



Leseprobe aus Richter und Plath, Lesemotivation in der Grundschule,  
ISBN 978-3-7799-1337-5

© 2012 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-1337-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1337-5)

# 1. Unterrichtspraxis und Positionen der Literaturdidaktik

---

Eine der Konsequenzen, die sich aus den PISA-Befunden zwangsläufig ergibt, ist eine Analyse der grundlegenden Bildungsprozesse in der Grundschule, speziell der Entwicklung des Lesens. Damit rückt ein sowohl in der Bildungspolitik als auch in der literaturdidaktischen Forschung vernachlässigtes Terrain in den Blickpunkt des Interesses.

Frühkindliche Entwicklung und die Bildung im Vor- und Grundschulalter gerieten in den Fokus, ohne dass unseres Erachtens eine tatsächlich kritische Analyse bisheriger Forschungspräferenzen und Forschungsdesiderate erfolgte. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit der einstigen Konzentration auf die neuen Medien und die Medienpädagogik und die Folgen derartiger Einseitigkeiten steht ebenso aus wie ein folgenreiches Nachdenken über die neue Stellung des Buches in einer ‚Medienkultur‘, das zu sinnvollen und wissenschaftlich begründeten Konsequenzen für den literaturdidaktischen Diskurs und die pädagogische Praxis führen könnte.

Es stellt sich in diesem Kontext auch die Frage, ob nicht angesichts der Aussagen der internationalen Vergleichsuntersuchungen über die Qualität des Umgangs mit Lesen und Literatur in der deutschen Schule eine kritische Bilanz der bisherigen Leistungen und Positionen der Literaturdidaktik zu ziehen wäre. Die Separierung und Divergenz verschiedener Ansätze und Konzepte hat aus unserer Sicht einen tatsächlichen Paradigmenwechsel verhindert, der mit den Impulsen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts möglich gewesen wäre. Die in allen einschlägigen internationalen Studien (PISA, IGLU) vermerkten Defizite deutscher Schüler auf motivationalem Gebiet bestätigen die Bedeutsamkeit des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes, der bei konsequenter Umsetzung und weiterer theoretischer Ausformung positive Ergebnisse auch in der Breite und in den unterschiedlichen Schultypen zeitigen könnte.

Die Literaturdidaktik sieht eine ihrer wichtigsten Aufgaben darin, durch ihre professionelle Beschäftigung mit Literatur einen Beitrag zur Vermittlung von Literatur als kulturellem Gedächtnis der Gesellschaft zu leisten (vgl. Bogdal 2002, S. 13). Dieser Anspruch ist nur erfüllbar,

- wenn die Vermittlungsprozesse auf hohem Niveau erfolgen,
- die Entwicklung der individuellen Bedeutsamkeit des Umgangs mit Literatur im Blick ist,

- die Besonderheiten heutiger kindlicher Lebenswelten berücksichtigt werden und
- die Persönlichkeitsentwicklung im veränderten gesellschaftlichen Kontext zu einem wichtigen Bezugspunkt erhoben wird.

Die vielen Spezialgebiete, die inzwischen in der literaturdidaktischen Forschung wahrnehmbar sind – mit der gleichzeitigen Aufnahme von wichtigen Erkenntnissen der Nachbardisziplinen –, haben nur dann einen Sinn, wenn dieses Wissen „zusammengeführt“ und für eine Umsetzung in der Schule „aufbereitet“ wird. Dieser anwendungsorientierte Aspekt, der unseres Erachtens der Literaturdidaktik als Wissenschaftsdisziplin von Anfang an inhärent ist, hat nichts zu tun mit einer Verringerung des wissenschaftlichen Anspruchs im Vergleich zur literaturwissenschaftlichen Forschung, mit der sich die Literaturdidaktik immer zu messen pflegt und von der sie auch wichtige Impulse aufnimmt. Die Feststellung, dass die Konzentration auf das Berufsfeld ‚Schule‘ für die Literaturdidaktik eine Verengung des Blickes zur Folge habe, verdient hinterfragt zu werden (vgl. Bogdal 2002, S. 14). Die Orientierung aller Fragestellungen der Literaturdidaktik auf das Berufsfeld Schule kann eine Schärfung des Blickes bedeuten und zu einer konsequenten Formulierung der originären Aufgabenfelder der Literaturdidaktik beitragen. Nicht die Focussierung auf Schule und Unterricht bedeutet eine Verengung an sich. Entscheidend ist vielmehr der Anspruch, der sich mit der literarischen und kulturellen Bildung in dieser Institution aus fachdidaktischer Sicht verbindet und welche Präferenzen sich daraus ergeben.

Es ist unstrittig, dass sich die Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule sowie von Bildungs- und Lerntheorien bewegt und dass sie auf aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Erfordernisse zu reagieren hat. Die Entwicklungen seit den siebziger Jahren haben gezeigt, dass spontanes Re-Agieren und überhastetes „Über-Bord-Werfen“ gerade im Bereich der Bildung problematisch ist. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse, wie sie sich gegenwärtig vollziehen und die mit Begriffen wie Wissensgesellschaft, Informationsgesellschaft sowie Globalisierung verbunden sind, zwingen zu Reaktionen gerade in den Wissenschaftsdisziplinen, die mit den grundlegenden Bildungsbereichen verbunden sind. Dabei sind einerseits Einseitigkeiten zu vermeiden, andererseits ist aber auch ein ‚Vorlauf‘ zwingend erforderlich, will die Fachdidaktik dazu beitragen, wissenschaftlich begründetes Handeln in der Schule zu ermöglichen.

Man kann sich des Eindruckes nicht erwehren, dass manche Position innerhalb des literaturdidaktischen Diskurses darauf hinausläuft, im Unterricht und im Schüler die eigentlichen Störfaktoren für den Entwurf und die Entwicklung eines anspruchsvollen Konzeptes zu erblicken. Die Entfaltung von literaturdidaktischen *Theorien* fernab von der unterrichtlichen *Praxis* und den gesellschaftlichen Prozessen, die den Kindheitswandel determinieren, bewirkt eine *Kluft*, in die sich gleichsam eine (Un-)Kultur der Arbeits-

blätter und Unterrichtsmaterialien einlagert. Die IGLU-Studie hat dieses Phänomen erfasst: In keinem vergleichbaren Land finden so viele Arbeitsblätter Verwendung wie in Deutschland. „Die Hälfte der Kinder in Deutschland erhält täglich im Leseunterricht ein Arbeitsblatt, Kinderbücher werden dagegen in deutschen Grundschulen sehr viel seltener verwendet als in vielen anderen Staaten“ (Bos 2004, S. 35). Bezogen auf die Binnendifferenzierung im Leseunterricht zeigt IGLU, dass deutsche Lehrer weitestgehend über die Zeit und nur selten über das Material differenzieren (vgl. ebd., S. 34).

Die PISA-Daten kamen gerade im rechten Moment, um die *Euphorie über die neuen Medien* zu begrenzen und die damit verbundenen einseitigen Weichenstellungen für kindliche Bildungsprozesse zu verhindern. Auch in diesem Feld hat die literaturdidaktische Forschung der schulischen Praxis kein umfassendes Wissen für sinnvolles pädagogisches Handeln ‚bereitgestellt‘ und überhastetes Handeln von Bildungsbehörden ebenso begünstigt wie ein antiquiertes Festhalten an einem starren Bildungskanon auf der einen Seite und einem kritiklosen Zelebrieren der neuen medialen Erscheinungen auf der anderen Seite.

Die der Schule auferlegte Aufgabe der Entwicklung von Medienkompetenz wird von uns in dem Sinne verstanden, dass dieser Begriff den ‚kompetenten‘ Umgang mit verschiedenen Medien – auch den Printmedien – einschließt. Das mit ihm verbundene Aufgabenfeld richtet sich auf die Frage, wie sich in Verbindung mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen die Kindheit unserer Tage mit den verschiedenen Medien verbindet oder verbinden sollte – im Interesse einer sinnhaften Gestaltung der Realität und einer Verflechtung von alten und neuen Medien, die verhindert, dass der alte Bildungskanon der Schriftkultur durch mündlichen und visuellen Nonsense völlig verdrängt wird (vgl. Richter 1999, S.109). Das bedeutet für ein medienpädagogisches Wirken, dass inhaltliche und formale Aspekte der einzelnen Medien und ihre spezifischen Verflechtungsmöglichkeiten zu betrachten sind. Den ‚rechten‘ Weg im medienpädagogischen und literaturdidaktischen Wirken zu finden kann nur gelingen, wenn über die Möglichkeiten neuer Medien für individuelle Bereicherung und soziale Kontexte genauer nachgedacht wird, die Frage nach den Werten einer Gesellschaft auch in diesem Kontext nicht ins Irrationale verbannt und jede virtuelle Neuerung in den Medien als gelungene neue Ästhetik gefeiert wird.<sup>1</sup>

Unseres Erachtens existiert bis jetzt noch keine überzeugende Studie darüber<sup>2</sup>, in welcher Weise die frühe Rezeption visueller Welten die kindliche

---

1 Eine derartige Tendenz zeigen eine ganze Reihe von Arbeiten, die sich dem Umgang mit Computer und Fernsehen verpflichtet fühlen: z.B. Czaja, Dieter (Hrsg.): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. Unter der Lupe, München 1997.

2 Eine Ausnahme bilden hier verschiedene Arbeiten von Jutta Wermke.

Wahrnehmung insgesamt verändert hat und welche Schlussfolgerungen daraus für den schulischen Umgang mit den Printmedien – insbesondere mit der poetischen Literatur – zu ziehen sind. Dadurch bleibt auch die wichtige Frage außer Betracht, inwieweit eine Nutzung der Kenntnisse, die Kinder im Umgang mit den ‚neuen‘ Medien gewonnen haben, dazu führen könnte, ihnen Wege und Einsichten in die poetische Sprache zu erleichtern und sie Bezüge zwischen den ‚Sprachen‘ der verschiedenen Medien erkennen zu lassen.

Selbst neuere literaturdidaktische Arbeiten (vgl. Waldt 2001) betrachten die Behandlung von Literatur noch immer isoliert vom Umgang mit künstlerischen Welten audiovisueller Prägung. Symbol- und Bildhaftigkeit ‚literarischer Sprache‘ werden damit ohne einen Bezug zu dem kindlichen Vorwissen gesehen, das die Kinder durch den Umgang mit Filmen und Fernsehsendungen erworben haben (vgl. Frey 2003, S. 133f.). Gerade hier könnte sich für die literaturdidaktische Forschung ein wichtiges Feld eröffnen, um aus den medialen Wandlungsprozessen die richtigen Folgerungen für Bildungsprozesse abzuleiten. Aktuelle Erfordernisse lassen sich auf diese Weise in langfristige Forschungen als modifizierte Fragestellungen integrieren. Insgesamt werden damit grundlegende Fragen der Literaturdidaktik beantwortet:

- Welche Aufgaben stellen sich der Literaturvermittlung in der Schule in den verschiedenen Altersstufen und Schultypen?
- Auf welchem Wege und mit welchen Methoden reagiert die Literaturdidaktik als Wissenschaftsdisziplin auf die Fragen der Praxis?
- Wie bereitet die Literaturdidaktik die Wege, damit ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse möglichst schnell und folgenreich in der Praxis umgesetzt werden?

PISA und IGLU verweisen unseres Erachtens auch auf das Dilemma der literaturdidaktischen Forschung, nach wie vor die alten und neuen Fragen des Lese- und Literaturunterrichts nur ungenügend zu beantworten und sich immer wieder im Entwurf neuer theoretischer und metatheoretischer Konzepte zu üben. Die Schärfung von Begriffen und Theorien ist ohne Zweifel erforderlich und es bedarf auch der Entwicklung konträrer Paradigmen, wenn damit das entscheidende Bezugsfeld der fachdidaktischen Forschung nicht aus dem Auge verloren wird. Die Kritik an den gut funktionierenden Sprachspielen der Wissenschaft, in denen alte Gegensätze oft nur im neuen Gewande wieder belebt werden, ohne dass grundlegende gesellschaftliche und soziale Bezugsfelder Berücksichtigung finden, ist zu bekräftigen (vgl. Feilke 2001, S. 4). In diesem Kontext wird die Forderung nach Verstärkung empirischer Forschungen verständlich. Für deren Gelingen ist nicht zuletzt ihre anwendungsorientierte Ausrichtung entscheidend. Aus unserer Sicht bedarf die Lesesozialisationsforschung – will sie tatsächlich neue praxisrelevante Erkenntnisse gewinnen (und das dürfte gerade nach PISA unzwei-

felhaft sein) und sich nicht in einer Fülle von weiteren Publikationen mit jenen Sprachspielen begnügen – neuer theoretischer Ansätze, die auf einer vielschichtigen Analyse von relevanten Praxisfeldern beruhen und darauf orientiert sind, Lösungsangebote für den schulischen Bildungsbereich zu erarbeiten.

Gleichzeitig besteht allerdings die Gefahr, dass eine verflachte Sicht auf die PISA-Ergebnisse zu neuen Einseitigkeiten und auch falschen Konsequenzen für die Bildungspolitik, die pädagogischen Wissenschaften und den Unterricht führt.

PISA konzentriert sich auf die kognitive Dimension des Lesens. Die Befunde veranschaulichen, dass Lesen eine grundlegende Kompetenz darstellt, die nicht zuletzt Folgen für einen sinnvollen Umgang mit dem Computer haben kann und für die Zugänge zu verschiedenen Wissensgebieten im Rahmen der Unterrichtsfächer äußerst wichtig ist. Auf diesem Hintergrund kann ein medienintegrativer Ansatz in der Schule eine theoretische Begründung erfahren und auch praktisch befördert werden. Es besteht aber zugleich die Gefahr, dass Lesen im Kontext mit den PISA-Aussagen vornehmlich als instrumentalisierte Tätigkeit und als Weg zum allgemeinen Wissenserwerb begriffen wird (im Sinne des pragmatischen „Literacy-Begriffes“) und dabei die Literarizität und die besonderen Funktionen künstlerischer Literatur aus dem Blick geraten.

Eine derartige Blickrichtung könnte gerade für den Deutschunterricht in der Grundschule problematische Auswirkungen haben und bisherige fragwürdige Tendenzen der Deutschdidaktik noch verstärken. Denn trotz vielfacher Bemühungen, die sich gerade in der Zeitschrift zahlreichen Beiträgen der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ niederschlagen, hat der Diskurs dieser Wissenschaftsdisziplin seine Konzentration auf den Unterricht der weiterführenden Schulen – insbesondere des Gymnasiums – nicht aufgegeben. Die meisten Überlegungen zur Entwicklung literarästhetischer Kenntnisse setzen frühestens mit der Klassenstufe fünf ein. Die Kanon-Diskussion zieht den Literaturunterricht der ersten Schuljahre gar nicht ins Kalkül, weil die Grundschule als Bildungsinstitution begriffen wird, in der Lesen und Schreiben als basale Kulturtechniken erlernt werden und vielleicht noch emotionale Zugänge im Sinne von ‚Lese Freude‘, ‚Leselust‘ und ‚Zum Lesen verlocken‘ gefunden werden können, aber sie gilt nicht als Ort der Vermittlung ästhetischer Kenntnisse. Lesen in der Grundschule wird so weitestgehend auf seinen instrumentellen Zweck reduziert. Freude, Lust, Motivation werden oft nur als Mittel zur Erreichung dieses Ziels begriffen. Die Bezeichnung Lesunterricht und der häufige Verzicht darauf, vom Literaturunterricht in der Grundschule zu sprechen, kennzeichnen diesen Vorgang. Diese Reduktion hat unseres Erachtens bis heute negative Folgen, die in übergreifenden Zusammenhängen kaum thematisiert werden:

- Die banalisierten Wendungen von Leselust und ähnlichen Verlockungen verdecken den wissenschaftlichen Anspruch und die Notwendigkeit theoretisch begründeter Verfahren, die mit der Entwicklung von Lesemotivation verbunden sind.
- Die geringe Beachtung des Anfangsunterrichts in größeren literaturdidaktischen Fragestellungen führt zum einen zu einer falschen Schwerpunktsetzung und zum anderen zu einer Unterschätzung der Möglichkeiten, bereits im Deutschunterricht der Grundschule literarästhetische Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.
- Eine intellektuelle Unterforderung der Grundschüler ist die Folge, die auch negative Auswirkungen auf die Lesemotivation zeitigt.
- Diese Orientierung führt zugleich dazu, dass kaum darüber nachgedacht wird, inwieweit die Kinder im Umgang mit anderen Medien (Film, Fernsehen) Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen (wenn diese bewusst gemacht werden), bereits im frühen Alter literarästhetische Erscheinungen zu erfassen: z.B. Genre-Spezifika; Erzählperspektive; Unterschiede Autor – Erzähler; Motive und Symbole (vgl. Frey/Richter 2001, S. 120).

Eine Ursache für die skizzierten Defizite liegt in dem geringen Wissen über die Interessen und Medienerfahrungen der Grundschüler. Die Überwindung dieses Defizits bietet *eine* Voraussetzung dafür zu erkennen, was im Deutschunterricht der Grundschule beispielsweise an Entwicklung von Textanalysekompetenz möglich ist.

## 2. Die Lesemotivation als eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts und als grundlegendes theoretisches Konstrukt der Erfurter Studie

---

Ein besonders bedeutsames, wenn nicht das bedeutsamste Ziel des Literaturunterrichtes ist die Ausbildung einer stabilen Lesemotivation. Für denjenigen, der während und nach seiner Schulzeit nicht auch freiwillig liest, dürften – zugespitzt formuliert – die meisten anderen Kompetenzen im Umgang mit Literatur relativ bedeutungslos sein (vgl. Lange 2000, S. 947).

Auf diesem Hintergrund erfolgte die Entscheidung, die Lesemotivation in den Mittelpunkt unserer Untersuchung zu stellen.

Zentrale theoretische Konstrukte unserer Studie sind die Begriffe *Leseeintresse und Lesemotivation*. Während ‚Leseeintresse‘ sehr stark auf bestimmte Objekte (Texte, Bücher, Geschichten) gerichtet ist und in ein bestimmtes Verhalten mündet (z.B. das Lesen bestimmter Textsorten), gilt das ‚Motiv‘ bzw. die ‚Motivation‘ als ‚überdauernde Disposition‘ für zielgerichtetes Handeln. ‚Handeln‘ wird hier als menschliches Verhalten verstanden, mit dem der Handelnde einen Sinn verbindet, ob ihm dies bewusst ist oder nicht (vgl. Heckhausen 1989, S. 9ff.).

Das Interesse äußert sich danach in einem Verhalten, das man – auch in Verbindung mit der Darstellung einzelner Ursachen – bestenfalls *beschreiben* kann. Der Begriff des Motivs und die mit ihm gekennzeichnete Erscheinung ist jedoch dazu geeignet, bestimmte manifeste Handlungen und Einstellungen zu *erklären*. Heckhausen bezeichnet die ‚Motivation‘ als Sammelbegriff „für vielerlei Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert. Die im Verhalten zu beobachtende Zielgerichtetheit, der Beginn und der Abschluss einer übergreifenden Verhaltenseinheit, ihre Wiederaufnahme nach Unterbrechung, der Wechsel zu einem neuen Verhaltensabschnitt, der Konflikt zwischen verschiedenen Zielen des Verhaltens und seiner Lösung – all dies wird dem Problemfeld der Motivation zugeschrieben“ (Heckhausen 1989, S. 10f.).

Intentionen und Ziele, die ein Individuum mit seinem Handeln verfolgt, können so als Motivation festgestellt werden.



Sich in einer empirischen Studie mit Leseinteresse und Lesemotivation zu befassen, heißt also einerseits, einen Ist-Zustand zu erfassen und zu beschreiben und andererseits die Frage nach den umfassenden Prozessen, nach den Anregungsbedingungen und den Steuerungsmechanismen zur Entwicklung von Lesemotivation zu stellen. Diesem theoretischen Verständnis folgen auch Groeben und Vorderer in ihrer grundlegenden Darstellung zur ‚Leserpsychologie‘, indem sie in einem Modell die Prozessstruktur der Lesemotivation widerspiegeln. Sie beschreiben die Genese der Lesemotivation als Abfolge von Leseinteresse, Textverstehen und Lektürewirkung, die mit einer Zunahme der Verständlichkeit literarischer Texte und dem Verständnis pragmatischer Texte einhergeht (vgl. Groeben/Vorderer 1988, S. 2). In ähnlicher Weise wie Heckhausen fassen die Autoren das ‚Leseinteresse‘ enger als die ‚Lesemotivation‘: Leseinteressen richten sich in ihrer Darstellung auf bestimmte Objekte, denen vom einzelnen Individuum oder von Menschengruppen ein bestimmter Wert beigemessen wird, der beschreibbar ist. Damit können zusätzliche Antworten auf die Frage gegeben werden, wodurch Leseinteressen ausgelöst werden und durch welche Bedingungen deren Veränderung und Entwicklung möglich ist (vgl. ebd., S. 12f.).

Die oben skizzierte Beschreibung der Genese der Lesemotivation ist unseres Erachtens geeignet, als grundlegender Ausgangspunkt für das methodische Vorgehen und die methodischen Verfahrensweisen einer empirischen Studie zu dienen. Im Unterschied zu anderen empirischen Studien, die sich auf Leseinteressen und den ‚kompetenten Leser‘ ausrichten, konzentriert sich unsere Erhebung auf die Motivationsprozesse in der Phase des Erwerbs von Lesefähigkeiten und Lesefertigkeiten. Sie geht gleichzeitig davon aus, dass die Berücksichtigung spezifischer Leseinteressen und -kompetenzen der jeweiligen Adressatengruppe bei der *Auswahl der Texte* mit Blick auf die Realisierung des ‚übergeordneten Zieles‘ Lesemotivation grundlegend ist (vgl. Frey & Richter 2001, S. 117). Das muss keinesfalls bedeuten, dass bei der Einbeziehung solcher Lektüren der Literaturunterricht hinter seinen ‚Bildungsaufgaben‘ zurückbleibt. Ein anspruchsvoller Literaturunterricht hat immer – das ist eine Binsenweisheit, die zuweilen aus dem Blick gerät – zwei Seiten zu beachten: die besonderen Aspekte der literarischen Objekte und die besondere Situation der Subjekte, die literarisch gebildet werden sollen.

Die durch die Spezifik der Texte eröffneten „Spielräume“ können letztlich optimal erst unter Beachtung der von den jeweiligen „Spielern“ mitgebrachten Voraussetzungen zur Bestimmung der konkreten Ziele und Methoden im Unterricht ausgenutzt werden.

Zu diesen Voraussetzungen zählen heute die veränderte Stellung der Printmedien und die prägenden Einflüsse visueller Medien, die die kindliche Wahrnehmung verändern. Der unterrichtliche Umgang mit Literatur als „Dekomponierung eines komplexen Modells“ (Jakob Ossner) muss sich

deshalb verbinden mit einer Orientierung am kindlichen Denken und Wahrnehmen und an dessen kognitiver Konstruktion der Gegenstände (vgl. Feilke 2001, S. 6).

Eine Nutzung der Kenntnisse, die Kinder in ihrem täglichen Umgang mit ‚neuen‘ Medien gewonnen haben – könnte dazu führen, dass die Wege und Einsichten in die poetische Sprache erleichtert werden und die Kinder Bezüge zwischen den ‚Sprachen‘ der verschiedenen Medien sowie deren Besonderheiten auf eine Weise begreifen, die eigene Erfahrung mit schulischem Wissen verbindet.

Die nach wie vor erkennbare Orientierung der Literaturdidaktik an den Erfordernissen der gymnasialen Oberstufe und die Ausgrenzung des Grundschulbereichs widerspiegeln eine elitäre Sicht auf literarische Bildung, die letztlich zu einer Verengung führt und zu einem Verkennen der Möglichkeiten des Umgangs mit Literatur in den verschiedenen Schultypen. Die kontinuierliche Betrachtung der Entwicklung literarästhetischer Kenntnisse und Fähigkeiten vom Grundschulalter an könnte dagegen nicht nur der literaturdidaktischen Debatte neue Impulse verleihen, sondern dürfte auch dazu führen, in der schulischen Sphäre der Entwicklung von Lesemotivation, Lesekompetenz und ästhetischer Wahrnehmung Kontinuität zu verleihen sowie die einzelnen Schritte des Umgangs mit literarischen Kunstwelten exakter in ihrer Abfolge und Verflochtenheit zu bestimmen und auf diese Weise Beliebigkeiten zu überwinden.

Kompetente Teilnahme am Literatursystem als Ziel des Literaturunterrichts (Hubert Ivo) setzt eine Verbindung kognitiver und emotionaler Momente voraus. Die Spezifik poetischer Literatur erfordert geradezu die Verbindung dieser beiden Momente und verträgt nicht die Reduktion auf eine „Denkaufgabe ... als intellektuelle Herausforderung, als ein sprachliches Problem, das Lösungsarbeit verlangt“ (Paefgen 1999, S. 26). Mit Blick auf Paefgens Formulierung von der Literatur als ernstzunehmendem Lerngegenstand, dem man sich ähnlich wie einer Mathematikaufgabe zu nähern habe, stellt sich die Frage, ob eine derartige Position die Besonderheiten dieses Gegenstandes nicht vollkommen verkennt und damit auch die angemessenen unterrichtlichen Wege, die zu seiner Erschließung führen, nicht tatsächlich entworfen werden können. „... nicht die Analyse und Bewertung von Sprache, sondern die Ermöglichung von Sprache, die Ermutigung zu Sprache und die Öffnung des Zugangs zu Texten (als gestalteter Sprache) steht im Mittelpunkt des Deutschunterrichts“, formuliert apodiktisch einer der ‚Inauguratoren‘ des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Haas 2004, S. 102). In der Ausformung und Begründung seiner Position gewinnen durchaus auch analytische Zugänge Raum, die allerdings die Dominanz der Entwicklung einer Lesemotivation durch ‚sinnhafte Erfahrung‘, durch individuelle Annäherung an den literarischen Text, durch Imagination und produktive Phantasie nicht verdecken.