

Die Digital Natives und der Literaturunterricht

Die Herausforderungen durch eine sich wandelnde mediale Angebotsstruktur haben den Literaturunterricht seit je betroffen. Seine Anpassungsversuche sind aus fachgeschichtlicher Perspektive nachvollziehbar; sie zeigen, dass die diskursiven Ausgangslagen sich seit der Institutionalisierung des Fachs im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in qualitativer Hinsicht kaum verschoben haben. Belegbar ist dieser Umstand schon für die allmähliche Einführung des Romans, der noch im 19. Jahrhundert der Tabuisierung unterlag, war er doch das inkriminierte literarische Medium im Kontext der Lesesucht- und der Schmutz- und Schund-Debatten. Als eine Wiederauflage solcher bewahrpädagogischer Bemühungen – oft verbrämt mit bildungsphilistrischem Impetus – kann man auch die Debatten um die Wertigkeit von Kinder- und Jugendliteratur oder Comics in den 1960er-Jahren betrachten.

Eine Steigerung dieser literaturaffinen Diskussionslagen ist dann zu konstatieren, wenn das neue Medium eben nicht dem printmedialen Zusammenhang entstammte, wie es vor allem in den 1910er- und 1920er-Jahren im Kontext der Kinoreform- und Schulkinobewegungen der Fall war. Die Argumente von Befürwortern und Gegnern der Integration des Films in den schulischen Unterricht sind in jeder Hinsicht analog zu denen der heutigen Kombattanten im Streit um mehr oder weniger digitale Medien im Schulunterricht.

Dabei waren die Ausgangslagen immer ähnlich: Veränderungen in der Angebots- und Distributionsstruktur am medienbezogenen Markt und entsprechende wechselsei-

tige Beeinflussungen des Nutzerverhaltens vor allem kindlicher und jugendlicher Rezipienten zeitigten Auswirkungen auf den literaturbezogenen Unterricht, die als Gefährdung des als kulturell bedeutsam wahrgenommenen literarischen Lesens interpretiert wurden. Als Nachgeborene wissen wir heute um die Hinfälligkeit dieser Folgenabschätzungen. Dennoch mag dem mit Recht entgegengehalten werden, dass die Digitalisierung insofern eine neue Qualität darstellt, als dass es nun – anders als bei den bisher genannten Medien – um eine Medienrevolution geht, die wahrscheinlich als dritte in der Mediengeschichte neben dem Wandel von der Oral- zur Schriftkultur und dem Buchdruck unsere Gesellschaft (vgl. Ong 2016) in allen Zügen nachhaltiger prägen wird, als dies eine neue Gattung wie der Roman oder ein eben nicht symmediales Medium wie Radio oder Film konnten (vgl. Frederking 2014). Insofern wäre zu prüfen, welche Verschiebungen in jüngster Zeit in dem oben genannten Bedingungsverhältnis von Angebotsstruktur und Nutzerverhalten als empirisch abgesichert gelten können.

Mediensozialisation seit 1990

Eine vorsichtige Definition der „Digital Natives“ als derjenigen Generation, deren Kontakt mit Schrift primär nicht über Printsondern über digitale Medien lief (also mutmaßlich die nach 1990 Geborenen), lehnt sich meist an Prensky an, der 2001 die Differenz zwischen „Digital Natives“ und „Digital Immigrants“ festlegte:

Today's students – K[indergarten, C.D.] through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent less than 5.000 hours of their lives reading, but over 10.000 hours playing video games (not to mention 20.000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives. PRENSKY 2001, 1

Prensky geht davon aus, dass eine so geartete Mediensozialisation die Strukturen des Gehirns nachhaltig verändert, so dass vor allem mit dem linearen Lesen verbundene Aktivitäten des Denkens in dieser Generation nicht mehr vorausgesetzt werden können (er erwähnt u.a. Selbstreflexion, kritisches Denken, lange Aufmerksamkeitsspannen und Konzentrationsfähigkeit, logisches Denken). Er plädiert schlussfolgernd für eine totale Umstrukturierung des schulischen und akademischen Lernens im Zeichen der „Gamification“.

Was den Wandel des Leseverhaltens angeht, wäre nun zu prüfen, welche Charakteristika Studien feststellen, die sich mit „Digital Natives“ beschäftigen, deren Daten also seit den 1990er-Jahren erhoben wurden. Angesichts der Vielzahl dieser Studien sollen die folgenden, teils aus einer Synopse des Jahres 2009 entnommenen Angaben Grundsätzliches festhalten (vgl. Dawidowski 2011):

1. Umfassende Medienverbundsysteme (Medienkonvergenz, vgl. Marci-Boehncke 2010, 485ff., vgl. Schuegraf 2010) und das Cross-Marketing sorgen dafür, dass kinder- und jugendspezifische Themen und Figuren (Harry Potter, Lara Croft, Super Mario, Benjamin Blümchen ...) von vornherein ohne Quell- oder Leitmedium vermarktet werden. Sie tauchen in allen medialen Zusammenhängen gleichermaßen auf. Intermediale Beziehungen und Entsprechun-

gen zeigen weiterhin, dass zwischen Print-, AV- und digitalen Medien zahllose Übergänge existieren (vgl. Bönnighausen 2010, 504ff.).

2. Die bloße Extensität des Lesens in der Gesamtbevölkerung ist stabil, jedoch wird in der Gruppe der unter 30-Jährigen weniger gelesen, ausgenommen sind Kinder (Kinder gehören zu den stabilsten Lesern der Bevölkerung, obwohl auch bei ihnen der TV-Konsum immer weiter ansteigt). Insgesamt kann von einer Polarisierung der Bevölkerung in Viel- und Wenigleser gesprochen werden (die „Wissensluft“-Entwicklung).
3. Die sogenannte „Verdrängungshypothese“ scheint nicht haltbar;¹ vielmehr treten Buch und Medium in ein Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung, was vor allem am Beispiel der Nutzungsmodalitäten ablesbar wird. In die Medienverbundnutzung wird auch das Buch integriert. Das Lesen wird von Jugendlichen gegenüber der Mediennutzung als anstrengend empfunden, daher wird der Umgang mit dem Buch dem Umgang mit dem Medium angepasst, was bedeutet, dass das lineare Lesen besonders bei der Bevölkerungsgruppe der unter 30-Jährigen zunehmend von dem ergänzt wird, was Erich Schön schon vor einigen Jahren als „switchen, zappen, zoomen“ bezeichnet hat (vgl. Schön 1998).
4. Ein Blick auf die bei Jugendlichen ermittelte Funktionalität des Lesens bzw. der Mediennutzung stützt das Bild vom Lesen, wie es den bisherigen Ausführungen zu entnehmen ist. Das Image des Buches ist bei Jugendlichen das des Bildungsmediums, daher verzeichnen alle Studien einen Anstieg bei den Funktionen des Informations-, des Bildungs- und des Qualifikationslesens. Im Gegensatz dazu sinken die Werte für das Unterhaltungslesen, das Einlassen auf Fiktion und das identifikatorische Lesen seit Jahren kontinuierlich. Scheinbar werden solche emotional gefärbten Gratifikationen eher vom Mediengebrauch erwartet.

(1) Aber: Weis/Cerankowsky (2010) belegen in einer randomisierten Studie mit 64 Teilnehmern, dass Computerspielen negative Effekte auf die Schulleistungen im Lesen und Schreiben hat, die vermutlich auf die Verdrängung der schulaffinen Tätigkeiten der Kinder am Nachmittag zurückzuführen sind.

Diesen Charakteristika ist in mehrerlei Hinsicht das Lese- und Medienverhalten einer Generation im Übergang anzumerken: Die wechselseitige Konkurrenz zwischen Buch und AV- und digitalem Medium wird in einem sich wechselseitig beeinflussenden Miteinander aufgelöst, wobei ein Umstand bemerkenswert ist: Ein klares Leitmedium existiert nicht, wohl aber eine Leitnorm, und die ist die des mit dem Medium Buch verbundenen Lesens. Wo jedoch die Medienpraxis nicht mehr der Mediennorm entspricht, treten Widersprüche auf, die schon Robert K. Merton in den 1950er-Jahren als „Anomie“ kennzeichnete. Anomie definiert Merton „als ein Zusammenbruch der kulturellen Struktur [...], zu dem es insbesondere dann kommt, wenn zwischen den kulturellen Normen und Zielen und den sozial strukturierten Fähigkeiten der Gruppenmitglieder zu einem normenkonformen Handeln eine scharfe Trennung besteht“ (Merton 1995, 56). Metaanalysen quantitativer Survey-Studien zum Leseverhalten in Deutschland belegen seit einigen Jahren eine zunehmende Desintegration zwischen den Normen, mit denen das Lesen in Deutschland belegt wird, und dem Leseverhalten: Wo erstere beständig verstärkt werden (vor allem im schulischen Unterricht), dissoziiert zweiteres hin zur Instabilität (vgl. Dawidowski 2009, 129ff.).

Funktionen des literarischen Lesens bei den „Digital Natives“

Qualitative Studien zum Leseverhalten (Dawidowski 2009; Jakubanis 2015; Dawidowski/Hoffmann 2015) zeigen nun, dass das Deutungsmuster „literarische Bildung“ in zunehmendem Maße mit hohen Anteilen sozialen und ökonomischen Kapitals ausgestattet wird – Literatur als kulturelle Kapitalform wird also funktionalisiert, um soziales und ökonomisches Kapital zu erlangen. Dabei lösen sich die Mittel von dem Ziel, das innerhalb einer Gruppe von

entsprechend (teils hochkulturell) sozialisierten Personen als erstrebenswert erachtet wird. Hier wird auch angesichts einer instabilen literarischen Sozialisation (und damit auch fehlenden Kompetenzen) nicht mehr das institutionalisierte und verordnete Verhalten zur Zielerreichung taugen (lesen, praktischer und reflektierter Umgang mit Hochliteratur), sondern es greifen differenzierte Umgehungsmechanismen, die – teils durch die Institution verdeckt legitimiert, indem kaum sanktioniert – die Erreichung des Ziels garantieren. Jakubanis (2015) belegt diesen Umstand vor allem für jugendliche Gymnasiasten mit Migrationshintergrund und kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie Merton.

Mertons zweite Gruppe, denen diese Ziele unerreichbar scheinen, besteht aus solchen Personen, die entweder ein „ritualistisches“ Verhalten zeigen oder den „Rückzug“ antreten. Erstere nehmen die Ziele bis zu einem Punkt zurück, „an dem die Ansprüche erfüllt werden“ (Merton 1995, 144), ihr Umgang und Handeln erstarrt in Konformität. Zweitere befinden sich im gesellschaftlichen Abseits, indem sie jede Anschlussmöglichkeit an die kulturell definierten Ziele, die sie zuvor akzeptiert haben, verpasst haben. Die Studien von Pieper/Rosebrock u.a. (2004) und Rupp u.a. (2004) zeigen ähnliche Verhaltensmuster im Umgang mit Literatur auf; auch die Ergebnisse der Illiteratismus-Forschung (Grotlischen/Riekmann 2011; PIAAC-Studie 2013) verweisen auf ein wachsendes Bevölkerungssegment, das sich angesichts fehlender elementarer Lesekompetenzen im Abseits bezüglich des literarischen Lesens befindet.² Diese zwei Gruppen, die Merton voneinander scheidet, lassen sich also auf der Basis der Ergebnisse jüngerer Leseforschung identifizieren. Damit scheinen die Hypothesen der Wissenskluft-Forschung sich zu bestätigen – nicht zuletzt haben die meisten Bundesländer mit der Dreigliedrigkeit des Schulsystems ablösenden Zweigliedrigkeit (Gymnasium und eine integrierende Schulform) mögli-

(2) Hier greift die wesentliche Kritik am Generationenbegriff der „Digital Natives“, denn dieser ignoriert die stetig wachsende Wissenskluft in Informationsgesellschaften. Tatsächlich belegen die Survey-Studien den inneren Zusammenhang zwischen Lesen und kompetenter PC-Nutzung; der Begriff „Digital Native“ allerdings suggeriert die Teilhabe aller an der Informationsgesellschaft. Studien zum Leseverhalten deuten jedoch klar in eine andere Richtung.

cherweise auf diese Entwicklungen reagiert oder katalysieren und verstärken sie.

Wenn nun die obige Synopse eine „Generation im Übergang“ beschrieb, stellt sich die Frage, wie der verstärkende Effekt der Bildungsreformen der letzten Jahre (Zentralisierung, Verkürzung der Gymnasialzeit, Zweigliedrigkeit, Kompetenzorientierung) im Zusammenhang der Umschichtungen, denen das (literarische) Lesen ausgesetzt ist, einzuschätzen ist. In diesem Kontext spielt die obige vierte Kategorie der „Funktionalität“ eine entscheidende Rolle, denn Zweckvorstellungen sind in der Regel handlungsleitend. Selbstverständlich ist angesichts des schmalen zur Verfügung stehenden Untersuchungszeitraums hier nur von mutmaßlichen Entwicklungen zu sprechen.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zweier sich auf die nach 2000 Geborenen beziehenden Einzelstudien vorgestellt werden, deren Interpretation Schlussfolgerungen bezüglich der genannten Fragestellung zulässt.

Carolin Meier (2016) untersuchte das Leseverhalten von Dritt- und Viertklässlern, deren Literaturunterricht primär über das *Antolin*-Portal gestaltet wurde, das heute nahezu flächendeckend an allen Schulen des Primar- und Unterstufenbereichs eine zentrale Bedeutung für den Umgang mit Literatur hat. Dabei geht es im Kern um die Lesemotivation und den Zusammenhang mit den individuellen Einstellungen der Kinder zum Buch, die mit Gruppendiskussionsverfahren ermittelt werden. Von den untersuchten sechs dritten Klassen setzen drei *Antolin* ein (A1–A3), drei nicht (B1–B3). A3 und B3 erweisen sich als Klassen mit Kindern, die eine recht stabile literarische Sozialisation über die Elternhäuser aufweisen, die übrigen vier Klassen nicht. In aller Deutlichkeit zeigen sich Vermutungen über den Effekt von Lernprogrammen auf Game-Basis: Gelesen wird, um Punkte zu bekommen und damit die Note zu regulieren. Je instabiler die Lesesozialisation, desto stärker diese Ausprägung. Das Lesen ist damit fremdbestimmt und Leistungszwängen unterworfen. Das Lesetempo ist die wichtigste Größe – je mehr (dünne!) Bücher, desto mehr Punkte.

Das Vorlesen ist für diese Befragten (Gruppen A1/A2) daher auch hinderlich. Anders B1/B2: Lesen ist hier emotional getönt, Hobby und an Leseinhalten (Lieblingsbüchern) orientiert. Diese leitenden Differenzen zeigen sich auch bei A3/B3. B3 weist klassische Parameter gelingender Lesesozialisation auf: Lesesucht, Flow-Erleben, Bücherwünsche, Bücherbesitz, Identifikationserlebnisse, Lesevorbilder. Die kognitions- und kompetenzlastige Seite des Programms führt nur zu Kurzzeiteffekten, die bei guter häuslicher Lesesozialisation abgemildert werden. Leidtragende sind Kinder aus benachteiligten Schichten, bei denen es kaum gelingt, Lesemotivation aufzubauen. Die zweite vorzustellende Studie bezieht sich auf die gymnasiale Oberstufe als „obere“ Dimension des schulischen Handelns mit Literatur.³ Im Rahmen eines umfassenden Projektes zu literaturbezogenen Deutungsmustern und deren Aushandlungsprozessen in der Oberstufe (vgl. Dawidowski 2015) sind 42 narrative Interviews mit SchülerInnen erhoben und nach Maßgabe sozialwissenschaftlicher Deutungsmusteranalysen erfasst und gruppiert worden. Es handelte sich dabei um jeweils sechs SchülerInnen aus insgesamt sieben Leistungskursen in NRW und Niedersachsen, davon zwei an Gesamtschulen. Die Interviews (sämtlich zwischen 15 und 90 Minuten Länge) wurden in den Monaten August und September 2014 von geschulten Interviewerinnen nach Maßgabe der Methode der fokussierten Narration (vgl. Dawidowski 2009, 106ff.) durchgeführt, vollständig transkribiert und ausgewertet. Teilweise überraschend deutlich sind die Funktionszuschreibungen hinsichtlich des (literarischen) Lesens und die subjektiven Dimensionen, die Literatur im Leben dieser Schülerinnen und Schüler einnimmt und die oft bereits teilstabile Deutungsmuster bilden.

Ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit oder Übertragbarkeit, zeigen diese Interviews ein illustratives Panorama der Dimensionen des literarischen Lesens im „obersten Segment“ der schulischen Literaturvermittlung, nämlich im gymnasia-

(3) Vgl. zu den folgenden Ausführungen auch Dawidowski 2016 (i.E.).

len Leistungskurs Deutsch. Beschreibbar werden damit die Zugangsvoraussetzungen, die im Verlauf der zweijährigen Qualifikationsphase mit den literarischen Inhalten und Werthaltungen des Leistungskurses konfrontiert werden.

Da es kaum denkbar ist, angesichts der Menge von 42 Interviews eine erschöpfende Analyse zu präsentieren, sollen im Folgenden die vier dominanten Dimensionen der Auffassung von Literatur in exemplarischer Form dargestellt werden. Vorweg ist einschränkend zu betonen, dass kaum eine dieser Dimensionen als Reinform oder Typus denkbar ist. Ein Informant verbindet in der Regel immer mehrere dieser Dimensionen in seinem Bewusstsein von Literatur, jedoch ist eine Dimension meist dominant und handlungsleitend. In Einzelfällen kommt es auch zu Mischformen zwischen zwei (oder – in Ausnahmefällen – noch mehr) solcher Dimensionen. Die Überlapung einzelner Funktionszuschreibungen und solcher wenig ausgeprägter Deutungsmuster determiniert die Reihenfolge der folgenden Darstellung: Nicht vorhandene Lesehaltungen, Auffassungen von Literatur als Lernmedium oder als Aufstiegsmedium im sozialen Wettbewerb (kompetitive Lesehaltung) weisen untereinander ebenso enge Überschneidungen auf wie Auffassungen, die das Lesen im Kontext von Unterhaltung oder Persönlichkeitsbildung ansiedeln.

Informanten ohne lesespezifische Ausprägung: Die Abgrenzung dieser ersten Gruppe fällt besonders gegenüber der zweiten Gruppe (Literatur als Lern- und Bildungsmedium) schwer. Insgesamt gibt es im Korpus keine weitere Gruppe, die mit den Informanten ohne lesespezifische Ausprägung Überschneidungen aufweist. Neun Interviews des Korpus sind der ersten Gruppe zurechenbar, davon sind sechs Informanten weiblich. Alle Informanten dieser Gruppe sind Nichtleser oder instabile Leser. Ihre literarische Sozialisation ist als instabil oder als im Bewusstsein nicht vorhanden zu bezeichnen, so finden sich in diesen Interviews kaum Erinnerungen an Vorlesesituationen oder an das Vorkommen von Literatur im Elternhaus. Die Narrationen sind bei diesen Informanten kurz, die Schilderungen von Lesesituationen fehlen entweder gänzlich oder sind durch die Verwendung von

allgemeingültigen Phrasen gekennzeichnet, hinter denen keine emotionale Anteilnahme beispielsweise durch sprachliche Auffälligkeiten deutlich wird. Insgesamt sind die Interviews eher kurz und durch teilweise extrem lange Gesprächspausen von 5–8 Minuten gekennzeichnet. Ein weiterer bestimmender Zug in der Wiedergabe der eigenen Lesebiographie ist die Präsenz elektronischer Medien in mehrerlei Gestalt: Das Leseförderprogramm *Antolin* taucht direkt zu Beginn ebenso auf wie das Handy oder das PC-Spiel. Ferner ist bei einigen dieser Informanten die familiäre Lesesozialisation durch eine Verschulung geprägt, die das Vorlesen und das eigenständige Lesen von vornherein in ein Zwangskorsett presst – ein Element, das sich insbesondere in der zweiten Gruppe verstärkt wiederfindet, das aber auch im Zusammenhang mit *Antolin* in Interviews der ersten Gruppe auftaucht. Leserinnen und Leser ohne eine spezifische Lesehaltung entwickeln meist überhaupt keine Vorstellung von der Funktion des Lesens. Wenn dies in Ausnahmefällen doch der Fall ist, instrumentalisieren sie die Literatur im Hinblick auf den schulischen Kontext. Da die Formierung von Deutungsmustern nur im engen Zusammenhang mit Funktionszuschreibungen denkbar ist, sind diesen Interviews auch keine Deutungsmuster über Literatur zu entnehmen. Das Verständnis von Literatur (und vom Deutschunterricht) ist dementsprechend ein pragmatisches, bei dem die Literatur keinen „Sitz im Leben“ beanspruchen kann.

Literatur als Lern- und Bildungsmedium, kompetitives Lesen: Wie oben bereits erwähnt, sind die Vertreter dieser zweiten Gruppe nur schwer von der ersten abzugrenzen, da sie teils vergleichbare Sozialisationsverläufe aufweisen und ebenfalls das literarische Lesen ganz im schulischen Rahmen ansiedeln. Diese zweite Gruppe ist in quantitativer Hinsicht mit 16 SchülerInnen die größte des Korpus. Das Lernprogramm *Antolin* nimmt einen hohen Stellenwert ein besonders bei denen, deren literarische Sozialisation im Elternhaus durch Lernintentionen geprägt war. Dazu gehört auch die große Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (insgesamt 9), deren verdoppelte Transformationsanstrengung (Pubertät und Migrationshinter-

grund) sie im literarischen Lesen immer auch die dominante Komponente der schulischen Leistung erkennen lässt – dies gilt insbesondere für die Gymnasiasten. Immer ist das literarische Lesen hier auch mit der Dimension des (Zweit-)Spracherwerbs verknüpft. Das literarische Lesen, obgleich teils durchaus im intimen Modus, wird letztlich zum Bildungs- und Lernmittel. Es gibt Interviews, die diesen Umstand reflektieren und bedauern, sich aber dennoch nicht davon freisprechen. Die männlichen Leser mit Migrationshintergrund (insgesamt fünf) zeigen keinerlei persönliche Verbindung zum Lesen. Darüber hinaus ist den Leserinnen und Lesern mit Migrationshintergrund meist das kompetitive Moment des Lesens zu eigen. Sie betten das Lesen also in ein Wettbewerbsgeschehen ein und reflektieren es ausschließlich im Kontext des Leistungsgedankens (vgl. Jakubanis 2015, 226ff.). Symptomatisch stehen dafür Elemente der literarischen Sozialisation wie der Umgang mit dem Lernprogramm *Antolin* (Punkterwerb, Siegerurkunde) oder die schulischen Vorlesewettbewerbe des Börsenvereins des deutschen Buchhandels (Siege bei Klassen- oder Schulentscheidungen). Die Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die Deutungsmuster entwickelt haben, die die Literatur entweder als Lern- oder Bildungsmedium ansehen, funktionalisiert das Lesen damit in der Regel auf den schulischen Zielzusammenhang. Lesen kann so kompetitiv organisiert sein, was durch schulische Angebotsstrukturen teilweise unterstützt wird. Die Funktionalisierung hinsichtlich der Literatur als Lernmedium ist von pragmatischen Gesichtspunkten her organisiert: Literatur dient hier als Medium für bessere schulische Leistungen und hat darüber hinaus im Leben wenig Verwurzelung.

Literatur als Unterhaltungsmedium: Diesen Lesemodus vertreten im vorliegenden Korpus fünf Schülerinnen, die alle habitualisierte Leserinnen sind. Sie verfügen über eine stabile Lesesozialisation, kennen intime Leseerlebnisse und nutzen das Lesen auch zu eskapistischen Zwecken. Ihre Narrationen kennzeichnet ein oft dichtes Geflecht aus sich wechselseitig stützenden Begründungen. Hinsichtlich der Lesesozialisation beginnen solche Interviews typischerweise mit Vorleseerfahrungen. Die Parallel-

führung von häuslichem und schulischem Lesen wird sprachlich oft eindeutig markiert. Das Lesen ist in diesen Interviews also selbstverständlicher Teil des familiären Lebens; das Vorlesen wird aus der kindlichen Vergangenheit in die Gegenwart verlängert. Das Lesen für die Informanten aus dem Bereich des Unterhaltungslesens ist nicht zielführend organisiert im Sinne einer Leistungssteigerung oder eines Wettbewerbsgedankens. Vielmehr ist es selbstverständlicher Teil des (familiären) Lebens (Beziehungsorientierung, Anschlusskommunikation) und dient der Regulierung des Gefühlshaushalts – worauf auch die große Bedeutung des Vorlesens hinweist. Den Kern des damit verbundenen Deutungsmusters formuliert eine Schülerin im Verlauf ihrer Narration selbst: Für sie sind Bücher „so ne eher relative Flucht ausm Alltag, dass ich dann öhm mal abschalten kann, in meine Welt eintauchen“.

Literatur als persönlichkeitsbildendes Medium: Die Informanten der letzten Gruppe weisen gemeinsame Schnittmengen mit den Unterhaltungslesern auf, die ähnlich groß sind wie die zwischen den Lesern ohne Ausprägung und den Lern- und Bildungsorientierten (Gruppen 1 und 2). Nähme man eine Gruppierung entlang des Moments „Anbindung des Lesens an die individuelle Existenz“ im Sinne einer emotionalen Dimensionierung des Lesens vor, so könnte gar eine Zweiteilung des Korpus in die erste Großgruppe (28 Interviews) und die zweite Großgruppe (14 Interviews) getätigt werden. Obgleich diese Einteilung sehr vergrößernd erscheint und keine wissenschaftliche Haltbarkeit für sich beanspruchen kann, gibt sie doch einen Eindruck in die Verteilung der Lesemodi und -funktionen innerhalb des obersten Sektors der Literaturvermittlung an deutschen Schulen: Nichtleser und nicht habitualisierte Leser stehen im Verhältnis von 2:1 den Lesern mit persönlicher Beteiligung gegenüber. In dieser zweiten Großgruppe der Leser stehen – entlang der hier vorgenommenen Feinunterteilung – die Unterhaltungsleser nun einer wenig einheitlichen Gruppe von acht Schülerinnen und Schülern gegenüber, die (der Lesesozialisationsforschung folgend) ihre Lesemodi im Hinblick auf das Leseverhalten Erwachsener ausdifferenzieren. Über Lern-

und Unterhaltungsanlässe hinaus wird diesen Jugendlichen das Lesen zu einem ihr Welt- und Selbstbild konstituierenden Moment, was meint, dass das Lesen zu einem unabdingbaren Bestandteil ihrer individuellen Persönlichkeit wird. Solche Interviews weisen deutliche Komponenten eines bildungsgemäßen Gehaltes von Literatur auf und versuchen, diesem vermeintlichen Ideal zu entsprechen. Dabei zeigt sich aber, dass damit offensichtlich ein Aufforderungscharakter verbunden ist, denn – anders als in den Interviews der Gruppe 2 (Literatur als Bildungsmedium) – ist das Bewusstsein von Literatur als Kulturgut und Signum von „Bildung“ auch an reales Leseverhalten gekoppelt. Wenngleich auch diese Informanten (ihrem Entwicklungsstand gemäß!) die Schullektüre oft als Zwang empfinden und von der Privatilektüre scheidet, wird doch deutlich, dass sie in zunehmendem Maße die Schullektüre als bereicherndes Angebot empfinden, das ähnlich wie ihre privaten Vorlieben letztlich Möglichkeiten zum Erkenntnisgewinn bereithält. Die Lesefunktionen innerhalb dieser Gruppe können also neben denen aus der Gruppe 3 (intimes Lesen, unterhaltendes Lesen) als Beförderung der (Selbst-)Erkenntnis und teilweise auch als Abgrenzung gegenüber Nichtlesern (soziale Funktion) definiert werden. Insgesamt kann resümiert werden, dass die persönlichkeitsbildenden Anteile der Literatur hier den Kern des Deutungsmusters ausmachen, an dessen Rändern sich Vorstellungen über Literatur als Erkenntnismedium, als Unterhaltungsmedium und als Bildungsmedium anlagern.

Neben der ausgeweiteten Übernahme von intimen und emotionalen Gratifikationen der Lektüre durch meist digitale Medien zeigt sich bilanzierend eine weitere soziale Segmentierung, die nun jedoch nicht mehr zwischen einzelnen Schulformen verläuft. Darüber hinaus ist diese Segmentierung doppelt prekär, indem sie in überproportionalem Maße Jugendliche mit Migrationshintergrund betrifft. Vor allem aber erscheint eine Funktionszuschreibung des Lesens,

die in dieser Klarheit zuvor nicht existierte: Das Lesen wird dem (hier schulischen) Leistungsgedanken eingegliedert, es wird messbar und in Notenwerten kalkulierbar. Deutlicher Ausweis sind das *Antolin*-Programm als Verstärker und der Modus des kompetitiven Lesens, der in Vorgängerstudien nicht auszumachen war, im vorliegenden Datenmaterial jedoch zu einem sehr präsenten Modus avanciert.⁴ Lesen in diesem Modus ist ein extrinsisch motivierter Vorgang, der den Zwecken des Staterwerbs untergeordnet ist.

Fazit: Die Zukunft des Literaturunterrichts

Das sich aus diesen Studien ergebende Bild hinsichtlich der Lesefunktionen vor allem im schulischen Kontext kann wie folgt summiert werden:

1. Das Bildungs- und Informationslesen nimmt zu, dementsprechend auch das extrinsisch motivierte Lesen.
2. Das meist intrinsisch motivierte Lesen (Unterhaltung, subjekt- oder gesellschaftsbezogen) ist unterrepräsentiert; vor allem die Gratifikation „Unterhaltung“ wird eher vom Umgang mit Medien erwartet.
3. Ein neuer Lesemodus ist quantitativ überrepräsentiert: das kompetitive Lesen, das sich den Maßgaben der Leistungsgesellschaft anpasst und insbesondere bei Lesern mit Migrationshintergrund vorherrscht.

Vertreter der Leseforschung und der Lese- und Medienpsychologie haben, den hier referierten Umschichtungen im Leseverhalten Rechnung tragend, Forderungen für den Literaturunterricht der Zukunft aufgestellt (vgl. Maas/Ehmig 2013). Dabei sind zwei wesentliche Tendenzen ablesbar:

1. Maik Philipp erwähnt zum einen neben der „Förderung von basalen Lesefähigkeiten vor allem Lesestrategien, die in kooperativen Lernarrangements eingeübt werden“. Im Kern jedoch geht es ihm

(4) Erstaunlich daher, dass es in aktuellen Überblicken zum Forschungsstand im Komplex „Digitale Medien und Deutschunterricht“ nicht einmal genannt wird (vgl. Möbius 2014).

um eine „Professionalisierung der Lehrpersonen“ (Philipp 2013, 63). Ob hier Überzeugungen im Hintergrund stehen, die beispielsweise an die Hattie-Studie anknüpfen („Lehrpersonen [sind] die Schlüsselakteure bei allen Interventionen“; Hattie 2013, 286), oder die Willenbergs bekannte Forderung vom „Lehrer als Meisterleser“ („Es kommt wesentlich darauf an, wie gründlich [die Lehrer] den Text gelesen haben und welchen Sinn sie in ihm erkennen können“; Willenberg 2007, 181) revitalisieren, bleibt unklar, ist jedoch angesichts der neuen Bedeutsamkeit der Lehrerforschung im Gefolge der COACTIV-Studie zumindest plausibel (vgl. auch Baumert/Kunter 2006, Combe/Kolbe 2008, Czerwenka/Nölle 2011). Diese – wie auch die wenigen Studien zur Lehrerforschung innerhalb der Deutschdidaktik (vgl. u.a. Anselm 2011, Göltzer 2011) – stellt heraus, dass das fachliche und das fachdidaktische Wissen neben den fachbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrpersonen die entscheidenden Prädiktoren für guten und nachhaltigen Unterricht sind.

2. Christine Garbe schließt an Norbert Groeben an und fordert: „Erhalten bleiben sollte eine ‚funktionale‘ Lese- und Schreibkompetenz für alle; *hinzu kommt* die Einbettung dieser Kompetenz in eine umfassendere Medienkompetenz, und *wegfallen* sollte die normative Orientierung literaler Aktivitäten am klassischen Bildungskanon (der Lektüre kanonischer Hochkultur)“ (Garbe 2013, 80). Somit sei „Literalität in Zukunft nur noch im Kontext der übrigen Medien zu modellieren“ und sei „unter präskriptiver Perspektive als Partizipationskultur zu konzipieren“, in der „alle in die kulturelle Teilhabe eingebunden“ seien (Groeben 2013, 46f.). Der „klassische Bildungskanon“ könnte „aufgegeben werden“, „da er unweigerlich Bildungsdisparitäten produziert“ (Garbe 2013, 83).

Versucht man, diese beiden Ansätze zu zwei Extremvarianten von Unterrichtskonzepten zu verlängern, könnte man zu einer „traditionellen Variante“ gelangen, die vor allem im Erhalt literarischen Lesens und literarischer Kultur einen Wert erkennt, der über die Lehrerausbildung weiterhin in Schulen getragen wird. Hier wäre die Lehrperson auch in motivationaler Hinsicht ein Lesevorbild und „Meisterleser“; persönlichkeitsbezogene Faktoren des Lesens müssten so auch im Studium gestärkt werden. Hinsichtlich der Leseförderung griffen traditionelle Methoden (Vorlesen, Lesepatenschaften); die literarische Praxis im Unterricht würde emotionale Gratifikationen statt Kompetenzen stärken über Vorlesen, handlungsorientierte Methoden und Lesestunden auch als Mußestunden. Bei der zweiten Variante gelangte man zu einem „progressiven Konzept“, eventuell zu einem neuen Schulfach „Medienkunde“ statt „Deutsch“ mit integrativen (symmedialen) Unterrichtsformen.⁵ Das Ziel wäre hier eine umfassende Medienkompetenz, die auch den Umgang mit (nicht hochliterarischer) Literatur integriert und beispielsweise über Computerspiele den Umgang mit Fiktionalität einübt (vgl. Boelmann 2014, 328). Eine Trennung von „Sprache“ (Kernfach Deutsch) und „Literatur“ als alle Sprachen umfassendes, eher künstlerisches (Wahl-)Fach erscheint hier ebenfalls denkbar.

Beide Varianten bringen Probleme mit sich; die erste verkennt, dass Lesen als unterhaltungsbezogene Tätigkeit kaum noch in den Familien verankert ist, damit also die Voraussetzungen gelingender literarischer Sozialisation fehlen. Außerdem lässt die Bologna-Reform derartige Organisationsformen des Studiums nicht zu, und die Zentralisierung des Schulwesens nimmt die Freiräume für literaturbezogene Muße. Die zweite Variante akzeptiert den Wegfall großer Teile literarischer Traditionsbildung, schränkt die Reichweite literarischer Bildung, vor allem die Fähigkeit zum ästhetischen Genießen von Sprache, ein, mindert über den Gegenwartsbezug die Dimensionen des histori-

(5) Dabei wäre jedoch den Schlussfolgerungen der Re-Auswertung der PISA-Daten des Jahres 2012 bezüglich des Lesens Rechnung zu tragen: „Resources invested in ICT for education are not linked to improved student achievement in reading, mathematics or science. In countries where it is less common for students to use the Internet at school for schoolwork, students' performance in reading improved more rapidly than in countries where such use is more common, on average“ (OECD 2015, 146).

schen Bewusstseins und marginalisiert die literarische Tradition durch eine zu erwartende Randständigkeit des Faches „Literatur“. Denkbar – und wahrscheinlich – sind selbstverständlich Mischkonzepte beider Varianten, oder – vielleicht die schlechteste Lösung – eine sich der Zweigliedrigkeit des Schulwesens anpassende schulformspezifische Aufteilung. ■

Literatur

- Anselm, Sabine (2011): Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung: Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung. Frankfurt am Main.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, 469–520.
- Boelmann, Jan M. (2014): Digitale Interaktions- und Handlungsmedien im Deutschunterricht. In: Frederking u.a. 2014, 313–335.
- Bönnighausen, Marion (2010): Intermedialer Literaturunterricht. In: Volker Frederking u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler, 503–514.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch für Schulforschung, Wiesbaden, 857–875.
- Czerwenka, Kurt/Nölle, Karin (2011): Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart u.a. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 362–380.
- Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt am Main.
- Dawidowski, Christian (2011): Das Lesen und die Vermittlung von Literatur. Gegenstände einer forschungsorientierten Literatur- und Mediendidaktik. In: Wirkendes Wort 3, 329–344.
- Dawidowski, Christian (2016): Literarizität und literarische Bildung im Literaturunterricht. Eine empirische Annäherung. In: Jörn Brüggemann/Mark Dehrmann/Jan Standke (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Baltmannsweiler, 155–168.
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna (2016): Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: MdDG, H.2/2016, S. 187–208.
- Dawidowski, Christian (2016, i.E.): Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium. In: Journal of Literary Theory 2.
- Frederking, Volker (2014): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking u. a. 2014, Baltmannsweiler, 3–49.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hg.) (2014): Digitale Medien im Deutschunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8. Baltmannsweiler.
- Garbe, Christine (2013): Die Zukunft des Lesens als Herausforderung für die Forschung. In: Maas/Ehmig 2013, 78–84.
- Gölitzer, Susanne (2011): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Habilitationsschrift. http://opus.ph-heidelberg.de/files/24/Goelitzer_Habil_2008.pdf [04.05.2016].
- Groebe, Norbert (2013): Zukunft des Lesens: Folgerungen für den Lese-Begriff. In: Maas/Ehmig 2013, 46–53.
- Grotlischen, Anke/Riekmann, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie, Frankfurt am Main.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.
- Jakubanis, Matthias (2015): Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Frankfurt am Main.
- Maas, Jörg/Ehmig, Simone (Hg.) (2013): Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff? Mainz.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2010): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler, 482–502.
- Meier, Carolin (2016, i.E.): Antolin im Leseunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung. In: Zwischen Büchern und Bildschirmen. Besonderes und Bewährtes (= dgls Beiträge 18).
- Merton, Robert K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin.
- Möbius, Thomas (2014): Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: Frederking u.a. 2014, 337–358.
- OECD (2015): Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [04.05.2016].
- Ong, Walter J. (2016): Oraltät und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. 2. Aufl. Mit einem Vorwort von Leif Kramp und An-

- dreas Hepp. Übersetzt von Wolfgang Schömel. Wiesbaden.
- PIAAC (2013): <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/36068> [1.5. 2016].
- Philipp, Maik (2013): Die Zukunft des Lesens liegt in den Händen professioneller Lehrer. In: Maas/Ehmig 2013, 62–66.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Wiesbaden.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [04.05.2016].
- Rupp, Gerhard/Heyer, Petra/Bonholt, Helge (2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Weinheim.
- Schön, Erich (1998): Switching, Zapping, Zooming. In: Christine Garbe/Werner Graf (Hg.): Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg, 55–63.
- Schuegraf, Martina (2010): Medienkonvergenz. In: Ralf Vollbrecht/Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden, 287–296.
- Weis, Robert/Cerankowsky, Brittany (2010): Effects of Video-Game Ownership on Young Boys' Academic and Behavioral Functioning: A Randomized, Controlled Study. In: Psychological Science 21, H. 4, 463–470.
- Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 181–188.

Anzeige

➤

TEXT+KRITIK

Begründet von Heinz Ludwig Arnold





**Sonderband
Poetik des
Gegenwartsromans**
Gastherausgeberinnen:
Nadine J. Schmidt und
Kalina Kupczynska
etwa 250 Seiten, ca. € 34.–
ISBN 978-3-86916-533-2



**Heft 43 /
4. Aufl. Neufassung
Thomas Bernhard**
Herausgeber: Hermann Korte
etwa 180 Seiten, ca. € 28.–
ISBN 978-3-86916-537-0

Der Themenbogen dieses Sonderbandes reicht von poetologischen Schreibstrategien und Poetik-Statements von Autorinnen und Autoren (u.a. Marcel Beyer, Herta Müller) über die Verschränkung kulturwissenschaftlicher »turns« mit der literarischen Produktion bis zum Einfluss digitaler Medienformate auf zeitgenössische Romanpoetiken.

Diese komplette Neufassung bietet eine aktuelle Sicht auf das Werk Thomas Bernhards und v. a. auf die nach seinem Tod erschienenen literarischen Texte, Briefe und Dokumente. Es geht dabei u. a. um Bernhard als Lyriker, um Autobiografisches, den literarischen Nachlass, die Interviews und den Briefwechsel des Autors mit seinem Verleger Siegfried Unseld.

et+k

edition text+kritik · 81673 München · www.etk-muenchen.de