

Susanne Helene Becker

(Nicht) lesen können – Literatur verstehen?

Zum Verhältnis von Lesefertigkeit und Literaturverständnis und warum Leseförderung auch Leseforderung einschließen muss

Mit Beginn der letzten Bildungsreformen in der Nach-PISA-Diskussion rückten insbesondere die Leser in den Blick der Leseförderung, denen das Lesen Probleme macht. Das Herbstseminar des Arbeitskreises für Jugendliteratur unter dem Titel *Kein Buch mit sieben Siegeln* begleitete im November 2017 der Grundgedanke, dass Leseförderung auch Leseforderung einschließt. Gerade dann, wenn es um literarisches Lernen geht. Zwei Leitfragen und fünf erste Antworten will diese Einführung in das Thema geben.

(Gut) lesen zu können und die Fähigkeit, Literatur zu verstehen, sind bei Kindern und Jugendlichen nicht unbedingt gleichermaßen entwickelt. Auch Nichtleser kennen Geschichten oder begegnen Lyrik, denn Literatur kann man auch hören oder sehen. Und sie sprechen darüber mit anderen: Gespräche über Literatur finden nicht nur in Lernzusammenhängen statt, sondern sind ganz alltäglich. Das führt mich zu zwei Leitfragen: Wie können wir – auch nichtlesende – Kinder und Jugendliche für das Lesen gewinnen? Und wie können junge Leser Einsichten in die Welt der Literatur bekommen und sie in ihrer Vielfalt, in ihrer Mehrdeutigkeit und in ihrer ästhetischen Gestaltung erleben? Es geht also darum, wie die Förderung der Lesefertigkeit und die des literarischen Verstehens gleichermaßen gelingen können. Was die Lesestoffe betrifft, gehen wir von einem erweiterten Textbegriff aus, der die Vielfalt der Text-Bild-Kombinationen bei literarischen und Sachtexten abbildet.

Ich möchte die theoretischen Grundlinien des Themas abstecken. Dabei werde ich zum einen noch einmal auf bereits bekannte Ergebnisse der Leseforschung verweisen und daraus folgernd erste Antworten auf unsere Leitfragen zur Leserför-

Jedes Kind und jeder Jugendliche hat das Recht auf einen Zugang zur Literatur und zur literarischen Bildung – und das früh und vielfältig, sodass sie so umfassend wie möglich am literarischen Leben teilnehmen können.

derung umreißen. Zum anderen möchte ich neuere Erkenntnisse zur Rezeption vielschaltiger Texte vorstellen und daraus ableiten, wie wir Kinder und Jugendliche dabei unterstützen können, diese Fähigkeiten zu erwerben und zu vertiefen.

Dabei leitet mich der Gedanke: Jedes Kind und jeder Jugendliche hat das Recht auf einen Zugang zur Literatur und zur literarischen Bildung¹ – und das früh und vielfältig, sodass sie so umfassend wie möglich am literarischen Leben teilnehmen können. Was gehört alles zu einer umfassenden Teilhabe am literarischen Leben unserer Gesellschaft?

- Literatur rezipieren zu können,
- Literatur selbst lesen zu können (Lesefer-tigkeit),
- Literatur jedweder Art textadäquat ver- stehen zu können,
- über Literatur mit anderen sprechen zu können.

Literatur rezipieren

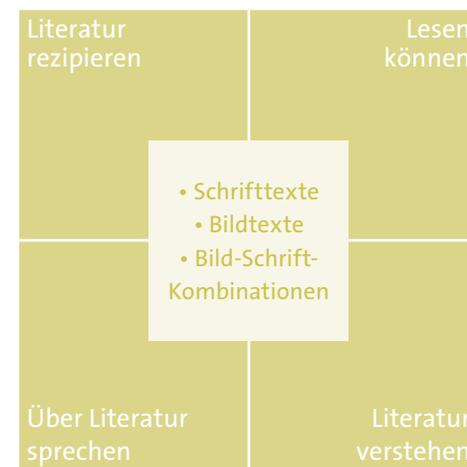
Die Teilkomponenten der Teilhabe am Lesen zeigen, dass man nicht selbst lesen können muss, um Literatur zu rezipieren und als solche verstehen zu lernen. Aber die Lesefer-tigkeit gibt jedem Kind, gibt jedem Jugend-lichen die Freiheit, jederzeit selbst in eine Erzählung, in ein Gedicht oder ein Sachbuch einzutauchen. Die jüngste IGLU-Studie geht davon aus, dass ein Fünftel der Viertklässler nicht gut lesen kann, etwa 6% „weisen allen-falls ein rudimentäres Leseverständnis“ auf.² In den Beschreibungskategorien des „Mehr-ebenenmodells des Lesens“³ bedeutet dies, dass diese Kinder beim Leseprozess bereits bei der Decodierung von Wörtern und Sät-zen Probleme und beim Verstehen des selbst erlesenen Textes Schwierigkeiten haben,

lokale und globale Kohärenzen zu bilden. Daraus lässt sich nicht notwendig folgern, dass auch das literarische Verstehen dieser Kinder unterdurchschnittlich ausgeprägt ist, literarisches Lernen ist nicht zwingend an das eigene Lesen gebunden. Denn das kann unter günstigen Umständen schon in der prä- und paraliterarischen Phase der Lesesozialisation (0 bis 6 Jahre) begonnen haben. Deswegen können schon sehr junge Rezipienten ausge-wiesene Literaturfachleute sein. Zudem bil-den sich das Selbstkonzept als Leser und die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation von Lesern⁴ lange vor der Zeit aus, in der sich die Rezipienten auf der Prozessebene des Lesens bewegen.

Literarische Bildung sowie Rezeptionskom-petenz haben allerdings einen Effekt auf die Lesefer-tigkeit: Wer über literarische Erfah-rungen verfügt, dem fällt es leichter, Hypo-thesen über den Handlungsverlauf zu bilden, er kennt spezifische Darstellungsstrategien von Texten und hat bereits erste Gattungs-kenntnisse erworben. Das bedeutet umge-kehrt, dass Begegnungen mit Literatur, auch mit nicht selbst gelesener, bessere Bedin-gungen für den Erwerb von Lesefer-tigkeit im engeren Sinne schaffen können.

Daraus folgere ich eine erste Antwort auf unsere Leitfragen: Wir können (auch nicht-lesende) Kinder und Jugendliche für das Lesen gewinnen, indem wir – egal in welchem Alter – zur Leseförderung auch schriftunge-bundene Fördermethoden einsetzen, wie das Vorlesen, die Nutzung von Hörbüchern bzw. von Apps mit Vorlesefunktion und durch Gespräche über Literatur.

Aus der Tatsache, dass Lesefer-tigkeit und literarisches Verstehen nicht notwendig glei-chermaßen entwickelt sind, ergibt sich für mich ein zweiter Gedanke: Für Leser mit gro-



Teilhabe am Lesen als kulturelle Praxis

ßer literarischer Erfahrung, die Texte entspre-chend ihrer Lesefer-tigkeit erhalten, kann der Leseakt höchst unbefriedigend sein, weil der Text nicht ihren Verständnissfähigkeiten ent-spricht. Und umgekehrt kann ein Leser schon an der Wort- und Satzidentifikation scheitern, wenn der zu erlesende Text zwar sei-nen Verständnissfähigkeiten entspricht, seine Leserfer-tigkeit aber überfordert.

Daraus leite ich eine zweite vorläufige Ant-wort auf unsere Leitfragen ab: Wir können (auch noch nichtlesende) Kinder und Jugend-liche für das Lesen gewinnen, indem wir ihnen Rezeptionsangebote machen, die ihrer Fähig-keit zu lesen entsprechen, und sie gleichzeitig als Literaturkenner ernst nehmen. Für den Gedanken „Leseförderung ist auch Leseför-derung“ bedeutet dies: Unterschätzen wir die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen nicht, sich auch mit komplexen Texten auseinan-derzusetzen, dies zu genießen und Gewinn daraus zu ziehen, „nur“ weil sie nicht flüssig und schnell lesen können. In den vergange-nen Jahren hat sich die Leseforschung und -didaktik sehr darum bemüht, leserleicher-

ternde Texte und Methoden zur Förderung einzusetzen. Ohne den Stellenwert dieser didaktischen Schlussfolgerung einzuschrän-ken, dürfen wir aber auch vermuten, dass solche Texte Kindern und Jugendlichen nicht immer die gewünschte Gratifikation geben, den Lektüreakt gemeistert zu haben. Versu-chen wir es also auch umgekehrt, indem wir junge Leser mit anspruchsvolleren Lektüren motivieren und ihnen Zugänge ermöglichen, diese zu erschließen, um sich als „echte“ Leser wahrzunehmen. Denn Fordern bedeut-et auch, sie herauszufordern, über die eige-nen Grenzen hinauszuwachsen.

Literarische Erfahrungen

Ich blicke nun auf eine weitere Teilkompo-nente des Lesens als kulturelle Praxis, näm-lich die Fähigkeit, sich über Erfahrungen mit Literatur unterhalten zu können. In so ge-nannten Anschlusskommunikationen tau-schen sich Leser über Textzugänge und Deutungspotenziale von insbesondere viel-deutigen Texten aus,⁵ die einen großen Inter-pretationsspielraum lassen. Der Austausch mit anderen über rezipierte – also sowohl selbst gelesene als auch durch Hören und Sehen aufgenommene – Literatur fördert demnach literarisches Verstehen und schafft so möglicherweise eine größere Motivation zum Lesen.

Daraus leite ich eine dritte vorläufige Ant-wort auf unsere Leitfragen ab: Wir können junge Leser darin unterstützen, Einsichten in die Welt der Literatur zu gewinnen und sie in ihrer Vielfalt, in ihrer Mehrdeutigkeit und in ihrer ästhetischen Gestaltung zu erle-ben, indem wir Möglichkeiten für Anschluss-kommunikationen schaffen und das Reden über Literatur – auch über komplexe und anspruchsvolle – unterstützend begleiten.

Abbildung © Susanne Helene Becker

Daraus ergibt sich die Frage, welche Bücher sich für die Förderung des Lesens und des literarischen Lernens eignen.

Zur Eignung von literarischen und Sachtexten

In schulischer Hinsicht sind Vermittler es gewöhnt, zwischen literarischen und Sach- bzw. Gebrauchstexten zu unterscheiden.⁶ Leitend ist dabei der Gedanke der Texteigenschaften: Während der literarische Text sich durch seine Fiktionalität auszeichne und ästhetisch absichtsvoll gestaltet und mehrdeutig sei, sei der Sachtext, faktisch, in seiner Gestaltung formalisiert sowie sprachlich „funktiolektal“ und daher eindeutig. Für die Vermittlung von bestimmten Lesestrategien im Deutschunterricht hat diese einfache Gegenüberstellung zwar einen didaktischen Nutzen, ist aber im Blick auf die Leseförderung unterkomplex. Schauen wir auf die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur, sehen wir eher ein Kontinuum in einem großen Feld ästhetisch unterschiedlich gestalteter und unterschiedlich informativer (also auch mehr oder weniger ein- oder mehrdeutiger) Texte.

Sowohl literarische als auch Sachtexte für Kinder und Jugendliche können ästhetisch absichtsvoll gestaltet sein und einen hohen

Informationsgrad aufweisen, wie eine Auswahl⁷ der 2017 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierten Titel zeigt: *Pssst!* gilt als Kinderroman bzw. eine Art von Graphic Novel, die anderen drei sind grafisch aufwändig inszenierte Sachbücher. Und in jedem dieser Sachbücher ist Raum für Deutungen, nicht jeder Inhalt ist eindeutig.

Als eine vierte vorläufige Antwort auf unsere Leitfragen lässt sich schlussfolgern: Junge Leser gewinnen Einsichten in die Welt der Literatur und erleben sie in ihrer Vielfalt, in ihrer Mehrdeutigkeit und in ihrer ästhetischen Gestaltung durch die Rezeption von Literatur in allen medialen Formaten und durch alle Gattungen und Genres.

Vielgestaltige Texte rezipieren

Die vielfältige Gestaltung der beispielhaft genannten Bücher bringt mich zu einem letzten gedanklichen Impuls: Auch die Unterscheidung zwischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen (Einzel-)Texten erscheint angesichts der semiotisch, ästhetisch und typografisch zum Teil komplexen „Texte“ nicht mehr zeitgemäß. Heranwachsende begegnen heute Texten ganz unterschiedlicher Gestaltung – in nur einem Zeichenmodus, wie reine Schrifttexte oder reine Bildtexte, oder in der Kombination unter-

Abbildungen © Peter Hammer 2016 / Heinrich-Böll-Stiftung 2016 / Karl Rauch 2016 / Gerstenberg 2016



Sachtext versus literarischer Text – keine binäre Opposition



Literacy? – Vielgestaltige Texte fordern Multiliteracies vom Leser

schiedlicher Zeichenmodi, denn Bilder, Typografie oder Farben beispielsweise haben in der jüngeren Vergangenheit eine zunehmend größere Bedeutung als Kommunikationsangebot für den Leser gewonnen.

Wir können (auch nichtlesende) Kinder und Jugendliche für das Lesen gewinnen, indem wir – egal in welchem Alter – zur Leseförderung auch schriftungebundene Fördermethoden einsetzen, wie das Vorlesen, die Nutzung von Hörbüchern bzw. von Apps mit Vorlesefunktion und durch Gespräche über Literatur.

Solche vielfältig gestalteten Gesamttexte werden in der angloamerikanischen Forschung als multimodale Texte bezeichnet. Sie fordern von ihren Rezipienten anstelle von Literacy nun Multiliteracies. Multimodale – oder vielgestaltige – Texte sind Gesamttexte aus einer Vielfalt von Gestaltungsmitteln und -formen wie Bildunterschriften, Kästen, Textblöcke, Abbildungen (Fotos, Piktogramme, Grafiken), Tabellen mit oder ohne Legende (auf die sich wiederum der kontinuierliche Text beziehen kann) und vielfältigen typografischen Elementen. Der Erschließungsprozess kann sich dem-

nach nicht in der Reihung von Einzelinformationen erschöpfen: Das Ganze ist hier deutlich mehr als die Summe seiner Teile. Die Rezeption eines Textes als Kombination verschiedener Zeichenmodi erfordert eine andere Rezeption als ein reiner Schrifttext.⁸ Dieser ist linear zu lesen, während multimediale Texte ein ständiges Wechseln zwischen verschiedenen Zeichenebenen und entsprechenden Rezeptionsmodi erfordern, d.h. dass der Leser zwischen linear-kontinuierlicher und hypertextuell-diskontinuierlicher Lektüre pendeln muss. Wie solche vielgestaltigen Texte rezipiert werden, lässt sich an einem von der Psychologie adaptierten Modell der Selbstregulation aufschlüsseln.⁹ Das Modell zur Beschreibung der Selbstregulation während der Rezeption multimodaler Texte¹⁰ bildet ein Raster aus prozeduralen Kompetenzen und Strategien sowie aus Dimensionen der Anforderungen an den Rezipienten. Die erforderlichen prozeduralen Kompetenzen schlüsseln sich wie folgt auf:

- Intensionsbildung: Was will ich erschließen?
- Selektion steuern: Welche Information in welcher Zeichenmodalität sind dazu relevant?
- Informationen organisieren: Wie kann ich

Abbildung aus Kopf im Kopf, David Böhm & Ondřej Buddeus © Karl Rauch 2017

diese Inhalte ordnen und aufeinander bezogen interpretieren?

■ Informationen in verschiedene Textmodelle integrieren: Wie kann ich die Inhalte in einem Gesamtmodell mental abbilden?

Diese prozeduralen Kompetenzen realisieren sich in verschiedenen Anforderungsdimensionen an den Rezipienten: Die kognitive Dimension bezieht sich auf die Erschließung der Inhalte; die metakognitive Dimension erfordert die Beobachtung und Sicherung des Rezeptionsprozesses; die selbstregulative Dimension sichert das Wechseln zwischen verschiedenen Rezeptionsmodi und die Verknüpfung der unterschiedlichen Inhalte.

Damit komme ich zur fünften und letzten vorläufigen Antwort auf unsere Leitfragen: Junge Leser gewinnen Einsichten in die Welt der Literatur und erleben sie in ihrer Vielfalt, in ihrer Mehrdeutigkeit und in ihrer ästhetischen Gestaltung durch die Rezeption von Literatur in allen Zeichenmodi. Deren besondere Art der Rezeption müssen sie ebenso erwerben wie das Lesen als Decodieren von Wörtern. Das ist durchaus anspruchsvoll – aber: Fordern wir Kinder und Jugendliche auch heraus, damit ihnen keine „sieben Siegel“ den Zugang zur Vielfalt der Literatur verstellen.

Dr. Susanne Helene Becker ist Literaturdidaktikerin und -wissenschaftlerin, Herausgeberin, Autorin, Referentin und arbeitet an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Sie war Vorstandsvorsitzende des Arbeitskreises für Jugendliteratur von 2015 bis 2018. Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag im Rahmen des Seminars *Kein Buch mit sieben Siegeln*, veranstaltet vom Arbeitskreis für Jugendliteratur im November 2017.

Literatur

- Becker, Susanne Helene: „Vielgestaltige Texte und Genres rezipieren“. In: *Deutsch 5 bis 10 51* / 2017, S. 30-33.
- Dies.: „Den eigenen Leseprozess steuern“. In: *Deutsch 5 bis 10 51* / 2017, S. 36f.
- Dies.: „Integriertes Bild-/Textverstehen: Die Schlüsselkompetenz für den Umgang mit Comics“. In: *Deutsch 5 bis 10. 34* / 2013, S. 34f.
- Dies.: „Vom Recht auf literarische Bildung. Ein Kinderkanon für die Grundschule“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 225.226 / 2009, S. 102-107.
- Bräuer, Christoph: „Lesegespräche führen“. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hrsg.): *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2013, S. 33-43.
- Hußmann, Anke et al. (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann 2017.
- Imhof, Margarete: „Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht“. In: Dies. / Bernius, Volker (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 15-30.
- Philipp, Maik: „Lesestrategieeinsatz bei Sach- und literarischen Texten“. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 116-125.
- Rosebrock, Cornelia: „Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte“. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja: (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett Kallmeyer 2016, S. 58-75.
- Dies.: „Literatur Lesen-Können als Zieldimension unterrichtlichen Handelns“. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 113ff.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.
- Vach, Karin: „Typografie – Ressource und Herausforderung für multiliterales Lernen“. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 180-191.

Anmerkungen

- 1** Becker 2009. **2** Vgl. Hußmann et al., S. 15 (online unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/IGLU_2016_Berichtsband.pdf). **3** Rosebrock / Nix. **4** Vgl. ebda. **5** Vgl. Bräuer. **6** Vgl. Rosebrock 2016; dies. 2017; Philipp. **7** Chemnitz, Christine / Grotrian, Gesine / Häfner, Gabriela: *Iss was. Tiere Fleisch und ich*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung 2016; Buddeus, Ondřej / Böhm, David: *Kopf im Kopf*. Düsseldorf: Karl Rauch 2016; Herzog, Annette / Clante Katrine: *Pssst*. Wuppertal: Peter Hammer 2016; Socha, Piotr: *Bienen*. Hildesheim: Gerstenberg 2016. **8** Vgl. Vach. **9** Vgl. Becker 2017. **10** Vgl. Imhof. **11** Vgl. Becker 2017, S. 37.