

MARCUS STEINBRENNER

„Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern¹

Die Ringvorlesung, die im Sommersemester 2003 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg stattgefunden hat und aus der die Beiträge dieses Bandes stammen, trug den Titel *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Im Folgenden will ich der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich aus den unterschiedlichen Vorträgen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ergeben können und zwar insbesondere an einer Pädagogischen Hochschule als dem aktuellen Lernort, in den die Veranstaltung eingebunden war.

Zunächst ist zu fragen, wessen „Wege“ wir eigentlich meinen, wenn wir von „Wegen zum Lesen und zur Literatur“ sprechen. In der Ersten Phase der Ausbildung denken Lehrende und Studierende dabei häufig zu schnell an die Wege der Schülerinnen und Schüler und daran, wie sie ihnen diese Wege öffnen, ebnen und gestalten können. Dies verstehe ich als einen „Sprung“, bei dem wir ganz offensichtlich von uns als jenen, die hier lehren und lernen, und von der Hochschule als dem aktuellen Lernort absehen. Es ist meines Erachtens deswegen ein „Sprung“, weil damit übersprungen wird, dass wir selbst, gerade was das Lesen und den Gegenstand Literatur angeht, immer Lernende sind, die Wege zu suchen und zurückzulegen haben. Meine erste These lautet deshalb: *Die Wege zum Lesen und zur Literatur enden nicht mit dem Abitur.*

Das von mir als „Sprung“ bezeichnete Phänomen lässt sich auch an aktuellen pro-grammatischen Texten der Deutschdidaktik aufzeigen. So setzen sich zum Beispiel Karlheinz Fingerhut, Martin Fix u. a. in ihrem Aufsatz *Perspektiven der Sprach- und Literaturdidaktik nach der PISA-Studie. Acht Thesen* für das Gespräch über Texte ein und grenzen es pointiert von der bloßen Ausführung von Instruktionshandlungen an Texten ab. Sie bezeichnen das Gespräch in schulischen Zusammenhängen als ein Gespräch zwischen „Experten der Textkultur und Lernenden“ (Fingerhut u. a. 2002, S. 47). Der gemeinte „Sprung“ zeigt sich daran, dass in dem ganzen – zugegebenermaßen kurzen – Text nirgendwo beschrieben wird, was denn „Experten der Textkultur“ sind und, vor allem, wie man zu einem solchen „Experten der Textkultur“ wird. Dass die Erörterung dieser wichtigen Frage ausgerechnet in einem Sammelband mit dem Titel *Perspektiven der*

¹ Diesem Beitrag liegt mein Statement zu Grunde, das ich im Rahmen einer Auswertungssitzung zur Ringvorlesung als Auseinandersetzung mit eiflichen Vorträgen zur Diskussion gestellt habe. Um seiner dialogischen Funktion willen bleibt der mündliche Charakter des Textes auch in der Schriftfassung weitgehend erhalten.

Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg: 40 Jahre Pädagogische Hochschulen fehlt, ist bemerkenswert und überraschend. Der Aspekt der Lehrerbildung scheint hier vollständig ausgeklammert zu sein. Dem setze ich meine zweite These entgegen: *Es darf nicht einfach vorausgesetzt werden, dass Studierende des Lehramts Deutsch „Experten der Textkultur“ sind – der Weg zum „Experten der Textkultur“ muss ins Zentrum der Lehrerbildung rücken.*

Die Frage, wozu wir überhaupt „Experten der Textkultur“ an den Schulen (und damit auch an den Hochschulen) brauchen, möchte ich mit Bezug auf die Vorträge der Ringvorlesung bzw. der Beiträge dieses Sammelbands anhand von zwei Aspekten erörtern:

Erstens: Beim Hören der Vorträge und bei der Lektüre der einzelnen Beiträge fällt auf, dass die meisten Autorinnen und Autoren, vor allem jene aus der Pädagogischen Hochschule Heidelberg selbst, betonen, dass die Auswahl der Texte durch die Lehrenden stärker an der literarischen und ästhetischen Qualität des Textes orientiert sein müsse und dass die hierfür notwendigen Kompetenzen bei den Lehrenden zu wenig ausgeprägt seien. Als Maßstab für die Qualität der Texte werden häufig Begriffe wie *offen*, *mehrfachdeutig*, *vielschichtig*, *fremd* und *rätselhaft* genannt; auch der „ästhetischen Alterität“ kommt ein hoher Stellenwert zu. Einzelne Beiträge betonen zudem als Auswahlkriterium die *konzeptionelle Schriflichkeit* der Texte, da nur über sie ein Zugang zu unserer Schriftkultur gewonnen werden könne.

Nach einem der Vorträge formulierte eine Studentin im Gespräch ihren Unmut: „Immer wird nur die Qualität der Texte betont – die Vortragenden sollen doch auch einmal genaue Kriterien angeben, was diese Qualität ausmacht“. In dieser spontanen Äußerung wird die zentrale Fragestellung nach einem verbindlichen Maßstab für die Qualität von Texten angesprochen. Es existieren zwar zahlreiche Versuche, die beschreiben, was einen Text zum literarischen Text macht, und vermutlich gibt es auch Kataloge mit Kriterien, die abgearbeitet und für Prüfungen auswendig gelernt werden können. Doch sie würden bei der Bewältigung dieses Problems nur bedingt oder überhaupt nicht weiterhelfen, weil sie schematisch erfassen würden, was sich angemessen nur argumentativ und abwägend am Einzelfall entwickeln lässt. Aus diesem Grund beziehe ich mich hier auch auf keinen Kriterienkatalog oder erstelle selber einen, sondern formuliere als dritte These das Postulat: *Nur „Experten der Textkultur“ können mit der Frage der Auswahl und der Qualität literarischer Texte umgehen. Diese Frage kann nur an den literarischen Texten selbst erlernt und beantwortet werden.*

In dieser These kommt zum Tragen, was sich auf der Webseite von Ulf Abraham findet: dass Didaktik, und insbesondere eine Didaktik, die eine Kunstform zum Gegenstand hat, selbst immer auch Kunstcharakter habe (Abraham 2003). Nach Schleiermacher trägt eine Tätigkeit den Charakter der Kunst in sich, wenn mit den Regeln nicht auch deren Anwendung gegeben ist, das heißt, wenn die Tätig-

keit nicht mechanisiert werden kann (vgl. Schleiermacher 1977, S. 76ff.). Wir können Regeln und Definitionen dafür angeben, was die Qualität literarischer Texte ausmacht, und das ist eine Aufgabe der Wissenschaft. Ihre Anwendung ist aber immer abhängig vom Einzelnen: vom konkreten Text und vom einzelnen, individuellen Lesekt. Genau deshalb entstehen bei Vielen Unbehagen, Unsicherheit und Aversion, wenn sie immer wieder, so auch in dieser Ringvorlesung, Begriffe hören, die sie nicht mit literarischen Texten und ihrer eigenen literarischen Erfahrung verbinden können. Dies gilt exemplarisch sowohl für die fünf Dimensionen literarischen Lesens, die Kaspar H. Spinner in seinem Beitrag entfaltet: *Imagination*, *Empathie*, *Subjektivität*, *Ambiguität* und *Symbolik* (siehe oben S. 171 ff.), als auch für die inzwischen zahlreich gewordenen anderen Begriffsraster, Stufenmodelle oder Curriculaentwürfe, die das Spezifische des literarischen Lernens erfassen wollen.

Zweitens: Mit dem zweiten Aspekt nehme ich vor allem Bezug auf den Beitrag von Susanne Göltzer (siehe oben S. 121 ff.). Sie problematisiert auf der Grundlage ihrer Unterrichtsanalysen in der Hauptschule, dass im Unterricht zum einen häufig losgelöst vom Text über dessen „Inhalte“ diskutiert und dass zum anderen das Textverstehen mit der Kenntnis der einzelnen Wörter gleichgesetzt werde. Literaturunterricht verlaufe oft nach einem Schema: Zuerst werden Passage für Passage die unbekanntesten Wörter „geklärt“, dann werde, wie bei einem Sachtext, über die Sache, das Problem gesprochen (das dabei häufig auch „geklärt“ wird), und das Ganze finde statt mit einer für die SchülerInnen leicht durchschaubaren moralischen Zielsetzung. Was die ästhetische Qualität und die Literarizität des konkreten, individuellen Textes ausmacht, wie er mittels der Sprache seinen Gehalt formt, in welcher Beziehung die einzelnen Teile des Textes zueinander stehen und in welchem Kontext der Text steht, falle dabei häufig unter den Tisch. Ich denke dies hat mehrere Gründe:

- die literarische Leseweise wird von der Institution Hauptschule und für die Zielgruppe HauptschülerInnen nicht für wichtig gehalten,
- die Lehrperson selbst erkennt diese Möglichkeiten der Lektüre nicht oder achtet sie nicht für relevant,
- Texte mit diesem Anspruch zu lesen wird als „zu schwer“ eingeschätzt und damit wird die zentrale Aufgabe der didaktischen Modellierung umgangen.

Meines Erachtens besteht ein enger Zusammenhang zwischen diesen Problemfeldern, und eine eingehende Analyse müsste eigentlich alle drei Faktoren einbeziehen. Dennoch sehe ich in diesem Zusammenhang von jenen Bedingungen ab, die spezifisch der Institution Hauptschule zugehören, denn dazu wäre eine umfassende bildungs- und sprachpolitische Diskussion über den Stellenwert von Literatur in unterschiedlichen Ausbildungsgängen notwendig, die zwar in der Literaturdidaktik geführt werden muss, die ich aber in dem hier gesteckten Rahmen nicht eröffnen kann.

Fokussiert man die Problematik unabhängig von der Schularzt auf die Lehrenden und ihre (Aus-)Bildung, kann man wahrnehmen, dass das skizzierte „Unter-den-Tisch-Fallen“ auch zusammenhängt mit der zu wenig ausgeprägten literarischen Kompetenz vieler Lehrerinnen und Lehrer und mit ihrer mangelnden Kompetenz, im Unterricht in einer Sprache über Literatur zu sprechen, die sowohl der Komplexität eines qualitativ anspruchsvollen literarischen Textes „gerecht“ wird, als auch ihrer jeweiligen Zielgruppe, das heißt in diesem spezifischen Fall den HauptschülerInnen, angemessen ist.

Das Finden, Einüben und bewusste Anwenden einer dem komplexen literarischen Gegenstand und seinem Verstehen einerseits und der Lerngruppe andererseits „angemessenen“ und zugleich „einfachen“ Sprache im Umgang mit Literatur gehört für mich in das Zentrum der Lehrerbildung gerade für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Dies lässt sich, wenn überhaupt, nur realisieren, indem wir im Rahmen der Hochschulausbildung

- selbst über qualitativ anspruchsvolle Literatur sprechen,
- darauf aufmerksam werden, wie wir über Literatur sprechen und wie über Literatur im schulischen Kontext gesprochen wird² und
- an konkreten literarischen Texten angemessene Fragestellungen, Themen und sogar Sprechformen und sprachliche Muster mit und für Studierende und Lehrende entwickeln.³

Dies sind zentrale, basale und zugleich höchst anspruchsvolle Aufgaben, für die sich die Literaturdidaktik immer wieder zu „vornehm“ zu sein scheint, möglicherweise gerade weil diese Aufgaben so basal erscheinen, sicher aber noch aus tieferen, eher wissenssoziologisch zu beschreibenden Gründen.

Die „didaktische Modellierung“ einer literarischen Lektüre sollte nur in begründeten Einzelfällen dazu führen, dass ein Unterrichtsgespräch, wie in dem von Inge Vinçon erläuterten Beispiel (siehe oben S. 51ff.), mit der nur auf den ersten Blick einfachen, auf den zweiten Blick jedoch ziemlich problematischen Frage der Lehrerin beginnt: „Findet ihr diesen Ratschlag, den die eine Figur der anderen gibt, gut oder nicht so gut?“ Solche Bewertungsfragen mit den Polen „gut – schlecht“, „richtig – falsch“ oder gar „positiv – negativ“ scheinen in jüngster Zeit im Literaturunterricht die ebenfalls oft problematische Frage nach der Autorintention zu ersetzen. Literarische Texte zeichnen sich aber gerade dadurch aus, dass sie sich nicht mittels solcher zweierziger Raster bewerten und einordnen lassen. Die Häufigkeit dieser Fragen verweist auf ein nicht gegenstandsangemessenes Konzept von Textverstehen bei vielen Lehrerinnen und Lehrern. Es führt

² Die ethnomethodologische Konversationsanalyse von Unterrichtstranskripten kann hier ein sinnvoller Baustein in der deuschdidaktischen Auszubildung sein (vgl. Fuchs 2002).

³ Die Wichtigkeit über konkrete, auf den individuellen Text und das Textverstehen bezogene Aufgabenstellungen nachzudenken betont zuletzt Juliane Köster (2003).

„Experten der Textkultur“

nicht zur Literatur hin, sondern eher von ihr weg, denn für eine „einfache“ Antwort auf solche Bewertungsfragen bedarf es des literarischen Textes nicht.⁴

Zusammenfassend lässt sich sagen: Nur „Experten der Textkultur“ können einem literarischen Gegenstand angemessene didaktische Modellierung leisten; sie sind keine reinen Textwissenschaftler, aber auch nicht nur Pädagogen. Das Problem der didaktischen Modellierung ist vor allem das Problem einer angemessenen Sprache – die Aufmerksamkeit für diese Sprache muss ins Zentrum der Lehrerbildung rücken. Mit Begriffsbildungen wie „Experten der Textkultur“ oder „Aufmerksamkeit für Sprache“ lassen sich – bei aller Skepsis gegen generalisierte Leitbilder – vielversprechende Leitvorstellungen für eine Literatur- und Sprachdidaktik gewinnen, die sich als Kultur- und als Textwissenschaft versteht.⁵

Damit kristallisiert sich als wichtige Fragestellung heraus, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer zu „Experten der Textkultur“ werden können. Meine letzte These, die in den bisher entwickelten Gedanken bereits enthalten ist, greift nochmals den Titel der Ringvorlesung auf: *Die Wege zum Lesen und zur Literatur führen über literarische Texte – auch und gerade jene Wege, die wir hier, am aktuellen Lernort Hochschule, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik nennen.*

In mehreren Diskussionen nach den Vorlesungen fielen Sätze wie: „Ich möchte mich dazu nicht so allgemein äußern – ich würde das gerne an einem Beispiel erläutern.“ Dafür fehlte dann jedoch meistens die Zeit, und das ist meiner Meinung nach symptomatisch für den literaturdidaktischen Diskurs. Bei vielen theoretischen Erörterungen stellt sich nach einer bestimmten Zeit ein gewisses Unbehagen ein und die Frage wird laut, was das abstrakt Entwickelte eigentlich auf einen konkreten literarischen Text bezogen bedeutet. Das ist eine wichtige und wertvolle Frage, und ich möchte deswegen nachdrücklich für eine „textnahe Lehre“ und eine „Textkultur an der Hochschule“ plädieren.

Zur „textnahen Lehre“ ist zu sagen, dass literarische Merkmale nur in ihrer Funktion im konkreten literarischen Text vermittelt und erlernt werden können.⁶ Zentrale Fragestellungen wie zum Beispiel, „Was ist ein (für die Schule) wertvoller, was ist ein anspruchsvoller Text?“ oder „Was sind dem Text und der Lerngruppe angemessene Fragestellungen, Themen und Sprechformen?“ können

⁴ Vgl. hierzu unseren Versuch, ein gegenstandsangemessenes Konzept von Textverstehen zu kontroversieren und daraus Konsequenzen für eine Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs zu ziehen (Härle; Steinbrenner 2003).

⁵ Wolfgang Braungart (2002) und Iris Danneler (2001) rücken in ihren programmatischen Texten ebenfalls die Literatur wieder ins Zentrum von Literaturunterricht und -didaktik. In diesen lesenswerten und nicht ganz unpolemischen Texten dominiert eine kulturkritische Sichtweise auf Schule und Unterricht. Die Rolle des Deutschlehrers als Literaturwissenschaftlicher Spezialist wird hier m. E. allerdings stellenweise wieder zu einseitig eingefordert.

⁶ Diese Herangehensweise wird auch in der Sprachdidaktik in jüngerer Zeit wieder verstärkt vertreten (vgl. Funke 2000).

und müssen immer im Zusammenhang mit konkreten literarischen Texten thematisiert und erörtert werden.⁷

Zur „Textkultur an der Hochschule“ möchte ich herausstellen, dass ein reflektierter Zugang zu Literatur, der nötig ist, um an diesen Fragen arbeiten zu können, auf lebendigen literarischen Erfahrungen aufbauen muss, sonst bleibt er äüßerlich und „tot“. Auch an der Hochschule muss Raum für solche literarischen Erfahrungen, Raum für Lesen als „kulturelle Praxis“ sein oder geschaffen werden.⁸

Abschließend möchte ich der am Anfang aufgestellten Forderung nachkommen, den Lernort Hochschule als Lernort ernst zu nehmen, und einen Blick auf unser Sprechen als Lehrende, Forschende und Vortragende werfen: hier begegnen wir genauso dem Problem einer manchmal vielleicht unangemessenen Sprache und eines äußerlichen, abgehobenen und toten Zugangs zur Literatur.

Im Herbst des Jahres 2002 veranstalteten die Forschungsprojekte am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein dreiteiliges webbasiertes virtuelles Diskussionsforum zum Thema der „Literarischen Kompetenz“.⁹ Für das Forum eins wurde ein deduktiver Zugang zum Begriff der „literarischen Kompetenz“ gewählt: es diente dem Versuch, den Begriff durch eine Aufgliederung in Teilkompetenzen und durch Bezugnahme auf andere Theorien genauer zu fassen. Dieses Forum erhielt im Verlauf seines Bestehens 84 Beiträge. In Forum zwei konnten die Beitragenden und Beiträger anhand zweier literarischer Texte ihre eigene literarische Rezeption rekonstruieren und dabei explizieren, welche Les- und Verstehensleistungen sie entlang dieser literarischen Texte erwarten. In diesem Forum wurden 3 [sic] Beiträge geschrieben. Dies zeigt, dass es uns manchmal selbst schwer fällt, unsere theoretischen Erkenntnisse auf konkrete literarische Texte zu beziehen. In unseren literaturdidaktischen Theorien, ihrer Vermittlung und nicht zuletzt in ihrer Sprachgestalt sollten wir aber zu verwirklichen versuchen, was Humboldt (1968, VI, S. 217) eine „beständige, ungehemmte und energische Gemeinschaft“ nennt: eine spannungsvolle Gemeinschaft zwischen uns als potentiellen „Experten der Textkultur“, der Sprache literarischer Texte selbst und der Sprache des vermittelnden Umgangs mit diesen Texten in unserer Kultur.

⁷ Erich Schön fordert dies ebenfalls für Schule und Lehrerbildung (Schön 2002, S. 88 f.): „Die Texte und ihr Verstehen müssen stärker in den Mittelpunkt gestellt werden, denn Textverstehen [...] lernt man nur durch Textverstehensbemühung. [...] wobei manchmal der Verdacht aufkommen könnte, dass die Lehrer selbst nicht die Kompetenz haben zum adäquaten Verstehen des einen oder anderen literarisch-ästhetischen [...] Werkes.“

⁸ Vgl. hierzu auf die Schule bezogen u. a. Hurrelmann (2002). Ein Bewusstsein dafür, dass dies auch an den Hochschulen notwendig ist, und eine Diskussion darüber, was dies konkret für die Hochschulen und insbesondere die Lehrerbildung bedeuten könnte, ist allerdings erst in Ansätzen vorhanden (vgl. Eicher 1999).

⁹ Vgl. <http://www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/konferenz1.htm> (Stand: 01.09.2003).

„Experten der Textkultur“

Für die Wege zum Lesen und zur Literatur, die wir Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik nennen, heißt das m. E., dass am Anfang dieser Wege Raum sein muss für literarische Erfahrungen und deren Reflexion, denn nur mit einer lebendigen Textkultur werden wir nicht von einem höchst elaborierten Modell von Medienkompetenz in sieben Dimensionen erschlagen – oder politisch korrekter gesagt: integriert.

Literatur

- Abraham, Ulf (2003): <http://www.uni-wuerzburg.de/germanistik/did/abraham/>, Stand 01.09.2003
- Braungart, Wolfgang (2002): Ästhetische Erziehung – was denn sonst? Einige nicht ganz unpolemische Thesen zum Deutschunterricht als Literaturunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Jg. 49, H. 2, S. 187–189
- Denner, Iris (2001): *Literatur im Kulturbeutel? Ein kritischer Blick auf Didaktik und Kulturwissenschaft*. In: *KulturPoetik*, Jg. 1, H. 1, S. 114–140
- Eicher, Thomas (1999): *Lesesozialisation und Germanistikstudium*. Paderborn: Mentis
- Fingerhut, Karlheinz u. a. (2002): *Perspektiven der Sprach- und Literaturdidaktik nach der PISA-Studie*. Acht Thesen. In: *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg: 40 Jahre Pädagogische Hochschulen*. Hg. von Hartmut Melenk u. a. Freiburg i. Br.: Füllbach, S. 45–56
- Fuchs, Claudia (2002): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse in der deutschdidaktischen Ausbildung*. In: *Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht*. Hg. von Michael Hüg, Sigrun Richter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengarten [Diskussionsforum Deutsch, Bd. 4], S. 148–158
- Funke, Reinold (2000): *Wann ist grammatikalisches Wissen in Funktion? In: Der Deutschunterricht*, Jg. 52, H. 4, S. 58–68
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003): „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Humboldt, Wilhelm von (1968): *Gesammelte Schriften*. Hrg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. 17 Bände. Berlin: Behr, 1903-1936. Reprint: Berlin: De Gruyter
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 29, H. 176, S. 6–18
- Köster, Juliane (2003): *Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabekultur*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 8, H. 14, S. 4–20
- Schleiermacher, Friedrich (1977): *Hermeneutik und Kritik* [1832/33]. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schön, Erich (2002): *Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive*. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen. In: *Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie*. Hg. von Kurt Franz; Franz-Josef Pyrihber. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengarten [Schriftreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e. V., Bd. 28], S. 72–91

Wege zum Lesen und zur Literatur

Herausgegeben

von

Gerhard Härle · Bernhard Rank



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Inhaltsverzeichnis

Titelbild:
 Rembrandt, Titus van Rijn, der Sohn des Künstlers, lesend
 um 1656/57, Leinwand.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89676-794-1
 Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Balmannsweller

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Balmannsweller 2004
 Printed in Germany – Druck: Frech, Stuttgart

| | |
|---|-----|
| <i>Gerhard Härle, Bernhard Rank</i> Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber | 1 |
| <i>Eduard Haueis</i> Im toten Winkel: Leseförderung und Schriftspracherwerb | 21 |
| <i>Hartmut Günther</i> Modelle des Leselernens | 35 |
| <i>Inge Vinçon</i> Diskutieren und Argumentieren beim Umgang mit literarischen Texten | 51 |
| <i>Karlheinz Fingerhut</i> Thematisch, integrativ, fächerverbindend, kompetenzorientiert – Märchen, Sage, Fabel im neuen Deutschunterricht der Klassen 5 und 6 | 81 |
| <i>Cornelia Rosebrock</i> Rezeptionskompetenz in Bildschirm- und Bücherwelten | 105 |
| <i>Susanne Götzter</i> Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation | 121 |
| <i>Gerhard Härle</i> Literarische Gespräche im Unterricht Versuch einer Positionsbestimmung | 137 |
| <i>Kaspar H. Spinner</i> Literarisches Verstehen und die Grenzen von PISA | 169 |

| | |
|--|-----|
| <i>Marcus Steinbrenner</i> „Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern | 179 |
| <i>Bernhard Rank</i> Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten | 187 |
| <i>Ulf Abraham</i> Lernen – Lesen – Wissen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz | 215 |
| Lebensdaten und Schriftenverzeichnis von Prof. Dr. Eduard Haueis . . . | 231 |

Eduard Haueis
zum 65. Geburtstag