

Anmerkung

- ¹ Aus Platzgründen wurde im Hauptartikel auf alle empirischen Belege verzichtet; diese finden sich auf neuestem Stand zusammengestellt in dem ergänzenden Beitrag von Philipp/Garbe: „Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz“ auf der CD-ROM (Nr. 5). Ich danke meinem Mitarbeiter Maik Philipp zugleich für die anregenden Diskussionen und Rückmeldungen während der Entstehung dieses Beitrages.



CD Nr. 5

AUFGABEN

1. Vergegenwärtigen Sie sich Ihre eigene Lesesozialisation hinsichtlich ihrer geschlechtsspezifischen oder geschlechtsneutralen Ausprägung! Schreiben Sie dazu einen lesebiografischen Essay, in dem folgende Fragen aufgegriffen werden:
 - a) Welche Personen waren – als Vorbilder und Interaktionshelfer – wichtig in Ihrer persönlichen Lesebiografie? Waren diese Personen eher Vertreter des eigenen oder des anderen Geschlechts?
 - b) Welches waren die von Ihnen in der Kindheit und Jugend bevorzugten Lesestoffe (nach Genres, Themen und Darstellungsweisen)? Waren diese Stoffe im Sinne der Ausführungen des Artikels geschlechtstypisch oder eher atypisch?
 - c) Welche Literatur haben Sie im Deutschunterricht/Fremdsprachen-Unterricht in der Schule behandelt? Hat diese Literatur nach den o. a. Kriterien eher Mädchen oder Jungen angesprochen?Alternative: Sie können diese Fragen auch mit einer Kollegin oder einem Kollegen bzw. in Ihrer Lerngruppe mündlich erörtern.
2. Untersuchen Sie die in Lehrplänen empfohlene/in Ihrer Schule als „Klassensatz“ vorhandene bzw. im muttersprachlichen Unterricht vorzugsweise behandelte Kinder- und Jugendliteratur im Hinblick auf die implizite Vernachlässigung der Leseinteressen von Jungen. Überprüfen Sie dabei die These von Schilcher/Hallitzky: „Moderne Jungenbücher dürften zum großen Teil als Bedrohung für die männliche Selbstfindung erlebt werden. Viele typische Klassenlektüren – meist entnommen aus dem Kanon der ‚guten‘ Kinder- und Jugendliteratur – haben einen sensiblen, schwachen Jungen als Protagonisten.“ (Schilcher/Hallitzky 2004, S. 118)
3. Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe mit Kolleginnen und Kollegen oder Partnerinnen und Partnern die im Artikel dargelegten unterschiedlichen Erklärungen für das Phänomen geschlechtsspezifischen Leseverhaltens. Welcher Ansatz leuchtet Ihnen am meisten, welcher am wenigsten ein?

Kaspar H. Spinner verdeutlicht in seinem Beitrag den ästhetischen Charakter des Lesens und der Literatur: Lesende haben die Möglichkeit, durch die aufmerksame Lektüre Sprache sinnlich zu erfahren. Texte ermöglichen ihnen, die alltägliche Zeiterfahrung zu durchbrechen, genießend im Augenblick zu verweilen oder die andere Zeit der Fiktion zu erfahren. Sie sind immer wieder auch subjektiv angesprochen und finden eigene Lebensprobleme in einem äußeren Gegenstand, dem Buch, reflektiert und werden dadurch zur Reflexion angeregt. Geschichten, Stücke und Gedichte regen die Fantasie an, laden zur eigenen Vorstellungsbildung ein und ermöglichen es, fremde, ungewohnte Blicke auf Gewöhnliches zu werfen oder Unwahrscheinlichem, Fantastischem zu begegnen sowie symbolische Bedeutungen zu erschließen. All dies sind Elemente ästhetischer Erfahrung, das Lesen von literarischen Texten ist somit in mehrfacher Hinsicht eine Begegnung mit einer ästhetischen Ausdrucksform. Der Literaturunterricht kann, so wird im Beitrag gezeigt, durch geeignete Vermittlungsformen, nicht zuletzt durch einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, die ästhetische Sensibilität der Schülerinnen und Schüler fördern.

Kaspar H. Spinner

Lesen als ästhetische Bildung

Lesen ist eine Fähigkeit, die man im Alltag braucht, z. B. wenn man im Internet eine Information sucht, wenn man im Supermarkt seinen Einkaufszettel und die Namen der Produkte liest oder wenn man eine Urlaubskarte von einem Freund erhält. Lesen ist aber auch Begegnung mit der Welt der Literatur, also mit einer ästhetischen Ausdrucksform. Was aber macht den ästhetischen Charakter von Literatur aus? Welche Bedeutung ergibt sich daraus für den Lern- und Bildungsprozess? Wie kann man diesem Aspekt im Unterricht gerecht werden? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Dabei werden sechs Teilaspekte ästhetischer Bildung herausgestellt.

1. Sprache sinnlich erfahren

Sinnliche Wahrnehmung ist die Grundlage ästhetischer Erfahrung; das entspricht auch der Etymologie des Begriffs (von gr. aisthesis: Wahrnehmung). Mit unseren Ohren hören wir Musik, mit unseren Augen schauen wir ein Gemälde oder einen Film an und die Kochkunst verwöhnt unseren Gaumen. Bezogen auf Literatur setzen ästhetische Hör-Erfahrungen früh ein, z. B. mit dem Klang und dem Rhythmus von Kinderversen oder der Stimme der vorlesenden Mutter bei der Gutenachtgeschichte. Untersuchungen der Lesesozialisationsforschung haben gezeigt, dass solche Kindheitserlebnisse wichtig sind für die spätere Entwick-

lung von Lesefreude. Durch Vorlesesituationen können auch in der Schule solche sinnlichen Spracherfahrungen lebendig werden (ggf. auch durch Hörbücher).

Aber wie ist es, wenn die Kinder und Jugendlichen selber lesen, sich also nicht einfach dem Hörgenuss hingeben können? Kann, wenn es um das Entziffern von Buchstaben, Wörtern und Sätzen geht, überhaupt von einer sinnlich-ästhetischen Wahrnehmung gesprochen werden? Sie spielt in indirekter Weise eine Rolle: Wer intensive Hör-Erfahrungen mit Literatur gemacht hat, hört mit seinem inneren Ohr auch beim stillen Lesen mit. Bei Gedichten mit kunstvoller Klangstruktur ist das besonders wichtig. Es kann aber auch sein, dass die visuelle Gestalt, also wie die Verse auf der Seite verteilt sind, bei einem Gedicht eine Rolle spielt und so der Sehsinn direkt angesprochen ist.

Welche Folgerungen sind daraus für den Unterricht zu ziehen? Es geht um die Entwicklung einer Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestalt. Dies darf allerdings nicht nur auf trocken analytische Art erfolgen; das Bestimmen von Reimschemata, von Metrum, von Anaphern hat für sich allein mit sinnlicher Erfahrung noch wenig zu tun und zerstört oft den ästhetischen Genuss mehr, als dass es ihn steigert. Die Sprachaufmerksamkeit muss also mit dem erlebenden Wahrnehmen verbunden werden; das kann z.B. durch produktive Formen des Umgangs mit Texten erfolgen. Hier ist auf folgende Verfahren hinzuweisen:

- ▶ Texte können von den Schülerinnen und Schülern vorgelesen und vorgetragen werden – aber nicht im unvorbereiteten der Reihe-nach-Vorlesen, das oftmals quälend mühsam wird, sondern vorbereitet im Hinblick auf eine angemessene Wirkung auf die Zuhörenden. Motivierend sind Formen des szenischen Vorlesens, bei denen ein Gedicht von einer Gruppe zum Vortrag vorbereitet wird; dabei soll durch die Aufstellung im Raum, evtl. auch durch Gesten, die Wirkung des Vortrags unterstützt werden. Vorbereitend oder auch im Anschluss an den Textvortrag kann die Aufmerksamkeit gezielt auf sprachliche Gestaltungsmerkmale gelenkt werden, etwa ausgehend von der Frage, was in sprachlicher Hinsicht den Text wirkungsvoll macht (Wiederholungen, Steigerungen, Metaphern ...).
- ▶ Sinnliche Erfahrung von Literatur wird, wie oben schon erwähnt, auch durch das Zuhören gefördert, wenn der Lehrer oder die Lehrerin vorliest. Dabei ist es wichtig, dass eine Atmosphäre der Konzentration geschaffen wird. Vor allem in unteren Schulklassen kann das durch Sitzkreis, durch ein einleitendes akustisches Signal, z.B. den Schlag auf einen Gong, oder durch eine Kerze unterstützt werden. Auch in höheren Klassen soll das Vorlesen durch die Lehrkraft noch vorkommen dürfen. Warum nicht, wenn man mit der Klasse eine Ballade behandelt hat, die folgenden vier bis fünf Stunden damit beginnen, dass man jeweils eine weitere Ballade vorliest, ohne weitere Behandlung, nur als Höreindruck? So macht man deutlich, dass Literatur nicht nur zum Zerpfücken und Hinterfragen, sondern auch zur zweckfreien Rezeption ihren Ort in der Schule haben darf.

- ▶ Frühe Begegnungen mit literarischen Texten sind für Kinder mit Bildern verknüpft, weil das Bilderbuch in der Regel die erste Buchart ist, die sie in der Hand haben. Die Verbindung von Text und Bild kann auch im Unterricht fruchtbar gemacht werden, zumal es viele künstlerisch überaus attraktive Bücher gibt. Kinder können z. B., ausgehend vom Inhalt der Geschichte und von der Mimik auf einem Bild, Gedankenblasen formulieren und so Text- und Bildwahrnehmung miteinander verbinden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass von einer neuen Seite im Buch nur das Bild oder nur der Text bekannt gegeben wird und die Kinder zum jeweils Fehlenden zunächst eigene Vorstellungen entwickeln. Auch Illustrationen in Büchern für höheres Lesealter können in solcher Weise die Aufmerksamkeit auf die Bezüge zwischen bildlicher Darstellung und Textinhalt verstärken. Als ästhetisch herausragendes Beispiel sei das Buch von Kirsten Boie „Man darf mit dem Glück nicht drängelnd sein“ mit Illustrationen von Jutta Bauer genannt (Hardcover-Ausgabe Hamburg 1997; in der Taschenbuchausgabe sind die Abbildungen nur in Schwarz-Weiß); auf jeder Seite findet man hier ein Stempelbild; die subtile Art, in der sich diese Bilder auf den Text beziehen, regen zur Interpretation an.

Wenn man die sinnliche Wahrnehmung in solcher Weise ernst nimmt, heißt das, dass ein Text in seiner individuellen Gestalt in Erscheinung tritt. Auch dies gehört zu den Charakteristika des Ästhetischen: Eine Fotografie wird z.B. dann zum ästhetischen Objekt, wenn sie nicht nur als zweckbestimmte Information betrachtet, sondern in ihrer einmaligen Gestaltung wahrgenommen wird. Im Literaturunterricht besteht oft die Gefahr, dass durch Analyse und Interpretation das Interesse nur auf eine herauszuarbeitende Textaussage oder die Intention des Autors gerichtet oder der Einzeltext auf Gattungsmerkmale reduziert wird und damit die Präsenz des Textes als eines ästhetischen Objekts zugunsten eines verallgemeinernden begrifflich-abstrakten Ergebnisses übergangen wird. Es sollte also darum gehen, Analyse und Interpretation so in den Unterricht einzubinden, dass sie zur ästhetischen Wahrnehmung zurückführen, oder sie überhaupt als ein Wechselspiel zwischen Erkenntnis und Erfahrung zu inszenieren, wie das vor allem im produktionsorientierten Umgang mit Texten möglich ist.

2. Zeit vergessen und Zeit gewinnen

Der skizzierte Unterschied zwischen ästhetischer und zweckgebundener Alltagswahrnehmung lässt sich auch als unterschiedliche Zeit-Erfahrung beschreiben. Martin Seel, einer der wichtigsten gegenwärtigen Vertreter einer philosophischen Ästhetik, hat dies folgendermaßen beschrieben:

„Es ist ein Grundzug aller ästhetischen Verhältnisse, dass wir uns in ihnen, wenn auch in ganz verschiedenen Rhythmen, *Zeit für den Augenblick* nehmen. In einer Situation, in der ästhetische Wahrnehmung wachgerufen wird, treten wir aus einer allein funktionalen Orientierung heraus.“ (Seel 2000, S. 44f.) Das folgende

Gedicht von Jürgen Becker spricht eine solche Zeit-Erfahrung an (Becker 1977, S. 89):

Stadtautobahn

Im Rückspiegel die Stadt,
im gelben Glanz der niedrigen, sinkenden Sonne.
Dichte Kolonne, absolutes Halteverbot,
und ich konnte nicht stoppen,
in Ruhe zu betrachten das unbekannte, plötzliche Bild.
Jetzt gibt es in meinem Leben
diesen Samstagnachmittag,
an dem ich einmal ganz anders, unwiederholbar,
hätte sehen können
die alte Umgebung, den gewöhnlichen Himmel.

(Stadtautobahn, aus: Jürgen Becker, Erzählt mir nichts vom Krieg, Gedichte, © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1977)

Das Fahren auf der Autobahn steht hier für den normalen, routinierten Ablauf des Alltags; er wird unterbrochen durch eine plötzliche Wahrnehmung, die zum Verweilen einlädt. Ein solches Innehalten in Verbindung mit einer gesteigerten Wahrnehmung (was im Rückspiegel erscheint, wird hier zum „Bild“) ist ein Grundphänomen ästhetischer Wahrnehmung. Das Verweilen ist dem lyrischen Ich hier allerdings verwehrt, aber der Augenblick genügt, damit das Bild in der Erinnerung bleibt. Darin zeigt sich ein zweiter Aspekt ästhetischer Zeitlichkeit: Es handelt sich nicht nur um ein Innehalten, sondern auch darum, dass das ästhetische Phänomen (hier das „plötzliche Bild“) dem Entschwinden entrissen wird. Die Macht der Zeit wird so aufgehoben – im Gedicht ist es „dieser Samstagnachmittag“, der bleibt; für Kunstwerke generell gehört zu diesem Aspekt die Tatsache, dass sie über Jahrtausende erhalten und wirksam bleiben können.

Was aber hat dies mit dem Unterricht in der Schule zu tun? Sie ist von ihrem Auftrag her gesehen primär eine zweckorientierte Institution, in der für die Zukunft gelernt werden soll. Es geht also gerade nicht darum, im Augenblick genießend zu verweilen. Das führt dazu, dass auch der Literaturunterricht oft einer Funktionalisierung unterzogen wird, z.B. im Sinne der moralischen Erziehung oder der Aneignung von Wissen über Gattungen, Epochen und Autorinnen und Autoren. Wenn man jedoch der Literatur als ästhetischem Phänomen gerecht werden will, dann muss auch die zwecklose, man könnte sagen: zukunftsvergessende Begegnung mit Texten im Unterricht ihren Platz haben.

Vor allem im Hinblick auf das Lesen von Romanen muss die literarische Zeit-Erfahrung noch um einen weiteren Aspekt ergänzt werden: Beim Lesen taucht man in eine andere Welt und Zeit ein, bei intensiver Lektüre vergisst man sein Hier und Jetzt und bekommt manchmal überhaupt nicht mehr mit, wie die Zeit

verstreicht. Man durchlebt Tage, Wochen, Jahre mit einem Helden oder einer Heldin und hat doch nur einen Abend lang gelesen – man vergisst seine Alltagszeit und gewinnt die größere Zeit der Fiktion. Solche Situationen sind in der Schule nicht so ohne Weiteres einzurichten. Aber mit Schulbibliotheken, die zum gemütlichen Lesen anregen, und mit freien Lesezeiten in der Klasse stehen doch entsprechende Möglichkeiten zur Verfügung, die in der Praxis immer häufiger auch realisiert werden.

Zur anderen, nicht-alltäglichen Zeit-Erfahrung der ästhetischen Begegnung können auch Feste und Feiern gezählt werden; sie unterbrechen den gewohnten Ablauf des Schulalltags und sind oftmals auch mit Präsentationen verknüpft, die mit dem Literaturunterricht zu tun haben, sei es eine szenische Darstellung, das Vorlesen eigener Geschichten oder das Vortragen von Songs mit selbst verfassten Texten (z.B. als Rap). Die ästhetische Situation ergibt sich hier nicht zufällig wie im Becker-Gedicht, sondern steht am Ende einer Erarbeitung. Es handelt sich um eine doppelte Zeit-Erfahrung, wie sie für den Produktionsprozess in den Künsten immer wieder kennzeichnend ist: Länger dauernde, oft mühsame Arbeit führt zu einem Ergebnis, das Genuss im Augenblick bereiten soll. Das gilt für das Geschichtenbuch, das die Schülerinnen und Schüler zusammengestellt haben, ebenso wie für ihre Gedichte, die sie an die Pinnwand geheftet haben, oder für die Aufführung eines Stückes.

3. Reflektierte Subjektivität

Ästhetische Erfahrung schließt subjektives Angeschorensein ein. Das ist beim Lesen ganz besonders ausgeprägt: Die Lesesozialisationsforschung hat gezeigt, wie sehr intensive Lektüererfahrungen immer wieder davon geprägt sind, dass Lesende eigene Lebensprobleme im Text gespiegelt finden. „Ja, genau so habe ich das auch erlebt“, „So möchte ich auch einmal sein“, „Nein, das würde ich niemals tun“ – das sind Reaktionen beim Lesen. Man kann sagen, dass das literarische Lesen immer auch ein Prozess des Selbst-Verstehens ist, eine Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, mit Leid, mit Wut, mit moralischen Konflikten, die einen beschäftigen. Im doppelten Sinn ist deshalb von einer reflektierten Subjektivität beim Lesen zu sprechen: Im Buch findet man Eigenes widergespiegelt, re-flektiert, und man wird zum Nachdenken, zur Reflexion, angeregt.

Für Kinder und Jugendliche kann es besonders wichtig sein, dass sie in der ästhetischen Erfahrung Ängste, Leid und Wünsche wiederfinden, weil sie sich mit solchen Regungen oft allein gelassen fühlen. Beim Lesen wird etwas, was im eigenen Inneren ist, im Äußeren, in der Geschichte oder im Gedicht, greifbar; man spricht deshalb auch vom Übergangscharakter der ästhetischen Erfahrung und bezieht sich dabei auf die Zwischenstellung zwischen Subjekt und Objekt, die den ästhetischen Phänomenen zukommt (ausgehend vom Psychologen Donald W. Winnicott spricht z.B. Ulf Abraham von „Übergangsräumen“, Abraham

1998, S. 72 ff.). An einem der grundlegenden Themen der Kinder- und Jugendliteratur, dem Minderwertigkeitsgefühl und seiner Überwindung, lässt sich das besonders deutlich zeigen: Im Märchen z. B. erleben die Kinder mit, wie der oder die Kleinste, Unterschätzte Erfolg hat; das moderne psychologische Kinder- und Jugendbuch thematisiert in vielen Variationen die Minderwertigkeitsgefühle in der Geschwisterrivalität, das Mobbing in der Gruppe, das Leiden an körperlicher Schwäche und die Sehnsucht nach Attraktivität, und in der phantastischen Literatur werden Omnipotenzphantasien, als Gegenbild zur Ohnmacht, entfaltet. So können Kinder und Jugendliche beim Lesen erfahren, dass sie mit ihren Minderwertigkeitsgefühlen nicht allein sind. Im Gespräch über literarische Texte eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, über solche persönlichen Probleme, Wünsche und Auffassungen indirekt zu reden: Man unterhält sich über die literarischen Figuren und braucht nicht kundzutun, ob man damit auch sich selbst meint.

Was heißt dies nun für das Lesen im Unterricht? Es geht zunächst einmal darum, dass subjektive Reaktionen auf Texte zugelassen, ja, dass sie unterstützt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen erfahren, dass Literatur nicht nur dazu da ist, damit etwas herausgearbeitet werden kann, sondern dass auch eine identifikatorisch-emotionale Lektüre (die auch Abwehr einschließen kann) ihr Recht hat. Es soll im Unterricht Gelegenheiten für den freien Austausch über Lektüren geben; ein solches literarisches Gespräch (Härle/Steinbrenner 2004) soll geprägt sein von einem gegenseitigen Interesse für subjektive Eindrücke und von gemeinsamen Suchbewegungen, bei denen nicht einfach weggeblendet wird, dass intensives literarisches Verstehen mit persönlichen Lebenserfahrungen verknüpft ist. So bietet das literarische Gespräch Gelegenheit, über die subjektiven Anteile am eigenen Verstehen nachzudenken – gemeinsam und in anschließender individueller Reflexion, die durch den Austausch angeregt wird.

Eine Berücksichtigung der subjektiven Anteile am literarischen Leseprozess erfolgt ferner in vielen Formen des produktionsorientierten Literaturunterrichts. Das ist z. B. der Fall, wenn innere Monologe, Tagebuchnotizen oder Briefe einer literarischen Figur ausgedacht und aufgeschrieben werden. Solche Aufgaben erfordern einerseits eine genaue Berücksichtigung der einschlägigen Informationen im Text, aber auch ein Sich-Hineindenken und -Fühlen, in das subjektive Erfahrungen einfließen. Auch eine verfremdende Bearbeitung von Texten, zum Beispiel das Schreiben von Parodien oder das Erstellen von Collagen zu einem Gedicht, bietet die Möglichkeit, die subjektive Rezeption ins Spiel zu bringen und zu reflektieren.

Auch Schreibaufgaben, die sich nicht produktionsorientiert poetisch-literarischer Ausdrucksformen bedienen, erlauben einen reflektierten Umgang mit subjektiven Lektüreeindrücken. Das gilt z. B. für das Verfassen von Buchrezensionen (das ist schon in der Grundschule möglich, z. B. im Zusammenhang mit der Klassenbücherei) oder in essayistischer Auseinandersetzung mit Texten, wie sie z. B. im angelsächsischen Raum gebräuchlich ist.

Eine besondere Berücksichtigung subjektiver Textzugänge findet in Lesetagebüchern statt. Hier halten die Schülerinnen und Schüler ihre Lektüreeindrücke fest, sie können weiterführende eigene Überlegungen niederschreiben, Lieblingsstellen abschreiben, eine persönliche Wertung abgeben, eigene Fortsetzungen schreiben usw. (vgl. Bertschi-Kaufmann 2002; Hintz 2002).

Am stärksten erfolgt eine Verbindung von subjektivem Angesprochensein und intensivem Erfassen des Textes in der szenischen Interpretation. Wenn eine Textstelle als Standbild (ohne Bewegung) gestaltet wird, wenn eine Szene pantomimisch oder mit Worten nachgespielt wird, wenn Rollenbiographien geschrieben und vorgelesen werden („Ich bin Krabat, ich ...“), dann wird auch das körperliche Empfinden in die Auseinandersetzung mit dem Text einbezogen. Mit ihrem eigenen Körper und mit der eigenen Stimme verschaffen die Schülerinnen und Schüler so dem Text Ausdrucksgestalt.

Bei allen diesen Vorgehensweisen geht es nicht darum, dass einfach nur subjektive Voreinstellungen auf den Text projiziert werden, sondern dass subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung zueinander in Bezug gesetzt werden; dann besteht die Chance, dass sie sich wechselseitig steigern. Da geschieht es dann immer wieder, dass, hervorge lockt durch den Text, auch Verdrängtes, Vergessenes bewusst wird und zu erweiterter Selbsterkenntnis führt.

4. Imagination

Die Künste sind Werke der menschlichen Imagination und sie sprechen die Vorstellungsfähigkeit des Rezipienten an. Schülerinnen und Schüler müssen sich beim Lesen der gedruckten Buchstaben etwas vorstellen können, sonst bleibt der Text für sie ohne Aussage und Wirkung. Es gehört deshalb zu den wichtigen Aufgaben des Unterrichts, die Imagination beim Lesen zu fördern. Diese Zielsetzung wird seit einigen Jahren besonders betont und hat wesentlich zur Entwicklung eines produktionsorientierten Literaturunterrichts beigetragen, wie er seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der Diskussion ist. Wenn Schülerinnen und Schüler Texte weiterschreiben, umschreiben, zu Texten malen oder szenisch spielen, eine Videoszene entwerfen, dann reagieren sie imaginierend auf die Texte. Für manche Kinder und Jugendliche wird Literatur erst so wirklich lebendig.

Imagination äußert sich natürlich nicht nur in der äußerlich sichtbaren Produktion (eben z. B. einem selbst geschriebenen Text). Wenn die Lehrerin oder der Lehrer Vorlesesituationen schafft, die ein konzentriertes Zuhören anregen, dann können sich in den Köpfen der Kinder intensive Vorstellungen entfalten. Als Vorlesende(r) sollte man darauf achten, dass man nicht nur korrekt liest, sondern dass man die Vorstellungskraft der Zuhörenden anregt. Man muss dazu nicht über die sprecherischen Fähigkeiten eines Schauspielers verfügen, der virtuos einen Text inszeniert. Es genügen auch unauffällige Mittel, zum Beispiel kleine

Pausen an Stellen, die für die Imagination wichtig sind, oder auch einfach eine Verlangsamung des Sprechtempos, damit Zeit für die Vorstellungsbildung bleibt.

Im Schulunterricht besteht oft die Gefahr, dass die Imagination zugunsten einer begrifflichen Reduktion abgewertet wird, z.B. wenn als Hauptziel der Beschäftigung mit einem Text das Herausarbeiten der Intention der Autorin oder des Autors angestrebt wird oder wenn die Bildlichkeit nur unter dem Aspekt wahrgenommen wird, dass man sie entschlüsseln kann. Wenn z.B. die Schülerinnen und Schüler den Eindruck gewinnen, dass es beim Satz „Und meine Seele spannte weit ihre Flügel aus“ (im Gedicht „Mondnacht“ von Eichendorff 1993, S. 327) vor allem darauf ankomme, die Metapher des Fliegens zu entschlüsseln (z.B. als Sehnsucht), ist wenig für literarästhetisches Verstehen gewonnen; denn literarische Metaphern sind in ihrer wörtlichen Bedeutung Anweisung für die Vorstellung und leben von der Spannung zwischen Bildlichkeit und übertragenen Bedeutung.

5. Alterität

Im oben zitierten Gedicht von Jürgen Becker wird der „alten Umgebung“ und dem „gewöhnlichen Himmel“ ein Sehen entgegengesetzt, das „ganz anders“ ist oder hätte sein können. Solche Alterität, wie heute in der Literaturdidaktik oft gesagt wird (z.B. Maiwald 2001, S. 34 ff.), ist ein Charakteristikum ästhetischer Wahrnehmung. Das gilt sowohl für die Phantastik, in der unwirkliche Welten zur Darstellung kommen, als auch für realistische Kunstformen, die zwar nicht unbedingt etwas Unwahrscheinliches zur Darstellung bringen, die aber einen neuen, ungewohnten, z.B. besonders genauen Blick auf Wirkliches (bzw. der Wirklichkeit Ähnliches) richten. Ästhetische Alterität löst oft nicht nur Befremden, sondern auch Ablehnung aus (gerade zeitgenössische Kunst, Musik und Literatur haben es deshalb beim breiten Publikum nicht leicht). Es ist eine Aufgabe von Unterricht, eine Aufgeschlossenheit gegenüber Ungewohntem in den Künsten zu unterstützen. Das schließt ein, es auszuhalten, dass man Texte manchmal nicht ganz verstehen kann, dass eine rätselhafte Fremdheit bleibt, wie man das z.B. bei Texten von Kafka besonders deutlich erfährt.

Bezogen auf das Verstehen von literarischen Figuren bedeutet Alterität auch, dass man Gefühle und Gedanken nachzuvollziehen sucht, die nicht mit den eigenen, vertrauten übereinstimmen. Ein solches Fremdverstehen ist komplementär zur subjektiv-identifikatorischen Lektüre. Leseerfahrung kann besonders dann intensiv werden, wenn ein Wechselspiel zwischen den beiden Aspekten in Gang kommt: Faszination durch das Fremde, in dem man doch auch Spuren von Vertrautem wiederfindet, und subjektives Angesprochensein, das zugleich verfremdet wird, unterstützen sich gegenseitig. An Kinder- und Jugendbüchern, die besonders nachhaltig auf junge Leserinnen und Leser wirken, kann man zeigen, wie Autorinnen und Autoren geschickt mit Alterität und Identifikationsangebot arbei-

ten. Ein solches Buch ist der „Kleine Wassermann“ von Otfried Preußler (Preußler 1956), in dem die fremde Unterwasserwelt die kindliche Phantasie anregt und in dem die Hauptfigur zugleich typische Verhaltensweisen zeigt, die Kindern aus dem Alltag vertraut sind. In den „Harry-Potter“-Romanen verknüpft Joanne K. Rowling in besonders virtuoser Weise die beiden Aspekte (z.B. Konflikte in der Peergroup, wie sie Jugendliche kennen, und phantastische Zauberwelt).

Für die Planung von Leseunterricht ist zu folgern, dass man auf eine Textauswahl achten sollte, die für die Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte bietet für das Wiederfinden eigener Erfahrungen, Gedanken und Gefühle und die zugleich den Reiz des Neuen und Ungewohnten bietet. Identifikation und Selbstbestätigung auf der einen und kognitive Herausforderung auf der anderen Seite bilden die gemeinsame Voraussetzung für einen sinnvollen Leseunterricht. Dies ist auch bei den Unterrichtsmethoden und den Aufgabenstellungen zu beachten. Trivialisierende Reduktion literarischer Texte auf Alltagsweisheiten, die die Schülerinnen und Schüler schon lange kennen, sind ebenso eine Gefahr für den Literaturunterricht wie das Herumreiten auf interpretatorischen Spitzfindigkeiten, das statt Neugier aufs Ungewohnte nur Abwehr erzeugt.

6. Symbolik

Symbolische Sinndimensionen gelten als ein weiteres Charakteristikum literarästhetischer Texte. Den Schülerinnen und Schülern entsprechende Einsichten zu vermitteln gilt als schwierige Aufgabe. In Schülerarbeiten der oberen Klassenstufen findet man nicht selten wilde Spekulationen über symbolische Bedeutungen, die große Hilflosigkeit bei deren Erschließung überdecken. Wir Erwachsenen machen uns oft viel zu wenig klar, wie sehr unser Verstehen von einem Vorwissen über mögliche symbolische Zusammenhänge geprägt ist. Wie soll man also im Unterricht vorgehen?

Symbolische Bedeutungen sind nicht lexikonartig festgelegt – man kann nicht sagen, ein Fluss bedeute immer Vergänglichkeit oder Freiheit oder Heimatlosigkeit oder Erotik. All dies ist möglich, und nur aus dem Textzusammenhang kann man solche Sinnbezüge erschließen. Methodisch hilfreich ist es, am Text zu untersuchen, mit welchen anderen Bedeutungselementen das zu interpretierende Element in Verbindung steht. Wenn es z.B. um einen Wald geht, kann man fragen: Wer wohnt im Wald? Was findet die Figur im Wald? Wie empfindet sie den Wald? Welche Adjektive werden im Zusammenhang mit dem Wald gebraucht? So kann zum Beispiel schon Kindern deutlich werden, dass der Wald in „Hänsel und Gretel“ ein Ort der Gefahr und der Verlorenheit, aber auch der Bewährung ist. Die wörtliche Bedeutung des Wortes Wald reichert sich so durch die Bezüge im Text an, sein Sinn erweitert sich und wird vielfältiger. Es gibt auch in der modernen Kinder- und Jugendliteratur viele Texte, bei denen auf sehr einleuchtende Weise symbolische Bedeutungszusammenhänge erschlossen werden kön-

nen. Bei dem schon erwähnten Buch von Kirsten Boie spielt ein Glücksstein eine wichtige Rolle. Die Kinder können sich überlegen, was der Stein für Anna (die Hauptfigur) bedeutet, warum sie ihn später wegwirft und warum er ausgerechnet an einer wichtigen Stelle im Buch von ihrem Bruder wieder gefunden wird. Solche Gegenstände, die für die innere Entwicklung der Hauptfigur wichtig sind (manchmal sind es auch phantasierte Begleiter), entsprechen Vorstellungen, die schon kleine Kinder entwickeln: Innere psychische Probleme werden in einem äußeren Objekt vergegenständlicht und können so als Ursprung symbolischen Denkens im frühen Kindesalter betrachtet werden (mit Winnicott kann man hier von Übergangsobjekten sprechen, vgl. Abraham 1998, S. 72 ff.).

Symbolische Bedeutungen sind meist nicht eindeutig zu bestimmen. Dies gehört zum Wesen literarischer Ausdrucksweise; sie eröffnet Bedeutungsspielräume und eine endgültige Deutung ist oft nicht angemessen. Deshalb ist es im Reden und im Schreiben über Literatur durchaus angebracht, Formulierungen zu verwenden wie „Hier könnte man auch denken an ...“, „Vielleicht schwingt hier auch mit ...“, „Ich empfinde hier auch ...“. Schülerinnen und Schüler sollten im Gespräch über Literatur die Erfahrung machen, dass Unbestimmtheit in vielen Fällen ausgehalten werden muss, aber dass dies kein Freibrief für subjektive Willkür ist, sondern Anlass für abwägenden Austausch, der das Gespräch über literarische Texte anregend machen kann.

Wenn man vom Lesen als ästhetischer Bildung spricht, dann ordnet man das Lesen in einen umfassenderen Zusammenhang ein. Es geht nicht nur um Le-seerziehung und literarisches Lernen, sondern es geht auch um die Entwicklung einer ästhetischen Sensibilität, die sich vielfältig im Alltag auswirken kann. So können literarische Texte die Augen für die Schönheit der Natur öffnen (und gewinnen damit auch eine ökologische Dimension); Literaturunterricht kann eine Brücke zu den körperlich-theatralen Ausdrucksformen schaffen. Sinnvoll ist besonders auch eine Verbindung zum Film, der nicht nur im Sinne einer kritischen Medienerziehung, sondern auch als ästhetisches Phänomen in den Blick der Schülerinnen und Schüler gerückt werden sollte (vgl. den Beitrag von Paefgen in diesem Band). Ein Zusammenspiel von rezeptivem und produktivem Umgang und eine Verbindung verschiedener Künste (lesen und selber schreiben, schauen und malen, hören und musizieren ...) kann den Schülerinnen und Schülern den ästhetischen Zugang zur Welt und zum eigenen Ich als unverzichtbaren Teil ihres Menschseins wichtig werden lassen.

AUFGABEN



CD Nr. 6

1. Wählen Sie eines der beiden folgenden Gedichte (das erste ist eher für die Grundschule, das zweite eher für die Sekundarstufe I geeignet). Überlegen Sie, wie Sie

Jürgen Becker

Das Fenster am Ende des Korridors

Der Himmel, die Landschaft, der Fluss:
das Bild am Ende des Korridors.
Links und rechts die Appartements;
die Feuerlösch-Anlage. Das Summen des Aufzugs.
Die Zeit nach Büroschluss. Abweisende Gesichter,
kein Wort und keine Zärtlichkeit.
Jemand wird den Anfang machen
und an seiner Tür vorbeigehen
und weitergehen durch das Bild
hinaus in den Raum zum Fliegen.

(Das Fenster am Ende des Korridors, aus: Jürgen Becker, Erzähl mir nichts vom Krieg. Gedichte, © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1977)

2. Wählen Sie eines der folgenden Kinder- oder Jugendbücher. Untersuchen Sie es im Hinblick auf symbolische Sinnzusammenhänge. Üben Sie das Vorlesen anhand eines Textausschnitts, den Sie besonders ansprechend finden.

- ▶ Ute Krause (1989): Nora und der Große Bär.
Zürich: Diogenes (Bilderbuch)
- ▶ Kate DiCamillo (2005): Despereaux.
Von einem, der auszog das Fürchten zu verlernen.
München: dtv (ab 8)
- ▶ Kevin Henkes (1999): Das Zeichen in meiner Hand.
München: dtv (ab 10)
- ▶ Henning Mankell (2001): Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war.
München: dtv (ab 11)
- ▶ Marjaleena Lembcke (2006): In Afrika war er nie. München: dtv (ab 11)
- ▶ Nicky Singer (2002): Norbert Nobody oder das Versprechen.
München: dtv (ab 12)
- ▶ Gila Almagor (1999): Auf dem Hügel unter dem Maulbeerbaum.
München: dtv (ab 14)