

Irene Pieper / Heike Wirthwein

Ich bin kein Typ, der gern liest - Werdegänge von Nicht-Lesern

«Zeitungen, *Bildzeitung* les ich, aber halt zu Hause Bücher mein ich, so halt Liebesdrama, das les ich nicht so. Weil, d- man liest und liest, man kapiert nix (lacht). Deswegen wozu soll ich lesen, aber *Bildzeitung* kauf ich halt jeden Tag.» Mit diesen Worten beschreibt der Marokkaner Ali, zwei Jahre vor seinem Hauptschulabschluss nach Deutschland gekommen, sein derzeitiges Leseverhalten. Er sei «kein Typ, der gern liest» bringt er seine Haltung auf eine Formel, «Bücher les ich nicht gern»: So oder ähnlich pointieren neun männliche und vier weibliche Befragte ihre Einstellung zum Lesen, darunter eine junge Frau deutschsprachiger Herkunft. Anders als Ali sind fast alle in Deutschland aufgewachsen. Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache sind dennoch eher die Regel als die Ausnahme, Grammatik und Aussprache fallen schwer, der Wortschatz ist oft nicht sehr umfangreich. Die Lesefähigkeit der Interviewten haben wir zwar nicht erhoben, doch deutet das mündliche Sprachverhalten der HauptschulabsolventInnen auf nicht unerhebliche Leseschwierigkeiten hin. Dennoch führt neben Ali nur ein weiterer Befragter, Tom, der als Spätaussiedler nach Deutschland kam, Schwierigkeiten im Umgang mit Schrift als Begründung dafür an, dass er nicht liest. Er sieht sich selbst als Kind der Fernsehgeneration und für diese gelte: «ich will jetzt keine irgendwie Zeilen haben, ich komm überhaupt mit Texten kaum klar, ja.» (Tom)

Vorherrschend ist vielmehr eine Auffassung, wonach Lesen etwas für «die Anderen» ist: Sie machten eigentlich lieber selber was, meint Timi, lesen werde er vielleicht, wenn er vierzig sei, spekuliert Christian. Überhaupt fehle es ihm an Zeit, meint Karim angesichts seines Sportprogramms, und auch Marcel hat anderes vor. Zum derzeitigen Lebensstil gehört Lesen einfach nicht dazu, und das Bekenntnis zum Nicht-Lesen sprechen immerhin zwölf Befragte ohne Bedauern aus.

Lesen: hoch geschätzt, doch fremd

Die eigenen Lesepraxen - das gelegentliche Blättern oder auch intensivere Lesen von Zeitschriften, auf das acht dieser Befragten verweisen - zählt für diese Interviewten gar nicht erst zur kulturellen Praxis «Lesen». Diese ist vielmehr bestimmt von einer Idee des Lesers, der sich aus freien Stücken, mit Genuss und langem Atem der Lektüre von Büchern hingibt. Eine solche Lesehaltung kennen die jungen Erwachsenen nicht als Erfahrung, sondern lediglich als Konzept: «Ich mein, wenn man ein Buch liest, muss man schon von Anfang bis Ende durchlesen, dass man weiss überhaupt, um was es geht. Weil ich mein, wenn man nur vielleicht einmal in der Woche mal Zeit hat und Lust zu lesen, ist dann auch schon langweilig. Und weiss man schon nicht mehr, wie was um was es dann geht. Von daher fang ich erst gar nicht an.» (Jasmina).

Immerhin fünf Befragte teilen auch die kulturelle Hochschätzung solchen Lesens: «Also man kann immer draus lernen, wenn man liest. Man sagt ja, wer lesen kann, hat Vorteile. Irgendwo sehe ich das auch so. Wer lesen kann, hat wirklich Vorteile.» (Volkan) Volkan stellt sich denn auch - wie drei weitere Befragte - als Leser vor, allerdings bleiben die Erzählungen zur eigenen Lektüre äusserst blass und wirken erfahrungsfern. Vermutlich wird hier rhetorisch eine Zugehörigkeit hergestellt, die von einer Praxis nicht gedeckt ist. Die Nicht-Praxis verlangt dann mitunter nach einer Legitimation: «Ja, das ist einfach nur meine Faulheit, würd ich sagen. Ansonsten ich würd eigentlich, ich bin eigentlich schon ein Mensch, der viel lesen kann. Also ich müsste mich eigentlich nur durchsetzen, mir irgendwas holen und einfach anfangen zu lesen. Es ist immer nur der erste Schritt, wenn ich einmal gemacht hab, dann ...» (Nadine). Die junge Frau partizipiert also potentiell an der hoch bewerteten kulturellen Praxis Lesen und stellt ihr Nicht-Lesen als eine Entscheidung dar, die auch anders ausfallen könnte.

Die Genese des Nicht-Lesens stellt sich bei diesen Befragten insofern einheitlich dar, als sie lebensgeschichtlich auf keine oder kaum auf Impulse zur Entwicklung einer eigenen Lesepraxis zurückblicken. Alis Eltern sind Analphabeten, in den Elternhäusern der Nicht-Leser dominieren die audiovisuellen

Medien, Bücher gibt es kaum, eine Tageszeitung ist eher die Ausnahme als die Regel. Auch im familiären Kontext dürfte Lesen daher eher als Praxis der «Anderen» vorkommen.

Die schulische Sozialisation hat hier offensichtlich nicht kompensieren können. Vielmehr sind die Spuren des Literaturunterrichts, die wir zu erheben suchten, spärlich: Die Nicht-Leserinnen haben kaum eine nachhaltige Erinnerung etwa an die Lektüre eines Buches im Unterrichtszusammenhang. Befragt zur Arbeit mit Texten geben die Interviewten meist an, sie hätten Fragen beantwortet, Texte zusammengefasst und Inhaltsangaben geschrieben. Eine Verbindung mit eigenen Anliegen - im weitesten Sinne - und dem Literaturunterricht sucht man zumeist vergebens. Die Berührung mit der hochkulturell bewerteten Praxis <Lesen von Büchern> bleibt punktuell und folgenlos.

Hier konnte die Schule offenbar eine ihrer zentralen Aufgaben kaum erfüllen: nämlich die Bildungschancen derjenigen zu entwickeln, die von ihrer Herkunft her aus den unterschiedlichsten Gründen am kulturellen Kapital einer Gesellschaft nur unzureichend partizipieren.¹ Wie dringend diese Aufgabe ist, zeigen besonders die ambivalenten Selbstwahrnehmungen der Interviewten: <Wir gehören nicht dazu>, Messe sich paraphrasieren. Vielleicht aber auch: <Wir hätten gerne eine Chance.>

Vermittlung zwischen Buch und Jugendlichem

Angesichts der grossen Gruppe bekennder NichtLeser stellen Halima und Tuba, Genussleserinnen mit regelmässiger Lesepraxis, gleichsam die Exoten im Sample dar. Die Spuren, die auf ihren <Wegen zum Lesen> erkennbar werden, sind vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung markant. Sie bieten auch Anhaltspunkte für didaktische Modellbildungen, die sich einer bildungs- bzw. lesefernen Schülerschaft zuwenden.

Halima - Lesen als Ermutigung und als Kontaktbrücke

Die 19-jährige Halima, in Frankfurt geborene Marokkanerin, ist nach eigenem Selbstverständnis Leserin. Zehn Bücher, so gibt sie im Interview an, schaffe sie in einem «guten Monat».

Lebensberichte muslimischer Frauen und Heftchenromane stellen dabei ihre bevorzugten Genres dar.

«Weil es die Wahrheit ist», so beschreibt sie ihr Interesse an Frauenschicksalen, die jeweils dem Muster einer Ausbruchsgeschichte mit gutem Ende folgen: muslimische Frau findet ihren Weg in Auflehnung gegen einen autoritären Vater:

«[...] Es ist wahr und das fasziniert mich dann. Und wenn sie das locker und hinnehmen kann, dass ihr Leben so ist und sie ihr Leben auf ihre Art meistert und daher [...] Und ja, daher dass ich wahrscheinlich auch Muslemin bin und dann [...] Weil ich mein vielleicht, es, es muss nicht sein, aber vielleicht erwischt es mich ja auch mal [...] Nur kann ich mir sagen, ja die hat's geschafft, dann schaff ich's ja auch ganz locker [...] Und vielleicht deswegen, weil mich so was halt tierisch interessiert.»

In Halimas Lesekonzept bezeichnet die Kategorie «Wahrheit» das, was sie in enger Beziehung zu sich selbst sehen kann. Lektüre bietet ihr das «wahre Leben» in fiktiven/teilkfiktiven Erzählungen im Gegensatz zur wirklichen Wirklichkeit. Die Lektüre ist für sie funktional im Sinne einer Ermutigung. Bücher sollen den Weg weisen.

Zu den Heftchenromanen führt sie aus, die könne sie jederzeit lesen, weil sie die «Vorstellung reizten» und gleichfalls die Beruhigung eines guten Endes böten. Ihre Lektüre stellt zudem Grundlage für Kontakte ausserhalb der Familie für sie dar.

Halima kann als kompetente Leserin bezeichnet werden. Sie verfügt über bedürfnisbezogene Auswahlkriterien, liest zielstrebig und ausdauernd und hat die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation. Aber: Halima hatte denkbar schlechte Voraussetzungen, eine subjektiv bedeutsame Lesepraxis zu entwickeln. In einem wenig lesefördernden familiären Umfeld macht sie keine nennenswerten paraliterarischen Erfahrungen. Der Schriftspracherwerb gestaltete sich für sie schwierig. Sie berichtet von massiven Leistungsproblemen bereits im ersten Schuljahr. Zum Leitmedium ihrer Kindheit und frühen Jugendphase wird das Fernsehen. Ihre Hinwendung zur Literatur vollzieht sich in der Pubertätsphase, in der auch ihre Medienpraxis in eine Krise gerät. Die bevorzugten Fernsehformate

werden schal und bedienen die Themen nicht mehr, die für sie nun relevant sind. In dieser Krise werden die Angebote eines buch- und leseorientierten Literaturunterrichts, den sie in den beiden letzten Jahren der Hauptschule erfährt, für sie bedeutsam. Halima berichtet ausführlich über eine Anzahl von Texten, die sie in diesen beiden Schuljahren gelesen hat. Besonders positiv hebt sie die Möglichkeit hervor, im Unterricht über das Gelesene zu sprechen und so Erfahrungen auszutauschen. Hinzu kommen Literaturtipps der Lehrerin, die speziell in Halimas Interessen sprechen. Bücher werden für sie zum Medium, in dem sie die anstehenden Entwicklungsaufgaben angehen kann; auch ihre «technischen» Leseschwierigkeiten.

«Und jetzt, wenn ich halt ein Buch lese, kann ich dieses ganze Buch wiedergeben, [...] wenn ich lese, bleiben mir so viele Stellen dann immer noch im

Kopf liegen [...] und ich erinnere mich dann auch dran [...] und das finde ich schön.»

Ihre Ausführungen dazu erlauben auch einen Blick auf das Gratifikationserlebnis bei der Lektüre: Textstellen bleiben im Kopf, bleiben liegen, sie kann sich erinnern und erlebt das als Genuss.

Tuba - Lesen, was die Welt erklärt, und darüber reden

Die 19-jährige Kurdin ist erst seit fünf Jahren in Deutschland. Sie ist vor den Bürgerkriegswirren, denen ihr Vater und ein Onkel zum Opfer fielen, geflüchtet. Eine Schwester und ein Bruder leben zu diesem Zeitpunkt bereits in Deutschland, die Mutter bleibt in Kurdistan. Tuba ist zum Zeitpunkt des Interviews bereits ein Jahr mit einem Deutschen verheiratet. Vieles spricht dafür, dass sie die Ehe eingegangen ist, um einer Abschiebung mit 18 zu entgehen. In ihrem Mann hat sie gegenwärtig einen wichtigen Kommunikationspartner: Die Leserin Tuba hat auf seine Anregung hin *Der Kleine Hobbit* gelesen:

T: «... Also in die Ferien ich hab abends bis drei Uhr gelesen. Von zehn bis drei Uhr ungefähr oder elf, zwölf bis drei Uhr. Ich hab in die Ferien nur um drei Uhr geschlafen irgendwie (lachen beide).»

I: «Dann muss dich das ja ganz schön gefesselt haben.»

T: «Ja, ich war genau drinne, weil ich hab, ich hab so irgendwie das miterlebt, ja. Ich hab gelesen, aber ich hab so vorgestellt, als würd's schön sein so blabla. Weil man liegt da drinne, manchmal es gibt Bücher, dass ich auch so mitgehe. Und ich mag das auch, deswegen lese ich, was mich wirklich interessiert.»

Drin Sein, Drin Liegen und Mitgehen - so beschreibt sie die genussvolle Leseerfahrung, die zugleich eine soziale Praxis ist: Ihr Mann hat ihr das Buch zum Geburtstag geschenkt, gemeinsam haben sie den Anfang gelesen. Tubas nächstes Fantasy-Projekt ist, wiederum auf Anregung des Partners, *Der Herr der Ringe*. Ihre Leseinteressen sind indes breit gestreut. Literatur ist für sie dezidiert Mittel der Welterschließung. Seit einiger Zeit beschäftigt sie sich mit *Sofies Welt*: «Also das hat mich echt interessiert auch wie man philosophisch denkt ... Also das ist auch so wie eine Welt, das man auch hingehet.» (60) Aus ähnlichen Motiven heraus hat sie *Theos Reise* in Arbeit, ein Buch, das zum Anlass eines familiären Konfliktes wurde. Ihr Bruder habe gemeint, sie solle sich erst einmal um ihre eigene Religion kümmern, alle anderen seien Sünde. Tuba beharrt allerdings darauf, über die Lektüre des Buches etwas zum Zusammenhang der Religionen und ihrer Geschichte zu erfahren.

Die Lektüre dieser beiden Bücher fällt Tuba sprachlich schwer. Sie führt ein Heft, in dem sie schwierige Wörter notiert, und klärt diese mit dem Wörterbuch oder im Gespräch mit dem Partner. Diese Anstrengung scheut sie freilich nicht. Seit ihrer Übersiedlung nach Deutschland betreibt sie das Lesen als Ankunftsprojekt: Von sich aus liest sie Wörterbücher und versucht Sätze zu bilden, um die Sprache zu lernen. Sie findet darin Unterstützung bei ihrem Bruder und Anerkennung bei der Lehrerin: «sie hat gemeint, mach so weiter.»

In ihrer kurdischen Kindheit spielte Lesen hingegen keine Rolle: Geld habe sowohl für den Schulbesuch als auch für die Bücher gefehlt, erklärt sie. So blickt sie auch auf keine intensive Lesephase vor der Pubertät zurück. Auch die ersten beiden Jahre an einer Förderschule in Frankfurt haben sie in ihrer eigenen Wahrnehmung nicht voran gebracht. Die Hauptschule hingegen stellt für Tuba einen lesefördernden Kontext bereit: Im relativ literaturorientierten Deutschunterricht werden zwei Monographien gelesen. Vor allem gelingt hier der Konnex zwischen Biographie und Lesewelten.

Tubas Lehrerin, zu der sie offenbar einen guten Kontakt aufbaut, bringt ihr immer wieder Bücher mit, von denen sie annimmt, sie könnten Tuba interessieren. So liest die Kurdin fasziniert von einer jungen Türkin, die versucht in Deutschland heimisch zu werden und deren Leben von den politischen Wirren des Bürgerkriegs geprägt ist. Dass die junge Frau ihr Schicksal meistert, ermutigt Tuba offensichtlich. Begreift sie das Lesen zum einen als Weg, in der Sprache heimisch zu werden und eigene berufliche Perspektiven zu entwickeln, so bietet ihr das Lesen darüber hinaus inhaltlich einen Welterschliessungszusammenhang. Dass sie die kulturelle Praxis mit intensiven Gratifikationserfahrungen verbindet, hängt auch mit der Einbettung in kommunikative Kontexte zusammen, die ihr freilich in dieser Form nicht in die Wiege gelegt waren.

Berührung mit Texten organisieren

Für Halima und Tuba wird der Literaturunterricht der Hauptschule die wesentliche Anregung zum Lesen. Beide erfahren einen leseorientierten Unterricht, der intensive Texterfahrungen ermöglicht und auf Anschlusskommunikation ausgerichtet ist. Darüber hinaus erhalten beide durch ihre Lehrerinnen Leseanregungen, die ihre Interessen aufnehmen, was sie als besondere Form der Zuwendung erleben. Ihre positiven Erinnerungen an den Deutschunterricht sind entsprechend eng gebunden an die jeweilige Lehrerin, ein Datum, das auch aus leseautobiografischen Texten von Absolventinnen des Gymnasiums bekannt ist.

Freilich, vor schnellen Schlussfolgerungen muss man sich hüten. Aber die Lese geschichten von Tuba und Halima machen doch deutlich, dass der Literaturunterricht in der Hauptschule nicht chancenlos ist. In didaktischer Perspektive erscheint es ergiebig, die Aufmerksamkeit auf Situationen der Anschlusskommunikation zu richten. Sie bieten soziale Kontexte, in denen Medienerfahrungen reflexiv verarbeitet werden können. Der Hauptschule wächst hier zudem eine besondere Bedeutung zu, kann ihre Schülerschaft doch mehrheitlich gerade nicht auf stützende ausserinstitutionelle Orte der Anschlusskommunikation zurückgreifen. Angesichts der vor-gestellten Ergebnisse ist mit der fast vollständigen Preisgabe des literarästhetischen Lesens im neuen Hauptschullehrplan für das Fach Deutsch in Hessen auch eine Chance vergeben, die Lesekompetenz der Gruppe zu entwickeln, die die PISA-Studie als die Risikogruppe schlechthin identifiziert hat.

1 Vgl. Pierre Bourdieu: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: 1974, 192.

Dr. Irene Pieper, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für deutsche Sprache und Literatur I, Hauspostfach 177, D-60629 Frankfurt

Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten

Irene Pieper/Cornelia Rosebrock/Steffen Volz/Hei-ke Wirthwein: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülerinnen. Unter Mitwirkung von Olga Zitzelsberger, Katrin Kollmeyer und Daniel Scherf. Weinheim und München: Juventa, 2004 (Reihe Lesesozialisation und Medien). Der Band dokumentiert das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt «Was bleibt? Spuren des schulischen Literaturunterrichts in der Medienpraxis und Lese-geschichte von HauptschulabsolventInnen» an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt; Leitung: Prof. Dr. C. Rosebrock. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes befragten wir 30 junge Erwachsene, die ein bis drei Jahre zuvor den Hauptschulabschluss an einer Frankfurter Hauptschule gemacht hatten, zu ihrer Mediennutzung und deren Genese. Die drei ausgewählten Schulen haben einen besonders hohen Anteil an Schülerinnen mit Migrationshintergrund: statistisch wird ein Ausländeranteil von 65% bis 75% ausgewiesen. Nicht erfasst sind in dieser Angabe Schülerinnen, die einen deutschen Pass haben, gleichwohl nicht familiensprachlich deutsch aufwachsen. 27 Interviews gingen in die Auswertung ein. Zwei junge Männer und drei junge Frauen des Sample sind deutschsprachig

aufgewachsen. Die Herkunftsländer der teilweise binationalen Familien sind Marokko (9), das ehemalige Jugoslawien (5), Italien (4), Türkei (3) und Jordanien (1). Drei Interviewpartner sind Spätaussiedler aus Polen (2) und Russland (1). Mehrheitlich haben die Befragten ausschliesslich das deutsche Schulsystem durchlaufen, fünf Befragte sind mit ihren Eltern, eine allein in die Bundesrepublik gekommen und befinden sich oft noch in der besonders schwierigen ersten Phase des Migrationsprojekts. Sie sind zugleich SeintesteigerInnen ins deutsche Bildungssystem. Die Geburtsjahrgänge der Interviewten fallen in einen Zeitraum, in dem konjunkturelle Schwierigkeiten die wirtschaftliche Situation in der Bundesrepublik zu prägen begannen. Diese Problematik betraf und betrifft Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich hart. Allerdings bilden die 27 Interviewten dem Herkunftsmilieu nach keine homogene Gruppe. Allein die Schulbildung der Eltern als ein Indikator reicht von <ohne Abschluss> (6 Mütter, 7 Väter) bis zum Abitur (2 Mütter, 1 Vater).