

Dossier : Kein Ende der Leselust

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur**

Band (Jahr): **87 (2007)**

Heft 3-4

PDF erstellt am: **24.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

- (1) Weltabkehr, Welterschliessung, Welterschaffung
- (2) Leseförderung in der Schweiz
- (3) Abschied vom süßen Brei
- (4) SJW: Lesefreuden für Kinder seit 1932
- (5) Lesen lernt man nur durch Lesen...
- (6) Hauptsache, das Kind liest!
- (7) ...einfach und klassisch?
- (8) Der Schatz der Klassiker
- (9) Lesenlernen zwischen 1700 und 1900
- (10) Ich bin sicher, Schönheit überlebt

Kein Ende der Leselust

VORSICHT BÜCHER! steht hin und wieder gross auf Buchpaketen, die von der Post ausgeliefert werden. Es könnte als Hinweis auf die psychischen Erschütterungen verstanden werden, die Bücher bei manchen Menschen hervorrufen. *«Wenn das Buch, das wir lesen, uns nicht mit einem Faustschlag auf den Schädel weckt, wozu lesen wir dann das Buch?»*, fragte Franz Kafka in einem Brief an einen Freund und schrieb weiter: *«...ein Buch muss die Axt sein für das gefrorene Meer in uns.»* Vielleicht warnt VORSICHT BÜCHER! auch vor ihrer Verführungsmacht. Schliesslich kann ein Buch uns so sehr packen, dass wir den Alltag mit seinen Terminen und Verpflichtungen vergessen, während wir uns lesend weitfort in anderen Welten bewegen und erst dann wieder zurückkehren, wenn wir nach dem Schlusspunkt auf der letzten Seite ins Leere fallen. «Lesesucht» nannte man das schon im 18. Jahrhundert, als man sich über die Verminderung des häuslichen und öffentlichen Glückes sorgte, weil auch das Volk mehr und mehr zu lesen begann und diese Fertigkeit nicht länger allein den privilegierten Schichten überlassen wollte. VORSICHT BÜCHER! ist eine Warnung wie vor ansteckenden Keimen – eine Warnung vor Gedanken oder Ideen, die aus dem Buch auf uns überspringen können, sodass wir fortan neue Ziele verfolgen

und unserem Leben eine andere Richtung geben als bisher. *«Ein Sack voll Samenkörner»* bezeichnete für André Gide daher das Buch.

Doch vor der Sucht kommt das Können und dazwischen steht die Lust. Lesen will gelernt sein, und dazu braucht es Motivation und Durchhaltevermögen. Die Beiträge auf den folgenden Seiten unseres Dossiers zeigen, dass die Anforderungen an die Lesekompetenz steigen. Gleichzeitig verdeutlicht der «Pisa-Schock», dass Schüler oft weit schlechter lesen können, als Eltern, Pädagogen und Politiker erhofften. Wie damit umgegangen werden kann, wie sich die Lust vor allem der Heranwachsenden wecken und wachhalten lässt, auch davon handeln die Beiträge. Die Computerspiele übrigens, von Eltern gern verteufelt als Ursache aller Leseverweigerung, können durchaus auch zum Lesen von Büchern animieren, wie eine unserer Autorinnen erläutert.

Trotz einigem Frust – die Lust am Lesen ist vorhanden, und die Lust, es zu fördern und weiterzuverbreiten ebenfalls. Das zeigen Arbeit und Initiativen engagierter Eltern, Lehrer, Verlage, Institute und Vereine, das zeigen die Büchermessen und ihre Festivals – und, wie wir hoffen, auch dieses Dossier.

Suzann-Viola Renninger

Kann lesen, wer einem Zeichensystem Informationen entnimmt? Laut Pisa-Studie: ja. Doch das Lesen ist weit mehr. Ein Plädoyer, warum sich die Anstrengung des Lesens lohnt.

(1) Weltabkehr, Welterschliessung, Welterschaffung

Peter J. Brenner

Buchstaben sind stumm; schwarze Zeichen auf weissem Grund. Es bedarf grosser Anstrengung, sie zum Sprechen zu bringen, und es bedarf eines enormen Aufwandes, um überhaupt die Voraussetzungen dafür zu schaffen, lesen zu können. Nicht von ungefähr war das Lesen über Jahrtausende hinweg als Kunst buchstäblich ein Privilegium.

Zum Lesen gehört viel. Es ist nicht damit getan, Buchstaben erkennen und aneinanderreihen zu können. Zum Lesen gehören unbewusste und bewusste physiologische Fertigkeiten: ein Rhythmus der Augenbewegungen, wie er beim natürlichen Sehen nicht vorkommt, muss ebenso entwickelt werden wie die Fähigkeit zum Stillsitzen. Laut- und Schriftzeichen müssen miteinander in Beziehung gesetzt, Wortbilder müssen erkannt und in Satz- und Textzusammenhänge eingeordnet werden, die sachliche Information, die uneigentliche Sprechweise, die dargestellte Emotion, die ästhetische Valenz eines Textes muss in komplexen Urteils- und Wertungsvorgängen erschlossen werden, und dazu muss der Leser umfangreiches Weltwissen abrufen können.

Das alles muss zunächst elementar gelernt und dann immer wieder geübt werden. Lesen zu lehren ist eine der elementaren Aufgaben der Schule in der modernen Gesellschaft, und seit gut 150 Jahren ist es den Schulen in den westlichen Gesellschaften geradezu bravourös gelungen, diese Aufgabe zu erfüllen – praktisch die gesamte erwachsene Bevölkerung in den westlichen Gesellschaften kann, zumindest in einem formalen Sinne, lesen.

Die Zeiten neigen sich jedoch dem Ende zu, in denen das «Lesen» wie das «Schreiben» als selbstverständliche «Kulturtechniken» unbestrittener Bestandteil des schulischen Unterrichts waren. Den deutschen Grundschulen und ihren pädagogischen Theoretikern erscheint die disziplinierende Anstrengung, der sich der Schüler beim Leseunterricht unterwerfen muss, inzwischen als ein Akt pädagogischer Grausamkeit. Denn Lesen ist in seiner traditionellen, anspruchsvollen Form eine körperliche Anstrengung, gerade weil es ein konsequentes Stillstellen fast aller motorischen Funktionen erfordert. Erich Schön hat den im 18. Jahrhundert einsetzenden Prozess der Stillstellung des Körpers beim Lesen als «*Verlust der Sinnlichkeit*», als Entkörperlichung beschrieben und damit die enorme zivilisatorische Leistung hervorgehoben, die sich im kulturhistorischen Prozess der «Alphabetisierung» verbirgt. Davon will die Schule heute nichts mehr wissen. Sie versteht sich als bewegte Schule, die ihren Kindern das Stillsitzen zum Zweck der Konzentration nicht mehr zumuten will und die ihnen deshalb auch das Lesen in seiner anspruchsvollen Form nicht vermitteln kann.

Die modernen pädagogischen Theorien kennen überwiegend liebenswürdige und lernwillige Kinder, die von aufgeschlossenen, hoch motivierten und ferienervolten Lehrern vor den Härten des Lebens – wozu auch Rechtschreibung und Rechnen gehören – möglichst lange geschützt werden müssen. Neuere didaktische Modelle des Schriftspracherwerbs folgen der Auffassung, dass das Lesen- und Schreibenlernen ein kreativer und lustbetonter Akt sei, den jedes Kind zunächst einmal, unbehelligt von normierenden Gängelungen, für sich selbst und spielerisch vollziehen müsse. «*Schreibe wie du sprichst*», werden die Kinder aufgefordert, und das tun sie denn auch. Inzwischen besteht durchaus Legitimationsbedarf für die Grundschule, wenn sie ihren Schülern nur einfach das Lesen und Schreiben beibringen will.

Diesen Legitimationsbedarf, so will es auf den ersten Blick erscheinen, haben die Pisa-Studien in Deutschland gründlich befriedigt. Zur grossen Genugtuung der Deutschlehrer haben sie, unmissverständlich für eine breite Öffentlichkeit, die Einsicht ins Zentrum gestellt, dass eine hinreichende «Lesekompetenz», wie man das Lesenkönnen heute nennt, die Grundlage für eine «*befriedigende Lebensführung*» in wirtschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht sei. Der niederschmetternde Befund, den die erste Pisa-Studie in bezug auf die einschlägige Fähigkeit bei

den deutschen Schülern erbracht hat, hat enorme – zumindest rhetorische – Anstrengungen der Schulpolitik zur Verbesserung der «Lesekompetenz» hervorgebracht.

Ob das aber nicht ein Pyrrhussieg der Schule war, wird sich noch zeigen müssen. Denn das, was die Pisa-Studien als «Lesekompetenz» definieren, wäre vor einigen Jahren an deutschen Schulen als Lesenkönnen nicht durchgegangen. Mit wohlklingenden Worten wird die Mitteilung der Pisa-Befunde eingeleitet. In der Schrift, die man lesen können muss, werden, so heisst es, Informationen und Fakten, Ideen, Wertvorstellungen, kulturelle Inhalte mitgeteilt; von Erweiterung geistiger Horizonte und Anregung zur Reflexion, von der Ausbildung des ästhetischen Vermögens ist die Rede, von Sinnbildung und persönlicher Identitätsbildung. Wer möchte da widersprechen.

Wer sich aber die Mühe macht, die Testanlage und die Testaufgaben genauer anzuschauen, wird wenig von dem wiederfinden, was einleitend versprochen wurde. Das kann auch eigentlich nicht anders sein, wenn eine Wirtschaftsorganisation – denn das ist die OECD, die die Pisa-Tests initiiert und koordiniert hat – die Aufgaben stellen lässt.

Tatsächlich formulieren die Pisa-Studien eine minimalistische Auffassung des Lesens, die zudem auch noch in Testform abprüfbar und international – und das heisst gerade unabhängig von den nationalen Schullehrplänen – anwendbar sein muss. Faktisch ergibt sich aus der Testanlage von Pisa, dass unter «Lesen» in erster Linie jede Form der Informationsentnahme aus Zeichensystemen – und durchaus nicht nur sprachlich verfassten Texten – verstanden wird. Der reflexive Gehalt des Lesens bleibt in der Testanlage randständig, und was die Pisa-Studie unter der ästhetischen Qualität von Texten versteht, möchte man lieber nicht wissen, wenn man den Mustertext «Das Geschenk» gesehen hat.

Auf die Pisa-Studien wird man sich nicht verlassen dürfen, wenn es um die Wiedergewinnung anspruchsvoller Lesefähigkeit an den Schulen geht. Die Studien sind, ganz im Gegenteil, das trojanische Pferd, mit dessen Hilfe eine Vorstellung vom Lesen transportiert wird, die auch noch die letzten Reste einer Lesekultur zerstört.

Das Pisa-Lesen ist eine Regression – ein Rückfall an die Wurzeln der Schriftkultur. Deren Anfänge liegen im Dunkeln. Sie ist wohl von verschiedenen Kulturen mit verschiedenen Systemen unabhängig voneinander hervorgebracht worden; die frühesten Schriftsysteme dürften vor rund 5'000 Jahren von den Sumerern und den Ägyptern

entwickelt worden sein. Man darf davon ausgehen, dass sie in erster Linie zur Bewältigung von verwaltungs- und herrschaftstechnischen Aufgaben eingesetzt wurden, zu denen auch die Religion gehörte.

Der ungeheure Zugewinn, den die Schrift seitdem erfahren hat, ihre frühe Anreicherung mit poetischen Elementen und die daran sich anschliessende Entfaltung einer unendlichen Diversität poetischer Ausdrucksmöglichkeiten, die fast zweitausend Jahre währende Entwicklung der Rhetorik mit ihrem reichen Bilderarsenal, die Verfeinerung und Ausdifferenzierung der Kommunikations-, Informations-, durchaus aber auch der Manipulationsmöglichkeiten – all dies schrumpft wieder zusammen auf die Verpflichtung zur Informationsübermittlung. Dafür stehen die Pisa-Studien.

Aber auch zuvor ist das Lesen im emphatischen Sinne, also das Lesen von Büchern, möglicherweise solchen mit geistigem oder ästhetischem Anspruch, zu einer Nischantätigkeit geworden. Es findet auch kaum noch Verteidiger. Tatsächlich ist das Buch, als das Lese-

Die Pisa-Studien transportieren eine Vorstellung vom Lesen, die auch noch die letzten Reste einer Lesekultur zerstört.

medium par excellence, zwar faktisch keineswegs vom Aussterben bedroht, aber es hat seine Rolle als Leitmedium der westlichen Gesellschaft doch wohl verloren. «Schrift» gibt es überall, auch in den digitalen Medien; sie hat aber eine andere, flüchtigere Form als die Schrift im Buch. Bücher sind immer physisch greifbar, sie haben eine haptische Qualität; in ihrer Materialität verhalten sie sich, anders als die falschen digitalen Freunde, störrisch gegenüber der Zumutung uneingeschränkter Verfügbarkeit. Das macht sie zu einem unbequemen Partner, und auch deshalb wohl hat die heranwachsende Generation andere Vorlieben. Diese sind gewiss vielfältig, aber man wird doch einen gewissen Trend feststellen – und empirisch bestätigen – können, der den kombinierten audiovisuellen digitalen Medien den ersten Platz im jugendlichen Medienkonsum und Lebensverhalten zuweist: Mobiltelefon und MP 3-Player oder iPod werden in der Mediennutzung an erster Stelle stehen, insbesondere bei männlichen Jugendlichen eng gekoppelt mit Computerspielen und bei beiden Geschlechtern mit Internet-Chatten.

Die jüngste Shell-Studie «Jugend 2006» hat bei deutschen Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren – was allerdings eine enorme Spanne ist – die bevorzugten Freizeitbeschäftigungen abgefragt. Sie sortiert für diese Fragestellung Jugendliche in die Kategorien einer Freizeittypologie – sie reichen von «kauflustigen Familienmenschen» bis zur «kreativen Freizeitelite», die nun wirklich ein gelungenes Soziologen-Konstrukt ist.

An der Spitze steht, nicht unerwartet, «Musik hören» – den höchsten Prozentsatz erreicht hier die «kreative Freizeitelite» –, recht dicht gefolgt vom Fernsehen und «sich mit Leuten treffen». Es folgt das Surfen im Internet; Computerspielen liegt statistisch im Mittelfeld, es ist wohl auch eine Beschäftigung, die eher von männlichen Jugendlichen gepflegt wird. Ein Viertel der Jugendlichen behauptet, wöchentlich Bücher zu lesen. Dabei bleibt offen, um welche Bücher es sich handelt und wie sie gelesen werden. Seit der grossen Untersuchung der Stiftung Lesen aus dem Jahre 2000 zum «Leseverhalten in Deutschland» hat man es aufgegeben, die traditionelle Unterscheidung zwischen «belletristischer», also «höherer»

Medienindustrie werden sollte, die das Bewusstsein und das Verhalten der nachwachsenden Generation stärker prägen würde, als es das Buch jemals vermocht hat, konnte ihm noch nicht in den Sinn kommen. Die mediale Kombination von Bild und Ton, wie sie in den modernen Medien, vom Fernseher über den Computer bis zum Mobiltelefon selbstverständlich geworden sind, hat nicht nur eine kommerzielle, sondern auch eine lebensstilprägende Durchschlagskraft entfaltet, die ohne Beispiel in der Mediengeschichte ist.

Die digitale Medienkultur ist invasiv. Sie drängt sich auf und dringt, oft ungefragt, tief in die Lebenswelt des einzelnen ein. Deshalb betrifft der von der digitalen Medienkultur inszenierte Wandel der Lebensformen mehr als nur das Freizeit- und Konsumverhalten. Er greift tiefer, er reicht weit in die sozialen Zusammenhänge und kulturellen Bindekräfte einer Gesellschaft hinein. Mit der Umstellung von der Buchkultur der Gutenberg-Welt auf eine digitalisierte Medienkultur verändern sich Lebens-, Arbeits- und Denkformen.

Manche dieser Aspekte wurden schon früh, bereits in der Diskussion über das Fernsehen, wahrgenommen und zu Recht beklagt: eine Verarmung der sozialen Beziehungen und der sprachlichen Fertigkeiten, sittliche Verrohung und Verlust der ästhetischen Urteilskraft seien die Folge. Das alles ist richtig und dafür gibt es viele, manchmal spektakuläre Belege. Aber über dem Medienspektakel, das über diese Fälle inszeniert wird, wird die eigentliche, verborgene und schleichende Bedrohung übersehen, die von den digitalen Medien ausgeht. Ihre eigentliche Herausforderung ist von der in letzter Zeit so prominent hervorgetretenen Medien-Pädagogik noch gar nicht richtig wahrgenommen worden. Unter Medienkompetenz, die längst auf allen deutschen Schullehrplänen steht, wird in der Regel zunächst einmal Power-Point-Kompetenz verstanden – die Fähigkeit, vormals zusammenhängende Sätze und Gedanken in vorgestanzte Graphikelemente zu pressen und sie damit auf jenes intellektuelle und ästhetische Niveau zu reduzieren, das in den Rahmen dieser Graphik, unterstützt durch animierte Bilder und schrille Töne, passt.

Die Bild- und Tondominanz der digitalen Medien stellt an die Wahrnehmungs- und kognitiven Leistungen des Benutzers radikal andere Forderungen als der Text im Buch; sie erfordert eine andere Art der Aufmerksamkeit und eine andere Art der Decodierung. Wer Texte liest, muss den Zeichen einen Sinn zuweisen und Schlüsse ziehen können; Texte sind im Grundsatz linear,

Unter Medienkompetenz wird in der Regel Power-Point-Kompetenz verstanden – die Fähigkeit, vormals zusammenhängende Sätze und Gedanken in vorgestanzte Graphikelemente zu pressen.

Literatur und anderen Texten vorzunehmen – die Befragten hatten damit nichts mehr anzufangen gewusst, und diese Studie hatte auch festgestellt, dass Bücher heute eher selten vollständig, von vorne bis hinten gelesen werden. Das Zappen, als Konsumstil der Fernsehgeneration, hat sich auch beim Lesen durchgesetzt.

Der Weg zum iPod ist lang gewesen. Als Thomas Edison erstmals die technische Möglichkeit erfand, Töne zu speichern, hatte er sich auch Gedanken darüber gemacht, welchen Nutzen ein solches technisches Gerät wohl haben könnte. 1878 veröffentlichte er in der *North American Review* eine Liste jener Nutzungsmöglichkeiten, die ihm damals einfallen wollten. Er begriff seinen Phonographen als reines Hilfsmittel zur Unterstützung der Schriftkultur – als Diktiergerät, als Buchersatz für Blinde, als Gedächtnisstütze, als Hilfsmittel der Lehrer beim Unterricht, insbesondere bei der Schulung der Aussprache. Die Aufnahme von Musik spielte nur eine Nebenrolle. Dass einmal die Aufzeichnung und Wiedergabe von Musik die Grundlagentechnik für eine weltumspannende

konsekutiv und abstrakt organisiert, sie erzwingen eine lineare und konsekutive Rezeption und pressen auch die Gedanken in eine Reihenfolge.

Neil Postman hat diesen Aspekt eindringlich hervorgehoben, ihn geradezu zur Grundlage der alten amerikanischen Demokratie erhoben und die moderne amerikanische Mediendemokratie von ihr abgesetzt. Die Form des gedruckten Buches habe dem öffentlichen Diskurs seine Struktur und damit der Demokratie ihre Grundlage gegeben. Die lineare und analytische Form der in Schrift gefassten und in Buchform übermittelten Sprache habe den *homo typographicus* geschaffen – den Menschen, der rational argumentiert, der logische Widersprüche scheut und sich vor allem im Kontext von «wahr» und «falsch» bewegt. Das mag eine einerseits zugespitzte, andererseits verkürzte Wahrnehmung der Buchkultur im demokratischen Zeitalter sein. Ein Körnchen Wahrheit enthält sie aber; und dass die moderne Medienkultur sich von diesen nun fast archaisch anmutenden Prämissen weit entfernt hat, lässt sich buchstäblich mit blossen Auge wahrnehmen.

Man muss weit zurückgehen, ins 17. und 18. Jahrhundert, um noch etwas von der Faszination erahnen zu können, die das Geheimnis des Lesens einmal auf die ausgeübt hat, denen es nicht als Privileg in die Wiege gelegt worden war, sondern die es sich erarbeiten und oft auch erkämpfen mussten. Wer liest, so wussten es schon die frühen Romanautoren ebenso wie ihre Kritiker, wendet sich zunächst von der Welt ab. Lange bevor es die Fernseh- und dann die Computersuchtdebatte gab, gab es eine Lesesuchtdebatte. Das Lesen

wurde verdächtigt als eine asoziale Kunst – eine einsame Kunst, die sich vom tätigen Leben und der sozialen Gemeinschaft ab- und eigenen Phantasiewelten zuwende. Dass aber auch das Gegenteil zutrifft, hat man früh gesehen. Der einsame Leser ist immer schon ein soziales Wesen. Seine individuelle Tätigkeit ist ein Akt der Kommunikation nicht nur mit dem abwesenden Autor des Buches, sondern auch mit jener Masse anonymer Leser, denen das gedruckte Buch in der gleichen Ausstattung mit dem gleichen Inhalt vorliegt. Das Buch war schliesslich das erste industrielle, normierte Massenprodukt der Menschheitsgeschichte, dem erst vierhundertfünfzig Jahre später die am Fließband produzierten Konservendosen der Chicagoer Schlachthöfe folgen sollten.

Das Lesen von Büchern hat so gleichermaßen eine individualisierende wie eine sozialisierende Kraft. Und selbstverständlich hat es eine informierende Kraft – das weiss man heute noch. Wer liest, eignet sich Welt an – mehr und umfassender, als ihm je in persönlichen, authentischen Erfahrungen gelingen könnte, die heute so gerne gegen das Lesen ausgespielt werden. Und wer liest – und erst recht der, der schreibt – schafft auch eine Welt; eine Welt der Fiktion und der Phantasie, die sich von jeder anderen wirklichen und möglichen Welt unterscheidet.

Weltabkehr, Welterschliessung und Welterschaffung: in diesem Spannungsfeld bewegt sich das Lesen von Büchern in seiner kultivierten Form; «Lesenkönnen» bleibt eine einzigartige Kulturleistung, die nicht zu ersetzen ist, die aber wenn nicht vom Verschwinden, so doch vom Schwenden bedroht ist, wenn sie nicht gepflegt wird.

PETER J. BRENNER, geboren 1953, lehrt Neuere deutsche Literaturgeschichte an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln und ist Leiter des privaten Instituts für Medienevaluation, Schulentwicklung und Wissenschaftsberatung (IMSW). Zuletzt erschien von ihm: «Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis» (2006).



« tut etwas für die deutsche Sprache »

www.sprachkreis-deutsch.ch

 Sprachkreis Deutsch
Bubenberg-Gesellschaft 3000 Bern

Die Anforderungen an die Lesekompetenz steigen ständig. Während früher nur eine Elite lesen und schreiben konnte, müssen heutzutage immer komplexere Texte von immer mehr Menschen verstanden werden. Gezielte Leseförderung, abgestimmt auf unterschiedliche Voraussetzungen und Möglichkeiten, ist daher nötig.

(2) Leseförderung in der Schweiz

Annelies Häcki Buhofer

Literatur:

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2003): «Aktionsplan «Pisa 2000».

Claudia Zahner Rossier et al.: «Pisa 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht» sowie «Pisa 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht», beide Neuenburg/Bern: 2005.

Das Thema «Lesen» ist präsent – in den Medien, in der Lehrerbildung, überall wird das vergleichsweise schlechte Abschneiden der Schweizer Jugendlichen im Pisa-Lesetest beklagt, es werden Erklärungen gesucht, und es wird energisch und phantasievoll versucht, Abhilfe zu schaffen – beispielsweise durch Leseförderungsprogramme wie das deutsche Antolin (www.antolin.de). Bisher hat Antolin 13'000 Jugendromane und Sachbücher erfasst und zu jedem Buch 15 Fragen ins Netz gestellt, die nur beantwortet werden kann, wer das Buch genau gelesen und verstanden hat. Für die richtigen Antworten gibt es Punkte, und, in am Projekt beteiligten Schulklassen wird belohnt, wer viele Punkte hat.

Der Wettbewerb um Lesepunkte macht vielen Kindern Spass und soll ihnen helfen, genügend Lese- und Spracherfahrungen zu sammeln, um in der heutigen Welt bestehen zu können. In der deutschen Schweiz ist es das Zentrum «Lesen in Aarau» (mit Andrea Bertschi-Kaufmann), das sich der Leseförderung verschrieben hat und dabei den Motivationen zum Lesen und den Emotionen grosse Aufmerksamkeit schenkt, die dabei entwickelt werden.

Die Anforderungen der Gesellschaft an die Lesekompetenz und an die Schreibfähigkeiten der Menschen waren noch nie so hoch. Wer im 19. Jahrhundert mit seinem Namen unterschreiben konnte, galt damals als alphabetisiert. Wer heute nur seinen Namen schreiben kann, hat in keiner Art und Weise teil an den vielfältigen Aspekten der Schriftlichkeit, an der

sogenannten *literacy* der heutigen Informationsgesellschaft. Als das Lesen und Schreiben in der europäischen Gesellschaft eine Rolle zu spielen begann, konnten nur wenige – in Klöstern, an Höfen und in anderen Institutionen jener Zeit – differenzierte, schwierige Texte schreiben; nur die Elite konnte adäquat lesen. Heute jedoch sollten nach Möglichkeit mindestens 90 Prozent einer Gesellschaft einen Text mittlerer Komplexität verstehen, Zusammenhänge zwischen Textteilen herstellen und diese zum Alltagswissen in Beziehung setzen können (Niveau 3 des Pisa-Tests – das mittlere Niveau). Das ist neu. Das wurde in der Geschichte des Lesens bisher so nicht verlangt, nicht überprüft – und nicht erreicht. Lesen bedeutet heute – auch nach dem Bericht Pisa 2003, 1. Bericht, 3.1. – mehr als früher Sammeln, Verarbeiten, Zusammenfassen und Bewerten von Information; dazu ist zu ergänzen: das «mehr» führt in seiner quantitativen Dominanz zu einer qualitativ neuen Anforderung.

Nicht nur haben sich die Texte vervielfacht und wird ihre Typologie immer vielfältiger; auch der verwendete Wortschatz wird immer grösser und vielgestaltiger, ein grosser Teil des Fachwortschatzes wird Teil des Allgemeinwortschatzes, und die Anforderungen an die Kenntnisse steigen ebenso, wie die Wortschatzkompetenz der einzelnen immer grössere individuelle Wortschatze umfasst. Bei Kindern lässt sich dieser Wortschatz noch am ehesten überblicken, und es lässt sich zeigen, dass er sich in den letzten 100 bis 120 Jahren fast verdoppelt hat.

Wenn es um die Fähigkeiten zur Schriftlichkeit geht, ist es wichtig, das Lesen und Schreiben als Einheit zu sehen. Das gilt nicht nur für das Lesenlernen – das mit der Methode des Lesens durch Schreiben gute Erfolge erzielt –, sondern auch darüber hinaus. Lesen und Schreiben fördern sich gegenseitig in ihrer Entwicklung und ihrem Gebrauch. Lesen und Schreiben sind – historisch gesehen – ausgeprägt elitäre Tätigkeiten, verglichen mit dem alltäglichen Sprechen und Zuhören. So gesehen, tragen wir heute noch immer elitär geprägte Konzepte von Schreiben und Lesen mit uns herum. Diese Konzepte sehen Lesen und Schreiben prototypisch als einsame, konzentrierte, längerdauernde, mit Planung und Korrekturen verbundene und als Arbeit empfundene Tätigkeit. Das «süchtige» eskapistische Lesen, das vor allem Leserinnen zugeschrieben wird, gilt zwar nicht als anstrengend, aber immerhin ebenfalls als einsam und längerdauernd. Das entsprechende Pendant beim Schreiben, die Schreibsucht hingegen – die sich unter anderen den Zeitungsredaktionen in Form von Leserbriefen bemerkbar macht – ist seltener als das süchtige Lesen, wird eher von Män-

nern praktiziert und wird mit Einmischung und (einsamem) Kämpfen assoziiert – nicht selten auf extremem oder verlorenem Posten.

Natürlich können sowohl Lesen als auch Schreiben solch einsame, konzentrierte, eher anstrengende Tätigkeiten sein, sie müssen es aber nicht. Für die breite Verankerung in der Bevölkerung ist es wichtig, auch die alltäglichen Funktionen des Lesens und Schreibens wahrzunehmen und ihren Wert für den privaten und beruflichen Alltag zu erkennen; zu formulieren und damit auch aufzuwerten. Das Zeitungslesen am Küchentisch – eingebettet in bewertende Kommunikation der Küchengemeinschaft – oder das Schreiben von Notizen ist für die Ausbildung eines selbstverständlichen Gebrauchs der Lese- und Schreibfähigkeiten ebenso wichtig wie das Lesen und Schreiben von Büchern, das nicht für alle Mitglieder der Gesellschaft eine Rolle spielt oder spielen kann. Die Selbstverständlichkeit des Gebrauchs ist der Weg zu stärkerer sprachlicher Dekontextualisierung, die schwierigere Texte oft auszeichnet. Dekontextualisierung eines Textes bedeutet, dass er aus der Situation herausgelöst und dadurch in sprachlicher Hinsicht komplexer wird. Es gibt weniger Verweise auf die Situation und mehr Verweise innerhalb des Textes. Dafür werden sprachliche Mittel der Vertextung verwendet, wie Pronomina, textstrukturierende Zeitformen, Verweise über mehrere Sätze hinweg und andere mehr.

Das Leseverständnis in Pisa ist im Kontext der Pisa-Initiative zu sehen, die von der OECD ausging und für die Mitgliedstaaten Indikatoren zur Evaluation der Bildungssysteme erfassen sollte. Pisa ist ein Kooperationsprojekt für die Evaluation von 15jährigen am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit. Die Erhebung war in den Zyklen 2000, 2003 und 2006 geplant. 2000 war das Lesen Schwerpunktthema, wurde aber auch 2003 und 2006 evaluiert (vgl. Pisa 2003, 1. Bericht, 1.2.). Es wird als eine gesellschaftsorientierte Kompetenz verstanden: *«Lesekompetenz ist die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.»* Nicht berücksichtigt werden allerdings Motivationen und Emotionen im Zusammenhang mit dem Lesen, auch nicht die Möglichkeit, das Gelesene in Gesprächen einzusetzen, noch auch die individuelle Funktionalisierung und damit die Heterogenität der Zugänge zum Lesen und Schreiben.

Mit Bezug auf das Lesen unterscheidet Pisa fünf verschiedene Kompetenzniveaus, die sich in der Schweiz bei Pisa 2003 (2004 und 2005 veröffentlicht) in folgender Verteilung fanden: mindestens

auf Niveau 4 (*«Schwierige Texte meistern und kritisch beurteilen, sprachliche Feinheiten verstehen»*) befinden sich 30 Prozent der Schweizer Jugendlichen (im OECD Schnitt 28 Prozent). Gut 60 Prozent erreichen das Kompetenzniveau 3 (*«Einen Text von mittlerer Komplexität verstehen, Zusammenhänge zwischen Textteilen herstellen und diese zum Alltagswissen in Beziehung setzen»*); knapp 40 Prozent der 15jährigen in der Schweiz erreichen dieses Niveau also nicht. Der OECD-Mittelwert beträgt 42 Prozent, aber in Finnland, Korea und Kanada sind es nur 21 bis 27 Prozent, die dieses Niveau nicht erreichen. Die Ergebnisse sind damit praktisch gleich wie in Pisa 2000. Die Schweiz befindet sich im breiten Mittelfeld. Das wird angesichts der Bildungsausgaben, die in der Schweiz vergleichsweise sehr hoch sind, als nicht befriedigend empfunden. Die öffentliche Hand zahlt pro Schüler/Studenten mehr als jedes andere OECD-Land; in Prozenten des Bruttoinlandsprodukts liegt die Schweiz an fünfter Stelle. Aufwand und Ertrag scheinen auseinanderzuklaffen in einem Land, das traditionsgemäss

Das Zeitungslesen am Küchentisch oder das Schreiben von Notizen ist für die Ausbildung eines selbstverständlichen Gebrauchs der Lese- und Schreibfähigkeiten ebenso wichtig wie das Lesen und Schreiben von Büchern.

der Bildung eine grosse Bedeutung zumisst – auch, weil es über keine materiellen Ressourcen verfügt.

In allen Ländern, die sich an Pisa 2003 beteiligten, sind die Mädchen besser im Lesen. Ihre Leseleistungen sind mit einem grösseren Leseengagement verbunden. In der Schweiz war der Unterschied im Leseengagement zwischen den Geschlechtern besonders gross. Während sich bei Pisa 2003 herausstellt, dass im Hinblick auf den Erwerb von Lesefähigkeiten die Mädchen über günstigere Lernvoraussetzungen verfügen, sind es bei der Mathematik die Buben, die häufiger auf erfolgversprechende Lernmuster zurückgreifen (vgl. Pisa 2003, 2., Kap. 4.8.).

Wie verhält es sich mit der föderalistischen Prägung und Strukturierung der Leseleistung? Die Ergebnisse zeigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Sprachregionen statistisch signifikant sind. In der Deutschschweiz werden die besseren Leistungen erbracht als in der französischen Schweiz, und beide Landesteile sind besser als die italienische Schweiz. Für die Differenzierung innerhalb der Schweiz sind jedoch die kantonalen Mittelwerte von grösserer Bedeutung als die sprachregionalen.

Das Ergebnis wird im wesentlichen vom Kanton – das heisst vom Schulsystem und der Struktur der Schülerschaft – bestimmt. In den meisten deutschsprachigen Kantonen sind die Effekte des Migrationshintergrunds auf die Lesekompetenz wesentlich grösser als in den französischsprachigen Kantonen und im Tessin, die gleichzeitig die höchsten Anteile an Jugendlichen der ersten Generation bzw. von im Ausland Geborenen zählen. Dennoch sind im Durchschnitt die Leseleistungen in den deutschsprachigen Kantonen wegen der stark segregierenden Wirkung ihres dreiteiligen Schulsystems am höchsten. Dies legt nahe – gerade in der deutschen Schweiz –, auch die Differenz zwischen Dialekt und Standardsprache und ihre Bedeutung in die sich anschliessenden Überlegungen miteinzubeziehen.

Zwar ist die Situation von Kindern, die in eine ausgeprägt dialektale Varietät des Deutschen als alltägliche Umgangssprache hineinwachsen, schulisch gesehen nicht genau dieselbe wie diejenige von Kindern, die mit einer standardnahen Umgangssprache aufwachsen. Dennoch ist das Hochdeutsche als ge-

die Medien, durch Vorlesen und Nachbarskinder – erwerben und in die Schule mitbringen, aber an den Hochdeutschkenntnissen liegt es nicht, dass die Jugendlichen in der Schweiz im Pisa-Lesetest nicht besonders gut abgeschnitten haben, wobei allerdings eine besondere Sprachsituation entsteht für Kinder, die in ihrer Familie weder Schweizerdeutsch noch Hochdeutsch sprechen. Diese Sprachsituation ist – wie man sich leicht vorstellen kann – zunächst einmal ungünstig; sie lässt sich jedoch überwinden und von einem Nachteil in den Vorteil der Mehrsprachigkeit ummünzen. Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen ist deshalb notwendig. Generell nimmt die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen zu und schränkt das Lernen der Sprache in der natürlichen Umgebung ein.

In anderen Ländern, wie Kanada, hat es sich gezeigt, dass es weniger die sozioökonomischen Faktoren sind, die einen starken Einfluss auf die Leistungen haben, sondern die Frage, ob in der Familie die Testsprache gesprochen wird. Diese Tatsache spricht klar dafür, auch die Migrationsfamilien in Programme zur Sprachförderung aufzunehmen – dabei sind durchaus auch zumutbare finanzielle Eigenleistungen vorzusehen. Die in der Schweiz angelaufene anwendungsorientierte Forschung konzentriert sich zu Recht nicht nur auf die Förderung des Lesens schlechthin, sondern auch auf die Förderung von Migrantenkindern in der Unterrichtssprache und auf gezielte Leseförderung schon im Vorschulalter.

Die Schweiz hat eine lange Tradition des Abwehrens. Das Lesen und Schreiben vor der Schule, Hochdeutsch schon im Kindergarten, ein frühes Schulalter, eine elitär ausgerichtete Förderung sowie die Verteidigung und Stärkung eines demokratischen Bildungssystems stiessen zu ihrer Zeit alle auf Abwehr. Die schlechten Pisa-Resultate haben ein Überdenken traditioneller Positionen möglich gemacht und die anwendungsbezogene Forschung und die Möglichkeiten der Umsetzung gestärkt. Die Bewegung, die dadurch in die Lehrpläne kommt, hat ihre positiven Seiten.

Die Forschung in der Schweiz konzentriert sich zu Recht nicht nur auf die Förderung des Lesens, sondern auch auf die Förderung von Migrantenkindern in der Unterrichtssprache und auf gezielte Leseförderung schon im Vorschulalter.

lesene und geschriebene Sprache in der deutschen Schweiz absolut unbestritten – und durch schweizerdeutsche SMS in keiner Art und Weise «gefährdet». Auch sind die deutschschweizerischen Kinder, die mit dem Schweizerdeutschen aufwachsen, in der Schule gegenüber deutschen Kindern nicht benachteiligt. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Vor- und Nachteile bis zur fünften Primarklasse ausgleichen. Trotzdem wurden als Folge der Pisa-Lesergebnisse Forderungen nach einer umfassenderen Sprachförderung laut. Die Pisa-Steuerungsgruppe des Aktionsplans aus dem Jahre 2003 verlangt unter anderem einen «*vermehrten, früheren und anspruchsvolleren Gebrauch der Standardsprache*» (EDK 2003, 30). Schon die Ergebnisse der Pisa-Studie des Jahres 2000 führten zu einem erneuten Aufflammen der Diskussionen um die Deutschkenntnisse der Schüler und zu Veränderungen im Lehrplan, beispielsweise im Kanton Zürich. Es ist sicherlich kein Schaden, sondern im Gegenteil sehr begrüssenswert, wenn die standardsprachlichen Kenntnisse aufgenommen werden, die Kindergartenkinder – gesteuert durch

ANNELIES
HÄCKI Buhofer,
geboren 1954, ist
seit 1989 Professorin
für Deutsche
Sprachwissenschaft
am Deutschen
Seminar der
Universität Basel.

Lesen allein genügt nicht. Die schiere Anzahl an Kinderbüchern ist noch kein Qualitätsausweis. Denn Kinderbücher sind in vielen Fällen nur eines: dümmlich. Der Kinderbuchmarkt braucht eine Radikalkur.

(3) Abschied vom süßen Brei

Friedbert Stohner & Monika Osberghaus

Die Kinderliteratur in den deutschsprachigen Ländern hat es gut. Mögen auch immer weniger junge Leser geboren werden – sie bekommen nun eben pro Kopf mehr Bücher als früher, zumindest in den bildungswilligen Familien. Die Kinderbuchverlage jedenfalls produzieren, was das Zeug hält. Im Jahr 2005 erschienen 5'635 neue Titel. Wer die alle sichten wollte, um die besten unter ihnen herauszufiltern, müsste pro Tag fünfzehn Bücher lesen – eine unmögliche Aufgabe. Die Jury des Deutschen Jugendliteraturpreises versucht trotzdem Jahr um Jahr, die besten Bücher eines jeden Jahrgangs zu präsentieren. Insgesamt werden 30 Titel nominiert, aus denen dann fünf Sieger ermittelt werden. Weil man es dabei nie allen recht machen kann, bot dieser einzige deutsche Staatspreis für Literatur schon immer Zündstoff. Wer mit ihm ausgezeichnet wird, freut sich. Der Rest meckert mehr oder weniger vernehmlich. Die Aussenwirkung dieser Auszeichnung hat sich zwar im Laufe der Jahre verringert. Dennoch ist dies der Preis, über den die Branche spricht und sich im Zweifelsfall empört.

Dass sie 2006 aber die beste Gelegenheit zur Empörung in der langen Geschichte des Preises verstreichen liess, sagt einiges über den Zustand des deutschsprachigen Kinderliteraturbetriebs. Die Jury traf eine Entscheidung, die einer Ohrfeige für die gesamte Branche gleichkam – und kaum einer schrie getroffen auf. Was war geschehen? Statt der üblichen 30 Titel hatte die Jury nur 27 nominiert, mit der Begründung, das Niveau des Angebots sei leider so niedrig. Selbstverständlich wussten Insider schnell eine Handvoll Bücher zu nennen, die auch einen Platz auf der Liste verdient

hätten. Dennoch war der Befund niederschmetternd. Unter 5'635 Neuerscheinungen sollte es keine dreissig preiswürdige geben? Es war, als hätten die Pisa-Forscher im benachbarten Gelände recherchiert. Doch dass daraufhin allgemein wissend-traurig genickt und die Entscheidung vom Gros der Betroffenen stillschweigend akzeptiert wurde, dies ist der eigentliche Skandal.

Mit ihrer Entscheidung hat die Jury den Finger in eine Wunde gelegt, die von den meisten Kinderbuchmachern offenbar gar nicht als solche wahrgenommen wird. Wo sie bunte Bücherstapel genauso schnell verkaufen wie anhäufen können, sind sie erstaunlich schmerzfrei. Dass 99 Prozent ihrer Erzeugnisse aussortiert werden, weil sie nicht den Qualitätskriterien für ein wertvolles Kinderbuch entsprechen, stört sie nicht, solange diese Produkte dafür an anderer Stelle vorne liegen, nämlich auf den Stapeltischen der grossen Buchhandelshäuser. Deren Chefeinkäufer favorisieren gegenwärtig drei Textsorten: auf dem ersten Tisch liegen Fantasywälder, auf dem zweiten glitzern coole Girliebücher, und den dritten Tisch teilen sich die «Wilden Fussballerle» mit anderen «wilden» Gestalten zur giggelnden Identifikation. Der Rest sind überwiegend Serien, meist mit Tieren im Reihentitel: Löwen, Bären, Känguruhs und was der Kinderzoo halt sonst noch so bietet. Einzeltitel machen sich immer rarer. Gelegentlich schafft es einer, allein durch die Zuneigung der Buchhändler und Leser, aus eigener Kraft zum Bestseller. Dann wundern sich alle.

Wundern müsste man sich eher über den Zustand der Kinderliteratur, der inzwischen Normalität geworden ist. Ihr sichtbarer Teil besteht fast nur noch aus Trivilliteratur, und sämtliche Beteiligten finden dies völlig in Ordnung. Anscheinend sind für sie Kinderbücher Produkte wie Fruchtzwerg, Kinderklamotten oder Barbie-Puppen. Und offensichtlich gibt es immer weniger Leute, die mehr in ihr sehen und mehr von ihr erwarten. Etwa Geschmacksbildung, Meinungsbildung, Wertevermittlung, Gesprächsanlässe, Denkanstösse, kurz: Substanz, die Lesern hilft, zu Menschen mit Persönlichkeit heranzuwachsen. Gewiss, das klingt verdächtig nach Moral. Aber wer Bücher für Kinder macht und vertreibt, hat eine Verantwortung. Und es ist ja keineswegs so, dass die Branche dies von sich wiese. Sie hat ein besseres Image als die Tabakindustrie, und sie weiss das, arbeitet damit und profitiert davon. Aber kann man sie in diesem Rollenspiel noch ernst nehmen?

Die Situation erinnert an einen Kippmoment vor mehr als dreissig Jahren. Auch damals war das Angebot an Büchern für Kinder ermüdend harmlos und gefällig. Für die Kleinen gab es niedliche Bilderbücher, für die Grösseren Enid Blyton und Abenteuergeschichten aus fernen Ländern. Zwischen Jungen- und Mädchenbüchern wurde klar unterschieden. Legendar ist Peter Härtlings Verwunderung, bei der Suche nach Büchern für seine Kinder fast nur solche zu finden, in denen die Helden in Internaten leben und auf Pferden reiten. Härtling beschloss, selbst andere Kinderbücher zu schreiben. Auch einige Lektoren wollten den Kindern mehr bieten, sie herausfordern und in ihrer Lebenswirklichkeit ernst nehmen. Sie forderten den Einzug von Realität und literarischer Qualität in die Kinderbuchregale – und (ver-)legten los. Ohne mächtige Marketingabteilungen im Rücken, ohne Vertriebsstrategien und Zielgruppenanalysen. Es war ein Risiko. Verlegerpersönlichkeiten wie Hans-Joachim Gelberg, um nur die wichtigste zu nennen, haben die Bücher gemacht, die sie für notwendig hielten, hoffend und glaubend, dass es dort draussen Leser geben

Wer nach den Wertmassstäben der Kinderbuchmacher von heute forscht, stochert in einem Nebel aus Gutmenschentum, Konfliktvermeidung und Indifferenz.

FRIEDBERT
STOHNER, geboren
1951, ist Verlagsleiter
Kinderbuch im
Münchner Hanser
Verlag.

MONIKA
OSBERGHAUS,
geboren 1962, plant
derzeit den Aufbau
des neuen «Klett
Kinderbuch»-Verlags,
der im Jahr 2008 in
Leipzig entstehen
wird. Sie hat zwei
Kinderliteratur(ver)-
führer geschrieben:
«Schau mal! 50 beste
Kinderbücher» (2006)
und «Was soll ich
denn lesen? 50 beste
Bilderbücher» (2003).

würde, denen genau solche Bücher fehlten. Was folgte, war die Revolution im Kinderbuchregal. Zum Teil schoss sie übers Ziel hinaus, es gab herbe Verluste. Otfried Preussler wurde angefeindet, James Krüss zog sich zurück, statt des rechten pädagogischen Zeigefingers wackelte mitunter heftig der linke. Aber niemand kann leugnen, dass die Verleger dieser Stunde um eine eigene Haltung rangen und mit Leidenschaft und Schärfe um Wertmassstäbe stritten. Und dass dies der Kinderliteratur gut tat und entscheidende Impulse gab.

Wer nach den Wertmassstäben der Kinderbuchmacher von heute forscht, stochert in einem Nebel aus Gutmenschentum, Konfliktvermeidung und Indifferenz. Lektoren, die für eine der vielen Serien zuständig sind, geben gerne zu, dass dies nicht ihre persönliche Wunschkindliteratur ist, aber: *«so ist nun mal unser Verlagsprofil»*. Die Buchhändlerin seufzt über die Einheitsware, legt sie dennoch stapelweise aus, denn: *«das wird nun mal gekauft»*. Der Mangel an Qualität wird gelegentlich noch bemerkt, aber niemand will

daran schuld sein. Die Entscheider haben sich mit einer bequemen Pauschalentschuldigung aus der Verantwortung gestohlen: immerhin lesen die Kinder diese Sachen. Die nach dem Pisa-Schock gross in Mode gekommene Leseförderung geht hier eine unselige Allianz mit den banalsten Vertriebsinteressen der Verlage ein. Hauptsache, das Kind liest überhaupt – was, das ist fast egal. Lesen als ein tiefergehendes Glückserlebnis, das eine gewisse Anstrengung wert ist, dann aber mit einem Mehrwert belohnt, der anders schwer zu haben ist – geschenkt. Gut ist, was jetzt sofort Spass macht, vergleichbar dem Vorabendfernsehen. Nach dieser Maxime scheint man in vielen Verlagen wenn nicht zu denken, so doch zu verlegen. Die Kinderbuchbranche gibt mit dieser Haltung ihre Glaubwürdigkeit als moralische Instanz auf; aber dass sie es ausgerechnet unter der Parole «Leseförderung» tut, darf man zynisch nennen. Oder naiv? Vielleicht hat ja das Pisa-Ergebnis, als Unfall verstanden, die vielen Leseförderer so schockiert, dass sie sich, wenn sie sich über den Patienten beugen, schon damit zufriedengeben, wenn er nur atmet. Wer aber nur atmet, hat ein lausiges Leben. Und wer nur seichte Serienbücher kennt, hat als Leser ein lausiges Leben. Wie es dann weitergeht, kann man jetzt schon sehen: die vielbeschworenen All-Ages-Bücher sind meist nur die Verlängerung der Kinder-, vor allem aber der Fantasyliteratur mit anderen Mitteln. «Lesefutter» für infantile Lesebedürfnisse Erwachsener.

Es wird Zeit, dass die Erwachsenen sich wieder als zuständig betrachten für den Lesensweg der Kinder. Eltern haben sonst durchaus ein kritisches Auge auf das Konsumverhalten ihrer Kinder – wenn es um Süssigkeiten oder die Zeit vor dem Fernseher geht. Sie sollten aufhören, das Lesen als Wert an sich zu buchen und ihren kritischen Blick auch auf das ausweiten, was aus Büchern in die Köpfe ihrer Kinder hineingeht. Und nach Alternativen suchen, wenn ihnen das zu dürftig ist, am besten nach Geschichten, die sie selbst auch geniessen können. Die Kinderliteraturkritik, kaum vorhanden und vom Durcharbeiten des süssen Breis überfordert, ist keine grosse Hilfe. Was not tut, ist eine Radikalkur des Kinderbuchmarktes. Die aber kann nur von innen heraus entstehen, durch Rückbesinnung auf das, was das Kinderbuchmachen eigentlich ausmacht. Nämlich eine brennende Leidenschaft für exzellente Literatur und der dringende Wunsch, Bücher unter die Kinder zu bringen, die alles mögliche sein dürfen, aber nicht dumm.

Ursprünglich als eine Massnahme gegen «Schund- und Schmutzliteratur» lanciert, ist das Schweizerische Jungendschriftenwerk SJW mit seinen farbig illustrierten Heftchen eine Schweizer Institution, die auch heutzutage noch dazu beiträgt, die Lust der Kinder auf das Lesen zu fördern.

(4) SJW: Lesefreuden für Kinder seit 1932

Charles Linsmayer

«*Amazi ni ubuzima*» steht über dem Heft, das Kinder beim fröhlichen Baden in einem Fluss zeigt und in Format und Aufmachung sofort an ein Heft des Schweizerischen Jungendschriftenwerks SJW erinnert. Aber der Titel ist ruandisch, und das Heft stammt aus dem Katalog der «Editions Bakame», die vor 11 Jahren in Ruanda von Agnes Gyr-Ukunda nach dem Modell des SJW gegründet wurden und inzwischen von 27 Titeln über 450'000 Hefte absetzen konnten. «Leseförderung» heisst explizit die Devise dieses Unternehmens, das in einem Land, wo sich die schriftliche erst langsam von der mündlichen Erzähltradition abzuheben beginnt und wo der Genozid von 1994 unzählige Waisenkinder hinterlassen hat, nicht nur eine pädagogische und kulturelle, sondern geradezu eine existentielle Bedeutung hat. Anders herum betrachtet, bedeutet die afrikanische Erfolgsgeschichte aber nicht zuletzt auch eine Bestätigung für die Vitalität und Zukunftsfähigkeit des Modells Schweizerisches Jungendschriftenwerk, das sich in den 75 Jahren seines Bestehens von einer Präventivmassnahme gegen «Schund- und Schmutzliteratur» zu einer Einrichtung entwickelt hat, die in allen vier Landessprachen, in enger Tuchfühlung mit der Lehrerschaft, auf originelle und ansprechende Art Leseförderung betreibt und dabei weder die veränderten Lesegewohnheiten, noch die neu dazugekommenen Sprachen aus dem Blick verliert.

Den ersten Anstoss zur Gründung des SJW gab 1928 die von den Zeitungen breitgewalzte Geschichte von zwei Schülern des Zürcher Riedtischulhauses, die dem Unterricht fern geblieben

und in einem Waldversteck bei der Lektüre von sogenannten Schundheftchen aufgespürt worden waren. Eine Erhebung in ganz Zürich brachte in der Folge «eine Verseuchung weiter Teile der Schülerschaft» durch die aus Deutschland importierten, als unmoralisch und gewaltfördernd geltenden Kioskhefte an den Tag und führte zur Gründung einer «Arbeitsgemeinschaft gegen Schund und Schmutz in Wort und Bild». Schliesslich schlug die Empörung so hohe Wellen, dass das Parlament in Bern einen Gesetzesentwurf diskutierte, der die Verbreitung von jugendgefährdenden Schriften mit Gefängnis belegte. So weitgehende Massnahmen lehnten allerdings der Schriftstellerverein und die Lehrerschaft ab, und als Alternative zu einem Verbotssystem verfolgten die Zürcher Lehrer Fritz Aebli, Fritz Rutishauser und Fritz Brunner und der Zentralsekretär von Pro Juventute, Otto Binder, das Projekt, den Schundheftchen, statt sie zu verbieten, äusserlich ähnlich gestaltete, ebenfalls mit «schreierischen» Titelbildern versehene, preisgünstige Hefte mit unbedenklichen Inhalten gegenüberzustellen.

Am 1. Juli 1931 erfolgte in Olten die Gründung des «Schweizerischen Jungendschriftenwerks SJW». Vorsitzender wurde der Muttenzer Bezirkslehrer Albert Fischli, und man beschloss, die Hefte im eigenen Verlag herauszubringen. Im März 1932 erschienen die ersten zwölf SJW-Hefte und wurden, wie das der Organisation erlaubt worden war, in den Schulhäusern der deutschen Schweiz zum Kauf angeboten. Sie waren nach Sparten und Alterskategorien in Serien eingeteilt, trugen Titel wie «Der Klub der Spürnasen», «Wie Edison Erfinder wurde» oder «Kathrinchens Hasenpantöffelchen» und stammten von Schweizer Autorinnen und Autoren wie Ernst Eschmann, Olga Meyer oder Traugott Vogel. Schon die erste Serie verkaufte sich – zu 25 Rappen das Heft – ausnehmend gut, und während die bereits erschienenen immer wieder nachgedruckt wurden, publizierte man jährlich weitere 12 bis 14 Titel.

Vom Kampf gegen Schund und Schmutz wandte man sich nach 1933, unter dem Eindruck der Bedrohung durch den Nationalsozialismus, im Zeichen der geistigen Landesverteidigung bald einmal der nationalen Erziehung zu. «*Es gilt vor allem, unter der Jugend echt schweizerische Denkart zu verbreiten, Liebe zur Heimat und zum Hergebrachten*», gab Albert Fischli im Jahresbericht 1934 die Stossrichtung vor. Im gleichen Jahr begann man mit Übersetzungen ins Französische und nahm unter dem Namen «*Ceuvre Suisse des Lectures pour la Jeunesse*» (OSL) auch die französische Schweiz

ins Visier, wo man aber erst wirklich Fuss fassen konnte, als 1943 die welsche Schulinspektorenkonferenz für die Sache gewonnen worden war. Bereits zuvor hatte das Werk dank Ugo Tarabori unter dem Namen «Edizioni Svizzere per la Gioventù» (ESG) mit jährlich vier italienischen Hefen auch das Tessin miteinbeziehen können.

Zwischen 1940 und 1970 konnten bei bis zu 74 Neuerscheinungen Jahr für Jahr annähernd eine Million Hefte abgesetzt werden, und das SJW entwickelte sich zu einer Institution, die aus den Schweizer Schulhäusern nicht mehr wegzudenken war. 1957 wurde der Verein in eine Stiftung umgewandelt, und seit damals erhält das SJW regelmässige Zuwendungen von Bund und Kantonen.

Der Taschenbücher-Boom, veränderte Unterrichtsmethoden und die Infragestellung der von der geistigen Landesverteidigung verfochtenen Werte, vielleicht aber auch Fehleinschätzungen und Versäumnisse bei der Planung und Präsentation des Programms, führten in den achtziger und neunziger Jahren zu einem scheinbar unaufhaltsamen Niedergang. Der jährliche Verkauf sank

Der Taschenbücher-Boom, veränderte Unterrichtsmethoden und die Infragestellung der von der geistigen Landesverteidigung verfochtenen Werte führten in den achtziger und neunziger Jahren zu einem scheinbar unaufhaltsamen Niedergang.

auf 200'000 Hefte ab, und das auf nebenamtlich tätigen Vertriebsleitern und Lehrkräften basierende Verteilnetz vermochte je länger desto weniger zu gewährleisten, dass in allen Schulhäusern SJW-Hefte angeboten wurden. Schon 1984 warf der «Beobachter» die Frage auf: «Ist das SJW am Ende?», und 2005, als dem Stiftungsrat ein Vorschlag zur Umstellung der Produktion auf schülerzeitschriftenähnliche Hefte vorlag, schien das Schicksal des Unternehmens besiegelt zu sein.

Da trat die Filmemacherin Margrit R. Schmid auf den Plan, erklärte sich bereit, ab Januar 2006 die Verlagsleitung zu übernehmen und schaffte es, den Abwärtstrend innerhalb weniger Monate zu stoppen, das Vertriebssystem neu zu organisieren und die Bedeutung des Unternehmens durch Gespräche mit allen Beteiligten wieder merklich zu erhöhen. Nach wie vor werden 25 Hefte im Jahr produziert, wovon fünf auf Französisch, drei auf Italienisch und drei bis fünf in einem der rätoromanischen Idiome. Und wie seit je, wird Wert auf einen kinderfreundlichen farbigen Umschlag gelegt, werden für jede Altersstufe gut lesbare Schriften

verwendet und wird der Text ansprechend illustriert. Ein Katalog, der in 250'000 Exemplaren viersprachig erscheint, informiert über Backlist und Neuerscheinungen, und in die blaue Bücherbox, die im Turnus den für die Sache engagierten Lehrern anstelle der früheren Kartonschachtel zugeschickt wird, kommen nicht nur die neuen, sondern auch frühere, noch aktuelle Hefte hinein.

Da gibt es neben buntfarbigen Erstleseheften, wie Anita Schornos liebenswürdigen «Krümelmonstern» oder Esther Leists pffiffigem Bärenabenteuer «Die Wette» – beide mit heraustrennbaren farbigen Klebebildchen ausgestattet –, auch für die Mittelstufe Abenteuerliches, wie Karin Bachmanns Krimi «Nächtlicher Alleingang», Barbara Trabers «Powermädchen» oder Christa Dütschs Reiserecherche «Auf eigene Faust»; da steht für Science-Fiction-Freaks ein Heft über Ufos zur Verfügung und liefert Monika Fischers reich illustrierte Zeitzeugenbefragung «Retten Sie wenigstens mein Kind» nicht nur Lektüre für historisch Interessierte, sondern auch Material für den Unterricht. Was ebenso für Margrit R. Schmid grossformatige Hefte über den Bergsturz von Goldau oder das Geheimnis der schwarzen (Einsiedler) Madonna gilt und unbedingt selbst für das bei seinem Erscheinen heftig diskutierte Heft «Liebe Sex. Verhüte Aids» zutrifft, das längst zum unentbehrlichen Unterrichtsmaterial für die Sexualekunde avanciert ist. Mit Meinrad Inglin «Schwarzem Tanner» oder Franz Hohlers unverwüstlichen «Sprachspielen» haben nach wie vor auch bekannte Schweizer Autoren im Angebot ihren Platz, und was die gestalterische Seite betrifft, ist die Luzerner Hochschule für Gestaltung nicht aus der Geschichte des SJW wegzudenken. Was den Verlag aber nicht hindert, wie im Falle von «La Nuit des étoiles» auch Schulklassen mit der Illustrierung von Heften zu beauftragen.

Und die anderssprachigen Kinder? Sie sind mit einer CD-Rom, von der drei erfolgreiche Hefte auf Tamilisch, Portugiesisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch und Türkisch heruntergeladen und ausgedruckt werden können, in die SJW-Leseförderung miteinbezogen, während albanische Jugendliche im Band «Und dann wurde ich ausgeschafft» gleich selbst in ihrer Sprache zu Wort kommen. Kein Zweifel also, dass das Schweizerische Jugendschriftenwerk einen wesentlichen Beitrag zur Leseförderung leistet und dass es für die Lesekompetenz unserer Sieben- bis Vierzehnjährigen von wesentlichem Vorteil wäre, wenn das Unternehmen wieder zu seiner früheren Verbreitung und Bedeutung zurückfinden könnte.

CHARLES LINSMAYER promovierte an der Universität Zürich in Literaturwissenschaft. Er arbeitet als Verlagslektor und Publizist. Neben vielem anderem gibt er unter dem Label «Reprinted by Huber» vergriffene Werke von Schweizer Autoren neu heraus. Charles Linsmayer ist dieses Jahr mit dem Deutschen Sprachpreis ausgezeichnet worden.

Das richtige Leseangebot zum richtigen Zeitpunkt. Mit Büchern, die Spass machen und so die Mühen belohnen, die das Lesenlernen und Lesen mit sich bringt. Wie Kinder zu Lesern werden, zeigt ein Beispiel aus dem Angebot des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM).

(5) Lesen lernt man nur durch Lesen...

Christine Holliger

Die Resultate der im Jahre 2000 durchgeführten PISA-Studie zur Lesefähigkeit von Jugendlichen in der Schweiz haben Eltern, Lehrpersonen, Politiker und Behörden aufgeschreckt – aber wie werden Kinder zu Lesern? Früher war das Lesenlernen ein Schlüssel, der Türen zu neuen Welten öffnete. Heutzutage finden Kinder auf andere und einfachere Weise – etwa durch Fernsehen, DVD oder Computerspiele – Zugang zu diesen Welten. Daher hat sich die Motivation der Kinder, lesen zu lernen, geändert. Kindern muss vermittelt werden, dass es in Büchern etwas Besonderes zu entdecken gibt, etwas, das sie durch andere Medien nicht entdecken können. Bücher ermöglichen auf eine eigene Weise, vom Gefühlsleben anderer zu erfahren. Gleichzeitig stimuliert ein Buch das Vorstellungsvermögen. Der Lesende ist vollkommen frei, sich seine individuellen Bilder der Figuren und Milieus zu schaffen, von denen er liest – und er hat die Freiheit, sie sich so zu schaffen, dass sie den eigenen Vorstellungen entsprechen. Erst die Erfahrung, dass sich die Mühe des Lesens lohnt, bewirkt, dass Kinder sich auf Bücher einlassen. Wesentlich ist dabei, dass Kindern das richtige Buch zum richtigen Zeitpunkt angeboten wird: das Buch muss der Interessenlage, der Altersstufe und der Lesekompetenz des Kindes entsprechen.

Der Grundstein fürs Lesen wird früh gelegt. Eine optimale Förderung setzt bereits in jener entwicklungspsychologischen Phase ein, in der Kinder neugierig sind auf die Welt, Fragen über Fragen stellen, sich Wissen über die Welt aneig-

nen wollen. Der Vorgang, wie Kinder zu Lesern werden, ist mit drei Faktoren eng verknüpft.

Erstens mit der sprachlichen Entwicklung. Interesse und Freude am Sprechen regt die Neugierde auf die gedruckte Sprache und auf das Lesen von Texten an. Das Entdecken von Reim und Rhythmus, die Suche nach Wörtern, die Reim und Rhythmus stimmig fortführen, fördern Wissen und Fertigkeiten im Umgang mit der Lautstruktur von Wörtern. Die Kenntnis der Lautstruktur ist eine Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen; denn erst beim Schreiben erfolgt, auf der Ebene der Phoneme, eine Zuordnung zu den Buchstaben der Schrift.

Zweitens mit den Erfahrungen, die Kinder in der Kommunikation mit einer dem Kind nahestehenden Bezugsperson machen. Die Aufnahmefähigkeit und Motivation von Kindern ist dann am grössten, wenn diese Kommunikation in einer vertrauten, positiven Situation über Sprachspiele, Fingerspiele, Abzählreime, durch das Erzählen von Bilderbüchern oder durch Vorlesen erfolgt. Was mit positiven Gefühlen gelernt wird, ist intensiver und neuronal stärker im Gehirn verankert.

Drittens mit Beobachtung und Orientierung an der Lese- und Schreibkultur in der Familie. In der Familie erfahren Kinder, welchen Sinn und welchen Wert das Lesen in ihrer vertrauten Umgebung hat. Wenn Eltern lesen, erfahren Kinder die Wertschätzung des Lesens. Ein Elternhaus, in dem es Bücher gibt, in dem Zeitungen und Comics gelesen werden, ein Zettel mit einer Nachricht an die Türe geheftet wird, zeigt dem Kind, dass Schriftlichkeit eine Bedeutung hat.

All diese Dinge sind wichtige, von der Herkunftssprache grundsätzlich unabhängige Voraussetzungen dafür, dass Kinder den Sinn von Schrift erkennen und damit zu Lesern heranwachsen können.

Bilderbücher sind für Vorschulkinder von zentraler Bedeutung. Das Kind kann sich in die Bilder vertiefen und seine eigene Vorstellungskraft entwickeln. Erwachsene können diesen Prozess unterstützen, indem sie mit Kindern beim Erzählen eines Bilderbuchs über das reden, was erzählt wird; sie können aktiv dazu beitragen, die Wahrnehmung des Kindes zu schärfen, sein Bewusstsein und seinen Wortschatz zu erweitern, und sie können erkennen lassen, dass zwischen den Schriftzeichen und den Bildern ein Zusammenhang besteht.

Auch beim Vorlesen kann in vertrauter Umgebung ein Gespräch über das Buch stattfinden.

Darüber hinaus kann Einblick in eine Welt gewährt werden, die sich das Kind aufgrund seiner eigenen, noch schwachen Lesekompetenz bislang nicht selbst erschliessen kann. Ausserdem eignet sich das Kind beim Vorlesen unmerklich die meisten Schlüssel an, die es braucht, um die Schriftsprache zu verstehen und zu nutzen, ähnlich wie kleine Kinder im Austausch mit älteren Kindern und Erwachsenen die gesprochene Sprache lernen.

Wenn Kinder ihre Leseentwicklung gut begonnen haben, heisst das noch lange nicht, dass ihre Lesebiographie geradlinig verlaufen werde. Im Alter von 8 Jahren und zwischen 12 und 13 sind Kinder häufig besonders gefährdet. Die meisten Kinder sind stolze Erstleser, aber wenn sie längere und schwierigere Texte lesen müssen, verlieren sie rasch das Interesse. In der Pubertät widerspricht das Lesen als zurückgezogene Tätigkeit dem Bedürfnis nach dem Zusammensein mit Gleichaltrigen. Da ist es wichtig, dass der Wunsch der Kinder nach eigenen Genres – Comics, Zeitschriften, Serienliteratur – akzeptiert wird. Der Wiedererkennungseffekt durch

Die meisten Kinder sind stolze Erstleser,
aber wenn sie längere und schwierigere Texte lesen
müssen, verlieren sie rasch das Interesse.

vertraute Figuren, vertraute Milieus, ähnliche Handlungsverläufe macht etwa Serienliteratur zu einem der beliebtesten Genres. Wichtig ist, dass Kindern und Jugendlichen nach dieser Phase auch anspruchsvollerer Lesestoff zur Verfügung steht, also Bücher, in denen die Sprache von guter Qualität und in denen Platz für eigene Lösungen, Phantasien und Gedanken ist.

Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM entwickelt Leseförderungsprojekte und führt sie mit Hilfe von Kantonal- und Regionalorganisationen schweizweit durch. Ausserdem bietet es Beratungen, Buch- und Medienempfehlungen sowie Aus- und Weiterbildungskurse für Lehrpersonen, Bibliothekare und andere Interessierte. Von der Rezensionenbank können nach verschiedenen Kriterien ausgewählte Buchbesprechungen kostenlos abgerufen werden.

Lesen lernt man nur durch Lesen, aber Kinder lesen nur, wenn Lesen Spass macht... Die Leseförderungsprojekte des SIKJM zielen alle darauf ab, Kindern Entdeckungen zu ermöglichen. Eines der ältesten und weitestbewährten Projekte

ist der Lesebazillus. Das Projekt ist für Kinder der 5. und 6. Klasse gedacht. In der deutschsprachigen Schweiz wurde es erstmals im November 1990 lanciert, 1991 wurde es unter dem Titel «Attention: Virus lecture!» von der französischsprachigen Schweiz und 1995 als «Biblioteca vagabonda» von der italienischsprachigen Schweiz übernommen.

Der Lesebazillus nistet in zwei Rucksäcken, die mit rund 30 ausgesuchten Büchern unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und Interessengebiete gefüllt sind. Zwei Kinder schleppen den Lesebazillus ins Klassenzimmer ein, und die Lehrperson unterbricht den regulären Arbeitsplan: Zeit zur freien Lektüre! Die Kinder packen die Rucksäcke aus, suchen sich Lesestoff aus und lesen. Die Rucksäcke mit dem Lesebazillus bleiben mindestens vier Wochen bei den Gastgebern, die sie in dieser Zeit unbeschränkt benützen dürfen. Die Lehrperson bestimmt zwei Romane, Sachbücher oder Comics als Bazillusträger. Wer beim Lesen den Bazillus erwischt, darf mit der Kameradin oder dem Kameraden auf die Reise gehen und eine neue Klasse anstecken. Jedem Rucksackpaar liegt ein Logbuch bei, das von den Klassen im Stil eines Albums genutzt wird. Dadurch können alle die Reiseroute des Lesebazillus verfolgen und ihre Leseerfahrungen austauschen. In der deutschen Schweiz sind sechs Rucksackpaare unterwegs, die mit grosszügiger Hilfe der Kinderbuchverlage alternierend alle zwei Jahre neu bestückt werden. Über den Erfolg der Bücherauswahl gibt ein Feedbackbogen Auskunft. Der Lesebazillus wurde 1994 von der deutschen Stiftung Lesen mit der «Auslese», einem Kulturpreis für vorbildliches Engagement in der Leseförderung, ausgezeichnet, und er breitete sich sogar bis nach Kairo aus, wo er vor einigen Jahren an der deutschen Schule zirkulierte.

Leseförderung kann, wie alle Untersuchungen zeigen, nicht früh genug beginnen. Daher setzt das Institut derzeit einen Schwerpunkt bei der Frühförderung. Mit jeweils unterschiedlichen Ansätzen werden in drei Sprachgebieten der Schweiz Pilotprojekte durchgeführt – «Nati per leggere» im Tessin, «Bébé bouquine!» in der Westschweiz und «Leseanimation für Vorschulkinder» in der Deutschschweiz –; zusätzlich wird mit dem Projekt «Family Literacy» der Situation von Migrantenkindern speziell Rechnung getragen (www.sikjm.ch).

CHRISTINE
HOLLIGER, geboren
1955, promovierte im
Fach Nordistik an
der Universität Zürich.
Von 1998 bis Mai 2002
war sie Direktorin
der Zentralbibliothek
Solothurn. Seit 2002 ist
sie Direktorin des
Schweizerischen
Instituts für Kinder- und
Jugendmedien (SIKJM),
Zürich.

Computer und Buch, *Gamen* und Lesen – sie müssen sich nicht widersprechen. Die meisten Computerspiele kann nur spielen, wer ihre Anweisungen liest. Auch wenn Orthographie, Grammatik und Stil häufig zu wünschen übrig lassen. Das Lesen am Bildschirm kann den Griff zu den Büchern leichter machen.

(6) Hauptsache, das Kind liest!

Judith Mathez

«Veronaville: Die Familien Kappe und Monti haben sich jahrelang bekämpft, doch die junge Generation hat sich nun gegen die alten Traditionen gestellt und der Liebe eine Chance gegeben. Wird die junge Liebe im Chaos enden oder werden sich die beiden Familien versöhnen?» Diese Anspielung auf «Romeo und Julia» stammt aus «Die Sims 2», einem der zur Zeit erfolgreichsten Computer- und Videospiele. Wer sich zum ersten Mal ins Spiel einloggt, trifft denn auch Juliette Kappe und Romeo Monti beim heftigen Flirt vor der Kappe-Villa an. Zwar werden digitale Spiele und Bücher gemeinhin als Konkurrenten betrachtet. Beim genaueren Hinschauen zeigt sich allerdings, dass es vielfältige Verknüpfungen gibt und dass die meisten *Games* nicht ohne Text auskommen.

Wie sehen Freizeitverhalten und Medienumfeld von Kindern und Jugendlichen aus? Welchen Stellenwert haben Lesen, Fernsehen und *Gamen* im Leben der jungen Generation? Sowohl für Kinder als auch für Jugendliche stehen Freundschaften an zentraler Stelle. Dies zeigen die Studien, die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest seit 1998 regelmässig erhoben werden und deren Resultate weitgehend auf die Verhältnisse in der Schweiz übertragbar sind. Das Treffen mit Freundinnen und Freunden führt einerseits die Rangliste der liebsten Freizeitaktivitäten an, und andererseits ist die tatsächliche Zeitdauer, die Kinder und Jugendliche mit Freunden verbringen, seit einigen Jahren gleichbleibend hoch. Letzteres gilt allerdings auch für die Zeit,

die vor dem Fernsehgerät verbracht wird. Fernsehen und auditive Medien (vor allem Musikhören über Kassetten, CD, MP3, Radio oder das Internet) sind denn auch die heutigen Leitmedien von Kindern und Jugendlichen, gefolgt vom Computer und den Printmedien. Und hier lässt sich eine interessante Entwicklung beobachten. Die Zeit, die Kinder und Jugendliche vor dem Computer verbringen, hat sich in den vergangenen knapp zehn Jahren fast verdoppelt. Und dies, ohne dass sich die Zeit, die sie dem Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen widmen, in annähernd gleichem Masse reduziert hätte. Die Lesezeit blieb insgesamt weitgehend konstant, nur im Jugendalter lässt sich eine leichte Abnahme des Zeitungs- und Zeitschriftenkonsums beobachten, die vornehmlich Jungen betreffen dürfte.

Der Computer wird von Kindern und Jugendlichen als Multimedia-, Kommunikations- und auch als Kreativmaschine genutzt. Am Computer werden Arbeiten für die Schule erledigt, Texte und E-Mails geschrieben, Bilder und Graphiken erstellt, Musik gehört wie auch bearbeitet oder komponiert; er dient zum Programmieren, Telefonieren, Chatten, Surfen, und zum Betreiben von Unterhaltungs- oder Lernsoftware. Die Aufzählung zeigt, dass das durchaus legitime Bedürfnis nach Unterhaltung zwar einer der Gründe ist, den Computer zu nutzen, dass die Maschine aber ebenso das Potential birgt, die grundlegenden Kulturtechniken Lesen und Schreiben einzuüben.

Am offensichtlichsten werden Lese- und Schreibfähigkeiten beim Arbeiten mit längeren schriftlichen Texten gefördert, also beispielsweise beim Lesen eines Buchs oder beim Schreiben eines Aufsatzes. Aber das ist beileibe nicht die einzige Möglichkeit. Auch beim gezielten Surfen nach Informationen, etwa für die Schule, finden sich Kinder und Jugendliche auf dem Bildschirm nur zurecht, wenn sie die Überschriften und Texte auch lesen und verstehen. Komplexe Programme können oft nur verstanden werden, wenn die Hilfefunktion beigezogen wird – und diese liegt in schriftlicher Form vor. Beim (textbasierten) Instant Messaging schliesslich lernt ein Kind, sich schriftlich so auszudrücken, dass es vom Freund am anderen Ende der Leitung verstanden wird. Obwohl es sich bei Chat und Instant Messaging um eine eigene Textsorte handelt, die grosszügige Anleihen bei der mündlichen Umgangssprache macht, bleibt die mediale Realisation eine schriftliche. Und weil es sich um eine interaktive Anwendung handelt, erfolgt auch unmittelbar eine

Rückmeldung, ob das Geschriebene verständlich war; eine Reaktion, die beim Schreiben auf Papier fehlt, beziehungsweise erst zeitlich verzögert erfolgt.

Dass das Lesen auch beim *Gamen* nicht zu kurz kommen muss, zeigt sich, wenn die Funktionen von «Die Sims 2» genauer unter die Lupe genommen werden. Das Spiel ist eine Alltagssimulation, bei der die Spieler die Mitglieder eines Haushalts – die sogenannten «Sims» – steuern. Ziel ist, die Bedürfnisse aller Angehörigen der Familien- oder Wohngemeinschaft abzudecken, die von Grundbedürfnissen wie Hunger und dem Wunsch nach regelmässigem Schlaf, über persönliche Vorlieben wie Fitnesstraining oder Schachspiel, bis hin zur Verwirklichung von Lebenszielen reichen, wozu etwa ein hohes berufliches Ansehen, ein möglichst abwechslungsreiches Liebesleben oder die Gründung einer Familie gehört. «Die Sims 2» ist ein Simulations- oder Strategiespiel, das eine «Welt» mit komplexen Regeln und Zusammenhängen abbildet. Je besser der Spieler oder die Spielerin diese Zusammenhänge versteht, desto gezielter können die Aktionen ausgeführt werden

Das Potential digitaler Spiele darf nicht unterschätzt werden. Sie bieten ein Tor für den Erwerb von Medien-, aber eben auch von Lese- und Schreibkompetenz.

und desto schneller entwickeln sich die betreffenden Sims weiter.

Orientierung und Hilfe erhalten die Spieler über schriftliche Kurztexte. Im Spiel gibt es unterschiedliche Modi: im Live-Modus werden die aktuellen Bedürfnisse und Wünsche der Sims angezeigt. Für Juliette Kappe steht eine feste Beziehung an oberster Stelle. Klickt der Spieler beispielsweise auf das betreffende Herz-Symbol, erhält er folgende Hilfe: *«Für einige Teenager ist es am besten, ihre Aufmerksamkeit auf einen einzigen Sim zu konzentrieren. Soll dein Sim eine feste Beziehung zu einem anderen Sim eingehen, klicke auf den anderen Sim, wähle ›Vorschlag‹ und dann ›Feste Beziehung.›* Neben dem Live- gibt es auch den Kauf- und den Bau-Modus, mit deren Hilfe die Spieler die Wohnstätte der Sims umgestalten: neue Räume werden gebaut, ausgestattet und mit Möbeln bestückt. Insbesondere in die Begleittexte im «Möbelkatalog» ist viel Nonsense eingeflossen: *«Zweiersofa Kamelie: Dieses Zweiersofa mit Kamelhöcker-Lehne spiegelt nicht nur die Höhen und Tiefen eines liebeskranken Herzens wider,*

sondern dient ebenso als Symbol dafür, wie negativ Kamele in unserer Gesellschaft wahrgenommen werden. Wer sich das Sofa genauer betrachtet, wird sich vielleicht fragen, was Kamele mit rosa Bezügen und handgeschnitztem Mahagoni gemeinsam haben. Die Antwort lautet: gar nichts!» Darauf folgen Angaben, wie das Möbelstück plaziert werden kann. Das gleiche gilt für den Bau-Modus, wo die Anleitungen für das Anbringen von Wänden, Böden, Dächern, Tapeten in schriftlicher Form vorliegen. Und schliesslich bietet «Die Sims 2» die Möglichkeit, Schnappschüsse aus dem Spiel mit selbstverfassten Texten zu einer Photostory zusammenzustellen oder eigene Filme und Accessoires zu erstellen. Viele Spieler stellen ihre Produktionen anschliessend ins Internet, um sie der Sims-Gemeinschaft verfügbar zu machen.

Selbstverständlich gibt es auch digitale Spiele, die gänzlich ohne Text auskommen; ein Klassiker dieses Genres ist «Tetris». Und leider genügen nicht alle schriftlichen Texte, die in Games vorkommen, den Anforderungen an Orthographie und Grammatik. Dennoch darf das Potential digitaler Spiele nicht unterschätzt werden als Tor zum Erwerb von Medien-, aber eben auch von Lese- und Schreibkompetenz. Letzteres gilt insbesondere auch für die zahlreichen Adaptionen von Kinder- und Jugendliteraturklassikern, die vornehmlich im Kindersoftwarebereich verbreitet sind. Heidi, der kleine Prinz, Karlsson vom Dach, die drei ??? und die Wilden Fussballkerle – sie alle sind in der digitalen Welt vertreten. Kinder, die eine Figur über das digitale Medium kennen- und schätzengelernet haben, werden mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Buch oder eine Zeitschrift zur Hand nehmen, in der ebendiese Figur vorkommt; denn die Identifikationsneigung gegenüber Medienfiguren ist in diesem Alter enorm. Speziell für Jungen, die sich überproportional für den Computer, aber deutlich weniger als Mädchen für Printmedien interessieren, sollte diese Möglichkeit unbedingt mitbedacht werden. Insbesondere in Pubertät und Adoleszenz müssen die Heranwachsenden einen Draht zum Lesen behalten. Und wenn dieser Draht über Computer- oder Videospiele führt – na und?

JUDITH MATHEZ, geboren 1972, promovierte 2006 an der Universität Zürich mit einer Arbeit über Mitmach-Literatur für Kinder und Jugendliche. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM.

Modernisieren, kürzen, verdichten. Wird nach so einer Behandlung der klassische Text zum leicht verdaulichen Text? Die «...einfach klassisch»-Reihe hat es versucht – und ist gescheitert.

(7) ...einfach und klassisch?

Michael Mühlenhort

«Klassikerlesen» ist bei Schülern selten beliebt. Woran liegt das? Der Cornelsen-Verlag gibt die Antwort: am Lesefrust, den die Texte in ihrer überlieferten Form erzeugen müssen. Denn schliesslich seien die Texte nicht für Schüler von heute, sondern für eine gebildete Oberschicht von damals geschrieben – in einem Deutsch, das heute immer weniger direkt verständlich sei. Diesem Hinweis auf den grösser werdenden Abstand zwischen der «Sprache Goethes» und der Sprachwelt eines heutigen Schülers ist sicher nicht zu widersprechen. Der Cornelsen-Verlag hat daraus den Schluss gezogen, dass es nicht mehr ausreicht, die teilweise schwer- oder gar unverständlich gewordenen Texte wie bisher nur in der Rechtschreibung und Interpunktion an die heute gültigen Regeln anzupassen oder gewisse Passagen zu kürzen. Vielmehr wird in den Schullektüren des Verlages mit dem Reihentitel «...einfach klassisch» auch «*Wortschatz und Satzbau behutsam dem modernen Deutsch angepasst*» (hintere Umschlagseite), um den Schülern so einen leichteren Zugang zu den Texten zu ermöglichen.

Die ersten fünf Texte, die auf diese neue Art gekürzt und bearbeitet wurden, sind Johann Wolfgang Goethes «Götz von Berlichingen», Friedrich

Schillers «Wilhelm Tell», Annette von Droste-Hülshoffs «Die Judenbuche», Gottfried Kellers «Kleider machen Leute» und Theodor Storms «Der Schimmelreiter». Messen lassen möchte sich die «...einfach klassisch»-Reihe vorrangig an der Einarbeitung von Modernisierungen. Welch ein Wagnis ein solcher Versuch darstellt, zeigt ein genauer Vergleich einer etwas längeren Passage aus Droste-Hülshoffs Judenbuche:

Bei dieser in vielerlei Hinsicht fragwürdig bearbeiteten Stelle («dicktuernde Verschlossenheit» ist nicht bloß «Angeberei», «gesuchte Treuherzigkeit» keine uneingeschränkte «Gutmütigkeit», «Händel» sind kein «Streit», sondern verbal und handgreiflich ausgetragene Streitigkeiten oder Streitereien, «fatal» hat wenig mit «unangenehm» zu tun) soll es ausführlicher nur um die Übertragung von «aufgeklärt» als «vorurteilsfrei» gehen. Sowohl heute wie um die Mitte des 19. Jahrhunderts gehörte «vorurteilsfrei» zum Bedeutungsumfang des zu beiden Zeitpunkten vieldeutigen Wortes «aufgeklärt». In der zitierten Textstelle geht es aber gar nicht um Vorurteile. Simon Semmler ist vielmehr «Händel suchend» statt «aufgeklärt». Angesprochen wird also der Unterschied zwischen vernunftgeleitetem oder eher jähzornigem Verhalten. Semmler möchte also – abweichend von der Einschätzung durch die anderen Dorfbewohner – gern als ein Mann von klarem Verstand angesehen werden, der sich nicht von spontanen Gefühlsausbrüchen hinreissen lässt. Dies ist eine Bedeutungsnuance, die man heute nicht so ohne weiteres mit «aufgeklärt» verbinden würde. Die Bearbeitung verunklart aber diesen Gegensatz, indem für «aufgeklärt» ein damals wie heute mögliches Teilsynonym eingesetzt wird, mit dem sich der Bezug auf die Neigung Semmlers zu (auch körperlichen) Auseinandersetzungen gar nicht mehr herstellen lässt.

Eine weitere Aufzählung von Stellen mit willkürlichen, unangemessenen oder falschen Übersetzungs- und Bearbeitungsentscheidungen, die man beliebig fortsetzen könnte, würde allerdings am Kern der Sache vorbeigehen. Vielmehr ist das

Reclams UB 1858 (1998), S. 12

Simon Semmler war ein kleiner, unruhiger, magerer Mann [...], ein unheimlicher Geselle, bei dem dicktuernde Verschlossenheit oft mit ebenso gesuchter Treuherzigkeit wechselte, der gern einen aufgeklärten Kopf vorgestellt hätte und statt dessen für einen fatalen, Händel suchenden Kerl galt, dem jeder um so lieber aus dem Wege ging [...].

«...einfach klassisch»-Bearbeitung, S. 15

Simon Semmler war ein kleiner, unruhiger, magerer Mann [...], ein unheimlicher Geselle, bei dem Angeberei mit Gutmütigkeit wechselte, der gern als ein vorurteilsfreier Kopf gegolten hätte stattdessen aber für einen unangenehmen, Streit suchenden Kerl galt, dem jeder gern aus dem Wege ging.

Reihenkonzept hinsichtlich seiner Grundlagen und Implikationen nicht durchdacht worden: Lesen und Verstehen sind komplexe Vorgänge, und ältere Texte sind nicht einfach Übersetzungsvorlagen. Es gilt: Jeder Bearbeiter kann bei einer solchen Modernisierung nur das Verständnis wiedergeben, das sich aus seiner eigenen Lektüre ergeben hat. Lesen und Verstehen ist ein individueller Akt, aus dem sich zwar eine diskutierbare Interpretation, aber kein allgemein gültiges Textverständnis ableiten lässt. Ein solches wäre aber nötig, um eine unanfechtbare Umsetzung eines Textes herstellen zu können. Neben dieser Art von Übersetzung ist die Kürzung von Textstellen eine der Hauptmethoden der Bearbeitung in der Cornelsen-Reihe, was implizit immer bedeutet, der Autor hätte das gleiche auch mit weniger Worten sagen können. Verlag und Herausgeber berufen sich sogar darauf, es habe durch die Anpassung an Rechtschreibung und Zeichensetzung schon immer sinnwidrige Textänderungen gegeben. Schlechte oder falsche Editionspraxis kann aber nicht die Grundlage für ein durchdachtes Darbietungskonzept sein.

Mit den Kürzungen ist ein weiteres Problem der Reihenkonzeption angesprochen. Laut Cornelsen liegt der Sinn und die Qualität der Bearbeitungen gerade in der Kürze (und der damit angeblich einhergehenden Rezeptionsbeschleunigung). Verständlichkeit und Verstehen erfordern aber mehr Text und nicht weniger. Dies gilt sowohl für erläuternde Ergänzungen wie für eine Übersetzung, wenn sie der Bedeutungsvielfalt der Vorlage halbwegs gerecht werden soll. Ein anderes Wort für die Qualität der Originaltexte ist nämlich «Verdichtung». Und jeder Versuch des Verstehens braucht deshalb ein Vielfaches an Zeit und erklärenden Worten (im Gegensatz zu den meisten Gebrauchstexten, bei denen die Möglichkeit zur schnellen Rezeption oberstes Qualitätskriterium ist). Eine weitere sinnvolle Entschleunigung der Textrezeption tritt ein, wenn Schüler die Werkzeuge zur Texterschließung kennenlernen und ausprobieren, die auch zum selbständigen Umgang mit anderen schwierigen Texten und Problemen unentbehrlich sind. Dass es dem Verlag letztlich doch an einer angemessenen Einschätzung des Problems gemangelt hat, zeigt die Tatsache, dass ein einziger Bearbeiter als ausreichend angesehen wurde, um so unterschiedliche Texte wie Götz, Tell, Judenbuche oder Schimmelreiter im gewünschten Sinne zu bearbeiten. Letztlich macht der Verlag so sein eigenes Konzept unglaubwürdig. Entweder sind

die Probleme elementar – dann sind sie auch als solche zu behandeln – oder sie können quasi nebenbei behoben werden.

Die modernisierten Texte des Cornelsen-Verlages können also nur wenig von dem erreichen, was ihre Macher erhoffen. Mancher Schüler wird sich mit den bearbeiteten Texten unter Umständen zuerst vielleicht leichter tun als mit den Originalen und wird der Handlung leichter folgen können. Für Lesemuffel oder Schüler mit unterentwickelter Lesekompetenz werden die ausgewählten Texte aber auch durch die Modernisierung keine unbeschwertere Lektüre. Und Schüler, die sich selbst halbwegs für aufgeweckt halten und dem Lehrstoff gewachsen sind, werden kaum bereit sein, sich längere Zeit und ernsthaft mit einem Abklatsch zu beschäftigen. Es ist die Aufgabe der Schule, Interesse an Sprachkunstwerken zu wecken und erste Fähigkeiten im Umgang mit nicht unmittelbar zugänglichen Texten zu vermitteln. Damit diese Vermittlung gelingt, brauchen Lehrer und Schüler gute Hilfsmittel (Erläuterungen, Wörterbücher, Lexika), die es ermöglichen, die Schwierigkeiten im Umgang mit klassischen Texten selbst zum produktiven Gegenstand des Unterrichts zu machen. Eine weitere unerlässliche Voraussetzung ist die Bereitschaft (auch auf Seiten der Lehrer), sich den alten Texten in ihrer ganzen Fremdheit auszusetzen und dann im Unterricht historisch angemessene Verständnismöglichkeiten zu erarbeiten. Diese Anlässe zu Fremdheitserfahrungen durch modernisierende Bearbeitungen zu verhindern, lässt differenziertes Denken und historisches Bewusstsein verkümmern. Eine Beschleunigung der Klassikerrezeption – was unausgesprochen hinter dem Konzept der Reihe steht – ist ohne eine Reduzierung der Inhalte und der vermittelten Fähigkeiten (und damit der Kompetenz) nicht zu erreichen. Schliesslich sind die Autoren und ihre Texte deshalb interessant, weil sie heute wie damals zur Auseinandersetzung herausfordern, nicht weil sie sich sprachlich und inhaltlich gesichtslos ihrer Zeit angepasst hätten. Und weil Schüler ein Recht auf die unverstellte Kenntnis dieser Herausforderungen haben, sollte ihnen auch heute der echte Goethe und der echte Tell nahegebracht werden. Die neuen Texte des Cornelsen-Verlages sind zur Vermittlung oder Vorbereitung einer ausreichenden Kultur- und Lesekompetenz auf keinen Fall geeignet; vielmehr bringen sie die Schüler um diese Erfahrung und damit um die Erweiterung ihres Horizonts.

Der Germanist
MICHAEL
MÜHLENHORT,
geboren 1964, ist
Mitarbeiter am Projekt
Klassikerwortschatz
der Albert-Ludwigs-
Universität Freiburg.

Texte brauchen nicht leicht und eingängig zu sein, um zum Lesen zu motivieren. Im Gegenteil. Klassikertexte haben ihren Reiz – gerade auch für Schüler –, weil sie fremd erscheinen und nicht gedankenlos konsumiert werden können.

(8) Der Schatz der Klassiker

Ulrich Knoop

I'll teach you differences
(*King Lear* I,4)

Noch vor kurzem war die Ansicht zu hören, dass nun wieder die gesprochene Sprache vorherrschen werde, weil mit den elektronischen Medien die natürliche Sprachform des Sprechens und Hörens vermehrt zur Anwendung käme und ausserdem Bilder zu den entscheidenden Informationsträgern würden. Die Schriftlichkeit sei im Rückzug begriffen, das Ende des Gutenbergzeitalters nahe.

Die entscheidende Neuerung im Gefolge Gutenbergs bestand jedoch nicht in dem spektakulären Druckverfahren. Seine Erfindung – oder besser Findung – war viel weniger materiell-technisch als in sprachlicher Hinsicht revolutionär. Denn das (Zusammen-)Setzen von Texten aus beweglichen Lettern löste das bis dahin zusammenhängende Wortbild der Handschrift in seine kleinsten kombinatorischen Einheiten – die Buchstaben – auf. Gutenberg selbst war noch stark an diesem Handschriften-Bild orientiert; die Letternschrift des ersten Bibeldrucks gestaltete er so kunstvoll, dass sie von Handschrift nicht zu unterscheiden war. Tatsächlich ermöglichte Gutenbergs Erfindung dann die Loslösung von den traditionell gegebenen Texten als Schreib-, Sprech- und Höreinheit und schuf die Möglichkeit, jede beliebige sprachliche Formation mit den Zeichen des Alphabets überall und jederzeit

graphisch sichtbar und – buchstabierend – entzifferbar zu machen. Da aber die Erläuterung von Neuerungen immer bei Bekanntem anknüpft, wurde lange die Geschichte erzählt, diese gedruckte Sprache sei lediglich die Umsetzung und Begleitung der gesprochenen. Tatsächlich aber bewirkte die Drucktechnik eine gewaltige Änderung unserer Verständigung, mit Folgen für die gesamte Lebensgestaltung. Viele und ganz neue Texte konnten nun konzipiert und auch verstanden werden. Spektakulär wurde die «erbauende» Literatur der Dichtkunst und der Wissenschaft, viel eindringlicher und umfassender jedoch war die Möglichkeit, sämtliche Angelegenheiten der Gesellschaft mit diesem neuen Instrument der kombinatorischen Schriftlichkeit zu erfassen, zu ordnen und zu lenken.

Die neue Allgegenwart der Texte ermöglichte es, diese ohne Hilfe eines Interpreten oder Vorlesers stumm (also ohne lautes Vortragen) zu entziffern, die in ihnen formulierten Gedanken zu begreifen und auch danach zu handeln – immer vorausgesetzt, man konnte lesen. So bildete sich langsam die Kulturtechnik des konzentrierten und stillen Lesens aus und ihr Erfolg zeitigte eine exponentielle Steigerung der Quantität und eine erhebliche Beschleunigung im Umsatz von Sprachtexten.

Die heutige Digitalisierung der Schrift und Texte ist zunächst faszinierend und suggeriert eine revolutionierende Neuerung. Tatsächlich ändert sich aber nur die Materialität der Gutenbergschen Buchstabenschrift: Leuchtspuren auf Bildschirmen statt Druckerschwärze auf Papier. Und so hat die Elektronifizierung die Verständigung keineswegs verändert. Die eigentliche Erfindung Gutenbergs wurde sogar ausgeweitet – die Buchstaben sind das Finde-, Ordnungs- und Darstellungskriterium des «Internets». Das Internet kann ohne das Prinzip der Einzelzeichen (Buchstaben und Ziffern) nicht funktionieren, und die meisten seiner Inhalte sind mittels derselben formiert. Die Elektronifizierung hat keine qualitative Änderung der Verständigung erbracht, sondern eine quantitative; es stehen wesentlich mehr Texte wesentlich mehr Teilnehmern zur Verfügung. Und das bedeutet, dass erheblich mehr Menschen schreiben und dass ihrer noch viel mehr als zuvor diese Texte aufnehmen wollen. Die Kulturtechnik des Lesens ist in viel weiterem Masse erforderlich.

Die öffentliche Meinung hat auf diese Entwicklung schon lange reagiert. Von einem Ende des Gutenbergzeitalters ist nichts mehr zu hören;

statt dessen sprechen alle davon, wie wichtig das Lesen sei, so wichtig, dass bei internationalen Bildungsstudien die Überprüfung der schulischen Ausbildung im verstehenden Lesen als entscheidendes Kriterium des Schulerfolgs angesehen wird. Das ist für die Schule nicht grundsätzlich neu. Allerdings führt das Lesenlernen nur dann zum Erfolg, wenn es als selbsttätige Sprachleistung angelegt wird und nicht als reine Ablesetechnik. Damit ist und bleibt es Aufgabe der Schule, Lesen als aktive sprachliche Fähigkeit zu vermitteln, und das bedeutet produktive Sinnkonstitution von Inhalten, entlang den Vorgaben eines geschriebenen Textes. Sinnvoll sind hierfür Texte, die mit ihrem inhaltlichen Reichtum diese Sinnkonstitution ertragreich machen, Texte, die sich einem unmittelbaren, eingängigen Verstehen widersetzen, gleichzeitig aber inhaltlich ergiebig sind. Klassisch sind diese Texte deshalb, weil sie immer noch und immer wieder zur Klärung herausfordern, und deshalb werden sie als grundlegend für unsere geistige Entwicklung angesehen. Und nur dieser Herausforderung wegen sind sie kulturstiftend.

Der Schule geht es seit je nicht um die reine Ablesetechnik, sondern um das Lesen als produktive Sinnkonstitution von Inhalten, entlang den Vorgaben eines geschriebenen Textes.

Die Vermittlung dieser Texte wird immer wieder einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, und so begründet man ihre Befassung gerne mit der in ihnen dargestellten allgemeinen Lebensproblematik. Vor allem diese Darstellung wird dann Gegenstand einer Interpretation, die die intensive Textaufnahme, das worterschliessende Lesen unbesehen voraussetzt, weil es als unproblematisch angesehen wird. Damit wird jedoch eine gravierende Ursache dafür übersehen, dass es im Unterricht immer wieder zu einer Reserviertheit oder gar Aversion gegenüber Klassikertexten kommt. Denn auf diese trifft das zu, was Lessing über Klopstocks Texte sagte und was heute seinen eigenen nicht anders widerfährt: sie werden gelobt, aber nicht gelesen. Genau diese Kluft wird auch von Schülern benannt. Sie sind entgegen öfters ausgesprochenen Meinungen nachweislich interessiert an klassischen Texten und halten sie für wichtig (nach einer Umfrage unter Schülern der Klassen 9 bis 12), beklagen aber, diese Texte nicht ausreichend gut zu verstehen und begründen damit ihre Abneigung. Umgekehrt setzen

Lehrer inhaltliches Verständnis voraus, wenn sie die Interpretation der Texte angehen. Das ist aufgrund des Sprachwandels seit 1800 nicht sinnvoll. Denn der Wortschatz hat seitdem eine Veränderung erfahren, so dass wir ihn anders oder gar nicht mehr verstehen.

Das Projekt «Klassikerwortschatz» an der Universität Freiburg i.Br. befasst sich mit diesen differenten Wörtern, deren Anzahl erheblich ist (www.klassikerwortschatz.uni-freiburg.de). Ziel ist die Erstellung eines Wörterbuchs, das die sprachhistorisch different gewordenen Wörter erläutert. Durchschnittlich jedes sechste Wort ist für heutige Leser ungewohnt bis unbekannt und bedarf einer Erklärung. Die Klassikertexte sind so zwar im grossen und ganzen verständlich, nicht aber immer Satz für Satz und Wort für Wort. Damit stösst das automatisierte Lesen an seine Grenzen – das dürfte die Ursache für die Klassikeraversion sein –; andererseits wird aber in der Lektüre so viel Interessantes erkennbar, dass Leser neugierig werden können. Ein solcher Grad der Fremdheit entspricht dem Reizwert, den die Motivationsforschung als besonders herausfordernd ansieht: die mittlere Schwierigkeit.

Das bedeutet, dass in der Schule die Fremdheit der Texte vorausgesetzt und sie als Chance gesehen werden muss, mit einer eigenen Herangehensweise den Inhalt zu erschliessen. Der Spürsinn für die Texterhellung wird geweckt und motivierend für die Textrezeption eingesetzt, wenn die Schüler die Wörter heraussuchen sollen, die ihnen ungewohnt bis unbekannt sind. Auf diese Weise wird das anfängliche Unverständnis eines Textes eigens thematisiert und erhält seine Berechtigung. Darüber hinaus entsteht ein eigener Zugang, der das Lesen auch schwierigerer Texte interessant macht. Denn nun darf Nichtwissen zugegeben werden, und niemand steht als «ungebildet» da. Lesen wird ausdrücklich als Versteheaufgabe deklariert, und die Reflexion über das individuell (Nicht-)Verstandene darf in der Gruppe diskutiert werden. Durch die Diskussion kann ein gemeinsames Verständnis erarbeitet werden, das zur Grundlage für weitergehende Erörterungen wird.

Hierfür ein paar Beispiele. Gottfried Kellers Seldwyler Novelle «Romeo und Julia auf dem Dorfe» wird in der Schule gelesen, und die Aussage von Sali klingt zunächst plausibel: *«Bei uns geht es jetzt hoch und herrlich zu; der Vater hat einen Einzug und Unterschleif von auswärtigem Gesindel und ich glaube, soviel ich merke, ist er ein Diebshehler geworden.»* «Unterschleif» ist ein veralteter Be-

griff, mancher könnte sich erinnern, dass er «Unterschlagung von Geldern» bedeutet – aber einen «*Unterschleif haben*»? Sali spricht demnach nicht von Gelddingen. Manche Schweizer Leser wissen es wahrscheinlich, dass es hier um das Unterkommen und Wohnen, um «Unterschleif erlangen» geht. Das wiederum kann auf die Verwendung bei Lessing nicht zutreffen. Im «Nathan» sagt Al-Hafi zu Saladin (Nathan II/2): «*Überschuss? – Sagt selber, ob / Ihr mich nicht hättet spiessen, wenigstens / Mich drosseln lassen, wenn auf Überschuss / Ich von Euch wär' ergriffen worden. Ja, / Auf Unterschleif! das war zu wagen.*» Modern verstanden würde hier gesagt, dass Unterschlagung das Gegenteil von Überschuss ist. Gemeint ist aber «(gewollter) Minderertrag (in der Staatskasse)». Die zitierte Stelle ist also eine der witzigen Formulierungen von Lessing, mit denen er das Aussergewöhnliche des milden und aufgeklärten Herrschers Saladin hervorhebt.

Während die Lessing-Stelle einigen wenigen Kommentatoren aufgefallen ist, scheint die Kennzeichnung Margaretes als «*schönes Fräulein*» klar zu sein. Faust spricht Gretchen als eine «unverheiratete Frau von Stand an» und diese lehnt das ab. Liest man jedoch weiter im Text, spricht Mephisto davon, dass sich «*ein schönes Fräulein*» in Neapel des Herrn Schwerdtlein angenommen habe. «Schönes Fräulein» bedeutete also auch Prostituierte (wie von Wörterbüchern der Zeit verzeichnet). Es stellt sich daher die Frage, was Gretchen ablehnt und wie Fausts Anrede angemessen verstanden werden kann. Deutlich ist auf jeden Fall: Gretchen nimmt Fausts Worte auseinander («*bin weder Fräulein, weder schön*») und verweist schlagfertig auf deren Floskelhaftigkeit, die Faust dann im Gespräch mit Mephisto auch bestätigt.

Gretchen ist also weit entfernt von der üblicherweise unterstellten Naivität und zeigt schon in der ersten Begegnung ihre Ebenbürtigkeit mit Faust – und der sieht das auch so. Denn mit ihrer Kennzeichnung als «*kurz angebunden*» meint er keineswegs «wortkarg» sondern «schlagfertig», was sie ja mit ihrer rhetorisch gelungenen Replik unter Beweis gestellt hat.

Eine genaue Betrachtung der Wortbedeutungen hat also auch weit ausgreifende interpretatorische Folgen. So schon beim Untertitel des Dramas: «Eine Tragödie». Der ist ungewöhnlich, wenn man die damals üblichen Kennzeichnungen anderer Dramen vergleicht; sie heissen «Trauerspiel», «Schauspiel» oder auch «Gedicht», aber nicht «Tragödie». Zudem wird mit «Faust»

mitnichten die klassische Tragödienbestimmung verwirklicht. In der Spannung zwischen eigenständiger Antikenrezeption und dem Wissen um volkstümliche Dramenbezeichnungen kennzeichnet Goethe mit diesem Fremdwort ein spektakuläres «Weltspiel», und so haben es Zeitgenossen auch verstanden.

Solche Entdeckungen gibt es in grosser Zahl. Die hier genannten, wenigen Beispiele deuten an, welche Anreize das Aufgreifen des Unverstandenen bietet, wenn Schülern der Sinn und die Möglichkeiten verstehenden Lesens nahegebracht werden sollen. Jetzt darf im Unterricht zugegeben werden, dass vermeintlich so einfache Wörter wie «Spinrocken», «Barbier», «Sonnenglanz», «itzt» oder «fodern» unverständlich sind; denn dieses Bekenntnis kann der Ausgangspunkt für interessierte und interessante Erkundungen sein, wie Lehrproben in Gymnasialklassen gezeigt haben. Die Erklärungen entstehen aus Gruppen- oder Einzelarbeit, dem Lehrer obliegt die Moderation und Lenkung des gemeinsamen Findungsprozesses und die Anleitung zur richtigen Nutzung von Hilfsmitteln, wie Wörterbüchern, auch in

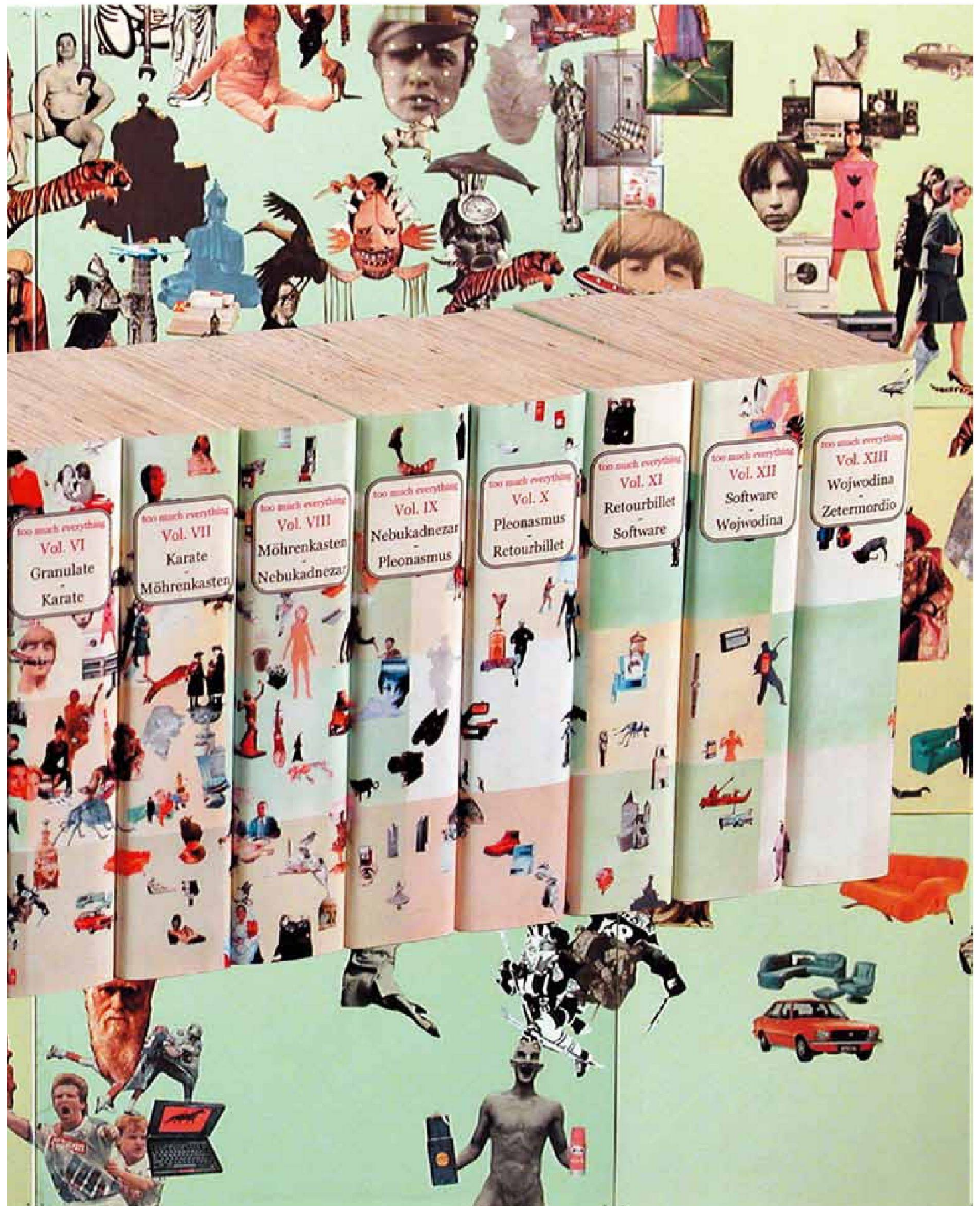
Lesen wird als eine ausdrückliche Verstehensaufgabe deklariert, und die Reflexion über das individuell Verstandene darf in der Gruppe diskutiert werden, ohne dass jemand als «Ungebildeter» dasteht.

digitaler Form (verfügbar sind das «Deutsche Wörterbuch» der Gebrüder Grimm oder von Hermann Paul sowie das «Grammatisch-kritische Wörterbuch» von Johann Christoph Adelung).

Das automatisierte Lesen ist notwendig, jedoch nicht hinreichend und muss deshalb durch ein bedeutungserforschendes Lesen ergänzt werden, das für alle nicht selbsterklärenden Texte unerlässlich ist. In der Klassikerlektüre wird erfahren, dass solche Texte different, nicht aber unverständlich sind. Und jede gelungene Worterklärung erläutert nicht nur den Klassikertext; sie ist auch eine produktive Spracherfahrung und erweitert Struktur und Anlage des Wortschatzes. Derartige Erfolgserlebnisse zeigen, dass niemand sich von einem komplizierteren Text, welcher Art auch immer, einschüchtern zu lassen braucht. Wenn die Differenz als ein anregendes und produktives Moment im Unterricht genutzt wird, dann hält die Welt des Wortschatzes noch viele Abenteuer bereit.

ULRICH KNOOP,
geboren 1940,
ist Professor für
Germanische Philologie
in Freiburg (D).





«Too Much Everything Vol. I – XIII», 2000, Inkjetprints, Sperrholz, je 69 x 23 x 16.5 cm

Soll jede erwachsene Person lesen und schreiben können? Erst als ein Ja auf diese Frage im Verlauf des 18. Jahrhunderts selbstverständlich geworden war, kam die Phase der didaktischen Überlegungen, wie das Lesen am besten zu lehren sei.

(9) Lesenlernen zwischen 1700 und 1900

Alfred Messerli

Die Alphabetisierung der Schweiz zwischen 1700 und 1900 ist eine Erfolgsgeschichte. Während zu Beginn des 18. Jahrhunderts nur eine Minderheit – zwischen 15 und 30 Prozent – lesen konnte und eine noch kleinere Minderheit schreiben – zwischen 5 und 15 Prozent, mit zum Teil beträchtlichen Unterschieden zwischen Männern und Frauen –, sah es 200 Jahre später völlig anders aus. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die Gruppe derjenigen, die lesen und schreiben konnten, zur Mehrheit; für die Zeit um 1900 kann davon ausgegangen werden, dass sich der Anteil der Analphabeten unter einem Prozent bewegte. Die Fakten sind unbestritten, die Frage jedoch, wem das Verdienst zusteht, bleibt offen. Didaktische und methodische Veränderungen, die zum Teil schon vor 1800 einsetzten, wie die Einführung des Simultanunterrichts anstelle des Individualunterrichts, des Syllabierens statt des Buchstabierens und des Schreib-Lese-Unterrichts ab 1830 gehörten zu den wichtigen Faktoren. Von überragender Bedeutung war jedoch seit 1760 die Durchsetzung der literalen Norm. Durch sie wurde Lesen- und Schreibenkönnen zu einem öffentlich verhandelten Politikum, das langfristig die Einstellung breiter Schichten zu verändern vermochte. Der Diskurs zielte darauf, einen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit herzustellen, dass jede erwachsene Person – ob Frau oder Mann – lesen und schreiben können sollte.

Die Adressaten, an die sich die literale Norm richtete, reichten von ungebildeten, knapp alphabetisierten erwachsenen Lesern und Schülern bis zu halbgebildeten Leserinnen aus der Oberschicht oder gelehrten Mediatoren wie Schullehrern, Pfarrern und Beamten. Während die erste Gruppe motiviert werden sollte, Lesen und Schreiben als sinnvolle und notwendige Aktivitäten zu begreifen, wollte man der zweiten Argumente und Beispielgeschichten für das Gespräch, den Unterricht in der Schule oder die Belehrung von der Kanzel an die Hand geben.

In einer ersten Phase wurde eine emotionale Unterscheidung zwischen alphabetisierten Personen einerseits und Analphabeten andererseits etabliert. Lesen- und Schreibenkönnen wurde mit vernünftigem, moralisch korrektem Handeln gleichgesetzt und die Anstrengungen, diesen Status zu erreichen, wurden emotional honoriert. Analphabetismus wurde hingegen mit Dummheit, Leichtgläubigkeit und Unzivilisiertheit gleichgesetzt. Diejenigen, die nicht lesen und schreiben konnten, wurden der Lächerlichkeit preisgegeben.

So handelt etwa die erste Geschichte im «Schweizerischen Kinderfreund», eines seit 1808 allgemein bekannten Schullesebuches, davon, wie ein Knecht in Halberstadt seine Medizin, statt sie auf die Wade zu legen, schluckt und darauf stirbt – nur weil er und die Seinen die schriftliche Anweisung des Arztes nicht lesen konnten. Über «dumme Analphabeten» durfte auch gelacht werden. Der «Republikanische Kalender» brachte im Jahr 1854 etwa den Schwank, worin ein «Berner Bräutigam» von seiner Liebsten im Sumiswald einen Liebesbrief erhält. Da er nicht lesen kann, lässt er sich den Brief durch einen Freund vorlesen, hält diesem aus Sicherheit jedoch die Ohren zu, damit er nichts vom Inhalt mitbekomme.

In einer zweiten Phase wurde den Lesern die Einsicht in den arbiträren Charakter der Sprachcodes bzw. der Schrift und in den subjektiven Anteil des Lesenden beim Verstehen und Deuten des Gelesenen zugemutet. Die damals vorherrschende Vorstellung von Literatur als «Information» wurde schrittweise überwunden, indem die Lesenden über die Blossstellung des naiven Lesers, der alles, was er liest, für bare Münze nimmt, allmählich zur fiktionalen Literatur hingeführt wurden. Sie sollten lernen, die naive Alternative «Wahrheit oder Lüge» einem Text gegenüber zu verwerfen und darauf zu verzichten, dass Lesen einen unmittelbaren handlungspraktischen Nutzen besitze. Dieser Schritt setzte unter anderem einfache

Kenntnisse der medialen Situation voraus, etwa das Wissen, dass jeder Text einen Verfasser hat.

Schliesslich wurde gegenüber früheren Positionen, die das Lesen an sich als sinnvoll propagierten, eine differenzierte Haltung eingenommen, die bestimmte Lesestoffgruppen generell oder entsprechend dem Geltungsbereich (Religion, Beruf) und dem sozialen Stand, Alter und Geschlecht der Konsumenten als ungeeignet oder gefährlich taxierten. Diesem Kanon lagen Vorstellungen über die bestimmten Textsorten (wie Romanen, Novellen, Theaterstücken, populären Lesestoffen oder «Volksbüchern») zugeschriebene Wirkungsmacht zugrunde. Besonders bei jungen Frauen aus bürgerlichen Schichten wurde die Gefahr einer durch intensive Lektüre geförderten Gelehrtheit heraufbeschworen. Ihre Bildung hatte sich in der Öffentlichkeit und in der Unterhaltung mit dem Ehegatten, als Status- und Identitätsarbeit, zu bewahren, während Gelehrtheit als mit der weiblichen Rolle nicht vereinbar galt.

Der Auswahl geeigneten Lesestoffes wurde daher grosses Gewicht beigemessen. Die Sorge, sie den Lesenden, besonders den Jugendlichen, selber überlassen zu müssen, findet sich durch das ganze 19. Jahrhundert. Öffentliche Jugend- und Volksbibliotheken galten als taugliches Selektions- und Steuerungsinstrument. Gefordert wurde von den Kindern und Erwachsenen eine distanzierte, reflektierte Lektüre, die der Suggestion des Textes zu widerstehen vermöchte. Es sollte langsam gelesen werden, und jedes Buch, das man zu lesen anfang, sollte «ausgelesen» werden. Weiter hatte man Lektüreeindrücke, Lesefrüchte und Erzählgerüst schriftlich festzuhalten.

In einer dritten Phase wurden endlich konkrete Vorschläge für die Nutzung der Schrift, wie das Führen von Wirtschaftsbuch, Haushaltungsbuch oder Tagebuch, und das Schreiben von Briefen vorgestellt. Für die Buchführung sprach die juristische Bedeutung; darüber hinaus ordnete sie die ökonomischen Aktivitäten und bot eine Übersicht über Einnahmen und Ausgaben, wodurch es möglich wurde, gezielt zu sparen. Beim Tagebuchführen präsentierte sich die Situation insofern anders, als eine Notwendigkeit weniger ins Auge sprang, sondern sogar öfters bestritten wurde. Während es einerseits die religiöse Vervollkommnung befördern sollte, indem es erlaubte, die Bilanz zwischen moralischem Soll und faktischem Haben zu ziehen, sollte es andererseits die Gefahr einer «krankhaften» Selbstbezogenheit in sich bergen. Bei Kindern und vor allem weiblichen Jugendlichen nahmen sich die Eltern

so auch das Recht, die Tagebücher ihrer Kinder regelmässig auf Inhalt und Rechtschreibung zu kontrollieren.

Von den Neuerungen, die sowohl von reformierten als auch katholischen Pädagogen rezipiert und in den Alltagsschulen schon vor 1800 schrittweise eingeführt wurden, waren der Simultanunterricht und die Klasseneinteilung nach Lernniveau, und nicht nach Alter, am folgenswersten. In den Grundschulen war bis um 1800 die Praxis des individuellen lauten Lesens vorherrschend. Der Lehrer teilte die individuellen Lektionen zu und kontrollierte das Auswendiggelernte; der einzelne Schüler las die ihm aufgegebenen Lektion während Stunden laut für sich, um sich dann anschliessend für wenige Minuten vom Lehrer abhören zu lassen. Dieses gleichzeitige Lesen unterschiedlicher Lektionen wurde von den aufgeklärten Kritikern des Individualunterrichts um 1800 als «Gesummse» und «Geplärr» beschrieben, das man vernehme, sobald man sich einer Grundschule näherte.

Der neue Zusammenunterricht erforderte und schuf neue Unterrichtsmedien wie iden-

Das gleichzeitige Lesen unterschiedlicher Lektionen wurde von den Kritikern um 1800 als «Gesummse» und «Geplärr» beschrieben, das man vernehme, sobald man sich einer Grundschule näherte.

tische Klassensätze von Lesebüchern, Wandtafeln und Tabellen. Und er veränderte die Einrichtung der Schulstube. Die direkte Sicht jedes Schülers «nach vorn» zum Lehrer, zur Wandtafel oder auf die Tabelle musste durch eine einheitliche Ausrichtung der Schultische oder -bänke gewährleistet sein. Anstelle individuell zugeteilter Lernportionen traten Lernziele, die von einem Kollektiv, der Klasse, in einer vorgegebenen Zeitspanne erreicht werden sollten. Diese Unterrichtsform erforderte die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers. Der Simultanunterricht brachte einen gewaltigen Zeitgewinn, eine Vervielfachung der kommunikativen Lernprozesse und Kontakte zwischen Schüler und Lehrer, und er ermöglichte die Gliederung des Stoffes und dessen Verteilung auf die verschiedenen Jahre. Man versprach sich von diesem Zusammenunterricht und dem stimulierten Konkurrenz-, Ehr- und Schamgefühl und der nicht nachlassenden Aufmerksamkeit seitens der Schüler – und auch des Lehrers – eine gesteigerte Motivation und durchschnittlich bessere schulische Leistungen.

Drei in autobiographischen und literarischen Texten überlieferte Szenen zeigen, wie heterogen sich die Lektürepraktiken zwischen 1750 und 1820 präsentierten. Heinrich Bosshard, Sohn eines Tagelöhners von Rümikon bei Winterthur, beschreibt in seiner Autobiographie (1804), wie er in den späten fünfziger Jahren des 18. Jahrhunderts, ohne in die Schule zu gehen, lesen lernte, indem sein Vater *«an den Sonntagen sehr viel, und überlaut in der Bibel las»*. Bosshard suchte dann die Worte selber in der Bibel auf und wiederholte jedesmal das Gehörte, bis er selber lesen konnte. Bald las er, im Verborgenen und leise die Bibel. Bosshard schreibt: *«Aber mein Leiselesen lag meinen Eltern gar nicht recht; sie schlugen mich: Ich soll laut lesen.»* Das aber konnte er nicht, denn er wollte *«den Nachbarsweibern»*, die bei einer lauten Lektüre hätten mithorchen können, nicht zum Gelächter werden.

Die zweite Situation ist den Lebenserinnerungen *«Sieben Mal sieben Jahre aus meinem Leben»* (1853) von Jakob Stutz von Isikon bei Hittnau im Zürcher Oberland entnommen. Jakob Stutz

Die Lesenden erschlossen sich mit ihrer Lektüre Bereiche, die die engen, durch soziale Unterdrückung, räumliche und seelische Begrenztheit gekennzeichnete Wirklichkeit sprengten.

kam, nachdem er seine Eltern verloren und auf einer Mühle gearbeitet hatte, mit achtzehn Jahren für einige Zeit ins Pfarrhaus, um Unterricht in der deutschen Sprache zu erhalten. Er sollte Schulmeister werden. Eines Tages überreichte ihm der Pfarrer ein Geographiebuch der Schweiz und forderte ihn auf, darin zu lesen. Jakob Stutz setzte sich in der Stube ans Fenster und las sehr laut – denn anders zu lesen wusste er nicht, und störte damit sowohl den Pfarrer bei seiner Verichtung als auch die Frau Pfarrerin. Dem Pfarrer ging endlich die Geduld aus: *«Ob man so närrisch thun müsse? Ob ich nicht wisse, dass man auch mit geschlossenem Mund, ohne einen Laut zu hören, die Worte nur in Gedanken lesen könne?»*

Die dritte Szene ist dem *«Räsonierenden Bauengespräch über das Bücherlesen und den üsserlichen Gottesdienst»* entnommen, einem von Ulrich Bräker im Jahr 1777 verfassten Theaterstück, das die Probleme verhandelt, die das Lesen im Toggenburg, einer frühen protoindustriellen Region, mit sich brachte. Darin kritisiert eine Grete das *«Büchernaschen»* ihres Mannes. Sie hatte ihn *«vor dem Mittagessen ob das Hauss, hinter ein Ge-*

büsch» in Beaumonts Kindermagazin lesend angetroffen und Krach geschlagen. Was sie ihrem Manne vorwirft, ist seine Pflichtvergessenheit, die bei den kargen wirtschaftlichen Verhältnissen, wo vorerst die Notdurft befriedigt werden musste, um so schwerer wog. Darüber hinaus deutet sie das stille Lesen ihres Mannes als eine Form verweigerter Kommunikation: *«[D]ennk doch, wann du ein Weib wärst; und dein Mann würde dich immer fliehn, [...] oder mit einem Buch dahoken, kein Wort sagen, kein Mund regen, kein Aug bewegen, als wann du ein stummer Hund wärest: würd dir dein Leben nicht saur, und ewig langweilig seyn?»*

Die drei Situationen sind aufschlussreich, weil hier jeweils eine Lektürepraktik eine Auseinandersetzung nach sich zieht. Die Eltern Heinrich Bosshards, wie auch Jakob Stutz und Grete sind im Lesen wenig geübte Personen, die das stumme oder leise Lesen anderer mit Beunruhigung und Abneigung vermerken. Für sie ist Lesen eine dreifaltige Einheit, die sich aus Sehen und Hören einerseits und Verstehen andererseits zusammensetzt. Ihnen war das laute Lesen, bei dem sie die Klanggestalt eines Wortes oder eines Satzes hörend erfuhren, unverzichtbare Verstehenshilfe.

Wenn Grete das stumme Lesen ihres Mannes als Kommunikationsverweigerung bezeichnet, so muss man ihr beipflichten. Zugleich hat man das stille Lesen ihres Mannes als den Anfang eines Individualisierungsprozesses zu würdigen. Dass er sich wie ein Kind hinter einem Busch verstecken muss, zeigt, wie prekär die Voraussetzungen für einen solchen Prozess im ländlichen Toggenburg waren. Auch das Schamgefühl, das Heinrich Bosshard beim Lautlesen empfand, weist in dieselbe Richtung einer zunehmenden Individualisierung.

Die in der Struktur der extensiven Lektüre angelegte Absonderung und Vereinzelung der Lesenden und der raschere Umlauf der Lesestoffe führte zu divergierenden Leseerfahrungen und zum Ende eines in der Wiederholungslektüre immer gleicher Texte gesicherten, für die Angehörigen des *«ganzen Hauses»* identischen und verbindlichen Orientierungshorizontes. Die Lesenden erschlossen sich mit ihrer Lektüre Bereiche, die die engen, durch soziale Unterdrückung, räumliche und seelische Begrenztheit gekennzeichnete Wirklichkeit sprengten. Dass diese durch den solitären Leser eingeleitete soziale Fragmentierung und Individualisierung, ob nun eingebildet oder real, bei den Zeitgenossen Ängste auszulösen vermochte, darf nicht verwundern.

ALFRED MESSERLI, geboren 1953, ist Dozent am Institut für populäre Kulturen der Universität Zürich. Seine Habilitationsschrift *«Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz»* erschien 2002 im Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Es gibt leidenschaftliche Leser und Bibliophile. Rainer Diederichs verkörpert beide. Zu unserem Gespräch erscheint er mit einer Anzahl von Büchern unterm Arm, schönen und weniger schönen.

(10) Ich bin sicher, Schönheit überlebt

Rainer Diederichs im Gespräch mit Suzann-Viola Renninger

Herr Diederichs, warum brauchen wir schöne Bücher? Kommt es nicht allein auf den Inhalt an, den ein Text vermittelt? Und ist es daher nicht gleichgültig, wie er verlegt wird? Bleibt Schiller nicht Schiller, Keller nicht Keller, Brecht nicht Brecht, ohne durch die Gestaltung oder die Papierqualität weder etwas verlieren noch etwas gewinnen zu können?

Das stimmt so nicht, denn die Textgestaltung der Klassiker unterliegt auch der Zeit. Nehmen wir etwa den Druck «Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Otto Rilke» von Rainer Maria Rilke, den der Kranich-Verlag 1998 herausgegeben hat. Dieses Buch liebe ich, weil es wunderschön in der Hand liegt. Der weiche Einband, das leichte Büttenpapier, das sich geräuschlos blättern lässt. Papier, wie eine Schneelandschaft, so weiss und duftig. Dieses Lustgefühl beim Aufschlagen. Die Schönheit des Pressendrucks entspricht dem Zauber der Sprache. Da stimmt alles, sehen Sie hier die Typographie, den Satzspiegel, den Zeilendurchschuss, welche Sorgfalt darauf verwendet wurde. Mit solch einer bibliophilen Ausgabe bekommen Sie einen ganz anderen Zugang zum Text, solch ein Buch lesen Sie gerne.

Ihre Begeisterung ist ansteckend. Doch bekommen Buchbinder und Buchdrucker auf diese Weise nicht zuviel Einfluss auf den Inhalt des Buches? In dem Sinne, dass die Gestaltung die Atmosphäre bestimmt und suggestiv wird wie die Filmmusik beim Film?

Es gibt Wettbewerbe, in denen Buchbinder die Aufgabe haben, dem gleichen Text einen neuen Einband zu geben. Spannend ist, wie verschieden die Ergebnisse ausfallen. Es ist tatsächlich eine Gefahr, wenn Gestalter sich als Schöpfer ansehen. Denn sie müssen sich dem Text unterordnen und

vermeiden, ihm eine ganz andere Note zu geben. Nehmen wir hier etwa den Gedichtband der Schweizerin Kathrin Fischer. Der Buchdrucker hat den Text so fein gestaltet und den Gedichten dadurch eine so schöne Note gegeben, dass es reizt, in dem Buch zu blättern. Es beginnt jetzt vielleicht auch jemand zu lesen, der sich sonst nicht so für Gedichte interessiert. 1995 wurde der Band im internationalen Wettbewerb mit der «Goldenen Letter» prämiert. Als dann die Fernsehanstalten anreisten, um das schönste Buch des Jahres zu filmen, sahen sie zu ihrer Überraschung einen schlichten Lyrikband, der gar nicht telegen war.

Wann ist ein Buch schön?

Wenn es seine Individualität ausdrückt. Ein Buch ist ein geistiges Produkt und muss im entsprechenden Gewand auftreten. Ein Lyrikband muss in Typographie und Gestaltung anders sein als ein Wanderführer, ein wissenschaftliches Werk anders als ein Roman. Ein Buch ist schön, wenn es die Stärke des Textes zum Ausdruck bringt.

Und bibliophil ist das Buch, wenn es zusätzlich so erlesen und kostbar ist, dass es in der Glasvitrine aufbewahrt wird?

Die Grenze ist schwer zu ziehen, da gibt es ein weites Übergangsfeld. Bibliophil ist derjenige, der eine Leidenschaft für das Buch hat.

Wer mit Leidenschaft liest, wer das Buch weder in der Badewanne, noch beim Kochen, noch im Tram aus der Hand gibt, sodass es zum Schluss verknittert und speckig ist, der ist nicht bibliophil?

Nein, es kommt nicht nur auf die Liebe zum Text, sondern auf die Liebe zum Buch an. Man muss Konsumbücher von zu bewahrenden, kostbaren Büchern unterscheiden. Ein Buchliebhaber ist der, der versucht, das Buch auch in einer schönen Ausgabe zu haben, mit der er dann sorgsam umgeht. Leidenschaftliche Leser sind nicht immer auch Buchliebhaber.

Und Buchliebhaber nicht immer auch leidenschaftliche Leser? Sondern vielleicht Menschen, die überhaupt nicht lesen, und statt dessen das schöne Buch als dekoratives Statussymbol und zur Demonstration eines verfeinerten Lebensstils verwenden?

Jetzt provozieren Sie. Ich sage nur ungerne ja. Aber es gibt diese Art von Buchliebhabern mit ihren *coffee table books*, die dekorativ aufgeschlagen auf dem Beistelltisch liegen und darauf warten, dass der Besuch sagt: Oh, was für ein schönes Buch! Aus dem 19. Jahrhundert stammen Karikaturen von Honoré Daumier, die diese grässlichen Bücherfetischisten zeigen, die nur auf das Äussere achten, nicht jedoch auf den Inhalt. Dieses Image haftet den Bibliophilen leider noch immer

an. Aber ich muss sagen, in der Schweizerischen Bibliophilen-Gesellschaft gibt es diese Art von Bücherfetischisten nicht.

Sie selbst sind Mitglied dieser Gesellschaft. Erzählen Sie mehr...

Die Gesellschaft wurde 1921 in Bern gegründet, ihr Sitz wechselte später nach Basel und kam Ende der fünfziger Jahre nach Zürich. In ihr versammeln sich Leute – meist aus dem bürgerlichen Mittelstand –, die gerne auf schöne Bücher aufmerksam gemacht werden wollen. Die ein Kulturverständnis haben, zu dem die Wertschätzung erlesener Bücher gehört. Die Gesellschaft besucht Ausstellungen, in denen Bibliotheken oder private Buchsammler ihre Schätze zeigen. Alles Kostbarkeiten, die einem das Herz öffnen. Ausserdem gibt die Gesellschaft dreimal jährlich das «Librarium» heraus.

Nun fange auch ich an zu schwärmen. Der Umschlag der Zeitschrift schmeichelt der Hand, die Aufmachung ist zurückhaltend und edel. Schlage ich sie auf, dann bestechen sogleich das feine Papier, das harmonische Layout und die perfekt gedruckten Faksimileseiten. Insgesamt wirkt das «Librarium» historisch, ein Anachronismus in der Runde der meist schrillen Hochglanzmagazine. Die Beiträge beschäftigen sich mit Büchern und Drucken, die alle schon mindestens ein halbes Jahrhundert alt sind. Ihre Leser gehören, wie die Mitglieder Ihres Vereins, meist zu der älteren Generation. Sie sind der verantwortliche Redaktor des «Librariums». Glauben Sie an die Zukunft Ihrer Zeitschrift?

Es ist wie bei der Germanistik an der Universität; man setzt sich erst einmal damit auseinander, was als gesichertes Kulturgut gilt. Ich bin mir gewiss, dass sich das «Librarium» in fünfzig Jahren auch mit der heutigen Buchproduktion befassen wird. Rückblickend ist es einfacher, interessante Strömungen und damit die Zeichen der Zeit zu sehen.

Zwischen den Zeilen scheint mir bei Ihnen einige Skepsis gegenüber der aktuellen Produktion mitzuschwingen. Durch das Desktop-Publishing kann ja inzwischen fast jeder auf seinem Computer ein Buch bis zur Druckvorlage gestalten, es gibt viel mehr Verlage als je zuvor, noch nie wurden so viele Bücher produziert wie in der Gegenwart. Ist da nicht auch viel Schönes oder gar Bibliophiles dabei?

Die Bücher sind preiswerter geworden. Sie haben sich demokratisiert. Das finde ich sehr gut. Was ich beklage, ist die Schnelligkeit, mit der heute Bücher produziert werden müssen. Das geht auf Kosten der gestalterischen Sorgfalt; sie sind oft

liederlich gemacht. Gute Buchgestaltung braucht Zeit. Und gerade unsere schnellelebige Gesellschaft sollte sich diese nehmen. Das Medium Buch muss sich vorteilhaft abheben von der Medienkonkurrenz, vom Internet, von den ganzen elektronischen Angeboten.

Lässt sich ein Text auf dem Bildschirm nicht ebenso gut lesen?

Keineswegs. Bücher haben viel mehr Möglichkeiten als das Internet und andere elektronische Medien, um den Text gut zur Geltung zu bringen. Das ist ihre Stärke, die sie ausspielen müssen. Doch wie viele Bücher sind heutzutage schlecht gemacht, wie etwa dieses Taschenbuch hier vom Rowohlt Verlag. Der Durchschuss zu klein, der Satzspiegel zu gross, die Zeilen so lang, dass man sich beim Lesen verheddert und den Anschluss zur nächsten Zeile nicht findet, zu wenig Freiräume, bei denen sich das Auge ausruhen könnte, und die Opazität zu gering, sodass die Bilder der nächsten Seite durchschimmern. Fürchterlich. Solche Bücher verweigern sich dem Leser.

Gelten diese hohen Ansprüche nicht vor allem für Lyrik und Belletristik, die von Menschen mit einem Auge für Gestaltung in ihrer Freizeit gelesen werden? Ist der Bildschirmtext hingegen nicht die beste Wahl für den rationalen und rationellen Leser im Berufsalltag? Diskreditiert sich der Leser wissenschaftlicher Berichte nicht sogar, wenn er zugibt, dass er nicht nur einen informativen Text, sondern auch einen schön gestalteten lesen will?

Im Gegenteil. Ein schönes Buch erleichtert das Lesen. Der Leser ermüdet weniger schnell und erfasst dafür den Inhalt schneller. Weil es billiger ist, schreibt der Wissenschaftler seinen Text meist selbst am Computer und gibt die Vorlage dann dem Verlag, der sie unbearbeitet drucken lässt. Die Bücher, die so entstehen, sind meist nicht gut gestaltet. Deshalb nehmen die Leser den Inhalt nicht leicht auf. Sie legen das Buch schneller wieder weg. Das passiert weitgehend unbewusst, und so bleiben viele Tagungsbände und wissenschaftliche Bücher ungelesen in den Regalen. Bücher sollen deshalb schön sein – als Dienst an der Lesbarkeit.

Ein vergleichsweise funktionales und unsentimentales Argument für einen Buchliebhaber wie Sie einer sind!

Ich bin sicher, Schönheit überlebt. Und daher mit ihr auch das gut gemachte, schöne und bibliophile Buch.

RAINER DIEDERICH, geboren 1941, promovierte in Germanistik mit einer Arbeit über «Strukturen des Schelmischen im modernen deutschen Roman». Bis 2006 war er Ausbildner und Leiter für Öffentlichkeitsarbeit an der Zentralbibliothek Zürich. Er ist Präsident der Gottfried Keller-Gesellschaft und verantwortlicher Redaktor von «Librarium», der Zeitschrift der Schweizerischen Bibliophilen-Gesellschaft.