

**MUTTER- UND FREMDSPRACHLICHE LESER IM
KINDES- UND JUGENDALTER UND DER
STELLENWERT DES LESENS IN DIESEN
LEBENSABSCHNITTEN**

by

Nadia Naude

A mini-dissertation in partial fulfillment of the requirements for the
degree of
MA with specialisation in German
Faculty of Humanities
University of Pretoria
2004

Supervisor: Dr. G. Tesmer

Department: Modern European Languages

Universiteit van Pretoria

Fakulteit Geesteswetenskappe

Opsomming van die Duitse mini-verhandeling:

Mutter- und fremdsprachliche Leser im Kindes- und
Jugendalter und der Stellenwert des Lesens in diesen
Lebensabschnitten

[Afrikaanse vertaling van die titel: Moeder- en vreemde
taal-lesers met die fokus op kinders en die jeug en die
status van lees in hierdie ouderdomsgroepe]

deur

Nadia Naude

Studieleier: Dr. G. Tesmer

Departement: Moderne Europese Tale

Graad: Magister Artium

Sleutelwoorde: leesgedrag, leesgewoontes, leesmetodes
lesertipes, moedertaal, vreemde taal, kinders, jeug, ouerhuis,
opvoedkundige instansies, onderrigssituasie, rolspelers, verandering,
toekoms.

OPSOMMING:

Die doel van hierdie studie is tweeledig van aard: eerstens word daarna gestreef om aan te toon in welke mate die leesgedrag en –gewoontes van kinders en die jeug tydens die laaste dekades verander en ontwikkel het. Tweedens word die fokus verskuif na die onderrigsituasie waar Duits as ‘n vreemde taal aangebied en onderrig word. Verskille tussen moedertaal- en vreemde taal-onderrig word uitgewys en riglyne word verskaf ten opsigte van die gebruik van lees as ‘n belangrike vaardigheid om Duits as ‘n vreemde taal suksesvol te bemeester.

Sedert die vroegste tye in die menslike geskiedenis vorm die aktiwiteit “lees” ‘n integrale deel van die menslike bestaan en leefwyse. Die lees van verskeie vorme van literatuur verryk die mens se lewe op verskillende maniere en oefen grootliks ‘n positiewe invloed op die menslike wese uit. Deur middel van die lees van literatuur kan kennis versamel en uitgebrei word, nuwe inligting en feite kan ontdek word en lees kan ook vir die doel van ontspanning aangewend word. Faktore soos die ontwikkeling van tegnologie, veral die toenemende gebruik van die rekenaar, televisie en die mens se gejaagde lewenswyse waar tyd as ‘n kosbare kommoditeit besonders beperk is, het egter oor die afgelope paar dekades ‘n negatiewe impak op die leesgedrag en –gewoontes van die mens teweeggebring. As gevolg van bogenoemde faktore onder andere is daar duidelik ‘n afname in die leesaktiwiteite van kinders en die jeug sigbaar. Hierdie mini-verhandeling stel homself dus ten doel om ‘n deeglike en gedetailleerde fokus op hierdie tendens te plaas.

Een van die grootste rolspelers om ‘n vroeë voorliefde vir lees by die mens aan te kweek, is vanselfsprekend die ouerhuis en natuurlik die ouers se leesgedrag en –gewoontes. ‘n Ander belangrike rolspeler in die ontwikkeling van goeie leesgedrag is veral kinders en jongmense is die skool en/of ander opvoedkundige instansies. Gevolglik word daar in hierdie mini-verhandeling ook gefokus op die leesmetodes wat in die onderrigsituasie aangewend word en besondere ag word geslaan op die leser in ‘n vreemde taal-situasie en die

leesproses wat tydens die aanleer van hierdie vreemde taal (soos Duits) plaasvind. Laasgenoemde is veral belangrik in die Suid Afrikaanse konteks want Duits word hier hoofsaaklik as 'n vreemde taal aangebied.

Lees as een van die vier taalvaardighede (lees; luister; praat; skryf) om 'n vreemde taal aan te leer, is 'n onderwerp van wetenskaplike navorsing sedert die begin van die 20ste eeu. Verskeie studies in die velde van sosiologie, didaktiek en linguistiek is in die afgelope dekades onderneem en opvallend is die feit dat soveel uiteenlopende teorieë die gevolg van hierdie studies is. Die wetenskaplike belangstelling in die leesgewoontes van kinders en jongmense het 'n oplewing beleef in die laaste dekade of twee en in-diepte-studies het aangetoon in hoe 'n mate die leesvaardigheid van leerders hulle totale vermoë om nie net 'n vreemde taal nie, maar ook ander leermateriaal te bemeester, beïnvloed. Tydens die navorsingsproses van hierdie mini-verhandeling is hoofsaaklik gebruik gemaak van studies wat in Duitsland onderneem is, aangesien die fokus van die materiaal op Duits as vreemde taal val.

Die navorsingsmetodiek wat in hierdie mini-verhandeling aangewend is, is hoofsaaklik 'n literatuurstudie en -analise. Verskeie teorieë aangaande die leesgewoontes en leesgedrag en/of -ingesteldheid van kinders en die jeug teenoor die verskillende vorme van literatuur, die sosiologie van verskillende lesertipes en die belangrikheid van die ontwikkeling van leesvaardighede in veral die onderrig van Duits as vreemde taal word in die onderskeie hoofstukke ondersoek, geanaliseer, bespreek en vergelyk. Relevante en aktuele inligting is vanuit 'n groot verskeidenheid omvangryke letterkundige bronne verkry. Boeke, tydskrifartikels, naslaanbronne en ook die Internet (veral ten opsigte van die resultate van die jongste studies wat in Duitse skole gedoen is), is gebruik om aktuele inligting te versamel en op sodanige wyse saam te stel dat hierdie mini-verhandeling op 'n praktiese en nuttige wyse deur byvoorbeeld onderwysers geraadpleeg en benut kan word.

University of Pretoria

Faculty of Human Sciences

Summary of the German mini-dissertation:

Mutter- und fremdsprachliche Leser im Kindes- und
Jugendalter und der Stellenwert des Lesens in diesen
Lebensabschnitten

[English translation of the title: Mother tongue and foreign
language readers with the focus on children and the youth
and the status of reading in these age groups]

by

Nadia Naude

Supervisor: Dr. G. Tesmer

Department: Modern European Languages

Degree: Magister Artium

Keywords: reading behavior, reading habits, reading
methods, types of readers, mother tongue, foreign language,
children, youth, parental home, educational institutions, educational
environment, role players, change, future.

SUMMARY:

The aim of this study consists of two major parts: in the first place, the goal is to show to which extent the reading behavioral patterns as well as the reading methods of children and the youth have changed and developed during the past few decades. In the second place, the focus of the study shifts to the educational situation in which German as a foreign language is being taught. Important differences between mother tongue and foreign language education are pointed out and guidelines are given concerning the usage of reading as an important skill in the process of mastering German successfully.

The activity of “reading” has been an integral part of the human composition and lifestyle since the earliest days of known human existence. The reading of a vastly different range of literature enriches a person’s life in a variety of ways and influences a person’s thoughts and deeds greatly to a positive extent. The reading of different types of literature can lead to the acquirement of new knowledge as well as the development of existing knowledge, new or unknown facts and information can be discovered and reading can also be utilized for the means of pure relaxation. Quite a large number of factors have contributed during the course of the last few decades to a negative development and decline in the reading patterns as well as the reading methods of the society in general – for example, the new innovations in technology, especially the increasing usage of the computer, as well as the hustled and hurried human lifestyle in which time as a very valuable and precious commodity has become extremely limited. Mainly due to above-mentioned factors a definite decline in the reading activities of children and the youth can be observed and therefore this distressing trend forms one of the major focus points of this mini-dissertation.

One of the most important and influential role players in the process of establishing an early liking and love for reading is undeniably and obviously the parental home, as well as the parents’ reading behavior and habits. Another and equally important role player in the development of desired reading

behavior of children and the youth are the schools and/or other educational institutions. Consequently another focus point of this study will therefore be the reading methods, which are applied in the teaching situation and the reader in a foreign language situation, as well as the reading process which takes place during the learning of a foreign language (such as German) will specifically be taken into consideration. The latter is especially important in the South African context, because German in this country is mainly being taught as a foreign language.

Reading as one of the four main skills (reading; listening; speaking; writing) required in the process of learning a new (foreign) language has been a subject of scientific research since the beginning of the 20th century. In the past few decades a variety of studies in the fields of sociology, didactics and linguistics have been undertaken and the diverse theories that have resulted from these studies are a prominent fact. The interest in the reading habits of children and the youth has been rekindled during the recent decade or two and in-depth studies have indicated to which extent learners' reading skills not only influence their ability to master a foreign language, but also contribute to the learning of other study material as well. Studies that were undertaken in Germany were mainly being made use of during the research process of this mini-dissertation, in view of the fact that the focus of the material is of course German as a foreign language.

The method of research, which was applied in this mini-dissertation, is mainly a literature study and analysis. Several theories concerning the reading habits and reading behavior and/or –disposition of children and the youth towards the various forms of literature, the sociology of different reading types and the importance of the development of reading skills in especially the teaching of German as a foreign language are being investigated, analysed, discussed and compared in the various chapters. Relevant and timely information has been obtained from a comprehensive range of literary sources. Books, magazine articles, reference books as well as the internet (especially concerning the results of the most recent studies being done in German schools) have been used extensively to gather relevant information, which have consequently been

compiled in such a way that for example teachers could consult and utilise this mini-dissertation in a practical and useful manner, wherever applicable.

VORWORT

Die Aktivität "Lesen" ist seit frühesten Zeiten der Geschichte ein wesentlicher Teil der menschlichen Existenz und des täglichen Lebens. Das Lesen von Lektüre bereichert das Leben der Menschen verschiedenartig und beeinflusst gleichzeitig seine Gedanken und Handlungen auf eine überwiegend positive Art und Weise. Lesen kann zur Erfüllung einer Menge verschiedener und umfangreicher Zwecke benutzt und angewendet werden, z.B.: Sammlung und Ausbreitung von Kenntnis und Wissen, Entdeckung und Erklärung neuer Information und Tatsachen oder Entspannung durch schöngeistige Literatur.

Der Wandel im menschlichen Leseverhalten und der scheinbare Verfall der Lesekultur ist heutzutage ein viel diskutiertes Thema, denn obgleich die Buchproduktion steigt, zeigt sich ein Rückgang in der Zeit, die im Tagesdurchschnitt für das Lesen aufgewendet wird. Im Klartext: Es lesen zwar immer mehr Menschen, aber sie lesen immer kürzer. Oftmals werden Fernsehen und Computer dafür verantwortlich gemacht. Es ist auch nicht zu leugnen, dass die schnelle Entwicklung der Technologie während der letzten Jahrzehnte sich negativ auf das Leseverhalten und die Lesegewohnheiten der Menschen ausgewirkt hat.

In den letzten Jahren ist eine umfangreiche Forschungsliteratur zu dem Thema Lesen erschienen und seit der Jahrtausendwende steht besonders das Leseverhalten der Kinder und Jugendlichen im Brennpunkt des öffentlichen Interesses. Das wird durch die Resultate der verschiedenen Studien bestätigt, die in der letzten Zeit in Deutschland durchgeführt wurden; z.B. die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die im Sommer 2000 180 000 Schüler im Alter von 15 Jahren getestet hat. Die IGLU-Studie (Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung), deren Ergebnisse im Januar 2004 bekannt gegeben wurden, untersuchte die Lesekompetenz von Kindern der vierten Grundschulklasse im nationalen und internationalen Vergleich. An der Studie beteiligten sich weltweit 35 Staaten. Eine weitere Studie mit dem Titel "Was Grundschulern die Lust am Lesen nimmt" wurde von der Erfurter

Universität in Mai/Juni 2001 unternommen. Diese Studie fragte nach der Lesemotivation bei Grundschulern. Schüler im Alter von 6 bis 10 Jahren, Deutschlehrer und Eltern wurden befragt. Eine Studie im Rahmen der Grundschule war deshalb von großer Wichtigkeit, da bereits dort Leselust und –frust entstehen kann. Die Kapitel “Lesen im Kindesalter” und “Lesen im Jugendalter” der vorliegenden Arbeit stützen sich u.a. auf die Ergebnisse oben genannter (und anderer) Studien.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Teile:

- Eine ausführliche Einführung befasst sich mit der “Geschichte des Lesens”, einer “Definition des Lesens”, mit “Lesertypen”, “Lesemethoden” und dem Stellenwert des Lesens im Allgemeinen. Es soll mit dieser etwas umfangreicheren Einführung der Hintergrund zu dem Phänomen “Lesen” dargestellt werden, wodurch ein besseres Verständnis für die Ansatz- und Schwerpunkte der Hauptteile dieser Arbeit geschaffen werden soll.
- Das Elternhaus spielt im Bezug auf das Lesen zweifellos die wichtigste Rolle im Leben eines Kindes, vor allem was die Entwicklung des Leseverhaltens und einer ausreichenden Lesekultur betrifft. An zweiter Stelle stehen die Schulen, wo den Lehrern und/oder Erziehern die Verantwortung obliegt, gutes Leseverhalten zu pflegen und Leseinteresse zu fördern. Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich daher mit dem Leseverhalten und den Lesegewohnheiten der Kinder und Jugendlichen, der Lesemotivation dieser Altersgruppen und der Veränderung des Leseverhaltens. Die Faktoren, die den Stellenwert des Lesens prägen, werden ausführlich besprochen.
- Deutsch wird als erste oder weitere Fremdsprache innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums auf natürliche Weise oder im Unterricht gelernt, und zwar von Menschen verschiedener Kulturen, mit unterschiedlichen Ausgangssprachen, Lerntraditionen und Lernzielen. Auch hier in Südafrika wird Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Schulen und Institutionen angeboten. Da es erhebliche Unterschiede zwischen dem Lesen in der Muttersprache und dem Lesen in einer

Fremdsprache (wie Deutsch) gibt, wird auf den Erwerb der Lesefertigkeiten in einer Fremdsprache und die Anwendung geeigneter Lesemethoden in diesem Bereich eingegangen.

In der Schlussbetrachtung soll die Frage beantwortet werden, ob die Kulturtechnik "Lesen" in der heutigen hochtechnisierten Zivilisation überhaupt noch jenen unverzichtbaren Stellenwert besitzt, wie er vielfach postuliert wird, oder ob es sich dabei um eine Fertigkeit handelt, auf die grundsätzlich verzichtet werden kann. Besteht die fast undenkbare Möglichkeit, dass das Fernsehen und der Computer die menschliche Lesekultur in Gefahr bringen könnten?

Die Forschungsmethode, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, ist die der Analyse der relevanten Forschungsliteratur. Die Arbeit folgt der neuen Rechtschreibung. Diese Arbeit will und kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie soll der Weiterinformation dienen und ferner auch von Lehrern und/oder Erziehern als zusätzliches Hilfsmittel benutzt werden.

1. EINFÜHRUNG IN DAS PHÄNOMEN LESEN

1.1 GESCHICHTE DES LESENS

Unsere heutige Art des stillen und relativ schnellen Lesens hat, ebenso wie das heutige Lesepublikum und seine Einstellung zum Buch, ihre eigene Geschichte. Die ursprünglich mündliche Kultur – sie bestand aus mündlich tradierten sprachlichen Mitteilungen und der Vermittlung kulturellen Wissens wie auch erzählter Fantasien - wurde erst relativ spät durch die literarische Kultur der Gelehrten ergänzt oder auch verdrängt. Das Lesen hat bis zu seinen heutigen Erscheinungsformen eine deutliche Entwicklung durchlaufen, während der sich allmählich die Möglichkeiten einer Lesesozialisation für alle Mitglieder der Gesellschaft bildeten. Ein besonderer lesegeschichtlicher Stellenwert kommt der Aufklärung zu, durch deren Ideen sich der endgültige Übergang zur Moderne vollzog.

Für die Antike zeichnet sich folgendes Bild ab: In Griechenland gab es spätestens seit dem 7. Jahrhundert v. Chr. eine Literatur, die nicht mehr zum Vortragen geeignet war und daher Leser voraussetzte. Bereits Ende des 5. Jahrhunderts vor Chr. waren Bücher (Papyrusrollen) in Athen offenbar allgemein gebräuchlich und leicht zugänglich, jeder Bürger konnte sie sich verschaffen, einzelne hatten sogar private Sammlungen. Das Verhältnis zum Buch war dennoch rein instrumental, man las zwar, aber verlieh dem Lesen keine besondere Bedeutung. Es gab kein eigentliches "lesendes Publikum". Im 4. Jahrhundert vor Chr., in der Generation des Aristoteles, begann eine Epoche ausgesprochener Buchgelehrsamkeit, enzyklopädischer Wissenssammlung und weit reichender literarischer Kommunikation, die im Hellenismus des 3. Jahrhunderts zu voller Blüte gelangte.

In Rom entstand am Ende der Republik eine Lesergesellschaft: das Lesepublikum eines Cicero, dann das der großen Autoren der ersten Kaiserzeit, die sich dank eines gut organisierten Systems des Buchhandels der weltweiten Verbreitung ihrer Werke rühmen konnten. Dieses Lesepublikum

bestand aus Angehörigen des Adels und der reichen Schichten, aber auch ebenso aus den Damen der Gesellschaft wie den gebildeten Sklaven und Freigelassenen, die als Sekretäre in den vornehmen Häusern dienten. Das Absterben der heidnischen Literatur und der Untergang der Gesellschaftsklasse, verbunden mit der Auflösung des Reiches führten schließlich das Ende der römischen Lesekultur herbei. Das gut ausgebaute Schulwesen verfiel, die ehemals wohlhabenden Familien starben aus oder verarmten.

Vom 6. bis ins 12. Jahrhundert, also im Früh- und Hochmittelalter, gab es in Europa eigentlich keine gebildete Gesellschaft, man könnte höchstens von einer ganz dünnen Schicht sprechen. Nur wenige Angehörige regierender Familien oder des höheren Adels beherrschten die Lese- und Schreibkunst und verstanden Latein, die einzige Sprache, in der Bücher verfasst wurden. Das deutsche Lesepublikum bestand in erster Linie aus dem Feudaladel und dem neuen Rittertum, dazu kamen die zum Junkertum aufsteigenden Bürger, reiche Kaufleute und auch Handwerker – im Ganzen also eine sehr dünne Schicht.

Während im Spätmittelalter in Italien, Frankreich und England die Literaturgeschichte deutlich den Anbruch einer neuen Zeit mit neuen Ideen und Formen und indirekt damit auch das Auftreten neuer Publikumsschichten anzeigt, schien die Entwicklung in Deutschland zunächst stillzustehen. Es fehlte einerseits an zusammenfassenden produktiven Kulturzentren, andererseits auch an einer hinreichend breiten gebildeten Gesellschaft. Die Leserschaft wuchs zwar, vermutlich vor allem in den städtischen Kreisen, aber gerade das Bürgertum gewann kein soziales und kulturelles Selbstbewusstsein. Dabei muss man berücksichtigen, was im Allgemeinen tatsächlich gelesen wurde: In den adligen und bürgerlichen Bibliotheken standen hauptsächlich didaktische Werke und Gebrauchsliteratur.

Mit der wirtschaftlichen Entfaltung und gesellschaftlichen Differenzierung der städtischen Gemeinwesen stiegen in der frühen Neuzeit die Kommunikationsbedürfnisse. Frühe Handelszentren benötigten Jahreskalender und Marktverzeichnisse. Da höhere Berufsstände wie Geistliche und Ärzte

zunehmend Nachrichten, Wissen und Kritik weitergeben wollten, erhielt die Lesekenntnis eine neue Dringlichkeit und Funktion. Dennoch erfolgt aber die Wissensvermittlung bis ins 16. und 17. Jahrhundert hinein weit gehend mündlich und die Lesefähigkeit blieb lange Zeit ein Privileg der Ober- und der gehobenen Mittelschicht.

Die Einführung des Buchdrucks führte keineswegs sofort zu einer Revolutionierung der Lesekultur, denn im 15. Jahrhundert gab es weder eine breitere Lesergesellschaft, noch wurde sie in der Folgezeit durch die technische Möglichkeit der massenhaften Verbreitung von Literatur ins Leben gerufen. Das eigentliche Bücherpublikum zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert bestand aus der Schicht der wissenschaftlich Gebildeten, der Professoren und gelehrten Hofbeamten. Wie weit die Fähigkeit des Lesens überhaupt in der breiten Bevölkerung des 16. und 17. Jahrhunderts verbreitet war, ist nicht bekannt. Es war nicht selbstverständlich, dass jemand, der lesen gelernt hatte, ein Leser war oder blieb.

Konnten um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert in der Regel nur Fürsten, Geistliche und Beamte lesen, so waren es in der Jahrhundertmitte bereits die Mitglieder großbürgerlicher Familien, zahlreiche Handwerker, gehobene Dienstboten und etliche Großbauern. Allerdings ließ der Arbeitsalltag zunächst wenig freie Stunden für das Lesen. Die Bestrebungen der Bildungsreformer, das Lesen im Laufe des 18. Jahrhunderts zu popularisieren, leiteten die "Demokratisierung des Lesens" ein.

Im 18. Jahrhundert verbesserte sich überall in Westeuropa die wirtschaftliche Lage des handel- und gewerbetreibenden Bürgertums. Parallel zu dieser Entwicklung verlief eine Stärkung des standespolitischen Selbstbewusstseins. Das Bürgertum entwickelte sich. Es war bereits mehr Klasse als Stand und zeichnete sich durch Bildung, Mobilität, Ehrgeiz und Kommunikationsbedürfnis aus. Die protestantischen Geistlichen spielten in der Entwicklung eine besondere Rolle; denn sie und ihre Angehörigen dieser Geistlichen sind typische Glieder dieser ganz neuen bürgerlichen Schicht. Zu ihr zählten aber auch Lehrer, Ärzte, Notare und Advokaten.

Das Phänomen der Aufklärung begann als akademische Bildungsbewegung mit theoretisch universaler Zielsetzung. Von den Universitäten ging der Ruf aus, dass sich der Mensch erst durch Bildung im Sinne erlernbaren Wissens vom Halbmenschen unterscheide und erst durch sie für den richtigen Gebrauch seines Verstandes frei werde. Diese Bildungsideologie war so mächtig, dass sich ihr auch der Adel unterwarf. Wer zur Gesellschaft im höheren Sinn zählen wollte, musste eine Universität besucht haben – das Privileg der Bildung wurde wichtiger als das der Geburt.

Im 18. Jahrhundert entstand eine lesende Öffentlichkeit, denn zu Beginn dieses Jahrhunderts erschienen in Deutschland die ersten Zeitungen, die von breiten Bevölkerungsschichten gelesen wurden. Die Bücher dieser Zeit wurden dagegen nach wie vor überwiegend von Gelehrten für Gelehrte - in Latein - verfasst und publiziert. Der Kreis der Buchleser erweiterte sich erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, als das aufklärerische Bemühen die Anfänge einer breiten Literarisierung der Unterschichten anregte: Es sollte möglichst vielen Menschen dazu verholfen werden, sich die "Wirklichkeit" anhand von Büchern zu erschließen, zunächst jedoch nicht zur Unterhaltung, sondern zu lebenspraktischen Zwecken. Auch die Bevölkerung auf dem Lande sollte in die Lage versetzt werden, Bekanntmachungen und Anschläge sowie wichtige neue Erkenntnisse und Veröffentlichungen für die Landwirtschaft lesen zu können: Offizielle schriftliche Mitteilungen wurden öffentlich ausgehängt. Da es sehr wichtig war, dass die breite Bevölkerung diese Publikationen lesen und verstehen konnte, hatten Landesfürsten und ihre Beamten im Zuge der gesamten gesellschaftlichen Entwicklung ein gesteigertes Interesse an einer verbesserten Volksbildung.

Aus dem Bürgertum heraus, das im 18. Jahrhundert eine eigene Schicht und zugleich die Opposition zum Adel und der höfischen Welt darstellte, entstand ein Lesepublikum, das mit dem heutigen verglichen werden kann. Dieser Schicht war eine materiell und geistig anspruchsvolle Lebensweise wichtig, zunächst um Ämter zu bekleiden, bald aber auch um sich gegenüber dem Adel zu profilieren. Hierzu diente das Lesen. Auffällig war, dass auch die Bürgerfrauen Mitglieder in den Lesegesellschaften und Leihbibliotheken waren.

Sie galten als Vielleser. Anhand der erhaltenen Belege dieser Institutionen ließ sich erstmals ein geschlechtsspezifisches Leseverhalten konstatieren. Die Männer lasen Zeitungen, politische- und Sachbücher, Ritter- und Abenteuerromane, während die Frauen die Belletristik bevorzugten.

Das für die unteren Schichten zugängliche Lesematerial blieb in dieser Zeit auf religiöse Traktate, praktische und handwerkliche Ratgeber beschränkt. Es wurde zwar das Lesen gefördert, die Lesefreiheit jedoch weiterhin eingeschränkt. Dennoch vollzog sich die "Leserevolution" in Deutschland mit erstaunlicher Durchsetzungskraft. Die Zunahme der Leser im 18. Jahrhundert ist zahlenmäßig nicht zu belegen, sie zeigt sich nur in dem Anwachsen der Buchproduktion nach 1740. Auch das blühende Geschäft der Raubdrucker, die sich z.T. ausdrücklich auf die Absicht beriefen, einem breiteren Publikum die begehrten Werke leichter zugänglich zu machen, weist darauf hin.

Die Entwicklung des Lesepublikums im 19. Jahrhundert brachte eine Aufspaltung politischer Art mit sich, wodurch sich nach 1848 und bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges geradezu das Bild getrennter Kulturen ergibt. Für höher gestellte Bildungsschichten, hohe Beamte und verwandte Gruppen hatte die Literatur durchaus repräsentative Funktionen. Der Literaturbegriff war beschränkt auf repetierende Bildung, eine klassische Bildung wurde vermehrt in Form von Klassiker-Prachtausgaben demonstriert und weniger durch die aktuellen literarischen Produktionen. In vermögenden wirtschaftsbürgerlichen Kreisen dagegen fand ein geradezu ostentativer Konsum statt. Das Massenpublikum, bestehend aus Kleinbürgertum und den sozialen Unterschichten, las Unterhaltungszeitschriften und Kolportageliteratur.

Um 1900 wurde derart klassenspezifische Kultur durch preiswerte Massenprodukte - nicht zuletzt infolge der modernen drucktechnischen und fertigungsbedingten Entwicklungen - durchbrochen. Unterschiede im Leseverhalten von Groß- und Kleinbürgertum wurden manifest, die zwischen Kleinbürgertum und Proletariat begannen hingegen zu verschwimmen. Im Kaiserreich vollzog sich, trotz aller obrigkeitstaatlicher und autoritärer Elemente, eine Demokratisierung in allen Bereichen der Gesellschaft, die die

Teilnahme an der Kultur für alle Bevölkerungskreise erweiterte. Die Analphabetenquote sank und Zeitungen und Zeitschriften standen allmählich weiten Bevölkerungskreisen zur Verfügung. Wichtig war auch die allgemeine Ausweitung der Grundbildung, die Reform und Anhebung der höheren Schulbildung und schließlich – vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte – die zunehmende Akademisierung des Bürgertums. Die Universitäten hatten schon in der ersten Jahrhunderthälfte einen Höhepunkt sozialen Einflusses erreicht. Sie waren Urheber und Garanten einer Gruppenbildung, in der sich vollendete, was mit der Aufklärung begonnen hatte; nämlich die Scheidung der Gesellschaft in Gebildete und Ungebildete. Die Zahl der akademischen Gebildeten verdoppelte sich im 19. Jahrhundert relativ zur Bevölkerung.

Unter diesen Umständen war die Zugänglichkeit der Bücher für viele Leser das eigentliche Problem, denn sie waren zunächst relativ teuer. Für die unteren, kaum oder schlecht gebildeten sozialen Schichten war das Buch jedoch nach wie vor kein vorrangig bedeutsames Medium. Ihr Lektürebedürfnis umfasste eher Zeitungen, Zeitschriften, Heftchen und Fortsetzungsromane; man las kürzere Texte – soweit es der Alltag zuließ.

Die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg waren geprägt von Inflation, Arbeitslosigkeit und der Umstrukturierung der staatlichen und wirtschaftlichen Organisationen; eine Verbreitung des technischen Fortschritts ließ sich aber nicht aufhalten. In den 1920er Jahren veränderte sich durch das Aufkommen von Radio und Kino die gesamte Mediensituation und damit das Mediennutzungsverhalten. Die für die Lesesozialisation zuständigen Institutionen, wie die Arbeiterbildungsvereine und Bibliotheken, bemühten sich in den 20er Jahren darum, die Ausweitung des breiten kulturellen Angebotes nach im Einzelnen sehr unterschiedlichen Leitbildern zu steuern. Diese "Leserlenkung" fügte sich in ein kulturelles Erziehungsprogramm ein. Führend in dieser Diskussion waren zunächst die Bibliotheken und Volksbüchereien, die sich als Hüter der literarischen Hochkultur sahen, zu der sie die Ungebildeten emporbilden wollten. Die Buchproduktion und damit das Angebot an Lesestoffen in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war geprägt von wirtschaftlichen und ideologischen Einbrüchen durch die beiden

Weltkriege, durch Zerstörung und Inflation. Die Anfänge wirtschaftlicher Stabilität nach dem Zweiten Weltkrieg erzeugten rasch ein großes Bedürfnis nach neuem Lesestoff. (Baumgärtner 1973: 118-129)

Das heutige Lesepublikum besteht - wenn auch nicht ganz so streng getrennt wie in seinen Anfängen, dem späten 18. und frühen 19. Jahrhundert - aus differenzierten Schichten. Im Umgang mit gedruckten Medien verfolgt es die unterschiedlichsten Motive. Auch wenn man heute nicht mehr von "dem" Lesepublikum sprechen kann, sondern eigentlich nur noch von Medienrezipienten, unter denen die Leser eine bestimmte Spezies bilden, haben im Zuge der Entwicklungen die meisten Lesemotivationen und damit die Funktionen des Lesens bis heute überdauert.

1.2 DEFINITION DES LESENS

Ein Mensch liest. – Welch eine Vielfalt von Möglichkeiten eröffnet sich! - Der Schulanfänger buchstabiert die ersten Worte in seinem Lesebuch, der alte Mensch liest in einem Andachtsbuch, wo er Trost und Frieden sucht, der Jurastudent studiert die Paragraphen des Gesetzbuches, der Philosoph versenkt sich in Schriften des Altertums, Reisende blättern in buntbebilderten Zeitschriften und Wanderer entziffern Wanderkarten oder die verwaschenen Zeichen eines Wegweisers. Jungen fahren lesend auf fernen Meeren oder reiten als Cowboys durch die weite Prärie, Mütter lesen besorgt die Briefe ihrer Kinder, die das Elternhaus bereits verlassen haben, der Manager überfliegt Geschäftsbriefe und der Banker Börsenberichte, empfindliche Seelen geben sich der Faszination der Poesie hin. – Lesen ist so vielfältig, dass niemand dieses Phänomen wirklich auszuschöpfen vermag. Alle diese Geschehen, bunt durcheinander gewürfelt wie das Leben selbst, nennt man Lesen.

Jung (2001: 123) führt an, dass Lesen nicht nur bedeutet, geschriebene oder gedruckte grafische Zeichen (Schriftzeichen, Piktogramme) mit den Augen zu

erfassen, sondern auch ihren Sinn zu verstehen und in Sprache umzusetzen. Kenntnis von Lautformen, Wortschatz und Grammatik sind dabei genauso notwendig wie ein allgemeines Vorwissen, das trotz unvollständiger Kenntnis und/oder Beherrschung eines Zeichensystems, das vom eigenen abweicht, die lesende Entschlüsselung eines Textes oder Teile dessen möglich macht. Lesen im Sprachunterricht wird gleichgesetzt mit Leseverstehen, d.h. mit der Fähigkeit, Einzelinformationen einem Text zu entnehmen bzw. den gesamten Text als Informationsquelle zu erschließen.

Die Gliederung des Textes ist für das Lesen nutzbar zu machen. Von der Überschrift über Untertitel zu Kurztexten und Abschnitten kann ein Text lesend erschlossen werden, wobei Bilder, Zeichnungen usw. das Lesen unterstützen. Daher sollten Originaltexte auch auf die Gefahr hin, dass sie zu schwierig erscheinen gar nicht oder so wenig wie möglich verändert ("adaptiert") werden, da dabei häufig nützliche Lesehilfen verloren gehen.

Laut Lutjeharms (2001: 282) ist Lesen eine äußerst komplexe Tätigkeit, bei der Kenntnis, Fähigkeiten und psychologische Faktoren eine Rolle spielen, die individuell sehr unterschiedlich sein können. Textvorlage und Zielsetzungen beim Lesen und Lesestil können ebenfalls stark variieren. Die Art der Interaktion dieser vielen Elemente ist entsprechend vielfältig. Die Interaktion im Leseprozess besteht aus einem Zusammenwirken datengetriebener und erwartungsgeleiteter Prozesse. Die Textvorlage enthält die Daten, die man aufgrund der Sprachkenntnisse und Erfahrung mit Texten dekodieren kann und mithilfe des Vorwissens über den Inhalt interpretieren kann. Verständnis ergibt sich aus einer gelungenen Interaktion zwischen Text und Lesenden. Inhaltliche Textverarbeitung verlangt Aufmerksamkeit. Ist ein Text inhaltlich schwierig, braucht man für die semantische Verarbeitungsebene besondere Konzentration. Parallel dazu muss die sprachbedingte Verarbeitung automatisch verlaufen, d.h. die Sprachkenntnisse müssen nicht nur vorhanden, sondern auch so gefestigt sein, dass sie ohne bewusste Analyse einsetzbar sind.

Im Leseprozess werden mehrere Ebenen unterschieden, doch über eine genaue Einteilung herrscht in der Literatur keine Einigkeit, was sowohl mit der Komplexität des Prozesses als auch mit den jeweiligen Interessenschwerpunkten zusammenhängt. Bei der Beschreibung dieser Ebenen wird normalerweise eine Hierarchie vom Zeichen zum Inhalt, also von den unteren zu den oberen Verarbeitungsebenen aufgestellt, das entspricht mehr oder weniger dem Leseprozess geübter Leser. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass viele Daten gleichzeitig verarbeitet werden. Erwartungen in Bezug auf die Textfortsetzung erleichtern die Verarbeitung, wenn sie bestätigt werden. Die empfangenen Daten korrigieren ihrerseits die Erwartungen. Im Allgemeinen werden nach Lutjeharms (2001: 282) etwa folgende Ebenen im Leseprozess unterschieden:

- Eine graphophonische Ebene, zu ihr gehören Augenbewegungen, visuelle Worterkennung und eine (nicht unumstrittene) fonologische Rekodierung. Die fonologische Rekodierung ist die Umsetzung der mit den Augen wahrgenommenen Zeichen in Laute oder wenigstens eine Aktivierung der fonologischen Repräsentation im Gedächtnis.
- Eine lexikalische Ebene der Worterkennung mit dem Zugriff auf das innere Lexikon sowie die Worterkennung im Kontext mit der assoziativen Aktivierung und der syntaktischen Analyse. Dabei werden immer größere sinnvolle Einheiten gebildet. Die assoziative Aktivierung erleichtert die Verarbeitung durch den Einsatz von Erwartungen, die vom semantischen Kontext ausgelöst werden.
- Eine semantische Ebene, auf der es um Informationsaufnahme und Integration der neuen Informationen in die Gedächtnisstrukturen geht. Das Vorwissen spielt dabei eine wichtige Rolle. Vorwissen, z.B. Vorwissen in Bezug auf Wortschatz, grammatische Morpheme, Kombinerungshäufigkeit von Zeichen und über die Wortfolge einer bestimmten Sprache spielt auf allen Ebenen eine bedeutende Rolle. Auf der semantischen Ebene handelt es sich um Vorwissen in der Form von Schemakennnissen. Das Schema ist eine Abstraktion der Wirklichkeit, die das Antizipieren und Einordnen der Informationen unterstützt oder auch leitet und die Gedächtnisbelastung daher verringert. Das was aufgrund des Textinhaltes dann im Gedächtnis

präsent ist beinhaltet die verdichteten Informationen des betreffenden Textes (Lutjeharms 2001: 282).

Dass der zentrale Begriff "Lesen" ein überaus komplexer Begriff ist, wurde bereits erwähnt. So ist es verständlich, dass bei der Analyse dieses komplexen Begriffes andere Begriffe als Teil- und Hilfsfaktoren genannt und erforscht wurden. Es sind Begriffe wie: "wahrnehmen, erfassen, erkennen, identifizieren, assimilieren" usw. Was aber heißt "Lesen"? Ist "Lesen" gewissermaßen die Summe aller oben genannten Tätigkeiten?

Im ursprünglichen Sinn des Wortes "lesen" (auflesen, zusammenlesen, ablesen, auslesen) liegt ein synthetischer Vorgang begründet, der auf eine sammelnde und ordnende Tätigkeit hindeutet. Nach Baer (1979: 63) ist Lesen "eine aktive Tätigkeit, die uns bestimmte physiologisch-motorische Verrichtungen abverlangt." Aber damit ist der Begriff nicht ausgeschöpft. Spazieren ist z.B. auch eine aktive Tätigkeit. Während ein Blinder zwar im Stande ist, die Tätigkeit des Spazierens zu vollziehen, ist es ihm unmöglich, normale Zeitungen oder Bücher zu lesen, weil er nicht in der Lage ist, optisch wahrzunehmen. Diese Tatsache macht es deutlich, dass das Lesen in erster Linie ein Wahrnehmungsakt ist. Dieser Wahrnehmungsakt erfolgt in der Regel durch unsere optischen Sinnesorgane. In Ausnahmefällen können Schriftzeichen auch durch andere Sinnesorgane wahrgenommen werden. Dem Blinden z.B. steht die Blindenschrift von BRAILLE zur Verfügung. Mit den Fingerkuppen kann er taktil "lesen". Somit übernehmen die taktilen Sinnesorgane die Funktion der ausgefallenen optischen Sinnesorgane.

Auch Tiere können wahrnehmen; ihre Sinnesorgane sind oftmals sogar noch besser entwickelt als die der Menschen. Aber können Tiere lesen? Sicher erkennen sie bestimmte Zeichen und Signale, die auf ihr Verhalten maßgeblichen Einfluss haben, jedoch fehlen ihnen die corticalen Strukturen, die uns als Menschen auszeichnen und uns von den Tieren dem Wesen nach unterscheiden. Ein Tier hat weder die Fähigkeit noch das Vermögen, abstrakte Schriftzeichen zu verstehen, d.h. Bedeutung und Sinn dieser willkürlichen Zeichen verstehend zu erfassen.

Das Verstehen dessen, was man liest, ist unabdingbare Voraussetzung für das Lesen. Ohne dieses Verstehen, ohne Sinnentnahme der von uns rezipierten Schriftzeichen, bliebe es bei einem optisch-akustisch-motorischen Wahrnehmungsakt. Also ist es möglich, etwas Geschriebenes zu lesen, ohne etwas davon zu verstehen. Sogar in der Muttersprache kann man einen Text ohne Sinnentnahme lesen, dann etwa, wenn man beim Lesen mit den Gedanken ganz woanders ist. Diese Art des Lesens ist kein Lesen, da der mentale Aspekt des Verständnisvorganges fehlt. (Baer 1979: 64)

Die folgenden Definitionen fassen das Gesagte zusammen: Nach Wenz ist Lesen "eine besondere Form der Sinnentnahme, die wir an gedruckten oder geschriebenen Symbolen vollziehen" (Wenz, 1951: 6; zitiert nach Baer 1979: 64) und nach Kainz ist Lesen "das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge" (Kainz, 1956: 162; zitiert nach Baer 1979: 64). Lesen schließt den Verstehensvorgang ein. Kainz (1956: 167; zitiert nach Baer 1979: 65) schreibt dazu: "Die Tätigkeit des Lesens ist erst dann erworben und beherrscht, wenn sich die Fähigkeit eines sinnerfassenden Vornblattlesens eingestellt hat, wenn es ein sprachlicher Verstehensvorgang geworden ist, der sich zugleich mit der peripheren Ausführungshandlung vollzieht."

In seinem Roman "Wenn ein Reisender in einer Winternacht" (1983) gibt I. Calvino genaue Anweisungen, was man tun sollte, bevor man mit dem Lesen der Lektüre beginnt: Er schlägt vor:

"Entspanne dich. Sammle dich. ...

Such dir die bequemste Stellung: sitzend, langgestreckt, zusammengekauert oder liegend. Auf dem Rücken, auf der Seite, auf dem Bauch. ...

Streck die Beine aus, leg ruhig die Füße auf ein Kissen, auf zwei Kissen, auf die Sofalehne...

Stelle dir das Licht so ein, dass deine Augen nicht müde werden.

Mach's gleich, denn, wenn du erst einmal in die Lektüre vertieft bist, kannst du dich nicht mehr regen. ...

Leg dir Zigaretten in Reichweite, falls du Raucher bist..."

(Zitiert nach Ehlers 1992: 7).

Mit dieser Aufforderung an den Leser, sich eine angemessene Lesesituation zu schaffen, bringt Calvino bereits einige Faktoren ins Spiel, die das Lesen wesentlich beeinflussen:

- die Lesesituation;
- die Lesehaltung;
- die Erwartung (die Calvino hier mit seinem verzögerten Romanbeginn erzeugt);
- die Motivation bzw. das Interesse.

Jede Lektüre fordert ihren Leser und jeder Autor entwirft sich seinen Leser - wie Calvino deutlich zeigt.

Diese Lesehaltung, sich voller Genuss von der Welt abzuschirmen, um sich der Lektüre hinzugeben, nimmt man einem Roman gegenüber gerne und bereitwillig ein, einem wissenschaftlichen Fachbuch gegenüber verhält man sich jedoch anders. Will man sich im ersten Fall unterhalten und in das Geschehen einleben, so will man im zweiten Fall hauptsächlich etwas lernen. Dem entsprechend verhält man sich: Liest man zur Entspannung, legt man sich ins Bett oder setzt sich in einen gemütlichen Sessel; liest man jedoch ein Fachbuch, sitzt man eher konzentriert mit Stift und Notizblock am Schreibtisch. In einer solchen Lern- und Studiersituation verteilt man seine Aufmerksamkeit anders, erhöht seinen kognitiven Aufwand – wie es in der Psychologie heißt – und passt sein Lesetempo den Erfordernissen des Textes (Sprache, Schwierigkeitsgrad) und natürlich seinen Wissenszielen an.

Je nach Text, Interesse, äußeren Umständen und Motiven kann man seine Lesehaltung (entspanntes Zurücklehnen wie bei Calvino oder konzentriert-gespanntes Sitzen am Schreibtisch), seine Leseziele (sich unterhalten, Erfahrungen machen, etwas wissen wollen, etwas suchen) und seine Lesestile (schnell, langsam, flüchtig, desinteressiert, aufmerksam) anpassen. Wo immer man Texten begegnet – als Reklame neben der Autobahn, als Wegweiser, Namensschild, Prospekt, Lehrbuch, Zeitung, Notiz usw. -, was immer man für Interessen hat und wie immer man liest, in allem tut man eins: Man entnimmt den Texten Informationen. Und man entnimmt ihnen nicht nur isolierte Informationen, die man zusätzlich aneinander reiht – wie man bis vor Kurzem

glaubte -, sondern man macht viel mehr: Man bewertet sie, man bezieht sie aufeinander, man ordnet sie, dass Einheiten entstehen, die man wiederum zu größeren Einheiten zusammenfasst. Vergisst man die einen, so behält man die anderen, speichert sie im Gedächtnis und kann sie nach Bedarf aus der Erinnerung zurückholen. Aber das alles will gekonnt und gelernt sein, meint Ehlers (1992: 8).

Gegenüber der Fülle von Informationen, die tagtäglich auf einen einströmen, hat man einen Schutzschild entwickelt, d.h. die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen verläuft selektiv. In Bezug auf Texte heißt das: Man nimmt nicht alles auf, sondern wählt aus, was einem wichtig erscheint, was einen interessiert, was man wissen will und was einen anspricht. Beim Lesen einer Erzählung oder eines Zeitungsartikels merkt man sich nicht jedes Wort, auch nicht wie etwas im Einzelnen formuliert ist, sondern man zieht jeweils die Hauptaussagen aus Sätzen heraus und nimmt diese beim Weiterlesen mit, um sie mit dem Folgenden zu verknüpfen. Die Fähigkeit des Menschen, Wichtiges vom Unwichtigen zu trennen, hilft einem, rasch und flüssig durch einen Text zu kommen.

Aber was ist wichtig und was ist unwichtig? Wovon hängt diese Entscheidung des Lesers ab? – Einerseits von den individuellen Zielen und Interessen eines Lesers und andererseits vom Thema eines Satzes, eines Abschnittes oder eines ganzen Textes. Das Thema wird dem Leser oft schon vorher genannt, und zwar durch den Titel oder durch die ersten Sätze von Abschnitten, so genannten Themasätzen. Damit hat der Leser bereits eine erste Orientierung und kann im Hinblick auf dieses Thema einzelne Informationen bewerten: Die einen dienen der Entfaltung des Themas und bilden den Leitfaden eines Textes, die anderen sind gedankliche Verzweigungen, Erweiterungen und Ausschmückungen, die ein Leser je nach Laune, Kapazität und Interesse mitlesen und wegordnen oder überlesen kann. (Ehlers 1992: 9)

Da ein Thema nur im zeitlichen Nacheinander in einem Text entwickelt werden kann, entstehen kleinere und größere thematische Einheiten, die der Leser jeweils erkennen und aufeinander beziehen muss, um den leitenden Gedanken

erfassen zu können. Der Leser bewertet dann weitere Informationen nach ihrer Zugehörigkeit zu einem Thema und untergliedert dadurch den gesamten Informationsfluss eines Textes in thematisch untergeordnete und übergeordnete Einheiten. Dabei tut der Leser aber noch etwas: Er wählt nicht nur aus, sondern er fasst die wichtigen Inhalte jeweils zusammen zu einer Globalaussage. Diese Fähigkeit zu verallgemeinern, spielt vor allem beim Lesen längerer Texte (Romane, Erzählungen) eine Rolle. Sie hilft einem, den roten Faden herauszulesen und sich weiter an ihm entlangzubewegen.

Während des Lesens wird die Menge des Gelesenen auf das Wesentliche (Hauptgedanken) reduziert und eine übergeordnete Kategorie gebildet, die man sich beim Weiterlesen merkt und mitnimmt, um sie später mit anderen Kategorien zu verknüpfen, bis man am Ende den ganzen Text im Blick hat und ihn auf eine Kernaussage verdichtet. Lesen ist also ein selektiver und zielgerichteter Vorgang, bei dem der Leser fortlaufend einzelne Informationen in (thematische) Zusammenhänge integriert. Lesen ist auch ein Prozess der Abstraktionsbildung. Beim Lesen entwickelt der Mensch ferner die Fähigkeit, thematisch relevante Inhalte auszuwählen. Orientierungsbildend wirken dabei Titel, Illustration und Themasätze von Abschnitten. Der Leser muss sich klar machen, was das Thema ist bzw. sein könnte. (Ehlers 1992: 13)

Texte haben verschiedene Sinn- und Verstehensniveaus. Das Primäre ist, dass ein Leser Hauptaussagen aus einem literarischen Text herausziehen und zu einer Globalaussage verdichten kann. Leitbildend für den Leser sind dabei bestimmte Kategorien: Figuren; Beziehungen zwischen Figuren; alle Geschehnisse und Situationen, in die Figuren verstrickt sind; Handlungen/Handlungsverlauf und Raum-/Zeitverhältnisse. Sie stehen im Fokus der Wahrnehmung. Der Leser filtert und bewertet Informationen/Signale im Hinblick auf solche Organisationskerne. Dieser Steuermechanismus ist leitbildend für die Entwicklung von Lesefähigkeiten. Unter lesedidaktischem Aspekt ergeben sich daraus Leseziele (Problemstellungen) und Selektionskriterien. Z.B. kann man Lerner alle Merkmale, die eine Figur charakterisieren, aus einem Text heraussuchen lassen. Dadurch können sie dann einen ersten Zusammenhang gewinnen.

Hinzu kommt, dass Figuren und Konfliktsituationen einen hohen motivationalen und emotionalen Wert haben, da sie Erfahrungen ansprechen und zur Identifikation einladen. Unter fremdkulturellem Aspekt erleichtern sie den Einstieg in eine andere Welt, bieten Anknüpfungspunkte und sie ermöglichen ein Lernen durch Erfahrung, durch Anschauung und emotionales Nachvollziehen. Auf der Grundlage eines Kerngerüsts (Handlungsstrukturen, Thema) können übergeordnete Sinnzusammenhänge gebildet werden, die von einem Leser wiederum gesteigerte Deutungsfähigkeiten erfordern. Die Grenze ist oft fließend. Wie weit man geht, hängt nicht zuletzt davon ab, wie viel und wie tief ein Leser verstehen will. (Ehlers 1992: 48)

Es ist wichtig zu betonen, dass Lesen Kommunikation ist, eine kommunikative Handlung zwischen Autor und Leser, die das Zeichensystem der geschriebenen Sprache zur Weitergabe der Information voraussetzt (Hajny et al. 1983: 8). So, wie der Autor mit seinem Text Absichten verfolgt, d.h. etwas erreichen will, hat auch der Leser Kommunikationsabsichten. Über den Leseprozess versucht er, den Autor zu verstehen, seine Gedanken zu rekonstruieren, dem Text Information zu entnehmen. Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation, die durch die Anwesenheit der Teilnehmer am Kommunikationsakt gekennzeichnet ist, findet sowohl das Formulieren der Mitteilung von seiten des Autors als auch ihre Entschlüsselung durch den Leser in einer monologischen Situation statt. Auf die verschiedenen Verständnishilfen, wie sie im gesprochenen Interaktionsprozess üblich sind (Gestik, Mimik, Nachfragen, Bitten um Wiederholung, Erklärungen usw.) können sie also nicht zurückgreifen.

1.3 LESERTYPEN

Ein Lesepublikum im Allgemeinen ist in seinem Verhalten zum Buch keine strukturlose Masse, sondern gliedert sich nach bestimmten Gesichtspunkten, beispielsweise nach quantitativer Lesekapazität, nach Lesegewohnheiten oder Vorlieben für bestimmte Buchtypen oder Autoren. Aus dieser Gliederung kann

man auf bestimmte Lesertypen schließen. Gleichzeitig stellt sich aber hier nun die Frage nach einer Typologie von Lesergruppen und ihrem Stellenwert.

Typologien gehören zu den Systemen, die dem Menschen helfen, geistige Ordnung und Übersicht zu schaffen. Sie sind nicht allein Grundbedingungen eines menschlichen Daseins in der Welt, sondern zugleich auch Voraussetzung für alles vernunftgelenkte, weltverändernde Tun. Man muss jedoch dabei bedenken, dass sie allzu leicht vom Hilfsmittel souveräner Realitätsbewältigung zu wirkungsstarken Medien werden, die ein manipuliertes Bild der Wirklichkeit aufdrängen. Durch ihre simplifizierende Grundstruktur liefern sie realitätsverstellende Stereotypen (Baumgärtner 1973: 211) und fördern dadurch die Tendenz zum Vorurteil (Hans Hörmann 1967: 98). Laut Adolf Busemann (1948: 79) muss alle Typologie notwendig Idealkonstruktion bleiben, da jede Typologie erfahrungsgemäß andere Individuen treffe und stets müssten viele untypische Fälle ausgeschieden werden.

Das Erarbeiten von Typologien und die Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit ist schwierig und hat bisher noch nicht zu einer zulänglichen Lesertypologie geführt. Dennoch: Das Erfahrungswissen des Alltags bestätigt einfach das faktische Vorhandensein von Lesertypen. Baumgärtner (1973: 212) nennt folgende Beispiele: Der notorische Straßenbahn- und Eisenbahnleser des Berufsverkehrs unterscheidet sich in seinem gesamten Verhalten typisch von den übrigen Fahrgästen, die bei gelegentlichen Reisen Zeitungen, Zeitschriften oder Bücher lesen. Ebenso ist der erfolgreiche Geschäftsmann, der nur eben die Lokalzeitung überfliegt und sich nur selten an einem Buch festliest, ein Faktum. Oder der hoch qualifizierte Studienrat, der eher über die Heldensagen spricht, als dass er sie wirklich liest, und sich mit der Lokalzeitung und Fachliteratur zu klar umrissenen Zwecken begnügt. Dann gibt es auch noch den so genannten Bücherfresser als Massenkonsument. Dieser Lesertyp ist in allen Altersstufen und in allen Schichten zu finden. Die Zahl solcher Lesergruppen von typenhafter Geprägtheit könnte man beliebig vermehren, aber solch eine Anhäufung würde zu nichts führen. Bei dem Versuch, solche Lesertypen in eine systematische Lesertypologie einzuarbeiten, treten sehr

bald Schwierigkeiten auf. Das zeigt sich deutlich in der erstaunlich geringen Zahl von Versuchen, die bis in die Gegenwart hinein durchgeführt wurden.

Einen ersten Versuch unternahm Christian Felix Weiße (1726-1804). Es ist nicht verwunderlich, dass in der deutschen Aufklärung mit ihrem allgemeinen pädagogischen Interesse und mit Ansätzen zu einer Kinderpsychologie, auch der Anfang einer Art Typologie des (jungen) Lesers zu finden ist. Weißes Werk "Meine lieben kleinen Freunde" (1818) ist die erste Typenbeschreibung jugendlicher Leser.

Weiße berichtet über vier – offenbar seine eigenen – Kinder, denen er "die nöthigen Bücher" beschaffte:.

Die elfjährige Charlotte "fällt über eine Kunst und Wissenschaft, so wie über ein Buch her, als ob sie es verschlingen wollte, und man glaubt gewiss, dass sie in kurzem in der ersten eine Ministerinn, und das letzte in wenig Tagen müsse durchgelesen haben; und fragt man wieder, so hat sie schon binnen der Zeit dreierley andere Dinge zu unternehmen, und zehnerley Bücher zu lesen angefangen und wieder aufgehört: nicht besser geht es auch mit ihren Freundschaften, und mit allem, was ihr nur in dem Leben vorkömmt" (Weiße 1818: 16; zitiert nach Baumgärtner 1973: 213).

Charlotte scheint ein "Bücherfresser" zu sein, aber ohne Ausdauer, die Bücher auch zu Ende zu lesen.

Der neunjährige Karl "ist beinaye ganz das Gegentheil seiner Schwester. Er hat mehr Verstand, als Witz, und einen Fleiß, der beinahe über seine Jahre ist. Wenn er einmal über ein Buch kommt, so hört er nicht auf, bis er damit zu Ende ist: er liest aber nicht flüchtig, und um bloß gelesen zu haben, sondern fragt, wo ihm etwas unverständlich und dunkel ist, so lange, bis er es ganz weiß; er macht sich oft selbst Zweifel, die er sich auflösen lässt, und unterredet sich gern auch über die ernsthaftesten Dinge" (Weiße 1818: 16; zitiert nach Baumgärtner 1973: 213).

Karl ist also der besonnene, langsame und gründliche Leser, dessen Lesekonsum deutlich begrenzt ist. Lesen ist für ihn orientiertes Lernen.

Fritz, siebeneinhalb Jahre, ist "selten zum Sitzen zu bringen. Daher steht ihm das Lernen auch weniger an. Stets ist er geschäftig und thätig; er hat dabey ein glückliches Gedächtniss, und ist sehr erfindsam ... Schreiben und Rechnen, und Mathematik, so viel er davon begreifen kann, ist sein liebstes Studium: ja, er hat es darinn schon ziemlich weit gebracht, und zeichnet seine mechanischen Figuren mit viel Sauberkeit und Richtigkeit. Wenn er ja etwas mit Aufmerksamkeit lesen soll, so müssen es Reisebeschreibungen seyn; diese verschlingt er beynae. Überhaupt

hat er eine übertriebene Neugier in Ansehung alles dessen, was ausser ihm vorgeht”
(Weiße 1818: 18; zitiert nach Baumgärtner 1973: 214).

Fritz ist demnach der begabte sporadische Leser in einem streng begrenzten speziellen Bereich. Die fünfjährige Luise ist noch auf der Bilderbuchstufe, daher lässt sich bei ihr noch kein Lesertypus feststellen. Der Haus- und Kinderfreund der Familie Philoteknos, der den Kindern “eine kleine auserlesene Kinderbibliothek angelegt” hat und “alle Morgen in einen Buchladen” geht und “alles Gute, was herauskömmt” liest, gehört zu den regelmäßigen, anspruchsvollen, ästhetisch fein gebildeten Lesern, der so genannte Bildungslesers (Weiße 1818: 23 f; zitiert nach Baumgärtner 1973: 214). Diese vier von Weiße umrissenen Realtypen besitzen - nach Baumgärtner – (1973: 214) bleibenden Stellenwert.

Heinrich Wolgast (1950) spricht sich stark dafür aus, dass die Literaturpädagogik eine Typologie des jungen Lesers erarbeiten solle.

Er selber hat folgende Typenreihe erarbeitet:

- Der kritiklos Lesewütige, der ungezügelter Vielleser ohne Niveau;
- Die beiden Typen des Weniglesers:
 - der dynamisch-pragmatische Typus; d.h. der Wenigleser, der dem praktischen Handeln zugetan ist;
 - der introvertiert-fantastische Typus; d.h. der Wenigleser; der sich dem Spiel seiner Einbildungskraft überlässt, der sozusagen Märchen lieber erfindet als hört bzw. liest.
- Der Typus des aktiven, zielstrebigem regelmäßigen Lesers, der seinen Lesestoff allein auswählt und auch weiß, wo er zu finden ist;
- Der abhängige, lenksame regelmäßige Leser, der den Rat der Erwachsenen nicht bloß annimmt, sondern geradezu sucht. Dieser Kontrovertypus zu den oben genannten ist naturgemäß allen literar pädagogischen Bemühungen aufgeschlossen, aber auch ausgeliefert;
- Der persistierende Lesertyp, der “immer zu gewissen Büchern” zurückkehrt; er ist wiederum Kontrasttypus zu dem nächsten;
- Der linear fortschreitende Typus, der ein Buch nach dem anderen liest, ohne zu bereits gelesener Lektüre zurückzukehren.

Diese jeweils paarweise (mit einer Ausnahme) einander zugeordneten Kontrovertypen berücksichtigen jeweils nur ein Ordnungskriterium. Wolgast hat jedoch den Versuch unterlassen, mehrere Typenmerkmale auf jeweils einen komplexen Lesertypus zu vereinen. Als ein epochenbedingter Irrtum hat sich aus heutiger Sicht sein Versuch herausgestellt, geschlechtsspezifische, phasenbezogene Kontrovertypen definieren zu wollen.

Es ist heute aus empirischen Untersuchungen deutlich geworden, dass für das Abenteuerbuch im weitesten Sinne dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern nicht (mehr) besteht. Wohl lesen viele Mädchen einer bestimmten Altersstufe hauptsächlich Mädchenbücher aller Art, aber gleichzeitig auch Abenteuerbücher, andere lesen eine Zeitlang diese fast ausschließlich. Das Modell der geschlechtsspezifischen Kontrovertypen, wie sie Wolgast zu sehen glaubte, - ist laut Baumgärtner (1973: 215) also nicht gültig.

Bei Richard Bamberger ("Wege zu den Lesertypen" - 1965) findet sich eine skizzierte Umrisslinie eines neuen Versuches zu einer Typologie des Lesers in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Bamberger geht kurz auf die bereits bei Wolgast aufgeführten Typen (langsamer Leser – schneller Leser) ein und warnt davor, die Begriffe "gründlich", "ausschöpfend" einerseits und "flüchtig", "oberflächlich" andererseits einfach damit zu verkoppeln und den Typus mit entsprechenden Wertakzenten zu besetzen.

Der Autor umreißt vier Typen, ohne sie jedoch näher zu konkretisieren:

- Romantischer Typ: Dieser Typ ist stark vertreten bei Kindern, die eine Vorliebe für das Märchenhafte und Abenteuerliche haben und realistische oder intellektuell-moralisierende Bücher ablehnen. Sie sind auch besonders von fantastischen Büchern begeistert und fallen daher als Ausnahme im Gegensatz zu den durchschnittlichen Kindern auf.
- Realistischer Typ: Er bevorzugt Umweltbücher und weitere realistische Bücher. Die Neigung für Märchen und unwahrscheinliche Abenteuer ist nicht so ausgeprägt. Typisches Kennzeichen ist die Ablehnung des Fantastischen im Sinne des "Münchhausen" und "Alice im Wunderland".

- Intellektueller Typ: Er will alles erklärt haben, hat Freude am Belehrenden, sucht Ursachen, die Moral der Geschichte, den praktischen Nutzen und er liest daher gerne Sach- und Fachbücher und will sich früh bilden.
- Ästhetischer Typ: Er kommt selten vor, ist jedoch in allen Altersstufen zu finden. Ihn kennzeichnen Freude am wohlklingenden Wort, am Rhythmus, am Reim. Daher hat dieser Typ auch eine Vorliebe für Gedichte. (Bamberger 1965; in Baumgärtner 1973: 216)

Hans E. Giehrl sieht in "Der junge Leser" (1968) Lesertypen im Zusammenhang mit den drei Grundantrieben des Lesens und mit den wesentlich damit verbundenen vier Hauptarten des Lesens: informatorisches, evasorisches, kognitives und literarisches Lesen.

Er stellt vier Haupttypen auf:

- Der funktional-pragmatische Leser: Das Lesen ist hauptsächlich Werkzeug der Information, nützlicher Orientierung, der Kommunikation, der Selbstbehauptung in Beruf und Gesellschaft. Der reine Typus zeigt neben diesem informatorischen Lesen kaum Zeichen der übrigen Hauptformen des Lesens. Es werden drei Untertypen unterschieden:
 - die so genannten "Nicht-Leser", d.h. die vielen Leute, die zwar lesen können, aber kein Buch zur Hand nehmen;
 - die "lesenden Analphabeten", die sich auf den Nachrichtenkonsum der Boulevardblätter beschränken; und
 - die reinen "Zweckleser", die das Lesen nur für ihre beruflichen, gesellschaftlichen, politischen Ziele einsetzen.
- Der emotional-fantastische Leser: Er ist ebenfalls sehr häufig. Bei allgemein wenig kritischer Distanz sucht er im Lesen hauptsächlich Gefühlsenerlebnisse und Anregungen seiner illusionären Fähigkeiten und ist er kaum interessiert an sachlicher Information und an gedanklicher Bereicherung.
- Der rational-intellektuelle Leser: Er kommt weniger häufig vor als die beiden vorher genannten Typen. Im Lesen sieht er fast ausschließlich nüchterne Verstandesarbeit, die zu tiefer gehender Wissensbereicherung, gedanklicher Klärung und geistiger Auseinandersetzung führen soll.

- Der literarische Leser: Die Dichtung ist ihm ein Zentralwert seines Lebens. Er liebt sie um ihrer selbst und nicht um irgendwelcher Zwecke, Problemgehalte oder Stoffe willen. Es gibt verhältnismäßig wenige Leser dieses Typus. (Giehrl 1968: 60-63; in Baumgärtner 1973: 217)

Das Interesse der Psychologie hat sich nach der vorigen Jahrhundertwende auch dem Lesen zugewandt. Dabei sind auch Lesertypen festgestellt worden. Diese sind nach der damaligen vorwiegenden Ausrichtung auf Sinnes-, Auffassungs- und Vorstellungsphänomene ausnahmslos auf den aktuellen Leseprozess bezogen. Ernst Meumann (1914: 502-504; in Baumgärtner 1973: 219) hat auf der Grundlage experimenteller Forschung unter lesenden Erwachsenen folgende Typen festgestellt:

- Den raschen Leser, der sowohl sinnloses als auch sinnvolles Material sehr schnell liest und erfasst. Er liest eher in Wortgesamtbildern als in Wortteilen.
- Den langsamen Leser.
- Den stockenden Leser: Bei ihnen richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Erfassung des Wortsinns. Die akustisch-motorischen Innervationen scheinen bei ihnen benachteiligt zu sein (Meumann 1914: 502; in Baumgärtner 1973: 219).
- Den fließenden Leser.

Typisch sei dann die Paarung

- typischer Verleser und objektiv treuer Leser sowie
- fixierender Leser und fluktuierender Leser.

Diese beiden Lesertypen stimmen aber nicht etwa mit dem Unterschied zwischen dem langsamen und schnellen Leser überein, vielmehr gibt es fluktuierende Leser, die relativ langsam, und fixierende, die verhältnismäßig schnell lesen und umgekehrt (Meumann 1914: 505; in Baumgärtner 1973: 219). Der fixierende Leser fasst nur einen engen, genau fixierten Ausschnitt auf, erfasst diesen also buchstabengetreu und objektiv. Er ist vorwiegend apperzeptiver Leser. Der fluktuierende Leser liest aus charakteristischen Einzelmerkmalen der Wörter fast stets ganze Wörter, selten Wortteile. Er ist ein eher subjektiver Leser, dem es um das Wortganze und den Gesamtsinn geht. Nach Meumann findet man dieses genannte Typenpaar bereits im

Kindesalter, demnach seien sie also phasenunabhängig. Nur würden die meisten Kinder, da sie erst über einen geringen Wortschatz verfügen, “zu einem mehr erratenden Lesen” neigen (Meumann 1914: 505; in Baumgärtner 1973: 219). Er ist der Auffassung, dass die überwiegende Zahl der Kinder eher zu den subjektiven Lesern gehöre.

Etwa 40 Jahre später schreibt Friedrich Kainz in seiner “Psychologie der Sprache” kurz über “Lesertypen” (1956). Er stellt fest: “Die lesetypologische Problematik hat meines Wissens noch keine geschlossene Sonderdarstellung, wohl aber häufige Erwähnung kursorischer Art gefunden” (Kainz 1956: 270; zitiert nach Baumgärtner 1973: 220). Die typischen Erscheinungen des apperzeptiven und des assimilierenden Lesens behandelt Kainz, anders als Meumann, unter “Formen des Lesens”, obwohl er im darauf folgenden Kapitel dann die Lesertypen ebenfalls nach den Ablaufweisen des aktuellen Lesevorgangs unterscheidet.

Kainz unterscheidet nach den Sinnes- und Vorstellungstypen folgendermaßen:

- Den visuellen Lesertypus, der alles Akustische und Motorische als fast völlig reprimiert zeigt; für ihn schließen sich Begriff und Bedeutung unmittelbar an das optische Wortbild an;
- Den akustisch-motorischen Lesertypus mit den Untertypen des betont auditiv ansprechenden Lesers, der über ein explizit aktiviertes inneres Wortklangbild liest und Klangfiguren bzw. alle auffälligeren Züge der Dichtung als Klanggestalt besonders genießt;
- Den motorischen Typus, der bei sehr genauem Lesen deutliche Innervationen der Artikulationsorgane hervorbringt (Kainz 1956: 266; in Baumgärtner 1973: 220).

Kainz sieht den Ansatz eines subjektiven und eines objektiven Lesertypus durch Ergebnisse der modernen Typenpsychologie und Charakterologie bestätigt. Er betont dabei, dass Lesen Anlageverschiedenheiten zeigt, die für die Persönlichkeit fundamental sind und in weite Bereiche hineinwirken. Kainz erkennt der Unterscheidung in subjektiven und objektiven Typus, der sich auch in anderen Bereichen und Leistungen manifestiert, persönlichkeitsdiagnostischen Wert zu (Kainz 1956: 273; in Baumgärtner 1973: 220).

In der Literarsoziologie sind zwei mit der Buchmarktforschung eng verbundene empirische Untersuchungen für eine Lesertypologie besonders interessant. Otto Walter Haseloff hat im Rahmen seiner umfassenden Analyse "Das Buch im Erleben unserer Jugendlichen" (1962) versucht, "eine verlässliche Antwort auf die Frage zu finden, welche Motive Jugendliche dazu veranlassen, im Rahmen ihrer Freizeitaktivität das Lesen zu bevorzugen" (Haseloff 1962: 4; zitiert nach Baumgärtner 1973: 221). Diese Erweiterung des Forschungsfeldes auf die gesamte Freizeitaktivität ist von großer Bedeutung.

Haseloff (1962: 4-5; in Baumgärtner 1973: 221) erkennt diesbezüglich vier Typen von Lesern:

- Der Typus, der auf rezeptive Daseinsaneignung ausgerichtet ist: D.h. dieser junge Leser möchte sich möglichst leistungsfrei, passiv und vor allem risikofrei die Welt 'einverleiben'. Diese Jugendlichen lesen gern, aber gehen ebenso gern ins Kino, sehen fern oder hören Radio.
- Der Typus mit dem Bedürfnis nach introversiver Erlebnisentfaltung: Bei oberflächlicher Betrachtung gleicht er mit seiner Neigung zum Radio- und Fernsehempfang dem ersten Typus, aber die Qualifiziertheit der Medienauswertung definiert jedoch seine Eigenständigkeit. Sein Lesen wird auch durch Streben nach Fortbildung motiviert.
- Der Typus, der auf kommunikative Erlebnisentfaltung ausgerichtet ist: Er steht dem zweiten Typus als ausgesprochen kontrovers gegenüber. Seine gefühlsmäßige Befriedigung erfährt er vor allem durch lebendige Kontakte mit den Mitmenschen. Diese gefühlsmäßige Orientierung wirkt sich jedoch abträglich auf die literarische Aktivität aus.
- Der Typus der expansiven Lebensaneignung: Er ist als potenzieller Lesertypus im Sinne des pragmatisch-realistischen Lesens aufzufassen.
"Diese Jugendlichen haben zwar kein Interesse an einer Freizeitausfüllung mit Hilfe 'bloßen' Lesens, doch dürften sie verhältnismäßig leicht für eine Literatur zu begeistern sein, die ihnen eine realistische Lebensorientierung ermöglicht und ihnen im Rahmen ihrer Fortbildung als wertvoll und praktisch erscheint. Sie werden das Lesen also weniger im Sinne einer gefühlswichtigen Freizeitausfüllung betreiben als vielmehr in Gestalt eines gezielten Tuns im Dienste pragmatischer Interessen und realistischer Aufstiegsziele" (Haseloff 1962: 5; zitiert nach Baumgärtner 1973: 222).

Hinzu kommen noch:

- der Typus des erklärten Nicht-Lesers;
- der “literarisch” motivierte Leser, der aus vielfältigen (und nicht nur ästhetischen) Interessen regelmäßig anspruchsvollere Texte liest; und wahrscheinlich noch
- die Typen veränderter Leser, die, obwohl sie Bücher schätzen, nur gelegentlich lesen.

Wichtige neue Materialien zu einer Lesertypologie, nicht jedoch Ansätze zu einer entsprechenden Systematik selbst liefert Schmidtchen mit seinen repräsentativen Buchmarktstudien “Lesekultur in Deutschland” (1968). Die Studie erbringt nach Alter, Geschlecht, Sozialstatus, Bildungsvoraussetzungen u.a. aufgeschlüsselte repräsentative Zahlen über qualitativ und quantitativ definiertes Leseverhalten, über Buchinteressen nach literarischen Gattungen bzw. Buchgruppen, Leseantriebe, Art der Lektürebeschaffung und Käuferschichten.

“Für das Sachbuch, die harte Unterhaltung, die moderne zeitkritische Literatur interessieren sich vor allem Männer. Die Literaturgattung Traumfabrik (Familiennovellen, Frauenschicksale, Liebesromane) wird fast ausschließlich von Frauen beachtet. Mehr als die Männer interessieren sich Frauen für Märchen und Kinderbücher, für das christliche Buch, die klassische Literatur sowie Ratgeber und Humor” (Schmidtchen 1968: 2010; zitiert nach Baumgärtner 1973: 225).

In der Studie treten deutlich einige geschlechts-, alters- bzw. generationsbedingte und die statusbedingten Züge hervor, die - laut Baumgärtner (1973: 223) in eine generell gemeinte Lesertypologie einzubringen wären.

In einer Untersuchung (1967) zur Auswahl von Lesestoff und ihre Motivation hat Baumgärtner (1973: 167) versucht, anhand einer sehr weit differenzierten Liste die Literaturinteressen der Befragten aufzunehmen und aus der Fülle der Einzelnennungen typische Kombinationen herauszulesen.

Baumgärtner (1973: 167) identifizierte folgende Interessensfelder:

- Das Sachbuch: (Bücher über u.a. Technik, Naturwissenschaften, die Wirtschaft, Länder, Völker und Medizin). 76% der Bücherleser insgesamt gaben Interessen an diesem Feld an, darunter mehr Männer als Frauen. Die größere Zahl der Befragten verfügte über eine höhere Schulbildung.

- Die harte Unterhaltung: (Kriminalromane, Soldaten- und Kriegsromane und im geringeren Maße Zukunfts- und Tatsachenromane). 61% der Bücherleser votierten wenigstens für die eine oder die andere Gattung, darunter wiederum mehr Männer als Frauen. Nun kamen aber auch etwas häufiger Schüler mit mittlerer Reife und vor allem mit Abitur als Leser hinzu.
- Die moderne Literatur und der Themenkreis Geschichte, Zeitgeschichte, Mensch und Gesellschaft.
- Humor und Hobby- bzw. Ratgeberliteratur – Diese nicht sehr deutlich gebundene Literaturgruppe hatte insgesamt 55% Anhänger unter den Lesern, darunter mehr Frauen als Männer. Hier überwogen Leser mit einfacher Schulbildung.
- Familien-, Frauen-, Liebesromane – Dieses Interessengebiet gewann 42% der Leser für sich, darunter mehr als viermal soviel Frauen wie Männer.
- Lyrik, klassische Literatur, Bücher über Theater, Oper, Musik – 22% der Leser, darunter mehr Frauen als Männer und ein mehr als doppelt so hoher Anteil der höher Gebildeten als Leser mit Volksschulabschluss nannten wenigstens eine dieser Interessenrichtungen.
- Märchen- und Kinderbücher zogen 16% der Leser auf sich und religiöse Bücher 13%.

Die genannten Prozentzahlen der Votierungen für die verschiedenen Interessenkombinationen zeigen, wie stark die Überschneidungen zwischen den betreffenden Interessentenkreisen noch sind. Von einer Typologie interessenmäßiger Lesergruppen kann hier deshalb noch kaum die Rede sein, wenn sich auch hinter den "Motivzusammenhängen bei der Auswahl von Büchern" gewisse soziale Gliederungen des Publikums abzeichnen (Baumgärtner 1973: 167).

1.4 LESEMETHODEN

Lesefertigkeit umfasst im Wesentlichen die Teilbereiche: Lesesicherheit, Leseflüssigkeit und sinnverstehendes und -gestaltendes Lesen von Texten mit unterschiedlicher Länge, Komplexität und Sinngehalt und sie muss – den

individuellen Bedürfnissen der Lerner entsprechend – differenziert vermittelt werden.

Laut Jung (2001: 126) bringen DaF-Lernende Lesegewohnheiten (Lesemethoden und Lesestrategien) aus ihrer Lernerfahrung - sei es aus ihrer Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache - in den Unterricht ein. Diese Lesegewohnheiten können durchaus erfolgreich auf das Lesen in der deutschen Sprache übertragen werden, was aber nicht immer der Fall sein muss. Zu Störungen kommt es vor allem dann, wenn diese Lesegewohnheiten aus einer unbestimmten Scheu vor Neuem nicht auf die Zielsprache übertragen oder ihr angepasst werden. Hier muss der Leseunterricht helfend eingreifen (Jung 2001: 126).

Nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in der Praxis des Alltags sind immer größere Mengen an Texten lesend zu bewältigen, so dass ein Wort-für-Wort-Lesen und Wort-für-Wort-Nachschiessen nicht mehr infrage kommt, da der Zeitaufwand in keinem vernünftigen Verhältnis zum Ergebnis steht. Lernende sollten schon im Anfängerunterricht mit Lesemethoden vertraut gemacht werden und lernen, sie zunächst gelenkt, später in freier Entscheidung einzusetzen (Jung 2001: 127).

Der Leseprozess besteht aus zwei Vorgängen, die beim Lesen ineinander greifen:

- der motorische Vorgang der Augenbewegung; und
- der kognitive Vorgang der Sinn- und Bedeutungsbildung.

Das Auge bewegt sich beim Lesen ständig vor- und rückwärts, es bewegt sich jedoch nicht kontinuierlich von Buchstabe zu Buchstabe und von Wort zu Wort, sondern macht Sprünge und nimmt gleich umfassendere Einheiten in den Blick. Das Auge fixiert einen Punkt, nimmt während dieser Zeit (Fixationspause) ein Maximum an Informationen auf und springt dann zum nächsten Punkt. Bremsend auf das Lesetempo wirkt sich allerdings das Rückwärtsspringen der Augen auf bereits Gelesenes aus, weil die Augen erst wieder den Anschlusspunkt suchen müssen. Außerdem müssen auch einige Worte nochmals gelesen werden. Ebenso behindert stummes Mitsprechen,

das sich manchmal beim Lesenlernen angewöhnt wird, das Lesetempo, da Auge und Gehirn viel schneller als die Sprechwerkzeuge arbeiten.

Langsames Lesen mit oder ohne Mitsprechen kommt vor allem daher, dass manche Wort für Wort lesen und die Augen nur in ganz kleinen Sprüngen von Wort zu Wort - oder bei langen und schwierigen Wörtern sogar von Silbe zu Silbe - hüpfen. Geübte Leser dagegen erfassen ganze Wortgruppen, so dass sie auf einer Buchzeile nur drei oder gar nur zweimal mit ihren Augen "stehen bleiben". Nur dann wird "richtig" (d.h. flüssig) gelesen. Während der huschenden Bewegung der Augen wird dann das Gelesene ins Gehirn weitertransportiert. Alle Übungsprogramme zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit setzen deshalb bei den Augenbewegungen an. Sie erhöhen die Menge des Lesestoffes und verbessern die Konzentrationsfähigkeit.

Viele Menschen haben Schwierigkeiten beim Lesen, ob nun laut oder leise. Das ist umso bedauerlicher, da Lesen für das Lernen in der Schule, im Beruf und überhaupt im alltäglichen Leben eine große Rolle spielt. Lesen ist in westlicher Kultur eine der bedeutendsten Grundlagen des Lernens und wird neben dem Schreiben und Rechnen daher als "Kulturtechnik" bezeichnet.

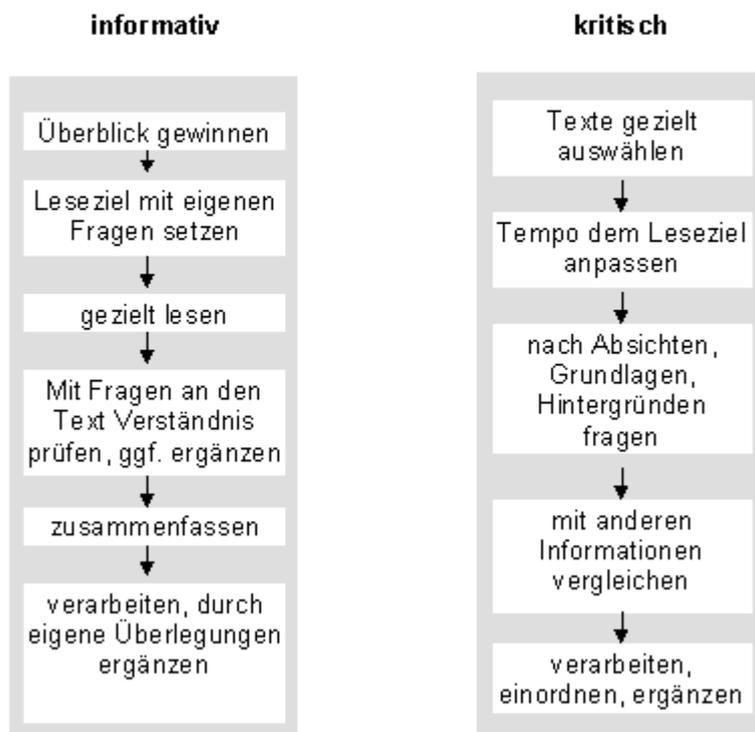
Was kennzeichnet einen geübten Leser? Er kann eine Textseite leicht und flüssig überfliegen und dabei alles Wesentliche (den Hauptgedanken, das Thema) erfassen. Er ist mit dem Auge immer ein Stück weiter als das, was er gerade aufnimmt und kann von dort zur nächsten Einheit springen. Ein schwächerer und weniger geschulter Leser liest dagegen langsam, stockend und nicht immer mit Verständnis. Während des Lesens nimmt man fortlaufend Informationen auf, bewertet sie und bildet auf ihrer Grundlage Hypothesen. Beim Weiterlesen prüft man diese, verwirft, bestätigt sie oder stellt neue auf (Ehlers 1992: 13-15).

Man unterscheidet grob betrachtet zwei Arten des Lesens: das überfliegende und lernende/studierende Lesen.

- Das überfliegende Lesen ist ein schnelles flüchtiges Lesen, durch das man sich rasch informieren kann, ohne allzu tief in einen Text einzudringen. Es verschafft einen kurzen Einblick in den Text. Es dient also der Erstinformation und kann eine gute Vorbereitung für die zweite Form des Lesens sein.
- Beim lernenden oder studierenden Lesen kommt es darauf an, die Inhalte eines Textes möglichst genau zu verstehen und nachher zu wissen, was in dem Text steht. Nach diesem Lesen sollte man auch mit eigenen Worten die wichtigsten Inhalte wiedergeben können.

Es gibt eine Vielzahl von Arbeitsmethoden, auch Leseverfahren genannt, die beim Lesen angewendet werden. Im Groben unterscheidet man zwischen informativen und kritischen Leseverfahren.

Leseverfahren



(Nach: Regula D. Schröder-Naef, (1987: 27), verändert und gekürzt)

Lesen wird in der Typologie von Richter und Straßmeyer (1996: 516-535) in zwei verschiedene Grundhaltungen aufgeteilt. Im einen Fall ist Lesen "eine

eher passive, von den Tatsachen (zumeist psychischen Belastungen) ablenkende oder ... eine eher aktive, auf bestimmte Tatsachen hinlenkende Tätigkeit. Lesen aus Unterhaltung fällt dabei bei den Bereichen zu. ... Mit dieser Zurückführung unterschiedlicher Leseweisen auf die Funktionen des Ab- bzw. Hinlenkens werden (zumindest implizit) Erklärungsperspektiven angesprochen, die die Außenwelt des Lesers, also soziale Faktoren in den Mittelpunkt rücken" (Lagner 1986: 125).

Lesen	Ablenken (passiv)	eskapistisch evasorisch	aus langfristiger psychischer Belastung Flucht aus der Realität emotional
		kompensatorisch	aus kurzfristiger psychischer Belastung Flucht vor Schwierigkeiten im persönlichen Handlungsbereich
			Unterhaltung
	Hinlenken (aktiv)	literarisch	als persönliche Auseinandersetzung
		kognitiv	rational-intellektuell
			Meinungsbildung
		informativ	Information Weiterbildung

(Lagner 1986: 125)

Beim Lesen eines Textes kann man fünf verschiedene Lesetechniken einsetzen:

- a. Punktueller Lesen – der Text wird nur teilweise gelesen.
 - Der Lektürevorgang wird unterbrochen und an anderer Stelle fortgesetzt;
 - Das Herstellen des Sinnzusammenhangs erfolgt mosaikartig;

- Ist besonders geeignet für Hypertexte mit ihrer nicht-linearen Textstruktur.
- b. Sequenzielles Lesen – in der Regel wird der vollständige Text gelesen.
 - Der Lesevorgang folgt dem linearen Textfluss;
 - Die Voraussetzung für cursorisches und intensives Lesen.
- c. Diagonales Lesen – rasches Überfliegen des Textes.
 - Das Erfassen der wichtigsten Textinhalte und –strukturen;
 - Eventuell stichprobenartiges sequenzielles Lesen (= Anlesen).
- d. Cursorisches Lesen – der Text wird vollständig gelesen, meist auf der Basis des sequenziellen Lesens.
 - Das Anbringen von Hervorhebungen (Markierungen usw.) am Text.
- e. Intensives Lesen – der Text wird genau und vollständig auf der Basis des sequenziellen Lesens erfasst.
 - Textsortenspezifische Untersuchungsgesichtspunkte, z.B. Aussageabsicht, rhetorische Figuren und Argumentationsstrukturen.

Jung (2001: 127) erwähnt weitere Lesestile:

- Das orientierende Lesen: Hier geht man von einem Stichwort oder Titel aus, und ordnet aufgrund dessen den Text einer bestimmten Textsorte oder Kategorie zu. Häufig wird dabei schon darüber entschieden, ob überhaupt und dann in welcher Weise dieser Text weitergelesen wird.
- Das selektive (auch: selegierende) Lesen: Es ist ein von besonderen Interessen geleitetes Lesen, bei dem es darauf ankommt, einem Text alle jene Informationen zu entnehmen, die auf Grund einer vorher vom Lesenden festgelegten Fragestellung wichtig sind, etwa Abfahrt- und Ankunftszeiten in einem Fahrplan.
- Totales (detailliertes, intensives) Lesen: Hier will/muss der Leser alle Informationen (Haupt- und Nebeninformationen) genau verstehen (z.B. bei Vertragsentwürfen oder Verträgen).
- Unterhaltames, ästhetisches Lesen: Dieses Lesen dient keinem pragmatischen Lesennutzen sondern lediglich der Unterhaltung und dem ästhetischen Genuss, d.h. man liest literarische Texte ohne vorgefasste Fragen oder Interpretationsabsichten.

In der Unterrichts- wie Alltagspraxis werden diese Lesestile und die mit ihnen verbundenen Lesestrategien nicht immer in strenger Trennung eingesetzt, da sich bei einem orientierenden Lesen rasch ein Interesse an mehr Informationen einstellen kann, was zu selektivem oder totalem Lesen führen kann (Jung 2001: 127).

Eine Lesehaltung bezeichnet die Einstellung des Lesers einem Text gegenüber. Man kann eine Vielzahl von Lesehaltungen unterscheiden, die sich alle in Nuancen kontrastieren. Je nach Textart ist die eine oder andere Lesehaltung bestimmend. Selbstverständlich kommt es aber auch zu Überschneidungen.

Folgende Lesehaltungen lassen sich unterscheiden:

- Informatives Lesen: Die Texte werden überflogen und nur die wichtigsten Informationen werden erfasst oder es werden bewusst bestimmte Detailinformationen "herausgelesen". Informatives Lesen eignet sich z.B. bei Listen, Tabellen, Fahrplänen, Lexikoneinträgen, Spielregeln oder Gebrauchsanweisungen. Auch bei der Lektüre von Zeitungs- oder Zeitschriftenartikeln ist es eine geeignete Lesehaltung, die durch den Lead-Stil noch unterstützt wird. (Lead-Stil: Stilform journalistischer Darstellungsformen; Lead = Anfangssatz; der vielleicht aus zwei oder drei Sätzen bestehende Beginn einer Meldung soll die Aufmerksamkeit des Lesers wecken und ihn zum Weiterlesen ermuntern.)
- Interpretierendes Lesen: Diese Lesehaltung wird gekennzeichnet durch das Erkennen und Werten von mehr oder weniger deutlich zusammenhängenden Sinnbezügen in einem Text. Interpretierendes Lesen vollzieht sich häufig in stiller Lektüre und mündet in der Schule häufig in ein Unterrichtsgespräch über das Gelesene. Die wichtigsten Informationen des Textes sollen erfasst oder bestimmte Detailinformationen durch aufmerksames Lesen erschlossen werden. Sequenzielles, kursorisches und intensives Lesen können hier eingesetzt werden. Ihre Verwendung hängt natürlich auch davon ab, wie tiefgründig die Textinterpretation ausfallen soll. Normalerweise geht man mit einer interpretierenden Lesehaltung an Texte heran, dessen Aussagen gedeutet werden müssen.
- Kritisches Lesen: Wer diese Lesehaltung einnimmt, will sich mit einem Text in einer bestimmten Art und Weise auseinandersetzen, um zu einem Urteil

über Text und Textaussagen zu gelangen. Das kritische Lesen verlangt Distanz dem Text gegenüber und die Vermeidung jeglicher Textgläubigkeit und übertriebener Kritiksucht. Lesetechniken, die hier zum Einsatz kommen, sind sequenzielles, cursorisches und intensives Lesen, wobei die Anwendung wiederum davon abhängt, wie tief und fundiert die kritische Stellungnahme ausfallen soll. Grundsätzlich kann jeder Text mit einer kritischen Lesehaltung gelesen werden, gleich, ob es beispielsweise ein Roman oder ein Zeitungstext ist.

- Kreatives Lesen: Der Leser will "etwas mit dem Text anfangen". Diese Lesehaltung zielt also auf den selbsttätigen, produktiven und fantasievollen Umgang mit einem Text. Der Text wird damit zum Ausgangspunkt für weitere Bearbeitungen, wie z.B. das Einführen neuer Perspektiven. Kreatives Lesen mündet also in die verschiedenen Formen des produktiven Umgangs mit Texten, den so genannten textproduktiven Verfahren, bis hin zur szenischen Interpretation.
- Triviales Lesen: Diese Lesehaltung ist eine Form des selektiven Lesens. Dabei zielt die Auswahl (Selektion) dessen, was beim Lesen aufgenommen wird, darauf ab, die beim Leser ohnehin schon vorhandenen (Vor-)Urteile und Einstellungen zu bestätigen. Beim trivialen Lesen reicht das Zusammenspiel von Lesererwartung und Textdisposition, dass es zu einer Übereinstimmung zwischen den Leseerwartungen und dem Leseerlebnis kommt. Der Leser mit dieser Haltung nimmt im Grunde nur Textelemente auf und stellt nur die Textbezüge her, die es ihm erlauben, Adäquanz zum Text herzustellen, ohne dabei sein eigenes Bewusstsein zu verändern. Die so entstehende Kommunikation Leser/Text hat im Grunde den Charakter eines in sich kreisenden Monologs.
- Didaktisches Lesen: Das Lesen von Texten als schulische Lektüre mit dem Ziel des Lehrens und der Vermittlung von Moral, Einsichten oder Ideen.
- Emotionales Lesen: "Privates Lesen" im Gegensatz zum didaktischen Lesen in der Schule; der Maßstab der Beurteilung ist der Unterhaltungswert, z.B. Spannung.
- Evasorisches Lesen: Dieses Lesen dient der Entspannung, pejorativ auch der Flucht aus dem Alltag, z.B. Abenteuerbücher, Kriminalgeschichten usw. (<http://www.teachsam.de/pro-lesen/pro-lesen>)

Die drei letztgenannten Lesehaltungen basieren auf einer bestimmten Lesertypologie.

Aus den Ausführungen kann man folgern, dass die Anwendung bestimmter Lesetechniken zweifellos auf den unterschiedlichen Lesehaltungen der Leser fußt. Ebenso wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen den Lesetechniken durchaus fließend ist, dass sich Lesetechniken und -stile gegenseitig beeinflussen und oftmals auch gleichzeitig eingesetzt werden.

1.5 STELLENWERT DES LESENS

Nach einer Studie der "Stiftung Lesen" kaufen die Deutschen zwar immer mehr Bücher, aber lesen immer weniger und kürzer. Als Grund wird die Konkurrenz audiovisueller Medien wie Fernsehen und Computer genannt und mit Sorgen fragen sich die Literaturhersteller und –vermittler, die Schriftsteller und Lehrer, ob kurz über lang das Buch vom Markt und aus dem Bewusstsein der Menschen verschwindet.

Es ist eine Tatsache, dass die Lesefähigkeit in der nachwachsenden Generation abnimmt. Ebenso ist nicht zu übersehen, dass viele Jugendliche einen Großteil ihrer Freizeit vor Fernseh- und PC-Bildschirmen verbringen, dass vor allem Männer sich in ihrer Freizeit eher mit Elektronik als mit Sach- und Fachbüchern beschäftigen und die Vielfalt miteinander konkurrierender Unterhaltungsangebote gewachsen ist. Aber nicht nur das individuelle Freizeitverhalten hat sich zu Ungunsten der Beschäftigung mit Büchern gewandelt, sondern auch die Rolle der Literatur und Literaten hat sich geändert. Die Literaten werden längst nicht mehr so be- und geachtet wie vor gut 30 Jahren. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung hat allerdings festgestellt, dass die Lesekultur dem Druck der Medienkonkurrenten durchaus standhält, jedoch durch Zeitmangel und lesefeindliches Umfeld gefährdet ist. Es hat sich auch gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, die viel lesen, andere Medien

ebenso kompetent nutzen. "Wer nicht liest, schaut viel und wahllos fern; wer viel liest, verteilt seine Aufmerksamkeit gezielt" (Internet: www.teachsam.de).

Dass das Buch nicht am Verschwinden ist, beweist die Tatsache, dass im Elektronik-Commerce auf dem dritten Platz nach dem Verkauf von Software und CD's der Absatz von Büchern durch Firmen wie amazon.com steht. Geht man davon aus, dass mit Lesekultur weniger die mechanische Lesefähigkeit sondern die Aufnahme des Inhalts gemeint ist, sprechen mehrere Gründe dafür, dass die neuen Medien nicht allein die Ursache für einen Verfall der Lesekultur sind, denn Lesen im Internet bedeutet auch Lesen, andererseits ist Wissen stark mit Informationen über Bilder verbunden, z.B. das Erfassen von chemischen Formeln, medizinischen und biologischen Darstellungen. Von den deutschsprachigen WWW-Gebrauchern geben auch 53.7% Lesen und Bücher explizit als Hobbys und Interessen an. Es hat sich auch gezeigt, dass Jugendbibliotheken mit Internet-Angeboten in erstaunlicher Weise ihre Buchausleihe um das Mehrfache, zeitweise bis zu 300%, erhöhten, denn ist es erst der Medienmix, der den Jugendlichen das für sie interessante Angebot in der Bibliothek erschließt. Weiterhin darf man nicht die Fähigkeiten unterschätzen, die Computerspiele der jungen Generation vermitteln: es sind die Fähigkeiten, vieles gleichzeitig zu beachten und darauf zu reagieren. Diese Kompetenzen können den jungen Menschen also dazu befähigen, die heutige Informationsflut besser zu bewältigen.

Aufschlussreich für den Stellenwert des Lesens sind auch Statistiken aus dem "Jahrbuch der Demoskopie" (Verlag K. G. Saur, München). Die Frage, ob man regelmäßig eine Zeitung lesen sollte, wird von Jüngeren immer seltener bejaht. Während Menschen über 45 Jahre die Zeitungslektüre nach wie vor mehrheitlich für unverzichtbar halten, ist dieser Wert bei den 16- bis 44-jährigen um weit über 10 Prozent gesunken, gravierend ist dieser Rückgang vor allem in Ostdeutschland.

Unsere heutige Informationsgesellschaft sieht in der Lesekompetenz hauptsächlich die Fähigkeit, einem Text wesentliche Information zu entnehmen. Füller (1997: 92) sieht wiederum einen deutlichen

Zusammenhang zwischen Buchlesen, Lesekompetenz und Bildung. Für ihn ist die Schulbildung der wichtigste Faktor zur Erlangung einer hohen Lesekompetenz. Ferner behauptet er, niedrig Gebildete könnten den Nachteil ihrer niedrigen Bildung durch häufiges und insbesondere langes Buchlesen ausgleichen und ihre Lesekompetenz verbessern und drittens vertritt er die Meinung, eine einmal erreichte Lesekompetenz halte an, auch wenn nach Schulabschluss weniger Bücher gelesen werden. Aus den oben genannten Ergebnissen kann man sicher die Wichtigkeit der Leseförderung und der Leseerziehung besonders in der frühkindlichen und der schulischen Phase ableiten. Tatsache ist jedoch - laut Füller (1997: 92) -, dass die deutschen Schulen zwar in der Lage sind, Lesekompetenz zu vermitteln, aber weit gehend in der Weckung und Festigung der Leselust versagen.

Füller (1997: 93) geht auch auf das Internet ein. Er führt an, dass Informationssysteme es einem erlauben, Information weltweit aus dem Internet abzurufen. Die Verbindung von Text, Ton, Bild und Film bietet völlig neue Präsentations- und Recherchemöglichkeiten. Schlagwort ist die Vernetzung und die wird auch beim Lernen verlangt: Vernetztes Lernen ist das neue Schlagwort, aber es wird nicht daran gedacht, dass fachübergreifendes Denken und Vernetzung nur möglich ist, wenn zunächst eine gute Grundlage der Allgemeinbildung – und diese schließt die Lesekompetenz ein - geschaffen worden ist. Fehlt diese, gibt es nichts zu vernetzen und Zusammenhänge bleiben verschlossen bzw. unverständlich.

Seitdem moderne (deutsche) Haushalte seit nunmehr zwei Jahrzehnten durchgehend mit Fernsehgeräten versorgt sind, mehren sich die kritischen Stimmen, die einen Rückgang des Lesens diagnostizieren. Füller (1997: 94) meint, dass sich das Verhältnis Vielleser, Gelegenheitsleser und Nichtleser zu je einem Drittel verändert, und zwar dergestalt, dass der (sekundäre) Analphabetismus, den man zu Anfang des vorigen Jahrhunderts zumindest in Europa für überwunden hielt, wieder zunehmend für Schlagzeilen sorgt. Die Stagnation des Lesestandards in den hochentwickelten Industrieländern wird unter verschiedensten Aspekten besorgt kommentiert:

- Wie sollen Nichtleser am gesellschaftlichen und politischen Leben ihres Landes teilhaben?
- Der Zusammenhang zwischen mangelnder Lesefähigkeit und Arbeitslosigkeit ist in einer hochentwickelten und hochspezialisierten Gesellschaft nicht zu leugnen.
- Ein reges kulturelles, geistiges Leben ist in einer Gesellschaft, in der die Zahl der Lesefähigen und -freudigen sinkt, kaum mehr denkbar.
- Das Verschwinden des Unterhaltungslesens zu Gunsten der bloßen Informationsentnahme hat auch die Kommunikation der Menschen untereinander schwinden lassen. Der Mensch schafft sich seine Welt nicht mehr im geistigen Akt des Lesens, er droht von technischen Kommunikationssystemen vereinnahmt zu werden.

Hat das Lesen noch eine echte Chance? Füller (1997: 95) sieht für das Lesen durchaus noch eine Chance, aber dafür müsse die heutige Spaß-, Erlebnis- und Konsumgesellschaft überwunden werden. Ebenso müsse jungen Menschen glaubhaft gemacht werden, dass ohne vorübergehenden Lustverzicht und ohne persönliche Anstrengungen kein lebenswerter Spaß und keine befriedigenden Erlebnisse möglich sind. Wenn das Lesen wieder eine Chance hat, wird auch die Gesellschaft eine geistige Zukunft haben.

2. LESEN IM KINDESALTER

In der heutigen Welt, in der Kultur und Zivilisation durch das geschriebene Wort geprägt werden, ist das Lesekönnen, dem sich Kind oder Erwachsener als notwendige Forderung gegenübersehen, von existenzieller Bedeutung (Baumgärtner 1973: 134). Das gesellschaftliche Wertsystem basiert auf der geschriebenen und gedruckten Sprache – trotz des immer größer werdenden Einflusses von Rundfunk und Fernsehen. Der Leselernprozess führt den Menschen aus der Unwissenheit und damit aus einer präalphabetischen und präliterarischen Passivität heraus. Indem der Mensch liest, d.h. lesekundig wird, erwirbt er sich selbstständig Kenntnisse und Erfahrungen.

Baumgärtner (1973: 172) sieht in der Entwicklung des Lesers ¹ ein im Voraus nicht berechenbares komplexes Geschehen, das durch generelle und individuelle strukturbedingte Entwicklungstendenzen und durch vielfältige Einwirkungen von außen bestimmt wird. Neben den intentionalen Bildungs- und Erziehungseinflüssen, die von Eltern, Schule, Kirche, institutionalisierten Gruppen und auch von den Massenmedien ausgehen, stehen die in solchen Institutionen induzierten funktionalen Einflüsse. Diese entziehen sich jeder Kontrolle und Vorkalkulation. Hinzu kommen noch die Einflüsse der so genannten “geheimen Miterzieher”, die sich ebenso der Kontrolle wie der Berechnung entziehen. Das engere und das weite Milieu lenkt und formt den Menschen, also auch den Leser, und zwar den jüngeren, ebenso wie den erwachsenen Leser.

Mit dem Tag der Geburt wird der Mensch als biologischer Organismus in die Welt gesetzt, doch ist er im Sinne der Gattung eine Frühgeburt; denn er muss sich sein soziales Wesen erst erwerben: Eine zweite Geburt beginnt mit jenem Lernprozess, in dessen Verlauf der Mensch seinen Platz in der menschlichen Ordnung findet, seine Vergangenheit und Zukunft begreift und befähigt wird, sein Leben selbst zu gestalten. Die Frühzeit der Sozialisation ist literaturlos, im ersten Jahr auch sprachlos, dennoch ist sie von großer Bedeutung, weil in

¹ Die Begriffe “der Leser” und “die Leser” werden als allgemein umfassende Begriffe gebraucht und schließen die Leserinnen mit ein.

jener Zeit wesentliche Prägungen gesetzt werden, die auch das Thema "Lesen" betreffen. Mit großer Intensität versucht das Kind, seine Umwelt im Wortsinn zu begreifen. Im Verlauf dieser frühkindlichen Erfahrungen entwickeln sich Grundhaltungen, die alles spätere Verhalten beeinflussen. Aktivität, Selbstvertrauen und Kooperationsfähigkeit sind Grundelemente der Persönlichkeit. Das sind Kennzeichen, die man auch beim eifrigen Leser findet. Lesende Kinder sind nicht "blasse, scheue Bücherwürmer," (Hüttner 1989: 50) sondern oft eher aktive Lerner mit einer hohen sozialen Anerkennung.

Im ersten Lebensjahr verständigt sich das Kind nur über Laute, einzelne Worte, Gestik, Blickkontakt und Körpersprache. Doch bereits mit diesen geringen Mitteln erlernt es ein wichtiges Verhaltenselement, das immanenter Bestandteil jedes Lesens ist: das Spiel. Laut-, Bewegungs- und Berührungsspiele bereiten auf höhere Spielformen vor, die mit dem Erlernen der Sprache möglich werden. Das Spiel ist die Daseinsweise des Vorschulkindes. Neugier und Interesse sind normalerweise stark ausgeprägt, alle Erkundungen münden in die Spielform. Wenn man Kindern in diesem Alter Geschichten erzählt, so gleichen diese Geschichten einem Spiel, denn diese gestatten dem Kind, eigenes Verhalten zu üben und sich ein Bild von der Welt zu machen. Diese Welt ist noch eng und auf wenige Umweltsituationen und Personen reduziert. Das Kind weiß noch nicht, dass es an einem umfassenden Prozess menschlicher Kooperation teilnimmt und dass es einmal in diesen Prozess eingreifen wird. Noch begreift und erlebt es die Welt vor allem über seine Bezugspersonen. Die Sprache aber erlaubt dem Kind, seine eigene soziale Einbettung besser zu begreifen, die Welt zu erkunden, sie im Kopf zu reproduzieren und zu benennen, Begriff und Vorstellung zu koordinieren und seine Erkenntnisse zu erweitern. Das abstrakte Denken entwickelt sich mit Vergleichen, Verallgemeinern und Schlussfolgerungen. Hat das Kind am Anfang erlernt, was es umgibt, so begreift es jetzt, wie sich die Dinge zueinander verhalten.

Das Kind befindet sich zu diesem Zeitpunkt noch in dem Vor-Lese-Stadium. Hüttners (1989: 51) Auffassung nach, wird diese Vor-Lese-Zeit am besten

genutzt, wenn sie zu einer Vorlese-Zeit wird. Aus der vorsprachlichen Zeit hat das Kind meist schon ein Verhältnis zum Buch erworben. Es ist ein fester Gegenstand, der sich zu vielem eignet: Man kann darauf herumbeißen, man kann damit werfen oder sich darin Bilder ansehen. In dem Moment, wo Kindern aus dem Buch vorgelesen wird, ändert sich jedoch dieses Verhältnis. Ein Buch ist nun "ein Behälter" für Geschichten, den man jederzeit öffnen kann. Vorschulkinder kommen häufig mit einem Buch und bitten, dass ihnen etwas daraus vorgelesen wird. Sie nutzen unbewusst-bewusst einen wichtigen Vorteil des Buches gegenüber dem Fernsehen: Die Rezeptionszeit ist von ihnen bestimmbar. Das Vorlesen ist deshalb so wichtig, weil in den Ablauf des Erzählgeschehens jederzeit Rückfragen, Vergewisserungen, auch emotionale Äußerungen eingeschaltet werden können, die erst in ihrem Ganzen das Kind zum Verständnis erziehen und in ihm den Wunsch wecken, selbst lesen zu können.

Hüttner (1989: 51) führt weiter an, dass Vorlesen ein schöpferischer Akt ist, ebenso das Zuhören. Aus dem vorgetragenen sprachlichen Zeichen lässt das Kind nach eigenem Ermessen und Verständnis eine zweite Wirklichkeit in seinem Bewusstsein entstehen. Der Text ist nur ein Drehbuch, der Ablauf, die Bewegung muss hinzugedacht werden. Das Kind muss sich in seiner Fantasie vorstellen, wie z.B. die einzelnen Helden und Heldinnen aussehen und wem sie gleichen. Es sind diese subjektiven Rezeptionen und Wertungen, die zum Genuss des Lesens gehören. Aber die Fähigkeit zu diesem Genuss muss erlernt werden. Der Vorlesende leistet dabei eine wesentliche Hilfe, weil er über Gesten, Betonung und Mimik die wesentlichen Punkte der Geschichte hervorhebt, Personen charakterisiert und das Geschehen interpretiert. Man kann behaupten, dass Vorlesen im Vorschulalter die Qualität des künftigen Leseverhaltens und Kunstverständnisses entscheidend prägt. Die Wichtigkeit des Vorlesens im Vor-Lese-Alter kann also nicht überbetont werden.

Eines der markantesten Merkmale belletristischer Texte – und damit beginnt im Allgemeinen das Lesen - ist, dass sie interpretierbar sind. Eine literarische Geschichte schildert einen Vorgang, den man unterschiedlich einschätzen oder an dem man verschiedene Aspekte betonen kann. Dies ist eine der Ursachen,

weshalb Geschichten über lange Zeit lebendig bleiben können, warum jede neue Generation in ihnen Neues und Interessantes finden kann. Hüttner (1989: 52) betont, dass auf solche Weise die Lesepersönlichkeit herausgefordert wird. Die Lesequalität wird nicht vom Buch allein, sondern auch vom Leser bestimmt.

Durch das Vorlesen wird eine der wichtigsten Fähigkeiten des Menschen – die Vorstellungskraft – geweckt. Schon auf einer frühen Stufe der Menschheit war es so, dass der mündliche Vortrag eine der wesentlichen Formen künstlerischer Kommunikation war. Deshalb sollte im Kindesalter das Vorlesen nach wie vor dominieren. Ohne Bruch geht Vorlesen durch die kindlichen Rückfragen in Metakommunikation über: das Kind begreift, dass man nicht nur Geschichten hören, sondern auch über sie sprechen kann.

Literatur hat in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Kindergärten einen festen Platz. Kernstück dabei ist die Bilderbucherzählung, sie hat meist eine einfache, überschaubare Fabel zum Inhalt, der Konflikt ist dem Kind verständlich, Illustrationen bieten eine zusätzliche Verständnishilfe. Das Nacherzählen, auch Nachspielen fördert Rezeption und Verständnis. Hinzu kommt, dass die meisten Eltern ihren Kindern auch vorlesen bzw. Märchen oder Reime aus dem Gedächtnis reproduzieren, sich oft sogar selber Geschichten ausdenken. Durchschnittlich lesen Eltern ihren Kindern dreimal pro Woche vor; Eltern mit Hochschulbildung lesen öfter vor als solche ohne solchen Abschluss. Hier deuten sich bereits jene sozialstrukturellen Leseunterschiede an, die im Erwachsenenalter sichtbar werden. Meist wird abends vorgelesen, das Buch gehört zur Zeremonie des "Zu-Bett-Gehens".

Das interessierte Elternhaus und der Kindergarten können also Hand in Hand arbeiten, dem Kind das Lesen als ein erstrebenswertes Ziel anzubieten, wobei das Ziel dann bald zum Mittel wird. Ein Kind, das Geschichten vom Vorlesen kennt, wird begieriger sein, das Lesen zu erlernen, als eines, das keinen wirklichen Lernzweck besitzt. Es ist dabei zu bedenken, dass es ein mühsamer Weg ist, zu den sprachlichen Lauten die Zeichen zu lernen, aus denen wieder Laute zu formen und sie auch noch zu Silben und Wörtern zu

verbinden, laut Hüttner (1989: 54). Das Kind betritt nun das nächste Stadium im Leseprozess, nämlich das Erstlesealter, d.h. jene Phase, in der das Kind die Fähigkeit erwirbt, selbst zu lesen und im Verlauf dieses Prozesses - in dem es immer müheloser rezipieren kann - eigene Leseinteressen entwickelt.

Das Lesen gehört, zusammen mit dem Spielen mit anderen Kindern, der Filmrezeption (Kino und Fernsehen), dem Spazieren, Wandern und Sporttreiben zu den Freizeitinteressen der jüngeren Schulkinder. Laut Hüttner (1989: 56) entwickeln etwa 90% der Kinder eine enge Bindung an das Buch. In der ersten Phase des Prozesses, meist während des gesamten 1. Schuljahres, dominieren noch Vor- und Nachlesen. Geschichten und Bücher werden zum großen Teil durch das elterliche Vorlesen aufgenommen, weil die Buchstabensicherheit und die Synthesefähigkeit zur Laut- und Wortbildung sich erst langsam entwickeln. Beschäftigt sich das Kind danach allein mit dem Buch, liest es das Gehörte nach, so braucht es nicht mehr ausschließlich die Bilder zur Zweitrezeption, sondern es kann den Sinngehalt auch zunehmend aus einzelnen ihm schon bekannten Wörtern erschließen. Geringer Umfang, übersichtliche Textanordnung, Illustrationsreichtum, viele Absätze, kurze Zeilen und große Druckbuchstaben haben sich als beste altersgemäße Textdarbietung bewährt. In der zweiten Phase des Leselernens, die je nach Befähigung des Kindes spätestens im 3. Schuljahr beendet ist, nimmt parallel mit der Lesebefähigung der Umfang der rezipierten Literatur stark zu. Manche Bücher werden bis zu fünfmal gelesen.

Beim Selbstlesen muss das Kind die Schwierigkeit meistern, aus bloßen grafischen Zeichen den Inhalt einer Geschichte zu reproduzieren. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass dies eine hohe schöpferische Leistung ist. Offenbar gibt es auf diesem Weg laut Hüttner (1989: 57) zwei Hindernisse. Die erste Hürde ist mangelnde Lesefertigkeit. Manche Kinder empfinden Probleme, das mühelose Lesen zu erlernen; die Buchstabenreihe bleibt immer ein Hindernis, das schwer zu überwinden ist. Die zweite Schwierigkeit des Lesenlernens liegt im Textverständnis selbst. Der Lehrer in der 1. Klasse hat die große Aufgabe, auf dem Weg des Lesenlernens möglichst niemand zurückzulassen.

Bei der Herausbildung stabilen Leseverhaltens spielen jedoch in erster Linie die Eltern eine wichtige Rolle. Hüttner (1989: 58) meint: Je differenzierter das Leseinteresse der Eltern, je mehr Bücher sie besitzen und je intensiver sie selbst lesen, um so mehr liest auch das Kind, um so eher wird es Mitglied in einer Bibliothek. Bibliotheken erfüllen also eine wichtige kulturpolitische Funktion, da sie kindlichen Lesestoff bereitstellen. Je stärker sich die Interessen des Kindes differenzieren, um so eher wird es zum Bibliotheksnutzer, denn es stößt dann an die Grenzen der häuslichen Büchersammlung. Interessant ist auch, dass das Kind mit steigendem Leseumfang auch häufiger selbst Bücher entleiht, während Kinder, die im Lesen zurückhaltender sind, häufiger von ihren Eltern mit Leihbüchern versorgt werden. Eltern kaufen auch oft auf Vorrat, sogar für noch ungeborene Kinder. Doch sollte man die Rolle des Kindes als Käufer nicht unterschätzen. Kinder mit differenzierten Leseinteressen möchten eher selbst Bücher kaufen oder auf den Kauf Einfluss nehmen.

Unter den Leseinteressen des Erstlesealters dominieren oftmals noch die bereits im Vorschulalter bevorzugten märchenhaften Texte. Weitere Lesemotive dieser Altersgruppe entspringen dem Bedürfnis, die eigene Erfahrung auszuweiten. Stärker sind allerdings das Verlangen nach Spannung und Unterhaltung und der Wunsch, die Welt in Gut und Böse einzuteilen. Erstlesekinder erwarten eine ungewöhnliche, märchenhafte Handlung, die in der Vergangenheit in fernen, auch unwirklichen Ländern spielt. Als Handelnde bevorzugen sie Tiere, Fabelwesen oder außergewöhnliche Menschen; sie wollen Aktion, keine Reflexion. Bevorzugte Eigenschaften der literarischen Gestalten sollen Tüchtigkeit, Mut und Erfolg sein, aber auch Wiedergutmachung angerichteter Schäden, ferner Hilfsbereitschaft und Uneigennützigkeit. Die Handlung soll humorvoll-komisch oder aufregend und spannend erzählt sein. Aus dem Gesagten wird deutlich, dass das Märchen diese Erwartungshaltungen am besten erfüllt. Darüber hinaus lesen die Kinder in diesem Alter gern Gegenwartserzählungen sowie Schwänke und lustigen Unsinn. Damit entspricht das Leseverhalten im Erstlesealter weitestgehend der Literaturnutzung im Vor-Lese-Alter. Die Entwicklung der literarischen

Interessen verläuft in der frühen Kindheit also relativ kontinuierlich. (Hüttner 1989: 60)

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Leseverhalten werden bereits in Untersuchungen zur Aufnahme von Literatur durch Vorschulkinder deutlich. Es sind dabei nicht die Kindergärten, die zu solchen Unterschieden beitragen. Die Erzieher (-innen) wenden sich ja stets an eine gemischte Gruppe von Jungen und Mädchen, wenn sie mit Büchern arbeiten. Möglich ist allerdings eine unterschiedliche Rezeption einzelner Themen durch Jungen bzw. Mädchen. Im Vorleseverhalten der Eltern dagegen zeigen sich Unterschiede in Stoffwahl und Häufigkeit. Sie sind nicht allzu groß, aber es deutet sich eine Richtung an, in der die Differenzierung später fortschreitet. Mädchen bekommen im Allgemeinen mehr vorgelesen als Jungen. Sie hören deshalb auch mehr Märchen und bedeutend mehr Bilderbucherzählungen aus dem Alltag. Diese Unterschiede setzen sich auch im Erstlesealter fort. Wieder lesen Mädchen mehr als Jungen, vor allem häufiger Märchen und Bücher über Gegenwartsthemen. Nur Schwänke bzw. lustiger Unsinn sind bei Jungen beliebter als bei Mädchen. Überhaupt ist die Lesestabilität bei Mädchen bereits im Erstlesealter größer als bei Jungen; d.h. sie lesen regelmäßig Bücher, sie lassen keine großen Lesepausen eintreten, sie binden sich enger an Bücher, nennen also häufiger Lieblingsbücher, melden sich zu einem höheren Prozentsatz in der Bibliothek an und haben generell ein höheres Leseinteresse, behauptet Hüttner (1989: 61-62).

Das generelle Leseverhalten, also die Stabilität der Leseinteressen und das Lektürequantum, ist bereits im Erstlesealter deutlich sozial differenziert. Je stärker die Leseinteressen bereits ausgeprägt sind, um so intensiver und auch gleichmäßiger wird die Beschäftigung mit dem Buch. Auch hier haben Kinder aus Schichten der Intelligenz erhebliche Vorteile. Bildung und Tätigkeit der Eltern beeinflussen sehr deutlich, ob ein Kind in einem bestimmten Zeitraum liest und wie viel.

Laut Hüttner (1989: 63) ist das Kind zwischen 10 und 12 Jahren in der Regel ein geübter Leser. Es ist im Stande, unbekannte, altersentsprechende

Lesestücke zu rezipieren und deren Inhalt wiederzugeben, und zwar so, dass der Sinn deutlich wird; oder, es ist auch fähig, Meinungen zum dargestellten Geschehen zu äußern und die Charaktere zu beurteilen. Lesen gehört zum festen Bestandteil der Schulstunden, aber ebenso auch der Freizeit. Es ist eine Tatsache, dass Lesen im gesamten Lebenslauf einer Person, von bestimmten beruflichen Richtungen abgesehen, nie mehr eine solche Ausdehnung und Intensität erreichen wird wie in der Zeit des mittleren Schulalters.

Welche Ursachen hat dieser Leseschub? Zunächst die Einfachste: Eine neue, wichtige Fertigkeit wurde erworben, wodurch der Heranwachsende Zugang zu einer ihm bisher nur teilweise bekannten Welt erhält. Er kann nun all das ohne Anstrengung entziffern, was bei den Eltern, bei Mitschülern und in öffentlichen Bibliotheken auf den Regalen steht und An- und Aufregung verspricht (Hüttner 1989: 64). War das Kind bisher in seiner medienvermittelten Kommunikation auf Fernsehen, Kino und Radio mit festgelegten Programmabläufen angewiesen, so kommt jetzt der spezifische Vorteil der Bücher zum Tragen. Ein anderer Grund ist, dass die Anforderungen der Schule wachsen. Es muss mehr sachbezogenes Lesegut gelesen werden. Aber auch die sich differenzierenden Freizeitinteressen geben Anreize, neue Bücher zu lesen.

Der wichtigste Grund aber scheint Hüttners (1989: 64) Meinung nach in der Spezifik dieser Lebensphase selbst zu liegen, in der sich mit der zunehmenden Sprachbeherrschung die Aktivitäten des Denkens, Reflektierens, Antizipierens und Handelns schnell entwickeln. Zwischen dem 10. und dem 12. Lebensjahr werden wichtige Grundeigenschaften der Persönlichkeit besonders deutlich sichtbar. Hier werden drei genannt, die auch gesellschaftliche Erziehungsziele sind:

- Es wachsen Ausmaß und Qualität der Bewusstheit des Kindes. Durch die weitere Ausbildung von moralischen Wertvorstellungen und politischen Ansichten wird das Kind in die Lage versetzt, seinen Lebensprozess in Teilen zu verstehen, zu reflektieren und zu gestalten.
- Es wachsen Umfang und Qualität der Soziabilität oder Kooperationsfähigkeit. Auch außerhalb der Familiengruppe wird soziale

Zuwendung und Bindung gesucht. Das Kind integriert sich nun häufiger in Arbeits- oder Sportgemeinschaften. Widersprüche werden erkannt, eigene Erfahrungen bestimmen stärker das Handeln und Konflikte werden ausgetragen.

- Umfang und Qualität der Eigenaktivität des Kindes wachsen stark an, weil die veränderte Subjektposition es dazu befähigt. Lebensziele beginnen sich abzuzeichnen, die Kategorie der Zukunft wird bedeutsam und löst das zeitlose Kindalter ab. (Hüttner 1989: 64-65)

Leseverhalten und Leseinteressen sind nur verständlich, wenn man sie als prozessgestaltendes Mittel und zugleich als Resultat dieser Persönlichkeitsausprägung begreift. Lesen ist eine Möglichkeit, eigene Vorstellungen zu bestätigen, sich mit Personen zu identifizieren oder sie abzulehnen (Hüttner 1989: 65).

Man kann folgern, dass Lesen wesentlich von den sozialen Bedingungen geprägt wird, die eine Gesellschaftsordnung kennzeichnen: dem materiellen Reichtum, der Zahl verfügbarer Bücher, der freien Zeit, der sozialen Gleichheit im Zugriff auf Bücher, der Editions politik, dem kulturellen Niveau. Von jenen äußeren Bedingungen abgesehen, wird das Lesevermögen eines Kindes bereits sehr früh und hauptsächlich durch das kulturelle Niveau seiner Herkunftsfamilie bestimmt und im Verlaufe der Persönlichkeitsentwicklung von seinem Alter, seinem Geschlecht und seinem Freundeskreis modifiziert. Eine höhere Bildung der Eltern und ein größerer Anteil schöpferischer Tätigkeit führt, wahrscheinlich über das Elternvorbild und die bessere Ausstattung der Haushalte (vor allem mit Büchern) dazu, dass die Kinder dieser Eltern mehr und öfter lesen und weniger fernsehen. Leseverhalten ist sozial determiniert und der Umgang mit Literatur wird in einem jeweils konkreten sozialen Umfeld erlernt (Hüttner 1989: 75-76).

In den vergangenen Jahren haben sich Defizite in der Lesekompetenz der Kinder abgezeichnet. Seit der PISA-Studie wird eine heftige Diskussion geführt, warum deutsche Schüler beim verstehenden Lesen so schlecht abschneiden und weshalb sie Lesen als Zeitverschwendung betrachten. Diese Diskussion

ist aber nicht neu, denn schon vor PISA hat die Universität Erfurt im Rahmen einer Studie zur Lesemotivation im Mai und Juni 2001 1200 Grundschüler im Alter von 6 – 10 Jahren, Deutschlehrer und Eltern befragt, um festzustellen, was Kindern die Lust am Lesen nimmt. Eine Befragung von Grundschulern ist deshalb wichtig, weil die Grundschule der Ort ist, wo die Leselust oder aber der Lesefrust entstehen kann. In dieser Studie hat man festgestellt, dass Schüler in diesem Alter durchaus für das Lesen zu begeistern sind, aber eben meist nicht durch den Deutschunterricht. Es hat sich gezeigt, dass das Leseinteresse in den ersten Schuljahren rasant sinkt. Grund dafür ist die Literaturlauswahl und -behandlung, die an den Interessen der Kinder vorbeigeht.

Beim Aufbau einer Lesemotivation sind aber auch die Eltern gefordert. Sie haben einen großen Einfluss auf die Leselust des Kindes. Wem nie vorgelesen wird und wer statt Bücher einen Fernseher im Zimmer hat, wird wohl kaum ein begeisterter Leser werden. Wenn Eltern die Begeisterung für die Geschichten ihrer Kinder teilen und das Gelesene mit ihnen besprechen, wächst die Motivation der Kinder erneut zu lesen. Ferner hat sich gezeigt, dass in Häusern wo es einen großen Buchbestand gibt, häufiger vorgelesen wird und dementsprechend auch öfter über Bücher gesprochen wird. Als Fazit kann hier festgestellt werden, dass die Familie also einen entscheidenden Einfluss auf die Einstellung zum Lesen hat, die Schule aber die Leselust und Lesekompetenz durchaus fördern aber auch behindern kann.

Lesemotivation und Leseleistung hängen eng zusammen. Auf die Frage, welche Geschichten die Kinder gerne lesen würden, antwortete die Hälfte der Jungen und Mädchen mit Titeln aus dem Genre der Abenteuerliteratur, d.h. sie bevorzugen Literatur, in der sich märchenhafte und fantastische Strukturen miteinander verbinden. Natürlich wurde Harry Potter als Lieblingsbuch genannt. Dann folgten Sachgeschichten. Lehrer bevorzugen als Unterrichtstexte jedoch eher so genannte "wahre Geschichten", die wichtige Themen behandeln, mit denen sie aber die Schüler offensichtlich nicht begeistern können. Sie sind den Kindern oftmals zu platt erzählt und sie fühlen sich unterfordert. Parallel zu der abnehmenden Leselust läuft das mangelnde

Interesse der Schüler, mit ihren Lehrern über Bücher zu sprechen. Es sind lediglich 20,8%, die das wollen; lieber tauschen sie sich dann schon mit Freunden aus.

Die Studie hat ferner gezeigt, dass auch anspruchsvolle Texte den Schülern durchaus nahe gebracht könnten. Die Bedingung ist jedoch, dass diese Texte die Kinder ansprechen. Lehrer sollten auch mehr vorlesen oder Hör- oder Videokassetten einsetzen. Dem Vorurteil, dass die Lieblingslektüre der Kinder im Vergleich zur Schullektüre eine zu geringe ästhetische Qualität aufweist, müsste nachgegangen werden. Allerdings hat sich aber auch herausgestellt, dass die Annahme, Kinder über Comics zu begeisterten Lesern zu machen, wahrscheinlich falsch war.

Der Medienwissenschaftler Horst Heidtmann vertritt die Meinung, dass es in heutiger Zeit keinen plausiblen Grund gebe, ein Buch zu lesen. Demgegenüber gaben aber die 1188 befragten Schüler der Klassen 2 bis 4 immerhin 1319 Gründe an, warum man ein Buch lesen sollte im Vergleich zu den 639 Gegenargumenten.

Der Hintergrund für die neue Studie, die an fast allen Grundschulen Erfurts durchgeführt wurde, war die Erkenntnis, dass der Einfluss der Familie auf das kindliche Lesen wohl eindeutig nachgewiesen sei, aber dass es noch keine exakte Studie zum Einfluss der Schule auf das Lesen gebe, den Schulen aber in dieser Hinsicht generell ein schlechtes Zeugnis ausgestellt werde. Ein Blick auf die bisherige Forschung zeigte auch, dass die Grundschulen bisher nicht im wissenschaftlichen Interesse lagen. Dieses Defizit sollte durch das neue Projekt zumindest teilweise behoben werden. Hinzu kommt, dass PISA eindeutig gezeigt hat, welche Folgen es haben kann, wenn die frühe kindliche Entwicklung und die grundlegende Bildung im Vor- und Grundschulbereich nicht ausreichend in den Blick gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt werden. Im Mittelpunkt der Studie steht also die Frage, unter welchen Bedingungen und mit welchem Erfolg Grundschüler heute an Literatur herangeführt werden und welche Faktoren fördernd oder behindernd wirken.

Eine Fokussierung auf Lesemotivation ist bedeutsam und sinnvoll. Schon die Verfasser der PISA-Studie nennen sie die "Energiequelle des Lesens" und räumen ihr einen hohen Stellenwert ein. Dass in diesem Bereich eine Ursache für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler in der PISA-Studie liegt, zeigt sich bereits darin, dass 42% von ihnen angaben, nicht mit Vergnügen zu lesen. In der Studie zeichneten sich zwei Faktoren in der Lesemotivation ab: der eine kennzeichnet die Motivation der Grundschüler zum Lesen von Büchern und Geschichten und der zweite die Motivation zum Lesen von Comics, Bildgeschichten und Zeitschriften.

Diese beiden Motivationen existieren nach den Befunden relativ unabhängig voneinander. Bislang ging man in der wissenschaftlichen Literatur ausschließlich von einem Faktor "Lesemotivation" aus, der unabhängig von der zunächst bevorzugten Textsorte das Individuum zum Leser werden lässt. Die Ergebnisse der Studie sprechen - zumindest innerhalb des Grundschulalters - eher gegen derartige Auffassungen. Der in Klasse 2 noch vorhandene schwache Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren der Lesemotivation nimmt im Verlauf der Grundschulzeit ab und ist in der 4. Klasse nicht mehr vorhanden. Wenn sich diese Erkenntnis als richtig erweist, dürfte das einschneidende Auswirkungen auf die Didaktik des Deutschunterrichts haben, weil damit viele Verfahren und Vorschläge für den Unterricht infrage gestellt werden. Der Weg, über die Behandlung von Comics zum Romanlesen und zur Lesemotivation überhaupt zu gelangen, würde sich damit als falsch erweisen.

Die Untersuchung bestätigt die große Bedeutung der Familie für die Lesemotivation der Kinder. Wichtig dabei ist der Wunsch der Kinder mit den Eltern über Gelesenes zu reden und die Häufigkeit dieser Gespräche. Auch das Interesse der Eltern am Freizeitlesen ihrer Kinder beeinflusst deren Kommunikationswunsch stark und übt zudem auch noch direkt Einfluss auf die Lesemotivation aus. Ebenfalls von großer Bedeutung ist das von den Schülern empfundene Interesse ihrer Eltern am Vorlesen im Familienkreis, das seinerseits wiederum mit dem Wunsch der Kinder nach Kommunikation zusammenhängt.

Im schulischen Bereich kann man zwei Faktoren benennen, die direkten Einfluss auf die Leselust der Kinder haben: Da ist zunächst einmal der Spaß am Deutschunterricht. Er wirkt ganz unmittelbar auf die Motivation der Kinder, beeinflusst sehr stark ihre Leseleistung, die wiederum mit der Lesemotivation korrespondiert. Auch hier sind der Wunsch der Kinder nach Anschlussgesprächen und die tatsächliche Gesprächshäufigkeit mit den Lehrern bedeutsam. Beides wirkt positiv auf die Freude und den Spaß am Deutschunterricht. Aber auch die Häufigkeit der Gespräche über Gelesenes im Freundeskreis hat direkten Einfluss auf die Motiviertheit der Schüler.

Die Studie hat auch die bereits bekannte Tatsache bestätigt, dass Mädchen lieber lesen als Jungen. Dies korrespondiert sehr stark mit dem Fernsehverhalten der Kinder: Jungen sehen häufiger fern als Mädchen. Die Fernsehhäufigkeit hat wiederum Einfluss (wenn auch sehr gering) auf die Lesemotivation. Das Modell macht deutlich, dass es zwischen dem individuellen, dem familiären und dem schulischen Bereich bezüglich der Förderung von Lesemotivation Zusammenhänge gibt. Wenn Kinder über ein eigenes Fernsehgerät verfügen, schauen sie umso häufiger fern. Häufiges Vorlesen in der Familie grenzt dagegen übermäßiges Fernsehen aber offensichtlich ein. Interessant ist auch, dass Mädchen mehr Spaß am Deutschunterricht haben als Jungen. Erwartet war auch der Zusammenhang zwischen Bücheranzahl im Elternhaus und der Leistung der Schüler im Lesen.

Die Literatúrauswahl in der Grundschule befindet sich immer in einem Spannungsfeld zwischen Lesefähigkeit und Lesefertigkeit auf der einen Seite und dem Wunsch nach einer interessanten literarischen Geschichte auf der anderen. Diesem kindlichen Wunsch und der bereits vorhandenen Fähigkeit, die vorgelesenen Geschichten auch kognitiv erfassen zu können, steht oft die noch nicht genügend ausgeprägte Fähigkeit im selbstständigen Erlesen der Texte gegenüber. So kann der Zustand eintreten, dass ein Text das Kind in der Fähigkeit des eigenständigen Erlesens nicht überfordert, jedoch sein intellektuelles Vermögen unterfordert. Um das zu verhindern, sollte ein anspruchsvoller Text gewählt werden, der aber nicht nur von Kindern allein erlesen, sondern auch durch Vorlesen des Lehrers oder den Einsatz

entsprechender Hör- und Videokassetten angeboten wird. Es hat sich gezeigt, dass Kinder keineswegs banale Geschichten bevorzugen. Ihre Vorliebe richtet sich vielmehr auf bestimmte Genres, mit denen sich nicht per se eine bestimmte Niveaustufe ästhetischer Qualität verbindet.

Die Beantwortung der Frage nach der Lieblingslektüre zeigt eine Dominanz der Abenteuerliteratur. Es existieren hier kaum Unterschiede zwischen Klassenstufen und Geschlechtern. Das Lesen von Sachtexten nimmt den zweiten Rang ein und es zeigen sich bei Jungen und Mädchen prozentual keine beachtlichen Unterschiede. Der Rückgang im Interesse an Märchen und Tiergeschichten im Laufe der Schuljahre müsste noch genauer untersucht werden.

Interessant in der Befragung der Grundschüler war die geringe Präsenz der "wahren Geschichten" in ihrem Lesespektrum. Die Kinder waren in der Untersuchung dazu aufgefordert, das bevorzugte Genre (bzw. die bevorzugten Genres) nicht nur zu nennen, sondern auch zu definieren. Aufschlussreich war dabei, wie vielfältig und gegensätzlich die Kinder dabei mit der Bezeichnung "wahre Geschichte" umgingen. Manche verstanden darunter märchenhafte und fantastische Texte, andere bezogen sich auf die Darstellung authentischer Ereignisse, einige auf religiöse Themen. Nur wenige der genannten Beispiele stimmten mit dem überein, was man unter realistischer Literatur versteht, wie etwa Erich Kästners "Emil und die Detektive" und "Pünktchen und Anton". Generell kann man behaupten, dass "wahre Geschichten" nicht zu dem bevorzugten Genre gehören.

Versucht man – auch mit Blick auf die Fülle der Einzelnennungen; an erster Stelle Harry Potter, gefolgt von der Fernsehbegleitliteratur zu Tiergeschichten, Comics und Bildgeschichten - zu einem Fazit über die kindliche Lieblingslektüre zu gelangen, dann bestätigen sich die Angaben zu den bevorzugten Genres noch einmal auf eindrucksvolle Weise. Es dominiert eindeutig die Literatur, die sich mit märchenhaften und fantastischen Strukturen verbindet, die auf Spannungsmomente setzt und abenteuerliche Vorgänge erzählt.

Die genannten Titel zeigen, dass die Auffassung von einer trivialen kindlichen Lektüre ebenso falsch ist wie die Ansicht, dass die Kinder unter Einfluss des Fernsehens nur oberflächliche Action-Szenarien bevorzugen. Die "Harry Potter"-Rezeption durch Kinder im Grundschulalter hat deutlich gemacht, dass auch jüngere Kinder durchaus dazu in der Lage sind, komplizierte literarische Gebilde zu rezipieren, wenn diese künstlerische Elemente aufweisen, die sie zum Lesen motivieren. Unter dieser Voraussetzung sind sie sogar dazu bereit, mit einer Kunstwelt in einer Weise zu kommunizieren, wie es in der Schule oft nur mit Schwierigkeiten erreicht wird. Die Bereitschaft der Kinder, zu "Harry Potter" aus eigenem Antrieb Listen der handelnden Personen zu erstellen, Wörterverzeichnisse anzulegen, Kostüme und Kulissen für das Spielen von Szenen anzufertigen und sich mit anderen Harry-Potter-Fans zu treffen, um gemeinsam über jenen Helden und seine Welt zu sprechen, überrascht schon.

Von dem Verhalten der Kinder könnte der Schulunterricht lernen. Gleichzeitig stellt sich dabei die Frage, wo sich die schulischen Barrieren befinden, die einen solchen Umgang mit Literatur wie die Kinder ihn mit Harry Potter zeigen, behindern. Es muss zunächst eine positive Einstellung zum Deutschunterricht geschaffen werden. Wie bereits genannt, möchten Kinder über ihre Lektüre sprechen. Dabei bevorzugen sie als Gesprächspartner ihre Freunde, aber auch die Eltern sind häufig gewünschte Gesprächspartner. Am schwächsten ist der Wunsch nach Kommunikation mit den Lehrern ausgeprägt.

Es scheint den Lehrern nicht zu gelingen, das Interesse der Kinder an Kommunikation über ihre Freizeitlektüre wahrzunehmen und produktiv im Unterricht umzusetzen. In der Überwindung dieser Barriere - verbunden mit der Nutzung der zu Beginn der Schulzeit durchaus vorhandenen Kommunikationsbereitschaft über Gelesenes seitens der Grundschüler - dürfte ein großes Potenzial liegen, den Literaturunterricht entscheidend zu verbessern und damit zu der so wichtigen Lesemotivation stärker beizutragen. Es wäre wünschenswert, wenn es den Lehrern gelänge, das große Bedürfnis der Schüler nach Kommunikation über Gesehenes und Gelesenes mit den Freunden für den Unterricht produktiv zu nutzen. In diesem Bereich liegen deutliche Reserven und Chancen für den Unterricht.

Frau Prof. Richter betont in einem Interview im Januar 2004 zu der Erfurter Studien, dass das Bild zur Lesemotivation gar nicht so erschreckend sei, wenn man bedenkt, dass das Fernsehen doch nicht die Freizeitgestaltung Nummer eins ist. Dennoch müssten die mangelnde Lesekompetenz und die Tatsache, dass die Kinder spätestens zum Ende der Grundschulzeit keinen Spaß mehr am Deutschunterricht hätten, sehr ernst genommen werden.

In der Beantwortung der Frage, was Lesen wirklich für das Leben eines Kindes bedeutet, unterscheidet Prof. Richter zwei Ebenen: PISA untersuchte die Lesekompetenz im Hinblick darauf, ob ein Schüler konkrete Aufgaben bewältigen kann. Das verstehende Lesen ist hierfür Voraussetzung; dieses Lesen ist eine instrumentalisierte Tätigkeit. Bei PISA ging es also kaum um literarische Texte, sondern darum, in der heutigen Informationsgesellschaft zurecht zu kommen, d.h. man muss Informationen auswählen, einordnen und bewerten können. Die zweite Ebene ist ihrer Meinung nach ein wenig in den Hintergrund getreten: Das ist die Frage nach dem Lesen als Weg der Teilhabe an einer Kultur. Dahinter steht die Erkenntnis, dass es eine Bereicherung auch des eigenen Lebens bringt, wenn man die Kultur oder den Verlauf der Geschichte begreift. Insofern trägt das Lesen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Gestaltung sozialer Beziehungen bei.

In der Erfurter Studie hat sich gezeigt, dass die Gründe zu Gunsten des Lesens überwiegen, aber es wurde ebenso deutlich, dass die Freude am Deutschunterricht im Laufe der Grundschulzeit extrem abnimmt. Das liegt offensichtlich daran, dass sie im Deutschunterricht häufig erfahren, das Lesen lohne sich nicht. Prof. Richter meint, dass in der Grundschule zu wenig Wert auf die Entwicklung der Lesemotivation und zu viel auf die bloße Fertigkeitsvermittlung gelegt wird. Bloßes Üben fördert keineswegs die Motivation. Kinder wollen lesen, aber nicht so genannte "wahre Geschichten", auf die die Grundschullehrer Wert legen. Prof. Richter ist der Meinung, die Lehrer würden sich zu wenig Gedanken machen oder zu wenig Literatur kennen, die für Kinder wichtig und anregend ist.

Prof. Richter empfiehlt, dass der Grundschullehrer die breiteste Ausbildung haben müsse, denn er stelle die entscheidenden Weichen. Kenntnisse über die kindliche Rezeption sind wichtig, ebenso die Kenntnis des breiten Angebots an Kinderliteratur. Ein weiteres Problem sei ferner, dass viel zu wenig junge Lehrer an die Schulen kommen, um ihr Wissen auch einzubringen! Die Lehrer müssen einfach wissen, was es momentan für Kinderliteratur gibt und wo sich Attraktivität für kindliche Leser mit hohem ästhetischem Anspruch verbindet.

Prof. Richter spricht auch über die Rolle der Eltern in der Entwicklung der Lesemotivation ihrer Kinder. Sie rät den Eltern selbst zu lesen. Untersuchungen zeigen nämlich, dass bloße Aufforderungen zum Lesen nicht viel bringen und ziemlich ins Leere laufen. Das Vorbild der Eltern ist äußerst wichtig. Kinder müssen erfahren, dass das Lesen im Leben, im Alltag der Eltern eine Rolle spielt. Eltern sollten ihnen vorlesen, aber auch Lesungen gemeinsam mit ihren Kindern besuchen. Es hat sich ja in der Erfurter Studie gezeigt, dass Kinder mit ihren Eltern über Geschichten und Bücher reden wollen. Eltern, aber auch die Lehrer sind in dieser Hinsicht noch zu wenig Gesprächspartner für die Kinder. Prof. Richter ist der Meinung, dass trotz der Wichtigkeit des Deutschunterrichts, der größte Einfluss immer noch von den Eltern ausgehe.

Michael Naumann (Zeit-Herausgeber und Chefredakteur) fasst mit den folgenden Worten präzise den Stellenwert des Lesens im Kindesalter zusammen:

“Wer jemals einem vier- oder sechsjährigen Kind ein Märchen vorgelesen hat, wer sich selbst an die Zeit erinnert, da er Geschichten zuhörte, kennt das Gefühl: geborgen oder gefangen zu sein in einer neuen Welt, die wie ein Wunder im Gehörten entsteht. Die Lust am Lesen entsteht beim Zuhören. Kinder brauchen Märchen und Geschichten – sie brauchen aber auch Eltern, Geschwister oder Freunde, die ihnen Märchen erzählen. Das Schwarze sind die Buchstaben, und die Buchstaben sind die ganze Welt” (www.stiftunglesen.de).

3. LESEN IM JUGENDALTER

Das Jugendalter ist durch eine besonders intensive Aneignung der gesellschaftlichen Realität und die Auseinandersetzung mit ihren Werten und Normen gekennzeichnet. Kein anderer Altersabschnitt ist so reich und vielgestaltig an prägenden Entwicklungsstadien und –einschnitten. In einem Zeitraum von nur 10 Jahren fallen solch wichtige Lebensabschnitte wie Beendigung der Schule, Wahl und Aufnahme einer Lehre oder Studiums, Einstieg ins Berufsleben, das Verlassen des Elternhauses und der Aufbau einer eigenständigen Existenz, Partnerwahl und Gründung einer eigenen Familie.

Die Interessen, Anschauungen und Einstellungen der Jugendlichen erfahren nach Lindner (1989: 77) dadurch eine entscheidende Prägung. Dies geschieht vor allem unter einem starken kommunikativen Bezug auf andere Mitglieder der Gesellschaft, denn die Vielzahl der individuellen Aufgaben und Entscheidungsprozesse ist von den jungen Menschen selbstverständlich nicht allein zu lösen. Von daher ist bei ihnen das Bedürfnis nach Austausch, nach Orientierungshilfen und nach geistigem Disput stark entwickelt. Literatur und Lesen begleiten alle diese Entwicklungsetappen; sie sind zugleich Gegenstand und Form der Kommunikation mit der Gesellschaft.

Es wird generell behauptet, dass der Beginn des Jugendalters im 14. Lebensjahr beginne und dass es mit dem 26. Geburtstag endet (Lindner 1989: 77). Davon abweichend kann das kindliche Lesen auch mit dem Verlassen der Schule abgeschlossen werden. Das Verlassen der Schule bedeutet eine wichtige Zäsur im Freizeitverhalten Jugendlicher, denn hier endet für die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen (mit Ausnahme der Abiturienten in Deutschland) die schulisch gelenkte Vermittlung von Kultur und Kunst. Sie findet nun nahezu ausschließlich im Freizeitbereich statt. Welche Angebote von Kunst und Kultur von den Jugendlichen dann tatsächlich wahrgenommen und genutzt werden, hängt nun im Wesentlichen von ihnen selbst und damit von den bei ihnen bis dahin entwickelten kulturellen Interessen und Bedürfnissen ab. Zugleich fördern die neuen physischen und psychischen Anforderungen in der

Berufsausbildung und die veränderten Freizeitmöglichkeiten eine Konzentration auf jene kulturellen Aktivitäten, die sich für die Jugendlichen auf Grund bisheriger kultureller Erfahrungen als wertvoll erwiesen haben. Die Entwicklung des Leseverhaltens junger Menschen kann selbstverständlich nur unter Berücksichtigung einer Vielzahl von sozialen Determinanten und des realen gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses erfolgen.

Lesen hat für die meisten Jugendlichen generell eine große Bedeutung. Es ist eine Freizeittätigkeit, die von den Jugendlichen aller sozialen Schichten relativ kontinuierlich ausgeübt wird. Doch bestehen hier zwischen den einzelnen sozialen Schichten Unterschiede. Den höchsten Stellenwert hat das Lesen für Studenten. Die Einstellung der Jugendlichen anderer sozialer Schichten zum Lesen unterscheidet sich zum Teil deutlich davon. Für Lehrlinge und junge Facharbeiter ist das Lesen in stärkerem Maße eine Freizeitbetätigung, die gleichberechtigt neben anderen steht.

In nahezu allen sozialen Schichten haben die weiblichen Jugendlichen ein ausgeprägteres Verhältnis zum Lesen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Leseverhalten bilden sich bereits im Kindesalter heraus und lassen sich dann im gesamten weiteren Lebensverlauf nachweisen. Lässt sich die besonders aufgeschlossene Haltung der Studenten zum Lesen noch relativ eindeutig aus dem spezifischen Charakter ihres Bildungsweges und ihrer aktuellen Tätigkeit erklären, ist es nicht möglich eine weit gehend gültige Interpretation für die stärkere Zuwendung der Mädchen und jungen Frauen zu den tradierten Künsten zu finden.

Die hier zu erörternden Fakten zum Leseverhalten junger Menschen beziehen sich auf die Gesamtheit der Lesestoffe, denn das Lesen – als besondere Form des kommunikativen Sozialverhaltens und kulturelle Aneignungsweise – ist fast nur in dieser Ganzheit bestimmbar. Das schließt die detaillierte Bestimmung des Anteils der einzelnen Leseangebote an der realen Nutzung durch die Jugendlichen ein. Danach befragt, in welchem Umfang sie sich am Vortag den einzelnen Lesestoffen zugewandt hätten, gaben Anfang der achtziger Jahre 9 von 10 Jugendlichen an, dass sie in Zeitungen und Zeitschriften gelesen hatten.

Jeder dritte las in einem belletristischen und jeder fünfte in einem Sachbuch (Lindner 1989: 79).

Im täglichen Gebrauch dominieren eindeutig Tageszeitungen und Zeitschriften. Beim Lesen von Zeitungen und Zeitschriften handelt es sich um eine Kommunikationsform, die sich bereits im späten Kindesalter herausbildet. Der Anteil der Jugendlichen, die Tageszeitungen lesen, vergrößert sich mit zunehmendem Alter. Die tägliche Lektüre der Presse erfüllt mehrere Funktionen: an erster Stelle ist sie für die Jugendlichen ein Informationsmittel über politische, kulturelle und sportliche Ereignisse; zugleich ist sie auch ein Podium des Erfahrungsaustausches und eine besondere Form von Ratgeber (besonders in Alltags- und Partnerfragen). Die Jugendlichen beschränken sich ja nicht nur auf eine speziell für sie herausgegebene Zeitschrift; sie lesen auch andere Zeitschriften und Illustrierten. Dabei bestimmt vor allem die inhaltliche Tendenz der jeweiligen Zeitschrift den jeweiligen Leserkreis. Hieraus lässt sich erkennen, wie differenziert die Lektüre Jugendlicher außerhalb der Buchrezeption ist.

Das gilt selbstverständlich auch für das Lesen von Belletristik, von der Kurzgeschichte in Zeitschriften über die Fortsetzungsromane in Zeitungen und Illustrierten und verschiedenen Heftreihen bis hin zum Buch. Es zeigt sich, dass die Zeitschriften und Heftreihen insgesamt eine dominante Form der Lektüre Jugendlicher darstellen. Ihr Gebrauch stellt für die Mehrzahl der jungen Leser aller sozialen Schichten keinen Gegensatz zur Buchlektüre dar, sondern ergänzt sie. Gleichzeitig liegt mit dieser Form der Veröffentlichung von Belletristik ein literarisches Angebot vor, das geeignet ist, die Verbindung der (relativ kleinen) Gruppe derjenigen Jugendlichen, die keine Bücher (mehr) liest, zur Literatur aufrecht zu erhalten.

Lindner (1989: 82) führt an, dass der Umfang der Buchlektüre Jugendlicher bereits über einen längeren Zeitraum konstant ist. Wenn man trotzdem das Lektürequantum Jugendlicher mit dem der Kinder vergleicht, ist ein deutlicher Rückgang im Bücherlesen parallel zum Älterwerden zu erkennen. Diese Veränderungen haben in den veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen

ihre Ursache. Die Arbeitszeit verlängert sich, zwangsläufig nimmt der Zeitaufwand für die Freizeitgestaltung ab. Berufsspezifische Interessen treten im neuen Ausbildungsabschnitt stärker in den Vordergrund und strukturieren die Gesamttätigkeit des Lehrlings. Das Freizeitangebot für diese Altersgruppe wird zunehmend reicher und vielseitiger und das führt zu einem reduzierten Zeitanteil für das Lesen. (Lindner 1989: 82) Andere Freizeitaktivitäten erweisen sich nun für einen Teil der Jugendlichen attraktiver und entsprechen ihren aktuellen Bedürfnissen eher als das Lesen von Büchern. Dies gilt besonders für die jungen Männer. Der Anteil der Nichtleser belletristischer Bücher sinkt bei ihnen nach dem Verlassen der Schule stark, ein Prozess, der aber zweifellos bereits früher beginnt. Offensichtlich ist die Art und Weise der Literaturvermittlung besser geeignet bei den Mädchen stabile Leseinteressen zu wecken als bei den Jungen.

Lesen bedeutet – auf die Jugendlichen bezogen – mehr denn je eine Nutzung der Literatur- und Leseangebote in ihrer ganzen Breite. Das betrifft nicht nur die unterschiedlichen Vermittlungsformen, das betrifft vor allem auch die Inhalte. Das beste Beispiel dafür sind die populärwissenschaftlichen bzw. die Sachbücher. Ihr Bedeutungszuwachs für die Jugendlichen ist auf allen Ebenen sichtbar. Das Interesse der Jugendlichen gilt dabei sowohl populärwissenschaftlichen Darstellungen aus Naturwissenschaft und Technik als auch der Lektüre von Sachbüchern über die Gesellschaft. Insbesondere die durch die wissenschaftlich-technische Revolution entstandenen neuen Anforderungen an Bildung und Beruf haben in der letzten Zeit zu einem Zuwachs des Interesses an sachbezogener Literatur und ihrer realen Nutzung geführt. Das Bestreben vieler Jugendlicher, einen persönlichen Zugang zu den Schlüsseltechnologien zu finden, ist deutlich zu erkennen. Parallel dazu verläuft ein Informationsbedarf eines bisher nicht gekannten Ausmaßes.

Das starke Interesse an technikbezogener Sachliteratur bedeutet jedoch nicht, dass alle anderen Sachbuchbereiche in den Hintergrund treten. Nicht wenige sind in gleichem Maße auch an Lektüre über die sozialen Auswirkungen neuester Entwicklungstrends in Naturwissenschaft und Technik interessiert. Die Differenziertheit des Leseverhaltens junger Erwachsener spiegelt sich auch

in ihren thematischen Wünschen wider. Hier zeigen sich breit gefächerte Interessen. Besonders gefragt sind Bücher mit Ratgebercharakter bzw. Sachbücher, die einen engen Bezug zu den Alltagsproblemen Jugendlicher haben. Das Spektrum reicht von der Literatur über Liebe, Freundschaft, Partnerwahl (einschließlich sexueller Aufklärung und Beratung) bis zu den Ratgebern in rechtlichen und medizinischen Fragen. Aber auch von populärwissenschaftlichen Büchern über Fragen des menschlichen Lebens in Gegenwart und Zukunft – beispielsweise über Krieg, Frieden oder Umwelt – erwarten sie neben einem hohen Informationsgehalt einen persönlichen Zuschnitt. Dies verlangt von den Sachbuchautoren eine altersspezifische Darstellung des jeweiligen Sachverhalts. Hier handelt es sich für die Buchproduktion zweifellos um einen Lernprozess, denn die bisherigen Techniksachbücher für Jugendliche befassten sich überwiegend mit eher traditionellen Themen wie z.B. Verkehrstechnik, Bauwesen oder Bergbau. Doch die Verleger passen sich in zunehmendem Maße den jugendlichen Adressaten an.

Auch für die jungen Leser stehen Darstellungsfragen mit im Mittelpunkt ihrer Erwartungen an die populärwissenschaftliche Literatur. Das betrifft eine verständliche Darlegung der Probleme ebenso wie die Ausstattung der Bücher. Bei naturwissenschaftlichen und technischen Büchern wird auf eine sachgerechte und informative Illustration und Ausstattung Wert gelegt. In den Erwartungen, die an Sachbücher gestellt werden, hat der Informationsgehalt selbstverständlich einen großen Stellenwert, insbesondere unter dem Aspekt der Aktualität der vermittelten Kenntnisse. Es wird aber auch zu Recht auf die hohen Ansprüche der Leser populärwissenschaftlicher Literatur in Bezug auf Entspannung und Unterhaltung hingewiesen. Das sind Erwartungshaltungen, die ansonsten weitestgehend der Belletristik zugesprochen werden.

Die literarischen Interessen der Jugendlichen sind vielfältig. Nach Lindner (1989: 92) sind die folgenden Tendenzen besonders hervorhebenswert:

- Das Interesse an Abenteuer- und utopischer Literatur ist seit Beginn der siebziger Jahre gesunken, ohne dabei aber seine Dominanz innerhalb der literarischen Präferenzen Jugendlicher einzubüßen und zwar besonders in

jenen Lesergruppen, die zu den Hauptnutzern der Abenteuer- und utopischen Literatur gehören.

- Auch das Interesse an Kriminalliteratur ist bei einigen jugendlichen Hauptleserschichten – insbesondere den jungen Arbeitern und Angestellten – rückläufig. Welche Ursachen führten dazu?
 - Der Rückgang des Lektürequantums der (männlichen) Jugendlichen und jungen Arbeiter äußert sich in vermittelter Form auch in einem Nachlassen des Interesses an den von ihnen bisher bevorzugt genutzten abenteuerlichen Literaturgenres.
 - Die starke Präsenz von abenteuerlichen Stoffen aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Film und Fernsehen hat ebenfalls einen Anteil daran, da diese Massenmedien mit ihrem hohen Schauwert die vorhandenen Bedürfnisse nach spannender Unterhaltung scheinbar besser befriedigen können als die entsprechende Literatur.

Keiner der genannten Faktoren ist jedoch allein für das Nachlassen des Interesses Jugendlicher an den abenteuerlichen Literaturgenres verantwortlich. Erst die Kombination dieser (und weiterer) Gründe gibt eine ausreichende Erklärung dafür. Unabhängig von der jeweiligen zeitbezogenen Intensität des Interesses an der Abenteuer-, Kriminal- und Science-fiction-Literatur gilt jedoch, dass diese Genres in jeder Jugendgeneration einen zentralen Stellenwert haben werden, denn die fantasieanregende Kraft abenteuerlicher Geschichten stellt ein wesentliches und vielfältiges Wirkungspotenzial der Literatur für die Jugendlichen dar. Von daher besteht auch kein Grund, dieses Genre abzuwerten.

- Das Interesse an historischen Romanen zeigte im untersuchten Zeitraum (siebziger Jahre) bei ihren Hauptnutzern – den Studenten und Abiturienten – ebenfalls eine rückläufige Tendenz. Auch hier kann eine attraktivere Darbietung durch Film und Fernsehen Grund für diese Entwicklung sein.
- Relativ unverändert blieb dagegen das Interesse an der Gegenwartsliteratur und zwar der Gegenwartsliteratur des Heimatlandes. Auch ist die Anzahl der Mädchen und jungen Frauen, die sehr gern Romane und Erzählungen der Gegenwartsliteratur lesen, in allen sozialen Schichten größer als die der männlichen Jugendlichen.

- Relativ gering ist der Stellenwert der Lyrik. Analoge Angaben liegen auch zur Lektüre dramatischer Werke vor. Interessant ist, dass die jungen Menschen, die Lyrik lesen und sich für die Gegenwartsliteratur anderer Länder interessieren, die intensivste Beziehung zur schöngeistigen Literatur insgesamt haben. Dies lässt sich sowohl am Umfang ihrer Lektüre, als auch an Hand ihres Buchbesitzes und ihrer Informiertheit über den aktuellen Literaturprozess belegen. (Lindner 1989: 92)

Im Mittelpunkt des Lesens im Jugendalter steht die erzählende Prosa. Das bestätigt die Zusammensetzung der aktuellen Lektüre Jugendlicher. Über drei Viertel der populären Buchtitel gehören zur erzählenden Prosa im weitesten Sinne: Abenteuer-, Kriminal-, Science-fiction-, Gegenwartsliteratur und Reisebeschreibungen. Dies gilt unabhängig von der Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einzelnen sozialen Schichten. Unterschiedlich ist jedoch der Anteil der einzelnen Prosagenres an der aktuellen Lektüre bei Abiturienten, Studenten und jungen Facharbeitern. Die größte Übereinstimmung besteht bei der Gegenwartsliteratur.

Abenteuer- und Kriminalliteratur, d.h. handlungsreiche Texte haben bei jungen Angestellten und Produktionsarbeitern einen höheren Stellenwert, bei Studenten dominieren wiederum historische Romane. Auf Fach- und Sachbücher entfallen vor allem bei den berufstätigen Jugendlichen größere Teile der aktuellen Lektüre. Die Zusammensetzung der aktuellen Lektüre ist weit gehend identisch. Die meisten Jugendlichen – ausgehend von ihren bisherigen umfangreichen Rezeptionserfahrungen – wählen jeweils solche Bücher als Lektüre, die mit großer Wahrscheinlichkeit ihren spezifischen Interessen und Bedürfnissen entsprechen. Dadurch kommt es kaum noch zu Enttäuschungen bzw. Rezeptionsabbrüchen. Die eigenen Maßstäbe werden auch nicht zum Dogma, da die Bücherwahl oft auf Grund der Empfehlungen Anderer getroffen wird. Das trifft allerdings auf die "Gelegenheitsleser" unter ihnen häufiger zu als auf die "Vielleser". Es wird deutlich, dass die Zusammensetzung der aktuellen Lektüre Jugendlicher in starkem Maße von der Verlagspolitik und dem öffentlichen Image der Titel beeinflusst wird. Wenn junge Menschen ihre Lieblingslektüre benennen sollen, erfolgt das meist nach

einem bestimmten Wertungsaspekt: Die jugendlichen Rezipienten wählen aus ihrer (mehr oder weniger umfangreichen) Lektüre jenes Buch aus, das sie am nachhaltigsten bewegt hat.

Eine relative Stabilität der Lektüregewohnheiten junger Menschen konnte durch verschiedene Untersuchungen (Studie von 1979 – “Lieblingslektüre Jugendlicher”) bestätigt werden (Lindner 1989: 98-99). Nach den Gründen für die Wahl eines Lieblingsbuchs gefragt, wurde ein spannender Inhalt, eine chronologische und verständliche Erzählweise und eine sympathische Heldenzeichnung angegeben. Aber auch die Tatsache, dass das jeweilige Lieblingsbuch neue Erlebnisdimensionen erschließen half, die dem Jugendlichen ansonsten nicht zugänglich sind, und Entspannung vom Alltag brachten, wurde hoch bewertet.

Ein Vergleich der Bewertungskriterien der Jugendlichen für ihre Lieblingsbücher der unterschiedlichsten Genres macht nachdrücklich auf Gemeinsamkeiten aufmerksam, z.B. wurde das Merkmal “spannend” nicht nur den entsprechenden Buchtiteln der Abenteuer-, Kriminal- und Science-fiction-Literatur zugesprochen. Als weitere Übereinstimmung konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen weitestgehend angeben, dass – unabhängig vom Genre – das von ihnen hervorgehobene Buch kaum Gegenstand der aktuellen Kommunikation in ihrem Freundeskreis war.

Das Leseverhalten Jugendlicher wird stark von ihren Erwartungshaltungen geprägt. Bei den Erwartungshaltungen an die Gegenwartsliteratur stößt man auf adäquate Merkmale der Gestaltung: es werden vor allem eine spannende Erzählweise, kritische Auseinandersetzung mit Zeitfragen, Lebenshilfe und eine gut lesbare künstlerische Umsetzung gefordert. Werke der Gegenwartsliteratur dienen demnach für die Jugendlichen als wichtige Orientierung für die Wertung gesellschaftlicher Prozesse und die Bestimmung ihres eigenen Standpunktes.

Dabei sind dominierende und Randmotive bzw. Erwartungskomponenten zu unterscheiden, die in den einzelnen sozialen Schichten jedoch unterschiedlich ausgeprägt sind. Betonen z.B. die Lehrlinge in ihren Ansprüchen an die

Gegenwartsliteratur das Aktionsmoment (spannende Handlung/Erlebnisse), erwarten Abiturienten und Studenten von literarischen Werken der Gegenwart mehr Anregungen zum Nachdenken über das eigene Leben. Auch ist diese Erwartungshaltung bei den Mädchen und jungen Frauen häufiger zu finden als bei ihren männlichen Altersgenossen. Weiterhin ist bei den Abiturienten und Studenten der Kunstanspruch an die Gegenwartsliteratur stärker ausgeprägt als bei anderen jungen Lesern. Die unterschiedlichen Ausprägungen von Erwartungshaltungen beeinflussen das gesamte literarische Rezeptionsverhalten nachweisbar. Insbesondere die Erwartungen nach künstlerischer Gestaltung, nach Lebenshilfe und nach Selbsterkenntnis führen zu verstärkter Lektüre. Aber auch jene Jugendliche, die in direkter Weise von Werken der Gegenwartsliteratur Antworten auf ihre Fragen zu politisch-ideologischen Problemen wünschen, lesen überdurchschnittlich häufig entsprechende literarische Werke.

Welche Erwartungen richten jugendliche Leser an Sachbücher? Es wurde schon erwähnt, dass sie von dieser Literatur vor allem eine verständliche und einfach lesbare Darlegung komplizierter Probleme sowie Erkenntnisgewinn erwarten. Dies gilt für Sachbücher zu technisch-naturwissenschaftlichen Themenbereichen genauso wie für solche über soziale Probleme. Vor allem das Kriterium der Darstellungsweise entscheidet darüber, welche Sachbücher junge Leser erreichen. Jugendliche haben daneben noch andere Kriterien: So erwarten sie von populärwissenschaftlichen Büchern zu gesellschaftlichen Themen nachdrücklich die kritische Behandlung solcher Alltagsfragen und –probleme, die auch sie persönlich betreffen. Es zeigen sich hier offensichtliche Parallelen zu den Erwartungen an die Gegenwartsliteratur.

Eine Darstellung jugendlichen Leseverhaltens wäre unvollständig, wenn sie nicht auch auf die Faktoren eingehen würde, die die Literaturnutzung dieser Altersgruppe nachdrücklich beeinflussen. Diese Faktoren sind Elternhaus, Freundeskreis sowie Schule und Medien. In Bezug auf die selbstständige Beschäftigung mit schöngeistiger Literatur erhielten Jugendliche vor allem von den Eltern und Familienangehörigen, von den Lehrern und den Freunden und den Medien viele Anregungen. Bei der populärwissenschaftlichen Literatur ist

die Reihenfolge anders: Lehrer, Medien, Eltern/Familienangehörige und Freunde. Der Einfluss des Elternhauses auf die Belletristiklektüre ist also deutlich größer als bei den Sachbüchern. Doch ergibt sich dieser weniger aus dem direkten Gespräch über Gelesenes, sondern in weitaus stärkerem Maße aus dem Vorbildverhalten der Eltern als Leser selbst. Es ist ihre Beziehung zum Buch, die auf das Leseverhalten der Kinder einwirkt. Dementsprechend erhalten Jugendliche aus Elternhäusern, in denen viele Bücher zur Verfügung stehen bzw. deren Eltern häufiger lesen, für ihr eigenes Lesen mehr Impulse.

Kommunikation über Bücher findet zwischen Jugendlichen eigentlich nur sehr beschränkt statt. Lesen ist eine der kulturellen Freizeitbeschäftigungen, die meist jeder für sich und allein realisiert. Das mindert jedoch nicht die Wirkung. Die Ergebnisse soziologischer Untersuchungen aus den verschiedenen Kunstbereichen belegen, dass Jugendliche, die "intensive Beziehungen zur schöngestigen Literatur haben, in der Regel auch ebenso intensive Beziehungen zu künstlerisch anspruchsvollen Filmen und Fernsehsendungen, zum Theater, zur Musik und zur bildenden Kunst" (Lindner 1989: 111) aufweisen. Dem individuellen Verhältnis zur Literatur kommt damit eine Schlüsselfunktion für das gesamte Kunstverhalten der Jugendlichen zu. Die relativ geringe Kommunikation über Literatur bedeutet aber nicht, dass die Jugendlichen die Maßstäbe für das Lesen allein aus ihrer eigenen Lektüre beziehungsweise ihrer Reflexion darüber beziehen.

Neben dem elterlichen Vorbild ist auch auf den Einfluss der Schule auf das Literaturverständnis Jugendlicher zu verweisen. Autoren wie Hans Koch, (1981: 6-30) Wilfried Bütow (1979: 72-90) u.a. sind mehrfach differenziert auf diesen Sachverhalt eingegangen. Es hat sich gezeigt, dass Schule und Lehrer vor allem in Landgemeinden und Kleinstädten stärker auf die Einstellung Jugendlicher zur Literatur wirken. Das bezieht sich vor allem auf die Belletristik, den Hauptgegenstand des Literaturunterrichts. Beinahe die Hälfte der Jugendlichen aus Dörfern bis zu 2 000 Einwohnern gab an, viel Anregungen von ihren Lehrern erhalten zu haben. Gleiches sagte nur annähernd ein Drittel der Jugendlichen aus Großstädten (Lindner 1989: 111). Das bedeutet sicher nicht, dass hier unterschiedlich starke Bemühungen von Seiten der Lehrer

vorliegen, sondern eher, dass der Einfluss der Schule auf das Leseverhalten Jugendlicher dort am stärksten ist, wo andere Determinanten der Literaturnutzung nur schwach ausgeprägt sind oder fehlen.

Dennoch ist auch festzustellen, dass "Pflicht- und Neigungsliteratur" bei den Schülern oftmals deutlich auseinander fallen. Daraus ist allerdings kein Gegensatz zu konstruieren, da beide Formen der Literaturaneignung sich in ihren Inhalten auch wechselseitig ergänzen können. Die Übersicht über die Lieblingslektüre Jugendlicher belegt dies nachhaltig. Problematisch erscheint jedoch, dass ihre relativ umfangreiche Freizeitlektüre nur bedingt Eingang in den Unterricht findet bzw. auch viel zu selten Gegenstand der außerschulischen Kommunikation zwischen Erzieher und Auszubildenden wird.

Eberhard Rutz belegt, dass dies auch für das Verhältnis zwischen den Lehrlingen und den in der Berufsausbildung tätigen Pädagogen gilt. Er gibt Gründe für die fehlende Kommunikation (die von den Lehrlingen durchaus gewünscht wird): "Pädagogen werden kaum zu Kommunikationspartnern, weil sie zu wenig über die Leseinteressen der Lehrlinge wissen und auch nur selten die Bücher kennen, die bei den 16-18jährigen 'ankommen'. Bevor aber die Lesekultur des Pädagogen Teil des Bewusstseins der Jugendlichen geworden ist, muss die Lesekultur der Jugendlichen im Bewusstsein der Pädagogen sein" (Rutz 1989: 112). Hier werden also mögliche Einflusssphären auf die Entwicklung der literarischen Wertmaßstäbe Jugendlicher nicht genutzt.

Gleiches gilt in ähnlicher Weise für die Literaturkritik in den Massenmedien, die von den Jugendlichen insgesamt relativ wenig gelesen wird. Das intensivste Interesse für Literaturkritiken weisen diejenigen jungen Leser auf, die sich verstärkt mit Gegenwartsliteratur, insbesondere von Autoren des Heimatlandes, beschäftigen. Leider fehlen zu oft Rezensionen zu Kriminalromanen, Abenteuer-, Science-fiction- bzw. Sachbüchern, zu selten finden die Jugendlichen Besprechungen zu Büchern, die ihnen etwas bedeuten, in den Tageszeitungen, also fallen diese als Ratgeber für die Wahl einer bestimmten Lektüre aus. Hauptkriterium für Rezeptionsentscheidungen ist und bleibt für alle Jugendlichen die eigene Erfahrung mit dem jeweiligen Genre.

Die jugendlichen Leser wollen mit ihren bisherigen Rezeptionserfahrungen ernst genommen werden. Und diese Leseerfahrungen können beim Eintritt in das Jugendalter bereits einen beträchtlichen Umfang erreicht haben. Die Literaturkritik – wie alle anderen gesellschaftlichen Vermittler von Literatur – muss sich stärker als bisher bemühen, die jungen Leser als Dialogpartner zu respektieren und demgemäß anzusprechen. Sie muss auf die Lebens- und Leseerfahrung der Jugendlichen eingehen, sonst verweigern diese der Literaturkritik auf Dauer an ihrem Dialog mit der Literatur teilzunehmen. Dabei darf die Literaturkritik nicht nur auf bereits vorhandene Interessen eingehen, sondern sie muss auf ihnen bauen, wenn man die literarischen Wertmaßstäbe Jugendlicher erweitern und verändern möchte, meint Lindner (1989: 113-114).

Auf den vorangegangenen Seiten wurde versucht aufzuzeigen, wie die vielfältigen Leseaktivitäten junger Leser fortgeführt und dabei differenziert und modifiziert werden, obwohl der Umfang der Lektüre in diesem Altersabschnitt insgesamt nachlässt. Im Jugendalter vergrößert sich nicht nur der Umfang der angebotenen und zugänglichen Freizeitangebote, sondern auch die für diese Altersgruppe zur Verfügung stehende Literatur wird vielgestaltiger. Eine Auswahl wird daher zu einer immer unabdingbareren Notwendigkeit. Die Entscheidung für ein bestimmtes kulturelles Angebot ist bei einem umfangreichen Freizeitangebot stets eine Entscheidung gegen andere Möglichkeiten. Von den Jugendlichen werden vor allem jene Kunst- und Kulturangebote ausgewählt, die ihren Gebrauchswert bereits nachdrücklich bestätigt haben.

Der Literaturkanon, der in den letzten Jahren verstärkt die unterschiedlichen Leserkreise unter der Jugend erreicht hat, ist beachtlich; auch wenn er nicht in jeder Hinsicht befriedigen kann. Doch darf mit Recht betont werden, dass eine einseitige Lektürewahl für die Jugend insgesamt nicht zutreffend ist. Als Ziel kann ohnehin nicht gelten, dass alle Jugendlichen die gesamte Breite des literarischen Angebots im gleichen Maße nutzen. Parallel dazu sollten Differenzierungen im Leseverhalten der verschiedenen sozialen Schichten unter der Jugend toleriert werden.

Vergleicht man die Aussagen dieses Kapitels mit dem Vorausgegangenen, dann wird es deutlich, dass die Grundlegung des Leseverhaltens Jugendlicher bereits im Kindesalter erfolgt. Schon in diesem Altersabschnitt kommt es zur Herausbildung von Rezeptionsstrategien, denen man sowohl im Jugendalter als auch später im Leseverhalten der Erwachsenen wiederbegegnen wird. Dennoch ist das Leseverhalten im Jugendalter mehr als nur ein Durchgangsstadium. In diesem Lebensabschnitt werden die Grundlagen dafür gelegt, welcher Stellenwert der Literatur im weiteren Leben zugewiesen wird.

Die Stiftung Lesen, ein Forschungsinstitut an der Universität Mainz, hat im Jahr 2000 eine persönlich-mündliche Repräsentativbefragung von 2530 Personen aus der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren sowie 120 Leitfadeninterviews zum Thema "Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend" durchgeführt. Die Resultate wurden in der Zeitschrift "Media Perspektiven" Ausgabe 2001: 2 S.90-98 veröffentlicht¹. In der Auswertung hat sich gezeigt, dass die Leseaktivitäten insgesamt wohl im Aufwärtstrend liegen, dies allerdings nur für den ohnehin lesenden Teil der Bevölkerung gilt. Somit wird die Kluft zwischen den viel lesenden "Informationsreichen" und den nicht oder kaum lesenden "Informationsarmen" tiefer. Wie in früheren Lesestudien zeigte sich auch, dass Vielleser über weniger frei verfügbare Zeit verfügen als Wenigleser, so dass nach wie vor gilt: Wer lesen will, nimmt sich auch die Zeit dazu (B.Franzmann 2001:2, Fachzeitschrift "Media Perspektiven").

Was vor allem die jüngeren Jahrgänge bis 30 Jahre betrifft, hat sich in der Befragung gezeigt, dass weniger von ihnen täglich Bücher lesen und sich mehr als Nichtleser bezeichnen, als es 1992 der Fall war. Dagegen ist die Zahl der gelesenen Bücher gestiegen. Dieser Anstieg bezieht sich jedoch nur auf die Vielleser. Im Aufwärtstrend befinden sich in erster Linie Sach- und Fachbücher, deren Lektüre in allen Bevölkerungsgruppen zugenommen hat. In Bezug auf die Motive des Bücherlesens sind Weiterbildungsleser,

¹ Eine Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse liegt bei der Stiftung Lesen als 48seitige Broschüre vor. Der von der Stiftung Lesen gemeinsam mit dem Spiegel-Verlag herausgegebene, ausführliche Ergebnisbericht der Studie erschien zur Leipziger Buchmesse März 2001: Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Mainz und Hamburg 2001.

Informationsleser, Themen- und Hobbyleser sowie Leser von Belletristik zu unterscheiden.

Was die Lesestrategien bei Jugendlichen betrifft, haben diese sich seit 1992 tief greifend verändert. Bei ihnen hat vor allem das überfliegende Lesen stark zugenommen, was auf einen Trend zum "Lesezapping" hinweist. Die Stiftung Lesen hat festgestellt:

“Gelesen wird insgesamt weniger und vor allem oberflächlicher. Die Geduld, durch flüchtiges Lesen nicht erfaßbare oder längere Texte zu verstehen, scheint vor allem Jugendlichen abhanden zu kommen. Vielmehr scheint das “Zappen” auf Papier vor allem in der Altersgruppe der 14 bis 19 Jahre alten Jugendlichen immer häufiger zu werden. Jeder dritte Jugendliche gibt an, nur noch die interessanten Passagen durchzulesen. Auch in den übrigen Altersgruppen haben die “Häppchen-Leser” von 18 auf insgesamt 47 Prozent zugenommen. Selbst bei leseerfahrenen Deutschen hat die Lust nachgelassen, sich mit komplexen Inhalten überhaupt auseinanderzusetzen.” (Schmoll Frankfurter Allgemeine Zeitung: 30.11.2000; zitiert nach Bode 2001: 10).

Als Lesehindernisse gelten heute vornehmlich die Unübersichtlichkeit des Buchmarktes und Medien wie Radio und Fernsehen etwa als Informationsquelle in Konkurrenz zur Zeitung. Die Studie der Stiftung Lesen ermöglicht darüber hinaus erstmals genauere Aussagen zum Verhältnis zwischen Computernutzung und Buchlektüre. Demnach besitzen PC-Nutzer ein größeres Interesse an Fachliteratur und Belletristik. Generell sehen Leseinteressierte in PC und Internet keine Konkurrenz zur Buchlektüre, da das Lesen am Bildschirm offensichtlich keine zufrieden stellende Alternative darstellt.

Mit dem Forschungsprojekt zum Leseverhalten in Deutschland wollte man den verschiedenen Lesesituationen auf den Grund gehen und die verschiedenen Motive, Absichten und Ziele herausarbeiten, die Leser bei ihrer Lektüre verfolgen. Zugleich sollte die Studie durch einen Vergleich mit den Daten von 1992¹ Tendaussagen zur Entwicklung des Leseverhaltens in diesem Zeitraum

¹ Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Mainz 1993. Und: Franzmann, Bodo / Dietrich Löffler: Leseverhalten in Deutschland 1992/93. In: Media Perspektiven 10/1993, S. 454-464.

ermöglichen. Im Blickpunkt der Studie stand besonders die Generation der unter 30-jährigen. Man wollte feststellen, wie die "elektronische Medienrevolution" ihre Lesestile und Lesestrategien prägen.

Die frei verfügbare Zeit der Deutschen ist seit 1992 weiter gewachsen. Die 12 bis 19-jährigen verfügen über die meiste freie Zeit. Es zeigt sich also wieder, dass Zeitmangel kaum der wahre Grund für Nichtlesen sein kann.

Seit 1992 hat eine dramatische Veränderung der Haushaltsausstattung mit Geräten der Unterhaltungselektronik stattgefunden. Über 50 Prozent mehr Haushalte verfügen heute über Kabel- oder Satellitenfernsehen sowie über einen Videorecorder. Stark haben auch Videokameras und CD-Player zugenommen. Über DVD-Player verfügen bereits 5 Prozent der Haushalte und jeder dritte Haushalt ist heute mit einem PC ausgestattet. In der jüngsten Altersgruppe hat die Ausstattung mit elektronischen Geräten am stärksten zugenommen und liegt heute meist deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt. Diese Unterhaltungselektronik gilt heute als potenzieller Konkurrent für das Lesen.

Während bei den meisten Freizeitbeschäftigungen ein weit gehend ausgeglichenes Verhältnis zwischen persönlich empfundener Wichtigkeit und regelmäßiger Nutzung besteht, überwiegt beim Bücher- und Zeitschriftenlesen die Wichtigkeit. Vier aus zehn Bundesbürgern betrachten das Lesen von Sach-/Fachbüchern als wichtig und drei aus zehn Bundesbürgern die Belletristik, während die tatsächliche Lektürehäufigkeit aber um 20 Prozentpunkte bzw. 15 Prozentpunkte darunter liegt.

Bei Radio und Fernsehen ist das Verhältnis umgekehrt: Diese Medien werden von mehr Menschen regelmäßig genutzt, als es der Einschätzung ihrer Wichtigkeit entspricht. Während sich die 17- bis 19-jährigen in Wertschätzung und Nutzung von Fernsehen, Rundfunk und Zeitschriften wie die übrigen Befragten verhalten, unterscheiden sie sich deutlich beim CD-Hören und bei der Videorecordernutzung. Hier liegen sie mit der Einschätzung der Wichtigkeit und der tatsächlichen Nutzung zwei- bis dreimal so hoch. Den PC finden

gegenüber 18 Prozent aller Befragten 45 Prozent der Jugendlichen wichtig bzw. sehr wichtig; 38 Prozent nutzen ihn online – entweder täglich oder mehrmals die Woche. Auch offline, für Computerspiele usw., ist der PC für 46 Prozent der Jugendlichen wichtig und 47 Prozent nutzen ihn häufig.

Nur 22% der Jugendlichen nutzen die Tageszeitung und nur 50% Prozent von ihnen halten sie für wichtig – das sind 36 Prozentpunkte weniger als im Bevölkerungsdurchschnitt. Bei Büchern ist es umgekehrt: 53% der Jugendlichen lesen täglich bzw. mehrmals die Woche Sach- und Fachbücher – ein Unterschied von 34 Prozentpunkten zum Bevölkerungsdurchschnitt. Genauso viele Jugendliche schätzen dieses Medium auch hoch ein. Weniger deutlich ist der Abstand bei der Belletristik. Das Ansehen dieser Bücher liegt bei Jugendlichen auf dem Niveau des Bevölkerungsdurchschnitts, die tägliche Lektüre liegt um die Hälfte höher.

Um die Trends der Leseaktivitäten einer Bevölkerung wirklichkeitsnah beschreiben zu können, müssen mehrere Indikatoren herangezogen werden. Was die Lesestudien betrifft, sind bewährte Messgrößen die Lesehäufigkeit /-frequenz, das Zeitbudget für Lektüre, die Zahl der gelesenen Bücher und der Buchbesitz. Die 1992 wie 2000 gestellte Frage nach der Häufigkeit der Buchlektüre zeigt einen Rückgang an der Spitze und eine Zunahme am Ende der Skala. Weniger Bundesbürger sagen heute, dass sie täglich Bücher lesen, und mehr bezeichnen sich als Nichtleser. Die Verminderung der Lesehäufigkeit betrifft hauptsächlich die jüngeren Altersjahrgänge bis 30 Jahre. Nur noch 71 Prozent der 14- bis 19-jährigen lesen bis zu einmal pro Woche ein Buch (1992: 83 %). Bei den 20- bis 29-jährigen sind es nur noch 44 Prozent (1992: 58%). Auch unter denjenigen mit Abitur/Studium lesen 4 Prozent weniger als 1992 wöchentlich in einem Buch (2000: 82%).

Der Bücherbestand, auf den die Deutschen daheim zurückgreifen können, ist binnen acht Jahren deutlich gewachsen. Im Allgemeinen sind die Bücherbestände zwischen 1 und 7 Prozentpunkten gewachsen. Dies gilt auch für die Bücherbestände Jugendlicher. Der Anteil der daheim verfügbaren Bibliotheken mit bis zu 250 Titeln hat sich für diese Altersgruppe von 15

Prozent auf 30 Prozent verdoppelt. Am stärksten fällt der Zuwachs an Büchern bei Abiturienten/Studenten und bei den Viellesern aus. Über Bücherbestände von mehr als 100 Stück verfügen in dieser Gruppe heute 54 Prozent, vor acht Jahren waren es noch 45 Prozent.

Seit 1992 ist eine Zunahme in der Lektüre von Fach- und Sachbüchern festzustellen (31 Prozent zu 41 Prozent). Die Lektüre von Sach- und Fachbüchern hat also für Viele einen hohen Stellenwert. Mehr als jeder dritte Deutsche (39 %) betrachtet Sach-/Fachbücher für sich als sehr wichtig bzw. wichtig. Bei den in Schule/Ausbildung befindlichen Altersgruppen sind es 53 Prozent, und Befragte mit Abitur/Studium sind zu 72 Prozent intensive Nutzer dieser Literatur.

Die Frage nach den Lesemotiven der Leser ergibt differenzierte Porträts:

- 22 Prozent der Bevölkerung lesen zur Weiterbildung. Unter den 14- bis 19-jährigen steigt der Anteil der Weiterbildungsleser auf 50 Prozent. Weiterbildungsleser sind vorwiegend jung (unter 20 bzw. unter 30 Jahre alt), etwas mehr Männer als Frauen und befinden sich überwiegend in der obersten Bildungsschicht. Weiterbildungsleser lesen auch um informiert zu sein (59%), 49% lesen über sie interessierende Themen und Hobbys, 28% zur Unterhaltung und 33% zum Genuss schöner Literatur.
- 15 Prozent der Bevölkerung sind Informationsleser. Sie sind in allen Altersgruppen vertreten, überwiegend jedoch in der oberen Bildungsschicht, wobei Männer leicht überwiegen. Informationsleser lesen auch im Zusammenhang mit ihren Hobbys (60%), 43% zur Weiterbildung, 33% zur Unterhaltung und 41% zum Genuss schönger Literatur.
- 14 Prozent der Bevölkerung bezeichnen sich als Themen/Hobbyleser. Es gibt sie in allen Altersgruppen und beiden Geschlechtern, wobei die Gebildeten etwas überwiegen. Diese Gruppe liest auch zur Information (55%), zum Genuss schönger Literatur (46%), zur Unterhaltung (32%) und Weiterbildung (33%).

Das Lesen von Romanen, Erzählungen und Gedichten ist für ein knappes Drittel (29%) der Deutschen wichtig bzw. sehr wichtig. Bei den Gebildeten steigt der Anteil der Literaturliebhaber auf 47 Prozent. Man kann in dieser Gruppe auf der Grundlage von Gründen und Intentionen ihrer Lektüre verschiedene Typen unterscheiden:

- 25 Prozent der Bevölkerung lesen Bücher in erster Linie zur Unterhaltung. Unterhaltungsleser gibt es in allen Altersgruppen und Bildungsschichten, wobei die Frauen leicht überwiegen. Unterhaltungsleser lesen zu 79 Prozent auch, um schöngeistige Literatur zu genießen. Sie sind aber auch an Informationslektüre und Hobby-Büchern interessiert. Am geringsten ist ihr Interesse an Weiterbildungslektüre.
- 12 Prozent der Bevölkerung lesen, um schöne, wertvolle, bedeutende Literatur zu genießen. Diese Literaturliebhaber sind überproportional in den älteren Jahrgängen zu finden. Alle anderen Lesegründe spielen für sie eine eher untergeordnete Rolle.

Die Erwartungen der Deutschen an ihre Lektüre haben sich seit 1992 verändert. Heute sucht man eher Spannung, Anregung der Fantasie und einen Anstoß zum Denken. Gesunken ist demgegenüber der Bedarf bei Humor und an politisch-sozialen Bezügen. Nur die Erwartung, dass Bücher realistisch, faktenreich und wirklichkeitsgetreu sein sollten, ist seit 1992 praktisch unverändert.

Bei den Jugendlichen sind die Erwartungen an Bücher in einigen Kategorien deutlicher zurückgegangen als bei den übrigen Befragten: Das gilt für die Behandlung aktueller politischer und sozialer Probleme, die Behandlung von Lebensproblemen und für den Bedarf an Humor. Im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt ist das Interesse der Jugendlichen an Liebes- und Beziehungsproblemen, an fremden Kulturen und Geschichte und an der Flucht aus dem Alltag geringer. Andererseits möchten sie mehr als die Älteren von ihrer Lektüre lernen und profitieren, die Bücher sollten lustig sein, sollten in Fantasiewelten entführen bzw. Identifikation mit literarischen Figuren ermöglichen.

Seit 1992 haben sich die Lesestrategien der Deutschen und damit der Umgang mit ihrer Lektüre tief greifend gewandelt. Gegenläufige Entwicklungen in einzelnen Altersgruppen und zwischen den Geschlechtern prägen das Bild. Die Buchlektüre mit Leseпаusen hat in allen Altersgruppen stark zugenommen, so hat bei den Jugendlichen bis 19 Jahre das überfliegende Lesen um 20 Prozentpunkte auf 31 Prozent zugenommen.

Die Parallel-Lektüre (d.h. in mehreren Büchern gleichzeitig lesen) ist heute auch bei Jugendlichen doppelt so häufig verbreitet wie vor acht Jahren (Zunahme von 11% auf 20%). Mit der Tendenz zum kurzzeitigen Lesen, seiner oft nur partiellen, oberflächlichen Rezeption der Inhalte korrespondiert das Fernsehverhalten der unter 30-jährigen. Über die Hälfte gibt an, oft zwischen den Programmen hin und her zu schalten. Beim Zapping liegen diese Jüngeren damit deutlich über dem Durchschnitt der Befragten.

Wie 1992 wurden den Befragten von den Interviewern elf Behauptungen vorgelegt, um Hinweise auf Lesehindernisse zu erhalten. Als spektakulärstes Ergebnis zeigte sich, dass die Unübersichtlichkeit des Buchmarkts sich für die Leser mehr und mehr als Barriere auf dem Weg zum passenden Buch erweist. Zwei Hindernisgründe sind für die unter 20-jährigen deutlich gravierender als 1992; nämlich: Den Überblick über den Buchmarkt haben inzwischen 19 Prozentpunkte mehr Jugendliche als andere Bundesbürger verloren und Radio und Fernsehen sind heute für 77 Prozent dieser Altersgruppe attraktivere Informationsquellen als Zeitung lesen; das sind 15 Prozentpunkte mehr als 1992. Zugelegt haben auch die Freizeitkonkurrenz und die Konkurrenz zwischen elektronischen Medien und Zeitung bei der aktuellen Information. Andererseits meinen weniger Befragte, längeres Lesen strengere zu sehr an, und das Gefühl, beim Lesen zu viel Zeit zu verbrauchen, ist ebenfalls rückläufig. Die Studie hat auch festgestellt, dass bei der Buchwahl Medienanregungen, aber auch die persönliche Empfehlung bedeutsam sind.

Informations- und Anregungsquellen zu Lektüre und Kauf von Büchern werden von Jugendlichen nur unterdurchschnittlich genutzt. Sie erhalten Anregungen eher durch Begleitmaterial zur Fortbildung in den Medien (20%) und durch die

Nutzung von Bibliotheken. Hier liegen sie mit 23 Prozent (1992 noch 30%) doppelt so hoch wie der Bevölkerungsdurchschnitt. Persönliche Empfehlung (63%) und Buchgeschenke (51%) sind für Jugendliche als Quellen der Anregung ebenfalls wichtiger als für die Älteren. 31 Prozent der Bevölkerung haben Interesse an Literatur. Traditionell informieren sich Buchliebhaber hauptsächlich in Printmedien über neue Literatur. Überraschend ist daher, dass im Jahr 2000 das Fernsehen die Rangreihe der genutzten Informationsquellen über Bücher anführt (33%; Zeitschriften: 25%; Zeitungen: 24%).

Wie bei den Büchertipps wird auch hier das geringere Interesse der Jugendlichen an Büchern und Literatur deutlich. Im Vergleich zu den 31 Prozent im Bevölkerungsdurchschnitt interessieren sich nur 25 Prozent der Jugendlichen für Literatur. Von ihnen nutzen ganze 7 Prozent die Zeitung als Informationsquelle, 14 Prozent Zeitschriften, 17 Prozent das Fernsehen und 7 Prozent das Radio. Im Internet suchen nur 3 Prozent der Jugendlichen nach Literaturinformation. Nur die persönliche Empfehlung ist für 22 Prozent der unter 20-jährigen wichtiger, um sich über Bücher zu informieren, als für den Durchschnitt an der Literatur Interessierten (15%). Die Nutzung von Bibliotheken ist in ganz Deutschland deutlich zurückgegangen, im Osten von 46 Prozent (1992) auf 30 Prozent (2000), im Westen von 34 Prozent auf 26 Prozent. Im Jahr 2000 nutzte ein gutes Viertel der Bevölkerung regelmäßig Bibliotheken, die jüngeren Altersgruppen bis 29 Jahre hatten mit 40 Prozent davon den größten Anteil.

Mit jeder neuen Lesestudie stellt sich die Frage, ob das Lesen zu- oder abnimmt. Um hierauf eine Antwort zu geben, wurde ein Index "Buchlesen" aufgestellt. Vier Indikatoren der Leseintensität wurden in der hier präsentierten Buchleser-Typologie zusammengefasst. Ein Vergleich der Daten von 1992 und 2000 zeigt: Die Leseintensität hat zugenommen. Die Zahl der Kaum- und Wenigleser hat sich um 8 Prozentpunkte reduziert, der Anteil der Durchschnitts- und Vielleser ist um 5 Prozentpunkte bzw. 3 Prozentpunkte gewachsen. Zusammengenommen zeigt sich ein leichter Aufwärtstrend. Trotz dieser erfreulichen Tendenz bleibt die Tatsache, dass die Kaum- und

Wenigleser 45 Prozent betragen. In der heutigen Informationsgesellschaft kann dieses Zahlenverhältnis von "Leseprofis" und "Leseverlierern" keineswegs zufrieden stellen.

Die Lesesozialisation nimmt offenbar generell ab. Das ist besorgniserregend, da für eine stabile Grundlage der Lesefähigkeit und der Leselust gerade der Familieneinfluss und die Anregungen durch Kindergarten und Schul- bzw. Deutschunterricht von Wichtigkeit sind. Alle Antworten auf die Frage nach solchen Einflussfaktoren (Bücher im Elternhaus, Bibliotheksbesuche oder Deutschunterricht) zeigen eine rückläufige Tendenz und dies besonders bei den Jugendlichen.

Die Lesestudie der Stiftung Lesen zum Leseverhalten (2000) ermöglicht erstmals genauere Angaben zum Verhältnis von Computernutzung und Buchlektüre bei jenen 38 Prozent der Bevölkerung, die beruflich oder privat einen PC nutzen. Es sind deutlich mehr Männer als Frauen (55% bzw. 44%) und je jünger und je besser gebildet die Befragten sind, umso mehr Computernutzer trifft man an: Unter den 14- bis 29-jährigen sind es 63 Prozent, unter Abiturienten/Studenten 76 Prozent. Die Mediengewohnheiten der Computernutzer und Nichtnutzer unterscheiden sich vor allem bei der Sach- und Fachbuchlektüre: Dreimal so viele unter 30-jährige Computernutzer wie die gleichaltrigen Nichtnutzer lesen Fachliteratur. Und auch an Belletristik sind noch mehr als doppelt so viele Computerfreaks interessiert wie ihre Altersgenossen ohne PC. Die deutlich stärkere Bindung ans Bücherlesen zeigt sich auch bei der Frequenz. Sowohl bei der täglichen und mehrmals wöchentlichen Lektüre als auch bei der Zahl der gelesenen Bücher liegen die Computernutzer weit vorn.

In Zeiten von Computer und Internet verschieben sich Leseaktivitäten zunehmend vom Papier auf den Bildschirm. Allerdings wird das Lesen am Bildschirm überwiegend als unangenehm und anstrengend empfunden. Die Beschäftigung mit PC und Internet wird von Lesern nicht als Konkurrenz zur eigenen Buchlektüre gesehen, da sich die Leseaktivitäten am PC vorwiegend

auf Beruf und Weiterbildung beziehen. Die unterhaltungsbezogene Lektüre ist wiederum an das Buch gebunden.

Die Leseaktivitäten zeigen also insgesamt einen Aufwärtstrend. Allerdings gilt dies, genau genommen, nur für den ohnehin lesenden Teil der Bevölkerung. Die Schere zwischen den "Informationsreichen", die viel lesen, und den nicht oder kaum lesenden "Informationsarmen" öffnet sich weiter. Die heutige Informationsgesellschaft spiegelt sich im Lesemenü der Deutschen: Sach-, Fach- und Weiterbildungsliteratur hat Konjunktur und steigt beständig in Wertschätzung und Gebrauch – eine Tendenz, die im Lesen erzählender Literatur nicht besteht. Es hat sich auch gezeigt, dass Vielleser, für die Bücher von Kindheit an zum Leben gehören, primär durch Romane, Erzählungen und Gedichte ans Lesen gebunden sind. Sach- und Fachbuchleser haben ein eher instrumentelles Verhältnis zum Buch. Der schwindende Familieneinfluss auf das Leseverhalten der jungen Generation ist bedenklich, zumal festgestellt wurde, dass kein Faktor sich so stark auf das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen auswirkt wie die Lesesozialisation in der Familie. Da diese von Kindergärten und Schulen bislang kaum ersetzt werden kann, muss man verstärkt über andere geeignete Konzepte der Leseförderung nachdenken.

Stärker als die übrigen Lesegewohnheiten haben sich die Lesestrategien der Deutschen verändert. Neben der kontinuierlichen Lektüre an einem Stück setzt sich mehr und mehr das Lesen in kleinen Portionen durch. Man überfliegt den Text oft nur, um sich das Interessanteste herauszusuchen – eine Leseweise, die besonders bei Jugendlichen zunimmt. Gleichzeitig nimmt aber auch der souveräne Umgang mit Büchern zu: Die Zahl derjenigen, die in mehreren Büchern gleichzeitig/ parallel lesen, hat sich binnen acht Jahren verdoppelt. Die sich ändernden Lesestrategien sind auch auf die wachsende "Informationsflut" auf dem Büchermarkt zurückzuführen.

Es stellt sich die Frage nach dem Einfluss des PC und des Internets. Ein gutes Drittel der Bevölkerung und drei Viertel der Jugendlichen nutzen heutzutage regelmäßig den Computer. Die Studie hat jedoch gezeigt, dass zu einer erfolgreichen Nutzung des PC eine gute Lesefertigkeit nötig ist. Dafür, dass

der PC das Bücherlesen in bemerkenswertem Umfang verhinderte, gibt es keine Belege. Im Gegenteil: PC-Nutzer weisen darauf hin, dass das Lesen am Bildschirm die viel sinnlichere Lektüre eines Buches nicht ersetzen kann, abgesehen von dem eher mühsamen Lesen am Bildschirm. Meist wird doch ausgedruckt und erst dann gelesen. Leser unterscheiden deutlich zwischen informationsorientierter "Lese-Arbeit" am Computerbildschirm und genussvoller Lektüre mit dem Buch in der Hand. Die unterschiedlichen Modi der Lektüre, die im Übrigen schon immer existierten, treten auf diese Weise noch deutlicher hervor.

4. LESEN IM FREMDSPRACHENERWERB

Einführend soll der Blick auf einige zentrale Merkmale des Leseprozesses in der Fremdsprache gerichtet werden. Die Antwort auf die Frage, was man tut, wenn man in einer Fremdsprache liest, scheint auf der Hand zu liegen: Man nimmt Buchstabenzeichen wahr, ordnet ihnen einen Lautwert zu, rekonstruiert daraus Wörter und bettet diese dann grammatisch in den Satz und in den Text ein. Verfügt man über genügend Wortschatz- und Grammatikkenntnisse, so kann dem Text ein Sinn zugeordnet werden, d.h. man versteht. Lesen erscheint somit als ein Vorgang des Dekodierens, der dann gelingt, wenn man den (fremdsprachigen) Code sicher beherrscht. Doch damit ist der Leseprozess aber noch nicht vollständig geklärt, denn dem Leser ist es nämlich durchaus möglich, einen Text relativ gut zu verstehen, auch wenn die Beherrschung des fremdsprachlichen Codes nur ansatzweise besteht.

Laut Huneke (1997: 96) spielen zwei unterschiedliche Typen von mentalen Tätigkeiten beim Lesen eine wichtige Rolle: Zum einen wird dem Bewusstsein Information "von unten" zugeführt, indem das Datenmaterial der Buchstabenzeichen dekodiert wird. Dazu kommt aber ein zweiter Prozess. Es wird nämlich gleichzeitig bereits vorhandenes sprach- und sachbezogenes Vorwissen "von oben" aktualisiert. Die beiden Prozesse werden als "aufsteigende" vs. "absteigende" (oder "datengeleitete" vs. "konzeptgeleitete") Verarbeitung von Information bezeichnet. Der Leser versteht, indem er beide Bearbeitungsweisen koordiniert und zu einem möglichst widerspruchsfreien Ergebnis führt. (Huneke 1997: 96)

Beim Lesen in der Fremdsprache ergeben sich nun vor allem zwei charakteristische Schwierigkeiten. Zunächst einmal wird für Leser fremdsprachlicher Texte die datengeleitete Verarbeitung oft erschwert, weil ihre Sprachfertigkeit ja noch beschränkt ist. Zweitens können sie die Information aus dem Text weniger wirksam als in ihrer L1 dekodieren. Wirksame Hilfen zur Aktualisierung und Strukturierung ihres Vorwissens und eine gute Einbettung von Lesetexten in Situationen und Kontexte sind für sie also besonders wichtig.

Ihnen sollten auch Lesestrategien vermittelt werden, die sie zur optimalen Nutzung solches Vorwissens befähigen. In vielen empirischen Untersuchungen stellte man fest, dass gute Leser nicht einfach Buchstabe für Buchstabe und Wort für Wort lesen, sondern dass sie ein möglichst breites Vorwissen zum Verstehen einsetzen. (Huneke 1997: 96).

Texte, die im Fremdsprachenunterricht gelesen werden – ob authentisch oder verfasst – fußen auf der Kultur der Zielsprache. Die Leser fremdsprachlicher Texte verfügen aber zunächst nur über Vorwissen und kognitive Schemata, die sprachlich und kulturell zu ihrer L1 gehören und diese können sich von denen in der Zielsprache durchaus unterscheiden. Hier liegt also eine Quelle für potenzielle Missverständnisse.

Aus dieser charakteristischen Schwierigkeit beim Lesen in einer fremden Sprache ergibt sich andererseits aber auch eine "Erweiterung des eigenen Horizonts" (das Ausdifferenzieren und Erweitern auch von komplexen kognitiven Schemata) als besondere Lernchance durch den Fremdsprachenunterricht. Bedenkt man, dass dies nicht nur für alltägliche Situationen und praktische Themen gilt, sondern auch für umfassendere Begriffe wie Liebe, Arbeit, Glück, Tod, Familie usw., so wird deutlich, dass es hier um ein Lernpotenzial des Fremdsprachenunterrichts geht, das weit über die praktische Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache hinausgeht. Hier liegt eine wichtige Argumentation für eine pädagogische Begründung des Fremdsprachenunterrichts überhaupt. (Huneke 1997: 97)

Als didaktisch-methodische Konsequenz ergibt sich daraus zunächst die Forderung nach der intensiven thematischen Einbindung der Lesetexte in den Unterricht. Nur so können beim Verstehen auch Prozesse absteigender (konzeptgeleiteter) Verarbeitung optimal genutzt werden, so wie das auch in authentischen Lesesituationen außerhalb des Unterrichts der Fall wäre. Dies ist als ein zentrales Kriterium für die Auswahl geeigneter Lesetexte zu berücksichtigen, es hat aber auch Konsequenzen für das Anbieten des Textes und für die Einteilung des Unterrichts. Bilder, Überschriften, Abschnittsgliederung, grafische Elemente usw. sollten unbedingt beibehalten

werden. Ferner ist zu überlegen, wo Phasen der thematischen Vorentlastung der Texte vor Beginn der eigentlichen Lektüre helfen können, einen Erwartungshorizont aufzubauen.

Weitere didaktisch-methodische Konsequenzen ergeben sich daraus, dass die Lerner als ganze Personen, d.h. als Individuen mit vielfältigen Einstellungen, kulturellen Prägungen, mit einem spezifischen Vorwissen und mit ihren persönlichen Fähigkeiten dem Text gegenüberstehen; sie sind also nicht nur "Textdekodierer". Die komplexen mentalen Handlungen, die das Lesen als Verstehensprozess ausmachen, werden ausgeführt, um Bedürfnisse der Leser (etwa ein Informationsbedürfnis) zu befriedigen.

Das bedeutet in vielen Fällen für die Textauswahl, dass vor allem solche Texte infrage kommen, die die Erfahrungswelt der Leser ansprechen, aber zugleich etwas Neues bieten und somit über diese Erfahrungswelt hinausführen. Für die Leseweise bedeutet dies, dass so gelesen wird, wie es dem Informationsbedürfnis entspricht. Nach einem ersten orientierenden Lesen wird sich der Leser für eine der drei Lesearten entscheiden.

- Das orientierende Lesen reicht aus.
- Es sollen selektiv nur relevante Informationen aus dem Text herausgesucht werden.
- Der Text soll abschnittsweise oder insgesamt genau und detailliert gelesen werden.

Eine solche Entscheidung verlangt auch, dass Lerner nicht nur mit dem Text und über den Text im Gespräch sind, sondern dass sie auch den Leseprozess und ihr Informationsbedürfnis thematisieren. Hierin liegt sicher eine Chance, die Selbstständigkeit von Lernern auch im Hinblick auf eine autonome Lektüre außerhalb des Unterrichts, nach dem Abschluss des Kurses zu unterstützen. (Huneke 1997: 98)

Wie liest der fremdsprachliche Leser? Er ist anfangs ja noch kein geübter Leser, der eine Textseite leicht und schnell erfassen kann. Er liest eher langsam, schleppend und kleinschrittig. Er liest stärker buchstabenweise und eher Wort für Wort, da ihm die Wörter nicht in ihrer Bedeutungsvielfalt bekannt

sind und er den Kontext für die Bedeutungserschließung eines Wortes oder Auflösung von Mehrdeutigkeiten nicht in der Weise nutzen kann wie ein muttersprachlicher Leser. Es ist ihm auch oft nicht möglich Vorhersagen zu machen. Für den Leseunterricht bedeutet das u.a., dass der fremdsprachige Leser sich eine Leseflüssigkeit erwerben muss. Das kann erreicht werden, indem man die Zeit, in der ein Text gelesen werden soll, festlegt und ein Leseziel bestimmt, d.h. man formuliert eine Leitfrage. Der Leser muss bestimmte Informationen zu der Leitfrage herauslesen und über alles andere hinweggehen. Man kann auch einen Text schnell lesen lassen und anschließend Verständniskontrollaufgaben stellen, z.B. mehrere Aussagen zu einem Text geben und den Leser entscheiden lassen, was richtig oder falsch ist. (Ehlers 1992: 15)

Lesen ist antizipatorisch. Es stellt sich nun die Frage, was der fremdsprachige Leser antizipiert und auf welcher Grundlage er Vorhersagen treffen kann? Ehlers bringt als Beispiel die Geschichte: "Mann über Bord" (Ehlers 1992: 16). Schon beim Lesen des Titels hat man sofort einen Kontext vor Augen: Man weiß, dass es sich um einen Ausruf handelt und man weiß wo (Schiff) und in welcher Situation (ein Mann stürzt vom Schiff ins Wasser) dieser Ausruf gebraucht wird. Damit hat man bereits einen Rahmen für die Geschichte und leitet daraus gewisse Erwartungen ab:

- dass das folgende Geschehen auf einem Schiff spielt;
- dass jemand eben "über Bord" geht und
- dass das in irgendeiner Weise eine Folge hat.

Diese Erwartungen lenken wiederum eine Wahrnehmung. Man sucht beim Weiterlesen die Informationen, die in diesen Rahmen hineinpassen und somit die Erwartungen bestätigen. Man hat eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber den drei genannten Aspekten und ihrem Vorkommen im Text.

In diesem Beispiel "Mann über Bord" braucht der Leser für seine Vorhersagen ein Sprachwissen:

- Was bedeutet der Satz? (semantisches Wissen);
- Was bedeutet die Äußerung (der Ausruf)?
- Wann ruft jemand "Mann über Bord"? (pragmatisches Wissen).

Und ein allgemeines Weltwissen:

- über Schiff, mögliche Geschehnisse dort (z.B. Unglücksfälle) und mögliche Folgehandlungen von Geschehnissen.

Wenn man nach dem obigen Abschnitt prüft, wie die Geschichte jetzt weitergehen könnte, kommt man zu mehreren Überlegungen:

- ein Rettungsboot wird zu dem Matrosen hinfahren;
- die Besatzung wird versuchen, ihn zu retten;
- sie werden ihn nicht einfach aus dem Wasser fischen können und dann zum Schiff zurückkehren.

Der fremdsprachige Leser, der diesen Ausruf “Mann über Bord” nicht kennt, kann den entsprechenden Kontext nicht realisieren und hat infolgedessen in Bezug auf die erzählte Geschichte keinen Erwartungsrahmen zur Verfügung. Da ein solcher Leser keine Vorhersagen über mögliche Folgehandlungen treffen kann, kann er auch keine übergreifenden Sinneinheiten antizipieren. Liest er den ersten Satz “Der Wind wehte nicht so stark,” so ist der Zusammenhang für ihn immer noch offen: Er könnte der Wind in der Stadt, auf dem Lande oder auf dem Meer sein. Er hat im Unterschied zum Leser, der auf Anhieb den Rahmen erfasst und sogleich Meer oder See assoziieren kann noch keine Einordnungs- und Filtermöglichkeit. Er muss daher diese Information erst einmal behalten und mit sich nehmen, bis er den entsprechenden Kontexthinweis Schiff erhält. Insgesamt ist sein Lesefluss zähflüssiger und sein Verstehen vorerst beeinträchtigt.

Aufgrund bestimmter Textinformationen und Signale bildet der Leser Hypothesen über folgende Mitteilungen und Geschehnisse. Erwartungen steuern den gesamten Leseprozess und ermöglichen es dem Leser, Informationen zu filtern und Sprünge zu machen. Wer keine Erwartungen hat, liest langsam. Er hat nur ein begrenztes Wahrnehmungsfeld und muss zu gleicher Zeit zu viele Einzelheiten mit sich schleppen, bevor er sie in Zusammenhänge integrieren kann. Das hat zur Folge, dass er sein Gedächtnis überlädt und beim Weiterlesen manches vergisst, da er zu wenig wegordnen kann und die Aufnahme neuer Information blockiert wird. Diese Situation ist typisch für den fremdsprachigen Leser. Oft kann er keine Erwartungshaltung einnehmen, da ihm die nötige Sprach- und Sachkompetenz fehlt. (Ehlers 1992: 18)

Auf Satzebene stützt sich der fremdsprachige Leser stärker auf die Syntax als der muttersprachige Leser. Das ist problematisch, da er in bestimmten Lernstadien nicht so mit den syntaktischen Grundstrukturen vertraut, dass er sie als Basis für Antizipationen gebrauchen oder heranziehen kann. Oft sind grammatische Funktionen anders gekennzeichnet als in seiner Muttersprache (z.B. Wortstellung im Deutschen – Flexion im Englischen) und Besonderheiten der deutschen Sprache wie die Satzklammer bereiten Lernschwierigkeiten. Der fremdsprachige Leser muss sein Regelwissen bewusst einsetzen. Er muss beispielsweise erst einmal Genus und Numerus prüfen, um zu wissen, welche Satzglieder zusammengehören, den Text nach Bezugselementen für ein Pronomen absuchen und Mehrdeutigkeiten gezielt auflösen, um Einheiten und ihre Abhängigkeiten zu erfassen. (Ehlers 1992: 46)

Das Erfassen von Textzusammenhängen kann dadurch eingeschränkt sein, dass der fremdsprachige Leser beispielsweise Funktionswörter (Pronomina, Konjunktionen, Artikel, Adverbien) nicht in ihrer zusammenhangbildenden Funktion kennt oder dass ihm kulturspezifische Rahmen/Strukturen nicht bekannt sind. Insgesamt ist der fremdsprachige Leser noch unsicher, sein Vorwissen einzubringen und Schlussfolgerungen zu ziehen, um einen Text kohärent zu machen. Er ist stärker textfixiert, muss viele Textinformationen aufnehmen und ist ängstlich bemüht, möglichst alle Leerstellen eines Schemas zu füllen. Aufgrund fehlender oder ungenügend differenzierter Strukturen kann er nur eingeschränkt Hypothesen bilden und oft nicht zwischen wichtig und unwichtig unterscheiden. Im Vergleich dazu ist der muttersprachige Leser weniger textabhängig; er liest wissens- bzw. konzeptgeleitet. Er verfügt über ein Wissen, das er nutzt, um wichtige Informationen auszuwählen und zu bewerten. Er verfügt über Strategien, um auf den verschiedenen Ebenen eines Textes Signale parallel aufzunehmen und verarbeiten zu können. Er kann somit Analyseschritte überspringen und gleich auf ein höheres Sinn- und Leseniveau gehen.

Die Erschwernisse im fremdsprachlichen Lesen wirken sich natürlich auf die fremdsprachliche Lesedidaktik aus. Damit der fremdsprachige Leser eine Leseflüssigkeit erwerben kann, müssen psychologische Barrieren und

Unsicherheiten überwunden werden, das bedeutet, dass er nicht immer zum Wörterbuch greift und jedes Wort verstehen will. Er muss lernen, Kontexte für die Bedeutungserschließung mit einzubeziehen, d.h. es geht nicht nur um den Erwerb sprach- und inhaltsbezogenen Wissens, sondern mehr noch um Strategien, mit denen verschiedene Schlüsselgedanken in einem Text gleichzeitig und unbewusst wahrgenommen und bewertet werden können.

Das bedeutet u.a. für den Fremdsprachenunterricht, dass die Wortschatzarbeit funktional betrieben werden sollte, mit anderen Worten, der Schwerpunkt sollte auf den Funktionen von Wörtern liegen und nicht wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht nur auf Einzelwortbedeutungen. Funktionswörter geben dem Leser Hinweise auf syntaktische Beziehungen und helfen ihm, die nächstgrößere Einheit zu erfassen. Es sollte also nicht satzbezogen sondern satzübergreifend gearbeitet und auf Verweis- und Verknüpfungsmittel hingewiesen werden.

Es ist wichtig, dass im Fremdsprachenunterricht Lesefähigkeiten geschult und zunehmend automatisiert werden, so dass der fremdsprachige Leser am Ende einzelne Analyseschritte (z.B. grafemische oder syntaktisch-semantische) überspringen kann und sich damit dem flüssigen Lesen des muttersprachigen Lesers annähern kann.

Die folgenden Lesetätigkeiten: selegieren, abstrahieren, schlussfolgern, antizipieren und integrieren laufen beim Lesen immer parallel und gelten grundsätzlich für das Lesen von Texten. Aber mit denselben Lesetätigkeiten können völlig unterschiedliche Anstrengungen verbunden sein. Je nachdem, wie komplex die Texte in Inhalt und Sprache sind, fordern sie vom Leser unterschiedliche Kompetenzen. Entweder muss er mehr Vorwissen haben oder mehrere Deutungs- und Suchschleifen durchlaufen oder eine größere Textmenge für seine Selektion und Bewertung berücksichtigen oder eine höhere Abstraktionsleistung erbringen als in einem anderen Fall.

Durch Textauswahl und Form der Aufgabenstellung kann man einzelne Lesetätigkeiten fokussieren oder die Leistungen, die mit einzelnen

Lesetätigkeiten verbunden sind, graduieren, so dass insgesamt eine Progression in der Entwicklung fremdsprachlicher Lesefähigkeiten erzielt werden kann.

Lesen ist ein interaktiver Prozess der Informationsverarbeitung, bei dem man mehrere Verarbeitungsebenen unterscheiden kann. Beim Erwerb der Lesefertigkeit in der Fremdsprache können bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Muttersprache übernommen werden, doch müssen die meisten erforderlichen Sprachkenntnisse größtenteils neu erworben werden.

Für das Lesen einer Fremdsprache müssen besonders für die unteren, sprachbedingten Ebenen viele Kenntnisse und Teilfertigkeiten neu erworben werden. Bei einem bekannten Schrifttyp braucht man für die graphophonische Ebene nur die Umsetzung von Zeichen in Laute neu zu lernen. Für die Ebene der Worterkennung kommt der Erwerb neuer Buchstabenkombinationen und Silbennuster hinzu und für die Erkennung der Wortbedeutung muss eine Verbindung der Wortform mit dem semantischen Gedächtnis hergestellt werden, entweder unmittelbar oder über das ausgangssprachliche Lexikon. Wortschatzerwerb ist dem Leser von der Muttersprache her geläufig, nur muss er jetzt viel gehäufiger stattfinden. Eine Kenntniszunahme auf der Ebene des semantischen Gedächtnisses, also der Erwerb neuer Begriffe oder eine Neueinteilung bekannter Begriffe, kommt seltener vor.

Damit die Wörter in ihrem kontextuellen Zusammenhang verstanden werden können, müssen neue Satzmuster, Flexionsmorpheme, Funktionswörter u.ä. erworben werden – m.a.W. das Regelsystem des fremdsprachigen Lexikons muss aufgebaut werden. Bei der semantischen Verarbeitung müssen zwar oft Problemlösestrategien zum Füllen von Kenntnislücken eingesetzt werden, aber im Großen und Ganzen kann diese Fähigkeit aus der Muttersprache übernommen werden, oder besser gesagt, es handelt sich dabei um eine allgemein-kognitive, nichtsprachspezifische Fähigkeit.

Ein kompetenter Erstsprachen-Leser folgt einem Text nicht Wort für Wort und Buchstabe für Buchstabe. Er trennt Wichtiges von Unwichtigem. Seine

Kenntnisse erlauben es ihm, Erwartungen und Prognosen aufzubauen, bestimmte Schlüsse zum Füllen von Lücken im Text zu ziehen und z.B. Metaphern und bildhafte Vergleiche als solche verstehen. Lernt dieser kompetente muttersprachige Leser nun eine neue Sprache, so ändern sich diese erworbenen Strategien prinzipiell nicht, was sich jedoch ändert, sind die sprachlichen und kulturellen Konkretisierungen, so dass aufgrund der fehlenden sprachlichen und kulturellen Kenntnisse der Lernende als Leser eine verminderte Antizipationsfähigkeit auf allen Ebenen hat. Er braucht längere Augenfixationen und mehr Zeit für die rein visuelle Analyse der fremdsprachlichen Textes als ein Leser der einen Text in seiner Muttersprache liest. Der Lernende ist nicht vertraut mit der Welt des Textes in der Zielsprache, nimmt deshalb bestimmte Textsignale nicht auf, geht deshalb eventuell zu schnell vom Text weg zur eigenen Welt und integriert ihn in eigene Vorstellungen oder, genau umgekehrt, er ist eher stärker auf den Text bezogen und nimmt mehr Informationen auf, um die Leerstellen aus dem textuellen Umfeld und nicht so sehr aus dem Vorwissen zu füllen. In beiden Fällen fällt er hinter die eigenen muttersprachlichen Lesestrategien zurück und erst beim fortgeschrittenen Lerner gleicht sich das Fremdsprachenlesen strategisch dem erstsprachlichen Lesen wieder an. (Rösler 1994: 123)

Erfolgreiche Leser der Muttersprache werden beim Lesen in einer Fremdsprache also zu so genannten schwachen Lesern. Deshalb werden Strategien schwacher Leser, wie Raten und Tolerieren eines ungenauen Verstehens, unumgänglich, um zu einer Sinnentnahme zu gelangen, ohne jedes zweite Wort nachzuschlagen oder syntaktische Analysen durchführen zu müssen. Da jedoch ein gutes Textverständnis im Allgemeinen das angestrebte Lernziel ist, müssen Sprachkenntnisse erworben und geübt werden, bis sie weit gehend automatisch einsetzbar sind und sich die Leser ohne zu viel Raten auf den Inhalt konzentrieren können. Das Lesen bekannter Inhalte erleichtert das Raten, was für den Spracherwerb von Bedeutung ist, da der Spracherwerb vom falschen Raten sehr beeinträchtigt wird, besonders wenn nicht direkt eine Rückkopplung erfolgt. (Lutjeharms 2001: 283-284)

Lutjeharms (2001: 284) behauptet, dass das Lesen gelegentlich die einzige Zielfertigkeit beim Erwerb einer Fremdsprache sei. Wenn dies der Fall ist, geht es um “das unmittelbar verstehende [stille] Lesen, [] das bei völliger Entwicklung ohne bewusste Analyse und ohne Übersetzung zum Verständnis des Textes führt” (Löschmann 1967: 291; zitiert nach Hajny et al. 1983: 9). Der Leser versucht, “sprachliche Phänomene von ihrer Bedeutung her einzuordnen, nicht von ihren strukturellen Bezügen” (Neuner et al. 1980: 130; zitiert nach Hajny et al. 1983: 9). Über das Verständnis der Schlüsselwörter, die die zentrale inhaltliche Information eines Textes tragen, und die Herstellung eines sinnvollen Bezugs zwischen diesen Wörtern über die Signalwörter kommt der Leser zu einem ersten Verständnis des Textes.

Abgesehen davon, dass das Lesen oftmals die einzige Zielfertigkeit im Fremdsprachenunterricht ist, gibt es noch mehrere andere Lernziele. Lesen wird als Mittel zum Fremdsprachenerwerb eingesetzt, denn schriftlich fixierte Texte stellen einen leicht verfügbaren Input dar, der nicht nur für die Übungsgestaltung im Unterricht praktisch ist, sondern sich auch zum autonomen Lernen eignet und Differenzierung in der Klasse erlaubt. Nicht alle Lernenden brauchen mit demselben Text zu arbeiten. Man kann Texte/Themen wählen lassen – eventuell aus dem Internet – und Texte unterschiedlicher Schwierigkeit zur Verfügung stellen. Eine Auswahl an Übungsmöglichkeiten ermöglicht es den Lernenden, Lernstrategien einzusetzen, die für sie am geeignetsten sind. Es soll aber – zur Förderung des Spracherwerbs und der Lesefertigkeit – möglichst viel gelesen werden, entweder derselbe Text mit unterschiedlichen Aufgaben und Zielsetzungen oder mehrere Texte. (Lutjeharms 2001: 284)

Da die Schwierigkeiten beim Lesen fremdsprachlicher Texte vor allem auf den sprachbedingten Ebenen liegen, ist Spracherwerb der wichtigste Faktor bei der Verbesserung dieser Lesefertigkeit. Die Sprachkenntnisse werden rezeptiv eingesetzt, d.h. die sprachlichen Formen brauchen nur wiedererkannt zu werden, was für das Gedächtnis weniger belastend ist als das Abrufen einer bestimmten Form. Welche der neu zu erwerbenden Kenntnisse schwierig sind, hängt aber vor allem mit dem Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache

und dem Vorhandensein sonstiger Fremdsprachenkenntnisse zusammen: Wenn z.B. die Satzmuster den Lesern aus anderen Sprachen geläufig sind, ist die Syntax nicht sehr problematisch; oder wenn ein Teil des Wortschatzes bereits durch vorhandene Sprachkenntnisse erkennbar und verstehbar ist. Diese Transfermöglichkeiten sollten genutzt werden, indem man darauf hinweist und mit Erkennungsaufgaben arbeitet. Ferner ist die gewählte Textsorte wichtig. Für Leser in einer Fremdsprache sind z.B. journalistische Texte oft schwieriger als wissenschaftliche zu einem vertrauten Thema. Auch die Erfahrung mit Textsorten in der Muttersprache spielt eine Rolle.

Zum Textverständnis ist das laute Lesen normalerweise nicht erforderlich. Im täglichen Leben wird normalerweise ja auch nicht laut gelesen. Dennoch erfüllt das laute Lesen durch die Lehrkraft im Erwerbsprozess eine wichtige Rolle, denn ein mehrkanaliges Angebot des fremdsprachigen Inputs verbessert die Behaltensleistung durch bessere Einprägung. Die Intonation erleichtert ferner das Verständnis - vor allem auf der syntaktischen Ebene. Zudem brauchen die Lernenden die Vokalisierung aus gedächtnisbedingten Gründen gelegentlich im Leseprozess und auf jeden Fall beim Spracherwerb. Sie müssen auch im Stande sein, nach Wörtern oder Satzteilen zu fragen oder sie beim Üben auszusprechen. Man sollte einen Text am besten zuerst still lesen lassen; anschließend kann die Lehrkraft den Text oder bestimmte Textteile auch vorlesen. Das Vorlesen durch die Lernenden ist in der Anfangsphase des Unterrichts eine stark belastende Tätigkeit. Dadurch kann die semantische Verarbeitung blockiert werden.

Will man die geeignetsten Übungsformen und Schwierigkeiten der einzelnen Lerner in einer bestimmten Adressatengruppe feststellen sind Lernerbeobachtung und -befragung am aufschlussreichsten. Manche Lernende müssen motiviert werden, sich mehr zuzutrauen und kontextuell zu raten, andere dagegen müssen lernen, vorsichtiger zu sein und schneller zum Wörterbuch zu greifen. Die Lernenden sollten sich des eigenen Strategieeinsatzes beim Lesen und dessen Erfolgchancen bewusst sein.

Das Textverständnis muss kontrolliert werden. Besonders am Anfang des Spracherwerbsprozesses ist die Übersetzung in die Ausgangssprache das sicherste und schnellste Verfahren dazu. Falsche und zu vage Semantisierungen können so vermieden werden. Falls keine gemeinsame Ausgangssprache vorhanden ist, können Wörterbücher eingesetzt werden. Das soll aber keinesfalls dazu führen, dass ganze Texte übersetzt werden; die Ausgangssprache sollte nur ein gelegentlich eingesetztes Hilfsmittel sein, um das Verständnis schwieriger Textteile zu überprüfen. Die Sinnentnahme sollte möglichst bald unmittelbar aus dem fremdsprachlichen Text – ohne Übersetzung - stattfinden. (Lutjeharms 2001: 284)

Häufiges Wiedererkennen von Formen und die Verbindung mit der richtigen Bedeutung aktivieren die entsprechenden Gedächtnisprozesse. Der semantische Kontext und der Kontext auf Kollokationsebene unterstützen das Wiedererkennen der noch nicht gefestigten Wörter. Lesen ist also an sich eine gute Sprachübung. Besonders im Anfangsstadium sind jedoch gezielte Übungsformen erforderlich. Zur Festigung von Sprachkenntnissen muss oft wiederholt werden. Wenn man viel liest, werden häufig vorkommende Wörter und Strukturen auch häufig aktiviert. Im Anfangsstadium wäre das Lesen vieler Texte eine Überforderung. Darum ist es sinnvoll, denselben Text mit jeweils anderen Aufgaben wiederholt zu lesen. Gelenkte produktive Übungen sind auch dann möglich, wenn Lesefertigkeit das einzige Lernziel ist. Beispielsweise kann man Fragen stellen, die eine wortwörtliche Wiederholung von Textteilen erlauben, auch Lückentexte aller Art sind möglich, Lernende können auch in Kleingruppen mit demselben Text arbeiten und dann für einander Lückentexte erstellen. Besonders für muttersprachlich schwache Leser ist es wichtig, dass man sie selbstständig finden lässt, was sie nicht verstehen. Die Diskussion über den Textinhalt sollte in der Ausgangssprache geführt werden, es sei denn, man möchte Sprechfertigkeit üben. (Lutjeharms 2001: 285)

Motivation ist äußerst wichtig für den Erwerbsprozess, denn motiviertes Lesen fördert die Aufmerksamkeit für die Tätigkeit und beeinflusst daher die Verarbeitung positiv, die sich wiederum auf den Lernzuwachs auswirkt. Im

Unterricht kann die Motivation durch Textwahl und Berücksichtigung der individuellen Lernziele der Teilnehmenden erhöht werden. Auch eine abwechslungsreiche Übungsgestaltung kann helfen. Gruppenarbeit zum Beispiel wirkt im Allgemeinen motivierend und führt oft zu einer größeren Intensität beim Lösen der Aufgaben.

Lutjeharms (2001: 285) vertritt den Standpunkt, dass es nicht unbedingt notwendig ist, dass alle Lernenden immer den ganzen Text bearbeiten müssen. Je nach Niveau der Fertigkeit bei einzelnen Lernenden können unterschiedlich schwere Aufgaben erteilt werden. Eine einfache Übungsform, die man schon in der ersten Stunde mit authentischen Texten einsetzen kann, ist das Suchen nach Formen, wie Wörtern mit einem gemeinsamen Stamm oder derselben Vor- oder Nachsilbe, bestimmten Flexionsendungen, Strukturen usw. Suchaufgaben können auch bedeutungsorientiert sein, wie das Auffinden von Synonymen und Antonymen und von inhaltlichen Wiederholungen im Text. Sinnvoll für bestimmte Textsorten ist z.B. die Analyse langer zusammengesetzter Wörter oder Wortgruppen. So können Wortschatz und Grammatik konkret am Text verdeutlicht und geübt werden. Diese Art Übungen spielen eine wichtige Rolle beim Erwerb der Lesefertigkeit.

Die Verwendung eines Wörterbuchs muss geübt werden, so dass man u.a. feststellen kann, was die Grundform flektierter Wörter ist. Ebenso ist das kontextuelle Raten der Wortbedeutung eine sinnvolle Übung, wenn man dabei immer wieder den Text betrachtet. Als schwache Leser kommen Lerner nicht ohne Raten aus. Dieses "Raten" ist eigentlich ein Folgern aufgrund von Hinweisen aus dem Text und von Vorwissen zum Textinhalt. Textorientierte Aufgaben sind zum Beispiel: Das Üben der Lesestile, das Markieren der Textstruktur, das Unterstreichen der Hauptgedanken, das Suchen nach verschiedenen Bezeichnungen für die im Text wichtigen Begriffe, die Suche nach Negationen, bestimmten Wendungen, das Ordnen durcheinander gebrachter Sätze einer Textzusammenfassung usw. Der Schwierigkeitsgrad solcher Übungen wird größtenteils durch die Textwahl bedingt.

Sobald Grundkenntnisse in der Fremdsprache vorhanden sind, ist es sinnvoll, selbstständiges Bewältigen von Verständnisproblemen zu fördern und ein möglichst weit gefächertes Textangebot anzustreben. Dann können vor allem auch "authentische" Aufgaben eingesetzt werden, wie das Unterstreichen von Hauptgedanken, das Zusammenfassen bestimmter Informationen oder eines wissenschaftlichen Textes in der Ausgangssprache oder auch das Berichten über Gelesenes. (Lutjeharms 2001: 285)

Im DaF-Unterricht ist bei erwachsenen Lernenden im allgemeinen Lesefertigkeit vorhanden, sodass die verschiedenen Methoden des Erstlese-/Leselernunterrichts hier keine besondere Rolle spielen. In den Ausnahmefällen, in denen das für die deutsche Sprache notwendige lateinische Alphabet unbekannt ist, muss der Sprachunterricht von einer Alphabetisierung begleitet werden, die das Schreiben und Lesen umfasst. Wo immer möglich können und sollten muttersprachliche Vorkenntnisse der Lernenden in den Lernprozess einbezogen werden. Bei jungen Lernern, die neben dem muttersprachlichen Schreib- und Leselernunterricht noch Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache erlernen (müssen), können diese Lernprozesse parallel verlaufen, wobei eine genaue Abstimmung der Lerninhalte von Mutter- und Fremdsprachenunterricht notwendig ist. (Jung 2001: 123)

Selbst dann, wenn in der Muttersprache der Lernenden die Fertigkeit Lesen beherrscht wird, kann man nicht erwarten, dass Texte in der Zielsprache ohne Weiteres lesend vollständig aufgenommen werden können, denn Lexik und Grammatik sind noch nicht ausreichend vorhanden und es mangelt auch an kulturellem Hintergrund und dem damit verbundenen anderen Vorwissen, den anderen Einstellungen und Erwartungshaltungen. Das alles kann zu Missverständnissen oder gar zum Nichtverstehen eines Textes führen. Ein weiteres Hindernis bietet der Textaufbau, der vom gewohnten Bild in der Muttersprache mehr oder weniger stark abweichen kann.

Für den Unterricht hat dies mehrere Konsequenzen: Die Lernenden müssen die formalen Hindernisse überwinden. Das kann man erreichen, indem die Lerner begreifen, dass sie nicht jedes Wort lesen und verstehen brauchen, und

zum anderen durch die Entwicklung der Fähigkeit des erratenden Erschließens aus dem Kontext, aber auch durch die Anwendung einer rezeptiven Grammatik, die morphologische und syntaktische Zusammenhänge klären und auflösen helfen kann.

Es ist eine Tatsache, dass im Fremdsprachenunterricht die mehr oder weniger interessen geleitete Informationsentnahme aus Sach- und/oder Fachtexten eine wichtige Rolle spielt und durch verschiedenartige Lesestrategien und entsprechende Übungen unterstützt wird. Im Gegensatz dazu wird aber dem Lesen literarischer Texte weniger Aufmerksamkeit gewidmet. Die im Fremdsprachenunterricht gängigen Lesestrategien und Übungsformen führen nur schwer oder gar nicht zu einer individuellen Interpretation oder einem ästhetischen Genuss.

Neuner (1980: 108;) fasst (in Hajny et al. 1983: 9-10) die Bedingungen, die für eine erfolgreiche Textarbeit erfüllt werden müssen, sehr gut zusammen. Er meint, damit es zu der angestrebten Kommunikation im fremdsprachlichen Lesen kommen könne, müsste der Textautor Folgendes beachten:

- Er muss die Motivation, das Interesse und die Bedürfnisse des Lesers richtig einschätzen, gelingt es ihm nicht, wird der Leser nicht bereit sein, seinen Ausführungen zu folgen.
- Er muss entscheiden, welchen Bildungsstand, welche Lebenserfahrung, welche Ausbildung, welchen Grad an Vorwissen er beim Leser voraussetzen kann oder will. Es kommt nur dann zu einem Verständnis, wenn diese Annahmen der Realität des Lesers entsprechen, d.h. wenn der Leser in der Lage ist, die aufgenommene Information in seinen Erfahrungs- und Wissensschatz einzuordnen.
- Er und der Leser müssen über ein gemeinsames Regelsystem im Bereich von Lexik und Grammatik verfügen.
- Beide müssen Kenntnisse über den Textaufbau und die Textgestaltung verschiedener Textsorten haben, denn jede "Verstehensleistung vollzieht sich anhand ganz spezifischer Textsorten. Die richtige Voreinschätzung der diskursiven Strukturen (Informationsanordnung und -abfolge) erleichtert

den Verstehensprozess ganz erheblich” (Neuner 1980: 104; zitiert nach Hajny et al. 1983: 9).

- So, wie er Strategien braucht, um seine Informationen, Gedanken, Meinungen usw. so anzuordnen, dass er seine Absicht auch erreicht, braucht der Leser Strategien, die es ihm ermöglichen, seine Leseerwartung zu realisieren.

Es soll dem Lerner auch vermittelt werden,

- Texte in der Fremdsprache über eine Standortbestimmung des Textes (Angaben zum Autor, Quellenangaben, Klappentext, Titel, Untertitel, außersprachliches Begleitmaterial u.a.) bewusst auszuwählen;
- die möglichen Absichten des Autors zu identifizieren und eine klare Erwartungshaltung und Voreinstellung dem Text gegenüber aufzubauen;
- sich sein Vorwissen und seine Vorinformation bewusst zu machen;
- eine Hypothese in Bezug auf die zu erwartende Information aufzubauen;
- nicht einzelne Wörter verstehen zu wollen, sondern möglichst umfangreiche Einheiten (Sätze, Gedankenabschnitte) zu erfassen;
- über die Signalwörter Zusammenhänge zwischen den einzelnen Inhalten herzustellen und den Aufbau des Textes zu erkennen;
- unbekanntes Wortmaterial mithilfe eines Wörterbuchs zu verstehen;
- die Leseform der jeweiligen Leseabsicht, den Eigenschaften des Textes und den individuellen Möglichkeiten und Motivationen anzupassen; dazu gehört:
 - sich schnell in einem Text zu orientieren (orientierendes Lesen);
 - einem Text einzelne Informationen zu entnehmen (selegierendes Lesen);
 - das inhaltlich Wesentliche eines Textes zu erfassen (kursorisches Lesen);
 - einen Text in seinem vollen Umfang zu verstehen (totales Lesen);
 - die verschiedenen Leseformen zu kombinieren;
- die aufgenommenen Informationen zu gliedern, sie in den persönlichen Erfahrungsbereich einzuordnen und ihren Gehalt zu überprüfen.

Zusammenfassend kann man "Lesen" im Fremdsprachenunterricht nach Rösler (1994: 120-121) grob in drei verschiedene Arten von Aktivitäten unterteilen:

- Das laute Vorlesen, das kein Lesen im eigentlichen Sinne ist und in der außerinstitutionellen Realität praktisch nicht vorkommt.
- Das Lernlesen, bei dem ein Text Wort für Wort und Zeile für Zeile abgearbeitet wird, um so neu eingeführten Wortschatz und neu eingeführte Grammatik kennen zu lernen.
- Das interessen geleitete Lesen, das sich wiederum unterteilen lässt in
 - das langsame Lesen eines Textes, um sich auf ästhetische Qualitäten einzulassen oder um sich auf Detailinformationen zu konzentrieren und
 - das Lesen zur bestimmten Informationsentnahme (kursorisch oder selektiv).

Diese unterschiedlichen Arten von interessen geleitetem Lesen entsprechen auch dem entwickelten Lesen außerhalb des Unterrichts.

5. SCHLUSSBETRACHTUNG

Lesen ist für einen Großteil der Menschen eine Selbstverständlichkeit. Ständig liest man etwas – entweder in der Ausbildung oder im Beruf, im Nutzen der Massenmedien, bei der Beschäftigung mit literarischen Texten – sei es zur Entspannung oder zur Interpretation – oder zur Informationsentnahme aus Sach- und Fachtexten.

Der kulturelle Wert des Buches und die Verbreitung des Lesens in der gegenwärtigen (westlichen) Gesellschaft sind das Ergebnis einer langen Entwicklung, in das sich das Lesen im Laufe der Zeit als entscheidender Teil des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens etablierte. Die Entwicklung der Druckkunst Gutenbergs förderte die schriftliche Überlieferung und stellte sie einer größeren Leserschaft zur Verfügung. Die technischen Voraussetzungen für eine allgemeine Verbreitung des Lesens waren somit gewährt. Dennoch bleibt die Stellung des Buches und der Lektüre im kulturellen Leben nicht konstant. Die Entwicklung der Literatur auf der einen Seite und die der literarischen Interessen auf der anderen vollziehen sich auch nicht in gleichmäßiger Übereinstimmung. Die rasante Entwicklung der elektronischen Medien, wie man sie heutzutage erlebt, bedeutet zunehmend eine besondere Herausforderung für die Literatur und das Buch, aber auch für alle literaturvermittelnden Institutionen.

Jedes Individuum wie auch jede Gesellschaft steht vor der Aufgabe, eine immer größer werdende Flut von Informationen und Bildern zu verarbeiten. Kinder und Jugendliche werden gern von den Kritikern vor der Medienflut als Kronzeugen angerufen, wenn es darum geht, den negativen Einfluss des Fernsehens, des Computers und anderer Massenmedien auf die Kultur zu betonen. Es ist eine unbestrittene Tatsache (wie auch in dieser Arbeit deutlich geworden ist), dass sich sowohl das Leseverhalten als auch die Lesemotivation und –gewohnheiten der Kinder und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht entwickelt und geändert haben. Andererseits muss aber hervorgehoben werden, dass bestimmte Komponente dieses Bereichs trotz des wachsenden und starken

Einflusses, der ständig von den Massenmedien ausgeübt wird, unverändert geblieben sind – und meiner Ansicht nach, auch in Zukunft fortbestehen werden.

Es ist deutlich geworden, dass die Eltern bei der Herausbildung eines stabilen Leseverhaltens ihrer Kinder schon immer eine wichtige Rolle gespielt haben und immer noch spielen. Das Leseinteresse der Eltern und deren Lesehaltung sind von großer Wichtigkeit. Wenn die Kinder begreifen, dass das Lesen im Leben, im Alltag der Eltern einen Stellenwert besitzt, wird das Lesen für sie eine Selbstverständlichkeit.

Das Vorlesen im Vorschul- und Grundschulalter ist von besonderer Wichtigkeit. Durch das Vorlesen wird eine der wichtigsten Fähigkeiten des Menschen – die Vorstellungskraft – geweckt. Ohne Bruch geht Vorlesen durch die kindlichen Rückfragen in Metakommunikation über: das Kind begreift, dass man nicht nur Geschichten hören, sondern auch über sie sprechen kann. Studien haben gezeigt, dass sich Kinder in dieser Hinsicht mehr Zeit von ihren Eltern wünschen. Ein Mangel an ausreichender Vorlesezeit kann eine Art Leere in der Persönlichkeitsbildung und dem Erziehungsprozess eines Kindes verursachen.

Unter den Leseinteressen des Erstlesealters dominierten in der Vergangenheit die bereits im Vorschulalter bevorzugten märchenhaften Texte. Heutzutage nennen die meisten Jungen und Mädchen Titel aus dem Genre der Abenteuerliteratur. Bei näherem Betrachten zeigt sich aber, dass es sich um Bücher handelt, wo sich Abenteuer mit zauberhaften und fantastischen Strukturen verbindet. Das so genannte "Märchenhafte" ist also stets vorhanden. Selbstverständlich wird "Harry Potter" als Lieblingsbuch genannt. Dann folgen Sachgeschichten. Es ist deutlich geworden, dass die Unterrichtslektüre, so genannte "wahre Geschichten", die nach Auffassung der Lehrer wichtige Themen behandeln, die Schüler offensichtlich nicht begeistern können. Es ist deswegen nicht verwunderlich, dass die Erfurter Studie deutlich zeigte, dass das Leseinteresse der Grundschüler in den ersten Schuljahren rasant sinkt. Daraus lässt sich folgern, dass die Schule bzw. der

Deutschunterricht, der die Voraussetzung hat, die Leselust und Lesekompetenz zu fördern, hier versagt.

Prof. Karin Richter ist der Meinung, dass in der Grundschule zu wenig Wert auf die Entwicklung der Lesemotivation und zu viel auf die bloße Fertigkeitsvermittlung gelegt wird. Kinder wollen lesen, aber nicht so genannte "wahre Geschichten", auf die die Grundschullehrer Wert legen. Eine ideale Lösung wäre natürlich, dass die Lehrer ständig über die neueste Kinderliteratur informiert sind und wissen, wo sich Attraktivität für kindliche Leser mit hohem ästhetischem Anspruch verbindet.

Lesen hat für die meisten Jugendlichen generell eine große Bedeutung. Es ist eine Freizeittätigkeit, die von den Jugendlichen aller sozialen Schichten relativ kontinuierlich ausgeübt wird. Doch bestehen hier zwischen den einzelnen sozialen Schichten Unterschiede: Den höchsten Stellenwert hat das Lesen für Studenten. Für Lehrlinge und junge Facharbeiter dagegen ist das Lesen eine Freizeitbetätigung, die gleichberechtigt neben anderen steht.

Wenn man jedoch das Lektürequantum Jugendlicher mit dem der Kinder vergleicht, ist ein deutliches Nachlassen des Bücherlesens parallel zum Älterwerden zu erkennen. Diese Wandlungen haben in den veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen ihren Ursprung. So wie sich die Arbeitszeit verlängert, nimmt der Zeitaufwand für die Freizeitgestaltung ab. Berufsspezifische Interessen treten im neuen Ausbildungsabschnitt stärker in den Vordergrund; das Freizeitangebot wird zunehmend reicher und vielseitiger. Das führt zu einem reduzierten Zeitanteil für das Lesen. Andere Freizeitaktivitäten erweisen sich nun auch für einen Teil der Jugendlichen attraktiver und entsprechen ihren aktuellen Bedürfnissen eher als das Lesen von Büchern. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass Vielleser, auch wenn sie über weniger Zeit als Wenigleser verfügen, weiterhin viel Lesen. Daraus kann man ableiten, dass derjenige, der lesen will, sich die Zeit dafür nimmt.

Was vor allem die jüngeren Jahrgänge bis 30 betrifft, hat sich in der Befragung gezeigt, dass weniger von ihnen täglich Bücher lesen und sich mehr von ihnen

als Nichtleser bezeichnen, als es 1992 der Fall war. Dagegen ist die Zahl der gelesenen Bücher gestiegen. Was die Lesestrategien bei Jugendlichen betrifft, haben diese sich tief greifend verändert. Bei ihnen hat vor allem das überfliegende Lesen stark zugenommen, was auf einen Trend zum so genannten "Lesezapping" hinweist.

Trotz der drastischen Zunahme der Geräte der Unterhaltungselektronik in den Haushalten, ist der Bücherbestand, auf den die Deutschen daheim zurückgreifen können, erfreulicherweise deutlich gewachsen. Dies gilt auch für die Bücherbestände Jugendlicher, vor allem die der Abiturienten/Studenten und den Viellesern. In Bezug auf die Motive des Bücherlesens dieser Altersgruppe sind Weiterbildungsleser, Informationsleser, Themen- und Hobbyleser sowie Leser von Belletristik zu unterscheiden. Jugendliche interessieren sich weniger als der Bevölkerungsdurchschnitt für Liebes- und Beziehungsprobleme, für fremde Kulturen und Geschichte und die Flucht aus dem Alltag. Sie möchten hingegen von ihrer Lektüre lernen und profitieren, die Bücher sollten lustig sein, sollten in Fantasiewelten entführen bzw. Identifikation mit literarischen Figuren ermöglichen.

Es stellt sich zwangsläufig die Frage nach dem Einfluss des PC und des Internets. Die Beschäftigung mit PC und Internet wird von (jugendlichen) Lesern nicht als Konkurrenz zur eigenen Buchlektüre gesehen, da sich die Leseaktivitäten am PC vorwiegend auf Beruf und Weiterbildung beziehen. Außerdem wird das Lesen am Bildschirm überwiegend als unangenehm und anstrengend empfunden. Die unterhaltungsbezogene Lektüre ist nach wie vor an das Buch gebunden. Man kann deshalb folgern, dass häufige Nutzung des Computers nicht die Zukunft des Lesens von Lektüre ernsthaft in Gefahr bringen wird.

Deutsch als eine Fremdsprache wird in vielen Ländern der Welt unterrichtet und gelernt – was auch hier in Südafrika der Fall ist. Lesen als eine der vier Hauptfertigkeiten, die für den Erwerb einer Sprache notwendig sind, spielt eine wesentliche Rolle beim erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache. Lesen in der Fremdsprache bedeutet, dass man Buchstabenzeichen wahrnimmt, ihnen

einen Lautwert zuordnet, daraus Wörter rekonstruiert und diese dann grammatisch in den Satz und in den Text einbettet. Verfügt man über genügend Wortschatz- und Grammatikkenntnisse, versteht man den Satz. Es ergeben sich beim Lesen in der Fremdsprache aber Schwierigkeiten. Zunächst einmal wird für Leser fremdsprachlicher Texte die datengeleitete Verarbeitung wegen mangelnder Sprachfertigkeit erschwert und zweitens können sie die Information aus dem Text weniger effizient als in ihrer L1 dekodieren. Deshalb sind wirksame Hilfen zur Aktualisierung und Strukturierung des Vorwissens und eine gute Einbettung von Lesetexten in Situationen und Kontexte besonders wichtig. Ebenso wichtig ist die Vermittlung von Lesestrategien, die zur optimalen Nutzung solchen Vorwissens befähigen.

Der Leser fremdsprachlicher Texte liest anfangs eher langsam, schleppend und kleinschrittig. Er liest stärker buchstabenweise und eher Wort für Wort, da ihm die Wörter nicht in ihrer Bedeutungsvielfalt bekannt sind und er den Kontext für die Bedeutungserschließung nicht in der Weise, wie ein muttersprachlicher Leser nutzen kann. Für den DaF-Leseunterricht bedeutet das u.a., dass dem Leser eine Leseflüssigkeit vermittelt werden muss. Der fremdsprachige Leser ist auch noch unsicher im Einbringen seines Vorwissens und im Schlussfolgern, um einen Text kohärent zu machen. Er ist stärker textfixiert, d.h. er muss viele Textinformationen aufnehmen, um möglichst viele Leerstellen eines Schemas zu füllen. Aufgrund fehlender oder ungenügend differenzierter Strukturen kann er nur eingeschränkt Hypothesen bilden und oft nicht zwischen wichtig und unwichtig unterscheiden. Der DaF-Lerner ist geneigt, sich stark auf die Syntax zu stützen, da er aber meistens noch nicht so vertraut ist mit den syntaktischen Grundstrukturen, kann er sie nicht wirksam als Basis für Antizipationen gebrauchen. Es hat sich auch gezeigt, dass die Wahl der Texte, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden, umsichtig und nach bestimmten Kriterien getroffen werden muss.

Lesen ist ein interaktiver Prozess der Informationsverarbeitung, bei dem man mehrere Verarbeitungsebenen unterscheiden kann. Man kann zu der Schlussfolgerung kommen, dass beim Erwerb der Lesefertigkeit in der Fremdsprache bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Muttersprache

übernommen werden können, aber der Großteil der erforderlichen Sprachkenntnisse neu erworben werden müssen. Fremdsprachenlehrer sind gefordert, dies bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache zu berücksichtigen.

Der Stellenwert des Lesens in der Fremdsprache bezieht sich also hauptsächlich auf die Rolle, das Lesen als eine der Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenerwerb spielt. Ein noch höherer Stellenwert kommt dem fremdsprachlichen Lesen zu, wenn es das einzige Lernziel einer Lernergruppe ist.

Abschließend stellt sich noch einmal die Frage: Droht der Lesekultur ein Verfall? Werden die neuen elektronischen Medien und deren Anregungen den Genuss von Buchlektüren ersetzen? Was Helmut Göhler Ende der achtziger Jahre in "Buch, Lektüre, Leser", schrieb, gilt auch noch heute:

"Gegenwärtig werden in der Welt so viele Bücher gedruckt, vermittelt und gelesen wie zu keinem früheren Zeitpunkt. Das Buch hat sich in den meisten Ländern vom Medium einer kleinen, gebildeten Oberschicht zu einem Massenmedium entwickelt. Diejenigen, die das Ende des Buchzeitalters prophezeiten, werden gezwungen, ihre Position zu überprüfen" (Göhler 1989: 233).

Die Lesekultur, ob im Mutter- oder Fremdsprachenbereich, wird nicht untergehen, aber sie muss sich ständig neuen Herausforderungen stellen.

LITERATURVERZEICHNIS

Baer, J.R. 1979. Der Leselernprozeß bei Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Baumgärtner, A.C. (et al.) (Hrsg). 1973. Lesen – ein Handbuch. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.

Bode, C. 2001. Einführung in die Lyrikanalyse. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Bos, W., Lankes, E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg). 2004. IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. – www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home/htm.

Ehlers, S. 1992. Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Verlag Edition Deutsch.

Franzmann, B. 2001. Lesezapping und Portionslektüre: Veränderung des Leseverhaltens, besonders bei Jugendlichen. Media Perspektiven, 02/2001: 91-98.

Fritz, A. 1991. Lesen im Medientumfeld. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Fritz, A. 1987. Was ist Lesen? : Orientierungsstudie zur Analyse des Leseverhaltens in Österreich. Wien: Literas Universitätsverlag.

Füller, K. 1997. Lesen in Geschichte und Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Göhler, H., Lindner, B. & Löffler, D. 1989. (Hrsg). Buch Lektüre Leser: Erkundungen zum Lesen. Berlin, Weimar: Aufbau Verlag.

Göpfert, H.G. 1953. Lesen – eine Kunst: Anregungen und Hinweise. Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag.

Gross, S. 1994. Lesezeichen: Kognition, Medium und Materialität im Lese-prozeß. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hajny, P.F. & Wirbelauer, H. 1983. Lesekurs Deutsch: Eine Einführung in die Texterschließung. Berlin und München: Langenscheidt KG.

Huneke, H.W. & Steinig, W. 1997. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Jung, L. 2001. 99 Stichwörter zum Unterricht: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Jung, U.O.H. 2001. (Hrsg). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Kühn, P. 2002. PISA und die Lesekompetenz: Wie die Muttersprachendidaktik von der Fremdsprachendidaktik profitieren kann. Der Deutschunterricht, 04/2002: 91-95.

Meyer-Dohm, P. & Strauß, W. 1965. (Hrsg). Buch und Leser in Deutschland: Eine Untersuchung des DIVO-Instituts. Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag.

Müller, H.A. 1958. Die Psychologie des Lesens. Lörrach: Südwestdruck.

Rösler, D. 1994. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag.

Schrader, H. 1996. Von Lesern und Texten: Fremdsprachendidaktische Perspektiven des Leseverstehens. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Völke, W. 1971. Die Bedeutung des Lesens: Äußerungen Jugendlicher. München / Basel: Ernst Reinhard Verlag.

www.heute.t-online.de-IGLU: Studie-Spitzenplatz für Baden-Württemberg's Grundschüler.

www.heute.t-online.de-Stichwort PISA.

www.heute.t-online.de: Ländervergleich bei IGLU-Studie wenig aussagekräftig.

www.heute.t-online.de: IGLU – der PISA-Test für die Kleinen.

www.heute.t-online.de: Gute IGLU-Noten für Grundschüler.

www.heute.t-online.de: Gut angefangen, stark nachgelassen.

www.heute.t-online.de: Deutsche IGLU-Studie mangels Beteiligung praktisch gescheitert.

www.mdr.de/schule/hintergrund: Interview mit Prof. Karin Richter: Kinder wollen lesen.

www.spiegel.de/unispiegel/studium: Fast jeder zweite Grundschüler erhält falsche Schulempfehlung.

www.stiftunglesen.de

www.teachsam.de/pro/pro-lesen/pro-lesen.htm.

<http://zeitzuleben.de/> (99-10-20).