

sprache 2000 in Dortmund (1.-3.6.) in dem dort ausliegenden Eintragungsexemplar für Rezensionen vormerken zu lassen, dann wenden Sie sich bitte an Frau Müller-Küppers, Mainz, die auch weiterhin alle vorbereitenden, organisatorischen Arbeiten von Mainz aus betreut und Rezensionswünsche entgegennimmt.

Alle Fragen, die die Gestaltung der Manuskripte betreffen, aber auch Rückmeldungen und Reaktionen zur vorliegenden Kommentierten Auswahlbibliographie richten Sie bitte an Herrn Lutz Köster, Bielefeld.

Zum Schluß sei noch den Verlagen für die Bereitstellung von Rezensionsexemplaren gedankt. Ohne ihre Kooperation wäre diese Ausgabe von *Für Sie gelesen* nicht zustande gekommen.

Bielefeld, im Februar 2000

Dr. Lutz Köster

Kontaktadressen:

für Rezensionswünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Sprachlehranlage
Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach
D-55099 Mainz
E-Mail: kueppers@mail.uni-mainz.de

für alle übrigen Fragen und Kommentare:

Dr. Lutz Köster
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
E-Mail: lutz.koester@uni-bielefeld.de

Abraham, Ulf:

Übergänge. Sozialisation, Literatur und literarisches Lernen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. – ISBN 3-531-13294-6. 300 Seiten, DM 69,80

(Thomas Stahl, Regensburg)

»Findet man es noch, um es zu beschreiben: Das ›Literarische‹ im ›Sozialisationsprozess‹?« (11) Auch wenn diese Frage aus der Einleitung den Anschein einer Klage erwecken könnte, gibt Ulf Abraham im vorgelegten Band tatsächlich kein »weiteres Lamento über die Bedrohung der Literatur durch mediale Rezeptionsgewohnheiten« (11) ab. Vielmehr sei es seine Absicht, Art und Funktion des Literaturgebrauchs und die Rolle literarischer Kommunikation in der Schule der neunziger Jahre zu diskutieren. Der Beitrag Abrahams zu dieser Diskussion gelingt nicht zuletzt durch dessen eigenständige, innovative und unabhängige Methode und Konzeption, ausgehend vom Begriff des *Übergangs*, der sich als roter Faden durch die vorliegende Untersuchung zieht und sowohl als entwicklungspsychologischer als auch anthropologischer und tiefenpsychologischer Terminus eingeführt wird. In allen drei Bedeutungen gründet und fundiert *Übergang* literarische Kompetenz und gehört für Abraham zu einer gelingenden Selbstsozialisation. Lesen kann durch das Eintauchen in ein Lesemotorium zum Übergang werden; das von Abraham so bezeichnete »Übergangslesen« ist eine »Tätigkeit, die eine Text->Partitur in innere Wirklichkeit umsetzt, indem sie Erfahrungen, Vorstellungen und Wunschkörper aus der Lebenswelt scheinbar in der Literatur ›wiederfindet‹« (87). Dies gibt dem »Übergangsleser« die Möglichkeit, seinen Alltag zu bearbeiten, so daß literarische Sozialisation dabei hilft, die Übergänge im Leben

selbst zu bewältigen. In der Schule und im Deutschunterricht sollte es nun nicht um die *einsame* Kenntnis von Titeln aus dem *Kanon* gehen, »sondern um (Fähigkeit zur) Herstellung eines gemeinsamen Übergangsraums, in dem lesend, schreibend, spielend und natürlich sprechend die Erfahrung des Eindringens in fiktionale Welten, das *meaning making* und letztlich der Gemeinsamkeit gemacht und gestaltet werden kann« (273f.). Nicht zuletzt deswegen setzt Abraham an die Stelle eines *Kanons der Werke* einen Kanon als Liste jener Kompetenzen, die aus didaktischer Sicht braucht, wer selbstbestimmt mit Texten umgehen will. Ziel literarischer Sozialisation sei die Initiierung einer »Selbstsozialisation, die unter anderem mit den Mitteln literarischen Lernens kognitive und poetische, interaktive und moralische Kompetenz ausbildet; und zwar nicht statt, sondern neben einer (sach-)sprachlichen, d. h. philologischen Kompetenz« (257f.). Die Untersuchung wird so selbst zum Übergang, zur Vermittlung zwischen den unterschiedlichsten Positionen der Literatur- und Lesedidaktik.

Literarische Sozialisation ist für Abraham zum einen der Sozialisationsprozeß, der durch Literatur ausgelöst und begleitet wird, zum anderen aber kann Sozialisation selbst Thema der Literatur sein. Die hierfür ausgewählten Texte beschränken sich glücklicherweise nicht auf die sogenannten *Schulklassiker*. Begründet wird die Auswahl zunächst mit der Ergiebigkeit für eine thematische Analyse: Die Texte handeln »vom Aufwachsen und / oder von der Rolle des Lesens beim Aufwachsen« (14). Ein weiteres Auswahlkriterium ist die Brauchbarkeit der Texte für literarisches Lernen in der Schule. Die behandelten Texte ergäben eine »bunte Mischung« – so Abraham –, in der bekannte und im schulischen

Einsatz bewährte Lesestoffe neben unbekannteren und recht neuen Titeln, *Kanontexte* neben Titeln aus der Jugend- und Unterhaltungsliteratur stehen. Auch wenn diese Mischung in den einzelnen Kapiteln auf den ersten Blick Erstaunen auslösen könnte – z. B. wenn in Kapitel 2.2 Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* und Günter Grass' *Die Blechtrommel*, oder in 4.4 Karl Mays *Winnetou I* und Franz Kafkas *Der Verschollene* aufeinander bezogen und gemeinsam untersucht werden –, ergeben sich doch, wie ich meine, aus dieser Anordnung vor dem Hintergrund der die gesamte Untersuchung durchziehenden Fragestellung überaus wertvolle Erkenntnisprozesse und neue Perspektiven. Bereits hier zeigt sich, was in einem späteren Kapitel von ihm noch näher ausgeführt wird: Abraham hält nichts von der Trennung der Literaturdidaktik in eine für Erwachsenenliteratur und eine für Kinder- und Jugendliteratur. Denn diese Zweiteilung widerspricht seinem Konzept des »Übergangslesens«, und sie habe zur Folge, daß themen- und motivgleiche Texte, in denen es »dort wie hier um Probleme des Aufwachsens geht, lange Zeit ganz verschieden wahrgenommen wurden (allerdings eben nur von Fachleuten, nicht von Lernenden)« (185). Durch Abrahams Herangehensweise wird diese Trennlinie verwischt, auch die Erwachsenenliteratur könne zur Übergangsliteratur werden, und im Gegenzug könne auch Kinder- und Jugendliteratur literarische Bildung befördern.

Im ersten Teil des Buches mit dem Titel »Lese-, Lern- und Übergangsgeschichten« (Kapitel 1–4) werden in einem Dreischritt verschiedene Arten vorgeführt, wie fiktionale Texte von Sozialisationsprozessen erzählen.

Neben der thematischen Analyse werden die Texte vor dem Hintergrund der neue-

sten literaturwissenschaftlichen und -didaktischen sowie psychologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse untersucht und mit dem verglichen, was der aktuelle Stand der Sozialisationsforschung zum Thema jeweils hergibt. Davon ausgehend werden an jeden der drei »Geschichten«-Typen rezeptionstheoretische und lesedidaktische Überlegungen geknüpft und eine Annäherung an den Kern der ›Literarischen Sozialisation‹ wird erreicht: die Bedeutung der im Akt des Lesens geschaffenen Übergangsräume für die kognitive und emotional-affektive Entwicklung.

In Teil II (Kapitel 5–9) mit dem Titel ›Literarisches Lernen in der Schule‹ wird nicht mehr von sozialisationstheoretischem Wissen aus nach der Literatur gefragt, sondern von Texten ausgehend nach dem Beitrag des Lesens sowie des Literaturunterrichts zur Sozialisation heutiger Kinder und Jugendlicher. Dabei ist Abrahams Leitfrage, wie und unter welchen Umständen der Gebrauch von Literatur in die Lebenspraxis von Kindern und Jugendlichen integriert ist oder eingebettet werden kann. Das ›Praktischwerden‹ von Literatur ist für Abraham unabdingbare Voraussetzung für ›Literarisches Lernen‹, was aber nicht gleichzusetzen ist mit »Bildung [...] von Kenntnis und Verständnis zu einem Kanon gehöriger Werke« (138). Literarisches Lernen scheitere immer dann, wenn sich der Bildungswille der Erwachsenen zwischen Literatur und Leser stellt:

»Übergänge können aber *nicht* wir Erwachsenen gleichsam stellvertretend zu Wege bringen; sie müssen lesend von den Kindern und Jugendlichen erlebt und verarbeitet werden« (138),

auch wenn Kinder, um Literatur in ihre Lebenspraxis hereinholen zu lernen, des Vorbilds und der Vermittlung be-

dürfen. Erst dann könne in einem weiteren Schritt ›Literarisches Lernen‹ zu sozialer und kultureller Handlungsfähigkeit führen und bestimmt werden als »(Selbst-) Bildung durch Modell-Lernen beim Verweilen in Übergangsräumen« (136). In der Schule ereigne sich – so Abraham – oft genug kein literarisches Lernen, sondern nur Literaturunterricht.

Bei den Untersuchungen zum ›Literarischen Lernen‹ in der Medienumwelt und den Folgerungen für den Deutschunterricht (Kap. 5) springt Abraham nicht auf den Zug der üblichen Medienschelte auf. Die eigentliche Problematik der Mediennutzung liegt für Abraham nicht im Überhandnehmen der sogenannten Sekundärerfahrung, sondern in der gezeigten scheinbaren Leichtigkeit, mit der die neuen Medien Denkmuster und Inhalte aus der Erwachsenenwelt verfügbar machen. Die Medienwelt gehöre heute zum Kindsein, so daß Mediensozialisation und Medienlernen die literarische Sozialisation und das literarische Lernen ergänzen müsse.

Auch wenn sich der vorliegende Band vorwiegend an die muttersprachliche Deutschdidaktik richtet, so ist er doch für die Lese- und Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache ebenfalls durchaus von Interesse. Abrahams Untersuchung schafft es, verschiedenste Ansätze und Überlegungen strukturiert und übersichtlich darzubieten und zeichnet sich durch neue inhaltliche wie konzeptuelle Akzente aus. Der teilweise unkonventionelle Schreibstil, aus dem auch sehr viel »Lese- und Literaturenthusiasmus« spricht, macht das Lesen sehr angenehm; ebenso positiv zu würdigen ist Abrahams kritischer Blick auf die derzeit betriebene Deutschdidaktik.