

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 123 (1978)
Heft: 4: Schulpraxis : die Jugendlektüre in der Lehrerbildung

Sonderheft: Schulpraxis : die Jugendlektüre in der Lehrerbildung

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

**Schweizerische
Lehrerzeitung**

Schulpraxis

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins



Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung

Problematik, Praxis und Aufgaben

Die «Schulpraxis» wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für pädagogische Dokumentation, Duisburg) bibliographisch nachgewiesen.

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung

Problematisierung, Praxis und Aufgaben

Peter Schuler: Persönliche Bemerkungen zum Problem der Jugendlektüre	1
Konrad Widmer: Entwicklungspsychologische Probleme der Jugendliteratur und die Lehrerbildung	2
Karl Ernst Maier: Der medienpädagogische Aspekt der Jugendliteratur	11
Theodor Bucher: Ergebnisse der Arbeitsgruppen und der Schlussdiskussion	19

Zum Umschlagbild: Kapitell aus der Kathedrale von Puy (FR): Kentauren. Die Kapitelle der romanischen Kirchen sind abgestimmt auf das Fassungsvermögen der Betrachter, aber Teile des Ganzen, eingeschlossen in die gleiche Gedankenwelt. (Vgl. Peter Schuler, S. 1)

Adressen der Autoren:

Peter Schuler, Seminarlehrer und Präsident des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur, Wattenwylweg 21, 3006 Bern

Prof. Dr. Konrad Widmer, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich

Prof. Dr. Karl Ernst Maier, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Regensburg, Universitätsstrasse 25, D-8400 Regensburg

Dr. Theodor Bucher, Paulus-Akademie, 8053 Zürich

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1/2	Jan./Febr.	66	3.—	Erziehung und Sprache
4/5	April/Mai	66	3.—	Tierzeichnen nach Natur, Modellieren usw.
7/8	Juli/Aug.	66	3.—	Franziskus von Assisi
9	September	66	1.50	Lesebogen
10/11	Okt./Nov.	66	2.—	Zur Methodik der pythagoreischen Satzgruppe – Mathematische Scherzfragen
12	Dezember	66	3.—	Eislauf – Eishockey
1/2	Jan./Febr.	67	3.—	Zu M. Wagenscheins päd. Denken, Übungen zum Kartenverständnis
3/4	März/April	67	3.—	Photoapparat und Auge
7	Juli	67	1.—	Lesebogen
8	August	67	3.—	Beiträge zum Technischen Zeichnen
11/12	Nov./Dez.	67	2.—	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
1	Januar	68	1.50	Der Flachs
4/5	April/Mai	68	4.—	Sprachunterricht
8/9/10	Aug./Okt.	68	2.—	Schultheater
11/12	Nov./Dez.	68	3.—	Schulschwimmen heute
1	Januar	69	3.—	Bernische Klöster II (Bernische Klöster I, 4/5, 1958 vergriffen)
2	Februar	69	3.—	Simon Gfeller
4/5	April/Mai	69	3.—	Drei Spiele für die Unterstufe
6/7	Juni/Juli	69	2.—	Mathematik und Physik an der Mittelschule
8	August	69	2.—	Landschulwoche im Tessin
9	September	69	2.—	Zur Erneuerung des Rechenunterrichtes
10/11/12	Okt.–Dez.	69	1.50	Mahatma Gandhi
			3.—	Zum Grammatikunterricht
			4.—	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Ende April 1977 veranstaltete die Paulus-Akademie gemeinsam mit dem Schweizerischen Jugendbuch-Institut in Zürich eine Studientagung: *Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung – Problematik, Praxis und Aufgaben*.

Der Kommissionsbericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) erwähnt die Kinder- und Jugendliteratur als eines von sechs stufenübergreifenden Teilthemen der Didaktik der Muttersprache: «Kind und Buch. Gattungen (Märchenbuch, Sachbuch, Mädchenbuch, Abenteuerbuch; Krimi usw.). Bilderbücher, Schundliteratur, Comics, Trivallliteratur, Zeitungen, Zeitschriften, Jugendbibliotheken, Schulbibliotheken.» (S. 145). Für die theoretische Aufarbeitung dieses Themenbereichs werden 8 von insgesamt 78 Normalkursstunden Sprachdidaktik eingeräumt sowie einige zusätzliche Hausarbeitsstunden. Dass hier die berufsbegleitende Fortbildung beträchtliche Lücken zu schliessen hat, ist klar.

Ziel der Tagung war es, Leitideen und Lernziele für den Themenkreis «Jugendlektüre» in der Lehrerbildung zu erarbeiten und Modellvorschläge aufzustellen. Überdies sollte diskutiert werden, in welcher Phase der Lehrerbildung die Jugendlektüre zu behandeln ist, ihre Einbettung in die Grundausbildung und in die Fortbildung. – Zur Studientagung eingefunden hatten sich etwa 70 Teilnehmer: Lehrerbildner im Bereich der Fächer Germanistik, Psychologie, Pädagogik und Didaktik, Mitglieder von Jugendschriftenkommissionen, Jugendbuchautoren, Verleger und weitere Interessierte.

Der Tagung vorausgegangen war eine **Umfrage** an deutschschweizerischen Lehrerbildungsanstalten und an Hochschulen über den gegenwärtigen Stand von Lehrveranstaltungen zur Jugendlektüre. Über das Ergebnis dieser Umfrage wurde an der Studientagung berichtet und diskutiert. **Referate** der Professoren Dr. Konrad Widmer, Zürich, und Dr. Karl Ernst Maier, Regensburg, stellten die Jugendlektüre in die weiteren Zusammenhänge der Entwicklungspsychologie und der Medienpädagogik. Beide Referate sollten den Gruppenarbeiten und Diskussionen eine breitere Basis verschaffen.

Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung

Problematik, Praxis und Aufgaben

Peter Schuler:

Persönliche Bemerkungen zum Problem der Jugendlektüre

Seit mehr als 150 Jahren beschäftigt sich die schweizerische Lehrerschaft mit Jugendlektüre. Die Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins wurde 1858 gegründet, sie dürfte eine der ältesten Kommissionen sein und besteht heute noch.

Während sehr langer Zeit hat man sich vorwiegend mit der Auswahl guter, empfehlenswerter Jugendbücher beschäftigt. Man glaubte offenbar, wenn man nur gute Bücher unter die Kinder bringe, dann könnten keine Probleme entstehen. Man warnte andererseits vor seichten Novellen und blosser Unterhaltung.

Die methodisch-didaktische Beschäftigung mit der Jugendlektüre geschah lange Zeit wohl ausschliesslich «an der Front». Einzelne Lehrer stellten das Jugendbuch während kürzerer oder längerer Zeit in den Mittelpunkt des Unterrichtes. Führend waren hier die Lehrerinnen der Unterstufe mit einem wohlüberlegten Gesamtunterricht.

Viele Lehrer suchten schon früh nach Möglichkeiten der Begegnung und des Gedankenaustausches. Schweizerische Jugendbuchkurse fanden statt in Brunnen, Luzern und Münchenwiler. Sie wurden fortgesetzt in den Jugendbuchtagungen, welche jährlich im Gwatt stattfinden. Ich habe den Eindruck, man habe bei uns erst in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg richtig gemerkt, welche Macht Jugendbücher darstellen können, als die Jugendlektüre im Dritten Reich bewusst zur Manipulation eingesetzt wurde.

Man hat wohl die Jugendlektüre während viel zu langer Zeit nicht ernst genommen. Man redete etwa von «geistigem Zwergobst», von «Schmalspurliteratur» usw. Man hat sich vielleicht allzulange vom berüchtigten 19. Jahrhundert beeindruckt lassen, als die Jugendbücher am Fließband produziert wurden, zum grossen Teil unwahr, von Moral triefend, auch penetrant pädagogisch. (Löbliche Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel!)

Ich habe im Buch von Prof. K. E. Maier eine Stelle gefunden, die mich beeindruckt hat. Sie heisst: «Es kann niemand über Jugendliteratur reden und urteilen oder literaturpädagogisch wirken, dem unbekannt ist, was die Jugend liest oder was sie lesen sollte.»

Seit damals habe ich keinen Lehrerfortbildungskurs oder keinen Unterricht über Jugendlektüre mehr durchgeführt, ohne dass die Teilnehmer nicht mindestens ein Buch gründlich lesen mussten.

Dabei habe ich festgestellt:

Die allermeisten jungen oder zukünftigen Lehrer haben keine Ahnung, wie faszinierend heutige Jugendbücher sein können. Das Interesse an Jugendtaschenbüchern, beispielsweise aus den Klassen-Lese-reihen, wird durch ein einziges packendes Buch nachhaltig geweckt.

Die meisten jungen Lehrer haben grosse Mühe mit einer lebendigen Gestaltung des Unterrichtes.

Wenn sie einmal entdeckt haben, dass viele Jugendbücher genau die szenische Gestaltung eines bestimmten Stoffes – etwa im Geschichtsunterricht – besitzen, welche ihren Vorstellungen und dem Fassungsvermögen ihrer Schüler entsprechen, dann werden sie immer wieder Jugendbücher einsetzen.

Das Jugendbuch wird dann zu dem, was es eigentlich sein möchte und sein müsste: nicht nur Begleitstoff, sondern menschliche Dimension eines Zeitabschnittes, einer fremden Gegend.

Es gibt kein anderes Medium, das in dieser Masse für den Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten besitzt, wie das Buch.

Die beste Zeit für die Behandlung der Jugendlektüre im Seminar ist nach meiner Erfahrung die Zeit nach einem Schulpraktikum. Jetzt tauchen Fragen auf: Was lese ich vor? Wie führe ich eine Bibliothek? Welche Bücher beleben meinen Unterricht?

Ich bin fest überzeugt, dass der Unterricht über Jugendlektüre nicht eine traditionelle Form besitzen muss, dass er sich abheben darf und soll vom übrigen Unterricht.

Ich glaube, dass viele Möglichkeiten, die in den Fragebogen für die Lehrerbildungsanstalten erwähnt wurden, wie interdisziplinärer Unterricht, Projekte usw. eine grosse Chance für die Jugendlektüre sind.

Ich habe lange Zeit nach einem Bild gesucht, welches das Verhältnis zwischen Jugendliteratur und der Literatur der «grossen Welt» zeigen könnte.

Viele Bilder, wie Aufbau- und Schichtmodelle, Schnittfiguren und Gleichungen habe ich wieder verworfen, eines ist am Schluss geblieben: das Bild einer romanischen Kathedrale.

In diesem grossartigen, beeindruckenden Bau hat es kleine, liebenswerte Einzelheiten: die Kapelle.

Sie sind abgestimmt auf das Fassungsvermögen des Betrachters; sie zeigen Humor, Ernst oder Geheimnisse; sie sprechen eine Sprache, die der Adressat ohne weiteres versteht oder deuten kann, sie sind trotzdem integriert in die Absicht des ganzen Baues, sie sind Teile der Harmonie des Ganzen, sie sind eingeschlossen in die gleiche Gedankenwelt.

Sie sind für mich vergleichbar mit den Kinder- und Jugendbüchern in der Literatur.

Entwicklungs- psychologische Probleme der Jugendliteratur und die Lehrerbildung

- 1 Problemstellung und Standortbestimmung
 - 1.1 Zur Aktualität des Problems
 - 1.2 Forschungstendenzen im Bereich der Jugendliteratur
 - 1.3 Position der Arbeit
- 2 Vom Sinn des Lesens
- 3 Jugendbuch und Leseentwicklung
 - 3.1 Leseentwicklung als Funktion von Reifungsprozessen
 - 3.2 Die Leseentwicklung als Funktion von Prägungs- und Lernprozessen
 - 3.2.1 Die psychischen Prozesse der Prägung und des Lernens im Leseakt
 - 3.2.2 Die inhaltliche Problematik und die pädagogischen Absichten
 - 3.3 Die Leseentwicklung als Funktion von Selbststeuerungsprozessen
 - 3.4 Das Problem der Leseentwicklungsphasen
- 4 Ziele der Lesepädagogik
 - 4.1 Erziehung zur Lesemündigkeit und zur Lesekompetenz
 - 4.2 Erziehung zur Lesebereitschaft
- 5 Lehrerbildung und Jugendliteratur
 - 5.1 Fragen in bezug auf institutionelle Vorkehrungen
 - 5.2 Fragen in bezug auf didaktische Vorkehrungen

Anmerkungen

Literaturverzeichnis

1 Problemstellung und Standortbestimmung

1.1 Zur Aktualität des Problems

In einer Schweizerischen Gemeinde hat eine Lehrerin der Sekundarstufe I ihren Schülern das Buch von Diggelmann «Ich

heisse Thommy» zu Weihnachten geschenkt. Daraus eine Textprobe:

«Mein Vater ekelte mich plötzlich, als ich erfuhr, dass er laufend andere Weiber vögelt... er hat Frauen gevögelt, wie der Lagerchef mich gevögelt hat oder wie ein Offizier Soldaten vögelt, nur hat er's mit seinem dreckigen Schwanz getan, und um meiner Mutter zu zeigen, dass er ein starker Vögeler ist, hat er eines Tages eine Hure nach Hause gebracht.»

«Ich und meine Freunde finden, die Polizisten sind in dem Falle die grössten Arschlöcher dieser Welt. Sie sind schlecht bezahlt, müssen unglaublich viel Überstunden machen, sie sind also nichts als Arbeiter und Ausgebeutete und gehen mit Schlagstöcken, Tränengas und Wasserwerfern gegen alle jene vor, die eine gerechte Welt wollen.»

Eine politische Partei opponierte daraufhin gegen die Wiederwahl der Lehrerin.

An diesem Fall lassen sich u. a. folgende Fragen stellen, die gleichzeitig die Thematik unserer Arbeit bestimmen sollen:

– Hat sich die Lehrerin Gedanken gemacht über Sinn, Funktion und Wirkung des Lesens? Frage nach der Bedeutung des Lesens für den Menschen.

– Hat sie die Verstehenskapazität oder vielleicht die alterstypische Problematik der pubertierenden 14jährigen Schüler richtig eingeschätzt? Daraus resultiert die Frage: Gibt es die alterstypische Literatur und welche Faktoren sind an der Leseentwicklung beteiligt?

– Hat sich die Lehrerin mit der Grundhaltung und mit der Ideologie des Autors identifiziert und wollte sie diese Grundhaltung und Ideologie auf die Schüler übertragen? Es ist die Frage nach dem pädagogischen Ziel einer Leseerziehung.

– Welcher Art war die Ausbildung der Lehrerin in bezug auf die Problematik der Jugendliteratur und der Leseerziehung? Es ist die Frage nach dem Stellenwert der Jugendliteratur in der Lehrerbildung.

1.2 Forschungstendenzen im Bereich der Jugendliteratur

Die wissenschaftliche Erforschung des Jugendbuches setzte zu Beginn der Jahrhundertwende ein. Es lassen sich m. E. etwa folgende Tendenzen feststellen:

Die historische Jugendbuchforschung

Sie begann schon früh mit Dyrenfurth und Hürlimann, sie wird heute vor allem in Liebhaberkreisen betrieben.

Die psychoanalytische Jugendbuchforschung

Sie konzentrierte sich besonders auf die Märchenforschung, wobei die unter-

schiedlichen Schulen, etwa Freud und Jung zu unterschiedlichen Interpretationen führten. Zu erwähnen wäre J. A. Schmitt: «Sitara und der Weg dorthin», eine tiefenpsychologische Analyse K. Mays.

Die soziologische Jugendbuchforschung

Sie beschäftigt sich vorwiegend mit der Erfassung von Lesergewohnheiten und ihren Beziehungen zu Sozialschichten.

Die gesellschaftskritisch-anthropologische Forschung

Sie fragt nach dem Menschen- und Weltbild der Kinderbuchautoren, nach ihren Absichten und ihren pädagogischen Zielvorstellungen. Ihr eigen ist auch die mit verschiedenen Methoden betriebene Wirkungsforschung.

Die literaturwissenschaftliche Jugendbuchforschung

Sie überträgt die Methoden der Literaturkritik auf das Jugendbuch. Leider kümmern sich die Literaturforscher – ausgenommen die Märchenforscher – noch relativ wenig um das Jugendbuch. Eines der wenigen Beispiele wäre etwa K. Beutler: «E. Kästner – Eine literaturpädagogische Analyse». (Weinheim 1967).

Die entwicklungspsychologisch orientierte Jugendbuchforschung

Sie fragt nach der «Kindsgemässheit» der Jugendliteratur, indem sie die Interessenlage und das kognitive Verständnis der Kinder und Jugendlichen konfrontiert mit der angebotenen Literatur. Dieser Zweig nimmt, wenn wir richtig sehen, bis heute den Hauptteil der Jugendbuchforschung ein.

Trotz vieler Forschungsansätze und Forschungsrichtungen scheint uns die eine Grundfrage noch nicht gelöst zu sein: Soll die Jugendliteratur dominant pädagogischen, soll sie literaturkritischen oder müsste sie gesellschaftskritischen Bedingungen genügen?¹

1.3 Position der Arbeit

Unsere Position ist die der pädagogischen Psychologie, deren Bestandteil die Entwicklungspsychologie ist. Die pädagogische Psychologie stellt sich, vereinfacht aufgezeichnet, folgende drei Basisfragen:

– Was ist und was liegt vor? Sie vollzieht mit Hilfe empirischer Methoden Analysen über die am Erziehungsprozess Beteiligten und über deren Interaktionsstruktur: Erzieher und Kinder. Sie analysiert pädagogische Situationen und pädagogische

Felder wie Familie, Kindergarten, Schule, Jugendgruppen. Sie betreibt empirische Wirkungsforschung inbezug auf Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, inbezug auf die eingesetzten Mittel, zu denen auch das Jugendbuch gehört.

– Was soll sein? Die pädagogische Psychologie bleibt bei den Tatbestandsanalysen nicht stehen. Sie fragt unter Zuhilfenahme philosophischer, anthropologischer und gesellschaftstheoretischer Einsichten nach den Zielvorstellungen, nach den Normen und Werten des pädagogischen Handelns.

– Was kann, was soll pädagogisch vorgekehrt werden? Aus der Verbindung von Zielvorstellungen und empirischen Tatbestandsanalysen als Randbedingungen lassen sich Prognosen ableiten und pädagogische Handlungsalternativen bereitstellen. Bei der Anbietung von Handlungsalternativen ist sich die pädagogische Psychologie eines Unsicherheitsfaktors und damit des Wagnischarakters allen pädagogischen Handelns bewusst.

2 Vom «Sinn» des Lesens

Die Frage nach dem Sinn des Lesens soll den anthropologischen Rahmen für unsere Fragestellung bilden: Menschliches Dasein bedeutet In-der-Welt-sein und ineins damit Zu-sich-selbst-sein. Erlebend nimmt der Mensch Informationen aus der Welt auf, lässt sich durch sie, zusammen mit dem schon vorhandenen Erfahrungsschatz, zu Denkprozessen anregen, wird er emotiv angesprochen und spürt Bedürfnisse wach werden. Verhaltend greift er, gelenkt durch kognitive Entscheidungen, durch gefühls- und bedürfnisbedingte Strebungen, gesteuert durch unbewusste Wirkkräfte, ein in die Welt und verändert sie durch sein Handeln. – Das geschriebene Wort, von den Comics über die Trivalliteratur bis zum «guten» Jugendbuch ist als Gegenstand Teil der Sachumwelt des Menschen. In seiner inhaltlichen Bestimmung ist es Teil seiner personalen Mitwelt, insofern es von Menschen berichtet, die denken, fühlen und wollen, die sich ängstigen und sich freuen, die durch Erwartungen, Konflikte und Probleme aufgerüttelt werden. So kann Lesen als eine Form sinnverstehenden Handelns bezeichnet werden.

Damit taucht die Frage auf: Welche Beweggründe bringen den Menschen dazu, die sinnverstehende Handlung «Lesen» aufzunehmen? Es seien ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige dieser Beweggründe gesucht.

Horizonterweiterung

Zum Wesen des Menschen gehört es, sich mit dem Jetzt nicht zufrieden zu geben. Er hat die ureigene Tendenz, über dieses Jetzt hinaus zu kommen. Mit Hilfe des geschriebenen Wortes nimmt er Informationen auf, die seine raum-zeitlich begrenzte Existenz übergreifen. Er erfährt durch Lesen, was nicht unmittelbar erlebbar ist. So versetzt er sich in die historisch gewordene Vergangenheit, erlebt er lesend mit, was eben jetzt in andern Ländern, in andern Kulturen geschieht, greift er, angeregt durch Gelesenes, planend hinaus in die Zukunft. Da aber das, was der Mensch liest, nicht unmittelbare Wirklichkeit, sondern von andern mit Hilfe des geschriebenen Wortes vermittelte Wirklichkeit ist, sind die gelesenen Informationen interpretierte Inhalte. Darum weiss der Leser nie mit Sicherheit, wie weit er durch diese Interpretation von Welt durch das geschriebene Wort manipuliert wird.

Die Lust am Andersartigen

Auch ein genuines Neugierverhalten kann den Menschen zum Lesen anregen. Er möchte von andern Menschen hören, von andern Ländern, von neuen Problemen. So wird Lesen zur Lust, zur Freude und zur Unterhaltung.

Die Konflikthanfälligkeit

Oft wird der Mensch mit seinen eigenen Erfahrungen und Problemen nicht fertig. Er sucht in der Lektüre nach Möglichkeiten der Problemlösung; er möchte wissen, wie andere Menschen – in deren Wirklichkeit oder in der literarisch simulierten Form – mit ihren Konflikten und Sorgen sich auseinandersetzen, wie sie leben, leiden, sich freuen und sich ängstigen. So wird Lesen zur Lebenshilfe. Der Leser erhofft sich – unbewusst – eine Hilfe für seine Identitätsfindung.

Die kognitive Lebensbewältigung

Das geschriebene Wort ersetzt den instruierenden Lehrer. In der Sach- und Fachliteratur eignet sich der Mensch das notwendige Wissen und Können für seine Berufstätigkeit an; in der Tagespresse orientiert er sich über Sachverhalte, die seinen politischen Entscheidungen zugrunde liegen; in der psychologischen Literatur vertieft er seine Menschenkenntnis; in der pädagogischen Literatur sucht er nach Hilfe für seine Erziehtätigkeit als Vater, Mutter oder Lehrer; mit der Hobby-Literatur fundiert er seine Lieblingsbeschäftigungen, und mit Reiseliteratur bereitet er sich für Aufenthalte in fremden Ländern vor.

Lesen als ästhetischer Genuss

Von einer bestimmten Stufe der Lesefertigkeit an kann die Gestalt der sprachlichen Aussage zum ästhetischen Genuss werden, so in der treffenden und überraschenden Wortwahl, im Rhythmus der Syntax, im Aufbau und in der Konstruktion, in konfliktgeladener Dramatik, im epischen Erzählen, im lyrischen Ausdruck.

Folgerungen

Kind und Jugendlicher nehmen in verschiedener Ausprägung teil an diesen Beweggründen des Lesens. Für die Problematik der Jugendliteratur ergeben sich daraus drei Folgerungen:

– Die angeführten Beweggründe betreffen nicht nur das geschriebene Wort. Sie spielen alle mit bei der Verwendung anderer Vermittlungs- und Kommunikationsmedien wie Filme, Radio, Fernsehen, Tonband und Schallplatte. Die Isolierung der Jugendliteratur in einen spezifischen Problemkreis, unter Ausschaltung der anderen Medien, lässt sich kaum mehr aufrecht erhalten.

– In allen Fragen der Jugendliteratur ist das Kind nicht nur in seiner entwicklungs-spezifischen Verstehens- und Interessenstruktur zu sehen, sondern immer in seinem soziokulturellen Kontext, von dem her Lesen Sinninterpretation erfährt.

– Zu erforschen ist die individuelle Lesemotivation. Sie ist begründet in ichimmanen Lesemotiven, wie sie gradweise aus den Beweggründen zum Lesen erwachsen: Horizonterweiterung, Lust am Fremdartigen und Neuen, Ersatzbefriedigung, Hilfe für Lebensprobleme und Lebensbewältigung, Lesen als ästhetischer Genuss. – Nicht zu vergessen bei der Lesemotivation ist der Aufforderungscharakter der Umwelt durch Verstärkungen, durch Vorbild, durch Nähe und Übersichtlichkeit von Bibliotheken mit Anreizcharakter. Die Lesemotivation charakterisiert schon früh den jungen Menschen zu einem Lesertypus, etwa den Nichtleser, den Vielleser, den Spezialisten und den Allesleser.

3 Jugendbuch und Leseentwicklung

Lesen ist auch für Kind und Jugendlichen eine Sonderform sinnverstehenden Handelns, das neben vielen andern Vollzügen besteht. Lesen und Mediengebrauch sind daher im Gesamtzusammenhang der Entwicklung zu sehen. Entwicklung ist ein Werden aus einem Zustand in einen andern Zustand. Man kann kausal fragen,

woraus Entwicklung erfolgt, oder final, wohin Entwicklung zielt. In der kausalen Fragestellung, von der her wir unser Problem aufgreifen wollen, lassen sich grundsätzlich vier Wirkfaktoren bestimmen, die unmittelbar auf die Leseentwicklung Einfluss nehmen.

3.1 Die Leseentwicklung als Funktion von Reifungsprozessen

Vor allem die ältere Entwicklungspsychologie hat Entwicklung als Reifung verstanden. Damit ist gemeint, dass aufgrund ichimmanenter Gesetzmässigkeiten zu bestimmten Zeiten festlegbare Erlebens- und Verhaltensstrukturen erscheinen. Reifung vollzieht sich in eindeutigen Sequenzen, die sich durch genetische Faktoren, durch endokrine, corticale, zentral- und vegetativ gesteuerte Prozesse herausbilden. (Busemann, Kroh, Rempflein u.a.). Für das Kindes- und Jugendalter liegen aus dieser Sicht wertvolle Einsichten vor. Eine Psychologie des Alters ist im Entstehen. Über das Erwachsenenalter wissen wir mit Ausnahme einiger bedeutsamer Arbeiten von H. Thoma und U. Lehr noch relativ wenig.

Das reifungsbedingte Sequenzmodell liegt in fast allen Ländern dem Schulsystem zugrunde, etwa mit der Bestimmung des Eintrittsalters, der Jahrgangsklassen, der zeitlichen Ansetzung des Übergangs in verschiedene Schultypen, des Übertritts in die Berufslehre, der juristischen Bestimmung der politischen Mündigkeit und des Eintritts in den Wehrdienst.

Die Umsetzung des Reifungsmodells auf Fragen der Leseentwicklung liess nicht auf sich warten. Man konzipierte Lesephasen oder Lesesequenzen und setzte sie in Verbindung mit bevorzugten Gattungen der Jugendliteratur. Es seien einige dieser theoretischen Ansätze skizziert.

Charlotte Bühler²

Sie zeichnet vier Lesephasen auf: «Das Struwwelpeteralter», 2.–5. Lebensjahr; «das Märchenalter», bis zum 8. Lebensjahr; «das Robinsonalter», bis zum 11./12. Altersjahr und «das Heldenalter», bis zum 15. Lebensjahr. Hier wird besonders deutlich, wie schon in den Termini die Verkoppelung zwischen Lesealter und literarischen Buchgattungen vollzogen wird.

Die nebenstehende Übersicht zeigt, dass auch andere Autoren im 8. Lebensjahr eine Zäsur sehen, die im Übergang vom magisch-anthropomorphistischen Denken zum dominant sachbezogenen Denken gesehen wird.

Elisabeth Schliebe-Lippert³

Sie geht von der Meinung aus, dass der Mensch eine urästhetische Erlebnisfähigkeit besitze, die nicht eine Funktion der Umwelt sei. Sie unterscheidet vier Phasen des «ausserästhetischen» und zwei Phasen des «literarästhetischen» Leseverhaltens.

Die Phasen des «ausserästhetischen Leseverhaltens» sind gekennzeichnet durch die dominante Orientierung am Inhalt der Lektüre: In der Stufe des «spielerischen Umgangs», vom 2. zum 6. Lebensjahr, befasst sich das Kind mit Bilderbuch und Kasperletheater. Im «Märchenlesealter», vom 6. zum 8. Lebensjahr, sind Märchen, Puppenspiele und Kleinkindergeschichten im Zentrum. Im «sachbezogenen Lesealter» von 9 und 10 Jahren bevorzugt das Kind Sagen, Tier-, Pflanzen- und Experimentierbücher. Abenteuerbücher, Reiseliteratur und Backfischliteratur stehen im «a-psychologisch, sensationsgesteuerten Lesealter» von 10–12 Jahren im Zentrum.

Im «literarästhetischen Leseverhalten» tritt neben dem erzählten Geschehen das Verständnis für das Wie der sprachlichen Gestaltung auf. In der «Frühstufe der psychologisch-ästhetischen Phase», zwischen 14 und 16, entscheidet sich der Jugendliche für historische Romane, Balladen, Novellen, Romane und Dramen. In der «Reifestufe», zwischen 17 und 20 Jahren, kommen hinzu Biographien, philosophische Dichtung und Lyrik. Daran schliessen sich eine «Normalform der psychologisch-ästhetischen Beruhigungsphase» und eine, nurmehr von wenigen Menschen erreichte, «Hochform» an.

K. E. Maier⁴

Er legt folgende Einteilung der Lesephasen vor: «Literarische Frühphase», 2.–4. Lebensjahr; «Märchenhafte Lese-phase», 5.–8. Lebensjahr; «Realistische Lese-phase», 9.–11. Lebensjahr; «Abenteuerliche Lese-phase», 12.–15. Lebensjahr; «Phase der literarischen Reifung», 15.–18. Lebensjahr.

Den bisher angeführten Autoren ist die Tendenz eigen, wenn auch mit zunehmender wissenschaftlicher Fundierung, die Entwicklungsstufen unmittelbar in Beziehung zu bringen mit bevorzugten Gattungen der Jugendbuchliteratur. Einen andern Weg hat

A. Beinlich⁵

beschritten. Er übernimmt aus der Entwicklungspsychologie die Einteilung in fünf Lebensphasen: «Ich-bezogene Frühphase» von 2–4 Jahren; «Mitte der Kindheit», von 5–8 Jahren; «Reife Kindheit

und Vorpubertät» von 9–12 Jahren; «Krisenphase der Pubertät» von 13/14–16/17 Jahren und «Adoleszenz», die er für die weibliche Jugend auf das 21., für die männliche Jugend auf das 24. Altersjahr ansetzt. Dabei versucht er, wie es schon bei Maier geschieht, den gesamten Kommunikationsbereich einzufangen, also auch die Medien und die Subliteratur. Gleichzeitig entwickelt er einen Kriterienkatalog, den er auf die fünf Lebensalter überträgt: bevorzugte Texte – Eigenproduktionen – ästhetische Erlebnisfähigkeit – unwertiges Literaturgut.

Als Beispiel sei die Phase der «Reifen Kindheit und der Vorpubertät» angeführt: Das Kind zeichnet sich aus durch eine realistische Tendenz des Denkens, hinter der aber eine phantastisch-magische Hintergrundwelt steht. Es ist selbstsicher und dynamisch. Hochgeschätzt von beiden Geschlechtern wird der vitale, «ganze» Kerl als Leitbild.

Bevorzugte Texte: Abenteuerbücher, Jugendzeitschriften, Fernsehen und Jugendfunk, Märchen aus fremden Ländern, Sachbücher und Nachschlagewerke.

Ästhetische Erlebnisfähigkeit: Freude am Reim, am Rhythmus, am Bild.

Eigenschöpfungen: Spontane Sprachgestaltung, Wortneubildungen, Rhythmisierungen.

Unwertiges Sprachgut: Heftchen, Illustrierte und Schlager; Blütezeit der Kitsch- und Schundliteratur. Ohne gezielte Leseerziehung bleiben viele junge Menschen in ihrer Leseentwicklung hier stehen.

3.2 Die Leseentwicklung als Funktion von Prägungs- und Lernprozessen

Erleben und Verhalten des Menschen sind nicht nur eine Funktion ichimmanenter Gesetzmässigkeiten, sondern auch eine Funktion der Interaktion und der Kommunikation des Ichs mit der Umwelt. Diesen Zusammenhang haben die grossen Pädagogen schon immer gesehen, Comenius, Herbart, Pestalozzi u.a. In neuerer Zeit haben viele theoretische Ansätze auf die enge Verkoppelung von Ich und Umwelt hingewiesen: Die Tiefenpsychologie mit ihrem Hinweis auf die Bedeutung frühkindlicher Erlebnisse; Konrad Lorenz mit seinem Begriff der Prägung; die moderne Soziologie mit ihren Theorien über rollen- und gesellschaftsbedingtes Verhalten; die Intelligenz- und Begabungsforschung mit der These, dass Begabung nicht nur genetisch determiniert sei, sondern in ihrer

	Ch. Bühler	E. Schliebe	K. E. Maier	A. Beinlich
2	Struwpeteralter	Spielerischer Umgang	Literarische Frühphase	Ich-bezogene Frühphase
3				
4				
5	Märchenalter	Märchenalter	Märchenhafte Lese-phase	Mitte der Kindheit
6				
7				
8	Robinsonalter	Sachbezogenes Lesealter	Realistische Lese-phase	Reife Kindheit und Vorpubertät
9				
10				
11	Heldenalter	Apsychologisch- sensationsgesteuertes Lesealter	Abenteuerliche Lese-phase	Krisenphase der Pubertät
12				
13				
14		Frühstufe der psycho- logisch-ästhetischen Erregungsphase	Phase der literarischen Reifung	Adoleszenz
15				
16				
17		Reifestufe der psycho- logisch-ästhetischen Erregungsphase		♀ ♂
18				
19				
20		Psychologisch- ästhetische Beruhigungsphase		Bevorzugte Texte Eigenproduktion Ästhetische Erlebnis- fähigkeit Unwertiges Literaturgut
21				
22				
23				
24				

Leistungsfunktion auf Lernanregungen aus der Umwelt angewiesen sei; die Lerntheorien mit dem Nachweis, dass der Lernerfolg von der umweltlichen Verstärkung abhängig ist; die Stigmatisierungs- und Etikettierungstheorien, die belegen konnten, dass Erleben und Verhalten von subtilen Erwartungshaltungen geprägt sind, die sich zwischen interagierenden Menschen abspielen. So ist denn die moderne Entwicklungspsychologie abgerückt vom Reifungsmodell und hat sich mehr einem Interaktionsmodell zugewendet. Die Grundthese lautet: Entwicklung ist eine Funktion von Prägungs- und Lernprozessen

Das bedeutet, dass auch die Leseentwicklung nicht trennbar ist von Prägungs- und Lernprozessen, die sich in den verschiedenen Sozialisationsfeldern der Familie, des Kindergartens, der Schule und der Öffentlichkeit abspielen. Dabei sind zwei Fragen zu unterscheiden: Wie geschieht Prägung und Lernen im Lese-prozess? – An welchen literarischen Inhalten soll Prägung und Lernen geschehen?

3.2.1 *Die psychischen Prozesse der Prägung und des Lernens im Leseakt*

Obwohl in der Literatur meistens auch «Prägung» im Sinne von Verhaltensänderung unter den Oberbegriff «Lernen» subsummiert wird, möchten wir folgende begriffliche Trennung vornehmen: Prägung ist ein psychischer Prozess, der ohne beabsichtigte Umwelteinwirkung geschieht, während durch Lernen bewusst eine Verhaltensänderung herbeigeführt wird, indem das Ich selber etwas lernen will, oder dass ihm Lernen von aussen auferlegt wird.

Prägung durch Internalisierung und Enkulturation

Lesend begegnet das Kind Normen und Werten, die im Buch enthalten sind. Miterlebend übernimmt es Normen und Werte, die allmählich zu Einstellungen werden, an denen es sein eigenes Verhalten orientiert. Solche Internalisierungs- und Enkulturations-Prozesse sind abhängig von der Lesekultur in der Familie, in der Schule, von der Wertschätzung des Lesens in der Gesellschaft, davon, ob Bibliotheken in Reichweite sind und ob diese Bibliotheken nicht nur Bücherstapelleien, sondern Orte der Kommunikation sind.

Prägung durch Identifikation

Identifikation geschieht durch eine emotionale Bindung. Das Kind nimmt im Akt des

Lesens emotive Beziehungen mit einzelnen Personen des Buches auf. Weil ihm das Verhalten einer Gestalt imponiert, darum übernimmt es auch das Wert- und Norm-System, das diesem Verhalten zugrunde liegt. Weil es gefühlsmässig das Verhalten einer Gestalt ablehnt, darum negiert es die entsprechenden Normen und Werte. Ist die Identifikation genügend intensiv, dann geschieht eine Projektion in das eigene normbestimmte Verhalten.

Lernen durch intentionale Auseinandersetzung

Im Lesen geschieht eine Horizonterweiterung durch Aufnahme und Einprägung neuer Informationen, die im Lesestoff enthalten sind. Sie bedeuten eine Bereicherung des Wissens. Es werden kognitive Prozesse angeregt: im Stellungnehmen zum Inhalt, im Urteilen über Geschehnisse und Verhalten der agierenden Personen, in der reflektierten Auseinandersetzung mit den implizierten Werten und Normen. Hier vollzieht sich auch die Kritik an der Art der sprachlichen Aussage, an der Gestalt der Darstellung und damit die Auseinandersetzung mit literatur-ästhetischen Kriterien, wie Stil, Aufbau usw.⁶

3.2.2 *Die inhaltliche Problematik und die pädagogischen Absichten*

In der Frage der Prägungs- und Lernprozesse als Agentien der Leseentwicklung ist auch die Frage nach den pädagogischen Absichten der Jugendbuchautoren zu stellen: Welche Gehalte will der Autor vermitteln? Welche Verhaltensänderungen will er im Kind herbeiführen? Welches Welt- und Menschenbild wirkt untergründig mit, auch wenn der Autor angeblich nur unterhalten will? Oder anders gefragt: Wie weit ist die Jugendliteratur Mittel für pädagogische und ideologische Absichten? W. Scherf hat kürzlich gesagt: «Die Kinder- und Jugendliteratur ist ein getreuer Spiegel unserer Gesellschaft.»⁷ Ich möchte präzisieren: Die Kinder- und Jugendliteratur ist ein getreuer Spiegel der durch den Autor ideologisch gedeuteten und ideologisch vorinterpretierten Gesellschaft.

Es sei der Versuch einer *Grobkategorisierung* der gegenwärtigen Jugendliteratur unternommen. Dabei sind uns die Gefahren einer solchen Grobkategorisierung voll bewusst, vor allem die des Informationsverlustes und – zugegebenermassen – die der subjektiven Interpretation. Der Versuch kann deshalb nur heuristische Bedeutung haben.

3.2.2.1 *Anthropologisch-gesellschaftserhaltende Jugendliteratur*

Mit «anthropologisch» ist gemeint, dass hier Menschen in ihrem gesamten sozialen Kontext dargestellt werden; Menschen mit Freuden und Leiden, Ängsten und Konflikten. Sie finden in ihren Problemen und Auseinandersetzungen entweder in sich selbst oder in ihrer Umwelt Hilfe und Geborgenheit. – «Gesellschaftserhaltend» meint, die Umwelt ist zwar voller Widerstände und Probleme, aber das Kind begegnet immer wieder Menschen, die helfen, die glauben, dass in der Gesellschaft nicht alles negativ sei. Die Familie ist zwar problematisch, aber letztlich doch Hort der Geborgenheit und der innern Sicherheit. Die Schule ist zwar voller Ängste, aber letztlich doch für das Kind da. Technik und Zivilisation bringen zwar Konflikte und Schwierigkeiten, aber letztlich dienen sie doch dem Menschen. So beschreiben denn diese Jugendbücher Freundschaften, Jungen und Mädchen, die schwere Schicksale gegen äussere und innere Schwierigkeiten meistern. Es sind Erwachsene, Eltern, Lehrer, verständige Lehrmeister, Omas oder Sonderlinge da, die dem jungen Menschen zu helfen bereit sind. Diese Jugendliteratur möchte dem Kind Lebenshilfe gewähren. Wir glauben, dass in vielen Modifikationen und ohne kitschige Süßlichkeit die Mehrzahl der guten Jugendbücher dieser Kategorie der anthropologisch-gesellschaftserhaltenden Jugendliteratur zugeordnet werden darf. Bedenkt man, dass das Kind in seiner noch unerfahrenen Weltoffenheit zu seiner Entwicklung Geborgenheit und Hilfe bedarf, dann hat diese Jugendliteratur pädagogisch ihre Berechtigung.

3.2.2.2 *Progressiv-gesellschaftskritische Jugendliteratur*

Im Zuge der «Kritischen Theorie» der Frankfurter-Schule und der daraus erwachsenen «Kritischen Pädagogik» hat die Ideologie des Neomarxismus auf die Jugendliteratur übergegriffen. Diese Jugendliteratur versteht sich als «gesellschaftskritisch», insofern sie die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen verneint, sie ablehnt zugunsten einer herrschaftsfreien, emanzipierten Gesellschaftsordnung. Sie ist insofern «progressiv», als sie das Kind schon früh zur Kritik an der Gesellschaft und zur Veränderung der Gesellschaft befähigen will. Von dieser Position aus bezeichnet Gmelin die bisherige Jugendliteratur als «falsch programmierten Schonraum» des Kindes.⁸ Anstelle eines Schonraumes

werden zerbrochene Familien, Väter als Popanzen und Ehebrecher, Mütter als von der Gesellschaft unterdrückte und zu bemitleidende Lebewesen, Lehrer und Polizisten, die durch Ängste und Unterdrückung Kinder plagen, Erwachsene und Kinder, die im Elend der Mietskasernen jede Fähigkeit zur Kommunikation verlieren, dargestellt. Die «ungeschminkte Wirklichkeit» mit Ängsten, Unterdrückung und Knechtung durch die Herrschenden, Hass und Lieblosigkeit soll Gegenstand der Jugendliteratur sein. Anstelle von Anpassung wird Solidarität der Unterdrückten empfohlen, wird zum Ungehorsam, zum Widerstand und zur Emanzipation aufgerufen.⁹

In der psychologischen und pädagogischen Sicht sind an die Autoren dieser Jugendliteratur folgende Fragen zu stellen: Darf man Kinder, ungeachtet ihrer altersspezifischen Erlebnisstruktur, zu Trägern einer Ideologie machen? Werden sie damit nicht als Mittel zu einem Zweck manipuliert und damit überfordert? Können Kinder gesellschaftliche Probleme lösen, die wir Erwachsene bis anhin nicht zu lösen imstande waren? Werden durch die mögliche Orientierungslosigkeit und Normverunsicherung nicht neue Ängste geweckt und damit eine neue Form der Unterdrückung des Kindes angerichtet?

3.2.2.3 *Die Jugendliteratur einer «konstruktiven Sachlichkeit»*

In Zeitungsberichten über die Jugendbuchausstellung in Bologna 1977 werden neuere Tendenzen der Jugendliteratur beschrieben, die ich als «konstruktive Sachlichkeit» bezeichnen möchte.¹⁰ Sie beinhaltet Elemente sowohl der progressiv-gesellschaftskritischen als auch der anthropologisch-gesellschaftserhaltenden Jugendliteratur. An der progressiven Literatur ist als positiv zu deuten die Rückführung einiger allzupädagogischer Absichten und moralisierender Klischees auf die Realität des unmittelbaren Kontextes der Kinder. Kinder sollen im Jugendbuch nicht einer heilen Welt begegnen, die es nicht gibt. Je nüchterner aber die harte Realität geschildert wird, um so mehr muss der entwicklungspsychologischen und pädagogischen Einsicht Rechnung getragen werden, die darin besteht, dass das Kind nicht in Unsicherheit und in Ängsten zurückgelassen werden darf, sondern dass ihm die Möglichkeit zu Sicherheit und Geborgenheit angeboten wird. So erscheinen heute auf dem Markt neben unbeschwerten Kindergeschichten und Sachbüchern vermehrt Jugendbücher, in welchen Kinder sich selbst helfen, in welchen sie einem Erwachsenen be-

gegnen, der sie versteht und ihnen hilft. Die Eltern steigen herab vom Sockel der Unfehlbarkeit, und die Lehrer verlassen den Schützenstand, von dem aus sie ihre Schüler mit unabdingbaren Normen, Verhaltensmustern und Lernzielen beschiesen. Dabei sind konkrete Fragen und Probleme unserer Zeit nicht ausgeschlossen, wie der Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit, gestörte Familien und ökologische Probleme, wie Gewässer- und Luftverschmutzung.¹¹ – Deutlich zeigt sich diese Tendenz auch in der Gewichtung des Märchens. Konnten gewisse Autoren in den frühen 70er Jahren nicht genug darin tun, das Märchen als verkappte Zementierung hierarchisch-gesellschaftlicher Verhältnisse zu verurteilen, oder im Sinne ihrer Ideologie umzufunktionieren, so kommt etwa bei B. Bettelmann «Kinder brauchen Märchen» diese Literaturgattung wieder ins Zentrum; ja sie wird zum Mittel für pädagogische Hilfe am gesunden und am gestörten Kind.

3.3 *Die Leseentwicklung als Funktion von Selbststeuerungsprozessen*

Der Mensch ist in seinem Erleben und Verhalten nicht allein determiniert durch Reifungsprozesse aufgrund immanenter Gesetzmässigkeiten und durch Prägungs- und Lernprozesse aufgrund der Umweltfaktoren. Ansonst wäre er ein Lebewesen, das sich nur durch den Zufall der Evolution und durch die Zufälligkeit der Umwelt, in der er aufwächst, spiralförmig auf eine quantitativ und qualitativ höhere Stufe über das Tier hinaus entwickelt. Die praktische Erfahrung schon zeigt, dass das Kind früh in seine Umwelt eingreift und Stellung bezieht. Wenn das acht Wochen alte Kind spürt, auf welche Art es schreien muss, wenn es die Mutter zu sich heranholen will, auf welche Art es lallen soll, damit die Mutter länger bei ihm bleibt, dann ist das bereits nicht mehr pathisches Geschehenlassen, sondern aktives Eingreifen. Es steht ausser jedem Zweifel, dass Reifungs-, Prägungs- und Lernprozesse entscheidende Determinanten des Schicksals des Menschen sind. Der Mensch ist vorbestimmt, durch Vererbung, durch Alter, durch Geschlecht, durch Familie, Schule, Öffentlichkeit und Peer-Gruppen. Er hat aber die Chance, nicht nur determinierte Person zu bleiben, sondern sich zur Persönlichkeit zu entwickeln. Das geschieht durch die Befähigung, Stellung zu nehmen, gradweise einzugreifen in sein Schicksal, ja oder nein zu sagen zu den Auswirkungen der Erbfaktoren, ja oder nein zu sagen zu dem, was von einem erwartet wird. Der Mensch ist imstande, Entscheidungen zu treffen

und Verantwortungen zu übernehmen, gefühlsmässige Beziehungen, tragende Bindungen einzugehen in der Toleranz, in der Hilfsbereitschaft, in der Kameradschaft, in der Partnerschaft, in der Freundschaft und in der Liebe.

Ansätze zu dieser Selbststeuerung finden wir schon früh in der Sprach- und Leseentwicklung, so etwa in der Fabulierlust, im spontanen sprachlichen Ausdruck, in Briefen und Aufsätzen, in der selbständigen Wahl von Bilderbüchern, in der Entscheidung zu Lieblingsbüchern und Lieblingsautoren. Je älter Kinder und Jugendliche werden, um so mehr ist die sprachliche Gestaltung eigener Schriftstücke, ist die Lesehaltung das Ergebnis selbstgesteuerter Entscheidungsprozesse. Darauf deutet auch die Tatsache hin, dass in allen Untersuchungen über die Leseinteressen in einzelnen Entwicklungsphasen viele Kinder ausserhalb der statistisch erfassten Häufigkeit stehen. In der Hilfeleistung zur selbstgesteuerten Sprach- und Leseentwicklung wird – wie wir noch sehen werden – eine wesentliche pädagogische Aufgabe der Sprach- und Leseerziehung sein.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die heutige Entwicklungspsychologie interpretiert Entwicklung nicht mehr ausschliesslich als Reifungsprozess, wie es die ältere Entwicklungspsychologie getan hat, auch nicht mehr als dominante Auswirkung von umweltlichen Sozialisierungsprozessen, wie es in den 60er Jahren geschah, sondern als ein komplexes Interaktionsgefüge, in dem Reifungs-, Prägungs-, Lern- und Selbststeuerungsprozesse ineins wirksam sind. In der pädagogischen Absicht wird besonders der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Selbststeuerung Gewicht beigelegt. Es darf angenommen werden, dass in der Sprach- und Lese-Entwicklung, wie wir zu zeigen versuchten, ebenfalls alle vier Entwicklungsagentien mitbeteiligt sind. Damit stellt sich noch einmal das Problem der Leseentwicklungsphasen.

3.4 *Das Problem der Leseentwicklungsphasen*

Wir sind der Meinung, dass es gradweise berechtigt ist, von Entwicklungsphasen und damit wohl auch von Lesephasen zu sprechen: Es gibt zweifellos in der menschlichen Entwicklung Reifungsprozesse, die zu verschiedenen Zeiten ähnliche Verhaltens- und Erlebensweisen zeigen. So ist beispielsweise die Markscheidenreifung erst im Erwachsenenalter abgeschlossen. Durch die Markscheidenreifung aber wird die Sprach- und Intelligenzentwicklung mitbestimmt, so

weit sie von neurophysischen Prozessen abhängig ist. So konnten denn auch die Stufen der Intelligenzentwicklung, wie sie Piaget aufzeichnete, unter unterschiedlichen sozialen und klimatischen Bedingungen nachgewiesen werden.

Es ist weiterhin anzunehmen, dass ähnliche soziokulturelle Bedingungen des Umfeldes zu ähnlichen Erlebens- und Verhaltensweisen führen können. Zwar unterscheiden sich die Familien als Umwelt des Kindes durch ihren familiären Lebensstil und durch ihre Schichtzugehörigkeit. Aber auch die Familien stehen unter den Norm- und Erwartungshaltungen unserer Gesellschaft. – Jede einzelne Schulklasse als Umwelt des Kindes lässt sich unterscheiden nach dem Erziehungsstil und nach der didaktischen Kompetenz des Lehrers. Dennoch unterstehen die Schulen in unseren Breitengraden ähnlichen bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen: Für Altersstufen und Schultypen gelten die gleichen Lernziele, die gleichaltrigen Kinder werden mit den gleichen Lehrmitteln unterrichtet, ähnliche gesellschaftliche Erwartungen werden an die einzelnen Schultypen gestellt. – In der Öffentlichkeit sind es ähnliche mediale Beeinflussungen, denen der junge Mensch wie auch der Erwachsene ausgesetzt ist. – Auch die Gesellschafts- und Staatsauffassung, die sich in Gesetzen und Institutionen, in Sitten und Gebräuchen, in allgemeinen Meinungen und Verhaltensmustern manifestiert, prägt das einzelne Individuum.

Kind und Jugendlicher unterstehen somit ähnlichen soziokulturellen Bedingungen und durchlaufen ihre Entwicklung unter ähnlichen biologisch-genetischen Gesetzmässigkeiten. Darum ist es möglich, Phasen ähnlichen Erlebens und Verhaltens zu bestimmen. Wenn dem nicht so wäre, könnte man nicht Gleichaltrige in Klassen zusammenfassen und sie vom gleichen Lehrer und mit gleichen Lehrmitteln unterrichten lassen. Drei Dinge sind dabei aber zu beachten:

- Alle entwicklungspsychologischen Aussagen sind approximative Aussagen. Auch wenn sie empirisch-statistisch gewonnen sind, sind sie zu relativieren. Je enger die Zeitabschnitte gesetzt werden, um so unbrauchbarer und unfruchtbarer sind solche Phaseneinteilungen.

- Wesentlicher als die Phasenzugehörigkeit ist die individuelle Leseentwicklung des Peter und der Hanni, des Karl und der Margrit.

- Es ist daher zu unterscheiden zwischen einem phasenspezifischen Lesen, das aus Entwicklungsmerkmalen resultiert, einem

geschlechtsspezifischen Lesen, das aus Geschlechtsmerkmalen erwächst und einem individuellen Lesen, das sich aus Individualmerkmalen auf Grund der persönlichen Interessen und der gesamten Persönlichkeitsstruktur des Kindes ergibt.¹²

4 Ziele der Lesepädagogik

Die Pädagogische Psychologie, insofern sie sich als empirische Erziehungswissenschaft versteht, setzt selber keine Ziele. Das Norm- und Wertproblem ist Auftrag einer philosophischen, einer anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Pädagogik. Die allgemeine Erziehungswissenschaft aber ist eine Handlungswissenschaft, deren Teil die Pädagogische Psychologie ist. Darum hat sich die Pädagogische Psychologie auch mit den Zielfragen zu befassen. Wenn es gelingt, Einigkeit über Zielvorstellungen zu gewinnen, dann können empirische Untersuchungen die Bedingungen aufzeigen, unter denen Ziele erreicht werden können. So wird es möglich, Prognosen zu stellen und pädagogische Verhaltensalternativen anzubieten.

Wir sahen bereits, dass Leseerziehung von Sozialisationsprozessen nicht zu trennen ist. Leseerziehung ist ein Teil der Gesamterziehung. Wir sahen auch, dass in der Lektüre auf dem Weg über Internalisierung und Enkulturation über Identifikation und Imitation und über kognitive Lernprozesse die Erlebens- und Verhaltensstruktur des jungen Menschen beeinflusst werden kann. Ziel einer Leseerziehung aber ist nicht ein fremdgesteuertes, sondern ein selbstgesteuertes Lesen.

Dahrendorf sagt, man müsse «den jungen Menschen zu einem kommunikativen fähigen, zu einem literaturbefähigten und motivierten Menschen formen». Der Jugendschriftsteller Max Bolliger umschreibt das Ziel der Leseerziehung so: «Aufgabe ist es, dem Kind zu helfen, jenes Buch zu entdecken, in dem es sich selbst wiederfindet, in dem es sich seines Wesens, seiner Möglichkeiten, seiner Aufgaben bewusst wird. Dann kann das Buch auf dem beschwerlichen Weg zur Freiheit zu einem der wertvollen Begleiter werden; auf dem Weg zu einer Freiheit, die im Grunde nichts anderes bedeutet als die Bereitschaft, Verantwortung auf sich zu nehmen.»¹³

Versuchen wir diese Ziele in eine erziehungswissenschaftliche Sprache umzusetzen. Für die Lesepädagogik möchten wir auf der Ebene von Grobzielen zwei Teilzielbereiche unterscheiden: die Er-

ziehung zur Lesemündigkeit und Lesekompetenz einerseits, und die Erziehung zur Lesebereitschaft andererseits.

4.1 Erziehung zur Lesemündigkeit und zur Lesekompetenz

Distanzierendes Lesen

Distanzierendes Lesen meint vorerst die Befähigung zur inhaltlichen Kritik. Der junge Mensch soll angehalten werden, die dargelegten Geschehnisse nach ihren Ursachen, die agierenden Personen nach ihren Einstellungen und Haltungen zu befragen und die Auswirkungen ihres Verhaltens zu analysieren. – Distanzierendes Lesen beinhaltet auch die Befähigung zur formal-ästhetischen Kritik. Der junge Mensch soll lernen, Aufbau, Struktur und Stileigenheiten des Jugendbuches zu erfassen.¹⁴ Distanzierendes Lesen müsste zur Hilfe werden gegen Manipulation, Verführung, Einseitigkeit und Ideologieglaubigkeit.

Gesteuertes Lesen

Es meint vorerst die Befähigung, aus der unendlichen Vielzahl von medialen Informationen, die ständig auf uns hereinbrechen, auslesen zu können. Dazu kommt die Entwicklung einer Art von Entscheidungsstrategie für das, *was* ich lesen will, *wann* ich lesen will, und *wie* ich lesen will.

Lesen als Lebenshilfe

Hier liegt ein zentrales Anliegen der Lesepädagogik. Das Kind soll erfahren, dass ihm im Buch Hilfe werden kann für Konfliktlösungen, für das Verständnis der eigenen Rolle, für den Mut zu verantwortetem Widerstand, wo das Gewissen dazu auffordert, und zur Ich-Findung.

4.2 Erziehung zur Lesebereitschaft

Die Erziehung zur Lesemündigkeit und zur Lesekompetenz beansprucht vor allem die kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Einschränkung der Lese-Erziehung auf die Hilfeleistung für die kognitive Entwicklung des Kindes käme einer unbegründbaren Einengung gleich. Lesen kann und soll auch einen Beitrag zur emotiven und zur volitiven Entwicklung leisten. Hier wäre die Erziehung zur Lesebereitschaft anzusiedeln. Folgende drei Teillernziele wären anzustreben:

Befähigung zur Horizonterweiterung

Sie beinhaltet den durch das Buch vermittelten, interesselastischen Kontakt mit zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Geschehnissen, mit Tier- und Pflanze.

Erziehung zur Erlebnisbereitschaft

Wir haben uns allzulange in der Lesepädagogik, wie auch in der Medienpädagogik, nur mit präventiven Massnahmen zufriedengegeben, in der Meinung, den jungen Menschen vor möglichen Gefahren schützen zu müssen. Das Gegenteil wäre notwendig: Der junge Mensch soll im Buch und in anderen Medien erleben, dass es den anderen Menschen, dass es das Andere gibt. Kinder und Jugendliche sollen sich mit den im Buch agierenden Menschen ängstigen und mitleiden dürfen; sie sollen sich mit ihnen freuen und mit ihnen glücklich sein. Sie sollen dieses innere Miterleben ausschwingen dürfen. Es darf nicht erschwatzt werden. Nichts hindert die Erlebnisbereitschaft so sehr, als ein didaktisch-schulmeisterliches Breitkneten der Jugendlektüre.

Erziehung zum Lesen als Unterhaltung und als Genuss

Wir meinen, dass eine Leseerziehung Freude und Interesse am Lesen selber im Sinne von Unterhaltung und Genuss zum Ziel setzen muss. Dabei sollten wir uns nicht rigide auf spezifisch pädagogisch orientierte Literatur zurückziehen. Auch wir Erwachsene lesen, wenn wir ehrlich sein wollen, von Zeit zu Zeit Trivial- oder Subliteratur und sehen uns gelegentlich einen Film im Fernsehen an, der nicht eben auf hoher kultureller Stufe steht.

Ohne eine ursprüngliche und spontane Freude am Lesen ist auch die Hinführung zur guten Literatur unmöglich.

Die aufgezeichneten Ziele einer Lesepädagogik sind nicht taxonomisch-hierarchisch aufzufassen. Sie bedingen sich gegenseitig. Sie können schwerpunktmässig in einzelnen Phasen der Leseerziehung zu realisieren versucht werden. Es ist auch denkbar, dass sie im Sinne der Curriculumspirale von Anbeginn der Lesentwicklung in immer vertiefterer und erweiterter Form bis zu einer Hochstufe des Leseverhaltens angestrebt werden.

5 Lehrerbildung und Jugendliteratur

Als Folgerungen aus der entwicklungspsychologisch-pädagogischen Sicht der Jugendliteratur möchte ich keine Postulate, sondern einige Fragen formulieren, die zur Besinnung und zur Reflexion anregen sollen:

5.1 Fragen inbezug auf institutionelle Vorkehrungen

– Soll Jugendliteratur als Fach in die Grundausbildung eingesetzt oder soll sie

erst der Lehrerweiterbildung zugeordnet werden?

– Wenn «Einführung in die Jugendliteratur» in der Grundausbildung nicht als selbständiges Fach etabliert werden kann, soll sie dem Deutschunterricht integriert werden, soll sie neben Fernsehen, Illustrierten, Comics usw. Teil der Medienpädagogik sein?¹⁵

– Wie steht es mit unseren Schulbibliotheken? Könnten sie von der blossen Bücherstapelei nicht umfunktioniert werden in ein Kommunikationszentrum mit Freihandbücherei und Mediathek, in ein Kommunikationszentrum, in dem Dichterlesungen, Diskussionen und Klassenunterricht mit literarischen Themen durchgeführt werden könnten?¹⁶

– Wie könnten amtierende Lehrer für Fragen der Jugendliteratur vermehrt sensibilisiert werden? Die Erfahrung zeigt, dass viele Junglehrer während ihrer Grundausbildung von der Bedeutung der Leseerziehung überzeugt werden konnten, dass sie aber ihre Aktivitäten inbezug auf die Jugendliteratur bald vernachlässigten, weil sie in ihrem Alltag mit didaktischen und pädagogischen Problemen, mit ihrer Rollenverunsicherung und mit ihrem Selbstverständnis allzusehr beschäftigt sind.

– In vielen Ländern existieren unter verschiedenen Namen institutionelle Vereinigungen zur Förderung des Jugendbuches, und getrennt davon Vereinigungen zur Förderung des Jugendtheaters. Ist eine solche Trennung pädagogisch und psychologisch sinnvoll?

5.2 Fragen inbezug auf didaktische Vorkehrungen

– Wer lehrt die Studenten und die amtierenden Lehrer ihre eigenen Lesegewohnheiten und Lesemotive zu reflektieren?

– Lehren wir sie, interessant und spannend vorzulesen und zu erzählen?

– Lehren wir sie, das Jugendbuch nach ideologischen Interessen und nach pädagogischen Absichten zu befragen, also zu suchen nach dem Menschen- und Weltbild in der Jugendliteratur? Wir denken zum Beispiel an die Frage nach der Rolle der Frau, nach der Rolle des Erwachsenen zum Kind, den Erwartungen der Gesellschaft an das Kind.

– Lehren wir sie, Jugendliteratur auch literatur- und textkritisch zu analysieren? In der Medienpädagogik ist bereits ein didaktisches Instrumentarium entwickelt worden, um mit den Schülern Comics, Illustrierte und andere Trivial-Literatur zu analysieren. Warum setzen wir, in heiliger

Scheu, bei der Besprechung mit den Schülern dieses Instrumentarium nicht auch an die sogenannte gute Jugendliteratur an? Eben jene scharfe Sonde, die wir so genüsslich und überheblich oft bei der Beurteilung von Comics und Illustrierten anwenden?

– Lehren wir die Lehrer-Studenten, wie sie ihre Schüler zum Lesen motivieren können, damit sie auch dann lesen, wenn sie nicht mehr lesen müssen, damit sie die unglückliche Scheidung in Schulpflichtlektüre und Freizeitlektüre nicht vollziehen?

– Vielerorts wird eine Trennung in «Einführung in die Jugendliteratur» einerseits und «Medienpädagogik» andererseits vollzogen. Ist diese strikte Trennung pädagogisch und psychologisch haltbar? Liegt ihr letztlich nicht doch eine wertende und ästhetisierende Auffassung über Jugendliteratur zugrunde?

Zusammenfassend lassen sich folgende Erkenntnisse noch einmal formulieren: Aus der Sicht der neuern Entwicklungspsychologie ist es unmöglich, zeitlich streng abgrenzbare Lesealter zu bestimmen und diesen Lesealtern Buchgattungen zuzuordnen. Wichtiger als die «Zuordnung» eines Kindes zu einem Lesealter ist die Erfassung der individuellen Lesemotivation und des individuellen Lesealters. Die Diskussion über die Entwicklungsagentien hat gezeigt, dass auf dem Weg über Lern- und Prägungsprozesse der junge Mensch durch das Jugendbuch in seiner Erlebens-, Einstellungs- und Verhaltensstruktur verändert werden kann. Aus der Frage nach Sinn und Bedeutung des Lesens lassen sich Ziele einer Lesepädagogik ableiten. Endziel ist ein selbstgesteuertes Leseverhalten, das den mündigen, den kompetenten, vor allem den lesefreudigen jungen Menschen ausmacht.

Anmerkungen

¹ Notwendig wäre eine mehrdimensionale Jugendbuchforschung, in der die literaturwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Fragestellung integriert würden. Von der literaturwissenschaftlichen Position aus: Stilkritische und inhaltsanalytische Untersuchungen, z. B.

- Motiv-Vergleiche,
- Stil-Vergleiche,
- Analyse des Geschehens und der Haupt-Gestalten,
- Gattungs-Merkmale usw.

Von der erziehungswissenschaftlichen Position aus: Diskussion über Ziel-Vorstellungen einer Lese-Pädagogik, kognitives Verständ-

nis, Interesse- und Bedürfnis-Lage des jugendlichen Lesers usw.

² Bühler, Ch.:

- Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1922.
- Das Märchen und die Fantasie des Kindes. München 1958⁴.

³ Schiebe-Lippert, E.:

- Der Mensch als Leser. In: Begegnung mit dem Buch. Ratingen 1950.

⁴ Maier, K. E.:

- Jugend-Schrifttum. Bad Heilbronn 1969.

⁵ Beinlich, A.:

- Über die Entwicklung der Lese-Neigungen und des literarischen Verständnisses. In: Beinlich A. (Hrsg.), Handbuch des Deutsch-Unterrichts vom 1.–10. Lebensjahr. Band II. Emsdetten 1963³.

Siehe auch das umfassende Sammelreferat, Beinlich A.: Die Entwicklung des Lesers. In: Baumgärtner A. Cl. (Hrsg.): Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1974, S. 172–210.

⁶ Zum Problem der Wirkungsforschung im Bereich der Jugendliteratur siehe: Liebhart, E.: Ergebnisse, Probleme und Methoden der Wirkungsforschung. Dahrendorf, M.: Literarische Wirkung und Literaturdidaktik. Beide Aufsätze in: Baumgärtner, A. Cl.: Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1974.

⁷ Scherf, W.:

- In einem Referat am Schweizerischen Jugendbuch-Institut, 1. Dezember 1976, zit. Jugendliteratur. Z. des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur 1977/1.

⁸ Gmelin, O.:

- Böses kommt aus den Jugendbüchern. München 1973. «Wir plädieren für einen Kulturkampf, für einen Bildersturm im Umfeld des Kindes, zugunsten einer wirklichen politischen und ökonomischen Umwelt, in die diese Kinder hineinwachsen». S. 134.

⁹ Als Autoren der «progressiven-gesellschaftskritischen Jugendliteratur» wären etwa anzuführen: K. Waechter, G. Walraff, W. Wölfel, H. R. Halbey und das Autoren-Kollektiv des Basis-Verlags. Siehe dazu: Scherf, W.: Emanzipatorische und gesellschaftspolitische Tendenzen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: K. F. Maier (Hrsg.): Jugendliteratur und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bad Heilbronn 1974.

¹⁰ Schindler, E. B.:

- Erdrückende Vielfalt auf dem Jugendbuchmarkt. In: Jugendliteratur, Z. des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur. 1977/5.

Ulrich, A. K.:

- Kinderbücher international. Eindrücke von der Kinder-Buchmesse in Bologna. In: Neue Zürcher Zeitung 1977/89.

¹¹ An Autoren wären neben vielen anderen anzuführen: A. Keller, M. Gripe, E. Hasler, C. Bödker, M. Bolliger, H. Gross.

¹² F. Weyer hat 435 unauffällige Jugendliche und Jugendliche aus der Fürsorge-Erziehung zwischen dem 13. und 24. Lebensjahr einer Untersuchung über die Lese-Interessen unterzogen. Die Ergebnisse könnten als Hinweise für das Zusammenwirken von Reifungs-, Prägungs- und Selbsterneuerungsprozesse in bezug auf die Lese-Entwicklung interpretiert werden:

In den Bereichen Humor, Aufklärung, Lebensbeschreibungen, Zukunfts-Romanen, Reise-Schilderungen, Religion, Technik und Antikriegsliteratur treten keine wesentlichen Unterschiede auf. Alle Jugendlichen, die weiblichen und die männlichen, die auffälligen und die unauffälligen zeigen eine starke Tendenz zum Bestseller und zum minderwertigen Schrifttum. Diese Tendenz, etwa zu Gruselgeschichten, zu grober erotischer Literatur, zum brutalen Kriminalroman ist bei den auffälligen Jugendlichen beiderlei Geschlechts besonders stark. Interessant ist die Bevorzugung von Tier-Geschichten durch die weibliche Jugend in der Fürsorge-Erziehung. Vielleicht handelt es sich um eine Projektion der inneren Einsamkeit in die Lektüre.

¹³ Dahrendorf, M.:

- Lese-Erziehung oder literaturästhetische Bildung. In: Westermann, Beiträge 1969/V.

Bolliger, M.:

- Bücher machen Freude. In: Jugendliteratur, Z. des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur. 1977/1.

¹⁴ Kleinschmidt, G.:

- Hinführung zum interpretierenden Lesen. Hinführung zum Informationslesen. In: Baumgärtner, A. Cl.: Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1974.

¹⁵ Schuler, P.:

- Jugendlektüre in der Lehrerbildung. Bericht über die Ergebnisse einer Umfrage in Deutsch-Schweizerischen Lehrerbildungsanstalten und an Hochschulen. Manuskript. 1977.

Die Untersuchung hat ergeben, dass von 30 Lehrerbildungsanstalten in 27 Jugendliteratur-Unterricht vollzogen wird. In 5 Anstalten ist der Unterricht obligatorisch, 6 Anstalten führen den Unterricht als Wahlfach durch, 7 in Form von Arbeitswochen. 19 Institutionen bauen den Unterricht in das Fach Deutsch ein, 9 in die Sprachdidaktik. Eine eigene Kinder und Jugendbibliothek besitzen 14 Seminare. Formuliert Lernziele und ausführliche Stoffpläne können 6 Institutionen vorweisen.

Die Befragung nach einem erwünschten Soll-Zustand ergab: 29 der befragten Lehrkräfte an Seminaren halten den Unterricht in Jugendliteratur für notwendig. 30 Befragte sind der Meinung, dass dieser Unterricht sowohl in der Grundausbildung als auch in der Weiterbildung durchgeführt werden müsse. Für den Einbezug in das Fach Deutsch stimmten 20, in das Fach Sprachdidaktik 21 und für einen interdisziplinären Unterricht 20. Eine besondere Einführung der Seminar-Dozenten in die Jugendliteratur halten 21 der Befragten für wünschenswert, 18 für notwendig.

¹⁶ Anregungen und realisierte Modelle siehe in: Keller S. / Wilhelm E. / Zimmermann K. «die moderne Schulbibliothek – Zentrum der Schulanlage». In: Schulblatt des Kantons Zürich, Pädagogischer Teil. Mai 1977.

Literaturverzeichnis

Baumberger, R.:

- Jugendlektüre, Jugendschriftenkunde, Literaturerziehung. Wien 1965.

Baumgärtner, A. Cl.:

- Aspekte der gemalten Welt. Weinheim 1969.
- (Hrsg.): Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1973.

Baumgärtner, A. Cl. (Hrsg.):

- Perspektive der Jugendlektüre. Weinheim 1969.

Beinlich, A.:

- Die literarische Entwicklung in Kindheit und Jugend. In: Handbuch des Deutschunterrichts vom 1.–10. Lebensjahr. Bd. II. Emsdetten. 1970⁵.

- Die Entwicklung des Lesers. In: Baumgärtner, A. Cl.: Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1974.

Beutler, K.:

- Erich Kästner – Eine literaturpädagogische Untersuchung. Weinheim 1967.

Bolliger, M.:

- Bücher machen Freude. In: Jugendliteratur, Z. des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur 1977/1.

Bühler, Ch.:

- Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1922.

- Das Märchen und die Fantasie des Kindes. München 1958⁴.

Dahrendorf, M.:

- Das Mädchenbuch und seine Leserin. Hamburg 1970.

- Gesellschaftliche Probleme im Kinderbuch. In: Ide, H. (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht I. Stuttgart 1971.

- Leseerziehung oder literaturästhetische Bildung. In: Westermanns pädagogische Beiträge 1969/5.

- Soziologische Aspekte der Kinder- und Jugend-Literatur. In: Maier, F. K. (Hrsg.): Jugendliteratur und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bad Heilbronn 1974.

- Doderer, K.: Das Sachbuch als literaturpädagogisches Problem. Frankfurt 1961.

Dyrenfurth, J.:

- Geschichte des deutschen Jugendbuches. Zürich 1967.

Fügen, H. N.:

- Methoden der Leseerziehung. In: Baumgärtner, A. Cl. (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Hamburg 1974.

Goepfert, G. u. a.:

- Leben und Lesen. Frankfurt 1975.

Gmelin, O.:

Böses kommt aus der Jugendliteratur. München 1974.

Groebe, N./Schelle B.:

Zur Psychologie des Nichtlesens. In: Goepfert G. u. a. (Hrsg.): *Leben und Lesen*. Frankfurt 1974.

Helmers, H.:

Didaktik der Deutschen Sprache. Darmstadt 1971⁶.

Hölder, A.:

Das Abenteuerbuch im Spiegel der männlichen Reifezeit. Ratingen 1967.

Hürlimann, B.:

Die Welt im Bilderbuch. Zürich 1965.

– Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten. Zürich 1963.

Hussong, M.:

Zur Theorie und Praxis des kritischen Lesens. Düsseldorf 1973.

Kippert, K., Geisthardt, Ch.:

Kritische Analyse der Lese-Erziehung in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Goepfert, G. u. a.: *Leben und Lesen*. Frühling 1975.

Kleinschmidt, G.:

Theorie und Praxis des Lesens. Frühling 1971².

Hinführung zum interpretierenden Lesen: Hinführung zum Informationslesen. In: Baumgärtner A. Cl.: *Lesen – ein Handbuch*. Hamburg 1974.

Lichtenstein, J. (Hrsg.):

Jugend und Buch in Europa. Gütersloh 1967.

Liebhardt, E.:

Ergebnisse, Probleme und Methoden der Wirkungsforschung. In: Baumgärtner A. Cl.: *Lesen – ein Handbuch*. Hamburg 1974.

Lüthi, M.:

Das Europäische Volksmärchen. Bern 1960.

Maier, K. E.:

Jugendschrifttum. Bad Heilbrunn 1969.

– (Hrsg.): *Jugendliteratur und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn 1974.

Rutt, Th.:

Buch und Jugend. Konstanz 1960.

Schaller H. (Hrsg.):

Umstrittene Jugendliteratur. Regensburg 1976.

Scherf, W.:

Emanzipatorische und gesellschaftspolitische Tendenzen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Maier, K. E. (Hrsg.): *Jugendliteratur und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn 1974.

– Referat anlässlich der Zürcher Buchausstellung. In: *Jugendliteratur Z. des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur*. 1977/1.

Schiebe-Lippert, E.:

Der Mensch als Leser. In: *Begegnung mit dem Buch*. Ratingen 1950.

Schneider, L., u. a.:

Lese-Förderung und Buch-Politik. Deutsche Lesegesellschaft 1977.

Schindler, E. B.:

Erdrückende Vielfalt auf dem Kinderbuchmarkt. In: *Jugendliteratur, Z. des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur*. 1977/5.

Schmittchen, G.:

Lese-Kultur in Deutschland. Frankfurt 1968.

Schuler, P.:

Jugend-Lektüre in der Lehrerbildung. Bericht über eine Umfrage an Deutschschweizerischen Lehrerbildungsanstalten und an Hochschulen. Manuskript 1977.

Singer, K.:

Lebendige Lese-Erziehung. München 1963².

Völke, W.:

Die Bedeutung des Lesens. München 1971.

Weber, E.:

Die Freizeitgesellschaft und das Buch. München 1967.

Weyer, F.:

Jugend-Gefährdung durch Schrifttum: Hükkeswangen 1968.

Widmer, K.:

Jugend und Gesellschaft. In: *Jugendliteratur, Z. der Schweizerischen Gesellschaft für Jugendliteratur*. 1976/7.

Karl Ernst Maier:

Der medien-pädagogische Aspekt der Jugendliteratur

1 Das Buch als Medium

1.1 Im Gesamtsystem der Medien

Im Gesamtsystem der Medien nehmen Buch und Literatur eine durchaus nicht von allen gleich beurteilte Position ein. Die Massenkommunikationsmittel – vor allem die videoakustischen wie Fernsehen, Film – stehen im Vordergrund der Erörterung und Forschung. Innerhalb der Literatur selbst rangiert nicht das Buch an der Spitze der Beachtung, sondern die Presse und die Produktionen der Unterhaltungsindustrie. «Über die Zukunft der Tagespresse und über die Macht des Fernsehens wird viel mehr geredet. Selbst die empirische Forschung neigt zu dieser Einseitigkeit, wie etwa der Vergleich der Daten, die zu den anderen Medien erhoben werden, mit den viel spärlicheren Befunden zum Buch zeigt. Die Redeweise

vom „Leitmedium Fernsehen“ stützt sich denn auch gewöhnlich mehr auf die Imponiersprache der grossen Zahlen als auf die qualitativen Argumente. Werden solche stärker berücksichtigt, so lässt sich mit ebensoviel Recht vom Buch als kommunikativem Leitmedium sprechen.»¹

Auch bei den Medien für Kinder und Jugendliche liegt das Interesse der Nachforschungen und Analysen bei den modernen technischen Medien (insbesondere Fernsehen) und – soweit es sich um Druckerzeugnisse handelt – bei Massensliteratur wie Comics, Illustrierte, Zeitung. Natürlich spielen diese Medien im Freizeitkonsum tatsächlich eine besondere Rolle, und ich bin nicht der Meinung, dass eine wissenschaftliche Beschäftigung mit ihnen überflüssig sei. Nur muss man befürchten, dass bei den vorherrschenden Tendenzen die buchliterarischen Medien auf die Dauer noch mehr an Ansehen verlieren und in der Folge beim breiten Publikum noch weniger auf ihre Möglichkeiten hin genutzt werden. Eine Besinnung auf die Bedeutung des Buches scheint sich anzubahnen, und die Stimmen, die vom Ende des Buchzeitalters als einer kulturbedingten und unvermeidlichen Entwicklung sprechen, scheinen geringer zu werden. Der schon zitierte Langenbacher beispielsweise hat 1971 die Jugendliteratur aufgefordert, aus der Medienentwicklung die Konsequenzen zu ziehen und sich in Richtung auf die neuen Medien anzupassen.² Jetzt schrieb er im Namen der neugegründeten Deutschen Lesegesellschaft ein Plädoyer für Leseförderung und Buchpolitik.

Es liesse sich über die Eigenarten und Möglichkeiten, die das Buch besitzt, und die es auch im Zeitalter der Medienvielfalt immer noch unverzichtbar machen, ausführlich referieren. Ich will mich auf einige Hinweise beschränken.

Im Vergleich zu den auditiven und audiovisuellen Medien ist das Buch vor allem durch seine Unabhängigkeit (inhaltlich: nicht von einem allgemeinen Programm abhängig; technisch: nicht an Wiedergabegeräte gebunden) gekennzeichnet. Dadurch ist die Selbststeuerung der Inhaltsaufnahme in hohem Masse möglich. Der Leser kann nicht nur in einem unendlich grösseren Umfang selbst wählen,

¹ W. R. Langenbacher: Leseförderung und Buchpolitik. In: Bertelsmann Briefe 1977, Heft 89, S. 10.

² «Die Drehbuchautoren der Bavaria (eine Produktionsgesellschaft in München) – das sind die wirklichen Jugendschriftsteller!» Langenbacher in: *Jugendliteratur in einer veränderten Welt*. Bad Heilbrunn 1972, S. 147.

er kann auch den Aufnahmeprozess (Leseprozess) steuern, unterbrechen, beschleunigen, verlangsamen, wiederholen, an einer Stelle verweilen usw.

Mit der Selbständigkeit und Unabhängigkeit verbunden ist die Individualität des Lesevorganges. Solange das Buchangebot seine Vielfältigkeit bewahrt und sie nicht durchgehend der Uniformität des allgemeinen Geschmacks und Bedürfnisses opfert, wird es auch weiterhin eine mit den Massenmedien unvergleichbare Möglichkeit zu individueller Weltinformation und Weltdeutung besitzen. So gesehen ist Buchlektüre ein Gegengewicht zum Uniformitäts- und Vermassungstrend unserer Zeit und trägt zur gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit bei, deren Merkmal eben nicht die bedingungslose Uniformierung des Massenmenschen, sondern die freiwillige Bindungsbereitschaft des mündigen Individuums ist. Ludwig Muth schreibt zur Frage «Lesekultur – politisch erwünscht?»: «Nicht von ungefähr zielen manche Reformer, unter dem Deckmantel einer Anpassung des Literaturunterrichts an das sogenannte tatsächliche Sprach- und Leseverhalten, auf die Disqualifikation der Lesekultur. Die Autonomie, die der Leser entwickeln kann . . . , ist ein fast unüberwindlicher Grenzwall gegen alle Tendenzen, durch eine Kulturrevolution von oben eine andere Republik vorzubereiten.»³

Gegenüber anderen Medien, auch gegenüber anderen Druckmedien, hat das Buch den Vorzug der Beständigkeit. Der Inhalt eines Buches ist auf die Dauer verfügbar. Auf das Ganze der Buchliteratur gesehen ist die pluralistische Vielfalt der Kultur in Vergangenheit und Gegenwart im Buch enthalten und greifbar. «Im Wandel der Geschichte sind Bücher die Container für Kultur geworden.» Und: «Je mehr sich das Angebot der anderen Medien ausgeweitet hat, um so mehr bedarf es des Mediums Buch, um mit dem anschwellenden Informationsstrom fertigzuwerden.»⁴

Diese Hinweise mögen genügend aufzeigen, dass Bücher und Bücherlesen infolge der neuen Medien nicht überflüssig geworden sind, sondern immer noch eine wichtige und unersetzliche Position einnehmen.

³ L. Muth: Genosse Trend und der deutsche Buchhandel. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel 1974, Nr. 39, S. 696.

⁴ W. R. Langenbucher: Leseförderung und Buchpolitik. A.a.O., S. 6 und S. 10.

1.2 Nutzung (Verbreitung) des Kinder- und Jugendbuches

Der Gedanke an Kinderliteratur weckt verschiedene Assoziationen. Man denkt beispielsweise an das schöne Bild lesender Kinder, die mit heissem Kopf über einem Buch sitzen und – sich und ihre Umwelt vergessend – den Inhalt aufnehmen. Man denkt aber auch an anderes: an Kinder, die von den vielen Eindrücken und Reizen ihrer Umwelt so gesättigt sind, dass sie nicht auch noch lesen wollen; denen die Beschäftigung mit anderen Medien lohnender und begehrenswerter erscheint als die Lektüre eines Buches; oder man denkt an jene Heranwachsenden, die durch die Anforderung der Schule so sehr in Anspruch genommen sind, dass sie erst gar nicht Zeit und Musse finden, sich einer umfangreichen Freizeitlektüre hinzugeben.

Welchen Platz nimmt das Buch, insbesondere das Kinder- und Jugendbuch, tatsächlich heute noch ein, welcher Stellenwert kommt ihm zu? Schon das Ausmass des Buchangebots, das jahrelang neue Rekordzahlen erreichte, spricht gegen die Bedeutungslosigkeit von Buchliteratur. Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur wurden im Jahre 1975 1685 Bücher, d.h. Titel mit 49 und mehr Seiten, als Erst- und Neuauflagen produziert; 1974 waren es 1568, 1971 1452 Titel.⁵ Diese produzierten Bücher müssen doch auch ihre Abnehmer finden! Tatsächlich sollen jedes Jahr mindestens 40 Millionen Bücher und Taschenbücher, die zur Sparte der Jugendliteratur gezählt werden, verkauft werden.⁶

Demoskopische Untersuchungen haben sich mit der Frage beschäftigt, wohin die Bücher gelangen. Die Ergebnisse bestätigen nun allerdings nicht die Annahme, dass das Literaturangebot in schöner Gleichmässigkeit die Gesamtbevölkerung erreiche und somit alles in guter Ordnung sei. Die allgemeinen, nicht auf Kinder- und Jugendliteratur spezialisierten Untersuchungen haben erkennen lassen, dass es Familien gibt, die ohne Bücher leben. Vor zwanzig Jahren hiess es noch, dass jeder dritte Haushalt ohne Buch sei. Heute soll nur noch jede 15. Familie buchlos sein. Aber – «die Bundesbürger besitzen nur mehr Bücher, gelesen wird laut Ifak sogar weniger als früher. Jeder

⁵ Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hrsg.): Buch und Buchhandel in Zahlen. Frankfurt a. M. 1976 – Der Spiegel 1977, Nr. 15, spricht sogar von jährlich 2500 neuen und neu aufgelegten Kinder- und Jugendbuchtiteln.

⁶ Der Spiegel 1977, Nr. 15, S. 220.

dritte komme 'nach eigenen Aussagen nie dazu, ein Buch zu lesen'.⁷ 40% geben zu, seit langem nicht mehr ein Buch gelesen zu haben. Laut Schmidtchen, der 1973 eine im Auftrag des Börsenvereins durchgeführte Untersuchung im Vergleich zu einer Erhebung von 1967 analysierte, ist «die gesamte Beschäftigung mit den Medien . . . zwischen 1967 und 1973 von rund 25 auf rund 31 Stunden in der Woche gestiegen. Das Buch hat an dieser Entwicklung nicht partizipiert. Im Gegenteil, die Lektüre unterhaltender Bücher ist zurückgegangen, Bücher, die zur Weiterbildung beitragen, haben sich knapp gehalten. Aber relativ zur allgemeinen Entwicklung haben auch sie an Bedeutung verloren. Auf Fernsehen, auf Radiohören und insbesondere auf Schallplattenhören wurde im Jahr 1973 wesentlich mehr Zeit verwendet als ein halbes Jahrzehnt zuvor. . . . Der Anteil der Buchlektüre im gesamten Medienzeitbudget der Bevölkerung betrug 1967 13 Prozent. Bis zum Oktober 1973 sank der Zeitanteil für Bücherlektüre auf 9 Prozent.⁸ Anteilmässig im Gesamtmedien-system gesehen, ist also das Lesen zurückgegangen. Absolut gesehen aber ist der Aufwand für Lesen im ganzen konstant geblieben, eine Tatsache, die man durchaus als Positivum bezeichnen kann, wenn man bedenkt, dass der Besitz von Fernsehgeräten von 4% des Jahres 1955 auf 95% des Jahres 1973 angestiegen ist. Trotz dieser gewaltigen Fernsehelle ist das Lektüreinteresse unverändert geblieben. Zum Zusammenhang zwischen Fernsehen und Lesen bei Kindern schreibt Eleanor E. Maccoby: «Überraschenderweise wirkt sich das Fernsehen nicht in nennenswerter Weise hemmend auf das Lesen von Büchern aus. Kinder scheinen etwa gleich viel zu lesen, unabhängig davon, ob sie zu Hause ein Fernsehgerät haben oder nicht.»⁹ Natürlich bleibt auch bei den Kindern der Umfang des Lesens weit hinter dem des Fernsehens zurück. Eine Durchschnittsberechnung ergibt, dass für das Lesen etwa ein Viertel der Fernsehzeit angenommen werden kann.¹⁰

⁷ Der Spiegel 1975, Nr. 7, S. 107.

⁸ Gerhard Schmidtchen: Lesekultur in Deutschland 1974. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel 1974, Nr. 39, S. 710.

⁹ Eleanor E. Maccoby: Die Wirkung des Fernsehens auf Kinder. In W. Schramm (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. München 1973 (5. Aufl.), S. 146.

¹⁰ Nach den Zahlen bei Bessler, H./Zimmer-Schürings, M.: Lebensgewohnheiten von Kindern. In Stolte (Hrsg.): Das Fernsehen und sein Publikum. Mainz 1973, S. 240 f. und S. 271 ff.

Die Erhebungen bestätigen ausserdem immer wieder, dass Menschen mit längerer Schulzeit im Vergleich zu denen, die nur die Pflichtschule abgeschlossen haben, mehr und qualifizierter lesen, dass auch erhebliche Differenzen innerhalb der Berufsgruppen bestehen. Der Anteil der Buchleser ist bei den Landwirten am geringsten, bei den Arbeitern nur halb so hoch wie bei den Angestellten und Beamten.¹¹ Die Gründe für die Distanz zur Buchlektüre sind nicht bei allen die gleichen. Bei den Selbständigen ist es vor allem Freizeitmangel, bei den Arbeitern ist es mangelnde Aufgeschlossenheit für das Buch, bei den Landwirten ist es oft beides. Insgesamt heisst das: Die Bevölkerung zeigt hinsichtlich des Buchkonsums als Vielzahl soziologischer Gruppen ein sehr unterschiedliches Literaturverhalten.

Leider sind, soweit ich sehen kann, für die letzten Jahre nicht gleich repräsentative und umfassende Untersuchungen zum Kinder- und Jugendlesen verfügbar wie zum Erwachsenenlesen.¹² Nach allem, was wir aus kleineren und grösseren empirischen Feststellungen wissen, ist aber auch das Leseinteresse der jungen Leute im hohen Masse von der soziokulturellen Umwelt beeinflusst. Schon Hans Heinrich Busse kam 1927 zu dem Ergebnis: «Die ganz freie Lektüre wird also meistens auf derselben niederen Stufe stehen wie das soziale Milieu.»¹³ Man muss den Satz allerdings etwas einschränken, denn nicht der soziale Status der Familie an sich (wirtschaftliche Situation, Beruf des Vaters), sondern die kulturelle Atmosphäre des Hauses, die in der Regel im Zusammenhang mit der Schulausbildung der Eltern steht, wirkt sich auf das Verhältnis zwischen Kind und Literatur aus. Kinder aus Familien, deren Haushaltsvorstand die Volksschule besucht hat und ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist, wenden für das Lesen weniger Zeit auf als Kinder, deren Vater nach der Volksschule eine Berufsausbildung absolvierte. Absolvierte der Haushaltsvorstand eine Höhere Schule

oder die Universität, dann ist der Zeitaufwand für das Lesen vergleichsweise am höchsten.¹⁴ Noch entscheidender aber ist der Bildungsstand der Kinder selbst. Begabte und geistig leistungsbereite Schüler entwickeln als Freizeitleser differenziertere und qualifiziertere Leseneigungen als unbegabte und leistungsschwache. Eine Emnid-Untersuchung zur Freizeitsituation der deutschen Jugend im Bundesgebiet kam u.a. zu folgender Schlussfolgerung: «Das Interesse am Bücherlesen erweist sich demnach genau wie dasjenige an Musik als vollständig abhängig vom Stand der erreichten Bildung.»¹⁵

Das ist alles weitgehend bekannt. Überraschend ist allerdings, dass die Lektüregewohnheiten, die sich in einer Zeit grosser gesellschaftlicher und bildungsmässiger Veränderungen nach den bisherigen Erkenntnissen hätten verbessern sollen, dennoch unbewegt geblieben sind. «Die Stellung des Buches und die Bücherlektüre befinden sich unter dem allgemeinen Entwicklungsniveau der Bundesrepublik.»¹⁶ Offensichtlich sind mit den günstigen Bedingungen in der gegenwärtigen Entwicklung zugleich Fakten verbunden, die die Lesekultur schwächen und das Kommunikationsverhalten der Bevölkerung anders beeinflussen, als man erwartet hat. Zu diesen Fakten, die das Lesen von Büchern nicht

fördern, gehören neben den grundlegenden Veränderungen des Mediensystems die wirtschaftlichen Anforderungen, aber auch die Aufgaben und Probleme, die auf der Konsumseite mit dem höheren Lebensstandard verbunden sind, ferner die mit Informationsaufnahme gut versorgte und durchorganisierte Gesellschaft, die bis zu einem gewissen Grad das Bücherlesen, jedenfalls das informatorische Bücherlesen, gegenstandslos machen kann. Und die Bildungssituation? Schulische Anforderungen, die sich als Überforderung und als Stress auswirken, sind einer effektiven Leseerziehung abträglich; eine solcherart verbesserte Bildung dient der Hebung der Lesekultur nicht.

2 Lesen als kommunikativer Prozess

Dass das Leseverhalten einer Fülle von Bedingungen unterliegt, das wird vor allem auch vom kommunikationstheoretischen Ansatz her in den Vordergrund gerückt. Darüber hinaus ermöglicht die kommunikative Betrachtung eine Erfassung und Verdeutlichung der spezifischen Eigenart des Lesens, zeigt einerseits die wesentlichen Faktoren, andererseits die grundlegenden Beziehungen im Leseprozess auf. Eine übersichtlich schematisierte Darstellung durch das Kommunikationsmodell sieht etwa folgendermassen aus:¹⁷

¹⁴ Bessler, H./Zimmer-Schürings, M.: A.a.O., Tabelle 20, S. 271.

¹⁵ Viggo Graf Blücher u.a.: Jugend. Bildung und Freizeit. 1966, S. 47.

¹⁶ G. Schmidtchen: A.a.O., S. 713.

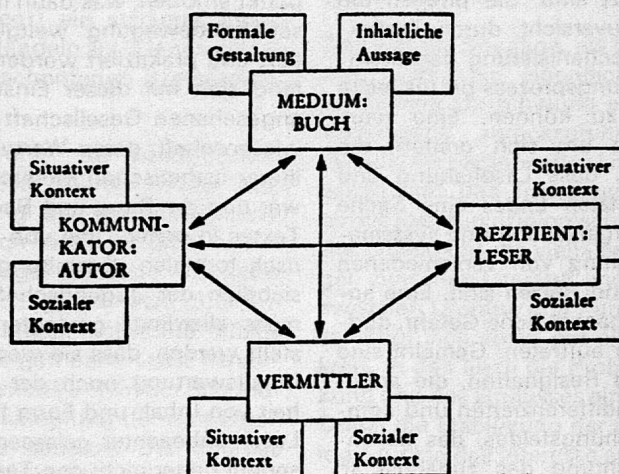
¹⁷ Aus M. Sahr: Lesewirkungen aus kommunikationstheoretischer Sicht. In H. Schaller (Hrsg.): Umstrittene Jugendliteratur. Bad Heilbrunn 1976, S. 169.

¹¹ Nach Spiegel-Umfrage. In: Der Spiegel 1975, Nr. 7, S. 105.

¹² Die m. W. letzte repräsentative Literaturbefragung, die den jungen Leser einbezieht, stammt aus dem Jahre 1964. Girardi/Neffe/Steiner: Buch und Leser in Deutschland. Gütersloh 1965.

Der zitierte Schmidtchen-Analyse liegt eine Erhebung zugrunde, die sich auf die Erwachsenenleserschaft (erst ab 16) bezieht.

¹³ Hans Heinrich Busse: Die häusliche Lektüre der Volksschulkinder. In: Vierteljahresschrift wissenschaftlicher Pädagogik 1927, S. 433.



Der Kommunikator, das ist der Autor, der mit Hilfe geschriebener Sprache über Literatur als Medium mit anderen in Verbindung tritt, die dann als Adressaten oder Rezipienten die Aussage des Autors lesend aufnehmen. Ein Vermittler kann bei dieser Art von indirekter (mittelbarer) Kommunikation von grosser Bedeutung sein: Hierzu zählen im Falle der Kinder- und Jugendliteratur vor allem die Erzieher, Eltern und Lehrer, die unbewusst oder geplant und in bewusst didaktischem Vorgehen die Literaturbegegnung unterstützen, die Bibliothekare und Buchhändler (aber auch Kioske und Kaufhäuser), die Lesestoff anbieten. Zu den Vermittlern zählen ausserdem die Altersgenossen, die durch Bekundung ihrer Leseinteressen und ihrer jeweiligen Erfahrungen mit diesem oder jenem Text zum Lesen anregen oder von ihm abraten.

Autor, Buch, Leser, Vermittler: das sind die Hauptfaktoren, die bei einer systematisch-umfassenden Studie der Leseszenarie zu berücksichtigen sind. Das heisst natürlich nicht, dass in jedem Falle theoretischer Reflexion allen Faktoren die gleiche Wichtigkeit zukommt, bzw. dass in jedem Falle alle Einzelvariablen, die sich auf Struktur und Funktion der Hauptfaktoren auswirken, erörtert werden müssen. Auch bei einer Buchbeurteilung können und sollen nicht alle Gesichtspunkte, auf die das Kommunikationsmodell aufmerksam macht, bearbeitet werden; vielmehr sind entsprechend der Eigenart des Buches und des Leserbezugs bestimmte Akzente zu setzen. Ein Schema, das in Form eines Rasters in jedem Falle Anwendung findet, wäre keineswegs ein erwünschtes Ergebnis der jugendliterarisch genutzten Kommunikationslehre. Tatsächlich liegt hier eine Gefahr, der vor allem technisch gläubige Leute ausgesetzt sind. Sie pflegen die optimistische Zuversicht, durch Technisierung und Mechanisierung den literarischen Begegnungsprozess bis ins letzte durchschauen zu können. Eine neue Naivität könnte um sich greifen, die glauben macht, dass Lesehaltung und Lesewirkung letzten Endes eine Sache planmässiger Organisation und systematischer Anwendung von verschiedenen Bedingungen und Reizen sind. Eine andere, gerade gegensätzliche Gefahr, dürfte aber häufiger auftreten. Gemeint sind Verwirrung und Resignation, die angesichts des hochdifferenzierten und komplizierten Beziehungsfeldes, das bei intensiver Betrachtung des zunächst so einfach erscheinenden Kommunikationsmodells offenbar wird, um sich greifen und die Vorstellung begünstigen, es sei alles so gut wie unveränderlich festge-

legt, und die Prozesse würden ablaufen, ohne dass sie durch pädagogisch-didaktisches Eingreifen wesentlich beeinflussbar seien.

Die folgenden Erörterungen beziehen sich nicht auf den Gesamthalt kommunikationstheoretischer Betrachtung. Der gewählte Ausschnitt stellt die in der Jugendliteraturtheorie von jeher bevorzugte Beziehungsebene Medium-Rezipient, das ist die Buch-Leser-Beziehung, dar. Hier werde ich – zunächst den Faktor Buch aufgreifend – über den Stand des literarischen Aspekts sprechen, um anschliessend – mit Blick auf den Leser als Rezipienten – die pädagogisch-funktionale Bedeutung und deren Erforschung (Wirkungslehre) zu erörtern.

3 Zum literarischen Aspekt

Er meint das Medium Buch, in weitem Sinne die gedruckte Literatur, von der ein «kommunikativer Stimulus» auf den Rezipienten ausgeht. Der Themenkreis des literarischen Aspekts besteht einerseits aus den inhaltlichen Feststellungen, was über das Medium, die Sprache und das Buch, dargestellt und angeboten wird, welche Fakten und Handlungen mitgeteilt werden, welcher Ausschnitt aus der wirklichen oder ausserwirklichen Welt zur Sprache kommt usw.; der literarische Aspekt bezieht sich ausserdem auf formale Kriterien der Gestaltung und beschäftigt sich mit Form- und Aufbauanalyse, mit der Sprache und ihrer Eigenart wie Sprachebene und Sprachqualität.

Der literarische Aspekt ist als sogenannter literar-ästhetischer Aspekt ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Als solcher wurde er von Wolgast bekanntlich zum zentralen und eigentlichen Beurteilungsgesichtspunkt erhoben, was dann in der Jugendschriftenbewegung weitgehend akzeptiert und praktiziert worden ist. Man befand sich mit dieser Einstellung in der angesehenen Gesellschaft der Literaturwissenschaft, deren Wertungspraxis von literar-ästhetischen Merkmalen bestimmt war und die Rang und Bedeutung eines Textes in erster Linie von seiner dichterisch-formalen Gestaltung ablas. Hinsichtlich der Jugendschriftenbewegung muss allerdings gerechterweise festgestellt werden, dass sie weder Fragen der Inhaltswertung noch der Angemessenheit von Inhalt und Form für den jungen Leser unbeachtet gelassen hat. Es entspricht daher nicht den Tatsachen, wenn behauptet wird, die traditionelle Jugendbuchbeurteilung habe sich als reine Formkritik kaum um den Leserbezug und so gut wie gar nicht um die vom Inhalt

ausgehende nichtästhetische Wirkung gekümmert. Manche Ausführungen erwecken den Anschein, als sei es geradezu eine Neuentdeckung, die man der Jugendbuchkritik zur Beachtung anempfehlen müsse, dass nämlich nicht sprachliche Qualität und formale Gestaltung für sich allein irgendeinen Bildungsanspruch erheben können, «sondern dass es die Inhalte sind, die prägend wirken».¹⁸

So wird immer wieder, mehr oder weniger deutlich, gegen ein Beurteilungsverfahren angerannt, das angeblich ausschliesslich oder vorwiegend dem Text als «Kunst in ihrer objektiven Struktur» gerecht zu werden sucht, das primär nach vorgegebenen ästhetischen Normen bewertet und das – wenn diese Normen erfüllt sind – jede textinhaltliche Kritik, jede zweckhafte Betrachtung aus Ehrfurcht vor Werk und Dichter unterlasse. Ich habe den Eindruck, mancher konstruiert sich hier einen Gegner, malt ihn in einer hervorstechenden Einseitigkeit, um dann in der Kritik an diesem gemachten Gegner um so mehr als Progressist glänzen zu können. Natürlich waren und sind in der Nachfolge Wolgasts und unter dem Einfluss der traditionellen Literaturwissenschaft Einseitigkeiten und Vernachlässigungen zu konstatieren: Sie liegen im elitären Anspruch auf dichterisch-künstlerische Qualität und der damit verbundenen Zurückweisung nichtkünstlerischer Texte, in der Geringschätzung trivialer Unterhaltungs- und Gebrauchsliteratur und ihrer Konsumenten und in der Gefahr, Lesen als rein ästhetisch-genießerische Angelegenheit zu betreiben. Diese Mängel sind aufzudecken, und das ihnen zugrundeliegende literar-ästhetische Verständnis ist zu korrigieren. Allerdings hat die Polemik gegen den literar-ästhetischen Aspekt manchmal den Anschein, als seien literarische Massstäbe überhaupt unangebracht und für die rechte Bewertung des Kinder- und Jugendbuches hinderlich. – Man kann solchen Vorstellungen, die auf literarische Kriterien in der Jugendbuchbeurteilung möglichst verzichten wollen, nur immer wieder entgegenhalten: Da es sich bei Jugendliteratur nun einmal um ein mit dem Mittel der Sprache erstelltes Medium handelt, ist literarische Beurteilung berechtigt und notwendig. An welchem Ort im Ablauf des Beurteilungsganges die literarische Betrachtung zu stehen kommt, ist ziemlich belanglos. Eine für sich isolierte Betrachtung kommt ohnehin nicht in Frage, vielmehr geht die literarische Begutachtung Hand in Hand mit

¹⁸ Gisela Oestreich: Erziehung zum kritischen Lesen. Freiburg i. Br. 1973, S. 34.

anderen Beurteilungsaspekten. Wenn wir die sprachlich-stilistischen Eigenschaften ins Auge fassen und beurteilen, so ist dabei gleichzeitig das entwicklungs- und sozialbedingte Sprachverständnis des Kindes, dem dieses Buch zugeordnet ist, einzubeziehen, ebenso die mögliche oder wahrscheinliche Wirkung des Inhalts, der durch Sprache und Stil vermittelt wird. Die in der Kommunikationslehre betonte integrative Komplexität aller Faktoren findet bei einer solchen nichtisolierten Betrachtung ihre angemessene Berücksichtigung.

Würde auf literarische Beurteilung und damit auch auf literarische Qualitätsanforderungen verzichtet, so läge die Gefahr nahe, dass bald eine ausschliesslich funktionsbezogene Zweckbetrachtung über «gut» und «schlecht» der Jugendliteratur entscheiden würde. Eine Jugendbuchkritik, die glaubt, literarische Qualität gestrost vernachlässigen zu können, ermutigt – so Baumgärtner in einer seiner letzten Äusserungen zu diesem Thema – «das Schreiben und Veröffentlichen von Kinder- und Jugendbüchern, bei denen es vor allem auf die – nun freilich neue – ‚Moral von der Geschichte‘ ankommt. . . Auf solche Weise wird Jugendliteratur lediglich wieder in das Getto zurückgedrängt, aus dem sie sich dank der Bemühungen einiger Autoren und einer Reihe unnachlässig auf literarischer Qualität bestehender Kritiker gerade erst zu befreien begonnen hatte.»¹⁹ Auch daran sollten wir denken, ehe literarische Kriterien als zweit- und dritrangig behandelt oder gar als unnötiger Ballast abgeworfen werden.

4 Zum pädagogisch-funktionalen Aspekt

Das ist der Themenkreis der Untersuchung eines Textes auf seine pädagogische Relevanz hin, der vermutlichen und tatsächlichen Wirkungen, der beabsichtigten und der unerwünschten Beeinflussungen und Lernprozesse; er bezieht sich sowohl auf individual-ethische wie auf soziale Normen und Werte, auf die Bedürfnisse des einzelnen wie auf die der Gesellschaft.

4.1 Historischer Abriss

Historisch gesehen kann festgestellt werden, dass die pädagogische Fragestellung in der Kinder- und Jugendliteratur von

Anfang an vorherrschend war. Sie war durch das ganze 19. Jahrhundert das charakteristische Merkmal der offiziellen Jugendbuchbeurteilung. Dadurch wurde eine Literatur bevorzugt und gefördert, deren Ansehen bei den Erwachsenen um so höher stand, je mehr sie als Mittel der Erziehungs- und Bildungshilfe geeignet schien. Diese spezifische Jugendliteratur war inhaltlich durch die vom Zeitgeist bestimmte moralische, religiöse und patriotische Tendenz und methodisch durch die Überzeugung von dem direkt wirkenden Einfluss literarischer Aussagen gekennzeichnet. Man sollte allerdings nicht vergessen, dass auch andere Lektüre angeboten und von Kindern gelesen worden ist (z. B. Märchen und sonstige Volksliteratur) und dass schon damals im Gegensatz zur offiziellen Wertungspraxis differenziertere Ansichten vertreten worden sind, so etwa durch Herbart, der in seiner «Allgemeinen Pädagogik» (1806) schreibt: «Schon die Absicht zu bilden, verdirbt die Kinderschriften.» Oder durch Jean Paul in seiner «Levana» (1807): «Daher sargt nicht jedes Wesen, das ihr auftreten lässt, in eine Kanzel ein, aus welcher dasselbe die Kinder anpredigt. . . Jede gute Erzählung sowie jede gute Dichtung umgibt sich von selber mit Lehren.»

Durch den Einfluss der ästhetisch-literarischen Jugendschriftenbewegung um die Jahrhundertwende wurde gerade das indirekte, unaufdringliche, nichttendenziöse erzieherische Wirken hervorgehoben. Man war vom sittlich-charakterlichen Einfluss überzeugt, stellte aber fest, dass literarische Wirkung nicht von einer unmittelbaren pädagogischen Absicht oder Tendenz, sondern von Gehalt und Struktur des künstlerisch geformten Jugendbuches ausgehe. In ihm, «das ohne Rücksicht auf Sittlichkeit und Erziehung entstanden ist, (liegt) ein stärkerer Anreiz zum sittlichen Handeln als in jenen eigens auf Moral zugeschnittenen Pseudodichtungen. . . »²⁰

Nach 1945 wurde der pädagogisch-funktionale Aspekt sowohl in der sublimen Vorstellung der werkimmanenten Wirkung als auch in einem grob-naiven Ursache-Wirkungs-Denken vertreten. Letztere Auffassung, wonach gute Inhalte gute Wirkungen, schlechte Inhalte schlechte Wirkungen beim Leser hervorbringen, manifestierte sich in der Schund- und Schmutzbekämpfung der damaligen Tage besonders deutlich. Die rigorose Art, wie Jugendbuchkritik primär als Bestandsaufnahme «wertvoller» und «min-

derwertiger» Gehalte betrieben wurde, rief den berechtigten Widerspruch gegen das Zensurwesen hervor, verwies die Verpädagogisierung der Jugendliteratur in ihre Schranken, weckte aber gleichzeitig antipädagogische Tendenzen. Die Frage nach der «Bedeutung» für den Leser, nach dem «Einfluss», nach der «Funktion», nach dem «Beitrag» der Literatur für etwas geriet dadurch mehr und mehr in den Hintergrund, ja wurde zu einer ungebührlichen Fragestellung für die man sich, wenn man sie aufgriff, besonders zu rechtfertigen hatte. Neben der schon erwähnten Ursache, der Reaktion auf einseitige pädagogische Ver zweckung der Kinderliteratur, führten die Bemühungen, dem Kinderbuch und der Kinderbuchtheorie in der allgemeinen Literaturwissenschaft Anerkennung zu verschaffen, zu einer geringerschätzigen Behandlung des pädagogisch-funktionalen Aspekts. Manche glaubten, sich der Unwissenschaftlichkeit zu verdächtigen, wenn sie sich nicht an den Schwerpunkt katalog der traditionellen Literaturwissenschaft hielten, in dem der Wirkungsaspekt kaum eine Rolle spielt. In Wilperts «Sachwörterbuch der Literatur» (1955) hat Literaturwissenschaft eine doppelte Blickrichtung auf Schöpfer und Werk; von einer dritten Komponente, dem Leser, ist bezeichnenderweise überhaupt nicht die Rede. Sie versteht sich als genetische Literaturwissenschaft, die das Werden des Werkes und den Werdeprozess des Dichters umfasst, als historische Literaturwissenschaft, die die entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhänge im Bezug auf das Werk und im Bezug auf den Verfasser erforscht und als systematische Literaturwissenschaft, die sich vor allem in Werkinterpretationen erschöpft. Neben dem «Was» und «Woher» ist das «Wozu» der Literatur ein ausgeklammertes Problem.²¹

Das war die Situation, als Ende der sechziger Jahre ein eigentlich recht überraschender Umschwung einsetzte. Er ist vorwiegend zurückzuführen auf den Wandel der traditionellen Literaturwissenschaft und ihre Interessenverschiebung auf die literatursoziologische Betrachtung. Sie untersucht die vielfältigen Beziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft, zwischen Literatur und Publikum und beschäftigt sich somit mit einem Themenkreis, in den auch die Probleme der Wirkung und des Einflusses einbezogen sind. Durch die Etablierung der Literatursoziologie rückte das Interesse an der Wirkung

¹⁹ A. C. Baumgärtner: Jugendbuchkritik in Deutschland. In K. Schaller (Hrsg.): Umstrittene Jugendliteratur. Bad Heilbrunn 1976, S. 153 f.

²⁰ H. Wolgast: Das Elend unserer Jugendliteratur. Worms 1950 (7. Aufl.), S. 61.

²¹ Gero von Wilpert: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart 1955 (5. Aufl. 1969), S. 448 f.

des Kinderbuches in ein neues Licht, erfuhr Bestätigung und Anregung und brauchte nun nicht mehr als unwissenschaftlich oder unliterarisch gemieden zu werden. Auch von der gesellschaftskritischen Seite her kam der Aspekt literarischer Wirkung zu neuer Geltung. Auf der Suche nach effektiven Möglichkeiten, durch Bewusstseinsänderung eine Umgestaltung der Verhältnisse herbeizuführen, stiess man auch auf das Kinderbuch. In der sogenannten antiautoritären und bei den meisten Vertretern der emanzipatorischen Kinderliteratur zeigte sich ein dezidiertes Interesse an der Wirkung auf den Leser, das teilweise in handfesten und direkten Beeinflussungsversuchen seinen Ausdruck fand, und der Betrachter sich in die Anfangszeit der zu Nutz und Lehr geschriebenen Kinderbücher zurückversetzt fühlte. Was sich verändert hatte, waren freilich Weltansicht und Gesinnung, die im Vehikel Literatur an die Kinder weitertransportiert werden sollten, das war auch die Einengung auf gesellschaftlich-politische Absichten. Was wiederkehrte, war die feste Auffassung vom Kindertext als einem Instrumentarium der Gesinnungsbildung und Verhaltenssteuerung; eine Auffassung, die bei einigen Textmachern und Produktionskollektiven zu ungeschminkter Agitation und Indoktrination ausartete und die im Eifer des Engagements für die Sache oft ganz vergessen liess, für Kinder zu schreiben. Die Wirkungslosigkeit linker Kinderliteratur liess schon bald unter den kinderbuchinteressierten Genossen selbst eine lebhafteste Diskussion um die Frage entstehen, wie Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen der Kinder zu berücksichtigen seien, damit sie von den Inhalten affiziert und aktiviert würden.

In der Gegenwart scheinen sich diese Einseitigkeiten etwas auszugleichen. Hinsichtlich der möglichen und notwendigen Wirkungsinhalte spielen sich die Auseinandersetzungen auf einer breiteren Basis ab. So steht man übertriebenen Forderungen und überspitzten Zielabsichten skeptisch gegenüber; sie finden nicht mehr die umfangreiche Zustimmung und Bewunderung wie noch vor wenigen Jahren, wo ein Text damit rechnen konnte, als besonders progressiv eingestuft zu werden, wenn er sich über viele Tabus hinwegsetzte. Das Bewusstsein für Mass und Grenze scheint sich wieder einzustellen. Dennoch ist der Umfang dessen, was Kinderliteratur an Informationen und Verhaltensmustern anbieten darf und soll, grösser denn je. Das hängt nicht zuletzt mit den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen zusammen, die darauf verweisen, wie umfangreich und vielfältig

der Gesamthalt der Lernanregungen sein muss, damit ein befriedigender Stand an Mündigkeit und Reife erreicht wird. Die grössere Weite und Toleranz des Angebots steht aber auch in Zusammenhang mit der gegenwärtigen Wert- und Zielverunsicherung, die nicht erlaubt, in allen Fragen moralischer Einstellungen und Verhaltensweisen eine sichere und kompetente Antwort zu geben.

4.2 *Vermittlung von Wissen und Erfahrungen*

Am wenigsten ist daran zu zweifeln, dass Literatur als Quelle von Informations-, Erfahrungs- und Wissensbereicherung eine Rolle spielt. Es braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden, wie breit das Spektrum der Inhalte aus Leben und Welt ist, das Literatur anzubieten in der Lage ist, wie unterschiedlich auch die Formen sind, deren sich Literatur zur Vermittlung von Wissen und Erfahrungen bedienen kann.

Man wirft dem herkömmlichen Kinder- und Jugendbuch vor, dass es seine Möglichkeiten nicht oder nur einseitig ausschöpfe. Vom Standpunkt der Wirklichkeit, die Anspruch darauf hat, vollständig und richtig dargestellt zu werden, erhebt sich daher immer wieder die Frage: Geben Kinder- und Jugendbücher insgesamt ein zutreffendes Bild der Wirklichkeit? Vom Standpunkt des Heranwachsenden, der Anspruch auf Berücksichtigung seiner Fähigkeiten und Grenzen und seiner bestmöglichen Ich-Entwicklung hat, stellt sich andererseits die Frage: Welche Wirklichkeit soll und darf vorgezeigt werden?

Die Thesen der rigorosen Wirklichkeitsfanatiker finden heute nicht mehr die Beachtung, wie noch vor wenigen Jahren. Ihre Forderungen, man dürfe nur von Dingen schreiben, «die es gibt», man müsse sie vor allem in ihrer Negativersehung aufzeigen, haben Widerspruch gefunden und sind in ihrer Einseitigkeit nicht hingenommen worden. Die Konflikteuphorie, die eine Zeitlang die Kinder- und Jugendliteratur zu beherrschen und zur Streilitliteratur umzufunktionieren drohte, in der – angeblich ein Abbild der tatsächlichen Wirklichkeit – die Gegensätze aufeinanderprallen, macht einer toleranteren Denkungsart mit einer gerechteren und wirklichkeitsnäheren Betrachtung der Lebens- und Sozialverhältnisse Platz. Ich hoffe, ich irre mich nicht völlig, wenn ich annehme, dass auch «Heile Welt», verstanden als eine zur Ordnung geeignete, zum friedlichen und rück-sichtsvollen Miteinander und zur Verwirklichung des Guten fähige Welt, wie-

der angesprochen und geschildert werden darf, ohne dem öffentlichen Hohn und Tadel ausgesetzt zu werden. Solche Schilderungen sind – wenn man nur irgendwie an eine Wirkung des Gelesenen glaubt – gerade für den jungen Menschen, insbesondere für das Kind, von grosser Wichtigkeit. Neben dem Wissen, dass die Welt eben nicht nur dem Bösen und Dunklen ausgeliefert ist, tragen sie zu einer Grunderfahrung bei, die in der neuen Kindersozialforschung als «sozialer Optimismus» bezeichnet wird. Er ermöglicht Soziabilität und schafft Zuversicht und Sicherheit, wenn es gilt, aus dem Kreis erfahrener Geborgenheit herauszutreten, neue Beziehungen einzugehen und Gefährdungen zu riskieren. Ein Kind, das nur negative soziale Erfahrungen macht, entwickelt sozialen Pessimismus und Misstrauen gegenüber der Umwelt.

Diese Hinweise rechtfertigen natürlich nicht eine ausschliesslich auf Harmonie- und Syntheseerlebnisse zielende Kinderlektüre; sie wollen aber darauf verweisen, dass eine einseitige Antiweltliteratur ebenso abzulehnen ist, weil sie weder der Wirklichkeit in ihrem wahren Umfang gerecht wird, noch dem lesenden Kind für die Entfaltung seines Realitätsverständnisses und für die Ich-Entwicklung dienlich ist.

Eine Zeitlang schien es auch so, als sei Kinder- und Jugendliteratur nur dann progressiv und dem modernen Literaturverständnis adäquat, wenn sie die aktuelle Situation des Lesers und der Gesellschaft erkennbar mache und sie zu verändern helfe. Die von der «bürgerlichen Ästhetik» geprägte Kinderbuchproduktion müsse sich – so heisst es – endlich von ihrer Ablenkungs- und Kompensationsfunktion freimachen und im Sinne der «nachbürgerlichen Ästhetik» wirklichkeitsverändernde Impulse setzen. Man fordert eine auf Aktualität und auf unmittelbaren Praxisbezug eingeeengte Realität. Kritik an solcher Auffassung kommt nicht nur aus dem Bereich der Jugendliteratur, sondern auch aus dem der allgemeinen Literatur. Martin Walser kritisiert eine Literatur, der es nur darum geht, «möglichst schnell Praxis zu ermöglichen oder in Praxis überzugehen»; denn sie degradiere sich «zum Verpackungsmaterial für eine Ware, die es auch ohne Verpackung schon gibt und die man durch die Verpackung besser an den Mann zu bringen hofft.»²² Man könne Literatur nicht in den Dienst nehmen. Auch Dieter

²² Martin Walser: *Wie und wovon handelt Literatur?* In Billen/Koch (Hrsg.): *Was will Literatur?* Bd. 2, Paderborn 1975, S. 311.

Wellershoff stellt sich gegen Instrumentalisierung und Verzweckung der Literatur und wehrt sich gegen den Vorwurf, ein Autor sei esoterisch, sozial unnütz, elitär, wenn sich seine Literatur nicht auf eine feste soziale Position verrechnen und dafür funktionabel machen lasse.²³ Die Unterwerfung unter die zweckhafte Denkweise verhindere und zerstöre, was die eigentliche Kraft der Literatur ausmache, «das Poetische». Nicht in der Distanzlosigkeit und realistischen Eindeutigkeit liege die spezifische Möglichkeit wirklichkeitsgestaltender und wirklichkeitserhellender Literatur, sondern in der Distanz und im Mangel an Eindeutigkeit.

Damit ist auch die Frage der Form, wie Fakten der Wirklichkeit über Literatur vermittelt werden können, angesprochen. Durch die eigentlich «poetische» Gestaltung der Wirklichkeit werden die Dinge aus ihren gewöhnlichen Bezügen herausgerückt, in ungewohnte Zusammenhänge oder Momente gestellt, das Kontinuum unseres bisherigen Bescheidwissens durchbrochen und so neue und ungewohnte Perspektiven geschaffen, mit deren Hilfe die Vorstellungskraft des Lesers herausgefordert, ein Zustand gesteigerter Phantasietätigkeit erzeugt und die Wirklichkeit intensiver erkannt wird.²⁴ Was hier mit «poetisch» gemeint ist, braucht freilich nicht zu eng aufgefasst und ausschliesslich im Sinne des «Künstlerisch-Ranghohen» verstanden zu werden. «Poesie» in diesem Zusammenhang soll vor allem heissen: literarische Gestaltung von Wirklichkeit, Verwandlung eines Stoffes zu einer Geschichte, erzählend-schildernde Neuformulierung von Realität. Legitimes Gegenstück einer so verstandenen poetischen Gestaltung sind Sachbericht, Vorgangsbeschreibung, Reportage, wissenschaftliche und lehrhafte Darstellungen. Auch solche Texte haben in der Jugendliteratur ihren Platz. Worauf es hier ankommt, ist einerseits, die eigene Bedeutung «poetischer» Gestaltung für das Wirklichkeitsverständnis des Lesers

ins Gedächtnis zurückzurufen, andererseits, die Auffassung zurückzuweisen, Kinder- und Jugendliteratur sei dann am besten (vielleicht sogar: nur dann akzeptabel), wenn sie möglichst pragmatisch sei, unmittelbare Wirklichkeit darstelle und dadurch Praxisbezug, eine Auswirkung ins Praktische, ermögliche.

4.3 Einfluss auf Verhalten und Einstellung

In der Auseinandersetzung um die inhaltliche Seite der literarischen Wirkung geht es vor allem um die Bedeutung des Lesens für Verhaltenssteuerung und Gesinnungsbildung. Genaue Feststellungen stossen auf erhebliche methodische Schwierigkeiten. Man hat versucht zu ermitteln, wieweit Überzeugung und Wertvorstellungen durch Medien beeinflusst werden (z.B. die Einstellung gegenüber rassischen Minderheiten, gegenüber Berufsgruppen), wieweit bestimmte Interessen und Vorlieben geändert werden und wieweit Handlungsweisen nachgeahmt und übernommen werden (z.B. aggressives Verhalten). Die Ergebnisse lassen erkennen, dass jedenfalls kurzfristige Einwirkungen (variiert durch die jeweiligen Bedingungen) stattfinden, und widerlegen somit nicht die immer schon bestehende Annahme vom Einfluss der Lektüre auf Verhalten und Einstellung. Das Wissen und die Annahme von solchen Einwirkungen hat für den verantwortlich denkenden Betrachter und Vermittler die Konsequenz zur Folge, über die literarisch dargestellten Werte, Massstäbe, Verhaltensweisen, Normen ein Urteil abzugeben. Mit welchen Schwierigkeiten und Problemen das verbunden ist und zu welchen Verwirrungen und Übertreibungen das führen kann, wissen wir aus der Geschichte der Kinderbuchkritik nur zu genau. Ein Fehler, der dabei unterlaufen kann, ist, dass jede literarische Wiedergabe menschlicher Einstellung und Handlung als wirkungsrelevant für den Leser angesehen und deshalb auf ihre moralische Bedeutung für den Leser befragt und beurteilt wird. Die Folge ist, dass Textbeurteilung in erster Linie als moralische Beurteilung gehandhabt wird und deren Ergebnis allein entscheidet, ob ein Text für geeignet erachtet wird oder nicht. Nicht weit entfernt von dieser Rezensionspraxis ist jene ideologiekritische Wertung, die jeden Text auf immanente Interessen und Weltanschauungen hinterfragt und beurteilt. – Nun soll einerseits die Konstatierung moralisch-pädagogischer Gehalte nicht zum durchgehenden, mit Akribie und Spitzfindigkeit betriebenen Primäranliegen gemacht werden, ande-

rerseits aber doch die Einwirkungsmöglichkeit nicht unbeachtet bleiben. Unverantwortliche Sorglosigkeit wäre ebenso zu verurteilen wie moralische Pedanterie, Gesinnungsschnüffelei und rastlose Ideologiekritik.

Ein anderes Problem ergibt sich für die Beurteilung aus der Schwierigkeit, in allen Fällen, wo wirkungsrelevante Aussagen zu Einstellungen und Verhaltensweisen vorliegen, eine klare Entscheidung treffen zu können. Unsere Zeit beurteilt sich selbst als kulturgeschichtlichen Abschnitt, in dem das Wert- und Normensystem durchbrochen, die alte hierarchische Wertordnung fraglich geworden ist und neue, uneinheitliche Prinzipien und Massstäbe existieren. Die Ziellehre der Erziehungswissenschaft spiegelt die gegenwärtige Instabilität der Wertauffassung wider. Nun ist es aber dennoch nicht so – wie oft und nicht selten zur Entschuldigung eigener Urteilsschwäche behauptet wird –, dass keinerlei Konsensus in der Einstufung von Werten und Normen mehr bestünde und jedes Urteil nur subjektive Gültigkeit habe. Auch wenn man sich nicht zur Existenz einer transzendenten absoluten Moral bekennt oder nicht eine für alle Menschen verbindliche natürliche Moral als gegeben ansieht, so lässt sich doch auf eine für unseren Kulturkreis, unsere Gesellschaft, unsere Epoche gültige Moralauffassung zurückgreifen, die viele Beurteilungskriterien ermöglicht, um menschliches Trachten und Handeln nach den Kategorien «gut» und «schlecht», «richtig» und «falsch» zu qualifizieren. Bei der Beurteilung von Kinder- und Jugendbuchinhalten lassen sich gerade an Hand der zeitgültigen Auffassung von menschenwürdigem Verhalten, von Freiheiten und Verpflichtungen, vom Menschenbild überhaupt, viele konkrete und überzeugende Feststellungen treffen. Der literarische Betrachter erkennt Verzerrungen und Einseitigkeiten, Unterlassungen und Überspitzungen. Die Behauptung ist sicher richtig, dass die traditionelle Jugendliteratur beispielsweise Eigenschaften und Verhaltensweisen vernachlässigt, die für ein Leben in der jetzigen und zukünftigen Gesellschaft besonders dringlich sind. Eigenschaften wie Anpassung und Wohlverhalten, Unterordnung und Gehorsam verdienen nicht als Kardinaltugenden schlechthin herausgestellt zu werden, während andere wie Solidarität, soziale Gerechtigkeit, Zivilcourage, Eigenständigkeit, Kreativität ein Randdasein führen. Nur soll man das, was notwendigerweise hinzugefügt werden muss, nicht zum allein Notwendigen machen, in einer exzentrischen Weise kul-

²³ Dieter Wellershoff: *Literatur und Lustprinzip*. Köln 1973, S. 39.

²⁴ Wie sagte übrigens Heinrich Wolgast, als er die dichterische Jugendschrift in ihrer Bedeutung als Erkenntnismittlerin verteidigte? «Der Künstler lehrt uns, die Welt mit neuen Augen anzusehen. Wenn wir Welt und Menschen längst zu kennen glauben, kommt der Dichter, der sie von einer anderen Seite gesehen oder etwas tiefer ins Innere geschaut hat, und stellt uns eine Welt und stellt uns Menschen vors Auge, dass wir erst glauben, es sei alles neu und dann doch das sichere Bewusstsein alter Bekanntheit haben.» Das Elend unserer Jugendliteratur. Worms 1950 (7. Aufl.), S. 49.

tivieren und Herkömmliches zum traditionellen Unsinn stempeln. Wenn man sich schon auf moderne Erziehungswissenschaft und ihre Ergebnisse beruft, dann muss man auch zur Kenntnis nehmen, dass sie die Entwicklung des Menschen zur autonomen Persönlichkeit nicht durch die totale Freisetzung von Anfang an, nicht auf dem Weg der kindlichen Selbstregulierung, nicht durch frühzeitiges Aktivieren opponierender und aggressiver Kräfte am besten versorgt sieht – alles Ziele, denen die sogenannte progressive Kinderliteratur der letzten Jahre besondere Aufmerksamkeit schenkte –, sondern durch ein dialektisches Ineinander von Bindung und Freisetzung, Führen und Wachsenlassen, Anpassung und Widerstand, Zustimmung und Kritik usw. Kinder- und Jugendliteratur kann sich – soweit sie bereit ist, sich als Sozialisations- und Personalisationsinstanz zu betrachten – um diesen schwierigen und komplizierten Sachverhalt nicht herumdrücken.

4.4 Formaler Einfluss durch Lektüre

Die Rede vom «formalen» Einfluss meint – nach dem pädagogisch-psychologischen Sprachgebrauch – jene Wirkungen, die sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen beziehen, die zunächst aufgaben-unspezifisch (nicht inhaltlich gebunden) sind, aber zur Erfüllung von jeweiligen Aufgaben, die dem Menschen als Kultur- und Sozialwesen gestellt sind, aktualisiert werden.

Die Wirkungsdiskussion darf diesen Einflussbereich nicht aus dem Auge verlieren, das würde sonst die Frage nach dem, was Literatur zu bewirken vermag, ganz erheblich verengen. Um nur einige Hinweise zu geben, besteht z. B. die formale Wirkung der Bilderbuchbetrachtung u. a. darin, dass das Symbolverständnis und die Fähigkeit zur Abstraktion geübt werden. Das trifft nicht nur für stilisierte, gegenstandsfernere Darstellungen zu, bei denen freilich an das geistige Transponieren grössere Anforderungen gestellt werden, sondern auch für naturgetreue Abbildungen; denn in jedem Falle ist die wiedergegebene Wirklichkeit nicht die Wirklichkeit selbst, sondern eine mit Farben, Strichen, Flächen reduzierte Abbildung. Texterzählungen wirken sich als geistig-psychisches Funktionstraining aus. Es werden Fähigkeiten geübt, die das Spiel und die Beweglichkeit der Vorstellungen begünstigen, Phantasie und Gemütskräfte anregen, den Zusammenhang, die Aufeinanderfolge und die Verknüpfung von Geschehnissen verstehen lehren, dabei gleichzeitig die Fähigkeit

schulen, die Bedeutung von Einzelheiten zueinander richtig abzuschätzen, sie verfügbar zu halten und dem grösseren Ganzen sinnentsprechend einzufügen.

Auf zwei formalbildende Einwirkungen will ich näher verweisen: auf die Steigerung von Sensitivität für die Erscheinungen von Leben und Welt und auf die sprachfördernde Wirkung. Auch wenn ein konkreter Lernzuwachs nur schwerlich feststellbar ist, so bringt doch die Leseerfahrung eine höhere Empfindsamkeit für die Vorgänge und Zusammenhänge, eine grössere Aufnahmebereitschaft, vielleicht auch eine Erweiterung der Fähigkeit, sich mit Leben und Welt differenzierter auseinanderzusetzen. Peter Handke drückt das so aus: «Ich erwarte von einem literarischen Werk eine Neuigkeit für mich, etwas, das mich, wenn auch geringfügig, ändert, etwas, das mir eine noch nicht gedachte, noch nicht bewusste Möglichkeit der Wirklichkeit bewusst macht, eine neue Möglichkeit zu sehen, zu sprechen, zu denken, zu existieren.»²⁵ – Und was die Sprache angeht, so dürfte auf Grund vieler Einzelerfahrungen unbestritten sein, dass sie durch Umgang mit Literatur eine besondere Beeinflussung erfährt und ihrerseits nun wieder als zentrale Kraft der Persönlichkeitsformung wirkt. Sprachfähigkeit und Sprachniveau prägen die geistig-seelische Konstitution des Menschen, treiben ihre Entfaltung in einer bestimmten Richtung voran oder determinieren sie. (Ein Hinweis auch darauf, wie wichtig es ist, welche Sprache durch Literatur verwendet, wie ein Text sprachlich gestaltet ist!)

4.5 Zur Wirkungslehre

Es ist für die Einschätzung des pädagogisch-funktionalen Aspekts in der gegenwärtigen Jugendliteraturtheorie bezeichnend, dass der Wirkungslehre eine besondere Bedeutung zukommt. Es darf allerdings nicht übersehen werden, dass von «Lehre» im Sinne von systematischer Ordnung und Aufbereitung noch nicht gesprochen werden kann, sondern nur von Ansätzen hierzu, weil die Wirkungs-Forschung als Voraussetzung der Wirkungs-Lehre im gesamten Medienbereich noch in den Anfängen steckt. Im Literaturbereich wurde eine Wirkungsforschung bisher so gut wie gar nicht aufgebaut.

Wirkungsforschung hat aber auf verschiedenen Mediengebieten (in letzter Zeit vor allem auf dem Gebiet des Fernsehens) Einzelergebnisse erarbeitet, die

geeignet sind, auf den literarischen Bereich übertragen zu werden, und die die Tatsache unterstreichen, dass auf jeden Fall auch über literarische Kommunikationswirkungen hervorgerufen werden. Die Gesamterkenntnisse mahnen allerdings auch deutlich zu einer gewissen Zurückhaltung in der Voraussage einer literarischen Wirkung; Inhalt und Umfang, Intensität und Häufigkeit sind von verschiedenen Faktoren, genauer gesagt, von der Art des Zusammenspiels verschiedener Faktoren abhängig und können nicht allein von Form und Gehalt der Literatur abgeleitet werden.

Da ist der Hinweis auf die Struktur des Rezipienten und auf das soziale Feld. Bei Bledjian und Stosberg führt das zu der extremen Aussage, «dass in der Regel nicht die Aussage eines Massenmediums, sondern die Persönlichkeitsstruktur des Rezipienten in ihrer Wechselbeziehung zum sozialen Feld die Wirkung der Massenkommunikation erheblich beeinflusst».²⁶ Im jugendliterarischen Sektor haben solche Feststellungen zu verschiedenen, zum Teil recht verschwommenen und unpraktikablen Vorschlägen für die Literaturbewertung geführt, die sich mitunter so sehr auf Leser und Lesenumwelt konzentrieren soll, dass eine Analyse der Literatur selbst, die doch nach wie vor die Quelle der Wirkung ist, kaum noch ausreichend möglich scheint. Die übereifrigen Konsequenzen ändern aber nichts an der prinzipiellen Richtigkeit der Feststellung, dass nicht Ausmass und Richtung einer Wirkung vom Text allein, sondern ebenfalls von Struktur und Situation des Lesers mitbestimmt werden.

Damit in Verbindung steht eine weitere Feststellung, dass nämlich Massenkommunikation am wahrscheinlichsten als Bekräftigung schon vorhandener Haltungen und Meinungen wirkt. Die nächstwahrscheinliche Wirkung ist Abschwächung, am wenigsten wahrscheinlich ist Umkehrung.²⁷ Diese Feststellung dürfte vor allem auf das Lesen von jüngeren Kindern besonders zutreffen. Hier ist Literatur tatsächlich in erster Linie Bestätigungsliteratur. In der Kinderzeit sind nämlich die Einflüsse der nahestehenden Menschen (vor allem des Elternhauses, der Spielgruppe) so bedeutsam, dass eine Wirkung der literarischen Kommunikation in der Regel nur in Übereinstimmung mit diesen und nicht gegen sie denkbar ist. Wenn Bilderbücher, Märchen, Kindergeschichten die gleichen

²⁵ Peter Handke: Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms. In Billen/Koch (Hrsg.): Was will Literatur? Bd. 2, Paderborn 1975, S. 232.

²⁶ Bledjian/Stosberg: Analyse der Massenkommunikation: Wirkungen. Düsseldorf 1972, S. 15.

²⁷ Bledjian/Stosberg: A.a.O., S. 27.

Wertvorstellungen vertreten, die von der nächsten Umwelt verkörpert werden, kommt es zu einer von Sympathie getragenen Beziehung, die den Hörer oder Leser zur Imitation oder zur Identifikation mit den literarischen Figuren veranlasst. Verkörpern die Kinderbücher Urteils- und Verhaltensnormen, die dem Wertmodell der nächsten Umwelt nicht entsprechen, bleiben sie in der Regel unbeachtet, werden abgelehnt – auf jeden Fall kompliziert sich der Wirkungsprozess erheblich. Wenn nun auch im Kindesalter die Sollensmuster durch Literatur nur schwerlich verändert werden, so heisst das dennoch nicht, dass die den kindlichen Leitvorstellungen widersprechenden Modelle immer harmlos und wirkungslos sind. Wenn das Angebot, das dem kindlichen Bewusstsein nicht entspricht, eine gewisse Toleranzgrenze überschreitet oder auf besonders eindrucksvolle Art vermittelt wird, stellt sich beim Kind ein hohes Mass an Verwirrung ein, was zu seelischen Belastungen und auf die Dauer zu neurotischen Störungen führen kann. Wie ausserdem zahlreiche Untersuchungen auf dem Gebiet des Aggressionsverhaltens gezeigt haben, kommt es in der Regel, wenn schon nicht zu langfristiger, so doch zu kurzfristiger Nachahmung und Bereitschaft. Überdies ist zu bedenken, dass das Normen- und Wertsystem des Kindes offene Stellen aufweist, zu denen noch keine oder nicht ausreichende Standpunkte und Erfahrungsbeispiele vermittelt worden sind. Hier hat der literarische Einfluss naturgemäss grössere Chancen. Somit ergibt sich selbst für die frühere Kindheit, in der die persönliche Umwelt von grundlegender Bedeutung ist, ein höheres Mass an Lektüreeinfluss als man auf Grund der familiären Sozialisationseinflüsse annehmen möchte.

Eindeutiger liegen die Dinge in der späteren Kindheit und in der beginnenden Pubertät, wo Literatur eine zunehmende Bedeutung als Primärfaktor im moralischen Lernprozess gewinnt. Der Heranwachsende sucht sich aus der Abhängigkeit seiner unmittelbaren Umgebung zu befreien (Entsatellitisierungsprozess) und ist bestrebt, aus eigener Entscheidung Verhaltensnormen und Wertmassstäbe zu gewinnen. Literatur kann zu einem wichtigen Instrument werden, das beim Aufbau der Wertwelt mitwirkt.

Alles in allem erweist sich nach unseren bisherigen Erkenntnissen Literatur nicht als eine exakt berechenbare und mit Sicherheit wirkende Instanz, als welche sie oft gesehen wird. Die empirischen Untersuchungen mahnen zur Zurückhaltung, erlauben aber keineswegs eine pessimistische Haltung bezüglich der Wirkungs-

möglichkeiten. Sie weisen alle auf Wirkungsvorgänge hin. Lektüre erweist sich als ein Teil der einflussnehmenden Umwelt. Deshalb kann uns nicht gleichgültig sein, was als Lektüre angeboten und gelesen wird. Die Schlussbemerkung der Amerikanerin Eleanor Maccoby in einem Aufsatz über die Wirkung des Fernsehens gilt meines Erachtens in gleicher Weise für die Kinderliteratur: «Zeitgemäss gebildete Menschen müssen sich... dafür verantwortlich fühlen und Wertmassstäbe entwickeln, und zwar in der gleichen Weise wie sie das für andere wichtige Bestandteile der kindlichen Umgebung tun, wie beispielsweise für die Schule oder für die Gesundheit und Sicherheit der Kinder. Hier handelt es sich um komplexe Fragen, die unsere gemeinsame Überlegung erfordern.»²⁸

²⁸ Eleanor E. Maccoby: A.a.O., S. 154.

Theodor Bucher:

Ergebnisse der Arbeitsgruppen und der Schlussdiskussion

Paulus-Akademie, Zürich

Die Studententagung an der Paulus-Akademie liess einen grossen Raum offen für die Arbeit in Gruppen. Ihre Ergebnisse wurden anschliessend im Plenum vorgelegt und diskutiert. Dabei wurden folgende Themen besprochen und folgende Anregungen gemacht:

1. Problemkatalog für das Fach Jugendliteratur in der Lehrerbildung
2. Interdisziplinäre Zusammenarbeit
3. Einbezug des kulturellen (Familien-) Milieus des Kindes
4. Aufteilung der Lernziele auf die Grundausbildung und die Lehrerfortbildung
5. Weiterführung der Tagungsergebnisse

1. Problemkatalog für das Fach Jugendliteratur in der Lehrerbildung

– Das altersangepasste Jugendbuch als Beispiel für die entwicklungspsychologischen Stufen und für altersgemässen Unterricht

– Angst und Bedenken des Junglehrers:

- Wie die Theorie in die Praxis umsetzen?
- Schwellenangst vor der Bibliothek: Zusammenarbeit mit den Bibliothekaren, auch der Volks- und öffentlichen Bibliotheken
- Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus

– Wandel des Weltbilds im Jugendbuch im Anschluss an die drei Stufen im Referat von Prof. Dr. Konrad Widmer. Versuch einer Synthese eines Realismus, der sowohl das Negative wie das Positive (Heilende) im Menschen und an der menschlichen Gesellschaft aufzeigt

– Motivierung des Lehramtskandidaten

- Aufzeigen der zentralen Fragen
- Vermitteln des «Handwerklichen» (Adressenlisten mit detaillierten Angaben, wo und zu welchen Bedingungen Bücher ausgeliehen werden können usw.)

– Auswahlkriterien (z. B. Darstellung von Brutalität, Anstiftung zur Gewalt, Verletzung menschlichen Empfindens)

– Gesellschaftsauftrag der Schule

- Anpassung an und Widerstand gegen das gesellschaftlich Gültige
- Darstellung der Jugendliteratur in der ganzen Breite

– Das Idol als Zwischenstufe im Prozess der Ablösung von der Autorität des Elternhauses und des Lehrers

2. Interdisziplinäre Zusammenarbeit

– Ausgehend vom Referat Prof. Dr. Karl Ernst Maiers wird die *fächerübergreifende* Zusammenarbeit mehrerer Seminarlehrer gefordert, wenn möglich auch in Form des Teamteachings (Muttersprache, Pädagogik, Psychologie, Methodik, Zeichnen, Musik, Medienkunde, Religionslehre). Auch die Übungsschule und die Praxislehrer sollten miteinbezogen werden.

– Der Einstieg geschieht am besten mittels einer *Konzentrationswoche* (Projekt-

oder Studienwoche). Eine besondere Atmosphäre kann dabei ermöglicht werden, wenn die Woche auswärts stattfindet. Sie gibt auch die Möglichkeit, ein Jugendbuch in die sog. Totalsprache zu übertragen (d. h. in das Ganze von Wort, Ton, Bild, Bewegung und Symbol) und es u. U. im Theater zu gestalten.

– Die Erfahrungen und Ergebnisse der Konzentrationswoche sollten nach der Woche nicht abbrechen. Während *eines Semesters* sollte die Thematik in *zwei Lektionen* je Woche weitergeführt werden können. (Die von der LEMO postulierten acht Unterrichtsstunden genügen demnach bei weitem nicht!)

– Zusammenarbeit ist auch anregend und notwendig mit dem ganzen Bereich der *Sozialarbeit*, Heim- und Horterziehung und mit der Sozialpädagogik (Jugendgruppenarbeit, Elternschulung) und mit dem Buchhandel, der Presse und den Bibliotheken, mit Frauengruppen und -verbänden, mit den Kirchen, ja selbst mit den Kinderkrankenschwestern.

3. Einbezug des kulturellen (Familien)-Milieus des Kindes

Der Lehrer sollte grundsätzlich das kulturelle Milieu des Kindes aufgreifen, einsetzen, ergänzen, korrigieren. Damit er das kann, muss er

- die Lesegewohnheiten seiner Schüler kennen und die entsprechenden Techniken lernen, mit deren Hilfe er Genaueres über die Lesegewohnheiten erfährt
- Lesestoffe im Unterricht einsetzen, die in der Klasse verbreitet sind (Einzelfälle können übergangen werden)
- Lesestoffe anbieten, die ergänzend und korrigierend wirken können
- mit den Eltern zusammenarbeiten und bei den Eltern selber das Verständnis für ihr eigenes Lesen und das Lesen der Kinder wecken

4. Aufteilung der Lernziele auf die Grundausbildung und auf die Fortbildung der Lehrer

4.1 In die Grundausbildung gehören

- eigenes positives Verhältnis zur Buchlektüre
- Bereitschaft und Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen der eigenen Lektüre

– *einzelne Lehr-/Lernziele*, die in stetem Umgang mit der Praxis erreicht werden sollten:

- Lesen einer Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern
- Kennenlernen verschiedener Textarten und der kulturgeschichtlichen Zusammenhänge des Jugendbuches
- Verschiedene Kriterien zur Beurteilung von Jugendliteratur kennen und bei der Auswahl anwenden können
- Die Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen kennen
- während des Praktikums und in Zusammenarbeit mit dem Praktikumsleiter in der betreffenden Primarklasse: eine Auswahl von Büchern vorstellen, Beobachtungsaufgaben über die Leseinteressen der Kinder durchführen, sich an der Ausleihe von Büchern aus der Schulbibliothek beteiligen
- Auf kantonaler und schweizerischer Ebene die Informationsstellen kennen, die sich mit Jugendliteratur befassen, Arbeitshilfen und Dokumentationen zur Verfügung stellen
- Umsetzen von Jugendliteratur in Handlung (Rollenspiel, Theater)
- Das Buch im Kontext mit andern Medien
- Kontakt aufnehmen mit Autoren, Gespräche (nicht nur Autorenlesung!)

4.2 In die Lehrerfortbildung gehören

- Die Arbeit in und mit der Schülerbibliothek
- Planen von Lektionsbeispielen und von Unterrichtseinheiten für verschiedene Schulstufen auf Grund von Jugendbüchern
- Kennenlernen und Ausschöpfen der didaktisch-methodischen Möglichkeiten beim Verwenden von Taschenbüchern im Unterricht (Klassen-Leserien)
- Gestaltung eines Elternabends über das Kinder- und Jugendbuch
- Weiterführen des kreativen Gestaltens im Anschluss an die Jugendlektüre
- Kreatives Arbeiten mit Kinder- und Jugendbüchern (Mimik, Gestik, Ton, Farbe)
- Arbeiten mit Kurzgeschichten und offenen Geschichten
- Jeux dramatiques, Tanz, Pantomime im Anschluss an das Kinder- und Jugendbuch
- Kritikfähigkeit gegenüber modernen Strömungen und Neuerscheinungen und im Verfolgen der Markttrends.

5. Weiterführung der Tagungsergebnisse

Seit einiger Zeit bietet die Zürcher Handelskammer einen Kurs «Wirtschaftswoche» an, bestehend aus Film, Tonbildschau, av-Material, Referentenliste usw. Angeregt von diesem Beispiel und die bisherigen Arbeiten des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur verwertend, sollte eine freiwillige interdisziplinäre *Arbeitsgruppe* bestehendes Material sammeln, sichten und ergänzen: Arbeitsblätter, Skizzen von Lektionen, Dia-Serien, Tonbildschau, Filme, TV-Videobänder, Referentenlisten.

Hinzu kommen periodischer Erfahrungsaustausch, gegenseitige Besuche, Hospitieren und/oder Teilnahme an Projekten usw. der Lehrerbildner verschiedener Lehrerbildungsstätten.

Um all das zu garantieren, ist eine nebenamtlich geführte *Informationsstelle* notwendig. Angeregt wird, das von Dr. Franz Caspar gegründete *Jugendbuchinstitut* sollte diese Aufgabe übernehmen.

Auch das nächste Heft der «Schulpraxis» befasst sich mit Fragen der Lehrerbildung. Hans Egger äussert sich zu den beruflichen Handlungsfeldern des Lehrers: unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten, verwalten und erneuern. Das Heft erscheint Ende Februar 1978.

Die Redaktion

Das hier vorliegende Heft der «Schulpraxis» ist kein vollständiger Tagungsbericht. Schwerpunkt sind die beiden Referate zu den Zusammenhängen der Jugendlektüre mit der Entwicklungspsychologie und der Medienpädagogik, ungekürzt im Wortlaut wiedergegeben. Anhand dieser Texte kann sich der Leser vertraut machen mit der Problematik im Bereich der Jugendlektüre und praktische Aufgaben für seinen persönlichen Wirkungskreis daraus ableiten. Im Licht der beiden Referate sind auch die stichwortartig rapportierten Tagungsergebnisse zu deuten.

Das Zielpublikum dieses «Schulpraxis»-Heftes sind nicht nur die Lehrerbildner. Sein Inhalt geht alle Praktiker an, die vom 1. bis zum 9. Schuljahr unterrichten. Wer unter ihnen dürfte in einer Zeit des drohenden sekundären Analphabetismus die Anliegen der Jugendliteratur- und Jugendlektürekunde übersehen? – Unser Heft wendet sich aber auch an alle Instanzen der *Lehrerfortbildung*. Bereits aus unsern knappen Hinweisen wird ersichtlich, dass die Grundausbildung niemals in der Lage sein kann, alle Bedürfnisse und Notwendigkeiten zu befriedigen. Wir appellieren an die Lehrerfortbildner, den Themenkreis «Jugendlektüre» in ihren Programmen zu berücksichtigen. Sinnvolle Kursangebote zu planen, ist für sie eine verheissungsvolle Herausforderung.

Zum Schluss ein Wort des Gedenkens. An der Tagung in Zürich fehlte eine Persönlichkeit: *Dr. Franz Caspar*, der Leiter des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts. Er hatte mitgeholfen, die Tagung vorzubereiten, hatte die Fragebogen verschickt und sich intensiv mit dem ganzen Fragenkomplex beschäftigt. Am 13. April 1977 ist er aber an einer internationalen Jugendbuchtagung in Österreich gestorben.

Für ihn hätte die Zürcher Tagung viel bedeutet. Seit Jahren plante er, die Jugendbuchfachleute in der Lehrerbildung zusammenzurufen und miteinander diskutieren zu lassen. Die Wichtigkeit der Jugendlektüre im Unterricht war für Dr. Caspar nie fraglich; für ihn war Jugendbuchkunde ein Zweig der Lehrerbildung, der nicht fehlen durfte. An uns allen ist es nun, die Bestrebungen des Verstorbenen zu entwickeln und zu verwirklichen.

Hans Rudolf Egli

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel	
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie	
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule	
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu	
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz	
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners	
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze	
4	April	71	3.—	Ausstellung «Unsere Primarschule»	
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum	
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor	
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte	
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht	
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule	
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen	
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht	
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Littewil	
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule	
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik	
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzger – Mittelalterliche Legenden	
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik	
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht	
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers	
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe	
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport	
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen	
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele	
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform	
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen	
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen	
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern	
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik	
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte	
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe	
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545	
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren	
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform	
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen	
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt	
9	September	75	1.50	Das Emmental	
10	Oktober	75	3.—	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch	
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege	
15/16	April	75	4.—	Schulreisen	A4
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci	A4
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik	A4
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule	A4
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten	A4
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur	A4
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen	A4
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz	A4
48	November	76	3.—	Schultheater	A4
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)	A4
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien	A4
18	Mai	77	3.—	Korbball in der Schule	A4
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht	A4
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht	A4
34	August	77	3.—	B. U. C. H.	A4
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»	A4
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler	A4
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre	A4

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (Keine Ansichtssendungen)

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

Eicher + Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56

Zeichenpapiere

Alles für den Zeichenunterricht. Im Ingold-Katalog (er liegt auch in Ihrem Schulhaus auf) und in unserer permanenten Ausstellung finden Sie unter 8000 Artikeln der Schulbranche alles, was Sie für den Zeichenunterricht benötigen – zum Beispiel Zeichenpapier. Weiss: glatt oder gekörnt und gelatiniert (radierfest). Farbig: Tonzeichenpapiere «Eiche» in 12 Farben und «Ingres»



in 17 Farben. Aquarellpapiere, Skizzierpapiere, Transparentpapiere, Werkzeugenpapiere, Druckausschusspapiere und viele andere mehr. Daneben gibts bei uns Zeichenhefte aller Art, Zeichen- und Skizzierblocks, Zeichenunterlagen, Zeichenmappen, Schriftsäcke . . . sogar den Feldsessel fürs Zeichnen im Freien können Sie bei Ingold haben!

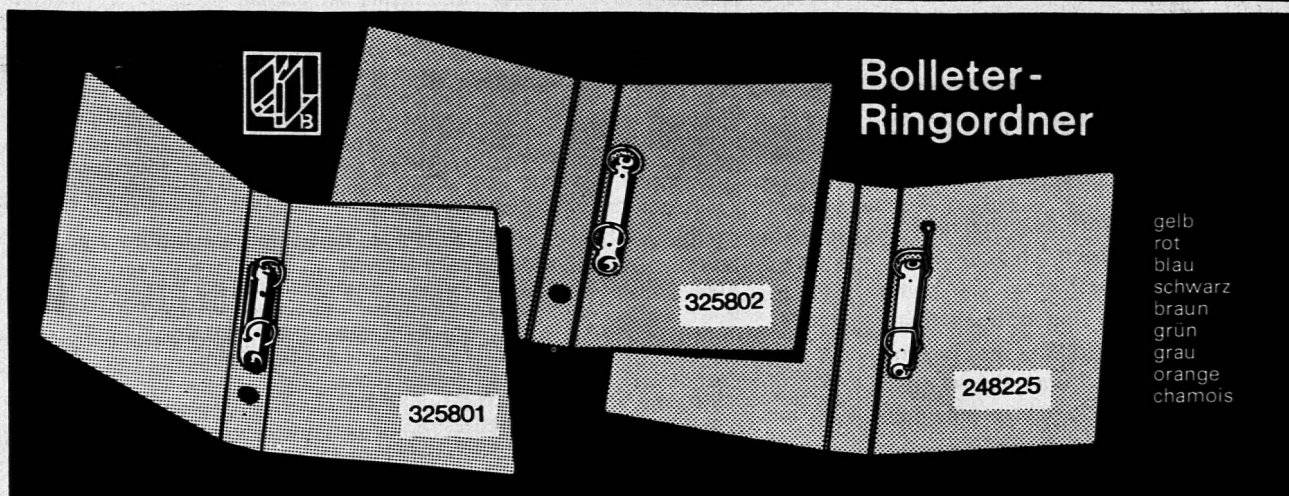
Bitte senden Sie mir Ihre Unterlagen mit Preisen übers Zeichnen und Malen.

Name und Adresse:

SLZ

Ernst Ingold+Co. AG

Das Spezialhaus für Schulbedarf, 3360 Herzogenbuchsee, Telefon 063/61 31 01



Der neue BOLCOLOR Ringordner

beidseitig farbig lackiert, abwaschbar, griffsauber, kratzfest, lichtecht!
Leisten Sie sich das Bessere zum günstigeren Preis!

- 325 801 A4, 255/320 mm, 2 Ringe 25 mm im Rücken, mit Rückenschild und Griffloch
- 325 802 A4, 255/320 mm, 2 Ringe 25 mm im Hinterdeckel, mit Rückenschild und Griffloch
- 325 806 Stab Quart, 210/240 mm, 2 Ringe 25 mm im Rücken, mit Rückenschild ohne Griffloch
- 248 225 A4, 255/320 mm, 2 Combibügel 25 mm im Hinterdeckel, ohne Rückenschild und Griffloch

20	50	100	250	500	1000
1.80	1.70	1.60	1.50	1.40	1.23
1.80	1.70	1.60	1.50	1.40	1.23
1.60	1.50	1.35	1.25	1.15	1.05
1.85	1.75	1.65	1.55	1.45	1.28

Dazu liefern wir günstig Blankoregister und Einlageblätter. Ringer ordnen – mit Ringordnern von Bolleter

Bolleter AG 8627 Grüningen

Fabrik für Büroartikel  01 / 935 2171