

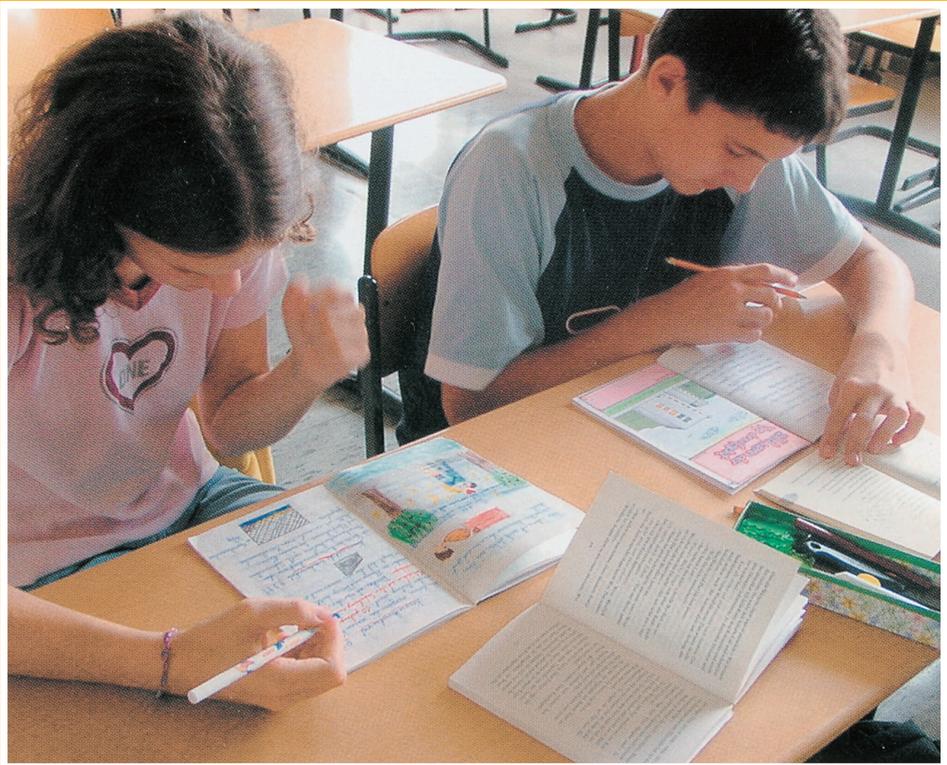


Ingrid Hintz

Deutschdidaktik  
aktuell

12

# Das Lesetagebuch



**intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten**





# Deutschdidaktik aktuell

Hrsg. von Günter Lange · Werner Ziesenis

---

**Band 12**

## **Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten**

Bestandsaufnahme und Neubestimmung  
einer Methode zur Auseinandersetzung mit  
Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht

6. unveränderte Auflage

von

Ingrid Hintz



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Deutschdidaktik aktuell**  
**Herausgegeben von Günter Lange und Werner Ziesenis**

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

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8340-0871-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler  
Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

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!

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort der Reihenherausgeber</b> . . . . .	VII
<b>Vorwort</b> . . . . .	X
<b>Vorwort zur 3. Auflage</b> . . . . .	XI
<b>Einleitung</b> . . . . .	1
<b>1 Lesen im Deutschunterricht</b> . . . . .	8
1.1 Lesen – eine erkundungsbedürftige und förderungswürdige Tätigkeit . . . . .	8
1.1.1 Lesevorgang und Lesebedeutung . . . . .	11
1.1.2 Lesen – Sinn entnehmen oder konstituieren? . . . . .	15
1.1.3 Lesesozialisation – privates und schulisches Lesen . . . . .	18
1.2 Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht . . . . .	23
1.2.1 Was ist Kinder- und Jugendliteratur? . . . . .	24
1.2.2 Wirkungsweisen und Bedeutung von Kinder- und Jugend- literatur . . . . .	27
1.3 Didaktisch-methodische Aspekte des Lesens . . . . .	32
1.3.1 Lese- und literaturdidaktische Überlegungen zur Kinder- und Jugendliteratur . . . . .	34
1.3.2 Geöffneter Unterricht als Rahmenbedingung . . . . .	42
1.3.3 Produktiver Umgang mit Literatur als methodisches Konzept . . . . .	47
1.3.4 Schreibdidaktische Implikationen . . . . .	51
1.3.5 Integrierte Verbindung von Lesen und Schreiben . . . . .	56
1.4 Zusammenfassung . . . . .	60

<b>2</b>	<b>Das Lesetagebuch – vom Untersuchungsmittel zur Unterrichtsmethode . . .</b>	<b>62</b>
2.1	Vorläufer des Lesetagebuchs in der Jungleserforschung . . . . .	62
2.2	Forschungen mit Hilfe des Lesetagebuchs . . . . .	64
2.3	Lesetagebücher im Deutschunterricht . . . . .	67
2.3.1	Das Lesetagebuch als Mittel zur Dokumentation gelesener Bücher und zur Auseinandersetzung mit ihnen . . . . .	68
2.3.1.1	Erfahrungen mit dem Lesetagebuch im Rahmen der literarischen Erziehung . . . . .	68
2.3.1.2	Förderung und Intensivierung des privaten und schulischen Lesens mit Hilfe des Lesetagebuchs . . . . .	70
2.3.2	Das Lesetagebuch als Methode im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht . . . . .	74
2.3.2.1	Lesetagebuch und Bücher-Lesen . . . . .	76
2.3.2.2	Das Lesetagebuch als Schreibanlass . . . . .	78
2.3.2.3	Das Lesetagebuch im ‘offenen’ Unterricht . . . . .	79
2.4	Der gegenwärtige Diskussionsstand . . . . .	83
<b>3</b>	<b>Zum Begriff ‘Lesetagebuch’ . . . . .</b>	<b>86</b>
3.1	Tagebuch – Begriff und Bedeutung . . . . .	86
3.2	Tagebuchschreiben bei Schriftstellern . . . . .	88
3.3	Warum <i>Lesetagebuch</i> ? . . . . .	90

---

<b>4</b>	<b>Lesetagebücher – Analyse und Interpretation . . . . .</b>	<b>93</b>
4.1	Methodologische Überlegungen . . . . .	93
4.1.1	Zum erkenntnisleitenden Interesse der Untersuchung . . . . .	93
4.1.2	Zur Methode der Untersuchung: Inhaltsanalyse als Forschungsansatz . . . . .	96
4.1.3	Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens . . . . .	100
4.2	Quantitative Erfassung ausgewählter Lesetagebücher . . . . .	103
4.2.1	Angaben zu den untersuchten Lesetagebüchern . . . . .	103
4.2.2	Quantitative Erfassung der Inhalte ausgewählter Lesetage- bücher . . . . .	108
4.2.2.1	Erläuterung der Anregungen auf dem Handzettel . . . . .	111
4.2.2.2	Quantitative Erfassung der Inhalte . . . . .	118
4.2.2.2.1	Aufgreifen der Anregungen . . . . .	118
4.2.2.2.2	Umsetzung eigener Ideen . . . . .	122
4.2.2.3	Ermittlung des ‘Mischungsverhältnisses’ der Inhalte . . . . .	130
4.2.3	Erste Kategorisierung von Auseinandersetzungsweisen . . . . .	135
4.3	Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lesetagebücher . . . . .	139
4.3.1	Hinweise zur Analyse von Auseinandersetzungsweisen . . . . .	140
4.3.2	Lesetagebücher mit ‘freier’ Aufgabenstellung . . . . .	142
4.3.2.1	Vanessas Lesetagebuch (Klasse 5 / LT 33) . . . . .	146
4.3.2.2	Kevins Lesetagebuch (Klasse 6 / LT 44) . . . . .	158
4.3.2.3	Amels Lesetagebuch (Klasse 7 / LT 159) . . . . .	168
4.3.2.4	Kays Lesetagebuch (Klasse 7 / LT 165) . . . . .	185
4.3.3	Beispiele aus weiteren Lesetagebüchern (Klasse 5 bis 10) . . . . .	197
4.3.3.1	Fehldeutungen und Unstimmigkeiten . . . . .	198
4.3.3.2	Reflexionen und Bewertungen . . . . .	204
4.3.3.3	Imaginationen und Identifikationen . . . . .	216
4.3.3.4	Kommunikation und Metakognition . . . . .	226

---

4.3.4	Lesetagebücher mit ‘vorstrukturierter’ Aufgabenstellung . . .	235
4.3.4.1	Beispiele mit Pflichtteil und Extras (Klasse 8) . . . . .	235
4.3.4.2	Beispiele mit buchbezogenen Aufgabenkarten (Klasse 9) . . .	242
4.4	Zusammenfassung und Kategorisierung von Auseinandersetzungsweisen . . . . .	253
<b>5</b>	<b>Didaktische Perspektiven</b> . . . . .	268
5.1	Organisationsrahmen und Unterrichtsgestaltung . . . . .	269
5.2	Beraten – Begleiten – Beurteilen . . . . .	271
5.3	Neuformulierung von Anregungen und Tipps . . . . .	278
	Skizze: Varianten der Lesetagebucharbeit . . . . .	281
	<b>Verzeichnis der Übersichten und Tabellen</b> . . . . .	282
	<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	283

## Vorwort der Reihenherausgeber

**Deutschdidaktik aktuell** ist eine neue Studienreihe, in der möglichst viele relevante Themen des Faches Deutsch in grundlegenden Monographien behandelt werden.

Alle Bände dieser Reihe besitzen in der Regel eine vergleichbare Struktur. In einem ersten Teil werden jeweils die theoretischen Grundlagen eines Themas dargestellt, und zwar sowohl die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen als auch die entsprechende didaktische Diskussion. In einem zweiten Teil werden Fragen der Unterrichtspraxis behandelt und, wenn möglich, konkrete Unterrichtsmodelle vorgestellt.

**Deutschdidaktik aktuell** plant und bietet Einzelbände:

- zu den Grundfragen der Deutschdidaktik  
(z. B. Schriftspracherwerb, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, projektorientierter Deutschunterricht)
- zur Sprachdidaktik  
(z. B. Grammatikunterricht, mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Didaktik des Rechtschreibens)
- zur Literatur- und Mediendidaktik  
(z. B. Drama, Roman, epische Kurzformen, Kinder- und Jugendliteratur, Theater, Zeitung und Zeitschrift, Film und Fernsehspiel im Unterricht)

Dabei können die einzelnen Themen mit Stufenschwerpunkt oder schulstufenübergreifend behandelt werden.

**Deutschdidaktik aktuell** richtet sich an ein breites Lesepublikum, also nicht vorrangig an Hochschullehrerinnen und -lehrer, sondern vielmehr an Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland Schwierigkeiten haben mit dem Lesen und Verstehen von Texten. Die Schulen – und hier nicht nur die Grundschulen, sondern auch und vor allem die weiterführenden Schulen – haben die Aufgabe, sich dieses Problems in allem Ernst und mit großer Intensität anzunehmen. Es geht dabei nicht in erster Linie um Veränderungen in der Schulstruktur, um ein Zentralabitur oder vergleichende Tests auf verschiedenen Schulstufen, sondern es geht vielmehr um grundlegende Hilfen und Verfahren, die dem Lehrer vor Ort konkrete Orientierung bieten und die langfristig auf Erfolg angelegt sind.

Mit Sicherheit muss das Training der Muttersprache in Wort und Schrift intensiviert werden, und das über die Grundschulzeit hinaus in allen weiterführenden Schulen, auch in der Realschule und im Gymnasium. Dass in den finnischen Grundschulen (Finnland nimmt in der PISA-Studie den 1. Rang ein) sieben Unterrichtsstunden der Muttersprache gewidmet sind, könnte ein Vorbild für

Deutschland sein. Dass die Klassengröße dort 20 Schülerinnen und Schüler nicht übersteigt, ist ein weiterer wichtiger Hinweis. Und dass es außerdem eine intensive Einzelbetreuung vor allem schwächerer Schülerinnen und Schüler gibt, müsste nicht nur die Kultusminister, sondern vor allem die Finanzminister nachdenklich machen.

Hinsichtlich dieser grundlegenden Rahmenbedingungen kann die Didaktik lediglich auf Probleme und Defizite aufmerksam machen und mit Nachdruck – auch und vor allem in der Öffentlichkeit – Forderungen stellen. Ihre Hauptaufgabe ist es aber, innerhalb des gesteckten Rahmens neue Wege zu suchen und auszuprobieren, um z. B. die Lese- und Verstehensleistungen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. So ist z. B. darauf aufmerksam zu machen, dass die Vermittlung und das Training von Lesen und Verstehen nicht nur die Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern aller Fächer. Es ist z. B. darauf hinzuweisen, dass Lesen und Verstehen systematisch und viel intensiver als bisher in allen Schulstufen trainiert werden müssen. Wenn in der PISA-Studie 54,5% der befragten deutschen Jungen angeben, dass sie **nicht** zum Vergnügen lesen, muss in ihrer familialen und schulischen Sozialisation etwas falsch gelaufen sein.

Wie auf die PISA-Studie reagiert werden kann und welche Vorschläge für den Deutschunterricht in der Schule weiterführend und hilfreich sein können, dieser Frage nimmt sich der vorliegende Band der Reihe „Deutschdidaktik aktuell“ an. Ingrid Hintz, die über viele Jahre an verschiedenen Schulen unterrichtet, in der Lehrerfortbildung gearbeitet hat und gegenwärtig an der Universität Hildesheim Deutschdidaktik lehrt, setzt sich in ihrer Dissertation mit dem **Lesetagebuch** auseinander, und zwar nicht nur theoretisch, sondern ganz konkret und praktisch. Der Untertitel ihres Buches macht deutlich, worauf es ihr ankommt: „Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten“. Damit sind drei zentrale Aspekte der gegenwärtigen Deutschdidaktik aufgegriffen und zum Leitfaden für ihre Untersuchung gemacht worden. Das Lesetagebuch hat zwar des Öfteren in der Literaturdidaktik Erwähnung gefunden, aber bisher fehlte eine systematische Untersuchung und eine empirische Überprüfung seiner didaktisch-methodischen Möglichkeiten. Das leistet nun auf beispielhafte Weise diese Arbeit von Ingrid Hintz. Ihr Schwergewicht liegt auf den Klassen 5–10, wobei die Klassen 5–7 im Vordergrund stehen. Die Möglichkeiten des Lesetagebuchs werden am Beispiel von Kinder- und Jugendliteratur erprobt, da sie allein altersadäquat und adressatengerecht ist. Sie hat zudem seit den 90er Jahren einen deutlichen Literarisierungsschub erfahren, so dass sie für die literarische Erziehung besonders geeignet ist.

Die Auswertung der zahlreichen Lesetagebücher erfolgt sowohl quantitativ wie qualitativ; die Ergebnisse werden am Schluss gebündelt und kategorisiert, so dass die didaktischen Folgerungen eine konkrete Hilfe für die Lehrerinnen und Lehrer darstellen.

Der Leser kann aber nicht nur diesen praktischen Nutzen aus der Untersuchung von Ingrid Hintz ziehen, vielmehr ist die Arbeit so angelegt, dass die einzelnen Kapitel auch für sich rezipiert werden können. So stellt das 1. Kapitel „Lesen im Deutschunterricht“ eine fundierte Einführung in die gegenwärtige Deutsch- und Lesedidaktik dar, die gedanklich präzise und mit großer Sachkenntnis entwickelt worden ist. Das 2. und 3. Kapitel setzen sich mit gleicher Souveränität und sprachlichem Geschick mit den Forschungen zum Lesetagebuch auseinander. Das Lesetagebuch kann – so lässt sich zusammenfassend sagen – ein ganz konkretes didaktisch-methodisches Mittel sein, um auf die PISA-Studie zu reagieren.

Braunschweig und Göttingen, im Juli 2002

Günter Lange  
Werner Ziesenis

## **Vorwort**

Von der Bedeutung des Bücherlesens im Unterricht war ich schon während meiner vielen Jahre als Deutschlehrerin überzeugt; umso dringender war mein Wunsch, im Rahmen meiner Tätigkeit an der Universität Hildesheim methodische Möglichkeiten zu erproben und zu erforschen, die für Lehrerinnen und Lehrer hilfreich sind und den Schülerinnen und Schülern motivierende und individuelle Zugänge zu Büchern eröffnen. Das Lesetagebuch hat sich dabei als eine geeignete Methode erwiesen, um das Lesen von Büchern im Unterricht zu unterstützen und zu begleiten und zur produktiven Auseinandersetzung mit ihnen anzuregen.

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2001/2002 vom Fachbereich II der Universität Hildesheim – Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation – als Dissertation angenommen. Sie erläutert die Methode ‘Lesetagebuch’, entfaltet im Anschluss an die Analyse und Interpretation konkreter Beispiele die Wirkungsweisen dieses Verfahrens beim Umgang mit Büchern im Deutschunterricht und versucht praxisnahe Tipps für die Umsetzung zu geben.

Viele Freunde, Kolleginnen und Kollegen haben mich mit ihrem Rat und ihrer konstruktiven Kritik auf meinem Weg zur Promotion begleitet; allen bin ich zu Dank verpflichtet. Denen, die mich bei der Planung und Durchführung der Dissertation unterstützt haben, danke ich an dieser Stelle besonders herzlich, vor allem Herrn Prof. Dr. Wolfgang Menzel, meinem immer kollegialen Berater und Gesprächspartner. Ebenso danke ich den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern, die mir die im Unterricht entstandenen Lesetagebücher für meine Untersuchung zur Verfügung gestellt haben. Ausdrücklich erwähnen möchte ich die sehr kooperativen Kolleginnen und Kollegen der Don-Bosco-Schule und der Geschwister-Scholl-Schule in Hildesheim.

Die bereitwillige Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe ‘Deutschdidaktik aktuell’ ermöglichten der Verlag und die Herausgeber dieser Reihe. Ihnen gilt ebenfalls mein Dank.

Bad Salzdetfurth, im Mai 2002

Ingrid Hintz

## Vorwort zur 4. Auflage

Seit dem ersten Erscheinen meiner Studie zum Lesetagebuch sind inzwischen mehrere Jahre vergangen. Die grundlegenden Überlegungen zu dieser Methode zum Umgang mit Büchern in allen Schulformen sind nach wie vor aktuell; ja, man kann feststellen, dass das Lesetagebuch in immer stärkerem Maße im Unterricht eingesetzt wird. Ein wichtiger Grund hierfür ist sicher darin zu sehen, dass durch diese Methode sowohl die individuelle als auch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Buch ermöglicht wird. Vor dem Hintergrund der Diskussion um **Bildungsstandards und Kompetenzorientierung** liegt ein weiterer Grund wohl darin, dass mithilfe der Lesetagebucharbeit eine Fülle der in den curricularen Vorgaben geforderten Kompetenzen erreicht werden kann. Dass die Förderung der Lesekompetenz hierbei auf eine Weise ermöglicht wird, die zugleich die Bedeutung des literarischen Lernens angemessen berücksichtigt, hat die Wertschätzung dieser handlungs- und produktionsorientierten Methode mit ihren vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten (siehe die überarbeitete und aktualisierte Übersicht auf S. 281) bei zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern nicht unwesentlich gesteigert.

Neuere Untersuchungen bestätigen die Erfahrungen der Lehrkräfte, dass sich **Jungen und Mädchen** sowohl in der Lesequantität und -intensität als auch in Bezug auf Lesestoffe, Leseweisen, Lesefreude und Leseneigung stark unterscheiden (vgl. Garbe 2003, 71; vgl. auch Garbe 2002, Bischof/Heidtmann 2002 und Kliewer/Schilcher 2004). Hier ermöglichen das Einbeziehen von entsprechend ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern in den Deutschunterricht (vgl. Kap. 1.2.2 und 1.3.1), die integrative Verbindung von Lesen und Schreiben beim Einsatz des Lesetagebuchs (vgl. Kap. 1.3.5) und die Wahlmöglichkeiten in einem geöffneten Unterrichtskonzept (vgl. Kap. 1.3.2) eine motivierte und (geschlechter-)differenzierte Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. So kann die Lesetagebucharbeit als wichtiger Baustein einer „Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten“ (Abraham 2003, 204) gelten.

Der Bedeutung des Lesetagebuchs für die Förderung der *Lesekompetenz* im Sinne einer **Verbindung von Lesenkönnen und Lesenwollen** entspricht der Grundsatz „Lesetagebücher von Anfang an“ (Bertschi-Kaufmann 2002, 13). Das heißt, dass bereits in der Grundschule der Einsatz von Lesetagebüchern möglich und wünschenswert ist. Auch für die lesenden und schreibenden Grundschüler „ist das Lesetagebuch der Ort, wo sie ihre Lektüren und Leseindrücke aufbewahren, wo sie Erzählformen und -muster aus ihren Büchern selber schreibend ausprobieren und damit ihre eigenen Sprachmöglichkeiten erweitern können“ (a. a. O., 12-, vgl. auch Block 2004 und Waldt 2003).

Als Folge der internationalen Studien zur Lesekompetenz ist die Bedeutung des Lesenkönnens auch weltweit immer stärker ins Bewusstsein der Fachdidaktiker

und der Lehrkräfte in den Schulen gerückt. Die kalifornische Förderinitiative *Reading Apprenticeship* ist beispielsweise ein beachtenswertes Projekt, in dem „Leselehrlinge“ durch eine motivierend gestaltete „Leseausbildung“ zu „Lese-meistern“ werden sollen. Im Rahmen von freien Lesezeiten ist das Lesetagebuch hierbei als bewährte Methode integriert. (Vgl. Ruth Schoenbach u. a.: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin 2006)

Die positive Entwicklung und Wertschätzung der Lesetagebucharbeit soll durch die vierte, überarbeitete Auflage meiner Lesetagebuch-Studie unterstützt werden. Besonders erfreulich ist in diesem Zusammenhang die in vielen Rückmeldungen hervorgehobene Praxistauglichkeit der Untersuchungsergebnisse. (Einen ausführlichen Forschungsbericht zum „Lesetagebuch als Methode des Lese- und Literaturunterrichts“ hat Daniel Nix in der im Schneider-Verlag Hohengehren herausgegebenen Zeitschrift *Didaktik Deutsch*, Heft 23/2007, S. 67-94, erstellt. Hier findet sich auch ein aktuelles Literaturverzeichnis zum Thema.)

In der konkreten Lesetagebucharbeit in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen aller Schulformen hat sich allerdings herausgestellt, dass neben dem Erstellen freier Lesetagebücher der Wunsch nach der **Verfügbarkeit vorstrukturierter Lesetagebücher zu bestimmten Kinder- und Jugendbüchern** (vgl. dazu Kap. 4.3.4, S. 235-252) in der letzten Zeit erheblich zugenommen hat. Solche Lesetagebücher mit vorstrukturierter Aufgabenstellung bieten zu bestimmten Büchern Auseinandersetzungsweisen an, die sich an der ausgewählten Lektüre orientieren und die Schülerinnen und Schüler an Schlüsselstellen durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben zum Nachdenken, Schreiben, Gestalten und Handeln anregen. Gerade auch für leseschwache und leseungeübte Schülerinnen und Schüler, deren Zahl immer mehr zunimmt – aber nicht nur für sie –, sind solche vorstrukturierte Lesetagebücher eine Hilfe, um sich zu einem gelesenen Buch äußern zu können. Ich selbst habe diesen Wünschen Rechnung getragen und gebe nun im Schroedel-Verlag Braunschweig in der Reihe „**Texte.Medien**“ Lizenzausgaben von empfehlenswerten Jugendbüchern mit eigens dazu erstellten Lesetagebüchern heraus. Die Bücher werden jeweils durch einen themenbezogenen Materialanhang ergänzt und – außer mit den zugehörigen Lesetagebüchern – noch mit entsprechenden Lehrermaterialien angeboten. (Ausführliche Informationen zur Reihe und ihrem Buchangebot sind im Internet unter [www.schroedel.de/textemedien](http://www.schroedel.de/textemedien) abzurufen.)

Auch wenn hier – streng genommen – Begriffe wie „Leseheft“ oder „Lesebegleitheft“ eher angebracht sind als „Lesetagebuch“, so werden doch in der Ausgestaltung der Aufgabenblätter die unterschiedlichen Auseinandersetzungsweisen, die sonst in Form von Einlegezetteln zur Wahl angeboten werden (siehe dazu S. 105 und 280), hinreichend berücksichtigt. Motivationale, emotionale und metakognitive Auseinandersetzungsweisen werden dabei eher angeboten

als rein inhaltsbezogene und reproduktive. Dadurch soll erreicht werden, dass nicht das in der Nachwirkung der PISA-, IGLU- und TIMMS-Studien allzu sehr favorisierte und geförderte informationsentnehmende Lesen im Vordergrund steht, sondern vor allem **Aspekte des literarischen Lesens**. Insofern ist die Bezeichnung „Lesetagebuch“ gerechtfertigt, weil die Vorstrukturierung durchaus eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Gelesenen ermöglicht und fördert. Insofern begünstigen diese Lesetagebücher das Schreiben in einem integrativen, prozessorientierten Literaturunterricht und bieten Inszenierungsmuster für den Leseunterricht im Rahmen „einer kulturellen Praxis Literatur“ (vgl. dazu Abraham, Ulf, und Matthis Kepser (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, S. 118 und 180). Zugleich trägt die Lesetagebucharbeit dazu bei, den bei PISA vernachlässigten Zieldimensionen „Identitätsbildung und ästhetische Sensibilität“ (Spinner 2003, 247) gerecht zu werden.

Weil die **Passung zwischen Buch und Leser** ein wichtiger Aspekt der Leseförderung ist, ist es nicht verwunderlich, dass Jugendliche die Schullektüre als vorrangig belehrend und langweilig bezeichnen, wenn die Buchauswahl sich an einem heimlichen, über viele Jahre tradierten Literaturkanon für Klassenlektüren orientiert und die unterrichtliche „Behandlung“ sich methodisch auf Textanalyse und Interpretationen beschränkt. Von daher ist es bedeutsam, dass – möglicherweise neben sogenannten „Klassikern“ – vorrangig neuere, aktuelle und lebensweltbezogene Kinder- und Jugendbücher mit adressatenspezifischen Inhalten und Erzählweisen herangezogen werden. Die Reihe „Texte.Medien“ berücksichtigt dieses Anliegen. Für die sogenannten **Ungern- und Wenigleser in allen Schulformen** gibt es in dieser Reihe ein weiteres Angebot: die *Kurzstreckenleser*. Dabei handelt es sich um altersangemessene Bücher mit literarischer Qualität und einer überschaubaren Seitenzahl. Aufgabenanregungen, die in einem selbst zu erstellenden Lesetagebuch bearbeitet werden können, sind hier direkt in den Buchtext integriert. Außerdem sind im Texte.Medien-Programm vorstrukturierte Lesetagebücher zu weiteren bekannten Kinder- und Jugendbüchern enthalten, die begleitend im Unterricht eingesetzt werden können, wenn die entsprechenden Bücher gelesen werden.

Die Bevorzugung vorstrukturierter Lesetagebücher durch viele Lehrkräfte schmälert allerdings nicht die **Bedeutung freier Lesetagebücher**, die eine ganz individuelle Erstellung und Gestaltung ermöglichen. Im Unterrichtsalltag können dabei durchaus auch Mischformen der Lesetagebucharbeit auftreten. Lehrkräfte, die keine vorstrukturierten Lesetagebücher einsetzen, sondern selbstständig und schülerorientiert ein Angebot an Pflichtaufgaben und zusätzlichen fakultativen Aufgaben zur Auswahl und zur freien Entscheidung erstellen möchten, finden hierzu umfangreiche Anregungen in dem – von mir ebenfalls für die Reihe „Texte.Medien“ erarbeiteten – Heft „Freies Lesetagebuch. Kopiervorla-

gen zum differenzierten Umgang mit Jugendbüchern“. Dieses Heft ist eine Weiterentwicklung der in der Untersuchung erwähnten „Lesekartei“ (vgl. dazu die Anmerkung 96 auf S. 82).

Der Einsatz von freien und vorstrukturierten Lesetagebüchern im Unterricht hilft, ein gleichschrittiges Durchnehmen und Besprechen einer Klassenlektüre zu vermeiden und eine **differenzierte und zugleich differenzierende** (d.h. letztlich: individualisierte) **Auseinandersetzung** mit (Kinder- und Jugend-)Literatur zu ermöglichen. Die Lesetagebucharbeit hilft zudem, diejenigen methodischen Herausforderungen angemessen und leserorientiert zu bewältigen, die sich bei einem **offenen Buchangebot** ergeben, das sowohl unterschiedliche Lesekompetenzen und Leseinteressen als auch eine **Geschlechterdifferenzierung** berücksichtigt. Deshalb ist es erfreulich, dass die vielfältigen motivierenden und kompetenzerweiternden Möglichkeiten der Lesetagebucharbeit immer stärker genutzt werden. Welche Form der Lesetagebucharbeit im Einzelfall gewählt wird, hängt sicherlich von den Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte und den jeweiligen Lerngruppen ab. Die unterschiedlichen Auswirkungen von freien und vorstrukturierten Lesetagebüchern auf die Lesemotivation, die Lesekompetenz und das literarische Lernen müssten im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung noch genauer untersucht werden.

Bad Salzdetfurth, im März 2011

Ingrid Hintz

## Einleitung

*„In den Büchern trat mir das Leben entgegen, das die Schule vor mir verborgen hatte. In den Büchern zeigte sich mir eine andere Realität des Lebens als die, in die meine Eltern und Lehrer mich pressen wollten. Die Stimmen der Bücher forderten mein Mittun, die Stimmen der Bücher forderten, dass ich mich öffnete und auf mich selbst besann.“ (Peter Weiss)<sup>1</sup>*

In der fachdidaktischen Diskussion über den Deutschunterricht herrscht trotz unterschiedlicher Positionen weitgehend Einigkeit darüber, dass die Förderung des Lesens – auch des Lesens von Büchern – und die Befähigung zur Auseinandersetzung mit Gelesenem wichtige Zielsetzungen seien, deren Erreichung wesentlich von den Inhalten des Unterrichts und (mehr noch) von den gewählten Methoden abhängig sei. Dennoch wird immer wieder festgestellt, dass im Unterricht zu selten und wenn, dann in wenig förderlicher Weise, gelesen werde (vgl. Bonfadelli u. a. 1993, 250 ff.). Obwohl die Lesefähigkeit und -bereitschaft von Schülerinnen und Schülern in jeder Altersstufe entfaltungs- und ausbaufähig seien, sehe es eher so aus, als ob der Deutschunterricht vielen die Lust am Lesen austreibe, anstatt ihnen Freude an Literatur zu vermitteln.<sup>2</sup> Oft schein geradezu das Gegenteil dessen bewirkt zu werden, was eigentlich erreicht werden sollte: statt die Heranwachsenden zu Lesern zu machen, schaffe oder vergrößere der Unterricht die Antipathie gegenüber dem geschriebenen Wort und versäume es, eine tragfähige und belastbare Grundlage für eine dauerhafte Lesemotivation zu legen (vgl. Haas / Menzel / Spinner 1994, 17f.).

Das eigentliche Lesen ereignet sich – wenn es denn überhaupt stattfindet – bei den meisten im außerschulischen privaten Bereich. Hier wird es als angenehm, frei und selbstbestimmt, als lustvoll und gewinnbringend, oft sogar als lebenswichtige Beschäftigung empfunden. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen dem privaten Freizeitlesen und dem geplant-verordneten schulischen Lesen äußert sich auf der Inhaltsebene in den jeweils bevorzugten Literaturgattungen. Die private Lektüre erstreckt sich im Wesentlichen auf Kinder-, Jugend- und Sachbücher, während im Literaturunterricht eher kürzere Texte, die u. a. im Lesebuch enthalten sind, eine dominante Rolle spielen. Die unterrichtliche

<sup>1</sup> Alle wörtlichen Zitate werden in dieser Arbeit der neuen Rechtschreibung angeglichen.

<sup>2</sup> Viele Erwachsene, am vehementesten Schriftsteller, kritisieren im Rückblick auf ihre Schulzeit und im Hinblick auf den gegenwärtigen Unterricht sowohl die Unterrichtsinhalte als auch die ausschließlich auf Textanalyse ausgerichtete methodische Monostruktur. Karin Struck sagt dazu: „Mein größtes Lese-Erlebnis war ursprünglich das Nicht-Lesen. [...] Ich wusste nicht, was Lesen ist. Niemand lehrte mich die Kunst des Lesens“ (Struck 1979). Andere empfinden die von der Schule verordnete Lektüre als lästig und langweilig und stellen die analytische Arbeit mit Texten als „Interpretationssucht“ dar, die schon in einem sehr frühen Alter die Lust am Lesen abtötet und die Freude am Lesen erstickt (Grass 1980).

Lektüre von ganzen Büchern wird allzu häufig zugunsten der ‘epischen Kleinformaten’, gelegentlich mit einer ‘Prise Lyrik’ angereichert, vernachlässigt. Wenn sich die Textauswahl zudem an einem Literaturkanon orientiert, der sich ausschließlich oder vorrangig durch das Prinzip der so genannten ‘literarischen Bildung’ legitimiert, dann werden bei den Schülerinnen und Schülern häufig zusätzliche Lesebarrieren geschaffen, anstatt dass Lesemotivation aufgebaut und Leselust gefördert wird.

Lehrerinnen und Lehrer geben als Begründung für die Wahl kurzer Texte an, dass diese in den fast noch überall vorherrschenden 45-Minuten Stunden und den – immer zu knappen – Wochenstunden des Faches Deutsch leicht zu handhaben seien und aufgrund ihres geringen zeitlichen und methodischen Aufwands für eine unterrichtliche Behandlung gut geeignet erschienen. Außerdem spiele es eine wichtige Rolle, dass die im Deutschunterricht verwendeten Schulbücher meistens ein Lesebuch und ein Sprachbuch seien, wobei das Lesebuch mit seiner Sammlung von mehr oder weniger kurzen Texten ‘nur’ den Literaturunterricht bediene, das Sprachbuch aber für die grundlegenden Dinge wie Rechtschreiben, Schreiben, Sprechen, Sprachreflexion und Arbeitstechniken da sei und die Arbeit mit ihm einen Großteil der Unterrichtszeit benötige. Hinzu komme die Unsicherheit, was man denn in der relativ langen Zeit, die man für ein Buch brauche, eigentlich außer ‘Lesen und Drüberreden’ methodisch noch tun könne.

Die Folge ist, dass das „Lesen *für* die Schule“ (Haas 1995, 217) die Normalform bleibt, sodass bei Schülerinnen und Schülern, die ihren Deutschunterricht unter solchen Voraussetzungen erleben und dennoch zu Leserinnen und Lesern werden, der Prozess ihrer Leseentwicklung häufig nur außerhalb der Schule verläuft und geradezu als ein „Lesen *gegen* die Schule“ (ebd., 218) bezeichnet werden kann. Viele aber – vor allem solche, die aus lesefernen Elternhäusern kommen – erhalten gar keinen Zugang zum Lesen und zu Büchern. Da es aber trotz allem einen Zusammenhang von ‘privater’ und ‘öffentlicher’ Lektüre gibt (vgl. Eggert 1997, 47), darf der schulische Deutschunterricht nicht darauf verzichten, beim Aufbau einer – evtl. erneuerten – Lesemotivation mitzuwirken und fehlende Anregungen aus dem privaten Umfeld durch eigene zu ersetzen bzw. vorhandene private Anregungen durch schulische zu unterstützen (vgl. Hurrelmann u. a. 1993, 204 ff., und 1994a).

Die Hinwendung zu einem „Lesen *in* der Schule“ (Haas 1995, 220), bei dem der Ausgangspunkt der unterrichtlichen (Lese-)Prozesse nicht nur der Unterrichtsstoff, sondern vor allem der Schüler ist, könnte den Gegensatz von Lesen *für* und *gegen* die Schule aufheben helfen. Inhaltlich könnte der notwendige Paradigmenwechsel z. B. in der Einbeziehung von Werken der Kinder- und Jugendliteratur, die in besonderer Weise Anknüpfungsmöglichkeiten an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, zum Ausdruck kommen. Weil die dadurch angestoßenen Leseprozesse den üblicherweise vorgegebenen Rahmen einer 45-Minuten-Stunde sprengen und zugleich beson-

dere methodische Überlegungen erfordern, ist darüber hinaus eine veränderte Einstellung zur *Lesezeit* und *Lese-methodik* gefordert. Das bedeutet, dass der Deutschunterricht so geöffnet werden muss, dass er *Zeit* gibt und *Zeit* lässt für ruhiges und intensives Lesen, das von der Lehrerin bzw. vom Lehrer nicht nur zugelassen, sondern beratend, impulssetzend und helfend begleitet wird.

Im Hinblick auf eine angemessene lesedidaktische Realisierung eines so veränderten und geöffneten Unterrichts wird in der fachdidaktischen Diskussion immer wieder auf handlungs- und produktionsorientierte sowie auf individualisierende Verfahren hingewiesen, durch die die Schülerinnen und Schüler nicht nur in ihren kognitiv-analytischen Fähigkeiten, sondern vor allem „in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden“ (Haas / Menzel / Spinner 1994, 17). Je individueller das Lesen in der Schule bzw. in der Schulklasse gestaltet werden soll, desto notwendiger brauchen Lehrerinnen und Lehrer methodische Möglichkeiten für ein sinnvolles unterrichtliches Umsetzen dieser Zielsetzung. In dem Zusammenhang wird immer häufiger die Empfehlung gegeben, von den Schülerinnen und Schülern ein Lesetagebuch (bzw. Leseheft, Lesejournal) erstellen zu lassen. Ein solches Lesetagebuch, das begleitend zum Lesen geschrieben und gestaltet wird, sei eine Methode, um den individuellen Leseprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und abzubilden. Es könne helfen, über das Gelesene nachzudenken und es besser zu verstehen, sich eine eigene Meinung zu bilden, sich vertieft mit dem Inhalt und den Handlungsträgern des Buches auseinander zu setzen und sich später daran zu erinnern.

Die Wirkungsaspekte des Lesetagebuchs und die mögliche Bedeutung dieses Verfahrens für die Unterrichtspraxis sind allerdings bisher noch nicht ausdrücklich untersucht worden. Hieraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Leitfrage:

*Ist das Lesetagebuch eine geeignete methodische Möglichkeit, um die Auseinandersetzung mit Gelesenem (z. B. mit Kinder- und Jugendliteratur) im Unterricht anzuregen und zu unterstützen?*

Vordergründig scheint das Lesetagebuch im Kontext handlungs- und produktionsorientierter Verfahren ein durchaus geeignetes Mittel zu sein, um Leseerlebnisse zu intensivieren, das Textverständnis zu vertiefen und die beim Lesen sich ereignenden kognitiven und emotionalen Prozesse in schriftlicher und bildlicher Form sichtbar zu machen. Denn wenn Schülerinnen und Schüler begleitend zum Lesen bzw. nach dem Lesen über das Gelesene schreiben und zum Gelesenen etwas gestalten sollen, dann müsste ein aufmerksames Lesen die Voraussetzung und ein intensives Textverständnis die Folge sein. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler durch die Arbeit am Lesetagebuch häufig zu einer Mehrfachlektüre des Textes bzw. einzelner Textstellen veranlasst, die als Voraussetzung dafür gesehen wird, Leserinnen und Leser zu einem vertieften Verständnis des Gelesenen zu befähigen (vgl. Witte u. a. 2000, 4 ff.).

Die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen im Lesetagebuch soll den Schülerinnen und Schülern Raum für primäre, subjektive Textzugänge, für ihre persönliche Auslegung, ihre Zustimmung und/oder Ablehnung im Hinblick auf Inhalte, Personen, Problemstellungen und Sprache des Gelesenen geben. Dies kann bewusstseinserschließend und -erweiternd wirken, denn die beim Schreiben und/oder Gestalten sich vollziehende Verarbeitung von Leserlebnissen und -eindrücken kann ein reflexives Beobachten der individuellen Textrezeption und des eigenen Lese- und Schreibprozesses ermöglichen und zugleich eine Grundlage für anschließende kommunikative Prozesse in der Lerngruppe bieten. Wenn das Erstellen eines Lesetagebuchs eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gelesenen fördert, zu einer (Re-)Konstruktion der Textbedeutung auffordert und die Leserin bzw. den Leser anregt, das Gelesene mit dem jeweils individuellen Vorwissen und den eigenen Erfahrungen, Interessen und Wertorientierungen zu verknüpfen, dann wären zugleich entscheidende Möglichkeitsbedingungen für eine Erweiterung der Lese- und Verstehenskompetenz sowie für das Erlernen und die Festigung von Lesestrategien erfüllt.<sup>3</sup>

Für Außenstehende ist der Verstehensprozess, den ein Leser beim Lesen vollzieht, ebenso wenig sichtbar wie die Eindrücke, Emotionen, Identifikations- oder Distanzierungsprozesse des Lesers. Dieser 'Black-Box'-Charakter des Lesens (vgl. Aust, 1983, 235) bringt Probleme mit sich, sobald das Lesen von Texten oder Büchern im Rahmen von Unterricht und Schule stattfindet, wo es also nicht nur um das 'Lesen an sich' geht, sondern immer auch um seine pädagogische Begleitung und um die Auseinandersetzung mit Aufgaben, deren Bearbeitung am Ende im Hinblick auf Prozess und Ergebnis zu würdigen und zu beurteilen ist.

Im eher kognitiv-analytisch arbeitenden Literaturunterricht geschieht das Sichtbarmachen von Auseinandersetzungsprozessen mit Gelesenem meistens durch das literarische Gespräch oder durch Interpretationsaufgaben, die wechselnd

<sup>3</sup> In der PISA-Studie, in der Basiskompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich untersucht worden sind, wird Lesekompetenz beschrieben als Fähigkeit, „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 22), und verstanden „im Sinne eines ausgewogenen Zusammenspiels von kognitiven Komponenten, Werthaltungen, Strategien, Routinen und Wissen aus Seiten des Lesers“ (ebd., 76). Für die Förderung von Lesekompetenz ergeben sich nach Meinung der Autoren zwei wesentliche Anhaltspunkte: „Zum einen geht es um die Verbesserung der Informationsverarbeitungs-kompetenz (Textverstehen), zum anderen um die Entwicklung einer dem Lesen gegenüber aufgeschlossenen motivationalen Grundhaltung und Werteinstellung.“ (Ebd., 131)

Eine umfassende Darstellung empirisch nachweisbarer Lesestrategien beim Lesen von Romanen findet sich bei Corinna Pette (vgl. Pette 2001, 308 ff.).

Eine fundierte konzeptuelle Ausarbeitung der Lesekompetenz mit ihren kognitiven, emotional-motivationalen und kommunikativen Dimensionen, die für alle Leseprozesse konstitutiv sind, legen Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann in ihrem Band „Lesekompetenz“ vor (Groeben / Hurrelmann 2002).

mündlich oder schriftlich bearbeitet werden. Beim Führen eines Lesetagebuchs soll dies auf eine bewusst individualisierende und dokumentierende Weise geschehen, sodass die einzelne Leserin bzw. der Leser zum Reflektieren und Dokumentieren der individuellen Leseerlebnisse und Lesehandlungen sowie des Textverständnisses angehalten werden und die Lehrerin bzw. der Lehrer Einblicke in die Leseprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler und in das lesebegleitende Denken und Empfinden erhalten können.

Allerdings muss man sich hier mit dem Vorwurf auseinandersetzen, dieses Verfahren hätte mit 'natürlichem' Lesen wenig zu tun, sei eine typische Veranstaltung von Unterricht, würde den Leseprozess nur stören und sei wegen der zu erwartenden Beurteilung zudem einer Verfremdungsgefahr ausgesetzt. Darüber hinaus sei zu beachten, dass das Schreiben und Gestalten eines Lesetagebuchs für die Schülerinnen und Schüler anstrengender und mühsamer sei als das Lesen allein und weitere Qualifikationen erfordere. Von daher könnte die Verbindung von Schreiben und Lesen gerade bei leseungewohnten und leseunwilligen Schülerinnen und Schülern auch das Gegenteil von Motivation und Förderung bewirken, sodass durch die Aufgabe, ein Lesetagebuch zu führen, die damit verbundene Intention in ihr Gegenteil verkehrt würde und neue Lesehemmungen und Lesebarrieren aufgebaut würden. Hieraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit eine weitere Frage:

*Welcher Art müssen die 'Rahmenbedingungen' für den Einsatz des Lesetagebuchs im Deutschunterricht sein, damit es den intendierten Zielsetzungen tatsächlich dienlich ist?*

Die Frage, ob das begleitend erstellte Lesetagebuch sich förderlich oder hinderlich auf den Lese- und Verstehensprozess auswirkt, könnte sich vor allem daran entscheiden, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler zum Führen eines Lesetagebuchs angeleitet und beim Erstellen beratend begleitet werden. Eine wichtige Bedingung für eine lesefördernde Wirkung könnte z. B. sein, dass die Subjektivität des Schreibens ausdrücklich gewünscht wird und das Anfertigen des Lesetagebuchs nicht zu einer versteckten Interpretationsform verkürzt wird, bei der die Schülerinnen und Schüler nur die beurteilende Lehrkraft als Leser im Blick haben. Wenn die Bezeichnung *Lesetagebuch* gerechtfertigt sein soll, müsste der Schwerpunkt eher auf dem Schreibprozess als auf dem Schreibergebnis liegen.<sup>4</sup> Hieran wird deutlich, dass das Erreichen der beabsichtigten Wirkung des Lesetagebuchs letztlich auch damit zusammenhängt, welchen Grundsätzen die methodische Gestaltung des Deutschunterrichts insgesamt folgt.

Die Auseinandersetzung mit den hier skizzierten Fragen und Hypothesen sowie der Versuch, sie einzeln und in ihrem Zusammenhang zu untersuchen, sind in der

---

<sup>4</sup> Um sich an einen Ausspruch Heinrich von Kleists anzulehnen und ihn entsprechend abzuwandeln: Es muss in erster Linie um 'die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben' gehen und nicht darum, die bereits vorher gemachten Gedanken nur noch perfekt zu verbalisieren (vgl. Antos 1988, 37 ff.).

gegenwärtigen Fachdidaktik Deutsch ein Desiderat. Sie können als wichtige Aspekte eines zu entwickelnden lesedidaktischen Konzepts angesehen werden und auch schreibdidaktische Impulse setzen.

Die vorliegende Arbeit umfasst fünf Teile. Im ersten Teil geht es um grundlegende Aspekte des Lesens im Deutschunterricht. Hier wird gefragt und entfaltet, wie das Lesen als Prozess vonstatten geht, was eigentlich beim Lesen mit den Leserinnen und Lesern geschieht bzw. was in ihnen vorgeht, welche Bedeutung das Lesen hat und wie sich privates und schulisches Lesen unterscheiden bzw. zusammengebracht werden können. Außerdem wird dargelegt, dass vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Dominanz audio-visueller Medien der Einbeziehung von Kinder- und Jugendliteratur sowie handlungs- und produktionsorientierter Verfahren in einem entsprechend 'geöffneten' Deutschunterricht eine immer größere Bedeutung zukommt.

Im zweiten Teil geht es um einen problemgeschichtlichen Überblick zum Thema 'Lesetagebuch'. Es wird zum einen aufgezeigt, wie sich das Lesetagebuch, angefangen bei seinen Vorläufern in der Jungleserforschung, vom Untersuchungsmittel für Lesegewohnheiten und autobiographische Forschungen bis zur Unterrichtsmethode im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht entwickelt hat; zum anderen geht es um eine Beschreibung des aktuellen Diskussionsstandes.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit dem Begriff Lesetagebuch. Hier wird zunächst entfaltet, was allgemein unter 'Tagebuch' verstanden wird und welche Bedeutung das Tagebuchschreiben für die Schreiberinnen und Schreiber hat bzw. haben kann, vor allem für Jugendliche, aber auch als literarische Form für Schriftsteller. Danach wird auf das Tagebuch als Lernmethode und Mitteilungsmedium im schulischen Unterricht eingegangen und die Frage gestellt, ob dieser Begriff für die untersuchte Methode gerechtfertigt ist.

Gegenstand des vierten Teils sind zunächst methodologische Überlegungen zu Verfahren, mit deren Hilfe sich sprachliches Material – hier die Lesetagebuchtexte der Schülerinnen und Schüler – systematisch analysieren lässt: zur quantitativen Erfassung und qualitativen Inhaltsanalyse des Textmaterials (vgl. Mayring 1995 und 1996) unter Einbeziehung der Hermeneutik (vgl. Lamnek 1993 und 1995). Dann folgt die Darstellung der Ergebnisse einer Untersuchung von 375 konkreten Lesetagebüchern aus 24 verschiedenen Schulklassen. Die analysierten Lesetagebücher sind im Deutschunterricht von niedersächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassen 5 bis 10 der Orientierungsstufe, Hauptschule und Realschule begleitend zum Lesen von Jugendbüchern angefertigt worden und als Zeugnisse der jeweils individuellen Auseinandersetzung mit dem gelesenen Buch anzusehen. Die Erstellung der Lesetagebücher erfolgte unter unterschiedlichen Bedingungen: in den meisten Fällen war sie 'frei' und ohne verpflichtende Vorgaben, nur durch allgemeine Anregungen und Tipps auf einem Handzettel angeleitet; in einzelnen Klassen wurden dagegen Lesetagebücher

angefertigt, bei denen die Aufgabenstellung von der Lehrerin bzw. dem Lehrer ‘vorstrukturiert’ worden ist, sodass ein stärker normiertes Arbeiten verlangt war. Die verschiedenen Varianten des Einsatzes von Lesetagebüchern sollen dargestellt und auf ihre Funktion und Wirkungsweise hin kritisch untersucht werden. Leitfragen der Untersuchung sind:

*Welche Auseinandersetzungsweisen der Schülerinnen und Schüler mit dem Gelesenen sind in konkreten Lesetagebüchern erkennbar und unterscheidbar dokumentiert? Wie lassen sich diese Auseinandersetzungsweisen kategorisieren?*

Im fünften und letzten Teil führt das gewählte mehrperspektivische Untersuchungsdesign zu begrenzt verallgemeinerbaren Aussagen darüber, ob das Lesetagebuch eine geeignete Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht ist, und zur Entfaltung von Perspektiven für den Einsatz von Lesetagebüchern im Unterricht, die in der Neuformulierung eines Handzettels mit Anregungen für Schülerinnen und Schüler konkretisiert werden.

# 1 Lesen im Deutschunterricht

## 1.1 Lesen – eine erkundungsbedürftige und förderungswürdige Tätigkeit

*„Und jetzt ist die Zeit des Lesens also vorbei?“ (Peter Handke)*

Die Ausgangslage, vor deren Hintergrund das Lesen im Deutschunterricht der Schule gesehen werden muss, ist als durchaus ambivalent zu bezeichnen und wird widersprüchlich beschrieben. Zum einen wird beklagt, dass immer weniger gelesen werde, zum anderen wird behauptet, dass noch niemals so viel gelesen worden sei wie in der gegenwärtigen Zeit, wofür auch die ständig steigende Zahl der Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt ein Zeichen sei.

Die Vertreter der erstgenannten Richtung machen als Hauptschuldige häufig das Fernsehen und andere audio-visuelle bzw. elektronische Medien aus und betonen, dass diese heute die wichtigsten Mittel zur Befriedigung von Freizeitbedürfnissen seien. Oft handele es sich um eine automatisierte, wenig reflektierte Nutzung, die im Vergleich zum Lesen als weniger anstrengend und eher entspannend und unterhaltsam empfunden werde, Alltagsrger kompensieren helfe und von eigenen Sorgen und Problemen ablenke. Das Fernsehen fördere darüber hinaus bestimmte Konsumformen und Wahrnehmungsmuster sowie eine auf- und hinnehmende Rezeptionshaltung. Immer mehr Darbietungen von angeblicher Realität begrenzten den eigenen Erfahrungsraum, sodass die individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen oft nur noch Nachahmungen von gesehenen und internalisierten Verhaltensmustern seien. So sei die Freizeit oft nichts anderes als eine Leer-Zeit, die mit Langeweile gefüllt sei statt – angeregt durch das Lesen – mit der Chance, neue Erfahrungen zu machen und über sich und die Mitwelt nachzudenken.

Computer und Spielekonsolen seien erfolgreiche Mitbewerber der Bücher um das Interesse von Benutzern, die in ihrer Freizeit nicht Passivität, sondern den Eindruck von Interaktion wünschten. Computer und Internet seien zudem schnellere Wissensvermittler bzw. geeignetere Informationsspeicher als das Buch, sodass Bedürfnisse, die früher das Buch befriedigt habe, heute online zweckmäßiger bedient würden. Das Buch habe angesichts dieser 'Reizüberflutung' notwendigerweise einen Funktionsverlust zu verkraften.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Es wird immer wieder eingewendet, dass zum einen diese Auffassungen von den Wirkungen des Fernsehens sehr pauschalisierend und undifferenziert seien, zum anderen häufig auf einer Überbewertung der literalen Schriftkultur und der sinnlich-unmittelbaren Erfahrung gegenüber der medial vermittelten und eher auf visuellen Erkenntnissen basierenden beruhe. So sei es unbestritten, dass die gegenwärtige mediale Sozialisation von Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten

Die Rezeptionsforschung ist im Zusammenhang mit der Untersuchung des Medienverhaltens von Kindern und Jugendlichen der Frage nachgegangen, ob das Lesen von Büchern tatsächlich durch die vermehrte Nutzung der sogenannten 'neuen' Medien verdrängt wird. Zahlreiche Untersuchungen zeigen jedoch, dass zwar mit zunehmendem Alter ein Rückgang des Gesamtumfangs der Lesezeit und Lesemenge zu verzeichnen sei, dass dies aber keineswegs so dramatisch sei, wie oft behauptet werde (vgl. Schön 1995, 99). Auch ein Konkurrenz- und Ausschließlichkeitsverhältnis zwischen Büchern und audio-visuellen Medien könne nicht bestätigt werden, weil Vielleser häufig auch andere Medien nutzen und wegen ihrer Mediennutzung das Lesen keineswegs aufgaben (vgl. Christmann / Groeben 1999, 205).

Friederike Harmgardt führt als Ergebnis einer neueren Untersuchung aus, dass bei den 8- bis 10-Jährigen noch mehr als die Hälfte zu den Intensivlesern gezählt werden können, bei den 11- bis 17-Jährigen aber nur noch ein Drittel. Der so genannte *Leseknick nach dem 12. Lebensjahr* lasse sich vor allem bei Haupt- und Realschülern feststellen, außerdem gebe es Unterschiede im Leseverhalten von Mädchen und Jungen, die in den ersten beiden Schuljahren noch relativ gering seien, später aber stetig zunähmen; bei den Jungen sei die Zahl der Wenig- oder Ungernleser ungleich höher als bei den Mädchen (vgl. Harmgardt 1999, 18ff.). Als Gründe für die abnehmende Lesebereitschaft im privaten Bereich werden Zeitknappheit aufgrund von anderen Prioritätensetzungen, mangelnde Ruhe, hohe Anforderungen der Schule und fehlender Überblick über das Buchangebot genannt (vgl. ebd., 28).<sup>6</sup>

Auch Peter Vorderer sieht bei Jungen der Klassen 7 – 10 einen deutlichen Rückgang im Leseifer, der mit einer steigenden Begeisterung für neue Bildschirmmedien – vor allem Computer und Internet – zusammenfalle; Häufigkeit und

---

ihrer interaktiven Handlungen um ein Vielfaches erweitere. Wichtig sei dabei letztlich, sie zu aktiver Rezeption im Mediengebrauch zu führen und zu qualifizieren. Die moderne Mediennutzungsforschung geht deshalb im Unterschied zur Medienwirkungsforschung vom Rezipienten als Subjekt aus, nicht mehr vom passiven Rezipienten; die wichtigste Forschungsfrage sei von daher, was der Mensch mit dem Medium mache, nicht was das Medium mit dem Menschen mache. Dass z. B. Fernsehsendungen, über die man bei und nach der Rezeption mit anderen spreche, zu einem Zugewinn in der Sprachfähigkeit, insbesondere im semantischen Bereich, beitragen könnten und eine gute Möglichkeit zur Sprachförderung böten, sei inzwischen mehrfach nachgewiesen worden (vgl. z. B. Böhme-Dürr 1990 und 1995; Gornik 1999).

<sup>6</sup> Schon 1997 hat Harmgardt einen sprunghaften Rückgang der Beliebtheit des Lesens ab der 7. Klasse festgestellt: „Die Abnahme der Leseintensität mit zunehmendem Alter korrespondiert mit einem Auseinandergehen der Lesewelten in der Freizeit und in der Schule. Während in den unteren Klassenstufen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Leseneigung in der Freizeit und im schulischen Umfeld bestehen, wird das Lesen in der Schule in den höheren Klassenstufen als immer uninteressanter bewertet. – Dieses Ergebnis konfrontiert die schulische Leseförderung mit zwei unterschiedlichen Zielgruppen: einerseits mit einem in den höheren Klassen steigenden Schüleranteil, die sich privat nicht (mehr) für das Lesen interessieren, andererseits mit Viel-Lesern, die jedoch das Lesen in der Schule langweilig finden“ (Harmgardt 1997, 13f.; vgl. auch Schön 1996 a u. b).

Intensität der Buchlektüre hänge jedoch vorrangig von Geschlecht und Bildungsniveau der Jugendlichen ab. Außerdem lasse es sich nicht belegen, dass die Nutzung von Bildschirmmedien unterhaltsamer oder der kognitive Aufwand geringer sei als beim Lesen. Wohl aber werde z. B. das Fernsehen von den meisten Zuschauern subjektiv als ‘einfacher’ eingeschätzt, während die Nutzung des Computers und der Spielekonsolen – abhängig von der jeweiligen Software – ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und kognitiver Verarbeitungsgeschwindigkeit voraussetze und fördere (vgl. Vorderer 1998, 182 ff.).<sup>7</sup>

Vor allem aber sei die *Nutzung der neuen Medien ohne ausreichende Lesekompetenz gar nicht möglich*, sodass die Ergebnisse bzw. Forderungen der Leseforschung (‘Text-Leser-Interaktion’) und der Rezeptionsästhetik (‘Vollendung des Werkes durch den Leser’) sich hier wiederfänden, weil der Medienrezipient zugleich als möglicher Mitproduzent herausgefordert sei (vgl. ebd.). Wie das Lesen Auswirkungen auf die Nutzung anderer Medien habe und die Orientierung in der immer mehr expandierenden Medienlandschaft erleichtere, könne sich umgekehrt auch eine frühe Erziehung zu bewusstem und kompetentem Nutzen audiovisueller Medien positiv auf das Leseverhalten und Leseverständnis der Kinder auswirken.

Einzelne Untersuchungen kommen in Bezug auf das Leseverhalten heutiger Menschen zu dem positiv bewerteten Schluss, dass das Lesen noch niemals so verbreitet war und noch nie so häufig stattfand wie heute. Lesen sei bei vielen Menschen geradezu ‘in’, wenn auch häufig nicht als dauernd und vielfältig praktizierte Tätigkeit, so doch wenigstens als (Reiz-)Thema problemorientierter Veröffentlichungen und als bewusst oder unbewusst ausgeübte Alltagstätigkeit (vgl. Härter 1991, 6 ff.). Die „Ubiquität der Zeichen“ (ebd., 11) sei die Normalität unseres Alltags. Die Klagen über Reizüberflutung und Leseschwund dürften sich von daher lediglich auf eine Verschiebung innerhalb des Lesens beziehen. Während eine bestimmte Weise des Lesens, nämlich das bewusste Lesen von Büchern um der Leseerfahrung und der Unterhaltung oder Auseinandersetzung willen, tatsächlich weniger geworden sei, habe ein anderer Bereich des Lesens, nämlich das ‘Lesen nebenher’ – vorrangig zum Zweck der Informationsentnahme – zugenommen.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Vorderer entkräftet besonders zwei Argumente, die diejenigen, die die Buchkultur von den neuen Bildschirmmedien bedroht sehen, vor allem anführen: dass es 1. eine zeitliche Konkurrenz zwischen der Nutzung des Buches und der von neuen Medien gebe (je mehr Zeit Menschen mit neuen Medien verbringen (dürften, müssten etc.), desto weniger Zeit bleibe ihnen für die Lektüre eines Buches) und dass es 2. eine Konkurrenz im Hinblick auf die Attraktivität der Medien gebe (die neuen Medien würden für die Nutzer immer attraktiver, entsprechend sinke die Attraktivität des Buches) (vgl. Vorderer 1998, 181).

<sup>8</sup> Im Hinblick auf die Beschreibung unterschiedlicher Leseweisen schlägt Andreas Härter mehrere Unterscheidungen vor. Das *entschiedene* Lesen, bei dem sich der Leser bewusst für das Lesen entscheide, stellt er dem *widerfahrenden* Lesen gegenüber, mit dem ein Lesen gemeint ist, das nicht selbst gewollt ist, sondern einem im Alltag einfach widerfährt. Das *zweckdienliche* Lesen, das auf

*Lesen als Kulturtätigkeit* stehe von daher heute „im Spannungsfeld zwischen der Selbstverständlichkeit einer alltäglichen Verrichtung und der Problematik einer schwindenden kulturellen Chance. Die Abnahme der Wahrnehmung und Realisierung seiner kreativen Möglichkeiten stellt sich als Gefahr einer Sinnverarmung dar, während die Verstärkung seiner funktionalen Indienstnahme es zum bloßen Instrument verkürzt. In diesem Zwischenzustand wird das Lesen förderungswürdig, zunächst aber erkundungsbedürftig“ (Wermke 1996, 133).

### 1.1.1 Lesevorgang und Lesebedeutung

*„Ich verspüre beim intensiven Lesen ein leichtes Abheben vom Boden, das sich steigern kann bis zum Gefühl der Schwerelosigkeit; ich komme in einen Rauschzustand, den ich genieße.“ (Peter Bichsel)*

Aus lesepsychologischer Sicht lässt sich das Lesen in unterscheidbare, miteinander verknüpfte Prozesse untergliedern, für deren Vollzug jeweils entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich sind. Im Einzelnen handelt es sich um Dekodierungsprozesse (Buchstaben- und Worterkennung), semantisch-syntaktische Prozesse (Satzverstehen) und inferentielle Prozesse (elaborative bzw. reduktive Verarbeitung der Textinformationen). Alle drei Teilfähigkeiten sind beim Lesen von Texten gleichzeitig beteiligt (vgl. Ballstaedt / Mandl 1985, 165 ff.). Um das Gelesene zu verstehen, muss es in einer aktiven Auseinandersetzung weiter ausgearbeitet, zum Vorwissen in Beziehung gesetzt und in Zusammenhänge eingeordnet werden (vgl. Klicpera 1995, 133). Der Umfang und die Ausprägung der einzelnen Fähigkeiten hängen u. a. vom Entwicklungs- und Bildungsstand des Lesers, von der individuellen Lesesozialisation und von der jeweils konkreten Lesesituation ab (vgl. Grzesik 1990, 9).

Beim Lesen und Verstehen von Texten legt der Leser in seinem Gedächtnis nicht nur eine Repräsentation des Textes, d. h. des Wortlautes des Textes und seiner Bedeutungsstruktur, an, sondern zusätzlich eine Repräsentation der vom Text geschilderten Situation. Auf dieser Repräsentationsebene werden die im Text gegebenen Informationen mit dem Vorwissen des Lesers verknüpft und um zahlreiche Informationen, die so genannten Inferenzen, ergänzt, sodass das entstehende Situationsmodell viel reichhaltiger ist als das, was im Text beschrieben wird. Aufgrund der Polyvalenz literarischer Texte schafft die Repräsentation hier

---

bestimmte Zwecke und Absichten ausgerichtet sei, unterscheidet er vom *zweckfreien* Lesen, bei dem es um die Leseerfahrung als solche gehe. Außerdem benennt er das *dekodierende* Lesen (z. B. die Informationsentnahme aus einer Zeitung), das *identifizierende* Lesen (z. B. das Eintreten in die fiktive Wirklichkeit eines Romans und die Identifikation mit den Figuren), das *spielende* Lesen (z. B. das Lesen von Krimis, bei denen man um die Vorgespieltheit des Inhalts weiß und die man 'just for fun' liest) und das *interpretierende* Lesen, z. B. bei Büchern, die als 'schwere' Literatur gelten würden und nach einer Deutung verlangen, weil der Text sich einem einfachen Ablesen entziehe (vgl. Härter 1991, 17 ff. u. 30 ff.).

viel individuellen Spielraum und Gestaltungsfreiraum, dessen Ausfüllung von den persönlichen Relevanzsetzungen des einzelnen Lesers abhängt und Bedingung für ein vertieftes Verstehen eines Textes ist. So können verschiedene Leser zu unterschiedlichen Bedeutungskonstruktionen kommen, wobei textuelle Merkmale einerseits Offenheit ermöglichen, andererseits aber auch beschränken können (vgl. Charlton / Pette 1999, 107 ff.; Rinck 2000, 115 ff.).

Insgesamt bedeutet Lesen „die Teilnahme an einem indirekten, über das Medium ‘Text’ vermittelten Kommunikationsprozess“ (Ballstaedt / Mandl 1985, 161). Unter dem Aspekt der Zielsetzung kann es als *Lern- oder Orientierungshandlung* gesehen werden, die auf die Aneignung von Wissen, den Erwerb von Kompetenzen und die Ausbildung bzw. Veränderung von Einstellungen ausgerichtet sein kann. Ebenso ist es als *Entlastungshandlung* im Alltag zu betrachten, d. h. als Entspannung, Erregung, ästhetischer Genuss oder Flucht vor dem Realitätsdruck zu verstehen. Solche unterschiedlichen Leseziele sind beim Leseprozess als Regulative wirksam, die die Auswahl und Auseinandersetzung beeinflussen. Es lässt sich allerdings nicht voraussagen, ob die ursprünglich angestrebte oder vorgegebene Zielsetzung auch erreicht oder durch nicht beabsichtigte bzw. nicht vorauszusehende ‘Nebenwirkungen’ überlagert wird (vgl. ebd., 161 ff.). Die allgemeine Bedeutung des Lesens „wird bestimmt durch die Art und das Maß der Schriftlichkeit einer Kultur“ (Grzesik 1990, 10).<sup>9</sup>

Ein weiterer Aspekt des Lesens kommt in den Blick, wenn von *Glückserlebnissen* die Rede ist, die sich einstellen können, wenn das Lesen von Büchern als intensive Gefühlserfahrung empfunden wird. Lesen kann dann zu einem Genuss „wie Süßigkeiten lutschen“ und zu einem ‘blauen Gefühl’ werden, das sich einstellt, wenn man „Süßes für die Seele“ zu sich nimmt (vgl. Graf 1996, 188).<sup>10</sup> Die damit verbundene ‘Entrücktheit in eine andere Welt’ – von der Leseforschung oft

<sup>9</sup> In letzter Zeit wird vor dem Hintergrund einer zunehmenden Computerisierung der Lebenswelt immer häufiger darauf hingewiesen, dass die Bedeutung des Lesens und der Leseförderung auch darin zu sehen seien, dass Lesekompetenz eine unverzichtbare Voraussetzung für die Nutzung der neuen Medien sei, denn wer nicht lesen könne, also nicht in der Lage sei, sich Texte zu eigen zu machen, sie zu verstehen und mit Wissen und Erfahrung in Verbindung zu setzen, sei in der heutigen Zeit nicht mehr ausbildungs- und weiterbildungsfähig (vgl. Schmoll 2001) und zugleich zu einem kompetenten und selbstbestimmten Gebrauch aller Medien nur eingeschränkt in der Lage (vgl. Hippler 2001, Oerter 1999). Deshalb müssten sich „die Rezeptionsmuster des Lesens – je nach Mediengrundlage – von der Verarbeitung linearer Schrifttexte bis hin zum interaktiven Umgang mit verzweigten multimedialen Texten weiter ausdifferenzieren“ (Hurrelmann 1998b, 188).

<sup>10</sup> Jakob Muth zählt folgende Bedingungen auf, die erfüllt sein sollten, damit Leseglück erlebbar, d. h. Lesen zum ‘flow-Erlebnis’ (Glückserlebnis) werden kann: Bücherlesen muss sich in einer aufwärtsstrebenden, dynamischen Balance zwischen Fähigkeit und Herausforderung vollziehen sowie als störungsfreies Zusammenspiel höchst komplexer Zielsetzungen und Rückmeldungen erlebt werden, sich konzentriert und hingebungsvoll abspielen, ohne Blick auf Zweck und Nutzen geschehen, den Leser in eine andere Zeitebene versetzen und ihn aus der sorgenvollen Enge seines Ichs befreien sowie ein Gefühl der Selbstbestimmung wecken (vgl. Muth 1996, 77; vgl. auch Schiefele 1996, 55 f.).