

Michael Schikowski

Sachbuch in der Schule

Leseförderung über die andere Seite des Kanons

»Er interessierte sich für meine Kamera, ich erläuterte ihm mein Optik. Andere lasen.«

Max Frisch, *Homo faber*¹

Wer mit Freunden über Literaturerfahrungen aus der Schulzeit spricht, stellt schnell fest, dass ihre Erinnerungen vor allem durch starke Emotionen bewahrt bleiben. Diese Gefühle äußern sich in verwundertem Erstaunen oder abfälligen Bemerkungen. Gegenstand dieser Verehrung oder Verachtung ist häufig dasselbe: »Was die da alles rausgeholt hat!« In beiden Fällen sind die Lehrerin und ihr Unterrichtsgegenstand gemeint. Für die Verehrer zeigt sich eine noch heute beeindruckende Auslegungskunst, für die Verächter nur Willkür, da von alledem einfach nichts in *Effi Briest* stand. Von nun an hält man sich an Texte, die sagen, was sie meinen, die nicht viele, sondern nur, wenn überhaupt, eine Auslegung kennen: an Sachtexte und Sachbücher. Für die belletristische Literatur, für das Lesen als Kulturpraxis sind diese Leute, in den meisten Fällen Männer, verloren.

Was halten Lesebücher in der Schule für Jungen bereit? Am Beispiel eines besonders erfolgreichen Deutschbuchs soll gezeigt werden, wie spärlich die Textsorte Sachbuch, an der Jungen eher interessiert sind, im Deutschbuch behandelt wird. Um Ursachen und Folgen dieser Leerstelle in den Blick zu bekommen, werden kurz die Lektüregewohnheiten männlicher Jugendlichen erläutert, an denen sich die Leseförderung seit Jahrzehnten ergebnislos, aber unbeirrt abarbeitet. Leseförderung versucht notorisch Jungen auf Belletristik zu schulen, nicht weniger hartnäckig aber verweigert sich die Zielgruppe: Über

1 Max Frisch: *Homo faber*. Gesammelte Werke in zeitlicher Folge. 1957–1963. Band IV.1. Frankfurt: Suhrkamp, S. 23.

50% aller Jungen nehmen freiwillig kein Buch mehr zur Hand. Lesen als Hobby geben gerade mal 25% der Jungen an.² Würden mehr Sachtexte im Deutschbuch helfen? Oder sollte man vielleicht mit dem Sachbuch direkt im Deutschunterricht aufschlagen? Am Beispiel der Versuche, mittels Fantasy den Deutschunterricht aufzupoppen, wird schnell klar, dass man das vielleicht lieber lassen sollte. Daher ganz zum Schluss ein Vorschlag zur Leseförderung für Jungen außerhalb des Unterrichts – mit Literatur von der anderen Seite des Kanons, den Sachbüchern.

Das Sachbuch im Schulbuch. Eine Fehlzanzeige

In der Einführung des *Deutschbuchs für die Oberstufe. Texte, Themen und Strukturen*³ wird im Kapitel »Zukunft in einer globalen Welt – Sachtexte analysieren und erörtern« auf Sachliteratur verwiesen. Als eigenständige Form werden Sachtexte im Kapitel »Literarische Gattungen, Film und Textsorten« gleichberechtigt neben Epik, Drama, Lyrik und Literaturverfilmung aufgeführt. Im literaturgeschichtlichen Teil dieses Lehrwerks, der »Epochen der deutschen Literatur« überschrieben ist, gibt es indes keine Beispiele aus Sachtexten – außer den nahezu obligatorischen Ausnahmen: Heinrich Heines *Reisebilder* und eine Rezension Karl Gutzkows von Bettine von Arnims *Dies Buch gehört dem König*. Im Kapitel »Sprache, Medien und Rhetorik« wird im Abschnitt »Sprache und Rhetorik« die übliche Einführung von Rhetorik und politischer Rede praktiziert. Auch unter der Überschrift des letzten Kapitels, »Schreiben und Sprechen – Klausuren und Abitur«, das sich offensichtlich als Praxisteil versteht, wird Rhetorik im Abschnitt »Angewandte Rhetorik« im Kon-

2 Katrin Müller-Walde: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt: Campus 2005, S. 49.

3 Deutschbuch für die Oberstufe. Texte, Themen und Strukturen. Hrsg. von Bernd Schurf und Andrea Wagner unter Beratung von Karlheinz Fingerhut. Erarbeitet von Lisa Böcker, Gerd Brenner, Hans-Joachim Cornelissen, Dietrich Erlach, Karlheinz Fingerhut, Margret Fingerhut, Heinz Gierlich, Cordula Grunow, Markus Langner, Angela Mittelke, Norbert Pabelick, Stefanie Schäfers, Bernd Schurf, Angelika Thönneßen und Andrea Wagner. Berlin: Cornelsen 2013 (zuerst 2009).

text der Mündlichkeit erörtert. Ebenso wird im Abschnitt »Sachtexte analysieren« die journalistische Form der Glosse und eine Rede untersucht.

Im Anhang gibt es die Rubrik »Textartenverzeichnis«. Unter den Verweisen finden sich »Essays«, »Reiseberichte/Reisebilder«, »Sachtexte« und »Zeitungs-/Zeitschriftenartikel«. Trotz eines Textauszugs aus dem Buch *Du kannst mich einfach nicht verstehen* von Deborah Tannen⁴ gibt es keinerlei Hinweise auf die Gattung Ratgeber. Das Genre der Biografie taucht im Sachregister als »biografischer/psychoanalytischer Interpretationsansatz« auf und wird im »Textartenverzeichnis« unter »Autobiografischer Text« mit einem einzigen Text von Lion Feuchtwanger aufgeführt. Die Gattungen Streitschrift oder Pamphlet existieren nicht. Die Reportage wird an einer einzigen Stelle im Register aufgeführt. Auf den 640 Seiten, die dieses Lehrbuch umfasst, kommt der Begriff Sachbuch nicht vor.

Im Anhang des Lehrbuchs werden noch einige Übersichtstabellen geboten. In der Tafel »Gattungen und Textsorten« wird durch die Form der Übersicht nichts weniger als Vollständigkeit behauptet, die natürlich nicht besteht. »Sachtexte haben im Unterschied zu fiktionalen Textsorten einen pragmatischen Zweck«⁵ heißt es dort. Genau das glauben die Jungen, wie im folgenden Abschnitt gezeigt werden soll, im Grunde auch. Ob Sachtexte aber in diesem Zweck aufgehen, wäre die Frage.

Er liest nicht! Jahrzehnte ergebnisloser Leseförderung

Männliches und weibliches Leseverhalten zeigt eine große Schnittmenge, weist bei genauerem Hinsehen aber graduelle Unterschiede auf. Frauen lesen durchschnittlich 43 Minuten am Tag, Männer fünf Minuten weniger, nämlich 38 Minuten. Gravierender ist die unterschiedliche Einschätzung der Belletristik: Belletristik (Romane und Erzählungen) und Gedichte

4 Deborah Tannen: *Du kannst mich einfach nicht verstehen*. Warum Männer und Frau aneinander vorbeireden. München: Goldmann 2004.
5 Deutschbuch für die Oberstufe (Anm. 3), S. 621.

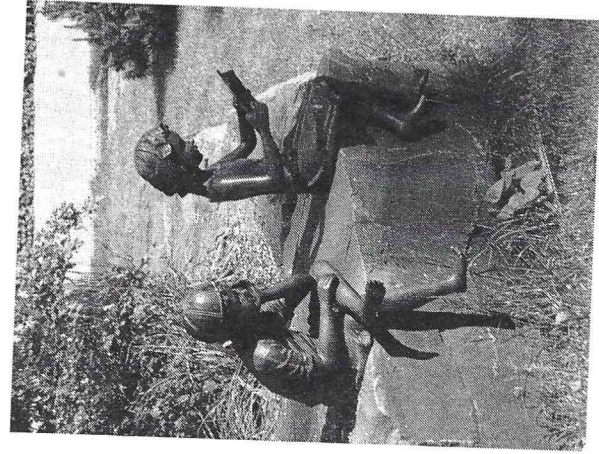


Abb. 1 Mädchen lesen, Jungen warten bis sie fertig sind. Rottenecker Bronze »Max und Lisl« am Klinikum Levertkusen.

sind 37% der Frauen, aber nur 20% der Männer wichtig.⁶ Über die Unterschiede im Leseverhalten von Männern und Frauen wird mitgeteilt, dass Frauen häufiger vorausblättern auf das Ende eines Kapitels und vorzeitig das Ende des Romans lesen.⁷ Ganz im Gegensatz zum Verhalten von Harry in dem Film *Harry und Sally* mit Billy Crystal und Meg Ryan. Alles Beobachtungen, die nicht dazu berechtigen, Unterschiede im Reflexionsgrad und der Autonomiebewahrung beim Lesen festzustellen.⁸ Jedoch schreiben Charton, Burbaum und Sutter in ihrer Untersuchung: »Frauen wenden tatsächlich in einem nachweisbaren Umfang andere Lesestrategien an als Männer: Sie sind stärker bereit, sich mit den Romanfiguren zu identifizieren und sie setzen das Lesen öfter ein, um sich innerlich mit kritischen Lebenssituationen zu beschäftigen. Es findet sich jedoch kein direkter Zusammenhang zwischen Geschlecht und Lektüreanspruch sowie Geschlecht und Reflektiertheit beim Lesen.«⁹

6 Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hrsg. von der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel-Verlag 2001, S. 243.
Nach: Michael Charton / Christina Burbaum / Tilmann Sutter, Lesen Frauen wirklich anders? Oder lesen sie nur eine andere Literatur als Männer? In: *Geschlecht und Lesen – Mediennutzung*. Hrsg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Frankfurt a. M. 2005, S. 3–22.
7 Charton/ Burbaum/ Sutter: *Lesen Frauen* (Anm. 6), S. 13.
8 Charton/ Burbaum/ Sutter: *Lesen Frauen* (Anm. 6), S. 14.
9 Charton/ Burbaum/ Sutter: *Lesen Frauen* (Anm. 6), S. 18.

ausrichtet und Lesebücher vorwiegend belletristische Texte enthalten, verwundert daher nicht.

Mehr nach dem Geschmack der Jungen wäre Wirklichkeit bzw. das, was sich ihnen gegenüber als Wirklichkeit aus gibt und sie bereit sind, für Wirklichkeit zu halten. Sollte sich der Deutschunterricht, der bei Jungen erfolgreich sein möchte, daran ausrichten?

Deutschunterricht. Ranschmeißerei mit Fantasy

Irgendwo in Deutschland muss ein Trichter stehen, in den jeder einfüllen darf, was nach seiner Ansicht der Deutschunterricht alles zu berücksichtigen habe. Dahinter steckt auch die falsche Vorstellung, Lektüren, die man für unabdingbar einstuft, in der Schule anordnen zu können. Ausweichend verhalten sich allerdings nicht allein Schüler, sondern auch Pädagogen, die statt der Pflichtlektüren solche Texte für den Unterricht heranziehen, die von ihren Schülern in der Freizeit und als Freizeitgelesen werden. Bernhard Rank schreibt: »Die Lese- und Literaturdidaktik muss, so meine ich, das ihr vom »Kompetenzmodell« her nahegelegte Denken von oben nach unten vom Kopf auf die Füße stellen und sich an der potentiellen und tatsächlichen Lektüre der Jugendlichen orientieren.«¹⁶ Deutschunterricht an den Freizeitinteressen der Schüler auszurichten, ist höchst fragwürdig. Eine Maßnahme, die nicht zugleich für Mathe taugt, sollte im Fach Deutsch nicht ohne reifliche Überlegung umgesetzt werden. Und wenn man schon mal dabei ist, etwas vom Kopf auf die Füße zu stellen, dann hilft ein Blick in Hegels *Gymnasialreden*: »Für die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist, fordert diese nicht diesen sittlichen Schmerz, nicht das Leiden des Herzens, sondern den leichtern Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu

16 Bernhard Rank: Zum Beispiel die jugendliterarische Dystopie. Über die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels bei der Analyse eines aktuell erfolgreichen Genres. In: Leserräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1 (2014), S. 8. <http://leseraeume.de/> – Stand 20. 4. 2014.

Unabhängig von der intellektuellen Verarbeitung des Gelesenen sind für Frauen Lektüren eher Anlass zur Empathie. Und für Männer?

Werner Graf wertete 300 Lektüreautobiografien von Studierenden unterschiedlicher Hochschulen und Studiengänge aus. Dabei ist er überrascht, »wie massiv, geradezu schematisch sich die Figur des Genrewechsels von der Lektüre fiktionaler Texte zum Sachbuch bei männlichen Jugendlichen Geltung verschafft.«¹⁰ Über diesen Befund hinaus ergaben sich aus den Texten folgende Hinweise: Frauen rezipieren Sachtexte, fast alle aber »schätzen die Lektüre von Fiktion höher«¹¹ ein. Hingegen gibt es nur bei Männern eine »negative Romanpräferenz«.¹² Nochmals genauer Werner Graf: »Es herrscht ein positivistischer Wissensbegriff vor, gewünscht werden zum Beispiel: ein *Tatsachenbericht*, eine *konkrete Aussage*, *technische Beschreibungen* oder *Anleitungen zu Problemlösungen*«. ¹³ Diese gewiss fragwürdige, aber verbreitete Überzeugung, es gäbe eine die Wirklichkeit direkt, unvermittelt darstellende Literatur durch Fakten, bedient ein großer Teil der Sachbücher.

Dies vorausgesetzt, ist Leseförderung bei Jungen, die sich vor allem belletristischer Literatur widmet, zum Scheitern verurteilt. Die Sachlage ist aber noch gravierender, denn Jungen beurteilen Literatur von Frauen skeptisch, so wurde J. K. Rowling von ihren Verlegern geraten, durch Abkürzung ihrer Vornamen ihr Geschlecht zu verschleiern. Claudia Jacobs zitiert den Programmleiter des Thienemann Verlags, Stefan Wendel, mit folgender Aussage: »Im Literaturbetrieb (Verlage, Buchhandel usw.) in Kindergärten, Grundschulen und Büchereien dominieren Frauen. Bei der Auswahl dessen, was veröffentlicht und Mädchen sowie Buben zur Lektüre empfohlen wird, ist ihr Geschmack entscheidend.«¹⁴ Dass man sich dann auch »in der Schule eher an den Leseeinteressen der Mädchen«¹⁵

10 Werner Graf: Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher. In: Groeben/Hurrelmann: Geschlecht und Lesen (Anm. 6), S. 23–37, hier S. 28.

11 Graf: Sachtextpräferenz (Anm. 10), S. 26.

12 Graf: Sachtextpräferenz (Anm. 10), S. 28.

13 Graf: Sachtextpräferenz (Anm. 10), S. 27.

14 Zitiert nach: Claudia Jacobs: Die populärsten Irrtümer über das Lernen. Was Unsinn ist, was wirklich hilft. Freiburg: Herder 2009, S. 103.

15 Annette Kliever: Genderorientierter Literaturunterricht. In: »Geschlecht« in der Lehrerbildung. Beispiele Geschichte und Deutsch. Hrsg. von Bea Lundt und Toni Tholen. Berlin: LIT 2013, S. 389–409, hier S. 397.

beschäftigen. – Diese Forderung der Trennung aber ist so notwendig, daß sie sich als ein allgemeiner und bekannter Trieb in uns äußert.¹⁷

Wie problematisch die Orientierung an Schülerinteressen im Deutschunterricht sein kann, zeigt das Beispiel Fantasy. In der neu gegründeten Zeitschrift *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, in der auch Bernhard Rank veröffentlichte, werden beispielsweise die neuen Schlager der Jugendliteratur von Stephanie Meyer (*Twilight*), Cornelia Funke (*Reckless*), Suzanne Collins (*Tribute*) und Kerstin Gier (*Edelstein-Trilogie*) sowie der Klassiker dieses Genres, J.R.R. Tolkien, für den Deutschunterricht empfohlen. Man wird dabei den Verdacht nicht los, dass es sich bei den vorgeschlagenen Romanen vor allem um die Stationen der Lesebiografie der Leseforscher selbst handelt.

Die Romane werden in *Leseräume* vor allem als umfangreiche Parabeln gelesen. Eine genauere literaturwissenschaftliche Analyse sucht man vergeblich. Das verwundert kaum, denn diese liefen zumindest vorderhand ins Leere. Die Welten der Fantasy fußen auf einer eisern eingehaltenen Differenz von Gut und Böse. Der *Herr der Ringe* wurde von Tolkien bewusst vorklassisch konzipiert. Grundlage des Werks ist Philologie nicht Psychologie.¹⁸ Alles verweist auf Vergangenheit, nichts auf das Innere. Die philologische Dimension schlüsseln natürlich nicht alle seine Leser auf. Sicher hat aber der Ersatz der psychologischen Tiefe durch tiefe Vergangenheit, der Ersatz des metaphorischen durch archaisches Sprechen, der Ersatz der Entwicklung der Protagonisten durch binäre Festlegungen auch etwas damit zu tun, warum Jungs gerne Tolkien lesen.

In *Leseräume* heißt es: »Lesen und Schreiben wird hier dem angelsächsischen Konzept der New Literacies folgend primär als soziale Praxis und nicht als kognitive Tätigkeit verstanden, die eng mit der Identitätsarbeit ihrer Akteure im Kontext ihrer Lebenswelten verbunden ist.«¹⁹ In-

17 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Gymnasialreden. Rede vom 29.09.1809. Zitiert nach: Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Studienausgabe in 3 Bänden. Band 1. Frankfurt: Fischer 1968, S. 35.

18 Vgl. dazu: Tom Shippey: Der Weg nach Mittelerde. Wie J.R.R. Tolkien »Der Herr der Ringe« schuf. Stuttgart: Klett-Cotta 2008.

19 Birgit Schlachter: *Twilight, Die Tribute von Panem & Co im Deutschunterricht?* Zur didaktischen Relevanz der populären Jugendliteratur. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 1 (2014), S. 1. <http://leseraeume.de/> – Stand 20. 4. 2014.

sofern sich diese »Identitätsarbeit« auf den Konsum bestimmter Kulturmuster reduziert, entsteht jedoch der Eindruck, dass die Unterrichtsziele kurzerhand den neuen zur Verfügung stehenden Texten angepasst würden. Neben Fantasy bieten sich ganze Genres, Schemata oder Welten an, die von »Gothic« bis zu den »Wilden Fußballkerlen« durchprobiert werden können. Literatur wird modisches Accessoire eines vorübergehenden Geschmacksmusters, differenziert und zugleich unverbindlich genug, um, nicht selten durch Merchandising unterstützt, vorübergehend interessant zu sein. Im Mittelpunkt steht hier gewiss nicht mehr Textanalyse, ja nicht einmal mehr Texte, sondern Familie, Gruppe und Identität.

Schroff dagegen stehen die Themen und Inhalte des Sachbuchs, die als hegelsches »Nicht-Unmittelbares« in vielen Fällen aus Naturwissenschaften, Politik, Geschichte, Wirtschaft, Kunst und Gesellschaft stammen. Hier steht das Verstehen von Prozessen im Mittelpunkt, Prozesse, an denen Schüler nicht Teil haben, Strukturen, die sich nicht von selbst verstehen, und Interessen, die nicht die eigenen sind. Sachbücher können im Deutschunterricht daher eine andere Lektüre fördern: Statt Texte als Medien der Ichwerdung, der Verschmelzung mit der sozialen Gruppe zu konsumieren, bieten sie sich gerade dadurch, dass sie der Lebenswelt fern sind, als Medien des Fremdwerdens, der Distanz, der Kritik mithin an. Im Bemühen um erfolgreichen Unterricht entsteht der Eindruck, dass Verstehen als Anforderung der Texte durch Verstandenwerden als Anspruch an Texte ersetzt wird. Man ist vielleicht zu Recht versucht, in dieser Umstellung von Kritik auf Konsum einen Prozess fortschreitender Entpolitisierung zu sehen.

War seit dem 19. Jahrhundert die Förderung von Bildung, die immer auch zu kritischer Deutung befähigt, eine volks- und betriebswirtschaftliche Notwendigkeit, hat das Interesse von Unternehmen und Staat an Bildung heute deutlich nachgelassen. Insofern erscheint es beinahe folgerichtig, dass im Unterricht auf Identitätsbildung durch Verstandenwerden gezielt wird, und damit keine potentiell kritischen Produzenten, sondern Konsumenten erzeugt werden. Auch unabhängig davon und nur im Sinne der Leseförderung gedacht, ist es indes ein Missverständnis, dass Lektüren, die in der Freizeit genossen werden, im Kontext Schule dasselbe Vergnügen bereiten. Vielleicht handelt es sich um ein generelles Missverstehen von Literatur, insofern man sich Literatur abgelöst von

dem Kontext vorstellt, in dem sie rezipiert wird. Im Deutschunterricht wird jeder Text unweigerlich zur Schullektüre. Sich an der Lektürewahl der Schüler zu orientieren ist also überaus heikel, denn in der Folge wird die Unbefangenheit, Naivität und Ungerichtetheit dieser Art der Freizeitbeschäftigung zerstört. Gerade dadurch, dass die Lieblingsbücher als pädagogisches Material dem Unterricht einverleibt werden, sind sie für die Schüler fortan zum reizlosen Schulmaterial geworden.

Über die andere Seite des Kanons

Die andere Seite des üblichen Lektürekansons zur Leseförderung ist das Sachbuch. Dazu braucht es keine Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die sich in ein neues Literaturfeld einarbeiten müssten, das sie von ihrem Selbstverständnis als Germanisten her als nicht zur Literatur gehörend zu sehen gelernt haben. Die Entscheidungen, das Sachbuch als Gattung und in seinen Untergattungen wie beispielsweise der Reiseliteratur aus dem Kanon auszuschließen, sind längst getroffen. Urteile, die bereits im 19. Jahrhundert aus dezidiert politischen Gründen über das Werk von Georg Forster und Alexander von Humboldt gefällt wurden und die auch heutige Deutschbücher nicht auszugleichen versuchen. Zum Teil sind sogar Konjunkturen von Sachbüchern, wie sie nach dem Ersten Weltkrieg und im Dritten Reich auszumachen sind, für Ausschlüsse verantwortlich. Sicher ist immerhin: An nicht vorhandene Traditionen, an unbekannte Sachbücher, ja an ein Bewusstsein eben nicht zuständig zu sein, lässt sich nicht sinnvoll anschließen. All dies wäre in einer bislang noch ungeschriebenen Geschichte des Sachbuchs zu belegen.

Der Weg zum Lesen der Jungs muss aber nicht über das Deutschbuch oder den Deutschunterricht führen. Hier nun der Vorschlag für eine Abkürzung: Zunächst wäre die Schulbibliothek auf einige geeignete Bücher zu überprüfen bzw. sie um folgende Titel zu ergänzen: Wolfgang Büscher: *Deutschland, eine Reise* (2005); Julia Friedrichs: *Gestatten Elite* (2008); Alex Capus: *Himmelstürmer* (2008); Florian Illies: *1913* (2012); Loel Zwecker: *Ein Schritt zurück in die Zukunft* (2013); Michael Horeni: *Die Brüder Boateng* (2012); Jürgen Neffe: *Darwin* (2008); Ferdinand von Schirach: *Verbrechen* (2009); Moritz von Uslar: *Deutschbo-*

Diese Bücher oder Bücher dieser Art werden in eigens eingerichteten außerschulischen Angeboten vorgestellt – möglichst nicht von Deutschlehrern oder Pädagoginnen. Die Veranstaltung sollte außerdem in keiner Weise als irgendwie anbietendes Angebot »für Jungs« – oder schlimmer noch »Kids« – überschrieben sein. Wenn sich in solchen Veranstaltungen tendenziell die Aufhebung der Koedukation ergibt, wäre das unter Umständen sogar ein Hinweis, etwas richtig gemacht zu haben. Sollte es so sein, wird dies gegenüber den Teilnehmern keinesfalls thematisiert, wie überhaupt alle Mitteilungen über die Kommunikationssituation vermieden werden sollten.

Die Buchvorstellung sollte die unten folgenden Aspekte berücksichtigen, die sich aus einzelnen Lesestellen entwickeln lassen. Die genauen Belege dieser nur abstrakt formulierten Anforderungen kann man getrost denjenigen überlassen, die die Veranstaltung durchführen. Mit angelernten Behauptungen über Bücher ist unter Jungen, denen es vor allem um persönlich beglaubigte Erfahrungen am Text geht, ohnehin nichts gewonnen.

Sekurität – Jungen bevorzugen am Buch den Nutzen hinsichtlich der objektiven Leistung, die es erbringt. Diese Leistung gibt ihnen die Sicherheit, ein gutes und faktenreiches Buch zu lesen.

Independenz – Bücher sind für Jungen Hilfsmittel, sich innerhalb der *peer group* als Kenner auszuweisen und Geltung zu verschaffen. Sie markieren damit Unabhängigkeit und bedienen ihren noch ungerichteten Geltungsdrang.

Einsamkeit und Freiheit – Jungen nehmen sich »häufiger als unabhängig und getrennt von ihrer Umwelt«²⁰ wahr. Von diesem Lebensgefühl ist in historischen Sachbüchern jede Menge zu finden. »Die Jugend«, schreibt Hegel und spricht faktisch ausschließlich von Jungen, »stellt es sich als ein Glück vor, aus dem Einheimischen weg zu kommen, und mit Robinson eine ferne Insel zu bewohnen.«²¹

Zusatzinformationen – Jungen sollten dazu ermutigt werden, sich Zusatzinformationen zu verschaffen. Generell neigen tendenziell mehr

20 Kliewer: Literaturunterricht (Anm. 15), S. 8.

21 Hegel: Gymnasialreden (Anm. 17), S. 35.

Männer als Frauen dazu, sich zusätzliche Informationen zu einem Buch, das sie lesen, zu verschaffen.²²

Realitätsanspruch – Das Sachbuch sollte als Information der Regeln, nach denen die Wirklichkeit funktioniert, vorgestellt werden. Dieser Realitätsanspruch des Buches muss ohne jede Einschränkung gelten.

Strategie und Kontrolle – Soweit möglich, müssen die lebenspraktischen Anteile hervorgehoben werden, Beispiele erfolgreicher Strategien, die Wirklichkeit zu kontrollieren.

Macht und Regeln – Sachbücher bieten die Möglichkeit zur Projektion. Vor allem im Bereich reduzierter Komplexität wie archaischen Gesellschaften oder auf Schiffen entfalten sich die Fragen von Macht und Regeln.

Die vorgestellten Bücher werden nach der Lesung zur Ausleihe ausgegeben. Man weiß nicht, was dann passiert. Vertrauen wir den Texten. Es käme auf einen Versuch an. Am Ende wird bei den Jungen aus Projektion, wenn sie sich nur ausgiebig austoben darf, noch Empathie, wird aus dem Bedürfnis nach sicherem Wissen, dem überreich nachgegeben wird, ein Bewusstsein für relatives Wissen, und vielleicht äußert sich die notwendige Trennung noch gar, wie Hegel meint, »als ein allgemeiner und bekannter Trieb« in ihnen. Und wir sind es, die erstaunt sind: »Was die da alles rausgeholt haben! Nichtleser aufgrund von Leseförderung können sie ja dann immer noch werden, die Jungs.

Das Schulbuch wird das Leitmedium des Unterrichts bleiben

Philipp Hausmann, Vorstandssprecher der Ernst Klett AG,
im Interview mit David Oels und Maren Tribukait

Philipp Hausmann ist ein Enkel des Verlegers Ernst Klett junior, der den Klett Verlag nach dem Zweiten Weltkrieg zum führenden deutschen Schulbuchverlag ausbaute. Nach dem Studium der Rechtswissenschaft und der Romanistik trat Hausmann 1995 in das Familienunternehmen ein und war dort zunächst als Redaktionsleiter bei PONS, dann als Geschäftsführer des Verlags Ernst Klett Sprachen tätig. Seit 2009 ist er Sprecher des Vorstandes der Ernst Klett AG.

Herr Hausmann, wie wird man eigentlich der erfolgreichste Schulbuchverlag in Deutschland?

Indem man gut ist, nah an dem, was die Lehrer im Unterricht brauchen.

Was heißt das genau, »gut sein« auf dem Schulbuchmarkt?

Man muss vielleicht mit den drei großen deutschen Verlagsgruppen anfangen: Klett, Cornelsen, Westermann, die alle etwa gleich groß sind, diese Größe aber ganz unterschiedlich erreicht haben. Die Westermann-Gruppe ist aus dem Verlag Westermann entstanden, der im Wesentlichen ein Kartografie-Verlag war und sich immer stark im Grundschulbereich engagierte. Die Verlagsgruppe Holtzbrinck hatte vor mehr als zehn Jahren verschiedene Verlage zusammen gekauft: Diesterweg, Schroedel und andere und diese dann an die Westermann-Gruppe weiterverkauft. Westermann ist also durch Zukäufe gewachsen. Cornelsen war als Schulbuchverlag sehr stark und hat dann in den 1990er Jahren viele Unternehmen dazu gekauft, z. B. Oldenbourg und Volk und Wissen, den großen Schulbuchverlag der DDR. In Österreich haben sie sich an Veritas beteiligt. Klett ist fast ohne Zukäufe und durch stetige Arbeit an der Qualität der Produkte gewachsen. Klett war in den 1950er bis

22 Charron/ Burbaum/ Sutter: Lesen Frauen (Anm. 6), S.13.