



Landesverband Thüringen
im Deutschen
Bibliotheksverband e.V.

**9. Thüringer Bibliothekstag
in Eisenach am 15. Oktober 2003**

„Bibliothek und Schule:

Lesen und Lernen in der Wissensgesellschaft“

Inhalt

<i>Frank Simon-Ritz</i> Begrüßung	4
<i>Gerhard Schneider</i> Grußwort	7
<i>Georg Ruppelt</i> Grußwort	9
<i>Karin Richter und Monika Plath</i> Zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulkindern	12
<i>Holger Schultka</i> Seminarfach: Unterricht in der Bibliothek	24
<i>Michael Krapp</i> Lesen fördern – Zukunft fördern	43
<i>Gerhard Lorenz</i> Kooperation Schule – Bibliothek	51
<i>Frank Simon-Ritz</i> Begrüßung anlässlich der Verleihung des Thüringer Bibliothekspreises 2003	57
<i>Thomas Wurzel</i> Laudatio anlässlich der Übergabe des Thüringer Bibliothekspreises 2003 an die Bibliothek Gerstungen	60
Anschriften der Autorinnen und Autoren	66

Lesemotivation und der Umgang mit Kinderliteratur in der Grundschule. Empirische Befunde und neue Wege

Zwei Ereignisse der letzten Jahre haben diejenigen, die sich in den unterschiedlichsten Feldern mit den Gegenständen *Kinder – Lesen – Lesekultur – Lesekompetenz – Leseförderung – Lesemotivation* beschäftigen, in besonderer Weise berührt: die *Pisa-Ergebnisse* und das „Harry-Potter“-Phänomen.

„Harry Potter“ hat einen Umgang von Kindern mit fiktiver Literatur erkennen lassen, der von den Erwartungshaltungen Erwachsener deutlich abwich. Auch unsere eigene empirische Erhebung, aus der wir Ihnen im Folgenden einzelne Ergebnisse vorstellen wollen, zeigte die Favorisierung des „Harry Potter“-Textes bei Grundschulern.

PISA dokumentierte die vergleichsweise schlechten Ergebnisse deutscher 15jähriger in der Leseleistung und im Leseverständnis im internationalen Vergleich.

Trotz ihrer Unterschiedlichkeit verweisen beide Ereignisse auf *eine* Erscheinung, die zu denken geben sollte: sie kennzeichnen unser geringes Wissen um kindliche Rezeptionsvorgänge, kindliche Wünsche und Bedürfnisse sowie kindliche Fähigkeiten und kindliches Können.

Beide Ereignisse kamen unseres Erachtens gerade rechtzeitig, um fragwürdige Entwicklungen und Ansichten zu korrigieren. Bezogen auf die Schule wurde schließlich nur noch von Medienpädagogik gesprochen und damit zumeist ausschließlich der Umgang mit neuen Medien gemeint. Zugleich wurde aber auch das Ende des Lesens bzw. dessen Niedergang proklamiert und nicht selten beklagt, dass Kinder kaum noch zum Buch greifen. Angesichts der audiovisuellen Unterhaltungsindustrie behauptete man mit wissenschaftlichem Impetus, dass es zu einem Funktionswandel der Printmedien komme, in dessen Folge das Buch vornehmlich den Charakter eines Informationsmediums tragen werde.

Und auf einmal lesen unzählige Kinder und Jugendliche – selbst Grundschüler – hunderte Seiten eines Romans. Sie animieren zudem noch Erwachsene zum Lesen dieses Textes – und auch diese scheinen sich der Begeisterung für die Welten eines Harry Potter nicht entziehen zu können.

Insofern lehrt die ungewöhnliche Wirkung von „Harry Potter“ vor allem, genauer hinzusehen, wenn man grundlegende Aussagen über die Kinderkultur treffen will.

Auch die Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse liegen nicht selten fernab von einer solchen analytischen Durchdringung des Phänomens. Dies ist jedoch zwingend notwendig, um unsere Erkenntnisse über das Verhältnis Kind – Literatur zu vertiefen. Erst auf diesem Hintergrund wird es gelingen, in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern einen angemessenen und nachhaltigen Umgang mit Literatur zu finden.

Wann und unter welchen Voraussetzungen entsteht Freude am Lesen? Welche Wege können beschritten werden, um Kindern den Zugang zu einer der grundlegenden Kulturtechniken zu öffnen, die ihnen eine Teilhabe an einer wesentlichen Kultur der Menschheit ermöglicht?

Nur wenige Tage, nachdem das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler in der PISA-Studie bekannt gegeben wurde, schienen die entscheidenden Ursachen für den bescheidenen Lernerfolg der 15jährigen bereits ausgemacht: Die große Bedeutung der familiären und vorschulischen Erziehung für die Einstellung der Kinder zum Lesen rückte wieder in den Focus. Schließlich stimmen Vertreter unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen darin überein, dass die Grundlagen für die Lesefähigkeit bereits im Kleinkindalter gelegt werden (vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1995; Wieler 1997; Oerter, 1999).

Allerdings müssen sich Bildungspolitik und offizielle Bildungsträger vornehmlich die Frage stellen, welche Aufgabe in diesem Feld der Schule zukommt und welche Verantwortung sie trägt, wenn Kinder in ihrem familialen Raum und ihrem sozialen Umfeld derartige Anregungen nicht erfahren bzw. nicht erfahren können. Denn gerade die PISA-Studie hat auf eine Erscheinung im deutschen Bildungswesen hingewiesen, die äußerst bedenklich ist: der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungskarriere. Offensichtlich gelingt es der Schule in Ländern wie Finnland, Frankreich, England oder Spanien besser, soziale Benachteiligungen bezüglich der Leseförderung und Lesemotivation zu kompensieren.

Vor diesem Hintergrund entstand vor mehr als drei Jahren die Idee für ein Forschungsprojekt mit dem Thema: *Zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme.*

Im Mai/ Juni 2001 befragten wir in diesem Rahmen 1188 Erfurter Grundschüler der Klassen 2, 3 und 4, deren Eltern (907) und deren Deutschlehrerinnen (52) zu ihrem Medien- und Leseverhalten in und außerhalb der Schule.

Dem Projekt war eine Untersuchung vorausgegangen, die wir bei etwa 1000 Kindern der Klassen 1 bis 5 in verschiedenen Thüringer Kulturräumen durchgeführt hatten und die uns mit ihren Antworten auf die Fragen - „Was gefällt dir am Lesen besonders gut?“ „Was gefällt dir am Lesen gar nicht?“ – besonders bewegte, weil gerade diese Antworten Einblicke in das

kindliche Verhältnis zum Lesen ermöglichten und einer eher pessimistischen Sicht auf zukünftige Entwicklung des Leseverhaltens der Kinder optimistische Töne entgegengesetzte. Wir stellten deshalb auch in dem neuen Projekt diese offene Frage und versuchten in der Auswertung die Antworten noch differenzierter zu analysieren.

Erstaunlich und für uns teilweise überraschend ist das Vermögen der Kinder, über ihr Leseverhalten und ihre Lesemotivation zu reflektieren.

Einige Beispiele sollen den Reichtum und die Vielfältigkeit der kindlichen Angaben verdeutlichen:

Am Lesen gefällt mir besonders gut:

- „Dass man Alles um sich herum vergisst.“
- „Es ist schön ruhig. Einmal, da ist mir beim Lesen in aller Ruhe die Milch übergekocht.“
- „Dass ich so richtig in die Geschichte eintauchen kann.“
- „Da kann ich mich prima von einer schweren Krankheit oder einer Mathe-Arbeit erholen.“
- „Manchmal denke ich, dass ich selbst Harry Potter bin.“

Dies sind nur einige von 1319 guten Gründen, die die von uns befragten Kinder dazu motivieren, ein Buch zur Hand zu nehmen. Mit 639 Argumenten wurde das Nichtgefallen des Lesens begründet.

Die Analyse der Meinungen der Schüler zeigt eine Fülle interessanter Aspekte, von denen heute nur einige Wenige benannt werden können:

1. Die große Mehrzahl der kindlichen Antworten bezieht sich auf die Wirkung der fiktiven Literatur.
2. Innerhalb der Argumente für oder gegen das Lesen spielen offensichtlich die Emotionen, die ein Text auslöst, und die Phantasie, die er anregt eine entscheidende Rolle für die Kinder.
3. Dem von uns so benannten Bereich der ‚Emotionalen Aspekte‘ der Lesemotivation konnten insgesamt 580 Äußerungen der Schüler zugeordnet werden. Diese beziehen sich weitestgehend auf die Inhalte von literarischen Texten, die Auslöser von Emotionen sind, wie zum Beispiel: „Es ist oft sehr traurig, wenn jemand stirbt“, „wenn man richtig lachen kann“ oder „wenn es um Liebe geht, das ist so schön“. Emotionale Aspekte nehmen (rein quantitativ) den ersten Rangplatz ein. Dies verweist (auch im Zusammenhang

mit anderen Ergebnissen dieser Untersuchung) auf die große Bedeutung der Auswahl von Lesestoffen. Literarische Texte – so die Botschaft der Kinder - sollen emotional berühren, den Leser zum Lachen, Träumen oder Weinen bringen. Das Adjektiv „spannend“ war eine der häufigsten Einzelnennungen zur Beschreibung eines guten Buches (289 Nennungen): „dass mir viel das Herz klopft, weil die Bücher so abenteuerlich sind“.

4. 124 mal äußerten die Kinder Lesemotive zu dem Bereich ‚Phantasie und Vorstellungskraft‘. In einem großen Teil der Nennungen werden die Begriffe ‚abtauchen‘, ‚einsteigen‘, ‚hineinversetzen‘ und ‚träumen‘ von den Kindern verwendet. Vieles, was über die ‚Macht fiktionaler Texte‘ von Wissenschaftlern und Schriftstellern geschrieben wurde, findet sich in den kindlichen Äußerungen eindrucksvoll wieder. So etwa die These des Literaturwissenschaftlers Werner Graf, dass die Intensität der emotionalen Beteiligung des lesenden Kindes vergleichbar sei mit den Empfindungen des wirklichen Lebens (vgl. Graf, 1998): „Dass ich mich in ein Buch rein versetzen kann, als wäre es Wirklichkeit“ oder „In den Geschichten findet man oft viele Freunde“.

Die genannten Befunde zeugen von einer positiven Begegnung vieler Kinder mit Literatur, die weitestgehend - auch das ist ein Ergebnis unserer Studie – nicht im Literaturunterricht der Schule initiiert wurde.

Wir wollten deshalb gerade danach fragen, welche Stellung die Literatur im Anfangsunterricht einnimmt und wo die Barrieren bei der Vermittlung eines positiven Verhältnisses zu Lesen und Literatur in der Schule liegen.

Literaturvorlieben von Kindern

Wir stellten den Kinder eine Frage nach den von ihnen bevorzugten Textsorten oder Genres: „Welche Bücher und Geschichten liest du gern?“ Außerdem forderten wir die Schüler auf, für jedes von ihnen angekreuzte Genre ein Beispiel zu nennen, um sicher zu gehen, dass die Zuordnung korrekt erfolgt ist.

Abb. 1: Bevorzugte Textsorten und Genres von Grundschüler im Vergleich zwischen Klassenstufen und Geschlechtern (in Prozent)

Ich lese gern Texte, ...	Ges.	Klassenstufe			Geschlecht	
		2	3	4	Ju	Mä
... die über bestimmte Dinge informieren	55,9	61,5	58,3	48,9	59,0	52,9
... in denen Abenteuer erzählt werden	64,4	69,0	60,1	64,5	63,7	65,1
... in denen Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten erzählt	45,0	58,3	41,2	37,2	35,0	55,1
... in denen Tiergeschichten erzählt werden	45,4	67,0	41,9	29,7	31,7	59,0
... in denen wahre Geschichten erzählt werden	25,0	38,4	19,6	18,6	25,0	25,1
... in denen es um Fernsehsendungen oder Fernsehfilme	27,1	37,7	25,9	18,9	28,6	25,6

Die Übersicht zeigt eindrucksvoll die Dominanz der Literatur, die Abenteuer erzählt (64%). Erkennbar wird, dass diese Präferenz die größte Konstante innerhalb der Gesamtrangordnung aufweist. Es existieren hier kaum Unterschiede zwischen den Klassenstufen und den Geschlechtern. Der Vergleich mit den anderen vier Rubriken hebt noch einmal die besondere Stellung dieser Angaben hervor. Dass das Lesen von Sachtexten den zweiten Rang einnimmt und bei Jungen und Mädchen prozentual keine beachtlichen Unterschiede aufweist, scheint auf die Breite im kindlichen Interessenspektrum zu verweisen und bestätigt zugleich neuere Befunde der Leseforschung, die eine deutliche Zunahme des Lesens von Sach- und Fachliteratur (in der gesamten Bevölkerung) registriert. Der Rückgang des Interesses an Märchen und Sagen auf der einen (von 58% in Klasse 2 auf 37% in Klasse 4) und

an Tiergeschichten auf der anderen Seite (von 67% in Klasse 2 auf 29% in Klasse 4) im Laufe der Schuljahre bedarf noch einer genaueren Analyse und Interpretation. Deutlich wird vor allem der geschlechtsspezifische Hintergrund dieses Rückganges. Das nachlassende Interesse der Jungen an diesem Genre und Erzählinhalten ist nicht mit einem Anstieg anderer „innerliterarischer“ Interessen verbunden.

Interessant war für uns die geringe Präsenz (letzter Rangplatz) der „Wahren Geschichten“ im Lesespektrum der Kinder. Wir hatten in einer Pilotstudie ermittelt, in welcher Weise bei dieser Probandengruppe bereits eine genrespezifische Zuordnung von Literatur zu erwarten ist. Der Begriff ‚realistische Geschichte‘ oder auch ‚Alltagsgeschichte‘ war aus unterschiedlichen Gründen nicht verwendbar. Nach Gesprächen mit den Kindern entschieden wir uns deshalb für den Terminus ‚wahre Geschichte‘. Jedoch zeigte sich bei keiner anderen Genre-einteilung eine derartige Breite und ein Widerspruch zur allgemeinen Vorstellung über bestimmte Textsorten.

Von den 58 Nennungen beziehen sich 25 auf märchenhafte und phantastische Texte, 20 auf die Darstellung authentischer Ereignisse, 8 auf religiöse Themen und nur wenige Beispiele stimmen mit dem überein, was unter realistischer Literatur verstanden wird. Diese Tatsache unterstützt noch einmal den Tatbestand, dass Kinder in diesem Alter phantastisch-abenteuerlichen Texten deutlich den Vorzug geben.

Auch eine weitere Frage an unsere kindlichen Probanden – die nach dem Lieblingsbuch – bestätigt die wenig ausgeprägte Bevorzugung der realistischen Literatur. Es dominiert auch hier im Antwortverhalten eindeutig die Literatur, die sich mit phantastischen Strukturen verbindet, die auf Spannungsmomente setzt und abenteuerliche Vorgänge erzählt.

Literaturauswahl der Lehrer

Mit einer an die 52 Lehrerinnen gestellten Frage - „Welche Literatur (außer Lesebuchtexte) haben Sie im Deutschunterricht in diesem Schuljahr schon behandelt?“ - wollten wir ermitteln, inwieweit das Lektüreangebot der Schule dem kindlichen Interessenspektrum entspricht bzw. von ihm abweicht und in welcher Weise die Breite der Literatur im Grundschulunterricht zum Ausdruck kommt.

Da wir unsere Untersuchung am Ende des Schuljahres durchführten, erhielten wir einen guten Überblick über das Literaturangebot, das Schüler der Grundschule durch ihren Deutschunterricht erhalten. (Abb.2)

Abb.2: Anzahl der im Deutschunterricht behandelten Bücher und Geschichten

Anzahl behandelter Bücher und Geschichten	Gesamt	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4
0	13	2	6	5
1	13	4	8	1
2	8	3	2	3
3	7	4	1	2
4	11	3	2	6

Die Übersicht zeigt - in Verbindung mit den hinter den Zahlen stehenden Titeln - deutlich die Probleme, die im gegenwärtigen Literaturunterricht bestehen:

- 13 von 52 Lehrerinnen haben während des gesamten Schuljahres nicht ein einziges Buch behandelt. Das betrifft nicht nur die zweite Klasse – wo noch Argumente für diese Beschränkung auf Grund der Lesefähigkeiten und -fertigkeiten der Kinder ‚greifen‘ könnten - ; im Gegenteil: das Defizit betrifft die 3. und 4. Klasse weitaus deutlicher als die 2.Klasse.
- Die befragten Lehrerinnen gaben insgesamt 89 Titel an, die den Genreangaben der Kinder in folgender Weise zugeordnet werden können:

Wahre Geschichten	43 Titel
Märchen / Sagen	15 Titel
Abenteuerliteratur	14 Titel
Sachliteratur	11 Titel
Tiergeschichten	6 Titel
Bücher zum Film	0 Titel

Die Gegenüberstellung von Leseinteressen der Kinder und dem schulischem Angebot verweist darauf, dass die Literatúrauswahl an den Interessen junger Menschen vorbei geht. Die Rubrik, die im Lesespektrum der Kinder den letzten Platz einnimmt, dominiert die gesamte

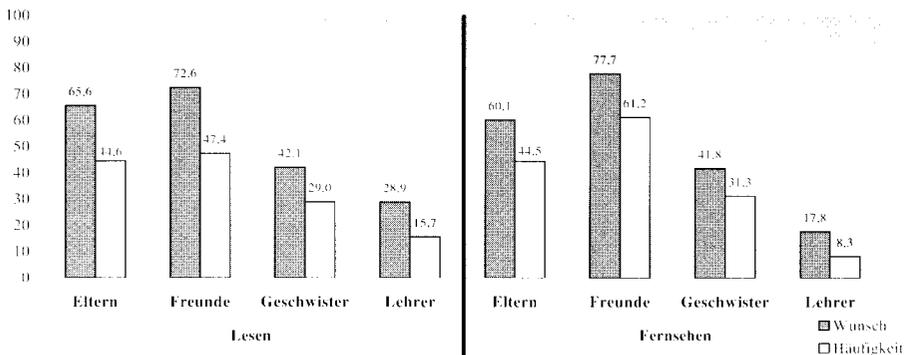
Literaturauswahl der Lehrerinnen. Die Auswertung des Lehrerfragebogens bietet eine Erklärung für diese Dominanz:

Innerhalb der 150 Angaben zu den Kriterien, nach denen Lehrer ein Buch für den Unterricht auswählen, beziehen sich nur 11 auf Phantasie bzw. phantastische Inhalte. Die meisten Auswahlkriterien richten sich auf pädagogische Zielstellungen wie z.B.: „Sie müssen zur Toleranz erziehen“ oder „Das Buch muss die aktuellen Probleme der Kinder thematisieren.“ Interessant ist, dass die Lehrerinnen bei der Frage nach ihrer eigenen Freizeitlektüre die Aussage „Die Bücher, die ich bevorzugt lese, sollen spannend sein“ mit 89,9% bestätigen. Vielleicht verstellt zuweilen eine vordergründige pädagogische Orientierung auf den ‚Nutzen‘ von Literatur im schulischen Bildungsprozess den Blick auf die Spezifik dieses Mediums und seiner Wirkungsweise.

Gespräche über Literatur

Im Zentrum der literarischen Erziehung steht das literarische Gespräch. Deshalb haben wir die Schüler nach ihrem Wunsch und der von ihnen empfundenen Häufigkeit der Kommunikation über Literatur befragt. Die Ergebnisse zu dieser Frage verweisen auf eine weitere problematische Situation des Umgangs mit Literatur in der Schule (Abb.3).

Abb.3: Wunsch und Häufigkeit, über Gelesenes und Gesehenes zu sprechen (in Prozent)



Die Befunde dokumentieren nicht nur, dass die Lehrpersonen die am wenigsten bevorzugten Kommunikationspartner in Sachen Literatur, Film und Fernsehen sind; sie belegen auch die Diskrepanz zwischen kindlichem Wunsch nach Kommunikation und deren tatsächlicher Häufigkeit.

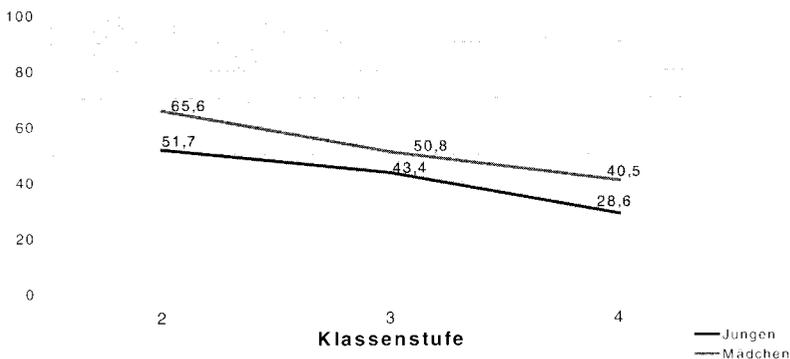
Auch ein Vergleich zwischen den Klassenstufen ist interessant: Während sich in Klasse 2 noch 39,1 % der Grundschüler Gespräche über interessante Bücher und Geschichten mit ihren Lehrern wünschen, sind es in Klasse 4 nur noch 20,8 %. Dagegen ergibt sich bezogen auf Familie und Freunde ein anderes Bild: Hier bleibt der Wunsch nach Anschlusskommunikation relativ stabil bzw. steigt sogar leicht an.

Kurz zusammengefasst kann man sagen:

1. Die Literaturliste der Lehrenden berücksichtigt zu wenig die Lektüreinteressen und Unterhaltungsbedürfnisse von Kindern.
2. Die Lehrenden scheinen sich auf Texte zu konzentrieren, die – mit Blick auf die noch nicht ausgereiften Lesefähigkeiten und –fertigkeiten der Kinder – eine relativ leichte „Entnahme von Sinngehalten“ ermöglichen. Dafür – so wird angenommen – bieten sich realistische Texte in besonderer Weise an.
3. Im Deutschunterricht der Grundschule wird die lesemotivierende Funktion von Gesprächen über Literatur (und andere Medien) unterschätzt.

Vielleicht liegen darin schon wesentliche Gründe für die von uns festgestellte Abnahme der Freude am Deutschunterricht (Abb.4).

Abb.4: Spaß am Deutschunterricht im Klassenstufen- und Geschlechtervergleich



Die Grafik zeigt deutlich, dass der Spaß am Deutschunterricht bei den von uns befragten Probanden von Klasse 2 bis Klasse 4 kontinuierlich abnimmt – und zwar bei Jungen und bei Mädchen.

Neue Wege zur Entwicklung von Lesemotivation

Ausgehend von den Befunden der Studie zur Lesemotivation von Grundschulern, die ja zunächst einen Ist-Stand aus dem Jahr 2001 dokumentiert, stellt sich die Frage nach den Wegen, die sich im Grundschulunterricht eröffnen, um diese Schwächen zu überwinden und damit die Lesemotivation und Lesefreude zu steigern. Unseres Erachtens wird weder in den Arbeiten der Deutschdidaktiker noch in den spezifischen Darstellungen der Grundschulpädagogen das zentrale Problem des Lese- und Literaturunterrichts in der Grundschule nachdrücklich genug herausgearbeitet bzw. in seinen Folgen bedacht:

Der Deutschunterricht der Grundschule ist natürlich zunächst der Ort, an dem Lesefähigkeiten und –fertigkeiten erworben werden. Gleichzeitig ist aber die Lesemotivation zu entwickeln, weil ohne diese das Interesse an dem mühevollen Weg des Lesenlernens verebbt. Die Frage ist allerdings, wie und ob es überhaupt möglich ist, Lesefertigkeiten und Lesemotivation an denselben Texten zu entwickeln. Zum einen unterfordern Texte, die von Kindern im Anfangsunterricht selbst erlesen werden können, nicht selten ihr intellektuelles Vermögen, zum anderen kann die Art des Umgangs mit ihnen (Lesen einzelner Sätze, von Schüler zu Schüler gehend, oft noch stockend vorgetragen) tatsächliches Lesevergnügen und einen ästhetischen Genuss verhindern.

Aus diesem Grund sind wir der Auffassung, dass der Erwerb von Lesefähigkeiten und –fertigkeiten auf der einen und von Lesemotivation und ästhetischer Genussfähigkeit auf der anderen Seite (zunächst) auf getrennten Wegen erfolgen muss. Während Lesefähigkeiten und –fertigkeiten mit leicht erschließbaren Texten erworben werden, wird die Lesemotivation an komplexeren künstlerischen Gebilden entwickelt, die aber nicht vornehmlich durch eigenes Lesen der Kinder erschlossen werden.

Vorlesen oder Erzählen durch die Lehrpersonen, Einsatz von Hörkassetten, Zugang zur Geschichte über Illustrationen, handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit den ästhetischen Welten scheinen als Wege der Entwicklung von Lesemotivation und ästhetischer Genussfähigkeit geeignet zu sein.

Der Schriftsteller Uwe Timm hat in einem jüngst veröffentlichten (Timm, 2003) das oben skizzierte Problem des formalen Lesenlernens und der Entwicklung von Lesefreude sehr eindrucksvoll beschrieben:

Lese-Lust

Die Anfänge des Lesens - Qual, Demütigungen, Spott. Allerdings war das eine Zeit, 1946, in der sich der pädagogische Eros noch durch Kopfnüsse bemerkbar machte. Heute sind Tätlichkeiten verboten, aber was bleibt, meistens jedenfalls, ist der Zwang: Schulpflicht eben. Kein Wunder, dass viele der so Alphabetisierten mit Verweigerung kontern und später kaum noch lesen. Andere wiederum reagieren durch Überanpassung, studieren Literaturwissenschaft oder Linguistik.

Ich gehörte zunächst zu den Verweigerern, las, zum Kummer meiner Eltern, nicht, bis ich, ich war wohl zwölf, plötzlich nur noch las, was die Eltern auch wieder beunruhigte. Was war geschehen? Ein wohlwollender Lehrer hatte mir für einen Lesewettbewerb die Stelle aus «Kon-Tiki» ausgesucht, in der Heyerdahls Papagei über Bord gespült wird. Ich übte, las und - sonderbar - während ich laut lesen übte, bekamen die Wörter, die sonst nur widerspenstige Zeichen waren und abgetrennt von den Dingen mühsam ihre Bedeutung hinter sich her-schleppten, ihren Klang, also ihren Körper. Durch diese Verbindung von Klang und Verstehen stellte sich plötzlich Lust ein. Eine Woche später saß ich auf dem Podium, gewann auch einen Preis, das Buch «Kon-Tiki», las es neugierig geworden durch und von da an alles, was mir in die Finger kam, regelrecht süchtig. Triviales wie Literarisches, auch heimlich, nachts, ein Laster, die Lust der Rebellion, die Lust, sich abzusondern, für sich und doch in der Welt zu sein.

Ein Mädchen (Klasse 3) antwortete in unserer Untersuchung auf die Frage „Was gefällt dir am Lesen besonders gut?“ in ähnlicher, wenn auch kürzerer Weise als der Schriftsteller Uwe Timm:

„Wenn man zuerst hinschaut, dass da nur Buchstaben sind und wenn man dann liest, ist das eine irre Geschichte.“

Literaturverzeichnis:

Garbe, C./Graf, W./Rosebrock, C., Schön, E. (Hrsg.) (1998). Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisation heute (Didaktik-Diskurse; Bd. 2). Lüneburg: Universitätsverlag Hurrelmann Bettina; Hammer, Michael & Nieß, Ferdinand: Leseklima in der Familie, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1995.

Orter, Rolf: Theorien der Lesesozialisation, in: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Tübingen: Niemeyer 1999, S. 27 – 55.

Plath, Monika: Motivationale Aspekte des Lese- und Fernsehverhaltens, in: Richter, Karin / Trautmann, Thomas: Kindsein in der Mediengesellschaft, Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag 2001, S. 85 – 95.

Plath, Monika: Bilder führen zu Geschichten – Geschichten führen zu Bildern, in: Grundschule 12/2003, Braunschweig: Westermann 2003.

Richter, Karin: Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule, in: Hurrelmann, Bettina / Susanne Becker (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht, Weinheim und München 2003, S. 115 – 131.

Richter, Karin: Kindliche Märchenrezeption und schulische Bildungsprozesse, in: Richter, Karin / Schlundt, Rainer (Hrsg.): Lebendige Märchen- und Sagenwelt. Ludwig Bechsteins Werk im Wandel der Zeiten, Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren 2003, S. 64 – 77.

Petra Wieler: Vorlesen in der Familie, Weinheim / München: Juventa 1997.

Timm, Uwe: Lese – Lust. In: Naumann, Uwe (Hrsg.): Verführung zum Lesen. Zweiundfünfzig Prominente über Bücher, die ihr Leben prägten, Reinbeck: Rowohlt Verlag 2003, S. 224.

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Dr. Michael Krapp
Thüringer Kultusminister
Werner-Seelenbinder-Straße 7
99096 Erfurt
Telefon: (03 61) 3 79 00
Telefax: (03 61) 3 79 46 90
e-mail: tkm@thueringen.de

Gerhard Lorenz
Direktor Ernst-Abbe-Gymnasium, Eisenach
Wartburgallee 60
99817 Eisenach
Telefon: 0 36 91) 7 45 80
<http://www.abbegymnasium.eisenachonline.de>

Dr. Monika Plath
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt
Telefon: (03 61) 737-15 61
Telefax: (03 61) 737-19 80
e-mail: monika.plath@uni-erfurt.de
<http://www.uni-erfurt.de>

Prof. Dr. Karin Richter
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt
Telefon: (03 61) 737-10 95
Telefax: (03 61) 737-19 12
e-mail: karin.richter@uni-erfurt.de
<http://www.uni-erfurt.de>

Dr. Georg Ruppelt
Sprecher der Bundesvereinigung
Deutscher Bibliotheksverbände e.V.
und Vorstandsvorsitzender der Stiftung Lesen
Niedersächsische Landesbibliothek
Waterloostraße 8
30169 Hannover
Telefon: (05 11) 12 67-3 03
Telefax: (05 11) 12 67-2 07
e-mail: georg.ruppelt@mail.nlb-hannover.de

Gerhard Schneider
Oberbürgermeister der Stadt Eisenach
Rathaus
Markt 1
99817 Eisenach
Telefon: (0 36 91) 67 01 08
Telefax: (0 36 91) 67 09 00
e-mail: BM.Eisenach@t-online.de

Holger Schultka
Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt
Telefon: (03 61) 737-57 47
Telefax: (03 61) 737-55 09
e-mail: holger.schultka@uni-erfurt.de
<http://www.bibliothek.uni-erfurt.de>

Dr. Frank Simon-Ritz
Direktor der Universitätsbibliothek der Bauhaus-Universität
Weimarplatz 2
99421 Weimar
Telefon: (0 36 43) 58 23-10
Telefax: (0 36 43) 58 23-14
e-mail: fsimon@ub-uni-weimar.de
<http://www.uni-weimar.de/ub/>

Dr. Thomas Wurzel
Geschäftsführer der Sparkassen-Kulturstiftung
Hessen-Thüringen
Alte Rothofstraße 9
60313 Frankfurt/Main
Telefon: (0 69) 21 75-5 11
Telefax: (0 69) 21 75-4 99