zum Einschlafen, zum Einschlafen guck ich VIVA auch.*

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang noch Rüdigers Einschätzung, der Rezeption der TV-Musiksender gar nicht zur Fernsehrezeption rechnet. Eine Erzählsequenz zu seiner momentanen TV-Rezeptionspraxis beendet er mit: *Und wenn ich dann abends keine Lust mehr hab zum Fernsehen gucken, dann schalt ich, schalt ich aus und mach mir grad einen Musikkanal drauf. Dann lass ich den Musikkanal laufen und mach noch was anderes.* Mit TV-Rezeption verbindet dieser Gesprächspartner höchstwahrscheinlich die Vorstellung einer konzentrierten und kontinuierlichen Zuwendung zu den gesendeten Programminhalten. Die Nebenbeinutzung des Fernsehens als ‚bebildertes Radio‘ zählt für Rüdiger damit nicht zum Fernsehkonsum. Hinsichtlich der Bedeutung der TV-Musiksender kann konstatiert werden, dass diese inzwischen zunehmend Funktionen übernehmen, die bislang den Audiomedien vorbehalten waren, sie zum zentralen Bestandteil des jugendlichen (Medien-)Alltags geworden sind.<sup>35</sup>

Geschlechtsspezifische Differenzen in der Musikrezeption und in der Präferenz einzelner Musikstile waren in einer Hinsicht auszumachen: Das Interesse an Boygroups und deren Musik beschränkt sich – wenig überraschend – auf weibliche Befragte. Eine Anmerkung Sabines lässt zudem vermuten, dass männliche Jugendliche diesen Musikgruppen nicht allein mit Desinteresse, sondern mit offener Ablehnung begegnen: *[...] die Jungs halten das für schlechte Musik. Die finden das blöde. Die lachen dann darüber.*

---

<sup>35</sup> Erst mit der Etablierung der Musiksender erreichen die jugendlichen TV-Nutzungszeiten die Durchschnittswerte der Gesamtbevölkerung (vgl. Böck 2000). Eine quantitative Mediennutzungsanalyse, die sich auf die Erhebung von Mediennutzungszeiten beschränkt und einen Anstieg jugendlicher TV-Nutzungszeiten in den 90er Jahren konstatiert, bleibt blind, wenn sie die Funktionsverschiebungen zwischen den Medien nicht ausreichend reflektiert.



Während die Haushalte aller Interviewten mit Fernsehapparaten ausgestattet sind und alle Befragten Audiogeräte besitzen, gilt diese Verbreitungsrate für Computer noch nicht im gleichen Umfang. Lediglich neun Befragte verfügen zuhause über einen Computer. Zum Zeitpunkt des Interviews war zudem einer dieser Rechner dauerhaft defekt, kein Gerät besitzt einen funktionsfähigen Internetanschluss. In den Haushalten aller übrigen Befragten ist (noch) kein Computer vorhanden. In Tobias' Familie wurde der Computer wieder abgeschafft, Tobias kann in der Computerverwendung keinen Nutzen erkennen:

*Nein, nein, das [einen Computer] haben wir mal gehabt, aber der verstaubt nur bei uns. Jetzt haben wir ihn meinem Bruder verkauft. Weil, wie soll ich sagen, vom Beruf her, von meinem Vater, von meiner Mutter, die brauchen keinen Computer. Bei mir brauch ich auch keinen. Schwachsinn, wenn ich das Schulzeug auf dem Computer schreib. Da nehm ich lieber einen Füller oder Kuli, das geht schneller.*

Computernutzung und Computerbesitz stehen in der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik unverändert in engem Zusammenhang zu Bildungsabschluss, sozioökonomischem Status, Geschlecht und Alter (vgl. Franzmann 2001; Boesken 2001). Es ist allerdings anzunehmen, dass die im Herkunftsmilieu der Jugendlichen noch unterdurchschnittliche Ausstattung mit Computern in naher Zukunft zurückgehen wird. Denn jüngere repräsentative Untersuchungen (Boesken 2001, 130) zum Medienbesitz berichten über einen starken Zuwachs im Computerbesitz gerade in Bevölkerungskreisen mit formal niedriger Bildung.

Auch ohne eigenen Computer verfügt die Mehrzahl der befragten Jugendlichen über elementare Erfahrungen im Umgang mit dem Gerät, die entweder im schulischen Unterricht oder im Freundeskreis erworben wurden. Zwei (männliche) Jugendliche geben an, erste Erfahrungen im Umgang mit dem Internet gesammelt zu haben. Benutzt wird der Computer hauptsächlich als Spiel- und Unterhaltungsgerät, darüber hinaus reichende Verwendungsformen bilden die Ausnahme. In Doris' Aussage wird dieses Verhältnis von Regel und Ausnahme prägnant auf den Punkt gebracht: *Zum Spielen ist der ja da. Gestern hab ich ihn mal für die Schule benutzt.* Sabine bevorzugt gleichfalls den Einsatz des Computers als Spielgerät und lehnt die Verwendung von Lernsoftware ausdrücklich ab: *Spiele, Computerspiele. (Pause) Ich hab auch so Lernprogramme für die Schule, Lesen und Rechnen, die mach ich aber nicht. Die gefallen mir nicht.*

Schließlich finden sich im Sample zwei Jugendliche, Rüdiger und Thomas, die im Unterschied zu den übrigen Befragten den Computer regelmäßig zum Verfassen eigener Texte einsetzen (s. Kapitel 4.2.5 Privates Schreiben). Insgesamt lassen die Angaben der Befragten ein sehr viel höheres Maß an praktischer Erfahrung und Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Computer bei den männlichen Jugendlichen annehmen. Befürchtungen einer zunehmenden, durch den Medienwandel vertieften Wissenskluft zwischen ‚Informationsreichen‘ und ‚Informationsarmen‘, wie sie in der Medienforschung formuliert werden (Franzmann 2001, 30), finden sich in vorliegender Untersuchung tendenziell bestätigt. Die befragten Jugendlichen verwenden den Computer vorrangig als Spiel- und Unterhaltungsmedium.

#### **4.2.2.1 Elterliche Kontrolle der Mediennutzung**

Die Frage nach einer Kontrolle der Mediennutzung erweist sich für sozial erwünschtes Antwortverhalten als äußerst anfällig, wird doch elterliches Erziehungsverhalten abgefragt. Die im öffentlichen Mediendiskurs vorgetragene Behauptung, Kinder und Jugendliche sähen zu viele und zu brutale Filme, und die sich daran anschließende Forderung nach einer pädagogischen Kontrolle des Medienkonsums, dürfte den InterviewpartnerInnen (und deren Erziehungspersonen) bekannt sein. Dies lässt sich an den Reaktionen auf entsprechende Fragen ablesen. Die Frage nach Kontrolle der Mediennutzung provoziert Stellungnahmen zu eigenen Erziehungsidealen und zu angenommenen Medienwirkungen. Am eindrücklichsten lässt sich dies mit einer Aussage von Tobias illustrieren:

*Meine Schwester, die hat sich jetzt mit den Action- und Horrorfilmen ein bisschen gezügelt, weil sie einen Kleinen gekriegt hat und so. Da kann sie sich es nicht mehr angucken. (Pause) Wenn man sich heute die Jungs so anguckt, die bleiben ja alle an denen Filmen hängen. Die gehen dann vielleicht heim und schlachten ihre Eltern ab und so beknackte Dinge.*

Bis auf wenige Ausnahmen verneinen die befragten Jugendlichen eine elterliche Kontrolle oder Einschränkung ihres Medienkonsums; etwas häufiger werden elterliche Verbote für die TV-Rezeption der Kindheit erinnert. An den Berichten der Minderheit, die eine Medienkontrolle schildert, lässt sich die Inkonsistenz und Inkonsequenz der praktizierten Kontrollpraxis ablesen.

So berichtet Thomas, der mit 15 Jahren zu den Jüngsten im Sample zählt, zunächst von einer Medienkontrolle durch seine Eltern:

*Manchmal sagt sie, ja, heut abend guckst du nicht mal Fernsehen so, weil der Film ist erst ab achtzehn. Ich guck meistens Filme zwischen zwölf und acht, ähh sechzehn. [...] Meistens lest sie sich das vorher durch, was im Programmheft steht, weil da so kleine Titel dabei stehen, um was es sich handelt, dann sagen sie, ja oder nein, manchmal.*

Diese Vorauswahl habe zur Konsequenz, dass er *schon öfters* Filme nicht anschauen dürfe. Dieser behaupteten Medienkontrolle zum Trotz beschreibt sich Thomas als Fan und Kenner von Horror- und Gewaltfilmen mit intensiver Rezeptionspraxis. Er schildert Handlung und Inhalt entsprechender Filme ausführlich und fasziniert.

Im Zuge dieser Erzählsequenz berichtet Thomas auch über seine Rezeption der umstrittenen und indizierten Verfilmung von R. A. Heinleins Horror- und Sciencefiction-Persiflage *Starship Troopers*. Ermöglicht wurde diese Rezeption durch den Vater.

*Und letztens hab ich extra einen aufgenommen gekriegt, von meinen Vater. ‚Starship Troopers‘, das ist jetzt ein Horrorfilm auch mit so Sciencefiction und so. Der ist gut.* Begeistert schildert Thomas Handlung und Brutalität des Filmes; die satirische Überzeichnung der Darstellung und die darin enthaltenen gesellschaftskritischen Töne sind ihm entgangen.

Die 15jährige Tatjana berichtet ebenfalls von elterlichen Einschränkungen ihrer Mediennutzung: *Ich darf das ab meinem Alter gucken.* Um im unmittelbaren Anschluss an diese Feststellung mit der ausführlichen Schilderung der Rezeption von Horrorfilmen im Familienkreis anzuheben.

*Also manchmal warte ich bis die Kleinen im Bett sind und dann holt mein Papa mich raus und dann guck ich mit ihm seine Filme, wo erst ab zwanzig sind. Ja, wo Kopf abhacken dabei ist und so. Das guck ich dann auch mit an. [...] Nur bei einem hab ich mal Albträume gekriegt. Da haben die so ne Art Hut gemacht, mit so Zacken außen rum, wie ne Kreissäge war das, dann haben sie geschmissen, dann ist es auf den Kopf und dann haben sie gezogen und dann war der Kopf ab. [...] Das haben sie erst bei Hunden ausprobiert und dann haben sie es bei Menschen gemacht und auch bei kleineren Kindern und so. Das fand ich nicht so schön. [...] Da bin ich nachts wach geworden und hab gesagt, mach die Mützen bei mir weg!*

Trotz der Vorbehalte gegenüber dem geschilderten Film lässt sich an diesem Zitat dennoch die Faszination ablesen, die die Gewaltdarstellung auf Tatjana ausübt – eine (entwicklungsspezifische) Faszination,<sup>36</sup> die in weiteren Interviews ebenfalls anklingt.

Schließlich berichtet noch Tobias von elterlichen Verboten, räumt aber umgehend ein, dass deren Einhaltung nicht kontrolliert wurde:

*Nein, kontrolliert haben sie es nicht (lacht). Nein, die haben früher schon immer Videos gehabt, mit Horrorfilmen und so. Die haben sie aber immer weg getan, dass ich nicht dran komm, weil ich zu klein war. Richtig angefangen hat es eigentlich mit meinem Bruder, da waren wir dann bis so zehn da gehockt und haben uns die Filme angeguckt. Da war ich aber schon zwölf.*

Implizit wird in dieser Aussage erneut eine seiner Erziehungsvorstellungen deutlich, die sich dahingehend ausformulieren ließe, dass Zwölfjährigen die Rezeption von Gewalt- und Horrorfilmen durchaus zuzumuten sei.

Zusammenfassend kann innerhalb der Mediennutzungspraxis aller Befragten der Film- und Fernsehrezeption sowie der Musikrezeption der bedeutsamste Stellenwert beige-messen werden. Die Nutzung dieser Medien ist in die Freizeitgestaltung integriert und nimmt dabei beträchtliche Zeitkontingente in Anspruch. Sie dient Unterhaltungszwecken, besitzt evasorische Funktion und hilft zudem bei der Strukturierung des Alltags. Trotz der gewichtigen Rolle der Bildmedien beschränkt sich die Medienpraxis der Befragten entgegen der landläufigen Ansicht nicht auf exzessiven Gebrauch audiovisueller Medien.<sup>37</sup>

Genderspezifische Unterschiede im Medienbesitz, auf die in der Forschungsliteratur hingewiesen wird (z. B. Böck 2000, 37), zeichnen sich innerhalb der vorliegenden Untersuchungsgruppe andeutungsweise ab. Sie lassen sich insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit Computern erkennen.

Hinsichtlich der Mediennutzungspraxis der Befragten aus Familien mit Migrationshintergrund lässt sich konstatieren, dass sich mit Ausnahme von Hamida keine/r Be-

---

<sup>36</sup> Untersuchungen zur Rezeption von Horror- und Gewaltfilmen verweisen auf eine (zumeist) vorübergehende Intensivrezeption des Genres während der Pubertät. Die Faszination an der gewaltsamen Zerstückelung und Zerstörung menschlicher Körper wird als Form der Verarbeitung der körperlichen und psychosexuellen Umbrüche interpretiert (vgl. Raschke 1996). Im jungen Erwachsenenalter nehmen Rezeption und Faszination des Genres dann wieder erheblich ab.

<sup>37</sup> In Gesprächen mit Sonderschullehrkräften wurde der Interviewer permanent mit dieser Einschätzung konfrontiert. „Mehr als Fernsehen glotzen machen die nicht“, so brachte eine Sonderschullehrerin die verbreitete Ansicht drastisch auf den Punkt.

fragte/r aus dieser Subgruppe vorrangig an muttersprachlichen Medienangeboten orientiert. Vielmehr werden hauptsächlich deutschsprachige Angebote rezipiert; die Rezeption von Medienprodukten der Herkunftskultur stellt die Ausnahme dar. Hierin besteht eine wichtige Differenz zur Mediennutzung ihrer Eltern. Eine weitere Angleichung der Mediengewohnheiten an die Normen und Moden der Mehrheitsgesellschaft dürfte un schwer zu prognostizieren sein – bei weiterhin bestehen bleibenden, individuell ausgeprägten Differenzen. Möglicherweise erfolgt diese Anpassung ungleichzeitig und findet bei den Audiomedien mit stärkerer Verzögerung statt. Die Berichte zur Rezeption von Musikprodukten der Herkunftskultur lassen dies vermuten.

### **4.2.3 Freizeitlesen im Kontext der Mediennutzung**

#### **4.2.3.1 Printmedienbesitz**

Mediennutzung und Medienbesitz einer Familie sind nicht nur Ausdruck ihrer materiellen Ressourcen, sondern auch ihres Lebensstils und ihres kulturellen Habitus. Vor allem der Besitz an Büchern gilt als verlässlicher Indikator kultureller und sozialer Orientierungen (Baacke 1999, 310). Während der AV-Mediennutzung durchweg bei allen Interviewten ein prominenter Stellenwert zukommt, spielt hingegen regelmäßiges Freizeitlese erwartungsgemäß nur bei einer Minderheit eine Rolle. Dieser geringe Stellenwert des Lesens schlägt sich auch im Besitz von Büchern und Printmedien nieder. Fernsehgeräte und Videorekorder zählen ausnahmslos zur Grundausstattung der Haushalte aller Befragten, der Bestand an Printmedien dagegen fällt deutlich unterdurchschnittlich aus.<sup>38</sup> Einige der befragten Jugendlichen betonen, in einer nahezu schriftfreien häuslichen Umgebung aufzuwachsen. Jessica, die zu dieser Gruppe zählt, legt ausdrücklichen Wert darauf, in ihrer häuslichen Umgebung nicht mit Printmedien konfrontiert zu werden. *Das mag ich nicht*, lautet ihre knappe Begründung. Husain wiederum, der angibt im schulischen Kontext gerne und gut zu lesen, erläutert, dass außer Schulbüchern keinerlei Printmedien im Haushalt der Familie vorhanden seien. Lesen stellt für ihn eine ausschließlich schulische Tätigkeit dar: *Nie gelesen zu Hause nur hier [in der Schule]! [...] Auch Hausaufgaben, die wir aufgehabt haben, nicht!*

Die übrigen Jugendlichen sind zumeist in der Lage, ihren spärlichen eigenen Buchbesitz und den ihrer Familien zu beschreiben bzw. vollständig aufzuzählen. Neben Titeln, die

---

<sup>38</sup> Dieser spärlich zu nennende Buchbesitz korrespondiert mit vorliegenden Forschungsbefunden zur Freizeitgestaltung von Sonderschülern (vgl. Wocken 2000, s. Kap. 1).

unter den Begriffen Trivial- und Unterhaltungsliteratur subsumiert werden können, werden Schul- und Fachbücher, Nachschlagewerke sowie Märchensammlungen genannt. In der subjektiven Einschätzung der Befragten wird dieser geringe Bestand an Printmedien nicht als Mangel erlebt. So gibt Gisela, deren Mediennutzungspraxis aktuell von der TV-Rezeption dominiert wird, an, zahlreiche Bücher zu besitzen. Zum Beleg dieser Behauptung zählt sie ihren Buchbestand vollständig auf: *Twister, das ist so n Heft, n Buch, Back Street Boys, die Kellys, was hab ich noch? Ben liebt Anna, Ricky.*

Sogar Melanie, die sich selbst als Leserin begreift und mit dem *Tagebuch der Anne Frank* einen verhältnismäßig anspruchsvollen Titel als Lieblingsbuch bezeichnet, ist mit ihrem schmalen Buchbesitz vollkommen zufrieden: *Ja, ich hab, ich glaub, insgesamt so fünf oder sechs verschiedene Bücher. Davon ist eines von Anne Frank dabei und von Erinnerungen an Anne Frank und ‚Siehst du das so‘.*

Über einen umfangreicheren Bestand dürfte zumindest Thomas verfügen, der neben einigen Jugendbüchern zahlreiche Edgar-Wallace Bände sein Eigen nennt: *Die, die von Edgar Wallace, die hab ich mir mal auf dem Flohmarkt für fünfzig Pfennig gekauft. Das sind jetzt ungefähr so, fünfzig Stück hab ich jetzt von denen.*

Zwei weitere Befragte, Mustafa und Tatjana, behaupten zwar, über *einen Schrank voll* Bücher zu verfügen, können über diesen Bestand aber keine genaueren Angaben machen.

Etwas zahlenstärker als der Buchbesitz fällt der Bestand an Zeitschriften und Romanheften aus. Acht Befragte berichten über das Vorhandensein von Romanheften, sechs weibliche Befragte verfügen über eine Lektürepraxis mit diesem Genre. Zumindest bei zwei Befragten kann von einem großen Bestand an Romanheften ausgegangen werden. Tatjana gibt einen Besitz von rund hundert Titeln an, auch Sabine berichtet: *Meine Mutter hat voll viel von denen. Die liegen bei uns rum, in der Wohnung (lacht).*

An den Lektüererfahrungen der Befragten lässt sich ebenfalls ein gewisser Stellenwert von Zeitschriften ablesen. Fast ausnahmslos wird gelegentliche Zeitschriftenlektüre in Gegenwart oder Vergangenheit von den Befragten bejaht. Ein ausgedehnter Bestand an Zeitschriften dürfte allerdings allein in Rüdigers Haushalt vorhanden sein, der mit den Illustrierten FOCUS und STERN auch über einen Zugang zu anspruchsvolleren Printmedien verfügt. Auf die Frage nach Zeitschriftenlektüre werden am häufigsten Jugendzeitschriften genannt, unter diesen wiederum nimmt die Zeitschrift BRAVO den unan-

gefochtenen Spitzenplatz ein. Allerdings gehört die Lektüre der BRAVO bei der Mehrzahl der älteren Befragten bereits der Vergangenheit an. Mit Beendigung der Lektüre von Jugendzeitschriften büßen Zeitschriften generell offenbar erheblich an Bedeutung ein. Die jungen Erwachsenen scheinen insgesamt seltener Zeitschriften zu lesen, nur vereinzelte Befragte greifen auf Titel zu spezifischen Interessengebieten zurück. Trotz eines insgesamt geringen Bestands an Printmedien und Büchern lassen sich genderspezifische Differenzen erkennen, die bei Romanheften und Fanliteratur markant deutlich werden. Titel, die zu diesen beiden Genres zu rechnen sind, werden fast ausschließlich von weiblichen Befragten benannt.

#### **4.2.3.2 Bedingungen der Lesesozialisation in den Herkunftsfamilien**

Bereits aufgrund der Ausstattung der Haushalte mit Printmedien und Büchern kann auf einen insgesamt geringen Stellenwert des Lesens in der übergroßen Mehrzahl der Herkunftsfamilien geschlossen werden. Leseanregungen durch das Vorhandensein ansprechender Lesestoffe dürften kaum gegeben sein. Auch in weiterer Hinsicht kann von Formen der Leseförderung innerhalb der Herkunftsfamilien kaum ausgegangen werden: Elterliche Lesevorbilder existieren nur in Einzelfällen, Lektüre bietet keinerlei Gesprächsanlass, Buchgeschenke spielen praktisch keine Rolle. Mit anderen Worten: Für die in der Diskussion zur familiären Leseförderung als Erfolg versprechend geltende Strategie einer „Verführung zum Lesen“ (Köcher 1988) fehlen nahezu alle Grundvoraussetzungen.

Etwas positiver stellt sich die Situation hinsichtlich des Vorlesens dar. Vorlesen sowie andere Formen des mündlichen Umgangs mit fiktionalen Texten und ästhetisch vorstrukturierter Sprache (Gedichte, Lieder) gelten als Faktoren, die das (spätere) Leseverhalten positiv beeinflussen können (vgl. Hurrelmann u.a. 1993; Wieler 1997).

Zudem liefern diese Faktoren Hinweise auf das generelle Interaktions- und Kommunikationsklima in den Familien. Ein Zusammenhang zwischen familiärem Kommunikationsklima und Leseverhalten gilt in der Lesesozialisationsforschung als belegt (vgl. Fritz 1991; Hurrelmann u.a. 1993; Wieler 1997, s. Kap.1). Eine Analyse des Materials im Hinblick auf diese prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen ergibt den folgenden Befund: Fast die Hälfte der Befragten erinnert das gelegentliche Vorlesen fiktionaler Texte durch Eltern oder andere Erziehungspersonen, zwei berichten von regelmäßigem Vorsingen. Die übrigen Befragten verneinen Vorlesen und Erzählen

explizit. Die Erinnerungen an die vorgelesenen Stoffe und Geschichten bleiben zumeist recht vage, am häufigsten werden Märchen bzw. einzelne Märchentitel erwähnt. Kein/e einzige/r Befragte/r kann ausführlicher über die Vorlesestoffe berichten. Ebenso bruchstückhaft sind die Erinnerungen an die Vorlesesituationen. Somit lassen sich auf die Qualität der Vorlesepraxis, der kommunikativen und emotionalen Ausgestaltung der Vorlesesituationen, keinerlei Rückschlüsse ziehen.

Da Vorlesen eine in allen Bildungsschichten anzutreffende soziale Anforderung an das elterliche Erziehungsverhalten darstellt, sind die Angaben zum Vorlesen möglicherweise stark durch sozial erwünschtes Antwortverhalten verzerrt. Wie stark den Befragten diese soziale Anforderung bewusst ist, zeigt sich daran, dass selbst diejenigen, die elterliches Vorlesen explizit verneinen, unaufgefordert begründen, warum ihnen nicht vorgelesen wurde. *Nein, ich, ich bin immer von alleine eingeschlafen* (Sabine), lautet das Begründungsmuster. Diese Argumentationsfigur ist in doppelter Hinsicht interessant, erfolgt dadurch doch zunächst eine Begründung des Nicht-Vorlesens und damit eine Rechtfertigung des elterlichen Erziehungsverhaltens. Zugleich lässt sich in diesem Argument ein instrumentelles Leseverständnis erkennen. Vorlesen dient ausschließlich dem Einschlafen, wird also funktionslos, wenn das Einschlafen problemlos erfolgt.

Aussagen zur Intensität und Qualität der paraliterarischen Kommunikationsformen sind aus den Berichten der Befragten zu ihren Vorleseerfahrungen nicht abzuleiten. So ist beispielsweise nicht zu ermitteln, ob diese in dialogisch oder monologisch ausgerichtete Interaktionsstrukturen eingebettet waren. Lesefördernde Effekte werden vorrangig bei dialogisch gestalteten Vorlese- und Erzählsituationen angenommen (vgl. Wieler 1997). Auch Hinweise darauf, dass Lektüre im Rahmen der familiären Kommunikation Gesprächsanlässe bietet, fehlen.<sup>39</sup> Selbst Sabine, der Romanhefte von ihrer Mutter zur Lektüre empfohlen werden, verneint ausdrücklich, dass die Texte zum Gegenstand familiärer Kommunikation werden: *Nein. Nur dass sie manchmal zu einem sagt, dass der gut ist.*

---

<sup>39</sup> Der Einbettung von Lektüre in die familiäre Kommunikation werden beträchtliche lesefördernde Wirkungen nachgesagt (vgl. Fritz 1991; Hurrelmann 1994). In Explikationen des Begriffs der Lesekompetenz wird die „Fähigkeit zur Anschlusskommunikation“ (Hurrelmann 2002, 278f.) inzwischen sogar ausdrücklich zur Lesekompetenz selbst gerechnet.



Insgesamt sind Anhaltspunkte für leseförderliche Aspekte innerhalb der familiären Medien- und Lesesozialisation der Befragten nur spärlich zu finden.

#### **4.2.3.3 Lektürepraxis und Lektüreinteresse**

##### **Effekte sozialer Erwünschtheit**

Die Frage nach außerschulischem Lesen unterliegt grundsätzlich der Gefahr eines sozial erwünschten Antwortverhaltens, der Behauptung von Lektüre kulturell hoch geschätzter Werke ohne entsprechende Praxis. Bei Untersuchungen zum Leseverhalten lässt sich dieser Effekt insbesondere bei Befragten mit formal hoher Bildung beobachten (vgl. Eicher 1996).

Im vorliegenden Fall erzeugt die Frage nach der privaten Lektürepraxis ein bemerkenswertes, in sein Gegenteil verkehrtes Phänomen sozialer Erwünschtheit: Lektüre von Titeln und Genres jenseits der anerkannten Kultur wird von einigen InterviewpartnerInnen zunächst nicht erwähnt. So finden sich unter denjenigen im Sample, die sich als Nicht-Leser beschreiben, durchaus Befragte, die über eine schmale Freizeitlesepraxis verfügen. In aller Regel handelt es sich dabei um Zeitschriften, Comics oder Romanhefte. Die Verneinung außerschulischen Lesens trotz einer (geringfügigen) Praxis dürfte in dreierlei Ursachen begründet liegen: Zunächst handelt es sich wahrscheinlich um eine der Intensität und dem Umfang der Lesestoffe nach nur sehr schmale Lesepraxis. Des Weiteren verfügen die Befragten eventuell über ein Lesekonzept, das Lesen mit belletristischem Buchlesen gleichsetzt. Schließlich könnte den Befragten die kulturelle Geringschätzung ihrer Lektürepraxis durchaus bewusst sein.

Exemplarisch lässt sich die skizzierte Haltung am Antwortverhalten von Sabine und Gisela belegen. Auf die allgemein gehaltene Frage nach außerschulischem Lesen antwortet Sabine zunächst: *Nein, nein nicht. Eigentlich nicht so.* Nach Erläuterung, dass das Lesen von Printerzeugnissen jeder Art gemeint sei, berichtet sie über die Lektüre von Jugendzeitschriften, Comics und Hefromanen:

*Ach so. Ja, BRAVO les ich immer, eigentlich, und POPCORN, die les ich auch manchmal. Wegen meiner [Lieblings-]Gruppe. Da sind oft Sachen drin über die [...] Comics, Donald Duck als Beispiel, hab ich gelesen, als ich kleiner war, als Kind. Jetzt nicht mehr. Romane, so Liebesromane hab ich auch schon gelesen.*

Auch Gisela erklärt zunächst geradezu apodiktisch: *Ich les eigentlich nicht gern,* um wenige Augenblicke später dem Interviewer das aktuelle Heft der Jugendzeitschrift

BRAVO zu präsentieren und von der Lektüre weiterer Zeitschriftentitel zu berichten. Offensichtlich haben Sabine und Gisela Ansätze der normativen Kriterien eines bildungsbürgerlichen Lesebegriffs verinnerlicht, der sie dazu veranlasst, ihre eigene Praxis nicht dem Lesen zuzurechnen.

Bei einem weiteren Befragten, Salem, liegt das Verschweigen eines Teilbereichs seiner Lesepraxis in anderen Motiven begründet. Salem liest hin und wieder Kinderbücher und Bilderbücher, die ein jüngerer Bruder in einer öffentlichen Bibliothek ausleiht. Diese Lektürepraxis ist Salem offenkundig peinlich; nur zögerlich berichtet er darüber:

*[...] mein Bruder leiht viel aus und dann les ich die Bücher halt. (Pause) [...] ich les die einfach, aber die gefallen mir nicht. I: [...] Warum liest du die dann? S: Weil's mir langweilig ist. Weil mein Bruder, der ist kleiner, und der leiht sich so Kinderbücher aus. So mit Teddybären und so, die les ich nicht so gern, weil die nicht so spannend sind.*

Es ist zu vermuten, dass es sich bei der angeführten Lesemotivation ‚Langeweile‘ um eine Rechtfertigungsstrategie handelt, die dazu dient, Scham über seine unzureichende Lesekompetenz und die altersinadäquate Lektürepraxis zu verbergen.

Nur bei einer Befragten, Tatjana, erzeugt die Frage nach ihrer privaten Lesepraxis einen ‚klassischen‘ Effekt sozialer Erwünschtheit. So behauptet diese Befragte zunächst die Lektüre von Titeln und Autoren des klassischen Bildungskanons und erklärt Goethe und Heine zu ihren Lieblingsautoren, deren Werke sie selbst besitze oder in der lokalen Bibliothek ausleihe: *Das [Goethe und Heine] sind meine Lieblingsdichter. Das hab ich mal im Fernsehen angeguckt, wo so Gedichtsabend kam, da haben sie's von den Büchern vorgelesen, das gefiel mir dann am besten.*

Aus ihrer Beschreibung ausgeliehener Werke Goethes ist zu erkennen, dass sie über einige elementare Informationen zu Goethe und dessen Werk verfügt:

*Und da hab ich mir letztens zehn Bücher von Goethe ausgeliehen. [...] Gedichte und dann die ganz alte Geschichte, wie er gelebt hat und so, dann war es noch das Buch die ‚Faust‘, das spielt am Wasser da und so, zwei Stück und dann waren noch Bilder drin von seiner Frau, wie die ausgesehen hat und so. Und dann hab ich das abgemalt und alles.*

Eine private Goethe-Lektüre durch eine ‚lernbehinderte‘ Jugendliche erscheint ein wenig zweifelhaft. Es gelang Tatjana auch nicht diese Selbstkonstruktion aufrechtzuerhalten. Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet sie ausschließlich über ihre Lek-

türeeerfahrungen mit Romanheften. Doch allein durch ihre Kenntnis von Autoren des Bildungskanons und durch ihr Wissen um den gesellschaftlichen Prestigegewinn solcher Kenntnisse nimmt Tatjana eine Sonderrolle innerhalb des Sample ein.

#### **4.2.3.4 Selbsteinschätzung des Leseverhaltens**

Legt man die Erzählungen der Befragten zum Umfang und zum Stellenwert des Lesens in ihrer aktuellen Freizeitgestaltung zugrunde, so lassen sich die befragten Jugendlichen grob in drei Gruppen einteilen. Die erste umfasst diejenigen, die sich als regelmäßige LeserInnen beschreiben. Fünf Befragte (Mustafa, Rüdiger, Tatjana, Thomas, Melanie) können dieser Kategorie zugeordnet werden. Die zweite Gruppe bildet den Gegenpol zur ersten, hier finden sich diejenigen, die gegenwärtig über keine nennenswerte Lesepraxis verfügen – für ebenfalls fünf Befragte (Mohsin, Husain, Jessica, Tina, Giuseppe) gilt diese Feststellung. In einer dritten Gruppe lassen sich alle übrigen Interviewten zusammenfassen: Sie greifen in ihrer Freizeit zumindest sporadisch zu Printmedien. In dieser letzten und größten Gruppe finden sich auch diejenigen Befragten, die sich selbst als Nicht-LeserInnen konstruieren, obgleich sie über eine (geringfügige) Rezeptionspraxis verfügen.

Eine solche Kategorisierung entlang der Selbstbeschreibung erlaubt selbstredend nur bedingt substanzielle Rückschlüsse auf die tatsächliche Lesepraxis und Lesekompetenz. Am prägnantesten lässt sich diese Problematik am Beispiel Olivers verdeutlichen, der gemäß seiner Aussagen zur Gruppe der Gelegenheitsleser zu rechnen ist, da er der Nutzung von Schriftmedien eine gewisse Bedeutung zuerkennt und von sporadischer Lektüre berichtet. Tatsächlich dürfte seine noch gering ausgebildete Lesekompetenz zu einer angemessenen Lektüre von Printmedien kaum ausreichen (s. Falldarstellung Oliver).<sup>40</sup> Auch Tobias konstruiert sich als Gelegenheitsleser, die Differenz zu Oliver ist jedoch beträchtlich. So liest Tobias sporadisch Spezial-Zeitschriften über Angeln und Skaten und kann zudem mit der Lektüre der Winnetou-Bände auf nennenswerte Lektüreeerfahrungen der Kindheit verweisen. In der Kategorie der Nicht-LeserInnen wiederum finden sich mit Giuseppe und Tina zwei Befragte, in deren aktueller Mediennutzung Lesen zwar keinerlei Stellenwert besitzt, die in ihrer Medienbiografie aber auf Leseer-

---

<sup>40</sup> Zwar wurden die Jugendlichen zum Verlauf ihres Schriftspracherwerbs befragt, überprüft wurden Lesekompetenzen aber nicht. Olivers elementare Probleme mit dem Erlesen von Texten wurden per Zufall im Interview deutlich, als er auf eigenen Wunsch dem Interviewer vorzulesen versuchte.

fahrungen zurückblicken können. Mohsin und Husain schließlich, beide beschreiben sich ebenfalls als Nicht-Leser und betonen die vollständige Bedeutungslosigkeit von Schriftmedien innerhalb ihrer Freizeitgestaltung, werden im Rahmen ihrer religiösen Erziehung zum Studium des Korans angehalten. Doch zählen sie diese Lektüre, die im Rahmen des Besuchs einer Koranschule stattfindet, nicht zu ihrer Freizeitgestaltung, sondern betrachten sie als zusätzliche Form (schulartiger) Pflichtlektüre.

#### **4.2.3.5 Spektrum der Lesestoffe**

Die von den Jugendlichen aufgezählten Freizeit-Lesestoffe können fast durchweg der sog. Trivial- und Unterhaltungsliteratur zugeordnet werden. Ein Befund, der nach den Angaben zur Printmedienausstattung der Haushalte der Befragten kaum mehr zu überraschen vermag. Neben den bereits erwähnten Jugendzeitschriften, Romanheften und Comics werden vorrangig Bücher und Zeitschriften zu Spielfilmen und zu TV-Serien sowie Bücher über Popgruppen, also so genannte Fanliteratur, als Lesestoffe genannt. Hoher Beliebtheit erfreuen sich in diesem Segment beispielsweise Printmedien zur Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* oder zu aktuellen Boygroups. Darüber hinaus finden vereinzelt auch Klassiker der Abenteuer- und Kriminalliteratur (Karl May, Edgar Wallace, Sherlock Holmes), Sciencefiction (Krieg der Sterne, Millenium), Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur (Enid Blyton, Astrid Lindgren, Tagebuch der Anne Frank), sowie Autoren des klassischen Bildungskanons (Goethe, Heine) Erwähnung. Wie bereits dargestellt, handelt es sich bei letztgenannter Angabe höchstwahrscheinlich um eine sozial erwünschte Antwort. Die Lektüre der aufgezählten Titel bleibt im Wesentlichen auf die kleine Untergruppe der regelmäßig Lesenden beschränkt.

Neben Erzähltexten spielt auch Sachliteratur im Verlauf der Lesebiografie der Befragten eine gewisse Rolle. Genannt werden von den Jugendlichen Sachtitel unterschiedlichster Thematik: Die Bandbreite umfasst Bücher zur Haustier- und Pflanzenpflege, Jugendlexika, einen Ratgeber für Jugendgruppenleiter, Titel zu politischen und historischen Themen, sowie Zeitschriften zu speziellen Freizeitinteressen (Angeln, Skaten, Motorsport, Autos, Sport allgemein). Das Spektrum der erwähnten Sachliteratur erweist sich somit als überraschend ausdifferenziert. So berichtet beispielsweise Mustafa: *Also, was ich mich interessier ist über Rechtsextremismus und Linksextremismus, die Ausländerfeindlichkeit, les ich öfters*. Auf Nachfrage des erstaunten Interviewers präsentiert Mus-

tafa diesem neben Ansätzen einschlägiger Kenntnisse ein von deutlichen Lesespuren geprägtes Exemplar des Verfassungsschutzberichtes.

Allerdings gilt auch bei Sachtiteln wiederum die bereits getroffene Einschränkung: Die Themenvielfalt entsteht durch spezifische Interessen einiger weniger – nahezu ausschließlich männlicher – Befragter.

Nur am Rande von Bedeutung sind regionale Tageszeitungen und überregionale Boulevardzeitungen; drei Befragte erwähnen deren gelegentliche Lektüre. Diese Rezeptionsform trägt zudem stark selektive Züge. So erklärt Stefanie, dass ihre Lektüre einer regionalen Tageszeitung sich auf Todesanzeigen und die Immobilienseite beschränkt: *(Ich lese) die Todesanzeigen und mit dem Haus, wenn man Haus kauft und so. Das gefällt mir auch.* Melanie berichtet ebenfalls über unregelmäßige Lektüre von Zeitungen, die ihr im Kinderheim, in dem sie aufgewachsen ist, zur Verfügung standen. Zugleich bringt sie ihr Desinteresse an dieser Lektüreform deutlich zum Ausdruck: *Aber, das hat mich nie so interessiert.*

Nur Rüdiger liest regelmäßig Zeitungen, seine Interessengebiete beschreibt er mit: *Nachrichten, Wetterbericht, halt die Sportseiten und wenn Sperrmüll drin ist, halt ab und zu mal Sperrmüll.* Zudem erwähnt Rüdiger als einziger Interviewter die Lektüre von Zeitschriften (STERN, FOCUS), die einen Schwerpunkt in der politischen Berichterstattung setzen.<sup>41</sup>

Anhand einer Gewichtung der Angaben zu den Lesestoffen wird deutlich, dass Zeitschriften insgesamt die wichtigste Position einnehmen: Über elementare Lektüererfahrungen mit Zeitschriften verfügen nahezu alle Befragten. Dies gilt selbst für diejenigen Jugendlichen, die sich als Nicht-Leser beschreiben. Diese häufige Nennung von Zeitschriftenlektüre unterliegt der Gefahr einer Überschätzung dieser Rezeptionsform. Aus den Berichten lässt sich entnehmen, dass regelmäßige Zeitschriftenrezeption kein Beleg für eine habitualisierte Lesepraxis im engeren Sinn sein muss, da die Lektüre sich auf die ausschließliche Rezeption der Bilder beschränken kann. Explizit wird diese Rezeptionsform von Manuela thematisiert, sie erläutert ihren Gebrauch der Jugendzeitschrift BRAVO folgendermaßen:

*Also, gekauft hab ich sie, wo ich, glaube ich, neun war. Angefangen zu lesen hab ich sie zwei Jahre später (lacht) erst. [...] Also, da hab ich sie angeguckt. Weil früher war ich*

---

<sup>41</sup> Dieses gering ausgeprägte Interesse an Tageszeitungen ist kein spezifisches Kennzeichen der Untersuchungsgruppe, gilt vielmehr generell als jugendtypisch (vgl. Rager u.a. 1999).

*ja keine Leserin, wie gesagt, aber ich hab die ganzen Leute ausgeschnitten und hab sie aufgehängt immer. [...] das mache ich heut manchmal auch noch.*

An zweiter Position der Lesestoffe liegen fast gleichrangig Comics, Romanhefte und Fanliteratur: jeweils etwa ein Viertel der Befragten berichtet über Lektüreerfahrungen im jeweiligen Bereich. Comics werden dabei von Befragten in Berufsausbildung durchweg als Lektürestoff der Kindheit benannt, dem aktuell keinerlei Bedeutung mehr zukommt.<sup>42</sup> Melanie beschreibt dies wie folgt:

*Ich hab Mickey Mouse. Ich hab, ich hab seit meinem zwölften Lebensjahr damit aufgehört das zu lesen. Weil ich kann das eigentlich, das hat mich nicht mehr interessiert. Das hat mich dann nicht mehr interessiert, dann hab ich aufgehört.*

Bei Comics und Segmenten der Fanliteratur besteht ebenfalls die Möglichkeit, die Rezeption auf ein Anschauen der Bilder zu beschränken.

Alle übrigen eingangs aufgezählten Lesestoffe nehmen eine nachrangige Position ein, die Genres und Titel werden jeweils nur einmal von einzelnen Befragten genannt.

Die inhaltlichen Lektüreinteressen der Befragten entsprechen weitgehend ihren Interessen an der Bildmedienrezeption. Unverkennbar tragen viele der Befragten Rezeptionserfahrungen aus der Nutzung audiovisueller Medien als Erwartung an die Lektüre erzählender Literatur heran. Die Jugendlichen umschreiben ihre Lektüreinteressen und Lektüree Erwartungen mit den Schlagworten ‚Spannung‘ bzw. ‚Action‘ und ‚Liebe‘. Die Angaben zu Lesestoffen und Lektüreinteressen erfolgen zumeist knapp und beschränken sich auf das Nennen von Oberbegriffen oder Genreangaben. Mit: *Geschichten, wo so, welche geschlagen werden und so. Das interessiert mich. [...] Actionbücher so, wo spannend sind*, umschreibt Salem seine Lektürevorlieben schon verhältnismäßig ausführlich. Geradezu prototypisch ist die knappe Aussage von Husain: *Spannend (Pause). Schön spannend*. Sengül wiederum umreißt ihr Interesse an Zeitschriftenlektüre mit *So, um Liebe (lacht), Liebes, Liebesgedichte über Liebe*. Sengüls Aussage steht dabei exemplarisch für das Lese- und Mediennutzungsinteresse der weiblichen Befragten. Gisela bringt dieses Hauptinteresse, das in Gesprächen mit weiblichen Jugendlichen nahezu

---

<sup>42</sup> Es ist zu vermuten, dass die Erfahrungen mit Comiclektüre höher liegen. Comiclektüre gilt als kindtypische Mediennutzungsform, die mit zunehmendem Alter signifikant abnimmt (Heidtmann 1992, 23). Im Gegensatz zu den jugendtypischen Formen der Romanheft- und Zeitschriften-Lektüre dürfte die weiter zurückliegende Comic-Rezeption weniger leicht erinnert werden.

durchgängig thematisiert wird, prägnant auf den Punkt: *Es muss eigentlich nur mit Liebe zu tun haben.*

Die genderspezifischen Unterschiede im Lektüre- und Medieninteresse (Eggert/Garbe 1995, 77ff.), die innerhalb der Stichprobe ausgemacht werden können, sind in dieser Aussage Giselas in nuce enthalten. Während weibliche Jugendliche fast ausschließlich das Themengebiet ‚Liebe und Beziehung‘ bevorzugen, zeichnen sich die Angaben der männlichen Jugendlichen durch eine breitere Themenvielfalt aus. Neben einer Vorliebe für Abenteuer-, Krimi- und Sciencefictionliteratur wird gleichfalls ein Interesse an Sachbüchern und Zeitschriften zu Sachthemen bekundet.

Als komplementär zum Interesse an Sachliteratur erweist sich die Forderung nach Realitätsbezug und Authentizität von Lesestoffen, die in expliziter Form fast ausschließlich von männlichen Befragten aufgestellt wird (Ausnahme: Melanie).<sup>43</sup> Mustafa bringt dieses Kriterium treffend zum Ausdruck: *Das Wichtigste ist, die müssen so sein, dass die Bücher, was drin steht, stimmt.*

Salem wiederum entwickelt das Kriterium des Realitätsbezugs am Beispiel eines Textes zum Jugoslawien-Krieg, den er als interessant einstuft und von seiner Vorstellung fiktionaler Texte abhebt:

*Dass es so über Krieg erzählt hat, dass so man über Krieg mal hört so, weil zur Zeit hört man viel über Krieg und es, es ist. Das erzählt, dass so anstrengend ist und so alles, dass man kein Essen hat und so. Ähh, das interessiert mich, nur nicht immer, so Bücher, so Romanbücher so.*

Die Forderung nach Realitätsbezug kann dabei durchaus in einem Spannungsverhältnis zur tatsächlichen Rezeptionspraxis stehen. So erhebt Rüdiger gleichfalls zunächst die Forderung nach Realitätsbezug, um sich im Anschluss daran als Sciencefiction-Fan zu beschreiben. Den möglichen Widerspruch seiner Argumentation bemerkend, versucht er diesen durch weitere Erläuterungen zu überbrücken:

*Das Buch muss erstens spannend sein, zweitens muss, [...] darf nicht irgendwas mit Zauber oder Magie drin sein, höchstens ein bisschen, wie zum Beispiel, 'Krieg der Sterne', aber nicht groß irgendwelche Übertreibungen oder so, schon reale Sachen.*

An Rüdigers Ausführungen lässt sich exemplarisch demonstrieren, wie problematisch es ist, aus abstrakten Kategorien, wie etwa der Forderung nach Realitätsbezug, unmittel-

---

<sup>43</sup> Die Forderung, lesenswerte Texte sollten realitätsbezogen und wirklichkeitsgetreu sein, wird in auch repräsentativen Erhebungen zumeist von männlichen Probanden vorgebracht (Rojan/Schroth 2001, 94).

bar Rückschlüsse auf präferierte Genres, vorliegende Lektüreinteressen und Lesemodi zu ziehen. So lässt die Forderung nach Realitätsbezug insbesondere männliche Befragte verstärkt zu Sachlektüre greifen. Lesestoffe gestatten allerdings keinen unmittelbaren Rückschluss auf die Lesemodi: so kann auch die Rezeption pragmatischer Texte der Evasion und Identifikation dienen.<sup>44</sup> Zwar lassen sich dem vorliegenden Material nur in einem Fall (Oliver) eindeutige Hinweise auf entsprechende Lesemodi bei der Rezeption von Sachtexten entnehmen. Dennoch ist zu vermuten, dass die Rezeption der erwähnten Zeitschriften zu den Themengebieten Skaten, Auto, Sport und Angeln, ebenso wie die Rezeption der Jugend- und Musikzeitschriften auch – möglicherweise sogar vorrangig – evasorische und identifikatorische Funktionen erfüllt.

Oliver (s. Falldarstellung Oliver) nutzt sein Lieblingsbuch, ein Jugendlexikon, eindeutig nicht zu rein informatorischen Zwecken. Insbesondere die Abbildungen dienen ihm als Material und Anlass für Fantasien und Tagträume sowie als Gelegenheit zur Entfaltung von Erzählungen, die neben Alltagserfahrungen wiederum Projektionen und Erfindungen enthalten:

*(Oliver blättert im Lexikon und kommentiert einzelne Abbildungen) Geldautomaten, so Spielautomaten, Flipper [...]. Ich glaub, demnächst werd ich mir irgendwann auch so ein Teil hier kaufen. Ich glaub, ich werd's mir auch irgendwann holen. Es gibt aber noch so normale Spielautomaten. Kann man sich an die Wand hängen, [...] und dann ist so ein Kabelspiel drin, so, weiß nicht, wie das heißt, aber wenn man drei Gleiche hat, plumpst ein Haufen Kleingeld raus, hab ich ein Jackpot. [...] Wissen Sie, was ich mein? Wo's in Restaurants oder Kneipen gibt. So einen, so welche kann man sich auch kaufen. Sind erst ab achtzehn. Mein Onkel hat eins. Ich glaub, der wird es mir irgendwann schenken.*

### **Fanliteratur**

Mit der Strategie der Unterhaltungsindustrie, Medienprodukte zunehmend multimedial zu vermarkten, gewinnt sog. Fanliteratur an Bedeutung (Heidtmann 1992, 176ff.). An einer prägnanten Begriffsbestimmung mangelt es bislang. Jennifer erläutert den Entstehungsprozess von Fanliteratur treffend: *Hefte zu so Serien, die gibt es manchmal, wenn es viele gibt, die wo das gerne gucken.* Im Folgenden werden Bücher und Zeit-

---

<sup>44</sup> Durch Arbeiten der Lesebiografieforschung wird dieses Phänomen eindrücklich belegt (vgl. Graf 1999).



schriften zu TV-Serien und Spielfilmen, die deren Inhalte nacherzählen und/oder Hintergrundinformationen liefern, ebenso zu diesem Genre gerechnet wie Bücher und Hefte zu einzelnen Musikgruppen. Nicht zur Fanliteratur im engeren Sinn gezählt werden dagegen allgemeine Sport- und Musikzeitschriften sowie Buchvorlagen von Spielfilmen, obgleich deren Rezeption auch zum Bestandteil einer umfassenden Fankultur zählen kann.

Die Lektüre der so eingegrenzten Fanliteratur wird ausschließlich von weiblichen Jugendlichen (Sabine, Marianne, Manuela, Jennifer, Gisela) praktiziert.<sup>45</sup> Erwähnt werden von ihnen fünfmal Bücher und Zeitschriften zu TV-Serien sowie viermal Bücher über Musikgruppen. Marianne beschreibt ihren Bestand an Fanliteratur so: *Ja, so Gruppenbücher. Von den Back Street Boys hab ich zwei, drei, also drei Bücher und zwei Serien. Also, eine Serien hab ich zwei Bücher, das ist von (unverständlich).* Alle Rezipientinnen von Fanliteratur sind zur Gruppe der GelegenheitsleserInnen zu rechnen, d.h. die Lektüre dieser Printerzeugnisse findet sporadisch statt.

Die Rezeption von Fanliteratur gilt bei ihren Leserinnen als integrierter Bestandteil jugendlicher Alltags(fan)kultur und steht im unmittelbaren Zusammenhang zu ihren musikalischen oder filmischen Vorlieben. Die Lektüre einschlägiger Literatur wird neben dem Sammeln und Archivieren von Zeitungs- und Zeitschriftenberichten oder dem Erwerb von Artikeln aus der Palette der Merchandising-Produkte (Bekleidung, Bettwäsche etc.) praktiziert. Die Lektüre bezieht ihren Stellenwert aus der Einbettung in diese Fankultur. Am umfassendsten wird die Fankultur von Sabine beschrieben, die neben Tonträgern, Artikeln und Büchern weitere Produkte aus der Palette der Merchandising-Artikel ihrer Lieblingsgruppe besitzt und sammelt: *Ich sammle das, alles von denen, was ich krieg. Poster, hab die ganze Wand voll, Autogramme hab ich, Bett, Bettbezug, Bettwäsche hab ich auch und die Musik, CDs halt.*

Marianne beschreibt die Archivierung von Artikeln:

*Also, ich hab immer früher so die BRAVOS gekauft und dann hab ich immer, wenn jetzt was von meinen Lieblingsgruppen dabei ist, das immer rausgerissen und in eine Glaschichthülle und immer in den Ordner reingetan. [...] Das sind zwei, drei Ordner voll (lacht).*

---

<sup>45</sup> Befunde der Medienforschung sprechen dafür, dass es sich bei dieser kulturellen Praxis um ein vorrangig weibliches Phänomen handelt (Böck 2000, 160).

An Manuela und Jennifer lässt sich aufzeigen, welchen bedeutsamen Stellenwert die Lektüre von Fanliteratur innerhalb der Lesesozialisation einnehmen kann. Beide sammeln ihre überhaupt ersten außerschulischen Leseerfahrungen bei der Rezeption von Fanliteratur. Angeregt durch TV-Serien lesen sie die zugehörige Literatur, die Buchlektüre wird zum Folgeakt audiovisueller Rezeption: *Also früher hab ich eigentlich nichts gelesen. Ich, ich hab so vor zwei Jahren erst angefangen zu lesen, was mich so interessiert. [...] Bücher von ‚Hinter Gittern‘.*

Die Wiederholung des bereits Bekannten dürfte die Attraktivität dieser Produkte wesentlich ausmachen. Die gewohnten Figuren, Figurenkonstellationen und Handlungsabläufe erleichtern das Verständnis, evozieren vertraute Rezeptionserlebnisse, dispensieren von konzentrierter Leseanstrengung und gestatten damit eine weniger aufwändige Rezeption, die auch wenig geübten LeserInnen eine Form des Lesegenusses ermöglicht. Fanliteratur trägt den audiovisuell geprägten Rezeptionsgewohnheiten Rechnung (vgl. Ewers 1998).

### **Romanhefte**

Mit Ausnahme von Salem werden Romanhefte ebenfalls ausschließlich von weiblichen Befragten als Lektürestoff erwähnt. Salems Angaben bleiben insgesamt uneindeutig, es lässt sich aus seiner Charakterisierung der gelegentlich rezipierten *Actionbücher* allerdings vermuten, dass damit wohl Heftrömane gemeint sind. Die Angaben der weiblichen Befragten sind hingegen eindeutig. Insgesamt sechs weibliche Befragte (Isabel, Jennifer, Marianne, Sabine, Stefanie, Tatjana) verfügen über Lektüreeerfahrungen mit Romanheften, die durchweg dem Themenkreis ‚Liebe und Frauenschicksal‘ entstammen. Die Jugendlichen bezeichnen diese Romanhefte als *Liebesromane* und/oder *Arztromane*. Mit Ausnahme von Tatjana können alle diese Leserinnen von Romanheften der Gruppe der Gelegenheitsleser zugerechnet werden. Ausschließlich Tatjana dürfte über eine intensive und umfangreiche Rezeptionserfahrung mit diesem Genre verfügen. Die Angaben von Stefanie und Isabel beschränken sich auf die vage Benennung des Genres, weitere Ausführungen machen sie nicht. Marianne wiederum erzählt, von ihrer Schwiegermutter *Romane* ausgeliehen zu bekommen, von denen sie bislang ein Exemplar gelesen habe: [...] *nur ein Buch. Das ist so ein kleines Heft, so ein Romanheft.* Sabine schließlich betont, hin und wieder Romanhefte zu lesen, die ihre Mutter empfohlen habe: *Meine Mutter hat mir auch schon von denen gegeben, zum Lesen. Liebesromane,*

*hab ich auch schon gelesen. Aber nicht so wie meine Mutter, die liest viele, voll viele.*

Die Frage nach dem Umfang ihrer Romanheftlektüre beantwortet sie mit der vagen Angabe: *Ein paar, also, ein paar schon.* Sabine hebt dabei zusätzlich die beträchtliche Zeitdauer hervor, die sie zur Lektüre eines jeden Heftes benötige: *Les halt immer nur ein Stück, kleines Stück.*

Sabine und Tatjana sind dazu in der Lage, ausführliche Narrationen zum Inhalt und zu ihrer Rezeption von Romanheften zu leisten. Tatjana berichtet zusätzlich davon, einzelne Hefte *vier- bis fünfmal* zu lesen. Den Inhalt ihres aktuellen Lieblingstitels *Gefühle im Radio* gibt sie wie folgt wieder:

*Da geht es, also da ist ein Junge und der hasst Mädchen über alles und der will mit denen keine Sendung machen, weil er da schlechte Erfahrungen gemacht hat und dann kommt aber eine, wo sich für den Job interessiert und die verkleidet sich erst als Junge. Und dann kriegt er es aber raus, dass es ein Mädchen ist und dann behält er sie trotzdem und dann kommen die irgendwann zusammen.*

Tatjana begründet ihr Interesse an den Inhalten der Romanhefte mit dem lebenspraktischen Nutzen, der den Darstellungen ihrer Meinung nach zukommt: *Jedenfalls ist es so schön so Liebesgeschichten zu lesen, weil, weil man dann ein bisschen mehr Erfahrung kriegen kann und so, was die Jungs meistens falsch machen oder die Mädchen. Das schildern die in den Büchern.*

Darüber hinaus versteht sie die Mehrzahl der Schilderungen als authentische Erlebnisberichte: *Ja, es sind auch viele, wo das geschrieben haben, wo das selber erlebt haben.*

Alle Leserinnen von Romanheften präferieren komplementäre Formate bei ihrer TV-Rezeption. Das Interesse am Themengebiet ‚Liebe und Beziehung‘ wird medienübergreifend verfolgt, bedingt damit die gelegentliche Lektüre einschlägiger Texte.

#### **4.2.4 Die LeserInnen**

Unterzieht man die Gruppe derjenigen, die sich im Interview als (Freizeit-)LeserInnen präsentieren, einer gesonderten Analyse, so ist zunächst zu konstatieren, dass sie sich hinsichtlich ihres inhaltlichen Lektüreinteresses nicht grundsätzlich von den Gelegenheitslesern des Sample unterscheiden. So zählt beispielsweise Tatjana zu den Leserinnen von Romanheften und beschreibt den Themenkreis ‚Liebe und Beziehung‘ als ihr zentrales Interessengebiet. Thomas und Rüdiger wiederum rechnen u.a. Krimis zu ihren

Lesestoffen und benennen ‚Spannung‘ als wichtiges Auswahlkriterium. Mustafa und Melanie schließlich fordern explizit einen Realitätsbezug der Texte. In all diesen Angaben zum Lektüreinteresse lässt sich keine wesentliche Differenz zu Aussagen anderer Befragter ausmachen; sinngemäße Formulierungen finden sich in zahlreichen Interviews.

Ein erster Unterschied zwischen den GelegenheitsleserInnen und den LeserInnen lässt sich hinsichtlich ihrer Leseerfahrungen und des Spektrums der genannten Lesestoffe feststellen. Erwartungsgemäß verfügen Befragte, die sich als regelmäßige LeserInnen konstruieren, über ein höheres Maß an Leseerfahrung und benennen eine insgesamt breitere Palette an Lesestoffen als die übrigen Befragten. Die wesentliche Differenz dürfte jedoch im Grad der subjektiven Bedeutsamkeit liegen, die dem Lesen zugeschrieben wird. Die LeserInnen weisen ihrer Lesepraxis eine erkennbar höhere subjektive Bedeutsamkeit zu, räumen dem Lesen einen höheren Stellenwert in ihrer Freizeitgestaltung ein.

Die subjektive Bedeutungszuweisung lässt sich den Erzählungen zu Leseinteressen, Lektürepraktiken und Rezeptionserfahrungen entnehmen. Es gelingt diesen Befragten ihre Interessen näher zu beschreiben und etwas ausführlichere Narrationen zu leisten. So beschreibt Thomas am Beispiel der Lektüre des Romans *Der Henker* von Edgar Wallace die emotionale Anspannung, die dessen Rezeption bei ihm ausgelöst hat und hebt den Stellenwert dieser Rezeptionserfahrung in Abgrenzung zu seiner Filmrezeption hervor: *Sind recht spannend und auch so (Pause) unheimlich. [...] Wenn plötzlich irgendein, wenn meine Eltern weggehen und die kommen erst wieder mitten in der Nacht, mein ich grad, die Tür wird eingetreten [...] Und dann hab ich gemeint, da kommt wer, das wär der eine Nachbar, der wo mich wieder ärgern will. Da hab ich erst gemeint, es wäre jemand anderster. [...] Bei Filmen passiert mir das nicht. Nur bei den Büchern manchmal, weil da bin ich so richtig schön vertieft. Da kann es auch sein, dass ich morgens, wenn ich aufwach, gleich mir vor der Schule das Buch noch mal schnapp und nachlesen muss, was ich abends gelesen hab.*

Allerdings geht die Zuweisung von subjektiver Bedeutung nicht unmittelbar mit einer dauerhaften und intensiven Lesepraxis einher. So liest beispielsweise Melanie aktuell nur gelegentlich, Mustafas Angaben zu seiner Lesepraxis wiederum bleiben insgesamt recht vage. Dennoch begreifen sich beide Jugendlichen ihrem Selbstverständnis gemäß

ausdrücklich als Leser. Melanie verweist auf Leseerfahrungen und Leseinteressen: *Ich lese gerne über den Zweiten Weltkrieg, über Anne Frank, was da war, mit der Zeit, was da war, was passiert ist, im Zweiten Weltkrieg. Die Zeit von Adolf Hitler.*

Innerhalb der Subgruppe ist Melanie die einzige Befragte, deren private Leseerfahrungen im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. Der Geschichtsunterricht weckt ihr Interesse am Thema Nationalsozialismus. Daraufhin beschäftigt sie sich auf Anregung der Religionslehrerin mit dem *Tagebuch der Anne Frank*, liest mit dem von A. L. Gold verfassten Band *Erinnerungen an Anne Frank* einen weiteren Titel zur Thematik, mit der sie sich über einen längeren Zeitraum befasst:

*Ich hab das Tagebuch gelesen, ich hab mir einen Film, einen Film davon gesehen, dann hab ich ‚Erinnerungen an Anne Frank‘ gelesen, dann hab ich noch, aber das waren nur ein paar Sachen, die ich von der Schule gekriegt hab, gelesen.*

Zum Zeitpunkt des Interviews liegt diese Phase der Beschäftigung mit dem *Tagebuch der Anne Frank* rund zwei Jahre zurück, unverändert bezeichnet sie den Titel als ihr Lieblingsbuch.

Im Unterschied zu Melanie lässt sich bei den übrigen Befragten dieser Untergruppe kein Zusammenhang zwischen schulischem Unterricht und privater Lesepraxis ausmachen, sie grenzen vielmehr ihre private Lesepraxis dezidiert vom schulischen Lesen ab. So beschreibt Rüdiger sein Verhältnis zu schulischen Lesestoffen: *(Die gefallen mir) nicht besonders, weil das sind halt Schulbücher und Schule liegt mir halt nicht so.*

Mit Ausnahme von Melanie, die nur eine Handvoll Bücher ihr Eigen nennt, verfügen alle LeserInnen im Vergleich zu den übrigen Interviewten über einen etwas umfangreicheren Bestand an Printmedien, besitzen zudem Erfahrungen in der Nutzung von Bibliotheken und berichten über Vorleseerfahrungen in ihrer Kindheit. Es lassen sich also außerschulische leseförderliche Momente in ihren Lesebiografien ausmachen.

Obgleich alle diese Befragten ihrer Lektürepraxis eine subjektiv hohe Bedeutung zuweisen, dürfte der tatsächliche Umfang ihrer Lektürepraxis dennoch insgesamt eher gering ausfallen. Die Angaben zu den gelesenen Titeln umfassen zumeist die Lektürepraxis längerer Zeiträume. Verdeutlichen lässt sich dies an Thomas, der davon berichtet, im zurückliegenden Jahr insgesamt zwei Romane von Edgar Wallace gelesen und mit der Lektüre eines weiteren Bandes begonnen zu haben. Aus seiner Perspektive handelt es sich dabei um eine quantitativ beachtenswerte Menge. Einzig aus Tatjanas Angaben

zu ihrer Lektüre von Romanheften lässt sich die Annahme ableiten, dass sie regelmäßig eine nennenswerte Anzahl von Titeln dieses Genres rezipiert.

Schließlich zeichnen sich die LeserInnen des Sample durch eine weitere bemerkenswerte Gemeinsamkeit aus: Sie sind durchweg dazu fähig, verhältnismäßig ausführliche und inhaltlich nachvollziehbare Narrationen zu rezipierten Medieninhalten und/oder Unterrichtsinhalten zu leisten. Sie verfügen eindeutig über narrative Kompetenzen. Zur Frage, in welchem Zusammenhang diese Erzählkompetenzen zur Lesepraxis und zu den Leseerfahrungen der Befragten stehen, lässt sich anhand des vorliegenden Materials keine substantielle Aussage treffen. Selbstverständlich finden sich auch unter den übrigen Befragten Jugendliche mit vergleichbar ausgeprägten Erzählkompetenzen. Dennoch bleibt die deckungsgleiche Übereinstimmung zwischen Erzählkompetenz und Lesepraxis auffällig.

#### **4.2.4.1 Bezugsquellen von Lesestoffen und Bibliotheksnutzung**

Die Bezugsquellen der Privatlektüre der Befragten sind vielseitig und durchweg jenseits des Sortimentsbuchhandels angesiedelt. Das Spektrum reicht von Kiosk und Tierhandel über Flohmärkte zu Buch- und Medienkaufhäusern bis hin zum Versandhandel. Auch illegale Beschaffungsmethoden mögen eine Rolle spielen: Ein Befragter deutet im Interview nonverbal an, interessante Lektüre in einer öffentlichen Bibliothek zu entwenden. Insgesamt sechs Befragte (Mustafa, Gisela, Salem, Rüdiger, Tatjana, Thomas) geben an, aktuell Bibliotheken zu nutzen. Bibliotheksnutzung bedeutet allerdings nicht automatisch Buchausleihe. So betont Gisela sich ausschließlich Kassetten und Gesellschaftsspiele auszuleihen. Thomas, der jüngst Nutzer einer Bibliothek geworden ist, erzählt: *Ja, hab mir CDs ausgeliehen und ein Schreibprogramm und ein Fotoprogramm. [...] So ‚Badesalz‘ oder ‚Nicht ohne meinen Papa‘, die ist ganz gut. Oder ‚Mundstuhl‘ auch wieder ‚Badesalz‘. Meistens leihe ich mir nur so Musik-CDs aus, wo mich meistens so drei, vier Titel interessieren.*

Salem wiederum beklagt das Buchangebot der Bibliothek, die er gelegentlich aufsucht: *In der Bücherei gibt's irgendwie so langweilige Bücher, nur so, so Romanbücher. I: Was würde dich interessieren? S: Actionbücher so, wo spannend sind. Wo man, wo die Kinder die auch verstehen und nicht, nicht die Männer so, wo die lesen. Die alten Männern, die lesen doch Bücher, und dass die auch die Kleinen die Bücher verstehen können. Das interessiert mich.*

Salems Aussage lässt sich einerseits als Indiz für seine mangelnde Orientierungskompetenz interpretieren, andererseits liefert sie auch einen Hinweis darauf, dass den Bedürfnissen ‚lernschwacher‘ Jugendlicher in den Konzeptionen öffentlicher Bibliotheken nur geringe Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Die Gruppe der BibliotheksnutzerInnen innerhalb der Stichprobe besteht ausschließlich aus Befragten, die zum Zeitpunkt des Interviews noch die Schule besuchen. Möglicherweise handelt es sich hierbei um einen Effekt didaktischer Bemühungen von Schule und Bibliothek, über dessen Bestand über die Dauer des Schulbesuchs hinaus keine Prognosen möglich sind.<sup>46</sup>

#### 4.2.5 Privates Schreiben

Ogleich private Schreibpraktiken nicht im Fokus der Untersuchungsanlage standen, lassen sich dem vorliegenden Material einige Hinweise auf privates und expressives Schreiben entnehmen. Die erlangten Befunde zur Schreibpraxis kamen weniger durch systematisches Nachfragen zustande, vielmehr wurde die Schreibtätigkeit zumeist durch die Befragten selbst thematisiert. Da die Ergebnisse gewissermaßen ein Nebenprodukt der Untersuchung darstellen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei einer systematischen Nachfrage weitere Hinweise auf private Schreibpraktiken gefunden worden wären.

Bei der Gruppe der schreibenden Jugendlichen handelt es sich zunächst um vier weibliche Befragte (Fatima, Jennifer, Marianne, Melanie), die über Schreibformen berichten, die als ‚typisch weiblich‘ gelten: alle vier verfügen über Erfahrungen mit dem Verfassen von Tagebucheinträgen. Marianne und Jennifer berichten zudem davon, regelmäßig Briefe zu verfassen. Aktuell führt aber nur Melanie ein Tagebuch. Sie berichtet, seit etwa drei Jahren regelmäßig Tagebucheinträge zu verfassen: *Ich hab schon vier so Bücher voll*. Während Fatima und Jennifer das Führen eines Tagebuches nach kurzen Versuchen wieder eingestellt haben, kann Marianne auf eine längere Praxis zurückblicken. Inzwischen hat jedoch auch für Marianne das Verfassen von Tagebucheinträgen an Bedeutung verloren: *Hab ich mal gemacht, aber zurzeit mach ich es eigentlich*

---

<sup>46</sup> Für diese Deutung der Bibliotheksnutzung als Resultat pädagogischer Anstrengungen spricht auch ein Ergebnis aus Chalupars (1981, 3) Befragung österreichischer SonderschülerInnen. Bei der Frage nach Nutzung von Möglichkeiten der Buchausleihe ergaben sich markante Differenzen zwischen den befragten Schulklassen, die sich eindeutig aus den etablierten Ausleihkulturen erklären ließen.

*nicht mehr. Also, ab und zu mach ich das schon noch, aber zurzeit hab ich dann auch keine Lust mehr.*

Es ist anzunehmen, dass das Führen eines Tagebuches den Befragten vorrangig der Selbstvergewisserung und Identitätsfindung dient, doch lässt sich diese Annahme anhand der Aussagen nicht unmittelbar belegen. Auf dezidierte Nachfragen zu dieser intimen Form des Schreibens wurde bewusst verzichtet.

Neben diesen weiblichen Jugendlichen finden sich im Sample zwei männliche Befragte, Rüdiger und Thomas, die über eine expressive Schreibpraxis verfügen. Beide geben an, regelmäßig, zudem oft gemeinsam Geschichten zu verfassen, die mehrheitlich im Bereich der Sciencefiction angesiedelt sind. Als Schreibwerkzeug dient ihnen ausschließlich der Computer. Angeregt zur Produktion ihrer Texte werden sie offensichtlich durch die Rezeption einschlägiger Filme und Bücher. Thomas gibt den Plot einer jüngst verfassten Erzählung wie folgt wieder:

*Angriff von, Angriff der fliegenden Raub-Aliens. Da wird dann so ein Präsident gekidnappt am Schluss und dann wird plötzlich, kommt dann so ein anderes Vieh, das so genmanipuliert worden ist, wo das Böse vom Guten getrennt worden ist. Das Gute hilft den Menschen und das Böse hilft den anderen Aliens und dann am Schluss wird das böse Alien vom guten getötet. Und das gute Alien stirbt aber auch, weil es ja von dem bösen der Bruder ist, quasi. Und dann der Präsident wird dann gerettet von Soldaten, die wo das Mutterschiff zerstört haben.*

Unterstützung ihrer Schreibpraxis finden beide Jugendlichen offenbar im didaktischen Arrangement ihres Deutschunterrichts, der von einer erkennbar produktorientierten Schreibkultur geprägt ist: Schreibprodukte beider Schüler wurden im Rahmen dieses Unterrichts bereits mehrfach prämiert und ausgestellt. Möglicherweise trägt auch die Faszination des Mediums Computer nicht unerheblich zur Schreibmotivation bei, eventuell haben dessen technische Möglichkeiten das Interesse am Schreiben und Formen der schriftlichen Kommunikation gefördert.<sup>47</sup> Schließlich ist anzunehmen, dass beide Jugendliche sich durch das gemeinsame Verfassen der Texte in ihrer Schreibmotivation gegenseitig stützen und beflügeln.

Während das Verfassen von Tagebucheinträgen und Briefen als weibliche Schreibpraxis gilt, wird das Verfassen von Sciencefiction als typisches Beispiel männlicher Schreib-

---

<sup>47</sup> Entsprechende Hinweise auf solche Effekte finden sich in der jüngeren Forschungsliteratur (Böck 2000, 227).



tätigkeit angesehen, die sich zumeist durch die Verwendung distanzierender Darstellungsmittel auszeichnet (Behnken/Zinnecker 1997, 158). Nicht in das Muster geschlechtsspezifischer Schreibpraktiken lässt sich die Angabe Thomas' und Rüdigers einordnen, gelegentlich auch Liebesgeschichten zu verfassen. Rüdiger versucht in Abgrenzung zu Härtlings Kinderroman *Ben liebt Anna*, einer Schullektüre, die er scharf kritisiert (s. Falldarstellung Rüdiger), eigene literarische Kriterien einer Liebesgeschichte zu entwickeln:

*Es müssen halt gescheite Personen mitspielen, es muss am Ende, was sein, was man wirklich verstehen kann und so. Und dann muss man es auch so schreiben, dass es sich auch wie eine Liebesgeschichte anhört und lesen lässt.*

Schließlich berichten zwei weitere Befragte, Tatjana und Tobias, über Formen privaten Schreibens. Bei Tobias handelt es sich streng genommen nicht um eine Form eigenen Schreibens, sondern um das Abschreiben einer Vorlage. Nach Lektüre der *Winnetou*-Bände begann er, diese abzuschreiben:

*Ja, also ich hab mal eine Phase gehabt, da hab ich dauernd so Bücher von Karl May abgeschrieben. I: Abgeschrieben? T: Ja. Ich weiß nicht, ich hab damals so eine Phase gehabt, da hab ich die einfach abgeschrieben. [...] Erst gelesen und dann abgeschrieben. [...] Das war eigentlich gut. Wenn man es versteht, dann amüsiert man sich da. [...] Das war. Vor drei, vier Jahren war das, glaube ich mal. Jetzt hab ich dazu keinen Bock mehr. Da, hab ich die gelesen und wenn es mir langweilig geworden ist, hab ich einen Kuli genommen und hab dann geschrieben.*

Es gelang im Gespräch nicht, zur Motivation des (Ab-)Schreibens Näheres zu ermitteln. Möglicherweise könnte es sich dabei um eine individuelle Form der intensiven Wiederholungslektüre oder um eine Methode zur Sicherung des Textverständnisses gehandelt haben. Eigene schriftstellerische Ambitionen weist Tobias von sich. Dennoch könnte es sich beim Abschreiben auch um eine Form der Identifikation mit Autor bzw. Ich-Erzähler handeln.

Tatjana hingegen konstruiert sich als Verfasserin von Lyrik und Prosatexten und gibt an, beträchtliche Zeitkontingente in diese Schreibtätigkeit zu investieren. Auch Tatjana greift auf den Computer als Schreibwerkzeug zurück:

*Da schreib ich meine ganzen Geschichten rein oder Gedichte und so und dann tue ich die einspeichern auf Diskette. [...] Ich schreib stundenlang dran, wenn ich wirklich mal dran sitze, dann geh ich nach vier, fünf Stunden auch noch nicht weg.*

Zu den Inhalten ihrer Texte macht Tatjana keinerlei Angaben. Sie betont, ausschließlich für sich zu schreiben und ihre Texte niemandem zur Verfügung zu stellen: *Ich schreib immer in meine Bücher rein und da darf auch keiner dran.* Zudem behauptet Tatjana, ihre Schreibkompetenzen im schulischen Kontext gezielt zu verleugnen: *Da tu ich immer so, als ob ich nicht kann.* Auf Nachfrage erklärt Tatjana, durch die Lektüre von Mädchenzeitschriften zur Schreibproduktion angeregt worden zu sein, offenbar dienen Gedichte und Songtexte als Vorlage: *Das hab ich angefangen seit ich die MÄDCHEN und die GIRL immer gelesen hab. Die gefallen mir manchmal nicht und dann tu ich die umdichten. Seitdem tue ich auch selber dichten.*

Eine abschließende Einordnung von Tattjanas Schreibpraxis bleibt problematisch, zu stark sind ihre sämtlichen Angaben zu Schreib- und Lesetätigkeiten von unverkennbaren Zügen der Selbststilisierung getragen (s. Kapitel 4.2.3 Selbsteinschätzung).

Der Stellenwert des privaten und expressiven Schreibens in der kulturellen Praxis Jugendlicher gilt in der einschlägigen Forschung als deutlich geringer als die Bedeutung des Lesens (Behnken/Zinnecker 1997, 149). Zudem unterscheiden sich die Bildungserfahrungen schreibender Jugendlicher von anderen: Sie verfügen über insgesamt positive Schulerfahrungen, haben beispielsweise weniger Probleme mit der Versetzung o.Ä. (Behnken/Zinnecker 1997, 163f.). Umso überraschender ist es daher, in einem Sample schulleistungsschwacher Jugendlicher auf schreibende Befragte zu treffen – selbst wenn es sich in einigen der berichteten Fälle (Fatima, Jennifer, Tobias) um nur rudimentäre Schreiberfahrungen handeln dürfte. Anhand des vorliegenden Materials ist es nicht möglich, Substanzielles zur Funktion der Schreibtätigkeiten zu ermitteln. So ist ohne eine Analyse der Schreibprodukte selbst nicht eindeutig zu beurteilen, ob oder in welcher Weise diese literarischen Formen zur Bearbeitung persönlich relevanter Fragestellungen oder Entwicklungsaufgaben herangezogen werden.

### **4.3 Schule und Unterricht**

Im Rahmen des zweiten Interviewteils wurden die Jugendlichen sowohl um Erzählungen zu ihren Schulerfahrungen allgemein als auch um Aussagen speziell zum Deutschunterricht gebeten. Befragt nach ihren Schulerfahrungen und -erinnerungen thematisieren die Befragten zunächst soziale und psychische Aspekte. Diese sind offenkundig von zentraler Bedeutung, sie werden spontan assoziiert und leichter erinnert, haben eindeutig tiefgreifende Spuren und Eindrücke hinterlassen.<sup>48</sup>

Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen spielen in den Darstellungen der Befragten dagegen eine eindeutig nachrangige Rolle. Der Unterrichtsalltag selbst wird nicht als berichtenswert erachtet, Informationen hierzu müssen durch systematisches Nachfragen gewonnen werden.

Aus den Erläuterungen der Befragten zu den Arbeits- und Unterrichtsformen lässt sich als eindeutige Tendenz erkennen, dass lehrer- und lernzielorientierte Arbeitsformen vorherrschend sind, eng geführte, kleinschrittige Vorgehensweisen dominieren. So finden sich nur selten Hinweise auf Formen des offenen Unterrichts, der Freiarbeit etc. Zudem beziehen sich solche Angaben ausschließlich auf die Unterstufe der Förderschule. Kritik wird an dieser Ausrichtung des Unterrichts nicht geübt. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall. So bemängelt Giuseppe spielerische Lern- und Unterrichtsformen als ineffektiv und als einen Verlust an notwendiger Lernzeit, sieht in ihnen eine Ursache für mangelnden Lernfortschritt und ausbleibenden Schulerfolg:

*Was auch in der Förderschule ziemlich blöd ist, ist ja, dass die Kinder von der ersten bis zur dritten Klasse nur spielen, das ist ja wie eine Vorschule, die Kinder spielen ja nur. Das ist für die nur spielen und die kommen auch später nicht weiter.*

#### **4.3.1 Deutschunterricht**

Nach dem Deutschunterricht sowie dessen Inhalt und Arbeitsformen befragt, erinnern sich erwartungsgemäß diejenigen Befragten leichter und detaillierter, die zum Zeitpunkt des Interviews noch die Schule besuchen bzw. deren Schulabschluss unmittelbar

---

<sup>48</sup> Dies gilt offenbar nicht nur für Rückerinnerungen an die Schulzeit, sondern generell für die Wahrnehmung des Unterrichts. Deutlich wird dies auch in der Hauptschulstudie Haselbecks (1999a u. 1999b). In den von Haselbeck initiierten und ausgewerteten Schultagebüchern thematisieren die SchülerInnen vorrangig Aspekte der sozialen Beziehung. Inhaltliche Aspekte finden allein dann Erwähnung, wenn diese als ausgesprochen interessant oder unverhältnismäßig belanglos empfunden werden.

zurückliegt. So sind Befragte dieser Gruppe beispielsweise mehrheitlich in der Lage, Titel von Unterrichtslektüren zu benennen und/oder deren Inhalt wiederzugeben sowie über die eingesetzten Arbeitsformen zu berichten. Den Befragten in Ausbildung fällt eine detaillierte Erinnerung mehrheitlich zunächst merklich schwerer. Deren geläufige erste Reaktion auf Fragen zu Inhalt und Arbeitsformen des Unterrichts besteht häufig in Abwehr, meist in Verbindung mit der Erklärung sich nicht mehr erinnern zu können. Erst auf Nachfrage gelingt es auch der Mehrzahl der Befragten dieser Gruppe, sich einzelne Aspekte des Unterrichts ins Gedächtnis zu rufen und darüber Auskunft zu geben. Allerdings bleiben die Aussagen eines Teils dieser Subgruppe vage und allgemein, konkrete Angaben zu Inhalt und Arbeitsformen des Deutschunterrichts vermögen sie nur in Ansätzen zu machen.

Trotz dieser Differenz hinsichtlich des Erinnerungsvermögens besteht bei den Erzählungen und Angaben zu den Arbeitsformen des Deutschunterrichts bei den Befragten beider Gruppen ein hoher Grad an Übereinstimmung.

Erinnerungen an den Deutschunterricht beziehen sich bei allen Befragten zuerst und hauptsächlich auf den Rechtschreib- und Aufsatzunterricht sowie auf den Schriftspracherwerb. Manuela fasst ihre Erinnerungen an den Deutschunterricht prägnant und bündig zusammen: *Bei Deutsch war Aufsatz schreiben und Diktat schreiben*. Auch Melanies sinnliche Beschreibung steht stellvertretend für die Beschreibungen der Mehrzahl der Befragten: *Wir haben erst einen Aufsatz geschrieben und eine Woche später ein Diktat also, oder umgekehrt. Erst die Aufsatz und dann Diktat, oder Diktat und dann die Aufsatz. Das war das Übliche so*.

Auch hinsichtlich des Berufsschulunterrichts wird von Jennifer die dominierende Stellung des Rechtschreibunterrichts betont: *Groß- und Kleinschreibung, das haben wir immer wieder oft gemacht, wie's geschrieben wird, auch neue Rechtschreibung jetzt. Die [Berufsschullehrer] sind voll streng mit der Rechtschreibung*.

Tobias schließlich erwähnt neben Diktaten und Aufsätzen noch die Verwendung von Bildergeschichten als Lerngegenstände des Deutschunterrichtes der Förderschule: *In Deutsch haben wir Sachen gemacht, die wo wir heute auch immer noch machen. Aufsatz und so, weißt, mal ein Diktat geschrieben. Und dann halt diese Bildergeschichten (lacht)*.

Hinsichtlich des Schriftspracherwerbs thematisieren die Befragten hauptsächlich die damit verbundenen Schwierigkeiten: *Ich konnt das nicht als Kind, lesen und schreiben. Später ja, aber in der Grund, in der 1. und 2. Klasse da nicht*, erinnert sich beispielsweise Sabine. Mehr als die Hälfte der Befragten räumt beträchtliche – und teilweise lang andauernde – Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb ein, die zudem am häufigsten als Ursache der Sonderschulüberweisung angeführt werden.<sup>49</sup> Für die aktuelle Lernsituation werden ernsthafte Leseschwierigkeiten durchgehend verneint, Rechtschreibschwierigkeiten hingegen eingeräumt. Mit: *Also, Rechtschreiben ist, war schon schwer. Lesen geht besser*, gibt Stefanie eine verbreitete Selbsteinschätzung wieder.

Der Verwendung literarischer Texte wird von den Gesprächspartnern ein insgesamt geringfügiger Stellenwert im sonderpädagogischen Unterrichtsalltag attestiert, der in den höheren Klassen offenbar zusätzlich an Bedeutung einbüßt, weil anderen Lerngegenständen höhere Priorität eingeräumt wird.<sup>50</sup> So erläutert Husain, dass die unterrichtliche Verwendung literarischer Texte im 9. Schuljahr eingestellt wurde. Bezeichnend ist dabei die Begründung, die Husain für dieses Vorgehen angibt: *Jetzt muss man noch richtig was lernen noch*. Offensichtlich zählen narrative Texte nach Husains Einschätzung nicht zu den wichtigen Lerngegenständen. Auch die Aussage Giuseppes bestätigt den weitgehenden Bedeutungsverlust literarischer Texte im Unterrichtsalltag der höheren Klassen der Förderschule. Mit der beginnenden Vorbereitung auf den Schulabschluss und die Hauptschulprüfung verliert die Lektüre literarischer Texte ihren geringen Stellenwert vollkommen. Im Zentrum des Deutschunterrichts stehen endgültig ausschließlich Rechtschreib-, Grammatik- und Aufsatzübungen: *Also, in der 9. war nur noch Wiederholung von der Hauptschule und Prüfungsaufgaben. [...] Das waren mehr so Diktate, Aufsätze. [...] Ja, Rechtschreiben. Das waren dann immer so Lückentexte gewesen, da musste man die Wörter reinschreiben, wo gefehlt haben*.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Die Selbsteinschätzung der Befragten deckt sich hier vollkommen mit Befunden der sonderpädagogischen Theorie. Das Unterrichtsfach Deutsch gilt als „Hauptversagensfach“ (Böhm/Müller 1991, 9) lernschwacher SchülerInnen.

<sup>50</sup> Hier stimmen die Berichte der GesprächspartnerInnen vollkommen mit den Ergebnissen der Literaturanalyse (vgl. Kap. 1.3) überein.

<sup>51</sup> Noch bedeutungsloser dürften literarische Texte und Literaturunterricht im Berufsschulalltag sein: Keine/r der befragten BerufsschülerInnen erinnert die Lektüre eines literarischen Textes im Unterricht der Berufsschule. Der Umgang mit Sachtexten dagegen wird in dieser Subgruppe durchgehend erwähnt.

Lektüre konzentriert sich zumindest in den Abschlussklassen auf die Rezeption von Sachtexten. Giuseppe beschreibt den Inhalt der im Unterricht behandelten Texte wie folgt: *Das war mehr Politik und Bundesregierung, lauter so Sachen halt.*

Auch Husain erinnert sich vorrangig an die Behandlung von Sachtexten mit politischer und zeitgeschichtlicher Thematik: *Wir haben über Krieg gemacht, also Diktatur und Demokratie und halt verschieden.*

Allerdings lässt sich eine definitive Einschätzung des Anteils fiktionaler und pragmatischer Texte am Unterricht aus den Angaben der Befragten nicht ableiten, da es der Mehrzahl der Befragten Probleme bereitet, eine eindeutige Unterscheidung zwischen Erzähl- und Sachtext zu treffen. Auch diesbezügliche Erklärungsversuche des Interviewers waren nicht immer erfolgreich. Demonstrieren lässt sich dieses Phänomen besonders eindrücklich anhand einer Aussage Jessicas, die von *Erzählung* spricht, aber offenkundig Sachtexte vor Augen hat: *So, Erzählung mit Kaffeemaschine, Waschmaschine und so.*

Die Mehrheit der Befragten assoziiert mit den Begriffen Geschichte und Erzählung Märchen sowie kinderliterarische Textsorten. Bei Märchen dürfte es sich zudem um die einzige literarische Gattung handeln, die allen Befragten bekannt ist.<sup>52</sup>

Die Schwierigkeiten in der Differenzierung zwischen fiktionalen und pragmatischen Textsorten dürften von den Vermittlungsformen des Unterrichts mitbedingt sein, denn Unterschiede in den Arbeitsformen bei der Texterschließung lassen sich den Berichten der Befragten nicht entnehmen.

#### **4.3.1.1 Umgang mit Texten**

Die Erzählungen zum unterrichtlichen Umgang mit Texten zeichnen sich durch einen extrem hohen Grad an Übereinstimmung aus, der bei keiner sonstigen Fragestellung erreicht wird. Alle Befragten berichten sinngemäß die gleiche Vorgehensweise: eine kurze Textpassage wird gemeinsam laut gelesen, anschließend werden mündliche und/oder schriftliche Fragen zum Textinhalt bearbeitet.

---

<sup>52</sup> Dieser Bekanntheitsgrad der Gattung Märchen, der zu einer tendenziellen Gleichsetzung von literarischen Texten mit Märchen führt, erklärt sich aus drei Momenten: Märchensammlungen sind in den Haushalten der Befragten vorhanden, sie werden bei der Frage nach dem privaten Buchbestand relativ häufig angeführt (vgl. Printmedienbesitz). Aus den Erzählungen der Befragten zu ihrer Rezeption audiovisueller Medien wird zudem deutlich, dass ihnen Märchen auch durch Film- und Hörspielfassungen bekannt sind. Schließlich zählen Märchen im sonderpädagogischen Literaturunterricht zu den am häufigsten eingesetzten Genres (vgl. Kap. 1).

Gisela entwirft eine ganz knappe Skizze dieser Vorgehensweise: *Rundum gelesen. Meine, unsere Lehrerin hat uns immer aufgerufen. Dann haben wir gelesen.* In der ebenso knappen Beschreibung von Tobias klingt unverkennbar Unmut an: *Da ist jeder mal dran gekommen und hat ein Stück gelesen. Das war stinklangweilig.* Melanie beschreibt den Umgang mit Texten ausführlicher:

*Wir haben meistens vorgelesen. Es hieß, wir lesen den Text, dann haben wir jeder ein bestimmtes Stück lesen müssen, abwechselnd und dann hat ein anderer das noch, also, weiter gelesen. [...] Wir haben den dann meistens noch ein paar Mal durchgelesen [...]. Manchmal hat der Lehrer Blätter ausgeteilt. Mit Fragen, was drin steht im Text, mussten wir dann schreiben, auf die Blätter.*

Auch Sabines Darstellung unterscheidet sich nicht:

*Und manchmal lesen wir in der Schule, immer jeder ein Stück und dann ein anderer, so der Reihe nach, wie die Lehrerin aufruft. [...] Manchmal noch mal von vorne oder, oder unsere Lehrerin stellt Fragen. [...] Was da drin steht halt.*

Mustafa erläutert am Beispiel von Inge Auerbachers biografischer Erzählung *Ich bin ein Stern* die Fragen zum Text: *Da steht, wo wohnte Inge Auerbacher, wie wurden sie ins Konzentrationslager, ins KZ halt, gebracht und so Sachen halt.* Mariannes Darstellung hebt sich davon nicht ab: *Der Lehrer hat Fragen gestellt, wie [...] heißt der und so.*

Die Fragen zum Text dienen dabei der Klärung inhaltlicher Details, konzentrieren sich auf die Wort- und Satzebene. Zu Wert- oder Geschmacksurteilen dürften die SchülerInnen nur in Ausnahmefällen aufgefordert worden sein. Kein/e Befragte/r erwähnt diesbezügliche Frage- und Aufgabenstellungen.

Daneben kommt nach den Darstellungen der InterviewpartnerInnen noch Formen der Inhaltsparaphrase eine gewichtige Stellung im Unterrichtsalltag zu. Die Anforderung der Anfertigung einer Nacherzählung, der Reproduktion der Ereigniskette ‚in eigenen Worten‘, wird durchgehend erwähnt. Manuela erläutert den Einsatz von Formen der Inhaltsparaphrase folgendermaßen: *Dann haben wir das halt gelesen gehabt und hinterher haben wir erzählen müssen, wie er war und was drin passiert ist. Also mit eigene Worte. So nacherzählen.*

Auch Husain erwähnt das Anfertigen von Nacherzählungen als typische Arbeitsform im Umgang mit Texten: *Nacherzählen, in Worte, in eigene Worte. Das machen wir auch.* Jessica beschreibt die Behandlung von Texten im Unterricht wie folgt:

*Gelesen haben wir, manchmal so bisschen erzählt, was da passiert ist in der Geschichte. Dann haben wir es ein bisschen uns aufgeschrieben, erst an die Tafel bisschen und dann haben wir es selber probieren müssen. Halt, Blatt und so. Nacherzählt, so.*

Nach Darstellung der Befragten konzentrieren sich die Umgangsformen mit Texten nahezu ausschließlich auf Formen der Inhaltssicherung. Darüber hinaus zielende textanalytische oder produktive Verfahren werden von den Befragten fast nie erwähnt, ebenso wenig werden Diskussion und Bewertung von Texten als Arbeitsformen benannt. In keinem Interview finden sich Hinweise auf Formen eines literarischen Unterrichtsgesprächs, in dem verschiedene Deutungen eines Textes thematisiert und Klärungen versucht wurden. Allein Andeutungen auf Ansätze eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts lassen sich ausmachen. Doch dürften diese im Wesentlichen auf die Primarstufe begrenzt sein und/oder sich auf Illustrationsverfahren sowie knappe Fortsetzungen beschränken.<sup>53</sup>

*So in der ersten Klasse, da haben wir so was gemacht,* beantwortet beispielsweise Oliver die Fragen nach Illustrationsverfahren. Giuseppe erinnert sich:

*Wir haben meistens so ein Blatt gekriegt. Da war ne Geschichte draufgestanden. Die war ziemlich kurz und man sollte sie dann weiter ergänzen. Die Geschichte also, da war der Anfang drauf gestanden und es waren nur noch zwei bis drei Sätze bis zum Schluss.*

Ein bemerkenswerter Befund ergibt sich hinsichtlich der Bedeutung von Spiel- und Theaterformen. Rollenspiele werden offensichtlich vielfältig eingesetzt, die Befragten berichten vom Training sozialer Kompetenzen (Konfliktbewältigung), der Vorbereitung auf das Berufsleben (Bewerbungsgespräch, betriebliche Interessenvertretung) sowie der inhaltlichen Einführung neuer Themenbereiche. Spiel- und Theaterformen dagegen, die zur Erschließung und Interpretation literarischer Texten geeignet sind (szenisches Spiel o.Ä.), werden wiederum ausschließlich für den Primarbereich erinnert und dürften sich auf die szenische Umsetzung von Märchen beschränken. Marianne erzählt: *Ja, Märchen haben wir mal gemacht. In der, das war in der, vielleicht in der dritten Klasse, [...] so Märchen als gespielt, wo wir klein waren.*

---

<sup>53</sup> Die Verwendung von Illustrations- und Fortsetzungsaufgaben ist nur ein erster Hinweis auf eine handlungs- und produktionsorientierte Ausrichtung des Unterrichts. Beide Verfahren besitzen in der Deutschdidaktik eine lange Tradition und dürften vermutlich häufig ohne Bezug zum theoretischen Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts eingesetzt werden.



Als dominierende Form der Texterschließung erinnern sich alle Befragten an das laute Lesen einzelner Textpassagen. Als prototypisch für die Beschreibungen dieses Verfahrens durch die Befragten kann die Formulierung von Tobias angeführt werden:

*Ja, so wie heute auch. Die haben jemanden aufgerufen, der hat es vorgelesen, dann haben sie gesagt, Stopp. Dann haben wir das Thema ein bisschen besprochen, dann hat der Nächste angefangen zu lesen. [...] Das war nicht so großartig. Das war vielleicht mal eine Seite, wo man gelesen hat. Vielleicht auch mal zwei, aber nicht mehr.*

Diese Dominanz des lauten Lesens verweist darauf, dass Formen der Texterschließung grundsätzlich auch dem Lesetraining dienen. Ausdrücklich wird dies in der folgenden Erzählpassage Tinas benannt:

*Das musste man lesen, laut lesen, für die ganze Klasse. Die andern mussten gucken, wo wir waren. Und dann hat der Lehrer gesagt, zum Beispiel, du kommst jetzt mal dran, les das nächste Stück. Und wenn er nicht gewusst hat, wo man ist, haben manche Schüler ihm geholfen, haben gesagt, da sind wir. Dann musste er das lesen. Dann hat der Lehrer Noten gemacht, wie gut man ist.*

Das laute Lesen stellt für die Mehrzahl der Befragten geradezu den Inbegriff schulischen Lesens dar: Dies wird mit der Anforderung, laut vorlesen zu können bzw. zu müssen gleichgesetzt.

Die Problematik dieser Form der Texterschließung zeigt sich an den Berichten der Jugendlichen. So erzählen zwei weibliche Befragte (Marianne, Manuela) eindringlich von ihren Schwierigkeiten mit dieser Arbeitsform. Marianne erläutert den psychischen Stress, die Angst vor einer Blamage, den diese Lesemethode ihr bereitet:

*Also, wenn ich für mich alleine lese, geht das gut, wenn ich dann vor der ganzen Klasse lese, da habe ich immer irgendwie die Probleme gehabt, da hab ich mir immer, da bin ich mir vorgekommen, wie wenn ich ein, wie so, wenn sie mich auslachen, wenn ich irgendwas nicht, nicht gleich gelesen, gelesen hab, dann haben sie immer angefangen zu lachen.*

Für Manuela verläuft die Grenze zwischen schulischem und privatem Lesen nicht entlang der Lesestoffe, sondern ausdrücklich entlang der Form des Lesens. Obgleich sie über eine private Lesepraxis verfügt, berichtet sie über unverändert bestehende Leseschwierigkeiten. Sie bezieht dies aber ausschließlich auf ihre Probleme mit dem lauten Lesen (s. Falldarstellung Manuela):

*Ich hab halt nur Schwierigkeiten mit dem Lesen [...]. Ja, Lautlesen. Und da ist mein Problem. Beim Lautlesen, das kann ich immer noch nicht gut.[...] Wenn ich weiß, ich komm da und da mit Lesen dran, les ich mir es halt leise durch und dann klappt es auch so einigermaßen.*

Hamida wiederum berichtet davon, zwar die Anforderung des lauten Lesens problemlos zu bewältigen, beim Textverständnis dagegen dennoch erhebliche Schwierigkeiten zu haben: *Das [Lesen] nicht schwer. Das leicht. Also, ich lese gut, so in Schule, aber ich versteh auch manchmal nicht. (Pause) Ich kann lese so gut, vorlese, aber versteh nicht leicht, was steht in Deutsch (lacht).*

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang noch die Darstellung von Husain, der einerseits Freizeitlektüre und außerschulische Leseinteressen sowie familiären Besitz an Printmedien kategorisch verneint, andererseits aber Lesen zu seiner schulischen Lieblingstätigkeit erklärt. Aus seinen Ausführungen wird deutlich, dass in seiner Vorstellung ebenfalls Lesen die Fähigkeit laut lesen zu können bedeutet. Offenbar bewältigt er diese Anforderung ohne Übung:

*H: Nie gelesen zu Hause, nur hier. [...] I: Hat sie euch als Hausaufgabe aufgegeben, ihr sollt bis morgen, dies und das lesen? H: Ja, ja, die hat, hab ich aber nie gelesen. [...] Ja, aber in Klasse hab ich gekonnt! I: Du hast es dann vorlesen gekonnt? H: Ja, kein Problem.*

Auch mit dem Begriff ‚Vorlesen‘ assoziieren einige Interviewpartner laute Leseübungen. Die Frage, ob im Unterricht manchmal von der Lehrerin vorgelesen werde, kontert Mohsin mit der erstaunten Feststellung: *Nur die Schüler. Die Lehrerin kann halt schon lesen. I: Wie? M: Die Lehrerin kann halt schon lesen (beide lachen).*

Die dominierende Stellung des lauten Lesens als Form der Textaneignung (auch) bei literarischen Texten wird aus den Aussagen aller Interviewten offenkundig. Weitere Formen der Texterschließung treten dagegen deutlich in den Hintergrund. So bejaht zwar auf ausdrückliche Nachfrage ein knappes Drittel der Befragten gelegentliche häusliche Lektüre einzelner Textpassagen als zusätzliche Form der Textaneignung, spontan erinnert wird allerdings nahezu ausschließlich die Vermittlungsform des gemeinschaftlichen lauten Lesens.

#### 4.3.1.2 Schulische Lesestoffe

Wie bereits erwähnt, ist eine Rekonstruktion der gelesenen Texte aus den Angaben der Interviewten nur bedingt möglich. Insbesondere die Befragten in Ausbildung erinnern sich nur selten an konkrete Inhalte und Titel schulischer Lektüre.

Übereinstimmend berichten sie aber von der vorrangigen Verwendung literarischer Kurzformen: *Nur Geschichte auf Blätter, so Arbeitsblätter oder kleine Geschichte in Buch, in Lesebuch. Aber ganze Buch nicht*, beschreibt Aysche den Unterrichtsalltag. Ihre Erinnerungen beziehen sich eher auf eingesetzte Arbeitsmittel (Lesebuch, Arbeitsblatt) als auf Inhalte. Über konkrete Erinnerungen an die Lektüre einer sog. Ganzschrift verfügt nahezu keine/r der Befragten in Ausbildung. *Da gab es mal eines, aber welches Buch, weiß ich nicht*, berichtet Fatima. Noch unbestimmter bleibt die Formulierung Mariannes auf die Frage nach der Lektüre einer Ganzschrift im Verlauf ihrer Schulzeit: *Nein, vielleicht, ich weiß es nicht mehr genau, weil das ist jetzt schon zu lange her. Vielleicht. Das müsste so am Ende gewesen sein, in der 8. oder 9., weiß es aber jetzt nicht mehr*.

Während bei Fatima Erfahrungen mit der schulischen Lektüre literarischer Langformen angenommen und bei Marianne vermutet werden können, lässt sich diese Feststellung nicht für alle Befragten treffen. Die Mehrzahl der Interviewten in Ausbildung verneint die Lektüre sog. Ganzschriften sogar ausdrücklich. Jennifer versetzt allein die Vorstellung dieser Möglichkeit in ungläubiges Staunen: *Ein ganzes Buch? (Pause) Von vorne bis hinten, alles? (I: Ja) (lacht) Nein, haben wir nicht gemacht, nie. Das ist, wie? Nein*.

Aus diesen Angaben den Schluss zu ziehen, ein beträchtlicher Anteil der Befragten habe im Verlauf der Schulzeit niemals ein komplettes Buch gelesen, ist möglicherweise voreilig. Denn diejenigen Befragten, die zum Zeitpunkt des Gesprächs noch die Sonderschule besuchen, bejahen mehrheitlich die Lektüre von Ganzschriften. Zudem wurden alle Befragten nach einem Lehrplan unterrichtet, der die Lektüre von Ganzschriften obligatorisch vorschreibt. Das Nicht-Erinnern könnte vielmehr als Indiz dafür verstanden werden, dass die Lektüre narrativer Texte weder als subjektiv bedeutsam noch als notwendig erfahren wurde, so sie denn stattgefunden hat.

Aus den vorliegenden Angaben der Befragten lassen sich nur wenige Titel einwandfrei rekonstruieren. Soweit vorliegend werden zur besseren Einordnung der Titel die Alters-

empfehlungen der Verlage mit angegeben, zusätzlich wird die Klassenstufe der Lektüre angeführt: *Ben liebt Anna* von Peter Härtling (ab 8 J., in Klasse 7 und 8), *Lenakind* von Susanne Kilian (ab 11 J., Klassenstufe unklar), *Ich bin ein Stern* von Inge Auerbacher (ab 11 J., Klasse 9). Alle sonstigen Angaben sind zur einwandfreien Feststellung der Titel zu unspezifisch.<sup>54</sup> Die bislang genannten Bücher lassen sich der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur zuordnen. Melanie nennt mit *In 80 Tagen um die Welt* von Jules Verne einen Titel, der nicht dieser Kategorie zugeordnet werden kann.<sup>55</sup> Auch Jessicas Angabe: *So Geschichten haben wir gelesen gehabt, so über Geister, so Geistergeschichten, das schon was lang her*, verweist auf unterhaltungsorientierte Literatur.

Aus den sonstigen Beschreibungen und Angaben, die von den Befragten zu Textinhalten abgeliefert werden, lässt sich insgesamt eine eindeutige Dominanz problemorientierter Lesestoffe erkennen. Insbesondere Texte zum Thema Krieg werden erwähnt. Mohsin beschreibt den Inhalt eines Buches mit: *Da geht's über Krieg, geht's über Mädchen, glaub' ich. Die schickt immer Briefe nach deutsche Mädchen*. Marianne benennt ebenfalls die Kriegsthematik: *Um Weltkrieg, [...] wir haben so kleine Bücher, so kleine Romanbücher gekriegt, die haben wir dann von der Schule gekriegt, [...] und das haben wir dann gelesen*. Auch Stefanie erinnert sich vage an eine Lektüre mit Kriegsthematik: *Ich kann mich nicht mehr erinnern. Weiß aber nicht mehr, um was es da gegangen ist. [...] Wir haben nur einmal über den Weltkrieg geredet*. An der Zusammenfassung schließlich, die Fatima von einer Schullektüre gibt, lässt sich gleichfalls ein problemorientierter Lesestoff ausmachen: *Über die armen Leut, was die. Früher mussten die mit zwölf Jahre alt schaffen gehen, von den Eltern aus und die Familie ernähren. Das war über so ein Buch, aber weiter weiß ich nicht. Vergess es so schnell*. Von der Verwendung längerer literarischer Texte, *Schon so siebzig Seiten, sechzig* (Salem), im Rahmen des Deutschförderunterrichts für ausländische SchülerInnen berichten übereinstimmend Mohsin und Salem. Diese Lektüreform dient offenbar der Schulung der Sprachkompetenz im Deutschen. Allerdings ließen sich aus ihren Angaben ebenfalls keine Titel rekonstruieren.

---

<sup>54</sup> Bei zwei weiteren Titeln handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um *Liebeskummer* von Karel Eyckman (Klasse 8) und *Susis geheimes Tagebuch – Pauls geheimes Tagebuch* von Christine Nöstlinger (ab 8J., Klassenstufe 7 oder 8).

<sup>55</sup> Melanie besuchte Regelschule, Sprachheilschule und Förderschule. Es war nicht zu ermitteln, in welcher Schulart und Klassenstufe der Titel gelesen wurde.

Im Kontext von Lektüre- und Arbeitsformen im Deutschunterricht thematisiert ein Viertel der Befragten die Rezeption von Bildergeschichten, ohne dass explizit nach dieser Gattung gefragt worden wäre. Die Behandlung von Bildergeschichten scheint – weitgehend unabhängig von der Klassenstufe – zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts zu gehören. Tobias berichtet:

*Bildergeschichten, Kinderkram. Ich weiß gar nicht mehr genau, was wir mit denen angestellt, gemacht haben. Das war, das ist schon lange her. [...] Eine weiß ich noch. Irgendeiner hat einmal was geklaut, in einem Schallplattenladen, was da dann noch war, neben dran war, das weiß ich nicht. Aber eine andere, die kennst du bestimmt auch, der dicke Mann und sein Hund da. Die waren es hauptsächlich, die haben wir in jedem Schuljahr mal gemacht.*

Aus den Erläuterungen der Befragten wird deutlich, dass es sich bei den eingesetzten Bildergeschichten vorrangig um Episoden aus E. O. Plauens *Vater und Sohn* Geschichten sowie aus H.-J. Press' *Der kleine Herr Jakob* handelt.<sup>56</sup> Verwendung finden Bildergeschichten als Schreib- und Erzählanlass. *Aufschreiben, was da drauf ist, auf dem Bild. Also, wir kriegen die Bilder und müssen dann schreiben, die Geschichte zu den Bildern schreiben, aufschreiben*, erläutert Sabine den Einsatz von Bildergeschichten. Auch Marianne beschreibt die Verwendung von Bildergeschichten in ähnlicher Form:

*So Bildergeschichten hat man dann mal gemacht. Also, da gab es ja auch keine Text, Text, da waren nur Bilder, Bilder nur dort und die hat man dann erzählen müssen. Eine Geschichte und die hat man aufschreiben müssen, wie der Sohn und der Vater kochen, malen und so weiter, das hat man dann erzählen müssen. Dann hat man denen Namen geben dürfen, das hat mir meistens Spaß gemacht (lacht).*

Befragt nach einer Beurteilung der schulischen Lesestoffe formuliert die Mehrheit der Befragten unspezifische und knappe Urteile, aus denen sich kaum eine eindeutige Tendenz ablesen lässt. So urteilt beispielsweise Mohsin allgemein positiv: *War schon gut*. Aysches Gesamturteil dagegen fällt negativ aus, sie deutet Schwierigkeiten an, ohne dass es dem Interviewer gelingt, deren Qualität näher zu ermitteln:

*So Geschichte, weiß nicht mehr, haben mir nicht gefallen. I: Warum? A: Die waren zu schwer. I: Von der Sprache, weil sie auf Deutsch waren? A: Nein, nein, das meine ich*

---

<sup>56</sup> In der Kombination von Witz, Überraschung und moralischer Lehre dürfte die dauerhafte Attraktivität gerade dieser Reihen begründet liegen.

*nicht! I: Sondern? A: Ja, ich weiß nicht, hat mir nicht gefallen, wie das (Pause). I: Um was es ging? Der Inhalt? A: Nein. Ich weiß nicht.*

Fatima wiederum bringt ihr Desinteresse an den Inhalten schulischer Lektüre in einem Satz zum Ausdruck: *Mir war's da egal.*

In den Aussagen derjenigen Befragten allerdings, die sich ausführlicher zu diesem Fragekomplex äußern, findet sich ein übereinstimmendes Motiv. Thematisiert wird die nicht-altersgemäße Ausrichtung der Inhalte und Vermittlungsmethoden. Dieser Kritikpunkt wird sowohl generell gegen den sonderpädagogischen Unterricht vorgebracht (vgl. Kap.4.4.3) als auch explizit auf die im Deutschunterricht behandelten Texte bezogen. Vorgetragen wird dieses Argument zumeist von leistungsstärkeren, männlichen Befragten.

Rüdiger tadelt sowohl die schulischen Lesestoffe als auch den Bestand der Klassenbibliothek dahingehend. So fasst er sein erkennbares Unbehagen an der Lektüre von Härtlings Kinderroman *Ben liebt Anna* schließlich in der Formulierung zusammen: *Eigentlich war's nichts für unser Alter. Das ist eher so Kinderkram, kindisches Zeug, eher so für Kleinere, so Grundschule oder so.*

Thomas verdeutlicht sein Missfallen mit einem Beispiel aus der Mittelstufe:

*Ja, da haben wir irgendwas mit so einem kleinen Zwerg gelesen, da hab ich mich immer aufgeregt, wenn wir das gelesen haben. I: Warum hast du dich da aufgeregt? T: Weil es so blöd war, da waren wir schon in der 4. Klasse und das Buch war für die Erstklässler gedacht und das sollten wir vorspielen und wir hatten alle keine Lust.*

Mustafa wiederum formuliert Kriterien für Schullektüre, die gleichfalls erkennen lassen, dass er verwendete Texte und eingesetzte Methoden für unangemessen erachtet:

*Also für mich müssen die kompliziert sein, dass nicht so leicht Sachen rauskommen, also erstens. Zweitens müssen die schon gut sein, also nicht so Kinderaufgaben, oder was weiß ich, was in der 5. Klasse gemacht wird, zweitens.*

Während in den bisher exemplarisch zitierten Aussagen das Problem der Verwendung altersinadäquater Texte offen kritisiert wird, artikulieren Sabine und Tina ein unbestimmtes Unbehagen darüber. Wiederum am Beispiel von *Ben liebt Anna* formuliert Sabine vorsichtig einen dementsprechenden Einwand:

*Das Buch ist schon gut, ganz schön, aber das ist halt mehr für Kinder. (Pause) Ben und Anna, das sind Kinder. (Pause) Verstehen Sie, was ich meine? Ich fand das Buch aber schon gut. Es hat mir trotzdem gefallen.*

Tina berichtet ebenfalls von der Verwendung nicht-altersgemäßer Texte. Ihr Beispiel verdeutlicht zugleich, zu welchen Kniffen Lehrkräfte greifen, um den entstehenden Motivationsproblemen zu begegnen:

*So Geschichten, Bildergeschichten haben wir gelesen [...] Der Lehrer hat uns ein Blatt gegeben, da stand die Anfang geschrieben und wir sollten die Ende selber erfinden, wie es zum Schluss kommt, ob es ein gutes Ende hat oder ein böses Ende gibt zum Schluss. [...] Zuerst haben wir gesagt, nein, das ist für kleine Kinder was. Dann hat der Lehrer gesagt, das ist für eine andere Klasse, Vorschüler, dass die besser damit klar kommen. Dann haben wir gesagt, okay, machen wir.*

#### **4.3.1.3 Zusammenhang von Freizeit- und Schullektüre**

Vom Unterricht angeregte Privatlektüre lässt sich nur im Fall von Melanie direkt nachweisen. Allerdings bewegt sich auch diese Lektüeranregung im unmittelbaren schulischen Kontext, da die Lektüre des *Tagebuch der Anne Frank* der Vorbereitung auf die mündliche Hauptschulabschlussprüfung dient. Über eine indirekte Form schulischer Lektüeranregung, die aber nur bedingt als Effekt didaktischer Anstrengungen veranschlagt werden kann, berichtet zudem Sabine. Die Ägypten-Begeisterung einer Lehrerin veranlasst sie zum Ausleihen eines Bandes über dieses Land (s. Falldarstellung Sabine). Obgleich die Kriterien, die die Befragten hinsichtlich sie ansprechender Schullektüre entwickeln, mit den Kriterien (Liebe, Spannung) übereinstimmen, die sie in Bezug auf ihre Freizeitlektüre formuliert haben, stehen sie dem Einbezug ihrer Privatlektüre in den Unterricht zumeist skeptisch gegenüber. So anerkennt Tobias zwar den potenziell lesefördernden Effekt einer solchen Maßnahme, beurteilt aber die unterrichtliche Verwendung seiner Freizeitlektüre als grundsätzlich unvereinbar mit schulischen Anforderungen und Lehrplänen: *Im Endeffekt hat das ja nichts mit den Fächern zu tun. Weil so Themen in der Schule? (Pause) Vom Lesen her wäre es vielleicht doch gut gewesen, aber vom Thema her, ich mein, ein Winnetou, ein Winnetou hat nichts mit der Schule zu tun. Also, nichts mit dem Unterricht.*

In ganz anderer Art und Weise akzentuiert Sabine die Ablehnung des Einbezugs ihrer Privatlektüre. Als Leserin sog. Fanliteratur fürchtet sie die Abweisung und Abwertung

ihrer Lieblingslektüre durch ihre Mitschüler. Die Frage, ob sie Texte über ihre Lieblingsgruppe gerne im Unterricht lesen würde, verneint sie daher mit der folgenden Begründung: *Weil die Jungs halten das für schlechte Musik. Die finden das blöde. Die lachen dann darüber, das finde ich nicht gut. Das würde mich ärgern.* Die Angst vor dem Gespött ihrer männlichen Mitschüler lässt sie vom Einbezug ihrer Freizeitlektüre in den Unterricht absehen. Damit verweist Sabine auf ein grundlegendes didaktisches Problem, das bei der Verwendung von Freizeitlesestoffen im Unterricht zu beachten ist. Affektiv hoch besetzte Lektürestoffe bedürfen sensibler Umgangsformen deren Ziel die Anerkennung und Wahrung dieser affektiven Bindung sein muss – andernfalls drohen lesemotivatorische Negativeffekte. Die Gefahr, den Jugendlichen ihre Freizeitlektüre zu verleiden, ist nicht unbeträchtlich.

Allein ein Befragter, Mustafa, begeistert sich zunächst spontan für die Idee eines Einbezugs seiner Freizeitlektüre in den Unterricht, um umgehend resignierend abzuwiegeln: *Das würde unsere Lehrerin sowieso nie machen!*

#### **4.4 Schulerfahrungen**

In ihren Erzählungen beschränken sich die Befragten nicht auf Gesichtspunkte des Unterrichts, vielmehr thematisieren sie Aspekte des gesamten Schulalltags und ihrer Bildungskarriere. So berichten beispielsweise die InterviewpartnerInnen in Ausbildung über ihre berufliche Situation, schildern ihren Arbeitsalltag und berufliche Zukunftspläne, vergleichen aktuelle Erfahrungen an der Berufsschule mit ihrer Sonderschulzeit. Allerdings – wie zu Beginn dieses Kapitels bereits angedeutet – hält sich die Mehrzahl der InterviewpartnerInnen mit Kritik an Schule und Unterricht zurück. Entsprechende Fragen werden zumeist mit allgemeinen, positiven Generalurteilen abzuwehren versucht. Einwände und explizite Kritik werden zurückhaltend und vorsichtig vorgetragen, zumeist nur auf Nachfrage formuliert. Prononcierte Kritik wird erst im Verlauf des Gesprächs entwickelt, ihre Formulierung bleibt auf eine Minderheit der Befragten beschränkt. Auf die Frage nach möglichen Verbesserungen von Schule und Unterricht aus ihrer Sicht nennen die Befragten zumeist Aspekte der Schulorganisation (Pausengestaltung, Ferien), methodische und didaktische Aspekte werden dagegen kaum thematisiert. Die Darlegung der Einstellungen der Befragten zu Schule und Unterricht sowie ihren Schulerfahrungen insgesamt ist auch im Hinblick auf den Deutschunterricht von Be-



lang. Es lassen sich anhand dieser Befunde einige grundsätzliche Probleme des Unterrichts erkennen, die wiederum Rückschlüsse auf die Möglichkeiten und Grenzen eines veränderten Umgangs mit literarischen Texten erlauben. So ist zunächst zu konstatieren, dass die befragten Jugendlichen im Laufe ihrer schulischen Sozialisation dominierende Formen und Verfahren des Unterrichts erlebt und dementsprechende Vorstellungen von Schule und Unterricht entwickelt haben. Diese Vorstellungen scheinen von der Mehrzahl der InterviewpartnerInnen soweit verinnerlicht zu sein, dass die erlebte Unterrichtskultur als Selbstverständlichkeit und unabänderbare Normalität erscheint. So reproduzieren die Befragten durchweg konventionelle Vorstellungen von Unterricht. Alternative Herangehensweisen liegen offenbar außerhalb ihres Erfahrungs- und Vorstellungsbereichs. Bei einer Umgestaltung der Unterrichtskultur bedarf es daher grundsätzlich einer Reflexion und Berücksichtigung verinnerlichter Erfahrungen. Ansonsten drohen Veränderungen Verunsicherungen und Vorbehalte zu erzeugen und daran letztendlich zu scheitern.

#### **4.4.1 Soziale Dimension**

Im Mittelpunkt der Erzählungen zu Schule und Unterricht steht die soziale Dimension. So berichten zahlreiche InterviewpartnerInnen ausführlich über ihre Beziehungen zu MitschülernInnen und einzelnen Lehrkräften. Marianne erzählt: *Und, und da [in der besuchten Sonderschule] hab ich meine Freunde gehabt, hab mich auch mit denen gut verstanden, mit den Schülern. Und ich hab auch einen bestimmten Lehrer gehabt, der wo der beste Lehrer war auf der Schule, denk ich.*

Auch besondere Ereignisse des Schulalltags (Feste, Ausflüge etc.) werden erinnert.

Nach angenehmen Schulerfahrungen befragt, berichtet Aysche über eine für sie bedeutende biografische Erfahrung, die sie im Rahmen eines Schulfestes machen konnte:

*Ich war damals vierzehn Jahre alt und da war ich in sechste Klasse. [...] Da hatten wir ein Fest, europäische Fest und jeder musste Mini-Playback-Show machen, nicht musste, wer wollte und da haben wir, also nur meine Klasse hat nur gemacht, das Fest. Und (lacht verlegen) dann musste jeder mit einem Jungen tanzen, das hat mir gefallen (lacht). Das war geil. Da hab ich erstes Mal mit eine Junge getanzt. Das war geil. Das war ein Italiener (lacht) (Pause).*

In den Thematisierungen der sozialen Dimension der Schulzeit ist eine Tendenz zur Verklärung unverkennbar: In einer Art ‚Feuerzangenbowlen-Effekt‘ wird die Schulzeit

retrospektiv als Zeit der Streiche und angenehmen Erlebnisse erinnert, insbesondere das soziale Klima innerhalb der Lerngruppen wird dabei positiv hervorgehoben. So berichtet Tobias beispielsweise zu Beginn des Interviews über seine Schulerfahrungen Folgendes:

*Ich hab da einen Klassenkamerad gehabt, gell, mit dem hab ich dauernd Scheiß gemacht. Wir haben geschwätzt im Unterricht und weißt du, wenn dann was ein Lehrer gemeint hat, haben wir ihn fertig gemacht. Mit den unterschiedlichsten Sachen. Und auch die anderen. Eine typische Ansteller-Klasse war das, da hat jeder jeden angestiftet, und so dass er irgendeinen Scheiß macht. Mit den verschiedensten Sachen. Hauptsache, dass man den Lehrer dumm anmacht.*

Zudem lobt Tobias den Zusammenhalt innerhalb der Klasse. Erst im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Tobias' gesamte Schulzeit von massiven Konflikten und Gewalterfahrungen geprägt war: *Da war so ein Depp bei mir in der Klasse, der hat ewig Streit gesucht und so. So wie es heute auch noch ist, die hauen dir gleich auf die Backe.* Selbst diejenigen Befragten, die ein tendenziell kritisches oder ein differenziertes Bild ihrer Schulzeit entwerfen, formulieren zunächst ein fast formelhaft vorgetragenes positives Pauschalurteil. So erklärt Mustafa beispielsweise: *Also, ich fand alles gut. Feste, Ausflüge und so Sachen halt.* Im weiteren Verlauf des Interviews entwickelt Mustafa dann eine scharfe, teilweise aggressiv vorgetragene Kritik an Unterrichtsinhalten und Unterrichtsstilen einzelner Lehrkräfte. Auch Giuseppe, der ein insgesamt sehr ausgewogenes und differenziertes Bild seiner Schulzeit zeichnet, kommt zu einem verklärenden Gesamturteil: *Es war schon eine schöne Zeit, also wenn ich zurück denke, ich würde gern wieder hingehen.*

Aysche ironisiert diese verbreitete Haltung in ihrer Aussage: *Eigentlich war hier alles gut. Es gab, ja es gab, es sind nur die Arbeiten, aber sonst ist alles gut für mich. Es gefällt mir. Schule macht Spaß (kichert) [...] (lacht schallend) Ach, was.*

Dem sozialen Klima in der Klasse wird zudem ein Effekt auf eigenes Lernverhalten attestiert. Erzählungen in diesem Kontext belegen, wie stark das generell positive Urteil in dieser Frage einer Verklärung unterliegt. So berichtet Tatjana über das Unterlassen von Nachfragen aus Angst vor der Reaktion ihrer Mitschüler: *Ich versteh halt die Aufgaben nicht, wenn ich dann frag, dann lachen die anderen manchmal, die Jungs. Dann mach ich es lieber falsch.*

#### 4.4.2 Stigmatisierungserfahrungen und Bewältigungsstrategien

Im Unterschied zu den positiv getönten Erinnerungen werden erlebte Kränkungen, Enttäuschungen, Diffamierungen oder Stigmatisierungen zumeist nur zögernd und vorsichtig thematisiert. Aysche erklärt sogar ausdrücklich, über negative Schulerlebnisse nicht berichten zu wollen.

*Die [Mitschüler] haben Steine auf mich geschmissen, mich geärgert. Aber ich will das halt vergessen, was da war,* erzählt beispielsweise Fatima.

Jessica erwähnt ähnliche Kränkungserfahrungen, betont zugleich ausdrücklich, dass es sich dabei um eine weit zurückliegende biografische Erfahrung handle: *Wurde man viel gehänselt, geärgert, mal geklaut. Ist lange her jetzt. [...] Scheiß Sonderschüler, haben die gesagt. Manche von anderen Schulen und manche von unserer Schule auch.*

Einzig Giuseppe und Tobias berichten etwa ausführlicher über erlebte Stigmatisierungen. Beide haben die Hauptschulabschlussprüfung bestanden und absolvieren erfolgreich eine Ausbildung. Möglicherweise erleichtert dieser heutige Erfolg das Berichten über zurückliegende Misserfolge. So beschreibt Giuseppe seine Erfahrungen mit einer (vorübergehenden) Rückschulung auf die Regelschule:

*Ich bin dann wieder zurück in die Hauptschule und bin dann wieder freiwillig zurück [in die Sonderschule] gegangen. Wegen Hänseleien und lauter so Sachen. Weil die immer meinen: „Bäh, Sonderschüler, Sonderschüler, Sonderschüler!“ Konnt ich nimmer zurück in die Schule, war auch so, dass ich keine Freunde hatte, in der Hauptschule. [...] Wenn mich dann die anderen gesehen haben, die von der alten Schule dann, wo ich dann in die Hauptschule gekommen bin, sind sie auch immer gekommen: „Sonderschüler, Sonderschüler!“*

Tobias berichtet von Diffamierungen im Freundeskreis nach seiner Überweisung auf die Sonderschule und der Gewöhnung an solche Vorfälle:

*Am Anfang, das war alles total ungewohnt. [...] Einmal hat mich ein Kumpel von mir [...] aufgezogen. Dummschüler und so, hat er mich genannt. Immer so, wenn er mich dumm angemacht hat, hab ich selber gesagt, was willst du, du Dummschüler. Am Anfang war es ungewohnt und blöd, aber irgendwie, hab ich mich dran gewöhnt.*

Trotz solcher Kränkungen und Stigmatisierungen, die für die Befragten unverkennbar mit ihrem Status als Sonderschüler verbunden sind, werden Sinn und Existenzberechtigung der Sonderschule nicht problematisiert. Die erlebte Stigmatisierung wird nicht der

Institution Sonderschule angelastet. Kritisiert wird von Tobias allerdings deren Bezeichnung, die als Diffamierung empfunden wird:

*Was mich ganz besonders stört, wenn du das Zeugnis kriegst oder irgendwas anderes und da steht drauf, Förderschule - Sonderschule für Lernbehinderte, weißte (lacht bitter). Da könnte ich denen den Hals rum drehen.*

Die ausdrückliche Forderung nach Abschaffung der Sonderschule wird nur von einem Befragten, Salem, erhoben. *Dass es keine Sonderschule gibt* und Förderschüler die Hauptschule besuchen sollten, lautet seine Antwort auf die Frage nach möglichen schulischen Veränderungen. Sonderschüler sind stärkeren Reglementierungen unterworfen als Hauptschüler, so könnte sein als Begründung angeführtes Beispiel verallgemeinernd interpretiert werden: *Weil an der Hauptschule ist viel was anders, dass darf man zu Geschäft gehen schnell. Kann man schnell nach Hause gehen, schnell was am Bäcker kaufen und so.*

Insbesondere aus ihren Erzählungen zur Sonderschulüberweisung und ihrem Scheitern in der Regelschule lassen sich Rückschlüsse auf das Selbstbild der Befragten ziehen und zugleich Verarbeitungsstrategien der Stigmatisierung erkennen. Obgleich vereinzelt Kritik am Unterrichtsstil einzelner Lehrpersonen geübt wird, weisen nahezu alle Befragten ihr Schulversagen ausschließlich sich selbst zu. Kein/e Befragte/r erklärt sein/ihr Scheitern in der Regelschule als Versagen einer Lehrkraft. Als Gründe werden Faulheit, Desinteresse, mangelnde Motivation und zu geringe Aufmerksamkeit sowie Verwicklung in körperliche Auseinandersetzungen oder andere Verstöße gegen den schulischen Verhaltenskodex angeführt. In Giuseppees Erläuterung seines Schulversagens finden sich die Argumentationsfiguren der Faulheit und des Desinteresses in geradezu prototypischer Weise wieder:

*Ich will mal sagen, Faulheit, hab mir nix sagen lassen und alles, für mich war alles nur Scheiße. Das war halt, kein Bock gehabt. [...] wenn ich nicht so faul gewesen wäre, dann wäre ich gar nicht auf die Sonderschule.*

Auch Dieters knappe Formulierung zeichnet sich durch den gleichen Tenor aus: *Zu faul und keine Hausaufgaben gemacht.* Für Tobias schließlich wird Faulheit zur Universalerklärung, mit der er nicht allein sein eigenes, sondern das Schulversagen aller Sonderschüler begründet:

*Die, wo da drauf sind, die können, wenn sie wollen. Ich hab das gesehen, die sind nur faul. Die sind doch nicht dabbisch oder kleine Kinder. [...] Ich denk, das ist genauso, wie bei mir. Die sind zu faul, die machen einfach nichts.*

Mustafa wiederum benennt Probleme und Verwicklungen in gewalttätige Auseinandersetzungen als Ursache seiner Sonderschulüberweisung, betont aber explizit, dass die kognitiven Anforderungen des Unterrichts ihm keine Schwierigkeiten bereitet hätten: *Es gab Probleme, also nicht mit Rechtschreiben oder mit Mathe so. Es gab immer Probleme so, wenn Sie verstehen, was ich meine. Es gab Krach und so Sachen.*

Neben diesen vorherrschenden Erklärungsmustern finden sich vereinzelt noch andere. Zwei weibliche Befragte, Tatjana und Tina, verweisen ausdrücklich auf eine Entwicklungsverzögerung als Ursache der Sonderschulüberweisung: *Ich hab, bevor ich eingeschult worden bin, Probleme gehabt. Spät laufen gelernt, spät sprechen gelernt auch,* argumentiert Tina. Tatjana gibt folgende Erläuterung: *Weil, ich bin ein Spätkind. [...] Ein Spätentwickler.*

Schwierigkeiten mit Deutsch als Unterrichtssprache werden von den Befragten nicht-deutscher Muttersprache dagegen kaum als ausschlaggebender Überweisungsgrund angeführt. Nur Fatima erklärt mit aller Deutlichkeit Sprachschwierigkeiten zur Ursache des Versagens in der Grundschule: *Mit der Sprache, ich kann kein Deutsch.*

Einzig eine weibliche Befragte, Manuela, räumt offen ein, durch das Anspruchsniveau und das Lerntempo der Grundschule überfordert gewesen zu sein: *Weil es, glaube ich, zu. Also, es gibt zwei Sachen, an denen das liegen tut, tät ich sagen. Weil es so schnell ging und weil es zu schwer war für mich.*

Es ist auffällig, wie selten ungünstige Lern- und Lebensumstände, als Ursache des Schulversagens angeführt werden. Selbst von den Befragten mit Heimerfahrung wird kein Zusammenhang zwischen persönlichen Krisensituationen und Schulproblemen hergestellt. Ihre lebensweltliche, soziale, ökonomische, familiäre Benachteiligung, ihren geringen sozialen Status anzuführen, würde für die Jugendlichen kaum Entlastung, sondern eine Belastung mit einem schwer begreiflichen, auch ohnmächtigen Anderssein bedeuten. Was jedoch zutiefst gewünscht und mit großer Mühe gelebt wird, ist Normalität, Gleichheit.

Insgesamt scheinen Fremdzweisungen weitgehend übernommen und ins Selbstbild integriert worden zu sein. Dass es sich dabei durchweg um defizitäre externale Attri-

buierungen handelt, dürfte kaum überraschen. Selbstredend stellen alle angeführten Erklärungen des individuellen Schulversagens Rationalisierungen und damit (notwendige) subjektive Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien dar, die aber mit den ‚objektiven‘ Ursachen des Schulversagens nicht in Zusammenhang stehen müssen. So sind Faulheit, Aggressivität oder Desinteresse vor sich selbst und anderen leichter einzugestehen als beispielsweise eine kognitive Überforderung durch die Anforderungen der Regelschule. Identitätstheoretisch betrachtet wird mit diesen Erklärungsmustern das wenig erfolgreiche Abschneiden in der Schule zwar zunächst sich selbst zugeschrieben. Dennoch besitzen diese Selbstkonstruktionen identitätsstützende Funktion, erlauben sie doch die Abwehr der Annahme, der geringe schulische Erfolg sei einem Mangel an kognitiven Kompetenzen geschuldet. Aus dieser Verneinung kognitiver Defizite sowie dem Festhalten an einer Gleichheit und Normalität der Lebenslagen erklärt sich die Dominanz dieser Erklärungsmuster.

Konkret nach Lernschwierigkeiten in einzelnen Unterrichtsfächern befragt, werden Probleme mit schulischen Leistungsanforderungen von der Mehrzahl der Befragten dagegen offenherzig eingeräumt. Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb stehen aus Sicht der InterviewpartnerInnen an erster Stelle der Rangliste, Probleme im Unterrichtsfach Mathematik an zweiter.

Auch bei denjenigen InterviewpartnerInnen, die mit Erreichen des Hauptschulabschlusses und/oder dem Absolvieren einer Berufsausbildung den Kriterien einer Normalbiografie gerecht werden, findet sich die Übernahme von negativen Fremdzureisungen ins Selbstbild. Insbesondere als Erklärungsmuster ihres früheren Leistungsversagens.

In fast auffällig zu nennender Manier schildern einige der leistungsstärkeren Befragten ihr heutiges Einsehen in die Fehlerhaftigkeit ihres damaligen Verhaltens, übernehmen damit die Ursachenzuschreibungen der Lehrpersonen und distanzieren sich mit dieser nachträglichen Rationalisierungsstrategie gleichzeitig demonstrativ von ihrem Schulversagen. Sie versuchen diese als abgeschlossene und erfolgreich überwundene Phase ihrer Biografie darzustellen. Dieses Motiv der Läuterung, das sich am ausgeprägtesten bei Giuseppe (s. Falldarstellung Giuseppe) findet, klingt insbesondere in den Aussagen der Befragten in Ausbildung immer wieder an: *Früher hat mich normalerweise Schule nicht so interessiert. Heute ist das anders*, formuliert beispielsweise Manuela. Auch in Peters

Erzählung zu seiner veränderten Aufmerksamkeit im Unterricht der Berufsschule schwingt das Motiv der Läuterung mit:

*[...] da [auf der Sonderschule] hab ich öfters gefehlt, war meistens vor der Tür gehockt und so. [...], hab ich mich ablenke lasse. Hat, hat der Lehrer was gesagt, hab ich halt wieder geschwätzt, hat er mich raus geschickt. Jetzt passiert das halt nicht, jetzt lass ich mich halt nicht ablenke.*

Eine Distanzierung vom früheren Verhalten ist wenig überraschend, Beurteilungen der eigenen Schullaufbahn und Sonderschulzeit stellen immer – wie jede Form einer autobiografischen Erzählung – eine retrospektive Konstruktion vom Standpunkt der gegenwärtigen Identität dar. Einer demonstrativen Distanzierung vom vormaligen Schulversagen kommt dabei identitätstheoretisch betrachtet identitätsstabilisierende Funktion zu. Insgesamt korrespondieren die vorgefundenen Befunde zu Stigmatisierungserfahrungen und entwickelten Bewältigungsstrategien weitgehend mit den theoretischen Grundannahmen des ‚Labeling approachs‘ (vgl. Cloerkes 1997).<sup>57</sup>

#### **4.4.3 Kritik an Lehrkräften und Unterrichtsinhalten**

Werden kritische Einwände von den Befragten vorgebracht, richten diese sich zunächst gegen einzelne Lehrkräfte, denen mangelndes Engagement, unzureichende Unterrichtsmethoden oder überzogene Sanktionsmaßnahmen vorgeworfen werden. Die ausführlichsten Narrationen zu diesem Themenkomplex liefert Tobias. Seine Ausführungen verdeutlichen zudem, wie aufmerksam unangemessene Verhaltensweisen einzelner Lehrkräfte wahrgenommen und als Form der Missachtung interpretiert werden. Zuerst grenzt Tobias seinen Klassenlehrer vom Gros der Lehrkräfte ab:

*Und der [Klassenlehrer] hat schon geguckt, dass da ein paar wenigstens Chancen haben auf einen Hauptschulabschluss und was lernen. Der hat da schon geguckt, die anderen haben da nicht so geguckt. Die Lehrer haben sich ja kaum drum gekümmert.*

Im Anschluss daran spezifiziert er seine allgemeine Kritik an der Mehrheit der Sonderschullehrkräfte an einem konkreten Beispiel:

*[...] der [Lehrer in der Nachbarklasse] hat eine Arbeit geschrieben und wenn der keine Lust mehr gehabt hat, ist der raus gegangen, Billard spielen. Also, das ist bei uns nicht gelaufen! Oder hat sich in die Ecke gehockt und hat irgendwas gelesen oder irgendwas*

---

<sup>57</sup> Siehe auch Riedos (2000) Interpretation seiner Ergebnisse.

*gemacht. Du kannst doch kein Billard spielen, wenn du Unterricht hast. Der ist doch behindert, also ehrlich.*

Neben den Unterrichtsmethoden stehen auch Vorhaltungen einzelner Lehrkräfte in der Kritik. Insbesondere die Unterstellung kognitiver Mängel wird sensibel registriert und als Diffamierung erachtet. Drastisch und plastisch wird dies wiederum in Tobias' Erzählung deutlich: *Da waren oft so Lehrer. Die haben immer rum geschrien, ihr seid blöd, ihr seid nur Dreck.* Vollkommen unabhängig davon, ob die zitierte Formulierung in dieser Drastik überhaupt gefallen ist, wird an der Form der Darstellung erkennbar, wie sehr sich Tobias entwürdigend behandelt fühlt.

Auch Marianne berichtet von ähnlichen Erfahrungen: *Der eine Lehrer, der hat immer rumgemeckert, wenn irgendwas falsch war, hat der einem dauernd gesagt, mach es bess, richtig, das ist falsch oder lern es besser oder ihr seid blöd.* Marianne möchte solche Lehrkräfte *auf den Mond schießen.*

Emotionalen Faktoren wird von den Interviewpartnern durchweg ein hohes Gewicht für das Gelingen ihres Lernprozesses zuerkannt, der subjektiven Befindlichkeit ein ausschlaggebender Einfluss auf den Schul- und Lernerfolg zugewiesen. Insbesondere die Verhaltensweisen der Lehrkräfte sind für die SchülerInnen von zentralem Interesse und beeinflussen ihre Befindlichkeit entscheidend (vgl. auch Haselbeck 1999b, passim).<sup>58</sup> Neben der Kritik, die gegenüber einzelnen Lehrkräften vorgebracht wird, werden gelegentlich Einwände und Vorbehalte in Bezug auf einzelne Fächer und deren Inhalte formuliert. Mangelnder Gebrauchswert und fehlender lebenspraktischer Nutzen werden am häufigsten als Kritikpunkte vorgebracht. Insbesondere das Fach Religion ist dabei harscher Kritik ausgesetzt. Form und Schärfe der Kritik am Unterrichtsfach Religion<sup>59</sup> überraschen insofern, als dass sie nicht ausschließlich auf die (vermeintliche) lebenspraktische Irrelevanz des Faches abzielen. Das Unbehagen, das gegenüber diesem Unterrichtsgegenstand zum Ausdruck gebracht wird, gründet sich möglicherweise ebenso auf einer unbewussten und altersgerechten Skepsis gegenüber dem Anspruch von Reli-

---

<sup>58</sup> Insgesamt ähnliche Befunde finden sich in der Langzeituntersuchung Riedos (2000), der Schulzeit, Beruf und Ausbildungswege ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener analysiert. Neben einer gleichfalls starken Betonung der sozialen Dimension der Schulzeit, der Beziehungen zu Lehrkräften und MitschülerInnen, findet sich auch dort Kritik an einzelnen Unterrichtsmethoden und am fehlenden Engagement einzelner Lehrkräfte. Aus der zum Ausdruck gebrachten Kritik sind negative Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit deutlich herauszuhören. „Fehlendes Verständnis, mangelnde Unterstützung und unangepasste Lehrmethoden hinterlassen Gefühle der Verbitterung bei den Jugendlichen“ (Riedo 2000, 149).

<sup>59</sup> Auch Haselbeck (1999b) beschreibt dieses Phänomen.



gionen, einen gültigen Weltdeutungsentwurf zu liefern. Tobias verdeutlicht an einem Beispiel, dass er die Gestaltung des Unterrichts als einen unangemessenen Eingriff in seine Privatsphäre begreift:

*Kommt zum zweiten Mal in der Stunde rein und gibt uns ein Blatt, das sollten wir diskutieren. Da waren drei Mädels in einer Diskothek, die sehen alle gut aus und die haben verschiedene Eigenschaften. Und der meint, welche täten wir nehmen? (I: lacht) Das ist gar nicht zum Lachen. Das geht den nämlich gar nichts an, welche ich nehmen würde und so. Das geht doch nicht, was geht denn das den an? Das ist doch meine Privatsache. Mich interessiert auch nicht, was für eine Frau der hat. So was geht den überhaupt nichts an. Das ist doch der Hammer*

Der Vorwurf der Irrelevanz einzelner Fächer und Lehrinhalte wird insbesondere von Befragten in Ausbildung erhoben. In Abgrenzung zum Unterricht der Sonderschule werden dagegen Relevanz und Gebrauchswert der Lehrinhalte der Berufsschule ausdrücklich gelobt; dies gilt insbesondere für die berufs- und praxisbezogenen Fächer. Mehrheitlich wird der Berufsschule ein hoher Stellenwert eingeräumt (ähnlich auch bei Riedo 2000, 182) und ihr Besuch wird in Relation zur Sonderschule als subjektiv angenehmer empfunden. Offenkundig erhöht das Erkennen des unmittelbaren Gebrauchswerts des Gelernten die Motivation und die Bereitschaft Lernanstrengungen auf sich zu nehmen. So bezeichnet beispielsweise Peter die Berufsschule als *das Einzige, wo mir richtig Spaß gemacht hat in der Schule* und begründet dies ganz pragmatisch: *Okay, Berufsschul, da lernt man was für den Beruf, das muss man lernen halt. Und vor allen Dingen kriegt man Geld, deswegen strengt man sich an.*

Selbst Tobias, der mehrfach sehr kritische Urteile über einzelne Aspekte von Schule und Unterricht formuliert, betont, die Berufsschule gerne zu besuchen und begründet dies mit seinen Lernerfolgen: *Jetzt geh ich total gerne. Ich muss sagen, ich gehöre zu den besten Drei in der Klasse. Überall nur Zweier.*

Dass das Engagement zur Bewältigung der Anforderungen der Berufsschule nicht allein durch den Praxisbezug der Lehrinhalte motiviert ist, sondern auch der Angst um den Ausbildungsplatz geschuldet ist, verdeutlicht die Aussage von Jennifer: *Und dann muss man halt immer aufpassen, weil da muss man Angst haben, weil es um unsere Ausbildung geht, weil unsere Chefs sind auch in der Prüfung drin.*

Einen höheren Leistungsdruck an der Berufsschule konstatieren mehrere Befragte. Das positive Gesamturteil über die Berufsschule wird davon aber nicht beeinträchtigt, es scheint vielmehr das Gegenteil der Fall zu sein. Hinsichtlich des Leistungsprinzips lässt sich zudem generell feststellen, dass es in keinem Interview in Frage gestellt oder problematisiert wird.

Im Hinblick auf eine Beurteilung des sonderpädagogischen Unterrichts insgesamt werden wiederum eine nicht-altersgemäße Ausrichtung der Methoden und vermittelten Inhalte moniert. Tobias bringt diesen Kritikpunkt, sowie die damit empfundene Diffamierung, zunächst allgemein zur Sprache: *Also, mich stört schon dass, weißte, weil du irgendwie von den meisten Lehrern kindischer behandelt wirst. Die meinen doch, du bist ein Idiot, die meisten.*

Er erläutert seine Kritik anschließend an einem Beispiel aus dem Mathematikunterricht: *Zum Beispiel bei unserm Mathelehrer, der hat uns in der neunten Klasse Aufgaben hingelegt. Aufgaben, die haben wir in der zweiten, dritten Klasse in der Grundschule gerechnet. Also, so, so, so, so die Aufgaben waren nicht für unser Alter und nicht für unser Lernen, nicht entsprechend.*

Mustafa wiederum bezeichnet die Sonderschule ganz knapp als *eine Art Kindergarten für Ältere*. Mustafa und Tobias zählen zu denjenigen leistungsstärkeren Befragten, die auch Einwände gegen den Unterrichtsstil einzelner Lehrkräfte vorbringen und das fehlende Engagement verschiedener LehrerInnen bemängeln. Die Art und Weise, in der sie ihre kritischen Einwände vortragen, lässt die Annahme plausibel erscheinen, dass beide den Einsatz von altersinadäquaten Methoden und Inhalten offenkundig als eine Form der Geringschätzung ihrer kognitiven Kompetenzen und der Missachtung ihrer Persönlichkeit empfinden.

## **4.5 Fazit der Befragung**

### **4.5.1 Mediennutzung und außerschulisches Lesen**

Erwartungsgemäß nimmt Freizeitlesen im Kontext der Mediennutzung und Freizeitgestaltung der Befragten eine vergleichsweise nachrangige Funktion ein. In ihrer häuslichen Umgebung verfügen die Befragten mehrheitlich über nur spärliche Zugangsmöglichkeiten zu Printmedien, leseförderliche Aspekte fehlen weitgehend. Vollkommen bedeutungslos ist die Rezeption von Printmedien dennoch nicht: Erfahrungen mit der Rezeption von Zeitschriften konnten nahezu alle Befragten im Verlauf ihrer bisherigen Medienbiografie sammeln; aktuell greift die Mehrheit der Befragten zumindest gelegentlich zu Printmedien. Zwar dürfte sich diese Lektürepraxis vom Umfang her auf einem insgesamt vergleichsweise niedrigen Niveau bewegen, dennoch erwähnen die Befragten ein beachtliches Spektrum an unterschiedlichen Lesestoffen. Rückschlüsse auf die Qualität und Funktion der Rezeptionsprozesse gestatten die vorliegenden Selbstaussagen nur in Ansätzen. Erkennbar wird jedoch, dass die Zeichnung eines einheitlich düsteren Bildes der kulturellen Praxis der Befragten unangemessen wäre, ergibt sich aus dem Material doch ein facettenreiches, in sich ausdifferenziertes Bild.

Auffällig bleibt, dass sich die beschriebenen Lesepraxen als nahezu vollkommen entkoppelt von schulischen Einflüssen präsentieren. Hinweise auf Anregung der Lesepraxis durch den (Deutsch-)Unterricht sind nur in Ausnahmefällen auszumachen. Die Rezeption audiovisueller Medien verursacht dagegen eindeutig leseanregende Effekte. Bücher und Zeitschriften zu TV-Serien und Spielfilmen zählen zu den am häufigsten genannten Lesestoffen, eröffnen einigen Befragten zu einem biografisch vergleichsweise späten Zeitpunkt erstmals den Zugang zu außerschulischen Leseerfahrungen. Die Lesepraxis aller Befragten wird dabei von ähnlichen Interessen und Erwartungen getragen wie ihre Rezeption audiovisueller Medien.

Zusammenfassend können Rezeptionspraktiken und -interessen der Befragten als jugendtypisch beschrieben werden (vgl. z.B. die Befunde von Bofinger u.a. 1999), wenn gleich Herkunfts- und Bildungsmilieu, Geschlecht und kulturelle Herkunft bedeutsame Einflussvariablen bleiben.

#### 4.5.2 Deutschunterricht

Die Aussagen der befragten Jugendlichen bestätigen den bereits durch die Literaturanalyse erhobenen Befund nachhaltig, dass literarische Texte als Unterrichtsgegenstand im sonderpädagogischen Alltag nur einen nachrangigen Stellenwert besitzen und dass der Deutschunterricht von Lese-, Rechtschreib-, Aufsatz- und Grammatiktraining sowie der Lektüre von Sachtexten bestimmt ist. Hinweise auf eine Instrumentalisierung literarischer Texte zu therapeutischen Zwecken oder zur moralischen Erziehung lassen sich den Berichten der Jugendlichen nicht entnehmen. Hierin besteht eine Differenz zum Befund der Auswertung sonderpädagogischer Literatur. Es lässt sich dennoch nicht ausschließen, dass diese Art der Instrumentalisierung zwar stattfindet, von den Jugendlichen jedoch als solche nicht wahrgenommen wird.

Die Erzählungen der Befragten legen zudem den Schluss nahe, dass der insgesamt geringe Stellenwert von Erzähltexten gegen Ende der Schulzeit noch weiter abnimmt. Anhand dieses Bedeutungsverlusts lässt sich ein grundlegendes sonderpädagogisches Dilemma aufzeigen: Gegen Ende der Schulzeit stehen Vorbereitungen auf das Berufsleben notwendigerweise im Mittelpunkt des Unterrichts, um die geringen Chancen der AbsolventInnen auf dem Berufs- und Ausbildungsmarkt zumindest in Ansätzen zu verbessern. Literarische Texte, insbesondere Langformen, erscheinen nicht als Lerngegenstände, die einer solchen Berufsvorbereitung dienlich sein könnten, gehören damit zu denjenigen Unterrichtsgegenständen, die weitgehend in den Hintergrund treten. Zugleich ist für eine beträchtliche Anzahl der SchülerInnen zu konstatieren, dass sie im Verlauf ihrer Schulzeit mit erheblichen und lang andauernden Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu kämpfen haben, ihre Lesekompetenz also erst in höheren Klassen zur Rezeption längerer Texte ausreicht – just dann, wenn zur intensiven Beschäftigung mit diesen keine Zeit mehr vorhanden zu sein scheint. Längere Texte eignen sich nun im Besonderen zum Erwerb hierarchiehöherer Lesekompetenzen (globale Kohärenzbildung, Bildung sog. Superstrukturen etc. (vgl. Richter/Christmann 2002)). Mit dem weitgehenden Verzicht auf die Rezeption literarischer Langformen wird den SchülerInnen eine Möglichkeit genommen, diese notwendigen Kompetenzen zu schulen.

Auch im Hinblick auf die vorrangig verwendeten Textsorten besteht zwischen den Ergebnissen der Literaturanalyse und den Aussagen der befragten SchülerInnen und AbsolventInnen weitgehende Übereinstimmung: Problemorientierte Texte bestimmen im

Wesentlichen das Feld. Inwiefern diese in die Behandlung von Sachthemen eingebettet sind und dabei als Themenlieferanten dienen, lässt sich den Angaben der Befragten nicht eindeutig entnehmen. Doch zumindest die mehrfache Erwähnung von literarischen Texten zum Thema Krieg lässt einen solchen Zusammenhang vermuten.

Deutlich wird aus den Aussagen der InterviewpartnerInnen zudem, dass im Deutschunterricht regelmäßig auf altersinadäquate Texte zurückgegriffen wird. Anhand dieser Vorgehensweise lässt sich eines der zentralen Probleme des Umgangs mit literarischen Texten bei schulleistungsschwachen Schülern aufzeigen: Der geringen Lesefertigkeit wird durch Verwendung ‚einfacher‘ Texte zu begegnen versucht, die inhaltlich für deutlich jüngere SchülerInnen konzipiert sind. Bei der Auswahl dieser Texte bleibt die technische Lesefertigkeit das wichtigste Kriterium; die höher entwickelte literarische Kompetenz der Jugendlichen wird ausgeblendet, deren psychologischer Entwicklungsstand vernachlässigt.<sup>60</sup> Alphabetisierung wird als notwendige Bedingung der Literarisierung betrachtet, sprachliche Angemessenheit wird zum vorrangigen Auswahlkriterium.

Aus der teilweise harschen Kritik der Jugendlichen lässt sich erkennen, dass die Verwendung altersinadäquater Texte sowohl wahrgenommen als auch abgelehnt wird. Beides wird bis heute in Teilen der sonderpädagogischen Literatur übersehen. Dadurch wird die didaktisch bedeutsame Differenz zwischen einer noch mangelhaft ausgebildeten Lesefertigkeit einerseits und einer bereits (in Ansätzen) vorhandenen literarischen Rezeptionskompetenz andererseits ignoriert.<sup>61</sup> Allein schon die Textauswahlkriterien lassen die Tendenz erkennen, literarische Texte zur unmittelbaren Schulung der Lesefertigkeiten einzusetzen, sie auf die Rolle von Übungsgegenständen zu reduzieren.

---

<sup>60</sup> Wie schwierig eine Lösung dieses Problems ist, zeigt sich besonders deutlich an der Verwendung eines Textes wie Härtlings Kinderroman *Ben liebt Anna* in höheren Klassen – wird damit doch zunächst mit dem Thema ‚Liebe‘ ein Themenbereich von hoher Relevanz für Jugendliche aufgegriffen. Die Chance, die sich durch Berücksichtigung eines lebensrelevanten Stoffes ergibt, droht vergeben zu werden, da die kindlichen Protagonisten für die Jugendlichen keine Identifikationsmöglichkeit darstellen, eine Distanzierung aus entwicklungspsychologischen Gründen fast zwangsläufig erfolgen muss. Dass diese Distanzierung tatsächlich stattfindet, zeigt sich an den Berichten der Befragten.

<sup>61</sup> Die Verwendung nicht-altersadäquater Texte steht in eindeutig hilfsschulpädagogischer Tradition, so glaubten Untersuchungen zum Leistungsunterschied von Hilfs- und Volksschülern in den 60er Jahren eine Leistungsdifferenz von zwei bis drei Schuljahren zwischen Hilfs- und Volksschülern nachweisen zu können (Wocken 2000, 495). In der Unterrichtspraxis hatte diese Annahme oftmals die Verwendung altersinadäquater Materialien und Aufgabenstellungen zur Folge. Ungeachtet der wissenschaftlichen Unhaltbarkeit zahlloser hilfsschulpädagogischer Prinzipien und der daher erfolgten Veränderungen innerhalb der Lernbehindertendidaktik scheinen hilfsschulpädagogische Prinzipien in der Unterrichtspraxis bis heute fortzubestehen und weiter tradiert zu werden – vollständig losgelöst davon, dass auch die Schülerschaft der heutigen Förderschule in vielerlei Hinsicht eine andere ist als die der Hilfsschule der 50er und 60er Jahre.

Markant deutlich wird diese Tendenz an der vorherrschenden Form der Texterschließung: dem lauten Reihum-Lesen, dessen dominierender Stellenwert übereinstimmend von den InterviewpartnerInnen berichtet wird. Die immense Bedeutung, die dem lauten Lesen im Erstleseunterricht beigemessen wird, führt offenbar dazu, dass diese Methode nach Abschluss des Erstleselehrgangs unhinterfragt fortgeführt wird. Legitimiert wird dies durch den weiterhin bestehenden Übungsbedarf der SchülerInnen im Bereich des Lesetrainings. Übersehen wird dabei die grundsätzliche Problematik des lauten Lesens, dessen Wert über den Erstleselehrgang hinaus als äußerst umstritten gilt (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, 311). Zum Textverständnis trägt die Methode wenig bei, da die Aufmerksamkeit der Lesenden nicht auf die Textzusammenhänge fokussiert ist. Dies gilt insbesondere für das laute Lesen leseschwächerer SchülerInnen, da im Fall dieser Gruppe die Vorzüge, die einem kompetenten, sinn gestalteten lauten Lesen hinsichtlich des besseren Leseverständnisses zugerechnet werden können, erfahrungsgemäß nicht zum Tragen kommen.<sup>62</sup> Diesen Erkenntnissen der empirischen Leseforschung zum Trotz wird das laute Lesen in einzelnen sonderpädagogischen Publikationen ausdrücklich als geeignete Form der Texterschließung benannt (z.B. Daub 2001; Daub/Homeyer 2002).

Kritisch zu beurteilen ist auch die Beschränkung des Literaturunterrichts auf Formen der Inhaltsparaphrase und Nacherzählung. Auf die Problematik der Nacherzählung als häufigster und oft einziger schulischer Verarbeitungsform fiktionaler Texte hat Bettina Hurrelmann bereits 1982 am Beispiel der Literaturrezeption in der Grundschule aufmerksam gemacht. Die in Hurrelmanns Untersuchung gewonnene Erkenntnis, dass in der Grundschule die Nacherzählung „die einzige feste Textsorte der schulischen Erzähltextverarbeitung ist“ (Hurrelmann 1982, 343), dürfte in noch stärkerem Maße für die schulische Literaturvermittlung in Förderschulen gelten. Problematisch an dieser Konzentration auf Nacherzählungsformen ist die damit einhergehende Reduktion literarischer Texte zu Übungsgegenständen. Diese Reduktion fiktionaler Texte zu sprachlichem Übungsmaterial beschneidet sie um ihren fundamentalen bildungstheoretischen Gehalt: dem der Imagination und individuellen Erfahrung. Selbst komplexe narrative Texte werden in einer Nacherzählung zwangsläufig auf eine pure Ereigniskette reduziert und auf der ‚untersten‘, einfachsten Bedeutungsebene, dem Geschehensablauf, festge-

---

<sup>62</sup> Zu den vielfältigen und komplexen Voraussetzungen eines kompetenten Vorlesens vgl. Ockel 2000.

schrieben. Eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Figuren oder der Position des Erzählers wird durch diesen schulischen Umgang mit Literatur unmöglich gemacht (Hurrelmann 1982, 291f.). „Als Medien der Vorstellungstätigkeit und Erfahrungsklä- rung“ (Hurrelmann 1982, 332) finden literarische Texte durch derartige schulische Inst- rumentalisierung keinerlei Verwendung. Auch die paradoxe Kommunikationssituation, das Wiederholen einer Geschichte, die alle Zuhörenden gleichfalls und gleichzeitig rezi- piert haben, dürfte dieser Verarbeitungsstrategie literarischer Texte wenig Attraktivität verleihen. Tatsächlich besitzt die schulische Nacherzählung keinerlei kommunikative Funktion. Allein zum Training reproduktiver Gedächtnisleistungen mag die Nacherzäh- lung nützlich sein. Von den Lehrkräften dürfte sie hauptsächlich als ein vermeintlich nützlich Instrument zur Einschätzung der Verstehensleistung betrachtet werden. Doch nicht allein die weitergehende Beschäftigung mit dem Gehalt eines literarischen Textes wird erschwert. Auch der Annahme, Nacherzählungen dienen dem (Vor-)Verständnis fiktionaler Texte, kann mit Hurrelmanns Untersuchung empirisch widersprochen wer- den. Denn die Nacherzählung greift in die Struktur des Ausgangstextes grundlegend ein, eliminiert Kommentierungen des textinternen Erzählers und tilgt insgesamt die Erzäh- lerposition. Das klärungs- und interpretationsbedürftige Spannungsverhältnis zwischen der Erfahrungswelt der realen LeserInnen und der textinternen Welt wird dadurch zum Verschwinden gebracht.

Damit „verbaut die Nacherzählung den Schülern durch die Fixierung auf die genaue Speicherung der Ereigniskette die Möglichkeit, auf die Imagination des Autors mit eige- ner Phantasie und der Assoziation eigener Erfahrung in der Auffassung der Geschichte zu antworten [...]. Die Nacherzählung ist keine fiktionsadäquate Form der Textver- arbeitung, sie trägt nichts dazu bei, dass der Schüler den Status des Textes für sich selbst klären kann“ (Hurrelmann 1982, 306). Eine innere Beteiligung am Geschehen, ein wesentliches Merkmal literarischer Rezeptionsprozesse, wird erheblich erschwert.<sup>63</sup> Schließlich kann die vorherrschende Nacherzählpraxis, die auf die Rekapitulation des Geschehens beschränkt bleibt, in keiner Weise zur Entwicklung und Ausbildung der Erzählfähigkeit beitragen, sie liefert keine validen Hinweise zur Diagnose der Erzähl- fähigkeit (Rank 1995, 162ff.). Den disparaten und unbefriedigenden Gesamteindruck, den schulische Nacherzählungen zumeist hinterlassen, erklärt Rank aus dem Fehlen

---

<sup>63</sup> Eine höhere affektive Beteiligung bei literarischen Leseprozesse wird von der empirisch-psycho- logischen Leseforschung bestätigt (vgl. Seilman/Larsen 1989; Seilman 1990, s. Kap. 5)

einer Bewertung der berichteten Ereignisse. Die angebliche Nacherzählung wird zur Nachsprechübung, der wesentliche Merkmale des Erzählens fehlen. Ranks Resümee, das Bemühungen der Sprachbehindertenpädagogik zur Diagnose der Erzählfähigkeit sprachbehinderter Kinder vor Augen hat, lässt sich direkt auf die gesamte (sonder-)schulische Nacherzählpraxis übertragen. „Fast schon exemplarisch wird uns eine Trennung von Sprache und Erfahrung vorgeführt. [...] es ist deutlich geworden, dass hier nicht die Erzählfähigkeit überprüft wird, ja nicht einmal die Fähigkeit zur Wiedergabe einer ‚Geschichte‘, sondern lediglich die Fähigkeit zur Rekapitulation eines ‚Geschehens‘“ (Rank 1995, 164). Eine aktive Auseinandersetzung mit einem Erzähltext ist über eine bloße Rekapitulation des Geschehens kaum zu initiieren.

Neben der Nacherzählung spielen Fragen zum Textinhalt als weitere Arbeitsform, die der Inhaltsicherung dienen soll, eine zentrale Rolle. Oftmals beschränkt sich die Bearbeitung literarischer Texte somit vollkommen auf inhaltssichernde und inhaltsreproduzierende Formen. Alle diese schulischen Verarbeitungsformen unterliegen einer Tendenz der Entfiktionalisierung; literarische Texte werden ihres konstituierenden Elementes beraubt. Die Grenzen zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten werden verwischt (Hurrelmann 1982, 308). Diese Grenzverwischung wird noch dadurch verstärkt, dass offenbar bei der Behandlung pragmatischer und fiktionaler Texte auf nahezu identische Verarbeitungsformen, in deren Mittelpunkt die Informationsentnahme steht, zurückgegriffen wird. Die Probleme, die vielen Befragten eine Unterscheidung von Sach- und Erzähltext bereitet, könnten diesen identischen Verarbeitungsformen geschuldet sein.<sup>64</sup>

Erklären lässt sich diese dominierende Vorgehensweise bei der Erarbeitung literarischer Texte wohl aus dem schulischen Bewertungszwang, der eine Operationalisierung aller Lerngegenstände erzwingt (vgl. Wieler 1989). Diese Operationalisierungstendenz wiederum bewirkt eine Reduzierung auf abfragbare Fakten und Wissensbestände, eine Versachlichung des Literarischen sowie eine Verleugnung der Mehrdeutigkeit literarischer Texte. Dies meint der Begriff der Entfiktionalisierung. Die den literarischen Text konstituierende Geschlossenheit (Anderegg 1977, 95ff.) wird aufgebrochen, zer-

---

<sup>64</sup> (Erste) Abgrenzungsmerkmale zwischen (literarischer) Fiktion und Realität werden im Verlauf der literarischen Sozialisation zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt erworben (vgl. Kap. 5), zu einer Unterscheidung zwischen einer ‚Geschichtenerzählung‘ und einem Wirklichkeitsberichts dürften die Befragten prinzipiell fähig sein.



stört und der Fiktivtext wird auf eine schulische Verwertung hin zugerichtet – eine schulische Verwertung, die Eindeutigkeit und Widerspruchsfreiheit als Voraussetzung braucht und daher das bedeutsame Strukturmerkmal der Polyvalenz ausblenden muss. Diese Vorgehensweise ließe sich schlagwortartig als eine Form der Ökonomisierung bezeichnen, womit nochmals deren Unangemessenheit markiert wäre, denn „literarische Texte machen die Mehrdeutigkeit zum Programm und sperren sich gegen die Ökonomie des Lesens“ (Gross 1994, 2). Beim informationsorientierten Lesen dagegen ist eine solche ‚Ökonomie des Lesens‘ angemessen und effektiv. Die vorgefundene schulische Bearbeitungsform literarischer Texte scheint weitgehend an den Prinzipien und Kriterien des informationsorientierten Lesens orientiert. Damit wird übersehen, dass sich literarisches Verstehen von anderen Textverstehensprozessen dahingehend wesentlich unterscheidet, dass es sich nicht auf die Funktion der kognitiven Informationsentnahme beschränken lässt (vgl. Viehoff 1988; s. Kap. 5). Mit einer Konzentration der Unterrichtsarrangements auf die Informationsentnahme werden die spezifischen Rezeptionsanforderungen von Literatur ausgeblendet, wird der Rezeptionsprozess insgesamt verkürzt.

Schließlich prägt die Reduzierung der Lektüre literarischer Texte auf das Abfragen einzelner inhaltlicher Teilaspekte nicht nur den Rezeptionsprozess selbst, sondern beeinflusst in einem erheblichen Maße die Kommunikationsstruktur des Unterrichts. Die durch den schulischen Zwang zur Evaluation generell bedingte asymmetrische Ausrichtung der Unterrichtskommunikation (vgl. Wieler 1989) wirkt sich verschärfend auf den potenziell produktiven Gehalt einer Unterrichtseinheit aus, wenn das Gespräch über literarische Texte ausschließlich auf das Abfragen von inhaltlichen Teilaspekten, die Entnahme von Sachinformationen, beschränkt bleibt und es damit seines dialogischen Charakters beraubt wird. Zur Klärung des Spannungsverhältnisses von textinterner Welt und Erfahrungswelt trägt ein solcherart konzipiertes Gespräch ebenso wenig bei wie die schulische Nacherzählung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Umgang mit literarischen Texten vorrangig und hauptsächlich auf ein Training von Lesefertigkeiten sowie das Üben von Informationsentnahme und Inhaltsparaphrase konzentriert und literarische Texte ausschließlich in der Funktion von Übungsgegenständen zum Einsatz kommen. Poetizität und Fiktionalität als zentrale Merkmale literarischer Texte finden dagegen in den Unter-

richtsarrangements, so wie diese sich aus den Angaben der Befragten rekonstruieren lassen, keinerlei Berücksichtigung. Literaturdidaktische Prinzipien und Zielvorstellungen lassen sich aus den Berichten der befragten Jugendlichen über den schulischen Umgang mit literarischen Texten nicht herauslesen. Es ist nicht auszumachen, welche literaturdidaktischen Grundvorstellungen den Unterrichtsarrangements zugrunde liegen könnten. Zu konstatieren ist allerdings zweierlei: Der Versuch einer systemischen Schulung literarischer Rezeptionskompetenzen ist nicht auszumachen, ablesen lässt sich an den vorherrschenden Arbeitsformen und eingesetzten Texten dagegen, dass den SchülerInnen eine insgesamt gering ausgebildete Rezeptionskompetenz unterstellt wird.

### **4.5.3 Schulerfahrungen**

Ogleich die im zurückliegenden Kapitel zitierten und interpretierten Erzählungen und Aussagen der Jugendlichen zu ihren Erfahrungen mit Schule und Unterricht insgesamt oftmals die soziale Dimension in den Mittelpunkt rücken, lassen sich auch daraus didaktisch relevante Hinweise ableiten.

Mangelnde Gebrauchswertorientierung des Unterrichts wird in der Lernbehindertenpädagogik als eine Ursache des Schulversagens ‚lernschwacher‘ SchülerInnen diskutiert (vgl. Böhm u.a. 1987), die Forderung nach einer durchgehenden ‚Sinnorientierung‘ der Unterrichtsgestaltung als Konsequenz daraus erhoben. Die subjektive Sicht der Befragten, die am deutlichsten im Lob an der berufsrelevanten Ausrichtung des Berufsschulunterrichts kenntlich wird, bestätigt die Berechtigung dieser Forderung. Im Hinblick auf die Textauswahl im Deutschunterricht stellt sich damit die Forderung nach lebensweltbezogener, alteradäquater sowie subjektiv bedeutsamer Themen und Sujets.

Aus den grundsätzlichen Vorbehalten, die gegenüber dem Fach Religion zum Ausdruck gebracht werden, lässt sich zugleich erkennen, dass die unterrichtliche Behandlung persönlich und lebensweltlich relevanter Themen ein hohes Maß an Sensibilität benötigt. So unterliegt beispielsweise der Versuch, Stigmatisierungserfahrungen mit der Lektüre literarischer Texte einschlägiger Thematik begegnen zu wollen, der Gefahr kontraproduktive Effekte zu produzieren, da er als Übergriff in die Privatsphäre verstanden werden könnte. Grundsätzlich gilt dieser Vorbehalt gegenüber allen literaturdidaktischen Konzeptionen, deren Hauptaugenmerk auf der Anregung persönlichkeitsbildender und identitätsstützender Prozesse liegt (z.B. Spinner 2001).

Schließlich lassen sich anhand der Aussagen der Befragten Effekte didaktischer Arrangements auf die Empfindlichkeit der SchülerInnen und damit auf deren Lernverhalten erkennen. So werden beispielsweise als unangemessen empfundene Lernarrangements und Lerngegenstände von den Befragten als Form der Geringschätzung und Missachtung interpretiert. Der Umkehrschluss, dass aufwändige und angemessene didaktische Arrangements von SchülerInnen registriert und als Form der Wertschätzung interpretiert werden, lässt sich auch empirisch mit den Befunden der Hauptschulstudie Haselbecks (1999b, passim) untermauern.

## 5. Literarisches Verstehen

Wie die Analyse einschlägiger Literatur und Unterrichtsmodelle sowie der Aussagen der befragten Jugendlichen gezeigt haben, werden beim Umgang mit literarischen Texten in der Förderschule die strukturellen Besonderheiten literarischer Texte und literarischer Leseprozesse zu wenig berücksichtigt. Die spezifisch literarischen Textmerkmale ‚Poetizität‘ und ‚Fiktionalität‘ finden in den Unterrichtsarrangements nahezu keine Berücksichtigung; die Frage des literarischen Verstehens bleibt weitgehend ausgeblendet. Obgleich bei jugendlichen FörderschülerInnen in der Regel eine erhebliche Differenz zwischen noch unzulänglich ausgebildeter technischer Lesefertigkeit und bereits vorhandenen literarischen Verstehensfähigkeiten anzunehmen ist, scheint die unzutreffende Annahme, Lesefertigkeit sei Voraussetzung und Indikator literarischen Verstehens, den Umgang mit literarischen Texten und die dementsprechenden Unterrichtsarrangement wesentlich zu bestimmen.<sup>65</sup> Damit wird den SchülerInnen implizit eine gering ausgebildete literarische Kompetenz unterstellt. Die Möglichkeiten des literarischen Lernens und der literarisch-ästhetischen Erfahrung werden durch diese Annahme und den darauf aufbauenden Unterricht erheblich begrenzt. Unterrichtskonzeptionen jedoch, die das Bildungspotenzial literarischer Texte zum Tragen bringen wollen, benötigen konkrete Kenntnisse über die literarischen Verstehensleistungen und Verstehensschwierigkeiten sowie über die Aneignungsstrategien der SchülerInnen.

Mit dem folgenden, dritten Untersuchungsschritt soll eine Analyse literarischer Verstehensleistungen ‚lernschwacher‘ Schülerinnen und Schülern unternommen werden. Die Untersuchung widmet sich damit einem weiteren Aspekt der literarischen Sozialisation bildungsferner Jugendlicher. Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln schulische und außerschulische Gesichtspunkte der literarischen Sozialisation herausgearbeitet und die Praxis des Literaturunterrichts an Förderschulen rekonstruiert und reflektiert wurde, rücken im folgenden Untersuchungsteil die bereits ausgebildeten und noch auszubildenden Verstehenskompetenzen der SchülerInnen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Untersucht werden die literarischen Fähigkeiten anhand von Rezeptions-

---

<sup>65</sup> Zur Unterscheidung von Literalität und Literarität bzw. Lesekompetenz und literarischer Kompetenz vgl. Dehn 1999 und Härle/Rank 2004b.

produkten, die im Rahmen zweier eigens konzipierter Unterrichtsprojekte entstanden sind.

Mit diesem dritten Untersuchungsteil wird nunmehr das Feld der Unterrichtsforschung beschritten. Zunächst bedarf es einer Überblicksdarstellung des Forschungsstandes zur Entwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz. Im Folgenden werden zentrale Befunde der Forschung skizziert und Forschungstraditionen benannt, zudem wird auf bestehende Probleme der Forschungslage hingewiesen. Die Gewichtung einzelner Befunde unterliegt literaturdidaktischen Interessen.

Die Erläuterung der konzipierten Unterrichtsversuche sowie die Darstellung der Ergebnisse erfolgt anschließend in den Kapiteln 6, 7 und 8.

### **5.1 Forschungsansätze und -schwerpunkte**

Mit der rezeptionsästhetischen ‚Wende zum Leser‘ ist seit den 70er Jahren der literarische Rezeptionsprozess verstärkt in den Fokus kognitions- und literaturwissenschaftlicher Forschungsbemühungen gerückt. Eine beachtliche Anzahl einschlägiger Studien belegt dies eindrücklich (z. B.: Hillmann 1974; Willenberg 1978; Pätzmann 1980; Spinner 1980; Heuermann u.a. 1982; Hurrelmann 1982; Kreft 1984; Ludwig/Faulstich 1985; Andringa 1986; Laszlo 1986; 1987; Meutsch 1987; Andringa 2000; 2001; Hummelsberger 2002). Mit je unterschiedlicher Akzentuierung wird in all diesen Untersuchungen die Abhängigkeit der Rezeption von textinternen Strukturen einerseits und kulturellen, sozialen, kognitiven und situativen Dimensionen auf Seite des Rezipienten andererseits herausgearbeitet.

Das Forschungsinteresse gilt insbesondere dem Entwicklungsverlauf der literarischen Rezeptionskompetenz; hierzu liegen Untersuchungen sowohl unter kognitionspsychologischen als auch dezidiert literaturdidaktischen Gesichtspunkten vor. Ein umfassendes Modell, das die Entwicklung des literarischen Verstehens empirisch gesättigt aufschlüsselt und die dafür relevanten Teilaspekte aufgliedert, existiert trotz dieser Forschungsbemühungen bislang nicht. Dies liegt in der Komplexität literarischer Textverarbeitungsprozesse begründet. Strukturmerkmale des Textes beeinflussen den Rezeptionsvorgang ebenso wie Kompetenzen, Dispositionen und Persönlichkeitsmerkmale des Rezipienten. Beide Einflussmerkmale stehen in einer komplexen Wechselbeziehung.

Erste Versuche der Konzeption umfassender Erwerbsmodelle des literarischen Verstehens und der Interpretationsfähigkeit wurden von Seiten der literaturdidaktischen

Forschung unternommen. Spinner (1987b) modelliert literarisches Verstehen auf der Grundlage einer kognitiv-genetischen Kompetenztheorie; hierzu wird die Entwicklungstheorie Piagets in ein Verlaufsschema literarischer Verstehensfähigkeit transformiert. In Anlehnung an Kohlbergs kognitionspsychologische Theorie des moralischen Urteils entwickelt Spinner zudem ein Verlaufsraaster des moralischen Verstehens (vgl. Spinner 1989b).

Andringa (1987) beschreibt unterschiedliche Formen der Perspektivenwahrnehmung von Schülern verschiedener Altersstufen mit den Kategorien des Selmanschen Entwicklungsmodells der Perspektivendifferenzierung und konzipiert daraus ein Schema zur Entwicklung der Perspektivenwahrnehmung. Aus lesebiografischem Material konstruiert Schön (1990) in Anlehnung an psychoanalytische Theoriebildung ein Entwicklungsmodell der Identifikationsformen während des Leseprozesses.

Solche deduktiven Herangehensweisen erlauben nur vorläufige und stark generalisierende Annahmen hinsichtlich der literarischen Verstehensfähigkeit. Die auf diese Weise abstrahierten Verlaufsmodelle des literarischen Verstehens besitzen daher vorrangig heuristischen Wert. Zur Einordnung konkret-individueller Rezeptionsleistungen eignen sich diese Modelle nur bedingt.<sup>66</sup>

In Studien aus dem Kontext der psychologischen Leseforschung wird hingegen versucht, einzelne kognitive Teilhandlungen, die den literarischen Leseprozessen zugewiesen werden, auszugliedern und zu untersuchen. Diese Herangehensweise erklärt die nicht unbeträchtliche Anzahl an Arbeiten, die sich Formen des indirekten Sprachgebrauchs widmen. Zu bemängeln ist an diesbezüglichen Untersuchungsanlagen die erhebliche Reduzierung der Komplexität literarischer Textverarbeitungsprozesse, werden doch zumeist kurze und wenig komplexe Texte eingesetzt und damit die untersuchten Anforderungen ihres literarischen Kontextes und Charakters weitgehend beraubt.

Somit bewegen sich die bislang vorliegenden Annäherungen an das Phänomen des literarischen Verstehens entweder auf einer allgemein-abstrakten Ebene oder fokussieren ausschließlich einzelne Aspekte des Gesamtkomplexes.

---

<sup>66</sup> Einen Versuch der Einordnung individueller Verstehensleistungen anhand solcher Modelle hat jüngst Hummelsberger (2002) vorgelegt. Er benutzt dabei Kategorien Andringas (1987b) und Spinners (1987a) sowie Grzesiks Textverstehensmodell (1990) zur Erstellung eines Analyserasters, welches zur Kategorisierung und Interpretation erhobener Rezeptionsleistungen herangezogen wird.

Welche Prozesse, (Teil-)Fähigkeiten und Fragestellungen im Einzelfall untersucht werden, welche Themen den wissenschaftlichen Diskurs im Forschungsfeld ‚literarisches Verstehen‘ bestimmen, soll im Folgenden knapp skizziert werden.

Zu nennen sind hier zunächst im Vorschulalter angesiedelte, entwicklungspsychologisch ausgerichtete Arbeiten, die anhand der Mutter-Kind-Interaktion beim Bilderbuch Betrachten und Vorlesen eine Grundvoraussetzung literarischer Verstehensprozesse, beleuchten: die Ausbildung des narrativen Bewusstseins (vgl. Feneberg 1994; Braun 1995; Wieler 1997). Daneben existieren, wie bereits angedeutet, aus dem Kontext der kognitionspsychologischen Leseforschung empirische Arbeiten zu diversen Teilaspekten des literarischen Verstehens. Als Forschungsschwerpunkte lassen sich die Genese des Metaphernverstehens, die Funktion und der Erwerb von Geschichten-Schemata, die Ausbildung der Realitäts-Fiktions-Unterscheidung und die mentalen Aktivitäten zur Kohärenzbildung ausmachen (Forschungsüberblicke bei: Viehoff 1988; Andringa 1989; Hoppe-Graff/Schell 1989; Spinner 1993a; Eggert 1997). Des Weiteren zu erwähnen sind von der psychoanalytischen Theoriebildung inspirierte literaturwissenschaftliche Arbeiten, die unterschiedliche Identifikationsformen beim Lektüreprozess und deren Entwicklung untersuchen und diesen Entwicklungsverlauf als den Kern der Genese der literarischen Rezeptionskompetenz ansehen (vgl. Schön 1990). Den Begriffen der Empathie, der Perspektivenübernahme und des Probehandelns bei der Lektüre literarischer Texte wird in Arbeiten dieser Provenienz die Hauptaufmerksamkeit gewidmet. Stärker in literaturdidaktischen Zusammenhängen verortete Arbeiten thematisieren Perspektivenübernahme und Empathieausbildung gleichfalls als zentrale Elemente der Entwicklung des literarischen Verstehens, betten diese dabei aber in die Genese der Interpretationsfähigkeit insgesamt ein (vgl. Willenberg 1978; Spinner 1987). In ihrer theoretischen Konzeptualisierung sind diese Arbeiten am Entwicklungsmodell Piagets orientiert.

Trotz dieses interdisziplinären Interesses und einer damit einhergehenden beträchtlichen Anzahl von Forschungsarbeiten zum Themenkomplex ergibt eine genauere Analyse der Forschungslage zu Fragen der Entwicklung des literarischen Verstehens ein uneinheitliches Bild. So sind zwar einzelne Teilfähigkeiten schon intensiv erforscht – zu nennen wäre hier beispielsweise die Entwicklung des Metaphernverständnisses (vgl. Schöller/Schneider 1981; Andringa 1989; Hoppe-Graff/Schell 1989; Steen 1990; Spinner

1993a; Rosebrock 2001) – doch insgesamt weist die Forschungslandschaft in Bezug auf subjektive Rezeptionsleistungen und individuelle Leseprozesse noch zahlreiche ‚weiße Flecken‘ auf. So mangelt es beispielsweise an empirischen Untersuchungen zur literaturtheoretisch hochinteressanten Fragestellung der Realisierung von Polyvalenz (Ansätze hierzu z. B. bei: Meutsch/Viehoff 1985; Meutsch 1987; Andringa 2000).

Im Hinblick auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit muss schließlich konstatiert werden, dass bislang keinerlei empirische Studien existieren, die literarische Leseprozesse oder literarische (Teil-)Kompetenzen der Schülerschaft im ‚unteren‘ Bildungssegment eruieren; als Probanden einschlägiger Arbeiten dienen mehrheitlich Studierende und Gymnasiasten. Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung wiederum erlauben keine unmittelbaren Rückschlüsse auf literarische Verstehensleistungen. Versuche einer Ableitung literarischer Kompetenzen aus erhobenen Lektürepräferenzen sind insofern als problematisch zu erachten, als eine Untersuchung entsprechender Titel allein die Aufschlüsselung textseitiger Anforderungen ermöglicht, eine Analyse der zugrunde liegenden Lesemotivationen und der leserseitig tatsächlich ablaufenden Rezeptionsprozesse damit aber noch nicht geleistet ist.

### **5.1.1 Begriffliche Klärung**

Die Problematik der Erforschung des Themenfeldes zeigt sich schon in der verwendeten Begrifflichkeit. Denn bereits die Frage, wie literarisches Verstehen oder literarische Rezeptionskompetenz näher einzugrenzen sei, wird höchst unterschiedlich beantwortet. Eggert/Garbe bezeichnen literarische Rezeptionskompetenz zunächst als „jene [...] Fähigkeiten [...], die zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“ (Eggert/Garbe 1995, 9f.) und spezifizieren diese im Verlauf ihrer Argumentation als eine Fähigkeit, „die zum Umgang mit dem differenzierten Formenspektrum literar-ästhetischer Kultur befähigt“ (ebd., 15). Sie heben damit auf den Zielpunkt einer traditionell-bildungsbürgerlichen Werten verpflichteten Literaturvermittlung ab. In ganz elementarer Weise charakterisiert Rosebrock literarische Kompetenz als „die Fähigkeit im Medium des Literarischen Erfahrungen zu machen“ (Rosebrock 2001, 41). Abraham (1998) leistet eine Annäherung an ein mögliches Verständnis von literarischer Kompetenz, indem er die Voraussetzungen gelingender literarischer Rezeption reflektiert. Zwei wesentliche Elemente rechnet Abraham zu diesen Voraussetzungen, nämlich zunächst „die Fähigkeit, in eine fiktionale Welt einzutauchen“ und schließlich „die Fähigkeit, Sinnangebote



aus dem Text aufzunehmen und auf eigene Lebenserfahrung zu beziehen“ (Abraham 1998, 33f.).

Diesem weiten Spektrum an Bestimmungs- und Annäherungsversuchen an den Begriff des literarischen Verstehens und der literarischen Rezeptionskompetenz stehen Explikationen einer allgemeinen Lesekompetenz gegenüber, die allerdings eine spezifisch literarische Kompetenz nicht gesondert thematisieren (Andringa 2000, 85). Hinsichtlich der Fähigkeiten, die zur Lesekompetenz insgesamt zu rechnen sind, besteht weitgehende Übereinstimmung. Lesekompetenz wird dabei als ein Zusammenwirken kognitiver, imaginativer und motivational-emotionaler Kompetenzen angesehen. Als prototypischen Kern dieser Teilfähigkeiten von Lesefähigkeit nennt Hurrelmann (2002, 285f.) kognitive Fähigkeiten der Bildung kohärenter mentaler Textrepräsentationen unter Einschluss von Vorwissen, motivationale und emotionale Fähigkeiten zur Stützung dieses Prozesses sowie die Fähigkeit zur Reflexion und Anschlusskommunikation.

## **5.2 Literarische und nicht-literarische Leseprozesse**

Bevor im weiteren Verlauf der Darstellung auf einige basale Voraussetzungen des literarischen Verstehens eingegangen wird, um daran anschließend ausgewählte Befunde zu literarischen Kompetenzen im engeren Sinn zu referieren, soll zunächst die Frage erörtert werden, worin die Unterschiede in der Rezeption literarischer und pragmatischer Texte bestehen könnten und inwiefern es sinnvoll ist, von einer spezifischen literarischen Kompetenz zu sprechen. Obgleich Hurrelmann betont, dass pragmatische und literarische Texte wahrscheinlich „nur graduell unterschiedliche Anforderungsprofile für die Ausbildung von Lesekompetenz“ (Hurrelmann 2002, 281) bieten, wird der Frage nachgegangen, welche spezifischen Anforderungen literarisch-fiktionale Texte stellen. Oder, um die Frage aus der Perspektive der Rezipienten zu formulieren: Welche Fähigkeiten muss ein/e Leser/in mitbringen, um literarische Texte verstehen und von diesen profitieren zu können?

Hinsichtlich des Anforderungsprofils scheint auf einer abstrakt-allgemeinen Ebene Einigkeit darüber zu bestehen, dass „literarisches Verstehen eine besondere strategienorientierte Variante normaler Textverarbeitung darstellt“ (Viehoff 1988, 35).

Literarisches Verstehen wird als ein Textverarbeitungsprozess bezeichnet, der sich durch charakteristische Merkmale von anderen Textverstehensprozessen unterscheidet. Spezifische Bestimmungsversuche dieser charakteristischen Merkmale der literarischen

Rezeption akzentuieren und ergänzen, dass sich das Textverstehen bei literarisch-ästhetischen Texten nicht ausschließlich auf eine kognitive Informationsentnahme beschränken ließe (Schön 1990, 229).<sup>67</sup> Im Kontext der empirischen Literaturwissenschaft (vgl. Schmidt 1991) wiederum besteht Übereinstimmung darin, dass die Ästhetik- und die Polyvalenzkonvention als diejenigen leserseitigen Merkmale der Lesehaltung benannt werden können, die den textseitigen Strukturmerkmalen der Poetizität und Fiktionalität entsprechen und die Differenz zwischen literarischen und nicht-literarischen Leseprozessen markieren.

In insgesamt 6 Thesen unternimmt Andringa (2000) den Versuch, Spezifika der literarischen Kompetenz herauszuarbeiten; sie betont dabei ausdrücklich, dass die genannten Faktoren teilweise auch Gültigkeit für die allgemeine Lesekompetenz besäßen. Daraus erklären sich die unverkennbaren Übereinstimmungen mit den von Hurrelmann benannten prototypischen Komponenten der (allgemeinen) Lesekompetenz. Andringas Thesen verdienen insofern besondere Beachtung, als sie sich auf empirische Arbeiten stützen (Andringa 2000; 2001), die sich in einer bedeutsamen Hinsicht vom Gros der Untersuchungen aus dem Umfeld der psychologischen Leseforschung unterscheiden. Zur Erforschung der literarischen Kompetenz und zur Analyse von Rezeptionsleistungen bedient sich Andringa komplexer, literarisch ambitionierter Texte (z.B. von Faulkner, Kafka oder Borges).

Mit der ersten These wird herausgestellt, dass literarische Kompetenz als „Potential mentaler Aktivitäten“ (Andringa 2000, 86) zu verstehen und somit literarische Kompetenz nicht an das Erreichen vorab festgelegter Interpretationen oder Analysen gebunden sei. Die zweite These bestimmt literarische Kompetenz als ein „flexibles Repertoire von mentalen Aktivitäten [...], das eine Anpassung der Lesestrategien an die Strukturen der jeweiligen Texte“ (ebd., 86) ermögliche. Mit diesem Repertoire mentaler Aktivitäten befasst sich wiederum die dritte These. Dort wird im Hinblick auf das Lesen komplexer literarischer Texte festgehalten, dass dieses Repertoire „die Fähigkeit, mehrfache, mehrschichtige und dazu flexible Repräsentationen fiktiver Situationen und Charaktere simultan aufzubauen“ (ebd., 95) enthalte. Die Mehrstimmigkeit komplexer literarischer Texte finde „eine Korrespondenz in der Imagination der Leser“ (ebd., 95). Anhand

---

<sup>67</sup> Betont werden insbesondere die mit dem Lesen fiktionaler Texte verbundenen Gratifikationen, die wiederum als Hauptantriebskraft entsprechender Lektüreformen angesehen werden.

dieses Kriteriums ließe sich auch ein Zuwachs bestimmen: „Zunahme literarischer Kompetenz hieße [...] eine Zunahme an Komplexität der mentalen Repräsentationen, die der narrativen Komplexität der Texte entspricht“ (ebd., 95). In der vierten These wird die Rolle der Emotionalität hervorgehoben. Emotionale Fähigkeiten werden als unabdingbare Ergänzung kognitiver Verstehensleistungen begriffen, die die Verarbeitungsqualität bereichern. These 5 befasst sich mit den Fähigkeiten der Kommunikation und Reflexion, die zur literarischen Kompetenz hinzugerechnet werden. Diese von Andringa unter Vorbehalt formulierte These wird in der Lese- und Mediensozialisationsforschung inzwischen stärker akzentuiert und unter dem Begriff der ‚Anschlusskommunikation‘ zu den wesentlichen Merkmalen der Lesekompetenz gerechnet (vgl. Sutter 2002; Hurrelmann 2002). Mit der sechsten und letzten These Andringas schließt sich gleichsam der Kreis; die Betonung der Prozesshaftigkeit des Verstehens verweist nochmals auf die beiden einleitenden Thesen. Literarische Kompetenz wird als „Grundlage für sinnvolle Lese-, Verstehens- und Kommunikationsprozesse, nicht für Wissen als solches, für von vornherein als ‚adäquat‘ erachtete Interpretationen“ (ebd., 96) begriffen.

Alle sechs Thesen Andringas betonen die Offenheit und Vielschichtigkeit des literarischen Leseprozesses. Dessen Komplexität korrespondiert mit dem textseitigen Strukturmerkmal der Polyvalenz. Literarische Kompetenz wäre damit die Fähigkeit zur mentalen Realisierung dieser Offenheit und Vielschichtigkeit.

Trotz solch vereinzelter Bestimmungsversuche literarischer Kompetenz gilt für die Leseforschung als Ganzes, dass das Problem einer genauen Abgrenzung literarischer Kompetenz von Lesekompetenz in der Leseforschung bislang kaum angegangen wird. Auf hohem Abstraktionsniveau angesiedelt unterbreitet Rosebrock (1999) einen dementsprechenden Vorschlag. Lesekompetenz bezeichne technisch die „Kompetenz, Buchstabenschrift zu dechiffrieren“ (ebd., 58) und ganz allgemein die Fähigkeit, „sich im Kosmos des Geschriebenen zu orientieren und zu handeln – also die Fähigkeit, Texte [...] angemessen zu nutzen“ (ebd., 58). Lesekompetenz sei somit in normativer Hinsicht vergleichsweise neutral definiert. Die Bestimmung literarischer Kompetenz sei dagegen immer normativ geprägt, da bildungstheoretisch an der Idee der Ausbildung eines autonomen Subjekts orientiert. Literarische Kompetenz erfordere zunächst die Fähigkeit, einen ästhetisch konstituierten Text in seinem kulturellen Kontext zu verstehen. Die Notwendigkeit von poetischen und historischen Kenntnissen ergebe sich aus dieser

ersten Anforderung. Darüber hinaus – und hierin dürfte die wesentliche Differenz zur Rezeption pragmatischer Texte bestehen – greife die Lektüre literarischer Texte tief in psychische Dimensionen des lesenden Individuums ein und fordere somit das Gesamt der Erfahrung und Erinnerung des einzelnen lesenden Subjekts heraus. Die Zusammenschau dieser beiden Anforderungen, der individuellen und der kulturellen, bezeichnet Rosebrock als die doppelte Bedeutungstiefe des Literarischen (ebd., 58).

Rosebrock konstatiert damit unterschiedliche Lesemodi und der literarische wird dabei als der umfassendere und in psychischer Hinsicht tiefgreifendere proklamiert. Wiederum wird also auf das über eine kognitive Informationsentnahme Hinausreichende des literarischen Lesens hingewiesen. Untermauern lässt sich diese Argumentation mit Gross' (1994) Untersuchung *Lese-Zeichen: Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*, die Übereinstimmungen zwischen rezeptionsästhetischer Theoriebildung und kognitionspsychologischen Befunden herausarbeitet. Gross weist darauf hin, dass die beim informationsorientierten Lesen notwendige leserseitige Tendenz, Eindeutigkeit und Widerspruchsfreiheit herzustellen, bei literarischen Leseprozessen in Spannung mit dem textseitigen Strukturmerkmal der Polyvalenz gerate. Die Bedeutungszuweisung werde dadurch sowohl erschwert und verlangsamt als auch affektiv aufgeladen (Gross 1994, 2).<sup>68</sup>

Auch Wieler (1997) thematisiert die Differenz zwischen informationsorientiertem und literarischem Lesen. In ihrer Skizzierung der Besonderheit literarischer Rezeption rückt der Begriff der Imaginationsfähigkeit in den Mittelpunkt: „[...] literarische Rezeption erschöpft sich gerade nicht im Verständnis der durch Texte vermittelten Informationen, sie beruht vielmehr auf der Imaginationsfähigkeit von Lesern/Zuhörern, deren Fähigkeiten zur Wiedererkennung und Synthese von vertrauten und gänzlich unbekanntem oder verfremdeten Handlungssituationen“ (Wieler 1997, 99).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass der literarische Leseprozess über den Vorgang einer rein kognitiven Informationsentnahme hinausführt. Er evoziert in höherem Maße eine affektiv-emotionale Beteiligung des lesenden Individuums, als dies beim vorwiegend informationsentnehmenden Lesen der Fall ist. Charakteristische An-

---

<sup>68</sup> Diese höhere affektive Beteiligung bei literarischen Leseprozessen ist empirisch belegt. Seilman/Larsen (1989) und Seilman (1990) weisen darauf hin, dass die bei literarischen Leseprozessen evozierten Erinnerungen [remindings] von höherer persönlicher Bedeutsamkeit seien als die bei nicht-literarischen Leseprozessen hervorgerufenen.

forderungen des literarischen Leseprozesses gelten der Imaginationsfähigkeit und der Fähigkeit zum Aufbau komplexer mentaler Repräsentationen im Hinblick auf die Realisierung des textseitigen Merkmals der Polyvalenz.

Aufgrund dieser besonderen Merkmale des literarischen Leseprozesses bleibt es sinnvoll, von literarischer Rezeptionskompetenz zu sprechen und diese als spezifische Teilkomponente der Lesekompetenz als Ganzes zu begreifen.

### **5.3 Basale Voraussetzungen des literarischen Verstehens**

#### **5.3.1 Narratives Bewusstseins**

Die Forschungslage zu den Grundvoraussetzungen des literarischen Verstehens bietet insgesamt ein differenziertes Bild. Die Entwicklungsverläufe im Vorschulalter werden vergleichsweise intensiv untersucht, zur primären literarischen Sozialisation liegen wichtige empirische Arbeiten vor. Erforscht werden die Ausbildung eines ersten narrativen Bewusstseins, die Entwicklung eines (Vor-)Verständnisses von Fiktionalität, der Erwerb von Erzählschemata sowie die Bedeutung erster Erfahrungen mit narrativen und literarischen Konventionen.<sup>69</sup>

Welche Grundvoraussetzungen müssen in der Genese des literarischen Verstehens erworben werden? An erster Stelle steht die Ausbildung eines narrativen Bewusstseins, d.h. die „Fähigkeit zur Konstruktion und zur Auseinandersetzung mit einem hypothetischen Wirklichkeitsmodell“ (Wieler 1997, 84). Eine durch Sprache entworfene fiktionale Wirklichkeit muss dabei gedanklich nachvollzogen, imaginiert werden können. „Das Narrative als wesentliches Moment der Entwicklung literarischer Kompetenz zu kennzeichnen, liegt nahe. In Geschichten formuliert sich die Erfahrung, die Erinnerung, die Vorstellung“ (Dehn 1999, 37f.).

Erste Erfahrungen mit narrativem Denken sammeln und erwerben bereits Vorschulkinder im Symbol- oder Fantasienspiel. Hierbei werden hypothetische Modelle der Wirklichkeit entworfen und durchgespielt. Singer (1995, 100) bezeichnet solche Spielformen ausdrücklich als den Beginn narrativen Denkens. Wieler (1997, 79) ihrerseits verweist auf einschlägige empirische Studien, die belegen, dass bereits vierjährige Kinder über die emotionalen und kognitiven Basiskompetenzen zum Nachvollzug eines durch Sprache entworfenen hypothetischen Wirklichkeitsmodells verfügen.

---

<sup>69</sup> Einen ausführlichen Überblick über einschlägige Befunde bietet Wieler (1997), einen knappen Andringa (1989).

In Anlehnung an Astington rechnet Wieler (1997, 85) drei Basiskompetenzen zu den Grundbestandteilen des narrativen Bewusstseins: zunächst die Fähigkeit zur Präsupposition (damit ist die Kompetenz zur Erschließung eines Sachverhaltes gemeint, der selbst nicht ausdrücklich benannt wird), des Weiteren die Kompetenz zur Übernahme des subjektiven Standpunktes einer fiktiven Figur und schließlich die Akzeptanz mehrfacher Perspektiven im Kontext des fiktiven Handlungsgeschehens. Mit diesen Grundbestandteilen des narrativen Bewusstseins sind erste wesentliche Voraussetzungen literarischer Verstehensfähigkeit benannt.

Spinner (1995, 94) sieht im Erwerb der Fähigkeit, Geschichten als lineare Abfolge von Handlungsgeschehen zu erfassen, einen weiteren elementaren Entwicklungsschritt zur Ausbildung eines narrativen Bewusstseins. Anhand der kindlichen Alltagserzählung erläutert Spinner die kognitiven Grundvoraussetzungen zur Bewältigung dieser Anforderung: „Wenn ein Kind sich an etwas Erlebtes erinnert und das Erinnerte erzählt, dann löst es das Erlebte aus der unmittelbaren Situation, oder, wie man auch sagen könnte, es imaginiert eine Situation, die nicht mehr präsent ist“ (Spinner 1995, 94). Damit können die Fähigkeit zur Erinnerung, Abstraktion und Imagination ebenfalls zu den Grundvoraussetzungen des narrativen Bewusstseins gerechnet werden.

Dehn (1999, 37f.) weist in Anlehnung an Spinner darauf hin, dass der Erwerb dieser narrativen Grundkompetenzen nicht zwangsläufig an Erfahrungen mit schriftlichen Erzählformen gebunden ist. Auch audiovisuelle Erzählungen bieten entsprechende Gelegenheiten. Eine geringe Erfahrung mit schriftlichen Erzählformen bedeutet damit nicht zwangsläufig einen Mangel an Erfahrungen mit Elementen und Strukturen des Narrativen. Dehn (1999, 38) erläutert, dass bei der Rezeption audiovisueller Medien insbesondere Erfahrungen mit typischen Figurenkonstellationen, Handlungsmomenten und Bedeutungsmustern erworben werden können und weist entsprechende narrative Verstehensleistungen an Texten von Kindern bildungsferner Herkunft detailliert nach. Zu den narrativen Grundkompetenzen sind auch Erfahrungen mit Geschichtenschemata zu rechnen. Vertraut werden Kinder mit solchen Erzählkonventionen „at a very early age“ (Andringa 1989, 7). Hilfreich sind diese Schemata nicht allein bei der Produktion von mündlichen Erzählungen und schriftlichen Texten, Aspekte, die Erzählerwerbsforschung (vgl. Rank 1995) und Schreibdidaktik (vgl. Dehn 1999) herausgearbeitet haben, sondern auch zur Rezeption von Narrationen. Das Wiedererkennen vertrauter

Grundstrukturen und Muster erleichtert den Verstehensprozess, entlastet die Aufmerksamkeit partiell und gestattet eine Konzentration auf Unbekanntes und Wesentliches. In unmittelbarem Zusammenhang zur Vertrautheit mit Erzählkonventionen steht die Ausbildung des Fiktionsverständnisses. Doch obgleich Kinder bereits im Vorschulalter erste Erfahrungen mit Fiktionalität sammeln, soll das Fiktionsverständnis nicht mehr unter den basalen Voraussetzungen literarischer Verstehensfähigkeit abgehandelt werden, sondern wird zu den genuin literarischen Kompetenzen gerechnet.

## **5.4 Literarische Kompetenzen**

### **5.4.1 Fiktionsverständnis**

Ein hinreichend ausgebildetes Fiktionsverständnis kann als eine der zentralen Kategorien literarischer Kompetenz aufgefasst werden. Vor welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen die Ausbildung des Fiktionsverständnisses in der modernen Mediengesellschaft steht, lässt sich anhand der zahlreichen Medienprodukte nachvollziehen, die die Grenzen zwischen Realität und Fiktionalität bewusst zu verwischen versuchen. Medial vermittelte Erfahrung wird gezielt mit dem Schein von Wirklichkeitstreue und Authentizität versehen. Somit kann ein ausgebildetes Fiktionsverständnis auch zu den wichtigsten Bausteinen einer kritischen Medienkompetenz gezählt werden. Als eine wesentliche Vorbedingung der Entwicklung des Fiktionsverständnisses gilt genau jene Kompetenz zur Differenzierung zwischen Realität und Fiktion: Zwischen unmittelbar real und medial vermitteltem Erlebtem muss eine Unterscheidung getroffen werden können. Nach aktuellem Forschungsstand kann davon ausgegangen werden, dass Kinder im Alter von etwa 4 Jahren hier zu einer ersten Unterscheidung in der Lage sind (Schreier/Appel 2002, 235). Schreier/Appel (2002, 237) nennen eine zweite Befähigung, die sie zu den Voraussetzungen einer Realitäts-Fiktions-Unterscheidung zählen: die Fähigkeit zur ko-intentionalen Rezeption. Darunter wird die „Rezeption eines Medienprodukts in Übereinstimmung mit produktseitigen Signalen der Werkkategorie“ (ebd., 237) verstanden. Eine solche Fähigkeit setzt natürlich die Kenntnis dieser Signale und der damit verbundenen Konventionen und Rezeptionskonsequenzen voraus. So erfordert ein eindeutig – etwa durch die Gattungsangabe ‚Roman‘ – als Fiktion markierter Text eine Lesehaltung, die die Frage nach der Realität der erzählten Welt zurückstellen kann. Erfahrene LeserInnen rezipieren einen als fiktional gekennzeichneten Text in

fundamental anderer Weise als einen pragmatischen. So müssen fiktionale Texte allein der Erwartung genügen, plausibel bzw. imaginär möglich zu erscheinen.

Wie lernen nun Kinder diesen Unterschied in den Lesehaltungen? Wann kann von einem ausgebildeten Fiktionsverständnis ausgegangen werden? Ein erstes Bewusstsein von Fiktionalität wird biografisch früh erworben; insbesondere formelhafte Anfangs- und Schlusswendungen („Es war einmal“) werden als Hinweise auf den fiktionalen Status erkannt. Bereits im Alter von 2½ Jahren werden solche markanten Signale als Hinweise auf den Geschichtencharakter wahrgenommen (Andringa 1989, 7). Für die gesamte Vorschulzeit dürfte aber gelten, dass Kinder dieser Altersgruppe generell davon ausgehen, Geschichten handeln stets von Ereignissen, die tatsächlich stattgefunden haben (Spinner 1993a, 56).

Im Verlauf der Grundschulzeit nimmt die Fähigkeit, den fiktionalen Charakter von Geschichten zu erkennen, merklich zu (Spinner 1993a, 56). Allerdings nehmen Kinder noch am Ende der Grundschulzeit an, dass alle Geschichten und Erzählungen zumindest einen Kern an Wahrheit und Realität enthielten (vgl. Hurrelmann 1982), obwohl sie durchaus bereits zwischen Geschichtenerzählung und Wirklichkeitsbericht differenzieren. Elemente der Geschichte, die mit ihrer Weltwahrnehmung nicht in Übereinstimmung zu bringen sind, werden als hinzugefügte Erfindungen des Autors aufgefasst – ein Argumentationsmuster, das Rosebrock (2001, 53) bereits für das Vorschulalter nachweist. An Untersuchungen zur Entwicklung des Fiktionsverständnisses jenseits des Grundschulalters mangelt es weitgehend. Kreft (1984) kommt in einer Untersuchung, in die auch SchülerInnen der Sekundarstufen miteinbezogen waren, zu dem Ergebnis, dass erst SchülerInnen der 10. Jahrgangsstufe das Eigenrecht der Fiktion anerkennen.

Die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Fiktion und Wirklichkeit darf aber nicht ausschließlich als Resultat einer (kognitiven) Entwicklungslogik betrachtet werden. Es existieren weitere Merkmale, die eine klare Differenzierung erschweren und auch lektüreerfahrenen Erwachsenen erhebliche Einordnungsprobleme bereiten können. Zu nennen sind hier zunächst textseitige Charakteristika, beispielsweise die Form der Ich-Erzählung oder der Kunstgriff einer fingierten Herausgeberschaft eines (angeblich) ‚authentischen‘ Textes. Auch die Realität der durch die Fiktionalität erzeugten Gefühle – darauf weist Andringa (1989, 7) hin – erschwert eine eindeutige Unterscheidung.



Wie bereits erwähnt sammeln Kinder im Fantasienspiel erste Erfahrungen mit Narration und Imagination. Die vollständige Realisierung der Fiktionalität bedarf aber mehr als der Fähigkeit eine Geschichte als ‚erfunden‘ beurteilen und einordnen zu können. Fiktionalität lässt sich als Lesehaltung des ‚suspense of disbelief‘, des vorübergehenden Außerkraftsetzens des Zweifels am Wirklichkeitsgehalt des Erzählten, beschreiben, „also die erzählte Welt nicht unmittelbar mit der Lebenswirklichkeit zu vergleichen, sondern das Verhältnis von erzählter Welt und Wirklichkeit als eines der Übertragung anzunehmen“ (Rosebrock 2001, 52). Verschiedene Wirklichkeitsmodelle müssen zumindest probenhalber in der Imagination zugelassen werden können. Dies gelingt Kindern bei offenkundig im Fantastischen angesiedelten Erzählungen relativ früh, realistische Erzählungen dagegen stellen hinsichtlich der Realisierung der Fiktionalität offenbar deutlich höhere Anforderungen. Der Erwerb einer fiktionsadäquaten Lesehaltung dürfte zu den komplexesten Anforderungen zu rechnen sein, die im Verlauf der literarischen Sozialisation zu bewältigen sind.<sup>70</sup>

Mit dem Begriff der Lesehaltung lässt sich eine literaturwissenschaftlich höchst umstrittene Fragestellung entschärfen: die Problematik einer exakten und trennscharfen Differenzierung zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten – eine Frage, die angesichts historisch und kulturell kontinuierlich im Umbruch befindlicher Literaturkonzepte kaum jemals abschließend zu beantworten sein dürfte (vgl. Eggert 2002). Das Konzept der Lesehaltung markiert eindeutig, dass bei der Differenzierung zwischen Realität und Fiktionalität nicht allein textseitige Kriterien ausschlaggebend sind, vielmehr die Rezeptionshaltungen und Rezeptionskompetenzen der LeserInnen von gewichtiger Bedeutung sind.

Neben der Ausbildung einer Realitäts-Fiktionalitäts-Unterscheidung zählt die Fähigkeit, das „Hauptthema einer Geschichte zu erfassen und das Erzählte in einem logischen Zusammenhang zu sehen“ (Spinner 1993a, 57) gleichfalls zu den zentralen Leistungen, die bei der Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenzen erbracht werden müssen. Spinner (ebd., 57) stellt fest, dass gerade Kinder an konkreten Einzelheiten eines Textes verhaftet blieben und dass eine voll ausgebildete Kompetenz zum Abstrahieren und Verallgemeinern erst von Jugendlichen erreicht werde. Die Abhängigkeit der litera-

---

<sup>70</sup> Schultypische Textverarbeitungsmethoden dürften die Ausbildung einer fiktionsadäquaten Textauffassung eher erschweren als anbahnen, so ein Ergebnis von Hurrelmanns (1982) Studie zu Rezeptionsleistungen von Grundschulkindern.

rischen Verstehensleistungen vom jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand wird hier besonders evident.

## **5.4.2 Literarische Kompetenzen im engeren Sinn**

### **5.4.2.1 Übertragene Bedeutung**

In einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Unterscheidung von Fiktion und Realität steht das Verstehen von indirektem Sprachgebrauch und übertragener Rede, wie beispielsweise Metaphern, Symbolik und Ironie. Dem Verstehen dieser Phänomene, das sich als literarische Kompetenz im engeren Sinn bezeichnen lässt, liegt durchweg das gleiche Grundprinzip zugrunde: Die Zweistelligkeit eines Zeichens muss realisiert werden können (Rosebrock 2001, 48).

Der Frage der Entwicklung des Metaphernverständnisses haben sich diverse Untersuchungen aus dem Umfeld der psychologischen Leseforschung gewidmet (Spinner 1993a, 58). Augst gelangt in einer Untersuchung aus dem Jahre 1978 zu der Einschätzung, dass ein Verständnis metaphorischer Bedeutungen das Erreichen der Stufe des formal-operatorischen Denkens (nach Piaget) erfordere. Die Fähigkeit, von der konkreten Bedeutung zu abstrahieren und damit die Zweistelligkeit des Zeichens zu realisieren, sei erst auf dieser höheren kognitiven Entwicklungsstufe möglich. Kinder im Grundschulalter wären gemäß dieser Annahme zu einem Verständnis von Metaphern kaum fähig.

In der jüngeren Forschung wird diese Annahme, die in weiteren Untersuchungen der 70er Jahre zu finden ist, modifiziert. In einem Forschungsüberblick fasst Spinner (1993) den neueren Erkenntnisstand zum Metaphernverständnis dahingehend zusammen, dass eine kontinuierliche Entwicklung ab dem Vorschulalter stattfindet. Bereits jüngere Kinder seien zum Verstehen von Metaphern in der Lage, sofern diese in einen sinnvollen Kontext eingebettet sind. Komplexer sei dagegen die Anforderung, Metaphern zu erläutern. Die Struktur metaphorischer Aussagen zu erkennen und diese auf einer metasprachlichen Ebene zu erklären, gelinge in der späten Kindheit. Für die Entwicklung des Metaphernverständnisses scheint zudem die Umkehrung der üblichen Regel zu gelten, dass sprachliche Äußerungen früher verstanden als selbst produziert werden können. Schöler/Schneider (1981, 2) halten fest, dass Kinder deutlich früher in der Lage seien, Metaphern zu produzieren, als sie adäquat zu verstehen.

Weniger intensiv wurde bislang die Entwicklung des Symbolverständnisses untersucht. Auf der Basis der bisher vorliegenden Arbeiten kann im Unterschied zum Metaphernverständnis ein zulängliches Verständnis des symbolischen Sprachgebrauchs erst bei Jugendlichen angenommen werden. Elf- bis Vierzehnjährige würden symbolischen Sprachgebrauch, beispielsweise in lyrischen Texten, zumeist wörtlich begreifen (Spinner 1993a, 59), die Mehrdeutigkeit bleibe ausgeblendet. Auch Andringa (1989, 14) verweist auf Untersuchungen zur Entwicklung des Symbolverstehens, die aufzeigen, dass es sich hierbei um eine komplexe, im Entwicklungsverlauf spät erworbene Kompetenz handelt. Erhebungen in der Altersgruppe der 11- bis 18-Jährigen belegen zwar zumeist eine graduelle Zunahme im Symbolverstehen, verdeutlichen zugleich aber auch die Schwierigkeiten, die das Verständnis dieser Trope noch 18-Jährigen bereitet. Verständlich werden diese Schwierigkeiten, wenn man sich die Anforderungen vor Augen führt, die zur Wahrnehmung und Interpretation symbolischer Elemente benötigt werden. Andringa (1989, 14) nennt deren vier: zunächst sei eine allgemeine Aufmerksamkeit für Anzeichen einer symbolischen Bedeutung gefordert, dann die Fähigkeit, im Hinblick auf Gestalt, Menge und Abstraktionsgrad weit auseinander liegende Elemente zueinander in Bezug zu setzen, schließlich die Fähigkeit, zur Generalisierung und Abstraktion ebenso wie die zur Reflexion abstrakter Vorstellungen.

Als komplexe Anforderung, die erst relativ spät bewältigt werden kann, gilt auch das Verständnis von Ironie. Abraham (1998, 33) geht davon aus, dass diese Kompetenz „kaum vor der Spätpubertät“ erworben werde; zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Eggert (2002, 190), der unter Hinweis auf empirische Untersuchungen eine Akzeptanz von Satire und Ironie erst ab dem Jugendalter konstatiert. Allerdings dürfte es sich auch hierbei um eine Kompetenz handeln, die schrittweise erworben wird, so dass bereits in jüngeren Jahren von einem Vorverständnis ausgegangen werden kann. Damit könnte die Verwendung von Ironie und ironisch geprägten Wendungen bereits zu einem biografisch erheblich früheren Zeitpunkt möglich sein, die (Eigen-)Produktion von ironischen Wendungen somit einer voll ausgebildeten Rezeptionskompetenz vorangehen. So ließe sich der Einsatz ironischer und parodistischer Stilmittel bereits bei Schülerinnen der Klassenstufe 5 und 6 (Andringa 1989, 8f.) erklären. Die Neigung mit Übertreibung und Parodie auf Geschichten zu reagieren, sei dann besonders ausgeprägt, wenn Struktur und Aufbau entsprechender Texte den Schülern vertraut seien, diese von

ihnen als einfach eingeschätzt und sie sich selbst den Anforderungen eines als simpel empfundenen Schemas überlegen fühlen würden (ebd., 8).

Bemerkenswert und von besonderer literaturdidaktischer Relevanz sind schließlich die Forschungsergebnisse zum Verständnis von Parabolik, die Spinner am Beispiel der schon im Grundschulbereich häufig verwendeten Textsorte Fabel erläutert, dass nämlich „vor dem 12. Lebensjahr die Erwartungen, die wir als Erwachsene in Bezug auf die Erschließung des übertragenen Sinnes haben, noch nicht gegeben sind“ (Spinner 1993a, 59).

#### **5.4.2.2 Figurenverstehen, Perspektivenübernahme, Empathie**

Neben dem Verstehen übertragener Rede können die zum Figurenverstehen benötigten Fähigkeiten zu den literarischen Kompetenzen im engeren Sinne gerechnet werden. Als unmittelbar hiermit verbunden gelten die umfassenden Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie.

Die Realisierung einer fiktionsadäquaten Lesehaltung und die damit einhergehenden Zurückstellung des Zweifels an der Realität des Erzählten erleichtern Formen der affektiven Anteilnahme. Insbesondere Vertreter literaturdidaktischer Positionen, in deren Zentrum die identitätsbildende Funktion literarischen Lesens steht (z.B. Spinner 2001), betonen diese affektiv-emotionalen Aspekte der Entwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz. Diese literaturdidaktischen Konzeptionen kennzeichnet dabei eine unverkennbar normative Perspektive: Ausgebildete Empathiefähigkeit gilt als Zielpunkt des Entwicklungsverlaufs der Rezeptionskompetenz. Perspektivenübernahme und Empathie dienen zugleich der Legitimation des Literaturunterrichts, sie gelten in diesem Argumentationszusammenhang als Kompetenzen, deren Ausbildung durch die Rezeption literarischer Texte besonders gefördert werden könne. Literatur wird „als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet [...], das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme geschaffen hat“ (Spinner 1989b, 16). Geleistet werden soll die Ausbildung von Perspektivenübernahme und Empathie über das Figurenverstehen. Perspektivenübernahme meint hier die Kompetenz, „psychische Zustände und Prozesse, wie etwa das Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person zu verstehen, indem die Situationsgebundenheit des Handelns erkannt“ wird (Silbereisen 1995, 831). Perspektivenübernahme ist ein hypothetischer Verstehensprozess. Bezogen

auf den literarischen Leseprozess bedeutet dies: Zum gedanklichen Nachvollzug der Handlungen und Motive einer literarischen Figur muss vom eigenen egozentrischen Standpunkt abgesehen und die Perspektive der Figur eingenommen werden können. Während Perspektivenübernahme die gedankliche Auseinandersetzung mit der Sicht literarischer Figuren meint, wird das Mitfühlen, die Einfühlung in die Emotionen der Figuren, als Empathie bezeichnet. Die Ausbildung empathischer Fähigkeiten sieht Spinner (1989b) als einen wesentlichen Bestandteil der moralischen Entwicklung an. Figurenverstehen und Perspektivenübernahme sind in dieser Logik nicht ausschließlich literarische Rezeptionskompetenzen, sondern auch bzw. vor allem sozial-emotionale Kompetenzen, die der Ausbildung der Empathiefähigkeit dienen und zur moralischen Entwicklung beitragen sollen. Kritisch anzumerken ist, dass in Spinners literaturdidaktischer Konzeption die literarische von der sozial-emotionalen Kompetenzebene nicht trennscharf unterschieden wird, literarische Rezeptionskompetenzen und erzieherische Intentionen literarischer Lektüreprozesse vermischt, sozial-emotionale Kompetenzen dabei zu literarischen erklärt werden.

Unabhängig von diesem Einwand gegen die theoretische Konzeptualisierung des Figurenverstehens und der Perspektivenübernahme innerhalb Spinners einflussreicher literaturdidaktischer Konzeption kann Figurenverstehen als wesentliche Teilkomponente des literarischen Verstehens betrachtet werden. Bei literarischen Figuren handelt es sich um zentrale Strukturelemente von Texten, sie bilden zugleich die „Zentren der Wahrnehmung“ (Willenberg 1978, 177). Textseitig gilt die Gestaltung der Figuren als ein wesentlicher Lektüeranreiz (Willenberg ebd.; Heuermann u.a. 1982, 562), dem ein erheblicher Einfluss auf den Rezeptionsprozess zugesprochen werden kann. Formen der Anteilnahme am Schicksal der Figuren bewirken eine Verwicklung in die erzählte Welt und eine emotionale Beteiligung am fiktiven Geschehen: „Durch die literarische Figur erhält der Leser/die Leserin Zutritt zur fiktiven Welt des Textes“ (Hurrelmann 2003, 5). Gelingt dieser „Zutritt“ werden Texte verstanden, die das bisher erreichte sprachliche Niveau des Rezipienten überschreiten (Willenberg 1978, 177). Figurengestaltung kann zu den wichtigsten textseitigen Faktoren gerechnet werden, die den Lesern einen Zugang zum Text ermöglichen.

Zur Frage der Entwicklung der Fähigkeit, Wahrnehmungsweisen, Gefühle und Gedanken literarischer Figuren nachvollziehen zu können, führt Spinner (1993, 60ff.) aus,

dass Kinder im Grundschulalter literarischen Figuren eigene Denk- und Empfindungsmuster zuschrieben, Perspektivenübernahme sich als Identifikation mit dem Protagonisten äußere. Unmittelbar daran schließe sich die Fähigkeit an, verschiedene Perspektiven aus dem Blickwinkel dieser Identifikationsfigur einzunehmen. Ein Blick von außen dagegen gelänge erst gegen Ende der Grundschulzeit, die Einordnung dieser Außenperspektive in größere Zusammenhänge benötige dann nochmals einige Jahre. Spinners Argumentation, die ein zunehmend komplexeres Figurenverstehen über die Ablösung einer naiven Identifikation durch eine multiperspektivische Sicht konstatiert, steht eindeutig in der Tradition der Entwicklungspsychologie Piagets. Ein streng an dessen Kategorien orientiertes Schema des Figurenverstehens wurde von Spinner bereits 1989 vorgelegt (vgl. Spinner 1989a).

Von psychoanalytischer Theoriebildung inspiriert sind Versuche aus dem Kontext der Lesebiografieforschung (Schön 1990), unterschiedliche Formen der Identifikation mit literarischen Figuren herauszuarbeiten und daraus Entwicklungsstufen der literarischen Rezeptionskompetenz zu konstruieren. Die unterschiedlichen Identifikationsmodi werden in dieser theoretischen Konstruktion zur zentralen Kategorie der literarischen Rezeptionsfähigkeit erklärt. Unterstellt wird dabei erneut ein spezifischer Entwicklungsablauf, der von Projektion über Substitution bis zur Empathie verläuft. Wiederum wird Empathiefähigkeit als höchste Entwicklungsstufe benannt. Sozial-emotionale Kompetenzen werden auch in dieser Modellvorstellung unmittelbar mit literarischen gleichgesetzt. Mit der Beschränkung literarischer Rezeptionskompetenz auf den Entwicklungsverlauf von Identifikationsmodi wird zudem ein äußerst eingeschränkter Begriff des literarischen Verstehens zugrunde gelegt. Darüber hinaus weist Hurrelmann (2003) auf zwei fundamentale Schwachpunkte dieser Konzeption hin. So mangelt es ihr an einer überzeugenden empirischen Fundierung, des Weiteren dürften die unterschiedlichen Identifikationsformen in konkreten Rezeptionsprozessen nicht in einer eindeutigen Entwicklungsabfolge nacheinander, sondern je nach text-, leserseitigen und situativen Bedingungen auch gleichzeitig anzutreffen sein.

#### **5.4.2.3 Moralisches Verstehen, Emotions- und Komikverständnis**

Als eng mit der Kompetenz der Perspektivenübernahme verknüpft betrachtet Spinner (1993, 62) die Entwicklung des Moralverstehens. Zunächst geht er dabei der Frage nach, wie Kinder und Jugendliche das Verhalten literarischer Figuren und dargestellte

Problemsituationen moralisch beurteilen. Dem literarischen Verstehen wird bei Spinner die Funktion eines Diagnostikums der Moralentwicklung zugeordnet; literarische Texte empfehlen sich in dieser Konzeption als geeignete Mittel zur Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit. Spinner wechselt mit dieser Verknüpfung erneut von der Textebene der Figureninterpretation auf die pädagogische Ebene der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Moralische Urteilsfähigkeit wird bei Spinner zu einem zentralen Aspekt literarischen Verstehens. Auch zur Frage des Moralverstehens hat Spinner bereits 1989 in Anlehnung an Kohlberg ein Schema des Entwicklungsverlaufes vorgestellt (vgl. Spinner 1989b).

Hinsichtlich der Ausbildung des Emotionsverständnisses wird ebenfalls ein spezifisches Schema der Entwicklung angenommen (vgl. Spinner 1993a). So gelte für das literarische Interesse bei Kindern im Grundschulalter, dass es sich hauptsächlich an der Handlung orientiere. Eine Zunahme des Interesses an der psychischen Innendimension lasse sich für den Verlauf der Grundschulzeit zwar feststellen, aber erst in der Pubertät erhalte diese einen höheren Stellenwert (ebd.). Gerade Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft wird nachgesagt, dass ihre Rezeption grundsätzlich der äußeren Handlungsdimension, der ‚Action‘, verhaftet bleibe, dass sich ihnen also die psychische Dimension von Figuren und Konfliktkonstellationen kaum eröffne (vgl. Scheiner 1984, Scheller 1987). Empirisch überprüft sind diese Annahmen nicht; sie beruhen auf Rückschlüssen aus Lektürepräferenzen. Empirisch untermauert ist dagegen die Hypothese, dass SchülerInnen mit unzureichend ausgebildeter technischer Lesefertigkeit das Verstehen der Motive literarischer Figuren erhebliche Probleme bereitet. In der IEA-Lesestudie findet sich dieser Zusammenhang zwischen technischer Leseleistung und literarischer Verstehensfähigkeit bestätigt (Willenberg 1996, 79).

Überraschend unterentwickelt präsentiert sich die Forschungslage zur Genese des Komikverständnisses, spielt Komik doch innerhalb des kindlichen Leseinteresses eine bedeutsame Rolle. Betont wird in der Forschung laut Spinner (1993, 62f.) allein, dass Kindern bis etwa im Alter von zwölf Jahren der emanzipatorische Charakter von Komik nicht zugänglich sei, sie dagegen rein äußerliche Effekte z.B. der Situationskomik präferieren würden.

Auf Basis einer derart schmalen Forschungslage dürfte bezüglich der Bewertung der Ausbildung des Komikverständnisses größtmögliche Vorsicht angeraten sein, gerade

auch im Hinblick auf das Komikverständnis von soziokulturell benachteiligten Kindern und Jugendlichen.

#### **5.4.2.4 Weitere Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz**

Neben der Figurengestaltung kann mit der Erzählperspektive ein weiteres zentrales Strukturelement von Texten benannt werden, das von beträchtlichem Einfluss auf den Rezeptionsprozess ist. Eindrücklich belegen dies die Forschungsarbeiten von Ludwig/Faulstich (1985), Andringa (1986) und Laszlo (1986). In diesen Untersuchungen werden jeweils Eingriffe in die Struktur der ausgewählten Texte vorgenommen und zusätzliche Fassungen mit veränderter Erzählperspektive erstellt. Verschiedene Untersuchungsgruppen werden mit jeweils variierten Versionen konfrontiert. Spezifische Auswirkungen einer veränderten Erzählperspektive auf den Rezeptionsprozess lassen sich in allen Studien aufzeigen. Differenzen bestehen jedoch bezüglich der Einschätzung des Ausmaßes der rezeptionsbeeinflussenden Wirkung, die der Erzählperspektive zugesprochen werden kann. Zudem fehlen empirische Daten darüber, wie und unter welchen Voraussetzungen die Realisierung von Perspektivierung bewältigt werden kann.

Auf einen bedenkenswerten Aspekt der Ausbildung literarischer Rezeptionskompetenz im schulischen Kontext wird von Spinner (1993) aufmerksam gemacht: Nach seiner Einschätzung fördert die schulische Vorgehensweise im Umgang mit literarischen Texten die Entwicklung abstrahierender und generalisierender Deutungsweisen. Neben einer Kompetenzentwicklung bestehe damit die Gefahr einer Reduktion der Sinndeutung (ebd., 64), da eine Vernachlässigung des unmittelbaren Einlassens auf die konkreten Einzelheiten eines Textes drohe. Der Kompetenzzuwachs im Verlauf des Entwicklungsprozesses ginge dann zugleich mit einem Kompetenzverlust einher (Spinner 1993a, 64).

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht können schließlich noch kulturelles Wissen (Eggert 2002, 191), literarisches Gattungswissen (ebd., 188) sowie Kenntnisse formaler Aspekte zu zentralen Teilkompetenzen des literarischen Verstehens gerechnet werden. Dem Gattungswissen kommt nach Auffassung von Schreier/Rupp (2002, 264) angesichts der Entstehung immer neuer Genres eine zunehmende Bedeutung zu. Abgehoben wird mit dieser Ansicht auf die Notwendigkeit einer Orientierungskompetenz in der Medienwelt, zu deren Bestandteil Gattungswissen gezählt wird.



## **5.5 Konsequenz aus den Befunden**

Die vorliegende Skizzierung der Forschungslage zum literarischen Verstehen und die Darlegung einzelner Forschungsergebnisse und Hypothesen zeigen deutlich, dass die bislang vorliegenden Befunde es nicht erlauben, die Komplexität literarischer Rezeptionsprozesse hinreichend und umfassend abzubilden. Es kann aus grundsätzlichen Erwägungen und aufgrund vorliegender empirischer Befunde zudem bezweifelt werden, ob die Entwicklung eines übergeordneten Analyserasters zur Beurteilung individueller Rezeptionsleistungen überhaupt sinnvoll ist. Da der Rezeptionsprozess ebenso von Strukturmerkmalen des Textes wie von den Voraussetzungen und Kompetenzen des Rezipienten bestimmt wird, dürfte es nahezu unmöglich sein, diese komplexe, wechselseitige Dynamik mittels eines standardisierten Rasters adäquat zu erfassen und abzubilden. Die Existenz von Leservariablen, die sich unabhängig von der jeweiligen Textstruktur als durchgängig rezeptionsrelevant auswirken, kann empirisch begründet verneint werden (vgl. Heuermann u.a. 1982). In der Untersuchung von Heuermann u.a. hat es sich als unmöglich erwiesen, Differenzen in Rezeptionsleistungen mit erhobenen Persönlichkeitsvariablen so in Beziehung zu setzen, dass daraus Persönlichkeitsmerkmale bestimmt werden können, die literarische Kompetenzen zu erklären vermögen. Mit anderen Worten: Kein Leser besitzt eine spezifische Kompetenz literarischen Verstehens, die es ihm ermöglicht, jeden beliebigen literarischen Text adäquat zu verstehen. Literarische Kompetenz ist daher nicht als übergreifende Fähigkeit modellierbar und kann nicht generell gemessen werden (vgl. Heuermann 1981). Trotz dieser Unmöglichkeit, literarische Kompetenz als übergreifende Fähigkeit generell zu messen, können dennoch die je spezifischen text- und leserseitigen Merkmale untersucht, Rezeptionsanforderungen einzelner Texte sowie die bei der jeweiligen Lektüre erbrachten individuellen Rezeptionsleistungen einzelner LeserInnen aufgeschlüsselt werden (vgl. Heuermann 1981; Heuermann u.a. 1982). Viehoff (1988, 22) formuliert diesen Umstand zutreffend wie folgt: „Wenn [...] literarische Verstehensprozesse untersucht werden, dann muss sich die Aufmerksamkeit darauf richten, wie ein Leser (oder eine Gruppe von Lesern), warum, unter welchen Umständen und mit welchem Erfolg ein Kommunikat zu einem Text bildet.“

In der Forschung wurden bislang unterschiedliche Methoden zur Analyse von Rezeptionsleistungen einzelner Rezipienten erprobt. Aus literaturdidaktischer Sicht am er-

giebigsten erscheinen das Verfahren des lauten Denkens (vgl. z.B. Andringa 2000; 2001), die Inszenierung von literarischen Gesprächen (vgl. z.B. Christ u.a. 1995; Härle 2004) sowie schließlich die Analyse von Schrift- und Bildprodukten, die LeserInnen im Anschluss an einen literarischen Leseprozess entwerfen (vgl. z.B. Fingerhut 1997; Dehn 1999; Bertschi-Kaufmann 2000; Hintz 2002). Das letztgenannte Verfahren ist besonders geeignet, in unterrichtsnahen Versuchsanordnungen individuelle Rezeptionsleistungen zu erheben und zugleich den Fokus auf einzelne textseitige Anforderungen zu richten. Grundsätzlich gilt es bei allen Verfahren zur Analyse von Rezeptionsleistungen zu beachten, dass sich Rezeptionsprozesse als innere mentale Vorgänge von außen nicht beobachten lassen. Mündliche, schriftliche oder bildnerisch-gestalterische Äußerungen zu Rezeptionsprozessen bilden diesen Vorgang nicht unmittelbar ab. Jedoch gestatten solche Produkte Schlussfolgerungen auf den Rezeptionsvorgang.

Hinsichtlich der literarischen Verstehensfähigkeit schulleistungsschwacher Kinder und Jugendlicher können aus dem Forschungsstand nur erste Vermutungen abgeleitet werden; empirisch gesicherte Befunde zu dieser Gruppe existieren nicht. Die Abhängigkeit der literarischen Verstehensleistung vom kognitiven Entwicklungsstand, wie sie sich in den vorliegenden Forschungsergebnissen markant widerspiegelt, lässt zunächst annehmen, dass Angehörige dieser Zielgruppe mehrheitlich über geringer ausgeprägte literarische Fähigkeiten verfügen als ihre Altersgenossen an Regelschulen – insbesondere wenn man zusätzlich in Rechnung stellen muss, dass schriftkulturelle Praxis in ihrem außerschulischen Lebensumfeld zumeist nur eine äußerst nachrangige Bedeutung besitzt. Allerdings belegt Dehns (1999) Untersuchung nachdrücklich, dass auch Kinder und Jugendliche bildungsferner Herkunft über ausgeprägte narrative Verstehensstrukturen und literarische Muster verfügen, sodass ihnen beispielsweise ein Transfer audiovisuell erworbener Rezeptionskompetenzen gelingt und damit in Ansätzen eine Kompensation der geringen Erfahrung mit (schriftlichen) Erzähltexten erfolgt.

## **6. Erhebung literarischer Kompetenzen**

Im folgenden Kapitel werden Konzeption und Realisation der durchgeführten Unterrichtsforschung vorgestellt. Von einer weiteren ausführlichen Diskussion methodologischer Grundsatzfragen wird dabei abgesehen, da die in Kapitel 2 getroffenen Aussagen zu wissenschaftstheoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung und zu den daraus abgeleiteten forschungspraktischen Prinzipien für das hier gewählte Verfahren zur Erhebung literarischer Kompetenzen gleichfalls Gültigkeit besitzen.

### **6.1 Überlegungen zur Ermittlung literarischer Kompetenzen**

Aus der Skizzierung der Forschungslage zur Entwicklung des literarischen Verstehens dürfte deutlich geworden sein, dass nur eine erste Erkundung des Themenfelds möglich ist. Es existieren keine spezifischen Untersuchungen zur Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Sonderschulen; aus dem vorliegenden Forschungsstand lassen sich daher nur Hypothesen auf abstrakt-allgemeinem Niveau ableiten. Die Ergebnisse der durchgeführten Fallanalysen zur literarischen Sozialisation dieser Zielgruppe wiederum haben Konturen eines sonderpädagogischen Umgangs mit Texten erkennen lassen, der stark auf die Förderung technischer Lesefertigkeiten abhebt und literarische Texte zudem vorrangig für die Erreichung sozial-moralischer oder therapeutischer Erziehungsziele einsetzt. Hinweise auf die literarischen Kompetenzen der SchülerInnen und deren Erfahrungen mit fiktionalen Narrationen lassen sich aus diesen Schwerpunktsetzungen nicht ableiten. Zu vermuten ist allerdings, dass die Ausbildung literarischer Kompetenzen im Fokus der Unterrichtenden einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnehmen dürfte und dass Rezeptionsgewohnheiten und -kompetenzen der SchülerInnen bei der Textauswahl und der Unterrichtskonzeption nur beiläufig Beachtung finden. Festzuhalten ist aber, dass ein Literaturunterricht, der die Instrumentalisierung literarischer Texte zu Übungsmaterial und Erziehungsmittel vermeiden und stattdessen das Bildungspotenzial von Literatur stärker zur Geltung bringen möchte, als Grundlage ausreichende Informationen zu den Verstehensleistungen und -hindernissen der SchülerInnen braucht. Erst daraus lassen sich angemessene Texterarbeitungsformen und Textauswahlkriterien entwickeln.

Angesichts eines so ausgeprägten Forschungsdesiderats eröffnen sich zwei Perspektiven, die sich in ihrer jeweiligen Ausrichtung diametral entgegenstehen. Zum einen

besteht die Möglichkeit, die Fragestellung möglichst exakt einzugrenzen, eine einzelne literarische Rezeptionsanforderung auszuwählen, diese exakt zu definieren und zu operationalisieren und Hypothesen bezüglich ihrer Bewältigung aufzustellen und anschließend experimentell zu überprüfen. Dieser Forschungsweg wird bislang zumeist in der psychologischen Leseforschung beschränkt (vgl. Kapitel 5). Zum anderen kann ein möglichst offenes Untersuchungsdesign konzipiert werden, das das Ziel verfolgt, auf qualitativ-heuristischem Wege Hypothesen zu Rezeptionsanforderungen und Rezeptionsleistungen zu entwickeln.

Unabhängig von der Wahl der Vorgehensweise bleibt ein unaufhebbares Grundsatzproblem bestehen: Rezeption als mentaler Vorgang entzieht sich einer direkten Beobachtung. Alle Befunde sind ausschließlich mittelbar zu erlangen. Es sind somit Zugänge nötig, die Rückschlüsse über die zugrunde liegenden Rezeptions- und Verarbeitungsvorgänge erlauben. Durch Befragung oder Beobachtung der Rezipienten müssen Daten und/oder Dokumente gewonnen werden, deren Analyse einen Einblick in die Rezeptionsprozesse ermöglicht.

Der im Folgenden beschriebenen und ausgewerteten Untersuchung liegt eine solche hypothesengenerierende, explorative Vorgehensweise zugrunde. Diese Entscheidung liegt in der beschriebenen Forschungssituation zum literarischen Verstehen begründet, aus der sich Erkundungsstudien unschwer legitimieren lassen. Darüber hinaus gestattet eine qualitativ-heuristische Ausrichtung eine offene und zugleich realitätsnahe Konzeption im Sinne einer entdeckenden Unterrichtsforschung.<sup>71</sup> Die Befunde können in einer nahezu ‚normalen‘ schulnahen Unterrichtssituation erhoben werden. Eine solche Ausrichtung erleichtert es, im Anschluss die Frage nach der unterrichtspraktischen Relevanz der Befunde zu erörtern.

Eine offen konzipierte Untersuchungsanlage, die auf die Formulierung expliziter Annahmen in Form von Hypothesen im Vorfeld verzichtet und theoretische Erklärungsansätze erst bei der Auswertung zur Interpretation und Diskussion der Ergebnisse heranzieht, bedeutet mitnichten eine ‚theoriefreie‘ Annäherung an das Themenfeld, fließen doch theoretische Vorannahmen sowohl in die Untersuchungsanlage, die Textauswahl und die Texteinrichtung als auch in die Entscheidung über zu lösende Aufgaben mit ein. So liegt beispielsweise jeder Textauswahl eine Annahme über Verstehensleistungen zu-

---

<sup>71</sup> Zum Begriff der entdeckenden Sozialforschung vgl. Kleining 1995, 223ff.

grunde. Verzichtet wird aber auf die Formulierung zu überprüfender Hypothesen. Hierin liegt einer der wesentlichen Unterschiede zu einem dem quantitativen Paradigma verpflichteten Untersuchungsdesign. Demgegenüber sollen hier Hypothesen erst als Ergebnis der Untersuchung formuliert werden.

Die gewählte Herangehensweise besitzt unverkennbare Vor-, aber auch einige Nachteile. Das Spektrum der Befunde dürfte vielfältiger sein als bei der ausschließlichen Überprüfung eines isolierten Phänomens, deren Verallgemeinerbarkeit dürfte dagegen schwächer ausfallen. Den Ergebnissen wird aber auf jeden Fall ein heuristischer Erkenntniswert zugesprochen werden können.

Vor einer konkreten Beschreibung des Verfahrens soll nochmals kurz auf das Verständnis literarischer Kompetenz hingewiesen werden, das dem Vorgehen zugrunde liegt. Es umfasst bewusst sowohl analytisch-rezeptive als auch produktive Aspekte. Es werden somit zwei zentrale Dimensionen literarischer Aneignung in den Blick genommen, nämlich die Form der analytischen Rekonstruktion eines Ausgangstextes als auch die der produktiven Erarbeitung eines Rezeptionsproduktes (vgl. Rupp 1999).

Ein solch umfassender Begriff literarischer Kompetenz, der mit einer offen angelegten Untersuchungsanlage korrespondiert, bringt für Konzeption und Auswertung erhebliche Konsequenzen mit sich. Hier erlaubt er die Konstruktion von Arbeitsanforderungen unterschiedlicher Provenienz, die die beiden genannten Aspekte literarischer Kompetenz umfassen.

Für die Auswertung wiederum bedeutet dies, dass die Produkte und Beiträge der SchülerInnen unter zweierlei Gesichtspunkten untersucht werden können: nämlich zunächst daraufhin, welche konkreten Verstehens- und Interpretationsleistungen sich hinsichtlich des vorliegenden Erzähltextes erkennen lassen und zudem, welche narrativen und literarischen Muster und Erzählschemata den SchülerInnen zur Verfügung stehen. Beide Komponenten versprechen Einblicke in Erfahrungen mit fiktionalen Narrationen. Nur im Idealfall dürften einzelne Beispiele für die Lösung der ausgewählten Aufgaben sowohl über die Verstehensleistung als auch über die literarisch-narrative Produktivität gleichermaßen Aufschluss geben. Zu beachten ist bei der Analyse daher jeweils gesondert, zu welchem der Aspekte ergiebige Rückschlüsse möglich sind.

Obgleich jedes Produkt eines Schülers als Ergebnis einer Rezeptionshandlung anzusehen ist, wird nicht jede Arbeit Erkenntnisse zu Verstehensleistungen zulassen. Insbe-

sondere produktionsorientierte Verfahren erlauben höchst subjektive Aneignungsformen, die mit einer weitgehenden Ablösung vom Ausgangstext einhergehen können, so dass sich die individuellen impliziten Interpretationen, die auch solchen Arbeiten eingeschrieben sind, möglicherweise nicht herausarbeiten lassen. Für das vorliegende Unterfangen bleiben solche Produkte im Hinblick auf die produktiven Aspekte literarischer Kompetenz dennoch aussagekräftig.

## **6.2 Untersuchungsanlage**

Um ein möglichst breites Spektrum an literarischen Anforderungen und Kompetenzen erfassen zu können, wurde mit unterschiedlichen Erzähltexten in zwei verschiedenen Alterstufen gearbeitet. Je 3 Klassen der Mittel- bzw. Oberstufe der Förderschule wurde jeweils ein Erzähltext vorgelegt. Um die literarischen Kompetenzen unabhängig von der technischen Lesefertigkeit in den Blick nehmen zu können, mussten die Texte mündlich dargeboten werden. In dieser Untersuchungsanlage findet die Vorannahme einer Differenz zwischen Rezeptionskompetenz und Lesefertigkeit ihren Niederschlag. Zur Eruierung von literarischen Kompetenzen muss nämlich versucht werden, Lesefertigkeit und Rezeptionskompetenz weitgehend zu entkoppeln.<sup>72</sup>

Die beteiligten Lehrkräfte wurden dahingehend instruiert, in einem ersten Schritt die jeweiligen Texte selbst vorzulesen, diese und die dazugehörigen Arbeitsanweisungen erst im Anschluss daran auszugeben, so dass sich die SchülerInnen während des Vorlesens auf das Zuhören konzentrieren konnten. Des Weiteren wurden die Lehrkräfte darum gebeten, den Text nicht zu Lese-, Sprach- oder Grammatikübungen einzusetzen, sowie auf lautes Lesen, Nacherzählungen, inhaltsüberprüfendes Nachfragen und ein Abfragen von Wortbedeutungen unbedingt zu verzichten. Eine kurze Klärung einzelner Begriffe und das Erläutern der Arbeitsaufträge waren ausdrücklich gestattet.

Mit diesen Instruktionen sollen zunächst vergleichbare Ausgangsbedingungen geschaffen werden. Die Hauptintention besteht jedoch darin, einige geläufige Textbearbeitungsformen auszuschließen. Diesem Ausschluss liegt eine Reihe von Annahmen

---

<sup>72</sup> Der Versuch einer (vorübergehenden) Entkoppelung von Lesefertigkeit und Rezeptionskompetenz unterliegt nicht der Fehleinschätzung beide Fertigkeiten seien grundsätzlich voneinander unabhängig. Die Betonung einer Differenz zwischen beiden Fertigkeiten richtet sich vielmehr gegen die implizit im sonderpädagogischen Umgang mit Texten enthaltene Annahme, Lesefertigkeit sei die Voraussetzung literarischer Kompetenz. Diese Annahme übersieht das komplexe wechselseitige Verhältnis in dem Lesesozialisation und literarische Sozialisation sowie Lesefertigkeit und Rezeptionskompetenz zueinander stehen.

zugrunde. Wie die Untersuchungen zum literarischen Verstehen gezeigt haben (vgl. Kap. 5), wird die Verwendung literarischer Texte als Übungsmaterial zum Sprachunterricht einer individuellen Aneignungsmöglichkeit als abträglich erachtet und unter lesemotivatorischen Gründen als kontraproduktiv eingeschätzt. Mit der Verwendung des lauten Lesens wiederum würde die Schulung der Lesefertigkeit in den Mittelpunkt des Interesses rücken. Die häufig bemühte Praxis einer Nacherzählung dürfte im Blick auf die unmittelbar einsetzende Distanzierung gleichfalls als hinderlich für eine individuelle Annäherung einzuschätzen sein. Durch inhaltsüberprüfendes Abfragen auf Wort- und Satzebene schließlich dürfte der Fokus zu sehr auf die Oberflächenstruktur des Textes gelenkt werden.

Im Unterschied zu solchen unterrichtlichen Verfahren ist es Ziel der Untersuchungsanlage, Aneignungsstrategien und individuelle Interpretationen auf der Textebene zu erkunden. Damit rückt die Untersuchung nicht die Überprüfung des Inhaltsverständnisses in den Mittelpunkt, sondern ist auf die Fragestellung zentriert, inwieweit die SchülerInnen zu einer Erfassung globaler Textzusammenhänge in der Lage sind. Globale Kohärenzbildung ist zu den hierarchiehöheren Lesekompetenzen zu rechnen. Sie ist notwendig zur Rezeption längerer Texte (Richter/Christmann 2002, 31). Mit dieser Ausrichtung wird ausdrücklich der Versuch unternommen, über die gängige sonderpädagogische Praxis eines vorrangig auf Wort- und Satzerkennung zielenden Umgangs mit literarischen Texten hinauszugelangen. Das konzipierte Untersuchungsdesign hebt sich daher in wesentlichen Punkten von der vorherrschenden Unterrichtspraxis ab.

### **6.2.1. Textauswahlkriterien**

Bei der Sichtung geeigneter Erzähltexte wurde eine Reihe von Auswahl- und Ausschlusskriterien angewandt. Ausgeschlossen wurden zunächst Texte, die denjenigen Textgattungen zuzurechnen sind, die im sonderpädagogischen Unterrichtsalltag häufig Verwendung finden: also Märchen, Fabeln, Schwänke etc. Ausschlusskriterium war dabei nicht die Gattungszugehörigkeit als vielmehr der Belehrungscharakter dieser geläufigen literarischen „Schulformen“. Mit anderen Worten: Es wurden solche Texte ausgeschlossen, die sich durch einen auffallend belehrenden Charakter, eine stark problemorientierte Ausrichtung oder durch eine sehr offenkundige moralische Botschaft auszeichnen. Jegliche Anklänge an Formen der Lebenshilfedidaktik sollten kategorisch vermieden werden. Ebenso ausgeschlossen wurden vereinfachte Texte bzw. solche, die

ausdrücklich leseungewohnte Jugendliche als Adressaten haben. Da sich solche Erzähltexte zumeist durch ein wenig anspruchsvolles Maß an literarischer Komplexität auszeichnen, dürften sie zur Überprüfung literarischer Kompetenzen wenig geeignet sein. Die Texte sollten den SchülerInnen zudem ohne zusätzliche Vermittlung politischer, historischer, sozialer oder gesellschaftlicher Kontextinformationen verständlich sein. Damit schieden zahlreiche Erzählungen aus, die hinsichtlich ihres Umfangs geeignet gewesen wären. Ein hohes Maß an Verdichtung durch Aussparung von Kontextinformationen gilt als ein charakteristisches Merkmal moderner Kurzgeschichten. In Lesebüchern und Anthologien für den Schulgebrauch finden sich beispielsweise häufig Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert oder Ernest Hemingway, für die gleichermaßen gilt, dass eine adäquate Rezeption ohne historisches Kontextwissen kaum zu leisten ist. Über die Vermeidung von Verdichtung hinaus sollte die Verständlichkeit der ausgewählten Texte durch eine möglichst geringe Anzahl potenziell unverständlicher Begriffe gewährleistet sein.

Positiv gewendet bedeutet dies: Die Texte sollten sich sprachlich und inhaltlich auf Ereignisse und Erfahrungen beziehen, die im Horizont der Lebenswelt der SchülerInnen liegen, und sie sollten Identifikationsangebote über die literarischen Figuren und deren Verwicklungen anbieten.

Zwei weitere Kriterien ergeben sich aus der Befragung der Jugendlichen: Die ausgewählte Erzählung sollte altersangemessen sein und zudem Spannungselemente enthalten – sich also nicht auf reflexive und deskriptive Passagen beschränken. Das Kriterium der Altersangemessenheit gilt dabei für inhaltliche wie auch sprachliche Aspekte. Damit können Texte in die Auswahl miteinbezogen werden, die in Relation zu den im Schulalltag zumeist eingesetzten als literarisch komplexer einzuordnen sind.

Zwar kann mit der mündlichen Erstpräsentation von einer Orientierung an der technischen Lesefertigkeit abgesehen werden. Das Vorlesen bedingt aber ein zusätzliches Kriterium: Die Texte müssen von überschaubarem Umfang sein. Daher wurde eine Vorlesedauer von max. 15 Minuten festgelegt.

Ausgewählt wurde für die Klassen der Mittelstufe ein Auszug aus Paul Maars Erzählung *Die verschlossene Tür*, für die Oberstufe eine in sich abgeschlossene Episode aus Leonie Ossowskis Roman *Die große Flatter*. Die Differenz zwischen den Altersstufen besteht jedoch nicht ausschließlich im Einsatz von Texten unterschiedlichen Komplexi-



tätsgrades, sondern auch in der Verwendung verschiedener Arbeitsaufträge. Geeignete Erschließungsverfahren sind in Abhängigkeit von der jeweiligen Textgestalt zu konzipieren, einzelne Verfahren können nicht beliebig auf jeden Text angelegt werden. Diese Konstellation bringt es mit sich, dass keine unmittelbare Vergleichbarkeit zwischen beiden Untersuchungsteilen gegeben ist. Die Gemeinsamkeit besteht in der Grundintention des Settings: der Untersuchung von Rezeptionshandlungen und Rezeptionskompetenzen unter Verringerung des Einflusses der technischen Lesefertigkeit. Der Wahl verschiedener Altersstufen liegt also nicht die Intention zugrunde, Entwicklungstendenzen des literarischen Verstehens herauszuarbeiten. Vielmehr soll anhand unterschiedlicher Texte, Altersstufen und Arbeitsaufträge ein breites Spektrum an Rezeptionshandlungen der Analyse zugänglich gemacht werden können. Im Unterschied dazu ist es zur Herausarbeitung möglicher Entwicklungstendenzen notwendig, Text und Arbeitsauftrag in den unterschiedlichen Klassenstufen beizubehalten – ein Unterfangen, das mit dem Prinzip der Altersangemessenheit nur unter Mühe in Einklang zu bringen sein dürfte. Aufgrund der deutlichen Kritik, die von einigen befragten Jugendlichen an der Verwendung altersinadäquater Texte und Arbeitsformen geübt wird, wird dem Kriterium der Altersangemessenheit bei der hier konzipierten Untersuchung Priorität eingeräumt. Daher wird von der Entwicklung eines methodischen Designs, das die Möglichkeit einer unmittelbaren Vergleichbarkeit gewährleistet, abgesehen.

### **6.2.2 Struktur der Arbeitsaufträge**

Um die Intention der Untersuchung, ein breites Spektrum an individuellen Rezeptionsleistungen zu erfassen, umzusetzen, bedarf es sowohl offen angelegter Arbeitsanforderungen als auch der Auswahlmöglichkeit aus einem Set von Aufgabenstellungen. Nur eine solche differenzierende Vorgehensweise birgt die Chance, den heterogenen Leistungsvoraussetzungen und individuellen/subjektiven Textverstehens- und Textaneignungsprozessen ansatzweise gerecht zu werden. Bei der Beschränkung auf eine einzige Arbeitsform, die eine Vergleichbarkeit der Beiträge erleichtern würde, wäre die Ermittlung möglichst unterschiedlicher Rezeptionshandlungen nicht möglich; Kompetenzen jenseits der Anforderung kämen schwerlich zutage.

Aus einer Reihe von Gründen mussten vorab einige Erkundungsformen der Textaneignung ausgeschieden werden. So können aus auswertungstechnischen Gründen Formen einer spielerischen oder szenischen Annäherung an den Text nicht berücksichtigt

werden. Mit dem Ziel der Erhebung individueller Rezeptionsleistungen wiederum erscheint die Auswertung von literarischen Unterrichtsgesprächen nur schwer zu vereinbaren. Die Rekonstruktion individueller Verstehensleistungen ist bei dieser Form kollektiv-diskursiver Texterschließung nur mit sehr aufwändigen Analyseverfahren zu leisten. In der vorliegenden Untersuchung kommen daher neben schriftlich zu bearbeitenden Arbeitsaufträgen Verfahren zum Einsatz, die mit dem Mittel der Illustration arbeiten. Aus dieser Konzentration auf zwei Arbeitsformen ergibt sich ein unauflösbares Dilemma: Werden Rezeptionshandlungen anhand schriftsprachlicher oder zeichnerischer Arbeiten untersucht, sind schriftsprachliche Kompetenzen und/oder gestalterische Ausdrucksmöglichkeiten der Rezipienten Voraussetzung. Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich müssen bei vorliegender Zielgruppe aber angenommen werden. Die Beiträge der SchülerInnen eignen sich somit möglicherweise eher zur Einschätzung ihrer Schwierigkeiten mit schriftsprachlichen Anforderungen als zur Eruierung ihrer Rezeptionshandlungen. Um diese Problematik etwas zu entschärfen, wird mit der Anforderung einer Titelgebung jeweils eine Aufgabenstellung aufgenommen, die Rückschlüsse auf das Textverstehen gestattet ohne hohe schriftsprachliche Anforderungen zu stellen. Um Schreibhemmungen aufgrund mangelhafter orthografischer Fähigkeiten abzubauen, werden die SchülerInnen zudem ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ihre Beiträge nicht im Hinblick auf die Rechtschreibleistungen untersucht oder gar benotet werden.

Bei der inhaltlichen Ausrichtung der Arbeitsaufträge wurde Wert darauf gelegt, vorrangig Fragestellungen zu formulieren, die sich nicht auf konkrete, im Text bereits explizit enthaltene Informationen beziehen. Keine der Anforderungen ist durch unmittelbare Informationsentnahme aus dem Text zu beantworten. Auf ein Abfragen einzelner inhaltlicher Aspekte wird verzichtet, da sich daraus allein Hinweise auf die Fähigkeit zur Informationsentnahme ergeben. Zudem soll eine reine Rekapitulation von Textinformationen vermieden werden. Begreift man (literarisches) Lesen als Akt der aktiven Sinnkonstruktion und nicht als bloße Informationsentnahme, bedarf es zur Erhebung literarischer Verstehensleistungen einer Fokussierung auf das Verständnis der Zusammenhänge eines Textes. Zur Ermittlung individueller Verstehensleistungen und Aneignungsstrategien auf Textebene sind Fragestellungen erforderlich, die Gelegenheit

geben und dazu anregen, sich mit dem literarischen Text und dessen fiktionalen Welten als Ganzen in Beziehung zu setzen.

Der Auswertung zur Verfügung stehen somit unterschiedliche Produkte der SchülerInnen: Texte, Titelgebungen, Bilder, Bildsequenzen und Comics. Alle Beiträge werden als eigenständige Leistungen erachtet. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei vorrangig auf vorhandene literarische Kompetenzen der Beteiligten und weniger auf deren bestehende Defizite. Ausgangspunkt der Analyse der Beiträge ist deren semantischer Gehalt: Die Schülerarbeiten werden mittels analytisch-hermeneutischer Verfahren der literaturwissenschaftlichen Erzähltextanalyse im Hinblick auf literarische Verstehensleistungen und narrative Kompetenzen interpretiert.<sup>73</sup> Die Intentionen, die Analysekriterien, der vermutete Anforderungsgrad und die zugrunde liegenden Vorannahmen der Arbeitsaufträge werden jeweils vor der Darstellung und Interpretation der Schülerbeiträge erläutert. Der Versuch einer Auswertung der Arbeiten unter psychologisch-biografischen Gesichtspunkten wird dagegen nicht unternommen. Mit diesem Verzicht auf eine diagnostisch-therapeutische Deutung und der Konzentration auf literarisch-narrative Aspekte unterscheidet sich die Herangehensweise von im sonderpädagogischen Kontext häufig angewandten Verfahren der Analyse (vgl. Bröcher 1997; 2000 Luder 2002).

### **6.3 Die eingesetzten Texte**

#### **6.3.1 Leonie Ossowski: „Die große Flatter“ - Erläuterungen zum Textauszug**

Zur Durchführung des Untersuchungsvorhabens wurde für die Klassen der Oberstufe eine Passage aus Leonie Ossowskis Jugendroman *Die große Flatter* ausgewählt.<sup>74</sup>

Dieser Roman, der 1977 publiziert wurde, schildert Alltag und Überlebensstrategien der Bewohner einer bundesrepublikanischen Barackensiedlung. Im Mittelpunkt steht das Schicksal der beiden jugendlichen Protagonisten, Schocker und Richy, und deren vergeblicher Versuch aus dem Teufelskreis materieller und sozialer Verarmung auszubrechen. Bei der Umsetzung ihres Plans abzuhauen, „die Flatter zu machen“, scheitern sie an einer Zusammenballung ungünstiger Einflüsse und Sozialisationsfaktoren, verstricken sie sich schließlich zusehends in kriminelle Handlungen.

---

<sup>73</sup> Die dabei verwendete Terminologie orientiert sich an Vogt 1998.

<sup>74</sup> Ein Abdruck des Textauszugs scheiterte an den Konditionen des Rechteinhabers (Beltz & Gelberg, Weinheim). Die betreffende Passage findet sich in der Taschenbuchausgabe (Frankfurt/M.: Fischer, 1980) auf den S. 55-60.

Das Buch besticht durch ein hohes Maß an Authentizität, die durch keinerlei Form sozialpolitischer Larmoyanz oder einen demonstrativ klassenkämpferischen Habitus getrübt wird. Handlungs- und spannungsreich komponiert, nahezu linear erzählt, und „in einer dem Milieu anempfundenen und entliehenen Sprache“ (Strauch 1984, 495) verfasst, bietet es hohe Leseanreize, die durch die Möglichkeit der Identifikation mit den beiden einfühlsam geschilderten Hauptfiguren zusätzlich verstärkt werden. Die Verwendung milieuspezifischer Sprache wird durch den häufigen Einsatz direkter Rede ermöglicht, verleiht der Darstellung zugleich stellenweise dramatische Züge. Diese Anlehnung an eine dramatische Darstellungsweise geht einher mit einer vorwiegend ‚neutralen‘ Erzählsituation, die den Erzähler hinter die Figuren zurücktreten lässt. Verzichtet wird durch diesen Erzählstil auf explizite Bewertungen. Es obliegt dem Leser, aus den geschilderten Handlungen und Geschehnissen, Wertungen und Einschätzungen der Figuren und ihrer Emotionen vorzunehmen.

Der Aufbau des Romans, der in Episoden gegliedert verschiedene Stationen der Entwicklung der Protagonisten schildert, ermöglicht die Lektüre einzelner Textauszüge unabhängig von der Kenntnis des gesamten Textes. Die ausgewählte Passage setzt ein nach Schockers erstem Versuch, die „Flutter zu machen“, dessen Scheitern eingangs in einer Rückblende erwähnt wird und der den Anlass für das Gespräch zwischen Schocker und Richy liefert. Die durchaus konflikträchtige Freundschaft zwischen Schocker und Richy gründet in dieser Unterhaltung und in Richys Idee gemeinsam abzuhaufen. Richy, der Jüngere der beiden, ist dabei Ideengeber und Initiator der späteren Ereignisse. Über den Inhalt von Richys Plan zur Beschaffung finanzieller Mittel, die das ‚Flutter Machen‘ ermöglichen sollen, erfährt der Leser zu diesem Zeitpunkt noch nichts.

Der zweite Abschnitt widmet sich der Weihnachtsfeier in Schockers Familie. Die kargen materiellen Verhältnisse und die Tristesse der Feier werden hier ebenso angedeutet wie Schockers Außenseiterrolle innerhalb des Familienverbands. Schocker wirkt emotional angespannt und geistig abwesend. Sein plötzliches Verlassen der Wohnung wird allein von der Mutter zur Kenntnis genommen. In diesem Absatz wurden einige Kürzungen vorgenommen. Insbesondere Angaben, die ohne Kenntnis des Gesamttextes unklar bleiben und für das Verständnis des Textauszuges unerheblich sind, wurden gestrichen. Komplette gestrichen wurde ein Abschnitt, der ein Gespräch von Schocker mit Elly Grün, der er vor der Tür begegnet, zum Inhalt hat. Ohne Kenntnis des Verhält-

nisses von Schocker und Elly, der sich anbahnenden Liebesbeziehung, bleibt dieser Absatz schwer verständlich. Zudem wäre bei Einbezug dieser Passage die vorzulesende Textmenge erheblich ausgeweitet worden.

Der dritte und letzte Teil, dramatischer Höhepunkt und Abschluss der Episode, schildert den Einbruch in den Kindergarten und dessen Scheitern. Als Ziel des Vorhabens, so sah es Richys Plan vor, entpuppt sich der Diebstahl der Handkasse. Nach erfolgreichem Eindringen in das Gebäude verweilen die Protagonisten im Spielzimmer und tauschen Erinnerungen an ihre Kindergartenzeit aus. Während Richy beim Einsteigen die Führungsrolle innehat, wird die Unterbrechung des Diebstahl-Vorhabens durch Schocker initiiert. Deutlich werden ihre unterschiedliche Routine und emotionale Anspannung. Dies zeigt sich ebenso beim Eintreffen der Polizei, die die beiden Jugendlichen im Spielzimmer überrascht. Schocker lässt sich widerstandslos festnehmen, Richy dagegen flüchtet. Der Abschnitt endet mit der Aussage Schockers, sie hätten eine Weihnachtsfeier veranstaltet. Es bleibt offen, wie die Polizei alarmiert wurde und welche Konsequenzen der misslungene Einbruch für die beiden Protagonisten haben wird. Wie bereits erläutert, enthält sich der Text einer Verurteilung oder Rechtfertigung der Verhaltensweisen der Hauptfiguren.

### **6.3.1.1 Konzeption der Arbeitsaufträge**

Der Konzeption der Arbeitsaufträge liegen folgende Leitgedanken zugrunde: Entsprechend der Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Zielgruppe bedarf es Arbeitsaufträgen von unterschiedlichem Anspruchsniveau sowie der Berücksichtigung verschiedener Arbeitsformen. Insbesondere im Hinblick auf SchülerInnen mit Schwierigkeiten im Schreiben ist der Einbezug gestalterisch-illustrativer Arbeitsformen sinnvoll. Zudem werden sowohl analytisch-interpretatorisch als auch produktionsorientiert ausgerichtete Aufgabenstellungen aufgenommen (vgl. Arbeitsblatt). Verfolgt wird damit nicht die Absicht eines Vergleiches zwischen analytisch-interpretatorischen und produktionsorientierten Aufgabenstellungen; mit den gegebenen Auswahlmöglichkeiten soll vielmehr das Prinzip der Selbstdifferenzierung zur Geltung gebracht werden. Je nach Leistungsvermögen, individuellen Präferenzen und Ausdauer kann eine individuelle Auswahl getroffen, eine unterschiedliche Anzahl an Arbeitsaufträgen bearbeitet werden.

Die Präsentation unterschiedlicher Aufgabentypen und Arbeitsformen ist zudem notwendig, da nur geringe Informationen zu den Lernkulturen der beteiligten Klassen vorliegen. Bei der Anordnung der Reihenfolge der Arbeitsaufträge wurde darauf geachtet, die unterschiedlichen Aufgabentypen gleichmäßig und alternierend zu verteilen.

### **Aufgaben zum Text**

#### **Bearbeite bitte mindestens zwei der folgenden Aufgaben!**

1. Stell dir vor, einer der beiden Polizisten erzählt zu Hause vom Einbruch im Kindergarten. Wie könnte diese Erzählung lauten?
2. Schocker beantwortet die Frage des Polizisten, »Warum steigt ihr nachts in den Kindergarten ein?« mit »Wir wollten Weihnachten feiern.«  
  
Wie beurteilst du diese Antwort? Ist sie eine Ausrede, die Wahrheit oder keines von beiden? Begründe bitte deine Meinung!
3. Mach aus dieser Erzählung einen Comic oder eine Bildergeschichte!
4. Stell dir vor, Richy und Schocker werden wegen des Einbruchs vor dem Jugendgericht angeklagt. Versuche die Aussage von Richy oder Schocker zu formulieren.
5. Überlege dir einen passenden Titel zu dieser Geschichte!
6. Fertige zu einer Stelle der Erzählung eine Zeichnung an!
7. Nachdem Richy und Schocker in den Kindergarten eingebrochen sind, bleiben sie im Spielzimmer sitzen und erzählen. Ihren Plan, die Kasse im Büro zu stehlen, setzen sie nicht um. Warum? Hast du eine Erklärung für dieses Verhalten?

### **6.3.2 Paul Maar: „Die verschlossene Tür“ - Erläuterungen zum Text**

Paul Maars Erzählung *Die verschlossene Tür*<sup>75</sup> ist dem 1986 veröffentlichten Erzählband des Autors *Der Tag, an dem Tante Marga verschwand* entnommen. In mehreren Erzählungen des Bandes spielen Türen, Spiegel oder Bildschirme eine zentrale Rolle. Sie dienen als Grenze und Übergang zwischen verschiedenen Welten. Der in der literarischen Fantastik geläufige Topos einer vergessenen oder verborgenen Tür, die als Zugang zu einer sekundären Welt dient (Tabbert 2000, 190), findet sich in weiteren Werken Paul Maars (Dahrendorf 1995c, 7).

Die vorliegende Erzählung schildert in zwei Episoden Erlebnisse, die Angst und deren erfolgreiche Überwindung zum Gegenstand haben. Im Mittelpunkt stehen jeweils Türen, die Ängste auslösen, da hinter ihnen Gefahren vermutet werden. Die Funktion

---

<sup>75</sup> Die eingesetzte Textpassage ist im Anhang abgedruckt. Ich danke dem Oetinger Verlag (Hamburg) für die Abdruckerlaubnis.

einer Grenze zwischen verschiedenen Welten besitzt die Tür dabei ausschließlich in den Vorstellungen des Protagonisten. Das Geschehen selbst bleibt in der realen Welt angesiedelt.

Beide Episoden zeichnen sich durch einen gekonnten Spannungsaufbau sowie durch eine sensible und exakte Schilderung der Ängste und deren Auswirkungen aus. Erzählt werden beide Erlebnisse im Rückblick aus Sicht des gleichen Ich-Erzählers. Unterschiede bestehen dabei in der zeitlichen Distanz, die zwischen Erlebnis und Erzählung, zwischen erlebendem und erzählendem Ich, liegt. So wird zu Beginn der ersten Episode deutlich gemacht, dass der Ich-Erzähler das Erlebnis aus großer zeitlicher Entfernung berichtet („muss damals acht Jahre alt gewesen sein“). Die zweite Angsterfahrung dagegen wird in der jüngsten Vergangenheit („kürzlich“) verortet.

Thematische Klammer beider Episoden ist neben dem Angst auslösenden Objekt der Tür das Konzept der Angstbewältigung. „Man muss durch die Angst durch. [...] Du musst es selbst tun.“ So lautet dieses Konzept, das von der Figur des Großvaters vertreten wird. Es meint: Angst erzeugende Phänomene können durch Nachforschungen rational aufgeklärt und somit ihres furchteinflößenden Charakters beraubt werden. Dieses ‚Durchgehen‘ muss jeder Angst Empfindende selbst bewältigen, um sich dadurch zu immunisieren. Das Individuum muss seine Handlungsfähigkeit bewahren, darf sich von Angst nicht lähmen lassen oder diese verdrängen. Darin liegt der Appell der Erzählung.

Die Funktion der zweiten Episode besteht vorrangig in der Bestätigung des Angstbewältigungskonzeptes. In Relation zur ersten nimmt sie geringen Raum ein. Der Spannungsbogen ist knapper gehalten und die Parallelität des Aufbaus lässt den Ausgang antizipieren.

Der erste Teil der Erzählung hat die Beschreibung einer entwicklungsspezifischen Angst zum Inhalt. Deren Entstehung wird aus Sicht des Protagonisten erzählt, die Auswirkungen wie Schlafstörungen und Alpträume werden ebenso plastisch wie eindrücklich geschildert. Auslöser der Angst ist die Entdeckung einer dem Ich-Erzähler bislang unbekanntes Tür auf dem Dachboden des Hauses seiner Großeltern. Die Ängste des kindlichen Protagonisten entstehen aus den für ihn unverständlichen Informationen des Großvaters, die Tür habe schon immer existiert, sie sei unverschlossen und führe „nirgendwohin“. Das Kind sieht zwischen diesen Angaben und der realen Funktion

einer Tür einen Widerspruch, der es gedanklich stark beschäftigt und den es nicht zufriedenstellend lösen kann. Da der Protagonist die sachlich-nüchterne Information des Großvaters nicht logisch verstehen kann, deutet er diese Angabe im übertragenen Sinn. Das Kind interpretiert insbesondere den Begriff ‚Nirgendwohin‘ als Hinweis auf Gefahr und Bedrohung. Die Tür wird zum Symbol, das die Grenze und den Übergang ins bedrohliche ‚Nirgendwohin‘ repräsentiert. Seinen ersten Versuch, die Tür zu öffnen und damit deren Geheimnis zu lüften, muss das Kind abbrechen; ein ihm unbegreifliches Unbehagen hält es davon ab.

Dieses Unbehagen steigert sich schließlich bis hin zu nächtlichen Angstzuständen, die in Einschlafstörungen und Alpträumen ihren Niederschlag finden. Die Intensität der assoziierten Ängste ist an den geschilderten Alpträumen ablesbar, der Verweis auf die todbringende Tür im ‚Ritter Blaubart‘ verdeutlicht diese und gibt einen Hinweis darauf, dass es sich um eine Form der Todesangst handeln könnte. Erzähltechnisch dient der Angsttraum der Spannungserzeugung. In der Schilderung deutlich bedrohlich, dabei zugleich diffus, nicht bis ins letzte Detail beschrieben, bleibt der Traum assoziationsoffen, könnte nicht nur als Ausdruck der Angst, sondern als Vorankündigung einer realen Gefahr verstanden werden. Der Topos des Übergangs wird zum Element größtmöglicher Spannungserzeugung.

Besondere Beachtung verdient die Figur des Großvaters, dessen Angaben zur Tür zunächst ungewollt den Ausgangspunkt der Angstprojektionen des Protagonisten bilden. So bringt der Großvater dem Interesse des Kindes für die Speichertür wenig Aufmerksamkeit entgegen, beantwortet nebenbei und einsilbig diesbezügliche Fragen. Seine Angaben sind zwar sachlich korrekt, tragen aber für den Protagonisten zur Klärung nichts bei, sondern verdunkeln den eigentlichen Sachverhalt. Schließlich fordert der Großvater das Kind auf, zur Klärung seiner Fragen, die Tür zu öffnen. Dieser erste Versuch scheitert. In dieser Aufforderung zeigt sich die Erziehungsvorstellung des Großvaters, der offensichtlich den Wert einer praktischen Selbsterkundung höher einschätzt als den einer Erläuterung. Erst nachdem der Ich-Erzähler seine Angst vor der Tür eingestanden, sie als Ursache seiner Alpträume und Schlafstörungen benannt hat, gelingt ihm auf Aufforderung und unter Beistand des Großvaters das Öffnen der Speichertür. Mit dem Öffnen der Tür werden die Angaben des Großvaters verständlich: Es handelt sich um eine ehemalige, inzwischen zugemauerte Verbindung zum Nachbarhaus. Die Angst des Ich-Er-



zählers erweist sich als unbegründet und ist bewältigt. Das „Rezept“ des Großvaters durch die Angst hindurchzugehen hat sich bewährt.<sup>76</sup>

Von einer weiteren erfolgreichen Anwendung dieser vom Großvater empfohlenen und eingeübten Angstüberwindungsstrategie wird im zweiten Teil der Geschichte erzählt. Der nunmehr erwachsene Protagonist, der einige Tage und Nächte in einem leerstehenden Bauernhaus von Freunden verbringt, wacht mitten in der Nacht „starr vor Angst“ auf. Unzuordenbare Geräusche, Schritte vor seiner Schlafzimmertür sind der Angstauslöser. Es kostet ihn Überwindung, dem Gehörten auf die Spur zu gehen. Erst das Bewusstmachen, dass ein Verdrängen, ein „das Bett über den Kopf Ziehen“, die Angst manifestieren würde, bringt den Protagonisten zum Handeln. Die geheimnisvoll tönenden Schritte entpuppen sich als das harmlose Tapsen eines versehentlich eingeschlossenen Hundes.

Die Erzählung bietet dem Leser die Möglichkeit des Anschlusses an eigene Erfahrungen mit (entwicklungsspezifischen) Ängsten. Eine emotionale Beteiligung am Erleben des Protagonisten wird durch die Verwendung der ersten Person zusätzlich erleichtert. Zudem suggeriert diese Erzählform Authentizität, insbesondere in Verbindung mit der vermeintlich klaren Bestimmung von Zeit und Raum und der Bekräftigung des Selbst-Erlebten. Dies wiederum dient sowohl zur Spannungssteigerung als auch zur Betonung der Gültigkeit des Konzeptes der Angstüberwindung.

### **6.3.2.1 Konzeption des Arbeitsauftrages**

Die SchülerInnen werden um eine Fortführung der unterbrochenen Erzählhandlung in Wort oder Bild und um die Formulierung eines Titels gebeten. Der Originaltitel wird ihnen vorenthalten.

Der Text wurde am Spannungshöhepunkt unmittelbar vor dem Öffnen der Speichertür abgebrochen („Dann wirst du nie mehr Angst haben.“). Die Aussparung des zweiten Teils soll verhindern, dass die Textwahrnehmung der Schüler zu sehr von der Lehre der Erzählung dominiert wird. Ein Abbruch der Erzählung an dieser Stelle verunmöglicht es, den Aufbau und die Botschaft der Erzählung bereits umfassend zu durchschauen.

---

<sup>76</sup> Für die Strategie, die von der Figur des Großvaters praktiziert wird, kennt die klinische Psychologie den Fachbegriff der (systematischen) Desensibilisierung: Das Vorgehen ist durch das Prinzip einer kontrollierten Konfrontation mit dem Angstreiz gekennzeichnet.

Der Fortgang der Erzählung ist noch nicht auf eine endgültige Lösung festgelegt, die Funktion der Tür ungeklärt.

**Aufgaben zum Text**

1. Wie könnte die Geschichte weitergehen? Schreibe oder male eine Fortsetzung!
2. Überlege dir einen Titel zu dieser Geschichte!

## **7. Ergebnisse der Unterrichtsprojekte: „Die große Flatter“**

Die Episode aus Leonie Ossowskis Roman *Die große Flatter* ist drei Klassen der Oberstufe der Förderschule vorgelegt worden. Insgesamt wurden von 21 SchülerInnen 66 Beiträge angefertigt, ein Schüler hat seine Arbeiten unmittelbar nach der Fertigstellung vernichtet.

Die Anforderung, mindestens zwei der zur Auswahl gestellten Aufgaben zu bearbeiten, wird von allen SchülerInnen bewältigt, wobei etwas mehr als ein Drittel es tatsächlich ausschließlich bei der Erledigung zweier Aufgaben belässt, während die übrigen drei oder mehr Aufgaben bearbeiten. Ein Schüler, Sascha, arbeitet alle Fragen des Arbeitsblattes nacheinander ab, zwei weitere Schüler, Djecrad und Loretta, erledigen sechs von insgesamt sieben zur Auswahl gestellten Aufgaben. Bei den 66 vorliegenden Arbeiten handelt es sich um 52 schriftliche Beiträge sowie um 14 Bilder bzw. Bildsequenzen. Im Folgenden werden die Beiträge der SchülerInnen entlang der Arbeitsaufträge vorgestellt; thematisch und strukturell verwandte Aufgabenstellungen werden zusammengefasst. Die Darstellung unterliegt bei allen Aufgaben dem gleichen Prinzip: Zunächst wird die Intention der jeweiligen Aufgabenstellung vorgestellt. Es folgt eine Beschreibung der Kompetenzen, die zu deren Bewältigung notwendig sind. Im Anschluss daran werden Vorannahmen und mögliche Analysekriterien offen gelegt. Schließlich werden die Schülerarbeiten vorgestellt und diskutiert. Nach Darlegung der Einzelbefunde erfolgt in Kapitel 7.6 eine Gesamtübersicht.

### **7.1 Aussagen einer Figur entwerfen**

#### **7.1.1 Ausgangssituation und Intention**

Die Aufgabenstellungen 1 und 4, die die Formulierung einer Erzählung einer Figur zum Gegenstand haben, zählen zu den produktionsorientierten des Arbeitsblattes (s. 6.3.1.1). Sie unterscheiden sich von den übrigen produktionsorientierten Arbeitsaufträgen, den Illustrationsaufgaben und der Titelgebung dadurch, dass hier eine literarisch-fiktionale Schreibweise gefordert wird.

Beide Arbeitsaufträge deuten mögliche Fortführungen der Handlung an. Im Zentrum der Aufgaben stehen aber nicht diese Fortsetzungsmöglichkeiten; diese bieten vielmehr einen Rahmen, um einen Rückblick auf das Geschehen leisten zu können. Gefordert ist

die Formulierung einer Nacherzählungspassage. Der Nacherzählungsauftrag ist dabei in eine fiktive Fortsetzungsszene eingebettet. Ein weiterer wichtiger Berührungspunkt beider Aufgaben, der eine gemeinsame Darstellung sinnvoll macht, besteht in der zentralen Anforderung, die Ereignisse der Textpassage aus der spezifischen Sicht einer Figur zu rekapitulieren und somit eine Form der rückblickenden Erzählung in der fortgeschrittenen Erzählung zu installieren. Zur adäquaten Bearbeitung muss die jeweilige Perspektive der Figur eingenommen sowie die Erzählung unter Beachtung dieses Blickwinkels verfasst werden. Bei dem zu formulierenden Text handelt es sich nicht um einen inneren Monolog der Figur. Die Aussagen richten sich jeweils an fiktive Adressaten, d.h. an Figuren, die im vorliegenden Textausschnitt bislang nicht vorgekommen sind (Familienmitglieder der Polizisten, Jugendrichter), deren Auftreten in einer Fortführung des Ausgangstextes aber prinzipiell möglich wäre.

Es ist an dieser Stelle nochmals ausdrücklich auf die Formulierung der Aufgabenstellungen hinzuweisen, die bewusst offen gewählt ist. Die Form des Berichtes wird nicht zwingend vorgeschrieben. Obgleich der Entwurf eines Monologs sich zur Bearbeitung dieser Aufgabenstellungen anbietet, sind andere Herangehensweisen vorab nicht kategorisch ausgeschlossen. Sachlogisch erfordert die Darstellung einer subjektiven Perspektive beim Entwurf einer Personenrede nicht zwingend eine Ich-Erzählsituation. Auch wenn sich diese im vorliegenden Fall anbietet und mit der Formulierung des Arbeitsauftrages nahe gelegt wird, kann zur Gestaltung der Perspektive einer Figur auch auf eine weitere personale oder auf die auktoriale Erzählsituation zurückgegriffen werden. Selbst szenische Darstellungsformen, Formen der dialogischen Personenrede – mit oder ohne Einschaltung eines Erzählers – eignen sich durchaus zur Bewältigung der Anforderung. Da in der vorgelegten Textpassage Dialoge einen breiten Raum einnehmen und bedeutende Teile des Erzählvorgangs sich im Figurengespräch abspielen, mag es für die SchülerInnen nahe liegend sein, die Aufgabe in Anlehnung an das Original zu gestalten. Den SchülerInnen stehen somit unterschiedliche Bearbeitungsformen offen. Bei diesen anspruchsvollen Aufgaben sind Formen der Hilfestellung, wie etwa die Vorgabe einer Einstiegsformulierung oder eine Situierung der Szene, aufgrund des Vorzugs der Lösungsoffenheit nicht möglich.

Trotz ihrer gemeinsamen Grundstruktur unterscheiden sich beide Aufgaben in den jeweiligen Anforderungen dennoch erheblich voneinander. Auf diese Unterschiede wird

im weiteren Verlauf der Darstellung noch ausführlicher eingegangen werden. Zuvor sollen aber die ihnen gemeinsamen Anforderungen erörtert werden, ebenso wie die zur Bewältigung beider Aufgabenstellungen erforderlichen Kompetenzen.

### **7.1.2 Anforderungen und Kompetenzen**

Zur korrekten Rekapitulation des Geschehens aus der spezifischen Sicht einer Figur bedarf es der Beachtung mehrerer Bedingungen; es werden unterschiedliche Kompetenzen benötigt. Zuerst müssen die wesentlichen inhaltlichen Aspekte und die Erzähllogik des zu rekapitulierenden Abschnittes erfasst worden sein und wiedergegeben werden können. Das Textverständnis muss gesichert sein. In diesen Punkten gleichen die Anforderungen der Aufgabenstellungen der einer Nacherzählung oder anderen Formen der Inhaltswiedergabe. Die konkreten Anforderungen erscheinen im Vergleich zu einer herkömmlichen Nacherzählung zunächst sogar geringer. Handelt es sich bei den vorliegenden Aufgaben doch um Teil-Nacherzählungen, bei denen nicht die Notwendigkeit besteht, alle wesentlichen inhaltlichen Aspekte des Erzählausschnittes gleichermaßen zu beachten und im Blick zu behalten. So kann sich eine Rekapitulation der Ereignisse aus Sicht der Figur des Polizisten, wie sie in Aufgabe 1 verlangt wird, auf den letzten Teil des Erzählausschnittes beschränken.

Neben den genannten Ähnlichkeiten bestehen in anderen Punkten allerdings wesentliche Unterschiede zu Formen des Nacherzählens. So muss bei Einnahme der Perspektive einer Figur deren tatsächlicher Wissensstand beachtet werden, d.h. die Schüler müssen die Sicht der Figur erfassen und übernehmen, dabei zugleich von ihrem umfassenderen Informationsstand absehen können. Zur Bewältigung von Aufgaben dieses Anforderungsgrades ist somit ein erhebliches Maß an kognitiver Flexibilität erforderlich, da – um es in der Terminologie des Piagetschen Entwicklungsmodells auszudrücken – der egozentrische Standpunkt aufgegeben werden muss.

Wird zur Bewältigung der Aufgabe auf die Form eines Monologs zurückgegriffen, kann die Notwendigkeit bestehen, den Perspektivenwechsel auch sprachlich-formal zu markieren und die Er-Erzählung des Ausgangstextes in eine Ich-Erzählung zu transformieren. Die korrekte Durchführung einer solchen Transformation wiederum erfordert entsprechende sprachlich-grammatikalischer Kompetenzen. Zusätzlich bedarf es eines Bewusstseins über die Grenzen zwischen dem ‚erzählenden Ich‘, der literarischen Figur, und dem ‚empirischen Ich‘, der Person, die diesen Text als Autor verfasst. Dies meint

zwei Dinge: zum einen die Fähigkeit der Aufrechterhaltung der Trennung des unterschiedlichen Kenntnisstandes dieser beiden ‚Ichs‘, eine Anforderung, die bei Verwendung der dritten Person leichter zu bewältigen sein könnte; zum anderen die Erfahrung mit der (literarischen) Möglichkeit, in erster Person schreiben zu können, ohne von sich selbst – als empirischer Person – berichten zu müssen. Literaturtheoretisch ließe sich letzteres als implizites Bewusstsein der kategorialen Unterscheidung zwischen (Ich-)Erzähler und Autor bezeichnen.<sup>77</sup>

Neben der Notwendigkeit der Beachtung der spezifischen Sicht einer Figur und den damit verbundenen Konsequenzen unterscheiden sich beide Aufgabenstellungen noch in einem weiteren wesentlichen Punkt von Nacherzählungsformen: Die paradoxe Kommunikationssituation, der die schulische Nacherzählung normalerweise unvermeidlich unterliegt (vgl. Kap. 4.5.2), wird mit der Einführung fiktiver Adressaten zu vermeiden versucht. Die Nacherzählung bekannter Ereignisse bleibt unter kommunikativen Aspekten insofern sinnvoll, als sie sich in diesem literarischen Rollenspiel an neu eingeführte Figuren richtet, denen keinerlei Informationen zum Geschehen vorliegen können. Schließlich wird mit der Ausgestaltung der Aufgabe als literarisches Rollenspiel zugleich ein weiteres Manko der schulischen Nacherzählung vermieden: Die Neutralisierung oder Eliminierung der Erzählposition bzw. des Erzählers, ein typisches Merkmal schulischer Nacherzählungen, wird mit dieser Aufgabenform umgangen, da die entworfene Erzählung ausdrücklich unter Beachtung einer spezifischen Erzählposition, nämlich der der erzählenden Figur, erfolgen muss. Zuletzt wird diese Form der Rekapitulation des Inhalts auch nicht auf eine Übung zur Überprüfung der Gedächtnisleistung reduziert, denn den SchülerInnen steht zur Bearbeitung der Aufgaben der Text zur Verfügung.

Zusammenfassend kann den beiden Aufgabenstellungen somit einerseits in einigen Grundzügen eine Nähe zur schulischen Nacherzählung attestiert werden, deren sinnvolle Funktionen (Erfassung der wesentlichen inhaltlichen Aspekte und derer Logik) erhalten bleiben. Andererseits wird jedoch versucht, einige der (kommunikativen) Grundprobleme, die mit der schulischen Form der Nacherzählung verbunden sind, zu vermeiden. Zusätzlich zu den Anforderungen einer Nacherzählung werden mit der

---

<sup>77</sup> Diese Kompetenz mag als Selbstverständlichkeit erscheinen, wird sie doch bereits im frühkindlichen Rollenspiel erprobt – doch bereitet deren schriftsprachliche Anwendung möglicherweise erheblich größere Schwierigkeiten. So vermeiden die SchülerInnen, die eine Fortführung des unterbrochenen Textes Paul Maars entwerfen, mehrheitlich die Beibehaltung der ersten Person (vgl. Kap. 8).

notwendigen Beachtung der Figurenperspektive weitere komplexe Anforderungen eingeführt.

Schließlich sei ergänzend noch auf eine weitere, bislang unerwähnte Kompetenz hingewiesen, die zur Bearbeitung beider Aufgabenstellungen ebenfalls vonnöten ist. Da die jeweils zu entwerfende Figurenrede in einer fiktiven Szene angesiedelt ist, zu deren Ausgestaltung der Textauszug selbst keinerlei Informationen bereithält, benötigen die SchülerInnen zur Bearbeitung dieser Aufgaben ein nicht unbeträchtliches Maß an Vorstellungsvermögen. Sie müssen in der Lage sein, die in der Formulierung des Arbeitsauftrages nur angedeutete Szene vor ihrem geistigen Auge ‚auszumalen‘, zu imaginieren.<sup>78</sup> Die SchülerInnen müssen sich antizipierend vorstellen, was in der Szene geschehen könnte. Das bedeutet: Sie müssen Hypothesen darüber bilden, was möglich und plausibel sein könnte.

Bei den bisher aufgeführten Erfordernissen – Vorstellungsvermögen, Beachtung der Figurenperspektive und Textverständnis – handelt es sich um grundlegende Kompetenzen, die zur angemessenen Bewältigung solcher Arbeitsaufträge zumindest in Ansätzen vorhanden sein müssen und deren Grad der Ausbildung sich mittels solcher Aufgaben sowohl überprüfen als auch fördern lässt.

Über die bislang genannten Anforderungen hinaus eröffnen die beiden Aufgabenstellungen in ihrer jeweils spezifischen Form noch weitere Möglichkeiten Kompetenzen zu zeigen bzw. auszubilden. So brauchen sich die Ausführungen der Figuren nicht auf die äußere Handlung, die Rekapitulation der ‚Action‘, zu beschränken. Denn in beiden Aufgabenstellungen besteht die Gelegenheit, die Motive der Protagonisten mit in die Darstellung einzubeziehen und somit den Blick auch auf deren Innenperspektive zu richten. Allerdings unterscheidet sich die Art und Weise, in der dieser Einbezug der Motive, der einen Rückschluss auf das Figurenverstehen gestattet, in den beiden Aufgabenstellungen vorgenommen werden kann. In Aufgabe 1 wäre ein solcher Einbezug nur indirekt zu leisten, da der Figur des Polizisten keine relevant erscheinenden Informationen zur Motivation der Protagonisten vorliegen, da sie nur einen minimalen Ausschnitt des Geschehens überblicken kann. Dennoch könnte die Figur des Polizisten beispielsweise Verwunderung über die eigenartigen Umstände des Einsatzes – zwei am Weihnachtsabend bei Kerzenschein in einem Kindergarten sitzende Jugendliche, von denen einer

---

<sup>78</sup> Zu den Begriffen Imagination und Vorstellungsbildung vgl. Köppert/Spinner 1998; Abraham 1999.

bei Eintreffen der Beamten umgehend die Flucht ergreift und der andere die Durchführung einer Weihnachtsfeier als Zweck des Eindringens in das Gebäude bezeichnet – zum Ausdruck bringen und diese Verwunderung zur Spekulation über die Gründe und Motive des Einbruchs nutzen. Dieser Blick von außen unterscheidet sich von der Möglichkeit einer Erkundung von Motiven in Aufgabe 4. Dort wäre es möglich, die Protagonisten in ihren Gerichtsaussagen selbst zu ihren Motiven Stellung nehmen zu lassen. Der beiden Aufgabenstellungen inhärente Versuch, den Blick auch auf die Intentionen und Motive der Figuren zu lenken, ist von der Annahme geprägt, dass sich SchülerInnen dieser Altersstufe nicht mehr ausschließlich für das äußere Geschehen interessieren. Spinner (1987a, 35) spricht im Hinblick auf diese Altersstufe (etwa ab 14 Jahren) von einem ausgeprägten psychologischen Interesse. Eine Perspektivenübernahme sei ab dieser Alterstufe möglich, diese wiederum sei Voraussetzung einer Befassung mit Intentionen, da ansonsten den Figuren eigene Intentionen unterstellt würden. Ein Einbeziehen der Motive der Protagonisten ergibt sich aus den Arbeitsaufträgen jedoch nicht zwingend. Eine Reduktion der Darstellung auf die äußere Handlung erscheint aus zweierlei Gründen wahrscheinlich. Zum einen können die relevanten Textpassagen (Einbruch, Festnahme, Flucht) als handlungsreich charakterisiert werden, so dass die Darstellung der ‚Action‘ die Rezeption dominieren dürfte. Zum anderen ist die Beachtung der Motive der handelnden Figuren bei vorliegendem Textauszug besonders anspruchsvoll. Der Text selbst enthält fast keine Schilderung der Gedanken und Gefühle der Protagonisten, auf ihre Motivation muss daher aus ihren Handlungen und Aussagen geschlossen werden. Die Kürze des Textauszuges erschwert eine zuverlässige Einschätzung der Motive zusätzlich.

Schließlich besteht bei beiden Aufgabenstellungen noch die Möglichkeit, moralische Werturteile zum Ausdruck zu bringen. Eine moralische Einschätzung des Verhaltens der Protagonisten, Verurteilung oder Verständnis, kann den Figuren in den fiktiven Szenen in den Mund gelegt werden. Eventuell mindert dabei die Camouflage als Aussage einer Figur den Druck, eine (vermeintlich) sozial erwünschte Aussage zu treffen. Allerdings mag dieser Effekt bei Figuren wie Polizeibeamten oder Richtern, die rollenbedingt Vertreter konventioneller gesellschaftlicher Moral sind, wieder aufgehoben sein.



### 7.1.3 Unterschiede in den Anforderungen der Aufgaben

Wie bereits erwähnt, bestehen trotz einer parallelen Grundstruktur erhebliche Unterschiede zwischen den Aufgabenstellungen 1 und 4. So ist es offenkundig, dass die jeweiligen Figuren sich in ihrer Bedeutung deutlich voneinander unterscheiden. Während es sich im Fall der ersten Aufgabe mit der Figur des Polizisten um eine Nebenfigur handelt, soll in der Aufgabenstellung 4 die Perspektive einer der Hauptfiguren übernommen werden. Diese Differenz dürfte sich merklich in den Produkten der SchülerInnen niederschlagen.

Der unterschiedliche Wissensstand der Figuren kann sich zunächst auf den Umfang der Beiträge auswirken. Perspektive und Wissensstand der Figur des Polizisten bleiben auf einen schmalen, überschaubaren Ausschnitt des Gesamtverlaufs beschränkt, selbst wenn man die Möglichkeit des Entwurfs einer Vorgeschichte mitberücksichtigt. In Erzählungen bzw. Aussagen der beiden Hauptfiguren besteht dagegen die Möglichkeit, das gesamte Geschehen zu rekapitulieren: vom ersten Gespräch der beiden Protagonisten über die familiäre Weihnachtsfeier bis hin zum konkreten Ablauf des Einbruchs.

Die Differenz zwischen den beiden Figurengruppen, den Polizisten auf der einen und den beiden Jugendlichen auf der anderen Seite, besteht aber nicht nur in ihrem unterschiedlichen Perspektivausschnitt auf das Geschehen. Die nachrangige Bedeutung der Figur des Polizisten für die Erzählung, die allein in ihrer Funktion, aber nicht als Charakter in Erscheinung tritt, bringt es mit sich, dass diese keine Identifikationsmöglichkeiten für die LeserInnen bietet. Mit der Formulierung der Erzählung eines der Polizisten werden daher mit hoher Wahrscheinlichkeit keine affektiven Prozesse angeregt. Die Beachtung des Wissens und der Perspektive ist in diesem Fall eine ausschließlich intellektuelle Anforderung. Diese Hervorhebung erscheint notwendig, um Missverständnissen vorzubeugen. In der literaturdidaktischen Debatte der jüngeren Vergangenheit wird dem Begriff der Perspektivenübernahme eine prominente Rolle eingeräumt, so zum Beispiel in zahlreichen Arbeiten Spinners (vgl. auch Kap. 5). Betont werden in diesen Arbeiten durchgehend die affektiven Prozesse, die mit einer Perspektivenübernahme einhergehen können. Ausgelöst werden diese affektiven Prozesse durch die identifikatorischen Momente der Perspektivenübernahme. Dieses identifikatorische Moment fehlt einer Aufgabe vollkommen, die die Perspektive einer nachrangigen Nebenfigur in den Fokus nimmt. Von der Möglichkeit einer Perspektivenübernahme in solch um-

fassendem Sinn, wie sie in aktuellen literaturdidaktischen Konzeptionen angestrebt wird, darf daher bei Aufgabe 1 nicht ausgegangen werden. Der Anforderungscharakter einer Berücksichtigung der Figurenperspektive, wie er in Aufgabe 1 vorliegt, bleibt vorrangig kognitiv. Für Aufgabenstellung 4 hingegen gilt, dass dort die Möglichkeit einer Identifikation mit einer der beiden Hauptpersonen in höherem Maße gegeben ist, und damit auch die Wahrscheinlichkeit des Auslösens affektiver Prozesse besteht. In einem weiteren Punkt, der unmittelbar mit den Funktionen der entworfenen Szenen und den Interessen der Figuren zusammenhängt, unterscheiden sich die beiden Aufgaben fundamental voneinander. Bei der Ausarbeitung der Berichte der Figuren muss neben deren Wissensstand auch der Kenntnisstand und die Funktion der fiktiven Zuhörer beachtet werden. Während es aus der Logik des Polizisten in einer als Privatgespräch angelegten Szene nahe liegt, möglichst alle Informationen darzubieten, gilt diese Voraussetzung für den institutionellen Rahmen einer Gerichtsverhandlung selbstverständlich nicht. Die Gestaltung des Rückblicks als Aussage vor Gericht wird sich von einem Privatgespräch erheblich unterscheiden. Zwar besteht die Funktion einer Gerichtsverhandlung ausdrücklich in der Rekapitulation bzw. Rekonstruktion zurückliegender Ereignisse, lässt man sich aber auf das literarische Rollenspiel ein und versucht in dieser Konsequenz, die Aussage aus Logik und Sicht der beiden Hauptfiguren zu formulieren, mag es sinnvoll erscheinen, gezielt Informationen auszuklammern, um damit drohende Sanktionen zu vermeiden. Das Entwerfen einer Aussage erfordert somit Überlegungen zur Wahl einer sinnvollen Aussagestrategie. Plausibel wäre aus Sicht der Hauptfiguren sowohl das Leugnen einer kriminellen Absicht, das im Beharren auf der behaupteten Weihnachtsfeier bestehen könnte, als auch das Ablegen eines umfassenden Geständnisses, das die Vorgeschichte einbeziehen und entlastende Argumente für den geplanten Diebstahl anführen müsste. Schließlich bestünde noch die Möglichkeit einer Schuldzuweisung an den Mitangeklagten. Mit der Wahl und Formulierung einer dieser potenziellen Aussagestrategien leisten die SchülerInnen eine Interpretation der jeweiligen Figur, so dass sich Rückschlüsse auf ihr Figurenverständnis ziehen lassen. Aus der angedeuteten Charakterisierung der Hauptfiguren im Text – Richy als Initiator des Einbruchs, der einschlägige Erfahrungen zu besitzen scheint und sich beim Eintreffen der Polizei als handlungsfähig erweist, Schocker dagegen als ängstlicher Novize, der sich widerstandslos festnehmen lässt – wäre von Richy die Strategie des konsequenten

Leugens, von Schocker ein umfassendes Geständnis zu erwarten. Wird ein solches Geständnis formuliert, rückt zwangsläufig die Frage des Tatmotivs in den Mittelpunkt. Anhand der in den Schülertexten angeführten Motive lässt sich deren Interpretation des Einbruchs erkennen. Aus dem Kontext des Textauszuges das ursprüngliche Motiv zu rekonstruieren, ist ein höchst anspruchsvolles Unterfangen. Denn die subjektive Notwendigkeit, die ‚Flutter zu machen‘, ist nur zu erahnen, kann somit nur ansatzweise aus einzelnen Indizien und Andeutungen im Textauszug erschlossen werden.

#### **7.1.4 Analysekriterien und Vorannahmen**

Bevor im nächsten Abschnitt die Beiträge zu diesen beiden Aufgabenstellung vorgestellt werden, sollen die Analysekriterien und Vorannahmen offen gelegt werden. Hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades können diesen beiden Aufgaben als anspruchsvoll eingestuft werden; in Relation zu den übrigen Arbeitsaufträgen weisen sie ein mittleres Anspruchsniveau auf.

Welche Kriterien können einer Analyse der Schülertexte zugrunde gelegt werden? Zuerst sind die Beiträge daraufhin zu untersuchen, ob eine literarisch-fiktionale Schreibweise oder eine andere Herangehensweise gewählt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass diejenigen produktionsorientierten Verfahren, die eine literarisch-fiktionale Schreibweise verlangen, aufgrund ihres Anforderungsgrades im Unterricht mit ‚lernschwachen‘ SchülerInnen kaum etabliert sind. Daher erscheint es nicht unwahrscheinlich, dass zur Bewältigung auf gewohnte, ‚konventionelle‘ Bearbeitungsmuster zurückgegriffen wird.

Bei der konkreten Analyse der einzelnen Beiträge ist im Weiteren danach zu fragen, ob die Beachtung der Figurenperspektive tatsächlich gelingt oder ob den Figuren Wissen unterstellt wird, welches sie nicht haben können. Ebenso ist auf die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu achten und zu untersuchen, ob bedeutende inhaltliche Veränderungen vorgenommen werden: Welche Aspekte werden betont, welche vernachlässigt? Inwieweit bleiben dabei die Zusammenhänge des Ausgangstextes gewahrt? Interessant bei den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen könnte beispielsweise die Frage sein, welchen Stellenwert dem Erzählen im Spielzimmer des Kindergartens, dem Schwelgen in Kindheitserinnerungen eingeräumt wird, das den Tatvorgang unterbricht und die Tatdurchführung letztendlich vereitelt. Die Beachtung und Bewertung dieses Textabschnittes ist insofern von besonderem Interesse, als er einerseits zu denjenigen

Passagen zu rechnen ist, die Rückschlüsse auf das Innenleben, die Gefühlslage der Hauptpersonen eröffnen können. Andererseits kann dieser Szene, die dem Spannungshöhepunkt, dem überraschenden Eintreffen der Polizei, unmittelbar vorangeht, eine wichtige Funktion für den Erzählablauf zugesprochen werden. Bei einer Betrachtung der thematischen Schwerpunkte ist zu überprüfen, ob sich die Darstellung auf die handlungsreichen und actiongeladenen Bestandteile des Textausschnittes reduziert.

Bei der Analyse der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen dürfte es weiterhin ertragreich sein, diese mit den thematischen Fokussierungen anderer Aufgabenstellungen zu vergleichen. Besonders ein Vergleich mit der inhaltlichen Ausrichtung der Beiträge zur Aufgabe 5, dem Entwurf einer Comicversion, dürfte ergiebig sein.

Sollten längere Textpassagen formuliert werden, können verschiedene Kriterien der Textanalyse zum Einsatz gebracht werden. Zu nennen wären hier, die Überprüfung der Kohärenz sowie der Erzähl- und Handlungslogik, die Bestimmung und Einordnung der verwendeten sprachlich-literarischen Mittel, die Verwendung von Fiktionsignalen oder der Einsatz eines Erzählschemas.

Schließlich ist noch zu beachten, ob ergiebige Rückschlüsse auf das Text- und Figurenverstehen zu erhalten sind. Insbesondere der Frage, ob einzelne Motive erfasst werden, die das Handeln der Figuren bestimmen, ist erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen. Aus empirischen Untersuchungen zum literarischen Verstehen kann die Annahme abgeleitet werden, dass lernschwachen Schülern die Fähigkeit, Motive von Figuren zu erkennen, weitgehend fehlt (Willenberg 1996, 79). Dieser Frage des Figurenverstehens wird auch bei der Diskussion der Ergebnisse der Aufgaben 3 und 7 besondere Beachtung geschenkt. Da dort explizit zu einer Bewertung des Verhaltens der Hauptfiguren aufgefordert wird, rücken die Motive des Handelns unweigerlich in den Mittelpunkt.

### **7.1.5 Beschreibung der Schülerarbeiten**

#### **Quantitative Gesichtspunkte**

Die Aufgabenstellung 1, die die Darstellung der Ereignisse aus Sicht eines der beteiligten Polizisten zur Aufgabe macht, haben insgesamt zehn SchülerInnen in Angriff genommen. Aufgabe 4, die den Entwurf einer Gerichtsaussage zum Gegenstand hat, haben sechs SchülerInnen bearbeitet. Zwischen beiden Gruppen existiert eine Schnittmenge von drei SchülerInnen, die beide Aufgaben ausgewählt haben. Darunter wieder-

um befindet sich eine Schülerin (Elida), die beide Anforderungen in kreativer Weise miteinander verbindet.

Bis auf eine Ausnahme sind alle Arbeiten problemlos zu entziffern und inhaltlich verständlich. Allein Handschrift und die geringen deutschen Sprachkenntnisse des Schülers Juku (16J.) erlauben weder eine sichere Lesart noch ein einwandfreies Verständnis seines Beitrags – ein Problem, das durchweg bei allen Lösungsvorschlägen dieses Schülers, der erst seit zwei Jahren in Deutschland lebt, besteht.

Vergleicht man die einzelnen Arbeiten miteinander, fallen beträchtliche Unterschiede, aber auch bemerkenswerte Gemeinsamkeiten ins Auge. Die Fassungen, die zu Aufgabe 1 entworfen werden, sind zumeist sehr knapp, einige beschränken sich auf einen einzigen Satz, in dem in direkter Rede die Tatsache des Einbruchs mitgeteilt wird. Im Unterschied dazu finden sich bei den Beiträgen zu Aufgabe 4 – neben zwei Arbeiten, die gleichfalls aus einem einzigen Satz bestehen – auch Texte von beträchtlichem Umfang. Dazu gehört ein Text des Schülers Benjamin (14J.), mit ca. 1,5 Seiten (267 Wörter) der insgesamt ausführlichste schriftliche Beitrag zum Ossowski-Text. Allerdings bearbeitet dieser Schüler die Aufgabe nicht im vorgesehenen Sinn. Er entwirft keine Gerichtsaussage oder Gerichtsszene, sondern nutzt die Aufgabe zur Gestaltung einer ausführlichen und ausschmückenden Nacherzählung der Ereignisse.

Mit Ausnahme dieses Textes kann allen sonstigen zu den Aufgabenstellungen 1 und 4 angefertigten Beiträgen ein unverkennbarer Bezug zur jeweiligen Fragestellung attestiert werden. Ebenso lassen praktisch alle Arbeiten ein gewisses Maß an Handlungslogik und Kohärenz erkennen, wobei einschränkend angefügt werden muss, dass die Anwendung der Kriterien Handlungslogik und Kohärenz nur bei denjenigen Arbeiten sinnvoll erscheint, die über eine Mindestlänge verfügen.

## **Inhaltliche und formale Gesichtspunkte**

### **Aufgabe 1: Die Erzählungen des Polizisten**

Bereits bei einer oberflächlichen Betrachtung der Beiträge zu Aufgabe 1 fällt eine Gruppe von Arbeiten auf, die sich im Wesentlichen auf eine knappe Mitteilung des Tatbestandes beschränken. Die näheren Umstände werden dabei entweder ausgeklammert oder nur angedeutet, d.h. weder die Feier der Jugendlichen noch Richys Flucht oder Schockers Aussageverhalten werden mittels der Erzählung der Figur thematisiert oder kommentiert. Die Mitteilung des Einbruchs ist offenbar Sensation genug. Diese erfolgt

dabei entweder in Form einer Personenrede, eines kurzen Monologs oder aber mittels anderer szenischer Darstellungsformen (dialogische Personenrede).

Ein erstes Beispiel aus den Arbeiten dieser Gruppe veranschaulicht den Lösungsvorschlag einer 15jährigen Schülerin:<sup>79</sup>

*„Liebling, stell dir vor, 2 Kinder sind in den Kindergarten eingebrochen.“* (Loretta)

In Wortwahl und Aufbau verblüffend ähnlich, wenn auch ein wenig informationsreicher, fällt der Beitrag eines 14jährigen Klassenkameraden aus:

*„Schatzi, stell dir vor, zwei Kinder haben im Kindergarten eine Scheibe eingeschlagen und sind rein gegangen.“* (Djecrad)

Hinsichtlich Umfang und Inhalt vergleichbar knapp gehalten, ist schließlich auch ein Dialog, den ein 14jähriger Schüler entwirft:

*„Hallo, wisst ihr schon das Neuste?“ „Nein.“ „Im Kindergarten ist eingebrochen worden.“* (Christopher)

Diese Beschränkung auf die Mitteilung des Einbruchs charakterisiert aber nicht allein die knapp gehaltenen Beiträge, auch einige der ausführlicheren Arbeiten unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung nur geringfügig von den bislang angeführten.

Allen Arbeiten der ersten Gruppe ist gemeinsam, dass über die Personenrede weder eine Form der Motivforschung stattfindet noch eine Bewertung des Geschehens oder eine moralische Beurteilung vorgenommen wird. Die entworfenen Erzählungen beschränken sich auf die Darstellung der Fakten, die die Figur des Polizisten tatsächlich kennen kann. Die Sicht des Polizisten wird konsequent durchgehalten. Mit Einschränkung kann diese strikte Beachtung des Wissensstands der Figur auch der letzten Arbeit der ersten Gruppe attestiert werden. Denn dort formuliert der Polizist das ursprüngliche Ziel des Einbruchs vollkommen zutreffend – allerdings in Form einer Vermutung:

*„Stellt euch mal vor, es sind im Kindergarten zwei Jungs eingebrochen. Sie wollten bestimmt das Geld klauen.“* (Sascha, 13J.)

Dieser ersten Gruppe von Arbeiten steht eine zweite gegenüber, in der das Verhalten der jugendlichen Protagonisten thematisiert und hinterfragt wird. Formal zeichnen sich die Beiträge dieser Gruppe dadurch aus, dass sie sich – von einer Ausnahme abgesehen –

---

<sup>79</sup> Zur Verbesserung der Lesbarkeit wurden die orthographischen Fehler in den Texten getilgt und Satzzeichen eingefügt. Fehler in Grammatik, Satzbau etc. bleiben dagegen unverändert. In eckigen Klammern [...] werden sinngemäße Ergänzungen vorgenommen, zweifelhafte Lesarten werden mit einem Fragezeichen (?) gekennzeichnet. Die Namen der SchülerInnen wurden geändert.

zur Darstellung nicht ausschließlich der direkten Rede bedienen, sondern die szenische Darstellung mit einem Erzählerbericht kombinieren. Eine Nacherzählung der Ereignisse aus Sicht der Figur des Polizisten findet in den Arbeiten dieser Gruppe nicht statt.

Entweder wird der Bericht des Polizisten als Faktum vorausgesetzt (s. u. die Beiträge von Soufian und Spetim) oder es wird übergangslos das Verhalten der Jugendlichen thematisiert. Die Kenntnis des Einbruchereignisses wird als bekannt vorausgesetzt. Die Thematisierung des Verhaltens erfolgt z. B. in Form eines kurzen Monologs:

*Der einer Polizist meint: „Warum sollten sie in [den] Kindergarten einbrechen, das kapiere ich wirklich nicht. Ich bin gespannt, was sie vor Gericht sagen werden.“ (Elida, 15J.)*

Zwar wird in allen diesen Arbeiten ausdrücklich die Frage nach dem Motiv der Jugendlichen aufgeworfen, der Versuch einer Beantwortung unterbleibt aber. Es werden keine expliziten Erklärungsversuche des Verhaltens der Hauptfiguren unternommen. Auch der folgende, äußerst knappe, aus einem einzigen Fragesatz bestehende Beitrag dürfte hier einzuordnen sein:

*Wer will in den Kindergarten einbrechen? (Merlin, 14J.)*

Möglicherweise soll mit dieser Formulierung die Lukrativität eines Kindergartens als Einbruchobjekt in Zweifel gezogen, sollen unlautere Absichten der Protagonisten in Abrede gestellt werden. Dieser Interpretationsversuch ist jedoch aufgrund der Kürze des Beitrags rein spekulativ, kann auch anhand der übrigen Beiträge dieses Schülers nicht untermauert werden.

Weiterhin existiert innerhalb der zweiten Gruppe eine bemerkenswerte Untergruppe, denn zwei Schüler nutzen die Aufgabenstellung dazu, einen Dialog zwischen der Figur des Polizisten und seiner Ehefrau zu entwerfen, in dessen Mittelpunkt wiederum das Verhalten der Jugendlichen steht. Die Erzählung des Polizisten selbst verliert dabei zugunsten der dialogischen Personenrede an Bedeutung. Statt einer Nacherzählung wird einleitend ein Redebericht gegeben, d.h. die Tatsache einer (nacherzählenden) Äußerung wird mitgeteilt, deren Inhalt angedeutet, ohne dazu aber der Figur das Wort zu erteilen. Erst bei der Gestaltung des Zwiegesprächs kommt Personenrede zum Einsatz. Eine Annäherung an szenische Darstellungsformen ist unverkennbar. Der Einsatz der Dialogform gestattet es, divergierende Einschätzungen anzudeuten. So beispielsweise in der folgenden Arbeit:

*Ich kam heute um 22 Uhr nach Hause. Ich erzählte meiner Frau vom Einbruch. Sie sagte: „Das kann nicht sein. Was für Jungs waren das und was haben sie gesagt?“ „Der eine war total stumm. Der andere sagte: ‚Wir feiern Weihnachten‘. Ich glaube, dass die zwei nur gelogen haben, aber sie müssen vor Gericht.“ (Spetim, 15J.)*

Noch eindrucksvoller wird ein Dialog als Möglichkeit zur Darlegung unterschiedlicher Auffassungen von Soufian eingesetzt:

*Der Polizist ist heimgekommen und hat seiner Frau alles erzählt, das war nachts, wo der Polizist heimgekommen ist. Seine Frau sagte ihm: „Was wollen die im Kindergarten einbrechen?“ „Ich muss morgen vor Gericht wegen den Jungs, da gucken [wir], wer von uns Recht hat.“ (Soufian, 14J.)*

Auch in den Arbeiten dieser zweiten Gruppe werden keine abschließenden Bewertungen vorgenommen, d.h. den Figuren wird weder eine moralische Verurteilung noch eine verständnisvolle Entschuldigung des Verhaltens der Protagonisten in den Mund gelegt.

Anhand des zuletzt zitierten Beitrags lässt sich zugleich ein weiteres Phänomen belegen, das bereits angedeutet wurde. Statt einer rückblickenden und resümierenden Nacherzählung der Ereignisse des letzten Teils des Ausgangstextes, deren Formulierung mit der Aufgabenstellung angeregt werden sollte, greifen einige Schüler die angelegten Fortsetzungen auf und gestalten diese Szene aus bzw. liefern Hinweise darauf, wie sie sich Fortführungen vorstellen. Der Rückblick wird mit einem Redebericht gerafft und sich daraufhin umgehend einem anderen Thema zugewandt.

Zu diesen weiterführenden Fortsetzungen dürfte auch der folgende Beitrag zu rechnen sein, der keiner der bisherigen Gruppen zuzuordnen ist, obgleich eine Parallelität zu den Arbeiten von Spetim und Soufian besteht: Auch hier wird keine Erzählung des Polizisten entworfen, sondern Inhalt und Thema einer solchen in einem Redebericht zusammenfassend referiert. Einschränkend ist allerdings vorzuschicken, dass es sich beim Verfasser der im Folgenden zitierten Textpassage um denjenigen Schüler handelt, dessen kaum entzifferbare Handschrift und geringe Deutschkenntnisse dem Leser und Interpreten erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Am wahrscheinlichsten erscheint die folgende Lesart:

*Der Polizist hat erzählt, wie [er mit] eine diese Eltern über [den] Einbruch gesprochen hat. Und [er] hat ihnen(?) gesagt, ihre Kind hat [in] eine Kindergarten eingebrochen hat. (Juku, 17J.).*



Wie unschwer zu erkennen ist, befasst sich diese Inhaltsangabe thematisch nicht mit den Ereignissen des Textauszuges, sondern skizziert eine Fortsetzungsmöglichkeit. Berichtet wird rückblickend über ein Ereignis, das in der Textpassage selbst nicht vorkommt: ein Gespräch des Polizeibeamten mit den Eltern eines Jugendlichen.

Auffällig an diesem Text ist zudem dessen sprachliche Verfasstheit. Die durchgängige Verwendung indirekter Rede bringt für den Erzähltext gewichtige Konsequenzen mit sich, bewirkt eine Distanzierung von Figur und Rede. Dies gilt auch dann, wenn die grammatische Verschiebung in die dritte Person und den Konjunktiv nicht vollständig vollzogen wird, wie es im vorliegenden Text der Fall ist. Erzähltheoretisch gesprochen bleibt die Erzählerstimme dominierend. Der Erzähler zitiert die Personenrede nicht, sondern referiert diese (Vogt 1998, 150).

Es ließe sich nun einwenden, bei dem vorliegenden Text handle es sich um überhaupt keine literarisch-fiktionale Schreibweise im Sinne der Aufgabenstellung, vielmehr fertige dieser Schüler eine schultypische Nacherzählung an, verwende zu deren Formulierung selbstverständlich die gebräuchlichen und erlernten Mittel. Er verzichte dabei konsequenterweise auf das Stilmittel der direkten Rede und versuche daher indirekte Rede zu verwenden. Der Blick auf das berichtete Geschehen erfolge gemäß den Bedingungen der Nacherzählung neutral von außen, weder werde die Rolle der Figur übernommen noch werde sich in sonstiger Weise auf das literarische Rollenspiel eingelassen. Stattdessen beschränke sich der Verfasser auf eine referierende Haltung und markiere diese formal sprachlich dementsprechend. Der Schüler habe den Nacherzählungscharakter der Aufgabenstellung erkannt, diese daraufhin gewohnheitsgemäß bearbeitet, ohne die Einkleidung der Aufgabe näher zu beachten. Gegen diese Interpretation spricht jedoch der Inhalt des Rückblicks, der eben keine Zusammenfassung der Ereignisse des Textauszuges selbst leistet, sondern über diesen hinausführt (aufbauende Rückwendung). Es werden Ereignisse thematisiert, die zwischen dem Ende des Textauszuges, der Festnahme Schockers und dem Beginn des Rückblicks, dem Feierabend der Polizisten, angesiedelt sind. Die Leerstelle zwischen diesen beiden Zeitpunkten wird ausgefüllt.

Beiträge, die eine Fortsetzung des Geschehens entwerfen oder andeuten, werden nicht nur zur Aufgabe 1 angefertigt, sondern lassen sich auch als Ergebnisse anderer Aufgabenstellungen nachweisen. Bemerkenswerte inhaltliche Koinzidenz aller vorliegenden Fortsetzungsvarianten: Sie befassen sich mit einer von den Polizisten vorgenomme-

nen Ablieferung der Jugendlichen bei ihren Eltern bzw. mit der Rückkehr der Jugendlichen nach Hause.

Schließlich ist noch auf einen Beitrag hinzuweisen, der sich wie der vorangegangene keiner der beiden genannten Gruppen zuordnen lässt. Benjamin (14J.) formuliert keine Erzählung aus Sicht des Polizisten, umgeht damit streng genommen die Ausführung der eigentlichen Aufgabenstellung. Bemerkenswert ist dabei die Art und Weise, in der die Formulierung einer Figurenrede vermieden wird. Denn im Beitrag dieses Schülers werden Argumente vorgetragen, die begründen sollen, warum die Figur des Polizisten zuhause nichts vom Einbruch erzählt. Dabei wird ein Motiv aufgegriffen, das im Textauschnitt angelegt ist und das sich als Einforderung eines ‚Rechts auf eine angemessene Weihnachtsfeier‘ umschreiben lässt. Mit dieser Argumentation wird ein Bedürfnis, das bei einer Figur des Ausgangstextes (Schocker) zu vermuten ist, auf die Figuren der Aufgabenstellung übertragen. Zur Wahrung der weihnachtlichen Familienidylle verzichten die Polizisten auf eine Erzählung vom Einbruch:

*Die beiden Polizisten erzählen nichts zu Hause, weil es Heiligabend ist, da wollen sie nicht die Feier kaputt machen. Die Polizisten sagen es schon, aber nicht heute, nämlich nach den zwei Weihnachtsfeiertagen im Polizeigericht. (Benjamin, 14J.)*

Hinsichtlich einer Einordnung dieses Textes besteht eine ähnliche Schwierigkeit wie beim vorangegangenen: Es ist nicht endgültig zu entscheiden, ob es sich um den Versuch einer literarisch-fiktionalen Schreibweise handeln könnte, die mittels eines Erzählerberichts eine Fortführung der Handlung betreibt, oder ob auf einer analytisch-diskursiven Metaebene die Aufgabenstellung selbst kritisiert werden soll. Grammatisch ist hier nicht zu unterscheiden, ob ein Erzähler berichtet oder ob der Schüler als Kritiker der Aufgaben argumentiert. Der Gebrauch des Präsens spricht für Letzteres.

Betrachtet man alle zu Aufgabe 1 angefertigten Texte nochmals im Überblick, fallen mehrere Gemeinsamkeiten auf. Zunächst lässt sich für diejenigen Arbeiten, die zumindest ansatzweise eine Rekapitulation der Ereignisse des betreffenden Textabschnitts leisten, festhalten, dass keine bedeutsamen Veränderungen des Inhalts vorgenommen, sondern die Informationen des Ausgangstextes beachtet werden. Das Moment der dramatischen Zuspitzung, wie es sich etwa in einigen Illustrationen nachweisen lässt, fehlt.

Festgestellt werden kann weiterhin, dass Verständnis und Ausführung dieser Aufgabe, die immerhin von 10 SchülerInnen zur Bearbeitung ausgewählt wurde, diesen nicht unerhebliche Schwierigkeiten bereitet haben dürften. Ablesen lässt sich dies zunächst am geringen Umfang der Texte – ein Merkmal, das fast durchgängig alle Beiträge zu dieser Aufgabe kennzeichnet. Einen geringfügig längeren Umfang besitzen ausschließlich diejenigen Texte, die sich als dialogische Personenreden bzw. dialogische Szenen bezeichnen lassen. In diesen steht aber nicht der Einbruch selbst im Mittelpunkt, vielmehr wird umgehend und ausführlich das Verhalten der Hauptfiguren thematisiert. Dies verweist auf ein weiteres Problem, das in der Formulierung einer rückblickenden monologisch ausgerichteten Erzählung bestehen dürfte, denn nur rund die Hälfte der Texte kann als eine Erzählung der zurückliegenden Geschehnisse verstanden werden – und diese erfolgt nicht immer in Form eines Monologs. In den übrigen Beiträgen werden andere Bearbeitungsstrategien zur Bewältigung des Arbeitsauftrages angewandt, obgleich der Entwurf eines resümierenden Monologs zur Bearbeitung dieser Aufgabenstellung nahe liegend zu sein scheint. Neben dem Entwurf dialogischer Szenen wird das Berichten darüber, dass eine Erzählung des Polizisten stattgefunden habe, als Bearbeitungsstrategie eingesetzt.

Trotz dieser erkennbaren Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung versucht sich die Mehrzahl der SchülerInnen an der erforderlichen literarisch-fiktionalen Schreibweise. Die notwendige Veränderung der Perspektive bewältigen sie dabei insofern, als der tatsächliche Wissensstand der Figur des Polizisten in den Darstellungen beachtet wird. Die Perspektive der Figur wird eingehalten, unabhängig davon, welche Bearbeitungsstrategie gewählt wird. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Arbeit Spetims, handelt es sich bei ihr doch um die einzige, die die Übernahme der Perspektive der Figur durch einen Wechsel der Erzählform nochmals besonders hervorhebt, indem die Er-Erzählung in eine Ich-Erzählung transformiert wird und die Verwendung der ersten Person nicht auf direkte Rede beschränkt bleibt.

Erwähnenswert erscheinen noch zwei weitere Aspekte: Der erste bezieht sich auf das sprachliche Repertoire, das den SchülerInnen zur Bearbeitung der Aufgabenstellung zur Verfügung steht. Wenig überraschend sind dabei die Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Ausdruck, die den Texten deutlich anzumerken sind. Bei der Mehrzahl der Ver-

fasserInnen ein (noch) eingeschränktes Repertoire schriftsprachlicher Mittel zu vermuten, dürfte keine unangemessene Unterstellung sein.

Um ihre Lösung dennoch angemessen zu formulieren, behelfen sich einige Schüler mit Wendungen aus dem Arbeitsauftrag, die sie aufgreifen und zur Ausgestaltung ihrer Beiträge nutzen – ein im Unterricht erprobtes, praktiziertes und erlaubtes Verfahren, dessen Einsatz nicht weiter erwähnt werden müsste, wenn nicht der Einsatz dieser Formulierungshilfe bei der Bearbeitung eines produktionsorientierten Arbeitsauftrags durchaus ungewöhnlich wäre. So wurde im vorliegenden Fall die Aufforderung „Stell dir vor“, die an die Bearbeiter gerichtet war, von drei Schülern aufgegriffen und im eigenen Text eingesetzt. Bei dieser Verwendung kommt es zu einem Bedeutungs- und Funktionswandel, denn in allen drei Fällen ist mit der Formulierung keine konkrete Aufforderung verbunden, sondern sie dient als Redewendung, die den außerordentlichen Charakter der mitgeteilten Ereignisse markieren soll.

Den Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Ausdruck zum Trotz können die SchülerInnen zur Ausarbeitung auf ein Repertoire an literarischen Darstellungsmitteln zurückgreifen. Zum Einsatz kommen dabei mehrheitlich szenische Darstellungsformen. Verwendet werden Formen der monologischen und dialogischen Personenrede, die in einigen Fassungen mit Erzähler- oder Redebericht kombiniert werden.

Ein zweiter Aspekt betrifft Formen der Integration und Kombination beider Aufgabenstellungen. Insgesamt vier SchülerInnen nehmen in ihren Beiträgen zu Aufgabe 1 direkt auf das Thema der Aufgabe 4 Bezug, indem sie die dort entworfene Möglichkeit einer Gerichtsverhandlung in ihre Fassung der Erzählung des Polizisten mit einflechten. Elida (15J.) fasst beide Aufgabenstellungen geschickt zusammen, indem sie den knapp gehaltenen Überlegungen des Polizisten (s.o.) die ausführliche Darstellung einer Gerichtsszene folgen lässt (s. nächster Abschnitt). Die thematische Klammer bildet dabei die Frage nach den Motiven der jugendlichen Protagonisten, über die sich der Polizist Aufschluss aus den Gerichtsaussagen erhofft. Mittels einer Regieanweisung wird der Szenenwechsel markiert, werden beide Texte miteinander verknüpft.

#### **Aufgabe 4: Aussagen vor Gericht**

Wie auch die Mehrzahl der Beiträge zu den übrigen Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes konzentrieren sich die Darstellungen der SchülerInnen bei der Bearbeitung dieser Aufgabe auf den Spannungshöhepunkt der Episode. Alle entworfenen Aussagen kreisen

ausschließlich um den Einbruch selbst, klammern die Vorgeschichte, das ursprüngliche Vorhaben und dessen Zustandekommen aus. Dabei dominiert das Leugnen eines kriminellen Vorhabens. Bis auf eine Ausnahme wird die Behauptung Schockers, das Eindringen in den Kindergarten habe der Durchführung einer Weihnachtsfeier gedient, aufrechterhalten.

Dieser Versuch einer Rechtfertigung kann beispielsweise in Form einer einfachen Nacherzählung der Ereignisse abgefasst werden. Marcel wählt diese Variante:

*Wir haben gestern im Kindergarten Weihnachten gefeiert. Die Kerzen haben wir angezündet und [wir] haben [es] uns gemütlich gemacht. Und da kam die Polizei und [wir] liefen weg. Schocker lief ins Bad, schließt sich ein und macht das Fenster [auf] und stieg raus.* (Marcel, 13J.)

Konsequent wird in dieser nacherzählenden Aussage an der Behauptung Schocker festgehalten. Zur Untermauerung werden diejenigen Elemente betont, die den Charakter einer Weihnachtsfeier belegen sollen (*Kerzen angezündet, gemütlich gemacht*). Das ursprüngliche Vorhaben – der Diebstahl der Handkasse sowie das gewaltsame Eindringen in das Gebäude – wird dabei logischerweise verschwiegen. Immerhin wird der Fluchtversuch eingestanden und geschildert.

Eine andere Variante entwirft der Text des Schülers Djecard. Hier wird der Versuch einer entlastenden Rechtfertigung in die Form einer demonstrativen Entschuldigung gekleidet:

*Herr Richter, das war keine Absicht. Wir haben keinen Ort zum Feiern. Deswegen sind wir im Kindergarten gegangen. Es tut uns Leid, dass wir eingebrochen sind. Das werden wir auch nie wieder tun.* (Djecard, 14J.)

Diese Aussage enthält in geradezu lehrbuchhafter Manier alle Elemente einer klassischen Entlastungsstrategie: die Versicherung, dass dem Verhalten keinerlei kriminelle Absicht zugrunde gelegen habe, nebst einer glaubwürdigen, Mitleid erheischenden Begründung des Verhaltens; die Beteuerung der Einsicht in das fehlerhafte Verhalten, ergänzt durch eine Formulierung des Bedauerns, sowie schließlich das Versprechen, in Zukunft ähnliche Fehlhandlungen zu unterlassen. Überzeugend und konsequent gelingt es diesem Schüler, eine mögliche Perspektive einzunehmen und durchzuhalten.

Auch die beiden folgenden nur aus einem Satz bestehenden Beiträge unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Argumentation nicht von den bisher zitierten:

*Wir wollten im Kindergarten auf unseren Plätzen Weihnachten feiern* (Sascha, 13J.), lässt Sascha einen der beiden Protagonisten aussagen. Der Beitrag von Loretta weist dagegen einen wichtigen formalen Unterschied auf. Diese Schülerin entwirft keinen Monolog, sie verzichtet auf das Mittel der direkten Rede. Stattdessen gibt sie eine kurze Inhaltsangabe einer möglichen Aussage, die ebenfalls die Behauptung einer Weihnachtsfeier zum Gegenstand hat. In der Formulierung einer Inhaltsangabe gleicht der Text strukturell dem Beitrag von Benjamin zu Aufgabe 1, da nicht die Rolle der literarischen Figur übernommen, sondern über deren Verhalten berichtet wird:

*Richy erzählt dem Richter, er wollte im Kindergarten Weihnachten feiern.* (Loretta, 15J.)

Anhand des zuletzt zitierten Textes wird eine weitere Gemeinsamkeit der vorangegangenen deutlich. Im Gegensatz zum Beitrag Loretas wird in den obigen Texten durchweg eine (monologische) Erzählung einer Figur entworfen. In diesen Monologen wird nicht nur eine plausible Aussagestrategie skizziert und eine mögliche Argumentation dieser Figur entworfen, sondern die Ausgestaltung des Monologs erfolgt auch in sprachlich-stilistisch korrekter Form. Zur Formulierung wird direkte Rede verwendet, die konsequent in erster Person gehalten ist. Es gelingt diesen Schülern also, sich auf das vorgeschlagene literarische Rollenspiel einzulassen, die Perspektive der Figur einzunehmen und dies durch die Verwendung der ersten Person formal zu verdeutlichen. Dass die SchülerInnen sich tatsächlich auf das Rollenspiel einlassen, dabei bewusst die Perspektive der Figur übernehmen und nicht ihren eigenen Bewertungen Ausdruck verleihen, lässt sich anhand eines Vergleichs mit den Antworten belegen, die auf Frage 2 gegeben werden. Ausdrücklich nach ihrer persönlichen Einschätzung befragt, stufen die SchülerInnen die Weihnachtsfeierbehauptung fast einhellig als taktische Ausrede ein. In konsequenter Fortführung dieser Einschätzung wird den Figuren auch bei Gestaltung der Gerichtsszene ein taktisches Aussageverhalten unterstellt.

Neben den bisher vorgestellten Lösungsvorschlägen existieren noch zwei weitere, die sich erheblich von den übrigen Beiträgen zu Aufgabe 4 unterscheiden. Zunächst widmet sich die Darstellung dem Beitrag Elidas, die die Aufgaben 1 und 4 miteinander kombiniert. Es handelt sich um den einzigen Text, in dem die jugendlichen Hauptfiguren ein Geständnis ablegen und dadurch ihre ursprüngliche Diebstahlabticht einräumen. Doch weicht der Text noch in anderer Hinsicht von den übrigen ab. Die Schülerin entwirft

keine Aussage in Form einer Personenrede, sondern nimmt die Aufgabe zum Anlass, eine vollständige Gerichtsszene auszugestalten; ihre Darstellung nähert sich dabei weitgehend einer szenischen Form an. Thematisch steht die Frage nach den Motiven der jugendlichen Einbrecher im Mittelpunkt:

*So jetzt ist es vor Gericht.*

*„Warum seid ihr beide in den Kindergarten eingebrochen? Seid ihr noch normal?“ Die beiden standen da und hatten sehr Angst. Nun antwortete Richy: „Na ja, ich wollte im Kindergarten etwas Geld nehmen, weil, weil mmh wir.“ In diesem Moment wusste er nicht, was er sagen sollte. Er war plötzlich sprachlos. Schocker sagte dazwischen: „Okay, wir sagen euch die Wahrheit. Wir wollten uns im Kindergarten etwas Geld klauen und uns neue Klamotten kaufen. Aber es ist tut uns wirklich Leid, wie machen es nie wieder.“ Und der Richter fragte: „Warum denn neue Klamotten, habt ihr denn keine mehr?“ Die beiden antworteten gar nichts. Der Richter antwortete: „Ihr habt eine Strafe verdient, nämlich ihr geht ins Gefängnis für zwei Monate, dass ihr daraus was lernt.“ (Elida 15J.)*

Diese Szene kann als plausible Fortsetzung der Textpassage angesehen werden. Sehr geschickt wird in Kleinformat die Dramaturgie einer Gerichtsverhandlung nachgezeichnet. Die Gerichtssituation versetzt beide Angeklagten in Angst, selbst Richy verliert die Sprache. Zwar gesteht er, dass der Einbruch ursprünglich die Handkasse zum Ziel hatte, doch beim Versuch, die Diebstahlabticht näher zu erläutern und zu entschuldigen, scheitert Richy. Schocker, der versucht seinem Freund beizustehen, kündigt ein umfassendes Geständnis an und räumt umgehend ein, das Geld sei zum Kauf neuer *Klamotten* bestimmt gewesen. Geradezu formelhaft schließt er eine Entschuldigung und die Beteuerung an, dass es sich um ein einmaliges Vergehen handle. Die Argumentation Schockers macht deutlich, dass die Schülerin den Zweck des geplanten Diebstahls, die Beschaffung finanzieller Mittel, um erfolgreich aus der Siedlung und der Familiensituation abzuhauen, wahrscheinlich nicht erkannt hat. Das Erkennen dieses Motivs ist allerdings, wie bereits erwähnt, ohne genauere Kenntnis des Romans nur schwer zu leisten, da es nur zu Beginn des vorliegenden Textauszugs in einer knappen Passage andeutungsweise thematisiert wird. Im Text der Schülerin wird den jugendlichen Hauptfiguren daher ein jugendtypisches Motiv, die Finanzierung von Kleidung, unterstellt. Zudem ist anzunehmen, dass dieses Motiv der Schülerin vertrauter ist als der

Wunsch, Familie und Wohnumgebung zu verlassen. Nicht auszuschließen ist, dass das Motiv der ‚Klamottenfinanzierung‘, das im Original keinerlei Rolle spielt, durch die mehrfache Betonung der neuen Handschuhe Schockers provoziert wurde.

Die Schülerin lässt den Richter in der entworfenen Gerichtsverhandlung das angegebene Motiv aufgreifen und die Jugendlichen daraufhin befragen, ob tatsächlich die Notwendigkeit der Anschaffung neuer Kleidung bestünde. Das Schweigen der Angeklagten interpretiert der Richter als Verneinung und verurteilt beide umgehend zu einer zwei-monatigen Gefängnisstrafe, die mit einer moralischen Schlusswendung begründet wird. Die Schülerin hat mit dieser Gerichtsverhandlung eine in sich stimmige, erzähllogisch mögliche Fortsetzung entworfen und auch die Problematik des Motivs in einer aus ihrer Erfahrungswelt schlüssigen Art und Weise gelöst, muss aber bei Lösung der Motivfrage die Angaben des Textes vernachlässigen.

Sprachlich zeichnet sich die formulierte Gerichtsverhandlung durch eine verblüffende Parallelität mit Passagen des Textauszuges aus: weitgehende Dialogform, ergänzt durch einige notwendige weitere Erzählerangaben, eine insgesamt einfach erscheinende, aber sehr eindrückliche Sprache. Der Einsatz gesprochener Sprache erweckt den Eindruck der Unmittelbarkeit und ermöglicht die Verwendung von Umgangssprache – eine Technik, auf die auch der Originaltext zurückgreift. Generell sind Ton und Stil des Originals, wenn auch in weniger kunstvoller Form, dem Text der Schülerin anzumerken. Ihre Beiträge zu den Aufgaben 1 und 4 sind in sich kohärent und logisch aufgebaut und zeichnen sich durch eine relative erzählerische und sprachliche Sicherheit aus. Beide Texte beziehen sich aufeinander, der längere, der als Beitrag zu Aufgabe 4 formuliert wurde, baut auf den kürzeren Beitrag zu Aufgabe 1 auf.

Abschließend soll der Text von Benjamin ausführlich vorgestellt werden. Dieser Beitrag nimmt in mehrfacher Hinsicht eine Sonderrolle ein, auf seinen vergleichsweise bedeutenden Umfang wurde bereits hingewiesen. Zudem unterscheidet sich die Arbeit dieses Schülers in einem weiteren Punkt von den übrigen Beiträgen zu Aufgabe 4: Streng genommen verfehlt der Schüler die Aufgabenstellung, liefert er doch weder einen Monolog noch eine Gerichtsszene oder einen sonstigen Beitrag mit eindeutigem Bezug zur gestellten Anforderung. Stattdessen entwirft der Schüler eine ausführliche Nacherzählung des dritten Teils des Textauszugs, des Einbruchs und der Festnahme. Der Verlauf



unterliegt dabei einer erheblichen Dramatisierung und Zuspitzung, zugleich werden einige inhaltlich bedeutsame Veränderungen vorgenommen:

*Wo sie im Kindergarten eingebrochen [sind], haben sie sich an einen Tisch gesetzt und haben ein Plan gemacht. „Wir müssen ins Büro einbrechen.“ „Wir müssen aufpassen, dass wir nicht erwischt werden.“ „Du Scheißer, hast immer Schiss.“ „Ach, du bist immer ein Bettpisser.“ „Komm, hör[en wir] auf uns jetzt [zu] beschimpfen. Wir klauen lieber, ok? Und weißt wie? Ich habe ein Dietrich, damit kann ich die Bürotür aufmachen und es merkt keiner, dass wir die Täter sind. Komm, wir nehmen uns die Kasse raus. Es sind 200 Eier.“ „Gut, da können wir uns ein Mofa kaufen.“ „Vorsicht, Polizisten.“ „Oje, die Nachbarn haben es gehört, das Fensterkrachen, und haben [die] Polizei angerufen.“ „Hände [hoch], aber ihr, ihr seid junge Kinder.“*

*Richy lief so schnell, wie er konnte, aber er wurde von ein Polizist angehalten. Schocker ließ die Kasse fallen. „Und mach wieder die Hände hoch!“, sagte wieder der Polizist. Richy wehrte sich mit Stühlen und Flaschen. Der eine Polizist alarmierte noch 2 Streifenwagen. „Aber schnell!“ Richy und Schocker [hatten] sehr viel Angst. Nach 6 Minuten kamen 2 Streifenwagen und vier Polizisten sprangen raus und schlugen die Tür auf. „Was ist hier los?“, fragt der eine Polizist. „Hier die beiden Spitzbuben wollten die Kindergartenkasse klauen.“ „Und warum habt ihr Feuer gemacht?“, sagte der Kommandant (?). „Wir wollten die Kerzen anmachen“, sagte Schocker. „Wir brauchten Licht für’s Büro, wir wollten uns nicht verraten wegen den normalen Licht.“ „Ach so, ihr wollt es tarnen. Ihr kommt jetzt sofort zu euren Eltern und [dort] beraten [wir] es, wie man es wieder gut machen kann.“*

*Jetzt ist die Geschichte zu Ende, es hat mit sehr Spaß gemacht, dem Schriftsteller Benjamin L. (Benjamin, 14J.).*

Die vorgenommenen inhaltlichen Veränderungen nehmen diesem Text den Charakter einer bloßen Rekapitulation der Ereignisse; er wird von seinem Verfasser vielmehr zu einer eigenständigen Version ausgearbeitet. Die Variationen beziehen sich dabei einerseits auf wenig wichtige Details (Verwendung eines Dietrichs, handgreifliches Wehren Richys, Anzahl der Polizisten), andererseits werden zentrale Aspekte des Originals verändert. Zu nennen ist hier zum einen die Funktionsveränderung des Gesprächs der Jugendlichen im Kindergarten. Das emotional geprägte Erinnern an gemeinsame Kindergartenzeiten entfällt, das Gespräch dient nun der konkreten Planung des weiteren Vor-

gehens. Der Funktionswandel ist eklatant. Wurde im Original das Diebstahlsvorhaben durch das Gespräch vorübergehend unterbrochen und letztendlich sogar vereitelt, bereitet es in der Fassung dieses Schülers den Diebstahl vor. Die zweite schwerwiegende Veränderung liegt in der Logik der ersten: Der Diebstahl der Kasse wird ausgeführt, die beiden Protagonisten werden erst unmittelbar nach dem Aneignen der Kasse von der Polizei auf frischer Tat ertappt. Auch die anschließende Festnahme gestaltet sich in der Fassung des Schülers dramatischer. Während Schocker sich widerstandslos ergibt, setzt sich Richy, dessen Fluchtversuch sofort scheitert, tatkräftig zur Wehr. Erst nach Eintreffen weiterer Beamter kommt das Geschehen zur Ruhe. Bei der actiongeladenen Ausgestaltung der Diebstahl- und Festnahmeszene verwendet der Verfasser eigene Vorstellungen darüber, wie eine Festnahme ablaufen könnte. Nahe liegend ist dabei die Annahme, dass diese Vorstellungen wesentlich durch TV-Erfahrungen geprägt sind. Die Actionelemente werden in dieser Neufassung stärker akzentuiert und ausgebaut, die emotionalen Aspekte dagegen fallen dieser Betonung weitgehend zum Opfer. Bemerkenswert ist dabei, wie einzelne Elemente des Originals aufgegriffen und in diesen veränderten Kontext eingebettet werden. So erklärt Schocker in der Befragung durch die Polizisten das Anzünden der Kerzen aus der Notwendigkeit einer unauffälligen Lichtquelle, die Behauptung der Durchführung einer Weihnachtsfeier entfällt konsequenterweise. In der Handlungslogik dieser Neufassung besäße sie keinerlei sinnvolle Funktion mehr. Schließlich wird die Vermutung über die Höhe des Geldbestandes in der Handkasse, die von Richy im ersten Teil des Ausgangstextes geäußert wird, von diesem Schüler aufgenommen und in seine Version der Einbruchszene integriert. Neben der Integration von Bestandteilen des Originals in einen veränderten Kontext werden zusätzliche Elemente eingeführt. Zunächst wird eine Leerstelle des Originals aufgefüllt, das unerwartete Eintreffen der Polizei erklärt, indem es auf den beim Einschlagen der Fensterscheibe verursachten Lärm zurückgeführt wird. Hinzugefügt werden dem Handlungsablauf noch die Verwunderung der Polizisten über das Alter der Einbrecher und die Angst der Jugendlichen bei der Festnahme – allesamt Momente, die im Ausgangstext zwar nicht erwähnt werden, mit dessen Inhalt aber kompatibel sind. Schließlich wird ein konkreter Verwendungszweck des gestohlenen Geldes benannt: die Finanzierung eines Mofas. Ob dieser Verwendungszweck in einem Zusammenhang mit dem ursprünglichen Ziel des Einbruchs – der Beschaffung finanzieller Mittel zur Flucht

aus der Siedlung – gebracht werden kann, dieses Mofa somit als Vehikel zum ‚Flatter Machen‘ gedacht ist, kann nicht abschließend beurteilt werden.

Neben der Umgestaltung der Einbruchs- und Festnahmeszene erfolgt auch in dieser Fassung eine knappe Fortführung über den Rahmen des Ausgangstextes hinaus. Die Polizisten beschließen, die Jugendlichen ihren Eltern zu übergeben und gemeinsam Überlegungen anzustellen, wie der angerichtete Schaden behoben werden könnte. Der offene Schluss des Ausgangstextes wird damit zu einem durchaus plausiblen und versöhnlichen Ende gebracht.

Sprachlich-stilistisch fällt eine Anlehnung an das Original auf, insbesondere der häufige Einsatz direkter Rede, wodurch der Erzählung eine hohe Dynamik verliehen wird, und die Verwendung umgangssprachlicher Elemente sind hier zu nennen. Auch Erzählform und Erzählsituation sind an der Vorlage orientiert.

Aufgrund der Konzentration auf die Darstellung des Ereignisablaufs bleibt die Innenperspektive der Figuren, abgesehen von der ausdrücklichen Erwähnung der Angst bei ihrer Festnahme, ausgeklammert.

Diese Neufassung der Einbruchszene kann insgesamt als gelungen bezeichnet werden: Die Handlung ist logisch aufgebaut, die Integration von Elementen des Originals mit neu hinzugefügten glückt. Gerade die geschickte Verwendung zahlreicher Details des Ausgangstextes lässt auf eine aufmerksame Rezeption schließen. Es entsteht eine in sich stimmige, abgeschlossene Episode.<sup>80</sup>

Einer separaten Betrachtung wert erscheint noch der kommentierende Schlusssatz. Zunächst wird mit diesem der Abschluss der Erzählung eindeutig und ausdrücklich markiert, zugleich der Begeisterung über die geleistete Arbeit Ausdruck verliehen. Mit der Selbstbezeichnung als ‚Schriftsteller‘ wird die Rolle als ‚Ko-Autor‘ betont und die Eigenständigkeit der Fassung hervorgehoben.

Auffällig und schwer zu interpretieren bleibt dagegen der eigenwillige Umgang mit den Arbeitsaufträgen. Vergleicht man alle Beiträge dieses Schülers miteinander, zeigt sich, dass er zwar zu jeder bearbeiteten Aufgabe kreative und ausführliche Lösungsvorschläge unterbreitet, sich aber – abgesehen von der Titelgebung – bei keinem seiner Beiträge exakt an der Fragestellung orientiert. Zusammenhänge zwischen Arbeitsauf-

---

<sup>80</sup> Dass die in diesem Textentwurf vernachlässigten Elemente, wie etwa die Behauptung einer Weihnachtsfeier, von dem Schüler nicht übersehen oder missverstanden wurden, lässt sich an seiner Bearbeitung der Aufgabenstellung 2 belegen.

trag und Beitrag sind nicht immer auszumachen. Vielmehr interpretiert der Schüler die Aufgaben sehr frei, nimmt sie zum Anlass, individuelle Argumentationen und Texte zu entwerfen.

Die Vermutung, der Anforderungsgrad der Aufgaben sei für diesen Schüler zu hoch oder deren Formulierung zu komplex, dürfte unzutreffend sein, da seine Beiträge zugleich ausgeprägte Erzählfähigkeiten als auch eine aufmerksame Rezeption erkennen lassen.

Betrachtet man die Texte zu Aufgabe 4 in ihrer Gesamtheit, ist festzustellen, dass die Anwendung einer literarisch-fiktionalen Bearbeitungsweise den Schülern mehrheitlich keine Schwierigkeiten bereitet. Zur Bewältigung bedienen sie sich unterschiedlicher Darstellungstechniken. Denjenigen, die monologische Darstellungsformen wählen, gelingt das Hineinversetzen in die literarischen Figuren. Sie argumentieren aus deren Perspektive, entwerfen plausible Aussagestrategien, deren Intention in der Vermeidung von Sanktionen besteht und die in ihrem Inhalt an der Textaussage orientiert bleiben. Obwohl der Entwurf der Gerichtsszene eine vollkommene Ablösung vom Ausgangstext provozieren könnte, bleibt der Bezug zur Vorlage bei diesen Beiträgen gewahrt. Weder die Figuren noch die Erzählhandlung werden durch Hinzufügungen ausgestaltet oder variiert. Mit der Verwendung direkter Rede und erster Person wird die Argumentation aus der Sicht der Figuren formal markiert. Die Übernahme der Argumentationsfigur, das Leugnen einer kriminellen Absicht und der Deutung des Einbruchs als Weihnachtsfeier, wie sie in den Monologen durchweg vorgenommen wird, macht eine Darstellung des Einbruchsmotivs überflüssig. Informationen aus den beiden Textpassagen vor der Einbruchszene müssen nicht berücksichtigt werden. Die Frage nach dem Motiv steht dagegen in Elidas szenischer Darstellung im Mittelpunkt. An ihrer Fassung wird die Schwierigkeit deutlich, dies der vorliegenden Textpassage zu entnehmen. So unterstellt die Schülerin den Protagonisten ein Diebstahlmotiv, das nicht dem Text, sondern ihrer eigenen Erfahrungswelt entstammt. Sie fügt ihrer Fassung somit Informationen hinzu, die in der Vorlage nicht enthalten sind. Trotz dieser Textvariation lässt sich ihr Beitrag nicht als Hinweis auf grundlegende Schwierigkeiten beim Text- und Figurenverstehen interpretieren – eine Einschätzung, die sich gleichfalls für den Text des Schülers Benjamin treffen lässt. Obwohl er zahlreiche Texteingriffe vornimmt und die Einbruchszene

unter Verwendung eines Krimi-Schemas dramatisch zuspitzt und umgestaltet, finden sich deutliche Hinweise auf ein Verständnis des Ausgangstextes.

Der Mehrzahl der Beiträge zu Aufgabe 4 erlaubt aufgrund ihres Umfangs hingegen keine weiterführenden Rückschlüsse auf das zugrunde liegende Text- und Figurenverstehen.

## **7.2 Verhalten der Figuren bewerten**

### **7.2.1 Ausgangssituation und Intention**

Die Erzählsituation des vorliegenden Textausschnitts lässt sich als vorwiegend ‚neutral‘ charakterisieren. Eine neutrale Erzählsituation, eine spezielle Variante der personalen Erzählsituation, ist dadurch gekennzeichnet, dass darin eine Beschreibung der Figuren und deren Handlungen zwar gegeben, aber keine ausdrückliche Bewertung vorgenommen wird (Vogt 1998, 49ff.).<sup>81</sup> Da explizite Wertungen oder Einmischungen eines Erzählers fehlen, ist der Rezipient zu einer eigenständigen Einordnung des geschilderten Geschehens gezwungen. Bewertung, gedankliche Verarbeitung des Berichteten und Beurteilung der Handlungen der Figuren obliegen dem Leser.

Mit den im Folgenden diskutierten Aufgaben 2 (Bewerten der Behauptung einer Weihnachtsfeier) und 7 (Einschätzen des Erzählens im Kindergarten) sollte eine Explikation dieser Bewertungen versucht werden. Es handelt sich bei diesen um die beiden analytisch ausgerichteten Aufgaben des Arbeitsblattes. Im Unterschied zu den produktionsorientierten Arbeitsaufträgen zielen sie nicht darauf ab, sich über das Verfassen literarisch-fiktionaler Texte oder das Entwerfen von Illustrationen dem Ausgangstext zu nähern, sondern verlangen eine analytisch-distanzierte Betrachtungsweise ausgewählter Aspekte des Textes. Im Mittelpunkt der Fragestellungen steht dabei das Verhalten der Figuren; die möglichen Beweggründe und Ursachen ihrer Verhaltensweisen sollen untersucht werden. Eine Einschätzung und Bewertung wird damit ausdrücklich gefordert. Hierin liegt wiederum eine gewichtige Differenz zu den Anforderungen der produktionsorientierten Aufgabenstellungen 1 und 4: Im Rahmen dieser Aufgaben war eine Thematisierung und Problematisierung des Verhaltens der Figuren, ein Nach-

---

<sup>81</sup> Vogt (1998, 50) erläutert den Unterscheid zwischen personaler und neutraler Erzählsituation wie folgt: „ ‚Neutral‘ heißt dabei: vom Standpunkt eines unsichtbar bleibenden Beobachters [...] aus, ‚personal‘ im engeren Sinn: aus dem Blickwinkel einer der Handlungspersonen selbst.“

denken über deren Motive, Gedanken und Gefühle, zwar möglich, aber nicht obligatorisch.

Mit ihrer analytisch-diskursiven Ausrichtung können die Aufgaben 2 und 7 dem Instrumentarium der traditionellen Textinterpretation zugerechnet werden; sie entsprechen in ihrer Struktur dem lange Zeit dominierenden schulischen Umgang mit literarischen Texten. Intention dabei ist, über eine Beurteilung bzw. einen Erklärungsversuch des Verhaltens der Figuren das Textverständnis zu vertiefen und die Aufmerksamkeit auf die Komplexität der Figuren zu lenken.

Ein weiteres gemeinsames Merkmal beider Fragestellungen ist deren Offenheit: Eine einzig und allein gültige Lösung existiert für keinen der beiden Arbeitsaufträge. Mit der Verwendung unterschiedlich interpretierbarer, also lösungsoffener Aufgaben soll auf eine wesentliche Grundkonstituente poetischer Texte, die Polyvalenz, hingeführt werden. Kommen bei der Bearbeitung verschiedene Lösungsvorschläge zustande, kann anhand dieser die Existenzberechtigung verschiedener Interpretationsmöglichkeiten, deren Plausibilitätsgrade sich durchaus unterscheiden mögen, belegt werden, kann somit die Polyvalenz literarischer Texte in ersten Ansätzen erfahrbar gemacht werden.<sup>82</sup>

### **7.2.2 Kompetenzen und Anforderungen**

Zur konkreten Bearbeitung beider Fragestellungen bedarf es zunächst einiger grundlegender Kompetenzen. Zuerst muss erkannt werden, dass eine ‚Lösung‘ nicht unmittelbar dem Text entnommen werden kann, dass es also nicht ausreicht, eine zutreffende Textstelle zu suchen und diese paraphrasierend wiederzugeben. Statt auf diese aus dem Unterricht bekannte Lösungsstrategie zurückzugreifen, muss die Anforderung, selbst Stellung zu nehmen und zwischen verschiedenen Möglichkeiten abzuwägen, begriffen und bewältigt werden. Die Schwierigkeit und der Komplexitätsgrad beider Aufgaben bestehen darin, dass die Fragestellungen mit einzelnen Informationen des Textauszugs in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und gedeutet werden müssen, was eine Interpretations- und keine Reproduktionsleistung erfordert. Zwischen verschiedenen Möglichkeiten soll eine Wahl getroffen werden; somit ist Entscheidungskompetenz

---

<sup>82</sup> Alle Versuche der Vermittlung dieser potenziellen Mehrdeutigkeit, gleich ob mittels produktiv oder analytisch ausgerichteter Verfahren, unterliegen der Gefahr, am Eindeutigkeitsanspruch des schulischen Unterrichts zu scheitern. Der Widerspruch zwischen diesem Eindeutigkeitsanspruch einerseits – der dem schulischen Prinzip der permanenten Evaluierung geschuldet ist – und der Polyvalenz literarischer Texte andererseits, die eine durchgängig eindeutige Klassifikation von Deutungsversuchen nach schulischen Bewertungskategorien ausschließt, ist nur schwer aufhebbar.

gefordert. Schon die Entscheidung für eine der dargebotenen Lösungsalternativen in der Aufgabe 2 stellt eine Form der Interpretation dar, da damit eine Einschätzung der Figur und ihrer Handlungen vorgenommen wird; Gleiches gilt auch für Aufgabe 7. Jeder vorgeschlagene Erklärungsansatz liefert Hinweise auf die Interpretation der Figuren, gestattet Rückschlüsse auf das Figurenverstehen. Da über die jeweils getroffene Einschätzung hinaus eine Begründung verlangt wird, bedarf es einer Offenlegung der Entscheidungsgründe: Es wird somit Argumentationsfähigkeit verlangt.

Zudem ist zur Bearbeitung dieser Anforderungen ein distanziert-analytischer Zugriff auf das Textgeschehen vonnöten. Dieser wiederum setzt Abstraktionsvermögen voraus, weil über das Verstehen der konkreten Sachgehalte hinaus deren abstrakten Sinngehalte reflektiert werden müssen. Mit den Fragestellungen wird nicht allein die semantische Oberflächenstruktur der Textpassage in den Blick genommen, sondern es wird deren tiefer liegende Bedeutungsstruktur thematisiert.

Zusammenfassend können die Kompetenzen, die es zur Bearbeitung beider Fragestellungen bedarf, wie folgt beschrieben werden. Zunächst werden Ansätze interpretatorischer Kompetenz verlangt, da die Geschehnisse und Gegebenheiten nicht nur sinngemäß wiedergegeben, sondern auch eingeschätzt werden sollen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich beide Aufgabenstellungen vom Gewohnten, da für den sonderschulischen Umgang mit literarischen Texten eine Dominanz reproduzierender Arbeitsformen festgehalten werden kann. Zugleich benötigt die Bearbeitung beider Aufgabenstellungen die Fähigkeit zur Abwägung und Entscheidung zwischen verschiedenen potenziellen Alternativen sowie die Kompetenz zur argumentativen Untermauerung der getroffenen Entscheidung. Diese kognitiv anspruchsvollen Anforderungen werden durch das Abstraktionsniveau, auf dem die Fragestellungen angesiedelt sind, noch weiter gesteigert. Schließlich wird das hohe Niveau beider Aufgabenstellungen durch die Offenheit ihrer Lösungsmöglichkeiten weiter angehoben, denn eine eindeutig zutreffende Antwort existiert zu keiner der beiden Aufgaben. Zu allen in Aufgabe 2 vorgeschlagenen Lösungen lassen sich einleuchtende Argumente finden; andere Antworten sind ebenso möglich wie die Konstruktion einer Synthese aus den Lösungsvorgaben.

Die Schwierigkeit bei der Bearbeitung der Aufgabe 7 liegt insbesondere darin, dass weder die vorliegende Textpassage selbst handfeste Lösungshinweise liefert noch die Fragestellung mögliche Erklärungsmodelle anbietet. Diese Uneindeutigkeit und Lö-

sungsoffenheit dürfte für die SchülerInnen aus mancherlei Gründen schwer zu bewältigen sein. So dürfte sie z.B. kaum ihren schulischen und außerschulischen Kommunikationserfahrungen entsprechen, die in der Regel von Aufgaben und Anforderungen mit unzweifelhaft richtigen oder falschen Antworten geprägt sind.

Über die bislang genannten Anforderungen hinaus bieten die beiden Aufgabenstellungen noch weitere Anregungen. Beide Aufgaben können dazu dienen, Überlegungen und Spekulationen über die Gefühle, Gedanken und Antriebsmotive der Figuren anzustellen. Die geforderte Beurteilung des Verhaltens zieht solche Überlegungen fast zwangsläufig nach sich. Diese innenperspektivischen Reflexionen zielen damit über eine bloß resümierende Rekapitulation des (äußeren) Geschehens hinaus, zugleich bleibt die Fähigkeit zu einer solchen gedanklichen Rekapitulation aber ebenso unabdingbare Voraussetzung der Reflexion wie ein gesichertes Textverstehen.

Neben der Möglichkeit einer Thematisierung der Innenperspektive der Hauptfiguren bieten beide Aufgaben des Weiteren Gelegenheit Unterschiede in der Gemütsverfassung der Figuren eingehender zu thematisieren – Unterschiede, auf die wiederum fast durchgängig aus den verschiedenen Verhaltensweisen geschlossen werden muss. Allein mit der ausdrücklichen Erwähnung von Schockers Angst wird ein eindeutiger Hinweis auf die emotionale Verfassung der Protagonisten gegeben.

### **7.2.3 Unterschiede in den Anforderungen der Aufgaben**

Trotz ihrer gemeinsamen Grundstruktur unterscheiden sich beide Aufgaben in den zu bewältigenden Anforderungen beträchtlich voneinander.

Zu nennen ist zunächst der Grad der Lösungsoffenheit. In Aufgabe 7 liefert weder die Frageformulierung selbst noch der Textauszug offenkundige Lösungshinweise; Antwortmöglichkeiten müssen aus den Handlungen der Figuren selbstständig erschlossen werden. Jeder Erklärungsversuch stellt somit eine originäre Form einer Interpretationsleistung dar.

Die Vorgabe verschiedener Antwortalternativen in Aufgabe 2 dagegen erleichtert eine Bearbeitung: Eine Möglichkeit kann ausgewählt, die Auswahl begründet werden. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bleiben aber hinsichtlich des Textverstehens nicht unproblematisch, wird damit doch eine Eindeutigkeit suggeriert – als sei eine dieser Antworten die alleinig korrekte –, die der Mehrdeutigkeit in Schockers Aussage nicht entspricht.



Zwischen den beiden Aufgaben besteht zudem ein inhaltlicher Unterschied. Wird in Aufgabe 2 ausschließlich auf Schockers Verhalten abgehoben, trifft dies auf Aufgabe 7 nicht zu. Zwar wird das Erzählen von Schocker initiiert, doch beteiligt sich Richy gleichermaßen daran. Daher könnte Aufgabe 7 dazu genutzt werden, das Verhalten beider Figuren in den Blick zu nehmen und bestehende Unterschiede zu thematisieren.

#### **7.2.4 Analysekriterien**

Zunächst sind die Beiträge daraufhin zu untersuchen, ob adäquate Lösungsvorschläge unterbreitet werden, inwiefern sich der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen auf die Bearbeitung auswirkt oder ob die SchülerInnen vom Anspruchsniveau beider Aufgaben generell überfordert sind. Wie bereits erörtert, setzt sich das Anspruchsniveau aus zwei Komponenten zusammen, nämlich der für diese Schülerschaft ungewohnten analytischen Ausrichtung einerseits und der – durch die Gestalt des Textauszugs bedingten – Vagheit jedes potenziellen Deutungsversuchs andererseits. Zugleich ist zu überprüfen, ob überhaupt die geforderte Begründung der jeweiligen Antwort geleistet wird oder ob sich die Beiträge auf eine unbegründete Kundgebung von Meinungen beschränken. Anders formuliert: Sind die SchülerInnen in der Lage, das Zustandekommen ihrer Einschätzung argumentativ zu untermauern?

Ausgangsfrage der inhaltlichen Analyse im engeren Sinn muss dann sein, wie die Figuren bzw. deren Verhalten durch die SchülerInnen beurteilt werden. Da die Fragestellungen beider Aufgaben nicht abschließend und endgültig beantwortet werden können, geht es in einer Analyse somit nicht vorrangig darum, eine von Schülerseite getroffene Einschätzung als mehr oder weniger zutreffend zu bewerten. Von Interesse ist vielmehr die Begründungsstruktur der Antworten: Auf welche Textpassagen und -elemente berufen sich die SchülerInnen, welche werden zur Begründung herangezogen? Bleibt die Begründung auf Elemente der äußeren Handlung beschränkt oder wird versucht, über die Innenperspektive der Figuren nachzudenken? Wird ein solches Nachdenken durch Textelemente gestützt oder erfolgt eine Projektion eigener Gedanken auf die literarische Figur?

## **7.2.5 Beschreibung der Schülerarbeiten**

### **Quantitative Gesichtspunkte**

Zu Aufgabe 2 liegen insgesamt zwölf und zu Aufgabe 7 sieben Schülerarbeiten vor. Aufgabe 2 wurde damit von allen zur Auswahl stehenden Arbeitsaufträgen am zweithäufigsten bearbeitet, nur zur Aufgabenstellung 5, der Titelgebung, liegt eine höhere Anzahl an Arbeiten vor. Selbst Aufgabe 7 erreicht – in Relation zu anderen Arbeitsaufträgen – noch einen mittleren Wert. Aus dem Schwierigkeits- und Abstraktionsgrad beider Aufgabenstellungen war die Annahme abgeleitet worden, dass diese Arbeitsaufträge nur von einer Minderheit zur Bearbeitung ausgewählt werden würden. Diese Vorannahme bewahrheitet sich nicht.

Über den Umfang der Arbeiten lässt sich für beide Aufgabenstellungen tendenziell Ähnliches aussagen, neben einer Mehrheit an kurzen Beiträgen wurden jeweils auch einige ausführlichere Antworten und Lösungsvorschläge unterbreitet.

### **Inhaltliche und formale Gesichtspunkte**

#### **Die Bewertung von Schockers Aussage**

Die insgesamt zwölf Beiträge, die zu Aufgabe 2 angefertigt wurden, lassen sich in vier Untergruppen einteilen. Allein eine Arbeit ist keiner dieser Gruppen zuzuordnen. Es ist wiederum Benjamin, der eine von der Aufgabenstellung abweichende Bearbeitungsform wählt, seine Arbeit wird als letzte einer näheren Betrachtung unterzogen.

Drei der genannten Gruppen zeichnen sich durch eine inhaltliche Gemeinsamkeit aus: Schockers Aussage wird durchgängig als Ausrede eingeschätzt. Eine Schwierigkeit, die Antwort Schockers eindeutig einzuordnen, scheint somit für die Mehrheit der SchülerInnen nicht zu bestehen. Unterschiede bestehen lediglich in der Ausdrücklichkeit, mit der dieses Urteil gefällt wird, und in den Begründungsmustern, die zur Untermauerung der Einschätzung herangezogen werden.

An erster Stelle sind Arbeiten anzuführen, die Schockers Aussage unter Hinweis auf das ursprüngliche Vorhaben, den Kassendiebstahl bzw. auf den durchgeführten Einbruch bewerten. Es wird nicht versucht, einen Zusammenhang zwischen der Aussage und den geschilderten Weihnachtsfeiern in Schockers Familie und im Spielzimmer herzustellen. Ganz knapp formuliert und begründet Jennifer ihre Einschätzung; sie hebt dabei ausdrücklich auf das ursprüngliche Ziel des Einbruchs ab:

*Es ist eine Lüge, weil sie die Kasse stehlen wollten. (Jennifer, 14J.)*

Auch Marcel betont in seiner Begründung ausdrücklich das ursprüngliche Ziel, verweist zum Beleg seiner Einschätzung aber ausführlicher auf die bereits ausgeführten delinquenten Handlungen, deren Logik stringent aus der Diebstahlabticht erklärt wird:

*Es ist eine Ausrede, weil Schocker und Richy wollten die 200 Eier klauen, sonst hätten sie die Scheibe [nicht] eingeschlagen. Dann wären sie nicht in den Kindergarten eingestiegen. Dann wären sie nicht gekommen.* (Marcel, 13J.)

Mit Einschränkung lässt sich auch der folgende Beitrag zur ersten Untergruppe rechnen. Zwar wird auch hier die Aussage uneingeschränkt als Ausrede angesehen, doch eine Begründung wird nicht geliefert:

*Auf die Frage des Polizisten antwortet Schocker: „Wir wollen Weihnachten feiern.“ Ich denke mir, dass das alles nur eine Ausrede von Schocker war.* (Jasmin, 14J.)

Bemerkenswert ist die Betonung der Subjektivität des Urteils (*ich denke mir*) und die Formulierungstechnik der Antwort, in der zuerst die Fragestellung paraphrasierend wiedergegeben wird, um daran anschließend die Antwort selbst zu formulieren. Die Verinnerlichung der in schulischen Kommunikationssituationen üblichen Anforderung, immer in vollständigen Sätzen zu antworten, könnte diese Formulierungstechnik verursacht haben, führt diese Anforderung doch häufig dazu, mit jeder Antwort zugleich die Frage zu wiederholen.

Während in den bisherigen Beiträgen versucht wird, eine nüchtern analytische Begründung der eigenen Interpretation zu geben, bewegen sich die Arbeiten der zweiten Gruppe auf einer anderen Ebene. Eine Begründung der Einschätzung der Aussage als Ausrede wird in diesen Arbeiten nicht mehr geleistet – möglicherweise wird diese Interpretation als eine Selbstverständlichkeit angesehen, die keiner Erläuterung bedarf. Argumentiert wird stattdessen auf der Ebene und in der Logik der Figur, deren mögliche Motivation für eine Ausrede – Angst vor möglichen Konsequenzen oder Sanktionen – diskutiert wird.

In der jeweiligen Differenziertheit ihrer Argumentationsführung unterscheiden sich die drei Arbeiten dieser zweiten Gruppe voneinander. Ein Beitrag weist ganz knapp auf die Vermeidung möglicher Sanktionen als Notwendigkeit bzw. Motivation der Aussage hin. Die Sanktionen selbst werden mit *Ärger* nur vage umschrieben:

*Es war eine Ausrede, dass sie kein Ärger bekommen.* (Djecrad, 14J.)

Ähnlich strukturiert zeigt sich die Antwort Saschas. Obgleich exakt das gleiche Argument verwendet wird, erweist sich die Argumentationsstruktur insgesamt als komplexer. Nach Begründung der Notwendigkeit einer Ausrede wird im Anschluss daran deren Erfolgsaussicht betont. Dabei wird unter genauer Berücksichtigung des tatsächlichen Kenntnisstandes der Figuren der Aussage eine Erfolgchance eingeräumt, die Ausgangssituation des Textauszuges somit beachtet:

*Das ist eine Ausrede, dass sie kein Ärger bekommen. Weil die Polizisten nicht wissen, was sie machen wollten.* (Sascha, 13J.)

Schließlich begründet auch Merlin seine Einschätzung unter Verwendung einer ähnlichen Argumentationsfigur, doch bleibt dieses Urteil von Unsicherheit geprägt. Die Formulierung als Frage und die Verwendung des einschränkenden Modaladverbs *vielleicht* verdeutlicht die Unsicherheit des Urteils:

*Vielleicht eine Ausrede? Weil sie Angst haben, ob der Polizist sie festnimmt.* (Merlin, 14J.)

Neben diesen beiden ersten Gruppen von Beiträgen existiert eine dritte, der allerdings nur zwei Texte zugeordnet werden können. In beiden Texten wird die Aufgabenstellung als Gelegenheit benutzt, das Verhalten der Figuren moralisch zu bewerten. Das Urteil fällt in beiden Fällen gleichermaßen negativ aus. Eine Diskussion der Aussage Schockers entfällt dabei, die Einschätzung als Ausrede dürfte diesen Schülern selbstverständlich erscheinen, so dass sich aus ihrer Sicht eine Begründung erübrigt.

Michaels Text bezieht sich ausdrücklich auf die Fragestellung und beantwortet sie eindeutig:

*Das ist eine sehr dumme Ausrede von Schocker. Ich denke, der Polizist weiß bestimmt sowieso, was Schocker da wollte. Er hätte es ruhig zugeben können.* (Michael, 16J.)

Neben der Einschätzung als Ausrede und der damit einhergehenden Beurteilung der Aussage Schockers wird mit der Forderung, das Vorhaben zu gestehen, eine moralische Maxime aufgestellt. Diese moralische Forderung nach einem Geständnis wird pragmatisch begründet. Der Schüler vermutet, dass für die Polizisten die Diebstahlabticht außer Frage steht. Im Textauszug finden sich keine Hinweise darauf, worauf sich das sichere Wissen (*weiß bestimmt*) des Polizisten stützen könnte. So unterstellt der Schüler den Polizisten seine eigene Sicht der Dinge (*ich denke*); in seinem Denken ist eine andere Möglichkeit als ein Diebstahl wohl nicht vorstellbar.

Während in der Argumentation dieses Schülers der Bezug zur Fragestellung durchgängig gewahrt bleibt, trifft diese Feststellung auf den folgenden Text nicht zu. Hier wird die Aufgabenstellung vor allem dazu genutzt, Wert- und Moralvorstellungen auszubreiten:

*Wenn Ricky und Schocker in den Jugendknast kommen, ist besser, es geschieht ihnen Recht. Wieso haben die beiden eingebrochen? Würden sie das lassen, wäre nichts passiert. Sie wollten bestimmt einbrechen wegen der Kasse. (Soufian, 14J.,)*

Der Einbruch wird in diesem Text nicht nur verurteilt, sondern mögliche Sanktionen werden als logische und angemessene Konsequenzen begrüßt. Abgehoben wird in der Argumentation auf die Verantwortung der jugendlichen Protagonisten für ihr Tun, verschärfend wird der verhinderte Ursrungsplan des Kassendiebstahls angeführt. Die Erwähnung einer möglichen Haftstrafe lässt annehmen, dass die Gestaltung des Beitrags erheblich vom Szenario der Aufgabenstellung 4, der fiktiven Verhandlung vor dem Jugendgericht, beeinflusst ist. In seinem gesamten Duktus trägt der Text Züge eines Anklage erhebenden Plädoyers; dies gilt insbesondere für die eingeflochtene rhetorische Frage und deren umgehende demonstrative Beantwortung.

Es ist der Antwort nicht zu entnehmen, ob der Schüler die Aufgabe sprachlich und inhaltlich vollkommen verstanden hat, denn die eigentliche Fragestellung wird nur indirekt beantwortet. Das Diebstahlvorhaben wird betont, Schockers Aussage somit als Ausrede eingeschätzt.

Für alle moralischen Verurteilungen des Verhaltens der beiden Hauptfiguren gilt aber, dass der Anteil sozial erwünschten Antwortverhaltens beträchtlich sein kann. Verständnis für das Vorgehen der Jugendlichen einzuräumen oder sich gar offen mit ihrem delinquenten Verhalten zu identifizieren, dürfte im schulischen Kontext nur schwer möglich sein. Das demonstrative Abgrenzungsbedürfnis, das in diesem Text zum Ausdruck kommt, mag vermeintlich erwarteten moralischen Beurteilungen geschuldet sein. Inwiefern die Beiträge dieser beiden Schüler in Sprache und Inhalt durch Erfahrungen mit moralisch behelrendem Literaturunterricht bestimmt sind, sie die Wiedergabe einer Wertvorstellung als Anforderung annehmen und die Anforderung im Sinne sozialer Erwünschtheit erfüllen, kann nur vermutet werden. Unter diesem Aspekt wären ihre Texte überspitzt als Form des vorauseilenden Gehorsams zu charakterisieren. Gleichwohl kann die den Texten inhärente Moralvorstellung gemäß den Kohlbergschen Kategorien

der Moralentwicklung (Baacke 1994, 155ff.) in ihrer Konventionalität als altersgerecht angesehen werden.

Allen bisherigen Beiträgen ist gemeinsam, dass in ihnen die Aussage Schockers als Ausrede interpretiert wird. Die Unterschiede bestehen in den Begründungsmustern und in der Ausdrücklichkeit, mit der diese Einschätzung zur Sprache gebracht wird. So wird die Beurteilung als Ausrede in den zuletzt zitierten Beiträgen überhaupt nicht mehr erwähnt, ist aber den Formulierungen eindeutig zu entnehmen.

In den noch ausstehenden Texten spielt eine Beurteilung der Antwort Schockers als Ausrede keine Rolle mehr. Bevor diese vorgestellt werden, soll nochmals auf einen bereits angeführten Beitrag zurückgekommen werden. Es handelt sich um die Antwort von Jennifer, die der ersten Untergruppe zugeordnet worden ist. Dieser Beitrag bedarf insofern gesonderter Aufmerksamkeit, als dass zu diesem eine verworfene, inhaltlich gegenteilige Erstfassung existiert. Diese Erstfassung lautete wie folgt:

*Es ist die Wahrheit, weil es ihm zuhause zu langweilig ist.* (Jennifer, 14J.)

Diese Antwort ist aber getilgt und durch die oben angeführte Variante (*Es ist eine Lüge, weil sie die Kasse stehlen wollten*) ersetzt worden. Im Schwanken zwischen beiden Antwortmöglichkeiten lässt sich exemplarisch die Schwierigkeit belegen, die Fragestellung letztendlich eindeutig zu beantworten. Für alle in der Aufgabe angebotenen Alternativen lassen sich aus dem Text Argumente ableiten. Zunächst kann Schockers Antwort als Ausrede interpretiert werden, die die vereitelte Diebstahlabticht verbergen will. Eine nahe liegende und einleuchtende Erklärung von hoher Plausibilität. Psychologisch gedeutet könnte Schockers Antwort hingegen nicht allein als Ausrede, sondern auch als Ausdruck eines Bedürfnisses nach einer angemessenen Feier verstanden werden. Zwei Momente in Schockers Verhalten ließen sich dahingehend auslegen. Zum einen seine offensichtliche Unzufriedenheit mit der familiären Weihnachtsfeier und zum zweiten die von ihm initiierte Unterbrechung des Diebstahlvorhabens. Die Unzufriedenheit dient in der verworfenen Antwort von Jennifer als Begründung für den Wahrheitsgehalt von Schockers Formulierung. Beide angeführten Verhaltensweisen lassen sich aber auch als Zeichen emotionaler Anspannung und Nervosität interpretieren und damit in einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Einbruch bringen. Deutlich dürfte damit sein, dass Schockers Verhalten von unterschiedlichen und ambivalenten Emotionen und Bedürf-

nissen motiviert sein könnte; jede eindeutige Einschätzung von Unwägbarkeiten bestimmt bleibt.

Solche Interpretationsmöglichkeiten zu erkennen und gar zu artikulieren, dazu sind Jugendliche dieses Alters eher nicht in der Lage. Ob es einzelnen SchülerInnen gelungen ist, diese verschiedenen Momente zumindest zu erahnen, lässt sich nicht definitiv feststellen. Zwar entscheiden sich zwei SchülerInnen gegen eine Einordnung als Ausrede: Loretta (15J.) erklärt Schockers Aussage für zutreffend, Christopher (14J.) verwirft die Möglichkeiten Ausrede oder Wahrheit gleichermaßen. Beide begründen ihre Auffassung aber nicht, so dass das Zustandekommen dieser Einschätzungen nicht nachvollzogen werden kann.

Schließlich gilt es noch einen Text zu betrachten, der sich von allen bislang angeführten durch die gewählte Bearbeitungsform fundamental unterscheidet. Als Reaktion auf die Aufgabenstellung entwirft Benjamin (14J.) eine Fortführung der Befragung Schockers durch den Polizeibeamten. Er wählt somit eine literarisch-fiktionale Schreibweise, statt diskursiv-analytisch eine Entscheidung zu treffen und diese zu begründen:

*Polizist fragte zu Schocker: „Warum brichst du im Kindergarten ein?“ „Wir haben Weihnachten gefeiert.“ „Das könnt ihr auch zu Hause!“ „Nein, zu Hause macht’s kein Spaß.“ „Warum stinkt es nach Rauch und warum fliegen überall Stühle rum? Ihr könnt froh sein, dass es heute Weihnachten ist!“*

*Der Polizist sagt: „Das ist eine Ausrede. Kann es sein, dass ihr [die] Kasse ausräumen wolltet?“ „Nein, wir wollten Weihnachten feiern.“ (Benjamin, 14J.)*

Gegenstand des Verhörs ist die Frage nach der Intention des Einbruchs und somit nach der Glaubwürdigkeit von Schockers Behauptung. Thematisch bleibt die Fortführung eindeutig an der Ausgangsfrage orientiert. Die Dialogform gestattet es, die beiden beteiligten Figuren unterschiedliche Positionen einnehmen zu lassen; die Erörterung der Ausgangsfrage wird an die Figuren delegiert. Da der Dissens zwischen beiden Figuren am Ende des Gesprächs andauert, wird die Ausgangsfrage nicht abschließend beantwortet, sondern weiterhin offen gehalten. Dies entspricht dem Text; dort wird für keine der Möglichkeiten eindeutig Stellung bezogen, sondern es werden durch die Figuren Argumente für unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten vorgebracht.

Hervorzuheben ist ferner, wie genau in dieser Fortführung inhaltliche Details des Ausgangstextes in die Argumentation aufgenommen werden (Kerzenrauch und Durchein-

ander im Spielzimmer, Bezugnahme auf die eintönige familiäre Weihnachtsfeier), wie zugleich aber einzelne Aspekte variiert und der Darstellung hinzugefügt werden. Alle Beiträge dieses Schülers zeichnen sich durch diese Kombination von gleichzeitiger Beachtung und Variation des Ausgangstextes aus. Offensichtlich bevorzugt dieser Schüler zudem eine literarisch-fiktionale Schreibweise gegenüber einer analytisch-interpretatorischen Betrachtungsweise, ihm gelingen dabei durchweg ansprechende und kreative Lösungen. Denn obwohl der Schüler die eigentliche Aufgabenstellung wiederum variiert, sie im streng schulischen Sinne sogar verfehlt, kann die Ergebnisoffenheit des Dialogs durchaus als der Aufgabenstellung angemessen beurteilt werden.

Insgesamt lässt sich in den Beiträgen zu Aufgabe 2 die Tendenz ausmachen, die Aussage als Ausrede einzuordnen. Damit wird eine nachvollziehbare und nahe liegende Einschätzung gegeben. Bei der Begründung ihrer Antworten orientieren sich die Schüler an den Textinformationen; sie verweisen auf die ursprüngliche Diebstahlabticht. Zusätzlich wird die Vermeidung von Sanktionen als Begründung angeführt. Mit dieser Argumentationsfigur wird keine Begründung der eigenen Einschätzung geliefert, sondern die Notwendigkeit einer Ausrede aus der Sicht der Figur begründet. Obgleich die Aufgabenstellung aufgrund ihres Abstraktionsgrades als anspruchsvoll einzustufen ist und Schwierigkeiten in der Bewältigung festzustellen sind, wird sie von insgesamt zehn SchülerInnen bearbeitet. Diese vergleichsweise hohe Anzahl von Lösungsversuchen ist ein Hinweis auf die thematische Angemessenheit der Frage. Eine Einschätzung des Verhaltens und der Motivation der Protagonisten stößt erkennbar auf Interesse. Die Rezeption des Textes beschränkt sich nicht auf die Handlungsebene. Beide Figuren bieten Gelegenheit zu einer lebensweltlichen Identifikation, somit erhält deren Gefühls- und Motivationslage an Gewicht.

### **Beiträge zu Aufgabe 7: Erzählen im Spielzimmer**

Von den insgesamt sieben Beiträgen, die zu Aufgabe 7 vorliegen, beziehen sich sechs Arbeiten eindeutig auf die Fragestellung. Allein bei der Arbeit von Juku (17J.) besteht kein offenkundiger Zusammenhang zwischen Ausgangsfrage und Lösungsvorschlag. Dieser Text befasst sich mit der Motivation für den Einbruch und erörtert die Notwendigkeit der Geldbeschaffung. Die Darstellung widmet sich zunächst den Antworten, die einen eindeutigen Bezug zur Ausgangsfrage herstellen.



Bei einer Analyse dieser Beiträge fällt zunächst auf, dass in vier Texten ein nahezu identischer Erklärungsversuch formuliert wird. Die Erklärung bewegt sich dabei auf einer rein deskriptiven Ebene, d.h. das Verhalten der beiden Hauptfiguren wird zusammenfassend nacherzählt, die Nicht-Durchführung des Diebstahls auf ein Vergessen des Vorhabens zurückgeführt. Es wird dabei kein Versuch unternommen, über das Zustandekommen des Erzählens oder über mögliche Funktionen des gemeinsamen Erinnerns nachzudenken oder über die psychologisch-emotionalen Aspekte des Verhaltens zu spekulieren. Auch mögliche Unterschiede in der Motivation beider Figuren werden nicht thematisiert.

Am ausführlichsten wird dieser Erklärungsansatz von Tanja gestaltet:

*Sie setzten es nicht um, weil sie im Spielzimmer hängen geblieben sind, dort sich hingesetzt haben und über ihre Kinderzeit im Kindergarten erzählt [haben] und sie haben dadurch vergessen, dass sie eigentlich die Kasse aus dem Büro des Kindergartens klauen wollten.* (Tanja, 17J.)

Nach einer zutreffenden Skizzierung der Ausgangssituation wird das Verhalten zu begründen versucht, die Vergessenserklärung vorgetragen. Obgleich sich im Textauszug keine expliziten Hinweise darauf finden lassen, wie die Unterbrechung der Tathandlung zu verstehen ist, kann dem Versuch, dieses Verhalten als eine Form des Vergessens zu interpretieren, eine Plausibilität kaum abgesprochen werden. Drei weitere SchülerInnen wählen den gleichen Erklärungsansatz: Das Erzählen verdrängt das Diebstahlvorhaben. Bevor einer dieser Arbeiten ausführlicher analysiert werden soll, seien der Vollständigkeit halber die beiden anderen Antworten ebenfalls angeführt.

Jennifer formulierte ihren Gedankengang wie folgt:

*Sie haben die Kasse nicht gestohlen, weil sie in Gedanken waren von früher.* (Jennifer, 14J.)

In ähnlich knapper Ausführung und mit derselben Ausrichtung erfolgt die Antwort Djecrads:

*Sie haben sich verschwätzt über alte Zeiten. Sie haben dann die Kasse mit dem Geld vergessen.* (Djecrad, 14J.)

Auch der nächste Beitrag trägt eine Vergessens- bzw. Ablenkungserklärung vor, fällt aber im Vergleich zu den vorangegangenen etwas ausführlicher aus. Es handelt sich um einen Text des Schülers Sascha, der seinen Beitrag mit zusätzlichen Angaben an-

reichert. Dabei werden dem Gespräch der Protagonisten Inhalte zugeschrieben, die im Original nicht enthalten sind. Wahrscheinlich haben hier Erfahrungen des Schülers mit dem Charakter von Gesprächen über zurückliegende Kindergarten- oder Schulzeiten die Darstellung geprägt:

*Weil sie von früheren Zeiten reden, wie es war und was sie alles gemacht haben. Wie die Ausflüge früher waren und wie sie Quatsch gemacht haben. Sie wollen die Kasse nicht mehr klauen, weil sie abgelenkt sind vom Reden.* (Sascha, 13J.)

Bemerkenswert an dieser Argumentation erscheinen zwei weitere Aspekte, die diesen Beitrag von den bislang angeführten unterscheiden. Mit der Formulierung, die Hauptfiguren seien *abgelenkt*, wird der vorübergehende Charakter der Unterbrechung der Tathandlung hervorgehoben. Darüber hinaus betonen die Wendungen *frühere Zeiten, wie es war, was sie alles gemacht haben* etc. die besondere Stärke des gemeinsamen Erlebnisses. Diese Verbundenheit und deren Wert vermag sogar mitten in einem Einbruch von diesem abzulenken – wenn auch vielleicht nur vorübergehend. Hier stiftet wohl das *Reden* eine tiefere Beziehung als die gemeinsam ausgeführte Tat. Damit rührt dieser Beitrag an die eigentliche Sehnsucht der beiden Jugendlichen nach Glück und Gemeinsamkeit – und nicht so sehr nach Geld.

Einen anderen Erklärungsansatz liefert Loretta:

*Richy und Schocker wollen die Kasse nicht mehr stehlen, weil sie keinen richtigen Plan [haben].* (Loretta, 15J.)

Während sich das Zustandekommen einer Vergessenserklärung am Text nachvollziehen lässt, gestaltet sich dies im vorliegenden Fall weitaus schwieriger. Dem knappen Beitrag lässt sich nicht entnehmen, worauf sich die Vermutung eines mangelhaften Plans konkret beziehen könnte. Folgende Erklärungsmöglichkeiten bieten sich an: Mit der Behauptung eines mangelhaften Plans könnte auf den dilettantischen Charakter des Einbruchs bzw. des ‚Flatter Machen‘ abgehoben werden, denn für beide Vorhaben besitzen die Protagonisten tatsächlich keinen dezidiert ausgearbeiteten Plan, sondern lediglich vage Vorstellungen davon. Schließlich könnte die Unterbrechung des Vorhabens als Hinweis auf einen fehlenden Plan betrachtet werden.

Mit dem Beitrag Michaels widmet sich die Darstellung im Folgenden der umfangreichsten Arbeit, die zu dieser Aufgabe angefertigt wurde. Neben der Textlänge unterscheidet sich der Beitrag auch inhaltlich von den bisher angeführten:

*Sie wollten die Kasse wieder zurückstellen, da sie keine Diebe werden wollten und da sie wussten, [dass] sie da keine Freunde mehr hätten und so aber sie auch ins Gefängnis gekommen wären und da hätten sie vielleicht auch daheim Prügel bekommen und [wären] als Köter bezeichnet worden. Aber, was das ist, finde ich, [dass] Richy es trotzdem machen wollte, aber Schocker wollte da nichts mehr damit zu tun haben. Na ja, irgendwie hat Richy auch Recht, da er zu Schocker das eine Wort gesagt [hat], dass [er] immer mit seiner Fresse arbeitet. (Michael, 16J.)*

Auffällig ist zunächst die dem tatsächlichen Handlungsverlauf widersprechende Annahme, der Diebstahl der Handkasse sei bereits ausgeführt worden, sollte aber wieder rückgängig gemacht werden. Das Erzählen der Protagonisten im Spielzimmer, die ‚Weihnachtsfeier‘, hätte in dieser Logik erst im Anschluss an den Diebstahl der Handkasse stattgefunden. Die Vermutung, diesem Missverstehen lägen grundlegende Probleme mit dem Textverstehen zugrunde, erweist sich bei näherer Betrachtung der gesamten Argumentation dieses Schülers als unzutreffend. Im weiteren Verlauf des Textes werden nämlich spezifische Aspekte des Ausgangstextes in inhaltstreuer Art und Weise in die Argumentation eingeflochten, sodass von einem prinzipiell gesicherten Textverstehen ausgegangen werden kann.

Mit der Rückgabe der Kasse wird den Protagonisten eine grundlegende Verhaltensänderung unterstellt, deren Motiv die Angst vor den möglichen Konsequenzen einer kriminellen Handlung ist. Beachtenswert ist hierbei die Ausführlichkeit, in der die drohenden Konsequenzen geschildert werden. Zu ihrer Darlegung werden sowohl im Ausgangstext thematisierte Sanktionsmöglichkeiten aufgegriffen, wie die einer körperlichen Züchtigung, als auch weitere mögliche Konsequenzen aufgezählt, wie die einer sozialen Ächtung und Isolierung oder die einer strafrechtlichen Verfolgung.

Worauf die Interpretation des Verhaltens der Hauptfiguren sich im Einzelnen gründet, kann nicht genau nachvollzogen werden. Es ist anzunehmen, dass Schockers Zögern, sein Initiieren des Erzählens und Erinnerns, als Ausdruck von Unsicherheit und einer beginnenden Umorientierung interpretiert wird. Im weiteren Gang der Argumentation wird die These einer Umorientierung dahingehend modifiziert, dass Schocker ein Abstandnehmen, Richy ein Festhalten an der Diebstahlabtatsicht unterstellt wird, d.h. es werden unterschiedliche Motiv- und Gefühlslagen beider Figuren angenommen. Mit diesem Differenzierungsversuch ragt dieser Text aus den bislang zitierten heraus. Einige

Hinweise, die verschiedene Gefühls- und Motivlagen der Hauptfiguren vermuten lassen, finden sich im Textauszug. So wird die Unterbrechung der Tathandlung von Schocker initiiert und es erscheint plausibel, dieses Verhalten als Ausdruck einer emotionalen Anspannung, eines Unbehagens oder gar eines schlechten Gewissens zu interpretieren. Auf eine ähnlich ambivalente Gefühlslage weist im Falle Richys dagegen nichts hin. Er ist der Initiator des Einbruchs und wird als deutlich routinierter und abgeklärter geschildert. Auch die Reaktionsweisen beim unerwarteten Auftauchen der Polizei – während Schocker sich widerstandslos festnehmen lässt, ergreift Richy erfolgreich die Flucht – sprechen für unterschiedliche Erfahrungen und psychische Verarbeitungsmuster der beiden Protagonisten.

Während Argumente, die die Annahme einer grundsätzlichen Aufgabe der Diebstahlabsicht durch Schocker belegen könnten, nicht explizit angeführt werden, wird ein unverändertes Festhalten Richys am geplanten Diebstahl psychologisch begründet. In dieser Argumentation, die Richy unter Rechtfertigungsdruck sieht, greift der Schüler Aspekte aus der Eingangsszene des Textauszugs auf. Dort wird Richy von Schocker mit dem Vorwurf konfrontiert, ein Sprücheklopfer zu sein – ein Vorwurf, den der Schüler mit der Formulierung *mit seiner Fresse arbeiten* aufgreift.

Zusammenfassend kann für diesen Schüler angenommen werden, dass die Kompetenz für ein Verständnis der Motive der Figuren gegeben, somit eine wesentliche Voraussetzung für ein umfassendes Figurenverständnis vorhanden ist. Das Erahnen der unterschiedlichen Motivlagen, die Interpretation von Schockers Verhalten als Ansatz einer Umorientierung, die Deutung von Richys Verhalten als unter Rechtfertigungsdruck stehend, sind – bei aller Bruchstückhaftigkeit – deutliche Indizien für diese Kompetenz.

Schließlich ist noch ein Beitrag vorzustellen, dessen Bezug zur Aufgabenstellung ungewiss erscheint. Die definitive Einordnung der Antwort wird durch die erheblichen Probleme mit der Entzifferung, die bei allen Texten dieses Schülers bestehen, erschwert. Möglicherweise wurde die Fragestellung missverstanden, zu befassen scheint sich der Text mit der Motivation der Protagonisten:

*Es hat einen Grund (?). Sie hat, eine echte (?) auch [wollen?] die beiden abhauen (?). Das Geld brauchen (?) sie (?) für ein Essen kaufen (?) und zum Zug fahren (?). (Juku 17J.)*

Sollte die vorgeschlagene Lesart zutreffen, steht im Mittelpunkt des Textes die Notwendigkeit der Geldbeschaffung zur Finanzierung des ‚Flatter Machen‘. Ganz pragmatisch, so könnte man urteilen, wird festgehalten, dass Ernährung und Fortbewegung finanzieller Mittel bedürfen. Entgegen einer ausdrücklichen moralischen Verurteilung von Einbruch und Diebstahlplan wird die Motivation ganz nüchtern, werturteilsfrei festgehalten. Sollte diese Interpretation zutreffen, wäre diesem Schüler das ursprüngliche Motiv des Einbruchs bewusst, sein Verständnis unterscheidet sich damit von dem der Mehrheit der SchülerInnen.

Mit Ausnahme des zuletzt vorgestellten Beitrags kann allen Schülertexten ein Bezug zur Fragestellung attestiert werden. Die Bewältigung der Hauptschwierigkeit gelingt: Obgleich dem Ausgangstext keine Lösung zu entnehmen ist, liefern alle Beiträge plausible Erklärungsversuche. Der häufigste Erklärungsansatz lautet: Das Erzählen lässt die Protagonisten ihr Vorhaben vergessen. Während mehrheitlich das Verweilen der Protagonisten im Spielzimmer als ein Vergessen des Vorhabens oder als Ausdruck mangelnder Planung interpretiert wird, nimmt nur ein Schüler ein grundsätzliches Abstandnehmen vom Ursprungsplan an. Er begründet dies mit der Furcht vor möglichen Sanktionen, interpretiert die Unterbrechung als Ausdruck von Angst. Damit unternimmt er den bemerkenswerten Versuch einer psychologisch argumentierenden Deutung des Verhaltens der Figuren. Seine Arbeit beeindruckt zudem durch die Annahme unterschiedlicher Motivlagen der Protagonisten. Dies belegt die Fähigkeit zu einer differenzierten Wahrnehmung und komplexen Integration einzelner Textangaben.

Für die Beiträge zu beiden Arbeitsaufträgen kann festgehalten werden, dass den SchülerInnen eine analytisch-distanzierte Betrachtungsweise des Textes in Ansätzen gelingt und dass sie zudem zu einer argumentativen Stützung ihrer Einschätzungen in der Lage sind.

### **7.3 Arbeiten ohne eindeutigen Bezug zu einem Arbeitsauftrag**

Im Zuge der bisherigen Darstellung der Schülerarbeiten finden sich immer wieder einzelne Beiträge, deren Bezug zur Aufgabenstellung sich nur schwer oder überhaupt nicht herstellen lässt. Solange diese Texte aber von den SchülerInnen selbst eindeutig einer der Aufgabenstellungen zugeordnet werden, werden sie gemeinsam mit den übrigen Beiträgen zu dieser Aufgabe vorgestellt und diskutiert. Neben diesen Beiträgen

existieren zwei weitere schriftliche Arbeiten, die weder von ihren Verfassern einer Aufgabenstellung zugewiesen werden noch sich augenfällig einem der Arbeitsaufträge zuordnen lassen, obgleich thematische Parallelen zu einigen der bislang diskutierten Beiträge bestehen. Da eine eindeutige Zuordnung nicht gegeben ist, ist eine Erörterung dieser Texte entlang des bisherigen Darstellungsrasters nur teilweise möglich.

Beide Beiträge zeichnen sich zunächst durch eine Gemeinsamkeit aus: Die Verfasser benutzen eine literarisch-fiktionale Schreibweise, um Fortführungen des Geschehens zu entwerfen, die jeweils in den Familien der Protagonisten angesiedelt sind. Hierin besteht die erwähnte thematische Parallelität zu einigen bereits vorgestellten Arbeiten. In der gewählten Darstellungsform und in der inhaltlichen Ausführung unterscheiden sich die Texte allerdings erheblich voneinander, sodass beide einer separaten Betrachtung unterzogen werden müssen. Zunächst soll Jennifers (13J.) Text vorgestellt werden:

*Schocker: „Richy und ich sind in den Kindergarten eingebrochen.“*

*Mutter: „Warum habt ihr das gemacht?“*

*Schocker: „Wir wollten die Kasse klauen.“*

*Mutter: „Was fällt euch eigentlich ein?“*

*Schocker: „Da ist so viel Geld drin, das hat uns gereizt.“ (Jennifer, 13J.)*

Inhaltlich ist dieser Text vollkommen verständlich, dennoch ist eine eindeutige Zuordnung zu einem Arbeitsauftrag nicht möglich. Offensichtlich gesteht Schocker der Mutter nach seiner Rückkehr den Einbruch. Er räumt auf ihre Nachfrage die Diebstahlab-sicht ein und nennt – auf den moralisch verurteilenden Kommentar der Mutter hin – als Motiv den Reiz des Geldes. Die als Fortführung konzipierte Szene wird als Rückblick auf das Geschehen im Kindergarten aus Sicht eines der Tatbeteiligten gestaltet. Unverkennbar werden damit die Anforderungen der Aufgabe 4 erfüllt. Allerdings ist der Rückblick hier in ein verändertes Setting integriert: Statt einer Gerichtsszene wird eine Familienszene entworfen. Weder zum Verlauf des Einbruchs noch zum ursprünglich geplanten Verwendungszweck des Geldes werden Informationen gegeben. Hieraus Rückschlüsse auf ein rudimentäres Textverständnis der Schülerin abzuleiten, wäre unzulässig, da das Verschweigen wichtiger Details in der Logik der Figur durchaus sinnvoll ist.

Zur Gestaltung des Textes wird eine szenische Darstellungsform verwendet, d.h. formal ist das Gespräch zwischen den Figuren wie ein dramatischer Text aufgebaut. Mit Aus-

nahme der Angabe des jeweiligen Sprechers besteht der Text allein aus direkter Rede und Wechselrede. Aussagen zur Gefühlslage der Beteiligten fehlen ebenso wie ausführliche Angaben zu den näheren Umständen des Gesprächs. Mit dem Einsatz dieser szenischen Darbietungsform geht ein Eindruck von Unmittelbarkeit einher, explizite Wertungen eines Erzählers fehlen. Berichtet wird vom Standpunkt eines unsichtbar bleibenden ‚neutralen‘ Beobachters. Auch der Originaltext verwendet in zahlreichen Passagen dem Szenischen angenäherte Darbietungsformen – mit ähnlichen Eigenschaften und Effekten. Die Gestaltungsform dieser Passage erweist sich somit als stärker am Original orientiert, als es zunächst den Eindruck haben mag.

Bemerkenswert an diesem Text ist neben der durchgängigen Gestaltung als Dialog die Einführung der Figur der Mutter – einer Figur, der im Textauszug durchaus eine nicht unbedeutende Rolle zukommt, nach deren Funktion aber in keiner Aufgabenstellung ausdrücklich gefragt ist. In keiner sonstigen Arbeit findet sich eine derart ausdrückliche und ausführliche Bezugnahme auf diese Figur. Verhalten und Charakterisierung der Mutter im Text der Schülerin sind dabei mit den Angaben, die im Textauszug gemacht werden, kompatibel. So erscheint eine moralische Verurteilung der Tat durch sie nahe liegend, wurde doch schon Schockers erster Ausreißversuch durch sie bestraft.

Auch die Gesamtkonstellation der Szene lässt sich mit der Figurenzeichnung im Textauszug in Einklang bringen: Die Notwendigkeit einer psychischen Entlastung durch ein Geständnis gegenüber der Mutter besteht für Schocker in höherem Maße als für Richy. Obgleich bei diesem Text kein offensichtlicher Bezug zu einer der Fragestellungen besteht, lässt sich anhand formaler und inhaltlicher Kriterien eine Orientierung am Textauszug durchaus belegen, dürften wesentliche semantische Aspekte des Originals erfasst worden sein. Ein solches Resümee lässt sich für den folgenden Text nicht formulieren: *Seine Mutter schlachtet ihn. Sein Vater schlägt ihn mit dem Gürtel. Sie bringen den Bullen um und essen ihn.* (Ahmet, 14J.)

Wie bei der Vorstellung seiner übrigen Beiträge zu erkennen sein wird, nutzt dieser Schüler die Aufgabenstellungen fast durchweg zum Entwurf von Gewaltszenen. Gewalt dominiert die Arbeiten dabei in solch hohem Maße, dass sich die Vermutung einer Verarbeitung eigener Gewalterfahrungen aufdrängt – seien es nun medial vermittelte und/oder am eigenen Leib erfahrene. Ein Bezug zum Textauszug scheint dagegen kaum noch zu bestehen. Zwar sind Gewalt und Gewaltstrukturen durchaus wichtige Themen

des Romans, sie spielen aber in der verwendeten Textpassage keine bedeutsame Rolle. Angedeutet werden sie allein durch die beiläufig erwähnten drakonischen Strafmaßnahmen (Essensentzug, körperliche Züchtigung) und über die latent spannungsgeladene Beziehung von Richy und Schocker, deren Umschlagen in manifeste, handgreifliche Gewalt als Möglichkeit gleichfalls angedeutet wird. Die Vermutung, der Schüler habe diese unterschwellige Gewalt erkannt und in seinen Beiträgen zugespitzt zum Ausdruck gebracht, wäre sicherlich eine Überinterpretation. Die Annahme, dass Text und Arbeitsaufträge vielmehr als Stichwortgeber für die Formulierung virulenter Gewaltfantasien dienen, erscheint dagegen plausibler.

Betrachtet man den obigen Text genauer, fällt die Drastik der Gewaltdarstellung ins Auge: Mord und Körperverletzung gepaart mit Kannibalismus, dies alles komprimiert in drei kurzen Sätzen. Auch dieser Text schildert eine mögliche Fortsetzung, berichtet darüber, was sich abspielt, nachdem einer der Protagonisten von einem Polizeibeamten nach Hause gebracht wird.

Jeder der drei kurzen Sätze enthält eine Gewaltdarstellung. Gewaltausübende sind Vater und Mutter, Gewaltopfer der Jugendliche und der Polizist. Die Bestimmung des jeweiligen Gewaltopfers gelingt allerdings nicht eindeutig, da nicht immer einwandfrei zu entscheiden ist, wer mit dem jeweiligen Personalpronomen bezeichnet werden soll.

Während in den ersten beiden Sätzen mit gewisser Wahrscheinlichkeit der Jugendliche Opfer der Gewalt ist, die Formulierungen *seine Mutter* bzw. *sein Vater* legen diese Interpretation nahe, ist das Schlachtopfer im letzten Satz eindeutig der Polizeibeamte (*Bulle*). Die Schwierigkeit, den Bezug eindeutig zu klären, wird durch die unlogisch anmutende Reihenfolge des Gewaltexzesses verstärkt. Zuerst wird der Jugendliche geschlachtet, anschließend oder gleichzeitig mit einem Gürtel geschlagen. Im Abschlussatz gilt die Gewalt dem Polizisten, der getötet und anschließend verspeist wird. Kannibalismus, blutrünstige Morde etc. sind Merkmale eines besonders brutalen Segments innerhalb des Horrorgenres, dem sog. Splatter. Eine Kenntnis einschlägiger Medienprodukte ist bei diesem 14jährigen Schüler anzunehmen.

Die Expressivität und Eindrücklichkeit der Gewaltdarstellung prägen die Beiträge dieses Schülers in so hohem Maße, dass der Versuch, literarische Verarbeitungsmuster herauszuarbeiten, unangemessen erscheint, vielmehr läge es nahe, die Beiträge einer psychologischen Analyse zu unterziehen. Eine solche diagnostische Vorgehensweise



liegt nun weder in der Intention der Untersuchung noch wäre sie anhand dieses schmalen Materialbestandes in sinnvoller Weise durchzuführen.

## **7.4 Illustrationen gestalten**

### **7.4.1 Ausgangssituation und Intention**

Die Aufgabenstellungen 3 und 6 haben die Herstellung eines Comics bzw. einer Zeichnung zum Gegenstand. Der Einsatz von Illustrationsverfahren besitzt eine bedeutsame Tradition im Literaturunterricht, heute zählen entsprechende Verfahren zum Repertoire des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Haas 1997).

Bildliche Illustrationen einzelner Textpassagen eignen sich besonders zur Erfassung der semantischen Elemente eines in den Blick genommenen Textes bzw. Textauszuges. Das Verständnis des Sachgehalts einer einzelnen Textpassage kann mit einer solchen Aufgabenstellung gefördert und zugleich überprüft werden (Zabka 1995, 133f.). Arbeitsaufträge zur bildlichen Ausgestaltung einzelner Textpassagen können damit bereits bei Vor- und Grundschulern sowie bei lernschwachen Schülern sinnvoll eingesetzt werden. Der Literaturunterricht mit älteren SchülerInnen darf und braucht sich nicht auf solche elementare Formen des Verstehens beschränken, muss aber dieses elementare Verstehen immer sichern und sich dessen vergewissern. Unterschiedliche handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, darunter auch die Illustration einer Textpassage, eignen sich zur Förderung und Überprüfung des Verständnisses und bieten damit eine Alternative zu den üblichen Verständnisfragen. Zugleich können Bilder als eine Form der Interpretation eines Textes angesehen werden; insbesondere die Auswahl der Textelemente, die die SchülerInnen in ihre Illustrationen aufnehmen, liefern aufschlussreiche Hinweise auf ihre individuelle Textaneignung.

Um eine verhältnismäßig komplexe Aufgabenstellung handelt es sich bei der Umwandlung eines kompletten Textes in eine Bildergeschichte oder einen Comic, da zur Bewältigung dieser Aufgabenstellung das Erfassen der Erzähllogik erforderlich ist. Gemeinhin wird dies mittels Nacherzählungen oder Inhaltsangaben geübt und überprüft. Die Herstellung einer Bildergeschichte stellt eine sinnvolle Alternative zur üblichen, aber nicht unproblematischen Nacherzählung dar, handelt es sich in diesem Fall doch um keine Anforderung, die auf Überprüfung einer rein reproduktiven Gedächtnisleitung hinausläuft, sondern vielmehr um eine, die dazu zwingt, „Erzähllogik und die semantischen Elemente auf Wesentliches zu beschränken“ (Zabka 1995, 134).

Illustrationsaufgaben aller Art geben nicht nur Hinweise auf das Textverständnis, sondern dienen auch der Entwicklung von Vorstellungsbildung und Imaginationsfähigkeit – Kompetenzen, die zum Verständnis und für den Genuss fiktionaler Texte von grundlegender Bedeutung sind (Abraham 1999, 16ff., s. Kapitel 5). Da zudem in der Kognitionspsychologie davon ausgegangen wird, dass die Lernprozesse „guter Vorsteller“ generell „nachhaltiger“ (Abraham, ebd.) ablaufen, liegt es nahe, gerade ‚lernschwachen‘ Jugendlichen Gelegenheiten zur Vorstellungsbildung zu eröffnen.

Die Anfertigung von Bildern und Zeichnungen kann als vertraute Aufgabenstellung angesehen werden; sie bietet SchülerInnen mit entsprechenden zeichnerischen Kompetenzen die Gelegenheit, ihr Textverständnis gestalterisch zum Ausdruck zu bringen. Allerdings kann mit dem Image von Illustrationsaufgaben ein erhebliches Motivationsproblem einhergehen. Möglicherweise stufen Jugendliche Illustrationsverfahren als typische Grundschularbeitsformen ein, empfinden solche Anforderungen als nicht altersgerecht. Um der Gefahr, eine Abwehrhaltung zu provozieren, vorzubeugen, wird die Anforderung zur Produktion eines Comics, eines jugendadäquaten Mediums, mit aufgenommen.

#### **7.4.2 Kompetenzen und Anforderungen**

Zur Bewältigung einer Illustrationsaufgabe muss ein ‚Bild im Kopf‘ entstehen und in einem ‚Bild auf dem Papier‘ seinen Ausdruck finden können. Mit anderen Worten: Die Aufgabenstellung erfordert Imaginationsfähigkeit sowie zeichnerische und gestalterische Kompetenzen.

Vor der Anfertigung eines Einzelbildes muss zudem eine Entscheidung darüber getroffen werden, welcher Textabschnitt durch eine Abbildung besonders hervorgehoben werden soll. Die SchülerInnen müssen somit Haupt- von Nebenaspekten der Erzählung unterscheiden und damit eine Gewichtung vornehmen können. Schließlich müssen Überlegungen darüber angestellt werden, welche Textabschnitte zu einer Übertragung in das Bildmedium geeignet sind. Die angestellten Überlegungen und getroffenen Entscheidungen können aus den Abbildungen herausgelesen werden; dadurch sind erste Rückschlüsse auf das individuelle Textverständnis möglich. Zugleich stellt jede zeichnerische Gestaltung eines Schrifttextes eine Form der Interpretation dar. Indem sie Charaktereigenschaften oder Gefühlslagen der handelnden Personen bildlich skizzieren,

liefern die Zeichnenden einen interpretatorischen Beitrag, der weitere Einblicke in ihr Textverständnis gewähren kann.

#### **7.4.2.1 Voraussetzungen zur Herstellung einer Comicfassung**

Die bisher diskutierten Voraussetzungen treffen grundsätzlich auf alle bildlichen Umsetzungen von Textinhalten zu. Die Anforderungen bei der Umwandlung eines Textes in einen Comic gehen über diese Grundvoraussetzungen deutlich hinaus.

So muss beim Entwurf einer Comicfassung zunächst die epische Erzählweise mit Hilfe weitgehender Dialogisierung in eine vorrangig dramatische Darstellungsform überführt werden können. Dabei gilt es die sprachlichen Charakteristika des Genres zu beachten. Zum Verständnis notwendige Informationen können dabei entweder als Dialoge bzw. Monologe der Figuren in Form von Sprechblasen oder als Kommentar des auktorialen Erzählers mittels eines Blocktextes eingeführt werden.

Die Entwicklung einer Comicfassung verlangt somit ein Kenntnis der Strukturelemente und Konventionen des Genres sowie die Kompetenz zu deren Handhabung. Insbesondere gilt es, eine Abstimmung zwischen visuellen und verbalen Zeichensystemen vorzunehmen, also beide Elemente in eine Ausdrucksform zu integrieren. Die bildlich-schrifttextliche Doppelcodierung des Genres erfordert und erlaubt eine Kombination und Abstimmung unterschiedlicher Zeichen und Zeichensysteme, schriftlicher, ikonischer, grafischer und symbolischer Art.

Darüber hinaus muss die Verknüpfung der jeweiligen Einzelbilder, der kleinsten Struktureinheiten des Genres, zu einer stimmigen, erzähllogischen Sequenz bewältigt werden. Zur Gestaltung der Übergänge zwischen einzelnen Bildern bedarf es Überlegungen zur Schnitttechnik. Es ist abzuwägen, ob die in Bild und Text übermittelten Informationen zum Verständnis des Gesamtkontextes ausreichen.

Die Umwandlung eines vollständig vorliegenden Textes in einen Comic stellt neben einer Transformation in ein anderes Medium zugleich eine spezifische Form der Nacherzählung dar. Wie bei jeder mündlichen oder schriftlichen Nacherzählung müssen die zentralen Handlungselemente in ihrer korrekten Abfolge nochmals wiedergegeben werden. Eine nacherzählende Comicfassung eignet sich somit auch zur Überprüfung des Textverständnisses und des Verständnisses der Handlungslogik.

### **7.4.3 Analysekriterien und Vorannahmen**

Bei der Analyse von Illustrationen zu Erzähltexten ist grundsätzlich zu beachten, dass bei allen Umsetzungen schriftlicher Texte in andere Medienformen notwendigerweise Reibungsverluste auftreten, die durch die Spezifika der jeweiligen Form bedingt sind. Die Zwänge und Regeln, denen der Transformationsprozess unterliegt, bewirken Reduktionseffekte, die sich dadurch ergeben, dass bestimmte Aussageweisen des einen Codes nicht ohne weiteres in den anderen übertragbar sind, sie daher entweder umgeschrieben oder weggelassen werden müssen (Dolle-Weinkauff 1990, 59). Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, das grundsätzlich bei allen Übertragungsprozessen zwischen Medien- und Darstellungsformen zum Tragen kommt.

Selbstverständlich besteht zwischen dem Textverständnis und dem Produkt einer Illustrationsaufgabe kein ungebrochenes Abbildungsverhältnis; daher lässt sich das Textverständnis nicht einfach am Produkt ablesen. Denn jede bildliche Darstellung ist einerseits Ergebnis einer individuellen Interpretation ihres Produzenten, bedarf einer solchen aber andererseits wiederum durch ihre Rezipienten. Durch diesen wechselseitigen Interpretations- und Rezeptionsvorgang entstehen notwendigerweise erhebliche Reibungsverluste. Es ist dennoch davon auszugehen, dass die Spuren des Rezeptions- und Textverstehensprozesses, die in jede Illustrationsform eingeschrieben sind, lesbar sind.

Im Mittelpunkt der Bildanalysen stehen die semantischen Gehalte; der Zusammenhang zwischen Ausgangstext und bildlicher Umsetzung soll aufgeschlüsselt, mögliche Veränderungen und Eingriffe untersucht werden. Die Auslegung der Bilder konzentriert sich somit auf die Fragestellung, welche Textinhalte in die Bildgestaltung eingeflossen sind. Im Falle der angefertigten Comics kann zudem eine Untersuchung eingesetzter narrativer Techniken insofern sinnvoll sein, als dass diese Rückschlüsse auf Textverständnis und Erzählkompetenzen gestatten können. In den Hintergrund tritt dagegen eine Analyse des Stils und der gestalterischen Kompetenzen ebenso wie die Erörterung einzelner Bilder unter psychologisch-diagnostischen Gesichtspunkten.

### **7.4.4 Beschreibung der Schülerarbeiten**

#### **Quantitative Gesichtspunkte**

Angefertigt wurden insgesamt fünf Comics bzw. Bildsequenzen und acht Einzelbilder, wobei ein Schüler, Stephan, zwei Einzelbilder vorlegte. Die Entscheidung, ob vorliegende Bilder eine Comicsequenz darstellen oder ob es sich um voneinander unab-

hängige Einzelbilder handelt, ist bei den Zeichnungen des Schülers Ahmet nicht definitiv zu treffen. Dennoch werden seine beiden Bilder als Sequenz angesehen und zu den Comicversionen gezählt.

Die Anfertigung eines Comics war derjenige Arbeitsauftrag, der insgesamt von der geringsten Anzahl SchülerInnen bearbeitet wurde. Dies dürfte vor allem im Arbeitsaufwand und in der Komplexität der Aufgabenstellung begründet liegen. Die Anfertigung eines Einzelbildes liegt mit acht Arbeiten im Mittelfeld der Häufigkeit.

### **Inhaltliche und formale Gesichtspunkte**

Nahezu alle angefertigten Illustrationen besitzen den gleichen thematischen Schwerpunkt – unabhängig davon, ob es sich um Bildsequenzen oder Einzelbilder handelt. In noch stärkerem Maße als bei den Titelgebungen fokussieren die angefertigten Illustrationen den Erzählhöhepunkt, d.h. sie machen den Einbruch bzw. die anschließende Festnahme zum Gegenstand ihrer Darstellung.

Nur in wenigen Einzelfällen finden auch andere Aspekte des Erzählauszugs Berücksichtigung. Die Fassung des Schülers Sascha zählt zu diesen Ausnahmen. In seiner Bildsequenz werden neben Einbruch und Festnahme weitere Elemente der Erzählhandlung thematisiert: die Weihnachtsfeier der Familie Schock, Schockers Verlassen der elterlichen Wohnung, sein Gang zum Kindergarten und das Gespräch der Protagonisten im Kindergarten. Der zeitliche Ablauf der dargestellten Ereignisse ist eindeutig situiert und stimmt mit der Erzählhandlung exakt überein.

Nur ein einziger Schüler, Stephan, thematisiert in einer Zeichnung nicht die Schlusszene. Eines seiner beiden Bilder befasst sich mit dem ersten Teil des vorgelegten Textes, dem Gespräch zwischen Schocker und Richy.

Die insgesamt vorherrschende Tendenz, sich bei der Herstellung von Einzelbildern und Bildsequenzen auf den letzten Teil des Textauszuges zu konzentrieren, und die damit einhergehende Ausblendung der beiden vorangegangenen Teile dürfte durch mehrere Faktoren verursacht sein. Zunächst ist es nahe liegend und sinnvoll, den Spannungshöhepunkt einer Erzählung zu gestalten. Die Gesamtlänge des Textes dürfte zudem dazu beigetragen haben, dass sich die ZeichnerInnen bei der zeitintensiven Anfertigung einer Comicversion aus arbeitsökonomischen Gründen gleichfalls auf die Darstellung der Schlusszene konzentrieren. Zudem sind die beiden ersten Teile des Textauszuges im

Vergleich zum letzten beträchtlich handlungsärmer, eine Übertragung dieser Teile in die (vorwiegend) dramatische Form eines Comics stellt hohe Anforderungen.<sup>83</sup>

Als weitere Gemeinsamkeit lässt sich ausmachen, dass auf allen Abbildungen die Ereignisse aus der Perspektive eines unsichtbar bleibenden Beobachters dargestellt werden; in keinem Fall wird der Blickwinkel einer der Handlungspersonen eingenommen. Damit wird die Erzählsituation des Textes in die Abbildungen übertragen.<sup>84</sup> Hinsichtlich der Darstellungstechnik ist noch anzumerken, dass zwei Schüler, Spetim und Stephan, Stilelemente des Comics zur Gestaltung von Einzelbildern heranziehen.

### Einzelbilder

Während alle vorgelegten Comics und Bildsequenzen sich Passagen des Ausgangstextes zuordnen lassen, trifft diese Feststellung für die angefertigten Einzelbilder nicht durchgängig zu. Mindestens zwei der insgesamt acht Bilder, die der Schülerin Sandra (13J.) und des Schülers Sascha (13J.), können keiner Szene des Textauszugs eindeutig zugeordnet werden. Zwar lassen sich diese Bilder grob einordnen, bilden wahrscheinlich Szenen im Kindergarten ab, doch bleibt eine exakte Bestimmung unmöglich.

Die Problematik einer eindeutigen Zuordnung ergibt sich aus dem gewählten Darstellungsstil, der sich in beiden Arbeiten verblüffend gleicht. Beide Schüler bedienen sich der Vogelperspektive, entwerfen eine Plan- oder Situationsskizze, die jeweils den Blick in einen Raum eröffnet, der mit Strichfiguren ausgestattet ist. Anordnung und Anzahl dieser Strichfiguren sowie die gewählte Raumaufteilung verunmöglichen die einwandfreie Zuordnung der abgebildeten Szenen zu einer Textpassage:



Sandra (13J.)

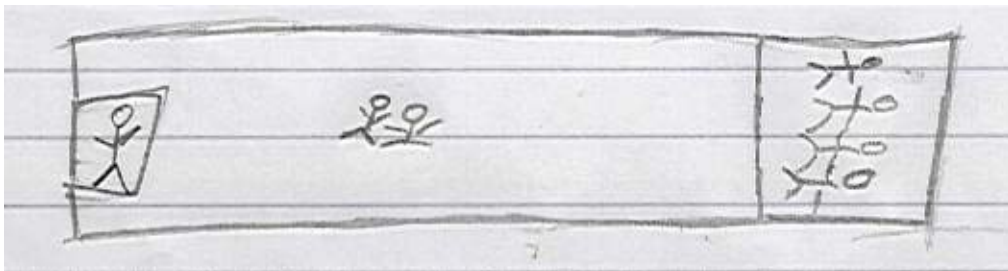
So finden sich in der Zeichnung von Sandra insgesamt 16 Strichfiguren, 12 davon in Reih und Glied angeordnet, die in zwei oder drei Abteilungen/Räumen gruppiert und unterschiedlich farblich markiert sind. Eine Ausstattung der Räume ist nicht zu

<sup>83</sup> Weitere Aspekte dieser Konzentration auf den Erzählpunkt werden unter 7.6.2 diskutiert.

<sup>84</sup> Es handelt sich hierbei um die häufigste Form der Perspektive bei Abbildungen zu Erzähltexten.

erkennen, allein zwei Türen oder Fenster könnten angedeutet sein. Auch die Funktion der farblichen Markierung der Strichfiguren bleibt unklar. Möglicherweise soll mit den zahlreichen Strichfiguren eine Szene des Kindergartenalltags abgebildet werden; die Zeichnung wäre dann als Versuch zu verstehen, die Erinnerungen der Protagonisten an ihre Kindergartenzeit zu illustrieren. Die Raumaufteilung könnte auch dazu dienen, den Eindruck einer Szenenfolge zu erwecken. Was mit diesen Szenen aber im Einzelnen abgebildet sein könnte, erschließt sich dem Betrachter genauso wenig wie eine abschließende Beurteilung des Gesamtbildes möglich ist.

Dieses Urteil trifft auf den Beitrag des Schülers Sascha in gleicher Weise zu:



Sascha (13J.)

Möglicherweise wird hier das Eintreffen der Polizei gezeigt. Die beiden Figuren im größten Raum scheinen sich in Bewegung zu befinden, dies könnte ihre Flucht andeuten. Die restlichen Strichfiguren blockieren den Fluchtweg. Belegen lässt sich dieser Deutungsversuch allerdings nicht.

Bei der Zeichnung dieses Bildes hat der Schüler im Unterschied zu seiner Bildergeschichte (s. u.) unverkennbar wenig Zeit und Mühe aufgewandt. Er benutzt nur eine Farbe, gestaltet keinerlei Details, die Darstellung verbleibt im Stadium einer Skizze.

Auffällig bleibt die hohe strukturelle Ähnlichkeit der Zeichnungen beider Schüler, die eine gegenseitige Beeinflussung vermuten lässt. Vergleicht man diese Skizzen darüber hinaus mit ihren übrigen Lösungen, fällt ein weiteres gemeinsames Merkmal ins Auge. Beide haben versucht, möglichst viele Arbeitsaufträge abzuarbeiten; dabei werden durchweg sinnvolle, wenn auch etwas knappe Lösungen dargeboten.

Gleichfalls nur schwer einer Textpassage exakt zuzuweisen wäre die Illustration der Schülerin Jessica (15J.), wenn sie diese nicht mit dem erläuternden Untertitel *Die zwei Polizisten im Kindergarten* versehen hätte.



Jessica (15J.)

Jessicas Bleistiftzeichnung stellt die Außenansicht eines großen, kirchenartigen Gebäudes dar. Der Blick des Betrachters fällt gewissermaßen durch die Außenmauer auf die Ereignisse im Inneren. Im Gebäude erkennt man sieben Strichfiguren, zwei davon sind durch die Andeutung von Dienstmütze und Uniform eindeutig als Polizisten auszumachen. Sie sind den restlichen Strichfiguren zu-, dem Betrachter dagegen abgewandt. Die übrigen Strichfiguren müssten daher die beiden Jugendlichen darstellen, die jeweils durch unterschiedliche Haartracht markiert wären. Verwirrend erscheint allerdings deren Anzahl, da insgesamt fünf, zwei größere und drei kleinere Strichfiguren, abgebildet sind. Während die Figuren der beiden Polizisten eindeutig stehen, scheinen sich die drei kleineren der restlichen Strichfiguren zu bewegen.

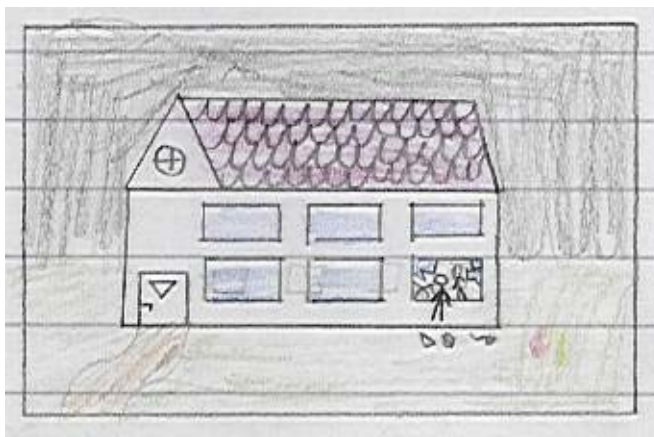
Es ist nicht abschließend zu beurteilen, wofür diese drei zusätzlichen Figuren stehen könnten. Möglicherweise deuten sie den Fluchtversuch an. Die Gesamtzahl der Figuren würde sich insofern erklären, als hier zwei unmittelbar aufeinander folgende Szenen in einer Darstellung zu finden sind. Somit wären mehrere Ereignisse und Zeiten – das Eintreffen der Polizisten und der Fluchtversuch – simultan dargestellt. Die Schülerin



hätte damit auf eine Darstellungstechnik des Comics zurückgegriffen. Trifft die Deutung der Zeichnung zu, wäre gegenüber dem Ausgangstext eine inhaltliche Veränderung insofern vorgenommen worden, als hier beide Protagonisten einen Fluchtversuch unternehmen.

Die Schwierigkeit der Zuordnung einer Abbildung zu einer entsprechenden Textpassage besteht bei den übrigen Einzelbildern nicht mehr. Von insgesamt fünf Illustrationen thematisieren zwei den Einbruch, zwei die Festnahme, eine weitere das Eingangsgespräch der Protagonisten. Eine der Darstellungen der Festnahme weicht in ihrer inhaltlichen Aussage vom Ausgangstext ab. Vorgestellt werden zunächst diejenigen Bilder, die keine inhaltlichen Differenzen zum Textinhalt aufweisen.

Im Mittelpunkt der zwei Zeichnungen, die den Einbruch thematisieren, steht die zerbrochene Fensterscheibe, durch die die Protagonisten in den Kindergarten eindringen. Exemplarisch sei Djecrads Darstellung wiedergegeben, Stephans Bild unterscheidet sich allein im Zeichenstil:



Djecrad (14J.)

In den von Merlin (14J.) und Spetim (15J.) angefertigten Zeichnungen wird die Festnahme Schockers durch den Polizisten festgehalten. Bemerkenswert an Merlins Arbeit ist die Figurengestaltung, die eine Charakterisierung der abgebildeten Personen leistet, was in keiner der bislang vorgestellten Zeichnungen der Fall war. Neben den beiden Personen besteht die Szene noch aus einem Möbelstück – wahrscheinlich die im Text erwähnte Eckbank, auf der der Jugendliche sitzt. Die Ausstattung des Polizisten erinnert in ihrer Gesamtheit an Militär- oder Polizeisondereinheiten, das Barett, die Gürtelschnalle, die Kampfstiefel und die Waffe in der Hand verstärken diesen Eindruck. Die

Gesichtszüge der Figur sind nur in Ansätzen zu erkennen; sie wirken entschlossen und konzentriert, auch deutlich aggressiv:



Merlin (14J.)

Das markanteste Merkmal der zweiten Figur ist deren voluminöser Haarschopf. Geteilt von einem Mittelscheitel trägt die Figur lange, dichte Haare. Auch die Gesichtszüge des Jugendlichen sind intensiv gestaltet und können als von Überraschung und Schreck geprägt bezeichnet werden. Der Mund steht offen, die aufgerissenen Augen sind dem Polizisten zugewandt. Der Moment der Überraschung ist genau festgehalten. Der zweite jugendliche Protagonist, Richy, fehlt, er hat wohl bereits die Flucht ergriffen.

In Spetims Einzelbild finden Stilelemente des Comics Verwendung. Nahezu wörtlich werden Teile des Dialogs zwischen Schocker und dem Polizeibeamten in Sprechblasen wiedergegeben. Die Dialogisierung bereitet Spetim offenkundig Schwierigkeiten. In der Sprechblase des Polizisten findet sich neben der wörtlichen Rede auch die erläuternde Formulierung *brummt der Polizist*. Dem Geschehen hinzugefügt wird eine Reaktion Richys, der auf die Frage des Polizisten konsterniert mit *Oh, Scheiße* antwortet. Damit erfolgt in dieser Zeichnung eine inhaltliche Abweichung vom Text. Beide Jugendlichen werden gemeinsam verhaftet, der Fluchtversuch Richys wird nicht abgebildet. Die

Festnahme wiederum findet nicht in den Räumlichkeiten des Kindergartens statt, sondern wurde ins Freie verlegt.

In der zeichnerischen Darstellung scheinen sich zudem die Charakterisierungen der Protagonisten umzukehren: Schockers Gesichtsausdruck und Körperhaltung wirken entschlossen und souverän. Schocker, Identifikationsfigur der vorliegenden Textabschnitte, bekommt mit dieser Umdeutung auch die Rolle des tonangebenden Aktivisten zugewiesen, avanciert damit zur alleinigen Hauptfigur. Richy dagegen scheint der Situation nicht gewachsen, seine Mimik und seine Körpersprache wirken verängstigt und überrascht. Er ist nur zu einem Fluch fähig, der Schrecken und Versagen zugleich ausdrückt:



Spetim (15J.)

Zum Abschluss der Vorstellung der Einzelbilder soll nochmals auf eine der Abbildungen des Schülers Stephan eingegangen werden. Auf deren Ausnahmestellung hinsichtlich der zur Illustration ausgewählten Textpassage wurde bereits hingewiesen. Zum Gegenstand hat diese Abbildung den Erzählanfang, das Gespräch zwischen Schocker und Richy. Mit der Auswahl der Eingangsszene wird deren Bedeutung für den weiteren Handlungsverlauf erkannt und hervorgehoben. Anhand dieser Zeichnung lässt sich besonders eindrücklich die Verwendung einer bildnarrativen Technik des Comics demonstrieren:



Stephan (13J.)

Dargestellt werden zwei Figuren, Schocker und Richy, im Gespräch vor einem als Schule bezeichneten Gebäude. Das Gespräch befasst sich offensichtlich mit Schockers erstem Versuch *die Flutter zu machen*. Ablesen lässt sich dies an der Sprechblase, die eine kleine Verfolgungsszene beinhaltet. Ein Polizist ist hinter einer flüchtenden, fluchenden Figur her, die erkennbar die Züge des Erzählers dieser Episode trägt. Schocker wird, um die Terminologie der Vorlage zu verwenden, gerade *von den Bullen eingefangen*. Mit dieser zur Erzählhandlung expandierenden Sprechblase verwendet der Schüler eine im Comic übliche Technik der Rückblende, die er kompetent einsetzt. Durch diese Darstellungstechnik werden in der Zeichnung zwei unterschiedliche Erzählpositionen integriert: eine auktoriale im Gesamtbild und eine personale in der Rückblende. Da in der vorliegenden Textfassung der missglückte Versuch Schockers abzuhaufen nur eingangs angedeutet wird, die Form des ‚Einfangens‘ aber nicht beschrieben ist, muss der Zeichner diese Szene aus der eigenen Vorstellung erschaffen. Für diejenigen Einzelbilder, die sich eindeutig einer Textpassage zuordnen lassen, kann mehrheitlich eine klare Ausrichtung an der Textaussage konstatiert werden. Die wesentlichen semantischen Gehalte werden jeweils korrekt wiedergegeben. Nur mit Einschränkung lässt sich diese Einschätzung auf Spetims Arbeit übertragen, doch auch an seiner Darstellung lässt sich ein Erfassen wesentlicher Textinhalte ablesen. Die Verlegung der

Festnahme ins Freie und die Vernachlässigung des Fluchtversuchs stellen eine nur geringfügige Abweichung dar, lassen keine grundsätzlichen Verstehensschwierigkeiten annehmen.

Die Konzentration der Mehrzahl der Darstellungen auf den Erzählpunkt belegt das Erfassen dieses Entscheidungsmoments, der unterschiedlich ausgestaltet wird. Spannung und Dramatik der Szene schlagen sich in einzelnen Abbildungen eindrücklich nieder. In allen Einzelbildern werden wesentliche Gehalte des Textes thematisiert; dabei wird eine Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenaspekten erfolgreich getroffen und sich auf die Darstellung von Hauptaspekten konzentriert.

Bemerkenswert ist der Rückgriff auf Stilelemente des Comics zur Gestaltung von Einzelbildern (Spetim, Stephan), dies gestattet die Integration zusätzlicher Informationen und erleichtert die Zuordnung einzelner Bilder.

### **Bildsequenzen und Comics**

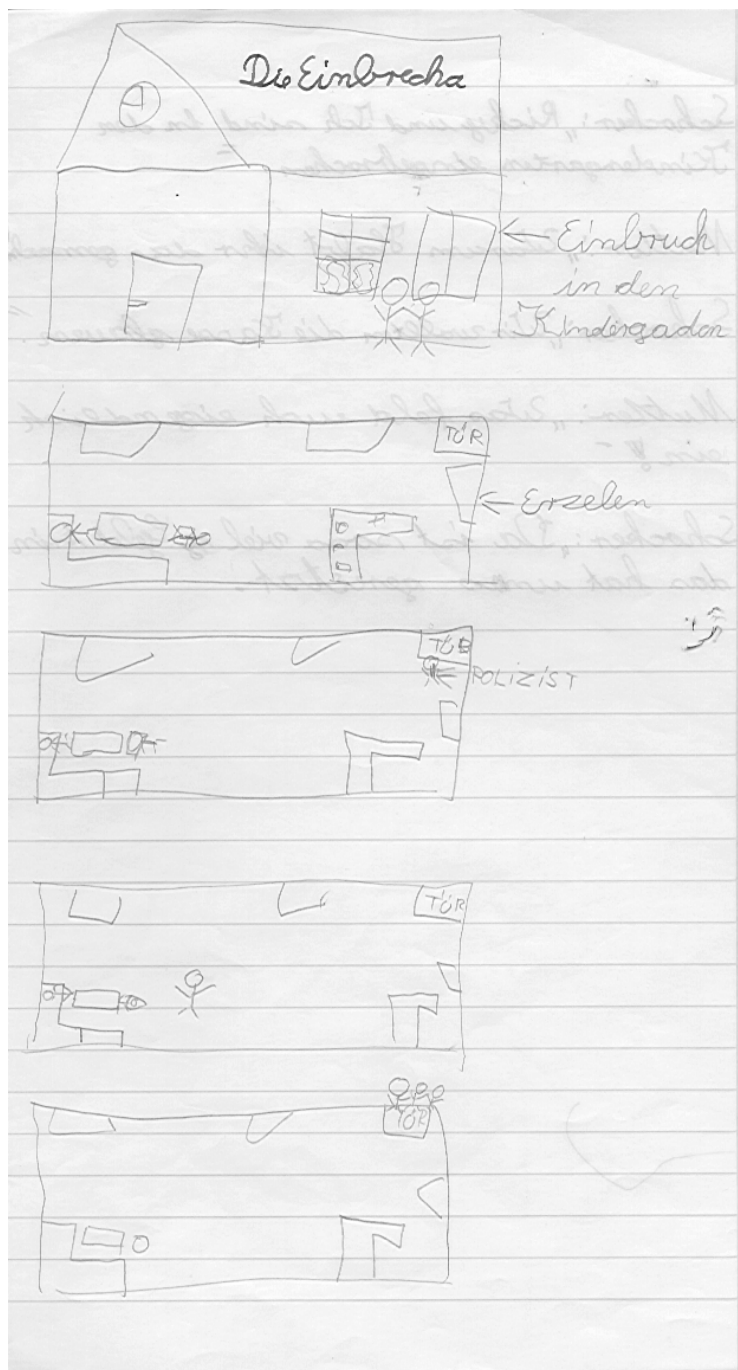
Angefertigt werden sowohl integrierte Kombinationen aus Wort und Bild, also Comics, als auch reine (textfreie) Bilderfolgen, sowie Bildsequenzen mit erläuternden Textelementen, die aber nicht zu einer beide Codes integrierenden Form fortentwickelt werden.<sup>85</sup>

Allen SchülerInnen, die eine Comicfassung bzw. eine Bildsequenz vorlegen, gelingt es, eine in sich stimmige Geschichte mit nachvollziehbarem Handlungsablauf zu entwerfen, die in eindeutigen Zusammenhang zum Ausgangstext steht, obgleich alle Arbeiten, die sich in ihrer Darstellung auf den Einbruch, das Eintreffen der Polizei und die Festnahme konzentrieren, inhaltliche Abweichungen zum Ausgangstext aufweisen. Neben der Fähigkeit zum Entwurf eines kohärenten Erzählstranges kann allen Comiczeichnern ein Grundverständnis der Schlusspassage des Ausgangstextes und dessen Handlungslogik attestiert werden.

Sandra entwirft eine Bildsequenz mit erläuternden Textelementen:

---

<sup>85</sup> Zur literaturwissenschaftlichen Unterscheidung von Comics und Bilderfolgen vgl. Dolle-Weinkauff 1990, 13ff.

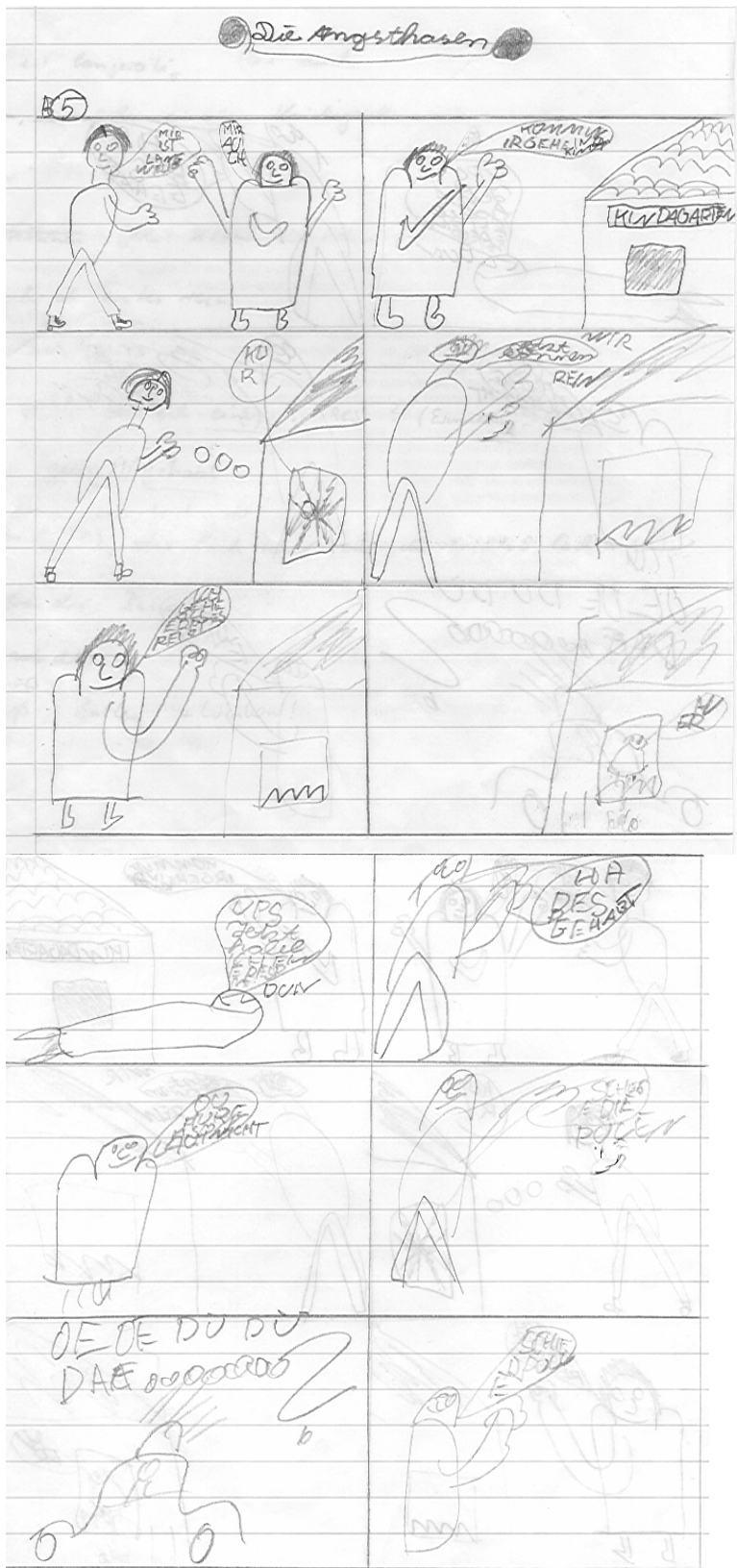


Sandra (13J.)

Das erste Bild der insgesamt fünfteiligen Sequenz zeigt den Kindergarten von außen. Die Scheibe ist zerstört, zwei Strichfiguren stehen davor. Der erklärende Kommentar am Bildrand lautet *Einbruch in den Kindergarten*. Dieser Erläuterung kommt die Funktion eines auktorialen Erzählkommentars zu. Ab Bild 2 erfolgt ein Wechsel in der Darstellungsart: Alle weiteren Zeichnungen sind in Form einer Handlungs- oder Planungsskizze gestaltet, bedienen sich der Vogelperspektive. Auf typische Gestaltungs- und

Stilelemente des Comics oder der Bildergeschichte wird verzichtet. Der Raum wird als Grundriss, die handelnden Personen als Strichfiguren dargestellt. Der Grundriss bleibt konsequent erhalten, allein die Strichmännchen verändern ihre Position. Kurze Beschriftungen erläutern das Geschehen. So zeigt das zweite Bild die beiden Strichfiguren am Tisch sitzend, der erläuternde Kommentar lautet *Erzählen*. Ab dem zweiten Bild ist durchgehend die Tür des Zimmers als solche schriftlich markiert, die Tür, durch die im dritten Bild schließlich der Polizist eintreten und durch die dieser im fünften Bild die Jugendlichen abführen wird. Das Strichmännchen, das den Polizisten darstellt, ist bei seinem ersten Auftreten im dritten Bild gleichfalls durch einen schriftlichen Zusatz ausdrücklich als Polizist gekennzeichnet. Das vierte Bild unterscheidet sich vom dritten nur dadurch, dass die Figur des Polizisten ihre Position im Raum verändert hat: weg von der Tür, hin zu den Jugendlichen. Ausgeblendet bleibt in dieser Skizzierung des Handlungsablaufs die Flucht Richys, beide Jugendliche werden gemeinsam verhaftet.

Sandra gelingt mit ihrer Handlungsskizze eine Übertragung der Erzählhandlung in eine zeichnerische Darstellungsform, die weitgehend auf Strukturelemente des Comics verzichtet. Der Charakter ihrer Handlungsskizze lässt eine Ausgestaltung der handelnden Personen nicht zu, da diese durch fast identische Strichmännchen symbolisiert werden. Eine Bewertung der Handlung und der Geschehnisse wird durch die gewählte Form ebenso wenig getroffen. Die Handlungsabfolge wird ganz nüchtern und sachlich, wenn auch mit einer inhaltlichen Abweichung, berichtet. Mit dieser Darstellungsform könnte sich ein Prinzip der schulischen Nacherzählung, die möglichst werturteilsfreie Reproduktion des Geschehens, in der zeichnerischen Rekonstruktion des Handlungsablaufs wiederfinden. Beeinflusst könnte die Darstellungsform ebenso durch die Erzählstruktur des Originals sein, das auf der Textoberfläche von einer Bewertung der Handlungen und Figuren weitgehend absieht.



Sebastian (14J.)



Auch in Sebastians Umsetzung der Erzählung in einen Comic finden sich inhaltliche Veränderungen. Sie setzt ein mit der Begegnung der Protagonisten, die beide ihre Langeweile beklagen und daher beschließen in den Kindergarten zu *gehen*. Mit diesen Aussagen der Figuren liefert der Schüler seine Interpretation des Einbruchsmotivs: jugendliche Langeweile. Damit weicht der Schüler zwar von der Vorgabe des Ausgangstextes ab, er liefert jedoch ein plausibles alternatives Erklärungsmodell, das möglicherweise seiner eigenen Lebenserfahrung entspricht. Diffuse Unzufriedenheit und Langeweile gelten durchaus als Auslöser delinquenten Verhaltens bei Jugendlichen. Auch im Ausgangstext finden sich Hinweise, die – bei Ausblendung der Diebstahlab-sicht und deren Begründung – das Erklärungsmodell Langeweile stützen können. So könnte Schockers Verhalten während der tristen familiären Weihnachtsfeier durchaus als Ausdruck von Langeweile verstanden werden und nicht als emotionale Anspannung vor dem geplanten Einbruch.

Im weiteren Verlauf des Comics wird in insgesamt 12 Bildern der Einbruch nacherzählt. Die ersten beiden Bilder widmen sich, wie schon erwähnt, dem Motiv der Langeweile und dem Entschluss in den Kindergarten zu *gehen*, Bild 3 der Zerstörung der Fensterscheibe. In den Bildern 4 und 5 wird die nun bestehende Möglichkeit eines Einstiegs durch die erfolgreich zerstörte Fensterscheibe festgestellt und die Reihenfolge der Aktionen besprochen. Auf Bild 6 verschwinden die Figuren schließlich ins Innere des Kindergartens. Ab dem 7. Bild werden die Zeichnungen immer karger und weniger aussagekräftig. Unförmige Gestalten, die an Kinderzeichnungen von Gespenstern erinnern, beherrschen die Szenerie. Auch die Sprechblasen sind in diesem Teil nicht eindeutig zu entziffern. So ist die Bedeutung des Dargestellten nur schwer freizulegen. Vom Handlungsablauf des Ausgangstextes her könnten die Bilder 7-9 das Gespräch Schockers und Richys im Spielzimmer zum Gegenstand haben, der kurze Streit der beiden Protagonisten scheint angedeutet. Die Texte der Sprechblasen könnten wie folgt lauten: Bild 7: *Ups, jetzt hab ich eine Erinnerung*, Bild 8: *Hab es gehabt* und Bild 9: *Du Hurensohn, lach nicht*. Die Bilder 10-12 sind wieder verständlicher. In Bild 11 findet sich eine weitere Variation des Ausgangstextes: Die Jugendlichen bemerken das Herannahen der Polizei bereits vor deren Eintreffen am Tatort. Der Standpunkt des Betrachters wird gewechselt, gezeigt werden die Umrisse eines Polizeiautos, das sich mit Blaulicht und Martinshorn fortbewegt. Auslassungspunkte und ein riesiges Fragezeichen, die die

lautmalerische Verschriftlichung des Signals abschließen, mögen als Hinweis auf eine offene Fortsetzung gemeint sein.

Die Bilder 10 und 12 weisen eine große Ähnlichkeit auf. In jedem der Bilder scheint eine Figur mit dem Fluch, *Scheiße, die Bullen*, das Entsetzen über das bevorstehende Eintreffen der Polizei zum Ausdruck zu bringen. Eventuell lautet der Text der Sprechblase im letzten Bild aber auch: *Tschüss, Bullen*. Es würde somit Richy nach gelungener Flucht darstellen. Mimik und Gestik der Figur könnten dann als Lachen und Winken gedeutet werden.



Ahmet (16J.)

Ahmets Comic besteht aus insgesamt zwei Bildern. Das erste Bild zeigt die Verhaftung in den Räumlichkeiten des Kindergartens. Im Anschluss an dieses Bild findet ein

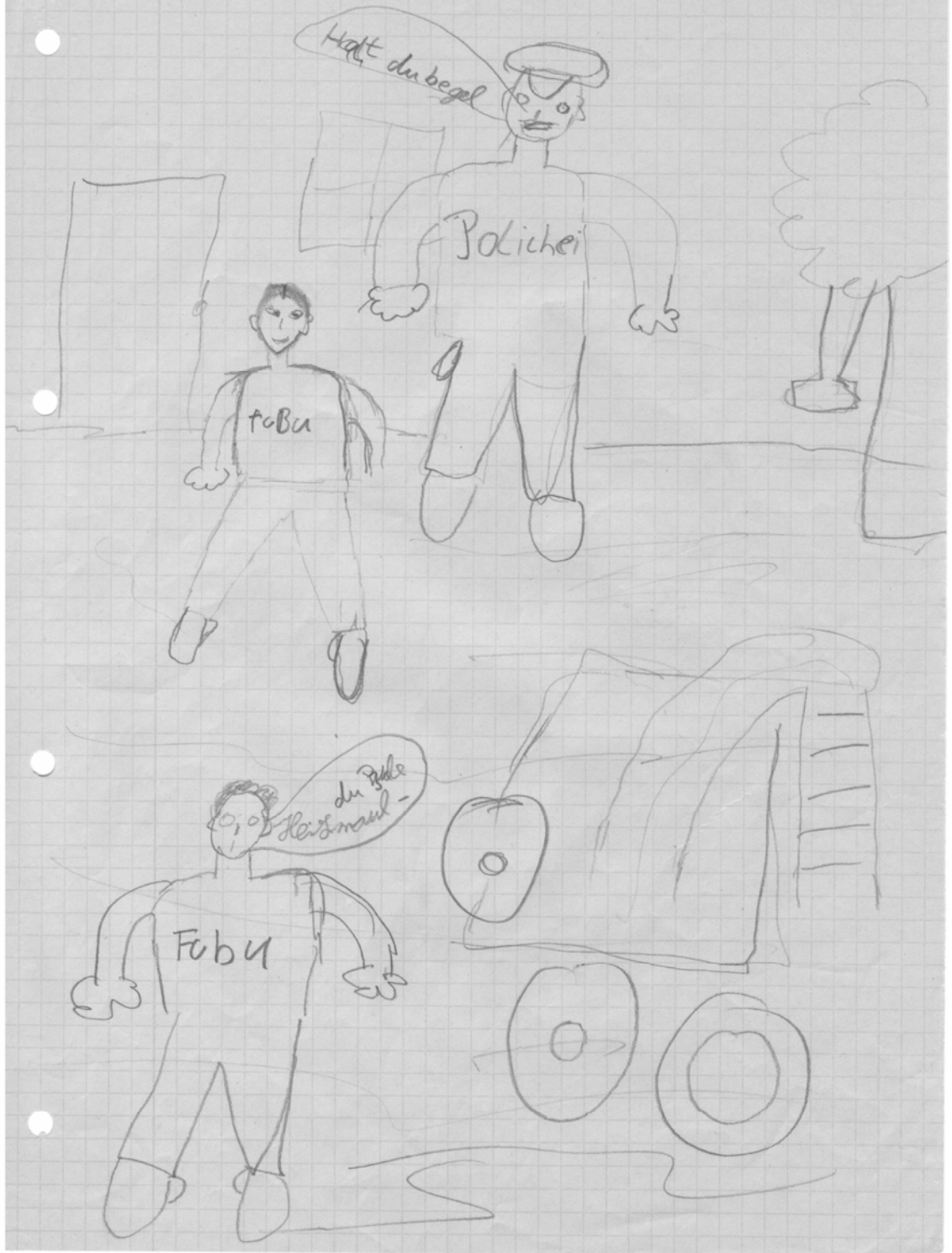
Wechsel der Beobachterperspektive, ein Kameraschwenk, statt. Auf dem zweiten Bild ist das Gebäude des Kindergartens von außen abgebildet, zu erkennen sind ein Spielgelände mit Rutschbahn und Sandkasten. Im ersten Bild wird eine dramatische Zuspitzung und inhaltliche Veränderung vorgenommen: Man sieht die beiden Protagonisten in Konfrontation mit einem Polizeibeamten. Diese Konfrontation droht offenbar zu einer gewalttätigen Auseinandersetzung zu eskalieren. Zwei der abgebildeten Akteure, der Polizist und einer der jugendlichen Protagonisten, sind bewaffnet: der Jugendliche mit einer Pistole, der Polizeibeamte mit einer Gas- oder Blendgranate; beide drohen mit dem Einsatz ihrer Waffen. Der Kulminationspunkt der Konfrontation ist festgehalten und wird im weiteren Verlauf der Sequenz nicht aufgelöst. Die Zeichnung selbst ist detailliert und ausdrucksstark. Alle abgebildeten Figuren tragen charakteristische Gesichtszüge, sind in Kleidung, Mimik und Körperhaltung differenziert dargestellt. Der bewaffnete Jugendliche macht einen aggressiven, der zweite einen erschrockenen Eindruck. Die angespannte Lage ist in ihrer Zuspitzung gut erkennbar.

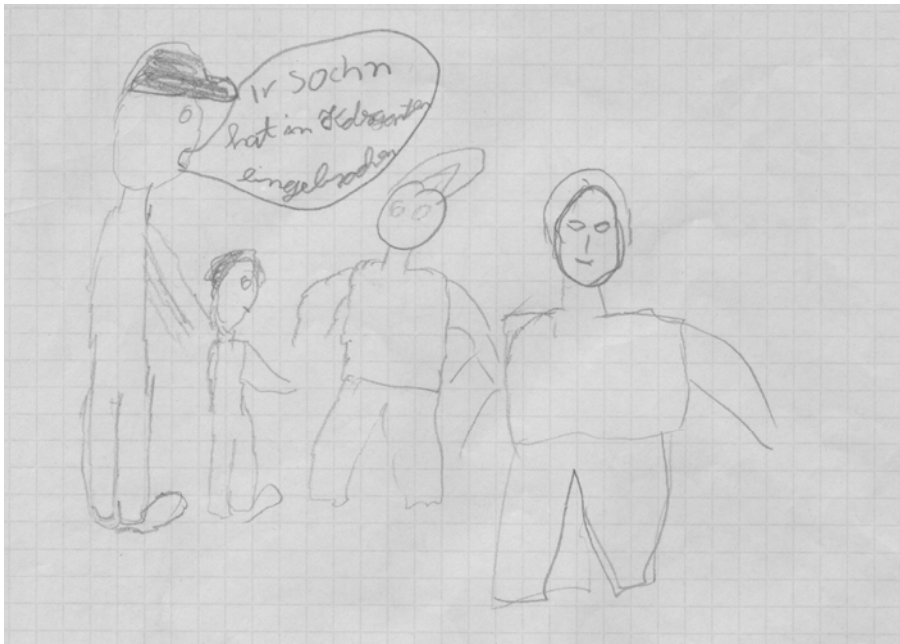
Mit dem zweiten Bild könnte der Versuch einer die Bedrohlichkeit der Situation noch verstärkenden Kontrastierung unternommen worden sein. Der ruhige Blick auf den Kindergarten von außen wäre ein trügerischer – angesichts der Gewaltszene im Inneren. Bei einer solchen kontrastierenden Schnitttechnik handelt sich um eine filmische Darstellungsform zur Gestaltung von Spannungshöhepunkten.

Medial geprägte Vorstellungen vom Ablauf einer Festnahme könnten die dramatische Zuspitzung beeinflusst, die Schilderung des Ausgangstextes überlagert haben. Möglicherweise dient die Abbildung der Bearbeitung eigener Gewaltfantasien oder -erfahrungen. Exzessive Gewaltdarstellung kennzeichnet alle angefertigten Beiträge Ahmets.

Die Comicfassung des Schülers Cengiz, thematisch ebenfalls um den Spannungshöhepunkt angesiedelt, unterscheidet sich von den übrigen Arbeiten in einem Punkt beträchtlich, denn sie benutzt eine Detailinformation des Ausgangstextes, Richys Flucht beim Eintreffen der Polizei, zum Entwurf einer eigenständigen Episode, rückt somit einen Nebenaspekt des Originals in den Mittelpunkt des Interesses:

Schocker und Richtig in Kindergarten





Cengiz (15J.)

Den Charakter einer Nacherzählung besitzt diese Arbeit nicht. Die Hauptperson der Illustration ist der flüchtende Ricky, der auf zwei aufwändig gestalteten Bildern von einem Polizisten gejagt wird. Der Comicentwurf dieses Schülers beschränkt sich aber nicht auf die ausschmückende Darstellung dieses im Textauszug nur knapp erwähnten Geschehens, sondern führt zugleich über den Inhalt des Originaltextes hinaus, indem eine mögliche Fortsetzung entworfen wird, denn im Abschlussbild der Sequenz wird einer der jugendlichen Protagonisten von einem Polizeibeamten bei seinen Eltern abgeliefert.

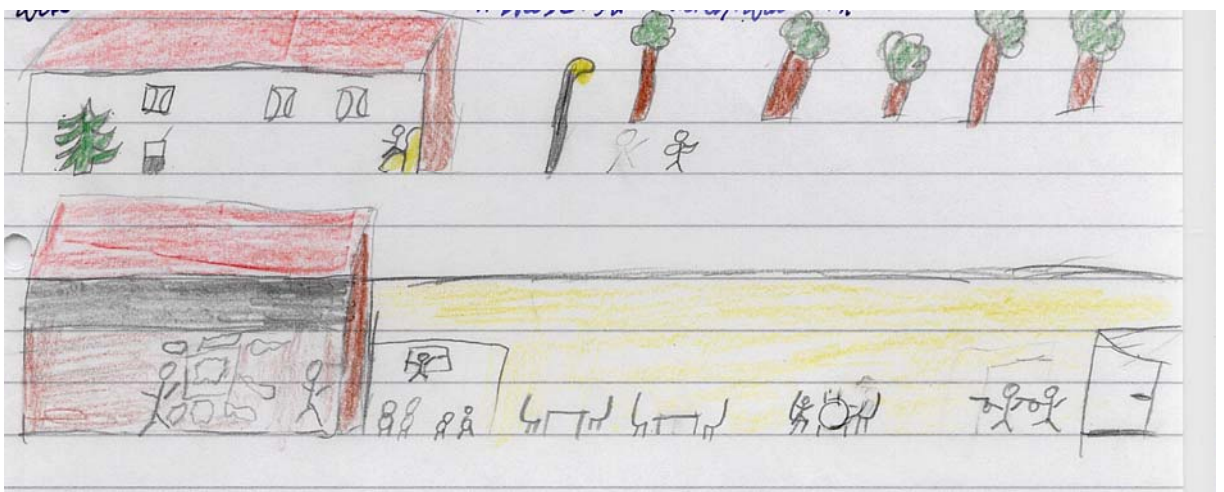
Mit dieser ausführlichen Darstellung eines Handlungsstrangs, dem im Textauszug nur wenige Zeilen gewidmet sind, thematisiert der Zeichner Aspekte, die in dieser Form in der Erzählung ausgespart sind. Weder zum genauen Ablauf der Verfolgungsjagd noch zum polizeilichen Umgang mit dem Jugendlichen finden sich im Text Hinweise. Doch liefert die Version ergänzend zum Blick auf das Textverständnis einen eindrücklichen Beleg für die behauptete interpretatorische Leistung gestalterischer Aufgaben.

Um dies darzulegen, soll die Darstellung dieser Schülers eingehender analysiert werden. Der flüchtende Ricky wird von einem der Polizisten verfolgt, der ihn mit dem Zuruf, *Halt, du Bengel*, zum Stehen bleiben auffordert. Beide Figuren sind einwandfrei zu unterscheiden. Der Polizist trägt Dienstmütze und Waffe, auf seiner Brust prangt der Schriftzug *Polizei*, der Jugendliche wiederum ist mit einem T-Shirt, das den Schriftzug

des Markennamens *Fubu* trägt, bekleidet. Auf dem zweiten Bild – Richy ist weiterhin auf der Flucht – kontert Richy die Aufforderung des Beamten mit der Bemerkung: *Halt's Maul, du Bulle*. Insbesondere auf der ersten Zeichnung sind die Gesichtszüge der beiden Figuren deutlich zu erkennen, auch ihre Körpersprache gibt Hinweise auf ihren Gemütszustand. Die Figur des Polizisten ist zu einer einzigen Drohgebärde gestaltet: Durch die Haltung der Arme werden die Körpermaße betont und symbolisch vergrößert, die Gesichtszüge wirken sowohl entschlossen als auch leicht verzerrt, drücken eine emotionale Anspannung aus. Sympathische Züge trägt die Figur keine. Ambivalenter erscheint die Darstellung des flüchtenden Jugendlichen. Von der Drohgebärde des Polizisten offensichtlich unbeeindruckt, könnte sein Gesichtsausdruck als konzentriert und angespannt einerseits, verschmitzt oder – negativ formuliert – verschlagen andererseits bezeichnet werden. Auf keiner anderen Zeichnung dieses Schülers sind die Gesichtszüge einer Figur so intensiv gestaltet. Bereits auf dem folgenden Bild sind die Gesichtszüge des fliehenden Jungen nur noch angedeutet, eine Interpretation der Mimik ist kaum mehr möglich. Im dritten und letzten Bild der Sequenz schließlich liefert ein Polizist einen der Jugendlichen bei den Eltern ab und kommentiert dies mit: *Ihr Sohn hat im Kindergarten eingebrochen*. Es ist anhand der skizzenhaften Gestaltung der Figur letztendlich nicht zu entscheiden, um welchen der beiden Jugendlichen es sich in dieser Szene handeln soll. Allerdings erscheint die Annahme, dass es sich um Richy handelt, aufgrund der Abfolge der Bilder nahe liegend. Unter Berücksichtigung des Originaltextes besitzt eine zweite Lesart eine gewisse Plausibilität: Während Richys Flucht glückt, wird Schocker bei seinen Eltern abgeliefert. Der Handlungsstrang der ersten beiden Bilder würde damit nicht fortgesetzt, sondern der Übergang zwischen dem zweiten und dritten Bild käme einem Bildschnitt gleich. Auch die restliche Gestaltung des Bildes lässt keine einwandfreie Einordnung des Geschehens zu. So ist beispielsweise eine Reaktion der Eltern nicht auszumachen, Sprech- oder Denkblasen der Eltern, die nähere Hinweise erlauben würden, fehlen. Mimik und Gestik der beiden Figuren sind nur angedeutet, daher kaum zu interpretieren. Gleiches gilt für die Mimik des Jugendlichen; diese lässt sich nur mit Vorbehalt als ‚niedergeschlagen‘ deuten. Auffällig an der Darstellung sind die Größenverhältnisse. Der Jugendliche ist deutlich kleiner als die Erwachsenen abgebildet, wirkt damit in der Szene zugleich kindlicher und jünger als im Ausgangstext beschrieben. Insgesamt erweckt die Figur des Jugendlichen in dieser

Szene einen etwas verlorenen Eindruck. Von der Routine und Abgeklärtheit, die die Figur Richys im Text auszeichnet, ist angesichts der Erwachsenen nichts zu spüren. Ein solch kindlicher Täter, so ließen sich die Größenverhältnisse interpretieren, kann den Einbruch kaum mit ernsthaft kriminellen Motiven durchgeführt haben. Am Beispiel der sich auch Details widmenden Gestaltungstechnik des Schülers Cengiz lässt sich somit eine Vielfalt an einzelnen interpretatorischen Leistungen in ihrer zeichnerischen Ausformung aufzeigen.

Die bereits erwähnte Fassung Saschas unterscheidet sich von den übrigen in zweierlei Hinsicht:



Sascha (13J.)

Diese Sequenz ist genau am Verlauf der Erzählhandlung orientiert. Sie setzt mit der Weihnachtsfeier der Familie Schock ein und wird bis zum Eintreffen der Polizei fortgeführt. Inhaltliche Veränderungen am Erzählverlauf werden nicht vorgenommen, ein Verständnis der transformierten Textpassage und deren Handlungslogik ist offenkundig. Daneben zeichnet sich diese Fassung durch einige Spezifika der Darstellungstechnik aus. So handelt es sich um eine reine Bildergeschichte, auf die Verwendung schriftlicher Elemente wird vollkommen verzichtet, Stilelemente des Comics fehlen. Zudem existieren keine Bildgrenzen, übergangslos werden die Szenen aneinandergefügt. So entsteht der Eindruck einer ungebrochenen Kontinuität. Obgleich dieser Schüler erkennbare Mühe zur Gestaltung aufgewandt hat, beschränkt sich seine Sequenz auf das visuelle Nacherzählen der Handlung. Eine Charakterisierung der Personen findet nicht statt, diese werden als Strichfiguren nur angedeutet. Hinweise auf eine individuelle Inter-

pretation des Geschehens oder des Verhaltens der Figuren lassen sich nicht entnehmen. Die neutrale Erzählsituation des Ausgangstextes wird übernommen.

Im Unterschied zu den Einzelbildern findet sich bei den vorgelegten Comics eine stärker ausgeprägte Tendenz zur Abweichung von der Textaussage. Einzelne Szenen werden dramatisch stark zugespitzt (Ahmet) oder es werden Texterweiterungen und Texteingriffe vorgenommen (Spetim, Sebastian). Sandras Darstellung bleibt weitgehend am Text orientiert. Ausschließlich Sascha entwirft eine zeichnerische Nacherzählung, die konsequent am Textinhalt ausgerichtet bleibt. Als problematisch erweist sich in Einzelfällen die Lesbarkeit der Bildsequenzen, die es insbesondere bei Sebastian unmöglich macht, das Abgebildete vollständig zu erkennen. Wobei der Interpretation aufgrund des vielschichtigen Prozesses von Textadaption, Textgestaltung und Wahrnehmung durch einen Betrachter grundsätzlich Grenzen gesetzt sind.

Eine Gemeinsamkeit der Textveränderungen besteht in den Aspekten der Zuspitzung, Dramatisierung und Ausschmückung der Ereignisse. Bemerkenswert ist, dass von Cengiz, wie in einigen Schrifttexten zur Aufgabe 1, eine Fortsetzung der Erzählhandlung ausgeführt wird, die die Ablieferung eines Protagonisten im Elternhaus zum Gegenstand hat. Den Zuspitzungen und Dramatisierungen ist eine Anlehnung an medial geprägte Textsortenschemata anzumerken; im Vordergrund steht die Orientierung an Krimi-Mustern. Hierin besteht eine Parallele zu den vorliegenden schriftlichen Beiträgen. Aufgrund der Krimielemente der Vorlage ist eine solche Anlehnung nahe liegend und angemessen. Ahmets Darstellung macht jedoch zugleich die Problematik der Anlehnung an solche Muster deutlich: Die extensive Ausschmückung kann mit einer beträchtlichen Entfernung vom Original einhergehen.

Alle übrigen Comicfassungen lassen ein Grundverständnis der Erzähllogik und des Handlungsablaufs der Vorlage erkennen: Der Bezug zum Original bleibt bewahrt, die Handlungsabfolge erhalten. Die vorgenommenen Eingriffe verändern die Erzählstruktur der Vorlage in ihrer Grundaussage nicht. Cengiz' Texterweiterung erfolgt erst, nachdem zuvor ein Erzählstrang der Vorlage bildlich nacherzählt wird. Mit der Nicht-Berücksichtigung des Fluchtversuchs und der Darstellung einer umgehenden Festsetzung beider Protagonisten (Sandra, Spetim) wird zwar ein bedeutsamer Aspekt des Textes ausgeblendet, zugleich erfolgt mit dieser Darstellung eine Einschätzung der Erfolgsaussichten



der Flucht als gering. Sebastians Texteingriffe erfolgen erst gegen Ende seiner umfangreichen Version, zunächst wird der Ausgangstext in eine Bildfassung übertragen. Den vorliegenden Comics ist eine Kenntnis wesentlicher Strukturelemente und Konventionen des Genres zu entnehmen. Die Einzelbilder erhärten diesen Befund, da sich dort ebensolche Elemente angewendet finden. Die Transformation der epischen Erzählweise in eine dramatische Darstellungsform gelingt den SchülerInnen ebenso wie die Abstimmung zwischen visuellen und verbalen Zeichensystemen. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs ist eine Anlehnung an das Original auszumachen, das auch umgangssprachliche Wendungen einsetzt. Die SchülerInnen variieren die Vorlage dabei insofern, als sie ihre heutige Umgangssprache einfließen lassen.

## **7.5 Titelgebung**

### **7.5.1 Ausgangssituation und Intention**

Bei der Einrichtung des Textauszugs wurde bewusst keine Titelformulierung vorgenommen; die Passage wird den SchülerInnen ohne Titel präsentiert. Der Titel eines Textes lässt sich, so Spinner (1987b, 192), als „kondensierte Interpretation eines Textes“ betrachten. Das Durchführen einer solchen ist Intention der Aufgabenstellung. Mit der Formulierung eines Titels können die SchülerInnen das für sie Wesentliche markieren. Die formulierten Titel geben somit Hinweise auf das Textverständnis und den Fokus der Aufmerksamkeit.

Die Aufgabe der Titelgebung zählt ebenfalls zu den offenen und produktionsorientierten des Arbeitsblattes, unterschiedliche Lösungen sind vorstellbar. Da kein Originaltitel existiert, der zum Vergleich herangezogen werden könnte, bleibt die Offenheit der Aufgabe dauerhaft bestehen.

Mit dieser Aufgabenstellung wird versucht, den leistungsdifferenzierten Anspruch des Arbeitsblattes einzulösen. Es handelt sich hier um eine Aufgabe von vergleichsweise geringem Schwierigkeitsgrad und Umfang, die für leistungsschwächere SchülerInnen und für solche mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen problemlos zu bearbeiten sein sollte. Zudem dürfte den SchülerInnen die Anforderung, Texten eine ‚Überschrift‘ zu geben, aus dem Schreibunterricht vertraut sein.

## 7.5.2 Kompetenzen und Anforderungen

Gewöhnlich ist es die Funktion eines Titels, den Inhalt eines Textes knapp zu bezeichnen oder in markanter Weise auf den Inhalt aufmerksam zu machen. Die Aufgabenstellung der Titelgebung erfordert damit die Kompetenz, wesentliche oder bedeutsame Aspekte eines Textes erfassen und formulieren zu können. Zudem muss eine Auswahl zwischen den in Frage kommenden Titel gebenden Aspekten vorgenommen, eine Gewichtung durchgeführt und eine Entscheidung getroffen werden.

Die Funktion der Benennung des Inhalts trifft grundsätzlich auf die Titel aller Textsorten zu, gilt gleichermaßen für literarische wie für pragmatische Texte, dennoch existieren grundlegende Funktionsunterschiede. Bei Sachtexten wird im Titel und Untertitel zumeist versucht, eine ebenso prägnante wie informationsreiche Zusammenfassung zu formulieren, eine Vorschau zu bieten. Die Funktion des Titels bei literarischen Texten ist dagegen vielfältiger. Literarische Titel sollen Leseinteresse weckende Informationen vermitteln und ggf. Hinweise auf Form und Stil geben. Zugleich werden bei literarischen Titelgebungen entscheidende Informationen zum Zweck des Spannungsaufbaus oftmals gezielt vorenthalten. Dies führt zu mehrdeutigen Titelformulierungen, die bewusst versuchen, vielfältige, sogar widersprüchliche Assoziationen hervorzurufen. Die Auflösung, den Clou eines literarischen Textes bereits im Titel unverkennbar und eindeutig vorwegzunehmen, gälte bei einem literarischen Text in aller Regel als Missgriff. So wäre im vorliegenden Fall die Variante „Schockers Festnahme beim Einbruch in den Kindergarten am Weihnachtsabend“ zwar als knappe Inhaltsangabe durchaus zutreffend, im Hinblick auf ihre literarische Qualität dagegen wenig überzeugend. Eine adäquate Titelgebung erfordert, so ließe sich eine weitere Anforderung formulieren, ein implizites Bewusstsein der Textsorte, die Kompetenz zumindest in groben Zügen zwischen pragmatischen und poetischen Texten unterscheiden und die jeweiligen Stilelemente anwenden zu können.

Selbst anhand der einfach wirkenden Aufgabe, einer Geschichte einen Titel zu geben, können sich Rückschlüsse auf das Verstehen von Sinngehalten ziehen lassen, da die SchülerInnen wahrscheinlich versuchen werden, im Titel ihre Essenz der Geschichte zu formulieren, den für sie bedeutsamen Aspekt der Erzählung resümierend zu benennen. Jede Titelgebung ist damit eine erste Form eines Deutungsversuchs. Wird die Aufgabenstellung mit der des Entwurfs einer Fortsetzung kombiniert, gestattet der gewählte

Titel Aufschluss über diese Fortführung, gibt Verstehens- und Interpretationshinweise. Titelgebungen, die zugleich versuchen Spannungsmomente aufzubauen, indem sie etwa entscheidende Aspekte ausklammern und/oder bewusst vieldeutige Formulierungen wählen, können als deutliche Hinweise auf Formen literarischer Erfahrung verstanden werden.

### **7.5.3 Analysekriterien und Vorannahmen**

In einem ersten Schritt bietet es sich an, die vorgeschlagenen Titel daraufhin zu untersuchen, ob wesentliche Aspekte des Textes thematisiert werden und ob ein erkennbarer Zusammenhang zwischen Titelvorschlag und Textauszug auszumachen ist. Bei der konkreten Analyse der einzelnen Beiträge wäre dann danach zu fragen, welche spezifischen Aspekte des Textes, in welcher Form in den Blick genommen werden. Bei der Untersuchung der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen könnte es schließlich ertragreich sein, hieraus Rückschlüsse auf das Textverständnis der SchülerInnen zu ziehen.

Da im Kontext schulischer Textbearbeitung vorrangig Wert darauf gelegt wird, wichtige Textinformationen erfassen und prägnant zum Ausdruck bringen zu können, dürfte die Formulierung eines den Inhalt resümierenden Titels als wahrscheinlichste und häufigste Lösung dieser Aufgabenstellung zu erwarten sein. Inwieweit es einzelnen SchülerInnen gelingen kann, Titel mit eindeutig literarischem Charakter zu entwerfen, lässt sich nicht vorab einschätzen. Aufgrund des vergleichsweise geringen Schwierigkeitsgrads und Umfangs der Aufgabenstellung kann angenommen werden, dass die Mehrzahl der SchülerInnen diese Aufgabe zur Bearbeitung auswählen.

### **7.5.4 Beschreibung der Schülerarbeiten**

#### **Quantitative Gesichtspunkte**

Erwartungsgemäß wird die Aufgabenstellung der Titelgebung, auf dem Arbeitsblatt an fünfter Position aufgeführt, am häufigsten bearbeitet: Sechzehn SchülerInnen vergeben Titel für den vorgelegten Textauszug. Eine isolierte Betrachtung der jeweiligen Titel erweist sich in Einzelfällen als wenig aussagekräftig; sie werden daher im Kontext aller vom jeweiligen Schüler bearbeiteten Aufgabenstellungen zu interpretieren versucht.

#### **Inhaltliche und formale Gesichtspunkte**

Am häufigsten wird in den Titelvorschlägen die Tat thematisiert. *Der Einbruch in den Kindergarten* (Sascha, Loretta, Jennifer, Jessica, Jasmin) lauten sinngemäß fünf Titel-

vorschläge. Ein weiterer Vorschlag, der gleichfalls dieser Gruppe zuzuordnen ist, lautet *Der Einbruch* (Elida). Der letztgenannte Titel, der aufgrund seiner Offenheit – weder Einbruchobjekt noch Täter werden benannt – literarisch durchaus als angemessen anzusehen ist, könnte im schulischen Kontext als wenig gelungen beurteilt werden, gerade weil er wichtige Informationen ausspart.

Gemeinsam ist den Titelvorschlägen der ersten Gruppe die Konzentration auf den Erzählhöhepunkt. Die Thematisierung des Erzählhöhepunktes erfolgt deskriptiv und neutral, d.h. es wird keine ausdrückliche Wertung vorgenommen. Diese konventionellen Titelgebungen der ersten Gruppe können als nahe liegend und zugleich textadäquat bezeichnet werden.

Eine Sonderstellung innerhalb dieser Titel stellt der Vorschlag *Der Kindergartenstreich* (Benjamin) dar, der eine sehr spezifische, überraschende Bewertung der Tat vorzunehmen scheint und ein eigenwilliges Textverständnis vermuten lässt. Mit der Betitelung der Erzählung als *Der Kindergartenstreich* wird die Betonung weder auf das delinquente Verhalten noch auf die ‚Action‘, sondern auf das spielerische, kindliche Element der Tat gelegt. Streiche werden gemeinhin von aufgeweckten, frechen oder unangepassten Kindern verübt, weniger von delinquenten Jugendlichen. Ein Kinderstreich beinhaltet Elemente des Komischen und der List, dient zum Ärgern oder Bloßstellen eines Dritten, aber nicht zur persönlichen Bereicherung. Streiche sind – solange Dritten keine nennenswerten materiellen oder physischen Schäden zugefügt werden – gesellschaftlich akzeptiert, werden als kindgerechtes Verhalten geduldet.

Mit der Bezeichnung des Einbruchs als Streich wird dieser zum einen verharmlost und nicht als kriminelle Tat bewertet. Beurteilt werden die tatsächlich durchgeführten Handlungen: die Zerstörung einer Fensterscheibe, das Anzünden einiger Kerzen, das Gespräch im Spielzimmer, und nicht das geplante Vorhaben. Zum anderen wird auch die Erwartungshaltung des Lesers einer Geschichte mit dem Titel *Der Kindergartenstreich* in Bahnen gelenkt, die der tatsächliche Handlungsverlauf nicht erfüllt. Das Überraschungsmoment wäre beträchtlich. Die Frage, ob diesem Schüler die bewusste Verwendung einer spannungsfördernden Strategie, die ein solches Überraschungsmoment mit einkalkuliert, unterstellt werden kann, ist nicht eindeutig zu beantworten. Möglicherweise liegt der Titelgebung schlicht ein fehlerhaftes Verständnis des Begriffes Streich zugrunde, der als generelle Bezeichnung für regelwidriges Verhalten begriffen wird.

Zieht man weitere Beiträge Benjamins heran – er formuliert zu den Aufgabenstellungen 1, 2 und 4 Texte von beträchtlichem Umfang – wird zumindest deutlich, dass dort eine Verharmlosung der Tat, eine Reduzierung auf einen kindlichen Streich, nicht vorgenommen wird. Dies könnte als Indiz dafür gewertet werden, dass das Spannungsmoment des Titels tatsächlich gezielt eingesetzt wird.

Nach dieser ersten Gruppe von Titelvorschlägen, die sich schwerpunktmäßig mit der Tat beschäftigen, lässt sich eine zweite Gruppe von insgesamt fünf Beiträgen bilden, deren gemeinsames Kennzeichen es ist, die handelnden Personen in den Blick zu nehmen. Der schlicht wirkende und deskriptive Titel *Schocker und Richy im Kindergarten* (Cengiz) kann im literarischen Sinn durchaus als gelungen bezeichnet werden. Diese Titelgebung bewirkt eine Erwartunglenkung, die ein Überraschungsmoment bereithält, indem eine entscheidende Information, der Einbruch selbst, ausgespart bleibt. Der unvoreingenommene Leser würde angesichts eines solchen Titels kaum die Schilderung eines Einbruchs, sondern vielmehr eine Kindergartengeschichte erwarten. Dem Titel wohnt damit zugleich eine gelungene und zutreffende Mehrdeutigkeit inne, thematisiert der Textauszug doch nicht ausschließlich den Einbruch in den Kindergarten, sondern eben auch Erinnerungen an die gemeinsame Kindergartenzeit der Protagonisten.

Titelvorschläge wie *Die Kindergarteneinbrecher* (Djecrad) oder *Die Einbrecher* (Sandra) können gleichfalls zur zweiten Gruppe gerechnet werden. Diese lenken die Aufmerksamkeit nicht nur auf die handelnden Personen, sondern zugleich auf deren delinquentes Verhalten. Diese Titel beinhalten somit – im Unterschied zu den Titelgebungen der ersten Gruppe – auch eine offenkundige Wertung. Geradezu drastisch fällt die Bewertung und Charakterisierung der jugendlichen Protagonisten in zwei weiteren außergewöhnlichen Titelgebungen aus, deren Bezug zum Ausgangstext sich nicht unmittelbar erschließt: *Die Angsthasen* (Sebastian) und *Killer* (Ahmet).

Zur Erklärung des Zustandekommens des Titels *Killer* bedarf es einer Berücksichtigung der gesamten Beiträge Ahmets, der – wie bereits erwähnt – seine Illustrationen und den formulierten Text zur Darstellung eigener, drastisch wirkender Gewaltfantasien nutzt. Als Titel für diese Beiträge ist *Killer* durchaus passend. Ein Zusammenhang zum Ausgangstext besteht jedoch kaum mehr.

Zur Interpretation des zweiten außergewöhnlichen Titels *Die Angsthasen* dagegen nutzt es nichts, weitere Beiträge dieser Schülers heranzuziehen. Er skizziert einen Comic,

dessen Hauptfiguren keinerlei Anzeichen von Angst erkennen lassen. Analysiert man allerdings den Ausgangstext näher, finden sich dort durchaus Aspekte, die als Hinweise auf Angst interpretiert werden könnten. So könnte der Schüler zum einen das Erzählen der Protagonisten im Spielzimmer, welches die Durchführung des Diebstahlvorhabens verzögert und damit letztendlich verhindert, als Ausdruck der Angst interpretieren: Als hätten die Jugendlichen all ihren Mut bereits mit dem Eindringen in das Gebäude aufgebraucht und seien daher nicht mehr in der Lage ihren Plan auszuführen. Eine Interpretation, die bei Schocker, dessen Nervosität ausdrücklich erwähnt wird, durchaus zutreffen mag. Zum anderen könnte man die Titelgebung auch als Kritik am Verhalten der Jugendlichen beim Eintreffen der Polizei deuten. Beide versuchen sich der Verantwortung zu entziehen, Richy durch Flucht, Schocker durch die Weihnachtsfeier-Behauptung. Keiner ist bereit, den Mut aufzubringen, zur durchgeführten und geplanten Tat zu stehen. Ein Verhalten, das der Schüler möglicherweise als Ausdruck von Angst begreift oder kritisieren will. Nicht auszuschließen ist schließlich, dass der Schüler bereits die Wahl eines Kindergartens als Einbruchobjekt als Ausdruck von Angst oder Feigheit begreift. Für einen unvoreingenommenen Leser birgt dieser Titel einiges an Überraschung, da sich die mit dem Begriff Angsthasen geweckte Erwartungshaltung nur vage bestätigt findet.

Neben den erwartungsgemäßen Thematisierungen des Einbruchs und der Protagonisten konzentriert sich eine dritte Gruppe von Titelgebungen, der Vorschläge von insgesamt drei SchülerInnen zugeordnet werden können, auf die Beziehung der Protagonisten zueinander. Deren Freundschaft gelangt in den Fokus der Aufmerksamkeit; die Tat und die damit verbundene ‚Action‘ treten in den Hintergrund. Bemerkenswert ist die recht unterschiedliche Akzentuierung des Beziehungsaspektes. Der Titel *Die geborene Freundschaft* (Soufian) betont die Entstehung der Freundschaft zwischen den beiden jugendlichen Protagonisten. Deren Annäherung im Gespräch zu Beginn des Textauszugs, das Vorhaben gemeinsam die ‚Flutter zu machen‘ und der daraus resultierende Einbruchsplan, wird in dieser Titelgebung als Auftakt einer Freundschaft aufgefasst. Der gemeinsam durchgeführte Einbruch wäre somit eine Art Feuertaufe dieser Beziehung, das Erinnern an vergangene Kindergartenzeiten ein Beleg für Gemeinsamkeit und Vertrauen.

In ähnlicher Art und Weise wird die Beziehung in der Titelgebung *Die besten Freunde* (Spetim) akzentuiert. Bei Jugendlichen, die gemeinsam einen Einbruch planen und durchführen, wird eine enge Freundschaft angenommen. Das Vorhaben des gemeinsamen Abhauens, die Erinnerung an vergangene Kindheitstage sind weitere Indizien für eine intensive Beziehung, die aber nicht konflikt- und widerspruchsfrei zu sein braucht. Der dritte Schüler dieser Gruppe kommt hinsichtlich der Einschätzung der Freundschaft zum einem gänzlich anderen Schluss. Sein Titel *Die gebrochene Freundschaft* (Merlin) beschäftigt sich mit den Konsequenzen des Geschehens für das Verhältnis der Hauptfiguren zueinander. Im vorliegenden Textauszug bleibt die Frage, welche Folge der Einbruch für die Freundschaft haben wird, unbeantwortet. Die Titelgebung geht somit über den Text hinaus, stellt eine Mutmaßung über mögliche Konsequenzen dar. Worauf der Schüler seine Annahme gründet, bleibt auch unter Berücksichtigung seiner sonstigen Beiträge vage. Möglicherweise interpretiert er Richys Flucht als Verrat an Schocker. Implizit könnte im vorgeschlagenen Titel aber auch ein Werturteil, eine fast schon pädagogisch zu nennende Botschaft, enthalten sein: Freundschaften zerbrechen an delinquentem Verhalten. Dieses Werturteil kann sich nur schwerlich auf den Textauszug gründen, der generell mit Bewertungen äußerst zurückhaltend verfährt.

Nicht auszuschließen ist, dass dieser Schüler die Erzählung im schulischen Kontext umgehend als ‚Warngeschichte‘ katalogisiert hat. Seine Titelgebung wäre somit wesentlich von seinen Erfahrungen des schulischen Umgangs mit solchen Texten geprägt. Möglicherweise erwartet dieser Schüler die Hinführung der Textanalyse zu einer moralischen Lehre und liefert diese vorausgreifend bereits mit seiner Titelgebung.

Schließlich findet sich noch eine Titelgebung, die sich keiner der bisherigen Kategorien zuordnen lässt. Der gewählte Titel *Ein trauriges und versautes Weihnachtsfest* (Tanja) thematisiert nicht den Einbruch oder die handelnden Personen, sondern bewertet die Ereignisse in ihrem Bezug auf das emotional hoch besetzte Weihnachtsfest.

Der Titel eröffnet vielerlei Assoziationsmöglichkeiten und erzeugt zugleich spannungsfördernde Erwartungen. Geschickt werden mit der Formulierung mehrere Aspekte der Erzählung angesprochen, die triste Familienfeier bei Familie Schock, das abrupte Ende des Erinnerens an vermeintlich glückliche Kindertage und natürlich der missglückte Einbruch selbst. Zugleich nimmt die Titelgebung eine eindeutige Wertung vor. Die gleichzeitige Verwendung und Verknüpfung zweier aussagekräftiger Adjektive lässt dabei

einerseits die Möglichkeit unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen zu, bewertet andererseits die Gesamtsituation drastisch. Der hohe Stellenwert, der Weihnachten als religiösem und familiärem Fest gesellschaftlich beigemessen wird, steht in einem Spannungsverhältnis zu den negativ konnotierten Adjektiven. Während das Attribut *traurig* noch eine besinnlich nachdenkliche Erzählung ankündigen könnte, lässt die Kombination mit der umgangssprachlichen Wendung *versaut* eine solche Erwartungshaltung kaum mehr zu.

Im Sinne einer literarischen Angemessenheit kann der gewählte Titel als gelungen bezeichnet werden, da er vielfältige Assoziationen und Erwartungen hervorrufen kann, der endgültige Ausgang der Geschichte noch offen bleibt. Im Unterschied zu möglichen Formulierungen wie ‚Der missglückte Einbruch‘ baut sich hier ein deutlich höheres Spannungsniveau auf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durchweg nachvollziehbare Titelvorschläge abgegeben werden. Nahezu alle Vorschläge stehen in einem unverkennbaren Bezug zum Textauszug, lassen ein Verstehen des Textes annehmen. Durchaus überraschend ist das breite thematische Spektrum, das angeschnitten wird. Von einer ausschließlichen Konzentration auf den Höhepunkt der Erzählung, wie sie bei den Beiträgen zu einigen Arbeitsaufträgen anzutreffen ist, sind die Titelgebungen weit entfernt. So bemerkenswert wie überraschend ist zudem, dass neben der ‚actionreichen‘ Handlungsebene, die emotionale Ebene, die Beziehung der Protagonisten zueinander, in mehreren Titeln ausdrücklich Berücksichtigung findet. Auch die Annahme, die SchülerInnen würden sich in ihren Titelgebungen auf Kurzfassungen des Inhalts beschränken, erweist sich als unzutreffend. In einigen Fällen werden Titel präsentiert, denen ein beachtliches Maß an Originalität bescheinigt werden kann und die zugleich als literarisch adäquate Titelgebungen bezeichnet werden können. Es handelt sich dabei um Titel, die in ihrer Vielschichtigkeit sowohl Spannungs- als auch Überraschungselemente enthalten, wenn gleich im Einzelfall nicht immer zu entscheiden ist, mit welchem Grad der Bewusstheit solche Mehrdeutigkeiten eingesetzt werden.



## 7.6 Zusammenschau der Befunde

Betrachtet man alle 66 Beiträge der 21 beteiligten SchülerInnen im Überblick, lässt sich zunächst hinsichtlich ihrer Verteilung feststellen, dass keine eindeutigen Präferenzen für bestimmte Aufgabentypen auszumachen sind.

	<i>Anzahl</i>
<b>Produktionsorientierte Aufgabenstellungen</b>	
1. Erzählung des Polizisten	10
3. Comic	5
4. Aussage vor Gericht	6
5. Titel	16
6. Illustration	8
<b>Analytische Aufgaben</b>	
2. Schockers Aussage	12
7. Verhalten im Spielzimmer	7
<b>Ohne Bezug zu einer Aufgabe</b>	2
<b>Summe</b>	66

Abgesehen von der Aufgabenstellung 5, die von 16 SchülerInnen bearbeitet und damit erwartungsgemäß am häufigsten ausgewählt wird, verteilen sich die übrigen Beiträge in relativer Gleichmäßigkeit. Die Auswahl der Aufgaben erfolgt offenkundig unabhängig davon, ob diese analytisch oder produktionsorientiert ausgerichtet sind.

Die arbeitsintensive, produktionsorientierte Aufgabe der Umwandlung in einen Comic wird mit insgesamt fünf vorliegenden Beiträgen von der geringsten Anzahl SchülerInnen ausgewählt. Die ebenfalls produktionsorientierten Aufgaben des Entwurfs einer Erzählung des Polizisten, der Herstellung einer Illustration und der Formulierung einer Aussage vor Gericht werden von 10, 8 und 6 SchülerInnen bearbeitet. Die Annäherung an den Text über eine literarisch-fiktionale Schreibweise oder eine illustrativ-bildliche Gestaltung gelingt allen diesen SchülerInnen.

Für die beiden analytisch ausgerichteten Arbeitsaufträge, Bewertung der Aussage Schockers, Einschätzung des Aufenthalts im Spielzimmer, gilt, dass hier mit 12 bzw. 7 Beiträgen gleichfalls eine relevante Anzahl an Arbeiten vorliegt. Dies ist insofern beachtenswert, als beide Arbeitsaufträge als ungewohnt und anspruchsvoll zugleich eingestuft werden können, da in beiden Abwägungen und Begründungen verlangt werden. Die Schwierigkeiten, die den SchülerInnen diese Anforderungen bereiten, lassen sich

den Arbeiten deutlich entnehmen. Dennoch gelingt den SchülerInnen eine analytisch-distanzierte Betrachtung ausgewählter Aspekte des Textes, unternehmen sie mehrheitlich den Versuch einer argumentativen Stützung ihrer Einschätzungen und Bewertungen.

Die umfangreichsten schriftlichen Beiträge (Benjamin, 265 Wörter; Elida, 129 Wörter) werden zur produktionsorientierten Aufgabenstellung 4 (Formulierung einer Aussage vor Gericht) verfasst. Mit Sebastians Comic von insgesamt 12 Bildern liegt ein weiterer umfangreicher Beitrag zu einer produktionsorientierten Aufgabenstellung vor. Auch zur analytisch ausgerichteten Aufgabe 7 (Bewertung des Verhaltens im Kindergarten) findet sich mit der Antwort des Schülers Michael ein vergleichsweise umfassender Text (85 Wörter).

Zwei der vorliegenden Bearbeitungen lassen sich keinem Arbeitsauftrag zuordnen und werden von ihren Verfassern auch keiner Fragestellung zugewiesen. In beiden Fällen handelt es sich um produktionsorientiert ausgerichtete Beiträge, die Fortführungen der Erzählhandlung in den Familien der Protagonisten entwerfen.

Wie bei der Darstellung der Einzelergebnisse deutlich geworden ist, entsprechen die Beiträge einiger Schüler nicht immer in vollem Maße den Erfordernissen der Aufgabenstellungen. Für die Mehrzahl der Beiträge gilt jedoch, dass die Bearbeitungsform gemäß den Anforderungen der jeweiligen Arbeitsaufträge gewählt wird. Die SchülerInnen setzen zur Bearbeitung der produktionsorientierten Aufgaben eine literarisch-fiktionale, zur Bearbeitung der diskursiv-analytischen eine argumentative Form ein.

### **7.6.1 Umfang und Orientierung am Arbeitsauftrag**

Hinsichtlich ihrer Ausführlichkeit unterscheiden sich die Beiträge erheblich voneinander. Das Spektrum reicht von Arbeiten, die aus einem einzigen knappen Satz bestehen bis hin zu vergleichsweise ausführlichen Darstellungen. Bedeutsame Unterschiede bestehen ebenso hinsichtlich der Orientierung am Arbeitsauftrag. Während der Anforderungsgrad der Titelgebung und der Illustrationsaufgaben offensichtlich keine Schwierigkeiten bereitet, gilt dies für alle übrigen Aufgaben in geringerem Maße. Die Abweichungen von der Bearbeitungsform sowie die Kürze einiger Arbeiten dürften wesentlich durch das jeweilige Anforderungsniveau bedingt sein. Trotz der gelegentlichen Abweichungen in der Bearbeitungsform bleibt jedoch der inhaltliche Bezug zur Vorlage durchweg gewahrt; die SchülerInnen bearbeiten in ihren Beiträgen textrele-

vante Fragestellungen und Themen. Nur in Ausnahmefällen bleibt der Zusammenhang zur Vorlage vage oder werden Texterweiterungen vorgenommen, die in nur noch loser Verbindung zum Ausgangstext stehen. Insbesondere bei der Bearbeitung der produktionsorientierten Aufgaben orientieren sich die SchülerInnen in unterschiedlich strengem Maß an den Vorgaben des Textes. Die Comicfassungen weichen am häufigsten vom Inhalt der Textvorlage ab; möglicherweise verursacht die gleichzeitige Transformation in ein anderes Medium und Genre diese Textveränderungen.

### **7.6.2 Inhaltliche Ausrichtung**

Die Mehrzahl der Arbeiten zeichnet sich durch eine inhaltliche Übereinstimmung aus. Das Hauptinteresse der SchülerInnen gilt dem dritten und letzten Teil des Textauszugs, dem Erzählhöhepunkt. Diese Konzentration auf den Erzählhöhepunkt ist nicht nur bei denjenigen Fragestellungen festzustellen, die ausdrücklich auf den Spannungshöhepunkt abheben, sondern gilt generell für nahezu alle Beiträge. Die SchülerInnen erfassen Bedeutung, Spannung und Dramatik des Erzählabschlusses und richten in Folge ihr Hauptaugenmerk auf diesen Abschnitt. Aus der Form der Bearbeitungen kann auf ein gesichertes Verständnis der Erzähllogik, des Handlungsverlaufs und des Hauptthemas dieser Passage geschlossen werden. Hinsichtlich der ersten beiden Erzählabschnitte lässt sich keine vergleichbare Aussage treffen, da diese in der Mehrzahl der Beiträge keine nennenswerte Berücksichtigung finden. Für diejenigen Arbeiten, die Aspekte dieser Abschnitte ausführlicher in ihre Darstellung einbeziehen, lässt sich ein angemessenes Textverständnis konstatieren. Der inhaltliche Bezug, den einzelne Titelgebungen zu den ersten beiden Erzählteilen herstellen, deutet ebenso auf ein gesichertes Textverständnis hin.

Ogleich die Textvorlage keine ausdrückliche Thematisierung der Emotionen und Motivation der Protagonisten leistet, diese allein aus deren Handlungen erschlossen werden können, ist ein Interesse an der psychischen Dimension einzelnen Beiträgen abzulesen. Das Rezeptionsinteresse bleibt nicht ausschließlich auf das handlungs- und spannungsreiche äußere Geschehen beschränkt. Belegen lässt sich dies an solchen Titelgebungen, die emotionale und Beziehungsaspekte in den Mittelpunkt rücken, sowie an einzelnen Beiträgen, die dezidiert das Verhalten und die Motive der Hauptfiguren thematisieren. Beide Figuren bieten Gelegenheit zu einer lebensweltlichen Identifikation; aus dieser wiederum leiten sich eine emotionale Involviertheit und das Interesse an der Innen-

perspektive der Figuren her.<sup>86</sup> Zugleich erleichtert diese emotionale Beteiligung das Figurenverstehen sowie das Gelingen der Rezeption insgesamt. Betrachtet man die Annäherungsformen an die Hauptfiguren näher, ist festzuhalten, dass die Figuren nur in einem einzigen Fall als offenkundige Projektionsfläche eigener (Gewalt-) Fantasien dienen. Mehrheitlich erfolgen die Darstellung der Protagonisten und die Begründung ihres Verhaltens durch Bezugnahme auf Textinformationen. Seltener wird dagegen das Verhalten der Figuren ausschließlich aus der eigenen Erfahrungswelt heraus interpretiert. So erklärt Elida das jugendtypische Motiv, Geldbeschaffung zur Finanzierung modischer Kleidung, zum Beweggrund des Einbruchs.

Durch Figuren in übertragbaren sozialen Lebensumständen, die in nachvollziehbaren Handlungskontexten agieren, wird die Emotionalität der LeserInnen angesprochen (oder auch provoziert). Eine solche emotionale Beteiligung erleichtert den Zugang zum Text und dessen Rezeption, befördert dadurch das Textverstehen. Die Aneignung des Textes durch die SchülerInnen bleibt dabei nicht auf die Form einer naiven Identifikation mit den Hauptfiguren beschränkt. Insbesondere die Texterweiterungen und dramatischen Zuspitzungen könnten das Vorliegen einer solchen naiven Identifikation vermuten lassen. Die Fähigkeit, gegenüber den Identitätserlebnissen auf analytische Distanz zu gehen, belegen jedoch die Bearbeitungen der analytisch-diskursiven Aufgabenstellungen. Sie lassen erkennen, dass der Zugang zur Welt des Textes einerseits über die Hauptfiguren erfolgt, ohne dabei andererseits eine angemessene Rezeption durch eine distanzlose Anteilnahme zu verunmöglichen. Diese Fähigkeit zur emotionalen Beteiligung bei gleichzeitiger analytischer Distanz lässt sich als ein Kennzeichen literarischer Kompetenz bezeichnen. Im vorliegenden Fall trägt diese Fähigkeit entscheidend zum Verstehen der Figuren und der Handlungslogik bei.

### **7.6.3 Figuren**

Das Hineinversetzen in die Figuren gelingt den SchülerInnen ohne Verschmelzung der Perspektiven. Weder dienen die Figuren als Projektionsfläche, noch findet ein Ein-

---

<sup>86</sup> Eine ausdrückliche Distanzierung von den Figuren und deren Verhaltensweisen, wie sie sich in einzelnen Beiträgen zeigt, kann gleichfalls als Indiz einer emotionalen Beteiligung gewertet werden. Grundsätzlich ist eine offene Identifikation mit delinquenten Jugendlichen im Rahmen des Unterrichts nur bedingt möglich, da ein Konflikt mit konventionellen Moralvorstellungen besteht, deren verbale Übernahme im schulischen Kontext sozial eingefordert wird. Selbst Jugendliche, die bereits eigene Erfahrungen mit dem Weglaufen von zuhause besitzen oder über einschlägige kriminelle Kenntnisse verfügen, sehen sich im schulischen Kontext der Anforderung zur Distanzierung ausgesetzt.

rücken in deren Perspektive statt, noch werden den Figuren eigene Perspektiven und eigener Wissensstand unterstellt. So gelingt es den Schülern bei der Bearbeitung der Aufgabe 1, die Sicht der Figur des Polizisten zu erfassen und zu übernehmen und dabei zugleich von ihrem eigenen Informationsstand abzusehen. Das zur Bewältigung von Anforderungen dieser Art erforderliche Maß an kognitiver Flexibilität ist somit eindeutig gegeben.

In den Beiträgen zur Aufgabe 4, der Formulierung einer Aussage vor Gericht, wird wiederum aus der Perspektive der Figuren argumentiert, werden mehrheitlich Aussagen entworfen, die inhaltlich an den Textgegebenheiten orientiert bleiben. Das Hineinversetzen gelingt unter Beachtung der textinternen Logik der Figur. Alltagsweltliche Vorstellungen der SchülerInnen finden nur in Ausnahmefällen Verwendung. Trotz der Beachtung der textinternen Logik und der Orientierung an den Textgegebenheiten wird das ursprüngliche Motiv des Einbruchs jedoch augenscheinlich nicht erkannt. In den Bearbeitungen bleibt die Frage des Motivs entweder ausgeklammert oder es wird den Hauptfiguren ein Beweggrund unterstellt, der nicht dem Text entnommen ist. Allein aus dem vorliegenden Textauszug das Motiv zu erkennen und zu begreifen, stellt eine sehr komplexe Anforderung dar; ein unzureichendes Text- oder Figurenverstehen kann daher aus dem Nicht-Erkennen des Motivs nicht abgeleitet werden.

#### **7.6.4 Textsorten-Schemata**

Neben den Figuren ist mit der spannungsreichen Handlung ein weiterer Faktor gegeben, der Interesse und Emotionen der Rezipienten anspricht und damit die Rezeption erleichtert. Mittels Aktivierung des geläufigen Textsorten-Schemas einer handlungsreichen Kriminalerzählung gelingt die Einordnung von Erzähllogik, Handlungsabfolge und Figuren. Die Beeinflussung der Rezeption durch vertraute Muster lässt sich vor allem an den schriftlichen und bildlichen Texterweiterungen ablesen. Insbesondere die Darstellung von Festnahme und Verfolgungsjagd zeigt in ihrer Dramatisierung deutliche Spuren einer Anlehnung an medial geprägte Genre-Schemata. Auch diejenigen Arbeiten, die eine Fortsetzung der Erzählhandlung konzipieren, orientieren sich an entsprechenden Mustern, wenn es um die Motive von Schuld und Strafe geht. Die SchülerInnen verfügen offenkundig über genrespezifische Kompetenzen, die wahrscheinlich sowohl hinsichtlich der Textrezeption als auch der Textproduktion gleichermaßen ihre Wirkung entfalten.

Nicht beantworten lässt sich anhand der vorliegenden Materialien die Frage, inwiefern die Aktivierung von Textsorten-Schemata zu einem Rezeptionshindernis werden kann. Dies wäre der Fall, wenn die Textaneignung allzu stark von solchen Vorannahmen geprägt und überlagert würde. An Benjamins Beitrag zur Aufgabe 4, dem umfangreichsten Text des vorliegenden Korpus, lässt sich die Prägung durch mediale Muster deutlich ablesen. Zudem zeigt sich die Unterordnung unter spezifische Muster. In der vorgenommenen Dramatisierung und Erweiterung weicht der Text erheblich von der Vorlage ab. Andererseits lässt sich anhand der Berücksichtigung zahlreicher Details eine durchaus textgenaue Rezeption nachweisen. Die Orientierung an Mustern ist nun ein sowohl allgemeines als auch hilfreiches Phänomen. Es ist zu vermuten, dass dadurch im Textverstehen als auch in der Textproduktion nicht nur starre, sondern vielmehr auch produktive Mechanismen in Gang gesetzt werden – zumindest deuten die vorliegenden Beiträge daraufhin.

### **7.6.5 Genrespezifisches Wissen**

Genrespezifisches Wissen und entsprechende Kompetenzen waren auch bei der Herstellung der Comicfassung des Textes gefordert. Die Transformation in das Medium Comic gelingt den SchülerInnen ebenso wie die Handhabung der spezifischen Stilelemente des Genres. Texterweiterungen und Texteingriffe finden sich in den Comicfassungen relativ häufig. Hierin unterscheiden sich die Bildsequenzen von den Illustrationen einzelner Szenen, bei deren Ausgestaltung in einigen Fällen gleichfalls auf Elemente des Comics zurückgegriffen wird. Ein Grundverständnis von Erzähllogik und Handlungsablauf kann trotz diverser Veränderungen dennoch allen Comicfassungen attestiert werden.

Auf ein bemerkenswertes Phänomen wurde bereits hingewiesen: Es liegen Fassungen in Schrift- und Bildform vor, die eine Fortsetzung der Erzählhandlung gestalten, obwohl dies in keiner Aufgabenstellung explizit gefordert ist. Alle diese Beiträge zeichnen sich durch eine thematische Gemeinsamkeit aus: Sie haben eine Konfrontation der Protagonisten mit ihren Eltern zum Gegenstand. Wodurch dieser Impuls zur Fortführung ausgelöst wird, lässt sich nicht feststellen. Es ist zu vermuten, dass das Interesse am weiteren Schicksal der Hauptfiguren dieses Gedankenspiel evoziert. Die Konfrontation der Protagonisten mit den Eltern stellt dabei eine erzähllogisch plausible Fortsetzungsmöglichkeit dar, die zudem der Alltagserfahrung der SchülerInnen entsprechen dürfte.

### **7.6.6 Sprachlich-stilistische Mittel**

Zur Ausarbeitung der Beiträge greifen die SchülerInnen auf ihr Repertoire an sprachlich-stilistischen Mitteln zurück. Während in den analytisch ausgerichteten Fragestellungen eine Einschätzung vertreten und begründet werden muss, bedarf es zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen 1 und 4 literarischer Darstellungsformen. Trotz unverkennbarer Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Ausdruck verfügen die SchülerInnen über ein Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten, das sie zur Bearbeitung heranziehen. Zum Einsatz kommen dabei mehrheitlich szenische Darstellungen. Verwendet werden Formen der monologischen und dialogischen Personenrede, die in einigen Fassungen mit Erzählerbericht oder Redebericht kombiniert werden. Die SchülerInnen wählen textadäquate Bearbeitungsformen aus und übernehmen damit zugleich die Darstellungsform des Textauszugs, der gleichfalls starke dialogische Züge trägt. Diese Anlehnung an den Ausgangstext lässt sich gleichfalls an der sprachlichen Verfasstheit der Texte ablesen. Die Verwendung umgangssprachlicher Formulierungen findet sich in den Schülertexten ebenso wie im Originaltext. Schließlich wird auch die Erzählsituation zumeist in Anlehnung an die Vorlage gestaltet: einer ausdrücklichen Bewertung der Figuren und deren Handlungen wird sich vorwiegend enthalten, die neutrale Erzählsituation des Originals wird beibehalten.

An den Bearbeitungsformen ist somit ein intuitives Erfassen wesentlicher Gestaltungselemente des Textes abzulesen. Diese Gestaltungselemente werden zur Erstellung der Beiträge aufgegriffen und den eigenen Kompetenzen entsprechend eingesetzt.

## **8. Ergebnisse der Unterrichtsprojekte: „Die verschlossene Tür“**

### **8.1 Fortführung einer unterbrochenen Erzählhandlung: Ausgangssituation und Intention**

Mit dem Abbruch einer Erzählung auf dem Erzählhöhepunkt und der Aufforderung, eine Fortsetzung entweder in Text- oder Bildform zu entwerfen, ist die Vorstellung verbunden, dass beim Entwurf einer solchen Fortsetzung die Voraussetzungen des Ausgangstextes beachtet und weiterentwickelt werden müssen. Eine derartige Fortführung leistet somit eine implizite Interpretation des unterbrochenen Textes und gestattet Rückschlüsse auf das Textverständnis der Rezipienten. Bei einer solchen Aufgabenstellung kann daher untersucht werden, von welchen Annahmen, logischen Schlüssen und Vorstellungen die SchülerInnen ausgehen.

Bei dem Textauszug, der für die im Folgenden zu erläuternde Erhebung ausgewählt wurde (vgl. Kap. 6.3.2), richtet sich der Fokus der Aufmerksamkeit insbesondere auf zwei Teilaspekte des Verstehens, nämlich darauf, ob und in welcher Form die Sachhalte des Ausgangstextes beachtet und weiter verarbeitet werden sowie darauf, ob sich in den Fassungen unterschiedliche Auffassungen vom Sinn der Erzählung manifestieren. Die vorgenommene Texteinrichtung – der Wendepunkt der Erzählung ist eingeleitet, aber noch nicht vollzogen – nötigt dazu, die bisherigen Ereignisse und Informationen zu rekapitulieren und zu bewerten, um darauf aufbauend mögliche Fortsetzungen zu konzipieren. Da dem Text bis zur Abbruchstelle noch nicht definitiv zu entnehmen ist, wie die Verwicklung gelöst wird, handelt es sich um eine Aufgabenstellung mit vergleichsweise hoher Offenheit.

Arbeitsaufträge, die die Fortführung bzw. das Zu-Ende-Schreiben eines unterbrochenen Erzähltextes zum Gegenstand haben, besitzen im Literaturunterricht bereits eine längere Tradition und dürften zudem mit der Etablierung eines handlungs- und produktionsorientiert ausgerichteten Literaturunterrichts verstärkt Einzug in den Unterrichtsalltag gehalten haben. Es ist daher nicht ausgeschlossen, dass den SchülerInnen dementsprechende Anforderungen vertraut sind. Das Anforderungsniveau der vorliegenden Aufgabenstellung ist dennoch als überdurchschnittlich zu veranschlagen. Bedingt wird dies durch die Lösungsoffenheit sowie die Gestalt des Textes selbst. Die Thematisierung vager, unbewusster Ängste und das dabei eingesetzte Motiv einer Tür als (einer poten-



ziell durchlässigen) Grenze zwischen Real- und bedrohlicher Fantasiewelt stellen beträchtliche Anforderungen an kindliche Rezipienten.

## **8.2 Kompetenzen und Anforderungen**

Der Entwurf einer Fortsetzung benötigt als Grundvoraussetzung die Fähigkeit zur imaginativen Antizipation von möglichen Handlungsverläufen; eine solche Antizipationskompetenz kann als eine der Grundkomponenten von Imaginationsfähigkeit angesehen werden, Imaginationsfähigkeit und Vorstellungsbildung wiederum als Basiskompetenz des literarischen Verstehens. Insbesondere in Überlegungen zur Rolle der Imagination im Literaturunterricht wird herausgearbeitet, „wie literarisches Verstehen mit der Fähigkeit, die Vorstellungswelt vom Hier und Jetzt zu trennen, zusammenhängt“ (Köppert/Spinner 1998, 159). Antizipation und Imagination sind für die Bewältigung der Aufgabenstellung einerseits als Voraussetzung erforderlich, können aber zugleich durch solche Aufgaben gefördert werden.

Arbeitsaufträge, die die Fortsetzung einer abgebrochenen Handlung verlangen, dienen zudem der Beachtung der Erzähllogik. Unterbrechungen des Erzählflusses provozieren eine Vergegenwärtigung des bisherigen Handlungsablaufs und regen gleichzeitig dazu an, mögliche Fortführungen zu antizipieren, mehr oder minder plausible Alternativen gedanklich durchzuspielen.

Daneben besteht zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabenstellung die Notwendigkeit, sich für eine Fortsetzungsmöglichkeit zu entscheiden, also eine Auswahl zu treffen. Diese Ergebnisoffenheit der Aufgabenstellung, die keine Wiedergabe einer bereits feststehenden Lösung einfordert oder ermöglicht, mag für einige der SchülerInnen recht anspruchsvoll und wenig vertraut zugleich sein.

Zur Konzeption einer in der Logik des Ausgangstextes plausiblen Fortführung müssen die SchülerInnen mehrdeutige, widersprüchlich erscheinende Informationen (eine Tür, die sich zwar öffnen lässt, die aber „nirgendwohin“ führt und durch die man nicht hindurch gehen kann) stimmig zueinander in Beziehung setzen. Dies erfordert kreatives wie problemlösendes Denken gleichermaßen.

Zur Bearbeitung erforderlich ist eine literarisch-fiktionale Schreib- bzw. Gestaltungsform. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, über entsprechende schriftsprachliche oder zeichnerisch-gestalterische Kompetenzen zu verfügen. Die Vorstellungsbilder müssen zu Papier gebracht werden können.

Der Entwurf einer Fortsetzung in Bildform ermöglicht auch schreibungewohnten und schreibschwachen Schülern eine Bewältigung der Aufgabenstellung. Trotz dieser Arbeitserleichterung ist das Anforderungsniveau dennoch unvermindert hoch, da die erzählte Sprache in den spezifischen Code einer Bildersprache transformiert werden muss. Im Vergleich zur Illustration eines vorhandenen Textes ist das Weitererzählen in Bildform insofern komplexer, als alle zum Verständnis des Erzählvorgangs notwendigen Informationen in den Bildcode übertragen werden müssen. Um dies zu leisten, dürfte die Konzeption einer Sequenz von mehreren Bildern erforderlich sein. Die Gestaltung einer Fortsetzung in Bildern dürfte daher mit einem erheblichen Arbeitsaufwand verbunden sein.

### **8.3 Analysekriterien und Vorannahmen**

In einem ersten Schritt lassen sich die Arbeiten daraufhin analysieren, ob den SchülerInnen die Fortsetzung des Erzähltextes gelingt. Erweist sich der Fortsetzungsauftrag als zu anspruchsvoll, sollte es dennoch möglich sein, den Schülerarbeiten Hinweise auf Verstehensleistungen und Verstehensschwierigkeiten zu entnehmen.

Im Einzelnen können u. a. folgende Fragen von besonderem Interesse sein: Auf welche Darstellungsmittel wird zurückgegriffen? Inwiefern wird die Erzählform des Originals beibehalten oder verändert? Welche Charakterisierung der Figuren wird vorgenommen? In welcher Form findet die Innenwelt des Protagonisten Beachtung? Welche Rolle spielen dessen Emotionen, unterliegen sie einer Entwicklungslogik? Wie wird das Angstüberwindungskonzept des Großvaters bewertet? Inwieweit werden die Spannung und Dramatik der Situation überhaupt erkannt und bearbeitet?

Die mit Hilfe dieser Fragen geleistete Analyse der Verstehensleistungen fragt, allgemein gesprochen, danach, welche Aspekte des Ausgangstextes beachtet oder vernachlässigt werden und welche einer Veränderung unterliegen. Darüber hinaus liefern die angefertigten Schülerarbeiten möglicherweise Hinweise auf grundlegende narrative Kompetenzen, literarisch-narrative Muster und literarische Erfahrungen der SchülerInnen.

Bis zur Abbruchstelle lässt sich zum Genre der Erzählung noch keine definitive Aussage treffen; es besteht sowohl die Option einer im Realistischen angesiedelten Fortsetzung als auch die eines Übergangs ins Fantastische. Neben Hinweisen auf eine realistische Auflösung (Konstruktion als Rückblende, keine Hinweise auf Differenz zur

rationalen Weltordnung) finden sich Indizien im Text, die eine fantastische Fortführung und Auflösung möglich erscheinen lassen. So bleiben beispielsweise die Angaben des Großvaters zur Funktion der Tür und dem, was sich dahinter verbirgt, vage und mehrdeutig. Sie bieten daher hinreichend Anlass für fantastische Vorstellungsbilder. Noch zwei weitere Elemente des Textes, die der Verdeutlichung der Angst und des subjektiven Bedrohungsempfindens dienen, könnten als Hinweise auf eine fantastische Fortsetzung verstanden werden: Zum einen lässt sich der Albtraum des kindlichen Protagonisten auch als Vorahnung mysteriöser Ereignisse im Zusammenhang mit der Tür interpretieren. Zum anderen wird ausdrücklich die tödliche Gefahr erwähnt, die von der verbotenen Tür im Märchen ‚Blaubart‘ ausgeht. Gerade die Assoziation von Türöffnen mit Tod bzw. Todesgefahr, ein Zusammenhang, der in einigen Arbeiten aufgegriffen wird, legt eine Ansiedlung der Fortführung im Bereich der Schauer- und Gruselliteratur nahe.

Die SchülerInnen werden sich vermutlich für ein bestimmtes Genre entscheiden. Hieraus ergeben sich weitere Konsequenzen für die Gestaltung der Fortführung und es lassen sich zusätzliche Analysekriterien ableiten. So sind die Texte auch daraufhin zu betrachten, inwiefern es ihren ProduzentInnen gelingt, die Erfordernisse des jeweiligen Genres einzulösen, ob Kenntnisse zu einschlägigen Motiven, Topoi und Erzähltechniken vorhanden sind und ob deren Handhabung vertraut ist.

Im Folgenden werden daher die jeweiligen Anforderungen und Möglichkeiten, die mit einer Verortung im Realistischen oder im Fantastischen verbunden sind, kurz erörtert.

### **8.3.1 Anforderungen realistischer Fortsetzungen**

Der Entwurf einer im Realistischen angesiedelten Fortführung steht vor zweierlei Anforderungen. Zunächst muss eine rationale und plausible Erklärung des Rätsels der Tür gefunden werden. Bei der Entscheidung für eine rationale Aufklärung des Geschehens muss die sich als unbegründet erweisende Angst mit dem Öffnen der Tür verschwinden und ein Widerspruch zur rationalen Weltordnung ausgeschlossen werden. Die Mehrzahl der entworfenen realistischer Fortsetzungen wählt diese Konstruktion, die zugleich dem logischen Aufbau des Originals entspricht, das auf eine rationale Aufklärung hin konzipiert ist. Dort wird nach dem Öffnen der Tür umgehend eine rationale Erklärung des Rätsels gegeben. Damit wird eine weitere Anforderung realistischer Fortsetzungen offenbar, denn mit der Erklärung des Rätsels löst sich die Spannung und der Erzähl-

strang ist an seinem Ende angelangt. Realistische Fortsetzungen können daher sehr knapp ausfallen, wenn sie sich allein auf das Faktum der Auflösung des Rätsels beschränken.

Das Entwickeln einer umfangreicheren realistischen Fortsetzung bedarf des Einsatzes zusätzlicher erzähltechnischer Strategien. Der Originaltext beispielsweise nimmt nach der Auflösung einen neuen Erzählstrang auf und schildert eine weitere Episode, die das Thema Angst und deren Bewältigung zum Gegenstand hat, und hebt dabei die Gültigkeit der geschilderten Angstüberwindungsstrategie hervor. Kein/e Schüler/in bedient sich dieser Technik. Eine weitere Möglichkeit zum Entwurf einer längeren realistischen Erzählpassage besteht in einer spannungserhaltenden Verzögerung der Auflösung.

### **8.3.2 Anforderungen fantastischer Fortsetzungen**

Ein Abweichen von der in der Originalgeschichte angelegten Logik einer rationalen Aufklärung ermöglicht eine breite Palette an fantastischen Fortsetzungen. Zugleich enthebt es die SchülerInnen von der Schwierigkeit, die widersprüchlich erscheinenden Angaben zur Tür und deren Funktion sinnvoll aufzuklären. Schließlich dürfte die hohe Faszination, die fantastische Literatur grundsätzlich auf Kinder und Jugendliche ausübt, dazu beitragen, dass einzelne SchülerInnen eine Verortung im Fantastischen in Erwägung ziehen. Mit einer solchen Fortsetzung besteht zudem die Möglichkeit, die pädagogische Botschaft des Originals auszublenden. Die Themen Angst und deren Bewältigung müssen nicht weiter berücksichtigt werden.

Im Fantastischen situierte Fortführungen eröffnen prinzipiell nahezu unbegrenzte Möglichkeiten, eigenständige Geschichten zu entwickeln, und dies in nahezu vollkommener Loslösung vom Original – eine Möglichkeit, die in dieser Radikalität bei realistischen Fortführungen nicht besteht, da hier zumindest der Originalkontext von Ort, Zeit und Figuren gewahrt bleiben muss. Fantastische Fortsetzungen liefern daher nicht unbedingt eine Form der Deutung des bisher Erzählten. Rückschlüsse auf das Verständnis und die Interpretation des Ausgangstextes mögen daher schwieriger zu ziehen sein.

Trotz der potenziellen Vielfalt fantastischer Fortsetzungsmöglichkeiten kann die Gestaltung der Abbruchstelle, die den geläufigen Topos einer geheimnisvollen Tür in den Mittelpunkt rückt, die theoretische Vielfalt an Fortsetzungsmöglichkeiten wieder erheblich reduzieren. Tabbert (2000, 189) weist darauf hin, dass fantastische Literatur sich in höherem Maße als realistische aus einem begrenzten, tradierten Fundus bediene, der sich

aus Mythen, Märchen und kanonisch gewordener fantastischer Literatur ergibt. Der Rückgriff auf dieses eingeschränkte gattungsspezifische Repertoire birgt die Gefahr der Verwendung von Stereotypen in sich. Der vertraute Topos könnte leicht zur Anknüpfung an ebenso vertraute Klischees verleiten.

## **8.4 Beschreibung der Schülerarbeiten**

### **Quantitative Gesichtspunkte**

Der Analyse zur Verfügung stehen Texte, Bilder, Bildsequenzen und Comics von insgesamt 23 Schülerinnen und Schülern der am Unterrichtsversuch beteiligten Förderschulklassen der Jahrgangsstufen 5 und 6. Es handelt sich dabei im Einzelnen um 13 Arbeiten in schriftlicher und um 13 in bildlicher Form. Zwei Schüler, Julian und Faton, haben sowohl schriftliche als auch zeichnerische Arbeiten angefertigt, ein Schüler, Rosario, zwei schriftliche Fortsetzungen. Insgesamt liegt damit eine exakt gleiche Anzahl an Text- und Bildfassungen vor; eine Präferenz für eine der beiden Darstellungsformen ist nicht auszumachen. Bezüglich der Situierung des Geschehens bestehen ähnliche Verhältnisse: Jeweils etwa die Hälfte der Arbeiten ist im Fantastischen bzw. im Realistischen angesiedelt. Hinsichtlich Umfang, Qualität und Verständlichkeit liegt bei beiden Darstellungsformen ein breites Spektrum vor, das von einfachen bis hin zu komplexen Arbeiten reicht. Diese Unterschiede in der Bearbeitung sind sowohl zwischen als auch innerhalb der beteiligten Klassen auszumachen.

Insgesamt dreizehn der vorgelegten Schülerarbeiten können als Fortsetzungen bzw. Fortsetzungsversuche betrachtet werden. Es gelingt somit etwas mehr als der Hälfte der beteiligten SchülerInnen, die Anforderung der Fortsetzung zu bewältigen. Bei den übrigen Arbeiten handelt es sich entweder um Darstellungen der Speicherszene, also um Schilderungen und Interpretationen des Spannungshöhepunkts, oder um Nacherzählungen der vorangegangenen Ereignisse.

Die auffälligste Diskrepanz zwischen Text- und Bildfassungen besteht hinsichtlich der Bewältigung der Fortsetzungsanforderung. Während in den schriftlichen Arbeiten mehrheitlich Fortsetzungen ausgeführt werden und nur wenige Arbeiten diesen Charakter nicht aufweisen, sind die Verhältnisse bei den Bildfassungen genau umgekehrt. Eine Interpretation dieses Phänomens gestatten die vorliegenden Arbeiten nicht. Es ist zu vermuten, dass den SchülerInnen die Anforderung, eine unterbrochene Erzählhandlung in Schriftform fortzuführen, vertrauter ist.

Bei Beiträgen, die keine Fortsetzungen ausführen, überwiegen Darstellungen des Erzählhöhepunktes. Arbeiten dieser Kategorie sind durchweg Einzelbilder, die teilweise Hinweise auf Fortsetzungsmöglichkeiten enthalten. So ist es auch bei diesen Beiträgen möglich, Rückschlüsse über die Vorstellungen ihrer Produzenten hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung einer Fortsetzung zu ziehen. Zusätzlich gestützt werden können die Interpretationen in einigen Fällen über die unterbreiteten Titelvorschläge, insbesondere dann, wenn darin der Versuch einer prägnanten Zusammenfassung des Geschehens unternommen wird.

Im Folgenden werden zunächst die schriftlichen, im Anschluss daran die zeichnerischen Arbeiten vorgestellt. Unterschieden werden die Arbeiten zudem nach ihrer Ansiedlung im Realistischen oder Fantastischen. Die Darstellung verbleibt zunächst weitgehend einzelfallorientiert und deskriptiv. Der Versuch einer fallübergreifenden Einordnung der Textaneignungsstrategien, der Verstehensleistungen und der narrativ-literarischen Kompetenzen erfolgt im abschließenden Kapitel.

#### **8.4.1. Schriftliche Arbeiten**

Es liegen insgesamt 13 schriftliche Schülerarbeiten vor, die von zwölf Schülern angefertigt worden sind. Ein Schüler hat zwei kurze Texte verfasst. Mit Ausnahme von zwei Texten (Alexander, Metin) wird in allen Arbeiten eine Fortführung des unterbrochenen Erzählstranges ausgeführt. Von diesen elf Texten wiederum können vier dem Bereich der Fantastik zugeordnet werden, die übrigen sieben sind in einer realistischen Textwelt angesiedelt. In durchweg allen Beiträgen ist ein Bezug zum Original problemlos zu erkennen. Abgesehen vom Text des Schülers Alexander sind in allen Arbeiten die dargestellten Ereignisse für den Rezipienten nachvollziehbar. Die Texte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Komplexität, ihrer sprachlichen Elaboriertheit und ihres Umfangs beträchtlich voneinander. Am einfachsten demonstrieren lässt sich diese Heterogenität anhand des Textumfangs. Der kürzeste Text (Faton) besteht aus einem einzigen Satz und umfasst sechs Worte, der längste besteht aus insgesamt 260 Wörtern (Florian). Zwei weitere Arbeiten (beide Rosario) können mit einer Wortanzahl von 13 bzw. 21 zu den knapperen Arbeiten gerechnet werden, insgesamt vier Arbeiten (Florian, Tobias, Cynthia, Jessica) erreichen einen Textumfang von über 120 Wörtern. Die

Textlänge der restlichen Arbeiten bewegt sich im Bereich von rund 50 bis etwa 80 Wörtern.

#### **8.4.1.1 Realistische Fortsetzungen**

Die vermutete Schwierigkeit, bei Beibehaltung der erzählerischen und dramatischen Grundstruktur der Originalgeschichte eine längere Fortsetzungspassage zu entwerfen, lässt sich exemplarisch anhand der kürzesten Arbeiten (Faton, Rosario) belegen. Faton formuliert einen einzigen Satz, der höchstwahrscheinlich das Ergebnis seiner Überlegungen festhält:

*Hinter der Tür ist eine Wand.* (Faton, 14J.)

Die Mitteilung dieser Lösung, die exakt der Variante des Originaltextes entspricht und logisch aus den im Text gegebenen Informationen geschlossen worden sein dürfte, erfolgt in der Form einer knappen Tatsachenfeststellung – ohne diese in irgendeinen nachvollziehbaren Erzählkontext einzubetten. Aktionen, Reaktionen oder die Gefühlslage der Figuren finden keine Erwähnung, die Angst des Protagonisten wird nicht thematisiert. Es ist nicht zu entscheiden, ob der Schüler sich auf das ‚literarische Rollenspiel‘ der Aufgabenstellung eingelassen hat und inwiefern Erzählform und Erzählperspektive des Originals Berücksichtigung finden.

Rosario dagegen bettet seine beiden kurzen Fortsetzungen, die ebenfalls umgehend rational-logische Erklärungen liefern, eindeutig in den Erzählkontext des Originals ein. Die implizite Anforderung der Aufgabenstellung, sich einer literarisch-fiktionalen Schreibweise zu bedienen, wird eingelöst. Einer Veränderung unterliegt dabei die Erzählform: Die Ich-Erzählung wird in eine Er-Erzählung transformiert. Zusätzlich wird das Geschlecht des Protagonisten und vormaligen Ich-Erzählers als männlich bestimmt. In der ersten Variante besitzt die Tür die Funktion eines Notausganges, der mit einer Leiter ausgestattet ist:

*Er gab sich einen Ruck und öffnete die Tür. Hinter der Tür war nichts. Es war ein Notausgang mit einer Leiter.* (Rosario, 12J.)

Die zweite Version enthält ein Spannungsmoment; der Protagonist hält beim Aufmachen der Tür offensichtlich die Augen geschlossen. Nach dem Öffnen stürzt er beinahe in die Tiefe, da die Tür direkt ins Freie führt:

*Er öffnete die Augen und fiel beinahe heraus. Dahinter war nur Luft.* (Rosario, 12J.)

Die Varianten beider Schüler verbleiben konsequent in der Logik des Ausgangstextes. Sie präsentieren auf der Basis der vorliegenden Textinformationen ohne erzählerische Umschweife eine mögliche Lösung. Gerade bei strenger Beachtung der Logik des Originals liegt solch eine knappe und realistische Fortführung nahe.

Ausgeblendet bleibt dagegen in beiden Fassungen die Innenperspektive des erlebenden Ichs. Zur Frage, welche Auswirkungen das Öffnen der Tür auf die Gefühle des Protagonisten haben könnte, werden keine Informationen gegeben. So ist nicht definitiv zu entscheiden, ob die beiden Schüler davon ausgehen, dass mit der Auflösung der widersprüchlich erscheinenden Informationen zur Tür deren bedrohlicher Charakter schwindet und die Angstgefühle überwunden sind.

Von vergleichbarer Grundstruktur hinsichtlich rationaler Auflösung und Orientierung an der Logik des Originals ist die Fassung des Schülers Norman. Im Unterschied zu den bislang angeführten Varianten bricht diese Fassung nicht unmittelbar nach der Auflösung ab. Mit der Formulierung eines Abschlussatzes, der eine Situation des Ausgangstextes nochmals aufgreift, bleibt der Zusammenhang zum Original deutlich gewahrt.

Die entworfene Lösung ist damit kohärent, in sich stimmig und logisch aufgebaut:

*Laura macht die Augen zu und öffnet die Tür. Als sie die Tür geöffnet hat, sagt der Opa: „Los, mach die Augen auf!“ Sie öffnete die Augen und sah, dass da nur Kartons drin standen. Danach ging[en] sie nach unten und frühstück[t]en weiter. (Norman, 12J.)*

Auffällig an dieser Fassung sind wiederum die vorgenommenen Texteingriffe. Zu nennen ist hier an erster Stelle die Einführung einer Protagonistin namens Laura.<sup>87</sup> Mit dieser Einführung einher geht erneut eine Veränderung der Erzählform in die dritte Person. Ein Blick auf die Innenperspektive der Protagonistin wird nicht geworfen. Beachtenswert ist zudem der Tempusgebrauch. Zu Beginn wird im Unterschied zum Originaltext das Präsens eingesetzt. Erst die beiden Abschlussätze sind in der klassischen Erzählzeit, dem Präteritum, gehalten. Der Gebrauch des Präsens verleiht den geschilderten Ereignissen eine eindruckliche Aktualität. Wie schwierig und ungewohnt es ist das Präsens als Erzählzeit zu verwenden, wird durch dessen inkonsequente Handhabung erkennbar.

---

<sup>87</sup> Es müsse sich hier um ein Mädchen handeln, erklärte dieser Schüler kategorisch gegenüber seiner Lehrerin. Möglicherweise sind Rollenklischees für diese Einschätzung ausschlaggebend, werden Mithilfe im Haushalt und das Empfinden von Angst doch in der Regel als geschlechtstypische Merkmale eingeordnet.



Zum Ausbau der Erzählhandlung setzt Norman ein Mittel zur Erhaltung der Spannung ein, die Lösung wird hinausgezögert: Die Protagonistin öffnet die Tür mit geschlossenen Augen, erst auf die Aufforderung des Großvaters hin ist sie in der Lage, die Augen zu öffnen und sich der Realität zu stellen.

Das Mittel einer spannungserhaltenden Verzögerung der Auflösung wird in zwei weiteren Fassungen zum Entwurf einer längeren realistischen Erzählpassage eingesetzt. So entwirft Cynthia zuerst einen weiteren Dialog zwischen den beiden Hauptfiguren, um daran anschließend sowohl das Öffnen der Tür als auch dessen Konsequenz, das Verschwinden der Angst, ausführlich zu schildern:

*Die Gruseltür*

*„Nein! Aber ich habe solche Angst vor der Tür!“*

*„Ach, Tim, ich sag’s dir, wenn man Angst hat, soll man den ganzen Mut zusammen kriegen! Und dann musst du die Tür öffnen. Verstanden?“*

*„Okay, ich öffne die Tür.“ Meine Zähne klappern vor Angst! Die Tür ist ein bisschen offen. Ich ging hinein. Ich drücke Großvaters Hand so fest, dass er mit hineingeht. Das sind alte Bücher, ein Monsterbild und Spinnweben. Dann sagt Großvater: „Du brauchst keine Angst mehr zu haben.“*

*Dann gingen sie die Treppe herunter. Tim sagt: „Ich habe keine Angst vor fremden Türen.“ In der nächsten Nacht träumte er nicht mehr von der Tür. Er schlief lächelnd ein. Er sagt heimlich: „Ich bin kein Angsthase mehr!“*

*Ende. (Cynthia, 11J.)*

Unter Verwendung eines klaren Geschichtenmusters wird in dieser Fassung der Handlungsverlauf des Ausgangstextes plausibel fortgesetzt und zu einem stimmigen Ende geführt. Die Voraussetzungen des Ausgangstextes werden dabei genau beachtet. Das Öffnen der Tür erfolgt unter erkennbarer psychischer Anspannung; es bedarf der emotionalen Unterstützung des Großvaters. Diese Anstrengung wird belohnt, die Vorhersage des Großvaters erweist sich als zutreffend: Die Angst des Protagonisten wird überwunden, die Albträume verschwinden, das Selbstbild wird in einem positiven Sinn verändert.

Die Geschichte wird mit dem Dialog zwischen Großvater und Kind vor der Speichertür weitergeführt, dieser wird noch ausgebaut. Dieses Gespräch verdeutlicht, wie genau die Grundsituation verstanden wird. Der Protagonist, hier Tim genannt, formuliert seine

Angst, der Großvater seine Überwindungsstrategie. Die Angst des Protagonisten kommt nicht nur in den Dialogpassagen zum Ausdruck, sondern wird auch im Erzähltext ausdrücklich beschrieben. Die Zähne des Jungen klappern, er öffnet die Tür nur einen Spalt und hält dabei die Hand des Großvaters umklammert. Diese Umklammerung wird nicht gelöst, der Protagonist zieht den Großvater mit in den Raum hinter der Tür. Nachdem geklärt ist, was sich hinter der Tür befindet, wiederholt der Großvater nochmals bestärkend, dass der Protagonist nun keine Angst mehr zu haben brauche. Diese Behauptung erweist sich als zutreffend. Die Tür ist nicht mehr angstbesetzt, spielt als Auslöser von Albträumen keine Rolle mehr. Der Protagonist kann sogar lächelnd einschlafen und im letzten Satz sich selbst erleichtert bestätigen, kein Angsthase mehr zu sein. Das Problem des Helden wird in der Fassung der Schülerin nicht nur gelöst, dem Helden gelingt darüber hinaus ein bedeutsamer Entwicklungsschritt. Das Konstruktionsprinzip des Ausgangstextes, Problemüberwindung mit Persönlichkeitsentwicklung zu kombinieren, wird übernommen. In der Schlussformulierung wird der Entwicklungsschritt explizit zum Ausdruck gebracht, dabei zugleich implizit das propagierte Angstüberwindungskonzept bestätigt.

In der inhaltlichen Ausgestaltung werden die Voraussetzungen der Ausgangsgeschichte beachtet. Im Kontext einer fantastischen (Grusel-)Fortsetzung wären die Gegenstände hinter der Tür als eindeutige Hinweise auf Unerklärliches und Unheimliches zu verstehen. Ihnen fehlt im gegebenen realistischen Kontext jedoch die entsprechende konnotative Aufladung. Die Welt hinter der Tür entpuppt sich als harmlos, ihre Ausstattung mit Gegenständen, denen in einschlägigen Kontexten mysteriöser, Schrecken erregender Charakter zukommen kann, diffamiert die Angst des Protagonisten nicht als unnötig oder lächerlich. In realistischen Erzählungen – als solche analysiert die Schülerin die Ausgangsgeschichte und legt ihre eigene Fortsetzung dementsprechend an – kann der Schrecken solcher Gegenstände durch rationale Erklärungen beseitigt, gebannt werden. Hinsichtlich des Sprachstils orientiert sich die Fortsetzung gleichfalls an der Vorlage. Während sich die Verwendung der direkten Rede durch Kompetenz und Sicherheit auszeichnet, sind gewisse Inkonsistenzen im Tempusgebrauch und in der Erzählposition nicht zu übersehen. Den Spannungshöhepunkt versucht die Schülerin in Präsens zu gestalten; sie verwendet damit ein angemessenes und anspruchsvolles literarisches Stilmittel, kann diesen Gebrauch aber nicht aufrechterhalten. Die Wechsel zwischen

Präsens und Präteritum sind nicht immer logisch und korrekt, erscheinen willkürlich oder versehentlich zustande gekommen. Auch beim Erzählerstandpunkt sind solche Unregelmäßigkeiten auszumachen. Bis zum Öffnen der Tür handelt es sich um eine Ich-Erzählung. Nach der Auflösung wechselt die Erzählform in eine Er-Erzählung, der personale Erzählerstandort dagegen unterliegt keiner Veränderung.

Im Text *Die Handtür* arbeitet Jessica ebenfalls mit dem Mittel einer spannungserhaltenden Verzögerung und entfaltet dabei eine in sich stimmige und logisch strukturierte Erzählung. Es handelt sich hierbei um den einzigen realistischen Text, in dem das Öffnen der Tür nicht unmittelbar zur Beseitigung der Angst führt:

#### *Die Handtür*

*Großvater ging mit Patrick an die Treppen. Sie waren noch unten. Sie beschlossen, hoch auf den Dachboden zu gehen. Sie waren am Ende von den Treppen. Sie gingen Schritt für Schritt. Sie liefen ganz langsam. Der Boden krachte. Sie gingen einen Schritt zurück. Sie dachten, da wäre jemand, aber das war nur der Boden. Er war schon ziemlich alt, der Boden. Patrick machte die Spinnenweben von dem Henkel weg. Die Tür war so arg verstaubt, dass man was drauf schreiben gekonnt hatte. Sie machten die Tür also auf. Sie hatten die Augen ganz arg fest zu. Auf einmal hatte Patrick einen Arm in der Hand. Er schreite ganz laut, wo er den Arm in der Hand hatte. Er hat so laut geschrien, dass das sogar die Nachbarn gehört haben. Er hat nicht mehr schlafen gekonnt. Er hatte die Hand in seinen Augen. Immer wieder passierte das und so ging das viele Jahre mit Patrick. Er hatte oft noch die Alpträume, aber es ging mit der Zeit wieder rum. Oma hat sie heimlich reingelegt. Das war nämlich nur eine Wachshand und hinterher hat Oma die Hand auf den Esstisch gelegt und sagte zu ihren Enkeln: „Das war nur eine Wachshand, die ich schon viele Jahre hinter dieser Tür hatte. Auch meine anderen Enkel wollten (auch) immer wissen, was hinter dieser Tür ist, aber die Tür hat nie jemand aufgemacht. Außer dir! Du warst bisher mein mutigster Enkel.“ Und so war es mit Patrick und Großopa.*

*Ende (Jessica, 12J.)*

Schon der ungewöhnliche Titel ist geschickt gewählt. Inspiriert vom Albtraum des Protagonisten – dort verbirgt sich hinter der Tür eine lebensbedrohliche Hand – wird das Motiv der Wachshand gewählt. Dem Traum wird damit eine vorausdeutende Funktion

zugewiesen. Zugleich birgt der Titel – für den Leser noch unverständlich – bereits die Auflösung.

Die Fortsetzung selbst führt in der Chronologie der Ereignisse nochmals ein Stück hinter die Abbruchstelle zurück, lässt den Großvater mit dem Kind auf den Speicher gehen. Ausführlich und voller Spannung wird die Annäherung an die Tür geschildert, die Zeit wird mit erzählerischen Mitteln gedehnt. Die Hauptfiguren bewegen sich sehr langsam, *Schritt für Schritt*, vorwärts, zögern und weichen kurzzeitig zurück, da sie wegen des Knarrens der Bodendielen erstarren. Wie in der Ausgangserzählung dient die Beschreibung von Staub und Spinnweben der Spannungssteigerung, dem Hervorrufen unangenehmer Assoziationen. Auch das Schließen der Augen des Protagonisten beim Öffnen der Tür erhöht die Spannung und dokumentiert zugleich geschickt das Ausmaß der Angst. Mit geschlossenen Augen ergreift der kindliche Protagonist, hier Patrick genannt, eine ominöse Hand. Damit wird das Öffnen der Tür zusätzlich durch ein unerwartetes, mysteriöses Ereignis dramatisiert. Zutiefst erschrocken schreit er auf und wird in der Folge von weiteren Einschlafstörungen und Albträumen geplagt. Indem die Schülerin die Angst des Protagonisten und die Ungewissheit des Lesers noch steigert, gelingt es ihr, ein Abflauen der Spannung zu vermeiden. Bis zu diesem Punkt der Erzählung ist noch keine Lösung in Sicht. Das ‚Rezept‘ der Ausgangsgeschichte hat allerdings eindeutig versagt. Die Angst manifestiert sich, das Bild der Hand verfolgt den Protagonisten. Erst allmählich lässt diese Angst nach, *ging mit der Zeit wieder rum*. Mit der Auflösung, der inszenierten Mutprobe, erhält die Erzählung noch eine Schlusspointe: das verängstigte Kind wird zum *mutigsten Enkel*. In der formelhaften Schlusswendung meldet sich der Erzähler zu Wort, bekräftigt die Authentizität des Gesagten. Ein Verständnis der vorliegenden Komplikation und der Erzähllogik ist eindeutig gegeben. Das Hauptthema des Ausgangstextes bleibt erhalten, der in einer eigenständigen Episode zu einem stimmigen Abschluss gebracht wird. Sprachlich entwickelt diese Schülerin in ihrer Fortsetzung einen individuellen Ton, sie verwendet nicht den Stil der Ausgangsgeschichte. Insbesondere der Spannungsaufbau wird sprachlich geschickt gestaltet. Dieser Text verändert ebenfalls die Erzählform in eine Er-Erzählung, ebenso wird der Protagonist mit einem männlichen Vornamen ausgestattet.

Die beiden zuletzt angeführten Texte weisen hinsichtlich dramatischer Gestaltung, Erwartungslenkung und Auflösung weitere Parallelen auf. An erster Stelle zu nennen ist

die Ähnlichkeit der Auflösung: Hinter der Tür finden sich jeweils Gegenstände, die durchaus Angst und Schrecken erzeugen können. Die Angst des Protagonisten entbehrt damit nicht jeglicher Grundlage. Zugleich thematisieren beide Arbeiten die Konsequenzen des Türöffnens; wie im Ausgangstext bleibt die Angst und deren Bearbeitung das zentrale Motiv. Schließlich ähneln sie sich in ihrem dramaturgischen Grundprinzip. Beide Fassungen lassen den Leser zunächst gekonnt über die Situierung des Geschehens im Unklaren bzw. wecken Erwartungen, die auf eine Verortung im Fantastischen schließen lassen könnten. So lässt der Titel *Die Gruseltür* ebenso eine einschlägige Variante vermuten wie die Konfrontation des Protagonisten mit einer Schrecken erregenden Hand. Diese Technik des mehrdeutigen Spielens mit Bedeutungen gestattet den Einsatz mysteriöser Ereignisse; nach dieser Erwartungslenkung wirken die rationalen Auflösungen umso überraschender.

Während in den bisherigen Beispielen Verzögerungstechniken zum Ausbau der Erzählhandlung eingesetzt werden, wird im folgenden Text ein Übergang von der Handlungsbeschreibung zur Reflexion geleistet:

*Die geschlossene Tür*

*Ich zögerte nicht lange. Vater gab mir einen Stubs. Ich öffnete die Tür.*

*Hinter der Tür waren Flaschen. Hunderte von Flaschen. Er trug die staubigen Flaschen nach unten zu Oma und säuberte sie. Ich hatte keine Angst mehr. Aber, ich muss noch viele Ängste überwinden, z.B.: „Das Stargate, das Bettmonster, der Friedhof, der Wald, das Toilettenmonster, die Telefonzelle, die Schule!“*

*Aber, ich glaube, die Ängste muss ich allein überwinden. (Julian, 10J.)*

Auch Julian versucht durch seinen Lösungsvorschlag die Bedingungen des Ausgangstextes zu erfüllen. Er greift mit den Flaschen ein Element des Originals auf und integriert es in seine Variante. Nach einer konsequent in der Logik der Ausgangserzählung verbleibenden Fortsetzung wendet er sich dem Thema Ängste zu.

Julians Fassung bewahrt die Erzählform des Originals. Zunächst übernimmt er dabei die Rolle des Ich-Erzählers und führt diese konsequent in deren Logik weiter, meistert also in inhaltlicher und formaler Hinsicht die Erfordernisse der Rollenübernahme kompetent und berücksichtigt die Innenperspektive des erlebenden Ichs adäquat. Mit der Reflexion über die Ängste wechselt dagegen trotz Beibehaltung der Erzählform der Ich-Erzähler. Die Erzählung wird also zunächst aus Sicht des Ich-Erzählers des Originals fortgesetzt,

um im anschließenden reflexiven Teil einen eigenen Ich-Erzähler einzuführen. Dieser neu eingeführte Ich-Erzähler dient wahrscheinlich der Mitteilung der subjektiven Sicht des Schülers, könnte dessen eigene Ängste thematisieren, dürfte daher mit dem (empirischen) Autor der Fortsetzung weitgehend deckungsgleich sein. Es ist nicht einzuschätzen, inwiefern dieser Erzählerwechsel dem Schüler bewusst ist; möglicherweise liegt bereits bei der Formulierung der Handlungsbeschreibung eine weitgehende Identifikation mit dem Erzähl-Ich der Originalgeschichte vor.

Die Liste der noch zu überwindenden Ängste trägt höchst individuelle Züge, beinhaltet unterschiedlichste Phänomene und könnte daher als authentische Aufzählung der Ängste des Schülers aufgefasst werden. Neben entwicklungstypischen Ängsten (Bettmonster, Toilettenmonster) (Baacke 1999, 211) finden sich kulturtypische (Friedhof, Wald) sowie auf Medienkonsum zurückgehende Ängste (Stargate).

Bemerkenswert erscheint auch die Formulierung des Satzes, klingen darin doch mögliche Zweifel an der Gültigkeit der Angstüberwindungsstrategie der Figur des Großvaters an. Das *aber* markiert diese Zweifel und am *allein* werden sie deutlich.

Unter den vorliegenden Arbeiten nimmt Julians Text eine Sonderstellung ein. In keiner anderen Arbeit wird das Thema Ängste und deren Bewältigung derart eindrücklich aufgegriffen und gestaltet. Es ist zu vermuten, dass es sich hier um ein Thema von hoher subjektiver Bedeutsamkeit handelt.

Sprachlich und stilistisch ist die Fortsetzung als geglückt zu bezeichnen. Der Übergang von Handlung zur Reflexion wird gemeistert, durch einen Tempuswechsel ins gnomische Präsens zusätzlich gekennzeichnet. Neben ausgeprägten rezeptiven und produktiven literarischen Kompetenzen verfügt dieser Schüler zudem über ein bemerkenswertes Maß an Selbstreflexion.

Gemeinsames Kennzeichen aller realistischen Fortsetzungstexte ist der Versuch, in Auflösung und Fortführung die Bedingungen des Ausgangstextes zu erfüllen. Motive, Elemente und die Grundkonstellation des Ausgangstextes werden aufgegriffen und zu durchweg plausiblen Lösungen weiterentwickelt.

Bemerkenswert an den umfangreichen Arbeiten sind die eingesetzten erzähltechnischen Mittel zum Ausbau der Erzählhandlung. Neben diversen Techniken des Spannungsaufbaus findet sich mit dem Übergang von Handlungsschilderung zur Reflexion ein weiteres originelles und anspruchsvolles Mittel der Erzähltechnik.

#### 8.4.1.2 Fantastische Texte

Nicht alle Schülerarbeiten lassen eine eindeutige Einordnung der Situierung des Geschehens zu. Einige Arbeiten gestalten ein Eindringen des Irrealen in die reale Welt, diese erfüllen einwandfrei die Kriterien der literarischen Fantastik (vgl. Haas/Klingberg 1984; Biesterfeld 1993). Schwerer fällt die Kategorisierung dagegen bei Arbeiten, die einschlägige Elemente des fantastischen Genres verwenden, ohne aber eine eindeutige Situierung vorzunehmen. In diesen Fällen wird zu unterscheiden versucht, in welcher Funktion diese Elemente zum Einsatz kommen. Die Einordnung entlang der Kategorien ‚Fantastik – Realismus‘ mag daher in einigen wenigen Fällen diskussionswürdig erscheinen.<sup>88</sup> Insgesamt vier der vorliegenden Texte wurden der literarischen Fantastik zugeordnet. Zwei dieser Arbeiten (Tobias, Florian) sind zu den umfangreichen zu rechnen, die beiden übrigen (Marvin, Patrick) sind von mittlerer Länge. Keine der extrem knappen Arbeiten ist der Fantastik zuzuordnen; insgesamt zeichnen sich die fantastischen Texte durch einen im Durchschnitt größeren Umfang aus.

Drei der Arbeiten kennzeichnet eine thematische Gemeinsamkeit: Die Tür markiert eine durchlässige Grenze, sie dient als Übergang zwischen realer und fantastischer Welt. Der Protagonist betritt mit dem Öffnen der Tür entweder eine ‚andere‘ Welt oder sieht sich mit Fabelwesen konfrontiert, die nun einen Zugang zur realen Welt erhalten haben. Die Grenzüberschreitung in unbekanntes Terrain geht mit Bewährungsproben einher. Auch in den fantastischen Zeichnungen lässt sich die Verwendung dieses Topos erkennen.

Eine einzige dem Fantastischen zugeordnete Arbeit greift diesen Topos nicht auf. Stattdessen werden Märchenelemente (Schatz, Wunscherfüllung) eingesetzt, ohne aber die Erzählhandlung eindeutig in einer Märchenwelt anzusiedeln:

*Und der Junge machte (er) die Tür auf und er machte die Spinnweben weg und er schaute sich um und er sah einen Schatz. Davor war ein Zettel und da stand: „Wer die Tür aufmacht, hat einen Wunsch“, und er ging (?) hinaus (?) und sein Opa. Nun (?) war es gut. (Marvin, 13J.)*

Da der Text keine Auskunft zum Inhalt des Schatzes oder zur Umsetzung des Wunsches gibt, bleibt der Ausgang der Geschichte unklar. Die Angst jedoch scheint eindeutig

---

<sup>88</sup> Unter Berufung auf die von Gerhard Haas (1984b) entwickelten Kriterien werden märchenhafte Texte der Fantastik zugeordnet. Die Subsumierung der Gattung ‚Märchen‘ unter dem Oberbegriff der Fantastik ist literaturtheoretisch nicht unumstritten.

überwunden. Die formelhafte Schlusswendung *nun war es gut* zeigt das glückliche Ende an.

Als problematisch aufgrund von Handschrift und Orthografie erweist sich eine eindeutige Entzifferung des Textes. Soweit dieser Text leserlich und verständlich ist, kann er als in sich stimmig bezeichnet werden. Ein Bezug zur Ausgangsgeschichte bleibt gewahrt, einzelne Figuren und Elemente des Originals werden beibehalten. Wie bereits in anderen Arbeiten wird auch hier eine Veränderung der Erzählform hin zur Er-Erzählung vorgenommen und ein männlicher Protagonist eingeführt. Sprachlich fällt das Prinzip der Aneinanderreihung, die vielfache Verwendung der Konjunktion *und* auf. Den Text insgesamt bestimmt eine narrativ vergleichsweise wenig komplexe Darstellungsform.

Die übrigen fantastischen Texte bedienen sich narrativ merklich komplexerer Darstellungsweisen. So die Erzählung von Tobias:

*Die verschlossene Tür*

*Ich zögerte etwas, dann öffnete ich doch die Tür und sah eine riesengroße Platte. Dort stand drauf: Steinzeit, Ritterzeit, Vogelzeit. Ich wählte die Ritterzeit und ging durch die Tür. Plötzlich trug ich eine Ritterrüstung, ein Schwert und ein Schild bei mir. Ich fand ganz viele Säfte. Nur, es gab ein kleines Problem. Die Säfte wurden von schwarzen Rittern bewacht. Plötzlich klopfte mir einer auf die Schulter. Ich drehte mich um und sah Hunderte von Soldaten. Einer von ihnen sagte: „Brauchen Sie Hilfe, Sir?“ „Ja!“ Drei Stunden später griffen wir an. Einer meiner Männer rief: „Für den König von England!“ Als wir unten ankamen, gab es ein großes Gemetzel. Als das Gemetzel zu Ende war, nahm ich so viele Säfte mit nach Hause wie ich konnte.*

*Und wenn wir nicht gestorben sind, dann trinken wir noch heute.* (Tobias, 11J.)

Die Aufforderung zur Fortsetzung wird zur Konzeption einer vollkommen eigenständigen Erzählung benutzt. Die nach dem Öffnen der Tür und dem Eintritt in die Ritterwelt entfaltete Story ist in sich stimmig, auch wenn sich dem Leser die Notwendigkeit eines Gemetzels um Säfte nicht sofort erschließen mag. Möglicherweise handelt es sich um Säfte mit magischer Funktion. Dieses Motiv aus der mythologischen Literatur hat Eingang in zahlreiche Computerspiele gefunden. Der Einstieg in diese ‚andere‘ Welt über verschiedene Wahlmöglichkeiten ist ebenso dem Aufbau von Computerspielen entlehnt wie der inhaltliche Ablauf der Variante *Ritterzeit*, der an Mustern des Fantasy- bzw. ‚Sword and Sorcery‘-Genres orientiert ist. Der thematische Bezug zur Ausgangs-



geschichte, zur Angst des Protagonisten und deren Überwindung, scheint vollkommen gelöst. Der einzige konkrete Bezug besteht über das Motiv der Säfte; die Suche nach Flaschen zum Abfüllen von Obstsaft führt die Figuren im Original auf den Dachboden. Der letzte Satz, die Variation der Märchenschlussformel, bezieht sich nochmals eindeutig auf die Personen der Originalgeschichte. Diese erhält somit die Funktion einer Rahmenhandlung: Nach erfolgreichem Bestehen des Abenteuers kehrt der Protagonist in die reale Welt des Ausgangstextes zurück.

Bemerkenswert sind sprachliche Form und inhaltliche Konstruktion dieser Arbeit. Ohne Schwierigkeit gelingt es Tobias, die Erzählform des Originals beizubehalten und eine Ich-Erzählung zu konzipieren. Mit großer sprachlicher Sicherheit wird die Erzählung entfaltet, die trotz deutlicher Anleihen an Motive, Themen und Klischees des Fantasy- und Ritterromans einen eigenen Ton besitzt. Von Originalität ist die Bedeutungsveränderung, der der Saft unterliegt, was die Klammer zwischen den im Fantastischen und Realistischen angesiedelten Passagen bildet. Im Original nur von nebensächlicher Bedeutung erhält der Saft in der Fortsetzungsvariante eine zentrale Funktion. Zugleich findet mit dem Übertritt in die fantastische Welt eine bedeutsame Veränderung des Protagonisten statt: aus dem alpträumgeplagten, verängstigten Kind wird der mutige Held einer fantastischen Abenteuergeschichte.

Einzelne Versatzstücke der genannten Genres, wie etwa der Schlachtruf, werden zitiert und ineinander montiert. Mit dem Element der Ironisierung findet sich ein weiteres anspruchsvolles literarisches Stilmittel (*Nur, es gab ein kleines Problem*), das adäquat eingesetzt wird. Auch die Variation der abschließenden Märchenformel bedient sich einer Ironisierung. Mit dieser variierten Schlussformel erhält die Erzählung eine fast schon parodistische Note. Aufgrund der unverkennbaren sprachlichen und literarisch-narrativen Kompetenzen dürfte dieser Schüler innerhalb der Gesamtstichprobe zur Leistungsspitze zu rechnen sein.

In den beiden verbleibenden Fassungen sehen sich die Figuren nach dem Öffnen der Tür jeweils mit bedrohlichen Fabelwesen konfrontiert. In Patricks Text scheint es sich um einen Außerirdischen zu handeln:

*Die verschlossene Tür*

*Ich machte die Tür auf und sah eine Tür. Ich machte die Tür auf und sah einen Ma[r]sianer. Der Ma[r]sianer tötete mich, das hört sich nicht gut an. Mein Opa flickte*

*mich zusammen, aber nicht mit Haut, sondern Dosen, Wolle, Federn, Holz, Erzen und Ton. Danach machte niemand mehr die Tür auf, außer Harry. Aber das ist eine andere Geschichte.* (Patrick, 11J.)

In dieser skurril anmutenden Fassung befindet sich hinter der Tür eine weitere Tür, hinter der wiederum lauert eine tödliche Gefahr: ein nicht näher beschriebener Ma[r]sianer. Diese zweite Tür eröffnet eine fantastische Welt, in die der Erzähler aber nicht übertritt. Der Eindringling, der Ich-Erzähler, wird umgehend vom Ma[r]sianer getötet, um anschließend vom Großvater unter Verwendung diverser Materialien zusammengeflickt und wiederbelebt zu werden. Mit der Wiederbelebung endet der eigentliche Plot.

Trotz Beibehaltung der Hauptpersonen und des bedrohlichen Charakters der Tür besteht ein nur geringer inhaltlicher Bezug zur Ausgangsgeschichte. Stattdessen wird ein eigenständiger Handlungsstrang entwickelt. Bewahrt bleibt dagegen die Erzählform, doch trotz Beibehaltung des Ich-Erzählers erfährt der Leser nahezu nichts über die Innenperspektive des Ichs; dessen Befindlichkeit wird nicht weiter thematisiert. Vorherrschend ist ein fast ironischer, distanzierter Erzählton, der insbesondere im lakonischen Erzählerkommentar, *das hört sich nicht gut an*, zum Ausdruck kommt. Auch der Schlusssatz verwendet eine ironische Brechung, setzt dazu eine literarische Anspielung ein: *Niemand habe die Tür nach diesem Versuch wieder geöffnet; bis auf eine Ausnahme, Harry [Potter].* Doch dies sei, vermerkt der Erzähler durchaus zutreffend, *eine andere Geschichte.* Mit der Schlussformel greift der Schüler eine geläufige, floskelhafte Redewendung auf, verweist mit ihr auf die Möglichkeit weiterer Fortsetzungen und spielt zugleich mit dem Prinzip der Intertextualität.

Neben literarischen Kenntnissen verfügt dieser Schüler über ausgeprägte sprachliche und stilistische Kompetenzen. Die Verwendung von Stilmitteln wie Ironie und Erzählerkommentar belegen dies eindrücklich. Der parallele, fast identische Aufbau der ersten beiden Sätze zeugt ebenfalls von literarischem Gespür, wird dadurch doch geschickt die Spannung aufrechterhalten.

Der letzte Text in der Kategorie der fantastischen Fortsetzungen ist der umfangreichste überhaupt, er gliedert sich in zwei Teile:

### *Die Tür des Schreckens*

*Opa ging mit Marcel einkaufen. In der Zeit machte es oben auf dem Speicher, „Bums, Krach, Klirr“. Oma ging nach oben, um zu schauen. Oma fragte: „Was ist das für ein Geräusch?“ „Was?“ „Na oben, du Dummkopf!“ Opa ging hoch, um zu schauen. „Na, was siehst du da?“ „Viel!“, schrie Opa herunter. „Was zum Beispiel?“ „Alte Flaschen, eine Kiste voll Autos und ...“ „Was und?“ Oma ging hoch: „Opa, wo bist du? Opa?“ Marcel ging hoch und kuckte: „Cool, eine offene Tür!“ Es kam eine Stimme hinauf: „Hiiiiiiiiiiiiilfe! Wo seid ihr? Aaah, puh, wo? Ah, hier seid ihr. Oh, warum heult ihr denn?“ „Egal!? Ohoh, ein M... Mo... Momomonsssttter!“ „Wo?“ „Da!“ Das Vieh schrie: „Wacheheheh!“ Marcel schlug zu und das Moomonster ist tot. Sie klettern wieder hoch. „Marcel, wie alt bist du?“ „14. Und du, Opa?“ „90“ „Und du, Oma?“ „79“. Ende*

*P.S. Ich schreibe demnächst, wie und wo ist egal. Gruß, Florian.*

### *Teil 2*

*Marcel schluckte: „Warum, warum, warum. Warum muss das sein? Immer die große Krise (?). Immer muss ich der Tür begegnen. Egal, es muss Schlimmeres auf der Welt [geben.]“ Buh, Kracks, Klirr, Bums, Bumb, Buh.*

*Ich erschrak. Ich schrie: „Hilfe, Mama oder Papa oder Opa oder Oma.“ Mama, Papa, Opa und Oma kommen hoch. „Ich habe ‚oder‘ geschrien, nicht alle, oder? Egal!“ „Was ist Marcel?“, sagen alle gleichzeitig. „Nur einer! (?). In der Tür ist immer noch was.“ „Wieso immer noch was?“ „Ist jetzt egal.“ Alle tun Geburtstag (feiern?). Sie waren glücklich. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute. Ende  
P.S. Ende, keine Geschichte mehr! Gruß, Florian (Florian, 10J.)*

Mit dem ersten Teil wird der Handlungsverlauf bereits vor der Abbruchstelle variiert. Der Großvater und das Kind, hier Marcel genannt, gehen einkaufen, ohne dass die Speichertür geöffnet worden wäre. Währenddessen vernimmt die Großmutter mysteriöse Geräusche auf dem Dachboden, zu deren Verdeutlichung Florian mit Soundwords ein Stilelement des Comics verwendet. Die Großmutter versucht vergeblich den Geräuschen auf den Grund zu gehen und berichtet den Zurückgekehrten von dem Gehörten. Der Großvater beschließt daraufhin ebenfalls nachzuschauen und übermittelt vom Dachboden schreiend seine unspektakulären Entdeckungen. Plötzlich verstummt er, so dass die Großmutter sich in Sorge ebenfalls auf den Speicher begibt. Auch ihre

Suche endet abrupt, ohne dass der Leser erfährt, was vorgefallen ist. Auslassungszeichen deuten die Spannung und das Ungewisse auch grafisch an.

Jetzt tritt schließlich Marcel auf den Plan. Er wagt sich nach oben, um den mysteriösen Ereignissen nachzugehen. Aus dem furchtsamen Kind der Ausgangserzählung wird der Held einer Monstergeschichte. Marcel findet eine offene Tür vor, aus der Hilfeschreie tönen. Offensichtlich führt die Tür in die Tiefe. Marcel versucht, den Grund der Verängstigung seiner Großeltern zu klären. Nun setzt sich ein Monster schreiend in Szene. Überrascht – die Überraschung wird gekonnt durch ein vorübergehendes Stottern des Jungen angedeutet – aber unerschrocken nimmt Marcel den Kampf auf und besiegt das Monster, die Großeltern sind gerettet. Soweit der Plot der Erzählung. Etwas disparat erscheint die Abschlusszene, in der sich die Figuren gegenseitig über ihr Alter Auskunft geben. Aus dem neunjährigen Kind der Ausgangsgeschichte wird der 14jährige Marcel – jugendlich in Alter und Verhalten.

Ein hervorgehobenes *Ende* betont den Abschluss der Geschichte. Bemerkenswert das Postskriptum, das in einem Erzählerkommentar leicht geheimnisumwittert und damit spannungsfördernd eine Fortsetzung ankündigt. Es entfaltet seine Wirkung über die formelhaft anmutende Wendung, *wie und wo ist egal* und die Unbestimmtheit des Adressaten. In Form und Stil eine Briefform imitierend, bewirkt die Formulierung, dass der Leser sich ins Vertrauen gezogen fühlen darf.

Obwohl Personal und Ausgangssituation der ursprünglichen Geschichte beibehalten werden, finden sich Variationen von erheblichem Ausmaß. Die Tür wird später und vom Großvater geöffnet. Marcel, der jugendliche Protagonist, wird zum unerschrockenen Helden. Thematisiert werden zwar mysteriöse Vorgänge, die Gefühlslage des Protagonisten, seine vormalige Angst, bleibt dagegen ausgeklammert. Angst empfinden allein die Großeltern, solange sie sich in der Gewalt des Monsters befinden.

Dieser erste Teil der Fortsetzung ist im Ganzen stimmig und gekonnt komponiert. Die Verwendung von Dialog- und Erzählpassagen ist geschickt aufeinander abgestimmt. Gleiches gilt für die Konzeption des Spannungsbogens.

Im Gegensatz zum ersten Teil thematisiert der zweite Teil die Angst des Helden ausdrücklich und verdeutlicht deren Ausmaß. Am Beginn stehen die Konfrontation des Protagonisten mit der Tür und seine verzweifelt anmutende Klage über einen ununterbrochenen Angstzustand. Das mehrfach wiederholte *Warum* betont und verdeutlicht

seine traumatisch erscheinende Lage. Sein Versuch, die Angst rational zu kontrollieren, scheitert an mysteriösen Geräuschen, die plötzlich durch die Tür dringen. Der Protagonist erschrickt und schreit um Hilfe. Nachdem neben den Großeltern auch die Eltern zu Hilfe eilen, hat der Held seine Fassung wiedergewonnen. Mittels einer ironischen Bemerkung relativiert und minimiert der Held seine vorangegangene Angst gegenüber den Erwachsenen. Die Art und Weise, in der er diese zur Ordnung ruft, unterstreicht die wieder erlangte Souveränität, gibt der Situation eine fast schon satirische Note. Mit: *Hinter der Tür ist immer noch was*, rechtfertigt der Protagonist zwar seine Hilferufe, doch belassen es die Erwachsenen bei der Gegenfrage: *Wieso immer noch was?* Es bleibt offen, worauf sich die Angst des Protagonisten gründet und was sich tatsächlich hinter der Tür verbirgt. Mit: *Ist jetzt egal* wird der Vorfall schließlich bagatellisiert, die Angst verdrängt. Ein etwas abrupter Schnitt verweist auf eine Geburtstagsfeier und das Glückliche der Figuren, zitiert hierzu die klassische Abschlussformel des Märchens. Im Unterschied zum ersten ist der Protagonist im zweiten Teil zwar kein unerschrockener Held, doch wird die eingangs so dramatisch geschilderte Angst zunehmend relativiert, fast ironisiert. Die Souveränität der Figur bleibt damit aufrechterhalten.

Es fällt nicht leicht, das Verhältnis beider Teile zueinander abschließend zu beurteilen. Zum einen könnte es sich um zwei voneinander unabhängige Fortsetzungsvarianten handeln. Beide sind in sich abgeschlossen und können ohne Kenntnis der jeweils anderen verstanden werden. Zum anderen lässt sich der zweite Teil auch als eine unmittelbare Fortsetzung des ersten lesen, insbesondere die Formulierung, *In der Tür ist immer noch was*, spricht für diese Deutung. In diesem Fall würde trotz des Sieges über das Monster die Angst fortbestehen, deren Ursache und Anlass im Dunkeln bleiben. Dessen ungeachtet weisen beide Teile trotz unterschiedlicher Handlungsabläufe und thematischer Schwerpunkte Gemeinsamkeiten auf. Sie besitzen neben dem gleichnamigen Helden jeweils einen verständlichen Plot und Bezüge zur Ausgangsgeschichte. Die eingesetzten sprachlich-stilistischen Mittel verweisen auf ein beträchtliches Maß an literarisch-narrativer Kompetenz. So gilt beispielsweise die in beiden Versionen eingesetzte Leseransprache als kunstvolles Mittel zur Verringerung der Distanz zwischen Erzähler und Leser, das benutzt wird, um Identifikations- und Verstehensprozesse zu befördern. Im vorliegenden Fall dient der Kommentar vorrangig dem Spannungsaufbau und der Erwartungssteuerung. Die Spannungsbögen in beiden Teilen sind gekonnt kons-

truiert, verzögern die Auflösungen. Der Rückgriff auf Stilmittel des Comics lässt entsprechende Rezeptionserfahrungen annehmen. Zudem findet sich das Stilmittel des Tempuswechsels. Nach dem Kampf ist die Erzählung in der Gegenwart angekommen. Der Übergang, mit einem Tempuswechsel mitten im Satz, wirkt etwas schroff, besitzt aber eine gewisse Logik, wird dadurch doch die Aktualität der mysteriösen Geräusche und deren bedrohlicher Eindruck betont.

Bemerkenswert sind schließlich noch die eingesetzten Erzählformen. Während im ersten Teil in dritter Person erzählt wird, findet im zweiten Teil ein vorübergehender Wechsel in die erste Person statt. Auf dem Spannungshöhepunkt wechselt der Schüler in eine Ich-Erzählung, hält diese Perspektive auch einige Sätze bei, um nach Abflauen der Spannung in die dritte Person zurückzukehren. Inwiefern diese vorübergehende Verwendung der ersten Person auf Identifikationsprozesse mit der Hauptfigur zurückzuführen ist, lässt sich anhand des Textes nicht überprüfen.

Im Vergleich mit den realistischen Fortsetzungstexten zeichnen sich die fantastischen durch eine tendenziell stärkere Ablösung vom Original aus. Einige Episoden entwickeln eine unverkennbare Eigendynamik, die sie weit vom Ausgangstext wegführt. Dennoch werden Bezüge über die Figuren, einzelne Textelemente und Motive gewahrt. Über das Motiv der Tür, die mehrheitlich als Grenze zwischen verschiedenen Welten fungiert, bleiben die Themen Angst und Angstbewältigung im Horizont. Ein Verständnis des Grundproblems und der Ausgangskonstellation des unterbrochenen Erzähltextes ist durchweg vorhanden.

Überraschend ist das sprachlich-stilistisch vergleichsweise hohe Niveau auf dem sich einzelne Arbeiten bewegen sowie wie der angemessene Einsatz diverser Motive aus dem Bereich der literarischen Fantastik.

#### **8.4.1.3 Texte ohne eindeutigen Fortsetzungscharakter**

Abschließend werden jene beiden Texte vorgestellt, die keine Fortführung der unterbrochenen Erzählhandlung leisten:

##### *Die Angst*

*Er hatte Angst die Tür aufzumachen, weil da eine Hand war, hat er sie nicht aufgemacht. Weil er so, so, so, so viel Angst hatte. Aber so ein Mann hat gesagt: „Wenn du die Tür aufmachst, kannst [du] wieder einschlafen.“ Und dann hat er die Tür mit sehr viel Mut [geöffnet] und dann war die Tür auf ... (Metin, 13J.)*

In Metins Fassung wird die Ausgangssituation nacherzählend wiedergegeben. Dabei wird die Erzählform in eine Er-Erzählung verändert. Eine Variation erfährt ebenso das Motiv der Hand, welche als Ursache der Angst angeführt wird. Die Emotionen des Protagonisten werden mittels mehrfacher Wiederholung des Modaladverbs *so* prägnant verdeutlicht.

Eine Fortführung der Erzählhandlung wird durch das Öffnen und die nun offen stehende Tür nur angedeutet. Mit einem offenen Schluss ohne jegliche Information, der durch die Auslassungszeichen noch deutlich markiert wird, werden die Auflösung der Komplikation und damit die eigentliche Fortführung dem Leser überantwortet.

Wie der gewählte Titel bereits vermuten lässt, ist die Grundproblematik der Abbruchstelle und die thematische Ausrichtung des Textes verstanden worden. Allerdings könnten die veränderte Verwendung des Motivs der Hand und die Umschreibung des Großvaters mit *so ein Mann* auf Unsicherheiten im Textverständnis hindeuten.

Die Fassung von Alexander schließlich nimmt innerhalb des Textkorpus insofern einen Sonderstatus ein, als deren Rezeption so erhebliche Schwierigkeiten bereitet, dass eine einwandfreie Rekonstruktion der Erzähl- und Handlungslogik kaum möglich ist. Es erscheint nicht allein aus systematischen Gründen notwendig, diesem Beitrag besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Lässt sich anhand dieser Arbeit – ihr Verfasser gehört eindeutig zur Gruppe der leistungsschwächeren SchülerInnen der Stichprobe – doch die erwähnte Heterogenität der Zielgruppe eindrücklich demonstrieren. Andererseits dürfte zugleich unübersehbar werden, dass das Vorhandensein selbst basaler Aspekte von Literarität nicht voraussetzungslos angenommen werden kann:

*Die Tür ins Schrecken (?)*

*Opa ist an der Tür. Wo die Tür zu ist. Opa ging mit, handelt(?) [wie] ein Opa. Oma ist die Art (Angst?), macht die Tür auf. Der Opa hat eine Tür. Die Tür ist zu. Der Opa hat Angst vor der Tür, wisst(?). Der Junge und der Opa sieht auf der Treppe. Der Opa ist an der Tür. Die Oma hat Angst vor der Tür. Der ist an der Tür, der Mann. Der Opa an der Tür. (Alexander, 12J.)*

Im Unterschied zu allen bislang vorgestellten Texten weist diese Fassung nur in vagen Ansätzen ein Handlungsmuster oder ein Geschichtenschema auf. Exposition, Komplikation und Auflösung sind nicht auszumachen. Die Aneinanderreihung der Sätze erscheint fast willkürlich, eine Handlungslogik ist nicht festzustellen. Offensichtlich war

dieser Schüler mit der Aufgabenstellung überfordert. Beim vorliegenden Text könnte es sich um eine Art Momentaufnahme der Szene auf dem Dachboden handeln. Ob der Versuch einer Fortsetzung unternommen wird, ist nicht zu beurteilen.

Doch auch an dieser Arbeit lassen sich einige Rezeptionsleistungen ablesen. So wird die subjektive Bedrohung, die der Protagonist angesichts der Tür empfindet, wahrscheinlich erfasst. Die Tür wird mit einer Ausnahme in jedem der insgesamt elf Sätze erwähnt und steht somit zweifelsohne im Mittelpunkt der Darstellung. Behandelt wird offenkundig das Verhältnis der Figuren des Ausgangstextes zueinander und zu eben dieser Tür. Die Beschaffenheit der Verhältnisse bleibt unklar. Großvater und Großmutter scheinen sich vor der Tür zu ängstigen, die Großmutter sie zu öffnen. Das Kind, Hauptperson und Ich-Erzähler der Ausgangsgeschichte, hier als *der Junge* bezeichnet, spielt nur eine Nebenrolle, wird nur einmal ausdrücklich erwähnt. Um wen es sich bei dem im vorletzten Satz erwähnten *Mann* handelt, kann nicht festgestellt werden.

Ebenso wie die Aneinanderreihung der vorangegangenen Sätze erscheint das Ende des Textes unvermittelt. Eine Logik oder Auflösung ist nicht zu erkennen: Wie zu Beginn steht der Großvater an der Tür.

Trotz aller Verständnis- und Einordnungsprobleme, die dieser Text dem Rezipienten bereitet, bleibt festzuhalten, dass eindeutig ein Zusammenhang zur Ausgangsgeschichte besteht.

Die beiden Texte ohne eindeutigen Fortsetzungscharakter weisen eine inhaltliche Gemeinsamkeit auf: Sie liefern eine Schilderung des Erzählhöhepunktes. In dieser thematischen Ausrichtung gleichen sie der Mehrzahl der vorgelegten Einzelbilder. Hinsichtlich des Textverstehens dürften sich die Kompetenzen beider Schüler beträchtlich unterscheiden. Während Metins Beitrag ein Erfassen von Thematik und Ausgangssituation erkennen lässt, dürften sich im Beitrag Alexanders elementare Probleme des Textverstehens zeigen.



## 8.4.2 Zeichnerische Arbeiten

Bei den vorliegenden 13 zeichnerischen Arbeiten handelt es sich in zwei Fällen um Bildsequenzen, die übrigen Zeichnungen stellen Einzelbilder dar. Entgegen der Vorannahmen fertigt somit nur eine Minderheit der SchülerInnen Bildergeschichten an. Bereits aus dieser quantitativen Relation von Einzelbildern und Bildsequenzen lässt sich erahnen, dass nur in wenigen Einzelbildern die Schwierigkeit der Darstellung einer Fortsetzung in einem Bild gemeistert wird. Erzählsequenzen werden mehrheitlich allein in Ansätzen entfaltet, eine Fortführung der unterbrochenen Erzählhandlung findet höchstens andeutungsweise statt. Streng genommen erfüllen nur zwei der vorgelegten Einzelbilder die Kriterien einer Fortsetzung. Hinweise auf eine Fortführung lassen sich allerdings weiteren Arbeiten entnehmen. Aus dieser Nichterfüllung der Fortsetzungsanforderung ergibt sich eine thematische Übereinstimmung der Arbeiten fast zwangsläufig. Bis auf zwei Ausnahmen gestalten alle SchülerInnen die Abbruchstelle, jene Speicherszene unmittelbar vor Öffnen der Tür.

Bedingt durch ungleiche zeichnerische Kompetenzen und ein unterschiedliches Maß an aufgewandter Mühe liegt ein breites Spektrum an Zeichnungen vor. Es reicht von aufwändigen und detailgenauen Abbildungen bis hin zu groben Skizzen. Die Unbeholfenheit einiger SchülerInnen äußert sich beispielsweise in der Verwendung einfachster Strichfiguren oder in der vollkommenen Missachtung von Größenverhältnissen und Perspektive. Die zeichnerische und gestalterische Kompetenz anderer SchülerInnen wiederum spiegelt sich in intensiver Figurengestaltung und umfangreichen Ausgestaltungen wider. Die Unterschiede in der Gestaltung schlagen sich auch in der Lesbarkeit der Abbildungen nieder; so ist die inhaltliche Einordnung bei etlichen Arbeiten mit einiger Mühe verbunden. Dennoch erschließt sich dem Betrachter fast durchweg der Inhalt, die Heranziehung des Titels erleichtert bei einigen Bildern die Einordnung. So ist bei nahezu allen Zeichnungen ein Zusammenhang zur Ausgangsgeschichte vorhanden oder nachvollziehbar.

Gemeinsam ist allen Abbildungen zudem die gewählte Perspektive: Der Blick auf das Geschehen erfolgt aus Sicht eines unbeteiligten Dritten, eines Kameraauges. In keiner Zeichnung wird die Perspektive des Ich-Erzählers eingenommen.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> Die von Paul Maar selbst angefertigte Illustration zu seiner Erzählung wählt den gleichen Betrachterstandpunkt (vgl. Maar 1986, 127).

Wie bereits erörtert, konzentriert sich die Analyse der Arbeiten im Wesentlichen auf den semantischen Gehalt. Versuche einer psychologisch-diagnostischen Deutung werden ebenso wenig unternommen wie eine Einordnung unter kunsttheoretischen bzw. kunsterzieherischen Gesichtspunkten.

Die folgende Darstellung widmet sich zunächst den beiden Bildsequenzen, im Anschluss daran werden die Einzelbilder vorgestellt. Wie bei den Schrifttexten wird versucht, eine Untergliederung gemäß der Situierung des Geschehens in einer fantastischen oder einer realistischen Textwelt vorzunehmen. Eine eindeutige Einordnung nach diesem Kriterium ist zunächst nicht durchweg leistbar, unter Heranziehung des vorgeschlagenen Titels gelingt dies aber in nahezu allen Fällen. Im Unterschied zur Darstellung der schriftlichen Texte werden die Arbeiten ohne eindeutigen Fortsetzungscharakter nicht in einem separaten Abschnitt gemeinsam abgehandelt. Der hohe Anteil entsprechender Arbeiten lässt eine solche weitere Unterteilung wenig sinnvoll erscheinen.

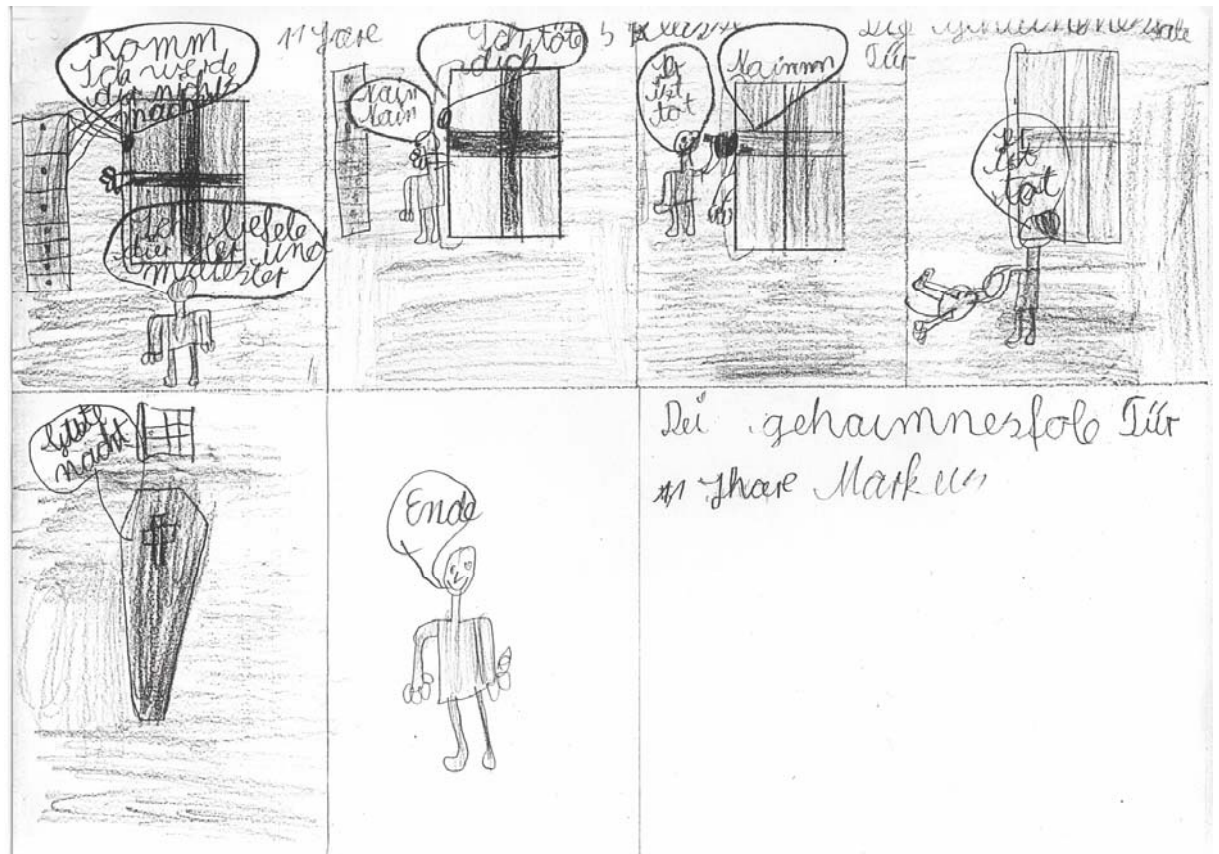
#### **8.4.2.1 Bildsequenzen**

Beide angefertigten Bildsequenzen lassen sich eindeutig dem fantastischen Genre zuordnen. Ebenso eindeutig erfüllen beide Arbeiten die gattungsspezifischen Kriterien eines Comics (vgl. Dolle-Weinkauff 2000), dessen typische Stilelemente, wie z.B. Sprechblasen oder Blocktext, in den Fassungen jeweils adäquat gehandhabt werden. Die Anforderungen einer bildlich-sprachlichen Doppelcodierung werden von beiden Schülern bewältigt, darüber hinaus weisen beide Comics einen logischen Aufbau der Erzählhandlung auf.

Der zunächst augenfälligste Unterschied besteht im Umfang. Die Arbeit von Markus umfasst sechs, die Arbeit Angelos insgesamt 24 Bilder. Letztere erstreckt sich über vier Seiten und zählt zu den umfangreichsten Arbeiten überhaupt. Eine weitere bedeutsame Differenz besteht hinsichtlich der Lesbarkeit der abgebildeten Ereignisse. Während der Nachvollzug des Geschehens in Markus' Bildersequenz problemlos zu bewältigen ist, stellt die Entschlüsselung der Bilder von Angelo den Betrachter vor erhebliche Probleme. Obgleich der Gesamtverlauf nachvollziehbar ist, bleiben zahlreiche Details im Dunkeln.

Den Bezug zur Ausgangsgeschichte stellt in beiden Fassungen das Motiv der Tür her, doch ist deren Funktion jeweils eine andere. Bei Angelo dient sie als Übergang in eine fantastische Welt: Der Held tritt mit dem Öffnen der Tür eine Abenteuerreise an. In der

Fassung von Markus dagegen sieht sich der Protagonist mit einem bedrohlichen Wesen konfrontiert, dem das Öffnen der Tür den Zugang zur realen Welt ermöglicht. Eine überraschende inhaltliche Übereinstimmung besteht in der Tilgung der Figur des Großvaters. Als Konsequenz des Ausscheidens dieser Hauptfigur muss der Held das Öffnen der Tür sowie die Bewältigung der nachfolgenden Ereignisse ohne großväterlichen Beistand leisten.



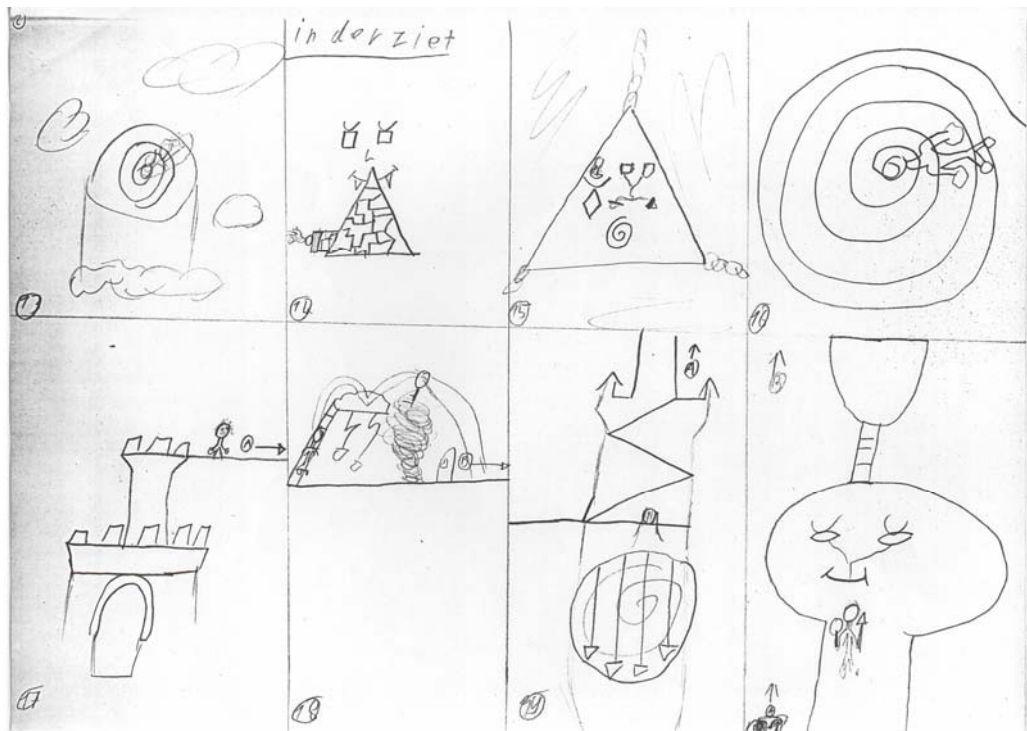
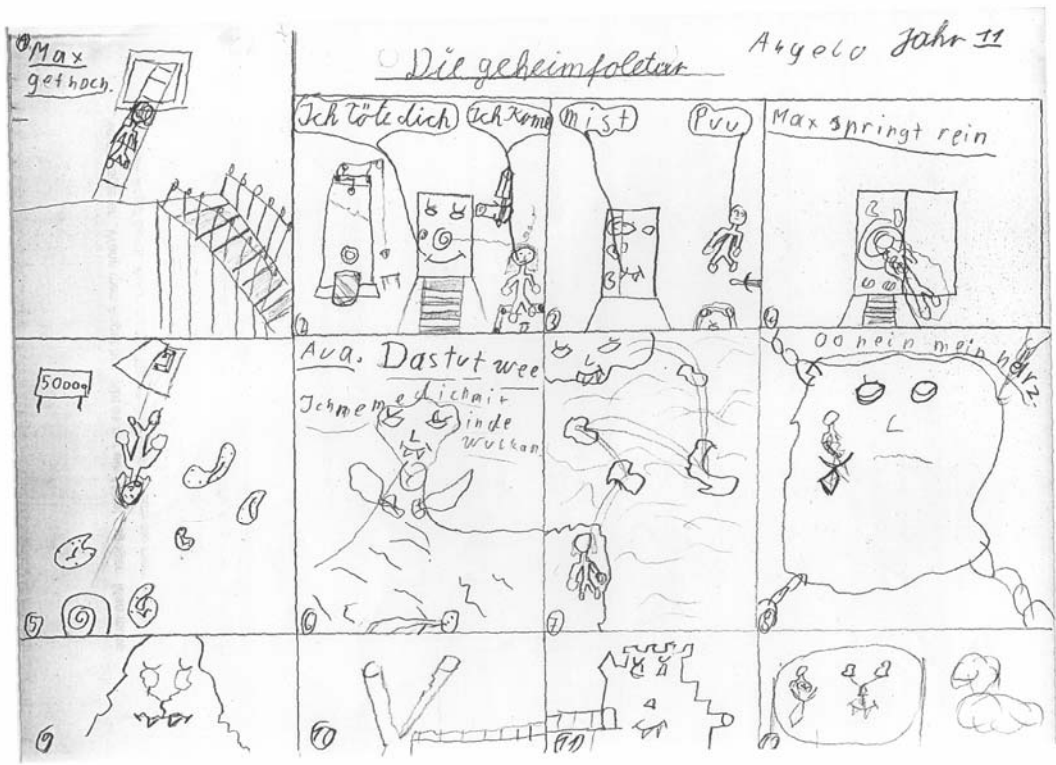
Markus (11J.)

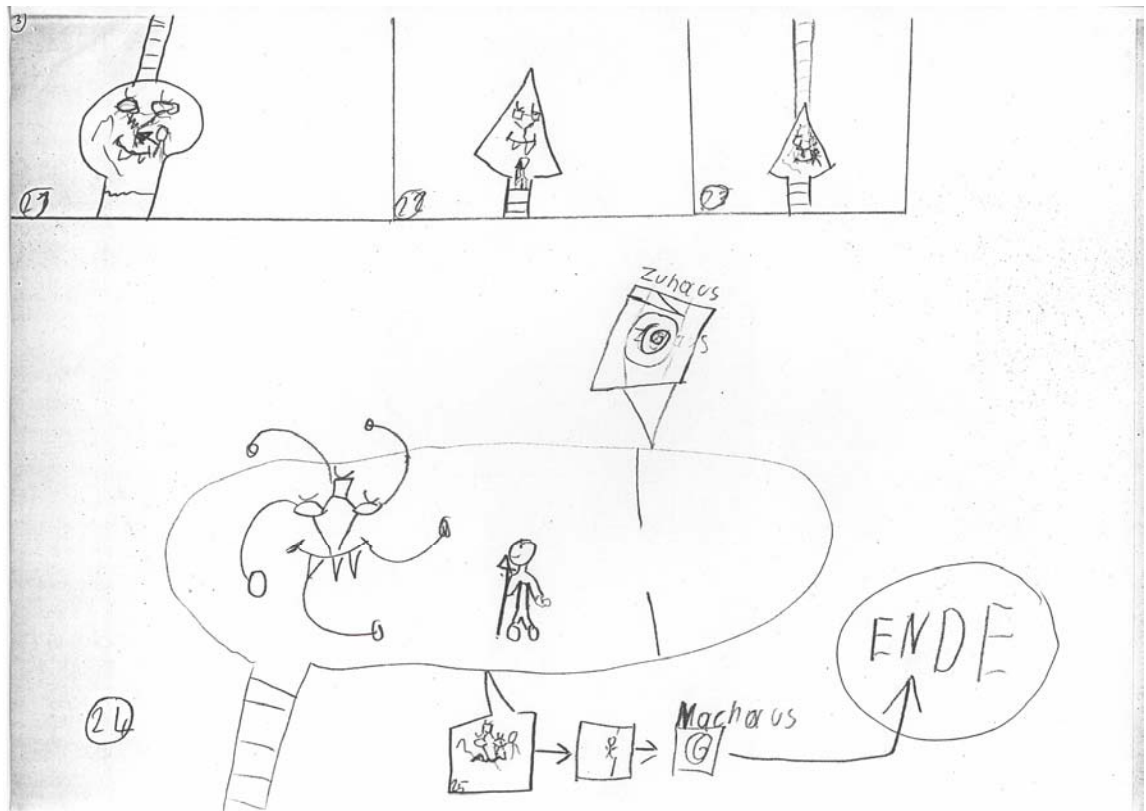
Markus siedelt seinen Comic im Horror- und Gruselgenre an und ironisiert dieses Genre zugleich. So wünscht ein getötetes Wesen aus dem Sarg heraus eine *Gute Nacht*. Mit diesem Leben nach dem Tod, der Gleichsetzung des Todes mit Schlaf, wird der vorangegangene Todeskampf entdramatisiert und ironisch gebrochen. Die zuvor entwickelte Handlung lässt eine klare Struktur erkennen, besitzt einen Spannungsbogen, der mit Exposition, plötzlicher Verwicklung, Kulmination und glücklicher Lösung alle Elemente eines klassischen Spannungsaufbaus enthält.

Die Handlung setzt unmittelbar an der vorgegebenen Abbruchstelle ein: Eine Figur, wohl der Ich-Erzähler des Ausgangstextes, sieht sich mit einer Tür konfrontiert; der Großvater ist aus der Szene verschwunden. Die Tür ist bereits einen Spalt geöffnet, eine

Hand lugt hervor, eine Stimme verspricht: *Komm, ich werde dir nichts machen*. Die vor der Tür stehende Figur reagiert darauf mit der stereotypen Beschwörungs- und Befehlsformel: *Ich befehle dir, Herr und Meister!* – eine Redewendung, die an Zaubersprüche zur Bannung von Geistern und Gespenstern erinnert und die Fortsetzung damit bereits eingangs inhaltlich und sprachlich im Fantastischen ansiedelt. Im zweiten Bild – die Figur hat sich der Tür inzwischen genähert – entpuppt sich das Versprechen als Lüge. Die Hand der verborgenen Gestalt greift an den Hals der Figur, kündigt an, diese zu töten. Die bedrohte Figur kann darauf nur mit *Nein, Nein* antworten. Im nächsten Bild hat sich das Blatt offensichtlich gewendet. Die vormals bedrohte Figur, jetzt dem Betrachter zugewandt, verkündet: *Der ist tot*. Ein langgezogenes *Nein* scheint die letzte Lebensäußerung des Wesens hinter der Tür zu sein, denn im vierten Bild schleift die siegreiche Figur eine andere am Boden entlang und verkündet dabei nochmals: *Er ist tot*. Das vorletzte Bild der Sequenz zeigt den bereits erwähnten ‚sprechenden Sarg‘. Dieses Bild verleiht der gesamten Horrorepisode fast schon Züge einer Persiflage.

Markus verwendet die Ausgangssituation der ursprünglichen Geschichte zur Konstruktion einer eigenständigen, in sich abgeschlossenen Story, die den Text zu einem sinnvollen Ende bringt. Der Bezug zum Original ist auf den ersten Blick gering, fehlt doch die Figur des Großvaters, scheint die Frage der Angst kaum mehr eine Rolle zu spielen. Die Handlung bleibt äußerlich, auf die Action und den Gag reduziert; von den inneren psychischen Prozessen, den Gefühlen und Ängsten des Protagonisten, ist nahezu nichts mehr zu bemerken. Allerdings wird mit der Hand, die aus der Tür herausgreift, ein Motiv aus dem Altraum des Ich-Erzählers wieder aufgenommen, fortgeführt und zu einem glücklichen Ende gebracht – ein *Ende*, das die Figur im letzten Bild lächelnd verkündet. Angst steht dieser Figur nun gerade nicht ins Gesicht geschrieben, alle bedrohlich wirkenden Bildelemente der vorangegangenen Bilder fehlen gänzlich. Insofern könnte man doch darüber spekulieren, ob das Thema Angstüberwindung auch hier in Szene gesetzt wurde. Das Wesen hinter der Tür ließe sich dann als (symbolischer) Stellvertreter der Angst interpretieren, der in einem Kampf schließlich niedergeworfen wird.





Angelo (11J.)

In der Comicversion von Angelo begibt sich ein Protagonist namens Max nach Durchschreiten der Tür auf eine abenteuerliche (Zeit-)Reise. Die Speichertür ist belebt, besitzt ein Gesicht, die Fähigkeit zu sprechen und droht den Protagonisten zu töten. Dies bedrohliche Gesicht taucht im weiteren Verlauf der Geschichte immer wieder auf, wird zu einem zentralen Motiv.

Es ist nicht möglich, den genauen Verlauf der abenteuerlichen Zeitreise zu rekonstruieren. Nur ein Teil der Zeichnungen wird durch Texte in Form von Dialogen bzw. Monologen der Figuren (Sprechblasen) oder Kommentaren des auktorialen Erzählers (Blocktext) ergänzt, nicht alle Abbildungen erschließen sich einwandfrei. Zu erkennen ist aber, dass es sich um eine fortlaufende Geschichte handelt, deren Held Max nach einer Reise durch verschiedene Landschaften – und wohl auch Zeiten – wieder nach Hause zurückkehrt. Dabei scheint von den einzelnen Stationen eine Gefahr auszugehen; in ihrer Beschaffenheit symbolisieren und stilisieren sie das Bedrohliche und Böse – ein in der fantastischen Literatur nicht unübliches Verfahren (Meißner 1993, 34). Konkret abgebildet finden sich ein Vulkan, eine (mittelalterliche) Burg, Indianerzelte. Viele der Zeich-

nungen besitzen einen stark skizzenhaften Charakter und lassen sich nur schwer entschlüsseln.

Ein offensichtlicher Bezug zur Ausgangsgeschichte besteht nur in den ersten beiden Bildern. Im ersten Bild geht das Kind auf den Speicher. *Max geht hoch*, lautet die Anmerkung des Erzählers. Der Protagonist geht allein, die Figur des Großvaters spielt in der gesamten Fassung keine Rolle. Das zweite Bild ist vom Original noch weiter entfernt. Die sprechende Tür mit dem Menschengesicht bedroht Max. Die brutale Ankündigung, *Ich töte dich*, wird vom Helden mit *Ich komme* gekontert. Das Kind der Ausgangsgeschichte, das mit Ängsten und Alpträumen zu kämpfen hatte, hat sich in einen unerschrockenen Helden verwandelt. Auf dem dritten Bild hat Max die Tür offensichtlich erfolgreich durchquert, der Fluch der Tür (*Mist*) und ein erleichtertes Aufstöhnen (*Puh*) des Helden lassen dies erkennen. *Max springt rein*, lautet der Titel des vierten Bilds. Zu erkennen ist eine Figur, die in ein quadratisches Gebilde springt, das eine spiralförmige Zeichnung trägt. Das fünfte Bild zeigt die Figur nach der Durchquerung der Spirale durch einen Raum fliegend. Verzerrte Uhren und ein Schild mit der Aufschrift *50000* deuten eine (Zeit-)Reise an. Die Spirale, dies wird sich im Laufe der Geschichte bestätigen, ermöglicht einen Orts- und Zeitwechsel. Auf dem sechsten Bild ist der Held an seiner ersten, nicht recht spezifizierbaren Station angelangt. *Aua. Das tut weh*, äußert die am Boden oder am Fuße eines Vulkans liegende Figur. *Ich nehme dich mit in den Vulkan*, antwortet ein riesiges Wesen. Das nun folgende Bild soll wahrscheinlich den Helden im Sog des Vulkans darstellen. Im achten Bild befindet er sich mitten in einem übergroßen Gesicht. Die Bildüberschrift, *Ooh, nein, mein Herz*, verrät nicht, ob es sich um einen Kommentar des Protagonisten oder um die Äußerung des abgebildeten Gesichts handelt. Möglicherweise spielt diese Szene im Inneren des Vulkans.

Die folgenden Bilder 9-12 erlauben keine Rekonstruktion eines Handlungsablaufs. Zu sehen sind – vielleicht – ein Berg (Bild 9), eine Festungsmauer (Bild 10 und 11), ein v-förmiges Fernrohr- oder Kanonengebilde (Bild 10), ein Festungsturm (Bild 11). Überall taucht das stilisierte Gesicht in den Zeichnungen auf, so dass entweder die Dinge auf magische Weise belebt sind oder es sich um Materialisierungen des Gesichts/Gesichtswesens handelt. In Bild 12 taucht es in undefinierbarer Form wieder auf.

Der Inhalt der nun folgenden Bilder erschließt sich möglicherweise leichter. Bild 13 zeigt erneut das spiralförmige Gebilde: die Zeitmaschine. Ein Orts- und Zeitwechsel



steht offenbar bevor. Das vierzehnte Bild zeigt, wie die Figur in einem Indianerzelt verschwindet. Im Bildhintergrund blickt das Gesicht in Richtung des Betrachters. Bild 14 enthält eine Überschrift, eine Art Blocktext. *In der Zeit* könnte Indianerzeit bedeuten. Dies wäre mit dem abgebildeten Tipi kompatibel. Doch die unklaren Wortgrenzen lassen auch andere Lesarten zu, etwa ‚in der Zeit‘ oder ‚Inderzeit‘. Das darauf folgende Bild zeigt nochmals das Indianerzelt, auf der Zeltwand sind verschiedene Abbildungen, darunter die eines Gesichts und einer Spirale, auszumachen. Eine riesengroße Spirale bestimmt auch Bild 16, mitten darin befindet sich die Figur des Helden. Ein erneuter Orts- und Zeitwechsel steht offenbar bevor. Die Figur befindet sich in Bild 17 auf einem mittelalterlichen Turm, steigt über Leitern, um daraufhin in einen Sog oder Strudel zu geraten (Bild 18). Die Bilder 18-23 sind nur noch in geringem Maße gegenständlich. Es fehlt der für den Zeichner vermutlich fraglose Schlüssel zum Verständnis der Symbole und Zeichen. Bild 19 könnte wiederum eine Zeitreise darstellen, die Spirale befindet sich in oder unter einem turm- oder gangartigen Gebäude. Das Gesicht füllt Bild 20 nahezu ganz aus. In einem Gang steht die Figur des Protagonisten, in beiden Händen (waffenartige) Gegenstände tragend. Oberhalb des Gesichtes befindet sich eine Leiter, die auf eine Plattform o. Ä. führt. Vermutlich muss der Held zur Fortsetzung seiner Reise dieses Gesichtswesen in irgendeiner Form überwinden. Derartige Handlungsmuster finden sich in Abenteuergeschichten, doch könnten ebenso Computerspiele, deren Skripts häufig fantastische Motive und Themen aufgreifen, als Quelle der Anregung gedient haben. Für eine Anlehnung der Erzählkonstruktion an Computerspiele spricht ab Bild 17 die Verwendung der Buchstaben *A* und *B*, die jeweils mit einem Richtungspfeil versehen sind. Eventuell sollen damit Auswahlmöglichkeiten des Helden angedeutet werden, insbesondere das letzte Bild führt dies aus.

Bild 21 zeigt den Helden im Kampf mit dem Gesicht. Danach setzt er offensichtlich seine Reise fort, erklimmt die Leiter weiter nach oben. Auf den beiden folgenden Bildern 22 und 23 dürfte sich die vorangegangene Szene mit geringer Variation wiederholen. Eine weitere Prüfung wird abgelegt, der nächste Kampf erfolgreich durchgeführt, noch ein Gesicht besiegt. Das darauf folgende Abschlussbild, das größte der gesamten Sequenz, zeigt den Protagonisten auf einer Art Plattform, Auge in Auge mit einem weiteren fratzenhaften Gesicht. Hier dürfte es sich um die letzte Prüfung handeln, der Held am Ende seiner Reise angelangt sein. Von der Plattform weg führen zwei Ab-



bildungen, wahrscheinlich stehen sie für die Wahlmöglichkeiten des Helden. Eine dieser Abbildungen trägt den Titel *Zuhause* und das Zeichen für die Zeitmaschine, deutet also den direkten Weg zurück an. Die zweite Fortsetzungsmöglichkeit besteht aus einer Sequenz von drei bzw. vier Bildern. Diese dürften einen erneuten Kampf und einen erfolgreich daraus hervorgehenden Helden zeigen. Der Protagonist kann somit entweder direkt nach Hause zurückkehren oder zuvor noch mit dem letzten Gesicht einen allerletzten Kampf austragen. Die dritte Station der zweiten Fortsetzungsoption trägt den Titel *Mach aus* und bildet wiederum die Zeitmaschine ab. Folgt man der Aufforderung zum Abschalten, ist man – so demonstriert es der Pfeil zum eingerahmten Schriftzug – am *Ende*.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die entworfene Comicversion benutzt, angesiedelt im Fantastischen, die Grundstruktur der traditionellen Reise- und Abenteuer-geschichte. Ein Held, der von zuhause auszieht, kehrt nach zahlreichen Prüfungen und Abenteuern dorthin zurück. Trotz einiger Unklarheiten im Einzelnen bleibt dieses Schema immer zu erkennen. Ein in sich stimmiges Handlungsmuster ist vorhanden, die typischen Merkmale einer Geschichte mit Exposition, Komplikation und Auflösung sind problemlos zu identifizieren.

Woher der Zeichner die verwendeten Motive im Einzelnen bezieht, welche konkreten literarischen und medialen Anregungen er verarbeitet, benutzt oder variiert, lässt sich nicht sicher feststellen. Gleichfalls nicht zu beantworten, ist die Frage, ob hier das Skript eines bestimmten Computerspiels nacherzählt wird. Elemente aus Computerspielen sind in jedem Fall auszumachen. Mit der Einführung verschiedener Handlungsoptionen wird zudem auf das Prinzip von Hypertexten rekurriert.

Das Motiv der belebten Materie oder des sich materialisierenden Gesichtes wird konsequent beibehalten: Das eingangs eingeführte Gesicht taucht in unterschiedlichen Variationen immer wieder auf. Die Bedrohung, die ursprünglich von der Tür ausgeht, wird auf die verschiedenen Gesichter übertragen und kann dadurch nach Durchschreiten der Tür weiterhin Verwendung finden. Auf diese Weise bleibt ein thematischer Bezug zur Ausgangsgeschichte bewahrt. Erst mit dem Besiegen der Gesichter kann die Angst verschwinden.

Die Problematik fantastischer Fortsetzungen wird an Angelos Fassung geradezu prototypisch deutlich. Der Übergang ins Fantastische erlaubt eine weitgehende Entfernung

von der Ausgangssituation und dem Ursprungstext. Eine Beachtung und Fortentwicklung der Bedingungen des unterbrochenen Erzählstranges findet kaum statt: Rückschlüsse auf das Textverständnis sind daher kaum möglich. Ablesbar sind dagegen narrative Kompetenzen des Schülers. Er ist eindeutig in der Lage, eine längere Erzählhandlung zu entwerfen und dabei verschiedene, thematisch verwandte Episoden miteinander zu verknüpfen. Zudem kennt er das Verlaufsmuster einer fantastischen Abenteuerreise nebst einschlägigen Motiven.

Zwischen den beiden Bildsequenzen und den fantastischen Fortsetzungstexten besteht eine eindeutige Parallelität hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung. In Bezug auf Orientierung und Ablösung vom Ausgangstext, Verwendung fantastischer Motive und das Verständnis der Ausgangssituation kann die zu den fantastischen Fortsetzungstexten getroffene Einschätzung auf die vorliegenden Bildsequenzen übertragen werden.

#### **8.4.2.2 Einzelbilder**

##### **Realistische Einzelbilder**

Von den insgesamt fünf Einzelbildern, die in einer realistischen Textwelt angesiedelt sind, führt allein die von Julian angefertigte Arbeit eine Fortsetzung aus. Seine Zeichnung nimmt jedoch insofern eine Sonderstellung ein, als sie eine Illustration seiner Textfassung darstellt. Mit anderen Worten: Keines der eigenständigen Einzelbilder führt die unterbrochene Erzählhandlung fort, gestaltet wird stattdessen die Abbruchstelle.

Am deutlichsten lässt sich dieses Phänomen an den Bildern von Nathalie und Sarah demonstrieren. Beide Schülerinnen ergänzen ihre Zeichnungen mit Sprechblasen. Nathalie übernimmt dabei Dialogpassagen des Textes fast wörtlich, Sarah formuliert sinngemäße Aussagen der Figuren. In beiden Zeichnungen wird zudem die Angst des Protagonisten ausdrücklich thematisiert. Sandra leistet diese Thematisierung über die Rede der Figur, Nathalie setzt zusätzlich zeichnerische Mittel ein.



Nathalie (12J.)



Sarah (11J.)

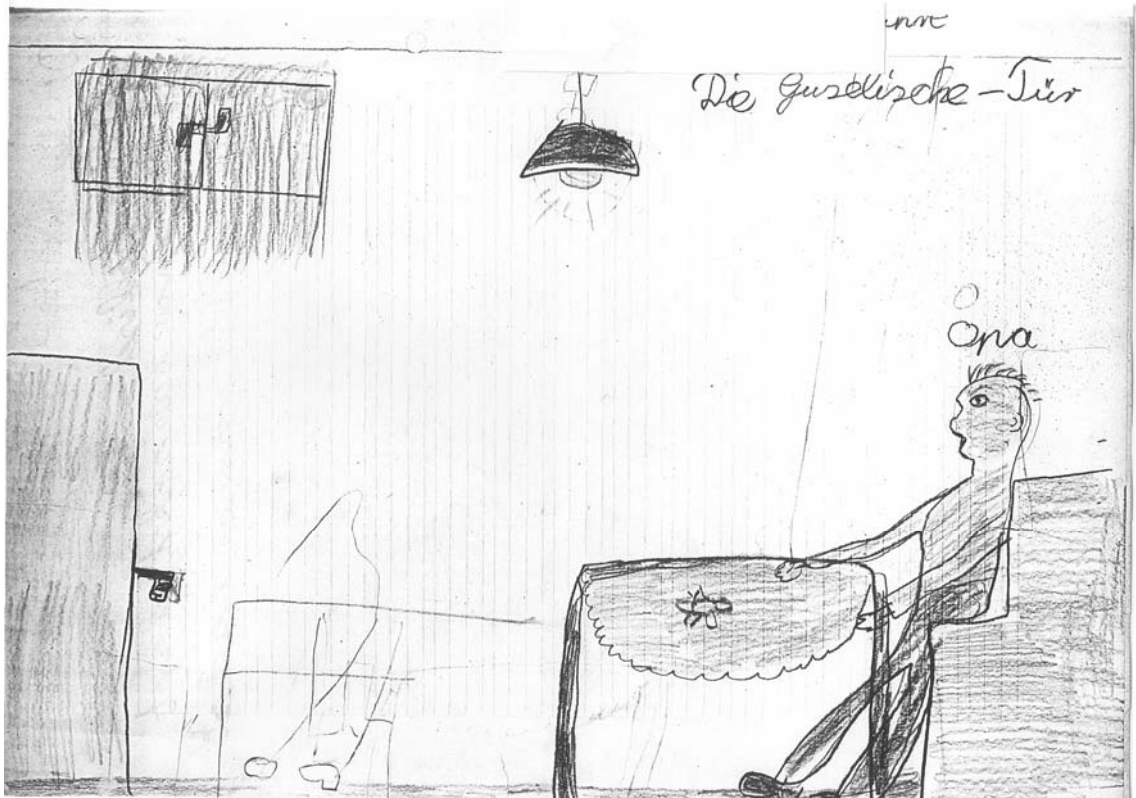
Trotz ihrer inhaltlichen Verwandtschaft markieren die Arbeiten von Nathalie und Sarah innerhalb des Korpus Extrempositionen hinsichtlich des Zeichenstils. Nathalies Zeichnung ist aufwändig gestaltet. Sie hat erkennbare Mühe auf die Figurenzeichnung und die Ausarbeitung der Gesamtszenarie verwendet: So steht der Figur des Kindes nicht allein der Angtschweiß im Gesicht, auch der Mimik sind Angst und Zögern zu entnehmen. Die Figur des Großvaters wiederum drückt in ihrer Gestik eine eindeutige Aufforderung zum Handeln aus. Sarahs Darstellung dagegen vermittelt den Eindruck eines skizzenhaften Entwurfs, bedingt wird dies durch den Einsatz von Strichfiguren, die Missachtung der Proportionen und die Anordnung des Sprechblasentextes. Besonders erwähnenswert an Sarahs Darstellungstechnik ist jedoch die gewählte Perspektive. Der Blick auf die Szene erfolgt von außen, doch eröffnet sich dem Betrachter zugleich auch die Sicht auf das Geschehen im Inneren des Hauses. Ein Tisch mit zwei Stühlen ist ebenso zu erkennen wie eine Treppe, die in einen Anbau führt. Die Szene auf dem Dachboden wird in einem zusätzlichen Raum lokalisiert. Beide Figuren befinden sich dort, eine Tür ist auszumachen. Mit dieser Darstellungstechnik werden somit zwei Perspektiven, der Blick auf das Haus und der Blick in den Dachboden, in einem Bild zusammengefasst.



Faton (12J.)

Auch Faton arbeitet mit einfachen zeichnerischen Mitteln, verzichtet zudem auf die Verwendung von Stilelementen des Comics. Vor einer riesigen, torartigen Tür mit zwei Flügeln sind zwei Personen positioniert, die im Verhältnis zur Tür sehr klein wirken. Die kleinere Figur, die unmittelbar vor der Tür steht, hebt die Hand in Richtung Tür-

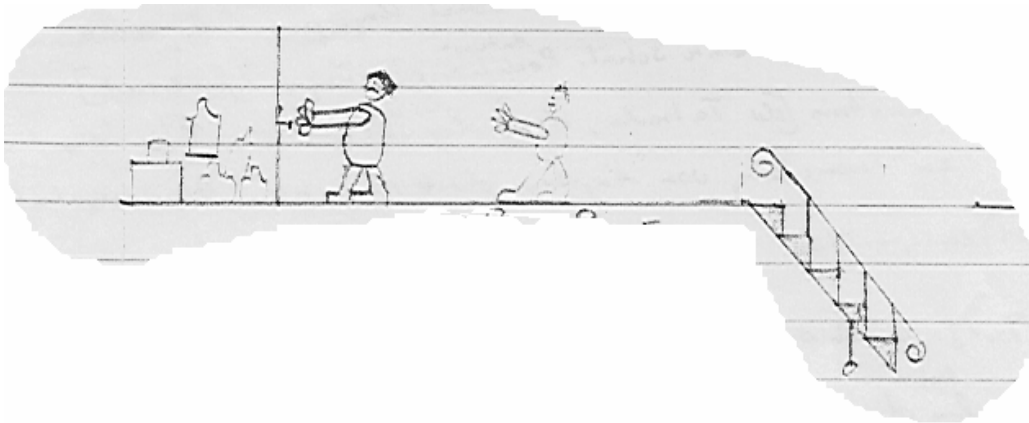
griff, wobei die Größenverhältnisse ein Erreichen des Türgriffs unmöglich erscheinen lassen. Die Tür erweckt einen geradezu übermächtigen Eindruck. Es ist jedoch nicht zu entscheiden, ob durch diese Größenverhältnisse die Empfindungen des Protagonisten verdeutlicht oder die Unüberwindbarkeit der Angst zum Ausdruck gebracht werden soll. Während Faton in einer ebenfalls angefertigten schriftlichen Fassung eine Fortführung konzipiert, bleibt seine Zeichnung auf die Skizzierung der Abbruchstelle beschränkt.



Isabella (11J.)

Isabellas Zeichnung, obwohl aufwändig gestaltet, ist die einzige vorliegender Kategorie, die sich nicht eindeutig zuordnen lässt. Sie stellt eine Figur an einem Tisch sitzend dar, die durch den Schriftzug *Opa* eindeutig als der Großvater ausgewiesen wird. Der Blick der Figur ist auf eine Tür gerichtet. Mimik und Gestik könnten vielleicht als angespannt und konzentriert beschrieben werden. Die Szene wird von einer Deckenlampe beleuchtet, auch eine zweite Tür (Schrank, Fenster?) ist vorhanden. Der gezeichnete Raum weist kaum Ähnlichkeiten mit dem in der Ausgangsgeschichte beschriebenen Speicher auf. Gerümpel, Flaschen, Staub, Spinnweben etc. fehlen. Die Ausstattung mit Tisch, Tischdecke und Bank deutet eher auf einen Wohn- als auf einen Lagerraum hin. Überraschend ist das Fehlen des Kindes. Hinweise zum Verbleib der Hauptfigur liefern

vielleicht die Ansätze einer Figurenzeichnung direkt neben der Tür, doch eine inhaltliche Einordnung lässt dieses fragmentarische Element nicht zu. Zieht man den gewählten Titel *Die gruselige Tür* zur Interpretation heran, erscheint die Einordnung in das Segment der Realistik zunächst als fragwürdig. Doch fehlen der Zeichnung jegliche fantastische Elemente oder Hinweise auf mysteriöse Ereignisse.



Julian (10J.)

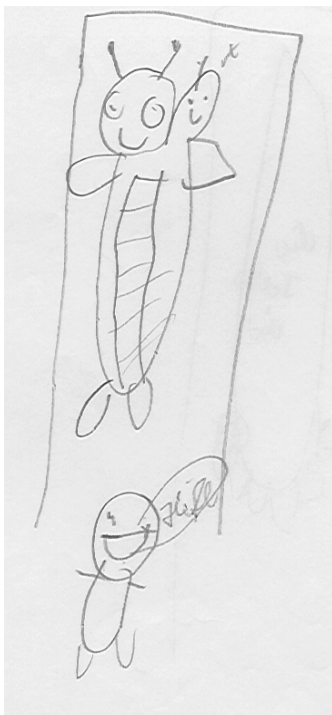
Schließlich steht noch die Betrachtung von Julians Abbildung aus, auf deren besonderen Charakter als Illustration der eigenen Schriftfassung bereits hingewiesen wurde und die in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert ist. So erschließt sich dem Betrachter die Fortführung auch ohne Kenntnis der Textfassung des Schülers. Die Zeichnung demonstriert zudem eindrücklich, wie die Schwierigkeit, den unterbrochenen Handlungsstrang in einem einzigen Bild fortzusetzen und zu Ende zu bringen, bewältigt werden könnte. Denn obgleich der Fokus ebenfalls auf den Spannungshöhepunkt gerichtet, das Öffnen der Tür noch nicht vollzogen ist, wird dem Betrachter durch die gewählte Darstellungstechnik die Auflösung bereits präsentiert. Die Blickwinkel von Betrachter und Figur unterscheiden sich dabei fundamental voneinander. Die Betrachterperspektive ermöglicht einen gleichzeitigen Blick in die Szenerie diesseits und jenseits der Speichertür. Damit wird eine spezifische Form der Vorblende zum Einsatz gebracht, der Betrachter verfügt über auktoriales Wissen.

Abgesehen von Isabellas Zeichnung wird in allen realistischen Einzelbildern die Abbruchstelle dargestellt, mit zeichnerischen Mitteln nacherzählt. Dabei herrscht eine starke Anlehnung an das Original vor; trotz unterschiedlicher Ausgestaltungen erfolgt keine essenzielle Veränderung. An diesen Darstellungen lässt sich auf jeden Fall ein Verständnis der Ausgangssituation ablesen.

### **Fantastische Einzelbilder**

Von den insgesamt sechs im Fantastischen situierten Einzelbildern entwirft allein die Zeichnung von Mark eine Fortsetzung. Dem Bild von Jörn lassen sich deutliche Hinweise auf eine Fortführung entnehmen, ohne dass diese ausgestaltet wäre. Bei der Zeichnung von Ivan weist allein der Titel auf eine mögliche Fortsetzungsvariante hin.

Zur Verortung des Geschehens im Fantastischen bedienen sich die SchülerInnen gängiger Motive und Topoi der Fantastik. Allerdings kommt dabei nur eine begrenzte Auswahl aus dem fantastischen Repertoire zur Anwendung. Auffälligste Gemeinsamkeit ist dabei die Verwendung des Motivs einer Maske bzw. eines Gesichtes.<sup>90</sup> Diese Masken bzw. Gesichter dienen in den Arbeiten von Ben und Jörn der Hervorhebung von Angst und Gefahr, sie sind an bzw. auf der Tür platziert. Eine weitergehende Funktion besitzt das Motiv in den Abbildungen von Leyla und Jennifer. Dort wird die Tür durch die Ausstattung mit einem Gesicht belebt, sie wird somit selbst zu einem magischen Objekt. In den übrigen Arbeiten markiert die Tür dagegen die Grenze zwischen realer und fantastischer Welt. So auch in Marks Zeichnung:



Mark (11J.)

Die skizzenhafte Bleistiftzeichnung deutet eine geöffnete Tür an, deren Rahmen eine riesige, doppelköpfige Gestalt ausfüllt. Eine dem Betrachter zugewandte Figur flieht

---

<sup>90</sup> Dieses Motiv ist in Angelos Comicfassung ebenfalls von elementarer Bedeutung.



*Hilfe* rufend vor diesem Monster. Dass es sich um ein solches handelt, verrät der vorgeschlagene Titel *Die Kinder und das Monster*. Der Raum jenseits der Tür entpuppt sich als dessen Aufenthaltsort, das Öffnen der Tür ermöglicht ihm ein Eindringen in die reale Welt. Die Angst des Protagonisten erweist sich damit als begründet und dauert unverändert an, das Angstüberwindungskonzept hat in diesem Moment versagt. Spekulationen über den Fortgang dieser Konfrontation des Protagonisten mit einem Monster gestattet das vorliegende Bild kaum. Auf einen glücklichen Ausgang könnte eventuell hindeuten, dass beide Monsterköpfe überraschend freundlich dreinblicken.



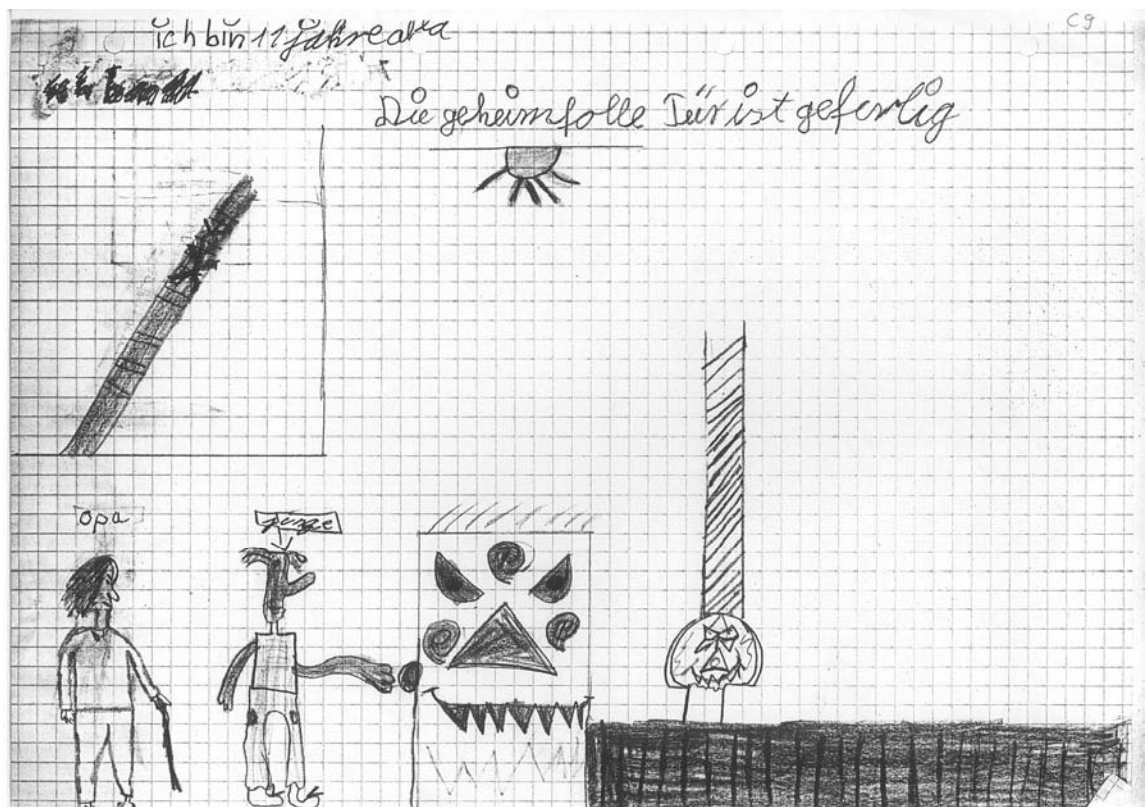
Ivan (10J.)

Auch in Ivans Zeichnung befindet sich die Tür wahrscheinlich an der Schwelle zwischen fantastischer und realer Welt, wie man aufgrund von Titel und Untertitel, *Die Zeitmaschine. Hallo, ich hab ein Abenteuer!*, annehmen kann. Damit wäre eine Fortsetzungsvariante zumindest angedeutet: Mit dem Öffnen der Tür und der Inbetriebnahme der Zeitmaschine könnte eine abenteuerliche Zeitreise beginnen. Die Zeichnung selbst liefert allerdings keine dementsprechenden Hinweise, besitzt somit keinen ausdrücklichen Fortsetzungscharakter. Dargestellt werden zwei Figuren in einem schwach ausgeleuchteten Raum. Neben den Personen sind eine Tür, ein kleines Fenster und eine Deckenlampe auszumachen. Die beiden Figuren und die Tür werden zusätzlich durch



die Schriftzüge *Opa*, *Ivan* und *Tür* gekennzeichnet. Es ist anzunehmen, dass die Abbruchstelle des Textes dargestellt ist. Eine Charakterisierung der Figuren leistet die Zeichnung nicht, auch Hinweise auf die Emotionen des Protagonisten finden sich nicht. Titel und Untertitel lassen allerdings vermuten, dass sich der verängstigte Protagonist der Ausgangsgeschichte mit Überwindung der Tür in den Helden einer Abenteuergeschichte verwandeln wird.

Die Zeichnung ist in einer weiteren Hinsicht bemerkenswert: Ivan stattet die Figur mit seinem Namen aus, ersetzt den Protagonisten durch sich selbst. Eine solch offenkundige Form der Identifikation findet sich in keiner weiteren Arbeit. Gemäß dem Entwicklungsmodell der Rezeptionskompetenz von Schön (1995) wäre hier von Substitution zu sprechen. Ivans Rezeptionsleistung wäre somit auf der untersten Stufe dieses Modells angesiedelt (vgl. Kap. 5).



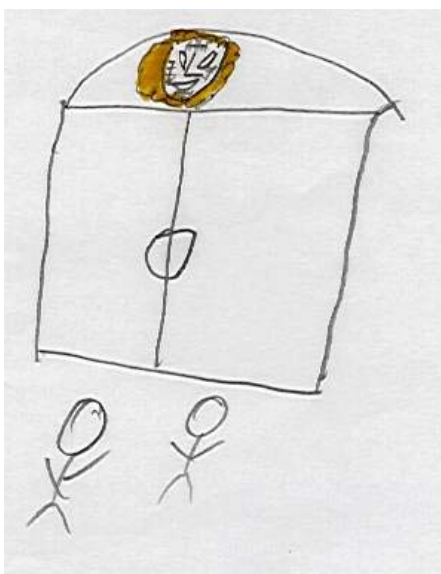
Jörn (11J.)

Jörns Zeichnung liefert Hinweise auf eine Fortsetzung, obgleich auch er ausschließlich die Szene vor dem Öffnen der Tür gestaltet. Jörn gelingt dies mittels einer Darstellungstechnik, die mehrere Szenen in einem Bild integriert. Dem Betrachter eröffnet sich sowohl der Blick auf die Szene vor der Tür als auch auf den dahinter verborgenen

Raum. Jörn wählt damit das gleiche Darstellungsverfahren, das schon Julian und in Ansätzen Sarah zum Einsatz gebracht haben.

Der Betrachter kann unschwer antizipieren, dass der Protagonist nach Öffnen der Tür mit einem maskenhaften Wesen konfrontiert sein wird. Zum Verlauf dieser Konfrontation und möglichen weiteren Verwicklungen lassen sich der Abbildung keine Informationen entnehmen. Zudem könnten sich hinter der Tür eine Leiter und ein dunkler Flur befinden. Aus dem Bild im Bild in der linken oberen Bildecke, das eine Figur auf einer Leiter abbilden könnte, ist nicht abzulesen, ob es sich hierbei um die Vorgeschichte, den Gang auf den Dachboden, oder um eine Fortsetzung handeln soll.

Betrachtet man das Gesamtbild, fällt vor allem die Gestaltung der Hauptfigur auf. Die Darstellung besitzt karikaturhafte Züge, erinnert an den Stil des Comiczeichners Werner (BRÖSEL). Die detailgenaue, vielleicht sogar liebevolle Figurenzeichnung lässt möglicherweise auf einen hohen Grad an Identifikation mit einem potenziellen Helden schließen. Vom verängstigten Kind der Ausgangsgeschichte hätte man sich damit gründlich distanziert. Die Figurengestaltung sagt wenig über die Emotionen aus, doch erfolgt über den Titel *Die geheimnisvolle Tür ist gefährlich* und die Gestaltung des Raumes hinter der Tür eine Einschätzung und Bewertung des Empfindens des Protagonisten. Da das subjektive Angstpfinden auf einem objektiven Tatbestand beruht, ist die Furcht damit nicht Ergebnis eines rein psychischen Prozesses, einer Projektion, sondern materiell begründet und damit durchaus gerechtfertigt.



Ben (13J.)

Bens Zeichnung enthält weder konkrete Hinweise auf eine Fortsetzung noch auf die Emotionen des Protagonisten. Die einfach gehaltene Bleistiftzeichnung zeigt zwei Strichfiguren vor einer torartigen Tür. Eine zusätzliche dramatische Note erhält diese Gestaltung des Spannungshöhepunktes durch das fratzenhafte Gesicht, das den Torbogen ziert. In Bens Titelgebung wird die Tür zu einer *Tür des Grauens*. Die Fratze im Torbogen bringt dieses Grauen symbolisch zum Ausdruck und lässt eine Fortsetzung mit Schrecken erwarten.

Leyla und Jennifer konzipieren die Tür als magisches Objekt; mit einem bedrohlichen Gesicht ausgestattet, besitzt sie zudem die Fähigkeit zu sprechen. Beide Abbildungen konzentrieren sich auf die Darstellung des Entscheidungsmomentes, konkrete Fortsetzungselemente fehlen.



Leyla (12J.)

Das Geschehen in Leylas Zeichnung ist unverkennbar auf einem Dachboden situiert – Luke, Dachfenster und Stufenleiter sind eindeutige Hinweise. Der dunkel gezeichnete Raum wird durch die spärliche Beleuchtung kaum erhellt, auch durch das kleine Dachfenster fällt nur wenig Licht. Verstärkt wird der unheimliche Gesamteindruck durch die

Gestaltung des Türgesichtes, die von zeichnerischer und gestalterischer Kompetenz zeugt. Große Augen, dicke Augenbrauen, geöffneter, zahnlückenbehafteter Mund und der Türgriff als Nase ergeben einen viel sagenden Gesichtsausdruck. Die Spinnweben, die sich in den beiden rechten Ecken der Tür befinden, verstärken die bedrohliche Inszenierung.

Auf dem Dachboden befinden sich zwei Figuren, die eindeutig den Großvater und das Kind repräsentieren. Erstere fordert zum Handeln auf (*Mach schon!*). Das Kind bringt sein Befinden nicht nur verbal zum Ausdruck (*Ich hab Angst*), die Figur schlottert zudem vor Angst. Bewegungslinien zeigen das Zittern von Händen und Füßen an. Die Rede der Tür ist nicht eindeutig zu entziffern, zwei Lesarten scheinen möglich. Entweder handelt es sich um eine Aufforderung: *Komm, jammer nicht!* oder um eine Drohung an das Kind: *Komm ja mir nicht*. Inhaltlich bleibt die Darstellung am Original orientiert. Im Mittelpunkt steht die Angst des Protagonisten vor der (belebten) Tür.



Jennifer (11J.)

Die Zeichnung Jennifers gleicht in ihrer Ausrichtung und Grundgestaltung der Leylas. Wiederum ist die Szene vor dem Öffnen der Tür dargestellt. Zwei Figuren – an Gestal-

tung von Gesicht, Haaren, Kleidung und Körperproportionen eindeutig als Kind und Großvater zu erkennen – befinden sich im Raum und blicken in Richtung einer Tür. Die Figur des Großvaters drängt oder ermuntert das Kind sich der Tür zu nähern (*Los, los*). Das Kind wiederum zögert offenbar, reagiert auf die Rede des Großvaters mit der Gegenfrage: *Warum soll ich hingehen?* Die Tür fordert das Kind ebenfalls zur Annäherung auf (*Komm schon!*). Der bedrohliche Charakter der Tür wird mit einfachen zeichnerischen Mitteln erzeugt: schwarze, stechende Augen, hochgezogene Augenbrauen, ein geöffneter Mund, der die entblößten Zähne zeigt. Ein Spinnennetz samt Spinne, in der rechten oberen Ecke der Tür angebracht, verstärkt diese Wirkung.

Auffällig ist die Gestaltung des Großvaters, der neben einem Spazierstock auch einen Hut trägt, dem zwei Blumen zu entsprossen scheinen. Diese Ausstattung verleiht der Figur clowneske Züge.

Die Ängste des Kindes werden über die Gestaltung der Tür und über dessen zögerliche Frage zum Ausdruck gebracht. Der belebten Tür – als Symbol der Angst – steht als Kontrast jedoch sowohl ein blumengeschmückter Großvater als auch ein mit Blumen dekoriertes Tisch samt Herzchen-Tischdecke gegenüber. Diese Beigaben geben dem düsteren Speicherszenario – wie es noch bei Leyla zu finden ist – eine andere Note. Sie lassen vielleicht einen weniger schrecklichen Fortgang der Ereignisse vermuten – oder auch das genaue Gegenteil.

Jennifer interpretiert wie Leyla mit ihrer detaillierten Zeichnung die Schlüsselszene. Die Angst des Protagonisten bleibt das zentrale Thema, die Angstüberwindungsstrategie des Großvaters tritt in den Hintergrund. Trotz der Ansiedlung der Szene im Fantastischen bleibt der Bezug zur Ausgangsgeschichte gewahrt.

Für die Mehrzahl der fantastischen Einzelbilder lässt sich ebenso wie für die realistischen eine Konzentration der Darstellungen auf den Erzählhöhepunkt selbst feststellen. Die Bedeutung dieses Wendepunktes – das ist zusammenfassend festzuhalten – wurde dabei von allen SchülerInnen erfasst. Im Unterschied zu den realistischen Einzelbildern erfolgt durch die Ausgestaltung der Szene mit fantastischen Elementen ein wesentlicher Eingriff, der eine zusätzliche Dramatisierung bewirkt. Die Anreicherung mit Hinweisen auf Unerklärliches und Mysteriöses erhöht die Spannung. Wird bereits, wie im Falle von Leyla und Jennifer, der Erzählhöhepunkt selbst im Fantastischen angesiedelt, weicht die Interpretation vom Original ab, welches bis zur Abbruchstelle eindeutig in

einer realistischen Textwelt situiert war. Die Anlehnung an die Vorlage geben beide Darstellungen nicht auf, erweitert wird jedoch der Interpretations- und Gestaltungsspielraum.

### **8.4.3 Titelgebung**

#### **8.4.3.1 Ausgangssituation und Intention**

Neben einer Fortsetzung der unterbrochenen Erzählhandlung waren die SchülerInnen zu einer Titelgebung aufgefordert. Die Analyse der Titelvorschläge sollte zu Erkenntnissen über das Textverstehen führen. Die vorliegende Aufgabenstellung unterscheidet sich von jener zum Textauszug aus *Die große Flatter* in einem wesentlichen Punkt: Die Anforderung der Titelgebung ist hier mit der einer Fortführung verknüpft. Der Titel könnte somit zum einen Rückschlüsse auf die Interpretation des Ausgangstextes erlauben und/oder zum anderen Hinweise auf das Verständnis der Fortsetzung geben. Im Idealfall erfüllt ein Titel beide Funktionen gleichermaßen, im Normalfall dürfte jeweils eine der beiden Funktionen in den Mittelpunkt rücken.

#### **8.4.3.2 Ergebnisse Titelgebung**

Die Aufgabe einen Titel zu formulieren wird von 21 SchülerInnen ausgeführt. Nur zwei Beteiligte unterbreiten keinen Vorschlag. Die Anforderung bereitet offenkundig keine besonderen Schwierigkeiten, es werden durchweg nachvollziehbare und sinnvolle Titel entworfen. Die Titelvorschläge lassen sich in insgesamt vier Gruppen mit ausgewogener Verteilung einteilen.

An erster Stelle zu nennen und in einer Gruppe zusammenzufassen sind zwei nahezu gleich lautende Titel, die dem Originaltitel fast exakt entsprechen: *Die verschlossene Tür* bzw. *Die geschlossene Tür* wird insgesamt sechsmal als Titel vorgeschlagen (Marvin, Norman, Tobias, Patrick, Julian, Rosario). Diese Titelgebung lenkt den Fokus der Aufmerksamkeit auf das zentrale Objekt der Erzählung, verfährt dabei aber nahezu deskriptiv neutral, beschränkt sich auf die Mitteilung des Faktums einer verschlossenen Tür als Erzählgegenstand. Es obliegt dem Leser zu vermuten, dass es mit der Tür eine besondere, erzählenswerte Bewandnis auf sich haben müsse. Worin diese bestehen könnte, bleibt vorerst vollkommen offen. Ein Hinweis beispielsweise darauf, ob es sich um eine im Fantastischen oder Realistischen angesiedelte Erzählung handelt, wird mit diesem Titelvorschlag nicht gegeben. Ebenso wenig lassen sich Rückschlüsse auf Ver-

lauf und Ausgang oder Stil und Form der Erzählung ziehen. Erwähnt werden muss, dass alle Schüler, die diesen Titelvorschlag unterbreiten, der gleichen Klasse angehören. Ein davon abweichender Titel findet sich innerhalb dieser Lerngruppe nicht.

Eine zweite Gruppe umfasst Titelvorschläge, die sinngemäß *Die geheimnisvolle Tür* lauten, der Tür somit eine eindeutige Eigenschaft zuweisen (Angelo, Jennifer, Jörn, Leyla, Markus). Das zentrale Objekt der Erzählung wird auch in dieser Titelgebung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Das Interesse des Rezipienten wird dabei noch stärker auf die Tür selbst und deren angedeutetes Geheimnis gelenkt. Konkrete Informationen werden jedoch nicht gegeben. Der Schüler Jörn bringt die Erwartungen, die ein solcher Titel hervorruft, in einem vollständiger Satz zum Ausdruck: *Die geheimnisvolle Tür ist gefährlich* lautet sein Titelvorschlag. Trotz dieser aufmerksamkeitslenkenden und spannungsfördernden Zuschreibungen bleiben auch bei dieser Titelgebung Verlauf und Ausgang der Erzählung offen, ebenso fehlen Hinweise auf das Genre. Die fünf SchülerInnen, die in ihren Titelgebungen den geheimnisvollen Charakter hervorheben, besuchen ebenfalls gemeinsam eine Klasse. Allerdings finden sich in dieser Klasse noch anders lautende Titelvorschläge.

Gemeinsames Merkmal einer dritten Gruppe von Titelvorschlägen ist die Betonung des Schrecken erregenden Charakters der Tür. Tendenziell besteht eine thematische Übereinstimmung mit den Titeln der zweiten Gruppe, doch ist die Tür hier nicht nur geheimnisvoll, sondern eine *Tür des Schreckens*, eine *Gruseltür* oder eine *Tür des Grauens*. Die Charakterisierung fällt nicht nur drastischer aus, auch die Erwartunglenkung gewinnt an Eindeutigkeit. Solche markanten und effektheischenden Titelgebungen gestatten eine klare gattungsspezifische Einordnung in den Bereich der Horror- und Schauerliteratur. Formuliert wurden die Titelvorschläge von fünf SchülerInnen aus unterschiedlichen Lerngruppen (Alexander, Ben, Cynthia, Florian, Isabella).

Vorzustellen bleiben noch fünf Titelvorschläge, die sich keiner der bisher genannten Gruppen zuteilen und sich auch unter keine gemeinsame Kategorie subsumieren lassen. Diese Titelvorschläge lohnen aber eine Einzelbetrachtung. So findet sich darunter der einzige Titelvorschlag, der das zentrale Thema der Erzählung, die Angst des Protagonisten, benennt. Der knappe und zutreffende Titel *Die Angst* (Metin) nimmt weder Bezug auf die Ursachen noch auf das auslösende Moment der Angst. Auf diese Weise passt er vollkommen zur Textfassung des Schülers, der die Geschehnisse bis zur Ab-

bruchstelle nacherzählt und knapp eine Fortführung andeutet, ohne eine Auflösung anzubieten oder die Frage der Angstbewältigung zu erörtern.

Mit dem Titel *Die Tür, die mir Angst machte* (Nathalie) wird sowohl das wichtigste Objekt als auch das zentrale Thema der Originalerzählung benannt. Dieser sprechende Titel leistet eine kurze Inhaltsangabe des gesamten Textes und gibt zugleich den Inhalt der Schülerarbeit wieder: eine eindrückliche zeichnerische Darstellung der Speicher-szene. Bemerkenswerterweise ist er als einziger in erster Person gehalten, behält somit die Erzählform des Originals bei.

Bei der Formulierung *Die Handtür* (Jessica) handelt es sich nicht nur um eine originelle Wortneuschöpfung, sondern zugleich um eine geschickt gewählte Andeutung. Denn dieser Titel birgt – für den Leser noch unverständlich – bereits die Auflösung, den Clou ihrer Textfassung.

Die beiden verbleibenden Titelvorschläge *Die Zeitmaschine* (Ivan) und *Die Kinder und das Monster* (Mark) ergänzen entworfene Fortsetzungen in Bildform, erleichtern deren Verständnis. Zudem gestatten sie eine eindeutige gattungsspezifische Einordnung in den Bereich der Fantastik. Ein Bezug zur Ausgangsgeschichte ist allerdings nicht zu erkennen.

Alle Titelvorschläge können als sinnvoll und stimmig bezeichnet werden. Abgesehen von den beiden zuletzt vorgestellten besitzen sie zudem einen erkennbaren Bezug zum Original, liefern eine Form der Kurzinterpretation. Mit der Thematisierung der Tür und der durch sie evozierten Emotionen rücken die SchülerInnen in ihren Titelgebungen das zentrale Motiv der Ausgangserzählung in den Mittelpunkt. Ein Erkennen dieses Motivs in seiner Bedeutung für die Erzählung ist somit durchweg anzunehmen.

### **8.5 Zusammenschau der Befunde**

Im Folgenden sollen ausgewählte Aspekte der Analyse, die in den Einzeldarstellungen bereits angeklungen sind, nochmals aufgegriffen und übergreifend erörtert werden. Die angefertigten Produkte der SchülerInnen bieten dabei tatsächlich die angenommene doppelte Chance: Sie gestatten nämlich sowohl Hinweise auf das Verstehen des vorliegenden Textausschnittes selbst als auch auf grundlegende literarisch-narrative Kompetenzen und literarische Muster, die den Probanden zur Verfügung stehen. Intention ist es also, rezeptive und produktive Kompetenzen gleichermaßen in den Blick zu nehmen.



Mit der gleichrangigen Berücksichtigung produktiver Kompetenzen lässt sich eine grundsätzliche Problematik von Fortsetzungsaufgaben entschärfen. Fortführungen unterliegen der Gefahr, eine Eigendynamik zu entwickeln, die vollkommen vom Ausgangstext wegführen, einen Rückschluss auf dessen Verstehen und Interpretation somit erheblich erschweren kann – eine Tendenz, die sich auch im vorliegenden Textkorpus aufzeigen lässt. In Extremfällen kann dies dazu führen, dass kaum mehr zu entscheiden ist, ob und wie Text und Arbeitsauftrag verstanden werden.

Hinsichtlich der zugrunde liegenden literarischen Muster und narrativen Kompetenzen bleibt eine Analyse dieser Arbeiten unverändert ergiebig. Zudem gestatten narrative Kompetenzen einen Rückschluss auf Rezeptionskompetenzen. Wer in der Lage ist, ein erzähltechnisches Verfahren adäquat einzusetzen, besitzt Grundkenntnisse zu dessen Bedeutung. So lässt beispielsweise die Verwendung von Symbolen ein Grundverständnis von übertragener Bedeutung annehmen.

### **8.5.1 Hauptthema und Erzähllogik**

Ogleich nahezu die Hälfte der SchülerInnen den eigentlichen Fortsetzungsauftrag nicht ausführt, lassen sich hieraus keine grundlegenden Schwierigkeiten mit dem Verständnis der ausgewählten Textpassage ableiten. Vielmehr belegen die vorliegenden Texte, Bilder und Titelvorschläge, dass die wesentlichen semantischen Grundelemente des Ausgangstextes hinreichend erfasst worden sind. So ist den vorliegenden Arbeiten nahezu durchgängig die Dramatik des Wendepunktes eingeschrieben. Ein Grundverständnis des Spannungs- und Entscheidungscharakters der Abbruchsstelle kann angenommen werden. Hinsichtlich der erzähllogischen Bedeutung der Stelle liegen keinerlei offenkundige Fehldeutungen vor; dies lässt sich aller vorgenommenen Texteingriffe und Veränderungen zum Trotz eindeutig konstatieren. Ein Erfassen der Erzähllogik kann selbst denjenigen Arbeiten nahezu durchgängig attestiert werden, die nur aus einem einzigen Satz oder einem skizzenhaften Bild bestehen. Weiterhin wird das Motiv der Tür als angstbesetztes, unheimliches Objekt durchweg übernommen; der Bezug zum Hauptthema des Ausgangstextes, Angst und Angstbewältigung, bleibt also gewahrt. Dies gilt für im Fantastischen und im Realen angesiedelte Arbeiten gleichermaßen. Allerdings bestehen erhebliche Unterschiede hinsichtlich des Stellenwerts, der dem Hauptthema beigemessen wird.

Der vergleichsweise hohe Anteil an Arbeiten, die den Fortsetzungsauftrag nicht ausführen, dürfte wesentlich durch die Konstruktion der Komplikation bedingt sein: Obwohl die Wende bereits eingeleitet ist, lässt sich aus den vorhandenen Textinformationen keine eindeutige Auflösung antizipieren. Diesem hohen Anforderungsgrad zum Trotz konstruieren diejenigen, die eine Fortsetzung entwerfen, plausible Auflösungen. Die mit dem Fortsetzungsauftrag implizit geforderte literarisch-fiktionale Bearbeitungsweise wird mehrheitlich eingelöst. Dies gilt auch für diejenigen Beiträge, die keine Fortsetzung ausführen.

Die Arbeiten der SchülerInnen zeigen anschaulich, dass es ihnen gelingt, mit dem Text „Kontakt aufzunehmen und eine [...] emotional-affektive oder kognitive Verbindung“ (Haas 1997, 35) einzugehen. Dieses Sich-Einlassen auf den Text, die Anbindung eigener Erfahrung an den Text, kann als eine Grundvoraussetzung subjektiv bedeutsamer Rezeption angesehen werden. Anbindung eigener Erfahrung meint damit nicht unbedingt eine Bezugnahme auf vergleichbare biografische Erlebnisse, sondern kann auch die Verknüpfung mit medial vermittelten Erfahrungen bedeuten.

### **8.5.2 Aneignungsstrategien**

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Arbeiten lässt sich eine eindeutige Tendenz zur Ausgestaltung oder Andeutung aktionsreicher Fortsetzungsepisoden ausmachen. Diese Tendenz ist wenig überraschend, gilt das literarische Interesse von Schülern dieser Altersgruppe und Bildungsherkunft doch als vorrangig an Handlung orientiert. Dennoch wird die psychologische Dimension des Ausgangstextes nicht durchweg ausgeblendet. In Julians und Cynthias Arbeiten sowie im zweiten Teil der Fortsetzung Florians steht sie unverändert im Mittelpunkt, in den Beiträgen von Leyla, Sarah, Nathalie, Jessica und Metin verliert sie ebenfalls ihre gewichtige Bedeutung nicht. An Julians Beitrag ist hervorzuheben, dass er die psychologische Komponente nicht über die Gestaltung äußerer Ereignisse ins Zentrum rückt, sondern mittels konkreter Erörterung von Ängsten. Mit diesem Übergang zum reflexiven Schreiben bewältigt Julian eine komplexe und kognitiv anspruchsvolle Anforderung.

Von besonderem Interesse für das Textverstehen ist neben der Frage nach dem Verständnis der Grundkonstellation die Ausgestaltung und Interpretation der Hauptfigur. Für alle Schülerarbeiten – mit Ausnahme von Isabellas Zeichnung – gilt, dass diese durchweg im Mittelpunkt des Geschehens steht und ihre handlungsstragende Funktion

beibehält. Bemerkenswert an der Ausgestaltung des Protagonisten sind dabei zunächst die beiden Phänomene der Geschlechtsbestimmung und der Namensgebung, lassen sich doch weder Geschlecht noch Name des Ich-Erzählers dem Original entnehmen. In insgesamt vierzehn Arbeiten erfolgt eine eindeutige Bestimmung des Geschlechts des Ich-Erzählers; dieser wird in dreizehn Fällen als männlich, in einem Fall als weiblich definiert. Die Geschlechtsbestimmung erfolgt über die Namensgebung, den Gebrauch des Personalpronomens oder über die zeichnerische Ausgestaltung der Figur. Eine Namensgebung wird in insgesamt sechs Arbeiten vorgenommen. Mit Namensgebung und Geschlechtsbestimmung werden Uneindeutigkeiten des Ausgangstextes beseitigt, Vorstellungsbildungen und Identifikationsmöglichkeiten erleichtert und der Entwurf von Texten und Bildern vereinfacht.

Neben diesen eher nebensächlichen Eingriffen in die Textstruktur findet sich mit dem Wechsel der Erzählform eine weitreichende Veränderung des Textgefüges, die sich zudem auf die Funktion der Hauptfigur auswirken könnte. Die ursprüngliche Form der Ich-Erzählung wird in fünf schriftlichen Arbeiten in eine Er-Erzählung transformiert, zwei Texte schwanken zwischen Ich- und Er-Form. Eine Beibehaltung der Ich-Form findet sich in drei Fassungen.

Die Schwierigkeit der Beibehaltung der ursprünglichen Erzählform dürfte durch mehrere Faktoren bestimmt sein. Zunächst könnten die SchülerInnen annehmen, bei Verwendung der ersten Person von sich selbst und selbst erlebten Ereignissen berichten zu müssen – eine Anforderung, die ihnen zudem aus Erfahrungen mit dem schulischen Erlebnisaufsatz vertraut sein dürfte. Der Gebrauch der dritten Person stellt dagegen klar, dass sich alles Gesagte auf die Figuren der Erzählung bezieht. Zur Fortsetzung der Erzählung in erster Person, ohne dabei von sich selbst zu sprechen, bedarf es komplexer Einsichten. Muss doch, literaturwissenschaftlich gesprochen, eine (implizite) Unterscheidung zwischen Autor und Ich-Erzähler getroffen werden können, eine Einsicht in die Funktion des Erzählers bestehen. Eine solche Differenzierung wird im vorliegenden Fall dadurch erschwert, dass der Ausgangstext gezielt suggeriert, von tatsächlichen, selbst erlebten Erfahrungen des erzählenden Ichs zu berichten,<sup>91</sup> also leicht als Tatsachenbericht aufgefasst werden könnte. Betrachtet man jene drei Arbeiten, die kon-

---

<sup>91</sup> Neben der Verwendung der ersten Person werden als Kunstgriffe u.a. die vermeintlich klare Bestimmung von Zeit und Raum und die in der Exposition vorgenommene Bekräftigung des Selbsterlebt-Habens eingesetzt.

sequent die erste Person als Erzählform beibehalten, fällt auf, dass Tobias und Patrick ihre Fortsetzungen im Fantastischen ansiedeln. Diese Situierung erleichtert die Beibehaltung der ersten Person, weil damit der fiktionale Charakter des Erzählten eindeutig angezeigt wird. Julian wiederum berichtet in seiner Fassung wohl tatsächlich von eigenen Erfahrungen, installiert damit trotz Beibehaltung der Erzählform eine neue Erzählinstanz.

Mit dem Wechsel der Erzählform gehen keine weiteren Veränderungen an der Struktur des Erzähltextes einher. Der Erzählerstandort bleibt auch nach dem Wechsel der Erzählform in die dritte Person durchgängig ein personaler, d.h. es wird unverändert aus der Sicht des Kindes erzählt, es dient als Perspektivfigur.

Einige der fantastischen Fortführungen (Angelo, Florian Teil 1, Markus, Tobias) bestimmen den Charakter der Hauptfigur neu: Das albtraumgeplagte, verängstigte Kind wird zum Helden einer Abenteuergeschichte. Es ist zu vermuten, dass dieser neu erschaffene Held als Projektionsfläche altersspezifischer (Allmachts-)Fantasien dient, die Modifikation der psychischen Verfasstheit des Protagonisten gemäß den Bedürfnissen des Schülerautors erfolgt.

Einen Entwicklungsschritt dagegen, der sich ausdrücklich aus der Überwindung der Angstgefühle ergibt, vollzieht die Hauptfigur in der Fassung von Cynthia. Hier wird das im Ausgangstext angelegte Schema einer realistischen kinderliterarischen Alltagserzählung, die ein Problem, dessen Bewältigung und den damit verbundenen Entwicklungsschritt zum Gegenstand hat, ausgeführt.

In allen Arbeiten bleibt der Bezug zum Thema Angst und Angstbewältigung zumindest über das Motiv der angstbesetzten Tür bewahrt. Selbst die Umgestaltung der Hauptfigur geht nicht zwingend mit einer Vernachlässigung des Hauptthemas einher. Allerdings verliert es in einigen Fassungen nach dem Öffnen der Tür vordergründig an Bedeutung, so in den fantastischen Fassungen, die von Kämpfen und Bewährungsproben erzählen. Dieser Bedeutungsverlust ist in der Logik des Ausgangstextes insofern angelegt, als von der Figur des Großvaters eine Überwindung der Angst durch das Öffnen der Tür angekündigt wird.

### 8.5.3 Literarische und narrative Muster

Zur Bewältigung der Aufgabenstellung bringen die SchülerInnen medial geprägte Textsorten-Schemata zur Anwendung. Die Anlehnung an diese Muster erleichtert den Entwurf fiktionaler Welten und die Ausführung einer Erzählhandlung. Nachweisen lassen sich diese Schemata bzw. Elemente derselben nicht ausschließlich in den ausgeführten Fortsetzungen, sondern gleichfalls in den Arbeiten, die den Erzählhöhepunkt gestalten.

Handlungsschemata aus fantastischen Genres sowie der Abenteuer- und Reiseerzählung sind am häufigsten auszumachen. Motive und Stoffe dieser Gattungen werden aufgegriffen und eingesetzt. Zahlreiche Strukturelemente des Comics finden sich ebenfalls, zu nennen sind hier neben Sprechblasen und Blocktext, Bewegungslinien und die Charakterisierung der Figuren durch karikaturhafte Überzeichnung. Diese Stilelemente lassen sich nicht allein in den Bildsequenzen auffinden, sondern darüber hinaus in zahlreichen Einzelbildern. Anleihen an den Sprachstil des Comics (Soundwords) wiederum kommen gelegentlich bei der Produktion von schriftlichen Texten zum Einsatz. Einzelne Komponenten aus Computerspielen finden sich schließlich ebenso wie märchenhafte Elemente und Märchenformeln.

Zahlreiche Arbeiten lassen auf ausgeprägte Erfahrungen mit fantastischen Stoffen schließen. Der Einsatz fantastischer Motive und Topoi erfolgt keinesfalls beliebig. Die Autoren der fantastischen Versionen haben erkannt, dass die Möglichkeit eines Übergangs ins Fantastische an der Abbruchstelle nicht ausgeschlossen ist und interpretieren mehrdeutige Anspielungen im Text dementsprechend. In konsequenter Anlehnung an die Ausgangssituation wird der Topos einer vergessenen bzw. wiederentdeckten Tür, die als (geheimnisumwitterter) Übergang ins Unbekannte oder als magischer Zugang zu einer sekundären Welt dient, in allen sieben fantastischen Fortführungen eingesetzt. Angespielt wird auf diesen Topos zudem in allen Darstellungen des Erzählhöhepunktes, in denen die Tür mit magischen Elementen und Eigenschaften ausgestattet wird. Mit dem Öffnen der Tür tritt der Protagonist entweder in eine ‚andere‘, fantastische Welt ein oder sieht sich mit Fabelwesen konfrontiert, die durch das Öffnen nun einen Zugang zur realen Welt erhalten haben. Mit dem Öffnen der Tür wird eine Grenze übertreten, ein unbekanntes Terrain besritten und es gilt nun, eine oder mehrere Bewährungsproben zu bestehen. Dem Öffnen der Tür kommt damit der Status einer ersten Bewährungs-

probe zu, die als Auftakt für weitere dient.<sup>92</sup> Mittels dieser Grundkonstellation eröffnet sich die Möglichkeit zur Entfaltung aktionsreicher Episoden. Die Verwendung der Tür als Übergang zwischen realistischer und fantastischer Welten zeigt zudem, dass kein grundlegendes Missverständnis hinsichtlich der Situierung des Ausgangstextes vorliegt und dass dieser von den Verfassern fantastischer Fortführungen nicht als in einer fantastischen Welt angesiedelt erachtet wird.

Nach dem Eintritt in eine ‚andere‘ Welt können praktisch alle Bestandteile, Themen, Stoffe, Motive und Motivketten fantastischer Reisen, der Abenteuerliteratur, des Märchens, der Sciencefiction-Literatur, des Ritter- und Fantasy-Romans, der Grusel- und Gespensterliteratur usw. zum Einsatz gebracht werden. In den vorliegenden Schülerarbeiten trifft man auf Monster und Ungeheuer, finden sich Zauber- und Bannformeln, werden Gegenstände zum Leben erweckt, wird ein Schatz entdeckt, die Erfüllung eines Wunsches in Aussicht gestellt, um Säfte (Zaubertränke) gerungen, durch Zeiten und Regionen gereist, von Kämpfen und von einer Schlacht berichtet etc. Mit dem Kampf zwischen Gut und Böse und dem letztendlichen Sieg des Guten wird ein Grundschema fantastischer Literatur aufgegriffen (Meißner 1993, 34), mit der Veränderung des Charakters des Protagonisten beim Übertritt in die fantastische Welt ein ebenso einschlägiges Motiv verwendet (Haas 1993, 17).

Der Einsatz geläufiger Themen und Motive aus dem Bereich der Fantastik mag wenig überraschen, zählt das Genre in dieser Altersstufe doch zu den bevorzugten Medienprodukten. Erstaunlich ist dagegen die Verwendung in nicht ausschließlich schematischer Form. Insbesondere die Anflüge von Ironie und Selbstironie, die in einzelnen Arbeiten aufscheinen und sogar parodistische Züge annehmen, sind beachtenswert.

Die Situierung des Geschehens gestattet Rückschlüsse auf das Textverständnis. So wird die unterbrochene Geschichte mit der Ansiedlung im Realistischen als Alltagserzählung aufgefasst, deren Lösung ausschließlich in der realen Welt liegen kann. Die Bedingungen des Ausgangstextes bleiben von wesentlicher Bedeutung für den Fortgang. Die Verortung im Fantastischen dagegen interpretiert den Ausgangstext als Auftakt, der der Einführung der Figuren und der Skizzierung der Ausgangskonstellation dient. Für den weiteren Verlauf besitzt dieser Auftakt lediglich die Funktion eines Rahmens, der als Einleitung in die eigentliche Binnenerzählung dient. Mit der jeweiligen Situierung wird

---

<sup>92</sup> In den realistischen Arbeiten besteht im Unterschied dazu die Bewährungsprobe im Öffnen der Tür.

zudem eine implizite Bewertung der Angst vorgenommen. Bei einer Ansiedlung im Fantastischen wird die Angst zur Vorahnung bedrohlicher Ereignisse. Sie gründet sich und verweist auf eine tatsächlich bestehende Gefahr. Mit einer Verortung in einer realistischen Textwelt dagegen wird die Angst als Empfinden eingeordnet, das sich durch rationale Aufklärung beseitigen lässt, da von der Tür und dem Unbekannten, das sich dahinter verbirgt, keine tatsächliche Gefahr ausgeht.

### **8.5.3.1 Exkurs Animismus**

Die Verwendung zahlreicher fantastischer Motive und Topoi, insbesondere des Motivs der belebten Materie, könnte die Frage provozieren, ob hier überhaupt von literarischen Mitteln gesprochen werden darf oder ob diese Phänomene nicht vielmehr als Beleg magischen Denkens und einer animistischen Weltvorstellung angesehen werden müssten.<sup>93</sup>

In diesem Fall müsste bei den Produzenten entsprechender Bilder und Texte von einem präoperationalen kognitiven Entwicklungsstand ausgegangen werden, da es ihnen möglicherweise an einem ausreichenden Verständnis der empirischen Realität fehlt.

Literaturwissenschaftlich gesehen wäre es in diesem Fall problematisch, solche ‚magischen‘ Texte gattungstheoretisch der Fantastik zuzuordnen. Die Abweichung des Fantastischen vom Realitätsprinzip muss bewusst erfolgen (Tabbert 2000, 189). Sie ist somit erst dann sinnvoll als fantastisch zu bezeichnen, wenn von einer Akzeptanz und einem grundlegenden Verständnis der empirischen Realität ausgegangen werden kann. Ob das Belebungsmotiv in einem übertragenen oder ‚wörtlichen‘ Sinn verstanden werden soll, die Darstellungsform tatsächlich bewusst als künstlerisches Mittel eingesetzt wird, lässt sich nicht mit letzter Gewissheit klären. Anhand fantastischer Schülertexte eine diagnostische Einschätzung im Hinblick auf das Weltverständnis ihrer VerfasserInnen zu wagen, erscheint jedoch mehr als fragwürdig. Eine solche Verfahrensweise würde einem naiven abbildungstheoretischen Kunstverständnis unterliegen, Kunstprodukte als unmittelbaren Ausdruck der Weltsicht des Produzenten missverstehen und die Trennung von Erzähler und empirischem Autor ausblenden.

Am wahrscheinlichsten erscheint es, dass das Mittel der Belebung von Gegenständen durch Medienerfahrungen vertraut und motiviert ist. Elemente magischen Denkens werden im fantastischen Genre häufig benutzt (Meißner 1993, 32). Die Vieldeutigkeit

---

<sup>93</sup> Zum Begriff des Animismus und dessen entwicklungspsychologischer Bedeutung vgl. Piaget 1994, 157ff.

und Bedeutungsoffenheit solcher Elemente, die Vielfalt der dabei provozierten Assoziationen, könnten den SchülerInnen aus ihrer eigenen Mediennutzungspraxis bekannt, ähnliche spannungsfördernde Effekte beabsichtigt sein. Die Annahme eines ‚naiven‘ Animismus wäre daher wohl deutlich überzogen. Geleistet wird mit dem Stilmittel der Belebung neben der Erzeugung von Spannung zugleich eine Annäherung an die Angst des Protagonisten, deren Ausmaß drastisch verdeutlicht wird – ohne dabei aber den Versuch einer eindeutigen Interpretation oder Aufklärung zu unternehmen.

## **8.5.4 Narrativ-literarische Kompetenzen**

### **8.5.4.1 Erzählkompetenzen**

Im Blick auf die Entwicklung narrativer Kompetenzen wird der Analyse der Beiträge die Frage zugrunde gelegt, ob die SchülerInnen in der Lage sind, einen kohärenten Erzähltext zu formulieren, die einzelnen Sätze thematisch und formal miteinander zu verbinden. Zur Überprüfung dieser Kohärenzanforderung eignen sich selbstredend nur die etwas längeren Fortsetzungen der vorliegenden Stichprobe. Für die Mehrzahl dieser Texte gilt, dass deren Verfassern eine Bewältigung dieser Anforderung attestiert werden kann, selbst wenn einige der Texte noch Brüche und Inkonsistenzen aufweisen. In allen längeren Fortsetzungen kommt ein typisches Erzählschema zur Anwendung. Entweder wird die Struktur der Ausgangserzählung unmittelbar zu Ende geführt, d.h. die bestehende Komplikation wird in eine Auflösung überführt und die Episode damit zum Abschluss gebracht. Oder es werden eigenständige Episoden entworfen, die mit Exposition, Komplikation, Auflösung und ggf. einer Coda,<sup>94</sup> die den Erzählabschluss ausdrücklich markiert, die vollständigen Strukturmerkmale einer Erzählung aufweisen. Hinsichtlich des Umgangs mit Strukturelementen von Erzählungen kann somit festgehalten werden, dass nicht nur die Fähigkeit zur adäquaten Rezeption einfacher Erzählschemata, sondern auch deren (schriftliche) Produktion zum Kompetenzinventar der SchülerInnen gehören dürfte. Für die entworfenen Bildergeschichten kann die Verwendung narrativer Schemata ebenso konstatiert werden, hier angepasst an die Spezifika dieses Genres.

Die Realisierung narrativer Schemata beim Entwurf der Fortsetzungen mag zunächst wenig überraschen, entspricht deren Verwendung bei SchülerInnen dieser Altersgruppe

---

<sup>94</sup> Ein Beispiel für eine gelungene Coda findet sich im Text *Die Handtür*, der schließt mit: *Und so war es mit Patrick und Großopa.*



doch einschlägigen Erkenntnissen der Erzählforschung (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000). Dass der kompetente Umgang mit Erzählschemata bei Jugendlichen vorliegender Zielgruppe jedoch nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, lässt sich am Beispiel der schriftlichen Fortsetzung des Schülers Alexander eindrücklich belegen. Diese Arbeit zählt mit insgesamt elf Sätzen in quantitativer Hinsicht zu den Fassungen mittlerer Länge. Trotz dieses durchaus beachtlichen Umfangs lässt sich aber nicht einmal in Ansätzen ein systematischer Erzählaufbau erkennen, vielmehr scheint es sich um eine Aneinanderreihung nur lose aufeinanderbezogener Sätze zu handeln. Eine geringe Sensibilität für die Struktur von Geschichten und eine wenig ausgeprägte Kohärenz bei der Wiedergabe einer Erzählung gilt als typisches Kennzeichen lese-schwacher Kinder (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, 149). Insofern mag es überraschen, dass diese Schwierigkeiten ausschließlich in Alexanders Beitrag so offen zutage treten.

Einzelne SchülerInnen entwickeln über die Ausgangsgeschichte hinaus reichende Fabeln und Plots, deren Komplexität und Umfang in einigen der Arbeiten beachtenswerte Ausmaße erlangt. Diese belegen die Kompetenz, längere und komplexe Handlungsstränge zu entwerfen und deren Abfolge zu handhaben. Auszumachen sind hier wiederum Spuren der audiovisuellen Mediennutzungspraxis. Bei fantastischen Fortsetzungen gelingt der Entwurf komplexer und eigenständiger Plots erwartungsgemäß leichter, da eine vollkommene Loslösung von den Vorgaben der Originalgeschichte möglich ist. Unter den im Realistischen angesiedelten finden sich ebenfalls komplexe Fortsetzungen. Ein eindrucksvoller Beleg für kompetente Gestaltung ist der Text *Die Handtür* der Schülerin Jessica, der es gelingt, Komplikationen und Verwicklungen an die unterbrochene Erzählhandlung anzuknüpfen und dabei einen Plot von beachtlicher Komplexität zu entwerfen.

#### **8.5.4.2 Erzähltechnische Verfahren**

Zur Gestaltung ihrer Beiträge greifen die SchülerInnen auf ihr Repertoire sprachlich-literarischer und literarisch-ästhetischer Mittel zurück. Einige der erzähltechnischen Verfahren, die in den Arbeiten Verwendung finden, werden im Folgenden vorgestellt. Einen unmittelbaren Rückschluss auf die Interpretation des Ausgangstextes gestattet die Erörterung dieser Erzähltechniken nicht, vielmehr gibt sie Aufschluss über das Vorhandensein grundlegender literarisch-narrativer Kompetenzen.

Verfahren zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung von Spannung finden sich in zahlreichen Arbeiten. Am häufigsten erfolgt der Erhalt der Spannung durch ein Aufschieben der Auflösung, das zumeist mit einer Zeitverzögerung einhergeht. So dehnt beispielsweise Jessica in ihrer Fassung die Erzählzeit, indem sie ausführlich die zögerliche Annäherung, Momente des Zurückschreckens und das abschließende Öffnen der Tür schildert:

[...] *Sie gingen Schritt für Schritt. Sie liefen ganz langsam. Der Boden krachte. Sie gingen einen Schritt zurück. Sie dachten, da wäre jemand, aber das war nur der Boden. Er war schon ziemlich alt, der Boden. Patrick machte die Spinnenweben von dem Henkel weg. Die Tür war so arg verstaubt, dass man was drauf schreiben gekonnt hatte. Sie machten die Tür also auf.* [...] (Jessica, 12J.)

Mit Aussparungen als Mittel zur Spannungssteigerung wird ebenfalls gearbeitet. So enthält beispielsweise Florians Text dem Leser entscheidende Informationen vor. Die Aussparung wird durch die Verwendung von Auslassungszeichen eindeutig markiert und damit ausdrücklich betont, weitere Spannung wird erzeugt. Zur Markierung eines offenen Schlusses, der die Auflösung weiter in der Schwebe hält, werden Auslassungszeichen in Metins Arbeit eingesetzt.

In Patricks Fassung schließlich erfolgt der Spannungsaufbau mittels vorübergehender Verzögerung durch Wiederholung. Seine Fassung beginnt mit zwei fast identischen Sätzen, deren Differenz allein in der Variation des Objekts besteht:

*Ich machte die Tür auf und sah eine Tür. Ich machte die Tür auf und sah einen Ma[r]sianer.* (Patrick 11J.)

Diese Parallelität bewirkt neben dem Spannungsaufbau zusätzlich ein Moment der Überraschung. Der Schock des Protagonisten wird für den Leser nachvollziehbar. Wiederholungen dienen in anderen Arbeiten zumeist der Verstärkung oder Betonung, tragen damit indirekt ebenfalls zum Spannungsaufbau bei. So verdeutlicht das mehrfach wiederholte *Warum* in Florians zweiter Episode ebenso das Ausmaß der Angst des Protagonisten wie das mehrfach wiederholt *So* in Metins Beitrag.

Als weiteres spannungsförderndes Mittel lässt sich die Verwendung des (historischen) Präsens nachweisen. Auf dem Erzählhöhepunkt eingesetzt, markiert es die Wendung im Geschehen und erweckt den Eindruck der Unmittelbarkeit.

In den umfangreicheren Arbeiten werden die spannungsfördernden Elemente zu einem Spannungsbogen komponiert, der jeweils mit Exposition, plötzlicher Verwicklung, Kulation, glücklicher Lösung oder überraschender Wende alle Elemente einer Höhepunkterzählung enthält und damit auf entsprechende Erfahrungen mit schriftlichen, mündlichen und/oder audiovisuellen Varianten dieses Musters schließen lässt.

In den Darstellungen der Abbruchstelle, die keine Fortsetzung ausführen, wird Spannung über die Andeutung möglicher mysteriöser Ereignisse erzeugt. Am eindrucksvollsten gelingt dies Leyla und Jennifer über den Einsatz des Belebungsmotivs.

Mit Erzählerkommentar und direkter Lesersprache finden sich vergleichsweise anspruchsvolle erzähltechnische Verfahren. Während der Erzählerkommentar, *Das hört sich nicht gut an*, in Patricks Text einer Ironisierung und Relativierung des dramatischen Geschehens dient, erfüllt die in Briefform gekleidete direkte Lesersprache in Florians Beitrag, *P.S. Ich schreibe demnächst, wie und wo ist egal. Gruß, Florian*, die Funktion einer Distanzverringering. Der Leser wird in das Geschehen verwickelt. Die Benutzung von Stilelementen des Briefes – in diesem Fall die Aufhebung der monologischen Erzählstruktur – suggeriert ein ins Vertrauen Ziehen des Lesers. Da diese Lesersprache der Überleitung zu einer weiteren Episode dient, besitzt sie spannungserhaltende und erwartungslenkende Funktion.

Wie erwähnt finden sich in diversen Arbeiten Anleihen an Motivbestand, Figurenkonstellation und Handlungsmuster bestimmter Textsorten. Eine ausdrückliche literarische Anspielung konstruiert ausschließlich Patrick. Mit der Formulierung, *Danach machte niemand mehr die Tür auf, außer Harry*, wird offensichtlich auf *Harry Potter* angespielt. Die floskelhafte Schlussformel, *Aber das ist eine andere Geschichte*, spielt mit der Möglichkeit zusätzlicher intertextueller Bezüge.

Mit *Und wenn wir nicht gestorben sind, dann trinken wir noch heute* setzt Tobias ebenfalls eine altbekannte Schlussformel ein. Funktion dieser Anspielung auf die Gattung Märchen dürfte eine ironische Relativierung der zuvor entwickelten Rittergeschichte sein.

Fasst man die Analyse der Arbeiten zur Erzählung Maars zusammen, so zeigt sich, dass ein Grundverständnis der Ausgangssituation der Originalgeschichte angenommen werden kann. Es steht zu vermuten, dass die SchülerInnen mehrheitlich über Erfahrungen

mit unspezifischen Ängsten verfügen. Dies mag das Verständnis der Grundproblematik erleichtert haben. Offenkundige Spuren persönlicher Erfahrungen lassen sich allerdings ausschließlich in Patricks Beitrag entdecken. Mit der Situierung des Geschehens im Fantastischen oder dem Entwurf aktionsreicher Erzählstränge findet sich häufiger eine Abgrenzung von eigenen Angsterfahrungen.

Zur Bewältigung der Anforderung greifen die SchülerInnen auf Handlungsschemata und Motivbestände ihnen bekannter Genres zurück. Trotz der Anlehnung an vertraute Muster tragen die Beiträge erkennbar Züge individueller Aneignungs- und Rezeptionsprozesse. Die SchülerInnen sind somit in der Lage, diese produktiv und in textangemessener Art und Weise einzusetzen. Die audiovisuelle Rezeptionspraxis der SchülerInnen dürfte zur Vertrautheit mit diesen Mustern erheblich beigetragen haben. Mit der Verwendung dieser narrativen Kompetenzen auch im Umgang mit literarischen Texten bewältigen die SchülerInnen eine beachtliche Transferleistung.

Einige der SchülerInnen verfügen über ein beachtliches Repertoire an literarisch-narrativen Kompetenzen, was ein erhebliches Maß an narrativer Erfahrung und rezeptiver Kompetenz vermuten lässt. Als Gegenpol zu diesen vergleichsweise komplexen Arbeiten findet sich eine geringe Anzahl an Beiträgen, die nur sehr elementare Erfahrungen mit Strukturen des Narrativen vermuten lassen und aus deren Verfasstheit nur schwer zu erkennen ist, welche Verstehensleistungen zugrunde liegen könnten.

## **8.6 Fazit der Unterrichtsprojekte**

Aus der Vielzahl der dargestellten Einzelbefunde in den Kapiteln 7 und 8 sollen im Folgenden einige wichtige übergreifende Ergebnisse aus beiden Unterrichtsprojekten nochmals zusammenfassend referiert werden. Bei allen Differenzen und unterschiedlichen Facetten, die bei der Analyse der Schülerarbeiten zu Tage getreten sind, zeichnen sich einige verallgemeinerbare Befunde ab.

Zunächst lässt sich anhand der vorliegenden Schülerarbeiten belegen, dass auch ‚lernschwache‘ SchülerInnen die Rezeption und Erarbeitung vergleichsweise komplexer, altersadäquater Erzähltexte erfolgreich bewältigen können. Sie sind im unmittelbaren Anschluss an den Rezeptionsprozess zur Bearbeitung anspruchsvoller Aufgabenstellungen produktionsorientierter und analytischer Ausrichtung in der Lage – trotz bestehender Schwierigkeiten bei der Textrezeption, wie sie einzelnen Beiträgen zu entnehmen sind. So gelingt es nahezu allen SchülerInnen, sich auf die fiktionale Welt einzulassen und die eigene Erfahrung an den Text anzubinden; damit werden wichtige Grundvoraussetzungen einer subjektiv bedeutsamen Rezeption erfüllt (vgl. Haas 1997). Weiterhin lässt sich an den Produkten der Beteiligten ablesen, dass sie sich durch die Rezeption der Texte zu Vorstellungsbildern anregen lassen und diese darüber hinaus in schriftlicher und/oder bildlicher Form zu Papier bringen können. Es liegen somit eindeutige Belege für ihre Imaginationsfähigkeit (vgl. Köppert/Spinner 1998) und ihre kreative Kompetenz (vgl. Haas 1997) vor.

Mit der Fähigkeit des Zugangs zu fiktionalen Welten und der Imaginationsfähigkeit sind zwei wesentliche Basisqualifikationen für literarische Verstehensprozesse gegeben (vgl. Abraham 1998). Das Vorhandensein solch elementarer – und zugleich selbstverständlich wirkender – Grundvoraussetzungen ist ausdrücklich hervorzuheben, da im populären kulturpessimistischen Diskurs Rezipienten bildungsferner Herkunft mit ausgeprägter audiovisueller Rezeptionspraxis solch grundlegende Fähigkeiten oftmals abgesprochen werden. Im vorliegenden Fall dürften diese Fertigkeiten überwiegend gerade durch die Nutzung (narrativer) Filmmedien angelegt worden sein.

Durchweg kann auch ein Grundverständnis der wesentlichen semantischen Gehalte der vorgelegten Textauszüge konstatiert werden. Zu diesem Grundverständnis gelangen die SchülerInnen ohne Einschaltung der geläufigen inhaltssichernden und inhaltsrepro-

duzierenden Verfahren und ohne ausführliche Phase der Klärung der lexikalischen Bedeutung einzelner Wörter. Der Verzicht auf diese Erarbeitungsformen, der bei der Konzeption der Untersuchungsanlage bewusst vorgenommen wurde und durch den sie sich deutlich von der vorherrschenden Unterrichtspraxis abhebt, verhindert ein Grundverständnis auf Textebene offenkundig nicht. Möglicherweise erleichtert eine solche Vorgehensweise das Erstverständnis sogar, da der Blick auf den Gesamttext nicht durch einen zu starken Fokus auf Einzelelemente und durch die Fixierung auf das Memorieren und Wiedergeben des bloßen Inhalts verstellt wird.

Im Rezeptionsprozess unterscheiden die SchülerInnen wichtige und weniger bedeutende Textelemente. Die jeweiligen handlungs- und spannungsreichen Erzählhöhepunkte werden von den SchülerInnen am intensivsten in den Blick genommen und stehen im Mittelpunkt ihrer Rezeptionsprodukte. Trotz dieser Fokussierung auf die Gestaltung äußerer Ereignisse erfolgt keine Ausblendung der psychischen Konfliktsituation, in der sich die jeweilige Hauptfigur befindet. Dies ist insofern erwähnenswert, als SchülerInnen bildungsferner Herkunft Schwierigkeiten beim Erfassen der psychischen Dimension eines Erzähltextes nachgesagt werden (vgl. Scheller 1987).

Rezeptionsleitend und rezeptionserleichternd dürfte die Identifikation mit den jeweiligen Hauptfiguren sein, die den Zugang zu den Textwelten erleichtert (vgl. Hurrelmann 2003). Diese Identifikation macht dabei das Einnehmen einer analytischen Distanz zum Textgeschehen keineswegs unmöglich; so gelingt es den SchülerInnen, die Verhaltensweisen der Figuren kritisch zu betrachten und zu beurteilen. Dies lässt sich als Ansatz interpretatorischer Fähigkeiten einordnen. Belegen lässt sich diese Einschätzung auch damit, dass die SchülerInnen die Anforderung bewältigen, die Perspektive einer Figur einzunehmen und dabei die textinternen Bedingungen – den tatsächlichen Kenntnisstand der Figur – zu beachten.

Zur Bearbeitung der produktionsorientierten Aufgabenstellungen greifen die SchülerInnen auf medial geprägte Textsorten-Schemata zurück. Die Anlehnung an diese Muster erleichtert den Entwurf fiktionaler Welten und die Ausführung einer Erzählhandlung. Am häufigsten finden sich Handlungsschemata aus fantastischen Genres sowie der Abenteuer- und Reiseerzählung; Motive und Stoffe dieser Gattungen werden aufgegriffen, variiert und sogar karikiert. Daneben finden sich Strukturelemente aus Comics und Computerspielen. Die SchülerInnen verfügen über Kenntnisse hinsichtlich

der formalen und inhaltlichen Gesichtspunkte der eingesetzten Genres und sind dazu in der Lage, diese bei der eigenen Textproduktion adäquat zu verwenden. Sie verfügen somit über Genrekenntnisse und über prozedurales literarisches Wissen.<sup>95</sup>

Die sprachlich-formale Struktur des jeweiligen Ausgangstextes verschwindet durch die Orientierung an den vertrauten Mustern nicht zwangsläufig, vielmehr sind einzelne Beiträge unter genauer Beachtung der sprachlich-formalen Struktur des Ausgangstextes konstruiert.

Trotz des Rückgriffs auf Handlungsschemata und Motivbestände der audiovisuellen Rezeption tragen die Beiträge erkennbar individuelle Züge. Die narrativen Muster werden in angemessener Weise eingesetzt und an die jeweiligen Textbedingungen sowie an die Erfordernisse des jeweiligen Genres angepasst. Mit dieser Adaption ihrer in der audiovisuellen Rezeptionspraxis erworbenen narrativen Kompetenzen gelingt den SchülerInnen eine beachtliche Transferleistung. Die audiovisuellen Rezeptionserfahrungen stellen somit kein Hindernis für die Textrezeption dar, vielmehr leisten die SchülerInnen eine Anknüpfung und Transformation dieser Erfahrungen.

Die mündliche Textpräsentation durch eine kompetente Vorleserin dürfte Textzugang und Textverständnis nicht unwesentlich erleichtert haben, weil dadurch Schwierigkeiten auf der Ebene der Lesefertigkeit ausgeräumt werden.

Selbstredend bleiben trotz beachtlicher literarischer Fähigkeiten die zum Teil beträchtlichen Schwierigkeiten bei der Textrezeption und bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen unübersehbar. Allerdings verbauen diese Schwierigkeiten den emotionalen und kognitiven Zugang zu den Erzähltexten nicht grundsätzlich. Die der vorherrschenden Unterrichtspraxis zugrunde liegende Annahme, zur Texterschließung sei eine kleinschrittige Klärung von Wort- und Begriffsbedeutungen auf Wort- und Satzebene die unabdingbare Grundvoraussetzung, erweist sich als unzutreffend. Vielmehr belegen beide Unterrichtsprojekte, dass den SchülerInnen durchaus komplexe und anspruchsvolle Zugangswege zu Erzähltexten zugemutet werden können. Die Kreativität, die sich in vielen Arbeiten ausdrückt, sowie die Sorgfalt und Mühe, die auf viele der Arbeiten verwendet wird, lässt zudem auf ein hohes Maß an Zustimmung zum ausgewählten Gegenstand sowie zur Form der Aufgabenstellung schließen.

---

<sup>95</sup> Prozedurales Wissen steuert die Ausführung von Fertigkeiten, hier also die Produktion der Texte. Prozedurales Wissen ist in der Regel nicht bewusst, hierin unterscheidet es sich vom deklarativen Wissen, dem Wissen über Sachverhalte (vgl. Weidenmann u.a. 1994, 173).

## 9. Resümee und Ausblick

Zur Formulierung des Gesamtfazits der vorliegenden Arbeit werden zunächst die Ausgangssituation sowie wichtige Befunde der einzelnen Untersuchungsschritte nochmals in Erinnerung gerufen und zueinander in Beziehung gesetzt. Im Anschluss daran folgt ein Ausblick auf literaturdidaktische Konsequenzen – mit Hinweisen darauf, welchen Anspruch ein konzeptionell umgestalteter Literaturunterricht einlösen könnte, der versucht, an den literarischen Fähigkeiten sowie den literarischen und lebensweltlichen Bedürfnissen der SchülerInnen anzuknüpfen und der dabei zugleich den textseitigen Strukturmerkmalen Poetizität und Fiktionalität angemessen Rechnung trägt.

Die hier an exemplarisch ausgewählten Beispielen vorgelegte Analyse der Bedingungen und des Verlaufs der Lese- und literarischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft ist zu lesen vor dem Hintergrund eines Forschungsdesiderats: In der sich ständig weiter ausdifferenzierenden (deutschsprachigen) Lesesozialisationsforschung mangelt es nach wie vor an Untersuchungen, die die Lesesozialisationsverläufe von SchülerInnen des ‚unteren‘ Bildungssegments sowie den mit dieser Schülerschaft praktizierten Deutsch- und Literaturunterricht genauer in den Blick nehmen. Trotz des insbesondere für Deutschland empirisch nachgewiesenen starken Zusammenhangs zwischen Lesekompetenz, Leseverhalten und Schulerfolg zum einen und sozialer Herkunft zum anderen sind bisher weder die Wirkungsmechanismen und Bedingungen näher untersucht, die diesen Effekt erzeugen, noch wurden Überlegungen angestellt, wie Schule und Unterricht dieser Reproduktion sozialer Ungleichheit zumindest ansatzweise entgegenwirken könnten (vgl. PISA 2001). Insgesamt präsentiert sich der Forschungsstand zur Frage des Stellenwerts von Schule und Unterricht im Prozess der literarischen Sozialisation als noch wenig befriedigend.

Betrachtet man die Ergebnisse der beiden empirischen Studien, die in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden, im Hinblick auf die Lesesozialisationsverläufe von Förder-schülerInnen und auf den mit ihnen praktizierten Deutschunterricht, sind insbesondere die folgenden Resultate beachtenswert:

Hinsichtlich der Mediennutzungspraxis der Befragten (vgl. Kapitel 4) ergibt sich ein differenziertes und keineswegs einförmiges Bild. Zum Kreis der regelmäßig genutzten Medien gehört ein Spektrum an unterschiedlichen Printmedien, auch wenn diesen zu-



meist ein geringerer Stellenwert als den audiovisuellen Medien beigemessen wird. Bemerkenswert an dem erhobenen Leseverhalten ist dabei zweierlei: Trotz wenig leseförderlicher Bedingungen in den Herkunftsfamilien nahezu aller Befragten finden einige Jugendliche zu einer nennenswerten, subjektiv bedeutsamen Lesepraxis. Diese präsentiert sich dabei als weitgehend entkoppelt vom schulischen Unterricht; Leseanregungen durch die Schule ließen sich nur in Ausnahmefällen nachweisen. Obwohl auch diesen Jugendlichen in ihrer familiären Sozialisation kein Zugang zum Lesen eröffnet worden sein dürfte und der schulische Unterricht ebenfalls keine ausgleichende Funktion übernommen zu haben scheint, finden sie zu einer Lesepraxis. Es ist dem vorliegenden Material nicht definitiv zu entnehmen, welche Einflussfaktoren hier maßgeblich waren. Diese zu eruieren wäre ein lohnenswertes Unterfangen zukünftiger Forschung. Es ist somit nicht abschließend zu klären, ob der schulische Unterricht – auch entgegen den Erinnerungen der Befragten – nicht vielleicht doch diese Entwicklung mit initiiert und unterstützt hat.

Deutlich zeichnet sich dagegen ab, dass leseanregende Effekte von der audiovisuellen Rezeptionspraxis der Befragten ausgehen. Lese- und AV-Medienpraxis sind dabei von ähnlichen inhaltlichen Interessen und emotionalen Bedürfnissen motiviert.

Trotz aller misslichen Ausgangsbedingungen und einer Vielzahl an wenig förderlichen Komponenten braucht somit keine vollkommen düster-resignative Zeichnung der Lese-sozialisationsverläufe bildungsferner Jugendlicher angefertigt zu werden. Ihre Medien-nutzungspraxis – wie sie sich aus den erhobenen Daten rekonstruieren lässt – macht vielmehr erste Ansatzpunkte für einen leseförderlichen Unterricht kenntlich. Zu nennen sind hier ein stärkerer Einbezug von Zeitschriften und eine unvoreingenommene, aber nicht unkritische Berücksichtigung der bevorzugten Film- und Fernsehprodukte.

In Bezug auf den schulischen Umgang mit literarischen Texten lässt sich seitens der Lehrkräfte ein insgesamt weitgehend instrumenteller Zugriff feststellen: Mit der Vermittlung literarischer Texte werden unmittelbare Lehrziele verfolgt. Sie werden zum Training der Lesefertigkeiten und zur Schulung der Sprachkompetenz eingesetzt, dienen der sozialen Erziehung, therapeutischen Zwecken und der Wissensvermittlung. Diese Erkenntnis aus der kritischen Sichtung sonderpädagogischer Unterrichtsvorschläge wird durch die Aussagen der Befragten bestätigt.

Aufgrund der anhaltenden lesetechnischen Schwierigkeiten dieser Schülergruppe werden die Beschäftigung mit Literatur und der Erwerb literarischer Kompetenzen selten in den Rang eigenständiger Unterrichtsziele erhoben, stattdessen rücken sozial-erzieherische und lesetechnische Ziele in den Mittelpunkt.

Auch hinsichtlich der schulischen Lesestoffe korrespondieren die Ergebnisse der Interviews mit vorliegenden Befunden der empirischen Forschung und der durchgeführten Auswertung sonderpädagogischer Unterrichtsmodelle. Gelesen werden in der Förderschule vorrangig literarische Kurzformen. Moderne Kinder- und Jugendliteratur spielt eine untergeordnete Rolle (vgl. Oskamp 1996) und findet erst allmählich Eingang in die Unterrichtspraxis. Bevorzugt werden insgesamt problemorientierte Texte, deren Lektüre häufig erzieherischen und therapeutischen Zwecken dient.

Die Erarbeitung literarischer Texte mit ‚lernschwachen‘ SchülerInnen steht vor einer grundlegenden Herausforderung, besteht doch zwischen ihrer noch gering ausgebildeten technischen Lesefertigkeit und ihrer literarischen Verstehensfähigkeit eine nicht unerhebliche Differenz. Die SchülerInnen verstehen in der Regel erheblich komplexere Texte als sie selbstständig erlesen können. Diese Kluft zwischen Verstehensfähigkeit und Lesefertigkeit, die zu Beginn des Schriftspracherwerbs zunächst bei allen SchülerInnen besteht und erst in dessen weiterem Verlauf überbrückt wird (vgl. Rosebrock 2003), bleibt bei leseschwächeren SchülerInnen länger bestehen. Überlegungen zur didaktischen Vermittlung zwischen diesen beiden differierenden, aber grundlegenden Kompetenzen wurden in der sonderpädagogischen Didaktik bislang nicht angestellt. In der ermittelten Unterrichtspraxis bleibt die technische Lesefertigkeit bei der Textauswahl zumeist das ausschlaggebende Kriterium. Dieser Befund, der sich bei der Auswertung der sonderpädagogischen Unterrichtsmodelle abzuzeichnen beginnt, wird durch die Ergebnisse der Befragung weiter belegt. Der Vorrang des Kriteriums der Lesefertigkeit führt häufig zu einer Auswahl altersinadäquater Texte, was der Lesemotivation in hohem Maße abträglich sein kann. Derart negative Auswirkungen auf die Lesemotivation lassen sich an den Berichten einzelner Befragter ablesen; sie besitzen damit nicht allein theoretische Plausibilität, sondern sind darüber hinaus empirisch nachzuweisen. Die Konzentration auf die technische Seite des Leseerwerbs schränkt zudem die literarischen Erfahrungsmöglichkeiten der SchülerInnen erheblich ein und steht darüber hinaus im Widerspruch zu Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung. Lesekom-

petenz ist entwicklungspsychologisch betrachtet nicht die Voraussetzung literarischer Kompetenz, Alphabetisierung ist keine notwendige Bedingung von Literarisierung (vgl. Rosebrock 1999).

Die schulische Praxis, literarische Texte zur unmittelbaren Schulung der Lesefertigkeiten einzusetzen, lässt sich insbesondere an der dominierenden Form der Texterschließung, dem lauten Reihum-Lesen, aufzeigen. Für die befragten Jugendlichen ist Lesen im schulischen Kontext nahezu deckungsgleich mit lautem Lesen. Daneben stellen Nacherzählung und Inhaltsparaphrase sowie Fragen zum Textinhalt die vorherrschenden Erarbeitungsformen dar, oftmals beschränkt sich der Unterricht vollkommen auf inhaltsichernde und inhaltsreproduzierende Formen. Den Berichten der befragten SchülerInnen sind fast ausnahmslos Hinweise auf solche Texterschließungsformen zu entnehmen. In keinem anderen Punkt besteht eine so hohe Übereinstimmung in den Aussagen der Jugendlichen.

Inhaltsparaphrase und Inhaltsreproduktion unterliegen einer Tendenz zur Entfiktionalisierung und Vereindeutigung. Literarische Texte werden ihrer wesentlichen Elemente ‚Poetizität‘ und ‚Fiktionalität‘ beraubt und für eine schulische Verwertung instrumentalisiert, die Eindeutigkeit und Widerspruchsfreiheit zur Voraussetzung braucht. Damit werden Unterschiede zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten getilgt: Literarisches Verstehen wird auf die Funktion der kognitiven Informationsentnahme beschränkt. Dementsprechend finden Poetizität und Fiktionalität in den Unterrichtsarrangements kaum Berücksichtigung.

Aus diesem Teilergebnis der vorliegenden Studie lässt sich somit die Annahme ableiten, dass die dominierenden Erarbeitungsverfahren speziell dieser Schülergruppe den Zugang zu literarischen Texten kaum ermöglichen, diesen tendenziell sogar eher erschweren.

Sowohl die Berichte der SchülerInnen zur Gesprächskultur als auch die vorgefundenen Verfahren der Texterschließung weisen darauf hin, dass im Unterricht mit ‚lernschwachen‘ Schülern eine extrem eingleisige Unterrichtskommunikation vorherrschend zu sein scheint. Im Umgang mit literarischen Texten ist ein interpretatives Aushandeln wenig gefragt, stattdessen steht das Übermitteln des Textinhaltes im Vordergrund. Wieler (1997) weist in ihrer Untersuchung, in der die Vorlesepraxis in Familien erforscht wird, markante bildungsschichtspezifische Unterschiede nach. Die Inter-

aktionserfahrungen von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft sind im Wesentlichen von einer monologischen Kommunikationsstruktur geprägt. Monologische Kommunikationsstrukturen in der Vorlesepraxis zeichnen sich dabei durch ein „Mitteilen des Textes“ (Wieler 1997, 317) aus. Wieler bezeichnet solche Vorlesesituationen als „geschlossene“. Im Unterschied dazu ist die „offene Vorlesesituation“ vom Prinzip des wechselseitigen Austauschs geprägt, der das Ziel einer gemeinsamen Vergegenwärtigung des Textes verfolgt.

Wieler (1997, 319ff.) weist nun auf die Paradoxie des traditionellen schulischen Unterrichts hin, der einer monologischen, geschlossenen Kommunikationsstruktur verpflichtet ist und damit den Interaktionserfahrungen von Kindern bildungsferner Herkunft zu entsprechen scheint, der tatsächlich aber Fähigkeiten zur Bedeutungskonstitution zur Voraussetzung macht, die in allein monologischen Kommunikationsstrukturen kaum zu erwerben sind. Eine lesefördernde Kommunikationsstruktur bedarf daher dialogischer Interaktionsformen, denn diese ermöglichen es, Verstehensfragen und Verstehensprobleme zur Sprache zu bringen und im wechselseitigen Aushandeln einer Lösung zuzuführen.

Dem vorliegenden Datenmaterial sind keine Hinweise auf eine Gesprächskultur und auf Texterschließungsverfahren zu entnehmen, deren Ziel sich als Aushandeln von Bedeutungen und gemeinsame Vergegenwärtigung eines Textes umschreiben lässt. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf der Abfrage und Wiedergabe von Textinformationen.

Zusammenfassend lässt sich somit schlussfolgern, dass die vorherrschenden Texterarbeitungs- und Kommunikationsformen das Einnehmen einer fiktionsadäquaten Rezeptionshaltung erschweren, literarische Erfahrungsmöglichkeiten beschränken und keine Erfahrungsräume für dialogisch strukturierte Kommunikation eröffnen.

Erste Ansätze zu einer Veränderung des Literaturunterrichts an Förderschulen lassen sich seit kurzem ausmachen (vgl. Rank, K. 2003; Drinhaus 2003), ohne dass damit die Dominanz der skizzierten Verfahren aufgehoben wäre.

Im Hinblick auf die (potenziellen) Rezeptionskompetenzen der Befragten lassen sich bereits aus ihren Berichten zur Unterrichtspraxis und aus der Analyse ihrer Medien- und Lesepraxis erste Hinweise ableiten. So verfügen viele der Interviewten aufgrund ihrer audiovisuellen Mediennutzungspraxis beispielsweise über umfangreiche Erfahrungen mit fiktionalen Narrationen, narrativen Mustern und unterschiedlichen Genres –

Erfahrungen und Kompetenzen, die aufgrund der Konzentration des Unterrichts auf Inhaltssicherung, Schulung der Sprachkompetenz und Training der technischen Lesefertigkeiten bislang im schulischen Kontext offensichtlich kaum zum Tragen kommen.

Hinsichtlich der spezifischen literarischen Kompetenzen der Zielgruppe (vgl. Kapitel 7 u. Kapitel 8) ergeben sich aus den Unterrichtsversuchen weitere Aufschlüsse. So greifen die SchülerInnen zur Bearbeitung der produktionsorientierten Aufgabenstellungen auf Handlungsschemata und Motivbestände ihnen vertrauter Genres zurück, deren Herkunft aus der audiovisuellen Rezeptionspraxis unverkennbar ist. Ihre genrespezifischen Kenntnisse erleichtern ihnen nicht allein die Textproduktion, sondern sind gleichfalls der Textrezeption förderlich. Trotz des Rückgriffs auf bekannte Schemata tragen die Beiträge erkennbar individuelle Züge. Die vertrauten Muster werden in produktiver und textangemessener Weise eingesetzt. Eine Adaption und Transformation der in der audiovisuellen Rezeption erworbenen narrativen Kompetenzen wird geleistet. Bei der konkreten Realisierung von Texterweiterungen und Textfortführungen bringen die SchülerInnen ihre narrativen Kompetenzen zur Geltung. Mehrheitlich setzen sie ein typisches Erzählschema ein, das ihnen als Rahmen zum Entwurf eines kohärenten Erzähltextes dient.

Des Weiteren gelingt den SchülerInnen trotz ihrer vorrangigen Ausrichtung auf die Gestaltung äußerer Ereignisse der Einblick in psychische Konfliktsituationen und Konstellationen. Probleme beim Erfassen der psychischen Dimension, wie sie bei SchülerInnen bildungsferner Herkunft in erheblichem Ausmaß angenommen werden (vgl. Scheiner 1984; Scheller 1987), sind nicht in Erscheinung getreten. Die Unterstellung genereller Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung psychischer Konstellationen lässt sich somit zurückweisen. Den Einblick in die Innenwelt der Figuren bewältigen die SchülerInnen über Identifikation mit den Protagonisten, deren Motivlagen und Befindlichkeiten sie aus ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen nachvollziehen können. Schließlich verstehen die beteiligten SchülerInnen mehrheitlich die wesentlichen semantischen Gehalte der mündlich präsentierten Texte – ohne vorgängige Hilfestellung durch eine intensive Phase kleinschrittiger Klärung einzelner Wort- und Satzbedeutungen. Lässt sich dieser Befund in weiteren Untersuchungen erhärten, ist die Notwendigkeit einer Abkehr von einer ausschließlich kleinschrittigen Texterschließung

nicht allein mit literaturtheoretischen Argumenten plausibel zu begründen, sondern kann zusätzlich durch empirisch überprüfte Rezeptionsleistungen fundiert werden. Als übergreifendes Ergebnis der Auswertung der Schülerarbeiten lässt sich formulieren, dass auch lese- und lernschwache SchülerInnen über nennenswerte rezeptive und produktive literarische Kompetenzen verfügen, die ihnen eine angemessene Lektüre altersentsprechender literarischer Texte eröffnen können, obgleich zum Teil beträchtliche Schwierigkeiten bei der Textrezeption auszumachen sind. Die geläufige Verwendung altersinadäquater Texte kann somit nicht nur im Hinblick auf die Lesemotivation problematisiert werden, ihr kann auch anhand der aufgezeigten Rezeptionsleistungen empirisch begründet widersprochen werden.

Bestätigen lässt sich darüber hinaus der Zusammenhang von Verstehensfähigkeit und subjektiver Bedeutsamkeit der Texte. Der individuelle Zugang zu den erzählten Welten bewirkt, dass die Rezipienten Texte verstehen, die ihr bisher erreichtes sprachliches Niveau überschreiten. Dies korrespondiert mit Befunden der empirischen Rezeptionsforschung (vgl. Willenberg 1978).

Aus den dargelegten Befunden zu den Rezeptionskompetenzen bildungsferner Jugendlicher ergeben sich mehrere Perspektiven für weiterführende Forschungsarbeiten. Zunächst gilt es, das Potenzial an literarischen Kompetenzen empirisch weiter auszuloten, zugleich bedarf es didaktischer Überlegungen, wie diese Kompetenzen im Unterricht produktiv zur Geltung gebracht werden können. Schließlich wäre auch das Misslingen von Rezeption intensiver in den Blick zu nehmen, um die Hürden genauer zu bestimmen, an denen Verstehen scheitern kann.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich erste Anhaltspunkte für einen veränderten Literaturunterricht mit ‚lernschwachen‘ SchülerInnen ableiten. Kern eines solchen Unterrichts muss Leseförderung sein, die hier als die Vermittlung der Sinnhaftigkeit und subjektiven Bedeutsamkeit des Lesens verstanden wird. Der Vermittlung der subjektiven Bedeutsamkeit einen hohen Stellenwert einzuräumen, liegt darin begründet, dass Kinder bildungsferner Herkunft häufig nur über ein geringes Wissen zur Funktion des Lesens und Schreibens verfügen (vgl. Oerter 1999) und dass ihre Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb oftmals dadurch (mit-)verursacht sind – wird dieses Wissen doch in aller Regel stillschweigend vorausgesetzt. Im Unterschied zu Leseförderkonzepten, die versuchen, über die Inszenierung von Leseaktionen an frühkind-

liche Erfahrungen der Lesefaszination anzuknüpfen, muss Leseförderung mit SchülerInnen bildungsferner Herkunft somit überhaupt erst die Bedingungen zum Erfahren dieser Faszination schaffen. Diese Betonung eines lesefördernden Literaturunterrichts bedeutet aber keineswegs das Aufgeben bildungstheoretischer Zielsetzungen. Literatur als eine bedeutende Möglichkeit der Welt- und Selbsterfahrung, der Selbstvergewisserung und Verfügungserweiterung zugänglich zu machen, bleibt ebenso Bildungsauftrag wie das Anliegen, literarische Verstehens- und Produktionsprozesse in Gang zu setzen.

In der Konsequenz dieser Einsichten ist zu fragen, wie die spezifischen kognitiven, kreativen und emotiven Funktionen und Qualitäten literarischen Lesens zur Entfaltung gebracht werden können. Hier empfiehlt es sich vor allem, die geläufige Praxis der Verwendung fiktionaler Texte zu literaturfremden Zwecken zu beenden. Die vorgefundene Form der schulischen Instrumentalisierung fiktionaler Texte, die kaum Raum für individuelle Aneignungsformen eröffnet, unterliegt der Gefahr, die Lust am Text zu beeinträchtigen. Erhebliche negative Auswirkungen auf die Lesemotivation sind gleichfalls von der Verwendung altersinadäquater Texte zu erwarten, hier gilt es sich neu zu orientieren.

Aus Arbeiten zur Lesesozialisationsforschung ist bekannt, dass zur Ausbildung einer dauerhaften Lesemotivation die Erfahrung der affektiven Komponente und des evasorischen Charakters des Lesens von hoher Bedeutung ist (vgl. Schön 1996), eine enge Verknüpfung des Lesens mit Lern- und Leistungserwartungen sich dagegen als problematisch erweisen kann (vgl. Saxer 1993). Diese Akzentuierung der affektiven Komponente des Lesens korrespondiert mit Befunden, die bei Weniglesern eine einseitige Betonung der kognitiven Funktionen des Lesens belegen (Bonfadelli/Fritz 1993, 147). Die Forderung nach einem entinstrumentalisierten Literaturunterricht, der Raum für emotionale Leseerfahrungen eröffnet, ergibt sich für Kinder und Jugendliche bildungsferner Herkunft somit aus leseemotivatorischen Aspekten geradezu zwingend. Eine solche Ent-Instrumentalisierung würde zudem die Erweiterung des Textkanons gestatten, sodass die Beschränkung auf literarische Kurzformen und sog. problemorientierte Literatur überwunden werden könnte. Unterhaltungsorientierte Lektüre würde dabei einen eigenständigen Stellenwert erhalten, vermag sie doch zur Erfahrung des evasorischen Charakters des Lesens entscheidend beitragen. Schließlich könnte eine Ent-

Instrumentalisierung dazu verhelfen, den strukturellen Spezifika literarischer Texte eher gerecht zu werden und entsprechende Rezeptionsformen zu entwickeln. Der bislang vorherrschende instrumentelle Zugriff und die dabei eingesetzten Texterarbeitungsverfahren tragen zur Initiierung literarischer Verstehensprozesse wenig bei.

Bei der Konzeptionierung eines lesefördernden Literaturunterrichts sollte man zudem die literarischen Kompetenzen zum Ausgangspunkt der Überlegungen machen. Gerade die moderne Kinder- und Jugendliteratur dürfte im Hinblick auf eine produktive Nutzung dieser Kompetenzen eine realistische Chance bieten, stellt sie doch einen breiten Fundus an literarisch komplexen, ästhetisch anspruchsvollen und zugleich entwicklungsangemessenen Texten bereit, die geeignet sind, auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen an literarische Kompetenzen anzuknüpfen und diese zu erweitern (vgl. Lyppe 2000). Erfolg versprechend dürfte es gerade bei lern- und leseschwächeren SchülerInnen sein, verstärkt Formen der mündlichen und szenischen Literaturvermittlung einzusetzen. Insbesondere das lesefördernde Potenzial des Vorlesens wird von der Lesesozialisationsforschung betont.<sup>96</sup> Es kann sich dann entfalten, wenn Vorlesen auch nach Erwerb elementarer Lesefertigkeit fortgeführt, nicht von Leistungsanforderungen überlagert wird und in eine dialogische Kommunikationsstruktur eingebettet ist (Hurrelmann u.a. 1993, 135ff. u. 180ff.).

Der Begriff der ‚dialogischen Kommunikationsstruktur‘ (Wieler 1997) verweist auf einen weiteren für die Veränderung des Literaturunterrichts wichtigen Aspekt. Dialogische Strukturen sind Voraussetzung für entwicklungsfördernde Kommunikationserfahrungen. Im Hinblick auf den schulischen Literaturunterricht bieten sich nach Wieler (1997) handlungs- und produktionsorientierte Verfahren am ehesten zur Etablierung solcher Strukturen an. Diese ermöglichen einen wechselseitigen Austausch über die Ergebnisse der subjektiven Rezeptionsprozesse und gestatten somit ein interpretatives Aushandeln unterschiedlicher Deutungsmuster. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren eröffnen dabei nicht nur individuelle Zugänge zu fiktionalen Welten und deren Interpretation, sondern unterliegen auch nicht der Tendenz der Entfiktionalisierung und Vereindeutigung (vgl. Haas 1997; Waldmann 1999; Spinner 2001). Damit finden die Strukturmerkmale Poetizität und Fiktionalität angemessene Berücksichtigung. Die hierbei eingesetzten Methoden und Arbeitsformen können, wie

---

<sup>96</sup> Untersuchungen zur Wirksamkeit von szenischen Verfahren auf Lesemotivation und Textverstehen fehlen jedoch bislang.



sich an den Beispielen zu „Die große Flatter“ und „Die verschlossene Tür“ gezeigt hat, diese Strukturmerkmale gerade auch im Unterricht mit FörderschülerInnen zur Geltung bringen.

Schließlich sind zwei weitere Aspekte hervorzuheben, die einen handlungs- und produktionsorientiert ausgerichteten Literaturunterricht speziell für ‚lernschwache‘ SchülerInnen bedeutsam erscheinen lassen: Das weite Spektrum an Texterschließungsverfahren ermöglicht SchülerInnen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angemessene Rezeptionsmöglichkeiten. Darüber hinaus dürfte die Wertschätzung, die sowohl die Textwelten als auch die individuellen Aneignungsformen erfahren, positive Effekte auf die Lesemotivation bewirken.

Es führt eine Treppe herauf aus dem Bildungskeller: Literaturunterricht mit ‚lernschwachen‘ SchülerInnen muss, ausgehend von deren spezifischen, aber unverkennbaren Stärken, vorhandene literarische Kompetenzen zum Ausgangspunkt nehmen. Tatsächlich genutzt und gefördert werden können diese Fähigkeiten aber erst, wenn es gelingt das schulische Missverständnis auszuräumen, Lesekompetenz sei die Voraussetzung literarischer Kompetenz, Lesesozialisation die Vorbedingung der literarischen Sozialisation. Zur Förderung und Anknüpfung an literarische Kompetenzen bedarf es Unterrichtsarrangements, die anstelle des Lesetrainings den Literaturerwerb in den Mittelpunkt rücken.

Ein solcher Literaturunterricht verliert die bestehenden technischen Leseschwierigkeiten mitnichten aus dem Blick, doch sind literarische Texte darin kein bloßes Material für Leseübungen, sondern bieten vielmehr Gelegenheit, dem mühevollen Prozess des Schriftspracherwerbs einen subjektiven Sinn zu verleihen, den Gebrauchswert und den emanzipatorischen Gehalt des Lesens zu vermitteln.

Literaturunterricht im skizzierten Sinne wäre zudem eine Möglichkeit entwicklungsbehindernde Lern- und Kommunikationsformen aufzubrechen und damit die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft zu erhöhen.

## Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Opladen; Wiesbaden.
- Abraham, Ulf (1999): Vorstellungs-Bildung im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, Jg.26, H.154, 14-22.
- Anderegg, Johannes (?1977): Fiktion und Kommunikation. Göttingen.
- Andringa, Els (1987): Wer sieht wen? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In: Willenberg 1987, 87-108.
- Andringa, Els (1988): Leservoraussetzungen und die Rezeption literarischer Figuren. In: Diskussion Deutsch, Jg.19, H.104, 622-644.
- Andringa, Els (1989): Developments in Literary Reading: Aspects, Perspectives and Questions. In: Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), Jg.8, 1-24.
- Andringa, Els (2000): „The Dialogic Imagination“ Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Witte, Hansjörg u.a. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler, 85-97.
- Andringa, Els (2001): Die Kunst der Elaboration: Überlegungen zur „literarischen Kompetenz“. In: Didaktik Deutsch, Jg.6, H.10, 49-60.
- Augst, Gerhard (1978): Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs. In: Augst, Gerhard (Hg.): Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf, 220-232.
- Baacke, Dieter (1994): Die 13-18Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim.
- Baacke, Dieter (1999): Die 6-12Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim.
- Bamberger, Richard/Binder, Lucia/Vanecek, Ernst (1977): Zehnjährige als Buchleser: Untersuchungen zum Leseverhalten, zur Leseleistung und zum Leseinteresse. Wien; München.
- Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in der Pubertät und Adoleszenz. München.
- Barth, Susanne (1997): Differenzen: weiblich-männlich? In: Praxis Deutsch, Jg.24, H.143, 17-23.
- Baulig, Volkmar (1991): Förderung von Integration und sozialem Austausch mit Hilfe selbst erstellter Fabeln. In: Sonderschulmagazin, Jg.13., H.7/8, 13-16 u. H.9, 9-11.
- Baulig, Volkmar (1994): Zur Medienwirkung des Fernsehens auf Sonderschüler. In: Sonderschulmagazin, Jg.16, H.9, 5-6.
- Baulig, Volkmar (1996): Selbsterstellte Fabeln als Hilfe bei Gruppenproblemen. In: Förderschulmagazin, Jg.18, H.7/8, 13-14; H.9, 15; H.10, 17; H.11, 13-14.
- Baulig, Volkmar (2004): Gewaltprävention: Mit selbst erstellten Fabeln das Thema ‚Gewalt‘ behandeln. In: Förderschulmagazin, Jg.26, H.5, 15-17 u. H.6, 17-19.
- Baumann-Geldern, Irene (1999): Der Einsatz von Märchen im Unterricht der Schule zur individuellen Lernförderung. Ergebnisse einer Befragung bei Lehrkräften an Schulen zur individuellen Lernförderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.50, 32-40.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (1997): Expressives Schreiben in der Adoleszenz. In: Behnken, Imbke/Messner, Rudolf/Rosebrock, Cornelia/Zinnecker, Jürgen: Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Weinheim; München, 141-201.
- Beisbart, Ortwin/Eisenbeiß, Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (1993) (Hg.): Leseförderung und Leselerziehung. Donauwörth.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau.
- Biesterfeld, Wolfgang (1993): Utopie, Science Fiction, Phantastik, Fantasy und phantastische Kinder- und Jugendliteratur: Vorschläge zur Definition. In: Lange/Steffens 1993, 71-80.
- Bleidick, Ulrich (1980): Lernbehinderte gibt es eigentlich gar nicht. Oder: Wie man das Kind mit dem Bade ausschüttet. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.31, 127-143.
- Böck, Margit (1998): Leseförderung als Kommunikationspolitik. Wien.
- Böck, Margit (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck u.a.
- Böhm, Dorothea/Böhm, Otto/Kornmann, Reimer/Ramisch, Brigitte/Schmitt, Lothar (1987): Vorwort. In: Böhm, Otto/Kornmann, Reimer (Hg.): Lesen und Schreiben in der Sonderschule. Vorschläge und Erfahrungen aus der Schule für Lernbehinderte. 2.Aufl., Weinheim; Basel, 7-9.
- Böhm, Otto (1993): Situations- und sinnorientiertes Lesenlernen bei lernschwachen Schülern. Heidelberg.
- Böhm, Otto (1996): Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.47, 241-242.

- Böhm, Otto/Müller, Ursula (1991): Konzeption eines Rechtschreibunterrichts bei lernschwachen Schülern. Theoretische Begründung und Anleitung für die Realisierung in der Praxis. Heidelberg.
- Boesken, Gesine (2001): Lesen am Bildschirm: Wer ist „drin“, und sind Bücher jetzt „out“? In: Stiftung Lesen/SPIEGEL 2001, 127-150.
- Bofinger, Jürgen/Lutz, Brigitta/Spanhel, Dieter (1999): Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. Eine explorative Studie über Hintergründe und Zusammenhänge. München.
- Bonfadelli, Heinz (1998): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Buchmarkt- und Leseforschung. In: Stiftung Lesen 1998, 78-89.
- Bonfadelli, Heinz (1999): Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann u.a. 1999, 86-144.
- Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann-Stiftung (Lesesozialisation, Bd.2) Gütersloh, 7-213.
- Bonfadelli, Heinz/Darkow, Michael/Eckhardt, Josef (1986): Jugend und Medien: Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann-Stiftung. Frankfurt/M.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. (franz. Originalausgabe 1979)
- Braun, Barbara (1995): Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit - eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Frankfurt/M.
- Brinkmann, Annette (1993): Stand und Ergebnisse der Lese(r)forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. TL. 1: Bundesrepublik Deutschland, DDR, Schweiz, Österreich, Großbritannien, Frankreich, USA. Mainz, 3.Aufl., 29-52.
- Bröcher, Joachim (2000): Abenteuer auf einer geheimnisvollen Insel. Identifikationsfördernde Themen als Chance zum Abbau von Lern- und Verhaltensstörungen in der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.51, 121-125.
- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (1995): Akkulturation und Minoritäten. Die psychosoziale Situation ausländischer Jugendlicher unter dem Gesichtspunkt des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas. In: Trommsdorff, Gisela (Hg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim; München, 293-314.
- Chalupar, Andreas (1981): Die Lesegewohnheiten auf der Mittel- und Oberstufe der Allgemeinen Sonderschule. Eine Leseumfrage zur Buchpädagogik im Jänner 1980 an 290 ASO-Schülern in Vorarlberg. In: Jugend und Buch, Jg.30, H.1, 3-8.
- Christ, Hannelore/Fischer, Eva/Fuchs, Claudia/Merkelbach, Valentin/Reuschling, Gisela (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/M.
- Christmann, Ursula/Groebe, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann u.a. 1999, 145-223.
- Cloerkes, Günther (1997): Soziologie der Behinderten. Heidelberg.
- Dahrendorf, Malte (1994): Ist Lesen geschlechtsspezifisch? In: Bulletin Jugend+Literatur, Jg.25, H.8, 11-15.
- Dahrendorf, Malte (1995a) (Hg.): Grenzen der Literaturvermittlung. Leseverweigerung- Sprachprobleme- Analphabetismus. Beiträge Jugendliteratur und Medien (6. Beiheft 1995).
- Dahrendorf, Malte (1995b): Einführung in das Problemfeld. In: Dahrendorf 1995a, 4-8.
- Dahrendorf, Malte (1995c): Paul Maar. In: Arnold, Heinz-Ludwig (Hg.): Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Loseblattsammlung, 51.Lieferung. München.
- Dahrendorf, Malte (1996): Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Berlin.
- Daub, Klaus (2001): Lesen in der Oberstufe der Förderschule. In: Förderschulmagazin, Jg.23, H.2, 5-6.
- Daub, Klaus/Homeyer, Friedegard (2002): Wir lesen Lektüren. Geeignete Jugendbücher und ihre Verwendung im Unterricht. In: Förderschulmagazin, Jg.24, H.11, 14-16.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin; Düsseldorf.
- Dehn, Mechthild/Payrhuber, Franz-Josef/Schulz, Gudrun/Spinner Kaspar H. (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann u.a. 1999, 568-637.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Dietz, Gerhard-Uhland/Matt, Eduard/Schumann, Karl F./Seus, Lydia (1997): „Lehre tut viel ...“: Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster.

- Dolle-Weinkauff, Bernd (1990): Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2000): Comics für Kinder und Jugendliche. In: Lange 2000a, 495-524.
- Drinhaus, Mareike (2003): Lesesozialisation und Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Unterrichtsprojekt zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Eberwein, Hans (1996a) (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim; Basel.
- Eberwein, Hans (1996b): Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: Eberwein 1996a, 33-55.
- Eberwein, Hans (1996c): Konsequenzen der lernbehindertenpädagogischen Begriffsbildung für die Diagnostik, Didaktik und Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein 1996a, 56-73.
- Eggert, Hartmut (1997): Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Jg.1, H.1, 15-40.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben/Hurrelmann 2002a, 186-194.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Weimar; Stuttgart.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine/Krüger-Fürhoff Irmela Marei/Kumpfmüller, Michael (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim; München.
- Eicher, Thomas (1996): LeseNotStand. Daten zum Leseverhalten von Studienanfängern des Faches Deutsch. Dortmund.
- Eisenbeiß, Ulrich (1993): 12-16jährige als Leser. In: Beisbart u.a. 1993, 92-99.
- Elfter Kinder- und Jugendbericht (2002): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung. Bericht der Sachverständigenkommission.
- Ewers, Hans-Heino (1989): Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort. In: Grundschule, Jg.21, H.1, 8-13.
- Ewers, Hans-Heino (1997): Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung. In: Rank/Rosebrock 1997, 55-73.
- Ewers, Hans-Heino (1998): Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur in der Mediengesellschaft. Zur Entstehung neuer Buchgattungen und Funktionstypen. In: Deutschunterricht (Berlin), Jg.51, H.4, 170-181.
- Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München.
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter (1998): Jugendliche Medienwelten. Basisdaten aus der Untersuchung JIM 98 – Jugend, Information, (Multi-)Media. In: Dichanz, Horst (Hg.): Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse. Bonn, 140-170.
- Feneberg, Sabine (1994): Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried.
- Fingerhut, Karlheinz (1997): L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven Literaturunterricht“ in Schule und Hochschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler, 98-125.
- Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2000a) (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2000b): Was ist qualitative Forschung? In: Flick, Uwe u.a. 2000a, 13-29.
- Frank, Gert (1992): Literaturdidaktik und Unterrichtswirklichkeit. Ergebnisse einer Untersuchung. In: Praxis Schule 5–10, H. 1, 56–58.
- Franz, Kurt (1993): Was Kinder wirklich lesen. In: Beisbart u.a. 1993, 81-87.
- Franzmann, Bodo (2001): Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In: Stiftung Lesen/SPIEGEL 2001, 7-31.
- Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (1999) (Hg.): Handbuch Lesen. München.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser/Brengel 1997, 371-395.

- Friebertshäuser, Barbara/Brengel, Annedore (1997) (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Fritz, Angela (1991): Lesen im Mediumfeld. Gütersloh.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Bd.3 Umgang mit Literatur. Stuttgart.
- Fritzsche, Joachim (2004): Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben/Hurrelmann 2004, 202-249.
- Garbe, Christine (2002): Geschlechtsspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Jg.6, H.12, 35-52.
- Geldern-Egmond, Irene (2000): Märchen und Behinderung. Ein Beitrag zur Resilienzforschung bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Baltmannsweiler.
- Göltzer, Susanne (2004): Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: Härle/Rank 2004a, 121-136.
- Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock 1995, 97-127.
- Graf, Werner (1996): Die Erfahrung des Lese Glücks: Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: Bellebaum, Alfred/Muth, Ludwig (Hg.): Lese Glück: eine vergessene Erfahrung? Wiesbaden, 181-221.
- Graf, Werner (1999): Lektürebiographie: Unterhaltende Information und informierende Unterhaltung. In: Groeben 1999a, 89-102.
- Groeben, Norbert (1999a) (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Schwerpunktprogramm. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL); 10. Sonderheft. Tübingen.
- Groeben, Norbert (1999b) (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Psychologie. Jg.4, H.1.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002a) (Hg.): Lesekompetenz. Weinheim; München.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002b) (Hg.): Medienkompetenz. Weinheim; München.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2004) (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim; München.
- Groeben, Norbert/Vorderer, Peter (1988): Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster.
- Gross, Sabine (1994): Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess. Darmstadt.
- Grube, Johanna (1980): Deutschunterricht in der Schule für Lernbehinderte (SfL). Aspekte zum Literaturunterricht. In: Kasztantowicz, Ulrich (Hg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Praxis. Berlin (West), 122-134.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart.
- Guenin, Jacqueline (1994): Die Lernstörung und Lernbehinderung im Kinder- und Jugendbuch. Diplomarbeit aus der Abteilung Schulische Heilpädagogik des Heilpädagogischen Institutes der Universität Freiburg (CH).
- Guenin, Jacqueline/Niedermann, Albin (1993): Sexueller Missbrauch - Prävention durch das Kinderbuch? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg.62, 327-348.
- Guenin, Jacqueline/Niedermann, Albin (1996): Die Lernstörung und Lernbehinderung im Kinder- und Jugendbuch - Eine Bewältigungshilfe? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg.65, 462-480.
- Haas, Gerhard (1984a) (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart.
- Haas, Gerhard (1984b): Märchen und Sage. In: Haas 1984a, 296-323.
- Haas, Gerhard (1988): Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur. In: Praxis Deutsch, Jg.15, H.89, 3-5.
- Haas, Gerhard (1993): Phantastik – die widerrufene Aufklärung? In: Lange/Steffens 1993, 11-24.
- Haas, Gerhard (1995): Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock 1995, 211-228.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für Primar- und Sekundarstufe. Seelze.
- Haas, Gerhard/Klingberg, Göte (1984): Erscheinungsformen, Strukturen und Funktionen der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Haas 1984a, 269-284.
- Härle, Gerhard (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle/Rank 2004a, 137-168.

- Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (2004a) (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler.
- Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (2004b): Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: Härle/Rank 2004a, 1-20.
- Harmgarth, Friederike (1997) (Hg.): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Gütersloh.
- Haselbeck, Fritz (1999a): Lebenswelt Schule – Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschüler. Einstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen. Passau.
- Haselbeck, Fritz (1999b): Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer, Eltern und Politiker? Passau.
- Heidtmann, Horst (1989): Kinder- und Jugendmedien. Lektüre - Kontrahent audiovisueller Medien? In: Buch und Bibliothek, Jg.41, 252-256.
- Heidtmann, Horst (1992): Kindermedien. Stuttgart; Weimar.
- Heimlich, Ulrich (1999): Lernschwierigkeiten. In: Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, 195-199.
- Heuermann, Hartmut (1981): Ist literarische Kompetenz messbar? Bericht über eine empirische Untersuchung. In: Kreuzer, Helmut/Viehoff, Reinhold (Hg.): Literaturwissenschaft und empirische Methoden. Göttingen, 264-284.
- Heuermann, Hartmut/Hühn, Peter/Röttger, Brigitte (1982): Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen. Göttingen.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (<sup>3</sup>1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller: Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1995): Chancen stiften statt ausgrenzen. Anregungen zur Kultivierung unserer Gesellschaft durch praktische Solidarität mit benachteiligten jungen Menschen. Manuskript eines Vortrages anlässlich der Fortbildungsveranstaltung des Bayerischen Landesverbandes 'Lernen fördern e.V.' am 20.10.1995 in Augsburg.
- Hillmann, Heinz (1974): Rezeption empirisch. In: Dehn, Wilhelm (Hg.): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt/M., 219-237.
- Hintz, Ingrid (2002): Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Baltmannsweiler.
- Hoppe-Graff, Siegfried/Schell, Martin (1989): The Comprehension of Literary Texts. Development Considerations. In: Meutsch, Dietrich/Viehoff, Rainer (Hg.): Comprehension of Literary Discourse. Berlin; New York, 89-110.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick u.a. 2000a, 349-360.
- Hummelsberger, Siegfried (2002): Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. Frankfurt/M. u.a.
- Hurrelmann, Bettina (1982): Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturvermittlung. Weinheim; Basel.
- Hurrelmann, Bettina (1990): Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht – eine Antwort auf den Wandel der Medienkultur? In: Der Deutschunterricht, Jg.42, H.3, 5-24.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch, Jg.21, H.127, 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (1999a): Gesellschaftliche und kulturelle Ungleichheit: Klasse, Schicht, Lebenslage, Bildungsschicht, Milieu, Lebensstil. In: Groeben 1999b, 71-77.
- Hurrelmann, Bettina (1999b): Sozialisierung: (individuelle) Entwicklung, Sozialisierungstheorien, Enkulturation, Mediensozialisierung, Lesesozialisierung (-erziehung), literarische Sozialisierung. In: Groeben 1999b, 105-115.
- Hurrelmann, Bettina (2000): Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisierung. In: Lange 2000a, 901-920.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben/Hurrelmann 2002a, 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, Jg.30, H.177, 4-12.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisierungsinstanz Familie. In: Groeben/Hurrelmann 2004, 169-201.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (Lesesozialisierung Bd.1) Gütersloh.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Stelberg, Klaus (1996): Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen.

- Hurrelmann, Bettina/Posberg, Harry/Nowitzky, Klaus (1988): Familie und erweitertes Medienangebot. Düsseldorf.
- Jonach, Ingrid/Röhner-Münch, Karla (2000): Interkulturelle Handlungskompetenz – auch für Sonderpädagogen? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg.69, 349-356.
- Kammler, Clemens/Knapp, Werner (2002) (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler.
- Katz, Dieter (1994): Leseverhalten von Berufsschülern. Frankfurt/M.
- Kirsch, Dieter (1978): Literaturbarrieren bei Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung über den Dis-sens zwischen schulischer und außerschulischer Lektüre bei Schülern der Stadt Ludwigshafen. Frankfurt/M.
- Klein, Gerhard (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.52, 51-61.
- Kleining, Gerhard (1986): Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.38, 724-750.
- Kleining, Gerhard (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Bd.1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim.
- Kleining, Gerhard/Witt, Harald (2000): Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel [19 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], Jg.1, H.1. Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs>
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim.
- Knobloch, Jörg (1998): Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen. Fallstudie über den bayrischen Lehrplan „Lesen“. Weinheim; München.
- Köcher, Renate (1988): Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII, 2275-2364 (Beilage zum Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Nr. 82 vom 14.10.1988).
- Köcher, Renate (1993): Lesekarrieren - Kontinuitäten und Brüche. In: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann-Stiftung (Lesesozialisation, Bd.2) Gütersloh, 215-310.
- König, Eckhard/Bentler, Annette (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Friebertshäuser/Brengel 1997, 88-95.
- Köppert, Christine/Spinner, Kaspar H. (1998): Imagination im Literaturunterricht. In: Neue Sammlung, Jg.38, H.2, 155-170.
- Kornmann, Reimer/Klinge, Christoph (1996): Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.47, 2-9.
- Kornmann, Reimer/Neuhäusler, Eva (2001): Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. In: Die neue Sonderschule, Jg.46, 337-349.
- Kowal, Susanne/O'Connell, Daniel C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick u.a. 2000a, 437-447.
- Kreft, Jürgen (1984): Zur Erforschung der literarischen Rezeption im Unterricht auf der Grundlage einer kognitiv-genetischen Kompetenztheorie. In: Ossner, Jakob/Fingerhut, Karl-Heinz (Hg.): Methoden der Literaturdidaktik. Ludwigsburg, 13-33.
- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen.
- Kübler, Hans-Dieter (1988): Lebenswelten, Orientierungsdilemmata und Medienverhalten Jugendlicher. Eine Einführung. In: Buch und Bibliothek, Jg.40, 531-544.
- Lamnek, Siegfried (<sup>3</sup>1995a): Qualitative Sozialforschung. Bd.1 Methodologie. Weinheim.
- Lamnek, Siegfried (<sup>3</sup>1995b): Qualitative Sozialforschung. Bd.2 Methoden und Techniken. Weinheim.
- Lange, Günter (2000a) (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler.
- Lange, Günter (2000b): Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange 2000a, 842-967.
- Lange, Günter/Steffens, Wilhelm (1993) (Hg.): Literarische und didaktische Aspekte der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Würzburg.
- Larsen, Steen F./Seilman, Uffe (1988): Personal reminders while reading. In: TEXT: an interdisciplinary journal for the study of discourse, Jg.8, 411-429.
- Laszlo, Janos (1986): Same story with different point of view. In: Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), Jg.5, 1-22.

- Leistungen und Grenzen der Heimerziehung (1998): Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart u.a.
- Luder, Reto (2002): Kooperatives Verfassen phantastischer Geschichten – Ein Ansatz zum Umgang mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten im Klassenunterricht. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg.71, 43-58.
- Ludwig, Hans-Werner/Faulstich, Werner (1985): Erzählperspektive empirisch. Untersuchungen zur Rezeptionsrelevanz narrativer Strukturen. Tübingen.
- Lypp, Maria (1984): Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt/M.
- Lypp, Maria (1997): Schwankende Schritte. Mehrdeutigkeit in Texten für Kinder. In: Rank/Rosebrock 1997, 101-115.
- Lypp, Maria (2000): Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Lange 2000a, 828-843.
- Maar, Paul (1986). Die verschlossene Tür. In: Maar, Paul: Der Tag, an dem Tante Marga verschwand und andere Geschichten. Hamburg, 122-128.
- Mand, Johannes (1996): Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In: Eberwein 1996a, 165-175.
- Mand, Johannes (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Stuttgart.
- Mayring, Philipp (<sup>2</sup>1993/<sup>3</sup>1996/<sup>4</sup>1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- Meier, Bernhard (1981): Leseverhalten und soziokultureller Aspekt. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels H.51/52/53, 1327-1588 (Beilagen zum Börsenblatt des Deutschen Buchhandels, Jg.37, Nr.27 vom 27.03.81/Nr.72 vom 21.8.81/Nr.75 vom 1.9.81)
- Meißner, Wolfgang (1993): Die Phantasie der Kinder – entwicklungspsychologische Überlegungen zur phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange/Steffens 1993, 25-40.
- Meutsch, Dietrich (1987): Literatur verstehen. Eine empirische Studie. Braunschweig, Wiesbaden.
- Meutsch, Dietrich/Viehoff, Reinhold (1985): Inferenz- und Elaborationstypen beim literarischen Verstehen von Texten. Zum Einfluss von Lese- und Äußerungssituation auf ästhetische und polyvalente Verstehenshandlungen. Siegen (Lumis Schriften; 7).
- Moser, Heinz (1997): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg.
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler.
- Oels, Ulrike (2001): „Wo die wilden Kerle wohnen“ – Märchen als Hilfe zur Bewältigung innerer Konflikte von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In: Die neue Sonderschule, Jg.46, 184-196.
- Oerter, Rolf (1999): Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In: Groeben 1999a, 27-55.
- Open Society Institute (OSI) (2002) (ed.): The Situation of Roma in Germany. In: Open Society Institute (2002) (ed.) Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection, Vol.1: Member States. Kopenhagen, Budapest, 142-223. Abrufbar über: <http://www.eumap.org/reports/2002/content/09>
- Ortmann, Dagmar (2000): Nachschulische Lebensperspektiven lernbehinderter Mädchen. Anmerkungen zum aktuellen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.51, 108-114.
- Oskamp, Irmtraud M. (1996): Jugendliteratur im Lehrerurteil. Historische Aspekte und didaktische Perspektiven. Würzburg.
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler, 17-32.
- Ossowski, Leonie (1980): Die große Flatter. Frankfurt/M.
- Pätzmann, Klaus (1980): Rezeption und Sinnzuweisung. In: Wirkendes Wort, Jg.30, 337-361.
- Pfarr, Kristina/Schenk, Birgit (2001): „Erzählen Sie doch mal ...“ Ein Werkstattbericht über 120 Interviews mit Lesern und Nichtlesern. In: Stiftung Lesen/SPIEGEL 2001, 33-60.
- Piaget, Jean (<sup>4</sup>1994): Das Weltbild des Kindes. München. (franz. Originalausgabe 1926)
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim; München.
- PISA (2001) siehe: Deutsches PISA-Konsortium
- Prein, Gerhard/Kelle, Udo/Kluge, Susann (<sup>2</sup>1994): Strategien zur Sicherung der Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples. Bremen (Arbeitspapiere des Sonderforschungsbereichs 186, Nr. 18).
- Rager, Günther/Werner, Petra/Oestmann, Inken (1999): Zeitunglesen lernen – Bedingungen der Lesesozialisation bei informationsorientierten Medien. In: Groeben 1999a, 205-217.
- Rank, Bernhard (1990): Sprache und Identität. Erzählen und Erzählung im sprachtherapeutischen Unterricht. In: Sonderpädagogik, Jg.20, H.1, 15-34.



- Rank, Bernhard (1994): „Nacherzählen“ oder „Weitererzählen“? Zum Einfluss der Kinderliteratur auf die Erzählfähigkeit. In: Rank, Bernhard (Hg.): Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe. Baltmannsweiler, 159-186.
- Rank, Bernhard (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler.
- Rank, Bernhard (2004): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: Härle/Rank 2004a, 187-213.
- Rank, Bernhard/Rosebrock, Cornelia (1997) (Hg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim.
- Rank, Katharina (2003): Lesesozialisation und Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Unterrichtsprojekt zur Arbeit mit dem ‚Lesetagebuch‘. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Raschke, Susanne (1996): Horror-Videos. Die Faszination Jugendlicher am Grauen. Alfeld.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben/Hurrelmann 2002b, 25–58.
- Riedo, Dominicq (2000): „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler ...“ Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Bern u.a.
- Rohr, Barbara (1996): Geschlechtsspezifische Fragestellungen in Schulen für Lernbehinderte. In: Eberwein 1996a, 243-255.
- Rojau, Norbert/Schroth, Joachim (2001): Leser als Buchkäufer: Wie kommt der Mensch zum Buch? In: Stiftung Lesen/SPIEGEL 2001, 85-109.
- Rosebrock, Cornelia (1995) (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Weinheim; München.
- Rosebrock, Cornelia (1997): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht – aus der Perspektive der Lehrerbildung. In: Rank/Rosebrock 1997, 7-28.
- Rosebrock, Cornelia (1999): Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch, Jg.4, H.6, 57–68.
- Rosebrock, Cornelia (2001): Schritte des Literaturerwerbs. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Jg.5, H.10, 35-62.
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 153-174.
- Rosebrock, Cornelia (2004): Artikel Literarische Sozialisation. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler. (Im Erscheinen)
- Runge, Gabriele (1997): Lesesozialisation in der Schule: Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg.
- Rupp, Gerhard (1999): Medienkompetenz, Lesekompetenz. In: Groeben 1999b, 27-44.
- Rupp, Gerhard (2002): Empirisches Beispiel: Interpretation im Literaturunterricht. In: Groeben/Hurrelmann 2002a, 106–120.
- Sauerbeck, Siegfried (1981): Arbeit an Texten. In: Krieg, Ortwin/Rumpler, Franz (Hg.): Handbuch zur Unterrichtspraxis in der Schule für Lernbehinderte. Erlangen, 38-52.
- Saxer, Ulrich (1988): Wissenskassen durch Massenmedien? Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissenskluftforschung. In: Fröhlich, Werner D. u.a. (Hg.): Die verstellte Welt: Beiträge zur Medienökologie. Frankfurt/M., 141-189.
- Saxer, Ulrich (1991): Lese(r)forschung - Lese(r)förderung. In: Fritz 1991, 99-134.
- Saxer, Ulrich (1993): Lesesozialisation. In: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann-Stiftung (Lesesozialisation, Bd.2) Gütersloh, 311-374.
- Saxer, Ulrich/Fritz, Angela/Langenbucher, Wolfgang (1994): Kommunikationsverhalten und Medien: Lesen in der modernen Gesellschaft. Gütersloh.
- Schau, Albrecht (1995): Von der Faszination und vom Nutzen des Vorlesens. Vorläufige Annotationen sehr grundsätzlicher und praktischer Art. In: Dahrendorf 1995a, 58-67.
- Scheiner, Peter (1984): Gewalt in und durch Druckmedien. Über Abenteuerheftchen und moderne Kindergeschichten oder Vom Nutzwert gefährlicher Geschichten in gefährlicher Zeit. In: Steinweg, Reiner (Red.): Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder. Möglichkeiten der Friedenserziehung. (Friedensanalysen 19). Frankfurt/ M.
- Schell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München; Wien.
- Scheller, Ingo (1987): Szenische Lernprozesse. Überlegungen zum Literaturunterricht mit Haupt- und Sonderschülern. In: Diskussion Deutsch, Jg.18, H.93, 41-47.

- Schiffer, Kathrin/Ennemoser, Marco/Schneider, Wolfgang (2002): Mediennutzung von Kindern und Zusammenhänge mit der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. In: Groeben/Hurrelmann 2002b, 282-297.
- Schmidt, Hans-Peter (1985): Zum Abbau von Leseunlust bei lernbehinderten Schülern in der Mittelstufe - Dargestellt am Beispiel der Textgattung ‚Schwank‘. In: Behindertenpädagogik, Jg.24, 38-50.
- Schmidt, Hans-Peter (1986): Didaktische Reflexionen zur Relevanz deutscher Volksmärchen im Unterricht an Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.37, 105-111.
- Schmidt, Hans-Peter (1987): Freizeitverhalten und Freizeitbedürfnisse Lernbehinderter im Vergleich zu Hauptschülern und Gymnasiasten. In: Sonderpädagogik, Jg.17, H.1, 9-20.
- Schmidt, Hans Peter (1988): Über Fernsehlust und Leseunlust bei Haupt- und Sonderschülern. Eine vergleichende Erkundungsstudie über Lese- und Fernsehinteressen lernbehinderten Mittel- und Oberstufenschüler und entsprechender Hauptschüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.39, 443-453.
- Schmidt, Hans-Peter (1992): Gedanken zum weiterführenden Leseunterricht in der Schule für Lernbehinderte - oder: Wenn lernbehinderte Kinder nicht lesen wollen. In: Behindertenpädagogik, Jg.31, 379-389.
- Schmidt, Hans-Peter (1994): Lernbehinderte brauchen Märchen oder: Wider den resignativen Milieufatalismus im Unterricht der Lernbehindertenschule. In: Sonderschulmagazin, Jg.16, H.4, 9-10 und H.5, 7-8.
- Schmidt, Siegfried J. (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt/M.
- Schmitt, Lothar (1980): Ganzschriften auf der Mittelstufe der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.31, 23-27.
- Schneider, Bettina (1998): Lesesozialisation von Schülerinnen und Schülern der Sprachbehindertenschule. Empirische Befunde und didaktische Konsequenzen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schöler, Hermann/Schneider, Petra (1981): Zur Entwicklung des Verstehens von Metaphern. Eine Untersuchung an 5-12jährigen Kindern. Mannheim (Arbeiten der Forschungsgruppe Sprache und Kognition am Lehrstuhl Psychologie III der Universität Mannheim, 22).
- Schön, Erich (1989): Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Lehren und Lernen, Jg.15, H.6, 21-44.
- Schön, Erich (1990): Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), Jg.9, 229-276.
- Schön, Erich (1995): Veränderung der literarischen Rezeptionskompetenz. In: Lange, Günter/Steffens, Wilhelm (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg, 99-127.
- Schön, Erich (1996): Zur aktuellen Situation des Lesens und zur biographischen Entwicklung des Lesens bei Kindern und Jugendlichen. Oldenburg.
- Schön, Erich (1998): Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen 1998, 39-77.
- Schön, Erich (2000): Kinder und Jugendliche im aktuellen Medienverbund. In: Lange 2000a, 921-940.
- Schreier, Margit/Appel, Markus (2002): Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: Groeben/Hurrelmann 2002b, 231-254.
- Schreier, Margit/Rupp, Gerhard (2002): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umfeld. In: Groeben/Hurrelmann 2002a, 251-274.
- Schröder, Ulrich (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart u.a.
- Sechster Familienbericht (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Drucksache 14/4357; 20.10.2000).
- Seifert, Walter (1993): „Der unendliche Pumuckl“ - Wiederholungslesen und Fortsetzungsbücher. In: Beisbart u.a. 1993, 72-80.
- Seilman, Uffe (1990): Readers entering a fictional world. In: Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), Jg.9, 323-342.
- Seilman, Uffe/Larsen, Steen F. (1989): Personal resonance to literature: A study of reminders while reading. In: Poetics, Jg.18, 165-177.
- Silbereisen, Rainer K. (1995): Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch. 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim, 823-861.

- Singer, Jerome L. (1995): Die Entwicklung der Phantasie: Spielen und Geschichtenerzählen als Vorstufen des Lesens. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin, 98-112.
- Spinner, Kaspar H. (1980): Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): Identität und Deutschunterricht, Göttingen, 33-50.
- Spinner, Kaspar H. (1987a): Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, Jg.14, H.81, 17-23.
- Spinner, Kaspar H. (1987b): Rezeptionshandlungen/Produktionsaufgaben. In: Willenberg 1987, 188-203.
- Spinner, Kaspar H. (1989a): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht, Jg.41, H.4, 19-23.
- Spinner, Kaspar H. (1989b): Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch, Jg.16, H.95, 13-19.
- Spinner, Kaspar H. (1993a): Entwicklung literarischen Verstehens. In: Beisbart u.a. 1993, 55-64.
- Spinner, Kaspar H. (1993b): Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch, Jg.24, H.134, 491-496.
- Spinner, Kaspar H. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock 1995, 81-95.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze.
- Steinborn, Peter/Franzmann, Bodo (1980): Kommunikationsverhalten und Buch bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Maier, Karl Ernst (Hg.): Kind und Jugendlerner als Leser: Beiträge zur Jungleserforschung. Bad Heilbrunn, 159-193.
- Stelzer, Iris (1994): Trägt der weiterführende Leseunterricht in der Förderschule zu späterem Analphabetentum ihrer Adressaten bei? Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Steen, Gerard J. (1990): Thinking aloud about metaphors in literature: Considerations of method. In: Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), Jg.9, 295-322.
- Stiftung Lesen (1993) (Hg.): Leseverhalten in Deutschland 1992/1993: Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland: Zusammenfassung der Ergebnisse. Redaktion: Bodo Franzmann. Mainz.
- Stiftung Lesen (1998) (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Medienzeitalter. Baden-Baden.
- Stiftung Lesen/SPIEGEL (2001) (Hg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Mainz, Hamburg.
- Strauch, Ulrike (1984): Ein Jugendbuch als Lese- und Unterrichtsereignis. In: Diskussion Deutsch, Jg.15, H.79, 494-495.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Südmersen, Ilse M. (1983): Hilfe - Ich erstickte in Texten! Eine Anleitung zur Aufarbeitung qualitativer Interviews. In: Neue Praxis, Jg.13, 294-306.
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben/Hurrelmann 2002a, 80-105.
- Tabbert, Reinhold (2000): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange 2000a, 187-200.
- Theis-Scholz, Margit (2001): Lernbeeinträchtigte Mädchen in der Sonderschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.52, 159-165.
- Thimm, Walter (1979): Bedingungen und Besonderheiten der Personengesehe Lernbehinderter. Kurseinheiten 4 und 5. Hagen (Fernuniversität/Funkkolleg).
- Thimm, Walter/Funke, Edmund (1977): Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: Kanter, Gustav O./Speck, Otto (Hg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4. Berlin (West), 146-157.
- Tullius, Christiane (2001): Typologien der Leser und Mediennutzer. In: Stiftung Lesen/SPIEGEL 2001, 61-84.
- Ulich, Michaela/Ulich, Dieter (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.40, 821-834.
- Viehoff, Reinhold (1988): Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL), Jg.13, 1-39.
- Vogt, Jochen (<sup>8</sup>1998): Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie. Opladen; Wiesbaden.

- Volz, Steffen (1997): Bedingungen der literarischen Sozialisation benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Volz, Steffen (2001): Literaturerwerb im „Bildungskeller“. In: Deutschunterricht, Jg.54, H.2, 31-34.
- Vorderer, Peter/Klimmt, Christoph (2002): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben/Hurrelmann 2002a, 215-235.
- Waldmann, Günter (1999): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Baltmannsweiler.
- Weers, Dörte (1990): Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. München.
- Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas/Hofer, Manfred/Huber, Günter L./Mandl, Heinz (Hg.) (31994): Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Weiß, Hans (2001): Armut und soziale Benachteiligung: Was bedeuten sie für die Heil- und Sonderpädagogik? In: Die neue Sonderschule, Jg.46, 350-367.
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt/M. u.a.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim; München.
- Willand, Hartmut (2000): Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Lernbehinderung und soziale Benachteiligung. Zur Aktualität und notwendigen Wiederbearbeitung verdrängter Begriffe. In: Sonderpädagogik, Jg.30, 210-221.
- Willenberg, Heiner (1978): Psychologie des literarischen Lesens: Wahrnehmung, Sprache und Gefühl. Paderborn.
- Willenberg, Heiner (1987) (Hg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts: Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt/M.
- Willenberg, Heiner (1996): Differenzierung im Unterricht. Philosophische, soziologische und psychologische Begründungen. In: Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hg.): Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, 73-82.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M.; New York.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim; Basel, 227-258.
- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobel, Rainer/Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, 49-76.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], Jg.1, H.1. Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs>
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.51, 492-503.
- Worm, Heinz- Lothar (1997): Die Hirschauer kaufen einen Regen. In: Förderschulmagazin, Jg.18, H.4, 13-16.
- Zabka, Thomas (1995): Gestaltendes Verstehen: zur Hermeneutik des produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Jg.28, H.2, 131-145.

## Anhang

### **Paul Maar: „Die verschlossene Tür“ (Textauszug)**

Ich muss damals acht Jahre alt gewesen sein, als ich im Haus meiner Großeltern die Tür entdeckte, die mir Angst machte. Sie befand sich oben im Dachboden des alten Gebäudes, an der Rückwand, dem Blick fast entzogen durch abgestellte Möbelstücke und dicke Büschel von Zwiebeln, die Großvater zum Trocknen an die Querbalken gehängt hatte.

Es war eine gewöhnliche braune Tür aus unbearbeitetem Holz. Die grau verstaubten, unversehrten Spinnennetze, die sich von Türrahmen zu Türrahmen spannten, zeigten an, dass schon seit geraumer Zeit niemand mehr durch diese Tür gegangen war. Einige Male war ich schon mit Großvater oben im Dachboden gewesen, aber die Tür war mir noch nie aufgefallen.

„Opa, woher kommt die Tür?“, fragte ich.

„Woher soll sie kommen, sie ist schon immer da“, antwortete Großvater gleichmütig. Er suchte unter all dem Gerümpel nach leeren Flaschen, denn Großmutter wollte Saft einkochen.

„Und wo führt sie hin?“, fragte ich weiter.

„Nirgendwohin“, sagte er, blies den Staub von einer Flasche und stellte sie zu den übrigen in einen Korb.

„Nirgendwohin? Das gibt es doch gar nicht. Ich meine: Wenn man da durchgeht, wo kommt man da hin?“

„Man kann nicht durchgehen.“

„Habt ihr den Schlüssel verloren?“

„Nein. Sie ist nicht abgeschlossen“, sagte er und lachte ein wenig. „Du kannst sie öffnen, wenn du dich traust die Spinnweben wegzuziehen.“

Ich trat auf die Tür zu, streckte den Zeigefinger aus und wischte damit die Spinnweben fort, die vom Türgriff herabhingen. Irgendetwas hinderte mich daran, den Griff zu fassen, niederzudrücken und die Tür aufzuziehen.

„Führt die wirklich nirgendwohin?“, fragte ich noch einmal.

„Nirgendwohin“, bestätigte er.

„Ach, ist ja auch egal“, sagte ich, drehte mich hastig um, ging zum Ausgang und stieg schnell die Treppen hinunter.

An diesem Abend konnte ich lange nicht einschlafen. Immer musste ich an die Tür denken, die ich nicht geöffnet hatte und die ins Nirgendwo führte. Im Märchen vom Ritter Blaubart gab es auch eine geheimnisvolle Tür, die niemals geöffnet wurde. Wer sie doch öffnete, musste sterben.

Je länger ich mich mit der Tür beschäftigte, desto geheimnisvoller kam sie mir vor. Geheimnisvoll und Angst erregend.

Schließlich schlief ich doch ein und träumte von einer Tür, aus der eine große Hand griff, die mich hindurchziehen wollte. Ich sträubte mich dagegen, schrie und schlug um mich, bis Großmutter kam und mich wachrüttelte.

Während des nächsten Tages vergaß ich die Tür, half Großmutter beim Einkochen und spielte mit meinen Freunden. Aber am Abend, im Bett, kam die Angst wieder. Ich bettelte so lange, bis mir Großmutter erlaubte, bei Licht einzuschlafen. Und wieder hatte ich einen Alptraum, in dem eine riesige Tür eine Rolle spielte.

„Heute Nacht hast du wieder im Schlaf geschrien“, sagte Großvater beim Frühstück. „Du hast schlecht geschlafen, das sieht man. Was ist mit dir los? Hast du Angst vor irgendetwas? Bedrückt dich etwas?“

Ich schüttelte den Kopf und blickte in meine Tasse. Ich fand es ja selber lächerlich, dass ich vor einer Tür Angst hatte.

„Sag schon!“, forderte er mich auf und nahm mir die Tasse aus der Hand. „Was ist los?“

„Ich fürchte mich vor der Tür“, gestand ich.

„Vor der Tür?“, fragte er verständnislos.

„Vor der Tür oben im Boden.“

Er schien zu begreifen. „Die Tür, die du aufmachen wolltest und dann doch nicht geöffnet hast“, sagte er. „Da gibt es nur ein Mittel: Wir gehen zusammen nach oben und öffnen sie.“

Er nahm mich an der Hand und wir stiegen gemeinsam die Treppen hoch zum Dachboden. Vor der Tür blieb er stehen.

„Mach auf!“, sagte er.

„Kannst du sie nicht aufmachen?“, fragte ich.

„Nein“, sagte er. „Wenn man Angst hat, gibt es nur ein Mittel dagegen: Man muss durch die Angst durch. Wenn du die Tür öffnest, wirst du dich nie mehr vor ihr fürchten.“

Ich stand vor der Tür und streckte die Hand nach dem Griff aus. Ich fand es lächerlich. Ich konnte es mir auch nicht erklären. Aber ich schaffte es einfach nicht, diese Tür aufzumachen. Mein Mund war ganz trocken, meine Hände zitterten. Ich fühlte die Schweißtropfen auf meiner Stirn.

„Bitte, Opa, mach du die Tür auf!“, bat ich.

Er schüttelte den Kopf. „Du musst es selbst tun“, sagte er. „Dann wirst du nie mehr Angst haben.“

#### ABBRUCHSTELLE

Aus: Paul Maar: *Der Tag, an dem Tante Marga verschwand und andere Geschichten*.  
Hamburg: Oetinger, 1986, S. 122-128.

© Verlag Friedrich Oetinger GmbH, Hamburg 1986

## **DANK**

Mein Dank gilt zuerst den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die bereit waren über ihre (Sonder-)Schulzeit zu berichten, und den Schülerinnen und Schülern, die sich so engagiert an den Unterrichtsprojekten beteiligt haben.

Mein Dank gilt weiterhin den beteiligten Kolleginnen, ohne deren Interesse und Unterstützung die Durchführung der Unterrichtsforschung nicht möglich gewesen wäre.

Für vielfältige Formen der kollegialen und freundschaftlichen Unterstützung möchte ich Bettina Schneider danken.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Bernhard Rank und Frau Prof. Dr. Cornelia Rosebrock für deren intensive Beratung und Betreuung.

Zu danken habe ich schließlich der Friedrich-Ebert-Stiftung für die gewährte finanzielle Unterstützung.

## **WIDMUNG**

Ich seh eine Wolke ganz weiß

Ich seh eine Sonne so rot

Ich seh einen silbernen Mond

Ich seh aus Gold einen Stern

(aus: Edith & Rascal: Vor meinem Fenster. Frankfurt/M.: Moritz, 1999)

Für MEERA INSA