



HANDBUCH LESEN

Im Auftrag der Stiftung Lesen
und der Deutschen Literaturkonferenz

herausgegeben von
Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler
und Erich Schön

unter Mitarbeit von
Georg Jäger, Wolfgang R. Langenbucher
und Ferdinand Melichar

K · G · Saur München 1999

Gedruckt mit Unterstützung des
Förderungs- und Beihilfefonds Wissenschaft der
VG WORT (München)

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Handbuch Lesen / im Auftr. der Stiftung Lesen und der Deutschen
Literaturkonferenz hrsg. von Bodo Franzmann ...
Unter Mitarb. von Georg Jäger ... - München : Saur, 1999
ISBN 3-598-11327-7



Gedruckt auf säurefreiem Papier / Printed on acid-free paper
© 1999 by K. G. Saur Verlag GmbH & Co. KG, München
Part of Reed Elsevier
Alle Rechte vorbehalten / All rights strictly reserved
Jede Art der Vervielfältigung ohne Erlaubnis des Verlags ist unzulässig
Datenübernahme und Satz : Dr. Rainer Ostermann, München
Druck : Strauss Offsetdruck, Mörlenbach
Binden: Buchbinderei Schaumann, Darmstadt
ISBN 3-598-11327-7

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	IX
ERICH SCHÖN	
Geschichte des Lesens	1
1. Was heißt „Geschichte des Lesens“?	1
2. Antike	2
3. Mittelalter	9
4. Frühe Neuzeit	15
5. Vom Barock zur Aufklärung	19
6. Das 18. Jahrhundert	24
7. 19. Jahrhundert: Bildungsbürgertum und Massenpublikum	38
8. 20. Jahrhundert, bis 1945	53
Literatur	58
HEINZ BONFADELLI	
Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung	86
1. Entwicklung und Stand der Buchmarkt- und Lese(r)forschung	86
2. Struktur der Lese(r)forschung	97
3. Befunde der Buchmarkt- und Lese(r)forschung	109
4. Befunde zur Lesekompetenz	131
5. Fazit	137
Literatur	138
URSULA CHRISTMANN / NORBERT GROEBEN	
Psychologie des Lesens	145
1. Vorstrukturierung: Die (kognitive) Konstruktivität im Leseprozeß	145
2. Leseprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene	148
3. Textwirkungsforschung	172
4. Angewandte Leserforschung	178
5. Ausblick: Lesen im Medienzeitalter	205
Literatur	207
MARC WITTMANN / ERNST PÖPPEL	
Neurobiologie des Lesens	224
1. Von der Reizaufnahme und der Kontrolle der Augenbewegungen beim Lesen	224
2. Zentrale Verarbeitungsmechanismen des Gehirns	227
3. Zeitliche Verarbeitungsmechanismen beim Lesen	232
Literatur	236

Inhalt

DIETRICH KERLEN	
Druckmedien	240
1. Druckmedien allgemein	240
2. Die einzelnen Druckmedien	246
Literatur	274
KLAUS GERHARD SAUR	
Elektronische Medien	281
1. Was sind Elektronische Medien?	281
2. Die Auswirkungen auf den Buchmarkt	283
3. Die Bedeutung auf dem Fachinformationsmarkt	284
4. Die Entwicklung auf dem wissenschaftlichen Zeitschriftensektor	284
5. Belletristik und Sachbuch	286
6. Die Zukunft des Buches	287
ERNST FISCHER	
Bibliographie „Elektronische Medien“	288
1. Technische und praktische Aspekte der elektronischen Publikationsmedien	288
2. Einsatzbereiche der neuen Informationstechnologien	292
3. Gesellschaftliche Veränderungen im Zeitalter der neuen Informationstechnologien	295
GERHARD PLUMPE / INGO STÖCKMANN	
Autor und Publikum – Zum Verhältnis von Autoren und Lesern in medienspezifischer Perspektive.	298
1. Gutenbergs Ende?	298
2. Der Autor im Rechtssystem.	300
3. Der Autor in der Literaturwissenschaft.	302
4. Autorenvereinigungen und Autorenförderung – Verband deutscher Schriftsteller, Verwertungsgesellschaft Wort, PEN-Club	306
5. Zur Geschichte des Lesers.	314
6. Autor- und Publikumsprojekte des Literatursystems	318
Literatur	324
DIETRICH LÖFFLER	
Literarische Zensur	329
1. Forschungsprobleme.	330
2. Abriß der deutschen Zensurgeschichte.	337
Literatur	349
CHRISTIAN UHLIG	
Buchhandel.	356
1. Buch und Buchhandel – zur Einführung.	356
2. Zur Geschichte	363

3. Betriebsformen des Buchhandels	373
4. Organisation und Ausbildung im Buchhandel	386
5. Aktuelle Entwicklungstendenzen	390
Literatur	391
GEORG RUPPELT	
Bibliotheken	394
1. Geschichte	394
2. Angebote – Strukturen – Positionen	405
Literatur	429
ANDREAS BAER / MICHAEL BANSE / ANNE BUHRFEIND / ROLF-PETER CARL / KLAUS GÖBEL / MONIKA PALMEN-SCHRÜBBERS	
Politische Rahmenbedingungen der Lesekultur	432
1. Die Kulturhoheit der Länder und die Rolle von Leseerziehung und Literaturunterricht in den Lehrplänen	432
2. Staatliche Regularien für die Zulassung von Schulbüchern	436
3. Lesekultur und staatliche Autorität	439
4. Literatur- und Leseförderung als Aufgabe des Bundes	446
5. Literatur- und Leseförderung als kulturpolitische Aufgabe der Länder	454
6. Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels und die Verteidigung der Preisbindung	464
Literatur	469
ANNE BUHRFEIND / BIRGIT DANKERT / USCHI ERMERS / BODO FRANZMANN / HEINZ GOLLHARDT / FRIEDERIKE HARMGARTH / JOHANNA HLADEJ / JUTTA KLEEDORFER / MONIKA LAIER / ANDREAS MITTROWANN / ROSMARIE TSCHIRKY	
Leseförderung	471
Einführung	471
1. Die Bibliotheken	473
2. Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels	480
3. Die Stiftung Lesen	483
4. Die Bertelsmann Stiftung	490
5. Leseförderung und Lesemarketing der Verlage	493
6. Ausgewählte Projekte der Leseförderung	497
7. Projekte und Institutionen der Leseförderung in Österreich und in der Schweiz	508
Literatur	516
BODO FRANZMANN	
Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung	519
RÜDIGER THOMAS	
Literatur- und Leseförderung in der politischen Bildung	536
1. Der Auftrag politischer Bildung	536
2. Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung	537

Inhalt

3. Publikationen der Landeszentralen für politische Bildung	542
4. Literatur- und Leseförderung in der Mediengesellschaft	543
Literatur	547
EKKEHARD NUISSL	
Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung	550
1. Analphabetismus in der Bundesrepublik	550
2. Lebenssituation und Lernmotive	551
3. Angebote zum Lesen- und Schreibenlernen	554
4. Teilnehmerstruktur an Lese- und Schreibkursen	556
5. Didaktik von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene	559
6. Grundbildung und Elementarbildung	561
7. Literalität und Illiteralität	564
Literatur	566
MECHTHILD DEHN / FRANZ-JOSEF PAYRHUBER / GUDRUN SCHULZ / KASPAR H. SPINNER	
Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule	568
Einführung	568
1. Lesenlernen – Lesenlehren	570
2. Weiterführender Lese- und Literaturunterricht in der Grundschule	585
3. Leseinteressen von Jugendlichen und Schullektüre in der Sekundarstufe	589
4. Lese- und literaturdidaktische Konzepte	593
5. Methoden des Literaturunterrichts	601
6. Lesen und Lektüre außerhalb des Deutschunterrichts	614
7. Außerunterrichtliche Leseförderung in der Schule	618
Literatur	626
JUTTA ASSEL / GEORG JÄGER	
Zur Ikonographie des Lesens – Darstellungen von Leser(innen) und des Lesens im Bild	638
1. Lesebilder als Quelle für die Lese(r)geschichte	638
2. Bücher und Lesende in der christlichen Ikonographie	640
3. Mann und Buch	642
3. Frau und Buch	645
5. Sozialformen des Lesens	652
6. Zur Ambivalenz in der Bewertung des Buches	667
Literatur	669
Anhang	
Register	677
Autoren und Herausgeber	688

Vorwort der Herausgeber

Die ersten konzeptionellen Überlegungen für dieses Handbuch entwickelten sich vor dem Hintergrund eines Anfang der 70er Jahre auf Initiative von Wolfgang Strauß, eines Pioniers der Buch- und Leseforschung in Deutschland, entstandenen Werkes. 1974 erschien im Verlag für Buchmarktforschung unter der Herausgeberschaft von Alfred Clemens Baumgärtner das inzwischen seit langem vergriffene „Lesen – Ein Handbuch“ mit der Intention, „das Gebiet des Lesens mit all seinen Implikationen zum Gegenstand einer geschlossenen Darstellung zu machen“.

Aus der Distanz eines Vierteljahrhunderts betrachtet, erscheint dieses erste umfassende Kompendium über das Lesen als Beginn des öffentlichen Nachdenkens über die Rolle der Kulturtechnik Lesen in der Mediengesellschaft, das mit der zunehmenden Dynamik der Medienentwicklung in den späten 70er Jahren an Intensität zunahm. Die folgende Aufzählung nennt einige markante Stationen dieser Bewußtseinsbildung:

- Die auf Initiative von Wolfgang R. Langenbucher zustande gekommene „Wissenschaftliche Kommission Lesen“, ein interdisziplinärer Braintrust, hatte Ende 1976 die Expertise „Leseförderung und Buchpolitik“ vorgelegt, die sich auch gegen grassierende Ängste vor dem „Untergang des Buchs“ wandte. Keineswegs, hieß es dort, sei das Buch „durch die technisch aufwendigeren elektronischen Medien überholt und deklassiert worden. Vielmehr ist erst durch die vielgestaltige Medienkonkurrenz der heutigen Kommunikationslandschaft in aller Deutlichkeit erkennbar geworden, welche besonderen und in ihrer Art unübertrefflichen Eigenschaften dem Buch seinen unverwechselbaren Mediencharakter geben.“
- Diese in bezug auf die Komplementarität von Lese- und elektronischen Medien optimistische Diagnose wurde von der 1978 veröffentlichten empirischen Studie „Kommunikationsverhalten und Buch“ mit der These bestätigt, das Buch habe sich vom Medium einer kleinen, elitären Zielgruppe zu einem „Massenmedium unter anderen“ entwickelt. Methodisch markiert diese Studie zugleich die Integration der traditionellen Buchmarktforschung in medienübergreifende Untersuchungskonzepte, die etwa gleichzeitig auch in der Schweiz erfolgreich angewendet und für die künftige Leserforschung richtungweisend wurden.
- Das international renommierte „Journal of Communication“ widmete seine Ausgabe vom Winter 1980 dem Schwerpunktthema „Literacy and the Future of Print“, u.a. mit Aufsätzen von Paul Copperman über „The Decline of Literacy“ und John P. Robinson über „The Changing Reading Habits of the American Public“. In seiner Zeitbudget-Studie für die Jahre 1946 bis 1977 diagnostizierte dieser einen rückläufigen Stellenwert des Lesens im Alltag in allen Altersgruppen und besonders einen dramatischen Rückgang des Zeitungslesens bei Jugendlichen – eine Entwicklung, die einige Jahre später auch in Deutschland registriert und als Problem erkannt wurde.

Vorwort der Herausgeber

- Im Auftrag des amerikanischen Kongresses legte Daniel Boorstin, Librarian of Congress, 1984 seinen Bericht „Books in our Future“ vor, in dem das Ausmaß des Analphabetismus in den USA erstmals offiziell quantifiziert wurde: Von 23 Millionen funktionalen Analphabeten und einer noch größeren Zahl lesekundiger, aber leseunwilliger US-Bürger war dort die Rede – mit einer erwarteten Zuwachsrate von 10 Prozent pro Jahr.
- In dem vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebenen und veröffentlichten Bericht „Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ war das Problem 1981 hierzulande erstmals thematisiert worden, das dann in den 90er Jahren nicht nur zu einem regelmäßigen Gegenstand der Medienberichterstattung in Deutschland avancierte, sondern die internationale Gemeinschaft der Industriestaaten seitdem nachhaltig alarmiert. Länderübergreifende Vergleichsstudien über Lesefähigkeit und Grundqualifikationen von Schülern und Erwachsenen bescheinigen den Deutschen allenfalls mittelmäßige Lesekompetenz (u.a. „Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schülerinnen und Schüler“, „Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft“, beide 1995). Die erste praktische Antwort auf die Herausforderung des funktionalen Analphabetismus gaben bereits Anfang der 80er Jahre die Volkshochschulen mit Angeboten von Alphabetisierungskursen für Erwachsene.
- Nachdem Fragen des Verhältnisses von (elektronischer) Medienkultur und Lesekultur zunehmend das wissenschaftliche Interesse erregten und auch die neu entstehende Disziplin der Medienpädagogik sich seiner annahm, waren es insbesondere die Bücher und Auftritte Neil Postmans, die die Diskussion über wissensstrukturelle Wirkungen des Fernsehens in die breitere Öffentlichkeit trugen („Das Verschwinden der Kindheit“ 1983, „Wir amüsieren uns zu Tode“ 1985). Nach einer Phase der „Fernsehsehle“ hat diese Debatte viel zur Klärung der unterschiedlichen kommunikativen Leistungen des Fernsehens und der Printmedien beigetragen und die heute weit hin akzeptierte Position befestigt, daß die Lesefähigkeit nicht zuletzt eine unüber-springbare Voraussetzung für die kompetente Nutzung elektronischer Medien ist.
- Nicht zuletzt die Bildungs- und Medienpolitik hat die Frage nach dem Stellenwert des Lesens in der Mediengesellschaft aufgegriffen. 1986 brachte die SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag eine Große Anfrage über Leseverhalten und Lesekultur ein. Die Antwort vom November desselben Jahres stellt die erste politische Stellungnahme einer deutschen Regierung zu diesem Thema dar. In der Folge haben auch die meisten Länderparlamente einschlägig Stellung genommen. Nicht zuletzt ist dadurch auch die finanzielle Förderung von Praxis- und Forschungsprojekten zum Lesen durch Bund und Länder verstärkt worden. Für den Bereich der wissenschaftlichen Forschung sei hier stellvertretend das zweibändige, vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Forschungsgutachten der Stiftung Lesen „Lesen im internationalen Vergleich“ (1990 ff.) erwähnt. Ein Indiz für die gewachsene Bedeutung, die diesen Problemen inzwischen zugemessen wird, mag auch sein, daß 1998 die Deutsche Forschungsgemeinschaft nach jahrelangen Vorarbeiten einschlägig tätiger Wissenschaftler ein Schwerpunktprogramm „Lese-sozialisation in der Mediengesellschaft“ eingerichtet hat.

- Mit dem Ende der 80er Jahre setzte schließlich eine deutlichere institutionelle Profilierung der Literatur- und Leseszene ein. Die Stiftung Lesen wurde 1988 gegründet, und 1991 entstand mit der Deutschen Literaturkonferenz der von Bedeutung und Zahl seiner Mitgliedsorganisationen her wichtigste Zusammenschluß von Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung in Deutschland.

Das umfangreiche Gebiet des Lesens besser überschaubar zu machen, und zwar gleichermaßen für wissenschaftlich Interessierte wie für Praktiker – dieses 1974 von den Herausgebern für „Lesen – Ein Handbuch“ formulierte Ziel kann auch 1999 für das „Handbuch Lesen“ gelten. Gleichwohl unterscheidet sich dieses von der Anlage her von dem Vorgängerwerk.

Das Buch sollte zum Nachschlagen geeignet sein, aber sich auch im Zusammenhang einzelner thematischer Beiträge bzw. als ganzes gut lesen lassen. Das führte zur Gliederung des Buchs in eine überschaubare Zahl von Großkapiteln. Inhaltliche Überschneidungen waren insofern nicht nur nicht zu vermeiden, sie waren durchaus erwünscht. Denn soweit es nicht um Fakten, sondern um Einschätzungen und Bewertungen geht, ist gerade die unterschiedliche Sicht einzelner Autoren geeignet, ein Thema unter verschiedenen Aspekten anschaulich darzustellen. Besonderer Wert wurde auf ausführliche, systematisch gegliederte Literaturverzeichnisse gelegt, um dem Benutzer das Weiterlesen und das Vertiefen von Themen zu ermöglichen.

Dieses Handbuch erscheint zu einem Zeitpunkt, in dem das die gegenwärtige Diskussion beherrschende Leitmotiv „Lesekultur und Medienkultur“ eine neue Qualität erreicht. Unter dem Stichwort „Multimedia“ findet auch eine Auseinandersetzung über die Frage statt, inwieweit das Lesen vom bedruckten Papier auf den Bildschirm überwechselt. Welche Rolle spielen elektronische Lesemedien („Hypertexte“ u.a.) heute? Inwieweit werden sie künftig in Konkurrenz zu den gedruckten Lesemedien treten bzw. diese komplementär ergänzen?

Wenn in diesem Handbuch das Lesen im Multimedia-Zeitalter trotz der unzweifelhaften Bedeutung dieser Perspektive nicht mehr Raum einnimmt, als ihm verschiedene Autoren in ihren jeweiligen thematischen Kontexten gegeben haben, so liegt das vor allem an der derzeitigen weitgehenden Unsicherheit über Formen der sich anbahnenden „elektronischen Revolution“ und ihren Auswirkungen auf die Lesemedien. Autoren und Herausgeber waren sich einig, daß ein Handbuch sich auf gesichertes Wissen konzentrieren und bei Spekulationen zurückhaltend sein sollte.

Die für dieses Handbuch Verantwortlichen haben so vielen zu danken, daß sie sich versagen müssen, alle hier namentlich aufzuführen. Aus dem Kreis derjenigen, die auch konzeptionell an diesem Werk mitgewirkt haben, möchten wir vor allem Georg Jäger herzlich danken. Sein Strukturierungsvorschlag, der sich durch alle Mutationen des ursprünglichen Konzepts hindurch in der praktischen Arbeit als stabil und tragfähig erwies, hat uns sehr geholfen.

Zu danken ist nicht zuletzt dem Förderungs- und Beihilfefonds Wissenschaft der VG WORT. Ohne seine Förderung wäre das Handbuch kaum entstanden. Daß schließlich Klaus Gerhard Saur ohne Zögern zusagte, als wir nach einem Verlag für das Handbuch Ausschau hielten, hat die Realisierung beschleunigt.

Vorwort der Herausgeber

Wir danken natürlich allen Autorinnen und Autoren. Zusammen mit den vier Herausgebern, die sich auch die umfangreiche Redaktionsarbeit geteilt haben, ist das Handbuch, das redaktionell Ende Dezember 1998 abgeschlossen wurde, ihr Werk.

Stiftung Lesen, Mainz
Deutsche Literaturkonferenz, Berlin

Bodo Franzmann, Mainz
Klaus Hasemann, Bonn
Dietrich Löffler, Halle
Erich Schön, Köln

Januar 1999

ERICH SCHÖN

Geschichte des Lesens

1. Was heißt „Geschichte des Lesens“?

Lesen ist Handeln von Menschen, die in der kognitiven Dimension des Lesens aus einem Text Sinn bilden und in seinen sinnlichen und emotiven Dimensionen sich durch ihr Tun ein Erleben selbst bereiten. Dabei entsteht die Lese-Erfahrung gerade durch die untrennbare Einheit der verschiedenen Dimensionen des Lesens. So verstanden, muß sich eine Geschichte des Lesens auf die Menschen konzentrieren, die gelesen haben. Sie kann sich nur verstehen als *Sozialgeschichte* des Lesens. Sie ist zudem zwar auch, aber nicht nur eine historische Soziologie (das wäre „Leser-geschichte“). Da sie auch auf die historischen Veränderungen der Art und Qualität des Lesens selbst abhebt, enthält sie Aspekte einer Mentalitätsgeschichte der lesenden Menschen. In den letzten Jahren ist die Einsicht in die materiale Bestimmtheit des Lesens gewachsen; der Satz „Wir lesen nicht Texte, wir lesen Bücher“, hebt auf die Materialität des Leseakts selbst ab (und in der Geschichte des Lesens las man Rollen und Kodizes, riesige Folianten und winzige Büchlein in Duodez-Format, man las bei künstlichem Licht und in freier Natur, und noch viel mehr). Deshalb grenzt die Geschichte des Lesens an die Mediengeschichte (und nicht nur des Buches). Dabei ist aber sichtbar, daß nicht die technische Medienentwicklung das Verhalten der Menschen bestimmt, sondern daß die Menschen sich die Medien nach ihren Bedürfnissen schaffen bzw. benutzen. Eine solche Geschichte des Lesens liegt nicht im Rahmen eines Faches, sie steht vielmehr im Schnittpunkt verschiedener einzelner „Geschichten“, die oft verschiedenen Disziplinen angehören. Sie hat keine klaren Grenzen: zur Geschichte des Schreibens bzw. zum Problem von Mündlichkeit und Schriftlichkeit überhaupt, zur Geschichte der Textgestaltung und der Paratexte, der materiellen Buchkultur, des Buchdrucks, der Illustration, der Buchherstellung und des Buchhandels, der privaten und öffentlichen Bibliotheken, der kommerziellen Leihbibliotheken und der Lesegesellschaften, der Zensur und nicht zuletzt zur Geschichte der gelesenen Literatur, also der Literaturgeschichte. Und endlich löst sie sich auf in der allgemeinen Sozial-, Bildungs- und Kulturgeschichte.

Die folgende Darstellung rekonstruiert zwar die Geschichte des Lesens von ihren abendländischen Anfängen, konzentriert sich dann aber auf die Entwicklung im deutschen Sprachraum.

Aspekte der Bibliotheks- und der Zensurgeschichte sind, mit Blick auf die entsprechenden Artikel im vorliegenden Handbuch, ausgespart. Zu einigen Aspekten sei – sachlich und bibliographisch – auf vorliegende, leicht zugängliche Gesamtdarstellungen verwiesen: Zur Bibliotheksgeschichte auf Jochum (1993) und Thauer/Vodosek (1978), zur Buchhandelsgeschichte auf Wittmann (1991). Vor allem aber sei wegen zahlreicher Berührungen mit dem vorliegenden Handbuch hingewiesen auf das große Werk zur Geschichte der Schriftkultur und des Schreibens von Günther/Ludwig (Hg., 1994 u. 1996).

2. Antike

2.1 Die Anfänge, Klassisches Griechenland, Hellenismus, Römisches Reich

Im Verhältnis zur Geschichte der Menschheit, also phylogenetisch, ist das Lesen eine gewissermaßen junge Fähigkeit. Sie gehört nicht zur „anthropologischen Grundausstattung“ des Menschen, sondern ist neurobiologisch in jenen Gehirnregionen zu lokalisieren, die sich zuvor für die visuellen pars-pro-toto-Funktionen, wie z.B. das Spurenlesen bei der Jagd, entwickelt hatten (Grüsser 1995, 8). Von Vorformen abgesehen, sind die Anfänge des abendländischen Lesens und Schreibens im Gebrauch von Zählsteinen bzw. symbolischen Tonfigürchen zu rekonstruieren, die mindestens seit ca. 7000 Jahren in Mesopotamien in Gebrauch waren. Aus deren abermals symbolischer Repräsentation entstand ca. 3300 v. Chr. die protosumerische Schrift. (Vgl. Abb. bei Günther/Ludwig, Bd. 1, 905.) Zwischen 1500–1000 v. Chr. entstand bei den Phöniziern die nahöstliche bzw. semitische Silbenschrift; ihre 22 Buchstaben korrespondierten bereits in etwa dem indoeuropäischen Lautsystem. Etwa im 8., vielleicht auch schon im 9. Jahrhundert v. Chr., wurde diese Schrift von den Griechen übernommen und entsprechend ihrem Lautsystem modifiziert. (In der kretisch-mykenischen Kultur hatte es schon im 17. Jahrhundert v. Chr. eine Schrift gegeben, die sog. Linear-A, die, abgewandelt zur Linear-B, vom 15. bis zum 13. Jahrhundert v. Chr. in Gebrauch war. Sie ging allerdings wieder verloren.)

Die Wörterschriften in Ägypten und Babylonien (ab ca. 3000 v. Chr.) beherrschten nur wenige. Im Ägypten des Alten Reichs (d.i. etwa im 3. Jahrtausend v. Chr.) waren das höchstens 1% der Bevölkerung, im Mittleren Reich vermutlich geringfügig mehr, im Neuen Reich (1570–715 v. Chr.) waren es ca. 5%–7%. Allerdings beherrschte im Neuen Reich nur ein kleiner Teil der Schreiber die Hieroglyphenschrift, die Mehrzahl der Schreiber schrieb die hieratische Kursivschrift, die im 7. Jahrhundert v. Chr. von der demotischen Kursive abgelöst wurde. Das Schreiben war, in Ägypten wohl noch ausgeprägter als in Mesopotamien, die Kunst einer kleinen Gruppe, von Priestern und professionellen Schreibern (was z.T. identisch war mit Verwaltungsbeamten).

In Mesopotamien war der Anteil derer, die Lesen und Schreiben konnten, sicher etwas höher als in Ägypten, wenngleich es natürlich auch hier nur einige Prozent waren. Hier wurde die Schrift weniger ausschließlich für die Verwaltung und das Steuersystem verwandt und war schon deswegen (im Gegensatz zu Ägypten) weniger auf professionelle Schreiber beschränkt, ihre Träger waren hier v.a. Kaufleute. Es gibt sogar Hinweise darauf, „daß assyrische Kaufleute, die in der 1. Hälfte des 2. Jahrtausends v. Chr. in Anatolien ansässig waren, ihre Keilschriftbriefe in die Heimat großenteils selbst verfaßten, d.h. zumindest teilweise schreiben konnten“ (Kucken-burg 1989, 211).

In Griechenland war die phonetische Schrift dagegen schon im 7. und 6. Jahrhundert v. Chr. sozial allgemein verbreitet. Einigkeit herrscht in der Forschung, daß „spätestens seit dem Ende des 5. Jahrhunderts v. Chr.“ ... „eine allgemeine Schreib- und Lesekundigkeit unter der athenischen Bürgerschaft angenommen werden kann“ (Kucken-

burg 1989, 246). „Schulen mit einer größeren Zahl von Schülern werden in griechischen Quellen schon für die Zeit kurz nach 500 v. Chr. erwähnt (wenngleich es dort niemals einen kostenlosen öffentlichen Schulunterricht oder gar eine Schulpflicht im modernen Sinne gab), Vasenbilder zeigen ebenfalls schon seit dem frühen 5. Jahrhundert Unterrichtsszenen [...] und in den klassischen Dramen und Komödien erscheint gegen Ende des 5. Jahrhunderts der (meist ländliche) Analphabet, der agrammatos, als eine Witzfigur“ (Kuckenburg 1989, 246 f.). Das heißt: Seit dem frühen 5. Jahrhundert v. Chr. konnte die große Mehrheit jedenfalls der stimmberechtigten Bürger in Athen lesen und schreiben; das wären, ohne Frauen, Kinder, Sklaven, etwa 25% der Bevölkerung. Analphabeten gab es, aber als Ausnahmen, die als solche erwähnenswert waren oder über die man sich lustig machte (Blanck 1992, 28 f.).

Bezüglich der Ursachen für die schnelle und weite soziale Verbreitung der Schrift in Griechenland konkurrieren eine ältere (v.a. auf Goody/Watt 1963/1986 zurückgehende) „mediale“ und eine neuere (v.a. von Jan Assmann 1992 vertretene) „soziologische“ Erklärung, die sich freilich nicht gegenseitig ausschließen: Die „mediale“ Erklärung hebt darauf ab, daß nicht-phonetische Schriften („Wörter-Schriften“) schwerer zu erlernen sind als phonetische: Für die in Assyrien entwickelte vereinfachte Keilschrift mußten mindestens 600 Zeichen gelernt werden; für die ägyptische Hieroglyphenschrift etwa ebenso viele. (Im Chinesischen muß man mindestens 3000 Schriftzeichen kennen, um einigermaßen „lesen und schreiben“ zu können; um alle über 50000 Schriftzeichen zu lernen, braucht man 20 Jahre.) Die phonetische Schrift ist demgegenüber viel leichter erlernbar, da mit ihrem begrenzten Zeichenrepertoire dennoch alle Wörter einer Sprache distinkt darstellbar sind. Die „soziologische“ Erklärung sieht es dagegen als wichtiger an, daß v.a. im Gegensatz zu Ägypten in Griechenland (von wenigen Ausnahmen wie den orphischen Mysterien abgesehen) die Schrift nicht dominiert war von ihrer kultischen Verwendung, und man deshalb zur Schriftlichkeit ein eher pragmatisches Verhältnis hatte. Die Griechen hatten ja auch keinen Mythos – im Gegensatz zu den Ägyptern – der die Schrift zu einer Erfindung der Götter und zu ihrem Geschenk an die Menschen machte (Rohde 1963, 295, Kuckenburg 1989, 241), sie wußten, wie Herodot ausdrücklich berichtet, um den Ursprung ihrer Schrift bei den Phöniziern. Bei den Griechen gab es auch keine „Heiligen Schriften“, wie bei den Ägyptern, wie v.a. bei den Juden und dann später im Christentum, wo sogar Schriftlichkeit und Heiligkeit nahe zusammenrücken. Von daher ist die ursprünglich größere Bedeutung der mündlichen Tradition für heilige Texte, dann auch für die Dichtung zu verstehen: Die mündliche Tradition hatte ein höheres Ansehen als die Schrift. (In Babylon waren demgegenüber schon um 2600 oder 2700 Mythen und Hymnen aufgeschrieben worden, das Gilgamesch-Epos im späten 2. bzw. frühen 1. Jahrtausend v. Chr.).

Über die Niederschrift der *Homerischen Epen* gibt es bis heute widersprüchliche Meinungen. Die „Oralitäts-These“ vermutet, daß die Homerischen Epen zwischen 700 – 650 v. Chr. niedergeschrieben wurden, d.h. zur Thesaurierung, nachdem sie vorher schon (wenn auch nicht genau in dieser Form) mündlich vorhanden gewesen waren; vielleicht habe sie der selbst schriftunkundige Homer einem Schreiber diktiert. Die „Schriftlichkeits-These“ geht vom Schriftgebrauch schon in der Kompositions-

phase aus und sieht Homer selbst als „Schriftsteller“. Diese These hat jüngst wieder an Überzeugungskraft gewonnen, zumal Textstellen in der „Ilias“ vermuten lassen, daß (erst in jüngster Zeit bekanntgewordene) späthetitische Chroniken zur Vorlage gedient haben könnten. In der „Ilias“ selbst ist jedenfalls die Schrift bekannt (Belero-phon-Episode; Ilias 6, 155 ff.).

Der Beginn einer literarischen Kultur mit schriftlich fixierten Texten, und damit auch der Beginn einer literarischen Lesekultur datiert von *Hesiods* um 700 v. Chr. niedergeschriebenen „Werken und Tagen“. Die Art, wie wir uns diesen Text ursprünglich geschrieben vorzustellen haben, ist aber noch weit entfernt von einer Eignung zum flüssigen Lesen, wie es uns heute geläufig ist: Nur Großbuchstaben, ohne Trennung der einzelnen Wörter und in der Zeilenform des Bustrophedon („wie der Ochse beim Pflügen“), bei der abwechselnd von links nach rechts und von rechts nach links geschrieben wurde.

Das führt uns vor Augen, daß vom späten 8. bis ins 5. Jahrhundert v. Chr. die Schrift für literarische Texte zwar schon verschiedene Funktionen hatte: In der Kompositionsphase, zur Vorbereitung und eventuell während des mündlichen Vortrags als Gedächtnisstütze („Hypomnemata“) sowie zur Thesaurierung, zur Aufbewahrung des Repertoires. Aber noch war dies keine Lesekultur unmittelbar aus dem Geschriebenen: Für die griechische Antike, jedenfalls die griechische Klassik, war das Buch wie auch das Lesen selbst nur ein Hilfsmittel von geringem eigenen Wert. Die typische Rezeptionssituation war der Vortrag, öffentlich, in kleinerem Kreis oder seltener auch vor dem Einzelnen. Das Buch hatte (abgesehen etwa von seiner Rolle bei den orphischen Mysterien o.ä.) an der eigentlichen Rezeptionssituation keinen Anteil. Das gilt bis ins 5. Jahrhundert v.a. für die „Vortragsgattungen“: Epos, Elegie und Iambos sowie chorlyrische und dramatische Gattungen.

Ausnahmen in Form von nicht mehr zum freien Vortrag geeigneter Literatur gab es seit dem 7. Jahrhundert, doch erst im 5. Jahrhundert v. Chr. änderte sich die Situation allgemeiner. Um die Wende vom 6. zum 5. Jahrhundert ist der Beginn eines „Buchhandels“ festzustellen; Textrollen konnten auf dem Markt erworben werden. Bücher waren vermehrt vorhanden, und was zunächst Ersatz für einen aktuell nicht möglichen Vortrag gewesen war, wurde allmählich üblich: Individuelles Lesen und Gestaltung eines Leseerlebnisses direkt aus dem Buch.

Der Übergang zu einer Lektüre unmittelbar aus der schriftlichen Aufzeichnung heraus geschah nach Gattungen differenziert, offenbar zuerst für die Historiographie: Herodots Geschichtswerk wurde noch (ähnlich wie ein Epos) öffentlich vorgetragen. Dagegen verfaßt Thukydidēs, der athenische Heerführer und Geschichtsschreiber (geb. um 480 v. Chr.), seinen Bericht vom Peloponnesischen Krieg ausdrücklich nicht mehr für den Vortrag, als Glanzleistung zum Hören für den Augenblick und für das unmittelbare Publikum, sondern für ein unbekanntes Lese-Publikum und „es aiei“ („für immer“).

Im 4. und 3. Jahrhundert dann, mit dem *Hellenismus* (326–30 v. Chr.) begann sich eine Lesekultur des einzelnen Lesers zu entwickeln, und damit auch des individuellen Lesens. Die ersten Nachweise von allein Lesenden begegnen uns auf einer Grabstelle von der Wende vom 5. zum 4. Jahrhundert sowie in entsprechenden Anspielungen in

den Komödien des Aristophanes und in den Tragödien des Euripides. Gerade bei Aristophanes geschieht dies jedoch noch so, daß sich der Autor über eine solche Rezeptionsweise lustig macht; noch ist sie in der „legitimen Kultur“ der Zeit (um einen Begriff Bourdieus hierher zu übertragen) nicht akzeptiert. Später verschwinden solche Anspielungen, was aber nicht heißt, daß das Verhalten wieder verschwunden wäre. Es ist, im Gegenteil, selbstverständlich geworden. Von Aristoteles (384–322) wissen wir nicht nur, daß er systematisch Bücher sammelte und eine große Privatbibliothek besaß; er geht in seiner „Poetik“ (1462/Kap. 26) sogar davon aus, daß Dramen auch „bloß gelesen“ werden. In der Zeit des Hellenismus finden wir auch die ersten Zeugnisse von Lesern, die nachts, bei künstlichem Licht, lesen. Die individuelle Lesekultur des Hellenismus hat ihre Basis in einem entwickelten Schulwesen und in zahlreichen privaten und öffentlichen Bibliotheken; Alexandria und Pergamon stehen für den Beginn einer kulturellen Tradition.

Die „*Vereinzelung des Lesers*“ im Hellenismus, die Ablösung des Lesens von der sozialen Situation des Vortrags, des gemeinsamen Rezipierens, ist kulturgeschichtlich und mentalitätsgeschichtlich bedeutsam, denn die Emanzipation des Lesens aus der sozialen Situation, und damit die Emanzipation des Lesers, bedeutet andererseits zugleich die Bindung des Umgangs mit Literatur an ein Buch. Diese Veränderung hat verschiedene soziale Aspekte. Zum einen war die Antike eine Handschriftenkultur; Bücher wurden handschriftlich, meist von Sklaven, vervielfältigt und waren teuer. Träger der hellenistischen Lesekultur konnte deshalb nur eine kleine Schicht Gebildeter und zugleich Wohlhabender sein. Das stand im Gegensatz zu der wenigstens teilweise „öffentlichen“ Aufführung oder Rezitation. Darüber hinaus bedeutet individuelles Lesen eine Rezeption, die nicht mehr in eine soziale Situation eingebunden und dadurch auch sozial kontrolliert ist, denn leicht kann sich soziokulturell „abweichendes“, mißbilligtes Lesen ausbilden. Bald nach der Entwicklung des individuellen Lesens war es denn auch nicht nur Gegenstand oft polemischer Diskussionen, sondern Objekt der Regulation durch Lesepropädeutiken. Ein frühes Beispiel für diese Gattung ist Plutarchs (um 46 – nach 120) Schrift „Auf welche Art es sein muß, daß ein junger Mensch die Dichtungen hört“. – Eine lange Reihe von Autoren sollte ihm im Laufe der Jahrhunderte folgen. Hier machte man also zum ersten Mal die Erfahrung, die bis heute gültig und aktuell ist (und im übrigen eine Differenz zum Fernsehen ausmacht): Wer liest, entzieht sich sozialer Kontrolle.

2.2 *Lautes Lesen*

Dennoch war das Lesen in der Antike nur selten ein intimes Erleben nach heutiger Vorstellung. Lesen, jedenfalls literarisches, war auch als individuelles Lesen „für sich“, wie man aus zahlreichen Erwähnungen und Darstellungen des Lesens rekonstruiert hat, ein mehr oder weniger artikulierte *lautes Lesen*. Genauer: Wenn es nicht pragmatischen oder wissenschaftlichen, sondern ästhetischen oder diätetischen Zwecken diente, geschah das Lesen in der Antike mit lauter Stimme (*alta voce*); diese Gewohnheit dauerte auch im Mittelalter an und z.T. sogar bis in die Neuzeit, d.h. für bestimmte Gattungen (Lyrik, Dramen) bzw. Gelegenheiten, während Prosa schon früh, Romane wohl von Anfang an „stumm“ gelesen wurden. Literarische Texte

nicht nur „mit den Augen“, sondern laut lesen zu können, galt als entwickeltere literarische Rezeptionskompetenz, Voraussetzung für das volle sinnliche Leseerlebnis. So heißt es in Lukians Pamphlet gegen den „ungebildeten Büchernarren“: „Freilich hast du das vor dem Blinden voraus, daß du in deine Bücher hineinguckst und das, bei Gott, sattsam, und einiges liest, aber so schnell, daß die Augen den Lippen immer zuvorlaufen. Aber das ist mir noch nicht genug, und ich werde dir nie zugeben, daß du ein Buch gelesen habest oder lesen könntest“ (zit. nach Schön 1987/1993, 109). Vermutlich war das aber schon früh nach Gattungen bzw. Textsorten differenziert (Balogh 1926/27, di Capua 1954, Knox 1968, Saenger 1982, Svenbro 1987, Schön 1987/1993).

2.3 Römisches Reich

Im Römischen Reich, v.a. in der Kaiserzeit, waren Schreiben und Lesen verbreitete Fähigkeiten, oft sogar Alltagskompetenzen. Aber selbstverständlich bezieht sich dies nur auf die städtischen Oberschichten. Neuere Schätzungen nehmen einen niedrigeren Alphabetisierungsgrad an als ältere, vielleicht lag der Anteil der Alphabetisierung bei der Bevölkerung Italiens sogar unter 15%, in den westlichen Provinzen bei 5%–10%, in den östlichen etwas mehr (Harris 1989, 259 ff., Vogt-Spira 1994).

Im Römischen Reich entstand eine Lesekultur zunächst unter dem Einfluß des Hellenismus: „Griechenland wurde erobert, indes es seinerseits den wilden Sieger eroberte und die Künste ins bäurische Latium brachte“ (Horaz, Epist. 2, 1, 156 f.). Die Aneignung griechischer Kultur erfolgte v.a. durch individuelle Lektüre. Die Römer waren nur an griechischer Literatur interessiert: Die Bücher, die bei der Eroberung Karthagos durch die Römer anfielen, wurden verschenkt, gingen verloren, wurden nicht übersetzt (mit der einzigen Ausnahme eines Buches zur Landwirtschaft). So entstand ein Publikum von Gebildeten; stets Wohlhabende, oft Adlige. In dieser Schicht waren auch die Frauen bedeutsam; darüber hinaus aber auch gebildete Sklaven und Freigelassene. Diese Schicht war bereits eine Art Bildungsbürgertum, wegen der beflissenen Aneignung der hellenistischen Kulturgüter zunächst, wegen der Bedeutung späterhin, die ihre kulturelle Leistung für ihr Selbstbild hatte, nachdem sie in der Kaiserzeit politisch an Einfluß verloren hatte, und am Ende auch wegen der oft eher äußerlichen Funktion des Umgangs mit Literatur zur Erhöhung des sozialen Prestiges.

All dies wurde auch dadurch ermöglicht, daß in Rom bald ein entwickeltes System der materiellen Buch-Verbreitung entstanden war: Es gab Verlage, die sogar Bücher bei Autoren in Auftrag gaben; es gab Schreibstuben, in denen ein Werk von Schreibern rasch in zahlreichen Exemplaren vervielfältigt werden konnte, es gab ein Buchhandels-system, das interessante Werke in kurzer Zeit in alle Teile des Imperiums brachte. Und es gab öffentliche Bibliotheken der Kaiser oder als Stiftungen von Privatpersonen. Doch hatten die kaiserlichen Bibliotheken mit ihren oft aufwendigen Gebäuden v.a. Repräsentationsfunktionen; sie hatten nicht die Funktion, Lesestoff für ein breites Publikum zur Verfügung zu stellen; sie wurden am ehesten noch von Gelehrten benutzt, um von den dort lagernden Originalen zum eigenen Gebrauch Abschriften zu machen bzw. machen zu lassen.

2.4 Der antike Lesevorgang: Papyrus und Pergament

Der antike Lesevorgang selbst war bestimmt vom Material: Der Beschreibstoff *Papyrus*, in Ägypten seit dem 4. Jahrtausend v. Chr. bekannt, bedingte die Form der *Rolle* (rotulus) aus zusammengeklebten Blättern. Bei ihrer Herstellung wurde zuerst eine Lage senkrechter, dann eine Lage waagrechtter Streifen zusammengeklebt. Die waagrechtten Streifen ergaben die Schreibseite, d.h. die Rolle wurde in der Regel nur einseitig beschrieben. Das durchschnittliche Format der Rolle lag meist zwischen 19 und 25 cm (es gab aber auch deutlich kleinere und größere); die übliche Länge für literarische Texte betrug ca. 5–6, höchstens 10 Meter (Blanck 1992, 85). Beim Schreiben wurde die technisch fertige ganze Rolle beschrieben (im Gegensatz zum Kodex, wo zuerst die einzelnen Blätter bzw. Lagen beschrieben und dann erst diese zusammengefügt werden).

Während des Lesens wurde die Rolle von rechts nach links abgewickelt; der Text selbst war in Kolumnen geschrieben, zunächst (fast) ohne Worttrennung und Interpunktion. Dadurch war ein langsames Lesen erforderlich. Es gab verschiedene Hilfsmittel, Rollstäbe z.B. oder das Auflegen auf ein Pult. Niemals aber war ein nachlässiger Umgang mit der Rolle möglich: Beide Hände wurden gebraucht, und ein Loslassen etwa auf den Knien war nicht ratsam: zu groß war die Gefahr, daß der empfindliche, an den Rändern leicht ausfransende Papyrus mit der unteren Kante (frons) sich an der Kleidung abschabte oder sich entrollte und Schaden nahm. Unsere Haltung, auf einem Stuhl vor einem Tisch zu sitzen und darauf zu lesen, war der Antike unbekannt.

Das gleiche galt übrigens auch für das Schreiben, wie denn überhaupt generell in der Geschichte des Lesens und Schreibens sowohl nach Ausweis bildlicher Darstellungen wie auch nach der Rekonstruktion der technischen Gegebenheiten stets Parallelen in den Körperhaltungen beim Schreiben und beim Lesen zu beobachten sind: Geschrieben wurde i.d.R. im Sitzen, wobei die Rolle auf den Knien oder auf einem Knie lag (bzw. auf der durch das Sitzen gespannten Toga). Jedenfalls lag die Rolle beim Schreiben nicht auf einem Tisch. Im Byzantinischen Reich (395–1453) war der Tisch sogar bis zum Ende als Schreibunterlage unüblich (Hunger 1989, 95). Erst im 3. Jahrhundert n. Chr. gibt es bildliche Zeugnisse für das Schreiben am Tisch (Blanck 1992, 70 f.). Etwa seit dieser Zeit gab es auch „Schreibbretter“ zum Auflegen auf die Knie, jedenfalls zeigen uns bildliche Darstellungen solche Schreibbretter, sowohl auf den parallelen wie auf den gekreuzten Knien. Erst das Pergament verlangt nach dem Schreibpult.

Ab dem 2. Jahrhundert n. Chr. begann das aus Tierhäuten hergestellte *Pergament* den Papyrus zu verdrängen. Die Ablösung des Papyrus durch das Pergament ist aber erst im 4./5. Jahrhundert weitgehend vollzogen; und Papyrus war sogar bis zum 9. Jahrhundert vereinzelt noch in Gebrauch. Erst mit dem haltbareren Pergament war die Form des *Kodex* möglich, also die Form (abgesehen von der Art der Bindung), die uns heute als Buch geläufig ist, damit auch die Zusammenfassung weit umfangreicherer Texte in einem Exemplar als beim Papyrus, zumal man Pergament von vornherein beidseitig beschreiben konnte. Andererseits legte das Pergament ein relativ großes Buchformat nahe.

Der *Übergang vom Papyrus zum Pergament* ist wegen der Verschränkung soziokultureller Gründe und technischer Gegebenheiten komplex: Der Papyrus ist mit der Rolle verbunden, aber auch mit der heidnischen Kultur und ihrer entwickelten Lesekultur; das Pergament verbindet sich mit dem Kodex, aber zugleich mit dem Christentum und seiner Buch- (nicht: Lese-) Kultur. Zugleich war der Übergang einer der gesamten Schreib- und Lesetechnik. Insgesamt war dieser Übergang als „Medienrevolution“ sicher ähnlich gravierend wie dann Jahrhunderte später die Erfindung des Buchdrucks.

Das Pergament war im Prinzip schon Jahrhunderte früher bekannt; es war nur nicht so verbreitet wie der Papyrus. Daß man ursprünglich auch versuchte, mit Papyrus Kodices zu machen, was freilich technisch nicht gut geht, da die Bindung einreißt, läßt vermuten, daß der Wunsch, zum Kodex überzugehen, die Ursache dafür war, daß sich das Pergament gegenüber dem Papyrus als Beschreibstoff durchsetzte. Das Christentum bevorzugte von Anfang an für die heiligen Schriften den Kodex; die Rolle wurde assoziiert mit der „alten“, der heidnischen Kultur. Der Kodex war das „sozial Niedrigere“, mit dem sich das Christentum als Gegenkultur identifizierte. Das bedeutete andererseits, daß „sozial höhere“ Texte, offizielle Dokumente, Verträge etc. noch sehr lange als Papyrus-Rollen ausgefertigt wurden (Blanck 1992, 59, 63, 95, 100).

Die Rolle (die Buchform der antiken Kultur) eignete sich für das „Handling“ kurzer Texte sehr viel besser als ein Pergament-Kodex, sie eignet sich z.B. auch zum Mitnehmen. Ein Pergamentröllchen, vielleicht mit einem Ovid-Text, konnte auch die elegante römische Dame leicht im weiten Ärmel verschwinden lassen, wenn das nicht jeder sehen sollte. Die Rolle eignet sich für das tatsächliche Lesen, schon gar für den in den Alltag integrierten Umgang mit literarisch-belletristischen Texten, deutlich besser als der Pergament-Kodex.

Das frühe Christentum freilich war zwar eine Buch-Kultur, aber keine Lesekultur. Der Kodex, die Buchform des Christentums, eignet sich im Vergleich mit der Papyrus-Rolle besser zur Thesaurierung umfangreicher Texte, ist deshalb auch besonders geeignet für „Heilige Schriften“: Seine ideale Verwendung fand der Kodex deshalb im frühen Mittelalter auch als Missale, als Evangeliar, als Bibel, jedenfalls als „gewichtiges“ Buch, das stationär an einem Ort aufbewahrt wurde, etwa auf dem Altar. Das „thronende Buch“ des Evangeliiars ist nicht etwa für alle zum Lesen da, es macht vielmehr Christus gegenwärtig. Anderenfalls wären ja auch der Buchschmuck, die Initialen etc. disfunktional, insofern sie das tatsächliche Lesen oft eher erschweren.

Eine der gravierendsten Auswirkungen des Übergangs war, daß bei der Übertragung der antiken Literatur in die neue Buchform entsprechend dem Zeitgeschmack eine erhebliche Selektion stattfand mit der Folge, daß viele Texte, die nicht bald übertragen wurden, auch später nicht übertragen wurden und ganz verloren gingen (Blanck 1992, 97).

3. *Mittelalter*

3.1 *Früh- und Hochmittelalter*

Die antike Lesekultur war im 5., spätestens im 6. Jahrhundert zu Ende. Das Christentum stand der heidnischen Literatur und damit der ganzen alten Kultur feindlich gegenüber; sie verfiel wie das in der Kaiserzeit weit ausgebaute Schulwesen. Die germanischen Eroberer waren vollends illiterat und blieben es. Für ein halbes Jahrtausend waren es nur die mittelalterlichen Klöster, die die wenigen Relikte der alten Kultur tradierten, in bescheidenstem Umfang, reduziert und unverstanden, deformiert für die eigenen Zwecke: selbst Ovid wurde ohne Rücksicht auf den Inhalt zum bloßen Exempelstoff für die grammatisch-rhetorische Ausbildung der Mönche.

In der römischen Kaiserzeit war Lesen und Schreiben so weit verbreitet gewesen, daß es Alltagskompetenz war; nun bestand die Kirche nicht einmal bei den Geistlichen ohne Ausnahme auf dieser Fähigkeit. Bis ins 12. Jahrhundert gab es die Fähigkeit des Lesens und Schreibens so gut wie ausschließlich innerhalb des Standes der Geistlichen und Mönche. Laien, auch Oberschichten und Herrscher, waren Analphabeten.

Die Literalität der Kleriker aber war zugleich Lateinkenntnis; nur Latein war Schriftsprache, und lesen und schreiben lernte man am und mit dem Latein, denn nur Latein galt zunächst als schreibbar. Diese jahrhundertelange Nicht-Anwendung einer verfügbaren Technik ist auffällig: „Während der 650 Jahre römischer Herrschaft über die mediterrane Welt wurde nicht eine Mundart eines unterworfenen und beherrschten Volkes jemals in lateinischen Buchstaben aufgezeichnet“ (Illich 1990/1991, 72).

Daß andererseits jemand Latein verstand und nicht lesen und schreiben konnte, war ebenfalls selten. Die wenigen althochdeutschen Schriftdenkmale sind (wie entsprechende Texte anderer Sprachen) Ausnahmen, entstanden am Rande und durch den Kontakt mit der lateinischen Schriftkultur (etwa als „Nebenarbeiten“ sonst lateinisch schreibender Mönche). Im 12./13. Jahrhundert, zur Zeit des Mittelhochdeutschen, traten die europäischen Volkssprachen auf breiterer Front in die Schriftkultur ein; aber erst im 16. Jahrhundert begann man in Deutschland in der Muttersprache, ohne vorheriges bzw. gleichzeitiges Lateinlernen, lesen oder schreiben zu lernen.

Eine für uns befremdliche Besonderheit hat dieses mittelalterliche Lernen, die aber bis ins 19. Jahrhundert hinein bestehen bleibt: Man lernt zuerst lesen und erst, wenn man dies beherrscht, wird das Lernen des Schreibens begonnen. Das hat für Jahrhunderte zur Folge, daß es aufgrund unvollständiger Ausbildung oder weil das später Erworbene zuerst wieder vergessen wird, eine oft große Gruppe gibt, die nicht schreiben, aber durchaus lesen kann. Für die Forschung bedeutet dies eine desolante Situation: Zeugnisse für Schreibfähigkeit, Unterschriftsleistungen etwa, beinhalten zwar zugleich das Zeugnis der Lesefähigkeit, ihr Fehlen allein besagt aber nicht, daß nicht eine wie weit auch immer entwickelte Lesefähigkeit vorhanden war; diese als solche hinterläßt dem Historiker nur selten Spuren. Bei den mittelalterlichen Schreibermonchen wird andererseits sogar die Vermutung geäußert, daß es Fälle gegeben habe, in denen einzelne kalligraphisch schreibende Mönche nicht verstanden, was sie schrieben.

Im frühen Mittelalter waren Geistlichkeit, Lateinkenntnis und Literalität kongruent; zunächst nur als andere, noch nicht als dominante, stand diese Gruppenkultur der der Laien gegenüber, in der die nicht-schriftkulturellen volkssprachlichen Traditionen etwa in Rechtsprechung, historischer Erinnerung oder Dichtung lebten. Lesen und schreiben und damit Latein zu können, waren nicht die Qualitäten, die einen guten Herrscher oder einen Adligen ausmachten. Derlei Tätigkeiten delegierte man. Dominant, die mündlichen Traditionen abwertend, wurde die Schriftkultur erst seit dem 12. Jahrhundert. Eine Ausnahme bilden schon im Frühmittelalter die Frauen, zunächst der Herrscherhäuser, später auch immer mehr des Adels überhaupt. Den lateinischen Psalter lesen und beten zu können, war für sie Bildungsnorm. Dies bedeutete nicht, auch andere lateinische Texte zu verstehen, aber die so erworbene Lesefähigkeit war die Voraussetzung dafür, daß diese Frauen zu Adressaten wurden für in der Volkssprache Geschriebenes.

Für die kulturelle Blütezeit der *höfischen Kultur im Hochmittelalter*, die sich nach dem wirtschaftlichen und demographischen Aufschwung durch die „Agrarrevolution“ des 11. und 12. Jahrhunderts im 12. und 13. Jahrhundert entwickelt, gilt diese Verteilung ausgeprägt: Die Ritter, überhaupt die *Männer* der höfischen Gesellschaft, können in aller Regel nicht lesen, es sei denn, sie haben eine klerikale Ausbildung genossen. Bei den Dichtern selbst ist es in Einzelfällen umstritten. Hartmann von Aue sagt im „Armen Heinrich“ (um 1195, V. 1 ff., vgl. auch Iwein, V. 21 f.) von sich selbst: „Ein ritter sô gelêret was, daz er an den buochen las, swaz er daran geschriben vant. der was Hartman genant, dienstmann was er ze Ouwe.“ Daß er es für rühmend wert hielt, zeigt, daß es die Ausnahme war, zumal er sogar behauptet, daß er nicht nur schon Bekanntes lesen konnte (wie viele Frauen den Psalter), sondern „swaz“, was immer er an Geschriebenem vorfand. Weiterhin können wir aus dieser Formulierung vermuten, daß er auch Latein konnte, nicht aber, daß er auch schreiben konnte.

Die adligen Damen der höfischen Gesellschaft konnten meist lesen. Für die *Rezeptionssituation* der mittelhochdeutschen Literatur läßt dies eine Vielzahl von Varianten zu: Den größten Teil ihres Publikums erreichte die höfische Literatur gewiß in der gemeinsamen Rezeption, im freien (oder textunterstützten) Vortrag und im Vorlesen. Die Situation der hochmittelalterlichen Literatur, wenigstens an den Höfen, war die einer schriftgestützten Mündlichkeit (in anderen Kontexten dürfte Schriftlichkeit eine noch geringere Rolle gespielt haben), zumal hier ja auch die körperlich-sinnlichen Aspekte des Vortrags oder der Aufführung noch eine große Rolle spielten. (Dieses Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit mag in gewisser Hinsicht vergleichbar sein dem im klassischen Griechenland.) Daneben gab es aber bald auch den individuellen Leser, genauer: die adlige Leserin, die aber zunächst überwiegend noch als Psalter-Leserin zu denken ist.

3.2 *Der Lesevorgang im Mittelalter*

Lange ist versucht worden, für bestimmte Texte oder Textsorten mit Hilfe textimmanenter Merkmale festzulegen, welche Texte dieser Zeit man sich als vorgetragen oder vorgelesen, welche als allein gelesen vorzustellen hat. Dieser Versuch begann mit der groben Frage: „Verse zum Hören, Prosa zum Lesen?“ Inzwischen will man, v.a.

auf die Adressatenanreden in den Texten gestützt, feststellen, für welche Rezeptionsart die Texte nach den Vorstellungen der Autoren jeweils bestimmt waren. Doch diese philologische Fleißarbeit bleibt einmal mehr ein rezeptionsästhetischer Holzweg. Erstens führt die Deutung solcher Anreden nicht zu einer Reihe nach heutigen Kategorien bestimmbarer Rezeptionssituationen, ist also schnell unhistorisch. „leser dises buoches, vornim!“ kann z.B. leicht durch das auch bei individueller Lektüre nicht etwa nur verbreitete, sondern noch regelmäßige laute Lesen, das die „Stimmen der Buchseiten“ (*voces paginarum*) ertönen läßt, erklärt werden. (Bei den gelehrten Mönchen als professionellen Lesern sieht dies teilweise bereits anders aus – aber auch nicht alle Mönche sind gelehrt.) Auch die einzelne Leserin „hört“, und „allein“ ist sie in der mittelalterlichen Lebenspraxis schon gar nie. Zweitens wüßte man selbst dann, wenn eine intendierte Rezeptionsart sicher feststellbar wäre, noch wenig über die tatsächliche. Wichtiger als die textorientierte Frage wäre, wer einen bestimmten Text rezipierte und in welcher Situation dies geschah: Die lesekundigen Damen konnten in Abwesenheit der Männer für sich einen höfischen Roman lesen und ihnen bei nächster Gelegenheit aus demselben Text etwas vorlesen; und wer nicht lesen konnte (wie eben praktisch alle Männer), dem mußten auch solche Texte vorgelesen werden, bei denen der Autor an „Leser(innen)“ gedacht hatte, und so fort. Entscheidend ist wohl, daß die Menschen jener Zeit wohl die kategoriale Differenz gar nicht in der Weise sahen zwischen „lesend hören“ und „hoeren lesen“, zwischen dem – lauten – eigenen „Lesen“ und dem Zuhören beim Lesen eines anderen („we et lese edde sitte darbi“), wie wir dies entsprechend heutiger Praxis tun.

Das Lesen selbst – als materieller Vorgang – ist im Mittelalter ein anspruchsvoller Vorgang, der mit unserem schnellen Zur-Kennntnis-Nehmen eines Textes wenig gemein hat. Und das war, jedenfalls im Bereich des nicht-professionellen Lesens, bis ins 14./15. Jahrhundert so; und zunächst sogar auch noch nach der Erfindung des Buchdrucks.

Schon Format und Gewicht eines Buches als eines ja auch stets wertvollen Gegenstandes verlangten sorgfältigen Umgang. Wo es über die kurze Lektüre einer Passage hinausging, der Perikope für den folgenden Sonntag etwa, da zeigen uns mittelalterliche Bilder Lesepulte, zum Auflegen auf einen Tisch oder freistehend, es sind oft zugleich Betpulte. Spezielle Lesetücher, in die das Buch beim Lesen gelegt wurde, sollten es vor der unmittelbaren Berührung der Hände schützen. Das Lesen war in vielerlei Hinsicht noch ein weit körperlicherer Vorgang: „Man darf annehmen, daß man auch beim Lesen die Zeile mit einem Instrument oder dem Finger nachfuhr, wie aus den Ermahnungen mittelalterlicher Schreiber hervorgeht, beim Lesen die Schrift und das Gold zu schonen und nicht zu verwischen“ (Zischka 1961, 141).

Und auch das Schriftbild zwang zu langsamem Lesen, Wort für Wort, das die handschriftliche Entstehung des Textes durch professionelle Schreiber nacharbeitete: Die wenigsten Texte zum Lesen waren sorgfältig geschriebene Prachthandschriften; die meisten Texte waren eher schnell geschrieben. Und noch gab es kaum Satzzeichen, vielmehr arbeiteten die Schreiber mit zahlreichen Abkürzungen und Kürzeln. Andererseits aber las man in seinem Leben ja nur wenige Bücher, immer wieder dieselben, die Bibel, den Psalter, ein Andachtsbuch vielleicht. So meint „Lesen“ tatsächlich oft,

einen mehr oder weniger auswendig gekonnten Text mit lauter Stimme lebendig werden zu lassen. Die Verwandtschaft zum Beten ist offensichtlich.

3.3 *Der Übergang vom monastischen zum scholastischen Lesen*

Historisch differenzierter als beim Lesen der Laien zeigt sich die Entwicklung bei den lesenden Mönchen. Ins 12. Jahrhundert datiert der Übergang vom monastischen zum scholastischen Lesen, vom Lesen der frommen Mönche des frühen Mittelalters zum Lesen der Gelehrten des hohen Mittelalters, die aber zunächst ebenfalls noch meist Mönche waren (Illich 1990/1991).

Das monastische Lesen (Ende 8. Jahrhundert – 12. Jahrhundert) entsprach einem Verhältnis zum Text, das man als „schriftliche Mündlichkeit“ bezeichnen kann, in der Produktion wie in der Rezeption des Textes. So, wie der Sprecher (dictator) einen Text als mündliche Rede konzipierte und einem Schreiber (scriptor) diktierte, ihn auch, wenn er ihn sich in einer correctio wieder vorlesen ließ, daraufhin abhörte, wie er klang, ebenso las der Leser den Text, wie schon in der Antike, als aufgeschriebene mündliche Rede: Beim Lesen, v.a. auch beim Abschreiben, sprach der Leser die Worte mehr oder weniger artikuliert vor sich hin, oft murmelte er sie auch nur; entsprechend war das Lesen ein „Lesen mit dem Ohr“: Der lesende Mönch „hörte dem Buch zu“ (Illich 1990/1991, 101). Dieser „lectio divina“ kam es weniger auf das kognitive Verstehen des Textes an als vielmehr darauf, sich der Autorität des Textes auszuliefern, sich für lange Zeit in ein Buch zu versenken, den Text in einer Art Wiederkäuen (ruminatio) sich einzuverleiben. Arnulf von Bohéries wies die Mönche an: „Wenn der Mönch liest, soll er den Geschmack des Textes auskosten und nicht Wissen zu erlangen suchen“. Wirklich lautes, nicht nur murmelndes Lesen konnte (auch schon physiologisch durch die Beeinträchtigung der Sauerstoffversorgung) geradezu zu einer Art Ekstase-Technik werden. Gregor von Nazianz: „Nehme ich das Hexaemeron zur Hand und lese ich es mit lauter Stimme, so gelange ich vor den Schöpfer, sehe ich den Sinn der Schöpfung ein, und meine Bewunderung für den Schöpfer ist jetzt größer als sie früher war, da noch allein meine Augen mich belehrten“ (beide Zitate nach Schön 1987/1993, 109 f.).

Das scholastische Lesen und Schreiben (12. – 14. Jahrhundert) korrespondierte der gotischen Schrift, in der es nun wieder (wie in der Antike, aber anders als im frühen Mittelalter) sowohl eine Minuskel als Buchschrift gab als auch eine Kursivschrift für den Alltagsgebrauch, derer sich die Autoren (auctores) bedienten, um nun selbst zu schreiben. Das bedeutet nicht weniger als den Schritt „vom aufgezeichneten Reden zum Aufzeichnen des Denkens“ (Illich 1990/1991, 99). Da die Autoren nun selbst schrieben, bekamen sie ein anderes Verhältnis zum geschriebenen Text, zu der zu lesenden Seite: Die Seite wurde nun bewußt auf den visuellen Leseakt hin gestaltet (ordinatio paginae). Seit dem 9. Jahrhundert hatte sich von Irland her bei den Schreiber-Mönchen Europas die (als selten genutzte Möglichkeit schon ältere) Gewohnheit verbreitet, zwischen den einzelnen Wörtern einen kleinen Abstand zu lassen. Der Charakter der Interpunktion veränderte sich: In antiken und mittelalterlichen Manuskripten markierte die Interpunktion – im Gegensatz zum modernen Gebrauch – nicht die logischen und grammatischen Elemente, sondern den Rhythmus des Satzes,

also die Stellen, wo der Leser – beim lauten Lesen – Atem holen sollte (Bologna 1988/1989, 24 f.). Jetzt entstanden allmählich Satzzeichen als Lesehilfen im Sinne von Hilfen zum kognitiven Verständnis: die Virgel (aus der später das Komma wurde), Punkte, Fragezeichen etc., sowie alle Arten von Gliederungen, kommentierende Glossen und Fußnoten, die Kennzeichnung „fremder Rede“ mit Zitat-Anführungszeichen (zuerst bei Petrus Lombardus, um 1260) und alphabetische Register. So wurde das Lesen jetzt zum „Lesen mit dem Auge“, das entsprechend auch zunehmend „stumm“ geschah, das sich nicht mehr „im“ Text bewegte, sondern quasi über ihm: die geringere sinnliche Erfahrung des Gelesenen war die Voraussetzung für Überblick, kognitives Verstehen, kritische Distanz.

Marshall McLuhan hat die These vertreten, Bücher seien ein lineares Medium und autoritär, insofern sie den Leser zwingen, genau den vorgegebenen Zeilen zu folgen, und somit Ursache für ein lineares Denken. Dies werde erst mit den neuen elektronischen Medien wieder aufgehoben (McLuhan 1962/1968, 1964/1968). Dies ist sogar aktualisiert worden zu der Sicht, erst der Hyper-Text verlasse die Linearität des Textes und ermögliche dem Leser größere Souveränität. Aber diesen Übergang leisteten bereits die Mönche des 12. Jahrhunderts; und der Wandel der technischen Merkmale des Mediums Buch war nicht die Ursache, sondern die Folge des Mentalitätswandels der Menschen, die damit umgingen.

In diesem Bereich professioneller Leser, und weiter entwickelt im Humanismus (Ende 14.–16. Jahrhundert), entstand auch eine materielle Lesetechnik. Bei weltlich-humanistischen wie bei geistlichen Gelehrten wurden Leseputte, verstellbar oder sogar drehbar und mit Auflagemöglichkeit für mehrere Bücher zur vergleichenden Lektüre, Teil einer ausgefeilten Studierstubentechnik.

Die Manuskripte der Buchkultur von der Scholastik bis zu Gutenberg sind sogar oft in hohem Maße multimedial, da sie nicht nur die Seite zur synchronen Betrachtung anbieten, sondern auch Bilder integrieren. Die spätmittelalterlichen Texte sind, in raffinierter Entsprechung zu der Lesesituation, die allmählich auch im Bereich der Laien-Lektüre von der „schriftlichen Mündlichkeit“ zur „mündlichen Schriftlichkeit“ überging, in ihrer scriptographischen Existenz (also in ihrer Buch-Gestalt) oft mehrfach codiert und damit für verschiedene Rezeptionsformen, sowohl für individuelles Lesen für sich wie für gemeinschaftliches Lesen, für das Vorlesen und sogar für den nur buchgestützten Vortrag gedacht (Wenzel 1995). Die mit Hilfe des Holzschnitts hergestellten Blockdrucke können diese Mehrfach-Codierung teilweise aufnehmen; aber der Gutenbergsche Buchdruck war in dieser Hinsicht zunächst sogar ein Rückschritt, weil es zunächst technisch nicht möglich war, Schriftdruck und Bildruck auch nur annähernd so gut zu integrieren, wie dies in den Manuskripten und im Blockdruck möglich war.

3.4 Spätmittelalter und frühe Neuzeit: 14. und 15. Jahrhundert

Die Zahl derer, die überhaupt lesen konnten, wuchs im 14. und 15. Jahrhundert auch in breitere Schichten hinein: Die wirtschaftliche Entwicklung, v.a. die des Handels, machte für mehr Menschen eine wenigstens elementare Lese- und Schreibfähigkeit zur notwendigen Qualifikation; erste städtische Schulen entstanden. Jener Übergang,

der bei den gelehrten Mönchen im 12. Jahrhundert stattgefunden hatte, war im späten 14. Jahrhundert auch bei den weltlichen Oberschichten vollzogen, der Übergang nämlich vom Diktieren und Sich-Vorlesen-Lassen zum Selber-Schreiben und Selber-Lesen. Und bereits im 15. Jahrhundert begann die Alphabetisierung allmählich zusammenzufallen mit dem Stadt-Land-Gegensatz, Analphabetismus begann Merkmal einer Minderwertigkeit zu werden, zumindest für die Städter, denen Hans Sachs im frühen 16. Jahrhundert die „dummen Bauern“ zum Gespött gab, weil sie nicht wie sie lesen und schreiben konnten.

Im Bereich des nicht-professionellen Lesens wurde im 14. und 15. Jahrhundert allmählich auch Literatur von der Art, wie sie im Hochmittelalter vorgetragen worden war, immer mehr zum Gegenstand einer Lesekultur. Freilich blieb die Schicht der literarischen Leser in Deutschland nach wie vor sehr klein. Zwar traten nun neben den alten Feudaladel und das Rittertum immer mehr Bürger: städtisches Patriziat, reiche Kaufleute und Handwerker. Oft waren gerade sie es, die die höfische Literatur fortleben ließen, in bürgerlicher Adaption der Stoffe oder indem sie „besitzen“ wollten und deshalb in Handschriften sammelten, was den Rezipienten vor ihnen Gegenstand des Hörens gewesen war: die Mannessische Handschrift in Zürich (im frühen 14. Jahrhundert) z.B., oder die Weingartner.

Dennoch bildete sich noch kein literarisches Lesepublikum im heutigen Sinne: Das Bild bestimmte die sehr kleine, aber aktive Gruppe der Gelehrten des Humanismus, oft Juristen, nachdem das Bildungsmonopol der Geistlichkeit durch die neugegründeten Universitäten gebrochen war (Prag 1348, Krakau 1364, Wien 1365, Heidelberg 1386, Köln 1388, Erfurt 1392.). Ihre Bildung war nach wie vor lateinisch, ihr Gegenstand, soweit literarisch, waren die antiken Autoren.

Die Lektüre der Laien, der weder geistlichen noch gelehrten Bürger, beschränkte sich, wie auch die der lesenden Adligen, zum einen auf Gebrauchsliteratur wie Rechtsbücher oder medizinische Literatur. Zum anderen gab es eine im Verhältnis zur historischen Situation verbreitete populär-religiöse Lektüre: Bibel und Andachtsliteratur wie Heiligenleben, Gebetbücher und im Umkreis der „Devotio moderna“ v.a. Predigtsammlungen, die z.T. bereits für die Lektüre geschrieben worden waren („... non verbo, sed scriptio predicantes“; „nicht mit dem [gesprochenen] Wort, sondern mit Schreiben predigten sie“). Nicht zuletzt aus dieser religiösen Laien-Lektüre erwuchs jene Nachfrage nach Büchern, die schon vor dem Buchdruck zu einem Buchmarkt für Handschriften und zu einer Professionalisierung und Steigerung der Buchproduktion führte (Kock/Schlusemann 1997).

Deutschsprachige belletristische Literatur war in allen diesen Gruppen zunächst nur gelegentliche Ausnahme, aber doch gegeben. Etwa 70% aller erhaltenen Handschriften wurden im 15. Jahrhundert geschrieben (Engelsing 1973, 10). Im Grundriß blieb freilich die Situation, daß Laien, wenn überhaupt, dann neben der religiösen Lektüre nur ausnahmsweise auch Belletristik lasen, bis ins 18. Jahrhundert hinein erhalten.

4. Frühe Neuzeit

4.1 Frühe Neuzeit: Gutenbergs Erfindung

Die Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Metall-Lettern durch Johann Gutenberg (Gensfleisch) um 1445/50 erweckte im historischen Moment nicht jenen Eindruck eines umwälzenden technischen Faktums, welches revolutionäre Veränderungen des Buchwesens verursachte und mit einem Schlag eine Buch- und Lesekultur erschuf, als das sie von geläufigen Vorstellungen gern gesehen wird bzw. als das sie im historischen Rückblick erscheint. Bezeichnenderweise wissen wir von den technischen Aspekten seiner Erfindung fast nur aus Zeugnissen, die fast 100 Jahre oder mehr danach entstanden; das meiste müssen wir aus erhaltenen Drucken rekonstruieren.

Sie war die Folge einer immer stärker gewordenen Nachfrage nach Texten, die daran sichtbar wird, daß in den Jahrzehnten unmittelbar zuvor eine erhebliche Steigerung der Produktion von Handschriften in klösterlichen wie in weltlich-kommerziellen Schreibstuben festzustellen ist, und wegen des Produktionsdrucks eine „Verlotterung“ der Schreibtechnik im 15. Jahrhundert im Vergleich zu den Prachthandschriften, die freilich zugleich ein Indiz für die Veralltäglichsung der Schriftkultur ist. Immerhin schaffte ein guter Schreiber (um 1400, in gotischer Minuskel) bei einem ästhetisch anspruchslosen Text ca. 180–200 Wörter pro Stunde. Die treibende Kraft ging also weniger von der Seite der Produktion aus, davon, daß eine einzelne Idee unvermittelt in die Welt getreten wäre; die treibende Kraft war vielmehr die erhebliche Nachfrage (und damit ein ökonomischer Anreiz), also die Seite der Leser: „Die Erfindung des Buchdrucks und der damit verbundene Übergang von mittelalterlichen zu modernen Kommunikationsformen ist ohne die vorhergehende Ausweitung der Schriftlichkeit in alle Lebensbereiche nicht denkbar“ (Kock/Schlusemann 1997, 9).

Diese Nachfrage hatte auch vorher schon zu technischen Steigerungen der Vielfältigungsmöglichkeiten geführt. *Papier*, in Asien seit Jahrhunderten bekannt und über die arabische Welt nach Europa gekommen, wurde seit 1150 in Spanien, seit 1276 in Italien aus Leinenlumpen produziert, seit 1390 auch in Deutschland, in Nürnberg. (Trotzdem wurde im ganzen 15. Jahrhundert in Deutschland noch hauptsächlich italienisches Papier verbraucht.)

Zwischen 1390 und 1400 war der *Holzschnitt* erfunden bzw. von den Arabern übernommen worden, vor 1446 der Kupferstich. Beide Verfahren, uns für Bilder geläufig, ermöglichten auch Text-Druck, freilich nur jeweils von Seiten als ganzen, und gerade für die Kombination von Bild und Text konnten sie noch lange mit dem Letternsatz konkurrieren. Ein-Blatt-Drucke in hoher Auflage wurden damit hergestellt und sogar sog. Holz- oder Blockbücher. Ein Nachteil des Holzschnitts war, daß er beim Drucken abgerieben werden muß, sodaß kein Widerdruck möglich ist. Dennoch schloß Gutenberg unmittelbar an die Technik des Blockdrucks an, bei dem zu Gutenbergs Zeit bereits Metallstempel mit den einzelnen (nicht-spiegelbildlichen) Buchstaben des Alphabets verwandt wurden, um die Buchstaben spiegelbildlich auf der Holzplatte abzubilden, die der Holzschneider dann freizustellen hatte, um druckende

Buchstaben zu erhalten (Kapr 1986/1987/1988, 104–107). Gutenbergs Erfindung war denn auch weniger die Druckerpresse als vielmehr das Handgießinstrument zur seriellen Herstellung der Lettern. Beim Holzschnitt war keine Standardisierung möglich; jeder druckende Holzschnitt mußte als solcher individuell hergestellt werden. Holzschnitte und Kupferstiche druckten ganze Seiten. Gutenbergs Erfindung ist die Zerlegung der Schrift in kleinere Einheiten, die kombinierbar, wieder zerlegbar und rekombinierbar sind.

Außerdem war die Praxis des Gutenbergschen Letterndrucks in ihrem ästhetischen Ergebnis zunächst so revolutionär nicht: Die Schrifttypen dieser frühen Drucke (der sog. Inkunabeln) imitierten die bisherige Schreibschrift; genaugenommen benutzte Gutenberg sogar eine „veraltete“ Schrift (die gotische *textura*), während zeitgleiche Blockdrucke bereits eine vergleichsweise „modernere“ und leichter lesbare Kursiv benutzten. Eine eigene „Druckschrift“ wurde zum ersten Mal 1470 benutzt (Kapr 1986/1987/1988, 278). Das gesamte Druckbild orientierte sich an den Prachtwerken der Manuskriptkultur (bei der Gestaltung der Seite etwa am Ideal des „Goldenen Moduls“). Ein Sechstel der Auflage seiner 42-zeiligen Bibel („B 42“) von 1454 druckte Gutenberg sogar auf Pergament. Aber das gilt auch inhaltlich: Gedruckt wurden zunächst solche Texte, die auch als Handschriften schon gefragt gewesen waren. So druckte er nur 158–180 Exemplare von der 42zeiligen und ca. 80 Exemplare der 36zeiligen Bibel, aber ca. 5000 bis 10000 Exemplare des „Donat“, einer lateinischen Sprachlehre (des Aelius Donatus). Auch wenn uns dies heute kaum glaublich erscheint, so gibt es doch Hinweise, daß die ersten Leser überhaupt keinen Unterschied bemerkt haben (Kapr 1986/1987/1988, 155).

Möglich waren nun gleichförmige Editionen nach den Bedürfnissen der Gelehrten und v.a. der Kirche, ohne die Unzuverlässigkeit der Abschreiber, schnellere, zahlreichere und damit bald auch billigere Ausgaben. Doch wurden durch Gutenberg keine grundsätzlich neuen ästhetischen Möglichkeiten eröffnet, wie dies z.B. durch den Flachdruck im 19. Jahrhundert (Bilder mit Grautönen und schließlich Farbe) und dann, in anderer Weise, durch die elektronischen Medien im 20. Jahrhundert geschah.

Für das Lesen folgenreich war die mit dieser Medienrevolution verbundene Selektion: Zu Gutenbergs Zeiten wären theoretisch etwa 5000 Werke deutscher Literatur verfügbar gewesen, um Objekt des Druckes zu werden. In den ersten 50–60 Jahren wurden aber nur höchstens 10% davon gedruckt, dann, ca. 1520, war der Medientransfer abgeschlossen (Giesecke 1991, 322). Und ähnlich wie beim Übergang vom Papyrus zum Pergament gilt: was in dieser unmittelbar auf die Etablierung des neuen Mediums folgenden Phase nicht sofort gedruckt wurde, das fiel aus dem Kanon, aus der kulturellen Tradition heraus (wie etwa das Nibelungenlied, die Lieder des Minnesangs), das wurde nicht-existent für Jahrhunderte, und vielfach für immer.

Konsequenzen für den Leseakt auf der qualitativen Ebene entstanden aus der neuen Qualität des Authentischen, die eine kategoriale Differenz setzt zwischen dem scriptographischen und dem typographischen System: Insofern jedes scriptographische Buch ein Unikat war, war es auch prinzipiell nie abgeschlossen; ein gedrucktes Buch hingegen ist (jedenfalls hinsichtlich des Text-Drucks) „fertig“; spätere Ergänzungen

haben einen anderen Status und „gehören nicht dazu“. Dies führt in der Konsequenz zur Etablierung des modernen Autor-Begriffs und im Lesen zu einer stärkeren Distanz von Buch und Leser.

4.2 Frühe Neuzeit: Reformationszeit

Sozial blieb das Publikum des neuen Buchdrucks noch lange Zeit dasselbe, das auch das der geschriebenen Bücher gewesen war. Und die weiteren Kreise, die seit den 1520er Jahren von den *Flugschriften der Reformation* erreicht wurden, waren nicht etwa als Folge des Buchdrucks alphabetisiert worden. (Zudem wurden die Einblatt-Flugschriften für das Massenpublikum ohnehin oft, wegen des nur dort möglichen Zusammendrucks von Text und Bildern, als Blockdrucke, d.h. als Holzschnitte gedruckt.) Entweder waren es soziale Gruppen, die bereits länger lesen konnten, nur eben nicht als Publikum von Literatur in Erscheinung getreten waren, oder sie blieben (u.a. auf dem Lande) nach wie vor darauf angewiesen, daß ihnen einer vorlas.

Auf längere Sicht freilich konnte durch den Letterndruck die ökonomische Schwelle dafür, faktisch von Lesestoff erreicht zu werden, deutlich sinken. Immerhin sollen im gesamten deutschen Sprachraum nach groben Schätzungen im 15. Jahrhundert ca. 600–800 Titel im Druck erschienen sein, im 16. Jahrhundert bereits ca. 100 000 und im 17. Jahrhundert ca. 150 000–200 000.

Man hat berechnet, daß zwischen 1501 und 1530 etwa 10 Mio. Flugschriften-exemplare in Deutschland verbreitet worden sind (nach Endres 1988, 220, vgl. auch Köhler 1981); diese weite Verbreitung der reformatorischen Ideen wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht bereits vor der Reformation ein erheblicher Teil der Bevölkerung lesefähig gewesen wäre: Die Reformation hat zwar langfristig die Verbreitung des Schulwesens befördert, dieses aber nicht erst mit einem Schlage geschaffen.

Für die Zeit um 1500 spricht eine Schätzung bei einer Bevölkerung Deutschlands von 13 Mio. und davon ca. 1,5 Mio. Städtern von 75 000 als Lesepublikum, also 5% der Stadtbevölkerung oder weniger als 1% der Gesamtbevölkerung. Engelsing (1973, 10; vgl. auch ders. 1974, 5 ff., 1970) nimmt nur 10 Mio. Bevölkerung an und kommt auf 3–4% Leser. Für die Zeit um 1600 wird bei 20 Mio. Einwohnern die Zahl der akademisch Gebildeten auf ca. 50 000 geschätzt. Allerdings ist es endgültig problematisch, daraufhin mit Engelsing „das Publikum“ auf 400 000–800 000 oder sogar auf mehr als 5% zu schätzen. So grob diese Schätzungen auch sind, sie sind trotzdem abwegig. Engelsing schaffte Verwirrung, weil er keinen Unterschied machte zwischen der anzunehmenden Zahl der Lesefähigen und dem tatsächlichen Publikum, zwischen der Verbreitung einzelner besonders erfolgreicher Bücher und der Zahl der regelmäßigen Leser.

Denn einerseits war die Zahl der Lesefähigen – wie dies auch schon für die Zeit vor Gutenberg und Luther gilt! – offenbar deutlich höher, als man lange annahm, was einmal mehr auf die früher nicht berücksichtigte Differenz von Lese- und Schreibfähigkeit zurückgehen könnte. In einer ganz sicher nicht für den ganzen deutschen Sprachraum, aber doch für vergleichbare Gebiete verallgemeinerbaren Untersuchung ergab sich: „In Franken gab es also bereits vor der Reformation ein dichtes Netz von Latein-, Rats- oder Pfarrschulen in den Städten und Märkten. Sie sind also nicht erst – wie

man oft lesen kann – durch Luthers bekanntes Sendschreiben ‚An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen‘ von 1524 eingerichtet worden.“ Im Ergebnis ist zu schätzen, daß zu Beginn der Reformation im deutschen Reich 10%–30% der städtischen Bevölkerung lesen konnte; für einzelne Städte in entwickelten Regionen werden sogar 40%–50% angenommen: „Auch der ‚gemeine Mann‘ konnte also zur Reformationszeit lesen und nicht nur der Gelehrte und humanistisch Gebildete“ (Endres 1988, 216, 220, 223; Wendehorst 1986, 32).

Andererseits aber heißt „lesefähig“ nicht zugleich „regelmäßig“ oder gar „habituell lesend“. Zwar käme man, könnte man die Auflagen aller im 16. Jahrhundert erschienenen Teil- und Gesamtausgaben von Luthers Bibelübersetzung zusammenrechnen, auf eine Zahl zwischen 300 000 und 400 000; doch bedeutet dies den seltenen Fall der Ausschöpfung eines sonst bloß potentiellen Publikums. Zwischen Lesefähigkeit und tatsächlicher regelmäßiger Lektüre besteht eine große Kluft, die nur in Ausnahmefällen geschlossen wird. Die Reformation bot mit ihren religiösen Meinungsverschiedenheiten einen Anreiz zum Lesen der umstrittenen Schriften und war damit ein solcher Ausnahmefall, in dem die potentiellen Leser zu tatsächlichen Lesern der Luther-Schriften wurden und überdies sich das Publikum durch Vorlesen vervielfachte. Luther selbst meinte ja, daß die Reformation ohne den Buchdruck nicht so erfolgreich gewesen wäre. Trotz eines erheblichen Anteils Lesefähiger war bei der Vermittlung der reformatorischen Ideen das Lesen der Schriften eingebunden in einen zu weiten Teilen mündlichen Kommunikationsprozeß, der die verschiedensten Formen annehmen konnte: Vorlesen, gemeinsames Lesen, mündliche Weitergabe des Gelesenen vom persönlichen Gespräch über die kleine Gruppe bis zur Predigt, Diskussionen (Scribner 1981).

Unter „habituellen Lesern“ sollen – bezogen auf den historischen Moment, eine für alle historischen Epochen gleichlautende Definition dieser Begriffe wäre unangemessen – jene verstanden werden, bei denen das Lesen und der Umgang mit Lektüre selbstverständliche Gewohnheit war und zum Alltag gehörte; für die Bezeichnung „regelmäßige Leser“ sei als Minimum angesetzt, daß die Betroffenen mehrere Male im Jahr ein Buch oder doch größere Passagen daraus lasen; „gelegentliche Leser“ taten dies seltener. So bestimmt, war die Gruppe der habituellen Leser zu dieser Zeit im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung noch winzig, aber neben den gelehrten, professionellen Lesern gab es doch vereinzelt auch schon habituell lesende Laien. Die Zahl der regelmäßig Lesenden wird man vielleicht für die Zeit um 1500 auf 2%, für die Zeit um 1600 auf maximal 4% zu schätzen haben. Doch waren dies v.a. Leser von berufsbezogener Lektüre, von religiösen Texten und von Sachliteratur; das literarische Publikum im engeren Sinne machte nur einen kleinen Bruchteil hiervon aus. Daß der Anteil der wenigstens elementar Lesefähigen an der Bevölkerung ein Vielfaches dieser Zahlen betragen haben dürfte (wie oben geschätzt), ist dazu kein Widerspruch. Wir haben bei vielen von ihnen – als nur gelegentlichen oder gar seltenen Lesern – einen eher lockeren Kontakt zur Schriftlichkeit anzunehmen, insofern sie in den seltenen Fällen tatsächlichen Lesens oft eher buchstabierend einen Text entzifferten als ihn flüssig aufnahmen; und viele verlernten sicher mangels Praxis das Lesen in ihrem Leben auch wieder.

Immerhin ist eine weitere Vermehrung der Lesefähigen in der Folge der Reformation insofern anzunehmen, als der Protestantismus auch die Einrichtung von Schulen förderte. In den Städten bedeutete dies zwar vielfach nur, daß die evangelische Kirche Einfluß auf die bestehenden städtischen oder privaten Schulen nahm, sie kontrollierte und z.T. umorganisierte. Auf dem Land aber waren nur Ansätze vorhanden gewesen, hier forcierte die Reformation in der Tat den Ausbau. Die katholischen Regionen blieben hier zunächst zurück; zogen aber in der Gegenreformation nach.

Die Schulen waren für den Protestantismus Mittel zur Realisierung seiner Grundhaltung: Der Protestantismus propagierte wegen seines anderen Verhältnisses zur Bibel („sola scriptura“) deren Lektüre; deshalb war sie ja von Luther ins Deutsche übersetzt worden. Als Haltung übertrug sich das auch auf andere religiöse Schriften: auf die reformatorischen Texte, auf Erbauungs- und Predigtliteratur. Und aufgrund seiner Arbeitsethik und insofern im Interesse einer verbesserten Ausbildung zu praktischem Gewerbe förderte er über die schulischen Qualifikationen hinaus die Lektüre weltlicher, aber eben „nützlicher“ Literatur. Hier hat eine konfessionell unterschiedliche Einstellung zu Bildung und zu Lektüre ihre Wurzeln, deren Folgen sogar in unserer vermeintlich säkularisierten Gegenwart noch nicht völlig verschwunden sind.

5. *Vom Barock zur Aufklärung*

5.1 *17. und frühes 18. Jahrhundert*

Nach dem 30-jährigen Krieg erreichten sowohl die allgemeine Lesefähigkeit wie auch das faktische Leseverhalten nicht so bald wieder jenen Stand, auf dem sie sich um 1600 befunden hatten. Dennoch lag für den Bereich der Lesekultur vielleicht der größte Einbruch im Wirtschaftlichen, also in der Buchproduktion, die – bei einer fast um ein Drittel sinkenden Einwohnerzahl Deutschlands – von 1239 Titeln als durchschnittlicher Jahresproduktion 1610–1619 auf nur 470 in den Jahren 1632–1642 fiel und danach nur langsam wieder anstieg.

Die allmähliche Wiedererstehung eines Publikums vollzog sich nämlich nach einem neuen Muster: Zu Beginn des 17. Jahrhunderts waren in Deutschland die *ersten Zeitungen* entstanden; die Zeit des Krieges selbst war dann v.a. eine Zeit kurzer, oft einblättriger Flugschriften gewesen; und nach dem 30jährigen Krieg vollzog sich die Wieder- bzw. Neuentstehung eines Lesepublikums v.a. im Medium der Zeitungen; sie waren es, die sehr bald ein breites Publikum erreichten. Im letzten Drittel des 17. Jahrhunderts bestanden bereits 50 bis 60 deutschsprachige Zeitungen nebeneinander. (Das waren mehr, als im übrigen Europa zusammen.) Sie erreichten – etwa 10 Leser bzw. Zuhörer auf ein Exemplar gerechnet – über 250000 Rezipienten. Um 1750 dürften es dann bereits 100 bis 120 Zeitungen gewesen sein.

Die Buchproduktion des 17. und 18. Jahrhunderts blieb demgegenüber zunächst weit zurück. Genaue Angaben sind leider nicht möglich: Unsere Quellen, die Buch-Meßkataloge von Frankfurt/Main und Leipzig, registrieren z.B. nicht Gelegenheitsdrucke oder lokale Publikationen, nicht die (wenngleich nicht so bedeutende) süd-

deutsche Produktion, nicht das Volksschrifttum (Kalender, Flugschriften, Einblatt-drucke, Volksbücher etc.). Und sie geben keine Auskunft über die Auflagenhöhe der einzelnen Titel. Im 17. Jahrhundert haben wir zudem nur für 1637 und 1658 eine Kontrolle, wie viele von den Titeln Neuerscheinungen und außerdem nicht nur Ankündigungen, sondern tatsächlich erschienen sind (Düsterdieck 1974). Insofern dies nur 42,5% bzw. 60% der gesamten Titelzahl im Meßkatalog ergibt, gibt dies auch einen Hinweis, daß die übrigen Zahlen bis 1700 inkl. (nach Schwetschke, 1850) auf etwa nur die Hälfte korrigiert werden müssen, da sie entsprechend der Praxis der Meßkataloge auch spätere Auflagen eines Titels, Neudrucke oder andererseits bloße Ankündigungen enthalten. Die Angaben zum 18. Jahrhundert (nach Jentzsch 1912) sind wiederum entsprechend bereinigt und fallen deshalb scheinbar zunächst ab.

Titel insgesamt pro Jahr:

1600	(1059)	1675	(827)
1625	(1391)	1700	(978)
1637	575	1740	755
1650	(948)	1770	1144
1658	702	1800	2569

Während sich das Zeitungslesen bereits in breitere Schichten ausweitete, war die *Buchproduktion des 17. Jahrhunderts* ganz überwiegend eine Produktion von Gelehrten für Gelehrte; diese Situation verfestigte sich sogar noch im 30-jährigen Krieg und änderte sich erst um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Deutlich wird dies am Verhältnis der deutschen Titel zu den lateinischen Titeln in den Meßkatalogen (ohne Berücksichtigung der Titel in anderen Sprachen):

Verhältnis deutsche/lateinische Titel:

1600	29/71%	1681	52/48%
1625	39/61%	1690	63/37%
1637	46/54%	1700	62/38%
1650	33/67%	1740	72/28%
1658	40/60%	1770	86/14%
1673	42/58%	1800	96/ 4%

Sichtbar wird eine vorübergehende Tendenzwende gegen Kriegsende, in der die gelehrte lateinische Literatur ihren Anteil wieder vergrößerte; der allgemeine Rückgang ging mehr auf Kosten der deutschen Titel. Inhaltlich war die Buchproduktion im 17. Jahrhundert eine fast ausschließlich gelehrte, mit weit überragender Stellung der Theologie; Poesie spielte nur am Rande eine Rolle.

Prozentuale Anteile „Theologie/Poesie“ an der Titelzahl der Meßkataloge:

1600	42/4%
1625	46/5%
1650	41/5%
1675	40/3,5%
1700	44/3%.

Die wenigen Titel der Poesie enthalten zudem nicht nur literarische, sondern auch theoretische Texte, Poetiken etwa; entsprechend sind sie zunächst ganz oder überwiegend lateinisch, erst 1700 überwiegen auch bei der Poesie die deutschen Titel.

Titel zur Poesie:

1600 =	0
1625 =	26
1650 =	24
1675 =	12
1700 =	23

Der Anteil der regelmäßig oder wenigstens gelegentlich Lesenden ist für die Zeit um 1500 auf 2% geschätzt worden, für 1600 auf max. 4% (vgl. auch Abschn. 4.2). Um 1700 können es nur unwesentlich mehr gewesen sein: Für 1620 hat man die Zahl der Personen mit akademischer Bildung berechnet, etwa 50 000; am Anfang des 18. Jahrhunderts waren es dann 80 000–85 000. Dies ist zugleich das Publikum der Buchproduktion. Davon und vom Anteil der poetischen Bücher an der Gesamtproduktion ausgehend, hat Martino (1976) für das frühe 18. Jahrhundert für den deutschen Sprachraum eine theoretische Zahl von 2760 Personen als (Käufer-) Publikum der Belletristik ermittelt; auch wenn dabei die Multiplikatorfunktion von Schul-, Kirchen- und Klosterbibliotheken vernachlässigt wird (Szyrocki 1978), ist die Größenordnung klar.

Nicht nur die Bildung begrenzte diese Gruppe, auch das Geld: Der Preis einer der großen Barockromane, z.B. des „Arminius“ von Lohenstein, betrug etwa das Monatsgehalt eines Subalternbeamten, und daß seine Lektüre zwei Monate dauert, wenn man täglich 10 Stunden dafür aufwendet, weist seine Leser als Angehörige einer von Erwerbstätigkeit freien Klasse aus, einer „leisure class“.

In genauer Entsprechung von Autor und Publikum gilt das auch für viele Autoren des Barock. Neukirch verlangte 1695, daß sie „selbst mittel/oder doch auskömmlichen unterhalt/und zum wenigsten bey ihren amts=geschäften die freyheit haben/daß sie drey oder vier stunden des tages verschwenden dürffen“. Die Autoren, hohe Beamte meist und der gleichen sozialen Gruppe angehörig wie ihre Leser, hatten dies und verstanden ihr Schreiben als „poetische Neben=Stunden“: Die Träger der Barockpoesie waren in Produktion und Rezeption weitgehend Adel und Patrizier.

5.2 17. und 18. Jahrhundert: Bibliotheken und barocke Adelskultur

Die Rolle von Buch und Leser in der barocken Adelskultur ist über den allzu bemühten Versuchen, überall die vermeintlichen Frühformen „bürgerlicher“ Literatur aufzufinden, gewiß vernachlässigt worden. Freilich ist uns heute die Rolle etwa einer Adelsbibliothek nicht leicht verständlich: Im Barock war alle Kunst von ihrer rhetorischen Funktion der Repräsentation her bestimmt; es gab keine Kunst, die ihren Zweck in sich hatte. In dieser Funktion waren verschiedene Bereiche noch nicht getrennt: Die Sammlungen von Münzen und Medaillen, von Kunstwerken, Geographica, Naturalien, von Kuriositäten und eben auch die Büchersammlung. (Auch in anderen Bereichen erfolgte die Trennung von Bibliothek und „Museum“ letztlich erst im 19. Jahrhundert.) (Fechner 1977, Schusky 1977, Buch und Sammler 1979) Ihre Funktion war nicht nur, Lesestoff zur Verfügung zu halten; vielmehr repräsentierte sich der Adlige in seinen Sammlungen. Auch die „privaten“ Kabinette und Bibliotheken waren Gegenstände, die ein Fremder in einer Stadt besuchte, obligatorischer Gegenstand zum Besuch auf den obligaten Kavalleristouren der jungen Adligen; im 18. Jahrhundert trat das Bürgertum in diese Gewohnheit in Form von Bibliotheksreisen ein (Becker 1980, Predeck 1928). Und für Besucher war eine vielfältige Sammlung eindrucksvoller als eine reine Bibliothek. Gerade von der Repräsentationsfunktion her bedeutete die „Öffentlichkeit“ des Zugangs nicht, daß die Besucher die Bücher benutzen, d.h. lesen oder sogar ausleihen sollten. Das sieht man beispielhaft an der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel, die seit 1666 „bibliotheca publica“ war: Von 1714 bis 1799 verzeichnen die Ausleihbücher 21 848 Entleihungen durch 1648 Leser und Leserinnen; das Besucherbuch verzeichnet im 18. Jahrhundert aber mehr als 20 000 Eintragungen (Mechthild Raabe 1989). Dabei waren die literarische Form des Werkes und die materielle Gestalt des Buches ebenso wie die Gegenstände dinglichen Sammelns und die Stilisierungen adligen Verhaltens von denselben Prinzipien bestimmt. Wertschätzungskriterien wie die raritas (das Seltene, Extra-Ordinäre, das Distinkte), die curiositas (das Erstaunliche), die preciositas (das Kunsthafte, zugleich Artifizielle) u.a. haben ihren gemeinsamen Nenner im Ideal der perfectio, der Vollkommenheit, die im Anschauen (spectatio) zur Geltung kommt. Eine Bibliothek erfüllte ihre Funktion durch ihre Vollkommenheit: durch die Seltenheit der Bücher oder die Vollständigkeit der Sammlung (die ein fehlendes Buch im Regal bereits stören kann), durch die Vollkommenheit der poetischen Gehalte oder durch ihre Aufstellung, für die neue Formen gesucht werden: Vom Mittelalter bis zum Beginn des Barock lagen oder standen die Bücher einzeln mit dem Schnitt nach vorn in Regalen oder Schränken. Die Schließen an den Büchern ließen nur diese Aufbewahrung zu, wenn man sie nicht beschädigen wollte. Um 1600 begann man, Bücher mit dem Rücken nach vorn aufzustellen (Lemmerich 1977, 319); so war, wenn man noch für einen einheitlichen Einband sorgte, die Komposition eines Gesamtbildes möglich. Die den Personen angemessenen Inhalte sollten in angemessener Gestalt präsentiert werden.

Dies meint nicht, daß der Betreffende sich als Gebildeter darstellen oder seinen Reichtum sehen lassen wollte, wie dann später die bürgerliche Adaption dieses Habitus zu verstehen sein wird; es ging darum, daß ein Gegenstand bestimmter Qualität in systematischem Bezug zu der Person stand: der Adlige definierte sich sowohl

durch die Art seines Verhaltens als auch durch die Ereignisse, Dinge etc., die ihn umgaben. Diese repräsentative Funktion diente der Status-Selbstverständigung sich selbst gegenüber und zugleich der Status-Demonstration anderen gegenüber; sie sicherte die Kongruenz von Selbstbild und Sein, sicherte Identität. Basis dieser Vorstellung war die rhetorische Kategorie des *aptum*, des „Angemessenen“; das selbe Prinzip ordnete in der Poetik als „Ständeklausel“ bestimmte Gattungen, Sprachstile, Stoffe und Handlungen, Situationen, ja sogar den Grad von Leidenschaften oder Todesarten jeweils einem bestimmten Stand als „angemessen“ zu. Diese Beziehung der Literatur zum Adligen und damit die repräsentative Funktion konnte sich im Lesen herstellen, im Anhören oder im Anschauen eines Dramas wie in der materiellen Gegenwart des Buches; sie war aber beschränkt auf die standesgemäße Sachliteratur und die Barockpoesie. Doch dies war die literarische Kultur einer kleinen Oberschicht.

5.3 17. und 18. Jahrhundert: religiöse Lektüre; die alten Leseweisen

Auch wenn die Barockpoesie von Adligen und Patriziern – und nicht zuletzt ihren Frauen – gelesen wurde, Lektüre anderer Art war zugleich bereits sozial deutlich weiter verbreitet. Das Lesen breiterer Schichten – vom niederen Adel über die Mittelschichten bis zu den Handwerkern – beschränkt sich freilich bis weit ins 18. Jahrhundert, neben der Zeitung, auf den Kalender und gelegentliche Flugschriften auf religiöse Literatur. Diese war konfessionell etwas differenziert: Heiligenleben, Andachtsbücher, die „Nachfolge Christi“ von Thomas von Kempen bei den Katholiken; die Bibel oder Teile daraus, Predigten und Erbauungsbücher bei den insgesamt lesefreudigeren Protestanten. Die religiöse Lektüre weitete sich um 1700 erkennbar aus; der Pietismus trug dazu bei.

Zwei Merkmale waren den verschiedenen – nicht-professionellen – *Formen des „alten“ Lesens* gemeinsam:

Diese Lektüre war *Wiederholungslektüre*: dieselben wenigen Bücher, die eine Familie besaß und die oft über Generationen vererbt wurden, las man im Laufe eines Lebens immer wieder. Solches Lesen war Teil einer Mentalität, die auf dem Andauern des Bestehenden gründete; Veränderung gehörte weder zur Erfahrung noch zur Lebensperspektive des einzelnen: Die Texte, die schon für die Eltern Autorität gewesen waren, verloren ihren Wert nicht, weil sie keine Aktualität zu verlieren hatten, ihre Aussagen zeitlos gültig waren. Ehrfurcht vor dem Buch bestimmte dieses Lesen, zumal Texte mit kirchlicher Autorität im Zentrum standen. Nicht nur vom Gegenstand her, sondern auch von dem oft etwa durch die Bindung an bestimmte Zeiten des Tages, der Woche oder des Kirchenjahres (Advent, Fastenzeit) ritualisierten Wiederholungscharakter her entstand dabei kein literarisches Erleben, sondern ein religiöses, z.B. das der „Erbauung“, in entsprechenden religiösen Milieus auch etwa das der „Erweckung“ etc. Wiederholungslektüre war deshalb auch nicht per se „intensiver“ Lektüre, – wie Engelsings (1970) Gegenüberstellung von „intensiver“ und „extensiver“ Lektüre fälschlich nahelegte – alleine schon, weil sich ihre Bedeutung für den Leser gar nicht aus dem Leseakt selbst herstellte. Entsprechend sollte man deshalb auch die neue, moderne Form des Lesens neutraler als „einmalige Lektüre“ bezeichnen.

Merkmal der meisten Formen des Lesens bis ins 18. Jahrhundert war es, *exemplarisches Lesen* zu sein: Das Lesen war gesteuert von einem stofflichen Interesse; die Handlung des Buches galt als übertragbar, seine „Lehre“ oder „Moral“ als in der Lebenspraxis des Lesers anwendbar. Das galt für religiöse Lektüre wie für Romane (und sei es in der Form, daß man die bei Hofe erforderten Umgangsformen daraus entnehmen wollte), für die Barockpoesie wie für die an der Vermittlung nützlicher Kenntnisse und praktischer Lebensklugheit orientierte Literatur der Aufklärung. Exemplarisches Lesen wandte v.a. die Rezeptionsmuster der Erbauung und der Belehrung an; Ergebnis war in allen Fällen eine vom Text als „Lehre“ unmittelbar angegebene oder doch grundsätzlich begrifflich aussprechbare handlungslenkende Nutzenanwendung. Man unterschied noch nicht „poetische Schönheit“ und „moralische“ (Lessing), es herrschte noch, wie Goethe später anlässlich der Diskussion um seinen „Werther“, der für ein solches exemplarisches Lesen eben nicht mehr gedacht war, abwertend formulierte, „das alte Vorurteil ..., entspringend aus der Würde eines gedruckten Buchs, daß es nämlich einen didaktischen Zweck haben müsse.“

6. Das 18. Jahrhundert

6.1 18. Jahrhundert: Die Entstehung des bürgerlichen Lesepublikums

Die Bedeutung des 18. Jahrhunderts für die Geschichte des Lesens hat ihren Grund in epochalen literatursoziologischen Veränderungen: Es entstand das moderne Publikum. Sozialgeschichtlicher Hintergrund der literatursoziologischen Veränderungen ist jener vielschichtige Prozeß, dessen Facetten als „Industrielle Revolution“, „Genese der modernen Industriegesellschaft“, „Entstehung und Aufstieg des modernen Bürgertums“ oder „Sattelzeit“ benannt werden.

Das *moderne Bürgertum* war nicht mehr wie das alte – das eine durch das Bürgerrecht in einer Stadt gegebene Rechtsposition und somit einen „Stand“ meinte – in die ständische Gesellschaft integriert. Es wurde gebildet einmal durch *Wirtschaftsbürger*, die – in der deutschen Situation der absolutistischen Kleinstaaten oft versehen mit Privilegien der absolutistischen Souveräne und in Interessenskongruenz mit ihnen – die wirtschaftliche Entwicklung außerhalb der Zünfte und Gilden vorantrieben. Stärker als in anderen Ländern machten in Deutschland *Beamte* dieses neue Bürgertum aus. Schon vor 1800 zeichnete sich jene soziale Formation ab, die dann im 19. Jahrhundert als Bildungsbürgertum wichtigster Träger des kulturellen Lebens wurde. Ihr Merkmal war v.a. Bildung, im 18. Jahrhundert zunächst zur Erlangung eines Amtes, dann auch in Profilierung gegenüber dem Adel; im 19. Jahrhundert immer mehr als ideeller Wert an sich. Letztlich waren aber die Grenzen zwischen den beiden Fraktionen, dem Wirtschaftsbürgertum und dem oft beamteten Bildungsbürgertum, wegen ihrer faktischen Verschränkungen nie strikt. Daß in Deutschland gebildete bürgerliche Beamte die literatursoziologisch zentrale Rolle spielten, ist aus den Bedingungen des Wiederaufbaus nach dem 30jährigen Krieg und durch die territoriale Zersplitterung zu erklären: Der Absolutismus bedeutete die faktische Entmachtung des niederen

Adels durch die Zusammenarbeit des Souveräns mit wirtschaftlich aktiven Bürgern auf der Basis paralleler ökonomischer Interessen, aber auch dadurch, daß die zahlreichen Territorialherren und die Reichsstädte Bürgerliche als Verwaltungs-, Finanz- und Wirtschaftsfachleute in ihren Dienst nahmen. Gerade die vielen ganz oder teil-souveränen Territorialherrschaften bewirkten also die Entstehung einer zahlreichen Beamtenschaft.

Damit entstand eine Schicht mit neuer materieller und geistiger Lebensweise und insofern neuer Mentalität. Neben dem zentralen Merkmal der Bildung schuf *Geld* eine für Lektüre offene Situation. Das Bürgertum besaß im Gegensatz etwa zu reichen Bauern oder kleinen Adligen eher disponibles Geld zum Kauf von Büchern, für die Mitgliedschaft in einer Lesegesellschaft oder für die Gebühr in einer Leihbibliothek. Und aufgrund der Lebenssituation des Wirtschafts- wie des Beamten-Bürgertums bildete sich hier deutlicher und früher die moderne *Differenzierung der Geschlechtercharaktere* aus als in anderen Schichten. Das bedeutete eine neue Verteilung von Tätigkeiten auf Mann und Frau und die Freisetzung der Frauen für die Lektüre von Literatur, zudem die Ausbildung einer bürgerlichen – und für die Belletristik näherhin einer spezifisch weiblichen – Bedürfnis- und Interessenstruktur. Denn die Geschlechterrollenverteilung ergab klare Zuordnungen: Die Männer lasen – von berufsbezogener Lektüre abgesehen – v.a. die Zeitung, politische und Sachliteratur; das Publikum der Belletristik-Literatur waren im 18. Jahrhundert ganz überwiegend die *Frauen*. Aber damit bildete sich ein Grundriß aus, der auch für das 19. Jahrhundert gültig blieb; er ist auch in der heutigen Situation noch erkennbar.

Aber auch die *Männer* dieses neuen Bürgertums verfügten nun über „*freie Zeit*“ im Sinne disponibler Zeit als Voraussetzung für Lektüre oder Theaterbesuch. Ihre berufliche Situation außerhäuslicher Tätigkeit ließ die heute geläufige kategoriale Trennung von Arbeit und Freizeit entstehen. Bei beiden Geschlechtern war dieser Grundriß aber weithin erst noch Tendenz und wurde erst allmählich mentalitätsgeschichtliche Realität. Diese neuen Leser – die weitgehend Leserinnen sind – verlangten nach einer neuen Literatur.

6.2 18. Jahrhundert: Wieviele konnten lesen, wieviele lasen?

Der *quantitative Anteil des Bürgertums an der Bevölkerung* war aber eher gering: bürgerliche Beamte und vergleichbare akademische Berufe, Offiziere etc. machten um 1800 knapp 2,5% der Bevölkerung aus; bei höchstens 1% Adligen und gut 0,5% Geistlichen. Der Anteil „alter“ und „neuer“ Wirtschaftsbürger (reichere Kaufleute und Wirte, „Unternehmer“) mag ca. 2% betragen haben, der der „Kleinbürger“ (abhängige Handwerker, Unteroffiziere, Amtsdienstler etc.) etwa 7,5%. Nur diese Gruppen kamen als Leser in Frage.

Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Studien zu *Lesefähigkeit* und Buchbesitz (oft als lokale Fallstudien) vorgelegt wurden, sind nur sehr grobe Schätzungen möglich. Aus den Detailstudien ist zu schließen, daß die *regionalen Unterschiede* noch größer waren, als man früher schon annahm: sie reichen innerhalb des deutschen Sprachraums z.B. bei den Lesefähigkeitsquoten gegen Jahrhundertende von fast völligem Analphabetismus in einigen Regionen (z.B. in Ostelbien) bis zu Lesefähigkeits-

quoten von 80 oder 90% in anderen (z.B. im Zürcher Oberland), sodaß jede Verallgemeinerung eine fast unzulässige Abstraktion ist; das Gleiche gilt für die Quoten des tatsächlichen Lesens. Diese regionalen Differenzen gehen über die bekannten konfessionellen Differenzen, nach denen seit je (und bis heute!) Protestanten mehr lesen als Katholiken, hinaus.

Auch die Daten der um 1800 beginnenden Etablierung der *Schulpflicht* bieten für die Schätzung der Lesefähigkeit wenig Hilfe: Erlasse bedeuteten weder, daß es überall Schulen gab, noch, daß alle Kinder sie besuchten; und wenn, dann unregelmäßig, oft nur ein oder zwei Jahre; viele Kinder konnten aufgrund der unzureichenden Schulpraxis am Ende des Schulbesuchs nicht lesen oder gar schreiben; viele, die am Ende der Schule lesen konnten, verlernten es mangels Übung wieder („sekundärer Analphabetismus“). Aber andererseits lernten sehr viel mehr als heute auf irgend eine Weise außerhalb der Schule lesen. Gerade in unterbürgerlichen Schichten gab es – zahlreiche Autobiographien berichten uns davon – im späten 18. und dann v.a. im 19. Jahrhundert viele autodidaktische Bildungsverläufe außerhalb des institutionellen Schulwesens.

Zu differenzieren ist zwischen den *Geschlechtern*. Überall hatten die Frauen geringere Bildungschancen – mit sozialen und mit gewissen konfessionell-regionalen Unterschieden: Im *Protestantismus* war die Geschlechterdifferenzierung Programm; bei Bugenhagen hatte es 1528 unmißverständlich geheißen: „[...] die Jungfrauen brauchen nur lesen zu lernen“ (zit. nach Hermann 1976, 102). Diese Differenzierung hielt sich in bestimmten ländlichen Milieus sogar bis ins 20. Jahrhundert. (Sie begegnet übrigens auch in anderen Kulturen, etwa im Islam.) In *katholischen* Gebieten war, insbesondere nach der Säkularisation von 1803, das Bildungsniveau zwar insgesamt niedriger; es war dort aber seit jeher weniger geschlechterspezifisch differenziert gewesen (Rösener 1992, Kamber 1993). Bei der Elementarbildung besuchten Mädchen im allgemeinen die Schule weniger zahlreich, unregelmäßiger, und verließen sie früher wieder als Jungen; zur höheren Bildung waren sie auch im Bürgertum nicht zugelassen. Für die Frauen des *Kleinbürgertums* ist deshalb oft eine unvollständige Ausbildung in dem Sinne anzunehmen, daß sie zwar mehr oder weniger flüssig lesen, aber nicht oder jedenfalls nicht flüssig schreiben konnten; das änderte sich erst nach den 1820er Jahren. Der Grund dafür ist, daß (wie überall in Europa) bis ins 19. Jahrhundert Lesen und Schreiben getrennte Fähigkeiten waren; man lernte zuerst lesen, erst, wenn man dies beherrschte, wurde das Lernen des Schreibens begonnen. (Vgl. auch Abschn. 3.1) Das führt zu einem Quellenproblem: Lesefertigkeit allein hinterläßt selten Zeugnisse, das Fehlen von Zeugnissen der Schreibfähigkeit zeigt aber nicht, wie man früher fälschlich annahm, zugleich fehlende Lesefähigkeit an. Das bedeutet, daß bei den Quoten der Schreibfähigkeit, auch der bloßen Signierfähigkeit (also der Fähigkeit, z.B. bei Gelegenheit der Eheschließung mit dem eigenen Namen unterschreiben – aber sonst vielleicht nichts anderes schreiben zu können) der Unterschied zwischen den Geschlechtern größer war als bei der Lesefähigkeit, da Mädchen oft Lesen, aber nicht Schreiben lernten (insbes. in protestantischen Milieus, vgl. oben, die programmatische Forderung Bugenhagens). Deshalb war wohl die Lesefähigkeit der Frauen höher, als es die direkten Zeugnisse vermuten lassen; insgesamt

lag die formale Lesefähigkeit wohl nicht viel unter der der Männer. Im *Bürgertum* trennten sich die Bildungsverläufe auf höherem Niveau. Hier endete die Ausbildung der Frauen an einem Punkt jenseits der formalen Lesefähigkeit, aber vor dem Erwerb jener Kompetenz, die Männern in weitergehenden Bildungsgängen als adäquat für den Umgang mit Literatur vermittelt wurde.

Die unterschiedlichen Schätzungen der Lesefähigkeit haben ihren Grund auch darin, daß der Begriff „Lesefähigkeit“ nicht ein „Entweder-Oder“ meint, sondern ein sehr breites *Spektrum abgestufter Qualifikationen* umfaßt. Dem 18. Jahrhundert war dies selbstverständlich; in Examina und Zeugnissen wurden z.B. ausdrücklich zwei Qualifikationsstufen unterschieden: „kann Gedrucktes lesen“ und „kann [handschriftlich] Geschriebenes lesen“. Die Differenzen in den Schätzungen weisen auch hin auf die Vielen, deren Lesefähigkeit ausreichte, um beispielsweise langsam ein Stück im Kalender oder in einem Erbauungsbuch oder die Perikope für die Predigt am nächsten Sonntag lesen zu können, und die im Vollzug dieses Lesens ein religiöses Erlebnis hatten, und die zunächst noch Wenigen, die schnell und flüssig in kurzer Zeit einen Leihbibliotheksroman lesen konnten und daraus ein ganz anderes, auch auf der zügigen Erfassung des Inhalts beruhendes Erlebnis zogen.

Schenda (1970/1977/1988, 444) hat geschätzt, welcher Bevölkerungsanteil in Mitteleuropa von der *Lesefähigkeit* her als potentielle Leser in Frage kam: 1770: 15%; 1800: 25%; 1830: 40%; 1870: 75%; und 1900: 90%, oder in einer anderen Schätzung: 1830: 30%, und dann mit jeder Dekade um 10 Prozentpunkte zunehmend, bis zu einer nahezu vollständigen Alphabetisierung am Jahrhundertende (Schenda 1982, 6). Doch gibt es Hinweise, daß am Ende des 18. Jahrhunderts bereits die Masse der Bevölkerung elementar lesekundig war, was nicht flüssiges Lesen, sondern eher „Buchstabieren“ meint (Siegert 1978/1979). Bezieht man sich nicht auf die „fließende Lesefähigkeit“, sondern auf die „elementare Lesefähigkeit“, was nicht der Schreibfähigkeit korrespondiert, sondern höchstens der Signierfähigkeit, dann könnte im deutschsprachigen Raum die Quote für 1700 ca. 10–20% betragen haben, zumal der Stand vor dem 30jährigen Krieg erst gegen 1740 wieder erreicht wurde; und 1800 ca. 50%.

Das sind aber nicht die regelmäßig oder wenigstens gelegentlich *tatsächlich Lesenden*. Deren Anteil könnte um 1800, je nach Bedeutung der Begriffe „regelmäßig“ bzw. „gelegentlich“ und je nach dem, ob man von Belletristik oder von Lesen allgemein spricht, ca. 1% bis max. 10% der Erwachsenen-Bevölkerung betragen haben; eine Quote, die sich bis 1850 höchstens verdoppelte. Oder anders: Im Vergleich zum großen Publikum der Zeitungen war das Buch-Publikum und gar das Publikum der belletristischen Literatur sehr klein. Für das Ende des 18. Jahrhunderts, die Zeit der Weimarer Klassik, ist die Zahl derer, die – entsprechend der Kategorisierung in der heutigen Leseforschung – mindestens einmal im Jahr ein belletristisches (!) Buch lasen, mit kaum 1% der Erwachsenen-Bevölkerung oder höchstens 120 000 Personen anzunehmen (Schön 1997, 1999 a). (Zum Vergleich: Heute lesen in Deutschland ca. 40% der Erwachsenen mindestens 1 mal pro Woche in einem „Buch zur Unterhaltung“.)

Sieht man von professionellen Lesern ab, dann sind die Leser von Literatur – im 18. Jahrhundert und zur Zeit der Weimarer Klassik, aber auch noch im 19. Jahrhundert –

im wesentlichen zu identifizieren als männliche Jugendliche bis zur Adoleszenz, genauer, bis zum Eintritt ins Berufsleben, und als Frauen.

6.3 18. Jahrhundert:

Neue Präferenzen, neue Art und Funktionen des Lesens

Eine für ganz Europa geltende Tendenz in der Buchproduktion des 18. Jahrhunderts ist zunächst die Fortsetzung des *Rückgangs der lateinischen Titel* zugunsten der nationalsprachlichen, Indiz dafür, daß die Adressaten der steigenden Buchproduktion anteilmäßig immer weniger Gelehrte waren und immer mehr Laien, oder, wie das 18. Jahrhundert sagte: die „bloßen Lese-Dilettanten“. Der Rückgang lateinischer Titel zeigt freilich auch den Bedeutungsverlust des gesamteuropäischen Buchmarktes und der „lingua franca“ des gelehrten Europa. Daneben ist die eine wichtige Tendenz der Rückgang des Anteils der für Laien publizierten kirchlich-theologischen Literatur an der Gesamtproduktion. Die Literaturgeschichte sieht dies zunächst als eine komplementäre Entwicklung zu der teilweise explosionsartigen Ausweitung der Belletristik, v.a. der Romanproduktion. Diese Ausweitung betrifft einerseits den Anstieg in absoluten Zahlen. Sie betrifft andererseits den *relativen Anteil der Belletristik an der Gesamt-Titelproduktion*. Obwohl die Zahlen nur mit Vorbehalt untereinander vergleichbar sind, stellen sie doch die Größenordnungen vor Augen: Von 1600 bis 1700 schwankte in Deutschland der Anteil der „Poesie“ an der Titelzahl der Meßkataloge zwischen 3% und 5%, derjenige der Theologie hingegen zwischen 40% und 46%. Im 18. Jahrhundert stieg der Anteil der „Schönen Künste u. Wissenschaften“ von 5,8% im Jahre 1740 (Romane: 2,6%) über 16,4% (Romane 4,0%) im Jahr 1770 auf 21,4% (Romane 11,7%) im Jahre 1800; der Anteil der für Laien bestimmten religiösen Literatur (Erbauungs-, Predigt- u. Andachtsliteratur) ging geradezu gegenläufig parallel von 19,1% über 10,8% auf 5,8% zurück. Hinsichtlich ihres Anteils an der wachsenden Gesamtproduktion scheinen die Erbauungsliteratur und die „Schönen Künste“ somit bei fast gleichbleibendem Anteil beider Sparten zusammen quasi ihre Plätze zu vertauschen. In absoluten Zahlen heißt das jedoch: die Erbauungsliteratur blieb von 1740 über 1770 bis 1800 nach Titeln (144 – 124 – 149) etwa gleich, aber die „Schönen Künste“ und speziell die „Dichtung“ entwickelten sich durch die Zunahme der Titel von 32 über 153 auf 424 im Verhältnis 1:13 (Romane allein: 20 – 46 – 300). – Die Berechnung der Zahlen nach 1800 ist etwas anders, aber doch nicht so sehr anders, daß die Zahlen gar nicht vergleichbar wären: In den Jahren von 1801 bis ca. 1812/15 pendelte der Anteil der „Schönen Künste“ an der Gesamt-Titelproduktion sogar um ca. 30% (Romane ca. 10%). Dieser Bereich war nicht in dem Maße vom allgemeinen Rückgang der Buchproduktion während der napoleonischen Kriege betroffen wie andere Sparten. Die Belletristik erreichte damit in den ersten anderthalb Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts einen Anteil an der Gesamt-Titelproduktion wie später nie wieder. (Zu den Zahlen vgl. Schwetschke 1850, 1877, Jentsch 1912, Rarisich 1976; vgl. auch Abschn. 5.1 u. 7.1).

Allerdings sind bei dieser Konzentration auf die historische Entwicklung der belletristischen Literatur gern gehegte Vorstellungen zu korrigieren: Über der von der Literaturgeschichte ins Zentrum der Betrachtung gestellten Zunahme des literarischen

Lesens, ablesbar an der Zunahme der Titelproduktion fiktionaler Literatur, wurde gerne übersehen, daß diese Zunahme anteilmäßig nur auf Kosten der populärtheologischen Literatur geht. Eindrucksvoller als die „Leserevolution“ bei der belletristischen Literatur war die „Leserevolution“ bei der (eher von Männern gelesenen) *Sach- und Fachliteratur*: Zwar stieg in den Jahren 1740 – 1770 – 1800 die Titelzahl der „Schönen Künste und Wissenschaften“ von 44 über 188 auf 551 Titel, also im Verhältnis 1:12,5. Das Gros der Buchproduktion betraf aber – wie heute! – Sach- und Fachbücher; und ihr Anteil stieg stärker an: allein die kleine Rubrik „Landwirtschaft, Gewerbe etc.“ stieg in dieser Zeit (Titel:) 8 – 59 – 220, also im Verhältnis 1:27,5; ihr Anteil an der Gesamtproduktion stieg 1,06% – 5,24% – 8,06% (Jentzsch 1912).

Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde also nicht nur das Interesse an religiöser Erbauungsliteratur abgelöst vom zunehmenden Interesse an Belletristik, besonders an Romanen. Dazu kam das wachsende Interesse an *Sachbüchern*, genauer: an einer neuen Art von Sachliteratur. Das meint einmal das für das Bürgertum oder vielmehr für die Männer dieses Bürgertums entsprechend ihren Berufen höhere Interesse an berufsbezogener Fachliteratur. Das meint noch mehr, daß – und eben v.a. im Bürgertum, sehr viel weniger im Adel! – neben die alten „Hausbücher“, neben religiöse Literatur, populärmedizinische und hauswirtschaftliche Ratgeber jetzt auch immer mehr Sachliteratur zur allgemeinen Information trat: das war bereits vor der Revolution in Frankreich, aber dann beschleunigt, politische Literatur. Politische Bücher – die Zeitgenossen reden meist von „moralischen“, da der Begriff des Politischen für das Bürgertum mit der gentil-höfischen „Klugheit“ verbunden ist und deshalb einen negativen Klang hat – sind zu dieser Zeit historische Werke, ökonomisch-statistische Darstellungen und geographische; die letzten beiden noch überwiegend in der äußeren Form von Reisebeschreibungen.

Dazu kommen jene Werke, deren Besitz durch die Kategorie der „*Bildung*“ motiviert war. Ihr Umfang stieg im Laufe des 18. Jahrhunderts an; ihr Inhalt veränderte sich und sollte sich im beginnenden 19. Jahrhundert noch stärker verändern. Hier, in der Trennung einer als zweckfrei gedachten „Bildung“ und einer zweckorientierten „Ausbildung“, wie sie sich seit der Mitte des Jahrhunderts abzuzeichnen begann (insofern seit dieser Zeit eine akademische Ausbildung keine Garantie für eine entsprechende berufliche Position mehr war und stattdessen Bildung als solche bürgerliche Identität stiftete), hat ein wichtiges Merkmal des kulturellen Verhaltens dieses neuen Publikums seinen Ursprung: Das Auseinanderfallen von reputierlichem Bücherbesitz und tatsächlicher Lektüre, von repräsentativen Werken zur Ausstattung des Salons und zerlesenen Leihbibliotheksromanen im Hinterzimmer. Damit zugleich begann sich eine *Differenz zwischen „hoher“ und „trivialer“ Literatur* zu etablieren, während bis dahin die Zeitgenossen etwa zwischen den Romanen Wielands oder Goethes und den Liebes- und Familienromanen August Lafontaines oder dem „Rinaldo Rinaldini“ von Christian A. Vulpus zwar einen Qualitätsunterschied, aber keine kategoriale Differenz gesehen hatten. Diese Dichotomisierung von „hoher“ und „trivialer“ Literatur gegen Ende des 18. Jahrhunderts korrespondiert sozialen Differenzen; sie korrespondiert aber auch einem Auseinanderfallen von Anspruch

und Wirklichkeit des bürgerlichen kulturellen Verhaltens. Denn auch das Bürgertum las nicht nur das, was sich in der Dichotomisierung um 1800 als „hohe“ Literatur etablierte. Andererseits steht hinter diesem Auseinanderfallen von Anspruch und Wirklichkeit als Praxis oft das unterschiedliche kulturelle Verhalten von Männern und Frauen. Ein Erfolgsroman wurde der „Werther“ nicht wegen dem, was heutige Literaturhistoriker darin finden, sondern aufgrund seiner Rezeption als sentimentaler Liebesroman durch das weibliche Publikum.

Die quantitative Zunahme der Romanproduktion im 18. Jahrhundert entspricht einer *qualitativen Veränderung der Romane selbst*. Diese Veränderung ist auf den Nenner zu bringen, daß der „neue“ Roman, wie er sich seit der Jahrhundertmitte entwickelt, zum „alten“ Roman nicht im Verhältnis einer kontinuierlichen Entwicklung steht, sondern daß die Gattung Roman quasi ganz neu entsteht. Dieser Bruch – als Abgrenzung vom „Roman“, mit dem der alte, v.a. der Galante Roman gemeint ist, – spielt für die Diskussion um den Roman, um Nutzen und Schaden der Romanlektüre, eine wichtige Rolle. Der „neue“ Roman bezieht seit der Jahrhundertmitte seine Legitimation aus seiner Funktion als aufklärerische Zweckform zur Belehrung und Erbauung. Nachdem er sich aber einmal etabliert und sein Publikum gefunden hat, emanzipiert er sich von dieser Beschränkung; das Lesen von Romanen trägt nun seine Funktion in sich selbst.

Im äußeren Verhältnis des Publikums zum Roman finden diese Wandlungen ihren mentalitären Niederschlag in dem – historisch so neuen – Bewußtsein, daß der literarische Geschmack ständigem Wandel, „Moden“ unterworfen ist. Das ist wohl-gemerkt nicht einfach eine popularisierte Version der in der Ästhetik seit der „Querelle des anciens et des modernes“ erarbeiteten Vorstellung, daß sich Literatur statt an zeitlos-absoluten Vorbildern am zeitgenössisch-relativen Geschmack zu orientieren habe. Es ist vielmehr Ausfluß jener „modernen“ Mentalität, für die ständiger Wandel zur Lebenserfahrung und Lebensperspektive gehört. Ein Beispiel aus dem Jahr 1787: „Denn soviel ich beobachtet habe, ist jetzt ‚Siegwart‘ und Konsorten, bei dem vor sechs und mehrern Jahren die feinere Welt Ströme von Thränen vergoß, unter die niedere Volksklasse gerathen. Warum? ist leicht zu begreifen. – So wie die Mode in Kleidern und Hausgeräthen allemal einige Jahre später unter die niedern Stände sich einführen; so geht es auch mit der Art Modebüchern“ (zit. nach Schön 1999 a). Und in einem (fiktionalen) Damengespräch Anfang des 19. Jahrhunderts heißt es: „Auch unsere Mütter lasen in ihrer Jugend Romane: aber diese Romane waren züchtig, wie sie selbst, und lehrreich, wie das Beispiel der Tugenden, welches sie uns zur Nachfolge zurück ließen.“ „Den ‚Alfred‘, z.B., den ‚Usong‘, die ‚Geschichte der schwedischen Gräfin v. G***‘, fiel Serena lächelnd ein. ‚Die ‚Pamela‘ und den ‚Grandison‘ habe ich selbst noch gelesen. – Allen Respekt für unsere Mütter und Großmütter; doch bei der Wahl meiner Lektüre habe ich eben so wenig Lust, sie mir zum Muster zu nehmen, als in der Art, meinen Kopf aufzuputzen, oder meine Taille auszustaffieren““ (zit. nach Schön 1997, 298).

Die neuen Leser lasen auch auf neue Art: An die Stelle der alten Wiederholungslektüre trat in einem Prozeß von großer sozialer Ungleichzeitigkeit die *einmalige Lektüre* immer neuer Texte.

Auch das alte exemplarische Lesen tritt zurück. Und wo das Lesen als Vorlesen in einer gemeinsamen Rezeptionssituation seinen Ort hatte, wurde – in einem Prozeß der langen Dauer und mit großen sozialen Ungleichzeitigkeiten; im Laufe des 18. Jahrhunderts als ein Phänomen des Bürgertums – die korporative Situation gemeinsamen Lesens durch die assoziative abgelöst; die *autoritative Vorlesesituation*, in der sich die Autorität des Vorlesers (Hausvater, Pfarrer, Schulmeister) verband mit der Autorität des Buches, wurde abgelöst durch das rasonierende Lesen der Männer und durch das *gesellige gemeinsame Lesen*, das nicht mehr einen handlungsanleitenden Sinn für die Lebenspraxis aussprach, sondern eine literarische Leseerfahrung vermittelte (Schön 1995 a). Denn das neue Lesen war – und ist es als moderne Lesehaltung gegenüber Literatur bis heute – orientiert am Leseerlebnis selbst. Bei der Lektüre der neuen Romane ist dies v.a. die Erfahrung identifikatorischer, in kompetenter Form sogar *empathischer* Teilhabe an den fiktionalen Charakteren. Denn dies ist wesentliche Funktion des neuen Lesens: die phantasihafte „Theilnehmung an anderer ihrem Zustande“, wie es in der Empfindsamkeits-Definition Kants 1798 heißt. Dies aber, der im Medium des Lesens von Literatur erfolgende spielerische Umgang mit fremden Charakteren, das phantasihafte, aber kontrollierte Übernehmen und Wieder-Ablegen fremder Rollen ist ein Einüben von Empathie. Vermutlich gibt es für den Modernisierungsprozeß einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von autoritativen zu nicht-autoritativen Rezeptionssituationen und der historischen Entwicklung von Empathiekompetenz.

Eine „männliche“ Auflösung der autoritativen Lese-Situation ging zum informatrischen und bildungsbestimmten Lesen von Zeitungen, Fach- und Sachbüchern und zum Rasonieren über das Gelesene. Eine „weibliche“ ging zur Belletristik, zum empathischen Rezipieren und zum geselligen Gespräch darüber. Denn als Praktizierung und damit Einübung von Empathie in der Lektüre der neuen Romane betraf diese Entwicklung v.a. die Frauen und damit die Ausbildung des modernen weiblichen Geschlechtscharakters. Sie betraf aber auch die männlichen Jugendlichen und etablierte damit die sozialisatorische Funktion des Moratoriums „Jugend“; als geforderte Qualität des Lesens gehörte dann empathisches Lesen konstitutiv zur „Lesekultur“ des 19. Jahrhunderts.

Das 18. Jahrhundert ist aber v.a. auch als „Sattelzeit“ jener historische Moment, in dem sehr langfristige Veränderungen in der Qualität des Lesevorgangs und damit auch der im Lesen zu machenden Erfahrungen ihren Kulminations- bzw. Umschlagpunkt fanden. Diese Veränderungen sind als „Verlust der Sinnlichkeit“ beschrieben worden (Schön 1987/1993). Sie beinhalten ein Zurücktreten der körperlichen Dimensionen des Leseerlebnisses, der Beteiligung der Stimme und des Ohres, des ganzen bewegten Körpers, der ergreifenden Hände; stattdessen erfolgte eine Reduktion auf das Lesen nur mit dem Auge. Doch war diese Disziplinierung – und die Aufklärung bedeutete einen Schub in dieser langen zivilisatorischen Disziplinierung – zugleich die Voraussetzung sowohl für den Zuwachs an kognitiven Verstehensfähigkeiten, für eine größere Souveränität des Lesers gegenüber dem Text, als auch, im Bereich der Literatur, für den Zuwachs an Fähigkeiten zum Umgang mit fiktionalen Wirklichkeiten, einschließlich des beschriebenen empathischen Rezipierens.

6.4 18. Jahrhundert: Zeitungen und Zeitschriften

An die Sachliteratur schließt sich ein Bereich an, der von den Zahlen zur Veränderung der Buchproduktion gar nicht mit erfaßt ist: Die *Zeitungen*. Der Aufstieg der Zeitungen beginnt in Deutschland bereits im 17. Jahrhundert (vgl. Abschn. 5.1). Kurz vor 1800 erreichten über 200 deutsche Zeitungen mit einer Gesamtauflage von über 300 000 Exemplaren etwa 3 Millionen Rezipienten (Welke 1981 a, 1981 b). Die meisten deutschen Zeitungen erschienen im 18. Jahrhundert drei- bis sechsmal pro Woche, meist im Umfang eines halben Druckbogens. Die deutsche Zeitungsproduktion, gerechnet nach der Zahl gleichzeitig bestehender Unternehmen, war seit 1725 zwar relativ kontinuierlich und dann besonders in den 1780er Jahren angestiegen, jedoch schuf die Diskussion der Französischen Revolution ein Informationsbedürfnis, das nicht nur die Auflage der Zeitungen erhöhte, sondern auch die Zahl der Rezipienten pro Zeitungsexemplar. Vorher bloß potentielle Leser wurden zu tatsächlicher Lektüre aktiviert. So schreibt das „Journal des Luxus und der Moden“ 1792: „Jetzt aber ist wirklich der Fall eingetreten, wo eine neue, allgemeine und weit mächtigere Mode=Lectüre, als alle vorhergehenden, sich nicht allein über Teutschland, sondern sich über ganz Europa verbreitet hat, alle Stände und Classen der Societät anzieht, und fast jede andere Lectüre verdrängt; und dies ist die Lectüre der Zeitungen und fliegenden politischen Blätter.“

Die Sicht, das Buch sei das Medium der Aufklärung gewesen, trifft also zwar vielleicht auf Frankreich zu, aber kaum auf Deutschland, und eher, wenn man eine kleine intellektuelle „Aufklärerelite“ im Blick hat, als wenn man sie auf allgemein verbreitete Lektüre und damit auf breite Bewußtseinsveränderungen bezieht. Sonst sind Zeitungen und Journale die Medien der Aufklärung. Ein wichtiges Mittel, mit dem sich ein breiteres bürgerliches Publikum diese Zeitungen und Journale zugänglich machte, und durch das auf ein Exemplar eine größere Zahl von Lesern kommt, waren die Lesegesellschaften.

6.5 18. Jahrhundert: Lesegesellschaften

Das stark steigende Leseinteresse des bürgerlichen Publikums konnte durch die Buchproduktion nur unzureichend befriedigt werden; die technischen Innovationen lagen erst im 19. Jahrhundert und waren die Folge einer Suche nach verbesserten technischen Möglichkeiten, um die Nachfrage zu decken. Folge der steigenden Nachfrage war ein erheblicher *Preisanstieg* für Bücher: Am Messeplatz Leipzig kostete 1 Alphabet (= 23 Bogen) um die Mitte des 18. Jahrhunderts durchschnittlich 4–5 Groschen, nach 1760 16 Groschen und 1785 24–36 Groschen. Das bedeutet eine Verteuerung in ca. 35 Jahren um das 8–9-fache! Daß die technischen Möglichkeiten der Buchproduktion die Nachfrage nicht befriedigen konnten, zeigt nochmals: Die Entstehung des modernen Lesepublikums im 18. Jahrhundert war keine „Medien-Revolution“; sie hatte ihren Grund nicht in technischen Innovationen, sondern in sozialen Veränderungen.

Auch die Preise für Zeitungen und Zeitschriften waren erheblich; das verbreitete (monatlich erscheinende) „Journal des Luxus und der Moden“ z.B. kostete pro Jahr „vier Rthlr in Gold“; dafür mußte ein Handwerksmeister mindestens zwei Wochen

arbeiten. So entwickelten sich in der 1. Hälfte des Jahrhunderts die ersten Lesegesellschaften aus dem Gemeinschaftsabonnement von Journalen. Ab den 1750er Jahren institutionalisierten sich allmählich Lesezirkel, die mehrere Periodika hielten und zunächst von Haus zu Haus zirkulieren ließen. Etwa ab 1775 entstanden „Lesekabine“te“, oft als Umwandlung früherer Lesezirkel. Hier wurden die Journale nicht mehr mit nach Hause genommen, sondern in eigenen Räumlichkeiten gelesen. Dies sind die historisch für das bürgerliche Lesen des 18. Jahrhunderts signifikant gewordenen „Leseesellschaften“. Der Zweck war zugleich auch die Diskussion über das Gelesene, im Rahmen eines allgemeinen „gesellschaftlichen Umgangs“. Dabei waren nach den eigenen Satzungen „das Spielen und Tobacksrauchen, ingleichen anstößige Gespräche gegen die Religion, den Staat und die guten Sitten, nebst den Büchern und Schriften solcher Art“ verboten (Mainzer Gesellschaft, zit. nach Prüsener 1972, 406).

Ihre Mitgliederstruktur zeigt die Lesegesellschaften als Selbstorganisationen des Bürgertums. Zum Teil war es durch Statuten ausdrücklich geregelt, sonst wissen wir es z.B. aus Aufnahmeprotokollen: Nahezu ausnahmslos ausgeschlossen waren Frauen, ebenso Studenten. Sozial erfolgte eine Abschließung nach unten entweder ausdrücklich oder über den Mitgliedsbeitrag. Bemerkenswert ist die regelmäßige Teilnahme von Adligen; aber v.a. solcher Adliger, die zugleich Beamte waren. Die Lesegesellschaften waren bürgerliche Institutionen, die dazu dienen sollten, innerhalb des Freiraumes der Lesegesellschaft die Rangunterschiede gegenüber dem Adel zu verwischen: „Rang kommt gar nicht in Anschlag“ (Statuten der Bonner Gesellschaft). Im historischen Kontext bemerkenswert ist neben der Struktur der Mitglieder, daß die Aufnahme neuer Mitglieder meist ausdrücklich geregelt war und dabei die vorhandenen ein gemeinsames Mitspracherecht hatten.

Die Mitgliedsbeiträge lagen zwischen 4 und 8 Rthlrn. Das war viel, wenn man bedenkt, daß ein Handwerker im Jahr ca. 100–150 Rthlr. verdiente, und man auch im mittleren Bürgertum ein Jahreseinkommen von ca. 200–300 Rthlrn ansetzen muß. Das war wenig, wenn man bedenkt, daß das Abonnement einer 2 oder 3 mal pro Woche erscheinenden Zeitung etwa 5 Rthlr. kostete.

Der Zweck der Lesekabine war nicht Lektüre zur Unterhaltung, sondern zur Weiterbildung, aber nicht im Sinne der individuellen, berufsspezifischen Aus- bzw. Weiterbildung, sondern als „Bildung“ im Sinne einer als gesellschaftlicher Aufgabe bewußt gewordenen Allgemeinbildung, „Aufklärung“ also. Von diesem Zweck her sind die Bestände der Lesegesellschaften zu verstehen, aber auch Details der Einrichtung, wie etwa, daß in Beschreibungen oft darauf hingewiesen wird, daß eigene Pulte und Schreibmaterial zur Verfügung stehen, um Exzerpte anzufertigen. Lesen nicht zum „bloßen Vergnügen“ (wie es die Kritiker des Lesens, hier Joachim H. Campe, verurteilten), sondern als Bildungs-Arbeit.

Den allergrößten Teil der Bestände machten Periodika aus. Der Grundstock an Büchern war der Journal-Lektüre zugeordnet, als Nachschlage-Literatur: Lexika, Atlanten, Wörterbücher für fremdsprachige Zeitungen. Bücher anderer Art, soweit überhaupt nennenswert, entsprachen ebenfalls dem politisch-zeitgeschichtlichen Interesse, zeitgeschichtliche Literatur zur Französischen Revolution oder zum Amerikanischen Unabhängigkeitskrieg beispielsweise; historische Literatur, zum guten

Teil als Biographien und Briefberichte; geographische Literatur, überwiegend als Reisebeschreibungen. Das allgemeinbildende Interesse schloß die eigentlich wissenschaftliche Fachliteratur aus.

Belletristik, Romane gab es nur als Ausnahme; wo sich doch einige fanden, da nicht zur Unterhaltung, nicht als literarische Texte, sondern wegen ihrer „praktischen Nützlichkeit“. Die ablehnende Haltung gegenüber Belletristik änderte sich erst in der Spätzeit der Lesegesellschaften. Gegen 1800 wandelten sich die Lesegesellschaften in Geselligkeitseinrichtungen. Und da gingen dann die Umwandlung der Lesegesellschaften in Vereinigungen für gesellige Unterhaltung, ihre Öffnung für Frauen und ihre Öffnung für Belletristik Hand in Hand: es mußte wegen der Veränderung der Mitgliederstruktur und des Zwecks der Gesellschaft, wie es in einem Protokoll heißt: „für Damen ... auch gesorgt werden“ (zur Weiterentwicklung dieser Institution im 19. Jahrhundert vgl. Abschn. 7.7).

Die Funktion der Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert lag nicht bei der Verbreitung von Literatur, sondern darin, daß sie ihren Mitgliedern aktuelle Information und aufklärerische Bildung zugänglich machten. Noch mehr sieht man ihre Bedeutung in ihrer Organisationsform: Sie fixierten in ihren Statuten eine „Verfassung“ (zu einer Zeit, als der Staat dies noch nicht tat), proklamierten Gleichheit unter den Mitgliedern, erprobten demokratische Strukturen und verhalfen so der neuen bürgerlichen Vereinigungsform der Assoziationen zum Durchbruch, die die alte Form der Korporationen historisch ablöste. Es ist also zwar richtig, daß sich in diesen Lesegesellschaften ein rasonierendes bürgerliches Publikum versammelte. Aber sie rasonierten dabei nicht etwa über Literatur, es war keine „literarische Öffentlichkeit“. Für die Verbreitung von Literatur war ihre Funktion also gering, zumal sie trotz der Zahl von ca. 430–450 Gesellschaften im deutschen Sprachraum nur insgesamt etwa 50000 Mitglieder umfaßten, das sind nur etwa 2% der regelmäßigen Zeitungsrezipienten (Welke 1981 a, 1981 b).

6.6 Frauen als Lesepublikum

In den Lesegesellschaften tauschten sich die Männer über ihre Lektüre von Journalen und Sachbüchern aus, ihr Lesen war in mancherlei Hinsicht ein öffentliches. Das Lesen der Frauen fand nicht nur weithin in einem privaten, ja intimen Raum statt, es war intimer auch seinem Gegenstand und seiner Qualität nach: sie waren im wesentlichen das Publikum der belletristischen Literatur. Auch bei den Frauen finden wir Zeugnisse, daß sie gemeinsam lasen oder sich über ihre individuelle Lektüre austauschten, aber bei ihnen geschah dies in weniger institutionalisierter Form, und nicht „rasonierend“, sondern als Austausch empathischer Lese-Erfahrungen.

Die Romanlektüre der Frauen hat ihren Hintergrund in ihrer Konzentration auf häuslich-konsumtive Tätigkeiten, speziell aber in ihren neuen „emotionalen Aufgaben“ in der Familie. Daß sich dabei die Leserinnen – junge Mädchen wie erwachsene Frauen – im Medium literarischer Phantasien ersatzhaft die Handlungsmöglichkeiten erschließen wollten, die ihnen aufgrund eben der Differenzierung der Geschlechtercharaktere in der realen Alltagswelt vielleicht sogar stärker als früher versagt waren, ergab die speziellen Motivationen für die Zuwendung zu Literatur: Den in der Polarisierung der Geschlechtercharaktere für den Bereich der emotiven Beziehungsarbeit

(als Gattin, als Mutter) zuständig gewordenen Frauen liefern die Romane ein hierfür spezifisches Phantasiematerial.

In projektiver wie in empathischer Teilnahme an emotiven Interaktionen der Protagonistinnen fanden die Leserinnen Ausgleich und Ersatz für Defizite in der realen emotiven Beziehungsarbeit, fanden sie Material für antizipatorisches oder ersatzhaftes Phantasieren. Zwar nötigte das sozialgeschichtlich inzwischen etablierte Modell der „Zärtlichen Ehe“ die „großen Leidenschaften“ des „amour passion“ zur Fiktionalisierung, aber gerade deshalb erlaubte die Lektüre der Romane den Frauen die Bearbeitung emotiver Problemsituationen, bis hin zum phantasihaften Umschreiben der eigenen Biographie unter Verwendung von Material, das aus dem Code des „amour passion“ stammt. Diese literarischen Bedürfnisse schlugen sich auch in einer Veränderung des Charakters der Texte nieder. Die Forderung Blanckenburgs (1774), der Roman habe die innere Entwicklung eines Subjekts darzustellen, seine Bestimmung: „Es kömmt überhaupt [...] nicht auf die Begebenheiten der handelnden Person, sondern auf ihre Empfindungen an“, ist Reflex der Entwicklung von den handlungsbetonten Texten des frühen 18. Jahrhunderts zu den empfindsamen, auf die Teilnahme an fiktiven Charakteren angelegten Texten des späten, die gerade den Bedürfnissen ihrer Leserinnen entsprach (Schön 1990, 1995, 1997, 1999).

6.7 Die Kritik der „Lesesucht“

Das sachlich orientierte Lesen der Männer war nach den herrschenden bürgerlichen Wertvorstellungen als nützlich und aufklärend gebilligt. Das weibliche Lesen von Belletristik galt keineswegs so eindeutig als positiv. So spitzte sich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts eine Diskussion um den Nutzen und Schaden des Lesens zu, die in einer langen Tradition stand.

Das Lesen war von seinen historischen Anfängen an begleitet von seiner Kritik, von Polemiken gegen das Lesen und von Leseverboten. Die Heftigkeit der Polemik gegen das Lesen in verschiedenen historischen Momenten ist für uns aber stets zugleich ein Indiz für seine reale Verbreitung und Bedeutsamkeit. Es ist sicher bezeichnend, daß die neuzeitliche Kritik des Lesens im 17. Jahrhundert einsetzte.

Die religiös bestimmte Diskussion im späten 17. und frühen 18. Jahrhundert um die „Adiaphora“, die „Mitteldinge“, die nach orthodoxer protestantischer Ansicht moralisch indifferent, mithin erlaubt, nach calvinistischer und z.T. pietistischer Ansicht aber nicht gestattet waren, bestritt grundsätzlich die Legitimation fiktionaler Literatur als solcher und von da her ihrer Lektüre: „Wer Romans list, der list Lügen“ (Heidegger 1698): Fiktionale, also alternative Wirklichkeiten stellen die Schöpfung als beste aller Welten und damit die Allmacht und Güte Gottes in Frage. Daneben standen das Argument der verlorenen Zeit, die man besser auf sein Seelenheil verwende, und das der unmoralischen Wirkung der Romane, die ja „erdichtete Geschichte von Liebesbegebenheiten“ (Huet) sind und für Heidegger deshalb „Zunder der Affecten/und Reitzer der Gottlosigkeit“.

Die nicht mehr religiöse, bürgerliche Lesediskussion des 18. Jahrhunderts differenzierte sozial; sie bestritt nicht mehr die Legitimität der Literatur an sich, sondern diskutierte, wer was wann und wie lesen soll oder darf. Sie hatte besonders die Frauen

und die männlichen Jugendlichen (v.a. Studenten) im Blick; im letzten Drittel des Jahrhunderts kamen die Unterschichten dazu.

Im frühen 18. Jahrhundert polemisierten v.a. die Moralischen Wochenschriften gegen das Lesen der Frauen. Es war eine Polemik gegen die Übernahme adliger Standards durch die Frauen jenes Bürgertums, das im sozialen Aufstieg mit dem Adel konkurrierte. Diese Kritik an der Lektüre entzündete sich daran, daß die in den Galanten Romanen dargestellten Verhaltensweisen (insbesondere auch die ältere, vorbürgerliche Liebesauffassung des „amour passion“) und die Funktion der Lektüre nicht mit den bürgerlichen moralischen und Arbeitsnormen vereinbar waren. Die Kritik der Romane und ihrer Lektüre war durchaus in einem engen Sinne eine aufklärerische: Neben dem Vorwurf der verschwendeten Zeit, der aber jetzt nicht mehr die versäumte Tätigkeit für das Seelenheil sah, sondern das Versäumnis nützlicher Tätigkeiten und die Vernachlässigung der Pflichten im Beruf und im Haushalt, und neben dem Vorwurf, daß die Romane Liebesgeschichten sind und zur Unmoral verführen, stand zentral auch der Vorwurf, daß die Romane Abstruses, Fabelhaftes, Phantastisches enthalten, das der Wahrscheinlichkeit widerspricht, daß sie eine Welt der Phantasien entwerfen, die mit den rationalen Vorstellungen der Aufklärer nicht zu vereinbaren war. Das Verdikt über die Galanten Romane könnte anzeigen, wie sehr sie tatsächlich gelesen wurden.

Um die Jahrhundertmitte wurde das Lesen auch von belletristischer Literatur positiver gesehen, aber nur bezogen auf andere Romane als die bisherigen Galanten; der Roman war einstweilen nur zu rechtfertigen als aufklärerische Zweckform zur Vermittlung nützlicher Kenntnisse oder moralischer Besserung. Die Lesepropädeutik bezog sich deshalb mit dem Tenor, nicht zum Vergnügen, sondern nur zur Erbauung und Belehrung solle man lesen, auf die *Lesehaltung*.

Schon ab den 60er/70er Jahren war diese Art der Lesepropädeutik vom realen Lesen und von der Veränderung des Romans überholt. Er hatte sich von seiner Beschränkung auf Belehrung und Erbauung emanzipiert und wurde wegen der in der Lektüre selbst zu erlangenden Gratifikationen gelesen. Das späte 18. Jahrhundert war die Zeit einer ausschweifenden „Lesesucht“-Diskussion. Hauptvorwürfe waren das verschwendete Geld, die verschwendete Zeit und der dabei vernachlässigte Haushalt. Denn die Vorwürfe betrafen v.a. die Romane – und damit das Lesen der Frauen. Sie richteten sich aber auch inhaltlich gegen die Romane: Ihre idealischen Figuren vermitteln ein falsches Bild von der Welt und machen die Leser(in) unfähig, sich prosaischeren Bedingungen anzupassen. Sie üben eine allzu empfindsame Haltung ein und machen zu dem praktisch-tatkräftigen Leben, das die Aufklärung befördern wollte, untauglich. Und immer noch: Sie regen erotische Phantasien an.

Dahinter stand letztlich auch, daß die Kritiker des Lesens von jenem Lesen irritiert waren, das aufgrund der besonderen Leseerlebnisse geeignet ist, den Lesenden durch die Ausbildung eigener, individualisierender Erfahrungen von seiner sozialen Umgebung zu entfremden. Die Aufklärung war eine bürgerliche Gemeinschaftskultur. Da war gesellschaftsabgewandte, gesellschaftlich unfunktionale, weil aus der bloßen „Begierde ... sich durch Bücherlesen zu vergnügen“ (Campe 1809) heraus unternommene Lektüre unerwünscht.

Im 19. Jahrhundert lebten die Argumente der „Lesesucht“-Kritik v.a. in der Besorgnis über die lesenden Unterschichten weiter, etwa in den grotesken Klagen des Bürgertums über die Diensthofen, die angeblich Romane lasen statt zu arbeiten; in der Diskussion der Gebildeten über die Lektüre der Ungebildeten, über „Schmutz und Schund“ (Jäger 1988). Und auch dies war kein Schlußpunkt: In den 50er Jahren unseres Jahrhunderts lebte diese „Schmutz-und-Schund-Debatte“ wieder auf. Und selbst heute begegnet man einer ganzen Reihe dieser Argumente wieder in den Diskussionen um die Wirkungen des Fernsehens oder von Videos. Bis heute ist freilich auch keineswegs in allen Fällen schon geklärt, welche Befürchtungen der „Lesesucht“-Kritik denn nun begründet und welche bloß kulturpessimistische Mäkeleien sind.

6.8 18. und 19. Jahrhundert: *Unterschichten und Landbevölkerung; Vorlesen*

Daß die „Lesesucht“-Kritik gegen Ende des 18. Jahrhunderts und im frühen 19. Jahrhundert immer mehr auch die Unterschichten und die Landbevölkerung ins Visier nahm, lenkt den Blick auf die Frage, wie weit die „Leserevolution“ des 18. Jahrhunderts tatsächlich auch dieses Milieu erreichte.

Die weithin noch fehlende Lesefähigkeit (vgl. 6.2) könnte unsere Vorstellungen leicht in die Irre führen. Schenda hat in zahlreichen Untersuchungen immer wieder dargestellt, daß in diesem Milieu der soziale Ort war für differenzierte „semiliterarische Prozesse“ (Schenda, mult.). Das meint v.a. das *Vorlesen*. Zwar war das Vorlesen auch in sozialen Situationen zu finden, in denen auch die Zuhörer von ihrer eigenen Lesefähigkeit her hätten lesen können, und in denen es etwa im Rahmen einer autoritativen Lesesituation oder aber zur Steigerung des Leseerlebnisses eingesetzt wurde (Schön 1987/1993, 1995). Im ganzen 18. und 19. Jahrhundert war gemeinschaftliches Lesen eine in allen sozialen Milieus weitverbreitete Beschäftigung. Die, v.a. in den Unterschichten, verbreitetere Form war aber das Vorlesen vor einem ganz oder teilweise nicht lesefähigen Publikum. Schon seit der Renaissance hatten stadtbürgerliche Kreise diese höfische Sitte für ihre geselligen Kreise übernommen; im 17., 18. und 19. Jahrhundert waren es v.a. die städtischen Unterschichten und auch die Landbevölkerung, die dies im Rahmen ihrer (abendlichen) Unterhaltung pflegten oder sich sogar eigens dazu versammelten. Und nicht zu vergessen die vorlesenden Pfarrer und Schulmeister der Aufklärung und Spätaufklärung, bis weit ins 19. Jahrhundert hinein. Bezeichnend für die Situation am Ende des 18. und im 19. Jahrhundert, als einer Situation im raschen Modernisierungsprozeß, war, daß oft die Frage der Lesefähigkeit mit dem Generationsunterschied zusammenfiel: alphabetisierte Kinder lasen den nicht-lesefähigen Erwachsenen ihres Umkreises vor, sei es, weil diese als Generation in geringerem Maße lesen gelernt hatten, sei es, weil die Erwachsenen zum „sekundären Analphabetismus“ tendierten, das einmal Gelernte mangels Praxis wieder verlernt hatten.

Freilich bedeutete das gemeinsame Lesen für die Masse dieses sozialen Milieus zu dieser Zeit noch die Wiederholungslektüre bekannter, oft geistlicher Lesestoffe. Individuelles Lesen war noch ebenso selten wie das Lesen innovativer Lesestoffe, zumal es hier oft sozial mißbilligt und mit materiellen Schwierigkeiten verbunden war; es nahm aber zu (Siegert 1997).

Der Begriff der „semiliterarischen Prozesse“ meint nicht nur, daß auf diesem Wege literarische wie nicht-literarische Texte der Schriftkultur auch einem nicht-literarisierten Publikum „zu Ohren kamen“: Das Vorlesen war oft nur der Eintritt literarischer Stoffe in eine lange Kette der weiteren Diffusion durch nun wieder mündliches (Weiter-)Erzählen des Gehörten oder Selbst-Gelesenen (die dann gelegentlich zur Wieder-Aufnahme der vermeintlich einer rein mündlichen Tradition entstammenden Erzählung in eine schriftlich fixierte Sammlung führte).

Eine interessante Übergangsgruppe mit doppelter sozialer Bindung waren die Dienstboten. Sie machten Ende des 18. Jahrhunderts 10% bis 20% der Bevölkerung in den Städten aus: eigentlich einer illiteraten Schicht angehörend bzw. oft aus illiteratem Milieu stammend, lebten sie in einem literaten Milieu und konnten teilweise an dessen Standards partizipieren (Engelsing 1968/1973).

6.9 18. und frühes 19. Jahrhundert: Kinderlektüre

Im späten 18. Jahrhundert gliederte sich aus der Gesamtliteratur die Kinderliteratur aus, was zur Ursache hat, daß Kinder (und mit dem 19. Jahrhundert zunehmend auch Jugendliche) nun ein eigenes Publikum für Lektüre bildeten. Das stand im Zusammenhang mit dem langfristigen Prozeß der „Entstehung der Kindheit“, der im 18. Jahrhundert zuerst im Bürgertum zur Etablierung des Moratoriums „Kindheit“ und dann auch der „Jugend“ führte. Kindern wurde nun, wiewohl im Rahmen der Familie, zunehmend ein Freiraum für eigene Lektüre zugebilligt: nicht mehr nur intentionale Literatur zur pädagogisch intendierten Belehrung, wie es sie schon seit langem gab, und auch nicht mehr die Kongruenz der kindlichen Lektüre mit der des „Volks“, der einfachen Leser von Volksbüchern etc. und populären Lesestoffen, sondern eine speziell für sie geschriebene „Unterhaltungs“literatur. Das gliederte sich ein in die Etablierung einer bürgerlichen literarischen Sozialisation, v.a. durch die vorlesenden oder mit den Kindern gemeinsam lesenden Mütter. Dieses Moratorium erweiterte sich als Freiraum für kindliche und später auch jugendliche Lektüre zu einem literarisch-sozialisatorischen Syndrom, zu einer „Kulturpubertät“ (Hurrelmann 1975, 1984, 1990, 1992).

7. 19. Jahrhundert: *Bildungsbürgertum und Massenpublikum*

7.1 19. Jahrhundert: *Technische Innovationen, Entwicklung des Buchmarkts*

Für die Entwicklungen im 19. Jahrhundert waren zwei Tendenzen dominant: die Durchsetzung der Massenproduktion und die soziale Differenzierung des Publikums. Insofern waren die Veränderungen im Vergleich zum 18. Jahrhundert eher quantitativer Art als qualitativer.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde eine Reihe von *technischen Innovationen bei der Papier- und Buchproduktion* wirksam, die – man denke an die im späten 18. Jahr-

hundert rapide steigenden Bücherpreise – auch als Ergebnis einer Suche nach billigeren Produktionsmöglichkeiten in Reaktion auf die gestiegene Nachfrage zu verstehen sind:

- 1796/97 Flachdruck (Lithographie) ermöglicht Grauton- und Farbdrucke in hoher Auflage.
- 1799 Langsiebpapiermaschine (bzw. Schüttelmaschine) ermöglicht mechanische Papierherstellung.
- 1812 Zylinderdruckmaschine („Schnellpresse“) ermöglicht kontinuierlichen Druck.
- 1843 Holzschliff/1860 Holzzellstoff (Zellulose) ermöglichen – erst jetzt! – die Ersetzung der Lumpen durch Holz als Papierrohstoff.
- 1845 Handgießmaschine/1862 Komplettgießmaschine/1870 Gießmaschine mit Dampftrieb.
- 1872 Setzmaschine: Mit der Hand konnten ca. 2000, nun 7000 Buchstaben pro Stunde gesetzt werden.
- 1872/73 Rotationsmaschine in Deutschland (in Amerika schon 1863), ermöglicht 22–24000 Abdrucke pro Stunde und beschleunigt v.a. die Zeitungs- und Zeitschriftenproduktion.
- 1878 Drahtheftmaschine (für billige Massenheftungen, v.a. für Broschüren und Zeitschriften).
- 1884 integrierte Zeilensetz- und -gießmaschine (Mergenthaler „Linotype“).
- 1890 Falzmaschine.

Die Auswirkungen dieser Innovationen lassen sich in der Steigerung der Buchproduktion finden. Doch gibt es hierbei wieder erhebliche Quellenprobleme:

1. Für 1801–46 gibt es nur die von der Hinrichs'schen Buchhandlung herausgegebenen Halbjahresverzeichnisse der Erst- und Neuauflagen. Da diese – wie die Meßkataloge, die sie ersetzen, und im Gegensatz zu der Berechnung von Jentsch für 1740/1770/1800 – auch bloße Ankündigungen, Neuauflagen etc. enthalten, ergibt sich ein scheinbarer Sprung der Titelproduktion von 2569 im Jahr 1800 (nach Jentsch) auf 4008 im Jahr 1801 (nach Schwetschke).

2. Es gibt nur eine Titelstatistik. Doch sind gerade bei Belletristik die Auflagen gegen Ende des 19. Jahrhunderts weit höher als im frühen 19. Jahrhundert.

3. Vor allem im späten 19. Jahrhundert wirkte sich die Verbilligung der Produktion besonders bei den Zeitungen und Zeitschriften aus (die jetzt auch in großem Umfang literarischen Lesestoff vermittelten) sowie bei den billigen Produkten des Kolportagebuchhandels. Diese an die Unterschichten und z.T. an das Kleinbürgertum, aber im Fall der Unterhaltungszeitschriften mit ihren literarischen Teilen oder sogar ganzen „Romanzeitungen“ auch an das Bürgertum gehende Produktion ist aber in den Statistiken des Börsenvereins für den Deutschen Buchhandel (seit 1825) kaum oder gar nicht erfaßt.

4. Beziehungen zu geographischen Räumen oder Bevölkerungen sind für diese Zahlen kaum anders herzustellen, als daß sie den Einzugsbereich des in Leipzig kon-

zentrierten deutschen Buchhandels bzw. den des Börsenvereins betreffen. Die Produktion der süddeutschen Staaten oder Österreichs wird nur kaum mitefäßt.

So sind – wie schon für das 17. und 18. Jahrhundert – weniger die absoluten Zahlen aussagekräftig als die Veränderungen innerhalb des Materials aus gleichen Quellen: Die relativen zeitlichen Veränderungen der Gesamtproduktion und der Anteil einzelner Sparten.

Titelproduktion in 5-Jahres-Summen, dazu der prozentuale Anteil an der Gesamtproduktion (meist berechnet auf der Basis der Zahlen bei Rarisch 1976):

	Gesamt- produktion	Schöne Künste und Wissenschaften		Romane	
		absolut	%-Anteil	absolut	%-Anteil
1801–05	20 264	5967	29,4	2154	10,6
1806–10	17 080	5010	29,3	1376	8,1
1811–15	14 858	3968	26,7	843	5,7
1816–20	17 861	3611	20,2	1047	5,9
1821–25	21 961	3530	16,1	1576	7,2
1826–30	29 524	4596	15,6	1742	5,9
1831–35	44 013	7113	16,2	2710	6,2
1836–40	52 084	8978	17,2	3461	6,6
1841–45	64 884	11 479	17,7	4697	7,2
1846–50	48 412	– ? –	–	– ? –	–
		Schöne Künste		Schöne Literatur (Romane, Lyrik, Drama); 1891–96 ohne Theater; ab 1897 auch Volks- erzählungen	
1851–55	43 432	6154	14,2	4316	9,9
1856–60	44 073	6585	14,9	4632	10,5
1861–65	48 459	6815	14,1	4686	9,7
1866–70	50 530	6251	12,4	4252	8,4
1871–75	57 697	6977	12,1	4869	8,4
1876–80	70 313	8705	12,4	5756	8,2
1881–85	76 699	9349	12,2	6341	8,3
1886–90	86 086	11 262	13,1	7732	9,0
1891–95	112 837	15 494	13,7	9033	8,0
96–1900	119 448	18 058	15,1	13 832	11,6

Nach den napoleonischen Kriegen stieg die Gesamt-Titelproduktion an: 1843 war für die Gesamtproduktion mit 14039 wie für die ‚Schönen Künste ...‘ mit 2602, wie für die Romane mit 1130 Titeln ein herausragender Höhepunkt erreicht. Danach fiel die Produktion deutlich ab auf 10536 Titel im Jahr 1846. Überproportional war dabei der Abfall der Belletristik und besonders der Romane, die bis 1846 auf 1375 bzw. 369 Titel fielen, insofern auch ihr Anteil an der Gesamtproduktion vom Höchstwert

18,5% bzw. 8,1% im Jahr 1843 auf 7,5% bzw. 3,5% im Jahr 1846 fiel. Allmählicher Beginn und abruptes Ende der Aufschwungphase der Industrialisierung werden erkennbar.

Ihren Tiefpunkt erreichte die Gesamtproduktion 1851 mit 8326 Titeln (davon „Schöne Künste“ 1130). Ab 1860 stieg die Produktion wieder, sank 1866 kriegsbedingt, überschritt 1868 endgültig die 10000-Grenze und erreichte 1879 mit 14 179 Titeln wieder die Höhe von 1843. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts stieg die Produktion schnell: Die technischen Innovationen wurden wirksam. 1913 war mit 34 871 Titeln (nach Umlauff, 1934, nur 28 182, s.u.) ein Höhepunkt erreicht, bevor der 1. Weltkrieg einen Rückgang verursachte.

Das „*Klassiker-Jahr*“ 1867: Wichtig war neben den technischen Innovationen für die Buchproduktion im 19. Jahrhundert ein Datum: Am 9. November 1867 erloschen aufgrund einer Änderung des Urheberrechts die sog. „ewigen Verlagsrechte“. Alle vor dem 9.11.1837 verstorbenen Autoren wurden frei. Folge waren Klassikerausgaben zu erheblich niedrigeren Preisen, aber auch solche ganz neuen Charakters. Vor 1867 hatte z.B. die billigste Schillerausgabe bei Cotta 4 Thlr gekostet; 1867 nun, unter dem Druck billiger Konkurrenz, begann Cotta eine 12-bändige Schillerausgabe im Taschenformat für 2 und wenig später sogar für nur 1 Thlr. Daß nun mehrere gleichzeitige Klassikerausgaben verschiedener Verlage schlagartig sehr große Auflagen erreichten, macht deutlich, daß eine echte ökonomische und damit soziale Schwelle gefallen war. Das erfolgreichste Unternehmen in der Folge des Freiwerdens der Klassiker war „Reclams Universalbibliothek“. Der Umschwung nach 1867 beeinflusste auch die übrige Buchproduktion und beschleunigte zusammen mit der Verbilligung der technischen Herstellung einen Gesamtumschwung bei Auflagen und Preisen. In der 1. Jahrhunderthälfte hatten die Verlage noch immer v.a. mit ca. 500 Leihbibliotheken für die Deckungsaufgabe gerechnet. Wie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts hatten auch die Oberschichten aktuelle Belletristik v.a. aus der Leihbibliothek bezogen. Nun begann man über höhere Auflagen – die erst jetzt wirklich niedrige Preise bedeuteten – auf den individuellen Käufer zu spekulieren; die Leihbibliotheken verloren in der 2. Jahrhunderthälfte an Bedeutung: Es wurde für das arrivierte Bürgertum sozial deklassierend, seine Bücher aus der Leihbibliothek zu holen, dort verkehrten jetzt niedrigere Schichten (s.u. 7.2).

Die alten Klassikerverlage, gerade etwa Cotta, hatten in der Buchgestaltung einem werkadäquaten Rezeptionsakt vorarbeiten wollen, der in einem Verhältnis der Verehrung der Klassiker diese von Unterhaltungsliteratur abgegrenzt hatte; sie hatten materielles Buch und geistigen Gehalt eng zusammengesehen. Diese beiden Seiten fielen nun auseinander: Das billige Reclamheft machte die Literatur neuen Schichten zu textorientierter Lektüre oder zum Studium zugänglich. Andererseits entstanden nun auch die Gesamt- und Prachtausgaben in Leder und Goldschnitt (oder vielmehr Talmi), die sich das Bürgertum repräsentativ in den Bücherschrank stellte oder auf den Salontisch legte. Zum Lesen wurden diese Ausgaben kaum benutzt, sie waren dazu auch oft wenig geeignet.

7.2 *Kommerzielle Leihbibliotheken*

In einem gewissen Zusammenhang mit den Entwicklungen auf dem Buchmarkt steht die Entwicklung der wichtigsten Institution, mit der sich das Publikum in der ersten Hälfte des Jahrhunderts Zugang zu den noch sehr teuren Büchern beschaffte, und die mit der Verbilligung der Lesestoffe gegen Ende des Jahrhunderts an Bedeutung verlor: der Leihbibliothek. Denn die Lesestoff-Quelle für Belletristik war nicht der individuelle Kauf, es war auch nicht die Lesegesellschaft; es war – v.a. in der Restaurationszeit (1815–1848) – die Leihbibliothek. Nach einer Berechnung von Martino gingen etwa drei Viertel der gesamten Belletristik-Produktion hierhin (Martino 1977, 1; vgl. auch Martino 1980, 1990 a, 1990 b).

Daß die Leihbibliothek erst in jüngster Zeit in ihrer Bedeutung für das literarische Leben auch des späten 18. Jahrhunderts gesehen wird, könnte den selben Grund haben wie die lange herrschende Meinung, die Leihbibliothek sei zu dieser Zeit im Gegensatz zur Lesegesellschaft die Leseanstalt der unteren Schichten gewesen: Es wurde die soziale Abwertung der Institution seit ihrem Niedergang zu Ende des 19. Jahrhunderts tradiert und so das negative Bild der gewerblichen Leihbibliotheken, wie sie noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bestanden, auch auf die frühere Zeit übertragen. Zu Unrecht, denn die Leihbibliothek des 18. und der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde – soweit überhaupt gelesen wurde – von allen Gesellschaftsschichten frequentiert, wobei freilich deutliche Differenzen zwischen verschiedenen Typen mit sozialen Differenzierungen korrespondierten. Entsprechend schwankt die Relation von Einkommen und Bibliotheksgebühren; ein Handwerksgeselle hätte zu Beginn des 19. Jahrhunderts für ein Jahresabonnement zwischen 3 und 12 Prozent seines jährlichen Einkommens ausgeben müssen. Unabhängig von den konkreten Usancen bei den Gebühren – tageweise oder wochenweise für einzelne Bände, Abonnement für eine bestimmte Zeit mit dem Recht zur Ausleihe jeweils eines Buches oder mehrerer etc. – waren die Gebühren je nach Bibliotheks-Typ jedenfalls nicht unerheblich.

Die Institution der Leihbibliothek begann sich in Deutschland in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts zu verbreiten; um 1800 gab es fast in jeder Stadt des deutschen Sprachraumes eine Leihbibliothek, und am Ende ihrer Blütezeit, also um die Mitte des 19. Jahrhunderts dann, gab es ca. 1500 – 2000 Institute.

Spezielle Bedeutung hatten die Leihbibliotheken für fremdsprachige Lektüre. So gab es viele Institute, die auf englische und französische Literatur oder beides spezialisiert waren oder solche Abteilungen hatten, besonders in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. Die Bestände der Leihbibliotheken waren um 1800 noch nicht so rein belletristisch, wie sie dies im 19. Jahrhundert wurden. Typisch für Aufklärung und Spätaufklärung war die allgemeinwissenschaftliche Leihbibliothek. Erst in der Restaurationszeit traten die Sach- und Fachbücher zurück, während die Belletristik und v.a. die Romane sich ausbreiteten. Zwar war das Publikum der Leihbibliotheken nicht ebenso rein weiblich, wie die Mitglieder der Lesegesellschaften männlich waren, doch insofern die Frauen überhaupt ganz überwiegend das Publikum der Belletristik stellten, waren sie die wesentlichen Kunden der Leihbibliothek, jedenfalls für die literarische Produktion. Das erklärt auch, warum wir unter den zahllosen unbekannt-

oft anonymen oder pseudonymen Autoren des „Leihbibliotheks-Lesefutters“ nicht nur viele Autorinnen finden, sondern auch „weibliche“ Namen, bei denen wir vermuten können – sicher wissen können wir es nicht mehr – daß es männliche Autoren waren, die mit Blick auf das weibliche Publikum unter weiblichem Pseudonym firmierten.

Die Entwicklung öffentlicher (d.h. nicht-kommerzieller) Bibliotheken setzte, ausgehend von den Volksbildungsbestrebungen in den 40er Jahren und getragen von sehr verschiedenen Bewegungen (liberales Bürgertum und sogar das Unternehmertum in Form von Werksbibliotheken, Arbeiterbewegung bzw. Gewerkschaften, Kirchen) erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (und verstärkt nach dem deutsch-französischen Krieg, 1871) wirklich ein. (Vgl. hierzu den Beitrag „Bibliotheken“ im vorliegenden Handbuch.)

7.3 19. Jahrhundert: Bildung und Bildungsbürgertum

Neben der Durchsetzung der industriellen Massenproduktion und der erheblichen quantitativen und sozialen Ausweitung des Publikums v.a. dann in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts ist die soziale Differenzierung des Publikums die zweite große Tendenz. Für die Zeit nach 1848, besonders aber dann für das Kaiserreich (ab 1871) und bis zum 1. Weltkrieg ergibt sich so geradezu das Bild sozial getrennter „Klassenkulturen“. Dabei unterschieden sich die verschiedenen Publika aber nicht scharf durch unterschiedliche, ihnen jeweils zugeordnete Lektüreobjekte oder gar bereits durch Gattungen, sondern mehr durch ihr Selbstbild und das mentalitätsmäßige, auch ideologische Verhältnis, das sie zu Literatur einnahmen.

Es war das *Bildungsbürgertum*, Beamte und verwandte Gruppen v.a., die das literarische Lesepublikum der „Kunstliteratur“ stellten, und das *Wirtschaftsbürgertum*, für das Literatur eher nur in ihrer dinglichen Form ihre repräsentative Funktion erfüllte (obwohl die Grenzen beider hierbei fließend sind). Je nachdem, ob man die Gymnasial- oder die Mittelschulbildung als Anhaltspunkt nimmt, machten diese beiden Gruppen zusammen knapp 3% oder knapp 6% der Bevölkerung aus.

Diese Bindung der Lesekultur an die höheren Schulen ist nicht historisches Konstrukt, sondern wurde von den Zeitgenossen gesetzt. 1859 hieß es im „Konversationslexikon für alle Stände“: „Die höhere Leselehre, welche die Ästhetik als Ziel vor Augen hat, bleibt fast ausschließlich Sache der höhern Schulen, weil die Zeit der Volksschule es nicht erlaubt, bis zu jener Höhe empor zu steigen, [...]“ (nach Schön 1995 b).

Bereits die Zeitgenossen machten einen klaren Unterschied zwischen den vielen, „die überhaupt Bücher lesen“, und dem „wahren Publikum“; so kam ein Kritiker 1889 für die Frage: „welches ist das Publikum unserer Litteratur?“ in einer Analyse des realen Leseverhaltens im „niederen Volk“, im „Bürgertum“ und bei den „oberen Zehntausend“ schließlich zu dem Ergebnis: „Das Publikum unserer Litteratur, in einem strengeren Sinne verstanden, wird gerade nicht durch alle Die gebildet, welche Bücher lesen. Denn das Verständniß für litterarische Erzeugnisse setzt einen hohen Grad von Empfänglichkeit, von eindringendem Ernste, von Freiheit des Urteils und v.a. auch von der Fähigkeit voraus, sich in eines anderen lebendigen Geist unbefangen versetzen zu können. [...] so wäre der letzte Schluß, zu dem wir gelangen, der, daß

unsere Dichtung in ihrem ganzen Werthe nur für eine verschwindend geringe Anzahl unserer Volksgenossen besteht und arbeitet, [...]“ (nach Schön 1995b). (Auf die hier wie in zahlreichen vergleichbaren Quellen der Zeit geforderte oder vielmehr für eine Elite reklamierte Empathiefähigkeit, die im Lesen als soziale Interaktionskompetenz eingeübt werden sollte, sei besonders aufmerksam gemacht.)

Das Bildungsbürgertum entwickelte als verhaltensleitende Norm eine am Bildungsbegriff orientierte Vorstellung von Lesen, die bis heute das Bild von „Lesekultur“ prägt. Der Begriff „gebildet“ ist im 19. Jahrhundert zunächst formal bestimmt durch das Abitur. (Wer Abitur hatte, war satisfaktionsfähig.) Von der Funktion der Bildungsinstitutionen her war dabei entscheidend nicht, am Ende über gewisse Inhalte und Fähigkeiten zu verfügen (das wäre Fachausbildung), sondern der Besitz von Bildungspatenten, v.a. eben dem Bildungspatent Abitur, die den Eintritt in bestimmte berufliche Laufbahnen zugleich beschränkten und garantierten. Das hatte in der historischen Situation einige Konsequenzen:

Der Bildungsbegriff wurde statisch, schließlich verdinglicht. Es war nach erworbenem Bildungspatent nicht mehr erforderlich, diese Bildung im Sinne einer aktiven Tätigkeit weiterzuführen: Wer in der Schule Horaz gelesen hat, „ist“ gebildet, nicht, wer das als Erwachsener in seiner Freizeit tut. Entscheidend ist, daß dieser „Besitz“ von Bildung Identität schaffte: Das Bildungszitat diente nicht nur der Verständigung und Statusversicherung der Gebildeten untereinander und zur Abgrenzung von denen, die diesen Code nicht beherrschten; wohl noch wichtiger war, daß er auch dem Einzelnen dazu diente, sich seines Gebildetseins zu vergewissern. Fontane führt in seiner „Jenny Treibel“ nicht nur den zitierenden Bildungsjargon in der Kommunikation als scheinhaft vor, er läßt ihn auch „gebildete“ Personen sogar im inneren Monolog verwenden. In der Konsequenz bedeutete diese Reduktion der Bildung auf ihren Nachweis zugleich ihre Verdinglichung: Eine derart verdinglichte Bildung kann man „erwerben“ und dann „haben“, „besitzen“ (in Form von Prachtausgaben).

Und weil mit die wichtigste Funktion dieser Bildung auch die der nationalen Homogenisierung der Oberschicht war, gehörte zu ihr nicht das Verfolgen der – in ihren Tendenzen ja stets unwägbar – aktuellen literarischen Produktion, sondern sie bezog sich auf feste, „klassische“ Inhalte. Die postulierten Gegenstände der Lesekultur sind abgeleitet von der institutionellen gymnasialen Bildung: Im frühen 19. Jahrhundert die griechischen und lateinischen Klassiker; im späteren 19. Jahrhundert (und nicht ohne Zusammenhang zu den Entwicklungen der nationalen Identität) auch die Weimarer Klassik: Goethe, Schiller, Lessing, Shakespeare (Mandelkow 1990), abgehobene „Kulturgüter“, die der Teilhabe an der bürgerlichen und nationalen Identität versicherten.

Allerdings wurde der Bildungsbegriff im Transfer zur Lesekultur quasi abgeschwächt, zumal er dann ja die Frauen als Adressaten hatte. Weder die lateinischen und griechischen noch die Weimarer Klassiker finden sich in den normativen Regulationen für die weibliche Lektüre, oder sie wurden sogar explizit ausgeschlossen.

Diese – nicht etwa von heute aus polemisch rekonstruierten, sondern aus dem System der Bildungspatente resultierenden – Momente erklären, daß Bildung nicht „Lesen“ heißt, sondern jenes „Gelesen-Haben“, das einerseits den Erfolg des „Büch-

mann“ erklärt (Frühwald 1990), andererseits die in vielen Autobiographien sozialer Aufsteiger bezeugte Klassiker-Lektüre als Pflichtübung.

Der Begriff „Lesekultur“ verbindet sich nur – nach Gegenstand der Lektüre und nach der Qualität des Lesens selbst – mit einem bestimmten Niveau, er schließt „Trivilliteratur“ ebenso aus wie Qualifizierungs- und Informationslektüre und wie ein Lesen, wie es beispielsweise in einer zeitgenössischen Quelle hieß, „weil es Mode ist, weil das die Langeweile vertreiben hilft“ (Schön 1995b).

Das tatsächliche belletristische Lesen des Bürgertums und erst recht des Kleinbürgertums fand allerdings seinen Stoff in den Familien- und Unterhaltungs-Zeitschriften, z.B. der „Gartenlaube“ und in den Leihbibliotheksromanen. Die Verdinglichung und Scheinhaftigkeit des Bildungsbegriffs führte zur Kombination der „Prachtschinken“ im Salon und der zerlesenen Leihbibliotheksbände im Hinterzimmer (Martens 1977). Wie erstere benutzt wurden, welche Funktion sie für die Gastgeber wie für ihre Gäste hatten, kann man z.B. zeitgenössischen Anstandsbüchern entnehmen: „Will man z.B. in einem Salon oder Empfangszimmer von dem Inhalt eines Albums oder Prachtwerkes Kenntnis nehmen, so durchblättere man dasselbe nicht mit Hast, sondern schlage die eine oder andere Seite auf und vertiefe sich wenigstens anscheinend im Anblick des Bildes oder im Annehmen des Lesestoffs“ (zit. nach Martens 1977, 214).

Die soziale Formation „Bildungsbürgertum“ ist vielleicht am besten zu fassen, wenn man (in Anwendung eines Begriffs von Bourdieu) das Bildungsbürgertum als „kulturellen Habitus“ bezeichnet. Wie sehr es sich selbst definierte über eine spezifisch geartete Lebensführung, sieht man an seiner Praktik der *häuslichen Deklamation* literarischer Texte. Sie hatte ihren Ort bei Gelegenheiten, bei denen sich Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum begegneten, und die insofern auch oft im Grenzbereich von öffentlich und privat lagen. Dabei wurde freilich weniger den zum Vortrag gebrachten literarischen Texten Aufmerksamkeit gezollt als vielmehr der kulturellen Inszenierung der Situation der Deklamation. Im Deutschunterricht stand (für Jungen) das Deklamieren von Gedichten in der Tradition der rhetorischen Ausbildung, wie sie für spätere öffentliche Personen notwendig war; die Intention und die Qualität der schulischen Beschäftigung mit Lyrik setzten sich in den häuslichen Deklamationen jedoch nicht um. Bei den häuslichen Deklamationen (die in ihrer Praxis gar nicht mehr rhetorisch waren) waren auch Mädchen und Damen, als Zuhörerinnen wie als Vortragende, zugelassen: In den verbreiteten, eigens für diesen Gebrauch produzierten Sammlungen zur Deklamation geeigneter Texte wird anschaulich, daß die Texte relativ beliebig waren, solange sie nur nichts Anstößiges enthielten, nicht zu lang waren und nicht zu viel Expressivität verlangten. Worum es ging, war der Vollzug einer sozialen Situation. Zeitgenössische Anstandsbücher weisen die Zuhörer an, während der Deklamation das Gespräch zu unterbrechen, Beifall zu spenden und sich jeglicher Kritik zu enthalten: die Texte selbst wurden in der Deklamationssituation nicht thematisch, die Literatur hatte nur dekorative Funktion. Sie regulieren auch die Auswahl geeigneter Texte („Vorträge tragischen, sentimental oder lyrischen Inhalts sind tunlichst zu vermeiden.“) und die Gestaltung der Situation (höchstens „eine Viertelstunde“), bei der die „tadellose Gesellschaftstoilette mit Handschuhen“ wichtiger war als die Texte. „Vorträge ernster und heiterer Richtung werden meist nur durch Herren

aufgeführt; Damen werden gut tun, nur im engsten Kreise sich hören zu lassen, denn da die allgemeine Aufmerksamkeit sich in solchem Falle ganz besonders einer einzigen Person zuwendet, kann es einer Dame doch nicht angenehm sein, in so hervorragender Weise die Augen aller auf sich zu lenken“ (alle Zitate aus den Anstandsbüchern nach Häntzschel 1985; vgl. auch Linke 1996).

7.4 19. Jahrhundert: Männer und Frauen

Schon im Zusammenhang der Entstehung des bürgerlichen Publikums im 18. Jahrhundert hatte sich für das Lesen jene *Geschlechterdifferenz* als Muster ausgebildet, bei der in Vollzug der Dichotomisierung der Geschlechtercharaktere v.a. Frauen das Publikum der belletristischen Literatur bildeten (vgl. Abschn. 6.6). 1889 wurde formuliert: „Das Publikum ist [...] ein nur sehr geringer Bruchtheil des Volkes! Und dieser Bruchtheil setzt sich hauptsächlich aus dem gebildeten und besitzenden Mittelstande zusammen [...] Das literarische Publikum besteht nämlich vorwiegend aus den Frauen und Mädchen der wohlhabenden Klassen, während das männliche Geschlecht von der Belletristik nichts wissen will“ (zit. nach Schön 1995 b).

Zwar gehörte für *Männer* im 17. und 18. Jahrhundert für die Söhne des Adels und für die für eine akademische Ausbildung und eine Beamtenlaufbahn vorgesehenen Söhne des Bürgertums eine mäßige Beschäftigung mit Literatur, z.B. als Theater-Spielen oder auch als Lektüre von Romanen, seit je als Teil der Rhetorik-Ausbildung zur beruflichen Qualifikation in der Perspektive einer Tätigkeit als öffentliche Person. Und bis weit ins 19. Jahrhundert hinein fand diese Tradition dann ihren Niederschlag in der gymnasialen Ausbildung. Gerade aus dieser Tradition heraus wurde literarisches Lesen – solange es ein bestimmtes Maß nicht überschritt – bis weit ins 19. Jahrhundert hinein trotz des grundsätzlichen Bedeutungsverlusts der Rhetorik in der Ausbildung für junge Männer noch akzeptiert. Im 19. Jahrhundert verband sich diese Tradition zudem mit dem von Humboldt formulierten neuhumanistischen Bildungsideal. Und schließlich kam dazu, daß sich – im 18. Jahrhundert zuerst nur grundrißhaft im Bürgertum, aber im 19. Jahrhundert sich verfestigend und allmählich sich auch in andere soziale Schichten hinein ausweitend – nach dem Freiraum der „Kindheit“ auch das *Moratorium „Jugend“* als eine Lebensphase vorübergehender gesellschaftlicher Entpflichtung ausbildete (vgl. auch Abschn. 6.9). Dieses Moratorium „Jugend“ bot der bürgerlichen Jugend des 19. Jahrhunderts nicht nur Raum für das Ausleben der allgemeinen Pubertät, sondern etablierte zugleich eine „*Kulturpubertät*“. Diese wurde zwar von den Mädchen weit intensiver und extensiver entfaltet als von den Jungen, sie bot aber auch für männliche Jugendliche einen Freiraum etwa für die Lektüre von Romanen. Für die jungen Männer galt aber ganz klar, daß diese Lizenz zur Lektüre von Belletristik präzise an einem bestimmten Punkt in der Biographie endete: Mit dem Ende der Adoleszenz, genauer, mit dem Eintritt ins Berufsleben (der in diesem sozialen Milieu später erfolgte als in den Unterschichten). Dann beginnt der „Ernst des Lebens“, und spätestens dann hat die Romaneleserei aufzuhören. Vom späten 18. bis ins 20. Jahrhundert hinein lassen sich denn auch zahlreiche normative Äußerungen versammeln mit einem doppelten Tenor. Erstens: Das Romanelesen (und die dadurch bewirkte Empfindsamkeit, die wir ja heute mit „Empathie“ historisch übersetzen)

macht untüchtig zu tatkräftigem praktischen Leben, und zweitens: Romanelesen ist „unmännlich“. Noch um 1900 hieß es: „Männer, die einen Beruf haben, würden sie nicht ein wenig den Glauben an ihren Ernst und ihre Tüchtigkeit erschüttern, wenn sie offen eingestehen wollten, daß sie sich in ihren Mußbestunden auch mit der Lektüre von Romanen, Theaterstücken etc. beschäftigen, [...]?“ (zit. nach Schön 1995 b, 151).

Gerade umgekehrt verlief die Entwicklung im Laufe der Biographie bei den *Mädchen bzw. Frauen*. Zwar war bei ihnen – wohlgemerkt im Bürgertum – die „Kulturpubertät“ noch stärker entfaltet: Neben dem Lesen auch das eigene Schreiben (Tagebuch, Kleinpoesie), das Führen von Poesiealben, Zeichnen, Klavierspielen, Ballett ... Und bezeichnenderweise hatte die Beschäftigung mit Literatur, die an den Jungengymnasien nur eine geringe Rolle spielte, im Lehrplan der ersten Mädchen-gymnasien sofort eine größere Bedeutung. Dabei waren die Mädchen und jungen Frauen jedoch inhaltlich und qualitativ stark eingeschränkt: Nicht alles „schickte sich“ für sie; auch die deutschen Klassiker kamen nicht in Frage: Goethe war unmoralisch, Schiller ohnehin ein „männlicher Geist“. Für die Frauen wurden – ebenfalls in einer biographischen Passage – die Freiheiten jedoch in einem Moment schlagartig größer: im Moment der Verheiratung. Der Bücherschrank gehörte als „geistiger Brautschatz“ im Bildungsbürgertum zur Aussteuer. Einer verheirateten Frau ist schließlich manches zuträglich, was für ein junges Mädchen unziemlich wäre.

Das führt zu einer ausgeprägten Rollenverteilung in der bürgerlichen Familie, bei der die Frauen die Aufgabe zukommt, weitgehend die bürgerliche Identitätsarbeit im Bereich des literarischen Lesens, wenn nicht sogar der Kultur überhaupt zu leisten. Das meint z.B. die Außenrepräsentation der bürgerlichen Familie etwa in Konversation oder beim Theaterbesuch. Zu dieser kulturellen Identitätsarbeit der Frauen gehört auch die literarische Sozialisation der Kinder, der Jungen v.a. bis zum Eintritt in das institutionelle Bildungssystem, der Mädchen u.U. bis zu deren Verheiratung; vom Vorlesen für die Kleinen bis zur Regulation der Lektüre der halberwachsenen Töchter. Darin liegt freilich ein Paradox: Die Frauen sind aus dem formalen Begriff von „Bildung“ ausgeschlossen, weil dieser an die neuhumanistische Schulbildung und das Bildungspatent „Abitur“ gebunden ist, und weil den Frauen das zum Abitur führende institutionelle Bildungssystem noch weitestgehend verschlossen ist. Dennoch gehört es zu ihren Aufgaben, bürgerliche Identität als „gebildet“ herzustellen und zu sichern (vgl. auch Engelhardt 1992).

7.5 19. Jahrhundert: konfessionelle Differenzen

Überwiegend, wenn auch nicht völlig, war dieser kulturelle Habitus „Bildungsbürgertum“ eine Sache des protestantischen Bürgertums, weniger des katholischen. Die Gründe dafür können hier nur angedeutet werden: Die Säkularisation von 1803 hatte durch die Auflösung der katholischen Klöster und damit auch der Klosterschulen sowie der katholischen Universitäten die Bildungsmöglichkeiten in den katholischen Regionen verschlechtert. Das bildungsbürgerliche Beamtentum hingegen war dem preußischen Staat attached, seine Förderung eine Sache dieses Staates etc.

Ein größerer Anteil der Protestanten als der Katholiken wies im 19. Jahrhundert eine höhere formale Bildung auf. Beispiel Preußen: Im Königreich Preußen hatten die

Katholiken im Jahr 1900 einen Bevölkerungsanteil von 36%. Ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprach jedoch ihr Anteil an den höher Gebildeten nicht. Im gleichen Jahr waren von den Schülern der höheren Schulen nur 23% katholisch; 69% waren protestantisch. Von den Abiturienten dieses Jahres waren 27% katholisch, 65% protestantisch. Unter den Studenten an den Universitäten waren im Jahre 1902 27% katholisch, 66% protestantisch. (Die an 100 fehlenden Prozente entfallen überwiegend auf jüdische Schüler und Studenten, die damit in Relation zum jüdischen Bevölkerungsanteil deutlich überproportional vertreten waren; s.u..) Bei den Professoren war die Relation noch ausgeprägter: 85% der Lehrstühle waren mit Protestanten besetzt. Sogar an Universitäten, an denen der überwiegende Teil der Studenten katholisch war, wie in Bonn oder München, war die Mehrheit der Professoren protestantisch (Rösener 1992).

Langfristiger Grund für die protestantische Dominanz beim „kulturellen Habitus“ Bildungsbürgertum war aber auch das auf die Reformation zurückgehende andere Verhältnis der Protestanten zum Lesen (vgl. auch 6.2), aber eben v.a. zum Lesen (neben religiöser Literatur) zur Qualifizierung und Information, weniger zum Lesen von Belletristik. (Das hatte ja auch schon der „Adiaphora“-Streit des 17. und frühen 18. Jahrhunderts gezeigt (vgl. 6.7); eine vergleichbare lustfeindliche Argumentation wäre im katholischen Bereich nicht denkbar gewesen.)

Das distanziertere Verhältnis der Katholiken zur „Bildung“ und zu der davon abgeleiteten Norm der „Lesekultur“ führte bis hin zu einem lang, z.T. bis ins 20. Jahrhundert anhaltenden distanzierteren Verhältnis auch zu der Literatur der deutschen bzw. Weimarer Klassik. Es bedeutete aber nicht zugleich auch, daß sie beim Lesen von Belletristik, von „Unterhaltungsliteratur“ ebenfalls zurückhaltender gewesen wären.

7.6 18. und 19. Jahrhundert: Judenemanzipation

Waren die Katholiken im Bildungsbürgertum unterrepräsentiert, so war der Anteil der Juden eher höher als ihr Bevölkerungsanteil insgesamt. Seit je war beim „Volk des Buches“ die Lesefähigkeit sehr viel höher gewesen als bei der christlichen Bevölkerung, bei den Männern vielfach sogar völlig. Auch der einfache Jude konnte, von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit, in aller Regel hebräisch (!) lesen und schreiben. Die Knaben wurden in der Lektüre von Thora und Talmud unterwiesen. (Die Synagoge wird im Jiddischen als „Schul“ bezeichnet.) Freilich konnten sie in früheren Jahrhunderten oft nur hebräisch lesen, nicht immer zugleich auch deutsch. Die jüdischen Mädchen besaßen meist nur oberflächliche Kenntnisse des Hebräischen, waren aber doch im Durchschnitt gebildeter als Christinnen.

Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts war eine Entwicklung der kulturellen Assimilation in Gang gekommen, die die Juden an der Entstehung des bürgerlichen Publikums teilnehmen ließ; sogar in der „Lesesucht“-Kritik ist, wo gegen das Lesen der Frauen polemisiert wird, gelegentlich davon die Rede, daß darunter auch und gerade Jüdinnen seien. Im 19. Jahrhundert setzt sich diese Entwicklung fort. Was im Bereich der auch bis ans Ende des Jahrhunderts nicht völlig erreichten bürgerlich-rechtlichen Gleichstellung und Integration nicht erreicht werden konnte, geschah jedenfalls im Bereich der kulturellen Identität: eine, wo sie sozial möglich war, bewußte Eingliede-

rung in den „kulturellen Habitus“ Bildungsbürgertum. Das Paradox, daß die Frauen trotz verschlossener institutionell-formaler Bildung dennoch die Trägerinnen der praktizierten literarischen Kultur waren, zeigt sich bei den Jüdinnen sogar noch verstärkt: Die Salons im späten 18. und in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts, Treffpunkte von Intellektuellen und Literaten, Orte, in denen Literatur zu ihrer Praxis fand, waren vielfach die Einrichtung von Jüdinnen aus reichen Familien.

Freilich war die jüdische Integration weniger eine politisch-soziale als eine kulturelle und habituelle. Deshalb war sie auf jeden Fall unvollständig. Und vielleicht war gerade die Scheinhaftigkeit des bildungsbürgerlichen Habitus und seines verdinglichten Bildungsbegriffs, an den sich das jüdische Bürgertum anpaßte, der Grund dafür, daß diese Integration nicht wirklich tragfähig war.

7.7 19. Jahrhundert: literarisch-gesellige Vereine

Die Lesegesellschaften, die im 18. Jahrhundert ein Ort männlicher Lektüre von Journalen und für das Rasonieren darüber waren (vgl. Abschn. 6.5), veränderten nach der Französischen Revolution, sofern sie sich nicht auflösten, ihren Charakter: Sie wurden zu literarisch-geselligen Vereinen. In neuer Form erlebten sie in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts als „Museum“, „Harmonie“, „Casino“ oder „Ressource“ eine neue Blüte; von 1815 bis 1848/49 wurden viele Gesellschaften neu gegründet, sodaß es bis 1848 kaum einen größeren Ort ohne Lese- und Geselligkeitsverein gab. Von den Gesellschaften des 18. Jahrhunderts unterschieden sie sich dadurch, daß nun auch die Frauen der Mitglieder zugelassen waren, sowie dadurch, daß ihr Zweck sich auf alle Formen der Geselligkeit bezog: Spiele, Bälle, Konzerte, Vorträge und Diskussionen zu allgemeinen und literarischen Themen, Kunstausstellungen, „Rezitierabende“, Laientheaterdarstellungen, aber eben auch „gute Lectüre“, die jetzt, im Gegensatz zum 18. Jahrhundert, literarische Lektüre meinte. Sie waren meist Einrichtungen der bildungs- und erwerbsbürgerlichen Oberschicht: Beamte, „ferner Geistliche, Aerzte, Rechtsgelehrte, Officiere, Kapitalisten, größere Kaufleute, Güterbesitzer und Fabrikanten“. Sozial niedrigere Gruppen waren ausgeschlossen, sowohl durch die Barriere, daß neue Mitglieder nur nach persönlicher Empfehlung und durch Abstimmung aufgenommen wurden, wie auch durch die hohe Mitgliedsgebühr. Wegen dieser sozialen Abschließung erfolgten ab 1830 zahlreiche Gründungen von Vereinen („Bürgermuseum“, „Bürgerharmonie“ etc.) mit ähnlicher Zielsetzung, die aber vom gewerblichen Mittelstand und von den unteren Schichten der Intelligenz getragen wurden. Hier zeigt sich eine Tendenz, die sich dann in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts klar ausprägte: die gegenseitige Abschottung verschiedener Klassenkulturen.

Während die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts sich auf Journale beschränkt und Belletristik ausgeschlossen hatten, legten die Vereine des 19. Jahrhunderts neben den Zeitschriften den Schwerpunkt auf literarische Lektüre; z.T. wurde sogar gesellig-gemeinsam gelesen. V.a. dort, wo sich die Frauen der Mitglieder an der Lektüre beteiligten, lag sowohl bei Zeitschriften wie bei Büchern der Schwerpunkt auf der Belletristik; gegen 1840 verfügten diese Vereine über eine Bibliothek von durchschnittlich 4000–5000 Bänden, wovon ein Viertel, vereinzelt bis zur Hälfte Belletristik war (Ormrod 1985, von hier auch die Zitate in diesem Abschn.).

7.8 19. Jahrhundert, bis 1918: Unterschichten, Landbevölkerung

Für die *Quoten der Lesefähigkeit im 19. Jahrhundert* im Gesamt der Bevölkerung gibt es kaum viel sicherere Angaben als für das 18. Jahrhundert (wir haben sie ja genaugenommen nicht einmal für heute). So muß es bei der bereits angeführten Schätzung Schendas bleiben (vgl. Abschn. 6.1), der für 1830 eine Lesefähigkeitsquote von 30% und eine Steigerung von 10 Prozentpunkten mit jeder Dekade bis 1900 annimmt. Noch 1871 waren jedenfalls in Preußen 12,2% aller Einwohner ab 10 Jahren Analphabeten; in Westpreußen konnten 1871 33,3 der Männer ab 10 Jahren und 39,7% der Frauen weder lesen noch schreiben; in der Großstadt Berlin hingegen betragen zur gleichen Zeit diese Quoten bereits nur 1,2% bzw. 2,9%. Im ganzen Deutschen Reich lag die entsprechende Analphabeten-Quote 1871 im Gesamtdurchschnitt bei 12%; 18% bei den Katholiken und 9% bei den Protestanten. – Die letzten offiziellen Analphabetismus-Erhebungen datieren aus dem Jahr 1912. In den Rekruten-Musterungen (also wohlgermerkt bei jungen Männern kurz nach der Schulzeit, und offenbar nur als Signierfähigkeitsprüfung) wurden als Zahlen der Analphabeten unter je 10000 Männern ermittelt: In Deutschland: 1890: 51, 1897: 12, 1904: 4, 1912: 1; in Preußen 1890: 78, 1897: 16, 1904: 4, 1912: 1 (Handwörterbuch der Staatswissenschaften 1890 ff., ref. nach Langewiesche/Schönhoven 1976, 149).

Gewöhnlich werden für die Ausbreitung der Alphabetisierung im 18. und v.a. im 19. Jahrhundert die Erfordernisse der Industrialisierung als Ursache gesehen, aber Schenda macht darauf aufmerksam, „daß der erste Antrieb zur Ausbreitung der Lesefähigkeiten in den Unterschichten ein religiös-indoktrinärer war und nicht ein ökonomischer. Die ersten neuen Leser sollten die Grundregeln der christlichen Kirche besser kennenlernen [...], das Vaterunser ist das erste Leseabenteuer für Millionen Kinder gewesen; die Bibellektüre war das Fernziel des Schulunterrichts, nicht die neuesten landwirtschaftlichen Ratgeber und schon gar nicht die Betriebsanleitung für die Wattsche Dampfmaschine.“ Ein anderes war offenbar, in welcher Exzessivität man dem Volk gestatten wollte, die Lesefähigkeit dann anzuwenden: Der spätaufklärerische ökonomische Utilitarismus in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts hat „dazu beigetragen, daß das Lesen auch von Sachbüchern nach und nach den Landleuten gestattet wurde, ja es besteht kein Zweifel, daß die Industrialisierung und die Notwendigkeit, qualifizierte Arbeiter auszubilden, im Laufe des 19. Jahrhunderts die eigentliche breite Lesepermissivität bewirkt haben“ (Schenda 1982, 7f.).

Zur schnelleren Verbreitung der Literalität trug zudem bei, daß nun im 19. Jahrhundert Lesen- und Schreibenkönnen allmählich zu einer Fähigkeit wurden. Graser (1819) und Fröbel (1826) legen die pädagogische Basis für die „Schreiblese-methode“, nach der Lesen und Schreiben zusammen gelehrt werden; die Ablösung des Gänsekiels durch die Metallfeder erlaubte es vollends, daß das Schreiben aufhörte, eine eigene Kunstfertigkeit zu sein. Die oft sehr großen, aber kaum schätzbaren Unterschiede der Quoten für die Lese- und die Schreibfähigkeit verloren sich, sind aber bis heute nicht völlig verschwunden.

Das Massenpublikum des späten 19. Jahrhunderts entstand im Kleinbürgertum und in den städtischen Unterschichten, in der Arbeiterschaft. Doch von der faktischen Lektüre her war der Übergang vom Bürgertum zum Kleinbürgertum ebenso fließend,

wie er es zur Arbeiterschaft war; er war jedenfalls weit geringer als das Bewußtsein einer klassenspezifischen kulturellen Identität bei diesen verschiedenen Gruppen.

Im *Kleinbürgertum* konstituierte sich das Publikum in der ersten Jahrhunderthälfte durch die Leihbibliothek, in der 2. Jahrhunderthälfte durch die neuen *Familien- bzw. Unterhaltungszeitschriften*. Sie vermittelten einem breiten Publikum nicht mehr nur Information, wie dies die Zeitungen bereits um 1800 taten, sondern Belletristik: Gedichte, Novellen, Reisebeschreibungen und nicht zuletzt Romane in Fortsetzungen. Der Erfolg der „Gartenlaube“, die um 1780 eine Auflage von über 400 000 und damit weit über eine Million Leser hatte, und der Erfolg der Romane der Marlitt und vergleichbarer Autoren, auch etwa der Realisten Fontane, Storm etc., waren eng miteinander verbunden. Doch die „Gartenlaube“ war nur die erfolgreichste aus einer ganzen Reihe; ihr Erfolg gründete v.a. darauf, daß sie im Schnittpunkt stand der Gattungen „Bildungszeitschrift“ (wie „Westermanns Monatsheften“, „Über Land und Meer“) und Unterhaltungszeitschriften. Insofern versammeln diese Zeitschriften, deren Beiträge man in ihrer ästhetischen Qualität nicht vorschnell pauschal geringerschätzen sollte, ein im Vergleich zu früher – und im Vergleich zum Buch-Publikum – sehr großes literarisches Publikum. Sein Schwerpunkt lag bei den Mittelschichten bzw. beim Kleinbürgertum, aber auch im Bürgertum wurden sie gelesen; überall freilich vorwiegend von den Frauen. Ihr Charakter und ihr Lektüreangebot haben die Lektüre in der Familie im Blick. Das meint aber weniger die gemeinsame Lektüre als vielmehr, daß sie für alle Familienmitglieder etwas bieten; sie sind oft sogar ausdrücklich auf die familiäre Rezeption bezogen („Daheim“).

In den *Unterschichten* übernahm, v.a. gegen Ende des 19. Jahrhunderts, die *Kolportage* die Funktion der massenhaften Versorgung mit Lesestoff. Im 18. und frühen 19. Jahrhundert war es v.a. die Landbevölkerung (und dabei keineswegs nur die ländlichen Unterschichten!), die praktisch ausschließlich auf den Kolporteur als Lesestofflieferant angewiesen war, nun, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, kam das städtische Proletariat als Abnehmer hinzu. Erst jetzt, verursacht durch den sozialen und wirtschaftlichen Strukturwandel am Ende des 19. Jahrhunderts (Bevölkerungsumschichtung, Industrialisierung) und ermöglicht durch die technische Massenproduktion entstand ein „Massenpublikum“: „Es wäre [...] falsch, die ‚populären‘ Leser des 19. Jahrhunderts primär auf dem Lande oder in der Fabrik zu suchen. [...] Im neunzehnten Jahrhundert hat die Lesebewegung die Arbeiterklasse noch keineswegs ergriffen. [...] Erst nach der Reichsgründung, ja erst um die Wende zum 20. Jahrhundert erweitert sich dieser Leserkreis auf die Großbauern, die Facharbeiter, Bergleute, Handwerksgehlen, Soldaten, die hie und da ein Büchlein, ein Kirchenblatt, eine Tageszeitung, eine Flugschrift, eine Erbauungsschrift oder auch ein Buch aus der öffentlichen Lesehalle konsumieren“ (Schenda 1970/1977/1988, 456–458).

Neben den traditionellen Kalendern und Heftchen etc. wurden seit den 70er Jahren immer mehr *Romane in Lieferungen* durch die Kolportage verbreitet, die meist eigens für diese Vertriebsform geschrieben waren. Sie erzeugten, wie die Zeitschriften im Kleinbürgertum, die Gewohnheit eines habitualisierten Fortsetzungs-Lesens und erschienen in teilweise riesigen Auflagen.

7.9 Spätes 19. Jahrhundert, bis 1918: Arbeiterbewegung

Die riesigen Auflagen der Kolportageromane und der Unterhaltungszeitschriften bildeten aber – stärker noch als die „offizielle“ Buchproduktion, die aber ebenfalls nach Titeln und nach Auflagenzahlen deutlich steigt – im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Substanz von Bewegungen, deren Ergebnis die nicht mehr nur auf eine einzelne soziale Schicht beschränkte Massenlektüre war. Die lesegeschichtlichen Bewegungen des 18. Jahrhunderts („1. Leserevolution“) waren eher qualitative Veränderungen innerhalb einer kleinen Schicht gewesen. Die Bewegungen des letzten Jahrhundertdrittels („2. Leserevolution“) weiteten diese Veränderungen – mit großen sozialen Ungleichzeitigkeiten – auf ein Massenpublikum aus und waren insofern v.a. quantitativer Natur. Sie haben aber eine qualitative Konsequenz: Das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts ist die Zeit mentalitär getrennter „Klassenkulturen“ (deren Wieder-Auflösung freilich sich schon um 1900 andeutet und zwischen den Weltkriegen sichtbar wird.)

Gegenpol zur Kultur des Bildungsbürgertums war die Kulturbewegung der Arbeiterbewegung, der Sozialdemokratie und der Gewerkschaften. Hintergrund war das sozialdemokratische Konzept von Bildung, das Wilhelm Liebknecht 1872 auf die Formel gebracht hatte: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“.

Einerseits stand dieses Konzept in der Tradition der Aufklärung: Bildung, verstanden als Voraussetzung zum Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, macht frei. Eine Widersprüchlichkeit lag freilich darin, daß die durch literarische Bildung zu erreichende Freiheit, die die Weimarer Klassik und ihre Umsetzung im Bildungskonzept Humboldts an die Stelle des z.T. sehr konkret, auch politisch gemeinten Freiheitsbegriffs der Aufklärung gesetzt hatten, eine bloß geistige Freiheit des Einzelnen sein sollte.

Andererseits reflektierte die Formel „Wissen ist Macht“ durchaus die konkrete Funktion der bürgerlichen Bildung: daß nämlich das Abitur als Bildungspatent sowohl Zugangsvoraussetzung wie Zugangsgarantie für öffentlich kontrollierte Ämter, für eine Beamtenlaufbahn und damit für einen eventuellen sozialen Aufstieg war. (Zahlreiche proletarische Autodidakten, die statt des im institutionellen Bildungswesen zu erlangenden Bildungspatents „Abitur“ dessen Inhalte ernst genommen hatten, wurden bitter enttäuscht.)

Eines der wesentlichsten Felder der Bildungsaktivitäten der Sozialdemokratie bzw. der Gewerkschaften waren ihre Bibliotheken, die im Kern für die Schulung von Funktionären, dann aber auch für die Lesestoffversorgung weiterer Arbeiterkreise eingerichtet wurden. Sie waren insofern auch eine Reaktion auf die Einrichtung von kirchlichen Bibliotheken, Werksbibliotheken und von bürgerlichen Magistraten eingerichteten „Volksbibliotheken“ („Lesehallen“), die als „literarische Bevormundung der Arbeiter durch das Unternehmertum“ und als „geistige Armenspeise“ abgelehnt wurden. In der Praxis wurden freilich – sieht man vom Ausleih- bzw. Leseverhalten der Funktionäre ab und betrachtet das Leseverhalten breiterer Arbeitergruppen – die sozialistischen Klassiker zwar oft pflichtgemäß ausgeliehen, aber wenig gelesen. Eine große Ausnahme bildet hier Bebel's „Die Frau und der Sozialismus“ (deren Leser aber auch hier Leserinnen waren). Ansonsten mußten die Gewerkschaftsbibliotheken in der Konkurrenz zu den öffentlichen Volksbibliotheken, wenn sie ihre Leser an

sich binden wollten, doch auch Unterhaltungsliteratur aufnehmen, damit die Leser sich diese nicht dort holten und dabei ganz abwanderten.

Die Auswertungen der Bestands- und Ausleihstatistiken, die wir als die wesentliche Quelle haben, lassen zwar den Schluß zu, daß die Arbeiter v.a. Unterhaltungsliteratur ausliehen und daß sie auch nach Goethe, Schiller und Lessing griffen. Ein Vergleich ihres Ausleihverhaltens mit dem bürgerlicher Gruppen in den Volksbibliotheken wäre aber irreführend, da die bürgerlichen Entleiher z.B. die Bildungs-Autoren im Privatbesitz hatten und gezielt Tages-Unterhaltungsliteratur ausliehen, während die Arbeiter auch die Bildungs-Literatur aus der Bibliothek beziehen mußten.

Im Ergebnis ist wohl die Sicht zutreffend, daß die Sozialdemokratie zwar im Anspruch, aber letztlich weder in der Theorie noch in der Praxis des Lesens ihrer Mitglieder bzw. der Arbeiterschaft generell eine eigenständige Kultur entwickelte, sich vielmehr der (bildungs-)bürgerlichen Kultur anglich und ihre Bildungsnormen übernahm.

Eine vielleicht wichtigere Rolle für die Arbeiterbewegung spielte das Lesen von *Zeitungen*. Schon Schenda hat darauf aufmerksam gemacht, daß sich die im 19. Jahrhundert neu heranwachsenden Leserschichten vornehmlich der Zeitung zuwandten. Dem Buch blieben die Arbeiter und Bauern, soweit sie überhaupt lasen, fern (Schenda 1970/1977/1988, 445 ff.). Aber gerade für die Arbeiterbewegung spielte die Zeitungslektüre, und dies bis um die Mitte des 20. Jahrhunderts, eine zentrale Rolle. In der Arbeiterbewegung des späten 19. Jahrhunderts finden wir auch wieder verschiedene Formen der gemeinsamen Zeitungslektüre, etwa, daß bei gemeinsamem Abonnement einer vorliest, während die anderen arbeiten und die Arbeit des Vorlesers miterledigen, Diskutieren über das Gelesene etc. Es waren in ihrer Struktur ähnliche Formen einer Zeitungs-Gruppenkultur, wie sie das bürgerliche Publikum im späten 18. Jahrhundert praktiziert hatte.

8. 20. Jahrhundert, bis 1945

8.1 Anfang 20. Jahrhundert: *Jahrhundertwende, 1. Weltkrieg, 20er Jahre*

Die *Buchproduktion im 20. Jahrhundert* war in der ersten Jahrhunderthälfte stark geprägt von den Einbrüchen durch Wirtschaftskrise und Inflation und v.a. durch die beiden Weltkriege. Nur für die Zwischenkriegszeiten sind Zahlen vergleichbar bzw. überhaupt erhältlich (vgl. Tabelle S. 54).

Während die allgemeine Alphabetisierung in einem engen Sinne, also als Lesefähigkeit überhaupt, um 1900 erreicht war, dürfte zu Anfang des 20. Jahrhunderts der Anteil derjenigen, die so gut lesen konnten, daß sie tatsächlich mindestens ganz gelegentlich auch Unterhaltungsliteratur lasen, etwa zwei Drittel der Erwachsenenbevölkerung betragen haben: Damit war diesbezüglich in etwa die heutige Situation erreicht. Zugleich bedeutet diese Situation zwischen Jahrhundertwende und 1. Weltkrieg eine Art quantitativen Höhepunkt in der Geschichte des Lesens, da in diesem historischen Moment mehrere Komponenten zusammenkommen:

Buchproduktion im 20. Jahrhundert

In der zweiten Spalte: Titelproduktion (Summe der Erst- und Neuauflagen, ohne Zeitschriften), bezogen auf das gesamte deutsche Sprachgebiet; in der dritten Spalte: Zahlen bezogen auf das damalige Deutsche Reich (außer 1935 nach Umlauf 1934, 62).

Jahr	Titelproduktion	
1908	28 403	24 474
1913	28 182	23 163
1919	22 308	
1920	27 793	
1921	29 285	
1922	30 804	21 569
1923	26 399	
1924	23 082	
1925	31 595	
1926	30 064	
1927	31 026	27 558
1928	27 794	
1929	27 002	
1930	26 961	23 180
1931	24 074	
1932	21 452	
1935	23 212	

Zum einen war nun das technisch-industrielle Phänomen *Massenproduktion* völlig gegeben, und damit griff nun auch die Logik sinkender Preise aufgrund steigender Produktionszahlen auch bei der Produktion von Lesestoffen. Mit der Produktion von Lese-Futter, von den Prachtbänden für das Bildungsbürgertum bis zu den billigen Lieferungen der Kolportage für die Unterschichten, von den Klassiker-Gesamtausgaben bis zu den Kiosk-Heftchen und zu Zeitschriften mit belletristischem Lesestoff hatte sich nun eine „*Unterhaltungsindustrie*“ etabliert. Diese in den Jahrzehnten um die Jahrhundertwende dynamisch expandierende Medienindustrie hat Jäger materialreich beschrieben (Jäger 1991, vgl. auch Schenda 1974/1976). Der Begriff „*Unterhaltungsindustrie*“ ist auch deshalb historisch zum ersten Mal mit voller Berechtigung hier zu verwenden, weil der Markt in Angebot und Nachfrage bestimmt war von „*Unterhaltungsliteratur*“: historische und Frauen-Romane, exotische und Bauern-Romane. Kurz nach 1900 begann mit dem Eindringen der amerikanischen Unterhaltungsindustrie in Form von Kiosk-Romanheften („*Buffalo Bill*“, „*Nick Carter*“ u.a.) die Internationalisierung dieses Marktes.

Zum zweiten waren gleichzeitig, neben der Verbilligung des Lesestoffs, nun auch weitgehend, wenn auch noch nicht lückenlos, die nicht-kommerziellen Institutionen vorhanden (öffentliche Leihbibliotheken, Bücherhallen etc.) und damit die wichtigsten Voraussetzungen gegeben dafür, daß die ökonomischen Schwellen zwar nicht für

den individuellen Besitz beliebiger Bücher, aber überhaupt für die Beschaffung von Lesestoff an Bedeutung verlieren konnten.

Zum dritten war diese entfaltete Unterhaltungsindustrie noch ausschließlich – sieht man ab von den kommerziellen Theatern, die zu dieser Zeit freilich auch schon ein Medium der Massen-Unterhaltung waren –, eine „Lektüre-Industrie“: Noch standen die Druckmedien Buch, Heft, Zeitschrift und Zeitung nicht in Konkurrenz zu Rundfunk, Kino und Fernsehen.

Und schließlich war, bei aller Widersprüchlichkeit von normativem Anspruch und Realität der „Lesekultur“, auch sozial die Welt des Lesens noch in Ordnung: Erst in der Folge des 1. Weltkriegs und v.a. der danach folgenden Inflation sollte der Habitus „Bildungsbürgertum“ historisch obsolet werden. In den Jahren davor waren Selbstbild und Geltungsanspruch des Bildungsbürgertums noch ungebrochen: Es waren die Söhne dieses Bildungsbürgertums, die mit der „Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke“ im Tornister in die Schützengräben des Weltkriegs zogen.

In der Tat ist der lesende Soldat kein bloßer Mythos. Schon im deutsch-französischen Krieg 1870/71 hatte die Evangelische Innere Mission über 100000 Bücher an Soldaten verteilt. Im 1. Weltkrieg verteilte der „Gesamtausschuß zur Verteilung von Lesestoff im Felde und in den Lazaretten“ (aus Börsenverein, Verlegerverein, Rotem Kreuz und Evangelischer Innerer Mission) bis 1917 unentgeltlich über 10 Mio. Bücher. Zudem wurde aufgefordert, den privaten Paketen an die Soldaten auch Bücher beizulegen („Dem Feldgrauen sende ein Buch, es ist wie ein lieber Besuch“). Auch die Verlage, v.a. Reclam, stellten sich mit speziellen Ausgaben auf den Versand „für Schützengräben und Lazarett“ ein. Freilich stimmten die vaterländischen Intentionen des Gesamtausschusses und die Wünsche der Soldaten nicht immer überein. Vor allem in der Zeit des Stellungskrieges wuchs die Nachfrage nach ernster Literatur statt der angebotenen leichten Lektüre und der Kriegsbücher (Hoenig/Müller 1989, Wittmann 1991, 277). Eine Versorgung der Soldaten mit Lesestoff gab es dann auch im 2. Weltkrieg.

Schon um 1900 begannen unter dem Einfluß der expandierenden Kulturindustrie die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts klaren Grenzen zwischen den Klassenkulturen des Bürgertums, des Kleinbürgertums und der Arbeiterschaft zu verschwimmen. Voll wirksam wurde diese Entwicklung in den 20er Jahren.

Das Bildungsbürgertum fand als gesellschaftliche Formation nun sein Ende. Ursache war nicht nur das Ende der alten politischen Ordnung; es war v.a. die Inflation, die das Bildungsbürgertum traf, da es seinen ökonomischen Rückhalt (neben der Basis der beruflichen Position im Staatsdienst oder in entsprechenden Berufen, zu denen der Zugang staatlich kontrolliert war) zum guten Teil in Geldvermögen gehabt hatte. Dazu kamen die Umstrukturierungen der staatlichen und wirtschaftlichen Organisationen, in ihrer Folge etwa die Entstehung des „Angestellten“.

Die Klassenkultur der Arbeiterschaft erlebte demgegenüber in der Weimarer Zeit noch einmal eine Blüte, obwohl das Lektüerverhalten der großen Masse offenbar nicht so stark von dem des Kleinbürgertums verschieden war, wie man dies entsprechend dem farbigen Bild der kulturellen Aktivitäten der Gewerkschaften und linken Parteien (vom Theater bis zu Buchgemeinschaften) annehmen könnte. Aber auch diese Klassenkultur fand mit der nationalsozialistischen „Gleichschaltung“ ihr Ende.

8.2 20. Jahrhundert: Nationalsozialismus

Das Jahr 1933 war ein Einschnitt, wenn man an die Produktion von Literatur denkt: etwa 1500 namentlich bekannte Schriftsteller mußten nach der nationalsozialistischen Machtergreifung emigrieren. Es war aber kein Einschnitt für die Rezeption von Literatur: Einerseits stammten die wichtigsten Schriften der nationalistischen Ideologie aus der Zeit lange vor 1933. Und andererseits gab es große Altbestände in Verlagen und Buchhandlungen, in Bibliotheken und privaten Beständen, deren Abverkauf und deren Lektüre, zumal im privaten Bereich, in den ersten Jahren des Regimes – schon mangels Alternativen – nicht unterdrückt werden konnte. Der Bestseller des Jahres 1940 war Bonsels' „Biene Maja“. Noch jahrelang blieben beim Verkauf wie bei der Lektüre die „Longseller“ der früheren Jahre erfolgreich und zeigen so „eindrucksvoll die Geschmackskonstanz in Kaiserreich, Weimarer Republik und Drittem Reich“ (Wittmann 1991, 345). Übrigens war dann später auch das Jahr 1945, trotz der umfangreichen Aussonderungslisten der Alliierten, für die Rezeption kein so radikaler Einschnitt (vgl. z.B. Hopster/Nassen 1983, 75–86).

Dazu kam, daß trotz spektakulärer symbolischer Aktionen wie der „Bücherverbrennung“ am 10.5.1933, deren faktische Auswirkungen vermutlich eher überschätzt werden, Literatur und Literaturpolitik nicht das Feld war, auf dem die Nationalsozialisten die Priorität für ihre Aktivitäten legten. Daß die Kulturpolitik der Nationalsozialisten nicht das Ergebnis eines durchdachten Konzepts war, hatte auch den Grund, daß Literatur für sie schlicht unwichtig war. Zwar wurde auch Literatur als Propagandainstrument angesehen, aber im Vergleich etwa zu Zeitungen, Illustrierten, Rundfunk oder Film wurde ihr kein großer Einfluß zugetraut. Die Situation relativ geringer Einflußnahme war freilich spätestens mit Kriegsbeginn zu Ende, sodaß „die Jahrgänge, die ungefähr 1937 ins Lesealter kamen, die ganze Auswirkung der nationalsozialistischen Literaturpolitik zu spüren bekamen“ (Graf 1997, 13). Spätestens dann wurde sowohl die bildungsbürgerliche Literatur wie die triviale Heftchenliteratur stärker kontrolliert, obwohl die Kontrolle über die private Lektüre niemals erreicht wurde. Andererseits wurden z.T. dann mit den fortschreitenden Kriegsverlusten die Freiräume für escapistische Literatur wieder größer.

Literatur hatte für die Nationalsozialisten schon deshalb keinen hohen Status, weil sie sich von der kulturellen geistesgeschichtlichen Tradition des deutschen Bildungsbürgertums distanzieren: „Kennzeichnend dafür [d.i. für den von den Faschisten kritisierten individualistischen Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts] ist die in den Köpfen der Laien und Verwaltungen nicht auszurottende Überbewertung des Bildungs- und Gesellschaftsromans von gestern, der jenes ichsüchtige und verspielte Lesen erzeugt hat, das in der echten Volksbücherei niemals sonderliche Billigung erfahren hat. Nun wäre es aber falsch zu glauben, daß dieses ästhetisch verdünnte, zu nichts verpflichtende Lesen nur in einer losgelösten Oberschicht zu finden gewesen wäre. Nein, dieses das Volk atomisierende Lesen, dieses Lesen aus Lebensferne, ist ebensogut da zu finden, wo von unentwickelten Massen die flache Unterhaltungs- und Spannungsliteratur verschlungen wird. Es ist weder Aufgabe der Volksbücherei, das Ich-Lesen eines gesellschaftlich gehobenen Individuums zu fördern, noch das Massen-Lesen von

Büchern zu begünstigen, die nur zivilisatorische Abfallprodukte sind“ (Schriewer 1935, zit. nach Geyer-Ryan 1978, 269).

Literatur war für sie nicht jenes Medium der Identitätsbildung, wie es das für das Bürgertum des 19. Jahrhunderts gewesen war. Die ästhetische Dimension von Literatur kam ihnen gar nicht in den Blick; ihr Literaturverständnis war ein pragmatisch-rhetorisches, das auf Brauchbarkeit und Wirkung sah. In diesem Sinne hatte sich auch Hitler selbst geäußert: „Auch das Lesen ist ja nicht Selbstzweck, sondern Mittel zu einem solchen. Es soll in erster Linie mithelfen, den Rahmen zu füllen, den Veranlagung und Befähigung jedem einzelnen ziehen; mithin soll es Werkzeug und Baustoffe liefern, die der einzelne zu seinem Lebensberufe nötig hat, ganz gleich, ob dieser nur dem primitiven Broterwerbe dient oder die Befriedigung einer höheren Bestimmung darstellt; in zweiter Linie aber soll es ein bestimmtes Weltbild vermitteln“ (Hitler 1936, 36). Konsequenz war, daß sich die nationalsozialistischen Leseregulationen weniger auf die Texte und ihre Gestaltung bezogen – obwohl dies dann auch der Fall war –, als auf den Umgang damit, auf das Lesen bzw. den Leseakt selbst: Individuelles Lesen, unabhängig davon, was gelesen wird, entzieht den Leser sozialer Kontrolle und bildet individuelle Erfahrungshintergründe aus.

In der Hitlerjugend spielte Lesen deshalb kaum eine Rolle, obwohl gelegentlich gelesen wurde, wohlgemerkt gemeinsam. Hier wurde im Sinne des nationalsozialistischen Erziehungsideals körperlicher Ertüchtigung eher gegen das Lesen gearbeitet, Leser waren „Bücherwürmer“ und „Stubenhocker“. Das angestrebte Gemeinschafts-erlebnis ließ sich eher z.B. mit Geländespielen oder auch mit gemeinsamem Singen erreichen, nicht mit dem individualisierenden Lesen. Keine große Rolle spielte Lesen aber auch in den oppositionellen Jugendgruppen, paradoxerweise aus einem ähnlichen Grund: Auch hier war die Stiftung von Gruppenidentität nötig; das ging besser als mit Lesen z.B. über das gemeinsame Hören verbotener Jazz-Musik.

Die nationalsozialistischen Einflußnahmen betrafen neben der Kontrolle der Autoren, also der aktuellen Produktion, v.a. den Buchhandel und die Bibliotheken. Dabei wurden die öffentlichen und Schul-Bibliotheken sogar ausgebaut, was freilich im Grundsatz gegen kirchliche und gewerkschaftliche Bibliotheken gerichtet war, insofern man diese schlechterdings nicht verbieten konnte, ohne eine Alternative anzubieten. Konkret bedeutete das aber vielfach, daß man – nach entsprechender Selektion – deren Bestände teilweise übernahm oder überhaupt den Grundstock für eine öffentliche Bibliothek auch dort schuf, wo es bisher keine gegeben hatte, man vielleicht gar keine einrichten wollte. Hauptinstrument waren, neben institutionellen Maßnahmen wie Berufszulassungen etc., v.a. Bestandsveränderungen mit Hilfe „weißer“ und „schwarzer“ Listen, durch die Steuerungen der Anschaffungen also und durch Aussonderungen.

Auf den privaten Buchbesitz hatte das Regime weit weniger Zugriffsmöglichkeiten und damit weniger Einfluß, vielfach überhaupt nicht. Das hatte zwei Konsequenzen: Einerseits bedeutete dies, daß die Leser aus den Unterschichten, aus dem Kleinbürgertum und aus der Arbeiterschaft, die nicht auf Alt-Bestände in privatem Besitz zurückgreifen konnten, sondern auf die öffentliche Literaturversorgung angewiesen waren, in Buchläden und Bibliotheken dem zensierten Sortiment ausgesetzt waren. Das traf besonders Jugendliche während ihrer intensiven Lesephasen in Pubertät und Adoles-

zenz: „Besonders in den gesellschaftlichen Schichten, in denen literarische Kultur nicht in der Familie vererbt wurde, war relativ schnell ein erheblicher Anteil der Jugendlichen, deren biographischer Lesebeginn in die Zeit des Nationalsozialismus fiel, auf das gesäuberte Sortiment angewiesen“ (Graf 1997, 29). Andererseits zeigen Autobiographien aus dem bürgerlichen Milieu für Erwachsene wie für Jugendliche, daß viele in der Tat die Lektüre zur geistigen Abgrenzung vom herrschenden Regime nutzen konnten. Denn jedenfalls solange dieses Lesen nicht öffentlich sichtbar wurde, im Raum des Privaten blieb, konnten die potentiellen Leser im Bücher-besitzenden Bürgertum, wenn sie wollten, die in den Alt-Beständen vorhandene Literatur lesen. Wohlgemerkt: wenn sie wollten.

Literatur

Diese Auswahl-Bibliographie enthält – abgesehen vom Abschn. „Antike“ und z.T. dem zum Mittelalter – nur Titel, die sich auf den deutschsprachigen Raum beziehen; sie korrespondiert auch in ihren thematischen Eingrenzungen dem Text. Sie erfaßt zudem keine rezeptionsästhetischen Arbeiten, keine Titel zur Rezeption einzelner Werke, zur Lektüre einzelner Leser oder von nur lokaler Bedeutung, keine zur Darstellung des Lesens in der Literatur.

Um Literatur zu einzelnen Aspekten leichter auffindbar zu machen, ist die Bibliographie entsprechend den Abschnitten des Textes gegliedert. Dies bedingt jedoch, daß im Text nachgewiesene Titel u.U. in allen Abschnitten des betreffenden Kapitels oder in Abschnitt 1.2 gesucht werden müssen.

1. Gesamtzeitraum

1.1 Allgemeines, Methodologisches, Wissenschaftsgeschichte

- Behrens, Werner/Klaus F. Geiger/Ernst Heinrich Rehermann/Margot Riedel/Brigitte Schmutzler: Planskizzen zu einer Sozialgeschichte des Lesens. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 72 (1976), H. 1; S. 1–28.
- Berger, Günter: Inventare als Quelle der Sozialgeschichte des Lesens. In: *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte* 5 (1981); S. 368–380.
- Boyarin, Jonathan (Hg.): *The Ethnography of Reading*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press 1993.
- Chartier, Roger: Ist eine Geschichte des Lesens möglich? Vom Buch zum Lesen: einige Hypothesen. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 57/58 (1985); S. 250–273.
- Engelsing, Rolf: Das Thema ‚Lesergeschichte‘. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 12 (1980), H. 1; S. 168–178.
- Fabian, Johannes: *Keep Listening: Ethnography and Reading*. In: Boyarin, Jonathan (Hg.): *The Ethnography of Reading*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press 1993; S. 80–97.
- Flood, John L.: Überlegungen zu Buch und Buchgeschichte aus komparatistischer und interdisziplinärer Sicht. In: Bödeker, Hans Erich (Hg.): *Histoires du livre. Nouvelles Orientations*. Paris: IMEC Éditions/Éditions de la maison des sciences de l’homme, 1995; S. 385–416.
- Grimm, Gunter: *Rezeptionsgeschichte*. München 1977. [Bibliographie S. 352–418! V.a. literaturwissenschaftliche, literarhistorische und rezeptionsästhetische Literatur]
- Herrmann, Ulrich: *Literatursoziologie und Lesergeschichte als Bildungsforschung*. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 2 (1977), S. 187–198.

- Schenda, Rudolf: Leser- und Lesestoff-Forschung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Berlin 1988; S. 381–397.
- Schlieben-Lange, Brigitte: Zu einer Geschichte des Lesens (und Schreibens). Ein Forschungsgebiet zwischen Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft. In: Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte 14 (1990); S. 251–267.
- Stückrath, Jörn: Historische Rezeptionsforschung. Ein kritischer Versuch zu ihrer Geschichte und Theorie. Stuttgart 1979.
- Wandhoff, Haiko/Horst Wenzel: Literatur vor und nach Gutenberg: Perspektiven einer integrativen Mediengeschichte. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 44 (1997), H. 3; S. 18–29.

1.2 Überblicksdarstellungen, auch zu speziellen Aspekten

- Assmann, Aleida: Aspekte einer Materialgeschichte des Lesens. In: Hoffmann, Hilmar (Hg.): Gestern begann die Zukunft. Darmstadt 1994; S. 3–16.
- Assmann, Aleida: Die Domestikation des Lesens. Drei historische Beispiele. In: Lesen historisch. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 57/58 (1985); S. 5–110.
- Assmann, Aleida und Jan: Kanon und Zensur. In: Assmann, Aleida und Jan (Hg.): Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987; S. 7–27.
- Bellebaum, Alfred/Ludwig Muth (Hgg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen/Wiesbaden 1996.
- Bödeker, Hans E.: D' une „histoire littéraire du lecteur“ à l' „histoire du lecteur“: bilan et perspectives. In: Chartier, Roger (Hg.): Histoires de la lecture, un bilan des recherches. Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993 Paris. Paris: IMEC Éditions/Éditions de la maison des sciences de l'homme, 1995. [Sachlicher und methodologischer Überblick über die Forschung in Deutschland]
- Engelsing, Rolf: Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart 1973. [Quantitativ, Häufung z.T. disparater Zahlen]
- Gauger, Hans-Martin: Die sechs Kulturen in der Geschichte des Lesens. In: Goetsch, Paul (Hg.): Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich. Tübingen 1994 (ScriptOralia, 65); S. 27–48. – Auch in: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin/New York, Bd. 1, 1994, S. 65–84. [Literatur] [Gesamtüberblick]
- Greven, Jochen: Grundzüge einer Sozialgeschichte des Lesers und der Lesekultur. In: Baumgärtner, Alfred C. (Hg.): Lesen. Ein Handbuch. Hamburg 1973; S. 117–134.
- Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin/New York: de Gruyter, Bd. 1, 1994; Bd. 2, 1996 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 10.1 und 10.2). [Literatur] [Komparatistischer Sammelband]
- Hanebutt-Benz, Eva-Maria: Die Kunst des Lesens. Lesemöbel und Leseverhalten vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Frankfurt/Main: Museum für Kunsthandwerk, 1985. (Ausstellungskatalog) [Buch- und lesetechnische Aspekte].
- Janzin, Marion/Joachim Güntner: Das Buch vom Buch. 5000 Jahre Buchgeschichte. Braunschweig: Schlüter 1995.
- Jäger, Georg: Historische Lese(r)forschung. In: Arnold, Werner/Wolfgang Dittrich/Bernhard Zeller (Hgg.): Die Erforschung der Buch- und Bibliotheksgeschichte in Deutschland. Wiesbaden 1987; S. 85–507. [Forschungsbericht]
- Jochum, Uwe: Kleine Bibliotheksgeschichte. Stuttgart: Reclam 1993 (RUB 8915). [Literatur]
- Knoop, Ulrich: Entwicklung von Literalität und Alphabetisierung in Deutschland. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin/New York, Bd. 1, 1994, S. 859–872. [Literatur]

- Löffler, Dietrich: Buch und Lesen in der Geschichte. In: Göhler, Helmut/Bernd Lindner/ Dietrich Löffler (Hgg.): Buch – Lektüre – Leser. Erkundungen zum Lesen. Berlin/Weimar: Aufbau 1989. S. 13–25.
- Manguel, Alberto: Eine Geschichte des Lesens. Berlin 1998 (engl. 1996).
- Muth, Ludwig: Glück, das sich entziffern läßt. Vom Urmedium des Glaubens. Freiburg u.a. 1992.
- Muth, Ludwig: Heimkehr ins Paradies. Lesen als Glückserfahrung. In: Mut. Forum für Kultur, Politik und Geschichte. Nr. 326, Okt. 1994; S. 60–73.
- Nies, Fritz: Bahn und Bett und Blütenduft. Eine Reise durch die Welt der Leserbilder. Darmstadt 1991. [Nur aus Bildern von Lesern als Quellen]
- Raabe, Paul: Das Buch im alten Europa. Aspekte buchgeschichtlicher Forschung. In: Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (Hg.): Der Mensch und das Buch. Autoren – Leser – Büchermacher. Freiburg 1985 (Herderbücherei Initiative, 61); S. 5–36.
- Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart 1987 (Sprache und Geschichte, 12)/Neuausgabe 1993 (Greif-Paperback). [Veränderungen in der Qualität des Leseerlebnisses, Bibliographie]
- Schön, Erich: Leser. In: Weimar, Klaus/Harald Fricke/Klaus Grubmüller/Jan-Dirk Müller (Hgg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Dritte, völlig neu konzipierte Auflage; Bd. 2. Berlin u.a.: De Gruyter 1999[?] (1999b) [im Druck].
- Schön, Erich: Mentalitätsgeschichte des Leseglücks. In: Bellebaum, Alfred/Ludwig Muth (Hgg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen/Wiesbaden 1996; S. 151–175.
- Thauer, Wolfgang/Peter Vodosek: Geschichte der öffentlichen Bücherei in Deutschland. Wiesbaden 1978.
- Vernus, Michel: Histoire du livre et de la lecture. Dijon: Bibliest 1996.
- Widmann, Hans: Geschichte des Buchhandels vom Altertum bis zur Gegenwart. Teil 1: Bis zur Erfindung des Buchdrucks sowie Geschichte des deutsch Buchhandels. Wiesbaden 1975.
- Willms, Johannes: Bücherfreunde – Büchernarren. Entwurf zur Archäologie einer Leidenschaft. Wiesbaden 1978.
- Wittmann, Reinhard: Geschichte des deutsch Buchhandels. München 1991. [Literatur]

2. Antike

2.1 Die Anfänge, Klassisches Griechenland, Hellenismus

- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992.
- Assmann, Jan: Die ägyptische Schriftkultur. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin/New York, Bd. 1, 1994; S. 472–491. [Literatur]
- Birt, Theodor: Das antike Buchwesen in seinem Verhältnis zur Literatur Mit Beiträgen zur Textgeschichte des Theokrit, Catull, Properz und anderen Autoren. Berlin: Hertz 1882/ Reprint Aalen: Scientia 1959.
- Burckard, Günter: Bibliotheken im alten Ägypten. In: Bibliothek 4 (1980); S. 79–113.
- Goody, Jack/Ian Watt: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt/Main 1986 (engl. 1963).
- Goody, Jack: Literalität in traditionellen Gesellschaften. Frankfurt/Main 1981 (engl. 1968).
- Grüsser, Otto-Joachim: Neurobiologie und Kulturgeschichte des Lesens und Schreibens. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hgg.): Auf den Schultern von Gutenberg: medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin/München: Quintessenz 1995; S. 5–33.
- Havelock, Eric A.: Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Mit einer Einleitung von Aleida und Jan Assmann. Weinheim 1990.
- Havelock, Eric A.: The Muse Learns to Write – Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present. New Haven/London 1986.
- Illich, Ivan/Barry Sanders: Das Denken lernt schreiben. Lesekultur und Identität. Hamburg 1988.

- Kenyon, Frederic G.: *Books and Readers in Ancient Greece and Rome*. Oxford 1. Aufl. 1932, 2. Aufl. 1951.
- Knox, Bernhard M. W.: *Books and readers in the Greek World. From the Beginnings to Alexandria*. In: Easterling, P. E./Bernhard M. W. Knox (Hgg.): *The Cambridge History of Classical Literature*, Bd. 1: *Greek Literature*. Cambridge etc. 1985; 1 ff.
- Kuckenburger, Martin: *Die Entstehung von Sprache und Schrift. Ein kulturgeschichtlicher Überblick*. Köln: DuMont 1989.
- Lord, Albert B.: *Der Sänger erzählt. Wie ein Epos entsteht*. München 1965.
- Ong, Walter J.: *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen 1987.
- Rösler, Wolfgang: *Die griechische Schriftkultur der Antike*. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin/New York, Bd. 1, 1994, S. 511–517. [Literatur]
- Rösler, Wolfgang: *Schriftkultur und Fiktionalität. Zum Funktionswandel der griechischen Literatur von Homer bis Aristoteles*. In: Assman, Jan und Aleida/Christof Hardmeier (Hgg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation I*. München 1983; S. 109–122.
- Schenkel, Wolfgang: *Wozu die Ägypter eine Schrift brauchten*. In: Assmann, Jan und Aleida (Hgg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation I*. München 1983; S. 45–63.
- Schlott, Adelheid: *Schrift und Schreiber im Alten Ägypten*. München 1989.
- Schneider, Carl: *Kulturgeschichte des Hellenismus*. Bd. 2. München 1969 [bes. S. 225–236].
- Speyer, Wolfgang: *Das Buch als magisch-religiöser Kraftträger im griechischen und römischen Altertum*. In: Ganz, Peter (Hg.): *Das Buch als magisches und als Repräsentationsobjekt (Vorträge gehalten anlässlich des 26. Wolfenbütteler Symposiums vom 11.–15. Sept. 1989 in der Herzog-August-Bibliothek)*. Wiesbaden 1992 (Wolfenbütteler Mittelalter-Studien, 5); S. 59–86.
- Svenbro, Jesper: *Phrasikleia: Anthropology de la lecture en Grèce ancienne*. Paris: Editions La Découverte 1988.
- Thomas, Rosalind: *Literacy and Orality in Ancient Greek*. Cambridge: Cambridge University Press 1992. (Key Themes in Ancient History).
- Wilcke, Claus: *Die Keilschriftkulturen des Vorderen Orients*. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin/New York, Bd. 1, 1994, S. 491–503. [Literatur]

2.2 *Lautes Lesen (vgl. auch 3.2)*

- Balogh, Josef: *Voces paginarum. Beiträge zur Geschichte des lauten Lesens und Schreibens*. In: *Philologus* 82 (1926/27); S. 84–109 und S. 202–240.
- Capua, Francesco di: *Osservazioni sulla letteratura e sulla preghiera ad alta voce presso gli antichi*. In: *Società Nazionale di Scienze Lettere ed Arti Napoli. Rendiconti della Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti*. N. 28 (1953), Napoli 1954; S. 59–99.
- Knox, Bernard M. W.: *Silent Reading in Antiquity*. In: *Greek, Roman and Byzantine Studies* 9 (1968); S. 421–435.
- Svenbro, Jesper: *The 'Voice' of Letters in Ancient Greece. On Silent Reading and the Representation of Speech*. In: *Culture and History* 2 (1987); S. 31–47.

2.3 *Römisches Reich*

- Carcopino, Jérôme: *Das Alltagsleben im alten Rom*. Wiesbaden 1950 [bes. S. 300–312].
- Fantham, Elaine: *Literarisches Leben im antiken Rom. Sozialgeschichte der römischen Literatur von Cicero bis Apuleius*. Stuttgart: Klett-Cotta 1998.
- Fehrl, Rudolf: *Das Bibliothekswesen im alten Rom. Voraussetzungen, Bedingungen, Anfänge*. Freiburg 1986 (Schriften der Universitätsbibliothek Freiburg, 10).
- Gamble, Harry: *Books and Readers in the Early Church: A History of Early Christian Texts*. New Haven, Conn.: Yale University Press 1995
- Harris, William V.: *Ancient Literacy*. Cambridge, Mass./London 1989.

Vogt-Spira, Gregor: Die lateinische Schriftkultur der Antike. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin/New York, Bd. 1, 1994; S. 517–524. [Literatur]

2.4 *Der antike Lesevorgang: Papyrus und Pergament*

Besslich, Siegfried: Die ‚Hörner‘ des Buches. Zur Bedeutung der cornua im antiken Buchwesen. In: Gutenberg- Jahrbuch 1973; S. 44–50.

Birt, Theodor: Die Buchrolle in der Kunst. Archäologisch-antiquarische Untersuchungen zum antiken Buchwesen. Leipzig 1907.

Blanck, Horst: Das Buch in der Antike. München 1992.

Hendrickson, G. L.: Ancient Reading. In: Classical Journal 25 (1929/30); S. 182–196.

Hunger, Herbert: Schreiben und Lesen in Byzanz. Die byzantinische Buchkultur. München 1989.

Kleberg, Tönnies: Buchhandel und Verlagswesen in der Antike. Darmstadt 1967, 3. Aufl. 1971.

Rohde, Georg: Über das Lesen im Altertum. In: Rohde, Georg: Studien und Interpretationen zur antiken Literatur, Religion und Geschichte. Berlin 1963; S. 290–303.

Schubart, Wilhelm: Das Buch bei den Griechen und Römern. Eine Studie aus der Berliner Papyrussammlung. 1. Aufl. Berlin 1907/2. Aufl. Leipzig 1921/Reprint Leipzig 1961.

Widmann, Hans: Herstellung und Vertrieb des Buches in der griechisch-römischen Welt. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 8 (1967); S. 545–640.

3. *Mittelalter*

3.1 *Früh- und Hochmittelalter*

Auerbach, Erich: Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter. Bern 1958.

Bäumli, Franz H.: Varieties and Consequences of Medieval Literacy and Illiteracy. In: Speculum 55 (1980); S. 237–265.

Buzas, Ladislaus: Deutsche Bibliotheksgeschichte des Mittelalters. Wiesbaden: Reichert 1975 (Elemente des Buch- und Bibliothekswesens, 1).

Dinzelbacher, Peter: Die Bedeutung des Buches in der Karolingerzeit. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 24 (1983); Sp. 257–288.

Duggan, Lawrence G.: Was Art Really the ‚Book of the Illiterate‘? In: Word & Image 5 (1989); S. 227–251.

Düwel, Klaus: Lesestoff für junge Adlige. Lektüreeempfehlungen in einer Tugendlehre des 13. Jahrhunderts. In: Fabula 32 (1991); S. 67–93.

Fechter, Werner: Das Publikum der mittelhochdeutschen Dichtung. Darmstadt 1966 (Reprint der Ausgabe Frankfurt/Main 1935).

Frank, Karl S.: Lesen, Schreiben und Bücher im frühen Mittelalter. In: Schäfer, Ursula (Hg.): Schriftlichkeit im frühen Mittelalter. Tübingen 1993 (ScriptOralia 53); S. 7–18.

Fuchs, Stephan: Probleme der Mündlichkeit und die Anfänge der deutschen Literatur In: Brackert, Helmut/Jörn Stückrath (Hgg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1992 (rowohlts enzyklopädie, 523); S. 313–331.

Green, Dennis H.: Hören und Lesen. Zur Geschichte einer mittelalterlichen Formel. In: Raible, Wolfgang (Hg.): Erscheinungsformen kultureller Prozesse. Jahrbuch 1988 des Sonderforschungsbereichs ‚Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit‘. Tübingen 1990 (ScriptOralia, 13); S. 23–44.

Green, Dennis H.: Medieval Listening and Reading. The primary reception of German literature 800–1300. Cambridge: Cambridge University Press 1994.

Green, Dennis H.: Orality and Reading. The State of Research in Medieval Studies. In: Speculum 65 (1990); S. 267–280.

Green, Dennis H.: Schriftlichkeit und Mündlichkeit im Hoch- und Spätmittelalter. In: Brackert, Helmut/Jörn Stückrath (Hgg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1992 (rowohlts enzyklopädie, 523); S. 331–346.

- Green, Dennis H.: Über Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der deutschen Literatur des Mittelalters. Drei Rezeptionsweisen und ihre Erfassung. In: Grenzmann, Ludger (Hg.): *Philologie als Kulturwissenschaft. Studien zur Literatur und Geschichte des Mittelalters*. Festschrift Karl Stackmann. Göttingen 1987; S. 1–20.
- Grubmüller, Klaus: Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Unterricht. Zur Erforschung ihrer Interferenzen in der Kultur des Mittelalters. In: *Der Deutschunterricht* 41 (1989), H. 1; S. 41–54.
- Grundmann, Herbert: Die Frauen und die Literatur im Mittelalter. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 26 (1935), S. 129–265.
- Grundmann, Herbert: Litteratus – illiteratus. Der Wandel einer Bildungsnorm vom Altertum zum Mittelalter. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 40/41 (1958).
- Hiestand, Rudolf (Hg.): *Das Buch in Mittelalter und Renaissance*. Düsseldorf: Droste 1994.
- Hunger, Herbert: Antikes und mittelalterliches Buch- und Schriftwesen. In: *Geschichte der Textüberlieferung der antiken und mittelalterlichen Literatur* Bd. 1. Zürich 1961; S. 25–147.
- Irvine, Martin: *The Making of Textual Culture. „Grammatica“ and literary theory*, 350–1100. Cambridge: Cambridge University Press 1994.
- Knapp, Fritz Peter: Literatur und Publikum im österreichischen Hochmittelalter. In: *Jahrbuch für Landeskunde von Niederösterreich* N.F. 42 (1976); S. 160–192.
- Krafft, Fritz/Dieter Wuttke (Hgg.): *Das Verhältnis der Humanisten zum Buch*. Boppard: Boldt 1977 (Mitteilungen der Kommission für Humanismusforschung, 4).
- Larrington, Carolyne: *Women and Writing in Medieval Europe*. London: Routledge 1995.
- Maas, Utz: Lesen – Schreiben – Schrift. Die Demotisierung eines professionellen Arkanums im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 15 (1985); H. 59; S. 55–81.
- Peters, Ursula: *Literatur in der Stadt. Studien zu den sozialen Voraussetzungen und kulturellen Organisationsformen städtischer Literatur im 13. und 14. Jahrhundert* Tübingen 1993 (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, 7).
- Putnam, George Haven: *Books and their Makers during the Middle Ages. A Study of the Conditions of the Production and Distribution of Literature from the Fall of the Roman Empire to the Close of the seventeenth Century*. 2 Bde. New York 1896.
- Richter, Michael: Die mündliche Kultur im frühen Mittelalter – ein Problemaufriß. In: *Lectiones eruditorum extraneorum in facultate philosophica Universitatis Carolinae Pragensis factae*. H. 4 (1995); Praha 1995; S. 79–94.
- Schäfer, Ursula (Hg.): *Schriftlichkeit im frühen Mittelalter*. Tübingen 1993.
- Scholz, Manfred Günter: Die Entstehung volkssprachlicher Schriftkultur in Westeuropa. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin/New York, Bd. 1, 1994; S. 555–572. [Literatur]
- Scholz, Manfred Günter: Hören und Lesen. Studien zur primären Rezeption der Literatur im 12. und 13. Jahrhundert Wiesbaden: Steiner 1980. Dazu Rezension: Kartschoke, Dieter, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 8 (1983); S. 253–266.
- Schreiner, Klaus: „... wie Maria geleicht einem puch“. Beiträge zur Buchmetaphorik des hohen und späten Mittelalters. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 11 (1971); Sp. 1437–1464.
- Schreiner, Klaus: Konnte Maria lesen? Von der Magd des Herrn zur Symbolgestalt mittelalterlicher Frauenbildung. In: *Merkur*. 44 (1990), H. 1; S. 82–88.
- Schreiner, Klaus: Marienverehrung, Lesekultur, Schriftlichkeit. Bildungs- und frömmigkeitsgeschichtliche Studien zur Auslegung und Darstellung von ‚Mariä Verkündigung‘. In: *Frühmittelalterliche Studien* 24 (1990); S. 314–368.
- Sprandel, Rolf: *Gesellschaft und Literatur im Mittelalter*. Paderborn u.a. 1982.
- Tischler, Matthias M.: Das Mittelalter in Europa: Lateinische Schriftkultur. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin/New York, Bd. 1, 1994; S. 536–554. [Literatur]
- Wattenbach, Wilhelm: *Das Schriftwesen im Mittelalter*. 1871; 2., verm. Aufl. Leipzig: Hirzel 1876/(4. Aufl.) [= Reprint Graz 1958].

- Wendehorst, Alfred: Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben? In: Fried, Johannes (Hg.): Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters. Sigmaringen 1986 (Vorträge und Forschungen, 30); S. 9–33.
- Wenzel, Horst: Hören und Sehen, Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter. München 1995. [Literatur]
- Wühr, Wilhelm: Das abendländische Bildungswesen im Mittelalter. München 1950.

3.2 *Der Lesevorgang im Mittelalter*

- Appuhn, Horst: Lesepult. In: Lexikon des Mittelalters, Bd. 5 (1991); Sp. 1909–1910.
- Balogh, Josef: Lautes und leises Beten. In: Archiv für Religionswissenschaft 1926; S. 345–348.
- Balogh, Josef: Voces paginarum. Beiträge zur Geschichte des lauten Lesens und Schreibens. In: Philologus 82 (1926/27); S. 84–109 und S. 202–240.
- Bloch, Peter: Das Buch im Spiegel mittelalterlicher Handschriften. In: Das Münster. Zeitschrift für christliche Kunst und Kunstwissenschaft 25 (1972), 5/6; S. 325–332.
- Büttner, Frank Olaf: Mens divina liber grandis est. Zu einigen Darstellungen des Lesens in spätmittelalterlichen Handschriften. In: Philobiblon 16 (1972); S. 92–126.
- Büttner, Frank Olaf: Noch einmal: Darstellungen des Lesens in spätmittelalterlichen Handschriften. In: Scriptorium 27 (1973); S. 60–63.
- Coleman, Joyce: The Solace of Hearing: Late medieval views on the reading aloud of literature. In: Arv 46 (1990); S. 123–134.
- Hajdu, Helga: Lesen und Schreiben im Spätmittelalter. Pécs/Fünfkirchen: Danubia 1931 (Schriften aus dem Deutschen Institut der Elisabeth-Universität Pécs, Ungarn, 1).
- Hunger, Herbert: Antikes und mittelalterliches Buch- und Schriftwesen. In: Geschichte der Textüberlieferung der antiken und mittelalterlichen Literatur Bd. 1. Zürich 1961; S. 25–147.
- Reynolds, Suzanne: Medieval Reading. Grammar, Rhetoric and the Classical Text. Cambridge: Cambridge University Press 1996.
- Saenger, Paul: Silent reading. Its impact on late medieval script and society. In: Viator. Medieval and Renaissance Studies 13 (1982); S. 367–414.
- Schmidt, Wieland: Vom Lesen und Schreiben im späten Mittelalter. In: Beiträge zur Geschichte der deutsch Sprache und Literatur 95 (1973) (Sonderheft, = Festschrift Ingeborg Schröder, hg. von D. Schmidtke und H. Schüppert); S. 309–327.
- Walker, Roger M.: Oral Delivery or Private Reading? A contribution to the debate on the dissemination of medieval literature. In: Forum for Modern Language Studies 7 (1971); S. 36–42.
- Zedelmaier, Helmut: Lesen, Lesegewohnheiten im Mittelalter. In: Lexikon des Mittelalters, Bd. 5 (1991), Sp. 1908–1909.
- Zischka, Gert A.: Der Vorgang des Schreibens und Lesens im Mittelalter. In: Librarium 4 (1961); S. 138–141.

3.3 *Der Übergang vom monastischen zum scholastischen Lesen*

- Bologna, Giulia: Handschriften und Miniaturen. Das Buch vor Gutenberg. München: Südwest 1989 (ital. 1988).
- Dagenais, John: The Ethics of Reading in a Manuscript Culture: Glossing the „Libro de buen amor“. Princeton: Princeton University Press 1994.
- Günther, Hartmut: Aspects of a History of Written Language Processing. Examples from the Roman World and the Early Middle Ages. In: Pontecorvo, Clotilde (Hg.): Writing Development. Amsterdam: Benjamins 1997, S. 129–147.
- Illich, Ivan: Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Ein Kommentar zu Hugos „Didascalicon“. Frankfurt/Main 1991 [engl. 1990].
- McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf und Wien 1968 (engl. 1962).
- McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle. Düsseldorf und Wien 1968 (engl.: Understanding Media. The Extensions of Man. 1964)

- Saenger, Paul: *Space between words. The Origin of Silent Reading*. Stanford 1997.
Saenger, Paul: *The Separation of Words and the Order of Words. The Genesis of Medieval Reading*. In: *Scrittura e Civiltà* 14 (1990); S. 9–74.

3.4 *Spätmittelalter und frühe Neuzeit: 14. und 15. Jahrhundert*

- Batts, Michael S.: *Schriftsteller und Rezeption im späten Mittelalter*. In: *Internationaler Germanistenkongreß V*, 1976, H. 4; S. 22–28.
Beyer, Hildegard: *Die deutschen Volksbücher und ihr Leseublikum*. Diss. Frankfurt/Main 1962.
Bödeker, Hans E./Gerald Chaix/Patrice Veit (Hgg.): *Le livre religieux et ses pratiques. Etudes sur l'histoire du livre religieux en Allemagne et en France à l'époque moderne/Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit*. Göttingen 1991. [Komparatistischer Sammelband]
Hajdu, Helga: *Lesen und Schreiben im Spätmittelalter*. Pécs/Fünfkirchen: Danubia 1931 (Schriften aus dem Deutschen Institut der Elisabeth-Universität Pécs, Ungarn, 1).
Kock, Thomas/Rita Schlusemann (Hgg.): *Laienlektüre und Buchmarkt im späten Mittelalter*. Frankfurt/Main u.a.: Lang 1997.
Polenz, Peter von: *Die Schreib- und Leseexpansion um 1400 als Einleitung der frühneuhochdeutschen Epoche*. In: *Soziokulturelle Kontexte der Sprach- und Literaturentwicklung*. Festschrift Rudolf Große. Stuttgart: Heinz 1989 (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik, 231); S. 67–80.
Schmidt, Wieland: *Vom Lesen und Schreiben im späten Mittelalter*. In: *Beiträge zur Geschichte der deutsch Sprache und Literatur 95* (1973) (Sonderheft, = Festschrift Ingeborg Schröder, hg. von D. Schmidtke und H. Schüppert); S. 309–327.
Schneider, Cornelia: *Der Alltag der Blockbücher. Käufer und Publikum*. In: *Blockbücher des Mittelalters. Bilderfolgen als Lektüre*. Ausstellung Gutenberg-Museum Mainz 22.6.1991–1.9.1991. Ausstellungsplanung und Katalog: Cornelia Schneider. Mainz 1991; S. 35–57.
Spriewald, Ingeborg: *Literatur zwischen Hören und Lesen. Fallstudien zu Beheim, Folz und Sachs*. Berlin: Aufbau 1990.

4. *Frühe Neuzeit*

4.1 *Frühe Neuzeit: Gutenbergs Erfindung*

- Eisenstein, Elizabeth L.: *Die Druckerpresse. Kulturrevolution im frühen modernen Europa*. Wien 1996 (engl.: *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge 1990).
Eisenstein, Elizabeth L.: *The Printing Press as an Agent of Change. Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*. 2 Bde. Cambridge/London: Cambridge University Press 1979. [Literatur]
Geldner, Ferdinand: *Inkunabelkunde*. Wiesbaden: Reichert 1978.
Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt/Main 1991. [Literatur] – Dazu: Müller, Jan-Dirk: *Überlegungen zu Michael Giesecke: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit*. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 18 (1993), H. 1; S. 168–178. – Georg Jäger: *Die theoretische Grundlegung in Gieseckes ‚Der Buchdruck in der frühen Neuzeit‘. Kritische Überlegungen zum Verhältnis von Systemtheorie, Medientheorie und Technologie*. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 18 (1993), H. 1; S. 179–196.
Giesecke, Michael: *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*. Frankfurt/Main 1992.
Kock, Thomas/Rita Schlusemann (Hgg.): *Laienlektüre und Buchmarkt im späten Mittelalter*. Frankfurt/Main u.a.: Lang 1997.

- Kapr, Albert: Johannes Gutenberg. Persönlichkeit und Leistung. Leipzig u.a. 1986, 2. Aufl. Leipzig u.a. 1988/Frankfurt/Main u.a.: Büchergilde Gutenberg 1986/München 1987. [Literatur]
- Lülfing, Hans: Die Fortdauer der handschriftlichen Buchherstellung nach der Erfindung des Buchdrucks. In: Hellings, Lotte/Helmar Härtl (Hgg.): Buch und Text im 15. Jahrhundert Arbeitsgespräch in der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel. Hamburg 1981.
- Lülfing, Hans: Schreibkultur vor Gutenberg. In: Widmann, Hans (Hg.): Der gegenwärtige Stand der Gutenberg-Forschung. Stuttgart 1972 (Bibliothek des Buchwesens, 1); S. 48–67.
- Müller, Jan-Dirk: Der Körper des Buches. Zum Medienwechsel zwischen Handschrift und Druck. In: Gumbrecht, Hans-Ulrich/Karl L. Pfeiffer (Hgg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/Main 1988 (stw, 750); S. 203–217.
- Schmidt-Künsemüller, Friedrich Adolf: Die Erfindung des Buchdrucks als technisches Phänomen. Mainz: Gutenberg-Gesellschaft 1951 (Kleiner Druck der Gutenberg-Gesellschaft, 48).
- Venzke, Andreas: Johannes Gutenberg. Der Erfinder des Buchdrucks. Zürich: Benziger 1993.
- Widmann, Hans: Divino quodam numine ... Der Buchdruck als Gottesgeschenk. In: Festschrift Karl Hermann Schelkle. Düsseldorf 1973; S. 257–273.
- Widmann, Hans: Vom Nutzen und Nachteil der Erfindung des Buchdrucks – aus der Sicht der Zeitgenossen des Erfinders. Mainz 1973.

4.2 Frühe Neuzeit: Reformationszeit

- Cole, Richard G.: The Reformation pamphlet and communication processes. In: Köhler, Hans-Joachim (Hg.): Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Beiträge zum Tübinger Symposium 1980. Stuttgart 1981 (Spätmittelalter und Frühe Neuzeit. Tübinger Beiträge zur Geschichtsforschung, 13); S. 139–161.
- Endres, Rudolf: Die Verbreitung der Lese- und Schreibfähigkeit zur Zeit der Reformation. In: Dickerhof, Harald (Hg.): Festschrift Heinz Hürten. Frankfurt/Main: Lang 1988; S. 213–223. Engelsing 1973, 1974, 1970: s. 1.2, 6.1.
- Flood, John L.: Le livre dans le monde germanique à l'époque de la Réforme. In: Gilmont, Jean-François (Hg.): La Réforme et le livre. L'Europe de l'imprimé (1517–1570). Paris 1990; S. 29–104
- Germann, Martin: Die reformierte Stiftsbibliothek am Großmünster Zürich im 16. Jahrhundert und die Anfänge der neuzeitlichen Bibliographie. Wiesbaden 1994.
- Giesecke, Michael: ‚Volkssprache‘ und ‚Verschriftlichung des Lebens‘ im Spätmittelalter – am Beispiel der Genese der gedruckten Fachprosa in Deutschland. In: Gumbrecht, Hans Ulrich (Hg.): Literatur in der Gesellschaft des Spätmittelalters. Heidelberg 1980 (Begleitreihe zum Grundriß der romanischen Literaturen des Mittelalters, 1); S. 39–70.
- Gundermann, Iselin: Die Anfänge der ländlichen evangelischen Pfarrbibliotheken im Herzogtum Preußen [im 16. Jahrhundert]. In: Blätter für deutsche Landesgeschichte 119 (1974); S. 104–154.
- Köhler, Hans-Joachim (Hg.): Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Beiträge zum Tübinger Symposium 1980. Stuttgart 1981 (Spätmittelalter und Frühe Neuzeit. Tübinger Beiträge zur Geschichtsforschung, 13)
- Kristeller, P. O.: Der Gelehrte und sein Publikum im späten Mittelalter und in der Renaissance. In: Medium Aevum Vivum. Festschrift Walter Bulst. Heidelberg 1960; S. 212–230.
- Moeller, Bernd: Stadt und Buch. Bemerkungen zur Struktur der reformatorischen Bewegung in Deutschland. In: Mommsen, Wolfgang J. (Hg.): Stadtbürgertum und Adel in der Reformation. Stuttgart 1979; S. 25–39.
- Rössing-Hager, Monika: Wie stark findet der nicht-lesekundige Rezipient Berücksichtigung in den Flugschriften? In: Köhler, Hans-Joachim (Hg.): Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Beiträge zum Tübinger Symposium 1980. Stuttgart 1981 (Spätmittelalter und Frühe Neuzeit. Tübinger Beiträge zur Geschichtsforschung, 13); S. 77–137.
- Schreiner, Klaus: Bücher, Bibliotheken und „Gemeiner Nutzen“ im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit. Geistes- und sozialgeschichtliche Beiträge zur Frage der „Utilitas librorum“. In: Bibliothek und Wissenschaft 9 (1975); S. 202–249.

- Schreiner, Klaus: Laienbildung als Herausforderung für Kirche und Gesellschaft. Religiöse Vorbehalte und soziale Widerstände gegen die Verbreitung von Wissen im späten Mittelalter und in der Reformation. In: *Zeitschrift für historische Forschung* 11 (1984), H. 3; S. 257–354.
- Schubert, Ernst: „bauerngeschrey“. Zum Problem der öffentlichen Meinung im spätmittelalterlichen Franken. In: *Jahrbuch für fränkische Landesforschung* 34/35 (1974/75); S. 883–907.
- Scribner, Robert W.: Flugblatt und Analphabetentum. Wie kam der gemeine Mann zu reformatorischen Ideen? In: Köhler, Hans-Joachim (Hg.): *Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Beiträge zum Tübinger Symposium 1980*. Stuttgart 1981 (Spätmittelalter und Frühe Neuzeit. Tübinger Beiträge zur Geschichtsforschung, 13); S. 65–76.
- Scribner, Robert W.: *For the Sake of Simple Folk. Popular Propaganda for the German Reformation*. Cambridge 1981.
- Wendehorst 1986: s. 3.1.
- Weyrauch, Erdmann: Überlegungen zur Bedeutung des Buches im Jahrhundert der Reformation. In: Köhler, Hans-Joachim (Hg.): *Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Beiträge zum Tübinger Symposium 1980*. Stuttgart 1981 (Spätmittelalter und Frühe Neuzeit. Tübinger Beiträge zur Geschichtsforschung, 13); S. 243–259.
- Winkler, Hannelore: Zum sozialen Aspekt von Flugschriften aus der Zeit der Reformation und des Bauernkrieges. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 94; Berlin (Ost), 1974.

5. *Vom Barock zur Aufklärung*

5.1 *17. und frühes 18. Jahrhundert*

- Adam, Wolfgang: Lesen und Vorlesen am Langenburger Hof. Zur Lesefähigkeit und zum Buchbesitz der Diener und Beamten. In: Brückner, Wolfgang/Peter Blickle/Dieter Breuer (Hgg.): *Literatur und Volk im 17. Jahrhundert*. Wiesbaden 1985 (Wolfenbütteler Arbeiten zur Barockforschung 13); S. 475–488.
- Blühm, Elger: Zeitungen und literarisches Leben im 17. Jahrhundert In: Schöne, Albrecht (Hg.): *Stadt, Schule, Universität, Buchwesen und die deutsche Literatur im 17. Jahrhundert* München 1976; S. 492–505.
- Brunken, Otto: „Amadis und seinesgleichen Grillen“. Die Auseinandersetzung über den Roman als Lektürestoff für die Jugend im 16., 17. und 18. Jahrhundert In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene?* München 1990; S. 123–133.
- Düsterdieck, Peter: Buchproduktion im 17. Jahrhundert Eine Analyse der Meßkataloge für die Jahre 1637 und 1658. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 14 (1974); Sp. 163–220.
- Goetsch, Paul (Hg.): *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich*. Tübingen 1994 (ScriptOralia, 65)
- Hinrichs, Ernst: Lesen, Schulbesuch und Kirchengucht im 17. Jahrhundert In: *Mentalitäten und Lebensverhältnisse*. Festschrift Rudolf Vierhaus. Göttingen 1982; S. 15–33.
- Jentzsch 1912: s. 6.1.
- Lehmann, Edgar: *Bibliotheksräume der deutschen Klöster in der Zeit des Barock*. 2 Bde. Berlin: Gebr. Mann 1996.
- Martens, Wolfgang: Die alte teutsche Redlichkeit und die Romane. Eine pietistische Polemik von 1721. In: Borchmeyer, Dieter (Hg.): *Poetik und Geschichte*. Victor Žmegač zum 60. Geburtstag. Tübingen 1989; S. 338–348.
- Martino, Alberto: Barockpoesie, Publikum und Verbürgerlichung der literarischen Intelligenz. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 1 (1976); S. 107–145.
- Richter, Jochen: Zur Schriftkundigkeit mecklenburgischer Bauern im 17. Jahrhundert In: *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte* 1981/III; S. 79–102.
- Sauder, Gerhard: Argumente der Fiktionskritik 1680–1730 und 1960–1970. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift, N.F.*, 26 (1976); S. 129–140.

- Schäfer, Walter Ernst: Hinweg nun Amadis und Deinesgleichen Grillen! Die Polemik gegen den Roman im 17. Jahrhundert. In: Germanisch-Romanische Monatsschrift, N.F., 15 (1965); S. 366–384.
- Schenda, Rudolf: Orale und literarische Kommunikationsformen im Bereich von Analphabeten und Gebildeten im 17. Jahrhundert In: Brückner, Wolfgang/Peter Blickle/Dieter Breuer (Hgg.): Literatur und Volk im 17. Jahrhundert Probleme populärer Kultur in Deutschland. Bd. 2, Wiesbaden 1985 (Wolfenbütteler Arbeiten zur Barockforschung, 13); S. 447–464.
- Schöne, Albrecht (Hg.): Stadt, Schule, Universität, Buchwesen und die deutsche Literatur im 17. Jahrhundert München 1976.
- Schwetschke, Gustav (Einl.): Codex nundinarius Germaniae literatae bisecularis (Bd. 2: continuatus). Meß-Jahrbücher des Deutschen Buchhandels von dem Erscheinen des ersten Meß-Kataloges im Jahre 1564 bis zu der Gründung des ersten Buchhändler-Vereins im Jahre 1765 (Bd. 2: Forts. die Jahre 1766 bis einschl. 1846 umfassend). Halle, 1850 und 1877 (Reprint Nieuwkoop 1963).
- Spirgatis, Max: Die literarische Produktion Deutschlands im 17. Jahrhundert und die Leipziger Meßkataloge. In: Dziatzko, Karl (Hg.): Beiträge zur Kenntnis des Schrift-, Buch- und Bibliothekswesens, Bd. VI. Leipzig 1901; S. 24–61.
- Szyrocki, Marian: Buchproduktion und das literarische Publikum im 17. Jahrhundert In: Höhle, Thomas/Dietrich Sommer (Hgg.): Probleme der Literatursoziologie und der literarischen Wirkung. Halle 1978; S. 9–28.
- Wartburg-Ambühl, Marie-Louise von: Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region [„Zürcher Landschaft“] im 17. und 18. Jahrhundert Bern/Frankfurt/Main 1981.

5.2 17. und 18. Jahrhundert: Bibliotheken und barocke Adelskultur

- Batts, Michael S.: The 18th-century concept of the rare Book. In: The Book Collector; S. 381–400.
- Becker, Peter Jörg: Bibliotheksreisen in Deutschland im 18. Jahrhundert In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 21 (1980); Sp. 1361–1534.
- Buch und Sammler: private und öffentliche Bibliotheken im 18. Jahrhundert. Colloquium der Arbeitsstelle Achtzehntes Jahrhundert (Gesamthochschule Wuppertal, Universität München), Düsseldorf vom 26.–28.9.1977. Heidelberg 1979 (Beiträge zur Geschichte der Literatur und Kunst des 18. Jahrhunderts, 3). [Komparatistischer Sammelband]
- Fechner, Jörg-Ulrich: Die Einheit von Bibliothek und Kunstkammer im 17. und 18. Jahrhundert In: Raabe, Paul (Hg.): Öffentliche und Private Bibliotheken im 17. und 18. Jahrhundert Raritätenkammern, Forschungsinstrumente oder Bildungsstätten? Bremen/Wolfenbüttel: Jacobi 1977 (Wolfenbütteler Forschungen, 2); S. 11–31.
- Kohfeld, Gustav: Zur Geschichte der Büchersammlungen und des Bücherbesitzes in Deutschland. In: Zeitschrift für Kulturgeschichte VII (1900), S. 25–388.
- Küpper, Peter: Eine holländische Adelsbibliothek aus dem 18. Jahrhundert (Schloß Amerongen). In: Buch und Sammler: private und öffentliche Bibliotheken im 18. Jahrhundert Colloquium der Arbeitsstelle 18. Jahrhundert (Gesamthochschule Wuppertal, Universität München), Düsseldorf vom 26.–28.9.1977. Heidelberg 1979 (Beiträge zur Geschichte der Literatur und Kunst des 18. Jahrhunderts, 3); S. 109–114.
- Lemma, Jost: Die künstlerische Ausstattung der Barockbibliotheken in Deutschland. In: Raabe, Paul (Hg.): Öffentliche und Private Bibliotheken im 17. und 18. Jahrhundert Raritätenkammern, Forschungsinstrumente oder Bildungsstätten? Bremen und Wolfenbüttel: Jacobi 1977 (Wolfenbütteler Forschungen, 2); S. 17–344.
- Pleticha, Eva: Adel und Buch. Studien zur Geisteswelt des fränkischen Adels am Beispiel seiner Bibliotheken vom 15. bis zum 18. Jahrhundert. Neustadt a.d. Aisch: Degener 1983.
- Predeek, Albert: Bibliotheksbesuche eines gelehrten Reisenden im Anfange des 18. Jahrhunderts. In: Zentralblatt für Bibliothekswesen 45 (1928); S. 221–265, 342–354, 393–407.
- Raabe, Mechthild: s. 6.1

- Raabe, Paul (Hg.): Bücher und Bibliotheken im 17. Jahrhundert in Deutschland. Stuttgart 1980 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 6).
- Raabe, Paul (Hg.): Öffentliche und Private Bibliotheken im 17. und 18. Jahrhundert. Raritätenkammern, Forschungsinstrumente oder Bildungsstätten? Bremen und Wolfenbüttel: Jacobi 1977. (Wolfenbütteler Forschungen, 2)
- Schusky, Renate: Empfehlungen für die Einrichtung von Bibliotheken. In: Buch und Sammler: private und öffentliche Bibliotheken im 18. Jahrhundert. Colloquium der Arbeitsstelle Achtzehntes Jahrhundert (Gesamthochschule Wuppertal, Universität München), Düsseldorf vom 26.–28.9.1977. Heidelberg 1979 (Beiträge zur Geschichte der Literatur und Kunst des 18. Jahrhunderts, 3); S. 29–140.

5.3 17. und 18. Jahrhundert: religiöse Lektüre; die alten Leseweisen

- Becher, Ursula A. J.: Religiöse Erfahrung und weibliches Lesen. Zu einigen Beispielen des 18. Jahrhunderts. In: Bödeker, Hans E./Gerald Chaix/Patrice Veit (Hgg.): *Le livre religieux et ses pratiques. Etudes sur l'histoire du livre religieux en Allemagne et en France à l'époque moderne/Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit.* Göttingen 1991; S. 316–334.
- Bödeker, Hans E./Gerald Chaix/Patrice Veit (Hgg.): *Le livre religieux et ses pratiques. Etudes sur l'histoire du livre religieux en Allemagne et en France à l'époque moderne/Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit.* Göttingen 1991. [Komparatistischer Sammelband]
- Brückner, Wolfgang (Hg.): *Volkserzählung und Reformation. Ein Handbuch zur Tradierung und Funktion von Erzählstoffen und Erzählliteratur im Protestantismus.* Berlin 1974.
- Engelsing, Rolf: Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit. Das statistische Ausmaß und die soziokulturelle Bedeutung der Lektüre. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 10 (1970); Sp. 945–1002.
- François, Etienne: Buch, Konfession und städtische Gesellschaft im 18. Jahrhundert. Das Beispiel Speyers. In: *Mentalitäten und Lebensverhältnisse. Festschrift Rudolf Vierhaus.* Göttingen 1982; S. 34–54.
- Martens, Wolfgang: *Literatur und Frömmigkeit in der Zeit der frühen Aufklärung.* Tübingen 1989. [Gesammelte Aufsätze]
- Niekus Moore, Cornelia: *Erbauungsliteratur als Gebrauchsliteratur für Frauen im 17. Jahrhundert. Leichenpredigten als Quelle weiblicher Lesegewohnheiten.* In: Bödeker, Hans E./Gerald Chaix/Patrice Veit (Hgg.): *Le livre religieux et ses pratiques. Etudes sur l'histoire du livre religieux en Allemagne et en France à l'époque moderne/Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit.* Göttingen 1991; S. 291–315.
- Niekus Moore, Cornelia: *The Maidens Mirror. Reading Material for German Girls in the Sixteenth and Seventeenth Centuries.* Wiesbaden 1987 (Wolfenbütteler Forschungen, 36).
- Niekus Moore, Cornelia: *The quest for consolation and amusement: reading habits of German women in the 17th century.* In: Tatlock, Lynne (Hg.): *The graph of sex and the German text: gendered culture in early modern Germany 1500–1700.* Amsterdam u.a.: Rodopi 1994. (Chloe. Beiheft zum Daphnis, 19); S. 247–268.
- Nipperdey, Thomas: *Luther und die Bildung der Deutschen.* In: Loewe, Hartmut/Claus-Jürgen Roepke (Hgg.): *Luther und die Folgen.* München: Kaiser 1983; S. 13–27.
- Schenda, Rudolf: *Leidensbewältigung durch christliche Andacht. Geistliche und soziale Therapie-Techniken in der Devotionalalliteratur des 17. und 18. Jahrhunderts.* In: Bödeker, Hans E./Gerald Chaix/Patrice Veit (Hgg.): *Le livre religieux et ses pratiques. Etudes sur l'histoire du livre religieux en Allemagne et en France à l'époque moderne/Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit.* Göttingen 1991; S. 388–402.
- Schöffler, Herbert: *Protestantismus und Literatur* Leipzig 1922.

- Schön, Erich: Vorlesen, Literatur und Autorität im 18. Jahrhundert. Zum Wandel von Interaktionsstrukturen im Umgang mit Literatur In: Bödeker, Hans E. (Hg.): *Histoires du livre. Nouvelles Orientations*. Paris: IMEC Éditions/Éditions de la maison des sciences de l'homme 1995; S. 199–224. (1995 a)
- Schücking, Levin Ludwig: Die puritanische Familie in literarsoziologischer Sicht. Bern 1964. (= 2., verb. Aufl. von: Schücking, Levin Ludwig: Die Familie im Puritanismus. Studien über Familie und Literatur in England im 16., 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig/Berlin 1929.)

6. 18. Jahrhundert

6.1 18. Jahrhundert: Die Entstehung des bürgerlichen Lesepublikums

- Barber, Giles/Bernhard Fabian (Hgg.): Buch und Buchhandel in Europa im 18. Jahrhundert. (5. Wolfenbütteler Symposium vom 1.–3.11.1977.) Hamburg 1981 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 4). [Komparatistischer Sammelband]
- Beaujean, Marion: Das Lesepublikum der Goethezeit – Die historischen und soziologischen Wurzeln des modernen Unterhaltungsromans. In: *Der Leser als Teil des literarischen Lebens*. Bonn 1971; S. 5–32.
- Bödeker, Hans E.: Die Bibliothek eines Aufklärers: Georg Forster. In: Bödeker, Hans E. (Hg.): *Lesekulturen im 18. Jahrhundert = Aufklärung*. 6 (1991), H. 1, Hamburg 1992; S. 95–123.
- Bödeker, Hans E.: Lesen als kulturelle Praxis: Lesebedürfnisse, Lesestoffe und Leseverhalten im „Kreis von Münster“ um 1800. In: Vierhaus, Rudolf u.a. (Hgg.): *Frühe Neuzeit – Frühe Moderne? Forschungen zur Vielschichtigkeit von Übergangsprozessen*. Göttingen 1992; S. 327–365.
- Bödeker, Hans E.: Leser und Lektüre in Westfalen um 1800. Skizze eines Forschungsprojekts. In: *Dokumentatieblad 18e Eeuw*, 23 (1991); S. 175–190.
- Bödeker, Hans E.: Livres pour et contre la Révolution Française. La clientèle du libraire de Münster Theissing entre 1790 et 1800. In: *Leipziger Jahrbuch zur Buchgeschichte* 1 (1991). Wiesbaden 1991; S. 39–153.
- Böning, Holger: Der „gemeine Mann“ und die Französische Revolution. In: *Buchhandels-geschichte* 1989; B41–B64.
- Conrad, Horst: Die Literaturrezeption im Privaten. Zur westfälischen Albentradition. In: Gödden, Walter/Annette Drees-Hüttemann (Bearb.): „Von den Musen wachgeküßt ...“ Als Westfalen lesen lernte (Ausstellungskatalog). Paderborn: Schöningh 1990; S. 55–66.
- Engelsing, Rolf: Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland. 1500–1800. Stuttgart 1974. (Zuerst als: Engelsing, Rolf: Der Bürger als Leser. Die Bildung der protestantischen Bevölkerung Deutschlands im 17. und 18. Jahrhundert am Beispiel Bremens. In: *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*, Jg. 16, Frankfurt/Main 1960; S. 490–544, 857–884. – Rezension dazu: König, René, In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 2 (1977); S. 140–143.
- Engelsing, Rolf: Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit. Das statistische Ausmaß und die soziokulturelle Bedeutung der Lektüre. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 10 (1970); Sp. 945–1002.
- Ernig, Günther: *Das Lesen und die Lesewut*. Bad Heilbrunn 1974.
- Fabian, Bernhard: Der Gelehrte als Leser. In: Göpfert, Herbert G. (Hg.): *Buch und Leser*. Hamburg 1977; S. 8–87.
- Fabian, Bernhard: Die Meßkataloge des 18. Jahrhunderts. In: Barber, Giles/Bernhard Fabian (Hgg.): *Buch und Buchhandel in Europa im 18. Jahrhundert*. (5. Wolfenbütteler Symposium vom 1.–3.11.1977.) Hamburg 1981 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 4); S. 321–342.
- Fügen, Hans-Norbert: Literaturkonsum und Sozialprestige. In: *Der Leser als Teil des literarischen Lebens*. Bonn 1971; S. 33–51.

- Gödden, Walter: Lesekultur in Westfalen. Das Panorama des Themas, Fragen, Perspektiven. In: Gödden, Walter/Annette Drees-Hüttemann (Bearb.): „Von den Musen wachgeküßt ...“ Als Westfalen lesen lernte (Ausstellungskatalog). Paderborn: Schöningh 1990; S. 8–54.
- Göpfert, Herbert G. (Hg.): Buch und Leser. Vorträge des 1. Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens 1976. Hamburg 1977.
- Graf, Martina: Buch- und Lesekultur in der Residenzstadt Braunschweig zur Zeit der Spätaufklärung unter Herzog Karl Wilhelm Ferdinand (1770–1806). Frankfurt/Main: Buchhändler-Vereinigung 1994.
- Griffiths, Antony: German Printmaking in the Age of Goethe. London: British Museum Press 1994.
- Hartmann, Walter: Bauernliteratur der Aufklärung. Der Kanon der Goethezeit und was gelesen wurde. In: Wittkowski, Wolfgang (Hg.): Verlorene Klassik? Ein Symposium. Tübingen 1986; S. 152–166.
- Jentzsch, Rudolf: Der deutsch-lateinische Büchermarkt nach den Leipziger Ostermeßkatalogen von 1740, 1770 und 1800 in seiner Gliederung und Wandlung. Leipzig 1912. (Beiträge zur Kultur- und Universalgeschichte, 22)
- Lesen und Leser im 18. Jahrhundert. Colloquium der Arbeitsstelle 18. Jahrhundert. Gesamthochschule Wuppertal; 24.–26.10.1975. Heidelberg: Winter 1977.
- Lühmann, Frithjof: Buchgestaltung in Deutschland. 1770–1800. Diss. München 1981. [S. 348–509 Bibliographie]
- Martens, Wolfgang: Die alte teutsche Redlichkeit und die Romane. Eine pietistische Polemik von 1721. In: Borchmeyer, Dieter (Hg.): Poetik und Geschichte. Festschrift Victor Žmegač. Tübingen 1989; S. 338–348.
- Martens, Wolfgang: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1968/1971 (bes. Teil V: Das Verhältnis zur Literatur, S. 404–542).
- Martens, Wolfgang: Formen bürgerlichen Lesens im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. In: Otto Dann (Hg.): Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. München 1981; S. 55–70.
- Marwinski, Felicitas: Lesen und Geselligkeit. Jena 1991.
- McCarthy, John A.: Lektüre und Lesertypologie im 18. Jahrhundert. (1730–1770). In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 8 (1983); S. 35–82. [zu Wolfenbüttel; vgl. auch Mechthild Raabe]
- McCarthy, John A.: The Art of Reading and the Goals of the German Enlightenment. In: Lessing Yearbook XVI (1984); S. 79–94.
- Mix, York-Gothart: „Was die Deutschen lasen, während ihre Klassiker schrieben“. W. Benjamin, J. H. Voß, F. Schiller und die Almanachmode der Goethezeit. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 111 (1992), H. 4; S. 499–515.
- Nagl, Manfred: Wandlungen des Lesens in der Aufklärung. Plädoyer für einige Differenzierungen. In: Arnold, Werner/Peter Vodosek (Hgg.): Bibliotheken und Aufklärung. Wiesbaden 1988 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens 14); S. 21–40.
- Neumann, Hildegard: Der Bücherbesitz der Tübinger Bürger von 1750–1850. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte des Kleinbürgertums. Phil. Diss. (masch.) Tübingen 1955/[Druck:] München 1972.
- Raabe, Mechthild: Leser und Lektüre vom 17. zum 19. Jahrhundert. Die Ausleihbücher der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel 1664–1806. 8 Bde. in 3 Teilen:
Teil A: Leser und Lektüre im 17. Jahrhundert. Die Ausleihbücher der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel 1664–1713. 2 Bde. München u.a.: Saur 1997.
Teil B: Leser und Lektüre im 18. Jahrhundert. Die Ausleihbücher der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel 1714–1799. 4 Bde. München u.a.: Saur 1989. – Dazu: Schön, Erich: Leser und Lektüre im 18. Jahrhundert. Die Ausleihbücher der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (1714–1799) und ihr Nutzen für die Erforschung des Lesens im 18. Jahrhundert. In: Das achtzehnte Jahrhundert, 18 (1994), H. 2; S. 151–159. – McCarthy, John A.:

- (Rezension). In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 19 (1994), H. 2; S. 245–257. – Martino, Alberto: Lektüre und Leser in Norddeutschland im 18. Jahrhundert. Zu der Veröffentlichung der Ausleihbücher der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel. Amsterdam und Atlanta: Rodopi 1993. 497 (= Chloe, Beihefte zum Daphnis, 1993, H. 14). Dazu [d.h. Rezension der Rezension]: Meyer, Horst: (Rezension). In: Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte 18/19 (1993/94), H. 2, S. 189–194.
- Teil C: Leser und Lektüre vom 17. zum 19. Jahrhundert. Ergänzungen und Zusammenfassungen. 2 Bde. München u.a.: Saur 1997.
- Raabe, Mechthild: Wolfenbütteler Schulalltag und Schülerlektüre in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Bödeker, Hans E. (Hg.): Lesekulturen im 18. Jahrhundert (= Aufklärung. Jg. 6, H. 1, 1991), Hamburg 1992; S. 5–26.
- Raabe, Paul (Hg.): Buchgestaltung in Deutschland. 1740–1890. Vorträge des 3. Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens 1978. Hamburg: 1980.
- Raabe, Paul: Bücherlust und Lesefreuden in höfischer Welt und bürgerlichem Leben. Leser und Lektüre in Wolfenbüttel im 18. und 19. Jahrhundert. In: Göpfert, Herbert G. (Hg.): Buch und Leser. Vorträge des 1. Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens 1976. Hamburg 1977; S. 11–47.
- Raabe, Paul: Der Buchhändler im 18. Jahrhundert in Deutschland. In: Barber, Giles/Bernhard Fabian (Hg.): Buch und Buchhandel in Europa im 18. Jahrhundert. (5. Wolfenbütteler Symposium vom 1.–3.11.1977.) Hamburg 1981 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 4); S. 271–292.
- Schmid, Pia: Zeit des Lesens – Zeit des Fühlens. Berlin 1985.
- Schön, Erich: Das Publikum. In: Glaser, Horst Albert/György Vajda (Hgg.): Le tournant du siècle des lumières 1760–1820. Des Lumières au Romantisme. Volume I: Climat général de l'époque. (Histoire comparée des littératures de langues européennes) Amsterdam: Benjamins 1999. (1999 a) [Literatur] [im Druck]
- Schön, Erich: Publikum und Roman im 18. Jahrhundert. In: Jäger, Hans-Wolf (Hg.): „Öffentlichkeit“ im 18. Jahrhundert. (Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für die Erforschung des 18. Jahrhunderts 1992). Göttingen: Wallstein 1997 (Das achtzehnte Jahrhundert: Supplementa, 4); S. 295–326. [Literatur]
- Schön, Erich: Vorlesen, Literatur und Autorität im 18. Jahrhundert. Zum Wandel von Interaktionsstrukturen im Umgang mit Literatur In: Bödeker, Hans E. (Hg.): Histoires du livre. Nouvelles Orientations. Paris: IMEC Éditions/Éditions de la maison des sciences de l'homme 1995; S. 199–224. (1995 a)
- Ward, Albert: Book Production, Fiction, and the German Reading Public 1740–1800. Oxford 1974. [Gesamtdarstellung]
- Wittmann, Reinhard: Der gerechtfertigte Nachdrucker? Nachdruck und literarisches Leben im 18. Jahrhundert. In: Barber, Giles/Bernhard Fabian (Hgg.): Buch und Buchhandel in Europa im 18. Jahrhundert. (5. Wolfenbütteler Symposium vom 1.–3.11.1977.) Hamburg 1981 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 4); S. 293–320. – Auch in: Wittmann, Reinhard: Buchmarkt und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert. Tübingen 1982; S. 69–92.
- Wittmann, Walter: Beruf und Buch im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Erfassung und Gliederung der Leserschaft im 18. Jahrhundert, insbesondere unter Berücksichtigung des Einflusses auf die Buchproduktion, unter Zugrundelegung der Nachlassinventare des Frankfurter Stadtarchivs für die Jahre 1695–1705, 1745–1755 und 1795–1805. Frankfurt/Main 1934.
- Wunderlich, Heinke/Gisela Klemt-Kozinowski: Leser und Lektüre. Bilder und Texte aus zwei Jahrhunderten. Dortmund 1985. [Überwiegend zum späten 18. Jahrhundert]
- 6.2 18. Jahrhundert: Wieviele konnten lesen, wieviele lasen?**
- François, Etienne: Die Volksbildung am Mittelrhein im ausgehenden 18. Jahrhundert. Eine Untersuchung über den vermeintlichen „Bildungsrückstand“ der katholischen Bevölkerung Deutschlands im Ancien Régime. In: Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte 3 (1977); S. 277–304.

- François, Etienne: Regionale Unterschiede der Lese- und Schreibfähigkeit in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. In: *Jahrbuch für Regionalgeschichte und Landeskunde* 17, 2 (1990); S. 154–172.
- Hinrichs, Ernst: Wie viele Menschen konnten in Deutschland um 1800 lesen und schreiben?. In: Ottenjann, Helmut/Günter Wiegelmann (Hgg.): *Alte Tagebücher und Anschreibebücher*, Münster 1982; S. 85–103.
- Hinrichs, Ernst: Zum Alphabetisierungsgrad in Norddeutschland um 1800. Erhebungen zur Signierfähigkeit in zwölf oldenburgischen ländlichen Gemeinden. In: Hinrichs, Ernst/Günther Wiegelmann (Hgg.): *Sozialer und kultureller Wandel in der ländlichen Welt des 18. Jahrhunderts*. Wolfenbüttel 1982 (Wolfenbütteler Forschungen 19); S. 21–42.
- Hofmeister-Hunger, Andrea: Kulturtechnik Lesen und Schreiben: zur Signierfähigkeit Göttinger Brautleute am Beginn des 19. Jahrhunderts. In: Vierhaus, Rudolf (Hg.): *Denkhorizonte und Handlungsspielräume*. Göttingen 1992; S. 81–98.
- Rösener 1992: s. 7.5.

6.3 18. Jahrhundert: Neue Präferenzen, neue Art und Funktionen des Lesens s. 6.1

6.4 18. Jahrhundert: Zeitungen und Zeitschriften

- Bergahn, Klaus L.: Das schwierige Geschäft der Aufklärung. Zur Bedeutung der Zeitschriften im literarischen Leben des 18. Jahrhunderts. In: Wessels, Hans-Friedrich (Hg.): *Aufklärung: ein literaturwissenschaftliches Studienbuch*. Königstein/Ts. 1984; S. 32–65.
- Blühm, Elger (Hg.): *Presse und Geschichte*. (Bd. 1) Beiträge zur historischen Kommunikationsforschung. München 1977 (Deutsche Presseforschung, 23)
- Blühm, Elger/Hartwig Gebhardt (Hgg.): *Presse und Geschichte*. (Bd. 2) Neue Beiträge zur historischen Kommunikationsforschung. München 1987 (Deutsche Presseforschung, 26)
- Blühm, Elger/Rolf Engelsing: *Die Zeitung. Deutsche Urteile und Dokumente von den Anfängen bis zur Gegenwart, ausgewählt und erläutert von E. B. und R. E.* Bremen 1967 (Sammlung Dietrich, 319).
- Blühm, Elger: *Zeitungen und literarisches Leben im 17. Jahrhundert*. In: Schöne, Albrecht (Hg.): *Stadt, Schule, Universität, Buchwesen und die deutsche Literatur im 17. Jahrhundert*. München 1976; S. 492–505.
- Engelsing, Rolf: Die periodische Presse und ihr Publikum. *Zeitungslektüre in Bremen von den Anfängen bis zur Franzosenzeit*. In: *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*, Jg. 18, Frankfurt/Main 1962; 1790–1816.
- Gestrich, Andreas: Politik im Alltag. Zur Funktion politischer Information im deutschen Absolutismus des frühen 18. Jahrhunderts. In: *Aufklärung* 5 (1990); S. 9–27.
- Jentsch, Irene: *Zur Geschichte des Zeitungslesens in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts*. (Mit bes. Berücksichtigung der gesellschaftlichen Formen des Zeitungslesens) Diss. Leipzig 1939.
- Martens, Wolfgang: Die Geburt des Journalisten in der Aufklärung. In: *Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung* 1974, H. 1; S. 84–98.
- Raabe, Paul: Die Zeitschrift als Medium der Aufklärung. In: *Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung* 1974, H. 1; S. 99–136.
- Welke, Martin: Die Legende vom ‚unpolitischen Deutschen‘. Zeitungslesen im 18. Jahrhundert als Spiegel des politischen Interesses. In: *Jahrbuch der Wittheit zu Bremen* 25 (1981 a); S. 161–188.
- Welke, Martin: Gemeinsame Lektüre und frühe Formen von Gruppenbildungen im 17. und 18. Jahrhundert: Zeitungslesen in Deutschland. In: Dann, Otto (Hg.): *Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich*. München 1981 b; S. 9–53.
- Welke, Martin: *Wir Zeitungsleser. Ein kultur- und sozialgeschichtlicher Streifzug durch vier Jahrhunderte*. Offenburg: Reiff 1993.

6.5 18. Jahrhundert: Lesegesellschaften

- Dann, Otto (Hg.): *Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation*. München 1981. [Komparatistischer Sammelband]

- Dann, Otto: Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. Ein Forschungsbericht. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 14 (1989), H. 2; S. 45–53.
- Müller, Rosel: Von Patrioten, Jakobinern und anderen Lesehungrigen. Lesegesellschaften der „Inteligens“-Stadt Marburg. Marburg 1990.
- Prüsener, Marlies: Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Lesergeschichte. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 13 (1972), Sp. 369–594 (auch als Separatdruck: Frankfurt/Main: Buchhändler-Vereinigung 1972)

6.6 18. Jahrhundert: Frauen als Lesepublikum

- Becher, Ursula A. J.: Lektürepräferenzen und Lesepraktiken von Frauen im 18. Jahrhundert. In: Bödeker, Hans E. (Hg.): Lesekulturen im 18. Jahrhundert (= Aufklärung 6, 1991, H. 1). Hamburg 1992; S. 7–42.
- Becher, Ursula A. J.: Religiöse Erfahrung und weibliches Lesen. Zu einigen Beispielen des 18. Jahrhunderts. In: Bödeker, Hans E./Gerald Chaix/Patrice Veit (Hgg.): *Le livre religieux et ses pratiques. Etudes sur l'histoire du livre religieux en Allemagne et en France à l'époque moderne/Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit.* Göttingen 1991; S. 316–334.
- Brandes, Helga: Die ‚Literarische Damengesellschaft‘ in Oldenburg zur Zeit der Französischen Revolution. In: Böning, Holger (Hg.): *Französische Revolution und deutsche Öffentlichkeit.* München u.a. 1992; S. 439–451.
- Brandes, Helga: Die Entstehung eines weiblichen Lesepublikums im 18. Jahrhundert. Von den Frauenzimmerbibliotheken zu den literarischen Damengesellschaften. In: Goetsch, Paul (Hg.): *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich.* Tübingen 1994 (ScriptOralia, 65); S. 25–133.
- Grenz, Dagmar: Von der Nützlichkeit und Schädlichkeit des Lesens. Lektüreempfehlungen in der Mädchenliteratur des 18. Jahrhunderts. In: *Die Schiefertafel* 4 (1981); S. 75–92.
- Hermann, Ulrich: Erziehung und Schulunterricht für Mädchen im 18. Jahrhundert. In: *Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung III.* Bremen/Wolfenbüttel 1976, S. 101–127.
- Kamber, Peter H.: *Lesende Luzernerinnen.* In: Head-König, Anne-Lise/Albert Tanner (Hgg.): *Frauen in der Stadt.* Zürich: Chronos 1993; S. 135–161.
- Martens, Wolfgang: Leserezepte fürs Frauenzimmer. Die Frauenzimmerbibliotheken der deutschen Moralischen Wochenschriften. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 15 (1975); Sp. 1143–1200. – Auch als Separatdruck: Frankfurt/Main: Buchhändler-Vereinigung 1975.
- Meyer-Krentler, Eckhardt: Die Leiden der jungen Wertherin. Weibliche Sozialisation durch Literatur im späten 18. Jahrhundert. In: Frühwald, Wolfgang/Alberto Martino (Hgg.): *Zwischen Aufklärung und Restauration. Sozialer Wandel in der deutschen Literatur (1700–1848).* Festschrift Wolfgang Martens. Tübingen 1989.
- Nasse, Peter: Die Frauenzimmer-Bibliothek des Hamburger „Patrioten“ von 1724. Zur weiblichen Bildung in der Frühaufklärung. Stuttgart 1976 (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik, 10).
- Schön, Erich: Weibliches Lesen: Romanleserinnen im späten 18. Jahrhundert. In: Gallas, Helga/Magdalene Heuser (Hgg.): *Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800.* Tübingen 1990; S. 20–40.
- Westhoff-Krummacher, Hildegard: Lesende Frauen auf westfälischen Bildnissen. Weibliche Existenz zwischen Strickstrumpf und Gebetbuch. In: Gödden, Walter/Annette Drees-Hüttemann (Bearb.): *„Von den Musen wachgeküßt ...“ Als Westfalen lesen lernte (Ausstellungskatalog).* Paderborn: Schöningh 1990; S. 67–93.

6.7 18. Jahrhundert: Die Kritik der „Lesesucht“

- Bausinger, Hermann: Aufklärung und Lesewut. In: *Württembergisch Franken* 64 (1980); S. 178–195.
- Brunken, Otto: „Amadis und seinesgleichen Grillen“. Die Auseinandersetzung über den Roman als Lektürestoff für die Jugend im 16., 17. und 18. Jahrhundert. In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene?* München 1990; S. 123–133.

- Erning, Günter: Das Lesen und die Lesewut. Beiträge zu Fragen der Lesergeschichte, dargestellt am Beispiel der schwäbischen Provinz. Bad Heilbrunn 1974.
- Grenz, Dagmar: Von der Nützlichkeit und Schädlichkeit des Lesens. Lektüreprüfungen in der Mädchenliteratur des 18. Jahrhunderts. In: Die Schiefertafel 4 (1981); S. 75–92.
- Jäger, Georg: Der Kampf gegen Schmutz und Schund. Die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungsindustrie. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 31 (1988); S. 63–191.
- König, Dominik von: Lesesucht und Lesewut. In: Göpfert, Herbert G. (Hg.): Buch und Leser. Hamburg 1977; S. 89–124.
- Kreuzer, Helmut: Gefährliche Lesesucht. Bemerkungen zu politischer Lektürekritik im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Leser und Lesen im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1977; S. 62–75.
- Martens, Wolfgang: Die alte teutsche Redlichkeit und die Romane. Eine pietistische Polemik von 1721. In: Borchmeyer, Dieter (Hg.): Poetik und Geschichte. Festschrift Victor Žmegač. Tübingen 1989; S. 338–348.
- Martens, Wolfgang: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1968/1971. [hier bes. Teil V: Das Verhältnis zur Literatur; S. 404–542]
- Martens, Wolfgang: Lektüre bei Gellert. In: Singer, Herbert/Benno v. Wiese (Hgg.): Festschrift Richard Alewyn. Köln/Graz 1967; S. 123–150.
- Sonntag, Lothar: Lesekonzept und Lektürekritik des Philanthropismus als spezifische Form aufklärerischer „Lesetheorie“. In: Zentralblatt für Bibliothekswesen (DDR) 96 (1982); S. 399–410.

6.8 18. und 19. Jahrhundert: Unterschichten und Landbevölkerung; Vorlesen

- Bausinger, Hermann: Mündlichkeit. In: Narodna umjetnost, 1981 (Themenheft: Folklore and Oral Communication); S. 11–15.
- Engelsing, Rolf: Dienstbotenlektüre im 18. und 19. Jahrhundert. In: Engelsing, Rolf: Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten. Göttingen 1973; S. 180–224, 297–304 (zuerst in: International Review of Social History 13 (1968); S. 384–429)
- Göpfert, Herbert G./Gerard Kozišek/Reinhard Wittmann (Hgg.): Buch- und Verlagswesen im 18. und 19. Jahrhundert. 1. Aufl. Berlin: Ulrich Camen 1977/2. Aufl. Essen: Reimar Hobbing 1987 (Beiträge zur Geschichte der Kommunikation in Mittel- und Osteuropa). [Komparatistischer Sammelband]
- Hartmann, Walter: Bauernliteratur der Aufklärungstradition. Der Kanon der Goethezeit und was gelesen wurde. In: Wittkowski, Wolfgang (Hg.): Verlorene Klassik? Ein Symposium. Tübingen 1986; S. 152–166.
- Medick, Hans: Ein Volk „mit“ Büchern. Buchbesitz und Buchkultur auf dem Lande am Ende der frühen Neuzeit: Laichingen 1748–1820. In: Bödeker, Hans E. (Hg.): Lesekulturen im 18. Jahrhundert = Aufklärung 6 (1991), H. 1, Hamburg 1992; S. 59–94.
- Moser-Rath, Elfriede: „Lustige Gesellschaft“. Schwank und Witz des 17. und 18. Jahrhunderts in kultur- und sozialgeschichtlichem Kontext. Stuttgart 1984.
- Schenda, Rudolf: Buchkultur, Lesekultur und Erzählkultur. In: Rusterholz, Peter/Rupert Moser (Hgg): Die Bedeutung des Buches: gestern – heute – morgen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 1995 (Berner Universitätschriften, 40); S. 31–52.
- Schenda, Rudolf: Daniel in der Büchergrube. Überlegungen zur Nördlinger Lesergeschichte. In: Literatur in Bayern. Vierteljahresschrift für Interpretationspraxis und geschichtliche Texterkennnis 15 (1989); S. 40–46.
- Schenda, Rudolf: Das Kind als Lehrer des Mannes. Zur Geschichte des Vorlesens. In: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur 14 (1988); S. 52–53.
- Schenda, Rudolf: Der gezügelte Bauernphilosoph ... oder Warum Kleinjogg (und manch anderer Landmann) kein Freund des Lesens war. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 76 (1980) (= Festschrift Arnold Niederer); S. 214–228.
- Schenda, Rudolf: Die Lesestoffe der Kleinen Leute. München 1976.
- Schenda, Rudolf: Lesen und Erzählen in der Abendstube. In: Narodna umjetnost 30 (1993) (= Festschrift Maja Boskovic-Stulli); S. 21–38.

- Schenda, Rudolf: Lesestoffe, populäre. In: Enzyklopädie des Märchens. Bd. 8. Berlin/New York 1994, col. 950–970.
- Schenda, Rudolf: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910. Frankfurt/Main: Klostermann 1970, 2. Aufl. München: dtv 1977, 3. Aufl. Frankfurt/Main: Klostermann 1988.
- Schenda, Rudolf: Vom Mund zum Ohr. Bausteine zu einer Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa. Göttingen 1993.
- Schenda, Rudolf: Vorlesen und Erzählen: Kinder als Lehrer der Erwachsenen. In: Weilenmann, Claudia (Hg.): Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung. (Kolloquium 25 Jahre Schweizerisches Jugendbuch-Institut, 1993). Zürich: Schweizerisches Jugendbuch-Institut 1994; S. 121–142.
- Schenda, Rudolf: Vorlesen: Zwischen Analphabetentum und Bücherwissen. Soziale und kulturelle Aspekte einer semiliterarischen Kommunikationsform. In: Bertelsmann-Briefe 119 (März 1986); S. 5–14.
- Schenda, Rudolf: Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz 1981; S. 154–168. – Auch in: Hinrichs, Ernst/Günter Wiegelmann (Hgg.): Sozialer und kultureller Wandel in der ländlichen Welt des 18. Jahrhunderts. Wolfenbüttel 1982 (Wolfenbütteler Forschungen, 19); S. 1–20.
- Schenda 1982: s. 6.2.
- Schikorsky, Isa: Private Schriftlichkeit im 19. Jahrhundert. Tübingen 1990.
- Schön, Erich: Vorlesen, Literatur und Autorität im 18. Jahrhundert. Zum Wandel von Interaktionsstrukturen im Umgang mit Literatur In: Bödeker, Hans E. (Hg.): Histoires du livre. Nouvelles Orientations. Paris: IMEC Éditions/Éditions de la maison des sciences de l'homme 1995; S. 199–224. (1995 a).
- Seidenspinner, W.: Oralisierte Schriftlichkeit als Stil. Das literarische Genre Dorfgeschichte und die Kategorie Mündlichkeit. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 22 (1997), H. 1.
- Siegert, Reinhart: Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem „Noth- und Hilfsbüchlein“. Mit einer Bibliographie zum Gesamtthema. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 19 (1978); Sp. 565–1348 (auch als Separatdruck: Frankfurt/Main 1979). [Literatur]
- Siegert, Reinhart: Die Lesegewohnheiten des ‚gemeinen Mannes‘ um 1800 und die Anfänge von Volksbibliotheken. In: Literatur, Politik und soziale Prozesse. Studien zur deutschen Literatur von der Aufklärung bis zur Weimarer Republik. Tübingen 1997. (8. Sonderheft des Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur); S. 40–61.
- Wittmann, Reinhard: Buchmarkt und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert. Tübingen 1982.
- Wittmann, Reinhard: Der lesende Landmann. Zur Rezeption aufklärerischer Bemühungen durch die bäuerliche Bevölkerung im 18. Jahrhundert. In: Wittmann, Reinhard: Buchmarkt und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert. Tübingen 1982; S. 1–45. (Zuerst in: Berindei, Dan/Wolfgang Gesemann u.a. (Hgg.): Der Bauer Mittel- u. Osteuropas im sozio-ökonomischen Wandel des 18. u. 19. Jahrhunderts. Köln u. Wien 1973; S. 142–196. – dazu Rezension: Siegert, Reinhart: Wiederentdeckte Volksaufklärung. Bemerkungen zum Sammelband ‚Der Bauer Mittel- und Osteuropas ...‘. In: Zeitschrift für Volkskunde 72 (1976); S. 231–242.)
- Ziessow, Karl-Heinz: Ländliche Lesekultur im 18. und 19. Jahrhundert. Das Kirchspiel Menslage und seine Lesegesellschaften 1790–1840. Bd. 1: Textteil, Bd. 2: Dokumente und Kommentare, Cloppenburg 1988 (Materialien zur Volkskultur nordwestliches Niedersachsen, hg. v. Helmut Ottenjann, 12 und 13).

6.9 18. und frühes 19. Jahrhundert: Kinderlektüre

- Funke, Eva: Bücher statt Prügel. Zur philanthropistischen Kinder- und Jugendliteratur Bielefeld 1988.

- Grenz, Dagmar (Hg.): *Aufklärung und Kinderbuch. Studien zur Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts.* Pinneberg 1984.
- Hurrelmann, Bettina: *Die Entdeckung der Jugend als Lesepublikum im 18. Jahrhundert.* In: *Pädagogische Rundschau* 29 (1975); S. 473–489.
- Hurrelmann, Bettina: *Kinderliteratur und Lesekindheit im 18. Jahrhundert. Kindheit und Lesefähigkeit.* In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Aufklärung und Kinderbuch. Studien zur Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts.* Pinneberg 1984; S. 259–292.
- Hurrelmann, Bettina: *Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt.* In: Berg, Christa (Hg.): *Kinderwelten.* Frankfurt/Main: Suhrkamp 1990.
- Hurrelmann, Bettina: *Stand und Aussichten der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung.* In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 17 (1992), H. 1; S. 105–142. [Literatur]
- Steinlein, Rüdiger: *Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts.* Heidelberg 1987.

7. 19. Jahrhundert: Bildungsbürgertum und Massenpublikum

7.1 19. Jahrhundert: Technische Innovationen, Entwicklung des Buchmarkts

- Barbier, Frédéric: *L'empire du livre. Le livre imprimé et la construction de l'Allemagne contemporaine (1815–1914).* Préface par Henri-Jean Martin. Paris: Les éditions du cerf 1995.
- Barbier, Frédéric: *Lectures allemandes: lecteurs et pratiques de lecture en Allemagne au XIXe siècle.* In: Chartier, Roger (Hg.): *Histoires de la lecture, un bilan des recherches. Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993 Paris.* Paris: IMEC Éditions/Éditions de la maison des sciences de l'homme 1995
- Böschstein-Schäfer, Renate: *Das literarische Leben. 1800–1850.* In: Herzfeld, Hans (Hg.): *Berlin und die Provinz Brandenburg im 19. und 20. Jahrhundert.* Berlin 1968; S. 657–699.
- Eggert, Hartmut: *Studien zur Wirkungsgeschichte des deutschen historischen Romans, 1850–1875.* Frankfurt/Main 1971. [Literatur]
- Heydebrand, Renate von/Simone Winko: *Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen.* In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 19 (1994), H. 2; S. 6–172.
- Hohendahl, Peter-Uwe: *Literarische Kultur im Zeitalter des Liberalismus 1830–1870.* München 1985.
- Jäger, Georg: *Der Kampf gegen Schmutz und Schund. Die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungsindustrie.* In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 31 (1988); S. 63–191.
- Jäger, Georg: *Medien.* In: Berg, Christa/Ulrich Hermann (Hgg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.* Bd. 4: 1870–1918. München 1991; S. 472–499.
- Knoche, Michael: *Volksbibliotheken und Staat im Vormärz.* In: Kaegbein, Paul/Peter Vodosek (Hgg.): *Staatliche Initiative und Bibliotheksentwicklung seit der Aufklärung.* Wiesbaden 1985; S. 1–20.
- Lang, Gisela: *Leser und Lektüre zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Ausleihbücher der Universitätsbibliothek Erlangen 1805 bis 1818 als Beleg für das Benutzerverhalten.* Wiesbaden 1994.
- Langenbucher, Wolfgang R.: *Das Publikum im literarischen Leben des 19. Jahrhunderts.* In: *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Frankfurter Ausgabe,* 24 (13.8.1968), 1857–1866 (auch in: *Der Leser als Teil des literarischen Lebens.* Bonn 1971; S. 52–84).
- Langenbucher, Wolfgang R.: *Die Demokratisierung des Lesens in der zweiten Leserevolution. Dokumentation und Analyse.* In: Göpfert, Herbert (Hg.): *Lesen und Leben.* Frankfurt/Main 1975; S. 12–35 [behandelt die Zeit 1875–1923]
- Mosse, Georg: *Was die Deutschen wirklich lasen.* Marlitt, May, Ganghofer. In: Grimm, Reinhold/Jost Hermand (Hgg.): *Popularität und Trivialität.* Frankfurt/Main 1975; S. 101–120.
- Rarisch, Ilse: *Industrialisierung und Literatur. Buchproduktion, Verlagswesen und Buchhandel in Deutschland im 19. Jahrhundert in ihrem statistischen Zusammenhang.* Berlin, 1976.

- Rutschky, Katharina: Die Lesewut. Autonome Bildungsprozesse von Kindern im 19. Jahrhundert. In: Der Deutschunterricht 32 (1980), H. 5; S. 78–98.
- Schenda, Rudolf: Die Konsumenten populärer Lesestoffe im 19. Jahrhundert. Zur Theorie und Technik ihrer Erforschung. In: la Motte-Haber, Helga de (Hg.): Das Triviale in Literatur, Musik und bildender Kunst. Frankfurt/Main 1972; S. 63–77. – Auch in: Schenda, Rudolf: Die Lesestoffe der Kleinen Leute. München 1976.
- Seibert, Peter: Der literarische Salon. Literatur und Geselligkeit zwischen Aufklärung und Vormärz. Stuttgart 1993.
- Sippell-Amon, Birgit: Die Auswirkung der Beendigung des sogenannten ewigen Verlagsrechts am 9.11.1867 auf die Editionen deutscher „Klassiker“. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 14 (1974), Sp. 349–416.
- Sonntag, Lothar: Der Anteil der Volksbibliotheken an den Volksbildungsbestrebungen des deutschen Bürgertums vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur bürgerlich-demokratischen Revolution 1848/49. In: Zentralblatt für Bibliothekswesen 92 (1978); S. 361–374, 429–436.
- Spörrli, Balz: Studien zur Sozialgeschichte von Literatur und Leser im Zürcher Oberland des 19. Jahrhunderts. Bern u.a.: Lang 1987.
- Steinlein, Rüdiger: Vom geselligen Hörer zum einsamen Leser. Über die Verbürgerlichung mündlicher Erzählkommunikation. In: Merkel, Johannes/Michael Nagel (Hgg.): Erzählen. Reinbek 1982; S. 56–171.
- Umlauff, Ernst: Beiträge zur Statistik des Deutschen Buchhandels. Leipzig 1934.
- Ungern-Sternberg: Medien. In: Jeismann, Karl-Ernst/Peter Lundgreen (Hgg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987; S. 380–416.
- Vodosek, Peter: Volksbibliotheken in der Spätaufklärung. In: Arnold, Werner/Peter Vodosek (Hgg.): Bibliotheken und Aufklärung (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens 14). Wiesbaden 1988; S. 135–175.

7.2 19. Jahrhundert: Kommerzielle Leihbibliotheken

- Bachmann, Martin: Lektüre, Politik und Bildung. Die schweizerischen Lesegesellschaften des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung des Kantons Zürich. Frankfurt/Main/Bern: Lang 1993.
- Jäger, Georg/Alberto Martino/Reinhard Wittmann: Die Leihbibliothek der Goethezeit. Exemplarische Kataloge zwischen 1790 und 1830. Hildesheim 1979.
- Jäger, Georg/Jörg Schönert (Hgg.): Die Leihbibliothek als Institution des literarischen Lebens im 18. und 19. Jahrhundert. Organisationsform, Bestände, Publikum. Hamburg 1980 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 3).
- Martino, Alberto: Die „Leihbibliotheksfrage“. Zur Krise der deutschen Leihbibliotheken in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts (mit Quellenausügen). In: Jäger, Georg/Jörg Schönert (Hgg.): Die Leihbibliothek als Institution des literarischen Lebens im 18. und 19. Jahrhundert. Hamburg 1980; S. 89–163; (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 3).
- Martino, Alberto: Die deutsche Leihbibliothek und ihr Publikum. In: Martino, Alberto, in Verbindung mit Günter Häntzschel und Georg Jäger (Hgg.): Literatur in der sozialen Bewegung. Aufsätze und Forschungsberichte zum 19. Jahrhundert. Tübingen 1977; S. 1–26.
- Martino, Alberto: Die deutsche Leihbibliothek: Geschichte einer literarischen Institution (1756–1914); mit einem zusammen mit Georg Jäger erstellten Verzeichnis der erhaltenen Leihbibliothekskataloge. Wiesbaden 1990. [Literatur]
- Martino, Alberto: „Lekturkabinette“ und Leihbibliotheken in Wien (1772–1848). In: Zemann, Herbert (Hg.): Die österreichische Literatur: Ihr Profil an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. (1750–1830). Teil 1. Graz 1979; S. 119–142.
- Vodosek, Peter: Öffentliche Bibliotheken und kommerzielle Leihbibliotheken. Zur Geschichte ihres Verhältnisses vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. In: Jäger, Georg/Jörg Schönert (Hgg.): Die Leihbibliothek als Institution des literarischen Lebens. Organisations-

form, Bestände, Publikum. Hamburg: Hauswedell 1980 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens 3); S. 327–348.

7.3 19. Jahrhundert: Bildung und Bildungsbürgertum

Bödeker, Hans E.: Die „gebildeten Stände“ im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert: Zugehörigkeit und Abgrenzungen. Mentalitäten und Handlungspotentiale. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 4: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation. Stuttgart 1989; S. 1–52.

Frühwald, Wolfgang: Büchmann und die Folgen. Zur sozialen Funktion des Bildungszitates in der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990; S. 197–219.

Fügen, Hans Norbert: Literaturkonsum und Sozialprestige. In: Der Leser als Teil des literarischen Lebens. Bonn 1971; S. 352–370.

Häntzschel, Günter: Die häusliche Deklamationspraxis. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Lyrik in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Häntzschel, Günter/John Ormrod/Karl N. Renner (Hgg.): Zur Sozialgeschichte der deutschen Literatur von der Aufklärung bis zur Jahrhundertwende. Einzelstudien. Tübingen 1985; S. 203–233.

Herrmann, Ulrich (Hg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerl. Gesellschaft und die Gebildeten im 19. Jahrhundert. Weinheim 1982.

Jakob, Volker: Das Buch als Statussymbol. Der Bürger und die Fotografie. In: Gödden, Walter/Annette Drees-Hüttemann (Bearb.): „Von den Musen wachgeküßt ...“ Als Westfalen lesen lernte (Ausstellungskatalog). Paderborn: Schöningh 1990; S. 239–244.

Koselleck, Reinhart (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990.

Linke, Angelika: Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Metzler 1996.

Mandelkow, Karl Robert: Die bürgerliche Bildung in der Rezeptionsgeschichte der deutschen Klassik. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990; S. 81–196.

Martens, Wolfgang: Der gute Ton und die Lektüre. Anstandsbücher als Quelle der Leserforschung. In: Göpfert, Herbert (Hg.): Buch und Leser. Hamburg 1977; S. 203–229.

Pott, Hans Georg: „Literarische Bildung“. Zur Geschichte der Individualität. München 1995.

Schön, Erich: ‚Lesekultur‘ – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995; S. 37–164. (1995 b)

Schön, Erich: Die gegenwärtige Lesekultur in historischer Perspektive. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 40 (1993), H. 2; S. 4–16. – Auch in: Thomas Gey (Hg., im Auftrag des Deutschen Germanistenverbandes): Germanistentag (Fachgruppe Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) Berlin September–Oktober 1992: Die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert. Berlin 1993; S. 721–738.

Stanitzek, Georg: Arztbildungsromane. Über „bildungsbürgerlichen“ Umgang mit Literatur zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 16 (1991), H. 1; S. 32–56.

Vondung, Klaus (Hg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen. Mit Beiträgen von Gerhard Dilcher u.a. Göttingen 1976.

Wittmann, Reinhard: Das literarische Leben 1848 bis 1880. Mit einem Beitrag von Georg Jäger über die höhere Bildung. In: Wittmann, Reinhard: Buchmarkt und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert. Tübingen 1982; S. 11–231 (zuerst in: Bucher, Max/Werner Hahl/Georg Jäger/Reinhard Wittmann (Hgg.): Realismus und Gründerzeit. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1848–1880, 2 Bde., Stuttgart 1975–1976; hier Bd. 1, S. 161–257. [in Bd. 1 Quellen-Bibliographie!])

7.4 19. Jahrhundert: Männer und Frauen (s. a. 6.6, 7.3)

- Barth, Susanne: „Buch und Leben [müssen] immer neben einander Seyn – das Eine erläuternd und bestätigend das andere“. Zur Leseerziehung in Mädchenratgebern des 19. Jahrhunderts. In: Grenz, Dagmar/Gisela Wilkending (Hgg.): *Geschichte der Mädchenlektüre*. Weinheim/München 1997; S. 51–71.
- Engelhardt, Ulrich: „... geistig in Fesseln“? Zur normativen Plazierung der Frau als ‚Kulturträgerin‘ in der bürgerlichen Gesellschaft während der Frühzeit der deutschen Frauenbewegung. In: Lepsius, M. Rainer (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 3: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart 1992; S. 113–175.
- Heydebrand, Renate von/Simone Winko: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 19 (1994), H. 2; S. 6–172.
- Häntzschel, Günter (Hg.): *Bildung und Kultur bürgerlicher Frauen 1850–1918*. E. Quellendokumentation aus Anstandsbüchern und Lebenshilfen für Mädchen und Frauen als Beitrag zur weiblichen Sozialisation. Tübingen 1986. [Literatur]
- Schön, Erich: ‚Lesekultur‘ – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter*. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995; S. 37–164. (1995 b)

7.5 19. Jahrhundert: konfessionelle Differenzen (s. a. 5.3)

- François, Étienne: Die Volksbildung am Mittelrhein im ausgehenden 18. Jahrhundert. Eine Untersuchung über den vermeintlichen „Bildungsrückstand“ der katholischen Bevölkerung Deutschlands im Ancien Régime. In: *Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte* 3 (1977); S. 277–304.
- Hahl, Werner: Die Einstellung des deutschen Protestantismus zur literarischen Kultur im 19. Jahrhundert (1820–1880). In: Häntzschel, Günter/John Ormrod/Karl N. Renner (Hgg.): *Zur Sozialgeschichte der deutschen Literatur von der Aufklärung bis zur Jahrhundertwende*. Einzelstudien. Tübingen 1985; S. 151–201.
- Hashagen, Justus: Zur Soziologie des Luthertums. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*. 20 (1942); S. 236–247.
- Huber, Martin/Gerhard Lauer (Hgg.): *Bildung und Konfession. Politik, Religion und literarische Identitätsbildung 1850–1918*. Tübingen 1997 (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, 59).
- Klöcker, Michael: Katholizismus und Bildungsbürgertum. Hinweise zur Erforschung vernachlässigter Bereiche der deutschen Bildungsgeschichte im 19. Jahrhundert. In: Reinhart Koselleck (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990; S. 117–138.
- Langewiesche, Dieter: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger? Umriss eines katholischen Bildungsbürgertums im wilhelminischen Deutschland. In: Huber, Martin/Gerhard Lauer (Hgg.): *Bildung und Konfession. Politik, Religion und literarische Identitätsbildung 1850–1918*. Tübingen 1997 (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, 59).
- Rösener, Werner: Das katholische Bildungsdefizit im deutschen Kaiserreich – ein Erbe der Säkularisation von 1803? In: *Historisches Jahrbuch* 112 (1992); S. 104–127.
- Schmidchen, Gerhard: *Protestanten und Katholiken. Soziologische Analyse konfessioneller Kultur*. Bern und München 1973.
- Speckamp, Ursula: *Die Rezeption von Literatur durch die deutschen katholischen Zeitschriften im frühen 19. Jahrhundert*. Diss. theol. Augsburg 1977.
- Timm, Hermann: *Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus – eine begriffliche Perspektivierung*. In: Reinhart Koselleck (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990; S. 57–79.
- Veit, Ludwig Andreas: *Das Aufklärungsschrifttum des 18. Jahrhunderts und die deutsche Kirche*. Köln 1937.

Weber, Christoph: Der deutsche Katholizismus und die Herausforderung des protestantischen Bildungsanspruchs. In: Reinhart Koselleck (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990; S. 139–167.

7.6 18. und 19. Jahrhundert: *Judenemanzipation*

Maurer, Trude: Die Entwicklung der jüdischen Minderheit in Deutschland. (1780–1933). Neuere Forschungen und offene Fragen. Tübingen 1992, (4. Sonderheft des Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur) [Literatur]

Mosse, George L.: Das deutsch-jüdische Bildungsbürgertum. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990; S. 168–180.

Och, Gunnar: Jüdische Leser und jüdisches Lesepublikum im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Akkulturationsgeschichte des deutschen Judentums. In: *Menora* 2 (1991); S. 298–336.

Schmidt, Ulrike: Jüdische Bibliotheken in Frankfurt a. M. Vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis 1938. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 29 (1987); S. 234–267.

7.7 19. Jahrhundert: *literarisch-gesellige Vereine* (s. auch 6.5)

Ormrod, John: Bürgerliche Organisation und Lektüre in den literarisch-geselligen Vereinen der Restaurationsepoche. In: Häntzschel, Günter/John Ormrod/Karl N. Renner (Hgg.): *Zur Sozialgeschichte der deutschen Literatur von der Aufklärung bis zur Jahrhundertwende*. Einzelstudien. Tübingen 1985; S. 123–149.

7.8 Spätes 19. Jahrhundert, bis 1914: *Unterschichten, Landbevölkerung* (s. a. 7.9)

Roth, Thomas: Dienstbotenlektüre. In: Müller, Heidi: *Dienstbare Geister. Leben und Arbeitswelt städtischer Dienstboten*. Berlin 1981; S. 30–244. [zum späten 19. Jahrhundert]

Sagarra, Eda: Fürsorgliche Obrigkeit und Lebenswirklichkeit. Die katholischen Dienstbotenzeitschriften Deutschlands 1832–1918. In: Huber, Martin/Gerhard Lauer (Hgg.): *Bildung und Konfession. Politik, Religion und literarische Identitätsbildung 1850–1918*. Tübingen 1997. (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, 59)

Schenda, Rudolf: Die Lesestoffe der Beherrschten sind die herrschende Literatur In: Dorothee Bayer: *Der triviale Familien- und Liebesroman im 20. Jahrhundert*. Tübingen, 2. Aufl. 1971 (Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts 1); S. 187–230. – Auch in: Schenda, Rudolf: *Die Lesestoffe der Kleinen Leute*. München 1976.

Schenda, Rudolf: *Die Lesestoffe der Kleinen Leute*. München 1976.

Schenda, Rudolf: *Volk ohne Buch*. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910. 1. Aufl. Frankfurt/Main 1970, 2. Aufl. München 1977, 3. Aufl. Frankfurt/Main 1988.

Schenda, Rudolf: Vorlesen: Zwischen Analphabetentum und Bücherwissen. Soziale und kulturelle Aspekte einer semiliterarischen Kommunikationsform, In: *Bertelsmann-Briefe*, H. 119, März 1986, S. 5–14.

Wittmann, Reinhard: *Buchmarkt und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert*. Tübingen 1982.

Zerges, Kristina: *Was haben Arbeiter gelesen?*. Siegen: Gesamthochschule 1978. (MuK. Veröffentlichungen des Forschungsschwerpunkts „Massenmedien und Kommunikation“ an der Gesamthochschule Siegen, 3).

7.9 Spätes 19. Jahrhundert, bis 1918: *Arbeiterbewegung*

Emig, Brigitte: *Die Veredelung des Arbeiters. Sozialdemokratie als Kulturbewegung*. Frankfurt/Main, New York: Campus 1980.

Langewiesche, Dieter/Klaus Schönhoven: *Arbeiterbibliotheken und Arbeiterlektüre im Wilhelminischen Deutschland*. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 16 (1976); S. 135–204.

Langewiesche, Dieter: „Volksbildung“ und „Leserlenkung“ in Deutschland von der Wilhelminischen Ära bis zur nationalsozialistischen Diktatur. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 14 (1989), H. 1; S. 108–125.

- Langewiesche, Dieter: Arbeiterbibliotheken und Arbeiterlektüre. In: Langewiesche, Dieter: Zur Freizeit des Arbeiters. Bildungsbestrebungen und Freizeitgestaltung österreichischer Arbeiter im Kaiserreich und in der Ersten Republik. Stuttgart 1980 (Industrielle Welt, 29).
- Liebers, Gerhard/Peter Vodosek (Hg.): Bibliotheken im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel des 19. Jahrhunderts. Wiesbaden 1982. (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 8)
- Liebknecht, Wilhelm: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiter=Bildungs=Vereins am 5. Febr. 1872. Hottingen b. Zürich 1888.
- Lidtke, Vernon L.: Die kulturelle Bedeutung der Arbeitervereine. In: Wiegelmann, Günter (Hg.): Kultureller Wandel im 19. Jahrhundert. Verhandlungen des 18. Deutschen Volkskundekongresses. Göttingen 1973; S. 146–159.
- Lundgreen, Peter: Die Eingliederung der Unterschichten in die bürgerliche Gesellschaft durch das Bildungswesen im 19. Jahrhundert. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 3 (1978), S. 87–107.
- Pfannkuche, A. H. Theodor: Was liest der deutsche Arbeiter? Auf Grund einer Enquête beantwortet. Tübingen und Leipzig 1900.
- Roth, Günther: Die kulturellen Bestrebungen der Sozialdemokratie im kaiserlichen Deutschland. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln 1966; S. 342–365.
- Schwarzenau, Dieter: Die frühen Arbeiterautobiographien. In: Rüden, Peter von, u.a. (Hgg.): Beiträge zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung 1848–1918. Frankfurt/Main/Wien/Zürich 1981; S. 167–221.
- Steinberg, Hans-Josef: Lesegewohnheiten deutscher Arbeiter. In: Rüden, Peter von, u.a. (Hgg.): Beiträge zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung 1848–1918. Frankfurt/Main/Wien/Zürich 1981; S. 261–280.
- Tenfelde, Klaus: Lesegesellschaften und Arbeiterbildungsvereine: Ein Ausblick. In: Dann, Otto (Hg.): Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. München 1981; S. 253–274.
- Thauer, Wolfgang (Hg.): Die Bücherhallenbewegung. Wiesbaden 1970.
- Tilsner-Gröll, Rotraud: Die Jugendbildungsarbeit in den freien Gewerkschaften 1919–1933. Frankfurt/Main 1982.
- Vodosek, Peter (Hg.): Auf dem Weg zur öffentlichen Literaturversorgung. Quellen und Texte zur Geschichte der Volksbibliotheken in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Wiesbaden 1985.

8. 20. Jahrhundert, bis 1945

8.1 Anfang 20. Jahrhundert: Jahrhundertwende, 1. Weltkrieg, 20er Jahre

- Christadler, Marieluise; Kriegserziehung im Jugendbuch. Literarische Mobilmachung in Deutschland und Frankreich vor 1914. Frankfurt/Main 1978.
- Fritzsche, Peter: Reading Berlin 1900. Cambridge MA: Harvard Univ. Press, 1996.
- Hoenig, Verena/Peter Müller: „Schickt uns Bücher, aber nicht vom Krieg; den machen wir selber“. Die Lektürevorsorgung der deutschen Soldaten im Ersten Weltkrieg. In: Myosotis 5 (1989), H. 1; S. 4–9.
- Jäger, Georg: Medien. In: Berg, Christa/Ulrich Hermann (Hgg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870–1918. München 1991; S. 472–499.
- Kirchhoff, Ursula: „Meine schönen, reichen Träume. Arbeiterautobiographien als Dokumente kind- und jugendlicher Literaturrezeption im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Nolte-nius, Rainer (Hg.): Alltag, Traum und Utopie. Lesegeschichten – Lebensgeschichten. Essen: Klartext 1988 (Schriften des Fritz-Hüser-Instituts für deutsche und ausländische Arbeiterliteratur Reihe 1: Ausstellungskataloge, 7); S. 10–123.
- Langewiesche, Dieter: Schichtenspezifische Lektüre in Österreich. In: Zemann, Herbert (Hg.): Die österreichische Literatur Ihr Profil von der Jahrhundertwende bis zur Gegenwart (1880–1980). Teil 1. Graz 1989; S. 103–114. [Schwerpunkt Ende 19./Anfang 20. Jahrhundert]

- Larcher, Dietmar/Christine Spiess (Hg.): *Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur literarischen Sozialisation. Lektürebiographien und Leseerfahrungen.* Reinbek 1980.
- Lorenz, Heinz: *Die Universum-Bücherei. Geschichte und Bibliographie einer proletarischen Buchgemeinschaft, 1926–1939.* Berlin: Tasbach 1996.
- Martino, Alberto: *Lektüre in Wien um die Jahrhundertwende (1889–1914).* In: Zemann, Herbert (Hg.): *Die österreichische Literatur Ihr Profil von der Jahrhundertwende bis zur Gegenwart (1880–1980).* Graz 1989; S. 95–102.
- Müller-Dyes, Klaus: *Das literarische Leben. 1850–1933.* In: Herzfeld, Hans (Hg.): *Berlin und die Provinz Brandenburg im 19. und 20. Jahrhundert.* Berlin 1968; S. 701–750.
- Noltenius, Rainer (Hg.): *Alltag, Traum und Utopie. Lesegegeschichten – Lebensgeschichten.* Essen: Klartext-Verlag 1988 (Schriften des Fritz-Hüser-Instituts für deutsche und ausländische Arbeiterliteratur Reihe 1: Ausstellungskataloge, 7)
- Raabe, Paul (Hg.): *Das Buch in den zwanziger Jahren. Vorträge des 2. Jahrestreffens des Wolfenbüttler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens, 1977.* Hamburg: Hauswedell 1978 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 2).
- Schenda, Rudolf: *Schundliteratur und Kriegsliteratur Ein kritischer Forschungsbericht zur Sozialgeschichte der Jugendlesestoffe im Wilhelminischen Zeitalter.* In: Maier, Karl Ernst (Hg.): *Historische Aspekte zur Jugendliteratur* Stuttgart: Thienemann 1974; S. 72–85, 132–138. – Auch in: Schenda, Rudolf: *Die Lesestoffe der Kleinen Leute.* München 1976.
- Thauer, Wolfgang (Hg.): *Die Öffentliche Bücherei der Weimarer Zeit. Quellen und Texte.* Wiesbaden 1984.
- Tilsner-Gröll, Rotraud: *Die Jugendbildungsarbeit in den freien Gewerkschaften 1919–1933.* Frankfurt/Main 1982.
- Umlauff, Ernst: *Beiträge zur Statistik des Deutschen Buchhandels.* Leipzig 1934.
- Vogt-Praclik, Kornelia: *Bestseller in der Weimarer Republik 1925–1930. Eine Untersuchung.* Herzberg: Verlag Traugott Bautz 1987.
- Wruck, Peter: *Was lasen die Studenten? Eine Stichprobe aus dem Jahre 1899.* In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe Gesellschaftswissenschaften* 38 (1989); S. 647–653.
- Zang, Gert: *Arbeiterprovinz. Alltag, Politik und Kultur zwischen Kirchturm und Fabrik-schornstein. Singen 1895–1933. 2 Bde.* Konstanz 1989. [hier: Bd. 2]

8.2 20. Jahrhundert: Nationalsozialismus

- Albert, Claudia (Hg.): *Deutsche Klassiker im Nationalsozialismus. Schiller – Kleist – Hölderlin.* Stuttgart 1994.
- Aley, Peter: *Jugendliteratur im Dritten Reich. Dokumente und Kommentare.* Gütersloh 1967.
- Andrae, Friedrich (Zusammengest. und mit einer Einleitung versehen): *Volksbücherei und Nationalsozialismus. Materialien zur Theorie und Politik des öffentlichen Büchereiwesens in Deutschland. 1933–1945.* Wiesbaden 1970.
- Bembek, Lothar: *Der ‚Marxist‘ Karl May, Hitlers Lieblingsschriftsteller und Vorbild der Jugend? Die Karl-May-Rezeption im ‚Dritten Reich‘.* In: *Sammlung. Jahrbuch für antifaschistische Literatur und Kunst* 4 (1981); S. 147–155.
- Boese, Engelbrecht: *Das Öffentliche Bibliothekswesen im Dritten Reich.* Bad Honnef 1987.
- Geyer-Ryan, Helga: *Trivilliteratur und Literaturpolitik im Dritten Reich.* In: *Sprache im technischen Zeitalter* H. 67 (1978), S. 267–277.
- Graf, Werner: *„Ich lasse mich nicht vom Buch wegholen!“ – Eine subjektive Mediengeschichte der letzten 50 Jahre.* Aufgezeichnet von W. G. (= *Literatur & Erfahrung*, 22); Berlin und Paderborn, Februar 1990.
- Graf, Werner: *Das Lesen als biographischer Prozeß. Überlegungen zur Lektürebiographie eines sechzigjährigen Lesers.* In: Janota, Johannes (Hg.): *Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik. Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991, Bd. 1.* Tübingen 1993; S. 246–259.
- Graf, Werner: *Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugend-generation [Habilitationsschrift 1995].* Tübingen und Basel: Francke 1997. [Literatur]

- Graf, Werner (Hg.): Gift im Bücherschrank (= Literatur & Erfahrung, 24/25), Berlin und Paderborn, April 1992.
- Hitler, Adolf: Mein Kampf. München 1936 (190. Aufl.).
- Hopster, Norbert: Lesen und jugendlicher Leser in Deutschland unter dem Nationalsozialismus. In: Wirkendes Wort 37 (1987), H. 3; S. 216–227.
- Hopster, Norbert/Petra Josting: Literaturlenkung im ‚Dritten Reich‘. Eine Bibliographie. Bd. 1. Hildesheim 1993.
- Hopster, Norbert/Ulrich Nassen: Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus. Paderborn 1983. [Literatur]
- Krause, Rolf D.: Vom kalten Wind. Leseverhalten und Literaturrezeption in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern. In: Noltenius, Rainer (Hg.): Alltag, Traum und Utopie. Lesege- schichten – Lebensgeschichten. Essen: Klartext 1988 (Schriften des Fritz-Hüser- Instituts für deutsche und ausländische Arbeiterliteratur Reihe 1: Ausstellungskataloge, 7); S. 124–140. [Quellen!]
- Krause, Rolf D.: Vom kalten Wind. Zu Leseverhalten und Literaturrezeption in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern. In: Exil. Forschung, Erkenntnisse, Ergebnisse. 6 (1988), H. 2; S. 30–47.
- Nassen, Ulrich: Jugend, Buch und Konjunktur 1933–1945. Studien zum Ideologiepotential des genuin nationalsozialistischen und des konjunkturellen „Jugendschrifttums“. München 1987 [bes. Kap. 2: ‚Jugend und Buch im Dritten Reich‘: Buchproduktion als ‚Dienst‘ an der Jugend, S. 1–46].
- Peukert, D.: Edelweißpiraten, Meuten, Swing. Jugendsubkulturen im Dritten Reich. In: Huck, G. (Hg.): Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland. Wuppertal 1980, S. 307–327.
- Schäfer, Hans-Dieter: Das gesplante Bewußtsein. Über deutsche Kultur und Lebenswirklichkeit 1933–1945. München 1981.
- Seela, Torsten: Bücher und Bibliotheken in nationalsozialistischen Konzentrationslagern: das gedruckte Wort im antifaschistischen Widerstand der Häftlinge. München 1992. – Zuerst als: Seela, Torsten: Lesen und Literaturbenutzung in den Konzentrationslagern. Das gedruckte Wort im antifaschistischen Widerstand der Häftlinge. Teil 1 und 2, Berlin: Humboldt-Universität, Diss A 1990.
- Shavit, David: Hunger for the Printed Word: Books and Libraries in the Jewish Ghettos in Nazi-Occupied Europe. Jefferson NC: McFarland 1996.
- Sywottek, Jutta: Die Gleichschaltung der deutschen Volksbüchereien 1933–1937. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 24 (1983), Sp. 385–535.
- Vodosek, Peter/Manfred Komorowski (Hgg.): Bibliotheken während des Nationalsozialismus. Teil 1 und 2, Wiesbaden 1992 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 16).
- Weil, Marianne (Hg.): Wehrwolf und Biene Maja. Der deutsche Bücherschrank zwischen den Kriegen. Berlin 1986.
- Wittmann, Reinhard: Geschichte des deutschen Buchhandels. München 1991. [Literatur]

20. *Jahrhundert, nach 1945* (Auswahl: *Dietrich Löffler und Erich Schön*)

Die vorstehende Darstellung der Geschichte des Lesens endet bewußt mit dem Jahr 1945, da die Entwicklung danach übergeht in die aktuelle Situation; sie ist behandelt in anderen Beiträgen dieses Handbuchs, v.a. im Beitrag von Heinz Bonfadelli. Dennoch sollen hier zur Geschichte des Lesens nach 1945 speziell unter dem Aspekt der historischen *Entwicklung* einige Literaturhinweise gegeben werden.

Altenhein, Hans: Buchproduktion und Leserinteressen in Westdeutschland seit 1945. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 13/98, 20.3.1998; S. 13–19.

- Barck, Simone/Martina Langermann/Siegfried Lokatis: „Jedes Buch ein Abenteuer“. Zensur-System und literarische Öffentlichkeit in der DDR bis Ende der sechziger Jahre. Berlin 1997 (Zeithistorische Studien, 9).
- Göhler, Helmut/Bernd Lindner/Dietrich Löffler (Hg.): Buch – Lektüre – Leser. Erkundungen zum Lesen. Berlin/Weimar: Aufbau 1989. [Literatur]
- Klingler, Walter/Maria Gerhards/Gunnar Roters (Hg.): Medienrezeption seit 1945. (Symposium Baden-Baden Okt. 1997) Baden-Baden: Nomos 1998.
- Köhler, Ursula E. E.: Lesekultur in beiden deutschen Staaten. 40 Jahre – ein Vergleich. Teil 1 und 2. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, LXIV und LXV. Frankfurt/Main: Buchhändlervereinigung 1990 (Beilage zum Börsenblatt Nr. 24 vom 23.3.1990 und zum Börsenblatt Nr. 48 vom 15.6.1990). [Literatur]
- Lindner, Bernd: Brüche und Kontinuitäten – Leseverhalten Jugendlicher in den neuen Bundesländern. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 10 (1991), H. 2; S. 262–282.
- Löffler, Dietrich: Lektüren im „Leseland“ vor und nach der Wende. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 13/98, 20. 3. 1998; S. 20–30.
- Schön, Erich: Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland. – Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch. Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden: Nomos 1998; S. 39–77. [Literatur]

HEINZ BONFADELLI

Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung

Die vorliegende *Synopse* setzt sich zum Ziel, den *empirischen Ertrag der sozialwissenschaftlichen Lese(r)forschung* zu umreißen. Diese thematisiert und erfaßt Lesegewohnheiten im allgemeinen oder Buchlesen im speziellen primär als *medienbezogenes soziales Handeln*, im Gegensatz etwa zu linguistisch-kognitiven Ansätzen, die Lesen als Wahrnehmung und Decodierung schriftlicher Zeichen, d.h. vorab als *psychisch-mentale Aktivität* konzipieren und untersuchen (Gibson/Levin 1980; Spiro/Bruce/Brewer 1980; Groeben 1982; Aust 1983; Ballstaedt/Mandel 1994, vgl. Groeben in diesem Band). Dies bedingt eine Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand, den Fragestellungen, Methoden und Befunden.

Das Schwergewicht wird auf die *Buchforschung* gelegt, d.h. die Zeitungs- und Zeitschriftenforschung wird bewußt ausgeklammert. Obwohl der zur Zeit aktuelle Stand der Forschung im deutschen Sprachbereich im Zentrum steht (Franzmann 1989; Muth 1993; Stiftung Lesen 1993; Schön 1996), sollen doch darüber hinaus einerseits die Forschungsentwicklung seit 1945 (Greven 1973; Franzmann 1978; Muth 1993) soweit wie nötig, andererseits auch internationale Forschungen (Stiftung Lesen 1990 + 94; Wössner 1995; Franzmann 1996) mitberücksichtigt werden.

1. Entwicklung und Stand der Buchmarkt- und Lese(r)forschung

1.1 Forschungsstruktur und Forschungstypen

Im Unterschied zur Printmedien- oder Hörer- bzw. Zuschauerforschung gibt es in Europa, aber auch in den USA keine institutionalisierte empirische Buchlese(r)forschung. In jedem Land verlief die Entwicklung anders und ist der Stand der Forschung unterschiedlich. Die *Forschungslage* muß darum als *disparat* bezeichnet werden. Dementsprechend ist die *internationale Vergleichbarkeit* relativ gering, weil es keine Übereinstimmung von Lesedefinitionen und Abfragemodellen sowie Grundgesamtheiten und Auswahlverfahren gibt (Dorsch/Lehnert 1981; Albrecht 1983; Stiftung Lesen (1990 + 1994).

Strukturelle Ähnlichkeiten bestehen aber hinsichtlich der verschiedenen *Forschungstypen*, die sich entwickelt haben:

1. In unregelmäßigen Abständen und somit mit eher geringer Vergleichbarkeit von Verlagen, Buchclubs und Verbänden initiierte und in Auftrag gegebene *Buchmarktforschung*, bei der verschiedenste buchbezogene Dimensionen im Zentrum stehen. In Deutschland repräsentieren die für den Börsenverein des Deutschen

- Buchhandels durchgeführten sog. Allensbacher Studien diesen Forschungstypus (Muth 1993; Noelle-Neumann 1996).
2. Periodische wie unregelmäßige *Konsum-Surveys*, in denen jeweils auch einige Fragen zum Leseverhalten, meist im Kontext von Freizeitaktivitäten bzw. Medienutzung, miterhoben werden, wie z.B. in der Schweiz die MACH-Konsumer Studie der AG für Werbemedienforschung WEMF (Bonfadelli 1990, 82).
 3. Institutionalisierte und periodisch durchgeführte, d.h. auch über längere Zeit vergleichbare *nationale Medienstudien*, in denen ebenfalls Lesehäufigkeit und Lesedauer von Printmedien wie Zeitung, Zeitschriften und Buch miterfaßt werden wie die seit 1964 in Deutschland laufende Studie „Massenkommunikation“ (Kiefer/Berg 1995) oder in der Schweiz die seit 1976 jährlich publizierte „Medienstudie“ des SRG Forschungsdienstes (1976 ff.).
 4. Von Behörden wie z.B. statistischen Ämtern in unregelmäßigen Abständen durchgeführte *Surveys zum Kulturverhalten der Bevölkerung* wie die INSEE-Studie in Frankreich (Robine 1993, 183 ff.), der IFES-Survey des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport in Österreich (Fritz 1990, 117) oder der Mikrozensus Freizeit und Kultur des Bundesamtes für Statistik (1990) in der Schweiz.
 5. *Universitäre Buchlese(r)forschung*, eher aufgrund kleiner und nicht immer repräsentativer Stichproben, dafür aber in stärker theorieorientierten Perspektive wie z.B. die Teilstudien des Forschungsprojekts „Lesesozialisation“ der Bertelsmann Stiftung (1993), die Untersuchung „Leselandschaft Schweiz“ (Bonfadelli 1988) oder die österreichischen Studien zum Lesen in der Mediengesellschaft (Fritz 1989; Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft 1998).

1.2 Forschungsentwicklung

Im folgenden werden der Stand und die Entwicklung der Forschung in den einzelnen Ländern Europas sowie in den USA anhand wichtiger Untersuchungen übersichtsartig skizziert:

1.2.1 Deutschland

Es gibt keine institutionalisierte empirische Buchlese(r)forschung, allerdings eine durch den Börsenverein und die Bertelsmann Stiftung sowie durch das Allensbacher Institut von Elisabeth Noelle-Neumann gestützte und geprägte kontinuierliche Tradition (Franzmann 1981 + 1989; Muth 1993). Dabei wurde anfänglich in den 60er Jahren das Buchleseverhalten und der Umgang mit den Medien jeweils getrennt in der *Buchmarktforschung* einerseits und in der *Medienforschung* andererseits untersucht. Erst seit Ende der 70er Jahre fand eine stärkere Hinwendung zu *Medienvergleichsuntersuchungen* statt, indem die Medienforschung vermehrt auch das Medium „Buch“ mitberücksichtigte, wie in der wegweisenden Studie „Massenkommunikation“ (Berg/Kiefer 1996) oder umgekehrt in der empirischen Lese(r)forschung auch die übrigen elektronischen Medien miterfaßt wurden, wie in den Studien „Kommunikationsverhalten und Medien“ (Saxer/Langenbacher/Fritz 1989) oder „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“ (Stiftung Lesen 1993).

Folgende Untersuchungen haben im einzelnen die Forschungsentwicklung geprägt:

Emnid 1958. Rolf Fröhner veröffentlichte 1958 im Auftrag von Bertelsmann die erste große Buchmarktstudie nach dem II. Weltkrieg unter dem Titel „*Das Buch in der Gegenwart*“. Die Befunde basieren auf einer repräsentativen Quota-Stichprobe von 2000 Personen. Hauptkenntnisse waren, daß das Lesen von Büchern, Zeitungen und Zeitschriften mit 30% einen Spitzenplatz im Rahmen der Freizeitbeschäftigungen einnahm. Die Frage, ob sie überhaupt lesen, beantworteten 80% mit ja; 48% hatten im letzten Monat mindestens ein Buch gelesen; 30% bezeichneten sich als häufige Leser, 12% als Nichtleser. Weitere Fragen bezogen sich auf Lektürepräferenzen, Gründe der Buchwahl, Buchbeschaffung, Buchbesitz und Prestige.

DIVO 1964. „*Buch und Leser in Deutschland*“, basierend auf einer Zufallsstichprobe von 1973 Personen, ist die zweite von Bertelsmann in Auftrag gegebene Studie. Im Vergleich zur Emnid-Studie wurden die sozialen Bedingungen des Lesens stärker beachtet. Es stellte sich heraus, daß die meisten der von Emnid ermittelten 30% Gewohnheitsleser eher Zeitschriften als Bücher lasen; Bücher wurden an Werktagen von 12% der Erwachsenen gelesen. Nach Lesehäufigkeit wurden die drei Gruppen „eifrige Leser“, „Durchschnittsleser“ und „Nichtleser“ gebildet. Lesemotivationen ergaben sich einerseits aus den Anforderungen von Beruf und Arbeitswelt, andererseits aus Bedürfnissen nach Entspannung und Unterhaltung; bei den letzteren stand das Buch allerdings in Konkurrenz zu den übrigen Medien, z.B. dem Fernsehen. Unter den Befragten, die mehr lasen als andere, fand sich aber ein gleicher Anteil von intensiven Fernsehern wie unter denjenigen, die wenig lasen. Gefunden wurde auch ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und Wertschätzung des Buches und verstärkt zwischen Bildung und Häufigkeit des Buchlesens.

Allensbach 1967/68. Die dritte große Buchmarktstudie wurde vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels beim Institut für Demoskopie in Allensbach in Auftrag gegeben und von Gerhard Schmidtchen unter dem Titel „*Lesekultur in Deutschland*“ veröffentlicht. Wie früher waren ca. 2000 Personen ab 16 Jahren befragt worden. Im Gegensatz zu den beiden ersten Studien wurde ein eher düsteres Bild des Zustands der Lesekultur gezeichnet: Gelesen wurde „in geschützten Winkeln des angefüllten Alltags“, und der erfolgreiche Leser erinnerte an eine „Partisanenexistenz“. Von den nach eigener Einschätzung für Mediennutzung verwendeten 25 Stunden pro Woche entfielen 39% aufs Fernsehen, 21% aufs Radio, 15% auf die Zeitung, 13% aufs Buch und 9% auf Zeitschriften. Während Junge am häufigsten lasen, verringerte sich die Lektürefrequenz mit dem Alter. Wie schon in der DIVO-Studie wurde ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und Buchlektüre festgestellt.

Allensbach 1973. Sechs Jahre später veröffentlichte Gerhard Schmidtchen unter der Titelfrage „*Zerfall der Lesekultur?*“ seine zweite Allensbach-Repräsentativbefragung „*Lesekultur in Deutschland 1974*“, basierend auf einem Stichprobenumfang von 2000. Obwohl die Mediennutzung mittlerweile von 25 auf 31 Stunden zugenommen hatte, war der Buchkonsum leicht rückläufig, und 53 Prozent der Fernsehnutzer gaben an, sie kämen weniger zum Lesen als früher, seit sie einen Fernseher besäßen. Einen Schwerpunkt der Studie bildete sodann die Analyse der nach Schmidtchen

ambivalenten Buchmotivation sowie der sozialisierende Einfluß des Elternhauses und die Verstärkerfunktion des Bekanntenkreises.

Ifak 1973. Im Zentrum der dritten Bertelsmann-Buchstudie „*Buch und Lesen 1973*“ von German Mayer steht das Verhältnis der verschiedenen Vertriebswege für Bücher zueinander. 42% der befragten 2025 Personen hatten in den letzten 12 Monaten ein Buch gekauft. Von ihnen gaben 56% als Hauptverkaufsquelle die Buchhandlung, 26% die Buchgemeinschaft und 10% das Warenhaus an, wobei 58% der Buchclubmitglieder als Zweiteinkaufsquelle ebenfalls die Buchhandlung benutzten, aber nur 9% der Warenhauskunden. Daraus wurde der Schluß gezogen, daß Buchgemeinschaften dem Buchhandel keine Kunden entziehen, sondern umgekehrt eher neue Kunden für den Sortimentsbuchhandel erzeugen würden.

Allensbach 1978. Die dritte Allensbach-Studie mit einer Stichprobe von 1972 Befragten wurde vom Börsenverein in Auftrag gegeben und von Elisabeth Noelle-Neumann unter dem Titel „*Buchhändler und Buchkäufer*“ veröffentlicht. Sie beantwortete die Frage „Kann der Buchmarkt wachsen?“ mit dem Befund einer „geradezu unheimlichen Bewegungslosigkeit des Buchmarkts“, weil im Vergleich zu 1973/74 nicht mehr, aber auch nicht weniger Befragte angegeben hatten, in den letzten 12 Monaten ein Buch gelesen bzw. gekauft zu haben. Und dies trotz der stattgefundenen Bildungsexpansion. Im Fokus der Untersuchung standen vor allem die Stärken und Schwächen der Buchdistribution, d.h. des Buchhandels im Vergleich zu Buchgemeinschaft oder Warenhaus, wobei neben den Interviews auch 533 Beobachtungen in Buchhandlungen durchgeführt wurden. Nach Noelle-Neumann waren die Buchhandlungen interessanter geworden, und die buchhändlerische Beratung hatte zugenommen; weniger Mühe gab man sich aber mit den unerfahrenen Kunden, und noch zu wenig wurde getan, um neue Käuferschichten zu erschließen. Der Sympathiewert einer Buchhandlung stieg zudem mit den Möglichkeiten, in Büchern zu schmökern, was gerade junge Kunden besonders schätzten.

Als *Zwischenfazit* ist kritisch anzumerken, daß die verschiedenen Studien nur bedingt vergleichbar sind, dies vor allem, weil die Allensbach-Studien nicht auf den Emnid- bzw. DIVO-Untersuchungen aufbauen bzw. umgekehrt. Insbesondere wurde auch die Allensbach-These von der Verdrängung des Buches durch das Fernsehen kritisiert – z.B. stieg der Umsatz des Sortimentsbuchhandels zwischen 1967 und 1973 um 63 Prozent –, am stärksten von Heinz Steinberg (1984), der im Gegensatz dazu behauptete: „Wer ein Fernsehgerät besitzt, kauft erheblich mehr Bücher.“

Infratest 1978. Die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung auf der Basis von zwei Stichproben für Erwachsene und Kinder (2015 Personen ab 18 Jahren und 821 6–17jährige) durchgeführte Untersuchung „*Kommunikationsverhalten und Buch*“ erprobte erstmals einen intermedialen Ansatz, der das „Massenmedium Buch“ in eine Reihe mit den elektronischen Massenmedien stellte. Kernpunkt war zudem die Frage nach den Kommunikationsfunktionen, d.h. dem subjektiven Nutzen des Buches im Vergleich zu den übrigen Medien. Nach ihren Befunden ist das Buch ein Massenmedium: Bücher gab es in 94% der Haushalte; pro Monat lasen 82% der Erwachsenen mindestens einmal in einem Buch und an einem Wochentag immer noch 44%; pro Jahr kauften 54% mindestens ein Buch und fast 10% des Zeitbudgets für Medien ent-

fiel aufs Buchlesen. Besonders häufige Leserinnen und Leser waren die 18–29jährigen und Personen mit Abitur und Hochschulbildung. Die im Vergleich zu den früheren Studien höheren Werte für Buchlektüre ergaben sich vor allem deshalb, weil nicht nur nach Bücherlektüre, sondern allgemeiner nach Buchnutzung gefragt wurde. Bei der Frage nach der Funktionsvielfalt standen das Fernsehen und das Buch an der Spitze, aber mit unterschiedlichen Funktionsakzentuierungen.

Allensbach 1981. Es handelt sich um eine weitere vom Börsenverein in Auftrag gegebene Monitor-Umfrage mit fünf Fragen, eingeschlossen in eine Mehrthemenstudie, bei 2585 Personen. Im Vergleich zu den Befunden der ersten Allensbach-Studie von 1967/68 hatten mit 70% fast gleich viele Befragte in den letzten 12 Monaten ein Buch gelesen, und auch der Anteil der täglichen Buchleser war mit 10% konstant geblieben. Es deuteten sich zudem Tendenzen an, Bücher mehr zur Weiterbildung und weniger zur Unterhaltung zu lesen, aber schwächer, als dies erwartet wurde. Unter 27 Aussagen über den Umgang mit und Einstellungen zum Buch zeigten sich bei 11 keine Veränderungen seit 1967/68; Veränderungen bestanden darin, daß das Buch einiges von seinem Charakter als „Wertobjekt“ verloren hatte. Image und Benutzung der Sortimentsbuchhandlungen hatten sich verbessert, umgekehrt hatte sich der Anteil jener mit 25% verdoppelt, die ihr letztes Buch im Kaufhaus/Supermarkt erworben hatten.

Allensbach 1987. Die Untersuchung „*Typologie der Käufer und Leser*“ im Auftrag des Börsenvereins wurde von Elisabeth Noelle-Neumann und Rüdiger Schulz veröffentlicht. Aufgrund von 34 Wertvorstellungen wurde mittels einer Faktoranalyse bei denjenigen der 2044 Befragten, die in den letzten 12 Monaten ein Buch gekauft hatten, eine 8er-Typologie von Buchlesern bzw. Buchkäufern gebildet: 1. Buchmenschen (22%), 2. Buchliebhaber (25%), 3. Buch als Freund (14%), 4. informationsorientierte Buchfreunde (14%), 5. informationsorientierte Buchnutzer (13%), 6. Konsumleser (21%), 7. unlustige Leser (27%) und 8. mehr Buchgeschenk-Käufer als Leser (7%). Basis der Typologie sind Buchkäufer der letzten zwölf Monate.

Allensbach 1988. Renate Köcher veröffentlichte unter dem Titel „*Familie und Lesen*“ eine weitere Allensbach-Untersuchung über die Wirkungen des Elternhauses auf das Leseverhalten bei 2128 Personen, diesmal im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Die Befunde dokumentierten den Einfluß der Leseerziehung im Elternhaus auf die lebenslange Beziehung zum Buch. Neben dem Elternhaus war auch der spätere Bekanntenkreis von Bedeutung, und zwar positiv für den Typus des „Spätentwicklers“, negativ für den Typus des „Abbrechers“.

GfK/Bertelsmann 1989. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung veröffentlichten Ulrich Saxer, Wolfgang R. Langenbucher und Angela Fritz die Studie „*Kommunikationsverhalten und Medien*“. Sie basiert auf einer Befragung von 3205 Personen und 468 Mitgliedern von Kabelhaushalten und wurde als Nachfolgestudie zur Infrastrukt-Untersuchung von 1978 konzipiert, freilich mit veränderter Methodik, so daß Vergleiche nur bedingt möglich sind. Gefragt wurde nach der Nutzung des Buches im Medienverbund, den situativen Aspekten der Mediennutzung, den Wegen zum Lesen, der Sozialisation zum Lesen und nach den Beziehungen zwischen Lesen und Persönlichkeit. Fazit: „Die Lesekultur hat sich in den letzten Jahren auf einem nied-

rigen Niveau stabilisiert.“ Es ließen sich zudem Ansätze zu einer Polarisierung der Bevölkerung erkennen, insofern eine Gruppe in der Lage war, das vielfältige Angebot adäquat zu nutzen, in der Regel die habituellen Buchleser und insgesamt eher Viel-Mediennutzer, während andere ein mehr rezeptives Verhalten an den Tag legten.

Stiftung Lesen 1992/93. Die aktuellsten Befunde zum Buchlesen finden sich in der bislang letzten Untersuchung, die von der Stiftung Lesen zusammen mit dem Börsenverein durchgeführt worden ist. Die Untersuchung bezweckte eine aktuelle Bestandsaufnahme der Lese-, Medien- und Freizeitgewohnheiten. Es handelt sich um eine standardisierte persönliche Befragung der Bevölkerung in Deutschland sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von 2738 Personen ab 14 Jahren. Die Feldarbeiten wurden vom IFAK-Institut zwischen dem 20. Oktober und dem 18. Dezember 1992 durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie werden in diesem Artikel weiter unten ausführlich referiert.

Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels führte 1994 als Reaktion auf den immer härter umkämpften Buchmarkt eine neue Studie „*Erfolgsfaktor ‚Zufriedene Kunden‘*“ durch, die auf dem Vergleich der Meinungen und Erwartungen von rund 2000 Verbrauchern dem Buchhandel gegenüber mit den Einschätzungen von rund 1000 Buchhändlern und Buchhändlerinnen gegenüber ihren Kunden und ihrer eigenen Leistungsfähigkeit basiert. Dabei ergaben sich verschiedenste Diskrepanzen: So schätzen Buchhändler den Erlebniswert des Buchkaufs für den Verbraucher offenbar zu hoch ein; umgekehrt beurteilen die Verbraucher die Preiswürdigkeit von Büchern weitaus positiver als Buchhändler das von ihnen vermuten.

Und die Bertelsmann Buch AG ließ im März/April 1994 durch das Demoskopische Institut Allensbach (IfD) erstmals verlässliche Befunde zum *Lese- und Buchkaufverhalten in sieben europäischen Ländern* auf einer vergleichbaren Basis erheben: „Nach rasantem Wachstum in den letzten 20 Jahren stagnieren die Leseranteile in allen Ländern (bis auf Italien und Spanien, wo es noch ein Wachstumspotential gibt) auf hohem Niveau. Europäischer Durchschnitt: 65%, d.h. zwei Drittel der befragten Personen haben in den betroffenen Ländern mindestens ein Buch gelesen. 1969, vor 25 Jahren lag dieser Wert bei 43%“ (Wössner 1995, 4).

In einer weiteren neuen Studie sondierte der Börsenverein 1997 den „*Zukunftsmarkt: Elektronische Publikationen*“ aufgrund einer Stichprobe von 3735 befragten Personen ab 14 Jahren. Danach besaßen 23% der Gesamtbevölkerung zu Hause einen Computer, 18% nutzen diesen auch zu Hause, und 10% besuchte darüberhinaus mindestens einmal pro Monat eine Buchhandlung. Die typischen Computernutzer sind gebildet und jung und haben zudem eine starke Affinität zum Buch. Dementsprechend beträgt der Anteil der Computernutzer unter den Buchhandelsbesuchern rund ein Drittel, wobei sich innerhalb dieser Zielgruppe überdurchschnittlich häufig Studierende in oder am Ende ihrer Ausbildung befinden.

Die Studie „Massenkommunikation“. Sie wird seit 1964 von der ARD periodisch alle fünf Jahre durchgeführt und von Klaus Berg sowie Marie-Luise Kiefer veröffentlicht. Der methodische Kern besteht in einer vergleichbaren Tagesablaufserhebung für einen Stichtag; 1980 wurde erstmals und 1985 erneut auch das Buch neben den

tagesaktuellen Medien im Rahmen von zusätzlichen anderen kommunikativen Tätigkeiten und Freizeitbeschäftigungen berücksichtigt. Die Daten basieren auf je 2000 Personen ab 14 Jahren. Befunde 1995: 86% lesen überhaupt Bücher, für 28% gehört das Buch zu den regelmäßig ausgeübten Freizeitaktivitäten, 21% haben am Vortag in einem Buch gelesen, und zwar mit einem durchschnittlichen Zeitaufwand von 15 Minuten pro Tag. Obwohl Bücher häufiger von den Jugendlichen als von den Erwachsenen in die Hand genommen werden, war deren Benutzung trendmäßig bei den 14–19jährigen zwischen 1980 und 1995 deutlich rückläufig bei stagnierenden Durchschnittswerten für die Gesamtbevölkerung.

1.2.2 Kinder und Jugendliche

Im Vergleich zu den Erwachsenen wurde die Kinder- und Jugendlektüre nur unregelmäßig empirisch erforscht (Ballstaedt/Mandl 1985), obwohl in der Öffentlichkeit der angeblich dramatische Niedergang der Lesekultur gerade bei den Heranwachsenden immer wieder ein Thema ist (Kübler 1986; Noelle-Neumann 1996). Im deutschen Sprachraum war sie zentraler Bestandteil in größerem Umfang erstmals in der repräsentativen Studie „*Kommunikationsverhalten und Buch*“ für die 6–17jährigen; sie wurde zudem recht umfangreich mitberücksichtigt in der von der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung 1986 gemeinsam durchgeführten repräsentativen Studie „*Jugend und Medien*“, die auf der Befragung von 4011 12–29jährigen basiert (Bonfadelli u.a. 1985). Weitere, aber nur zum Teil repräsentative Studien aus dem universitären Bereich sind: Gerlach u.a. (1976), Kirsch (1978), Maier (1981), Mittmann (1981), Schmutzler-Braun/Schreiner-Berg (1983) und Schön (1990 a + b und 1995). Die Bertelsmann Stiftung veröffentlichte 1993 zudem ihre groß angelegte Studie „*Lesesozialisation*“ in zwei Bänden. Sie umfaßt folgende Teilprojekte: „*Leseklima in der Familie*“ von Bettina Hurrelmann, „*Lesen im Alltag von Jugendlichen*“ von Heinz Bonfadelli und Angela Fritz und „*Lesekarrieren – Kontinuitäten und Brüche*“ von Renate Köcher. Und seit 1995 liegen vom Bildungsforscher Rainer Lehmann aufgrund einer repräsentativen Stichprobe von über 15000 SchülerInnen der 3. und 8. Klassen Befunde zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland vor, die im Rahmen der internationalen *IEA Reading Literacy Study* erhoben wurden (Lehmann/Peek/Pieper/von Stritzky 1995).

1.2.3 Ehemalige DDR

Am Anfang standen kleinere Untersuchungen im Bibliothekswesen. Ende der 60er Jahre formierten sich relativ unabhängig voneinander eine Reihe von Forschungsgruppen, die mit dem Aufbau einer kontinuierlichen *literatursoziologischen Forschung* begannen. In den 70er Jahren wurden umfangreiche soziologische Studien zum Literatur- und Leseverhalten realisiert. Diese sind jedoch in den 80er Jahren vor allem im Erwachsenenbereich nicht im gleichen Umfang weitergeführt worden. Zu den wichtigsten Institutionen dieser Forschung zählten das Zentralinstitut für Bibliothekswesen Berlin, die Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg, das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig, das DDR-Zentrum für Kinderliteratur in Berlin und die Abteilung Bedarfsforschung beim Leipziger Kommissions- und Großbuchhandel. Mit der Veröffentlichung „*Buch – Lektüre – Leser*“ von Göhler/Lindner/Löffler

(1989) wurde ein Überblick über die letzten zwei Jahrzehnte der Buch- und Lese(r)-forschung der DDR gegeben (vgl. auch Meier 1990; Göhler u.a. 1990; Lindner 1991).

Löffler (1998) konstatiert dazu rückblickend, daß sich in der DDR sowohl Literatur als auch Lesen nicht autonom, sondern in Abhängigkeit einer dezidierten Kulturpolitik entwickelt haben. Freilich konnte sich diese „Fremdsteuerung“ nicht konsonant und planmäßig durchsetzen, sondern war eher willkürlich und widersprüchlich, insbesondere auch darum, weil sie an den Bedürfnissen und Interessen der literarischen Akteure – Verleger, Buchhändler, Bibliothekare und Leser – vorbei agierte, was zu Konflikten führte. Die lebenslange Lesesozialisation war aber in der DDR, etwa im Unterschied zur damaligen BRD, durch das gesellschaftliche Prestige des Buches und durch den Aufbau einer literarischen Infrastruktur, die den leichten Zugang zum Buch begünstigte, sowie durch das weniger ausgebaute und schwächer unterhaltungsorientierte Fernsehsystem, sicher intensiver. Obwohl dies nach Löffler (1998, 75) den Eindruck hervorgerufen hat, in der DDR sei mehr gelesen worden, kann er aufgrund der vorhandenen, freilich nur beschränkt vergleichbaren Befunde, keine signifikanten Unterschiede ausmachen. Qualitativ gab es jedoch bestimmte Abweichungen: In der DDR war die Quote der Nichtbuchleser vergleichbar niedriger, die Quote der Wenig- und Durchschnittsleser war jedoch höher und zugleich gab es eine geringere Zahl von Viellesern. Darüberhinaus zeigte sich in den 70er Jahren, daß die politisch angestrebte Vereinheitlichung der unterschiedlichen kulturellen Dispositionen unter den Jugendlichen nicht erreicht werden konnte; die bestehenden Unterschiede zwischen Stadt und Land oder zwischen Arbeitern und Intelligenz nahmen offenbar sogar zu (Löffler 1998, 78).

1.2.4 Österreich

Seit Mitte der 80er Jahre wurden am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien Forschungsarbeiten zum Buchlesen unter Leitung von Angela Fritz (1990) durchgeführt. Die Studie „*Lesen in der Mediengesellschaft*“ (Fritz 1989) gibt einen aktuellen Überblick zum Buchlesen der Gesamtbevölkerung. Es wurden 2021 Personen im Alter von 14–70 Jahren befragt, wobei insbesondere der in die Studie integrierte Lesetest interessant ist. Nach ihm ist die Lesefähigkeit der Bevölkerung unterschiedlich verteilt, wobei etwa drei Viertel der Österreicher nach der Studie über eine ausreichende Lesekompetenz verfügen.

Diese Forschungstradition wurde jüngst durch die Publikation der Studie „*Lese-förderung als Kulturpolitik*“ (Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, 1998) fortgesetzt. Die neue Untersuchung wurde in zentralen Bereichen als Wiederholungsstudie der Nullerhebung von 1987 (Fritz 1989) konzipiert und basiert auf einer repräsentativen Befragung der österreichischen Bevölkerung ab 14 Jahren (N = 2000). Konstatiert wird ein Rückgang der Reichweite des Buchlesens von 52% 1987 auf 43% zehn Jahre später bei deutlich gestiegener Nutzung des Fernsehens, obwohl die Buchlesehäufigkeit seit Anfang der 80 Jahre stabil geblieben ist. Offenbar greifen weniger Personen regelmäßig zum Buch, während andere das Buch häufiger oder zumindest nicht seltener nutzen. Im Vergleich zur alten Studie ist die Lesekompetenz im Durchschnitt leicht gestiegen, gleichzeitig zeichnet sich aber ab, daß die Kluft zwischen den Informationsarmen und den Informationsreichen sich vergrößert hat.

IFES-Studien. Einen vergleichenden Einblick in die Entwicklung des Leseverhaltens liefern zudem die 1972, 1980 und 1989 vom Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Sport zum Schwerpunkt „Kultur“ durchgeführten Untersuchungen mit Befunden zur Anzahl gelesener Bücher im letzten Jahr und zur Lesefrequenz. Während sich der Anteil der Nichtleser von 43% (1972) über 38% (1980) auf 31% (1989) zurückgebildete, stieg gleichzeitig der Anteil jener von 17% über 22% auf 24% an, die zehn und mehr Bücher im letzten Jahr gelesen hatten.

Kinder und Jugendliche. Seit den 60er Jahren wurden am Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung in Wien verschiedenste empirische Untersuchungen zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen in Österreich durchgeführt und veröffentlicht (Bamberger/Binder/Vanecek 1977; Binder 1980; Rieder/Bamberger 1981).

1.2.5 Schweiz

Auch in der Schweiz wird keine institutionalisierte und kontinuierliche Buchlese(r)-forschung betrieben. Da bis jetzt überhaupt noch keine empirische Studie schwerpunktmäßig zum Buchlesen von Erwachsenen durchgeführt worden ist, existieren nur Einzeldaten, die zumeist im Rahmen von allgemeinen Umfragen zur Mediennutzung der Bevölkerung erhoben worden sind (Saxer 1981; Bonfadelli 1990). Im Gegensatz zur Situation bei den Erwachsenen wurde von Bonfadelli (1988) im Rahmen eines umfassenden Projektes des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts unter dem Titel „Leselandschaft Schweiz“ eine repräsentative Erhebung in allen drei Sprachregionen zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Im einzelnen enthalten folgende Untersuchungen und Veröffentlichungen Befunde zum Buchlesen:

Schmidchen 1974. Im Auftrag des schweizerischen Buchhändler- und Verlegerverbands wurden 1974 in einer repräsentativen Stichprobe von 1600 Erwachsenen ab 18 Jahren im Kanton Zürich fünf Fragen zum Buchlesen gestellt: In den letzten 12 Monaten ein Buch gelesen bzw. gekauft; Buchlesefrequenz; wie intensiv wurde im Elternhaus bzw. im Bekanntenkreis gelesen? Nach Gerhard Schmidchen waren die Einwohner im Kanton Zürich eifrigere Leser als die Deutschen: 19% nahmen täglich ein Buch zur Hand (BRD 11%); zum Kreis der Bücherleser pro Monat gehörten in der BRD 53%, im Kanton Zürich 64%; im Verlaufe eines Jahres kauften 67% der Zürcher, aber nur 49% in der BRD ein Buch; und pro Kopf wurden im Kanton Zürich mit 8 Büchern rund doppelt so viele wie in der BRD pro Jahr gekauft.

IMR 1982. Bei einer repräsentativen Stichprobe von 500 Personen in der Deutsch- und Westschweiz wurden die Lesefrequenz, die Anzahl gelesener Bücher sowie die bevorzugte Literatur erhoben. 16% bezeichneten sich als „Bücherwürmer“, d.h. lasen sehr oft und weitere 26% lasen regelmäßig; zusammen ergab dies 42% Buchleser im Gegensatz zu 57% Weniglesern; Frauen lasen mehr als Männer und in der französischsprachigen Westschweiz wurde mehr als in der Deutschschweiz gelesen; das Lesen nahm zudem mit steigendem Alter ab. Unterhaltungsromane und Sachbücher standen vor Krimis an der Spitze der Beliebtheit.

KMS 1987/89 und MACH Consumer Studie. Sowohl der Konsum-Media-Studie KMS als auch in den folgenden Media-Consumer Analysen MACH wurde das Buchlesen im Rahmen der Freizeitaktivitäten, die Präferenzen für Buchgattungen

und die Mitgliedschaft bei einem Buchclub erhoben. Die Resultate zeigten, daß 49% in ihrer Freizeit regelmäßig Bücher lasen, im Vergleich zu 62% regelmäßigen Fernsehern. An der Spitze der Beliebtheit standen Unterhaltungsromane mit 41% vor Sachbüchern für den Beruf mit 31% und Bildbänden mit 30% sowie Kriminalromanen und Sachbüchern (Hobby) mit je 26%.

Lokalradio Begleitforschung 1983–87. Auch in der Begleitforschung zu den Lokalradioversuchen in der Deutsch- und Westschweiz (1983–87) war die Frequenz des Buchlesens im Rahmen von anderen Freizeitaktivitäten miterhoben worden. Danach lesen 28% (fast) täglich, 19% mehrmals pro Woche, 15% einmal pro Woche, 23% seltener und 15% überhaupt nie Bücher (Bonfadelli/Gollmer/Hättenschwiler 1983; Bonfadelli/Hättenschwiler 1985).

Univox-Survey. Seit 1986 wird zum Thema „Kommunikation“ im jährlich in der Deutsch- und Westschweiz repräsentativ durchgeführten Univox-Survey des Instituts für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich aufgrund einer Stichprobe von jeweils rund 700 Befragten die Frequenz des Buchlesens miterhoben. Ähnlich wie bei der Lokalradio-Nullstudie gibt es etwa 40% regelmäßige und 45% unregelmäßige Buchleser sowie 15% Nichtleser. 1982 wurde das Buchlesen erstmals schwerpunktmäßig mittels verschiedener Fragen ausgelotet (Bonfadelli 1992+94). Diese Untersuchung wurde 1997 wiederholt, wobei sich ein leichter Rückgang des Buchlesens andeutet: Hatten 1992 noch 27% der Befragten angegeben, (fast) täglich zum Buch zu greifen, so waren es 1997 nur noch 19%. Parallel dazu erhöhte sich der Anteil der Nichtleser in den letzten fünf Jahren in der Deutsch- und Westschweiz von 10% auf 14%.

SRG Medienstudie. Der Forschungsdienst der Schweizerischen Radio- und Fernsehgesellschaft SRG erhebt im Rahmen seiner repräsentativen jährlichen Mediastudie aufgrund einer Stichtagserhebung neben Radio und Fernsehen auch das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und sonstiges (Buch). Ausgewiesen werden die Befunde als Reichweiten in Prozent und Nutzungsdauer in Minuten pro Tag. Seit 1975 zeigt sich dabei ein leichter Rückgang der Tagesreichweiten wie der Nutzungsdauer der drei Printmedien.

Kinder und Jugendliche. Am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich sind unter Leitung von Heinz Bonfadelli mehrere Studien zur Mediennutzung im allgemeinen und zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen im speziellen durchgeführt worden, beginnend mit der sog. „Zürcher-Studie“ bei 2750 9-, 12- und 15jährigen im Kanton Zürich 1975. 85% der 9jährigen, 83% der 12jährigen und 75% der 15jährigen gaben damals an, oft zu lesen (Saxer/Bonfadelli/Hättenschwiler 1980). 1980 wurden 348 15jährige Zürcher Jugendliche zur Häufigkeit ihres Buchlesens sowie zu Lesemotivationen und Lesehemmungen befragt (Bonfadelli/Saxer 1986). Und 1985 wurden gesamtschweizerisch bei 3473 9-, 12- und 15jährigen Daten zu verschiedensten buchbezogenen Aspekten erhoben (Bonfadelli 1988). Es handelte sich dabei um die bis jetzt umfangreichste Bestandsaufnahme des Leseverhaltens von Heranwachsenden in der Schweiz. 1990 veröffentlichte Publicitas (eine Firma, die im Annoncenbereich tätig ist) ebenfalls eine Jugendstudie mit Daten zum Leseverhalten von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern

(Weibel 1994). Das Buchlesen wurde zudem in regelmäßigen Abständen in den Kinderstudien des SRG Forschungsdienstes am Rande mitberücksichtigt (SRG Publikumsforschung 1972 + 1980).

1.2.6 Großbritannien

Seit den 40er Jahren wurden in Großbritannien eine Vielzahl von Lesedaten in unterschiedlich groß angelegten Studien zum Medien- und Freizeitverhalten der Bevölkerung auf regionaler wie auf nationaler Ebene erhoben (Mann 1990). Aufgrund methodischer Unterschiede läßt sich bis 1980 kein abgerundetes repräsentatives Bild der Lesegewohnheiten in Großbritannien zeichnen. Seit den 80er Jahren werden aber vergleichbare nationale repräsentative Surveys zum Buchlesen durchgeführt. Zu nennen sind vor allem der jährliche *Euromonitor-Survey* (N = ca. 1000 ab 16 Jahren) sowie die *MORI Studien* des Instituts „Market Opinion Research International“ (N = ca. 1500 Personen über 18 Jahren), welche im Straßeninterview nach der Anzahl der im letzten Jahr gelesenen Bücher fragen (vgl. Luckham 1990, 147 ff.).

1.2.7 Frankreich

Die Forschung setzt in den 50er Jahren ein, wurde in den 60er Jahren verstärkt und in den 80er Jahren deutlich weiterentwickelt. In einer ersten Phase Ende der 60er Jahre wurde das Lesen im Rahmen von Freizeitaktivitäten und seit den 70er Jahren als kulturelle Praxis thematisiert. Ab 1980 interessierte man sich stärker für kulturell benachteiligte Gruppen (Poulain 1988; Robine 1990). Die ersten repräsentativen Studien der 60er und 70er Jahre wurden von großen Meinungsforschungsinstituten im Auftrag von Verleger- und Buchhändlervereinigungen oder von Zeitungen, Zeitschriften und Buchclubs durchgeführt. Seit 1981 spielte die „Direction du Livre et de la Lecture“ des Kulturministeriums eine immer größere Rolle. 1973 und 1981 wurden die Studien „*Pratiques Culturelles des Français*“ durch die Institute „ARCme“ bei 4000 Personen ab 15 Jahren und 1988 durch „*Démoscopie*“ realisiert. Daneben gibt es komplementär die INSEE-Studie des „Institut national de la statistique et des études économiques“ von 1987/88, bei der die Vorstände von 15 000 Haushalten befragt wurden. Diese Untersuchung betrifft die sog. „*pratiques de loisir*“. Sie ist nur vergleichbar mit einer von INSEE 1967 mit gleichem Fragebogen bei 7000 Haushalten durchgeführten Untersuchung.

1.2.8 USA/Kanada

In den USA gibt es eine deutliche Trennung zwischen der Leseforschung einerseits und den empirischen Untersuchungen zur Literacy bzw. Lesekompetenz (Schönbach 1981; Aufenanger 1990). Während zum Leseverhalten der Bevölkerung einige wenige national repräsentative Surveys durchgeführt worden sind (Robinson 1980; Zill/Winglee 1990) wie z.B. durch die „Book Industry Study Group“ 1978 und 1984, gibt es recht viele kleinere universitäre Forschungen zum Lesen von Kindern und Jugendlichen, wobei vor allem der Einfluß des Fernsehens bzw. „Lesen und Schulerfolg“ als Themen erforscht worden sind (McEnvoy/Vincent 1980; Roberts/Bachen/Hornby 1984; Ritchie/Price/Roberts 1987; Stedman/Kaestle 1987; Böhme-Dürr 1990).

Seit 1969 wurde vom ETS, dem „Educational Testing Service“, im Auftrag der staatlichen Institution „National Assessment of Educational Progress – NAEP“ in

regelmäßigen Abständen, zunächst alle vier Jahre und ab 1982 alle zwei Jahre landesweit der Stand der Lesefertigkeit der 9-, 13- und 17jährigen Schüler (N = ca. 36000) getestet. Von großer Bedeutung war zudem der jährlich vom College Board bei 15–17jährigen Schülern als Eingangstest zum College durchgeführte „SAT – Scholastic Aptitude Test“, der auch einen sprachlichen Teil enthält. Daneben wurden von verschiedenen Institutionen, wie z.B. dem „U.S. Bureau of Census“ Untersuchungen und Abschätzungen des funktionalen Analphabetismus bei Erwachsenen vorgenommen (Kozol 1985). Obwohl die Ergebnisse zum Teil recht auseinandergehen, ergibt sich doch als Grundtendenz, daß ein beträchtliches Segment der amerikanischen Bevölkerung – geschätzt etwa 23 Mio. = 10% – als funktionale Analphabeten zu betrachten sind.

2. *Struktur der Lese(r)forschung*

2.1 *Gegenstandsbestimmung*

Die empirisch verfahrenende und medienwissenschaftlich orientierte Buchmarkt- und Buchlese(r)forschung beschäftigt sich mit der Lektüre als Nutzung der Printmedien in einem weiten und mit dem Medium „Buch“ im engeren Sinn aus einer *personbezogenen Perspektive* der Leserin und des Lesers. Es interessiert ihr *Umgang mit Büchern*, aber auch Zeitschriften und Zeitungen, wobei situativ oft der *Freizeitkontext* gemeint wird, Leseakte aber natürlich auch in der Schule oder am Arbeitsplatz stattfinden können.

Der *Begriff „Buch“* hat sich in der Forschungsentwicklung ausgeweitet und wird heute breit gefaßt. Er kann dabei unterschiedlich gefaßt werden. In einem weiten Verständnis bezieht er sich, etwa im Gegensatz zur Literaturwissenschaft oder Literaturdidaktik, nicht nur auf die anspruchsvolle Belletristik; Trivialromane und Comics, auch Sachbücher gehören dann mit dazu. Vergleichsweise selten wird demgegenüber das Lesen von Gebrauchstexten untersucht. Ebenfalls im Unterschied zur Germanistik interessiert sich die empirische Forschung aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive weniger für die qualitative Rezeption eines einzelnen Werks, dessen Inhalt und formalen Aufbau, sondern mehr für das Buchlesen allgemein, für buchbezogene Vorlieben oder die in letzter Zeit gelesenen Bücher (Eggert/Garbe 1995).

Zusammenfassend betrachtet hat sich der Gegenstand der empirischen Leseforschung also sukzessive ausgeweitet, und zwar vom Buch zu den Printmedien hin; diese wiederum werden nicht mehr isoliert, nur für sich allein, sondern in einem weiteren Mediumfeld untersucht, das auch die elektronischen Medien miteinschließt. Trotz dieser *Gegenstandsausweitung* wird „Lesen“ aber nach wie vor *medienzentriert* als Umgang mit Medien verstanden. Das bedeutet auch, daß der soziale Gebrauch von Literalität (Heath 1980) kaum untersucht wird. Die Forschung beschäftigt sich zudem praktisch nur mit *rezeptiven* Aspekten, während „Schreiben“ als produktive Tätigkeit vergleichsweise selten thematisiert wird (Günther/Ludwig 1996).

Tabelle 1: Dimensionen des Gegenstands „Lesen“

<i>Lesen als Zuwendung zu und Umgang mit Medien</i>	
Medien-Nutzung	<ul style="list-style-type: none">• traditionelle elektronische Medien: Fernsehen, Hörfunk
Printmedien-Nutzung	<ul style="list-style-type: none">• Printmedien: Bücher, Zeitungen, Zeitschriften• Bücher• Comics• Romanhefte• Zeitschriften• Zeitungen
Buchlesen im speziellen Fiktionale Bücher	<ul style="list-style-type: none">• Unterhaltungsliteratur vs. Sach- und Fachbücher• anspruchsvolle Belletristik, klassische Literatur• Bestseller und Trivialliteratur
Sachbücher	<ul style="list-style-type: none">• Hobby-Bücher, Ratgeber• anspruchsvolle Sach- und Fachbücher
<i>Lesen als Zuwendung zu und Umgang mit Texten</i>	
Printmedien	<ul style="list-style-type: none">• fiktionale Texte• Qualifizierungsliteratur, Lehrbücher• dokumentarisch-informierende Texte, Nachschlagewerke
Multimedia	<ul style="list-style-type: none">• Gebrauchstexte wie Werbung, Anleitungen• Hypertexte

Die zur Zeit stattfindende Konvergenz von traditionellen Massenmedien, Computern und Telekommunikation als *multimediale Verschmelzung* mit zunehmenden Möglichkeiten von *Interaktivität* stellt sich für die Leseforschung als neue Herausforderung dar, indem eine nur medienorientierte Gegenstandsdefinition im Sinne von „Zuwendung zum Buch = Lesen“ und „Zuwendung zum Fernsehen = Fernsehen, d.h. Nichtlesen“ problematisch wird, weil in der Interaktion mit dem Computer die klaren Grenzen zwischen den beiden Rezeptionsmodi sich aufzulösen beginnen. Dabei verändert sich aber auch der Text selbst, wie der neue Begriff „Hypertext“ andeutet. Zukunftsorientiert wird zu diskutieren sein, inwiefern eine stärker „text-orientierte“ Gegenstandsdefinition notwendig werden wird. Damit ist der Umgang mit schriftlichen, aber auch multimedialen Texten *als Lese- und Schreibakt* nicht nur in den Printmedien, sondern eben auch in den neuen elektronischen Medien wie Multimedia oder Internet gemeint (Wingert 1995; Krajewski 1997; Ring/von Trotha/Voß 1997).

2.2 Fragestellungen

Die Definitionsproblematik weist darauf hin, daß eine Bestimmung des Gegenstands der Buch- bzw. Lese(r)forschung im Sinne eines Materialobjekts allein über die Festlegung auf ein einzelnes Medium „Buch“ oder auf mehrere Medien zunehmend

problematischer wird, weil der Forschungsgegenstand „Lesen“ nicht nur durch das Medium, das gekauft, geliehen und genutzt wird, adäquat umrissen werden kann. Damit verknüpft ist das Problem, welche *Fragestellungen* überhaupt im Zentrum der Forschung stehen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: *Fragestellungen der Buch-/Lese(r)forschung*

<i>Lesen als Zuwendung zu und Umgang mit Medien</i>	
Besitz:	• Größe und Zusammensetzung des Buchbestandes
Konsum:	• Wieviele lesen überhaupt? • Wer liest? Wer liest nicht? • Wer kauft/liest/schenkt viel bzw. wenig? • Welche Veränderungen im Lesen gibt es im Lebensablauf?
Kontakte:	• Wie groß ist die Reichweite der Medien? • Wieviel Zeit wird für die Nutzung von Medien aufgewendet?
Präferenzen:	• Welche Lesestoffe werden gelesen? • Was wird vom idealen Buch erwartet?
Anstöße:	• Welche Anstöße und Wege gibt es zum Buch?
<i>Lesekompetenz – Literalität</i>	
Kompetenzen:	• funktionaler Analphabetismus: Wie steht es um die Lesefertigkeiten?
<i>Voraussetzungen des Lesens</i>	
Sozialisation:	• Welche Faktoren entscheiden darüber, ob sich eine Bindung ans Medium Buch entwickelt oder nicht?
Motive:	• Welche kommunikationsrelevanten Bedürfnisse haben Mediennutzer? • Welche Funktionsprofile haben die verschiedenen Medien? • Besteht eine Konkurrenz zwischen Lesen und Fernsehen?
Modalitäten:	• Synchronen Situationen: Wie wird in verschiedenen sozialen Kontexten gelesen bzw. vorgelesen? • Diachrone Situationen: Welche historischen und individuell-biographischen Veränderungen gab es im Leseverhalten?
<i>Konsequenzen des Lesens</i>	
Informations- Verarbeitung:	• Wie fokussieren Medien die Aufmerksamkeit: Agenda-Setting? • Wie werden Informationen aufgenommen und Wissen erworben? • Wie entstehen und ändern sich Meinungen?
Sinn-Konstruktion:	• Wie werden Texte rezipiert?
Medienkompetenz:	• Welche Konsequenzen hat das habitualisierte Lesen für den Aufbau einer spezifischen Medienkompetenz?

In der traditionellen *Buchmarktforschung* stehen Fragen nach der *Häufigkeit* des Kaufs, des Leihens, des Schenkens und des Lesens von Büchern im Zentrum: Wieviele Menschen lesen heute überhaupt? Wie häufig geschieht dies? Wer liest viel bzw. wenig? Und wie verändert sich die Bedeutung des Lesens im Lebensablauf? Welche Lesestoffe werden bevorzugt? Woher stammen die Bücher, die gelesen werden? Wie wurde man auf diese Bücher aufmerksam? Über welche Kanäle werden sie beschafft? Und in zeitlicher Hinsicht: Hat sich das Buchlesen in den letzten Jahren verändert? Hat es allenfalls abgenommen? Und was ist für die Zukunft zu erwarten?

Hinter diesen Fragen steht ein Interesse am potentiellen Markt für Printangebote im allgemeinen und für Bücher bzw. Lesestoffe im speziellen. Leseforschung versteht sich, so betrachtet, primär als *Markt- bzw. Konsumforschung*. Sie orientiert sich an homogen definierten Zielgruppen und versucht, deren Zuwendung zum Medium „Buch“ zu erhöhen.

Im Vergleich dazu stehen bei der *Medienforschung des Rundfunks* – als Beispiel sei auf die Studie „Massenkommunikation“ (Berg/Kiefer 1996) verwiesen – einerseits Fragen nach der täglichen bzw. wöchentlichen *Reichweite* des jeweiligen Mediums, andererseits Fragen nach der für ein bestimmtes Medium aufgewendeten *Zeit* im Vordergrund des Interesses. Konkret: Wieviele Personen werden durch das Medium „Buch“ pro Tag, pro Woche, pro Monat oder pro Jahr erreicht? Und: Wieviele Minuten bzw. welcher Anteil des täglichen Medienbudgets entfällt auf die Printmedien bzw. auf das Buch?

Tabelle 3: Typen von Medien-/Buchmarkt- und Lese(r)forschung

Forschungstypen	als angewandte		als grund-	
	Medien-/Buchmarkt- forschung	psychologisch	soziologisch	kulturell
Bezugsbereich	Markt	Lebenswelt	Öffentlichkeit	Gemeinschaft
LeserInnen als ...	Zielgruppen	Individuen	soziale Akteure	Fan-Kultur
Rollen	Konsument	Freizeiter	Bürger	Mensch
Perspektive	wirtschaftlich	psychologisch	politisch	kulturell
Zusammensetzung	homogen	individualistisch	pluralistisch	differenziert
Nutzeraktivität	Zuwendung	Selektion	Info-Verarbeitung	Sinn-Konstr.
Wirkungsqualität	persuasiv	erfahrend	aufklärerisch	interpretativ
Buchfunktionen	Kontakt	Gratifikation	Problemlösung	Ritual
Wirkungsintensität	tief	mittel	tief	hoch

Sowohl die Buchmarkt- als auch die Medienforschung sind mehr oder weniger stark anwendungsbezogen, relativ deskriptiv und eher wenig theorieorientiert. Im Unterschied zur Buchmarktforschung handelt es sich bei der Medienforschung aber weniger um Konsum-, als um *Werbeforschung*, weil vorab die Zuwendung von potentiellen

Publika interessiert, die durch das jeweilige Medium als *Werbeträger* mittels persuasiver Strategien erreicht werden sollen. Dementsprechend ist die *Kontinuität* und *institutionelle Verankerung* der Medienforschung größer, und es gibt relativ verbindliche *Konventionen* bezüglich der wichtigsten *Kontaktwerte*. Im Vergleich dazu gibt es bei der Buchmarktforschung kaum Übereinstimmung sowohl bezüglich der Grundgesamtheiten und der darauf bezogenen Auswahlverfahren als auch der verwendeten Lesedefinitionen. Als Folge davon bleibt beispielsweise umstritten, wie groß der Anteil an regelmäßigen oder Viel-Leserinnen und Lesern nun wirklich ist, weil eben praktisch jede neue Untersuchung das, was unter „Lesen“ verstanden wird, wieder anders definiert.

Während die bis jetzt genannten Perspektiven und die korrespondierenden Fragestellungen und Forschungsdesigns (vgl. Tabelle 3) sich vorab auf *äußerliche Merkmale des Lesen* – engl.: „overt behavior“ – beziehen, stehen in der universitären und stärker grundlagenorientierten Medienforschung zusätzlich *funktionsorientierte Fragen* im Zentrum wie z.B. im sog. „Nutzen-und-Belohnungsansatz“ oder „Uses-and-Gratifications Approach“. Medienzuwendung wird dabei als eine Form sozialen Handelns betrachtet und findet nur statt, wenn dadurch bestimmte *Bedürfnisse befriedigt* (Katz/Gurevitch/Haas 1973; Katz/Haas 1995) oder gewisse *Probleme gelöst* werden können (Saxer 1991 b). Die forschungsleitende Perspektive orientiert sich hier somit weniger an den Medien und ihren Angeboten als Produkten bzw. Werbeträgern, sondern im Zentrum steht der einzelne Mensch, und zwar in konkreten Situationen und in unterschiedlichen Rollen wie Freizeiter oder Bürger; dies im Unterschied zur angewandten Buchmarkt- oder Medienforschung, welche die Leser in ihrer Rolle als Buch- bzw. Medienkonsumenten thematisiert.

Bezüglich der *Freizeitrolle* wird beispielsweise gefragt, welche Gratifikationen affektiver oder sozialer Art welche Individuen sich von welchen Medien versprechen und welche konkreten *Erfahrungen* im Umgang mit Medien tatsächlich gemacht werden. Und auf das Buch bezogen: Welche funktionsorientierten Erwartungen vermag es im Medienvergleich besonders gut und welche weniger gut zu befriedigen (Weiss 1976), und wie verändern sich Funktionen und Erwartungen im längerfristigen Zeitverlauf (Adoni 1995; Katz/Haas 1995).

Im Unterschied zu diesem eher individualpsychologischen Zugriff wird im Rahmen einer *soziologischen Forschungsperspektive* beispielsweise problembezogen nach der informationsorientierten Nutzung und wirkungsbezogen nach der Leistung der verschiedenen Medien im Vergleich bezüglich Informationsvermittlung oder Meinungsbildung gefragt. Im Zentrum stehen hier Leserinnen und Leser in ihrer *Bürgerrolle*. Lesen selbst bzw. Mediennutzung überhaupt wird als Prozeß der Informationssuche, der Informationsverarbeitung, des Wissenserwerbs und der Meinungsbildung untersucht. Die Medien mit ihren Angeboten werden hierbei als Ressourcen zur Lösung von Problemen betrachtet, wobei deren Wirkungsqualität eine aufklärerische sein soll (z.B. Burkhart/Fritz 1988; Bonfadelli 1994).

Neuere *qualitative Rezeptionsstudien* (Charlton u.a. 1997), dem Selbstverständnis der sog. „Cultural Studies“ (Krotz 1992; Jäckel/Peter 1997) folgend, thematisieren das Leseverhalten in einer kulturellen Perspektive. Im Zentrum steht die sog. „Inter-

pretative Community“ oder „Sinn-Gemeinschaft“, die im Rezeptionsprozeß interpretativ Sinn kreiert und sich so ihrer Identität versichert. Bekannt geworden ist dazu etwa die qualitative Untersuchung der Amerikanerin Janice Radway (1984 + 85) zur Lektüre von Liebesromanen oder die Studien zur Entwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz bei Jugendlichen von Erich Schön (1990 a + b + c, 1995), in der nach Modalitäten der emotionalen Identifikation in der Lektüre gefragt wurde. In diesem Zusammenhang hat sich auch die Sensibilisierung für *geschlechts- bzw. genderspezifische Fragestellungen und Forschungsansätze* erhöht (Gilges 1992 a + b; Garbe 1993).

Mit der zunehmenden Verbreitung von Multimedia- bzw. Hyper-Texten öffnet sich zudem ein ganz neuer *kognitions-psychologischer* Forschungsbereich, der auch den Einsatz neuer Methoden wie z.B. Blickaufzeichnungen oder Tracing (Aufzeichnung der Computeraktivitäten) ermöglicht. Erst wenn wir mehr darüber wissen, wie Menschen mit diesen neuen Formen von Texten umgehen, können auch anwendungs-orientierte Folgerungen für deren optimale Gestaltung erarbeitet werden (Degenhardt 1996; Maier-Rabler/Sutterlütli 1997).

Die zunehmende *Digitalisierung* von Text, Bild und Ton zusammen mit der Tendenz zum *Medienverbund* (Hoffmann 1994) machen darüberhinaus linguistische *intertextuelle Fragestellungen* dringlich. Zu untersuchen sind hier die Transformationsprozesse, die Texte durchmachen, wenn sie von einem Medium in ein anderes umgesetzt werden und deren Konsequenzen etwa für den Journalismus (Nickl 1996; Quittner 1996).

Weiter fällt auf, daß die meisten Fragestellungen der vorherrschenden Buch- und Leseforschung *mikrotheoretisch* und *personbezogen* sind. Gerade im deutschen Sprachraum gibt es *kaum makrotheoretische* Untersuchungen zur Position des Buchs im Gesellschafts- und Mediensystem, zu den Beziehungen zwischen dem Medium „Buch“ und den übrigen Medien, zu den Prozessen der Kultur- bzw. Buchproduktion oder zu den Möglichkeiten und Strategien der Buch- bzw. Kulturförderung. Solche *policy-orientierten Ansätze* fehlen noch weitgehend, sind aber für die Zukunft des Mediums „Buch“ unabdingbar (Saxer 1975 + 1991 a).

2.3 Methoden

Methodisch gesehen dominieren im deutschen Sprachraum sowohl in der angewandten Buchmarktforschung wie auch in der universitären Lese(r)forschung Querschnittstudien in Form von *Surveys*, in denen die Häufigkeit und Intensität des Buchlesens mittels der Methode der *standardisierten persönlichen Befragung* erhoben werden.

Diese befassen sich entweder ausschließlich mit dem Medium „Buch“ bzw. den „Printmedien“, oder es handelt sich um sog. *Multimedia-Studien*, die quasi nebenbei noch einige Fragestellungen zum Umgang mit dem Medium „Buch“ mitenthalten, wie dies z.B. bei der Studie „Massenkommunikation“ (Berg/Kiefer 1996) der Fall ist. Im Unterschied dazu wird das Buchlesen in Frankreich eher als Form kultureller Praxis verstanden und dementsprechend im Zusammenhang mit Aktivitäten wie Konzert-, Theater- oder Museumsbesuchen miterfaßt (Robine 1990).

Immerhin wird dieser Zugang zur Empirie heute zunehmend durch weitere Methoden ergänzt, wobei *qualitative Studien* zur Erforschung *biographischer Leseerfahrungen* (Graf 1984; Schön 1990b+c) aufgrund von Leitfaden- bzw. Tiefeninterviews und Gruppengesprächen, *ethnographische Ansätze* mittels Beobachtungen (Heath 1980) oder Dokumentenanalysen im Rahmen *kulturhistorischer Perspektiven* (Schön 1987/1990) häufiger geworden sind.

Auf der *Ebene des konkreten empirischen Zugriffs* thematisiert die Lese(r)forschung je nach Fragestellung, gewählter Methode und konkreter Operationalisierung je andere Seiten des Phänomens „(Buch)lesen“ (vgl. Tabelle 4) und erhält darum immer perspektivisch verschiedene Antworten, die unterschiedliche Facetten des Buchlesens beleuchten, die wiederum erst in der Zussammenschau ein umfassendes Bild ergeben.

Tabelle 4: Operationalisierungen und Meßmethoden des Buchlesens

Bezugsebene	<ul style="list-style-type: none"> • faktisches Verhalten: Kaufen, Leihen, Lesen • Einstellungen, Präferenzen, Motive
Zeitachse	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitfenster: „gestern gelesen“ • Kontinuum: „Lesehäufigkeit im allgemeinen“ • Dauer im Zeitfenster: Wieviele Minuten am Stichtag?
Situationsdefinition	<ul style="list-style-type: none"> • in der Freizeit • in der Schule, am Arbeitsplatz
Realitätszugang	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- vs. Fremdbeobachtung • Einzelbefragung vs. Gruppengespräch • Inhaltsanalysen von Tagebüchern, Biographien
Nähe zum Leseakt	<ul style="list-style-type: none"> • Stichtagerhebung • Tagebuch • Befragung retrospektiv • Befragung habitualisiert
Standardisierung	<ul style="list-style-type: none"> • qualitativer Leitfaden • standardisiert und quantifizierend

Das Buchlesen kann, was den *Realitätszugang* anbelangt, phänomenologisch über Selbst- oder Fremdbeobachtung, durch Einzelbefragung oder im Gruppengespräch, aber auch über die Analysen von Dokumenten wie Lesetagebücher erforscht werden, wobei die standardisierte persönliche Befragung deutlich die Forschung dominiert. Was die *Bezugsebene* anbelangt, interessiert in der angewandten Buchmarktfor- schung am stärksten das *faktische Verhalten* Büchern gegenüber, sei dies nun das Kaufen oder Leihen von Büchern, aber auch das Erhalten von Buchgeschenken. Im Unterschied dazu bezieht sich die Frage „Wie gerne lesen Sie Bücher?“ auf die Ein- stellungsebene. Bezüglich des methodischen Zugriffs spielen weiter einerseits der

Standardisierungsgrad bezüglich der Vergleichbarkeit der Befunde, andererseits die *Nähe zum Leseakt* eine wichtige Rolle. Gerade in der Buchforschung hat sich gezeigt, daß die retrospektive Erfragung des habitualisierten Buchlesens häufig zu hohe Werte ergibt, weil Lesen nach wie vor als sozial erwünschte Aktivität angesehen wird. Im Vergleich dazu wird die Stichtagserhebung, bei der im allgemeinen alle Aktivitäten des Vortags rekonstruiert werden, wie z.B. in der Studie „Massenkommunikation“, als härtere Methode betrachtet, deren Befunde dementsprechend als valider angesehen werden.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der *Zeitachse*: Je nach erkenntnisleitendem Interesse wird auf einen bestimmten *Zeitpunkt* hin gefragt – „Haben Sie gestern gelesen?“, „Lesen Sie zur Zeit ein Buch?“ oder „Wann haben Sie zuletzt ein Buch gelesen?“ – oder ein mehr oder weniger eng definiertes *Zeitkontinuum* thematisiert: „Wie häufig lesen Sie im allgemeinen Bücher?“ Und bezogen auf das gewählte Zeitfenster kann wieder nach Anzahl oder Dauer gefragt werden: „Wieviele Bücher haben Sie im letzten Jahr gelesen?“ oder „Wie lange haben Sie gestern gelesen?“

Neben der Zeitachse können auch die situativen bzw. sachlichen Aspekte des Lesens unterschiedlich spezifiziert bzw. operationalisiert werden: Bezüglich der *Lesesituationen* muß überlegt werden, ob man sich für das Buchlesen in der Freizeit oder allenfalls in anderen Kontexten wie der Schule oder am Arbeitsplatz interessiert. Und in *sachlicher Hinsicht* gilt es zu differenzieren beispielsweise zwischen „Lesen im allgemeinen“ (1) und dem Lesen von Büchern im speziellen (2) bzw. der Lektüre übriger Printmedien (3), wobei beim Buchlesen zusätzlich wieder zwischen Büchern zur Unterhaltung (4) und Büchern zum Wissenserwerb bzw. zur Weiterbildung (5) oder zum Nachschlagen (6) differenziert werden kann. In literaturwissenschaftlich bzw. germanistisch orientierten Untersuchungen (Eggert/Garbe 1995) wird bisweilen sogar noch innerhalb der unterhaltenden Literatur beispielsweise zwischen anspruchsvoller klassischer und/oder moderner Belletristik (7) und der sog. „Trivilliteratur“ (8) unterschieden.

2.4 Theoretische Perspektiven

Betrachtet man die bestehende Forschungssituation, so ist diese bezüglich theoretischer Perspektiven als defizitär zu kennzeichnen: Sowohl die traditionelle Buchmarktforschung der Verlage als auch die Medienforschung der Rundfunkanstalten bleiben nämlich weitgehend *deskriptiv*. Es dominiert die Analyse nach soziodemographischen Kriterien wie Lesen im Altersverlauf, Unterschiede zwischen Männern und Frauen, Stadt vs. Land, nach Bildungsniveaus oder im Ländervergleich. Weitergehende Auswertungen bestehen allenfalls in der Typologisierung oder in der Mitberücksichtigung von Lifestyle-Attributen.

Als einer der ersten hat Gerhard Schmidtchen Mitte der 70er Jahre *theorieorientiert* das sozialpsychologische Konzept der kognitiv-affektiven Balance von Milton Rosenberg auf die Buchforschung angewandt. Es prognostiziert dann eine besonders enge affektive Bindung ans Medium „Buch“, wenn mit dem Buch ein Überschuß an positiven im Gegensatz zu negativen Kognitionen assoziiert wird. In einem weiteren Schritt kann zudem untersucht werden, inwiefern diese Kognitionen von *instrumen-*

teller Relevanz für das Wertesystem einer Person sind. Nach Schmidtchen besteht bei vielen Leuten eine ambivalente Haltung gegenüber dem Buch, nicht weil dem Buch generell keine Instrumentalität zugeschrieben würde, sondern vielmehr, weil es Werte stützt, die für viele eher unbedeutend sind, aber bezüglich wichtiger Werte, wie z.B. Gesundheit, kaum von Bedeutung ist.

Der Ende der 70er Jahre auch im deutschen Sprachraum rezipierte „Uses-and-Gratifications Approach“ bzw. „Nutzen-Ansatz“ basiert auf ähnlichen Ideen, jedoch steht nicht die Werthierarchie, sondern das Bedürfniskonzept im Zentrum: Medien werden nach diesem Ansatz dann genutzt, wenn sie zur Befriedigung von wichtigen *Bedürfnissen* beitragen oder, anders formuliert, kommunikationsrelevanten *Erwartungen* entsprechen. Nach der wegweisenden sog. „Israel-Studie“ aus dem Jahre 1970 (Katz/Gurevitch/Haas 1973), die übrigens zwanzig Jahre später wiederholt wurde (Katz/Haas 1995), und zwar mit dem Befund, daß das Buch alle seine Funktionen behalten hatte, wurde 1978 erstmals in Deutschland von Infratest eine empirische Uses-and-Gratifications Studie vorgelegt (Weiss 1976), welche dem Medium „Buch“ ein breites Funktionspotential sowohl im Bereich der kognitiven wie auch der affektiven Funktionen zuschreibt.

In der Schweiz hat Bonfadelli (1988) diesen Ansatz *medienvergleichend* bei Kindern und Jugendlichen und in *interkultureller Perspektive* in den drei Sprachregionen angewandt; ebenfalls interkulturell angelegt ist die Studie von Greaney/Neuman (1990), in der die Funktionen des Buchlesens bei 8-, 10- und 13jährigen Heranwachsenden im Vergleich zwischen 13 Ländern untersucht wurden.

Der Nutzenansatz ist später in zwei Richtungen weiterentwickelt worden, die auch für die Lese(r)forschung von Bedeutung sind:

Zum einen wurde das Gratifikationskonzept um eine Komponente ergänzt, die mit *Aufwand bzw. Kosten* bezeichnet werden kann: Jede Mediennutzung verspricht eben nicht nur Gratifikationen, sondern zieht auch Kosten nach sich. Beim Medium „Buch“ betrifft dies einerseits den Beschaffungsaufwand in zeitlicher und finanzieller Hinsicht, andererseits den in der Nutzungssituation zu leistenden mentalen Aufwand. Beide sind im Vergleich zum Medium „Fernsehen“ als deutlich höher zu veranschlagen. Diese Kosten sind wiederum abhängig von den einem Menschen zur Verfügung stehenden zeitlichen, finanziellen und mentalen *Ressourcen*. Beim Buchlesen konnte gezeigt werden, daß schulische Bildung bei der Herausbildung der *Lesekompetenz* eine wichtige Rolle spielt. Sind die Lesefertigkeiten aber nur unzureichend entwickelt, so kann sich dies als Lesehemmung äußern. Nach dem sog. „*Constrained Choice*“-Ansatz (Jäckel 1992) ist darum in einer konkreten Wahlsituation die Menge der eigentlich objektiv zur Verfügung stehenden Medienalternativen immer schon subjektiv, d.h. vorstellungsmäßig, beschränkt.

Zum anderen beantwortet der Nutzenansatz die Frage nicht, wieso sich Menschen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse unterscheiden. Und ein zusätzlicher Punkt betrifft die Frage, wieso beispielsweise Kinder und Jugendliche zur Befriedigung eines bestimmten Bedürfnisses (a) vor allem das Medium „Fernsehen“, (b) sowohl das Fernsehen als auch Bücher oder aber (c) zur Hauptsache das Medium „Buch“ nutzen. Auf diese Fragen gibt die *Sozialisierungstheorie* Antwort. Nach ihr bilden sich positive oder

negative Erwartungen hinsichtlich des Funktionspotentials der einzelnen Medien während des Heranwachsenden, und zwar im biographisch-konkreten Umgang mit diesen Medien und den dabei gemachten Erfahrungen in unterschiedlichen Sozialisationskontexten wie der Familie oder der Schule. Eltern, Lehrpersonen und Kameraden wirken hier als mediatisierende Instanzen, wobei die vorliegenden Befunde belegen, daß der *Familienkontext* in erleichternder, fördernder und stabilisierender Hinsicht für die Herausbildung einer engen Bindung ans Lesen von entscheidender Bedeutung ist (z.B. Hurrelmann 1993 + 1995).

Sozialisierungstheoretische Ansätze (Bonfadelli 1981) greifen in erklärender Hinsicht meist auf die *sozial-kognitive Lerntheorie* von Albert Bandura zurück: Das Lesen von Büchern ist nach ihr wie jedes andere soziale Verhalten gelernt, wobei das soziale Umfeld durch entsprechende Belohnungen auch symbolischer Art bekräftigend auf das Verhalten der Sozialisierenden einwirken kann. Zudem kann „Lesen“ als Verhalten sich selbst bekräftigen bzw. intrinsisch motivierend werden, insofern der Leseakt selbst als etwas Bereicherndes erlebt wird. Neben solch *motivationalen Aspekten* betont die Lerntheorie aber auch den Aspekt der *Befähigung*: Erst wenn das Lesen in kognitiver Hinsicht persönlich keine Mühe mehr bereitet, können sich auch affektive Gratifikationen einstellen. Eine ungenügend ausgebildete Lesekompetenz hingegen behindert das Entstehen der Lesemotivation.

Die *Sozial-ökologischen Ansätze* (Baacke 1988) verweisen zudem darauf, daß soziales Handeln ganz allgemein, aber auch Mediennutzung im engeren Sinn in soziale Netzwerke eingebettet ist, die diese zu stützen vermögen. Unter „Ko-Orientierung“ wird das Phänomen verstanden, daß die Bindung an das Medium „Buch“ stabilisiert wird, wenn Kommunikationspartner vorhanden sind, die ebenfalls lesen (Köcher 1993, 270 ff.).

Seit den 80er Jahren hat sich das Interesse an der *Gender-Perspektive* zur Erhellung von quantitativen und qualitativen Unterschieden im Leseverhalten zwischen Männern und Frauen und für geschlechtsspezifische Unterschiede im Prozeß der literarischen Sozialisation verstärkt (Gilges 1992 a+b; Garbe 1993). Die Einsicht ist gewachsen, daß die lange vernachlässigte Kategorie des Geschlechts bzw. gender von grundlegender Bedeutung für das Verständnis von gesellschaftlichen Verhältnissen, kulturellen Phänomenen und individuellen Lebensverläufen ist, wobei auf kulturhistorische, rollen- und sozialisationstheoretische, aber auch psychoanalytische Erklärungsansätze zurückgegriffen wird (Eggert/Garbe 1995, 76).

Zusammenfassend sind diese Einflußfaktoren auf das Lesen im *theoretischen Bezugsrahmen* (vgl. Tabelle 5, S. 107) von Bonfadelli (1995) integriert, der sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen mitberücksichtigt, die auf vielfältige Art und Weise das Leseverhalten eines Menschen beeinflussen.

Mediennutzung ganz allgemein und Buchlesen im besonderen werden durch *gesellschaftliche Rahmenbedingungen* auf vielfältige Art und Weise beeinflusst. Kindheit und Jugend sind gesellschaftlich definierte und konstruierte Entwicklungsphasen, die im Zusammenhang mit der obligatorischen Schulpflicht das Medium „Buch“ institutionell stark stützen. Darüber hinaus ist aber, im interkulturellen Vergleich etwa, zu beachten, daß die jeweiligen spezifischen Strukturen und Institutionalisierungsformen

Tabelle 5: Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens



des Mediensystems insgesamt und des Fernsehens im besonderen für die Position des Mediums „Buch“ und den Stellenwert des Lesens von Bedeutung sind (Hurrelmann 1991). Verwiesen sei hier nur auf die speziell für das Buchlesen günstige Situation im einstigen „Leseland“ DDR (Göhler u.a. 1990; Lindner 1991), andererseits die durch die Einführung von privaten Fernsehveranstaltern bewirkte Veränderung in der Medienumwelt der heutigen Jugendlichen im Deutschland der 90er Jahre (Hurrelmann 1989). Die Position des Mediums „Buch“ hat sich durch diese und weitere Veränderungen im Medienbereich in den letzten Jahren zwar verschlechtert, gleichzeitig gibt es aber auch vielfältige neue Stützsysteme, beispielsweise in Form von umfassenden Medienverbundsystemen zwischen den audiovisuellen und den Printmedien.

Neben den gesellschaftlichen sind immer auch *individuelle Rahmenbedingungen und Lebensumstände von Bedeutung*: Elternhaus, Schule und Kameradenkreis sind die wichtigsten *Sozialisationsinstanzen* für die Herausbildung der kognitiven Lese-

kompetenz einerseits und der affektiven Bindung ans Lesen und ans Medium „Buch“ andererseits. Sie können die Entwicklung einer Lesebiographie unterstützen und fördern, aber natürlich auch hemmen. Im Gegensatz zum Fernsehen, dessen Nutzung weitgehend habitualisiert ist, wird das Leseverhalten in stärkerem Ausmaß auch durch die jeweilige *Persönlichkeitsstruktur* des Jugendlichen geprägt: Werthaltungen und persönliche Prioritäten entscheiden über den individuellen Stellenwert, der dem Buchlesen beigemessen wird.

Lesekompetenz: Im Gegensatz zum Fernsehen setzt das Medium „Buch“ die Kulturtechnik Lesen voraus. Ist die Lesekompetenz aber nur unzureichend ausgebildet, hat dies wiederum ungünstige Rückwirkungen auf die breite Entfaltung von buchspezifischen Nutzungsfunktionen und darauf bezogenen Gratifikationserwartungen, die *Lesemotivation* also. Wird das Geschäft des Lesens als schwierig und mühsam empfunden, ist die Wahrscheinlichkeit gering, daß Bücher nicht nur zweckorientiert zur Information, Wissensaneignung und Weiterbildung benutzt werden, sondern auch als Mittel zum Zeitvertreib, zur Unterhaltung und Entspannung in Betracht gezogen werden.

Nachfrage nach Büchern: Damit es aber überhaupt zum Lesen kommt, müssen *Lesestoffe als Angebot* in ausreichendem Ausmaß verfügbar und leicht zugänglich, d.h. dieses Angebot muß bei den jugendlichen Leser/innen auch bekannt sein. Andererseits spielen als u.U. konkurrierende Rahmenbedingungen die bestehenden *Strukturen der Freizeit-/Medienumwelt* in Form des verfügbaren Freizeitumfangs etwa oder als *Zugangsmöglichkeiten* zu anderen medialen und nichtmedialen Freizeitangeboten eine wichtige Rolle.

2.5 Fazit

Zusammenfassend läßt sich der heutige Zustand der Lese(r)forschung in theoretischer und methodologischer Hinsicht folgendermaßen charakterisieren: (1) Grundsätzlich gibt es im deutschen Sprachraum ein *Defizit* an Lese(r)forschung, etwa im Vergleich zur wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, die das Medium „Fernsehen“ auf sich gezogen hat. (2) Es besteht ein *Ungleichgewicht* bei der Erhellung der Aktivität „Lesen“ mit starker Betonung von personbezogenen Fragestellungen auf der Mikroebene und unter Vernachlässigung des Meso- und Makrobereichs. (3) Nach wie vor prägen *normative Vorstellungen* über richtiges Lesen und optimale Lesekultur sehr stark die Forschung. (4) Die Leseforschung ist darum immer noch zu *reaktiv*, insofern in den 70er und 80er Jahren die vielfach mehr oder weniger unausgesprochene *Konkurrenz zwischen dem Buch und dem Fernsehen* im Sinne einer *Verdrängungsthese* im Zentrum des wissenschaftlichen Diskurses gestanden hat. (5) Dementsprechend sollten sich die künftigen Untersuchungen zum Leseverhalten in den 90er Jahren von der Monoperspektive lösen und verstärkt der wachsenden *multimedialen Einbindung* des Lesens Rechnung tragen und dieses im Rahmen von transdisziplinären Perspektiven zu erhellen versuchen.

3. Befunde der Buchmarkt- und Lese(r)forschung

Die folgende Darstellung und Analyse der empirischen Befunde zum Buchlesen orientiert sich schwerpunktmäßig an der neueren deutschsprachigen Forschung. Die breiteste empirische Basis zum Buchlesen liefert die zur Zeit aktuellste multimedial angelegte Studie „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“ der Stiftung Lesen in Mainz. Die Untersuchung bezweckte eine aktuelle Bestandsaufnahme der Lese-, Medien- und Freizeitgewohnheiten. Es handelt sich um eine standardisierte persönliche Befragung der Bevölkerung in Deutschland sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von 2738 Personen ab 14 Jahren. Die Feldarbeiten wurden vom IFAK-Institut zwischen dem 20. Oktober und dem 18. Dezember 1992 durchgeführt (Franzmann/Löffler 1993).

Der Stellenwert des Buchlesens bzw. der literarischen Sozialisation kann aufgrund empirischer Daten am besten im Vergleich zu korrespondierenden Bezugsgrößen skizziert werden. Strukturierend sollen folgende *Hauptdimensionen* sein:

1. *Sachliche Strukturen*: Welcher Stellenwert kommt dem Buchlesen im *Freizeitkontext* einerseits und im *Medienkontext* andererseits zu? Das Buchlesen wird hier also vor dem Hintergrund von Freizeitaktivitäten bzw. der Nutzung der übrigen Medien situiert. Es können aber auch verschiedene *Indikatoren des Buchlesens* miteinander kontrastiert werden, was jeweils ein je anders akzentuiertes Bild des Stellenwerts des Leseverhaltens im heutigen Deutschland ergibt.
2. *Zeitliche Strukturen*: Wie entwickelt sich das Buchlesen biographisch im *Lebensverlauf*, aber auch *trendmäßig in der Entwicklung der Gesellschaft*? Hat das Lesen von Büchern, wie oft in der Öffentlichkeit spekuliert wird, in den letzten Jahren tatsächlich nachgelassen? Und wie stabil ist das Buchlesen im Lebensablauf?
3. *Soziale Strukturen*: Welche Unterschiede bestehen im Buchlesen zwischen sozialen Segmenten wie Männern und Frauen, aber auch zwischen verschiedenen Bildungsgruppen oder zwischen verschiedenen Kulturen (z.B. im Ländervergleich)? Und wie sind diese Unterschiede zu erklären?
4. *Erwartungen ans Medium „Buch“*: Was erwarten Leser und Leserinnen vom Buchlesen? Was suchen sie in Büchern? Oder personbezogen gefragt: Was motiviert zum Lesen von Büchern? Welche Funktionen erfüllt das Buchlesen im Leben der heutigen Menschen?
5. *Lesesozialisation*: Welche Erfahrungen wurden mit Büchern in der Kindheit gemacht? Zeigen sich Veränderungen im Vergleich zu früher? Und welchen Stellenwert kommt der buchbezogenen Sozialisation bezüglich der Herausbildung einer mehr oder weniger stabilen Bindung ans Medium „Buch“ bzw. an die Tätigkeit „Lesen“ zu?

Nachfolgend sollen diese Fragen also nicht spekulativ oder theorieorientiert erörtert, sondern in erster Linie mittels empirischer Evidenzen beleuchtet werden.

3.1 Sachliche Strukturen: Facetten des Leseverhaltens heute

3.1.1 Lesen im Freizeit-/Medienkontext

Zur Verortung des Lesens im Freizeitkontext eignen sich mehrere Fragen der Lese-studie der Stiftung Lesen. So wurde zuerst offen gefragt: „Für die meisten Menschen gibt es immer etwas, mit dem sie sich besonders stark beschäftigen: Mit was beschäftigen Sie sich zur Zeit am stärksten?“ Außerdem wurde den Befragten eine Liste mit 41 Freizeitbeschäftigungen mit der Bitte vorgelegt, jene zu nennen, die ihnen wichtig sind (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Buchlesen im Medien- und Freizeitvergleich

Freizeitbeschäftigungen in %	Geschlecht			Alter		
	insg. (2737)	Mann (1290)	Frau (1447)	14–29 (723)	30–49 (878)	50 u.ä. (1136)
<i>Offene Frage 1: „Mit was beschäftigen Sie sich zur Zeit am meisten?“</i>						
– nur Buchlesen	11	8	13	11	10	12
– Printmedien insgesamt	13	10	16	12	11	15
– Elektronische Medien	18	17	18	21	12	20
<i>Frage 4: Als wichtige Freizeitbeschäftigung genannt ...</i>						
– Bücher zur Unterhaltung	39	33	44	42	38	38
– Bücher zur Weiterbildung/Information	22	27	18	29	27	14
– zur Unterhaltung oder Information	47	45	50	53	50	42
– Romanhefte	11	5	16	9	10	13
– Comics	4	6	3	11	3	1
– Zeitung	62	63	61	39	62	76
– Zeitschriften	49	43	54	45	48	53
– Fernsehen	72	71	72	62	70	79
– Radio hören	53	51	54	50	48	58
– Tonträger	29	33	25	51	29	15
– Videokassetten	16	21	13	27	19	8
– Kino	13	14	13	34	11	2
– Computer	4	7	2	9	4	2
– Videospiele	4	5	3	8	4	1

Quelle: Stiftung Lesen: „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“

Für knapp die Hälfte der Befragten (47%) ist das Lesen von Büchern zur Unterhaltung (39%), aber auch zur Weiterbildung und zur Information (22%) eine wichtige Freizeitbeschäftigung. Und auf die offen gestellte Frage (vgl. Tabelle 6) nennen 10%

das Lesen von Büchern zur Unterhaltung und 1% Bücher zur Weiterbildung bzw. Information; zusammen erwähnen 13% in irgend einer Form spontan das Lesen. Im Vergleich dazu nennen etwas mehr, nämlich 18%, die AV-Medien also Fernsehen, Video, Videospiele, den Computer oder die auditiven Medien, d.h. Radio bzw. Tonträger. Deutlich an der Spitze, d.h. vor dem Lesen, steht das Fernsehen, das 72% der Befragten als *wichtige Freizeitbeschäftigung* nennen. An zweiter Stelle kommt Zeitung lesen und Besuche machen mit je 62%, gefolgt von Radio hören und „Nichts tun“ mit je 53% und Zeitschriften lesen mit 49%. Freizeit hat daneben auch eine starke soziale Komponente: Besuche machen (62%), telefonieren (36%), abends ausgehen (35%), sich mit Kindern beschäftigen (34%). Bei Freizeit denkt also heute in Deutschland die Mehrheit in erster Linie an die Massenmedien, und zwar mit Betonung auf dem Fernsehen! Aber auch die Printmedien werden nach wie vor häufig erwähnt.

3.1.2 Dimensionen des Buchlesens

Tabelle 7 illustriert, daß das Buchlesen durch verschiedenste Indikatoren erfaßt werden kann, und sich je nach Fragestellung ein anderes Bild ergibt. In quantitativer Hinsicht werden die hier dargestellten *fünf Indikatoren* additiv zu einem *Index „Buchlesen“* zusammengefaßt:

1. *Subjektive Einschätzung*: Etwas mehr als ein Drittel der Bevölkerung hat von sich selbst das Bild, viel und intensiv zu lesen; für ein Viertel trifft dies gar nicht zu. In den neuen Bundesländern sieht sich die Bevölkerung stärker dem Buch verhaftet.
2. *Vor kurzem ein Buch gelesen* haben 61% der Befragten; für etwa 20% trifft dies nicht zu und weitere 20% sagen klipp und klar, daß sie nie Bücher lesen würden.
3. *Buchlesefrequenz*: Etwa die Hälfte der Befragten greifen mindestens einmal pro Woche zu einem Buch, 30% tun dies nur unregelmäßig und als harten Kern von absoluten Nichtlesern bezeichnen sich weitere 20%.
4. *Buchlesedauer in Minuten pro Tag*: Sie liegt aufgrund einer Selbsteinschätzung bei 45 Minuten pro Tag, wobei je etwa die Hälfte auf die Lektüre von Sachbüchern bzw. Belletristik entfällt. 70 Minuten werden Zeitungen und Zeitschriften gewidmet. Vom Gesamtmedienkonsum von 483 Min pro Tag entfällt so ein knappes *Viertel auf die Printmedien*, 42% aber auf Fernsehen und Video.
5. *Anzahl gelesene Bücher pro Jahr*: Etwas mehr als die Hälfte der Bevölkerung liest wenig, d.h. überhaupt keine oder dann nur gerade maximal fünf Bücher pro Jahr; ein Viertel gibt an, mehr als zehn Bücher pro Jahr zu lesen.
6. *Modalitäten des Buchlesens*: Auf die Lektüre eines einzelnen Buch bezogen können verschiedene Lesemodalitäten unterschieden werden, und zwar etwa danach, (a) ob ein Buch gründlich durchgelesen wird oder ob nur bestimmte Stellen herausgepickt werden, oder (b) ob ein Buch meist in einem Zug durchgelesen wird oder ob ein Buch über längere Zeit in kleinen Portionen gelesen wird.

Tabelle 7: Dimensionen des Buchlesens

Freizeitbeschäftigungen in %		Geschlecht			Alter		
		insg. (2337)	Mann (1290)	Frau (1447)	14–29 (723)	30–49 (878)	50 u.ä. (1136)
„Würden Sie von sich selbst sagen, daß Sie viel und intensiv lesen?“	<i>ja</i>	36	33	39	41	36	33
	<i>weniger</i>	38	37	38	34	37	40
	<i>nein</i>	26	30	23	25	27	27
„Haben Sie vor kurzem ein Buch gelesen?“	<i>ja</i>	61	57	64	73	62	51
	<i>nein</i>	19	21	18	12	21	22
	<i>lese nie Bücher</i>	20	22	18	15	17	27
„Wie oft kommen Sie dazu, ein Buch zur Hand zu nehmen und darin zu lesen, etwas nachzuschlagen, darin zu blättern?“	<i>täglich</i>	15	15	17	26	13	11
	<i>mehrmals pro Wo.</i>	23	22	24	28	25	18
	<i>einmal pro Wo.</i>	13	11	12	11	12	13
	<i>alle 14 Tage</i>	5	16	14	7	6	5
	<i>einmal pro Mt.</i>	9	6	5	8	11	8
	<i>seltener</i>	15	9	9	6	17	19
Buchlesen in Minuten pro Tag, Mo–So	<i>Sach-/Fachbuch</i>	22	26	18	38	22	11
	<i>Romane</i>	23	18	28	25	19	25
	<i>insgesamt</i>	45	45	45	63	41	36
„Wieviele Bücher lesen Sie pro Jahr?“	<i>mehr als 20</i>	12	13	11	19	9	9
	<i>11–20</i>	14	13	15	17	13	13
	<i>6–10</i>	21	20	21	23	23	18
	<i>1–5</i>	30	29	32	24	35	31
	<i>keine</i>	23	25	21	17	20	29
Index „Buchlesen“ additiv aus fünf Fragen (0–23 Punkte)	<i>sehr</i>	27	26	28	34	27	22
	<i>ziemlich</i>	25	23	27	31	25	22
	<i>etwas</i>	24	25	23	19	27	25
	<i>kaum</i>	24	26	22	16	21	31

Quelle: Stiftung Lesen: „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“

Aufgrund der ersten fünf Indikatoren, die übrigens untereinander stark korrelieren, läßt sich ein Index „Buchlesen“ bilden. Unterteilt man die Befragten, so ergeben sich je etwa ein Viertel „Vielleser“ bzw. „Nichtleser“ und zusätzlich je ein Viertel, die eine mittlere bzw. eine schwächere Bindung ans Medium Buch haben. Im Index spiegelt sich deutlich die nach wie vor stärkere Präsenz des Mediums „Buch“ im Freizeit- und Medienkontext der neuen Bundesländer.

Tabelle 8 (S. 113) zeigt, daß Bücher unterschiedlich gelesen werden können, zudem unterscheiden sich die Modalitäten des Lesens nach der Leseintensität: Vielleser lesen Bücher tendenziell gründlich durch, ohne etwas auszulassen, während Personen,

die wenig lesen, Bücher häufiger nur durchblättern, Stellen anlesen und nur das Interessante herauspicken. Häufiges Lesen korreliert zudem mit kontinuierlicher Lektüre, während Wenigleser längere Zeit für die Lektüre ihrer Bücher benötigen, weil sie nur in kleinen Portionen lesen. Vielleser lesen zudem in einem einmal begonnenen Buch weiter, sobald sie im Tagesablauf etwas Zeit haben, auch wenn das nur kurz ist; sie haben zudem öfters mehrere Bücher, in denen Sie gleichzeitig, d.h. parallel lesen.

Tabelle 8: Modalitäten des Buchlesens in Abhängigkeit von Leseintensität

Anteile in %	Index „Buchlesen“				
	insg. (2737)	sehr (733)	ziemlich (687)	etwas (656)	kaum (654)
– ein Buch gründlich durchlesen, ohne etwas auszulassen	37	63	44	30	9
– nicht so gründlich und auch mal etwas auslassen	25	23	26	31	18
– manchmal nur blättern und Interessantes herauspicken	15	9	15	16	19
– das Buch mehr oder weniger in einem Zug durchlesen	6	11	7	3	2
– kontinuierlich lesen, aber mit kleineren Pausen dazwischen	15	26	16	11	5
– längere Zeit brauchen, nur in kleinen Portionen lesen	29	18	32	37	31
– in einem begonnenen Buch lesen, sobald man im Tagesablauf etwas Zeit hat, auch wenn nur kurz	18	23	19	11	5
– zum Lesen eines Buches längere zusammenhängende Zeit brauchen, in der man sich konzentrieren kann	11	11	9	11	12
– Öfters mehrere Bücher gleichzeitig/parallel lesen	8	22	7	1	1

3.2 Zeitliche Strukturen: Langzeitentwicklung des Buchlesens

3.2.1 Langzeitrends im Buchlesen

Es gibt nur in wenigen Ländern Europas empirische Untersuchungen zum Buchlesen, die regelmäßig mit gleicher Methodik und aufgrund repräsentativer Stichproben durchgeführt wurden, so daß für die letzten zwanzig Jahre nur wenig aussagekräftige Trenddaten zur Verfügung stehen. Für Deutschland gibt es zwei Quellen: zum einen die Daten des Demoskopischen Instituts in Allensbach und zum anderen die Studie „Massenkommunikation“.

Der wesentliche Befund der aus den Daten des IfD Allensbach ermittelten *Zeitreihe* aufgrund der immer wieder gleich gestellten Frequenzfrage zum Buchlesen ist, daß die Häufigkeit, mit der Bücher gelesen werden, in den letzten zwanzig Jahren er-

staunlich stabil geblieben ist, obwohl in dieser Zeitspanne einerseits das Bildungsniveau der Bevölkerung deutlich angestiegen ist und sich das Zeitbudget für Freizeit ausgeweitet hat, andererseits das Fernsehen immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Die neuen Befunde der Studie der Stiftung Lesen weichen von den letzten Allensbacher Daten aus dem Mai 1991 praktisch nicht ab. Die einzigen deutlichen Unterschiede ergeben sich für die neuen Bundesländer: Während die Allensbacher Befunde für die neuen Bundesländer niedriger liegen, ergeben sich nach der Stiftung Lesen dort höhere Werte als in den alten Bundesländern. Ein Grund mag darin liegen, daß sich 1992 im Vergleich zu 1991, also rund 18 Monate später, das Medien-nutzungsverhalten wieder normalisiert hat.

Tabelle 9: Langzeittrends im Buchlesen

Anteile in %		täglich	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener	im letzten Jahr nicht
<i>Alte Bundesländer</i>							
Allensbacher Studien	1968	10	19	13	16	12	32
	1974	11	18	12	14	12	33
	1979	11	19	13	17	10	30
	1981	10	20	14	17	9	30
	1982	12	20	13	15	7	33
	1984	9	20	12	17	12	30
	1985	12	22	12	19	11	24
	1988	15	23	12	17	9	24
	1991	15	22	12	17	7	27
Stiftung Lesen	1992	13	21	13	14	16	23
<i>Neue Bundesländer</i>							
Allensbach		11	19	11	19	12	28
Stiftung Lesen		24	31	13	15	9	8

Seit 1980 werden in der Studie „Massenkommunikation“, methodisch weitgehend vergleichbar zur Stichtagserhebung der drei tagesaktuellen Medien Fernsehen, Radio und Tageszeitung, auch die Nutzung anderer, nichttagesaktueller Medien sowie ausgewählte Freizeitaktivitäten mit Hilfe einer zweiten Rekonstruktion des Vortags erfaßt (vgl. Tabelle 10, S. 115).

„Die Kultur- und Freizeitgewohnheiten der Bundesbürger West sind auf der Basis dessen, was überhaupt in der Freizeit betrieben wird, über die hier beobachteten 15 Jahre weitgehend stabil geblieben, wenn man einmal unberücksichtigt läßt, daß die Nennungen bei fast allen medialen Tätigkeiten leicht gestiegen sind und einige Freizeitbeschäftigungen wie Basteln, ein Hobby betreiben, etwas aus der Mode zu kommen scheinen“ (Berg/Kiefer 1996, 124).

Tabelle 10: Langzeittrends im Buchlesen: Studie „Massenkommunikation 1980–1995“

	alte Bundesländer, Montag – Samstag				neue Bundesländer
Buchlesen (%)	1980	1985	1990	1995	1995
– überhaupt ausgeübt	83	85	86	86	86
– regelmäßig (= fast täglich)	26	27	32	28	23
– am Stichtag ausgeübt	22	21	20	21	21
– Dauer in Minuten pro Tag	22	17	18	15	13

Quelle: Studie „Massenkommunikation“; Berg/Kiefer 1996, 124 ff.

Dies gilt auch für die *Freizeitaktivität „Buchlesen“*, wobei die für die Buchlektüre aufgewandte Zeit zwischen 1980 und 1995 *um fast ein Drittel zurückgegangen* ist, nämlich von 22 Minuten auf 15 Minuten pro Tag. Weil parallel dazu mit 21 Prozent immer noch etwa gleich viele pro Tag zum Buch greifen, bedeutet dies, daß die Leseintervalle kürzer geworden sind. Dieser Trend gewinnt zudem an Bedeutung, wenn man mitberücksichtigt, daß sich im gleichen Zeitraum, also seit 1980, in den alten Bundesländern der Anteil an Personen mit Abitur oder Hochschulstudium verdoppelt hat.

Die in der Studie „Massenkommunikation“ veröffentlichten Befunde erlauben zudem eine Differenzierung der vorliegenden Trends nach Alter, Geschlecht und Bildung. Wie man in Tabelle 11 sieht, war das Buchlesen vor allem bei den Männern

Tabelle 11: Langzeittrends im Buchlesen nach Geschlecht, Alter und Bildung

Buchlesen	regelmäßig ausgeübt (%)				Dauer in Minuten pro Tag			
	1980	1985	1990	1995	1980	1985	1990	1995
Gesamtbevölkerung West	26	27	32	28	22	21	20	21
Geschlecht: Männer	26	26	31	24	21	21	20	18
Frauen	26	27	33	32	23	21	20	23
Alter: 14–19 Jahre	48	42	54	39	42	27	32	30
20–29 Jahre	39	35	40	33	32	27	25	26
30–39 Jahre	30	28	34	31	24	22	20	19
40–49 Jahre	19	25	29	29	17	21	19	22
50–59 Jahre	16	20	23	25	12	16	15	19
60–69 Jahre	14	21	24	21	14	21	17	16
70 Jahre und älter	15	15	22	22	13	15	15	18
Bildung: Hauptschule oder Lehre	10	13	16	12	10	7	11	12
Hauptschule mit Lehre	20	15	19	17	15	14	11	12
Realschule und mehr	44	45	50	41	27	36	32	31

Studie „Massenkommunikation“; alte Bundesländer, Mo–Sa; Berg/Kiefer 1996, 309/17

und im jüngeren Alterssegment der 14–29jährigen rückläufig, während sich bei den Frauen der Anteil der regelmäßigen Leserinnen sogar etwas ausgeweitet hat und die tägliche Dauer der Buchlektüre immerhin stabil geblieben ist.

3.2.2 Lesen im Lebensablauf

Die Bindung ans Medium „Buch“ ist bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach den Befunden der Lesestudie der Stiftung Lesen von 1992/93 am stärksten. Sie greifen am häufigsten zum Buch und lesen im Durchschnitt am längsten in Büchern. Diese Bindung lockert sich im Lebensverlauf stetig, d.h. je älter man wird, desto weniger häufig und weniger lang wird in Büchern gelesen (Tabelle 12).

Tabelle 12: Index „Buchlesen“ nach soziodemographischen Gruppen

Anteile in %		Index „Buchlesen“				Minuten pro Tag Mo–So (2737)
		kaum (654)	etwas (656)	ziemlich (687)	sehr (733)	
Insgesamt		24	24	25	27	45
Bundesländer:	alte	28	24	24	24	44
	neue	10	24	31	35	50
Geschlecht:	Männer	26	25	23	26	45
	Frauen	22	23	27	28	45
Alter:	15–19	4	18	33	45	77
	20–29	21	19	30	30	58
	30–39	21	26	27	26	40
	40–49	21	28	23	28	43
	50–59	29	24	24	23	38
	60 und älter	32	26	20	22	36
Bildung:	Hochschule	2	9	21	68	90
	Abitur	3	18	31	48	64
	weiterführende Schule	15	21	33	31	54
	Hauptschule mit Lehre	33	31	21	15	30
	Hauptschule ohne Lehre	43	25	18	14	28
Fernsehen:	sehr	31	27	23	19	37
	ziemlich	25	26	28	21	37
	etwas	22	23	25	30	50
	kaum	19	20	25	36	56

3.3 Soziale Strukturen: Bildung, Geschlecht, Fernsehen

3.3.1 Bildung

Tabelle 12 zeigt darüberhinaus, daß nach wie vor große *Bildungsunterschiede* den Zugang zum Medium Buch bestimmen. Die durchschnittliche Lesedauer ist im höchsten

Bildungssegment mehr als dreimal so hoch wie im tiefsten Bildungssegment. Dementsprechend schwanken auch die Anteile an Viel- bzw. Wenig-Lesern stark.

3.3.2 Geschlecht

Hingegen äußern sich in der neuen Studie der Stiftung Lesen von 1992/93 keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen, was den Umfang der Lektüre anbelangt. Dies trifft übrigens auch für die Studie „Massenkommunikation“ und die '97er Univox-Studie aus der Schweiz zu. Das Fehlen von geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Häufigkeit der Buchlektüre, nicht jedoch bezüglich der präferierten und genutzten Lesestoffe, steht im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen (s. z.B. Gilges 1992), etwa den Allensbacher-Befunden, nach denen Frauen mehr lesen als Männer. Nach Renate Köcher (1993, 300 ff.) hat sich dieser *geschlechtsspezifische Unterschied* jedoch erst seit den 60er Jahren deutlich herausgebildet (Tabelle 13).

Tabelle 13: Unterschiede im Buchlesen zwischen Männern und Frauen im Zeitverlauf

alte Bundesländer		täglich	mehrmals	einmal pro Woche	monatlich	seltener	im letzten Jahr nicht
Allensbacher Studie 1968:	Männer	9	17	11	18	9	36
	Frauen	10	17	12	17	7	37
Allensbacher Studie 1991:	Männer	11	20	12	17	7	33
	Frauen	18	24	13	16	7	22
Stiftung Lesen 1992	Männer	15	22	11	16	14	22
	Frauen	17	24	12	14	15	18

Zu fragen ist, ob sich hier eine Trendumkehr andeutet, oder ob andere, z.B. methodische Faktoren wie Frageformulierung etc. eine Rolle spielen könnten. Zudem deuten sozialhistorische Studien darauf hin, daß das Medium „Buch“ schon seit dem 18. Jahrhundert im Alltag der Frauen eine andere Rolle gespielt hat als bei den Männern (Garbe 1993; Schön 1987 + 1990 + 1993). Die zunehmende Integration der Frauen in die Berufssphäre könnte darum ebenfalls eine Erklärungsmöglichkeit für die nicht mehr sehr ausgeprägten Unterschiede abgeben. Unterschiede bestehen freilich nach wie vor auf der qualitativen Ebene, insofern Männer deutlich mehr als Frauen zur Information und Weiterbildung lesen, Frauen hingegen mehr zur Unterhaltung zum Buch greifen.

3.3.3 Fernsehen

Es besteht empirisch eine negative Beziehung zwischen Buchlesen und Fernsehen, d.h. Vielseher lesen weniger als Wenigseher; und umgekehrt gibt es unter den Wenigsehern mehr Vielleser. Diese Beziehung ist zum Teil aber auch Ausdruck der zugrunde liegenden, jedoch verdeckten Bildungsunterschiede: Buchlesen korreliert ja positiv mit Bildung, Fernsehen aber negativ. *Meta-Analysen* der vorliegenden internationalen empirischen Forschung zur Beziehung zwischen Fernsehen und Lesen deuten auf eine negative, allerdings schwache kausale Beziehung hin, die jedoch durch weitere Dritt-

faktoren mediatisiert wird: „... most of the research supports the inhibition hypothesis. However, television's relation to reading achievement is complex; the magnitude and direction of the relation are influenced by a number of conditions. Heavy viewers, socially advantaged children, and intelligent children tend to be most vulnerable to television's inhibition effect. In addition, the relation is sensitive to the type of television content watched“ (Beentjes/Van der Voort 1988, 389).

In theoretischer Hinsicht sind verschiedene Erklärungsversuche formuliert worden, die sich aber gegenseitig nicht ausschließen (Beentjes/Van der Voort 1989; Neuman 1991):

1. *Verdrängung*: Die vor dem Fernseher verbrachte Zeit steht nicht mehr für andere Freizeitaktivitäten zur Verfügung, was zu einer funktionalen Reorganisation der Freizeit führt, wobei funktional ähnliche Aktivitäten wie z.B. Lesen verdrängt werden.
2. *Informationsverarbeitung*: Es wird argumentiert daß das fernsehspezifische Symbolsystem längerfristig die Art und Weise beeinflusst, wie Kinder Informationen verarbeiten, wobei angenommen wird, daß die fernsehtypischen Muster wie Schnelligkeit, rasche Schnitte, Bildbetontheit und Unterhaltungswert keinen großen mentalen Aufwand erfordern, so daß bei Kindern der Eindruck entsteht, alle Formen der Informationsverarbeitung erforderten wenig Konzentration.
3. *Kurzfristige Gratifikation*: Kinder tendieren dazu, ihre Bedürfnisse unmittelbar zu befriedigen und müssen im Sozialisationsprozeß das Aufschieben der Bedürfnisbefriedigung erst mühsam erlernen. Auch beim Fernsehen dominiert die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, während das Lesen mehr Konzentration und Phantasie erfordert. Susan Neuman (1991, 21) meint darum: „While television viewing clearly does not prevent children from acquiring reading skills, it may draw those who are less adept away from it, by offering them a pleasurable, easy alternative.“
4. *Stimulation von Interessen*: Dieser Ansatz beruht auf der optimistischen Prämisse daß während des Fernsehens unter gewissen Bedingungen tatsächlich beiläufige Lernprozesse stattfinden, die u.U. auch das Lesenlernen günstig zu beeinflussen vermögen. Allerdings spezifiziert die Wissenskluft-Hypothese (vgl. 4.2) diese generelle Annahme dahingehend, als vor allem die besser gebildeten und interessierten Kinder durch das Fernsehen Informationen aufnehmen, was zu einer Verstärkung der bestehenden Wissensklüfte führt.

Zusammenfassend betrachtet sind die Beziehungen zwischen „Lesen“ und „Fernsehen“ äußerst komplex und schwierig zu erforschen. Die sozialisationstheoretische Perspektive legt folgendes Szenario nahe:

In Abwesenheit des Fernsehens üben die meisten Kinder das Lesenlernen in der ersten Lesephase (Buchstaben-, Wort- Satzerkennen) genügend intensiv, d.h. bis sie flüssig lesen können. Dies ist mühsam, Lesen zur Unterhaltung ist noch kaum möglich. Je nach Kind (z.B. bei unterschiedlichem „IQ“) braucht dieser Prozeß mehr oder weniger Zeit und mentalen Aufwand. Das Fernsehen ist demgegenüber von Beginn an eine attraktive, unterhaltende und leichte Alternative, und zwar speziell für Kinder mit Lese-schwierigkeiten, die am meisten das Lesen üben müßten. Schichtspezifische Unter-

schiede stellen sich ein, weil mit Kindern aus gehobenerem Milieu zu Hause mehr Lesen geübt wird, dort mehr Bücher vorhanden sind und die Eltern selbst auch mehr lesen.

Wenn Kinder in dieser ersten Phase sich nur eine unzureichende Lesefertigkeit erwerben, wenden sie sich verstärkt oder nur dem Fernsehen als Unterhaltungsquelle zu, während Kinder, die keine Mühe mit dem Lesen haben, neben dem Fernsehen auch Bücher zur Unterhaltung lesen. Dies hat zur Folge, daß sich ihre Lesefertigkeiten weiter verbessern und so auch den Schulerfolg begünstigen, während die mangelnden Lesefertigkeiten der Problemkinder stagnieren, weil sie neben der Schule in ihrer Freizeit kaum lesen, da Lesen für sie etwas Anstrengendes ist. Die Leseschwierigkeiten verstärken sich und gleichzeitig wird dadurch der Schulerfolg insgesamt beeinträchtigt.

Dieser *Zirkel* führt längerfristig zum in den weiterführenden Schulen typischen Bild, wo oft schlechte Schüler wenig lesen und auch mit dem Lesen Mühe haben, aber dementsprechend viel fernsehen, während gute Schüler viel lesen und eher wenig fernsehen. Natürlich gäbe es auch ohne Fernsehen Schüler, die Mühe mit dem Lesen haben und dementsprechend in ihrer Freizeit auch wenig lesen. Das Vorhandensein des Fernsehens als leichte und unterhaltende Alternative begünstigt aber diesen Prozeß bzw. erschwert den Prozeß der Lesesozialisation.

Tabelle 14: Buchlesen im europäischen Vergleich

	BRD	Frankreich	England	Niederlande	Spanien	Ungarn	Italien	
Lesefrequenzen in %								
täglich/ mehrmals pro Wo.	35	38	51	53	30	42	25	
1x pro Woche, alle 14 Tage	20	11	12	9	11	13	9	
1x pro Monat oder seltener	15	17	11	15	9	15	17	
Nichtleser	30	34	26	23	50	30	49	
Lesereichweiten in % = mindestens ein Buch pro Jahr gelesen								
Trend:	1994	70	66	74	77	50	70	51
	1990	72	69	76	76	45	-	42
	1969	52	56	63	66	40	-	24
Geschlecht:	Männer	73	73	74	80	46	53	70
	Frauen	66	59	74	75	54	49	69
Bildung:	höhere Schule	85	82	88	87	72	89	77
	einfache Schule	58	53	66	59	24	62	37

3.3.4 Ländervergleich

Aufgrund der länderspezifisch unterschiedlichen Erfassung des Buchlesens sind *interkulturelle Vergleiche* bislang nur bedingt möglich gewesen. Die jüngste Erhebung des Bertelsmann-Verlags (Wössner 1995) zeigt im europäischen Rahmen, daß in den Niederlanden und England besonders häufig gelesen wird. In Deutschland, Frank-

reich und Ungarn greift je etwa ein Drittel der Bevölkerung mindestens mehrmals pro Woche zum Buch, während in Spanien und Italien sowohl die Lesehäufigkeit als auch der Anteil an Nichtlesern am höchsten sind.

3.4 Erwartungen ans Medium „Buch“

3.4.1 Multifunktionalität

In der Untersuchung der Stiftung Lesen von 1992/93 wurden nicht nur quantitative Aspekte des Buchlesens erhoben, sondern auch *qualitativ* nach den Ansprüchen ans Lesen gefragt: „*Man liest ja aus verschiedenen Gründen. Wenn Sie jetzt einmal an die Bücher bzw. Romanhefte denken, die Sie lesen, was ist Ihnen besonders wichtig?*“

Tabelle 15 zeigt, daß ganz unterschiedliche Ansprüche an Bücher bzw. Romanhefte bestehen, die sowohl auf der kognitiven als auch auf der affektiven Ebene liegen. Lesestoffe sollen *spannend* sein und einen packen und gefangen nehmen (49%); sie sollen gleichzeitig aber auch *realistisch, wahr und wirklichkeitsgetreu* sein (43%), aber auch *lustig sein, Humor haben und Spaß machen* (42%).

Tabelle 15: Leseansprüche nach Geschlecht und Alter

Die Bücher, die ich bevorzugt lese, sollen ... (<i>Mehrfachnennungen in %</i>)	insg. (2737)	Mann (1230)	Frau (1447)	14–29 (723)	30–49 (878)	50 u.ä. (1136)
– spannend sein, einen packen und gefangen nehmen	49	49	50	57	50	45
– realistisch, wahr und wirklichkeitsgetreu sein	43	46	40	38	42	47
– lustig sein, Humor haben und Spaß machen	42	39	44	45	39	42
– so sein, daß man davon lernen und profitieren kann	39	42	36	46	41	34
– zum Denken und zur Auseinandersetzung anregen	33	34	31	35	36	28
– amüsan und leicht zu lesen sein, so daß man einmal abschalten kann	31	27	34	27	32	32
– Menschen und Schicksale im Zentrum haben, mit denen man sich identifizieren kann	26	22	30	27	25	28
– von aktuellen gesellschaftlichen Problemen handeln	24	25	23	22	25	24
– von Lebens- bzw. Liebesproblemen handeln, die jedem passieren könnten	23	16	29	23	24	22
– einen in andere (Phantasie-)Welten versetzen	18	17	19	24	17	14
– auch Erotisches enthalten	16	17	14	21	20	9
– mir in Glaubensfragen helfen	7	4	9	5	6	8

Auf der *kognitiven Ebene* wird weiter verlangt, daß man davon *lernen und profitieren* kann (39%), daß Lesestoffe aber auch zum *Denken und zur Auseinandersetzung* (33%) anregen. Ein knappes Viertel findet auch, daß Bücher von aktuellen gesellschaftlichen Problemen handeln sollten.

Eskapismus: Für ein knappes Drittel ist andererseits auch wichtig, daß Lesestoffe *amüsant und leicht zu lesen* sind, so daß man einmal *abschalten* kann.

Identifikation mit anderen Menschen: Ein gutes Viertel will sich in der Lektüre mit anderen Menschen und Schicksalen identifizieren können oder verlangt, daß die Lesestoffe von Lebens- und Liebesproblemen handeln sollten, die jedem passieren könnten.

3.4.2 Funktionalitätsunterschiede

Neue vs. alte Bundesländer: In den neuen werden im Vergleich zu den alten Bundesländern auf fast allen Dimensionen verstärkte Ansprüche an die Buchlektüre gestellt, was wohl mit dem intensiveren Leseverhalten zusammenhängt. Dies gilt sowohl für die affektiven (*Spannung, Unterhaltung, Spaß*) als auch für die kognitiven Funktionen (*Realismus, Lernen, Denken*). Es gibt nur ein einziges Statement, daß nämlich die Lektüre von aktuellen gesellschaftlichen Problemen handeln sollte, das in den alten stärker als in den neuen Bundesländern betont wird.

Geschlecht: Sowohl für Männer als auch für Frauen gilt, daß die Lektüre spannend sein und einen packen und gefangen nehmen soll. Die Buch-bezogenen Erwartungen der *Männer* sind freilich etwas enger und eher kognitiv akzentuiert, während bei den *Frauen* die affektiven und sozialen Erwartungen stärkeres Gewicht haben.

Alter: Junge Leser und Leserinnen betonen am stärksten „Spannung“ einerseits, aber auch „Lernen“ und „zum Denken anregen“ andererseits. Bei den Älteren ist einzig der Wunsch nach „*Realismus und Wirklichkeitstreue*“ stärker ausgeprägt.

Bildung: Weil mit steigender Bildung Lesen als Gewohnheit stärker gefestigt ist, intensivieren sich auch die Ansprüche an die Lektüre. Am deutlichsten ist dies freilich bei den anspruchsvolleren Erwartungen: Gebildete Leserinnen und Leser fordern am stärksten, daß die Lektüre realistisch und wirklichkeitsgetreu zu sein habe, aber auch zum Denken, zur Auseinandersetzung und zum Lernen anregen solle.

Leser vs. Seher: Vielseher erwarten auf allen Dimensionen deutlich weniger vom Medium „Buch“ als Vielleser. Am stärksten betont wird von Vielsehern, daß die Lektüre spannend und lustig, aber auch leicht zu lesen sein muß. Bei den Viellesern wiederum stehen die anspruchsvolleren kognitiven und affektiven Funktionen im Zentrum, so insbesondere auch, daß Bücher zum Denken und zur Auseinandersetzung anregen sollen, und daß man daraus lernen und davon profitieren kann.

3.5 Lesesozialisation

Die Perspektive der Mediensozialisation geht davon aus, daß der Umgang mit Medien, wie anderes soziales Verhalten auch, während der Kindheit und Jugend gelernt wird. Auf das Medium „Buch“ bezogen: Man wird nicht als Leserin oder Leser geboren, sondern die Gewohnheit des Buchlesens entwickelt sich als je spezifische Lesebiographie. Analytisch gesehen muß zwischen Instanzen und Feldern der Lesesozialisation einerseits und den konkreten Prozessen der Beeinflussung andererseits unterschieden werden, die auf vielfältige und komplexe Weise miteinander verknüpft sind.

In der empirischen Forschung werden hauptsächlich drei *Felder bzw. Instanzen der Lesesozialisation* thematisiert: An erster Stelle wird auf die *Familie* verwiesen, weil dort die frühesten und die umfassendsten Bezüge zum Buchlesen hergestellt

werden. Die *Schule* scheint vor allem bezüglich der Vermittlung von Lesefertigkeiten von Bedeutung zu sein. Ihr Stellenwert ist offenbar nach wie vor ambivalent, wird doch in Selbstzeugnissen von LeserInnen, aber auch in offenen Interviews immer wieder erwähnt, daß die Schule den Schülern das Lesen auch verleiden könne. Mit dem Älterwerden verliert die Familie zugunsten der *Kameraden und Peers* an Bedeutung. Deren konkreter Stellenwert im Prozeß der Lesesozialisation ist aber noch relativ wenig erforscht. Hinweise aus Jugendstudien deuten darauf hin, daß buchbezogene Gespräche im Kameradenkreis im Vergleich zum Gesprächsgegenstand „Fernsehen“ selten sind und eher im Familienkreis vorkommen (Saxer/Bonfadelli/Hätten-schwiler 1980, 200), andererseits gibt es aber auch Hinweise auf beträchtliche Einflüsse des sozialen Umfeldes: Die Bindung ans Medium „Buch“ wird bei Ko-Orientierung gestützt und verstärkt, d.h. wenn Partner oder Freunde vorhanden sind, die selbst viel lesen (Köcher 1993, 270 ff.).

Es können vereinfacht folgende *Mechanismen der Leseförderung* unterschieden werden: 1. ermöglichende (z.B. als Vorhandensein von Lesestoffen), 2. befähigende (als Vermittlung von Lesefertigkeiten), 3. erleichternde (z.B. Buchgeschenke) und 4. motivierende bzw. verstärkende (z.B. Vorbild der Eltern) Sozialisationsprozesse. Diese Prozesse können wiederum auf der *Mikroebene* der einzelnen Interaktionsstrukturen von Familie, Schule und Kameraden ablaufen, sich auf die *Mesoebene* von Organisationen wie Schule, Bibliotheken oder Buchhandlungen beziehen oder auf der *Makroebene* als Rahmenbedingung in Form von Buch-/Kulturpolitik, aber auch des sich wandelnden Mediensystems (Garbe 1998) wirksam sein.

Die *Messung und Abschätzung* des Einflusses der verschiedenen Sozialisationsprozesse in den einzelnen Sozialisationsfeldern erweisen sich in der empirischen Forschung freilich als äußerst schwierig, da es sich um multikausale und systemische Zusammenhänge handelt. In der Forschungspraxis dominiert die Methode der Befragung trotz offensichtlicher Schwächen: Problematik der reliablen Selbsteinschätzung, Prestigeantworten und mangelnde Differenziertheit. Ethnographische Ansätze mittels teilnehmender Beobachtung sind noch rar. Vorherrschend sind darum zu einem bestimmten Zeitpunkt bei Erwachsenen oder Kindern durchgeführte *Querschnitt-Studien*. Aufwendigere, über einen längeren Zeitraum mit mehrmaligen Messpunkten durchgeführte *longitudinale Untersuchungen* sind selten.

Die zur Zeit vorliegenden Befunde basieren darum meist auf der Befragung von Erwachsenen zu einem bestimmten Zeitpunkt, wobei *retrospektiv nach den Lesesozialisationserfahrungen* in der Kindheit gefragt wird. Tendenziell besteht dabei die Gefahr, daß „heute“ aktive Leserinnen und Leser sich stärker an Leseerfahrungen ihrer Kindheit erinnern als die zum Zeitpunkt der Befragung kaum Bücher lesenden Erwachsenen. Beispielhaft für ein solches Vorgehen sind folgende Studien: „Familie und Lesen“ von Renate Köcher (1988), die Bertelsmann-Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“ (1989) oder die neue Untersuchung der Stiftung Lesen „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“. Daneben sind Befragungen von Kindern und Jugendlichen zu ihren familiären und schulischen Leseerfahrungen durchgeführt worden (z.B. Bonfadelli 1988), wobei deren Antworten zum Teil mit einer Befragung ihrer Eltern bzw. Lehrpersonen ergänzt wurden wie in der Untersuchung

„Leseclima in der Familie“ von Bettina Hurrelmann, Michael Hammer und Ferdinand Niess (1993).

3.5.1 Familie

Nachfolgend sollen stellvertretend für die vorliegenden, äußerst vielfältigen Befunde nur einige ausgewählte Resultate aus der jüngsten Studie „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“ der Stiftung Lesen wiedergegeben werden. In der Untersuchung wurde retrospektiv nach den Kindheitserinnerungen im Umgang mit Büchern zu Hause, aber auch in Kindergarten und Schule gefragt. Insgesamt wurde die Sozialisation zum Buchlesen mittels 29 Statements erfaßt.

60% der Befragten wuchsen in Familien auf, wo viel Zeitung gelesen wurde; je etwas über 40% besaßen selbst viele Bücher bzw. es gab zu Hause viele Bücher; etwa ein Drittel berichtet davon, daß die Mutter bzw. der Vater eine eifrige Leserin bzw. ein eifriger Leser war; und knapp jeder fünfte Haushalt war Mitglied eines Buchclubs oder einer Buchgemeinschaft. Befragte aus den *neuen Bundesländern* berichten häufiger über bessere Bedingungen ihrer Leseumwelt, mit einer Ausnahme: Mitgliedschaft in Buchclubs ist typisch für die alten Bundesländer. *Jüngere* berichten ebenfalls häufiger von besseren Bedingungen der Lesesozialisation, was aber zum Teil damit zusammenhängen könnte, daß mit dem Alter der Anteil jener zunimmt, die sich nicht mehr zu erinnern vermögen. Am stärksten sind aber die Unterschiede bezüglich Leseintensität: *Vielleser* berichten deutlich häufiger als Wenigleser von guten Bedingungen ihrer Lesesozialisation.

55% erinnern sich noch an beeindruckende Bücher aus ihrer Kindheit. Etwas mehr als die Hälfte hat als Kind oft Bücher geschenkt erhalten, aber nur 27% haben sich in ihrer Kindheit oft mit den Eltern *über Bücher unterhalten*. Sowohl Buchgeschenke als auch Buchgespräche werden häufiger von den Gebildeteren als auch von Viellesern erwähnt.

Etwas mehr als die Hälfte konnten alle Bücher lesen, die es zu Hause gab oder durften nahezu alles lesen, was sie wollten. 46% berichten davon, daß ihre Eltern nichts gegen Comics-Lektüre hatten; für 39% traf dies hingegen nicht zu. Ebenfalls polarisiert waren die Einstellungen der Eltern: 38% der Befragten berichten, daß die Eltern darauf geachtet haben, daß sie als Kinder gute Bücher gelesen habe; gleichzeitig meinen ebensoviele, daß es ihren Eltern egal war, ob sie gelesen haben oder nicht. Nur 13% berichten, daß sie zu Hause ziemlich oft zum Lesen gezwungen wurden. Interessant sind dabei die Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern: In den alten Bundesländern war die Haltung der Eltern gegenüber den Comics liberaler und die Verwendung von Hörspielkassetten häufiger, während in den *neuen Bundesländern* die Eltern eher darauf achteten, daß ihre Kinder gute Bücher lasen. *Bildungsunterschiede* bestehen dahingehend, als die weniger Gebildeten häufiger angeben, daß es ihren Eltern egal war, ob sie in der Kindheit gelesen haben oder nicht. Umgekehrt geben die Gebildeteren deutlich häufiger an, daß ihre Eltern darauf geachtet haben, daß sie als Kinder gute Bücher lasen.

3.5.2 Bibliothek und Buchhandlung

Etwas mehr als die Hälfte gibt an, sich über Buchgeschenke immer gefreut zu haben; knapp 40% haben in ihrer Kindheit Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen; knapp

30% haben von ihrem Taschengeld Bücher gekauft; und knapp 20% berichten davon, daß ihre Eltern ihnen zu beliebten Fernsehsendungen Bücher geschenkt hätten. Alle diese Indikatoren sind mit steigender Bildung stärker ausgeprägt. Es fällt auch auf, daß Befragten aus den neuen Bundesländern in ihrer Kindheit deutlich häufiger Bibliotheken besucht haben.

Was die aktuelle Bibliotheksnutzung anbelangt ist in Deutschland gut ein Drittel (37%) der Bevölkerung nach der Studie „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“ *Bibliotheksnutzer*, 30% haben die Bibliotheken vor mehr als zwölf Monaten das letzte Mal besucht und ein Drittel hat überhaupt noch nie die Dienste einer Bibliothek in Anspruch genommen. Bei den Nutzern sind Bewohner der neuen Bundesländer, junge Leute und die Gebildeteren signifikant übervertreten (Stachnik 1993). In der *Bewertung des Bibliotheksangebots* macht sich ein Funktionswandel bemerkbar: Es geht nicht mehr in erster Linie um das Entleihen von Literatur, sondern der Wunsch nach Nutzung der Bibliothek vorrangig zum Zwecke der Information ist in allen sozialen Gruppen stark ausgeprägt: 85% aller Nutzer öffentlicher Bibliotheken wünschen sich, umfassend informiert zu werden, von den häufigen Nutzern (mindestens einmal monatlich) sind es sogar 90%. Auf den nächsten Plätzen werden folgende Angebote als wichtig oder gar besonders wichtig erachtet: „sich beraten lassen“ (79%), „Sachbücher“ (71%), „Fachliteratur“ (66%) und „Ratgeberbücher“ (63%) und „Nachschlagewerke“ (63%) entleihen. Im Vergleich dazu ist aber die Nachfrage nach Computernutzung oder Leihvideos noch gering (Stachnik 1993, 467).

3.5.3 Schule und Kameraden

Etwa die Hälfte der Befragten beurteilt den *Deutschunterricht*, den sie gehabt haben, als interessant, aber nur je ein Drittel berichtet davon, daß in der Schule auch häufig über die private Freizeitlektüre gesprochen wurde oder daß der Lehrer Hinweise und Tips auf Bücher gegeben habe. Etwas häufiger sind die Nennungen von Bilderbüchern und das Vorlesen im Kindergarten. Alte und neue Bundesländer unterscheiden sich bezüglich der schulischen Leseförderung kaum.

Zusammenfassend kann bezüglich der Schule festgehalten werden, daß das Leseverhalten zwar mit dem Bildungsstand korreliert, daß sich Bildung aber eher dahingehend auswirkt, daß ein minimaler unterer Level erreicht wird, d.h. sich der Anteil der Nicht-LeserInnen reduziert. Defizite der familiären Lesesozialisation kann Schulbildung hingegen nur begrenzt ausgleichen. Dies hängt auch damit zusammen, daß Lesen in der Schule nach wie vor stark kompetenzorientiert erfolgt und den motivationalen Aspekten bis jetzt zu wenig Rechnung getragen wird. Zudem ist die Schule selbst geschichtet bezüglich ihrer Lesesozialisation.

Je etwa die Hälfte der Befragten der Studie „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“ hat in der Kindheit Bücher mit Kameraden ausgetauscht oder von Kameraden empfohlene Bücher gelesen. Rekuriert man hingegen auf die Befunde von Kinder- und Jugendmedienstudien, dann wird dieser positive Eindruck stark relativiert: Das Lesen von Büchern spielt in den Gesprächen unter Kameraden kaum eine wesentliche Rolle, im Gegensatz etwa zu TV und Tonträgern, die häufig zu Gesprächen Anlaß geben. Nach Bonfadelli/Fritz (1993) verkehren VielleserInnen aber häufiger mit FreundInnen,

die auch viel lesen, was den Einfluß von Ko-Orientierung belegt. Aber das Umgekehrte gilt ebenso für WenigleserInnen, die davon ausgehen, daß die Mehrheit ihrer Kameraden und Kameradinnen ebenfalls wenig liest.

Tabelle 16: Wandel der Lesesozialisation zwischen 1977/78 und 1992/93

Studie Stiftung Lesen 1992 (alte Länder ab 18 Jahren)	%	%	Bertelsmann Infratest 1977/78 (BRD ab 18 Jahren)
– ich durfte nahezu alles lesen, was ich wollte	51	30	– ich durfte nahezu alles lesen, was ich wollte
– erinnere mich noch sehr genau an einige Bücher aus der Kindheit, die mich sehr beeindruckt haben	51	44	– erinnere mich noch sehr genau an einige Bücher aus der Kindheit, die mich sehr beeindruckten
– habe als Kind oft Bücher geschenkt bekommen	49	38	– habe oft Bücher geschenkt bekommen
– fand den Deutschunterricht meistens sehr interessant	48	48	– Deutsch gehörte zu meinen bevorzugten Fächern
– zu Hause achtete man immer sehr darauf, daß ich gute Bücher las	36	39	– zu Hause achtete man immer darauf, daß ich gute Bücher lese
– meine Mutter war eine eifrige Leserin	34	20	– die Mutter hatte früher häufig gelesen
– habe mir oft Bücher in der Bibliothek ausgeliehen	34	38	– habe mir oft Bücher ausgeliehen
– mein Vater war ein eifriger Leser	29	20	– Vater hatte früher häufig gelesen
– meine Eltern waren Mitglied einer Buchgemeinschaft / Buchclub	19	12	– Eltern waren Mitglied einer Buchgemeinschaft / Buchclubs
– wurde ziemlich oft zum Lesen gezwungen, auch wenn ich lieber etwas anderes ...	14	4	– wurde ziemlich oft zum Lesen gezwungen, auch wenn ich lieber ...
– zu Hause war es nicht besonders gern gesehen, wenn ich las	12	9	– zu Hause war es nicht besonders gern gesehen
– es erscheinen so viele Bücher, daß es völlig unmöglich ist, den Überblick zu behalten (sehr zutreffend + zutreffend)	65	82	– es erscheinen so viele Bücher, daß es unmöglich ist, den Überblick zu behalten (eher zustimmen)
– längeres Lesen strengt mich an (sehr zutreffend + zutreffend)	41	30	– längeres Lesen strengt mich zu sehr an (trifft sehr + ziemlich zu)
– wenn Bücher nicht so teuer wären, würde ich mehr kaufen (sehr zutreffend + zutreffend)	30	40	– wenn Bücher nicht so teuer wären, würde ich mehr kaufen (eher zustimmen)

3.5.4 Lesesozialisation im Wandel

Abschließend noch einige Bemerkungen zur Stabilität bzw. zum Wandel der Lesesozialisation. Die Trendanalyse basiert auf dem Vergleich der hier vorgestellten Studie der Stiftung Lesen mit gleichen bzw. ähnlichen Fragen, die 1977/78 in der Infratest-Studie „Kommunikationsverhalten und Buch“ gestellt worden sind (vgl. Tabelle 16).

Es zeigen sich in verschiedener Hinsicht Indizien für einen positiven Wandel der Lesesozialisation. Im Durchschnitt geben heute mehr Befragte als noch vor 15 Jahren an, daß ihre Eltern, d.h. vorab die Mütter, eifrige Leserinnen gewesen sind; ebenfalls wird mehr berichtet, daß man in der Kindheit nahezu alles lesen durfte, was man wollte. Dementsprechend scheinen heute die Eltern weniger direktiv zu sein, was die inhaltliche Kontrolle des Lesestoffs anbelangt; auch spielt der Buchpreis als ökonomische Barriere heute keine Rolle mehr, und die Unübersichtlichkeit der Neuerscheinungen scheint heute für weniger Leser/innen eine hindernde Rolle zu spielen.

Gleichzeitig deuten sich aber auch neue Schwierigkeiten der Sozialisation zum Buch im Umfeld der elektronischen Medien an: So scheint es heute trotz Bildungsexpansion mehr Leute als früher zu geben, die längeres Lesen als anstrengend empfinden, und mehr Befragte als früher geben an, in der Kindheit zum Lesen gezwungen worden zu sein.

Auch Bettina Hurrelmann (1989 + 1991) beobachtet in der Familie eine wachsende *Chancenungleichheit* für das Lesen im Vergleich zum Fernsehen, da Kinder ihre Eltern u.a. viel seltener als Lesevorbilder, sondern eher als extensive Fernseher erleben. Das Fernsehen ist heute stärker in die kommunikative Familiensituation eingebunden als das Lesen. In über 70% der Lesesituationen sind Kinder allein, während in 62% aller Fälle die Kinder mit ihren Eltern oder Geschwistern fernsehen.

Lese Freude gilt zwar sozial als erwünscht und anerkannt, stellt aber einen eher abstrakten Wert und kein mit Anteilnahme verfolgtes Ziel dar. Erzieherische Anstrengungen befassen sich eher mit dem Fernsehen und weniger mit dem Lesen. Ähnliches berichtet Renate Köcher (1988): 16% der 16–29jährigen erfuhren zwar eine intensive Leseerziehung, aber über 40% erinnerten sich an keine nennenswerten Lese-Impulse des Elternhauses. Noch allzuoft sehen kaum-lesende Eltern die familiäre Leseerziehung ihrer Kinder zu stark und instrumentell nur unter dem schulischen Aspekt des Erwerbs von Lesefertigkeiten und vernachlässigen dementsprechend die motivationale Seite des Lesens.

3.6 Anstöße und Wege zum Buch: Buchhandel und Bibliotheken

In vielen empirischen Buchstudien wird regelmäßig der Frage nachgegangen, wie Leserinnen und Leser zu ihren Büchern kommen, die sie gerade lesen oder im Verlauf eines Jahres gelesen haben. Dabei muß zwischen Anstößen und Wegen zum Buch unterschieden werden. Unter „*Wege zum Buch*“ werden die Distributionskanäle des Buchsystems verstanden, d.h. (a) der Kauf und (b) das Ausleihen von Büchern, aber auch (c) das Erhalten von Buchgeschenken. Mit „*Anstöße zum Buch*“ ist gemeint, daß mehr oder weniger unabhängig von jeweiligen Beschaffungsweg die Frage gestellt werden kann, wieso gerade ein bestimmtes Buch und nicht ein anderes beschafft und

Tabelle 17: Anstöße zum Buchlesen

Erwähnungen in Prozent	Bertelsmann '86/87	Studie der Stiftung Lesen '92/93	
	„zum Lesen des letzten Buches angeregt“	„im letzten Jahr gekaufte Bücher“	„häufig angeregt zum Lesen von Büchern“
Thema persönlich interessiert	60	49	51
von Freunden/Bekannten empfohlen	60	35	40
Buch geschenkt bekam	47	–	40
Buch-			
handlung: – Schaufenster	–	29	36
– Empfehlung Buchhändler	–	13	14
– in Kaufhaus entdeckt	–	19	13
<i>total erwähnt</i>	32	42	53
Bibliothek: – dort entdeckt	–	8	16
– Empfehlung Bibliothekar	–	3	4
<i>total erwähnt</i>	–	9	17
Empfehlung Buchhändler/Bibliothekar	24	14	17
Medien: – Bestsellerliste	22	9	12
– in Presse vorge-			
stellt/Kritik	20	10	17
– im TV vorgestellt/Kritik	13	6	13
– im Hörfunk vorgestellt	10	6	6
– Buchverfilmung in			
TV/Kino	16	8	13
– als Begleitmaterial emp-			
fohlen	10	8	14
– TV-/Radioserie als Buch	7	6	10
– Vorabdruck in Zeitung,			
Zeitschrift	10	5	8
Werbung: – im Fernsehen	6	8	10
– in Zeitung/Zeitschrift	13	21	16
– Anzeige Prospekt	16	14	18
– Buchclub Katalog	20	14	18
<i>Summe Mehrfachantworten</i>	386	271	386

Basis: Befragte, die im letzten Jahr ein Buch gelesen haben; Stiftung Lesen: 77%, Bertelsmann-Studie: 70%

gelesen wurde. In theoretischer Hinsicht kann auf einer ersten Ebene zwischen Impulsen, die von außen und solchen die von innen kommen, unterschieden werden. Hinter der *innen-geleiteten Buchwahl* kann ein bestimmtes Thema, das persönlich interessiert, oder ein persönlich beliebter Autor stehen. Im Unterschied dazu basiert

die *außen-geleitete Buchwahl* (a) auf Empfehlungen von Freunden, Bekannten und Verwandten, (b) auf Beratung, Hinweisen oder Impulsen, die von der Buchhandlung oder Bibliothek ausgehen können, und (c) auf vielfältigen Einflüssen der Medien, seien diese nun redaktioneller Art oder handle es sich um Werbung für Bücher. Wirkungsorientiert steht beispielsweise immer wieder die Frage nach dem Einfluß von Bestellerlisten oder von Buchverfilmungen im Vordergrund.

3.6.1 Methodische Vorgehensweisen und Probleme

Eine Durchsicht der bestehenden disparaten Befunde zu diesen beiden Fragestellungen offenbart *vielfältigste methodische Zugänge* mit entsprechenden Problemen von *Reliabilität* und *Validität*. Methodisch gesehen besteht der größte Unterschied darin, ob die Anstöße und Wege konkret auf „das zur Zeit oder zuletzt gelesene Buch“ hin bezogen werden, wie z.B. bei der schweizerischen Univox-Studie (Bonfadelli/Saxer 1992; Bonfadelli 1997), oder ob man nach Wegen bzw. Anstößen bezüglich der „in den letzten 12 Monaten“ gelesenen Bücher fragt wie z.B. in der Bertelsmann-Untersuchung „Kommunikationsverhalten und Medien“ (Saxer/Langenbucher/Fritz 1989, 274) oder in der Untersuchung „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“ der Stiftung Lesen (1993). Aber sogar die beiden letzteren Untersuchungen sind wieder kaum vergleichbar, weil sie mit je anderen Skalen arbeiten: In der Bertelsmann-Studie mußten die Befragten für jeden Beschaffungsweg angeben, wie häufig sie diesen im letzten Jahr benützt hatten, während in der Studie der Stiftung Lesen aus den entsprechenden Listenvorgaben die „zutreffenden“ bzw. „häufigen“ auswählen. Kommt hinzu, daß beispielsweise bezüglich der Anstöße weiter unterschieden werden kann, ob man diese auf die gelesenen bzw. durchgeblätterten Bücher oder nur auf die gekauften Bücher bezogen werden wie bei der Studie der Stiftung Lesen (1993).

Grundsätzlich scheint die Zuverlässigkeit der Messung wegen *Erinnerungsschwierigkeiten* geringer zu sein, wenn man diese auf den Zeitraum eines ganzen Jahres bezieht und nicht nur auf das gerade oder zuletzt gelesene Buch. Neben diesem Reliabilitätsproblem scheint die Frage nach den Anstößen zusätzlich bezüglich der Validitätsproblematik belastet zu sein, da vermutlich nicht bei jedem gelesenen bzw. gekauften Buch völlig klar sein dürfte, wieso man sich nun gerade für dieses Buch entschieden hatte. Methodisch dürften die umfangreichen Listen sowohl bezüglich der Anstöße als auch der Wege, zusammen mit dem langen Zeitfenster von einem Jahr dazu führen, daß die weniger gängigen Alternativen bei nur dichotomen Vorgaben (ja/nein) zu Überschätzungen führen. Hinsichtlich der Interpretation der Befunde muß zudem der Aspekt der *Mehrfachantworten* beachtet werden, d.h. geht es beispielsweise um den Anteil der Befragten, die Bibliotheken besuchen, oder ist man am Anteil der Bücher interessiert, die aus einer Bibliothek stammen? Will man Aussagen auf der *Ebene der Antworten bzw. Bücher* machen, so müssen sich die Daten entweder auf das zuletzt oder zur Zeit gelesene Buch beziehen oder man muß personenbezogene Mehrfachantworten auf die Basis von 100% zurückgewichten. Im Vergleich dazu sind Befunde auf *Ebene der Befragten* meist höher, weil sie auf Mehrfachantworten basieren. Kommt hinzu, daß als Bezugsgruppe meist nicht alle Befragten, sondern nur Personen, die gerade ein Buch lesen oder im letzten Jahr ein Buch gelesen haben, definiert und ausgewiesen werden.

3.6.2 Befunde

Wie schon erwähnt, bereitet die Erhebung der Anregungen, die zum Buchlesen führen, erhebliche Probleme. Im Unterschied zu den übrigen tagesaktuellen Medien wie Fernsehen, Radio und Zeitung, die regelmäßig im Haushalt verfügbar sind, ist das Buch eben ein Abholmedium, das einzeln beschafft werden muß. Die vorhandenen Befunde müssen darum mit einiger Vorsicht interpretiert werden. Trotzdem werden aufgrund der vorhandenen Befunde gewisse Tendenzen sichtbar.

Zwischen vierzig und sechzig Prozent und nach der österreichischen Untersuchung (Fritz 1989) sogar drei Viertel der Befragten nennen das persönliche Interesse als Hauptgrund dafür, daß ein bestimmtes Buch oder Bücher überhaupt gelesen werden. Bezogen auf die gelesenen Bücher liegen die entsprechenden Werte freilich tiefer und schwanken zwischen 20% und 40%. Nach der Bertelsmann-Studie von 1986/87 erwähnen mit 60% gleich viele, daß Anregungen und Empfehlungen von Freunden, Bekannten und Verwandten die Wahl des zuletzt gelesenen Buchs beeinflusst hätten. Im Vergleich zum persönlichen Interesse kommt der *interpersonalen Beeinflussung* nach den übrigen drei Studien jedoch ein geringerer Stellenwert zu.

Je nach Studie ebenfalls sehr unterschiedlich sind die Einflüsse, die vom *Distributionssystem des Mediums „Buch“* selbst ausgehen. Auf Ebene der Nennungen, d.h. bezogen auf die gelesenen Bücher, bewegt sich der Einfluß, der von Buchhandlungen und Bibliotheken ausgeht, zwischen 10% und 20%. Nach den beiden deutschen Studien der Stiftung Lesen bzw. der Bertelsmann Stiftung erwähnen aber je etwa 30%, daß sie in einer Buchhandlung, sei dies nun zufällig, durch die Auslage oder wegen einer Empfehlung auf die gekauften oder gelesenen Bücher aufmerksam wurden.

Von den *Medien* selbst gehen ebenfalls vielfache Impulse aus. Sie bewegen sich auf Ebene der Nennungen bzw. gelesenen Bücher zwischen 15% und knapp 30%. Während nach der Bertelsmann-Studie 28% der Befragten durch Buchverfilmungen, 22% durch Bestsellerlisten und 20% durch Besprechungen und Abdrucke in Zeitungen und Magazinen auf das zuletzt gelesene Buch aufmerksam wurden, liegen die entsprechenden Werte der jüngsten Studie der Stiftung Lesen um rund die Hälfte tiefer. Auch nach der schweizerischen Univox-Studie konnte nur gerade bei 14% der zur Zeit gelesenen Bücher ein Medieneinfluß festgestellt werden. Auch bezüglich der Wirkung von Werbung weichen die vorliegenden Befunde sehr stark voneinander ab.

Nach der Anregung und auch im Zusammenhang damit folgt der *Weg zum Buch* als konkrete *Buchbeschaffung*. Im deutschsprachigen Raum rangiert der *Kauf* als Beschaffungsmöglichkeit an erster Stelle, und zwar mit Werten zwischen 40 und 60 Prozent, wobei der Anteil des traditionellen Buchhandels bei rund drei Vierteln der gekauften Bücher liegen dürfte. Zwischen einem Viertel und einem Drittel der gelesenen Bücher ist geliehen, und zwar von Freunden, Bekannten und Verwandten oder stammt aus einer Bibliothek. Rund ein Drittel der Befragten hat in Deutschland im letzten Jahr ein Buch geschenkt erhalten; nach den schweizerischen Befunden trifft dies aber nur für 12% der gerade gelesenen Bücher zu. Großbritannien unterscheidet sich vom deutschen Sprachraum durch den starken Stellenwert seines Bibliotheksnetzes: Jedes dritte gerade gelesene Buch war 1988 aus einer Bibliothek ausgeliehen; dementsprechend sind im internationalen Vergleich die Werte für den Kauf von Büchern relativ tief.

Tabelle 18: Anstöße zum Buchlesen im Ländervergleich

Studie, Land und Jahr:	Stiftung Lesen '92/93	Bertelsmann '86/87	Univox Schweiz '97	Österreich 1988
Quelle:	Bonfadelli 1997	Saxer u.a. 1989	Bonfadelli 1997	Fritz 1989
Fragestellung:	„letztes Jahr gekaufte Bücher“ „Leser letztes Jahr“ N = 2405 = 77%	„zuletzt gelesenes Buch“ „Leser letztes Jahr“ N = 2254 = 70%	„zur Zeit gelesenes Buch“ N = 321 = 46%	„zum Buchlesen allgemein“ alle Befragten N = 2021 = 100%
Basis:				
Persönliches Interesse	44%	60%	37%	74%
Interpersonal: Freunde etc.	36%	60%	28%	46%
System Bibliothek	8%	20%	8%	
Buch: Buchhandlung	30%		5%	11%
Kaufhaus	10%	32%		6%
total	48%	52%	13%	11%
Medien: Bestsellertitel	7%	22%	2%	
TV, Kino	10%	28%	2%	11%
Radio	5%	10%		7%
Zeitung, Magazin	12%	20%	8%	10%
total	34%	80%	14%	28%
Werbung	34%	38%	3%	4%
Impulse – von innen	22%	21%	37%	39%
– von außen	78%	79%	63%	61%
Mehrfachantworten total	196%	290%	100%	191%
				100%

Kolonnen mit einem Total von mehr als 100% basieren auf Mehrfachantworten; solche mit einem Total von 100% auf Einfachantworten oder Mehrfachantworten wurden zum Vergleich auf 100% umgerechnet.

4. Befunde zur Lesekompetenz

4.1 Lesekompetenz, funktionaler Analphabetismus

4.1.1 Historischer Hintergrund

Mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht seit Beginn dieses Jahrhunderts war „Analphabetismus bzw. Illiterarität“ kein Thema mehr in den hochentwickelten, industrialisierten Ländern. Die *Analphabetismusdebatte* im Rahmen der UNESCO konzentrierte sich auf die *Entwicklungsländer*, und zwar mit der Prämisse, daß die Modernisierung Arbeiter und Arbeiterinnen verlange, die des Lesens und Schreibens fähig seien (Drecoll 1981; Stagl/Dvorak/Jochum 1991, 5 ff.; Graubard 1991). Nach Berechnungen der UNESCO gab es 1985 weltweit 965 Mio. Analphabeten, 98% in der 3. Welt. In 51 Ländern war über die Hälfte der Bevölkerung des Lesens und Schreibens unkundig. 1970 betrug die *Analphabetismusquote* im Weltdurchschnitt 32,9% und 1980 noch 28,6%; in der 3. Welt allein jedoch rund 40%; gehäuft bei Frauen, Landbewohnern und in den Slums der Großstädte.

Das *Phänomen des funktionalen Analphabetismus* wurde in den hoch entwickelten Industriestaaten erst in den 70er und 80er Jahren, zuerst in den USA und GB, „wieder“ entdeckt. Hauptursachen für die Wahrnehmung dieses sozialen Problems war die *wirtschaftliche Rezession*: Sie setzte viele Arbeitskräfte frei, die aufgrund unzulänglicher schriftsprachlicher Fertigkeiten bei gleichzeitig sich ändernden Berufsprofilen – reduzierte Arbeitsplätze für angelernte Kräfte und HilfsarbeiterInnen – kaum wieder in den Produktionsprozeß integrierbar waren. Es hatte also real nicht die Zahl der Illiteraten zugenommen; sie wurden nur erstmals zur Kenntnis genommen, weil die Anforderungen gestiegen und deshalb die Definitionskriterien strenger geworden waren. Kritisiert wird, daß funktionaler Analphabetismus als Mittel der Stigmatisierung und Ausgrenzung benützt werden kann.

In der Diskussion um den Analphabetismus müssen somit verschiedene Phänomene voneinander abgegrenzt werden (Schön 1996, 8 ff.):

Analphabeten im engeren Sinn sind Menschen, die keinerlei Lese- und Schreibfertigkeit haben, d.h. nicht einmal ihren Namen schreiben können. In den hochentwickelten Industrienationen liegt ihr Anteil meist unter 1% der Bevölkerung.

Analphabeten im weiteren Sinn können zwar einzelne Worte lesen und/oder ihre eigene Unterschrift leisten. Sie sind aber im Sinne der UNESCO-Definition des funktionalen Analphabetismus nicht gleichberechtigt in der Lage, an den gesellschaftlichen Aktivitäten ihres Kulturkreises teilnehmen zu können. In Deutschland wurde für diese Gruppe als Kriterium eine Lesefähigkeit vorgeschlagen, die unterhalb jener liegt, die mit dem Hauptschulabschluß erreicht wird. Von der Größenordnung her schätzt man den Anteil dieser Gruppe je nach Land zwischen 2% und 7% der Gesamtbevölkerung.

Illiterate können kurze und einfache Texte lesen, aber sie können weder flüssig lesen, noch vermögen sie längere Texte zu lesen. Schön (1996) beziffert diese Gruppe auf 10–15% der Bevölkerung.

Tabelle 19: Wege zum Buch im Ländervergleich

Studie, Land und Jahr:	Stiftung Lesen '92/93	Bertelsmann '86/87	Univox Schweiz '97	Frankreich 1981	Großbritannien 1988
Quelle:	Bonfadelli 1997	Saxer u.a. 1989	Bonfadelli 1997	Robine 1990	Mann 1990
Modalität und Bezugszeitraum:	„hauptsächlich gekauft“ „letzte 12 Mte.“	„Kauf, Geschenk, Leihen: Frequenzen“ „letzte 12 Mte.“	„gerade gelesenes Buch“	„Buchkauf, Bibliotheksbesuch“ „letztes Jahr“	„gerade gelesenes Buch“
Kauf: Buchhandlung	51%	47%	45%	28%	—
Buchclub	9%	21%	9%	17%	—
Kaufhaus etc.	19%	27%	9%	—	—
total	60%	53%	63%	56%	38%
Leihen: Freunde etc.	—	35%	10%	22%	17%
Bibliothek	—	24%	13%	14%	33%
total	—	35%	23%	37%	50%
Geschenk:	34%	35%	12%	—	12%
total (Einzel-Mehrfachantwort)	100%	123%	100%	93%	100%

Kolonnen mit einem Total von mehr als 100% basieren auf Mehrfachantworten; solche mit einem Total von 100% auf Einfachantworten oder Mehrfachantworten wurden zum Vergleich auf 100% umgerechnet.

Aliterate: Sie können zwar lesen und tun dies auch gelegentlich, d.h. vor allem in Situationen wo dies verlangt wird wie z.B. bei Gebrauchstexten. Sie lesen aber keine Bücher. Ihr Anteil liegt bei etwa 25% der Bevölkerung.

Zusammengenommen finden sich diese vier Gruppen in den Surveys der Lese(r)-forschung unter der Kategorie „Ich habe in den letzten 12 Monaten kein Buch gelesen“ bzw. „Ich lese nie Bücher“. Sie machen rund einen Drittel der Bevölkerung aus.

4.1.2 Ursachen und Maßnahmen

Das Sichtbarmachen des Problems sowie die öffentliche Diskussion darüber, vor allem auch in den Medien, führten in den letzten zehn Jahren zu verstärkten sozialpädagogischen Massnahmen etwa in Form von Kursangeboten für Erwachsene. Die Begleitung und Auswertung dieser Tätigkeiten wiederum erhöhte den Informationsstand über Ursachen und Entstehung von funktionalem Analphabetismus (z.B. Kazis 1991).

Die Erfahrungen im Umgang mit funktionalem Analphabetismus in den Industrieländern zeigen, daß es *keine monokausale Erklärung* für dessen Auftreten gibt. Als wichtigste verursachende Bereiche sind Familie und Schule (häufige Schulwechsel) zu nennen, wobei Analphabeten häufig aus benachteiligten sozialen Milieus (Fremdplazierung in Heimen, u.a.) stammen. Erst das Zusammentreffen einer Vielzahl von ungünstigen Faktoren bewirkt im Einzelfall, daß ein Kind das Lesen und Schreiben nicht oder nur unvollständig lernt.

4.1.3 Definition und Messung

Die UNESCO (1958) bezeichnete als illiterat jene Personen, „die außerstande sind, einfache kurze Aussagen aus ihrem täglichen Leben so niederzuschreiben, daß sie einen Sinn ergeben, respektive Texte dieses Inhalts zu entziffern.“ Diese Definition wurde 20 Jahre später erweitert: „Funktionell illiterat ist jene Person, die nicht uneingeschränkt an all jenen Aktivitäten teilnehmen kann, in denen es der Literarität für das Funktionieren einer Gruppe oder einer Gesellschaft bedarf, um imstande zu sein, die Umsetzung von Lesen, Schreiben und Rechnen fortzuführen im Interesse der eigenen Entwicklung und damit der Gemeinschaft“ (Fritz/Suess 1986, 64 ff.).

Das Problem in den Industrieländern ist dabei nicht so sehr das der völligen Analphabeten, sondern daß es eine Gruppe in der Bevölkerung gibt, die trotz Lese-/Schreibunterricht nur über unzureichende Lese-/Schreibfertigkeiten verfügt oder ihre Literalität nach dem Verlassen der Schule nicht mehr oder kaum anwendet. Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus ist freilich *komplex* und *vieldeutig*, weil die *gesellschaftlichen Mindestanforderungen* am Arbeitsplatz oder im Alltag bezüglich der Beherrschung von Schriftsprache ganz unterschiedlich sind. Einzeldefinitionen bzw. Operationalisierungen weisen dementsprechend eine beträchtliche Variationsbreite auf: von der Unfähigkeit, einen einfachen Text zu entziffern, über eine unabgeschlossene Primarschulbildung bis zu der Unfähigkeit, das Gelernte zu funktionalen Zwecken im Arbeitsleben einzusetzen (Kirsch/Guthrie 1977/78; Schnell 1980).

Neben der Abschätzung des Umfangs und der Verbreitung des funktionalen Analphabetismus gibt es sowohl punktuelle als auch kontinuierliche Versuche, das *Lese-niveau von Kindern und Jugendlichen* zu messen. Am stärksten institutionalisiert ist

dies in den USA, aber auch in der Schweiz werden z.B. im Rahmen der pädagogischen Rekrutenprüfungen immer wieder die Lesefertigkeiten der (männlichen) Rekruten überprüft (Giroud 1987). Die aktuellsten Befunde liefert derzeit die sog. *IEA Reading Literacy Studie*, die 1991 parallel in 32 Ländern durchgeführt wurde. Die deutsche Arbeitsgruppe um den Pädagogen Rainer Lehmann (1995) ermittelte, daß jährlich rund 7000 Schüler westdeutsche Hauptschulen verlassen, ohne über ein Leseverständnis zu verfügen, das nach Expertenmeinung für jegliche Berufsausbildung unabdingbar sei (Lehmann u.a. 1995; Lehmann 1997; Franzmann 1996, 86; von der Lahr 1996).

In den meisten Tests werden den Schülern verschiedene Leseaufgaben vorgelegt. Nach dem Lesen der Texte müssen sie dann verschiedene Verstehensaufgaben lösen, oft als Multiple Choice Tests. Neben dem Verstehen von fiktionalen Texten (Kurzgeschichten) werden auch dokumentarische Texte wie Gebrauchsanleitungen, Fahrpläne oder Dokumente wie Steuererklärungen, Bankschecks vorgelegt. Überprüft werden soll, wie viele der Geprüften solche alltäglichen Lese- und Schreibaufgaben (z.B. Bewerbungen) zu bewältigen vermögen.

In einigen Lesestudien sind Kurzversionen solcher *Lesetests* integriert worden. Beispielsweise benutzten Bonfadelli/Fritz (1993) in ihrer Untersuchung „Lesen im Alltag von Jugendlichen“ einen einfachen Lesetest, den Fritz (1987) zuvor schon in Österreich verwendet hatte. Den Jugendlichen wurde im Rahmen der Befragung ein halbseitiger dokumentarischer Zeitungstext vorgelegt, zu dem anschließend verschiedene Fragen gestellt wurden. Bei korrekter Beantwortung waren 8 Punkte möglich. Im Durchschnitt erreichten die befragten Jugendlichen einen Mittelwert von 5.3 Punkten. Mädchen unterschieden sich nicht von Knaben, während die ältere Gruppe (16–18 Jahre: 5.4) im Durchschnitt einen halben Punkt höher lag als die jüngere Gruppe (13–15 Jahre: 5.0). Eine signifikante Korrelation bestand zudem zwischen der Leseleistung und dem Bildungsniveau: tief = 4.6, mittel = 5.0, hoch = 5.9. Schüler, die in ihrer Freizeit viel lesen, schnitten signifikant besser bezüglich ihrer Lesefertigkeit ab, und zwar in allen Bildungsgruppen.

4.1.4 Forschungslage

Es gibt kaum verlässliche wissenschaftliche Untersuchungen (Botte 1990), nicht zuletzt (a) weil funktionale Analphabeten ihr Defizit verbergen, (b) die Definitionen und Operationalisierungen sehr unterschiedlich sind, (c) aufgrund ganz verschiedener Teilstichproben (Sonderschulen, Gefängnisse, Militär etc.) auf die Gesamtgesellschaft hochgerechnet wird. Am besten ist die Datenlage in den USA und GB, wo periodisch nationale Lesetests an Schulen durchgeführt werden.

Die Öffentlichkeit konzentriert sich fast ausschließlich auf *einzelne Zahlen*, die das Problem symbolisieren. Und je nach Instanz besteht dabei die Tendenz, möglichst hohe oder aber möglichst tiefe Analphabetismus-Quoten auszuweisen. Wie unterschiedlich die Werte sind, soll an einigen Beispielen illustriert werden:

USA:	60 Mio. = 30% der Bevölkerung nach Kozol 1985 17–21 Mio. = 13% nach US Dep. of Education 1983
GB:	2,5% 1961–3,2% 1971 nach Luckham in Stiftung Lesen 1990

- F:* unter 1% nach Auswahltests bei Rekruten in den 80er Jahren
rund 6% nach Selbsteinschätzung der INSEE-Befragung 1986/87
- BRD:* 0,6–3 Mio. = 0,75%–3,5% nach UNESCO-Kommission 1981
- Schweiz:* 20–30 Tsd. = 0,3%–0,5% nach Grissemann 1984
20% mäßige + 7% schlechte Leistungen in Rekrutenprüfungen 1977
19%–41% haben Mühe beim Verstehen von Texten (Giroud 1984)

4.2 Wissenskluft-Forschung

4.2.1 Ausgangshypothese und Forschungsentwicklung

Trotz Omnipräsenz der Massenkommunikation demonstrieren unterschiedlichste Untersuchungen, beispielsweise zum Lernen bei Fernsehnachrichten, daß die politische Informiertheit der Bevölkerung relativ gering und oberflächlich ist, die Informationsfunktionen der Massenmedien somit beschränkt sind (Schulz 1987; Jäckel 1994). Phillip Tichenor, George Donohue und Clarice Olien von der Minnesota-University formulierten dazu 1970 die Hypothese von der „Increasing Knowledge Gap“, die mittlerweile vor dem Hintergrund vieler empirischer Studien, aber auch theoretischer Überlegungen deutlich weiterentwickelt und spezifiziert worden ist (Gaziano 1983; Bonfadelli 1994; Viswanath/Finnegan 1996). Die Ausgangshypothese postulierte in ihrer ursprünglichen Form, daß bei wachsendem Informationszufluß in ein Sozialsystem die Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischem Status und/oder höherer formaler Bildung zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die status- und bildungsniedrigeren Segmente tendierten, so daß die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnehme, wobei nicht ausschließlich bildungsspezifische Klüfte im Wissen, sondern auch solche in der Kommunikation von Relevanz sein können (Holtz-Bacha 1988).

Obwohl die Wissenskluft-Perspektive als *Trendverstärkerthese* eher makrotheoretisch und soziologisch argumentiert, etwa durch Bezugnahme auf soziale Faktoren wie das Vorhandensein von Konflikt oder die Heterogenität eines Sozialsystems, offenbarte deren empirische Überprüfung auch die Relevanz von *psychologischen Faktoren und Prozessen*. Erst sie vermögen situationsspezifisch zu erklären, ob es wirklich zur Ausprägung und Verstärkung oder allenfalls auch zur Einebnung von bestehenden Wissensklüften kommen kann. Unterschieden werden muß zwischen motivationalen und kognitiven Faktoren: Zum einen spielt in der Phase der Medienzuwendung eine wichtige Rolle, ob die Mediennutzer überhaupt am entsprechenden Thema interessiert sind, d.h. ob es aus ihrer lebensweltlichen Perspektive für sie relevant erscheint, zum anderen spielen in der Phase der Aufnahme und Verarbeitung aber auch Aspekte der kommunikativen Kompetenz wie das themenspezifische Vorwissen oder transsituationale „media skills“ eine Rolle, welche die Informationsaufnahme begünstigen.

Motivational ist von Bedeutung, daß die unterprivilegierten Mediennutzer zur Hauptsache mit dem konkreten Alltagsvollzug beschäftigt sind und sich tendenziell vor allem mit Ereignissen ihrer näheren Umwelt befassen. Erst mit steigender Bildung

erhöht sich auch das Interesse am politischen Geschehen der weiteren Umgebung, das u.U. nicht von direkter Bedeutung für das einzelne Gesellschaftsmitglied ist.

Kognitiv gesehen führen die länger dauernden und intensiveren Bildungsprozesse zur Herausbildung einer spezifischen Medienkompetenz, die zur Folge hat, daß Mediennutzer mit höherem Bildungshintergrund die Printmedien, aber auch die elektronischen Medien informationsorientierter und mit größerer Aufmerksamkeit nutzen (Bonfadelli 1978), und zwar aufgrund ihres umfassenderen Vor- bzw. Hintergrundwissens, das zudem in komplexeren kognitiven Schemata organisiert ist und differenziertere kognitive Strategien ermöglicht, die es auf effizientere Weise erlauben, jeweils die wesentliche Information aus den medienvermittelten Botschaften zu synthetisieren und in die schon bestehenden kognitiven Strukturen zu integrieren.

Nach einer Studie von Singer (1995) begünstigt Lesen zudem die Phantasieentwicklung, während Vielsehen offenbar für die Herausbildung von *Kreativität* wenig förderlich zu sein scheint. Und *in sozialer Hinsicht* können bei den weniger Gebildeten die Mitgliedschaft in sozialen Organisationen oder themen-bezogene Gespräche ausgleichend wirken.

4.2.2 *Bezug zur Lese(r)forschung*

Der Bezug der Wissensklüftforschung zur Lese(r)forschung ist ein zweifacher: (1) Die Befunde der Wissensklüftforschung weisen darauf hin, daß die informationsorientierte Nutzung der informationsreichen Printmedien bildungsabhängig ist und sich als deren Folge Wissensklüfte zwischen Gut- und Schlecht-Informierten herausbilden oder verstärken. (2) Die Nutzung der Printmedien ist aber nicht nur bildungsabhängig, sondern kann als eigenständiger Faktor betrachtet werden, der die Wissensaufnahme beeinflusst, gibt es doch in allen Bildungssegmenten habituelle Leserinnen oder Leser. Und in dieser Hinsicht kann habitualisiertes Lesen Bildungsnachteile ausgleichen und sich hemmend auf das Entstehen von Wissensklüften auswirken, immer vorausgesetzt, daß überhaupt gelesen wird.

Erste Untersuchungen aus der Schweiz (Bonfadelli 1978) zur Beziehung zwischen Mediennutzung und Informationsstand der Bevölkerung bezüglich der Volksabstimmung zum Thema „Schwangerschaftsabbruch“ zeigten, daß in der Gruppe der intensiven Nutzer des Printmediums „Zeitung“ die Wissensklüfte gering waren. Die bildungsmäßig Benachteiligten profitierten somit überdurchschnittlich von ihrer Zeitungslektüre und konnten dadurch ihre bildungsmäßige Benachteiligung wenigstens zum Teil ausgleichen.

In einer weiteren empirischen Studie (Bonfadelli/Saxer 1986) wurden sodann *längerfristige Effekte des habitualisierten Buchlesens* untersucht, wobei von der Prämisse ausgegangen wurde, daß der dauernde Umgang mit medienspezifischen Symbolsystemen – Print- vs. Bildmedien – je spezifische Rezeptionsfertigkeiten nach sich ziehe: „Habituelles Lesen kultiviert so durch den steten Umgang mit Schrift andere Aspekte als habituelles Fernsehen, und zwar insbesondere darum, weil es mehr eigene mentale Aktivität verlangt und die fixierte Schriftlichkeit des Textes immer schon abstrakt ist, d.h. komplexe analytische, synthetisierende und konkretisierende Verarbeitungsstrategien voraussetzt“ (Bonfadelli 1988, 440). Konsonant zur dieser Hypothese

zeigten die Befunde, daß sich Fernsehzuschauer im Vergleich zu den habitualisierten LeserInnen, und zwar unabhängig von der Bildung, stärker an den unterhaltenden Elementen der Fernsehsendung orientierten, ihr Verständnis fragmentierter war und sie signifikant weniger Informationen aufnahmen; dabei waren die Unterschiede bei den anspruchsvolleren und strukturellen Wissensformen am stärksten ausgeprägt.

Tabelle 20: Zeitung als Informationsquelle gleicht Wissensklüfte aus

Prozentanteile von Personen mit Wissen		Zeitung als Info-Quelle		Wissenskluft als %-Differenz	
		insgesamt	unwichtig	wichtig	
insgesamt		77	63	84	+21
Bildung	hoch	86	80	89	+9
	mittel	78	68	83	+15
	tief	65	45	80	+35
Wissenskluft in %		+21	+35	+9	N = 388

Quelle: Bonfadelli 1978

In einer österreichischen Studie im Rahmen der Wissenskluft-Perspektive versuchte Angela Fritz (1990, 128) zu überprüfen, „ob es die Kulturtechnik „Lesen“ ist, die Rezipienten mit kommunikativen Eigenschaften ausstattet, die für die Teilnahme am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß und darüber hinaus für gesellschaftliche Lernprozesse notwendig sind.“ Auch sie kommt zum Schluß: „Es ist wichtig, daß niedriger Gebildete interessiert sind, Bücher lesen, anspruchsvolle Zeitschriften lesen, im Fernsehen und Radio Informationssendungen sehen, aufgeschlossenen neuen Dingen gegenüber sind, Informationen suchen und sammeln. All dies bewirkt in seiner Gesamtheit, daß sie Defizite ausgleichen“ (Fritz 1990, 130).

5. Fazit

Die vorliegende Synopse zeichnet aufgrund der bis jetzt durchgeführten umfangreichen empirischen Untersuchungen zum Buchlesen ein komplexes Bild des Stellenwertes des Buchlesens in den heutigen hochentwickelten Gesellschaften. Trotz den in der Öffentlichkeit immer wieder vorgebrachten Klagen, das Fernsehen verdränge das Lesen und ein neuer Analphabetismus breite sich darum aus, belegen die vorhandenen Befunde, daß nach wie vor in allen Segmenten der Bevölkerung gelesen wird: Je etwa ein Drittel der Bevölkerung liest in Deutschland mehrmals pro Woche oder sogar täglich ein Buch, ein Drittel tut dies einmal pro Woche oder seltener und ein Drittel liest praktisch nie. Im Zeitvergleich ist die Häufigkeit des Buchlesens in den letzten 25 Jahren erstaunlich stabil geblieben, obwohl in dieser Periode das Bildungsniveau der Bevölkerung gestiegen ist und die zur Verfügung stehende Freizeit zugenommen

hat; gleichzeitig hat sich allerdings auch das Fernsehen seinen Platz als wichtigste Freizeitaktivität der Bevölkerung erobert. Ob man diese Werte freilich als „auf einem niedrigen Niveau stabilisiert“ (Saxer/Langenbacher/Fritz 1989) oder „auf hohem Niveau stagnierend“ (Wössner 1995) bezeichnen will, hängt letztlich vom eigenen Standpunkt ab.

Obwohl das Medium „Buch“ also seinen Platz im Mediengesamtsystem behaupten konnte, wird in den verschiedenen Segmenten der Bevölkerung in unterschiedlichem Ausmaß gelesen. Nach wie vor bestehen deutliche bildungsspezifische Unterschiede im Buchlesen. Es bestehen zudem auch Unterschiede sowohl quantitativer als auch qualitativer Art zwischen Frauen und Männern: Frauen lesen mehr als Männer, und sie tun dies zudem deutlich häufiger zur Unterhaltung, während Männer Bücher stärker zur Information oder zur Weiterbildung nutzen. Bezüglich der genutzten Lesestoffe, der Anregungen wie der Wege zum Buch hat sich die Tendenz zur Individualisierung des Lesens deutlich verstärkt.

Zukunftsorientiert hat die Einbindung des Mediums „Buch“ ins Gesamtmedien-system zugenommen, und zwar nicht nur auf Ebene der großen Buchverlage, die sich zu Multimediakonzernen gewandelt haben. Auch auf der Ebene der Medienangebote wie der Mediennutzer haben sich die funktionalen Interdependenzen zwischen den verschiedenen Medien verstärkt.

Literatur

- Adoni, Hanna: Literacy and Reading in a Multimedia Environment. In: *Journal of Communication*, 45, 2/1995, S. 152–174.
- Albrecht, Richard: Dem Leser auf der Spur? In: *Communications*, 9, 1/1983, S. 3–19.
- Aufenanger, Stefan: Soziologisch orientierte Leseforschung in den USA. In: *Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich*. Mainz 1990, S. 210–217.
- Aust, Hugo: *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen 1983.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf: Sozialökologische Jugendforschung und Medien. Rahmenkonzept, Perspektiven, erste Ergebnisse. In: *Publizistik*, 33/2–3, 1988.
- Ballstaedt, Steffen-Peter/Mandl, Heinz: Lesen im Jugendalter. In: Oerter, Rolf (Hg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: edition psychologie 1985, S. 160–191.
- Ballstaedt, Steffen-Peter/Mandl, Heinz: *Leserpsychologie*. In: *Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Materialien der Stiftung Lesen zur Leseförderung und Leseforschung*, Bd. 6. Mainz 1994, S. 309–326.
- Bamberger, R./Binder, L./Vanecek, E.: *Zehnjährige als Buchleser*. Wien/München 1977.
- Beentjes, Johannes/Van der Voort, Tom: Television and Young People's Reading Behavior: A Review of Research. In: *European Journal of Communication*, 4, 1989, S. 51–77.
- Beentjes, Johannes/Van der Voort, Tom: Television's Impact on Children's Reading Skills: A Review of Research. In: *Reading Research Quarterly*, 23, 4/1988, S. 389–413.
- Berg, Klaus/Kiefer, Marie-Luise (Hg.): *Massenkommunikation V. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964–1995*. Baden-Baden: Nomos 1996.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Lesesozialisation*. Band 1: *Leklima in der Familie*; Band 2: *Leserfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh 1993.
- Binder, Lucia: Studien zu Leseinteressen und Lesegewohnheiten in Oesterreich. In: Binder, L./Pott, G.(Hg.): *Literatur oder Massenware. Was lesen Kinder wirklich?* Wien 1980.

- Böhme-Dürr, Karin: Die Rolle des Fernsehens für das Lesen von Kindern und Jugendlichen in den USA und Kanada. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Mainz 1990, S. 218–243.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. (Hg.): Erfolgsfaktor „Zufriedene Kunden“. Frankfurt/Main 1995.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. (Hg.): Zukunftsmarkt: Elektronische Publikationen. Frankfurt/Main 1997.
- Bonfadelli, Heinz: Zur „increasing knowledge gap“ Hypothese. In: Buch und Lesen. Gütersloh 1978, S. 71–90.
- Bonfadelli, Heinz: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Berlin: Spiess 1981.
- Bonfadelli, Heinz: Lesen, Fernsehen und Lernen. Eine Studie über differentielle Medieneffekte bei 15jährigen Zürcher Jugendlichen. In: Publizistik, 33, 2–3/1988, S. 437–455.
- Bonfadelli, Heinz: Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hg.): Leselandschaft Schweiz. Zürich 1988, S. 11–90.
- Bonfadelli, Heinz: Stand und Ergebnisse der Lese(r)schaftsforschung in der Schweiz. Gutachten für die Stiftung Lesen. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Mainz 1990, S. 80–101.
- Bonfadelli, Heinz: Zum Buchlesen von Jugend und Erwachsenen in der Schweiz. In: Medienwissenschaft Schweiz, 2/1992, S. 17–28.
- Bonfadelli, Heinz: Die Wissenslücke-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: UVK Medien/Ölschläger 1994.
- Bonfadelli, Heinz: Lesen und Fernsehen – Lesen oder Fernsehen? In: Franzmann, Bodo u.a. (Hg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin 1995, S. 229–240.
- Bonfadelli, Heinz: Univox-Medienkonsum 1997. Zürich: Univox-Survey 1997.
- Bonfadelli, Heinz/Gollmer, Martin/Hättenschwiler, Walter: Lokalradio-Nullstudie. Teil 1: „Lokalräume im Vergleich“. Arbeitsgruppe RVO-Begleitforschung am Seminar für Publizistikwissenschaft. Zürich 1984.
- Bonfadelli, Heinz/Hättenschwiler, Walter: Lokalradio-Nullstudie. Teil 2: Soziale Strukturen. Arbeitsgruppe RVO-Begleitforschung am Seminar für Publizistikwissenschaft. Zürich 1985.
- Bonfadelli, Heinz/Saxer, Ulrich: Kommunikation. Adliswil/Zürich: Univox-Survey: 1992.
- Bonfadelli, Heinz u.a.: Jugend und Medien. Frankfurt/Main: A. Metzner 1985.
- Bonfadelli, Heinz/Saxer, Ulrich: Lesen und Fernsehen. Zug: Klett & Balmer 1986.
- Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela: Lesen im Alltag der Jugendlichen. In: Lesesozialisation, Band 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Bertelsmann 1993, S. 7–213.
- Botte, Alexander: Studien zur Lesefähigkeit und zum funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich 1. Mainz 1990, S. 71–76.
- Bundesamt für Statistik (Hg.): Freizeit und Kultur – Mikrozensus 1988/Loisirs et culture – microrecensement 1988. Bern 1990.
- Burkhardt, Roland/Fritz, Angela: Das Kommunikationsverhalten der Österreicher im Nationalratswahlkampf 1986 am Beispiel der grünalternativen Bewegung. Wien 1988.
- Charlton, Michael u.a.: A Programmatic Outline of Interdisziplinäre Reception Studies. In: Communications, 22, 2/1997, S. 205–222.
- Degenhardt, Werner: Aufgaben für die Multimedienwissenschaft. In: Mast, Claudia (Hg.): Markt-Macht-Medien. Publizistik zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und ökonomischen Zielen. Konstanz: UVK Medien 1996, S. 153–164.
- Dorsch, Petra/Lehnert, F. H.: Buchmarktforschung im internationalen Überblick. In: Dorsch, Petra/Teckentrup, Konrad (Hg.): Buch und Lesen: International. Berichte und Analysen zum Buchmarkt und zur Buchmarktforschung. Gütersloh 1981, S. 81–93.

- Drecoll, Frank: Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen, und Bildungsinteressen. In: Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main, 1981, S. 29–40.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler 1995.
- Franzmann, Bodo: Buchmarkt und Leseforschung. In: Buch und Lesen. Gütersloh: Bertelsmann 1978, S. 147–173.
- Franzmann, Bodo: Leseverhalten im Spiegel neuerer Untersuchungen. Ein Beitrag zur Diskussion über Lesekultur und Medienkultur. In: Media Perspektiven, 2/1989, S. 86–98.
- Franzmann, Bodo: Zur Soziologie des Lesens. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse. In: Jäckel, Michael/Winterhoff-Spurk (Hg.): Mediale Klassengesellschaft? Politische und soziale Folgen der Medienentwicklung. München: R. Fischer 1996, S. 73–88.
- Franzmann, Bodo: Diagnosen zur Lesekultur beim Übergang in die Informationsgesellschaft. Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie der Stiftung Lesen und der IEA Reading Literacy Study. In: Medienpsychologie, 8, 2/1996, S. 81–89.
- Franzmann, Bodo/Löffler, Dieter: Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Ergebnisse der ersten Repräsentativstudie zur Lage der lesenden Nation. In: Media Perspektiven, 10/1993, S. 454–464.
- Fritz, Angela: Individuelle Kommunikationsstrukturen, Information und Wissen. Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien. Wien 1990.
- Fritz, Angela: Was ist Lesen? Orientierungsstudie zur Analyse des Leseverhaltens in Österreich. Beiträge zur Kommunikationswissenschaft, Bd. 6. Wien 1987.
- Fritz, Angela: Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik. Wien 1989.
- Fritz, Angela: Leseforschung in Österreich. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich I. Mainz 1990, S. 102–117.
- Fritz, Angela: Individuelle Kommunikationsstrukturen, Information und Wissen. Wien 1990.
- Fritz, Angela/Suess, Alexandra: Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. Konstanz 1986.
- Garbe, Christine (Hg.): Frauen lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur „weiblichen Lektürepraxis“ und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. In: Literatur & Erfahrung 26/27. Berlin/Paderborn 1993.
- Garbe, Christine: Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg 1997.
- Gaziano, Cecile: The Knowledge Gap: An Analytical Review of Media Effects. In: Communication Research, 10, 4/1983, S. 447–486.
- Gerlach, Dirk u.a.: Lesen und soziale Herkunft. Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Jugendlichen. Weinheim/Basel 1976.
- Gibson, Eleanor/Levin, Harry: Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett 1980.
- Gilges, Martina: Die Weichen sind längst gestellt. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. In: Fröhlich, Romy (Hg.): Der andere Blick. Aktuelles zur Massenkommunikation aus weiblicher Sicht. Bochum 1992a, S. 221–252.
- Gilges, Martina: Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. Bochum: Brockmeyer 1992b.
- Giroud, Roger/Dupont, J. P./Weiss, P.: L'éventail des connaissances. Aarau 1987.
- Göhler, Helmut/Günther, Cordula/Lindner, Bernd/Löffler, Dietrich (Hg.): Leseland DDR: Ein Mythos und was davon bleiben wird. In: Media Perspektiven, 7/1990, S. 438–454.
- Göhler, Helmut/Lindner, Bernd/Löffler, Dietrich (Hg.): Buch – Lektüre – Leser. Erkundungen zum Lesen. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag 1989.
- Graf, Werner: Die biographische Leseforschung. Über Interviews und ihre Interpretation. In: Doppler, B. (Hg.): Kindheit – Kinderlektüre. Wien 1984, S. 172–184.
- Graubard, Stephen R.: Literacy. An Overview by 14 Experts. New York 1991.

- Greaney, Vincent/Neuman, Susan S.: The Functions of Reading: A Cross-Cultural Perspective. In: *Reading Research Quarterly*, XXV, 3/1990, S. 172–195.
- Greven, Jochen: Grundzüge einer Soziologie des heutigen Lesers. In: Baumgärtner, Alfred Clemens (Hg.): *Lesen – ein Handbuch*. Hamburg 1973, S. 148–171.
- Groeben, Norbert: *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Aschendorff: Münster 1982.
- Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2 Bde. Berlin/New York 1996.
- Heath, Shirley B.: Uses and Functions of Literacy. In: *Journal of Communication*, 30, 1980, S. 123–133.
- Hoffmann, Hilmar: Der Buch-Film-Hit. Das neue Verhältnis von Literatur und Film. In: Brinkemper, Peter V./von Dadelsen, Bernhard/Seng, Thomas (Hg.): *World Media Park. Globale Kulturvermarktung heute*. Berlin: Aufbau 1994, S. 108–119.
- Holtz-Bacha, Christina: Unterhaltung nicht nur lustig. Zur politischen Sozialisation durch unterhaltende Medieninhalte: eine Forschungsnotiz. In: *Publizistik*, 33, 2–3/1988, S. 493–504.
- Hurrelmann, Bettina: *Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch*. München 1989.
- Hurrelmann, Bettina: Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt. Eine Untersuchung zum veränderten Seh- und Leseverhalten. In: Berg, C. (Hg.): *Kinderwelten*. Frankfurt/Main 1991, S. 270–294.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Niess, Ferdinand: *Lese klima in der Familie*. In: *Lese-sozialisation*, Bd. 1. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993.
- Hurrelmann, Bettina: *Lesesozialisation in der Medienwelt*. In: Bischof, Ulrike (Hg.): *Konfliktfeld Fernsehen – Lesen. Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz*. Wien 1995, S. 16–34.
- IMR – Institut für Marktforschung: *Umfrage zum Leseverhalten in der Schweiz*. Zürich 1983.
- Infratest Medienforschung: *Kommunikationsverhalten und Buch*. München 1978.
- Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (Hg.): *Lese förderung als Kulturpolitik*. Endbericht. Wien 1998.
- Jäckel, Michael: Mediennutzung als Niedrigkostensituation. Anmerkungen zum Nutzen- und Belohnungsansatz. In: *Medienpsychologie*, 4, 4/1992, S. 246–266.
- Jäckel, Michael: Auf dem Weg zur Informationsgesellschaft? Informationsverhalten und die Folgen der Informationskonkurrenz. In: Jäckel, Michael/Winterhoff-Spurk, Peter (Hg.): *Politik und Medien. Analysen zur Entwicklung der politischen Kommunikation*. Berlin 1994, S. 11–33.
- Jäckel, Michael/Peter, Jochen: Cultural Studies aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In: *Rundfunk und Fernsehen*, 45, 1/1997, S. 46–68.
- Katz, Elihu/Gurevitch, Michael/Haas, Hadassah: On the Use of the Mass Media for Important Things. In: *American Sociological Review*, 38, 1973, S. 164–181.
- Katz, Elihu/Haas, Hadassah: *Kultur und Kommunikation im heutigen Israel: eine Wiederholungsstudie nach 20 Jahren*. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hg.): *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft*. Berlin/München 1995, S. 195–201.
- Katzis, Cornelia (Hg.): *Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft*. Basel 1991.
- Kirsch, Dieter: *Literaturbarrieren bei jugendlichen Lesern. Eine empirische Untersuchung über den Dissens zwischen schulischer und außerschulischer Lektüre bei Schülern der Stadt Ludwigshafen*. Frankfurt/Main 1978.
- Kirsch, I./Guthrie, J. T.: The Concept and Measurement of Functional Literacy. In: *Reading Research Quarterly*, 13, 1977/78, S. 485–507.
- Köcher, Renate: *Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten*. In: *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels*, LXIII, 14.10.1988, S. 2275–2364.

- Köcher, Renate: Lesekarrieren – Kontinuitäten und Brüche. In: Lesesozialisation. Band 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 1993, S. 215–310.
- Kozol, Jonathan: Illiterate America. New York/Scarborough, Ontario 1985.
- Krajewski, Manfred: Spür-Sinn. Was heisst Hypertext lesen? In: Gräf, Lorenz/Krajewski, Manfred (Hg.): Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt/New York: Campus 1997, S. 60–78.
- Krotz, Friedrich: Kommunikation als Teilhabe: der „Cultural Studies Approach“. In: Rundfunk und Fernsehen, 40, 3/1992, S. 412–431.
- Kübler, Hans-Dieter: Lesen – Warum eigentlich? Versuch einer Verteidigung gegen seine pharisäerhafte Vereinnahmung. In: Medien praktisch, 3/1986, S. 3–9.
- Lehmann, Rainer/Peek, Rainer/Pieper, Iris/von Stritzky, Regine: Leseverständnis und Lesegegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim 1995.
- Lehmann, Rainer: Wie gut können Deutsche lesen? – Neue Untersuchungsergebnisse. In: Ring, Klaus/von Trotha, Klaus/Voß, Peter (Hg.): Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden 1997, S. 126–136.
- Lindner, Bernd: Brüche und Kontinuitäten – Leseverhalten Jugendlicher in den neuen Bundesländern. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 10, 2/1991, S. 263–282.
- Löffler, Dietrich: Lesekultur im Wandel: Vom „Leseland“ zum Medienpluralismus. In: Klingler, Walter/Roters, Gunnar/Gerhards, Maria: Medienrezeption seit 1945. Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven. Baden-Baden 1998, S. 73–85.
- Luckham, Brian: Literalität, Lesen und die Wissenskluft in Großbritannien. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Teil I. Mainz 1990, S. 147–169.
- McEnvoy, G. F./Vincent, C. S.: Who Reads and Why? In: Journal of Communication, 30, 1980, S. 134–140.
- Maier, Bernhard: Leseverhalten unter soziokulturellem Aspekt. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, Band LI, 27.3.1981.
- Maier-Rabler, Ursula/Sutterlütli, Erich: Hypertextualität als neues Informationsprinzip. In: Renger, Rudi/Siegert, Gabriele (Hg.): Kommunikationswelten. Wissenschaftliche Perspektiven zur Medien- und Informationsgesellschaft. Innsbruck/Wien 1997, S. 243–265.
- Meier, Bernhard: Lesen, Leser und Leseforschung in der DDR. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Teil I. Mainz 1990, S. 121–146.
- Mann, Peter: Lesen in Großbritannien. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Mainz 1990, S. 170–182.
- Mittmann, Horst: Leseinteressen der Schüler an berufsbildenden Schulen. Frankfurt/Main 1981.
- Muth, Ludwig (Hg.): Der befragte Leser. Buch und Demoskopie. Saur: München u.a. 1993.
- Muth, Ludwig: Buchmarktforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. In: Communications, 18, 2/1993, S. 179–189.
- Neuman, Susan B.: Literacy in the Television Age: The Myth of the TV Effect. Ablex: Norwood N.J. 1991.
- Nickl, Markus: Web Sites – Die Entstehung neuer Textstrukturen. In: Bollmann, Stefan/Heibach, Christiane (Hg.): Kursbuch Internet. Anschlüsse an Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Mannheim 1996, S. 389–400.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: Buchhändler und Buchkäufer. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, Band XLIII, 10.11.1978, S. 699–903.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: Umfrage des Allensbacher Institutes für Demoskopie zum Buchmarkt. In: Börsenblatt des Deutschen Buchhandels, 96, 6.11.1981, S. 2872–2883.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: Der befragte Leser. Die Verteidigung des Buches: Bericht über 20 Jahre Buchmarktforschung. In: Rusterholz, Peter/Moser, Rupert (Hg.): Die Bedeutung des Buches gestern – heute – morgen. Bern/Stuttgart/Wien 1996, S. 77–94.
- Noelle-Neumann, Elisabeth/Schulz, Rüdiger: Typologie der Käufer und Leser. Eine Wertanalyse des Buches in der Mediengesellschaft. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, Band LXII, 2.1.1987, S. 2163–2255.

- Poulain, Martine: Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine. Paris 1988.
- Quittner, Joshua: Die Geburt eines völlig neuen Journalismus. In: Bollmann, Stefan/Heibach, Christiane (Hg.): Kursbuch Internet. Anschlüsse an Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Mannheim 1996, S. 434–437.
- Radway, Janice: Reading the Romance: Woman, Patriarchy and Popular Literature. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1984.
- Radway, Janice: Interpretative Communities and Variable Literacies. The Functions of Romance Reading. In: Mass Communications Review Yearbook, Vol. 5, Beverly Hills/London 1985, S. 337–361.
- Rieder, A./Bamberger, R.: Die Lesesituation der 14jährigen in Österreich. In: Jugend und Buch, 30, 2/1981.
- Ring, Klaus/von Trotha, Klaus/Voß, Peter (Hg.): Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden: Nomos 1997.
- Ritchie, David/Price, Vincent/Roberts, Donald F.: Television, Reading, and Reading Achievement. A Reappraisal. In: Communication Research, 14, 3/1987, S. 292–315.
- Roberts, Donald F./Bachen, Christine/Hornby, Melinda/Hernandez-Ramos, Pedro: Reading and Television. Predictors of Reading Achievement at Different Age Levels. In: Communication Research, 11, 1/1984, S. 9–49.
- Robine, Nicole: Stand und Befunde der Lese(r)forschung in Frankreich. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Mainz 1990, S. 183–209.
- Robinson, John P.: The Changing Reading Habits of the American Public. In: Journal of Communication, 30, 1980, S. 141–152.
- Saxer, Ulrich: Das Buch in der Medienkonkurrenz. In: Göpfert, H. G. u.a. (Hg.): Lesen und Leben. Frankfurt/Main 1975, S. 206–243.
- Saxer, Ulrich: Buchmarkt-Forschung in der Schweiz. In: Dorsch, Petra/Teckentrup, Konrad (Hg.): Buch und Lesen International. Gütersloh 1981, S. 566–585.
- Saxer, Ulrich: Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Fritz, Angela: Lesen im Medienumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 1991a, S. 99–134.
- Saxer, Ulrich: Medien als problemlösende Systeme. Die Dynamik der Rezeptionsmotivation aus funktional-struktureller Sicht. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL) 10, 1/1991b, S. 45–79.
- Saxer, Ulrich/Bonfadelli, Heinz/Hättenschwiler, Walter: Die Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Klett & Balmer: Zug 1980.
- Saxer, Ulrich/Langenbacher, Wolfgang/Fritz, Angela: Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann 1989.
- Schmidtchen, Gerhard: Lesekultur in Deutschland 1974. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, XXX, 1974.
- Schmidtchen, Gerhard: Lesegewohnheiten in der Schweiz. Schweizerischer Buchhändler- und Verlegerverein: Zürich 1974.
- Schmutzler-Braun, Brigitte/Schreiner-Berg, Adelheid: „Ab und an mal'n Buch – warum nicht.“ Frankfurt/Main 1983.
- Schnell, T. R.: Evaluating Functional Literacy. In: Journal of Reading, 23, 1980, S. 374–375.
- Schön, Erich: Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend. In: Media Perspektiven, 5/1990a, S. 337–347.
- Schön, Erich: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 9, 2/1990b, S. 229–276.
- Schön, Erich: Die Leser erzählen lassen. Eine Methode in der aktuellen Rezeptionsforschung. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 15, 2/1990c, S. 193–201.
- Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers. Stuttgart 1987/1990.

- Schön, Erich: Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im Medienverbund. In: Lange, Günter/Steffens, Wilhelm (Hg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen und Neumann 1995, S. 99–127.
- Schön, Erich: Zur aktuellen Situation des Lesens. In: Oldenburg: Bibliotheksgesellschaft 1996.
- Schönbach, Klaus: Buchmarktforschung in den USA. In: Bertelsmann-Briefe, 107/108, 1981, S. 12–17.
- Schulz, Winfried: Politikvermittlung durch Massenmedien. In: Sarcinelli, Ulrich (Hg.): *Politikvermittlung*. Bonn 1987, S. 129–144.
- Singer, Dorothy G.: Fernsehen, Lesen und Phantasieentwicklung. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hg.): *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft*. Berlin 1995, S. 118–131.
- Spiro, R. J./Bruce, B. C./Brewer, W. F. (Hg.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J. 1980.
- SRG Forschungsdienst: *Jahresberichte des Forschungsdienstes*. Bd. 1: *Allgemeine Daten*. Bern 1976 ff.
- SRG Publikumsforschung: *Kind und Fernsehen*. Bern 1972.
- SRG Publikumsforschung: *Radio, Fernsehen und Kinder*. Bern 1980.
- Stachnik, Ingeborg: Bibliotheksfunktionen im Wandel. Bibliotheksnutzung und Medienverhalten in Ost und West. In: *Media Perspektiven*, 10/1993, S. 465–470.
- Steinberg, Heinz: Sozialempirische Lese(r)forschung: Ein kritischer Bericht über aufschlußreiche Studien. In: *Media Perspektiven*, 7/1984, S. 536–543.
- Stagl, Gitta/Dvorak, Johann/Jochum, Manfred (Hg.): *Literatur/Lektüre/Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben*. Wien 1991.
- Stedman, Lawrence/Kaestle, C. F. *Literacy and Reading Performance in the United States, from 1880 to the Present*. In: *Reading Research Quarterly*, 12, 1987, S. 8–46.
- Stiftung Lesen (Hg.): *Lesen im internationalen Vergleich. Teil I+II*. Mainz 1990 + 1994.
- Stiftung Lesen (Hg.): *Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland*. Mainz 1993.
- Weibel, Erwin: Warum lesen die Jugendlichen noch Bücher? In: *Medienwissenschaft Schweiz*, 1/1994, S. 9–16.
- Nation of Readers. Washington D.C. 1990.
- Viswanath, K./Finnegan, John R.: The Knowledge Gap Hypothesis: Twenty-Five Years Later. In: Burleson, Brant (Hg.): *Communication Yearbook 19*. Sage: London u.a. 1996, S. 187–227.
- von der Lahr, Helmut: Lesen: Verlust einer Schlüsselqualifikation für die Informationsgesellschaft. In: *Media Perspektiven*, 1/1996, S. 2–7.
- Weiss, Hans-Jürgen: *Medium Buch. Ein Forschungsbericht über Kommunikationsbedürfnisse und Einstellungen gegenüber Medien*. In: Bertelsmann-Briefe, 86, 1976, S. 3–12.
- Wingert, Bernd: Kann man Hypertexte lesen? In: Maatejovski, Dirk/Kittler, Friedrich (Hg.): *Literatur im Informationszeitalter, Bd. 2*. Frankfurt/Main: Campus 1995, S. 185–218.
- Wössner, Frank: *Lese-, Buchkaufverhalten im europäischen Vergleich*. Paper, Jerusalem Symposium on Reading 1995.
- Zill, Nicholas/Winglee, Marianne: *Who Reads Literature? The Future of the United States as a Nation of Readers*. Washington D.C. 1990.

Psychologie des Lesens

1. *Vorstrukturierung:*

Die (kognitive) Konstruktivität im Leseprozeß

Im intuitiven Alltagsverständnis ist ‚Lesen‘ eine eher passive Rezeption dessen, was in dem jeweiligen Text an Bedeutung, Information oder Botschaft enthalten ist. Diese intuitive und aus heutiger Sicht relativ naive Vorstellung liegt auch den frühesten Kommunikationsmodellen aus der lerntheoretisch dominierten Phase der behavioristischen Psychologie zugrunde (vgl. z.B. Shannon/Weaver 1949). Danach enkodieren die Autoren/innen* eines Textes beim Schreiben dessen Bedeutungen, die dann beim Lesen von den Rezipienten/innen spiegelbildlich dekodiert werden (müssen). Damit liegt ein deterministisches Kommunikationsmodell vor, in dem die enkodierte Textbedeutung praktisch vollständig das Lesen als Dekodierung dieser Bedeutung bestimmt. Daß dieses deterministische Kommunikationsmodell einer eher passiven Textrezeption nicht sehr schnell als grundsätzlich beschränkt und für die meisten sprachlichen Phänomene eher als unangemessen erkannt wurde, liegt sicherlich auch daran, daß in der behavioristischen Phase der Psychologie (von den 30er bis zu den 60er Jahren dieses Jahrhunderts) die Forschung noch überwiegend die elementenpsychologische Maxime verfolgt hat, von der Erforschung einfachster Phänomene auszugehen und komplexere (auch sprachliche) Gegenstände als additive Kombination einfachster Gesetzmäßigkeiten erklären zu wollen (vgl. Anderson/Bower 1983).

Die Problematik einer solchen Konzeption des Lesens als eher passive, vom Text determinierte Rezeption wird aber schon an nicht einmal übermäßig langen, aber doch etwas komplexeren sprachlich-textuellen Gegenständen deutlich. Als Beispiel sei ein Stichwort aus einem neueren ‚Lexikon der Allgemeinen Psychologie‘ (Städler 1997) angeführt:

Thoma's goldene Regel, eine Adaption und Modifikation des → Prinzips der optimalen Beschränktheit auf ps. Prozesse der → Massenkommunikation: *Im Seichten kann man nicht ertrinken.* (H. Thoma 1987).

L.: THOMA, H.: Nur der direkte Weg führt zum Erfolg. In: Thoma, H.: Ich bin das Volk. Vermischte Schriften. Mainz 1987 (Videocassette).

Eine unmittelbare, eher passive, vom Text determinierte Bedeutungsdekodierung wird in dem zentralen Satz dieser goldenen Regel zunächst einmal wohl das Konzept ‚Wasser‘ hinter dem Wort ‚seichten‘ ergänzen, wodurch das Ganze eine mit der Alltagserfahrung völlig übereinstimmende Bedeutung erhält. (In der Psychologie wird der Begriff „Konzept“ verwendet, wenn nicht nur der Begriff im Sprachsystem, sondern auch dessen kognitive Repräsentation in der individuellen Sprachverarbeitung gemeint ist.) Man könnte auch hier schon darauf hinweisen, daß eine solche Ergänzung von Konzepten zumindest keine vollständige Passivität bedeutet. Interessanter aber wird die

‚Dekodierung‘ der Bedeutung vor allem dann, wenn man z.B. als eifrige/r Medien-nutzer/in bei dem Namen Thoma an den Chef eines bekannten privaten Fernsehsenders denkt, wobei diese Vermutung durch die Literaturangabe auch noch erhärtet wird: Es handelt sich um einen Autor, dessen vermischte *Schriften* als Videocassette erschienen sind, bei dem also eine ganz eindeutige Überordnung des Bild- über das Schriftmedium vorliegt. Überdies spricht der Titel ‚Ich bin das Volk‘ nicht dagegen, daß es sich hier um einen Mann handelt, der mit unfehlbarer Sicherheit den Publikumsgeschmack zu treffen in der Lage ist (zumindest vom Selbstkonzept her). Wenn man diese Wissens Elemente bezüglich der bundesdeutschen Medienlandschaft mit einbezieht, dann handelt es sich bei der angeführten ‚goldenen Regel‘ doch wohl eher um einen metaphorischen Satz, der etwas über die (Nicht-)Gefährdung durch seichte Fernsehprogramme aussagen (soll) – unter Umständen als Rechtfertigung für eben jene Programmqualität, die von Kritikern/innen nicht selten als ‚seicht‘ (ab-)qualifiziert wird. Ist man aber einmal bei dieser metaphorischen Lesart angelangt, dann ist auch ein ironisches Textverständnis nicht mehr weit entfernt, für das diese (metaphorische) Rechtfertigung gerade dazu führt, daß die Zuschauer/innen dieses Senders eben tagtäglich sehr wohl ‚im Seichten ertrinken‘ (womit das Gegenteil des wörtlich Geäußerten als Gemeintes rekonstruiert wäre: eine klassische Variante ironischer Sprechakte; vgl. Groeben/Scheele 1986).

Das Beispiel macht deutlich, wie (sehr) das Textverstehen auch und gerade eine kognitiv-aktive (Re-)Konstruktion von Information darstellt, in der die im Text enthaltene ‚Botschaft‘ aktiv mit dem Vor- und Weltwissen der Rezipienten/innen verbunden wird. Hörmann (1980, 27) hat dies mit den klassischen Worten ausgedrückt: „Wir erfassen im Vorgang des Verstehens nicht nur Information, wir schaffen auch Information, nämlich jene Information, die wir brauchen, um die Äußerung in einen sinnvollen Zusammenhang stellen zu können.“ Insofern handelt es sich beim Lesen als Textverstehen immer um eine Wechselwirkung zwischen Text(-Information) und Rezipienten/innen(-Wissen): eine Text-Leser-Interaktion.

Die kognitive Konstruktivität dieser Interaktion besteht nicht nur darin, daß z.B. die sprachlich vermittelte Information einzelner Wörter und Sätze mit den (umgebenden) Informationen des Kontextes (Wörter, Sätze oder Textteile vor und nach dem zu verstehenden Textteil) in Verbindung gebracht werden müssen, sondern auch und gerade in der Integration mit dem Vorwissen der Rezipienten/innen (vgl. Groeben 1982, 48 ff.; Herrmann/Grabowski 1994, 291 ff.; Hörmann 1976, 179 ff.). Dieses Vorwissen läßt sich unterteilen in (allgemeines) Weltwissen und (spezielles) Sprachwissen. Das Weltwissen besteht aus den Kognitionen, die außersprachliche Gegenstände, Sachverhalte, Gegebenheiten etc. beschreiben, wie es im obigen Beispiel etwa die Position des zitierten Autors als Chef eines bekannten Fernsehsenders darstellt, genauso wie die Gefahren für den Menschen, unter bestimmten Bedingungen in tieferem Wasser zu ertrinken etc.; wegen dieses beschreibenden Charakters spricht man auch von ‚deklarativem Weltwissen‘. Unter Sprachwissen sind die Kenntnisse über die jeweilige Sprache zu verstehen (im Beispiel von den sprachimmanenten Verbindungen des Worts ‚ertrinken‘ zu ‚Wasser‘ bis hin zu den Prinzipien und Strukturen metaphorischen bzw. ironischen Sprachgebrauchs). Dabei ist das Sprach-

wissen häufig ein paradigmatischer Fall von sog. implizitem Wissen, d.h. die Sprachbenutzer/innen verfügen über ein bestimmtes Wissen (zum Beispiel die prozeduralen Regeln des metaphorischen oder ironischen Sprachgebrauchs), können dieses Wissen aber nicht explizit angeben (d.h. die Regeln z.B. nicht aktiv benennen; Herrmann/Grabowski sprechen in diesem Fall davon, daß die einzelnen Komponenten des sprachlich-prozeduralen ‚Könnens‘ im (Selbst-)Bewußtsein der Sprachbenutzer/innen nicht mehr im einzelnen benannt werden können, d.h. nicht mehr ‚dekomponierbar‘ sind: Herrmann/Grabowski 1994, 293 f.). Das Lesen als eine solche Wechselwirkung, in der Textinformation mit Welt- und Sprachwissen der Rezipienten/innen interagiert, ist daher immer auch als die Verschränkung von textgeleiteten, ‚aufsteigenden‘ Prozessen (bottom up: von der Textinformation zum rezipierten Wissen) und andererseits konzept- bzw. erwartungsgeleiteten, ‚absteigenden‘ Prozessen (top down: vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis) aufzufassen.

Dies gilt im übrigen nicht nur für literarische Texte, bei denen diese Interaktionsstruktur seit Jahrhunderten durch die sog. Methode des ‚hermeneutischen Zirkels‘ (als immer erneut wiederholte Rückkopplungsschleife zwischen dem Verstehen von Textteilen und Textganzem, zwischen Erwartungen an den Text und Erfüllung bzw. Veränderung dieser Erwartungen durch den Text) unterstellt wird. Es gilt ebenso für nicht-literarische Texte, für die im Laufe der empirischen Erforschung des Leseprozesses in den letzten 50 Jahren das eingangs angeführte naive deterministische Kommunikationsmodell sukzessive und immer eindeutiger überführt worden ist in das der kognitiv-aktiven Konstruktivität des Leseprozesses. Dabei ist es völlig unstrittig, daß literarische Texte diese kognitive Konstruktivität der Textrezeption zumeist noch in umfassenderem Ausmaß erfordern als nicht-literarische; die grundsätzliche Struktur des Lesens als kognitiv-konstruktive Interaktion zwischen Textinformation und (Vor-)Wissen der Rezipienten/innen aber ist für beide Textsorten einheitlich (vgl. als paradigmatische Untersuchung zum Vergleich zwischen literarischem und nicht-literarischem Lesen: Meutsch 1987; Überblick über die kognitive Konstruktivität beim Rezipieren literarischer Texte: Viehoff 1988; Groeben/Landwehr 1991, 169 ff.). Deshalb werden wir im folgenden bei der Darstellung der einzelnen Ebenen und Phasen dieses Interaktionsverhältnisses im Leseprozeß auch zumeist nicht zwischen literarischen und pragmatischen Texten trennen (mit Ausnahme der Wirkungsforschung, bei der sich die untersuchten Effektivvariablen für diese beiden generellen Textsorten deutlich(er) unterscheiden: s.u. 3.).

Insgesamt wird es daher im folgenden darum gehen, die theoretischen Modelle und empirischen Belege für die kognitiv-konstruktive Text-Leser-Interaktion auf den verschiedensten Ebenen auszudifferenzieren und darzulegen: zunächst unter der Perspektive des Leseprozesses (2.) auf Wort-, Satz- und Textebene (2.1–2.4); dann auch in bezug auf die Konsequenzen, die sich für die Folgen eines solchen Textverstehens qua Lektürewirkungen ergeben (3.); und nicht zuletzt hinsichtlich der Anwendungskonsequenzen (Angewandte Leseforschung: 4.), die zum einen darauf ausgerichtet ist, die Textseite in bezug auf die kognitiv-konstruktiven Rezeptionsmöglichkeiten zu optimieren (Textverständnis und Textverständlichkeit: 4.1/4.2), zum anderen die kognitive Konstruktivität und Flexibilität der Rezipienten/innen als Verbesserung

des Leseprozesses zu optimieren (Lese- und Rezeptionsstrategien; metakognitive Kontrolle: 4.3/4.4). Dabei wird es auch immer darauf ankommen, sich zu verdeutlichen, welche Flexibilität des Leseprozesses aus dessen kognitiver Konstruktivität folgt, so daß eine ganze Reihe von theoretischen Kontroversen (darüber, von welchen Textteilen die Rezeption ausgeht, ob bestimmte Teilprozesse nur hintereinander – sequentiell – oder auch gleichzeitig – parallel – erfolgen können etc.) als unnötig, zum Teil sogar als unsinnig zu kritisieren ist. Diese kognitive Flexibilität ist dann nicht zuletzt auch als Zielperspektive für das Lesen im Medienzeitalter (Ausblick: 5.) anzusetzen und weiterzuentwickeln.

2. Leseprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene

Lesen läßt sich in einer ersten Annäherung als Fähigkeit auffassen, visuelle Informationen aus graphischen Gebilden zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen (Rayner/Pollatsek 1989, 23). Dieser komplexe Vorgang der Bedeutungsentnahme kann man in mehrere Teilprozesse aufgliedern. Dazu gehört auf der untersten Ebene das Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie die Erfassung von Wortbedeutungen, auf mittlerer Ebene die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Wortfolgen und auf Textebene die satzübergreifende Integration von Sätzen zu umfassenden Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten Struktur der globalen Gesamtbedeutung eines Textes. Eine zentrale Frage ist dabei, ob die einzelnen Teilprozesse strikt nacheinander (sequentiell) oder eher parallel in zeitlicher Überlappung durchlaufen werden. Die empirische Befundlage spricht insgesamt mehr für die Parallelitätsannahme (s.u.), so daß z.B. höhere Verarbeitungsprozesse bereits eingesetzt haben können, bevor Prozesse auf niedriger Ebene abgeschlossen sind (Herrmann 1990, 297).

Dabei wird der Leseprozeß in mehr oder minder starkem Ausmaß vom Vorwissen der Leser/innen, ihren Erwartungen und Zielsetzungen gesteuert. Dies zeigt sich insbesondere beim Lesen längerer Texte, bei denen u.U. Lücken zu schließen sowie Sinnzusammenhänge herzustellen sind und die Textbedeutung ggf. auf das Wesentliche verdichtet werden muß. Hier gibt es eine Konkurrenz von Modellen, die vor allem aufsteigende (textgeleitete) Verarbeitungsprozesse ansetzen und Modelle, bei denen absteigende (erwartungsgeleitete) Prozesse im Mittelpunkt stehen (vgl. Rayner/Pollatsek 1989). In Übereinstimmung mit der empirischen Datenlage gehen wir im folgenden entsprechend der eingangs skizzierten Text-Leser-Interaktion (1.) von einer Wechselwirkung zwischen text- und erwartungsgeleiteten (auf-/absteigenden) Verarbeitungsprozessen aus.

2.1 Wortebene: Prozesse der Buchstaben- und Worterkennung

Der Leseprozeß beginnt auf der untersten Stufe mit der Identifikation von Buchstaben und Wörtern und ist primär als visueller Verarbeitungsvorgang aufzufassen. Dabei ist zunächst zu fragen, ob Buchstaben, Buchstabengruppen oder ganze Wörter die rele-

vanten Einheiten der visuellen Analyse darstellen. In der Literatur lassen sich bezüglich dieser Frage zwei Extrempositionen unterscheiden: Während etwa nach Gough (1972) das Identifizieren und serielle Verarbeiten einzelner Buchstaben von links nach rechts eine notwendige Voraussetzung für die Worterkennung darstellt, vertritt Smith (1971) die Auffassung, daß Wörter als ganzheitliche visuelle Muster verarbeitet werden, der Prozeß der Buchstabenerkennung also übersprungen wird. Beide Ansätze haben sich in dieser Ausschließlichkeit nicht halten können. Gegen eine serielle Verarbeitung von Buchstabenfolgen sprechen bereits die frühen Befunde von Cattell (1886), die zeigen, daß Buchstaben leichter erkannt werden können, wenn sie als Teile von Wörtern dargeboten werden ('Wortüberlegenheitseffekt'). Dieser Befund konnte von Reicher (1969) unter streng kontrollierten Untersuchungsbedingungen repliziert werden. Danach werden Buchstaben, die in einem kritischen Zielwort eingebunden sind, besser erkannt als isolierte Buchstaben oder als Buchstaben, die Teile von sog. Unsinnswörtern sind (für weitere Belege vgl. Rayner/Pollatsek 1989, 78 ff.). Die Worterkennung basiert allerdings auch nicht auf einem ganzheitlichen visuellen Mustererkennungsmodell, das davon ausgeht, daß Wörter als visuelle Muster gespeichert sind, mit denen neu eingelesene Informationen verglichen werden. Ein solches Modell kommt in erhebliche Schwierigkeiten, wenn es erklären soll, weshalb Leser/innen Wörter auch dann ohne nennenswerten Zeitverlust identifizieren können, wenn diese in typographischer Hinsicht von einem Standardformat abweichen. Daher wird heute relativ übereinstimmend davon ausgegangen, daß keine konkreten Buchstabenformen, sondern abstrakte Buchstabeneinheiten in nicht-serieller sondern paralleler Verarbeitung die Basis für den visuellen Identifizierungsprozeß darstellen (Coltheart 1981; Rayner/Pollatsek 1989).

Ein Modell der Buchstaben- und Wortidentifikation, das die Schwierigkeiten der frühen Ansätze überwindet und darüber hinaus in der Lage ist, den Wortüberlegenheitseffekt zu erklären, ist das interaktive Aktivationsmodell von McClelland/Rumelhart (1981; ein ähnliches Modell haben Paap et al. 1982 vorgelegt). Das Modell geht dabei von der Annahme aus, daß sowohl Buchstaben als auch Wörter im Gedächtnis gespeichert sind. Der Identifikationsprozeß beginnt mit der Aufnahme graphischer Elemente von Buchstaben, die auf das Vorliegen bzw. Fehlen bestimmter Merkmale hin analysiert werden. Je mehr Merkmale einem bestimmten gedächtnismäßig gespeicherten Buchstaben entsprechen, desto stärker wird dieser aktiviert; gleichzeitig werden Buchstaben, bei denen die thematischen Merkmale weniger ausgeprägt vorliegen, gehemmt. In einem zweiten Schritt lösen die stark aktivierten Buchstaben diejenigen Wörter aus, in denen sie enthalten sind, die ihrerseits wieder solche Wörter hemmen, die die betreffenden Buchstaben in geringerem Ausmaß enthalten. Der Wortidentifikationsprozeß erweist sich danach als ein Wechselspiel von gegenseitiger Aktivierung und Hemmung von Buchstaben und Wörtern. Ein Wort ist dann identifiziert, wenn das Aktivationsniveau einen bestimmten Schwellenwert übersteigt. Auf der Grundlage dieses Modells läßt sich der beschriebene Wortüberlegenheitseffekt so erklären: In Wörtern eingebettete Buchstaben werden deshalb schneller identifiziert als isolierte Buchstaben, weil im ersten Fall sowohl auf Buchstaben- als auch auf Wortebene eine Aktivierung erfolgt, im zweiten Fall aber nur auf Buchstabenebene

(Rayner/Pollatsek 1989, 82). Mit der Annahme eines Schwellenwertes läßt sich darüber hinaus erklären, weshalb in manchen Fällen Wörter bereits erkannt werden, obgleich die Buchstabenanalyse noch nicht abgeschlossen ist (Marslen-Wilson/Tyler 1980): Setzt man den Schwellenwert beispielsweise bei 75% an, dann impliziert dies, daß ein Wort bereits erkannt werden kann, bevor alle Buchstaben identifiziert worden sind (vgl. Rayner/Pollatsek 1989).

Die Schwachstelle des Aktivationsmodells liegt darin, daß es voraussetzt, daß jedes Wort als Einheit in einem mentalen Lexikon gespeichert ist. Die Identifikation neuer oder zusammengesetzter Wörter kann mit diesem Modell ebensowenig erklärt werden wie das Erkennen verschiedener Flexionsformen. Daher nimmt man an, daß es neben einem direkten visuellen Zugang für im Lexikon gespeicherte Wörter auch einen indirekten Weg über das phonologische System gibt, der zumindest für seltene Wörter auch empirisch belegt ist (Seidenberg et al. 1984). Zusätzlich ist zu berücksichtigen, daß auch in den Fällen, in denen für ein Wort ein Lexikoneintrag vorliegt, vermutlich nur eine begrenzte Anzahl von Buchstaben parallel verarbeitet werden kann (Rayner/Pollatsek 1989, 102).

Als dritte Möglichkeit der Wortidentifikation ist daher ein sequentielles Zugangsmodell formuliert worden, das auf der Kodierung morphologischer Strukturen von Wörtern basiert (Feldman 1991; Taft/Forster 1975; Taft 1986). Dabei wird allgemein davon ausgegangen, daß im mentalen Lexikon sowohl morphologische Formmerkmale (auf der Grundlage abstrakter Buchstaben) als auch Inhaltsmerkmale gespeichert werden. Nach diesem Modell wird im Prozeß der Worterkennung der lexikalische Input in morphologische Einheiten zerlegt, wobei auf der ersten Stufe das Stamm-Morphem im Lexikon identifiziert wird, auf der zweiten Stufe die Präfixe und Suffixe unter Rückgriff auf spezifische Regeln analysiert werden (Bsp.: Das Stamm-Morphem von ‚laufen‘ ist ‚lauf‘, das Suffix ‚en‘). Einen indirekten Beleg für die Angemessenheit dieses Modells stellen Befunde dar, nach denen die Zeit für das Erkennen eines Wortes von der Häufigkeit des Stamm-Morphems, nicht aber von der Häufigkeit des vollständigen Wortes abhängt (Taft 1979). Als direkten Beleg für die psychologische Bedeutsamkeit der morphologischen Struktur gelten Untersuchungen, die zeigen, daß der Voraktivations-Effekt (Priming) für morphologisch verwandte Wörter (z.B. Leser – lesen) stärker ist als für morphologisch nicht-verwandte Wörter (Leser – kochen; zusammenfassend Zwitserlood 1996). Das bedeutet, daß bei der experimentellen Vorgabe von Wörtern wie z.B. ‚Läufer‘, ‚Lauf‘, ‚Anlauf‘ (Vorreiz) die Erkennungszeit für ein kurz darauf dargebotenes morphologisch verwandtes Wort wie ‚laufen‘ (Zielreiz) schneller ist als für ein morphologisch nicht-verwandtes Wort wie ‚arbeiten‘. Aus dieser kürzeren Erkennungszeit bei morphologisch verwandten Wörtern schließt man, daß morphologische Formmerkmale im mentalen Lexikon eingetragen sind. Auch für das Erkennen zusammengesetzter Wörter (Komposita) wurde ein solches morphologisches Dekompositionsmodell postuliert, wobei für jedes Stamm-Morphem ein Eintrag im Lexikon vorausgesetzt wird (z.B. Feldman 1991). Neuere Untersuchungen zeigen dabei, daß im Falle von komplexen Wörtern dieser Eintrag eher auf der Bedeutungs- als auf der Formkomponente der morphologischen Struktur basiert (Zwitserlood 1996). So zeigte sich beispielsweise für Komposita wie ‚Damen-

strumpf‘ ein stärkerer Voraktivierungseffekt bei der Paarung mit der zweiten Konstituenten (,Damenstrumpf – Strumpf‘) als bei der Paarung mit der ersten Konstituenten (,Damenstrumpf – Dame‘), weil bei letzterer keine semantische, sondern nur eine morphologische Verwandtschaft vorliegt. Bei Paaren wie ,Blaustrumpf – Strumpf‘ und ,Blaustrumpf – Blau ergaben sich hingegen keine unterschiedlichen Voraktivierungseffekte für die erste und zweite Komponente, was für die Relevanz der Bedeutungskomponente spricht (Zwitserslood 1996).

Insgesamt läßt sich festhalten, daß dem/der Leser/in bei der Identifikation von Wörtern drei Wege offen stehen: der direkte visuelle Zugang über eine Aktivationsausbreitung für Wörter, die bereits im Lexikon gespeichert sind, der indirekte Zugang über das phonologische System sowie für neue und komplexe Wörter ein Zugang über die morphologische Struktur. Dabei haben die beiden letzten Zugänge zumindest ansatzweise konstruktiven Charakter (Rayner/Pollatsek 1989, 109).

Im natürlichen Leseprozess werden Wörter üblicherweise nicht isoliert voneinander, sondern immer im Satzkontext verarbeitet. Analog zu dem oben skizzierten ‚Wortüberlegenheitseffekt‘ wäre als nächstes zu fragen, ob es ggf. auch so etwas wie einen ‚Satzüberlegenheitseffekt‘ gibt, daß also Wörter, die in einen Satzkontext eingebunden sind, leichter und schneller identifiziert werden als isolierte Wörter. Die Frage der kontextuellen Erleichterung wird dabei im Rahmen von zwei grundsätzlich unterschiedlichen theoretischen Positionen diskutiert, die die Theoriebildung und Forschung der letzten zwei Jahrzehnte in diesem Bereich geprägt haben: der interaktiven und der modularen Position. Interaktive Theorieansätze (vgl. z.B. das Logogenmodell von Morton 1969; 1979) gehen davon aus, daß die an der Sprachrezeption beteiligten Teilprozesse weitgehend parallel ablaufen und daß die Ergebnisse höherer Teilprozesse auf niedrigere Teilprozesse zurückwirken können. Entsprechend postulieren sie eine Erleichterung der Wortidentifikation durch den Satz-Kontext. Die auf Fodor (1983) zurückgehenden modularen Modelle unterstellen, daß die am Rezeptionsprozess beteiligten Teilsysteme grundsätzlich unabhängig voneinander arbeiten und höhere Verarbeitungsprozesse erst dann einsetzen, wenn die Verarbeitung auf den niedrigeren Ebenen abgeschlossen ist. Der lexikalische Zugang erfolgt demnach über ein lexikalisches Modul, das nicht mit anderen Modulen interagiert (Merkmal der informationellen Einkapseltheit). Erst wenn der Wortidentifikationsprozess abgeschlossen ist, steht das betreffende Wort für höhere Teilprozesse der Verarbeitung zur Verfügung. Nach diesem Modell sollte sich der Kontext nicht erleichternd auf den lexikalischen Zugang auswirken.

Bei der empirischen Überprüfung sprechen für einen Kontexteinfluß zunächst Untersuchungen, die belegen, daß die Vorhersagbarkeit eines Wortes durch einen passenden Kontext erleichtert wird (z.B. Tulving/Gold 1963; Überblick in Rayner/Pollatsek 1989, 220 ff.); außerdem Studien, die zeigen, daß Wörter, die durch den Kontext vorhersagbar sind, weniger lange fixiert werden und daß Schreibfehler bei solchen Wörtern häufiger überlesen werden als bei Wörtern, die durch den Kontext nur schlecht vorhersagbar sind. (z.B. Ehrlich/Rayner 1981; Ballota, Pollatsek/Rayner 1985). Zudem liegen Befunde vor, nach denen die Blickdauer bei vorhersagbaren Wörtern geringer ist, was einen Einfluß auf die Schnelligkeit der Wortidentifikation

haben sollte. Insgesamt sind die Effekte allerdings nicht sehr ausgeprägt (vgl. Rayner/Pollatsek 1989, 229 ff.).

Die Frage nach dem Einfluß des Kontextes auf die Worterkennung wurde insbesondere auch im Rahmen von Untersuchungen zur Verarbeitung von lexikalisch ambigen Wörtern überprüft (Bank: Sitzgelegenheit vs Geldinstitut). Wenn der Kontext sich erleichternd auswirkt, dann sollte die jeweils zum Kontext passende Bedeutung schneller aktiviert werden als die nicht-passende Bedeutung, wie es z.B. Simpson/Krueger (1991; Überblick: Simpson 1994) nachgewiesen haben. Nach der Modularitätsthese dagegen sollte der Kontext keinen Einfluß haben; entsprechend wird postuliert, daß beide Bedeutungen aktiviert und so lange im Kurzzeitgedächtnis verfügbar gehalten werden, bis der Kontext eine Desambiguierung erlaubt. Für diese These sprechen Untersuchungen, die zeigen, daß sich die Reaktionszeiten für die Identifikation kontextangemessener vs -unangemessener Bedeutungen nicht unterscheiden (Swinney 1979) und daß auch dann beide Bedeutungen aktiviert werden, wenn eine Bedeutung dominant ist (Onifer/Swinney 1981; Seidenberg et al. 1982; zusammenfassend: Rayner/Pollatsek 1989).

Die Befunde scheinen sich hier also auf den ersten Blick zu widersprechen. Differenziertere Analysen haben allerdings deutlich gemacht, daß dieser Widerspruch auflösbar ist. Ob eine oder beide Bedeutungen aktiviert werden, hängt nämlich sowohl von der Stärke und Art des Kontextes als auch von der Häufigkeit der jeweiligen Wortbedeutungen ab (Duffy et al. 1988; Gorfein/Bubka 1989; Tabossi 1988). Wenn der Kontext und die Häufigkeit der Wortverwendung genügend Unterstützung für eine Interpretation geben, dann wird nur eine Bedeutung aktiviert; lassen die beiden Faktoren unterschiedliche Interpretation zu, dann werden beide Bedeutungen aktiviert (Kawamoto 1993; zusammenfassend: Carpenter et al. 1995). Offensichtlich ist die Verarbeitung bereits auf Wortebene ein sehr viel flexiblerer Prozeß als es von den einzelnen Modellen gesehen wird.

2.2 *Satzebene: Das Zusammenspiel von Semantik und Syntax*

Die Identifikation von Wörtern und das Erkennen der Wortbedeutung sichern allein noch nicht das Verstehen der Bedeutung eines Satzes. In einem weiteren Schritt müssen Wortfolgen aufeinander bezogen und in ein strukturiertes Gesamtgefüge gebracht werden. Dies erfordert eine Analyse nicht nur der semantischen, sondern auch der syntaktischen Relationen der einzelnen Satzelemente.

Die semantische Verarbeitung ist dadurch gekennzeichnet, daß Satzelemente im Verarbeitungsprozeß unter Zugrundelegung bestimmter Ordnungsprinzipien zu semantischen Bedeutungseinheiten integriert werden. Dabei hat sich seit Mitte der 70er Jahre die Auffassung durchgesetzt, daß der Bedeutungsgehalt von Sätzen in Form von Prädikat-Argument-Strukturen (auch: Propositionen) repräsentiert wird. Danach kommt dem Prädikat eine übergeordnete Organisationsfunktion zu, da es die semantischen Relationen zu den Argumenten festlegt und spezifiziert. Die semantische Satzverarbeitung besteht also in der Extraktion von Prädikat-Argument-Strukturen aus der zugrundeliegenden Satzstruktur.

Das Konzept der Prädikat-Argument-Struktur geht zurück auf die von Fillmore (1968) und Chafe (1970) im Rahmen der Generativen Semantik entwickelte Kasusgrammatik. Die semantische Struktur eines Satzes wird hier als tiefenstrukturelle Relation zwischen einem Prädikat (Zustände, Ereignisse, Eigenschaften) und den von ihm implizierten Argumenten (Objekte, Personen, Sachverhalte) beschrieben. Das Prädikat steht dabei im Zentrum des Satzes und legt die Anzahl der möglichen Argumente fest, die zu ihm in einer besonderen Kasusbeziehung stehen (Fillmore 1978, 24 f.). Fillmore unterscheidet dabei die Kasus Agent (Auslöser einer Handlung), Instrument (unbelebtes Mittel, mit dem eine Handlung durchgeführt wird), Dativ (Betroffener einer Handlung), Objektiv (betroffener Gegenstand einer Handlung), Faktitiv (Verbergänzung) und Lokativ (räumlich-örtliche Gegebenheiten). Ähnlich unterscheidet Chafe (1970) die Kasus Agent, Patient, Wahrnehmender, Benefizient, Instrument, Komplement, die sich zum Teil mit den von Fillmore aufgestellten Kasus überlappen. Sowohl Fillmore als auch Chafe fassen dabei Prädikat-Argument-Strukturen nicht als sprachliche, sondern als kognitive Bedeutungseinheiten auf, die die Struktur unseres Wissens von der Welt repräsentieren.

Diese Vorstellung ist von der neueren kognitionspsychologischen Sprachverarbeitungsforschung übernommen worden. Die semantische Verarbeitung eines Satzes, das Verstehen seiner Bedeutung, besteht danach in der Extraktion von Propositionen aus der zugrundeliegenden Satzstruktur. Propositionen werden als „N-Tupel von Wortkonzepten“ (Einheit, die aus einer unbestimmten Anzahl von Elementen besteht) definiert, wovon eines die Rolle des Prädikats einnimmt, die anderen die Rolle von Argumenten erfüllen (Kintsch 1974, 12). Diese Propositionen werden als sog. Tiefenstruktur von Sätzen aufgefaßt, was sich z.B. darin zeigt, daß Prädikate dabei an der Satzoberfläche als Verben, Adjektive oder Adverbien realisiert sein können. Zur Verdeutlichung, daß es sich um Propositionen und die Relationen zwischen tiefenstrukturellen Wortkonzepten, nicht um Wörter handelt, werden diese Wortkonzepte in Großbuchstaben notiert (Bsp.: Die Katze beißt den Hund: BEISSEN, KATZE, HUND).

In der empirischen Satzverarbeitungsforschung wurde die psychologische Bedeutsamkeit von Prädikat-Argument-Strukturen experimentell dadurch nachzuweisen versucht, daß Satzglieder im Verarbeitungsprozeß zu propositionalen Einheiten integriert werden, die zugleich die grundlegenden Einheiten des semantischen Gedächtnisses darstellen. Wenn die Satzinformation propositional verarbeitet wird, so der grundlegende Versuchsgedanke einer Fülle von Experimenten, dann sollten Sätze mit identischer Oberflächen-, aber unterschiedlicher Tiefenstruktur in Abhängigkeit von der Art und Anzahl der Propositionen der Tiefenstruktur unterschiedlich gut verarbeitet werden. In der Tat konnte beispielsweise gezeigt werden, daß die Verarbeitungsgüte bei oberflächengleichen Sätzen von der Anzahl der Propositionen der Tiefenstruktur abhängt (Engelkamp 1973), daß bei Sätzen, die die gleiche Anzahl von Inhaltswörtern aufweisen, die Verarbeitungszeit mit der Anzahl der Satzpropositionen steigt (Kintsch/Keenan 1973) und daß sie von der Anzahl der Argumente einer Proposition abhängt (Raue/Engelkamp 1977; zusammenfassend: Christmann 1989). Aufgrund solcher Befunde gilt es heute als erwiesen, daß die semantische

Verarbeitung der Satzbedeutung in Form von propositionalen Einheiten erfolgt. Kontrovers ist allerdings, ob das Prädikat oder das Subjekt dabei die Rolle des Organisationskerns übernimmt (Bock 1978, 38 ff.). Vermutlich handelt es sich aber auch hier um einander ergänzende Verarbeitungsstrategien, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Informationslage alternierend eingesetzt werden (Groeben 1982, 31).

In bestimmten Fällen und an bestimmten Punkten des Verstehensprozesses reicht allerdings die semantische Analyse für eine eindeutige Bedeutungszuordnung nicht aus; sie muß durch eine syntaktische Analyse ergänzt werden. So ist bei einer ausschließlich semantischen Analyse im obigen Beispielsatz nicht klar, ob nun die Katze den Hund oder der Hund die Katze beißt.

Die zentrale Frage bezüglich der Verarbeitung syntaktischer Strukturen besteht darin, wie der/die Leser/in eine Folge von Wörtern gemäß den ihnen zugrundeliegenden syntaktischen Relationen gliedert und ob dieser Prozeß durch die semantische und pragmatische Satzinformation beeinflusst wird. Entsprechend hat sich die psycholinguistische Forschung zur Verarbeitung der Syntax in den letzten zwei Jahrzehnten schwerpunktmäßig mit zwei Themenkomplexen befaßt: (1) Wie werden Sätze im Leseprozeß in syntaktische Komponenten zerlegt? (2) Wie sieht das Zusammenspiel zwischen syntaktischer und semantischer Analyse aus? Verläuft die Verarbeitung seriell mit zeitlicher Priorität der Syntax (Autonomie- bzw. Modularitätshypothese) oder parallel unter Rekurs auf Semantik und Pragmatik (Interaktionshypothese: vgl. Carpenter et al. 1995)?

Die Analyse der syntaktischen Struktur eines Satzes erfordert es, daß im Verarbeitungsprozeß Wörter und Wortgruppen identifiziert werden, denen eine syntaktische Funktion wie z.B. Subjekt, Prädikat, Objekt zugewiesen wird. Im einfachsten Fall stützt sich der/die Leser/in dabei auf die Abfolge der Inhaltswörter eines Satzes. So steht in einem einfachen Aussagesatz des Deutschen das Subjekt in der Regel am Satzanfang, das Verb in der Mitte und das Objekt am Ende (vgl. Herrmann 1990). Da der Agent üblicherweise in der Subjekt- und das Patient in der Objektposition steht, weiß der/die Leser/in in unserem obigen Beispielsatz jetzt, daß es die Katze ist, die den Hund beißt und nicht umgekehrt (vgl. Herrmann 1990, 304 f.). Eine solche heuristische Strategie, die als ‚kanonische Sentoid-Strategie‘ (ein Sentoid ist ein syntaktisch eindeutiger Satz) bezeichnet wird (Fodor/Bever/Garrett 1974), reicht in vielen Fällen aus, um eine eindeutige Prädikat-Argument-Struktur aufzubauen. Daß sie nicht für alle Fälle brauchbar ist, kann man sehr leicht am Beispiel von Passiv-Sätzen sehen. Zur Analyse komplexerer Sätze müssen die Leser/innen u.U. weitere syntaktische Informationen nutzen, um eine korrekte Bedeutung zuordnen zu können. Dazu gehört beispielsweise die Flexion von Inhaltswörtern, die Analyse von Funktionswörtern (Wörter mit rein syntaktischer Funktion wie Artikel, Präposition und Konjunktion) sowie die Gruppierung von Wörtern zu Satzphrasen wie Nominal-, Adverbial- und Verbalphrasen und die Identifizierung von Haupt- und Nebenphrasen. Neben der ‚kanonischen Satz-Strategie‘ hat die syntaxorientierte Psycholinguistikforschung eine Fülle weiterer Segmentierungsvarianten (Parser) zur vollständigen syntaktischen Analyse eines Satzes entwickelt, die z.T. formalisiert und in Computerprogrammen implementiert wurden (für einen Überblick vgl. Flores

d'Arcais 1990; Mitchell 1987). Zu den populärsten dieser Parser gehören die sog. Übergangsnetzwerke (Wanner 1980; Woods 1970; vereinfacht: Ballstaedt et al. 1981, 47 f.; Mitchell 1982, 87–99;). Ausgehend von der Phrasenstruktur-Beschreibung eines Satzes, die die logische Kombinierbarkeit von Satzelementen (grammatikalische Wortklassen) auf mehreren Hierarchiestufen beschreibt (vgl. z.B. das Phrasenstruktur-Modell von Chomsky 1957) werden in einem Übergangsnetzwerk Operationen beschrieben, mit denen Wort für Wort geprüft wird, ob ein konkreter Satz einer aktivierten Phrasenstruktur entspricht. Dabei werden in jedem Analyseschritt mögliche Weiterführungsalternativen getestet.

Eine insbesondere im Zusammenhang mit dem Leseprozeß entwickelte Segmentierungs-Strategie (parsing) ist die ‚minimale Anbindung‘ (‚minimal attachment‘) und die ‚späte Schließung‘ (‚late closure‘). ‚Minimalanbindung‘ besagt, daß zur Anbindung eines neuen Wortes in die entstehende Phrasenstruktur auf möglichst wenige syntaktische Knoten zurückgegriffen werden darf; ‚späte Schließung‘ bedeutet, daß ein neues Wort an die zuletzt eingelesene Phrasenstruktur angehängt wird. Ziel beider Strategien ist es, den Verarbeitungsaufwand beim Lesen zu minimieren und die Effizienz zu maximieren (vgl. Rayner/Pollatsek 1989, 245 ff.; experimentelle Evidenzen: Frazier/Rayner 1982). Die Akzeptabilität der syntaktischen Analyse wird dabei mit Hilfe von semantischen und pragmatischen Plausibilitätsüberlegungen (‚thematic processor‘) überprüft, was ggf. zu einer Korrektur der syntaktischen Analyse führen kann. Auch sind syntaktische Parser entwickelt worden, die mehrere Analyse-Pfade vorschlagen, wobei die semantische und pragmatische Information determiniert, welche Pfade aufgegeben, welche weiter verfolgt werden. (Altman/Steedman 1988). Es gibt aber auch Daten dafür, daß syntaktische und semantische Informationen gemeinsam, vom Anfang bis zum Schluß des Leseprozesses, die Satzsegmentierung steuern (Taraban/McClelland 1990).

Uneinigkeit besteht in der Literatur vor allem darüber, ob der Syntax bei der Satzsegmentierung Priorität zukommt, oder ob von einem Zusammenspiel von Syntax und Semantik auszugehen ist. Allerdings fehlt auch schon der Konsens darüber, ob Sätze im Leseprozeß überhaupt vollständig grammatikalisch analysiert werden (vgl. Herrmann 1990, 305). Es ist durchaus denkbar, daß vollständige syntaktische Analysen nur dann durchgeführt werden, wenn Personen in einer Experimentalsituation qua Instruktion dazu angeregt werden. Dem Rezeptionsgeschehen in natürlichen Lese-situationen wird man vermutlich eher gerecht, wenn man ein zweistufiges Vorgehen annimmt, bei dem zunächst Sätze gemäß der Abfolge ihrer Inhaltswörter analysiert werden und erst im Mißerfolgsfall eine detailliertere, vollständigere grammatikalische Analyse angestrebt wird (Fodor/Frazier 1980; Herrmann 1990, 305).

Was die Frage des Zusammenspiels von semantischer und syntaktischer Analyse anbelangt, so lassen sich auch hier wieder – wie bei der Worterkennung (s.o. 2.1) – zwei konträre Positionen unterscheiden: Die interaktionistische Syntaxtheorie postuliert, daß die Analyse von syntaktischen Strukturen vom semantischen wie pragmatischen Kontext und vom Weltwissen beeinflusst wird (Altmann/Steedman 1988; McClelland/St. John/Taraban 1989), wobei die syntaktischen und semantischen Teilprozesse weitgehend parallel arbeiten; die autonome Syntaxtheorie hingegen

geht davon aus, daß die syntaktische Verarbeitung zeitlich vor der semantischen Verarbeitung und unabhängig von dieser erfolgt (Modularitätstheorie; vgl. z.B. Garfield 1989). Die Frage, ob die syntaktische Analyse autonom oder interaktiv erfolgt, wurde insbesondere in Untersuchungen zur Verarbeitung syntaktischer Ambiguitäten zu klären versucht. Ausgangspunkt der Überlegung ist die Beobachtung, daß bei syntaktisch ambigen Sätzen häufig sog. ‚Sackgassen-Effekte‘ (‚garden-path-effect‘: eine im ersten Anlauf falsche syntaktische Strukturierung, die an einem bestimmten Punkt der Verarbeitung nicht mehr aufrechterhalten werden kann und daher revidiert werden muß). Ein syntaktisch ambiger Satz wie „The defendant examined by the lawyer shocked the jury“, bei dem ‚examined‘ im ersten Anlauf sowohl als Verb als auch als Partizip Perfekt gelesen werden kann (Beispiel nach Clifton/Ferreira 1986), führt demnach zunächst zu einer falschen syntaktischen Strukturierung, die in der ‚by-Phrase des Satzes‘ korrigiert wird (vgl. Carpenter et al. 1995, 98). Wird die syntaktische Struktur interaktiv verarbeitet, dann sollten ‚Sackgassen-Effekte‘ bei verdeutlichenden semantischen Interpretationshinweisen nicht mehr auftreten.

Die Ergebnisse zeigen, daß sowohl in ambigen als auch in nicht-ambigen Satzformen ‚Sackgassen-Effekte‘ auftreten (Ferreira/Clifton 1986; zusammenfassend Carpenter et al. 1995). Dieser Befund spricht dafür, daß der semantische Kontext nicht mitverarbeitet wird und stützt somit die Autonomie-Position der syntaktischen Verarbeitung. In die gleiche Richtung weisen Untersuchungen, die die Fixationsdauer und regressive Blickbewegungen an der Stelle registrieren, an der die falsche Interpretation evident wird (Rayner/Carlson/Frazier 1983). Auch hier zeigten sich Sackgassen-Effekte sowohl bei ambigen als auch bei vergleichbaren nicht-ambigen Satzstrukturen. Sie traten bei semantisch eindeutigen Sätzen allerdings dann nicht mehr auf, wenn die Lesart als Relativsatz durch den Kontext nahegelegt wurde (Altman 1988): ein Befund der für die interaktive Position spricht. Die weitere Forschung hat dann auch gezeigt, daß das Auftreten bzw. Ausbleiben von Sackgassen-Effekten von einer ganzen Reihe von Faktoren mitbestimmt wird, die die Annahme, es handle sich dabei um einen generellen strukturellen Verarbeitungseffekt, unwahrscheinlich machen (zusammenfassend: Carpenter et al. 1995; Rickheit/Strohner 1993, 210ff). Dazu gehört die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (Just/Carpenter 1992), die Plausibilität der gesamten Satzkonstruktion (Taraban/McClelland 1988), die Häufigkeit der mit einem Verb assoziierten Kasusrollen (Trueswell/Tanenhaus/Kello 1993) sowie die Häufigkeit, in der ein Verb in einer Partizipialkonstruktion erscheint (Metaanalyse von MacDonald et al. 1994).

Insgesamt weisen die Befunde zur Verarbeitung syntaktischer Ambiguitäten darauf hin, daß nur bei einem schwachen semantischen Kontext die syntaktische Struktur autonom verarbeitet wird (vgl. Rickheit/Strohner 1993); bei eindeutigen Kontextbezügen wird die syntaktische Analyse aber durchaus durch die semantische Struktur gesteuert. Faßt man die Ergebnisse zum Zusammenspiel von Syntax und Semantik zusammen, so bestätigen sie im Prinzip die bereits in den 70er Jahren – im Zuge der Auseinandersetzung mit der psychologischen Relevanz der Generativen Grammatik (Chomsky 1957) – formulierte These von der „Hilfsfunktion der Syntax“ (Bock 1978) oder ihrem Status als „arme Verwandte der Semantik“ (Hörmann 1976) bei

der Dekodierung der Satzbedeutung (zusammenfassend: Christmann 1989, 41 ff.). Damals war die psychologische Wirksamkeit der syntaktischen Tiefenstruktur durch eine Rangfolge grammatischer Satzformen nach Verarbeitungsschwierigkeit belegt worden, wobei die Verarbeitungsschwierigkeit eine Funktion der Anzahl der Transformationen darstellt, die notwendig sind, um einen tiefenstrukturellen Satz an die Oberfläche zu transportieren (vgl. z.B. die Untersuchung von Savin/Perchonock 1965). Eine Reanalyse entsprechender Untersuchungen hat in der Folge gezeigt, daß das Verstehen syntaktischer Relationen von der Erfassung der Wortbedeutung (mit abhängig ist (z.B. Rosenberg 1969; Glucksberg/Danks 1969; zusammenfassend: Engelkamp 1974). So kann in bestimmten Fällen das logische Subjekt ohne Kenntnis der Wortbedeutung nicht als solches erfaßt werden (Engelkamp 1974, 5); auch beruht seine Verarbeitungspriorität nicht auf seiner syntaktischen, sondern auf seiner semantischen Rolle (Engelkamp 1973; Rosenberg 1969). Weitere Indikatoren dafür, daß die Syntax bei der Verarbeitung eine weniger wichtige Rolle spielt als die Semantik, sind Befunde, die zeigen, daß Sätze sinngemäß und nicht wörtlich wiedergegeben werden (Fillenbaum 1966) und daß die Tendenz besteht, bedeutungsgleiche Sätze unterschiedlicher syntaktischer Struktur als ähnlicher einzustufen als Sätze, die die gleichen Wörter enthalten, deren semantische Relationen aber unterschiedlich sind (Honeck 1973). Bahnbrechend war schließlich die viel zitierte Untersuchung von Sachs (1967), in der nachgewiesen wurde, daß semantische Veränderungen eines Ausgangssatzes länger (im Kurzzeitgedächtnis) behalten werden als solche mit syntaktischen Modifikationen. Das spricht dafür, daß die Syntax (wenn ihr nicht instruktionsgemäß besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird) nur zur Dekodierung der Satzbedeutung herangezogen und dann vergessen wird.

Insgesamt scheint also sowohl auf der Grundlage älterer als auch neuerer psycholinguistischer Studien die Annahme berechtigt, daß Leser/innen bei der Verarbeitung von Sätzen vorrangig bestrebt sind, semantische Sinnstrukturen aufzubauen und zwar mit Unterstützung der Syntax. Diese Unterstützung ist bei mehrdeutigen semantischen Relationen und bei komplexen Sätzen in höherem Maße gefragt als bei semantisch eindeutigen Sätzen. Hat der/die Leser/in die Satzbedeutung erfaßt, wird die syntaktische Information relativ schnell vergessen. Die Bedeutung bleibt also erhalten, die Form geht verloren.

2.3 Textebene: Satzübergreifende Integrationsmechanismen

Mit der Extraktion von Propositionen aus Sätzen hat der Verstehensprozeß erst begonnen. Im nächsten Schritt muß der/die Leser/in satzübergreifende Bedeutungsstrukturen herstellen, in dem er/sie die Inhalte einzelner Sätze aufeinander bezieht, diese integriert und in einen sinnvollen Zusammenhang bringt. Dieser Prozeß gelingt um so besser, je kohärenter der zugrundeliegende Text ist, d.h. je mehr Hinweise er enthält, welche Sätze in welcher Weise im Leseprozeß zu verknüpfen sind (vgl. Christmann/Groeben 1996 b).

Die einfachste Form eines solchen Hinweises ist die sog. Koreferenz. Koreferenz bedeutet, daß in aufeinanderfolgenden Sätzen auf den gleichen Referenten Bezug

genommen wird; dies ermöglicht dem Leser die betreffenden Sätze zu einer semantischen Einheit zu integrieren. Koreferenz kann dabei durch verschiedene semantische und syntaktische Mittel erzeugt werden. Dazu gehört u.a. die Wortwiederholung (Rekurrenz), die pronominale Koreferenz, der Rückverweis (Anapher), der Vorverweis (Katapher), Wiederaufnahme von Satzsequenzen durch sog. Pro-Formen (z.B. ‚dies‘, ‚das‘, ‚so‘), partielle Rekurrenz (Wiederholung eines Wortes mit Wortartveränderung); Koreferenz kann aber auch erzeugt werden durch Wörter, die in einer Inklusions- (z.B. Oberbegriff – Unterbegriff) oder Kontiguitätsrelation (z.B. Verweis auf verschiedene, aber logisch eng zusammengehörende Sachverhalte) stehen (ausführlich: Dressler 1972). Zur Verarbeitungsrelevanz verschiedener Koreferenzarten liegt eine Fülle empirischer Untersuchungen vor. So konnte beispielsweise gezeigt werden, daß im Falle der Wortwiederholung die Schnelligkeit, mit der zwei Sätze miteinander verknüpft werden, von der Satzposition abhängt, in der das rekurrente Wort erscheint. Die Satzintegration erfolgt am reibungslosesten, wenn das entsprechende Wort im ersten Satz in Objekt- und im zweiten Satz in Subjektposition steht; im umgekehrten Fall (erster Satz: Subjekt-, zweiter Satz: Objektposition) ist sie am schwierigsten (Yekovich/Walker/Blackman 1979; zusammenfassend Rickheit/Strohner 1993). Weitere empirische Untersuchungen zur pronominalen Koreferenz haben zum einen gezeigt, daß pronominale Wiederaufnahmen die Verarbeitung des nachfolgenden Satzes erleichtern (Lesgold 1972), sie haben zum anderen zu der Erkenntnis geführt, daß der semantische Gesamtkontext bei der Bewertung der Angemessenheit pronominaler Bezüge mit herangezogen wird (zusammenfassend: Rickheit/Strohner 1993).

Eine globale Strategie des Koreferierens ist die sog. Thema/Rhema-Strategie (auch als Topic/Comment- bzw. Given/New- Strategie bezeichnet; Grimes 1975; Haviland/Clark 1974; Halliday 1970; Hockett 1958). Sie geht von dem Grundgedanken aus, daß Satzteile sich danach unterscheiden lassen, ob sie sich auf alte und damit dem Leser bekannte Information (Thema; auch Topic oder Given-Anteil) oder auf neue, dem Leser unbekannt Information (Rhema; auch Comment oder New-Anteil) beziehen (zur Problematik der Thema/Rhema Unterscheidung vgl. aber Hörmann 1976). Dabei wird angenommen, daß im Verarbeitungsprozeß die neue Information auf den bereits im Gedächtnis verfügbare alte Information bezogen wird. In der Tat konnte empirisch belegt werden, daß Sätze, in denen das Thema zum Rhema des nachfolgenden Satzes wird, schneller verarbeitet werden als Sätze, die eher indirekt miteinander verbunden sind (Haviland/Clark 1974). Ein reibungsloses Lesen ist um so eher möglich, je stärker sowohl die Beibehaltung als auch der Wechsel eines Topics sprachlich markiert werden. Konzepte in Subjekt-Position, zuerst genannte Konzepte, Demonstrativpronomen und unbestimmte Artikel verweisen dabei auf das Topic (Perfetti/Goldman 1975; zu verschiedenen Graden der Topic-Markierung vgl. Givon 1983; zusammenfassend Schnotz 1993 a); Topic-Wechsel können durch bestimmte syntaktische Akzentuierungen wie z.B. Spaltsatzkonstruktionen oder überspezifizierte Anaphora indiziert werden (empirischer Beleg: Vonk et al. 1992). Daß ein nicht-markierter Topic-Wechsel die Verarbeitung des nachfolgenden Satzes erschwert, konnte von Sanford/Garrod/Henderson (1980) empirisch belegt werden.

Neben diesen eher syntaktischen Integrationshilfen können auch konzeptuell-inhaltliche Relationen die Zusammenhänge zwischen Textteilen verdeutlichen (ein empirisch gestütztes Klassifikationssystem semantischer und pragmatischer Relationen geben Sanders/Spooren/Noordman 1992). Dazu gehören z.B. Relationen wie Konzept-Evidenz (Belege, die für die Richtigkeit eines Konzepts im Vorsatz angeführt werden), Konzept-Spezifikation, Konzept-Beispiele, Konzept-Begründung, Konzept-Folge (vgl. Christmann 1989, 144 f.). Solche Relationen können, müssen aber nicht durch die Verwendung von Konjunktionen verdeutlicht werden.

Die angeführten syntaktischen und semantischen Relationsarten können der Leserin Hinweise geben, wie Sätze auf lokaler Ebene aufeinander zu beziehen sind. Aber auch auf der Ebene der globalen Textorganisation gibt es Hinweise, die ein Leser zur Verknüpfung von Textteilen verwenden kann und die es ihm erleichtern, eine thematische Bedeutungsstruktur aufzubauen. In Texten, in denen mehrere Themen ineinander verwoben sind, kann der Beginn eines neuen Themas, seine Fortsetzung und seine Beendigung durch spezielle Topic-Indikatoren markiert sein (vgl. Schnotz 1993 a). Meyer (1975) hat eine Reihe von sog. rhetorischen Relationen unterschieden, die jeweils an der Textoberfläche benannt sind und die Stellung eines Themas im Gesamt-kontext verdeutlichen (z.B. einführende Sätze, zusammenfassende Aussagen, Überschriften, Vergleiche, Abstraktionen, Beispiele etc.). Empirisch belegt werden konnte, daß das Einfügen solcher Signale in einen Text die qualitative (nicht die quantitative) Behaltensleistung nach dem Lesen verbessert (Loman/Mayer 1983; Lorch et al. 1993). Diese Signale können dazu beitragen, daß die Leserin eine kohärentere und vernetztere Wissenstruktur aufbaut (vgl. auch Ehrlich 1991b; Lorch/Lorch 1996).

Auf der Ebene der globalen Textstruktur können darüber hinaus auch mikro- und makrotypographische Gestaltungsmittel Hinweise zur Integration von Textinformationen liefern (zusammenfassend: Ballstaedt et al. 1981; Groeben 1982; Günther 1988; zur Beeinflussung des Leseprozesses vgl. Hartley 1987; 1994; Waller 1987). Die empirische Befundlage zur Effektivität solcher Markierungen ist allerdings uneinheitlich, was auf eine gewisse Theorielosigkeit der Forschung, eine einseitige Berücksichtigung vor allem der Behaltensleistung als Effektivitätskriterium sowie die nahezu ausschließliche Verwendung von ‚Mehrfach-Wahl-Tests‘ zurückzuführen ist (Auberlen 1990, 106f.). Eine differenziertere Untersuchung (Auberlen 1990) der Wirkeffekte typographischer Markierungen (Fettmarkierung: 0%, 4%, 12% und 36% sowie einer Zufallsmarkierung von 12%) und verschiedenen Leseintentionen (Orientierungs-, Verstehens- und Behaltensintention) zeigte, daß alle systematisch markierten Versionen gegenüber der neutralen Version zu einer kürzeren Lesezeit führten (besonders ausgeprägt bei der Leseintention ‚Orientierung‘); außerdem war bei einer mäßigen Markierung (unabhängig von der Leseintention) die Behaltensleistung gegenüber der Neutralversion signifikant besser (und diese noch einmal besser im Vergleich zur Zufallsversion). Insgesamt weist die Untersuchung darauf hin, daß sich typographische Markierungen sowohl auf die Lesegeschwindigkeit als auch (bei sparsamem Einsatz) auf die Behaltensleistung positiv auswirken können.

Als Zwischenfazit läßt sich festhalten, daß nach der bisherigen Forschung die Herstellung satzübergreifender Zusammenhänge umso besser gelingt, je klarer und

deutlicher der Text dem Leser Hinweise gibt, wie Sätze und Textteile aufeinander zu beziehen sind (vgl. Christmann/Groeben 1996 b). Fehlen solche Hinweise, dann muß die Leserin versuchen, durch eigene Schlußfolgerungsprozesse Zusammenhänge herzustellen.

Ein klassisches Beispiel zur Verdeutlichung dieses Vorgang der Inferenzbildung stammt von Haviland/Clark (1974): Um eine Beziehung zwischen den beiden Sätzen „Mary holte die Picknick-Utensilien aus dem Wagen. Das Bier war warm“ herzustellen, muß die Leserin inferieren, daß „Bier“ ein Teil der Picknick-Utensilien darstellt. Dies ist eine Schlußfolgerung, die über die gegebene sprachliche Information hinausgeht. Dazu nutzt der Leser sein Wissen über die nicht-sprachliche Realität sowie seine Kenntnis des situativen Zusammenhangs, in den die Sätze eingebettet sind. In diesem Fall handelt es sich um eine Inferenz von Konzeptrelationen, neben der in der Inferenzforschung eine Fülle weiterer Inferenztypen unterschieden und z.T. empirisch erforscht wurde (zur Inferenz kausaler Erklärungen und Vorhersagen vgl. von den Broek et al. 1996; Trabasso et al. 1995). Graesser/Singer/Trabasso (1994) unterschieden folgende 13 (nach dem Grad ihrer Unverzichtbarkeit für das Lese- und Textverstehen geordnete) Inferenztypen: Referenz, Kasusrolle, kausale Ursache, Handlungsziel, Thema, Emotionen von Akteuren, kausale Folgen, Konzeptkategorien, Instrument, Teilhandlung, nicht-kausale Merkmale von Teilhandlungen und Personen, Emotionen der Rezipienten/innen eines Textes, kommunikative Intentionen des/der Autors/in.

Inferenzen erscheinen damit als eine paradigmatische Manifestation für die konstruktivistische Auffassung des Leseprozesses als Text-Leser-Interaktion (s.o. 1.): Im Verstehensprozeß greifen vorgegebene sprachliche Informationen und Kognitionsstrukturen der Rezipienten/innen ineinander und resultieren in der Konstruktion der Textbedeutung. Gleichwohl ist diese These nicht unumstritten. Die äußerst produktive Inferenzforschung der letzten zwanzig Jahre (für einen neueren Überblick vgl. Graesser/Singer/Trabasso 1994) hat zur Herausbildung von zwei kontroversen Theoriepositionen geführt: die minimalistische (McKoon/Ratcliff 1992) und die konstruktivistische (maximalistische) Position (zusammenfassend: Long et al. 1996; Strohner 1996). Nach der von McKoon und Ratcliff so benannten minimalistischen Position werden beim Lesen nur zwei Typen von Inferenzen gebildet: Inferenzen, die für den Aufbau der lokalen Kohärenz eines Textes notwendig sind und Inferenzen, die auf unmittelbar verfügbarem Wissen oder auf expliziten Textaussagen basieren. Von den genannten Inferenztypen sind dies vor allem Schlußfolgerungen hinsichtlich der referentiellen Bezüge, der Kasusrollen sowie der kausalen Ursachen von Ereignissen (vgl. Strohner 1996). Solche minimalen Schlußfolgerungen werden nach den Autoren beim Lesen automatisch gezogen. Inferenzen, die die globale Ebene der Textorganisation betreffen (z.B. Schlußfolgerungen über das Handlungsziel oder das Thema), werden nach dieser Auffassung nur beim strategischen, zielbezogenen, nicht jedoch beim „gewöhnlichen“ Lesen gebildet. Dagegen postuliert die maximalistische Theorie, daß die Inferenzbildung ein integraler Bestandteil des Verstehensprozesses ist (vgl. bereits Hörmann 1976, 488; vgl. auch Graesser/Bertus/Magliano 1995). Danach konstruiert die Leserin auf der Grundlage ihres Wissens von Welt

eine semantische Beschreibung von Situationen, bei der über den unmittelbar gegebenen sprachlichen Input hinausgegangen wird, indem durch Schlußfolgerungsprozesse die vorgegebenen Informationen mit bereits vorhandenem Wissen integriert werden. Diese erstmals von Bransford und Mitarbeitern formulierte und in zahlreichen Untersuchungen empirisch belegte konstruktivistische Position (z.B. Bransford/Franks 1971; Bransford/Johnson 1972; Bransford et al. 1972) stellt die Grundlage der neueren Textverarbeitungspsychologie dar und hat in vielen Modellierungen des Lese- und Textverstehens (von propositionalen bis hin zu den rezenten mentalen Modellen) ihren Niederschlag gefunden (Überblick: Christmann 1989). Schlußfolgerungen beim Lesen und Verstehen sprachlichen Materials sind nach dieser Theorie nicht auf minimale Inferenzen begrenzt, sondern können die ganze Palette der angeführten Inferenztypen umfassen, und zwar sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene.

Die empirische Befundlage ist uneinheitlich, wenngleich McKoon/Ratcliff (1992) eine beeindruckende Fülle von empirischen Belegen anführen, die ihre Position stützen, daß die Inferenzbildung beim Lesen auf die lokale Ebene begrenzt ist. Dagegen sprechen aber neuere konstruktivistische Untersuchungen, die zeigen, daß auch beim nicht-strategischen Lesen durchaus auf globaler Ebene Inferenzen gezogen werden (für einen Überblick und eine methodenkritische Diskussion vgl. Graesser/Bertus/Magliano 1995; Suh/Trabasso 1993). Bezüglich des Inferenztyps ‚Erschließen von Handlungszielen‘ konnten die Autoren im Rahmen eines theoriegeleiteten, multimethodalen Ansatzes (lautes Denken und Rekognitionsvoraktivierung) nachweisen, daß bereits während des Lesens Handlungsziele von Akteuren sowohl innerhalb von Episoden als auch episodенübergreifend inferiert werden. An Befunden, die die minimalistischen Theorierichtung stützen, kritisieren die Autoren, daß in etlichen Fällen das Auftreten von Inferenzen eher intuitiv als theoretisch begründet prognostiziert worden sei.

Selbst wenn man solche (natürlich ebenfalls umstrittenen) methodischen Probleme außer acht läßt, erscheint die Kontroverse zwischen minimalistischer und maximalistischer Position, die die Inferenzliteratur seit geraumer Zeit beherrscht, aber unnötig und überzogen. Es gibt sicherlich Lesesituationen, in denen die Inferenzfähigkeit auf ein Minimum beschränkt ist. Daß dieses Minimum in bestimmten Fällen sogar noch unterschritten werden kann, verdeutlichen im übrigen Lesezeituntersuchungen von Noordman/Vonk/Kempff (1992) sowie Noordman/Vonk (1992). Danach werden auch auf lokaler Ebene mitnichten Inferenzen gebildet, wenn die Leserinnen wenig über einen im Text beschriebenen Sachverhalt wissen; hingegen werden Inferenzen entwickelt, wenn ein entsprechendes Sachwissen vorhanden ist. Andererseits gibt es genügend (freilich komplexere) Sprachphänomene, deren Verständnis (auch beim nicht-strategischen Lesen) a priori vielfältige Inferenzen höherer Art erfordern. Dazu gehören all jene Sprechakte, bei denen ein Leser die Intention des Autors inferieren muß, wie das beispielsweise beim Verstehen von indirekten Sprechakten, bei Witzen, Metaphern, Ironie (vgl. Groeben/Scheele 1984/21986; Groeben/Seemann/Drinkmann 1985), und beim Entdecken von Argumentationsfehlern (Christmann/Schreier/Groeben 1996; Groeben/Schreier/Christmann 1993) notwendig ist. Es handelt sich

bei der Kontroverse zwischen minimalistischer und maximalistischer Position also um eine unechte (unnötige) Theorienkonkurrenz, die sich u.E. auflösen läßt, wenn man der Leserin die Fähigkeit zu einer flexiblen Textrezeption zuschreibt (ausführlicher: Christmann/Groeben 1996 a; Christmann/Groeben 1996 c). Der Leser kann wählen, ob er einen Text eher oberflächlich oder eher tiefer verarbeiten will, und wird in Abhängigkeit von dieser Ausgangssituation und seinem Vorwissen mehr oder weniger Inferenzen ziehen. Dabei ist die Entscheidung zu einer oberflächlichen Verarbeitung natürlich auch eine Rezeptionsstrategie, die mit einem bestimmten Rezeptionsziel (z.B. ‚Wissen wollen, um was es geht‘) verbunden sein kann. Geht man davon aus, daß Lesen einen intentionalen Akt darstellt, dann ist es vor diesem Hintergrund ohnehin fragwürdig, ob ein nicht-zielbezogenes Lesen, für das die minimalistische Theorie primär Geltung beanspruchen kann, überhaupt eine realistische Lesesituation darstellt. In ähnliche Richtung geht die Argumentation von Strohner (1996), der vor dem Hintergrund der sog. ‚situierten Inferenztheorie‘ (Rickheit/Strohner 1993) die Situationsabhängigkeit jedweder Inferenzbildung postuliert und der minimalistischen sowie maximalistischen Inferenztheorie vorwirft, sie suggeriere mit dem Konstrukt des „gewöhnlichen Lesens“, daß es einen „situationsunabhängigen Kern der Inferenzbildung“ gäbe (Strohner 1996, 135). Diese Argumente sind in einem neueren Modell von Graesser/Bertus/Magliano (1995) integrativ enthalten. Danach werden Schlußfolgerungen während des Lesens durch drei Quellen gespeist: die Rezeptionsziele der Leser/innen, ihr Bemühen, auf lokaler und globaler Ebene Kohärenz herzustellen, sowie den Versuch, sich die im Text erwähnten Handlungen, Ereignisse, Zustände etc. zu erklären.

Insgesamt hat die sprach- und textpsychologische Forschung überzeugend belegt, daß im Leseprozess satzübergreifend eine semantische Textbedeutungsstruktur aufgebaut wird. Dieser Aufbau gelingt um so besser, je klarer und deutlicher ein Text dem Leser Hinweise gibt, wie Textinformationen aufeinander zu beziehen sind und welche Inferenzen gebildet werden müssen. Die Frage, aufgrund welcher semantischer Relationen ein solcher Textaufbau am besten gelingt, wird allerdings von den jeweiligen psychologischen Modellen der Textverarbeitung unterschiedlich beantwortet.

2.4 Theoretische Modellierungen des Textverstehens

Psychologische Modelle des Textverstehens sind primär mit der Frage befaßt, wie Leser/innen auf der Grundlage des sprachlichen Inputs eine satzübergreifende Gesamtbedeutungsstruktur aufbauen (zusammenfassend: Christmann 1989; 1997). Faßt man das Lesen und Verstehen eines Textes als Interaktion zwischen einem vorgegebenen Text und der Kognitionsstruktur des/der Rezipienten/in auf (s.o. 1.), dann läßt sich die Forschung zur Verarbeitung von Texten danach klassifizieren, ob sie eher die Text- oder eher die Leserseite dieses Interaktionsprozesses akzentuiert. Während die textseitig orientierte Forschung darauf konzentriert ist, auf unterschiedlichen Analyseebenen verarbeitungsrelevante Textmerkmale zu identifizieren und deren Einfluß auf das Verstehen und Behalten zu überprüfen, untersucht die

leserseitig orientierte Forschung den Einfluß von Vorwissen, Weltwissen, Erwartungen und Zielsetzungen auf die Textverarbeitung. Eine Integration von text- und leserseitiger Forschungsperspektive bietet die Theorie der mentalen Modelle, die das Zusammenspiel von Vorwissens- und Textstrukturen beim Aufbau einer Textbedeutungsstruktur beschreibt.

2.4.1 Textorientierte Modellierung

Die textseitig orientierte Forschung ist durch das Bemühen gekennzeichnet, die Textstruktur möglichst objektiv und präzise zu beschreiben und den Einfluß bestimmter Merkmale dieser Textstruktur auf das Lesen, Verstehen und Behalten von Texten nachzuweisen. Das prominenteste Beschreibungsmodell stellt dabei das Propositionsmodell von Kintsch (1974) dar. Ausgehend von dem Konzept der Proposition (s.o. 2.2) als grundlegender Beschreibungs- und zugleich Verarbeitungseinheit werden Texte als Listen von Propositionen notiert, die als Textbasis bezeichnet werden. Dabei wurde für die Transformation eines Textes in eine Textbasis ein umfangreiches Regelsystem entwickelt (Turner/Greene 1977), das eine möglichst objektive Abbildung der Textbedeutungsstruktur gewährleisten soll (zur Problematik dieses Objektivitätsanspruchs vgl. Christmann 1989, 119 ff.). Im nächsten Schritt wird die Kohärenz der Textbasis bestimmt und auf dieser Grundlage eine hierarchische Textstruktur erstellt. Als alleiniges Kohärenzkriterium gilt dabei die referentielle Identität: Propositionen sind dann miteinander verknüpft, wenn sie die gleichen Argumente enthalten oder wenn eine Proposition in eine andere eingebettet ist. Die hierarchische Textstruktur wird nach der intuitiven Auswahl einer Top-Proposition relativ mechanisch über das Prinzip der Argumentwiederholung bzw. -einbettung aufgebaut. Postuliert wird, daß die Güte der Verarbeitung von bestimmten Strukturmerkmalen der hierarchisch organisierten Textbasis abhängt. Dazu gehören der Grad der Kohärenz der Textbasis, deren propositionale und relationale Dichte und insbesondere die Hierarchiehöhe von Propositionen (zusammenfassend: Christmann 1989, 56 ff.). Empirisch nachgewiesen werden konnte, daß mit zunehmender propositionaler Dichte eines Textes bei gleicher Anzahl von Wörtern an der Textoberfläche die Lesezeit signifikant ansteigt (Kintsch/Keenan 1973), daß der Grad der Vernetztheit der Propositionen der Textbasis einen Einfluß auf die Behaltensleistung hat (z.B. Manelis 1980) und daß Texte, die eine im Sinne des Rekurrenzprinzips kohärente Struktur aufweisen, schneller gelesen und besser behalten werden als Texte mit inkohärenter Struktur (Kintsch et al. 1975; Manelis/Yekovich 1976; Yekovich/Manelis 1980). Besonders intensiv erforscht wurde der Einfluß der hierarchischen Struktur auf die Textverarbeitung. Dabei wurde angenommen, daß hierarchiehohe Propositionen eine besondere Funktion im Verarbeitungsprozeß zukommt: Da sie Argumente enthalten, die in nachfolgenden Propositionen wieder aufgenommen werden, sollten sie im Verarbeitungsprozeß als Organisationskerne wirken und daher besser behalten werden als Propositionen auf hierarchieniedrigen Ebenen (Bock 1978). In der Tat konnte dieser zentrale Struktureffekt immer wieder – d.h. auch mit unterschiedlichen propositionalen Beschreibungsmodellen – empirisch gesichert werden (Graesser 1978; Kintsch 1974; Meyer 1975). Hierarchiehohe Propositionen werden schneller

verarbeitet und besser behalten als hierarchieniedrige, und zwar unabhängig von der Textposition, in der diese Propositionen erstmals auftauchen (z.B. Beyer 1987; Britton et al. 1979; Kintsch et al. 1975; McKoon 1977; Meyer 1977). Aufgrund derartiger Befunde wird der Textverarbeitungsprozeß heute übereinstimmend als hierarchisch-sequentieller Organisationsprozeß aufgefaßt (Bock 1978; Christmann/Groeben 1996 a; Groeben 1982).

Obleich sich propositionale Beschreibungsmodelle in der Grundlagenforschung als erfolgreich erwiesen haben, sind sie mit einer Reihe von Problemen behaftet. Dazu gehört u.a., daß sie ihrem Anspruch, eine völlig objektive Beschreibung der Textstruktur zu liefern, nicht gerecht werden (können), da subjektive Verstehensprozesse des/der Forschers/in bei der Zerlegung eines Textes in Propositionen ebensowenig ausgeschlossen werden können wie bei der Erstellung der hierarchischen Textstruktur (Christmann 1989, 114 ff.). Außerdem sind sie bei der Anwendung auf längere Texte äußerst unökonomisch, woraus sich auch erhebliche Einbußen hinsichtlich ihrer Prognosekraft ergeben (für eine empirische Überprüfung propositionaler Modelle hinsichtlich der einschlägigen methodologischen Gütekriterien der Objektivität, Ökonomie, deskriptiven und explanativen Validität vgl. Christmann 1989). Problematisch ist überdies, daß die Kohärenz eines Textes und die darauf aufbauenden Behaltensprognosen (zumindest in dem klassischen Modell von Kintsch 1974) ausschließlich auf der Grundlage des einzigen Kohärenzkriteriums der referentiellen Identität festgestellt wird; andere kohärenzerzeugende Mittel wie kausale oder funktionale Relationen, die ebenfalls als verarbeitungsrelevant gelten dürfen (vgl. z.B. Garnham 1983; Fletcher/Bloom 1988; Murray 1995), bleiben unberücksichtigt. Mittlerweile liegen zu diesem Problembereich eine Reihe von empirischen Untersuchungen vor, die zeigen, daß referentielle Kohärenz keine notwendige Bedingung für die Integration von Textpropositionen darstellt. So können beispielsweise Sätze, die an der Textoberfläche keinerlei Verknüpfung aufweisen (z.B. ‚Es donnert; sie ist nicht bereit, das Haus zu verlassen‘) aufgrund des allgemeinen Weltwissens leicht kausal miteinander verknüpft werden (empirische Befunde: Fletcher et al. 1995; Golding et al. 1995). Black, Freeman/Johnson-Laird (1986) haben nachgewiesen, daß von zwei Texten mit identischer referentieller Struktur derjenige besser verarbeitet wird, dessen Sätze vor dem Hintergrund des Weltwissens der Leser/innen einen hohen Grad an Plausibilität aufweisen. Dies impliziert nicht, daß referentielle Kohärenz für die Etablierung einer kohärenten Textstruktur irrelevant ist – sie ist nur in vielen Fällen nicht ausreichend. Leser/innen konstruieren eine Textbedeutungsstruktur nicht ausschließlich auf der Grundlage expliziter koreferentieller Bezüge, sondern auch mit Hilfe von Relationen, die sie aus ihrem Vor- bzw. Situationswissen ableiten (empirische Belege bei Graesser, Bertus/Magliano 1995; O'Brien 1987; Sanford/Garrod 1982; Zwaan, Graesser, Magliano 1995).

Die Bedeutsamkeit rezipientenseitig vorhandener Wissensbestände sowie die inferentielle Aktivität beim Lesen eines Textes haben Kintsch/van Dijk (1978) in ihrem Modell der zyklischen Verarbeitung zu berücksichtigen versucht, das eine Weiterentwicklung des strukturellen Propositionsmodells von Kintsch (1974) darstellt. Die Verarbeitung eines Textes erfolgt danach in aufeinander folgenden Zyklen, wobei

jeder Zyklus mehrere Phasen umfaßt, die zum Teil parallel ablaufen. In der ersten Phase (des ersten Zyklus) wird eine Gruppe von (2–20) Textpropositionen ins Arbeitsgedächtnis eingelesen und auf Kohärenz geprüft. Liegen Kohärenzlücken vor, so müssen diese durch Inferenzen geschlossen werden, da nur dann eine weitere Verarbeitung möglich ist. In der nächsten Phase werden die Propositionen aus dem Arbeitsgedächtnis ins Kurzzeitgedächtnis übernommen. Wegen der begrenzten Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses können allerdings nicht alle Propositionen übernommen werden. Vielmehr werden einige Propositionen aufgrund ihres strukturellen Wertes selektiert. Als Selektionsverfahren schlagen Kintsch und van Dijk (1978) eine Strategie vor, nach der hierarchiehohe und zuletzt eingelesene Propositionen bevorzugt ins Kurzzeitgedächtnis aufgenommen werden (Leading-Edge-Strategie; eine alternative Strategie haben Turner et al. 1996 entwickelt). Im nächsten Zyklus wird versucht, zwischen einer neu eingelesenen Gruppe von Propositionen und der im Kurzzeitgedächtnis abgelegten Teilstruktur Kohärenz herzustellen. Gelingt dies, beginnt der Selektionsprozeß von vorne. Im Mißerfolgsfall müssen die Kohärenzlücken durch Inferenzen oder durch Reaktivierungen (Reinstatements) geschlossen werden. Im Falle von Inferenzen erschließt der/die Rezipient/in fehlende Informationen auf der Grundlage des allgemeinen Weltwissens; im Falle von Reaktivierungen müssen bereits verarbeitete und ins Langzeitgedächtnis transferierte Teile erneut aktiviert werden. Beide Formen der Schließung von Kohärenzlücken sind verarbeitungserschwerend und kosten Zeit.

Die wichtigsten, für die Verarbeitung eines Textes relevanten Modellmerkmale sind die Aufnahmekapazität des Arbeitsgedächtnisses, die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses, der Kohärenzgrad der propositionalen Textbasis sowie die Anzahl der Umorganisationen, Inferenzen und Reaktivierungen zur Schließung von Kohärenzlücken. Auf der Grundlage der Kenntnis dieser Merkmale ist es möglich, sowohl die Lesezeit und die Behaltensleistung vorherzusagen als auch den Schwierigkeitsgrad eines Textes anzugeben (z.B. Kintsch/Vipond 1979). Eine empirische Prüfung des zyklischen Verarbeitungsmodells wurde u.a. von Miller/Kintsch (1980) an Hand von 20 Texten unterschiedlicher Schwierigkeit durchgeführt. Dabei erwiesen sich die Anzahl der Inferenzen und Umorganisationen als beste Prädiktoren für die Lesezeit und die Behaltensleistung. Es zeigte sich allerdings zugleich eine Beschränkung des Modells: Korrekte Prognosen konnten nur bei gut, nicht aber bei schlecht strukturierten Texten getroffen werden. Eine weitere Differenzierung ergibt sich auf der Grundlage einer Untersuchung von Vipond (1980), der die Brauchbarkeit des Modells für die Vorhersage von Verstehensleistungen sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene empirisch überprüfte. Es ergab sich für die Korrektheit der Prognose eine Wechselwirkung zwischen Textverstehen und Lesekompetenz der Versuchspartner/innen. Merkmale auf Mikroebene erwiesen sich als bessere Prädiktoren für die Verstehensleistung schlechter Leser als Merkmale auf Makro-Ebene. Bei guten Lesern/innen verhält es sich genau umgekehrt. Insgesamt kann das Modell so Unterschiede zwischen Leser/innen abbilden; seine größte Beschränkung besteht aber darin, daß das zugrundeliegende Kohärenzkriterium weiterhin nur die Referenzidentität ist. Beispielsweise konnten Fletcher/Bloom (1988) in vergleichenden

Untersuchungen zeigen, daß die Behaltensleistung besser auf der Grundlage kausaler Verknüpfungen als auf der Basis der Referenzidentität vorhersagbar ist (vgl. auch Fletcher, van den Broek/Arthur 1996). Außerdem ist auch dieses Modell kaum geeignet, die Verstehensvorgänge bei längeren und komplexeren Texten angemessen zu beschreiben.

Dies sollen sog. Makrostrukturmodelle leisten, die innerhalb der Textlinguistik entwickelt und mit kognitionspsychologischen Vorstellungen zum Verarbeitungsprozeß in Beziehung gesetzt wurden (van Dijk 1980a; 1980 b). Semantische Makrostrukturen beschreiben die Textbedeutung auf einer globaleren, abstrakteren Ebene als (Mikro-)Propositionsmodelle. Sie gehen von der Annahme aus, daß bei der Rezeption längerer Texte die Textinformation kondensiert und auf das Wesentliche verdichtet wird. Makrostrukturen gewinnt man, indem man den Ausgangstext unter Anwendung von sog. Makroregeln (Auslassen, Generalisieren, Selegieren und Konstruieren oder Integrieren) reduziert. Makroregeln sind rekursiv, d.h. sie können fortlaufend auf bereits gebildete Makrostrukturen angewendet werden, so daß die Textbedeutung auf unterschiedlichen Globalitätsniveaus beschrieben werden kann (van Dijk 1980). Für die Rekonstruktion eines bereits im Gedächtnis gespeicherten Textes wurden zusätzlich umgekehrte Makroregeln formuliert (Hinzufügen, Partikularisieren und Spezifizieren), die es erlauben, die ursprüngliche Textinformation zumindest teilweise wiederherzustellen. Weder die Reduktion noch die Rekonstruktion erfolgt aber allein auf der Grundlage des vorgegebenen Textes, sondern immer in Interaktion mit dem Vor- und Weltwissen der Rezipienten/innen. Entsprechend gilt die Makrostrukturbildung als ein konstruktiver Prozeß der Bedeutungsreduktion (van Dijk/Kintsch 1983). Die psychologische Bedeutsamkeit der Makrostrukturbildung konnte in Untersuchungen belegt werden, die zeigen, daß Makropropositionen sowohl bei der kurzfristigen, bevorzugt aber bei der langfristigen Behaltensprüfung besser erinnert (Kintsch/van Dijk 1978) und weniger schnell vergessen werden als Mikropropositionen (Beyer 1987). Außerdem konnte in Reaktionszeitexperimenten gezeigt werden, daß Wörter aus Makropropositionen einen stärkeren Voraktivierungs-Effekt haben als solche aus Mikropropositionen (Guindon/Kintsch 1984), was als Indikator dafür gewertet wird, daß die Makrostrukturbildung ein integraler Bestandteil des Verstehensvorgangs ist. Obleich makrostrukturelle Modelle eine hohe Anwendungsrelevanz haben, weisen sie doch immer noch eine zentrale Schwäche auf: Die Makroregeln und die ihnen zugrundeliegenden kognitiven Operationen sind relativ unscharf gefaßt, weswegen sie auch schon mehrfach reformuliert wurden. Diese Unschärfe ist auch der zentrale Grund dafür, weshalb in der Forschung bislang kaum explizit mit Makroregeln gearbeitet wurde.

2.4.2 Leserorientierte Modellierung

Während sich mikro- und makropropositionale Modelle des Textverstehens schwerpunktmäßig mit den textseitigen Komponenten des Verarbeitungsprozesses befassen, stellen schematheoretische Ansätze den Einfluß von Vorwissensstrukturen, Erwartungen und Zielsetzungen der Rezipienten/innen auf das Dekodieren, Speichern und Abrufen von Textinformationen in den Mittelpunkt. Zur Beschreibung dieser Wissens-

bestände wird seit etwa Mitte der 70er Jahre der auf Bartlett (1932) zurückgehende Begriff des Schemas verwendet (vgl. Rumelhart 1975; Rumelhart/Ortony 1977). Schemata sind ganzheitliche Strukturen, die auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus Wissen über die typischen Zusammenhänge von Realitätsbereichen (z.B. Bibliotheken, Computer, Filme, Autos etc.) repräsentieren. Sie bestehen aus Konzepten und deren Relationen und sind nach dem Allgemeinheitsgrad ihrer Begriffe hierarchisch geordnet. Diese hierarchischen Konzeptkonfigurationen weisen Leerstellen auf (sog. slots), die lediglich Beschreibungen über typische Belegungen enthalten, die im Zuge der Informationsaufnahme entweder durch konkrete Informationen gefüllt oder durch hypothetische Konzepte besetzt werden können. Im Verarbeitungsprozeß lenken sie die Aufmerksamkeit auf schemarelevante Informationen, erleichtern die Integration und Interpretation neuer Informationen und steuern in der Abrufphase die Rekonstruktion gespeicherten Wissens (vgl. Thorndyke 1984; zusammenfassend: Mandl/Friedrich/Hron 1990). Die aufmerksamkeitssteuernde Funktion von Schemata wurde insbesondere durch jene Studien belegt, die zeigen, daß schemarelevante Textinformationen länger gelesen und besser behalten werden als schemairrelevante (z.B. Britton et al. 1978; Cirilio/Foss 1980; Goetz et al. 1983; zusammenfassend: Mandl/Friedrich/Hron 1990). Allerdings liegen auch Studien vor, nach denen schemabezogene Informationen zwar besser behalten werden, aber nicht mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen als schemairrelevante Textelemente (Britton et al. 1979). Graesser (1981) stellte sogar eine hohe negative Korrelation zwischen Leszeit und Behaltensmaßen bei schemarelevanten Informationen fest. Dies spricht für die These von Anderson/Pearson (1984), wonach der zentrale Vorteil einer schemageleiteten Verarbeitung gerade darin besteht, daß sie reibungslos und ökonomisch verläuft. Die Befunde zur aufmerksamkeitssteuernden Wirkung von Schemata sind insgesamt uneinheitlich (vgl. Brewer/Nakamura 1984). Deshalb sind in Zukunft zu klärende Fragen, unter welchen Bedingungen schemarelevante Informationen mehr und unter welchen Bedingungen sie weniger Aufmerksamkeit erfordern als schemairrelevante (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1990). Die Integrationsfunktion von Schemata ist dagegen relativ gut belegt. In Untersuchungen mit ambigen Texten führte eine Desambiguierung durch Vorgabe einer sinnstiftenden Integrationshilfe (z.B. Texttitel, Thema, Bildvorlage) zu einer signifikanten Verbesserung der Behaltensleistung (z.B. Bransford/Johnson 1972; Dooling/Lachman 1971; Schallert 1976). Ähnlich wirkt auch die Vorgabe sog. Leseperspektiven. Sie haben einen Einfluß darauf, welche Textelemente als wichtig angesehen werden. Empirisch belegt werden konnte, daß in Abhängigkeit von den durch eine Leseperspektive aktivierten Schemata andere Aspekte wahrgenommen und erinnert werden (Pichert/Anderson 1977). Allerdings wirken sich Schemata nicht generell positiv auf die Behaltensleistung aus. Der behaltensfördernde Effekt von Schemata zeigt sich nach Graesser (1981) erst nach längeren Behaltensintervallen (mehr als zwei Tage); bei kurzen Behaltensintervallen werden schemairrelevante Informationen besser behalten.

Bei der Ausarbeitung des schematheoretischen Ansatzes sind zwei Spezifikationen des Schemabegriffs besonders intensiv untersucht worden, nämlich Skripts und Geschichtengrammatiken. Im Unterschied zu Schemata, die sich auf die Repräsentation

allgemeinen Weltwissens beziehen, repräsentieren Skripts und Geschichtengrammatiken spezifisches Wissen. Das von Schank/Abelson (1977) entwickelte Konstrukt der Skripts soll Wissen über routinisierte Verhaltens- und typische Ereignisabläufe in stereotypisierten Situationen (z.B. Restaurantbesuch, Einkauf, Urlaubsvorbereitung, Fakultätssitzung etc.) abbilden. Dabei wird angenommen, daß Skripts ebenso wie Schemata im Sinne von organisierenden Vorwissensstrukturen den Prozeß der sprachlichen Informationsverarbeitung steuern (Überblick: Mandler 1984; Vaterrodt 1992; Waldmann 1990). Sie sind hierarchisch und sequentiell organisiert und besitzen ebenso wie Schemata Leerstellen, deren Belegungsmöglichkeiten durch abstrakte Beschreibungen angegeben sind. So enthält beispielsweise ein Restaurant-Skript typische Rollen (Gast, Kellner, Koch etc.) und typische Objektklassen (Tisch, Speisekarte, Essen etc.), die durch konkrete Rollen bzw. Objekte belegt werden. Verfügen Leser/innen bei der Rezeption eines Textes, in dem typische Ereignisabläufe thematisch sind, über das entsprechende Skriptwissen, so erklärt das, weshalb Texte auch dann verständlich sind, wenn ganze Situationsteile unerwähnt bleiben; die fehlende Information wird durch das aktivierte Skript bereitgestellt (empirischer Nachweis in Abbott/Black/Smith 1985). Die Rekonstruktionsleistung geht sogar so weit, daß in Fällen, in denen nur eine untergeordnete Handlung einer Skript-Szene im Text angeführt ist, die Versuchspartner/innen fälschlicherweise glauben, sie hätten die Szenenüberschrift gelesen (ebd., 1985). Für den umgekehrten Fall gilt dies jedoch nicht. Allerdings hat die Forschung auch deutlich gemacht, daß entgegen der ursprünglichen Erwartung in einer thematischen Situation nicht das ganze Skriptwissen, sondern nur Teile davon aktiviert werden (ebd., 1985).

Eine zweite für das Textverstehen besonders relevante Variante des Schemabegriffs sind sog. Geschichtengrammatiken (*'story grammars'*), die im Sinne eines Rasters die globale Ordnung und Aufeinanderfolge von Textelementen bei einer spezifischen Textsorte, nämlich Erzähltexten, beschreiben (Rumelhart 1975; Thorndyke 1977). Sie bestehen aus Kategorien, die angeben, aus welchen Komponenten eine Geschichte besteht (z.B. Thema, Setting, Ereignis, Charaktere etc.), sowie aus Regeln, die spezifizieren, welche hierarchische und sequentielle Position diese Elemente in der Gesamtstruktur einnehmen. Postuliert wird, daß Geschichtengrammatiken im Sinne eines Schemas im Kognitionssystem von Rezipienten/innen verankert sind. Entsprechend wird angenommen, daß Erzähltexte unabhängig von den speziellen Inhalten so verstanden und behalten werden, wie es in den jeweiligen Grammatiken spezifiziert wird. Für diese Annahme sprechen Untersuchungen, die zeigen, daß bei wiederholter Darbietung eines nicht optimalen Erzähltextes die Reproduktionsfolge immer stärker von der Darbietungsfolge abweicht (z.B. Mandler 1978; Stein/Nezworski 1978). Besonders intensiv wurden zwei Hypothesen überprüft: die Hierarchie-Hypothese, die besagt, daß Elemente, die in der Story Grammar auf hoher Hierarchieebene plziert sind, besser behalten werden als solche auf niedrigen Hierarchieebenen; und die Ordnungshypothese, nach der das Verstehen und Behalten einer Geschichte abhängig ist von der Reihenfolge, in der die Konstituenten aufeinander folgen. Die Ergebnisse sind allerdings uneinheitlich (vgl. Mandler 1984; Hoppe-Graff 1984): Zwar liegen für beide Hypothesen positive empirische Evidenzen vor (z.B. Mandler/Johnson

1977; Thorndyke 1977; Überblick: Mandler 1984), aber es zeigte sich auch, daß das Verstehen und Behalten nicht nur eine Funktion der hierarchischen und sequentiellen Struktur der Konstituenten ist. Bedeutsam ist vor allem die Wichtigkeit der einzelnen Textelemente im Gesamtzusammenhang sowie die Art und Anzahl ihrer Relationen für andere Textelemente. Deshalb sind in der Folge Ansätze entwickelt worden, die Geschichten als Ketten von zielreichenden Problemlösehandlungen auffassen (z.B. Trabasso/Sperry 1985). Als wichtigste Relationen gelten hier Ursache und Konsequenz. Die Wichtigkeit von Textelementen wird dann durch die Anzahl kausaler Verknüpfungen und die Zugehörigkeit zu einer kausalen Kette bestimmt (Trabasso/Sperry 1985). Empirisch belegt werden konnte, daß Elemente, die in der zentralen kausalen Kette liegen, besser behalten werden als solche, die aus dieser herausfallen (z.B. van den Broek 1988; Trabasso et al. 1984; eine Weiterentwicklung dieser Modellvorstellung findet sich in Fletcher/van den Broek/Arthur 1996). Nach Galambos (1986) sind dies Handlungen, die eine hierarchiehohe Position in einer Ziel-Mittel-Struktur einnehmen.

Diese Befunde verdeutlichen, daß beim Verstehen von Geschichten offensichtlich nicht nur ein einziges Schema wirksam wird, wie es die Grammatikmodelle postulieren. Vielmehr ist davon auszugehen, daß Rezipienten/innen beim Verstehen von Geschichten in Abhängigkeit von der Art des Erzähltextes und den Rezeptionsbedingungen mehrere Schemata alternierend einsetzen. Dafür sprechen im übrigen auch Untersuchungen, nach denen das Behalten verschiedener Geschichten nicht gleichermaßen gut mit dem Geschichten-Grammatik-Modell vorhergesagt werden kann (Yekovich/Thorndyke 1981).

Insgesamt haben schematheoretische Ansätze eindrucksvoll auf die immens wichtige Rolle von Vorwissen, Zielsetzungen und Erwartungen bei der Verarbeitung von Texten aufmerksam gemacht. Allerdings ist auch deutlich geworden, wie schwierig es ist, Alltagswissen und Weltwissen von Rezipienten/innen in einer Weise zu modellieren, die es gestattet, auf genereller Ebene verlässliche Vorhersagen darüber zu machen, wie Texte verstanden und behalten werden. Entsprechend ist die zentrale Kritik an den vorhandenen klassischen schematheoretischen Modellen, daß sie zu wenig flexibel und kontextsensitiv sind, um die Nutzung von Wissensbeständen im konkreten Verarbeitungsprozeß adäquat zu beschreiben (Waldmann 1990; eine flexiblere schematheoretische Konzeption hat Schank 1982 mit den sog. ‚Gedächtnispaketen‘ – ‚memory organization packets‘; kurz: ‚MOPs‘ – entwickelt). Offensichtlich können Rezipienten/innen in Abhängigkeit von Zielsetzungen, Aufgabenstellungen (vgl. Schraw/Wade/Kardash 1993), Rezeptionsbedingungen, Interessen etc. eine Fülle von unterschiedlichen Wissensteilmengen nutzen (empirische Belege in Waldmann 1990). Allein schon die Vielfalt der vorliegenden Modellierungen und der sie stützenden empirischen Befunde spricht dafür, daß Rezipienten/innen die Fähigkeit zu einer grundsätzlich flexiblen Textrezeption zugesprochen werden muß (Christmann/Groeben 1996 a). Der Versuch, diese Flexibilität angemessen zu modellieren, stellt das zentrale Bestreben der gegenwärtigen Textverarbeitungsforschung dar. Dabei ist insbesondere die Theorie der mentalen Modelle als ein Versuch anzusehen, dieser Flexibilität besser gerecht zu werden (vgl. Garnham/Oakhill 1992).

2.4.3 Text-Leser-Interaktion: ‚Mentale Modelle‘

Die Theorie der mentalen Modelle wurde Mitte der 80er Jahre entwickelt und stellt einen Versuch dar, sowohl die propositionalen Strukturmerkmale eines Textes als auch das Vor- und Weltwissen von Rezipienten/innen zu berücksichtigen. Sie bildet einen integrativen Rahmen für die umfassende Modellierung des Ineinandergreifens von Textinhalten und nicht-sprachlichen Vorwissenstrukturen. Denn im Unterschied zu den bislang dargestellten Ansätzen geht die Theorie mentaler Modelle davon aus, daß Texte nicht nur symbolisch in Form von unterschiedlich komplexen Bedeutungseinheiten repräsentiert werden, sondern daß zusätzlich ein internes Modell des im Text beschriebenen Sachverhalts gebildet wird (Johnson-Laird 1983; van Dijk/Kintsch 1983; Gentner 1983). Damit wird für die Textverarbeitung fruchtbar gemacht, was bereits zu Beginn der 70er Jahre von Bransford und Mitarbeitern theoretisch expliziert und auf Satzebene empirisch nachgewiesen wurde: Sätze werden als sprachliche Informationen gesehen, die Sprachbenutzer/innen verwenden können, um auf der Grundlage ihres Weltwissens eine ganzheitliche semantische Beschreibung von Situationen aufzubauen, die mehr enthält als der zugrundeliegende sprachliche Input (z.B. Bransford/Franks 1971).

Mentale Modelle sind dadurch gekennzeichnet, daß sie auf der Grundlage der Textinformation in funktionaler und struktureller Analogie zu einem Sachverhalt in der Realität gebildet werden; der jeweilige Realitätsausschnitt wird daher analog, ganzheitlich, inhaltspezifisch und anschaulich repräsentiert. Dadurch eröffnen sie die Möglichkeit zum gedanklichen Probehandeln, d.h. zur mentalen Simulation von Handlungen und Prozessen (Johnson-Laird 1983). Mentale Modelle können in Abhängigkeit von Vorwissen, Interessen und Zielsetzungen der Rezipienten/innen den jeweiligen Realitätsausschnitt sowohl in reduzierter als auch in elaborierter Weise abbilden (eine ausführliche Merkmalsexplikation gibt Dutke 1994, 76 ff.). Texte werden nach der Theorie mentaler Modelle auf zwei Ebenen repräsentiert: auf propositionaler Ebene, auf der sie an sprachlichen Strukturen orientiert sind, und auf der Ebene mentaler Modelle, auf der sie den im Text beschriebenen Sachverhalt anschaulich und konkret abbilden. Im Verarbeitungsprozeß greifen beide Ebenen ineinander. Das mentale Modell wird durch die propositionale Repräsentation aktiviert und im Zuge des Verarbeitungsprozesses unter Rückgriff auf Vorwissensbestände sukzessive angereichert, verfeinert und/oder modifiziert. Die propositionale Textbasis gilt dabei lediglich als Anleitung für die Modellkonstruktion (zusammenfassend: Christmann 1989). Mentale Modelle berücksichtigen somit explizit das Ineinandergreifen von Textinformation und nicht-sprachlichen Vorwissenstrukturen im Verstehensprozeß. Dabei wird postuliert, daß Textrezeptionen, die nicht nur in propositionaler, sondern zusätzlich auch in Form mentaler Modelle ablaufen, zu einem tieferen Verstehen und zu einer besseren Nutzung der Textinformation führen (Schnotz 1993). Ein solches tieferes Verstehen setzt auch voraus, daß das mentale Modell während des Verstehensprozesses evaluiert, d.h. auf Konsistenz mit dem Text und mit den internen Wissensbeständen geprüft wird (Weidenmann 1988, 30). Konsistenz bezieht sich dabei auf „das Erleben einer stimmigen Einsicht in die Zusammenhänge, unbeschadet der Möglichkeit, daß sich diese Zusammenhänge als nicht

zutreffend erweisen könnten“ (Dutke 1994, 46). Diesen Sachverhalt hat bereits Hörmann (1976) mit dem Begriff der ‚Sinnkonstanz‘ bezeichnet: Das Bemühen um das Verstehen eines Satzes bzw. Textes wird so lange fortgesetzt, bis der Satz/Text für die Rezipienten/innen vor dem Hintergrund ihrer Wissensvoraussetzungen einen Sinn ergibt.

Die elaborierteste Modellierung des Textverarbeitungsprozesses im Rahmen der mentalen Modelltheorie stellt das Situationsmodell von van Dijk/Kintsch (1983) dar. Textverstehen wird in diesem Modell als konstruktiver und interpretativer Vorgang aufgefaßt, bei dem die Textbedeutung in einem schrittweisen Prozeß (on-line-Annahme) auf der Grundlage von allgemeinem Weltwissen, Erwartungen und Überzeugungen aufgebaut wird. Texte werden zwar propositional repräsentiert, aber es wird zusätzlich ein Situationsmodell aufgebaut, das textbezogene Ereignisse, Handlungen, Personen, Situationen sowie frühere Erfahrungen enthält. Die Nutzung von Textinformationen wie auch rezipientenseitigen Wissensbeständen wird hier als strategischer, flexibler, vom Rezeptionsziel gesteuerter Prozeß angesehen. Dazu gehört auch die Berücksichtigung von Kontextbedingungen wie die antizipierte Autorintention sowie die pragmatische, interaktive und situative Einbettung des Textes (van Dijk/Kintsch 1983, 6 ff.). Die Stärke des Situationsmodells liegt darin, daß eine Fülle von Einflußgrößen berücksichtigt werden, die beim Textverstehen wirksam werden können, seine Schwäche ist darin zu sehen, daß es wegen seines großen Allgemeinheitsgrades einer direkten empirischen Überprüfung nicht zugänglich ist. Gleichwohl hat es den Status eines Metarahmens für die Theoriebildung und Forschung im Bereich des Textverstehens.

Die empirische Forschung zu mentalen Modellen hat sich zum einen auf den Nachweis konzentriert, daß im Verarbeitungsprozeß mentale Modelle gebildet werden, d.h. daß es Phänomene gibt, die mit einer ausschließlich symbolischen Repräsentationsannahme nicht erklärt werden können (Überblick: Garnham/Oakhill 1996; Kelter/Kaup 1996). Befunde, die die Annahme einer mentalen Modellbildung wahrscheinlich machen, liegen im Bereich der Textverarbeitung insbesondere aus Studien vor, die sich mit der Verarbeitung von räumlichen Informationen aus Texten beschäftigen (Glenberg/Meyer/Lindem 1987; Mani/Johnson-Laird 1982; Perrig/Kintsch 1985). Zum anderen ist die Forschung darum bemüht, die Bedingungen der mentalen Modellkonstruktion in Abhängigkeit von bestimmten Textgestaltungsmerkmalen zu erhellen. So konnte z.B. nachgewiesen werden, daß die mentale Modellkonstruktion gerade auch bei wissenschaftlichen Texten durch die Verwendung von Analogien und Metaphern gestützt werden kann, was sich positiv auf das kurz- und langfristige Behalten, auf die Effektivität der Problemlösung und auf die Güte der Beantwortung schlußfolgernder Fragen auswirkt (Halpern/Hansen/Riefer 1990).

Als paradigmatisches Beispiel für die Forschung im Rahmen mentaler Modelle kann die Untersuchung von Ferguson/Hegarty (1994) gelten. Die Autorinnen untersuchten die Bildung mentaler Modelle beim Lesen von fiktiven Stadtbeschreibungen. Die Beschreibungen enthielten dabei jeweils die markanten Punkte einer Stadt (z.B. Fluß, Rathaus, Hauptstraße) und deren räumliche Relationen zueinander. Drei solcher markanten Punkte dienten dabei als Anker für die Beschreibung der Lokation anderer relevanter Punkte, die in Relation zu den Ankern den Status von Detailin-

formationen hatten. Diese Beschreibungen wurden einmal als Wegbeschreibung aus einer ‚egozentrischen‘ Perspektive (‚Wenn Sie links in die Hauptstraße einbiegen, befindet sich zu Ihrer Rechten das Rathaus‘), einmal aus der Vogelperspektive (Orientierung an den Himmelsrichtungen: ‚Das Rathaus befindet sich im nördlichen Teil der Hauptstraße‘) vorgegeben. Aufgabe der Rezipienten/innen war es, eine Karte von den räumlichen Verhältnissen anzufertigen und eine Reihe von Aussagen hinsichtlich ihrer Korrektheit zu beurteilen (Verifikationsaufgabe). Die Ergebnisse zeigen, daß unabhängig von der Textperspektive und der Art der Textsequenzierung (relevante Ankerpunkte in Anfangsposition vs linear) die entscheidenden Ankerpunkte vollständiger und genauer erfaßt wurden als die weniger markanten Punkte. Das resultierende mentale Modell war jedoch unter der Bedingung ‚Wegbeschreibung‘ besser als unter der Bedingung ‚Vogelperspektive‘. Außerdem wurde eine Verbesserung der mentalen Modellkonstruktion erzielt, wenn zusätzlich zum Text eine graphische Veranschaulichung geboten wurde. Die Ergebnisse zur Satzverifikationsaufgabe zeigen, daß Aussagen, die nicht explizit im Text enthalten waren, ebenso gut verifiziert wurden, wie solche, die explizit enthalten waren. Dies gilt als Indikator dafür, daß während der Verarbeitung ein mentales Modell aufgebaut wurde. Die Daten zeigen auch, daß mentale Modelle, die beim Lesen von Ortsbeschreibungen aufgebaut werden, vergleichbar sind mit jenen, die bei einer realen Durchwanderung einer Stadt konstruiert werden.

Insgesamt läßt sich festhalten, daß es nach dem derzeitigen Forschungsstand zwar keine Belege gibt, die zwingend für die Repräsentation von Wissen in Form mentaler Modelle sprechen, jedoch erscheint die Annahme der mentalen Modellkonstruktion plausibel (Schnotz 1993). Zumindest stellt die Theorie mentaler Modelle derzeit die beste Möglichkeit dar, das Zusammenspiel mehrerer Komponenten des Textverstehensprozesses unter Berücksichtigung der kognitiven Flexibilität der Rezipienten/innen angemessen zu modellieren.

3. Textwirkungsforschung

Der Prozeß des Textverstehens ist also (vorläufig) abgeschlossen, wenn ein bestimmtes Textverständnis als Ergebnis des Rezeptionsvorgangs erreicht ist. Unter ‚Textrezeption‘ bzw. ‚-verstehen‘ fallen somit „all diejenigen psychischen Prozesse ..., die während des Lesens eines Textes stattfinden“ (Groeben/Vorderer 1988, 192). Mit dem Begriff der ‚Wirkung‘ werden dagegen die Folgen dieses Lesens bezeichnet, weswegen der Ausdruck ‚Lektürewirkung‘ (ebd.) an und für sich adäquater ist als der Begriff ‚Textwirkung‘. Die Psychologie des Lesens bezieht sich diesbezüglich in erster Linie auf die ‚rezeptive Phase‘ (Beilfuss 1987) des unmittelbaren Verstehensprozesses; nur in einem sehr weiten (eher alltagssprachlichen) Begriffsverständnis ist auch die ‚post-rezeptive Phase‘ der Lektürewirkungen darunter zu fassen. Deswegen wollen wir hier – sozusagen in Form eines Exkurses – lediglich die wichtigsten Stichworte als Strukturierungsperspektiven dieses weiten Begriffsverständnisses anführen.

Dabei ist für die Lektürewirkung allerdings eine deutliche Getrenntheit der Forschungsentwicklung zu literarischen vs. pragmatischen (Informations-)Texten fest-

zustellen (vgl. Groeben/Vorderer 1988, 200ff.). Das hat vor allem mit der Unterschiedlichkeit der untersuchten Wirkeffekte zu tun. Bei den pragmatischen oder Informations-Texten gibt es, der (kommunikativen) Funktion dieser Texte entsprechend, zwei zentrale Wirkeffekte, die untersucht worden sind: Das eine ist – gemäß der Funktion der Informationsvermittlung – das Kriterium des Behaltenserfolgs, das im Mittelpunkt der angewandten Leseforschung steht (vgl. unten 4.); zum anderen handelt es sich – gemäß der (potentiellen) Überzeugungsfunktion pragmatischer Texte – um das Kriterium der Einstellungsänderung. Diese Wirkungsvariable steht im Zentrum der sog. Persuasions- als Textwirkungsforschung, innerhalb derer es vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg – ausgehend vom anglo-amerikanischen Raum – eine fast unübersehbare Fülle von empirischen (Einzel-)Untersuchungen gibt (vgl. etwa schon Liebhart 1973). Das ursprüngliche Interesse war ein politologisches, nämlich ausgerichtet auf die Erklärung politischer Propaganda (sowohl des Naziregimes als zentralem Kriegsgegner wie auch später der eigenen politischen Propaganda zur Rechtfertigung der Kriegsteilnahme und der Durchhaltebereitschaft: Groeben/Vorderer 1988, 276f.). Nach dem Zweiten Weltkrieg ist das Interesse an der Persuasionsforschung aber nicht abgeflaut, sondern hat sich im Prinzip noch ausgeweitet, so daß diese Forschungsperspektive zu einem wichtigen Teilbereich des sozialpsychologischen Forschungsproblems der Einstellungsänderung wurde.

Dabei werden Einstellungen in der Regel theoretisch als eine Verbindung von drei Dimensionen angesetzt: nämlich kognitive, affektiv-motivationale und verhaltens- bzw. handlungsmäßige (konative) Aspekte (vgl. schon Lambert/Lambert 1964; Schmidt/Brunner/Schmidt-Mummendey 1975). Allerdings erweist sich das theoretische Postulat der Verbindung dieser drei Dimensionen zumeist empirisch als problematisch: Vor allem zwischen der kognitiven und konativen Dimension werden nicht selten Brüche, Inkohärenzen, ja Widersprüche festgestellt (Wicker 1969; Schmidt/Brunner/Schmidt-Mummendey 1975; Petty/Cacioppo 1981). Nicht zuletzt deshalb hat sich auch die Persuasions- als Textwirkungsforschung überwiegend auf den kognitiven Aspekt der Einstellungsänderung (zum Teil verbunden mit affektiv-motivationalen Ergänzungen) als Wirkung pragmatischer Texte konzentriert. Dennoch sind die Ergebnisse der mittlerweile über 50 Jahre umfassenden Forschungshistorie zum Problem der Einstellungsänderung durch pragmatische (persuasive) Texte höchst uneinheitlich. Das hängt sicherlich nicht zuletzt damit zusammen, daß die Untersuchungen im Rahmen eines lerntheoretischen Forschungsansatzes und damit des Kommunikationsmodells einer eher passiv-determinierten Rezeption (s.o. 1.) begonnen und sich dann im Laufe der Entwicklung bis hin zum Menschenbild der aktiv-elaborativen Rezeption verändert haben.

Insgesamt sind zumindest vier unterschiedliche Phasen mit differierenden Menschenbildern in der Geschichte der Textwirkungsforschung unterscheidbar, wobei diese Subjektmodelle durch zwei trennscharfe Dimensionen charakterisiert werden können: die angenommene Kausalrichtung (zwischen Text und Rezipient/in) sowie die angenommene Art der Aktivität bei der Rezeption (vgl. Groeben/Vorderer 1988, 309ff.; Allwinn 1989). Diese vier Subjektmodelle lassen sich auf den genannten Dimensionen folgenderweise rekonstruieren:

1. Die passiv-determinierte Rezeption, in der eine Kausalrichtung vom Text zur (kognitiven) Textrepräsentation („Abbildung“ der Textbedeutung) und damit eine weitgehende Determiniertheit (Nichtaktivität) der Rezipienten/innen angesetzt wird; dieses Subjektmodell ist die Basis der ersten lerntheoretischen Phase der Persuasionsforschung, die durch den sogenannten ‚message-learning-Ansatz‘ (Erlernen der (Text-)Botschaft: Hovland et al. 1953) gekennzeichnet ist.
2. Das Modell der selektiv-reaktiven Rezeption, in dem an der Kausalrichtung vom Text zur Textrepräsentation festgehalten, aber eine gewisse Rezeptionsaktivität in Form von Selektion bzw. Zurückweisung (negativ bewerteter) Einstellungen postuliert wird; diese Kernannahmen liegen vor allem der Theorie des sozialen Urteilens (Helson 1964) bzw. der sog. Assimilations-Kontrast-Theorie (Insko 1967) zugrunde, die davon ausgeht, daß die Einstellung der Rezipienten/innen als wichtigster Ankerreiz für eine potentielle Einstellungsänderung anzusetzen ist; diese Änderung kann dann als Bewegung in Richtung auf diesen Ankerreiz hin (Assimilationseffekt) bzw. von ihm weg (Kontrasteffekt) beschrieben werden.
3. Das Modell der reduktiv-modifizierenden Rezeption, in dem zum ersten Mal die Kausalrichtung von den Rezipienten/innen zur Textrepräsentation angesetzt wird und damit eine Rezeptionsaktivität im Sinne der Reduktion und Modifikation; dieses Modell ist vor allem von den sog. kognitiven Konsistenz-Theorien propagiert worden, deren bekannteste Varianten die Balance-Theorie von Heider (1958; Weiterentwicklung von Newcomb 1959; Rosenberg/Abelson 1960) sowie die Dissonanz-Theorie von Festinger (1957) sind. Diese beherrschenden Theorieansätze der 60er und 70er Jahre stellen die Kohärenz bzw. Inkohärenz (Stimmigkeit bzw. Unstimmigkeit) zwischen den kognitiven Elementen der Rezipienteneinstellungen einerseits und der durch den jeweiligen persuasiven Text vertretenen Einstellung andererseits in den Mittelpunkt, wobei der kognitiven Aktivität der Rezipienten/innen das größere Gewicht zugesprochen wird, insofern als diese bei der Textrezeption entsprechend ihrer Voreinstellung Selektionen vornehmen bis hin zur auswählend-verzerrenden Verarbeitung, die also als Reduktion und Modifikation der Textbotschaft anzusehen sind.
4. Damit war auch im Bereich der Persuasionsforschung die Grundlage für den kognitiven Konstruktivismus gelegt, der sich im Modell der aktiv-elaborativen Rezeption manifestiert, bei dem eine Interaktion zwischen Rezipient/in und Text für die Textrezeption und eine kognitive Rezeptionsaktivität in Form von Elaborationen und Konstruktionen angesetzt wird. Letztendlich handelt es sich bei den verschiedenen Theorievarianten dieser Phase, wie Petty/Cacioppo (1981, 213) herausgearbeitet haben, um Ansätze der ‚Selbstüberzeugung‘ (‚self-persuasion-approach‘), weil die Rezipienten/innen eben in Interaktion mit ihren Voreinstellungen bestimmte Informationen aus den Persuasionstexten aktiv zur konstruktiven Ausarbeitung (Elaboration) ihrer Einstellungen nutzen (bzw. nicht nutzen).

Berücksichtigt man diese sehr unterschiedlichen Subjektmodelle in der Geschichte der Persuasionsforschung, dann kann es nicht überraschen, daß die Befundlage ins-

gesamt außerordentlich uneinheitlich ist und große Schwierigkeiten bei der Zusammenfassung der vorliegenden Ergebnisse entstehen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich vor allem, wenn man eine qualitativ-intuitive Zusammenschau der Untersuchungen zu einzelnen Hypothesen und Problemstellungen versucht, die in der heutigen methodologischen Diskussion ‚narrativ-rhetorisch‘ genannt wird (Glass 1978, 351). Ein eindrucksvolles Beispiel bietet die entsprechende Zusammenfassung von Liebhart (1973 im *Handbuch Lesen*; Baumgärtner 1973), bei der trotz enormer Systematisierungsanstrengung der Überblick über die Relevanz der einzelnen Einflußgrößen kaum mehr erreichbar scheint. Wegen dieser Schwierigkeiten ist Ende der 70er Jahre ein induktiv-statistisches Verfahren zur Integration verschiedener empirischer Untersuchungen zur gleichen Hypothesen- bzw. Problemstellung entwickelt worden, das den Namen ‚Metaanalyse‘ trägt (vgl. Glass 1978; Rosenthal 1980). Dabei wird eine quantitative Zusammenführung der jeweiligen Untersuchungen vorgenommen, indem die Einzelergebnisse zusammengefaßt werden (einschließlich einer Prüfung auf Zufälligkeit bzw. Überzufälligkeit) und die Effektstärke (und deren Richtung) für das Gesamt der analysierten Studien berechnet wird. Als Effektstärke gilt z.B. der durchschnittliche Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppen hinsichtlich der relevanten Kriteriumsvariable (hier der Einstellungsänderung; vgl. zum heutigen Stand der metaanalytischen Methodik: Fricke/Treinis 1985; Drinkmann 1990). Die umfassendste metaanalytische Aufarbeitung der Persuasionsforschung für pragmatische Texte ist von Drinkmann/Groeben (1989) vorgenommen worden, in der über zweitausend Einzelarbeiten zu diesem Problembereich inspiziert wurden, von denen allerdings ‚nur‘ 755 die für eine Metaanalyse notwendigen Datenmitteilungen enthielten. Dabei wurden entsprechend den üblichen Systematisierungen dieses Forschungsbereichs sowohl Sender- als auch Empfänger-, Botschafts-, Situations- und Interaktions-Variablen (Wechselwirkung zwischen den ersten vier Variablen) berücksichtigt. In unserem Zusammenhang zentral sind die Botschaftsvariablen, innerhalb derer sich folgende Textmerkmale als zentral relevant herausgestellt haben:

- Anzahl der Argumente: Texte mit mehreren (d.h. über drei) Argumenten für die vertretene Position bewirken mehr Einstellungsänderung als solche mit weniger Argumenten (ebd., 90 ff.);
- Argumentqualität: Starke Argumente (mit systematischen Belegen, Statistiken etc.) haben einen größeren Persuasionseinfluß als schwache Argumente (anekdotenhaft erzählte Meinungen etc.: ebd., 93 ff.);
- Furchtevoizierung: Die Evoizierung von Furcht durch Texte (z.B. Gesundheitsgefährdung beim Rauchen, Drogengebrauch etc.) hat eine größere Persuasionseffektivität als vergleichbare Argumente ohne Furchtevoizierung, wobei der quantitative Effekt allerdings eher gering ist (evtl. wegen eines kurvilinearen Effekts, d.h. daß die Leser/innen bei zu großer Furchtevoizierung abwehrend („reaktant“) reagieren: ebd., 98 ff.);
- Argumentationsrichtung: Gegen eine Position gerichtete Argumente sind tendenziell wirksamer als ‚Für-Argumente‘ (allerdings ebenfalls mit einer quantitativ geringen Effektstärke: ebd., 108 ff.).

Die übrigen Botschaftsvariablen weisen trotz einer zumeist sehr langen Forschungstradition keine substantiellen Effekte auf; es handelt sich dabei um: ‚Ein- vs. Zweiseitigkeit der Darstellung‘, ‚Intensität der Botschaft‘, ‚Medium der Botschaft‘ (Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit), ‚die Reihenfolge der Argumente‘ (Anfang oder Ende des Textes, Pro- vor Kontra-Argumenten oder umgekehrt) und ‚Strukturiertheit der Botschaft‘.

Nur der Vollständigkeit halber seien auch noch die relevanten Situations-, Personen- und Interaktionsvariablen genannt: Bei den Situationsvariablen erweisen sich als persuasionsfördernd die Inokulation der Rezipienten/innen (Auseinandersetzung mit Gegenargumenten vor der Textrezeption), Streß und die Kürze der Zeit nach der Textrezeption (d.h., daß die Persuasionswirkung im Laufe der Zeit wieder abnimmt). Bei den Autoren/innen-Merkmalen üben einen relevanten Einfluß aus: Glaubwürdigkeit im engeren Sinne (Expertentum und Vertrauenswürdigkeit) sowie Liebeshwürdigkeit; auf der Seite der Empfängervariablen sind dies die negative Voreinstellung (zur Textbotschaft), Nicht-Dogmatismus und geringe Ich-Beteiligung. Bei den Interaktionsvariablen erhöht die Ähnlichkeit von Autor/in und Rezipient/in den Persuasionseffekt, während die Bedrohung der Meinungsfreiheit (innerhalb der Textbotschaft) zur Reaktanz führt, d.h. die potentielle Einstellungsänderung minimiert.

In der derzeitigen Forschungslandschaft steht ein Ansatz im Mittelpunkt, der die (kognitive) Flexibilität der Leser/innen bei der Textverarbeitung, die sich beim Verstehensprozeß auf Wort-, Satz- und Textebene immer wieder hat nachweisen lassen (vgl. oben 2.), auch für die Textwirkung postuliert und ausarbeitet. Es handelt sich um das ‚Modell der qualifizierten Verarbeitungs-Wahrscheinlichkeit‘ (Elaboration-Likelihood-Modell von Petty/Cacioppo 1986; vgl. auch Petty 1994; Petty/Priester 1994; Stahlberg/Frey 1993). Danach gibt es zwei relativ getrennte Wege zur Einstellungsänderung aufgrund von persuasiven Texten: einmal eine zentrale Route, die in einer qualifizierten Verarbeitung der jeweiligen Kommunikationsinhalte und -formen besteht, zum anderen eine eher peripher zu nennende Route, bei der relativ einfache, zum Teil Oberflächen-Aspekte des Kommunikationskontextes ausschlaggebend sind. Die Wahl des Wegs einer eher qualifizierten Verarbeitung hängt z.B. von motivationalen Faktoren der Rezipienten/innen wie persönliche Relevanz der Botschaft, die wahrgenommene eigene Verantwortlichkeit für die Bewertung der Botschaft etc. ab, wobei diese Route der qualifizierten Verarbeitung vor allem durch die Effektivität starker Argumente gekennzeichnet ist (einschließlich der Unterscheidung zwischen starken und schwachen Argumenten; vgl. Stahlberg/Frey 1993, 336ff.). Wenn dagegen Einschränkungen der Fähigkeit und/oder der Motivation zu qualifizierter Verarbeitung vorliegen, dann werden periphere Hinweisreize für die Einstellungsänderung relevant(er) (wie die Liebeshwürdigkeit des Kommunikators, die Anzahl der Argumente in der Botschaft, die Stimmung der/des Lesers/in etc.; vgl. Stahlberg/Frey 1993, 343ff.). Besonders wichtig ist dabei, daß durch die empirischen Überprüfungen auch gesichert werden konnte, daß die auf qualifizierter Verarbeitung beruhenden Einstellungsänderungen handlungsrelevanter und zeitüberdauernder sind als diejenigen, die auf ‚peripherem‘ Weg zustande gekommen sind (vgl. Petty/Cacioppo 1986, 173ff.; Stahlberg/Frey 1993, 350ff.). Insgesamt weist dieses Modell also zum einen ein

erhebliches Integrationspotential für die bisherigen Forschungsergebnisse (einschließlich deren partiellen Widersprüchlichkeiten) auf; noch wichtiger in unserem Zusammenhang aber ist, daß sich die kognitive Konstruktivität der Leser/innen auch hier wieder in der Flexibilität zeigt, in Abhängigkeit von eigenen Kompetenzen, Zuständen sowie von Charakteristika der jeweiligen Textbotschaft (s.o. Text-Leser-Interaktion: 1.) verschiedene Verarbeitungswege zu wählen, in diesem Fall Varianten unterschiedlicher Verarbeitungstiefe. Die Relevanz dieser Modellierung der kognitiv-konstruktiven Flexibilität des Menschen bei der Informationsverarbeitung konnte im folgenden dann auch durchaus für unterschiedlichste Praxisbereiche gesichert werden: wie Beratungssituationen (vgl. McNeill/Stoltenberg 1989), Psychotherapien (Heesacker/Connor/Prichard 1995) und Trainings (z.B. Selbstbehauptungstrainings: Ernst/Heesacker 1993).

In bezug auf die Wirkung literarischer Texte ist der Forschungsstand durch ein erhebliches Ungleichgewicht zwischen theoretischer Breite und empirischer (Schmalheit der) Fundierung gekennzeichnet. Im Unterschied zur Wirkung pragmatischer Texte gibt es bei den (potentiellen) Wirkeffekten von Literatur keine Konzentration auf wenige zentrale Wirkungsvariablen, sondern es sind praktisch alle denkbaren Lektürewirkungen schon postuliert und diskutiert worden. Schmidt faßt diese Diskussion (1980, 121 ff.) in drei Grundfunktionen ästhetischer Kommunikation zusammen: nämlich der kognitiv-reflexiven, der moralisch-sozialen und der hedonistisch-individuellen Funktion. Vom Psychologischen her läßt sich das (s.o. die Explikation des Einstellungskonstrukts) sicherlich zumindest z.T. parallelisieren mit den kognitiven, konativen und emotionalen Wirkdimensionen. Das Problem besteht darin, daß die meisten diesbezüglichen Wirkungsdiskussionen aus der Tradition der hermeneutischen Literaturwissenschaft stammen, für die es im Vergleich dazu nur relativ wenige empirische Belege gibt. Und auch in bezug auf mehr oder minder systematisch empirisch gesicherte Daten ist vor allem vor einer (hermeneutischen) Überinterpretation zu warnen. So kann man wegen der kognitiven Konstruktivität der Rezipienten/innen z.B. aus der – ideologiekritischen – Inhaltsanalyse von (literarischen) Texten gerade keine zwingenden Schlüsse auf die – kognitive und konative – Wirkung dieser Texte ableiten, weil dies wieder einem deterministischen Kommunikationsmodell entsprechen würde (vgl. ausführliche Kritik und Beispiele bei Groeben/Vorderer 1988, 220 ff.). Das gleiche gilt für empirische Daten zu Bedürfnisstrukturen der Leser/innen bestimmter literarischer Texte, aus denen ebenfalls nicht ohne zusätzlich erhobene Wirkungsbelege auf die Funktion und Effekte dieser Texte zu schließen ist (Vorderer/Groeben 1987). Wenn man diese methodologischen Kritikpunkte berücksichtigt, dann wird die vorliegende empirische Basis zur Abschätzung literarischer Wirkungseffekte doch recht schmal (vgl. im einzelnen Groeben/Vorderer 1988, 245 ff.; Groeben/Landwehr 1991, 204 ff.).

Dies liegt nicht zuletzt auch daran, daß z.B. die emotionalen Effekte zumeist relativ kurzfristig und damit auch ‚flüchtig‘ sind, was für ihre empirische Sicherung erhebliche methodische Probleme bereitet. Zudem ist gerade in bezug auf die emotionale Reaktion die theoretische Trennung zwischen Rezeptionsprozeß und Rezeptionsfolge empirisch nur sehr schwierig zu realisieren, so daß hinsichtlich der hedonistisch-individuellen

Funktion von Literatur bisher trotz erster diesbezüglicher Forschungsanstrengungen vor allem im Bereich der empirischen Literaturwissenschaft (vgl. Groeben/Vorderer 1988, 248 f.; Alfes 1995) in erster Linie von einem beträchtlichen Forschungsnachholbedarf zu sprechen ist. Etwas besser sieht es wegen der weniger problematischen Übertragung der Erhebungsmethoden im Bereich der kognitiv-motivationalen Wirk-effekte aus, obwohl auch hier der Forschungsumfang im Vergleich zu dem bei pragmatischen Texten minimal ist. So gibt es eigentlich halbwegs gesicherte Ergebnisse nur für einzelne Texte oder Problemfragen, von denen wir zur Veranschaulichung zwei anführen möchten – eines mit negativer, eines mit positiver Wirkungsrichtung: In bezug auf die Wirkung pornographischer Texte liegt eine kontinuierliche empirische Forschung vor, die Selg (1986) dahingehend zusammengefaßt hat, daß insbesondere die Darstellung sexueller Aggressivität aus der Täter-, nicht aus der Opfersicht zu einer ‚Bahnung‘ solch aggressiven Verhaltens führt und damit für die Beziehung der Geschlechter untereinander eindeutig als negativ zu beurteilen ist (ebd., 153). Einen Gegenpol bildet die Untersuchungsserie von Bilsky (und Mitarbeitern; zusammengefaßt 1989), die nachweisen konnten, daß die Lektüre von bestimmten Kurzgeschichten mit moralischen Dilemmata bei Jugendlichen zu moralischer Sensibilisierung und damit Weiterentwicklung des moralischen Urteils in Richtung auf prosoziale Motivation (Altruismus) beizutragen vermag. Allerdings liegt damit schon eine pädagogische Funktionalisierung literarischer Texte und ihrer Wirkungspotentiale vor, die es z.B. in noch stärkerer Form auch im therapeutischen Bereich bei dem Einsatz von literarischen Texten als Unterstützung therapeutischer Interventionen mit dem Konzept der „Bibliotherapie“ gibt, die zumeist dann allerdings die Grenze zwischen Rezeption und Produktion überschreitet, so daß in den neueren Programmen zur „Poesietherapie“ (vgl. Petzold/Orth 1985; Werder 1986) Rezeptions- und Schreibprozesse miteinander verschränkt werden. Wegen der Praxisorientierung dieser Ansätze werden dabei allerdings die unterstellten Wirkeffekte nicht im einzelnen empirisch gesichert, sondern lediglich aus der Gesamtwirksamkeit des jeweiligen therapeutischen Konzepts erschlossen. Insofern richtet sich u.E. die Haupthoffnung bezüglich der spezifischeren und konkreteren Aufklärung literarischer Wirkungseffekte in Zukunft auf die Ausarbeitung einer empirischen Literaturwissenschaft (vgl. Groeben 1980; Schmidt 1980; Barsch et al. 1994) sowie Literaturdidaktik (vgl. Wermke 1989; Eggert/Garbe 1995).

4. Angewandte Leserforschung

4.1 Textverständnis – Textverständlichkeit

Im Gegenstandsbereich Textverständnis/Textverständlichkeit treffen allgemeinpsychologische und pädagogisch-instruktionspsychologische Forschungsperspektiven aufeinander. Unter allgemeinpsychologischer Perspektive wird nach den kognitiven Fähigkeiten und Aktivitäten von Leser/innen gefragt, die für das Verstehen eines Textes notwendig sind, unter pädagogisch-instruktionspsychologischer Perspektive

nach den sprachlich-stilistischen, kognitiv-inhaltlichen und motivationalen Merkmalen von Texten, die das Verstehen erleichtern bzw. erschweren. Gemeinsam ist beiden Perspektiven, daß das Verstehen eines Textes immer als Interaktion zwischen Leser und Text aufgefaßt wird. Die Forschung zum Bereich Textverständnis konzentriert sich dabei auf die Leserinstanz dieses Wechselwirkungsprozesses, setzt also den Text als gegeben voraus und fragt unter Anwendungsperspektive nach Techniken zur Verbesserung des Textverständnisses (s.u. 4.2); die Forschung zur Textverständlichkeit thematisiert die Textseite der Interaktion, setzt also ein gewisses Textverständnis voraus und fragt nach Möglichkeiten zur Verbesserung von Texten (ausführlich Groeben 1982).

Im Problembereich des Textverständnisses läßt sich eine induktive, an den Teilfähigkeiten des Verstehens ansetzende und eine deduktive, von theoretischen Verstehensmodellen (s.o. 2.3) ausgehende Richtung unterscheiden. Im Rahmen des induktiven Ansatzes wurden verschiedene Ebenen des Verstehens (z.B. wörtliches Verstehen, Reorganisation, schlußfolgerndes Verstehen, Bewertung, kritisches Verständnis; vgl. Guszak 1971) mit potentiellen kognitiven Prozessen in Verbindung gebracht. Die früheste Analyse dieser Art (Gray 1919) führte zu den häufig zitierten 8 Teilfähigkeiten des Textverständnisses: (1) zusammenhangsorientiert lesen; (2) zentrale Gedanken eines Textabschnitts feststellen; (3) zusammenhängende Gesichtspunkte und dazugehörige Details auswählen; (4) Information auswählen, die zur Lösung von Problemen bzw. zur Beantwortung von Fragen wichtig ist; (5) ein klares Bild des thematischen Problems erreichen; (6) neue Probleme entdecken; (7) den Argumentationsgang herausfinden; (8) die Gültigkeit von Aussagen beurteilen. Die Ergebnisse jahrzehntelanger Forschung in diesem Bereich haben zu der von Robinson (1966) unterschiedenen 5 Teilfähigkeiten des Textverständnisses geführt: (1) Verstehen des expliziten Textsinns; (2) Verstehen des impliziten Textsinns; (3) Ziel, Realitätsbezug, Vorannahmen und Verallgemeinerungen des/der Autors/in feststellen; (4) Bewertung der Ideen des/der Autors/in; (5) Verbindung der Ideen des/der Autors/in mit dem eigenen Wissen und den eigenen Erfahrungen. Der empirische Gehalt dieser Kategorisierung blieb wegen der Subjektivität der Analysen allerdings grundsätzlich offen. Zur Überprüfung dieses Gehalts hat Davis (1968) daher auf der Grundlage der in der Literatur unterschiedenen Teilfähigkeiten eine Fülle von Einzelfertigkeiten identifiziert und diese mit Hilfe von Mehrfach-Wahl-Antworten an Hunderten von Rezipienten/innen empirisch überprüft (Davis-Reading-Test). Die faktorenanalytische Aufbereitung der Daten durch Davis selbst führte zu fünf vorläufig als gesichert anzunehmenden Faktoren des Textverständnisses, die Reanalysen durch Spearritt (1972) zu den folgenden vier Faktoren: (1) Kenntnis von Wortbedeutungen; (2) Schlußfolgerungen innerhalb des Lesens qua Sinnverstehens; (3) Nachvollzug der Textstruktur und -gliederung; (4) Identifizierung der Intention von Text bzw. Autor/in. Auffällig ist, daß sich diese Teilfähigkeiten alle auf kognitive Prozesse im semantischen und nicht auf solche im grammatikalischen Raum beziehen. Dies läßt sich unter Rückgriff auf Untersuchungen erklären, die zeigen, daß die Fähigkeit zum Erkennen grammatikalischer Klassen lediglich für das wörtliche Lesen, nicht jedoch für das Sinnverstehen bedeutsam ist (De Lancey 1963).

Diese Konzeption, die die *Produktseite* des Verstehens akzentuiert, steht, wie Groeben (1982, 26 ff.) herausgearbeitet hat, durchaus in Übereinstimmung mit den (historisch später) unter theoretisch-deduktiver Perspektive empirisch gesicherten *Prozessen* des Textverstehens, die von der kognitions- und sprachpsychologischen Grundlagenforschung im einzelnen ausdifferenziert worden sind (s.o. 2.4). Der Faktor ‚Kenntnis der Wortbedeutung‘ stimmt überein mit dem Befund, daß die für die Satz- und Textverarbeitung relevanten Integrationsprozesse immer an der Bedeutung jeweils zentraler Wörter ansetzen. Der zweite Faktor ‚Schlußfolgerungen während des Lesens‘ läßt sich durch die grundlagentheoretischen Untersuchungen erhärten, in denen bei der Textverarbeitung über die unmittelbar gegebene linguistische Information hinausgegangen wird und durch Inferenzen die Textinformation in das bereits vorhandene Wissen integriert wird. Das schließt auch Prozesse des Vergleichens und Bewertens ein, die für die Teilfähigkeit ‚Erkennen der Intention des Textsinns‘ zentral sind. Die Bedeutsamkeit des Faktors ‚Nachvollzug der Textstruktur und -gliederung‘ läßt sich durch Befunde stützen, nach denen die Verarbeitung eines Textes einen hierarchischen und sequentiellen Organisationsvorgang darstellt. Insgesamt lassen sich die vier Faktoren des Textverständnisses unter Rückgriff auf die in Kap. 2.3 dargestellten Befunde zum Textverstehen sowohl präzisieren als auch erhärten.

Im Unterschied zur Forschung im Bereich ‚Textverständnis‘ ist das Forschungsprogramm ‚Textverständlichkeit‘, das zu Beginn der 70er Jahre im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde (Groeben 1972; ²1978; Langer/Schulz v. Thun/Tausch 1974) auf die Analyse und Verbesserung von Texten konzentriert. Dabei wird allerdings davon ausgegangen, daß die Verständlichkeit eines Textes nicht unabhängig von dem konkreten Textverständnis der Rezipienten/innen bestimmt werden kann. Entsprechend wurde die Verständlichkeit als Konstrukt expliziert, das zwischen den Merkmalen der Textstruktur und den Verstehens-/Behaltenskriterien vermittelt (Groeben 1978, 68 ff.). Das vorrangige Ziel der Verständlichkeitsforschung besteht darin, auf möglichst breiter Ebene verständlichkeitsfördernde Textmerkmale zu identifizieren und deren Effektivität empirisch zu überprüfen. Dabei wurden ebenfalls zwei unterschiedliche Verfahrensweisen eingesetzt: ein empirisch-induktiver und ein theoretisch-deduktiver Weg. Den empirisch-induktiven Weg haben Langer et al. (1974) mit ihrem als ‚Hamburger-Verständlichkeitsansatz‘ bekannt gewordenen Vorgehen beschrrieben. Und zwar haben sie zunächst unterschiedlich schwierige Texte von Experten hinsichtlich relevanter Text- und Stilmerkmale (z.B. holprig vs. flüssig, anregend vs. weit-schweifig etc.) einschätzen lassen. Die faktorenanalytische Aufbereitung dieser Bewertungen führte dann zu 4 Dimensionen der Verständlichkeit (Langer et al. 13 ff.), die zur Feststellung der Verständlichkeit von Einzeltexten verwendet wurden: (1) sprachliche Einfachheit; (2) Gliederung/Ordnung; (3) Kürze/Prägnanz; (4) zusätzliche Stimulanz. Die Verständlichkeitsbestimmung erfolgt dabei auf jeder Dimension mittels einer fünfstufigen bipolaren Schätzskala: die resultierenden Kennwerte geben das quantitative Ausmaß der Verständlichkeit eines Textes an. Im Rahmen dieses Forschungsansatzes wurde eine Vielzahl von Texten aus unterschiedlichen Bereichen (Gesetzestexte, Schulbuchtexte, Verlagstexte etc.) auf ihre Verständlichkeit hin untersucht und falls nötig optimiert. In diesem Zusammenhang konnte auch die Ver-

stehens- und Behaltensrelevanz der Verständlichkeitsdimensionen empirisch gesichert werden: Verständlichkeitsoptimierte Texte wurden signifikant besser verstanden als die Originalversionen der gleichen Texte. Ein funktionierendes Trainingsprogramm zur verständlichkeitsfördernden Gestaltung von Lehr- und Informationstexten komplettiert den Ansatz.

Auf der Grundlage eines Überblicks über die durchgeführten Studien bewerten die Autoren die Dimension der sprachlichen Einfachheit am wichtigsten, gefolgt von den Dimensionen Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzliche Stimulanz. Kritisch zu bewerten ist allerdings die Theorielosigkeit des Ansatzes sowie der alleinige Rückgriff auf Beurteilungsdaten von Experten zur Bestimmung der relevanten Textmerkmale (Hofer 1976). Außerdem sind die unterschiedenen Verständlichkeitsmerkmale zu wenig spezifiziert, um daraus konkrete Handlungsanweisungen für die Herstellung verständlicher Texte abzuleiten (Groeben 1982, 198).

Den theoretisch-deduktiven Weg zur Bestimmung relevanter Verständlichkeitsdimensionen hat vor allem Groeben (1972; ²1978) verfolgt. Dabei wurden auf der Grundlage von sprachpsychologischen (Theorien zur Satzgestaltung/Stilistik), lerntheoretischen (kognitive Lerntheorie nach Ausubel) und motivationspsychologischen (epistemische Neugiertheorie nach Berlyne) Ansätzen zur Textrezeption die folgenden vier Verständlichkeitsdimensionen theoretisch erstellt und Merkmale zur verständlichkeitsfördernden Textgestaltung abgeleitet: (1) stilistische Einfachheit: kurze Satzteile, aktive Verben, aktiv-positive Formulierungen, keine Nominalisierungen, persönliche Wörter, keine Satzschachtelungen; (2) semantische Redundanz: keine wörtliche, sondern sinngemäße Wiederholung wichtiger Inhaltelemente, keine Weitschweifigkeit, sondern Redundanz bei zentralen Konzepten; (3) kognitive Strukturierung: Gebrauch von Vorstrukturierungen, Hervorhebung wichtiger Konzepte, Zusammenfassungen, Beispielgebungen, Unterschiede und Ähnlichkeiten von Konzepten verdeutlichen; (4) kognitiver Konflikt: Neuheit und Überraschung von Konzept-eigenschaften, Einfügen von inkongruenten Konzepten, alternativen Problemlösungen, Fragen. Die empirische Überprüfung dieser Dimensionen erfolgte mit einem varianzanalytischen Versuchsplan an Hand von 18 inhaltlich identischen Texten, die sich allerdings in den postulierten Verständlichkeitsdimensionen unterschieden. Als abhängige Variablen wurden Verständlichkeit (mittels eines informationstheoretischen Rateverfahrens; im einzelnen: Groeben 1978, 71 ff.), Behalten und Interesse erhoben. Nach den Ergebnissen ist der Faktor der inhaltlichen Strukturierung (mit 86% Varianzaufklärung) für die Verständlichkeit mit Abstand als am wichtigsten anzusehen; die sprachliche Einfachheit war zwar signifikant, hatte aber einen deutlich geringeren Einfluß (3,5% Varianzaufklärung) und die semantische Redundanz wirkte sich nur in Verbindung mit einer sprachlich einfachen Textgestaltung als verständlichkeitsfördernd aus. Für den Behaltenserfolg war nur der Faktor der inhaltlichen Strukturierung relevant, wobei die beste Behaltensleistung bei einer Textversion erreicht wurde, in der Gestaltungsmerkmale der Dimension ‚kognitive Strukturierung‘ mit solchen der Dimension ‚kognitiver Konflikt‘ kombiniert waren. Insgesamt ergab sich zwischen der Textverständlichkeit einerseits und dem Behalten/Interesse andererseits eine kurvilineare Beziehung. Inhaltlich bedeutet dies, daß eine mittlere – und nicht wie

häufig vermutet – eine maximale Verständlichkeit für das Lernen mit Texten optimal ist. Eine verständlichkeitsfördernde Textgestaltung sollte also aus motivationspsychologischen Gründen nicht so weit gehen, daß der Text an die Leser/innen keine kognitiven Anforderungen mehr stellt (eine ausführlichere Begründung der These der mittleren Verständlichkeit geben Groeben/Christmann 1989, 174 ff.); vielmehr sollten motivationale Anreize geschaffen werden, die den Rezipienten/innen gleichzeitig noch eine eindeutige kognitive Strukturierung ermöglichen (zur Bedeutsamkeit des Motivations- und Interessefaktors für das Textlernen vgl. umfassend Schiefele 1996). Die These der mittleren Verständlichkeit wird neuerdings (zumindest der Sache nach) auch von der kognitionspsychologischen Grundlagenforschung vertreten. Danach sind Texte mit expliziter und maximal kohärenter Textstruktur nur bei Leser/innen ohne Vorwissen in einem Inhaltsbereich angezeigt; für Rezipienten/innen mit ausreichendem Hintergrundwissen sind eher Texte mit Kohärenzlücken geboten, da diese einen stimulierenden Effekt haben können (Kintsch 1994; 1996).

Vergleicht man die beiden skizzierten Verständlichkeitsansätze, so zeigt sich, daß sie hinsichtlich der unterschiedenen Verständlichkeitsdimensionen weitgehend übereinstimmen; daher kann man heute festhalten, daß es sich bei den Dimensionen ‚Sprachliche Einfachheit‘, ‚Kognitive Gliederung/Ordnung‘, ‚Kürze/Prägnanz‘ und ‚Motivationale Stimulanz‘ um die bedeutsamsten Merkmalsdimensionen der Textstruktur handelt (ausführlich: Groeben 1982, 206 ff.). Übereinstimmung besteht ebenfalls darin, daß die Dimension der kognitiven Gliederung relevanter ist als die der motivationalen Stimulanz. Die größte Divergenz besteht hinsichtlich der Dimension der ‚Sprachlichen Einfachheit‘, die nach dem induktiven Ansatz am wichtigsten, nach dem deduktiven Modell am wenigsten bedeutsam ist. Eine Reanalyse der jeweiligen experimentellen Vorgehensweisen (Groeben 1981) hat hier allerdings zu der Schlußfolgerung geführt, daß diese Dimension im induktiven Ansatz vermutlich über- und im deduktiven Ansatz unterschätzt worden ist (vgl. auch Groeben 1982, 211).

Unter Anwendungsperspektive stellen die vier Dimensionen in erster Linie zunächst einmal generelle Richtlinien zur Erreichung optimaler Verständlichkeit bei der Textproduktion dar. Für eine Ableitung konkreter Handlungsanweisungen zur Textoptimierung müssen die unter den Dimensionen subsumierten Textmerkmale nach dem vorherrschenden Wissenschaftsverständnis zunächst einzeln einer empirischen Effektivitätsprüfung unterzogen werden. Hierzu ist gleichermaßen auf die Textbeschreibungs- und Erklärungsmodelle sowie auf die Merkmalsexplikationen und die Wirksamkeitsbefunde einerseits der pädagogisch-psychologischen Instruktions-, andererseits der Sprach- und Kognitionspsychologie zurückzugreifen (Groeben 1982, 215 f.). Dabei ist zu betonen, daß solche Effektivitätsüberprüfungen von instruktionspsychologischer Seite bereits in den 60er und 70er Jahren durchgeführt wurden, weswegen sie teilweise auf nicht maximal präzisen Merkmalsbeschreibungen beruhen. Weiterführende Präzisierungsperspektiven für einzelne Merkmale haben sich dann im Zuge des (historisch späteren) kognitionspsychologischen Forschungsprogramms ergeben, das den Text erst relativ spät als Forschungsgegenstand ‚entdeckt‘, dabei aber von der (historisch früheren) instruktionspsychologischen Tradition kaum Notiz

genommen hat. Im folgenden werden die wichtigsten empirisch gesicherten (instruktions- und kognitionspsychologischen) Befunde zur Wirksamkeit einzelner Textmerkmale unter den vier Dimensionen zusammengefaßt.

4.2 Dimensionen der Textverständlichkeit: Verständlichkeitsstrategien

(1) Sprachliche Einfachheit

Bezüglich der Dimension der sprachlichen Einfachheit liegen insbesondere Untersuchungen zu verständlichkeitsfördernden Merkmalen der Wortwahl sowie der grammatikalisch-stilistischen Formulierung vor. Auf Wortebene hat sich der Gebrauch kurzer (Teigeler 1972), geläufiger (Foss 1969; Marks et al. 1974) und konkreter Wörter (Marschark/Paivio 1977) als verständlichkeitserleichternd erwiesen (zusammenfassend Groeben 1982, 225 f.; Ballstaedt et al. 1981, 66 f.). Eine exzessive Verwendung kurzer und geläufiger Wörter ist allerdings aus motivationalen Gründen nur bedingt zu empfehlen, da sie zu einem langweiligen Text führen kann (Groeben 1982). Die Wirkung von konkreten/anschaulichen Wörtern im Vergleich zu abstrakten wurde insbesondere im Rahmen der dualen Kodierungstheorie (Paivio 1971; 1986; 1991) untersucht. Danach werden konkrete Wörter besser behalten, weil sie zweifach kodiert werden, nämlich verbal und bildhaft (empirische Belege: Marschark/Paivio 1977; Yuille/Paivio 1969). Auf der Ebene von (kurzen) Texten konnte die Überlegenheit einer konkreten vs abstrakten Darstellung der Textinhalte von Wippich (1987) belegt werden. Konkrete Texte werden danach nicht nur besser behalten als abstrakte, sie erleichtern auch die satzübergreifende Integration semantischer Informationen und führen zu präziseren Schlußfolgerungen. Untersuchungen mit Texten natürlicher Länge belegen ebenfalls den Überlegenheitseffekt der Konkretheit gegenüber der Abstraktheit. Thiel/von Eye (1986) konnten zeigen, daß konkrete/anschauliche Texte besser reproduziert werden als abstrakte und daß dieser Effekt unabhängig ist von dem jeweiligen Verarbeitungsziel (oberflächliche vs. tiefe Verarbeitung). In einer Folgeuntersuchung (von Eye, Dixon/Krampen 1989) wurde deutlich, daß die Überlegenheit einer konkret-anschaulichen Textgestaltung nicht bei sehr kurzen, sondern nur bei Texten mittlerer Länge auftritt. Die Textlänge (zwischen 25 und 265 Wörter) wurde auch in einer Untersuchung von Sadoski, Goetz/Fritz (1993) variiert. Hier erwies sich bei allen Textlängen die Konkretheit (nicht die Interessantheit und Vertrautheit des Textes) als bester Prädiktor für die Verständlichkeit. Konkrete Informationen wurden sowohl bei der kurz- als auch langfristigen Überprüfung eindeutig besser behalten. In den genannten Untersuchungen wurde dabei die Konkretheit/Abstraktheit von Beurteilern/innen eingeschätzt. Ein Maß für die materialobjektive Bestimmung von Konkretheit/Abstraktheit wurde von Günther/Groeben (1978) entwickelt. Dabei wird die Abstraktheit von Substantiven an Hand von Suffixen bestimmt und deren prozentualer Anteil in Relation zur Gesamtzahl der Substantive festgestellt.

Der verständlichkeitsfördernde Effekt einer konkreten Darstellung kann also insgesamt als gut belegt gelten. Anzumerken bleibt, daß Anschaulichkeit nicht nur

durch Verwendung konkreter Wörter, sondern auch durch Einfügen von Bildern, Abbildungen und Graphiken erreicht werden kann, wobei Bild und Text einander ergänzen müssen (grundlegend: Weidenmann 1988; einen Überblick unter Anwendungsperspektive gibt Ballstaedt 1996).

Das Merkmal der grammatikalisch-stilistischen Satzgestaltung ist insbesondere im Rahmen der psycholinguistischen Grundlagenforschung empirisch untersucht worden und zwar im Zusammenhang mit der Überprüfung der Generativen Transformationsgrammatik nach Chomsky (Überblick bei Engelkamp 1974; ²1983). Ausgehend von der dort getroffenen Unterscheidung zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur von Sätzen wurde postuliert, daß Sätze umso schwieriger zu verarbeiten sind, je mehr Transformationen notwendig werden, um aus tiefenstrukturellen Sätzen Satzformen an der Oberfläche zu erzeugen. Die von Savin/Perchonock erstellte Rangfolge von grammatikalischen Satzformen nach ihrer Verarbeitungsschwierigkeit (s.o. 2.2) konnte zwar nicht zufriedenstellend repliziert werden (z.B. Mathews 1968), dennoch gibt es einige Satzformen, die einen eindeutig negativen Effekt auf die Verarbeitung haben und daher vermieden werden sollten. Dazu zählen insbesondere Satzschachtelungen (z.B. Evans 1972/1973), eingebettete Relativsätze und Nominalisierungen (Berkowitz 1972) sowie überlange Sätze (Coleman 1964).

Die für die Dimension der sprachlichen Einfachheit vorliegenden empirisch-experimentellen Befunde stimmen im übrigen mit den zentralen Befunden der klassischen Lesbarkeitsforschung überein, die immer wieder zwei Faktoren identifiziert hat, die für die Lesbarkeit eines Textes entscheidend sind: der Faktor der Wortschwierigkeit und der Faktor der Satzschwierigkeit (Klare 1963).

(2) Semantische Kürze/Redundanz

Die semantische Redundanz bzw. Informationsdichte bezieht sich auf die Schwierigkeit/Leichtigkeit der Verarbeitung in Abhängigkeit von dem Überraschungswert eines sprachlichen Zeichens (vgl. dazu die Ansätze der Informationstheorie und der kybernetischen Pädagogik: v. Cube 1982; Shannon/Weaver 1949); je geringer der Überraschungswert eines Zeichens in einem bestimmten Kontext, desto schneller wird es entschlüsselt. Für den Bereich der Textverarbeitung ist zu fragen, ob eine Erhöhung oder eine Verringerung der semantischen Redundanz günstiger für die Verarbeitung ist. Nach den vorliegenden Befunden führt eine mäßige Reduktion von Redundanz weder zu einer Verbesserung, noch zu einer Verschlechterung der Verarbeitungsleistung (zusammenfassend Groeben 1982). Reduziert man Zeitungstexte um 20 bis 30%, so werden Lesezeit, Leserate und Leseverständnis nicht beeinträchtigt (Bassin/Martin 1976); Einbußen beim Leseverständnis zeigen sich erst bei einer Reduktion von 50%. Eine Erhöhung der Redundanz (durch Wiederholungen, Synonyme, Verwendung allgemeiner Ausdrücke) kann hingegen einen behaltensfördernden Effekt haben, der sich bei weitschweifigen Sätzen insbesondere bei Subjekt, Prädikat und Objekt bemerkbar macht (Pohl 1964). Die Relation zwischen Redundanz als kontextbedingte Vorhersagbarkeit und Verständlichkeit wurde von Andersen (1985) untersucht. Danach weisen (im Expertenurteil) verständliche Texte einen höheren Grad an Redundanz auf als schwerverständliche Texte. Insgesamt kann da-

von ausgegangen werden, daß die Erhöhung der kontextbedingten Vorhersagbarkeit einzelner Satzelemente einen Text verständlicher macht. Nicht geklärt hingegen ist die Frage, bis zu welchem Grad eine Redundanzsteigerung einen positiven Verarbeitungseffekt hat; eine Frage, die vermutlich nicht ohne Berücksichtigung weiterer Einflußgrößen wie Textsorte, Verarbeitungsziel und Vorkenntnisse der Rezipienten/innen beantwortbar ist.

(3) Kognitive Gliederung/Ordnung

Die bei weitem gewichtigste und elaborierteste Dimension für die Verständlichkeit eines Textes ist die der kognitiven Gliederung/Ordnung. Sie bezieht sich auf die inhaltliche Strukturierung und Organisation von Texten unter Berücksichtigung der rezipientenseitigen Wissensvoraussetzungen. Anwendungsrelevante Merkmale zur Optimierung der Textorganisation wurden bereits zu Beginn der 60er Jahre im Rahmen instruktionspsychologischer Ansätze zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen expliziert und empirisch überprüft. Die innerhalb dieser Forschungstradition herausgearbeiteten Prinzipien zur Textoptimierung haben auch heute noch nichts an Aktualität eingebüßt; sie sind im Laufe der Zeit jedoch durch grundlagentheoretische Befunde der Kognitionspsychologie ergänzt und z.T. präzisiert worden (einen historisch-systematischen Überblick über beide Forschungsstränge gibt Christmann 1989).

Die bedeutsamste instruktionspsychologische Theorie zur Rezeption sprachlichen Materials ist die kognitive Lerntheorie nach Ausubel (1963; Ausubel/Novak/Hanesian 1968). Die Rezeption und Verarbeitung eines Textes wird als Eingliederung von bedeutungshaltigem Material in die hierarchisch aufgebaute kognitive Struktur der Lernenden gefaßt. Dieser als Subsumtion bezeichnete Prozeß gilt als aktiver Vorgang der Bedeutungsgenerierung, bei dem Textmerkmale mit Leser/innen-Voraussetzungen interagieren. Maßnahmen zur Verbesserung des Textlernens sollten demzufolge primär darauf gerichtet sein, durch eine angemessene inhaltlich-organisatorische Textgestaltung den Subsumtionsprozeß zu erleichtern und zu effektivieren. Zur Erreichung dieser Ziele hat Ausubel (1963) folgende Textgestaltungsprinzipien expliziert: Advance Organizer (Vorstrukturierungen: Groeben 1982; 235), sequentielles Arrangieren von Textinhalten, integrative Vereinigung (z.B. durch Beispielgebung und multikontextuelle Darbietung), Konsolidierung (z.B. durch Hervorhebungen und Unterstreichungen).

Von diesen Textmerkmalen ist der Advance Organizer am intensivsten und häufigsten empirisch untersucht worden und zieht auch heute noch, nach nunmehr dreißigjähriger Forschung, das Forschungsinteresse (auch von kognitionspsychologischer Seite) auf sich (vgl. Kintsch et al. 1993). Vorstrukturierungen sind kurze, dem eigentlichen Lernmaterial vorangestellte Einführungen, die die relevanten Textkonzepte in abstrakterer und inklusiverer Form benennen, als dies im Text selbst der Fall ist. Zur Wirksamkeit von Vorstrukturierungen liegt eine kaum noch überschaubare Fülle von Untersuchungen vor, die in mehreren Metaanalysen (Barnes/Clawson 1975; Luiten et al. 1980; Mayer 1979) aufgearbeitet und in verschiedenen Sammelreferaten kritisch besprochen wurden (Faw/Waller 1976; Mayer 1982; 1984; West/Fensham 1976). Eine Zusammenschau der metaanalytischen Ergebnisse erlaubt den

Schluß, daß Vorstrukturierungen einen schwach positiven Effekt haben, der insbesondere bei langfristigem Behalten, bei Texten mit sozialwissenschaftlichen Inhalten und bei unvertrauter, unüblicher Textorganisation auftritt (Groeben 1982, 239; Meyer 1982, 65 f.). Die kritischen Diskussionen haben deutlich gemacht, daß die insgesamt uneinheitliche Befundlage zur Wirksamkeit der Vorstrukturierung darauf zurückzuführen ist, daß die Anweisungen zur Konstruktion eines Advance Organizer nicht maximal präzise sind, was u.a. dazu geführt hat, daß vielfach schlicht Zusammenfassungen statt Vorstrukturierungen (die auf einem höheren Abstraktionsniveau liegen sollen als der Text selbst) verwendet wurden. Mayer (1982, 66 ff.) schlägt daher vor, die Qualität von Vorstrukturierungen mit text- und kognitionspsychologischen Analyseverfahren genauer herauszuarbeiten. So wurde beispielsweise in einer Untersuchung von Mannes/Kintsch (1987) deutlich, daß die Struktur des Advance Organizer selbst eine Rolle spielt: Vorstrukturierungen, die gemäß der Struktur des thematischen Textes aufgebaut waren, führten zu qualitativ besseren Zusammenfassungen als inhaltlich identische Vorstrukturierungen, die aber nicht dem Aufbau des Textes entsprachen. Corkill/Bruning/Glover (1988) haben Vorstrukturierungen aus Studien, die eine positive Wirkung von Vorstrukturierungen nachweisen konnten, einer genaueren Analyse unterzogen und sind zu dem Schluß gelangt, daß wirksame Vorstrukturierungen gerade nicht abstrakte, sondern in der Regel mehr konkrete Konzepte und Analogien enthalten. Bei einer vergleichenden Studie mit abstrakt und konkret formulierten Vorstrukturierungen zeigte sich, daß nur letztere einen positiven Einfluß auf das Behalten eines (längeren) Textes hatten. Dieser Befund ist gerade auch vor dem Hintergrund von Konzeptionen interessant, die die Verarbeitung eines Textes als Aufbau eines mentalen Modells auffassen (s.o. 2.3). Vermutlich wird durch konkrete Konzepte und Analogien ein reichhaltigeres Vorwissen im Sinne der Bildung einer Vorstellung über einen Sachverhalt (mentales Modell) aktiviert als im Falle eines abstrakten Advance Organizer. Führt man die ältere und neuere Forschung zu Vorstrukturierungen unter Optimierungsperspektive zusammen, so empfiehlt es sich, Advance Organizer zu konstruieren, die zwar auf einem höheren Abstraktionsniveau liegen als der Text selbst, gleichzeitig aber konkrete Konzepte und Analogien enthalten, die den Aufbau eines mentalen Modells ermöglichen.

Weit weniger untersucht worden ist die Technik des sequentiellen Arrangierens, die sich auf die Art der Aufeinanderfolge von Textinformationen bezieht. Nach der kognitiven Lerntheorie soll jeweils mit den allgemeinsten und inklusivsten Konzepten begonnen und dann sukzessive zu immer spezielleren Konzepten abgestiegen werden, wobei das hierarchisch-absteigende Prinzip sowohl innerhalb als auch zwischen Textabschnitten zu realisieren ist. Christmann (1989) hat diese Art der Sequenzierung mit 6 anderen Sequenzierungsvarianten verglichen und konnte zeigen, daß bei einem hierarchisch-sequentiell aufgebauten Text doppelt so viel behalten wird wie in den Vergleichsvarianten. Gold/Fleisher (1986) wiesen nach, daß eine deduktive (von allgemeinen Konzepten ausgehende) gegenüber einer induktiven (bei speziellen Konzepten beginnenden) Sequenzierung zu einem signifikant besseren Behalten der zentralen Gedanken führt (weiterer empirischer Beleg bei Kimmel/MacGinitie 1984). Eine Differenzierung nach guten und schlechten Lesern/innen an Hand der

Analyse ihrer Fehler machte deutlich, daß beide Gruppen beim induktiv aufgebauten Text Schwierigkeiten hatten, daß aber die guten Leser/innen zumindest Ansätze eines (deduktiv) strategischen Leseverhaltens zeigten, die diese Schwierigkeiten zu verringern vermochten. Diese Unterschiede zeigten sich allerdings nur bei einer Behaltens- nicht bei einer Mehrfachwahl-Aufgabe. Systematische Untersuchungen, die den Effekt ganz unterschiedlicher Sequenzierungsvarianten (Überblick bei Posner/Strike 1976) in bezug auf unterschiedliche Modalitäten des Verarbeitungsprozesses überprüfen, liegen bislang nicht vor. Für die Wirksamkeit der hierarchisch-absteigenden Sequenzierung generell sprechen allerdings Untersuchungen mit Texten, deren natürliche Textstruktur mit einer zufälligen Aufeinanderfolge der gleichen Inhaltselemente verglichen wurden. Hier zeigt sich in der Regel eine bessere Verarbeitung der natürlichen gegenüber einer durch falsch plazierte Sätze gestörten Textstruktur (vgl. die Metaanalyse von Drinkmann/Groeben 1981).

Ebenso wie die kognitive Lerntheorie postuliert auch die (historisch jüngere) Schematheorie die Behaltenswirksamkeit einer hierarchisch organisierten Textstruktur (vgl. z.B. die Forschung zu Geschichtengrammatiken; oben 2.4). Relevant ist hier insbesondere die Forschung zu sog. Superstrukturen (ein Spezialfall von Schemata), die textsortenspezifisch die globale Ordnung von Textteilen beschreiben. Dazu liegen Ergebnisse vor, die für die Sequenzierung gemäß der textsortenspezifischen Superstruktur einen behaltensfördernden Effekt nachweisen. So haben etwa Dee-Lucas/Larkin (1990) für wissenschaftlich-mathematische Texte belegen können, daß die Abfolge Prinzip/Beweis für das Behalten und die Wichtigkeitseinschätzung von Textelementen günstiger ist als die umgekehrte Abfolge. Für Problemlösetexte konnte Rossi (1990) demonstrieren, daß (zumindest) Rezipienten/innen mit niedrigem Fähigkeitsniveau von der expliziten Verdeutlichung der schematischen Superstruktur profitieren. Kintsch/Yarbrough (1982) stellten fest, daß Essays, die in einer guten rhetorischen Form abgefaßt waren (sich an vertraute rhetorische Schemata anlehnten) und explizite Strukturhinweise enthielten, gegenüber Texten, die von einer idealen rhetorischen Struktur abwichen, zu einer besseren Verarbeitung führten (Beantwortung von Fragen zur Makrostruktur und Lückentext). Wenn auch beim derzeitigen Wissenstand keine Empfehlungen für eine bestimmte Sequenzierungsvariante gegeben werden können, so verdeutlichen die vorliegenden Studien doch, daß eine bewußte Entscheidung für eine bestimmte Sequenzierungsvariante getroffen werden sollte, die an der Sachverhaltsstruktur orientiert, den Lesern/innen möglichst vertraut und vor allem transparent sein sollte.

Eine solche Transparenz kann durch eine kohärente Inhaltsorganisation erreicht werden, bei der die globale Struktur des Textes durch die Markierung von sowohl Themen-(Topic-)Wechsel als auch Themenbeibehaltung zu markieren ist (s.o. 2.4; zusammenfassend: Christmann/Groeben 1996 b, 153 f.; Schnotz 1993 a). Den Leser/innen muß zu jedem Zeitpunkt der Textrezeption klar sein, welches Thema gerade im Vordergrund steht. Auf lokaler Ebene können die Topic-Beibehaltung durch nominale sowie pronominale Wiederaufnahmen und Topic-Wechsel durch syntaktische Hervorhebungen kenntlich gemacht werden; auf globaler Ebene können Beibehaltung bzw. Wechsel eines Themas durch Signale an der Textoberfläche angegebenen werden

(z.B. explizites Benennen von Fortführung/Beibehaltung eines Themas, zusammenfassende Aussagen, alternative Sichtweisen, Vergleiche, etc.). Die Verarbeitungseffektivität einer durch solche Signale verdeutlichten Textstruktur konnte vielfach empirisch belegt werden (Lorch et al. 1993; Lorch/Lorch 1996).

Die sog. integrative Vereinigung umfaßt vor allem jene Strategien, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen bereits erworbenen und neuen Konzepten verdeutlichen und den Aufbau eines textübergreifenden Sinnzusammenhangs fördern können. Dazu gehört in erster Linie die Anreicherung eines Textes mit Elaborationen, d.h. Erläuterungen, Spezifizierungen, Beispielen (Reimann 1996) und Analogien. Elaborationen (z.B. Reder et al. 1986; Überblick: Christmann/Groeben 1996 b) sollen dabei zu einer reichhaltigeren und vernetzteren Wissenstruktur führen und einen multiplen Zugriff auf das gespeicherte Wissen erlauben. Befunde zum verarbeitungsfördernden Effekt von Elaborationen wurden insbesondere im Rahmen der neueren kognitionspsychologischen Forschung zur Textverarbeitung vorgelegt (s.o. 2.4). Generell ist festzuhalten, daß die verstehensfördernde Wirkung von Elaborationen sowohl vom Rezeptionszweck als auch von der Art der verwendeten Elaborationen abhängt. Reder et al. (1986) überprüften den Einfluß von Elaborationen auf den Erwerb einer kognitiven Fertigkeit (Umgang mit einem Personal Computer). Rezipienten/innen, die eine elaborierte Handanweisung erhielten, waren denjenigen, die mit einer nicht elaborierten Version arbeiteten, sowohl hinsichtlich der benötigten Zeit als auch in bezug auf die Anzahl der inkorrekten Befehle signifikant überlegen. Außerdem gelang es ihnen schneller, nach einem Fehler in den Ausgangszustand des Systems zurückzugelangen. Die Autoren/innen gehen davon aus, daß sich der verarbeitungserleichternde Effekt von Elaborationen insbesondere bei der Anwendung von Wissen bemerkbar macht. Einen positiven Effekt konnte auch Cardinale (1993) nachweisen. Elaborationen in Form von kausalen Erklärungen und Analogien wirkten bei der Rezeption naturwissenschaftlich-medizinischer Texte verarbeitungserleichternd. Außerdem war auch die Textposition, in der die Elaborationen plaziert waren, bedeutsam: nachgestellte Elaborationen waren signifikant wirksamer als vorangestellte. Keinen verstehensfördernden Einfluß hatten dagegen etymologische Elaborationen, während Analogien als besonders wirksame Form von Elaborationen gelten. Charakteristisch für Analogien ist, daß Merkmale eines bekannten Sachverhalts auf einen unbekannteren Sachverhalt übertragen werden (Seel 1991). Ihre Funktion besteht darin, daß sie strukturelle und/oder inhaltliche Entsprechungen zwischen Bekanntem und Neuem aufzeigen und somit die Integration von neuem Wissen und bereits bekannten Konzepten stützen. Nach Auffassung der neueren Kognitionspsychologie tragen Analogien wesentlich zum Aufbau mentaler Modelle (s.o. 2.3) bei. Während die Wirksamkeit von Analogien im Bereich des Problemlösens relativ gut empirisch erforscht ist (z.B. Gick/Holyoak 1980), steht die Forschung zum verstehensfördernden Effekt von Analogien in Texten erst am Anfang. Halpern/Hansen/Riefer (1990) konnten zeigen, daß die Verwendung von Analogien in wissenschaftlichen Texten sowohl kurz- als auch langfristig zu signifikant besseren Textwiedergaben, zu einer besseren Beantwortung schlußfolgernder Fragen sowie zu einer effektiveren Problemlösung führte. Diese Wirkung zeigte sich jedoch nur bei bereichsfernen (Basis- und Zielbereich der

Analogie entstammen unterschiedlichen Wissensbereichen), nicht bei bereichsnahen Analogien (Basis- und Zielbereich beziehen sich auf den gleichen Wissensbereich). Die Bedeutsamkeit bereichsferner Analogien zeigte sich auch in einer Untersuchung von Bovair/Kieras (1984), die zur Erklärung der Funktionsweise eines technischen Systems mit Erfolg als Analogie die Funktionsweise der ‚phaser bank‘ des ‚Raumschiffs Enterprise‘ nutzten. Insgesamt dürften Analogien insbesondere dann verstehensfördernd wirken, wenn sie unterschiedliche Wissensbereiche strukturell zueinander in Beziehung setzen.

Zur Konsolidierung des neu erworbenen Wissens tragen schließlich besonders Zusammenfassungen, Unterstreichungen und Hervorhebungen bei, deren Funktion es ist, dem Vergessen entgegenzuwirken und die Stabilität, Klarheit und Unterscheidbarkeit relevanter Konzepte zu stützen. Ein lernerleichternder Effekt von nachgestellten Zusammenfassungen konnte für das direkte Lernen (bei dem der Nachtest sich auf die in der Zusammenfassung gegebenen Information bezieht) metaanalytisch gesichert werden (Groeben 1982, 243 ff.); für das indirekte Lernen (Überprüfung in Inhalten, die im Text, aber nicht in den Zusammenfassungen vorkommen) jedoch nicht. Für die Wirksamkeit von Hervorhebungen und Unterstreichungen konnte metaanalytisch kein signifikanter Effekt gesichert werden (Hartley/Bartlett/Branthwaite 1980; Drinkmann/Groeben 1981). Da sich die in diesen Metaanalysen zusammengefaßten Untersuchungen z.T. beträchtlich unterscheiden, kann nicht gefolgert werden, daß Unterstreichungen in keinem Fall die Lernleistung verbessern (Groeben 1982, 246 ff.). Bedenkt man, daß das eigenaktive Unterstreichen nicht weniger wirksam ist als Hervorhebungen, die von dem/der Autor/in vorgenommen werden (z.B. Fowler/Barker 1974; Rickards/August 1975), empfiehlt es sich eher, Unterstreichungen als Rezeptionsstrategie einzusetzen (s.u. 4.3).

(4) Motivationale Stimulanz

Die Frage einer stimulierenden Textgestaltung ist im Rahmen von drei Theorieansätzen thematisiert worden: dem Modell der mathemagenen Motivierung (Rothkopf 1970;), der Neugiermotivierungstheorie (Berlyne 1960; 1974) sowie der (neueren) situativen Interessenforschung (Hidi 1990; Krapp 1992; Prenzel 1988).

Im Mittelpunkt des in den 60er Jahren entwickelten Modells der mathemagenen Motivierung steht die Suche nach Bedingungen, die zum Lernen motivieren (= mathemagenes Verhalten). Als solche Bedingungen gelten in Rothkopfs Ansatz insbesondere Textfragen, deren Wirksamkeit in Abhängigkeit von der Textposition und dem Fragetypus in einer Fülle empirischer Untersuchungen überprüft (Überblick: Groeben 1982, 251 ff.; Übersichtsartikel: Anderson/Biddle 1977; Faw/Waller 1976; Frase 1970) und metaanalytisch zusammengefaßt wurden (Drinkmann/Groeben 1981). Beim direkten Lernen haben danach nachgestellte Fragen einen größeren lernerleichternden Effekt als vorangestellte Fragen, und faktuelle Fragen sind wirksamer als konzeptuelle. Beim indirekten Lernen konnte ebenfalls ein positiver Effekt nachgestellter und faktueller Fragen festgestellt werden. Aufgrund dieser Befunde empfiehlt es sich also, Fragen nach den entsprechenden Textpassagen zu stellen und sie auf möglichst konkretem Niveau zu formulieren. Da eingestreute Fragen allerdings zu einer Erhöhung

der Gesamtlernzeit führen, schlägt Groeben (1982, 259 f.) vor, die Technik des Fragenstellens mit der Technik des Zusammenfassens zu kombinieren, d.h. Zusammenfassungen in Frageform anzubieten. Offen bleibt allerdings, ob solche Fragen in der Tat eine motivierende Wirkung haben, denn diese hat Rothkopf immer nur indirekt über die Behaltensleistung erschlossen (vgl. Groeben 1978). Kritisiert wurde auch, daß die von Rothkopf verwendeten Zwischenfragen zu einfach waren, um eine stimulierende Wirkung zu entfalten (Bull 1973); eine solche Wirkung ist eher bei Fragen mit höherem Konfliktpotential erwartbar, wie es von Berlyne (1960; 1974) im Rahmen der Neugiermotivationsstheorie vorgesehen ist.

Im Zentrum dieser Theorie steht der Begriff des kognitiven Konflikts, bei dem es sich um unvereinbare Verhaltensantworten des Individuums auf bestimmte Reizgegebenheiten handelt. Konflikte können durch spezifische Merkmale eines Gegenstands (kollative Variablen) ausgelöst werden, nämlich Neuheit, Überraschung, Unsicherheit, Widersprüchlichkeit (Inkongruenz), die auch zu Zweifel, Perplexität und Konfusion bei den Lesern/innen führen. Im Bereich des Textlernens sind kognitive Konflikte (und Zweifel etc.) durch folgende Techniken auszulösen (ausführlicher: Groeben 1982, 267 ff.; Groeben/Christmann 1989): (1) konfliktevozierende Fragen (Bsp. nach Berlyne 1954, 186: „Welches Gemüse bauen Ameisen in Untergrundfarmen an?“; empirischer Beleg für die Verbesserung der Behaltensleistung und Steigerung des Interesses: Berlyne 1954); (2) inkongruenter Rückbezug auf Bekanntes (Einfügen von Informationen, die zum Wissens- und Überzeugungssystem der Rezipienten/innen in Widerspruch stehen; empirischer Beleg: Parodovsky 1967); (3) widersprüchliche Alternativen (z.B. Aufzeigen gleichwahrscheinlicher Problemalternativen; empirische Belege: Berlyne 1962; Eisemann et al. 1973); (4) Neuheit und Überraschung (Einfügen von neuen und überraschenden Textinhalten, die allerdings nach den Ergebnissen der neueren Interessenforschung (s.u.) in einer Beziehung zu wichtigen Textinhalten stehen sollten; empirischer Beleg: Berlyne 1954; 1963; Berlyne/Frommer 1976).

Die Frage nach interesseauslösenden Textmerkmalen wurde in jüngster Zeit insbesondere auch von der neueren Interessenforschung (Hidi/Anderson 1992; Krapp/Prenzel 1992) aufgegriffen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob und in welchem Ausmaß die Interessantheit eines Textes einen Einfluß auf die Lernleistung hat (für eine umfassende Literaturlaufarbeitung der Jahre 1951 bis 1993 vgl. Schiefele 1996; unter Einbeziehung computergestützten Lernens ab 1983: Alexander, Kulikowich/Jetton 1994). Schiefele (1996) berichtet im Rahmen einer Metaanalyse (mit 10 Studien) eine signifikante Korrelation von .33 zwischen Interessantheit und Lernleistung. Das klassische Versuchsparadigma sieht dabei allerdings so aus, daß die Interessantheit von Textelementen zunächst von einer Beurteiler/innen-Gruppe eingeschätzt und dann der betreffende Text einer zweiten Gruppe im Rahmen eines Behaltensexperiments vorgelegt wird. Aussagen darüber, aufgrund welcher Merkmale bestimmte Textelemente als interessanter oder weniger interessant gelten, lassen sich an Hand dieser Forschungsstrukturen nicht ableiten; daher können aus diesen Studien auch keine speziellen Empfehlungen für eine interessenfördernde Textgestaltung hergeleitet werden. Auf genereller Ebene führen die Befunde der einschlägigen Forschungsarbeiten der situativen Interessentheorie (Überblick in Christmann/Groeben 1996 b)

allerdings zu zwei berücksichtigungswerten Konsequenzen: (1) Ein Text sollte nicht mit interessanten aber eher unwichtigen zusätzlichen Details angereichert werden, da in Fällen, in denen die Wichtigkeit und Interessantheit von Textinformationen divergieren, die interessanten Details das Behalten strukturell wichtiger Informationen behindern (seduktiver Detail-Effekt: Duffy et al. 1989; Garner et al. 1989; 1991; Wade/Adams 1989); (2) wichtige Textelemente sollten in möglichst interessanter Form dargeboten werden, da sie so besser behalten werden als ‚nur‘ wichtige Textelemente (Hidi et al. 1982; Wade/Adams 1990).

Insgesamt bleibt die neuere Interessenforschung aber unbefriedigend, weil weder eine theoriegeleitete Erfassung von Interessantheit vorliegt, noch geklärt ist, durch welche Merkmale sich interessante Texte auszeichnen (Christmann/Groeben 1996 b; Schiefele 1996). Eine systematisierende Aufarbeitung solcher Merkmale wäre wünschenswert. Für die Realisierung einer interessanten Textgestaltung können daher nach wie vor nur die von Berlyne herausgearbeiteten Merkmale zur Konfliktgenerierung (s.o.) angegeben werden. Dabei gilt jedoch als oberste Maxime: Die übergeordnete kognitive Strukturierung darf durch eine stimulierende Textgestaltung nicht behindert oder erschwert werden.

Die unter den vier Dimensionen der Textverständlichkeit zusammengefaßten Textmerkmale stellen Handlungsanweisungen zur Textoptimierung dar. Diese Textoptimierung stößt allerdings an einem Punkt an bestimmte Grenzen: Es gibt kein für alle Rezipienten/innen einheitliches Verständlichkeitsoptimum, weshalb der gleiche verständlichkeitsoptimierte Text bei verschiedenen Lesern/innen zu verschiedenen Verarbeitungseffekten führen kann (Groeben 1982, 279 ff.; Groeben 1989). Ein paradigmatisches Beispiel dafür stellt die Vorstrukturierung dar, die für Rezipienten/innen mit geringen verbalen Fähigkeiten effektiver ist als für solche mit hohem (Ausubel/Fitzgerald 1962). Dies läßt sich theoretisch bereits aus der eingangs skizzierten Konzeption des Textverstehens als Wechselwirkung zwischen vorgegebenem Text und Kognitionsstruktur des/der Rezipienten/in herleiten (s.o. 1.): Wenn die je individuelle Kognitionsstruktur der Rezipienten/innen eine entscheidende Rolle bei der aktiven Rekonstruktion der Textbedeutung spielt, dann resultieren in Abhängigkeit von Vorwissen, Einstellungen, Zielsetzungen und Fähigkeiten unterschiedliche Bedeutungsstrukturen. Da es im klassischen Printmedium bereits aus praktischen Gründen nicht möglich ist, für verschiedene Rezipienten/innen-Gruppen verschiedene, an die jeweiligen Kognitionsstrukturen angepaßte Textversionen zu erstellen, muß die Lösung des Wechselwirkungsproblems darin bestehen, daß die Leser/innen selbst den Text verändern, d.h. ihn so aufbereiten, daß er für sie verständlich(er) wird (Groeben 1982, 285 ff.; eine alternative Lösung des Wechselwirkungsproblems im Rahmen des Computer-Mediums führen Groeben/Christmann 1995 an; s. auch unten 5. sowie Christmann/Groeben 1997). Grundsätzlich können alle Textmerkmale, die zur Verständlichkeitsoptimierung (wie Verdeutlichung der konzeptuellen Struktur, Unterstreichen, Elaborieren etc.) eingesetzt werden auch als Strategien der selbstgesteuerten Textaufbereitung bzw. als lernerseitige Rezeptionsstrategien genutzt werden (s.u. 4.3; die Brauchbarkeit von Verständlichkeitsmerkmalen als Rezeptionsstrategien im Fremdsprachenunterricht diskutieren Groeben/Christmann 1996).

4.3 Lese- und Rezeptionsstrategien

Die bekannteste Lesestrategie dürfte die SQ3R-Technik nach Robinson (1946) sein, die verschiedene Einzeltechniken integriert und in eine bestimmte Abfolge bringt. Fünf Schritte werden dabei unterschieden:

- Survey – Überblick verschaffen, durchsehen: Auswerten schnell aufarbeitbarer Textinformationen wie Titel, Inhaltsverzeichnis, Vorwort, Gliederung, Zusammenfassung, Register, Literaturverzeichnis. Ziel dieses Schrittes ist es, einen ersten Eindruck von Textinhalt und Textaufbau zu gewinnen und relevantes inhaltliches Vorwissen zu aktivieren.
- Question – Fragen an den Text stellen: Auf der Grundlage des im ersten Schritt gewonnenen Überblicks werden vor dem Hintergrund des eigenen Wissens und der eigenen Zielsetzung strukturierende Fragen an den Inhalt insgesamt, aber auch zu einzelnen Kapiteln, zur Vernetzung von Kapiteln, zur Position des/der Autors/in etc. gestellt.
- Read – Lesen wird als aktiver, nicht als passiver Prozeß aufgefaßt; entsprechend kommt es darauf an, die Textinformation in das eigene kognitive System einzuarbeiten. Dazu müssen die Besonderheiten der Textstruktur herausgearbeitet, Gewichtungen gemäß den eingangs gestellten Fragen vorgenommen und Wichtiges von Unwichtigem getrennt werden. Die Lesegeschwindigkeit ist dabei der Textschwierigkeit anzupassen; ggf. können die zentralen Konzepte und deren Relationen zueinander graphisch veranschaulicht werden.
- Recite – Rekapitulieren: Nach dem Lesen eines Abschnitts sollen die Inhalte in Erinnerung gerufen bzw. vergegenwärtigt werden, und zwar losgelöst vom Text selbst, in eigener Formulierung. Dieser Schritt dient der Überprüfung des Verständnisses.
- Review – Repetieren: Im letzten Schritt werden die ersten vier Schritte noch einmal kurz gedanklich durchgegangen mit dem Ziel, einen integrativen Gesamtüberblick zu erhalten.

Die Wirksamkeit der SQ3R-Technik konnte von Robinson (1966) und Harris (1970) gesichert werden. Voraussetzung ist allerdings, daß die gesamte Schrittfolge durchlaufen wird; die Anwendung einzelner Teilschritte allein führt in der Regel nicht zu einer Verbesserung des Textverständnisses (Groeben 1982, 112). Eine leichte Modifikation der SQ3R-Technik stellt die PQ4R-Technik dar (Thomas/Robinson 1972), bei der im ersten Schritt durch die Umbenennung von ‚Survey‘ in ‚Preview‘ der Aspekt des ‚sich einen ersten Eindruck vom Text Verschaffen‘ betont und das Reflektieren (‚reflect‘) als zusätzlicher Schritt (4R) eingeführt wurde (Naef 1985).

Eine andere Weiterentwicklung der SQ3R-Methode bietet das MURDER-Schema (Name nach den Initialen der Arbeitsschritte; s.u.) von Dansereau et al. (1979), das die Autoren/innen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen zum Lese- und Textverstehen entwickelt haben. Unterschieden wurden dabei Primärstrategien, die einen direkten Einfluß auf das Verstehen, Behalten, Abrufen und Transferieren von Informationen haben, und Sekundärstrategien (zumeist Selbststeuerungsaktivitäten),

die das Lernen stützen sollen. Bei den Primärstrategien wird darüber hinaus differenziert zwischen Verstehensstrategien (MURDER I) und Abruf- bzw. Anwendungsstrategien (MURDER II) (ausführliche Darstellung in Ballstaedt et al. 1981).

Primärstrategien (zum Verstehen)

- setting the mood to study – motivationale Vorbereitung durch Schaffung einer geeigneten Lernatmosphäre;
- reading for understanding – verstehensorientiertes Lesen, Differenzieren zwischen Wichtigem und Unwichtigem;
- recalling the material – freie Wiedergabe in eigenen Worten, paraphrasieren und bildhafte Vorstellungen generieren, graphische Veranschaulichungen herstellen;
- digest the material – Einordnen der Informationen in das eigene Wissenssystem, ggf. Korrekturen und Umstrukturierungen vornehmen;
- expanding knowledge – über den Text hinausgehende Ausweitung des Wissens durch Selbstbefragung und Aufsuchen weiterer Informationsquellen;
- review – Überprüfen des Lernergebnisses, Identifikation von Lücken und Schwierigkeiten.

Primärstrategien (zum Abrufen und Anwenden)

- setting the mood – geeignete Lernatmosphäre schaffen;
- understanding the requirements of the task – Analyse der Aufgabenstellung;
- recalling the main ideas relevant to the task environment – aufgabenspezifische zentrale Gedanken abrufen;
- detailing the main ideas with specific information – zentrale Gedanken an Hand von Detailinformationen voneinander abgrenzen;
- expanding the information into an outline – Informationen aufgabengerecht strukturieren;
- reviewing – die Angemessenheit des Lernergebnisses überprüfen

Sekundärstrategien: Zielsetzung und Zeitplanung; Konzentration; Überwachung und Diagnose des eigenen Lernfortschritts.

Das Trainingsprogramm von Dansereau et al. vereinigt eine Fülle von unterschiedlichen Techniken und enthält auf globaler Ebene bereits diejenigen Anforderungen, die nach heutigem Wissensstand an ein Lern- und Verstehenstraining zu stellen sind: Vermittlung und Einübung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien (s. auch unten 4.4).

In den letzten zwanzig Jahren wurde in Ausarbeitung dieser klassischen Modelle eine kaum noch überschaubare Anzahl weiterer Strategien und Techniken entwickelt, und zwar in den Bereichen Lernen und Denken, Textverstehen, Lesen, Gedächtnis, Metakognition und Motivation. Zur Klassifizierung der Vielfalt der unterschiedenen Strategien sind in der Literatur verschiedene Klassifikationssysteme vorgeschlagen worden (z.B. Friedrich/Mandl 1992; Weinstein/Mayer 1986). Charakteristisch für diese Systeme ist, daß es sich um keine erschöpfenden Taxonomien handelt und daß

die unterschiedenen Klassen von Techniken häufig große Überlappungsbereiche aufweisen. Im folgenden geben wir eine Übersicht über die wichtigsten in der Literatur unterschiedenen Strategien. Dabei greifen wir auf die Unterscheidung von Primär- und Stützstrategien (Dansereau et al. 1979; Friedrich/Mandl 1992) sowie auf das Klassifikationssystem von Weinstein/Mayer (1986) zurück, wobei wir zugleich eine Integration und Erweiterung der beiden Systeme vornehmen.

Primär- und Stützstrategien

I. Primärstrategien (kognitiv-transformationale Aktivitäten)

1. Wiederholungsstrategien für einfache und komplexe Lernaufgaben: leises und lautes Wiederholen und Aufsagen; mehrmaliges Lesen; Abschreiben relevanter Textpassagen; Unterstreichen; Notizen anfertigen.
2. Elaborationsstrategien zur Erleichterung der Verbindung von neuem Wissen mit bereits im Gedächtnis gespeicherten Wissen: Mnemotechniken wie Schlüsselwortmethode, Geschichten-Technik, Loci-Technik, bildhafte Verknüpfungen herstellen; Paraphrasieren: Zusammenfassen in eigenen Worten; Vorstrukturierungen schreiben; Analogien bilden; Beispiele suchen; Stichworte eigenständig explizieren; Erklärungen finden; sich selbst Fragen stellen; Fragen beantworten; Anwendungen finden; explizite und implizite Schlußfolgerungen ziehen; Zusammenhänge herstellen; persönliche Relevanz herstellen; Gegenargumente finden; Randbemerkungen; Vor- und Nachteile herausarbeiten; Besprechung anfertigen; feststellen und vergleichen, was vorher zu einem Thema gewußt wurde; aufstellen von Hypothesen; Strategien des kritischen Lesens: Vergleich von Informationen aus verschiedenen Quellen; Absichten und Ziele des/der Autors/in herausarbeiten; unterscheiden zwischen objektiver und subjektiver Begründung; Bewertung des Gelesenen etc.
3. Organisationsstrategien (dienen zur Strukturierung des Textmaterials): Unterschiedliche Formen des Clusters nach semantischen, pragmatischen oder subjektiven Kriterien; Beziehung zwischen zentralen Konzepten herausarbeiten; Bezüge zwischen Textteilen herstellen; ‚Roten Faden‘ herausarbeiten; Kennzeichnung von Wichtigem durch Randbemerkungen; Gliederung/Ordnung herstellen durch Herausarbeitung der Folgerichtigkeit von Gedanken; Überschriften formulieren; Thema-Wechsel markieren; Schemastrategien; hierarchische Strukturen herausarbeiten; graphische Veranschaulichungen: ‚Mapping‘; ‚Networking‘; graphische Nachstrukturierung (post organizer); Makrostruktur erstellen; Textsortenbestimmung; Superstruktur herausarbeiten etc.

II. Stützstrategien (meistens Selbststeuerungsaktivitäten)

1. Metakognitive Strategien (Wissen über das eigene Wissen und Überwachung des Lernvorgangs; s. ausführlich unten 4.4)
 - Deklarative metakognitive Strategien: Bewußtheit über die eigenen kognitiven Prozesse; Sensibilität gegenüber der Qualität des eigenen Verstehens; Wissen um die Notwendigkeit strategischen und planvollen Handelns; Wissen über

- die eigenen Kompetenzen; Wissen über Aufgabenschwierigkeiten, Anforderungen, Strategien;
- Exekutive Kontrollstrategien (Fähigkeit, sich des eigenen Wissens bzw. Nicht-Wissens zu vergewissern): Planung des Lernens: Zeitplanung, realistisches Anspruchsniveau setzen; Aktivierung von Vorwissen, Lernzielsetzung, Analyse von Aufgabenanforderungen; Vorbereitung auf Lernschwierigkeiten, Einleitung von Lernaktivitäten; Strategien zur Überwachung und Kontrolle des Verstehens: Vorhersage des Lernerfolgs, Problemidentifikation, Fehleridentifikation; Selbst-Diagnose, Bewertung der Lernzielerreichung im Sinne eines Zwischenfazit, Aufmerksamkeitssteuerung, Selbst-Korrekturen; emotionale Parteinahme zum eigenen Handeln bzw. dessen Resultaten; Regulationsstrategien zur Beseitigung von Verstehensproblemen: Anpassung der Lesegeschwindigkeit an die Textschwierigkeit, mehrfaches Lesen, Vorwärts- und Rückwärts-Lesen.
2. Affektive und volitionale Strategien
- Strategien zur Aufrechterhaltung der Lernaktivität: Aufmerksamkeitssteuerung; Aufrechterhaltung der Konzentration; Angstbewältigung; Selbstmotivierung; Stabilisierung der Lernbereitschaft; Selbstverstärkung: positive selbstwertdienliche Attributionen aufbauen; sich selbst Kompetenz zusprechen (,will and skill'); positive Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit von Strategien sowie der eigenen Anstrengung aufbauen; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufbauen.

Für die Mehrheit der hier aufgelisteten Strategien wurden entweder in der experimentellen Trainingsforschung oder in der Grundlagenforschung empirische Effektivitätsnachweise erbracht (eine Zusammenstellung empirischer Befunde geben Weinstein/Mayer 1986; zur theoretischen Begründung und praktischen Bewährung von Strategien und Strategien-Trainings vgl. Segal, Chipman/Glaser 1985, Bd. 1; Chipman/Segal/Glaser 1985, Bd. 2). Da eine umfassende Darstellung der einzelnen Strategien im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht möglich ist, wollen wir exemplarisch einige Strategien erläutern, die zur Strukturierung von Textinformationen geeignet sind (für eine ausführliche Darstellung vgl. Friedrich 1995) und anschließend ein komplexeres Trainingsprogramm zur Reduktion und Organisation von Texten sowie ein Trainingsprogramm zum Verstehen wissenschaftlicher Texte vorstellen. (Metakognitive und emotionale Strategien werden in Kap. 4.4 angesprochen).

Die meisten der in der neueren Literatur unterschiedenen Organisationsstrategien wurden unter mehr oder minder starkem Rückbezug auf Theorien und Befunde zum semantischen Gedächtnis sowie zur kognitionspsychologischen Textverarbeitungs-forschung (s.o. 2.3) entwickelt (Holley/Dansereau 1984). Einen zentralen Stellenwert nehmen dabei Strukturierungs- (bzw. Schema-) und graphische Darstellungstrategien ein (vgl. die ausführliche Diskussion von Strukturierungstechniken in der Monographie von Jonassen, Beissner/Yacci 1993), die sich sowohl an schematheoretische (s.o. 2.3) als auch an netzwerktheoretische (z.B. Norman/Rumelhart 1975) Modelle des Gedächtnisses anlehnen. Schemastrategien liegt die Annahme zugrunde, daß Texte in Abhängigkeit von dem Inhaltsbereich, auf den sie sich beziehen, in je typischer

Weise strukturiert und organisiert sind. So weisen beispielsweise Texte in einem bestimmten Wissensbereich wie Psychologie oder Medizin je eigene, schematische Strukturen auf, d.h. sie enthalten abstrakte Kategorien, die z.T. konventionalisiert sind. Solche konventionalisierten Darstellungsstrukturen hat van Dijk (1980) als Superstrukturen bezeichnet und als Beispiel die hierarchisch organisierte Superstruktur für die Textsorte ‚empirische Untersuchung‘ expliziert (Kategorien auf unterster Hierarchieebene: Stand der Theorie, Vorhersage, Aufbau, Durchführung, Auswertung einer Untersuchung, Diskussion, Folgen). Verfügen Rezipienten/innen über diese Struktur, dann sollte es ihnen sehr viel leichter fallen, die zentralen Gedanken einer ‚empirischen Untersuchung‘ zu identifizieren und zusammenzufassen und zwar auch dann, wenn diese nicht optimal aufgebaut ist bzw. die zugrundeliegende Textstruktur nicht explizit ist. Entsprechend besteht die Funktion von Schemastrategien darin, die Suche nach relevanten Textinformationen zu erleichtern und Oberkategorien für deren Einordnung zur Verfügung zu stellen, die zugleich bei der Wiedergabe als Abrufhilfen wirksam werden können.

Ähnlich wie van Dijk haben Brooks/Dansereau (1983) ein (empirisch begründetes) Schema für die Rezeption theoretischer Texte entwickelt, das die folgenden sechs Kategorien unterscheidet: Deskription (Phänomenbereich und Erklärungsanspruch der Theorie, Definitionen, Vorhersagen), Geschichte (historische Entwicklung, wichtige Vertreter/innen), Konsequenzen (für die Wissenschaft, die Gesellschaft, Gruppen, Individuen; Anwendungsfelder), Evidenz (Belege, die für bzw. gegen die Theorie sprechen), andere Theorien (Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu ähnlichen Theorien, Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Theorien), Extras (Besonderheiten der Theorie, die nicht durch die ersten fünf Kategorien abgedeckt sind). Während van Dijk sowie Brooks/Dansereau keine zwischen den Textteilen bestehenden Relationen spezifizieren, hat Meyer (1985) fünf inhaltsunspezifische Strukturschemata expliziert, die die Relation von Textteilen zueinander beschreiben: (1) Problem/Problemlösung (Aufwerfen eines Problems, das durch bestimmte Maßnahmen gelöst wird); (2) Verursachung (Angabe von Ursachen sowie deren Effekte und Wirkungen); (3) Vergleich (Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sachverhalten und Meinungsgegenständen herausarbeiten); (4) Gruppierung (Einteilung von Sachverhalten nach bestimmten Gesichtspunkten wie Ähnlichkeit, zeitlich-räumliche Nähe etc.). In einem konkreten Text kann entweder ein einziges Schema oder mehrere dieser Schemata realisiert sein oder es können Schemata miteinander kombiniert werden. Solche Strukturschemata tragen ggf. im Sinne von Ordnungsgesichtspunkten zu einer tieferen Verarbeitung von Texten bei und haben dann einen positiven Einfluß auf das Verstehen und Behalten der zentralen Gedanken des jeweiligen Textes (empirische Belege: Meyer/Young/Bartlett 1989; Samuels et al. 1988; Slater/Graves 1989; Überblick: Friedrich 1995).

Ein ebenfalls inhaltspezifisches Verfahren zur Strukturierung von Textinformationen stellt die Thema/Rhema- (Topic/Comment-) Strategie von Elshout-Mohr et al. (1988) dar (s.o. 2.3), die nach Johnston/Afflerbach (1985) von geübten Lesern/innen bevorzugt eingesetzt wird. Dabei kommt es darauf an, im fortlaufenden Leseprozeß das Thema eines Abschnitts zu identifizieren oder zu rekonstruieren und die zentralen

Aussagen (Rhema), die über das Thema getroffen werden, aufzulisten. Auf diese Weise werden komplexe Wissensbereiche in handhabbare Teilbereiche aufgebrochen. Die Strategie fördert die Abstraktionsfähigkeit und führt zu einer tieferen Textverarbeitung. Folgende Teilschritte werden unterschieden (Elshout-Mohr et al. 1988, 84 f.): (1) Überblick über den Text gewinnen durch Lesen von Überschriften und Zusammenfassungen; (2) Überblick über einen Abschnitt gewinnen durch Lesen der ersten und letzten Zeilen sowie der hervorgehobenen Wörter; (3) den Abschnitt lesen und die zentralen Themen identifizieren; (4) Durcharbeiten: Identifikation des ersten Abschnittsthemas; Thema auf der linken Seite des Notizpapiers aufschreiben und einkästeln; (5) Aussagen über das Thema identifizieren, präzise und klar formulieren und rechts neben dem Thema auflisten; (6) Identifikation des nächsten Themas und der dazugehörenden Aussagen; falls eine weitere zum ersten Thema gehörende Aussage identifiziert wird, wird sie dort notiert; (7) den Text auf diese Weise bearbeiten, bis eine vollständige Thema/Rhema-Liste des Textes erstellt ist; (8) Überarbeiten der Liste: prüfen, ob die identifizierten Themen hinreichend allgemein und präzise benannt sind, ggf. umformulieren; Themen mit nur einer Aussage sowie relativ unwichtige Aussagen streichen; ggf. eine hierarchische Struktur der Themen erarbeiten; (9) Überprüfen der unterschiedenen Themen und Subthemen; sich deren Beziehung zueinander sowie zum Texttitel verdeutlichen. (Im Rahmen eines ausführlicheren Trainings könnte Schritt (9) z.B. mit den Strukturierungsschemata von Meyer (1985; s.o.) kombiniert werden). Die empirische Überprüfung dieser Strategie bei Studienanfängern/innen zeigte im Vortest/Nachtest-Vergleich (Exzerpt eines sozialwissenschaftlichen Textes anfertigen) eine qualitativ signifikant bessere und unter Anwendungsgesichtspunkten funktionalere Textverarbeitung der Experimental- gegenüber der Placebo-Trainingsgruppe und der Kontrollgruppe.

Eine tiefe Verarbeitung wird auch durch den Einsatz graphischer Darstellungstechniken erzielt. Das Grundprinzip besteht darin, die als wichtig erachteten Konzepte und Aussagen eines Textes zu identifizieren, die zwischen ihnen bestehenden Relationen mit Hilfe von speziell entwickelten Notationssystemen herauszuarbeiten und graphisch in Form von Netzwerken oder zweidimensionalen Diagrammen („Maps“) abzubilden. In den letzten fünfzehn Jahren ist eine Vielfalt solcher Rezeptionssysteme entwickelt worden, die sich vor allem in der Art und Anzahl der vorgesehenen Relationen sowie in der Form der Darstellung unterscheiden (Überblicke: Holley/Dansereau 1984; Jonassen/Beissner/Yacci 1993; Tergan 1986). Bekannt geworden ist vor allem die Netzwerktechnik von Dansereau et al. (1979), bei der die Kerngedanken eines Textes mit Hilfe von drei Relationstypen zueinander in Beziehung gesetzt und graphisch veranschaulicht werden: hierarchische Relationen (Teil-Ganzes-Relationen; Ist-ein-Relation), Kettenrelationen (zeitliche Ordnung, kausale Sequenz) und Cluster-Relationen (Merkmale, Definitionen und Analogien).

In einem Trainingsprogramm zur Verbesserung des Textverständnisses sollten solche Strategien möglichst nicht isoliert, sondern in Kombination mit anderen Strategien vermittelt werden. Ein Beispiel dafür stellt das von Friedrich (1995) entwickelte und empirisch überprüfte Training zur Organisation und Reduktion von Texten dar (REDUTEX). Es ist als Selbstinstruktionsprogramm gedacht und enthält eine Kom-

bination von Strategien zur Identifikation wichtiger Textelemente sowie zur Reduktion von Textinhalten. Theoretisch nimmt es Bezug auf Schema- und Makrostrukturtheorien des Textverstehens (s.o. 2.3). REDUTEX unterscheidet vier Einheiten (Friedrich 1995, 138 ff.): (1) Reduktive Verarbeitung von Sätzen: Anwendung der Makroregel ‚Tilgung irrelevanter und/oder redundanter Informationen‘ und ‚Generalisieren‘; (2) Reduktive Verarbeitung von Textabschnitten: Einüben der Makroregel ‚Auswahl einer zusammenfassenden Antwort‘, ‚Tilgung irrelevanter und/oder redundanter Informationen‘, ‚Formulierung einer zusammenfassenden Aussage in eigenen Worten‘; (3) Analyse der formalen Organisation von Texten: Vertrautmachen mit einigen grundlegenden Textschemata und deren Funktion (Allgemeine Aussage/Beispiel; Klassifikation; Vergleich; Frage/Antwort; (historische) Sequenz; Aufzählung; Evaluation; Begriffsexplikation); Identifikation dieser Textschemata an Hand von Beispieltexten; (4) allgemeine Heuristik zum Zusammenfassen von Texten (Ziel dieser Einheit ist es, das Ineinandergreifen von Schemastrategien und semantischen Makroregeln explizit zu machen): (a) Orientierendes Lesen mit dem Ziel, einen Eindruck von Inhalt und Organisation zu erhalten; (b) Analyse der formalen Organisation des Textes und Kennzeichnung der identifizierten Textschemata durch Marginalien; (c) Vorauswahl und Kennzeichnung der Abschnitte, die für die Zusammenfassung wichtig sind; (d) abschnittsweises Zusammenfassen der ausgewählten Textabschnitte; (e) Integration der Absatzzusammenfassungen. Jede dieser vier Trainingseinheiten, die zunehmend komplexer werden, enthält eine Reihe von Unterschritten, die genau angeben, wie die Übungsmaterialien bearbeitet werden sollen. Bei der empirischen Überprüfung an 46 Studierenden zeigten sich positive Effekte für die Zusammenfassung fachfremder, nicht aber für die Bearbeitung fachnaher Texte. Dies wird dadurch erklärt, daß bei fachnahen Texten die vorwissengesteuerten Bearbeitungsstrategien mit den im Training angebotenen Strategien interferieren. Insgesamt schließt der Autor aus den Befunden, daß ein effektives Strategietraining das inhaltspezifische Vorwissen der Teilnehmer/innen berücksichtigen muß und daß reduktiv-organisierende Strategien vor allem bei unvertrautem Lesematerial wirksam werden (Friedrich 1995, XIII).

Hinsichtlich der Wirksamkeit von Strategietrainings lassen sich die Resultate der experimentellen Trainingsforschung der letzten zwanzig Jahre in folgenden Empfehlungen zusammenfassen (vgl. ausführlich unter Rückbezug auf die einschlägige Trainingsliteratur: Friedrich 1995, 23 ff.; Friedrich/Mandl 1992; Hasselhorn 1987): (1) Eine Verbesserung des Lese- und Textverstehens läßt sich eher mit dem Training einer Kombination unterschiedlicher Strategien als mit dem Training von Einzelstrategien erreichen. (2) Dabei sollten nicht nur kognitive, sondern auch metakognitive und motivational-emotionale Strategien (s.u. 4.4) vermittelt werden. (3) Die Strategien sollten auf die jeweiligen Lernbereiche sowie Aufgaben der Zielgruppe abgestimmt sein. (4) Es sollten nicht nur die Strategien selbst vermittelt werden, sondern auch Wissen über deren Nützlichkeit und Anwendbarkeit (informed training). (5) Ein direktes Strategietraining (explizite Vermittlung von Strategien) gilt als effektiver im Vergleich zu einem indirekten (Aufbau von Lernsituationen, in denen strategisches Arbeiten angeregt wird, die Strategien selbst jedoch nicht thematisiert werden; z.B. ‚Teaching reading in content areas: Herber 1985). (6) Zur Stützung des Strategien-

transfers (der nur selten erreicht wird) empfehlen sich die Einbettung von Strategien in einen authentischen Anwendungskontext, eine hohe Trainingsintensität, ein Training unter variierenden Aufgabenbedingungen sowie Vermittlung von Strategiewissen und Wahl einer interaktiven Lehrform in Kleingruppen (z.B. ‚reciprocal teaching‘). (7) Das Training sollte auf die individuellen Besonderheiten der Zielgruppe wie Vorwissen, Kompetenzen und Lernvoraussetzungen abgestimmt sein.

4.4 Metakognitive Überwachung des Lesens

Lesen stellt, wie die theoretischen Modelle und empirischen Ergebnisse zeigen (s.o. 2.) eine aus mehreren Teilprozessen bestehende, aktive und konstruktive Handlung dar, deren allgemeinstes Ziel es ist, sich den Sinn eines Textes zu erschließen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Leser/innen die am Lese-prozess beteiligten kognitiven Aktivitäten auf einer höheren Ebene überwachen, kontrollieren und ggf. im Mißerfolgsfall regulieren. Stellt ein/e Leser/in beispielsweise bei der Lektüre eines wissenschaftlichen Textes nach ein paar Seiten fest, daß er/sie immer noch nicht weiß, wovon der Artikel handelt, dann setzt das eine Überwachung der eigenen Lesetätigkeit voraus; nimmt er/sie an, daß das Nicht-Verstehen darauf zurückzuführen ist, daß ihm/ihr der größere Zusammenhang fehlt und beschließt er/sie daraufhin, sich noch einmal die Zusammenfassung zu Beginn des Textes anzuschauen bzw. erneut bestimmte Textpassagen zu lesen, so stellt dies eine kontrollierende und regulierende Handlung zum Abbau des Verstehensdefizits dar.

Vorgänge dieser Art, die sich auf das Wissen über das eigene Wissen und/oder die Kontrolle und Steuerung der kognitiven Aktivität beziehen, werden seit Ende der 70er Jahre unter dem Begriff der Metakognition subsumiert. Der von Flavell (1970) eingeführte Begriff des Metagedächtnisses bzw. der Metakognition (Flavell/Wellman 1977) bezieht sich zunächst einmal auf das Wissen über Gedächtnis-, Denk- und Lernvorgänge (deklaratives Metawissen), dann aber – in der Weiterführung durch Brown (1978) – auch auf die Steuerung und Überwachung der kognitiven Prozesse (exekutives Metawissen). Zur inhaltlichen Differenzierung des deklarativen Wissens haben Flavell/Wellman (1977) ein Klassifikationssystem entwickelt, das vier Komponenten metakognitiven Wissens unterscheidet: Wissen (a) über die eigene Lern- und Gedächtniskompetenz, (b) über Anforderungen der Lernaufgabe(n), (c) über Lern- und Behaltensstrategien sowie (d) über die Interaktion der ersten drei Variablenklassen. Zusätzlich wird eine Sensitivitätskategorie postuliert, die sich auf die Notwendigkeit strategischen und planvollen Handelns in bestimmten Lernsituationen bezieht. Auch bezüglich des exekutiven Wissens lassen sich nach Brown (1978) vier Komponenten unterscheiden. Dazu gehört (a) die Prognose des Lernerfolgs bei bekannten Lernanforderungen, (b) die Planung, mit welcher Strategie welche Lernanforderung bewältigt werden kann, (c) die Überwachung der kognitiven Aktivitäten als Voraussetzung für jede Steuerung des Handelns sowie (d) die Bewertung der eingesetzten Strategien und der erzielten Ergebnisse.

Diese Explikation von Metakognition (für eine kritische Bewertung vgl. Christmann/Groeben 1996 c) hat eine Fülle von Forschungsarbeiten stimuliert, die im

wesentlichen darauf konzentriert waren, den Einfluß metakognitiven Wissens auf die Lern- und Gedächtnisleistung, aber auch auf die Lese- und Verstehensleistung bei Kindern und Erwachsenen nachzuweisen (Überblicke: Garner 1987; Metcalfe/ Shimamura 1994; Nelson/Narens 1990; Schneider/Pressley 1989). Zur Erfassung des deklarativen Metawissens wurden im hier thematischen Bereich des Lese- und Textverstehens Fragebögen und standardisierte Interviews eingesetzt. Von Interesse war dabei vor allem, ob sich gute von schlechten Lesern/innen hinsichtlich ihres Metawissens unterscheiden. Nach Garner (1987) liegen diesbezüglich zwei relativ stabile Befunde vor: (1) Schlechte Leser/innen (ebenso wie jüngere Kinder) haben kaum ein Bewußtsein davon, daß Lesen eine sinnstiftende Aktivität ist. Vielmehr fassen sie im Unterschied zu guten Lesern, für die das Verstehen der Textbedeutung im Vordergrund steht, den Lesevorgang primär als Dekodiervorgang auf; (2) schlechte Leser/innen scheinen nicht zu bemerken, wenn sie etwas nicht verstehen, oder tendieren dazu, schwierige Passagen zu übergehen. Gute Leser/innen hingegen gehen strategisch vor, indem sie den Kontext heranziehen, um sich die Bedeutung zu erschließen. Darüber hinaus liegen Befunde vor, nach denen die Lesefähigkeit mit der Fähigkeit zur Unterscheidung von Wörtern und der Grammatikalität von Sätzen, mit Fehlerkorrekturen sowie der Bewußtheit, daß Texte bestimmte Strukturmerkmale aufweisen, korrelieren (zusammenfassend Kurtz 1991). Insgesamt lassen die vorliegenden Befunde darauf schließen, daß sich schlechte von guten Lesern/innen vor allem hinsichtlich der Bewußtheit der eigenen kognitiven Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen unterscheiden.

Im Bereich des Leseverstehens hat die Erforschung des exekutiven Metawissens deutlich mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen als die des deklarativen Wissens. Zwar hat man sich bislang noch nicht auf eine einheitliche und verbindliche Definition der exekutiven Komponente einigen können (vgl. Britton/Glynn 1987), jedoch lassen sich einige prototypische Merkmale angeben, auf die immer wieder Bezug genommen wird. Dazu gehören die ziel- und aufgabenbezogene Planung der Leseaktivität, die Überprüfung des Verstehens während des Lesens sowie die Regulation des Verstehensprozesses bei selbstdiagnostizierten Verständnisschwierigkeiten. Die Erfassung dieser Wissenskomponenten erfolgt häufig über die Identifikation von im Text eingestreuten Inkonsistenzen, die Prognose des eigenen Lernerfolgs, die Zuwendung von Lernzeit und Lernintensität und die Erfassung zentraler Gedanken sowie die Erhebung der Art der Strategien, die zur Beseitigung von Verstehensdefiziten eingesetzt werden (vgl. Garner 1987).

Hinsichtlich der Identifikation von Inkonsistenzen als Indikator von Metawissen geht man in der Regel von der Annahme aus, daß die Überwachung des Verstehens normalerweise ein automatischer Prozeß ist, der dann bewußt wird, wenn der Lesefluß durch ‚Ungereimtheiten‘ im Text gestört wird. In der Tat hat man festgestellt, daß schlechte Leser/innen und Kinder weniger Inkonsistenzen entdecken als gute Leser/innen. Allerdings ist der Schluß, daß schlechte Leser/innen Inkonsistenzen nicht entdecken, weil sie ihre Leseaktivität nicht überwachen, nicht zwingend, da Inkonsistenzen im Lesefluß mitkorrigiert werden können (Ehrlich 1991 a).

Der am häufigsten untersuchte Metakognitions-Indikator ist sicherlich die Prognose der Verstehensleistung. Das klassische experimentelle Paradigma besteht darin, die Versuchspartner/innen nach der Textrezeption ihre Leistung in spezifizierten Verstehens- und Behaltensmaßen vorhersagen zu lassen und anschließend die Verstehensleistung zu erheben. Die Höhe der Korrelation zwischen vorhergesagter Performanz und tatsächlicher Testleistung gilt als Indikator für den Grad der Überwachung des Leseverstehens. Die empirischen Befunde aus den einschlägigen Untersuchungen zur sog. Verstehenskalibrierung zeigen bis auf wenige Ausnahmen, daß die Korrelationen hier verschwindend gering sind, d.h. daß Leser/innen dazu tendieren, ihr Verstehen zu überschätzen (Glenberg/Epstein 1986; 1987; Maki/Berry 1984), wobei der Befund unabhängig ist von der Art des Verstehenstests (Glenberg et al. 1987). Als Grund dafür wird angenommen, daß die Rezipienten/innen ihre Selbsteinschätzung vermutlich nicht auf der Grundlage ihres Textwissens, sondern auf der Basis ihres bereichsspezifischen Wissens über den im Text abgehandelten Gegenstand vornehmen (Glenberg et al. 1987). Höhere Korrelationen (bis zu .31) wurden in neueren Untersuchungen gefunden, in denen die VpIn keine globale, sondern eine konkrete Einschätzung ihrer Verstehensleistung vorzunehmen hatten (Maki/Serra 1992; Weaver 1990). Weaver/Bryant (1995) haben in ihren Untersuchungen zum Einfluß der Textschwierigkeit auf die Prognosegüte bei narrativen Texten und Informationstexten sogar eine mittlere Korrelation von .60 zwischen der Vorhersage des Verstehens und der tatsächlichen Verarbeitungsleistung festgestellt. Dabei zeigte sich, daß die Prognose der eigenen Leistungsfähigkeit (in bezug auf das Behalten der thematischen Textstruktur und in bezug auf Detailwissen) bei Texten mittlerer Schwierigkeit (unabhängig von der Textsorte) am höchsten war. Insgesamt sprechen diese neueren Befunde dafür, daß Leser/innen ihren Verstehensvorgang überwachen und eine Vorstellung davon entwickeln, was sie verstanden bzw. nicht verstanden haben.

Neben der Prognose der eigenen Verstehensleistung gilt auch die Abstimmung der Lesezeit auf die Textschwierigkeit sowie das wiederholte Lesen schwieriger Textpassagen als Indikator für metakognitive Prozesse. Wagner/Sternberg (1987) fanden, daß geübte im Vergleich zu ungeübten Lesern/innen ihre Lesegeschwindigkeit und ihre Lesestrategie an die jeweiligen Aufgaben (Fragen zu zentralen Gedanken im Text, Textstrukturfragen und Detailfragen) anpassen. Eine solche Flexibilität (bei geübten Lesern/innen) ist allerdings nur dann festzustellen, wenn die Leseaufgabe spezifisch ist. So wird beispielsweise bei einer Behaltensaufgabe mehr Lesezeit verwendet, und es werden weniger Pausen zwischen Satzgrenzen gemacht (erfaßt über Blickbewegungen) als bei einer Verifikationsaufgabe (Carpenter/Just 1981). Außerdem liegen Befunde vor, die zeigen, daß geübte Leser/innen schwierige Textpassagen gezielt wiederholen, was sich positiv auf das Lernresultat auswirkt (z.B. Garner, Macready/Wagoner 1984; Zabrocky/Commander 1993). Gegen die Annahme einer erneuten, gezielten Sichtung von Textteilen sprechen allerdings wieder Befunde, nach denen College-Studierende, die die Aufgabe erhielten, sich so lange mit einem Text zu befassen, bis sie das Gefühl hatten, 80% der anschließenden Textfragen beantworten zu können, den Text schlicht zweimal von Anfang bis zum Ende durchlasen und auch das 80%-Kriterium nicht erreichten (Snyder/Pressley 1990).

Die vorliegenden Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern/innen bezüglich der Quantität und Qualität des Strategieinsatzes sowie die häufig auch bei erwachsenen Lesern/innen festgestellten Mängel an metakognitiver Überwachung und Steuerung des Lernprozesses (zusammenfassend Pressley et al. 1992) stellen den Ansatzpunkt für pädagogische Trainingsprogramme in diesem Bereich dar. Die experimentelle Trainingsforschung war dabei zunächst darauf konzentriert, die Wirksamkeit einzelner metakognitiver Strategienklassen wie Lernplanung, Überwachung und Regulierung empirisch nachzuweisen (eine Zusammenstellung empirischer Belege für einzelne Strategien geben Weinstein/Mayer 1986; vgl. auch das umfassende Werk von Segal/Chipman/Glaser 1985). Eine metaanalytische Überprüfung der Effektivität metakognitiver Trainingsprogramme haben Haller/Child/Walberg (1988) durchgeführt. Dabei haben sich drei metakognitive Strategien als besonders bedeutsam erwiesen: Bewußtheit von Dissonanzen und Ungereimtheiten im Text; sich selbst Fragen stellen; vorwärts und rückwärts gerichtete Suchprozesse. In den 90er Jahren hat sich dann allerdings die Erkenntnis durchgesetzt, daß die Vermittlung eines breiten Spektrums an Strategien effektiver ist (vgl. Friedrich/Mandl 1992; Hasselhorn 1992; Pressley et al. 1992). Betont wird darüber hinaus, daß Strategien gemäß den individuellen Bedürfnissen der Rezipienten/innen modifiziert werden können und sollen sowie, daß sie nicht in einer invarianten linearen Reihenfolge vermittelt werden müssen. Zugrundegelegt wird dabei zumeist das normative Konzept des ‚guten Strategiennutzers‘ (Pressley/Borkowski/Schneider 1987), der vor allem dadurch charakterisiert ist, daß er über eine Fülle von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Strategien verfügt, die er flexibel gemäß den Erfordernissen der Lernsituation einsetzen kann. Für eine adaptive Nutzung des Strategienrepertoires sind nach Borkowski/Turner (1990; vgl. auch Hasselhorn 1992) die Verfügbarkeit von vier metakognitiven Komponenten ausschlaggebend: (a) spezifisches Strategiewissen als Wissen über Inhalte und Nutzen von Strategien in Abhängigkeit von Aufgabenanforderungen und Zeitressourcen; (b) relationales Strategiewissen, das erlaubt, die Effektivität der Strategien im Hinblick auf Ziele und Anforderungen zu vergleichen; (c) generelles Strategiewissen über die Nützlichkeit und die motivationale Wirkung strategischen Lernverhaltens; (d) metakognitive Akquisitionsverfahren im Sinne von Entscheidungsverfahren über Einsatz, Kontrolle und Regulation von Lernstrategien.

In der Tat hat die Trainingsforschung zum Einfluß metakognitiver Komponenten auf die Lern- und Verstehensleistung gezeigt, daß eine Kombination von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Strategien für den Trainingserfolg am günstigsten ist (vgl. Hasselhorn 1992). Ein solcher Erfolg setzt allerdings voraus, daß die Lernaufgabe von mittlerer subjektiver Schwierigkeit ist, genügend bereichsspezifische inhaltliche Vorkenntnisse vorhanden sind und daß eine günstige motivationale Orientierung im Sinne einer Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgebaut wird (Hasselhorn 1992). Was die Vermittlung der Trainingsinhalte anbelangt, so ist am ehesten mit einem Erfolg zu rechnen, wenn die Teilnehmer/innen möglichst explizit über Sinn und Nutzen von Strategien sowie über spezielle Einsatzmöglichkeiten informiert werden, wenn optimale Strategien modellhaft (‚mental modelling‘) präsentiert und

die Lernenden in einer kooperativen Lehrform (*'reciprocal teaching'*) sukzessive zur selbständigen Nutzung der Strategien (*'scaffolding'*) angeleitet werden (Mateos/Alonso 1991; Pressley et al. 1992). Erforderlich ist darüber hinaus ein intensives Einüben der Strategien zunächst an typischen Aufgaben eines Bereichs, später (zur Erleichterung des Transfers) an unterschiedlichen Aufgaben aus verschiedenen Bereichen (Friedrich/Mandl 1992; Hasselhorn 1992; Pressley et al. 1992).

Das von der Komplexität der Strategienkombination her unseres Wissens anspruchsvollste Training ist das von Grzesik et al. (1997) entwickelte Modell zum Verstehen wissenschaftlicher Texte. In einer experimentellen Trainingsstudie wurde der Einfluß eines analytischen im Vergleich zu einem holistischen Training auf die Güte der mentalen Modellbildung beim Verstehen schwieriger und langer Texte überprüft. Typische (hier z.T. vereinfacht dargestellte) Strategien, die in der analytischen Trainingsgruppe vermittelt wurden, waren (ausführlich: Grzesik et al. 1997, 70f.): bei Verstehensschwierigkeiten auf Wort- und Satzebene den Kontext sowie Vorstellungen des Sachzusammenhangs prüfen; Implikate wie Voraussetzungen, Folgen, Äquivalenzen erschließen; Beispiele für Sachverhalte suchen; Aufgliedern des Zusammenhangs; Textüberschriften bilden; Textmarkierungen im Sinne der Leseintention einsetzen; Hinterfragen des Wahrheitswerts von Aussagen; Kritik von Wertungen und logischen Fehlern im Text; eigene Wertungen vornehmen; unterscheiden zwischen Begriffen, Hypothesen, Argumenten etc.; Genauigkeitsprüfung von Aussagen über den Text; Klassifizieren von Sachverhalten mit eigenen Begriffen; Wechsel von Abstraktionsebenen; Vorstellungen bilden; graphische Darstellung von Sachzusammenhängen und logischen Strukturen anfertigen; vorgegebene graphische Darstellung analysieren und modifizieren; systematischer Vergleich von Sachverhalten bezüglich Ähnlichkeiten und Unterschieden; fehlerhafte Aussagen über den Text analysieren. In der holistischen Gruppe wurden folgende Strategien eingeübt (Grzesik et al. 1997, 71f.): Wahl einer Perspektive für die Bearbeitung des Textes einschließlich Perspektivenwechsel und -differenzierung; Hypothesen zur Gesamttextbedeutung bilden und formulieren; Strukturieren von Einzelinformationen; Strukturvergleich zwischen verschiedenen Modellen von Textsinn; graphische Veranschaulichungen erstellen; kritische Beurteilung komplexer Sinnzusammenhänge; Ausarbeiten eines komplexen Sinnzusammenhangs; Transferieren einer Struktur in einen nahen bzw. fernen Bereich; Schlußfolgerungen aus komplexen Zusammenhängen ziehen; Textideen topologisch anordnen (gruppieren, zentrieren, umordnen); Textabschnitte sequentiell ordnen; zentrale Gedanken hierarchisch ordnen; Begründen komplexer Urteile über den Textsinn; Sinnzusammenhänge auf sachliche und logische Kohärenz prüfen; Alternativen ausarbeiten; Vorstellungen verbinden; Fragen zu Textzusammenhängen stellen; Probleme benennen; Relationen zwischen komplexen Sinnzusammenhängen herstellen; heuristisch analogisieren (*'das ist so wie ...'*); Beurteilung und Bewertung des gesamten Textes. Das Training (zur Einbindung der Strategien in Regiebücher sowie zur Planung des gesamten Trainingsablaufs vgl. Grzesik et al. 1997, 66ff. und Anhang 4) wurde mit 75 Studierenden in acht Doppelsitzungen (90 Minuten) durchgeführt. Prä- und Post-Test bestanden jeweils aus einer dreistündigen Bearbeitung (gründliche, zusammenhängende und gut geordnete Beschreibung

und Diskussion) eines (neuen) Textes. Die Resultate bzw. Textwiedergaben wurde nach vier Textgütekriterien ausgewertet (zur Herleitung, Begründung und Messung dieser Kriterien vgl. Grzesik 1997, 51 ff.): Komplexität (Differenziertheit und Strukturiertheit der Wiedergaben); Kohärenz (Grad der Vernetztheit der Wiedergaben); semantische Validität (Grad der Übereinstimmung zwischen den Wiedergaben und der Textvorlage); semantische Signifikanz (Ausmaß, in dem die Wiedergaben ‚wichtige‘ Aussagen der Textvorlage enthalten). Dabei zeigte sich, daß die holistische Trainingsgruppe der Kontrollgruppe in den genannten Gütekriterien signifikant überlegen war. Bei der analytischen Trainingsgruppe konnte eine solche Überlegenheit nur bei den Kriterien ‚funktionale Kohärenz‘ und ‚semantische Signifikanz‘ festgestellt werden.

Das Training verdeutlicht u.a., welche Komplexität erreicht wird, wenn man auf anspruchsvolle Weise die kognitive und die metakognitive Komponente zusammenbringt. Ein Training für erwachsene Rezipienten/innen, das auf vergleichbarem Differenzierungsniveau auch die motivationale Komponente berücksichtigt, steht bislang noch aus.

Statt einer Zusammenfassung sollen abschließend im Sinne einer regulativen Zielidee diejenigen Strategien benannt werden, die auf höchstem Niveau der Lesekunst angesiedelt sind. Die Zusammenstellung dieser Strategien basiert auf einer Analyse von Protokollen des Lauten Denkens, die in einer Untersuchung mit 15 Professoren aus den Sozialwissenschaften gewonnen wurden, während sie einen für sie interessanten wissenschaftlichen Text lasen (Brown/Pressley 1994, 158 ff.; Wyatt et al. 1993):

- Antizipation und Vorhersage, welche Informationen im Text geboten werden;
- Suche nach Informationen, die für persönliche oder berufliche Belange relevant sind, einschließlich der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit und der Lehre;
- bei der Suche nach bestimmten Informationen im Text nach vorne springen und dann das Lesen wieder aufnehmen;
- zurückspringen und dann das Lesen fortsetzen;
- das Gelesene noch einmal lesen, um größere Klarheit zu gewinnen;
- Abbildungen und Tabellen genau anschauen;
- den Lesestil an die Relevanz des Textes für die Leseziele anpassen;
- Textinhalte paraphrasieren oder erklären sowie Anwendungsbeispiele suchen;
- Schlußfolgerungen ziehen und eine zusammenfassende Textinterpretation konstruieren, die über den gegebenen Text hinausgeht;
- feststellen, wie schwierig es ist, den Text zu lesen, ob er verstanden wird oder verwirrend ist;
- festhalten, welche Informationen im Text bereits bekannt sind;
- Bewertung der Relevanz des Gelesenen im Hinblick auf die Leseziele;
- Bewertung des Textes auf der Basis persönlichen Vorwissens: z.B. eigene Theorien oder Publikationen, persönliche Kenntnis des Textautors;
- Bewertung der Qualität von verarbeiteter und zitierter Literatur, angebotenen theoretischen Perspektiven, verwendeten Methoden, Auswertungsansätzen, Ergebnissen hinsichtlich ihrer Neuheit, Schlußfolgerungen, Diskussionen, Stil und Layout.

5. *Ausblick: Lesen im Medienzeitalter*

Das Print-Medium (vor allem in der Variante der Buchlektüre) hat im 20. Jahrhundert zunehmend in Konkurrenz zu anderen, ‚neuen‘ Medien gestanden. Dabei wurde – zumeist mit einem gewissen kulturpessimistischen Gestus – jedes neue Medium zunächst als eine Art ‚Todfeind‘ des klassischen Print-Mediums empfunden: von Rundfunk und Film in der ersten Hälfte des Jahrhunderts bis zu Fernsehen und den neuesten Varianten der Bildschirmmedien (Video, Computer etc.) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. die kritische Diskussion bei Steinberg 1990). Die empirischen Daten, die vor allem nach 1950 kontinuierlich in bezug auf das Ausmaß des Lesens im Freizeitkontext erhoben worden sind, sprechen allerdings recht eindeutig gegen ein solch einfaches Konkurrenz- bzw. Ausschließlichkeitsverhältnis (von Girardi et al. 1965 über Schmidchen 1974 bis zu Meier 1981). Es ist vielmehr so, daß lange Zeit – sicherlich unterstützt durch das Anwachsen der Freizeit nach dem Zweiten Weltkrieg – das Lesen (qua Buchlektüre) seinen Stellenwert in der Relation auch zu den neuen Medien in etwa halten können. Vor allem aber ist die einfache Vorstellung unzutreffend, daß sich in der individuellen Mediennutzung immer ganz eindeutige, sich gegenseitig ausschließende Medienpräferenzen herausbilden. Vielmehr hat sich gezeigt, daß sich das Lesen (von Büchern) und die Nutzung anderer Medien gerade nicht gegenseitig ausschließen, sondern Vielleser/innen sind zumeist auch diejenigen, die andere Medien ebenfalls häufig nutzen; allerdings gilt das gleiche nicht umgekehrt, sondern für Vielseher/innen (Fernsehen, Video, z.T. auch Computernutzung) ist in der Tat ein durchschnittliches Absinken der Leseintensität festzustellen. Die zentrale Differenzierung bezieht sich also im Prinzip nicht auf die Nutzung des Printmediums im Gegensatz zu den audiovisuellen und elektronischen Medien, sondern auf die Unterscheidung zwischen einer aktiven Interessens- sowie Nutzungsstruktur einerseits, die sowohl auf Information wie auf Unterhaltung ausgerichtet ist, und einem dominanten Unterhaltungsinteresse andererseits, das dann durchaus nicht selten zu einer Präferenz der (einfacheren) audiovisuellen Betätigung führt (vgl. im einzelnen Groeben/Vorderer 1988, 95 ff.); diese dominante Unterhaltungsmotivation impliziert also eine instabile Lesemotivation, insofern als die Lektüre hier durch leichter rezipierbare Angebote ersetzt wird. Dabei ist diese (bipolare) Interessensstruktur der Mediennutzung vor allem von der sozialen Schicht abhängig, und hier insbesondere von der Bildung des Umfelds, die sich schon frühzeitig über die Lesesozialisation in Familie und sozialen Bezugsgruppen auswirkt (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993; Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996).

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich allerdings durch das Stagnieren des Freizeitumfangs und die rasante Entwicklung im Bereich der Bildschirmmedien (von der einfachen Computernutzung bis hin zum Internet etc.) die Konkurrenz zwischen dem klassischen Print-Medium und den ‚neuen Medien‘ doch erheblich verschärft. Insofern ist es nicht verwunderlich, daß in den neueren Umfragen in der Tat der Anteil der klassischen Buchlektüre deutlich zurückgegangen ist (vgl. Bonfadelli/Saxer 1986; Bonfadelli/Fritz/Köcher 1993; Saxer/Langenbacher/Fritz 1989). Gleichwohl bleibt auch für diese durch eine immer weiter zunehmende Ausdifferenzierung der Medien-

nutzung geprägte Situation die Grundstruktur der verschiedenen Nutzungstypen erstaunlich stabil. So haben Hurrelmann/Hammer/Nieß (1993) fünf Nutzungstypen identifiziert, bei denen neben den Intensivnutzern/innen verschiedenster Medien auch solche von Büchern und von wenigen ‚traditionellen‘ Medien auftauchen, wobei zugleich die Intensivnutzer/innen weniger ‚neuer‘ Medien (Fernsehen etc.; s.o.) heute durch die intensive Nutzung des Computermediums komplettiert werden. Immer noch kann also nicht von einer einfachen eindimensionalen Gegenläufigkeit zwischen Print-Medium und -Nutzung einerseits und ‚neuen Medien‘ andererseits die Rede sein. Es kommt hinzu, daß vor allem die neuen, sich ausweitenden Nutzungsvarianten des Computermediums immer mehr auch die Lesekompetenz als Grundlagenfähigkeit voraussetzen, so daß man sich sowieso fragen kann und muß, ob das Lesen nicht auch und gerade im Kontext einer Mediengesellschaft als Schlüsselkompetenz zu gelten hat, die überhaupt erst die Voraussetzung für eine aktive Teilnahme an der Mediengesellschaft schafft (vgl. das 1997 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingerichtete Schwerpunktprogramm ‚Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‘).

Allerdings ist dabei nicht zu verkennen, daß z.B. das ‚Lesen am Bildschirm‘ andere Strukturen und damit auch veränderte Kompetenzen erfordert, insofern als hier die klassische lineare Struktur des Print-Mediums radikal verändert wird in eine hierarchisch-assoziative Netzwerkstruktur (der sog. Hypertexte: vgl. Kuhlen 1991), bei denen von fast beliebigen Konzepten aus je unterschiedliche Wege der Aufarbeitung von Information durch Anklicken entsprechender Verbindungen (‚links‘) realisiert werden (können). Hier wird sich erst in Zukunft zeigen (und erforscht werden müssen), ob die oben für die klassische lineare Struktur von Texten berichteten kognitiven und metakognitiven Verarbeitungsstrategien in gewissem Umfang auch auf die nicht-linearen Strukturen von Hypertexten übertragbar sind bzw. in welchem Ausmaß und in welche Richtung sie verändert werden müssen (vgl. zu den diesbezüglichen Forschungsdesiderata: Christmann/Groeben 1997). Dies ist ein Beispiel für die ganz prinzipielle Konsequenz, die schon jetzt gezogen werden kann, nämlich, daß selbstverständlich auch das Lesen in der sich dramatisch entwickelnden Mediengesellschaft nicht einfach in seiner alten Funktion fortbestehen kann und wird. Jede strukturelle Veränderung, und so auch nicht zuletzt die Entwicklung hin zur Informations- und Mediengesellschaft, impliziert Funktionsverschiebungen in dem Sinne, daß neue Funktionen (mit den neuen Medien) hinzukommen, daß alte Funktionen (die mit alten Medien verbunden waren) zum Teil ersetzt, zum Teil verändert werden (müssen). Gerade unter der Perspektive der kognitiven Konstruktivität und Flexibilität des Lesens (als Informationsverarbeitung) ist es weder sinnvoll, mit einem kulturpessimistischen Impetus an der unveränderten Funktion alter Medien (durch Cassandra-Rufe gegen die neuen Medien) festhalten zu wollen, noch in einem unkritischen Kulturoptimismus alle neuen potentiellen Funktionen der Informationsverarbeitung quasi von vornherein als Fortschritt zu unterstellen (wie es z.T. etwa in bezug auf die Hypertext-Strukturen mit dem Argument geschieht, daß diese Struktur der menschlichen Gedächtnisstruktur besser entspricht und dadurch jegliche Informationsverarbeitung notwendigerweise verbessern wird). Worauf es u.E. ankommt, ist vielmehr, die kognitive Konstruktivität und Flexibilität der menschlichen Informationsverarbeitung so zu konzipieren,

tualisieren, zu untersuchen und auf der Basis empirischer Ergebnisse dann auch weiterzuentwickeln, daß eine optimale Integration von erhaltenswerten („alten“) Funktionen mit dazuzugewinnenden („neuen“) erreicht werden kann. Die dargestellte kognitive Konstruktivität und Flexibilität des Menschen bietet durchaus die Grundlage für die Realisierung eines solchen Optimierungsziels; die Aufgabe der Forschung – nicht zuletzt zur Psychologie des Lesens – wird es sein, die möglichen Wege zur Erreichung dieses Ziels empirisch aufzuklären.

* Anmerkung: Die Frage der geschlechtergerechten Benennung ist seit numehr zwei Jahrzehnten ein vor allem in der Sprachwissenschaft und der Sprachpsychologie intensiv diskutiertes Problem. Es wird in Übereinstimmung mit den einschlägigen Richtlinien zumeist durch eine Benennung beider Geschlechter (Autor und Autorin) oder durch das Schrägstrich-Splitting (Autor/in) gelöst (vgl. Scheele/Groeben 1997). Wegen der stilistischen Ungelenkheit dieser Lösung werden in neuerer Zeit auch andere Lösungen versucht, wie z.B. innerhalb eines Satzes oder Abschnitts zwischen femininen und maskulinen Benennungsformen zu wechseln (Bundesverwaltungsamt 1996). Wir werden im folgenden sowohl unter der Perspektive der Sprachgerechtigkeit als auch der Ästhetik beide Prinzipien realisieren – das Geschlechtersplitting und die abwechselnde Benennung der Geschlechterformen – und zwar so, daß der Lesefluß möglichst wenig gestört wird.

Literatur

- Abbott, V./Black, J. B./Smith, E. E.: The representation of scripts in memory. In: *Journal of Memory and Language* 24 (1985); S. 179–199.
- Alexander, P. A./Kulikowich, J. M./Jetton, T. L.: The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. In: *Review of Educational Research* 64 (1994); S. 201–252.
- Alfes, H. F.: *Literatur und Gefühl*. Opladen 1995.
- Allwinn, S.: Psychologische Modelle der Textrezeption und Persuasion. In: Drinkmann, A./Groeben, N.: *Metaanalysen für Textwirkungsforschung*, Weinheim 1989; S. 24–45.
- Altmann, G. T. M./Steedman, M.: Interaction with context during human sentence processing. In: *Cognition* 30 (1988); S. 191–238.
- Altmann, G. T. M.: Ambiguity, parsing strategies, and computational models. In: *Language and Cognitive Processes* 3 (1988); S. 73–97.
- Andersen, S.: *Sprachliche Verständlichkeit*. Bochum 1985.
- Anderson, R. C./Biddle, W. B.: Über die Auswirkungen von Fragen in Lehrtexten auf das Lernen und Behalten. In: Frase, L. T./Anderson, R. C./Biddle, W. B. (Hgg.): *Lernen aus Lehrtexten*. Düsseldorf 1977; S. 69–119.
- Anderson, J./Bower, G. H.: *Human associative memory*. New York 1983.
- Anderson, R. C./Pearson, P. D.: A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: Pearson, P. D. (Hg.): *Handbook of reading research*. New York, London 1984; S. 255–291.
- Auberlen, W.: Der Einfluß makrotypographischer Markierungen auf die Textverarbeitung in Abhängigkeit von der Leseintention. In: Kegel, G./Arnhold, Th./Dahlmeier, K./Schmid, G./Tischer, B. (Hgg.): *Sprechwissenschaft & Psycholinguistik 4. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Opladen 1990; S. 99–150.
- Ausubel, D. P.: *The psychology of meaningful verbal learning*. New York 1963.
- Ausubel, D. P./Fitzgerald, D.: Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning. In: *Journal of Educational Psychology* 53 (1962); S. 243–249.

- Ausubel, D. P./Novak, J. D./Hanesian, H.: Educational psychology: A cognitive view. New York, 2nd ed. 1978.
- Ballstaedt, St.-P.: Bildverstehen, Bildverständlichkeit – Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: Krings, H. P. (Hg.): Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation. Tübingen 1996; S. 191–233.
- Ballstaedt, St.-P./Mandl, H./Schnotz, W./Tergan, S.-O.: Texte verstehen, Texte gestalten. München 1981.
- Balota, D. A./Pollatsek, A./Rayner, K.: The interaction of contextual constraints and parafoveal visual information in reading. In: *Cognitive Psychology* 17 (1985); S. 364–390.
- Barnes, B. R./Clawson, E. U.: Do advance organizers facilitate learning? Recommendations for further research based on an analysis of 32 studies. In: *Review of Educational Research* 45 (1975); S. 637–659.
- Barsch, A./Rusch, G./Viehoff, R. (Hgg.): Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion. Frankfurt/Main 1994.
- Bartlett, F.: Remembering. A study in experimental and social psychology. London 1932.
- Bassin, C. B./Martin, C. J.: Effect of three types of redundancy instruction on comprehension, reading rate, and reading time of english prose. In: *Journal of Educational Psychology* 68, 5 (1976); S. 649–652.
- Baumgärtner, A. C. (Hg.): Lesen. Ein Handbuch. Hamburg 1973.
- Beilfuss, W.: Der literarische Rezeptionsprozeß. Frankfurt/Main 1987.
- Berkowitz, M.: The effect of nominalisation on reading comprehension. In: *Dissertation Abstracts International* 22, 6-A (1972); S. 2757.
- Berlyne, D. E.: An experimental study of human curiosity. In: *British Journal of Psychology* 45 (1954); S. 256–265.
- Berlyne, D. E.: Conflict, arousal, and curiosity. New York 1960. (dt.: Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart 1974.).
- Berlyne, D. E.: Uncertainty and epistemic curiosity. In: *British Journal of Psychology* 53 (1962); S. 27–34.
- Berlyne, D. E.: Complexity and incongruity variables as determinants of exploratory choice and evaluation ratings. In: *Canadian Journal of Psychology* 17 (1963); S. 274–290.
- Berlyne, D. E.: The new experimental aesthetics. In: Berlyne, D. E. (Hg.): *Studies in the new experimental aesthetics*. New York 1974, S. 1–25.
- Berlyne, D. E./Frommer, F. D.: Some determinants of the incidence and content of children's questions. In: *Child Development* 37 (1966); S. 177–189.
- Beyer, R.: Psychologische Untersuchungen zur Textverarbeitung unter besonderer Berücksichtigung des Modells von Kintsch und van Dijk (1978). In: *Zeitschrift für Psychologie*, Supplement 8 (1987); S. 1–80.
- Bilsky, W.: Angewandte Altruismusforschung: Analyse von Texten über Hilfeleistung. Bern 1989.
- Black, A./Freeman, P./Johnson-Laird, Ph. N.: Plausibility and the comprehension of text. In: *British Journal of Psychology* 77 (1986); S. 51–62.
- Bock, M.: Wort-, Satz-, Textverarbeitung. Stuttgart 1978.
- Bonfadelli, H./Saxer, U.: Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug 1986.
- Bonfadelli H./Fritz, A./Köcher, R.: Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh 1993.
- Borkowski, J. G./Turner, L. A.: Transsituational characteristics of metacognition. In: Schneider, W./Weinert, F. E. (Hgg.): Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance. New York 1990; S. 159–176.
- Bovair, S./Kieras, D. E.: A guide to propositional analysis for research on technical prose. Technical Report No. 8. University of Arizona 1981.
- Bransford, J. D./Franks, J. J.: The abstraction of linguistic ideas. In: *Cognitive Psychology* 2 (1971); S. 331–350.

- Bransford, J. D./Johnson, M. K.: Contextual prerequisites for understanding. Some investigations of comprehension and recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11 (1972); 717–726.
- Bransford, J. D., Barclay, J. J. R./Franks, J. J.: Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. In: *Cognitive Psychology* 3 (1972); S. 193–209.
- Brewer, W. F./Nakamura, G. V.: The nature and functions of schemata. In: Wyer, R. S./Scull, T. K. (Hgg.): *Handbook of social cognition*, Vol. 1. Hillsdale, N.J. 1984; S. 119–160.
- Britton, B. K./Glynn, Sh. M. (Hgg.): *Executive control processes in reading*. Hillsdale, N.J. 1987.
- Britton, B. K./Piha, A./Davis, J./Wehausen, E.: Reading and cognitive capacity usage: Adjunct questions effects. In: *Memory and Cognition* 6 (1978); S. 266–273.
- Britton, B. K./Meyer, B. J. F./Simpson, R./Holdredge, T. S./Lurry, C.: Effects of the organization in text on memory. Tests of two implications of a selective attention hypothesis. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 5 (1979); S. 496–506.
- Brooks, L. W./Dansereau, D. F.: Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing. In: *Journal of Educational Psychology* 75 (1983); S. 811–820.
- Brown, A. L.: Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: Glaser, R. (Hg.): *Advances in instructional psychology*. Hillsdale 1978; S. 77–165.
- Brown, R./Pressley, M.: Self-regulated reading and getting meaning from text: The transactional strategies instruction model and its ongoing validation. In: Schunk, D. H./Zimmerman, B. J. (Hgg.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, N.J. 1994; S. 155–179.
- Bull, S. G./Dizney, H. F.: Epistemic curiosity – arousing prequestions: Their effect on long-term retention. In: *Journal of Educational Psychology* 65 (1973); S. 45–49.
- Bundesverwaltungsamt. Sprachliche Gleichbehandlung von Männern und Frauen. Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele. Merkblatt 19. Köln 1996.
- Cardinale, L. A.: Facilitating science learning by embedded explication. In: *Instructional Science* 21, 6 (1993); S. 501–512.
- Carpenter, P. A./Just, M. A.: Cognitive processes in reading: Models based on readers' eye fixations. In: Lesgold, A./Perfetti, C. (Hgg.): *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J. 1981; S. 177–213.
- Carpenter, P. A./Miyake, A./Just, M. A.: Language comprehension: Sentence and discourse processing. In: *Annual Review of Psychology*, 46 (1995); S. 91–120.
- Cattell, J. M.: The time it takes to see and name objects. In: *Mind* 11 (1986); S. 63–65.
- Chafe, W. L.: *Meaning and the structure of language*. Chicago 1970.
- Chipman, S. F./Segal, J. W./Glaser, R. (Hgg.): *Thinking and learning skills*, Vol. 2: Research and open questions. Hillsdale, N.J. 1985.
- Chomsky, N.: *Syntactic structures*. The Hague 1957.
- Christmann, U.: *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*. Münster 1989.
- Christmann, U.: 17. Aspekte der Textverarbeitungsforschung. In: Antos, G./Brinker, K./Heinemann, W./Sager, F. (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein interdisziplinäres Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York 1998 (im Druck).
- Christmann, U./Groeben, N.: Die Rezeption schriftlicher Texte. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Bd. 2./Writing and its use. An interdisciplinary handbook of international research, Vol. 2. Berlin, New York 1996a; S. 1536–1545.
- Christmann, U./Groeben, N.: Textverstehen, Textverständlichkeit – Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: Krings, H. P. (Hg.): *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation*. Tübingen 1996b; S. 129–189.
- Christmann, U./Groeben, N.: Reflexivity and learning: Problems, perspectives, and solutions. In: Valsiner, J./Voss, H.-G. (Hgg.): *The structure of learning processes*. Norwood, N.J. 1996 c; S. 45–85.

- Christmann, U./Groeben, N.: Produktive Forschungsfragen zum Vergleich von Hypertexten und linearen Texten. In: Pohl, I. (Hg.): *Methodologische Aspekte der Semantikforschung*. Frankfurt/Main 1997; S. 391–404.
- Christmann, U./Schreier, M./Groeben, N.: War das Absicht? Indikatoren subjektiver Intentionalitätszustände bei der ethischen Bewertung von Argumentationsbeiträgen. In: *Linguistik und Literaturwissenschaft* 101, Themenheft „Sprache und Subjektivität I“ (1996); S. 70–113.
- Cirilo, R. K./Foss, D. J.: Text structure and reading time for sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19 (1980); S. 96–109.
- Coleman, E. B.: The comprehensibility of several grammatical transformations. In: *Journal of Applied Psychology* 48 (1964); S. 186–190.
- Coltheart, M.: Disorders of reading and their implications for models of normal reading. In: *Visible Language* 15 (1981); S. 245–286.
- Corkill, A. J./Bruning, R. H./Glover, J. A.: Advance organizers: Concrete versus abstract. In: *Journal of Educational Research* 82, 2 (1988); S. 76–81.
- Dansereau, D. et al.: Development and evaluation of a learning strategy training program. In: *Journal of Educational Psychology* 71, 1 (1979); S. 64–73.
- Davis, F. B.: Research in comprehension in reading. In: *Reading Research Quarterly* 3, 4 (1968); S. 499–545.
- De Lancey, R. W.: Awareness of form class as a factor in reading comprehension. In: *Dissertation Abstracts International* 23, 8 (1963); S. 2975.
- Dee-Lucas, D./Larkin, J. H.: Organization and comprehensibility in scientific proofs, or “Consider a particle p...”. In: *Journal of Educational Psychology* 82, 4 (1990); S. 701–714.
- Dooling, D. J./Lachman, R.: Effects of comprehension on retention of prose. In: *Journal of Experimental Psychology* 88, 2 (1971); S. 216–222.
- Dressler, W. U.: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen 1972.
- Drinkmann, A.: *Methodenkritische Untersuchungen zur Metaanalyse*. Weinheim 1990.
- Drinkmann, A./Groeben, N.: *Techniken der Textorganisation zur Verbesserung des Lernens aus Texten: Ein metaanalytischer Überblick*. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg, Diskussionspapier Nr. 27. Heidelberg 1981.
- Drinkmann, A./Groeben, N.: *Metaanalysen für Textwirkungsforschung*. Weinheim 1989.
- Duffy, S. A./Morris, R. K./Rayner, K.: Lexical ambiguity and fixation times in reading. In: *Journal of Memory and Language* 27 (1988); S. 429–446.
- Duffy, T. M./Higgins, L./Mehlenbacher, B./Cochran, C./Wallace, D./Hill, C./Haugen, D./McCaffrey, M./Burnett, R./Sloane, S./Smith, S.: Models for the design of instructional text. In: *Reading Research Quarterly* 24 (1989); S. 434–457.
- Dutke, St.: *Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens. Kognitionspsychologische Grundlagen für die Software-Ergonomie*. Göttingen, Stuttgart 1994.
- Eggert, H./Garbe, Ch.: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart 1995.
- Ehrlich, M.-F.: Metacognition and reading comprehension: Theoretical and methodological problems. In: Carretero, M./Pope, M./Simons, R.-J./Poza, J. I. (Hgg.): *Learning and instruction. European research in an international context*, Vol. 3. Oxford 1991 a; S. 351–363.
- Ehrlich, M.-F.: The processing of cohesion devices in text comprehension. In: *Psychological Research* 53 (1991 b); S. 169–174.
- Ehrlich, S. F./Rayner, K.: Contextual effects on word perception and eye movements during reading. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20 (1981); S. 641–655.
- Eiseman, M. et al.: Use of congruous materials in classroom learning. *Journal of General Psychology* 123 (1973); S. 227–230.
- Elshout-Mohr, M./van Daalen-Kapteijns, M. M./Sprangers, M.: The topic-comment technique to study expository text. In: *Journal of Experimental Education* 56, 2 (1988); S. 83–90.
- Engelkamp, J.: *Semantische Strukturen und die Verarbeitung von Sätzen*. Bern 1973.
- Engelkamp, J.: *Psycholinguistik*. München 1974/²1983.

- Ernst, J.-M./Heesacker, M.: Application of the elaboration likelihood model of attitude change to assertion trainings. *Journal of Counseling Psychology* 40(1) (1993); S. 37–45.
- Evans, R. V.: The effect of transformational simplification on the reading comprehension of selected high school students. In: *Journal of Reading Behavior* 5, 4 (1972/73); S. 271–281.
- Faw, H. F./Waller, T. G.: Mathemagenic behaviors and efficiency in learning from prose materials: review, critique and recommendations. In: *Review of Educational Research* 46 (1976); S. 691–720.
- Feldman, L. B.: The contribution of morphology to word recognition. In: *Psychological Research* 53 (1991); S. 33–41.
- Ferguson, E. L./Hegarty, M.: Properties of cognitive maps constructed from texts. In: *Memory and Cognition* 22, 4 (1994); S. 455–473.
- Ferreira, F./Clifton, C.: The independence of syntactic processing. In: *Journal of Memory and Language* 25 (1986); S. 348–368.
- Festinger, L.: *A theory of cognitive dissonance*. Stanford 1957.
- Fillenbaum, S.: Memory for gist: Some relevant variables. In: *Language and Speech* 9 (1966); S. 217–227.
- Fillmore, Ch. J.: The case for case. In: Bach, E./Harms, R. T. (Hgg.): *Universals in linguistic theory*. New York 1968; S. 1–88.
- Flavell, J. H.: Developmental studies of mediated memory. In: Reese, H. W./Lipsitt, L. P. (Hgg.): *Advances in child development and behavior*. New York 1970; S. 181–211.
- Flavell, J. H./Wellman, H. M.: Metamemory. In: Kail, R. V./Hagen, J. W. (Hgg.): *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.J. 1977; S. 3–33.
- Fletcher, Ch. R./Bloom, Ch. P.: Causal reasoning in the comprehension of simple narrative texts. In: *Journal of Memory and Language* 27 (1988); S. 235–244.
- Fletcher, Ch. R./Chrysler, S. T./van den Broek, P./Deaton, J./Bloom, Ch. P.: The role of cooccurrence, coreference, and causality in the coherence of conjoined sentences. In: Lorch, R. F./O'Brien, E. J. (Hgg.): *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, N.J. 1995; S. 203–218.
- Fletcher, Ch. R./van den Broek, P./Arthur, E. J.: A model of narrative comprehension and recall. In: Britton, B. K./Graesser, A. C. (Hgg.): *Models of understanding Text*. Mahwah, N.J. 1996; S. 141–163.
- Flores d'Arcais, G. B.: Parsing principles and language comprehension during reading. In: Balota, D. A./Flores d'Arcais, G. B./Rayner, K. (Hgg.): *Comprehension processes in reading*. Hillsdale, N.J. 1990; S. 345–357.
- Fodor, J. A.: *The modularity of mind*. Cambridge, MA 1983.
- Fodor, J. A./Bever, T. G./Garret, M. F.: *The psychology of language*. New York 1974.
- Foss, D. J.: Decision processes during sentence comprehension: Effects of lexical item difficulty and position upon decision times. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8 (1969); S. 457–462.
- Fowler, R. L./Barker, A. S.: Effectiveness of highlighting for retention of text material. In: *Journal of Applied Psychology* 59 (1974); S. 358–364.
- Frase, L. T.: Boundary conditions for mathemagenic behaviors. In: *Review of Educational Research* 40 (1970); S. 337–347.
- Frazier, L./Rayner, K.: Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. In: *Cognitive Psychology* 14 (1982); S. 178–210.
- Fricke, R./Treinis, G.: *Einführung in die Metaanalyse*. Bern 1985.
- Friedrich, H. F.: *Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten*. Münster 1995.
- Friedrich, H. F./Mandl, H.: *Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß*. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hgg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen 1992; S. 3–54.
- Galambos, J. A.: Knowledge structures for common activities. In: Galambos, J. A./Abelson, R. P./Black, J. B. (Hgg.): *Knowledge structures*. Hillsdale, N.J. 1986; S. 21–48.

- Garfield, J. L. (Hg.): *Modularity in knowledge representation and natural-language understanding*. Cambridge, MA 1989.
- Garner, R.: *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, N.J. 1987.
- Garner, R./Macready, G. B./Wagoner, S.: Reader's acquisition of the components of the text-lookback strategy. In: *Journal of Educational Psychology* 76 (1984); S. 300–309.
- Garner, R./Gillingham, M. G./White, C. S.: Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. In: *Cognition and Instruction* 6 (1989); S. 41–57.
- Garner, R./Alexander, P. A./Gillingham, M. G./Kulikowich, J. M./Brown, R.: Interest and learning from text. In: *American Educational Research Journal* 28 (1991); S. 643–659.
- Garnham, A./Oakhill, J./Johnson-Laird, Ph. N.: Referential continuity and the coherence of discourse. In: *Cognition* 11 (1982); S. 29–46.
- Garnham, A./Oakhill, J.: Discourse processing and text representation from a "mental models" perspective. In: *Language and Cognitive Processes* 7, 3/4 (1992); S. 193–204.
- Garnham, A./Oakhill, J.: The mental models theory of language comprehension. In: Britton, B. K./Graesser, A. C. (Hgg.): *Models of understanding text*. Mahwah, N.J. 1996; S. 313–339.
- Gentner, D.: Structure mapping: A theoretical framework for analogy. In: *Cognitive Science* 7 (1983); S. 155–170.
- Gentner, D./Stevens, A. L.: *Mental models*. Hillsdale, N.J. 1983.
- Gick, M. L./Holyoak, K. J.: Analogical problem solving. In: *Cognitive Psychology* 12 (1980); S. 306–355.
- Girardi, M.-R. et al.: *Buch und Leser in Deutschland*. Gütersloh 1965.
- Givón, T.: Deductive vs. pragmatic processing in natural language. In: Kintsch, W./Miller, J./Polson, P. (Hgg.): *Methods and tactics in cognitive science*. Hillsdale, N.J. 1983; S. 137–190.
- Glass, G. V.: Integrating findings: the meta-analysis of research. *Review of Research in Education* 5 (1978); S. 351–379.
- Glenberg, A. M./Epstein, W.: Inexpert calibration of comprehension. In: *Memory and Cognition* 15 (1987); S. 84–93.
- Glenberg, A. M./Meyer, M./Lindem, K.: Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. In: *Journal of Memory and Language* 26 (1987); S. 69–83.
- Glenberg, A. M./Sanocki, Th./Epstein, W./Morris, C.: Enhancing calibration of comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 116, 2 (1987); S. 119–136.
- Glucksberg, S./Danks, J. H.: Grammatical structure and recall: A function of the space in immediate memory or of recall delay? In: *Perceptual Psychophysics* 6 (1969); S. 113–117.
- Goetz, E. T./Schallert, D. L./Reynolds, R. E./Radin, D. J.: Reading in perspective: What real cops and pretended burglars look for in a story. In: *Journal of Educational Psychology* 75 (1983); S. 500–510.
- Gold, J./Fleisher, L. S.: Comprehension breakdown with inductively organized text: Differences between average and disabled readers. In: *RASE (Remedial and Special Education)* 7, 4 (1986); S. 26–32.
- Golding, J. M./Millis, K. M./Hauselt, J./Sego, S. A.: The effect of connectives and causal relatedness on text comprehension. In: Lorch, R. F./O'Brien, E. J. (Hgg.): *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, N.J. 1995; S. 127–143.
- Gorfein, D. S./Bubka, A.: A context-sensitive frequency-based theory of meaning achievement. In: Gorfein, D. S. (Hg.): *Resolving Semantic Ambiguity*. New York 1989; S. 84–106.
- Gough, P. B.: One second of reading. In: Kavanagh, J. F./Mattingly, I. G. (Hgg.): *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA 1972.
- Graesser, A. C.: *Prose comprehension beyond the word*. New York 1981.
- Graesser, A. C./Singer, M./Trabasso, T.: Constructing inferences during narrative text comprehension. In: *Psychological Review* 101 (1994); S. 371–395.
- Graesser, A. C./Bertus, E. L./Magliano, J. P.: Inference generation during the comprehension of narrative text. In: Lorch, R. F./O'Brien, E. J. (Hgg.): *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, N.J. 1995; S. 295–320.

- Gray, W. S.: Principles of method in teaching reading as derived from scientific investigation. In: 18th Yearbook of the National Society for the Study of Education Part II, 1919; S. 26–51.
- Grimes, J.: The thread of discourse. The Hague 1975.
- Groeben, N.: Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Münster 1972/²1978.
- Groeben, N.: Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma- durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen. Tübingen 1980.
- Groeben, N.: Verständlichkeitsforschung unter Integrationsperspektive: Ein Plädoyer. In: Mandl, H. (Hg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. München 1981; S. 367–385.
- Groeben, N.: Leserspsychologie I: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster 1982.
- Groeben, N.: Das Konzept der Text-Leser-Interaktion in der empirischen Literaturwissenschaft. In: Siegner Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL) 8, 2 (1989); S. 255–273.
- Groeben, N./Christmann, U.: Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, G./Kriings, H. P. (Hgg.): Textproduktion. Tübingen 1989; S. 165–196.
- Groeben, N./Christmann, U.: Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Rosebrock, C. (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim 1995; S. 165–194.
- Groeben, N./Landwehr, J.: Empirische Literaturpsychologie (1980–90) und die Sozialgeschichte der Literatur: ein problemstrukturierender Überblick. IASL (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur) 16 (2) (1991); S. 143–235.
- Groeben, N./Scheele, B.: Produktion und Rezeption von Ironie, Bd. I: Pragmalinguistische Beschreibung und psycholinguistische Erklärungshypothesen. Tübingen, 1984. 2. durchges. u. korrigierte Aufl. 1986.
- Groeben, N./Vorderer, P.: Leserspsychologie II: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster 1988.
- Groeben, N./Seemann, H./Drinkmann, A.: Produktion und Rezeption von Ironie, Bd. II: Empirische Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen ironischer Sprechakte. Tübingen 1985.
- Groeben, N./Schreier, M./Christmann, U.: Fairness beim Argumentieren: Argumentationsintegrität als Wertkonzept einer Ethik der Kommunikation. In: Linguistische Berichte 147 (1993); S. 355–382.
- Grzesik, J./Hahnengreß, K.-H./Hermanns, A./Precht, R.-D./Stegmann, B.-A./Wasmuth, K.-U.: Kann das Verstehen wissenschaftlicher Texte gelernt und gelehrt werden? Ein Training von Fähigkeiten, theoretischen Textsinn mental zu modellieren. Münster 1997.
- Guindon, R./Kintsch, W.: Priming macropropositions: Evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 23 (1984); S. 508–518.
- Günther, H.: Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen 1988.
- Günther, U. L./Groeben, N.: Abstraktheitsuffix-Verfahren: Vorschlag einer objektiven, ökonomischen Messung der Abstraktheit-Konkretheit von Texten. In: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 25, 55–74.
- Günther, U.: Lesen im Experiment. In: Linguistische Berichte 122 (1989); S. 283–320.
- Guszk, F. J.: Strategies of measuring student understanding of written materials. In: Leibert, R. E. (Hg.): Diagnostic viewpoints in reading. Newark, Del. 1971; S. 41–47.
- Haller, E. P./Child, D. A./Walberg, H. J.: Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of “metacognitive” studies. In: Educational Researcher 17 (1988); S. 5–8.
- Halliday, M. A. K.: Language structure and language function. In: Lyons, J. (Hg.): New horizons in linguistics. Harmondsworth 1970; S. 140–165.
- Halpern, D. F./Hansen, C./Riefer, D.: Analogies as an aid to understanding and memory. In: Journal of Educational Psychology 82, 2 (1990); S. 298–305.
- Harris, A. J.: How to increase reading ability. New York, 5th ed. 1970.

- Hartley, J.: Typography and executive control processes in reading. In: Britton, B. K./Glynn, Sh. M. (Hgg.): *Executive control processes in reading*. Hillsdale, N.J. 1987; S. 57–79.
- Hartley, J.: Three ways to improve the clarity of journal abstracts. In: *British Journal of Educational Psychology* 64 (1994); S. 331–343.
- Hartley, J./Bartlett, S./Branthwaite A.: Underlining can make a difference – sometimes. In: *Journal of Educational Research* 73 (1980); S. 218–224.
- Hasselhorn, M.: Lern- und Gedächtnisförderung bei Kindern. Ein systematischer Überblick über die experimentelle Trainingsforschung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 19 (1987); S. 116–142.
- Hasselhorn, M.: Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Tübingen 1992; S. 35–63.
- Haviland, S. E./Clark, H. H.: What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13 (1974); S. 512–521.
- Heesacker, M./Conner, K./Prichard, S.: Individual counseling and psychotherapy: Applications from the social psychology of attitude change. *Counseling Psychologist* 23 (4) (1995); S. 611–632.
- Heider, F.: *The psychology of interpersonal relations*. New York 1958.
- Helson, H.: *Adaptation level theory*. New York 1964.
- Herrmann, Th.: Sprechen und Sprachverstehen. In: Spada, H. (Hg.): *Lehrbuch Allgemeine Psychologie*. Bern 1990; S. 281–322.
- Herrmann, Th./Grabowski, J.: *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg 1994.
- Hidi, S.: Interest and its contribution as a mental resource for learning. In: *Review of Educational Research* 60, 4 (1990); S. 549–571.
- Hidi, S./Baird, W./Hildyard, A.: That's important but is it interesting? Two factors in text processing. In: Flammer, A./Kintsch, W. (Hgg.): *Discourse processing*. Amsterdam 1982; S. 63–75.
- Hidi, S./Anderson, V.: Situational interest and its impact on reading and expository writing. In: Renninger, K. A./Hidi, S./Krapp, A. (Hgg.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J. 1992; S. 215–238.
- Hockett, H. C.: *A course in modern linguistics*. New York 1958.
- Hofer, M.: Textverständlichkeit: Zwischen Theorie und Praxeologie. In: *Unterrichtswissenschaft* 2 (1976); S. 143–150.
- Holley, C. D./Dansereau, D. F. (Hgg.): *Spatial learning strategies: Techniques, applications, and related issues*. Orlando, FL 1984.
- Honeck, R. P.: Semantic similarity between sentences. In: *Journal of Psychological Research* 2 (1973); S. 137–151.
- Hoppe-Graf, S.: Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 55 (1984); S. 10–37.
- Hörmann, H.: *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt/Main 1976.
- Hörmann, H.: Der Vorgang des Verstehens. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hgg.): *Sprache und Verstehen*, Bd. 1. Tübingen 1980; S. 17–29.
- Hovland, C. I. et al.: *Communication and persuasion. Psychological studies of opinion change*. New Haven 1953.
- Hurrelmann, B./Hammer, M./Nieß, F.: *Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh 1993.
- Hurrelmann, B./Hammer, M./Stelberg, K.: *Familienmitglied Fernsehen*. Opladen 1996.
- Insko, C. A.: *Theories of attitude change*. New York 1967.
- Johnson-Laird, Ph. N.: *Mental models*. Cambridge 1983.
- Johnston, P./Afflerbach, P.: The process of construction main ideas from text. In: *Cognition and Instruction* 2 (1985); S. 207–232.
- Jonassen, D. H./Beissner, K./Yacci, M.: *Structural knowledge. Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*. Hillsdale, N.J. 1993.

- Just, M. A./Carpenter, P. A.: A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. In: *Psychological Review* 99 (1992); S. 122–149.
- Kawamoto, A. H.: Nonlinear dynamics in the resolution of lexical ambiguity: A parallel distributed processing account. In: *Journal of Memory and Language* 32 (1993); S. 474–516.
- Kelter, St./Kaup, B.: Räumliche Vorstellungen und Textverstehen. Neuere Entwicklungen der Theorie mentaler Modelle. In: Spillner, B. (Hg.), *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Frankfurt/Main etc. 1996*; S. 70–82.
- Kimmel, S./McGinitie, W. H.: Identifying children who use a perseverative text processing strategy. In: *Reading Research Quarterly* 19 (1984); S. 162–172.
- Kintsch, W.: The representation of meaning in memory. Hillsdale, N.J. 1974.
- Kintsch, W.: Text comprehension, memory, and learning. In: *American Psychologist* 49, 4 (1994); S. 294–303.
- Kintsch, W.: Lernen aus Texten. In: Hoffmann, Joachim/Kintsch, W. (Hgg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie II, Bd. 7: Lernen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1996; S. 503–528.
- Kintsch, W./Keenan, J.: Reading rate and retention as a function of the number of the propositions in the base structure of sentences. In: *Cognitive Psychology* 5 (1973); S. 257–274.
- Kintsch, W./van Dijk, T. A.: Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review* 85, 5 (1978); S. 363–394.
- Kintsch, W./Vipond, D.: Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In: Nilsson, L. G. (Hg.): *Memory processes*. Hillsdale, N.J. 1979; S. 329–365.
- Kintsch, W./Yarbrough, J. C.: The role of rhetorical structure in text comprehension. In: *Journal of Educational Psychology* 74 (1982); S. 828–834.
- Kintsch, W./Kozminsky, E./Streby, W. J./McKoon, G./Keenan, J.: Comprehension and recall of text as a function of content variables. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14 (1975); S. 196–214.
- Kintsch, W./Britton, B. K./Fletcher, Ch. R./Kintsch, E./Mannes, S. M./Nathan, M. J.: A comprehension-based approach to learning and understanding. In: Medin, D. L. (Hg.): *The psychology of learning and motivation. Advances in research and theory, Vol. 30*. San Diego, CA 1993; S. 165–214.
- Klare, G. R.: *The measurement of readability*. Ames, Jo. 1963.
- Krapp, A.: Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hgg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster 1992.
- Krapp, A./Prenzel, M. (Hgg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster 1992.
- Kuhlen, R.: *Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissenschaft*. Berlin/Heidelberg 1991.
- Kurtz, B. E.: Cognitive and metacognitive aspects of text processing. In: Denhière, G./Rossi, J.-P. (Hgg.): *Text and text processing. Advances in Psychology, No. 79*. Amsterdam 1991; S. 77–103.
- Lambert, W. W./Lambert, W. E.: *Social psychology*. Englewood Cliffs 1964.
- Langer, I., Schultz v. Thun, F., Tausch, R.: *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München, Basel 1974.
- Lesgold, A. M.: Pronominalization: A device for unifying sentences in memory. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11 (1972); S. 316–323.
- Liebhart, E.: Wirkungen des Lesens. In: Baumgärtner, A. C. (Hg.): *Lesen. Ein Handbuch*. Hamburg 1973; S. 231–312.
- Loman, N. L./Mayer, R. E.: Signaling techniques that increase the understandability of expository prose. In: *Journal of Educational Psychology* 75 (1983); S. 402–412.
- Long, D. L./Seely, M. R./Oppy, B. J./Golding, J. M.: The role of inferential processing in

- reading ability. In: Britton, B. K./Graesser, A. C. (Hgg.): *Models of understanding Text*. Mahwah, N.J. 1996; S. 189–214.
- Lorch, R. F. Jr./Lorch, E. P./Inman, W. E.: Effects of signaling topic structure on text recall. In: *Journal of Educational Psychology* 85 (1993); S. 281–290.
- Lorch, R. F. Jr./Lorch, E. P.: Effects of organizational signals on free recall of expository text. In: *Journal of Educational Psychology* 88 (1996); S. 38–48.
- Luiten, J./Ames, W./Ackerson, G.: A meta-analysis of the effects of advance organizers on learning and retention. In: *American Educational Research Journal* 17 (1980); S. 211–218.
- MacDonald, M. C./Pearlmutter, N. J./Seidenberg, M. S.: Syntactic ambiguity resolution as lexical ambiguity resolution. In: Clifton, C./Frazier, L./Rayner, K. (Hgg.): *Perspectives on sentence processing*. Hillsdale, N.J. 1994; S. 123–153.
- Maki, R. H./Berry, S. L.: Metacomprehension of text material. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 10 (1984); S. 663–679.
- Maki, R. H./Serra, M.: The basis of test predictions for text material. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16 (1992); S. 609–616.
- Mandl, H./Friedrich, H. F./Hron, Ae.: *Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb*. In: Mandl, H./Spada, H. (Hgg.): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim 1988; S. 123–160.
- Mandler, J. M.: A code in the note. The use of a story schema in retrieval. In: *Discourse Processes* 1 (1978); S. 14–35.
- Mandler, J. M.: *Stories, scripts and scenes*. Hillsdale, N.J. 1984.
- Mandler, J. M./Johnson, N. S.: Remembrance of things parsed: Story structure and recall. In: *Cognitive Psychology* 9 (1977); S. 111–151.
- Manelis, L./Yekovich, F. R.: Repetitions of propositional arguments in sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15 (1976); S. 301–312.
- Manelis, L.: Determinants of processing for a propositional structure. In: *Memory and Cognition* 8 (1980); S. 49–57.
- Mani, K./Johnson-Laird, Ph. N.: The mental representation of spatial descriptions. In: *Memory and Cognition* 10 (1982); S. 181–187.
- Mannes, S. M./Kintsch, W.: Knowledge organization and text organization. In: *Cognition and Instruction* 4 (1987); S. 91–115.
- Marks, C. B./Doctorow, M. J./Wittrock, M. C.: Word frequency and reading comprehension. In: *Journal of Educational Research* 67 (1974); S. 259–262.
- Marschark, M./Paivio, A.: Integrative processing of concrete and abstract sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16 (1977); S. 217–231.
- Marslen-Wilson, W. D./Tyler, L. K.: The temporal structure of spoken language understanding. In: *Cognition* 8 (1980); S. 1–71.
- Mateos, M./Alonso, J.: Metacognition and reading comprehension: Strategies for comprehension monitoring training. In: Carretero, M./Pope, M./Simons, R.-J./Poza, J. I.: *Learning and instruction. European research in an international context*, Vol. 3. Oxford 1991; S. 273–292.
- Mathews, W. A.: Transformational complexity and short term recall. In: *Language and Speech* 11, 2 (1968); S. 120–128.
- Mayer, R. E.: Twenty years of research on advance organizers: Assimilation theory is still the best predictor of results. In: *Instructional Science* 8 (1979); S. 133–167.
- Mayer, R. E.: Instructional variables in text processing. In: Flammer, A./Kintsch, W. (Hgg.): *Discourse Processing*. Amsterdam 1982; S. 445–461.
- Mayer, R. E.: Structural analysis of science prose: Can we increase problemsolving performance? In: Britton, B. K./Black, J. B. (Hgg.): *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J. 1985; S. 65–87.
- McClelland, J. L./Rumelhart, D. E.: An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. In: *Psychological Review* 88 (1981); S. 375–407.

- McClelland, J. L./St. John, M./Taraban, R.: Sentence comprehension: A parallel distributed processing approach. In: *Language and Cognitive Processes* 4, SI (1989); S. 287–335.
- McKoon, G.: Organization of information in text memory. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16 (1977); 247–260.
- McKoon, G./Ratcliff, R.: Inferences about predictable events. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 12 (1986); S. 82–91.
- McKoon, G./Ratcliff, R.: Inference during reading. In: *Psychological Review* 99, 3 (1992); S. 440–466.
- McNeill, B.-W./Stoltenberg, C.-D.: Reconceptualizing social influence in counseling: The Elaboration Likelihood Model. *Journal of Counseling Psychology* 36(1) (1989); S. 24–33.
- Meier, B.: Leseverhalten unter soziokulturellem Aspekt. *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels* I & II 1981.
- Metcalf, J./Shimamura, A. P. (Hgg.): *Metacognition. Knowing about knowing*. Cambridge, MA 1994.
- Meutsch, D.: *Literatur verstehen. Eine empirische Studie*. Braunschweig 1987.
- Meyer, B. J. F.: *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam 1975.
- Meyer, B. J. F.: The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice. In: Anderson, R. C./Spiro, R. J./Montague, W. E. (Hgg.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J. 1977.
- Meyer, B. J. F./Young, C. J./Bartlett, B.: Memory improved. Reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures. Hillsdale, N.J. 1989.
- Miller, J. R./Kintsch, W.: Readability and recall of short prose passages: A theoretical analysis. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 6 (1980); S. 335–354.
- Mitchell, D. C.: *The process of reading: A cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. Chichester 1982.
- Mitchell, D. C.: Reading and syntactic analysis. In: Beech, J. R./Colley, A. M. (Hgg.): *Cognitive approaches to reading*. Chichester 1987; S. 87–112.
- Morton, J.: The interaction of information in word recognition. In: *Psychological Review* 76 (1969); S. 165–178.
- Morton, J.: Facilitation in word recognition: Experiments causing change in the logogen model. In: Kolers, P. A./Wrolstad M. E./Bouma, H. (Hgg.): *Processing visible language*. New York 1979; S. 259–268.
- Murray, J. D.: Logical connectives and local coherence. In: Lorch, R. F./O'Brien, E. J. (Hgg.): *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, N.J. 1995; S. 107–125.
- Naef, R. D.: *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen*. Weinheim, 13. Aufl. 1985.
- Nelson, Th. O./Narens, L.: Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: *Psychology of Learning and Motivation* 26 (1990); S. 125–141.
- Newcomb, T. M.: Individual systems of orientation. In: Koch, S. (Hg.): *Psychology: A study of a science*, Vol. 3. New York 1959; S. 384–422.
- Noordman, L. G. M./Vonk, W.: Reader's knowledge and the control of inferences in reading. In: *Language and Cognitive Processes* 7 (1992); S. 373–391.
- Noordman, L. G. M./Vonk, W./Kempff, H. J.: Causal inferences during the reading of expository texts. In: *Journal of Memory and Language* 31 (1992); S. 573–590.
- Norman, D. A./Rumelhart, D. A.: *Explorations in cognition*. San Francisco 1975. (dt.: *Strukturen des Wissens*. Stuttgart 1978.).
- O'Brien, E. J.: Antecedent search processes and the structure of text. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 13, 2 (1987); S. 278–290.
- Onifer, W./Swinney, D. A.: Accessing lexical ambiguities during sentence comprehension: Effects of frequency, meaning, and contextual bias. In: *Memory and Cognition* 9 (1981); S. 225–236.
- Paap, K. R./Newsome, S. L./McDonald, J. E./Schvaneveldt, R. W.: An activation-verification

- model for letter and word recognition: The word superiority effect. In: *Psychological Review* 89 (1982); S. 573–594.
- Paivio, A.: *Imagery and verbal processes*. New York 1971.
- Paivio, A.: *Mental representations: A dual coding approach*. New York 1986.
- Paivio, A.: Dual coding theory: Retrospect and current status. In: *Canadian Journal of Psychology* 45 (1991); S. 255–287.
- Paradovsky, W.: Effect of curiosity on incidental learning. In: *Journal of Educational Psychology* 58 (1967); S. 50–55.
- Perfetti, C. A./Goldman, S. R.: Discourse functions of thematization and topicalization. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 4 (1975); S. 257–271.
- Perrig, W./Kintsch, W.: Propositional and situational representations of text. In: *Journal of Memory and Language* 24 (1985); S. 503–518.
- Petty, R. E.: Two routes of persuasion: State of the art. In: D'Ydewalle, G. et al. (Hgg.): *International perspectives on psychological science*. Vol. 2: The state of the art. Hove 1994; S. 229–247.
- Petty, R. E./Cacioppo, J. T.: *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Bubuque 1981.
- Petty, R. E./Cacioppo, J. T.: The elaboration likelihood model of persuasion, *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 19 (1986); S. 124–205.
- Petty, R. E./Priester, J. R.: Mess media attitude change: Implications of the Elaboration Likelihood Model of persuasion. In: Bryant, J./Zillmann, D. (Hgg.): *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale 1994; S. 91–122.
- Petzold, H./Orth, J. (Hgg.): *Poesie und Therapie*. Paderborn 1985.
- Pichert, J. W./Anderson, R. C.: Taking different perspectives on a story. In: *Journal of Educational Psychology* 69 (1977); S. 309–315.
- Pohl, U.: Weitschweifigkeit, Satzeigenschaften und Behaltenseffekte. In: *Zeitschrift für Psychologie* 169 (1964); S. 216–231.
- Posner, G. J./Strike, K. A.: A categorization scheme for principles of sequencing content. In: *Review of Educational Research* 46 (1976); S. 665–690.
- Prenzel, M.: *Die Wirkungsweise von Interesse*. Opladen 1988.
- Pressley, M./Borkowski, J. G./Schneider, W.: Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In: Vasta, R./Whitehurst, G. (Hgg.): *Annals of Child Development*, Vol. 5. New York 1987; S. 89–129.
- Pressley, M./El-Dinary, P. B./Brown, R.: Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so-good information processing. In: Pressley, M. / Harris, K. R. / Guthrie, J. T.: *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego 1992; S. 91–127.
- Raue, B./Engelkamp, J.: Gedächtnispsychologische Aspekte der Verbvalenz. In: *Archiv für Psychologie* 129 (1977); S. 157–174.
- Rayner, K./Pollatsek, A.: *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, N.J. 1989.
- Rayner, K./Carlson, M./Frazier, L.: The interaction of syntax and semantics during sentence processing: Eye movements in the analysis of semantically biased sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22 (1983); S. 358–374.
- Rayner, K./Garrod, S. C./Perfetti, C. A.: Discourse influences during parsing are delayed. In: *Cognition* 45 (1992); S. 109–139.
- Reder, L. M./Charney, D. H./Morgan, K. I.: The role of elaborations in learning a skill from an instructional text. In: *Memory and Cognition* 14, 1 (1986); S. 64–78.
- Reicher, G. M.: Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental Psychology* 81 (1969); S. 275–280.
- Reimann, P.: *Lernprozeß beim Wissenserwerb aus Beispielen*. Bern 1996.
- Rickards, J. P./August, G. J.: Generative underlining strategies in prose recall. In: *Journal of Educational Psychology* 67 (1975); S. 860–865.
- Rickheit, G./Strohner, H.: *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen, Basel 1993.

- Robinson, F. P.: *Effective Study*. New York 1948.
- Robinson, H. M.: The major aspects of reading. In: Robinson, H. Alan (Hg.): *Reading: Seventy-five years of progress*. Chicago 1966; S. 22–32.
- Robinson, H. M. et al.: Summary of investigations relating to reading. 1.7. 65–1.6. 66. In: *Reading Research Quarterly* 2, 2 (1966); S. 7–141.
- Rosenberg, J./Abelson, R. P.: An analysis of cognitive balancing, In: Rosenberg, M. J. et al. (Hgg.): *Attitude organization and change*. New Haven 1960; S. 112–163.
- Rosenberg, S.: The recall of verbal material accompanying semantically well-integrated and semantically poorly integrated sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8 (1969); S. 732–736.
- Rosenthal, R.: *New directions for methodology of social and behavioral science: Quantitative assessment of research domains*. San Francisco 1980.
- Rossi, J.-P.: The function of frame in the comprehension of scientific text. In: *Journal of Educational Psychology* 82, 4 (1990); S. 727–732.
- Rothkopf, E. Z.: Some theoretical and experimental approaches to problems in written instruction. In: Krumboltz, J. D. (Hg.): *Learning and the educational process*. Chicago 1965; S. 193–221.
- Rothkopf, E. Z.: The concept of mathemagenic activities. In: *Review of Educational Research* 40, 3 (1970); S. 325–336.
- Rumelhart, D. E.: Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D. G./Collins, A. (Hgg.): *Representation and understanding*. New York 1975; S. 237–272.
- Rumelhart, D. E./Ortony, A.: The representation of knowledge in memory. In: Anderson, R. C./Spiro, R. J./Montague, W. E. (Hgg.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J. 1977; S. 99–135.
- Sachs, J. S.: Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. In: *Perception and Psychophysics* 2, 9 (1967); S. 437–442.
- Sadoski, M./Goetz, E. T./Fritz, J. B.: Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design. In: *Journal of Educational Psychology* 85, 2 (1993); S. 291–304.
- Samuels, S. J./Tennyson, R./Sax, L./Mulcahy, P./Schermer, N./Hajovy, H.: Adult's use of text structure in the recall of scientific journal article. In: *Journal of Educational Research* 81 (1988); S. 171–174.
- Sanders, Ted J. M./Spooren, W. P. M./Noordman, L. G. M.: Toward a taxonomy of coherence relations. In: *Discourse Processes* 15 (1992); S. 1–35.
- Sanford, A. J./Garrod, S. C.: Towards a psychological model of written discourse comprehension. In: Le Ny, J. F./Kintsch, W. (Hgg.): *Language and comprehension*. Amsterdam 1982; S. 147–155.
- Sanford, A. J./Garrod, S. C./Henderson, R.: Topic shift as a variable in text cohesion. Experimental evidence from studies in reading time. Paper presented at the meeting of the Experimental Psychology Society. Cambridge 1980.
- Savin, H. B./Perchonock, E.: Grammatical structure and the immediate recall of English sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 4 (1965); S. 348–353.
- Saxer, U./Langenbucher, W./Fritz, A.: *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft*. Gütersloh 1989.
- Shallert, D. L.: Improving memory for prose: The relationship between depth of processing and context. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15 (1976); S. 621–632.
- Schank, R. C.: *Dynamic memory: A theory of reminding and learning in computers and people*. New York 1982.
- Schank, R. C./Abelson, R. P.: *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale N.J. 1977.
- Scheele, B./Groeben, N.: *Das Genus-Sexus-Problem: Theorieentwicklung, empirische Überprüfungsergebnisse, Forschungsdesiderata*. Kölner Psychologische Studien II (1997); S. 1–34.
- Schiefele, U.: *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen 1996.

- Schmidt, H. D./Brunner, E. J./Schmidt-Mummendey, A.: Soziale Einstellungen. München 1975.
- Schmidt, S. J.: Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 1. Braunschweig 1980.
- Schmidtchen, G. 1974: Wie kann der Buchmarkt wachsen?. Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel 70 (1974); S. 1979–2152.
- Schneider, W./Pressley, M.: Memory development between 2 and 20. New York 1989.
- Schnotz, W.: Aufbau von Wissensstrukturen. München 1993 a.
- Schnotz, W.: Mentale Repräsentationen beim Sprachverstehen. In: Zeitschrift für Psychologie 201 (1993 b); S. 237–259.
- Schraw, G./Wade, S. E./Kardash, C. A. M.: Interactive effects of text-based and task-based importance on learning from text. In: Journal of Educational Psychology 85, 4 (1993); S. 652–661.
- Seel, N. M.: Weltwissen und mentale Modelle. Göttingen 1991.
- Segal, J. W./Chipman, S./Glaser, R. (Hgg): Thinking and learning skills, Vol 1: Relating instruction to research. Hillsdale, N.J. 1985.
- Seidenberg, M. S./Tanenhaus, M. K., Leiman/J. M./Bienkowski, M.: Automatic access of the meanings of ambiguous words in context: Some limitations of knowledge-based processing. In: Cognitive Psychology 14 (1982); S. 489–537.
- Seidenberg, M. S./Waters, G. S./Barnes, M. A./Tanenhaus, M. K.: When does irregular spelling or pronunciation influence word recognition? In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 23 (1984); S. 383–404.
- Selg, H.: Pornographie. Psychologische Beiträge zur Wirkungsforschung. Bern 1986.
- Shannon, C. E./Weaver, W.: The mathematical theory of communication. Urbana 1949.
- Simpson, G. B.: Context and the processing of ambiguous words. In: Gernsbacher, M. A. (Hg.): Handbook of Psycholinguistics. San Diego, CA 1994; S. 359–374.
- Simpson, G. B./Krueger, M. A.: Selective access of homograph meanings in sentence context. In: Journal of Memory and Language 30 (1991); S. 627–643.
- Slater, W. H./Graves, M. F.: Research on expository text: Implications for teachers. In: Muth, K. D. (Hg.): Children's comprehension of text. Newark: International Reading Association 1989; S. 140–166.
- Smith, F.: Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York 1971.
- Spearritt, D.: Identification of subskills of reading comprehension by maximum-likelihood factor analysis. In: Reading Research Quarterly 8 (1972); S. 92–111.
- Städtler, T.: Lexikon der Psychologie. Stuttgart 1997.
- Stahlberg, D./Frey, D.: Das Elaboration-Likelihood-Modell von Petty und Cacioppo. In: Frey, D./Irlle, M. (Hgg.): Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 1: Kognitive Theorien. Bern 1993; S. 327–359.
- Stein, L. M./Nezworski, T.: The effects of organization and instructional set on story memory. In: Discourse Processes 1 (1978); S. 177–194.
- Steinberg, H.: Gutenbergs Zukunft. Berlin 1990.
- Strohner, H.: Semantische Verarbeitung beim Lesen. In: Spillner, B. (Hg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Frankfurt/Main etc. 1996; S. 129–137.
- Suh, S./Trabasso, T.: Inferences during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols, and recognition priming. In: Journal of Memory and Language 32 (1993); S. 279–300.
- Swinney, D. A.: Lexical access during sentence comprehension: (Re)consideration of context effects. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 18 (1979); S. 645–659.
- Tabossi, P.: Accessing lexical ambiguity in different types of sentential contexts. In: Journal of Memory and Language 27 (1988); S. 324–340.
- Taft, M.: Lexical access via an orthographic code: The Basic Orthography Sykkabke Structure (BOSS). In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 18 (1979); S. 21–39.

- Taft, M.: Lexical access codes in visual and auditory word recognition. In: *Language and Cognitive Processes* 4 (1986); S. 297–308.
- Taft, M./Forster, K. I.: Lexical storage and retrieval of prefixed words. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14 (1975); S. 638–647.
- Taraban, R./McClelland, J. L.: Constituent attachment and thematic role assignment in sentence processing: Influences of content-based expectation. In: *Journal of Memory and Language* 27 (1988); S. 597–632.
- Taraban, R./McClelland, J. L.: Parsing and comprehension: A multiple-constraint view. In: Balota, G. A./Flores d'Arcais, G. B./Rayner, K. (Hgg.): *Comprehension processes in reading*. Hillsdale, N.J. 1990; S. 231–263.
- Teigeler, P.: *Satzstruktur und Lernverhalten*. Bern 1972.
- Tergan, S.-O.: *Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik*. Opladen 1986.
- Thiel, Th./von Eye, A.: Zum Einfluß von Bildhaftigkeit und Verarbeitungstiefe auf das Behalten von Texten. In: *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 33, 3 (1986); S. 500–518.
- Thomas, E. L./Robinson, H. A.: *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston 1972.
- Thorndyke, P. W.: Cognitive structures in comprehension of memory and narrative discourse. In: *Cognitive Psychology* 9 (1977); S. 77–110.
- Thorndyke, P. W.: Applications of schema theory in cognitive research. In: Anderson, J. R./Kosslyn, St. M. (Hgg.): *Tutorials in learning and memory*. San Francisco 1984; S. 167–191.
- Trabasso, T./Sperry, L. L.: Causal relatedness and importance of story events. In: *Journal of Memory and Language* 24 (1985); S. 595–611.
- Trabasso, T./Suh, S.: Understanding text: achieving explanatory coherence through on-line inferences and mental operations in working memory. In: *Discourse Processes* 16 (1993); S. 3–34.
- Trabasso, T./Secco, T./van den Broek, P.: Causal cohesion and story coherence. In: Mandl, H./Stein, N. L./Trabasso, T. (Hgg.): *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J. 1984.
- Trabasso, T./Suh, S./Payton, P./Jain, R.: Exploratory inferences and other strategies during comprehension and their effect on recall. In: Lorch, R. F./O'Brien, E. J. (Hgg.): *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, N.J. 1995; S. 219–239.
- Trueswell, J. C., Tanenhaus, M. K./Kello, C.: Verb-specific constraints in sentence processing: separating effects of lexical preference from garden-paths. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 19 (1993); S. 528–553.
- Tulving, E./Gold, C.: Stimulus information and contextual information as determinants of tachistoscopic recognition of words. In: *Journal of Experimental Psychology* 66 (1963); S. 319–327.
- Turner, A./Greene, E.: *Construction and use of a propositional text base*. Technical Report No. 63. Institute for the Study of Intellectual Behavior, University of Colorado 1977.
- Turner, A./Britton, B. K./Andraessen, P./McCutchen, D.: A predication semantics model of text comprehension and recall. In: Britton, B. K./Graesser, A. C. (Hgg.): *Models of understanding Text*. Mahwah, N.J. 1996; S. 33–71.
- van den Broek, P.: The effect of causal relations and goal failure position on the importance of story statements. In: *Journal of Memory and Language* 27 (1988); S. 1–22.
- van den Broek, P./Risden, K./Fletcher, Ch. R./Thurlow, R.: A "Landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In: Britton, B. K./Graesser, A. C. (Hgg.): *Models of understanding Text*. Mahwah, N.J. 1996; S. 165–187.
- van Dijk, T. A.: *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse*. Interaction and Cognition. Hillsdale N.J. 1980a.
- van Dijk, T. A.: *Textwissenschaft*. München 1980b.

- van Dijk, T. A./Kintsch, W.: *Strategies of discourse comprehension*. New York 1983.
- Vaterrödt, B.: *Skripts und Gedächtnis*. Frankfurt 1992.
- Viehoff, R.: *Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung*. IASL (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur) 13, (1988); S. 1–29.
- Vipond, D. Micro- and macroprocesses in text comprehension. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19 (1980); S. 276–296.
- v. Cube, F.: *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart 1982.
- v. Eye, A./Dixon, R. A./Krampen, G.: Text recall in adulthood: The roles of text imagery and orienting tasks. In: *Psychological Research* 51 (1989); S. 136–146.
- Vonk, W./Hustinx, L. G. M. M./Simons, W. H. G.: The use of referential expressions in structuring discourse. In: *Language and Cognitive Processes* 7, 3/4 (1992); S. 301–333.
- Vorderer, P./Groeben, N. (Hgg.): *Textanalyse als Kognitionskritik? Möglichkeiten und Grenzen ideologiekritischer Inhaltsanalyse*. Tübingen 1987.
- Wade, S. E./Adams, B.: The effect of interest on sensitivity to importance and learning. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. San Francisco 1989.
- Wade, S. E./Adams, B.: Effects of importance and interest on recall of biographical text. In: *Journal of Reading Behavior: A Journal of Literacy* 22 (1990); S. 331–353.
- Wagner, R. K./Sternberg, R. J.: Executive control in reading comprehension. In: Britton, B. K./Glynn, Sh. M.: *Executive control processes in reading*. Hillsdale, N.J. 1987; S. 1–21.
- Waldmann, M. R.: *Schema und Gedächtnis. Das Zusammenwirken von Raum- und Ereignisschemata beim Gedächtnis für Alltagsroutinen*. Heidelberg 1990.
- Waller, R.: *Typography and reading strategy*. In: Britton, B. K./Glynn, Sh. M. (Hgg.): *Executive control processes in reading*. Hillsdale, N.J. 1987; S. 81–106.
- Wanner, E.: The ATN and the sausage machine: Which one is baloney? In: *Cognition* 8 (1980); S. 209–255.
- Weaver, Ch. A.: Constraining factors in calibration of comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16 (1990); S. 214–222.
- Weaver, Ch. A./Bryant, D. S.: Monitoring of comprehension: The role of text difficulty in metamemory for narrative and expository text. In: *Memory and Cognition* 23, 1 (1995); S. 17–22.
- Weidenmann, B.: *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern 1988.
- Weinstein, C. E./Mayer, R. E.: The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Hg.): *Handbook of research on teaching*. New York, 3rd ed. 1986; S. 315–327.
- Werder, L.v.: ... trifft Du nur das Zauberwort. Eine Einführung in die Schreib- und Poesie-therapie. München 1986.
- Wermke, J.: „Hab a Talent, sei a Genie!“ Kreativität als paradoxe Aufgabe. 2 Bde. Weinheim (1989).
- West, L. M. T./Fensham, P. J.: Prior knowledge or advance organizers as effective variables in chemical learning. In: *Journal of Research in Science Teaching* 13 (1976); S. 297–306.
- Wicker, A. W.: Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues* 25, (1969); S. 41–78.
- Woods, W. A.: Transition network grammars for natural language analysis. In: *Communications of the ACM* 13 (1970); S. 591–606.
- Wyatt, D./Pressley, M./El-Dinary, P. B./Stein, S./Evans, P./Brown, R.: Comprehension strategies, worth and credibility monitoring, and evaluations: Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them. In: *Learning and Individual Differences* 5 (1993); S. 49–72.
- Yekovich, F. R./Manelis, L.: Accessing integrated and nonintegrated propositional structures in memory. In: *Memory and Cognition* 8, 2 (1980); S. 133–140.
- Yekovich, F. R./Thorndyke, P. W.: An evaluation of alternative functional models of narrative schemata. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20 (1981); S. 454–469.

- Yekovich, F. R./Walker, C. H./Blackman, H. S.: The role of presupposed and focal information in integrating sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18 (1979); S. 535–548.
- Yuille, J. C./Paivio, A.: Abstractness and the recall of connected discourse. In: *Journal of Experimental Psychology* 82 (1969); S. 467–471.
- Zwaan, R. A./Graesser, A. C./Magliano, J. P.: Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21, 2 (1995); S. 386–397.
- Zwitserslood, P.: Prozesse und lexikalische Repräsentationen bei der visuellen Worterkennung. In: Spillner, B. (Hg.), *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Frankfurt/Main etc.* 1996; S. 115–118.

Neurobiologie des Lesens

Für den Lesenden ist das Lesen einzelner Wörter oder eines Textes wie ein Kinderspiel, meist können wir ohne Anstrengung die Bedeutung eines Textes erfassen. Beim Lesen transzendieren wir die aufs Blatt gedruckten Zeichen, wir gleiten fast unmerklich in eine Welt aus abstrakten Gedanken oder tiefen Gefühlen. Die Sinnentnahme aus Texten, die auf der erfahrungsweltlichen Ebene so mühelos gelingt, ist deshalb naturwissenschaftlich noch lange nicht erklärt. Wenn man den Prozeß des Lesens zum neurobiologischen Untersuchungsgegenstand wählt, zeigt sich, daß hier ein äußerst komplexes Geschehen vorliegt.

Von den Geschehnissen im Auge, wo spezifische Transduktionsprozesse physikalische Energie in neuronal verwertbare Information verwandeln und damit die Kontaktstelle zur äußeren Welt darstellen, bis hin zur verstandes- und gefühlsmäßigen Durchdringung von Gelesenem, spannt sich der Bogen. Dabei muß berücksichtigt werden, daß Lesen ein Vorgang ist, der auch motorische Aktivität beinhaltet: Über Blickbewegungen, die gezielte Steuerung der Augenmuskulatur, sammeln wir erst die relevante Leseinformation. Beim Lesen sind alle Module der neuronalen Verarbeitung von Information, die Wissensgenerierung ermöglichen, beteiligt – und damit als Gegenstand der Forschung identifiziert. Diese lassen sich gliedern in Systeme der 1. Reizaufnahme (Wahrnehmung), 2. Bearbeitung (Lernen, Gedächtnis, Assoziation), 3. gefühlsmäßige Bewertung (Emotionen) und 4. willentliche Aktionen (Motorik, Absichten) (Pöppel 1989). Anders ausgedrückt: Durch Augenbewegungen geleitet, gelangen optische Reize in Form von Buchstaben auf die Netzhaut des Auges (die Retina), wo sie umgewandelt werden, um dann als neuronale Information in verschiedene Teile des Gehirns geschickt zu werden. Es kommt beim bewußten Erkennen gelesener Worte zur Sinnentnahme, worauf wir etwa mit Zuneigung oder Abneigung reagieren können. Es wird dann neues Wissen, semantisches und bildhaftes, durch Speicherung im Gedächtnis aufgebaut, welches wiederum Grundlage dafür wird, wie wir neu zu lesende Texte auffassen und bewerten. Dieses durch Lesen errichtete Wissensgebäude kann letztendlich Teil unserer Persönlichkeit werden und ist von der Datenquelle, der Ausgangsbasis in Form von Buchstaben, zwar weit entfernt, doch davon abhängig.

1. Von der Reizaufnahme und der Kontrolle der Augenbewegungen beim Lesen

Der Anfang des Leseprozesses kann mit den Umwandlungs- bzw. Transduktionsprozessen beschrieben werden, die in der Netzhaut an den Photorezeptoren (den Zapfen und Stäbchen) stattfinden und das im Auge eingefangene Licht in neuronale Energie transformieren. Es interessieren also jene molekularen Prozesse an den einzelnen

Sinneszellen, die dem Gehirn überhaupt erst den Zugang zur Welt um uns eröffnen (Schmidt 1985). Jedes der einzelnen Sinnessysteme ist durch einen eigenen Umwandlungsprozeß gekennzeichnet, und alle diese Prozesse haben sich unabhängig voneinander im Laufe der Evolution entwickelt. Es geht um die Kontaktstelle der äußeren und der inneren Welt, die bekanntlich Störungen unterworfen sein kann. Wenn beispielsweise die Rezeptoren in der Netzhaut fehlen oder aufgrund einer genetischen Erkrankung verlorengehen (z.B. Retinitis pigmentosa), dann fehlt der lesende Zugriff auf die Welt, oder er bricht zusammen, so wie er gelernt worden war. Es kann dann aber versucht werden, oft durch mühsame Anstrengung, einen anderen Sinneskanal, den Tastsinn, zum Lesen zu nutzen (über die Tastschrift).

Wenn wir lesen, dann richten wir jenen Punkt im Auge, der die beste Sehschärfe hat, auf die Worte, die im gegebenen Augenblick im Zentrum des Bewußtseins stehen. Dieser Punkt, die Fovea centralis in der Netzhaut, ist ein anatomisch speziell gekennzeichnete Bereich, in dem die Sinneszellen (ausschließlich Zapfen) besonders dicht angeordnet sind. Die anatomischen Bedingungen bestimmen also, wo wir beim Lesen hinschauen. Wie wesentlich dieser schärfste Punkt der Sehleistung für das Lesen ist, merken Patienten mit Störungen in diesem zentralen Bereich. Die Peripherie der Netzhaut ist viel weniger leistungsfähig, um Leseinformation aufzunehmen. Die Netzhaut als Eingangstor des Lesens ist aber eine komplexe und vor allem auch inhomogene Struktur, die über dem Thalamus mit dem visuellen Cortex im Hinterhauptlappen der Großhirnrinde in Verbindung steht.

Die visuelle Information ist in dem Stimulationsmuster der aktivierten Rezeptoren enthalten, wobei so unterschiedliche Reizqualitäten wie Farbe, Helligkeit, Form oder auch Bewegung für den Wahrnehmungseindruck übermittelt werden müssen. Zwei neuronale Leitungsbahnen sind dabei identifiziert worden, die an der raumzeitlichen Auflösungsfähigkeit des Betrachteten beteiligt sind. Die magnozelluläre Leitungsbahn (die Zellen dieser Bahn werden kurz M-Zellen genannt) verarbeiten die Aktivität von Photorezeptoren über der gesamten Retina, während die parvozelluläre Leitungsbahn (bestückt mit P-Zellen) Informationen aus den zentralen Anteilen der Retina (vor allem aus fovealen und parafovealen Bereichen) weiterleitet. Diese beiden Leitungsbahnen unterscheiden sich funktional: Die elektrophysiologische Weiterleitungsrate der M-Leitungsbahn ist deutlich schneller als die der P-Leitungsbahn, M-Zellen können deshalb auch stärker von sich schnell bewegenden Stimuli angesprochen werden. Die P-Zellen hingegen haben eine höhere räumliche Auflösungsfähigkeit von Umgebungsreizen. Zusammenfassend kann man sagen, daß Reize mit niedriger räumlicher Komplexität und hoher zeitlicher Frequenz die M-Leitungsbahn ansprechen, Reize mit hoher räumlicher Komplexität und niedriger zeitlicher Frequenz die P-Leitungsbahn aktivieren (Lehmkule 1993).

Auf welche Weise sind nun die beiden Leitungsbahnen am Leseprozeß beteiligt? Wenn wir lesen, vollführen unsere Augen typische Blicksprünge (Sakkaden) über die Zeilen hinweg zu bestimmten Punkten, die ganz kurz fixiert werden, wobei die Größe dieser Blicksprünge einerseits von der Struktur der Buchstaben, andererseits aber auch vom Inhalt des Gelesenen abhängig ist. Diese Sakkaden werden durch ein im Gehirn weiträumig verteiltes okulomotorisches Netzwerk gesteuert, welches auto-

matisch oder unter Willkürkontrolle funktioniert (Büttner/Büttner-Ennever 1988). Lesen zeichnet sich durch ein Wechselspiel aus Fixationen und Sakkaden aus. Während einer Fixation kann die Form und das Muster eines Reizes, der auf die Fovea stabil projiziert wird, durch das P-System effizient verarbeitet werden, was durch die funktionelle Eigenschaft der hohen räumlichen Auflösungsfähigkeit gewährleistet wird. Die M-Zellen verarbeiten dabei noch grob Information über die Raumlage von Stimuli auf der Retina, was wichtig ist, um okulomotorisch einen relevanten Reiz auf der Fovea zu plazieren (Lehmkule 1993).

Nach einer bestimmten Theorie ist nun das zeitliche Wechselspiel der Aktivität beider Leitungsbahnen entscheidend für das Gelingen des Leseprozesses (Breitmeyer 1980, 1993): Aufgrund der elektrophysiologischen Eigenschaften der P-Leitungsbahnen würde nämlich das während einer Fixation entstandene Abbild des betrachteten Textteils bis zur nächsten Fixation überdauern, was eine Überlagerung der aufeinanderfolgenden Bilder zur Folge hätte. Durch die abrupt erfolgende Sakkade aber entsteht eine plötzliche Veränderung des Retinabildes, was durch die zeitlichen Eigenschaften der M-Leitungsbahnen schnell registriert wird, woraufhin die noch andauernde Aktivität im P-System unterdrückt wird. Durch die aufeinanderfolgenden Fixationen und Sakkaden werden somit abwechselnd die P- und die M-Zellen aktiviert. Entscheidend dabei ist also das Funktionieren und die korrekte zeitliche Abstimmung der beiden Prozeßkomponenten. In Studien konnte nachgewiesen werden, daß viele Menschen mit spezifischen Leseschwierigkeiten ein Defizit in der Sensitivität der M-Leitungsbahnen aufweisen, was sich u.a. in einer Beeinträchtigung der zeitlichen Auflösungsfähigkeit zeigt (Lovegrove/Williams 1993). Vorstellbar ist, daß diese Personen wegen der Funktionsbeeinträchtigung des M-Systems die einzelnen Fixationsabbilder nicht als eindeutig zeitlich getrennt wahrnehmen, sondern daß es zu Überlagerungen kommt, die das Lesen erschweren.

Eine weitere Theorie, welche die Befunde einer Dysfunktion des magnozellulären Systems berücksichtigt, bezieht die anatomischen Verbindungen der M-Zellen zu posterioren Anteilen des parietalen Cortex ein (Stein/Walsh 1997). Dieser Teil des Großhirns ist wesentlich an der Kontrolle von Augenbewegungen und räumlicher Aufmerksamkeit beteiligt – wichtige Komponenten beim Lesen. Durch eine funktionelle Beeinträchtigung des magnozellulären Systems, das an der Kontrolle der Augenbewegungen entscheidend Anteil hat, könnte die binokulare Fixation destabilisiert werden. Resultat solch einer Störung wäre, daß die Abbilder der Buchstaben, welche die zwei Augen zunächst unabhängig voneinander einfangen, vom Leser nicht deckungsgleich wahrgenommen werden könnten, was zu einer Verzerrung des zu lesenden Textes führen würde. Unabhängig von den Theorien und empirischen Befunden, die sich auf das Funktionieren der beiden Leitungssysteme beziehen, kann eine Beeinträchtigung der willkürlichen Steuerung von Augenbewegungen in der experimentellen Situation bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche festgestellt werden (Biscaldi/Fischer/Aiple 1994): Auf das Lesen bezogen könnten fehlerhafte Blicksprünge zu einem erschwerten Lesefluß führen, was sich dann in Auslassungen oder falschen Leseergebnissen manifestieren würde. Insbesondere scheint die Fähigkeit, Sakkaden bei plötzlich auftauchenden Reizen unterdrücken zu können, von

Wichtigkeit zu sein. Kinder mit Lese-Rechtschreibschwächen konnten im Vergleich zu im Lesen unauffälligen Kindern ihre Blicksprünge bei in der Peripherie auftauchenden Stimuli schlechter unterdrücken; sie zeigten also Schwierigkeiten in der Willkürkontrolle ihrer Blickbewegungen (Fischer/Biscaldi/Hartnegg 1998).

Wie in dieser Zusammenschau von Theorien über den Aufnahme-prozeß von Wörtern deutlich wird, kann man sensorische und motorische Anteile der beschriebenen Verarbeitungsmechanismen praktisch gar nicht trennen, weil diese Komponenten einander bedingen. Aufgrund der Charakteristika des visuellen Inputs werden Augenbewegungen durchgeführt; mit Hilfe der Augenbewegungen wiederum werden visuelle Eindrücke gesammelt. Diese sensomotorischen Bedingungen müssen aber noch ergänzt werden durch zentrale Verarbeitungsschritte im Großhirn, die den Inhalt des Gelesenen identifizieren – wiederum mit Auswirkungen auf die Augenbewegungen und damit auf das Sammeln von Wahrnehmungseindrücken in Schriftform.

2. Zentrale Verarbeitungsmechanismen des Gehirns

Um den Lese-prozeß als Ganzes unter neurowissenschaftlicher Sichtweise zu verstehen, müssen einige Sachverhalte über zentrale neuronale Verarbeitungsmechanismen, insbesondere auch über Sprache, dargestellt werden. Das Wissen um die Organisation mentaler Funktionen stützt sich hauptsächlich auf zwei Methoden, die komplementär eingesetzt werden: 1. Die Erfassung von Defiziten bei Patienten mit eng umschriebenen Gehirnverletzungen aufgrund äußerer Einwirkung oder aufgrund eines Schlaganfalls. 2. Die Aufzeichnung von Hirnaktivität mit modernen bildgebenden Verfahren, während Probanden Aufgaben durchführen, so z.B. eine Rechenaufgabe bewältigen oder dargebotene Wörter lesen. Bei diesen computerunterstützten Verfahren handelt es sich um MEG (Magnetoenzephalographie) zur Erfassung kurzfristiger elektrischer Veränderungen im Gehirn; um MRI (Kernspintomographie; *engl.* magnetic resonance imaging) zur strukturellen Beschreibung und neuerdings auch zur funktionellen Diagnostik (fMRI); um PET (Positronen-Emissions-Tomographie) zur Erfassung chemischer Veränderungen und zur Beschreibung dynamischer Prozesse im Energieverbrauch oder in der Durchblutung des Gehirns. (Einen Überblick zu neuro-radiologischen Aktivierungsstudien bei der Erfassung sprachlicher Leistungen, insbesondere auch beim Lesen, geben Ackermann/Wildgruber/Grodd 1997.)

Eine wesentliche Erkenntnis, die mit Hilfe dieser Verfahren gewonnen wurde, ist, daß beim Lesen, wie auch bei anderen komplexen kognitiven Operationen, gleichzeitig verschiedene Areale des Gehirns aktiv sind. In diesen über das Großhirn verteilten Arealen werden Teil-Komponenten des komplexen Vorgangs bearbeitet, die – zu einem Ganzen integriert – z.B. Lesen ausmachen. Dabei können mindestens fünf Teil-Kompetenzen beim Verständnis von Sprache unterschieden werden: 1. Die lexikalische, 2. die semantische, 3. die syntaktische, 4. die sprachlautliche und 5. die prosodische Kompetenz (vgl. dazu auch Damasio/Damasio 1992).

Das Lexikon ist eine Grundbedingung des Sprachverständnisses, es stellt unser Wortwissen dar, das aus Funktionswörtern wie „der, die, das, weil, wie, aber, etc.“

oder inhaltstragenden Wörtern, Hauptwörtern und Verben, besteht. Die semantische Kompetenz wird benötigt, um das Gelesene zu verstehen, die Bedeutung zu erfassen. Der Unterschied zwischen der lexikalischen und semantischen Kompetenz wird uns oft deutlich, wenn uns ein Begriff für einen Gegenstand auf der Zunge liegt, den man in Form und Funktion genau beschreiben kann, also seine Bedeutung kennt, aber den Namen, also den korrekten Lexikoneintrag, im Moment nicht findet. Dieses alltägliche Phänomen ist bei Patienten mit linkshemisphärischen Verletzungen und begleitender amnestischer Aphasie zum Krankheitsbild geworden. Obwohl diesen Patienten die Bedeutung von gezeigten Gegenständen oft klar ist, haben sie ausgeprägte Wortfindungsstörungen. Patienten mit Verletzungen von linkshemisphärischen Bereichen des Schläfenlappens, bei denen speziell die Wernicke-Area mitgeschädigt ist, zeigen hingegen typischerweise Sprachverständnisstörungen, also Probleme, die Bedeutung aufzufassen (Kertesz 1985, Huber/Poock/Springer 1991, de Langen 1994). Aufschlußreich sind auch Einzelfallstudien, die an den Patienten A.N. und L.R. mit umschriebenen Schädigungen des linken Schläfenlappens durchgeführt wurden (Damasio/Damasio 1992): Die beiden Patienten konnten Objekte erkennen, d.h. sie kannten den Gebrauch und die Herkunft des Gegenstandes. Allein der dazugehörige Name wollte den Patienten beim besten Willen nicht einfallen. Durch die Verletzung der speziellen Hirnregion konnten sie in etwa der Hälfte der Fälle die relevanten Substantive nicht mehr abrufen. Interessanterweise war aber der Gebrauch von Verben bei der Benennung von Handlungen unbeeinträchtigt. Also war bei den beiden Patienten unter all den Teilkompetenzen nur die lexikalische beeinträchtigt und innerhalb der lexikalischen nur der Abruf von Substantiven. Eine ebenfalls sehr spezifische Beeinträchtigung zeigte sich auf semantischer Ebene bei einem anderen Patienten (Warrington/Shallice 1984): Patient JBR konnte nach einer den Schläfenlappen schädigenden Hirnentzündung die Bedeutung von Objekten, wenn diese unbelebte Gegenstände waren, erkennen, zeigte aber deutliche Defizite bei der Identifizierung von Lebewesen. Es kam in diesem Einzelfall also zu einer kategorienspezifischen semantischen Beeinträchtigung. Daraus folgt, daß normalerweise spezifische neuronale Programme Kategorien und Sub-Kategorien repräsentieren.

Mit syntaktischer Kompetenz ist das Wissen um die Grammatik, der Bezug der einzelnen Wörter aufeinander, gemeint. Patienten mit Verletzungen in frontalen Anteilen der linken Hemisphere, bei denen die Broca-Area mit betroffen ist, haben Defizite bei der grammatikalischen Planung und dem grammatikalischen Verständnis von Sätzen. Broca-Aphasiker sprechen häufig in Ein-Wort-Sätzen, lassen Funktionswörter und Beugungen von Hauptwörtern und Verben vermissen (Kertesz 1985, Huber/Poock/Springer 1991, de Langen 1994).

Nicht nur beim Verstehen von gesprochener Sprache benötigen wir sprachlautliche Kompetenz, sondern auch – und dies mag zunächst überraschen – beim Lesen. Die Buchstaben müssen nämlich auch in ihre Lauteigenschaften umgewandelt werden (die Graphem-Phonem-Übertragung); dies ist ein Vorgang, den wir an unserer „inneren Stimme“ beim Lesen bemerken. Schließlich gehört zur Sprache die prosodische Kompetenz, die die Melodie der Sprache und die Gefühle zum Ausdruck bringen läßt. Wie sich die Prosodie der Sprache in der Schriftsprache widerspiegeln läßt, ist

eine der großen Herausforderungen für Dichter und Schriftsteller. Prosodische Information wird vor allem durch die niedrigeren Frequenzen des Sprachsignals transportiert und dabei im Gehirn dominant rechtshemisphärisch verarbeitet (Ivry/Lebby 1998).

Beim Lesen kommt natürlich noch die orthographische Kompetenz hinzu, also das Vermögen, Buchstaben in Wörtern korrekt zu verarbeiten. Diese scheinbar so triviale Aufgabenstellung kann aber für manche Patienten mit einer bestimmten Form von Lesestörung (der reinen Alexie) nur mit großer Mühe verbunden sein. Diese Patienten sehen zwar die Schrift, sie können aber die einzelnen Buchstaben und auch die Wörter als Ganzes nur sehr schwer erfassen (Woods/Pöppel 1974, Huber/Poock/Springer 1991). Diese Form von Alexie tritt auf bei Verletzungen des linken Hinterhauptlappens, des Bereiches der Großhirnrinde, der an der Analyse des visuellen Inputs beteiligt ist. Man weiß, daß verschiedene Nervenzellverbände im visuellen Cortex auf bestimmte Orientierungen von Liniensegmenten reagieren (Hubel/Wiesel 1985). Da die Nervenzellen mit unterschiedlichen Eigenschaften aber räumlich voneinander getrennt sind, stellt sich natürlich die Frage, wie aus der räumlich getrennten Repräsentation der Liniensegmente die Wahrnehmung eines „A“ im Gegensatz zu einem „H“ möglich wird.

Hypothetisiert wird zur Zeit ein kortikaler Mechanismus, bei dem zeitlich synchron auftretende 40-Hz-Schwingungen reziprok miteinander verbundene, räumlich verteilte Funktionsareale binden könnte (Singer 1993). Eine zeitliche Bindungsfunktion, welche die Repräsentationen der Liniensegmente zu einem ganzen Buchstaben „binden“ würde, wäre daher vorstellbar. Aber unabhängig davon, wie die neuronalen Mechanismen der Buchstabenwahrnehmung dort ablaufen, ist ein intakter linksseitiger visueller Kortex Bedingung für das Erkennen der Schrift. Letztendlich können mindestens zwei linkshemisphärische Areale angenommen werden, die, falls beeinträchtigt, zu verschiedenen Formen von Alexie führen: 1. Im Hinterhauptlappen (führt zur reinen Alexie; tritt also ohne Schreibstörung, der Agraphie, auf, s.o.), 2. im Gyrus angularis, Teil des Scheitellappens. Dieses Areal wird auch als Schriftsprachzentrum bezeichnet. Eine Verletzung dieser Region kann zu einer schweren Form von Alexie mit einhergehender Agraphie führen (Benson 1985).

Wenn wir lesen, dann sind die erwähnten Teil-Kompetenzen stets gefordert, müssen die neuronalen Repräsentationen gleichzeitig aktiv sein. Parallel zu diesen Aktivitäten gibt es solche in jenen Bereichen, in denen Information gespeichert sind, denn Gelesenes ist immer bezogen auf schon Vorhandenes; ohne Gedächtnis können wir nicht lesen, was sich in einfachster Weise im Buchstabenwissen ausdrückt, aber auch auf der abstrakten Ebene des Wissens gilt, denn eine Information wird immer bezogen auf schon im Gedächtnis repräsentiertes Wissen. Des weiteren ist neuronale Aktivität hervorgehoben in Bereichen, die die gefühlsmäßige Bewertung besorgen; es gibt kein geistiges Geschehen, das nicht von vornherein eingebettet ist in eine emotionale Bewertung (Pöppel 1993, Wittmann/Eisenkolb/Perleth 1997), die sich auf der Erlebnisebene im Interesse oder Desinteresse am Gelesenen widerspiegelt.

Abgesehen von den Studien an Patienten mit umschriebenen Verletzungen des Gehirns werden mit bildgebenden Verfahren an gesunden Personen die Areale der Großhirnrinde identifiziert, die mit den linguistisch beschreibbaren Teil-Kompetenzen

assoziiert sind. Im visuellen Kortex konnten dabei – komplementär zu den Studien an den hirnverletzten Patienten mit Alexie – funktionale Bereiche identifiziert werden, die an der orthographischen Verarbeitung beteiligt sind. Mit einer PET-Untersuchung an gesunden Probanden, die schriftliches Material dargeboten bekamen, konnten seitliche Anteile des linken Hinterhauptlappens mit der Verarbeitung von Buchstaben in Verbindung gebracht werden, während mittlere Anteile des linken Hinterhauptlappens mit der Verarbeitung der Form von ganzen Wörtern assoziiert waren (Peteresen/Fox/Snyder/Raichle 1990).

Lautsprachliches Prozessieren beim Lesen geschieht in temporofrontalen Bereichen (also dem Schläfen- und dem Stirnlappen), wobei insbesondere mehrere Stellen des Frontallappens eine tragende Rolle spielen (eine fMRI Studie hierzu bei Pugh/Shaywitz / Shaywitz / Constable / Skudlarski / Fulbright / Bronen / Shankweiler / Katz / Fletcher/Gore 1996). Der Temporallappen gilt als „Multifunktionszentrum“, das nicht nur an lautsprachlicher und semantischer, sondern auch an orthographischer Informationsverarbeitung beteiligt ist. Die zentrale Bedeutung des Temporallappens für das Lesen wird aus vielen Studien ersichtlich, die belegen, daß viele Personen mit Legasthenie morphologische und funktionelle Unterschiede zu Vergleichspersonen in diesem Gebiet aufweisen (eine Übersicht geben Warnke/Wewetzer/Grimm 1998).

Zu einer Übereinstimmung der Ergebnisse der oben erwähnten fMRI-Studie mit Verletzungsstudien kommt es bei der Identifizierung der unteren Windung des Frontallappens, die sich bei der Lautanalyse als besonders aktiviert zeigte: Patienten mit Verletzungen in diesem Bereich haben Defizite bei der Diskriminierung verschiedener sprachlicher Laute (Blumstein/Baker/Goodglass 1977). Auch Aktivierungsstudien, welche das „innere Sprechen“ zum Gegenstand haben komplementieren diese Befunde, da bei Probanden, die Worte „denken“ sollten, die untere frontale Hirnwindung und angrenzende Areale – auch hier mit linksseitiger Dominanz – besonders aktiviert waren (Yetkin/Hammeke/Swanson/Morris/Mueller/McAuliffe/Haughton 1995).

Anteile der oberen und mittleren Windung des linken Temporallappens zeigten sich bei der fMRI-Studie (Pugh/Shaywitz/Shaywitz/Constable/Skudlarski/Fulbright/Bronen/Shankweiler/Katz/Fletcher/Gore 1996) beim semantischen Verarbeiten der geschriebenen Wörter als am meisten spezialisiert. Auch hier stimmen die mit dem bildgebenden Verfahren gewonnen Erkenntnisse mit Ergebnissen aus klinischen Studien mit Gehirnverletzten überein, die zeigen, daß Aphasiker mit Verletzungsgebieten des linken Schläfen- und Scheitellappens (Lobus temporalis und Lobus parietalis) Schwierigkeiten bei der Erkennung der Bedeutung von Einzelwörtern haben (Hart/Gordon 1990). Interessanterweise konnten die bisher vorliegenden Aktivierungsstudien keine Beteiligung des Gyrus angularis, über zahlreiche Verletzungsstudien als Schriftsprachzentrum apostrophiert, nachweisen (Ackermann/Wildgruber/Grodd 1997), eine Tatsache, welche die Abhängigkeit der Ergebnisse und deren Interpretation von den eingesetzten Methoden deutlich macht.

Nicht alle Schriften sind jedoch Buchstabenschriften wie die unsere, bei welchen mit Hilfe eines Alphabets die sprachlichen Einzellaute (die Phoneme) notiert werden; das Repräsentationsrepertoire im Chinesischen und Japanischen sieht ganz anders aus (Miller 1993): Im Chinesischen steht ein spezifisches Zeichen für ein Wort oder

ein Wortteil, weshalb man Tausende von Zeichen erlernen muß. Obwohl es in China stark unterschiedliche Dialekte gibt, können sich die Menschen über die Schriftzeichen bestens verständigen, obwohl das Piktogramm beispielsweise in Peking ganz anders ausgesprochen wird als in Hongkong. Ein Zeichen kann so unterschiedlicher Lautierung zugeordnet werden. Im Japanischen gibt es drei Schrifttypen. Einmal gibt es die Piktogramme, Kanji genannt, die aus dem Chinesischen stammen, und dann zwei verschiedene Silbenschriften. Wie man festgestellt hat, erfordert das Lesen von Piktogrammen häufigere Fixationen als das Lesen von Buchstabenschriften, ein Sachverhalt, der im Vergleich von chinesisch und englisch Lesenden ermittelt wurde (Hoosain 1986). Mit bildgebenden Verfahren lassen sich Unterschiede in der Lokalisation von aufgabenspezifischen Aktivierungen, ob Piktogramme oder Silbenschrift gelesen wurde, feststellen: Beim Lesen von Kanji-Schrift kommt es zu einer bilateralen Aktivierung des Gehirns, d.h., auch die rechte Hemisphäre ist stark beteiligt. Diese bilaterale Aktivierung wurde beim Lesen von Silbenschrift nicht beobachtet (Law/Kannao/Fujita/Lassen/Miura/Uemara 1991). Die hoch komplexen chinesischen Zeichen verlangen eine visuelle Analysefähigkeit und ein visuelles Gedächtnis, das stärker ausgeprägt sein muß als bei den Buchstabenschriften. Dies wird belegt durch Tests, die zeigen, daß Chinesen bei Form- und Musterdiskriminationstests bessere Werte erzielen als Personen anderer Kulturkreise (Hoosain 1986). Wegen der unterschiedlichen Verarbeitungsweise der Schrifttypen kommt es über die Kulturkreise hinweg auch zu verschieden ausgeprägten Typen von Lese-Rechtschreibschwäche: Chinesen mit Lese-Rechtschreibproblemen haben häufiger ein grundlegendes visuelles Verarbeitungsdefizit, weniger ein phonologisches (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit Texten löst zeitlich aufeinanderfolgende aber auch zeitlich parallel stattfindende Prozesse aus. Bevor eine semantische Analyse stattfinden kann, muß die orthographische Analyse erfolgen. Sobald die Zeichen als Buchstaben oder gar als ganze Wörter visuell identifiziert sind, finden parallel weitere Verarbeitungsschritte statt (Ellis/Young 1991): Man nimmt so etwa an, daß dem visuellen Analysesystem nachgeschaltet einerseits ein visuelles Eingangslexikon aktiviert wird, das bei hoch vertrauten Wörtern zum Einsatz kommt. Andererseits findet aber auch eine Graphem-Phonem-Umwandlung, also die „Übersetzung“ der Schriftzeichen in Lautzeichen, statt. Diesen Mechanismus können wir vor allem auch dann erfahren, wenn wenig vertraute Wörter gelesen werden, die wir in unserem Lexikon nicht präsent haben. Dann müssen wir die Buchstaben nach den Graphem-Phonem-Regeln in Laute wandeln – mit der „inneren“ Stimme oder laut artikuliert. Deutlich wird aus der Zusammenstellung der Befunde zu Sprach- und Leseprozessen, daß die Anteile des Wissens um das hochkomplexe Geschehen integriert werden müssen, will man mit dem neurobiologischen und neuropsychologischen Methodeninventar das Verständnis der Prozesse fördern. Dies nicht zuletzt auch, um Personen, die Schwierigkeiten beim Lesenlernen haben, mit effizienterem therapeutischen Handlungswissen unterstützen zu können. Dies gilt zunehmend für ein weiteres Teilgebiet der Neurowissenschaften, das auch Grundlagenwissen und Trainingsansätze befördert, und zeitliche Aspekte von Informationsverarbeitung zum Untersuchungsgegenstand hat.

3. Zeitliche Verarbeitungsmechanismen beim Lesen

Jegliche Aktivität erstreckt sich über die Zeit. Oftmals ist uns aber der Zeitfaktor gar nicht bewußt; denn wir erkennen problemlos die zeitliche Ordnung von Ereignissen oder können automatisch Handlungsabläufe zeitlich strukturieren. Daß beispielsweise die Erkennung der zeitlichen Folge von zwei Ereignissen auf neuronalen Verarbeitungsleistungen beruht, tritt dann deutlich zutage, wenn dieses Vermögen beeinträchtigt ist. So weiß man, daß Patienten mit linkshemisphärischen Verletzungen von Anteilen der Großhirnrinde, die mit Sprachprozessen assoziiert sind – weshalb diese Patienten als Störungsbild eine Aphasie aufweisen –, wesentlich größere Zeitintervalle zwischen zwei akustischen oder visuellen Reizen benötigen, um die zeitliche Reihenfolge zu erkennen (Efron 1963, v. Steinbüchel/Wittmann 1997). Diese Befunde legen zweierlei nahe: Erstens hängt die hochauflösende Zeitverarbeitung, die Erkennung schnell dargebotener Reize, von intakten Arealen der linken kortikalen Hemisphäre ab. Zweitens steht das Sprachvermögen in einem engen Zusammenhang mit der Fähigkeit der Identifikation von zeitlicher Folge (Wittmann 1997). In diesem Zusammenhang haben v. Steinbüchel und Pöppel (1993) eine Klassifikation von Funktionen vorgenommen, die zum Verständnis der erhobenen Phänomene beiträgt. Dabei wird zwischen inhaltstragenden mentalen Funktionen wie Sprache, Gedächtnis oder Handlungsplanungen und logistischen Funktionen wie Aktivierung oder zeitlicher Organisation unterschieden. Die logistischen Funktionen stellen dabei die Randbedingungen dar, die mentale Funktionsfähigkeit erst ermöglichen; ohne ein ausreichendes Aktivationsniveau und ohne die zeitliche Organisation neuronaler Prozesse könnten mentale Vorgänge nicht gelingen. Eine Verlangsamung in der zeitlichen Auflösungs-fähigkeit könnte demnach eine Ursache für die manifesten Sprachprobleme der Patienten mit Aphasie sein (der genaue Zusammenhang wird weiter unten dargestellt).

Eine Verlangsamung des Lesens ist ebenfalls bei Patienten mit Störungen des visuellen Kortex beobachtet worden (Pöppel/Shattuck 1974): Eine Schädigung des Gehirns führte auch dann zu einer erheblichen Verlangsamung, wenn die Gesichtsfeldbeeinträchtigung weit außerhalb jener Bereiche lag, die für das Lesen wichtig sind. Daraus leitet sich ab, daß für das Lesen (wie für jede andere Tätigkeit) die Integrität des ganzen Systems – in diesem Fall des visuellen Kortex – erforderlich ist. Verlangsamung scheint stets mit lokalen Störungen zerebraler Module einherzugehen, was spezifische therapeutische Programme erfordert (s.u.).

Wenn in der Experimentalsituation zwei akustische Klickreize mit einem bestimmten Zeitintervall dazwischen dargeboten werden, einer an jedes Ohr, benötigen erwachsene gesunde Versuchspersonen ein Zeitintervall von mindestens etwa 30 Millisekunden (ms), um die zeitliche Ordnung angeben zu können, also sagen zu können, ob der linke oder der rechte Klick zuerst kam. Vorstellbar ist, daß zentrale neuronale Oszillationen mit Periodenlängen von etwa 30 ms – angestoßen vom ersten der beiden Reize – unsere Wahrnehmung von zeitlicher Ordnung bestimmen (Pöppel 1995, 1997). Fallen die beiden Klicks mit einem Zeitabstand unter 30 ms gemeinsam in eine Periode solch einer Oszillation, werden sie nach dieser Theorie als gleichzeitig wei-

terverarbeitet. Nur wenn der Zeitabstand größer als 30 ms ist, die beiden Klicks in zwei getrennte Perioden dieses Verarbeitungsmechanismus fallen, können diese Reize in ihrer zeitlichen Ordnung erkannt werden. Der ermittelte Zeitabstand zwischen den Reizen, bei dem man zuverlässig (z.B. in 75% der Fälle) die Ordnung anzugeben vermag, wird als die zeitliche Ordnungsschwelle bezeichnet.

Bei der Messung der auditiven Ordnungsschwelle gibt es interessante Alterseffekte. Bei jungen Erwachsenen (zwischen 20 und 30 Jahren) wird üblicherweise ein Schwellenwert zwischen 20 ms und 40 ms registriert. Bei älteren Erwachsenen mit einem durchschnittlichen Alter von 50 Jahren wurden Ordnungsschwellen von ca. 60 ms erhoben (v. Steinbüchel/Wittmann 1997). Es ist ein normaler Befund, daß ältere Personen in Verhaltenstests weniger Punkte erzielen oder langsamer als jüngere sind, wie aus altersabhängigen Normtabellen deutlich abzulesen ist. Nicht nur im Erwachsenenalter verändert sich die zeitliche Auflösungsfähigkeit, sondern sie entwickelt sich auch im Kindesalter. In einer Longitudinalstudie konnte gezeigt werden, daß die Ordnungsschwelle bei Kindern im Alter zwischen sechs und neun Jahren von einem recht hohen Wert kontinuierlich bis zu einem niedrigeren Wert, der mit dem bei Erwachsenen vergleichbar ist, sinkt (Veit 1992). In einer groß angelegten Studie mit 110 Kindern zweiter Schulklassen, die zwischen sieben und acht Jahre alt waren, wurde eine mittlere auditive Ordnungsschwelle von 109 ms gemessen (v. Steinbüchel/Wittmann/Landauer 1998), ein Wert, der deutlich über dem der Erwachsenen liegt. Daraus kann man möglicherweise schließen, daß die Entwicklung der Zeitverarbeitungsleistung mit der Sprachentwicklung einhergeht.

Nun hat man in Experimenten zur zeitlichen Ordnungsschwelle herausgefunden, daß Patienten mit Aphasie (Tallal/Newcombe 1978, v. Steinbüchel/de Langen/Wittmann 1996), Kinder mit allgemeinen Sprachentwicklungsverzögerungen (Tallal/Piercy 1973, Kegel 1990) und speziell Kinder mit Lese-Rechtschreibschwächen (Tallal 1980, v. Steinbüchel/Wittmann/Landauer 1998) erhöhte zeitliche Ordnungsschwellen aufweisen. Auch Erwachsene mit Dyslexie zeigen Schwierigkeiten bei der feinzeitlichen Auflösungsfähigkeit von akustischen Reizen (Hari/Kiesilä 1996). Theoretisch wird der Zusammenhang zwischen der grundlegenden Fähigkeit zeitlicher Auflösungsfähigkeit von akustischen Reizen und der Wahrnehmung gewisser Stopkonsonant-Vokal-Silben diskutiert (Miller 1990, v. Steinbüchel 1995, Bishop 1997). Diese lassen sich nämlich nur unterscheiden, wenn die zeitlichen Charakteristika bestimmter spektraler Komponenten im Sprachsignal, die Stimmeinsatzzeit repräsentierend identifiziert werden. Hypothesiert wird also, daß sich ein generelles Zeitverarbeitungsdefizit auch auf die zeitliche Analyse des gehörten Sprachsignals auswirkt. Möglicherweise ist eine gestörte Zeitverarbeitung des akustischen Systems eine Ursache für eine sich entwickelnde Lese-Rechtschreibschwäche. Das grundlegende Zeitverarbeitungsdefizit wirkt sich dann auch auf die Verarbeitungsleistung bei den zeitkritischen Lauten aus, die dann auch für den schriftsprachlichen Bereich nicht repräsentiert werden können. Es konnte nachgewiesen werden, daß vor allem bei Kindern mit Legasthenie, die auch ein Defizit im Verständnis von gesprochener Sprache haben, verschlechtert in der zeitlichen Verarbeitung sind (Tallal/Stark 1982). Eine neuere Studie konnte ein Drittel der untersuchten Kinder mit Lese-Rechtschreib-

schwäche als ebenfalls auffällig in der auditiven zeitlichen Ordnungsschwelle identifizieren (v. Steinbüchel/Wittmann/Landauer 1998). Diese Befunde zeigen, daß man bei der Erklärung von so komplexen Funktionen und ihren Störungen nicht monokausal argumentieren darf, daß vielmehr verschiedene Faktoren wirken. Als ein Faktor unter anderen ist die feinzeitliche Auflösungsfähigkeit sensorischer Information identifiziert.

Aus den diagnostischen Erfahrungen heraus wurden Trainingsmethoden entwickelt, um die erhöhten zeitlichen Ordnungsschwellen bei sprachauffälligen Personen zu verbessern. Die zugrunde liegende Idee läßt sich dabei folgendermaßen formulieren: Wenn ein Zusammenhang zwischen Zeitverarbeitung und Lautverarbeitung besteht, kann eine durch ein Training verbesserte zeitliche Diskriminationsfähigkeit auch zu einer Verbesserung in der Erkennung der zeitkritischen Silben führen. Und so wurden Probanden in der Fähigkeit, die zeitliche Reihenfolge von Ereignissen zu identifizieren, trainiert. Einerseits konnte die kritische Schwelle, bei der die Probanden die zeitliche Reihenfolge der Reize noch erkennen konnten, herabgesetzt werden, andererseits verbesserte sich auch die Lautunterscheidung bei zeitkritischen Stopkonsonant-Vokalsilben (wie/da/und/ta/). Bei einer Studie an Patienten mit Aphasie konnte ein rein zeitkritisches Training die Erfolge erzielen (v. Steinbüchel/Wittmann/de Langen 1996, v. Steinbüchel/Wittmann/Pöppel 1996). Eine Gruppe Aphasiker mit erhöhten Ordnungsschwellen und Problemen in der Lautdiskrimination erhielt ein achtwöchiges Ordnungsschwellentraining. Zwei weitere Gruppen mit Aphasikern, die ebenfalls erhöhte Ordnungsschwellen und Defizite in der Lautwahrnehmung (die Silben/da/und/ta/) aufwiesen, wurden in einer visuellen Diskriminationsaufgabe oder einer Tonhöhenunterscheidungsaufgabe trainiert. Nach Trainingsende konnten zwei Effekte beobachtet werden: Nur die Patientengruppe, die das zeitkritische Training erhielt, verbesserte sich in der Höhe der Ordnungsschwelle. Ebenfalls nur in dieser Experimentalgruppe konnte eine Verbesserung in der Erkennung von Stopkonsonant-Vokalsilben festgestellt werden. In einer weiteren Studie mit Kindern mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen konnten ähnliche Erfolge eines zeitkritischen Trainings verzeichnet werden (Merzenich/Jenkins/Johnston/Schreiner/Miller/Tallal 1996). Hier konnten Erfolge nicht nur auf der Phonemerkennungsebene sondern auch auf komplexeren linguistischen Ebenen verzeichnet werden. Diese Trainingserfolge belegen erneut, wie grundlegend der zeitliche Verarbeitungsmechanismus für das Funktionieren von Sprache ist. Außerdem wird deutlich, daß komplementär zum bereits vorhandenen therapeutischen Interventionsinventar, das auf den komplexen Sprachebenen wie dem Lexikon, der Semantik oder der Grammatik ansetzt, die zeitliche Funktionsfähigkeit bei bestimmten Patienten oder Klienten trainiert werden kann.

Während der oben beschriebene zeitliche Gehirnmechanismus für die Verarbeitung im Millisekundenbereich funktioniert, quasi die kleinsten zeitlichen Bausteine der Wahrnehmung formiert, in dem er für den Betrachter festlegt, welche Ereignisse vor welchen anderen stattfinden, gibt es auf einer anderen zeitlichen Ebene wahrscheinlich einen Mechanismus, der die Elemente unserer Wahrnehmung in 2 bis 3 Sekunden-Intervalle strukturiert. Dieser Integrationsmechanismus wird zum Beispiel

deutlich in lyrischen Texten. Die meisten Gedichte sind dadurch charakterisiert, daß die Dauer einer gesprochenen Verszeile bis zu etwa 3 Sekunden beträgt, und dies scheint unabhängig von der jeweiligen Sprache zu sein (Turner/Pöppel 1988). Dies kann ohne weiteres überprüft werden, wenn Sie ein Gedicht Ihrer Wahl laut rezitieren und den Ablauf der Zeit überprüfen.

Ist die Verszeile länger, handelt es sich in unserem Kulturkreis meist um einen Hexameter oder Alexandriner, die durch eine Zäsur in der Verszeile gekennzeichnet sind. Dieses zunächst vielleicht blaß wirkende Faktum gewinnt plötzlich eine faszinierende Wirklichkeit, wenn man feststellt, daß die Verszeile einen universellen Mechanismus des Gehirns abbildet. Aufeinanderfolgende Informationen werden vom Gehirn automatisch zusammengefaßt, dies aber nur bis zu einer Dauer von etwa 3 Sekunden (Fraisie 1984; Pöppel 1978, 1997). Dieser Integrationsmechanismus ist mit der erlebten Gegenwartsdauer in Beziehung gesetzt worden. Daß das Erlebnis von Gegenwart einen wenigen Sekunden umspannenden Zeitraum einschließt, wurde von James (1890) explizit formuliert. Daß wir bei der subjektiven Gegenwart keinen ausdehnungslosen Punkt meinen, ist sofort einsichtig. Die Jetzt-Zeit strukturiert aber auch unsere Wahrnehmung und unser Handeln: Einzelne Metronomschläge – um nur ein Beispiel zu nennen – werden subjektiv zu einfachen Takt-Gestalten von maximal 3 Sekunden Dauer gruppiert, in dem jeder x-te Schlag eine Akzentuierung erfährt (z.B. 1–2–3, 1–2–3, etc.). Übersteigt das Zeitintervall zwischen zwei Schlägen die Dauer von 3 Sekunden, zerfällt die Einheit in Einzelschläge (1, 1, 1), das Vermögen zur zeitlichen Bindung zerfällt (Szelag/v. Steinbüchel/Reiser/de Langen/Pöppel 1996).

Dieser Integrationsmechanismus gliedert unser Wahrnehmen, Erinnern und Handeln zeitlich in solcher Weise, daß jeweils nach etwa 3 Sekunden ein neues „Zeitfenster“ für Informationsverarbeitung und Wissensrepräsentation geöffnet wird. Bei der Betrachtung von visuellen Kippfiguren etwa, bei denen zwei Wahrnehmungsaspekte abwechselnd gesehen werden können, kommt es etwa alle 3 Sekunden zu einem Umkippen der Aspekte (Gómez/Argandoña/Solier/Angulo/Vázquez 1995). Bei der Rubin-Figur etwa sieht man zunächst eine Vase, dann kippt das Bild und zwei Gesichter werden gesehen, bis dann wieder die Vase erscheint. Beim Necker-Würfel kippt die räumliche Gestalt, der Würfel kann in zwei Richtungen orientiert gesehen werden. In regelmäßigen Schritten fragt das Gehirn: „Und was gibt es Neues in der Welt?“ Diese vom Gehirn vorgegebene Zeitstruktur läßt sich in der Poesie entdecken: In den meisten Gedichten findet sich die zeitliche Gliederung unabhängig von Tradition oder der spezifischen Syntax einer Sprache wieder, so als habe der Dichter ein implizites Wissen über einen grundlegenden Gehirnmechanismus, an dem er sich automatisch orientiert.

Im Gedicht kommen Sprechen, Lesen, Prinzipien der Informationsverarbeitung des menschlichen Gehirns und der künstlerische Akt zusammen. Doch nicht nur im Gedicht macht sich diese zeitliche Struktur bemerkbar. Im gut geschriebenen Text wird darauf geachtet – dieses meist implizit, da der Schriftsteller üblicherweise kein explizites Wissen von Prozessen der Informationsverarbeitung im Gehirn hat –, daß ein abgeschlossener Gedanke in einem 3-Sekunden-Intervall ausgedrückt wird. Auch

bei der Analyse von gesprochener Sprache kann ein Intervall von dieser Länge gemessen werden. Alle 3 Sekunden wird unmerklich eine kleine Pause gemacht, ein weiterer Hinweis darauf, daß Sprechen der gleichen zeitlichen Strukturierung unterworfen ist (Kowal/O'Connell/Sabin 1975).

Diese zeitliche Segmentierung in etwa 3 Sekunden dauernde Intervalle hat vermutlich auch eine Bedeutung für den Satzspiegel. Beim leisen Lesen, wenn also mit sakkadischen Blicksprüngen die Zeilen abgetastet werden, wird bei üblichen Satzspiegeln etwa 3 Sekunden je Zeile benötigt. Hier stellt sich die Frage, ob in der Entwicklung des Druckens in den letzten Jahrhunderten ein implizites Wissen über die menschliche Informationsaufnahme genutzt wurde. Für den Neurowissenschaftler ebenfalls faszinierend ist die Tatsache, auf die bereits der Begründer der Psychophysik Fechner (1860) hingewiesen hat, daß wir je Buchstaben 30 ms beim Lesen ansetzen müssen. So spiegeln sich also grundlegende temporale Prozesse unseres Gehirns im Leseprozeß unmittelbar wider. Ein Prozeß regelt unser Urteil von zeitlicher Folge, der bei der Erkennung von sich in der Zeit schnell ändernder Information wichtig ist. Ein weiterer Prozeß integriert Information in subjektiven Zeitgestalten zum Erlebnis von bewußter Gegenwart.

Literatur

Neurobiologie des Lesens

Pöppel, Ernst: Klassifikation psychischer Phänomene auf neuropsychologischer Grundlage. In: Jacobi, Peter (Hg.): Psychologie in der Neurologie. Berlin: Springer 1989; 3–17.

1. Von der Reizaufnahme und der Kontrolle der Augenbewegungen beim Lesen

Biscaldi, Monika/Fischer, Burkhard/Aiple, Franz: Saccadic eye movements of dyslexic and normal reading children. In: Perception 23 (1994); 45–64.

Breitmeyer, Bruno: Unmasking visual masking: A look at the "why" behind the veil of the "how". In: Psychological Review 87 (1980); 52–69.

Breitmeyer, Bruno: Sustained (P) and transient (M) channels in vision: A review and implications for reading. In: Willows, Dale/Kruk, Richard/Corcos, Evelyne (Hgg.): Visual processes in reading and reading disabilities. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1993; 95–110.

Büttner, Ulrich/Büttner-Ennever, Jean: Present concepts of oculomotor organization. In: Büttner-Ennever, Jean (Hg.): Neuroanatomy of the oculomotor system. Amsterdam: Elsevier Science Publishers 1988; 3–32.

Fischer, Burkhard/Biscaldi, Monica/Hartnegg, Klaus: Die Bedeutung der Blicksteuerung bei der Lese-Rechtschreibschwäche. In: Sprache – Stimme – Gehör (1998); 18–24.

Lehmkühle, Stephen: Neurological basis of visual processes in reading. In: Willows, Dale/Kruk, Richard/Corcos, Evelyne (Hgg.): Visual processes in reading and reading disabilities. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1993; 77–94.

Lovegrove, William/Williams, Mary: Visual temporal processing deficits in specific reading disability. In: Willows, Dale/Kruk, Richard/Corcos, Evelyne (Hgg.): Visual processes in reading and reading disabilities. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1993; 311–330.

- Schmidt, Robert (Hg.): Grundriß der Sinnesphysiologie. Berlin: Springer 1985.
Stein, John/Walsh, Vincent: To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. In: Trends in Neuroscience 20 (1997); 147–153.

2. *Zentrale Verarbeitungsmechanismen des Gehirns*

- Ackermann, Hermann/Wildgruber, Dirk/Grodd, Wolfgang: Neuroradiologische Aktivierungsstudien zur zerebralen Organisation sprachlicher Leistungen. In: Fortschritte in der Neurologie und Psychiatrie 65 (1997); 182–194.
Benson, D: Alexia. In: Frederiks, J. (Hg.): Handbook of clinical neurology, Vol. 1 (45): Clinical Neuropsychology. Amsterdam: Elsevier Science Publishers 1985; 433–455.
Blumstein Sheila/Baker Errol/Goodglass Harold: Phonological factors in auditory comprehension in aphasia. In: Neuropsychologia 15 (1977); 19–30.
Damasio, Antonio/Damasio, Hanna: Sprache und Gehirn. In: Heidelberg: Spektrum der Wissenschaften 1992/1, 80–92.
Ellis, Andrew/Young, Andrew: Einführung in die kognitive Neuropsychologie. Bern: Hans Huber 1991.
Hart J./Gordon B: Delineation of single-word semantic comprehension deficits in aphasia with anatomical correlations. In: Annals of Neurology 27 (1990); 226–231.
Hoosain, Rumjahn: Perceptual processes of the chinese. In: Bond, Michael (Hg.): The psychology of the chinese people. Hongkong: Oxford University Press 1986; 38–72.
Hubel, David/Wiesel, Torsten: Die Verarbeitung visueller Informationen. In: Gehirn und Nervensystem. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft 1985; 122–133.
Huber, Walter/Poock, Klaus/Springer, Luise: Sprachstörungen. Stuttgart: Thieme 1991.
Ivry, Richard/Lebby, Paul: The neurology of consonant perception: Specialized module or distributed processors? In: Beeman, Mark/Chiarello, Christine (Hgg.): Right hemispheric language comprehension. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1998; 3–26.
Kertesz, Andrew: Aphasia. In: Frederiks, J. (Hg.): Handbook of clinical neurology, Vol. 1 (45): Clinical Neuropsychology. Amsterdam: Elsevier Science Publishers 1985; 287–332.
de Langen, Ernst Gilles: Sprachstörungen und Sprachtherapie. In: Pöppel, Ernst/Bullinger, Monika/Härtel, Ursula (Hgg.): Medizinische Psychologie. Weinheim: Chapman & Hall 1994; 436–442.
Law, I./Kannao, I./Fujita, H./Lassen, A./Miura, S./Uemara, K.: Left supramarginal/angular gyri activation during reading of syllabograms in the Japanese language. In: Journal of Psycholinguistics 6 (1991); 243–251.
Miller, George: Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft 1993.
Petersen, Steven/Fox, Peter/Snyder, Abraham/Raichle, Marcus: Activation of extrastriate and frontal cortical areas by visual words and word-like stimuli. In: Science 249 (1990); 1041–1044.
Pöppel, Ernst: Lust und Schmerz: Vom Ursprung der Welt im Gehirn. Berlin: Siedler 1993.
Pugh, Kenneth/Shaywitz, Bennett/Shaywitz, Sally/Constable, Todd/Skudlarski, Pawel/Fulbright, Robert/Bronen, Richard/Shankweiler, Donald/Katz, Leonard/Fletcher, Jack/Gore, John: Cerebral organization of component processes in reading. In: Brain 119 (1996); 1221–1238.
Singer, Wolf: Synchronization of cortical activity and its putative role in information processing and learning. In: Annual Review of Physiology 55 (1993); 349–374.
Warnke, A./Wewetzer, Chr./Grimm, T: Lese-Rechtschreibstörungen: Begriff – neurobiologische Befunde – Prognose. In: Sprache – Stimme – Gehör 22 (1998); 3–7.
Warrington, Elisabeth/Shallice T: Category-specific semantic impairments. In: Brain 107 (1984); 829–854.
Woods, Bryan/Pöppel, Ernst: Effect of print size on reading time in a patient with verbal alexia. Neuropsychologia 12 (1974); 31–41.

- Wittmann, Marc/Eisenkolb, Andreas/Perleth, Christoph: Neue Intelligenztests. Augsburg: Augusta (1997).
- Yetkin, F./Hammeke, T./Swanson, S./Morris, G./Mueller, W./McAuliffe, T./Haughton V.: A comparison of functional MR activation patterns during silent and audible language tasks. *American Journal of Neuroradiology* 16 (1995); 1087–1092.

3. Zeitliche Verarbeitungsmechanismen beim Lesen

- Bishop, DVM: Listening out for subtle deficits. In: *Nature* 387 (1997); 129–130.
- Efron, Robert: Temporal perception, aphasia and déjà vu. In: *Brain* 86 (1963); 403–424.
- Fechner, Gustav: Elemente der Psychophysik. Leipzig: Breitkopf & Härtel (1860).
- Fraisse, Paul: Perception and estimation of time. In: *Annual Review of Psychology* 35 (1984); 1–36.
- Gómez, C./Argandoña, E./Solier, R./Angulo, J./Vázquez, M.: Timing and competition in networks representing ambiguous figures. In: *Brain and Cognition* 29 (1995); 103–114.
- Hari, Riitta/Kiesilä, Päivi: Deficits of temporal auditory processing in dyslexic adults. In: *Neuroscience Letters* 205 (1996); 138–140.
- James, William: *The Principles of Psychology*. New York: Holt 1890, 2 volumns.
- Kegel, Gerd: Sprach- und Zeitverarbeitung bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern. In: Kegel, G./Arnhold, T./Dahlmeier, K./Schmid, G./Tischer, B. (Hgg.): *Sprechwissenschaft & Psycholinguistik* 4. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990; 229–255.
- Kowal, S./O'Connell, D./Sabin, E: Development of temporal patterning and vocal hesitations in spontaneous narratives. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 4 (1975); 195–207.
- Merzenich, Michael/Jenkins, William/Johnston, Paul/Schreiner, Christoph/Miller, Steve/Tallal, Paula: Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. In: *Science* 271 (1996); 77–81.
- Miller, JL: Speech perception. In: Osheron, DN/Lasnik, H. (Hgg.): *Language. An invitation to cognitive science*. Cambridge: MIT Press 1990; 69–93.
- Pöppel, Ernst: Time perception. In: Held, R./Leibowitz, H./Teuber, H. L. (Hgg.): *Handbook of sensory physiology* Vol. VIII: Perception. Berlin: Springer 1978; 713–729.
- Pöppel, Ernst: Zeitliche Organisation menschlichen Erlebens. In: *Jahrbuch 1994 der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina (R.3)* 40. Halle/Saale 1995; 313–320.
- Pöppel, Ernst: A hierarchical model of temporal perception. In: *Trends in Cognitive Sciences* 1 (1997); 56–61.
- Pöppel, Ernst/Shattuk, Stefanie: Reading in patients with brain wounds involving the central visual pathways. *Cortex* 10 (1974); 84–88.
- v. Steinbüchel, Nicole: Temporal system states in speech processing. In: Herrmann, H. J./Wolf, D. E./Pöppel, E. (Hgg.): *Supercomputing in Brain Research: From Tomography to Neural Networks*. Singapore: World Scientific 1995; 75–81.
- v. Steinbüchel, Nicole/Pöppel, Ernst: Domains of rehabilitation: a theoretical perspective. *Behavioural Brain Research* 56 (1993); 1–10.
- v. Steinbüchel, Nicole/Wittmann, Marc: Elementare zeitliche Informationsverarbeitung als Diagnoseinstrument zentralnervöser Störungen. In: Kasten, Erich/Kreutz, Michael/Sabel, Bernhard (Hgg.): *Neuropsychologie in Forschung und Praxis. Jahrbuch der Medizinischen Psychologie* 12. Göttingen: Hogrefe 1997; 146–162.
- v. Steinbüchel, Nicole/Wittmann, Marc/de Langen, Ernst/Gilles: Zeitliche Informationsverarbeitung und Sprache – ein integraler Ansatz in der Aphasiotherapie. In: *Verhaltensmodifikation und Verhaltensmedizin* 17 (1996); 331–351.
- v. Steinbüchel, Nicole/Wittmann, Marc/Pöppel, Ernst: Timing in perceptual and motor tasks after disturbances of the brain. In: Pastor, Maria/Artieda, Julio (Hgg.): *Time, Internal Clocks and Movement*. Amsterdam: Elsevier Science 1996; 281–304.
- v. Steinbüchel, Nicole/Wittmann, Marc/Landauer, Nikola: Diagnose und Training der zeitlichen Verarbeitung von Hörreizen bei Grundschulern mit LRS. In: *Bundesverband Legasthenie (Hg.): Bericht über den 12. Fachkongreß 1997 in Greifswald, 1998 (im Druck)*.

- Szelag, Elzbieta/v. Steinbüchel, Nicole/Reiser, Matthias/de Langen, Ernst Gilles/Pöppel, Ernst: Temporal constraints in processing of nonverbal rhythmic patterns. In: *Acta Neurobiologiae Experimentalis* 56 (1996); 215–225.
- Tallal, Paula: Auditory temporal perception, phonic, and reading disabilities in children. In: *Brain and Language* 9 (1980); 182–198.
- Tallal, Paula/Piercy, Malcolm: Developmental aphasia: impaired rate of non-verbal processing as a function of sensory modality. In: *Neuropsychologia* 11 (1973); 389–398.
- Tallal, Paula/Newcombe, Freda: Impairment of auditory perception and language comprehension in dysphasia. In: *Brain and Language* 5 (1978); 13–24.
- Tallal, Paula/Stark Rachel: Perceptual/motor profiles of reading impaired children with or without concomitant oral language deficits. In: *Annals of Dyslexia* 32 (1982); 163–176.
- Turner, Frederick/Pöppel, Ernst: Metered poetry, the brain, and time. In: Rentschler, Ingo/Herzberger, Barbara/Epstein, David (Hgg.): *Beauty and the brain*. Basel: Birkhäuser 1988; 71–90.
- Veit, Sabine: *Sprachentwicklung, Sprachauffälligkeit und Zeitverarbeitung – Eine Longitudinalstudie*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, 1992.
- Wittmann, Marc: *Die zeitliche Organisation von Wahrnehmung und Motorik*. Dissertation an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, 1997.

Druckmedien

1. Druckmedien allgemein

1.1 Typik und Epoche

Es gibt Texte von solcher *überindividuellen* Bedeutung, daß sie schriftlich fixiert, gespeichert und vervielfältigt werden. Diese Texte lassen sich unterscheiden nach

- Umfang
- Gültigkeitsdauer
- Information oder Performance
- Periodizität oder Nicht-Periodizität
- Schrifträgern
- Fixier-, Speicher- und Vervielfältigungs-Technik
- Institutionen von Produktion und Vertrieb
- Zielgruppen
- Inhalten/Sachgruppen
- Warengruppen des Buchhandels.

Individuell bedeutsame Texte wie Brief oder Tagebuch werden i.d.R. nicht vervielfältigt – es sei denn bei überindividuell bedeutsamen Autoren postum –, obwohl ihre Gültigkeitsdauer ein Leben lang währen (Tagebuch) und ihr Erscheinen periodisch sein kann (Geburtstags- oder Weihnachtsbriefe).

Für die Betrachtung der Druckmedien sind seit ihrem Aufkommen im 15. Jahrhundert (für Europa) *überindividuelle Bedeutung* und *Vervielfältigung* von Texten die entscheidenden Rahmenbedingungen. Zwei Typen dominierten die ersten beiden Jahrhunderte nach Johannes Gutenbergs Erfindung: Nichtperiodische *Bücher* (für umfangreiche Texte mit langer Gültigkeitsdauer) und *Flugschriften* (für kurze und meist aktuelle d.h. kurzlebige Texte). Gutenberg hatte mit der seriellen Letterngußproduktion die serielle Textvervielfältigung durch die neue Satz- und Drucktechnik ermöglicht. Seine Doppelerfindung wurde Prototyp und Vorbild der späteren industriellen Serienproduktion.

Im 17. Jahrhundert differenzierten sich *Zeitung* und *Zeitschrift* als Typen von Druckmedien aus, deren unterschiedliche Periodizität durch verschiedene Wichtigkeit, Gültigkeitsdauer und den Umfang ihrer Texte bestimmt war – sowie natürlich durch ihre Zielgruppen.

Schließlich die *Text-Bild-Synthese* in Druckmedien: Schon früh waren die Texte aller Druckmedien (Bücher, Flugschriften, Zeitungen und Zeitschriften) mit graphischen und illustrativen Elementen durchsetzt. Albrecht Dürers Holzschnittkunst und Kupferstichteknik wurden durch die neuen Druckmedien Buch und Flugschrift geradezu als Innovation befördert. Im 18. und 19. Jahrhundert kamen, vor allem in

England, auch serielle Anordnungen von textkommentierten Bildfolgen – meist komisch-ironischen Inhalts – auf die Märkte der Druckmedien. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat – aus diesen Wurzeln stammend – der *Comic Strip* seinen Siegeszug weltweit angetreten.

Plakate oder *Handzettel* sind als massenhaft und einmalig reproduzierte Druckmedien für Kurzinformationen seit langem in Gebrauch, ebenso *Kalender* als Periodika. Neuerdings gibt es als Folge einer verbesserten Aufnahmetechnik bestimmte Speicherungen für alle Printmedien in analogen *Mikroformen* und digitalen *Compactformen*.

Die Druckmedien befinden sich am Ende des 20. Jahrhunderts in einer Umbruchsituation. Seit der technischen Erfindung von digital vermittelnden Medien geht ihnen eine Anzahl von Textgattungen verloren. Überhaupt wird angesichts der neuen digitalen Medien die Frage dringlich, welche Texte vorzugsweise oder optimal oder notwendig durch Druckmedien vermittelt gehören. Die Konkurrenz dieser neuen textvermittelnden Medien ist eine historische *Epoche* (im Doppelsinne von *Einschnitt*, der einen neuen *Abschnitt* einleitet), die in ihrer Gewichtigkeit allenfalls der Erfindung des seriellen Letternsatzes und Buchdrucks durch Gutenberg um 1450 und der Konstruktion der zylindrischen Schnelldruckpresse durch Friedrich Koenig um 1810 vergleichbar ist. Denn zunächst hatten die neuen „elektrischen Medien“ (wie Marshall McLuhan sie 1962 noch nennen konnte) die *Audiovision* weltweit verbreitet, die *Textmedien* aber noch in ihrem relativen Recht belassen. Das massive Vordringen der auditiven, visuellen und audiovisuellen Massenmedien brachte den kanadischen Medientheoretiker dazu – wie wir heute wissen, vorschnell –, das Ende der sogenannten „Gutenberg-Galaxis“ mit ihrer Literalität auszurufen und ein neues Zeitalter der Oralität anzukündigen („globales Dorf“). Neu erschien die Globalisierung, alt war die Oralität – sie sollte wiederkehren, wie *vor* Gutenberg, suggerierte McLuhan in gewisser Verzerrung historischer Sachverhalte, unter Mißachtung nämlich der mittelalterlichen Lesekultur (McLuhan, dt. 1968). Diese Prognose hat sich nicht bewahrt. Statt daß die neuen analogen A/V-Medien die alten Druckmedien verdrängten, hat sich deren Koexistenz, wenn nicht gar wechselseitige Förderung eingestellt.

In einem zweiten technischen Innovationsschub haben sich seit Mitte der 1980er Jahre elektronische Medien mit digitalen Übermittlungstechniken entwickelt („Multimedia“) und sich neben der Welt der audiovisuellen Präsentationen auch der Textwelt angenommen. Das betrifft alle Druckmedien: Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics und Einblattdrucke sind der *Möglichkeit* nach alle in digitaler Form fixierbar, speicherbar, multiplizierbar. Ob sie im Sinne der Rezipienten auch *wirklich* so verwendet werden, ist offen. Denn vor allem das Buch als „Archiv und Transportmedium“ (gleichgültig auf welchem Träger) ist das eine, das Buch als „Informations- und Ausgabemedium“ (vorzugsweise in gedruckter Form gelesen) ist das andere (Umstätter 1998, 40). Das Buch in seiner potentiellen Gestalt, „schlummernd“ und nicht beim Rezipienten aktualisiert, läßt sich unterscheiden vom Buch in seinem wirklichen und wirkenden Gebrauch beim Leser.

1.2 Die Entwicklung seit 1945

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war in Deutschland durch eine Wiederbelebung der Märkte für Druckmedien gekennzeichnet. In der Ära des Nationalsozialismus waren die Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenmärkte rigide eingeschränkt worden – bei einer signifikanten Bevorzugung des monopolisierten Hörfunks („Volksempfänger“) als auditive Verlängerung der höchst geschickt inszenierten audiovisuellen Massenkundgebungen. In der BRD kam es zu einer Restauration des Bildungsbürgertums, in der DDR zum Aufbau einer sogenannten fortschrittlich-sozialistischen Buch- und Lesekultur. Die freien Druckmedienmärkte des Westens setzten die relative Autonomie der Lese-Individuen und ihrer Optionen voraus. Die BRD nahm nach der Nazi-Diktatur wieder Anschluß an diese Märkte, während die DDR sich in Richtung einer zumindest gelenkten Druckmedienkultur entwickelte. Die „freien Märkte“ wurden allerdings von seiten der DDR für den Westen insofern bestritten, als dort die kapitalistischen Ausbeuter als „geheime Verführer“ die Märkte ebenfalls lenken sollten.

Für die BRD war der Sektor der Buchwirtschaft in den ersten zwanzig Jahren durch nachfrage-orientierten Handel gekennzeichnet. Ein relativ homogenes Kultur-Establishment (in Restauration des seit Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgegangenen Bildungsbürgertums) setzte vor allem auf dem Gebiet der schönen Literatur die Standards, aufgrund derer ein bildungsbeflissenes Publikum sich dem Buchhandel zuwandte: neue Klassikerausgaben, Karrieren von Autoren wie Hermann Hesse, Max Frisch, Bertolt Brecht. Die Standards dieser Buchkultur wirkten bis weit in die Druckmedien-Landschaft hinein. Oft verstanden sich Verleger von Zeitungen und Zeitschriften als Botschafter einer literarischen und politischen Kultur, deren Leitmedium das sogenannte „gute Buch“ war. Daneben etablierten sich (nach Vorläufern in den 20er Jahren) Buchclubs für den Massenkonsum (Bertelsmann Lesering, Deutscher Bücherbund). Die seit dem 18. Jahrhundert bestehenden Massenmärkte für sogenannte Unterhaltungsschriftsteller sind sowieso von politischen Wechsellagen am wenigsten berührt, ebenso sonstige Druckmedien der trivialen Art, bis hin zur Heftchen- und Broschürenkultur. Von den Druckmedien-Meinungsmachern zunächst belächelt, sollten diese Märkte des schlichten Geschmacks auf Dauer die expansivsten werden. Indirekte Tabuisierung und staatliche Zensur bestimmter weltanschaulicher, kultureller oder sexueller Optionen kennzeichneten die Situation der Druckmedien in der frühen BRD, bis durch gerichtlich erstrittene Zensurfreiheit etwa Autoren wie David Herbert Lawrence oder Henry Miller auf dem Buchmarkt ungehindert erscheinen konnten. Schließlich wurden nach der sogenannten 68er Revolution vollends die politisch-historisch-literarischen Maßstäbe der frühen BRD auf- und durch neue Standards abgelöst.

Das in der frühen DDR entwickelte Konzept einer „Literaturgesellschaft“ (Johannes R. Becher 1956: „Dichter werden zu Arbeitern, Arbeiter werden zu Dichtern“) lebte trotz aller Abgrenzung vom traditionellen Bildungsbürgertum noch von dessen Wertekanon. Denn immer noch wurden Literatur und Bildung „auratisiert“. Man wollte die *bessere* Bildung, in der Leben und Kunst verschmolzen. Den Mut, die Wertehierarchie zu kippen und und z.B. kleinbürgerlichen Geschmack offensiv zu vertreten –

wie das heute die privaten TV-Medien vorführen –, diesen Mut hatte die DDR-Kulturpolitik nicht. Sie wollte es auch nicht, weil sie in ihrer Einschätzung der Tradition gespalten war. Das Konzept der Literaturgesellschaft hat in der DDR bis zu deren Ende eine besondere Lesekultur und Lesergemeinde belebt. (Für die ganze Entwicklung: Köhler 1990.)

Die ruhige private Rezeption von Druckmedien – die morgendliche Zeitungslektüre, die abendliche Buchlektüre sowie am Wochenende die anspruchsvolle Zeitschrift: Das waren die maßgeblichen Formen der Rezeption von Druckmedien sowie des Verhältnisses zwischen Publikum und Autorinnen bzw. Autoren (von Kurz- oder von Langtexten) in den ersten Jahrzehnten nach 1945. Wegen der Sondersituation gelenkter *öffentlicher* Druckmedienkultur hat sich in der DDR diese *private* Lesekultur noch länger halten können – z.T. subversiv und besonders als Buchkultur. Entsprechend schwierig gestaltete sich die staatliche Zensur (vgl. Wichner/Wiesner 1993, Lokatis 1993). Dieser Komplex erklärt die Redeweise vom „Leseland DDR“ (Höpcke 1991) im Kontrast zum „Mediensumpf BRD“, die in apologetischer Absicht geprägt wurde.

In der BRD hatten sich in der Tat seit den 60er Jahren die neuen „elektrischen Medien“ mit analogen Übermittlungstechniken ausgebreitet: Fernsehen, Hörfunk in Wohnung und Automobil, Telefon in jedem Zimmer usf. Die stille Lesekultur als Ideal schien massiv gefährdet. Die Normen des Bildungsbürgertums fanden ihre Fortsetzung allenfalls im sogenannten „Bildungsauftrag“ der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Mit der Einführung des dualen Rundfunksystems 1982 und der Lizenz auch für private Kanäle mit ihrer auditiven und audiovisuellen Mannigfaltigkeit von Inhaltsangeboten samt gehörigen Werbeblöcken hat sich das freie Marktprinzip auch im Bereich der immateriellen Inhaltsangebote endgültig etabliert. Alle Wertehierarchien sind damit einer postulierten absoluten Gültigkeit beraubt. Alle Standards sind nur noch eine Option unter vielen anderen.

Diese Gesamtmediensituation hat Rückwirkungen auf die Kultur der Druckmedien: Marktgemäßes Handeln, also statt nachfrage-orientiert nur *reagieren zu können* umgekehrt angebots-orientiert *agieren zu müssen*, ist mittlerweile für alle Druckmedienproduzenten bzw. -verleger selbstverständlich geworden. Dabei kommt ihnen eine Entwicklung zugute, die man „kontra-prognostisch“ nennen könnte. Die Zunahme von auditiven und audiovisuellen Medienangeboten bis hin zur Massenrezeption von Tonträgern wie Tonband und CD buchstäblich im Liegen, Stehen und Gehen (der *walkman* als symbolträchtiges Gerät ebenso wie das portable *handy*-Telefon) hatte regelmäßig Kassandraruhe bezüglich der Lesekultur provoziert. Mitte der 1980er Jahre prognostizierte die Basler PROGNOSES-Gesellschaft eine Entwicklung der Buchproduktion beim Stand von 100% im Jahre 1982 auf 90% im Jahre 1990 über 80% 1995 auf 75% im Jahre 2000. Natürlich hat die politische Wende 1989/90 solche Prognosen ebenso hinfällig gemacht wie die demographischen Umschichtungen: Der Wegfall von Lesern bis hin zum sekundären Analphabetismus wird kompensiert durch massive Zunahmeraten bei Abiturienten prozentual zum Geburtsjahrgang. Abgesehen von solchen Fehlprognosen müssen wir am Ende der turbulenten Einführungsphase der analogen Nicht-Print-Medien festhalten, daß nicht Verdrängungswettbewerb, sondern

Koexistenz, Kooperation oder gar Synergien zwischen verschiedenen Mediensphären zu beobachten sind (vgl. Saxer 1975, Merten u.a. 1994). Rezipienten greifen zusätzliche Alternativen auf und verfahren nach der Maxime „Ich kann das eine tun, muß aber das andere nicht lassen“.

Die Zahl jährlicher Neuerscheinungen entwickelte sich (abgerundet) in Westdeutschland von 1951 14 Tsd. über 1960: 22 Tsd. (DDR: 6 Tsd.), 1970: 47 Tsd. (5 Tsd.), 1980: 67 Tsd. (6 Tsd.) auf 65 Tsd. im Jahre 1989 (DDR: 6 Tsd.). Im vereinigten Deutschland verlief die Kurve von 68 Tsd. im Jahre 1991 auf 71 Tsd. im Jahre 1996 (mit dem Gipfelpunkt von 74 Tsd. im Jahre 1995). – Die Vergleichszahlen für die Schweiz bzw. für Österreich: 1955: 4 Tsd. bzw. 3 Tsd.; 1965: 6 bzw. 4; 1975: 10 bzw. 6; 1985: 12 bzw. 8, 1995: 11 bzw. 6.

Warengruppenstatistik (Prozente am Warenumsatz des Einzelhandels):

	1980	1985	1990	1995
Belletristik	–	14	11	11
Kinder- und Jugendbücher	–	7	7	8
Fachbücher Naturwissenschaften	7	7	7	6
Fachbücher Geisteswissenschaften	10	10	8	9
Schulbücher	13	11	9	9
Hobby-, Freizeit-, Reiseliteratur	–	8	10	11
Sachbücher	16	11	12	12
Taschenbücher	10	13	13	14
Antiquariat	2	3	3	3
Audiovisuelle Medien	–	–	–	2
übrige Waren	11	9	11	9

Quelle: Buch und Buchhandel in Zahlen

Auflagenentwicklung (abgerundet) der Zeitungen und Zeitschriften (in Mio. Stück)

	1980	1985	1990	1995
Publikumszeitschriften	80	95	103	123
Tageszeitungen (ohne Sonntagszeitungen)	20	21	21	25
Kundenzeitschriften	16	19	22	20
Fachzeitschriften	15	16	16	16
Wochenzeitungen	2	2	2	2

(Die Sonntagszeitungen lagen 1995 bei ca. 5 Mio. Exemplaren)

Quelle: Zeitungen '96, 483

Offenkundig dienen die Druckmedien, da sie ja ihren Platz neben den neuen Nicht-Print-Medien erfolgreich behaupten, anderen Zwecken als die letztgenannten. Sie dienen nämlich in Zeiten zunehmender Audiovisionsmärkte der *Vertiefung* und der *Orientierung*. Die abendlichen Fernsehnachrichten verdrängen vielfach *nicht* die morgendliche Zeitungslektüre. (Die Statistik zeigt das: Seit 1985 halten sich Tageszeitungen auf hohem Plateau.) TV-Features und Reportagen regen zur vertiefenden Buchlektüre an. Und neue „Special-Interest“-Felder, durch Rundfunk, Fernsehen sowie eine expandierende Freizeit- und Tourismuskultur gefördert, treiben eine beachtliche Zeitschriften-Mannigfaltigkeit hervor, die Absatzkurven zeigen immer noch nach oben. Schließlich wird ein Faktum gerne übersehen, weil sich das Lebendige, Bunte, Attraktive in den Vordergrund drängt (die Belletristik bei Büchern, die „lauten“ Bildzeitungen, die erotischen Magazine im Zeitschriftensektor): Der gesamte Bereich der Fachliteratur in Buch- oder Zeitschriftenform, welche als Ausbildungshilfe und Berufsbegleitung von immer mehr und immer besser auszubildenden/ausgebildeten Rezipienten in einer komplexer werdenden Umwelt benötigt wird; dieser Bereich hat ständige Zuwachsraten ebenso wie der Markt der Hobby-, Freizeit- und Reiseliteratur.

Aber genau an dieser Stelle, wo mit den *analogen* AV-Medien eine Kooperation sinnvoll erscheint, droht den traditionellen Druckmedien durch die neuen *digitalen* Textvermittlungsformen eine Konkurrenz, die Verdrängung bedeutet. Denn viele dieser Bücher und Zeitschriften im Bereich der Fachliteratur sind mühelos und sinnvoll durch CD-ROM oder durch Online-Angebote zu substituieren (vgl. Frühschütz 1997).

Doch so sehr hier der Austausch durch Digitalmedien sinnvoll ist, so sehr bleibt auch gegenüber den neuen digitalen Textvermittlungsformen ein Ergänzungsbedarf nach Vertiefung und Orientierung. Denn vor allem im Online-Bereich erscheinen enorme Quantitäten ganz unterschiedlicher Textgestalten, die nach Selektion und Systematisierung rufen. Es stellt sich die Frage, welche Texte sinnvollerweise *ohne* Druckmedium und welche Texte nach wie vor vorzugsweise, optimal oder gar notwendig im Medium des Buches, der Zeitung oder der Zeitschrift angeboten und rezipiert werden. Dem traditionellen Druckmedienmarkt gehen über kurz oder lang die Kurzinformations-Sammlungen wie Lexika, Wörterbücher, Bibliographien oder Datensammlungen verloren. Selbst wenn diese Sammlungen beim Rezipienten zur besseren Lesequalität – stillgestellt und greifbar – ausgedruckt werden, so ist doch trotz solcher traditionellen *Rezeptionsform* die *Übermittlung* bereits elektronisch-digital. Es werden keine Objekte aus Papier und Pappe mehr per Post expediert.

Bei Zeitungen ist digitaler „Versand“ und Rezeption am Bildschirm längst eine reale Alternative, und reine Textzeitschriften mit kleiner Zielgruppe oder wissenschaftliche Sammelbände werden über kurz oder lang aus dem 3-P-Szenario („Papier-Pappe-Post“) verschwinden. Fachzeitschriften für relativ wenige Spezialisten weltweit werden ebenso wie Spezialmonographien sich über digitale Medien verbreiten. Für die geschäftliche Kommunikation und Information, wo Zeitgewinn ökonomischer Vorteil bedeutet, ist das Internet, die direkte und interaktive Kommunikationsform, unumgänglich. Ephemere Alltagsinformationen kommen verstärkt hinzu. Jedoch: Vor allem angesichts dieser letztgenannten Informationsflut von kurzen, flachen und

kurzlebigen Texten nach dem Muster „In Hongkong schien gestern die Sonne“, welche selten die Urteils- oder Imaginationstiefe aktivieren, besteht Orientierungs- und Vertiefungsbedarf. Da haben die Druckmedien in ihrer meist ruhigen Präsentation und (im Falle des Buches) mit ihren imaginationsreichen und unser Urteil vertiefenden Langtexten einen bleibenden Vorteil. Es sind gerade nicht die nur oberflächlich *informativen*, sondern die vertiefenden *performativen* Texte, die optimal buchförmig rezipiert werden. Im Falle der Zeitung zeigt sich, daß das Ensemble der Nachrichten, Kommentare, Berichte, Graphiken und Bilder nicht nur Addition, sondern Ordnung und Urteilsaufbau bietet – was in der digitalen Bildschirm-Präsentation unterzugehen droht.

2. Die einzelnen Druckmedien

2.1 Das Buch

2.1.1 Sein Wesen dem Inhalt nach

Das Buch wird ganz verschieden definiert; und dadurch sind diverse Ansätze einer *Buchwissenschaft* feststellbar. (Die schillernde Definitionsgeschichte erklärt sich aus dem Umstand, daß man einmal eher den Träger, ein andermal eher die Textsorte ins Visier nahm – vgl. die Begriffsbestimmung von „livre“ in D’Alemberts/Diderots „Encyclopédie“ von 1765.) Die funktionale Betrachtung des Buches machte in der BRD den Anfang: Karl Schottenlohers Werk „Bücher bewegten die Welt“ (1952) sowie Wieland Schmidts Kapitel über die „Wissenschaft vom Buch“ im Handbuch der Wissenschaftskunde (1955, 739–751) mit der Definition: „Unter Büchern versteht man bewegliche Schrift- oder Bildträger, die erhalten und durch Vervielfältigung verbreitet werden sollen und deren Zweck durch die Vermittlung eines geistig-materiellen Inhalts und durch den Wert für die Allgemeinheit gegeben ist.“

Die Debatte um eine autonome Buchwissenschaft, seit den 60er Jahren im Gange (Göpfert 1961), hatte zunächst ein negatives Resultat. Als Kommunikationsmittel wurde das Buch als Forschungsgegenstand den Kommunikationswissenschaften zugeordnet, als Ware den Wirtschaftswissenschaften, eine autonome Buchwissenschaft verneint (Meyer-Dohm 1965 gegen Sichelschmidt 1963); allenfalls wurden „Wege der Buchwissenschaft“ ausgeleuchtet (Grundmann u.a. 1966). Die geschichtliche Betrachtungsweise hatte eindeutig Vorrang, wenn es um die Reflexion von Wesen und Gestalt des Buches ging (vgl. Widmann 1952/1975, Funke 1959/1994, Göpfert 1977). Andererseits gab es die literarische, an den Inhalten orientierte Betrachtung (Beaujean 1973).

In der Folge änderte sich das Wissenschaftsverständnis: Methodenpluralismus und damit Heterogenität ihres Gegenstandes kennzeichnen jede Wissenschaft. Das *Kernmodell* (wonach eine Wissenschaft ein homogenes Zentrum habe) weicht dem *Netzmodell* (wonach jede Wissenschaft ein Aspektebündel bietet bzw. jeweils perspektivisch verschobene Gegenstandsbereiche ohne einen „Gegenstand an sich“ dahinter). Im Sinne der Interdisziplinarität plädierten Alfred Swierk (1989), Ludwig Delp

(1989), Georg Jäger (1994) und Stephan Füssel (1997) für eine Eigenständigkeit der Buchwissenschaft. Swierk nannte als deren Formalobjekt „das Buch, verstanden als graphische Materialisierung geistiger Inhalte, mit dem Ziel ihrer Erhaltung, Überlieferung und Verbreitung gemäß den Bedürfnissen und Erwartungen der Gesellschaft“ (1989, B 67). Ludwig Delp hat in drei definitorischen Anläufen das Phänomen „Buch“ zu bestimmen versucht: (a) Er betont „die Multidimensionalität des Buches; denn dieses ist der einzig dauerhafte, immer, überall, energiefrei und apparatelos, gegenüber jedermann zuverlässig aussagebereite materialisierte Mittler geistiger Werte in dieser Welt, dessen Benutzer aktiv Zeitpunkt, Ort und Intensität seiner Wirkung bestimmt“. (b) „Das Buch ist ein Produkt geistigen Schaffens, einer schöpferischen Tätigkeit also, die einer Materialisierung durch Umwandlung in ein transportables Erzeugnis bedarf, das prinzipiell überall und gegenüber beliebigen Menschen verfügbar zu sein hat, um die Botschaft seines Schöpfers dauerhaft und authentisch aussagebereit zu halten, ohne daß dazu andere Instrumente als die menschlichen Sinnesorgane erforderlich wären.“ (c) „Das Wesen des Buches beginnt beim Autor, folgt dem Produktionsprozeß des Verlages, dessen Zulieferern und Lizenznehmern, und schließt die Distribution durch den Handel, die Thesaurierung durch Bibliotheken, schließlich die Nutzung durch Leser, Hörer und Zuschauer ein.“ (Delp 1991/1993, 303 f.). Wir erkennen deutlich die Spannung, das Wesen des Buches einmal eher am Träger, dann wieder am geistigen Produkt festzumachen. Michael Giesecke (1992 a) versuchte, aus einem systemtheoretischen Ansatz heraus die Buchwissenschaft als Medien- und Informationswissenschaft zu bestimmen, bleibt aber strikt auf die Druckmedien beschränkt, d.h. kann nicht hinter die Gutenberg-Schwelle zurückgehen.

Außerhalb des deutschsprachigen Raumes ist in Europa auf die „Polnische bibliologische Schule“ hinzuweisen mit Karol Glombiowski (1980) und dessen Schüler Krzysztof Migon (1984, dt. 1990) sowie auf die eigenwillige Theorie des Tschechen Vilém Flusser (1987) zu Schrift, Druckmedien und Computer. Die kanadische „Schule von Toronto“ widmete sich bereits seit den 40er Jahren dem Buch als Kommunikationsmittel und bekommt neuerdings wieder Konjunktur (Innis 1950 und 1951, Havelock 1986, McLuhan 1962 und 1966, vgl. Ong 1982, Olson 1994 und Barck 1997). Aus wissenschaftshistorischer Sicht ist das Werk von Elizabeth Eisenstein (1979, 1997), in systemtheoretischer Perspektive die Studie von Michael Giesecke (1992 b) zur Gutenberg-Revolution für die Buchwissenschaft bahnbrechend geworden. Ähnliches gilt für die Studien von Robert Darnton (1989, 1993) und Roger Chartier (1990, 1995) über die Rolle des Buchhandels als Instrument der Ideenverbreitung in der Zeit vor der politischen Revolution in Frankreich 1789. William Charvat hat die Triade Autor-Verleger-Leser in der Buchwirtschaft der USA des 19. Jahrhunderts für die Literaturwissenschaft exemplarisch analysiert (1959, 1968).

Buchwissenschaft wird vermehrt als Teildisziplin der Kommunikations- und Medienwissenschaft verstanden und damit aus ihrer historistischen Engführung (exemplarisch Finger 1982, B 14: „Buchforschung wird nur als historische Disziplin wirklich Buchwissenschaft sein.“) befreit. Bibliothekswissenschaft, Buchkunde, Forschung und Lehre über Buchwesen stellten jeweils die *Geschichte* der Produktions-, Gestaltungs- und Vertriebsformen seit Gutenberg ins Zentrum. Demgegenüber wird

das Buch in allen seinen Aspekten integrativ als *Medium* verstanden (vgl. schon Langenbacher 1977 und Faulstich 1979). Es ist ein auf unterschiedlichen Trägern daherkommender Langtext von solcher überindividueller oder überzeitlichen Bedeutung, daß er fixiert, gespeichert, vervielfältigt und vertrieben wird. Seine verschiedenen materiellen Träger von den Tafeln und Rollen der Antike bis hin zu CD-ROM und elektronischem Display, seine Funktionen, seine Ökonomie, seine Institutionen, die diversen Lese-Mentalitäten – und last not least die Theorie dieses Mediums gehören alle als Gegenstände zur Buchwissenschaft als Medienwissenschaft. Des Buches „Wert für die Allgemeinheit“ (der für Schmidt 1955 noch ein Definiens war) weicht einem durchgängigen Marktmodell nicht nur für die Bücher als Waren, sondern auch für die durch sie vermittelten Inhalte.

Das Buch als ein auf unterschiedlich materialisierten Schrifträgern daherkommender Langtext oder eine Sammlung unterschiedlich umfangreicher Texte von überindividueller Bedeutung kann ganz verschiedene Inhalte aufnehmen und ist dann nach Herstellung, Ökonomie und Marktbedingungen unterschiedlich bestimmt. Man kann diese Vielfalt aufzählen und dann unter verschiedenen Hinsichten systematisieren. Wählen wir die international gängigste Unterscheidung zwischen *fiction* und *non-fiction*, so lassen sich Märchenbücher, Kinderbücher oder Belletristik unter die erste Kategorie, Fachbücher, Sachbücher, Ratgeber, Reiseführer, Atlanten sowie Telefon- oder Adreßbücher und Bibliographien unter die zweite Kategorie subsumieren. Dazu läßt sich die quantitative Relation von ca. 25:75 Prozent weltweit zwischen beiden Bereichen angeben. Doch bleibt diese Unterscheidung unbefriedigend. Bei bestimmten Buchgattungen greift sie gar nicht. Beim „Buch der Bücher“ und religiöser Literatur überhaupt, bei Kunstbüchern oder aufwendig gestalteten *coffee-table books* führt die Unterscheidung in Problemzonen, wo Fragen der Erkenntnistheorie ins Spiel kommen: Was ist Fiktion? Was ist Realität? Was ist Bild, Bildtext, imaginiertes Textbild?

Für die Frage, was wir uns beim Lesen von Druckmedien eigentlich aneignen, sind das nicht unwichtige Themen. Außerdem: Was die *Technik* der Fixierung, Speicherung und Vervielfältigung betrifft sowie die *Schrifträger*, scheint für manche Bücher völlig unerheblich zu sein, ob sie als Druckmedium erscheinen oder als Handschriftenmedium erschienen sind. Die Qualität der Rezeption wird dadurch nicht beeinflusst, allenfalls die Quantität der Rezipienten. Als Kanon wird die Bibel seit siebzehn Jahrhunderten rezipiert, ähnliches gilt für die Thora oder den Koran als Buchmedien und Buchzentren von Buchreligionen. Der Begriff „Buch“ greift hier viel weiter zurück als nur bis zum Beginn der Gutenberg-Ära mit ihren Druckmedien. (Vgl. Huizing 1993, Muth 1992) Ein weiteres Beispiel: Für die Rezeption von Texten des Aristoteles – über die Brücke der arabischen Schriftkultur – in der Geisteswelt des Mittelalters (welche durch jene Texte nachhaltig geprägt wurde) waren Schrifträger und Reproduktionstechnik ebenfalls sekundär. Auch das sind wichtige Hintergrundaspekte für die Lesekultur in Druckmedien. (Vgl. dazu Bumke 1986; Hiestand 1994, Flasch/Jeck 1997, Helmer 1997)

Die Unterscheidung nach *fiction* bzw. *non-fiction* bleibt unbefriedigend. Und die Druckmedien als solche stellen nicht den Beginn von Lese- und Buchkultur dar, sondern die Buchgattungen reichen viel weiter in die Kulturgeschichte zurück. Wir

wählen für die Darstellung des Buches als Druckmedium in der Zeit seit 1945 eine Systematik des Buchmarktes, nämlich die im Buchhandel gebräuchliche pragmatische Einteilung nach *Warengruppen*.

Was die *Konkurrenz* zu den neuen Medien betrifft, einige Überlegungen zu den Inhalten des *Druckmediums Buch* generell. Ohne Zweifel werden alle kurzen und schnell benötigten Informationstexte in die elektronisch-digitalen Vermittlungskanäle abwandern: Lexika, Enzyklopädien, Wörterbücher, Bibliographien, Who-is-who-Dateien, Adreßbücher, Telefonbücher, selbst Kochbücher mit Bildelementen. Wieweit sich *daneben* noch eine Printversion halten kann, ist eine Rechenaufgabe für die Betriebsökonomien oder hat – im Falle des Telefonbuchs – mit einer Art Grundversorgung zu tun, da ja ein elektronisch-digitales Empfangsgerät nicht in jedem Privathaushalt vorausgesetzt werden kann. Diese Texte lassen sich als *flache Texte* bezeichnen, weil ihr Verfallswert relativ hoch, ihre Gültigkeit also zeitlich begrenzt ist. Es sind in den meisten Fällen *informative Texte* mit begrenzter Wirkung auf die Leser.

Demgegenüber gibt es *tiefe Texte*, deren Anspruch höher, deren Gültigkeit bleibend, deren Verfallswert niedriger ist. In der Regel ist auch ihr Umfang größer, muß es aber nicht sein: Lyrik, Weisheitssprüche oder Aphorismen sind Beispiele für Tiefe bei Kürze. Es handelt sich um *Texte, die viel zu denken geben*. Sie dienen der Imaginationstiefung, der Meditation und dem Aufbau einer profunden Urteilsfähigkeit. Sie sind nicht auf schnelle Rezeption bzw. Verfügbarkeit angewiesen, sie können warten – zumal wenn sie optimal gespeichert sind. Aus Gründen der Länge der Texte, ihrer *Zeitunabhängigkeit* und der zu ihrer Rezeption nötigen Ruhe erscheinen die elektronisch-digitalen Schriftvermittlungsmöglichkeiten hier deplaziert. Es handelt sich um *performative Texte*, bei denen sich zwischen Text und Leser ein Verhältnis bildet, welches ethische Qualitäten hat. Solche Texte „do not ‚describe‘ or ‚report‘ or constate anything at all, are not true or false“ (Austin 1962, 5). Wie ein performativer Sprechakt verspricht der Text etwas und hält es ein oder nicht, der Leser erwartet etwas; der Text bildet, erzieht, sensibilisiert, der Leser wird durch die *Lektüre* eine andere Person. Der Textautor handelt *intentional* durch seinen Text am Leser (vgl. Austin 1962, 142). Solche Texte haben eine Qualität, die das bloß Informative weit übersteigt, genauer: ihm zugrundeliegt.

Diese idealtypische Unterscheidung von informativen und performativen Texten ist sinnvoll in der sich ausformenden *Informationsgesellschaft*. Es gibt Texte, die nach Inhalt und Rezeptionsgestalt *nicht* der Sphäre der Informationen zuzuordnen sind. Vielmehr wird diese Sphäre – ob eingestanden oder nicht – aus Basiskonzepten gesteuert und gestaltet, die einer eigenen Pflege und Kultur bedürfen, der *Performationskultur*. In der Vorsilbe „per“ aus dem Lateinischen für „durch“ steckt das Plus gegenüber dem „in“ bei den Informationen. Wo hier nur etwas Vorgegebenes *eingeformt* wird, wird dort *durchgeformt* bis auf den Grund. Die von Plinius d. Ä. im Hinblick auf den Gebrauch der Papyrusrolle geprägten Begriffe behalten ihre Gültigkeit, insofern sie die generationsüberdauernde Beständigkeit solcher Texte betonen: *memoria* und *immortalitas hominum* als Inbegriff der *humanitas vitae* (Nat. Hist. XI-II, 68 und 70). Informationen lassen sich außerdem gegenüber performativen Texten als unpersönlich, öffentlich und neutral-objektiv beschreiben. In ihrer Sphäre ver-

schwinden Autor und Leser gleichermaßen als humane Subjekte. Die flachen Datensammlungen der Bibliotheken sind Symbol: Sie verbergen gerade den Wesensgehalt der tiefen Texte, die sie bibliographieren (vgl. Nunberg 1996, 118). Im Hinblick auf die elektronischen Vernetzungsmöglichkeiten kann man dieser Informationswelt die persönlichen, privaten, subjektiven Diskurse (die performativen Sprechakte im Sinne Austins) entgegenhalten. Letztere werden auf Dauer durch die neuen Kommunikationstechniken ausgeweitet und verbessert, d.h. die derzeitige Informationslastigkeit der neuen Medien wird zurückgehen. In diesem Sinne kann man einen „Abschied vom Informationszeitalter“ prognostizieren (Nunberg 1996, 103–138).

Die performativen Beziehungen zwischen tiefen *Texten* und Lesern werden durch intermediäre technische Prozesse eher gestört – von den Audiokassetten bzw. -CDs („Hörbüchern“) als – jedenfalls bei Kindern – mangelhaftem Ersatz für die Vorleseperson einmal abgesehen. Dabei stehen die technischen *Möglichkeiten* der elektronischen Textvermittlung auf visuellem Wege außer Frage: Immanuel Kants Hauptwerk „Kritik der reinen Vernunft“ kann man mittels CD-ROM oder übers Internet in Großschrift auf einen Bildschirm holen. Dieser Bildschirm steht nicht vor dem Benutzer, sondern ist unter der waagerechten Glasplatte eines Computer-Arbeitsplatzes in Schräglage angebracht. Man kann elektronisch am Text arbeiten (auszeichnen, annotieren, umstellen); man kann aber auch auf dem Schreibtisch neben der Glasplatte ein Heft liegen haben, in das handschriftlich Exzerpte und weiter Überlegungen eingetragen werden. Das Argument, man könne nicht mehr als fünf Seiten Volltext hintereinander am Bildschirm rezipieren, greift angesichts dieses schwierigen Langtextes kaum: Schon für eine Seite davon kann der Rezipient mehrere Stunden benötigen. – Marcel Prousts Romantrilogie „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“ in Übersetzung läßt sich an der Wohnzimmerwand auf ein Großdisplay bringen. Der Benutzer kann im Sessel sitzend lesen, mit Musikbegleitung. Er blättert mittels Knopfdruck oder Mausclick. – Einen Kriminalroman von Stephen King kann man oder frau in Form einer Buchversion rezipieren, die Nicholas Negroponte skizziert hat: Es wird „kleine, schlaue, dünn flexible und hochauflösende Bildschirme“ geben. „Damit entwickelt sich Multimedia zu einer Art von Buch, mit dem man sich ins Bett kuschelt, um sich zu unterhalten oder eine Geschichte zu lesen. Eines Tages wird Multimedia so zart, delikats duftend und kostbar sein wie feines Papier und echtes Leder“ (Negroponte 1995, 92).

Die technischen Möglichkeiten sind Faktum. Ob daraus grundlegend „neue Kommunikationsverhältnisse“ (Bolz 1993) werden, steht dahin. Vorerst ist zu fragen: Werden die Möglichkeiten in so großer Zahl wahrgenommen werden, daß sie die Produktion von Büchern in ihrer traditionellen Gestalt überflüssig machen? Einer solchen Entwicklung stehen vorläufig folgende Gründe entgegen:

– Ökonomische Gründe:

Ein Computer-Arbeitsplatz der genannten Art ist in Institutionen wie Schule, Universität und Bibliotheken bereits Realität. Doch die Kosten sind hoch. Da gibt es im Privatsektor Grenzen. Dasselbe gilt für die Lektüre über Großdisplay. Natürlich gibt es Käufer, die für ein minimales Nutzensurplus zu bezahlen bereit sind, aber das bleiben Minderheiten.

- Ästhetische Gründe:
Ein Buch steht als haptisch und optisch schönes Objekt in meinem Bücherschrank. Das ist eine Befriedigung ganz eigener Art, die nicht nur auf einige wenige Bibliophile beschränkt ist.
- Rezeptorische Gründe:
Die Technik kann ablenken, zerstreuen, die Konzentration behindern. Auch ist sie oft weniger mobil. Selbst für Negropontes Multimedia-Büchlein braucht man eine Energiequelle. Demgegenüber erscheint das gedruckte und gebundene Buch wie ein Objekt, das sich nicht verbessern läßt, darin vergleichbar dem Kamm oder der Glasflasche, die sich im Prinzip seit Jahrtausenden kaum verändert haben. Man kann das Buch in der traditionellen Codexgestalt rezipieren, wo und wann immer man will.
- Speichergründe:
Beim Druckmedium, besonders wenn der Text mit persönlichen Annotationen versehen ist, ergibt sich mit dem Arbeitsexemplar ein privates Dokument von bleibendem Wert. Zwar ist der elektronische Text ähnlich individuell aufzubereiten, doch dessen Originaltreue, Speicherdauer und Wiederaufrufbarkeit sind noch Problemgrößen, seine digitale Übermittlung kann immer wieder Schwierigkeiten machen (vgl. Stoll 1996).

Rezeptorik (Leseverhalten) und *Speicherungsweisen* (Bibliotheken, Mikro- und Compactformen) werden in diesem Handbuch an anderer Stelle behandelt.

2.1.2 Seine Ästhetik der Gestalt nach

Druckmedien haben eine je eigene *Erscheinung*. Dem unmittelbar am Inhalt interessierten Leser sind diese Gestaltungselemente selten bewußt. Aber schon bei der Tageszeitung kennen wir die Irritation, wenn wir das gewohnte Blatt am Kiosk nicht mehr bekommen und mit einer anderen Tageszeitung vorlieb nehmen müssen. Wir finden uns schwer zurecht, weil die Ordnungs- und Gestaltungsprinzipien ungewohnt sind. Die inhaltlichen Ordnungsprinzipien (Überschriften, Rubriken, Themenblätter u. ä. bei der Zeitung; Kapitel- und Abschnittsgliederung beim Buch) sind das eine (vgl. Genette 1989), die formal-ästhetische Gestaltung ist das andere. Hier tut sich im Bereich der Druckmedien eine ganze ästhetische Welt auf. Bei den kurzlebigen Medien wie Tages- und Wochenzeitung sind der Ästhetik durchs Material und aus Kostengründen Grenzen gesetzt – so wie beim Computer aus technischen Gründen. In beiden Fällen läßt sich von relativ flacher, oberflächlicher Funktionalästhetik sprechen. Die aufwendige Zeitschrift auf Hochglanzpapier bietet bereits ganz andere Möglichkeiten, die Inhalte nach Form und Farbe aufzubereiten. Aber der gewichtigste Träger von Gestaltungsmöglichkeiten ist – nicht zuletzt seiner Langlebigkeit wegen – das Buch.

Beim Buch wird der dialektische Zusammenhang von Inhalt und Form transparent. Unsere Inhaltsrezeption ist ungleich mehr, als wir uns dessen bewußt sind, vom formalen Aufbau und der ästhetischen Form- und Farbgebung bestimmt. Auch haben Texte je nach Tiefe und Gültigkeitsdauer unterschiedlich qualitätsvolle ästhetische

Gestalten angenommen. Die Basisbücher der zentralistischen Funktions-Buchkulturen – vor allem wenn sich diese gar noch als Buchreligionen manifestierten – sind Gipfel-
punkte der Buchästhetik gewesen: die Thora-Rolle in den jüdischen Tempelschreinen, die superb gestalteten christlichen Codex-Bibeln des Frühen Mittelalters, die exquisit verzierten Koran-Exemplare. Alle diese Beispiele sind ganzheitlich gestaltete Unikate aus den Zeiten vor den Druckmedien (Mazal 1975, Pächt 1984).

Die Erfindung des Letternsatzes und des Buchdruckes stellt unter ästhetischen Gesichtspunkten eine Dekadenz dar – wie es Zeitgenossen, etwa im Italien der Renaissancezeit, mit sicherem Gespür für Gestaltung konstatiert haben. Die serielle Fertigung vieler Exemplare kann an das einmalig und ganzheitlich gestaltete Unikat ebenso wenig heranreichen wie die Kopie an das Original im Bereich der bildenden Künste. Zwar war auch das seriell verfertigte Druckmedium Buch anfangs noch in die Tradition der mittelalterlichen Buchästhetik gestellt worden, durch handwerklich ausgeführte Illumination oder farbigen Zweitdruckvorgang. Auch schufen Künstler mit Holzschnitt und Kupferstich ganz neue Illustrationsformen. Aber so wie die Farbe aus dem Innern, so verschwanden Edelmetall- oder Edelstein-Verzierungen vom Äußeren der Bucheinbände. Die Quantität forderte Tribute als Einbuße bei der Qualität. Auch Holzstich, Stahlstich und Lithographie im 18. und 19. Jahrhundert änderten das nicht. Erst die Entwicklung der Farbphotographie und des Farbdruckes brachte wieder eine Trendumkehr. (Vgl. Kapr 1963, Morris 1986, Lang 1975, 1990, 1993, Langer 1991, Willberg 1984)

Vier Jahrhunderte nach Gutenbergs Erfindung wurde der *Buchleinband* noch überwiegend als Auftragsarbeit des Endverbrauchers verfertigt, nach individuellem Geschmack. Das Buch als Handelsware war bis ins 19. Jahrhundert hinein lediglich der verschnürte Stapel von gefalzten Druckbögen („Buchblock“). Erst der Käufer als Endverbraucher ließ sich seine Bücher einbinden, oft abgestimmt nach Farbe, Material und Gestalt, deshalb die optische Homogenität alter Bibliotheken. (Das ist sehr schön zu sehen in der Herzog August Bibliothek zu Wolfenbüttel – vgl. Londenberg 1979.) Hatten neue Technik und individueller Buchkonsum bereits die Minderung der ökonomischen Möglichkeiten für die Gestaltung des *Inneren* und *Äußeren* bedeutet, so wurde das Äußere immerhin noch weiterhin individuell und nicht seriell gestaltet. Aber das Buch teilt das Schicksal aller Gattungen der bildenden Kunst, welche nach der Individualisierung auf der Auftraggeberseite in kleineren Maßstäben operieren müssen als in den Zeiten der zentralen Funktionskulturen. Das gilt für Paläste, Gärten, Denkmäler, Wandgemälde und Gobelins ebenso wie für die prächtigen Buchunikate des Mittelalters. *Buchmärkte* setzen freie Individuen voraus. Das läßt die Ästhetik und ihre Möglichkeiten nicht unberührt. Und von der individuellen zur seriellen Gestaltung der Bucheinbände war es eine stimmige Entwicklung im Zeitalter des Buches als Massenware (vgl. Petersen 1988).

Doch gegenläufig dazu entwickelte sich der Typ des Buchliebhabers, der als Künstler und Kunstsinniger für Buchgestaltung, Künstlerbücher, Typographie, Illustration und Bucheinband ein oft lebenslanges Interesse und Engagement aufbrachte. Die *Bibliophilie* gewann seit der Frühen Neuzeit von Generation zu Generation ihre Anhänger (Bogeng 1931, Walther 1988).

2.1.3 Seine Ökonomik dem Warenwert nach

„Die ökonomische Produktionsaufgabe der vervielfältigenden Verlagsindustrien besteht darin, mit geringsten Kosten möglichst vollkommene Erzeugnisse in möglichst aufbewahrungs- und verbreitungsfähiger Gestalt hervorzubringen“ (Schäffle 1873, 34). Die Details der Buchwirtschaft, also betriebswirtschaftliche Strukturprobleme, kalkulatorische Rahmenbedingungen in produzierendem und vertreibendem Buchhandel, Herstellungsfragen, Deckungsbeitragsrechnung oder Marketingprobleme werden in der einschlägigen Literatur ebenso abgehandelt wie die kulturpolitisch bedingten Sonderkonditionen wie Ladenpreisbindung oder reduzierte Mehrwertsteuer (vgl. Baverstock 1990, Behm u.a. 1992, Blana 1986, Franzen 1987, Heinold 1992 u. 1993, Röhring 1992, Schönstedt 1991, Tietzel 1996, Unwin 1960, Wittmann 1991).

Folgende Gesichtspunkte markieren die Eigenheiten der Entwicklung der Buchwirtschaft seit 1945 in der freien Marktwirtschaft:

Der *Warenwert* des Buches im Unterschied zu dessen *Kulturwert* ist heute anerkannt wie bei jedem Produkt, er wird nicht mehr vornehm kaschiert. Zum einen gehören nur noch Segmente des Buchmarktes zu den Kulturgütern; Werthierarchien in Bezug auf Inhalte wurden durch Marktmodelle ersetzt. Zum anderen gehen in alle höherwertigen Produkte materielle *und* ideelle Ingredienzen ein: Die Marke, das „Label“ (die bezeichnenderweise *gelesen* werden müssen) übersteigen das Materielle ebenso wie das „Image“, der Emotionalfaktor. Vermehrt arbeiten Produktstrategien in allen Bereichen mit solchen Synthesen. Zusammengetragen wird das Bemühen um den Umsatz der Warenwerte durch ein ganzheitliches Marketing-Konzept.

Generell ist in der Buchwirtschaft die neue Sensibilität fürs *Marketing* sowohl nach der Beschaffungsseite als auch nach der Absatzseite hin spätestens nach der verstärkten Medienkonkurrenz durch private AV Medien (1982: duales Rundfunksystem) gestiegen. Das Buch ist kein Denkmal mehr, es ist ein nutzenbringendes Medium. Die Formulierung stammt von dem französischen Buchforscher Robert Escarpit (1965). Sie besagt, daß nicht mehr das „gute Buch“ des Bildungsbürgertums das Leitmedium der Buchkultur ist, sondern das nützliche informative Sach- und Fachbuch. Eine Aura umglänzt das Buch nur noch für gebildete Minderheiten und für bibliophile Kunstfreunde. Deren geliebte Objekte machen weniger als zwanzig Prozent der gesamten Buchproduktion aus. Die „Veredelung der Menschheit“ wird nicht mehr als Hauptzweck des Buchhandels gesehen wie noch im 18. und 19. Jahrhundert (Göpfert 1973, 580).

Die *Konzentration* nahm zu sowohl bei den Verlagen als später auch bei den Sortimenten. Was erstere betrifft, ist sie ständig von Befürchtungen begleitet, es könnte sich auch eine inhaltliche Programm-Verengung ergeben. Doch bei den großen Konzentratoren (Bertelsmann, von Holtzbrinck) führten die Kapital-Konzentrationen und Firmenzusammenlegungen nicht zur positionellen Einengung, weil die einzelnen *Profit-Centers* unter der Dach- *Holding* in ihrer Programmpolitik autonom blieben und nur ökonomisch kontrolliert wurden. Traditionsreiche Verlage behielten ihr Profil, das Publikum weiß kaum etwas von den Veränderungen in der Kapitaleignerschaft. Gegen jene Befürchtungen spricht auch die Titelveielfalt, die stetig zunahm und 1995 mit über 74 Tausend einen Rekord erreichte. Wohl aber mag man eine

gewisse „Verflachung“ des Angebotes, d.h. eine Anpassung an den Käufergeschmack konstatieren. Aber das hat zum einen mit der erhöhten Zielgruppen-Sensibilität bei den Buchproduzenten zu tun, zum anderen ist die kulturelle Mediokrisierung notwendige Folge der politischen Demokratisierung: Man kann den Bürgern nicht politische Mündigkeit zusprechen und ihnen kulturell auf Dauer Minderwertigkeitskomplexe ansinnen. Der Massengeschmack dringt umso selbstbewußter nach vorne, als die Wertehierarchien des Bildungsbürgertums (wieder) an normativer Kraft verlieren.

Bei aller Konzentration und *Internationalisierung* der großen Verlagshäuser – bis hin zum globalen Lizenzgeschäft um wenige *megasellers*, aber auch im Sinne verbesserter Professionalität im Hinblick auf die internationalen Märkte (vgl. Owen 1997) – wachsen immer wieder *Kleinverlage* nach. Ihnen verdankt sich die Programm- und Titelvielfalt. Sie agieren risikofreudiger als die Großverlage und Konzerne – eine weltweit zu beobachtende Entwicklung. Den großen Konzentrationen und ihrer zunehmenden Immobilität erwidern am anderen Ende des Spektrums nachwachsende kleine „mobile“ Einheiten (vgl. Graham 1994, Lamm 1996). Die Kostenreduktion auf der Produktionsseite durch elektronische Technik begünstigt diese Entwicklung ebenso wie die elektronischen Werbe-, Vertriebs- und Verkaufsmöglichkeiten.

Die neuen *Digitalprodukte* als Träger von buchspezifischen Inhalten werden von der Buchwirtschaft entweder direkt in Produktion und Handel genommen (CD-ROM: Read Only Memory; CD-I: Interactive; DVD: Digital Versatile Disc) oder aber im Hinblick aufs Internet durch Unternehmensbeteiligung bei Medienanbietern der digitalen Vernetzung mitgestaltet: Buchwirtschaftskompetenz als *content providing* für diese Märkte (vgl. Fischer 1997).

Die Öffnung neuer Märkte in *Ostdeutschland* nach 1990 wurde vor allem aus den alten Bundesländern heraus geleistet. Obwohl die Bücherkauffreudigkeit der Bewohner der neuen Bundesländer bis lange Zeit nach Öffnung der Mauer immer noch höher war (Spätwirkungen des „Leselandes DDR“ – vgl. Fischer 1993), wurden 1995 nur ca. drei Prozent aller Neuerscheinungen in Verlagen der neuen Bundesländer produziert. Die Sättigung der neuen Märkte war in erster Linie ein Problem der Logistik. Die Leipziger Buchmesse – als kleinere Schwester der Frankfurter Buchmesse, dem Messeplatz Nr. 1 für Bücher weltweit – etablierte sich anfangs als Schaufenster des Westens, bis sich die Differenzen West-Ost auflösten.

Im wirtschaftlich zusammenwachsenden *Europa* kommt die kulturpolitische Sonderstellung des Buchhandels wieder ins Gespräch, die seit 1888 dem deutschen Buchhandel die *Ladenpreisbindung* beschert hat (vgl. Langbein 1989, Großhardt 1995). Nach den negativen Erfahrungen mit deren Freigabe in Frankreich und Schweden, aber in Erwartung der Entwicklung in Großbritannien, wo 1995 das „Net Book Agreement“ aufgehoben wurde, wird eine gesamteuropäische Lösung kaum so selbstverständlich sein, wie das die Repräsentanten der deutschen Buchwirtschaft erhofft hatten. Die kulturpolitischen Argumente sind das eine: Titelvielfalt, dichtes Händlernetz als kultureller Kundenservice, Unterstützung vordergründig unrentabler Kulturleistungen (vgl. Meyer-Dohm 1967, Maihofer 1994, Heker 1998). Die ökonomischen Vorteile der Ladenpreisbindung sind das andere (Rürup 1997, vgl. Franzen

1987). Letztere werden aber durch die neuen Digitaltechniken relativiert sowohl auf der Produktionsseite (Kostensparnisse durch Desktop-Publishing, neue Chancen für Kleinverlage) als auch auf der Vertriebsseite (neue Infrastrukturen, Internet-Bookshop). Die Hauptargumente für die Ladenpreisbindung werden in der Kulturpolitik verortet bleiben (vgl. auch Dyson/Homolka 1996).

2.1.4 Die einzelnen Buchgattungen

Belletristik

Alle fiktionalen Inhalte, von der sogenannten „höchsten“ Literatur bis hin zur sogenannten „seichten“ Unterhaltung, sind der Warengruppe „Belletristik“ zugeordnet, falls sie als Buch einen bestimmten Umfang annehmen. (Die UNESCO-Definition von „livre/book/Buch“ hat mehr als 3 Druckbogen, also mehr als 48 Seiten festgelegt. Andernfalls sind es Hefte und Broschüren.) Es dominieren Prosa und Romanform. Die literarischen Gattungen Lyrik und Drama sind in dieser Warengruppe eher marginal. Da die Geschichte des Begriffs „Belletristik“ dessen Umstrittenheit dokumentiert (was heißt denn „*belle-lettres*“ – *schöne Literatur*?), erscheint „fiktive Literatur“ angemessener (vgl. Prohl 1985).

Eine Werte-Hierarchie zwischen hoher und niedriger Literatur, oder – um die Unterscheidung aus dem Musikbereich zu übernehmen – zwischen E und U, *ernsten* und *unterhaltenden* Angeboten hat sich aufgelöst. Selbst in den Literaturwissenschaften sind heute *alle* Gestaltungen von literarischer Fiktion als Ausdruck verschiedener Mentalitätsformen Gegenstand von Forschung und Lehre. Allerdings gibt es ein formales Güte-Kriterium für fiktionale Texte, welches etwas mit deren performativen Charakter zu tun hat. Klassische Texte – und zwar aus *beiden* früher unterschiedenen Bereichen (ernst oder unterhaltend) – sind *Texte, die viel zu denken geben*. Sie unterscheiden sich darin von schnell zu verzehrender Informations- und Unterhaltungsliteratur, von der man am nächsten Tage sich nur noch an Belanglosigkeiten erinnert und bald darauf an gar nichts mehr.

Klassische Texte repräsentieren „Unflüchtigkeit und Dauer“, in der schönen Formel von Werner Bergengruen (1949/1995, 27). Die qualitätsvollen literarischen Texte (welchen Inhaltes auch immer) wirken tiefer und länger – im Falle der so verstandenen „Klassik“ über Generationen hinweg. Theodor Fontane schreibt über den Roman: „Er soll uns, unter Vermeidung alles Übertriebenen und Häßlichen, eine Geschichte erzählen, an die wir *glauben*. Er soll zu unserer Phantasie und unserem Herzen sprechen, Anregung geben, ohne aufzuregen; er soll uns eine Welt der Fiktion auf Augenblicke als eine Welt der Wirklichkeit erscheinen, soll uns weinen und lachen, hoffen und fürchten, am Schluß aber empfinden lassen, teils unter lieben und angenehmen, teils unter charaktervollen und interessanten Menschen gelebt zu haben, deren Umgang uns schöne Stunden bereitete, uns förderte, klärte und belehrte“ (Fontane 1969, 316 f.). Julien Gracq hat die Aufgabe des Romans noch schärfer von flacher Gefühllichkeit und von allen bloß informativen Texten abgegrenzt: „Es reicht nicht aus, wenn ein Roman von der Wärme einer aufrichtigen Empfindung getragen wird. Diese Empfindung muß imstande sein, die auserwählten, gespeicherten und schlummernden Bilder zu wecken, die ganze innere Ikonographie, die allein – und nicht die in der Außenwelt gesammelten Fakten, die ‚kleinen wahren Tatsachen‘ – die wirklichen

Archive bildet, aus denen ein Romancier seine Bücher aufbaut“ (Gracq 1997, 22 f.). Im Unterschied zur Lyrik, wo die strenge Wortschöpfung des *Autors* die Rezeption determiniert, ist der *Leser* beim Roman eine Art Regisseur, welcher das Textgefüge in *seiner* Imaginationswelt eingestaltet (ebd. 122).

Seit 1985 wird im Rahmen des Jahresbetriebsvergleichs beim Sortimentsbuchhandel die Belletristik getrennt erfaßt. Ihr Anteil ging seitdem stetig zurück: von 14 Prozent 1985 auf 10 Prozent 1995. Umgekehrt begann die ebenfalls 1985 erstmals getrennt erfaßte „Hobby-, Freizeit- und Reiseliteratur“ bei 8 Prozent und liegt 1995 bei 11 Prozent. Da letztere den Non-Fiction-Bereich erfaßt, ist die Tendenz klar: Die Endverbraucher denken verstärkt in klaren Zweck-Mittel-Relationen. Das Buch, sofern es nicht einer Altersstufe (Kinder- und Jugendbücher), der Ausbildung oder Berufsbegleitung (Schul- und Fachbücher) oder dem Wissenschaftsbereich zuzuordnen ist, sondern dem privaten Sektor, wird vermehrt wegen seines unmittelbaren Nutzens gekauft.

Die Entwicklung der Titelproduktion nach Sachgruppen von 1989 bis 1995 bestätigt diesen Trend: Während die „nutzen-entferntesten“ Sachgruppen Belletristik (mit einem Rückgang von 4 Prozent) und Religion/Theologie (minus 0,7 Prozent) – beide zusammen also ca. 5 Prozent Titelminderung erfuhren, legten die nutzenorientierten Sachgruppen allesamt zu: Allgemeines (+ 1,1%), Philosophie/Psychologie (+ 0,8 %), Sozialwissenschaften (+ 0,6%), Mathematik, Naturwissenschaften (+ 0,4), Angewandte Wissenschaften, v.a. Medizin (+ 1,6%) – zusammen also um 4,5 Prozent. Der Zuwachs verteilt sich auf Sachbücher und Freizeitliteratur. Der Nachholbedarf der neuen Bundesländer ist zu berücksichtigen, doch ist auch unabhängig davon die verstärkte Nutzenorientierung nicht zu übersehen. Die Belletristik als Sphäre des Selbstzwecks („Schön ist, was ohne Interesse gefällt“, Kant 1790, § 4) erscheint also als eine labile Warengruppe. Natürlich ist die Zweckfreiheit relativierbar: Verschwiegene Normen, Standards, kulturelle Diskurse erzeugen auch hier eine subtile Zweck-Mittel-Relation – ganz zu schweigen von den multimedialen Werbefeldzügen für Bestseller, die man gelesen haben *muß*.

Die Belletristik ist die titelstärkste Sachgruppe; d.h. ihr Umsatz verteilt sich auf die meisten Titel: 10 Prozent Umsatz bei 14 Prozent aller neuen Titel im Jahre 1995; das bedeutet niedrigeren Umsatz und oft auch eine niedrigere Rentabilität pro Titel als bei titelschwächeren Sachgruppen. Die Belletristik stellt 1995 47,4% aller Taschenbuch-Titel, 54,6% aller belletristischen Neuerscheinungen kommen als Taschenbuch heraus. Diese Zahlen lassen sich als programm- und preispolitisches Entgegenkommen der Produzenten gegenüber den Käufern in einem relativ labilen Marktsegment deuten. In anderen Sach- oder Warengruppen ist man auf Angebotsvielfalt und Taschenbuch-Niedrigpreispolitik weniger angewiesen.

Die Belletristik erscheint als eine Warengruppe, in welcher die neuen digitalen Vermittlungsformen nur geringe Chancen haben – allenfalls als Angebot an literaturwissenschaftliche Experten (Universität) oder professionelle Literaturvermittler (Lehrer), welche sich – vorzugsweise mittels CD-ROM – intensiv mit den Texten und deren Strukturen beschäftigen müssen. Das „normale“ Lesevergnügen bevorzugt das Buch.

Kinder- und Jugendbücher

Ein Vorzug der Druckmedien liegt darin, daß sie relative Imaginationsautonomie und Imaginationstiefe ermöglichen. *Reale* Erlebnisse können einen tiefen Eindruck in unserem inneren Vorstellungshaushalt hinterlassen, besonders in existenziellen Schlüssel-szenen. Davon zu unterscheiden sind die *fiktiven* Erlebnisse, durch nichts weiter vermittelt als durch mündliche Erzählungen oder aber durch Anhäufung von Buchstabenzeilen, welche uns vorgelesen werden oder die wir selber lesen. Zwischen real erlebten Erlebnissen einerseits und fiktiv gelesenen Erlebnissen andererseits liegen die Rezeptionsformen der audiovisuellen Medien mit ihrem reichhaltigen Angebot. Im ersten Fall bestimmen die *realen* Ereignisse die sie erlebende Person, sie ist ihnen heteronom ausgesetzt – physisch und in den real erfahrenen Bildfolgen. Im Fall der *fiktionalen* Erschließung gedruckter Texte besteht die Autonomie zumindest darin, daß wir unsere inneren Bildwelten mit dem gelesenen Material in eine Synthesis bringen. Je reichhaltiger wir diesen eigenen Gestaltungsprozeß anlegen können, desto mehr wirkt die dergestalt entwickelte innere Sensibilität auf unser reales Erleben zurück. Denn die Bilder und Signale eines fiktionalen Langtextes bieten der Leseperson das *Veränderbare*, während die Bilder und Signale der Außenwelt des gelebten Lebens „in ihrer überwiegenden Mehrheit das Fort- und Andauernde betreffen“ (Gracq 1997, 177 f). Umgekehrt sind die inneren Bildwelten von länger dauernder Wirkung: „Das Vermögen der Literatur, und insbesondere der Poesie und der Fiktion, beruht darauf, daß die von den Wörtern ausgelösten Bilder und Eindrücke im Geist weitaus länger anhalten als die optischen Eindrücke auf der Netzhaut oder die akustischen auf dem Trommelfell“ (ebd. 222).

Die Rezeption qualitätvoller Literatur gleich welchen Inhalts (mit „Qualität“ ist die Gestaltungspotenz gemeint, nicht die Inhalte) bewirkt bei Kindern und Jugendlichen ein erhöhtes Wahrnehmungspotential in der realen Welt. So vorzüglich Bildreportagen über frei lebende Tiere im Fernsehen sein mögen: Ein Buch über das Leben eines Grizzly-Bären (z.B. „Wahb“ von Ernest Thompson Seton) oder über Wildgänse (Selma Lagerlöfs „Nils Holgersson“), in der Kindheit gelesen oder vorgelesen bekommen, haftet ein ganzes Leben in der Imagination, gehen seine Beschreibungen doch unter die Oberfläche dessen, was durch audiovisuelle Medien vermittelt werden kann (vgl. Sahr 1981, Pape 1981, Becker 1986, Wilkending 1988). Dabei sind es gerade die Nuancen, die nur literarisch darstellbar sind (vgl. Hurrelmann 1995).

Der Vorzug der Druckmedien-Rezeption besteht in der Möglichkeit des literarischen Nachvollzuges, der inneren Bildgestaltung, die sich der Ruhe verdankt, mit welcher wir sie entfalten, und dem Zeittakt, den wir selber bestimmen können (Birkerts 1997). Und selbst das Bilderbuch (vgl. Doderer/Müller 1973) für Kinder hat noch den Vorzug des *Verweilenkönnens* beim betrachteten Objekt aufseiten des betrachtenden Subjekts. Die audiovisuellen Medien bieten demgegenüber Zwitterprodukte. Sie suggerieren die Teilnahme an *realen* Vorgängen, ohne (oder nur in seltenen Fällen) die Tiefe und Erschütterung durch wirkliche Erlebnisse erreichen zu können. Zumal beim Fernsehen gegenüber dem Kino eine reduzierte Qualität der Rezeption und die Quantität des Überangebotes die Erlebnistiefe mindern. So kommt es zu einer doppelten Heteronomie: Die Ereignisse kommen als bereits vor-

gefertigte Bilder daher, werden aber nicht wirklich erlebt. Und sie sind im ständigen Ablauf präsentiert (wie in der Realität, aber als Schein), in stetiger Bewegung fließen und flüchten sie dahin. Diese Medien bringen die Rezipienten in zeitliche Abhängigkeit.

Kinder und Jugendliche sehen sich seit wenigen Jahrzehnten einer förmlichen Invasion audiovisueller Angebote ausgesetzt (vgl. Winterhoff-Spurk 1986), d.h. einer Verminderung der Entwicklungsmöglichkeiten von relativer Imaginationsautonomie und Imaginationstiefe – wobei interaktive Computerspiele und -lernprogramme eine Gegenbewegung zur bloß passiven Bild-Ton-Rezeption eingeleitet haben (vgl. Feibel 1998). Trotzdem ist es nicht zu einem Verfall der Kinder- und Jugendbuchkultur gekommen. Im Gegenteil, 1995 zählte diese Warengruppe zu denjenigen, die sich überdurchschnittlich positiv entwickelten. Zwischen 7 und 8 Prozent deckt sie in der Warengruppenstatistik des deutschen Buchhandels ab, seit sie ab 1985 getrennt erfaßt wurde. Für unseren Blickwinkel ist festzuhalten, daß in dieser Buchgattung ein Verdrängungswettbewerb der audiovisuellen Medien den Büchern gegenüber (noch) nicht überhandzunehmen scheint, sondern daß es eher zu Synergie-Effekten kommt. Diese Altersgruppe tut das eine, läßt aber das andere nicht (vgl. auch Doderer 1975 ff., Baumgärtner/Pleticha 1996).

Fachbücher

Dieser Buchtyp ist nicht von seinen sachlichen Inhalten her zu definieren (die können in viele „Warengruppen Buch“ eingehen), sondern von seiner Zielgruppe her, den Fachleuten. Doch selbst angesichts dieser Zielgruppe können die Inhalte noch unterschiedliche Darstellungsformen annehmen: das Lehrbuch für Auszubildende, die Monographie oder der wissenschaftliche Sammelband als Medium des Forschungsdiskurses, das Handbuch als Komposition von Forschungserträgen aus einem größeren Zeitraum, das berufsbegleitende Anleitungsbuch, vorzugsweise in immer wieder zu ergänzenden Loseblatt-Sammlungen. Das alles sind Fachbücher.

In der Zweiteiligkeit der Warengruppe wird C. P. Snows Unterscheidung der „Two Cultures“, nämlich der Geisteswissenschaften einerseits, der Naturwissenschaften andererseits aufrechterhalten (Snow 1959), obwohl die Wissenschaftsarchitektur bereits in den fünfziger Jahren differenzierter war und sich seither verstärkt in Richtungen entwickelt hat, welche durch diese Unterscheidung nicht mehr zu fassen sind: Ökonomische oder juristische Wissenschaften fielen immer schon aus der Zweiteilung heraus, Technik- und Ingenieurwissenschaften arbeiten mit Methoden und Stoffen aus beiden „Kulturen“, und Ökologie, Bio-Ethik und die Sozial- und Kulturwissenschaften operieren ebenfalls auf beiden Feldern. (Vgl. Meyer-Dohm 1969, Lippert 1977, Grosseckampfer 1982, Klein-Blenkers 1995.)

Fachbücher Geisteswissenschaften

Schon vor der im 19. Jahrhundert aufgekommenen Zweiteilung in Geistes- und Naturwissenschaften war den mit diesen Wissenschaften befaßten Personen und Institutionen klar, daß rationale Welterfassung neben allem eigenen Beobachten, Systematisieren und Nachdenken wesentlich *Dialog* ist – synchroner Dialog mit dem Kollegium in der eigenen Zeit, diachroner Dialog über die Zeiten hinweg. Erst-

genannter vollzieht sich teilweise, letztgenannter immer im Medium präziser, fixierter Schriftlichkeit. Trotz Sokrates bzw. Platons Kritik an der schriftlichen Fixierung als Gefahr für den lebendigen Geist (im Dialog „Phaidros“, 274–276) ist die Wirkungsgeschichte der griechischen Meisterdenker selber und nach ihnen von unzähligen Geistesschöpfern ohne das Medium der Schrift und des Buches gar nicht nachvollziehbar. Kurz vor dem Aufkommen der Druckmedien hatte sich durch die Rückbesinnung der italienischen Renaissance-Bewegung auf die Antike ein Nachfragestau nach antiken Texten gebildet. Das erklärt die enorme Akzeptanz des Printmediums Buch in den ersten Dekaden nach 1450. Seitdem spätestens gehört die lesende Zwiesprache mit Primär- und Sekundärliteratur zum Instrumentarium wissenschaftlicher Welt-erfassung (vgl. Schneider 1997). Nicht umsonst werden die Geisteswissenschaften zuweilen auch *Buchwissenschaften* (im Plural) genannt.

In Deutschland bekam (nach dem Rückgang der Buchnachfrage in den zwei dunklen Jahrhunderten der Buchwirtschaft 1550–1750) die durch die europäische Aufklärung im 18. Jahrhundert hervorgerufene Leserevolution im Bereich der Geisteswissenschaften eine besondere Pointe: Durch die Universitätsreform um 1810 zog Wilhelm von Humboldts Prinzip „In Einsamkeit und Freiheit“ für die Forschung und Lehre eine enorme Aufwertung des reinen Buchwissens nach sich. Die „Sache selbst“ bzw. die Sachkompetenz allein wurde vorzugsweise gepflegt – zuungunsten der Sozialvernetzung und mündlicher, tutorialer Aneignungsformen (wie in den angelsächsischen Ländern) und des Praxisbezuges im Studium (wie er im nachrevolutionären Frankreich gepflegt wurde). Das Buch wurde im Deutschland der protestantisch geprägten Buchgläubigkeit (Martin Luthers Prinzip „sola scriptura“ heißt auch „allein durchs Buch“ – vgl. Flachmann 1996) eine säkulare Sanktionsinstanz. Das auratische Bildungsbuch wurde *das* Medium der *Selbstbildung*. Das hat bis heute Folgen in der Einstellung vor allem geisteswissenschaftlich geprägter Eliten in Deutschland dem Buch gegenüber.

Für die Verlage ergab sich dadurch eine günstige Situation. Eine bildungsbürgerlich orientierte Kulturpolitik (vertreten durch den machtvollen „Börsenverein der deutschen Buchhändler“ seit 1825) garantierte ein dichtes Buchhandelsnetz (Ladenpreisbindung seit 1888). Der im regional zersplitterten Deutschland unterlassene Aufbau von Universitätsverlagen (wobei sicher auch die Distanz der Gelehrten zur Ökonomie eine Rolle spielte) schuf für private Dienstleister vorteilhafte Bedingungen. Auf den Märkten außerhalb der universitären Tempel (wie Wissenschaftsautoren hierzulande ihre Institutionen oft empfanden) konnten die Verleger frei agieren, weil die Autoren Markt-, Geld und Vertriebsgesetzmäßigkeiten souverän zu ignorieren pflegten. Da hatten die Verleger oft ihren Vorteil sowohl zur Beschaffungsseite (Honorarminderung) als auch zur Absatzseite hin (Hochpreispolitik).

Durch das Aufkommen *analoger* audiovisueller Vermittlungsmedien erschien der geisteswissenschaftliche Druckmedienmarkt zunächst kaum beeinträchtigt, gibt es hier doch weniger audiovisuell zu demonstrieren als in den Natur- und Technikwissenschaften. Aber die *digitalen* Übermittlungstechniken mit ihren neuen Möglichkeiten der *Textspeicherung*, -fixierung und -vervielfältigung sowie interaktiver Kommunikation werden den geisteswissenschaftlichen Dialog über Raum und Zeit hinweg

verändern. Die wissenschaftliche Datensammlung, die Bibliographie, der wissenschaftliche Aufsatz, vielleicht auch die Spezialmonographie für wenige Experten: All diese Texte werden aus Kostengründen kaum noch als Buch (Papier, Papp, Post) in die Welt versandt, sondern durchs Internet. Realität ist bereits das Buch als Computerausdruck auf Papier, der nur noch gebunden werden muß. Da verbindet sich digitale Übertragung mit traditioneller Rezeptionsweise. Bei Texten mit höherer Auflage (Handbücher, Gesamtdarstellungen, Einführungs-Standardwerke, basale Denktex-te) wird das traditionelle Buch ökonomisch weiterhin besser dastehen. Das Nebeneinander von traditionellen Druckwerken, digital *vermittelten*, aber *ausgedruckten* Texten sowie reiner Digitalvermittlung kennzeichnet die Situation der geisteswissenschaftlichen Fachbücher in näherer Zukunft (vgl. Whisler 1996).

Fachbücher Naturwissenschaften

Anhand der Verlagsgeschichten der einschlägigen Verlagshäuser kann man das Erstarken dieser Buchgattung im 19. Jahrhundert nachvollziehen (Wiecke 1980, Sarkowski 1992, Holl 1996, Ulmer 1993). Zeitschriften zur Praxisbegleitung von Obstbauern (Eugen Ulmer) oder Land- und Forstwirten (Julius Springer) machten den Anfang. Als sich dann die Analyse von empirisch erfahrenen Vorgängen aus dem Bereich der Natur verwissenschaftlichte und ausdifferenzierte bis in die Elementenlehre oder bis in die Welt der kleinsten Teilchen, da baute sich ein ganzer Kosmos von Forschung und Lehre aus, den es durch Bücher zu vermitteln galt. Diese Warengruppe gehört heute zu den ökonomisch solidesten Segmenten der Buchwirtschaft, zumal sich die Internationalisierung hier geradezu zwangsläufig ergeben hat und weiterentwickelt (Grosseckämper 1982, Wonschik 1994).

Weil es sich in den Naturwissenschaften nicht um bloße Texte und literarische Diskurse handelt, sondern die Erforschung der Gesetze der Empirie mit Graphiken, Schemata, Statistiken, Kurven und Bildmaterial arbeitet, bieten sich in diesen Wissenschaftsbereichen wie auch in den Technikwissenschaften die analogen *und* digitalen Vermittlungsmedien geradezu an und sind schon lange auf dem Vormarsch. Viele Verlage dieser Gattung haben die Umstellungsprobleme von Druckmedien auf Non-Print-Medien bereits hinter sich (vgl. Frühschütz 1997). *Virtual Reality* ist dabei ein ebenso gängiger Begriff wie „Multimedia-Buch“.

Schulbücher

Die statistische Feststellung „Jüngere Menschen lesen mehr“ (BBZ 1996,18) ist ambivalent. Sie kann als Indiz für eine hoffnungsvolle Entwicklung des Lesenachwuchses interpretiert werden: Dafür spricht die nach wie vor positive Entwicklung des Kinder- und Jugendbuchmarktes trotz massiver Konkurrenz durch andere Medien. Sie kann aber auch gedeutet werden als Resultat des Zwangslesens in schulischer Erziehung: Dann fielen die Kurven nach deren Ende drastisch ab. Das Phänomen ist komplex: Schülerinnen und Schüler werden zu einer Lesemündigkeit geführt. Die prozentuale Zunahme von Abiturienten pro Jahrgang um fast 30 Prozent in den drei Dekaden seit den 1960er Jahren (von ca. 5 Prozent pro Jahrgang auf ca. 35 Prozent) schuf neue Lesepopulationen, welche den Abfall anderer Gruppen der Bevölkerung in den sekundären Analphabetismus kompensierten.

In den 1970er Jahren kam die wissenschaftliche Schulbuch-Diskussion in Gang. Im Gefolge der Auf- und Ablösung der bildungsbürgerlichen Standards durch die sogenannte 68er Bewegung entdeckte eine sich fortschrittlich nennende Pädagogik das Schulbuch als gesellschaftlich vermitteltes Vermittlungsinstrument, problematisierte seine Inhalte und analysierte die Geschichte der politischen Zulassungspraktiken (Müller 1977, vgl. Schallenberger 1978). Erst allmählich kam sein Verhältnis zu den anderen Lehr- und Lernmedien verstärkt ins Bewußtsein (Kuhn 1977, Hacker 1980, Kopp 1980) – eine Fragestellung, die sich in der Folgezeit dauerhaft etabliert hat (vgl. Fritzsche 1992, Olechowski 1995).

Von den Inhalten her wurden Kompositionselemente aus Dichtung, Sachschrittm und Jugendliteratur unterschieden (Dahrendorf/von Schack 1975). Im Laufe der Jahrzehnte wurde das Angebot des traditionellen Schulbilderbuches für Schulanfänger durch Comics erweitert (Burgdorf 1976), sogar eine Bildpädagogik aus der traditionellen Ikonographie entwickelt (Pöggeler 1992). Alle diese Bildvermittlungsformen werden ihrerseits überholt durch das massive Eindringen sowohl analoger als auch digitaler Vermittlungsformen von Bild, Ton und Text sowie ganzheitlich komponierter „virtueller Realitäten“ seit Mitte der 80er Jahre.

Standen in den siebziger Jahren noch die angeblichen politischen „Programmierungen“ seitens der staatlichen Kontrollinstanzen im Vordergrund der Forschung, so sind heute „programmierter Unterricht“ und Medienverbund die dominanten Themen – also eher Vermittlungsfragen als Inhalte. Letztere überläßt man dem Positionenpluralismus. Jedenfalls erkennt man in der Komposition und Gestaltung d.h. der Mischung aus Text, Ton, Bild, Graphik als optimaler medialer Vermittlung die Rahmenbedingungen für Produktion und Umsetzung von Lehrstoffen.

Das Druckmedium „Schulbuch“ wird dabei Teil eines sich immer mehr differenzierenden Ensembles. Daß es je nach Altersstufe und Inhaltsfeldern weniger oder mehr zur optimalen Aneignung von Inhalten beitragen kann, hat es mit anderen Buch-, Sach- oder Warengruppen gemeinsam. Sein Sonderstatus ist die institutionelle Verankerung im Sinne von Schulaufsicht und teilweiser Lernmittelfreiheit. Dieser entspricht auf der Rezipientenseite der *Lesezwang*. Die Schülerinnen und Schüler haben kaum alternative Optionen. Doch diese zeitweilige (nach Alter) oder partielle (nach Sachbereichen) Fixierung aufs Buch soll sie gerade zu mündigen d.h. freien Lesern werden lassen.

Für die Schulbuchverlage sind die relativ stabilen Märkte mit berechenbaren Mengen ein kalkulatorischer und vertriebsmäßiger Vorteil. Allerdings lockt solche Stabilität auch die Konkurrenz an, die sich bei erfolgreicher Lizenzierung durch Kultusbehörden verläßliche Absätze erhofft. Konzentrationsentwicklungen auf wenige große Schulbuchverlage sind nicht zu übersehen. Insgesamt ist die Druckmediennachfrage der Schulen rückläufig (von 13 Prozent 1980 auf 9 Prozent 1995 Anteil am Sortimentsumsatz). Das hat mit dem verstärkten Einsatz neuer Medien zu tun.

Sachbücher

Der klassische „Non-Fiction“- Bereich zerfällt in eine Fülle von Segmenten je nach Inhalt: etwa Kulturgeschichte, Politik, Technikanwendung, Musik, Biologie, Ökologie, Biographien. Auch nach der Weise der Darstellung kann unterschieden werden:

geschlossener Langtext mit herkömmlicher Teil-Kapitel-Abschnitt-Gliederung, Text-Bild-Mischungen, „Atlanten“ von Sachgebieten mit Karten/Graphiken/Texten usf. Gemeinsam ist allen Sachbüchern dieses Typs: ein allgemeines, anonymes Publikum (statt spezialisierter Zielgruppe; daher der Ausdruck „Publikumsbuch“), eine allgemein verständliche Sprache sowie der bloße Informationscharakter, ohne Hinweise und Transformationsangaben zu einer Praxis wie bei den Ratgebern.

Schul- und Fachbücher mögen auch bloße Information liefern, aber ihre Zielgruppen sind präziser zu bestimmen als die diffuse Leserschaft allgemeiner Sachbücher. Das Marketing dieser Klientel gegenüber gehört zu den schwierigsten Aufgaben der Buchwirtschaft. Die Strukturierung des jeweils eigenen Verlagsangebotes nach Themenfeldern sowie eine Kontinuität bei der Beauftragung kompetenter Sachbuchautoren mit Marktwert ist auf der Seite des herstellenden Buchhandels sinnvoll. Die Spezialisierung der Sortimente ist beim vertreibenden Buchhandel nützlich.

Sachbücher mit Langtexten sind für die digitale Vermittlung wenig geeignet – so nützlich diese bei Kurzinformationen oder ratgebenden Bild-Text-Mischungen sein mag. 1984 hatten Sachbücher 17 Prozent am Sortimentenumsatz, 1985 löste man Hobby-, Freizeit und Reiseliteratur eigens heraus (mit 8 Prozent – gegenüber dem allgemeinen Sachbuch mit 11 Prozent). 1995 war die Relation 11 zu 12 Prozent. Diese insgesamt 23 Prozent dokumentieren den Trend zum nutzenorientierten Non-Fiction-Buch.

Hobby-, Freizeit- und Reiseliteratur

In der Unterscheidung zwischen Arbeit und Freizeit (seit dem 19. Jahrhundert) ordnet man Schul- und Fachbuch dem erstgenannten Bereich zu (Ausbildung und Praxisbegleitung zu Berufen), während die anderen Buchgattungen nach Inhaltsfeldern oder Altersgruppen zur *Freizeit* gehören. „Muß-Bücher“ und „Kann-Bücher“ lauten die Unterscheidung in der Praxis von Buchverkauf und -konsum. In dem Maße wie sich in der hochindustrialisierten Gesellschaft die Freizeit und der dazu gehörige Konsum ausweiteten, sind seit 1985 Hobby-, Freizeit- und Reiseliteratur als eigene Warengruppe des Buchhandels ausdifferenziert worden, mit ständigen Zuwachsraten. Auf einer fiktiven Skala zwischen Muß und Kann ist eine verschiedene Gewichtung nach bloßem „Mittel zu Zwecken“ bis zum „Selbstzweck“ denkbar. Hobby-, Do-It-Yourself- oder Bastelbücher stehen in ihrer Zwecksetzung dem Fachbuch näher (aber für nicht-berufliche Tätigkeitsfelder), während etwa Esoterik-Bücher ganzheitlich den gesamten Lebens-Sinn als Selbstzweck thematisieren.

Nicht dieser Warengruppe zugeordnet werden aufwendige Kunst- bzw. Fotobände und *coffeetable books* (das sind eher zur Präsentation und Schau als zur Lektüre bestimmte Hochpreisbücher) sowie die allgemeinen Sachbücher, weil sie alle keine direkte Zweckorientierung haben. Für die Hobby- und Freizeitleturer sind ihr Hinweischarakter, ihre Ratgeberschaft essentiell (also mehr als bloße Information oder interesseloses Wohlgefallen) sowie ihre niedrigen Ladenpreise. Die alte Gattung des sinnenerfreuenden Kochbuches überschreitet allerdings die Linie zwischen Selbstzweck und zweckgeleiteter Küchenberatung ebenso wie diejenige zwischen Hoch- und Niedrigpreisen.

„Ratgeber“ werden bisweilen als „triviale Sachbücher“ etikettiert, weil sie nicht von „hohen“ Themen aus Politik, Historie oder Biographien handeln, sondern All-

tagsthemen wie Haustierhaltung, Pflanzenpflege, Ernährung, Gesundheit oder Sport behandeln und nach Gestaltung und Darstellungsweisen schlicht angelegt sind, den Zielgruppen gemäß. Auch Steuerrecht, überhaupt Juristisches, oder Geldfragen werden zur Ratgeberliteratur vereinfacht. Von der Anwendungsseite her läßt diese sich der Freizeitliteratur zuordnen, von den Inhalten her der „unteren“ Sphäre der Sachbücher (anonymes Publikum) bzw. der Fachbücher (von den Sachfeldern bzw. den in ihnen kompetenten Autoren her gedacht). Es zeigen sich hier die verschiedenen Zuordnungsmöglichkeiten, die bis in die Warengruppen des Handels nicht immer klar zu treffen sind. – Das Marktpotential der Ratgeberliteratur für Hobby, Freizeit und Reise steigt ständig – und ihre Transformation auf digitale Vermittler ist selbstverständlich. CD-ROMs als „Offline-Produkte“ werden bereits seit geraumer Zeit von den Ratgeberverlagen alternativ zu Büchern angeboten.

Kunstbücher

Die Druckmedien können eine relativ autonome Imagination vermitteln, wie es den bewegt ablaufenden audiovisuellen Medien ihrem Wesen nach selten gelingen kann. Gerade die ruhig stehende Darstellungsform ruft im betrachtenden Individuum stärkere Beteiligung in Form von *Eigengestaltung* hervor. In der ruhigen Statik der Darbietung gleichen sich Literatur und bildende Kunst. Letztere kann – neben den Kunstdrucken – in Kunst- bzw. Bildbänden vermittelt werden. Obwohl diese *fertige* Bilder bieten (diese allerdings als genuines Zentrum des Buches, nicht als bloße Illustrationen), können sie auf unser eigenes Erleben zurückwirken wie ein sensibler Literaturtext. Die Rezeption von Marcel Prousts Beschreibung der Weißdornblütenbüsche am Spazierweg nach Tansonville kann unser eigenes Erleben der Weißdornblüte im Mai ebenso sensibilisieren wie die – und das ist wichtig – *ausdauernde* Betrachtung eines Seerosen-Gemäldes von Claude Monet. Wir erinnern uns angesichts bestimmter Wolkenkonstellationen (etwa der Trikolore Blau-Grau-Weiß) an Himmelswiedergaben von Nicolas Poussin oder imaginieren angesichts eines Sturzackers mit Rabenkrähen ein Bild von Caspar David Friedrich – wobei die Gemälde uns umgekehrt den Sinn dafür geschärft haben, solche Sujets überhaupt bewußt wahrzunehmen.

Die *ausdauernde*, ruhige und private Rezeption ist dabei essentiell. Die kommentierte Fernseh wiedergabe von Gemälden (etwa in der Serie „Die hundert Meisterwerke“) kommt dieser Rezeption an Tiefe ebensowenig gleich wie der Abruf von Bildarchiven übers Internet. Das Buch in hochwertiger Reproduktionstechnik kommt dem Original am nächsten. Hier liegt die Stärke des Kunstbuchs. Da die Originale selten oder nur mit großem Aufwand aufzusuchen sind, bieten Kunstbücher die Galerie in Buchform für den Privatgebrauch. Diese eignet sich zum intensiven Betrachten gemalter Bilder und kann jederzeit zum Wiederbetrachten aufgesucht werden. Neben diesen Reproduktionsbüchern nach Originalen ist natürlich das hochwertige Foto-Buch, ob schwarz/weiß oder farbig, ebenso dazu angetan, unser Seh- und Imaginationsvermögen zu sensibilisieren.

Das Buch als Bildträger hat für die Entwicklung der Kunst eine eminente Rolle gespielt. Die Brüder van Eyck, Begründer der altniederländischen realistischen Malerei Anfang des 15. Jahrhundert, haben ihren neuen Stil zunächst in der Buchmalerei erprobt. Erst dann kam die Ausweitung: „Das Medium Tafelbild emanzipiert sich vom

Buchbild“ (Belting/Eichberger 1983, 143–164). Das Bild im Buch, das Buch im Bild, also die Illustration und genuine Ausstattung des Buches *mit* Bildern und das Buch als Motiv *in* Bildern: Diese Beziehungen liegen dem Kunstbuch voraus, stammen aus der „Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst“ (Belting 1991). Der Genter Altar der Brüder van Eyck, vollendet 1432, enthält im übrigen acht eigenständige Buch- und Leseszenen, die ein wichtiges Dokument der Buchkultur *vor* Gutenberg sind.

Musikliteratur

1817 erschien bei C. P. Whistling in Leipzig erstmals ein „Handbuch der musikalischen Literatur“, es hieß im Titel außerdem „Verzeichnis gedruckter Materialien, auch musikalischer Schriften und Abbildungen“. Es wurde später (1844) übernommen von Adolph Hofmeister als Herausgeber im Verlag Friedrich Hofmeister in Leipzig. Diese Handbücher setzten eine Unmenge gedruckter Musikalien (Notenausgaben) voraus, in welche sie Ordnung bringen wollten. Als Druckmedien unterscheidet man die praktischen Musikwerke (den geringblättrigen Notendruck für Einzelstimmen oder Instrumente; den Klavierauszug im Buchumfang; die vollständige Partitur) von den theoretischen Musikwerken (die Sekundärliteratur über Musik in Textform). (Vgl. Oehl/Pfarr 1988) Zwischen Musikern und Musikrezipienten baut sich seit Beginn der Neuzeit ein Geflecht von intermediärer Druckproduktion, Vertrieb und Marktkenntnis auf, das vermehrt in den Blick gerät. Die Aura autonomen Künstlertums wird entzaubert, je mehr die Rolle von Musikverlagen und Musikalienhandel für die Vermittlung der Druckmedien in diesem Bereich transparent gemacht wird (vgl. Beer 1997, Poole/Krummel 1980, Monke/Riedel 1971).

Technisch wäre im Zeitalter der digitalen Vermittlung die Wiedergabe von Notentexten auf Großdisplay vor Chören oder Orchestern möglich. Doch benötigt zum einen die Aufteilung in Stimmen und Instrumente differenzierte Einzeldrucke für Kleingruppen, zum anderen ist für die praktizierenden Musiker, sofern sie nicht Solisten sind, das Wechselspiel zwischen Nahaufsicht auf gedruckte Noten und dem Blick auf den Dirigenten in mittlerer Distanz üblich. Das Druckmedium bleibt daher für Teile des Musikbereichs unverzichtbar. Elektronische Apparaturen an jedem Pult, die Präsentation eines genügend großen Notenbildes auf Display, mit Energiequellen, Disketten u.a.m. sind ökonomisch (noch) nicht vertretbar. Die Musikliteratur in Druckmedien wird in demjenigen Segment der Musikpraxis gebraucht, dem beim Komponieren eine Verschriftlichung der Werke vorausgeht. In der spontanen Musikpraxis, vor allem im Unterhaltungssektor, wird auf Druckmedien größtenteils verzichtet.

Taschenbücher als Form

Diese Warengruppe einer besonderen Buchgestalt ist nicht von den Inhalten her zu bestimmen. Kleinformatige Bücher in Softcover gibt es in allen Waren- und Sachgruppen. Als eigene Warengruppe wird das Taschenbuch im Buchhandel wegen seiner ökonomischen Sonderstellung geführt: Als *Softcover in Serie* ist es durch seinen niedrigen Ladenpreis definiert (der aus hoher Auflage bei karger Ausstattung resultiert) sowie durch die besonderen Vertriebswege, welche seine leichte Erreichbarkeit garantieren. Dergestalt wird das Buch zur Massenware (vgl. Leonhardt 1985, Dieken 1996).

Die Alternative zum sogenannten Hardcover wurde aus Preisgründen bereits in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt (u.a. Reclams Universalbibliothek seit 1867). Der Einband als zum Produkt gehörig wird von den Verlagen – von einzelnen Vorläufern seit der Zeit um 1500 (Aldo Manutio in Venedig z.B.) abgesehen – erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts mitproduziert. Zuvor war das Handelsobjekt zwischen herstellendem und vertreibendem Buchhandel (der meist noch in ein und derselben Hand lag) das Buch als verschnürter Stapel von Druckbögen. Hardcover und Softcover kamen – als sogenannter „Verleger-Einband“ – fast gleichzeitig auf. Paperback und Taschenbuch unterscheiden sich – von der Ökonomie abgesehen – in den Formaten, letzteres muß klein und handlich in die Tasche passen.

Nach 1945 erlebte diese Gestalt nach amerikanischem Muster im deutschsprachigen Bereich einen enormen Aufschwung. Rowohlt's Rotations Romane („rororo“), ab 1946 noch in Zeitungsformat, ab 1950 im Kleinformat auf Rollenoffsetmaschinen fabriziert, waren die Vorreiter. Die Großdruckerei in Leck an der dänischen Grenze, von Ernst Rowohlt mitbegründet, ist heute eine Buchfabrik, in deren Maschinenstraße vorn das Manuskript eingespeist wird, um nach kurzer Zeit am Ende als fertiges Taschenbuch herauszukommen.

Die Entwicklung der Taschenbuchproduktion nach prozentualen Anteil an der gesamten Buchproduktion stieg von ca. 5 Prozent zu Beginn der sechziger Jahre auf ca. 15 Prozent in der Mitte der 90er Jahre (vgl. Dieken 1996, 102). Für die gegenwärtige Situation im Taschenbuchmarkt ist die Ausnutzung fast aller Programm-Segmente typisch. Am Anfang der Taschenbuchverlegerei nach dem Zweiten Weltkrieg stand die Reaktion auf *Nachfrage* besonders im Bereich der Weltliteratur. Fünfzig Jahre später läßt eine *angebotsorientierte* Planung kein Käuferinteresse unberücksichtigt. Denn die Umsätze stagnieren. Deshalb steigt die Titelfzahl, während sich die Themen in Richtung „special interest“ differenzieren. Dort konkurrieren die Taschenbücher zunehmend mit hochpreisigen Zeitschriften. Die erhöhte Titelfzahl bei nicht expandierenden Märkten bedeutet Senkung der Auflagen, die Rentabilität pro Titel wird geringer, was z.T. durch Preiserhöhung aufgefangen wird. Doch trotz der Stagnation (die den gesamten Buchmarkt Mitte der 1990er Jahre charakterisiert) hat sich das Taschenbuch als ein wichtiger Eigentyp nach Gestalt, Preis und Vertrieb im Buchmarkt fest etabliert; von der Benutzbarkeit und Handlichkeit her bleibt es dem Hardcover ebenso überlegen wie vom Preis her.

Antiquariat als Angebot

Eine Betriebsform des Buchhandels hat mit der Tatsache zu tun, daß die Bücher von den Inhalten her langfristig gültige Texte transportieren können, aber auch in ihrer ästhetischen Gestalt zeitüberdauernde Werte (bis hin zu den Materialien) präsentieren. Folglich gehören diese Produkte nicht zu den schnell verderblichen Waren, den Wegwerfprodukten oder den Gebrauchsgegenständen, die nach einmaligem, wenn auch langem Gebrauch unwiderruflich entsorgt werden. Vielmehr sind aufgelöste öffentliche Bibliotheken oder private Bücherbestände nach dem Tod ihres Eigners eine Fundgrube für an diversen Zwecken orientierte Interessenten. Vermittler ist der Antiquar, der kundig die Bestände mustert und wertvolle Altbücher neu anbietet. „Nicht die *werdenden* Buchschätze sind die Grundlage des Antiquariatsbuchhandels,

sondern die *bestehenden*, die in der Regel in einzelnen Kreisen ihre Aufgabe – benutzt zu werden – bereits einmal erfüllt haben oder für den Verleger unwirtschaftlich geworden sind“ (Wendt 1974, 12). Letzterer Fall (Vertrieb von verramschten neuwertigen Büchern, deren Lagerkosten beim Verlag im Verhältnis zum Erlös zu hoch werden) nennt man „Modernes Antiquariat“, weil erst in der Moderne seit ca. 1800 eine betriebswirtschaftlich kalkulierte Lagerbereinigung üblich ist – was auch mit dem Verlegereinband zu tun hat, der das Buch wertvoller macht als der davor übliche Buchblock als Handelsware.

Bücher, Zeitschriftenbände, Noten, Autographen, Handschriften, alte Einbände, Miniaturen auf Pergament, Graphik und Zeichnungen gehören zum Sortiment des Buch- und Kunstantiquariates, also Gegenstände, welche die generationsübergreifende Beständigkeit von geschriebenen und gedruckten Medien präsentieren. Insofern ist das Antiquariat eine Synthese aus mittel- und kurzfristiger Kalkulation und ideellen Werten, die aus enormer Langfristigkeit leben. Sieben Typen von Antiquariat sind zu unterscheiden: das bibliophile A., das Kunst-A., das wissenschaftliche A., das Zeitschriften-A., das moderne A., das Großantiquariat und das Auktionshaus. An diesem Handelszweig in seinen Segmenten dokumentieren sich Qualitäten der Textmedienkultur, welche bereits in der Antike klarsichtig erkannt wurden. Die Einschätzung von Plinius d.Ä., den Beschreibstoff des Papyrus betreffend (*immortalitas* und *memoria* – also die Dauerhaftigkeit), gewann in den drei Jahrhunderten vor der Zeitenwende Gestalt in den riesigen Bibliotheken von Alexandria, Pergamon und anderswo rund ums Mittelmeer (vgl. Blanck 1992). Diese Bibliotheken versahen ähnliche Aufgaben (auch kommerziellen Vertrieb) wie unter modernen betriebswirtschaftlichen Bedingungen das Antiquariat (vgl. Wendt 1974).

2.2 Die Zeitung

Das *Buch* ist Medium für lange und ausgefeilte Texte, mit oder ohne illustrierende Bilder. Ob vor oder nach Gutenberg, ob in scriptographischer oder typographischer Form: Der Buchtext ist Ergebnis vieler handschriftlicher Vorentwürfe, die Endstufe eines Monate oder gar Jahre währenden Arbeitsprozesses, an dessen Ende ein Langtext von überindividueller Bedeutung steht. Das *Tagebuch* mit seiner individuellen Speicherung des Ephemereren, des auf den Tag Bezogenen, bleibt Unikat und ungedruckt, weil sein Inhalt das bloß individuell Bedeutsame nicht übersteigt. An dieser Stelle, der Tagesaktualität, ergibt sich die Nähe zum Druckmedium *Zeitung*. Sie ist in ihrer vollsten Ausprägung Tages-Zeitung. An den einzelnen Tag gebunden und für den einzelnen Rezipienten bedeutsam gleicht sie dem Tagebuch. Während letzteres das am Tage geschehene einzelne Erleben im nachhinein fixiert und speichert, ist die Tageszeitung ein Druckmedium, welches vom Vortage das überindividuell bedeutsame und möglichst die Alltagsnormalität übersteigende Geschehen aus aller Welt gesammelt hat und i.d.R. am Anfang des Tages in Text und Bild zum einzelnen Rezipienten bringt. Das Tagebuch *bleibt* im Hause, speichert subjektiv Erlebtes – für die Tageszeitung ist wesentlich, daß ihr Inhalt seines objektiven Gewichtes wegen weite Räume überwunden hat und ins Haus *kommt*.

Wegen dieser Eigenschaften wird ihr Inhalt für *viele*, für *Massen* wichtig und interessant. Daher wird er auch fixiert *und* vervielfältigt. Die dritte Funktion von Druck, die Speicherung, hat im Fall der Zeitung nur dokumentarischen Wert. Mehr noch als das Buch, dessen gewichtige Texte oft nur für wenige Elitepersonen vervielfältigt wurden, die sie dann in kultischer, pädagogischer, politischer oder juristischer Funktion als Multiplikatoren verbreiteten – anders als das Buch ist die Zeitung auf massenhafte Reproduktion angewiesen. Das wiederum setzt voraus, daß Individuen als Leser sich massenweise emanzipieren und der Überblick über das ephemere, aber bedeutsame Geschehen in aller Welt (Hegel nannte die tägliche Zeitungslektüre den „realistischen Morgensegen“) nicht nur Eliten vorbehalten bleibt.

Als Übermittler gewichtiger Nachrichten im Kreise geringzahliger Eliten war der *Brief* Vorläufer der Zeitung – zu diplomatischen und geschäftlichen Zwecken. 1502 kommt im gedruckten Schrifttum der Begriff „Zeitung“ erstmals für „Nachricht“ vor. Noch um 1600 werden die Briefe des Kaufmanns Fugger als „Fuggerzeitungen“ bezeichnet. Im Unterschied zu Brief und Buch ist die Zeitung *periodisch*. In dieser Gestalt erscheint sie erst in der Neuzeit. Von den Inhalten her sind nicht-periodische kurze Einzelschriften mit aktuellen und für den einzelnen bedeutsamen Nachrichten sowie mit sonstigen informativen und performativen Dienstleistungen Vorläufer der periodischen Zeitung, die all das Disparate dann gebündelt weitergibt. Es ist alles das, was zuvor durch Kalenderblätter, Ablaßbriefe, Lieder- oder Gebetdrucke u.ä. vermittelt wurde sowie durch sporadische Einzelblattdrucke mit Neuigkeiten, „Aktualitäten“ genannt – Flugblätter, Flugschriften und sogenannte „Newe Zeytungen“. Es sind Medien, die weit zurück bis in die Zeit vor der Erfindung des Letternsatzes und der Druckerpresse zurückreichen, also handschriftlich reproduziert wurden.

Gutenbergs Erfindung bezeichnet dennoch hier – mehr als beim Buch – die Epoche, den Einschnitt, wo durch erweiterte Quantitäten neue Qualitäten geschaffen wurden. Die Reformation mit ihren Flugschriften erweiterte die Zahl potentieller Leser erheblich, es waren Vorformen von Massenmedien (Köhler 1978). Das Gründungsdatum der Zeitung im modernen Sinne wird i.d.R. in das Jahr 1609 gesetzt, als in Wolfenbüttel ein *Aviso* und in Straßburg die *Relation* erstmals erschienen, Wochenblätter mit Nachrichten in deutscher Sprache (vgl. Bücher 1919, Schottenloher 1922, Salomon 1973).

Drei mögliche Definitionen für dieses Druckmedium seien hier präsentiert: „Die Zeitung vermittelt jüngstes Gegenwartsgeschehen in kürzester regelmäßiger Folge der breitesten Öffentlichkeit“ (Dovifat/Wilke 1976, I, 16). – „Unter ‚Tageszeitung‘ versteht man eine Druckschrift, die aktuelles Geschehen in kurzer regelmäßiger Folge an eine breite Öffentlichkeit vermittelt. Unter den Inhalten dominiert dabei allgemein politisches Geschehen, unter den Darstellungsformen weitgehend die Nachricht bzw. der Bericht. Die Tageszeitung zeichnet sich zudem durch vier Grundmerkmale aus: Aktualität, Periodizität, Universalität und Publizität“ (Pürer/Raabe 1994, 24). – Die dritte Definition umfaßt Zeitungen und Zeitschriften als „Presse“ im Sinne der periodischen Druckmedien: „Presse umfaßt alle Druckwerke, die periodisch mit mindestens vier Ausgaben jährlich erscheinen und auf Dauer angelegt sind; jedes Objekt hat ein individuelles Konzept, das in seiner inhaltlichen Strukturierung über mehrere Ausgaben hinweg konstant bleibt, jede Ausgabe ist ein eigenständiges Produkt geisti-

ger Schöpfung. Hierzu bedarf es einer kontinuierlichen Erarbeitung der redaktionellen und/oder werblichen Aussagen, sie erfolgt kreativ oder initiiierend unter Einbezug unterschiedlicher Quellen. Diese Tätigkeiten können für bestimmte Pressegeattungen auch nichtgewerbsmäßig stattfinden, in diesem Fall sind Abweichungen vom Kriterium einer strengen Periodizität möglich“ (Vogel 1997, 34).

Bestimmt man Zeitung und Zeitschrift als nur verschiedene Ausstattungsformen von Presse, dann läßt sich folgendes Funktionsraster aufstellen:

Hauptfunktionen der Pressegeattungen:

Gattung	Aufgabe (prozeßorientiert)	Ziel (ergebnisorientiert)
Tagespresse	universell benachrichtigen	Chronik/Dokumentation
Populärpresse	orientieren, Erlebnisse verschaffen	Umwelt-Kaleidoskop
Fachpresse	Innovationen verbreiten, Austausch organisieren	disziplinäre Weiterentwicklung
Mitgliedschaftspresse	Rechenschaft geben, Gruppenaktivitäten schildern	Gemeinschaftspflege
Insertionspresse	Werbung verbreiten	Güter-Präsentation
Kontaktpresse	Geschäftsbeziehungen pflegen und anbahnen	Kontakt
Werkpresse	durch Berichte Personen integrieren und motivieren	Führung
Initiativpresse	individuelle Anliegen fördern	Vernetzung von Interessen
Politisch-literarische Presse	diskursiv überzeugen	gesellschaftlicher Fortschritt
Bekanntnis- und Heftreihen	Überzeugungen verankern	Weltanschauungspflege
	-	-

(aus: Vogel 1997, 33)

Ausgehend von den vier Grundmerkmalen (Pürer/Raabe) läßt sich sagen:

Der Inhalt in seiner *Aktualität* und *Universalität* macht das Profil der Zeitung aus. Die *Publizität* ist eher ein Politikum als von unmittelbarer Relevanz für den einzelnen privaten Leser. Die *Periodizität* der Zeitung schließlich unterscheidet diese vom Buch und ist für sie als Druckmedium von nicht zu unterschätzendem Gewicht. „Institutionen entlasten.“ Das hat der Sozialphilosoph Arnold Gehlen formuliert. Insofern hat – vor allem bei Tages- und Wochenzeitungen – ihre ständige Wiederkehr einen stabilisierenden Effekt. Die Wahl eines Buches ist von ihrer zeitlichen Abfolge her relativ akzidentell, wie auch sein Inhalt. Bei der Zeitung werden die Inhalte in einem festen Rahmen dargeboten, und das dergestalt geordnete Erscheinen ist regelmäßig: Insofern ist die Zeitung eine *Institution*.

Anders als beim Hörfunk und bei den audiovisuellen Medien – so oft sie sich wiederholen mögen und als Nachrichtenprogramme oder gar Sender in ihrer Regelmäßigkeit auch eine Institution sind – können wir den zeitlichen Ablauf der Rezeption

selbst bestimmen. Die Inhalte mögen (wie beim Fernsehen) von anderen zusammengestellt sein, aber (anders als beim Fernsehen) bestimmen wir, *was* wir lesen, *wie* wir lesen, ob wir es noch einmal lesen und ob wir es anderen zeigen können. Das Material entflieht nicht wie bei den AV-Medien. Sieht man diese in ihrer Bewegtheit und ihrem zeitlichen Ablauf als Teil der allgemeinen Medienbeschleunigung, so ist die Zeitung ein Gegenmittel. Sie dient der Beruhigung, Verlangsamung, Entschleunigung, der Stabilität. Das muß einer der Gründe sein, warum die Lektüre dieses Druckmediums von den neuen Medien nicht verdrängt wurde, sondern sich als Ergänzung nach wie vor relativ lebenskräftig erweist. Jedenfalls hat sich der Verkauf von Abonnements- und Straßenverkaufszeitungen auf einem hohen Niveau eingependelt – wobei natürlich der Nachfrageschub in den neuen Bundesländern nach 1990 eine untypische Entwicklung darstellte (vgl. Zeitungen '96, 485).

Mit dem Stabilisierungseffekt der ruhigen selbstbestimmten Rezeption steht das Druckmedium Zeitung zweifelsohne dem Druckmedium Buch nahe. Beide erweisen sich als Orientierungssäulen inmitten der Bewegtheiten, Flüchtigkeiten, Aufgeregtheiten und unübersichtlichen Mannigfaltigkeiten der AV-Medien in ihren analogen wie ihren digitalen Vermittlungsformen. Das mag von Produkt zu Produkt verschieden sein – aber als Summierung ergibt sich eine Typik des Umgangs mit Zeit. Zur Selbstbestimmung der *zeitlichen* Rezeptionsabfolge als Stabilisator kommt bei den Lokalzeitungen die *räumliche* Nähe des Vertrauten hinzu – allerdings in einer bezeichnenden Dialektik aus Nähe und Distanz. Waren die Lokalnachrichten bis vor kurzem immer noch die Domäne der Druckmedien, so dringen nach der Einführung privater Sendeanstalten auch die AV-Medien, besonders der Hörfunk, in diese Domäne ein. Doch ergibt sich auch auf diesem Felde vorerst ein Nebeneinander statt einer Verdrängung. Tägliche Zeitungslektüre zuhause und Lokalfunk am Arbeitsplatz schließen sich nicht aus. – Ein Grund für die bleibende Akzeptanz der Zeitung scheint neben ihrer entlastenden Statik auch im Phänomen der wohltuenden Distanz zu liegen. In den AV-Medien drängen sich die Personen in unmittelbarer Oralität und Visualität auf. Beim Druckmedium Zeitung in seiner Literalität hingegen bleiben die Verfasser in Distanz. Diese durch gedruckte Texte erzeugte Abständigkeit zwischen Autor und Leser ist ein Grund unter vielen für die bleibende Rezeption von Druckmedien – als Alternative zur *scheinbaren* Nähe und Vertrautheit, welche die AV-Medien suggerieren und eben daher *aufdringlich* sein können.

Vom Angebot und der Ökonomie her beobachtet man im Zeitungsmarkt seit längerem eine ähnliche Gewichtsverlagerung wie im Buchmarkt: „Marketing“ statt „Message“. Der Lesermarkt für die Druckmedien Zeitung und Zeitschrift, in Deutschland durch ungefähr 380 Zeitungsverlage beliefert, stagniert seit einiger Zeit. Er schrumpft allerdings noch nicht (was die Medienkonkurrenzsituation vermuten ließe): Nach wie vor benutzen um die achtzig Prozent aller Deutschen im Alter von über vierzehn Jahren diese Druckmedien. Während der *Lesermarkt* stagniert, weitet sich der *Anzeigenmarkt* aus, als zweite und mittlerweile wichtigste Säule der Zeitungs- und Zeitschriftenerlöse (vgl. Zeitungen '96, 51). Die Verleger dieser Druckmedien verstehen sich folglich nicht mehr primär als Botschafter inhaltlicher „messages“, sondern als Serviceleister, die sich marktgerecht auf Zielgruppen einstellen.

2.3 Die Zeitschrift

Dieses Druckmedium vermittelt Inhalte, die – übertragen gesprochen – nicht zur Gattung der Eintagsfliege (*ephemera vulgata*) gehören. Sie haben häufig verminderte Aktualität. Man spricht *noch* von Wochenzeitungen und *bereits* von wöchentlich erscheinenden Zeitschriften, sicher aber von Monatszeitschriften. Das Merkmal der Universalität fehlt ihr i.d.R. ebenfalls, die Themenfelder sind eingeschränkt. Periodizität und Publizität hingegen sind der Zeitschrift wesensmäßig. Heute können fast alle Inhalte in Zeitschriften vermittelt werden: von Automobildetails über Vorgartengestaltung, anorganische Chemie, Pornographie bis hin zur Hofklatsch und Prominentenreportagen, Bienenkunde oder Babypflege (vgl. Straßner 1997).

Diese Fülle hat darin ihren Grund, daß das Individuum als Rezipient sich emanzipiert und das Publikum sich ausdifferenziert hat und daher dieses Druckmedium als ein drittes zwischen ephemere Aktualität (Zeitung) und relativ zeitloser Gültigkeit (Buch) benötigt wird: die Zeitschrift fürs Hintergrundwissen. In dieses Druckmedium gehen sowohl gebündelte und verarbeitete Aktualität ein als auch Abschnitte aus zeitunabhängigen Langtexten, dazu Bilder, Graphiken, Statistiken, Werbung. Publikumszeitschriften befriedigen das *general interest* (segmentär und/oder kaleidoskopisch), Fachzeitschriften dienen dem *special interest*.

Entstanden sind Zeitschriften für die gebildete Elite innerhalb des Systems Wissenschaft mit Ausweitung auf ein breites Publikum in der Aufklärungszeit. Gegenüber Büchern haben sie den Vorteil einer relativ kurzen Produktionszeit und der periodischen Erscheinungsweise. Sie können Informationen und Innovationen relativ schnell vermitteln – und das ist für die Kommunikation besonders in den Naturwissenschaften wichtig. Dieses Druckmedium eines freien Diskurses zwischen Spezialinteressenten setzt das Ende einer zentralen Funktionsbuchkultur (christliches Frühmittelalter vor der Protomodern des hohen Mittelalters, wiederauflebend im Zeitalter der Gegenreformation vor der eigentlichen Moderne) ebenso voraus wie die Gründung von kirchenunabhängigen Universitäten durch ein emanzipiertes Stadtbürgertum. Das geschieht im Hoch- und Spätmittelalter, bereits vor Einführung der Druckmedien. Die neue intellektuelle Elite sozialisiert sich in Gelehrtenvereinigungen, in Ansätzen im Umfeld der Pariser Universität und vor allem im Italien der Renaissancezeit. Deren Medien sind handgeschriebene und scriptographisch vervielfältigte Essays, Gelehrtenbriefe, Berichte. Im 16. Jahrhundert breiten sich diese Sozialisationsformen des Humanismus über ganz Europa aus, um im 17. Jahrhundert bei den aufkeimenden Naturwissenschaften nochmals weitere Kreise zu ziehen. Gutenbergs Erfindung wurde für diese Zwecke mit einer Zeitverschiebung von 150 bis 200 Jahren aufgegriffen. Nach den ersten Zeitungen 1609 gilt als erste Zeitschrift des neuen Typs „Le Journal des Savans“, erschienen ab 1665 in Paris. Im selben Jahr wird in England das Periodikum „Philosophical Transactions“ herausgebracht, „Il Giornale dei Letterati“ ab 1668 in Rom, in Leipzig seit 1682 die „Acta Eruditorum“ mit Schwerpunkten auf Naturwissenschaft und Mathematik. Neben die Essays, Berichte und Rezensionen stellten die Verleger bereits früh Werbeanzeigen für die spezielle Zielgruppe, um die ökonomische Basis des Periodikums zu sichern (vgl. Kirchner 1958 und 1973, Schmidtchen 1961, Raabe 1974). Bei der Zeitschrift war nämlich von jeher die spe-

zielle *Zielgruppe* viel mehr im Visier als bei der – wie sie bezeichnenderweise hieß – „allgemeinen“ Zeitung. Relativ präzise zu ordende Zielgruppen eint ein *special interest* anstelle des *general interest* bei Zeitungslernern.

Für die Presselandschaft heute ist eine Annäherung der beiden Typen von „interest“ insofern zu beobachten, als auch bei allgemeinen Zeitungen Informationen mit Orientierungswissen unterlegt werden und Zielgruppen in den jeweiligen Zeitungs-Segmenten mehr als früher berücksichtigt werden müssen. Bloßes allgemeines Informationswissen wird vertieft zu nichtprofessionellem Orientierungswissen für bestimmte Interessenfelder. Das geschieht vorzugsweise in Zeitschriften. Doch es geht noch eine Stufe tiefer: Diejenigen, die solches Orientierungswissen professionell aufarbeiten, brauchen ihrerseits Urteilsvermögen und Kategorien, mittels derer sie die Mannigfaltigkeit der Fakten und der Informationen über diese ordnen sowie auf der Ebene ethischer Verantwortung gestalterisch tätig werden. Hier ist der Ort der performativen Langtexte, welche der Informationsverarbeitung als Fundamente zugrundeliegen. Die fundamentale Urteilskompetenz wird vorzugsweise, optimal oder notwendig durch Fachzeitschriften und Fachbücher angeeignet.

Die wissenschaftliche Fachzeitschrift mit überwiegend Text und allenfalls Graphiken erscheint durch digitale Vermittlungstechniken eher substituierbar als die farbige Hochglanz-Zeitschrift. Letztere transportiert (auch für die Werbewirtschaft) neben allen Inhalten auch eine ästhetische *Erscheinung*, welche mit den Bildschirmangeboten konkurrieren können muß. Doch wo die Zeitschrift primär sachlichen Zwecken dient (Wissenschaftsdiskurse, technische Zeichnungen, How-To-Do-Anleitungen, Verbrauchsinformationen), sind digitale Vermittlungsformen bereits kräftig entwickelt (vgl. Bolman 1996). Wichtige Voraussetzung für deren Gebrauch ist, daß die Selektionsmechanismen intakt bleiben. Bei Druckmedien verantworten Herausgeber und Verlag die Qualität der Inhalte. Das muß im digitalen Medium oder Netz neu institutionalisiert werden – wie auch Urheberrechtsschutz und bestimmte Zahlungsmodalitäten. Im übrigen bleibt bei digitalen Vermittlungstechniken immer auch die Möglichkeit des Papierausdruckes zur traditionellen Leserezeption des Textes.

2.4 Comics

Von seinen Inhalten her ist der *Comic Strip* kein eigenständiges Druckmedium. „Als Comic gilt jede Folge von zwei oder mehr Bildern, deren Reihenfolge festgelegt ist und mit denen ein Autor dem Leser eine Geschichte (im weitesten Sinn) erzählt“ (Krafft 1978, 13). Als Geburtsdatum der Comic Strips im modernen Sinne gelten die Jahre 1895/97. Es fällt also fast aufs Jahr mit der Erfindung des Filmes als Abfolge bewegter Bilder 1896 zusammen. In den Sonntagsbeilagen amerikanischer Tageszeitungen tauchten erstmals „Funnies“ bzw. „Comic Strips“ auf: 1895 „The Yellow Kid“ von Richard Felton Outcault und 1897 „The Katzenjammer Kids“ von Rudolph Dirks. Die einzelnen Abschnitte der Bilderfolge nannte man „panels“, die Sprechblasen „balloons“ (vgl. Riha 1970). 1929 wird der Comic-Held „Tarzan“ aus der Taufe gehoben, 1938 „Donald Duck“ und „Superman“, später die „Peanuts“ (1950), „Nick Knatterton“ im selben Jahr, „Fix und Foxi“ (1953) und „Asterix“ (1959). Die Länder der westlichen Hemisphäre waren dabei eine Art Lizenzverbund. In der DDR wurde

die Comic-Zeitschrift „Mosaik“ 1955 gegründet, ihre Hauptfiguren waren die „Dige-dags“, ab 1976 die „Abrafaxe“. Die Identifikation der meist jugendlichen Leser mit feststehenden Leitfiguren ist essentiell für viele Comics. Die linearen Panel-Folgen erschienen zunächst im Druckmedium Zeitung, bis sie dann seit 1932 in den USA, nach dem Zweiten Weltkrieg weltweit, gebündelt in Magazinen, Heften oder (wenn mehr als 48 Seiten) als „Comic Books“ auch die anderen Druckmedien in Millionenauflagen eroberten (vgl. für Deutschland: Dolle-Weinkauff 1990).

Vorläufer dieser Bilderfolgen sind die seriellen Karikaturen aus dem 18. und 19. Jahrhundert von William Hogarth und James Gillray in England, Rodolphe Toepffer in Genf, J.-J. Grandville, Honoré Daumier und Gustave Doré in Frankreich sowie von Wilhelm Busch und Lothar Meggendorfer in Deutschland. Bereits im 18. Jahrhundert nahm die politisch-gesellschaftlich Karikatur an Bedeutung zu. Immer schon waren bebilderte Flugschriften, Buchillustrationen, Bilderbögen („Die fliegenden Blätter“, München, seit 1844) und Bilderbücher vor allem für die analphabetischen Unterschichten in Gebrauch, aber erst das 20. Jahrhundert brachte (durch Fotografie und Film stimuliert) eine regelrechte Explosion bebildelter Druckmedien hervor.

Der Comic Strip hat sich dabei als eine eigenständige und eigenwillige Gattung entwickelt – im Unterschied zu Bilderbüchern, Fotobänden, Kunstbüchern und Coffee-table-Books, die innerhalb des herkömmlichen Bildungskanons ihr relativ unspektakuläres Eigenleben führen. Der Comic Strip, seinerseits aus den subversiven Wurzeln der politischen Karikatur stammend, wurde immer wieder als Alternative zur oder gar als Angriff auf die Lesekultur mißverstanden (vgl. Baumgärtner 1965). Aber bereits Rodolphe Toepffer, der Genfer Arzt und Pionier der Bilderserien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, hatte hellsichtig formuliert: „Man kann in Kapiteln, in Reihen, in Worten Geschichten schreiben: Das ist Literatur im eigentlichen Sinne. Man kann auch in einer Folge graphischer Darstellungen Geschichten erzählen: Das ist Literatur in Bildern ... Die Literatur in Bildern, mit der sich die Kritik nicht beschäftigt und von der die Gelehrten wenig ahnen, ist in allen Epochen sehr wirkungsvoll, vielleicht sogar wirkungsvoller als die eigentliche Literatur“ (Toepffer 1845, bei Rümman 1930, 208 f).

Die vereinfachte graphische Wiedergabe, die Faszination der Serie und vor allem die Reduktion der Texte zu Inhalten von Sprechblasen waren es, welche den Widerstand des Kultur-Establishments im deutschsprachigen Bereich nach 1945 provozierten, besonders aber der Umstand, daß die Inhalte respektlos aus schwer zu verortenden gesellschaftlichen Subsystemen kamen. An Heinrich Hoffmanns Bilderbuch „Der Struwwelpeter“ in seinen vielen Auflagen seit 1845 war wenig auszusetzen, kam die Botschaft seiner Geschichten doch gesellschaftskonform daher. Aber „Tarzan“, das Urbild des Comic-Helden, seit 1912 Zentralfigur einer Roman-Serie, seit 1929 Held einer Comic-Folge, paßte in seiner ungezähmten Wildheit kaum in den Erziehungskanon der fünfziger Jahre, wie viele der anderen Figuren auch – „Prinz Eisenherz“ (Prince Valiant) vielleicht ausgenommen. Die Empörung der Bildungselite in der BRD über die rapide Ausbreitung dieser gedruckten Bilderfolgen spiegelt sich in Titeln von Büchern und Aufsätzen aus den 50-er Jahren: „Schmutz und Schund“, „Der Giftstrom der Comic Books“, „Verbildung durch Verbildung“, „Der Rückfall

ins Primitive“ „Bild-Idiotismus“, „Barbarei der Comic Strips“, „Pest der Comic Books“, „Eine sittliche Gefahr für unsere Jugend“ (vgl. *Comic Strips 1970*, Bibliographie, Dolle-Weinkauff 1990).

Wie ist diese Empörung einem vergleichsweise harmlosen Druckmedium gegenüber zu erklären? Nachdem die Elite sich von den Schrecken der „Pöbeldiktatur“ im Dritten Reich und ihrer Verführung durch diese erholt und durch Religion und Bildungsgüter auf ein vermeintlich hohes Niveau des guten Geschmacks und des „Geistigen“ heraufgearbeitet hatte, konnte sie zu Trivialthemen – auch wenn sie harmlos waren – kein entspanntes Verhältnis haben. Zudem waren fast alle Comics Lizenzausgaben; man sorgte sich um genuin deutsche Kulturtraditionen. Auch fürchtete man, daß die Bilderwelten (die ja auch in den A/V-Medien wucherten) die Lesewelten verdrängen würden. Vor allem aber waren es Witz und Ironie eines Teils dieser angelsächsischen Gattung, welche die Ernsthaftigkeit der Verantwortungsträger hierzulande zu bedrohen schienen. Besonders die Jugendlichen sahen darin heitere Entlastung von den Ansprüchen der Erwachsenen. Harmloser Horror oder Wildwestgeschichten (in Heftchen und „literarischer“ Textform von anderen Erwachsenen-gruppen massenhaft konsumiert) bevölkerten die Bildfolgen der Comics und schufen Kompensationsräume für kindliche und jugendliche Träumereien. In der DDR hatte das lenkende Kultur-Establishment mit den Comics ganz ähnliche Probleme (vgl. Lettkemann/Scholz 1994). Von den Quantitäten her schienen die Sorgen um den wachsenden Einfluß der Comics berechtigt zu sein. 1969 gab es in der BRD und Westberlin einen monatlichen Ausstoß von 12 Millionen Comic-Heften, 1973 waren es rund 16 Millionen Comic-Magazine und Comic-Books (Krafft 1978). Aber es zeigte sich in der Folge, daß neben Verdrängungsphänomenen ebenso eine vernünftige Koexistenz zwischen Text- und Bildermedien möglich war. In dem Maße wie die Comics die Zielgruppe der Erwachsenen eroberten, schwanden die falschen Frontstellungen (vgl. Sabin 1993).

Zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung wurden die Comics – darin den Schulbüchern vergleichbar – in signifikanter Häufung in den siebziger Jahren, als Forschung und Lehre die Ebenen unterhalb des bildungsbürgerlichen Hochplateaus zu erkunden begannen (vgl. Riha 1970, *Comic Strips 1970*, Metken 1970, Fuchs/Reitberger 1970). Die Bedenken, der Comic Strip könne die Lesekultur besonders bei Jugendlichen gefährden, sind also zunächst ihrer inhaltlichen ideologischen Elemente zu entkleiden, die sich uneingestanden dahinter verbergen. Denn angesichts einer blühenden Kinderbuchkultur seit dem 18. Jahrhundert waren weniger Bedenken artikuliert worden, weil deren Inhalte i.d.R. wertekonform waren. Dabei fesselt das ausgestaltete Kinderbuchbild mit jeweils einer geschlossenen Szene die Rezipienten stärker in nicht-linearer Weise, indem das Augenpaar im Bild herumstreifen muß. Im Unterschied dazu wirkt die Rezeption der Comic Strips als offener Streifen von Bildern dem Lesen verwandter. Die Bildinhalte verändern sich nur graduell (außer bei Szenenschnitten), das Augenpaar konzentriert sich auf die Textpartien, welche – in unterschiedlicher Gestaltung und Rahmung – erzählte Handlung, direkte Rede, Gedanken oder lautmalersche Ingredienzen wiedergeben. Das steht in seiner Linearität dem Lesen näher als die sich versenkende Bildbetrachtung (vgl. Franzmann u.a. 1991).

Mit letzterer (auf Bilderbücher bezogen) teilt der Comic Strip das Vorgefertigtsein der Bilder, die der eigenen Imagination Schranken setzen. – Für die Situation am Ende der 1990-er Jahre ist bezeichnend, daß selbst Liebhaber von Lesewelten in einem Maße an Bildwelten allenthalben gewohnt sind, daß auch sie bebilderte *Story Strips* als Unterhaltung akzeptieren. Eine Bildungsbeflissenheit, die mit unangebrachten Alternativen argumentiert und operiert, ist Geschichte geworden.

Literatur

1. Druckmedien allgemein

- Baumgärtner, Alfred Clemens (Hg.): Lesen – Ein Handbuch. Hamburg 1973
- Frühschütz, Jürgen: Dynamik des elektronischen Publizierens. Daten, Märkte, Strategien. Frankfurt/Main 1997.
- Höpcke, Klaus: Literatur und Lesen im „Leseland DDR“. In: Der Bibliothekar, Jg. 35. Leipzig 1981, S. 433–436.
- Köhler, Ursula E. E.: Lesekultur in beiden deutschen Staaten. 40 Jahre – ein Vergleich. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, LXIV und LXV. Frankfurt/Main 1990.
- Lokatis, Siegfried: Das „Amt für Literatur und Verlagswesen“ oder die schwere Geburt des Literaturapparates der DDR. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Historische DDR-Forschung. Berlin 1993, S. 303–325.
- McLuhan, Marshall: The Gutenberg Galaxy. Toronto 1962 (Dt. Düsseldorf/Wien 1968).
- Luhmann, Niklas, Die Realität der Massenmedien, 2. Aufl. Opladen 1996.
- Merten, Klaus u.a. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994.
- Saxer, Ulrich: Das Buch in der Medienkonkurrenz, In: Lesen und Leben, hg. von Herbert G. Göpfert u.a. Frankfurt/Main 1975.
- Umstätter, Walther: Die Zukunft des Buches. In: Spektrum der Wissenschaft 1/98. Düsseldorf 1998; S. 38–43
- Wichner, Ernest/Herbert Wiesner (Hgg.): „Literaturentwicklungsprozesse“. Die Zensur in der DDR. Frankfurt/Main 1993.

2.1.1 – 2.1.3 Buch allgemein

- Austin, John Langshaw: How to Do Things with Words. Cambridge/Mass. 1962.
- Barck, Karlheinz (Hg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York 1997.
- Baverstock, Alison: How to Market Books. London 1990.
- Beaujean, Marion: Das Buch. In: Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1973; S. 82–105.
- Behm, Holger u.a.: Büchermacher der Zukunft. Darmstadt 1992.
- Blana, Hubert: Die Herstellung. Ein Handbuch für die Gestaltung, Technik und Kalkulation von Buch, Zeitschrift und Zeitung. München 2. Aufl. 1991.
- Bogeng, G. A. E.: Einführung in die Bibliophilie. Leipzig 1931.
- Bolz, Norbert: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München 1993.
- Buch und Buchhandel in Zahlen (BBZ), Hg. Vom Börsenverein des deutschen Buchhandels. Ausgabe 1997 (und zurückliegende Jahre analog). Frankfurt/Main 1997.
- Bumke, Joachim: Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im Hohen Mittelalter. München 1986.

- Chartier, Roger: *Lesewelten. Buch und Lektüre in der frühen Neuzeit*, Frankfurt/Main 1990.
- Chartier, Roger: *Die kulturellen Ursprünge der Französischen Revolution*. Frankfurt/Main 1995.
- Charvat, William: *Literary Publishing in America, 1790–1850*. Philadelphia 1959.
- Charvat, William: *The Profession of Authorship in America, 1800–1870 (The Papers of William Charvat, edited by Matthew J. Bruccoli)*. Columbus/Ohio 1968.
- Darnton, Robert (Hg.): *Revolution in Print. The Press in France 1775–1800*. Berkeley u.a. 1989.
- Darnton, Robert: *Glänzende Geschäfte. Die Verbreitung von Diderots Encyclopédie. Oder: Wie verkauft man Wissen mit Gewinn?*. Berlin 1993.
- Delp, Ludwig: *Das Deutsche Bucharchiv – sein Beitrag zur buchwissenschaftlichen Arbeit*. In: *Unser Jahrhundert in den Medien (1. Internationale Leipziger Hochschultage für Medien und Kommunikation 1991)*. Leipziger Universitätsbeiträge zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Band I; S. 303–307, Leipzig 1993.
- Dyson, Kenneth/Walter Homolka (Hg.): *Culture First! Promoting Standards in the New Media Age*. London/New York 1996.
- Eisenstein, Elizabeth L.: *The Printing Press as an Agent of Change. Communication and Cultural Transformations in Early-modern Europe*, 2 vols. Cambridge 1979.
- Eisenstein, Elizabeth L.: *Die Druckerpresse. Kulturrevolutionen im frühen modernen Europa*. Wien/New York 1997.
- Escarpit, Robert: *Die Revolution des Buches*. Gütersloh 1967 (orig. Paris 1965).
- Faulstich, Werner: *BUCH*. In: *Faulstich, Werner (Hg.): Kritische Stichwörter Medienwissenschaft*. München 1979, S. 48–84.
- Finger, Heinz: *Die Buchforschung im Streit ihrer Namen*. In: *Buchhandelsgeschichte 1982*. B10-B14. Frankfurt/Main 1982.
- Fischer, Ernst: *Buch und Internet. Aspekte der neuesten Medienkonkurrenz*. In: *Füssel, Stephan (Hg.): Im Zentrum: das Buch*. Mainz 1997; S. 38–49.
- Fischer, Toralf: *Lesen im gesellschaftlichen Umbruch. Untersuchung zum Kauf- und Leseverhalten in der DDR kurz vor und nach der Wiedervereinigung*. Frankfurt/Main 1993.
- Flasch, Kurt/Udo Reinhold Jeck (Hg.): *Das Licht der Vernunft. Die Anfänge der Aufklärung im Mittelalter*. München 1997.
- Flusser, Vilém: *Die Schrift. Hat Schreiben eine Zukunft?* Frankfurt/Main 1987, 4. Aufl. Göttingen 1992.
- Franzen, Hans: *Die Preisbindung des Buchhandels*. 3. Auflage München 1987.
- Füssel, Stephan: *Buchwissenschaft als Kulturwissenschaft*. In: *ders. (Hg.): Im Zentrum: das Buch. 50 Jahre Buchwissenschaft in Mainz*. Mainz 1997; S. 62–73.
- Funke, Fritz: *Bücherkunde. Ein Überblick über die Geschichte des Buches*. Leipzig 1959. 5. Aufl. München 1994.
- Genette, Gérard: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt/Main 1989.
- Giesecke, Michael: *Buchwissenschaft als Medien- und Informationswissenschaft*. In: *Buchhandelsgeschichte 1992*. B97–107. Frankfurt/Main 1992 (a).
- Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt/Main 1992 (b).
- Glombowski, Karol: *Książka w procesie komunikacji społecznej (Das Buch im Prozeß gesellschaftlicher Kommunikation)*. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdansk 1980.
- Göpfert, Herbert G.: *Über Buchhandel und Verlagswesen als Gegenstand wissenschaftlicher Arbeit*. In: *Börsenblatt*, Nr. 10 (1961). Frankfurt/Main 1961; S. 126–128.
- Göpfert, Herbert G.: *Die Entwicklung des deutschen Buchhandels*. In: *Baumgärtner, A. C. (Hg.): Lesen – Ein Handbuch*. Hamburg 1973, S. 574–586.
- Göpfert, Herbert G.: *Vom Autor zum Leser. Beiträge zur Geschichte des Buchwesens*. München 1977.
- Graham, Gordon: *As I was Saying. Essays in the International Book Business*. London u.a. 1994.

- Großhardt, Holger: Die Preisbindung für Verlagserzeugnisse nach europäischem Gemeinschaftsrecht, dargestellt anhand des Systems der Buchpreisbindung in der Bundesrepublik Deutschland. Konstanz 1995.
- Grundmann, Herbert: Von der Notwendigkeit und Möglichkeit einer allgemeinen Buchwissenschaft. In: *Wege zur Buchwissenschaft*. Bonn 1966; S. 399–416
- Havelock, Eric A.: *Als die Muse schreiben lernte*. Frankfurt/Main 1992 (orig. New Haven/London 1986).
- Heinold, Wolfgang Ehrhard: *Bücher und Büchermacher*. Was man von Verlagen und Verlegern wissen sollte. Heidelberg 4. Aufl. 1993.
- Heinold, Wolfgang Ehrhard: *Bücher und Buchhändler*. Was man vom Einzelhandel mit Büchern wissen sollte. Heidelberg 3. Aufl. 1992.
- Heker, Harald: Grenzüberschreitende Preisbindung: Gute Gründe. In: *Börsenblatt* 54/1998. Frankfurt/Main 1998; S. 2–20.
- Helmer, Karl: *Bildungswelten des Mittelalters*. Denken und Gedanken, Vorstellungen und Einstellungen. Baltmannsweiler 1997.
- Hiestand, Rudolf (Hg.): *Das Buch in Mittelalter und Renaissance*. Düsseldorf 1994.
- Huizinga, Klaas: *Homo Legens*. Vom Ursprung der Theologie im Lesen. Berlin 1993.
- Innis, Harold Adam: *Empire and Communications* Toronto 1950.
- Innis, Harold Adam: *The Bias of Communication*. Toronto 1951.
- Jäger, Georg: Buchwissenschaftliche Studiengänge an der Universität München und die Buchforschung als Wissenschaft. In: *Leipziger Jahrbuch zur Buchgeschichte* Bd. 4. Wiesbaden 1994; S. 269–282.
- Kapr, Albert: *Buchgestaltung*. Dresden 1963.
- Lamm, Donald S.: An independent publisher speaks his mind. In: *LOGOS. The Journal of the World Book Community* 7/1 („The Book in the US Today“). London 1996; S. 138–143.
- Lang, Lothar: *Expressionismus und Buchkunst in Deutschland 1907–1927*. Leipzig 1975.
- Lang, Lothar: *Konstruktivismus und Buchkunst*. Leipzig 1990.
- Lang, Lothar: *Surrealismus und Buchkunst*. Leipzig 1993.
- Langbein, Heike: *Die Buchpreisbindung in der EWG*. Frankfurt/Main 1989.
- Langenbucher, Wolfgang R. u.a.: *Buch als Kommunikationsmedium – Lesen als Kulturtechnik*. In: *Bertelsmann-Briefe* Nr. 89/1977; S. 5–13.
- Langer, Alfred: *Jugendstil und Buchkunst*. Leipzig 1991.
- Londenberg, Kurt: *Büchereinbände* (Ausstellungskatalog der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Nr. 26). Hamburg 1979.
- Maihofer, Werner: *Kulturelle Aufgaben des modernen Staates*. In: *Handbuch des Verfassungsrechts*. hg. von Ernst Benda/Werner Maihofer/Hans-Jochen Vogel. 2. Aufl. Berlin 1994; S. 1201–1288.
- Mazal, Otto (Hg.): *Wissenschaft im Mittelalter* (Ausstellungskatalog der Österreichischen Nationalbibliothek). Wien 1975.
- McLuhan, Marshall: *The Gutenberg Galaxy*. Toronto 1962 (dt. 1968).
- McLuhan, Marshall: *The Medium is the Message*. Toronto 1966.
- Meyer-Dohm, Peter: *Buchhandel und Hochschulforschung*. In: *Börsenblatt* Nr. 81 (1965); S. 2198–2203.
- Meyer-Dohm, Peter: *Es gibt keine autonome Buchwissenschaft*. In: *Börsenblatt* Nr. 4 (1966); S. 50–51.
- Meyer-Dohm, Peter: *Buchhandel als kulturwissenschaftliche Aufgabe*. Gütersloh 1967.
- Migon, Krzysztof: *Das Buch als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung*. Buchwissenschaft und ihre Problematik. Wiesbaden 1990 (orig. 1984).
- Morris, William: *Das ideale Buch* (hg. von William S. Peterson). Göttingen 1986.
- Muth, Ludwig: *Glück, das sich entziffern läßt*. Vom Urmedium des Glaubens. Freiburg/Basel/Wien 1992.
- Negroponte, Nicholas: *Total Digital*. Die Welt zwischen 0 und 1, oder Die Zukunft der Kommunikation. München 1995.

- Nunberg, Geoffrey (Hg.): *The Future of the Book*. Berkeley and Los Angeles 1996.
- Olson, David R.: *The World an Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Reading*. Cambridge 1994.
- Ong, Walter J.: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London 1982.
- Owen, Lynette: *Selling Rights – Rechte vermarkten*. Friedrichsdorf 1997.
- Pächt, Otto: *Buchmalerei des Mittelalters*. München 1984.
- Petersen, Heinz: *Bucheinbände*. Graz 1988.
- Röhring, Hans Helmut: *Wie ein Buch entsteht. Einführung in den modernen Buchverlag*. 5. Aufl. Darmstadt 1992.
- Rürup, Bert: *Die Buchpreisbindung im Lichte der ökonomischen Analyse*. In: Everling, Ulrich/ Bert Rürup/Stephan Füssel: *Die Buchpreisbindung aus europarechtlicher, ökonomischer und kulturhistorischer Sicht*. Frankfurt/Main 1997; S. 61–87.
- Schäffle, Albert: *Ueber die volkswirtschaftliche Natur der Güter der Darstellung und der Mittheilung*. In: *Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft*. Jg. 1873. Tübingen 1873; S. 1–70.
- Schmidt, Wieland: *Die Wissenschaft vom Buch*. In: *Universitas Litterarum. Handbuch der Wissenschaftskunde*. hg. von Werner Schuder. Berlin 1955; S. 739–751.
- Schönstedt, Eduard: *Der Buchverlag. Geschichte, Aufbau, Wirtschaftsprinzipien, Kalkulation und Marketing*. Stuttgart 1991.
- Schottenloher, Karl: *Bücher bewegten die Welt. Eine Kulturgeschichte des Buches*. Stuttgart 1952, 2. Aufl. 1968.
- Sichelschmidt, Gustav: *Die Autonomie der Buchwissenschaft*. In: *Bertelsmann-Briefe* Nr. 27 (1963); S. 1–5.
- Stiehl, Ulrich: *Der Verlagsbuchhändler*. 2. Aufl. Stuttgart 1993.
- Stoll, Clifford: *Die Wüste Internet. Geisterfahrten auf der Datenautobahn*. Frankfurt/Main 1996.
- Swierk, Alfred G.: *Buchwissenschaft: Versuch einer Begriffs- und Standortbestimmung*. In: *Buchhandelsgeschichte* 1989 B64-B71.
- Tietzel, Wolfgang: *Literaturökonomik*. Tübingen 1996.
- Unwin, Stanley: *The Truth About Publishing*. London 1960.
- Walther, Karl Klaus (Hg.): *Lexikon der Buchkunst und Bibliophilie*. München u.a. 1988.
- Widmann, Hans: *Geschichte des Buchhandels vom Altertum bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. 1952. Neuaufgabe Wiesbaden 1975.
- Willberg, Hans Peter: *Buchkunst im Wandel. Die Entwicklung der Buchgestaltung in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/Main 1984.
- Wittmann, Reinhard: *Geschichte des deutschen Buchhandels*. München 1991.

2.1.4 Die einzelnen Buchgattungen

- Baumgärtner, Alfred/Heinrich Pleticha (Hg.): *Kinder und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Meitingen 1996.
- Becker, Jörg: *Die Diskussion um das Jugendbuch. Ein forschungsgeschichtlicher Überblick von 1890 bis heute*. Darmstadt 1986.
- Beer, Axel: *Musikverlage und Musikalienhandel*. In: *Musik in Geschichte und Gegenwart*. 2. Aufl. (hg. von Blume/Finscher). Band 6. 1760–1783. Kassel u.a. 1997.
- Belting, Hans/Dagmar Eichberger: *Jan van Eyck als Erzähler*. Worms 1983.
- Belting, Hans: *Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*. München 1991.
- Bergengruen, Werner: *Der Tod von Reval (1949)*. München 1995.
- Birkerts, Sven: *Die Gutenberg-Elegien. Lesen im elektronischen Zeitalter*. Frankfurt/Main 1997.
- Blanck, Horst: *Das Buch in der Antike*. München 1992.
- Burgdorf, Paul: *Comics im Unterricht*. Weinheim 1976.

- Dahrendorf, Malte/Walter von Schack (Hg.): *Das Buch in der Schule*. Hannover 1975.
- Dieken, Regina: *Die Entwicklung des Taschenbuchmarktes in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Magister-Arbeit in Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld 1996.
- Doderer, Klaus/Helmut Müller (Hg.): *Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim/Basel 1973.
- Doderer, Klaus (Hg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur* (3 Bde.). Weinheim/Basel 1975 ff.
- Feibel, Thomas: *Kinder-Software Ratgeber* 1998. Haar bei München 1998.
- Flachmann, Holger: *Martin Luther und das Buch. Eine historische Studie zur Bedeutung des Buches im Handeln und Denken des Reformators*. Tübingen 1996.
- Fontane, Theodor: *Sämtliche Werke. Aufsätze, Kritiken, Erinnerungen, Band 1*. Darmstadt 1969.
- Fritzsche, K. Peter: *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main 1992.
- Gracq, Julien: *Lesend schreiben*. Graz 1997 (orig. Paris 1980).
- Grossekämper, Werner: *Marketing für wissenschaftliche Bücher*. Bern 1982.
- Hacker, Hartmut: *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn 1980.
- Holl, Frank: *Produktion und Distribution wissenschaftlicher Literatur. Der Physiker Max Born und sein Verleger Ferdinand Springer*. Frankfurt 1996.
- Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt/Main 1995.
- Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft* (1790). *Kants Werke, Band 5*. Berlin 1913.
- Klein-Blenkers, Christine: *Marketing für Fachbuchverlage. Absatz von Fachbüchern an berufliche Verwender*. Wiesbaden 1995.
- Kopp, Ferdinand: *Das Schulbuch im Unterricht der Volksschule*. Donauwörth 1980.
- Kuhn, Leo: *Schulbuch, ein Massenmedium*. Wien 1977.
- Leonhardt, Claudia: *Das Taschenbuch – seine Stellung und sein Einfluß im deutschen Buchmarkt*. In: *Beilage zum Börsenblatt*, 27.9.1985. Frankfurt/Main 1985.
- Lippert, Herbert: *Das wissenschaftliche Manuskript*. *Fachzeitschrift. Vortrag, Dissertation, Fachbuch – München* 1977.
- Meyer-Dohm, Peter (Hg.): *Das wissenschaftliche Buch*. Hamburg 1969.
- Monke, W./H. Riedel (Hg.): *Lehrbuch des Musikbuchhandels*. Bonn 1971.
- Müller, Walter: *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun 1977.
- Oehl, Kurt/Kristina Pfarr: *Musikliteratur im Überblick. Eine Anleitung zum Nachschlagen*. Darmstadt 1988.
- Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt/Main 1995.
- Pape, Walter: *Das literarische Kinderbuch. Studien zur Entstehung und Typologie*. Berlin 1981.
- Pöggeler, Franz (Hg.): *Bild und Bildung*. Frankfurt/Main 1992.
- Poole, H. E./D. W. Krummel: *Printing and Publishing of Music*. In: *The new Grove dictionary of music and musicians, vol.15*. London 1980; S. 232–274.
- Prohl, Jürgen: *Was ist Belletristik?*. In: *ZBB* 1985; S. 15–18.
- Sahr, Michael: *Wirkung von Kinderliteratur. Lesen aus kommunikations- und lerntheoretischer Sicht*. Baltmannsweiler 1981.
- Sarkowski, Heinz: *Der Springer Verlag. Stationen seiner Geschichte. Teil I: 1842–1945*. Berlin/Heidelberg 1992.
- Schallenger, Ernst Horst: *Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen*. Kastellaun 1978.
- Schneider, Ute: *Buchwissenschaft und Wissenschaftsgeschichte*. In: *Füssel, Stephan (Hg.): Im Zentrum: das Buch*. Mainz 1997; S. 50–61.
- Snow, Charles P: *Die zwei Kulturen: literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz*. Stuttgart 1967 (orig. Cambridge 1959).

- (ohne Hg.) Verlag Eugen Ulmer 1868–1993. Stuttgart 1993.
 Wendt, Bernhard: Der Antiquariats-Buchhandel. 3. Aufl. Stuttgart 1974.
 Whisler, Sandra M.: Electronic Publishing and the Indispensability of Publishers. In: Graham, Gordon/Richard Abel (ed.): The Book in the United States Today. New Brunswick/ London 1996; S. 213–224
 Wiecke, Klaus: 200 Jahre Johann Ambrosius Barth 1780–1980. Leipzig 1980.
 Wilkending, Gisela: Kinder- und Jugendbuch. Bamberg 1988.
 Winterhoff-Spurk, Peter: Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern 1986.
 Wonschik, Bettina: Kundenorientierung. Bedeutung und Realisation in Fachverlagen. Wiesbaden 1994.

2.2 und 2.3 Zeitung/Zeitschrift

- Bolman, Pieter S. H.: Journals Face the Electronic Future. In: Graham, Gordon/Richard Abel (ed.): The Book in the United States Today. New Brunswick/London 1996; S. 153–164
 Bücher, Karl: Die Anfänge des Zeitungswesens. In: ders.: Die Entstehung der Volkswirtschaft. Tübingen 1919, 16. Aufl. Tübingen 1922; S. 229–260.
 Dovifat, Emil: Zeitungslehre. 6. neu bearbeitete Auflage von Jürgen Wilke. Berlin/New York 1976
 Kirchner, Joachim: Das deutsche Zeitschriftenwesen. Seine Geschichte und Problematik. Wiesbaden 1958.
 Kirchner, Hans-Martin: Zur Geschichte der Zeitschrift. In: Lesen – Ein Handbuch. Hamburg 1973; S. 48–71.
 Köhler, Hans-Joachim (Hg.): Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Stuttgart 1981.
 Koszyk, Kurt: Geschichte der Zeitung. In: Lesen – Ein Handbuch. Hamburg 1973; S. 72–81.
 Pürer, Heinz/Johannes Raabe (Hg.): Medien in Deutschland. Band 1: Presse. München 1994.
 Raabe, Paul: Die Zeitschrift als Medium der Aufklärung. Wolfenbüttel 1974.
 Salomon, Ludwig: Geschichte der Zeitung. Berlin 1973.
 Schmidtchen, Gerhard: Die Zeitschrift. Porträt eines literarischen Massenmediums. Frankfurt 1961.
 Schottenloher, Karl: Flugblatt und Zeitung Berlin 1922.
 Straßner, Erich: Zeitschrift. In: ders.(Hg.) Grundlagen der Medienkommunikation. Band 3. Tübingen 1997.
 Vogel, Andreas: Die Populärpresse in Deutschland. Struktur, Entwicklung und verlegerisches Handeln aus publizistischer und ökonomischer Perspektive (Manuskript zur Habilitation). Köln 1997.
 Zeitungen '96. Hg. vom Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger. Bonn 1996.

2.4 Comics

- Baumgärtner, Alfred Clemens: Die Welt der Comics. Probleme einer primitiven Literaturform. Bochum 1965.
 Comic Strips: Vom Geist der Superhelden (Ausstellungskatalog der Akademie der Künste). Berlin 1970.
 Dolle-Weinkauff, Bernd: Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim und Basel 1990.
 Franzmann, Bodo u. a. (Hg.): Comics zwischen Lese- und Bildkultur. München 1991.
 Fuchs, Wolfgang G./Reinhold C. Reitberger: Comics. Anatomie eines Massenmediums. München 1971.
 Krafft, Ulrich: Comics Lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics, Stuttgart 1978
 Lettkemann, Gerd/Michael F. Scholz: „Schuldig ist schließlich jeder ...“. Comics in der DDR – Geschichte eines ungeliebten Mediums. Berlin 1994.

Dietrich Kerlen

Metken, Günter: Comics. Frankfurt/Main 1970.

Riha, Karl: Zok Roarr Wumm. Zur Geschichte der Comics-Literatur. Steinbach bei Gießen 1970.

Rümann, Arthur: Das illustrierte Buch des XIX. Jahrhunderts in England, Frankreich und Deutschland 1790–1860. Leipzig 1930. Nachdruck Osnabrück 1975.

Sabin, Roger: Adult Comics. An Introduction. London/New York 1993.

Toepffer, Rodolphe: Essai sur physiognomie. Genève 1845.

KLAUS GERHARD SAUR
Elektronische Medien

1. Was sind Elektronische Medien?

1.1 Mikroformen – ein Zwischenschritt bei der Entwicklung neuer Speichermedien für Texte und Abbildungen

Seit Jahrhunderten klagt die Wissenschaft und klagen die Benutzer der Bibliotheken über die Bücher- und Literaturflut. „Des vielen Büchermachens ist kein Ende“, stellen schon unsere Vorfahren immer wieder fest, und der Traum der Bibliothek von Alexandria, das gesamte Wissen in einer Bibliothek durch Bücher zu versammeln, ist immer wieder gescheitert. Schon 1913 erschienen in Deutschland mehr als 31000 neue Titel, und keine Bibliothek war in der Lage, sie alle aufzunehmen, zu verwalten und den Benutzern zur Verfügung zu stellen. Das Bedürfnis, größere Speichermöglichkeiten zu finden, besseren Zugang zu ermöglichen und die Lager- und Platzprobleme insgesamt zu lösen, ist deshalb schon seit Jahrhunderten in der Diskussion.

Eine erste Entwicklung begann 1927 mit der Erfindung des Mikrofilms im Schweizer Buchhandelsort Olten. Von seiten der Bibliothekare wurde durchaus erkannt, daß hier ein Lösungsansatz gegeben war. Aber die Entwicklung wurde über Jahrzehnte außerordentlich dilatorisch betrieben. Erst während des 2. Weltkrieges entwickelte sich die Mikrofilmtechnik erheblich weiter, denn dieses Medium bot die Möglichkeit, den Verbündeten wichtige Nachrichten zu übermitteln, ohne daß sie dem Feind in die Hand fielen. Nach der rasanten Entwicklung für Kriegszwecke wurde der Mikrofilm zu Beginn der Nachkriegszeit als Speichermedium auch in den Bibliotheken mehr und mehr anerkannt.

1937 war die Gründung der Firma University Microfilm erfolgt, die es sich als erste zur Aufgabe gemacht hatte, amerikanische Dissertationen nicht mehr zu drucken, sondern nur noch auf Mikrofilm zu speichern. Zahlreiche weitere wissenschaftliche Texte wurden in dieser Form verbreitet, wobei der Schwerpunkt auf Archivmaterialien und auf Publikationen mit geringen Auflagen lag.

Ab 1960 entwickelte sich schließlich immer stärker der sog. Mikrofiche, eine Filmkarte im Format der Postkarte, die je nach Textvorlage zwischen 96 und 420 Seiten auf einem Fiche wiedergeben konnte. Mit Hilfe von einfachen Lesegeräten war die Benutzbarkeit gegeben, und mit Hilfe von weiterentwickelten Reader-Printern konnte jeder Text wieder zurückvergrößert und auf Papier ausgedruckt werden.

Eine breite Akzeptanz erreichte dieses System nie. Die Benutzung war umständlich und die Wiedergabequalität häufig nicht ausreichend. Im Wissenschaftsbereich, insbesondere im Archivbereich, erschienen zwar im Laufe der Zeit weit mehr als 100000 Titel auf Mikrofiche oder Mikrofilm und auch bei der Zeitungsarchivierung wurde dieses System sehr intensiv eingesetzt. Doch der Benutzer nahm die Vorteile dieser technischen Entwicklung kaum wahr – und wenn, dann immer wieder auf dem Wege, daß die Vorlagen durch den Reader-Printer auf Papier ausgedruckt wurden.

Alle Vorhersagen, daß die Mikrofiche-Bibliothek sozusagen die Privatbibliothek des Gelehrten im 20. und 21. Jahrhundert werden könne, mußten als Fehlprognosen erkannt werden. Die zahlreichen Bibelausgaben oder populären Texte, die in dieser Form zur Verfügung gestellt wurden, konnten sich kommerziell nie durchsetzen. Die Publikationsform Mikrofiche blieb beschränkt auf kleine Auflagen zur Sicherung von Bibliotheks- und Archivbeständen, die sonst vom Zerfall bedroht, verstreut oder unzugänglich wären.

1.2 Die Entwicklung der CD-ROM

1984 erfolgte die erste Ankündigung einer CD-ROM. Die Abkürzung steht für Compact Disc Read Only Memory. Umfangreiche Textsammlungen wurden elektronisch gespeichert und auf eine Compact Disc geprägt. Auf dieser Platte waren nachträgliche Änderungen nicht mehr möglich, daher die Bezeichnung ROM = Read Only Memory, das heißt, nur das Material, welches eingegeben wurde, konnte „erinnert“ und wieder aufgerufen werden. Aufgrund der negativen Erfahrungen mit der Mikrofiche-Technik und mit den über Jahrzehnte erfolgten Ankündigungen, daß die sogenannte Bildplatte kurz vor der Einführung stünde, glaubte man in Fachkreisen auch nicht, daß die CD-ROM eine wirkliche Revolution bedeuten würde. Der Durchbruch erfolgte 1985, als das amerikanische „Books in Print“, das erste und umfassendste Verzeichnis lieferbarer Bücher, das es weltweit gibt, auch in dieser Technik erschien und innerhalb kurzer Zeit den Weltmarkt eroberte.

1987 folgten das „Verzeichnis lieferbarer Bücher“ in Deutschland, das „British Books in Print“, „Les Livres disponibles“ in Frankreich und andere Verzeichnisse. Jetzt wurden die Vorzüge der neuen Technik überdeutlich. Während man bisher für ein derartiges Verzeichnis etwa 15 Papierbände benötigt hatte, die sehr umständlich zu transportieren und zu handhaben waren, war nun auf einer einzigen Platte mit einem Gewicht von wenigen Gramm die gesamte Information enthalten, und vor allem waren die Zugriffsmöglichkeiten wesentlich größer. Im gedruckten Verzeichnis konnte man nur nach Autor, Titel, Schlagwort oder Stichwort nachschlagen, während man auf der CD-ROM auch nach Erscheinungsjahr, Preis, ISBN suchen und vor allem verschiedene Fragen miteinander kombinieren kann, um rasch entsprechende Auskünfte zu bekommen.

Da die wesentlichen Kosten bei der CD-ROM-Herstellung auf die Dateneingabe entfallen, aber die Datenausgabekosten bzw. die Produktions- und Presskosten relativ niedrig sind, stellte sich sehr schnell heraus, daß ein derartiges Verzeichnis nicht einmal im Jahr, sondern vier-, sechs-, ja zwölfmal erscheinen kann und trotzdem die Produktionskosten und vor allem die Transportkosten niedriger liegen als bei den umfangreichen Buchausgaben.

Von 1985 bis 1993 entwickelte sich die CD-ROM-Technik für derartige umfangreiche Nachschlagewerke, Warenverzeichnisse, Firmenadreßbücher, Faktenverzeichnisse, Datenbank-Bestände usw. geradezu rasant. Die Automobilhersteller gingen weltweit dazu über, ihre Ersatzteilverzeichnisse in dieser Technik herauszubringen, die Apotheker stellten ihre Mikroficheausgabe, die sogenannte Lauer Taxe, auch auf die CD-ROM-Technik um. In weniger als zehn Jahren setzte sich die CD-ROM als

Fachinformationsprodukt weltweit durch, und es existiert heute kein Fachgebiet mehr, auf dem es nicht CD-ROM-Produkte gibt.

Die sogenannte CDI (= Compact Disc Interactiv) oder Multimedia CD stellt eine Weiterentwicklung der ersten CD-ROM-Generation dar, da sie nun interaktiv Text, Bild und Ton verbindet. Der Benutzer kann Texte, Bilder und Tondokumente nach eigener Wahl miteinander kombinieren, er kann auf diese Weise z.B. medizinische oder technische Prozesse verfolgen oder auch die Abfolge und Form musealer Darstellungen beeinflussen.

Inzwischen sind mehr als 16000 verschiedene Titel als CD-ROM oder Multimedia CD lieferbar, und es haben erhebliche Preisreduktionen stattgefunden. Während die Erstausgaben vor acht oder zehn Jahren noch häufig über DM 10000 kosteten, gibt es heute die meisten Fachprodukte für weit unter DM 1000 pro Jahr.

1993/94 setzte die zweite Entwicklungsstufe ein. Es wurde immer stärker der Endverbraucher, der private Absatzmarkt entdeckt. Wörterbücher, Handbücher, Lexika, Atlanten, Bibelausgaben, Kinderbücher etc. wurden in dieser Form herausgebracht und dem allgemeinen Publikum angeboten. Die Preise sanken auf diesem Marktsegment innerhalb weniger Jahre von durchschnittlich DM 500 auf teilweise unter DM 100 pro Ausgabe, und trotzdem ist der Absatzmarkt auf diesem Sektor noch außerordentlich gering entwickelt. Bei der Buchhandlung Hugendubel in Frankfurt werden zwar inzwischen mehr Umsätze mit CD-ROM-Ausgaben als mit Belletristik-Titeln erzielt, aber die Umsätze verteilen sich dort zu weit über 90% auf die zehn Topseller. Weitere Titel werden kaum angeboten und in den meisten Fällen auch nicht besorgt. Das bedeutet, daß immer wieder hochinteressante Produkte auf diesem Markt ganz kurzfristig erscheinen, aber nach wenigen Monaten wieder vom Markt verschwinden und nicht mehr weitergeführt werden. Die Übersichtlichkeit über den Markt ist also kaum gegeben, da auch Jahresausgaben in vielen Fällen bereits nach einem oder zwei Jahren wieder eingestellt werden. Viele Titel werden angekündigt, kommen aber nicht auf den Markt, oder Titel, die eben auf dem Markt waren, sind bereits wieder abgesetzt.

Erfolgsrenner sind dagegen beispielsweise das Telefonbuch auf CD-ROM, das kürzlich noch über DM 2000 kostete und jetzt für DM 49 zu bekommen ist, die LEXI-ROM der Verlage Brockhaus und Langenscheidt mit Lexikon- und Wörterbuchdaten, die Microsoft Art Gallery mit der Sammlung der National Gallery London und einige weitere sehr populäre Titel. Die erfolgreichste CD-ROM in Deutschland dürfte die Neuausgabe des DUDEN sein, die eine Auflage von knapp 100 000 Exemplaren zu einem Ladenpreis von DM 78 erreicht hat.

2. Die Auswirkungen auf den Buchmarkt

Trotz der ungewöhnlich intensiven Produktzunahme auf diesem Sektor hat sich die Existenz der CD-ROMs und der Multimedia-Ausgaben für den Buchmarkt noch kaum bemerkbar gemacht. Im Gegenteil: auch in den letzten zehn Jahren stieg die Zahl der verlegten Bücher jedes Jahr überproportional an, die Zahl der verkauften Exemplare nahm zu, und die Ausleihzahlen in den öffentlichen und wissenschaftli-

chen Bibliotheken sind weiterhin gestiegen. Der Anteil der gesamten elektronischen Information liegt bei den Buch- und Fachverlagen sowie beim Buchhandel nach wie vor unter 2% am Gesamtumsatz, wobei die Käufer der CD-ROM in allererster Linie aus bisherigen Buchkäufern bestehen. Das bedeutet, daß aus heutiger Sicht hier keine neuen Käuferschichten erschlossen werden konnten.

3. Die Bedeutung auf dem Fachinformationsmarkt

Es steht eindeutig fest, daß auf dem gesamten Fachinformationsmarkt die elektronische Information der bisherigen Papierinformation weit überlegen ist. Die Vorzüge beispielsweise bei einem „Verzeichnis lieferbarer Bücher“ sind bereits aufgeführt worden. Trotzdem ist es hochinteressant zu beobachten, daß auch nach zehn Jahren Existenz der verschiedenen CD-ROM-Verzeichnisse lieferbarer Bücher immer noch über 3000 Exemplare des VLB in Buchform verkauft werden – im Vergleich zu mehr als 6000 Exemplaren als CD-ROM. Das zeigt, daß das Beharrungsvermögen auf seiten der Benutzer dieser Art von Information erheblich größer ist, als viele Experten angenommen und prognostiziert haben. Man muß aber davon ausgehen, daß es wohl in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren letztendlich zu einer Ablösung der gedruckten Adreßbücher sowie der gedruckten Faktenverzeichnisse und der gedruckten Bibliographien kommen wird, da die technischen Vorzüge in Verbindung mit den Preisvorteilen der elektronischen Medien derartig überragend sind, daß sich für reine Fakten- und Datensammlungen die Papierform nicht halten kann.

Bei der Enzyklopädie, beim Konversationslexikon und beim Spezialnachschlagewerk steht dagegen noch keineswegs fest, wie weit sich die gedruckte Form durch elektronische Informationen, durch CD-ROM-Versionen oder Online-Nutzung ersetzen lassen wird. In den Vereinigten Staaten ist es heute so, daß etwa 8 % der früher gedruckten Nachschlagewerke jetzt in elektronischer Form verbreitet werden, aber mehr als 90% weiterhin in Buchform. In Deutschland liegt die Quote noch sehr viel niedriger. Rein technisch bietet sich natürlich die elektronische Information beim Lexikon an, aber das haptische Vergnügen beim Benutzen eines schön gebundenen und gut gedruckten Bandes, das Blättern im Lexikon, das Nachschlagen unter Parallelbegriffen, in weiteren Aufsätzen und Beiträgen ist viel verlockender, als man zunächst annimmt. Das heißt, hier ist noch längst nicht erkennbar, daß die gedruckte Form keine Zukunftschance mehr hat.

4. Die Entwicklung auf dem wissenschaftlichen Zeitschriftensektor

Wissenschaftliche Bibliotheken und Universitäten gehen heute davon aus, daß es etwa 20000 wissenschaftlich relevante Zeitschriften gibt, die eine Universalbibliothek abonnieren müßte, wenn sie ihrem Auftrag umfassend nachkäme. Derartige Abonne-

mentenzahlen gibt es heute in Deutschland im Prinzip nur noch bei der Staatsbibliothek zu Berlin und bei der Bayerischen Staatsbibliothek.

In dieser Zahl sind alle rein wissenschaftlichen Zeitschriften enthalten, und zwar die Zeitschriften in deutscher Sprache komplett, in englischer Sprache weitgehend vollständig und eine Auswahl der wichtigsten französischen, italienischen, spanischen und russischen Zeitschriften. Hiervon erscheinen rund 10000 Zeitschriften in einer Verkaufsaufgabe von unter 1000 Exemplaren. Die Preise für diese Zeitschriften haben sich in den letzten Jahren geradezu dramatisch erhöht. Auf dem Sektor der Naturwissenschaften, Mathematik und Medizin hat es in den letzten 15 Jahren eine durchschnittliche Preissteigerung von rund 350% gegeben. Das bedeutet, daß kaum noch eine Universitätsbibliothek in der Lage ist, die für sie wichtigen Zeitschriften in vollem Umfang zu abonnieren. Hier sind erhebliche Veränderungen zu erwarten.

Von diesen knapp 10000 Zeitschriften, die in derartig geringer Auflage erscheinen, werden rund 40% von wissenschaftlichen Gesellschaften und Institutionen herausgegeben. Sie werden zwar in den meisten Fällen durch einen Verlag vertrieben, gehören aber einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder Einrichtung. Hier werden sich die Veränderungen am schnellsten ergeben. Die Aufgabe einer wissenschaftlichen Gesellschaft ist es, die Mitglieder und die entsprechende Fachklientel so optimal wie möglich zu informieren. Optimal bedeutet so umfassend, aber auch so schnell und preiswert wie möglich. In der Papierform ist dies kaum noch zu realisieren. Eine Reihe wissenschaftlicher Gesellschaften und Institutionen werden deshalb immer stärker die Möglichkeit nutzen, die Texte, die sie selbst erstellen und zum großen Teil auch jetzt schon elektronisch erfassen, nicht mehr an einen kommerziellen Verlag zum Druck zu geben, sondern selbst im Internet allen Mitgliedern und Interessenten entweder kostenfrei oder gegen eine geringe Gebühr zur Verfügung zu stellen. Die Kosten werden dabei zunächst erheblich sinken, und die Funktion des Verlages, die bisher darin bestand, eine derartige Zeitschrift weltweit zu verbreiten und zu verkaufen, kann das Internet genauso übernehmen, denn hier gibt es keine Zollgrenzen oder postalischen Behinderungen mehr. Das heißt, der Kontakt, der bisher vom Herausgeber über den Verlag an die Buchhandlung, an die Bibliothek und schließlich an den Endabnehmer gegangen ist, wird in sehr vielen Fällen zu einer direkten Verbindung zwischen dem Herausgeber bzw. Autor und dem Endabnehmer mittels elektronischer Übermittlung unter Ausschluß von Verlag, Buchhandlung, Bibliothek.

Die entscheidende Frage für die Kosten-Nutzen-Relation ist dabei jedoch die Entwicklung des Leseverhaltens. Untersuchungen haben ergeben, daß niemand in der Lage ist, einen Text länger als zwei Minuten auf einem Bildschirm zu lesen. Selbst wenn der Benutzer zwei Minuten einen Text liest, kann er nie so viel an Inhalten aufnehmen, wie er bei der Lektüre eines Buches oder einer Zeitschrift sozusagen empfängt. Es ist auch interessant zu beobachten, daß nach wie vor mehr als 90% aller elektronisch übermittelten Informationen anschließend wieder ausgedruckt werden, da man nur dann den Text tatsächlich intellektuell erfassen und verarbeiten kann. Wenn also die Veränderung der Informationswege nur darin besteht, daß anstelle der Herstellung und des Vertriebes einer gedruckten Zeitschrift in Zukunft die

Dateneingabe zentral in Richtung Internet erfolgt und dann dezentral 500 Abnehmer jeden Aufsatz, der auf diese Art und Weise entsteht, wieder ausdrucken und diese Aufsätze dann in kopierter Form heften und neu binden, dann kostet die dezentrale Herstellung dieser Ersatzzeitschriften erheblich mehr, als die einmalige Produktion von jeweils 500 Heften.

Es gibt noch keine Untersuchungen darüber, wieviel aus einem elektronischen Zeitschriftenangebot tatsächlich genutzt, ausgedruckt und gelesen wird. Der bisherige Zeitschriftenabonnent ist sozusagen gezwungen, das komplette Heft abzunehmen. Bei der elektronischen Übermittlung kann es dagegen sehr schnell zu einer engeren Auswahl kommen: was ist wichtig, was wird benötigt. Allerdings müssen die Überschriften und die Inhaltsangaben dann sehr viel genauer und aufschlußreicher werden. Denn es steht fest, daß niemand die Artikel einer Zeitschrift so liest, wie er vom Inhaltsverzeichnis her meint, sie lesen zu wollen. Wenn der Leser das Heft durchblättert, stellt er sehr schnell fest, daß ein Artikel zwar eine sehr gute Überschrift hat, der eigentliche Text aber nicht viel taugt und nicht gelesen werden muß. Auf der anderen Seite stößt er auf viele Informationen und Nachrichten, die aus den Überschriften im Inhaltsverzeichnis nicht unmittelbar erkennbar waren, die aber viel wichtiger und interessanter für ihn sind, als er zunächst von der ersten Information her geglaubt hat.

Das bedeutet auf der einen Seite, daß eben ganz andere Inhaltsverzeichnisse und Verweissysteme entwickelt werden müssen, um zu den gespeicherten Informationen hinzuführen, auf der anderen Seite, daß nach wie vor jeder Benutzer viel zu viele Aufsätze ausdrucken lassen wird, die er dann tatsächlich nicht benötigt. Wie hier die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung einmal aussehen wird, kann man in keiner Weise auch nur annähernd korrekt vorhersehen und berechnen.

5. Belletristik und Sachbuch

Hier können wir ganz getrost davon ausgehen, daß eine massive Veränderung nicht stattfinden kann. Kaum jemand kommt heute auf die Idee, einen Roman, ein Gedicht, eine Erzählung auf dem Bildschirm zu konsumieren. Das Buch wird im Bett, im Auto, im Zug, im Flugzeug, auf der Parkbank oder wo auch immer gelesen und hat den entscheidenden Vorteil, von Geräten unabhängig zu sein. Jede elektronische Information ist an technische Vorrichtungen gebunden und hat deshalb eine wesentlich eingeschränkte Gebrauchsfähigkeit. Außerdem ist das Entscheidende, daß Lesevergnügen und didaktische Aufnahme überhaupt nur beim Lesen eines Buches entstehen können. Dies gilt für die gesamte Belletristik und auch für das Lehrbuch und für das Sachbuch. Der didaktische Vorgang des Lernens und des Verstehens, des Weiterentwickelns, des logischen Denkens geschieht immer nur dann, wenn ein gedruckter Text aufgenommen wird. Dieser gedruckte Text kann natürlich der Ausdruck einer Computer-Information sein, aber das gut hergestellte Buch kann diese Aufgabe wesentlich besser erfüllen. Das Buch erweist sich auch heute noch als das beste, preiswerteste und effektivste Unterhaltungs- und Fortbildungsmittel.

6. *Die Zukunft des Buches*

Die Zunahme der Verkaufszahlen für Bücher, der Ausleihzahlen in Büchereien hängt neben vielem anderen auch mit einem demographischen Phänomen zusammen. Der Altersdurchschnitt der Buchkäufer und Leser wird immer höher. Die Tatsache, daß die Zahl der Arbeitslosen in Deutschland in den letzten Jahren überproportional zugenommen hat, daß die Zahl der Frührentner ebenso stark angestiegen ist, hat dazu geführt, daß immer mehr Leute, die heute 55 bis 65 Jahre alt sind, Zeit zum Lesen haben, dies auch nutzen und für einen entsprechenden Buchkonsum sorgen. Aber die Zwanzigjährigen rücken keineswegs entsprechend nach. Man muß also davon ausgehen, daß im Laufe der nächsten zehn Jahre zahlreiche Leser wegsterben werden und daß nicht selbstverständlich eine neue Generation von jungen Lesern heranwächst.

Wenn man sich vor Augen hält, in welchem Maße das Lesen von Büchern zur Bildung und zur Entwicklung des logischen Denkens beiträgt, muß man der Leseerziehung eine ganz neue Bedeutung zumessen. Hier ist für die Schulen, die Universitäten, die Bildungseinrichtungen, die Stiftung Lesen und viele andere Institutionen eine ungewöhnlich wichtige Aufgabe. Die Zukunft des Buches – neben den elektronischen Medien – ist dann gesichert, wenn diese Leseerziehung gesichert ist.

ERNST FISCHER

Bibliographie „Elektronische Medien“

1. Technische und praktische Aspekte der elektronischen Publikationsmedien

1.1 Allgemein

- Bollmann, Stefan (Hg.): Kursbuch Neue Medien. Trends in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. 2., durchges. Aufl. Mannheim: Bollmann 1996. [Einführende Beiträge zu Fragen des Zusammenwachsens von Computertechnologie, Telekommunikation und traditionellen Medien]
- Bolz, Norbert/Friedrich Kittler/C. Tholen (Hg.): Computer als Medium. München 1993.
- Buder, Marianne/Werner Rehfeld/Thomas Seeger/Dietmar Strauch (Hg.): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Ein Handbuch zur Einführung in die fachliche Informationsarbeit. 4., völlig neu gefaßte Ausgabe. München u.a.: Saur 1997. [Ca. 60 Beiträge zu methodischen, inhaltlichen, institutionellen und funktionalen Aspekten von Informations- und Dokumentationssystemen; u.a. zu (opto-)elektronischen Speichertechnologien und zur Datenverarbeitung/-kommunikation]
- Hülsbusch, Werner: Fachinformation auf optischen Speichern. Kontexte, Technologie und Anwendungspotentiale einer innovativen Publikationsform. Konstanz: Hülsbüsch 1992.
- VLE. Verzeichnis lieferbarer elektronischer Medien. (Frankfurt/Main: Buchhändler-Vereinigung 1998). URL: <http://vle.de>

1.2 Einzelne Medientechnologien

1.2.1 Mikroformen

- Diaz, A. J. (Hg.): Microforms in Libraries. Westport, Conn./London 1975.
- Gaddy, D.: Microform Handbook. Silver Spring, D.C. 1974.
- Hagelweide, G. (Hg.): Mikroformen und Bibliothek. München 1977.
- Hohoff, Ulrich: Mikroformen in wissenschaftlichen Bibliotheken. Eine Studie. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut 1991.
- Koßmann, Bernhard/Georg Thiele: Erhalt und Verfügbarkeit historischer Buchbestände durch die Microfiche-Reproduktion. In: Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie 36 (1989), H. 2; S. 99–108.
- Otten, K. W.: Microform. In: Encyclopedia of Library and Information Science. Vol. 18. New York 1976; S. 76–99.
- Rank, O.: Die Mikrofilmtechnik. Stuttgart 1961.

- Scheffel, W./R. Stein: Mikrofilm. Organisation und Technik. Düsseldorf 1966.
- Thiele, G.: Reprografie. In: Buder, Marianne u.a. (Hg.): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation, Bd. 1, 3. Aufl. München 1990; S. 716–731.
- Thuss, J.: Mikroverfilmung von Verlagsobjekten. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel 1971; S. 2162–2164.

1.2.2 CD-ROM

- Bellinghausen, Iris: CD-ROM: Einstieg ins Multimediazeitalter. In: Media Perspektiven 10/1995; S. 489–495.
- Bosak, Steve/Jeffrey Sloman: The CD-ROM Book. Indianapolis 1993.
- Fox, Moritz/J. Maximilian/Paul Bauer: CD-ROM. Für Einsteiger und Fortgeschrittene. Köln 1995.
- Hahn, Harald: Das große CD-ROM Buch. Düsseldorf 1994.
- Hartmann, Karl-Theo/Peter Meister/Hermann Strass: Das CD-ROM-Handbuch. Alles über Standards, Hard- und Software, Installation, Treiber, Mastering. Poing 1994.
- Pohlmann, Ken: Compact-Disc-Handbuch. Grundlagen des digitalen Audio, technischer Aufbau von CD-Playern, CD-ROM, CD-I, Photo-CD. München 1994.

1.2.3 Multimedia

- Booz, Allen & Hamilton: Zukunft Multimedia. Grundlagen, Märkte und Perspektiven in Deutschland. 4., erw. u. aktual. Aufl. Frankfurt/Main 1997.
- Förster, Hans-Peter: Multimedia – die Evolution der Sinne. Neuwied 1993.
- Handbuch Multimedia. Hg. von Marion Fugléwicz. Wien: Buchkultur 1998 (Buchtip 21).
- Huber, Michael: Multimedia Lexikon. Verknüpfung von Text, Bild, Computergrafiken, Animation und Videos. Augsburg: Augustus 1994.
- Klimsa, Paul: Multimedia. Anwendungen, Tools und Techniken. Reinbek 1995.
- Ludes, Peter/Andreas Werner (Hg.): Multimedia-Kommunikation. Theorien, Trends und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.
- Müller, Wolfgang: Interaktive Medien im professionellen Einsatz. Elektronische Kataloge, Infoterminals, CBT, Videokonferenzen. Bonn: Addison-Wesley 1995.
- Multimedia aus medienwissenschaftlicher und kommunikationswissenschaftlicher Sicht: Theorien, Trends und Praxis. Hg. von Peter Ludes und Andreas Werner. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997. [Electronic Publishing aus theoretischer und praktischer Perspektive, mit empirischen Daten zu Medienstandorten und Mediennutzung]
- Multimedia. Eine revolutionäre Herausforderung. Perspektiven der Informationsgesellschaft. Hg. von der Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel 1995.
- Multimedia: System architectures and Applications. Ed. By Jose L. Encarnacao and James D. Foley. Berlin: Springer 1994. [Darstellung der Forschungsprojekte im Bereich von Autorensystemen, Multimedia-Architekturen, Datenbanken und Netzwerken]
- Riehm, Ulrich / Bernd Wingert: Multimedia. Mythen, Chancen, Herausforderungen. 2. Aufl. Mannheim: Bollmann 1996. [Beschreibung der Einsatzmöglichkeiten]

multimedialer Systeme in Wirtschaft und Privathaushalt, Verwaltungs- und Dienstleistungsbetrieben, im Medienbereich und in der Pädagogik, unter Berücksichtigung der Anbieter und Märkte]

Steinbrink, Bernd: Multimedia. Einstieg in eine neue Technologie. Begriffsdefinitionen, Einsatzmöglichkeiten, technische Voraussetzungen, Standardisierungen, Lösungen, Glossar. Haar b. München 1992.

Wilke, Jürgen, Christiane Imhof (Hgg.): Multimedia. Voraussetzungen, Anwendungen, Probleme. Berlin: Vistas 1996. [Kurzgefaßte Analysen zu verschiedensten elektronischen Kommunikations- und Publikationsmedien, u.a. auch zur CD-ROM]

1.2.4 Hypertext

Barrett, E.: Text, Context and Hypertext: Writing with and for the Computer. Cambridge, MA. 1988.

Becker, Howard S.: A New Art Form: Hypertext Fiction. URL: <http://weber.u.washington.edu/~hbecker/lisbon.html>. Erscheint in: Bernstein, Mark (Hg.): How to Read a Hypertext. Cambridge: Eastgate.

Bolter, J. D.: Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing. Hillsdale, N.J. 1991.

Hofmann, Martin/Lothar Simon: Problemlösung Hypertext. Grundlagen – Entwicklung – Anwendung. München/Wien 1995.

Kuhlen, Rainer: Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissenschaft. Berlin u.a. 1991.

Landow, George P.: Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. 2. Aufl. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press 1997.

Rieger, B.: Wissensrepräsentation als Hypertext. Beispiel und Problematik einer Verstehentechnologie. In: Germanistik in der Mediengesellschaft. Hg. von L. Jäger und B. Switalla. München 1994; S. 373–403.

Schulmeister, Rolf: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie, Didaktik, Design. München/Wien: Oldenbourg ²1997.

Sociomedia: Multimedia, Hypermedia, and the Social Construction of Knowledge. Technical Communication and Information Systems. Cambridge/London 1992.

Stebelman, Scott: Hypertext and Hypermedia: A Select Bibliography. URL: <http://gwis2.circ.gwu.edu/~scottlib/hyperbib.htm>.

Wingert, B.: Die neue Lust am Lesen? Erfahrungen und Überlegungen zur Lesbarkeit von Hypertexten. In: Kursbuch Neue Medien. Trends in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Hg. von S. Bollmann. 2., durchges. Aufl. Mannheim: Bollmann 1996; S. 112–129.

Wingert, B.: Kann man Hypertexte lesen?. In: Literatur im Informationszeitalter. Hg. von D. Matejovski/F. Kittler. Frankfurt/Main/New York 1996; S. 185–218.

1.2.5 Internet

Binder, W./K. W. Neubauer: Vom Netz zur virtuellen Bibliothek. In: Havekost, H. (Hg.): Zwischen Lesen und Schreiben. Oldenburg o.J.; S. 177–201.

Bollmann, Stefan/Christiane Heilbach (Hg.): Kursbuch Internet. Anschlüsse an

- Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Mannheim: Bollmann 1996. [Aspektreicher Band mit Beiträgen zu unterschiedlichsten Bereichen der Internet-Kommunikation, darunter auch zur Entstehung neuer Textstrukturen, zur Veränderungen des Wissenschaftsbetriebs und zur Rolle der Bibliotheken]
- Hafner, Katie/Matthew Lyon: Where Wizards stay up late. The Origins of the Internet. New York: Simon & Schuster 1996.
- Kaiser, R.: Literarische Spaziergänge im Internet. Bücher und Bibliotheken online. Frankfurt/Main 1996 [Einführung in die Literatur-Welt des Internet für Anfänger; mit Aktualisierungen auf der Webpage des Eichborn-Verlages]
- Kaiser, Ulrich: Handbuch Internet und Online-Dienste. 2. Aufl. München: Heyne 1996.
- Kleinsteuber, Hans J. (Hg.): Der „Information Superhighway“. Amerikanische Visionen und Erfahrungen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Kyas, Othmar: Internet Professional. Technologische Grundlagen & praktische Nutzung. Bonn: Thomson 1996.
- Morris, Evan: The Book Lover's Guide to the Internet. New York: Fawcett Columbine 1996.
- Schäfer, Gabriele/Martin Stengel (Hg.): Vollgas auf der Datenautobahn? Perspektiven digitaler Telekommunikation. Landsberg: Olzog 1996.
- Schwarz-Schilling, Christian: Grenzenlose Kommunikation. Frankfurt/Main: Institut für Medienentwicklung und Kommunikation 1993.
- Telemopolis. Die Zeitschrift der Netzkultur. Mannheim: Bollmann 1996 ff.
- Tuma, Myron C. (Ed.): Literacy Online. The Promise (and Peril) of Reading and Writing with Computers. Pittsburgh/London 1992; S. 19–42.

1.3 Elektronisches Publizieren

- Bleuel, Jens: Online Publizieren im Internet. Elektronische Zeitschriften und Bücher. Pfuldstadt/Bensheim 1995.
- Chan, Leslie K. W.: Electronic Publishing and Scholarly Communication on the Internet. URL: <http://citd.scar.utoronto.ca/capa/e-publishing.html>. [Auswahlbibliographie]
- Guay, Tim: WEB Publishing Paradigms. (1995). URL: <http://hoshi.cic.sfu.ca/~guay/Paradigm/>
- Kiehn, Anja/Ina Titzmann: Typographie interaktiv! Ein Leitfaden für gelungenes Screen-Design. Mit CD-ROM. Berlin, Heidelberg: Springer 1998.
- Klein-Magar, Margret: Elektronisches Publizieren auf CD-ROM. Untersuchungen und Bewertungen der Benutzerschnittstellen von Volltextdatenbanken. Karlsruhe 1990.
- Lexikon Electronic Publishing. 1. Update. Hg. von Roland Golpon. Beruf + Schule 1998.
- Nielsen, Jakob: Multimedia, Hypertext und Internet. Grundlagen und Praxis des elektronischen Publizierens. Übers. u. bearb. V. Karin Lagrange und Marc Linster. Vieweg 1996. [Praxisnahe Vermittlung von Grundlagenwissen über die Konzipierung und Realisierung elektronischer Offline- und Online-Publikationen]

- Psycology. URL: <http://www.cogsci.soton.ac.uk/psycology/> [Links zu Beiträgen zum elektronischen Publizieren]
- Riehm, Ulrich/Knud Böhle/Ingrid Gabel-Bexker/Bernd Wingert: Elektronisches Publizieren. Eine kritische Bestandsaufnahme. Berlin: Springer 1992.
- Sassoon, Rosemary (Hg.): Computers and Typography. Oxford: Intellect Books 1993.
- The Journal of Electronic Publishing. URL: <http://www.press.umich.edu/jep/>
- Walk, Hans: Lexikon Electronic Publishing. Text- und Bilderstellung mit dem Computer. Hg. von Roland Golpon. Beruf + Schule 1996.

2. Einsatzbereiche der neuen Informationstechnologien

2.1 Elektronische Publikationsmedien in Verlagswesen und Buchhandel

- Amail, Jens: Electronic Publishing. Eine Untersuchung zum Einsatz digitaler Produkttechnologie in Verlagen. Hg. von Joachim Graf/Daniel Treplin. O. O.: HighText 1996 (Multi Media Praxis, 6).
- Fischer Ernst: Buch und Internet. Medienkonkurrenz oder Medienverbund? Überlegungen und Thesen. In: Im Zentrum: Das Buch. 50 Jahre Buchwissenschaft in Mainz. Hg. von Stephan Füssel (Kleiner Druck der Gutenberg-Gesellschaft Nr. 112). Mainz 1997; S. 38–49.
- Frühschütz, Jürgen: Dynamik des elektronischen Publizierens. Daten – Märkte – Strategien. Frankfurt/Main: Deutscher Fachverlag 1997 (Edition Neue Medien 1).
- Hauffe, Heinz: Die elektronische Revolution und ihre Auswirkungen auf Verlage und Bibliotheken. In: Libri 44 (1994), Nr. 5; S. 369 ff.
- Jasper, Dirk: Die Welt des Buches im Internet. Bibliotheken, Kataloge, Anbieter. Düsseldorf/München: Econ 1998.
- Klostermann, Vittorio: Verlegen im Netz. Zur Diskussion um die Zukunft des wissenschaftlichen Buches. Wiesbaden: Harrassowitz 1997. URL: http://Klostermann.de/intro_01.htm. [Grundlegender Beitrag zur Positionsbestimmung des Wissenschaftsverlegers im Zeitalter des elektronischen Buches]
- Otten, Klaus W.: Wissenschaftliche und technische Informationsvermittlung: Neue Perspektiven für Verlagswesen und Buchhandel. Ein Beitrag zum Thema „Neue Medien“. Frankfurt/Main 1979. [= Bbl. (Ffm) 35 (1979), Nr. 36, Beilage]
- Peek, Robin, P./Gregory B. Newby (Hg.): Scholarly Publishing. The Electronic Frontier. Cambridge (MA): MIT Press 1996.
- Rahlenbeck, Eckhard: Electronic Publishing – eine wachsende Herausforderung. In: Deutsche Fachpresse '94. Bonn 1995; S. 119–142.
- Saur, Klaus G.: Autoren und Leser im elektronischen Zeitalter oder die Zukunft des Buches. In: Buchhandelsgeschichte 1997, Nr. 3; S. B159–B162.
- Vogel, Andreas: Fachverlage: Behutsame Schritte zum Electronic Publishing. In: Media Perspektiven 10/1996; S. 526–536.
- Zukunftsmarkt: Elektronische Publikationen. Bd. 1: Textband, Bd. 2: Tabellenband. Hg. vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. Frankfurt/Main: Buchhändler-

Vereinigung 1997. [Marktstudie, mit der die für den Buchhandel gegebenen Absatzpotentiale für elektronische Publikationen festgestellt werden sollten]

2.2 Elektronische Medien in Bibliotheken

Binder, W.: Die virtuelle Bibliothek ist Internet-Realität: Neue Rollen für reale Bibliotheken. In: Nachrichten für Dokumentation 47; S. 215–224.

Brown, David J.: Electronic Publishing and Libraries. Planning for the Impact and Growth to 2003. O.O.: Bowker-Saur/SVK 1996 (British Library Research Series).

Crawford, Walt/Michael Gorman: Future Libraries. Dreams, Madness & Reality. Chicago, London 1995.

Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bibliotheksausschuß. Elektronische Publikationen im Literatur- und Informationsangebot wissenschaftlicher Bibliotheken. In: Zs. f. Bib.wesen u. Bibliographie 42 (1995); S. 445–463.

Deutsche Forschungsgemeinschaft. Neue Informations-Strukturen für Forschung und Lehre. Empfehlungen des Bibliotheksausschusses und der Kommission für Rechenanlagen. In: Zs. f. Bib.wesen u. Bibliographie 43 (1996); S. 133–155.

Die unendliche Bibliothek. Digitale Information in Wissenschaft, Verlag und Bibliothek. Hg. vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., Die Deutsche Bibliothek u. der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände. (Gesellschaft für das Buch, 2). Wiesbaden: Harrassowitz 1996. URL: http://www.ddb.de/fr_007a.htm. [Enthält Diskussionsbeiträge eines im November 1995 abgehaltenen, repräsentativ besetzten Symposiums zu Fragen der zukünftigen Aufgabenverteilung beim Publizieren wissenschaftlicher Informationen]

Elektronisches Publizieren und Bibliotheken. Hg. von Karl Wilhelm Neubauer. (= Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie. Sonderheft 65). Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann 1996. [Ergebnisse eines internationalen Kolloquiums im Februar 1996 in Bielefeld; thematischer Schwerpunkt war der Wandel des Publikationswesens in den Wissenschaften, v.a. durch das Internet]

Grötschel, M./J. Lügger: Wissenschaftliche Kommunikation am Wendepunkt. Bibliotheken im Zeitalter globaler elektronischer Netze. In: Zs. f. Bib.wesen u. Bibliographie 42 (1995), S. 287–312.

Kaltwasser, Franz Georg: Ein Spielplatz namens Internet. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel Nr. 99 vom 12.12.1997; S. 12–19. [Über die zukünftige Rolle der Bibliotheken in der Informationsgesellschaft]

Möller, André: CD-ROM-Einsatz in Bibliotheken. München 1991.

2.3 Elektronische Medien in der Wissenschaft

Gabriel, Norbert: Kulturwissenschaften und Neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997. [Grundsätzliche Auseinandersetzung mit Entwicklungsaspekten der neuen Informationstechnologien; nützlicher Anhang mit Internet-Adressen zu verschiedensten Institutionen und Bereichen der Wissensvermittlung]

Historische Edition und Computer. Möglichkeiten und Probleme interdisziplinärer Textverarbeitung und Textbearbeitung. Hg. von A. Schwob u.a. Graz 1989.

- Jochum, Uwe/Gerhard Wagner: Cyberscience oder vom Nutzen und Nachteil der neuen Informationstechnologie für die Wissenschaft. In: Zs. f. Bib.wesen u. Bibliographie 43 (1996), S. 579–593.
- Koring, Bernhard: Lernen und Wissenschaft im Internet. Anleitungen und Reflexionen zu neuen Lernstrukturen, Forschungsstrukturen und Beratungsstrukturen. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.
- Landow, George P./Paul Delany (Eds.): The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities. Cambridge, MA. 1996.
- Literatur im Informationszeitalter. Hg. von D. Matejovski/F. Kittler. Frankfurt/Main/New York 1996. [Diskussion der Entwicklungsmöglichkeiten und -tendenzen im Bereich der Informationsmedien und den Veränderungen des Literaturbegriffs, mit historischen Rückblicken]
- Maczewski, Jan-Mirko: Studium digitale. Geisteswissenschaften und WWW. Hannover 1996. [Anleitung zur effizienten Nutzung der elektronischen Informationstechnologien v.a. im Bereich der Philosophie, Theologie sowie der Literatur- und Sprachwissenschaften]
- Mainzer, Klaus: Computer – Neue Flügel des Geistes? Die Evolution computergestützter Technik, Wissenschaft, Kultur und Philosophie. Berlin /New York 1994. [Eindringliche Auseinandersetzung mit Fragen der Transformation von Wissens- und Kulturbereichen unter dem Einfluß des Computers]
- Neue Informations- und Speichermedien in der Germanistik. Zu den Perspektiven der EDV als Informationsträger für die literaturwissenschaftliche Forschung. (Jahrbuch für Internationale Germanistik; Reihe A: Kongreßberichte, Bd. 38). Bern u.a. 1994. [mit Beiträgen, die über den germanistischen Anwendungsbereich hinaus von Interesse sind]
- Norek, S.: Die elektronische wissenschaftliche Fachzeitschrift. Entwicklung, Stand und Perspektiven einer nutzergerechten Gestaltung. In: Nachrichten für Dokumentation 48 (1997); S. 137–149.
- Okerson, Ann/James O'Donnell (Hg.): Scholarly Journals at the Crossroad: A Subversive Proposal for Electronic Publishing, An Internet Discussion about Scientific and Scholarly Journals and Their Future. Washington DC: Office of Scientific & Academic Publishing Association of Research Libraries 1995.
- Pagels, H.: The Dreams of Reason: The Computer and the Rise of the Sciences of Complexity. New York 1989.
- Pitter: Studieren mit dem Internet. Der Schlüssel zu Bibliotheken, Datenbanken, Programmen und Newsgroups. München: Hanser 1996.
- Rutenfranz, Uwe: Wissenschaft im Informationszeitalter. Zur Bedeutung des Mediums Computer für das Kommunikationssystem Wissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997. [Untersuchung der aktuellen und potentiellen Veränderungen im Bereich der wissenschaftlichen Kommunikation auf systemtheoretischer Basis]

2.4 Elektronische Medien in der Pädagogik

- Beste, D./M. Kälke (Hg.): Bildung im Netz. Auf dem Weg zum virtuellen Lernen. Düsseldorf 1996.

- Fasching, Thomas: *Internet und Pädagogik. Kommunikation, Bildung und Lernen im Netz*. München: KoPäd Verlag 1997.
- Rüschhoff, Bernd/Dieter Wolff: *Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann 1997.
- Schröder, Hartmut, Gerhard Wazel (Hgg.): *Fremdsprachenlernen und interaktive Medien. Dokumentation e. Kolloquiums in Frankfurt/Oder 1996*. Frankfurt/Main: Lang 1998.
- Schulmeister, Rolf: *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie, Didaktik, Design*. 2. Aufl. München/Wien: Oldenbourg 1997.

3. *Gesellschaftliche Veränderungen im Zeitalter der neuen Informationstechnologien*

- Bangemann, M./P. Bonfield/E. Cabral da Fonseca: *Europa und die globale Informationsgesellschaft. Empfehlungen für den Europäischen Rat*. Brüssel 1994.
- Birkerts, Sven: *Die Gutenberg-Elegien. Lesen im elektronischen Zeitalter*. Frankfurt/Main: S. Fischer 1997. [Kritische Überlegungen zum Einfluß der Neuen Medien auf die Buchlektüre]
- Bolz, Norbert: *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*. München 1993.
- Fleisser, Peter u.a.: *Der Mensch lebt nicht vom Bit allein ... Information in Technik und Gesellschaft*. 2., durchgesehene Aufl. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang 1997. [Geschichtliche und gesellschaftliche Aspekte der Herausbildung von Informationsstrukturen]
- Gates, W. H.: *Der Weg nach vorn: Die Zukunft der Informationsgesellschaft*. Hamburg: Hoffmann & Campe 1995.
- Goodman, D.: *Mythos Information. Was bringt die digitale Infobahn wirklich*. Midas 1995.
- Harnad, Stevan: *The Postgutenberg Galaxy: How To Get There From Here*. URL: <http://cogsci.soton.ac.uk/~harnad/THES/thes.html>
- Heuser, Uwe Jean: *Tausend Welten – Die Auflösung der Gesellschaft im digitalen Zeitalter*. Berlin: Berlin Vlg. 1996.
- Hyperkultur. Zur Fiktion des Computerzeitalters*. Hg. von M. Klepper/R. Mayer/E.-P. Schneck. Berlin 1996.
- Kittler, Friedrich/Dirk Matejovski (Hg.): *Literatur im Informationszeitalter*. Frankfurt/Main: Campus 1996.
- Kuhlen, Rainer (Hg.): *Informationsmarkt: Chancen und Risiken der Kommerzialisierung von Wissen*. 2. Aufl. Konstanz: UVK 1996 (Schriften zur Informationswissenschaft, 15).
- Lanham, R. A.: *The Electronic Word. Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago/London 1993.

- McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Bonn u.a.: Addison-Wesley 1995.
- McLuhan, Marshall/Bruce R. Powers: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn: Junfermann 1995.
- Negroponte, Nicholas: Total digital – Die Welt zwischen 0 und 1 oder Die Zukunft der Kommunikation. 4. Aufl. München: Bertelsmann 1996.
- Postman, Neil: Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft. Frankfurt/Main: S. Fischer 1992.
- Reetze, Jan: Medienwelten. Schein und Wirklichkeit in Bild und Ton. Heidelberg 1993.
- Rheingold, Howard: Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers. Bonn u.a.: Addison-Wesley 1994.
- Rheingold, Howard: Virtuelle Welten. Reisen im Cyberspace. Reinbek: Rowohlt 1995 (rororo science sachbuch 9746).
- Ring, Klaus/Klaus von Trotha/Peter Voß: Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden: Nomos 1997. [Vorträge eines im November 1996 von der Stiftung Lesen organisierten Kongresses, mit einer „Resolution zur Lese- und Medienkultur heute“]
- Rost, Martin (Hg.): Die Netz-Revolution. Auf dem Weg in die Weltgesellschaft. Frankfurt / Main: Eichborn 1996 [u.a. mit einem Beitrag des Herausgebers zum Thema „Wissenschaft und Internet: Zunft trifft auf High-Tech“]
- Rötzer, Florian: Digitale Weltentwürfe. Streifzüge durch die Netzkultur. München: hanser 1998.
- Rötzer, Florian: Die Telepolis. Urbanität im digitalen Zeitalter. Mannheim: Bollmann 1995. [Szenario einer durch Computernetze im Umbruch befindlichen Gesellschaft]
- Rushkoff, Douglas: Media Virus. Die geheimen Verführungen in der Multi-Media-Welt. Frankfurt/Main: Eichborn 1995.
- Sassen, Saskia: Metropolen des Weltmarktes. Die neue Rolle der Global Cities. Frankfurt/Main: Campus 1996.
- Spinner, Helmut F.: Die Architektur der Informationsgesellschaft. Entwurf eines wissensorientierten Gesamtkonzepts. Bodenheim: Philo 1998. [Versuch, unter Berücksichtigung der technischen und nichttechnischen Rahmenbedingungen ein Funktionsmodell der gesellschaftlichen Wissensarbeitsteilung zu erstellen]
- Stoll, Clifford: Die Wüste Internet: Geisterfahrten auf der Datenautobahn. Frankfurt / Main: S. Fischer 1996.
- Tapscott, Don: Die digitale Revolution. Verheißungen einer vernetzten Welt – die Folgen für Wirtschaft, Management und Gesellschaft. Wiesbaden: Gabler 1996. [Über Chancen und Risiken der digitalen Technologien]
- Tauss, Jörg/Johannes Kollbeck/Jan Mönikes (Hg.): Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Baden-Baden: Nomos 1996. [Umfangreicher Band mit Untersuchungen, vorrangig zu den gesellschaftspolitischen Aspekten des informationstechnologischen Umbruchs]
- Turkle, Sherry: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek: Rowohlt 1998.

Bibliographie „Elektronische Medien“

- Vallée, Jacques: Computernetze – Träume und Alpträume von einer neuen Welt. Reinbek: Rowohlt 1984.
- Waffender, Manfred (Hg.): Cyberspace. Ausflüge in virtuelle Wirklichkeiten. Reinbek: Rowohlt 1991 (rororo computer 8185).
- Wetzstein, Theo, u.a.: Datenreisende – die Kultur der Computernetze. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995.
- Winkels, Hubert: Leselust und Bildermacht. Literatur, Fernsehen und neue Medien. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1997.

Autor und Publikum – Zum Verhältnis von Autoren und Lesern in medienspezifischer Perspektive

1. Gutenbergs Ende?

Daß neue Medien neue Probleme erzeugen, ist vertraut. Das *Wörterbuch der 90er Jahre* kennt bereits den „Medienanalphabeten“ (Horx 1991), jenen Typus des Intellektuellen also, der nur über marginale Kenntnisse im Bereich der neuen Kommunikationstechnologien verfügt und daher vor allem in Industrie und Wirtschaft auf erhebliche Widerstände stößt. Was den „Medienanalphabten“ an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend kennzeichnet, sind, einer Bemerkung Friedrich Kittlers zufolge, nicht Defizite im „Reich der sechsundzwanzig Buchstaben“, sondern fehlende Fertigkeiten im Feld der „Binärcodes und Programmiersprachen“ (Kittler 1996, 248). Eine ähnliche Diagnose ließ den Kommunikationstheoretiker Vilém Flusser schon 1991 die Befürchtung äußern, die mediatisierte Welt eröffne eine elitäre Schere zwischen einer „kleinen Gruppe Eingeweihter, die in formalen Bezügen denkt“ und einer „grossen Gruppe der Uneingeweihten“, die mit der „numerisierten Elite“ (Flusser 1996, 13) nicht mehr schritthalten kann.

Befürchtungen dieser Art, die einem jahrhundertealten Problem zu neuerlicher Aktualität verhelfen, bilden freilich nur einen Nebenschauplatz in der Diskussion um die neuen Medien. Der eigentliche Streit, wie seriös auch immer er ausgetragen wird, rankt sich seit vielen Jahren vielmehr um die These vom Untergang der Buchkultur, deren Ende zugleich das Ende von Autoren und Lesern sei – eine These übrigens, die Theoretiker wie Dirk Matejovski nur als „feuilletonistische Drohgebärde mit begrenzter Originalität“ (Matejovski 1996, 258 f.) werten. Blickt man von hier aus auf die Diskussionen der vergangenen zweieinhalb Jahrzehnte, zeigt sich in der Tat schnell, daß die Frage nach Autor und Leser auf weiten Strecken eine Frage optimistisch oder pessimistisch gestimmter Prognostik gewesen ist. Mit der Etablierung und intensiven Nutzung der neuen Medien seit den 70er Jahren ist die kulturelle Stabilität von Autor und Leser zumindest in Frage gestellt worden – und mit ihr das Überleben der Buchkultur. Die seit rund zwei Jahrzehnten virulente Prognose lautet daher: Die neuen Medien marginalisieren den Kulturfaktor Lesen und absorbieren jene soziale Aufmerksamkeit, die dem Lesen traditionell zur Verfügung stand. Kulturkritische Prophetien dieser Art übersehen allerdings zweierlei: Erstens, daß Lesen als mediales Nutzungsverhalten mehr und anderes umfaßt als *literarische* Lektüren (es gibt ein Lesen jenseits der „Weimarer Klassik“); zweitens, daß die simulatorischen und technologischen Möglichkeiten der neuen Medien letztlich von Art und Umfang ihrer tatsächlichen Nutzung und keinesfalls von ihrer bloßen Verfügbarkeit abhängen.

Freilich hat die langwährende Klage um den sozialen Verlust von Autor und Leser ihre Ursachen, und eines der wichtigsten, wenn auch eher fachwissenschaftlichen

Motive für Wandlungen dieser Art darf man darin sehen, daß spätestens mit den 80er Jahren der Ruf nach einer allgemeinen Kultur- und Medienwissenschaft laut wurde, die den veränderten medialen und technologischen Bedingungen des Schreibens fortan Rechnung tragen konnte. Die „mangelnde Zeitgenossenschaft der Philologien“ (Jäger/Switalla 1989, 7) sollte vor diesem Hintergrund vor allem ein Anlaß sein, literaturwissenschaftliche Leitkonzepte wie Autor und Leser, Text und Sinn endgültig zu verabschieden; ob diese Überwindung legitimationsbegründender Kategorien über die engen disziplinären Grenzen der verschiedenen Philologien schließlich hinauswirkte und der kulturkritischen Diskussion zumindest Stichworte lieferte, kann hier nur als Frage formuliert werden. Immerhin gehört es zu den Konstanten kulturpessimistischer Stellungnahmen, den sozialen Verfall des Lesens und des Lesers als ehemals tragende Kulturfaktoren zu beklagen. Kritiker wie Neil Postman, dessen Thesen freilich an amerikanischen und daher nur schwer übertragbaren Verhältnissen gewonnen wurden, sehen im Aufstieg der neuen Unterhaltungs- und Simulationstechnologien gar eine Gefahr für die „Ernsthaftigkeit, die Klarheit und vor allem den Wert des öffentlichen Diskurses“ (Postman 1988, 43).

Den Apologeten der neuen Medien sind dies bloße Bildungsattitüden. Der Medientheoretiker Norbert Bolz etwa unterstellt der Gegenwart den Beginn durchgreifend „neuer Kommunikationsverhältnisse“ (vgl. Bolz 1993), die sich auf die Transformation der materialen und technologischen Bedingungen der sozialen Kommunikation im Ganzen stützen. Computergestützte Kommunikation, so Bolz, benötigt weder das (alte) Medium Buch, noch seine traditionellen Verfasser und Rezipienten, weil sich ihre Unterscheidbarkeit im globalen und anonymisierten Datenfluß verliert:

„Wir leben in neuen Kommunikationsverhältnissen, die mit dem Leitmedium der Neuzeit, dem Buch, gebrochen haben. Computer und elektronische Medien befördern das Ende einer Welt, die Marshall McLuhan Gutenberg-Galaxis genannt hat (Bolz 1993, 7). Während sich die Vertreter der humanistischen Kultur ans Buchstäbliche der Literatur, an Diskursgewalten wie Autorschaft und Copyright und an Fetische wie Kreativität klammern, operiert man unter neuen Medienbedingungen längst formal-numerisch und algorithmengeleitet. Hypermedien brauchen keinen Autor, und Datenprocessing macht Genie schlicht überflüssig“ (Bolz 1994, 9).

Bei genauerem Zusehen ist die Ausschließlichkeit, mit der Kulturkritik und Medientheorie in der Einschätzung der neuen Medien Stellung beziehen, so groß nicht. Denn beide Lager teilen die prognostische Einsicht, daß die Lesekultur mit der Etablierung der neuen Simulationstechnologien in absehbarer Zeit verloren geht. Offen bleibt allerdings, auf welches reale Nutzungsverhalten sich Prognosen dieser Art stützen können und an welchem Datenmaterial sich ihre Erwartungen plausibilisieren lassen. Fragwürdig ist zudem, ob neue Medien zwangsläufig und unausweichlich in eine Verdrängungskonkurrenz zu traditionellen Printmedien geraten müssen. Einiges spricht dafür, daß sie sich – als alternative „Verbreitungstechniken der Kommunikation“ (Luhmann 1985, 20) – vielmehr in einen pluralen Medienverbund fügen, der elektronische und nicht-elektronische Speichertechnologien weitgehend konkurrenzlos integriert.

Im Ergebnis bedeutet dies:

1. Prognosen über die Zukunft des Lesens vermag die Germanistik nicht umstandslos zu treffen; als Wissenschaft leistet sie keine Beiträge zu konkurrierenden Programmen. Im Kontext der hier zugrundegelegten *systemtheoretischen* Sicht der Dinge können Aussagen über Autor und Leser daher nur unter spezifischen historischen und systematischen Einschränkungen getroffen werden. In historischer Perspektive bilden Autor und Leser *literarische* Funktionen erst innerhalb des ausdifferenzierten Literatursystems, also seit Ausgang des 18. Jahrhunderts (vgl. Werber 1992; Plumpe 1992; Plumpe 1995). In systematischer Perspektive wird ihre soziale Wirklichkeit maßgeblich von ihrer Attribution durch spezifisch codierte Systemkommunikationen bestimmt, die allesamt füreinander Umwelt sind (vgl. Luhmann 1984, 242–285). Diese polykontexturale Beobachtungstechnik erlaubt es etwa, die juristische Konstruktion des Autors als Urheber ebenso in den Blick zu rücken wie die ökonomische Positionierung des Lesers als potentieller Käufer (vgl. Stöckmann/Werber 1997).

2. Zur Einschätzung der gegenwärtigen Problemlage kann sich die Literaturwissenschaft von den in vielerlei Hinsicht instruktiven Ergebnissen der empirischen Lese-forschung beraten lassen (vgl. Schön 1996; Stiftung Lesen 1993; Fritz 1990; Saxer u.a. 1989). Der hier erarbeitete Trend zeigt einheitlich: Buchkultur und neue Medien stehen in einem komplementären Medienverbund, der Autoren und Lesern plurale Nutzungsstrategien und Rollenerfüllungen abverlangt, keinesfalls aber ihren medial gestützten „Tod“ verantwortet.

2. *Der Autor im Rechtssystem*

Michel Foucault hat hervorgehoben, daß der Name des Autors erst im 18. Jahrhundert jene enge Verbindung mit dem geschriebenen Text eingegangen ist, die uns heute so selbstverständlich erscheint. Foucault vermutet, daß diese Kopplung von Autor und Werk mit der Einbindung der Literatur in das Rechtssystem der entstehenden modernen Gesellschaft in Zusammenhang steht (Foucault 1988, 18).

Erste Konzepte eines Autoreigentums an seinen Werken bilden sich im deutschen Recht des 18. Jahrhunderts aus, als der expandierende literarische Markt und die gängige Gepflogenheit des Nachdrucks Regelungsprobleme aufwarfen, die mit den herkömmlichen Privilegien nicht mehr bewältigt werden konnten. Denn die nur regional wirksamen Privilegien boten angesichts der deutschen Kleinstaaterei kaum Schutz gegen Nachdruck, mit dem sich besonders seit Jahrhundertmitte süddeutsche und österreichische Verleger gegen das ökonomische Übergewicht des norddeutschen Buchhandels zur Wehr setzten, um konkurrenzfähig zu bleiben. Anders als im zeitgenössischen englischen Recht wurde das Eigentum des Autors in der Kontinuität des Römischen Rechts zunächst als Sacheigentum am Manuskript begriffen. Nachdem dieses auf den Verleger übergegangen war, hatte der Autor keinerlei Verfügungsrechte über sein Werk mehr. Aus der Sicht der Verleger war diese Konzeption ebenfalls wenig hilfreich, konnte doch der Nachdrucker seinen Anspruch auf ein rechtmäßig

erworbenes Exemplar des infrage stehenden Buches gründen. In den juristischen Debatten des 18. Jahrhunderts trat daher die vom Naturrecht beeinflusste Auffassung in den Vordergrund, daß der Autor durch die ins Werk investierte Arbeit ein Eigentum hervorbringe, das über das Manuskript als Sache hinausgehe und den gedanklichen Inhalt, den „gelehrten Grundstoff“, betreffe. Während man dieses „geistige Eigentum“ für unveräußerbar hielt, erkannte man dem Autor das Recht zu, seine Verwertungsinteressen einem Verleger vertraglich abzutreten, der dadurch ein „*ius alios excludendi ab usu rei suae*“ erhalte, das im Falle des Nachdrucks lädiert werde (Giesecke 1957, 80).

Die Konstruktion des Autors als Rechtssubjekt geschah also zunächst in verlagsrechtlicher Perspektive, die im „Allgemeinen Preußischen Landrecht“ von 1794 positiviert wurde. Hier wurde der Autor nur insoweit überhaupt berücksichtigt, als er als Quelle der Zession in Frage kam. Die Frage nach der Spezifik eines „literarischen Eigentums“ beantwortete das Landrecht nicht. Diese Frage brauchte die Verleger auch nicht zu interessieren, da es für sie allein darauf ankam, ihr Verlagsrecht aus der legitimen Zession der Nutzungsrechte herzuleiten.

Urheberrechtliche Aspekte kamen erst da auf, wo die Interessen der Autoren unabhängig von der Übertragung der Verwertungsrechte an die Verleger in die Diskussion gerieten. Die urheberrechtliche Debatte um die Eigenart eines „literarischen“ und allgemeiner „geistigen“ Eigentums führte zu einer außerordentlich folgenreichen Konstruktion des Werkbegriffs (vgl. Plumpe 1988, 334 ff.). Sie orientierte sich ebenfalls an der Eigentumslehre des Naturrechts, vor allem an John Locke, bestimmte das Werk nun aber dezidiert als „individualisierte Sache“, als formierten Stoff, der von der Personalität des Autors geradezu imprägniert sei. Das „eigentümliche“ Werk ist Eigentum des Autors.

Weil das Recht Eigentum an immateriellen Phänomenen wie Ideen oder Gedanken nicht kannte, und die bloße Stofflichkeit von Tinte und Papier zu wenig war, konzentrierte sich das in Europa im 18. Jahrhundert entstehende Urheberrecht auf die Materialität der Form als Objekt und Prämisse des Eigentums an Werken. „Was macht das Wesentliche eines Buches aus?“ – fragte der Jurist Johann Jacob Cella 1784, um folgende Antwort zu geben: „Welches sind die wesentlichen Stücke, auf denen das individuelle Eigentum des Verfassers an selbigen beruht? – Daß gerade die Anzahl einzelner Wahrheiten und Begebenheiten, daß sie in dieser und keiner anderen Ordnung (...), in dieser Sprache vorgetragen sind: dies macht das Wesentliche eines Buches aus, wodurch sich das Buch des einen Verfassers von dem Buch eines andern unterscheidet“ (Cella 1784, 103 ff.). Rechtsphilosophie, Dogmatik und Gesetzgebung haben dieses Konzept „literarischen Eigentums“ als Materialität individueller Formgebung im 19. Jahrhundert juristische Realität werden lassen, die bis in unsere Zeit bestimmend geblieben ist. So sagt das gültige Urhebergesetz in § 2: „Werke im Sinne des Gesetzes sind nur persönliche geistige Schöpfungen“ und in § 7: „Urheber ist der Schöpfer des Werks“.

Diese Bestimmungen bleiben auch da in Kraft, wo dem „Werk“ – wie z.B. im Falle aleatorischer Computerpoeme – ein Autor zu fehlen scheint. Weil das Recht Werke ohne Autoren nicht kennt, sind solche Artefakte entweder keine „Werke“

oder Formintentionen des Operateurs, bzw. Programmierers (Plumpe 1988, 338 ff.). So garantiert das Rechtssystem die Instanz des Autors, unbeeindruckt von allen Tendenzen der modernen oder postmodernen Poetik, Autorensjekte in der Anonymität der *écriture* verschwinden zu lassen oder von den an die Buchform des Wissens nicht länger gebundenen Speicher- und Kommunikationstechniken weltweit erreichbarer elektronischer Datennetze abzuhängen. Die aktuellen Debatten um Urheberrechte im Internet lassen deutlich werden, daß es den „Tod des Autors“ als feuilletonistisches Ereignis geben mag – das Recht läßt den Autor leben, solange Wissen und Imagination die Form des Eigentums haben können. Darüber informiert die aktuelle urheberrechtliche Diskussion in aller Deutlichkeit, wenn sie die Strategie erkennen läßt, neuartige Probleme bei der Wahrung von Urheberrechten im Internet mit den Mitteln herkömmlicher Rechtskonstruktionen wie der Figur des „kollektiven Urhebers“ zu bewältigen. Auch wenn sich Ansätze einer Verschiebung vom „Urheber“ zum „Unternehmer“ und damit eine Infragestellung der Leitidee der „individuellen geistigen Schöpfung“ erkennen lassen – „Das innere Gefüge des Urheberrechtes paßt nicht in die Landschaft der copyright industries“ (Götting 1998, 199) –, bleibt die rechtsdogmatische Herleitung der Schutzfähigkeit des Werks aus der Person seines Urhebers doch unbestritten. Inwieweit diese Position in Zukunft mit den Möglichkeiten einer nicht länger an die Buchform des Wissens gebundenen virtuellen „Werk“-Wirklichkeit interaktiver und weltweit vernetzter Multi-Medien tragfähig sein wird, ist eine heute noch offene Frage.

3. *Der Autor in der Literaturwissenschaft*

Seit wann gibt es eine literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Autor? Ohne Zweifel ist die enge Bindung des Autors an die Literaturwissenschaft ein Effekt der modernen Hermeneutik, die sich am Beginn des 19. Jahrhunderts als eine universale Theorie der verstehenden Text-Auslegung zu formieren begann. Als allgemeine „Kunst des Verstehens“ (Schleiermacher 1959, 79) hatte ihr Begründer Friedrich Schleiermacher die hermeneutische Theorie bezeichnet, und damit zwei Präsuppositionen wirkungsmächtig formuliert: Erstens die Forderung, die zahlreichen „speziellen Hermeneutiken“ (ebd.) unter eine systematische Theorie des Verstehens zusammenzufassen; zweitens die Einsicht, daß die Hermeneutik – als Wissenschaft – vornehmlich an den Text und seine primäre mediale Form – die Schrift – gebunden ist, deren Sinn der Interpret durch geduldige Lektüren aufzuspüren habe. Wilhelm Dilthey hat dieses hermeneutische Programm auf eine konzise Formel gebracht; Hermeneutik, so Dilthey in Anschluß an Schleiermacher, ist das „kunstmäßige Verstehen von *dauernd fixierten* Lebensäußerungen“ (Dilthey 1957, 319).

Als Ort des Autors innerhalb dieses Dispositivs gilt seit Schleiermacher traditionell der hermeneutische Zirkel. Schleiermacher verstand den Zirkel als Teil der „psychologischen Aufgabe“ (Schleiermacher 1977, 185) des Interpreten, die er von einem „grammatischen“ Verstehen, das im Blick auf die sprachlich-grammatische Organisation des Textes methodisch und regelgeleitet verfährt, distinkt unterschied.

„Psychologisch“ dagegen ist das Verstehen, wenn es die Bedeutung des Werk-Ganzen und seiner Teile aus der Individualität des Autors qua kongenialer Einfühlung entwickelt:

„Die Aufgabe enthält ein Zwiefaches (...). Das eine ist, den ganzen Grundgedanken eines Werkes zu verstehen, das andere, die einzelnen Teile aus dem *Leben des Autors* zu begreifen. Jenes ist das, woraus sich alles entwickelt, dieses das in einem Werk am meisten Zufällige. Beides aber ist aus den *persönlichen Eigentümlichkeiten des Verfassers* zu verstehen“ (ebd.).

Diese zirkelhafte Erhellung von Teil und Ganzem aus der begründenden Autor-Individualität ist ein währendes Motiv der hermeneutischen Theoriebildung geblieben. Hans-Georg Gadamers Entwurf einer „philosophischen Hermeneutik“ reformuliert dieses Dispositiv lediglich, wenn sie den Zusammenhang zwischen singulärem Text, Werkganzen und Gattung als Teil eines objektiven Verstehens, die Begründung des Werks durch seinen Autor als Teil eines subjektiven Verstehens auffaßt. Gadamer schrieb 1959 in einer Zusammenfassung seines für die deutsche Nachkriegs-Hermeneutik zentralen Hauptwerks *Wahrheit und Methode*:

„Wie das einzelne Wort in den Zusammenhang des Satzes, so gehört der einzelne Text in den Zusammenhang des Werkes eines Schriftstellers und dieses in das Ganze der betreffenden literarischen Gattung bzw. der Literatur. Auf der anderen Seite gehört aber der gleiche Text als Manifestation eines schöpferischen Augenblicks in das Ganze des Seelenlebens seines *Autors*. Jeweils erst in solchem Ganzen objektiver und subjektiver Art kann sich Verstehen vollenden“ (Gadamer 1977, 54 f.).

Selbst in den aktuellen hermeneutischen Positionen (Manfred Frank) kehren Unterscheidungen dieser Art wieder. Franks bezeichnenderweise an der Hermeneutik Schleiermachers gewonnene Kategorie des „individuellen Allgemeinen“ (vgl. Frank 1977; Frank 1985) kombiniert den vom Autor verbürgten „individuellen Beisatz“ (Frank, 1985, 24) mit dem „Regel-Gesamt einer Epoche“ (Frank 1985, 23), das der Autor souverän und in eigentümlicher „Anwendung“ (Frank 1985, 24) – als Text – zu operationalisieren versteht. Letztlich beruht die hermeneutische Tradition von Schleiermacher bis Manfred Frank auf einer Unterscheidung, die das Verhältnis von Autor und Text als bedeutende Einschreibung eines individuellen Formwillens in die objektive Ordnung der Sprache denkt.

Diese selbstverständliche Identität von Literaturwissenschaft und Hermeneutik hat erst in den 60er und 70er Jahren ihre hegemoniale Stellung verloren – zu einem Zeitpunkt also, als die Literaturwissenschaft verstärkt, wenn auch verspätet, unter den Einfluß strukturalistischer Positionen geriet. Dies hängt eng mit den für die Germanistik unvertrauten wissenschaftstheoretischen Prämissen des Strukturalismus zusammen; denn während die hermeneutische Tradition im wesentlichen auf die reflexive Wiedergewinnung eines originären Sinns zielte – Gadamer sprach 1970 von der „reproduktiven Wiederholung der ursprünglichen gedanklichen Produktion“ (Gadamer 1970, 1064) –, setzt der Strukturalismus auf die Rekonstruktion jener Erzeugungsregeln, die allem Sinn und aller Bedeutung *vorausliegen*. Die strukturelle Theorie tritt gleich-

sam *hinter* das Frageinteresse der Hermeneutik zurück und rekonstruiert allererst die Möglichkeiten der Erzeugung von Sinn. „Strukturalistisch“ ist diese Tätigkeit, weil sie Texte nicht mehr länger als Sinn-Schöpfungen eines vorgängigen Autors versteht, sondern als Manifestationen einer basalen Struktur, deren Transformationen und Regularien sie beschreibt. Konkret geht es etwa um die Rekonstruktion einfacher semantischer Oppositionen, die mittels einer geregelten Kombinatorik auf Textniveau verknüpft werden. Tzvetan Todorov, einer der Begründer der strukturalen Erzählforschung, schrieb 1973:

„Jedes Werk wird also nur als die Manifestation einer weit allgemeineren abstrakten Struktur betrachtet, von der sie nur eine mögliche Verwirklichung ist. (...) Das Werk wird also auf etwas anderes als auf sich selbst projiziert finden, wie im Fall der psychologischen oder soziologischen Kritik; dieses andere ist dennoch nicht mehr eine heterogene Struktur, sondern die Struktur der *literarischen Rede selbst*“ (Todorov 1973, 108 f.).

Diese strukturelle Vergleichsgültigung des Autors fand 1968 schließlich ihren suggestivsten Ausdruck in der These vom „Tod des Autors“ (Barthes 1968), die dem französischen Semiologen Roland Barthes eine auch in Deutschland ungeahnte und über die Fachgrenzen tendenziell hinauswirkende Popularität bescherte. Barthes' post-strukturalistische Literaturtheorie entwickelt eine semiotische Konzeption vom Text, in der Bedeutendes (Signifikant) und Bedeutetes (Signifikat) im Verhältnis einer laufenden, tendenziell endlosen Aufschiebung zueinander stehen und insofern potentiell infinite Sinnzuweisungen ermöglichen. Den Autor nahm Barthes vor diesem Hintergrund auf eine bloß materiale Ressource zurück, auf einen „Kanal“ gleichsam, der den „Akt des Schreibens und der Schreibweise“ (Barthes 1967, 58) lediglich in Gang setzt, ohne aber für den widerstreitenden Sinn der Texte noch eine Bedeutung zu haben.

Erst die von Michel Foucault begründete Diskursanalyse schenkte dem Autor wieder größere Beachtung. Foucaults Projekt ist allerdings zu keinem Zeitpunkt ein Beitrag zu genuin literaturtheoretischen Fragestellungen gewesen, sondern zielte auf die genetische Analyse historischer Wissensformationen – etwa der Humanwissenschaften – und deren Organisationsregeln. Diskurse bilden vor diesem Hintergrund institutionalisierte Aussagemengen, deren interne Ordnung durch Regeln des Zulassens und Ausschließens von Beiträgen strukturiert wird und daher immer schon als „Prinzip der Verknappung“ (Foucault 1991, 20) gesehen werden muß. Foucault hat diese diskursiven Techniken der Verwerfung, Ausschließung und Vereinheitlichung nicht zuletzt an der Autor-Funktion exemplifiziert, die die literaturwissenschaftliche Rede hinsichtlich ihrer Regularien und potentiellen Beiträge strukturiert: als Einheit des Stils, des Textsinns, des Ausdrucks, der formalen Präferenzen, der Konzeption usw. Autor, so Foucault, ist derjenige,

„durch den gewisse Ereignisse in einem Werk ebenso wie deren Transformationen erklärt werden können, deren Deformationen, deren verschiedene Modifikationen (und dies durch die Autorbiographie, die Suche nach der individuellen Sichtweise, die Analyse seiner sozialen Zugehörigkeit oder seiner Klassenlage, die Entdeckung seines Grundentwurfs). Der Autor ist ebenso das Prinzip einer gewissen *Einheit des Schreibens*, da alle Unterschiede (...) durch Entwicklung, Reifung oder Einfluß

reduziert werden. (...) Schließlich ist der Autor ein bestimmter *Brennpunkt des Ausdrucks*, der sich in mehr oder minder vollendeter Form genauso und im gleichen Wert in den Werken, den Skizzen, den Briefen und den Fragmenten offenbart“ (Foucault 1988, 21 f.).

Foucaults Analysen mündeten zeitweilig in die Vorstellung einer literarischen und wissenschaftlichen Kultur, die das Geschriebene einer Gesellschaft nicht mehr länger auf ihre Herkunft befragt und so ganz ohne die Zuschreibung von Autoren auszukommen vermag (vgl. Foucault 1993, 6). Als radikale, wenn auch ganz anders gelagerte Vollendung dieses Projekts autor-loser Kommunikationsverhältnisse versteht sich gegenwärtig die Medientheorie Norbert Bolz'. Bolz sieht das Ende der traditionellen, Schrift-gestützten Kommunikation gekommen, die nun – unter den Bedingungen der neuen Medien – traditioneller Zuschreibungsverhältnisse mitsamt der alten Asymmetrie von Autoren und Lesern nicht mehr bedarf:

„So löst sich die Frage ‚Was ist ein Autor?‘ im Docuverse auf. Wo alles Geschriebene in Datenbanken aufgeht und dort von anderen Schreibern wiedergebraucht werden kann, entstehen *unautorisierte, nämlich autorenlose Texte*, die sich gleichsam im Lesen schreiben. (...) Hier wird literarische Arbeit als *kollektiver Prozeß* erkennbar. Erstmals sind die technischen Behelfe bereitgestellt, um die alte Utopie zu implementieren: die *Differenz zwischen Autor und Leser einzuziehen*“ (Bolz 1993, 223).

Der kulturrevolutionäre Impuls solcher Phantasien besteht nicht zuletzt – das legt der Duktus des Zitats zumindest nahe – in der imaginären Schaffung eines rechtsfreien Raumes, in dem es auf distinkt ortbare Autoren mitsamt ihren urheber- und verwertungsrechtlichen Ansprüchen nicht mehr länger ankommt. Der Weg zur vollständig mediatisierten sozialen Kommunikation führt bei Bolz offenbar über den Untergang traditioneller formaljuristischer Bestimmungen, die dem Autor gegen alle Anfeindungen bislang seine soziale Stabilität garantierten. Die juristische Wirklichkeit zeigt allerdings, daß die neuen Medien mitsamt ihren Anonymisierungstendenzen ganz im Gegenteil einen immer stärkeren „Verrechtlichungsbedarf“ (Weingarten 1996, 28) erzeugen, der das Konzept Autorschaft künftig nochmals stabilisiert und fortschreibt. Bolz' programmatische Thesen vom „Ende der Gutenberg-Galaxis“ stehen darüber hinaus vor dem Zwang ihrer empirischen Plausibilisierung und vor der unbestreitbaren Tatsache, daß Autoren und Leser unverzichtbare Ressourcen literarischer Kommunikation sind, ohne die es weder Texte noch deren Lektüre gibt. Die systemtheoretische Literaturwissenschaft versucht es vor diesem Hintergrund mit weniger voraussetzungsvollen, dennoch aber hinreichend trennscharfen Ausgangsentscheidungen. Sie sieht in Autor und Publikum Funktionen literarischer Kommunikation, die nach 1800 – also nach der gelungenen Ausdifferenzierung des Literatursystems – im Werk spezifisch programmiert werden, unabhängig davon, daß es in der *Umwelt* literarischer Kommunikation Beobachtungen gibt, die Autor und Leser nach Maßgabe anderer Systemkriterien behandeln. Dieser um 1800 selbstverständlich gewordenen Perspektive hat Friedrich Schlegel die epochale Einsicht an die Seite gestellt: „Autor und Publikum pp“, so Schlegel, „sind *literarische Begriffe*“ (Schlegel 1981, 75).

4. *Autorenvereinigungen und Autorenförderung – Verband deutscher Schriftsteller, Verwertungsgesellschaft Wort, PEN-Club*

Als das Rechtssystem im 18. Jahrhundert daran ging, den Eigentumsansprüchen des Autors an seinem Text eine stabile Basis zu verschaffen, konnte dies in vielerlei Hinsicht als epochales Ereignis gewertet werden. Unübersehbar blieb allerdings, daß die Motive für eine verlässliche juristische Regelung von Eigentumsfragen zunächst *außerhalb* des Rechtssystems gesucht werden mußten. Denn es sind zweifellos primär *ökonomische* Probleme gewesen – man denke etwa an die übliche Praxis des ungeschützten Bücher-Nachdrucks –, deren Lösung dann in Form positiven Rechts reformuliert werden konnte. Sichtbar wurde damit schnell ein Problem, das das Rechtssystem in Teilen entschärfte, letztlich aber, und dies bis heute, nicht allein lösen konnte: das Problem divergierender Interessen zwischen Autoren und den Verwertern ihrer Arbeit. Auf der Seite der Autoren hat dies bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu Vorstellungen über eine quasi-berufsständische Organisation der Schreibenden geführt; Friedrich Schlegel etwa empfahl: „Wie die Kaufleute im Mittelalter so sollten die Künstler jetzt zusammentreten zu einer Hanse, um sich einigermaßen gegenseitig zu schützen“ (Schlegel 1966, 151). Drängend ist dieses Interesse aber in dem Maße geworden, wie Autoren zunehmend nicht nur einem expandierenden Literaturmarkt ausgesetzt, sondern auch in die gänzlich veränderten Produktions- und Verwertungsbedingungen der neuen Medien wie Rundfunk oder Fernsehen eingebunden wurden.

4.1 *Der Verband deutscher Schriftsteller*

Die am 9.6.1969 in Köln erfolgte Gründung des *Verbands deutscher Schriftsteller* (VS) ist – nach einer rund 150 Jahre dauernden Phase konkurrierender und zumeist kurzlebiger schriftstellerischer Kooperationsversuche – schließlich der sprechendste, wenn auch späte Ausdruck für ein berufsständisches Organisationsbedürfnis der Autoren gewesen, das sich als deren primär „wirtschaftliche Interessenvertretung“ (Kron 1976, 32) verstand. Zustandekommen ist der VS dadurch, daß er die zahlreichen regionalen Schutzverbände der Nachkriegszeit unter eine Dachorganisation vereinigte und an eine einheitliche Satzung band, die dem berühmt gewordenen Diktum Heinrich Bölls vom „Ende der Bescheidenheit“ zu entsprechen suchte. In der Satzung heißt es:

„§ 3. Der Verband hat den Zweck, die kulturellen, rechtlichen, beruflichen und sozialen Interessen seiner Mitglieder zu fördern und zu vertreten, sowie die internationalen Beziehungen der Schriftsteller zu pflegen. (...) § 4. Der Verband tritt für praktizierte Demokratie, insbesondere für die Freiheit der Meinungsäußerung ein“ (zit. nach Kron 1976, 42).

Was die Satzung allerdings verschwieg, ist die von Beginn an beabsichtigte tarifpolitische, d.h. gewerkschaftliche Orientierung des VS. Reinhard Baumgart, einer der stellvertretenden Vorsitzenden im Bundesvorstand, schrieb 1973 rückblickend:

„Schon auf der Gründungsversammlung des VS in Köln im Juni 1969 nämlich hieß es: ‚Die Konzeption ist gewerkschaftlich.‘ Und schon dort wurde angekündigt: ‚Verhandlungen werden ergeben, in welcher Form sich die Assoziation an den Deutschen Gewerkschaftsbund anbietet‘“ (zit. nach Lattmann 1973, 19).

Zu den zentralen Aufgaben, denen sich der VS verpflichtet fühlte, zählte nicht zuletzt die Novellierung des Urheberrechtsgesetzes, von der man sich günstigere Regelungen hinsichtlich des Schulbuchparagraphen und der Bibliothekstantiemien erhoffte. In beiden Fällen stand die Forderung nach einer angemessenen Vergütung von Autoren im Mittelpunkt; eine mehrjährige Verfassungsklage endete am 6.10.1972 schließlich mit der vollständigen Urheberrechtsnovelle. Die programmatische Einigkeit in diesen Fragen täuschte freilich nicht darüber hinweg, daß sich der Verband im Streit um seine gewerkschaftliche Organisation erheblich zu spalten begann. Das Ziel, den „Anschluß an eine Gewerkschaft unter Wahrung der Selbständigkeit einer Fachgruppe“ (Lattmann 1973, 14) zu vollziehen, blieb auf dem 1. Kongreß des VS im November 1970 zwar noch weitgehend unwidersprochen, der am 20.1.1973 im Rahmen des 2. VS-Kongresses (Hamburg) vollzogene Anschluß des Verbands an die *IG Druck und Papier* aber führte zu unüberbrückbaren Differenzen (vgl. Gregor-Dellin 1971) und gipfelte schließlich in der Abspaltung des eher konservativen *Freien Deutschen Autorenverbandes (FDA)*, der qua Satzung jene Sicherung des „autonomen Freiheitsraumes der Kulturschaffenden“ (zit. nach Kron 1976, 43) forderte, die er vom VS nach seiner gewerkschaftlichen Anbindung verraten sah. Immerhin traten der *IG Druck und Medien* mit ihren rund 150000 Gewerkschaftlern bis 1975 zwei Drittel der rund 2500 VS-Mitglieder bei (vgl. Wiesand 1976, 24), während es dem FDA von Anbeginn an Resonanz mangelte; verbindliche Aussagen über seine Mitgliederstärke lassen sich darum auch kaum treffen.

Es spricht für die Weitsichtigkeit des VS, daß er bereits in den Hamburger Beschlüssen vom Januar 1973 den veränderten medialen Bedingungen des Autorenberufs – die Mehrheit der Verbandsmitglieder bezog bereits Anfang der 70er Jahre ihr Einkommen überwiegend aus Funk und Fernsehen (vgl. Schwenger 1991, 69) – Rechnung trug. Dies einerseits, indem der VS den Anschluß an die *IG Druck und Papier* nur als Etappe auf dem Weg zu einer umfassenden Mediengewerkschaft verstand, die man in Kürze zu realisieren hoffte. Der VS, so der Mitgliederbeschluß vom 21.1.1973,

„wird mit allen in den Bereichen von Medien, Kultur, Wissenschaft und Publizistik bestehenden Organisationen (...) darauf hinarbeiten, die Einigkeit der Einzelgänger in einer starken Gesamtgewerkschaft IG Medien zu verwirklichen“ (Lattmann 1973, 93).

Andererseits wurde die Mitgliedschaft im VS nicht mehr länger an die auratische Tätigkeitsbeschreibung des „Schriftstellers“ (Kron 1976, 85) gebunden. Grundlegend war nun ein prinzipiell *allen* Schreib-Praktiken offenes Berufsfeld, das belletristisches *und* wissenschaftliches Schreiben ebenso umfaßte wie die Tätigkeit als Kritiker oder Filmautor:

„Mitglied kann jeder haupt- oder nebenberufliche deutschsprachige *Autor* werden, sofern sein fachliches Können durch eine Buchveröffentlichung, die Sendung eines Hör- oder Fernsehspiels, die literarische Tätigkeit als Übersetzer oder entsprechende schriftstellerische Tätigkeit (Sachbuch-, Wissenschaftsautor, Kritiker, Filmautor) nachgewiesen ist“ (zit. nach Lattmann 1973, 96).

Der Zugang zum *VS* blieb insofern ein berufsrechtlicher Anspruch, der durch eigenen Antrag, und nicht durch normative Kriterien, wie sie etwa der *PEN-Club* stellt, begründet wurde. Daß vor diesem Hintergrund auch noch nicht arrivierte Autoren im *VS* eine Organisations- und Gesprächsmöglichkeit fanden, macht einen Teil seiner Bedeutung aus.

Mit der „angestrebten Mediengewerkschaft“ (Engelmann 1978, 16) gerieten andere Ziele des Verbands freilich keineswegs ins Vergessenheit. Eine umfassende tarifpolitische Absicherung der Autoren – Ingeborg Drewitz sprach 1978 dezidiert von einem „Anspruch auf Tarifverträge“ (Engelmann 1978, 112) – blieb das eigentliche Ziel des *VS*. Erste, allerdings nicht unproblematische Schritte in diese Richtung unternahm der Verband im August 1977, als er auf der Basis bereits existierender, aber *einseitiger* Musterverträge mit den öffentlich rechtlichen Sendern (Oktober 1971) bzw. mit den Rundfunkanstalten (Oktober 1972) *Hinweise für den Abschluß von Verlagsverträgen* erarbeitete, die gemeinsam mit dem Verlegerausschuß des Börsenvereins unterzeichnet wurden. Problematisch waren die *Hinweise*, weil sie – wie die ihnen vorausgegangenen Musterverträge – lediglich einseitige Vorschläge für die zwischen Autoren und Verlegern übliche Vertragspraxis bildeten, aber keinem Tarifvertrag im engeren Sinne gleichkamen. Geschaffen war somit ein „Minimalkatalog“ (Paul W. Hertin), der als Orientierung diente, formaljuristisch aber keine Handhabe innerhalb der Vertragspraxis bot.

Als Erfolg konnte schließlich der 1989 vollzogene Eintritt des *VS* in die im April gleichen Jahres gegründete *IG Medien* gewertet werden, der vielen zwischenzeitlich als unabänderliche „Zukunftsmusik“ (Schwenger 1981, 241) erschienen war. Unproblematisch und widerspruchsfrei hat sich auch dieser letzte Schritt freilich nicht ereignet, denn einmal mehr sahen Kritiker die Autonomie des *VS* gefährdet. So hat Hannes Schwenger 1991 das Zustandekommen der *IG Medien* als „Ergebnis von Zerfall und Desillusionierung gewerkschaftlicher Kräfte im Medien- und Kultursektor“ (Schwenger 1991, 66) gewertet, als deren Konsequenz weite Teile der „künstlerischen Berufsgruppen eher abgestoßen als angezogen wurden“ (ebd.). Schwengers außerordentlich skeptische Haltung ist allerdings nur vor dem Hintergrund der lange Zeit als Ideal gehandelten und maßgeblich von Martin Walser projizierten *IG Kultur* verständlich, die als eine „allen gemeinsame Organisation“ (ebd.) vor allem den einzelnen Fachgruppen eine größere gewerkschaftsinterne Autonomie sichern sollte.

Eine Autonomie übrigens, die im Rahmen des *VS* traditionell als tarifpolitische und berufsständische Souveränität des Autors gegenüber seinen Verwertern verstanden wurde. Für berufsständische Organisationen nach dem Modell des *VS* ist es bezeichnend, daß der Autor als „Urheber“ betrachtet wird, der „von privatwirtschaftlichen Unternehmern und Anstalten des öffentlichen Rechts abhängig“ (Kron 1976, 92) ist

und insofern ausschließlich in seinem Arbeitsverhältnis zur Geltung kommt, zu dessen Verbesserung der VS auf dem Weg tarifpolitischer Intervention beitragen möchte.

Vor diesem Hintergrund muß der erste „gesamtdeutsche“ Kongreß des Verbandes im Mai 1991 schließlich als einschneidender Kurswechsel gewertet werden. Gefordert war nun eine politische Standortbestimmung im Einigungsprozeß der beiden deutschen Staaten, oder, wie es der Vorsitzende Uwe Friesel formulierte, die Notwendigkeit, eine „eigene Haltung zu den politischen Vorgängen innerhalb und außerhalb Deutschlands zu gewinnen und dadurch auch für die Opfer des real existierenden Sozialismus konsensfähig zu werden“ (Dorn/Sommer 1992, 76). Den Autor stilisierte Friesel daher zum „Dissidenten“, der sich im permanenten Dissens einzurichten habe:

„Das Problem der Nähe zur Macht habe ich (...) so zu fassen versucht, daß vermutlich nur Staatsferne und kritischer Dissens die Haltung des Schriftstellers sein könne. Konsens bringe ihn früher oder später in einen Loyalitätskonflikt (...). Der *Dissident*, zwischen allen Stühlen sitzend, ist vermutlich der *einzigste Typus des Schriftstellers*, der sich heute noch zu Recht als ‚freier Autor‘ bezeichnen darf“ (Dorn/Sommer 1992, 77).

4.2 Die Verwertungsgesellschaft Wort

Ökonomische Interventionen bilden auch das Ziel der 1958 gegründeten *Verwertungsgesellschaft Wort* (VG WORT), die freilich nicht als berufsständische Organisation mit dezidiert tarifpolitischen Absichten auftritt. Die VG WORT bildet vielmehr eine primär juristische Interessenvertretung von Autoren, indem sie deren Urheberrechtsansprüche, die der einzelne Autor nicht immer und überall durchsetzen kann, treuhänderisch wahrnimmt. In diesen Fällen überträgt der Autor die entsprechenden Nutzungsrechte zur kommissarischen Wahrnehmung auf die Verwertungsgesellschaft, die selbst wiederum nicht als Nutzer auftritt, sondern zum Zweck der Weiterübertragung an die Verwerter tätig wird. Umgekehrt dienen Verwertungsgesellschaften auch den Verwertern, die Nutzungslizenzen nicht mehr von einzelnen Urhebern, sondern von einer sie treuhänderisch vertretenden Gesellschaft einholen können. In einem juristischen Kommentar zum Urheber- und Verlagsrecht heißt es:

„Bei vielen Verwertungsarten ist es dem Urheber wegen der Allgegenwart und Flüchtigkeit des geistigen Gutes nicht möglich, mit allen in Frage kommenden Verwertern Verträge abzuschließen. Ein Werk kann zur selben Zeit an vielen Orten aufgeführt, gesendet, durch Wiedergabe einer Sendung wahrnehmbar gemacht, fotokopiert oder vermietet werden. Alle diese Verwertungsvorgänge zu erfassen und bei fehlender Lizenz zu verhindern, ist dem Urheber nur durch (...) Zusammenschluß zu Verwertungsgesellschaften möglich, die an seiner Stelle und in seinem Auftrag die Erlaubnis zur Werkverwertung erteilen und die Tantiemen einziehen“ (Hubmann 1978, 22 f.).

Die am 17.2.1958 in München gegründete *Verwertungsgesellschaft Wort* bildete sich auf der Grundlage zahlreicher kurzlebiger Vorgängerorganisationen, die aber kaum über ein einheitliches Profil verfügten. Vorausgegangen war der VG WORT die 1926

entstandene *Gesellschaft für Senderechte mbH* (bis 1937), die 1947 durch die in Berlin gegründete *Zentralstelle für Senderechte mbH* fortgeführt wurde und offenbar nur durch Verträge mit der Sendegruppe der damaligen Ostzone praktische Bedeutung gewann. In den westlichen Zonen kam es erst 1955 zu vergleichbaren Gründungen; in Hannover bildete sich die *Gesellschaft zur Wahrung literarischer Urheberrechte mbH (GELU)*, in München die konkurrierende *Verwertungsgesellschaft für literarische Urheberrechte (VLU)*. Die *GELU* erklärte allerdings bereits 1958 Konkurs, während sich die *VLU* nach jahrelangen Konflikten mit der *VG WORT* auflöste. Neu an dieser in langwierigen Verhandlungen zustandekommenen Dachorganisation war die Mitwirkung von Verlegern, die erstmals paritätisch an der Bildung des Verwaltungsrats beteiligt waren (8 Autoren und 5 Verleger).

Nach einer Phase der Konsolidierung stand die *VG WORT* allerdings in den 70er Jahren wieder vor größeren Problemen. Denn die 1972 beschlossene Urheberrechtsnovelle, die ja massiv vom *VS* betrieben worden war, umfaßte auch die bereits erwähnte Bestimmung über Bibliothekstantieme, die nun belletristische und wissenschaftliche Autoren im gleichen Maß betraf. Zwischen der *VG WORT* und der *VG Wissenschaft*, der Komplementärorganisation wissenschaftlicher Autoren und Fachverleger, kam es in der Folge zu mehrfachen Verhandlungen über die Aufteilung des Tantiemenanteils; brisant war diese Frage, weil sie zwischen zwei Verwertungsgesellschaften ausgetragen wurde, die beide im Bereich nutzungsrechtlich relevanter Sprachwerke tätig waren und nun vor dem Problem nicht hinreichend klarer Kompetenzen standen. Die am 29.6.1978 beschlossene Verschmelzung der beiden Verwertungsgesellschaften trug diesem Problem, das 1975 noch über eine Trennung von Wirkungsbereichen (*VG WORT*: allgemeine öffentliche Bibliotheken; *VG Wissenschaft*: wissenschaftliche und Spezialbibliotheken) lösbar erschien, schließlich insofern Rechnung, als die nominell weiterhin bestehende *VG WORT* alle Aktiva und Passiva, nicht zuletzt auch alle Nutzungsverträge der *VG Wissenschaft* übernahm und fortan Verwertungsrechte an *allen* Sprachwerken wahrnehmen konnte.

Hinsichtlich ihrer internen Organisation unterscheidet die *VG WORT* gemäß ihrer 1981 neugefaßten Satzung zwischen *Mitgliedern* einerseits und *Wahrnehmungsberechtigten* andererseits. Mitglied kann werden, so Paragraph 2 der Satzung, wer „mindestens 3 Jahre Wahrnehmungsberechtigter“ (Melichar 1983, 130) und in bestimmtem Umfang an der Gesamtausschüttung der *VG WORT* beteiligt gewesen ist (vgl. ebd.). Wahrnehmungsberechtigter dagegen ist, „wer nachweislich Inhaber von Urheberrechten und Nutzungsrechten an Sprachwerken ist“ (Melichar 1983, 129), und wer der Verwertungsgesellschaft seine Vergütungsansprüche zur treuhänderischen Wahrnehmung qua Wahrnehmungsvertrag einräumt. Dabei orientiert die *VG WORT* alle potentiellen Wahrnehmungsberechtigten an einer Matrix von 6 Berufsgruppen (1. „Autoren und Übersetzer schöngeistiger und dramatischer Literatur“, 2. „Journalisten, Autoren und Übersetzer von Fachliteratur“, 3. „Autoren und Übersetzer von wissenschaftlicher und Fachliteratur“, 4. „Verleger von schöngeistigen Werken und von Sachliteratur“, 5. „Bühnenverleger“, 6. „Verleger von wissenschaftlichen Werken und von Fachliteratur“, vgl. Melichar 1983, 81 f.), die dem alten Prinzip der Kurien folgt. Dieses vereinsrechtlich installierte Kuriensystem soll Majoritäten durch zahlen-

mäßige Überlegenheit einzelner Berufsgruppen verhindern und insofern die innergesellschaftliche Demokratie wahren.

Die enorme Bedeutung der *VG WORT* verdankt sich nicht zuletzt einer Reihe von angeschlossenen Institutionen, die primär soziale Aufgaben wahrnehmen und aus Teilen des Gesamtaufkommens der *VG WORT* finanziert werden.

Das seit 1976 formal als Stiftung betriebene *Autorenversorgungswerk* gewährt Zuschüsse zur Altersversorgung freiberuflicher Autoren, insofern die erforderlichen Arbeitgeberanteile fehlen. Bestritten werden die Zuschüsse von der Hälfte der Nettoeinnahmen aus der Bibliothekstantieme. Daß dieser Sozialzuschlag keineswegs unerheblich ist, zeigen die im Zeitraum zwischen 1976 und 1991 gewährten Zuschüsse in Höhe von ca. 77 Mio. DM (vgl. Hauptmann 1994, 134).

Als Selbsthilfeeinrichtung tritt dagegen der *Sozialfonds* auf. Seine Leistungen können immer dann in Anspruch genommen werden, wenn nachweislich Fälle sozialer Härte vorliegen. Anspruchsberechtigt sind Autoren und deren Hinterbliebene, soweit sie das formaljuristische Kriterium der Bedürftigkeit erfüllen. Bestritten werden die Leistungen des *Sozialfonds*, der zwischen 1973 und 1991 Unterstützungszahlungen in Höhe von 21,3 Mio DM gewährte (vgl. Hauptmann 1994, 141), von 10% des Gesamtaufkommens der *VG WORT*.

Der *Beihilfefonds* schließlich bildet das Äquivalent zum *Sozialfonds* im Wissenschaftsbereich. Seine ebenfalls ausschließlich mildtätige Aufgabe sieht der *Beihilfefonds* zum einen in der materiellen Unterstützung in Not geratener Urheber bzw. Verleger wissenschaftlicher Werke, zum anderen in der finanziellen Förderung gewichtiger wissenschaftlicher Erstpublikationen. Wie im *Sozialfonds* ist die Gewährung von Leistungen auch hier an das Kriterium der Bedürftigkeit gebunden (vgl. Hauptmann 1994, 143).

Gegenwärtig bildet die *VG WORT* eine treuhänderische Vertretung von ca. 110 000 Autoren und rund 3500 Verlegern. Daß sie soziale Initiativen betreibt, die weit über ihre angestammten verwertungsrechtlichen Aufgaben hinausgehen, hat sie – nicht zuletzt angesichts der eher kontraproduktiven Querelen in anderen Bereichen der literarischen Öffentlichkeit – zu einem verlässlichen, aus dem Literaturbetrieb der Bundesrepublik nicht mehr wegzudenkenden Sozialpartner von Autoren und Verlegern werden lassen.

4.3 Der *PEN-Club*

Tarifpolitische und berufsständische Interessen der Art, wie sie – auf ganz unterschiedliche Weise – der *Verband deutscher Schriftsteller* oder die *Verwertungsgesellschaft Wort* wahrnehmen, spielen im Selbstverständnis des 1921 auf Betreiben der britischen Romanautorin Amy Dawson-Scott gegründeten *PEN-Clubs* keine, zumindest eine eher untergeordnete Rolle. Der *PEN-Club*, in London als Vereinigung von *Poets, Playwrights, Editors* (bald auch *Essayists*) und *Novellists* zusammengetreten, pflegt vielmehr – zumindest gilt dies für die unmittelbaren Gründungsjahre – das Ambiente eines englischen *Diningclubs*, in dem die Mitglieder, fast ausnahmslos *people of repute*, zu einem ungestörten, literarisch-geselligen Diskurs zusammenfinden, der sich unterschwellig zweifellos einem gewissen elitären Habitus

verdankt. Nach außen freilich hat der *PEN*-Club schon früh sein Programm einer nationenübergreifenden Verständigung formuliert, in das weltliterarische Ambitionen, humanitäre Grundüberzeugungen und ein massives freiheitliches Engagement Eingang fanden. Die 1927 verabschiedete Charta des internationalen *PEN* bildet insofern das verpflichtende Grundbuch aller nationalen *PEN*-Zentren, von denen es weltweit gegenwärtig über 80 gibt. In der Charta heißt es über die politischen Ziele des *PEN*:

„3. Mitglieder des P.E.N sollen jederzeit ihren ganzen Einfluß für das gute Einvernehmen und die gegenseitige Achtung der Nationen einsetzen. Sie verpflichten sich, für die Bekämpfung von Rassen-, Klassen- und Völkerhaß und für die Hochachtung des Ideals einer in einer einzigen Welt in Frieden lebenden Menschheit mit äußerster Kraft zu wirken“ (zit. nach Gregor-Dellin 1978, 278 f.).

Als der internationale *PEN* 1931 34 Zentren mit insgesamt rund 3000 Mitgliedern zählen konnte, verfügte er bereits auch über eine deutsche Sektion. Hervorgegangen war sie im Juni 1923 aus einer Reihe von Teilgründungen (Berlin, Hamburg, München, Köln, Freiburg), die sich 1926 unter dem Dach eines Zentrums zusammenschlossen. Im November 1933 wurde die deutsche Sektion unter dem Eindruck der jüngsten Bücherverbrennungen, die von Seiten des internationalen *PEN* als offensichtlicher Satzungsbruch gewertet wurden, freilich wieder aufgelöst; eine Rückkehr deutscher Autoren unter das Dach des *PEN*-Clubs schien vor diesem Hintergrund aussichtslos. 1934 allerdings wurde unter dem Vorsitz Heinrich Manns ein *PEN*-Zentrum deutscher Autoren im Ausland gegründet, das während des Krieges seinen Sitz in London fand und in den Jahren 1941 und 1944 immerhin zwei Kongresse organisierte, die viele Mitglieder der bereits zerschlagenen *PEN*-Zentren in Europa zumindest zeitweilig wieder zusammenführten. Erst 1947, zwei Jahre nach Kriegsende, konstituierte sich der deutsche *PEN*-Club erneut. Seine Neugründung in Göttingen ist maßgeblich der Initiative Peter de Mendelssohns und Johannes R. Bechers zu verdanken, die bereits 1948 20 Autoren aus Ost und West als potentielle Gründungsmitglieder vorstellten. Auf der Düsseldorfer Jahrestagung von 1951 zerfiel die deutsche Sektion allerdings wieder; die Konsequenz war die Gründung eines *deutschen PEN-Zentrums der Bundesrepublik*, die im Dezember 1951 von 43 westdeutschen *PEN*-Mitgliedern unterzeichnet wurde und ihren Sitz in Darmstadt fand, während sich zwei Jahre später ein Ost-Verband formierte, der zunächst als *PEN-Zentrum Ost und West*, dann als *PEN-Zentrum Deutsche Demokratische Republik* firmierte und seinen Sitz nach Ost-Berlin verlegte.

Dieser Widerstreit zwischen beiden Zentren bestimmte und bestimmt noch immer das Schicksal des deutschen *PEN*. Seine Vereinigung, die bislang von zahlreichen und das Feuilleton in Atem haltenden Querelen eher verhindert, denn befördert wird, ist – hinsichtlich seiner eminenten personellen Verflechtungen – nicht zuletzt ein Schritt, der an den demokratisch-freiheitlichen Forderungen der *PEN*-Charta abgeglichen werden muß. Die jüngste Mitgliederversammlung des ostdeutschen *PEN-Zentrums*, an der erstmals wieder Vertreter der westdeutschen *PEN*-Spitze teilnahmen, signalisiert allerdings jene Dialogbereitschaft, die dem deutsch-deutschen Gespräch bislang fehlte.

Seine ungebrochene Popularität freilich bezieht der *PEN* nicht zuletzt aus einer Mitgliederpolitik, die von elitären Motiven nicht ganz frei ist und den Zutritt zum Club an erhebliche Voraussetzungen knüpft; einen formal-rechtlichen Anspruch jedenfalls, wie ihn berufsständische Organisationen pflegen, kennt der *PEN* nicht. Über die Aufnahme neuer Mitglieder, die von Club-Angehörigen vorgeschlagen werden, befindet ein Präsidium, das, gemäß der Satzung des bundesdeutschen *PEN*-Zentrums, die „moralische und literarische Qualifikation“ (zit. nach Gregor-Dellin 1978, 275) eines Bewerbers sorgsam abwägt. Im Paragraph 3 heißt es über die Aufnahme von Mitgliedern:

„§ 3. Voraussetzung zur Aufnahme in des P.E.N.-Zentrum Bundesrepublik Deutschland sind: a) das Bekenntnis zu den Grundsätzen des internationalen P.E.N.-Clubs, bezeugt durch die Unterzeichnung der P.E.N.-Charta; b) die Veröffentlichung gewichtiger Literaturwerke in deutscher Sprache“ (ebd.).

Die Mitgliedschaft ist weiterhin an die Zahlung eines nicht unerheblichen Club-Beitrags gebunden; die Tätigkeit für den Club erfolgt ehrenamtlich, wobei die einzelnen Zentren keinen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb ausüben, sondern gemeinnützige Zwecke verfolgen. Zu ihnen zählt ein politisches Engagement, das sich, jenseits parteipolitischer Verengungen, nicht zuletzt humanitären Problemen in globalem Maßstab stellt. Dies zeigt sich etwa in der Kooperation mit *Amnesty international*, in dem seit 1950 gemeinsam mit der UNESCO herausgegebenem *PEN Bulletin of selected books* oder im Engagement für verfolgte oder inhaftierte Autoren, für deren Rechte der *PEN*-Club wiederholt geworben hat. Martin Gregor-Dellin schrieb 1981 über das Selbstverständnis des *PEN*:

„Die Verwirklichung der P.E.N.-Charta wird immer unvollkommen bleiben, wie die unvollkommene Welt, in der wir leben. Aber der P.E.N. ist für die Unterdrückter des Wortes ein *Tribunal*: seine Geschichte ist in Wirklichkeit ihre Geschichte. Und solange irgendwo noch das Wort verfolgt wird, braucht der P.E.N. seinen Sinn nicht nachzuweisen“ (Gregor-Dellin 1981, 230).

Und Hermann Kesten, ehemaliger Präsident des westdeutschen *PEN*-Zentrums, forderte 1978:

„Ich hoffe, jeder von uns ergreift Partei. Autoren, die publizieren, sind *per se politische Figuren* (!). Wir wollen im P.E.N. keine Parteien bilden, aber auch im P.E.N. Partei ergreifen“ (zit. nach Gregor-Dellin 1978, 30).

Solche und ähnliche Stellungnahmen, die die Arbeit des Autors *a priori* als politische Tätigkeit verstehen, haben den *PEN* freilich vor erhebliche Probleme gestellt. Denn literarische Debatten i.e.S. haben im *PEN* ganz offensichtlich eine nachgeordnete Bedeutung angenommen, auch wenn die vielzitierte „Reliterarisierung“ (Dette 1992, 432) des Clubs von vielen Mitgliedern immer wieder reklamiert wird. Die selbstbewußte, von Anmaßung nicht ganz freie Einschätzung, der *PEN* bilde das „Oberhaus der Literatur“ (Walter Jens), jedenfalls wird im gegenwärtigen Literaturbetrieb der Bundesrepublik kaum noch auf ungeteilte Zustimmung rechnen können.

Insgesamt zeigen die in Art und Intention so unterschiedlichen Autorenverbände und Autorenvereinigungen, daß der bereits um 1800 artikulierte Ruf nach einer „berufsständischen“ Organisation der Schreibenden kein romantischer Traum geblieben ist. So emphatisch Autoren ihre Tätigkeit innerhalb der Grenzen des Literatursystems bis heute zu beschreiben gewohnt sind (s. 6.1 *Autorprojekte des Literatursystems*), so selbstverständlich haben sie offenbar auch die Ansprüche einer polykontexturalen sozialen Wirklichkeit zu akzeptieren und nach 1945 zudem organisatorisch zu bewältigen gelernt; dies gilt – wie gesehen – für die diversen urheber- und verwertungsrechtlichen (VG WORT), tarifpolitischen (*Verband deutscher Schriftsteller*) und – nicht zuletzt – humanitären (*PEN-Club*) Ansprüche von Autoren, die allesamt an einen verbandsförmig organisierten Sozialpartner gebunden sind und im Idealfall durchgesetzt werden können. Dabei wird man vor dem Hintergrund einer expandierenden und intern hochdifferenzierten Medienfülle mit erheblichen, progressiv sich verschärfenden Regulierungszwängen vor allem im Bereich von rechtlichen und (tarif-)ökonomischen Bestimmungen rechnen müssen, die die berufsständischen Organisationszwänge von Autoren eher noch erhöhen; auf einen verbandsförmigen Zusammenschluß werden zumindest Teile der Schreibenden auch langfristig nicht verzichten können. Daß der Autor dennoch auch als „interessante Individualität“ (Friedrich Schlegel) überlebt und sozial beobachtbar bleibt, garantiert ein ausdifferenziertes Literatursystem, das seine Grenzen zur juristischen, ökonomischen oder politischen Umwelt dezidiert aufrechterhält.

5. *Zur Geschichte des Lesers*

5.1 *Die Ausdifferenzierung des Publikums im 18. Jahrhundert*

Die Entstehung des modernen Publikums im ausgehenden 18. Jahrhundert ist ein an vielfältige sozial- und mentalitätsgeschichtliche Transformationen gebundenes Ereignis gewesen, dessen Aspekte hier nur schlaglichtartig angeprochen werden.

1. Grundlegend ist die Genese des literarischen Marktes gewesen. Gegenüber den massiven Zugangsbeschränkungen, die sich aus den Bildungsanforderungen der alteuropäischen Gelehrtenkultur ergaben, egalisierte die neuartige Ökonomisierung des Buchs den Zugang zur Literatur – dies allerdings nur prinzipiell, weil die Voraussetzungen für eine massenhafte Lesefähigkeit um 1800 noch fehlten. Um 1740 darf mit nur 15%, um 1800 mit nur 25% Lesefähigen gerechnet werden (vgl. Schenda 1977, 444; Schön 1987, 45); insgesamt wird man – vorsichtig geschätzt – um 1800 kaum mehr als 1% regelmäßige Buch-Leser für realistisch (Kiesel/Münch 1977, 160) halten müssen.
2. Entscheidend ist zudem die Ausdifferenzierung disponibler, d.h. freier Zeit gewesen, die erst das 18. Jahrhundert zur Verfügung stellen konnte. „Freie“ – und das heißt: unerfüllte – Zeit entstand in dem Maße, wie sich die Erwerbssphäre zunehmend aus dem alten Haus- und Produktionsverband auslagerte und eine beschäftigungslose Zeitspanne freigesetzt wurde, die zunehmend vor der Frage

- ihrer sozialen Erfüllung stand. Dieses Bezugsproblem scheint schließlich progressiv ein Unterhaltungsbedürfnis ausdifferenziert zu haben, das sich um und nach 1800 exklusiv als Kunstkommunikation vollzog und in die arbeitsfreien Abendstunden – der Zeit des Theaters, der Oper und der ungestörten Lektüre – verlagerte.
3. Von außerordentlicher Bedeutung ist schließlich die Ausdifferenzierung der Religion gewesen, in deren Folge die christliche Dogmatik von einer ubiquitären, die stratifizierte Welt Alteuropas integrierenden Grundsymbolik (vgl. Luhmann 1992, 102) zu einem systemspezifischen Sinnapparat *ohne* sozialen Integrationsanspruch depotenziert wurde. Erst dieser Rückzug der Religion entlastete den modernen Leser von allen Erbauungsdirektiven und bot erstmals die Möglichkeit, Literatur als genuine Unterhaltung wahrzunehmen, deren Programmierungen dann faszinieren oder langweilen konnten. Die seit 1790 vehement geführte Lesewut-Debatte (vgl. von König 1977), die sich vor allem der immer stärkeren Präsenz der „schönen“ Literatur – 1740 betrug ihr Anteil an der Gesamtbuchproduktion 5,8 Prozent, 1770 16,4, 1800 bereits 21,4 Prozent (vgl. Schön 1987, 44; Ungern-Sternberg 1980, 135) – und einer oft als „Leserevolution“ (Engelsing 1970, 981) beschriebene Wende von der intensiven Wiederholungslektüre zur extensiven Einmallektüre (vgl. Engelsing 1974, 183) verdankte, muß vor diesem Hintergrund schließlich als letzter, zugleich aber erfolgloser Versuch gewertet werden, das moderne Lesepublikum nochmals an die Zwänge religiös-moralischer Belehrung zu binden.
 4. Die beschriebenen Wandlungsphänomene haben schließlich auch das Körperverhalten des Publikums nachhaltig geprägt und erstmals zu kunstspezifischen *Körperprogrammierungen* geführt. Gegenüber dem Publikum Alteuropas, dessen Haltung weitgehend zerstreut blieb und so eine simultane Teilnahme an unterschiedlichen Interaktionen erlaubte, reduzierte das moderne Publikum alle Bewegung auf einen symbolischen Interaktionscode, der den Körper weitgehend disziplinierte und zur Konzentration zwang.
 5. Neuartig ist zudem das Bild der stillen und einsamen Lektüre; neuartig deswegen, weil Lesen traditionell lautes und vor allem exemplarisches Lesen bedeutete, dessen redundante Struktur handlungsorientierende Wirkung hatte. In dem Maße aber, in dem das „exemplarische Lesen“ (Schön 1987, 41) an Bedeutung verlor, setzte sich eine stille Lesetechnik durch, die ihren Ursprung wohl in einem für gelehrte Gewohnheitsleser bereits vor 1800 vertrauten Lesestil hatte. Dieser „scientifiche“ Lesestil hat sich dann unter dem wachsenden Einfluß der Belletristik und der Romanliteratur, die zu individueller und einsamer Lektüre zwangen, in die spezifisch *literarischen* Unterhaltungslektüren fortgesetzt, deren soziale Stabilität bis heute andauert.

5.2 *Leser und Lesen heute*

Wer gegenwärtig über Leser und Lesen zu schreiben beabsichtigt, steht zweifellos vor einer anderen Problemstellung als noch vor rund 20 Jahren. Die kulturpessimistischen Sorgen um den sozialen Verlust des Lesers, die die 70er und 80er Jahre weit-

gehend bestimmten, erweisen sich gegenwärtig zunehmend als bereits historisch gewordene Einschätzungen einer Medienevolution, deren Effekte für das Lesen in gewisser Hinsicht offensichtlich überschätzt wurden und die sich insofern qualitativ anders auswirkte, als man noch vor einem Vierteljahrhundert annehmen konnte. Vieles spricht dafür, daß aus dem befürchteten *Verdrängungsverhältnis* zwischen Buch und neuen Medien ein *komplementäres Nutzungsverhältnis* geworden ist, das alte und neue Medien weitgehend konfliktlos integriert und es seinen Nutzern überläßt, welches Medium zu welchem Zweck und zu welchem Zeitpunkt in Anspruch genommen wird (vgl. Geiger 1981, 28; Saxer u.a. 1989, 30 ff.; Fritz 1990, 202 f.; Schön 1996, 6). Aussagen über den Leser haben sich an dieser veränderten Ausgangssituation zu orientieren, wenn sie nicht in das Fahrwasser bloß programmatischer Bekenntnisse geraten wollen. Die folgenden schlaglichtartigen Bemerkungen über das Nutzungsverhalten des Lesers im aktuellen Medienverbund beruhen daher auf Einschätzungen, die die empirische Leserforschung erarbeitet hat; die Begriffe des Lesers und des Lesens stehen dabei dezidiert außerhalb eines sich als deskriptiv mißverstehenden Konzepts von „Lesekultur“, das traditionell nur elaborierte, d.h. literarische Lektüren umfaßt und insofern die vielfältige Realität des möglichen Leseverhaltens – von der Qualifizierungs- bis zur Unterhaltungslektüre – ignoriert (vgl. Schön 1995).

1. Als zentraler Befund gilt, daß Leser zugleich kompetente Mediennutzer sind, die ihr reales Mediennutzungsverhalten nach funktionalen Gesichtspunkten strukturieren. Buch/Printmedien und neue Medien stehen weder der Sache, noch der für sie aufgewandten Zeitbudgets nach in einer „Verdrängungskonkurrenz“ (Schön 1996, 15; vgl. auch Saxer u.a. 1989, 5), sondern werden nach dem Prinzip ihrer *funktionalen Überlegenheit* in Anspruch genommen. Informationsbedürfnisse beispielsweise werden von elektronischen Medien offenbar besser und umfassender befriedigt, als von einer Tages- oder Wochenzeitung, die mit den verkürzten Aktualitätsrhythmen medialer Berichterstattung nicht Schritt halten kann. Kompetentere Mediennutzer neigen hierbei allerdings zu einem *komplementären* und primär von der Sache her dirigierte Nutzungsstil: Aktuelle Fernsehmeldungen werden beispielsweise durch einen Bericht in der Tageszeitung ergänzt (vgl. Saxer u.a. 1989, 9). Unterhaltungsbedürfnisse dagegen werden noch häufig an die Aura und mediale „Ästhetizität“ des Buchs und des „Schmökens“ gebunden; dies gilt für elaborierte Klassikerlektüren ebenso wie für „niedere“ Lesestoffe, soweit beides als unterhaltsamer Lesestoff wahrgenommen wird. Autoren traditioneller Printmedien wie Buch oder Zeitung erreichen ihre Leser vor diesem Hintergrund nur noch selektiv, stützen sich andererseits aber auf ein fest umrissenes und habituell lesendes Bevölkerungsegment.
2. Hinsichtlich der Zeitbudgets, die für die Nutzung unterschiedlicher Medien zur Verfügung stehen, bleibt festzuhalten, daß die für *alle* Medien aufgewandte Zeit um mehr als das Doppelte gestiegen ist (vgl. Schön 1996, 16). Printmedien und neue Medien bilden insofern getrennte Zeithaushalte aus, die weder integrierbar noch austauschbar sind. Die wichtigste Konsequenz dieses Sachverhalts ist, daß

die Nutzungszeit für neue Medien *nicht* – wie oft getan – als Raubbau an der Lesezeit beschrieben werden kann.

3. Leser sind kompetentere Mediennutzer als Nicht-Leser, die nur wenige, zumeist elektronische Medien in Anspruch nehmen (vgl. Saxer u.a. 1989, 9; Fritz 1990, 204). Dies bezieht sich nicht nur auf einen quantitativen Zuwachs im Sinne einer Ausdehnung des Nutzungsverhaltens auf potentiell alle zugänglichen Medien, sondern meint einen strukturellen „Transfer von beim Lesen erworbenen Kompetenzen auf die Nutzung anderer Medien, speziell auf die des Fernsehens“ (Schön 1996, 18). Leser verfügen offensichtlich über eine *effizientere Strukturierungskompetenz des Wahrgenommenen*, etwa wenn sie die am Lesen eingeübten narrativen Strukturen im Spielfilm habituell wiedererkennen oder Informationsmassen schneller verarbeiten. Umgekehrt lassen sich zahlreiche der am Umgang mit den neuen Medien gewonnen Nutzungsstrategien (Zapping, Switching) auf das Lesen übertragen – beispielsweise in Form eines selektiven, „zappenden“ Lesestils, der ergebnisorientierten Informationslektüren stärker zu Gute kommt, während belletristisches Lesen noch immer auf das (Werk-)Ganze setzt und ein selektives Weglassen „unwichtiger“ Textpassagen in aller Regel ausschließt. Generell gilt, daß Leser über eine erhöhte Fähigkeit zum „switching“ ihres Nutzungsverhalten verfügen als Nicht-Leser und insofern einen „Media-Mix“ herstellen, der an den oben beschriebenen Funktionspräferenzen ausgerichtet wird. Die größeren Nutzungskompetenzen, über die habituelle Leser im Bereich des bereits etablierten Medienangebots verfügen, lassen zudem vermuten, daß sich routinierte Leser prinzipiell auch weiteren Medienangeboten öffnen werden, während gewohnheitsmäßige Nicht-Leser offenbar auf eine Erweiterung medialer Möglichkeiten verzichten (vgl. Saxer u.a. 1989, 10).
4. Der heutige Leser steht innerhalb einer zunehmenden Polarisierung zwischen habituellen Lesern – gegenwärtig etwa 35–40% der Bevölkerung (vgl. Schön 1996, 9) – und gewohnheitsmäßigen Wenig- oder Nicht-Lesern. Im Bereich der traditionellen Printmedien stellt sich das Verhältnis von Autoren und Lesern insofern als eine weitgehend stabile Relation mit festen Abnahmewerten dar; Autoren produzieren für ein fest umrissenes Bevölkerungssegment, dessen interne Lesebereitschaft und Lesehäufigkeit zunimmt, während Wenig-Leser – am anderen Ende des Nutzungsspektrums – immer weniger lesen und zudem auf wenige elektronische Medien zurückgreifen.
5. Leser dokumentieren unter funktionalen Gesichtspunkten ein uneinheitliches Nutzungsverhalten, insofern als Qualifizierungslesen und belletristisches Lesen in zunehmendem Maße polarisiert werden. Als Trend ist dabei auffällig, daß operative und qualifizierende Lesetechniken im Verlauf der vergangenen 25 Jahre kontinuierlich an Bedeutung gewonnen haben; die Wirklichkeit des Lesens wird insofern maßgeblich von Sach- und Fachbüchern bestimmt, die das Bild vom „schöngeistigen“ Leser relativieren. Gestützt wird dieser Trend durch ein ausgesprägt geschlechtsspezifisches Leseverhalten; hierbei fällt auf, daß bei Männern das Unterhaltungslesen per saldo ab-, das Qualifizierungslesen zugenommen hat, während Frauen schwerpunktmäßig belletristische Leserinnen

sind. Damit bleibt – zumindest im Blick auf das weibliche Leseverhalten – ein Strukturmerkmal erhalten, das die moderne literarische Kultur seit ihren Anfängen am Ende des 18. Jahrhunderts kennzeichnet.

6. Polarisierungen lassen sich auch hinsichtlich des Leseverhaltens in den alten und neuen Bundesländern beobachten. Studien zur Lesehäufigkeit vor und nach der deutschen Vereinigung zeigen deutlich, daß im Osten auch nach 1989 mehr als in den alten Bundesländern gelesen wird (vgl. Stiftung Lesen 1993; Hoffmann 1996, 39). Dies ist umso bemerkenswerter, als sich die literarische Infrastruktur (Schließung der alten Werksbibliotheken) einschneidend gewandelt hat; die Gründe für diese ungebrochene Leseintensität in den neuen Bundesländern wird man in den nach 1989 gestiegenen Qualifikationsbedürfnissen sowie in der „stärkeren emotionalen Bindung an das Buch“ (Hoffmann 1996, 39) sehen müssen.
7. Lesen bleibt auch im Medienverbund eine konzentrierte *Primärtätigkeit*, die sich selbst bei mitlaufender Mediennutzung – man denke an beiläufiges Radiohören oder Fernsehen – reproduziert. Ein Großteil der Mediennutzung bildet dagegen eine diffuse *Sekundär- und Tertiärtätigkeit*, die keine ausschließliche Aufmerksamkeit benötigt und es insofern erlaubt, verschiedene Tätigkeitsreferenzen – in aller Regel sogar störungsfrei – zu synchronisieren, also etwa konzentriert zu arbeiten und mit Genuß Musik zu hören. Auch hier setzen sich – bedenkt man das Bild der stillen und konzentrierten (Buch-)Lektüre – Strukturmerkmale fort, die zu den Errungenschaften der um 1800 neuen Lesekultur zählten.
8. Aufs Ganze besehen hat das Lesen seine Stellung als dominante kulturelle Technik verloren. Im gegenwärtigen medialen Nutzungsspektrum bildet der Leser vielmehr nur *eine* Rollenmöglichkeit neben anderen, die allesamt nach funktionalen Gesichtspunkten in Anspruch genommen werden. Wann der Einzelne als Buchleser, Radiohörer, Fernsehkonsument oder PC-Nutzer tätig wird, entscheiden funktionale Kriterien, die aus dem Medienangebot in aller Regel dasjenige isolieren, was zu den pluralen Unterhaltungs-, Qualifizierungs- oder Informationsgesichtspunkten am besten paßt. Im Ergebnis sind lediglich die Anforderungen an das situativ und funktional richtige „switching“ von Rezeptions- und Nutzungspräferenzen gestiegen. Der kulturelle „Tod“ des Lesers ist vor diesem Hintergrund nur schwer zu plausibilisieren – erst recht wenn man bedenkt, daß vor allem belletristisches Lesen weiterhin an die mediale Aura des Buchs gebunden ist.

6. Autor- und Publikumsprojekte des Literatursystems

6.1 Autorprojekte

Ausdifferenzierung bedeutet, daß Systeme unter Bindung an spezifische Bezugsprobleme aus einer für sie überkomplexen Umwelt gelöst und verselbständigt werden. Als das Literatursystem am Ende des 18. Jahrhunderts seine gelungene Ausdifferenzierung aus den Wissensordnungen Alteuropas reflektierte, konnte es sich bereits auf

eine Reihe gleichlautender Formeln stützen – „Poesie ist Poesie“, so etwa Novalis 1789 –, die zeigten, daß die Einheit des Systems nur noch tautologisch denkbar war. Im Prozeß der Ausdifferenzierung allerdings wurde die Einheit literarischer Kommunikation noch an der Figur eines in seiner Individualität potenzierten Autors orientiert; Ausdifferenzierung wurde so zunächst als zum *Genie gesteigerte Individualisierung* verstanden. Das Genie, so Edward Young in den wegweisenden *Conjectures on original composition* (1759), ist eine „angebohrte, uns ganz eigentümliche Wissenschaft“ (Young 1759, 35 f.). Diese genuin juristischen Bestimmungen führten im Literatursystem zu einer funktional folgenreichen Potenzierung des Autors, und man darf in der seit 1760 emphatisch ausgespielten Genie-Semantik rückblickend eine erste Autonomiebegründungsformel sehen. Ihre Leistung bestand darin, einen normativ nicht zugänglichen Schaffensgrund zu beherbergen, der die Einheit literarischer Kommunikation begründete – Heinrich Wilhelm von Gerstenberg etwa bemerkte, „daß *nur* das Poesie sei, was das Werk des *poetischen* Genies ist“ (zit. nach Sturm und Drang 1971, 107) –, im Rückgang auf potenzierte Individualität aber der Sagbarkeit bezeichnenderweise verschlossen blieb. Symptomatisch sind daher die Definitionsversuche Johann Caspar Lavaters:

„Was ist Genie? Wer's nicht ist, kann nicht; und wer's ist, wird nicht antworten (...). Nenn's Fruchtbarkeit des Geistes! Unerschöpflichkeit! Quellgeist! Nenn's Kraft ohne ihresgleichen. (...) Nenn's und Beschreib's, wie du willst und kannst – allemal bleibt das gewiß – das Ungelehrte, Unentlehnte, Unlembare, Unentlehbare, innig Eigentümliche, Unnachahmliche, Göttliche – ist Genie (...)“ (zit. nach Sturm und Drang 1971, 343 ff.).

Letztlich zog die Figur des Genies erhebliche Paradoxien nach sich. Denn die Berufung auf eine potenzierte Individualität stand offenbar vor dem Problem ihrer Sagbarkeit; wollte das Genie ganz bei sich sein, mußte es sich im sozialen Medium generalisierter Sprache zwangsläufig verfehlen. Aus dieser paradoxen Rotation – Sprechen zu wollen und sich im Sprechen verfehlen zu müssen – ergaben sich einige bezeichnende Konsequenzen. Erstens verweigerte das Genie jede Kommunikation – und kommunizierte doch genau dies; Schiller etwa klagte: „spricht die Seele, ach so spricht die Seele nicht mehr“ (Schiller 1943, 302). Zweitens konnte die Materialisierung im Werk – und das heißt: ihre Mediatisierung in der *Schrift* – vergleichgültigt werden, weil sie einen lediglich geschwächten Reflex der ursprünglichen Konzeption und ihrer immateriellen Fülle bildete. Noch Wilhelm Waiblinger schrieb (!) 1822:

„Ach wieviel bleibt beim Dichten *in der Feder!* Es ist nichts natürlicher, als daß der Dichter das Gedicht, das er so eben geschrieben, für vortrefflich hält, denn er kann es noch nicht betrachten, wie es aus ihm herausgetreten, sondern so, wie es in seiner *Idee* liegt, und da ists immer *voller, größer und dichterischer*“ (Waiblinger 1993, 668).

Aus diesen Widersprüchen zog das Literatursystem gegen 1800 schließlich die folgenreiche Konsequenz, daß alle externen, d.h. auf Personen gestützten Begründungsversuche in Paradoxien führten und der selbstreferentiellen Operationsweise des Literatursystems insofern nicht mehr länger entsprechen konnten. Als *Motiv* erlebte die

Sprachlosigkeit des Genies nach 1800 freilich eine erhebliche Karriere; die zahlreichen Vertextungen des „Künstlers ohne Werk“, der sich in die Attitüde eines signifikanten, expressiv beredten Schweigens flüchtete, erklärt sich von hier aus leicht.

Zu diesen Emphasen hat erst der Ästhetizismus wieder gefunden. Bezeichnend sind vor allem jene Figuren, die der Inspiration erneut größere Bedeutung schenkten. Rilke etwa forderte einen neuen *poeta vates*, der lediglich ein Medium für die substantiellen Offenbarungen des Seins darstellt; in einem Brief vom Januar 1912 heißt es:

„Ich schreibe wie ein Verrückter, was thuts, Sie werden schon fühlen, daß ich keine Wahl hatte. Die Stimme, die sich *meiner da bedient*, ist *mehr* als ich – ich *rausche nur wie der Busch, in den der Wind gefahren ist*, und ich muß mirs geschehen lassen“ (Rilke 1951, 90).

Folgenreich waren auch Projekte im Kontext des französischen Ästhetizismus, den Autor in seinem Werk verschwinden zu lassen oder ihn allenfalls noch als initialen Schreib-Impuls einer sich selbst reproduzierenden *Schrift* – der *écriture* – zuzulassen. Paradigmatisch heißt es bei Stéphane Mallarmé:

„Das reine Werk verlangt das *Verschwinden des Autors*, der die Worte nur durch den Zusammenstoß ihrer Ungleichheiten *einmal* in Bewegung versetzt und ihnen dann die *Initiative überläßt* (...). Die Anordnung des Verbuches eliminiert überall den Zufall; dieser Ordnung bedarf es auch noch, um den Autor auszuspüren“ (zit. nach Kraus o.J., 153).

An den romantischen Ausgangspunkt des Literatursystems kehrten schließlich die historischen Avantgarden zurück, die – im Rahmen einer radikalen Liquidierung autonomer Literatur zugunsten operativer, kulturevolutionär eingegerter Funktionsstrategien – letztlich auch die Asymmetrie von Autor und Publikum aufheben wollten, um sie als Geräuschquellen in einer entdifferenzierenden Lärmkulisse auszustellen (Dada) oder um sie als „Wort-Arbeiter“ (Sergej Tretjakow) und „Produzenten“ (Walter Benjamin) in einen kollektiven, polyfunktionalen Produktionsprozeß zurücktreten zu lassen. Dieser links-politischen Variante gab Sergej Tretjakow bereits 1923 die entsprechende Losung:

„Kunst für *alle!* Diese Losung müßte ein Höchstmaß an Beholfenheit bei allen praktischen Handlungen des Menschen bedeuten – ob er spricht, hobelt oder dreht, ein Auditorium überzeugt oder eine Armee kommandiert, ob er durch die Straßen geht oder Kleider näht. (...) *Jeder* müßte in der Sache, die er gerade macht, ein Künstler und vollendeter Meister sein“ (Tretjakow 1991, 94 f.).

Das um 1934 gesamteuropäisch herbeigeführte Ende aller avantgardistischen Tendenzen (vgl. Stöckmann 1995) hat schließlich nicht nur zu einer Konsolidierung der alten Verhältnisse geführt, sondern zugleich das Ende durchgreifender programmatischer Innovationen und Evolutionschancen markiert. Diese Epoche „nach der Avantgarde“, zu deren Bezeichnung Hans Robert Jauß 1983 versuchsweise den Begriff „Postismus“ vorschlug (vgl. Jauß 1983, 96; Plumpe 1995, 231 ff.), gewinnt ihre Kontur durch die Reprise bereits bekannter Positionen, und es spricht einiges dafür,

daß sich auch das Feld der Autorschaft diesem Reproduktionsgestus fügt. So fällt in der Vielzahl von Neo-Funktionen zunächst vor allem die Renaissance des avantgardistischen *Wort-Arbeiters* auf, wie er in den 60er Jahren im Umfeld des von Hans Magnus Enzensberger herausgegebenen *Kursbuchs* konzeptualisiert wurde. Peter Schneider etwa knüpfte auf der Basis „revolutionärer“ Gesellschaftsanalysen explizit an die kollektiven Produktionstechniken der „linken“ Avantgarden an; Schneider schrieb 1969:

„Ein Vorbild für diese Art Kunst hat Mao Tse-tung beschrieben. Auf dem langen Marsch organisierte die Rote Armee in den Dörfern, durch die sie kam, Versammlungen von Bauern auf dem Dorfplatz. Einer oder mehrere Bauern wurden aufgefordert, ihre persönlichen Wünsche, Bedrückungen, Nöte zu schildern. Die zuhörenden Bauern griffen kritisch in diese Selbstdarstellung ein, (...) machten daraus eine *kollektive Darstellung*. Sie nannten das ‚die große Wehklage‘. (...) Führen wir in den Fabriken, den Schulen, den Universitäten, die große Wehklage durch. (...) Die *Künstler* (...) haben dabei die Aufgabe, den Arbeitern, Schülern, Studenten bei der Artikulation ihrer Wünsche zu helfen und ihnen den Weg zu ihrer politischen Organisation zu zeigen“ (Schneider 1969, 134 f.).

Daß sich die Konzeption des neo-avantgardistischen Wortarbeiters keineswegs widerspruchslos vollzog, zeigt eine Replik Günter Wallraffs. Wallraff erblickte in Schneiders Manifest eine „althergebrachte Fehlinterpretation des ‚Künstlers‘ als wegweisender, wortführender, voranpreschender Erscheinung“ (Wallraff 1970, 146). Der „neue Typ des Schriftstellers oder Wortarbeiters“ (ebd.) aber habe „nicht Literatur als Kunst, sondern Wirklichkeit“ (Wallraff 1970, 147) zu betreiben. Wallraffs Konzeption hat sich in den 60er und 70er Jahren dann zunehmend auf die Figur eines Autor-Dokumentators verengt, der in Betrieben, Behörden und Chefetagen qua verdeckter Recherche programmatisch die Repressionsmechanismen der Klassengesellschaft entlarven und den revolutionären Alltag agitatorisch beschleunigen sollte. Wallraff schrieb 1970:

„Ich bin der Meinung, daß sich die zu leistende Arbeit mehr und mehr von der reinen *Bestandsaufnahme* hin zu der gleichzeitig vollzogenen *Aktion und Veränderung* hinentwickeln muß (...). Ich meine, daß wir unsere Anregungen, Korrekturen und Widerstände – also unsere Wirkungen – in der *Praxis* erfahren haben“ (Wallraff 1970, 151).

Doch nicht nur der Wortarbeiter, auch der inspirierte Dichter kehrte in die Literatur der Bundesrepublik zurück. Paul Nizon etwa schrieb 1985 über die Momente der Inspiration:

„In dieser Verfassung entsteht das Wunder der eigenen Wiedergeburt, entstehe ICH. Ich bin süchtig nach diesem Wunder, ich muß es immer von neuem herzustellen versuchen. In solchen Momenten erfüllt sich an mir das *Schöpfungswunder*, und ich selber werde *schöpferisch* – oder soll ich sagen: wesentlich? wirklich. Alles ist Gegenwart, das Ich ein *durchtöntes Ich*: Per-sona“ (Nizon 1985, 286).

Daß auch Nizons Mystifikationen eine Reprise sind, liegt auf der Hand. Der inspirierte Dichter ist – wie schon in den Reflexionen Rilkes rund 70 Jahre zuvor – eine

mediale Funktion, ein von der Stimme des Seins durch-tönter, „per-sonierender“ Körper, in dem der Akt der Schöpfung substantielle, aber uneinsehbare Wirklichkeit gewinnt.

Auratisierungen dieser Art sind freilich nicht überall auf Resonanz gestoßen. Der Kölner Autor Dieter Wellershoff etwa bezieht sich seit Mitte der 70er Jahre auf eine explizite Gesellschaftstheorie, die allen sozial erzeugten Sinn als Produkt selektierender und im Sinne Arnold Gehlens „entlastender“ Systeme versteht, die nur je beobachtungsabhängige Konstruktionen der Wirklichkeit – und nicht deren ontisch fundamementiertes „Sein“ – liefern. Was der Autor des Neo-Realismus zu leisten hat, ist die laufende Überführung gängigen Sinns in die noch nicht vollzogenen Speicher literarischer Alternativen, um so eine auf permanente „Selbsttransformation“ angelegte Gesellschaft mit ihrer eigenen Kontingenz zu konfrontieren. Auf eine Umfrage unter dem Titel *Realismus – welcher?* antwortete Wellershoff 1976:

„Durch Gewohnheit und Wiederholung verblaßt die Erfahrung der Realität, sie wird erst wieder frisch, wenn die gewohnten Schemata der Informationsverarbeitung gestört werden. Solche Krisen der Informationssynthese erzeugt der *realistische Schriftsteller* durch ungewohnte *Organisation und Selektion des Materials*. (...) Die Auffassung des Realismus als einer unabschließbaren Entdeckungsreise entspricht einer Gesellschaft, die ihre Formen der Realitätsanpassung und -bewältigung nicht dogmatisch verteidigt, sondern auf *Selbsttransformationen* angelegt ist“ (Wellershoff 1976, 17 ff.).

Als außerordentlich wirkungsmächtig haben sich schließlich die programmatischen, allerdings äußerst heterogen verlaufenden Diskussionen um die Legitimität der „Postmoderne“ erwiesen. Was dem Autor nach dem Brüchigwerden moderner Schreibverfahren bleibt, ist das Spiel mit Stilen und Stilgesten, Genres und Formen, die Betonung des Fragmentarischen und der Montage – kurz: ein Pluralismus, der den gesamten Kanon ästhetischer Expressionsmöglichkeiten in seiner zwanglos-verspielten Differentialität zur Geltung bringt. Ihab Hassan hat diese postmodernen Merkmale so beschrieben:

„Hybridisierung oder die *Reproduktion* von Genre-Mutationen, unter ihnen Parodie, Travestie, Pastiche. (...) Klischee und Spiel mit dem Plagiat (...), Parodie und Pastiche (...), sie alle bereichern den Bereich der *Re-Präsentation*. In diesem Sinne kann das Abbild, die Kopie, dieselbe Gültigkeit besitzen wie das Urbild (...). Hieraus erwächst eine andere Traditionsvorstellung, eine, in der sich Kontinuität und Diskontinuität, hohe und niedere Kultur mischen (...). In dieser Gegenwart voller *Vielfalt* sind *alle Stilformen* in dialektischer Weise verfügbar geworden, in einem *Wechselspiel* zwischen dem *Heutigen* und dem *Nicht-Heutigen*, dem Gleichen und dem Anderen“ (Hassan 1988, 370).

Die postmoderne Kreativität besagt – so Felix Philipp Ingold – genau „das Gegenteil“ ihres genuinen Sinns, „nämlich Kopie statt Original, Zitat statt Aussage, Simulation statt Darstellung, Pluralität statt Individualität“ (Ingold 1992, 348). Diese Gesten der Bricolage unterlegen dem Autor der Postmoderne Maskierungen, die das Konzept Autorschaft in ein Spiel mit den Schreibweisen Goethes und Kleists, Hölderlins und Kafkas auflöst. Außerordentlich prägnant hat dies David Lodge beschrieben:

„There are ten passages of parody or *pastiche* in the novel, mimicking (in alphabetical order, not the order of their appearance in the text) Joseph Conrad, Graham Greene, Ernest Hemingway, Henry James, James Joyce, Franz Kafka, D. H. Lawrence, Fr. Rolfe (...), C. P. Snow, and Virginia Woolf. There are also allusions to other texts, such as William Golding's ‚Free Fall‘, and to literary schools and subgenres (...). My aim was to make the narrative and its frequent *shifts of style* fully intelligible (...)“ (Lodge 1981, 186 u. 170).

Eine andere Variante bildet der postmoderne Archivar, der die Traditionsmasse der bereits geschriebenen Texte lediglich noch neu arrangiert und kompiliert. Jorge Luis Borges hat diese bibliothekarische Tätigkeit als subkutanes Kennzeichen aller gegenwärtigen Literatur beschrieben: Gerade weil jeder Text in einem Netzwerk vorgängiger Texte steht, ist die postmoderne Autorschaft ein Kristallisationspunkt fremder, aber eben qua Lektüre angeeigneter und vergegenwärtigter Autorschaft: Autor *aus* Autoren! „Borges zu sein“, so Borges in einem Interview,

„das heißt alle jene *Autoren zu sein, die ich je gelesen habe* und (...) ich denke, das gilt für *alle* Schriftsteller. Zunächst übernehmen wir die Sprache, die Sprache ist eine Tradition (...), und jede Sprache hat ihre Möglichkeiten und Unmöglichkeiten; was ein Schriftsteller tun kann, ist sehr stark eingeschränkt auf das Innere seiner Sprache“ (zit. nach Ingold 1992, 402).

In der *Umwelt* des Literatursystems wirft diese Poetik der Kompilation freilich Probleme auf. Denn das Rechtssystem muß im postmodernen Autor einen Plagiator sehen, weil Zitat und eigener Ausdruck, „tote“ Kompilation und „expressives“ Original im arrangierten Text ununterscheidbar geworden sind und alle Zeichen eindeutiger Urheberschaft offenbar fehlen. Juristische Zwänge dieser Art zeigen allerdings auch, daß die kulturelle Stabilität des Autors solange gesichert ist, wie Recht und Wirtschaft Eigentums- und Verwertungsansprüche durchsetzen – „auch der Autor“, so Ernst Jünger, „hat Börsenkurs und muß sich damit abfinden“ (Jünger 1984, 20).

6.2 Publikumsprojekte

Der Schriftform literarischer Kommunikation fehlt der Vorteil des authentischen Bezuges unter Anwesenden, sie erweitert dagegen die Reichweite von Kommunikation in räumlicher und zeitlicher Hinsicht ungemein. Dieser Umstand hat in Verbindung mit der wachsenden Binnendifferenzierung des Lesepublikums zu einer Anonymisierung literarischer Kommunikation geführt, die den Kontakt zwischen Autoren und Publikum weithin auf die ökonomischen Mechanismen des literarischen Marktes – unter Einschluß solcher Marketingstrategien wie Kritik, Dichterlesung oder neuerdings der Talkshow – beschränkt. In dieser Hinsicht ist es überaus symptomatisch gewesen, daß das moderne Literatursystem um 1800 ein Publikumsprojekt entwickelte, das auf eine literarisch und ästhetisch reintegrierte Gesellschaft abzielte. Dieses „romantische“ Publikumsprojekt erwartete von einer „populären“ Literatur die soziale und diskursive Integration einer Gesellschaft, die ihren intellektuellen Beobachtern – nicht nur hinsichtlich der Literatur – „zerrissen“, d.h. hochdifferenziert erscheinen mußte. „Populäre“ Literatur sollte in Erinnerung an die Bindungsfunktion

des alten Mythos die soziale Differenzierung in Schichten und Diskursarten progressiv aufheben. Dieses Projekt findet sich in unterschiedlicher Formulierung bei Schiller ebenso wie bei Hölderlin, Novalis oder etwa auch noch beim frühen Nietzsche und seiner Beschwörung eines dionysisch geeinten Publikums, das sich von den eigentlichen Akteuren auf der Bühne noch gar nicht wesentlich unterscheidet.

Der poetische Schwung solcher Versöhnungsszenarien scheiterte freilich an der harten „Prosa“ der modernen Gesellschaft, für die der Habitus und das Selbstverständnis des Publikums nur Kommunikationskonventionen neben anderen sind, deren interne Differenzen im Hinblick auf Vorlieben, Maßstäbe oder Attitüden in keiner plausiblen Idee von Einheit oder Totalität mehr zusammenfinden. Solche Ernüchterung mag dann die Haltung ästhetizistischer Publikumsverachtung nahegelegt haben, den Rückzug literarischer Kommunikation aus den anonymen Marktstrukturen in die quasi-authentischen Verhältnisse überschaubarer Zirkel mit strikten Zugangskontrollen, wie sie am Kreis um Stefan George paradigmatisch greifbar werden. Dessen forciertes Projekt, seiner Dichtung die Aura des Sakralen für eine Schar Eingeweihter zu verschaffen, hat freilich nicht verhindern können, daß die elitäre Geste als Marketingstrategie empfunden wurde und auf dem literarischen Markt eine eigene, freilich kopierfähige Möglichkeit blieb.

Das „universal-integrierte“ und das „elitär-exklusive“ Publikum umschreiben wohl die Spannweite der Konzepte, mit denen das moderne Literatursystem seine Texte adressiert hat (vgl. Bogdal 1995, 286 ff.), wobei die erste Variante unter den gewandelten Bedingungen der historischen Avantgarde im 20. Jahrhundert – etwa bei Brecht und seiner Idee einer Aufhebung der Unterscheidung von Produzenten und Rezipienten im Prozeß des „kollektiven Lernens“ – noch eine späte Neuauflage erlebt hat. In der Gegenwart haben postmoderne Bestseller wie Umberto Eco's „Der Name der Rose“ oder Patrick Süßkinds „Das Parfüm“ mit Hilfe mehrfachcodierter Schreibverfahren diverse Lektüren für ein differenziertes Lesepublikum mit seinen unterschiedlichen Interessen ermöglicht: offenbar die Wirklichkeit populärer Literatur für eine Gesellschaft, die ihre „Einheit“ nirgendwo mehr symbolisieren kann.

Literatur

1. Gutenbergs Ende?

- Bolz, Norbert: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München 1993. [Programmtext zum Ende der Buchkultur]
- Bolz, Norbert: Computer als Medium [Einleitung]. In: Bolz, Norbert/Friedrich Kittler/Christoph Tholen (Hgg.): Computer als Medium. München 1994; S. 9–16.
- Flusser, Vilém: Die Auswanderung der Zahlen aus dem alphanumerischen Code. In: Matejowski, Dirk/Friedrich Kittler (Hgg.): Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt/Main u.a. 1996; S. 9–14 (dt. zuerst in: Das Magazin 2, 1991).
- Fritz, Angela: Leseforschung in einer Mediengesellschaft. Überblick über den Stand der Forschung Ende der 80er Jahre im deutschsprachigen Raum. In: IASL (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur) 15 (1990), H. 2; S. 202–216. [Forschungsbericht]

- Horx, Matthias: Das Wörterbuch der 90er Jahre. Ein Gesellschaftspanorama. Hamburg 1991.
- Jäger, Ludwig/Switalla, Bernd: Sprache und Literatur im Wandel ihrer medialen Bedingungen: Perspektiven der Germanistik [Einleitung]. In: Dies. (Hgg.): Germanistik in der Medien-gesellschaft. München 1994; S. 7–23.
- Kittler, Friedrich: Computeranphabetismus. In: Matejovski, Dirk/Friedrich Kittler (Hgg.): Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt/Main u.a. 1996; S. 237–251.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main 1984.
- Luhmann, Niklas: Das Problem der Epochenbildung und die Evolutionstheorie. In: Gumbrecht, Hans-Ulrich/Ursula Link-Heer (Hgg.): Epochenschwellen und Epochenstrukturen im Diskurs der Literatur- und Sprachhistorie. Frankfurt/Main 1985; S. 11–33.
- Matejovski, Dirk: Von der Sinnstiftung zum Informationsdesign? Die Kulturwissenschaften in den neuen Medienwelten. In: Matejovski, Dirk/Friedrich Kittler (Hgg.): Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt/Main u.a. 1996; S. 252–271.
- Plumpe, Gerhard: Autor und Publikum. In: Brackert, Helmut/Jörn Stückrath (Hgg.): Literatur-wissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1992; S. 377–391.
- Plumpe, Gerhard: Epochen moderner Literatur. Ein systemtheoretischer Entwurf. Opladen 1995. [Literaturgeschichte auf systemtheoretischer Grundlage]
- Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungs-industrie. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Reinhard Kaiser. Frankfurt/Main 1988.
- Saxer, Ulrich/Wolfgang Langenbucher/Angela Fritz: Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 1989.
- Schön, Erich: Zur Zukunft des Lesens im Medienzeitalter. Manuskript. Konstanz 1996.
- Stiftung Lesen (Hg.): Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland – Zusammenfassung der Ergebnisse. Mainz 1993.
- Stöckmann, Ingo/Niels Werber: Das ist ein Autor! Eine polykontexturale Wiederauferstehung. In: de Berg, Henk/Matthias Prangel (Hgg.): Systemtheorie und Hermeneutik. Tübingen u.a.; S. 233–262.
- Werber, Niels: Literatur als System. Zur Ausdifferenzierung literarischer Kommunikation. Opladen 1992. [Systemtheoretische Rekonstruktion der Genese moderner Literatur]

2. *Der Autor im Rechtssystem*

- Cella, Johann Jacob: Vom Büchernachdruck. In: Freimütige Aufsätze. Ansbach 1784.
- Foucault, Michel: Was ist ein Autor? In: Schriften zur Literatur. Frankfurt/Main 1988; S. 7–31.
- Giesecke, Ludwig: Die geschichtliche Entwicklung des deutschen Urheberrechts. Göttingen 1957. [Rechtshistorische Gesamtdarstellung]
- Götting, Horst-Peter (Hg.): Multimedia, Internet und Urheberrecht. Dresden 1998.
- Plumpe, Gerhard: Kunst und juristischer Diskurs. Mit einer Vorbemerkung zum Diskurs-begriff. In: Jürgen Fohrmann/Harro Müller (Hgg.): Diskurstheorien und Literaturwissen-schaft. Frankfurt/Main 1988; S. 330–345.

3. *Der Autor in der Literaturwissenschaft*

- Barthes, Roland: Kritik und Wahrheit. Frankfurt/Main 1967.
- Barthes, Roland: La mort de l'auteur. In: Manteia 5 (1968); S. 12–17.
- Bolz, Norbert: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München 1993. [Programmtext zum Ende der Buchkultur]
- Dilthey, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik (1900). In: Gesammelte Schriften. V. Band. Stuttgart u.a. 1957; S. 317–331.
- Foucault, Michel: Was ist ein Autor? In: Schriften zur Literatur. Frankfurt/Main 1988; S. 7–31.
- Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Rolf Konersmann. Frank-furt/Main 1991.

- Foucault, Michel: Der maskierte Philosoph. Gespräch mit Christian Delacampagne. In: Barck, Karlheinz/Peter Gente/Heidi Paris/Stefan Richter (Hgg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig, 5., durchges. Aufl. 1993; S. 5–13.
- Frank, Manfred: *Das individuelle Allgemeine. Text-Strukturierung und Text-Interpretation nach Schleiermacher*. Frankfurt/Main 1977.
- Frank, Manfred: Was ist ein literarischer Text und was heißt es, ihn zu verstehen? In: Kolkenbrock-Netz, Jutta/Gerhard Plumpe/Hans Joachim Schrimpf (Hgg.): *Wege der Literaturwissenschaft*. Bonn 1985; S. 10–25.
- Gadamer, Hans-Georg: Artikel ‚Hermeneutik‘. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hg. von Karlfried Gründer u. Joachim Ritter. Bd. III. Basel u.a. 1970; S. 1061–1073.
- Gadamer, Hans-Georg: Vom Zirkel des Verstehens. In: *Kleine Schriften IV. Variationen*. Tübingen 1977; S. 54–61.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: *Hermeneutik*. Hg. von Heinz Kimmerle. Heidelberg 1959.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Hg. u. eingel. von Manfred Frank. Frankfurt/Main 1977.
- Schlegel, Friedrich: *Fragmente zur Litteratur und Poesie (1797)*. In: *Kritische Ausgabe*. Hg. von Ernst Behler. Bd. 16. Zweite Abteilung: *Schriften aus dem Nachlaß*. Paderborn u.a. 1981.
- Todorov, Tzvetan: *Poetik*. In: *Einführung in den Strukturalismus*. Hg. von Francois Wahl, übersetzt von Eva Moldenhauer. Frankfurt/Main 1973; S. 105–179.
- Weingarten, Rüdiger: Sprachnorm, Verrechtlichung und die Mediatisierung von Kommunikation. In: Matejovski, Dirk/Friedrich Kittler (Hgg.): *Literatur im Informationszeitalter*. Frankfurt/Main u.a. 1996; S. 15–36.

4. Autorenvereinigungen und Autorenförderung

- Detle, Gerhard: *Literarische Gesellschaften, Verbände, Literaturhäuser*. In: Brackert, Helmut/Jörn Stückrath (Hgg.): *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek 1992; S. 429–438. [Kurzüberblick über die einschlägigen literarischen Organisationsformen]
- Dorn, Wolfram/Klaus-Dieter Sommer (Hg.): *Komm! ins Offene, Freund! Erster gesamtdeutscher Kongreß des VS in der IG Medien 24.–26. Mai 1991*. Göttingen 1992. [Dokumente, Vorträge]
- Engelmann, Bernt (Hg.): *VS vertraulich. IV. Schriftstellerkongreß. Dortmund und die Folgen*. München 1978. [Dokumente, Vorträge]
- Gregor-Dellin, Martin: *Der Schriftsteller und sein Metier. Warnungen vor einem falschen Schritt. Zum Thema Schriftsteller und Gewerkschaft*. In: *Der Literat* 13 (1971); S. 116–117.
- Gregor-Dellin, Martin (Hg.): *P.E.N. Bundesrepublik Deutschland. Seine Mitglieder, seine Geschichte, seine Aufgaben*. München 1978.
- Gregor-Dellin, Martin: *Der PEN-Club*. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Literaturbetrieb in der Bundesrepublik Deutschland. Ein kritisches Handbuch*. München, 2., völlig veränd. Aufl. 1981; S. 226–130.
- Hauptmann, Christian: *Die Vergesellschaftung des Urheberrechts. Das ausschließliche Recht, Entindividualisierung und Vergesellschaftung bei Wahrnehmung durch Verwertungsgesellschaften am Beispiel der GEMA und der VG WORT*. Baden-Baden 1994. [Rechtswissenschaftliche Studie]
- Hubmann, Heinrich: *Urheber- und Verlagsrecht*. München, 4. Aufl. 1978.
- Kron, Friedhelm: *Schriftsteller und Schriftsteller-Verbände. Schriftsteller-Beruf und Interessenpolitik 1842–1973*. Stuttgart 1976. [Gesamtdarstellung]
- Lattmann, Dieter (Hg.): *Entwicklungsland Kultur. Dokumentation des zweiten Schriftstellerkongresses des Verbandes deutscher Schriftsteller (VS)*. München 1973. [Dokumente, Vorträge]
- Melichar, Ferdinand: *Die Wahrnehmung von Urheberrechten durch Verwertungsgesellschaften. Am Beispiel der VG WORT*. München 1983. [Rechtswissenschaftliche Studie]
- Schlegel, Friedrich: *Athenaeum. Eine Zeitschrift von August Wilhelm und Friedrich Schlegel (1798–1800)*. Ausgew. u. bearb. von Curt Grützmaker. Bd. 2. Reinbek 1966.

- Schwenger, Hannes: Vom langen Marsch zum großen Sprung? Die Autorenverbände auf dem Weg zur Mediengewerkschaft. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Literaturbetrieb in der Bundesrepublik Deutschland. Ein kritisches Handbuch*. München, 2., völlig veränd. Aufl. 1981; S. 231–241.
- Schwenger, Hannes: Resümee der Mediengewerkschaft. In: Hickethier, Knut/Siegfried Zilinski (Hgg.): *Medien/Kultur. Schnittstellen zwischen Medienwissenschaft, Medienpraxis und gesellschaftlicher Kommunikation*. Berlin 1991; S. 65–71.
- Wiesand, Andreas: *Literatur und Öffentlichkeit in der Bundesrepublik*. München 1976.

5. *Zur Geschichte des Lesers*

- Engelsing, Rolf: Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit. Das statistische Ausmaß und die soziokulturelle Bedeutung der Lektüre. In: *AGB (Archiv für Geschichte des Buchwesens) X* (1970); S. 945–1002.
- Engelsing, Rolf: *Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland 1500–1800*. Stuttgart 1974. [Grundlagenwerk zur Geschichte des Lesers]
- Fritz, Angela: Leseforschung in einer Mediengesellschaft. Überblick über den Stand der Forschung Ende der 80er Jahre im deutschsprachigen Raum. In: *IASL (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur) 15* (1990), H. 2; S. 202–216 [Forschungsbericht]
- Geiger, Klaus F.: Lesealltag heute. In: Brackert, Helmut/Jörn Stückrath (Hgg.): *Literaturwissenschaft. Grundkurs I*. Reinbek 1981; S. 26–37.
- Hoffmann, Hilmar: Zwei Kulturen im Zusammenstoß. Erkundungen im Medienland über ein Leseland. In: Matejovski, Dirk/Friedrich Kittler (Hgg.): *Literatur im Informationszeitalter*. Frankfurt/Main u.a. 1996; S. 37–49.
- Kiesel, Helmuth/Münch, Paul: *Gesellschaft und Literatur im 18. Jahrhundert. Voraussetzungen und Entstehung des literarischen Marktes in Deutschland*. München 1977. [Sozialgeschichtliches Grundlagenwerk]
- König, Dominik von: Lesesucht und Lesewut. In: Göpfert, Herbert G. (Hg.): *Buch und Leser*. Hamburg 1997; S. 89–112.
- Luhmann, Niklas: *Funktion der Religion*. Frankfurt/Main, 3. Aufl. 1992.
- Saxer, Ulrich/Wolfgang Langenbacher/Angela Fritz: *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh 1989.
- Schenda, Rolf: *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910*. München 1977. [Sozialgeschichtliches Grundlagenwerk]
- Schön, Erich: *Der Verlust der Sinnlichkeit und die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart 1987. [Grundlegend für die Genese des modernen Lesens; Bibliographie!]
- Schön, Erich: ‚Lesekultur‘ – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim u.a. 1995; S. 137–164.
- Schön, Erich: *Zur Zukunft des Lesens im Medienzeitalter*. Manuskript. Veröffentlicht als: *Kein Ende von Buch und Lesen*. In: *Stiftung Lesen (Hg.), Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia*. Baden-Baden: Nomos 1998, S. 39–77.
- Stiftung Lesen (Hg.): *Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Les- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland – Zusammenfassung der Ergebnisse*. Mainz 1993.
- Ungern-Sternberg, Wolfgang von: *Schriftsteller und literarischer Markt*. In: Rolf Grimminger (Hg.) *Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. Bd. 3: *Deutsche Aufklärung bis zur französischen Revolution*. München 1980; S. 133–185.

6. *Autor- und Publikumsprojekte des Literatursystems*

- Bogdal, Klaus-Michael: *Akteure literarischer Kommunikation*. In: Jürgen Fohrmann/Harro Müller (Hgg.): *Literaturwissenschaft*. München 1995; S. 273–296.

- Hassan, Ihab: Noch einmal. Die Postmoderne. In: Hoffmann, Gerhard (Hg.): Der zeitgenössische amerikanische Roman. Bd. 3. München 1983; S. 365–373.
- Ingold, Feliy Philipp: Der Autor am Werk. Versuche über literarische Kreativität. München u.a. 1992. [Autoren-zentriertes Sample über Autorschaft und Kreativität]
- Jaub, Hans Robert: Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno. In: Friedeburg, Ludwig von/Jürgen Habermas (Hgg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt/Main 1983; S. 95–130.
- Jünger, Ernst: Autor und Autorschaft. Stuttgart 1984.
- Kraus, Wolfgang (Hg.): Symbole und Signale. Frühe Dokumente der literarischen Avantgarde. Birsfelden b. Basel. o.J.
- Lodge, David: The British Museum Is Falling Down. With an afterword by the author. Harmondsworth, Middlesex 1981.
- Nizon, Paul: Das Erinnern der Gegenwart. Mein Fall. Über meine Suche, meine Sache, über Verwandtschaften, mein Feld. In: Krause, Markus/Stephan Speicher (Hgg.): Absichten und Einsichten. Texte zum Selbstverständnis zeitgenössischer Autoren. Stuttgart 1990; S. 282–298 (zuerst in: Paul Nizon: Am Schreiben gehen. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt/Main 1985).
- Plumpe, Gerhard: Epochen moderner Literatur. Ein systemtheoretischer Entwurf. Opladen 1995. [Literaturgeschichte auf systemtheoretischer Grundlage]
- Rilke, Rainer Maria: Briefwechsel mit Marie von Thurn und Taxis. Bd. 1. Zürich 1951.
- Schiller, Friedrich: Gedichte 1766–1799. In: Werke. Nationalausgabe Bd. 1. Hg. von Julius Petersen u. Friedrich Beißner. Weimar 1943.
- Schneider, Peter: Rede an die deutschen Leser und ihre Schriftsteller. In: Krause, Markus/Stephan Speicher (Hgg.): Absichten und Einsichten. Texte zum Selbstverständnis zeitgenössischer Autoren. Stuttgart 1990; S. 127–135 (zuerst in: Peter Schneider: Ansprachen. Reden Notizen Gedichte. Berlin 1970).
- Stöckmann, Ingo: Die Politik der Literatur. Zur politischen Beobachtung der historischen Avantgarden. In: Plumpe, Gerhard/Niels Werber (Hgg.). Beobachtungen der Literatur. Aspekte einer polykontexturalen Literaturwissenschaft. Opladen 1995; S. 101–134.
- Sturm und Drang. Dichtungen und theoretische Texte. Ausgew. und mit einem Nachwort versehen von Heinz Nicolai. Darmstadt 1971.
- Tretjakow, Sergej: Kunst in der Revolution und Revolution in der Kunst. Ästhetische Konsumtion und Produktion (1923). In: Ders.: Gesichter der Avantgarde. Porträts, Essays, Briefe. Aus dem Russischen hg. und mit Nachw., Chronik und Anmerkungen vers. von Fritz Mierau. Berlin u.a., 2. Aufl. 1991; S. 88–97.
- Waiblinger, Wilhelm: Tagebücher 1821–1826. In: Werke und Briefe. Textkritische u. kommentierte Ausgabe in zwei Bänden. Hg. von Hans Königer. Bd. 1. Stuttgart 1993.
- Wallraff, Günter: Wirkungen in der Praxis. Eine Gebrauchsanweisung. In: Krause, Markus/Stephan Speicher (Hgg.): Absichten und Einsichten. Texte zum Selbstverständnis zeitgenössischer Autoren. Stuttgart 1990; S. 144–151 (zuerst in: Günter Wallraff: Vom Ende der Eiszeit und wie man Feuer macht. Aufsätze, Kritiken, Reden. Köln 1987).
- Wellershoff, Dieter: Realistisch schreiben. In: Laemmle, Peter (Hg.): Realismus – welcher? Sechzehn Autoren auf der Suche nach einem literarischen Begriff. München 1976; S. 13–18.
- Young, Edward: Gedanken über die Original-Werke (1759). Aus dem Englischen von H. E. Teubert. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1760. Heidelberg 1977.

DIETRICH LÖFFLER

Literarische Zensur

Unter Zensur wird die in der Regel planmäßig angelegte, mit polizeilichen oder rechtlichen Mitteln ausgeübte Kontrolle veröffentlichter bzw. zur Veröffentlichung vorgesehener Äußerungen in Zeitungen, Büchern, Filmen oder auf Datenträgern verstanden. Auch wenn die Zensur stets in kommunikationsbeschränkende Maßnahmen unterschiedlicher Art eingebettet ist, soll sie von diesen in systematischer Hinsicht getrennt werden. Sie ist zu unterscheiden von ihren „funktionalen Äquivalenten“ (Biermann 1988, 3) aus dem sozialen Bereich (Zugang zu den Printmedien, Normen und Rollen etc.) wie aus dem ökonomischen Bereich (Verteilung von Kapital, Konkurrenzkampf etc.). Tatsächlich ist die zunächst ausschließlich als polizeiliche Maßnahme vollzogene Zensur später in einem Komplex von ökonomischen und kulturpolitischen Steuerungsmaßnahmen – auch der Literaturförderung – praktiziert und so in eine weit umfassendere soziale Kontrolle eingegliedert worden. Die Zensur selbst bleibt aber der Versuch, mit polizeilichen oder rechtlichen Mitteln bestimmend in die Sphäre der Literatur einzugreifen. In diesem Sinne wird im folgenden ein enger Zensurbegriff zugrundegelegt.

In autoritär verfaßten Gesellschaften verfolgt die Zensur das Ziel, die Macht der herrschenden Gruppen zu sichern – sie wird in erster Linie von Polizeiorganen exekutiert. In demokratischen Gesellschaften dient sie dem Schutz der politischen und sozialen Ordnung und der Regulierung von Interessenkonflikten großer gesellschaftlicher Gruppen. Die Zensur wird von einer unabhängigen Instanz, der Justiz, auf Antrag von Interessengruppen ausgeübt. Da die Motivation für eine politische Kontrolle der Literatur abnimmt, wird die Zensur zunehmend abgeschwächt.

Mit Hilfe der Zensur soll die Herrschaft über gesellschaftlich sanktionierte politische, moralische, weltanschauliche, selbst ästhetische Auffassungen und Normen gesichert und die öffentliche Meinung in ihrem Sinne manipuliert werden. Sie richtet sich gegen Abweichungen von der (angestrebten) Norm und damit meist gegen progressive Wandlungen der Gesellschaft. Indem sie die jeweils herrschenden bzw. dominierenden Auffassungen und Normen schützt, ist sie ihrem Wesen nach konservativ. Das gilt auch im künstlerischen Bereich, da sich Kunst im Kampf gegen traditionelle Regeln und gültige Weltmodelle entwickelt. Im Laufe der Zeit haben sich die Schwerpunkte der Zensur von der Überwachung religiöser Äußerungen über die Kontrolle politischer und philosophischer Anschauungen hin zur Indizierung von moralisch Anstößigem verlagert.

Zensur wird gegen Autoren und Verleger (Produktionskontrolle) sowie gegen Buchhändler und Bibliotheken (Distributionskontrolle) eingesetzt, um Schriften zu verhindern oder ihre Verbreitung einzuschränken. Zielgruppe der Zensur sind jedoch die Leser, so daß als übergreifendes Ziel aller Maßnahmen die Diffusionskontrolle anzusehen ist. In den Anfängen wurde die Zensur mit teils drakonischen Strafen, der Hinrichtung von Autoren und Buchhändlern, durchgeführt. Seit der Entstehung eines

modernen Buchmarkts ist das System der Sanktionen und Strafen bei unterschiedlicher Akzentuierung im wesentlichen gleich geblieben: die Zensur reicht von Eingriffen in Texte (Änderungen, Tilgung von Textstellen) über Vertriebsbeschränkungen (Begrenzung von Auflagen, Verbot des Vertriebs in bestimmten Buchhandelsarten) bis zum Verbot und der Vernichtung von Büchern sowie der Verweigerung von Lizenzen für Zeitungen und Verlage. In autoritären Regimen wurden Zensurmaßnahmen in strafrechtliche Verfolgungen von Autoren und Verlegern verschärft.

Die Zensur ist von Anfang an von den Betroffenen konterkariert worden. Je nach den historischen Umständen sind Drucker auf andere Territorien ausgewichen, wurden Büchern illegal und halblegal verbreitet oder es wurden zensurfreie Veröffentlichungsformen benutzt. Autoren haben vorgeschriebene Änderungen mißachtet oder umgangen. Seit der Begründung der Menschenrechte wurde die Abschaffung der Zensur in einem langwierigen historischen Prozeß als elementares Menschenrecht eingeklagt.

Zensur kann eine ihren Intentionen gegenteilige Wirkung haben, indem sie das Lesepublikum nachdrücklich auf ein Werk aufmerksam macht. Zensurlisten sind deshalb häufig geheim gehalten worden. Als wichtigste Wirkung der Zensur wird die Selbstzensur der Autoren angesehen, ihre Anpassung an die herrschenden Auffassungen. Eine strenge Zensur hat die Abschottung der Leserschaft von nicht zugelassenen Meinungen zur Folge, was sich lähmend auf das geistige Leben auswirkt. Umstritten ist die Wirkung der Zensur auf die Verfeinerung der Sprache und die Ausbildung neuer literarischer Formen. Eine innovative Kraft wird der Zensur jedoch generell abgesprochen. Die Entwicklung der Literatur, der philosophischen und politischen Anschauungen ist von der Zensur höchstens hinausgezögert, niemals verhindert worden.

1. Forschungsprobleme

Über die literarische Zensur existiert eine kaum noch zu überschauende Literatur zu Zensurvorgängen gegen Autoren und Werke im deutschen Reich bzw. in einzelnen seiner Territorien oder Teilstaaten bis in die jüngste Vergangenheit. Die über die Darstellung der Fakten hinausgehende Erörterung von Problemen und der methodologischen Grundlagen läßt sich am besten durch einen Abriß der Forschungsgeschichte umreißen.

Eine umfassende Darstellung der Zensur findet sich erstmals nach der aktuellen Debatte um die „Preßfreiheit“, aber noch ganz in ihrem Geiste aus der Perspektive der Geschichte des Buchhandels. In dem grundlegenden Werk von Friedrich Kapp und Johann Goldfriedrich über die Geschichte des deutschen Buchhandels tritt die Zensur als ein Faktor auf, der ähnlich wie der Nachdruck den ordnungsgemäßen Geschäftsbetrieb behindert. Sie wird in erster Linie in ihren rechtlichen und organisatorischen Zusammenhängen als Distributionskontrolle beschrieben. Charakteristischerweise wird die Bedeutung der Zensur von Goldfriedrich für den freien Geschäftsbetrieb geringer bewertet als der Nachdruck. „Eine Geschichte des Buchhandels ohne Censurgeschichte ist denkbar, eine Geschichte des Buchhandels ohne Nach-

druckgeschichte ist undenkbar“ (Kapp/Goldfriedrich II, 452). Auch wenn Kapp die Zensur als einen eher zufälligen Bestandteil der Buchhandelsgeschichte betrachtet, unterschätzt er sie nicht und tritt entschieden für die Freiheit des Buchdrucks und -handels ein. Allerdings versteht er die Zensur nicht grundsätzlich als Ausdruck von Herrschaft. Die soziologische Perspektive ist ebenso ausgeblendet wie auch die literaturwissenschaftliche.

Letztere wird von Heinrich Hubert Houben in die Forschung eingeführt: „Wie tief sie (die Bücherverbote, D. L.) die literarische Gesamtentwicklung beeinflussen, wie verhängnisvoll sie oft für die Schöpfer dieser Literatur wurden, das habe ich an einer Reihe von Einzelfällen darzulegen versucht“ (Houben: Verbotene Literatur I, 5). Das vorherrschende literaturwissenschaftliche Interesse konzentriert sich auf die Bedeutung der Zensur für die Produktion von Literatur, ihre Bedeutung für die Distribution von Büchern bleibt weitgehend unbeachtet. Houben stellt an Autoren und an einzelnen Zensurfällen dar, wie rechtliche und politische Faktoren auf die Entstehung von Literatur einwirken. Seine vorwiegend anekdotische Darstellung bleibt bei allgemeinen Aussagen über die Behinderung und Unterdrückung der künstlerischen Freiheit. Eine systematische Erforschung der Zusammenhänge leistet er nicht. Einige Artikel seines Lexikons „Verbotene Literatur von der klassischen Zeit bis zur Gegenwart“ wachsen sich zu großen Essays über Autoren – wie bspw. das über Fichte – oder auch über einzelne Werke aus. Sieht man von den beiden Artikeln über die Indizes verbotener Bücher ab, bietet das Lexikon keine Sachartikel. Houben sieht sich selbst durch die Hereinnahme des juristischen Aspekts auf der Grenze zwischen Literatur- und Kulturgeschichte. Bis in die neunziger Jahre hat es immer wieder erfolgreiche Neudrucke seiner Werke gegeben. Die in den Querschnitten versammelten Fallstudien, die Studien über Goethe und über das Biedermeier sind noch heute in der Materialbereitstellung unentbehrlich und vor allem auch lesenswert.

Für die Zensurforschung epochemachend wurde die juristische Dissertation Ulla Ottos „Die literarische Zensur als Problem der Soziologie der Politik“ von 1968. Sie weitet den Blick auf die Zensur, indem sie in ihre Erörterung alle beteiligten Disziplinen: Literaturwissenschaft, Soziologie, Recht und Politik einbezieht, und den jeweils neuesten Erkenntnisstand berücksichtigt. Die Zensur wird aus der Perspektive einer Disziplin herausgelöst und als ein Element der Sozialisierung begründet. Otto legt ihren Erörterungen eher einen funktionalen als einen kommunikationswissenschaftlichen Literaturbegriff zugrunde. Die Funktionen der Literatur in einer Gesellschaft – sie differenziert diese in rezeptive, reflexive, ideologische, kommunikative, normative, aktivierende und revolutionäre (Otto 1968, 8f.) – sind es, die die Kontrolle von Produktion, Distribution und Rezeption von Literatur überhaupt erst notwendig machen. Der literarischen Zensur geht es im besonderen „um Kontrolle, Überwachung und Verbot von literarischen Produkten [...], die als in Konflikt befindlich zu den dominierenden politischen, religiösen und/oder moralischen Interessen einer Gesellschaft bzw. einzelner starker Gruppen in ihr, insbesondere der herrschenden Klasse, betrachtet werden“ (Otto 1968, 72). Diese sozialen Gruppen sind bestrebt, den geistigen Bestand zu verteidigen, indem sie die Anpassung an ein bestehendes Werte- und Normensystem fördern, die Abweichungen bestrafen und so

die Ordnung und soziale Kohäsion aufrechtzuerhalten suchen. Sie bestehen auf dem Meinungsmonopol, das sie angeblich zum Schutz der zur Defensive unfähigen Massen und zur Abwehr schädlicher Einflüsse errichten. Eine freie politische Meinung ist angesichts der „Fülle von Konventionen, Tabus, Simplifizierungen und geistigen Modeströmungen“ schon etwas „Außergewöhnliches, im Grunde Nichtexistentes“, doch ist das Verhaftetsein der Meinungen in der Umwelt streng vom „strikten Meinungsmonopol“, von der „kontrollierten und der verwalteten Meinung“, die die Zensur anstrebt, zu unterscheiden (Otto 1968, 69).

Die technische Seite der Zensur bestimmt Otto einmal nach ihren temporären Merkmalen: „Unter Vorzensur wird allgemein die Zensur von Druckschriften vor dem Beginn ihrer Auswirkungen verstanden. Die Nachzensur dagegen setzt erst nach Beginn oder inmitten ihrer Auswirkungen ein. Im Gegensatz zu einer erstmaligen Zensur versteht man unter Rezensur jede wiederholte Zensur, gleichgültig, ob es sich um eine Vor- oder Nachzensur handelt“ (Otto 1968, 115). Weiterhin ist die Zensur nach dem Rechtssystem zu unterscheiden. Die Präventivzensur überwacht sämtliche Schriften vor ihrem Erscheinen bzw. Verbreiten, d.h. sie „verbietet sämtliche Schriften so lange, bis für einzelne eine Erlaubnis ergeht. Sie ist dementsprechend ein ‚System des allgemeinen Verbots mit Erlaubnisvorbehalt‘“. Die Prohibitivzensur dagegen „duldet sämtliche Schriften solange, bis für eine einzelne ein Verbot ergeht. Sie stellt ein ‚System der allgemeinen Duldung mit Verbotsvorbehalt‘ dar.“ Erstere stellt zweifelsohne einen stärkeren autoritären Eingriff dar, während letztere mit größeren materiellen Verlusten für die Produzenten verbunden ist (Otto 1968, 116). Hinsichtlich ihrer materiellen Erscheinungsformen trennt sie die obrigkeitliche von der freiwilligen Zensur sowie die formelle, die sich der Formen legaler Prozeduren (Erteilung oder Verweigerung von Verlagslizenzen und Druckgenehmigungen, Regelungen von Papierzuteilungen, Aufstellen von schwarzen Bücherlisten etc.) bedient, von der informellen, die in der Regel von einflußreichen Gruppen mit Hilfe ökonomischen, sozialen oder psychologischen Drucks ausgeübt wird (Otto 1968, 118f.).

In dieser systematischen Zusammenstellung hat Otto die zentralen Begriffe – die juristischen finden sich schon bei Kapp/Goldfriedrich – verfügbar gemacht und somit eine Grundlage für die praktische Rekonstruktion von Zensur gegeben. Jüngere Zensurforschung bezieht sich deshalb nahezu unterschiedslos auf Otto als Neubeginn.

Kienzle und Mende entwickeln in dem Sammelband „Zensur in der Bundesrepublik“ das Konzept von Ulla Otto weiter, indem sie den kommunikationswissenschaftlichen Ansatz mit einem an Marx orientierten soziologischen verbinden. Sie beschreiben Zensur als „Diskurskontrolle“ im weitesten Sinne, also nicht nur im typographischen Bereich, „als Ausübung semantischer Herrschaft“ (Kienzle/Mende 1980, 8). Diese wird als Mittel eingesetzt, um „bestehende Produktionsverhältnisse“ (Kienzle/Mende 1980, 284) aufrechtzuerhalten.

Sie merken selbst an, daß diese Ausweitung des überlieferten Zensurbegriffs auf Schwierigkeiten stößt, weil es nicht sofort einleuchtet, „hinter der spektakulären personifizierbaren Zensur als symbolische Einschüchterung die faktische, strukturelle Zensur zu entdecken, wie sie auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Alltags stattfindet,

in ihrer Allgegenwärtigkeit jedoch kaum noch zu beschreiben ist“ (Kienzle/Mende 1980, 8). Die strukturelle Zensur aber verkörpert „neben den Eigentumsverhältnissen die gesamten Sozialisationsbedingungen und Lebensumstände der Individuen“ (Kienzle/Mende 1980, 9). Die Autoren subsumieren unter Zensur also nicht allein die mittels Gesetzen, Gerichtsentscheidungen etc. institutionalisierten Kontrollen gegenüber veröffentlichter oder zur Veröffentlichung vorgesehener Meinungen, sondern alle durch die gesellschaftlichen Ungleichheiten zustandekommenden Behinderungen und Manipulationen von Kommunikation. Dann fallen auch die Anstrengungen, Märkte durch Werbung zu beherrschen, Trendsetting, ökonomische Prozesse wie Medienkonzentrationen oder betriebswirtschaftliche wie Personalentscheidungen, Kündigungen wegen kritischer Meinungsäußerungen etc. unter die Zensur. Die literarische Zensur, wie sie bisher aufgefaßt wurde, ist in dieser Perspektive nur ein Spezialfall, der in der strukturellen Zensur moderner Gesellschaften aufgeht. Ziel der Zensur ist: „Die öffentliche Meinung zu Äußerungen schützen, welche die bestehende Ordnung gefährden können: die Herrschafts-, Autoritäts-, und vor allem die Eigentumsverhältnisse“ (Kienzle/Mende 1980, 284). In diesem Konzept wird unter Zensur nicht nur wie bisher die Kontrolle und der Schutz ideologischer und politischer Normen verstanden, sondern darüber hinaus auch die der ökonomischen Grundlagen der Gesellschaft. In dieser Ausweitung wird der für Otto und alle anderen noch abgetrennte soziologische Hintergrund mit in den Zensurbegriff hineingenommen. Die Wirkung von Zensur wird folgerichtig auf Anpassung als wichtigster Komponente fokussiert: „Selbstzensur ist das Resultat erfolgreicher Zensur“ (Kienzle/Mende, ebd.).

Diese Konzeptualisierung überschreitet den Rahmen der bisherigen Auffassung von Zensur erheblich. Sie bezeichnet den äußersten Punkt einer weiten Auffassung der Zensur als Kommunikationsbehinderung und überschreitet diese schon zur sozialen Kontrolle.

Insofern ist die Gegenreaktion Dieter Breuers in seiner „Geschichte der literarischen Zensur in Deutschland“ verständlich, der die Zensur erklärtermaßen gegen Kienzle/Mende auf autoritäre Kontrolle veröffentlichter oder zur Veröffentlichung bestimmter Meinungen zurückführt (Breuer 1982, 9). Zensur ist im Normenwandel in der Gesellschaft begründet. Die in der Gesellschaft herrschenden Normen „als die im geschichtlichen Prozeß gesammelten Erfahrungen, die Sprach-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten [...] sichern die Identität und Stabilität des jeweiligen sozialen Systems“ (Breuer 1982, 12). Sie unterliegen im historischen Prozeß einem Wandel, der sich in einem konfliktreichen Lernprozeß vollzieht. In ihm hat die Zensur ihren Platz.

Breuer plädiert aus pragmatischen Gründen für eine Beschränkung des Zensurbegriffs auf literarische Zensur. Das Forschungsinteresse gilt dann der „Dialektik von zensuraler Normenbewahrung und poetischen Antithesen zur geltenden Norm“ (Breuer 1982, 17). Geschützt werden sollen die jeweils geltenden religiösen, moralischen und politischen Normen. Jede Norm bedeutet aber gerade eine Negation des künstlerischen Wesens der Literatur, weil ihm die Abweichung von der Norm, die Normverletzung immanent ist. Die Fokussierung auf die innerliterarische Bedeutung der Zensur ist freilich mit Verlusten erkauft, weil in dieser Perspektive die besonderen

politischen und sozialen Interessen, die hinter jedem Eingriff der Zensur stehen, vernachlässigt werden. Deshalb hat sich in späteren Arbeiten eine sinnvolle Ausweitung des Forschungsgegenstandes zur Kommunikationskontrolle gegen Breuers poetischen Reduktionismus durchgesetzt.

So verfolgt Klaus Petersen in seiner Darstellung der „Zensur in der Weimarer Republik“ die von Otto eingeschlagene Linie weiter, in dem er sich die juristischen und soziologischen Ansätze zunutze macht. Er versteht „Zensur schlicht als Kommunikationsbehinderung“, legt also einen weiten Zensurbegriff zugrunde (Petersen 1995, 4). Gegenstand seiner Untersuchung ist die Zensur in der Weimarer Republik, deren demokratische Verfassung „offene Kommunikation als Ursprung und Legitimation staatlicher Herrschaft gerade voraussetzt“ und deren liberales Klima gerühmt wurde. Das ist geeignet, die Komplexität und Kompliziertheit von Zensurvorgängen herauszuarbeiten. In seinem Konzept hat die Zensur eine Doppelfunktion, nämlich als Herrschaftsinstrument und als Regulativbefugnis. Auch in demokratischen Gemeinwesen dient sie als Herrschaftsinstrument dazu, in der Realität des politischen Interessenkampfes die Macht durch Einschreiten gegen „subversive“ Äußerungen zu sichern und als Regulativbefugnis, Rechtsgüter juristischer Personen vor Angriffen durch das gesprochene oder geschriebene Wort anderer zu schützen (Petersen 1995, 2 f.). Daraus resultiert eine komplexes Gewebe von Rechtsprinzipien und Rechtsansprüchen.

Die Analyse zeigt, daß in der Weimarer Republik, „die Zensur vornehmlich dem Ordnungsverlangen zuzurechnen (ist), mit dem das politische System, die alten Machteliten und andere soziale Gruppen auf die tiefgreifende Krise der sozialen und kulturellen Modernisierung reagierten“ (Petersen 1995, 5). Zensur ist so ein „Teil der innergesellschaftlichen Konfliktregelung. [...] Ihre Erforschung lenkt den Blick auf die vielberufene Fragmentierung kollektiver Mentalitäten und die Formen politischer Problemlösungen. An dem verwaltungsrechtlichen Rahmen der formellen Zensur lassen sich außerdem die Macht- und Herrschaftsverteilung ablesen, deren Infragestellung wiederum die Dynamik pluralistischer Meinungs- und Interessendifferenzen reflektiert“ (Petersen 1995, 6).

Die im engeren Sinne juristische Diskussion der Zensur ist erst in den sechziger Jahren in Gang gekommen. Sie hat sich aufgrund der Spruchpraxis und der Fallanalysen auf die Kollision von Grundrechten konzentriert. Für die notwendige Abwägung fehlen den Juristen präzise Kriterien für die Kunst. So haben Gerichtsentscheidungen wie im Falle Klaus Manns „Mephisto“ den Kunstcharakter des Romans zwar anerkannt, ihn aber für die Entscheidung für oder gegen die Veröffentlichung nicht benutzt, sondern das Kriterium Meinungsfreiheit zugrundegelegt. Klaus Oettinger schließt daraus: „Kunst‘ ist als ‚Kunst‘ nicht justitiabel“ (Oettinger, 173). Der Versuch, Kunst als Rechtsbegriff zu definieren, wird von allen Autoren abgewiesen. Nicht jeder plädiert allerdings – wie Oettinger – im Anschluß daran für die Abschaffung des Kunstvorbehalts.

Kontroverser diskutiert wurde und wird das sogenannte Schrankenprivileg der Kunst: die Frage, ob das Recht auf freie Kunstausübung höher zu bewerten sei als das Recht auf freie Meinungsäußerung, auf Lehrfreiheit und auch höher als die Persönlichkeitsrechte, ob also die Kunstfreiheit bei einer notwendig werdende Güter-

abwägung grundsätzlich über den anderen Grundrechten stünde. Von dem Standpunkt aus, daß jedes Grundrecht dem Grundvorbehalt der allgemeinen Gesetze unterworfen sei, verneint dies Knies: „Die Ausgangsposition für die positive Beantwortung der Frage nach den Schranken der Kunstfreiheit bildet die Einsicht, daß die individuelle Kunstfreiheit weder durch die Formulierung noch durch die systematische Einordnung der Kunstfreiheitsgarantie im Verhältnis zur Meinungsfreiheit des Artikel 5 Absatz 1 GG materiell aufgewertet und ihr ein Schrankenprivileg eingeräumt ist. Die Vorschriften der allgemeinen Gesetze, die gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und das Recht der persönlichen Ehre sind Schranken der individuellen Kunstfreiheit“ (Knies 1967, 287). Die Kunstfreiheit ist „eine objektiv-rechtliche überindividuelle Freiheitsgarantie und nicht ein subjektives Individualfreiheitsrecht“ (Knies 1967, 285). Dieser Standpunkt hat sich in der Rechtswissenschaft weitgehend durchgesetzt, auch wenn andere Ansätze zur Beantwortung dieser Frage (Friedrich Müller) gewählt werden. Im Anschluß an diese grundsätzlichen Debatten sind weitere spezielle Aspekte der Kunstfreiheit in juristischer Sicht analysiert worden. So belegt Rohde, daß die Nachzensur in das Zensurverbot des Grundgesetzes nach Artikel 5 eingeschlossen ist.

Vergleichbare Probleme treten beim Jugendmedienschutz auf. Die richterliche Praxis setzt den Kunstvorbehalt nur bei schwer jugendgefährdenden Schriften aus. Jugendmedienschutz kann generell nur ein letztes Mittel zum Schutz der Jugend sein: als Gefahrenabwehr, nicht als Gefahrenvorsorge oder gar als pädagogische Maßnahme (Scheffold, 116f.). Grundsätzliche Einwände gegen den Jugendmedienschutz aufgrund spezieller Theorien (Katharsistheorie, Systemtheorie) haben sich nicht durchsetzen können.

Aleida und Jan Assmann eröffnen eine andere Perspektive auf die Zensur, indem sie diese unter dem Aspekt der Entwicklung von Weltkulturen erörtern. Sie betrachten in erster Linie nicht jene Zensur, die willkürlich oder auch systematisch auf die Erhaltung von Macht ausgerichtet ist, sondern jene, die als „Wächter der Überlieferung“ (Aleida und Jan Assmann 1988, 11) zum Schutz einer geschlossenen Weltordnung wirkt. Ihr stehen Institutionen der Textpflege und der Sinnpflege zur Seite, die die Aufgabe haben, die Unantastbarkeit der kanonischen Texte zu gewährleisten und ihren Sinnverfall durch Techniken der Textauslegung zu überbrücken. Dies soll gegen das Fremde, Unechte und Falsche abgrenzen und gegen den Wandel immunisieren. Die Geschlossenheit des Wertesystems wird vom Kanon verkörpert.

Da der Kanon niemals gänzlich zur Selbstverständlichkeit wird, also stets einen Grad selbständiger Bewußtheit und Intentionalität voraussetzt, ist die sichtbare und spürbare explizite Zensur das Korrelat zum Kanon. Diese Zensur der Orthodoxie dient der Profilierung des Kanons gegen das Apokryphe und der Bewahrung des Sinns gegen das Häretische. Zensur und Kanon sind dergestalt strukturell miteinander gekoppelt.

In einer Bilanz der deutschen Zensurforschung hat Reinhard Aulich nach einer Tagung des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens einen methodologischen Vorschlag zur „funktionalen Differenzierung der literarischen Zensur“ unterbreitet. Zensur ist Kommunikationskontrolle mit dem Ziel, „ideologische

Konformität innerhalb eines sozialrelevanten Kulturhorizonts“ (Aulich 1988, 180) durchzusetzen. Da sie sich letztendlich auf die literaturgebundenen soziokulturellen Leistungen der Gesellschaft richtet, „wird der zensorische Eingriff nicht allein vom Textinhalt einer inkriminierten Schrift her verständlich, sondern auch von der funktionellen Bedeutung, die literarische Kommunikation innerhalb einer historisch fixierbaren kollektiven Ordnung, gleich welcher Organisationsform (Staat, Kirche, Universität ...) einnimmt“ (Aulich 1988, 179). Zensur sei mit der literarischen Produktion nur mittelbar, mit der literarischen Kommunikation jedoch unmittelbar verbunden. Sie sei ein transepocholes Kulturphänomen, das noch so zu generalisieren ist, daß seine unterschiedlichen Kontrollpraktiken als Elemente einer funktionalen Differenzierung beschreibbar werden. Die Forschung sollte sich auch auf die Bedingtheit richten, der die Zensur selbst unterliegt (Aulich 1988, 183).

Das würde einen Weg öffnen, dem vieldiskutierten Phänomen der Selbstzensur näher zu kommen. Der Anpassungsdruck auf die Schriftsteller resultiere nicht bloß auf ihrem Wunsch nach maximaler Resonanz. Die Integrationsversuche der Zensur könnten sich auch auf eine partielle Kongruenz der Werteanschauungen stützen, die nicht nur von der Kulturpolitik der Zensurträger bestimmt wird, sondern von der systemimmanenten Toleranzbreite der Ordnung. Die Ablehnung der Zensur oder das partielle Arrangement könne viel über die Beteiligung am sozialen und kulturellen Wandel aussagen.

Den Fortgang der Erforschung von Zensurphänomenen sieht Aulich an Einsichten in die sinnstiftende Einheit von Prozeß – System gebunden. Um die Zensur in ihrer Funktionalität in einem kulturellen System zu verstehen, darf der Literaturkonsum nicht als Priorität gesetzt werden – die Zensur orientiert sich auch nicht am realen, sondern an einem fiktiven Leser. Betrachtet werden muß ihr Eingreifen in das gesamte *Procedere* literarischer Kommunikation. Dann gliedert sich Zensur in (a) die Kontrolle der Genese literarischer Produktion zur Reintegration des Autors in das Normgefüge des Kollektivs (Aulich 1988, 215), in (b) die Kontrolle der literarischen Distribution, um die möglichen Auswirkungen eines bestimmten Gedankengutes zu begrenzen (Aulich 1988, 217) und in (c) die Diffusionskontrolle, um vorhandene Auswirkungen eines bestimmten Gedankengutes zu entkräften (Aulich 1988, 217). Die letztgenannte Zensur arbeitet vornehmlich mit Mitteln der Propaganda und der Meinungslenkung.

Aulich schlägt für jede dieser Ebenen ein Bündel miteinander konkurrierender Kategorien vor, die historisch unterschiedlich dominant werden können: konstitutive Auslegung von Ideologie mit hoher Verbindlichkeit der Auslegung im Detail (Aulich 1988, 219), regulative, die die normative Anschauung von Variablen abhängig macht und die funktionale, die keine Wertekategorien transferiert, sondern funktionelle Standards (Aulich 1988, 220).

Trotz der Fülle von Arbeiten zur literarischen Zensur (Theaterzensur, Filmzensur, Bibliothekzensur, Pressezensur eingeschlossen, da die Abgrenzungen unscharf und die Übergänge fließend sind) wird in Forschungsberichten festgestellt, daß eine gültige Darstellung der deutschen Zensurgeschichte noch aussteht (Kanzog 1984, 1003; Weyrauch 1987, 476). Angesichts der skizzierten methodologischen Probleme, der

Strittigkeit grundlegender Konzepte und dem Fehlen einer dominierenden Schule ist das nicht verwunderlich. Es liegen aber einige, die deutsche Zensurgeschichte zusammenfassende Darstellungen vor. Zu nennen sind die bereits angeführten Kapitel aus Kapp/Goldfriedrichs „Geschichte des deutschen Buchhandels“, die Werke Heinrich Hubert Houbens, Dieter Breuers „Geschichte der literarischen Zensur in Deutschland“ sowie Klaus Kanzogs Artikel „Literarische Zensur“ im Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. 2. Auflage, Bd. 4. Berlin, New York: de Gruyter 1984.

2. Abriß der deutschen Zensurgeschichte

2.1 Zensur nach der Erfindung des Buchdrucks bis ins 18. Jahrhundert

Die Zensur, ursprünglich von bischöflichen Ordinariaten und Universitäten zur Abwehr von religiösen Häresien eingesetzt, wurde nach der Erfindung des Buchdrucks um 1450, der die Verbreitung von Texten außerordentlich beschleunigte und ausweitete, zunächst örtlich intensiviert. Papst Innozenz VIII. schuf 1487 die kirchenrechtlichen Grundlagen für die Vorzensur aller religiösen Schriften durch die örtlichen Bischöfe. Auch die weltliche Macht suchte die Aufsicht über das Buchwesen an sich zu ziehen. Unter Karl V. begann man, den rechtlichen Rahmen abzustecken. Das Wormser Edikt (1521) verbot u.a. die Schriften Luthers. In der Folge entstanden eine Vielzahl von reichsgesetzlichen Bestimmungen. Seit 1524 lag das Recht und die Pflicht zur Vorzensur aller Druckerzeugnisse bei den Landesherren unter Oberaufsicht des Kaisers.

Die grundlegende Absicht der Zensur im Deutschen Reich war, die verfassungsmäßige Ordnung des Reiches zu schützen, Störungen der Beziehungen zwischen den Teilen des Reiches und auswärtigen Mächten zu vermeiden, vor allem aber den Kompromiß des Augsburger Religionsfriedens von 1555 zu bewahren, der die Machtansprüche zwischen den katholischen und den in der Augsburger Konfession zusammengeschlossenen protestantischen Fürsten ausgleichen sollte. Dieser Auftrag wurde nach dem Dreißigjährigen Krieg im Westfälischen Frieden zu Münster 1649 erneuert und die Zensurpflicht seitdem stets in die Wahlkapitulation der deutschen Kaiser, den von den Kurfürsten gestellten Bedingungen für die Ausübung des Amtes, aufgenommen. Auf dem Reichstag zu Speyer 1570 war das Zensursystem präzisiert worden. Nach dem Reichsabschied durften Druckereien nur in Residenz-, Universitäts- und „ansehnlichen Reichsstädten“ tätig sein und mußten an den übrigen Orten abgeschafft werden. Sie waren verpflichtet, sich redlich und dem Reichsabschied gemäß zu verhalten, sich der Zensur zu unterwerfen und stets Autor und Druckort anzugeben. Offizielles Zensurorgan war nach diversen Vorläufern von 1597 bis 1806 die Kaiserliche Bücherkommission in Frankfurt und die Sächsische in Leipzig (1630–1836). Der Frankfurter Kommission oblag die Visitation der Buchläden und der Buchstände während der Messe. Geprüft wurde, ob für die publizierten Schriften eine Druckerlaubnis vorlag. Außerdem hatte sie die kaiserlichen Druckprivilegien

gegen unberechtigten Nachdruck und die Abgabe der Pflichtexemplare zu überwachen. Der Aufgabenbereich der Sächsischen Kommission beschränkte sich zunächst auf die Sicherung des Druckprivilegs und wurde erst später auf die Nachzensur erweitert.

Das kaiserliche Recht ließ sich aufgrund der territorialen Machthoheit in den deutschen Staaten nur dann durchsetzen, wenn die Fürsten ihm Geltung verschaffen wollten. Diese hatten darüber hinaus die Möglichkeit, selbständige Zensurvorschriften anzuwenden, die ihre Sonderinteressen berücksichtigten. So schlossen die katholischen Fürsten und Bischöfe in der sogenannten Regensburger Einigung von 1524 ein Bündnis gegen die religiösen Neuerungen, die eine Vorzensur von Druckschriften einschloß. Nachdem Papst Paul IV. (nach verschiedenen Vorläufern) 1559 den „Index librorum prohibitorum“, eine Liste mit verbotenen Verfassern, Titeln, Verlagen und Druckereien, herausgegeben hatte, wurde dieser, um landeseigene Zensurbestimmungen ergänzt, in den katholischen Ländern für verbindlich erklärt. Der bayerische Herzog Albrecht V. verbot dementsprechend 1565 den Verkauf und Erwerb von Schriften, die nicht aus bekannten katholischen Druckorten stammten. Auch in protestantischen Ländern bzw. Städten fand eine scharfe Zensur statt, sobald die politische Herrschaft und der soziale Friede gefährdet schien. Die Zensurverfahren gegen den Nürnberger Drucker Herrgott 1527 in Leipzig wegen des Vertriebs täuferisch-agitatorischer Schriften endete mit seiner Hinrichtung.

Generell wurden im 16. Jahrhundert Zensurmaßnahmen religiös begründet, sie wurden aber mehr und mehr zur Sicherung der Staatsräson eingesetzt. In den Staatsrechtslehren um die Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert, die einen rational organisierten Staat auf der Grundlage einer christlich-konfessionellen Sittlichkeit entwarfen, erhielt die Zensur eine wichtige Funktion zur Herstellung der Ordnung in der zerrütteten Welt. Die weltliche Poesie wurde ausdrücklich der Zensur unterstellt, weil sie eine versittlichende Funktion erfülle. Die strenge Zensurpolitik im 17. Jahrhundert hat sich, weil Verleger und Buchhändler leicht in Nachbarstaaten ausweichen konnten, nicht unbedingt lähmend ausgewirkt. „Das Nebeneinander von Territorialstaaten unterschiedlicher ideologischer Ausrichtungen im Reichsgebiet hat letztlich sogar stimulierende Wirkung auf das geistig-literarische Leben gehabt“ (Breuer 1982, 68).

Die Härte der Zensurstrafen zeigte sich noch einmal in der Entführung und darauf folgenden zehnjährigen (1777–1787) willkürlichen Einkerkerung Christian Friedrich Daniel Schubarts in Württemberg, während in den anderen Territorien die Zensur durch aufgeklärte Herrscher eher gelockert wurde: Friedrich II. verkündete nach seinem Regierungsantritt 1740, den Zeitungen Freiheit zu lassen, erließ aber bald darauf strenge Zensuredikte, die freilich liberal gehandhabt wurden. Joseph II. führte die von Maria Theresia eingeleitete Lösung der Zensur aus den Händen der Kirche zu Ende, indem er deren Vertretern endgültig das Zensurrecht entzog und die Zensur benutzte, um seinen Reformkurs „von oben“ durchzusetzen.

Mit dem Aufschwung der Presse, dem Entstehen eines Buchmarkts, der Etablierung von Lesegesellschaften und Leihbibliotheken war in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine literarische Öffentlichkeit entstanden, in der bürgerliche Schichten ihr

Selbstbewußtsein artikulierten und ihre Teilnahme am öffentlichen Leben anmeldeten. Als das Bürgertum durch das französische Vorbild stärker politisiert wurde, kam es zu einer dezidierten Gegenreaktion der etablierten Mächte, was sich auch in der Verschärfung der Zensur ausdrückte. Exemplarisch stehen dafür in Bayern die Illuminatenverfolgung seit 1785 und in Preußen das Wöllnersche Zensuredikt von 1788, aufgrund dessen wichtige aufklärerische Publikationen (Allgemeine Deutsche Bibliothek, Berlinische Monatsschrift) auswanderten. Zensur zeigte sich hier deutlich als staatliche Reaktion auf die Aufklärung, die sich nur in den Grenzen entwickeln sollte, die von kirchlichen Autoritäten und herrschenden Mächten gezogen wurden. Der Kontrolle unterlag nun weniger das religiöse als das politische Gedankengut.

Trotz heftiger Gegenwehr der betroffenen Autoren gab es keine geschlossene, grundlegende Ablehnung der Zensur. Die Forderung nach Gedanken- und Pressefreiheit war aus der Einforderung der allgemeinen Freiheitsrechte und des Rechts auf Eigentum hervorgegangen und erstmals 1776 in der Bill of rights für Virginia verankert worden. Nach der Erklärung der Menschenrechte durch die Französische Nationalversammlung 1789 wurde sie auch in Deutschland erhoben, aber noch zögerlich und ohne die Entschiedenheit, mit der sie dann im 19. Jahrhundert verfochten wurde. Die deutschen Staatsrechtler und -theoretiker, „sogar einige der bedeutendsten deutschen Philosophen der Aufklärung wie Leibniz und Christian Wolff hatten sich weniger für die allgemeine Schreibfreiheit als vielmehr für die an bestimmten moralischen und ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete staatliche Zensur eingesetzt“ (Eisenhardt 1970, 145). Es wurde auch vorgeschlagen, sie Schriftstellergremien zu überantworten, sie gewissermaßen als kollektive Selbstzensur zu praktizieren. Gottfried Körner, Jacob Grimm, Joseph von Eichendorff arbeiteten in diesem Sinne für die Zensur.

2.2 Zensur nach den Karlsbader Beschlüssen

Die Einstellung gegenüber der Zensur ändert sich grundsätzlich erst nach dem von Metternich vorbereiteten Pressegesetz von 1819, einem Bestandteil der „Karlsbader Beschlüsse“. Sie waren aus Furcht vor politischer Verschwörung und Revolution gefaßt worden und richteten sich gegen liberale, demokratische, sozialrevolutionäre und nationale Schriften. Im Laufe der Zeit wurde das von der Polizei exekutierte Zensursystem präzisiert. Die Zensur wurde in allen deutschen Bundesstaaten rechtlich abgesichert und lückenlos ausgebaut. Der Vorzensur unterworfen waren alle Druckerzeugnisse unter 20 Druckbogen, also 320 Oktavseiten, ob täglich oder heftweise erscheinend. Diese Bestimmung wurde als „Ständeklausel“ verstanden, weil sie sich vor allem gegen aktuelle politische und die Lesestoffe der nun lesekundig gewordenen unteren Volksschichten richtete, die gebildeten Schichten und Gelehrten aber nachsichtiger behandelte, weil angenommen wurde, daß diese verantwortungsvoller und einsichtiger seien. Druckschriften über 20 Bogen unterlagen der Nachzensur. Damit entstand für Verleger und Buchhändler ein finanzielles Risiko, was die Verbotsdrohung virulent hielt.

Es gab in den deutschen Staaten keine einheitliche Zensurpraxis nach den Karlsbader Beschlüssen. In den kleinen deutschen Staaten wurde die Zensur liberal gehandhabt und einige versuchten sogar, aufgrund ihrer Landesverfassungen aus der

Zensurgesetzgebung des Deutschen Bundes auszusteigen. Das aber wurde von Österreich und Preußen verhindert. Religiöse Schriften wurden kaum noch verboten. Die Verbote ergingen hauptsächlich gegen Zeitungen und politische Schriften und nach der französischen Julirevolution verschärft gegen weltanschaulich-kritische Prosa, gegen die Tendenzlyrik und die theoretischen Schriften der Linkshegelianer. Höhepunkt dieser von den Großmächten forcierten Tendenz war das Verbot des „Jungen Deutschland“ durch den Deutschen Bund 1835. Der Verbotsbeschluß umging die politischen Motive und stellte die religiösen und sozialpsychologischen in den Vordergrund, als die Bemühungen der Autoren „unverholen dahin gehen, in belletristischen, für alle Classen von Lesern zugänglichen Schriften die christliche Religion auf die frechste Weise anzugreifen, die bestehenden socialen Verhältnisse herabzuwürdigen und alle Zucht und Sittlichkeit zu zerstören ...“ (zit. nach Ziegler 1983, 13).

Viele der betroffenen Schriftsteller gingen ins Exil. Börne, Büchner, Heine, Marx, Ruge, Wirth u.a. versuchten, vom Ausland aus für eine demokratische Literatur zu wirken. Paris wurde zum Zentrum der literarischen Opposition.

Unter den Journalisten setzte sich vor allem Johann Georg August Wirth, der Mitorganisator des Hambacher Festes, für die Preßfreiheit ein. Die Verleger, voran Julius Campe, und Buchhändler in Deutschland leisteten der Zensur auf legalem Wege haltenden Widerstand und versuchten, sie auf halblegalem Wege zu umgehen. 1841 verabschiedete der Börsenverein der deutschen Buchhändler seine erste Denkschrift gegen die Beschränkungen des Buchhandels und für eine Milderung der Zensurbestimmungen. In der Literatur war der Kampf gegen die Zensur zu einem Thema geworden. In satirischer und polemischer Form setzten sich nicht nur die von der Zensur bedrückten Schriftsteller, Heine und Börne vor allem, zur Wehr, Robert Prutz analysierte in seinen Schriften zur zeitgenössischen Literatur die Zensur erstmals als eine Komponente, die auf die Entwicklung der Literatur Einfluß nimmt.

Der Kampf gegen die Zensur und für die Preßfreiheit war ein Teil des allgemeinen politischen Kampfes um die Freiheitsrechte geworden, zumal diese in vielen Verfassungen der Länder anerkannt waren. Im Zusammenhang mit den revolutionären Unruhen des Jahres 1848 wurden von der Frankfurter Nationalversammlung das Recht auf freie Meinungsäußerung in den Grundrechten und in der Verfassung des Deutschen Reiches von 1849 verkündet und den Bundesstaaten freigestellt, die Zensur aufzuheben und die Preßfreiheit einzuführen.

2.3 Zensur im Kaiserreich

Im deutschen Kaiserreich wurde durch das Reichspressegesetz von 1874 eine einheitliche Rechtsgrundlage geschaffen, die im wesentlichen der in den Ländern ausgebildeten Praxis entsprach. Eine Vorzensur fand nicht statt. Die Zuständigkeit für die Nachzensur ging von der Polizei auf die Justiz, auf die Verwaltungsgerichte über, was von einiger Bedeutung war. Der Staat verfügte über Zensurmaßnahmen nicht mehr unangefochten – sie konnten nun auf ihre Rechtmäßigkeit überprüft werden, wodurch eine Einschränkung der Zensur möglich wurde. Mit den Sozialistengesetzen von 1878 setzte eine Verschärfung der Zensur ein, politisch vorrangig gegen die Sozialdemokratie gerichtet. Anklagen wegen Gotteslästerung und Majestätsbeleidigung

waren die entsprechenden Vorwände. Zwischen 1878 und 1881 wurden 58 inländische und 27 ausländische Zeitungen, 184 Bücher und Flugschriften verboten (Ziegler 1983, 180). Auch die Ästhetik und das Weltbild des Naturalismus und Impressionismus sahen sich heftigen Angriffen ausgesetzt. Der Kaiser selbst griff in die Kunstdebatte ein. Sein Postulat einer schönen, edlen und erbaulichen staatskonformen Kunst kollidierte mit der modernen Kunstentwicklung. Die Konflikte äußerten sich am heftigsten in der Theaterzensur. Sie konnte durch geschlossene Veranstaltungen umgangen werden. Auf diese Weise kam es 1889 zur Gründung des Vereins „Freie Bühne“ durch Otto Brahm, aus dem die „Freie Volksbühne“, der Wegbereiter des Naturalismus, hervorging. Geschlossene Aufführungen waren freilich nur provisorische Lösungen. Es kam zu langwierigen Kämpfen und aufsehenerregenden Prozessen um die öffentlichen Aufführungen der Werke von Gerhart Hauptmann („Die Weber“), Wedekind („Frühlings Erwachen“), Sudermann („Sodoms Ende“), Sternheim („Die Hose“, „Der Snob“, „1913“) u.a.

Durch das Entstehen einer literarischen Unterhaltungsindustrie hatten sich Kolportageliteratur und Hefereien verbreitet. Gegen diese ästhetisch wertlose („Schund“) und moralisch gefährliche, weil die Autoritäten untergrabende und Triebe entfesselnde Literatur („Schmutz“) schlossen sich Lehrerschaft und Schulbehörden, kirchliche Organisationen und Sittlichkeitsvereine zusammen. Sie versuchten, diese Literatur mit Hilfe von Verboten aufgrund des Strafgesetzbuches zurückzudrängen. Dabei kam der vom Kaiser betriebenen Strafrechtsnovelle von 1899, genannt Lex Heinze, die nach heftigen Protesten 1900 stark abgeschwächt vom Reichstag verabschiedet wurde, die Hauptrolle zu.

Bei Kriegsbeginn 1914 wurde das Recht auf freie Meinungsäußerung außer Kraft gesetzt und eine Zensur durch den Obersten Militärbefehlshaber eingeführt. Neben weit gefaßten militärischen Belangen war das Hauptkriterium für die Zensur der sog. „Burgfrieden“, der in dem Bestreben bestand, „den Geist der Geschlossenheit und Hingabe an die großen nationalen Ziele zu erhalten, jede Gefährdung der Einigkeit des deutschen Volkes zu vermeiden“ (Breuer 1982, 214). Die Zensurvorschriften wurden in der anfänglichen Kriegseuphorie willig befolgt, ohne daß die Behörden einzugreifen gehabt hätten – die Münchener „Zeit im Bild“ stellte von sich aus den Abdruck von Heinrich Manns „Der Untertan“ ein. Gegenüber weniger gehorsamen zeitkritischen Theaterstücken griffen die Zensurbehörden energisch durch. Die Uraufführung von Sternheims „1913“ wurde im Namen des „Burgfriedens“ untersagt, Hasenclevers „Der Sohn“ konnte im Krieg nur in einer geschlossenen Aufführung vorgestellt werden. Erst nach der Novemberrevolution waren zensurfreie Aufführungen und zensurfrees Publizieren wieder möglich.

2.4 Zensur in der Weimarer Republik

Die Verfassung der Weimarer Republik bekräftigte im Artikel 18, Absatz 2 die Befreiung von der Zensur. Nur bei Gefährdung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit und bei Verletzung der Strafgesetze durfte die Polizei eingreifen. Geschützte Rechtsgüter waren im politischen Bereich die verfassungsmäßige Ordnung, der innere Friede, die Ehre der Mitglieder der republikanischen Regierung und in moralischer

und religiöser Hinsicht das religiöse Empfinden der Angehörigen von Religionsgemeinschaften, das Schamgefühl des normal empfindenden Durchschnittsbürgers sowie die sittliche, geistige und gesundheitliche Entwicklung Jugendlicher. Zum Schutz aufgerufen und berechtigt waren nicht nur die Behörden, sondern auch Parteien, sozial-karitative Vereine und Kirchen. Im Zusammenwirken der beteiligten Institutionen und der politischen Kräfte bildete sich im Laufe der Jahre ein „Zensurverbund“ (Petersen, 281) heraus. Die Zensurinitiativen der Kirchen und der Sittlichkeitsvereine richteten sich vornehmlich gegen „Schmutz und Schund“ im Kino und in der Literatur; politische Gruppen völkischer und nationalsozialistischer Provenienz versuchten, Schriften und Stücke linker und jüdischer Autoren zu verhindern, und schließlich gab es eine große Gruppe von Zivilverfahren, mit deren Hilfe ein Schutz der persönlichen Ehre, von Standesgruppen oder Minderheiten vor öffentlichen Äußerungen in der Presse erreicht werden sollte. Im engen Zusammenwirken von Privatpersonen, Gruppen, Polizei und Justiz manifestierte sich der Zusammenhang von staatlicher Macht und gesellschaftlichen Wertmaßstäben. Die Gerichtsverfahren waren durchweg legitim, litten aber an Unausgewogenheit. Die Gerichte neigten dazu, völkische bzw. nationalsozialistische Täter wegen der Gewalt einzelner Äußerungen zu bestrafen, linke und kommunistische Autoren und Verleger aber wegen ihrer Gesinnung, der hochverräterische Absichten von vornherein unterstellt war. Bei vergleichbaren Delikten erhielten sie im allgemeinen härtere Strafen. In den meisten Zensurmaßnahmen gegen künstlerische Literatur kam es vor den Gerichten zu Freisprüchen, die in vielen Fällen allerdings durch massive öffentliche Proteste von Kollegen erreicht wurden. So endete der Prozeß um Arthur Schnitzlers „Reigen“ 1922 mit Freisprüchen für alle Angeklagten, die wegen Pornographie angeklagt waren. Carl Einstein dagegen mußte nach dem Gotteslästerungsprozeß wegen seiner Szenenfolge um das Leben und den Tod Christi „Die schlimme Botschaft“ 1922 eine Geldstrafe hinnehmen, die Druckvorlagen wurden eingezogen. Die Hochverratsprozesse gegen Johannes R. Becher wegen seiner Gedichtsammlung „Der Leichnam auf dem Thron“ (1925) und seinen Antikriegsroman „Levisite oder Der einzig gerechte Krieg“ (1926) wurden letztendlich niedergeschlagen. Die in diesen und anderen Fällen öffentlich ausgetragenen Kontroversen belegen, daß die Zensur der Regulierung der Interessen gesellschaftlicher Gruppen diene, was im künstlerischen Bereich ausgewogen verlief. So war – insgesamt gesehen – die Behinderung der Literatur gemäßigt. Die Verfahren auf der Grundlage des Lichtspielgesetzes von 1920 und des Gesetzes zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften von 1926, die heftig umstritten waren, weil sie im Interesse konservativer Kräfte eingesetzt wurden, waren erheblich strenger. Sie haben die dynamische Entwicklung der Unterhaltungsindustrie nicht aufhalten können.

2.5 Zensur während des Nationalsozialismus

Die Zuspitzung der politischen Situation am Ende der Weimarer Republik führte zu einer Verschärfung der Zensur. Nach der Notverordnung vom 17. Juli 1931 konnte die Polizei Druckschriften beschlagnahmen und verbieten, wenn sie die öffentliche Sicherheit und Ordnung bedroht sah. Die Regierung stützte sich im Bemühen, die

Ordnung aufrechtzuerhalten auf konservative und völkische Gruppen. Reichskanzler Franz von Papen rief 1932 zum Kampf gegen den „Kulturbolschewismus“ auf. Die Nationalsozialisten hatten schon im März 1930 im Reichstag den Entwurf eines „Gesetzes zum Schutze der Nation“ eingebracht, dessen Paragraph 4 lautete: „Wer es unternimmt, deutsches Volkstum und deutsche Kulturgüter, insbesondere deutsche Sitten und Gebräuche zu verfälschen oder zu zersetzen oder fremdrassigen Einflüssen auszuliefern, wird wegen Kulturverrats [...] mit Zuchthaus bestraft.“ Mit dem Tode sollte bestraft werden, wer für Kriegsdienstverweigerung und für die Auffassung von der Mitschuld der Deutschen am Weltkrieg eintrat (Strothmann 1985, 66). Dieser Entwurf wurde einen Tag nach dem Reichstagsbrand als „Notverordnung“ zum Gesetz erhoben. Gleichzeitig setzte die Verfolgung linker und jüdischer Schriftsteller ein: Carl von Ossietzky, Ludwig Renn, Kurt Hiller, Willi Bredel und Erich Mühsam wurden verhaftet und in Konzentrationslager verbracht. Auf Druck des preußischen Erziehungsministers, des späteren Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Rust, wurde die Preußische Akademie der Künste von unliebsamen Schriftstellern „gesäubert“: Heinrich Mann mußte seine Präsidentschaft niederlegen, Ricarda Huch, Thomas Mann, Franz Werfel u.a. schieden aus. Höhepunkt dieser Kampagnen war die Bücherverbrennung vom 10. Mai 1933, die von der nationalsozialistischen Studentenschaft in Zusammenarbeit mit der Polizei geistig-organisatorisch und von der nationalsozialistischen Presse propagandistisch vorbereitet worden war. In Universitätsstädten wurden die vorher in Bibliotheken beschlagnahmten Bücher auf Scheiterhaufen unter der Verkündung von Thesen „wider den undeutschen Geist“ verbrannt. Die Literaturpolitik der Nationalsozialisten setzte mit terroristischen Säuberungsaktionen ein, in deren Folge die für die Weimarer Republik repräsentative Literatur ins Exil ging.

In Deutschland wurde mit dem Gesetz über die Reichskulturkammer vom 22.9.1933 eine staatliche Kontrolle über die Literatur aufgebaut. Schreiben, Publizieren und Bücher-Verlegen konnte nur, wer Mitglied in der dem Propagandaministerium von Goebbels unterstellten Reichsschrifttumskammer war. Aufgenommen wurden allein arische Autoren und Verleger, die sich verpflichteten, dem NS-Staat zu dienen. Die Nichtaufnahme oder der Ausschluß aus ihr bedeuteten ein Berufsverbot. Die Kammermitglieder waren einer ständigen Kontrolle unterworfen und mit Schreibverbot (Gottfried Benn 1936), Papierentzug (Kasimir Edschmid 1940), Vortragsverbot (Hermann Kasack) und in den schlimmsten Fällen mit Gefängnis- oder KZ-Haft (Axel Eggebrecht, Leo Weismantel, Ernst Wiechert u.a.) bestraft. In vertraulichen Mitteilungen der einzelnen Fachstellen wurden Entscheidungen wie Ausschlüsse, Ariernachweise, Buchverbote sowie Buchempfehlungen bekanntgegeben.

Zur Kontrolle der Literatur diente neben der Berufszulassung eine Zensur, die hauptsächlich als Nachzensur gehandhabt wurde. Die erste Liste „schädlicher“ Literatur – auch für die Bücherverbrennung verwendet – wurde im April 1933 von einem Ausschuß der Berliner Stadt- und Volksbüchereien aufgestellt, auch in anderen Ländern wurden vergleichbare Listen angelegt. Im Oktober 1935 übernahm die Reichsschrifttumskammer mit der „Liste 1 des schädlichen und unerwünschten Schrifttums“ die alleinige Zuständigkeit für alle Länder im Reich. Diese Liste war nach Autoren

(Gesamtwerk oder Einzeltitel), Verlagen, Serien und Sammelwerken gegliedert. Auf regelmäßig stattfindenden Verbotskonferenzen in der Reichsschrifttumskammer wurde die Liste ständig erweitert und 1939 in einer grundlegenden Überarbeitung durch die Deutsche Bücherei zusammengefaßt. Seitdem wurde bis Februar 1945 monatlich eine „Liste der in der Deutschen Bücherei unter Verschuß gehaltenen Druckschriften“ ausgearbeitet. Alle auf den Nationalsozialismus bezogenen Schriften mußten darüber hinaus der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums vorgelegt werden. Die Verbotslisten wurden geheimgehalten.

Für den Buchhandel, der nach der Schließung der jüdischen Buchhandlungen 1933 keine strukturellen Veränderungen erfuhr, ergaben sich daraus erhebliche Unsicherheiten. Wenn Anzeigen von oder Spitzelberichte über Buchhandlungen vorlagen, wurden sie auf den Verkauf „unerwünschter Literatur“ kontrolliert, diese beschlagnahmt und vernichtet, und die betreffenden Buchhandlungen mit ökonomischen Sanktionen belegt. Aus propagandistisch-erzieherischen Gründen wurde das Bibliothekswesen strenger überwacht. Die Bibliotheken der Gewerkschaften wurden geschlossen und ihre Buchbestände vernichtet, die Leihbibliotheken und die kirchlichen Bibliotheken im Lauf der Jahre zurückgedrängt. Die Bestände der Volksbüchereien wurden bis 1934 nach den vorliegenden Listen gesäubert. Anschließend wurde das Volksbüchereiwesen zügig ausgebaut. Es unterstand der Kontrolle durch die Reichsschrifttumskammer bzw. der Staatlichen Volksbüchereistellen, die die von den Bibliotheken vorzulegenden Buchkauflisten zu genehmigen hatten.

Die Kriegsumstände führten schließlich zu Verboten der Literatur der Alliierten – nichtjüdische Klassiker ausgenommen – und gegen Ende des Regimes zum Erliegen des Buchhandels.

2.6 Zensur in der Bundesrepublik

Nach Kriegsende kam es auf der Grundlage des Besatzungsrechts zu einer weitreichenden Zensur aller Medien. General Shukow erließ im September 1945 für die sowjetischen Besatzungszone einen Befehl, nach dem alle Privatpersonen, Buchhandlungen, Bibliotheken und Verlage nazistische, rassistische, gegen die Sowjetunion und die Vereinten Nationen gerichtete Literatur sowie alle Kriegsliteratur abzuliefern hatten. Der Befehl Nr. 4 des Alliierten Kontrollrates vom 13. Mai 1946 korrigierte dies insofern, als Privatpersonen und die Sowjetunion nicht mehr ausdrücklich erwähnt waren. Es wurden Listen mit auszusondernder Literatur erstellt, die umfangreichste der Deutschen Bücherei Leipzig vom 1.4.1946 enthielt mehr als 13000 Buchtitel und über 1500 Zeitschriftentitel. Bis 1953 erschienen dazu drei Nachträge. Überdies wurde ein generelles Publikationsverbot mit Ausnahmegenehmigung von allen Besatzungsmächten eingeführt. Die militärischen Zensurbehörden steuerten die Publikationen, indem sie Lizenzen für demokratisch ausgewiesene Buchhändler und Verleger und Papierkontingente für einzelne Editionen vergaben.

Die Zensur war nur ein Teil der umfassenden Programme zur Reeducation. Sie schlossen die Förderung von Initiativen zur demokratischen Erneuerung der Kultur, der Öffnung für die Kultur und Literatur der Besatzungsmächte und des freien Austausches demokratischer Kultur zwischen den vier Besatzungszonen ein. Der bedeu-

tendste Zensurfall in den westlichen Besatzungszonen war das Verbot der Zeitschrift „Der Ruf“ im April 1947, ausgesprochen wegen „Chauvinismus“ und „nihilistischer Kritik“.

Ab 1947 nahmen die Besatzungsgebiete kulturell divergierende Entwicklungen. Während die westlichen Besatzungsmächte eine demokratische Kultur förderten, begünstigte die sowjetische eine sozialistische. Das schlug sich deutlich im Zensurrecht und in der Zensurpraxis nieder.

In den westlichen Besatzungszonen galt zunächst das Besatzungsrecht weiter. Im September 1949 erließ die Alliierte Hohe Kommission das Gesetz Nr. 5 über Presse, Rundfunk, Berichterstattung und Unterhaltungsstätten, das weiterhin die Schädigung des Ansehens der Alliierten und die Gefährdung ihrer Sicherheit durch Publikationen unter Strafe stellte. Jeder Beamte hatte das Recht, entsprechend verdächtige Publikationen zu beschlagnahmen. Dieses Gesetz wurde mit der Aufhebung des Besatzungsstatuts 1952 gegenstandslos.

Am 23. Mai 1949 war jedoch schon das Grundgesetz der Bundesrepublik in Kraft getreten, dessen Artikel 5 lautet:

„(1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt. (2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre. (3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

Die Freiheit der Meinungsäußerung und die Informationsfreiheit werden ausdrücklich damit verbunden, daß eine Zensur nicht stattfindet. Das bedeutete, daß zur Publikation vorgesehene Schriften durch keine Behörde vor der Veröffentlichung kontrolliert werden dürfen. Auf Antrag von Personen, Vereinen etc. können sie allerdings einer Nachzensur unterzogen werden, sofern die Antragsteller in den Publikationen grundlegende Gesetze der Bundesrepublik verletzt sehen. Die Feststellung darüber obliegt grundsätzlich den Gerichten. Es ging bislang dabei vorrangig um Jugendschutz, das Verbot von Pornographie und um die Bewahrung von Persönlichkeitsrechten. Das Strafrechtsänderungsgesetz von 1976 hat die Grenzen der Meinungsfreiheit in einigen Punkten (verfassungsfeindliche Befürwortung von Straftaten, Anleitung zu Straftaten u.a.) enger gezogen, was durch die terroristischen Anschläge in den siebziger Jahren provoziert worden war. Dabei wurden jedoch künstlerische Werke ausdrücklich ausgenommen. Die Kunst unterliegt im Vergleich mit der Presse und der Lehre keinerlei Beschränkungen. Das heißt, die Herstellung und die Rezeption von Kunstwerken dürfen grundsätzlich nicht als Gegenstände des Strafrechts behandelt werden. Das schafft einen besonderen Freiraum für die künstlerische Literatur, der in ihrer Eigenart begründet liegt, daß sich ihre Aussagen nicht direkt auf die Wirklichkeit beziehen. In dieser Auffassung amalgamieren sich theoretische Einsicht in den Charakter der Kunst mit den leidvollen politischen Erfahrungen unter der Nazidiktatur.

Es hat dennoch in der Bundesrepublik spektakuläre Zensurfälle gegenüber anerkannten literarischen Werken gegeben. So wurde das Erscheinen von Klaus Manns Roman „Mephisto“ durch eine Klage des Adoptivsohns Gustav Gründgens 1963 in der Bundesrepublik verhindert (in der DDR war der Roman 1956 erschienen). Das Gericht gab seiner Klage recht, indem es in der Abwägung der Rechtsgüter den Persönlichkeitsschutz vor die Freiheit der Kunst setzte. Nach mehreren darauf folgenden Prozessen wurde das erste Urteil vom Bundesgerichtshof 1968 bestätigt. Trotzdem erschien der Roman 1981 unangefochten. Dies ist für die juristische Praxis insofern charakteristisch, als es bis dahin keinen Fall gegeben hat und wohl auch weiter geben wird, in dem festgestellt wird, daß das Kunstwerk einen Straftatbestand (hier den der Verletzung von Persönlichkeitsrechten) erfülle, aber als Kunstwerk grundsätzlich freizusprechen sei.

Verbotsanträge aus politischen Gründen waren seit den mehrfachen Boykottversuchen gegenüber Brecht (1956, 1961, 1968) und dem KPD-Verbot (1956) in den fünfziger und sechziger Jahren und in den siebziger Jahren besonders im Kampf gegen den Terrorismus erfolgreich. So wurden einige Publikationen des Wagenbach-Verlages (Rotbuch 29 „Über den bewaffneten Kampf in Westeuropa“ 1971, „Roter Kalender“ 1972 und 1973) und anderer linker Verlage gerichtlich verboten. Diese Verbote waren stets von öffentlichen Diskussionen und grundsätzlichen Erörterungen begleitet, die im Laufe der Zeit bewirkten, daß es zu immer weniger gerichtlichen Indizierungen kam. Der Ausgleich gesellschaftlicher Interessen und die Regelung aufgetretener Konflikte in der Publikationstätigkeit werden mehr und mehr durch ökonomische Steuerung der literarischen Verhältnisse und Handlungen (Medienkonzentration, Verteilung von Werbeetats etc.) reguliert.

Nicht unumstritten ist die Arbeit der 1954 gegründeten Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, die zunächst dem Innenministerium unterstellt war und jetzt dem Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit zugehört. Die Behörde kann für Produkte der Print- und der elektronischen Medien Werbebeschränkungen und ein Verbreitungsverbot für Jugendliche verhängen. Das Verbreitungsverbot bedeutet für Videos und Filme im allgemeinen nur eine Einschränkung, etwa derart, daß die Ausstrahlung im Fernsehen erst nach 22 Uhr erfolgen darf. Eine Indizierung hat für Bücher jedoch praktisch den Ausschluß aus dem Handel zur Folge. Die Behörde entscheidet auf Antrag von Antragsberechtigten – zur Zeit mehr als 600, unter ihnen alle Jugendämter – über die Indizierung eines Werkes (Bücher, Zeitschriften, Videofilme etc.). Nach dem „Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften“ von 1953, zuletzt 1997 geändert, können „vor allem unsittliche, verrohend wirkende, zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhaß anreizende sowie den Krieg verherrlichende Schriften“ indiziert werden. Auch hier gilt der Kunstvorbehalt: der hessische Staatsminister für Arbeit, Volkswohlfahrt und Gesundheitswesen nahm seinen Antrag auf Indizierung von Günter Grass' Novelle „Katz und Maus“ wegen obszöner Schilderungen nach heftiger öffentlicher Debatte 1963 zurück, Henry Millers „Wendekreis des Krebses“ wurde als anerkanntes Werk der Weltliteratur 1964 nicht indiziert. In den Auseinandersetzungen wurde die sozial-integrative Funktion der Indizierung deutlich, Jugendliche zu einem gesellschaftlich erwünschten Men-

schen- und Gesellschaftsbild zu führen. Die Debatte über diese Zielvorstellung wird nicht abreißen, wie auch die Debatte darüber, daß die Indizierung ein Modell der Wirkung von Textinhalt auf die Einstellungen der Rezipienten unterstellt, das von der Forschung nicht verifiziert ist. Der Gesetzgeber geht aber davon aus, daß eine Gefährdung Jugendlicher besteht und ernst genommen werden muß.

In den letzten Jahren hat eine Verlagerung des Schwerpunktes der Indizierung von den Printmedien auf die elektronischen Medien stattgefunden, so daß die Diskussion über die Praxis der Einschätzungen und über die Berechtigung und den Sinn von Indizierungen gegenwärtig vor allem an Videos und Internettexten geführt wird. Im Februar 1997 hat die ARD eine Übereinkunft über Jugendschutzkriterien getroffen, die, das Beurteilungsvermögen von Kindern und Jugendlichen zugrundlegend, angibt, wo die Grenzen für zumutbare Darstellungen von Gewalt und Sexualität in fiktionalen und nichtfiktionalen Sendungen zu suchen sind. Der bisher klarste Katalog von Kriterien ist intern geblieben, aber vom katholischen Institut für Medieninformation veröffentlicht worden (Funk-Korrespondenz 25/1997, 43 f.). Indizierte Texte, Filme, Videos etc. werden im Amtlichen Mitteilungsblatt der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPjS-Aktuell) veröffentlicht. Die Zahl der indizierten Werke ist nicht unbeträchtlich: von 1981 bis Anfang 1988 waren es 479 Bücher und Comics, 73 Video-, Computer- und Automaten Spiele, 1151 Videofilme und 5 Schallplatten (Barsch 1988, 17).

2.7 Zensur in der DDR

In der sowjetischen Besatzungszone ging die Vorzensur für Bücher Anfang 1947 auf den „Kulturellen Beirat“ bei der Deutschen Verwaltung für Volksbildung über, der Druckgenehmigungen nach Dringlichkeitsstufen – mit oder ohne Papierkontingent – erteilte. War die Zensur zunächst auf die Unterdrückung nazistischer und kriegsverherrlichender Literatur ausgerichtet, kündigte sich mit der „Formalismusdebatte“ 1951 eine die nächsten Jahrzehnte bestimmende Orientierung an, die die „imperialistische Unkultur“ bekämpfte und dem „sozialistischen Realismus“ zum Durchbruch verhelfen sollte. Der Einfluß „modernistischer“ westlicher Autoren (Kafka, Proust, Joyce, Dos Passos) auf die Literatur der DDR sollte ausgeschaltet werden.

Noch vor dem Bau der Mauer wurde begonnen, eine zentrale Steuerung des Literatursystems aufzubauen. Nach mehreren Zwischenstufen wurde 1963 im Ministerium für Kultur die Hauptverwaltung Verlage und Buchhandel gegründet, die für die Förderung von Literatur, die Literaturpropaganda, den Ausbau der literarischen Infrastruktur, die Verteilung der Ressourcen usw. verantwortlich war. In dieser umfassenden Steuerung literarischer Prozesse war die Zensur eines der wichtigsten Instrumente. Sie blieb trotz der Einrichtung dieser organisatorischen Zentrale dezentral. Die Hauptverwaltung kontrollierte zwar die Belletristik fast aller Verlage – die Parteiliteratur des Dietz Verlages wurde aber im ZK der SED genehmigt, die Schulliteratur vom Ministerium für Volksbildung kontrolliert etc. Diese Aufteilung spiegelt die Konflikte zwischen den partei- bzw. organisationseigenen Verlagen und dem Staat um Zuständigkeiten und Papierzuteilungen. Endgültige Entscheidungen in Kon-

fliktfällen wurden in den obersten Leitungen der SED, oft genug willkürlich durch einzelne Funktionäre gefällt.

Praktiziert wurde die Präventivzensur als Druckgenehmigung für die zur Publikation vorgesehenen Werke, die die Auflagenhöhen, teilweise sogar die Verteilung in Vertriebskanäle einschloß. Die Zensur war letztendlich eine Diffusionskontrolle. Über sie sollte der Durchsatz von Literatur vom Autor über den Verlag und den Buchhandel bis zum Leser nach politisch-ideologischen Grundsätzen gesteuert werden.

Schriftliche Fixierung von Zensurkriterien für die tägliche Arbeit gab es nicht – die „Richtlinien für die Begutachtung“ von 1960 (Barck/Langermann/Lokatis 1996, 188 ff.) blieben einmalig und ohne direkte Anwendung. Die Kriterien wurden vielmehr in der Arbeit selbst gewonnen durch interne Absprachen, Schulungen und die Einbeziehung von Gutachten von Wissenschaftlern. Sie setzten eine konstruktive Rolle der Literatur in der Gesellschaft und für die Bewußtseinsbildung bei Lesern voraus. Dementsprechend wurde jede vermeintliche Verletzung der Grundwerte des Sozialismus und der strategischen wie auch der Tagespolitik der sozialistischen Staaten geahndet. Die Zensur war eine offensive Zensur, um die Weltanschauung und Politik der SED durchzusetzen. Alle als feindlich eingestuften nichtmarxistischen Konzepte der Philosophie und in den Geisteswissenschaften waren ausgeschlossen. Behindert wurden auch Teile der zeitgenössischen westdeutschen Literatur, der europäischen Moderne und der trivialen Literatur. Seit dem Ende der siebziger Jahre wurde die in den sechziger Jahren noch sehr rigide gehandhabte Zensur allmählich gelockert.

Die Zensur der DDR-Gegenwartsliteratur ließ sich von den gleichen Grundsätzen leiten. Von der Veröffentlichung ausgeschlossen blieben Texte mit schonungsloser DDR- bzw. Sozialismuskritik (Rainer Kunze: „Die wunderbaren Jahre“ 1976, Hans Joachim Schädlich: „Versuchte Nähe“ 1977, Monika Maron: „Flugasche“ 1981 u.a.). Einige derart qualifizierte Texte durften mit Verzögerung nach ihrer Veröffentlichung in der Bundesrepublik auch in der DDR erscheinen (Günter de Bruyn: „Neue Herrlichkeit“ 1984/85, Heiner Müllers Dramentexte u.a.). Die in der DDR veröffentlichten Bücher mußten umfangreiche, teils einschneidende Änderungen über sich ergehen lassen. In der Fülle der schwer zu überschauenden beanstandeten Stellen wurden schwerpunktmäßig kritisch erscheinende Darstellung der sowjetischen Besatzungsmacht, der Sowjetunion, von Parteifunktionären und Parteipolitik herausgegriffen; sensible Themen waren ökologische Fragen, Atomkraft, Kritik des Alltags im Sozialismus. Die Zensur achtete darüber hinaus auf Sprachregelungen, die (vermeintlich) abwertende Konnotationen der Darstellungen aus der sozialistischen Gesellschaft vermeiden sollte.

Veröffentlichungen im Ausland mußten seit 1966 durch das Büro für Urheberrechte genehmigt werden. Für die Mißachtung waren Strafen angedroht. Folgenreich war die Geldstrafe für Stefan Heym wegen der 1979 in der Bundesrepublik erfolgten Veröffentlichung seines Romans „Collin“ – die anschließende Auseinandersetzung führte zum Ausschluß von neun Autoren aus dem Berliner Verband. Die Überschreitung der Buchzensur zur Kriminalisierung von Autoren wurde durch das in den siebziger Jahren verschärfte Strafgesetz sanktioniert, das nicht genehmigte Veröffentlichung im Westen als „ungesetzliche Verbindungsaufnahme“ bis hin zur Spionage

qualifizierte und zur Verhaftung von Autoren führte, so Rudolf Bahros 1977 wegen seines Buches „Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus“. Jürgen Fuchs wurde 1976 nach der Biermannausbürgerung wegen „staatsfeindlicher Hetze“ verhaftet und wie Bahro in den Westen abgeschoben. Die Staatssicherheit der DDR hatte seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre begonnen, Schriftsteller umfassend zu überwachen, um Loyalitäts- und Gesinnungsprüfungen vorzunehmen. Dies hatte für kritische Autoren, die als „operativer Vorgang“ observiert und unter Druck gesetzt worden waren, starke psychische Belastungen zur Folge und führte auch zu Haftstrafen.

Zensur war zwar formal an die Druckgenehmigung gebunden, doch wurde sie schon in den Verlagen praktiziert, weil diese die Manuskripte in der Regel dann im Kulturministerium einreichten, wenn ihnen die Erteilung der Druckgenehmigung sicher schien. Lektoratsarbeit und Zensurierung gingen ineinander über. Für die Autoren, die ihre Werke publiziert sehen wollten, wurde dies ein kompliziertes Handeln in einem komplexen Netzwerk (Autor – Verlag – Ministerium – gesellschaftliche Institutionen), auf das sich die Autoren einstellten, widerstrebend verhandlungsbereit, auch mit taktischen Winkelzügen. Wenige Autoren verweigerten jeden Eingriff. Ein Ausweg war die Herstellung von Künstlerbüchern – grafisch gestalteten Arbeiten in kleinen Auflagen, die der Zensur nicht unterlagen. Zu einer Literatur des Samisdat kam es in der DDR allerdings nicht. Das Unzeitgemäße und Entwürdigende der Zensur war jedoch stets gegenwärtig. Die zuerst verdeckte Kritik an der Zensur wurde in den achtziger Jahren von Günter de Bruyn und Christoph Hein öffentlich vorgetragen. Selbst im Ministerium wurde mehrfach über die Abschaffung der Zensur diskutiert. Beseitigt wurde sie erst nach der Wende.

In der anschließenden kritischen Aufarbeitung der Zensurpraxis wurden Behauptungen über ihre möglichen positiven Wirkungen, wie etwa die der Verfeinerung der Sprache, zurückgewiesen. Als gravierende Wirkung wurde die Selbstzensur angesehen, das Zurückweichen vor absehbaren Konflikten mit der Behörde, was die Entschiedenheit und Klarheit der künstlerischen Aussage lähmen konnte. Wenig diskutiert wurde dagegen die Wirkung auf die Leser, die – von professionellen Lesern abgesehen – auf die in der DDR verlegte Literatur angewiesen waren. Ihnen blieben ganze Bereiche der jüngsten Literatur und Geistesgeschichte vorenthalten, da auch das Einfuhrverbot für zeitgenössische westliche Literatur streng gehandhabt wurde.

Literatur

1. Forschungsprobleme

Assmann, Aleida und Jan: Kanon und Zensur. In: Dies. (Hgg.): Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München: Fink 1987, S. 7–27.

Aulich, Reinhard: Elemente einer funktionalen Differenzierung der literarischen Zensur. In: Herbert G. Göpfert und Erdmann Weyrauch (Hgg.): „Unmoralisch an sich ...“ Zensur im 18. und 19. Jahrhundert. Wiesbaden: Harrassowitz 1988, S. 177–230.

Biermann, Armin: „Gefährliche Literatur“ – Skizze einer Theorie der literarischen Zensur. In: Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte XIII (1988), Heft 1, S. 1–28.

- Barsch, Achim: Literaturtheoretische Implikationen des rechtlichen Jugendmedienschutzes in der Indizierungspraxis der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften unter Berücksichtigung der Medienwirkungsforschung. In: IASL (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur) 21. Band (1996), Heft 1, S. 128–165.
- Breuer, Dieter: Geschichte der literarischen Zensur in Deutschland. Heidelberg: Quelle & Meyer 1982 (UTB 1208).
- Houben, Heinrich Hubert: Hier Zensur – wer dort ? Antworten von gestern auf Fragen von heute. Leipzig: Brockhaus 1918. Neudruck Leipzig: Reclam 1990.
- Houben, Heinrich Hubert: Polizei und Zensur. Längs- und Querschnitte durch die Geschichte der Buch- und Theaterzensur. Berlin: Gersbach 1926. Neudruck Egelsbach: Hänsel-Hohenhausen 1993.
- Houben, Heinrich Hubert: Verbotene Literatur von der klassischen Zeit bis zur Gegenwart. Ein kritisch-historisches Lexikon über verbotene Bücher, Zeitschriften, Theaterstücke, Schriftsteller und Verleger. Bd. 1 Berlin: Rowohlt 1924, Bd. 2 Bremen: Schünemann 1928. Neudruck: Hildesheim: Olms 1992.
- Kapp, Friedrich/Johann Goldfriedrich: Geschichte des Deutschen Buchhandels. Bd. I. bis IV. Leipzig: Verlag des Börsenvereins 1886–1913. Neudruck: Zentralantiquariat Leipzig 1970.
- Kienzle, Michael und Dirk Mende (Hgg.): Zensur in der Bundesrepublik. Fakten und Analysen. München: Heyne 1980.
- Knies, Wolfgang: Schranken der Kunstfreiheit als verfassungsrechtliches Problem. München: C. H. Beck 1967 (Münchener Universitätschriften. Reihe Juristische Fakultät, 4).
- Müller, Friedrich: Freiheit der Kunst als Problem der Grundrechtsdogmatik. Berlin: Duncker & Humblot 1969 (Schriften zum Öffentlichen Recht, 102)
- Oettinger, Klaus: Kunst ist als Kunst nicht justitabel – der Fall „Mephisto“ – zur Begründungsmisere der Justiz in Entscheidungen zur Sache Kunst. In: Manfred Fuhrmann/Hans Robert Jauf/Wolfhart Pannenberg: Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch. München: Fink 1981, S. 163–178.
- Oettinger, Klaus: Kunst ohne Schranken. Zur juristischen Interpretation der Kunstfreiheitsgarantie des Grundgesetzes. In: Manfred Fuhrmann, Hans Robert Jauf und Wolfhart Pannenberg: Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch. München: Fink 1981, S. 179–198.
- Otto, Ulla: Die literarische Zensur als Problem der Soziologie der Politik. Stuttgart: Enke 1968 (Bonner Beiträge zur Soziologie, 3).
- Petersen, Klaus: Zensur in der Weimarer Republik. Stuttgart: Metzler 1995.
- Raue, Peter: Literarischer Jugendschutz. Was kann nach dem Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften indiziert werden ? Berlin: Duncker & Humblot 1970 (Berliner Abhandlungen zum Presserecht, 8)
- Rieder, Bernd: Die Zensurbegriffe des Art. 118 Abs 2 der Weimarer Reichsverfassung und des Art. 5 Abs. 1 Satz 3 des Bonner Grundgesetzes. Berlin: Duncker & Humblot 1970 (Berliner Abhandlungen zum Presserecht, 9).
- Rohde, Franz: Die Nachzensur in Art. 5 Abs. 1 Satz 3 GG. Ein Beitrag zu einem einheitlichen Zensurverbot. Diss. Kiel 1996.
- Scheffold, Dian: Jugendmedienschutz im freiheitlichen Rechtsstaat. Juristische Gesichtspunkte zur Wirksamkeit und Problematik des Jugendmedienschutzes. In: Birgit Dankert, Lothar Zechlin (Hg.): Literatur vor dem Richter. Beiträge zur Literaturfreiheit und Zensur. Baden-Baden: Nomos 1988, S. 93–122.
- Vlachopoulos, Spyridon: Kunstfreiheit und Jugendschutz. Berlin: Duncker & Humblot 1996 (Schriften zum Öffentlichen Recht, 698)
- Der neuere Stand der Zensurforschung ist in – zum Teil aus Konferenzen hervorgegangenen – Sammelbänden einzusehen:
Brockmeier, Peter und Gerhard R. Kaiser (Hgg.): Zensur und Selbstzensur in der Literatur. Würzburg: Königshausen und Neumann 1996.

- Dankert, Birgit und Lothar Zechlin (Hgg.): *Literatur vor dem Richter*. Baden-Baden: Nomos 1988.
- Fischer, Heinz-Dietrich (Hg.): *Deutsche Kommunikationskontrolle des 15. bis 20. Jahrhunderts*. München: Saur 1982 (Publizistisch-historische Beiträge, 5).
- Göpfert, Herbert und Erdmann Weyrauch (Hgg.): „Unmoralisch an sich ...“: *Zensur im 18. und 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz 1988 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 13).
- McCarthy, John A. u. Werner von Ohe (Hgg.): *Zensur und Kultur zwischen Weimarer Klassik und Weimarer Republik; mit einem Ausblick bis heute*. Tübingen: Niemeyer 1995.
- Raabe, Paul (Bearb.): *Der Zensur zum Trotz. Das gefesselte Wort und die Freiheit in Europa*. Weinheim 1991 (Ausstellungskatalog der Herzog-August Bibliothek Nr. 64).

Die Zensurgeschichte in der Zeit vor dem Buchdruck behandelt Wolfgang Speyer: *Büchervernichtung und Zensur des Geistes bei Heiden, Juden und Christen*. Stuttgart: Anton Hirsemann 1981 (Bibliothek des Buchwesens, 7).

Den Stand der Zensurforschung umreißen:

- Breuer, Dieter: *Stand und Aufgaben der Zensurforschung*. In: Göpfert/Weyrauch: „Unmoralisch an sich ...“, S. 37–60.
- Weyrauch, Erdmann: *Zensur-Forschung*. In: Werner Arnold, Wolfgang Dietrich und Bernhard Zeller (Hgg.): *Die Erforschung der Buch- und Bibliotheksgeschichte in Deutschland*. Festschrift Paul Raabe. Wiesbaden: Harrassowitz 1987, S. 475–484.

Ausführliche bibliographische Angaben zur Zensurgeschichte geben Kanzog und Breuer. Nachweise jüngerer Veröffentlichungen finden sich in den Bibliographien:

- Meyer, Horst (Bearb.): *Bibliographie der Buch- und Bibliotheksgeschichte*. Bad Iburg: Bibliographischer Verlag 1983 ff.;
- Weyrauch, Erdmann (Bearb.): *Wolfenbütteler Bibliographie zur Geschichte des Buchwesens im deutschen Sprachgebiet 1840–1980*. München: Saur 190 ff. sowie in den *Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte*. Hamburg: Hauswedell 1976 ff., seit 1982 Wiesbaden: Harrassowitz.

An einen breiten Leserkreis wenden sich

- Schütz, Hans J.: *Verbotene Bücher. Eine Geschichte der Zensur von Homer bis Henry Miller*. München: C. H. Beck 1990 (Beck'sche Reihe, 415).
- Hildebrandt, Alexandra: „Ohne Ärgernis rückt die Welt nicht vorwärts ...“. *Literarische Zensur als Gegendruck. Ein Abriß*. In: *Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte*, Jg. 18/19, Heft 2 (1993/94). Wiesbaden 1994, S. 109–137;

für die Schule bestimmt ist

- Bernd Ogan (Hg.): *Literaturzensur in Deutschland*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1988 (Arbeits-texte für den Unterricht, RUB 15006 [2]).

2. *Abriß der deutschen Zensurgeschichte*

2.1 *Zensur nach der Erfindung des Buchdrucks bis ins 18. Jahrhundert*

- Ebel, Wilhelm: *Über Lesegesellschaften, Leihbibliotheken und Lesezensur*. In: *Memorabilia Gottungensia. Elf Studien zur Sozialgeschichte der Universität Göttingen*. Göttingen 1969, S. 149–162.
- Eisenhardt, Ulrich: *Die kaiserliche Aufsicht über Buchdruck, Buchhandel und Presse im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation (1496–1806)*. Ein Beitrag zur Geschichte der Bücher- und Pressezensur. Karlsruhe: Müller 1970 (Studien und Quellen zur Geschichte des deutschen Verfassungsrechts A, 3).

- Etzin, Franz: Die Freiheit der öffentlichen Meinung unter der Regierung Friedrich des Großen. In: Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte, Band 33/I und 33/II. München, Leipzig: Dunker & Humblot 1921, S. 88–129, 293–326.
- Freund, Hilger: Die Bücher- und Pressezensur im Kurfürstentum Mainz 1486–1797. Diss. Bonn 1971 (Studien und Quellen zur Geschichte des deutschen Verfassungsrechts, A 6).
- Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 2. durchgesehene Auflage Neuwied und Berlin 1965 (Politica. Abhandlungen und Texte zur politischen Wissenschaft, 4).
- Klingenstein, Grete: Staatsverwaltung und kirchliche Autorität im 18. Jahrhundert. Das Problem der Zensur in der Theresianischen Reform. München: Oldenbourg 1970 (Österreich Archiv).
- Kobuch, Agatha: Zensur und Aufklärung in Kursachsen. Ideologische Strömungen und politische Meinungen zur Zeit der sächsisch-polnischen Union (1697–1763). Weimar: Böhlau Nachfolger 1988 (Schriftenreihe des Staatsarchivs Dresden, 12).
- Müller, Arnd: Zensurpolitik in der Reichsstadt Nürnberg. Von der Einführung der Buchdruckkunst bis zum Ende der Reichsstadtzeit. In: Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Nürnberg, 49. Nürnberg: Selbstverlag 1959, S. 66–169.
- Neumann, Helmut: Staatliche Bücherzensur und -aufsicht in Bayern von der Reformation bis zum Ausgang des 17. Jahrhunderts. Heidelberg, Karlsruhe: C. F. Müller Juristischer Verlag 1977 (Studien und Quellen zur Geschichte des deutschen Verfassungsrechts, A 9).
- Plachta, Bodo: Damnatur – Toleratur – Admittur. Studien und Dokumente zur literarischen Zensur im 18. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer 1994.
- Sashegyi, Oskar: Zensur und Geistesfreiheit unter Joseph II. Beiträge zur Kulturgeschichte der habsburgischen Länder. Budapest: Akademia 1958 (Studia historica Academiae scientiarum Hungaricae, 16).
- Schreiner-Eickhoff, Annette: Die Bücher- und Pressezensur im Herzogtum Württemberg (1495–1803). Diss. Hagen 1981.
- Ulrike Schöning: Politik und Öffentlichkeit in Preußen. Entwicklung der Zensur- und Pressepolitik zwischen 1740 und 1819. Diss. Würzburg 1988.
- Ungern-Sternberg, Wolfgang von: Leihbibliothek und Zensur im 18. und 19. Jahrhundert. In: Georg Jäger/Jörg Schönert (Hgg.): Die Leihbibliothek als Institution des literarischen Lebens im 18. und 19. Jahrhundert. Organisationsformen, Bestände und Publikum. Hamburg: Hauswedell 1980, S. 255–310 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens, 3).
- Wricke, Götz: Die Aufsicht über das Bücher- und Pressewesen im Kurfürstentum und Königreich Hannover von den Anfängen bis 1848. Ein Beitrag zur Geschichte der Bücher- und Pressezensur. Diss. Bonn 1973.

2.2 Zensur nach den Karlsbader Beschlüssen

- Busch, Rüdiger: Die Aufsicht über das Bücher- und Pressewesen in den Rheinbundstaaten Berg, Westfalen und Frankfurt. Karlsruhe: C. F. Müller 1970 (Studien und Quellen zur Geschichte des deutschen Verfassungsrechts, A, 7).
- Büsem, Eberhard: Die Karlsbader Beschlüsse von 1819 – die endgültige Stabilisierung der restaurativen Politik im Deutschen Bund nach dem Wiener Kongreß von 1814/15. Hildesheim: Gerstenberg 1974.
- Geiger, Ludwig: Das Junge Deutschland und die preußische Censur. Nach ungedruckten archivalischen Quellen. Berlin: Gebr. Paetel 1900.
- Hauschild, Jan-Christoph und Heidemarie Vahl (Hgg.): Verboten! Das Junge Deutschland 1835. Literatur und Zensur im Vormärz. Düsseldorf 1985 (Veröffentlichungen des Heinrich-Heine-Instituts).
- Hofer, Frank Thomas: Pressepolitik und Polizeistaat Metternichs. Die Überwachung von Presse und politischer Öffentlichkeit in Deutschland und den Nachbarstaaten durch das Mainzer Informationsbüro (1833–1848). München, New York: K. G. Saur 1983 (Dortmunder Beiträge zur Zeitungsforschung, 37).
- Houben, Heinrich Hubert: Der gefesselte Biedermeier. Literatur, Kultur, Zensur in der guten alten Zeit. Leipzig: Haessel 1924. Neudruck: Hildesheim: Gerstenberg 1973.

- Kramer, Margareth: Die Zensur in Hamburg 1819 bis 1848. Ein Beitrag zur Frage staatlicher Lenkung der Öffentlichkeit während des Deutschen Vormärz. Hamburg: Buske 1975 (Hamburger Historische Studien, 5).
- Marx, Julius: Die österreichische Zensur im Vormärz. München: Oldenbourg 1959 (Österreich-Archiv).
- Marx, Julius: Österreichs Kampf gegen die liberalen, radikalen und kommunistischen Schriften 1835–1848. (Beschlagnahme, Schedenverbot, Debitentzug). Wien, Köln: H. Böhlaus Nachfolger 1969 (Archiv für Österreichische Geschichte Bd. 128, 1).
- Prutz, Robert: Die deutsche Literatur der Gegenwart 1848–1858. 2. Auflage Leipzig: Voigt & Günther 1860.
- Reisner, Hanns-Peter: Literatur unter der Zensur. Die politische Lyrik des Vormärz. Stuttgart: Klett 1975 (Literaturwissenschaft, Gesellschaftswissenschaft, 14).
- Siemann, Wolfram (Hg.): Der „Polizeiverein deutscher Staaten“. Eine Dokumentation zur Überwachung der Öffentlichkeit nach der Revolution von 1948/49. Tübingen: Niemeyer 1983.
- Sommer, Georg: Die Zensurgeschichte des Königreiches Hannover. Diss. Münster 1929.
- Wolf, Hubert/Wolfgang Schopf: Die Macht der Zensur. Heinrich Heine auf dem Index. Düsseldorf: Patmos 1998.
- Wülfling, Wulf: Junges Deutschland. Texte – Kontexte. München: Hanser 1978 (Literaturkommentare, 10).
- Ziegler, Edda: Julius Campe – der Verleger Heinrich Heines. Hamburg: Hoffmann & Campe 1976.
- Ziegler, Edda: Literarische Zensur in Deutschland 1819–1848. Materialien, Kommentare. München, Wien: Hanser 1983 (Literaturkommentare, 18).

2.3 Zensur im Kaiserreich

- Atzrott, Otto: Sozialdemokratische Druckschriften und Vereine, verboten auf Grund des Reichsgesetzes gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie vom 21. October 1878. 2 Bde. Berlin: Heymann 1886/88.
- Birett, Herbert (Hg.): Verbotene Druckschriften in Deutschland.
Bd. 1: Die Sozialistengesetze 1878–1918. Vaduz 1987,
Bd. 2: Schmutz und Schund. Eine Dokumentation. Vaduz 1995.
- Deiritz, Karl: Geschichtsbewußtsein, Satir, Zensur. Eine Studie zu Carl Sternheim. Königstein: Forum Academicum 1979 (Hochschulschriften Literaturwissenschaft, 43).
- Fischer, Heinz-Dietrich: Pressekonzentration und Zensurpraxis im Ersten Weltkrieg. Texte und Quellen. Berlin: Spiess 1973.
- Hütt, Wolfgang (Hg.): Hintergrund. Mit den Unzüchtigkeits- und Gotteslästerungsparagrafen des Strafgesetzbuches gegen Kunst und Künstler 1900–1933. Berlin: Henschel 1990.
- Jäger, Georg: Der Kampf gegen Schmutz und Schund. Die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungsindustrie. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 31 (1988), 163–191.
- Lenman, R. J. U.: Art, society an the law in Wilhelmine Germany. The lex Heinze. In: Oxford German Studies 8 (1973/74), 86–113.
- Meyer, Michael: Zur Rezeptionsgeschichte von Sternheims Komödie „Die Hose“ (1911–1926). In: Jörg Schönert (Hg.): Carl Sternheims Dramen. Heidelberg: Quelle & Meyer 1975, S. 191–206.
- Meyer, Michael: Theaterzensur in München 1900–1918. Geschichte und Entwicklung der polizeilichen Zensur und des Theaterzensurbeirats unter besonderer Berücksichtigung Frank Wedekinds. München: Kommissionsverlag UNI-Druck 1982 (Miscellanea Bavaria Monacensia, 111)
- Saerbeck, Werner: Die Presse der deutschen Sozialdemokratie unter dem Sozialistengesetz. Pfaffenweiler: Centaurus 1986 (Reihe Geschichtswissenschaft, 5).
- Schulz, Gerhard: Naturalismus und Zensur. In: Helmut Scheuer (Hg.): Naturalismus. Bürgerliche Dichtung und soziales Engagement. Stuttgart: Kohlhammer 1974, S. 93–121 (Sprache und Literatur, 9).

2.4 Zensur in der Weimarer Republik

- Heine, Wolfgang (Hg.): Der Kampf um den Reigen – Vollständiger Bericht über die sechstägige Verhandlung gegen Direktion und Darsteller des Kleinen Schauspielhauses Berlin. Berlin: Rowohlt 1922.
- Der literarische Hochverrat von Joh. R. Becher. Beiträge von Geh. R. Dr. Holde u.a. (Einleitung: Ludwig Geisenberg). Berlin: Mopre Verlag 1928
- Jeder Deutsche hat das Recht ... Die deutsche Rechtsprechung im Klassenkampf gegen linksgerichtete Literatur. Denkschrift der Vereinigung linksgerichteter Verleger. Berlin: Max Winkler 1926.
- Leiss, Ludwig: Kunst im Konflikt. Kunst und Künstler im Widerstreit mit der „Obrigkeit“. Berlin: de Gruyter 1971.
- Marcuse, Ludwig: Obszön. Geschichte einer Entrüstung. Zürich: Diogenes 1984 (detebe 21158).
- Petersen, Klaus: Zensur in der Weimarer Republik. Stuttgart, Weimar: Metzler 1995.
- Weinzierl, Erika/Rudolf G. Ardel (Hgg.): Zensur in Österreich 1780–1989. Wien, Salzburg: Geyer edition 1991 (Justiz und Zeitgeschichte, VIII).

2.5 Zensur während des Nationalsozialismus

- Aigner, Dietrich: Die Indizierung „schädlichen und unerwünschten Schrifttums“ im Dritten Reich. Frankfurt/Main: Buchhändler-Vereinigung 1971. [Sonderdruck aus dem AGB (Archiv für Geschichte des Buchwesens) X (1970), Bd. XI]
- Barbian, Jan-Pieter: Literaturpolitik im „Dritten Reich“. Institutionen, Kompetenzen, Betätigungsfelder. Frankfurt/Main: Buchhändler-Vereinigung 1993 (Sonderausgabe des AGB), überarb. Auflage München: Deutscher Taschenbuchverlag 1995 (dtv, 4668).
- Denkler, Horst und Eberhard Lämmert: „Das war ein Vorspiel nur ...“ Berliner Colloquium zur Literaturpolitik im „Dritten Reich“ Berlin(West): Akademie der Künste 1985 (Schriftenreihe der Akademie der Künste, 15).
- Sauder, Gerhard (Hg.): Die Bücherverbrennung. Zum 10. Mai 1933. München, Wien: Hanser 1983.
- Schöne, Albrecht: Göttinger Bücherverbrennung 1933. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983.
- Strothmann, Dietrich: Nationalsozialistische Literaturpolitik. Ein Beitrag zur Publizistik im Dritten Reich. 4. Aufl. Bonn: Bouvier 1985 (Abhandlungen zur Kunst-Musik- und Literaturwissenschaft, 13).
- Walberer, Ulrich (Hg.): 10. Mai 1933. Bücherverbrennung in Deutschland und die Folgen. Frankfurt/Main: Fischer TB 1983 (Nr. 4245).

2.6 Zensur in der Bundesrepublik

- Barsch, Achim: Jugendmedienschutz und Literatur. Siegen 1988 (Lumis-Schriften, 17).
- Buschmann, Silke: Literarische Zensur in der BRD nach 1945. Frankfurt/Main, Berlin: Peter Lang 1997 (Gießener Arbeiten zur Neueren Deutschen Literatur und Literaturwissenschaft, 17).
- Dankert, Birgit/Lothar Zechlin (Hgg.): Literatur vor dem Richter. Beiträge zur Zensur und Literaturfreiheit. Baden-Baden: Nomos 1988.
- Drewitz, Ingeborg/Wolfhart Eilers (Hgg.): Mut zur Meinung. Gegen die zensierte Freiheit. Eine Sammlung von Veröffentlichungen zum Thema Zensur und Selbstzensur. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch 1970 (Fischer Informationen zur Zeit).
- Kienzle, Michael, Dirk Mende (Hgg.): Zensur in der Bundesrepublik. Fakten und Analysen. München: Heyne 1980.
- Liste der auszusondernden Literatur. Vorläufige Ausgabe. Berlin: Zentralverlag 1946.
- Oettinger, Klaus: Kunst ist als Kunst nicht justitiabel – Der Fall „Mephisto“ – Zur Begründungsmisere der Justiz in Entscheidungen zur Sache Kunst. In: Manfred Fuhrmann/Hans Robert Jauß/Wolfhart Pannenberg: Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch. München: Fink 1981, S. 163–178.

- Ritter, Alexander (Hg.): Erläuterungen und Dokumente zu Günter Grass: Katz und Maus. Stuttgart: Reclam 1977 und später (Reclams UB 8137).
- Ruiss, Gerhard/Johannes Vyoral: Der Zeit ihre Kunst – der Kunst ihre Freiheit: Der Freiheit ihre Grenzen? Zensurmodelle und -versuche der Gegenwart. Wien: IG Autoren 1990.
- Scholz, Rainer: Gewalt- und Sexdarstellungen im Fernsehen. Systematischer Problemaufriß. Bonn 1993.
- Scholz, Rainer: Jugendschutz. Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit. Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften und andere Vorschriften. München: Beck, 2. Aufl. 1992 (Beck'sche Gesetzestexte mit Erläuterungen).
- Vaillant, Jérôme: Der Ruf. Unabhängige Blätter der jungen Generation (1945–1949). Eine Zeitschrift zwischen Illusion und Anpassung. München: Saur 1978.
- Zimmer, Dieter E. (Hg.): Die Grenzen der literarischen Freiheit. 22 Beiträge über Zensur aus dem In- und Ausland. Hamburg: Nannen Verlag 1966 (DIE ZEIT-Bücher).

2.7 Zensur in der DDR

- Barck, Simone/Martina Langermann/Siegfried Lokatis: „Jedes Buch ein Abenteuer.“ Zensur-System und literarische Öffentlichkeiten in der DDR bis zum Ende der sechziger Jahre. Berlin: Akademie 1997.
- Böthig, Peter und Klaus Michael (Hg.): MachtSpiele. Literatur und Staatssicherheit im Fokus Prenzlauer Berg. Leipzig: Reclam 1993.
- Bräuer, Siegfried/Clemens Vollnhals: „In der DDR gibt es keine Zensur“. Die Evangelische Verlagsanstalt und die Praxis der Druckgenehmigung 1954–1989. Leipzig: EVA 1996.
- Deckname Lyrik. Eine Dokumentation von Reiner Kunze. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch 1990 (Sachbuch 10854).
- Drescher, Angela (Hg.): Dokumentation zu Christa Wolf „Nachdenken über Christa T.“ Hamburg, Zürich: Luchterhand Literaturverlag 1991.
- Loest, Erich: Der vierte Zensor. Vom Entstehen und Sterben eines Romans in der DDR. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1984.
- Lucchesi, Joachim (Hg.): Das Verhör in der Oper. Die Debatte um die Aufführung „Das Verhör des Lukullus“ von Bertolt Brecht und Paul Dessau. Berlin: BasisDruck 1993.
- Mix, York-Gothard: Ein „Oberkunze darf nicht vorkommen“. Materialien zur Publikationsgeschichte und Zensur des Hinze-und-Kunze-Romans von Volker Braun. Wiesbaden: Harrasowitz 1993.
- Plenzdorf, Ulrich/Klaus Schlesinger/Martin Stade (Hgg.): Berliner Geschichten. „Operativer Schwerpunkt Selbstverlag“. Eine Autoren-Anthologie: wie sie entstand und von der Stasi verhindert wurde. Frankfurt/Main 1995
- Walther, Joachim u.a. (Hg.): Protokoll eines Tribunals. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1991 (Aktuell 12992).
- Walther, Joachim: Sicherheitsbereich Literatur. Berlin: Christoph Links 1996.
- Wichner, Ernst und Herbert Wiesner (Hgg.): „Literaturentwicklungsprozesse“ Die Zensur der Literatur in der DDR. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1993 (edition suhrkamp NF 782).
- Wichner, Ernst und Herbert Wiesner (Bearb.): Zensur in der DDR. Geschichte, Praxis und Ästhetik der Behinderung von Literatur. Ausstellungsbuch Literaturhaus Berlin 1991.
- Zipser, Richard (Hg.): Fragebogen Zensur. Zur Literatur vor und nach dem Ende der DDR. Leipzig: Reclam 1995.

CHRISTIAN UHLIG

Buchhandel

„*Buchhändler – das ist ein honeter Titel*“ schrieb Friedrich der Große von Preußen einst an den Rand eines Gesuches des Königsberger Buchhändlers Johann Jakob Kanter und lehnte den Antrag auf Verleihung des Kommerzienratstitels ab.

1. Buch und Buchhandel – zur Einführung

1.1 Vom Buch zum Print- und elektronischen Medium

Bücher und Zeitschriften oder – wie sie heute oft genannt werden – *Print-Medien* sind seit Jahrhunderten wichtige Träger der Information, Kommunikation und Dokumentation. Seit über 500 Jahren beherrschten sie sogar monopolartig die gesellschaftliche Kommunikation und behaupten auch heute noch eine überragende Position. Weltweit erschienen allein 1994 etwa 850 000 Druckschriftentitel, davon in Deutschland (ohne Zeitungs- und Zeitschriftentitel) etwa 70 000, 1997 sogar fast 78 000 Titel (BuBiZ, 98, 61, 73 ff.). Doch vollziehen sich auf dem Kommunikationsmarkt beträchtliche Strukturverschiebungen. Seit Erfindung der drahtlosen Kommunikation, des Fernsehens und schließlich der digitalen Datenumsetzung haben sich die Wettbewerbsverhältnisse für das Buch grundlegend verändert.

Die Konkurrenz der *elektronischen Medien* wächst stark an. Schon vor gut 30 Jahren prophezeite der kanadische Soziologe Marshall McLuhan aufgrund des Aufstiegs von Computer und elektronischen Medien das nahende Ende der Gutenberg-Galaxis. Diese skeptische Beurteilung für die Zukunft des gedruckten Wortes verstärkte nun vor der Jahrtausendwende der Computerwissenschaftler Nicholas Negroponte vom Massachusetts Institute of Technology: „Auch wenn die Datenautobahn heute meist nur eine Modewelle darstellt, ist sie noch eine Untertreibung dessen, was uns in Zukunft erwartet. Sie wird jenseits selbst der wildesten Prophezeiungen existieren“ (Negroponte, 279 f.). Und der Kommunikationswissenschaftler Norbert Bolz behauptet schlichtweg, daß die Gesellschaft „in neuen Kommunikationsverhältnissen (lebt), die mit dem Leitmedium der Neuzeit, dem Buch, gebrochen haben“ (Bolz, 7). Folgt man diesen Thesen, so gehört die Zukunft den elektronischen Texten und ihren Speichermedien, somit also nicht mehr dem realen, sondern dem „virtuellen“ Buch. Der Medienhandel ersetzt den Bücherhandel, die Buchhandlung existiert virtuell im Internet. Büchernarren könnten als hoffnungslos antiquierte Zeitgenossen gelten.

Die Realitäten sehen bisher jedoch anders aus. Trotz McLuhans Negativprognose behauptet sich das Buch weiterhin sehr gut im Markt. Abgesehen von seinen ästhetischen Vorzügen stellt es ein unentbehrliches Mittel für die Textspeicherung, die Textvermittlung, die Textdokumentation sowie besonders für die flexible individuelle Abrufbarkeit von Texten dar. Dennoch ist nicht zu übersehen, daß sich durch die immens gestiegenen Möglichkeiten der weltweiten Datenvermittlung, der Speicherung

großer Datenmengen oder der multimedialen Nutzung die Chancen der elektronischen Mediennutzung kontinuierlich vergrößern. Dementsprechend weist der Anteil des Non-Print-Bereiches am gesamten Kommunikationsmarkt eine steigende Tendenz auf. Im Ergebnis werden die verschiedenen Medien nebeneinander bestehen, in bestimmten Bereichen miteinander konkurrieren und in anderen sich fruchtbar ergänzen.

1.2 Stabiles Interesse am Buch

Obwohl sich die elektronischen Medien in ihren verschiedenen Erscheinungsformen beim Publikum zunehmender Gunst erfreuen, zeigt sich doch eine erstaunliche Kontinuität beim Interesse am Lesen und damit an den Printmedien. Nach einer Verbraucheranalyse 1997 stand in der Beliebtheit der Freizeitbeschäftigungen das Zeitunglesen nach Musikhören (90%) und Fernsehen (86%) an dritter Stelle (79% der Befragten tun das gern). Das Zeitschriftenlesen folgte an 6. Stelle (70%) und das Bücherlesen an 8. Stelle (54%) (BuBiZ 98, 25; dazu auch Muth). Nach einer Allensbacher Marktanalyse waren 1997 73% (1992: 74%) der Deutschen an Büchern interessiert, davon etwa 31% (32%) sehr stark. Sieht man sich diese Untersuchung bezüglich des Interesses an Büchern allerdings bei der Altersgruppe von 14 bis 24 Jahren an, so entdeckt man doch einen merkbaren Rückgang des großen Interesses an Büchern von 35% (1990, nur alte Bundesländer) auf 31% (1997 alte Bundesländer) (BuBiZ 1991 und 1998). Es zeigt sich, daß die Konkurrenz der alten elektronischen Medien stark ist und die der Neuen Medien sich sehr konkret andeutet. Doch ist der Auffassung des EHAPA-Verlages (Egmont-Gruppe), Stuttgart, sicherlich zu folgen, der anhand einer „Kids-Verbraucheranalyse“ feststellte: „Die Medienkinder sind für das Lesen nicht verloren, und sie lesen gerne und nicht weniger als früher“ (Leipziger Volkszeitung v. 19./20.4.1997).

Auch eine Befragung des BAT-Forschungsinstituts über Freizeitaktivitäten 1995 kommt zu dem Ergebnis, daß das Buch als Freizeitaktivität eine wichtige Rolle spielt, denn 38% einer Gruppe von Befragten las in der letzten Woche ein Buch (1986 nur 32%). Wenn auch andere Aktivitäten, wie das Lesen von Zeitungen und Illustrierten (71% gegen 62%), Fernsehen (89% gegen 80%), das Sehen von Videofilmen (22% gegen 0) und das Spielen mit eigenem Computer (10% gegen 0), höhere Zuwachsraten aufweisen, so geht die Voraussage für das Jahr 2000 dennoch dahin, daß auch dann noch 38% der Deutschen nach einem Buch greifen werden (Buchreport 3/1997, 68). Diesen trotz eines geringen Anteilsverlustes stabilen Trend bestätigt die Tatsache, daß die Printmedien ihren Anteil an der steigenden Quote der Freizeit Ausgaben an den Verbrauchsausgaben mit etwa 7,7% der monatlichen Ausgaben 1997 gegenüber ihrem Anteil von 1991 in etwa halten konnten. Allerdings gingen die Ausgabenanteile in den neuen Bundesländern um etwa 3 Prozentpunkte (vor allem zugunsten des Urlaubs, Garten und Sport) auf 7,4 % zurück. Von den Gesamtausgaben für Print-Produkte wurden für Bücher und Broschüren in allen Bundesländern 43% eingesetzt. Dabei lag der Anteil der Fach- und Schulbücher in den alten Bundesländern bei etwa einem Viertel, in den neuen Bundesländern sogar bei mehr als der 43% (BuBiZ 98, 12 f.).

Als Schlußfolgerung für die Zukunft läßt sich feststellen, daß das Verschwinden des gedruckten Wortes und damit der Untergang des Buches sicherlich nicht das Problem ist. Die Printmedien erfreuen sich auch weiterhin der Gunst der Kunden. Aber es sind durchaus Anzeichen erkennbar, daß die Konkurrenz der übrigen Medien bzw. anderer Freizeitaktivitäten zunimmt und damit das Wachstum des Printmedienbereiches beeinflußt.

1.3 *Buchhandel und Buch – was ist das?*

Wenn heute vom *Buchhandel* gesprochen wird, stellen sich schnell Mißverständnisse ein, weil die Abgrenzungen, die Definitionen, nicht klar sind. Einerseits bezeichnet man als Buchhandel – aus dem historischen Kontext abgeleitet – den Gesamtbereich aller Aktivitäten, die sich mit dem Buch als Handelsobjekt beschäftigen, also das *Verlagswesen*, den *Groß- bzw. Zwischenbuchhandel* sowie den *Sortiments- bzw. Bucheinzelhandel*. Wenn alle diese Sparten gemeint sind, spricht man vom Buchhandel im weiteren Sinne. Diese Sichtweise findet sich in der Bezeichnung der zuständigen Branchenvertretung, dem „Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V.“, wieder, der alle genannten Sparten vertritt (§ 3 Satzung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels e.V.; Mitgliederhandbuch, 14). Andererseits wird unter Buchhandel im engeren Sinne lediglich der Distributionsbereich verstanden, also der Groß- bzw. Zwischenbuchhandel und vor allem der Bucheinzelhandel mit seinen verschiedenen Betriebsformen vom Sortiment bis zum Warenhaus- oder Medienbuchhandel. Um eine klare Abgrenzung zu erreichen, hat es sich eingebürgert, vom *herstellenden Buchhandel*, d.h. dem Verlagsbuchhandel, sowie vom *verbreitenden Buchhandel*, d.h. dem Buchgroß- und -einzelhandel, zu sprechen (s. Abschnitt 3).

Der Buchhandel, also Verleger wie Bucheinzelhändler, hat die Aufgaben der Vermittlung, der strukturierenden Auswahl sowie der geeigneten, auch wirtschaftlich vertretbaren Präsentation von Texten für den Endverbraucher – das Publikum im privaten wie öffentlichen Bereich. Buchhändler sind folglich wichtige *Agenten des Wissenstransfers* in einer Gesellschaft. Ihr Beruf als Verleger bzw. Bucheinzelhändler verleiht diesen eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Position. Dabei stehen sie in einer Zwitterstellung „zwischen Geist und Kommerz“. Einerseits haben sie eine wichtige Auswahl- und Vermittlungsfunktion im literarischen, wissenschaftlichen und politischen Bereich, andererseits müssen sie als Kaufleute agieren, tragen sie doch das volle wirtschaftliche Risiko bei ihrer Tätigkeit.

Wichtig ist die genaue Abgrenzung der Produkte, die durch den Wirtschaftsbereich Buchhandel hergestellt bzw. gehandelt werden. Sie werden als „*Gegenstände des Buchhandels*“ bezeichnet. Das

„sind alle Werke der Literatur, Tonkunst, Kunst, Fotografie, die durch ein grafisches, fonografisches, fotografisches, fotomechanisches oder magnetisches Verfahren (auch im Wege der Fotokopie, Xerografie, Mikrokopie oder dgl.) vervielfältigt sind, wie z.B. Bücher, Zeitschriften, Musikalien, Tonträger, Bildträger, Kunstblätter, Kalender, Diapositive, Atlanten, Landkarten, Globen, Schulwandbilder und andere dieser Begriffsbestimmung entsprechende Lehr- und Lernmittel“ (§ 4 Satzung Börsenverein; Mitgliederhandbuch, 15).

Aus der Definition wird deutlich, daß es sich bei den Handelsobjekten des Buchhandels keineswegs nur um Bücher, sondern um viele andere Produkte, auch in elektronischer Form, handelt, die eines gemeinsam haben: sie übertragen Information und dienen der Kommunikation. Offensichtlich ist die Nähe zum Musikalien-, Kunst- und Lehrmittelhandel. Es ist aber auch zu erkennen, daß der Pressebereich, d.h. die Herstellung und der Vertrieb von Zeitungen und Zeitschriften, nicht in die Aktivitäten eingeschlossen ist. Die Bereiche *Zeitungs- und Zeitschriftenverlag* sowie *Pressevertrieb* haben sich aufgrund der unterschiedlichen technischen, organisatorischen und finanziellen Gegebenheiten getrennt entwickelt, obwohl alles einer gemeinsamen Wurzel entstammt. Diese Trennung ist nicht nur positiv zu bewerten und kann sich aufgrund der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung auch ändern. Zunächst ist sie jedoch als gegeben hinzunehmen. Entsprechend betreffen auch die im folgenden vermittelten statistischen Daten nur den sogenannten klassischen Buchhandel.

Die Besonderheit bei den Gegenständen des Buchhandels als Ware ist, daß es sich um eine große Zahl von Einzelartikeln handelt. Jeder einzelne Titel hat sozusagen Monopolcharakter und ist nur beschränkt mit anderen vergleichbar. Sicherlich gibt es gewichtige Ausnahmen, wie Nachschlagewerke, klassische Referenztexte oder bestimmte Literaturgattungen mit austauschbaren Inhalten. Im Prinzip wird jeder Titel von einem Kunden nur einmal gekauft, ein Wiederholungskauf findet nur selten – bei überarbeiteten Neuauflagen oder als Geschenk – statt. Daraus ergibt sich für die Buchhandelsunternehmungen im Produktionsbereich das Problem, daß sie immer wieder neue Titel anbieten müssen, und für diejenigen im Handelsbereich, daß sie nicht nur eine Vielzahl von Titeln auf Lager halten, sondern dieses stets um neue Titel ergänzen müssen, um langfristig im Markt bestehen zu können. Das erklärt die Vielzahl der jährlichen Neuerscheinungen bzw. Neuauflagen. Insgesamt sind zur Zeit allein in Deutschland Bücher aus einem Bestand von über 600 000 Titeln (sogenannte „backlist“) lieferbar. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Titel für elektronische und andere Medienprodukte nicht vollständig enthalten sind.

Für den Buchhandel, insbesondere im deutschsprachigen Raum, aber auch in vielen anderen europäischen Ländern, gilt ein weiteres Spezifikum, das wesentlich mit der erläuterten besonderen Struktur des Büchermarktes zusammenhängt. Der Slogan lautet: „Bücher haben feste Preise“, d.h. im Buchhandel gibt es die *Preisbindung für Verlagszeugnisse*, die in Deutschland ebenfalls für Pressezeugnisse sowie inzwischen auch für buchnahe elektronische Produkte wie Disketten und CD-ROM gilt. Nach § 16 des deutschen Gesetzes gegen Wettbewerbsbeschränkungen (GWB) ist es möglich, daß der Verlag die Endverkaufspreise an das Publikum festlegt. Die Einzelbuchhändler müssen diese *festen Ladenpreise* einhalten, dürfen den Kunden also keine Rabatte einräumen. Spezifizierte Ausnahmen gibt es für Bibliotheken bzw. den Bezug von Schulbüchern in größeren Mengen. Vom Verlag wird dem Einzelbuchhändler ein Rabatt auf den Buchendpreis gewährt, woraus dieser nach Abzug aller Kosten seinen Gewinn (oder Verlust) erwirtschaftet.

Die Begründung für diese Sonderregelung, die bei anderen Waren verboten ist, liegt auf zwei Ebenen. Zum einen hat das wirtschaftlich mit den erwähnten spezifischen Nachfrage- und Angebotsstrukturen zu tun, denen sich der Verlag, vor allem

aber der verbreitende Buchhandel gegenübersteht. Um den vielfältigen Kundenwünschen gerecht zu werden, müssen die Buchhändler immer wieder neue Titel anbieten und für längere Zeit auf Lager halten. Das bedeutet sowohl für Verlage als auch Buchhandlungen eine erhebliche langfristige Bindung von Kapital für das Lager. Dieses würde aufgrund eines durch Kundenrabatte verursachten Verfalls der Bücherpreise in seinem Wert gefährdet – mit der Folge einer Bedrohung der wirtschaftlichen Existenz der Firma. Zum anderen greift hier das zweite Argument. „Bücher sind eine besondere Ware“ sagt ein Slogan; denn Verlagszeugnisse sind nicht nur als Handelswaren zu sehen, sondern auch als Träger von kultureller oder allgemeiner gesellschaftlicher Information. Der Gesellschaft muß – schon zur Erfüllung des Verfassungsgrundsatzes der Meinungs-, Informations- und Pressefreiheit – daran gelegen sein, daß Informationen breit gestreut werden und deshalb auch die Vermittlungsagenten wie Verlage, Buchhandlungen und Presseunternehmungen in vielfältiger und verbrauchernaher Zusammensetzung wirtschaftlich aktionsfähig bleiben und an vielen Plätzen, auch in Stadtteilen oder kleinen Orten ihre Produkte anbieten können.

1.4 Zahl und Umsatz der Buchhandelsunternehmungen

Im „Adressbuch für den deutschsprachigen Buchhandel 1998/99“ werden 23716 Unternehmungen ausgewiesen, die im weitesten Sinne in die Sparte des Buchhandels einzuordnen sind. Davon sind zwei Drittel Verlage und ein Drittel Unternehmungen des verbreitenden Buchhandels. In dieser Zahl sind jedoch auch Firmen und Institutionen erfaßt, die Verlagszeugnisse im weitesten Sinne – Spezialschriften, Werbematerialien, besondere nicht im Handel erhältliche Zeitschriften – herausgeben und damit handeln. Das muß jedoch nicht ihr ausschließlicher Aktivitätsbereich sein. Wesentlich geringer ist die Zahl der Unternehmungen, die ausschließlich Bücher und Zeitschriften (sowohl in traditioneller Druckform als auch als elektronisches Medium) produzieren oder damit handeln. Ihre Zahl ist in etwa vergleichbar mit dem Mitgliederbestand des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels. Dieser vertritt insgesamt über 7000 Mitglieder aus den verschiedenen Sparten, wobei der verbreitende Buchhandel (Bucheinzel- und -großhandel) gut zwei Drittel, der herstellende Buchhandel (Verlagsbuchhandel) knapp ein Drittel der Mitgliedschaft stellt.

Tabelle 1: Buchhändlerische Unternehmungen in Deutschland (Mitglieder des Börsenvereins, Stand 30.04.1998)

	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer	insgesamt
Herstellender Buchhandel	1981	134	2115
Verbreitender Buchhandel	4020	770	4790
Zwischenbuchhandel	74	2	76
Verlagsvertreter	53	–	53
Mitglieder insgesamt	6128	906	7034

Quelle: Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., BuBiZ 98, 26

Betrachtet man die räumliche Verteilung der buchhändlerischen Firmen, also sowohl der Verlage wie auch der Buchhandlungen, zeigt sich, daß die Hauptorte buchhändlerischer Aktivität in Deutschland heute Berlin, München, Hamburg, Frankfurt am Main, Stuttgart und Köln heißen; die alte Buchstadt Leipzig bewegt sich weit abgeschlagen im Mittelfeld (BuBiZ 98, 27)

1997 betrug der *Gesamtumsatz* der buchhändlerischen Unternehmungen zu Endverbraucherpreisen einschließlich Fach- und wissenschaftlichen Zeitschriften 17,5 Mrd. DM (BuBiZ 98, 32). Bezogen auf das deutsche Bruttosozialprodukt liegt der Anteil des Gesamtbuchhandels bei etwa 0,5%. Wir haben es folglich mit einer wirtschaftlich verhältnismäßig kleinen Branche zu tun. Würde man allerdings die Umsätze des Pressebereiches, also der Zeitungs- und Zeitschriftenverleger sowie des entsprechenden Pressevertriebs, miteinbeziehen, stiege der Anteil am Sozialprodukt immerhin auf 1,5%. Interessant ist, wie sich der buchhändlerische Gesamtumsatz von 1992 bis 1997 verändert hat und welche Anteile auf die verschiedenen Warengruppen entfallen. Insgesamt erhöhte sich der Buchumsatz um jährlich durchschnittlich 3,6%, allerdings von 1996 auf 1997 nur um 1,5%, der Zeitschriftenumsatz um jährlich 3,9% auf 1,74 Mrd. DM. Beim Buchabsatz nahm vor allem der Umsatz in den Warengruppen „Restauflagen/Modernes Antiquariat“ (+ 6% pro Jahr), „Allgemeine Literatur/Belletristik/Jugendbuch“ (+ 4,5%) und Taschenbücher (+ 5%) zu, während der Absatz wissenschaftlicher Literatur nur einen Zuwachs von 2,2% erbrachte (Berechnet nach BuBiZ 97, 31 und 98, 32). Die Neuen Medien weisen bisher einen jährlichen Zuwachs von etwa 2,5–3% auf. Bis zum Jahr 2000 rechnet man mit einem Anteil von etwa 8–10% am Gesamtumsatz. Das entspräche immerhin in etwa dem Anteil der Warengruppe „Taschenbücher“ (s. Tabelle 2, nächste Seite).

1.5 Buchhandel und Neue Medien

Wie oben schon deutlich wurde, hat der Markt der Verlagserzeugnisse, insbesondere der Büchermarkt, durch das Aufkommen der Medienprodukte erhebliche Veränderungen, zumindest aber eine bedeutsame Erweiterung erfahren. Neben den bisher beherrschenden Print-Medien stellen die *elektronischen Non-Print-Medien* nicht nur eine Ergänzung, sondern auch eine Konkurrenz dar. Zwar spielten schon früher die Wettbewerbsbeziehungen zu Rundfunk oder Fernsehen eine Rolle. Sie waren jedoch eher indirekt. Nun aber hat der Kunde die Möglichkeit, für denselben Inhalt zwischen mehreren Produktformen, wie Büchern, Kassetten, Videos, multimedialen CD-ROMs (Read only Memory) oder CD-I (Interaktiv) oder sogar „virtuellen“ Produkte über Internet, zu wählen.

Was wird in diesem vielfältigen und offenen Medienmarkt aus dem Buchhandel? Hat er angesichts der wachsenden Rolle der elektronischen Medien off line (CD-ROM) und on line (Internet) überhaupt noch eigenständige Produktions- und Vermittlungsfunktionen? Diese Frage ist eindeutig zu bejahen. Es handelt sich bei den neuen Medien zwar um Produkte in anderen stofflichen Formen, deren Zugänglichkeit für das Publikum teilweise technisch direkter ist und vielleicht unkomplizierter erscheint. Die Probleme der Auswahl, der Produktion, der Finanzierung sowie der Vermittlung müssen jedoch auch bei den neuen Kommunikationsprodukten gelöst

Tabelle 2: Geschätzte Umsätze buchhändlerischer Betriebe zu Endverbraucherpreisen nach Warengruppen 1992, 1996, 1997

Warengruppe:	1992		1996		1997		1996/97		1992 - 1997	
	Mio. DM	in %	Mio. DM	in %	Mio. DM	in %	Veränderung in %	Veränderung in %	Veränderung insgesamt in %	Durchschnittliche Veränderung pro Jahr
Fachbuch/Wissenschaft/ Schulbuch	5474	36,9	6032	35,0	6080	34,7	+ 0,8	+ 11,1	+ 2,2	
Allg. Literatur	7899	53,3	9550	55,4	9679	55,3	+ 1,4	+ 22,5	+ 4,5	
davon:										
Taschenbuch	1339	9,0	1631	9,5	1680	9,6	+ 3,0	+ 25,5	+ 5,1	
Bellettristik/Sach- buch/Jugend buch/Sonstiges	5670	38,2	6818	39,6	6843	39,1	+ 0,4	+ 20,7	+ 4,1	
Restauflagen	890	6,0	1101	6,4	1156	6,6	+ 5,0	+ 29,9	+ 6,0	
<i>Bücher insgesamt</i>	<i>13 373</i>	<i>90,2</i>	<i>15 582</i>	<i>90,4</i>	<i>15 759</i>	<i>90,1</i>	<i>+ 1,1</i>	<i>+ 17,8</i>	<i>+ 3,5</i>	
Fach- u. wissenschaftliche Zeitschriften	1455	9,8	1648	9,6	1738	9,9	+ 5,5	+ 19,5	+ 3,9	
<i>Insgesamt</i>	<i>14 828</i>	<i>100,0</i>	<i>17 230</i>	<i>100,0</i>	<i>17 497</i>	<i>100,0</i>	<i>+ 1,5</i>	<i>+ 18,0</i>	<i>+ 3,6</i>	

Quelle: Dr. Benzing, Verlagsgruppe Bertelsmann. In: BuBiZ 1997, 31 und 1998, 32; Sp. 9/10 eigene Berechnungen

werden. Hier haben Verlage und Bucheinzelhändler die Chance, ihre Erfahrungen einzubringen (C. Uhlig 1995, 4 ff.).

Allerdings stellen diese neuen Entwicklungen für den Buchhandel in allen Betriebsformen große Herausforderungen dar; denn jede Firma muß entscheiden, ob sie diese Produktformen neben den traditionellen in das Programm aufnehmen soll (dazu Feldman, 107). Die Entwicklung läßt keine große Wahl. In der Realität ist festzustellen, daß sich viele Verlage verstärkt im „*electronic publishing*“ und die Bucheinzelhändler beim Vertrieb von elektronischen Produkten engagieren. Inzwischen lassen sich entsprechende Angebote insbesondere in den Bereichen Nachschlagewerke, Wissenschaft, Sach- und Kunstbücher, Reiseliteratur, Jugend- und Kindergeschichten, Dokumentationen auf dem Markt finden.

Der verbreitende Buchhandel bietet diese Produkte oft in speziellen Abteilungen an bis hin zu spezifischen Internet-Anschlüssen für Kunden, die kostengünstig den Zugang zu Datenbanken u.a. ermöglichen. Allerdings bedingt dieses neue Geschäftsfeld auch erhebliche organisatorische Neuorientierungen und bringt hohe finanzielle Belastungen und Risiken mit sich. Der Buchhandel hat sich jedoch – trotz immer wieder geübter Kritik – stets neuen Anforderungen nicht nur auf den Feldern literarisch-fachlicher Auswahl, sondern auch der technischen, organisatorischen oder kaufmännischen Anpassung gestellt und gewachsen gezeigt. Das wird auch bezüglich der Entwicklung der elektronischen Medien nicht anders sein. Längst versteht sich der Buchhändler als *Kommunikations- und Informationshändler*, der dem Publikum die verschiedenen Kommunikationsprodukte fachgerecht anbietet.

2. Zur Geschichte

2.1 Buchhandel – ein altes Gewerbe

Historisch reichen die Wurzeln des Buchhandels bis weit in das Altertum zurück. Er ist eng mit der Geistesgeschichte, der Entwicklung von Sprache und Schrift und deren Vervielfältigung verbunden. Schon im Altertum fand die Informationsvermittlung nicht nur über das Gespräch, den Vorleser oder Ausrufer statt, sondern über geschriebene Texte auf Tontafeln, Papyrus oder Pergament. Die kommerzielle Vermittlung erfolgte u.a. durch spezialisierte Händler. Im Mittelalter saßen berühmte Schreiber in den Klöstern, die Handschriften, oft in mehreren Kopien, anfertigten und mit Bildern und Initialen illuminierten. Das taten später auch weltliche Schreibwerkstätten, die „stationarii“. Sammelstätten und Käufer von Handschriften waren vornehmlich Klöster, Kirchen, fürstliche Höfe, reiche Bürger wie auch Universitäten und sogar Studenten. Die Vervielfältigung war mühsam und teuer, dementsprechend hoch waren auch die Preise für die handgeschriebenen Bücher (für dies und das folgende: Heinold 1989/I; 18 ff.; Janzin/Güntner; F. Uhlig 1953; Widmann, Wittmann).

Wenn auch im Mittelalter der aus China und Japan kommende Holztafeldruck sowie die Herstellung von Blockbüchern bekannt war, so wurde doch die Vervielfältigung von Texten erst durch die Erfindung des *Buchdrucks* mit beweglichen, aus Blei

gegossenen Lettern durch Johannes Gutenberg aus Mainz (um 1440) revolutioniert. Das Prinzip der beweglichen Lettern ist bis heute Grundlage der Drucksatzherstellung – früher mit Holz- bzw. Bleilettern, heute als elektronisch hergestellter Foto- bzw. Digitalsatz. Damals begann die Massenproduktion von Druckschriften. Die berühmte Gutenberg-Bibel wurde bereits in etwa 200 Exemplaren hergestellt, bald stiegen die Druckauflagen auf 1000 Exemplare. Flugschriften begleiteten politische Auseinandersetzungen in Deutschland, wie z.B. Reformation und Gegenreformation. Infolge der sozialen und geistigen Entwicklung der Zeit – Erstarkung des Bürgertums, Einfluß von Humanismus und Aufklärung – stieg die Nachfrage nach Lesestoff kontinuierlich an. Ende des 15. Jahrhunderts existierten mehr als 1000 Druckereien in rund 250 Orten des Abendlandes. Die ehemaligen Schreiber waren häufig zu *Druckerverlegern* geworden, die sich auch aktiv um den Verkauf ihrer zum Teil hohen Auflagen kümmern mußten. Anfangs lagen also die Funktionen des Verlegens, des Drucks sowie des Verkaufs der Bücher in einer Hand.

Um den flächendeckenden Vertrieb der Druckerzeugnisse in Europa bzw. Deutschland mit seinen vielen Kulturzentren bewältigen zu können, besuchten die Drucker- verleger die verschiedenen Messen und verkauften ihre Produkte zu festen Preisen. Wichtigster deutscher und europäischer *Buchmesßplatz* war seit Ende des 15. Jahr- hunderts Frankfurt am Main. Im 18. Jahrhunderts übernahm Leipzig – zentraler ge- legen, liberaler in der Pressezensur – die führende Rolle. Schließlich handelte man zunehmend mit Kollegen aus anderen Regionen, um den Absatzbereich der eigenen Titel zu vergrößern sowie das am Heimatort angebotene Sortiment mit fremden Titeln zu erweitern. Da das *Bargeschäft* („au comptant“) wegen der komplizierten Währungsumrechnungen und der mangelnden Sicherheit zu kompliziert war, wurden die Geschäfte in Form des *Tauschhandels* („change“ bzw. „Verstechen“ von Bogen gegen Bogen) abgewickelt. Dadurch wurde der Vertrieb der Druckerzeugnisse über das ganze Land gesichert allerdings mit der Konsequenz, daß sich zunehmend Verrech- nungsschwierigkeiten und Qualitätsverschlechterungen ergaben, weil die Bewertung über den Preis fehlte. Mit der Übernahme des Verkaufs fremder Druckerzeugnisse übten die Druckerverleger in zunehmendem Maße auch die *Sortimenterfunktion* aus, denn sie „sortierten“ ein bestimmtes Angebot für ihre Kunden. Durch die Mischung des Angebots minderten sie zugleich ihr Risiko, denn ihr Geschäftserfolg hing nun nicht nur von ihrer eigenen Produktion ab. Im 17. Jahrhundert ergab sich schließlich die *Trennung zwischen Drucker und Verleger*. Letzterer war verantwortlich für die Manuskriptbeschaffung, für die Wahl des Druckers und für die Finanzierung der Herstellungs- und Autorenkosten. Der Verleger mußte also zur Herstellung des Ver- lagserzeugnisses finanziell eine bestimmte Summe „vorlegen“.

2.2 *Herausbildung typischer buchhändlerischer Strukturen*

Mitte des 18. Jahrhunderts setzte sich zunehmend der *Konditionshandel* durch. Die Verleger überließen ihre Produkte ihren Handelspartnern „bedingt“ („à condition“), d.h. diese brauchten nicht sofort zu zahlen. Auf den festgestellten Tausch- oder Ordinärpreis wurde ein Abschlag von einem Drittel gewährt, die gegenseitigen Lie- ferungen auf Konten festgehalten und zum nächsten Messetermin (Ostern oder

Michaelis/Herbst) abgerechnet. Ende des 18. Jahrhunderts vollzog sich schließlich die *Trennung zwischen der Verleger- und der Händlerfunktion*. Es entstanden reine Sortimentsbuchhandlungen, als erste die Perthes'sche Buchhandlung in Hamburg. Diese Arbeitsteilung zwischen Drucker, Verleger und Sortimenter (Bucheinzelhändler) bestimmt bis heute das Bild des Wirtschaftszweiges.

Der Bedingverkehr war Grundlage für die Entwicklung des *Kommissionsgeschäftes*. Denn mit steigender Titelproduktion suchten die Verleger den mühsamen Transport ihrer Produkte zwischen Verlagsort und Meßplatz einzuschränken. Sie wählten deshalb am Meßplatz einen verlässlichen Handelspartner als „*commissarius*“ und übergaben ihm ihr Lager zu Bedingkonditionen mit der Erlaubnis, aus den Beständen an Dritte zu verkaufen. Der *Kommissionär* verwaltete für seine „*Verleger-Kommittenden*“, also seine Auftraggeber, das Lager am Meßplatz, lieferte aufgrund der Bestellungen und rechnete zum nächsten Messetermin (Ostermesse) unter Abzug einer Provisionsvergütung oder eines Rabattanteils ab. Im Laufe der Zeit wählten auch die Sortimenter Kommissionäre am zentralen Platz, die für ihre „*Sortimenter-Kommittenden*“ die Verteilung und Bearbeitung der Bestellzettel sowie die Einsammlung der Verleger- bzw. Verleger-Kommissionärspakete und ihre Versendung in „*Bücherballen*“ übernahmen. 1788 legten Verleger und Sortimenter in einem Abkommen fest, daß die Verleger aus allen Landesteilen ihre Bücher „*franco Leipzig*“ zu senden und die Sortimenter die Kosten ab dort, wie auch für die Rücksendungen (Remittenden), die von den Verlegern wieder in Zahlung genommen wurden, nach dort zu tragen hätten. Durch diese Entwicklungen und Beschlüsse etablierte sich der Meßplatz Leipzig, begünstigt dazu durch seine geographische Lage in der Mitte des deutschsprachigen Raums zwischen Wien und Kiel, Königsberg in Ostpreußen und Basel am Rhein, endgültig als Hauptort des deutschen Buchhandels. Für 150 Jahre konnte die Stadt ihre zentrale Rolle als Kommissionsplatz des Buchhandels halten. In- und ausländische Verleger und Sortimenter wählten in zunehmendem Maße den kostengünstigen Weg über Leipzig (F. Uhlig 1972, 82 ff.). Zudem hatten sich schon seit Ende des 17. Jahrhunderts wichtige Verlage in der Stadt niedergelassen, z.B. M. G. Weidmann oder der wichtigste Verleger der deutschen Klassik, J. G. Göschen, wodurch die Verlagsproduktion und das Druckereiwesen beträchtlich anstiegen. Buchmesse, Verlags- und Druckort sowie zentraler Kommissionsplatz, diese vier Säulen machten seit Anfang des 19. Jahrhunderts die zunehmende Bedeutung dieser Buchhandelsstadt aus.

Mehrere Probleme belasteten die wirtschaftliche Entwicklung der Branche. Vor allem war das der unerlaubte *Nachdruck von Büchern*. Philipp Erasmus Reich (1717–1787), seit 1756 Inhaber der Weidmannschen Buchhandlung in Leipzig, war einer der Vorkämpfer gegen den Nachdruck. Er versuchte, mit der 1765 gegründeten „*Buchhandelsgesellschaft in Deutschland*“ dem Buchhandel eine Art Selbstverwaltung zu geben, mit der auch Vereinbarungen über die Geschäftsgepflogenheiten (Usancen), vor allem bezüglich der *Autorenrechte* und des „*räuberischen Nachdrucks*“, beschlossen werden sollten. Dieser Ansatz scheiterte. Immerhin konnte Reich bei der sächsischen Regierung 1773 den Erlaß eines „*Buchhandelsmandats*“ durchsetzen, das die Einfuhr von Nachdrucken und ihre Verteilung auf der Leipziger Buchmesse

verbot. 1794 wurde im Preußischen Landrecht der Nachdruck unter Strafe gestellt. Auf dem Wiener Kongreß erreichte eine Buchhändler-Deputation, daß die Fragen des Autorenschutzes und des Nachdrucks als Probleme mit Regelungsbedarf in die Bundesakte von 1815 aufgenommen wurden. Der renommierte Hamburger Buchhändler Friedrich Christoph Perthes (1772–1843) griff 1816 in seiner zunächst anonym veröffentlichten Schrift „Der deutsche Buchhandel als Bedingung des Daseins einer deutschen Literatur“ diese Fragen zugleich mit einem – nicht weiter ausgeführten – Hinweis auf die notwendige Gründung einer Berufsorganisation wieder auf (Perthes; Widmann, 65 f.).

Die *Abrechnung in fremden Währungen* bereitete ebenfalls große Schwierigkeiten, denn bis 1871 war der deutschsprachige Raum in eine Vielzahl verschiedener Währungsgebiete aufgeteilt. Um eine einwandfreie Abrechnung zu erreichen, mußten börsenmäßig Währungskurse festgelegt werden. Der Leipziger Kommissionär Paul Gotthelf Kummer richtete Anfang des 19. Jahrhunderts ein nicht lange bestehendes Abrechnungslokal ein. Kurz darauf gründete dann der Potsdamer Buchhändler Horvath eine private „*Buchhändler-Börse*“ in einem Gebäude der Leipziger Universität. Diese Börse wurde schließlich durch den vom Gesamtbuchhandel 1825 ins Leben gerufenen „*Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig*“ übernommen. Der Verein, der grundsätzlich allen deutschsprachigen Buchhändlern offenstand, nahm allerdings „Nachdrucker“ von Anfang an nicht auf. Er entwickelte sich zur bis heute bestehenden Berufs- und Wirtschaftsvertretung aller Buchhändler, also der Verleger, der Bucheinzelhändler und der Kommissionsbuchhändler.

Der Kampf um den *Schutz der Urheberrechte* wurde als eine der wesentlichsten Gesamtaufgaben des Buchhandels begriffen. Der Börsenverein beteiligte sich durch Vorlagen, Anregungen und Anfragen intensiv an den Diskussionen um die Formulierung und Verabschiedung von literarischen Schutzgesetzen. Von den Literaturverträgen zwischen Preußen und 31 anderen deutschen Staaten 1827/28 bis zum „Gesetz betreffend das Urheberrecht an Werken der Literatur und der Tonkunst“ von 1901, das „Gesetz über das Verlagsrecht“ von 1901 sowie zur internationalen Regelung in der „*Berner Übereinkunft*“ von 1886 (1. Revision 1908) war es ein langer Weg. Auch an allen späteren Revisionen, bis hin zu den heutigen weltweiten Abkommen zum Schutz des geistigen Eigentums für Print- und auch elektronische Medien, war der Börsenverein als Anreger und Ratgeber stets aktiv beteiligt.

1835 übernahm der Börsenverein die Herausgabe des 1834 vom Verein der Buchhändler in Leipzig gegründeten Fachblattes „*Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*“, das bis heute zweimal wöchentlich mit einem Redaktions- und vor allem Anzeigenteil erscheint. Die stürmische Entwicklung der Buchproduktion – die Zahl der jährlich veröffentlichten Titel war von 3900 (1800) auf 10 108 (1870) gestiegen – erhöhte auch die Anforderungen an den Vertriebsbereich. Die Zahl der Kommissionäre in Leipzig lag 1855 bei 77, 1870 schon bei 101, die 1963 bzw. 3442 Kommittenden betreuten. Der buchhändlerische Bestellverkehr stieg enorm an. Deshalb wurde 1842 die sogenannte „*Leipziger Bestellanstalt*“ gegründet. Auf dieser „Zettelbörse“ (F. Uhlig 1972, 85 ff., 123 ff.) wurden die täglich anfallenden Bestellungen von Sortimenten-Kommittenden aus dem ganzen Land zwischen Sortimenter- und Verleger-

Kommissionären ausgetauscht. Waren es 1863 etwa 15 Millionen Bestellzettel, so stieg die Zahl bis 1886 auf 24 Millionen. Vor dem 2. Weltkrieg wurden dort täglich 60–70 000 Zettel ausgetauscht. 1916 kam die Paketaustauschstelle und später eine spezielle Abrechnungsstelle der Leipziger Kommissionäre hinzu. Diese war Vorläufer der 1923 gegründeten „*Buchhändler-Abrechnungs-Genossenschaft*“ (BAG), die den Zahlungsverkehr für den gesamten Buchhandel vereinfachte. Die BAG besteht bis heute.

2.3 Maßnahmen zur Marktkonsolidierung

Ein weiteres bedeutendes Branchenproblem war die „*Preisschleuderei*“, d.h. die Einräumung von hohen Kundenrabatten auf die vom Verleger kalkulierten und veröffentlichten Ordinärpreise der Bücher. Vor allem einige große Sortiments- und Versandbuchhandlungen in Leipzig und in Berlin konnten solche Rabatte gewähren, da sie aufgrund günstiger Standortbedingungen an den Zentren des Buchhandels Wettbewerbsvorteile hatten. Die Buchhändler in den fernerer Regionen machten gegen diese Praktiken Front, da sie sich geschädigt fühlten. Man befürchtete eine scharfe Konzentration der buchhändlerischen Aktivitäten in den Metropolen sowie eine Ausdünnung des Sortimentsangebotes in der Provinz und damit auch Einbußen an geistig-literarischer und wissenschaftlicher Information. Durch Satzungsänderung erhielt der Börsenverein 1880 die Befugnis zur „Feststellung allgemeingültiger geschäftlicher Bestimmungen im Verkehr der Buchhändler untereinander, sowie der Buchhändler mit dem Publikum in bezug auf die Einhaltung der Bücherladenpreise“. Motor zur Durchsetzung dieser Maßnahmen war als Vorsteher des Börsenvereins der Stuttgarter Verleger Adolf Kröner (1836–1911). 1887 wurde durch die Mitglieder des Börsenvereins die verbindliche *Einhaltung des durch die Verleger festgesetzten Ladenpreises* beschlossen. Der Verein erhielt zusammen mit den entstandenen buchhändlerischen Orts- und Kreisvereinen die Kontrollpflicht und durfte angemessene Sanktionen (Abmahnung, Konventionalstrafen, Verbandsausschluß) ergreifen. Es wurde eine „*Buchhändlerische Verkehrsordnung*“ für den Geschäftsverkehr der Buchhändler untereinander und eine „*Buchhändlerische Verkaufsordnung*“ erlassen, die den Verkehr der Buchhändler mit dem Publikum, unter anderem die Einhaltung des festen Ladenpreises mit Rabattmöglichkeiten für Bibliotheken u.a., festlegten. Die „*Krönorsche Reform*“ war zwar in der Öffentlichkeit teilweise heftig umstritten, hatte aber in dieser Form bis 1945 Bestand (C. Uhlig 1965, 73 ff.). Die heute gültige gesetzliche Regelung der Preisbindung für Verlagszeugnisse hat wohl eine unterschiedliche Regelungsgrundlage, ihrer Begründung liegen jedoch die gleichen Argumente zugrunde, wie sie damals vertreten wurden (s. 1.3).

Große Verdienste hat sich der deutsche Buchhandel mit der Anregung für die Gründung einer zentralen deutschen Nationalbibliothek erworben. 1912 wurde nach langen Verhandlungen die „*Deutsche Bücherei*“ in Leipzig in der Trägerschaft des Börsenvereins, der Stadt Leipzig und des Staates Sachsen gegründet. Seit 1. Januar 1913 wird dort das gesamte deutsche und fremdsprachige Schrifttum des Inlandes und das deutschsprachige Schrifttum des Auslandes gesammelt. Die Verleger wurden verpflichtet, von jeder Neuerscheinung ein Exemplar an die Deutsche

Bücherei abzuliefern. Alle Titel werden erfaßt und wöchentlich in der „Deutschen Nationalbibliographie“ veröffentlicht. Deren Verleger war der Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig; heute übt diese Funktion die Buchhändler-Vereinigung, Frankfurt am Main, der Verlag der deutschen buchhändlerischen Verbände, aus.

Die wirtschaftlichen Folgen des Weltkrieges 1914–18 und die folgende Inflation trafen auch den Buchhandel erheblich. Doch die Feier des 100jährigen Jubiläums des Börsenvereins 1925 machte bereits die Konsolidierung deutlich. Die Stiftung eines *Lehrstuhls für Buchhandelsbetriebslehre* an der Handels-Hochschule Leipzig mit dem Ziel, eine akademisch fundierte betriebswirtschaftliche Ausbildung des Berufsstandes zu fördern, zeigte einen beachtlichen Weitblick. Die Erholungsperiode bis zur Weltwirtschaftskrise 1931 war im Börsenverein von starken organisatorischen Auseinandersetzungen um die Struktur als Interessenvertretung aller Sparten – Verleger, Einzelbuchhändler und Zwischenbuchhändler (Kommissionäre) – gekennzeichnet. Der bisherige regionalorientierte Aufbau wurde zugunsten einer stärker spartenorientierten Gliederung verändert und sicherte damit den Bestand des Verbandes.

Die Herrschaftsperiode des Nationalsozialismus 1933–1945 brachte auch für den Buchhandel starke Veränderungen mit strukturell katastrophalen Folgen mit sich. Die öffentlichen Bücherverbrennungen sogenannter entarteter Literatur, das Mundtotmachen unerwünschter Autoren, deren Vertreibung in die Emigration und schließlich die Rassenverfolgungen zerstörten auch den kulturellen Ruf Deutschlands und trafen den Buchhandel empfindlich. Verleger und Buchhändler mußten Veröffentlichungen zurückziehen, durften Bücher unerwünschter Autoren nicht verlegen bzw. verkaufen. Verlage und Buchhandlungen wurden geschlossen oder „arisiert“, Verleger und Buchhändler verfolgt und umgebracht. 1933 verließ der Verleger Kurt Wolff Deutschland, 1935 wurde der renommierte S. Fischer Verlag – der Verlag der Werke Thomas Manns und der klassischen Moderne – aufgelöst, 1938 erhielt der kritische Verleger Ernst Rowohlt Berufsverbot – um nur einige markante Namen zu nennen. Schon 1933 wurde der Börsenverein „gleichgeschaltet“ und zum reinen Wirtschaftsverband gemacht, obwohl dieser sich eher regimetreue verhalten hatte. Die Fachverbände der Verleger und Sortimenten wurden in die „*Reichsschriftumskammer*“ eingegliedert. Insgesamt wurde damit die demokratische Selbstverwaltung zerstört. (F. Uhlig 1972, 102 ff.). „Es ist kein Ruhmesblatt der Buchbranche, wie sich ein Großteil des nach Emigration und Enteignung verbleibenden Buchhandels dem Regime anpaßte, auch wenn es eine Reihe von Zeugnissen des Widerstands gibt“ (Heinold 1989/I, 24; dazu abwägend Widmann, 90 f.). Dennoch entwickelte sich die gesamte Branche wirtschaftlich befriedigend, wenn auch im Zusammenhang mit den erwähnten Diskriminierungen Auswirkungen auf die Buchausfuhr zu beobachten waren. Der 2. Weltkrieg vernichtete weitgehend auch die Grundlagen der Buchwirtschaft. Der Verlags- und Kommissionsplatz Leipzig wurde 1943 stark zerstört, einschließlich der Kapazitäten der graphischen Industrie, was zum Verlust seiner zentralen Funktion für den Buchhandel wesentlich beitrug (Knopf, A 60 ff.).

2.4 Der deutsche Buchhandel nach 1945

Der Neuanfang 1945 gestaltete sich aufgrund der Zerstörungen, der Demontage von Druckkapazitäten, der politischen Kontrolle durch die Besatzungsmächte und wegen des allgemeinen Mangels an Rohstoffen schwierig. Die Aufteilung Deutschlands in verschiedene Besatzungszonen schadete dem Zentralplatz Leipzig weiter, wie auch der Weggang renommierter Verleger, die mit der ursprünglich amerikanischen Besatzung im Juli 1945 die Stadt verließen und neue Aktivitäten in der amerikanischen Zone begannen. Das zentral orientierte Kommissionärsgeschäft funktionierte nicht mehr. Stattdessen entstand eine dezentrale Struktur, die die Zukunft bestimmen sollte. Auch die buchhändlerische Gesamtorganisation brach auseinander. In den westlichen Besatzungszonen und in Berlin bildeten sich zunächst *Landesverbände*, die sich in Arbeitsgemeinschaften zusammenfanden. Der Leipziger Börsenverein konnte schließlich nur noch auf dem Gebiet der sowjetisch besetzten Zone tätig sein. Schon im August 1945 wurde eine amerikanische Verlagslizenz für das „Börsenblatt des Deutschen Buchhandels“, die Frankfurter Ausgabe, erteilt. Das Leipziger Börsenblatt bekam die sowjetische Lizenz einige Zeit später. Bis 1990 gab es folglich zwei Ausgaben dieser buchhändlerischen Fachzeitschrift.

Jegliche Veröffentlichung von Literatur unterlag einer strengen alliierten Nachrichtenkontrolle. Für die Verlagstätigkeit war eine Lizenz notwendig, die nur begrenzt und nach genauer politischer Überprüfung vergeben wurde. Problematisch waren zudem die Papierzuteilung und der Mangel an Druckkapazitäten. Dagegen war die Nachfrage der Bevölkerung nach Lesestoff groß, insbesondere von Autoren aus dem Ausland, die während der Nazizeit nicht veröffentlicht werden konnten. Ab 1946 kam die Buchproduktion sowie die Herausgabe einer Vielzahl von Zeitschriften langsam wieder in Gang. Um den Lesebedarf des Publikums zu decken, hatten die Verleger Ernst Rowohlt und sein Sohn Heinrich Maria Ledig-Rowohlt eine besondere Idee. Sie publizierten in hohen Auflagen auf Rotationsmaschinen gedruckte Romane im Zeitungsformat unter dem Markenzeichen RoRoRo (Rowohlts Rotations-Romane). Nach der Währungsreform 1948 wurden daraus die rororo-Taschenbücher, denen viele andere Taschenbuchreihen folgten. Generell ergab sich nach der Ablösung der Reichsmark durch die Deutsche Mark eine beträchtliche Anpassungskrise im gesamten Buchhandelsgewerbe. Die Buchproduktion stieg jedoch bald wieder erheblich an (F. Uhlig 1972, 95).

Organisatorisch kam es nach Vereinigungsgesprächen zwischen den Verbänden in Ost und West, die aufgrund der politischen Gegebenheiten scheiterten, 1948 in der amerikanischen und britischen Zone zum Zusammenschluß zur „*Arbeitsgemeinschaft Deutscher Verleger- und Buchhändler-Verbände*“ in Frankfurt am Main, der sich später der „*Börsenverein der Buchhändler in der französisch besetzten Zone*“ anschloß. Man übernahm den traditionsreichen Namen und firmierte seit dieser Zeit als „*Börsenverein Deutscher Verleger- und Buchhändler-Verbände*“. Der Name weist auf die dezentral-föderale Struktur hin, denn Mitglieder des Verbandes waren die Landesverbände. Diese Struktur wurde erst 1955 zugunsten der Einzel- bzw. Firmenmitgliedschaft geändert. Seitdem besteht der heute gültige Name „*Börsenverein des*

Deutschen Buchhandels e. V.“ Für die Wahrnehmung der wirtschaftlichen Belange des Verbandes wurde 1947 durch die Landesverbände die „*Buchhändler-Vereinigung GmbH*“ gegründet (F. Uhlig 1972, 96 ff.).

Der „*Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig*“ war nach dem Statut von 1971 der Verband der Verleger und Buchhändler der Deutschen Demokratischen Republik, der alle volkseigenen, halbstaatlichen und privaten Verlags- und Buchhandelsbetriebe vertrat (Statut § 1; Börsenverein Leipzig 1981). Als generelle Aufgabe wurde festgelegt, die sozialistische Gemeinschaftsarbeit im Bereich des verlegerischen und buchhändlerischen Bereiches zu fördern, zur Entwicklung und Verbreitung der sozialistischen Nationalliteratur beizutragen, sich der Aus- und Weiterbildung zu widmen, die Kultur- und Bildungsarbeit der DDR international zu pflegen und entsprechende Kontakte zu unterhalten sowie die Beschlüsse von Partei- und Staatsorganen auf dem Gebiet der Literaturentwicklung und Literaturverbreitung zu verwirklichen (Statut § 2). Der Verein war Herausgeber des Leipziger Börsenblattes und anderer Fachveröffentlichungen. Bis 1949 wurden in der sowjetischen Besatzungszone 160 Verlagslizenzen vergeben. Anfang 1980 bestanden noch 92 Verlage, davon 17 als private bzw. nichtstaatliche Unternehmungen, der Rest als Staats-, Partei- oder Volkseigene Verlage. Davon verlegten 40 Unternehmen wissenschaftliche und Fachliteratur, u.a. für die besonders geförderte gesellschaftspolitische Bildung, 22 Belletristik und Kinder- bzw. Jugendliteratur, 10 Kunst- und Musikwerke und der Rest Zeitungen, Lehrmittel und Sonstiges (Börsenverein Leipzig 1980, 5 f.). 1946–1989 wurden etwa 225 000 Titel veröffentlicht. Seit 1980 erschienen jährlich etwa 6000 Titel zum Teil mit hohen Auflagen vor allem im Bereich der gesellschaftspolitischen und fachorientierten Bildung, außerdem mehr als 500 Zeitschriften (Röhring, 9; Wittmann, 360). Der Literaturvertrieb war vor allem Aufgabe des staatlichen „*Volksbuchhandels*“, der der Hauptverwaltung Verlage und Buchhandel des Kulturministeriums unterstand. Schon 1969 wurden 80% der verkauften Literatur über den Volksbuchhandel verbreitet (Fauth/Hünich, 149). 1989 gab es 710 Volksbuchhandlungen auf Stadt- und Kreisebene. Außerdem bestanden 400 nichtstaatliche, zum großen Teil kirchliche, Buchhandlungen und kleine Buchverkaufsstellen. Die Verteilung der Buchproduktion an die Buchhandlungen erfolgte monopolartig durch die volkseigene Unternehmung *LKG Leipziger Kommissions- und Großbuchhandel*. Der Buchex- und -import wurde zentral durch den volkseigenen Außenhandelsbetrieb „*Buchexport*“ durchgeführt (Röhring, 10; Wittmann, 361). Im privaten, religiös orientierten Bereich existierte noch die Kommissionsbuchhandlung Wallmann in Leipzig.

In den westdeutschen Ländern konsolidierte sich der Buchhandel nach der Währungsreform 1948 und entwickelte sich kontinuierlich, ja bisweilen stürmisch (F. Uhlig 1972, 95; Wittmann, 373). 1951 wurden etwa 14 000 Neuerscheinungen produziert – mehr als 1927 –, 1970 gut 45 000, 1987 waren es fast 66 000 und 1997 (alte und neue Länder) fast 78 000, davon drei Viertel Erstauflagen (BuBiZ 98, 61). Begünstigt wurde das Wachstum nicht nur durch die steigende Kaufkraft, sondern auch durch die Bildungsreformen mit der Erweiterung des schulischen und des Hochschulbereiches. Dabei gab es – wie in anderen Branchen auch – bestimmte

Nachfragewellen: zunächst für das schöngeistige Buch, wobei die Nachholeffekte nach der geistigen Abschließung bis 1945 lange nachwirkten, dann die Sach-, Hobby- und Fachbuchtitel bis hin zur Ratgeberwelle einschließlich Reiseliteratur. Zwei Besonderheiten der Marktentwicklung in der Nachkriegszeit sind hervorzuheben: der Aufstieg der *Buchgemeinschaften* und der *Taschenbuchproduktion*. Im 19. Jahrhundert wurde die in England und den USA entstandene Buchklubidee nach Deutschland übertragen (1891 Gründung des „*Vereins der Bücherfreunde*“, 1925 der „*Büchergilde Gutenberg*“). An diese Tradition knüpften die Buchgemeinschaften nach dem 2. Weltkrieg an und verzeichneten einen bemerkenswerten Aufstieg. Inzwischen sind die Umsätze rückläufig, und es setzte eine scharfe Konzentration auf wenige Unternehmen ein. Marktführer ist heute der „*Buch- und Medienclub Bertelsmann*“. Die Werbestrategie der Buchklubs trug unbestreitbar zur „Demokratisierung des Wissens“ und zur Erschließung neuer Käuferschichten für das Buch bei, auch wenn die Konkurrenz seitens der Sortimentsbuchhändler mißtrauisch beäugt wurde. Die rasante Entwicklung des *Taschenbuchmarktes* mit einer Vielzahl von Reihen hat diese Demokratisierungstendenzen erheblich verstärkt und zugleich auch zur Verringerung des Wachstumspotentials der Buchgemeinschaften beigetragen. Inzwischen hat sich der Anteil der Taschenbücher an der Titelproduktion bei etwa 10% eingependelt, im schöngeistigen Bereich liegt er jedoch bei fast 40% (BuBiZ 98, 61 ff.).

2.5 Die Situation im deutschen Buchhandel heute

Strukturell bedeutsam ist die *dezentralisierte Entwicklung* von Verlagsproduktion und Zwischenbuchhandel, durch die sich mehrere bedeutsame Buchhandelsplätze herausgebildet haben. Das ist eine Folge einerseits des Verlustes des Zentralplatzes Leipzig, andererseits der föderal bestimmten politischen Nachkriegsentwicklung sowie der Verbesserung der Transportmöglichkeiten. Wichtige Kommissionsplätze sind heute Stuttgart, Frankfurt am Main, Köln und Hamburg, in geringerem Maße München und Gütersloh. Die bedeutendsten Zentren des Verlagswesens (nach der Titelproduktion) sind die Regionen München/Augsburg (ca. 10 000 Titel), gefolgt von Berlin und Frankfurt am Main/Wiesbaden/Darmstadt (je 6000 Titel), Stuttgart (über 5000 Titel), Köln/Bonn (über 4000 Titel), Hamburg sowie Hannover/Braunschweig/Göttingen (je 2000 Titel); die Region Leipzig/Dresden/Halle a. d. Saale/Weimar kommt lediglich auf knapp 800 Titel (berechnet nach BuBiZ 98, 71). Jedoch sind andere Zentren nicht zu unterschätzen. So befindet sich z.B. die Schaltzentrale des größten deutschen Medienkonzerns Bertelsmann im westfälischen Gütersloh. Frankfurt am Main hat heute für den Gesamtbuchhandel seine zentrale Bedeutung nicht nur dadurch wiedererlangt, daß hier der Börsenverein seinen Sitz hat, sondern weil jährlich im Herbst die „*Frankfurter Buchmesse*“ mit großer internationaler Beteiligung stattfindet. 1949 gegründet, entwickelte sie sich zur größten Buchmesse der Welt, die inzwischen auch elektronische Medien präsentiert und als internationaler Lizenzmarkt besondere Bedeutung erlangt hat. Die früher so wichtige „*Leipziger Buchmesse*“, die noch in der DDR-Zeit als Fenster des Ostens für Ost und West eine besondere Rolle spielte, präsentiert sich heute als bedeutsame Frühjahrsbücherschau und pflegt die Verbindung mit den osteuropäischen Ländern.

Die Wiedervereinigung Deutschlands brachte auch für die Buchwirtschaft erhebliche Neuerungen und strukturelle Anpassungsprobleme mit sich. Für die westdeutschen Verlage und Kommissionsbuchhändler eröffneten sich zunächst beträchtliche neue Marktchancen in den neuen Bundesländern. Die bisher nicht zugängliche literarische und wissenschaftliche Produktion (einschließlich Sach- und Fachbüchern) genöß eine hohe Attraktivität bei Publikum und Bibliotheken, so daß bedeutsame Absatzsteigerungen zu verzeichnen waren. Die Großbuchhändler (Barsortimente) aus Stuttgart, Köln, Hamburg und Frankfurt am Main bemühten sich um die neuen Kunden im Sortimentsbuchhandel und steckten ihre Liefergebiete ab. Schnell wurde klar, daß Leipzig seine Funktion als Kommissionsplatz nicht zurückgewinnen konnte, weil aufgrund der elektronischen Datenübermittlung und der Transportorganisation (LKW statt Bahn) die Lieferung von den inzwischen etablierten Zentren im Westen reibungslos bis zur Oder durchgeführt werden kann.

Für die Buchwirtschaft in der bisherigen DDR ergaben sich beträchtliche Herausforderungen bei der Integration in die neuen marktwirtschaftlich orientierten Strukturen der alten und neuen Bundesrepublik. Titelangebot und Kalkulationsgrundlagen mußten komplett verändert, neue Absatzstrategien organisiert werden. Dabei zeigte sich, daß der Bekanntheitsgrad der Verlage und ihrer Autoren auf den Märkten der alten Bundesländer sehr gering war, so daß dort zunächst nur geringe Absatzchancen bestanden. Dagegen war die Konkurrenz der westdeutschen Produktion aus den erwähnten Gründen beträchtlich. Eigentumsrechtlich wurden die bisher *volkseigenen Betriebe* entweder an die früheren Eigentümer rückübertragen oder in sonstiger Weise privatisiert. Etwa 70% der 1980 existierenden Verlage bestehen 1998 noch, teils wieder mit den Altfirmen verbunden (17%), teils in andere westdeutsche Verlagsunternehmen eingegliedert (14%), immerhin 40% eigenständig (meist in Berlin). Wegen des extremen Kapitalmangels konnten nur wenige Unternehmen durch ehemalige Mitarbeiter (Management Buyout-MBO) erworben werden (7%). Von den an die Alteigentümer zurückgegebenen Firmen wurde etwa die Hälfte in die westdeutschen Nachkriegsgründungen integriert, einige arbeiten noch als Filialen. Nur eine Firma (*Reclam Leipzig*) agiert selbständig im Firmenverbund. Zu Rückverlagerungen von Verlagshäusern an die ehemaligen Standorte kam es bedauerlicherweise nicht. Der *volkseigene Bucheinzelhandel* wurde zum überwiegenden Teil in Form eines MBO durch ehemalige Mitarbeiter, andererseits an mittlere und größere westdeutsche Buchhandelsfirmen privatisiert. Im Raum Dresden entstand eine große unabhängige Buchhandelskette, *Buch & Kunst*. Den Weg des MBO ging auch das LKG-Kommissionshaus, das als einzige Verlagsauslieferung noch in Leipzig besteht. Im gesamten Buchhandel der neuen Bundesländer mußte die Zahl der Beschäftigten drastisch reduziert werden (Röhring, 12 f; Wittmann, 360 ff., eigene Berechnungen).

Um die Markteingliederung zu erleichtern, hatte der Börsenverein in Frankfurt schnell Hilfsprogramme für die Computerausstattung, die Betriebsberatung u.a. organisiert, die vor allem den Sortimenten zugute kamen. Die beiden Verbandsorganisationen in Frankfurt und Leipzig vereinbarten per 1. Januar 1991 die Verschmelzung, die Buchhändler in den Regionen schlossen sich mit bestehenden Landesverbänden zusammen oder gründeten einen eigenen Landesverband (Sachsen, Sachsen-Anhalt,

Thüringen in Leipzig). Inzwischen hat sich eine gewisse Konsolidierung und Normalisierung ergeben. Bemerkenswert ist, daß die Langenscheidt-Gruppe, München, ihr zentrales Auslieferungszentrum in Thüringen angesiedelt und der Schulbuchverlag Klett, Stuttgart, eine größere Niederlassung in Leipzig eingerichtet haben. Schon 1990 wurden die Buchgemeinschaften, wie z.B. der *Bertelsmann Buchclub* und die *Büchergilde Gutenberg*, in den neuen Bundesländern aktiv. Einige Fachbuchhandelsunternehmen für Medizin bzw. Recht gründeten dort Filialen. Außerdem etablierten sich in verschiedenen Vertriebsgebieten Presse-Grossisten. Seit 1998 ist eine Gründungswelle von großflächigen Filialbuchhandlungen durch mehrere Großfilialisten zu beobachten. Ein besonderes Zeichen setzte das „*Kuratorium Haus des Buches*“, Leipzig. Es errichtete 1996 in Zusammenarbeit mit dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels auf dem Grund des alten Buchhändler-Hauses das neue „*Haus des Buches*“. Es wurde schnell zu einem geistig-literarischen Zentrum in der Stadt.

3. Betriebsformen des Buchhandels

3.1 Zur Definition

Wie schon erwähnt, läßt sich der Buchhandel in mehrere Sparten aufteilen:

- den *Verlagsbuchhandel* (Herstellender Buchhandel),
- den *Bucheinzelhandel* (Verbreitender Buchhandel) sowie
- den *Zwischenbuchhandel* (Verbreitender Buchhandel).

Weiterhin spielen die *Verlagsvertreter* als Vermittler zwischen Verlag und Bucheinzelhändler und die *literarischen Agenten* als Vermittler zwischen Autor und Verlag oder zwischen Verlagen eine Rolle. Auf die verschiedenen Sparten wird im folgenden genauer eingegangen.

3.2 Der Verlagsbuchhandel (Herstellender Buchhandel)

3.2.1 Verlagsorganisation

Die Funktion des Verlegers ist die gewerbsmäßige Organisation der Vermittlung von Informationen zwischen Autor und Leser. Der Verleger bemüht sich um die Übernahme von Manuskripten von Autoren, sodann um die Umwandlung in ein verkaufsfähiges Produkt – Herstellung des Verlagszeugnisses – und schließlich um dessen Vertrieb an den Bucheinzel- bzw. Zwischenbuchhandel oder direkt an den Endkunden. Wesentlich ist, daß der Verleger finanziell in Vorlage gehen muß, um die Manuskriptbeschaffung direkt vom Autor oder als Lizenz, die Herstellung der Produkte – ob nun in Print- oder Non-Printform – sowie den Absatz (Vertrieb, Verkauf) organisieren zu können. Die technische Herstellung (Produktion) führt der Verleger im allgemeinen nicht mehr selbst durch. Vielmehr beauftragt er Druckereien oder Multimedia-Produzenten, die Produkte entsprechend seinen Vorgaben herzustellen. Insofern ist der Verlag kein Industriebetrieb im üblichen Sinne, sondern ein Dienstlei-

stungsunternehmen. Zwar gibt es Firmen, die – in der Form der alten Druckerverleger – über eigene technische Herstellungskapazitäten verfügen; das ist aber im allgemeinen eher die Ausnahme. Allerdings führt die Unternehmenskonzentration dazu, daß größere Verlagsgruppen oft auch über eigene Druckkapazitäten verfügen (Hierzu und folgendes Bramann; Handbuch II; Mundhenke; Röhring; Schönstedt; Stiehl).

Die *Verlagsorganisation* läßt sich auf der Basis der üblichen betriebswirtschaftlichen Definition der Unternehmungsfunktionen schematisch wie folgt darstellen:

- | | |
|-------------------------------|---|
| – <i>Beschaffung:</i> | Lektorat bzw. Redaktion |
| – <i>Fertigung:</i> | Herstellung |
| – <i>Absatz:</i> | Marketing/Vertrieb |
| – <i>Finanzierung:</i> | Finanzabteilung sowie Verlagsleitung |
| – <i>Kontrolle:</i> | Rechnungswesen und Controlling |
| – <i>Planung und Leitung:</i> | Geschäftsführung bzw. Verleger in Abstimmung mit den anderen Abteilungen. |

Auf diese Funktionen soll im folgenden näher eingegangen werden. Dabei ist allerdings zu beachten, daß in der Praxis die strenge Funktionalgliederung in Abteilungen nicht immer streng eingehalten wird. Das liegt einmal traditionell an der jeweiligen Betriebsgröße, zum anderen aber an der neuerdings immer stärkeren Vernetzung der Abteilungen.

3.2.1.1 Lektorat bzw. Redaktion

In dieser Abteilung werden die Kontakte zu Autoren, Lizenzgebern oder Agenten aufgebaut, Manuskripte beurteilt und ausgewählt. Die Entscheidungsfindung vollzieht sich im Rahmen der definierten verlegerischen Gesamtkonzeption und einer mehr oder weniger klar formulierten *Programmpolitik* (Röhring, 168). Dementsprechend sind üblicherweise Verleger bzw. Geschäftsleitung in den Entscheidungsprozeß über ein Verlagsprojekt eingebunden. Ihr Urteil ist sowohl aus konzeptioneller als auch aus finanzieller Sicht wesentlich. Die heute stark betonte marktorientierte, *zielgruppenspezifische Programmplanung* bindet von Beginn an weitere Abteilungen wie Marketing/Vertrieb, einschließlich der Verlagsvertreter, sowie die Herstellung in die Entscheidungsfindung ein, um die Absatzmöglichkeiten wie auch die technisch-kalkulatorischen und finanziellen Gegebenheiten von vornherein zu berücksichtigen. Die Abstimmung erfolgt in regelmäßig stattfindenden *Verlagskonferenzen* oder in entsprechend organisierten gemischten *Projektteams*. Im Zeitschriftenbereich verantwortet die *Redaktion* die inhaltliche Gestaltung, aber auch die langfristige Konzeption. Diese Organisationsform findet man auch für bestimmte Buchprogramm-bereiche, z.B. die Schulbucharbeitung oder die Betreuung von Reihen.

3.2.1.2 Herstellung

Die Herstellungsabteilung ist für die Fertigung des Produktes verantwortlich. Hier widmet man sich zum einen der technischen Realisierung des Verlagsobjektes in Form der typographischen Satzgestaltung (*Layout*), der Bildausstattung, der Papier- und Einbandwahl, der Entscheidung über den Druckprozeß bzw. die mediale Gestaltung eines elektronischen Produktes, zum anderen der Kostenkalkulation einschließlich

der Festlegung von Auflagenhöhe und Preis. Die Preisfestlegung orientiert sich nicht nur an den Kosten, sondern auch an der Einschätzung der Akzeptanz des Produktes durch die potentiellen Käufer. Hier spielen psychologische wie allgemeine Marktfaktoren eine Rolle. Wegen des bestehenden Systems des festen Ladenpreises, in dem der Verleger den Endverkaufspreis (Bruttopreis) verbindlich festlegt, müssen auch die Interessen der Bucheinzelhändler hinsichtlich der Möglichkeiten der Erwirtschaftung eines angemessenen Ertrages berücksichtigt werden.

Die Herstellungsabteilung nimmt zudem die wichtige *Beschaffungsfunktion* bei Auswahl, Einkauf und Kontrolle der technischen Leistungen wie Papier, Satz, Druck, Einband bzw. der elektronischen Gestaltung und Produktion wahr. Es handelt sich hier also um eine empfindliche Schnittstelle, denn der verlegerische Hersteller muß sich einmal mit den verschiedenen Bereichen im Verlag abstimmen, sodann aber auch mit dem Druckpartner (technischer Hersteller) bei der Auftragsabwicklung einen Kompromiß zwischen den verlegerischen Zielen, den technischen Vorstellungen und Möglichkeiten sowie dem vorgegebenen Kostenrahmen realisieren.

3.2.1.3 Marketing und Vertrieb

Die Absatzbemühungen werden heute unter dem Begriff des kundenorientierten *Marketings* in Form der Produkt-, Preis-, Distributions-, Kommunikations- und Marktforschungspolitik zusammengefaßt. Klar ist, daß dieser Ansatz eine enge, oben schon angesprochene Kooperation aller Abteilungen der Verlagsunternehmung erfordert, um im stark umkämpften Absatzmarkt mit den eigenen Produktangeboten bestehen zu können. Die Festlegung der *Produktstrategie* (Programmplanung) wurde ebenso wie die Preispolitik bereits behandelt (s. 3.2.1.1/2). Üblicherweise erfolgt die Lieferung auf Rechnung zu den vom Verlag bestimmten Bruttoladenpreisen. Den Händlern wird ein Rabatt eingeräumt, der zwischen den Handelspartnern ausgehandelt wird und unter Berücksichtigung der Transportkosten den Nettoeinkaufspreis für den Handelskunden bestimmt. Verlage sind nicht verpflichtet, für ihre Verlags-erzeugnisse das Festpreissystem anzuwenden, sondern können ankündigen, daß sie ein Erzeugnis zu sogenannten „freien“ Preisen anbieten: Dann liefern sie entweder zum empfohlenen Bruttopreis mit Rabatt oder aber grundsätzlich zum Nettopreis.

Die Distributionsstrategie wird vor allem durch die *Vertriebsabteilung* verantwortet. Dieser obliegt die Organisation des Absatzes an die Kunden, also die Bucheinzelhändler, die Groß- bzw. Zwischenbuchhändler oder direkt die Endkäufer. Der letztgenannte Weg in Form des Direktversands zu Endverkaufspreisen spielt bei manchen Wissenschafts- und Spezialverlagen, auch für Zeitschriften, eine wesentliche Rolle; er bleibt dennoch insgesamt bisher in Deutschland die Ausnahme (s.u. 3.3.1). Die *Expedition* der verkauften Bücher kann durch Eigenauslieferung ab Lager oder durch Fremdauslieferung von einer beauftragten *Verlagsauslieferung* (Kommissionär) durchgeführt werden. Die *Zustellung* geschieht über die üblichen Speditionsunternehmungen bzw. über den speziellen Büchersammelverkehr (s. 3.3.4). Zum absatzorientierten Marketing gehören natürlich *Werbung und Öffentlichkeitsarbeit*. Die Kommunikation mit den Kunden auf den verschiedenen Absatzebenen (Bucheinzelhändler, Zwischenbuchhändler, Endkäufer) kann einerseits rein verlagsorientiert – Versand von Verlagskatalogen und Ankündigungen, die Schaltung von Anzeigen

oder der Kontakt mit Medienredaktionen (für Buchbesprechungen, Programmdarstellungen, Vorabdrucke) – erfolgen und/oder mit den Bucheinzelhändlerkunden bezüglich Kataloggestaltung und -verteilung, Schaufensterwerbung usw. abgestimmt sein. Zudem kann eine Gemeinschaftswerbung in Zusammenarbeit mit anderen Verlagen organisiert werden. Für eine erfolgreiche Kommunikationspolitik spielen *Marktbeobachtung und -beurteilung* einschließlich der Auswertung von Erfahrungswerten eine wichtige Rolle.

3.2.1.4 Finanzierung

Die Finanzierung ist – wie schon erwähnt – eine wichtige Kernfunktion des Verlegers. Es müssen im erheblichen Maße finanzielle Vorleistungen für die Beschaffung von Manuskripten und Rechten, von technischen Leistungen bei der Herstellung, für den Betriebsablauf und das Personal, wie aber auch für den Absatzbereich erbracht werden. Es kommt also auf die finanzielle Ausstattung – Eigenkapital, Kreditfähigkeit –, aber auch auf die Kreditierfähigkeit an, um den Absatz in Form von *Lieferantenkrediten* (normalerweise bis zu 90 Tagen, zum Teil aber auch erheblich länger) an den verbreitenden Buchhandel zu finanzieren. Wie schon erwähnt, liegt die spezielle Problematik eines Verlages darin, daß er regelmäßig zu bestimmten Jahrestermen (Frühjahr, Herbst) mit einer Reihe von neuen Titeln auf den Markt kommen muß, um den notwendigen Umsatz zu erwirtschaften; denn durch Verkäufe aus der „backlist“, also dem Altbestand, kann er nur bedingt überleben. Das Angebot vieler neuer Titel erhöht zwar die Erfolgchancen für einige „Treffer“ beim Absatz, insgesamt jedoch auch das Risiko eines „flops“, also des Scheiterns von Titeln. Jedenfalls erfordert die Programmplanung eine sorgfältige *Finanzplanung* mit Elementen der Mischkalkulation bzw. der Deckungsbeitragsrechnung.

3.2.1.5 Rechnungswesen und Controlling

Das *Rechnungswesen*, mit dem Rechnungseingänge und -ausgänge, Zahlungsströme und -bestände erfaßt sowie die Gewinn- und Verlustrechnung bzw. die Bilanz aufgestellt werden, ist von jeher das Instrument für eine systematische Betriebskontrolle. Heute dienen die in den verschiedenen Unternehmensbereichen erfaßten Daten jedoch auch als wichtige Grundlage für ein kontinuierliches begleitendes *Controlling* der Betriebsabläufe sowohl in Bezug auf Produktabsatz- als auch Abteilungsrentabilitäten. Auf dieser Basis erfolgt dann die Steuerung der Unternehmung. Wichtiges Hilfsmittel hierfür ist ein gut ausgebautes elektronisches Warenwirtschaftssystem zur Kontrolle des Warenflusses, der Lagerrentabilität oder der Liquiditätssituation.

3.2.1.6 Planung und Leitung

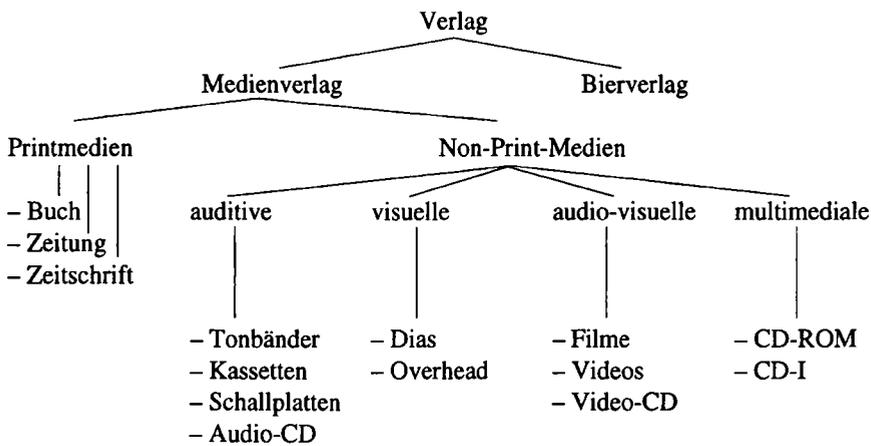
Planung und Leitung sind grundsätzliche Aufgaben des Verlegers bzw. der verlegerischen Geschäftsführung. Hier wird das Gesamtmanagement durchgeführt sowie die Gesamtkonzeption in Abstimmung mit den übrigen Abteilungen entwickelt. Daraus ergibt sich das „*Verlagsimage*“, d.h. das „Gesicht des Verlages“. Die unabhängige, prägende Verlegerpersönlichkeit findet sich bei den großen Verlagen heute immer seltener, bestimmend ist die Geschäftsleitung der Verlagsgesellschaft, in die die führenden Verlegerpersönlichkeiten eingebunden sind. Dadurch sucht man die langfristige Überlebensfähigkeit des Unternehmens zu sichern. Dennoch gibt es immer

wieder ideenreiche „newcomer“, die als Einzelverleger mit mehr oder weniger Erfolg ihre Programme präsentieren und durchsetzen.

3.2.2 Verlagstypen

Eine Typisierung von Verlagen fällt aufgrund der Vielfältigkeit der zu wählenden Kriterien schwer, zumal die Spannweite der Produktarten von Medienverlagen außerordentlich groß ist. Mit dem Schaubild wird versucht, eine Gliederung aus aktueller Sicht vorzunehmen.

Schaubild: Versuch einer Verlagsklassifikation



Quelle: Bramann, 110

Daß das Verlegersystem auch aus anderen Branchen bekannt ist, wird durch den Begriff des Bierverlages deutlich. Die wirtschaftliche Funktion der verlegerischen Vorfinanzierung und Absatzorganisation spielt besonders im Heimarbeitsbereich, historisch mit dem Beispiel der Weber, modern mit der Bildschirmarbeit verbunden, eine Rolle. In unserem Zusammenhang interessiert die Kategorie des Medienverlages, der grundsätzlich im Druck-(Print-)Bereich bzw. im elektronischen (Non-Print-) Bereich wie auch entsprechenden Unterbereichen tätig sein kann. Aktivitäten in beiden Bereichen sind häufig. Die Klassifizierung von Buchverlagen erfolgt üblicherweise nach inhaltlichen Kriterien bzw. Zielgruppen. Danach lassen sich *schönegeistige (belletristische) Verlage, Sachbuchverlage, Fachverlage, wissenschaftliche Verlage, Kunstverlage, Kinder- und Jugendbuchverlage, Schulbuchverlage* unterscheiden (Bramann, 110 ff.; Stiehl, 34 ff.). Viele Buchverlage betreiben inzwischen in beträchtlichem Umfang „electronic publishing“, d.h. sie sind in vielfältiger Weise bei Produktion und Absatz elektronischer Medien, auch in multimedialer Form, engagiert. Eine klare Trennung von Print- und Non-Print-Verlagen ist deshalb kaum noch möglich.

3.3 Der Verbreitende Buchhandel

3.3.1 Vertriebskanäle für das Buch

Eine Analyse der *Vertriebswege* für Verlagserzeugnisse (Bücher und andere Medien) zeigt, daß der Buchhandelsumsatz zu etwa 59% durch den Sortimentsbuchhandel, zu mehr als 9% durch sonstige Verkaufsstellen (Sondermärkte), zu knapp 5% durch Warenhäuser, zu 7% durch Reise- und Versandbuchhändler, zu knapp 4% durch Buchgemeinschaften und zu 16% durch den Direktvertrieb der Verlage erwirtschaftet wird (s. Tabelle 3). Dabei haben sich zwischen 1992 und 1997 interessante Anteilsverschiebungen ergeben. Während der gesamte Buchhandelsumsatz durchschnittlich einen jährlichen Zuwachs von 3,6% aufwies, nahmen die Umsätze des ortsgebundenen Sortimentsbuchhandels (+ 2,9%) und der Warenhäuser (+ 2,2%) unterdurchschnittlich zu, der Buchgemeinschaftsumsatz (+ 0,1%) stagnierte sogar. Dagegen legten die Umsätze des Reise- und Versandbuchhandels (+ 5,6%) und des Direktvertriebs durch Verlage (+ 7,7%) bemerkenswert zu. Hier deuten sich strukturelle Verschiebungen im Kaufverhalten der Kunden an. Dennoch ist festzustellen, daß die Verbreitung von Büchern an den Endkunden zum überwiegenden Teil (84% einschließlich Warenhäuser und Buchgemeinschaften) durch die verschiedenen Betriebsformen des Bucheinzelhandels erfolgt. Dieser wird von den Verlagen bzw. dem Zwischenbuchhandel mit den Produkten beliefert, hält je nach Organisationsform ein gemischtes Lager und

Tabelle 3: *Geschätzte Umsätze buchhändlerischer Betriebe zu Endverbraucherpreisen nach Vertriebswegen 1992, 1996, 1997*

	1992		1996		1997		1996/97		1992 – 1997
	Mio. DM	in %	Mio. DM	in %	Mio. DM	in %	Veränderung in %	Veränderung insg. in %	Durchschnittl. Veränderung pro Jahr
Vertriebswege:									
Sortimentsbuchhandel	9078	61,2	10 278	59,7	10376	59,3	+ 1	+14,3	+ 2,9
Sonst. Verkaufsstellen	1397	9,5	1647	9,6	1647	9,4	0	+ 17,8	+ 3,6
Warenhäuser	733	5,0	840	4,9	814	4,7	- 3,1	+ 11,1	+ 2,2
Reise- u. Versandbuchhandel	949	6,4	1159	6,7	1214	6,9	+ 4,7	+ 27,9	+ 5,6
Verlage direkt	2009	13,5	2626	15,2	2780	15,9	+ 5,9	+ 38,4	+ 7,7
Buchgemeinschaften	662	4,5	680	3,9	666	3,8	- 2,1	+ 0,6	+ 0,1
<i>Insgesamt</i>	<i>14 828</i>	<i>100,0</i>	<i>17 230</i>	<i>100,0</i>	<i>17 497</i>	<i>100,0</i>	<i>+ 1,5</i>	<i>+ 18,0</i>	<i>+ 3,6</i>

Quelle: Dr. Benzing, Verlagsgruppe Bertelsmann. In: BuBiZ 1997, 31 und 1998, 32; Sp. 9/10 eigene Berechnungen

bietet die Produkte im Laden oder durch Katalog dem Kunden an. Wie oben schon gezeigt, zwingen die Eigenarten der Medienware den Bucheinzelhändler, dem Kunden immer wieder Neuerscheinungen zu präsentieren sowie das Gesamtangebot zur Auswahl zugänglich zu machen. Es bedarf ausgeklügelter Organisationsmaßnahmen für die bibliographische Titelauskunft, die Warenbeschaffung, die Lagerhaltung, das Marketing und die Finanzierung, um eine Bucheinzelhandlung erfolgreich im Markt zu halten. Die unterschiedlichen Organisationsformen sollen im folgenden erläutert werden (zu diesem Abschnitt: Bramann 201 ff.; Handbuch III; Hiller/Strauß; Uhlig/Peitz, 22 ff.).

3.3.2 Betriebsformen des Bucheinzelhandels

3.3.2.1 Sortimentsbuchhandel

Wie die obigen Zahlen zeigen, wird der weitaus größte Teil des buchhändlerischen Gesamtumsatzes durch den klassischen Sortimentsbuchhandel getätigt. Dieser wird als Ladengeschäft betrieben. Der Sortimenter unterhält je nach Spezialisierung ein den Erwartungen der Kundennachfrage entsprechend sortiertes Lager an Büchern und anderen Verlagszeugnissen einschließlich Neuer Medien. Nicht am Lager vorhandene Titel werden im allgemeinen innerhalb Tagesfrist über den Zwischenbuchhandel besorgt. Der Lagerbestand liegt je nach Größe der Firma zwischen 15 000 und 150 000 Titeln bei Geschäftsflächen von 100 bis zu 4000 qm. Üblicherweise unterscheidet man zwischen *Universalsortiment* und *Fachsortiment*. Universalsortimente führen die verschiedensten Warengruppen von schöngeistig-literarischen Titeln über Sachbücher, Taschenbücher, Reiseliteratur, Kinder- und Jugendbücher, Schulbücher bis zu Fachbüchern und Zeitschriften – auch in elektronischer Form. Eine Sonderform des Universalsortiments ist der *Taschenbuchladen*.

Fachsortimente sind weitgehend auf Spezialbereiche konzentriert. Sie begegnen uns als *wissenschaftliche* bzw. *akademische (Universitäts-)buchhandlungen*, die Angebote aus den verschiedenen Wissenschaftsbereichen sowie die typische Studienliteratur bereithalten, oder als *Fachbuchhandlungen*, z.B. für Recht und Wirtschaft, Technik, Medizin bzw. andere Fach- und Spezialbereiche. Es werden auch Fachzeitschriften und elektronische Produkte geführt, ebenso in beschränktem Umfang ein allgemeines Sortiment mit dem Angebot der Beschaffung fehlender Titel. Zudem werben Fachsortimente intensiv durch gezielten Versand von Spezialkatalogen oder Informationen über Neuerscheinungen sowie durch den Versand von Ansichtssendungen an Kunden bzw. durch Kundenbesuche. Auch Online-Angebote spielen inzwischen eine Rolle.

3.3.2.2 Buch- und Medienkaufhäuser; Filialunternehmungen; Franchising

Die Betriebsform des Sortiments weist in letzter Zeit eine beachtliche Dynamik bei der Entwicklung besonderer Unterformen auf. So handelt es sich z.B. beim *Buch- bzw. Medienkaufhaus* um Großsortimente in besten Lagen von Großstädten über mehrere Etagen mit Buchbeständen von mindestens 100 000 Titeln aller Art sowie einem breiten Angebot von Spielen und verschiedensten elektronischen Medien vom Video über Disketten bis zur CD-ROM. Zum anderen entstehen immer mehr *Filialunternehmungen*. Diese Filialisierung setzt auf Umsatzerhöhung durch Dezentralisie-

rung des Angebots. Dadurch soll das Kundenpotential besser erschlossen werden. Filialen werden in guten Lagen des Stadtzentrums, in Stadtteilen, Einkaufszentren oder Orten der Region, aber auch des ganzen Bundesgebiets eröffnet. Betriebswirtschaftlicher Vorteil solcher Buchkaufhäuser bzw. Buchhandelsketten ist der gebündelte Einkauf größerer Stückzahlen eines Titels und damit die Möglichkeit, höhere Rabatte von den Lieferanten zu erlangen. Nachteil ist der höhere Logistikaufwand im Lager-, Verteilungs- und Personalbereich. Beide Betriebsformen sind übrigens oft miteinander verbunden. Durch diese Entwicklung wuchsen im Vergleich zu der bisher üblichen eher kleinbetrieblich-mittelständischen Struktur beachtliche Unternehmen heran, von denen das größte (Hugendubel, München) einen Gesamtumsatz von etwa 220 Mio. DM (1996) erwirtschaftete. Dadurch verstärkt sich die Marktmacht des Handelsbereiches erheblich. Auch im Buchhandel entstehen im übrigen Buchhandelsfirmen auf der Basis von *Franchising*-Verträgen. Die einzelnen Unternehmungen firmieren unter einem gemeinsamen Namen und Firmenlogo und bieten eine standardisierte Bücher- und Medienauswahl an. Obwohl sie sich dem Kunden wie eine Filialkette präsentieren, handelt es sich im allgemeinen um unabhängige Firmen, die auf eigenes Risiko arbeiten, aber an einen Franchising-Geber gebunden sind. Dieser stellt je nach Vertrag Ausstattung, Logo, Standardlager, zentralen Einkauf oder Werbungs- und Abrechnungsunterstützung gegen eine Franchising-Gebühr zur Verfügung.

3.3.2.3 Warenhausbuchhandel

Der Warenhausbuchhandel ist eine andere Form des sortimentsbezogenen Bücherabsatzes. Dieser wird in den Filialen der Kaufhausunternehmungen realisiert. Das Angebot der Buchabteilungen bewegt sich je nach dem Käuferumfeld der Filiale zwischen einem Vollsortiment und einer Buchverkaufsstelle mit gängigen Titeln und Taschenbüchern. Die Umsätze der Buchabteilungen der nach Konzentrationen noch verbliebenen zwei deutschen Warenhauskonzerne lagen 1996 im Vergleich zu den übrigen größten Bucheinzelhandelsfirmen an 1. und 3. Stelle. Ihr Anteil am Gesamtumsatz des Buchhandels beträgt jedoch lediglich etwa 5%.

3.3.2.4 Bahnhofsbuchhandel

Auch der Bahnhofsbuchhandel betreibt sortimentsbezogene Ladengeschäfte. In einigen Großstädten und Regionen bestehen relativ große Unternehmungen mit mehreren Filialen. Die Läden sind in Reiseverkehrszentren, vor allem Bahnhöfen oder Flughäfen, angesiedelt und haben längere Ladenöffnungszeiten. Basis des Geschäftes ist ein Konzessionsvertrag mit dem Betreiber des Geschäftszentrums, also z.B. der Bahn- oder Flughafengesellschaft. Das Sortiment ist im wesentlichen auf den Reisebedarf ausgerichtet, wobei das Angebot von Zeitungen und Zeitschriften bzw. von Taschenbüchern eine wichtige Rolle spielt. Je nach Standort gibt es inzwischen aber auch Vollsortimente, insbesondere in den zu Einkaufszentren umgestalteten größeren Bahnhöfen. Das Besorgungsgeschäft ist im allgemeinen gering.

3.3.2.5 Reise- und Versandbuchhandel

Der nicht an ein Ladengeschäft gebundene direkte Kontakt zwischen Händler und Kunden hat im Handel eine alte Tradition. Auch im Buchhandel spielte dieser Verkauf über den „*Bücherkolporteur*“ stets eine wichtige Rolle. Mit der persönlichen

Kontaktaufnahme wird ein spezieller Service erbracht, da die Vorstellung der Produkte im Haus oder durch Katalog, inzwischen auch on line, gezielte Information erlaubt. Hierdurch wird der verbreiteten „Schwellenangst“ bei einem Ladenbesuch sowie den Beschränkungen durch Ladenschlußzeiten entgegenwirkt, und es werden in erheblichem Maße zusätzliche Käuferschichten erschlossen. Diese Betriebsform weist in den letzten Jahren überdurchschnittliche Umsatzzuwächse auf (s. Tabelle 3).

Die klassische, heute aber in der Bedeutung geschrumpfte Betriebsform ist der *Reisebuchhandel*. Reisende Buchvertreter besuchen auf eigene Rechnung oder im Auftrag einer buchhändlerischen Vertriebsfirma Kunden zu Hause, in Firmen, Behörden oder Schulen, um bestimmte, höherpreisige Verlagsobjekte, z.B. Nachschlagewerke, Schulbücher, Fachliteratur, neuerdings spezielle elektronische Fachprodukte, aber auch allgemeine Literatur, anzubieten. Als besonderer Kaufanreiz wird häufig die Möglichkeit der Teilzahlung für größere Objekte angeboten, die jedoch auch in den anderen Betriebsformen möglich ist. Der *Versandbuchhandel* versendet spezielle Kataloge und Werbemittel für Bücher verschiedenster Warengruppen, vor allem auch Titel aus Restauflagen (Modernes Antiquariat), elektronische Produkte sowie andere Verlagsobjekte an seine Kunden. Diese können in Ruhe auswählen und bestellen. Die Adressen erhält der Buchhändler über Werbeanzeigen, durch Postwurfwerbungen oder durch Adressenkauf; auch dem Online-Angebot kommt zunehmende Bedeutung zu. Dabei wird die Werbung auf unterschiedliche Zielgruppen – allgemein interessiertes bzw. auf spezielle Fachgebiete orientiertes Publikum – ausgerichtet. Die Kunst des Versandbuchhändlers liegt in der Gestaltung seines Angebots, der Themenmischung, der Titelauswahl, auch in preislicher Hinsicht, sowie der sorgfältigen Pflege seiner Kundenkartei.

3.3.2.6 Werbender Buch- und Zeitschriftenhandel

Der *werbende Buch- und Zeitschriftenhandel* betreibt die Abonnementswerbung sowohl für Bücher, z.B. größere Referenzwerke, Buchreihen, Buchgemeinschafts-abonnements, sowie für allgemeine Publikums- wie auch für Fach- und wissenschaftliche Zeitschriften. Die Bedeutung dieser Betriebsform wird deutlich, wenn man den Umsatzanteil der Fach- und wissenschaftlichen Zeitschriften am gesamten Buchhandelsumsatz (10%) bzw. den der Buchgemeinschaften (knapp 4%) betrachtet. Allerdings ist einzuschränken, daß nicht der gesamte Umsatz über diese Betriebsform abgewickelt wird. Der Kontakt zum Kunden wird durch spezielle Prospekt- und Katalogangebote, Anzeigenwerbungen, durch direkte Vertreterbesuche, z.B. bei Bibliotheken, aber auch durch Haustürgeschäfte mit ambulanten Werbern hergestellt. Die Vertreter erhalten eine Erfolgsprämie, die Betreuung der Kunden erfolgt durch den Zeitschriftenhändler bzw. eine Vertriebsagentur.

Auch das „*Mail Order-Geschäft*“ bzw. „*Direct Mailing*“ läßt sich dieser Betriebsform zuordnen. Durch diese Methode werden mit Hilfe ausgefeilter Fachprospekte höherpreisige Objekte wie Referenzwerke, Loseblattsammlungen im Abonnement, Fachpublikationen, auch in elektronischer Form, einem breiten Publikum oder speziellen Fachadressen über Postaussendungen angeboten. Als Anreiz für Ansichts- oder Festbestellungen werden zum Teil kleine Geschenke oder Gewinnspiele offeriert. Dieser Vertriebsweg wird auch von Sortimentsbuchhandlungen, insbesondere Fach-

buchhandlungen, vor allem aber von Verlagen genutzt, die den Direktverkehr zum Endkunden pflegen.

3.3.2.7 Sondermärkte

Der Begriff der buchhändlerischen *Sondermärkte*, auch *Nebenmärkte* genannt, hat sich neuerdings für solche Einzelhandelsunternehmungen eingebürgert, die Verlagsobjekte als Nebenartikel zu den hauptsächlich angebotenen Produkten vertreiben. Früher wurden diese Firmen u.a. auch als *Buchverkaufsstellen* bezeichnet. Diese sogenannten „*Auch-Buchhändler*“ sind häufig nicht Mitglied des Börsenvereins. In der Statistik werden sie unter „Sonstige Verkaufsstellen“ geführt. Sie weisen in den letzten Jahren ein dem Durchschnitt entsprechendes Umsatzwachstum auf (s. Tabelle 3). Wichtige Gruppen sind traditionell *Papier-, Büro- und Schreibwarengeschäfte* (PBS-Bereich), vor allem in Klein- und Mittelstädten, Supermärkte, Kioske, in jüngster Zeit auch Tankstellen. Vertrieben werden vor allem preiswerte allgemeine Populärliteratur, Taschenbücher u.a. Zu diesem Bereich gehören aber auch *Fachgeschäfte*, die sachbezogene Ratgeber bereithalten, z.B. für Reisen und Wandern (Reisebüros, Sportgeschäfte), Natur und Gesundheit (Apotheken, Drogeriemärkte, Reformhäuser), Technik, Kunst (Museumshops) u.a. Die Belieferung dieser Kunden erfolgt nicht nur durch die Verlage direkt, sondern sehr häufig durch den Buchgroßhandel. Vielfach wird die Bedienung in Form des *Regalgeschäftes* (rack jobbing) abgewickelt, d.h. der Großhändler übernimmt die Lagerpflege und rechnet mit den verkaufenden Unternehmungen ab. Ein weiterer Zweig ist das *verlegerische Direktgeschäft* mit Firmen, Vereinen, Museen für den Vertrieb von Sonderausgaben (Jubiläumsschriften, Kataloge usw.).

3.3.2.8 Antiquariatsbuchhandel

Ein wichtiger Markt ist der Handel mit alten Schriften sowie die Restverwertung von Büchern und Zeitschriften. Das *traditionelle Antiquariat* handelt mit gebrauchten, oft vergriffenen Büchern (aus zweiter Hand), die je nach Alter, Besonderheit der Ausgabe oder Auflage einen bibliophilen Wert und besonderen Preis haben. Der Verkauf findet im Ladengeschäft, durch Katalogversand oder in Form der Buchauktion statt (Wendt). Ein anderer heute stark entwickelter Zweig ist das *moderne Antiquariat*. In diesem Rahmen werden *Restauflagen* und *Mängelexemplare* zum herabgesetzten oder freien Preis durch die verschiedenen Betriebsformen des Bucheinzelhandels, das Antiquariat oder auf den Sondermärkten vertrieben. Inzwischen werden durch Spezialverleger auch Nachdrucke angeboten. Der sonst für Verlagsobjekte geltende feste Ladenpreis muß für diese Restverwertung aufgehoben sein. Das Geschäft mit Restauflagen hat mit über 7% des buchhändlerischen Gesamtumsatzes (s. Tabelle 2) eine beachtliche Bedeutung und weist besonders überdurchschnittliche Wachstumsraten auf.

3.3.2.9 Internetbuchhandel

Mit Entwicklung der *Online-Dienste* kommt auch dem Vertrieb über diese Medien eine steigende Bedeutung zu. Der Kunde erhält darüber direkten Zugang zu *Datenbanken verschiedenster Art*, auch Zeitschriften, Bibliographien und sonstige Text-

und Bildmaterialien, aus denen Informationen frei oder zu kommerziellen Bedingungen abgerufen werden können. Die Vermittlung kann auch über den *Internetbuchhandel* erfolgen. In diesen *virtuellen Buchhandlungen* werden Produkte in unterschiedlicher Form präsentiert, die vom Kunden als Datenmengen wie auch als konkrete Produkte (Bücher, Zeitschriften, sonstige Medien) zur Lieferung bestellt werden können. Einzelne Firmen vermitteln auch den Zugang zu Datenbanken und bieten Recherchen für ausgewählte Internetmaterialien an. Amerikanische Internetbuchhandlungen werben inzwischen mit einem Katalogangebot von 2,5 Mill. Titeln. Eine diese Firmen (Amazon) ist nach der Fusion mit einem deutschen Anbieter auch direkt auf dem hiesigen Markt präsent. Im deutschsprachigen Raum war der Fachbuchhandel Vorreiter der Entwicklung (mit Datenbanken bis zu 370 000 deutschen und 260 000 ausländischen Titeln). Inzwischen gibt es auch eine größere Zahl von buchhändlerischen Anbietern mit einem Univeralsortiment. Der Kunde kann aus händler-eigenen Datenbanken, bestehenden Katalogen der Buchgroßhändler oder dem „Verzeichnis lieferbarer Bücher“ (etwa 600 000 Titel) auswählen und bestellen, die Bücher werden zugesandt. In diesem Zusammenhang bietet der deutsche Buchhandel für die Kundeninformation als Serviceleistung den Dienst „buch+medien Online“ an. Außerdem machen Autoren und Verlage Direktangebote. Die neue Betriebsform erfüllt also die üblichen buchhändlerischen Funktionen vom Sortimentsangebot bis zum werbenden Zeitschriftenhandel und Direktvertrieb.

3.3.3 Die Buchgemeinschaft

Eine besondere Betriebsform stellt die oben schon erwähnte Buchgemeinschaft (s. 2.4) dar. Der Anteil der über diese Betriebsform abgesetzten Bücher lag 1997 bei 3,8% und hat in Deutschland eher abnehmende Tendenz (s. Tabelle 3). Wirtschaftliche Grundlage ist das Abonnementsprinzip, durch das sich die Kunden verpflichten, in einer bestimmten Periode ein vorgeschlagenes oder ausgewähltes Buch zu kaufen. Die durch Lizenz von den Originalverlegern erworbenen Wahltitel werden den Buchgemeinschaftsmitgliedern je nach der festgelegten periodischen Abnahmeverpflichtung in einem Katalog zum Mitgliederpreis angeboten. Dabei ist die Auswahl im allgemeinen nicht nur auf Neutitel beschränkt, sondern im Rahmen des gesamten lieferbaren Katalogsortimentes möglich. Für Programmaufbau und Herstellung übt die Buchgemeinschaft also Verlegerfunktionen aus. Die Verbreitung erfolgt durch mehrere Vertriebsformen. Im ersten Fall – dem *einstufigen Vertrieb* – wird die Kundenwerbung direkt in der Art des werbenden Buch- und Zeitschriftenhandels betrieben mit Belieferung der Kunden durch die Buchgemeinschaftszentrale per Post oder durch eigene Kundenbetreuungszentren. Im zweiten Fall – dem *zweistufigen Vertrieb* – erfolgen Werbung und Betreuung durch ortsansässige Sortimentsbuchhandlungen. Diese erhalten für ihre Tätigkeit eine Rabattvergütung. Neuerdings ist auch die Kombination von Sortimentsbuchhandlung und Kundenzentrum der Buchgemeinschaft, auch als Internetangebot, aktuell.

3.3.4 Der Zwischenbuchhandel

Der Zwischenbuchhandel dient als Vermittler zwischen Verlagen und Bucheinzelhändlern. Er erfüllt als Dienstleister verschiedene Großhandelsfunktionen und ist

somit Teil des verbreitenden Buchhandels (abc des Zwischenbuchhandels; Bramann, 187 ff.; Handbuch IV; Hiller/Strauß; Uhlig/Peitz, 20).

3.3.4.1 Kommissionsbuchhandel

Der *Kommissionsbuchhandel* hat – wie erwähnt – alte historische Wurzeln (s. 2.2). Der Kunde (*Kommittent*) gibt an einen *Kommissionär* den Auftrag, im Namen und auf Rechnung des Kommittenden bestimmte Dienstleistungen auszuführen. Dafür zahlt er eine vereinbarte Provision. Der Buchhandels-Kommissionär handelt also – anders als der Kommissionär nach HGB – in fremdem Namen und auf fremde Rechnung. Diese im Buchhandel seit langem geübte Auslagerung von betrieblichen Funktionen (*Outsourcing*) ist heute eine allgemein vielgeübte betriebsorganisatorische Praxis. Im Buchhandel sind zwei Funktionsformen, der *Verleger-Kommissionär* und der *Sortimenter-Kommissionär*, zu unterscheiden. Beide Funktionen können durch eine Firma erfüllt werden.

3.3.4.1.1 Verlagsauslieferung (Verleger-Kommissionär)

Die *Verlagsauslieferung* übernimmt im Auftrag (in Kommission) eines Verlages für diesen die Lager- und technische Vertriebsfunktion. Der Verleger-Kommissionär beliefert die Bucheinzelhandelskunden entsprechend den ihm vom Verleger übermittelten Kundenbestellungen. Diese Funktionsauslagerung bringt für den Auftraggeber (Kommittenden) Kostenersparnisse für Lagerplatz, Rechnungsführung und Transport. Der Auslieferer übernimmt auf Anforderung auch die Übernahme weiterer Funktionen, wie Bestell- und Informationsvermittlung, Annahme und Bearbeitung der Remittenden (Rücksendungen), Erstellung von Absatz- und Warenbestandsstatistiken im Rahmen des Warenwirtschaftssystems für die Betriebskontrolle, Marketinghilfen u.a. Die Zustellung erfolgt üblicherweise durch die verschiedenen Speditionsarten, einschließlich des unten (s. 3.3.4.1.2) angesprochenen Büchersammelverkehrs.

3.3.4.1.2 Der Sortimenter-Kommissionär

Auch die Bucheinzelhändler können die Dienste eines solchen Vermittlers in Anspruch nehmen. Das gilt vor allem für das Bestellwesen und die Informationsvermittlung, aber auch für den Transport. Der Sortimenter-Kommissionär agiert für seine Kunden (Kommittenden) z.B. als *Bestellanstalt* und vermittelt Bestellungen wie auch Nachrichten der Sortimenter an die Verlage und umgekehrt. Das geschieht heute im wesentlichen über elektronische Datenübertragung (DFÜ) durch Abruf bzw. über e-mail. Die zweite wichtige Funktion des Sortimenter-Kommissionärs ist die Annahme der für den Kommittenden bestimmten Einzelsendungen der Verlage und Großhändler, die geschlossene Zustellung sowie die Organisation eines kostengünstigen Transports. Entsprechend werden die Rücksendungen von den Kommittenden abgeholt und den Empfängern (Verlagen) zugestellt. Der Transport erfolgt über die verschiedenen Speditionsdienste, Post oder Bahn, meist aber durch den sogenannten *Büchersammelverkehr*, der firmeneigen oder mit Vertragsspeditionen durchgeführt wird. In Deutschland werden diese Sendungen täglich über Nacht zugestellt. Diese Kommissionsfunktionen werden – wie oben gezeigt – auch von den Verleger-Kommittenden in Anspruch genommen.

3.3.4.2 Buchgroßhandel: Barsortiment

Ein weiterer wichtiger Zweig des Zwischenbuchhandels ist der echte Großhandel mit Büchern und weiteren Verlagszeugnissen. Dieser bietet im eigenen Namen und auf eigene Rechnung den Bucheinzelhändlern ein breites Sortiment an Titeln in Print- und elektronischer Form zum Großhandelsrabatt, im allgemeinen der Originalgrundrabatt des Verlages, zur schnellen Belieferung aus einer Hand an. Im deutschen Buchhandel erfüllt seit fast 150 Jahren das sogenannte *Barsortiment* diese Funktion. Der Name besagt, daß die eingekauften Verlagsobjekte sofort zu bezahlen sind, heute innerhalb eines Zeitraums von etwa 14 Tagen. Es bestehen zur Zeit zwei große und drei mittlere Barsortimente mit Niederlassungen in Stuttgart, Köln, Hamburg, Frankfurt/Main, Hagen, Bietigheim-Bissingen und Bielefeld mit einer hochentwickelten Organisationsstruktur. Der Kunde kann bei diesen Firmen aus einem Angebot zwischen 150 000 und 450 000 Titeln wählen. Es besteht auch ein Verbund mit amerikanischen und britischen Barsortimenten. Das Bestellwesen wird weitgehend elektronisch abgewickelt, die Belieferung erfolgt üblicherweise bis zum nächsten Tag über den Büchersammelverkehr. Die Barsortimente stellen ihren Kunden ausführliche bibliographische Hilfsmittel, wie z.B. den „*Barsortiments-Katalog*“, der den Lagerbestand des Anbieters einschließlich der Titel seiner ausländischen Korrespondenzfirmen enthält, in Print- und elektronischer Form sowie Werbemittel zur Verfügung. Auch der Zugang zum Internet und die Abwicklung der damit verbundenen Kundenaufträge wird für die angeschlossenen Bucheinzelhändler organisiert.

3.3.4.3 Sonstiger Großhandel

Traditionell spielte der sogenannte *Grosso-Buchhandel* in Verbindung von Buch- und Pressegroßhandel zur Versorgung vornehmlich von Buchverkaufsstellen, Pressekiosken und Leihbuchhandlungen eine wichtige Vermittlerrolle. Heute hat sich hier eine sachliche Trennung ergeben. Die Versorgung der Sondermärkte und Kleinbuchhandlungen mit Büchern und elektronischen Produkten erfolgt meist durch die Barsortimente, vornehmlich diejenigen mit starkem Regionalbezug. Die Bedienung der Pressevertriebsstellen mit Presseartikeln, aber auch mit spezifischen Bücherangeboten, betreiben spezielle *Pressegrossfirmen*. Dabei gibt es erhebliche Funktionsüberschneidungen. Der schon erwähnte *Regalgroßhandel* (rack jobbing) wird ebenfalls von diesen Firmen oder von sonstigen Spezialanbietern betrieben. Eine wichtige Bedeutung hat zudem der *Export- und Importgroßhandel*. Hier sind sowohl die großen Barsortimente über ihre Auslandsabteilungen als auch spezialisierte Grossisten bei der Bedienung der Auslandsmärkte sowie beim Import, insbesondere von Taschenbuchreihen, von sprachen- oder regionenspezifischen Angeboten bzw. im Zeitschriftengeschäft tätig.

3.3.5 Verlagsvertreter; Literarische Agenten

Eine wichtige Kommunikationsfunktion zwischen Verlag und Verbreitendem Buchhandel erfüllen die *Verlagsvertreter* (Hiller/Strauß, 174 ff.). Sie besuchen die einzelnen Buchhandelsfirmen, informieren über die jeweiligen Neuerscheinungen sowie die weiteren Verlagsplanungen und nehmen Bestellungen, auch älterer Verlagstitel (backlist), auf. Der Vorteil für die Buchhandelsfirmen liegt in der zusammengefaßten

Information sowohl bezüglich der Buchinhalte als auch der Konditionen, in der systematischen verlagsbezogenen Lagerüberprüfung und der Bestellabwicklung zu besonderen Vertreterkonditionen. Für den Verlag ist vorteilhaft, daß er mit seinen Angeboten direkt beim Händlerkunden vorgestellt wird, seine Produkte zu den Vertreterterminen geordert werden und er zudem Informationen und Kritik über sein Verlagsangebot, seine Vertriebsarbeit sowie über interessante neue Veröffentlichungsfelder erhält. Verlagsvertreter können selbständig oder als Angestellte (§ 84 HGB) auftreten. Im Buchhandel war bisher der freie Verlagsvertreter, der für den beauftragenden Verlag in einem bestimmten Vertreterbezirk arbeitet, bestimmend. Er erhält auf der Grundlage seiner vermittelten Abschlüsse eine vereinbarte Vertreterprovision. Inzwischen lassen sich viele Verlage durch angestellte Vertreter, *Verlagsrepräsentanten*, die auf der Basis eines Grundgehältes kombiniert mit Erfolgsprämien entlohnt werden, vertreten. Um für den Buchhändler den Zeitaufwand zu verringern und die Übersicht zu verbessern, werden in bestimmten Städten oder Regionen *Vertreterbörsen* organisiert.

Eine ähnliche Kategorie stellen die *Literarischen Agenten* dar. Sie vermitteln im Auftrag von Verlagen und Autoren gegen Provision Lizenz- bzw. Autorenverträge sowohl auf dem heimischen als auch auf ausländischen Märkten. Da das Lizenzgeschäft sowohl im Ein- wie im Verkauf einen wichtigen Teil des Verlagserfolges darstellt, braucht der Verleger nicht nur Marktübersicht, sondern auch Beurteilungskompetenz in literarischer, fremdsprachlicher wie auch finanzieller Hinsicht. Das gilt gleichermaßen für Autoren. Es spricht manches dafür, die notwendigen Kontakte und Qualitätsprüfungen nicht nur eigenständig und direkt, sondern indirekt über markterfahrene Vermittler zu betreiben. Traditionelle Zentren literarischer Agenturen sind New York, London und Paris. Neuerdings entwickelt sich dieser Zweig in Deutschland auch in Form breiterer Dienstleistungsangebote.

4. Organisation und Ausbildung im Buchhandel

4.1 Branchenvertretung und Branchenmarketing

Spitzenorganisation der Buchhandelsbranche ist der erwähnte *Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V.* in Frankfurt am Main mit Büros in Leipzig, Bonn und Berlin. Er vertritt die Interessen der gut 7000 (1998) Mitgliedsfirmen des herstellenden und verbreitenden Buchhandels (Verlage, Buchgemeinschaften, Sortiments- und sonstige Bucheinzelhandlungen, Antiquariate, Firmen des Zwischenbuchhandels, Verlagsvertretungen). Im Gegensatz zu den meisten anderen Branchenvertretungen ist er für alle Wirtschaftssparten (Produktion, Großhandel, Einzelhandel) zuständig. Diese historisch zu begründende Tatsache hat erhebliche Vorteile, weil der Verband sowohl in wirtschaftlichen wie kulturpolitischen Fragen geschlossen auftreten und im Rationalisierungsbereich für die Gesamtbranche tätig sein kann. Allerdings zeigen sich auch Schwierigkeiten, vor allem bei der Interessenabstimmung der Gruppen untereinander, die aber bisher stets bewältigt werden konnten. Die Sparteninteressen

vertreten der Verleger-Ausschuß, der Sortiment-Ausschuß, der Ausschuß für den Zwischenbuchhandel sowie verschiedene Arbeitsgemeinschaften. Der Börsenverein stützt sich in seiner Arbeit wesentlich auf die unabhängig bestehenden *Landesverbände der Verleger und Buchhändler* in den verschiedenen Ländern bzw. Regionen Deutschlands. Diese nehmen die regionalen Interessen ihrer Mitgliedsfirmen, insbesondere auch die tarifrechtlichen Aufgaben, wahr. Mitglieder des Börsenvereins müssen Mitglieder in den jeweiligen Landesverbänden sein und umgekehrt. Insgesamt handelt es sich um eine effiziente Verbandsstruktur, die auch im europäischen und internationalen Bereich beträchtliches Gewicht hat.

Das kulturelle und gesellschaftspolitische Engagement des Buchhandels drückt sich vor allem in der jährlichen Vergabe des renommierten *Friedenspreises des Deutschen Buchhandels* aus. Aus gesamtgesellschaftlicher Sicht ist bedeutsam, daß der Börsenverein – wie erwähnt – Mitgründer sowohl der „Deutschen Bücherei“ in Leipzig (1912) als auch der „Deutschen Bibliothek“ in Frankfurt am Main (1947) war. Diese beiden Institutionen bilden heute mit dem „Deutschen Musikarchiv“ in Berlin die Bundesanstalt *Die Deutsche Bibliothek*, die die Funktion einer Nationalbibliothek ausübt. Jeder deutsche Verlag muß zwei Pflichtexemplare seiner Produktion dorthin abliefern. Der Börsenverein ist im Verwaltungsrat vertreten. Außerdem ist er zusammen mit den Städten Frankfurt am Main und Leipzig Träger der *Stiftung Buchkunst* und unterstützt zur Leseförderung die *Stiftung Lesen* (Adreßbuch 3, 9 ff.). Diese kulturpolitischen Aktivitäten sind wesentliche Beiträge zum *Branchenmarketing*, d.h. der publikumsbezogenen Darstellung der Leistungsfaktoren des gesamten Buchhandels.

Weitere praxisbezogene Einrichtungen sind für Buchhandel und Publikum von besonderer Bedeutung. Die *Buchhändler-Vereinigung GmbH*, Frankfurt am Main, deren Gesellschafter die buchändlerischen Landesverbände sind, ist sozusagen der Service-Verlag des Gesamtbuchhandels. Hier erscheint die auch der Öffentlichkeit zugängliche Verbandszeitschrift „*Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*“ (seit 1834) mit ausführlichem Redaktionsteil, die auch als Werbeträger mit Verlagsanzeigen praktisch aller Verlage von großer geschäftlicher Bedeutung ist. Auch das „*Adreßbuch für den deutschsprachigen Buchhandel*“ wird hier herausgegeben. Für den Buchhandel und das allgemeine Publikum wichtig ist die Veröffentlichung der wöchentlich erscheinenden „*Deutschen Nationalbibliographie*“, die Die Deutsche Bibliothek herausgibt sowie die Erstellung des seit 1971 erscheinenden „*Verzeichnisses lieferbarer Bücher (VIB)*“, inzwischen auch als CD-ROM. Des weiteren werden sonstige branchenbezogene Fachtitel sowie Werbemittel, z.B. das für die Kundeninformation gestaltete „*Buchjournal*“, angeboten. Für die Online-Präsentation und -Recherche wurde das Internetangebot „*buch + medien Online*“ geschaffen, das Mitgliedern wie Kunden für Informations- und Werbezwecke im Internet zur Verfügung steht. Weitere wichtige Rationalisierungsinstitutionen für den Buchhandel sind die *BAG Buchhändler-Abrechnungs-Gesellschaft*, die als Serviceorganisation für den Abrechnungs- und Kreditverkehr fungiert. Sie betreibt zudem den *Informationsverbund Buchhandel (IBU)* für den elektronischen Datenaustausch. Als technischer Dienstleistungsbetrieb steht das *RZB Rechenzentrum Buchhandel* zur Verfügung. Die *Ausstellungen – und Messe-GmbH (AuM)* ist für die Durchführung der international führenden, sowohl

dem Fach- wie dem allgemeinen Publikum zugängigen *Frankfurter Buchmesse* wie auch für die Auslandsarbeit, einschließlich der *Buchausstellungen im Ausland*, verantwortlich.

Außerhalb des Verbandsbereiches sind weitere wichtige Informations- und Werbeträger wie die buchhändlerischen Fachzeitschriften „*BuchMarkt*“, Düsseldorf/Meerbusch, „*Buchreport*“, Dortmund und „*Buchhändler heute*“, Düsseldorf am Markt vertreten. „*buch aktuell*“, Dortmund und „*Lesart – Journal für Literatur*“, Bonn sind weitere Buchwerbezeitschriften. Als verbreitetes buchhändlerisches Adreßbuch ist der „*Banger*“ mit den Ausgaben „*Deutschsprachige Verlage*“, „*Deutschsprachige Zeitzeitschriften*“, „*Verlagsauslieferungen*“ und „*Verlagsvertretungen*“, auch auf CD-ROM, zu nennen. Weiterhin ist als offizielle Verbandszeitschrift für den österreichischen Buchhandel der „*Anzeiger, die Fachzeitschrift des österreichischen Buchhandels*“, Wien, und für die deutschsprachige Schweiz „*Der Schweizer Buchhandel*“, Zürich, zu nennen.

4.2 Aus- und Fortbildung

Einer der Nestoren des deutschen Buchhandels, Georg Joachim Göschen, stellte schon 1802 fest, daß ein Buchhändler nicht nur „Geld ..., Talente und Kenntnisse, welche jeder andere Kaufmann besitzen muß,“ brauche, sondern auch „Kenntniß seiner Waaren“, das heißt „Beurtheilungskraft und Geschmack; Sprachkenntnisse; Bekanntschaft mit der alten und neuen Litteratur, ohne welche man nicht wissen kann, was in dem großen Gebiete der Wissenschaften Bedürfniß ist“. Für Göschen waren „merkantilische Erfahrungen“ und „gründliche Kenntnisse beyder Zweige des Buchhandels“ wie auch Kenntnis der Wissenschaften unabdingbare Voraussetzungen für die erfolgreiche Tätigkeit des Buchhändlers. Diese Kenntnisse könne man jedoch nur durch eine gründliche Ausbildung, verbunden mit einem Studium bzw. einer soliden Berufsbildung erlangen (Riese, 88). Solche speziellen Ausbildungsmöglichkeiten wurden spätestens seit Anfang des 19. Jahrhunderts immer wieder gefordert. 1833 plädierte der schon erwähnte Fr. Chr. Perthes dringend für die Systematisierung der buchhändlerischen Ausbildung und regte die Einrichtung einer „Unterrichtsanstalt für Lehrlinge des Buchhandels“ an (Perthes, 42 f.). 1853 kam es dann tatsächlich zur Gründung einer „Lehranstalt für Buchhandlungs-Lehrlinge in Leipzig“ durch den *Verein der Buchhändler zu Leipzig*. Diese Schule, später als „*Deutsche Buchhändler-Lehranstalt zu Leipzig*“ (DBLA) vom Börsenverein zusammen mit der Stadt Leipzig sowie dem Sächsischen Staat getragen, hatte bis 1945 drei Aufgabenbereiche: Berufsschule für Leipziger Buchhandelslehrlinge, Berufsfachschule für spezielle Abschlüsse und Fachschule für die buchhändlerische Fortbildung (F. Uhlig 1972, 163 ff.). In der DDR wurde die DBLA auf die Berufsschulbildung beschränkt. Im westlichen Teil Deutschlands gründete der Börsenverein 1952 – einen 1946 gegründeten Vorläufer in Nordrhein-Westfalen übernehmend – die „*Deutsche Buchhändlerschule*“, die die Bildungstradition der DBLA weiterführen sollte. Sie ist heute Teil der wirtschaftlich von der Buchhändler-Vereinigung GmbH getragenen *Schulen des Deutschen Buchhandels*, Frankfurt am Main. Diese widmen sich nicht nur der der Berufsschul- und Fachschulbildung, sondern auch der berufsfachlichen Weiterbildung.

Aktuelle Grundlage für die Ausbildung in den verschiedenen buchhändlerischen Sparten in allen Bundesländern sind nach Ablösung der Ordnungen von 1979 die „Verordnung über die Berufsausbildung zum Buchhändler/zur Buchhändlerin“ von 1998 mit den Schwerpunkten Sortiment, Verlag und Antiquariat sowie die „Verordnung über die Berufsbildung zum Verlagskaufmann/zur Verlagskauffrau“ von 1998 mit den Schwerpunkten Zeitungs- und Zeitschriftenverlag und Buchverlag. In manchen buchhändlerischen Unternehmen wird auch nach anderen Berufsbildern (Industrie- oder Groß- und Außenhandelskaufmann/frau) ausgebildet. Für den berufsschulischen Ausbildungsteil sind die Fachklassen für Auszubildende im Buchhandel in verschiedenen Städten sowie die DBLA Leipzig in den neuen Bundesländer verantwortlich. Die „Deutsche Buchhändlerschule“ fungiert zudem als Ersatzberufsschule. Dort kann die Berufsschulbildung in Form von Kompaktlehrgängen absolviert werden. Die Ausbildung für die beiden Berufsbilder wird nach der Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer mit dem staatlich anerkannten Zeugnis als „Buchhändler/in“ bzw. „Verlagskaufmann/-kauffrau“ abgeschlossen.

Für die buchhändlerische *Fortbildung* gibt es eine Vielzahl von Angeboten. Hervorzuheben ist die Möglichkeit, in der zu den Schulen des Deutschen Buchhandels gehörenden „*Fachschule des Deutschen Buchhandels*“ einen einsemestrigen *Fachschulstudiengang* mit dem Abschluß „*Buchhandelsfachwirt/in*“ zu absolvieren. Auch für die Fortbildung zum/r „*Verlagsfachwirt/in*“ mit Spezialisierung auf Herstellung bzw. Marketing gibt es Angebote von verschiedenen Bildungsträgern. *Weiterbildungsveranstaltungen* werden von den buchhändlerischen Landesverbänden, von der vom Börsenverein und der Bertelsmann Stiftung getragenen „*Akademie des Deutschen Buchhandels*“, München sowie von verschiedenen privatwirtschaftlichen Institutionen organisiert (Medium Buch, 3 ff.).

Das *Studium von Buch und Buchhandel* hat auch in den *Hochschulbereich* Eingang gefunden. Die erwähnte vom Börsenverein 1925 gestiftete Professur für Buchhandelsbetriebslehre an der Handels-Hochschule Leipzig begründete Orientierung und Tradition (C. Uhlig 1995, 69 ff.; Riese, 77 ff.). Heute bietet sich ein breites Studienspektrum an Universitäten und Fachhochschulen, wobei alle Angebote grundsätzlich nicht nur den Bereich der Print-, sondern auch der Nonprint-Medien berücksichtigen. So kann man mit der Hochschulreife an den *Universitäten* Erlangen, Leipzig oder Mainz ein *Magisterstudium für Buchwissenschaft (einschließlich Buchwirtschaft)* bzw. an der Universität München ein *Diplomstudium Buchwissenschaft (mit Buchwirtschaft)* absolvieren und in diesen Fächern auch promovieren. Auf der Basis der Fachhochschulreife bieten verschiedene *Fachhochschulen* speziell auf die Branchenbedürfnisse ausgerichtete Diplom-Studiengänge mit starker Praxisorientierung an. An der *Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH)* ist der *Studiengang Buchhandel/Verlagswirtschaft* besonders auf die betriebswirtschaftlichen Aspekte der Buchhandels- und Verlagsbetriebslehre konzentriert und führt zum Abschluß „*Diplom-Buchhandelswirt/in (FH)*“; der *Studiengang Verlagsherstellung* betont mehr verlagsspezifische Aspekte aus technischer und wirtschaftlicher Sicht und führt zum „*Diplom-Ingenieur (FH)*“. Die *Fachhochschule Stuttgart – Hochschule für Druck und Medien* – bietet auf der Basis drucktechnischer und betriebswirtschaftli-

cher Orientierung einen *Studiengang Verlagswirtschaft und Verlagsherstellung* mit dem Abschluß „Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH) der Fachrichtung Verlag“ an. Andere Hochschulen (Siegen u.a.) sowie die Berufsakademien Mannheim und Ravensburg machen weitere fachverwandte Angebote (Medium Buch, 25 ff.).

5. Aktuelle Entwicklungstendenzen

Die Entwicklungstendenzen auf dem Buchmarkt lassen sich mit folgenden Schlagworten kennzeichnen: *Rationalisierung, Konzentrierung, Digitalisierung, Europäisierung* und *Globalisierung*. Auch der Büchermarkt hat sich weitgehend vom Verkäufer- zum Käufermarkt entwickelt, d.h. Produzenten und Händler müssen ihre Umsätze durch kundenorientiertes Angebot und Marketing erzielen. Die *Rationalisierung* soll den steigenden Kostendruck einer personalintensiven Branche auffangen. Das führt u.a. zum Ausbau der Verkaufsflächen (bis zu 4000 qm) mit Freihandssystem und Selbstbedienung sowie zur Digitalisierung der Geschäftsabläufe durch computergesteuerte Bibliographier- und Warenwirtschaftssysteme sowie elektronische Datenfernübertragung. Weiterhin bringt die Entwicklung der elektronischen Medien für den Buchhandel die Anforderung mit sich, diese neuen Produktformen in seine Produktion und Distribution (electronic publishing) aufzunehmen und sich auf neue Konkurrenten, z.B. Internetbuchhandlungen oder Softwarehäuser, einzustellen. Besonders wichtig ist es, die Entwicklung des Internets und der damit verbundenen möglichen Wettbewerbsprobleme zu beobachten und darauf zu reagieren.

Investitionserfordernisse und Kostendruck lösen wiederum *Konzentrationsbewegungen* aus. Im Verlagswesen ist die Bildung größerer Verlagsgruppen, im Bucheinzelhandel der Ausbau von Filialketten und Buch- und Medienkaufhäusern zu beobachten. 1994 realisierten lediglich 7% der Buchverlage (allerdings immerhin 234 Firmen) 82% des Gesamtumsatzes, während im Bucheinzelhandel 24% der Unternehmungen 78% des Gesamtumsatzes erwirtschafteten (BuBiZ 98, 37,39). Dennoch handelt es sich beim Buchhandel noch immer um eine stark mittelständisch geprägte Branche, deren Konzentrationsgrad geringer ist als in anderen Branchen.

Europäisierung und *Globalisierung* erfordern auch vom deutschen Buchhandel, seine bisher stark auf das deutsche Sprachgebiet gerichteten Aktivitäten neu zu orientieren und die übrigen Märkte stärker zu beachten. Der Europäische Binnenmarkt bringt nicht nur eine einheitliche Währung, sondern verschärft durch die seit mehreren Jahren eingeführten Freizügigkeiten in zunehmendem Maße die Konkurrenzbeziehungen. Ganz speziell steht hier im Rahmen der europäischen Wettbewerbspolitik die Genehmigung des Systems des festen Ladenpreise für Verlagserzeugnisse, vor allem im staatenübergreifenden Zusammenhang, auf dem Prüfstand.

Insgesamt sei jedoch festgestellt, daß bei gegebener Anpassungsfähigkeit dem Buchhandel bzw. der Buchwirtschaft als Teil des Medienbereiches eine positive Zukunftsprognose zu stellen ist. Die Trends im allgemeinen Verbraucherverhalten, z.B. die Verteilung des Konsumbudgets, wie auch im speziellen Leseverhalten weisen darauf hin, daß Zeitschriften und Bücher sowie andere Medienprodukte eher zum

Gewinnerbereich in einer Gesellschaft mit hohem Lebensstandard und zunehmendem Freizeitbudget gehören. Allerdings ist es notwendig, daß im übergreifenden Wettbewerb der Medienangebote das Verlagsgewerbe und der verbreitende Buchhandel dem Publikum immer wieder neu seine Kompetenz als vielseitiger, qualitätsorientierter Informationsmittler für das breite Spektrum der Print- und Nonprint-Medien deutlich macht.

Literatur

- abc des Zwischenbuchhandels. Zusammengestellt von Thomas Bez. 3. Aufl. (Sonderdruck des Börsenblatts für den Deutschen Buchhandel). Frankfurt/Main 1996.
- „Banger“: Deutschsprachige Verlage. Deutschland-Österreich-Schweiz und internationale Verlage mit deutschen Auslieferungen. 48. Jg., Köln 1998 (jährlich).
- „Banger“: Verlagsauslieferungen. Deutschland-Österreich-Schweiz. 5. Jg. Köln 1998 (jährlich).
- „Banger“: Verlagsvertretungen. Deutschland-Österreich-Schweiz. 6. Jg. Köln 1998 (jährlich).
- „Banger“: Deutschsprachige Zeitschriften. Deutschland-Österreich-Schweiz und ausgewählte internationale wissenschaftliche Zeitschriften. 42. Jg. Köln 1998 (jährlich).
- Bellebaum, Alfred/Ludwig Muth (Hgg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen 1996.
- Bolz, Norbert: Das kontrollierte Chaos. Vom Humanismus zur Medienwirklichkeit. Düsseldorf 1994.
- Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig. Verband der Verleger und Buchhändler der Deutschen Demokratischen Republik. 5. Aufl. Leipzig 1981.
- Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig (Hg.): Verlage der Deutschen Demokratischen Republik. 5. Aufl. Leipzig 1980.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. (Hg.): Adreßbuch des Deutschen Buchhandels. Frankfurt/Main 1998 (jährlich).
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. (Hg.): Buch und Buchhandel in Zahlen 1998. Frankfurt/Main 1998 und vorhergehende Jahrgänge (jährlich). [= BuBiZ]
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. (Hg.): Die Buchpreisbindung aus europarechtlicher, ökonomischer und kulturhistorischer Sicht. Frankfurt/Main 1997.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. (Hg.): Medium Buch. Berufsbildung im Buchhandel. Fortbildungsprogramme für Sortiment und Verlag 1997/98. Frankfurt/Main 1997. [= Medium Buch]
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. (Hg.): Mitgliederhandbuch. Frankfurt/Main 1993. [= Mitgliederhandbuch]
- Bramann, Karl-Wilhelm/Joachim Merzbach/Roger Münch: Sortiments- und Verlagskunde. 2. Aufl. München u.a. 1995.
- Brauner, Detlef Jürgen/Martin M. Weigert: Lexikon des Verlagswesens. München, Wien 1997.
- Fauth, Harry/Hans Hünich: Zur Geschichte des Buchhandels der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Abriß der Entwicklung des Buchhandels 1945–1970. In: Beiträge zur Geschichte des Buchwesens Bd. V. Leipzig 1972, 73–170.
- Feldman, Tony: Multimedia – Eine Einführung. Friedrichsdorf 1995.
- Franzen, Hans: Die Preisbindung des Buchhandels. 3. Aufl. München 1987.
- Heinold, Erhard: Bücher und Büchermacher. Was man von Verlagen und Verlegern wissen sollte. 3. Aufl. Heidelberg 1989/I.
- Heinold, Erhard: Bücher und Buchhändler. Was man vom Einzelhandel mit Büchern wissen sollte. 3. Aufl. Heidelberg 1989/II.

- Herzog, Andreas (Hg.): Das literarische Leipzig. Kulturhistorisches Mosaik einer Buchstadt. Leipzig 1995.
- Hiller, Helmut: Wörterbuch des Buches. 5. Aufl. Frankfurt/Main 1991.
- Hiller, Helmut/Wolfgang Strauß (Hg.): Der deutsche Buchhandel. Wesen-Gestalt-Aufgabe. 5. Aufl. Hamburg 1975.
- Hinze Franz: Gründung und Führung einer Buchhandlung. 7. Aufl. Frankfurt/Main 1996.
- Janzin, Marion/Güntner, Joachim: Das Buch vom Buch. 5000 Jahre Buchgeschichte. 2. Aufl. Hannover 1997.
- Kästing, Friederike/Franz-Joachim Klock (Hgg.): Beiträge zur Ökonomie des Verlagsbuchhandels. Baden-Baden 1990.
- Knopf, Sabine: Spaziergänge im Graphischen Viertel von Leipzig. In: Aus dem Antiquariat, Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel. 164. Jg., Nr. 17/1997.
- Kuratorium „Haus des Buches“ e.V. (Hg.): Haus des Buches. Zu seiner Eröffnung. Leipzig 1996.
- McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Bonn 1995 (zuerst 1968).
- Meyer-Dohm, Peter/Wolfgang Strauß (Hgg.): Handbuch des Buchhandels. 4 Bde. Hamburg/Gütersloh 1971–1977.
Bd I: Allgemeines 1974; Bd. II: Verlagsbuchhandel 1975; Bd. III: Sortimentsbuchhandel, 2. Aufl. 1974; Bd. IV: Übrige Firmen des Bucheinzelhandels 1977. [= Handbuch]
- Mundhenke, Reinhard: Der Verlagskaufmann. Buchfachkunde für Kaufleute in Zeitungs-, Zeitschriften- und Buchverlagen. 7. Aufl. Frankfurt/Main 1994.
- Muth, Ludwig (Hg.): Der befragte Leser. Buch und Demoskopie. München 1993.
- Negroponte, Nicholas: Total digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder Die Zukunft der Kommunikation. München 1995.
- Perthes, Friedrich Christoph: Der deutsche Buchhandel als Bedingung des Daseins einer deutschen Literatur. Schriften. Hg. von Gerd Schulz. (Reclam Universalbibliothek 9000). Stuttgart 1967 (zuerst 1816).
- Riese, Reimar: Kontinuität und Wandel. Skizzen zur Entwicklung der Buchhändlerausbildung in Leipzig. In: Plassmann, Engelbert/Dietmar Kummer (Hgg.): Bibliothekarisches Studium in Vergangenheit und Gegenwart. (Sonderheft 62 der Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie). Frankfurt/Main 1995, 77–108.
- Röhring, Hans-Helmut: Wie ein Buch entsteht: Einführung in den modernen Buchverlag. 6. Aufl. Darmstadt 1997.
- Schönstedt, Eduard: Der Verlag. Geschichte, Aufbau, Wirtschaftsprinzipien, Kalkulation und Marketing. Stuttgart 1991.
- Stiehl, Ulrich: Der Verlagsbuchhändler. Ein Lehr- und Nachschlagewerk. 3. Aufl. Stuttgart 1993.
- Stöckle, Wilhelm: abc des Buchhandels. Wirtschaftliche, technische und rechtliche Grundlagen des herstellenden und verbreitenden Buchhandels. 9. Aufl. München 1998.
- Uhlig, Christian: Der Buchhandel in der nationalökonomischen Literatur, in: Friedrich Uhlig (Hg.): Buchhandel als Wissenschaft. Hamburg 1965, 73–96.
- Uhlig, Christian: Arbeitsteilung im Datenschungel. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel. 162. Jg., Nr. 87/1995, 4–6.
- Uhlig, Christian: Fachhochschulstudium für Buchhändler am Leipziger Platz. In: Plassmann, Engelbert/Dietmar Kummer (Hgg.): Bibliothekarisches Studium in Vergangenheit und Gegenwart. (Sonderheft 62 der Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie). Frankfurt/Main 1995, 69–75.
- Uhlig, Christian: Wirtschaftliche Strukturveränderungen in der deutschen Buchwirtschaft. In: HTWK-Beiträge zur Lehre und Forschung. Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH). 4. Jg. (1997), 17–22.
- Uhlig, Friedrich: Geschichte des Buches und des Buchhandels. Stuttgart 1953.
- Uhlig, Friedrich (Hg.): Buchhandel und Wissenschaft. Hamburg 1965.

- Uhlig, Friedrich: Buchhändler – ein honeter Titel. Gesammelte Beiträge. Trier 1972.
- Uhlig, Friedrich/Peitz, Wolfgang: Der Sortiments-Buchhändler. Ein Lehrbuch für junge Buchhändler. 19. Aufl. Stuttgart 1992.
- Wendt, Bernhard: Der Antiquariats-Buchhandel. Ein Lehrbuch für junge Antiquare. 3. Aufl. Hamburg 1974.
- Widmann, Hans: Geschichte des deutschen Buchhandels vom Altertum bis zur Gegenwart. Wiesbaden 1952.
- Wittmann, Reinhard: Geschichte des deutschen Buchhandels. Ein Überblick. München 1991.

Buchhändlerische Fachzeitschriften

- Anzeiger, Die Fachzeitschrift des österreichischen Buchhandels. Hg. Hauptverband des österreichischen Buchhandels, Wien. [Verbandszeitschrift mit Redaktions- und Anzeigenteil; 24 Ausgaben p.J.]
- Bertelsmann-Briefe, Gütersloh. [Aktuelle Fragen zur Medienwissenschaft und -wirtschaft; 2 Ausgaben jährlich]
- Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel. Hg. Börsenverein des Deutschen Buchhandels. 165. Jg. (1998). Frankfurt/Main 1834 ff. [Verbandszeitschrift mit Redaktions- und Anzeigenteil; 2mal wöchentlich]
- Buchhändler heute, Düsseldorf. [Zeitschrift für junge Buchhändler; monatlich]
- BuchMarkt – Das Ideenmagazin für den Buchhandel. 33. Jg. (1998). Düsseldorf/Meerbusch 1965 ff. [Freies Branchenmagazin mit Anzeigen; monatlich]
- Buchreport. 30. Jg. (1998). Dortmund 1969 ff. [Freies Branchenmagazin mit Anzeigen und Bestsellerlisten; wöchentlich]
- Der Schweizer Buchhandel. Hg. Schweizerischer Buchhändler- und Verleger-Verband. Mürren [Verbandszeitschrift mit Redaktions- und Anzeigenteil; 2mal wöchentlich]

GEORG RUPPELT

Bibliotheken

1. Geschichte

Das Wort Bibliothek kommt aus dem Griechischen und meinte ursprünglich nichts anderes als Bücherablage, also ein Gestell, in dem Bücher aufbewahrt wurden. Im heutigen Sprachgebrauch ist damit eine Bücher- und Mediensammlung bezeichnet, die in der Regel nicht-kommerziellen Zwecken dient und für Information, Wissenschaft, Bildung und Unterhaltung einem eingeschränkten Benutzerkreis oder der Allgemeinheit zur Verfügung steht. Das Bibliothekswesen in seiner Gesamtheit hat die Bedürfnisse hochspezialisierter Forschung und Wissenschaft wie die von Kindern im ersten Lese- oder Vorlesealter zu befriedigen.

Die Hauptaufgaben der Bibliotheken sind im Grunde über die Jahrtausende hinweg die gleichen geblieben, unabhängig von den Materialien, die sie sammeln und vermitteln, seien es Tontafeln, Papyri, Papier oder elektronische Datenträger. Informationen als Texte, Bilder oder Daten planvoll zu sammeln, sie zu ordnen, zu erschließen und zu vermitteln, dies sind die vier Hauptbereiche, die das Wesen einer Bibliothek ausmachen, mögen sich auch in der Gegenwart vielfältige andere Tätigkeiten darum gruppiert haben.

1.1 Alter Orient

Der Beginn dieses so definierten Bibliothekswesens liegt um 3500 v. Chr., als in den Hochkulturen des Zweistromlandes, in Ägypten und in China die lineare Schrift ausgebildet wurde. Die Entwicklung des Handels, des Wissens und der Bildung brachte die Notwendigkeit mit sich, religiöse und profane Niederschriften für die Nachwelt zu sichern. Keilschriftliche Tontafeltexte bewahrte man bereits im 3. Jahrtausend v. Chr. in Krügen, Kästen oder Körben auf. Große Archive fand man auch bei Ausgrabungen von Tempelanlagen; Briefsammlungen und Geschäftsarchive sind aus der Hammurabi-Zeit bekannt. Aus diesen Archiven bildeten sich langsam Bibliotheken heraus. Als erste Bibliothek, die planvoll gesammelt und unter dem Gesichtspunkt der häufigen Benutzbarkeit angelegt wurde, ist die Bibliothek Assurbanipals (668 bis 627 v. Chr.) in seiner Residenz Ninive zu nennen. In ihr sollte die babylonische Literatur für die assyrischen Herrscher verfügbar gehalten werden. „Das aber heißt, daß die früheste uns bekannte Bibliothek eine imperiale Bibliothek ist, in der ein Herrscher sich die Kultur eines unterlegenen Volkes anzueignen und mit der eigenen Kultur zu verschmelzen sucht. Damit war ein Modell geschaffen, das über die Bibliothek des Museions in Alexandria auf die römischen Bibliotheken wirken sollte“ (Jochum 1993, 14/15). Die auf 5000 bis 10000 Tafeln geschätzte Bibliothek Assurbanipals erfüllte – neben Sammlung und Benutzung – auch das dritte Kriterium, das eine Bibliothek definiert, nämlich das der Ordnung. Wir wissen freilich nicht genau, nach welchen Prinzipien die erste nachgewiesene Bibliothek geordnet war.

Auch für das alte Ägypten ist die Existenz von Bibliotheken vorauszusetzen. Allerdings geben die archäologischen Zeugnisse keine klare Auskunft darüber, ob eine klare Trennung zwischen Archiv- und Bibliotheksgut existierte. Zudem kennt das Ägyptische zwei Wörter für Bibliothek und/oder Archiv, nämlich das „Bücherhaus“, auch „Gottes-Bücherhaus“, und das „Lebenshaus“. Das Lebenshaus war immer einem Tempel angegliedert, in dem wissenschaftliche und religiöse Werke verfaßt, abgeschrieben und gesammelt wurden. Im Gottes-Bücherhaus wurden die Schriften gesammelt, die der Praktizierung des jeweiligen Kultes dienten. Erst in ptolemäischer Zeit (4. Jahrhundert v. Chr.) bezeichnet Bücherhaus konkret eine dem jeweiligen Tempel gehörende Bibliothek.

1.2 Griechische und römische Antike

Im antiken Griechenland standen ähnlich wie in Ägypten Bibliotheken in Tempeln oder in Stätten zur Verfügung, die der wissenschaftlichen Forschung und Lehre dienten (Gymnasien, Akademien). Auch die Existenz berühmter Privatbibliotheken von Herrschern (Peisistratos) und Gelehrten oder Schriftstellern (Euripides, Aristoteles) ist bezeugt.

Die größten Bibliotheken des Altertums entstanden in hellenistischer Zeit unter den ptolemäischen Herrschern in Alexandria, nämlich im Museion, der alexandrinischen Gelehrtschule, mit 700 000 Buchrollen und im Serapis-Tempel (Serapeion) mit über 40 000 Buchrollen. Die Zerstörung der Museionsbibliothek im Krieg mit Cäsar 47 v. Chr. ist nicht sicher überliefert. In jüngster Zeit wird die Meinung vertreten, daß von dem Brand in Alexandria, von dessen Nachricht die antike Welt erschüttert wurde, lediglich in Hafenauslagen gelagerte Papyrusrollen betroffen worden seien. Danach soll die Bibliothek des Museion erst im 3. nachchristlichen Jahrhundert bei der Zerstörung des Palastviertels vernichtet worden sein. Das Serapeion wurde 389 n. Chr. zerstört. Seine Überreste bzw. neu hinzugekommene Sammlungen wurden 640 n. Chr. von dem Kalifen Omar vernichtet, der seine Tat damit begründete, daß die in der Bibliothek vorhandenen Texte schädlich seien, wenn sie dem Koran widersprächen, und überflüssig, wenn sie ihm nicht widersprächen.

Die ältesten römischen Bibliotheken waren Beutegut der siegreichen Feldherren, die aus der griechischen Welt heimkehrten. So gelangte etwa auch die Bibliothek des Aristoteles nach Rom. Bis in unsere jüngste Vergangenheit haben auf diese Weise gewaltige Büchermengen ihre Besitzer gewechselt oder sind den Kriegswirren zum Opfer gefallen. Wenn diese Diebstähle auch in der Regel zu Ruhm und Ehre der jeweils eigenen Nation, des Volkes oder der Revolution ausgeführt wurden, so gab es doch unter den von der jeweiligen Staats- oder Militärmacht sanktionierten Bücherdieben auch viele, die in die private Tasche wirtschafteten und die Bücher aus eigenem Sammeltrieb oder aus Habgier aus der „feindlichen“ Büchersammlung mitgehen ließen. Die Geschichte der Migration einzelner Bücher oder ganzer Bibliotheken ist auch eine Geschichte der Auseinandersetzung zwischen Macht und Gewalt auf der einen und Geist und Kultur auf der anderen Seite.

Aus den Privatbibliotheken Roms entstanden durch Stiftung oder Gründung öffentliche Bibliotheken, die erste 39 v. Chr. auf Veranlassung des römischen Staatsmannes

Gaius Asinius Pollio. Die Stifter stellten einen Grundstock zur Verfügung, die Bestände wurden durch Schenkungen und Abschreiben geliehener Exemplare vermehrt. Die Bücher wurden systematisch geordnet aufgestellt und katalogisiert. Sie waren in der Regel wohl am Vormittag öffentlich zugänglich, durften aber nicht ausgeliehen werden (Präsenzbibliothek).

Auch Provinzstädte waren mit ansehnlichen Bibliotheken wohl versehen. Seit Augustus kam es in den folgenden Jahrzehnten zu zahlreichen Bibliotheksgründungen durch die Kaiser. „Nachdem das Bibliothekswesen in Griechenland begonnen hatte, sich von staatlichen Institutionen zu emanzipieren, wurden öffentliche Bibliotheken im Römischen Reich wieder zum Ausdruck staatlicher Macht. Dabei nahmen sie freilich die Entwicklung auf, die die Literalität inzwischen eingeschlagen hatte: die Schrift war nicht mehr ausschließlich Medium der staatlichen Macht des Kultes oder der wirtschaftlich-bürokratischen Organisation. [...] Die von staatlicher Macht emanzipierte Schrift gehörte statt dessen einem Bereich zu, den wir gewöhnlich als ‚Kultur‘ bezeichnen. Eben diese unter den Griechen entstandene nicht-staatliche Kultur wurde unter den Römern als Element staatlicher Repräsentation in den öffentlichen Bibliotheken ausgestellt. Die römischen Bibliotheken waren daher kein Versuch, einer breiten lesenden Öffentlichkeit gute Literatur zur Verfügung zu stellen. Eine solche Öffentlichkeit gab es nur in einem sehr eingeschränkten Sinn, denn Literatur wurde zunächst in interessierten Kreisen vorgelesen und erst danach auch in Abschriften verbreitet, wobei die Mittel zu solchen Abschriften in der Regel von den wohlhabenden Römern selbst aufgebracht wurden und den Bibliotheken dabei allenfalls die Aufgabe zukam, gute Exemplare bereitzuhalten bzw. in ihren Skriptorien zu kompilieren und schadhafte Exemplare neu abzuschreiben. Die überwiegende Mehrheit der lesefähigen Bevölkerung dagegen versorgte sich an Buchhändlerständen, die Triviales anboten, sich zur Herstellung ihrer Abschriften gegebenenfalls auf die Bestände der öffentlichen Bibliotheken stützen mußten [...]“ (Jochum 1993, 45).

Antike Bibliothekstradition wurde im oströmischen Reich von der 356 n. Chr. gegründeten kaiserlichen Bibliothek in Konstantinopel fortgeführt und fand ihr Ende erst 1453 durch die Eroberung von Byzanz durch die Türken.

1.3 Mittelalter

Mit dem Untergang des Römischen Reiches wurde die antike Bibliothekstradition abgelöst durch die christliche. Im 2. bis 4. Jahrhundert n. Chr. setzte sich das Buch in Form des Kodex (die in der westlichen Welt seitdem vorherrschende Buchform) gegenüber der um einen Stab gewickelten Buchrolle durch. Mit der Konsolidierung der kirchlichen Macht im 6. Jahrhundert wurden die Klöster zu alleinigen Bildungsträgern auf der Grundlage des Lateinischen als einziger Bildungssprache. In der ersten Klosterbibliothek (540 in Vivarium/Süditalien gegründet) wurden die Mönche durch Cassiodorus, vormals Kanzler des Gotenkönigs Theoderich, zu wissenschaftlichen Studien und zum Sammeln und Abschreiben von Handschriften verpflichtet. Neben den Klosterbibliotheken entstanden bedeutende Bibliotheken an Bischöfssitzen und vor allem im päpstlichen Lateranpalast zu Rom. In Irland, Schottland und England wuchsen durch Handschriften-Produktion und -Sammeln die Klosterbibliotheken.

Die Missionierung Mitteleuropas durch irische und angelsächsische Mönche führte zur Gründung von Klöstern und zum Aufblühen des Schrift-, Buch- und Bibliothekswesens, so etwa in Luxeuil, Bobbio, Corbie, St. Gallen, Echternach, Fulda.

Die kirchliche Bildung erreichte im 9. Jahrhundert zur Karolinger-Zeit einen Höhepunkt durch das Entstehen von Bibliotheken am Kaiserhof, an den Bischofssitzen (Köln, Mainz, Würzburg) und vor allem in den Klöstern. In St. Gallen und auf der Reichenau gelangten die Bibliotheken wie die Skriptorien und damit die Buchkunst zur Blüte. Nach einer Zeit der Zerstörung und Plünderung zahlreicher Klöster und einem allgemeinen politischen und kulturellen Verfall erfuhr unter den Ottonen die Bibliotheken und die Handschriften-Produktion (Buchmalerei) einen neuen Aufschwung: Regensburg, Reichenau, Freising, Hildesheim. Im 11. und 12. Jahrhundert gingen durch Reformbestrebungen, die Gründung neuer Mönchsorden sowie die Herausbildung der Scholastik geistige Impulse von Frankreich aus, die auch Auswirkungen auf das Bibliothekswesen hatten.

Im 13. Jahrhundert begann sich die relativ einheitliche mittelalterliche Kultur aufzulösen. Die Entstehung der Bettelorden bewirkte einen Rückgang der Prachthandschriften zugunsten der für die Seelsorge notwendigen Gebrauchshandschriften. In der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts entstanden als Vorläufer der heutigen Universitätsbibliotheken scholastische Lehr- und Studienbibliotheken. Einzelne Kollegien und Fakultäten besaßen bereits im 12. Jahrhundert eigene Sammlungen, aber die für die Gesamtuniversitäten angelegten Bibliotheken wurden für die Entwicklung des Bibliothekswesens bis zur Gegenwart entscheidend: z.B. in Paris (Sorbonne, gegründet von Robert D. Sorbona um 1257), Oxford, Cambridge, Prag, Heidelberg, Wien, Erfurt.

„Das Auftreten von weltlichen Kulturträgern neben der Kirche ist für die folgende Entwicklung entscheidend. Die volkssprachliche Literatur, die es seit dem 9. Jahrhundert gegeben hatte, erhielt dadurch erhöhte Bedeutung. Durch die Verbreitung der Laienbildung an den Fürstenhöfen, beim Adel und unter den Bürgern in den großen Städten entstanden in diesen Kreisen Büchersammlungen, welche die bisher übliche kirchliche Bindung immer mehr vermissen ließen. [...] Das Ende des Mittelalters brachte auch das Ende der Vorherrschaft der mittelalterlichen Kloster- und Kirchenbibliotheken. Vielfach hatten sie im 13. und 14. Jahrhundert einen Tiefstand erreicht, insbesondere durch den gleichzeitigen Niedergang des Benediktinerordens“ (Milde 1987, 409/10). Von den mittelalterlichen Kloster- und Kirchenbibliotheken sind nur noch wenige am alten Ort erhalten. Ihre Bestände gelangten in andere Bibliotheken, etwa in Universitätsbibliotheken, fürstliche oder private Sammlungen; sie gingen verloren oder wurden als Material für Buchbinder verbraucht. Dieser Auflösungsprozeß der Klosterbibliotheken zieht sich bis zu einem abschließenden Höhepunkt in die Säkularisation Anfang des 19. Jahrhunderts hin.

1.4 Humanismus und Reformation

Das Zeitalter des Humanismus und der Renaissance (14. bis 16. Jahrhundert) griff bewußt auf antike Traditionen unter Umgehung der mittelalterlichen Kultur zurück. Die Individualität des Menschen wurde betont, und in der Gelehrtenwelt kam es zu

einer kritischen Einstellung gegenüber dem geistigen Führungsanspruch der Kirche. Diese neue Geisteshaltung, die auf der einen Seite weit in die Geschichte zurückgriff, um auf der anderen ein völlig anderes, zukunftsorientiertes Menschen- und Weltbild zu entwerfen, führte zunächst in Italien zum Aufbau großer und kostbarer Privatbibliotheken: Petrarca, Boccaccio, Niccoli, Parentucelli (später Papst Nikolaus V., Begründer der Vaticana), Kardinal Bessarion. Aus einigen dieser Privatbibliotheken entwickelten sich öffentliche Bibliotheken, wie die spätere Medicea-Laurenziana in Florenz, die Marciana in Venedig oder die Vaticana in Rom. In dieser Zeit begann das Papier das Pergament als Beschreibstoff für Bücher abzulösen; vor allem aber die Erfindung des Buchdruckes mit beweglichen Lettern um die Mitte des 15. Jahrhunderts veränderte das Bild der Bibliotheken entscheidend.

Seit etwa 1500 überflügelte die Menge der gedruckten Bücher die der Handschriften in Bibliotheken. Gutenbergs Erfindung und die Verbreitung des Buchdruckes standen in einem unmittelbaren Kausalnexus zur Ausbreitung der Reformation. Kurz gesagt: ohne Reformation hätte sich der Buchdruck wahrscheinlich nicht in solcher für jenes Jahrhundert rasanten Geschwindigkeit ausbreiten können, auf der anderen Seite ist die extensive wie intensive Wirkung der Reformation ohne die Möglichkeit der raschen Massenproduktion von Texten kaum vorstellbar. Martin Luther forderte in seiner Sendschrift „An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, „daß man fleys und koste nicht spare, gute librareyen odder bücher heuser sonderlich ynn den grossen Stedten, die solichs wol vermügen, zuverschaffen. [...] Und das nicht alleyne darumb, das die yeningen, so uns geystlich und weltlich fürstehen sollen, zu lesen und studirn haben, sondern das auch die guten bücher behallten und nicht verloren werden sampt der kunft und sprachen, so wyr itzt von Gottis gnaden haben“ (Luther 1524, 49). Dies führte zu Laienbildung, Entwicklung des Schulwesens und zu einem neuen Bibliothekstyp, den Stadt-, Rats- und Schulbibliotheken (Nürnberg, Braunschweig, Hannover, Hamburg, Magdeburg, Augsburg u.a.), die zum Teil die Bestände von Kloster- und Kirchenbibliotheken übernahmen. In den katholischen Gebieten gewannen Jesuitenbibliotheken besondere Bedeutung. Diese Bibliotheken wie auch die im 16. Jahrhundert gegründeten neuen Universitätsbibliotheken boten die Grundlagen für die religiöse Auseinandersetzung (das Buch als geistige Waffe, die Bibliotheken als Waffenarsenale).

1.5 Barock

Im 16. und 17. Jahrhundert entwickelten sich die fürstlichen Büchersammlungen (die gleichzeitig auch Museen und Kuriositätenkabinette waren) zu den wichtigsten Bibliotheken. Die Ideen des Humanismus, konfessionelle Auseinandersetzungen, aber auch bibliophile Neigungen führten zum Ausbau der Bibliotheca Palatina in Heidelberg, der Hofbibliotheken in München und Wien. Zur bedeutendsten Bibliothek des 17. Jahrhunderts wurde die von Herzog August d. J. (1579–1666) gegründete Wolfenbütteler Bibliothek. Aus den nur eingeschränkt zugänglichen fürstlichen Bibliotheken, die aber auf eine dauerhafte finanzielle Ausstattung durch ihre Gründer zurückgreifen konnten, gingen in den folgenden Jahrhunderten die National-, Staats- und Landesbibliotheken hervor. Die Notwendigkeit, die wachsenden Büchermengen unterzu-

bringen, ließ nun Saalbibliotheken (Wandregal-Bibliotheken) entstehen im Gegensatz zu den mittelalterlichen Pultbibliotheken. Diese neue Form der Bibliotheken entsprach überdies dem barocken Repräsentationsbedürfnis. Obwohl stark von den Interessen der besitzenden Fürsten abhängig, wurden diese gut ausgestatteten Hofbibliotheken für Forschungszwecke benötigt (Wissenschaftsaufschwung und Akademiebewegung im 17. Jahrhundert). Vorbildliche öffentliche Bibliotheken entwickelten sich in Mailand (Ambrosiana), Oxford (Bodleiana) und Paris (Mazarine); gegenüber diesen gut geförderten Bibliotheken trat die Bedeutung der Universitätsbibliotheken zurück. In Deutschland erlebte das Bibliothekswesen im 30jährigen Krieg einen schweren Rückschlag durch Zerstörung und Verschleppung großer und bedeutender Sammlungen (1623 Entführung der Heidelberger Palatina nach Rom).

1.6 18. Jahrhundert

Im 18. Jahrhundert wurden die Forderungen nach organisiertem Büchersammeln in Bibliotheken (Naudé, Leibniz) nach und nach realisiert. Gefordert wurde ein universeller Bibliotheksbestand, eine systematische Ordnung, die Erschließung durch Kataloge, ein fester Erwerbungsetat und eine gewisse öffentliche Zugänglichkeit der Bibliotheksbestände. „Doch seine [Leibniz'] Verbesserungsvorschläge [...] meinen keine Öffnung der Hofbibliothek für ein größeres Publikum, sondern eine Dienstbarmachung der Bibliothek für die Zwecke des Staates: Sie sind gedacht als Maßnahmen zur staatlichen Wohlfahrt und Verbesserung der *staatlichen* Infrastruktur, nicht der wissenschaftlichen, und können deshalb in einem Atemzug genannt werden mit der Einrichtung einer fürstlichen Druckerei [...] sowie mit der Einrichtung einer Zensurbehörde, die das Brauchbare vom Unbrauchbaren und Unerwünschten zu trennen hatte, ‚immaßen oftmahls allerhand ungereimte dinge herauskommen‘ [...] Daher war die Bibliothek im Grunde auch gar nicht zum Lesen da: Sie war Archiv des Vergangenen, das sie als Kuriosum aufbewahrte, so daß man sich ihrer nur gelegentlich als Inventar des Geistes bediente, wenn etwas in Vergessenheit geraten war [...]“ (Jochum 1993, 105/106).

Das bedeutendste Ereignis des 18. Jahrhunderts für die Geschichte des internationalen Bibliothekswesens stellt die Gründung der Universitätsbibliothek Göttingen dar, die 1735 ihren Betrieb aufnahm, zwei Jahre vor Gründung der Universität. In Göttingen wurden die Reformideen Gottfried Wilhelm Leibniz' das erste Mal konsequent verwirklicht: Ein fester Etat zur Bucherwerbung, gezielte Anschaffung der wichtigsten wissenschaftlichen Literatur, ausgezeichnete Katalogisierung, ein geregelter Gang des Buches durch die Bibliothek, günstige tägliche Öffnungszeiten, eine liberale Benutzungsordnung und hervorragende Dienstleistungen für die Wissenschaft ließen Göttingen zum Vorbild für die Bibliotheksentwicklung in Europa und Amerika werden. Um 1800 besaß die Göttinger Bibliothek bereits 150000 Bände, was Goethe 1801 zu dem Lob veranlaßte: „[...] man fühlt sich wie in der Gegenwart eines großen Capitals, das geräuschlos unberechenbare Zinsen spendet“ (Goethe, Bd. 35, 97).

Im Zuge der Aufklärung löste sich die Bildungsidee von den Eliten auf und wurde als Gut für die Allgemeinheit propagiert; äußerliches Zeichen war die schwindende Dominanz der lateinischen Sprache zugunsten der Nationalsprachen. Die Wechsel-

wirkung zwischen Lesebedürfnis und Leseangebot führte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zum Entstehen von Lesegesellschaften und gewerblichen Leihbüchereien, den Vorläufern der späteren Volksbüchereien bzw. Öffentlichen Bibliotheken.

Im Zuge der Enteignungen von kirchlichen Bibliotheken während der Französischen Revolution und der Säkularisation von 1803 kamen besonders in Süddeutschland gewaltige Büchermengen aus den geistlichen Fürstentümern und aufgehobenen Klöstern in staatliches Eigentum. Vor allem die Hof- und Staatsbibliothek München profitierte von dieser Büchermigration und wurde mit 500 000 Bänden die größte deutsche Bibliothek dieser Zeit.

1.7 19. Jahrhundert und erste Hälfte 20. Jahrhundert

Die Industrialisierung, der Aufstieg des Bürgertums, die Expansion der Wissenschaften und die immens ansteigende Bücherproduktion führten im 19. Jahrhundert zu einer stetigen Bestandserweiterung der Bibliotheken. Um das gesamte nationale und das ausländische Schrifttum in Auswahl an einem Ort des Staates verfügbar zu haben, entstanden in Washington, Paris und London Nationalbibliotheken in repräsentativen Bauten; im zersplitterten Deutschland gelang dies trotz einiger Bemühungen im Jahre 1848 nicht. Hier gewannen die Universitätsbibliotheken neben den Staats- und Landesbibliotheken immer größere Bedeutung. Zu diesen gesellten sich, bedingt durch die Spezialisierung in Forschung und Wissenschaft, zahlreiche Spezialbibliotheken.

Nach 1870 kam es in Deutschland zur Professionalisierung des bibliothekarischen Berufsstandes, zu Personal- und Verwaltungsreformen und zu überregional gültigen Katalogisierungsregeln. In den angelsächsischen und später auch in den skandinavischen Ländern wurden Public Libraries mit Vorbildcharakter gegründet, die der Fortbildung, Unterhaltung und Information dienen. In Deutschland wurden diese Aufgaben zunächst von Bildungsvereinen und den Kirchen übernommen. Die Arbeiterschaft entwickelte einen eigenen Bildungsbegriff, der, zunächst sozialistisch orientiert, sich im Laufe der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts den bürgerlichen Ideen annäherte.

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden auch in Deutschland leistungsfähige Öffentliche Bibliotheken in kommunaler Trägerschaft. Modellcharakter für die Gründungen von Städtischen Volksbüchereien gewann die schon 1828 von Karl Benjamin Preusker in Großenhain (Sachsen) zunächst als Schulbibliothek gegründete, 1833 zur Stadtbibliothek erklärte Bürgerbibliothek. Bei der Entwicklung des deutschen Volksbüchereiwesens, aus dem die heutigen Öffentlichen Bibliotheken hervorgingen, kam es zu einer Jahrzehnte dauernden und folgenreichen ideellen Auseinandersetzung, die im sogenannten „Richtungsstreit“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt fand. Auf der einen Seite setzten sich Kulturpolitiker und Bibliothekare für Öffentliche Bibliotheken als Dienstleistungsunternehmen nach anglo-amerikanischem Vorbild ein, in denen allen Schichten die von ihnen gewünschte Literatur bereitzustellen wäre, auf der anderen Seite wurde die Idee der Volkspädagogik vertreten, die den Bibliothekar als pädagogischen Lenker der Leser sah. Diese letztgenannte von Walter Hofmann vertretene „neue Richtung“ warf den Vertretern der anderen Seite (Paul Ladewig und Erwin Ackerknecht) vor, daß sie sich zu eng an das amerikanische Vorbild anlehnten, die Leistungen lediglich in der Massenausleihe

sähen und sich wenig darum bemühten, den Benutzern der Volksbüchereien zum „guten Buch“ zu verhelfen.

„Die neue Richtung“ schlägt damit den Weg in die völkische Volksbildung ein, in der letztlich das Volk als Volk zuallererst gebildet (im doppelten Wortsinne) werden und sich dadurch von anderen Völkern, besonders dem ‚vermassten‘ der USA unterscheiden sollte. Das deutsche Bibliothekswesen trug hier intern den Konflikt zwischen deutscher Kultur und westlicher Zivilisation aus, der vor und nach dem Ersten Weltkrieg die Geister trennte. Dadurch daß Walter Hofmann gegen Paul Ladewig letztlich siegte, wurde in Deutschland der Schritt zu einer im weiteren Sinne demokratischen öffentlichen Bibliothek weiter verzögert und statt dessen einer völkischen Büchereipolitik der Boden bereitet, den das Dritte Reich durch entsprechende Verwaltungsakte nur noch zu bestellen brauchte“ (Jochum 1993, 161/2).

Im Deutschen Reich übernahm Preußen eine Leitfunktion im Bibliothekswesen. Die 1659 gegründete und 1661 eröffnete Königliche Bibliothek (zunächst Kurfürstliche, später Preußische Staatsbibliothek, heute Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz) wurde um die Jahrhundertwende zur größten deutschen Bibliothek. Von ihr ging die Initiative zu zahlreichen Gemeinschaftsunternehmungen der preußischen bzw. der deutschen Bibliotheken aus, so z.B. der Beginn eines deutschen Gesamtkataloges, die Organisation des (Fern-) Leihverkehrs, bibliographische Gesamtverzeichnisse, Auskunftsbüro. 1912 wurde die Deutsche Bücherei in Leipzig gegründet als Archivbibliothek (Pflichtexemplarregelung) aller in Deutschland gedruckten und der deutschsprachigen Literatur des Auslandes sowie als nationalbibliographisches Zentrum. Die Deutsche Bücherei in Leipzig verdankte ihr Entstehen einer Initiative des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, wie übrigens auch die Einrichtung der Deutschen Bibliothek in der Bundesrepublik Deutschland in Frankfurt nach dem Zweiten Weltkrieg. Das kirchliche Bibliothekswesen, vor allem der katholische Borromäus-Verein, nahm am allgemeinen Aufschwung des deutschen Bibliothekswesens Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts teil. Bis zum Ende der Weimarer Republik hatte der Borromäus-Verein in Deutschland 5500 Büchereien eingerichtet, die dann aber als vom Staat unabhängige Einrichtungen unter den Maßnahmen der nationalsozialistischen Diktatur zu leiden hatten, bis der Verein selbst 1944 aufgelöst wurde.

Der Zugriff des nationalsozialistischen Staates auf das Öffentliche Bibliothekswesen erfolgte unmittelbar nach der Machtübernahme. Der Tag der Bücherverbrennung am 10. Mai 1933, an dem auch und vor allem Bücher aus deutschen Öffentlichen Bibliotheken verbrannt wurden, wird für immer zu den schmachvollsten Daten des deutschen Bibliothekswesens gehören – eine Erinnerung an dieses Datum wird aber zugleich als Warnung und Mahnung notwendig bleiben. Von den personellen Säuberungen aus rassistischen oder politischen Gründen wurden wissenschaftliche wie Öffentliche Bibliotheken gleichermaßen tangiert; dies gilt auch für die Gleichschaltung der berufsständischen Organisationen. Von der Gleichschaltung der Bibliotheksbestände waren vor allem die Öffentlichen Bibliotheken betroffen. In den wissenschaftlichen Bibliotheken wurde jedoch mißliebige Literatur sekretiert, auch machte sich ein deutlicher Rückgang in der Erwerbung ausländischer Literatur bemerkbar.

Mit der „Säuberung“ der Öffentlichen Bibliotheken von unerwünschter Literatur und gleichzeitigen Empfehlungs- bzw. Verbotslisten für den Ankauf neuer Literatur gelang es den Nationalsozialisten, in nur zwölf Jahren ein ideologisch völlig gleichgeschaltetes Öffentliches Bibliothekswesen zu schaffen. Da dies auch – cum grano salis – auf den deutschen Buchhandel zutrifft, ist es kein Wunder, wenn man aus Erzählungen von Menschen, die bei Kriegsende Jugendliche waren, noch heute die Begeisterung herauszuhören vermag, wenn sie berichten, welche Offenbarung es für sie bedeutete, der modernen, etwa anglo-amerikanischen Literatur nach dem Krieg zu begegnen.

Der Zweite Weltkrieg hatte Spuren der Verwüstung in nahezu allen europäischen Bibliotheken hinterlassen. Direkte Kriegseinwirkungen, aber auch die Raubzüge nationalsozialistischer Sondereinsatzkommandos führten zur Vernichtung oder Entführung gewaltiger Büchermengen. Die Verluste deutscher Bibliotheken – vor allem durch Bombenangriffe – waren ungeheuer. Nur wenige Bibliotheken blieben von direkten oder indirekten Kriegseinwirkungen (Auslagerung bzw. Beutegut) verschont. Etwa ein Drittel des Buchbestandes vor Kriegsbeginn, darunter Kostbarkeiten und Raritäten allerersten Ranges, fielen dem Krieg zum Opfer: insgesamt etwa 25 Millionen Bände. Fast völlig zerstört wurden u.a. die Universitätsbibliotheken Königsberg, Gießen, Kiel, Münster und Hamburg. Nur die rechtzeitig ausgelagerten Bestände der beiden größten deutschen Bibliotheken in Berlin und München wurden gerettet; lediglich die Deutsche Bücherei in Leipzig konnte nach dem Krieg einen relativ wenig dezimierten Bestand vorweisen.

1.8 Zweite Hälfte 20. Jahrhundert

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg in der Sowjetisch Besetzten Zone und der späteren DDR wie in den Westzonen bzw. der späteren Bundesrepublik Deutschland war naturgemäß geprägt vom Neu- bzw. Wiederaufbau der Bibliotheksgebäude wie der -bestände und -kataloge. Der Kalte Krieg und die staatliche Teilung Deutschlands führten zu zwei Archivbibliotheken, nämlich der weiterhin bestehenden Deutschen Bücherei in Leipzig und der Deutschen Bibliothek in Frankfurt am Main (gegr. 1947). Die vormals größte Bibliothek, die Preußische Staatsbibliothek, war durch Auslagerung an verschiedene Orte im Westen wie im Osten Vorkriegsdeutschlands halbiert und existierte mit Teilbeständen und Teilkatalogen nunmehr an zwei Standorten weiter, nämlich als Deutsche Staatsbibliothek in Ost-Berlin und seit den 70er Jahren als Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz in West-Berlin. Beide übernahmen neben der Deutschen Bücherei Leipzig und der Deutschen Bibliothek Frankfurt am Main für ihren jeweiligen Teil Deutschlands nationalbibliothekarische Aufgaben.

In West-Deutschland fielen diese Aufgaben auch der Bayerischen Staatsbibliothek in München zu. Nationale Bibliotheksaufgaben übernahmen hier außerdem die neu eingerichteten zentralen Fachbibliotheken für Wirtschaftswissenschaften (Kiel), für Medizin (Köln), für Technik (Hannover) und Landbauwissenschaften (Bonn) sowie eine große Zahl von Hochschulbibliotheken, die durch das Sondersammelgebietsprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) besonders intensiv ausländische wie inländische Literatur zu sehr feingegliederten Themenbereichen zu sammeln

beauftragt sind. Die verschiedenen Projekte und Förderungen der DFG waren und sind in vielen Bereichen von größter Bedeutung für die Entwicklung des deutschen wissenschaftlichen Bibliothekswesens. Auch in der DDR gab es einen Sammelschwerpunktplan für die überregionale Literaturversorgung.

Als Ersatz für eine fehlende Nationalbibliothek vergangener Jahrhunderte wurde 1990 auf Initiative der Volkswagen-Stiftung die „Sammlung deutscher Drucke 1450 bis 1912“ ins Leben gerufen, in der fünf Bibliotheken (München, Wolfenbüttel, Göttingen, Frankfurt am Main und Berlin) Drucke des deutschsprachigen Raumes im Original oder in Kopie für ihr Zeitsegment möglichst vollständig erwerben und erschließen. Ergänzt wird dieser retrospektive Bestandsaufbau durch bibliographische Unternehmen für die Inkunabelzeit (Drucke bis 1500) und für das 16. und 17. Jahrhundert.

Die alten Bibliotheken wie auch die große Zahl der neu entstandenen Hochschulbibliotheken an den Universitätsgründungen in der Bundesrepublik setzten trotz der föderalen Struktur von Anfang an auf Kooperation (u.a. auswärtiger Leihverkehr, Sondersammelgebiete, Zentralkataloge, später Verbundnetze). Zur effektiven Kooperation der Bibliotheken untereinander trugen auch das Deutsche Bibliotheksinstitut (DBI) in Berlin (gegr. 1978) für den Westen und das Zentralinstitut für Bibliothekswesen in Ost-Berlin für den Osten Deutschlands bei (vereinigt seit 1992 als Deutsches Bibliotheksinstitut Berlin).

Großen Einfluß auf die Entwicklung des Bibliothekswesens hatten die bibliothekarischen Verbände und Gremien, so der Deutsche Büchereiverband (DBV, gegr. 1949, seit 1973 Deutscher Bibliotheksverband), der als Institutionenverband die Interessen der Bibliotheken aller Sparten und Größenklassen aus allen Bundesländern vertritt (seit 1990 vereinigt mit dem DBV-Ost bzw. -DDR, gegr. 1964), sowie die berufsständischen bibliothekarischen Personalvereine. Seit 1989 sind sie in der Dachorganisation Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (BDB) zusammengefaßt.

Ebenso wie das wissenschaftliche sah sich auch das Öffentliche Bibliothekswesen nach dem Krieg vor gewaltige Aufgaben gestellt. Nicht nur galt es, Gebäude neu bzw. wieder zu errichten, sondern auch einen völlig neuen Bestand aufzubauen, da die überkommenen Bestände, vereinfacht ausgedrückt, nationalsozialistisch gleichgeschaltet waren. In der DDR kam es dabei allerdings wiederum zu einer, freilich andersgearteten Ideologisierung, denn die Volksbüchereien sollten eine wichtige Funktion beim Aufbau des Sozialismus übernehmen. In den 50er Jahren entstand ein leistungsfähiges Bibliotheksnetz von „Allgemeinen Öffentlichen Bibliotheken“, die durch Fachzentren in den Bezirken und Kreisen unterstützt wurden. Ziel der Bibliotheksverordnung von 1968 war es, eine engere Verbindung zwischen wissenschaftlichen und Öffentlichen Bibliotheken zu schaffen, die zu „Staatlichen Allgemeinbibliotheken“ einerseits und „Wissenschaftlichen Allgemein- und Fachbibliotheken“ andererseits führte. Daneben wurde ein gut ausgebautes System von Gewerkschaftsbibliotheken nach sowjetischem Muster etabliert.

Mit der Eröffnung der Amerika-Gedenkbibliothek 1954 in West-Berlin zeichnete sich eine neue Entwicklung des Öffentlichen Bibliothekswesens in der Bundesrepu-

blik ab, welches nunmehr im Sinne der amerikanischen Public Libraries zu systematisch aufgestellten, für jedermann zugänglichen Freihandbibliotheken führte. „Damit markiert die Amerika-Gedenkbibliothek das Ende des deutschen Sonderweges in den Öffentlichen Bibliotheken, der nach dem Krieg keineswegs sofort zu Ende war, sondern bei einigen Neugründungen zur Wiederaufnahme des überkommenden Modells der Thekenbücherei mit pädagogischer Betreuung der Leser geführt hatte“ (Jochum 1993, 182/83).

Die Beachtung, die nun Politik wie Öffentlichkeit dem Öffentlichen Bibliothekswesen im Westen Deutschlands widmete, führte zum Auf- und Ausbau großer wie kleiner Bibliotheken in vielen Kommunen. Auch setzte sich seit den 70er Jahren zunehmend die Einsicht durch, daß Bibliotheken aller Sparten im Sinne der Informationsvermittlung und Literaturversorgung auf Kooperation nicht verzichten können („Bibliotheksplan '73“). Allerdings führte die Tatsache, daß die Einrichtung von Öffentlichen Bibliotheken nicht zu den kommunalen Pflichtaufgaben gehört, bei finanziellen Krisen der öffentlichen Hand häufig zu Einbrüchen im Personal- wie im Finanzhaushalt. Besonders schwerwiegend wirkt sich diese Finanzkrise seit Anfang der 90er Jahre in den Öffentlichen Bibliotheken aus, die zum Abbau, ja zur Aufgabe zahlreicher Öffentlicher Bibliotheken in allen Bundesländern führte – eine Entwicklung mit fatalen Folgen auch für die Leseförderung.

In den Öffentlichen Bibliotheken setzte in der Aufbauphase eine Spezialisierung im Hinblick auf bestimmte Lesergruppen ein, entweder durch besondere Abteilungen in der Bibliothek oder auch durch eigene Häuser. So entstanden etwa Alten-, Blinden-, Jugend-, Patienten- und Schulbibliotheken. Trotz dieser positiven Entwicklung seit den 60er Jahren konnte der hohe Standard angelsächsischer oder skandinavischer Öffentlicher Bibliotheken nie erreicht werden; angesichts der Finanzmisere der öffentlichen Hand seit Anfang der 90er Jahre wird damit in absehbarer Zukunft auch nicht zu rechnen sein. Ein öffentliches Bewußtsein der Bürger von der Bedeutung „ihrer Bibliothek“ – wie es etwa in den o.g. Ländern vorhanden ist – existiert trotz aller Fortschritte, trotz Öffentlichkeitsarbeit der Bibliotheken und der bibliothekarischen Verbände nach wie vor kaum in Deutschland.

Der informationstechnischen Revolution seit den 80er Jahren unseres Jahrhunderts haben sich zunächst die wissenschaftlichen, danach in zunehmendem Maße auch die Öffentlichen Bibliotheken gestellt. Es entstanden überregionale und regionale Bibliotheksverbände, die den Benutzern und den Bibliotheken einen umfassenden Zugriff auf Bücher und Zeitschriften in deutschen Bibliotheken garantieren, die darüber hinaus aber auch weltweite Recherche und Dokumentenlieferung auf elektronischem Wege ermöglichen. Auch die alten Bestände deutscher Bibliotheken werden mit Hilfe der modernen Datentechnik auf vielfältigem Wege erschlossen und stehen so in bisher nicht gekanntem Maße den Benutzern zur Verfügung.

Äußerst problematisch ist allerdings die Situation der auf säurehaltigem Papier gedruckten Altbestände des 19. und 20. Jahrhunderts. Diesem soll durch Massensäuerung ganzer Bestandsgruppen oder durch Sicherung der Texte mit Hilfe moderner Reproduktions- und Datentechnik begegnet werden. Während die wissenschaftlichen Bibliotheken so zu Informationszentren für alte und neue Medien ge-

worden sind, ist die Forderung nach Einbindung auch der Öffentlichen Bibliotheken in die regionalen und überregionalen Verbundsysteme, um ihren Lesern damit auch den Zugang zu Datenbanken und Netzwerken zu ermöglichen, bisher nur marginal erfüllt worden. Diese Forderung wird jedoch zunehmend aktueller, denn neben der Bereitstellung von Büchern und anderen Medien, neben der Leseförderung im weitesten Sinne ist es auch Aufgabe der Öffentlichen Bibliotheken, Zugang zu elektronisch gespeicherten Daten zu bieten, um so die Informationsfreiheit der Bürger aller Alters- und Bevölkerungsschichten zu gewährleisten.

Um den gestiegenen Anforderungen auf der einen Seite und der gesunkenen finanziellen Basis auf der anderen Seite zu begegnen, haben die deutschen Bibliotheken neue Managementmethoden eingesetzt und spezifische Steuerungsinstrumente ausgebaut, um die vorhandenen Ressourcen optimal nutzen zu können. Doch bleibt trotz aller Spar- und aller Managementkonzepte festzuhalten, daß nur eine finanzielle Grundausstattung durch die öffentliche Hand die Existenz der Bibliotheken sichern kann.

2. Angebote – Strukturen – Positionen

2.1 Angebote

Das Angebot der Bibliotheken ist vielseitig. Es umfaßt gedruckte Bücher und Handschriften, Computerprogramme und audiovisuelle Medien, Zeitungen und Zeitschriften, Spiele und Zugang zu Datennetzen. Bibliotheken stellen ihren Benutzern wissenschaftliche Forschungsliteratur und Verbraucherinformationen zur Verfügung, Ratgeberliteratur und Dichtung, Unterhaltsames und Lehrbücher, Fachliteratur und Bilderbücher. Sie bewahren und restaurieren vom Zerfall bedrohte kostbare Handschriften und Drucke und vermitteln Informationen aus elektronischen Datenbanken. Die Menge an Büchern, audiovisuellen Medien und elektronischen Informationen nimmt explosionsartig zu. Neue Medien und Zugänge zur weltweiten Information werden laufend entwickelt, ohne daß deshalb die traditionellen Medien, insbesondere die gedruckten Bücher, dadurch ersetzt würden. Mit dem steigenden Angebot wächst auch die Nachfrage: Immer mehr Menschen wollen sich informieren, neue Bevölkerungsschichten werden für die intensive Nutzung von Medien gewonnen. Dabei aber steigt das Bedürfnis nach übersichtlicher Präsentation, verständlicher Erläuterung, Beratung, Auswahl und Einführung in das reiche Angebot.

Bibliotheken schaffen Ordnung in dieser Medienflut:

- sie wählen das Wichtigste für ihren jeweiligen Kundenkreis aus;
- sie verschaffen Zugang über Kataloge und andere Hilfsmittel;
- sie stellen ihre Medien in möglichst frei zugänglichen Regalen systematisch geordnet auf;
- sie betätigen sich als Navigatoren auf dem riesigen Meer der elektronischen Daten;
- sie beschaffen Literatur und Dokumente aus anderen Bibliotheken konventionell oder auf elektronischem Wege für den Benutzer in der Bibliothek oder an seinen heimischen Arbeitsplatz.

Ein breites Spektrum unterschiedlicher Bibliotheken steht so den Bürgern zur Verfügung und könnte ein engmaschiges Informationsnetz bilden, das durch zeitgemäße Techniken alle Bibliotheken verbindet und den gemeinsamen Gebrauch überregionaler, regionaler und lokaler Informationssammlungen und Datenbanken ermöglicht, wären nicht durch die finanziellen Rahmenbedingungen Grenzen gesetzt, die zu erheblichen Lücken in diesem Netz führen.

Insbesondere Öffentliche Bibliotheken sind nicht nur Einrichtungen, in denen Literatur und Informationen jedem Bürger frei zugänglich sind. Durch Sonderabteilungen für Kinder und Jugendliche, Musikbibliotheken und Artotheken berücksichtigen sie besondere Interessen; mit speziellen Diensten sprechen sie auch Gruppen wie Kranke und Gefangene an, vielerorts haben sie sich zum Treffpunkt für Internet-Surfer entwickelt.

In guten Bibliotheken gibt es Platz für Gruppenarbeit, Veranstaltungsräume und Cafés, in denen man sich gerne aufhält; Ausstellungen zu unterschiedlichen Themen und für unterschiedliche Besucherkreise werden gezeigt, Vorlesestunden für Kinder und Begegnungen mit Autoren organisiert. Man liest nicht nur Literatur in der Bibliothek, man spricht miteinander auch über das Gelesene. So sind viele Bibliotheken aktive kulturelle Zentren geworden, in vielen kleineren Gemeinden die einzigen am Ort.

2.2 Statistische Daten

Das Bibliotheksnetz der Bundesrepublik Deutschland ist zuständig für den Bedarf einer kleinen Gemeinde wie für den Bedarf hochspezialisierter Wissenschaft. Schon die Quantität der vorhandenen Bibliotheken, die Zahl ihrer Bestände und des Personals veranschaulicht dies in eindrucksvoller Weise. 1996 existierten in Deutschland 14933 Bibliotheken, 29400 Mitarbeiter bemühten sich, einen Gesamtbestand von rund 375,5 Millionen Medieneinheiten zu erschließen und der öffentlichen Benutzung zugänglich zu machen. 388,4 Millionen Bücher und Medien wurden ausgeliehen. Die Gesamtausgaben der öffentlichen Hand für die Bibliotheken betragen 1996 über 3 Milliarden DM. Davon wurden rund 713 Millionen für die Erwerbung von Büchern und sonstigen Medien verwandt. (Die folgenden Übersichten nach: Deutsche Bibliotheksstatistik – DBS – 1996. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut, 1997. Stand 31.12.1996. <http://www.dbi-berlin.de>)

Bibliotheken in Deutschland

Bibliotheken gesamt:

Anzahl:	14 933
Bestand:	375,5 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	388,4 Mio. Bände/Medieneinheiten
Erwerbungs Ausgaben:	DM 713 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 3066,1 Mio.
Personal:	29 400 Stellen

Wissenschaftliche Bibliotheken:

Anzahl:	2119
Bestand:	241,9 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	71,8 Mio. Bände/Medieneinheiten
Erwerbungs Ausgaben:	DM 537,9 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 1380,5 Mio.
Personal:	15 282 Stellen

Öffentliche Bibliotheken:

Anzahl:	12 814
Bestand:	133,6 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	316,6 Mio. Bände/Medieneinheiten
Erwerbungs Ausgaben:	DM 175,4 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 1685,6 Mio.
Personal:	14 107 Stellen

Öffentliche Bibliotheken

Öffentliche Bibliotheken: mit hauptamtlichem Personal

Anzahl:	4086 (einschl. Zweigstellen)
Bestand:	102,6 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	278,7 Mio. Bände/Medieneinheiten
Erwerbungs Ausgaben:	DM 147,8 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 1615,1 Mio.
Personal:	14 006 Stellen

Öffentliche Bibliotheken: ohne hauptamtliches Personal (1995)

Anzahl:	8728
Bestand:	31,0 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	37,9 Mio. Bände/Medieneinheiten
Erwerbungs Ausgaben:	DM 27,9 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 70,5 Mio.
Personal:	101 Stellen

Öffentliche Bibliotheken: Finanzielle Aufwendungen
(nur mit hauptamtlichem Personal)

Erwerbung	Investitionen	Personal	sonst. lfd. Ausgaben	Gesamt
147,8 Mio.	69,5 Mio.	917,1 Mio.	480,7 Mio.	1615,1 Mio.

Öffentliche Bibliotheken: Träger der Bibliotheken (1995)

	Kommunen	Evang. Kirche	Kath. Kirche	Kreise	Sonst. Träger öffentl. Hand	Sonst. Träger
Zahl der Bibliotheken:	6230	1060	4361	193	1003	185
Bestand:	94,5 Mio.	3,1 Mio.	18,0 Mio.	4,3 Mio.	13,0 Mio.	3,2 Mio.
Entleihungen:	230,8 Mio.	3,7 Mio.	24,9 Mio.	8 Mio.	28,7 Mio.	12,9 Mio.
Ausgaben für Erwerbung:	130,2 Mio.	2,4 Mio.	19,6 Mio.	6,2 Mio.	17,2 Mio.	5,7 Mio.
Ausgaben für Personal:	726,5 Mio.	2,1 Mio.	14,9 Mio.	22,3 Mio.	96,8 Mio.	45,6 Mio.
Gesamtausgaben:	1107 Mio.	6 Mio.	53,7 Mio.	32,7 Mio.	138,8 Mio.	70,3 Mio.

Wissenschaftliche Bibliotheken: Gliederung nach Typen

National- und Zentrale Fachbibliotheken:

Anzahl:	8 (mit 9 Einzelbibliotheken)
Bestand:	33,1 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	3,1 Mio. Bände/Medieneinheiten
Lesesaalbenutzung	1,9 Mio.
Erwerbungsausgaben:	DM 56,1 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 311,1 Mio.
Personal:	2258 Stellen

Regionalbibliotheken:

Anzahl:	37 (mit 48 Einzelbibliotheken)
Bestand:	17,6 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	5,4 Mio. Bände/Medieneinheiten
Lesesaalbenutzung	1,6 Mio.
Erwerbungsausgaben:	DM 22,8 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 109,4 Mio.
Personal:	1086 Stellen

Universitätsbibliotheken:

Anzahl:	79 (mit 708 Einzelbibliotheken)
Bestand:	124,6 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	45,4 Mio. Bände/Medieneinheiten
Lesesaalbenutzung	20,9 Mio.
Erwerbungsausgaben:	DM 313,8 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 701,1 Mio.
Personal:	8038 Stellen

Sonstige Hochschulbibliotheken:

Anzahl:	175 (mit 381 Einzelbibliotheken)
Bestand:	16,1 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	12,0 Mio. Bände/Medieneinheiten
Lesesaalbenutzung	2,1 Mio.
Erwerbungs Ausgaben:	DM 55,6 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 101,7 Mio.
Personal:	1269 Stellen

Wissenschaftliche Spezialbibliotheken (1995):

Anzahl:	951 (von ca. 2700) *)
Bestand:	55,0 Mio. Bände/Medieneinheiten
Entleihungen:	5,8 Mio. Bände/Medieneinheiten
Lesesaalbenutzung	1,8 Mio.
Erwerbungs Ausgaben:	DM 93,4 Mio.
Gesamtausgaben:	DM 155,9 Mio.
Personal:	2980 Stellen

*) Die Adreßdatei der DBS weist ca. 2700 wissenschaftliche Spezialbibliotheken nach, von denen aber nur 36% (951) Bibliotheken Daten gemeldet haben.

Wissenschaftliche Bibliotheken: Bestand differenziert nach Materialien

	National-/ Zentrale Fach- bibliotheken	Regional- Bibliotheken	Universitäts- Bibliotheken	Hochschul-/ FHS- Bibliotheken	Wiss. Spezial- bibliotheken
Bücher	31,2 Mio.	17,5 Mio.	107,1 Mio.	15,7 Mio.	55,0 Mio.
Dissertationen (gedruckt)	1,9 Mio.	83 300	17,5 Mio.	333 600	in „Sonstiges“
Dissertationen (Mikroform)	326 200	900	1,0 Mio.	18 000	in „Sonstige Mikroformen“
Karten, Pläne	1,5 Mio.	248 200	1,1 Mio.	11.400	in „Sonstiges“
Noten	1,2 Mio.	266 000	500 300	904 600	in „Sonstiges“
Patente (gedruckt)	1,7 Mio.	–	26,1 Mio.	250 200	in „Sonstiges“
Patente (Mikroform)	288 600	–	16,9 Mio.	576 100	in „Sonstige Mikroformen“
Normen	335 100	–	1,8 Mio.	610 400	in „Sonstiges“
Handschriften	198 000	85 200	160 400	4000	–
Tonträger	821 200	141 600	192 700	167 800	in „Filme, Video“

	National-/ Zentrale Fach- bibliotheken	Regional- Bibliotheken	Universitäts- Bibliotheken	Hochschul-/ FHS- Bibliotheken	Wiss. Spezial- bibliotheken
Filme, Video	11 800	7500	121 900	46 400	1,2 Mio.
Sonstiges	9,2 Mio.	66 000	3,3 Mio.	19,0 Mio.	32,9 Mio.
Sonstige Mikroformen	5,4 Mio.	1,3 Mio.	10,9 Mio.	246 000	22,8 Mio.
Lfd. Zeitschriften	260 400	78 200	425 600	61 400	277 958

2.3 Strukturen und Positionen

Um das vielfältige Bibliothekswesen in Deutschland zu strukturieren, hat sich eine Einteilung bewährt, die vom Literatur- und Informationsbedarf der Bürger ausgeht. Die Einteilung ist jedoch durchaus nicht als starr anzusehen; es gibt zahlreiche Zwischenstufen und Sonderformen. Am Ende dieses Jahrhunderts steht das Bibliothekswesen in einer Umbruchphase, bedingt vor allem durch die elektronische Revolution auf der einen Seite und durch die Finanzkrise der öffentlichen Hand auf der anderen. Neue Kooperations- und Betriebsmodelle werden zum Teil mit Erfolg erprobt. Dennoch bieten die im folgenden vorgestellten vier Funktionsstufen nach wie vor eine adäquate Möglichkeit zu einer umfassenden Beschreibung des Bibliothekswesens.

Es muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß es sich bei dem Beschriebenen zum Teil um tatsächlich vorhandene Strukturen und Angebote handelt, zum Teil aber auch um Forderungen, die noch nicht überall realisiert sind. Die Darstellung folgt im wesentlichen dem von der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände herausgegebenen Band „Bibliotheken '93. Strukturen – Aufgaben – Positionen“ (Berlin, Göttingen 1994), an dem über die bibliothekarischen Verbände sämtliche Institutionen und Gremien des deutschen Bibliothekswesens mitgearbeitet haben.

1. Stufe: Grundbedarf

Kleinere und mittlere Öffentliche Bibliotheken,
Mittelpunktbibliotheken, Zweigstellen der Großstadtbibliotheken

2. Stufe: gehobener Bedarf

Zentralbibliotheken großstädtischer Bibliothekssysteme

3. Stufe: spezialisierter Bedarf

Landesbibliotheken, Hochschulbibliotheken, Spezialbibliotheken,
Großstadtbibliotheken für Städte mit mehr als 400 000 Einwohnern

4. Stufe: hochspezialisierter Bedarf

Staatsbibliotheken, zentrale Fachbibliotheken, Universitäts-
und Staatsbibliotheken mit Sondersammelgebieten, einige Spezialbibliotheken

2.3.1 Bibliotheken der Funktionsstufe 1 (Grundbedarf)

Bibliotheken für den Grundbedarf haben folgende Funktionen:

- professionelle und systematische Befriedigung der Informationsbedürfnisse der gesamten Bevölkerung, insbesondere für
 - die Teilnahme am öffentlichen Leben,
 - bürgerschaftliches und politisches Engagement,
 - die schulische und berufliche Ausbildung,
 - die Berufsausübung,
 - die berufliche Fort- und allgemeine Weiterbildung,
 - die Persönlichkeitsentwicklung und Sinnorientierung,
 - Hobby und Freizeit;
- Orientierung in der Medienvielfalt und die Verknüpfung der elektronischen mit den Print-Medien durch multimediale Angebote und die Hinführung zu kreativem Mediengebrauch;
- Leseförderung durch Schaffung geeigneter Medienangebote und die Kooperation mit Schulen, Kindergärten und anderen Einrichtungen der Leseerziehung;
- Erleichterung von Lernen und Gestaltung der Freizeit durch geeignete Medien und zielgruppengerechte, ästhetisch hochwertige Raumangebote;
- Kulturarbeit in der Kommune;
- Integration unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen durch Information und Kommunikation.

Bibliotheken für den Grundbedarf müssen insgesamt so ausgestattet werden, daß sie die folgenden Leistungen kontinuierlich zu erbringen imstande sind:

- aktuelles Angebot von mindestens 2 Medieneinheiten (Bücher und andere Medien) je Einwohner im Einzugsgebiet;
- Ergänzung des Bestandes entsprechend der Nutzungsintensität. Darüber hinaus soll inhaltlich veraltete Literatur ersetzt werden;
- ein Angebot an aktuellen Zeitschriften und Zeitungen;
- abgestimmte mediale Vielfalt der Bestände; ca. 20% des Bestandes sollen audiovisuelle und elektronische Medien umfassen;
- gleichmäßige, ausreichende und publikumsorientierte Öffnungszeiten von mindestens 35 Wochenstunden einschließlich samstags;
- Nutzung aller am Ort relevanten und zugänglichen Verbundleistungen, wie Teilnahme am Leihverkehr der Bibliotheken, an Transport-, Daten- und Kommunikationsnetzen aller Art;
- einen aktuellen Informations- und Auskunftsdienst mit Broschüren, Verbraucherinformationen u.a.;
- Informationsmöglichkeiten über die Angebote der Kommune und in der Kommune;
- den Zugriff auf Datenbanken und Speichermedien;
- Benutzungshilfen für Behinderte (z.B. Lesegeräte);
- Bibliotheksdienste, die Medien solchen Benutzern, die ans Haus gebunden sind, oder anderen besonderen Benutzergruppen liefern.

In Bereichen mit geringer Siedlungsdichte und in Randzonen von Ballungsgebieten übernehmen Fahrbibliotheken die bibliothekarische Grundversorgung. Träger von Fahrbibliotheken sind vornehmlich Landkreise oder Städte. Fahrbibliotheken sind in Orten zu stationieren, in denen sie mit einer Bibliothek größerer Leistungsfähigkeit verbunden werden können. Eine Fahrbibliothek versorgt etwa 25 000 Einwohner.

In Orten und Ortsteilen mit weniger als 5000 Einwohnern können standortgebundene Bibliotheken unterhalten werden. Sie arbeiten in Anbindung an die zuständige Fachstelle oder an eine voll ausgebaute Bibliothek für den Grundbedarf.

2.3.2 Bibliotheken der Funktionsstufe 2 (Gehobener Bedarf)

Die in Bibliotheken für den Grundbedarf genannten Funktionen haben auch Gültigkeit für die Stufe 2. Als wichtigste Funktion über den Grundbedarf hinaus haben diese Bibliotheken die Informationsbedürfnisse relevanter Zielgruppen in Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Bildungs- und sozialen Institutionen zu decken. Darüber hinaus ist auch wissenschaftlich orientierte Betätigung zu ermöglichen. Sie bieten außerdem:

- allgemein-öffentlichen Zugang zu allen, insbesondere auch zu den neuen, elektronischen Medien;
- Gestaltung von Freizeit und Erholung durch geeignete Medienangebote und zielgruppengerechte, ästhetisch hochwertige Raumangebote;
- Förderung des individuellen Lernens und des Lernens in Gruppen durch geeignete Raumangebote;
- Kulturarbeit in der Kommune, insbesondere:
 - Ausstellungen,
 - Veranstaltungen,
 - Literatur- und Kunstförderung,
 - Unterstützung freier Kulturarbeit und bürgerschaftlichen Engagements durch Kooperation mit örtlichen und regionalen Initiativen.

Die Bibliothek für den gehobenen Bedarf ist sowohl Informations- und Kommunikationszentrum als auch Lern-, Spielort und Begegnungsstätte im umfassenden Sinn. Sie erkundet die jeweiligen Informationsbedürfnisse und geht mit entsprechenden Dienstleistungen auf die Zielgruppen zu.

Bibliotheken für den gehobenen Bedarf sind zusätzlich zu den Anforderungen, die an Bibliotheken für den Grundbedarf gestellt werden, so auszustatten, daß sie die folgenden Leistungen kontinuierlich erbringen können:

- Öffnungszeiten von 60 Wochenstunden verteilt auf 6 Wochentage, davon ein Drittel außerhalb der üblichen Arbeitszeit;
- Teilnahme an Bibliotheksverbänden mit maschinenlesbaren Bestandsdaten der Region;
- Teilnahme am deutschen Leihverkehr als Leihbibliothek; hierfür ist der erforderliche bibliographische Apparat bereitzustellen;
- Wahrnehmung der zentralen Aufgaben im regionalen Leihverkehr;

- Informations- und Auskunftsdienst mit Broschüren, Verbraucherinformation, Literatur- und Sachauskunftsmittel;
- Zugriff auf elektronische und opto-elektronische Datenbanken und Speichermedien;
- differenzierte fremdsprachige Medienangebote
 - zur Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen für Menschen mit deutscher Muttersprache,
 - für Migranten, die Deutsch lernen wollen,
 - für ausländische Mitbürger, die Texte in ihrer Heimatsprache lesen und hören möchten.

Die Zentralbibliotheken großer Großstädte haben sich zu Zentren der Versorgung mit wissenschaftlicher Gebrauchsliteratur und Fachliteratur im tertiären Bildungsbereich entwickelt. Sie bilden Mittelpunkte ihrer Regionen.

Die Zentralbibliothek erbringt für das ganze Bibliothekssystem die betriebsbezogenen Dienste, insbesondere Medienbeschaffung, -erschließung und -bearbeitung. Sie muß ausgestattet sein mit:

- einer ausgebauten Informationsabteilung für den Auskunftsdienst;
- Fachbeständen und Fachzeitschriften für den gehobenen Bedarf;
- ausgebauten Abteilungen für einzelne Dienstleistungen, insbesondere
 - Kinderbibliothek,
 - Jugendbibliothek,
 - Musikbibliothek,
 - Arthothek (Graphothek),
 - Software und Computerbibliothek.
- Restaurierungs- und Konservierungsabteilung, soweit wertvolle Altbestände vorhanden sind;
- zentralen Stellen, insbesondere auch zur Unterstützung und Anleitung der Arbeit in den Stadtteilbibliotheken, vor allem für
 - Öffentlichkeitsarbeit,
 - Aus- und Fortbildung,
 - Schulbibliotheksarbeit,
 - Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit,
 - Arbeit mit besonderen Benutzergruppen.

Fachstellen

Zur Förderung des Öffentlichen Bibliothekswesens unterhalten die Bundesländer Fachstellen als regionale Planungs-, Beratungs- und Arbeitsstellen. Sie sind für die Weiterentwicklung des Öffentlichen Bibliothekswesens zu einem leistungsfähigen Netz miteinander kooperierender Bibliotheken notwendig, deren Dienstleistungen dadurch koordiniert und verbessert werden sollen.

Die staatlichen Fachstellen stehen den Trägern und den Leitern Öffentlicher Bibliotheken und ihrer Sonderformen (wie Schulbibliotheken und Einrichtungen der

sozialen Bibliotheksarbeit) in allen Fachfragen zur Verfügung und unterstützen durch Planungshilfen, Beratung und praktische zentrale Dienste den fachgerechten Auf- und Ausbau der Bibliotheken.

Zur fachlichen Planung, Gestaltung und Förderung der Öffentlichen Bibliotheken in kirchlicher Trägerschaft unterhalten die evangelischen Landeskirchen und die katholischen Bistümer in Deutschland Fachstellen der kirchlichen Büchereiarbeit. Sie kooperieren mit kirchlichen, staatlichen und kommunalen Dienstleistungen und Einrichtungen in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich. Sie vermitteln den Öffentlichen Bibliotheken in kirchlicher Trägerschaft, deren Leitern und Mitarbeitern sowie den Trägern, Hilfen und zentrale Dienstleistungen.

2.3.3 Bibliotheken der Funktionsstufe 3 (Spezialisierter Bedarf)

Spezialisierten Informationsbedarf haben wissenschaftliche Forschung und Lehre, aber auch berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung. Deshalb muß dieser Bedarf auf regionaler Ebene gedeckt werden.

Die Funktionen der Stufe 3 umfassen insbesondere:

- die Befriedigung des spezialisierten Bedarfs an Informationen und Medien;
- die Unterstützung der Wirtschaft durch den allgemeinen Zugang zur weltweiten Information;
- die Bereitstellung von Information zur Fort- und Weiterbildung auch in spezialisierten Arbeitsbereichen;
- die Sicherung und Nutzbarmachung der kulturellen und wissenschaftlichen Überlieferung, unabhängig von der Medienform (Handschrift, Autograph, Druck, Film, Mikrofiche, elektronische Medien);
- die Wahrnehmung kultureller Aufgaben auf regionaler Ebene durch Ausstellungen und Veranstaltungen.

Die Aufgaben der Funktionsstufe 3 erfüllen arbeitsteilig:

- Landes- und andere Regionalbibliotheken (z.B. wissenschaftliche Stadtbibliotheken);
- Bibliothekssysteme der Hochschulen;
- wissenschaftliche Spezialbibliotheken.

Sie haben folgende Dienstleistungen zu erbringen:

- Möglichst lange Öffnungszeiten zur effektiven Nutzung der Ressourcen durch die Benutzer, vor allem durch Berufstätige. (Von Bibliotheken, die rund um die Uhr geöffnet haben, wie beispielsweise in den USA, ist Deutschland jedoch noch weit entfernt.)
- Für diese Bibliotheken sind optimale Bestandsnachweise und Lieferdienste unabdingbar notwendig. Online-Kataloge und -Bestellmöglichkeiten sind mittlerweile die Regel in den meisten wissenschaftlichen Bibliotheken. Darüber hinaus bieten sie Zugang zu allen in den weltweiten Netzen bereitgehaltenen Informationen.
- Wissenschaftliche Bibliotheken sind Archivbibliotheken, die anders als die Öffentlichen Bibliotheken ihre Bestände in der Regel „für die Ewigkeit“ zu archivieren

haben. Dabei gewinnt die Sicherung der Bestände zunehmend an Bedeutung. In besonderer Weise trifft dies auf gedruckte Materialien des 19. und 20. Jahrhunderts zu, bei denen das verwendete Papier einem beschleunigten Zerfallsprozeß unterliegt. Die Bibliotheken versuchen, dem durch Massensäuerungsverfahren, Schutzverfilmung und Speicherung der gefährdeten Printmedien auf elektronischen Datenträgern zu begegnen.

Landes- und andere Regionalbibliotheken

Über die genannten allgemeinen Aufgaben der Bibliotheken der Funktionsstufe 3 hinaus haben Landes- und Regionalbibliotheken noch besondere Dienstleistungen zu erbringen:

- Ermittlung, Sammlung, Erschließung, Archivierung und Bereitstellung der gesamten im Land erschienenen Literatur. Hierzu existieren landesspezifische Pflichtexemplarregelungen, die meist in Form eigenständiger Pflichtexemplargesetze getroffen wurden. Erschließung und dauerhafte Erhaltung sind sicherzustellen;
- Ermittlung, Sammlung, Erschließung, Archivierung und Verfügbarmachung der das jeweilige Land betreffenden Publikationen über Natur, Wirtschaft, Kultur, Geschichte und Politik sowie über Persönlichkeiten dieses Landes;
- Erstellung einer Regionalbibliographie und ihre laufende Veröffentlichung in elektronischer und/oder gedruckter Form;
- Sammlung und Erschließung der Nachlässe von Persönlichkeiten mit Bedeutung für das Land, die Region oder die vorhandenen Bestände. Auf- und Ausbau regionaler Literaturarchive;
- Bereitstellung der deutschsprachigen und ausgewählter fremdsprachiger wissenschaftlicher Literatur;
- Konzeption und Durchführung eines auf die Region bezogenen und auf die regional-kundlichen Bestände gestützten kulturellen Programms (Ausstellungen, Vorträge, Tagungen usw.), um die spezifischen geistigen, künstlerischen und wissenschaftlichen Leistungen der Region darzustellen.

Viele Regionalbibliotheken sind aus städtischen, fürstlichen, kirchlichen oder ehemals universitären Sammlungen hervorgegangen, deren Ursprünge bis in die frühe Neuzeit zurückreichen. Ihre historischen Bestände sind wesentlicher Teil der nationalen kulturellen Tradition.

Einzelne Regionalbibliotheken haben sich zu Forschungsbibliotheken entwickelt, die außerhalb der Hochschulen Forschung fördern bzw. auf der Grundlage ihrer historisch gewachsenen Bestände eigene Forschungstätigkeit wahrnehmen, indem sie Editionen betreuen, Stipendien vergeben, wissenschaftliche Veranstaltungen durchführen und hierbei mit anderen Institutionen auch auf internationaler Ebene zusammenarbeiten (z.B. Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Herzogin Anna Amalia Bibliothek Weimar).

Einige Zentralbibliotheken großer Großstädte haben sich zu Versorgungszentren für wissenschaftliche Gebrauchs- und Fachliteratur im tertiären Bildungsbereich und

zu kulturellen Mittelpunkten ihrer Regionen (Umland-Funktion), teilweise auch zu Archivbibliotheken mit historischen Beständen entwickelt. Sie sind personell, finanziell und räumlich so auszustatten, daß sie ihre regionale Funktion wahrnehmen können, ohne daß dies zu Lasten ihrer Aufgabe als Zentrale eines großstädtischen Bibliotheksystems der Funktionsstufe 2 gehen darf.

Bibliothekssysteme an Hochschulen und Fachhochschulen

Hochschulen sind ohne funktionierende Bibliothekssysteme nicht denkbar. Literatur- und Informationsversorgung sind integrale Bestandteile von Forschung und Lehre. Neben ihrer primär auf die jeweilige Institution bezogenen Aufgabenstellung übernehmen die Bibliotheken in der Regel jedoch auch Aufgaben über die Hochschule hinaus und fungieren als wissenschaftliche Allgemeinbibliotheken. Im Rahmen ihrer Benutzungsordnungen sind sie für Erwachsene und Jugendliche ab einem bestimmten Alter uneingeschränkt zugänglich. Sie bieten die grundlegenden Leistungen der Funktionsstufe 3 allesamt an, gehen jedoch in einigen Bereichen noch deutlich darüber hinaus.

Eine im Rahmen der Lehre und des Studiums wesentliche Funktion besteht im Auf- und Ausbau von Lehrbuchsammlungen. Dort wird vielbenötigte Studienliteratur an zentraler Stelle in einer ausreichenden Anzahl von Exemplaren bereitgestellt. Da es sich hierbei um Verbrauchsliteratur handelt, sind die dafür notwendigen Mittel gesondert und im Zusammenhang mit den „normalen Erwerbungsmitteln“ auszuweisen. Notwendig ist hierbei ein Betrag von mindestens 20,- DM pro Student und Jahr (gemessen an der Regelstudienzeit). Eine der Teuerungsrate angepaßte Fortschreibung dieses Wertes ist unumgänglich.

Ein besonderer Ausbaubedarf besteht für Informationszentren. Hier sind gedruckte und elektronische Auskunftsmittel, Literatur- und Faktendatenbanken anzubieten. Über Informationsvermittlungsstellen werden auch Recherchen in elektronischen Datenbanken für Benutzer durchgeführt. Die Rechercheergebnisse stehen unmittelbar, d.h. ohne Zeitverzug zur Verfügung. Mit Hilfe von Telefax oder auf elektronischem Wege wird auch die Übertragung von Texten oder graphischen Darstellungen beschleunigt. Dabei wird zur Zeit die Möglichkeit der Verknüpfung von Online-Bestellungen mit elektronischer Dokumentlieferung – z.B. digitalisierte Aufsätze aus Fachzeitschriften – über die Wissenschaftsnetze auch im internationalen Rahmen entwickelt.

Die Aufgaben der Fachhochschulbibliotheken entsprechen im wesentlichen denen der o.g. Hochschulbibliotheken, unterscheiden sich jedoch u.a. dadurch, daß sie einen starken Bezug zur Lehre und anwendungsbezogenen Forschung haben und in größerem Umfange Firmenschriften und Produktinformationen bereitstellen müssen. Sie sind in besonderem Maße Ansprechpartner für die mittelständische Industrie. Anders als die Regional- und Hochschulbibliotheken müssen sie ihre Bestände nicht über größere Zeiträume hinweg archivieren.

Wissenschaftliche Spezialbibliotheken

Wissenschaftliche Spezialbibliotheken decken den spezialisierten Bedarf an Literatur und Information eines eingegrenzten Benutzerkreises auf einem größeren oder kleineren Fachgebiet. Je nach dem Umfang dieser Aufgabe reicht die Größenordnung

von Einpersonenbetrieben bis zu großen und komplexen, in sich gegliederten Bibliotheks- und Dokumentationssystemen.

Träger von Spezialbibliotheken sind überwiegend Wirtschaftsunternehmen, Verbände, Vereine und kirchliche Institutionen, aber auch Einrichtungen der öffentlichen Hand auf kommunaler und staatlicher Ebene. Diese außerordentlich vielfältigen Institutionen unterhalten Spezialbibliotheken zur Befriedigung des jeweiligen Informations- und Literaturbedarfs ihrer Mitarbeiter in Verwaltung und Rechtsprechung, in Forschung und Entwicklung, in Produktion und Vertrieb, in kultureller und sozialer Kommunikation, im Finanz- und Verkehrswesen. Entsprechend vielgestaltig ist der Kreis der Spezialbibliotheken im einzelnen.

Spezialbibliotheken

- erwerben einen hohen Anteil an Schriften, die außerhalb des Buchhandels erschienen sind;
- beschaffen zum Teil Medien, die nur der kurzfristigen Information dienen;
- beziehen in überdurchschnittlichem Umfang elektronische Medien.

Neben den allgemeinen bibliothekarischen Aufgaben der Literatursauswahl, -erwerbung, -erschließung und -vermittlung treten gleichwertig Aufgaben der Information und Dokumentation. Dazu gehören Fachrecherchen für Benutzer mit Hilfe elektronischer Informationssysteme. Hierbei gewinnt die Fakteninformation immer größeres Gewicht.

2.3.4 Bibliotheken der Funktionsstufe 4 (hochspezialisierter Bedarf)

Für die allgemeine überregionale Literatur- und Informationsversorgung müssen umfassende Literaturbestände aller Wissenschaftsgebiete, einschließlich hochspezialisierter Forschungsliteratur, sowie dokumentarisches Material des In- und Auslandes bereitgestellt und erschlossen werden. Das in Deutschland und über Deutschland erscheinende Schrifttum muß vollständig gesammelt und bibliographisch erfaßt werden.

Die Aufgaben der Literatur- und Informationsversorgung der Funktionsstufe 4 werden erfüllt durch die großen Staatsbibliotheken, die Zentralen Fachbibliotheken, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Sondersammelgebietsbibliotheken sowie durch Spezialsammlungen und -bibliotheken von überregionaler Bedeutung.

2.3.4.1 Universale Bibliotheken von überregionaler Bedeutung

Die Deutsche Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek ist eine bundesunmittelbare Anstalt des öffentlichen Rechts, begründet 1990 durch den Einigungsvertrag aus den Vorgängereinrichtungen Deutsche Bücherei Leipzig (gegr. 1913) und Deutsche Bibliothek, Frankfurt am Main (gegr. 1946), zu der seit 1970 das Deutsche Musikarchiv Berlin gehört.

Als Gesamtarchiv des deutschsprachigen Schrifttums und als nationalbibliographisches Zentrum ist Die Deutsche Bibliothek gesetzlich verpflichtet, von jedem Druckwerk, das in Deutschland ab 1913 verlegt wird, und von jedem deutschsprachigen Druckwerk, das im Ausland verlegt wird, je ein Exemplar in Leipzig und Frankfurt/Main zu archivieren. Tonträger, die in Deutschland hergestellt werden,

werden im Deutschen Musikarchiv Berlin und in der Musiksammlung der Deutschen Bücherei Leipzig gesammelt. Übersetzungen aus dem Deutschen und fremdsprachige Literatur über Deutschland sowie Schriften internationaler Organisationen werden nur in Leipzig gesammelt, desgleichen Pflicht- und Belegexemplare aus der Zeit vor 1945, elektronische Publikationen nur in Frankfurt/Main.

Die Deutsche Bibliothek verfügte 1996 an ihren Standorten über einen Gesamtbestand von mehr als 15 Mio. Einheiten (nicht enthalten sind Sondermaterialien). Auf der Grundlage des Neuzuganges erfüllt Die Deutsche Bibliothek ihre Aufgabe als nationalbibliographisches Zentrum. Die Dienstleistungen sind breit gefächert und umfassen alle Möglichkeiten moderner Informationstechnik.

Die Deutsche Bücherei nimmt mit dem Zentrum für Bucherhaltung (handwerkliche Restaurierung, hochauflösende Mikroverfilmung und Massenentsäuerung) und mit dem Deutschen Buch- und Schriftmuseum als Dokumentationseinrichtung für die deutsche Buchkultur gesamtstaatliche Aufgaben wahr.

Die Deutsche Bibliothek ist an ihren Standorten als Präsenzbibliothek eine öffentlich zugängliche Bibliothek. Sie verfügt neben dem Bestand im Hauptsammelgebiet über verschiedene Sondersammlungen (Anne-Frank-Shoah-Bibliothek, Deutsches Exilarchiv 1933–45, Sozialistica, Wasserzeichen, Internationale Buchkunst u.a.). Sie steht international in engen Arbeitsbeziehungen mit ost- und westeuropäischen Nationalbibliotheken, internationalen Organisationen und Normungseinrichtungen.

Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz

Die Staatsbibliothek zu Berlin ist eine Einrichtung der Stiftung Preußischer Kulturbesitz. Sie ist hervorgegangen aus der Vereinigung der ehemaligen Deutschen Staatsbibliothek (Berlin-Ost) und der Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz (Berlin-West), beide Nachfolgerinnen der früheren Preußischen Staatsbibliothek. Sie sammelt als wissenschaftliche Universalbibliothek in großem Umfang international und enzyklopädisch Publikationen zu allen Sachgebieten.

Ihr Druckschriftenbestand betrug 1996 rd. 9 Mio. Bände (davon 3,5 Mio. vor 1956 erschienene), in dem Zeitschriften (rd. 36 000 laufende Periodika), Zeitungen, Amtsdruckschriften, Musikdrucke, Karten, Orientalia, Ostasiatica besondere Schwerpunkte bilden; er wird durch bedeutende Sondersammlungen (abendländische und orientalische Handschriften, Musikhandschriften, Autographen, Nachlässe) ergänzt.

Überregionale Schwerpunkte bzw. Sondersammelgebiete bestehen für die Gebiete: Ausländisches Recht, Allgemeine Orientalistik, Ost- und Südostasien, Veröffentlichungen zur Kartographie, ausländische Zeitungen, Parlamentaria und topographische Karten.

Die Staatsbibliothek zu Berlin ist Depotbibliothek aller wichtigen internationalen Organisationen. Sie ist Trägereinrichtung überregionaler Gemeinschaftsunternehmen. Hierzu gehören die Zeitschriftendatenbank (gemeinsam mit dem Deutschen Bibliotheksinstitut), die Gemeinsame Körperschaftsdatei (zusammen mit Der Deutschen Bibliothek und der Bayerischen Staatsbibliothek), der Gesamtkatalog der Wiegendrucke, der Gesamtindex Mittelalter Handschriftenkataloge und die Zentralkartei der Autographen.

Die Staatsbibliothek ist infolge der historischen Entwicklung in zwei großen Gebäudekomplexen untergebracht. Über die zukünftige Unterbringung wie über ihre gesamtstaatlichen Aufgaben wird 1998 nach der Auswertung entsprechender Gutachten entschieden werden.

Die Bayerische Staatsbibliothek München

Die Bayerische Staatsbibliothek sammelt als wissenschaftliche Universalbibliothek international und in großem Umfang Publikationen zu allen Sachgebieten (außer Technik). Sie ist zugleich Bibliothek der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.

Ihr Druckschriftenbestand (1996: 7,5 Mio. Bände) ist geprägt durch die reiche Fülle an Werken aus allen Jahrhunderten. Nach 1945 konnte konsequent dieser größte in sich geschlossene Bestand in Deutschland weiter ausgebaut werden. Weitere Schwerpunkte bei den Druckschriften sind Zeitschriften und Zeitungen (rd. 38 000 laufende Periodika), in Bayern erschienene Literatur, Amtsdruckschriften, Musikdrucke, Karten, Orientalia und Ostasiatica. Eine Quellensammlung besonderer Natur und von herausragender Bedeutung sind abendländische Handschriften einschließlich Musikhandschriften, Autographen und Nachlässe sowie orientalische Handschriften.

Sondersammelgebiete bzw. überregionale Schwerpunkte bestehen für Vor- und Frühgeschichte; Klassische Altertumswissenschaften; Byzanz; Geschichte der deutschsprachigen Länder, Frankreichs und Italiens; Musikwissenschaft, die meisten osteuropäischen Kulturkreise sowie Bavarica. Die Bibliothek ist Depotbibliothek verschiedener internationaler Organisationen.

Die Bayerische Staatsbibliothek ist Trägerin bzw. Redaktionsstelle überregionaler Unternehmungen. Hierzu zählen der deutsche Inkunabelzensus, das Verzeichnis der im deutschen Sprachbereich erschienenen Drucke des 16. Jahrhunderts (VD 16), die Gemeinsame Körperschaftsdatei (GKD; zusammen mit Der Deutschen Bibliothek und der Staatsbibliothek zu Berlin), die Personennamendatei (PND; zusammen mit Der Deutschen Bibliothek). Sie betreut ferner eines der Zentren der Handschriftenkatalogisierung.

Die Zentralen Fachbibliotheken

Für einige größere, anwendungsnahe Fachgebiete sind auf Initiative und mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft als Zentrale Fachbibliotheken die folgenden Einrichtungen gegründet worden:

- Die Technische Informationsbibliothek Hannover
- Die Zentralbibliothek der Landbauwissenschaft, Bonn
- Die Zentralbibliothek der Wirtschaftswissenschaften, Kiel
- Die Zentralbibliothek der Medizin, Köln

2.3.4.2 Wissenschaftliche Bibliotheken mit Sondersammelgebieten

Von der Deutschen Forschungsgemeinschaft werden Sondersammelgebiete laufend gefördert, die auf Bibliotheken über ganz Deutschland (Hochschulbibliotheken, die beiden Staatsbibliotheken in Berlin und München, die Sächsische Landesbibliothek –

Staats- und Universitätsbibliothek – in Dresden) verteilt sind. Die betreffenden Bibliotheken sind verpflichtet, die deutsche und ausländische wissenschaftliche Literatur seit 1949 mit größtmöglicher Vollständigkeit für ihr Sondersammelgebiet zu beschaffen und über den auswärtigen Leihverkehr zur Verfügung zu stellen. Ergänzende Beschaffungsmaßnahmen beziehen sich auf ausländische Literatur der Erscheinungsjahre 1800–1950.

2.3.4.3 Sammlung deutscher Drucke 1450–1912

Eine Nationalbibliothek, wie wir sie in anderen Ländern finden, die sowohl das nationale Schrifttum vollständig sammelt und bibliographisch erschließt als auch die ausländische Literatur repräsentativ sammelt, existiert in Deutschland aufgrund der historischen Gegebenheiten nicht. Erst mit der Gründung der Deutschen Bücherei in Leipzig 1912 und der Deutschen Bibliothek in Frankfurt am Main 1946 ist die fortlaufende Sammlung des nationalen Schrifttums und die nationalbibliographische Verzeichnung der Neuerscheinungen gesichert worden.

Um eine möglichst vollständige Sammlung der Drucke des deutschen Sprachraumes, auch der vergangenen Jahrhunderte, aufzubauen, förderte zunächst die Volkswagen-Stiftung seit 1990 für fünf Jahre ein Programm, welches fünf deutschen Bibliotheken erlaubt, durch Kauf antiquarischer Originale und Reproduktionen sowie deren Verzeichnung die Überlieferung zu sichern und Nachweislücken zu verringern, die durch das Fehlen eines Sammelzentrums entstanden sind:

- | | |
|--|-----------|
| – Bayerische Staatsbibliothek München: | 1450–1600 |
| – Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel: | 1601–1700 |
| – Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen: | 1701–1800 |
| – Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt am Main: | 1801–1870 |
| – Staatsbibliothek zu Berlin: | 1871–1912 |

Nach der Einführungsphase haben die Träger der fünf Bibliotheken die Fortführung des langfristig angelegten Unternehmens beschlossen.

Jede der fünf in der Arbeitsgemeinschaft „Sammlung deutscher Drucke 1450–1912“ zusammengeschlossenen Bibliotheken erwirbt für ihr Zeitsegment alle Drucke in deutscher Sprache sowie die fremdsprachigen Werke, die innerhalb des historischen deutschen Sprachgebiets veröffentlicht worden sind. Die Erwerbungen werden maschinenlesbar katalogisiert und können über regionale und überregionale Datenbanken der Öffentlichkeit bekanntgemacht werden.

2.4 Zentrale Einrichtungen und Gremien

2.4.1 Bibliotheksverbände und zentrale Lieferdienste

Nationale und regionale Bibliotheksverbände garantieren den Benutzern einen umfassenden Zugriff auf Bücher und Zeitschriften, die in deutschen Bibliotheken vorhanden sind. 1997 waren 27 Mio. Titel mit ihren Standorten online abfragbar. Dar-

über hinaus wird das Angebot zunehmend durch Volltexte ergänzt. Fernleihbestellungen können daher schneller und gezielter erledigt werden. Über das Internet kann außerdem vom Arbeitsplatz aus weltweit recherchiert werden, und zwar in Literatur- wie Faktendatenbanken. Der Benutzer kann die gefundenen Materialien sofort bestellen und sich übermitteln lassen.

Seit 1997 steht auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie ein bundesweiter Dokumentenlieferdienst unter dem Namen SUBITO zur Verfügung, der im Deutschen Bibliotheksinstitut entwickelt und organisiert wird. Er ermöglicht es, die benötigte Fachliteratur in einem Arbeitsgang und direkt am Arbeitsplatz elektronisch zu recherchieren und bei einer beliebigen Bibliothek zu bestellen. Die Dokumente werden innerhalb weniger Tage – in der Regel ebenfalls elektronisch – direkt an den Arbeitsplatz geliefert. Der Dienst bezieht sich vorerst auf gedruckte Publikationen, die dem Benutzer in Form einer Kopie übermittelt werden können (insbesondere Zeitschriftenartikel); die sukzessive Ausweitung des Serviceangebotes auf elektronische Publikationen ist geplant.

Bibliotheksverbände, Stand 1997:

Deutsches Bibliotheksinstitut Berlin

(<http://www.dbi-berlin.de>)

– Verbundkatalog (VK) maschinenlesbarer Katalogdaten

Enthält 27 Mio. Titel und 41 Mio. Bestandsnachweise von ca. 1000 Bibliotheken. Der VK faßt die Monographienbestände der regionalen Bibliotheksverbundsysteme sowie einzelner Bibliotheken einmal in zwei Jahren zusammen. Die aktuelle Literatur ist daher nur in den regionalen Verbunddatenbanken suchbar.

– Zeitschriftendatenbank (ZDB)

Enthält 0,9 Mio. Zeitschriftentitel und 3,6 Mio. Zeitschriftenbestandsnachweise von 4500 deutschen Bibliotheken. Die ZDB liefert ihre Bestände auch an die regionalen Datenbanken, so daß dort die Trennung zwischen Büchern und Zeitschriften aufgehoben ist.

Bibliotheks-Verbund Bayern

(<http://www.bib-bvb.de>)

Enthält 8 Mio. Titel und 18 Mio. Bestandsnachweise von wissenschaftlichen Bibliotheken Bayerns (Bayerische Staatsbibliothek, Universitäts- und Landesbibliotheken sowie Fachhochschulbibliotheken).

Bibliotheksverbund Berlin-Brandenburg

(<http://dbi-berlin.de/IBAS-Datenbank>)

Enthält 1,2 Mio. Titel und 1,8 Mio. Bestandsnachweise von wissenschaftlichen Bibliotheken in Berlin und Brandenburg.

Gemeinsamer Bibliotheksverbund (GBV)

(<http://www.brzn-de/gbv-online.html>)

Enthält 7 Mio. Titel und 14 Mio. Bestandsnachweise. Dem GBV gehören die Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt,

Georg Ruppelt

Schleswig-Holstein und Thüringen mit Universitäts-, Landes- und auch Öffentlichen Bibliotheken an. Der GBV hat seine Zentrale in Göttingen und bietet einen umfassenden Service an.

Hessisches Bibliotheksinformationssystem (HEBIS)

(<http://www.rz.uni-frankfurt.de/bdv/hebis>)

Enthält 1,5 Mio. Titel und 3 Mio. Bestandsnachweise der wissenschaftlichen Bibliotheken von Hessen und Rheinland-Pfalz (Mainz, Worms).

Nordrhein-Westfälischer Bibliotheksverbund

(<http://www.hbz.nrw.de>)

Enthält 6,1 Mio. Titel und 11,7 Mio. Bestandsnachweise von wissenschaftlichen und einigen Öffentlichen Bibliotheken in NRW und Rheinland-Pfalz (Koblenz, Trier). Aktuelle, breitgefächerte Informationsangebote.

Bibliotheksservice-Zentrum (BSZ)/Südwestdeutscher Bibliotheksverbund (SWB)

(<http://www.swbv.uni-konstanz.de>)

Enthält 5,4 Mio. Titel und 13,4 Mio. Bestandsnachweise von wissenschaftlichen und einigen Öffentlichen Bibliotheken von Baden-Württemberg, Sachsen, Rheinland-Pfalz (Kaiserslautern, Landau, Speyer).

Eine schnelle und unkomplizierte Recherche bietet ein Service der Universitätsbibliothek Karlsruhe:

Karlsruher Virtueller Katalog (KVK)

(http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/hylib/virtueller_katalog.html)

Der KVK bezieht in die Recherche alle über das Netz erreichbaren Verbunddatenbanken sowie kommerzielle Verzeichnisse und regionale Bestände ein.

2.4.2 Deutsches Bibliotheksinstitut (DBI)

Das Deutsche Bibliotheksinstitut wurde 1978 gegründet. Das Institut erforscht, entwickelt und vermittelt bibliothekarische Methoden und Techniken mit dem Ziel der Analyse, Entwicklung, Normierung und Einführung bibliothekarischer Systeme und Verfahren. Es erfüllt diese Aufgaben in engem Zusammenhang mit bibliothekarischen und dem Bibliothekswesen verwandten Einrichtungen. Mit dieser gegebenen Zielrichtung ist es zum fachlichen Zentrum bibliothekarischer Dienstleistungen und zum zentralen Ort für bibliothekarische Forschung und Entwicklung geworden.

Im einzelnen hat das Deutsche Bibliotheksinstitut folgende Aufgaben:

- Entwicklung und Produktion von zentralen Datenbanken und Normdateien;
- Erhebung, Pflege, Produktion und Auswertung der Deutschen Bibliotheksstatistik;
- Forschung über Methoden, Modelle und Prote im Bereich der betrieblichen Organisation und des Bibliotheksmarketings, Pflege von Regelwerken, Klassifikationssystemen und Erschließungsinstrumenten;
- Beratungsdienste für die Bereiche Erwerbung, Erschließung und Vermittlung von Bibliotheksbeständen sowie zu Rechtsfragen der Bibliothekspraxis;

- konzeptionelle, methodische und organisatorische Unterstützung aller Bibliotheksarbeit, auch der Sonderformen und der für besondere Benutzergruppen;
- Pflege der internationalen bibliothekarischen Zusammenarbeit durch die dem Deutschen Bibliotheksinstitut angegliederte Bibliothekarische Auslandsstelle der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände.

Seine Arbeitsergebnisse verbreitet das Deutsche Bibliotheksinstitut in vielfältigen gedruckten und elektronischen Publikationen.

Im September 1997 empfahl der Wissenschaftsrat, das DBI in Zukunft nicht mehr über die „Blaue Liste“ (Bund-Länder) zu finanzieren. Eine ersatzlose Schließung der wichtigsten unabhängigen, überregionalen und spartenübergreifenden Bibliotheksinstitution würde das deutsche Bibliothekswesen um Jahrzehnte zurückwerfen. Ersatz- oder Alternativlösungen werden zur Erscheinungszeit dieses Handbuches von verschiedenen Gremien diskutiert und vorbereitet.

2.4.3 Einkaufszentrale für Bibliotheken (ekz)

Die ekz ist eine GmbH im Eigentum von Ländern, Landkreisen und Städten. Sie liefert Bücher in bibliotheksgerechter Ausstattung sowie audiovisuelle Medien. Katalogisierungsdienste ergänzen diesen Service. In Kooperation mit dem Verein der Bibliothekare an Öffentlichen Bibliotheken und dem Deutschen Bibliotheksverband erstellt sie bibliothekarische Informationsdienste, die mit Rezensionen und Annotationen über wichtige Neuerscheinungen für Bibliotheken orientieren. Die ekz entwickelt und vertreibt Möbel und Material für Bibliotheken. Darüber hinaus bietet sie einen Beratungsdienst in Fragen der Organisation, Einrichtung und technischen Ausstattung für Großstadt- und Spezialbibliotheken.

2.4.4 Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und weitere Gremien

Die DFG dient der Wissenschaft in allen ihren Zweigen u.a. durch finanzielle Unterstützung der Forschung. Da ein leistungsfähiges Bibliothekswesen zu den Voraussetzungen jeder Forschung gehört, rechnet die DFG die Förderung wissenschaftlicher Bibliotheken zu ihren festen Aufgaben.

Sie fördert Vorhaben, die überregionale Bedeutung haben und im Interesse des gesamten Bibliothekswesens liegen, und zwar gegenwärtig vor allem in folgenden Bereichen:

1. Überregionale Literaturversorgung aller Wissenschaftsfächer durch Sonder-sammelgebiets- und Spezialbibliotheken;
2. Überregionale Literaturschließung durch universelle Gesamtkataloge, Zeitschriftendatenbank und Kataloge für Bestände von überregionaler Bedeutung;
3. Erschließung und Nachweis alter, wertvoller und für die Forschung besonders interessanter Bestände;
4. Aufbau einer Verteilten Digitalen Forschungsbibliothek;
5. Bestandserhaltende Maßnahmen.

Der eigene Schriftenaustausch der Forschungsgemeinschaft besitzt einen Schwerpunkt in den osteuropäischen Staaten und Ländern des ehemaligen Ostblocks. Beraten

wird die DFG bei der Förderung des Bibliothekswesens von ihrem Bibliotheksausschuß und den Unterausschüssen für einzelne Förderungsprogramme. Diese Gremien nehmen insbesondere Aufgaben der fachlichen Begutachtung und der Erarbeitung von Empfehlungen wahr, die der Weiterentwicklung in bestimmten Bereichen des wissenschaftlichen Bibliothekswesens dienen.

Weitere wichtige Gremien für das deutsche Bibliothekswesen sind:

- der Wissenschaftsrat;
- die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK);
- die Kultusministerkonferenz.

2.4.5 Bibliothekarische Verbände

Die bibliothekarischen Verbände erarbeiten und koordinieren Zielvorstellungen für das Bibliothekswesen, die bibliothekarische Arbeit und das Berufsleben. Zu ihrer Verwirklichung arbeiten sie mit Behörden und Einrichtungen auf allen Ebenen zusammen. Durch Öffentlichkeitsarbeit suchen sie für die Durchsetzung zu werben. Auf Fortbildungsveranstaltungen, Kongressen und Tagungen informieren sie über neue Entwicklungen und unterstützen die fachliche Diskussion.

Als koordinierender Dachverband wirkt die Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. (BDB), deren Sprecher das Bibliothekswesen in der Öffentlichkeit vertritt. Der ihr angehörende Deutsche Bibliotheksverband (DBV) schließt Bibliotheken und bibliothekarische Einrichtungen aller Sparten und Größenklassen zusammen. Die unter dem Dach der BDB vereinigten Berufsverbände sind nach den Berufsgruppen gegliedert:

- Verein der Bibliothekare und Assistenten (VBA)
- Verein Deutscher Bibliothekare (VDB)
- Verein der Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken (VdDB).

2.5 Bibliothekarische Ausbildung

Bei den vielfältigen Aufgaben, die Bibliotheken für die Literaturversorgung und Informationsvermittlung zu erfüllen haben, bedarf es einer ausgereiften Logistik und geeigneten Personals, um diese Aufgaben zu erfüllen. Die Anforderungen einer neuen Informationsgesellschaft führen zum Ende des Jahrhunderts auch zu neuen Berufsbildern, die etwa die Bereiche Archiv, Bibliothek, Dokumentation zu neuen Ausbildungsberufen unter dem Stichwort Information zusammenfassen. Zur Zeit lassen sich die an deutschen Bibliotheken Tätigen nach Qualifikation, Ausbildung und Tätigkeitsmerkmalen wie folgt zusammenfassen:

- Wissenschaftliche Bibliothekare
- Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken
- Diplom-Bibliothekare an Öffentlichen Bibliotheken
- Bibliotheksassistenten

An Bibliotheken finden sich aber noch weitere Berufsgruppen, wie Buchbinder, Restauratoren, Verwaltungs-, Aufsichts-, Reinigungspersonal und andere mehr.

Wissenschaftliche Bibliothekare

Ausbildung: Abgeschlossenes Universitätsstudium mit anschließendem zweijährigen bibliothekarischen Referendariat.

Der akademisch ausgebildete Bibliothekar ist hauptsächlich an wissenschaftlichen Universal- und Spezialbibliotheken sowie an größeren Öffentlichen Bibliotheken tätig.

Als Fachreferent verfolgt er die wissenschaftliche Entwicklung der von ihm betreuten Fachgebiete, wählt Neuerscheinungen und Antiquaria für die Erwerbung aus und erschließt sie sachlich. Er vermittelt Fach- und Literaturinformationen, vor allem aus elektronischen Nachweissystemen.

Als Leiter von Organisationseinheiten und Spezialabteilungen wirkt er bei der Planung und Entwicklung der Bibliotheksorganisation und dem Ausbau der elektronischen Datenverarbeitung mit. Personalführung und -einsatz sind Teil dieser organisatorischen Aufgaben.

Als Direktor einer Bibliothek bestimmt er die Richtlinien der bibliothekarischen Verwaltung sowie der Personalbibliothek. In der Gesamtverantwortung für die Bibliothek vertritt er ihren Beitrag zum wissenschaftlichen und kulturellen Leben nach außen.

Personalverband der wissenschaftlichen Bibliothekare ist der Verein Deutscher Bibliothekare e.V. (VDB).

Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken

Ausbildung: sechs- bis achtsemestriges Fachhochschulstudium inklusive Praxiszeiten.

Der Diplom-Bibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken bearbeitet die wissenschaftliche und fremdsprachige Literatur, spezielle Forschungsliteratur und das Informationsangebot aus Datenbanken.

Zu seinen Aufgaben gehören die Erwerbung, formale wie inhaltliche Erschließung und Informationsvermittlung.

Die durch die Kataloge aufbereiteten Informationen werden durch Diplom-Bibliothekare gezielt an Bibliotheksbenutzer vermittelt. Darüber hinaus greifen sie zur Deckung des Informationsbedarfes auf die zunehmend in elektronischer Form angebotene Fachinformation aus aller Welt zurück.

Diplom-Bibliothekare nehmen Leitungsfunktionen im mittleren Management wahr: Organisation und das reibungslose Funktionieren von Arbeitsabläufen verdankt man im wesentlichen ihrem Einsatz.

Personalverband ist der Verein der Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken e.V. (VdDB).

Diplom-Bibliothekare an Öffentlichen Bibliotheken

Ausbildung: sechssemestriges Fachhochschulstudium.

Von den Diplom-Bibliothekaren/innen an Öffentlichen Bibliotheken wird eine professionelle Informationsversorgung erwartet, die den Bedürfnissen aller Gruppierungen der Bevölkerung gerecht wird. Die Ausbildungszeit bezieht sich im wesentlichen auf folgende Handlungsfelder:

- Umfassende Kenntnis des Angebots auf dem Medienmarkt als Voraussetzung für einen fundierten Bestandsaufbau;
- Verwaltung und Organisation der Bibliothek;
- Sachgerechte Erschließung und Präsentation des Medienbestandes;
- Vermittlung des Medien- und Dienstleistungsangebotes durch Öffentlichkeitsarbeit, die auch bibliotheksfremden Personen gilt;
- Leseförderung, vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur.

Der Personalverband der Diplom-Bibliothekare an Öffentlichen Bibliotheken ist der Verein der Bibliothekare und Assistenten (VBA).

Bibliotheksassistenten

Ausbildung: zur Zeit noch zweijährige Ausbildung an einer wissenschaftlichen oder Öffentlichen Bibliothek. Eine Integration der Berufsfelder Bibliothek, Archiv, Dokumentation zur Ausbildung als Angestellte im Informationswesen befindet sich in der Realisierung.

Bibliotheksassistenten sind wegen ihrer Tätigkeit bei der Medienausgabe und -rücknahme oft die Hauptansprechpartner der Bibliotheksbenutzer. Ihr größter, dem Publikum aber nicht direkt einsehbarer Wirkungsbereich befindet sich in der Buchwerbung, der Katalogisierung, dem Leihverkehr, der Verwaltung und bei anderen organisatorischen Routinen.

In den wissenschaftlichen Bibliotheken werden Bibliotheksassistenten vor allem für bibliographische und verwaltungstechnische Aufgaben eingesetzt. Die berufsständische Organisation der Bibliotheksassistenten wird 1998 mit dem Verein der Bibliothekare an Öffentlichen Bibliotheken zum VBA (s.o.) vereinigt.

2.6 Öffentlichkeitsarbeit und Leseförderung

Öffentlichkeitsarbeit ist eine Aufgabe für jede Bibliothek und für alle Einrichtungen des Bibliothekswesens. Die Öffentlichkeit und die Unterhaltsträger, die eine Bibliothek finanzieren, haben ein Recht auf Information. Öffentlichkeitsarbeit will

- die Bibliothek im politischen Diskurs zu einem stets gegenwärtigen Faktor von Gewicht machen, den Unterhaltsträger und bestimmte Zielgruppen über die Bibliothek informieren;
- den Wert der Bibliothek verdeutlichen, die Benutzung der Bibliothek intensivieren;
- die Effizienz der in die Bibliothek investierten Mittel steigern.

Sie bedient sich dabei besonders der

- Presse- und Medienarbeit,
- Ausstellungen,
- Veranstaltungen,
- Führungen durch die Bibliothek,
- Publikation von gedruckten Materialien, Plakaten, Verzeichnissen, Benutzungsführern,

- Präsenz im Internet durch eine eigene Homepage,
- Kontaktarbeit, durch die sich die Bibliothek direkt an einzelne Zielgruppen wendet, um sich über deren Bedarf zu informieren und entsprechende Angebote zu machen.

Die Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit sind ungeheuer vielfältig und hängen im wesentlichen von der Motivation, Kreativität und Innovationsfähigkeit der Mitarbeiter in einer Bibliothek ab. Trotz vieler umfangreicher Lehrbücher und Handreichungen, trotz vielfältiger Seminare in den Aus- und Fortbildungsstätten bleibt festzuhalten, daß Öffentlichkeitsarbeit vor Ort pragmatisch, kontinuierlich und ideenreich getan werden muß, wenn sie denn zum Erfolg führen soll.

Öffentlichkeitsarbeit, vor allem an Öffentlichen Bibliotheken, hängt unmittelbar mit der Aufgabe der Leseförderung zusammen. Wenn auch die bibliothekarischen Ausbildungsgänge, die Fachzeitschriften, Kongresse und Tagungen sich seit einigen Jahren überwiegend und notwendigerweise mit neuer Informationstechnologie beschäftigen, so steht die Aufgabe der Büchervermittlung, Lese- und Kulturförderung nach wie vor im Zentrum der Bibliotheksarbeit. Auch hier gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, die für alle Bibliotheken gelten oder vor Ort an die Situation der einzelnen Bibliothek angepaßt werden können. Die wichtigste Bedingung für die Leseförderung ist die Existenz der Bibliothek selbst, im Sinne der Befriedigung von Nachfrage, aber auch im Sinne von Angebot, das die Nachfrage hervorruft. Reduziert man Bibliotheken, reduziert man auch die Leseförderung und damit die aller Orten geforderte Voraussetzung für die Medienkompetenz gerade der jungen Generationen.

Öffentlichkeitsarbeit und Leseförderung waren schon immer selbstverständliche Bestandteile der Arbeit Öffentlicher Bibliotheken. Aber auch wissenschaftliche Bibliotheken widmen sich, wenn auch unter anderem Vorzeichen, dieser Aufgabe. Buchausstellungen und Führungen durch die Bibliothek, Vorträge und Dichterlesungen, Neuerwerbungslisten und Bibliotheksfeste, Bibliothekszeitschriften und Freundeskreise gehören zum Erscheinungsbild der meisten wissenschaftlichen Bibliotheken, vor allem der Regionalbibliotheken.

Wenn sich die Öffentlichkeitsarbeit wissenschaftlicher Bibliotheken meist an erwachsene Benutzer wendet, so erreichen z.B. Schülerseminare auch eine junge Leserschaft. In der Bibliothek arbeiten Schüler-Leistungskurse einige Tage lang selbständig mit alten Drucken. Durch das unmittelbare Erlebnis der kostbaren Bücher wird die Freude am Lesen und am Umgang mit dem Buch geweckt. Indem die Seminare vergangene Epochen lebendig lassen, können Unterrichtsinhalte der Schule neu erfahren werden. Die Schüler werden angeregt, begrenzte Vorhaben in Arbeitsteilung selbständig zu planen und durchzuführen. Sie dienen auch dazu, im Unterricht erlernte Methoden wie Bibliographieren, Exzerpieren und Zitieren zu üben. So lernen die Teilnehmer eine wissenschaftliche Bibliothek kennen und erhalten die Chance, ihre Benutzung in der Praxis zu erproben. Beispiele für Schülerseminare bieten die Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, die Herzogin Anna Amalia Bibliothek in Weimar oder die Landesbibliothek Oldenburg.

Diese Art der Leseförderung auf einem bereits gehobenen Niveau ist die kontinuierliche Fortsetzung von Leseförderung, wie sie bereits in der Kinder- und Jugendarbeit

der Öffentlichen Bibliotheken selbstverständlicher Bestandteil der Programmarbeit ist. Gerade die vorbildliche Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit in den skandinavischen Ländern und den USA hat hier beispielgebend und fruchtbringend auf die deutschen Bibliotheken gewirkt. Eigene Kinderbibliotheken oder Leseecken für Kinder sind nahezu Bestandteil einer jeden Öffentlichen Bibliothek. Dazu gehören auch Aktivbereiche oder Ruhezeiten, in denen gelesen oder individuell gehört, gesehen oder gespielt werden kann. Die Bibliothek erscheint so dem Kind und Jugendlichen als ein angenehmer Ort, an dem man sich gern aufhält und für sich allein oder in der Gruppe beschäftigt ist.

Um nur einige Möglichkeiten der direkten Leseförderung für Kinder und Jugendliche durch Bibliotheken anzudeuten, sei hier die Inhaltsangabe aus dem Arbeitshandbuch „Öffentlichkeitsarbeit und Werbung Öffentlicher Bibliotheken“ zitiert:

- Veranstaltungen mit Autoren
- Veranstaltungen mit Illustratoren und Malern
- Gastspiele von Kinder- und Jugendtheatern und Puppenspielern
- EDV-Medien, audiovisuelle Medien, Film (CD/Kassette und Buch, verfilmte Kinder- und Jugendbücher)
- Bilderbuchstunde
- Vorlesestunde
- Buchdiskussion mit Jugendlichen
- Vorlesewettbewerb
- Fabulierwettbewerb
- Rätsel- und Quizfragen
- Bücherbingo
- Malwettbewerb
- Spielwettbewerb
- Fotowettbewerb
- Medienwerkstatt
- Bilderbuch
- Briefe
- Comics
- Dias
- Daumenkino
- Bibliothekszeitung
- Basteln
- Tauschen
- Malen
- Bibliotheksfest
- Informationsstand
- Jugendbuch-Woche
- Ferienprogramme
- Themenwochen.

Neben der Leseförderung ist die Hauptaufgabe jeder Öffentlichen Bibliothek die Förderung von Kompetenz im Umgang mit moderner Informationstechnik.

Viele der Aktivitäten zur Leseförderung von Kindern und Jugendlichen sind in anderer Form auch für die allgemeine Programmarbeit der Bibliothek für alle Benutzer oder spezielle Benutzergruppen von Bedeutung. Weitere Möglichkeiten der Leseförderung sind u.a.: Autorenlesungen und Werkstattgespräche in Zusammenarbeit mit anderen kulturellen Einrichtungen und Buchhandlungen vor Ort, Literaturförderung durch Unterstützung von Autoren des Einzugsbereiches für Literaturkreise und Schreibwerkstätten, Mitwirkung der Bibliotheken an örtlichen Literaturtelefonen und Literaturbüros, Buchausstellungen, Geschichtswerkstätten in Zusammenarbeit mit ortsansässigen Museen, Archiven, Geschichts- und Heimatvereinen, Mitwirkung an Stadtteil-Zeitungen, Bücherflohmärkte, Bibliotheksfeste, Tage der offenen Tür, Bibliothekstage oder -wochen in Zusammenarbeit mit regional benachbarten Bibliotheken oder innerhalb eines Landes.

Die Bibliothek als solche, ihre Öffentlichkeitsarbeit, ihre Arbeit allgemein ist neben den genannten speziellen Aktivitäten selbst Teil der Leseförderung. Wenn Leseförderung aber von Politik, Verwaltung und einer breiten Öffentlichkeit als unverzichtbare, gesellschaftspolitische Aufgabe akzeptiert ist, dann muß bei aller Euphorie hinsichtlich immer neuerer und neuester Medien und Informationstechniken und trotz rigorosester Sparmaßnahmen, Leseförderung immer eine zentrale Aufgabe einer jeden Bibliothek bleiben.

Literatur

- Bibliothek – Kultur – Information. Hg. von Peter Vodosek. München u.a. 1993 (Beiträge zur Bibliothekstheorie und Bibliotheksgeschichte. Bd. 8.)
- Bibliotheken '93. Strukturen – Aufgaben – Positionen. Hg. von der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände. Berlin, Göttingen: 1994.
- Bibliotheken im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel des 19. Jahrhunderts. Hg. von Gerhard Liebers und Peter Vodosek. Hamburg 1982. (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens; Bd. 8.)
- Bibliotheken während des Nationalsozialismus. Hg. von Peter Vodosek und Manfred Komorowski. Teil 1.2. Wiesbaden 1989–1992. (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens; Bd. 16.)
- Busse, Gisela von: Struktur und Organisation des wissenschaftlichen Bibliothekswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Die Entwicklung 1945–1975. Wiesbaden 1977.
- Buzas, Ladislaus: Deutsche Bibliotheksgeschichte des Mittelalters. Wiesbaden 1975. (Elemente des Buch- und Bibliothekswesens. Bd. 1.)
- Buzas, Ladislaus: Deutsche Bibliotheksgeschichte der Neuzeit (1500–1800). Wiesbaden 1976. (Elemente des Buch- und Bibliothekswesens. Bd. 2.)
- Buzas, Ladislaus: Deutsche Bibliotheksgeschichte der neuesten Zeit (1800–1945). Wiesbaden 1978. (Elemente des Buch- und Bibliothekswesens. Bd. 3.)
- Fabian, Bernhard: Buch, Bibliothek und geisteswissenschaftliche Forschung. Zu Problemen der Literaturversorgung und der Literaturproduktion in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1983.

- Das deutsche Buch. Die Sammlung deutscher Drucke 1450–1912. Bilanz der Förderung durch die Volkswagen-Stiftung. Im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Sammlung deutscher Drucke 1450–1912, hg. von Bernhard Fabian u. Elmar Mittler. Wiesbaden 1992.
7. Deutscher Bibliothekskongreß. „Von Gutenberg zum Internet“. Themenheft der Zeitschrift Buchreport. Heft 20. 15. Mai 1997. S. 43–106.
- Goethe, Johann Wolfgang: Tag- und Jahres-Hefte als Ergänzung meiner sonstigen Bekenntnisse, von 1749 bis 1806. In: Goethes Werke. Hg. im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. 35. Bd. Weimar 1892.
- Hacker, Rupert: Bibliothekarisches Grundwissen. 6. völlig neu bearb. Aufl. München u.a. 1992.
- Handbuch der Bibliothekswissenschaft. Begr. von Fritz Milkau. 2. Aufl. Hg. von Georg Leyh. Bd. 1–3 und Registerband. Wiesbaden 1957–1965.
- Handbuch des Büchereiwesens. Hg. von Johannes Langfeldt. Halbbde. 1.2. Wiesbaden 1965–73.
- Jochum, Uwe: Kleine Bibliotheksgeschichte. Stuttgart 1993.
- Kuhlmann, Hans-Joachim: Bibliothekare, Bibliotheken, ekz. Reutlingen 1993.
- Lexikon des gesamten Buchwesens. Hg. von Severin Corsten u.a. Bd. 1 ff. Stuttgart 1987 ff.
- Lexikon zur Geschichte und Gegenwart der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel. Hg. von Georg Ruppelt und Sabine Solf. Wiesbaden 1992.
- Luther, Martin: An die Ratherren aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. In: Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 15. Weimar 1899, S. 9–53.
- Milde, Wolfgang: [Lexikon-Artikel Bibliotheksgeschichte] 3. Mittelalter. In: Lexikon des gesamten Buchwesens Bd. 1. Stuttgart 1987, S. 406–411.
- Die Öffentliche Bibliothek. Standortbestimmung und Zukunftsperspektiven der Bibliotheken in kommunaler Verantwortung. Hg.: Deutscher Bibliotheksverband. Berlin 1989.
- Öffentlichkeitsarbeit und Werbung Öffentlicher Bibliotheken. Ein Arbeitshandbuch. Hg. von Martha Höhl. Berlin 1982 (DBI-Materialien; 14.)
- Öffentlichkeitsarbeit wissenschaftlicher Bibliotheken. Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Darmstädter Modellversuch. Bearb. von Jörg-Dieter Häußer. Berlin 1982 (DBI-Materialien; 15.)
- Raabe, Paul: Die Bibliothek als humane Anstalt betrachtet. Plädoyer für die Zukunft der Buchkultur. Stuttgart 1986.
- Rehm, Margarete: Lexikon Buch, Bibliothek, Neue Medien. München u.a. 1991.
- Rost, Gottfried: Der Bibliothekar. Wien u.a. 1990.
- Schmitz, Wolfgang: Deutsche Bibliotheksgeschichte. Bern u.a. 1984. (Germanistische Lehrbuchsammlung. Bd. 52.)
- Thauer, Wolfgang/Vodosek, Peter: Geschichte der Öffentlichen Bücherei in Deutschland. 2. erw. Aufl. Wiesbaden 1990.
- Weimann, Karl-Heinz: Bibliotheksgeschichte. München. 1975.
- Die wissenschaftliche Bibliothek. Aufgaben, Wandlung, Probleme. Hg. von Jürgen Hering im Auftrag des Deutschen Bibliotheksverbandes. Berlin 1993.

Informationsmittel zum Bibliothekswesen (Auswahl)

Umfangreiche Informationen über Angebote, Leistungen, Gremien und Institutionen des deutschen Bibliothekswesens sind über das Internet zugänglich. Die meisten wissenschaftlichen und viele große Öffentliche Bibliotheken bieten eine eigene Homepage an. Einen ersten Einstieg bietet die Homepage des Deutschen Bibliotheksinstituts: <http://www.dbi-berlin.de>.

Die im folgenden genannten Informationsmittel sind zum Teil auch über das Internet zugänglich.

Bibliographien

Library Literature, 1936 ff.

Annual Bibliography of the History of the Printed Book and Libraries, 1973 ff.

Bibliographie der Buch- und Bibliotheksgeschichte, bearbeitet von Horst Meyer, 1982 ff.

Dokumentationsdienst Bibliothekswesen (DOBI), 1984 ff.

Nachschlagewerke

Adreßbuch deutscher Bibliotheken, Berlin 1996 (erscheint alle 2 Jahre).

Handbuch der Handschriftenbestände in der Bundesrepublik Deutschland, Teil 1 ff. Berlin, Wiesbaden 1992 ff.

Handbuch der Bibliotheken. Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz. 3. Ausgabe. München u.a. 1993.

Handbuch der historischen Buchbestände. Herausgegeben von Bernhard Fabian (ca. 40 Bde.). Hildesheim 1992 ff.

Jahrbuch der Öffentlichen Bibliotheken. Bad Honnef 1994/95 (erscheint alle 2 Jahre).

Jahrbuch der Deutschen Bibliotheken. Hg. vom Verein Deutscher Bibliothekare. 1997/98. (erscheint alle 2 Jahre). Wiesbaden.

World Guide to Libraries. 11 Edition. München u.a. 1993.

Periodika

Auskunft. Mitteilungsblatt Hamburger Bibliotheken. Hamburg (vierteljährlich).

Bibliothek. Forschung und Praxis. München (dreimal jährlich).

Bibliotheksdienst. Berlin (monatlich).

Bibliotheksforum Bayern. München (dreimal jährlich)

biblos. Österreichische Zeitschrift für Buch- und Bibliothekswesen, Dokumentation, Bibliographie und Bibliophilie. Wien (vierteljährlich).

Buch und Bibliothek. BuB. Bad Honnef (zehnmal jährlich).

DBV-Jahrbuch (bis 1996 DBV-Info). Berlin (jährlich).

Deutsche Bibliotheksstatistik – DBS – (jährlich).

Der Evangelische Buchberater. Göttingen (vierteljährlich).

KÖB. Die katholische Öffentliche Bücherei. Köln (vierteljährlich).

mb. Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Hannover (viermal jährlich).

Pro Libris. Mitteilungsblatt [...] des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln (viermal jährlich)

Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie (vereinigt mit Zentralblatt für Bibliothekswesen). ZfBB. Frankfurt/Main (zweimonatlich).

Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie. Sonderhefte. Frankfurt/Main (erscheint unregelmäßig).

Für die kritische Durchsicht des Beitrages dankt der Verfasser Herrn Helmut Rösner vom Deutschen Bibliotheksinstitut.

Politische Rahmenbedingungen der Lesekultur

1. Die Kulturhoheit der Länder und die Rolle von Lese- erziehung und Literaturunterricht in den Lehrplänen (Michael Banse)

Ihre Kulturhoheit leiten die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland aus Artikel 7 und Artikel 30 des Grundgesetzes ab. Darunter fällt auch das allgemeinbildende Schulwesen. Infolgedessen gestalten die Länder das Schulwesen jeweils in eigener Verantwortung, ohne Mitwirkung der Bundesregierung oder anderer Bundesorgane. Schulgesetze (z.B. das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz oder das Niedersächsische Schulgesetz) verleihen der äußeren wie der inneren Organisation von Schule und Unterricht die rechtliche Grundlage. Auf dieser werden einzelne Bereiche durch Erlasse bzw. kultusministerielle Schreiben, für die eine Zustimmung des Gesetzgebers nicht notwendig ist, geregelt. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (in Bonn) ist dasjenige Gremium, in dem die Länder übergreifende Angelegenheiten des Schulwesens, z.B. einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur oder die Anerkennung von Schulabschlüssen, vereinbaren. Die Unterrichtsinhalte der einzelnen Fächer für die jeweilige Schularart werden in Lehrplänen (in einigen Ländern auch Rahmenrichtlinien genannt) niedergelegt und verbindlich gemacht. Die Verbindlichkeit der Lehrpläne entsteht durch die Bekanntmachung eines entsprechenden Erlasses in den Gesetzesblättern, über die jedes Kultusministerium verfügt (z.B. Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt oder Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst).

Entstehung der Lehrpläne

Durchschnittlich alle zehn Jahre werden Lehrpläne dem aktuellen fachwissenschaftlichen und didaktischen Standard entsprechend neu konzipiert. Dabei werden die Lehrplaninhalte auch den gesellschaftlichen Veränderungen außerhalb der Schulwelt angepaßt. Das Kultusministerium erteilt einer Kommission, die aus Fachlehrern und Fachdidaktikern besteht, einen entsprechenden Auftrag. Den Fachkommissionen können außerdem noch Leitkommissionen übergeordnet sein, die sich in erster Linie mit allgemeinpädagogischen, schulform- und fächerübergreifenden Aspekten beschäftigen. Federführend bei der Lehrplanarbeit sind meist die den Ministerien nachgeordneten Institute für Bildungsplanung und Schulforschung, wie sie fast jedes Bundesland eingerichtet hat (z.B. Institut für Lehrerfortbildung (IFL) in Hamburg, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Landesinstitut Sachsen-Anhalt (LISA) in Halle/Saale). Bevor Lehrpläne in Kraft treten – in der Regel mit Beginn eines neuen Schuljahres – wird der Vorentwurf den gesellschaftlich rele-

vanten Gruppen (Wissenschaft, Religionsgemeinschaften, Berufsvereinigungen, Heimatverbänden, Frauenorganisationen, dem Schulausschuß des Landtages etc.) zur Anhörung vorgelegt.

Funktion und Aufbau eines Deutsch-Lehrplans

Deutsch-Lehrpläne sind meist schulartbezogen, d.h. sie liegen vor für die Grundschule, Orientierungsstufe, Haupt-, Real- und integrierte Gesamtschule sowie für das Gymnasium. Lediglich Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein haben in jüngster Zeit Lehrpläne für die Sekundarstufe I vorgelegt, in denen für alle Schularten ein Grundleistungsprofil angegeben ist. Zusätzliche Spezifizierungen für einzelne Schularten sind gesondert angegeben. Während beispielsweise Bayern, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen den Unterrichtsstoff auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilen, haben Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein eine Einteilung nach den Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8, 9/10 vorgenommen. Damit ist es Aufgabe der einzelnen Fachkonferenz an der Schule, spezielle, auf das Schülerprofil und die Schulsituation abgestimmte Stoffverteilungen vorzunehmen.

Die Deutsch-Lehrpläne der einzelnen Bundesländer sind nach dem gleichen Schema angelegt: Der zu vermittelnde Stoff wird eingeteilt in die Lern- oder Arbeitsbereiche mündliche Kommunikation (Sprechen), schriftliche Kommunikation (Schreiben), Umgang mit Texten/Medien und Reflexion über Sprache. In neueren Lehrplänen (KM Hessen: Rahmenplan Deutsch Sekundarstufe I, 1995; und KM Rheinland-Pfalz: Lehrplanentwurf Deutsch, Klassen 5–9/10, 1997) ist zusätzlich der Arbeitsbereich Kulturelle Praxis aufgenommen. Im Bereich Umgang mit Texten/Medien ist der Literaturunterricht angesiedelt, der, vor allem in Klasse 8 mit den Schwerpunkten einsetzend, 60 Prozent des Stoffumfangs ausmacht. Daneben haben expositorische Texte und der Umgang mit Film, Fernsehen, Video, Zeitung und Magazinen ihren Stellenwert.

Fachdidaktische Zielsetzung, Verteilung des Stoffes, schulartbezogenes Leistungsprofil und methodische Ratschläge versammelt der Lehrplan.

Literaturunterricht

In allen Lehrplänen des Deutschunterrichts, dessen Teil der Literaturunterricht ist, sind die Zielsetzungen ähnlich formuliert:

„...Freude am Lesen zu wecken und zu erhalten. Die ausgewählten Texte der Literatur – einschließlich der Jugendliteratur – sollten Schülerinnen und Schüler fördern, Orientierung vermitteln und geeignet sein, eigene Auffassungen zu hinterfragen bzw. zu differenzieren, sowie eine kulturelle Bildung aufzubauen oder zu vertiefen“ (KM Rheinland-Pfalz, Lehrplanentwurf Deutsch, Klassen 5–9/10, 1997, S. 6).

Ziel des Literaturunterrichts ist die Heranbildung des Schülers zum Leser und Rezipienten von Literatur, auch über die Schulzeit hinaus. Außerdem sollen die Schüler/innen beim Lesen von Literatur hinsichtlich des eigenen Entwicklungsprozesses

fremde Lebensentwürfe kennenlernen. Hierdurch reflektieren sie Lebenswirklichkeit in Abbild und Gegenbild. Darüber hinaus erwerben sie literaturgeschichtliches Wissen über Epochen und Kenntnisse über bedeutende Schriftsteller und deren Werke. Hinter den Lehrplankonzepten steht die Absicht, Lebenshilfe zu geben, Werte zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler sollen eine „kulturelle Bildung“ entwickeln, zu der auch eine persönliche Lesekultur gehört. Leseerziehung ist demnach integraler Bestandteil des Literaturunterrichts von der 1. bis zur 12. bzw. 13. Klasse. Am Ende der Sekundarstufe I steht eine „kulturelle Kompetenz“, mit der der Schüler ins Berufsleben einsteigt oder aber auf der Oberstufe des Gymnasiums einen vertieften Einblick in die Literaturgeschichte (Epochen und Geistesgeschichte), Stoffe der Literatur, Schriftsteller und ihre Werke sowie textanalytische Verfahren zur Interpretation erhält. Entsprechend sind Hinweise zur Bedeutung des Lesens im Arbeitsbereich Umgang mit Texten (KM des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne Deutsch, Gymnasium, Sek. I, 1993) aufgeführt und nicht gesondert ausgewiesen. Ausnahmen bilden dagegen die Deutschlehrpläne von Hessen (1995) und Rheinland-Pfalz (1997).

Die Leseerziehung beginnt bereits in der Primarstufe. Die Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 1 bis 4 lernen altersgerechte Texte der Kinderliteratur von zeitgenössischen Autoren/innen kennen. Der sachgerechte Umgang mit Texten führt gezielt zur Lust am Lesen. Dabei finden Kinder-, Tier-, Spaßgeschichten, Märchen, Reime, Verse, Sprachspiele und Konkrete Poesie Verwendung. Hier soll die Basis einer Lesekultur gelegt werden, auf die die weiterführenden Schulen später aufbauen können. In allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I werden lyrische, epische und dramatische Texte, die aus verschiedenen Epochen stammen, gelesen. Dabei sind vielfältige Textsorten zu berücksichtigen: Neben den literarischen Kurzformen wie Gedichte, Balladen, Volks- und Kunstmärchen, Kalendergeschichte, Erzählung, Legende, Sage, Schwank, Sketch, Fabel, Parabel, Anekdote sind auch die Großformen Roman und Drama als Gegenstand im Unterricht zu berücksichtigen.

Den einzelnen Jahrgangsstufen können folgende Funktionen zugeordnet werden:

- *Jahrgangsstufen 1 u. 2:* Das elementare Lesenlernen, das in Klasse 1 beginnt, soll anhand einzelner kurzer, einfacher Texte am Ende von Klasse 2 abgeschlossen werden. Die literarische Erziehung wird von Anfang an durch Vorlesen und den Umgang mit aktueller Kinderliteratur in das Curriculum eingebaut. Leseumgebungen werden durch die Schüler/innen mitgestaltet, Lesestoffe selbständig ausgewählt und dadurch Lesehaltungen angebahnt.
- *Jahrgangsstufen 3 u. 4:* Die in der ersten beiden Jahrgängen erworbene Lesefähigkeit wird mit Hilfe umfangreicherer Texte verfestigt, so daß die Kinder Lesesicherheit und Lesefähigkeit entwickeln. Ein ständig differenzierter werdendes Textangebot vervollkommenet bis zum Ende der Klasse 4 die Lesefähigkeit und die literarische Erziehung. Die Kinder sollen nun vielfältige Informationen aus Texten entnehmen lernen, sie sollen das Textmaterial auch mit wertenden Aspekten untersuchen und daraus Werthaltungen entwickeln. Textaufbau und textspezifische Merkmale werden herausgearbeitet. Am Ende der 4. Klasse wird dann in die Benutzung von Büchereien und Bibliotheken eingeführt.

- *Jahrgangsstufen 5 u. 6:* Handelnder und spielerischer Umgang mit Texten, die zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt motivieren. Neben der Kinder- und Jugendliteratur werden die o.g. literarischen Kurzformen als Textgrundlage in den Lehrplänen aufgeführt. Nebenbei sollen die Schüler/innen auch die Bauprinzipien dieser literarischen Formen kennenlernen.
- *Jahrgangsstufen 7 u. 8:* Der Schwerpunkt der Textgrundlage verlagert sich jetzt stärker auf Ganzschriften, Jugendbücher und Jugendsachbücher. Fabel, Schwank, Kalendergeschichte und andere Kurzformen werden abgelöst. Ab der 8. Klasse werden schon dramatische Texte mit in den Unterricht aufgenommen. Die Inhalte der Bücher betreffen die Thematik des Erwachsenwerdens und zeigen unterschiedliche Lebensentwürfe auf.
- *Jahrgangsstufen 9 u. 10:* Die literarischen Großformen dominieren, neben Erzählungen, Kurzgeschichten und anspruchsvollerer Lyrik und Balladen. Der Literaturunterricht, in den die Leseförderung mit den o.g. Maßnahmen integriert ist, soll den selbständigen Umgang mit literarischen Texten in den unterschiedlichsten Vermittlungsformen fördern. Dabei soll den Jugendlichen das Spannungsverhältnis Abbild und Gegenentwurf in Bezug auf die Wirklichkeit deutlich werden, damit sie die Funktion von Literatur für sich selbst und für die Gesellschaft erkennen.
- *Jahrgangsstufen 11–12/13:* Der Umgang mit Literatur soll den Schüler/innen einen Zugang zum ästhetischen Bereich eröffnen. Indem ein breites Spektrum von Texten behandelt wird, sollen Vielschichtigkeit, Mehrdeutigkeit und Inkommensurabilität fiktionaler Werke vermittelt werden. Schüler/innen sollen außerdem sensibilisiert werden für sprachästhetische Qualitäten, um schließlich Freude am Lesen von Literatur zu gewinnen. Daraus sollen sie Impulse für ihre Lebensentwürfe und Anregungen für die Freizeitgestaltung gewinnen. Auch hier wie in den vorangegangenen Jahrgangsstufen steht hinter einer Leseerziehung im Rahmen des Literaturunterrichts der Aspekt der Lebenshilfe. Schüler/innen erfahren eine kulturelle Bildung durch das Kennenlernen der Literaturepochen und ihrer geistesgeschichtlichen Grundlagen; sie lesen die Schlüsselwerke deutscher wie europäischer und außereuropäischer Literatur.

Maßnahmen zur Leseerziehung

In der Arbeit in der Primarstufe haben sich Projekte zur direkten Leseförderung entwickelt, die immer häufiger in den Unterrichtsalltag der Sekundarstufe I aufgenommen werden.

- Regelmäßige Vorstellung von aktuellen Jugendbüchern in Vorlesestunden,
- Tagebuchführen,
- Orientierung über den Buchmarkt (Verlagskataloge, Empfehlungslisten, Buchtips, Buchkritiken),
- Einrichten einer Klassenbücherei, Lesecke,
- Bücherwochen (z.B. innerhalb einer Projektwoche) an der Schule mit Ausstellung, Büchertauschbörse, Vorleseangebot, Autorenlesung,
- Besuche in der Schulbibliothek oder der öffentlichen Bibliothek,

- Besuch von Lesungen außerhalb der Schule,
- Zusammenstellung von Informationen zum Buchmarkt: (Verlag: Entstehung – Werbung – Vertrieb),
- Produktionsorientierter Umgang mit buchbezogenen Textformen: Buchkritiken schreiben, auf Bücher hinweisen (Literaturwand, „Lies-was-Säule“).

Literaturempfehlung

Nicht alle Lehrpläne geben im Anhang Empfehlungen für die zu behandelnde Lektüre. Die Lehrplankommissionen wollen nicht mit einer Festlegung des Literaturunterrichts auf einen eng begrenzten Kreis von Literatur die eigenverantwortliche Wahl der Lektüre behindern. Außerdem soll dadurch der umstrittenen Diskussion um einen Literaturkanon der Schule entgangen werden. Schließlich können Literaturnennungen in Lehrplänen nicht repräsentativ sein für das, was im Literaturunterricht gelesen wird. Dagegen spricht bereits das Alter mancher Lehrpläne. Dennoch hat sich aus der Unterrichtspraxis heraus und unter Heranziehung didaktischer Gesichtspunkte eine Reihe von Standardtexten ergeben, die unabhängig von Lehrplänen und Literaturkanons in allen Bundesländern im Unterricht behandelt werden. Diese Textauswahl orientiert sich einmal an den Gattungen, zum anderen an Inhalten und Problemen der Erlebniswelt der Schüler/innen: Theodor Storms Novelle „Der Schimmelreiter“ gehört zum ersten Kriterium, die Erzählung von Peter Bichsel „Die Tochter“ zum zweiten. Weiter werden Texte genannt, die Literaturepochen repräsentieren oder typisch für geistesgeschichtliche Haltungen sind, beispielsweise Gerhard Hauptmanns „Die Ratten“ oder G. E. Lessings „Nathan der Weise“. Neben dem traditionellen Lektürekanon der Aufklärung, Klassik, Romantik, Vormärz und Realismus sind zu Klassikern der Moderne im Unterricht geworden: Alfred Andersch, Bertolt Brecht, Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt. Inwieweit Heinrich Böll mit seinen hauptsächlich in der Nachkriegszeit angesiedelten Sujets überdauern wird, bleibt abzuwarten.

Literaturnennungen in Lehrplänen hängen ab von den Vorlieben der Kommissionsmitglieder. Der nach 2000 anstehende Generationenwechsel in der Lehrerschaft könnte auch einen Wechsel der Literatúrauswahl mit sich bringen.

2. Staatliche Regularien für die Zulassung von Schulbüchern (Andreas Baer)

Das Schulbuchverlagswesen unterliegt prononcierten und systematischen staatlichen Kontrollmechanismen. Folglich dürfen in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich nur solche Medien verwendet werden, die insbesondere von den Kultusministerien der Bundesländer für ihren Einsatz im Unterricht geprüft wurden. Speziell Schulbücher – und damit Printmedien im weiten Sinne – unterliegen administrativen Genehmigungs- oder Zulassungsverfahren, ohne deren positiven Abschluß sie von den Schulen nicht angeschafft und konsequenterweise nicht genutzt werden können. Die heute von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichen Prüf-

verfahren für Schulbücher werden historisch wie aktuell mit der jeweiligen Schulaufsicht wie auch mit den staatlichen Anschaffungen der Unterrichtsmedien (durch deutlich variierende System der „Lernmittelausleihe“) begründet.

Schulbuchprüfverfahren haben sich geschichtlich zeitgleich mit der Ausprägung des kirchlichen wie staatlichen Schulwesens entwickelt. Sie sollen sicherstellen, daß jener Unterrichtsstoff vermittelt wird, der von den vorherrschenden dogmatischen, bildungspolitischen und politischen Paradigmen vorgegeben wird.

Gesetzliche Ausgangspunkte

Die heute von den Kultusministerien/Senaten praktizierten Zulassungs- oder Genehmigungsverfahren werden von den Bundesländern vornehmlich aus dem Grundgesetz abgeleitet, das keine bundesstaatliche Einwirkung auf das Schulwesen vorsieht, sondern die Verantwortung hierfür den Ländern überläßt („Kulturhoheit der Länder“). Konsequenterweise werden diese von den Landesverwaltungen ausgeübten Verfahren durch die jeweiligen Landesverfassungen und Schulgesetze rechtlich begründet; Rechtsverordnungen und Erlasse präzisieren die Verfahrensdurchführung.

Die Schulbuchprüfverfahren sind Teil des Verwaltungsrechts. Die Verfahren enden mit einem rechtsverbindlichen Bescheid der prüfenden Behörde. Die Bescheide sind auf dem Rechtsweg anfechtbar.

Das Saarland verzichtet seit geraumer Zeit auf ein eigenständiges Verfahren und akzeptiert für seine Schulen jene Schulbücher, die in den Ländern Rheinland-Pfalz, Hessen und Nordrhein-Westfalen zugelassen wurden. Hamburg deklariert sein Zulassungssystem als „behördeninternes Auswahlverfahren“.

Umfang der Prüfpflicht

Prinzipiell bedürfen nach herrschender Rechtslage alle Medien, die in den staatlichen Schulen zu Unterrichtszwecken genutzt werden, einer Zulassung durch die Landesverwaltungen. Dabei wird zwischen Global- und Einzelprüfungen unterschieden. Einheitliche, länderübergreifende Regelungen existieren nicht. Darüber hinaus gilt, daß jeder einzelprüfpflichtige Titel in jedem Bundesland eingereicht werden, also 15 Verfahren durchlaufen muß. Eine länderübergreifende Anerkennung der Genehmigung von Schulbüchern existiert de facto nicht.

Global genehmigte Medien können von den Verlagen grundsätzlich ohne Prüfung angeboten und von den Schulen angekauft werden. Hierzu zählen in einzelnen Ländern Schulbücher und Unterrichtsmaterialien für bestimmte Fächer der berufsbildenden Schulen, der Sekundarstufe II, Lektüren, Arbeitshefte, Nachschlagewerke, Formelsammlungen, Software etc.

Der Einzelprüfung durch staatlich beauftragte Gutachter oder Gutachterkommissionen unterliegen in der Regel Schulbücher und vergleichbare Printmedien für die Primarstufe, die Sekundarstufe I, z.T. für die Sekundarstufe II und für die beruflichen Schulen (meist Titel für den geistes-, wirtschafts- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich). In den Zulassungsverordnungen der Länder werden die Titel- und Materialengruppen, die entweder einer Einzel- oder einer Globalprüfung unterliegen, dezidiert aufgeführt (Delp, o.J.).

Die Genehmigungsverfahren

Antragsberechtigt für ein Zulassungsverfahren ist in der Regel ein Verlag. Er reicht bei der zuständigen staatlichen Behörde die einzelprüfpflichtigen Titel gemäß den individuellen Verfahrensaufgaben (Einreichungstermine, Prüfaxemplare, bibliographische und/oder konzeptionelle Angaben usw.) ein. Die Behörde benennt in der Regel zwei nach dem Zufallsprinzip ausgewählte, anonym bleibende Gutachter (meist Fachdidaktiker), die schriftliche Gutachten auf der Basis länderspezifischer „Kriterienkataloge“ erarbeiten. Die Gutachten enden mit einer wertenden Entscheidung, ob der eingereichte Titel für den Unterrichtseinsatz im jeweiligen Bundesland und im jeweiligen Fach zugelassen werden kann. Den tatsächlichen Genehmigungsbescheid erteilt anschließend die Landesbehörde. Ziel der Prüfung ist hauptsächlich, mit Hilfe der Gutachten festzustellen, ob der eingereichte Titel den Lehrplan- und Stundentafelvorgaben entspricht. Weitere Prüfkriterien sind: didaktische Aufbereitung des Unterrichtsstoffes; Altersgemäßheit der inhaltlichen/sprachlichen Form; korrekte Wiedergabe pädagogischer und fachwissenschaftlicher Erkenntnisse; graphische Aufbereitung; Ausstattung und Preisgestaltung usw.

Prüfpflichtige und genehmigte Schulbücher werden von den Kultusministerien in „Schulbuchverzeichnissen“ (meist Sonderdrucke der Amtsblätter der Behörden) publiziert. Eine Aufnahme in diese Verzeichnisse setzt meist weitere Bedingungen für die Verlage voraus (z.B. Nachliefergarantie). Die Titelaufnahme in diesen Katalogen ist bindende Voraussetzung für den Ankauf der Bücher durch die Schulen.

Diese Verwaltungsverfahren dauern zum überwiegenden Teil insgesamt zehn bis zwölf Monate. Unverbindliche „Selbstbindungen“ der Ministerien, die Verfahren in kürzerer Zeit zu absolvieren, existieren nur in Ausnahmefällen und werden zudem nicht realisiert. Die Prüfgebühren können pro Titel bis zu 2000 Mark betragen.

Regionalisierung und Schulbuchkritik

Die Genehmigungsverfahren festigen durch ihre Praxis die inhaltliche Regionalisierung der bereits formal sehr unterschiedlichen Schulsysteme in den Ländern. Durch die vornehmliche Prüfung auf Lehrplankonformität, damit auf die Stoffauswahl und -anordnung wie auf die Stoffabgrenzung werden die strukturellen Differenzen der Länderschulwesen weiter zementiert, selbst in „ideologiefreien“ Fächern, in Randbereichen oder in der beruflichen Bildung. Dies hat de facto dazu geführt, daß für das Schulbuchverlagswesen 15 Teilmärkte entstanden sind, für die in der Regel kleinauflagige, damit nicht nur in der Kalkulation teurere Lehrwerke produziert werden müssen.

Die staatliche Schulbuchzulassung ist zudem mit einer wichtigen Form der Schulbuchkritik gleichzusetzen, die sich anders als z.B. die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulbuchkonzeptionen nicht selbst zur Diskussion stellt; sie hält dabei die Fiktion einer objektiven Messung pädagogischer Methoden, Intentionen und teilweise sogar Wirkungen aufrecht. Die aktuelle Praxis der Schulbuchprüfung – besonders was ihre Eingriffe in die Unterrichtsdidaktik und -methodik wie auch in vermeintliche „Tendenzen“ von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien betrifft –

wird zunehmend als reformbedürftig deklariert und auch angegriffen. Häufig sind es nämlich subjektive Meinungsbilder der Gutachter und Beamten, die zu einer Verweigerung der Zulassung und damit zugleich zu einem gravierenden Eingriff in das verlegerische Handeln führen.

3. Lesekultur und staatliche Autorität (Klaus Göbel)

Die Geschmacksdiskussion des 18. Jahrhunderts bestimmt den Anfang eines Denkens, welches in einer plausiblen Hypothese seinen Weg durch die Zeiten bis in unsere Gegenwart nimmt: Es gibt gute, den Menschen förderliche Literatur und solche, die den Lesern schadet. Dieses gilt zugleich für die gesamte Lesekultur, nämlich daß ihre Entfaltung und ihr Wohlergehen nicht nur von außen (z.B. durch politische Unterdrückung) ständiger Gefährdung ausgesetzt sei, sondern daß auch in ihr *selbst* ein sozialetisch zerstörerischer Faktor liege. Es gibt Lesestoffe, die den Menschen gefährden, wenn er ihnen akzeptierend – bewußt oder durch manipulative Strategien verführt – begegnet. Diese Gefahr gilt einerseits für *alle* Menschen, die sich in ihrer gewählten Gesellschaftsform u.a. auch den *Schutz* vor Gefahren verordnen, andererseits in besonderem Maße für Kinder und Jugendliche. Erwachsene und Heranwachsende sind unterschiedlich schutzbedürftig, aus naheliegenden Gründen.

Daß von außen kommende Bedrohungen für das angestrebte Lesen „zum Guten“ selbst erkannt und mutig abgewehrt werden können – diese Hoffnung und Zuversicht ist ein typisches Merkmal der deutschen Aufklärung. Lesemündigkeit bedeutet so, selbstbewußt zu erkennen, welche Literatur einem nützt (im Sinne des Erkenntnisgewinns und der Lesefreude) und an welcher man Schaden nimmt (im Sinne persönlichen und gesellschaftlichen Integritätsverlustes). Lesemündigkeit aber erreicht man durch Erziehung. Für die literarische Qualität sorgen neben den anerkannten Autoren die Theoretiker einer normativen Poetik (Gottsched) und später die Literaturkritiker (z.B. Lessing), für die notwendigen Kompetenzen auf Seiten der Leser die Literaturpädagogen neuer Prägung. Das literarische Geschmacksurteil beinhaltet eine Aussage über den literarischen Wert eines Textes und über Kompetenz und Verantwortlichkeit des Lesers, sich selbst und der Gesellschaft gegenüber.

Die bürgerliche Kultur der Aufklärung verordnet sich die ihr eigenen Lesestoffe und stützt diese Entscheidung durch ein umfangreiches literarisches Erziehungsprogramm. Der Schutz von Kindern und Jugendlichen hat dabei in Konsequenz einen hohen Rang. Über das neue Genre der Kinder- und Jugendliteratur und über Literaturpädagogik führt der Weg zu bürgerlichen Erwachsenenliteratur. Beide Bereiche bedürfen des Schutzes, so wie die bürgerliche Gesellschaft der ersten Phase sich vor allem auch als Schutzgemeinschaft vor dem Außen einer bedrohlichen und verderblichen Welt der Feudalssysteme begreift. Die unbedingte Notwendigkeit einer Solidargemeinschaft, die Schutz gewährt und Verteidigung fordert, um die Hölle der Gegenwart abzuwehren, gilt auch für die Lesegemeinschaft. „Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um“. Dieses Motto aus dem deuterokanonischen Bibelwerk des Jesus Sirach wird zum Kampfbegriff für die Verpflichtung zum „guten Buch“, sei es für

Kinder, für Jugendliche oder Erwachsene gedacht. Und sogleich gibt es auch das Horrorbeispiel der absolut zerstörerischen literarisch-moralischen Verkommenheit: *Die Memoiren der Fanny Hill* von John Cleland (1749).

Am Horizont wird der bedrückende Begriff vom „Schmutz und Schund“ spürbar, der auf die Bücherverbrennung von 1933 verweist – und leider auch auf die Ideologie des Jugendmedienschutzes in den Entstehungsjahren der Bundesrepublik.

Zwischen der Zeit der Aufklärung und den Literaturschutzregularien unserer Zeit liegen Welten. Dennoch ist die heutige Situation ohne einen Blick auf die erste moderne Literatur- und Leseschutz-Konzeption im 18. Jahrhundert nicht angemessen zu beschreiben. Bleibt vor allem festzuhalten: Die bürgerliche Lesegesellschaft der Aufklärung wollte (und mußte) den Medienschutz, insbesondere auch den Jugendmedienschutz, ausschließlich aus eigener Kraft, aus dem Kern bürgerlich demokratischen Selbstbewußtseins erreichen. Viel Mut und viel Hoffnung gehörten dazu.

Die Demokratien des 20. Jahrhunderts, insbesondere unserer Zeit, verweisen die Aufgabe an den Staat. Der Eingriff der staatlichen Gewalten in das literarische Leben darf aber nicht vergessen machen, daß letztlich nur die Gesellschaft selbst zum Schutz ihrer Leselandschaft vor schweren Gefahren beitragen kann. Viele Irritationen und Ängste bis hin zum Zensurverdacht und der Diffamierung jener, die sich auch heute um die Gefährdung der Menschen durch Medien kümmern, könnten vermieden werden, wenn man um die historische Dimension des Medienschutzpostulats wüßte. Dessen immense Bedeutung für die Ideologieggeschichte der bürgerlichen Gesellschaft (auch als Geschichte ihrer Lesekultur) kann man nicht einfach abschütteln. Ein völlig abwegiger Gedanke ist die ungewollte oder zielstrebige Argumentationsvermischung von Zensur und Medienschutz. Selbsternannte Retter des demokratisch freiheitlichen Grundgedankens und manche Verlage der Gegenwart schüren diese These. Sie vergessen dabei, daß eine Gesellschaft, die sich selbst in Freiheit eine Verfassung gibt, in dieser auch bestimmen kann, sich wehrhaft vor Gefahren zu schützen – z.B. auch vor extremen, die Werte der Verfassung selbst gefährdenden Medien. So geschieht es im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und den sich daran knüpfenden Gesetzeswerken.

„Eine Zensur findet nicht statt“

... und umfassende Publikationsfreiheit wird gewährleistet. Aber der so überaus wichtige Artikel 5 GG enthält in Absatz 2 auch eine Einschränkung: *„Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.“* Der alte Grundgedanke der Aufklärung lebt also fort, nicht mehr so normativ und schulmeisterhaft, sondern nüchterner und toleranter. Die Verfassung fordert in diesem Artikel zusammenfassend Balance, Fähigkeit des Gleichgewichthaltens von elementaren Rechtsgütern gleichhohen Ranges. Nicht der in der Buchlandschaft gesinnungsschnüffelnde Jugendschützer wurde dem gerecht – die Schmutz-und-Schund-Kampagnen der 50er und 60er Jahre, wo in allen normabweichenden Lesestoffen das Verderben von Kindern und Jugendlichen gesehen wurde, war verhängnisvoll für die Literatur-

szene, die sich nach den Jahren unter dem Hakenkreuz gerade neu konstituierte. Aber auch nicht angemessen verhielten sich der Buchhandel und seine Interessenvertretungen, die sich berechnete Sorgen um die Gefährdung von Lesern angesichts der Zunahme extremer Medien nicht immer zu eigen machten. Der Abs. 3 des Artikels 5 GG unterstreicht noch einmal die Freiheit des Denkens, Sagens und Publizierens, indem er die beiden wesentlichsten Bereiche einer demokratischen Kulturlandschaft hervorhebt: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“. Damit hat der Medienschutz/Jugendschutz es schwer. Er steht zwischem dem Recht auf Publikationsfreiheit und dem Kunst- und Wissenschaftsvorbehalt.

Nur wenn nach ausführlicher Prüfung durch Gremien/Gerichte das Schutzgebot für alle oder für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen außerordentlich dringlich ist und auch der Kunstvorbehalt des Abs. 3 nicht greift, kann eine Schrift/ein anderes Medium ganz oder teilweise vom Markt genommen werden. In allen anderen Fällen hat die Gesellschaft auch solche Medien für sich und ihre Kinder zu ertragen, deren Inhalt sie eigentlich unerträglich findet. Im nächsten Kapitel wird ein besonders kontrovers diskutiertes Beispiel dafür vorgestellt.

Fassen wir zusammen: Aus den grundgesetzlichen Koordinaten der Artikel 1 (Menschenwürde), 5 und mehrerer anderer, die Familie und Eltern herausstellen sowie Kinder und Jugendliche in ihrem Recht auf möglichst störungsfreie Erziehung benennen, ergeben sich nachstehende Folgegesetze, die den Bereich Schrift/Buch/Medien und deren Herstellung und/oder Verbreitung einschränken bzw. verbieten.

Medienschutz, bezogen auf alle Staatsbürger:

- Strafgesetzbuch (StGB) § 130 (regelt das Verbot der Volksverhetzung, insbesondere in der Auslegung das Leugnen des Holocaust)
- Strafgesetzbuch (StGB) § 131 (regelt das Verbot der Verherrlichung/Verharmlosung von Rassenhaß und extremen Gewalttätigkeiten an Menschen in Schriften/ Medien)
- Strafgesetzbuch (StGB) § 184 (regelt das Verbreitungsverbot von Pornographie sowie im Absatz 3 das Herstellungs- und Verbreitungsverbot sog. „harter“ Pornographie (Pornographie in Verbindung mit Gewalt/dem sexuellen Mißbrauch von Kindern/sexuellen Handlungen von Menschen mit Tieren/Nekrophilie)
- Informationsdienste- und Kommunikationsdienste-Gesetz des Bundes (InKDG) (regelt seit 1997 die Rahmenbedingungen für Anbieter von Serviceleistungen in Datennetzen – Internet – mit deutlich akzentuierten Grenzziehungen für alle Teilnehmer und besonderen Jugendschutzparagrafen)

Medienschutz, bezogen auf Kinder und Jugendliche:

- Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (GjS) (regelt den Vorkauf von Schriften, die für Erwachsene erlaubt, für Kinder und Jugendliche aber „sittlich gefährdend“ sind)
- Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit (JÖSchG) (regelt u.a. die gestaffelte Jugendfreigabe für Kinoveranstaltungen und den eingeschränkten Verleih/Verkauf von Videokassetten und Bildplatten nach Altersgruppen)

- Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) (regelt generalklauselhaft die Eingriffsmöglichkeiten der Behörden zur Durchsetzung der Jugendschutzbestimmungen)
- Rundfunkstaatsvertrag und Landesmediengesetze (regeln die Gewährleistung von Kinder- und Jugendmedienschutz in der dualen Fernsehlandschaft)

Hinzu kommen gerade in jüngster Zeit freiwillige Selbstkontrollgremien bei fast allen Branchen der Medienindustrie mit unterschiedlichen Statuten und Verfahrensweisen.

Das bekannteste und für die Leselandschaft maßgebliche Gesetz in der Geschichte der Bundesrepublik ist das GjS. Mehrfach geändert und ergänzt, war es häufig der Kritik ausgesetzt, insbesondere in der Praxis, d.h. durch die Tätigkeit der Bundesprüfstelle (BPS), die zur Durchführung der im Gesetz genannten Aufgaben eingerichtet wurde. In den Verfahren dieser unabhängigen Bundesoberbehörde werden vorgerichtlich Schriften und andere Medien indiziert, wenn sie vom Prüfungsausschuss (Vorsitzender, drei Beisitzer der Bundesländer, acht Vertreter aus den literatur- und erziehungsrelevanten Bereichen der Gesellschaft) als jugendgefährdend erkannt wurden. Diese Schriften sind in eine Liste (den „Index“) aufzunehmen. Dazu kommt die Möglichkeit der Vorausindizierung von bis zu einem Jahr von periodischen Druckschriften, wenn mehr als zwei Ausgaben innerhalb von zwölf Monaten indiziert wurden (§ 7). Jede Listenaufnahme wird im Bundesanzeiger veröffentlicht. Danach darf die indizierte Schrift Kindern und Jugendlichen nicht mehr zugänglich gemacht werden und unterliegt der Werbebeschränkung. Außerhalb von Geschäftsräumen, an Kiosken und im Versandhandel darf sie gar nicht vorrätig gehalten werden. Diesen Verboten unterliegen, auch ohne Listenaufnahme, ebenfalls die offensichtlich schwer jugendgefährdenden Schriften, z.B. die Pornographika des § 184 StGB oder gewaltverherrlichende und zum Rassenhaß anstiftende Schriften. Ihren jugendgefährdenden Charakter hat ein Händler – bei fehlender Listenaufnahme – mit eigenem Sachverstand zu erkennen und entsprechend zu handeln

Was aber sind jugendgefährdende Schriften im Sinne des GjS? Der § 1 nennt das Grundkriterium und Beispiele:

Schriften, die geeignet sind, Kinder oder Jugendliche sittlich zu gefährden, sind in eine Liste aufzunehmen. Dazu zählen vor allem unsittliche, verrohend wirkende, zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhaß anreizende sowie den Krieg verherrlichende Schriften.

Der leitende Gesichtspunkt von der „Eignung zur sittlichen Gefährdung“ wirkte für Interpreten immer eher irritierend als maßgebend. In den 50er Jahren, also der Entstehungszeit des Gesetzes, hatte es eine andere Bedeutung als heute. Wurden damals vor allem die Verletzung normativer sexualpädagogischer Prinzipien und Tabus mit dem Begriff verbunden, sah man in ihm in den 70er Jahren eher die *sozialethische Desorientierung* in Erziehungsprozessen, d.h. die Verhinderung von Primär- und Sekundärsozialisation durch identitätsstörende Lesestoffe, und fand das als bei weitem gefährlicher als Aktbilder oder Liebesszenen in Groschenheften. Heute geht es in der Interpretation des Leitbegriffs von § 1 GjS in erster Linie um gewaltverherrlichende,

den Krieg verharmlosende sowie besonders um rechtsextreme Schriften/Medien, die Gewalt, Rassenhaß und konsequente Verachtung aller Menschenrechte in sich vereinen.

Wer spezifische Songtexte von Rockgruppen, interaktive Computerkriegsspiele, rassistische Sex-Comics, spezielle Platten- und CD-Covers sowie eine Vielzahl NS-propagandistischer Printmedien in den Blick bekommt und auf die sozial immer schwieriger werdende Situation von Jugendlichen als deren Konsumenten bezieht, mag erlauben, welche herausragende Bedeutung der Arbeit der Bundesprüfstelle heute mehr denn je zukommt. Wer aber daraus den Schluß zieht, die Regulierung der Print-/Medienlandschaft geschehe schon sozusagen von Amts wegen und so letztlich alles in wohlfeiler Ordnung sieht, überschätzt die Möglichkeiten jener Institution und auch der Gerichte. Angesichts von Real Death-Videos und Pädophilie in AV- und Printmedien, hinter denen tausendfacher Kindesmißbrauch steht, ist die Gesellschaft selbst gefragt, mit welcher Medien- und Lesekultur sie sich identifizieren möchte und wie lange sie noch die Preisgabe des Humanen unter dem Vorzeichen fragwürdiger Wertetoleranz ertragen will.

Jeder Verhandlungstag bei der Bundesprüfstelle zeigt, daß nicht nur jugendgefährdende Schriften zur Disposition stehen, sondern mehr denn je die Lesegemeinschaft selbst, wenn sie in Passivität und im Mangel an Zivilcourage weiter verharrt. Nicht mehr und nicht weniger als Flankenschutz kann die staatliche Autorität mit ihren drei Grundgewalten zur Abwehr leisten.

Allerdings ist in unseren Zeiten extremer Mediengewalt und anderer exzessiver Medienpraxis auch darauf zu achten, daß das Pendel nicht zur anderen Seite ausschlägt. Eine ständige Medienschelte und Medienhatz sind sinnlos in einer Mediengesellschaft, in der wir leben und uns jeden Tag mehr begreifen lernen müssen. Text- und medienkritische Kompetenz durch schulische/außerschulische Erziehung ist heute mehr denn je zu fordern, damit Medienkonsum rational und mutig von den Konsumenten selbst kontrolliert, relativiert und an den Schadstellen disfunktionalisiert werden kann. Der immer ausschließlicher werdende Ruf nach den Gerichten taugt dazu nicht und widerspricht auch eben jenem Artikel 5, Satz 1 GG als einem der wichtigsten Güter unsere Verfassung und der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen. Das abschließende, in der Geschichte des Schriften- und Medienschutzes unseres Landes besonders herausragende Beispiel mag den gesamten Zusammenhang verdeutlichen.

Ein Beispiel: „Josephine Mutzenbacher“ zwischen den Polen gleichrangiger Rechtsgüter

Im Jahre 1906 erscheint eine Autobiographie mit dem Titel *„Josephine Mutzenbacher. Die Lebensgeschichte einer wienerischen Dirne, von ihr selbst erzählt“*. Verfasser ist in Wahrheit ein anonymer Autor aus der Wiener Literaturszene der Jahrhundertwende. (Ob wir in ihm Felix Salten vermuten dürfen oder nicht, ist für unseren Zusammenhang unwichtig.) 1982 lehnt die Bundesprüfstelle die Aufhebung der längst zuvor erfolgten Aufnahme in die Liste der jugendgefährdenden Schriften ab und indi-

ziert wegen Inhaltsgleichheit die neue Rowohlt-Ausgabe des Romans sofort danach. Die leitende These der BPS lautet:

Der Dimenroman beinhaltet Kinderpornographie und rechtfertigt („verherrlicht“) Kindesmißbrauch und Prostitution. Der Text entbehre jeden Kunstcharakters und sei nicht mehr als eine Addition von Kopulationsszenen zwischen Männern und einem Kind, in der Regel gegen Entgelt. Der Roman ist jugendgefährdend nach § 1 GjS und zu indizieren.

Der Rowohlt Verlag legt Rechtsmittel ein und prozessiert über Jahre durch alle Instanzen bis zum Bundesverfassungsgericht. Das Hauptargument ist dabei stets:

Der „Mutzenbacher“-Roman ist ein Kunstwerk von hohem Rang. Solche Werke aber sind grundgesetzlich geschützt (Artikel 5, Absatz 3) und auch nach dem GjS (§ 1, Absatz 2) nicht indizierbar.

Sowohl die Verlagsthese als auch die Entscheidung der BPS sind gutachterlich (literaturwissenschaftlich) gestützt. 1990 ergeht das Urteil des 1. Senats des Bundesverfassungsgerichts. Seine leitende These:

Es ist nicht auszuschließen, daß es sich beim „Mutzenbacher“-Roman um ein literarisches Werk von Rang (um ein Kunstwerk) handelt. Nach Artikel 5 GG sind Werke der Kunst frei (s. auch Kunstvorbehalt des GjS). Die These ‚Jugendschutz geht vor Kunstschutz‘ ist nicht verfassungsgemäß. Beide sind gleichrangige Rechtsgüter des Grundgesetzes.

Die literarische Qualität des Romans ist weit ausführlicher zu würdigen, als von der BPS veranlaßt. Erst danach kann im genannten Abwägen der Rechtsgüter Kunstschutz und Jugendschutz eine erneute Entscheidung fallen. Solange ist die Schrift frei.

In den Reaktionen der Jugendschutzorganisationen und engagierter Pädagogen sind Entsetzen und/oder Resignation festzustellen. Denn welche Schrift, welches andere Medium wäre in Zukunft wohl noch indizierungsrelevant angesichts eines solchen höchstrichterlichen Urteils? Daß aber auch das andere Lager, die auf Kunstfreiheit pochende Literaturszene, im 20. Jahrhundert häufig Grund zu Aufbegehren und Widerstand hatte – von den Prozessen zu „Lulu“ (Frank Wedekind), zum „Reigen“ (Arthur Schnitzler) bis zu „Katz und Maus“ (Günter Grass) und „Opus Pistorum“ (Henry Miller) –, darf dabei nicht unerwähnt bleiben.

Das „Mutzenbacher“-Urteil korrigierte zunächst eine Schieflage in Rechtsprechung und Indizierungspraxis. Daß bei gleicher Gewichtung des Kunst- und des Jugendschutzes anläßlich der Würdigung einer Schrift oder eines Comics letztlich der Jugendschutz stärker zu berücksichtigen sei als der Kunstschutz (so vor allem in der Praxis der BPS), entspricht nicht unserer Verfassung. Auch daß Pornographie und Kunst einander ausschließen – ein ebensolcher Leitsatz gängiger Rechts- und Prüfpraxis –, ist nicht zu akzeptieren. Das BVerfG geht noch einen entscheidenden Schritt weiter. Der Kunstbegriff gilt nicht nur für herausragende Werke der Literatur und der Medien, sondern er ist im weitesten Toleranzrahmen literaturtheoretisch zu definieren.

Wenn der „Mutzenbacher“-Text sich selbst als biographischen Roman bezeichnet und also als „Ergebnis einer anerkannten künstlerischen Tätigkeit – der eines Schriftstellers“ von jedermann zu erkennen ist, liegt der Schutzbereich des Art. 5 Abs. 3 GG bereits nahe. Außerdem aber weist das Werk „die der Kunst eigenen Strukturmerkmale auf: Es ist das Ergebnis freier schöpferischer Gestaltung, in der Eindrücke, Erfahrungen und Phantasien des Autors in der literarischen Form des Romans zum Ausdruck kommen ... Der Roman läßt außerdem eine Reihe von Interpretationen zu, die auf eine künstlerische Absicht schließen lassen ... Auch dem Ansehen, das ein Werk beim Publikum genießt“, ist Rechnung zu tragen. „Echo und Wertschätzung, die es in Kritik und Wissenschaft gefunden hat, bieten weitere Kriterien bei der Bewertung des Kunstcharakters.“

Damit ist – wie lange vorher schon in den Literaturwissenschaften – jeder normativ qualifizierende Kunstbegriff auch in der Rechtsprechung gebrochen. Grundsätzlich zuungunsten des Jugendschutzes? Das BVerfG verneint das und stellt ausdrücklich fest: „Der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sittlicher Gefährdung dient der Wahrung verfassungsrechtlich geschützter Güter.“ Aber bei gleichrangigen Rechtsgütern von Verfassungsrang sind nicht wohlfeile Grundsatzentscheidungen für die eine oder andere Seite zu erwarten, sondern abwägende, auch strittig geführte Auseinandersetzungen in jedem Einzelfall. Die Schrift „Josephine Mutzenbacher. Die Lebensgeschichte einer wienerischen Dirne, von ihr selbst erzählt“ ist frei, ihre Indizierung aufgehoben. Weder die Würdigung des Kunstcharakters noch der Nachweis einer schwer jugendgefährdenden Wirkung seien im jener Ausführlichkeit erarbeitet, welche bei so hoher Rechtsbedeutung unentbehrlich sei.

Unter dem Eindruck dieses Urteils beschäftigt sich die BPS 1992 erneut mit dem Buch. Ausführliche Untersuchungen sind diesmal in Auftrag gegeben und liegen dem Gremium vor. Das literaturwissenschaftliche Gutachten (B. Gajek) bejaht den Kunstcharakter des Romans als eines bedeutenden Werks der Kulturgeschichte. Der Sexualpsychologe (S. Dunde) verneint eindeutig gefährdende Auswirkungen des Lesens bei Jugendlichen. Dennoch indiziert die Bundesprüfstelle den Roman erneut als schwer jugendgefährdend (§ 6 Nr. 2 GjS) mit Verweis auf § 184 Abs. 3 StGB, also den Tatbestand der strafbaren Kinderpornographie. Die Jugendgefährdung sei in diesem Fall so außerordentlich schwer, daß dem Jugendschutz Vorrang vor der Kunstfreiheit einzuräumen sei. Denn es ist minderjährigen Lesern, insbesondere Kindern, „auch nicht ansatzweise zumutbar, in dem Roman erkennen zu müssen, daß es eigentlich ihre höchste Erfüllung sein müßte, für Erwachsene sexuell in jeder Hinsicht zur Verfügung zu stehen. Dieser Schutz gilt im besonderen Maße den Kindern, die bereits Opfer sexuellen Mißbrauchs geworden und damit schweren seelischen Irritationen bezüglich ihrer eigenen Situation ausgeliefert sind.“

Ganz und gar ernst, wie rechtsstaatlich geboten, nimmt diese mutige zweite Entscheidung der BPS die Leitsätze des BVerfG-Urteils und entscheidet dennoch oder gerade deswegen im Sinne des Rechtsguts Jugendschutz mit dem Blick auf eines der letzten Tabus in unserer Gesellschaft, dem Verschweigen zahllosen sexuellen Kindesmißbrauchs in den Familien und anderswo. Daß Peperl Mutzenbacher, gerade zehn Jahre alt, in der Romanfiktion ihren Vater zu ihrer eigenen Vergewaltigung animiert und beim

Vollzug nie geahnte Lust verspürt, klingt wie eine menschenverachtende Verhöhnung angesichts der unendlichen Not so vieler kindlicher Opfer in der Realität von heute.

Dennoch geht der Verlag erneut in die Berufung. Vor dem Verwaltungsgericht Köln wird dieser stattgegeben. Die Schrift ist wieder aus der Liste der jugendgefährdenden Schriften gestrichen. Die nächste Instanz jedoch, das Oberverwaltungsgericht Münster, stellte sich 1997 auf die Seite der BPS. Der „Mutzenbacher“-Roman ist nun erneut „auf dem Index“. Revision ist zunächst ausgeschlossen.

Liefert dieses Beispiel Grund für Resignation bezüglich des scheinbar unlösbaren Konfliktbereichs Literatur/Medien und staatliche Autorität? Das Gegenteil ist richtig angesichts jener widerstreitenden Rechtsgüter in der Verfassung. Konkordanz kann nur durch tätige Auseinandersetzung erreicht werden. Der Weg dahin ist mühevoll und bei jedem Einzelfall neu zu bahnen. Die Strapazen aber sind zweitrangig angesichts der dabei wichtigsten Erkenntnis: daß die freiheitlich demokratische Rechtsordnung sich in Lebenspraxis und Lesekultur widerspiegelt und sich dort täglich neu Geltung verschafft. Die der Gesellschaft damit abverlangte Geduld ist von der Verfassung gewollt, sie ist der Mühe wert.

Weitere Informationen

Eine geradezu vollständige Übersicht gibt die Datenbank ISM mit LARS-Recherche-Programm für die Bereiche Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde, Medienwirkungsforschung, Jugendmedienschutz: Informationssystem Medienpädagogik. Literaturdokumentation. Version 3.0 (Handbuch mit 10 Disketten), Hg. Landesmedienanstalten usw., Opladen (Leske u. Budrich) 1995.

Das amtliche Mitteilungsblatt der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften heißt „BPjS-Aktuell“, Mönchengladbach (Forum), Erscheinungsweise: viermal jährlich.

Der „Jugend-Medien-Schutz-Report“ wird herausgegeben von Rudolf Stefen und erscheint sechsmal jährlich in Baden-Baden (Nomos).

Die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, Kennedyallee 105–107, 3175 Bonn hält zudem Broschüren und andere Publikationen zum Jugendmedienschutz und zur Rechtspraxis für alle Interessenten bereit.

4. Literatur- und Leseförderung als Aufgabe des Bundes

4.1 Das Bundesministerium des Innern (Monika Palmen-Schrübbers)

Kultur und Bildung sind Sache der Länder und Kommunen, und sie sind es auch, die den größten Teil der öffentlichen Ausgaben für Kunst und Kultur tragen. Aber es gibt unbezweifelbar auch kulturpolitische Aufgaben und Verpflichtungen des Gesamtstaates. Sie liegen auf gesetzgeberischem Gebiet, wenn es darum geht, durch kulturfreundliche Regelungen, z.B. im Steuer-, Urheber- oder Sozialrecht, die Rahmenbedingungen für Künstler und Autoren, für die Entwicklung von Kunst und Kultur allgemein zu verbessern. Zuständig ist der Bund, in diesem Fall das Bundesministerium des Innern, aber auch für die unmittelbare finanzielle Förderung derjenigen kulturel-

len und damit auch literaturbezogenen Einrichtungen und Maßnahmen, die gesamtstaatliche Bedeutung haben, deren Ausstrahlung also über die kommunalen und Länderebenen hinausreicht. Darüber hinaus fördern auch das Auswärtige Amt und das Wissenschaftsministerium Projekte und Organisationen, die sich um Literatur- und Leseförderung bemühen.

Literaturförderung

Im bundesstaatlichen Kompetenzgefüge nimmt die Literaturförderung des Bundes eine besondere Stellung ein. Zum einen bedeutet sie Förderung der Existenz der Autoren sowie der Produktionsbedingungen, zum anderen Unterstützung bei der Vermittlung von Literatur. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Literatur im Vergleich zu Musik, Theater und bildender Kunst in viel geringerem Maße an kosten-trächtige Institutionen gebunden ist. Dies gilt vor allem, wenn die Literatur und ihre Förderung auf den Bereich der Belletristik begrenzt wird, wie dies bei der Literaturförderung des Bundesinnenministeriums (BMI) geschieht. Ferner ist der Literaturmarkt in ungleich höherem Maße als die anderen Kulturmärkte privatwirtschaftlich organisiert, so daß für eine staatliche Förderung nur ein vergleichsweise geringer Bereich verbleibt, der entsprechend der verfassungsrechtlichen Kompetenzverteilung in erster Linie von den Ländern und Kommunen auszufüllen ist.

Der Literaturförderung des Bundes sind daher im Vergleich zur Musikförderung oder zur Förderung der bildenden Kunst besonders enge Grenzen gesetzt.

Leseförderung

Die Bundesregierung hat in diversen Antworten auf Große Anfragen betont, daß die Kultur- und Bildungspolitik sich zum Ziel setzen muß, die Freude am Lesen zu wecken und zur Beschäftigung mit Literatur, mit wissenschaftlichen oder unterhaltenden Texten anzuregen.

Lesen zu können bedeutet, einen, wenn nicht *den* Schlüssel zur Teilnahme und aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen und insbesondere auch kulturellen Leben in den Händen zu halten. Leseförderung ist deshalb eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe, die einer besonderen Pflege und Förderung bedarf.

Fragen von Leseverhalten und Lesekultur sind in engem Zusammenhang mit der föderativen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland und der sich daraus ergebenden Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern zu sehen. Das Lesen zu lehren ist Aufgabe der Schule – ebenso wie die Einführung in die Literatur Gegenstand des Deutschunterrichts ist. Insoweit sind ausschließlich die Länder zuständig. Darüber hinausgehende Perspektiven einer Lesekultur als Teilbereich der Kultur berühren – etwa im Bereich der außerschulischen Jugendbildung oder der Weiterbildung – auch den Kompetenzbereich des Bundes, sie umfassen aber zweifellos ebenfalls Gebiete, für die wiederum eine Länderzuständigkeit gegeben ist. Daraus ergeben sich für den Bund deutliche Einschränkungen hinsichtlich der Konzipierung und Durchführung von Maßnahmen der Leseförderung.

Schwerpunkte und Umfang der Literaturförderung

Die Pflege und Bewahrung des literarischen Erbes, verbunden mit dem Aufbau und Ausbau gesamtstaatlich bedeutsamer Einrichtungen sowie die Verbesserung der

Rahmenbedingungen für das Entstehen und die Entwicklung der Literatur, bilden die Grundlage der Literaturförderung des Bundes.

Bibliotheken, literarische Archive und *Literaturmuseen* bzw. *literarische Gedenkstätten* widmen sich der Pflege und Bewahrung des literarischen Erbes bis in die Gegenwart hinein. Die bedeutsamsten Einrichtungen im Bereich der Literaturmuseen sind die Museen und literarischen Gedenkstätten der Stiftung Weimarer Klassik, das Goethe-Geburtshaus und -Museum in Frankfurt am Main und das Schiller-Nationalmuseum in Marbach. Durch ihre organisatorische Verbindung mit den wichtigsten literarischen Archiven, dem Goethe-Schiller-Archiv in Weimar und dem Deutschen Literaturarchiv in Marbach, stellen sie zugleich die national und international anerkannten Sammlungs- und Forschungsstätten von der Klassik bis zur Gegenwart dar. Dieser Rang begründet eine Mitverantwortung des Bundes für deren Erhalt und Fortentwicklung. Die 1997 eröffnete Casa di Goethe in Rom hat den Kreis der literarischen Gedenkstätten erweitert. Sie soll mit wechselnden Ausstellungen und Veranstaltungen Leben und Werk Goethes lebendig halten und sich zu einem Kristallisationspunkt für den deutsch-italienischen Kulturaustausch entwickeln.

Seit der Wiedervereinigung bedürfen überdies die Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte in Frankfurt an der Oder und das Lessing-Museum in Kamenz in ihrem Bemühen um Sicherung, Erschließung und Präsentation ihrer literarischen Quellen der besonderen Unterstützung des Bundes.

Die Beschäftigung mit den Werken der Literatur und ihren Schöpfern bildet zugleich eine unverzichtbare Grundlage für die literarische Entwicklung in Gegenwart und Zukunft. *Literarische Akademien* üben großen Einfluß auf die wissenschaftliche und künstlerische Kommunikation aus. Die für den Literaturbereich bedeutendste Einrichtung dieser Art ist die vom BMI geförderte Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung in Darmstadt, die neben ihren Frühjahrs- und Herbsttagungen, Veranstaltungen, Publikationen und Wettbewerben u.a. den Georg-Büchner-Preis verleiht, der zu den wichtigsten Literaturpreisen des deutschsprachigen Raumes zählt.

Große Bedeutung an der Schnittstelle der Pflege des literarischen Erbes und der Fortentwicklung zeitgenössischer Literatur kommt den *Literaturgesellschaften* zu. Die auf 129 Mitglieder angewachsene „Arbeitsgemeinschaft literarischer Gesellschaften“ fördert mit Hilfe des Bundes vorrangig Projekte, die geeignet scheinen, die Wirkung eines historischen oder zeitgenössischen Autors oder Werkes oder einer literarischen Gattung in der Öffentlichkeit zu verbreiten und zu vertiefen. Von gesamtstaatlicher Bedeutung sind auch die bundesweiten oder internationalen Jahrestagungen der großen Schriftstellerverbände, des PEN, des VS und des FDA, die der Bund mitfördert.

Literaturförderung des Bundes kann nicht nur beschränkt werden auf die Förderung von Institutionen und Veranstaltungen sowie von Projekten literarischer Gesellschaften und überregional tätiger Schriftstellerverbände. Auch die Entstehung zeitgenössischer Literatur bedarf einer nachhaltigen Unterstützung des Bundes. Eine der wichtigsten direkten Hilfen des Bundes zur Förderung qualifizierter Literatur von Autoren geschieht über den 1980 gegründeten *Deutschen Literaturfonds*, der von den maßgeblichen Verbänden des literarischen Lebens getragen wird und nach dem

Prinzip der Selbstverwaltung und Eigenverantwortung arbeitet. Aufgabe und Ziel des Deutschen Literaturfonds ist zum einen die Förderung deutschsprachiger Schriftsteller der Gegenwart durch Gewährung von Stipendien. Zum anderen will der Deutsche Literaturfonds durch Unterstützung bundesweit bedeutender Initiativen und Modellvorhaben zu einer Verbesserung des Klimas der literarischen Rezeption und Diskussion in Deutschland beitragen. Im Rahmen der Vermittlungsförderung werden Druck und Verbreitung „nicht marktkonformer“ Literatur, Literaturzeitschriften und Übersetzungen ebenso wie Symposien und literarisch bedeutsame Veranstaltungen gefördert. Hervorzuheben sind die vom Deutschen Literaturfonds veranstalteten Kranichsteiner Literaturtage sowie die Verleihung des Paul-Celan-Preises als Auszeichnung einer Literaturübersetzung ins Deutsche. Der Deutsche Literaturfonds wird ausschließlich vom BMI über die Kulturstiftung der Länder finanziert.

Schwerpunkte und Umfang der Leseförderung

Angesichts der deutlich eingeschränkten Kompetenz des Bundes bei der Unterstützung von einzelnen Maßnahmen der Leseförderung hat der Bund in den vergangenen Jahren die *Stiftung Lesen* mit einem Stiftungskapital von neun Millionen Mark ausgestattet – in der Erwartung, daß derselbe Betrag noch einmal von der Wirtschaft aufgebracht werde, damit die Stiftung Lesen aus eigener Kraft ihre kultur- und gesellschaftspolitischen Aufgaben erfüllen könne. Der Leseförderung durch den Bund sind auch die finanziellen Unterstützungen des *Arbeitskreises für Jugendliteratur* sowie der *Internationalen Jugendbibliothek*, die die einzigartige Sammlung von Kinderbüchern für die Literaturförderung und Leseerziehung nutzbar macht, zuzurechnen. Im Wege der Projektförderung werden ferner Mittel für Autorenlesungen, Seminare, zentrale Arbeitstagen, wissenschaftliche Arbeiten und Ausstellungen u.a. an die Bödecker-Kreise, die Arbeitsgemeinschaft Jugendschrifttum für Blinde oder die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien bereitgestellt.

Finanzieller Umfang

Den Bemühungen des Bundesinnenministeriums um die Literatur- und Leseförderung sind nicht nur kompetenzielle Grenzen gesetzt. Auch die enger werdenden haushaltsmäßigen Zwänge schränken seine Möglichkeiten ein – insbesondere im Rahmen der Autorenförderung. Dies wird in der von den Ländern erstellten Statistik „Ausgaben der Länder für Literatur- und Autorenförderung 1990 bis 1996“, die nachrichtlich auch die Ausgaben des Bundes für die Literatur- und Autorenförderung ausweist, deutlich. Ausgehend von der Systematik dieser Länderstatistik, die Aufwendungen für öffentliche Bibliotheken nicht zu den Literaturförderausgaben rechnet (daher sind in den Gesamtausgaben des Bundes für Literaturförderung nicht die Aufwendungen u.a. für Die Deutsche Bibliothek in Frankfurt am Main und Leipzig und die Staatsbibliothek der Stiftung Preußischer Kulturbesitz enthalten), konnte der Bund seine Leistungen für Literatur- und Autorenförderung von 1991 bis 1993 von 23,3 auf 40,3 Millionen Mark steigern. Dies lag im wesentlichen in der bis 1994 vorgenommenen Unterstützung der Stiftung Kulturfonds und der Einbeziehung der in den neuen Ländern gelegenen literarischen Einrichtungen in die Bundesförderung begründet. Im Haushaltsjahr 1996 standen dem BMI jedoch nur noch 32 Millionen

Mark zur Verfügung. Davon wurden ca 2,7 Millionen für die Autorenförderung aufgewandt. Hierzu rechnen Stipendien und Arbeitsaufenthalte, Preise und Ehrungen, Wettbewerbe und Projekte von Autorengruppen sowie Sozial- und Altenhilfen. Der größte Teil der Ausgaben, nämlich 26,3 Millionen Mark, entfiel auf den Bereich der Literaturvermittlung, der aufgliedert ist in Veranstaltungen und Projekte (einschließlich des Ankaufs literarischer Autographen) sowie literarische Institutionen und Vereinigungen.

Von diesen Bundesmitteln werden einerseits die Deutsche Schiller-Gesellschaft, das Freie Deutsche Hochstift, die Stiftung Weimarer Klassik, der Arbeitskreis selbständiger Kulturinstitute als Träger der Casa di Goethe, die Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte, der Arbeitskreis für Jugendliteratur und die Internationale Jugendbibliothek (einschließlich der Baumaßnahmen) institutionell gefördert. Zum anderen werden hieraus die Projekte der literarischen Verbände und Gesellschaften, u.a. der Goethe-, Shakespeare-, Eichendorff-, Kleist- und Hölderlin-Gesellschaft sowie des Lessingmuseums in Kamenz finanziert und die Schriftstellerinnen und Schriftsteller im Rahmen des Deutschen Literaturfonds, der Künstlerhilfe und der Studienaufenthalte in der Villa Massimo und im Studienzentrum Venedig finanziell unterstützt. Zur Literaturvermittlung im weiteren Sinne rechnen auch die Literaturpreise der Gedok, der Deutsche Jugendliteraturpreis, der Bundeswettbewerb „Schüler schreiben“, der Internationale Jungautorenwettbewerb der Regensburger Schriftstellergruppe International (RSGI) und die Preise der Stiftung Buchkunst; die letzteren tragen auch zur Leseförderung bei, denn „schöne“, handwerklich saubere oder auch künstlerisch gestaltete Bücher regen die Freude am Lesen zusätzlich an.

In den Gesamtausgaben von 32 Millionen Mark sind auch die Ausgaben des Bundes für die sogenannte Bibliothekstantieme und der Anteil des Bundes an den gemeinsam mit der Ländergemeinschaft finanzierten Institutionen Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung sowie Gesellschaft für deutsche Sprache enthalten.

Die zahlenmäßige Darstellung der Literatur- und Leseförderung des Bundes kann nur die Bemühungen des Bundes aufzeigen, kultur- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen für das Entstehen von Literatur in Deutschland zu schaffen. Daß bei all dieser Förderung, die der eine als viel zu gering, der andere als zu üppig bezeichnen mag, gute Literatur von guten Autoren entsteht – darauf hat die öffentliche Hand dann doch wenig Einfluß.

4.2 Das Auswärtige Amt (Anne Buhrfeind)

Kulturpolitik ist ein Bestandteil nicht nur der Innen-, sondern auch der Außenpolitik. Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes kümmert sich um den „Dialog der Kulturen“, auch im literarischem Bereich. Die Förderung der deutschen Sprache und der „Austausch von Kunst, Musik und Literatur“ gehören zu den wichtigsten Aufgaben der Kulturabteilung. Aber auch diesen auswärtigen Teil der Kulturpolitik teilen sich Bund, Länder, Gemeinden, staatliche Stellen und private Träger. Die Kulturabteilung formuliert Ziele, Schwerpunkte und Prioritäten – die programmatische Umsetzung erfolgt dann durch ein System von Mittlerorganisationen. Zu den wichtigsten kulturvermittelnden Institutionen, die vom Auswärtigen Amt weitgehend gefördert werden,

gehören das Goethe-Institut, der Deutsche Akademische Austauschdienst, Inter Nationes, die Alexander von Humboldt-Stiftung und das Institut für Auslandsbeziehungen. Andere Akteure sind zum Beispiel die Deutsche Welle oder der Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Für die auswärtige Kulturpolitik stehen dem Auswärtigen Amt jährlich rund 1,1 Milliarden Mark zur Verfügung.

Literarische Werke sind ein wesentlicher Teil des interkulturellen Dialogs. Das Auswärtige Amt fördert deshalb über Institutionen des Kulturaustauschs sowohl deutsche Buchinformationszentren im Ausland als auch die Übersetzung deutschsprachiger Literatur in andere Sprachen und, umgekehrt, die Übersetzung der fremder Literaturen in die deutsche Sprache. Mit Buchausstellungen und Lesereisen von Autorinnen und Autoren soll darüber hinaus die gegenseitige Rezeption verbessert worden. Zudem werden ausländische Institutionen mit deutschen Büchern ausgestattet.

Übersetzungsförderung

Ein wesentlicher Teil der auswärtigen Literaturpolitik ist die Übersetzungsförderung. Beide „Richtungen“ werden vom Auswärtigen Amt mit insgesamt rund 1,4 Millionen Mark pro Jahr unterstützt: Übersetzungen ins Deutsche und Übersetzungen aus dem Deutschen. Über *Inter Nationes*, die Medieninstitution für den Dialog mit dem Ausland, wird die Übersetzung deutscher Literatur in andere Sprachen unterstützt. 1997 wurden 275 Übersetzungen gefördert – viele davon in mittel- und osteuropäische Sprachen. Drei Sonderprogramme stehen für unterschiedliche Zielrichtungen. Für den angloamerikanischen Raum werden mit der *German Library* ausgewählte Texte der deutschen Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart vorgestellt. Der deutsch-französische wissenschaftliche Literaturaustausch ist Ziel des unter dem Namen des französischen Partnerinstituts *Maison des Sciences de l'homme* laufenden Sonderprogramms mit Frankreich. Ein drittes Sonderprogramm bildet die spanischsprachige Taschenbuchreihe *Estudios Alemanes*. Sie umfaßt rund 120 Titel der deutschen Geistes- und Sozialwissenschaften.

Viele wichtige Autoren, vor allem aus den „kleineren“ Kulturen, sind in Deutschland gänzlich unbekannt. Für Verleger stellt die Publikation solcher Werke ein hohes Risiko dar. Mit Übersetzungsförderung und Zuschüssen zu den Lizenzverträgen sollen deutsche Verlage ermuntert werden, die Literatur fremder Länder deutschsprachigen Lesern zugänglich zu machen. Finanziell unterstützt durch das Auswärtige Amt und „Pro Helvetia“ fördert die *Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika* Übersetzungen anspruchsvoller literarischer Texte aus diesen Kulturräumen. Jährlich werden etwa 30 Übersetzungen unterstützt. Das *Literarische Colloquium Berlin* fördert mit Hilfe des Auswärtigen Amtes und der Berliner Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Übersetzungen aus den zeitgenössischen Literaturen Mittel- und Osteuropas. Bis 1998 wurden auf diese Weise mehr als 70 Übersetzungen mitfinanziert.

Das Auswärtige Amt ist darüber hinaus mit rund 300 000 Mark im Jahr an der Finanzierung von *Autorenbegegnungen* im In- und Ausland beteiligt. Lesereisen für ausländische Schriftsteller veranstalten zum Beispiel das Haus der Kulturen in Berlin, der Verband Deutscher Schriftsteller, das Literarische Colloquium Berlin oder

die Frankfurter Buchmesse. Umgekehrt schickt zum Beispiel das Goethe-Institut deutsche Autoren auf Lesereisen ins Ausland.

Versorgung ausländischer Institutionen mit deutschen Büchern

Die Nachfrage nach deutschen Büchern wächst, insbesondere im Zusammenhang mit der Öffnung Mittel- und Osteuropas. Über eine Reihe von Programmen für Schulen, Hochschulen und Bibliotheken fördert das Auswärtige Amt die Versorgung ausländischer Institutionen mit deutscher Literatur. Dafür werden rund 14 Millionen Mark jährlich aufgewendet.

Inter Nationes stellt nicht nur Bücher für die deutschen diplomatischen Auslandsvertretungen zur Verfügung, sondern kann auch ausgewählten Schulen und Hochschulen deutsche Literatur zum *Aufbau einer Bibliothek* sowie Prämienbücher zur Verfügung stellen. Das inhaltliche Spektrum reicht vom Kinder- und Jugendbuch bis zum germanistischen Fachbuch.

„*Bücher für alle*“ heißt ein Projekt, das die IFLA (internationale Organisation der Bibliotheksverbände), die Unesco und die deutsche Unesco-Kommission gemeinsam betreiben. Mit Spenden, die im Rahmen des Projekts erworben werden, werden in den Entwicklungsländern Büchersammlungen für Kinder eingerichtet, bestehende Kinder- und Jugendbibliotheken vergrößert oder Schulbibliotheken besser ausgestattet.

Seit 1992 stellt die Bundesregierung Sondermittel zur Einrichtung von *deutschen Lesesälen* in Mittel-, Südost- und Osteuropa (MOE) und in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) zur Verfügung. Die Grundausstattung des deutschen Lesesaals wird der Gastbibliothek über Inter Nationes kostenlos zur Verfügung gestellt. Das Goethe-Institut sorgt für die Einrichtung und die Fortbildung des Personals. Das Auswärtige Amt fördert die Einrichtung dieser Lesesäle (1997 gab es 40) mit 1,4 Millionen Mark pro Jahr.

Deutsche Bücher „zu Gast“ im Ausland

Buchausstellungen sowie Beteiligungen an internationalen Buchmessen tun ein übriges, um Leser im Ausland über deutsche Literatur und Kultur zu informieren. Einige *Goethe-Institute* bieten den Bibliotheken in ihren Gastländern solche Ausstellungen zu verschiedenen Themen an. Das Goethe-Institut, das weltweit in seinen Einrichtungen 100 Bibliotheken unterhält, schickt zum Beispiel Kollektionen über deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts, Kinder- und Jugendbücher und „*Ansichten des vereinigten Deutschlands*“ auf die Reise. Einzelne Institute kümmern sich zudem um spezielle Themen. So bietet das Goethe-Institut in Prag eine Ausstellung mit 250 Büchern zu ökologischen Themen aus Deutschland an. Der Titel: „*Dicke Luft*“.

Die Internationale Abteilung der *Frankfurter Buchmesse* unterstützt die wirtschaftlichen und kulturellen Ziele der deutschen Buchbranche im Ausland. Sie organisiert mit finanzieller Unterstützung des Auswärtigen Amtes umfangreiche und von Rahmenveranstaltungen begleitete Wanderausstellungen mit deutschen Büchern – 1999 zum Beispiel nach Irland – und eine Kollektion mit philosophischer Literatur durch Spanien. Die Beteiligung an Buchmessen in Europa, der arabischen Welt, Asien,

Lateinamerika und den MOE-Staaten wird ebenfalls vom Auswärtigen Amt gefördert. Darüber hinaus unterhält die Frankfurter Buchmesse in Warschau, Bukarest, Moskau und Peking Deutsche Buchinformationszentren (BIZ), die mit ständig aktualisierten Kollektionen über die Buchproduktion deutscher Verlage informieren. Die BIZ verstehen sich als Mittler zwischen der deutschen Buchbranche und der Fachwelt in dem jeweiligen Land, sie werben am Ort für das deutsche Buch und stehen für Buchhändler, Bibliothekare und andere Interessierte zur Verfügung. Mit einem Deutschen Buchförderprogramm in Mittel- und Osteuropa, finanziert vom Auswärtigen Amt, unterstützt die Frankfurter Buchmesse ausländische Buchhändler und Verleger beim Ankauf deutscher Bücher und Lizenzen. Außerdem werden jährlich Verleger aus Entwicklungs- und devisenschwachen Ländern zur Teilnahme an der Frankfurter Buchmesse eingeladen – wiederum mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes. Insgesamt stellt das Auswärtige Amt der Frankfurter Buchmesse für diese Aktivitäten 2,4 Millionen Mark jährlich zur Verfügung.

Eine Vielzahl kleinerer Maßnahmen zur Literaturförderung – Übersetzerpreise, deutsche Lese- und Schreibwettbewerbe, die zum Teil auf lokaler Ebene organisiert werden – unterstützt das Ministerium zusätzlich.

4.3 Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Anne Buhrfeind)

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) unterstützt die Literaturförderung vor allem durch seine diversen Programme zum Bau und zur Ausstattung von *Hochschulbibliotheken*. Es fördert zudem – wenn man das als Literaturförderung bezeichnen will – die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien: unter anderem mit einem Hochschulsonderprogramm für die Einführung des elektronischen Dokumentlieferdienstes „Subito“ und mit einem Programm, daß innovative Informationsstrukturen für die Wissenschaft („Digitale Bibliothek“) aufbauen soll. Das BMBF unterstützt aber auch die Entwicklung pädagogischer Konzepte auf allen Stufen des Bildungswesens, die dazu dienen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit den neuen Kommunikationstechniken zu vermitteln. In diesem Zusammenhang sowie aus grundstätzlichen Erwägungen räumt sein Haus, so der damalige Minister Dr. Jürgen Rüttgers 1996 auf der Tagung „Lesen in der Informationsgesellschaft“ im November 1996, auch der Leseförderung und der Medienerziehung „einen hohen Stellenwert“ ein. Fördermaßnahmen zur Entwicklung von Sprachkompetenz, zur Leseanimation wie auch zur Alphabetisierung von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten ergänzen das Spektrum.

Das BMBF förderte und fördert seit Mitte der achtziger Jahre eine Reihe von Projekten zur Leseförderung: verschiedene Untersuchungen, Evaluationsvorhaben, Gutachten, Tagungen und Modellversuche. Genannt seien aus neuerer Zeit die internationale Untersuchung der Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten von Schülern, zwei Gutachten zum Stand der Forschung zum Leseverhalten, das Projekt „Kinder wollen Bücher“, das in 13 Kindergärten in sozialen Brennpunkten durchgeführt wurde und das Symposium „Lesen im Umbruch – Perspektiven der Forschung im Zeitalter von Multimedia“ 1997.

Darüber hinaus gibt es eine Anzahl kleinerer Maßnahmen des Bildungsministeriums zur Förderung von Bibliotheken. International betreut und koordiniert das Deutsche Bibliotheksinstitut (DBI) in Berlin das vom BMBF geförderte Projekt „Kooperation zwischen deutschen wissenschaftlichen Bibliotheken und wissenschaftlichen Bibliotheken in Mittel- und Osteuropäischen Staaten“. Ein Ziel ist es, die Projektbibliotheken in Mittel- und Osteuropa zusammen mit dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels über einen begrenzten Zeitraum mit aktueller Zeitschriftenliteratur aus deutschen Verlagen zu versorgen.

5. *Literatur- und Leseförderung als kulturpolitische Aufgabe der Länder (Rolf-Peter Carl)*

Mit der Kulturstatistik in Deutschland steht es nicht zum Besten. Zum ersten und bisher einzigen Mal legte das Statistische Bundesamt Wiesbaden 1994 einen Überblick „Kultur in Deutschland. Zahlen und Fakten“ vor. Über die Ausgangslage, aber auch über die Brauchbarkeit des neuen Kompendiums sagt die Einführung schon fast alles:

Trotz der großen Bedeutung der Kultur ... gibt es bisher keine umfassende und nach einheitlichen Kriterien erstellte Kulturstatistik. Es existiert eine Vielzahl von Datenquellen bei Instituten, Verbänden, Verwertungsgesellschaften sowie bei Behörden und Statistischen Ämtern des Bundes, der Länder und der Kommunen. Die Qualität dieser Daten ist sehr heterogen, ihre Aussagekraft ist eingeschränkt, Vergleiche sind nur begrenzt möglich ... Für das Projekt mußte eine Reihe von Festlegungen getroffen werden. Sie wurden jeweils mit dem Bundesministerium des Innern als Auftraggeber abgestimmt [nicht aber mit den Ländern, bei denen die „Kulturhoheit“ liegt!] ... Ausgewertet wurden die jeweils aktuellsten Statistiken. Je nach Quellenlage können sich diese Daten auf die Jahre 1991, 1992, 1993 oder 1994 beziehen [!] (Im Blickpunkt 1994, 8 f.)

Das Problem der Vergleichbarkeit

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) gibt jährlich eine Broschüre „Öffentliche Ausgaben für Kunst- und Kulturpflege, Kunsthochschulen, Erwachsenenbildung und Bibliothekswesen“ heraus. Deren Zahlen basieren ebenfalls auf den Ermittlungen des Statistischen Bundesamts; ihre Verwend- und Verwertbarkeit wird durch die gleichen Erhebungs-, Definitions- und Abgrenzungsprobleme eingeschränkt wie das Handbuch von 1994. Verlässliche Vergleiche zwischen Umfang und Intensität der Förderung einzelner Sparten oder zwischen den Leistungen der Länder sind auf dieser Grundlage ebensowenig möglich wie gesicherte Aussagen zur Kulturförderung der öffentlichen Hand in Deutschland insgesamt.

Literatur- und Autorenförderung ist – neben der Filmförderung und der Denkmalpflege – einer der wenigen Sektoren, zu denen die KMK jährlich fortgeschriebene separate statistische Veröffentlichungen herausbringt. Es liegt also nahe, sich zunächst daran zu orientieren, wenn man sich ein Bild von den Aktivitäten und Zielsetzungen

der Länder auf diesem Feld machen will. Der tatsächliche Nutzwert dieser Broschüren, die aus einem Zahlenteil in Tabellenform und nach einheitlichem Schema abgefaßten Situationsberichten der Länder bestehen, ist allerdings ebenfalls begrenzt. Mangels exakter Definition und Abgrenzung der verschiedenen Förderbereiche voneinander und wegen unterschiedlicher Erhebungsmethoden und Zurechnungen in den Ländern ist die Fülle der Zahlen wenig aussagekräftig.

Auch der Berichtsteil vermittelt auf den ersten Blick eher einen Eindruck von Monotonie: Da hat jedes Land seine Preise, Stipendien und Wettbewerbe und seine regelmäßigen institutionellen und Veranstaltungs- oder Projektförderungen. Von der Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Förderungsmaßnahmen im Detail, gar vom Stellenwert der Literaturförderung innerhalb der Kulturpolitik (zu schweigen von dem im Rahmen der jeweiligen Landespolitik insgesamt) wird kaum etwas vermittelt. Eine darauf gestützte Aussage über die Rolle der Länder in der Literaturförderung müßte zu dem Ergebnis kommen, daß von der Möglichkeit der kulturpolitischen Initialzündung, von dem Recht (und der Pflicht) eines Landes, nicht nur (subsidiär) das zu fördern, was andere tun und anbieten, sondern selbst Anstöße zu geben, Entwicklungen zu steuern oder Akzente zu setzen, kaum Gebrauch gemacht wird.

Grundsätze der Literatur- und Leseförderung

Ergiebiger sind da schon die kulturpolitischen Grundsatzserklärungen, die – meist in mehrjährigen Abständen – mittlerweile von allen Ländern vorgelegt werden, mal als aufwendig gestaltetes Handbuch (wie das zur „Kunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg“, erschienen 1990), mal als schlichte programmatische Broschüre wie in Schleswig Holstein („Was wir wollen – was wir tun. Kulturpolitik in Schleswig-Holstein“, herausgegeben 1995 vom zuständigen Ministerium). Die grundsätzlichen Aussagen zur Bedeutung der Literatur und zum Stellenwert der Literatur-, Autoren- und Leseförderung in solchen Leitlinien klingen naturgemäß recht ähnlich. In der Regel wird betont, daß die Kulturpolitik nicht aus sich heraus kulturelle Werte und Leistungen hervorbringt, sondern Weichen stellt und Voraussetzungen schafft, unter denen sich kulturelle Betätigung und künstlerische Arbeit gedeihlich entwickeln können. Das gilt für die Literatur ebenso wie für alle anderen Kultursparten und betrifft die Entstehung, die Produktion künstlerischer Werke in gleicher Weise wie deren Rezeption und schließt ihre Vermittlung und Verbreitung ein. Kulturpolitik soll und will Kultur ermöglichen, und dazu gehört ganz wesentlich die Gewährung und Verbesserung der Chancen zur aktiven und passiven Teilhabe am kulturellen Leben, dazu gehört die Ausbildung und Qualifizierung derer, die Kunst produzieren, und eine noch vor dem Schulalter beginnende musisch-ästhetische Bildung derer, die in die Lage versetzt werden sollen, diese Produkte – die Fülle des kulturellen Angebots – anzunehmen und mit ihnen umzugehen.

Auf die Literaturförderung speziell bezogen, läßt sich diese Zielsetzung aller Kulturpolitik dann etwa so formulieren, wie es das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur 1997 getan hat: „Literatur zu fördern bedeutet, Existenzbedingungen für ein literarisches Leben zu schaffen bzw. sie zu verbessern“. Ein – nach Selbsteinschätzung – „beherzter Vielleser“, tätig in einem nordrhein-westfäli-

schen Literaturbüro, beantwortet die Frage „Warum Literaturförderung?“ vorsichtiger: „Weil ich hoffe, daß sich unter ihren Fittichen ein paar Talente mehr durchsetzen als ohne sie“ (Herholz 1994, 11). Daß die Leseförderung auch außerhalb des Schulunterrichts eine staatliche Aufgabe sein sollte, daß zwischen Leseförderung und Literaturförderung ein Verhältnis wechselseitiger Stützung besteht und daß deswegen Programmen und Maßnahmen zur Aufnahme und Verbreitung von Literatur bei den Lesern zumindest die gleiche Bedeutung zukommt wie solchen der Produktionsförderung – diese Erkenntnisse haben erst nach und nach ihren programmatischen Niederschlag gefunden.

Mittlerweile haben die Umfrageergebnisse zum Leseverhalten der Gesamtbevölkerung – 43 Prozent praktizierende Nichtleser, also literarische Analphabeten – die Einsicht wachsen lassen, daß ein eher stilles, „privates“ Medium wie die Literatur, soll sie angesichts der alltäglichen Reizüberflutung nicht vollends ins Hintertreffen geraten, besonderer Stützungsmaßnahmen bedarf, um an- und aufgenommen zu werden. Die Belesenheit als solche, der souveräne Überblick über einen breit gefächerten literarischen Kanon, ist heutzutage keine Tugend mehr, der besonderes soziales Prestige zugesprochen wird. Dem kann auch durch staatliche Leseförderung allein nicht gegengesteuert werden, so einfallsreich und intensiv ihre Maßnahmen auch ausfallen. Das Medium Literatur steht in Konkurrenz zu anderen, mächtigeren und die Sinne stärker, direkter und vor allem unaufhörlich ansprechenden Medien, also muß im Umgang mit *diesen* Medien geschult werden, damit der spezielle Beitrag, den freiwilliges, lustvolles, nicht primär ergebnisorientiertes, also instrumentalisiertes Lesen (Brüderlein 1997, 862; Conrady 1997, 12 ff. und 18) zur Persönlichkeitsbildung, ja zur Lebensqualität leistet, wieder erlebt werden kann.

Baden-Württemberg hat im vergangenen Jahr unter dem Motto „Orte für Worte“ eine breit angelegte Offensive zur Lese- und Literaturförderung gestartet, die genau hier ansetzt: „Leseförderung muß nun richtig verstanden darauf abzielen, andere Medien nicht zu verdrängen, sondern durch ein sinnvolles Nebeneinander und eine gegenseitige Ergänzung der Medien zu der als erforderlich erkannten Medienkompetenz beizutragen“, heißt es in einer Broschüre zu der Kampagne. Das auf mehrere Jahre konzipierte Programm soll jährlich in einer mehrtägigen multimedialen Leseförderaktion, dem „Frederick-Tag“, kulminieren. Die bereichernde, ja (über)lebenswichtige Bedeutung des Lesens findet darin einen sinnfälligen symbolischen Ausdruck: Die Maus Frederick ist in dem bekannten Kinderbuch von Leo Lionni der „Dichter“, der seinen Mitmäusen in einem harten Winter mit bunten Erzählungen die Zeit vertreibt und ihnen auf diese Weise über Langeweile und Entbehrungen hinweg hilft.

Arbeitsteilung zwischen staatlicher und kommunaler Ebene

Auf dem Feld der Literaturförderung gibt es – wie in der Kulturpolitik überhaupt – eine Aufgaben- und Arbeitsteilung zwischen der staatlichen und der kommunalen Ebene. Angelegenheiten des örtlichen Wirkungskreises sind generell Sache der jeweiligen Gemeinde; das Land ist gefragt, wenn es um Maßnahmen oder Projekte von überregionaler Bedeutung, um landesweite Infrastruktureinrichtungen und um den Ausgleich regionaler Defizite geht. Allerdings sind die Übergänge fließend; die

jeweiligen „Zuständigkeiten“ lassen sich nicht abstrakt definieren oder systematisieren. Individuelle Autorenförderung durch Stipendien, Arbeitsaufträge oder Ankäufe können sowohl in den Verantwortungsbereich des Landes als auch in den einzelner Kommunen fallen, Preise werden auf allen Ebenen gestiftet und verliehen, Lesungen und Lese-reihen hier wie dort unterstützt. Jedenfalls gilt der Grundsatz der subsidiären Literatur-förderung durch das Land, und die staatliche Ebene kann – auch, aber nicht nur aus finanziellen Gründen – nicht das als Aufgabe an sich ziehen, was die gemeindliche Selbstverwaltung in der Kulturförderung versäumt oder nicht länger leisten zu können meint.

Systematisiert man die Literaturförderung nach der jeweiligen Zielsetzung – Pro-duktions-, Rezeptions- und Distributionsförderung – so wird deutlich, daß alle drei Aspekte sowohl auf staatlicher als auch auf kommunaler Ebene eine Rolle spielen. Überschneidungen ergeben sich am ehesten bei den Fördermaßnahmen, die das *Ent- stehen* literarischer Werke zum Ziel haben, die also dem einzelnen Autor/der Autorin zugute kommen sollen. Bei den Mitteln und Wegen, zur Aufnahme, Vermittlung und Verbreitung von Literatur beizutragen, sind demgegenüber die Aufgaben und Mög- lichkeiten staatlicher und kommunaler Literaturförderung deutlicher voneinander unterschieden. Wie bei der Stiftung von Preisen gibt es allerdings auch auf diesen Sektoren Modelle partnerschaftlicher Kooperation zwischen dem Land und einzelnen Städten, etwa bei der gemeinsamen Finanzierung eines Literaturbüros oder bei der Ausrichtung von Großveranstaltungen wie Literaturtagen, Messen oder Wanderaus- stellungen.

Produktionsförderung

Zu den in allen Ländern beschrifteten Wegen der individuellen Künstlerförderung auf literarischem Gebiet gehört die Gewährung von *Arbeits-, Reise- oder Aufent- haltsstipendien* in landeseigenen oder vom Land mitfinanzierten Künstlerhäusern. Üblicherweise werden solche Stipendien, die Zeiträume von bis zu einem Jahr, gelegentlich auch noch länger, umfassen, öffentlich ausgeschrieben und auf Empfeh- lung einer Jury oder eines Beirats vergeben. Die Dotierung liegt im Schnitt bei 1500 bis 2000 Mark pro Monat, selten darüber.

Zumindest einen großen *Kunstpreis*, aber nicht unbedingt einen speziellen Landes- preis für Literatur, hat ebenfalls jedes Land zu vergeben. Handelt es sich um einen Mehrspartenpreis, so können die Regularien einen bestimmten Turnus vorgeben, in dem die verschiedenen Sparten „dran“ sind (so im Saarland), es kann aber auch dem jeweiligen Preisgericht überlassen bleiben, ob und wie es für einen „Ausgleich“ zwischen den Sparten sorgt (so in Schleswig-Holstein). Neben dem allgemeinen Landeskunst- oder dem großen Literaturpreis, der häufig in einer Haupt- und einer oder mehreren Förderkategorien ausgelobt wird, gibt es in den meisten Ländern sog. Namengeberpreise, die in der Tradition (aber nicht für die Nachfolge oder gar Nach- ahmung) einer literarischen Koryphäe vergeben werden. Hier kann das Land selbst als Stifter auftreten (wie Baden-Württemberg beim Schiller-Gedächtnis- und Johann- Peter-Hebel-Preis oder Sachsen beim Lessingpreis), es kann sich aber auch – zu- sammen mit einer Stiftung, einer Kommune oder einer literarischen Gesellschaft – an

der Dotation und Vergabe beteiligen. Das gilt z.B. für den Kleist- (Brandenburg), den Büchner- (Hessen) oder den Rudolf-Alexander-Schröder-Preis (Bremen). Werden Stipendien und Förderpreise gezielt zur Talent- und Nachwuchsförderung eingesetzt, so gelten die gewöhnlich mit mindestens 20000 Mark ausgestatteten großen Literaturpreise eher der Auszeichnung eines Gesamtwerks.

Die Fülle der großen und kleinen, sehr oft mit 5000 Mark oder noch weniger dotierten Kultur- und gerade Literaturpreise ist kaum mehr überschaubar (vgl. Handbuch 1985); ihr Effekt für den weiteren Weg der Ausgezeichneten ist – außer der natürlich immer willkommenen einmaligen Geldspritze – in vielen Fällen gering. Bei der weit überwiegenden Zahl von Preisen besteht die Crux darin, daß es keinerlei gezielte Folgeförderung, ja oft nicht einmal eine Beobachtung der weiteren Entwicklung der Autorinnen und Autoren gibt. Um so verdienstvoller war es, daß Nordrhein-Westfalen „seinen“ Förderpreisträgern 1989 eine Wanderausstellung widmete, in der Vita und Werk vor und nach der Verleihung dokumentiert wurden.

Die zahlreichen Preise dürfen im übrigen nicht darüber hinwegtäuschen, daß die weitaus meisten „freien“ Schriftstellerinnen und Schriftsteller von ihrer literarischen Arbeit allein nicht leben können und im Alter nicht selten hart an der Armutsgrenze existieren. Bayern und Hessen gewähren deshalb in ausgewählten Fällen einen sogenannten Ehrensold, während im übrigen die Künstlerförderung nach sozialer Bedürftigkeit unter den Sparzwängen der letzten Jahre in den Ländern stark eingeschränkt worden ist. Das einzige Land, das ein besonderes Stipendienprogramm zur Unterstützung verfolgter *ausländischer* Autorinnen und Autoren vorhält, ist Nordrhein-Westfalen.

Die direkte finanzielle Alimentation ist *ein* Weg, Autoren und ihre Produktivität zu fördern; ein anderer besteht darin, zum Druck oder zum Absatz der geschaffenen Werke beizutragen. Hier „profitiert“ neben dem künstlerischen Urheber stets auch der Verlag und/oder der Buchhandel. *Druckkostenzuschüsse* und *Werkankäufe* bedeuten in jedem Fall auch einen Eingriff in den Markt und begegnen von daher gewissen Vorbehalten. Von der bloßen Existenz seiner Werke im Regal hat der Autor nur einen materiellen Nutzen, das gilt für Schulen ebenso wie für die private Bibliothek derer, die ungefragt mit staatlich angekauften Opera beglückt werden. Dennoch empfinden Autor und Autorin die eher symbolische Geste eines Ankaufs als Ehre, und zu runden Geburtstagen bietet sich dieses Mittel zuweilen an.

Ankaufszusagen in größerem Umfang und Druckkostenzuschüsse können gezielt zur Autoren-, Literatur- und Verlagsförderung eingesetzt werden, wenn es um historisch-kritische Werkeditionen oder Gesamtausgaben, um echte „Ausgrabungen“ oder um die Wiederentdeckung Verschollener oder Verfemter geht. An solche aufwendigen und riskanten Vorhaben traut sich heute kaum ein Verlag ohne eine gewisse Rückversicherung beim Staat oder bei großen Stiftungen heran. Schiller und Mörke (Baden-Württemberg), Heine und die Droste (Nordrhein-Westfalen), Kleist und Fontane (Brandenburg), aber auch Gustav Regler (Saarland) gehören zu den Autoren, deren Gesammelte Werke zur Zeit mit Unterstützung aus Landesmitteln ediert werden. Was Druckbeihilfen zu einzelnen Werken und Neuerscheinungen betrifft, so folgen die einzelnen Länder durchaus unterschiedlichen Prinzipien. Sachsen-Anhalt betreibt

über ein spezielles Programm zur Publikation „erster Bücher“ gezielt Nachwuchsförderung; Hessen und Thüringen halten den Preisträgern ihres gemeinsamen Wettbewerbs „Junges Literaturforum“ ein regelmäßiges Publikationsfenster offen, indem beide Länder die Zeitschrift „Literaturbote“ subventionieren. Niedersachsen hat sich die systematische Förderung ambitionierter kleiner Verlage im Land vorgenommen und vergibt seit 1996 auch einen mit immerhin 25 000 DM dotierten Verlagspreis. Sachsen gewährt Druckkostenzuschüsse in einer breiten Palette von Möglichkeiten vom „ersten Buch eines sächsischen Autors“ bis zu „Monographien, die erstmals für die sächsische Kunst- und Kulturentwicklung relevante Themen vorstellen“. Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein machen dagegen von diesem Mittel nur noch in Ausnahmefällen Gebrauch. Dem Düsseldorfer Kultusministerium steht andererseits ein eigener Haushaltstitel zur Verfügung, aus dem insbesondere das Goethe-Museum und das Heine-Institut beim Ankauf von Nachlässen und Autographen unterstützt werden können. In den übrigen Ländern ist das in der Regel Sache der jeweiligen Landesbibliothek oder muß, wenn nicht eine Kulturstiftung einspringen kann, jeweils im konkreten Einzelfall entschieden werden.

Entscheidend für das Fortkommen und Ansehen eines Literaturproduzenten sind auf dem Markt verfügbare Veröffentlichungen (also keine weitgehend selbstfinanzierten Druckwerke in obskuren Verlagen, die über keinerlei Vertriebsnetz verfügen). Und da liegen gewöhnlich vor der ersten selbständigen Publikation (zumal eines Gedichtbandes!) hohe Hürden. *Literarische Zeitschriften* und *Anthologien* können das geeignete Mittel sein, jungen Talenten über diese Hürden hinweg zu helfen. Anträgen auf Druckkostenzuschüsse oder Subskriptionszusagen für regional und/oder thematisch begrenzte Sammelbände junger Literatur wird im Rahmen der Möglichkeiten gewöhnlich stattgegeben. Dagegen sieht nur ein Teil der Länder die Dauerförderung literarischer Zeitschriften als seine Aufgabe an. Vor allem bei Projekten, die neu auf den Markt streben, beschränkt man sich hier eher auf eine zeitlich beschränkte Anschubfinanzierung.

Ein uneinheitliches Bild bietet sich bei der Förderung von *Schreib- und Literaturwerkstätten*. Unstrittig ist mittlerweile, daß auch zur Literaturproduktion eine ganze Menge handwerkliches Rüstzeug gehört, das vermittelt und „gelernt“ werden (Begabung und Kreativität allerdings nicht ersetzen) kann. Fördermaßnahmen auf diesem Sektor können zumindest auf zwei recht verschiedenen Ebenen ansetzen. Die elementare Schreibwerkstatt, wie sie heute nahezu jede größere Volkshochschule (und so manches Germanistische Seminar) anbietet, kann für die Teilnehmer hilfreich und ergiebig sein, mag in seltenen Fällen auch wirklich den Keim zu einer literarischen Karriere legen, ihre Förderung ist gleichwohl nicht Landessache. Wo im Gefolge von Bitterfelder Weg (Ost) und Werkkreisbewegung (West) und im Zuge der neuen Kulturpolitik („Kultur für alle/von allen“) hier spezielle Förderprogramme der Länder aufgelegt wurden, da sind sie heute meist eingestellt, zumal es inzwischen Angebote auf der höheren, „professionelleren“ Ebene gibt, an die seinerzeit noch nicht zu denken war. Literaturbüros und vergleichbare Bildungsstätten veranstalten Fortbildungsseminare und Workshops für angehende Autorinnen und Autoren (meist mit limitierter Teilnehmerzahl und aufgrund einer juriierten Bewerbung), in denen eine breite Themen-

palette – von der Einführung ins Urheber-, Verlags- und Medienrecht bis zur Literatur- und Stilkritik – behandelt wird. Bei der Unterstützung dieser Literaturwerkstätten als einer überregionalen Form gezielter Talentsuche und -schulung sehen sich die Länder in der Verantwortung, der sie sich entweder durch entsprechende Projektzuschüsse oder über die institutionelle Förderung des Trägers stellen. Eine umfassende Autoren-ausbildung auf Hochschulniveau wird in Deutschland – von gastweisen Poetik-Dozenten und „Poets in Residence“ abgesehen – bisher nur vom Deutschen Literaturinstitut Leipzig, dem „Nachfolger“ des früheren Johannes-R.-Becher-Instituts der DDR, angeboten.

Neben den genannten Mitteln der unmittelbaren Förderung der einzelnen Autorin / des Autors gibt es eine Fülle spezifischer Projekthilfen im Einzelfall, die von der Auftragsproduktion (für ein Theaterstück oder ein Freilichtspektakel) bis zum internationalen Kolloquium und von der Einladung zur Festrede bis zum Juryvorsitz reichen.

Rezeptionsförderung

Bei den Bemühungen der Länder, zur *Vermittlung* von Literatur beizutragen (*Rezeptionsförderung*) ist ebenfalls zwischen subsidiärer Hilfe an Dritte und Eigenveranstaltungen zu unterscheiden, wobei bei Aktivitäten der ersten Kategorie die Initiative vom Land ausgehen kann (und zumindest gelegentlich auch ausgehen sollte), und das Land andererseits auch bei denen der zweiten Art eines örtlichen Partners bedarf. Eine wichtige Rolle in der Lese- und Literaturförderung spielen der Friedrich-Bödecker-Kreis und die von ihm organisierten *Schullesungen*. Er wird in allen Ländern darin unterstützt, sei es durch einen institutionellen Zuschuß, sei es über die Beteiligung an den Autorenhonoraren. Seine kontinuierliche und „flächendeckende“ Arbeit wird ergänzt durch Veranstaltungsreihen und Großveranstaltungen, die entweder von kommunalen Institutionen oder von literarischen Gesellschaften, Stiftung und Vereinen oder anderen privaten Initiatoren ausgerichtet und – bei überregionaler Ausstrahlung – von den Kultusministerien mitfinanziert werden. Dazu gehören etwa Kinder- und Jugendbuchwochen, Literaturtage, ein Bücherfrühling oder Literatur-sommer. Zumindest *ein* Event dieses Typs, in dem die Literatur im Mittelpunkt steht und auch im Namen den Ton angibt, findet sich in jedem Land.

Dem internationalen *Literatur- und Autorenaustausch* kommt immer größere Bedeutung zu, und zwar nicht nur in „Brückenländern“ wie dem Saarland („Literatur der Grenze“ in der Saar-Lor-Lux-Region), Hamburg und Schleswig-Holstein (Nordische Literaturtage mit allen skandinavischen Ländern) oder Nordrhein-Westfalen (Präsentation der Literatur der Niederlande in elf Städten des Landes 1993). So haben die Hansestadt Bremen 1993 mit den „Bremer Dialogen“ unter Beteiligung von Autorinnen und Autoren aus Riga, Gdansk und Bratislava, Nordrhein-Westfalen mit dem „Europäischen Foyer“ 1994 und der umfassenden Vorstellung österreichischer Literatur 1995 Akzente gesetzt; und mit den „Literaturtagen Mecklenburg-Vorpommern“ in Wien 1997 wurde die Grenze in der Gegenrichtung überschritten. Die Initiative für derartige Aktivitäten, soweit sie sich nicht auf der Ebene von Städtepartnerschaften abspielen, geht naturgemäß eher vom Land aus, das dann von sich aus auf die Suche nach Kooperationspartnern geht. Auch die Idee, das erfolgreiche

Schleswig-Holstein Musik Festival zunächst um einen „Museumssommer“ und einige Zeit später um einen „Literatursommer“ zu bereichern, kam aus der „Zentrale“ und wird auch von dort mitfinanziert, ohne daß das Land selbst als Veranstalter auftritt.

Andere Formen, mittels derer die Länder einen Beitrag zur Rezeptionsförderung leisten können, sind Wettbewerbe und (Wander-)Ausstellungen rund um das Buch. Ein insgesamt noch unzureichend bestelltes Feld ist die *Übersetzungsförderung*. Immerhin hat die Bereitschaft, Landeskindern ein Stipendium am Europäischen Übersetzerkollegium in Straelen (das von Nordrhein-Westfalen unterhalten wird) zu gewähren oder eigene Kurzstipendien für Übersetzerinnen und Übersetzer zu vergeben (Berlin), erfreulich zugenommen. Von einem Land initiierte Veranstaltungen wie das von der Universität Kiel zusammen mit dem Literaturbüro ausgerichtete Übersetzungskolloquium 1995 sind aber immer noch die große Ausnahme.

Die mit Abstand wichtigsten öffentlichen Einrichtungen zur *Verbreitung* von Literatur sind die *Bibliotheken*. Insofern müßten eigentlich sämtliche Landesaufwendungen für das Bibliothekswesen der Literaturförderung zugerechnet werden, wenigstens aber der Anteil, der auf die sogenannte schöne Literatur entfällt. Auch wenn der Verbreitung von Literatur – wie aller Kunst – weder geographische noch soziale oder Altersgrenzen gesetzt sind, so kommt der im Land entstandenen und auf das Land bezogenen Literatur unter dem Aspekt landsmannschaftlicher Identität doch besondere Bedeutung zu. Ihr gilt das Hauptaugenmerk der Landesbibliotheken: Sie sammeln diese Literatur ebenso wie andere Zeugnisse der kulturellen Überlieferung, sie archivieren literarische Nachlässe, organisieren Ausstellungen und Gedenkveranstaltungen. Die Kosten ihrer Unterhaltung gehen jedoch in keine Statistik zur Literaturförderung ein. Unter den von den Ländern institutionell bezuschußten Einrichtungen, die der Literaturförderung zugerechnet werden, nehmen daher mittlerweile die *Literaturbüros* die zentrale Position ein. Obwohl sie sich in Organisation, Trägerschaft und Aufgabenstellung nicht unerheblich voneinander unterscheiden, gibt es eine Reihe prägender Gemeinsamkeiten. Ihr Auftrag bezieht sich auf eine Region, sie sind Beratungsinstitution für alle, die mit der Entstehung oder Vermittlung von Literatur zu tun haben, sie regen Aktivitäten an und helfen bei der Organisation von Veranstaltungen, sie richten Seminare und Workshops aus und entwickeln Konzepte für Preise, Wettbewerbe und Förderpläne. Die Finanzierung der Literaturbüros teilen sich in der Regel das Land und die Sitzstadt oder Trägerinstitution; mit der Figur des Literaturberaters ist hier im übrigen ein ganz neues Berufsbild entstanden.

Weitere institutionelle Landeszuschüsse gelten den *literarischen Gesellschaften* oder Dichterhäusern, die mit eigenem, die Stadtgrenzen überschreitendem Veranstaltungsprogramm, mit angegliedertem Museum, Bibliothek und Archiv für die populäre und wissenschaftliche Rezeption des jeweiligen Namenspatrons sorgen oder sich die Vermittlung aktueller Literatur angelegen sein lassen. Um die Traditionspflege manches Prominenten, aber auch um das Andenken manches Verfemten oder zu unrecht Vergessenen und um die gegenwärtige Literaturszene wäre es schlecht bestellt, gäbe es diese Vereinigungen und kleinen Stiftungen nicht, die zwar in hohem Maße von ehrenamtlichem Engagement leben, ohne den institutionellen Zuschuß oder zumindest gelegentliche Projektförderungen des Landes aber doch nicht auskommen

könnten. Die Zahl der so geförderten Dichterhäuser und literarischen Gesellschaften ist sehr groß; sie arbeiten jedoch häufig ohne gegenseitige Kontakte nebeneinander her. Schon ein so simples Mittel wie die vom Land initiierte und finanzierte Vorstellung dieser Einrichtungen in *einem* Faltprospekt kann da eine Wende bewirken. In Schleswig-Holstein war das der erste Schritt zur koordinierten Mitwirkung am jährlichen Literatursommer (seit 1995).

Besonders zu erwähnende literarische Institutionen, die von „ihren“ Ländern regelmäßige Zuschüsse erhalten, sind neben der von allen Ländern gemeinsam getragenen Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung in Darmstadt und dem Institut für Niederdeutsche Sprache in Bremen, dessen Unterhalt sich die vier norddeutschen Küstenländer und der Landschaftsverband Westfalen-Lippe teilen, das Literarische Colloquium Berlin, das binationale „Deutsch-Polnische Literaturbüro Oderregion“ in Frankfurt/Oder, das Europäische Übersetzerkollegium in Straelen/Nordrhein-Westfalen, die Betreuungsstelle für literarische Museen, Archive und Gedenkstätten in Marbach/Baden-Württemberg und das Literaturarchiv Sulzbach-Rosenberg/Bayern. Literaturräte auf Landesebene mit eigenen Geschäftsstellen, die vom Land unterstützt werden, existieren bereits in Niedersachsen, Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Mit finanzieller Hilfe der Landesregierung (neben anderen) hat der Literaterrat Nordrhein-Westfalen 1992 einen „Literatur-Atlas“ des Landes herausgebracht, der – geordnet nach Kreisen und kreisfreien Städten – alle in der Literaturproduktion und -förderung aktiven Personen, Organisationen und Behörden vorstellt – ein nützliches Kompendium, das es in dieser Form bisher in keinem anderen Land gibt.

Distributionsförderung

Auch bei der Verbreitung von Literatur gibt es für eine Landesregierung die Möglichkeit, Anstöße und Strukturhilfen zu geben und innovative Ansätze zu ermutigen. Die Bereitschaft einer Stadt oder Stiftung, sich in einer bisher unterversorgten Region an der Unterhaltung eines Literaturbüros zu beteiligen, kann durch die Zusage einer Landesförderung wesentlich beflügelt werden. Ein zeitlich befristetes Förderprogramm des Landes wie „Video (oder CD-ROM) in Bibliotheken“ ist geeignet, die Erweiterung des Medienbestandes der öffentlichen Bibliotheken in diese Richtung merklich zu beschleunigen¹. In Aussicht gestellte Beihilfen zu medienpädagogischen Maßnahmen Dritter können literaturpolitisch erwünschte Initiativen auslösen und Komplementärmittel locker machen. Noch immer sind Anschubfinanzierungen des Landes ein wirksames Steuerungsinstrument, auch wenn es heute immer schwieriger wird, die ergänzende und vor allem die Folgefinanzierung sicherzustellen. So setzt Baden-Württemberg im Zusammenhang mit der schon erwähnten Offensive „Orte für Worte“ auf ein Förderprogramm „Kulturelle Aktivitäten in Bibliotheken im ländlichen Raum“ und stellt dafür immerhin 200 000 Mark jährlich bereit, mit denen das Drei- bis Vierfache an Mitteln bewegt wird. Einen anderen Schwerpunkt hat Niedersachsen mit der

¹ Schleswig-Holstein hat den Erfolg eines solchen Programms 1986–1992 in einer Broschüre dokumentiert: Video in öffentlichen Bibliotheken, hg. v. d. Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1992.

gezielten Förderung kleinerer Verlage gewählt; intendiert wird damit weniger eine Hilfe für die Drucklegung von Büchern, sondern für deren Verbreitung. Dem Förderantrag eines Verlages muß daher nicht nur eine Begründung des literarischen Vorhabens, sondern auch ein Vertriebs- und Marketingkonzept beigelegt werden.

Die vorhandenen und praktizierten Möglichkeiten der Länder, einen eigenständigen Beitrag zur Lese- und Literaturförderung zu leisten, sind vielfältig. Im Vergleich zu den anderen Künsten ist jedoch die Rezeption von Literatur nach wie vor primär ein individueller Vorgang – die private Aneignung, das Lesen, spielt eine ungleich größere Rolle als die einsame Betrachtung eines Bildes oder einer Skulptur, und in der Musik und den darstellenden Künsten vollzieht sich die Aufnahme nahezu ausschließlich kollektiv. Der Literatur „fehlen“ daher die angestammten großen Mittlerinstitute wie Theater und Museen. Die Bibliotheken sind damit kaum zu vergleichen, obwohl natürlich auch dort gelesen werden kann und gelesen wird. Häuser der Literatur gibt es erst seit relativ kurzer Zeit, und ihre Personalausstattung (und damit ihre Unterhaltungskosten) nimmt sich gegenüber denen der anderen Kulturinstitute fast marginal aus. Das schlägt sich natürlich in den meßbaren Aufwendungen der Länder für die Literaturförderung nieder.

Brauchbare Zahlen, die einen Vergleich zwischen den Kunstsparten ermöglichen, gibt es weiterhin nicht. In den bereits zitierten Statistischen Veröffentlichungen der KMK werden nur die Mittel für Theater und Musik, für Museen, Sammlungen und Ausstellungen sowie für Denkmalschutz und -pflege gesondert ausgewiesen, die Aufwendungen für die Literaturförderung verlieren sich in einem Sammelansatz „Sonstige Kunst- und Kulturpflege“, der die Förderung des Schrifttums (!) und die des Filmwesens, die Unterstützung von Fachverbänden aller Sparten mit Zuschüssen für die Kultur der Vertriebenen und die kulturellen Hauptstadtaufgaben Berlins und vieles andere heillos zusammenrührt. Innerhalb dieses Sammeluriums machen die Ausgaben für Literatur (deren Abgrenzung von anderen selbst wieder fragwürdig ist) mit etwa 62,2 Millionen Mark (1996) einen Anteil von etwa 5,7 Prozent aus (bezogen auf die Gesamtausgaben der Kunst- und Kulturpflege sind das allerdings nur 1,2 Prozent!). Für die Musikpflege meldet die gleiche Statistik etwa 398 Millionen Mark, also mehr als das Sechsfache; andere verwertbare Spartenergebnisse gibt das Zahlenwerk nicht her².

Ein Schattendasein innerhalb der Kulturförderung der Länder führt der literarische Sektor damit nicht gerade, aber sein zahlenmäßiger Anteil ist weiterhin äußerst gering. Seine programmatische Bedeutung und die Bereitschaft, sich der Lese- und Literaturförderung auch als Landesaufgabe stärker anzunehmen, ist jedoch in den zurückliegenden 15 bis 20 Jahren deutlich gewachsen: als (kultur- und bildungs-) politisch gewollte Gegensteuerung zu einer technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung, die zunehmend als bedenklich erkannt wird. Gleichzeitig haben sich die Formen und Felder staatlicher Literaturförderung unverkennbar erweitert. So wie Hannes Schwenger die Situation noch 1981 beschrieb, so ist sie längst nicht mehr: „Noch immer verleihen Großkritiker Großpreise für große Werke an große Autoren,

² Zahlen nach: Öffentliche Ausgaben ..., 1997 bzw. Ausgaben der Länder ..., 1997.

während die eigentliche Literaturförderung – Hilfe für Projekte in Arbeit, Publikationshilfen, Vertriebsförderung und andere Strukturmaßnahmen – auf Sparflamme schmort“ (Schwenger 1981, 255).

Die Entwicklung in den beiden letzten Jahren allerdings – erhebliche Mittelkürzungen, die sich insbesondere bei der Projektförderung bereits als massive Einschränkungen auswirken – weist in die verkehrte Richtung: es geht wieder zurück!

6. Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels und die Verteidigung der Preisbindung (Anne Buhrfeind)

Für den, der sie herstellt, vertreibt und verkauft, sind Bücher zunächst einmal eine Ware. Buchhändler und Verleger sind in erster Linie Kaufleute, die in einem Markt agieren, wie andere Kaufleute auch. Und doch: „Books are different“, hat das britische Kartellgericht einmal konstatiert. Bücher sind anders, sie sind keine normale Ware, sie sind auch noch „Kultur“ und sie haben, im Gegensatz zu einem Turnschuh oder einem Schokoriegel, eine gesellschaftliche Funktion, indem sie vermitteln, was dieser Gesellschaft wichtig ist. Das Buch ist Grundlage und Manifestation des geistigen Lebens.

Deshalb sollten diejenigen, die Bücher auf den Markt bringen, auf einigermaßen günstige politische Rahmenbedingungen für ihr Geschäft zählen dürfen. Darüber besteht weitgehend Konsens in diesem Land. Die Rahmenbedingungen sollen der Tatsache Rechnung tragen, daß Güter mit kultureller Relevanz oft schwieriger zu produzieren und zu verkaufen sind und daß neben Produktion und Verkauf weitere Vermittlungsbemühungen notwendig sind. Noch gibt es Verlage, die neben den „Brotartikeln“ auch deshalb Bücher machen, weil sie sie für bedeutsam halten, auch wenn eine wissenschaftliche Monografie, ein politischer Essay oder ein Band mit avantgardistischer Lyrik eher rote als schwarze Zahlen verspricht. Es gibt Buchhändler, die Lesungen veranstalten, sich in Literaturhäusern engagieren, ihren knappen Regalplatz nicht nur mit Titeln belegen, die optimale Umschlaggeschwindigkeit erreichen.

Die Gesellschaft trägt ihren Anteil und ihre Verantwortung, indem sie für den Autor und den Verlag den Urheberschutz geregelt hat, indem sie für das Buch zum Beispiel den Mehrwertsteuersatz herabsetzt, die Portokosten reduziert und den festen Ladenpreis akzeptiert. Das sind die politischen Rahmenbedingungen, auf die sich der Buchhandel bisher mehr oder weniger verlassen kann.

Selbstverständlich war dies allerdings nie. Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels, der als „Spitzenorganisation“ der Branche die Interessen von fast 6800 Verlagen und Buchhandlungen vertritt, hat es seit seiner Gründung im Jahre 1825 als eine seiner wichtigsten Aufgaben betrachtet, in diesen Punkten für Sicherheit und Stabilität zu sorgen. Der Börsenverein wird gehört, wenn es um Gesetze und Verordnungen geht, er bringt die Interessen der Branche vor, er hält Kontakt zu den Entscheidungsträgern in der Politik und zu den Medien. Durch sein Bonner und neuerdings auch ein Berliner Büro ist er auch in der täglichen Lobbyarbeit für das Buch präsent.

Zu den existentiellen politischen Rahmenbedingungen gehört für den Buchhandel vor allem ein Privileg, das durch die europäische Harmonisierung nunmehr gefährdet erscheint: die Preisbindung. Alle Buchhändler müssen das gleiche Buch zum gleichen Preis verkaufen. Warum ist das existentiell? Natürlich hätten wir auch ohne den gebundenen Ladenpreis – von dem viele Verbraucher noch nicht einmal wissen, daß es ihn gibt – Autoren, Verlage, Buchhandlungen und Bücher. Schließlich kommen auch andere Länder und Rechtssysteme ohne die Preisbindung für Bücher aus. Aber unsere Buch- und die Buchhandelswelt sähen anders aus. Diese Auffassung vertritt nicht nur der Börsenverein. Sie wird zum Beispiel auch von den Schriftstellerverbänden geteilt.

- Die Preisbindung ermöglicht ein breites und qualitätvolles Literaturangebot. Die Vielfalt der Titel wäre ohne sie kaum haltbar.
- Die Preisbindung ermöglicht, auch wenn das paradox klingt, einen lebendigen, funktionierenden Wettbewerb und günstige Preise.
- Die Preisbindung erhält das weitgespannte Netz von Buchhandlungen und die „Erreichbarkeit“ des Buches in seiner ganzen Vielfalt auch außerhalb der Großstädte.

Wie die Preisbindung funktioniert

In Europa gibt es, bei grober Betrachtung, zwei Gruppen von Systemen für die Buchpreisbindung. Die einen basieren auf hoheitlicher Regelung, in den anderen beschließen und praktizieren die Unternehmen selbst das System. So auch in Deutschland und in Österreich. In Deutschland verbietet das Wettbewerbsrecht vertikale Preisbindungen, sieht aber für Bücher eine Ausnahme vor, um die „vielfältige, gleichmäßige und flächendeckende Versorgung mit dem Kulturgut Buch“ zu gewährleisten. Diese Regelung aus dem Jahr 1973 knüpft an das an, was sich seit dem vergangenen Jahrhundert entwickelt hat. Sie schreibt die Buchpreisbindung nicht vor, sondern „erlaubt private Vereinbarungen über Verlagserzeugnisse“ (Börsenverein 1997, 10), wie sie bereits lange vorher aufgrund der allgemeinen Vertragsfreiheit zulässig und üblich waren. Diese „privaten Vereinbarungen“ werden von den Unternehmen selbst geschlossen. Und weil es zu umständlich wäre, wenn jeder Verleger mit jedem Buchhändler einen Vertrag aushandelte, gibt es den sogenannten Sammelrevers, der vom Preisbindungstreuhänder der Verlage verwaltet wird: ein Mustervertrag, der es ermöglicht, eine Vielzahl von Einzelverträgen zu bündeln.

Dem Verleger läßt das viele Freiheiten. Er muß überhaupt nicht am Preisbindungssystem teilnehmen. Er kann bestimmte Händler aus der dem Sammelrevers beigefügten Liste streichen, er kann bestimmen, ob, wie lange und in welcher Höhe er den Preis eines Buches festlegen will. Dann aber ist er zur lückenlosen Preisbindung, zur Gleichbehandlung der Abnehmer und zur Bekanntgabe seiner Preise verpflichtet. Rabatte darf er nur in bestimmten Fällen gewähren. Der Buchhändler verpflichtet sich zur Einhaltung der Preise.

In Österreich und in der Schweiz stimmen die Regelungen mit den deutschen weitgehend überein. Verlage aller drei Länder können mit der Unterzeichnung des Sammelrevers in ihrem „Sitzstaat“ ihre Preise gegenüber allen teilnehmenden Buch-

händlern im gesamten deutschsprachigen Raum binden. Auch die Umrechnung der Preise wurde systematisiert. Die Verlage publizieren in ihren Katalogen ihre Preise in allen drei Währungen.

Warum die Preisbindung gefährdet ist

Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union am 1. Januar 1996 ist die grenzüberschreitende Preisbindung zwischen Österreich und Deutschland auf den Prüfstand des europäischen Kartellrechts geraten. Seitdem untersucht die zuständige EU-Kommission, ob es mit Artikel 85 der Römischen Verträge vereinbar ist, daß deutsche Verlage die Preise ihrer Bücher in Österreich binden und umgekehrt. Strenggenommen und rein wettbewerbspolitisch betrachtet entspricht die Preisbindung nicht dem europäischen Wettbewerbsrecht. Aber Ausnahmen, sogenannte Freistellungen, sind möglich, vor allem, wenn kulturelle Aspekte berücksichtigt werden müssen. Der für Wettbewerbsfragen zuständige EU-Kommissar Karel van Miert argumentiert für die Abschaffung der grenzüberschreitenden Preisbindung – mit wirtschafts- und wettbewerbspolitischen Begründungen. Der Börsenverein und der Hauptverband des österreichischen Buchhandels halten vor allem mit kulturpolitischen Argumenten dagegen.

Sollte Brüssel eines Tages die grenzüberschreitende Preisbindung zwischen Deutschland und Österreich kippen, dann wären auch die festen Preise im Inland stark gefährdet. Wenn, beispielsweise, eine österreichische Buchhandelskette deutsche Bücher zum reduzierten Preis anbieten darf, ist es auf die Dauer undenkbar, daß ein Buch in Salzburg billiger zu haben ist als diesseits der Grenze in Freilassing. Überdies wäre mit dem Fall dieser grenzüberschreitenden Preisbindung auch die andere, die innerstaatliche, zumindest bereits „zerredet“, sie würde an Autorität verlieren.

Feste Preise sorgen für Qualität und Titelvielfalt

Ohne die Preisbindung hätten wir andere Bücher. Würde der feste Ladenpreis aufgehoben, dann rieben sich zunächst ein paar Handelsriesen die Hände. Vertriebsstätten, die auf Serviceleistungen verzichten, die auch aufgrund ihrer Größe eine günstige Kostenstruktur entwickelt haben, nähmen sich des Buches an. Supermärkte, Discounters, Warenhäuser würden eine sehr beschränkte Zahl sehr populärer Titel ins Sortiment nehmen und aggressiv in den Preiswettbewerb treten. Wie geht es weiter? Ein Szenario könnte so aussehen: Buchklubs, Versandbuchhändler werden sich anschließen und ihre Preise für ein eingeschränktes Mainstream-Sortiment anpassen – einige Bücher werden billiger. Dann sinken zwar die Margen, doch das wird durch hohe Absatzzahlen locker kompensiert. Das gilt natürlich nur für Bestseller. Viele andere Bücher, jene, die für den Preiswettbewerb nicht in Betracht kommen, würden bei solchen Vertriebsstrukturen untergehen: der Gedichtband mit einer Auflage von 700 Stück, das medizinische Fachbuch, das Romandebüt einer jungen deutschen Autorin. „Gute“ Bücher gelten als vergleichsweise riskant; sie hängen ab von der Bereitschaft zur Mischkalkulation im Verlag und von der Bereitschaft zu Überzeugungsarbeit im Buchhandel. Der Buchmarkt muß seine Trivialisierung befürchten, falls die Preisbindung fällt.

Triviale Bücher gibt es schon jetzt in ausreichender Zahl. Je härter der Wettbewerb wird, desto schwerer fällt es Verlagen und Buchhandel, sich für das „gute Buch“, das sich, anders als die Bestseller, nicht wie geschnittenes Brot verkauft, einzusetzen. Die Spielräume werden immer enger, Titel auf den Markt zu bringen, die sich nicht von selber rechnen, sondern intern, in den Verlagen und Buchhandlungen, „subventioniert“ werden müssen.

Feste Preise halten Preissteigerungen in Grenzen

Bestseller verkaufen sich ohne die Preisbindung wahrscheinlich noch besser, womöglich werden einige wenige sogar billiger. Wenn aber diese Bücher, die, wie oben beschrieben, als Massenartikel im Masseneinzelhandel, mit Masse statt mit Margen Gewinne bringen, dann sinken die Chancen der anderen Bücher. Titel, die ein kleineres Publikum mit spezielleren Interessen ansprechen, die solche Marktvorteile nicht bieten können, werden eher teurer – soweit sie noch produziert werden. Längerfristig bleiben aber auch die Bestseller im oberen Preisniveau: Kein Marktteilnehmer wird Waren, die wirklich gefragt sind, unter ihrem Wert anbieten. Dafür gibt es keinen Grund. Waren erzielen den Preis, den sie dem Verbraucher wert sind.

Die Preisbindung ist kein Buchhändlerkartell zur Sicherung exorbitanter Gewinne. Im Gegenteil. Der Preisindex für Bücher, Zeitschriften und Zeitungen des Statistischen Bundesamts, innerhalb dessen Bücher das größte Gewicht haben, beweist, daß die Preissteigerung von Büchern in Deutschland eher niedrig war. Der Index ist von 1989 bis 1993 von 117,0 auf 133,9 (Basisjahr: 1985) gestiegen, also um 14,4 Prozent. Das liegt knapp unter der Steigerung des Einzelhandelsindex von 14,5 Prozent in diesem Zeitraum.

Feste Preise erhalten die mittelständische Struktur des Buchhandels

Wenn der Wettbewerb im Buchhandel über den Preis ausgetragen wird, müssen die kleine Buchhandlung und die Kleinstadtbuchhandlung bald passen. Erwerben nämlich die Konsumenten ihr Lesefutter billiger im Supermarkt, dann verliert die traditionelle Buchhandlung ihre „Brotartikel“ – jene Waren, die sich fast von selbst verkaufen, über die man nicht reden, für die man nur kassieren muß. Die traditionelle Buchhandlung wäre dann, theoretisch und im schlimmsten Fall, allein mit den schwierigeren, aufwendigeren Büchern, weil sie es sich nicht erlauben kann, mit den Preisen soweit herunterzugehen wie der Supermarkt. Das mittelständische, kleinstädtische Sortiment ist bereits heute keine Goldgrube. Es überlebt nur deshalb, weil es seinen Kunden Service bieten kann – zum Beispiel die Möglichkeit, jedes Buch praktisch über Nacht zu besorgen, für den gleichen Preis, den eine Großbuchhandlung in der Großstadt verlangt. So ermöglicht die Preisbindung ein flächendeckend engmaschiges Händlernetz, das den Verlagen eine höhere Zahl von Verkaufsstellen für ihren Absatz zur Verfügung stellt. Auch für die kleineren Verlage, deren Kalkulationsspielräume kleiner und deren Vertriebsmöglichkeiten geringer sind als die der großen, gehört es zu den existenzsichernden Faktoren, daß sie sich auf diese Servicestrukturen verlassen können. Die Preisbindung kann, das ist ganz offensichtlich, Konzentrations-

prozesse nicht verhindern. Aber ohne die Preisbindung würde sich die Konzentration rascher vollziehen, könnten die Monopolisten gestärkt auftreten. Das „Netz“ würde grobmaschiger.

Wie es in Ländern ohne Preisbindung auf dem Buchmarkt aussieht

In Ländern mit Preisbindung ist die *Zahl der Buchhandlungen* in Städten zwischen 20000 und 50000 Einwohnern dreimal so hoch wie in Ländern ohne Preisbindung. In Schweden ist innerhalb von fünf Jahren nach Aufhebung der Ladenpreisbindung (1970) die Zahl der Sortimente auf dem Lande deutlich zurückgegangen – bei gleichzeitiger Kettenbildung und der Zunahme von Buchgemeinschaften. Vergleichbares gilt für die *Verlage*. In Großbritannien zum Beispiel hat die Titelproduktion nach dem Fall des „Net Book Agreement“ 1995 bei kleineren Verlage abgenommen. Der Anteil der umsatzschwächeren 50 Prozent der Verlage an der Gesamttitelproduktion ist von 1995 bis 1997 um 31 Prozent zurückgegangen. Die *Titelzahl pro Einwohner* insgesamt ist in England und in den USA erheblich niedriger.

Die Studie „Bookpublishing in Europe and the United States“, die das Unternehmen Euromonitor Consultancy im Februar 1997 im Auftrag der Europäischen Kommission angefertigt hat, hat beim internationalen Vergleich interessante Unterschiede festgestellt. Demnach liegt der *Bestseller-Umsatzanteil* am gesamten Buchverkauf in den Preisbindungsstaaten Deutschland, Österreich und Niederlande zwischen zehn und 13 Prozent, während er in den preisbindungslosen Staaten USA und Irland 35 Prozent beziehungsweise 25 Prozent ausmachte. Der Börsenverein hat in seiner Argumentation darauf hingewiesen, daß die *Literaturversorgung für spezielle Zielgruppen* – Homosexuelle zum Beispiel, Staatsrechtler, Fachleute für griechische Philosophie u.a. – in Ländern ohne Preisbindung deutlich schlechter ist. Zum Beispiel sind im deutschen Verzeichnis lieferbarer Bücher 550 Titel zum Thema Kirchengeschichte aufgeführt, während es laut „Books in Print“ in den USA nur 49 gibt.

In England sind die *Preise* nach der Aufhebung des „Net Book Agreement“ tatsächlich gefallen – aber nur für Bestseller und nur ein Weihnachtsgeschäft lang. Dann sind die Listenpreise und, trotz der Discounts, auch die Endverkaufspreise deutlich gestiegen. Der *Service* ist in Ländern ohne Preisbindung schlechter. In einem amerikanischen Superstore kann es bis zu zwei Monaten dauern, bis ein bestellter Spezialtitel im Laden ist, in Deutschland braucht ein Buch für diesen Weg in der Regel höchstens zwei Tage.

In den USA erzielen die Verlage zwischen 50 und 70 Prozent ihres Umsatzes mit den großen Buchhandelsketten und davon wieder über 50 Prozent mit Barnes & Noble. Auf diesen Namen konzentriert sich also eine *buchhändlerische Nachfragemacht*, die mittlerweile so stark ist, daß sie sogar Verlagsprogramme mitbestimmen kann.

Literarische Bücher haben es schwerer. In Schweden wurde recht bald deutlich, daß das Kulturgut Buch ohne Schutz auf dem Markt nicht bestehen kann: Die Regierung führte also ein umfassendes System der Subventionierung ein. Die in Frankreich 1979 ausgehebelte Preisbindung wurde bereits drei Jahre später wieder in Kraft gesetzt. Bei der Wiedereinführung sagte Kulturminister Jaques Lang: „Was der Geist erschafft, darf nicht schutzlos allein den Marktgesetzen ausgeliefert sein ... Wenn

der Wettbewerb im allgemeinen auch dazu beiträgt, die Preise zu senken, und folglich dem Konsumenten... nützt, so gilt das nicht für das Buch ... Wenn (dem Buchhandel) Erfolgsbücher fehlen, die das breite Publikum in den Supermärkten kauft oder von Buchclubs bezieht, fällt es ihm schwerer, die ganze breite Palette jener Bücher aufrecht zu erhalten, deren Kauf kein Muß ist, die jedoch den kulturellen Reichtum unseres Landes ausmachen“ (zit. nach Börsenverein 1997, 99).

Die Preisbindung und der Börsenverein

Aus diesen Gründen kämpft der Börsenverein für den Erhalt der grenzüberschreitenden Preisbindung und argumentiert dabei auch mit den Vorteilen der innerstaatlichen Preisbindung. Als Verband, der alle drei Handelsstufen vertritt, kann der Börsenverein für sich reklamieren, die Interessen der Branche insgesamt zu vertreten. Er tut das in Anhörungen, Stellungnahmen, offiziellen und inoffiziellen Gesprächen, in Interviews und Publikationen. Preisbindung ja oder nein – das ist für die Buchbranche ein existentielles Thema und derzeit das überzeugendste Beispiel für eine verbandsmäßig betriebene „Politik für das Buch“. Und die gehört zu den vorrangigen Aufgaben des Börsenvereins.

Steht nicht gerade der gebundene Ladenpreis zur Disposition, dann sind es andere buchpolitische Fragen, die der Börsenverein im Sinne seiner Mitglieder zu klären sucht. Außenhandelsfragen, Bildungs- und Kulturpolitik, das Postwesen, Änderungen im Steuer- und Wettbewerbsrecht, Probleme beim Urheber- und Verlagsrecht erzeugen immer wieder Handlungsbedarf. Eine der größten aktuellen Herausforderungen ist aufgrund einer zunächst rein technischen Entwicklung entstanden: die faktische Aushebelung nationaler Urheberrechtsregelungen durch das Internet. Nicht zuletzt sind es auch politische Entwicklungen, die eine aktive Politik für das Buch erfordern: so die deutsche Einigung, in deren Verlauf der Börsenverein für seine Branche dazu beitrug, daß „zusammenwächst, was zusammengehört“.

Literatur

- Ausgaben der Länder für Literatur- und Autorenförderung 1991 bis 1997. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Sonderheft 86, 1997.
- Im Blickpunkt: Kultur in Deutschland. Zahlen und Fakten. Hg. vom Statistischen Bundesamt, Stuttgart 1994.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels: Die Buchpreisbindung aus europarechtlicher, ökonomischer und kulturhistorischer Sicht. Mit Beiträgen von Ulrich Everling, Bert Rürup und Stephan Füssel. Frankfurt/Main 1997.
- Brüderlin, Gerhard: Macht Lesen so glücklich wie Erdbeereis? Symposium zwischen Markt und Forschung. In: Buch und Bibliothek 49, 1997, H. 12, S. 861–864.
- Busch, Angelika: Grußwort des Veranstalter. In: Die Literaturbüros in NRW, 1994, S. 3f.
- Conrady, Karl Otto: Warum noch zum Lesen aktivieren – und wie? In: Lebenswelten, Medienräume: Jugendliche, Bibliothek und Schule. Beiträge zum Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule“, Gütersloh 1997, S. 7–29.
- Delp, Ludwig (Hg.): Das gesamte Recht der Publizistik. 2. Aufl. München o.J.
- Handbuch der Kulturpreise und der individuellen Künstlerförderung in der Bundesrepublik Deutschland 1979–1985. Im Auftrag des Bundesministeriums des Innern erstellt von Karla Fohrbeck, Zentrum für Kulturforschung/Bonn, Köln 1985.

Andreas Baer u.a.

- Herholz, Gerd: Von der Schwierigkeit, auf einem Flickenteppich das Fliegen zu lernen oder Dilemmata der Literaturförderung. In: Die Literaturbüros in NRW, 1994, 10–23.
- Landtag Nordrhein-Westfalen. Drucksache 10/3428. Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 19 der Fraktion der SPD. Lese- und Literaturförderung in Nordrhein-Westfalen.
- Die Literaturbüros in NRW. Dokumentation der Tagung Wege der Literaturförderung. Düsseldorf, Schloß Mickeln, 17./18.9.1994. Hg. vom Literaturbüro NRW e.V. Düsseldorf, Düsseldorf 1994.
- Kultur in Niedersachsen. Literatur, hg. vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Hannover 1997.
- Middendorf, Klaus: Droht das Ende der Literaturförderung oder: Jeder liest für sich allein? In: Die Literaturbüros in NRW, 1994, S. 33–50.
- Öffentliche Ausgaben für Kunst und Kulturpflege, Kunsthochschulen, Erwachsenenbildung und Bibliothekswesen 1985 bis 1996. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Sonderheft 85, 1997.
- Orte für Worte. Literatur Lesen, hg. vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, Stuttgart 1997.
- Schwenger, Hannes: Stirb schneller, Dichter! Literaturpreise, Förderungen und Ehrungen in der Bundesrepublik. In: Literaturbetrieb in der Bundesrepublik Deutschland. Ein kritisches Handbuch, hg. von Heinz Ludwig Arnold, 2. Aufl. München 1981, S. 254–258.

ANNE BUHRFEIND / BIRGIT DANKERT / USCHI ERMERS /
BODO FRANZMANN / HEINZ GOLLHARDT /
FRIEDERIKE HARMGARTH / JOHANNA HLADEJ /
JUTTA KLEEDORFER / MONIKA LAIER /
ANDREAS MITTROWANN / ROSMARIE TSCHIRKY

Leseförderung

Einführung (Anne Buhrfeind)

Lesen ist „gut“ und notwendig. Das hat sich herumgesprochen, und auch Eltern, die selbst nur selten ein Buch in die Hand nehmen, glauben, daß Bücher gut für ihre Kinder sind. Lesen ist förderungswürdig. Seit der Reformation hat der europäische Mensch angefangen, daran zu glauben – mal mehr, mal weniger. Mit der Aufklärung und mit der Einführung der Schulpflicht engagierten sich gesellschaftliche Kräfte für die Sache. Im 19. Jahrhundert entstanden die Arbeiterbildungsvereine, die Büchereien, und der Roman war „erfunden“ – eine Voraussetzung für die breite Durchsetzung des Lesens und der Lektüre auch als Freizeitbeschäftigung.

In unserem Jahrhundert, als das Lesen als Technik sich weitgehend durchgesetzt hatte, als es nicht mehr darum gehen mußte, die Fertigkeit an Erwachsene zu vermitteln, machten sich die Leute, die sich heute der Leseförderung verschreiben würden, an die literarische Erziehung der Jugend. Nach dem Zweiten Weltkrieg schien besonders deutlich zu werden, wohin unkontrollierte Lektüre führen kann. Das Schriftgut der Nationalsozialisten war einigermaßen aussortiert, und es blieb die Frage: Was nun? Was soll die deutsche Jugend lesen? Die Auseinandersetzung mit den deutschen Märchen und Sagen hinterließ Unsicherheit. Mit „Lederstrumpf“ und Konsorten allein war kein Staat zu machen. Der Blick auf amerikanische Lektüre entfachte den Abwehrkampf – und zugleich eine Massenproduktion an preiswerten Heftchen, an Lektüre, die man sich leisten konnte. Der hochverdiente Friedrich Bödecker, um die Qualität der Jugendliteratur bemüht, beurteilte beliebten Lesestoff von „Alaska Jim“ über „Kansas Jack“ und „Buffalo Bill“ als „nicht empfehlenswert“. Auch „Der rote Korsar“, „Zack“ und „Zorro“ kamen auf die schwarze Liste der Jugendschützer, die im „Schmutz und Schund“ eine ernste Bedrohung zu erkennen meinten.

Auf höchster Ebene wurde mitgekämpft, wenn auch nicht immer mit voller Kraft. Das „Gesetz über den Vertrieb jugendgefährdender Schriften“ wurde seit 1949 diskutiert und 1954, stark abgespeckt, verabschiedet. Der Bundesminister des Inneren verkündete 1953 die Stiftung eines Deutschen Jugendliteraturpreises – unter anderem für das beste Jugendbuch. Umtauschaktionen, Ausstellungen, eine Diareihe „Gefährliches Lesen“ versuchten auf den Unterschied zwischen dem Schund und dem „guten Jugendbuch“ hinzuweisen.

Mitte der fünfziger Jahre begann sich eine andere Haltung durchzusetzen: Der Kampf gegen den Schmutz trat in den Hintergrund – zugunsten der Werbung für das „gute Buch“. Das 1956 von Lehrern, Buchhändlern, Verlegern und dem Börsenverein

des Deutschen Buchhandels gegründete Deutsche Jugendschriftenwerk setzte sich dafür ein, das Positive zu bewerten und zu bewerben. Beurteilungskriterien wurden mühsam entwickelt, das „Heftchen“ als solches rehabilitiert, sofern es mit Stoffen gefüllt wurde, die der Bildung der Jugend und der Vermittlung von „Wesentlichem“ (Adler/Köhlert 1966, 24) dienlich wären. Der schlechte Einfluß der Comics wurde kritisiert, aber auch der schlechte Einfluß durch die Werbung und ihre „Durchtränkung menschlicher Beziehungen mit kommerziellen Interessen“ (1963; vgl. Adler/Köhlert 1966, 33).

Der schlechte Einfluß „schlechter“ Lektüre geriet ein wenig aus dem Blickfeld, nachdem sich das Fernsehen durchgesetzt hatte. Seit dem Ende der sechziger Jahre stand praktisch in jedem bundesdeutschen Haushalt ein Fernsehgerät. Das Lesen als Freizeitbeschäftigung hatte eine starke Konkurrenz bekommen. Andererseits schien es möglich – und die Programmgestaltung war danach –, das Fernsehen als Bildungsmedium einzusetzen. Aber die mit dem Siegeszug von Fernsehen und Rundfunk verbundene Hoffnung auf eine Demokratisierung des Wissens und Verbreitung von Bildung hat sich nicht erfüllt. Die „Wissenskluft“ blieb, schien sich gar zu verstärken.

Die Leseförderung, seit den 70er Jahren ein Begriff aus dem Inventar der Deutsch- und Grundschuldidaktik, konzentrierte sich nun darauf, den Einfluß des Fernsehens nach Möglichkeit auszugleichen, die Lesefähigkeiten, vor allem aber die Lesemotivation zu stärken. Spätestens seit den 80er Jahren gilt die Konkurrenz zwischen Fernsehen und Lesen nicht mehr als eine Frage, die nach dem Schwarzweiß-Prinzip zu klären ist: Fernsehen schlecht, Lesen gut, Fernsehen gleich Unterhaltung, Lesen gleich Bildung. Für den „kritischen Umgang“ mit dem Medium Fernsehen wurde das Lesen als grundlegend ausgemacht. Und die informations- und wissensvermittelnden Funktionen des Fernsehens – die ihm nicht mehr abgesprochen werden, obwohl sie ihm immer mehr abhanden kommen – können, so heißt es, nur dem Lesenden wirksam werden.

Viele Studien haben vor allem in den 80er Jahren Leseverhalten und Mediennutzung von Jugendlichen untersucht (z.B. Bonfadelli u.a. 1986, vgl. auch den Beitrag „Lesen und Leseverhalten heute“ in diesem Band), haben gezählt, wieviel Minuten Jugendliche mit Fernsehen, Bücherlesen und anderen medialen Beschäftigungen verbringen. Sie liefern den Leseförderern die Rechtfertigung für ihre Arbeit. Das Bücherlesen hat, auch wenn immer mehr Bücher gekauft, immer mehr Jugendbücher produziert werden, keinen besonders guten Stellenwert bei Kindern – und überhaupt in der Familie. Fernsehen ist Familienangelegenheit (war es zumindest, solange es nur zwei, drei Programme und pro Haushalt nur ein TV-Gerät gab), Lesen nicht mehr. Das Fernsehen hat das Lesen nicht verdrängt; vielmehr hat eine Funktionsverschiebung stattgefunden.

Ein Viertel bis ein Drittel aller Heranwachsenden kann man als „leseabstinent“ bezeichnen (Hurrelmann 1994, 19); jedenfalls nehmen sie kaum mal ein Buch zur Hand. Die Unterschiede in der Mediennutzung verstärken sich: Hier jene, die zu Unterhaltungszwecken extensiv fernsehen, dort die anderen, die lesen *und* fernsehen, die alle Medien sinnvoll nutzen und eine Auswahl treffen können – und zwar so, daß sie dabei auch an ihrer sozialen Durchsetzung arbeiten.

Wer es versäumt, sich auf diese Weise medienpraktisch zu „bilden“, läuft Gefahr, auf dem Nebengleis zu landen. Die Zukunft der Arbeit scheint so auszusehen, daß sie

immer weitergehend von den Hochqualifizierten ausgeübt wird. Arbeitsplätze werden knapp – für diejenigen, die keine ausreichende Schulbildung haben, sich nicht weiterbilden, sich in der Medien- und Computerwelt nicht wie ein Fisch im Wasser bewegen können. Medienkompetenz kann künftig ein Faktor sein, der die eigene Existenz sichert.

Neue soziale Schichtungen werden entstehen – getrennt voneinander durch die „Wissenskluft“ (Bonfadelli 1993). Die Schlüsselqualifikationen in der Arbeitswelt der Zukunft sind Abstraktionsvermögen, Phantasie, intellektuelle Beweglichkeit, Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit, geistige Selbständigkeit. Diese Qualifikationen bilden sich mit der Entwicklung von Sprachvermögen und Lesefähigkeit heraus – gewiß nicht allein durch die Nutzung der elektronischen Medien.

Und sie bilden sich in einem bestimmten Alter heraus, während sogenannter Entwicklungsfenster (Pöppel 1997). Nur solange diese Fenster geöffnet sind, können neuronale Anlagen zu konkreten Fähigkeiten weiterentwickelt werden. In dieser Zeit, bis zum Alter von 13, 14 Jahren, müssen Kinder und Jugendliche Lesepraxis erwerben: die Grundlage, um „lebenslanges Lernen“ überhaupt durchhalten zu können. Durch Lesen errichten sie sich ein Wissensgerüst, das es ihnen ermöglicht, Informationen einzuordnen und zu verarbeiten. Wer das nicht tut, bleibt außen vor.

Das Lesen ist nicht gefährlich, sondern gefährdet – nicht als Kulturtechnik, aber als kulturelle Praxis. Nicht bei den Privilegierten und den Medienkompetenten, aber bei denen, die solche Kompetenz nicht entwickeln konnten – auch mangels Leseerfahrung.

Leseförderung verbessert Bildungs- und Lebenschancen. Im Alltag, aber auch in vielen Initiativen und Projekten engagieren sich Eltern, Pädagoginnen, Verleger, Buchhändlerinnen und Bibliothekare dafür, daß das Lesen als kulturelle Praxis einen angemessenen Stellenwert und ein freundliches Umfeld bekommt. Sie schaffen Situationen, Atmosphäre und auch mal „Events“, sie machen, verkaufen, empfehlen und kaufen die richtigen Bücher und sprechen darüber. Sie unterstützen Autoren und Autorenlesungen, veranstalten Wettbewerbe und arbeiten an einem wichtigen gesellschaftlichen Konsens: daß Lesen Freude macht.

Die wichtigsten Institutionen der Leseförderung stellen im folgenden ihre Projekte vor. Eine Reihe anderer Organisationen werden, ebenso wie diejenigen in der Schweiz und in Österreich, am Ende dieses Kapitels mit ihren Adressen aufgeführt.

1. Die Bibliotheken

1.1 Die öffentlichen Bibliotheken (Birgit Dankert)

Leseförderung gehört zu den von Kulturpolitik, Benutzern und Berufsstand international formulierten und akzeptierten Aufgaben und Leistungen öffentlicher Bibliotheken. Die circa 3000 von den Kommunen finanzierten und hauptamtlich geleiteten öffentlichen Bibliotheken Deutschlands interpretieren Leseförderung vornehmlich als zentrale Aufgabe ihrer Kinder- und Jugendabteilungen. Allgemeine Rahmenbedingungen sichern die notwendigen Voraussetzungen bibliothekarischer Leseförderung.

Kinder- und Jugendbibliotheken sind zur Zeit von Einsparungen im Kulturbereich allgemein, im Bereich des Bibliothekswesens und der Kinderkultur speziell betroffen – jedoch nicht überproportional oder mit Priorität. Zwar trifft die unter Sparzwängen in Großstadtsystemen vorgenommene Umstrukturierung in der Regel kleinere Stadtteilbibliotheken und damit auch den Kinder- und Jugendbereich, zwar definieren Kulturpolitiker, die Fachpersonal einsparen wollen, den Kinderbibliotheksbereich gerne als geeignetes Terrain für semiprofessionelle oder ehrenamtliche Beschäftigungsverhältnisse. Doch die Institution und Funktion Kinder- und Jugendbibliothek verfügt zur Zeit über den größten Einfluß seit ihrer Existenz und war kulturpolitisch noch nie so anerkannt wie heute.

Ihre vielfach definierten Aufgaben:

- Kinder an das Lesen heranzuführen,
- Medienkompetenz zu vermitteln,
- selbständiges Lernen zu unterstützen,
- einen Kulturraum zu bieten,
- die Propädeutik der Bibliotheks- und Informationspraxis anzubieten,
- soziales Verhalten im Umgang mit Kultur- und Informationstechniken einzuüben,

werden mit Buch- und Medienangeboten, mit Veranstaltungen und Serviceleistungen für unterschiedliche Altersgruppen und Ausbildungsgrade, für Einzelpersonen und Gruppen (z.B. Schulklassen) erfüllt. Neben den Musikschulen bieten Kinder- und Jugendbibliotheken das am dichtesten geknüpfte Netz der institutionalisierten Kinder- und Jugendkultur.

Die Kinder- und Jugendbibliothek wendet sich von Zielsetzung und Anspruch her an alle Kinder und Jugendlichen ihres Einzugsbereichs und sieht keine Einschränkungen vor. Raumaufteilung, Medienpräsentation und Veranstaltungsangebote gliedern Angebot und Benutzung nach Alter, schulischen oder außerschulischen Interessen sowie dem Grad der Lesefähigkeit. Dies geschieht in Kombination mit den allgemeinen Ordnungsstrukturen öffentlicher Bibliotheken.

Werden Leseförderung und Medienkompetenz als zentrale Aufgabe und Zielsetzung genannt, gilt die Kulturtechnik Lesen als Basisqualifikation zum selbstbestimmten Einsatz und Gebrauch von AV- und elektronischen Medien. Doch wie ist Leseförderung in Bibliotheken konkret zu fassen?

Wenn man unter Leseförderung zielbestimmte Literaturangebote, Literaturveranstaltungen und interaktive Literaturprojekte zur spielerischen, nicht leistungsbetonten Einübung eines gefestigten, lebenslangen Lesehabitus versteht, dann lassen sich – zumindest in der Analyse – drei Varianten bibliothekarischer Leseförderung ausmachen:

- Flankierende Maßnahmen zur Einführung in die Kulturtechnik Lesen:
Gemeint sind lesepropädeutische Angebote wie Bilderbuchbetrachtung und Vorlesen/Erzählen, Angebote von Erstlesetexten als Begleitung und Fortsetzung der Lesefibeln, Leseübungen mit spielerischem oder agonalem Charakter (z.B. Lesewettbewerbe).

- **Quantitative Leseförderung:**
Hier festigt man den Lesehabitus durch Angebote zum „lieber lesen“, „öfter lesen“, „mehr lesen“. Dazu gehören möglichst vielfältige und unterhaltsame Literaturangebote, Leseaktionen zur Begleitung und Bewältigung von Lesesituationen (Schule, Sexualität, Reisen, Jahreszeiten).
- **Qualitative Leseförderung:**
Die Vermittlung von künstlerisch guten oder informativ optimalen Texten stehen dabei im Vordergrund der Vermittlungsbemühungen. Leseförderung gelingt mit selektierten Angeboten (aktuell, gattungs-, autoren-, themenbezogen), mit Literaturdiskussion, Verknüpfung von gesellschaftlichem und literarischem Diskurs (Bücher aus oder über fremde/n Kulturen etc.).

Die drei Varianten lassen sich auch verstehen als textorientierte, themenorientierte und benutzerorientierte Leseförderung.

Nicht übersehen werden kann, daß die einzelnen Berufsgruppen der Literaturproduktion und Literaturvermittlung, daß die schulischen und außerschulischen (sozial-)pädagogischen Berufe bei Zielen, Aktionen und Erfolgskontrolldaten von Leseförderung unterschiedliche Akzente setzen. Zwar akzeptieren sie als übergeordnetes Ziel die Beherrschung der Kulturtechnik Lesen, die Sozialisation zu einem lebenslangen Lesehabitus und die souveräne Handhabung von Texten zu Unterhaltung und Information im weitesten Sinne. Auf dem Weg dahin aber entwickeln sich berufsspezifische Realisierungsmöglichkeiten.

Bibliotheken betonen, ähnlich wie der Buchhandel, den selbstbestimmten Umgang mit einer Vielzahl von ästhetischen Mustern und Informationen. Ihre Erfolgsdaten orientieren sich an Buchbesitz und -ausleihe, der Teilnahme an literarischen Veranstaltungen. Hinzu kommen nachprüfbar Verbindungen von individuellen und gruppenspezifischen Bedürfnissen und Interessen mit möglichst aktuellen und adäquaten Angeboten des Medienmarktes sowie eine kontinuierliche Frequentierung der medienvermittelnden Institutionen.

Die Schule begreift Leseförderung zum einen als Vermittlung von Lesefähigkeit und Lesefreude, zum anderen als didaktische Einweisung, den Gebrauch von Printmedien zur Installierung und kontinuierlichen Unterstützung selbständiger, emotionaler und kognitiver Lernprozesse. Gelingt es, eine sachgerechte Anzahl von Printmedien und die mit Lesekompetenz ermöglichten Strategien des selbstbestimmten Lernens in allen Unterrichtsfächern zu verankern, verspricht schulische Leseförderung nicht nur an Schulzensuren ablesbare Erfolge. Die Bibliotheken bieten hier mit Bestand, Vermittlung, Beratung und Recherchemethoden wichtige Unterstützung.

Angehörige außerschulisch-pädagogischer und sozialpädagogischer Berufe nehmen vor allem die kreativen, sinnspendenden, ratgebenden und im weitesten Sinne politischen Impulse des Lesens und die damit verbundenen Aspekte der Leseförderung wahr. Als Erfolg kann hier gelten, wenn durch Beratung, Training, Veranstaltungen und Anleitung zur Eigeninitiative in Bereichen wie Freizeitgestaltung, Lebenshilfe, Alltagsbewältigung und in politischen Prozessen Lesen und Printmedien nachvollziehbare Unterstützung gewähren. Auch hier leisten Bibliotheken unverzichtbare Hilfe, indem sie Leseorte, literarische Ereignisse und Beratung bieten.

Jeder Beruf bringt gemäß seiner Definition der Leseförderung spezielle Qualifikationen ein. Erfahrungsberichte und Nachschlagewerke zu Personen, Aktionen, Institutionen auf diesem Gebiet zeigen eine Fülle von Kombinationen mehrerer Partner, so daß der Schluß naheliegt, daß Leseförderung am besten in der Kooperation mehrerer Berufe, ihrer Potentiale und Qualifikationen gelingt. Immer nachdrücklicher wird dabei Literalität als Basiskompetenz multimedialer Sozialisation verstanden. Das Angebot bibliothekarischer Leseförderung muß daher in Zukunft die neue, global gültige Interpretation von Literalität unterstützen.

Kinderbibliothekare werden sich der Aufgabe unterziehen müssen, mit dem Prinzip des „global thinking“ in kleinen und kleinsten Kreisen wie Elternabenden und Lehrerkonferenzen Notwendigkeit und Programm einer High-Tech-Kinderbibliothek durchzusetzen. Das EU-Projekt CHILIAS, an dem auch die Stadtbibliothek Stuttgart mitarbeitet, bietet dazu erste Vorplanungen.

Die Fähigkeit, über Leseförderung hinaus Medienkompetenz zu vermitteln, wird über die Zukunft der Kinderbibliothek entscheiden. Allen Kindern den Zugang zu den großen Datenpools und Informationsspeichern der Welt durch

- Einübung in die Benutzung der Informationstechnologie,
- Aufbereitung der Informationswege für jugendliche Benutzer,
- Kombination von Büchern, Medien und Interaktionsprogrammen,
- Angebot kultureller Räume mit High-Tech-Ausstattung für Bedürfnisse junger Menschen

zu ermöglichen, setzt eine räumliche und inhaltliche Entgrenzung des bisherigen Programms der Kinderbibliothek voraus, die nur mit kompetenten Partnern im High-Tech-Bereich gelingen kann.

1.2 Die kirchlichen öffentlichen Büchereien (Uschi Ermers)

Sind öffentliche Büchereien nicht schon allein durch ihre Existenz *das* Mittel zur Leseförderung? Büchereien stellen ihren Buchbestand – geordnet und ansprechend präsentiert – zur Ausleihe für alle zur Verfügung. Vom Bilderbuch bis zum modernen Klassiker, vom Märchen bis zum aktuellen Bestseller: Jede/r kann hier – in kirchlichen Büchereien kostenlos – Lieblingslektüre suchen, finden und mit nach Hause nehmen. Die Bücher einer Bücherei stellen zwar „nur“ eine Auswahl des Buchmarktes dar, diese Auswahl ist jedoch auf die Bedürfnisse und Wünsche der jeweiligen Benutzer/innen abgestimmt, und über Fernleihe lassen sich in jeder Bücherei auch ausgefallene Literaturwünsche erfüllen.

Büchereien leisten noch mehr als die Ausleihe von Büchern und anderen Medien: Aktive Leseförderung durch gezielte Beratung und Veranstaltungen gehört für fast alle Büchereimitarbeiter/innen zum täglichen Geschäft. Dabei kommt es in erster Linie darauf an, Freude am Lesen zu wecken, Spaß am Umgang mit (guten) Büchern zu haben und Anregungen zur Lektüre zu geben. An vielen Orten entwickeln sich kirchliche öffentliche Büchereien mit ihrem Veranstaltungsprogramm zum kleinen kulturellen Zentrum ihrer Gemeinde. Besucher/innen schätzen dort die freundliche

Atmosphäre und fühlen sich gut aufgehoben, bei den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die die Lesegewohnheiten ihrer Stammkunden kennen und gezielte Empfehlungen geben können. An der Ausleihtheke und bei der Beratung ergeben sich immer wieder Gespräche über gelesene Bücher oder spannende Neuerscheinungen.

Als Orte der Leseförderung sind Büchereien ideal: Die Atmosphäre zwischen den Bücherregalen lädt ein zum Lesen, Stöbern und Spielen. Für Kinder kommt hinzu, daß öffentliche Büchereien ein Ort sind, den Kinder freiwillig, ohne Druck und ohne pädagogische Absicht aufsuchen können. Bei Veranstaltungen in der Bücherei steht nicht das Lernen im Vordergrund, sondern der gemeinsame Spaß an der Sache – sei es beim Lesen, Zuhören, Diskutieren oder kreativen Tun. Daß hier Bildungsarbeit stattfindet, daß Kinder und/oder Erwachsene an lesefördernden Veranstaltungen teilnehmen und dabei viel lernen können, ist den TeilnehmerInnen selbst oft gar nicht bewußt. Wo lernt man besser und lieber als da, wo das Lernen so wenig anstrengt, daß es nicht als Lernen empfunden wird?

Zielgruppen der Leseförderung in kirchlichen Büchereien sind Menschen aller Altersgruppen; entsprechend differenziert ist das Veranstaltungsangebot. Jede einzelne Bücherei setzt dabei gezielte Schwerpunkte, die auf die Struktur ihres Publikums und ihrer Gemeinde zugeschnitten sind.

Eine besondere Gewichtung – inhaltlich und von der Zahl der Veranstaltungen her – hat der eigentliche Kernbereich der Leseförderung, mit Kindern als Zielgruppe. Die jüngsten Büchereinutzer/innen werden mit gezielten Einladungen und Besuchen von Eltern-Kind-Kreisen oder Krabbelgruppen angesprochen. Kindergärten und Schulen besuchen die Bücherei, und den Gruppen werden (thematische) Blockbestände zur Verfügung gestellt. Regelmäßige Vorlesestunden sind erste Veranstaltungen, zu denen Kinder eigenständig in die Bücherei kommen können. Viele Büchereien bieten darüber hinaus das Bilderbuchkino an: Die Bibliothekarin liest ein Bilderbuch vor und zeigt dabei die Bilder mit Dias auf einer Leinwand, so daß alle Kinder gut sehen können.

Mit dem Zeigen und Vorlesen von Büchern ist eine lesefördernde Veranstaltung oft noch nicht beendet. Viele Büchereien bieten kreative Aktionen rund ums Buch an. Im Mittelpunkt steht ein Buch, das z.B. zuerst als Bilderbuchkino gezeigt und/oder vorgelesen wird.

Die daran anschließende kreative Umsetzung ermöglicht die persönliche Auseinandersetzung mit einem Buch und der darin enthaltenen Geschichte. Durch Basteln, Spielen, Malen, Erzählen, Schreiben und auch durch das gemeinsame Gespräch dabei, greifen die Kinder noch einmal das auf, was für sie an einer Geschichte wichtig war, sei es, weil sie sich in Text und/oder Bildern wiederfinden, weil sie etwas Neues erfahren oder noch Verständnisschwierigkeiten haben. Durch kreatives Tun erfolgt eine Auseinandersetzung, die für den Umgang mit literarischen Texten lebenswichtig ist. Es wird eine Konkretisierung, ein Zusammenhang mit dem eigenen Leben und den eigenen Erfahrungen erreicht. Nur so entstehen die oft zitierten „Bilder im Kopf“, die notwendig sind, damit Lesen Spaß macht. Da viele Kinder heute zuerst das Fernsehen mit seinen laufenden Bildern kennenlernen, ist die Beschäftigung mit einem Buch und das Imaginieren eigener Bilder zum Text eine Fähigkeit, die manche

erst noch lernen müssen und die bei anderen Kindern der Förderung bedarf. Ohne diese Fähigkeit bleiben die Buchstaben in einem Buch schwarz auf weiß und langweilig. Hier sehen kirchliche öffentliche Büchereien eine besondere Herausforderung und Handlungsbedarf.

Es führt zu weit, auf alle möglichen lesefördernden Veranstaltungen einzugehen, die für Kinder in kirchlichen öffentlichen Büchereien stattfinden. Das Spektrum unterscheidet sich nicht von kommunalen öffentlichen Bibliotheken. Lesungen, Märchenveranstaltungen, Erzählnachmittage, Leseclubs, Schreibwerkstätten oder literarische Ausflüge gehören zum Programm vieler kirchlicher Büchereien ebenso wie Klassenführungen, Büchereirallyes, Schatzsuche in der Bücherei oder die Aufführung eines Kindertheaters. Besonders zu erwähnen sind noch die „Nächte in der Bücherei“, die sich in kirchlichen Büchereien besonders anbieten. Unter unterschiedlichen Themenstellungen (Sternennacht, Kriminacht, Hexenfest oder Geisternacht) werden Kinder in die Bücherei eingeladen und verbringen dort den Abend mit Spielen, Lesen und Büchereierkundung. Schließlich übernachten sie in den mitgebrachten Schlafsäcken, und morgens gibt es noch ein Frühstück. Für Kinder ist eine solche Nacht aufregend und spannend, sie haben meist einen Heidenspaß – wenn auch wenig Schlaf – und erleben die Bücherei als Freizeitort, den sie sich erobern und wo sie sich wohl fühlen dürfen. So werden Schwellenängste abgebaut, die Bücherei wird spielerisch erkundet und ein persönlicher Kontakt zu den Büchereimitarbeiter/innen geschaffen, der Lust macht, die Bücherei öfter zu besuchen.

Nicht nur Kinder, auch Erwachsene kommen zu lesefördernden Veranstaltungen in die Büchereien. So finden in kirchlichen öffentlichen Büchereien Autorenlesungen oder Angebote rund um das Thema Märchen für Erwachsene statt, und da Goethe nicht mehr selber lesen kann, werden seine Texte (sowie die anderer Autorinnen und Autoren) von guten Rezipienten vorgetragen.

Auch Erwachsene können in Veranstaltungen kreativ mit literarischen Texten umgehen. Sei es, daß bestimmte Elemente eines Textes bildnerisch umgesetzt werden, daß Schlüsselszenen in Rollenspielen nachempfunden werden oder daß in Schreibwerkstätten ein eigener Text verfasst wird. Diese Veranstaltungen finden mehr und mehr Publikum, doch scheinen Erwachsene sich vor ihrer eigenen Kreativität ein wenig zu fürchten, so daß es immer noch leichter ist, diese Zielgruppe mit eher gesprächsorientierten als mit kreativen Angeboten in die Bücherei zu locken.

Eine in kirchlichen öffentlichen Büchereien weit verbreitete und beliebte Veranstaltungsform ist die des literarischen Gesprächskreises. Gemeinsam kommen die Teilnehmer ins Gespräch über einen literarischen Text (sei es ein zu Hause gelesener Roman oder eine während der Veranstaltung gelesene Kurzgeschichte). Dabei geht es immer um die Fragen: Was sagt mir der Text? Wo finde ich mich in der Literatur wieder? Mit welchen eigenen Erfahrungen kann ich die Leerstellen des Textes füllen? Auf diese Weise ergibt sich ein lebendiges Gespräch über Textverständnis und unterschiedliche Lesarten. Eine Gesprächsleitung sorgt dafür, daß jede/r zu Wort kommt, strukturiert den Ablauf und kann Hintergrundinformationen (z.B. zur Biographie des Autors/ der Autorin oder zur Wirkungsgeschichte eines Romans) geben. Vor allem spielt die Frage „Was will uns der Autor sagen?“ kaum eine Rolle, da es nicht um

eine eindeutige Interpretation, sondern um ein individuelles Textverständnis geht. Im gemeinsamen Gespräch werden literarische Texte mit anderen Augen und mit wesentlich mehr Spaß gelesen als allein.

Über die Gesprächskreise hinaus gibt es weitere lesefördernde Veranstaltungen für Erwachsene: Buchvorstellungen, Angebote rund ums Thema Vorlesen und Erzählen, gemeinsamer Besuch von Theateraufführungen, literarische Vorträge, Thementage oder Wochenenden werden von kirchlichen Büchereien organisiert und durchgeführt. Besonders zu erwähnen sind die „Literarischen Reisen“, in denen exemplarisch Autor/innen eines Landes oder einer Region vorgestellt werden. Die Veranstaltung lebt von unterschiedlichen Elementen: Vortrag, Leseprobe, biographische und landeskundliche Informationen, Dias, Musik, landestypischer Imbiß. Im Vordergrund steht der Blick auf die vorgestellten Autor/innen, Büchertische mit Literaturzusammenstellungen regen zum Schmökern und Ausleihen an.

Veranstaltungen ganz eigener Art sind die Buchausstellungen (zum Beispiel vor Weihnachten), die vor allem in den katholischen öffentlichen Büchereien stattfinden. In gemütlicher Atmosphäre, meist mit Kaffee und Kuchen, können die Besucher/innen in aller Ruhe die ausgestellten Bücher und Medien durchstöbern, sich beraten lassen und Buchgeschenke für Freunde und Angehörige in der Bücherei bestellen.

Damit die Leseförderungsaktivitäten der kirchlichen öffentlichen Büchereien sich noch weiter verbreiten und jede Bücherei die ihr angemessenen Veranstaltungen findet, bieten die katholischen und evangelischen Fachstellen ebenso wie der Borromäusverein und der Sankt Michaelsbund regelmäßig zentrale und dezentrale Fortbildungen für die ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen an. Dabei geht es um das praktische Ausprobieren von neuen und alten Modellen der Leseförderung, um theoretische Vertiefung, Vernetzung mit anderen Institutionen und den Erfahrungsaustausch unter den Büchereimitarbeitern/innen. So lassen sich gute Veranstaltungsideen aus einzelnen Büchereien multiplizieren, und die Kompetenz und Motivation steigt. Arbeitshilfen, Literaturzusammenstellungen, Materialsammlungen, methodische Anregungen und Referentenempfehlungen runden die Fortbildungsangebote ab.

Kirchliche öffentliche Büchereien – evangelische und katholische – finden sich meist ganz in der Nähe der jeweiligen Kirche einer Gemeinde und sind damit in der Ortsmitte für alle Einwohner/innen gut erreichbar. Vor allem Kinder und junge Familien nutzen die ortsnahen kirchlichen Büchereien gerne und häufig. Neben der Sorge um eine Vielfalt von aktuellen und praxisnahen Büchern zu religiösen Themen legen kirchliche öffentliche Büchereien einen besonderen Schwerpunkt auf einen gut ausgebauten Medienbestand für Kinder und Jugendliche und auf die Belletristik für Erwachsene. Mit thematischen Buchzusammenstellungen zu allen möglichen Anlässen des Gemeinde- und gesellschaftlichen Lebens bringen sich die Büchereien aktiv in das Gemeindeleben ein. Dabei legen die kirchlichen Büchereien Wert auf ihr christliches Profil, zeigen jedoch gleichzeitig, daß sie sich Themen der Zeit öffnen und als öffentliche Büchereien für alle Menschen zugänglich sind.

2. *Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels* (Monika Laier)

Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. vertritt als Spitzenorganisation des herstellenden und verbreitenden Buchhandels in Deutschland die Interessen von Verlagen, Sortimentsbuchhandlungen und Firmen des Zwischenbuchhandels. Mit dem Wirtschaftsgut „Buch“ untrennbar verbunden ist das kulturpolitische Engagement des Verbandes, das seinen Ausdruck in vielfältigen Projekten und Initiativen zur Leseförderung findet. Der Börsenverein setzt sich dafür ein, Lesekultur zu fördern und Literatur interessant zu vermitteln. Da die entscheidenden Weichen für das spätere Leseverhalten frühzeitig gestellt werden, sprechen die bundesweiten Aktionen des Börsenvereins vorwiegend Kinder und Jugendliche an. Bei allen Leseförderungsprojekten steht die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit anderen im Vordergrund: Schulen, Buchhandlungen, Bibliotheken, Verlage, sonstige kulturelle Einrichtungen und Verbände als örtliche Veranstalter und Berater sind Kooperationspartner. Der konzeptionelle Ansatz konzentriert sich auf den schulischen Bereich. Die Kultusministerien der Länder haben die beiden wichtigsten Projekte, den „Vorlese-Wettbewerb“ und die Aktion „Das lesende Klassenzimmer“, als förderungswürdig anerkannt.

Der Vorlese-Wettbewerb

Der Vorlese-Wettbewerb, der unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten steht, zählt zu den größten und traditionsreichsten bundesweiten Schülerwettbewerben. Er wird seit 1959 für Kinder der sechsten Klasse aller Schularten durchgeführt. Jährlich beteiligen sich über eine halbe Million Schülerinnen und Schüler an rund 7000 Schulen daran.

Der Lesewettbewerb startet jeweils im Oktober mit Klassen- und Schultentscheiden und führt dann über verschiedene regionale Etappen auf Stadt-/bzw. Kreis-, Bezirks- und Länderebene bis zum Bundesentscheid. Die Ausscheidungen finden in drei Gruppen statt, die sich nach der Schulform richten: A (Hauptschule), B (Realschule/Gymnasium), C (Förderschule für Lernbehinderte).

Die Schülerinnen und Schüler lesen einen vorbereiteten, drei- bis fünfminütigen Abschnitt aus einem Kinder- oder Jugendbuch ihrer Wahl sowie zusätzlich einen unbekanntem Text. Die selbstgewählte Textstelle soll kurz eingeführt und in einen schlüssigen Zusammenhang zum Buchinhalt gesetzt werden. Wesentlich ist, daß die Zuhörer erreicht werden und es gelingt, die Begeisterung am ausgesuchten Buch überzeugend weiterzugeben. Die Bewertungskriterien sind Textverständnis, Lesetechnik und Textgestaltung (nicht gemeint sind schauspielerische Darbietungen).

Die Wettbewerbsunterlagen mit den ausführlichen Teilnahmebedingungen und Bewertungsgrundlagen werden den Schulen jeweils im Herbst zugesandt. Zusätzliche Materialien (Plakate, Bewertungsbogen, Urkunden etc.) können per Bestellpostkarte kostenlos angefordert werden. Bis zum 15. Dezember müssen die schulinternen Entschiede abgeschlossen und die Schulsiegerinnen bzw. -sieger beim Börsenverein

gemeldet sein. Sie werden dann zur nächsten Wettbewerbsrunde in ihrem Landkreis / ihrer Stadt eingeladen. Die Organisation der regionalen Veranstaltungen übernehmen Buchhandlungen, Bibliotheken, Schulen oder sonstige Kultur- bzw. Bildungseinrichtungen auf ehrenamtlicher Basis.

Der Vorlese-Wettbewerb will Kinder dazu anregen, sich über die „Pflichtlektüre“ hinaus in der Schule wie in der Freizeit mit Kinder- und Jugendbüchern zu beschäftigen – mit dem Ziel, die Lesefreude und das Interesse an Literatur zu wecken und zu fördern. Die eigenständige Buchauswahl und das Vorbereiten einer geeigneten Textstelle sollen zur aktiven Auseinandersetzung mit der Lektüre ermuntern und, ebenso wie das gemeinsame Zuhören, einen Einblick in die Vielfalt der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur vermitteln. Kinder können die Erfahrung machen, daß Bücher zwischen Spannung, Unterhaltung und Information viele Facetten bieten. Lesen und Vorlesen regt die Phantasie an und kann helfen, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern.

Vorlesen ist zudem eine lebendige Art der Literaturvermittlung: Stimme, Betonung, Tempo und Tonfall verleihen den Texten eine eigene Dynamik. So können Spannung, Witz, Ironie oder Tiefsinn einer Erzählung atmosphärisch eingefangen werden.

Anders als andere Schülerwettbewerbe zielt der Vorlese-Wettbewerb nicht auf spezielle Begabtenförderung oder Spitzenleistung ab, sondern setzt explizit auf seine Breitenwirkung. Als Aktion in der Klasse, alternativ zum regulären Literaturunterricht, möchte er vor allem auch die Nicht- oder Wenigleser/innen erreichen.

Alle Teilnehmer/innen ab dem Schulentscheid erhalten Urkunden und Buchpreise. Für die Regionalsieger/innen gibt es zusätzlich Bücherschecks; ab Bezirksebene auch für die Schulbibliothek. Den Landesbesten winkt als Preis eine dreitägige Reise nach Frankfurt zum Bundesentscheid, und die Bundessieger/innen gewinnen einen Wanderpokal, eine Autorenlesung an der Schule sowie die Jurymitarbeit beim folgenden Bundesentscheid.

„Das lesende Klassenzimmer“

Im Mittelpunkt der Aktion „Das lesende Klassenzimmer“, die 1985 ins Leben gerufen wurde, steht die kreative und gestalterische Beschäftigung mit Kinder- und Jugendbüchern in der Schule. Der Wettbewerb möchte die Bemühungen der Schule um zeitgemäße Leseförderung unterstützen und zu einem spielerisch-unbefangenen Umgang mit der Lektüre motivieren. Über die kreative Auseinandersetzung mit Büchern soll bei Kindern und Jugendlichen der Spaß am Lesen nachhaltig geweckt werden.

Unter einem jährlich wechselnden Motto (1998: „Was heißt denn schon Familie“) sind Klassen der ersten bis achten Jahrgangsstufe aller Schularten eingeladen, ein gemeinsam gelesenes Buch in eigener freier Form künstlerisch umzusetzen. Die Wahl der Gestaltungsmittel bei der Gemeinschaftsarbeit ist den Schülerinnen und Schülern weitgehend freigestellt: eigene oder umgeschriebene Texte, Illustrationen, Collagen, Spiele, selbstgefertigte Objekte oder Figuren, Fotoromane, Pop-ups, Kalender, Fortsetzungsgeschichten, Zeitungen oder Theaterstücke können das Ergebnis des projektorientierten Unterrichts sein. Wesentlich ist, neben Phantasie und Origi-

nalität, ein erkennbarer Bezug zur literarischen Vorlage und die Zusammenarbeit in der Klasse. Nicht zugelassen sind Audiokassetten, Disketten und Videos.

Jeweils im Oktober werden die Wettbewerbsunterlagen und Plakate an alle weiterführenden Schulen sowie an 8000 Grundschulen in der gesamten Bundesrepublik versandt. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer können die kostenlosen Ausschreibungsunterlagen anfordern, die neben methodisch-didaktischen Hinweisen auch Lektüreempfehlungen enthalten.

Einsendeschluß für die Gemeinschaftsarbeiten ist jeweils der 15. März. Unter den Einsendungen vergibt eine Fachjury aus Lehrer/innen, Literaturdidaktiker/innen, Illustrator/innen, Kunstpädagog/innen und Buchhändler/innen bis Ende Juni neun erste Preise (jeweils einen pro Jahrgangsstufe und einen für die Sonderschule), fünfzig zweite und fünfzig dritte Preise. Zu gewinnen sind Autorenlesungen und Bücherchecks. Jede teilnehmende Klasse erhält noch vor den Sommerferien eine Urkunde sowie einen farbigen Almanach, der den Wettbewerb dokumentiert. Er enthält Auszüge aus den Wettbewerbsbeiträgen, eine kleine Statistik, Stellungnahmen der Jury sowie einen Adreßteil, in dem alle Teilnehmer aufgeführt sind.

Ein wissenschaftlich-künstlerischer Beirat, zu dem ein Jugendbuchautor, ein Verleger, zwei Buchhändlerinnen, eine Bibliothekarin und ein Kollege aus der Lehrerfortbildung zählen, ist bei der Themenfindung behilflich und betreut die laufenden Wettbewerbe.

Buchhändler/innen und Bibliothekar/innen unterstützen den Wettbewerb, indem sie die Ausschreibungsunterlagen verteilen und zum Mitmachen animieren sowie bei der Suche nach den „richtigen“ Büchern helfen. Außerdem organisieren die örtlichen Buchhandlungen die Preisverleihungen, wobei ihnen die Preise vom Börsenverein zur Verfügung gestellt werden.

Mit durchschnittlich über 1000 teilnehmenden Klassen erreicht die Aktion „Das lesende Klassenzimmer“ jährlich mindestens 30000 Schülerinnen und Schüler.

Schaufenster-Wettbewerb

Um Schulklassen ein Forum für ihre eigenen literarischen Interessen zu bieten und Kontakte zum Buchhandel aufzubauen und zu intensivieren, richtet der Börsenverein seit Frühjahr 1996 einen bundesweiten Schaufenster-Wettbewerb für 7. bis 9. Klassen aus. Die Jugendlichen sollen zu einem selbstgewählten Thema ein Schaufenster gestalten und zu den ausgestellten Titeln eine Buchempfehlungsliste mit eigenen Rezensionen erstellen, die in der Buchhandlung ausgelegt werden kann. Auf diese Weise erhalten Jugendliche Lektüretips und auch Erwachsene, die auf der Suche nach einem Geschenk sind, erfahren, welche Bücher den Jugendlichen selbst gefallen.

Die am Wettbewerb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler haben so nicht nur die Chance, ihre eigenen Lektüretips einzubringen, sondern sich darüber hinaus phantasie- und wirkungsvolle Präsentationsmöglichkeiten auszudenken. Mit Büchern, Werbesprüchen, Plakaten oder Buchobjekten soll ein Schaufenster entstehen, das Jugendliche anspricht. Vielen Klassen ist die Möglichkeit willkommen, Schulräume zu verlassen und Ergebnisse des Unterrichts öffentlich zu machen.

Die Buchhandlungen erhalten im Januar die Teilnahmeunterlagen, die sie an interessierte Schulklassen weitergeben können. Einsendeschluß für ein Foto des Schaufensters und die Empfehlungsliste ist der 1. Juni. Die Jury, bestehend aus einer Lehrkraft sowie Mitarbeiter/innen aus Buchhandel und Verlag, vergibt in jeder Jahrgangsstufe einen ersten Preis. Als Preise gibt es für die Schülerinnen und Schüler Bücherschecks und für die betreuenden Buchhändler/innen Reisegutscheine zu gewinnen.

„Lesewelt im Lesezelt“

Eine weitere Form der Leseförderung präsentiert der Börsenverein in Zusammenarbeit mit der Ausstellungs- und Messe-GmbH auf der Frankfurter Buchmesse. Im schönen Ambiente des historischen Spiegelzeltes stellen prominente Autorinnen und Autoren ihre Neuerscheinungen vor. Jeweils im Stundenturnus finden am Wochenende Buchvorstellungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene statt. Ergänzt wird das Programm durch literarisches Kindertheater in der Mittagspause. Im Anschluß an die Lesungen besteht die Möglichkeit, die vorgestellten Bücher zu kaufen und von den Autor/innen signieren zu lassen. An den Fachbesuchertagen stellt der Börsenverein interessierten Verlagen das Spiegelzelt für Buchpremierer, Empfänge, Pressekonferenzen u.ä. zur Verfügung.

Das Lesezelt, das auf dem Freigelände zwischen den Messehallen aufgebaut ist, bietet eine ansprechende Alternative zur nüchternen und hektischen Atmosphäre in den Messehallen. Es dient als Anziehungspunkt und als zentrale Anlaufstation gerade auch für Kinder und Jugendliche, für die sonst wenig auf der Buchmesse geboten wird.

Das ausführliche Programm liegt auf dem Messegelände sowie in Frankfurter Buchhandlungen, Bibliotheken, Kulturzentren, Cafés und sonstigen Einrichtungen aus.

3. Die Stiftung Lesen (Anne Buhrfeind)

Leseförderung in Familie, Kindergarten und Schule, Kampagnen und Werbung für das Lesen, Forschung, Information und Dokumentation zu Medienkultur und Leseförderung – das sind die Ziele und Aufgaben der Stiftung Lesen. Ihre geistigen Wurzeln reichen bis in die 60er Jahre zurück. Damals plante eine Gruppe von engagierten Buchhändlern, Verlegern und Persönlichkeiten aus Bildung und Kultur die Gründung einer „Theodor-Heuss-Gesellschaft“ zur Förderung des Lesens. Zum Ziel führten diese Bemühungen allerdings erst, als in den 70er Jahren im Zuge der Ausbreitung des Fernsehens in nahezu alle bundesdeutschen Haushalte das Bedürfnis wuchs, dieser Entwicklung mit einer praktisch tätigen Institution zur Leseförderung zu begegnen. 1976 wurde die Deutsche Lesegesellschaft gegründet, die 1988 in die Stiftung Lesen umgewandelt wurde.

Die Stiftung versteht sich als Anlaufstelle für alle, die sich in ihren jeweiligen Wirkungsfeldern für das Lesen einsetzen. In einer Vielzahl von Projekten und

Kampagnen werden Leseförderer unterstützt und mit Informationen und Materialien ausgestattet. Darüber hinaus sorgt die Stiftung Lesen dafür, daß die wissenschaftlich-methodischen Grundlagen für die praktische Leseförderungsarbeit weiterentwickelt werden, und entwickelt selbst neue Wege und Modelle für die Anregung zum Lesen.

Lese- und Literaturförderung kosten Geld. Daß sie notwendig sind, ist auf der bundespolitischen Ebene immer wieder bestätigt worden – sowohl in programmatischen Aussagen wie auch in Form von Zuschüssen für Initiativen und Projekte. Aber gerade in den Kommunen, den Trägern von Kindergärten und Bibliotheken, herrscht Sparzwang. Es ist kein Geld mehr da, um das Bibliothekswesen auszubauen oder zusätzliche Leseförderungsmaßnahmen in den Kindertagesstätten zu finanzieren. Literatur- und Leseförderer sind auf Mäzene und Sponsoren angewiesen. Die gibt es bekanntlich durchaus. Aber die weitaus meisten Sponsorengelder entfallen auf den Sport (46 Prozent). Der Kultur kamen rund 25 Prozent der rund 3,3 Milliarden Mark zugute, die deutsche Unternehmen im Jahre 1997 für Sponsoring ausgaben. Und innerhalb der Kultur nimmt die Förderung der Literatur keinen vorderen Rangplatz ein. An der Spitze der geförderten Kulturbereiche stehen vielmehr die „repräsentativen“ wie Klassische Musik und Malerei.

Die Stiftung Lesen hat für ihren Stiftungsrat eine stattliche Anzahl von Unternehmen gewonnen – darunter längst nicht nur Verlage. Und sie arbeitet mit Erfolg daran, Entscheidungsträger in der Wirtschaft davon zu überzeugen, daß Literatur- und Leseförderung sinnvolle und attraktive Sponsoringthemen sind. Für die Stiftung Lesen ist das Sponsoring ein lebenswichtiger Faktor – zum einen für das Fundraising und die Projektfinanzierung in eigener Sache, zum anderen sieht sie es als ihre Aufgabe, die Idee der Literaturförderung in der Wirtschaft zu propagieren. Sie versteht sich dabei als „Kreativ-Agentur für Leseförderung“ und als Partner für die PR- und Marketing-Abteilungen in den Unternehmen.

Leseförderung in Familie und Kindergarten

Sprache und Lesen sind die Voraussetzungen für Lernen und Bildungsfähigkeit. Bereits im Vorschulalter werden entscheidende Weichen gestellt für die Entwicklung des Sprachgebrauchs, von verbaler Ausdrucksfähigkeit, Kreativität und Phantasie. Nicht alle Kinder erleben im Elternhaus lesende Vorbilder und Gesprächspartner in Sachen Buch. Die Stiftung Lesen hat es sich zur Aufgabe gemacht, solche Kinder und ihre Eltern zu erreichen, damit Bücher im Alltag zur Selbstverständlichkeit werden – zum Beispiel durch eine Kooperation mit dem ZDF sowie mit Projekten, die sich direkt an Familien, Erzieherinnen und Erzieher wenden.

„Kinder wollen Bücher“

Das Abenteuer Lesen in den Kindergarten zu tragen und von dort aus in die Familie: Das war das Ziel eines Modellprojekts, das die Stiftung Lesen von 1994 bis 1997 zusammen mit elf Kindertagesstätten in Mainz und Wiesbaden unternahm. Die Kindergärten wurden mit Büchern ausgestattet, Leseecken wurden eingerichtet und Kinderbuchautoren, Illustratoren und „Vorleseomas“ eingeladen. Kombinierte Eltern-Kind-Veranstaltungen wurden angeboten sowie Fortbildungen und Supervisionen für

Erzieherinnen und Erzieher, in denen sie ermutigt wurden, gruppenorientierte Leseförderungsangebote einzuführen beziehungsweise zu verstärken. Die Eltern wurden durch Elternnachmittage, Erzählcafés und Buchausstellungen für das Thema Leseförderung interessiert und über Medienerziehung aufgeklärt.

Wichtige Projekterfahrungen wurden in einem Medienpaket für Erzieherinnen und Erzieher zusammengefaßt. Das Paket beinhaltet die Handreichung „Kinder wollen Bücher“ und ein Begleitvideo, in dem beispielhafte Aktionen dargestellt werden.

Siebenstein-Geschichten-Wettbewerb

Im Oktober 1997 hat die Stiftung Lesen zusammen mit dem ZDF einen großen Geschichten-Wettbewerb für Kinder initiiert. Im Mittelpunkt stand der vorwitzige Rabe Rudi aus der ZDF-Kindersendung „Siebenstein“. Alle Kinder aus Kindergärten und Grundschulen waren eingeladen, sich Geschichten oder kleine Szenen ausdenken, zu malen und zu spielen.

Förderungsbereich Schule und Freizeit

Die Schule vermittelt Lese- und Literaturkenntnisse. Darüber hinaus sollen Kinder und Jugendliche die Freude am Lesen und am Buch kennenlernen. Eltern, Lehrerinnen, Buchhändler und Bibliothekarinnen begleiten die jüngere Generation bei diesem Prozeß. Ihnen bietet die Stiftung Arbeitshilfen und Fortbildungsmöglichkeiten sowie methodisch-didaktische Hilfestellungen an. Die Jugendlichen selbst werden zum Beispiel durch Schülerzeitungswettbewerbe Schreiben motiviert. In Leseclubs und auf Buchausstellungen erhalten sie Anregungen rund ums Lesen.

Der Europäische Schülerzeitungswettbewerb

Zusammen mit Mitsubishi Motors Deutschland und mit Unterstützung des Ravensburger Buchverlags hat die Stiftung Lesen 1996 den Europäischen Schülerzeitungswettbewerb ins Leben gerufen. 1998 hieß das Thema „Genopolis – Schöne neue Welt(en)?!“ Redaktionen von Schülerzeitungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz sind aufgefordert, sich über eine Reihe von Fragen Gedanken zu machen: Wie wird sich die Welt verändern? Wie wollen junge Menschen ihre Zukunft gestalten? Wo sehen sie Risiken und Chancen von „Genopolis“? Wer muß und kann Verantwortung übernehmen, wenn es um die „Schöpfung“ geht? Eine Jury aus Fachleuten großer Verbände, aus Zeitungen und Verlagen unter Mitwirkung von Jugendlichen und der Federführung der Stiftung Lesen wählt die besten Beiträge aus. Auf die Gewinner der ersten drei Preise warten Städtereisen mit interessantem Programm.

Leseclubs für Kinder und Jugendliche/Lesen verbindet

Viele Jugendliche sind außerhalb der Schule für Leseanreize kaum zugänglich – und ihnen werden auch kaum welche angeboten. Mediengewohnheiten verfestigen sich, häufig zu Lasten des Lesens. In rund 540 Leseclubs an Schulen, in Bibliotheken, Jugendfreizeiteinrichtungen etc. gewinnen Kinder und Jugendliche Spaß am Lesen. Die Stiftung Lesen regt diese Initiativen an und unterstützt sie mit Informationen, Veranstaltungs- und Projektideen. Das durchschnittliche Alter der Leseclub-Besucher

Anne Buhrfeind u.a.

liegt bei elf Jahren. Pro Jahr entstehen etwa zwanzig neue Clubs mit durchschnittlich fünfzehn Mitgliedern verschiedenster Nationalität.

In der Broschüre „Lesen verbindet“ stellt die Stiftung Lesen sechs verschiedene Veranstaltungs- und Projektformen aus den Bereichen der Leseförderung und Integrationsarbeit vor. Zu den einzelnen Projektideen werden Tips und Anregungen gegeben, ein Adreßanhang führt zu weiteren Institutionen, die bei Projekten Hilfe leisten können. Die Broschüre entstand mit Unterstützung der Landesbeauftragten für Ausländerfragen bei der Staatskanzlei des Landes Rheinland-Pfalz – auch ein Beispiel für die Möglichkeiten von Projektförderung in Sachen Lesen.

Arbeitshilfen und Unterstützung für Lehrer, Pädagogen und Eltern

Die Arbeitshilfen sind in der Unterrichtspraxis getestete Leseempfehlungen. Sie helfen Lehrern aller Schulstufen und Schularten sowie Pädagogen in der Jugend- und Erwachsenenbildung, sich im Angebot des Büchermarkts zu orientieren. Rund 15 Titel werden jeweils vorgestellt, die dazu anregen, erzählende Jugendliteratur in den Unterricht einzubringen. So sollen Schüler über spannende Lektüre für ein bestimmtes Thema interessiert werden und Spaß am Lesen gewinnen.

Die Themen werden so ausgewählt, daß sie den Interessen der Jugendlichen und der aktuellen Diskussion entsprechen. 1997 ist zum Beispiel eine Arbeitshilfe zum Thema „Familie 2000“ erschienen. Der Autor Franz-Josef Payrhuber hat zusammen mit Studierenden der Gesamthochschule Kassel und mit Grundschullehrern repräsentative Beispiele moderner Kinder- und Jugendbücher ausgewählt. Lehrerinnen und Lehrer finden darin viele Anregungen, wie sie einen Unterricht, der sich wandelnde Familienstrukturen und deren Auswirkungen auf die Schule in den Mittelpunkt stellt, anders und ungewöhnlich gestalten können.

Buchausstellungen für Praktiker der Leseförderung

Bücher müssen auch außerhalb von Bibliotheken zu sehen sein. Um Menschen, die keine begeisterten Leser und Bibliotheksbesucher sind, an Bücher heranzuführen, stellt die Stiftung Lesen jedes Jahr Buchausstellungen zur Verfügung. Schulen, Jugendzentren, Bibliotheken und andere Einrichtungen können sich „Bücherkisten“ ausleihen, die jeweils 200 bis 400 Titel enthalten. Die kleineren Ausstellungseinheiten, die sogenannten Lesekoffer, bestehen aus 40 bis 100 Büchern. Derzeit sind insgesamt 48 Bücherkoffer und -kisten im Einsatz.

Buchausstellungen lassen sich auf vielfältige Art und Weise zur Leseförderung einsetzen – bei Veranstaltungen im Jugendzentrum, bei Freizeittreffs, Elternsprechtagen, Schulfesten, Tagen der offenen Tür und in der Elternarbeit. Das Angebot wird vor allem von Schulen genutzt. Gerade die kleineren thematischen Ausstellungseinheiten zu Themen wie Ausländer, Umwelt, Ernährung oder Sucht eignen sich gut für den Einsatz bei Projektwochen. Jährlich finden auf diese Weise etwa 200 Ausstellungen statt.

Der Lesebus

Der Lesebus, ein gemeinsames Projekt mit dem Niedersächsischen Kultusministerium und dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur, ist ein mobiler Beratungsdienst zur Leseförderung und Medienerziehung für das Flächenland Niedersachsen. Stand zunächst die Lehrerfortbildung im Vordergrund, so soll künftig der Schwerpunkt auf der Projektarbeit liegen. Außerdem werden die besonderen Möglichkeiten des Internet und des niedersächsischen Bildungsservers für den stationären Beratungsdienst ausprobiert. Zudem wird die Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb der Schule gesucht: mit Kunstschulen, Bibliotheken, Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung.

Der Lesebus ist mit Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, Projektbeispielen und audiovisuellen Medien ausgestattet. Er kommt für ein- oder mehrtägige Veranstaltungen zu Schulen, Bibliotheken und Fortbildungseinrichtungen und trägt dazu bei, das „Leseklima“ in Schule und Umfeld zu verbessern und die Lesekultur bei Kindern und Jugendlichen durch ein integratives Konzept von Leseförderung und Medienerziehung zu fördern.

Eine mobile Einrichtung zur Leseförderung gibt es auch in Hessen. Das „Kulturmobil“, ausgestattet mit erprobten Materialien zur Leseförderung und einer einschlägigen Projektdatenbank, reist durch das Bundesland und unterstützt die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern. Das Kulturmobil enthält zudem eine leicht montierbare kleine Bühne, eine Mini-Schulbibliothek und eine Grundausstattung an technischen Geräten und Requisiten – die wichtigsten Utensilien, um Anregungen für die Unterrichtsgestaltung unter medien- und theaterpädagogischen Gesichtspunkten gleich auszuprobieren.

Kampagnen und Werbung für das Lesen

Das „stille“ Medium Buch ist – angesichts seiner „lauten“ Konkurrenz – auf Werbung und Öffentlichkeitsarbeit angewiesen. Mit Unterstützung von Partnern aus Politik, Wirtschaft und Medienwelt organisiert die Stiftung Lesen Aktionen und Kampagnen rund ums Lesen und ums Buch. Zum Welttag des Buches, über die Verbindung von Literatur und Film sowie über Gemeinschaftsaktionen mit einzelnen Partnern entstanden interessante und neue Projekte.

Welttag des Buches

Der 23. April wird seit 1997 als Welttag des Buches gefeiert. Buchhandel und Verlage, speziell die Verlagsgruppe Bertelsmann, der Börsenverein des Deutschen Buchhandels und die Stiftung Lesen haben es mit Hilfe vieler Prominenter und anderer Unterstützer erreicht, daß an diesem Tag das Buch öffentliche Aufmerksamkeit erfährt.

Erzählwettbewerbe für Schüler, ein „Lesebuch“ als Geschenk für Erwachsene und ein ähnliches für Kinder, eine Broschüre mit Anregungen rund um den Welttag des Buches, die Unterstützung vieler Veranstaltungen und Projekte, vom Straßentheater über Vorlesepicknicks bis hin zu Lesenächten hat die Stiftung Lesen mit Hilfe ihrer Partner auf den Weg gebracht.

Leseförderung und Kino

Das Kino ist der Ort, wo viele Menschen jene Bedürfnisse befriedigt finden, die früher das Freizeitlesen gedeckt hat. Sie fühlen sich unterhalten, in Spannung versetzt, in fremde Welten entführt – und haben es oft mit einem Thema zu tun, das später Gesprächsstoff bietet. Das Buch kann das Vergnügen verlängern und die „Entführung“ vertiefen, es kann Erfahrungen fortsetzen und Zusammenhänge bieten. Leser wissen das längst. Leseförderung muß dafür sorgen, daß Nicht- und Wenigleser genau diese Entdeckung machen.

Die Stiftung Lesen und die Produktionsfirma Twentieth Century Fox haben zum Beispiel zwei Projekte in Gang gesetzt, die Schülerinnen und Schülern die weitergehende Beschäftigung mit zwei Filmen nahelegten. Zum Start von „Al Pacino’s Looking for Richard“ und „William Shakespeares Romeo + Julia“ erhielten rund 10000 Schulen in Deutschland Unterrichtsvorschläge für verschiedene Fächer, Vorschläge für die Schülertheaterarbeit, Lesetips und Informationen zu den Filmen. An einem literarischen Quiz zu „Romeo + Julia“ beteiligten sich 65000 Schüler. Viele Zuschriften und Nachbestellungen belegten die neu entflammte Begeisterung für William Shakespeare und sein Werk.

Den Erfolg des Films „Titanic“ nutzten die Stiftung Lesen und Twentieth Century Fox, um zur Vertiefung der naheliegenden Themen anzuregen: Fortschritt, technische Entwicklungen, Kommunikation, Sozialgeschichte, Mythen und Menschheitsträume. Wie das mit Büchern geschehen kann, zeigt die Stiftung Lesen mit ihrer Broschüre „Titanic ... Spurensuche – Ideen für den Unterricht“. In Kinos, Schulen, im Buchhandel und in Bibliotheken (natürlich auch im Internet) lagen die Teilnahmeunterlagen für ein Quiz zum Film aus, das zum Nachschlagen und Weiterlesen ermutigen sollte. Zudem gab es ergänzende Lesetips – etwa 30 Titel für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Alle Materialien und Anregungen im Zusammenhang mit dem „Titanic“-Film stießen auf ungewöhnlich großes Interesse.

Reisezeit ist Lesezeit – Projekte mit der Deutschen Bahn AG

Reisen und Lesen passen gut zusammen. Diese besondere Verbindung machen sich die Stiftung Lesen und die Deutsche Bahn AG für mehrere Projekte zunutze. Eine neue Art von Zugbegleiter, ein 160seitiges Buch mit dem Titel „Lesereise“, bietet unterhaltsame Lektüre und informiert über die Strecke, auf der der Reisende unterwegs ist: Im ersten Testfall heißt sie Hamburg-Stuttgart-Hamburg. Eine Vielzahl von Lesetips soll Lust auf noch mehr Lesen und noch mehr Bahnfahren machen.

Zusammen mit der Deutschen Bahn vergibt die Stiftung Lesen zudem den Monatspreis „Auslese“ für besonders gute Ideen und Konzepte der Leseförderung. Dabei werden Rundfunkredaktionen ausgezeichnet, wie die der SFB-Sendung „Ohrenbär“, Studenten, die eine Multimedia-Kampagne „Lesen für Jugendliche“ entwickeln, Grafiker wie Jens Vogelsang, der das Thema Lesen ausdrucksvoll ins Bild gesetzt hat, Schreibwerkstätten, Stadtbibliotheken, Verlage oder Buchhändlerinnen.

„Bücher im Zug“ heißt ein weiteres gemeinsames Projekt. Unterhaltsame Leseangebote, vor allem Romane, Erzählungen, Geschichten, stehen den Reisenden im

sogenannten Ideenzug der Deutschen Bahn zur Verfügung. Prominente haben die Bücher „ausgewählt“ und kommentiert. Die kleine Bibliothek wird alle drei Monate ausgewechselt.

Zusammen mit dem World Wildlife Fund präsentierten die beiden Partner den Geschichtenwettbewerb „Panda geht auf Reisen“, bei dem sich Schüler mit den Themen Umwelt und Verkehr auseinandersetzen sollten.

Wer liest was in der Bahn? Die zahlreichen Lesestudien der letzten 20 Jahre in der Bundesrepublik konnten ausgerechnet auf die Frage nach Orten und Situationen der Lektüre keine Auskunft geben. Deshalb fragte die Stiftung Lesen im Frühjahr 1998 mehr als 1000 Bahnreisende an Ort und Stelle nach ihren Lektürevorlieben – und wird die aufschlußreichen Ergebnisse zusammen mit der Deutschen Bahn und dem „Spiegel“ veröffentlichen.

Leseförderung durch Spezialaktionen für Buchhandel und Verlage

Mit Geschichtenwettbewerben (zum Beispiel zu bestimmten Autoren) und mit Leseempfehlungen, die zusammen mit Kooperationspartnern entstehen, macht die Stiftung Lesen auf die Vielfalt an Autoren, Themen und Geschichten aufmerksam. Leseempfehlungen gibt es zum Beispiel zu Gesundheitsthemen und zu Kindersendungen im ZDF, zu Sendereihen wie „Terra-X“ oder dem Literarischen Quartett. 1997 entstanden im Rahmen der Kooperation mit Twentieth Century Fox Lesetips zum Thema „Titanic“, mit dem Kultusministerium Sachsen-Anhalt eine Liste „Bilderbuchfrauen – Frauenbilderbuch?!“ (mit Bücherkoffern, die in den Medienstellen des Landes zur Ausleihe bereitstehen), mit der Frauenzeitschrift „Brigitte“ eine Leseempfehlung namens „Töchter des Himmels und der Hölle“ über starke Frauenfiguren in der Literatur der 90er Jahre.

„Wie aus Lesern Kunden werden: Leseförderung im Buchhandel“ heißt eine 1996 erschienene Arbeitshilfe für Buchhändler, die deutlich macht, wie das Marketing für den Handel und die Leseförderung sich gegenseitig stützen können. Zusammen mit dem „Spiegel“ entstand 1995 unter dem Titel „Und sie lesen doch!“ eine Bestandsaufnahme zum Lese- und Mediennutzungsverhalten der Deutschen (Stiftung Lesen/ Spiegel Verlag 1998). Diese Kooperation wurde 1998 mit einer repräsentativen Befragung zu aktuellen Trends im Leseverhalten der Deutschen fortgesetzt.

Forschung, Information und Dokumentation

Systematische Leseförderung macht es erforderlich, die Projekte und Ergebnisse auch systematisch auszuwerten. Nur so können Erfahrungen und neue Erkenntnisse nutzbar werden. Deshalb fördert die Stiftung Lesen die Leseforschung – etwa durch wissenschaftliche Tagungen und Veranstaltungen – und dokumentiert die Ergebnisse in ihrer Informations- und Servicestelle.

Zusammen mit ihren jeweiligen Kooperationspartnern hat die Stiftung eine Reihe von Fachtagungen veranstaltet, zum Beispiel:

- den Kongreß „Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medien-
erziehung“ im November 1996 in Baden-Baden,

Anne Buhrfeind u.a.

- das Symposium „Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia“ im Juni 1997 in Frankfurt am Main,
- als Kooperationspartner des Südwestfunks und der Landesmedienanstalten Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz die Forumstagung „Medienrezeption seit 1945“ im Oktober 1997 in Baden-Baden,
- die 2. Reiseliteratur-Fachtagung „Reisezeit – Lesezeit“ im Januar 1998 in Weimar.

Mit finanzieller Unterstützung durch die Stiftung Pressehaus NRZ erscheint seit Anfang 1997 viermal jährlich der „Forschungsdienst Lesen und Medien“, herausgegeben in Zusammenarbeit mit dem Institut für Buchwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

4. Die Bertelsmann Stiftung (Friederike Harmgarth / Andreas Mittrowann)

Die Bertelsmann Stiftung hat sich Leseförderung und Leseforschung schon bei ihrer Gründung im Jahre 1977 zur Aufgabe gemacht. Im Mittelpunkt der Projekte stehen bis heute Kinder und Jugendliche zwischen sechs und sechzehn Jahren, denn in dieser Zeit werden die Weichen dafür gestellt, wer Leser wird und bleibt.

In Zusammenarbeit mit Lehrern, Bibliothekaren, Verantwortlichen aus der Politik und mit Wissenschaftlern hat die Bertelsmann Stiftung Strategien zur Leseförderung im Unterricht, Konzepte für entsprechende Lehrerfortbildungen sowie für schülerorientierte Bibliotheksarbeit entwickelt. Im Mittelpunkt steht derzeit die umfassende Kooperation von Schulen und öffentlichen Bibliotheken. Ziel dieser strategischen Partnerschaft ist es, mehr Kinder zum Lesen zu bringen und sie dabei zu unterstützen, das Lesen zur dauerhaften Gewohnheit zu machen.

Dabei gilt für alle Akteure gleichermaßen: Leseförderung darf nicht davon abhängig sein, ob ein einzelner Bibliothekar oder eine einzelne Lehrerin sie sich zur Aufgabe macht, ob eine Schule gerade eine „Aktion“ veranstaltet oder ob das Kultusministerium ein Sonderprogramm auflegt. Wer es mit der Leseförderung ernst meint, muß sie systematisch und kontinuierlich betreiben. Die Vernetzung aller Angebote muß deshalb als Schlüssel zum Erfolg betrachtet werden. Das bedeutet auch, Leseförderung als Teil einer integrativen Medienerziehung zu verstehen. „Lesen als Prinzip“ lautet denn auch die Leitlinie für die aktuellen Leseförderungsprogramme der Bertelsmann Stiftung in Schul- und Bibliothekspraxis, in der Lehrerfortbildung wie in Leserbefragungen.

In den Projekten der Bertelsmann Stiftung haben sich folgende strategische Ziele als erfolgversprechend erwiesen:

An den Bedürfnissen orientieren

Kinder und Jugendliche müssen stärker einbezogen werden. Sie haben eine klare Vorstellung von den für sie interessanten Themen und Lesestoffen. Erfolgreiche Leseförderung muß darauf konsequent reagieren und immer wieder interessante

Angebote schaffen. Eines der bewährten Mittel ist der Bucheinkauf für Schule oder Stadtbibliothek durch die Kinder und Jugendlichen selbst.

Bedürfnisse nach Eigenständigkeit sollten erfüllt werden. Eine Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule“ hat sehr deutlich gezeigt, daß Schüler der Bibliothek über ihre Medienvermittlungsfunktion hinaus weitere Rollen zuweisen: Treffpunkt, Kommunikationszentrum und Arbeitsmöglichkeit. Diesem Bedürfnis sollten unterstützende Maßnahmen – z.B. die Einrichtung eines Lesecafés, Sitzgruppen, genügend Arbeitsplätze, eigene Räume – entgegenkommen. Sicherlich sind hier zuerst die öffentlichen Bibliotheken gefragt, aber auch andere Orte für Jugendliche sollten auf diese typischen Bedürfnisse nach Eigenständigkeit und Rückzugsmöglichkeiten reagieren.

Es ist wichtig, mehr neue Bücher zu präsentieren: Schüler erwarten insbesondere von der öffentlichen Bibliothek einen hohen Grad von Aktualität; der Wunsch nach „neuen“ Büchern wird häufig geäußert. Die gegenwärtige Finanzkrise begrenzt zwar den Handlungsspielraum aller öffentlichen Einrichtungen erheblich. Dennoch sollten hier Strategien erarbeitet werden, neue und aktuelle Bücher prominent zu platzieren: in der Schule, im Unterricht, in der Bibliothek.

In der Schule Lese-Vielfalt fördern

Die Methoden und Angebote im Unterricht sollten stärker differenziert werden. Fast alle Schulen wollen das Lesen fördern – aber nur sehr wenige nutzen dabei das breite Spektrum der Möglichkeiten. Hier besteht Nachholbedarf, denn erst eine Vielfalt von Angeboten und Inhalten verspricht Erfolg. Die weiterführenden Schulen sollten versuchen, die an vielen Grundschulen erfolgreichen freien Lesestunden (d.h. normale Unterrichtsstunden, die für selbstgewählte stille Lektüre zur Verfügung stehen) auch in der Sekundarstufe I einzuführen. Außerdem sollten sie mehr Lese-Initiativen unterstützen, die außerhalb des Unterrichts im Schulleben Platz finden, z.B. Leseclubs und Bücherflohmärkte.

Das Lesen braucht eine Verankerung auch im Fachunterricht. Ganze Bücher werden bislang, wenn überhaupt, nur im Deutsch- und allenfalls noch im Sprachunterricht gelesen. Das schränkt die Auswahl von Texten wie auch die Orientierung an Schülerbedürfnissen stark ein und betont die literarisch-interpretierende Rezeption auf Kosten anderer Lesehaltungen – wie zum Beispiel einer an Information orientierten. Schulkollegien sollten gemeinsam Strategien entwickeln, um Bücher unterschiedlicher Genres – also keine Text- bzw. Schulbücher – auch in den Fachunterricht zu integrieren. Die Fachlehrer brauchen dabei die Unterstützung der Kollegen im Hinblick auf geeignete Methoden der Leseförderung, zum Beispiel durch Fortbildungen, die parallel dazu angeboten werden.

Den Schulen bietet sich heute die Chance, in Übereinstimmung mit aktuellen bildungspolitischen Forderungen ein Schulprofil zu entwickeln, das sich am Lesen orientiert. Im Rahmen eines solchen Schulprofils „Lesende Schule“ haben bereits etliche Primar- und selbst Sekundar-Schulen damit begonnen, ein „Spiral-Curriculum Lesen“ zu planen, d.h. Lesen und vielfältige Lesemedien konsequent über die verschiedenen Fächer und Klassenstufen hinweg im Schulcurriculum zu verankern und

systematisch miteinander zu vernetzen. Solche Initiativen sind besonders vielversprechend, weil sie das Lesen in der Schule zum Prinzip machen. Sie sorgen dafür, daß die Aktionen nicht isoliert oder an einzelne Fächer oder Kollegen verwiesen bleiben, sondern verlässlicher Bestandteil im gesamten Schulalltag werden. Aufbauend auf Erfahrungen, die in den Kooperationsprojekten zur Lehrerfortbildung in der Bertelsmann Stiftung erarbeitet wurden, haben externe Partner damit begonnen, für ganze Kollegien Lese-Fortbildungen zu konzipieren, die die Schulen bei der Profilbildung unterstützen.

Zielgruppenspezifisch arbeiten

Der allen Leseforschern bekannte „Leseknick“ setzt ein deutliches Zeichen: Immer noch hören zu viele Kinder an der Schwelle zum Teenager mit dem Lesen auf. Die Projekte der Bertelsmann Stiftung reagieren auf diese Herausforderung, indem sie in Schule und Stadtbibliothek spezielle Angebote für diese Zielgruppen entwickeln und ihre Wirksamkeit kontinuierlich überprüfen.

Die Eltern sind das wichtigste Vorbild für die Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen. Bibliothek und Schule müssen, Hand in Hand, mehr Eltern von der Notwendigkeit einer Leseförderung von Anfang an überzeugen. Im Kooperationsprojekt „Öffentliche Bibliothek und Schule“ ist das deshalb ein wichtiger Baustein des Programms.

Zudem müssen die unterschiedlichen Lesertypen berücksichtigt werden. Kinder und Jugendliche bringen sehr unterschiedliche Themeninteressen und Lesehaltungen mit. Erfolgreiche Leseförderung nimmt diese Erwartungen auf; Schule, Bibliothek und Elternhaus sollten mit entsprechenden Lektüre-Angeboten reagieren. In der Schule erweist sich handlungsorientierter und differenzierender Unterricht als besonders geeignet, um auf die spezifischen Bedürfnisse der Lesertypen einzugehen – z.B. indem verschiedene Unterrichtsmedien für ein Thema genutzt oder indem Recherche-Aufträge in den höheren Klassen explizit auf verschiedene Quellen (Genres, Medien) ausgerichtet werden.

Lesen zum Thema für alle machen

Die Printmedien müssen mit den elektronischen Medien stärker verknüpft werden. Die jüngste Schülerbefragung der Bertelsmann Stiftung hat belegt, daß Bibliotheken mit Spielen, CDs und Videos auch Nicht-Leser erreichen können. Um Lesemotivation zu fördern, sollten alle Medien zu einem Thema gemeinsam präsentiert werden. So kann das Interesse für ein Buch zum Thema neben dem entsprechenden Video geweckt werden. Schule und Elternhaus sollten entsprechende Konsequenzen für den Umgang mit Medien ziehen.

„Lesewelten“ müssen zusammengeführt werden. Mit zunehmendem Alter trennen Jugendliche strikt zwischen Freizeitlesen, das eher positive Bewertung erfährt, und schulischem Lesen, das selbst von ansonsten Begeisterten meistens als langweilig empfunden wird. Diesem Auseinanderdriften der Lesewelten in der Sekundarstufe I sollte die Schule begegnen. Das einfachste – und bisher insgesamt selten genutzte –

Mittel zum Gegensteuern ist die Lektüre-Auswahl durch die Schüler. Darüber hinaus sollte auch in den höheren Klassenstufen Lesefreude kein Fremdwort bleiben – wobei Lesefreude sich selbstverständlich nicht nur bei Belletristik einstellt, sondern bei allen Lesemedien, die den individuellen Vorlieben der Schüler entsprechen. Neue Unterrichts- und Vermittlungsformen sollten darauf eingehen.

Erfolgreiche Modelle der Leseförderung bauen auf die selbstverständliche, alltägliche Präsenz von Büchern, auf interessante Lektüre und auf glaubwürdige Lesevorbilder. Die Etablierung einer „Leseöffentlichkeit“ (Bettina Hurrelmann) trägt dazu bei, Lesen zum Normalfall zu machen: Alle tun es, weil es ihnen Spaß macht und hilft – nicht, weil Respektspersonen es wollen oder weil es gerade ein Projekt gibt. Für kleinere Kinder sind dabei Erwachsene als Lesevorbilder wichtig. Jugendliche orientieren sich dagegen eher an ihren Freunden, der Peer-Group. Erfolgreiche Leseförderung schafft deshalb so viele Anlässe wie möglich, bei denen Bücher und Lesen im Mittelpunkt gemeinsamer Aktivitäten stehen und die Gelegenheit bieten, sich über Gelesenes auszutauschen. Darüber hinaus sollten Bücher im Umfeld von Kindern und Jugendlichen sichtbar sein – im Elternhaus, in Jugendzentren und in Schulfluren, Klassenzimmern, Pausenräumen, Lehrerzimmern.

Leseförderung effizient gestalten

Generell gilt es, die Projektstrategien kontinuierlich zu überprüfen. Deshalb erhalten Evaluationen – zum Beispiel durch Schülerbefragungen oder Berichtswesen in den Projektbibliotheken – wachsende Bedeutung.

Die Motivation für solcherart umfassende Programme kann jedoch bei allen Beteiligten nur durch den Spaß am Umgang mit Büchern, durch die Freude am Lesen geweckt und erhalten werden.

5. Leseförderung und Lesemarketing der Verlage (Heinz Gollhardt)

Verlage regen an, produzieren und verbreiten auch heute noch vorwiegend gedruckte Medien, und sie sind allein schon durch diese Tatsache diejenigen, die am intensivsten Leseförderung betreiben. Schließlich sind sie es, die den Stoff zum Lesen zur Verfügung stellen.

Nun läßt sich allerdings zu Recht fragen, ob das Zurverfügungstellen von lesbaren Medien allein schon einen Prozeß in Gang setzt, den man Leseförderung nennen kann. Bevor auf diese Frage näher eingegangen wird, sei eine Bemerkung zum gängigen Begriff von Leseförderung gestattet.

In der Diskussion über Leseförderung in den letzten Jahrzehnten hat man sich weniger damit auseinandergesetzt, daß Verlage Literatur und Texte der unterschiedlichsten Gattungen, Arten und Qualitäten auch in einer für jeden erschwinglichen Form auf den Markt gebracht haben – sei es als Reclam-Heft, Taschenbuch, aber auch als „Groschenroman“. Man hat es gewissermaßen vorausgesetzt und dabei wohl auch

unterstellt, daß dies eine mehr passive Art der Leseförderung sei. Man bringt Bücher auf den Markt und überläßt es den Menschen, ob sie davon Gebrauch machen.

Kennzeichnend für die Diskussion über Leseförderung ist zum anderen aber auch, daß sie sich explizit oder immanent immer auch mit Qualitätsfragen beschäftigt hat, also damit, wie Menschen zu möglichst qualitativem Lesen gebracht werden könnten. Durch diese Verknüpfung des Ziels, zum Lesen anzuregen, mit dem Ziel, den literarischen Anspruch des Gelesenen möglichst hoch anzusetzen, hat sich die Leseförderung oft schwergetan und diejenigen Menschen nicht erreicht, denen der Reiz des Lesens erst noch erschlossen werden muß.

Diese Menschen mit ihrer zum Teil gering entwickelten Lesefähigkeit werden oft von der Produktion von Verlagen erreicht, die den mit Leseförderung beschäftigten Institutionen aus dem Blick geraten sind. Deshalb will ich mich hier stärker auf die Erhaltung und Förderung der – zunächst einmal – wertfreien Kulturtechnik des Lesens durch die Tätigkeit der Verlage beschränken. Dies erleichtert es mir auch, auf die Arbeit nahezu aller Verlage einzugehen.

Die Branche der Printmedien hat es mit dem ganz ungewöhnlichen Phänomen zu tun, daß nach einer langen Phase der Alphabetisierung durch allgemeine Schulpflicht und der Allgegenwärtigkeit von Schriftlichem der Analphabetismus wieder zunimmt. Nach Auskunft der Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung rechnet man – bei hoher Dunkelziffer – mit rund vier Millionen Menschen in Deutschland, die nicht ausreichend lesen und schreiben können. Diese „funktionalen Analphabeten“, die es trotz allgemeiner Schulpflicht gibt, fallen für jede Art von Leseförderung, wie sie Verlage betreiben könnten, aus. Für diese Menschen sind schon einzelne Buchstaben schwer verständliche Zeichen; ein großer Textzusammenhang ist absolut unzugänglich.

Zwischen diesen Analphabeten und dem literarisch interessierten Publikum gibt es das breite Feld der unmotivierten Lesefähigen. Um deren Interesse zu werben lohnt sich für Verlage, die weniger auf literarischen Anspruch Wert legen, sondern praktisch umsetzbare Information oder einfach „Lesefutter“ anbieten. Der Arbeit dieser Verlage wird man in Zukunft bei der Leseförderung größere Aufmerksamkeit widmen müssen, weil sie etwas für die Basisqualitäten des Lesens tun, auf die andere Verlage aufbauen können.

Wer sich mit der Leseförderung durch die Verlage auseinandersetzen will, sollte sich immer wieder vergegenwärtigen, daß Verlage in der Regel Wirtschaftsunternehmen sind. Das heißt, sie müssen das in Honorare, Produktion und Gemeinkosten investierte Kapital durch entsprechenden Verkauf wieder erwirtschaften. Erstes Ziel des Marketings im Verlag ist es also, von jedem produzierten Buch eine möglichst große Menge zu verkaufen.

Nun gibt es nicht nur ein Verkaufsmarketing, sondern auch ein sogenanntes Einkaufsmarketing. Dazu gehört die Programmplanung mit den ihr vorausgehenden Überlegungen, welche angebotenen Themen und Manuskripte akzeptiert, welche Lizenzen eingekauft werden sollen, was dem Publikum wie angeboten wird.

Hier liegt der Schwerpunkt eines Marketings, das zum Kauf und zum Lesen anregen soll: Die Programmverantwortlichen müssen den Marketingfachleuten Inhalte und Darbietungsformen zur Verfügung stellen, die für ein bestimmtes Publikum Anreize

bieten – sei es zur Unterhaltung, Information, Bildung oder zu anderen Zwecken. Ein gutes Marketing verstärkt diese im Produkt liegenden Anreize, verwandelt sie in Botschaften.

Daß die Verlage bei solchen Überlegungen Trends und Moden unterliegen, daß sie sie aber auch zu setzen versuchen, weil sie sich davon einen Vorteil gegenüber der Konkurrenz erhoffen, ist tägliche Praxis. Auch Unternehmen wie der Suhrkamp Verlag arbeiten – gewissermaßen in sublimierter Form – nach diesem Prinzip, wenn sie sich zum Ziel setzen, die literarische und philosophische Elite zu verlegen. Sie setzen im übrigen voraus, daß die Kulturtechnik des Lesens vorhanden ist. Ihr Ziel ist es nicht, zum Lesen in einem ganz allgemeinen Sinn zu erziehen, sondern kritische Fähigkeiten und ästhetische Maßstäbe auf hohem Niveau anzuregen, zu beeinflussen und weiterzuentwickeln.

Kommen wir zurück zum Anregen, Erhalten und Fördern des Lesens als einer besonders wichtigen Kulturtechnik, von deren Erhalt die Existenz aller Verlage und Buchhandlungen zweifellos abhängt.

Es ist bekannt, daß die Fähigkeit des Lesens – vor allem, wenn es um größere Zusammenhänge geht – beeinträchtigt wird durch Medien, die bequemer zu rezipieren sind; also vor allem durch Film und Fernsehen. Beide vermitteln neben Informationen, Dokumentationen etc. Geschichten, die mit Inhalten von Romanen und Erzählungen vergleichbar sind und bei leseungeübten oder auch nur bequemen Menschen schnell die Frage aufkommen lassen, warum sie eigentlich die Mühe der Lektüre eines Buches auf sich nehmen sollten. Das Vergnügen, das die Anregung der Phantasie durch Lesen bedeuten kann, ist diesen Menschen in der Regel nicht bekannt oder zumindest nicht bewußt.

Unabhängig davon darf nicht vergessen werden, daß andere Medien nicht nur auf andere Weise anregen, sondern auch Teile des Zeit-, Interessen- und Mittelbudgets okkupieren, das in Zeiten, in denen diese konkurrierenden Medien nicht existierten, Chancen hatte, in die Lektüre von Büchern investiert zu werden.

Dieses Zeit-, Interessen- und Mittelbudget wird aber nicht nur von anderen Medien beansprucht, sondern auch von Produkten und Leistungen ganz anderer Branchen (Textil-, Geschenk-, Freizeit-, Getränkeindustrie etc.). Die Menschen anzuregen, sich statt des xten T-Shirts ein Buch zu kaufen, statt Blumen ein Buch zu schenken, wäre die Aufgabe eines firmenübergreifenden Branchenmarketings, auf das sich Verlage und Buchhandlungen erst jetzt zu verständigen beginnen.

Aber zurück zu den direkt konkurrierenden Medien.

Der Versuch, der Ablenkung der Menschen durch andere Medien entgegenzuwirken, hat zu Formen des Verlagsmarketing geführt, die sicher nicht Leseförderung im engeren Sinne sind. Sie dienen vielmehr dem Ziel, Marktsegmente zu verteidigen. Der daraus notgedrungen resultierende defensive Charakter des Verlagsmarketing hat dabei ein Problem zu lösen, das mit Glaubhaftigkeit zu tun hat: Dem Publikum muß glaubhaft gemacht werden, daß Buchinhalte phantasieanregender, informativer, spannender, bildender, ästhetisch befriedigender seien als diejenigen anderer Medien. Lesegeübte Menschen werden damit kaum Schwierigkeiten haben. Die Leseungeübten hingegen sind davon wesentlich schwerer zu überzeugen.

Weniger der Leseförderung als Förderung einer Kulturtechnik, sondern der Leseauswahl dienen Institutionen, die die Verlage genau beobachten und mitunter zu beeinflussen versuchen: die Bestsellerlisten. Sie bringen, indem sie auf bestimmte Bücher hinweisen, Bücher ganz allgemein ins Gespräch, machen sie zu Bestandteilen gesellschaftlichen Lebens.

Bestsellerlisten signalisieren zunächst einmal Trends. Am Trend teilzuhaben ist für viele Menschen ein wichtiger gesellschaftlicher Faktor, bei dem auch in Kauf genommen wird, sich bei der Lektüre eines Bestsellers möglicherweise zu langweilen oder ihn sogar nicht zu verstehen.

Einen ganz ähnlichen Effekt hat das „Literarische Quartett“ des ZDF, das allerdings vornehmlich Vielleser anspricht. Hier spielt, neben der Einpassung in ein gesellschaftliches Segment literarischer Gebildetheit oder auch nur der Bequemlichkeit, Auswahlentscheidungen abgenommen zu bekommen, der Entertainment-Charakter der Sendung eine erhebliche Rolle. Der massenhafte Verkauf gelobter, oft sogar im „Literarischen Quartett“ verrissener Titel, hat fraglos auch damit zu tun, daß man sich bei Lektüre dieser Bücher dem Flair dieser Sendung, ihrer Kombattanten und der durch sie vermittelten Welt teilhaftig fühlen darf.

Alles dies sind Institutionen, die das Buch und das Lesen gegenüber anderen Okkupanten des Zeit-, Interessen- und Mittelbudgets reizvoll machen.

Inzwischen gibt es aber auch eine Reihe von Verlagen, die das Buch nicht in Konkurrenz zu anderen Medien sehen, sondern in der Verbindung Chancen zur Anregung zum Lesen entdeckt haben. „Das Buch zur Sendung“ genießt in der literarischen Diskussion freilich einen eher minderen Ruf. Es hat aber – vor allem bei jungen Menschen – nachweisbar auch in Fällen zum Lesen geführt, in denen jede andere Form der Leseförderung erfolglos blieb.

Die Einschätzung dieses Phänomens ist wesentlich beeinflusst durch die am Anfang angeführte Qualitätsdiskussion. Viele im Zusammenhang mit TV-Serien entstandene Bücher sind literarisch zweifellos nicht hochwertig. Daß sie aber viele und darunter oft sehr junge Menschen zum erstenmal dazu gebracht haben, 200 Seiten „durchzuhalten“, ist ein Faktum, das im Hinblick auf die Leseförderung dann an Wert gewinnt, wenn man sich vergegenwärtigt, daß das Lesen eines 200-Seiten-Zusammenhangs für viele Menschen heute eine nicht mehr beherrschte Kulturtechnik darstellt.

Verlage, die die Chancen einer Verbindung von Buch und konkurrierenden Medien nutzen, tun dies aber auch aufgrund der Einsicht, daß bestimmte sehr aufwendige Publikationen heute kaum noch wirtschaftlich realisierbar wären, wenn kostspielige Recherchen, Fotos und Darstellungsweisen nicht von mehreren Medienträgern vorfinanziert werden könnten. Dazu zählen Bildbände, aber auch Sachbücher und Ratgeber. So betrachtet ist das Fernsehen – wenn auch indirekt – durchaus eine zugleich lesefördernde Institution.

Fraglos spielt bei diesen Büchern und ihrer Durchsetzung eine Rolle, daß das häufig populärere oder anstrengungslos „einfach so“ gesehene Medium Fernsehen auf sie hinweist, wofür die kooperierenden Verlage zum Teil hohe Beträge investieren.

Eine längere Tradition der Verknüpfung von Medien hat das verfilmte Buch. Landläufig gilt hier das Buch häufig als der hochwertigere Part, wobei gern in Kauf

genommen wird, daß ein Film ein Buch ganz neu ins Gedächtnis der Menschen bringen kann und zu massenhafter Lektüre führt.

Verlage nutzen Verfilmungen für ein besonderes Marketing. Sie unternehmen aber auch große Anstrengungen, Verfilmungen zu initiieren – und dies nicht nur, um Honorare aus der Nutzung von Nebenrechten zu erzielen, sondern um vom Popularisierungseffekt eines Films zu profitieren.

Aus all dem geht hervor, daß ein Verlagsmarketing, das der Leseförderung im expliziten Sinne dient, kaum existiert. Marketing dient in der Regel der Verkaufsförderung, unabhängig davon, von welcher Qualität der Gegenstand des Marketing ist. Eine – wenn der Begriff erlaubt ist – Leseanspruchsförderung wäre zu wünschen; sie müßte sich aber mit der Verkleinerung der erreichbaren Klientel auseinandersetzen, sie letzten Endes akzeptieren und wirtschaftlich verkraften können.

6. Ausgewählte Projekte der Leseförderung (Bodo Franzmann)

Um einen Eindruck von den vielfältigen Formen der Leseförderungsaktivitäten und den zahlreichen Institutionen und Personen zu vermitteln, die in diesem Feld tätig sind, enthält die folgende Auflistung eine Auswahl exemplarischer Leseförderungsprojekte, die die in den voranstehenden Abschnitten dargestellten Maßnahmen ergänzen. Diese Auflistung ist nicht vollständig und wurde auf Projekte mit Aktivitätscharakter hin zusammengestellt. Nicht berücksichtigt bzw. nur exemplarisch aufgenommen wurden u.a. Literaturpreise, Arbeitshilfen, Jugendliteratur-Zeitschriften, Empfehlungslisten, Nachschlagewerke, Veranstaltungen und Seminare.

Blickwechsel – Fünf Stücke für ein Theater der Generationen

Autoren und Autorinnen wurden durch die Autorenförderung des Kinder- und Jugendtheater-Zentrums ermutigt, Stücke zu schreiben, die den Dialog zwischen den Generationen zum Thema haben, ihn fördern und somit Einsichten und Verständnis füreinander verbessern. Die in dem Buch vereinten Stücke eignen sich sowohl für das professionelle Theater als auch für Theatergruppen, in denen Alt und Jung gemeinsam auf der Bühne stehen wollen.

Angesprochen sind Jugendliche und Erwachsene, die Theater spielen wollen und den Dialog zwischen den Generationen suchen.

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland
Schützenstraße 12
60311 Frankfurt/Main
Tel.: 069/29 66 61, Fax: 069/29 23 54
Henning Fangauf

Anne Buhrfeind u.a.

Bücher im Park

Jedes Jahr werden in Frankfurt zu einem bestimmten Thema an drei Nachmittagen im Park Geschichten vorgelesen. Rund um die Geschichten wird gespielt und gebastelt. Die jeweilige Veranstaltung wird für Multiplikatoren ausführlich dokumentiert.

Angesprochen sind Kinder ab vier Jahren. Leseförderung soll in diesem Projekt außerhalb der Räumlichkeiten der Kinderbibliothek stattfinden. Durch Geschichten und Spiele sollen „bibliotheksferne“ Kinder und Eltern angesprochen werden.

Stadtbücherei Frankfurt am Main – Zentrale Kinder- und Jugendbibliothek
Arnsburger Straße 24
60385 Frankfurt/Main
Tel.: 069/21 23 36 31
Anja Bernert

Bücherlese – Schüler rezensieren für Schüler

Zweimal jährlich organisiert der Saarländische Lehrer- und Lehrerinnenverband ein Treffen zur Auswahl von Titeln. Nachdem die Schüler die Bücher gelesen haben, werden die Titel im Unterricht und in der AG Kinder- und Jugendliteratur diskutiert und rezensiert. Die fertigen Rezensionen werden an Verlage versandt, an die Verbandszeitung und in die EDV eingegeben. Kurzrezensionen werden im Verbandsheft zusammengestellt.

Angesprochen sind Schüler von 6 bis 16 Jahren. Ziel des Projektes ist es, Schüler zum schulinternen Literaturaustausch zu motivieren.

Saarländischer Lehrer- und Lehrerinnenverband – AG Kinder- und Jugendliteratur
Galgenbergstr. 18
66583 Spiesen-Elversberg
Tel. und Fax: 06821/76 11
Gudrun Voigt

Düsseldorfer Autorinnen und Autoren lesen in Düsseldorfer Schulen

Die SchriftstellerInnen gehen in die Schulen, um vor den Klassen zu lesen und mit den SchülerInnen über die Texte und das Entstehen von Texten (mit allen möglichen Aspekten) zu diskutieren.

Angesprochen sind Schüler aller Schulformen. Durch dieses Projekt soll eine konkrete Autorenförderung stattfinden und die Leselust bei Schülern geweckt werden.

Kulturamt
Ehrenhof 3
40479 Düsseldorf
Tel.: 0211/899 62 09, Fax: 0211/892 90 43
Barbara Ruckes

Erzählfestival

Im Mai 1997 wurde Remscheid zum Mittelpunkt internationaler Erzählkunst. Mehr als 20 Erzähler und Erzählerinnen aus vielen Ländern traten beim ersten Erzählfestival der Stadt auf. Daneben gab es ein Erzähl-Café im Internet und Erzähl-Workshops, in denen erfahrene und pädagogisch geschulte Erzähler Einblicke in ihre Methoden gewährten.

Angesprochen sind alle Altersgruppen. Ziel des Festivals, das auch in Zukunft stattfinden wird, ist es, das Erzählen wieder neu zu entdecken, und das Erzählen „neuer“ Geschichten zu fördern.

Akademie Remscheid, Küppelstein 34, 42857 Remscheid
Tel.: 02191/79 40
Stefan Kuntz

Der Frederick Tag in Baden-Württemberg

Der Frederick Tag ist eine mehrtägige multimediale Leseförderungsaktion, die landesweit alljährlich mit 600 Veranstaltungen im Juli stattfindet. In diesem Projekt soll die Literaturszene des Landes vorgestellt werden. Der Name „Frederick Tag“ lehnt sich an das Kinderbuch „Frederick“ an, in dem der Titelheld, eine Maus, Farben, Sonnenstrahlen und Wörter sammelt. In Bibliotheken, Buchhandlungen, Schulen und anderen Medienorganen finden Lesungen, Ausstellungen, Rätselspiele und Werkstattgespräche rund um das Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbuch statt. Das ganze Projekt läuft im Rahmen der Aktion „Baden-Württemberg: Orte für Worte. Literatur und Lesen“, einer landesweiten Leseförderungsinitiative des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg.

Angesprochen sind in erster Linie Kinder und Jugendliche.

Geschäftsstelle „Orte für Worte. Literatur Lesen“

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg
Postfach 103453
70029 Stuttgart
Tel.: 0711/279-29 95 bzw. -29 96, Fax: 0711/279 32 13
Martina Ritter

Weggeschlossene Gefühle – Lese- und Schreibförderung junger Strafgefangener in Nordrhein- Westfalen

1997 wurde ein Pilotprojekt in vier ausgewählten Anstalten des offenen Strafvollzugs gestartet, das jetzt seine Fortsetzung findet. In Workshops nimmt die Autorin Marie-Thérèse Schins-Machleidt über eine erzählte Geschichte, Gedichte von Jaques Prévert und Rose Ausländer oder eine Zeitschrift ersten Kontakt zu straffällig gewordenen jungen Menschen auf. Ziel ist es, daß die jungen Strafgefangenen ihre Vorbehalte und Scheu überwinden und ihren Gefühlen und Ängsten in Bildern und Worten Ausdruck verleihen. Durch das Erlebnis des Schreibens werden neue Wege

Anne Buhrfeind u.a.

der Identitätsfindung eröffnet, und die jungen Menschen gewinnen mehr Selbstvertrauen. Ausstellungen der Bilder und Texte sind für 1999 geplant.

Angesprochen sind junge Strafgefangene im Alter von 17–25 Jahren. Ziel ist es, junge Strafgefangene zum Lesen und Schreiben zu ermutigen und somit den Analphabetismus zu bekämpfen. In gemeinsamer Arbeit werden Wege zur Überwindung der Lese- und Schreibverweigerung erarbeitet.

Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.

Von-Werth-Str. 159

50259 Pulheim-Brauweiler

Tel.: 02234/842 86, Fax: 02234/897 24

Brigitte Müller-Beyreiss und Marie-Thérèse Schins-Machleidt

Geschichten aus dem Pulverturm

In diesem Projekt des Kulturamtes Zwickau sollen Kinder selber Geschichten erzählen und aufschreiben. Anschließend lesen sie die Geschichten einem Publikum vor oder werden mit dazugehörigen Bildern in der Broschüre „Geschichten aus dem Pulverturm“ publiziert. Diese gesammelten Geschichten sollen eine Leseanregung von Kindern für andere Kinder sein.

Angesprochen sind Kinder zwischen 8 und 13 Jahren. Die Kinder sollen Spaß am Umgang mit Literatur gewinnen und durch die Publikation lernen, bewußt mit Sprache umzugehen. Zusätzlich ist die Publikation als altersgerechtes, humorvolles Lesematerial eine gute Leseanregung.

Kulturamt Zwickau

Postfach 200933

08009 Zwickau

Tel.: 0375/83 41 10

Constanze John

Integration eines Leseclubs in die Lernwerkstatt einer Grundschule

Kinder werden beim Schriftspracherwerb über vielfältige handlungs- und projektorientierte Tätigkeiten wie Herstellen von Büchern, Lernspiele, Theaterspiele etc. gefördert. Zusätzlich gibt es Freizeitangebote im literarischen, musisch-ästhetischen Bereich für Kinder und Jugendliche sowie Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen.

Angesprochen sind Grundschul Kinder von der 1. bis zur 4. Klasse, Auszubildende und LehrerInnen. Die Kinder und Jugendlichen sollen zum Lesen und Schreiben von Texten motiviert werden. Besonderer Wert wird dabei auf eine Methode des entwickelnden Lernens gelegt.

Lernwerkstatt „Büffelstübchen“ Rostock e.V.

Werner-Lindemann-Grundschule, Elisabethstraße 27

18057 Rostock

Heide Krahnepuhl

Internationale Frühjahrsbuchwochen in München/in Bayern

Die Internationale Frühjahrsbuchwoche in München wird alljährlich vom Kulturreferat der Landeshauptstadt mit dem Verein Bayern liest e.V. veranstaltet und ist das wichtigste literarische Event in München. Mit Gesprächen, Lesungen, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen, Filmvorführungen etc. leistet die Frühjahrsbuchwoche eine umfangreiche Präsentation der (Gegenwarts-) Literatur eines Landes.

Im Anschluß daran veranstaltet der Verein Bayern liest über zwei Monate die Frühjahrsbuchwochen in ganz Bayern zum gleichen Thema und zum Teil mit den gleichen Autoren.

Angesprochen sind sowohl Erwachsene als auch Jugendliche und Kinder.

Kulturreferat der Landeshauptstadt München

Rindermarkt 3-4

80331 München

Tel.: 089/23 32 43 47, Fax: 089/233 86 22

Eva Schuster

Bayern liest e.V.

Gasteig, Rosenheimer Str. 5

81667 München

Tel.: 089/48 09 83 83, Fax: 089/480 98 386

Ute Wiemer

Internationale Jugendbibliothek und Schule

Schulklassen werden von Mitarbeiterinnen der Bibliothek durch Ausstellungen zu wechselnden Themen wie Frieden, Freiheit, Toleranz, Krieg, Märchen der Gebrüder Grimm etc. geführt. Dabei werden einzelne Ausstellungskomplexe von Büchern und Illustrationen als Schwerpunkte herausgegriffen und diskutiert. Anschließend können die Schüler bestimmte Geschichten, Figuren oder Themen in Malen, Basteln oder in Spielideen umsetzen.

Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 16 Jahren sollen zum schöpferischen, eigenständigen und kritischen Umgang mit Literatur und kulturellen Werten angeregt werden. Die Bibliothek soll dabei als „Lernort“ dienen.

Internationale Jugendbibliothek

Schloß Blütenburg

81247 München

Tel.: 089/89 12 11-0, Fax: 089/811 75 53

Iris Stauch

JuBu-Crew, AG Jugendbuch

Einmal im Monat wird die Auszeichnung ‚Buch des Monats‘ durch eine unabhängige Fachjury von jugendlichen Lesern an ein besonders gutes Buch vergeben, über das dann eine Beurteilung näher informiert. Diese Rezension wird an 380 Adressen in Deutschland verschickt.

Anne Buhrfeind u.a.

Kindern und Jugendlichen soll die Lust am Lesen vermittelt werden durch die Empfehlung besonders guter Kinder- und Jugendbücher.

JuBu-Crew, AG Jugendbuch
Orthwiesen 3
37079 Göttingen
Tel. und Fax.: 0551/616 55
Ann-Katrin Herbold

Junge Jugendbuch-Jury. Wir beurteilen unsere Bücher selbst

Die Jury besteht aus Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren aus dem Raum Frankfurt am Main. Bewertungsgrundlage ist eine vorher zusammengestellte Auswahlliste aus den Neuerscheinungen des Vorjahres. Jedes Jury-Mitglied muß mindestens fünf Bücher lesen, den Inhalt der jeweiligen Titel kurz zusammenfassen, die Hauptfiguren charakterisieren und die Bücher kritisch beurteilen. Als Abschluß gibt es eine Preisverleihung; der Sieger wird zu einer Lesung ins Literaturhaus Frankfurt eingeladen.

Ziel ist es, die Kritikfähigkeit bei der Beurteilung von Literatur zu fördern.

Literaturhaus Frankfurt
Bockenheimer Landstraße 102
60323 Frankfurt/Main
Tel.: 069/75 61 84-0, Fax: 069/75 21 41
Karin Wittstock, Stefanie Hatz

Das fröhliche Krankenzimmer e.V. – Aktion des Deutschen Ärztinnenbundes e.V.

Seit 1981 ist im Dr. von Haunerschen Kinderspital der Universitätsklinik München eine Modellbücherei integriert, um praxisorientierte Erfahrungen mit Kindern und Büchern auf den Stationen und in der Bücherei zu sammeln. Gleichzeitig soll dort eine Hospitationsmöglichkeit für InteressentInnen angeboten werden, um Wegweiser für andere Kinderkliniken zu sein. So gibt es bereits über 80 Kinderkliniken mit Partnerbüchereien. Für die vielen ehrenamtlichen Mitarbeiter werden Fortbildungsveranstaltungen angeboten und entsprechende Hilfestellungen beim Aufbau einer Bücherei geleistet.

Angesprochen sind Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre. Die Aktion soll den Heilungsprozeß fördern und bei der Bewältigung von Krankheitserfahrung in extremen Situationen helfen.

Das fröhliche Krankenzimmer e.V.
Dr. von Haunersches Kinderspital, Lindwurmstr.4, 80337 München
Tel.: 089/51 60-27 28
Dr. med. Gertrud Zickgraf, Monika Meyer, Margot Vogel, Dr. Carol Adeney

Leicht lesbare Lektüre für Jugendliche und Erwachsene

Der Verein Schreibwerkstatt e.V. stellt für jugendliche und erwachsene Leseanfänger leicht lesbare Lektüre zur Verfügung. Diese wird von Erwachsenen erzählt oder aufgeschrieben, die selbst das Lesen und Schreiben erlernen. Dazu gibt es erwachsenen-

gerechte Unterrichtsmaterialien zum Lesen- und Schreibenlernen. Die Schreibwerkstatt bietet darüber hinaus Fachliteratur zu Analphabetismus an und ein Service-Telefon für Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche.

Angesprochen sind Jugendliche und Erwachsene ab 14 Jahren.

Schreibwerkstatt e.V.

Goebenstraße 13

48151 Münster

Tel. und Fax: 0251/52 27 95

Peter Hubertus

LesArt – Berliner Zentrum für Kinder und Jugendliche

LesArt versucht möglichst viele Erfahrungen aus der kindlichen Wörter-, Bilder- und Spielwelt aufzugreifen und sie in einen empfehlenswerten Text einzubeziehen. In Verbindung mit anderen Künsten sollen die Kinder in zahlreichen Veranstaltungen literarische Texte kreativ umsetzen. Ästhetische Signale aus dem Buch können dafür Anregungen sein. Die Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden in Fortbildungsveranstaltungen an Lehrer, Bibliothekare und Buchhändler weitergegeben.

Angesprochen sind Kinder von 5 bis 18 Jahren und Erwachsene.

Gemeinschaft zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur e.V.

Weinmeisterstraße 5

10178 Berlin

Sabine Mähne und Claudia Rouvel

Lesezauber

Angeregt von der Stadtbücherei Frankfurt am Main, sollen Kinder zum Jahresmotto ein Buch lesen; das Gelesene wird anschließend kreativ umgesetzt. Am Ende finden in den einzelnen Stadtteilbüchereien Ausstellungen der Bastelarbeiten, Kindertheater o.ä. und eine Preisverleihung statt.

Mitmachen sollen Kinder von 4 – 12 Jahren. Die Leseförderung soll hier im außerschulischen Bereich einen kreativen Ansatz finden.

Stadtbücherei Frankfurt am Main

Zeil 17–23

60313 Frankfurt/Main

Tel.: 069/21 23 81 70, Fax: 069/21 23 79 49

Uta Thomas

Mitmachlesung: Vom Schwein, das Schlittschuh lief und andere lustige Geschichten

Die Schriftstellerin Constanze John bietet Kindern Autorenlesungen von etwas anderer Art. In ihren Lesungen erzählt sie heitere Geschichten zum Mitdenken, in die auch Sprachspiele und Pointen integriert sind. Die Kinder übernehmen dabei eine aktive Rolle, indem sie mitspielen, Bilder oder neue Geschichten gestalten und selbst lesen.

Anne Buhrfeind u.a.

Angesprochen sind vor allem Kinder im Alter von 10 und 11 Jahren. Sie sollen durch einen unkonventionellen Umgang neugierig auf Literatur werden, besonders auch „Lesemuffel“.

Constanze John
Fritz-Hechert-Str. 16
08060 Zwickau
Tel.: 0375/52 67 91

Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse (KIBUM)

Die Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse findet alljährlich im November statt. Diese Messe ist die größte nicht-kommerzielle Messe ihrer Art in der Bundesrepublik Deutschland. Ziel der Messe ist die umfassende Information über die Kinder- und Jugendbuchproduktion des laufenden Jahres sowie die Leseförderung.

Angesprochen sind Kinder und Jugendliche von 3–15 Jahren, Eltern, Erzieher, Lehrer, Bibliothekare.

Stadt Oldenburg
26105 Oldenburg
Auskunft: Stadtbibliothek, Peterstr. 3
26105 Oldenburg
Tel.: 0441/235 31 32
Karl-Heinz Brückmann

Rumpelstilzchen-Literaturprojekt

In mehreren, altersmäßig gestaffelten Schreibwerkstatt-Gruppen können Schüler(innen) des Widukind-Gymnasiums in Engers regelmäßig miteinander arbeiten. Daneben gibt es individuelle Beratung, Wettbewerbs- und Publikationsbetreuung. Zum einmal jährlich durchgeführten Schreibwerkstatt-Wochenende werden Autor(innen) eingeladen. Schulintern erscheint vierteljährlich das Literaturblatt „Rumpelstilzchen“. Auch außerschulische Publikationsmöglichkeiten wurden erschlossen.

Angesprochen sind Schüler(innen) jeglichen Alters. Durch das Projekt soll Kindern und Jugendlichen die Erfahrung vermittelt werden, daß kreatives, literarisches Schreiben eine wichtige Ausdrucksmöglichkeit ist.

Widukind-Gymnasium Enger
Tiefenbruchstr. 22
32130 Enger
Tel.: 05224/97 90 37, Fax: 05224/97 80 38
Michael Hellwig

Schule rund um das Buch – Wanderausstellungen

Dieses Projekt des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. findet seit 1985 statt. Über 1000 Exponate, jeweils nach Sachgebieten, Themenbereichen und Alterstufen geordnet, können kostenlos für ein bis zwei Wochen ausgeliehen werden. Zahlreiche begleitende organisatorische Hilfen werden von Betreuern der schulischen

Projektwochen geleistet. Dazu gehört die kostenlose Bereitstellung von Kinder- und Jugendbüchern, Spielen und Sonderausstellungen zu Themen wie „Lesen von Anfang an“, „Spiel und Spaß“ und „Andere Menschen verstehen“. Zusätzlich werden auch Autorenlesungen zu Projektwochen vermittelt, und Informationsmaterial zur Leseförderung bereitgestellt.

Angesprochen sind Schüler von 6 bis 15 Jahren. Ziel ist es, in Schule und Elternhaus das Leseinteresse zu wecken.

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V.(BLLV)
Finkenweg 6
63825 Blankenbach
Tel.: 06024/90 94
Franz Werthmann

Tübinger Jugendbuchwoche

Im Zentrum aller Veranstaltungen steht eine Ausstellung von 1000 Neuerscheinungen im Theaterfoyer des Landestheaters Tübingen. Das Rahmenprogramm bietet in ca. 30 Veranstaltungen Multimediales rund um das Buch. Neben „klassischen“ Veranstaltungen wie Autorenlesungen und Erzählstunden gibt es Musik, Theater, Workshops und ein Filmprogramm. Besonderer Wert wird auf kreative Veranstaltungen gelegt: Schreibwerkstätten, Schminke- und Verkleidungsaktionen, Schreib- und Malwettbewerb und Diskussionen.

Angesprochen sind Kinder und Jugendliche von 4 bis 17 Jahren. Die Leseförderung soll bei diesem Projekt in einen multimedialen Rahmen eingebettet sein.

Stadtbücherei Tübingen
Nonnengasse 19
72070 Tübingen
Tel.: 07071/204 14 47
Kristine Wernicke

Wanderausstellung „Kinderbücher in Schulen“

30 Bücherkisten können von Schulen/Institutionen für Lesewochen, Projektstage, Schulfeste und Elternabende oder als Ergänzung zu Klassen- und Schulbüchereien ausgeliehen werden. Die Bücherkisten sind stufen- und themenbezogen eingeteilt. Lehrerfortbildungen, Autorenbegegnungen etc. basieren auf dem Inhalt der Kisten, ebenso Ausstellungen jahreszeitlicher oder aktueller Art.

Angesprochen sind Kinder und Jugendliche von der Vorschule bis zu der Klassenstufe 12. Die Schüler sollen zum Lesen motiviert und über Literaturangebote informiert werden. Dabei soll auch eine Beratung beim Auf- und Ausbau von Schulbibliotheken stattfinden.

Saarländischer Lehrerinnen- und Lehrerverband
Galgenbergstr. 18
66583 Spiesen-Elversberg
Tel. und Fax: 06821/76 11
Gudrun Voigt

Anne Buhrfeind u.a.

Wanderbibliothek

Themengebundene Buchpakete werden Kirchengemeinden und kirchlichen Mitarbeitern zur kostenlosen Ausleihe angeboten. Die Buchkoffer können 4–6 Monate in der Gemeinde verbleiben und können dort auch an LeserInnen ausgeliehen werden.

Angesprochene Zielgruppe sind Multiplikatoren in den Landeskirchen der östlichen Bundesländer (Startregion: Sachsen, Berlin-Brandenburg).

Es soll die Orientierung in ausgewählten Themenbereichen (z.B. christliche Sozialisation, Wandel der Lebensformen, Israel/Palästina) gefördert werden.

Deutscher Verband Evangelischer Büchereien

Bürgerstraße 2a

37073 Göttingen

Tel.: 0551/749 17, Fax: 0551/70 44 15

Gabriele Kassenbrock

Wolfenbütteler Schülerseminare

Für Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe Niedersachsens bietet die Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel dreitägige Schülerseminare an. Die Schüler und Schülerinnen werden dazu angeregt, begrenzte thematische Vorhaben selbständig zu planen und durchzuführen. Sie üben hierbei, eigene Fragestellungen zu entwickeln, und können gelernte Methoden wie Bibliographieren, Exzerpieren und Zitieren praktisch umsetzen. Als Einstieg und zur weiteren Vertiefung dienen didaktisch besonders geeignete, vornehmlich ältere Drucke aus den Beständen der Bibliothek.

Durch die unmittelbare Begegnung mit schönen und wertvollen Quellen soll in Schülern die Freude am Lesen und am Umgang mit alten Büchern geweckt werden. Darüber hinaus sollen epochale Unterrichtsinhalte vertieft und veranschaulicht werden.

Herzog August Bibliothek

Postfach 1364

38299 Wolfenbüttel

Michael Habenbacher

Vorhang auf – Literatur zum Kinder- und Jugendtheater

111 Publikationen aus dem Bereich des Kindertheaters werden in einer Ausstellung und einem dazugehörigen Katalog vorgestellt: aus der Praxis des Kinder- und Jugendtheaters, Texte und Stücke als Spielvorlage, zur Theorie und Geschichte des Kinder- und Jugendtheaters sowie Theatergeschichten für Kinder und Jugendliche.

Angesprochene Zielgruppe sind Schüler ab 10 Jahren und Pädagogen.

Die Beschäftigung mit dramatischer Kinder- und Jugendliteratur soll vertieft und Pädagogen eine kompetente Bibliographie zum Theater mit und für Kinder und Jugendliche zur Verfügung gestellt werden.

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland

Schützenstr. 12

60311 Frankfurt/Main

Tel.: 069/29 66 61, Fax: 069/29 23 54

Henning Fangauf

xyz – Wir für uns. Literaturzeitung Berliner Jugendlicher

Berliner Jugendliche von 13 bis 18 Jahren arbeiten für etwa ein halbes Jahr in wöchentlichen zwei- bis dreistündigen Sitzungen an der Herstellung einer Ausgabe der Zeitung *xyz*. Für jede Ausgabe entsteht eine neue Redaktion, die sich aus SchülerInnen einer jeweils anderen Schule eines Stadtbezirkes zusammensetzt. Die Zeitung ist als breites literarisches Forum für Jugendliche von Jugendlichen gedacht. Jugendliche können dort über Literarisches schreiben und ihre eigenen kreativen/künstlerischen Texte vorstellen.

Jugendlichen soll auf diese Weise die literarische Szene von der Produktion bis zur Rezeption vorgestellt werden.

LesArt – Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur

Weinmeisterstraße 5

10178 Berlin

Stefan Walz, Jakob Klinger, Sabine Mähne

Zeitung in der Schule

Ziel von „Zeitung in der Schule“ ist es, in Zusammenarbeit mit regionalen und überregionalen Tageszeitungen und durch Integration des Zeitungslesens in den Unterricht Jugendliche mit der Tageszeitung vertraut zu machen. In jeweils dreimonatigen Projekten wird die Tageszeitung zum Gegenstand des Unterrichts (z.B. in Deutsch, Gemeinschaftskunde, Erdkunde), die Schüler werden als Journalisten aktiv und erhalten Anregungen für ihre Freizeitlektüre.

IZOP-Institut

Heidchenberg 11

52076 Aachen

Tel.: 02408/588 90

Fax: 02408/58 89 27

Zisch – Zeitung in der Schule

14 Tage lang werden Schulen aus der Region Kiel täglich mit den Kieler Nachrichten versorgt. Tägliches Zeitungslesen und die Unterrichtsmaterialien von Promedia sind die Basis der Arbeit. Diese werden je nach Schulart und nach Unterrichtsschwerpunkt im Fach Deutsch oder fächerübergreifend bearbeitet. Ein Zeitungsfrühstück, die Zusammenarbeit mit Redakteuren und die Veröffentlichung sind Teil des Projektes.

Angesprochen sind die Klassenstufen 8 bis 10. Die Schüler sollen Einblick in das Medium Zeitung gewinnen, zum Zeitungslesen und zur persönlichen Meinungsbildung motiviert werden.

Promedia

Joseph von Fraunhofer-Str. 3 b

52477 Alsdorf

Tel.: 02404/94 07-0

Herr Maßen

7. *Projekte und Institutionen der Leseförderung in Österreich und in der Schweiz*

7.1 *Österreich (Jutta Kleedorfer/Johanna Hladej)*

Eine der Stiftung Lesen vergleichbare zentrale Einrichtung der Leseförderung gibt es in Österreich nicht. Die von ihr in Deutschland wahrgenommenen Aufgaben werden in Österreich weitgehend durch die mit dem Lesen befaßten Abteilungen der zuständigen Ministerien, des Bundeskanzleramtes und durch die in den Literaturhäusern in kooperativen Verbund gebrachten Vereinigungen erfüllt.

Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung

Mayerhofgasse 6

A-1040 Wien

Tel.: 00431/50 52 83

Fax: 00431/505 28 31 17

e-mail: kidlit@netway.at

Eine Servicestelle und Kommunikationsplattform für alle, die sich für Kinder- und Jugendliteratur, für Leseforschung und Leseförderung interessieren. Das Institut will die theoretischen Erkenntnisse der Kinder- und Jugendbucharbeit in die Praxis der Literaturvermittlung und außerschulischen Leseförderung umsetzen. Dazu betreut es, mit Unterstützung der Stadt Wien, zwei große Leseförderungsaktivitäten: seit 1979 die Woche „Literatur für junge Leser“ und seit 1982 „Lesen im Park“. Als neue Veranstaltungsreihe wurde für junge Erwachsene „Literatur im Café“ eingerichtet. Die jährlich aktualisierte Ausstellung „Lesefreude mal 300“ zur gleichnamigen Informationsbroschüre mit mehr als 300 Neuerscheinungen deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur wird Schulen und Bildungseinrichtungen kostenlos zur Verfügung gestellt. Das Institut bietet eine Fachbibliothek, Beratung von Diplomarbeiten und Dissertationen, eine Beratungstätigkeit, betreut Stipendiatenprogramme, veranstaltet Tagungen, Seminare und Ausstellungen und publiziert fachspezifische Literatur.

Das KinderLiteraturHaus

Mayerhofgasse 6

A-1040 Wien

Tel.: 00431/505 39 13-34 oder 57

Fax: 00431/505 17 54 50

Das KinderLiteraturHaus gibt es seit 1993. Seine Aufgabe: Kinder in die Welt der Bücher durch ein abwechslungsreiches Veranstaltungsprogramm, durch Schreib-, Kreativ- und Illustrationswerkstätten, Spiel-, Theater- und Musicalworkshops, Ausstellungen, Lesungen und ein interessantes Bücherangebot einzuführen. Zu den Fixpunkten des Programms gehören der Kinderleseklub „Kraut und Rüben“ sowie der KIKU-Workshop für „angehende Journalisten“. Im hauseigenen Bibliotheks- und Medienzentrum steht mit rund 55 000 Bänden die größte Sammlung Österreichs an Kinder- und Jugendbüchern sowie eine umfangreiche Fachbibliothek zur Verfügung.

Österreichischer Buchklub der Jugend

Mayerhofgasse 6
A-1040 Wien
Tel.: 00431/505 17 54-0

Seit 1948 bemüht sich der Buchklub um eine Verbreitung empfehlenswerter Kinder- und Jugendliteratur und um die Förderung der Kulturtechnik Lesen. Viele Leseförderungsaktionen, wie „BIL“ (Buchklub-Initiative-Lesen), Lila-Gorilla-Taschenbücher, die Verbreitung der Jugendzeitschriften „JÖ“ und „Topic“ usw. erreichen vor allem die Schulen durch das dichte Netz der traditionellen Buchklubmitgliedschaften in allen österreichischen Bundesländern.

Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur der Erzdiözese Wien

Bräunerstraße 3/8
A-1010 Wien
Tel.: 00431/515 53

Die „StuBe“ versteht sich als Einrichtung der Erwachsenen- und Lehrerfortbildung und betreut als Dienststelle der Erzdiözese Wien auch die Multiplikatoren aus dem pfarrlich-religiösen Bereich. Veranstaltungen wie „Tag des offenen Buches“ finden auch ein junges Publikum. Die Beratungsstelle betreut seit 1993 den dreisemestrigen Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur „Einstiegsseiten-Seiteneinstiege“ und publiziert Informationsbroschüren.

Kommission für Kinder- und Jugendliteratur

Die Kommission berät das Ressort Kunstangelegenheiten im Bundeskanzleramt Sektion II und hat einen wesentlichen Beitrag zur literarischen Bewußtseinsbildung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur geleistet. Die Rezensionstätigkeit hat 1998 die „AG Kinder- und Jugendliteratur“ übernommen, die sich als Kooperationsgemeinschaft zur Rezension und Kritik deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur definiert und von der konstruktive Beiträge zur öffentlichen Buchkritik und Impulse für Leser- und Vermittlergruppen zu erwarten sind.

Österreichische Gesellschaft zur Erforschung und Förderung des Lesens

(Österreichische Sektion der International Reading Association)

c/o Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung
Mayerhofgasse 6
A-1040 Wien
Tel.: 00431/505 28 31

Besonderer Schwerpunkt: Leseforschung in internationaler Zusammenarbeit. Das Informationsblatt „Info: Lesen“, eingehftet in der Lehrerzeitschrift „Jugend und Medien“, erreicht alle Lehrer/innen Österreichs und trägt als „Leseforum“ zur Leseförderung bei.

Anne Buhrfeind u.a.

Literaturhaus Wien

Seidengasse 13
A-1070 Wien
Tel.: 00431/526 20 44
Fax: 00431/526 20 44-30
e-mail: info@literaturhaus.at
<http://www.literaturhaus.at>

Das Literaturhaus ist Begegnungsstätte, Ideenbörse und Informationsdrehscheibe in Sachen Literatur. Es beherbergt drei Institutionen und mehrere Projekte: die Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur, die Interessengemeinschaft österreichischer Autorinnen und Autoren, die Übersetzergemeinschaft, die Österreichische Exilbibliothek, die Osteuropa-Dokumentation, die Stücke Börse (österreichische Bühnenwerke) und die Österreichischen Dialekt Autoren. Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur werden unter fachkundiger Leitung Buchdiskussionen in zweiwöchigen Intervallen angeboten, wobei Kinder und Jugendliche (ab 10, 12 und 14 Jahren) in ungezwungener Atmosphäre in der Gruppe über ihre Lese-Eindrücke sprechen. Daraus entwickelte sich seit 1995 die „Jury der jungen Leser“, die jährlich im Juni je einen Kinder- und Jugendbuchpreis vergibt. Literaturhäuser, von den Ländern gefördert, gibt es auch in Salzburg, Klagenfurt und Mattersburg.

Lesetopia

Projektleitung: Wolfgang Lanzinger
Alfons Herleinstraße 27
A-4600 Wels,
Tel.: 0043-7242/681 61

Lesetopia, ein seit 1996 jährlich stattfindendes Kinder- und Jugendbuchfestival, dient in erster Linie der Leseanimation. Auf einer Ausstellungsfläche von ca. 5000 Quadratmetern entsteht in zwei Hallen auf dem Messegelände der Stadt Wels eine „Lesestadt“ mit 5000-6000 Titeln und Medien der Kinder- und Jugendliteratur. Auf einer Veranstaltungsbühne mit einer großen VideoWall läuft ein Non-Stop-Programm, u.a. mit Literaturquiz, Theateraufführungen, Autorengesprächen und Ausschnitten aus Kinderbuchverfilmungen. „Lesezellen“ laden zum Verweilen und Schmökern ein, in den „Lesehöhlen“ finden Begegnungen mit Autor/innen statt.

„Rund um die Burg“

Das 24stündige Lese-Marathon findet seit 1991 vor dem Wiener Burgtheater statt und wird nach dem Hauptsponsor Creditanstalt-Bankverein auch als „CA-Literaturfestival“ bezeichnet. Es gibt Lesungen, Action, „Autoren zum Anfassen“ für jedes Lesealter und die Möglichkeit, in der Schreibwerkstatt am schnellsten Buch der Welt mitzuarbeiten. Radio und Fernsehen berichten live aus dem Lesezelt, eine Internetstation ermöglicht ein aktives Mitdichten oder Mitdabeisein. Die Tageszeitung „Kurier“ gibt dazu die Sonderausgabe „Litera-Tour“ heraus, die gratis in allen Schulen ausliegt.

WUK

Verein zur Schaffung offener Kultur- und Werkstättenhäuser
Währingerstraße 59
A-1090 Wien
Tel.: 00431/401 21-49
Fax: 00432/405 49-44

Seit 1992 veranstaltet das WUK in jedem Herbst eine Kinder- und Jugendliteraturwoche. Geboten werden Lesungen, Workshops und Schreibanimationen. Daneben gibt es Aufführungen von dramatisierten Kinderbüchern und Darbietungen einer Puppenbühne .

Österreichischer Kulturservice

Stiftgasse 1
A-7070 Wien

Betreuung von Kulturprojekten aller Art, auch im Bereich der Leseförderung. Als besonderer Hit erwies sich im Herbst 1997 die „Gespenstersuche zwischen Büchern“ in der Österreichischen Nationalbibliothek, die im Rahmen eines dramatisierten Detektivspiels jungen Leserinnen und Lesern vertraut gemacht wird.

ZIS-Zeitung in der Schule

Verein zur Förderung und Nutzung von Zeitungen in der schulischen Ausbildung
Schreyvogelgasse 3
A-1010 Wien
Tel.: 00431/533 61 78-20
Fax: 00431/533 61 78-22

Schulen werden großzügig mit Arbeitsmaterialien, didaktischen Handreichungen und Unterrichtsmitteln zur Förderung des Zeitungslesens ausgestattet. Aktionen wie Mitmachspiele, Workshops und Seminare zur Lehrerbildung ergänzen das Angebot.

Andersentag in Österreich

Hauptverband des österreichischen Buchhandels
Grünangergasse 4
A-1010 Wien
Tel.: 00431/512 16 35-24
Fax: 00431/512 16 35-21

Seit 1982 organisiert der Hauptverband mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und mit allen für die Leseerziehung und Leseförderung zuständigen Ministerien und Institutionen den Andersentag. Im Rahmen der Aktionen anlässlich des Geburtstages von Hans Christian Andersen werden österreichweit in den Schulen und in den öffentlichen Büchereien Animationsveranstaltungen, Autorenlesungen, Lesenächte und Schreibwerkstätten organisiert. Die Schulen erhalten einen Leitfaden zum Einsatz „der besonderen Bücher“ im Unterricht. Diese Bücher werden fächerübergreifend im Unterricht verwendet. Ein Gewinnspiel ergänzt die Aktion.

Anne Buhrfeind u.a.

Bücherei-Service für Schulen

Minoritenplatz 5
A-1014 Wien
Tel.: 00431/531 20-36 71
Fax: 00431/531 20-36 99
e-mail: johanna.hladej@bmuk.gv.at

Der Bücherei-Service, eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK), informiert Schulen und Eltern über die Einrichtung von Schulbibliotheken. Das österreichische Modell der „Zentralen Schulbibliothek“ sieht vor, daß in der Schulbibliothek neben unterrichtsbegleitenden Sach- und Fachbüchern auch fiktionale Bücher zum Lesen verlocken sollen. Bis 1997 wurden etwa 1500 Schulbibliotheken nach diesem Modell eingerichtet; Lehrer/innen betreuen diese nach speziellen Fortbildungslehrgängen. Zur Unterstützung dieser Tätigkeit veröffentlicht der Bücherei-Service Broschüren.

Österreichisches BibliotheksWerk

Das Forum katholischer Bibliotheken

Elisabethstr. 10
A 5020 Salzburg
Tel.: +43662/88 18 66
Fax: +43662/88 18 66-6
e-mail: oebw@biblio.at
<http://www.biblio.at>

Das ÖBW betreut gut 1000 Bibliotheken katholischer Träger gemeinsam mit den neun diözesanen Bibliotheksfachstellen. Seine Zeitschrift „bn.bibliotheksnachrichten“ ist Österreichs größte Fachzeitschrift für Bibliotheken. Das ÖBW wirkt mit bei der Ausbildung von ehrenamtlichen und nebenberuflichen Bibliothekaren und Bibliothekarinnen und veranstaltet Sommerseminare. Das ÖBW fördert Mitgliedsbibliotheken und regt mit Projektaktionen Initiativen zur Leseförderung an.

7.2 Schweiz (Rosmarie Tschirky)

Auch wenn die Schweiz nicht sehr groß ist und die Leseförderungslandschaft deshalb ein überschaubares Territorium bilden sollte, bringt die Darstellung dieser Topographie doch gewisse schweiz- und/oder zeitspezifische Probleme mit sich. Eine erste Schwierigkeit bildet schon die Definition des Begriffs „Leseförderung“, der eigentlich nur in engem Zusammenhang mit der Literaturversorgung eines Landes gesehen werden kann. Die traditionellen Maßnahmen zur Unterstützung der Buchversorgung von kleinen und finanzschwachen Gemeinden sind heute in die übliche Finanzdiskussion geraten – und in die Gefahr, einen Teil ihrer finanziellen Mittel zu verlieren. Der Trend geht dahin, den Begriff der Leseförderung für Maßnahmen zu begreifen, die eher animatorischer, respektive wertender, beratender, forschender Natur sind oder zur Förderung der literarischen Produktion beitragen, während davon ausgegangen wird, daß der Zugang zu und ein Angebot von Lesestoffen für jedes Kind inzwischen hinreichend gewährleistet sei.

Die schweiztypische Struktur der Eidgenossenschaft hält daran fest, daß die Bildungshoheit dem einzelnen Kanton unterstellt ist. Somit sind Bereiche, die mit dem pädagogischen System verknüpft sind, sofern sie offiziellen oder zumindest halboffiziellen Charakter haben, primär von den jeweiligen kantonalen Erziehungsdirektionen und ihren finanziellen Möglichkeiten abhängig. So weist die Leseförderungslandschaft eine sehr verästelte Topographie auf, und oft wirken kleine und kleinste Organisationen in ihrer Umgebung autonom, vielfach ehrenamtlich.

Lokale Aktivitäten und Maßnahmen betreffen übrigens fast ausschließlich die deutschsprachige Schweiz. In den anderen Sprachräumen nehmen diese Aufgaben wenige sprachregionale Gruppierungen wahr.

Bei den im folgenden genannten Einrichtungen und Projekten der Leseförderung handelt es sich um diejenigen, die gesamtschweizerisch tätig und von nationaler Bedeutung sind.

Trotz der erwähnten föderalistischen Regelung hat sich der Bundeshaushalt Anfang der 70er Jahre in kleinem Rahmen zur Leseförderung bekannt und einen bescheidenen Zuschuß dafür gewährt. Die Verteilung nimmt das Bundesamt für Kultur (BAK) vor. Es unterstützt heute folgende Institutionen und ihre Tätigkeiten mit einem jährlichen Beitrag:

- SBJ und AROLE
- SJI und Antenne Romande
- Viersprachiges SJW
- Association „Livres sans Frontières-Suisse“/Verein „Bücher ohne Grenzen Schweiz“

Schweizerischer Bund für Jugendliteratur / SBJ

Schweizer Sektion des International Board on Books for Young People (IBBY)

Gewerbestraße 8

Postfach

6330 Cham

Tel.: 00417/41 31 40

Fax: 00417/40 01 59

Der SBJ ist eine seit 1954 bestehende Vereinigung von Personen und Gruppierungen, die sich, gewöhnlich ehrenamtlich, für die Förderung der Kinder- und Jugendliteratur und die Leseförderung einsetzen, meist in enger Verbindung mit ihrer beruflichen Tätigkeit. Der Wirkungskreis ist gewöhnlich lokal oder regional begrenzt, vor allem in Kantonen, wo sich die Mitglieder nicht in sogenannten Kantonsgruppen zusammengeschlossen haben. In sieben Deutschschweizer Kantonen sind die Mitglieder in Kantonsgruppen organisiert, die aus eigener Initiative Aktivitäten zur Literatur- und Leseförderung entwickeln. In der französischen Schweiz haben sich die Mitglieder 1983 regional in der Association romande de littérature pour l'enfance et la jeunesse / AROLE organisiert. Der SBJ koordiniert über sein Zentralsekretariat die Tätigkeit dieser kantonalen und regionalen Gruppen, verwaltet die Finanzen und betreut die Mitglieder administrativ und mit besonderen Dienstleistungen:

Anne Buhrfeind u.a.

Für die Mitglieder in der deutschen Schweiz gibt der SBJ vierteljährlich die Zeitschrift „Jugendliteratur“ heraus. Die französische Zeitschrift „Parole“ wird von der welschen Regionalgruppe AROLE seit 1985 dreimal jährlich herausgegeben. Jedes Jahr organisiert der SBJ die Schweizerische Jugendbuchtagung. Für die französische Schweiz veranstaltet AROLE seit 1985 jeweils im Herbst eine entsprechende Tagung, die Journées d'AROLE. Ebenfalls im Herbst ruft der SBJ zur Schweizerischen Jugendbuchwoche auf. In der jährlichen „Tour de livres“ fährt ein Bücherbus mit Neuerscheinungen während einer Woche von Ort zu Ort.

Die Kantonsgruppen entwickeln ihre Aktivitäten aus eigener Initiative. Das Schwergewicht der kantonalen Aktivitäten liegt je nach Interesse und Möglichkeiten der Gruppen auf Buchempfehlungen durch Verzeichnisse und andere Publikationen, Ausstellungen, Vorträgen und Veranstaltungen in Zusammenhang mit der vom SBJ propagierten Jugendbuchwoche.

Das Schweizerische Jugendbuch-Institut/SJI

Zeltweg 11

8032 Zürich

Tel.: 00411/261 90 44

Fax: 00411/ 261 91 45

e-mail: sji@active.ch

Das SJI ist eine zentrale Informations-, Dokumentations- und Beratungsstelle. Es bietet Hilfeleistung für alle, die sich praktisch mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen, und unterstützt theoretische Arbeiten. Dafür steht aktuelle Fachliteratur sowie eine umfangreiche Sammlung alter und neuer Kinderbücher zur Verfügung.

In der Dokumentation wird möglichst lückenlos das schweizerische Kinderbuchschaffen aller Sprachregionen erfaßt, im Rahmen der Möglichkeiten auch die internationale Kinderbuchszene. Erwähnt sei hier das 1983 erschienene Lexikon „Schweizer Bilderbuch-Illustratoren 1900–1980“ sowie die Dokumentation „Schreiben und Illustrieren für Kinder. Das aktuelle Kinderbuchschaffen in der Schweiz“, 1998 publiziert.

Das Institut arbeitet gesamtschweizerisch, in der französischen Schweiz ist es durch eine Zweigstelle, die „Antenne romande“ in Lausanne vertreten. Es versteht sich zudem als Drehscheibe und Begegnungsort für ähnlich ausgerichtete Organisationen und Kinderbuchfachleute. So hat es das „Leseforum Schweiz/ Forum suisse sur la lecture“ als Sektion der International Reading Association (IRA) ins Leben gerufen.

Schweizerisches Jugendschriftenwerk/SJW

Hotzestraße 28

Postfach

8042 Zürich

Tel.: 00411/362 24 00

Fax: 00411/362 24 07

e-mail: office@sjw.ch

Ein Verlag, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, den Zugang zu guten Lesestoffen durch billige Hefte und Broschüren zu ermöglichen, und zwar in allen vier Landes-

sprachen. Vor allem für Autoren aus dem Tessin und italienisch Bünden bietet das SJW praktisch die einzige Publikationsmöglichkeit.

Leseforum Schweiz

(Schweizer Sektion der International Reading Association)

c/o Schweizer Jugendbuch Institut

Zeltweg 11

8031 Zürich

Tel.: 00411/261 90 44

Das Leseforum Schweiz versteht sich als interdisziplinäre Kontaktstelle für Einzelpersonen, Institutionen und Gruppen, die sich mit Fragen des Lesens, der Leseförderung und der Schriftlichkeit im weitesten Sinne befassen. Es versucht, durch Veranstaltungen und durch die jährliche Herausgabe eines Informationsbulletins die Forschungs- und Praxisgebiete im Zusammenhang mit Lesen zu verknüpfen, Überblicke zu ermöglichen und zum interdisziplinären Gespräch anzuregen.

Kinderbuchfonds Baobab

Geschäftsführerin: Helene Schär

Steinenring 49

4051 Basel

Tel.: 004161/281 37 63

Fax: 004161/281 37 67

Getragen von der Erklärung von „Bern“, einer unabhängigen schweizerischen entwicklungspolitischen Organisation, und Terre des Hommes Schweiz und finanziert von vielen Hilfswerken setzt sich Baobab für Kinder- und Jugendbücher ein, die sich mit dem Süden befassen. Zu diesem Thema verleiht der Kinderbuchfonds einen Buchpreis (Blaue Brillenschlange), gibt eine Empfehlungsliste heraus sowie eine Reihe von Kinder- und Jugendbüchern, die im Verlag Nagel & Kimche erscheint.

Projekt „Literalität im medialen Umfeld“

Deutsches Seminar der Universität Zürich und Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau

Ansprechpartnerin:

Andrea Bertschi-Kaufmann

Höhere Pädagogische Lehranstalt

Bildungszentrum

4800 Zofingen

Tel.: 004162/ 745 56 90

e-mail: bertschikauf@access.ch

Das Projekt fragt nach den Zusammenhängen der Schriftkompetenz von Kindern und Jugendlichen und ihren Medieninteressen und Medienerfahrungen. Während zweier Jahre (bis 2000) werden in 26 Schulklassen (Grundschule und Sekundarstufe I) Lese- und Schreibentwicklungen im Rahmen multimedialer Förderanlagen untersucht und fachdidaktische Modelle auf ihre Wirksamkeit überprüft. Andrea Bertschi-Kaufmann hat zuvor ein fachdidaktisches Projekt („Leseförderung und Leseentwicklung“) zur Förderung des Lesens im Raum Schule geleitet.

Literatur

Das Literaturverzeichnis enthält neben allgemeinen Darstellungen zur Aufgabe der Leseförderung im wesentlichen Veröffentlichungen über die Projektarbeit der in 1.1 bis 1.4 behandelten Institutionen. Da zu den meisten Projekten auch gedruckte Materialien verschiedenster Art gehören, würde ein vollständiges Verzeichnis den Umfang des Handbuch-Kapitels sprengen. Deshalb wird hier auf Projektmaterialien weitgehend verzichtet. Diese sind auf Anfrage bei den jeweiligen Institutionen erhältlich.

Viele Publikationen beziehen sich gleichermaßen auf allgemeine Fragen der Leseförderung wie auf bestimmte Projekte. Die Zuordnung der Literatur zu den einzelnen Abschnitten dieses Kapitels erfolgt deshalb gemäß dem Schwerpunkt der jeweiligen Publikation.

Einführungen

- Adler, Helge/Köhlert, Adolf: 10 Jahre Jugendschrifttumsarbeit in der Bundesrepublik. Ein Bericht zum 10jährigen Bestehen des Deutschen Jugendschriftenwerks e.V. Frankfurt/Main 1966.
- Beisbart, Ortwin u.a. (Hg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth 1993.
- Bonfadelli, Heinz u.a.: Jugend und Medien. Eine Studie der ARD-ZDF Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung. Frankfurt/Main 1986.
- Bonfadelli, Heinz: Die Wissensklufforschung. In: Stiftung Lesen 1993, S. 263 – 281.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): In Sachen Lesekultur. Bonn 1991.
- Eicher, Thomas (Hg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen 1997.
- Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, Heft 127, 21. Jahrgang 1994.
- Mähler, Bettina/Heinrich Kreibich: Bücherwürmer und Leseratten. Wie Kinder Spaß am Lesen finden. Reinbek 1994.
- Pöppel, Ernst: Lesen als Sammeln und Sich-Sammeln – Eine syntopische Betrachtung. In: Ring, Klaus u.a. (Hg.) 1997, S. 90–100.
- Ring, Klaus/Klaus von Trotha/Peter Voß (Hg.): Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden 1997.
- Ruppelt, Georg u.a.: Literaturvermittlung und Leseförderung. In: Deutscher Kulturrat (Hg.), Das Literaturbuch 1993/94. Baden-Baden 1993.
- Sahr, Michael: Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Hohengehren 1998.
- Stiftung Lesen (Hg.): Buch und Lesen in Kindheit und Jugend. Ein kommentiertes Auswahlverzeichnis von Literatur und Modellen zur Leseförderung. Weinheim 1992.
- Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Teil I. Mainz: 3. Aufl. 1993.
- Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im internationalen Vergleich. Teil II. München 1994.
- Stiftung Lesen (Hg.): Kinder entdecken die Faszination des Lesens. Möglichkeiten und Chancen für Eltern, Erzieher und Lehrer. Mainz 1995.
- Wespe, Manfred: Wie wird mein Kind zum Leser? Praktische Tips und alles Wissenswerte zum Lesenlernen. München 1998.
- Williams, Wendy M.: Lesemuffel und Leseratten. Wie Kinder Lust auf Bücher kriegen. München 1998.

1. Die Bibliotheken

- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände: Lesen. Gelesen. Berlin 1994.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Zwischenbericht zum Modellprojekt. Gütersloh 1997.

- Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Lebenswelten, Medienräume. Jugendliche, Bibliothek und Schule.* Gütersloh 1997.
- Deutsches Bibliotheksinstitut (Hg.): *Bibliotheksarbeit für Kinder. Ein Positionspapier.* Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts für Kinder- und Jugendbibliotheken. Berlin 1997 (DBI-Materialien 156).
- Deutsches Bibliotheksinstitut (Hg.): *Geschichten präsentieren und umsetzen.* Berlin 1993 (Mehr mit Medien machen. Aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken. Bd. 1).
- Deutsches Bibliotheksinstitut (Hg.): *OPACs für Kinder. Grundlagen für Planung und Gestaltung.* Pflichtenheft. Berlin 1996 (Arbeitshilfe).
- Deutsches Bibliotheksinstitut (Hg.): *Medien selber machen.* Berlin 1995 (Mehr mit Medien machen. Aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken. Bd. 3).
- Grees, Angela: *Bibliotheksarbeit mit Kindern und Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte.* Bad Honnef 1990.
- Kluth, Theda/Ferling, Ursula/Thier, Michaela: *Medienpädagogik in öffentlichen Bibliotheken.* Berlin 1990 (DBI-Materialien 98).
- Krüger, Susanne (Hg.): *Zusammen sind wir bunt. Interkulturelle Projekte in der Kinderbibliothek.* Berlin 1997 (Mehr mit Medien machen. Aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken. Bd. 4).

2. Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels

- Berchtold, Sabina: *Kinder, Bücher und Aktionen. Leseförderung – Die Aktivitäten des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels.* In: Thomas Eicher (Hg.): *Bücher machen – Bücher lesen.* Oberhausen 1998.

3. Die Stiftung Lesen

- Franzmann, Bodo: *Wozu Leseförderung?* In: Eicher Thomas (Hg.): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung.* Oberhausen 1997, S. 19– 36.
- Ring, Klaus: *Eine Agentur für die Branche.* In: *Börsenblatt des Deutschen Buchhandels* 46/7.6.1996, S. 18–22.
- Stiftung Lesen (Hg.): *Handmappe Lesen. Grundlagen, Ideen und Modelle zur Leseförderung.* Mainz 1996.
- Stiftung Lesen (Hg.): *Kinder wollen Bücher. Ideen, Projekte, Erfahrungen zum spielerischen Umgang mit Büchern im Kindergarten.* Mainz 1998.
- Stiftung Lesen (Hg.): *7. Tätigkeitsbericht.* Mainz 1998.
- Stiftung Lesen/Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hg.): *Das Lesen fördern – Kunden gewinnen. Marketingtips für Buchhändler.* Mainz 1996.
- Stiftung Lesen/Institut für Buchwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität (Hg.): *Forschungsdienst Lesen und Medien.* Erscheint seit 1997 viermal jährlich. Internetausgabe unter <http://www.uni-mainz.de/fb/geschichte/buwi/forsch.htm>
- Stiftung Lesen/SPIEGEL-Verlag (Hg.): *Magazinqualität – Leserqualität (Schriftenreihe „Lesewelten“, Band 1).* Mainz/Hamburg 1998.

4. Die Bertelsmann Stiftung

- Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Lesen in der Schule: Perspektiven der schulischen Leseförderung.* Gütersloh 1995.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Mehr als ein Buch: Leseförderung in der Sekundarstufe I.* Gütersloh 1996.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft: Zwischenbericht zum Modellprojekt; in Kooperation mit den Städten Greifswald, Hoyerswerda, Marburg, Ratingen, Rosenheim und Villingen-Schwenningen.* Gütersloh 1997.

Anne Buhrfeind u.a.

Bonfadelli, Heinz: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Lesesozialisation: eine Studie der Bertelsmann Stiftung Bd. 2. Gütersloh 1993.

Harmgarth, Friederike (Hg.): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft; Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/96. Gütersloh 1997.

Hurrelmann, Bettina: Leseklima in der Familie. Lesesozialisation: eine Studie der Bertelsmann Stiftung Bd. 1. Gütersloh 1993.

7. Projekte und Institutionen der Leseförderung in Österreich und der Schweiz

Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hg): Leselandschaft Schweiz. Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen/Jeunesse et lecture en Suisse. Une étude du comportement de lecteur des enfants et adolescents. Zürich 1988.

BODO FRANZMANN

Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung

Die folgende Auflistung beschränkt sich weitgehend auf große, national tätige Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung. Regional arbeitende Institutionen sind in der Regel nur verzeichnet, wenn ihre Arbeit überregionale Ausstrahlung hat. Das bedeutet kein Urteil über die große Zahl hier aus Platzgründen nicht verzeichneter, regional und lokal tätiger Institutionen und Initiativen der Literatur- und Leseförderung. Nicht verzeichnet sind auch Lehr- und Forschungsinstitute, Forschungs- und Arbeitsstellen, Akademien und wissenschaftliche Gesellschaften, Literaturbüros, Literaturhäuser, Literaturpreise, Fachzeitschriften. Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung in Österreich und in der Schweiz sind auch in Abschnitt 7 des Beitrags „Leseförderung“ verzeichnet.

Einschlägige Handbücher wie die folgenden enthalten bis zu 4500 Einträge – dies als Hinweis darauf, daß sich diese Auflistung im wesentlichen auf Dachverbände und zentral tätige Institutionen beschränken muß.

Adressbuch für den deutschsprachigen Buchhandel, Band 3: Organisationen. Frankfurt/Main 1997.

Blinn, Hansjürgen (Hg.): Informationshandbuch Deutsche Literaturwissenschaft. Frankfurt/Main 3. Aufl. 1997.

Deutscher Kulturrat (Hg.): Das Literaturbuch 1993/94. Baden-Baden 1993.

Deutsches Jahrbuch für Autor(inn)en 1998/99. Glienicke bei Berlin 1998.

Meyer, Franz und Doris Breitmoser (Hg.): Blaubuch 1997/98. Ein Nachschlagewerk vom Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. München 1997.

Aktion „Das fröhliche Krankenzimmer“

c/o Universitätskinderklinik

Frau Dr. Carol Adeney

Lindwurmstr. 4

80337 München

Tel.: 089/51 60-27 28

Didaktisch-therapeutische Betreuung stationär aufgenommener kranker Kinder in Kinderkliniken. Auseinandersetzung mit ausgewählten Texten und Bildern als Teil des Heilungsprozesses, Leseförderung in der erzwungenen Phase der Rehabilitation bei Kindern und Jugendlichen.

Vorsitzende: Dr. Gertrud Zickgraf, Stellvertreterin: Dr. Carol Adeney

Aktion Schule rund ums Buch

c/o Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband

Bavariaring 37

80336 München

Tel.: 089/77 80 26

Bodo Franzmann

Erstellung von Wanderausstellungen für Schulen, Erstellung von Materialien für Projektwochen zum Thema „Lesen“. Vermittlung von Autor/en/innenlesungen. Zielgruppe: Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I.

Kontakt Bezirksverband Unterfranken: Franz Werthmann (Finkenweg 6, 63825 Blankenbach). Kontakt Bezirksverband Mittelfranken: Ulli Schöttle (Westheim 65, 91471 Illesheim). Kontakt Bezirksverband Oberfranken: Karin Fischbacher (Hofmark 14, 84178 Kröning-Kirchberg).

Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e.V. (AvJ)

c/o Esslinger Verlag J. F. Schreiber GmbH

Postfach 10 03 25

73703 Esslingen

Tel.: 07153/82 62 92

Fax: 07153/82 62 93

Die AvJ will ein Bewußsein dafür schaffen, daß die Kinder- und Jugendliteratur ein eigenständiger Literaturzweig ist, der sich eigener künstlerischer Ausdrucksformen bedient und eine wichtige, durch kein anderes Medium zu ersetzende gesellschaftliche Funktion hat.

Vorsitzender: Mathias Berg, Geschäftsführerin: Susanne Ziemer

Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (VJA)

in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Vereinigte Jugendschriften-Ausschüsse)

Bahnhofstraße 43

88662 Überlingen

Sichtung und Prüfung von Kinder- und Jugendliteratur, Erstellung von Rezensionen in diesem Bereich und Sammlung derselben in einer zentralen Kartei. Fortbildung und Beratung von Pädagogen. Leseförderung in Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen.

Vorsitzender: Jürgen Knobloch, Stellvertreter: Hans Weber

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.

Sektion Deutschland des Internationalen Kuratoriums für das Jugendbuch (IBBY)

Metzstraße 14

81667 München.

Tel.: 089/458 08 06

Fax: 089/45 80 80 88

Förderung und Koordinierung aller Bemühungen zur Entstehung, Produktion, Vermittlung und Verbreitung empfehlenswerter Literatur für Kinder und Jugendliche. Anregung und Hilfeleistung für Forschungsarbeiten, Förderung der Leseerziehung und der literarischen Bildung als Teil sozial-kultureller Jugendarbeit. Als Repräsentant der Bundesrepublik Deutschland in allen Fragen der Kinder- und Jugendliteratur ist der Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. gleichzeitig die Sektion der Bundesrepublik Deutschland des Internationalen Kuratoriums für das Jugendbuch (IBBY).

Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung

Vorsitzende: Prof. Dr. Gundel Mattenklott, Stellvertreter: Hans Weber, Geschäftsführer: Franz Meyer

AG Literaturräte der Bundesrepublik

c/o Literaturrat Niedersachsen e.V.

Krausenstraße 54

30171 Hannover

Tel.: 0511/980 58 24

Fax: 0511/988 75 13

Die AG der Literaturräte der Bundesrepublik ist der Zusammenschluß aller bestehenden Literaturräte. Er greift literaturpolitische Fragen auf, beteiligt sich an Symposien und Tagungen. Er berät, stellt Verbindungen zu Behörden und literaturfördernden Institutionen her und sorgt für den Austausch von Informationen („ticker-mitglieder-info“).

Sprecherin: Angelika Busch, Vertreterin: Dr. Kerstin Keller-Loibl

Arbeitsgemeinschaft literarischer Gesellschaften e.V.

c/o Literarisches Colloquium Berlin

Am Sandwerder 5

14109 Berlin

Tel.: 030/81 69 96-18

Förderung und Unterstützung literarischer Gesellschaften und ihrer Zusammenarbeit, Vertretung ihrer Interessen bei Bund, Ländern und Kommunen.

Sprecher des Vorstands: Prof. Dr. Wilhelm Solms, Geschäftsstelle: Christiane Kussin

Bayern liest e.V.

Gasteig

Rosenheimer Straße 5

81667 München

Tel.: 089/480 98-384

Fax: 089/480 98-386

Förderung von Buch und Lesen, Informationsstelle in Sachen Lesen. Durchführung der „Internationalen Frühjahrsbuchwoche – Bayern liest e.V.“

Vorsitzende: Christa Spangenberg, Stellvertreter: Dr. Ulrich Wechsler, Geschäftsführerin: Dr. Susanne Hofmann

Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V.

Großer Hirschgraben 17–21

60311 Frankfurt/Main

Tel.: 069/13060

Spitzenorganisation des herstellenden und verbreitenden Buchhandels in der Bundesrepublik Deutschland. Rd. 6500 Mitgliedsfirmen (ca. 2100 Verlage, 4300 Sortimentsbuchhandlungen, 80 Firmen des Zwischenbuchhandels). Veranstaltung der Frankfurter Buchmesse (jährlich im Oktober); Vergabe des Friedenspreises des Deutschen Buch-

Bodo Franzmann

handels, Herausgabe des Börsenblattes für den Deutschen Buchhandel, des Buch-Journal, des Verzeichnisses lieferbarer Bücher, des Verzeichnisses lieferbarer Schulbücher und eines Adreßbuches für den deutschsprachigen Buchhandel.

Vorsteher: Roland Ulmer, Hauptgeschäftsführer: Dr. Hans-Karl von Kupsch, Ref. Leseförderung: Sabina Berchtold-Kluge

Borromäus Verein e.V.

Wittelsbacherring 9

53115 Bonn

Tel.: 0228/725 80

Fax: 0228/72 58-189

Der Borromäus Verein e.V. ist ein gemeinnütziger kirchlicher Verein, dessen Aufgabe darin besteht, Bücher und andere Medien zum persönlichen Besitz zu vermitteln (durch die örtlichen Vereine in den Pfarrgemeinden) und die katholischen öffentlichen Büchereien sowie andere Büchereien kirchlicher Einrichtungen zu fördern, zu beraten und zu beliefern. An Instrumenten und zentralen Dienstleistungen stehen u.a. zur Verfügung: Lektorat, zuständig für Sichtung und Beurteilung der Neuerscheinungen sowie Herausgabe entsprechender Veröffentlichungen (vor allem Besprechungszeitschrift „das neue buch/Buchprofile“ gemeinsam mit dem St. Michaelsbund, München); Beratungs- und Einkaufsabteilung für Bücher und andere Medien; Generalsekretariat, zuständig für die fachliche Beratung, Aus- und Weiterbildung der meist ehrenamtlichen Büchereimitarbeiter, für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Arbeitshilfen.

Vorsitzender: Prof. Dr. Norbert Trippen, Direktor: Rolf Pitsch, Generalsekretär: Norbert Brockmann

Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise e.V.

Geschäftsstelle

Fischtorplatz 23

55116 Mainz

Tel.: 06131/288 90-23, 288 90-18

Fax: 06131/23 03 33

Zusammenschluß aller Friedrich-Bödecker-Kreise. Jugendkulturelle Bildungsarbeit auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur. Durchführung von Autor/en/innenlesungen, Autor/en/innen- bzw. Familienfreizeiten (Büchertreffen mit Autor/en/innen), Ausstellungen, Beratungen und Informationsmaßnahmen.

Veröffentlicht in unregelmäßigen Abständen das Verzeichnis „Autoren lesen vor Schülern – Autoren sprechen mit Schülern“. Der Verein führt Seminare, Familien- und Jugendfreizeiten mit Autoren durch u.v.m.

Vorsitzender: Hans Bödecker, Geschäftsführer: Günter Bergmann

Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung

Bundesverband junger Autoren und Autorinnen e.V. (BVjA). Geschäftsführung

Postfach 200303

53133 Bonn

Luisenstraße 80

53129 Bonn

Tel./Fax: 0228/21 49 49

Förderung junger Autorinnen und Autoren, der kulturellen Jugendbildung und der Kommunikation zwischen Literaturproduzenten und -rezipienten.

Sprecherin: Tatjana Flade, Geschäftsführer: Thomas Stichtenoth

Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (BDB)

Alt-Moabit 101 A

10559 Berlin

Tel.: 030/39 07 72 74

Fax: 030/393 80 11

Zusammenschluß des Deutschen Bibliotheksverbandes und der bibliothekarischen Fachverbände zur Vertretung bibliothekarischer Interessen. Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Verbänden. Diskussions- und Planungsplattform „Öffentliche Bibliotheken in Deutschland“.

Sprecherin: Prof. Birgit Dankert, Hamburg

Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (BKJ)

Küppelstein 34

42857 Remscheid

Tel.: 02191/794-390

Fax: 02191/794-389

Dachorganisation verschiedener Fachinstitutionen zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung durch gegenseitige Information und Erfahrungsaustausch, durch Vertretung gemeinsamer Interessen gegenüber der Öffentlichkeit und durch Herstellung internationaler Kontakte von Fachleuten. Förderung der Jugendkulturarbeit insbesondere im kommunalen Bereich. Initiierung und Koordinierung von Beratungs- und Fortbildungsmaßnahmen, von Großveranstaltungen, Wettbewerben, interdisziplinären Maßnahmen oder Modellprojekten.

Vorsitzender: Dr. Max Fuchs, Geschäftsstellenleiterin: Hildegard Bockhorst

Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur

Hauptstraße 42

97332 Volkach

Tel.: 09381/43 55

Zusammenschluß von Wissenschaftler/n/innen, Autor/en/innen, Graphiker/n/innen und Praktiker/n/innen der Jugendbucharbeit mit dem Ziel, Wissenschaft und Praxis miteinander zu verbinden. Bereitstellung von Ergebnissen der Jugendbuchforschung für ein breiteres Publikum. Durchführung von Seminaren und anderen Veranstaltungen. Herausgabe von Buchempfehlungslisten.

Präsident: Prof. Dr. Kurt Franz, Geschäftsstellenleiterin: Christel Schlier

Bodo Franzmann

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung

Alexandraweg 23

64287 Darmstadt

Tel.: 06151/409 20

Fax: 06151/40 92 bis 40 99

Mitglieder-Akademie mit dem Ziel, das deutsche Schrifttum vor dem In- und Ausland zu vertreten und auf die pflegliche Behandlung der deutschen Sprache in Kunst und Wissenschaft, im öffentlichen und privaten Gebrauch hinzuwirken (90 ordentliche, 61 korrespondierende, 3 Ehren-Mitglieder). Ausrichtung von Tagungen (jährlich eine Frühjahrs- und Herbsttagung mit Schwerpunktthemen zu Sprache und Literatur). Vergabe von mehreren Preisen: Georg-Büchner-Preis, Johann-Heinrich-Merck-Preis, Sigmund-Freud-Preis, Johann-Heinrich-Voß-Preis für Übersetzung, Friedrich-Gundolf-Preis für die Vermittlung deutscher Kultur im Ausland. Seit 1964 Preisfragen zu Sprache und Literatur, für die eine Prämie (z.Zt. DM 5000,-) ausgesetzt ist. Die preisgekrönten Einsendungen werden von der Akademie veröffentlicht.

Präsident: Prof. Dr. Christian Meier, Vizepräsidenten: Prof. Dr. Norbert Miller, Peter Hamm, Elisabeth Borchers, Generalsekretär: Dr. Gerhard Dette

Die Deutsche Bibliothek, Deutsche Bibliothek Frankfurt/Main

Adickesallee 1

60322 Frankfurt/Main

Tel.: 069/152 50

Fax: 069/15 25 10 10

Gesamtarchiv des deutschen und im Ausland erschienenen deutschsprachigen Schrifttums und nationalbiographisches Informationszentrum der Bundesrepublik Deutschland. Durch den Einigungsvertrag vom 3. Oktober 1990 wurden die Deutsche Bücherei Leipzig und die Deutsche Bibliothek Frankfurt/Main zu einer rechtsfähigen bundesunmittelbaren Anstalt des öffentlichen Rechts unter dem Namen „Die Deutsche Bibliothek“ vereinigt. Sitz des Generaldirektors ist Frankfurt/Main. Präsenzbibliothek, Ausstellungstätigkeit.

Gesammelt werden am Standort Frankfurt das ab 1945 in Deutschland veröffentlichte Schrifttum und die im Ausland erscheinenden deutschsprachigen Veröffentlichungen.

Generaldirektor: Prof. Klaus-Dieter Lehmann

Deutsche Literaturkonferenz e.V.

Köthener Straße 44

10963 Berlin

Tel.: 030/261 38 45, 261 27 51

Fax: 030/261 38 79

Die 1991 gegründete Deutsche Literaturkonferenz repräsentiert folgende mit Literatur verbundene Institutionen Deutschlands:

- AG Literaturräte der Bundesrepublik e.V.
- Arbeitsgemeinschaft Literarischer Gesellschaften e.V.
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.

Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung

- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V.
- Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise
- Bundesverband junger Autoren und Autorinnen e.V.
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung e.V.
- Deutscher Literaturfonds e.V.
- Deutscher Verband Evangelischer Büchereien e.V.
- Deutsches Jugendmedienwerk e.V.
- Dramatiker Union e.V.
- Freier Deutscher Autorenverband e.V.
- Katholische Büchereiarbeit in Deutschland/Borromäusverein
- Literarisches Colloquium Berlin
- P.E.N.-Zentrum Deutschland
- Sankt Michaelsbund München
- Stiftung Frauen-Literatur-Forschung e.V.
- Stiftung Lesen
- Verband Deutscher Bühnenverleger e.V.
- VS-Verband Deutscher Schriftsteller in der IG Medien
- Verwertungsgesellschaft Wort

Die Deutsche Literaturkonferenz, die als einziges Mitglied die Sektion Literatur im Deutschen Kulturrat bildet, verfolgt als Satzungszweck die Förderung der deutschen Literatur. Sie will als Vereinigung der am literarischen Leben in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich beteiligten Verbände und Institutionen auf die öffentliche Meinung, die Erziehung und die Gesetzgebung einwirken, um der Literatur die ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entsprechende Stellung zu gewährleisten und Beiträge für die Weiterentwicklung der Literatur zu leisten.

Sprecher: Friedrich Dieckmann, Geschäftsführerin: Iris Mai

Deutscher Germanistenverband

Fachgruppe der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

c/o Prof. Jürgen Wolff

Oelschlägerstraße 22

70619 Stuttgart

Tel.: 0711/47 86 23

Fax: 0711/479 06 62

Die Fachgruppe der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Deutschen Germanistenverband verfolgt den Zweck, den Deutschunterricht, das Fachgespräch, die Ausbildung des Nachwuchses, die Fortbildung der Deutschlehrer und die Verbindungen mit den Fachgruppen, den Kulturverwaltungen, den Bildungs- und Fortbildungseinrichtungen zu fördern. Der Germanistenverband tritt in Bund und Ländern dafür ein, daß das Fach Deutsch einen gewichtigen Platz im Fächerkanon behaupten und seine Ziele erreichen kann.

1. Vorsitzender: Prof. Jürgen Wolff, 2. Vorsitzende: Annemarie Anteführ

Bodo Franzmann

Deutscher Kulturrat

Weberstraße 59 a

53113 Bonn

Tel.: 0228/20 13 50

Fax: 0228/201 35 21

Arbeitsgemeinschaft und Forum kultur- und medienpolitischer Organisationen und Institutionen von bundesweiter Bedeutung, Beratungs-, Informations- und Vermittlungstätigkeit, Diskussionsplattform spartenübergreifender kulturpolitischer Fragen, Erarbeitung von kulturpolitischen Stellungnahmen, Empfehlungen und Dokumentationen. Mitwirkung an der Vorbereitung von Gesetzesvorhaben, Anhörungen und parlamentarischen Anfragen, Mitwirkung in nationalen und internationalen kultur- und medienpolitischen Gremien. Durchführung von Fachtagungen und Kongressen.

Vorstandsvorsitzender: Prof. August Everding, Stellvertreter: Bogislav von Wentzel, Heinrich Bleicher-Nagelsmann, Geschäftsführer: Olaf Zimmermann

Deutscher Literaturfonds e.V.

Alexandraweg 23

64287 Darmstadt

Tel.: 06151/409 30

Fax: 06151/40 93 33

Vergibt Projektzuschüsse zur Förderung von Initiativen, die der Erweiterung des Interesses an Literatur dienen.

Mitglieder:

- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V.
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung e.V.
- Deutscher Bibliotheksverband e.V.
- Freier Deutscher Autorenverband
- Kulturwerk Deutscher Schriftsteller e.V. des Verbandes Deutscher Schriftsteller
- P.E.N-Zentrum Bundesrepublik Deutschland e.V.
- Verwertungsgesellschaft Wort e.V.

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied: Dr. Uwe Timm, Vorstandsmitglieder: Friedhelm v. Notz, Dr. Dieter Wellershoff, Geschäftsführer: Dr. Gerhard Dette

Deutscher Philologen-Verband

Bundesgeschäftsstelle

Bahnhofsweg 8

82008 Unterhaching

Tel.: 089/625 16 19 und 625 17 19

Fax: 089/625 18 18

Mitarbeit an der Entwicklung des Bildungswesens auf der Grundlage einer sachgerechten Bildungspolitik. Förderung und Weiterbildung des Gymnasiums und anderer Bildungseinrichtungen, Förderung der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Sekundar- und Tertiärbereich. Vertretung und Förderung der beruflichen, rechtlichen und sozialen Interessen der Mitglieder auf Bundes-

Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung

ebene unter Anwendung aller verfassungsmäßig zulässigen gewerkschaftlichen Mittel. Unterstützung und Koordinierung der schul- und bildungspolitischen sowie der beruflichen Bestrebungen der Landesverbände. Zusammenarbeit mit Lehrerverbänden des In- und Auslandes.

1. Vorsitzender: OStD Heinz Durner, Stellvertreter: StD Peter Heesen, Geschäftsführerin: StD Gabriele Lipp

Deutscher Verband Evangelischer Büchereien e.V.

Zentralstelle der Büchereiarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland

Bürgerstraße 2 a

37073 Göttingen

Tel.: 0551/749 17 und 752 00

Fax: 0551/70 44 15

Organisierter Zusammenschluß der evangelischen Büchereiarbeit in Deutschland mit 13 Landesverbänden.

Verbandsorgan: Der evangelische Buchberater (erscheint 4x jährlich mit Beilagen). Schriftleitung: Christiane Harlis, Aus- und Fortbildung: Martin Ertz-Schander

Vorstandsvorsitzender: Präsident des Kirchenamtes der ev.-luth. Landeskirche Hannover Dr. Eckhart von Vietinghoff, Geschäftsführerin: Gabriele Kassenbrock

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)

Obere Wilhelmstraße 32

53225 Bonn

Tel.: 0228/97 56 90

Fax: 0228/975 69 30

Förderung der Erwachsenenbildung bzw. -weiterbildung und der Bildungsarbeit an den Volkshochschulen sowie Wahrnehmung und Vertretung der Interessen der VHS-Landesverbände auf Bundesebene. Der Verband erfüllt diese Aufgaben insbesondere durch die Förderung der Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches der Mitglieder, durch die Entwicklung von Grundsätzen und Leitlinien, durch die bildungs- und verbandspolitische Vertretung auf Bundes- und europäischer Ebene, durch die Förderung der Qualität der erwachsenenpädagogischen Arbeit und durch die Förderung der internationalen Zusammenarbeit. Zur Unterstützung und Durchführung der Verbandsaufgaben unterhält der Verband eine Geschäftsstelle in Bonn und drei Institute: das Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV in Bonn, das Institut für Erwachsenenbildung (PAS/DVV) des DVV in Frankfurt/Main und das Adolf-Grimme-Institut des DVV in Marl.

Präsidentin: Prof. Dr. Rita Süßmuth, Vorsitzender: Heinz Theodor Jüchter, Verbandsdirektor: Dr. Volker Otto

Bodo Franzmann

Deutsches Jugendmedienwerk e.V.

Geschäftsstelle

Fischtorplatz 23

55116 Mainz

Tel.: 06131/288 90 23/18

Fax: 06131/23 03 33

Verbreitung und Beurteilung von Literatur, Spielen und anderen Medien mit dem Ziel der Bildungsförderung von Jugendlichen und Information von Pädagogen. Veröffentlicht jährlich das Verzeichnis „Von 3–8“ (Bücher und Spiele für die Altersstufe 3–8 Jahre). Buchbesprechungsdienst (viermal im Jahr); Liste „Literatur zur Lesereziehung“ (Sekundärliteratur); Liste empfohlener Jugendzeitschriften, „Medienratgeber“.

Vorsitzender: Heinrich Kreibich, Geschäftsführer: Günter Bergmann

Dramatiker-Union e.V.

Babelsberger Straße 43

10715 Berlin

Tel.: 030/853 90 01

Fax: 030/853 90 04

Berufsverband zur Vertretung der ideellen und materiellen Interessen deutschsprachiger Schriftsteller und Komponisten gegenüber den Vertretern ihrer Werke im Bereich Bühne, Film, Funk und Fernsehen. Rechtsberatung und Vertragshilfe.

Geschäftsführer: Prof. Curth Flatow, Prof. Giselher Klebe, Eckhard Schulz

Freier Deutscher Autorenverband (FDA)

Schutzverband deutscher Schriftsteller e.V.

c/o Prof. Dr. W. Ross

Lindenstraße 31

81545 München

Tel.: 089/64 55 26

Geschäftsführung: Dr. M. Keibach, Birkenhof, 57587 Birken-Honigsessen, Tel./ Fax: 02741/66 51

Berufsorganisation für deutschsprachige Autoren (Schriftsteller, Texter, Kritiker, Librettisten sowie sonstige publizierende Kunst- und Kulturschaffende) und Autoren-erben gleich welcher Staatsangehörigkeit.

Präsident: Prof. Dr. Werner Ross, Vizepräsident: Hans Dietrich Lindstedt

Gewerkschaft Kunst, Medien, Freie Berufe (kmfb)

im Österreichischen Gewerkschaftsbund

Maria-Theresien-Str. 11

A-1090 Wien

Tel.: 0043-1/31 31 68 38 00

Fax: 0043-1/313 16 77 00

Organisation für alle künstlerisch, journalistisch oder als Privatlehrer unselbständig Tätigen sowie für Angestellte, Arbeiter und Lehrlinge, die in künstlerischen Betrieben (z.B. Kino, Theater, Film, Rundfunk, Fernsehen) tätig sind oder kaufmännischen

oder administrativen Berufen nachgehen. Wahrnehmung der künstlerischen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen ihrer Mitglieder. Gewährung unentgeltlichen Rechtsschutzes. Soziales Engagement.

Ing. Stefan Müller, Dr. Adolf Aigner, Ernst Körmer, Siegfried Wagner, Heinz Fiedler, Prof. Paul Fürst, Franz M. Grabner, Dr. Wolfgang Biedermann, Giesela Vorath, Prof. Rudolf Strobl

IG Autoren

(Interessengemeinschaft österreichischer Autoren)

Literaturhaus

Seidengasse 13

A-1070 Wien

Tel.: 0043-1/526 20 44 13

Fax: 0043-1/526 20 44 30

Vertretung der beruflichen, rechtlichen und sozialen Interessen österreichischer Autoren und Übersetzer.

Präsident: Milo Dor, Vizepräsident: Peter Turrini, Geschäftsführer: Gerhard Ruiss, Johannes Vyoral

Initiative Junger Autorinnen und Autoren e.V. (IJA)

Postfach 440136

80750 München

Tel.: 09841/48 19

Fax: 09844/13 23

Förderung des Gedankenaustausches junger Literaten untereinander, Vertretung der Interessen der Mitglieder gegenüber öffentlichen und privaten Kulturträgern, Zusammenarbeit mit anderen Vereinigungen wie P.E.N.-Zentrum Deutschland, amnesty international u.a.

Esther Hermann, Sabine Zaplin

Internationale Jugendbibliothek (IJB)

Schloß Blutenburg

81247 München

Tel.: 089/811 20 28

Fax: 089/811 75 53

Sammlung, Erschließung und Vermittlung in- und ausländischer Kinder- und Jugendliteratur, um hierdurch zu deren Verbreitung und Verwendung im Sinne der kulturellen Jugendbildung und interkulturellen Verständigung beizutragen. Bereitstellung von Informationen für Personen und Institutionen, die an der Verbreitung und Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur beteiligt sind oder sich wissenschaftlich mit dem Kinder- und Jugendbuch befassen. Förderung und Fortbildung von in- und ausländischen Fachkräften und Vermittlern der Kinder- und Jugendliteratur im pädagogischen und jugendkulturellen Bereich.

Präsidentin: Christa Spangenberg, Geschäftsführende Direktorin: Dr. Barbara Scharioth

Bodo Franzmann

Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.

Von-Werth-Straße 159

50259 Pulheim

Tel.: 02234/842 86

Fax: 02234/897 24

Anregung und Förderung der außerschulischen, kulturpädagogischen Jugendarbeit mit dem Kinder- und Jugendbuch auf Landesebene. Beratung von Erzieher/n/innen und Pädagog/en/innen.

Vorsitzender: Tilman Röhrig, Geschäftsstellenleiterin: Dipl.-Bibl. Brigitte Müller-Beyreiss

LesArt Berliner Zentrum für KJL

Weinmeisterstraße 5

10178 Berlin

Tel.: 030/282 97 47

Fax: 030/282 97 69

Mit einem monatlichen Veranstaltungsprogramm vermittelt LesArt im Bilderbuchkino, in Autorenlesungen, in Filmmachmittagen, in Lesenächten und literarischen Projektvormittagen Texte für Kinder und Jugendliche. Dabei lernen sie künstlerische Möglichkeiten kennen, um das Gelesene, Gehörte, Gesehene in eigene Bilder, Szenen, Texte, Figuren oder Filme (u.a.) umzusetzen. Zum Programm gehören auch literarische Spaziergänge durch Berlin, mit denen junge Leser an Originalschauplätze von Kinder- und Jugendbüchern gehen.

Schwerpunkt der Vermittlungsarbeit sind die Bücher des Deutschen Jugendliteraturpreises. Um die Bücher des Deutschen Jugendliteraturpreises stärker in die schulische, bibliothekarische und erzieherische Arbeit einzubeziehen, gibt LesArt eigene Konzepte. Methoden und Informationen an Literaturvermittler (Lehrer, Erzieher, Bibliothekare, Buchhändler, Sozialpädagogen) weiter. LesArt verwaltet eine Bibliothek mit DDR-Kinder- und Jugendbüchern, arbeitet in einem Datenverbund zur Erschließung deutschsprachiger KJL mit und betreut eine Sammlung von Kinder- und Jugendbüchern mit dem Schauplatz Berlin. Außerdem existiert eine Projektbibliothek aktueller KJL zu ausgewählten Themen.

Leiterin: Sabine Mähne

Literarisches Colloquium Berlin e.V.

Am Sandwerder 5

14109 Berlin

Tel.: 030/816 99 60

Förderung des Kontaktes zwischen Schriftstellern, Künstlern, Theater- und Filmregisseuren. Anregungen für das literarische Leben in Berlin.

Geschäftsführender Direktor: Prof. Dr. Karl Riha, Stellvertreter: Prof. Dr. Walter Höllerer, Geschäftsführung: Dr. Ulrich Janetzki

Österreichischer Autorenverband

Wiedner Hauptstr. 23–25

A-1040 Wien

Tel.: 0043-1/504 69 50

Schutz der geistigen und materiellen Interessen österreichischer Autoren. Förderung und Herausgabe literarischer Erzeugnisse durch Verlage, Förderung und Bildung von Studienzentren, Dokumentationszentren, Fachbibliotheken.

Präsident: Prof. Lucy Ludikar, Vizepräsidenten: Prof. Johanna Jonas-Lichtenwallner, ÖStR. Prof. Mag. Rudolf V. Karl, Reg.Rat D Dr. Karl Lengheimer

Österreichischer Schriftstellerverband

Kettenbrückengasse 11/14

A-1050 Wien

Tel.: 0043-1/56 41 51

Schutz und Wahrung der Standesehre von Schriftstellern und Journalisten, Förderung künstlerischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Interessen dieser Berufsgruppe, Unterstützung notleidender Mitglieder.

Präsident: Dr. Roman Rocek, Vizepräsidenten: Prof. Dr. Heinz Rieder, Graziella Hlawaty, Generalsekretär: Dr. Wilhelm Pellert

Österreichische Nationalbibliothek

Josefplatz 1

A-1015 Wien

Tel.: 0043-1/534 10

Nationalbibliothek Österreichs mit Pflichtablieferung, Nationalbibliographisches Zentrum, Präsenzbibliothek.

Sammelschwerpunkt sind Austriaca, Schriften aus Österreich, über Österreich und von Österreichern. Wichtige Bestände an deutschsprachiger Literatur.

P.E.N.-Zentrum Deutschland

Sandstraße 10

64283 Darmstadt

Tel.: 06151/231 20

Fax: 06151/29 34 14

Der P.E.N.-Club vertritt die folgenden Grundsätze:

1. Literatur, obgleich national in ihrem Ursprung, kennt keine scheidenden Landesgrenzen und soll auch in Zeiten innerpolitischer oder internationaler Erschütterungen ihre Eigenschaft als eine allen Nationen gemeinsame Währung behalten.

2. Unter allen Umständen, und insbesondere auch im Kriege, sollen Werke der Kunst, der Erbesitz der gesamten Menschheit, von nationalen und politischen Leidenschaften unangetastet bleiben.

3. Mitglieder des P.E.N. sollen jederzeit ihren ganzen Einfluß auf das gute Einvernehmen und die gegenseitige Achtung der Nationen einsetzen. Sie verpflichten sich, für die Bekämpfung von Rassen-, Klassen- und Völkerhaß und für die Hochhaltung

Bodo Franzmann

des Ideals einer in einer einigen Welt in Frieden lebenden Menschheit mit äußerster Kraft zu wirken.

4. Der P.E.N. steht zu dem Grundsatz des ungehinderten Gedankenaustausches innerhalb einer jeden Nation und zwischen allen Nationen, und seine Mitglieder verpflichten sich, jeder Art der Unterdrückung der Äußerungsfreiheit in ihrem Lande oder in der Gemeinschaft, in der sie leben, entgegenzutreten. Der P.E.N. erklärt sich für die Freiheit der Presse und verwirft die Zensurwillkür überhaupt, und erst recht in Friedenszeiten. Er ist des Glaubens, daß der notwendige Fortschritt der Welt zu einer höher organisierten politischen und wirtschaftlichen Ordnung hin eine freie Kritik gegenüber den Regierungen, Verwaltungen und Einrichtungen gebieterisch verlangt. Und da Freiheit auch freiwillig geübte Zurückhaltung einschließt, verpflichten sich die Mitglieder, solchen Auswüchsen einer freien Presse, den wahrheitswidrigen Veröffentlichungen, vorsätzlicher Lügenhaftigkeit und Entstellung von Tatsachen, unternommen zu politischen und persönlichen Zwecken, entgegenzuarbeiten. Allen qualifizierten Schriftstellern, Herausgebern und Übersetzern, ohne Unterschied der Nationalität, Rasse, Farbe und Religion, die sich zu diesen Zielen unterschrieben bekennen, steht die Mitgliedschaft zum P.E.N. offen.

Ehrenpräsidenten: Prof. Dr. Walter Jens, Carola Stern, Prof. Dr. Hans Mayer, Stefan Heym, Präsident: Christoph Hein, Vizepräsidenten: Dr. Elsbeth Wolffheim, Jochen Laabs, Generalsekretär: Dr. Johano Strasser, Schatzmeister: Dr. Sigfrid Gauch

Schweizerische Landesbibliothek

Hallwylstraße 15

CH-3003 Bern

Tel.: 0041-31/322 89 11

Fax: 0041-31/322 84 63

Nationalbibliothek und bibliographisches Zentrum der Schweiz, Ausleihbibliothek. Neben dem Bestand an Schriften von Schweizern, über Schweizer und die Schweiz reicher Bestand an deutscher Literatur.

Schweizerischer Schriftstellerinnen- und Schriftsteller-Verband (SSV)

Kirchgasse 25

CH-8001 Zürich

Tel.: 0041-1/261 30 20

Fax: 0041-1/261 31 53

Verteidigung der Freiheit der Meinungsäußerung. Unterstützung der Bestrebungen zur Erweiterung der wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Freiheiten der Bewohner der Schweiz. Vertretung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen der Mitglieder. Gewerkschaftliches und soziales Engagement.

Geschäftsführer: Peter A. Schmid

Stiftung Frauen-Literatur-Forschung e.V.

Prangenstraße 88
28203 Bremen
Tel.: 0421/786 13
Fax: 0421/786 12

Seit 1986 Aufbau der Datenbank Schriftstellerinnen in Deutschland 1945 ff., ein bio-bibliographischer Index zu Schriftstellerinnen und Übersetzerinnen, die seit 1945 in Deutschland (BRD und DDR) veröffentlichen; seit 1996 Herausgabe des bibliographischen Index als CD-ROM DaSinD.

Förderung von Sicherung und wissenschaftlicher Würdigung der Literatur von Schriftstellerinnen der Gegenwart.

Vorstand: Dr. Christiane Caemmerer, Ilse-Lotte Hoffmann, Marion Schulz, Vorsitzende: Marion Schulz

Stiftung Lesen

Fischtorplatz 23
55116 Mainz
Tel.: 06131/28 89 00
Fax: 06131/23 03 33

Die Stiftung Lesen (Schirmherrschaft: Bundespräsident Roman Herzog) wurde 1988 mit dem Ziel gegründet, das Lesen in einer elektronisch bestimmten Medienkultur zu fördern. Träger der SL sind rund 50 Institutionen, Verbände, Verlage, Unternehmen und Persönlichkeiten aus Kultur, Bildung und Wirtschaft.

Organe der Stiftung sind die Stiftungsversammlung, der Stifterrat, der Stiftungsrat, der Vorstand und das Kuratorium.

Stiftungsziele sind die Förderung des Lesens in allen Bevölkerungskreisen sowie die Pflege der Sprach- und Lesekultur.

Die SL finanziert ihre Arbeit aus Spenden, Projektmitteln und Kapitalerträgen. Haupttätigkeitsbereich ist die praktische Förderung des Lesens in Familie, Kindergarten, Schule und Freizeit. Dies geschieht u.a. durch Kampagnen und Wettbewerbe. Die SL fundiert ihre Arbeit durch Forschung und Dokumentation zum Lesen in der Mediengesellschaft.

Vorsitzender: Dr. Heinz Dürr, Geschäftsführer: Prof. Dr. Klaus Ring, Heinrich Kreibich

Verband Bildung und Erziehung (VBE)

Bundesgeschäftsstelle
Dreizehnmorgenweg 36
53175 Bonn
Tel.: 0228/95 99 30
Fax: 0228/37 89 34

Förderung des gesamten Schul- und Bildungswesens, der pädagogischen Wissenschaft und Praxis aller Einrichtungen, die diesem Bereich dienen. Förderung der rechtlichen, wirtschaftlichen, beruflichen und sozialen Belange aller Mitglieder.

Bodo Franzmann

Vertretung der Mitglieder bei der Gestaltung ihrer dienstrechtlichen Beziehungen, Weiterentwicklung und Modernisierung des gesamten Dienstrechts.

Bundesvorsitzender: Dr. Ludwig Eckinger, Stellvertretende Bundesvorsitzende: Albin Dannhäuser, Uwe Franke u.a., Referat Leseförderung: Andrea Langhans

Verband Deutscher Bühnenverleger e.V.

Postfach 31 14 40

10644 Berlin

Sitz: Babelsberger Straße 43, 10715 Berlin

Geschäftsstelle: Uhlandstraße 90, 10717 Berlin

Tel.: 030/86 30 06 15

Fax: 030/86 30 06 28

Vertretung der Interessen der Mitgliedsverlage gegenüber Theatern/Veranstaltern (Deutscher Bühnenverein, Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Tourneetheater u.a.) und Medien (öffentlich-rechtliche und private Rundfunkanstalten, Filmproduktionen) sowie Verwertungsgesellschaften. Mitwirkung an Rechtsetzungsvorhaben zum Urheberrecht auf nationaler und supranationaler Ebene.

Mitglieder: 88 Verlage (Stand August 1998).

Vorsitzende: Dagmar Sikorski-Großmann (Hamburg), Stellvertretender Vorsitzender: Dr. Karlheinz Braun (Frankfurt/Main), Geschäftsführer: Dr. Jan Ehrhardt (Berlin)

*Verband deutscher Schriftsteller (VS)
in der Industriegewerkschaft Medien*

Friedrichstraße 15

70174 Stuttgart

Tel.: 0711/201 82 36/237

Fax: 0711/201 83 00

Berufsgruppe der deutschsprachigen Schriftsteller in der IG Medien mit dem Zweck, die kulturellen, beruflichen und sozialen Interessen ihrer Mitglieder zu fördern und zu vertreten sowie die internationalen Beziehungen der Schriftsteller zu pflegen.

Vorsitzender: Dr. Fred Breinersdorfer, Geschäftsführerin: Sabine Herholz

Verwertungsgesellschaft Wort

Goethestraße 49

80336 München

Tel.: 089/51 41 20

Fax: 089/514 12 58

Wahrnehmung der urheberrechtlichen Befugnisse ihrer Mitglieder und Wahrnehmungsberechtigten. Es bestehen 6 Berufsgruppen: 1. Autoren und Übersetzer schöpferischer und dramatischer Literatur, 2. Journalisten, Autoren und Übersetzer von Sachliteratur, 3. Autoren und Übersetzer von wissenschaftlicher und Fachliteratur,

Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung

4. Verleger von schöngeistigen Werken und Sachliteratur, 5. Bühnenverleger, 6. Verleger von wissenschaftlichen Werken und von Fachliteratur.

Vorstand: Prof. Dr. Ferdinand Melichar (geschäftsführend), Horst Pillau, Prof. Dr. Gerhard Schricker, Ulrich Staudinger

Literatur- und Leseförderung in der politischen Bildung

1. Der Auftrag politischer Bildung

Politische Bildung in der Demokratie orientiert sich am Leitbild der mündigen Persönlichkeit in einer freien Bürgergesellschaft. Sie grenzt sich damit strikt von Agitation und Propaganda ab, die als manipulative Formen der Massenlenkung eine Normierung des Bewußtseins und eine Reglementierung des Verhaltens von Menschen anstreben. Politische Bildung zielt auf Selbstbestimmung durch Aufklärung, sie folgt der Maxime Immanuel Kants: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen.“ Politische Bildung ist auf Politik bezogen, doch diese einfache Feststellung kann leicht mißverstanden werden. Alexander Kluge hat sich zu Recht gegen den verbreiteten Irrtum gewendet, „daß wir das Politische als Sachgebiet, das die anderen für uns besorgen, und nicht als einen Intensitätsgrad unserer eigenen Gefühle auffassen“ (Kluge 1994, 80). Politisches Interesse entsteht durch die Einsicht, daß uns gesellschaftliche Vorgänge betreffen und betroffen machen. Politische Bildung ist daher nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch ein Prozeß sozialer Erfahrung und gesellschaftlicher Interaktion. Während sie Kinder und Jugendliche in der Schule als Bestandteil des staatlichen Bildungsauftrags erfahren, stellt sie als politische Erwachsenenbildung ein Angebot dar, das in freier Entscheidung genutzt werden kann.

Politische Erwachsenenbildung ist zuerst und vor allem eine gesellschaftliche Aufgabe, sie wird von zahlreichen Organisationen und Vereinen, von Kirchen und Gewerkschaften, Parteien und Verbänden wahrgenommen und äußert sich in vielfältigen Aktivitäten, Initiativen und Aktionen. Im Unterschied zu den meisten westlichen Demokratien gibt es in der Bundesrepublik Deutschland neben diesen gesellschaftlichen Akteuren, den sogenannten freien Trägern, auch eine durch staatliche Institutionen verantwortete politische Erwachsenenbildung. Die Demokratiegründung im westlichen Nachkriegsdeutschland war von der Erkenntnis begleitet, daß die Ausbildung eines demokratischen Bewußtseins durch staatliche Impulse gefördert werden müßte. Anders als beispielsweise in Großbritannien oder in den skandinavischen Ländern waren demokratische Traditionen aufgrund der historischen Entwicklung in Deutschland nur unzureichend verankert. So wurde am 25. November 1952 die Bundeszentrale für Heimatdienst mit dem Auftrag gegründet, „den demokratischen und europäischen Gedanken im deutschen Volke zu festigen und zu verbreiten“ (Gründungslerlaß). Der Name knüpfte an die zu Beginn der Weimarer Republik geschaffene Reichszentrale für Heimatdienst an, der seinerzeit die Aufgabe gestellt war, über die noch weitgehend unbekanntes Funktionsweise der parlamentarischen Demokratie zu informieren. Erst 1963 erfolgte die Umbenennung in Bundeszentrale für politische Bildung, die ihre Funktion konkret kennzeichnet. Der föderativen

Struktur der Bundesrepublik Deutschland entsprechend wurden schon bald nach der Gründung der Bundeszentrale in allen Bundesländern Landeszentralen für politische Bildung eingerichtet. Diese staatlichen Institutionen der politischen Erwachsenenbildung sollten ihre Aufgaben parteipolitisch unabhängig und frei von der Einflußnahme durch die jeweiligen Bundes- oder Landesregierungen erfüllen, auch wenn sie als nachgeordnete Behörden der Fachaufsicht von Ministerien oder Staatskanzleien unterstellt wurden. Ihre Unabhängigkeit ist institutionell durch Aufsichtsgremien abgesichert, wie beispielsweise das Kuratorium der Bundeszentrale für politische Bildung, dem insgesamt 22 Mitglieder der verschiedenen Bundestagsfraktionen nach dem Muster von Bundestagsausschüssen angehören.

Bundes- und Landeszentralen arbeiten jeweils in eigener Verantwortung, wobei der Wirkungskreis der Landeszentralen auf die jeweiligen Bundesländer beschränkt ist. Diese Institutionen werden in doppelter Weise aktiv. Grundsätzlich orientieren sie sich am Subsidiaritätsprinzip, indem sie die freien Träger der politischen Bildung vor allem durch finanzielle Zuwendungen unterstützen. Dies erfolgt in erster Linie durch die Förderung von Seminarveranstaltungen, die bei den freien Trägern den Schwerpunkt ihrer Aktivitäten bilden. Die Entwicklung, Produktion und Verteilung von Eigenpublikationen, die insbesondere bei der Bundeszentrale für politische Bildung seit ihrer Gründung einen wichtigen Stellenwert hat, markiert einen bedeutsamen Unterschied zu den meisten freien Trägern, die dafür nur in seltenen Fällen – etwa bei den parteinahen Stiftungen – über entsprechende personelle und finanzielle Ressourcen verfügen. Die verlegerischen Aktivitäten der staatlichen Einrichtungen für politische Bildung werden durch die Zielsetzung bestimmt, Publikationen für die Bildungsarbeit bereitzustellen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen verschiedener Nutzergruppen möglichst weitgehend entsprechen.

2. Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung

Die Bundeszentrale für politische Bildung hat ein breites Spektrum von Publikationen entwickelt, die sich im Hinblick auf Zielgruppen und Anspruchsniveau, Auflage und Umfang erheblich voneinander unterscheiden. Sie sind durch eine Vielfalt von Darstellungsformen und Gestaltungskonzepten gekennzeichnet. Die Publikationen der Bundeszentrale können drei Hauptgruppen zugeordnet werden: Periodika, Broschüren und Buchveröffentlichungen.

Periodika

Die Wochenzeitung „Das Parlament“, die 1951 zunächst in einem privatwirtschaftlichen Verlag erschienen ist, wird seit 1953 durch die Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben. Sie dokumentiert in Auszügen die Debatten im Deutschen Bundestag, berichtet über Hintergründe der parlamentarischen Arbeit und informiert über Geschehnisse im Bundesrat, im Europäischen Parlament und im Europarat. Neben

der Berichterstattung aus den Bundesländern auf der Seite „Inland“ und dem Rezensionsteil „Das politische Buch“ erscheinen in regelmäßigen Abständen die Seiten „Ausland“, „Geschichte“ sowie „Panorama“ mit Berichten aus dem Medienbereich. In den sitzungsfreien Wochen des Deutschen Bundestages veröffentlicht „Das Parlament“ Themenausgaben mit Beiträgen zu Schwerpunkten der aktuellen politischen Diskussion, andere Themenausgaben sind einzelnen Staaten oder Regionen gewidmet. Seit dem 24. November 1953 enthält „Das Parlament“ regelmäßig die Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“. Sie veröffentlicht wissenschaftlich fundierte, allgemein verständliche Beiträge zu zeitgeschichtlichen und sozialwissenschaftlichen Themen sowie zu aktuellen politischen Problemen. „Das Parlament“ wird ganz überwiegend über Abonnements vertrieben, nur ein geringer Teil der Auflage wird über Einzelverkauf abgesetzt.

Seit ihrer Gründung gibt die Bundeszentrale die „Informationen zur politischen Bildung“ heraus, die auf den besonderen Bedarf der Schulen zugeschnitten sind. Sie erscheinen seit 1971 viermal jährlich. Die Themenauswahl orientiert sich an den Richtlinien und Lehrplänen der Kultusministerien. Darüber hinaus werden aktuelle Themen aufgegriffen, wenn sie Gegenstand des Unterrichts an den Schulen sind. Bisher sind etwa 260 Hefte erschienen, davon sind etwa 60 (häufig in aktuellen Neubearbeitungen) lieferbar. Die Informationen werden an Schulen verteilt, können aber auch einzeln bestellt werden.

Die illustrierte politische Zeitschrift PZ wendet sich an junge Menschen und alle Leserinnen und Leser, die es bevorzugen, wenn ihnen politische Themen in aufgelockerter Form vermittelt werden – in moderner grafischer Gestaltung und mit griffigen Texten, die an persönliche Erfahrungen anknüpfen. PZ erschien erstmals 1971 in unregelmäßigen Abständen, seit 1978 vierteljährlich, sie wird an Abonnenten verschickt und in öffentlichen Einrichtungen ausgelegt.

Diese Periodika haben naturgemäß die höchsten Auflagen im Publikationsangebot der Bundeszentrale. Die einzelnen Hefte der „Informationen zur politischen Bildung“ haben Erstaufagen von 1,2 Millionen Exemplaren. Die Gesamtauflage aller Ausgaben hat 1996 die 300-Millionen-Marke überschritten. Die „Informationen zur politischen Bildung“ sind damit das am weitesten verbreitete Organ der politischen Bildung im deutschsprachigen Raum. Die PZ erscheint in einer Auflage von 1 Million Exemplaren, die an rund 360 000 Adressen verschickt werden. Die Wochenzeitung „Das Parlament“ hat eine Auflage von rund 105 000 Exemplaren pro Ausgabe, von der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ werden durchschnittlich weitere 15 000 Exemplare pro Ausgabe verschickt, so daß die jährliche Gesamtauflage fast 5 Millionen Exemplare erreicht.

Broschüren

Unter den Broschüren und Arbeitshilfen, die von der Bundeszentrale für politische Bildung angeboten werden, steht die Textausgabe des Grundgesetzes mit weitem Abstand an der Spitze. Die Gesamtauflage hat inzwischen die Grenze von 7 Millionen Exemplaren deutlich überschritten, gegenwärtig werden durchschnittlich mehr als 300 000 Exemplare pro Jahr verteilt.

Ein großes Echo hat auch die Ansprache des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker „Zum 40. Jahrestag der Beendigung des Krieges in Europa und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft“ vom 8. Mai 1985 gefunden, die eine Gesamtauflage von 900 000 Exemplaren erreicht hat.

Zahlreiche Broschüren sind für ausgewählte Zielgruppen entwickelt worden. Seit 1969 erscheint die Reihe „Kontrovers“, die vorwiegend für den Unterricht in der Sekundarstufe II bestimmt ist. Die Darstellung der kontroversen Standpunkte zu wichtigen Problemen der deutschen und internationalen Politik erfolgt anhand von ausgewählten Dokumenten und Quellentexten, die eine sachlich fundierte Basis für die Urteilsbildung und weiterführende Diskussion bieten sollen.

Seit Mitte der achtziger Jahre gibt die Bundeszentrale „Arbeitshilfen für die politische Bildung“ heraus, die in unregelmäßigen Abständen vorgelegt werden. Sie enthalten Materialien, Arbeitsvorschläge und Planungshilfen und sind in erster Linie für Seminare bestimmt, können aber auch für den schulischen Unterricht genutzt werden.

Speziell für den Politik- und Sozialkundeunterricht der weiterführenden Schulen in den neuen Bundesländern wurde 1993 die Reihe „Thema im Unterricht“ konzipiert, die jeweils aus einem Arbeits- und Lehrerheft besteht. Das Lehrerheft ist in verschiedene Bausteine gegliedert, die durch didaktische Hinweise ergänzt werden. Das Arbeitsheft enthält Texte, Statistiken und Illustrationen, die im direkten Bezug zu den Bausteinen des Lehrerheftes stehen. „Thema im Unterricht“ erscheint mit jeweils zwei neuen Ausgaben pro Jahr in einer Auflage von 100 000 Exemplaren für das Arbeitsheft und 20 000 Exemplaren für das Lehrerheft. 1996 wurden insgesamt etwa eine halbe Million Exemplare verschickt.

„Themen und Materialien für Journalisten“ veröffentlicht Beiträge aus den Modellseminaren und Werkstätten des Journalistenprogramms der Bundeszentrale, das sich vor allem an den Bedürfnissen der Lokalredaktionen orientiert und ein spezifisches Fortbildungsangebot darstellt.

Als Orientierungshilfe für den schwer überschaubaren Buchmarkt dient die „Annotierte Bibliographie für die politische Bildung“, die seit 1996 in einer neuen Form veröffentlicht wird. Seit 1980 vierteljährlich, ab 1984 dreimal im Jahr mit jeweils rund 200 Annotationen pro Ausgabe erschienen, wird sie jetzt einmal jährlich mit etwa 900 Titeln publiziert. Sie wird vor allem an Bibliotheken, Schulen und Hochschulen abgegeben und hat eine Gesamtauflage von 11 000 Exemplaren.

Bücher

Die bisher erwähnten Publikationen sind weitgehend für die spezifischen Bedürfnisse der politischen Bildungsarbeit entwickelt worden und unterscheiden sich daher zumeist deutlich von den Veröffentlichungen privatwirtschaftlicher Verlage. Anders stellt sich die Situation bei den Buchveröffentlichungen dar. Schon 1953 hat die Bundeszentrale für politische Bildung eine eigene Schriftenreihe begründet, in der bis Ende 1997 insgesamt etwa 350 Titel erschienen sind. Dabei handelt es sich vorwiegend um historische und sozialwissenschaftliche Werke, Monographien, Handbücher und Sammelbände, Länderstudien und Darstellungen zur internationalen

Politik, die auf den ersten Blick auch in anderen Verlagsprogrammen ihren Platz haben könnten. Im Angebot der Schriftenreihe finden sich insgesamt 10 Bücher zur deutschen Geschichte, es gibt einen Reader zur Totalitarismusforschung, einen Sammelband zur Parteiendemokratie in Deutschland, ein Handbuch zur deutschen Einheit, eine Einführung in die deutsche Rechtsordnung, Länderberichte über die USA, Großbritannien und Frankreich, Japan und China, eine Dokumentargeschichte zur europäischen Einigung, ein Europa-Handbuch, eine umfassende Orientierung zur neuen Weltpolitik, Studien zu Demokratie und Marktwirtschaft in Osteuropa, aber auch Informationen über die neuen Medien – um nur einige Themen von rund 50 lieferbaren Bänden aus dem Programm der Schriftenreihe zu erwähnen. „Longseller“ erreichen Auflagen bis zu 250 000 Exemplaren.

Kooperation mit Verlagen

In welchem Verhältnis stehen diese Eigenpublikationen zu dem Angebot der zahlreichen privatwirtschaftlichen Buchverlage, die historisch- politische Sachbücher publizieren? Verlagsprodukte haben für die politische Bildung eine erhebliche Bedeutung, weil sie sich oft durch eine hohe Qualität auszeichnen und mitunter auch den didaktischen Ansprüchen politischer Bildungsarbeit in besonderer Weise gerecht werden. Aus diesem Grunde haben die staatlichen Bildungseinrichtungen schon immer in einem beachtlichen Umfang geeignete Verlagstitel durch Buchankäufe für ihre Arbeit genutzt. Diese erfolgreiche und produktive Beziehung zwischen Verlagen und Bildungseinrichtungen ist jedoch in den achtziger Jahren zunehmend an ihre Grenzen gestoßen, da sich einerseits die Zahl der Nutzer politischer Bildung erheblich erweitert hat, andererseits aber eine entsprechende Aufstockung der Haushaltsmittel unterblieben ist. In den beiden letzten Jahrzehnten hat daher die institutionalisierte politische Bildung ihr Angebot an Eigenpublikationen ausgeweitet, dafür waren jedoch nicht nur Kostengründe maßgeblich, sondern auch Lücken im Angebot auf dem Buchmarkt. Der Verleger -Ausschuß des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels reagierte auf diese Entwicklung zunächst noch kritisch und veröffentlichte Ergebnisse eines Untersuchungsauftrags (1983), in dem die „verlegerische Betätigung der öffentlichen Hand“ unter verschiedenen Gesichtspunkten problematisiert wurde (Verleger-Ausschuß 1984). Der Kern dieser Einwände läßt sich wie folgt zusammenfassen: „Grundsätzlich kann man einer Behörde zwar nicht das Büchermachen verbieten, aber wenn sie dabei öffentliche Mittel verschwendet, verstößt sie gegen das Haushaltsrecht, wenn sie ruinösen Wettbewerb betreibt gegen das Wettbewerbsrecht“ (zit. nach: Buchreport, 26. August 1983, 8). Diese kritische Stellungnahme hat – rückschauend betrachtet – einen wichtigen Anstoß gegeben, um aus der ursprünglichen Wahrnehmung einer problematischen Konkurrenz neue Formen einer sinnvollen Kommunikation und Kooperation zwischen Verlagen und staatlichen Bildungsinstitutionen zu entwickeln. Dabei sollten vor allem drei zentrale Gesichtspunkte beachtet werden:

1. Der deutsche Buchhandel hat 1996 einen Gesamtumsatz von 17,2 Mrd. DM erzielt, die Aufwendungen der Bundes- und Landeszentralen für Publikationen belaufen sich im gleichen Jahr insgesamt auf maximal 36 Millionen DM (der

Anteil der Bundeszentrale beträgt rund 75 Prozent), davon dürfte etwa die Hälfte auf Buchankäufe sowie die Übernahme von Lizenzausgaben und Koproduktionen entfallen. Diese Größenordnung läßt erkennen, daß damit kein nennenswerter wirtschaftlicher Einfluß verbunden sein kann.

2. Der Literaturbedarf in der politischen Bildung ist auf grundlegende Werke zu zentralen Themenbereichen konzentriert, das zwingt zur Auswahl und Beschränkung auf wenige Titel, so daß in dieser Hinsicht Erwartungen auf eine finanziell ertragreiche Zusammenarbeit überwiegend enttäuscht werden müssen.
3. Für das Zusammenwirken von privatwirtschaftlichen Verlagen und staatlichen Bildungseinrichtungen ist die Tatsache entscheidend, daß sie wichtige Partner bei einer gemeinsamen Aufgabe sind: Sie engagieren sich für die Verbreitung des Buches und sind damit Protagonisten der Leseförderung.

Die Zusammenarbeit zwischen Verlagen und Institutionen der politischen Bildung bildet eine wichtige Grundlage für die Förderung und Wirksamkeit des politischen Buches. Dabei sollten unterschiedliche Positionen respektiert, gemeinsame Interessen identifiziert und neue Formen der Kooperation, die seit Mitte der achtziger Jahre entwickelt worden sind, weitergeführt und ausgebaut werden. Für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten dabei folgende Regeln gelten (vgl. Thomas 1990):

- Eigenpublikationen von Institutionen politischer Bildung orientieren sich konzeptionell, methodisch und inhaltlich an den konkreten „Verwertungsinteressen“ spezifischer Nutzergruppen. Im Verhältnis zum Buchmarkt kommt ihnen daher eine komplementäre Funktion zu.
- Eigene Buchprojekte sollten nur realisiert werden, wenn damit kein Verdrängungswettbewerb verbunden ist.
- Bei geeigneten Eigenpublikationen wird eine Kooperation mit Verlagen (in Form einer parallel erscheinenden Buchhandelsausgabe) angestrebt. Diese Kooperation erfolgt durchaus zu wechselseitigem Nutzen: Der Kostenvorteil, den der Verlag erzielt, wird durch den wünschenswerten Effekt ergänzt, daß die Eigenpublikationen staatlicher Bildungsinstitutionen professionellen Maßstäben ausgesetzt und von der Buchkritik wahrgenommen werden.
- Durch die Übernahme geeigneter Verlagstitel in das Publikationsangebot politischer Bildungsinstitutionen in Form von Lizenzausgaben konnte seit Mitte der achtziger Jahre ein neues Kooperationsmodell entwickelt werden, das zunehmende Bedeutung erlangt hat.
- In Einzelfällen hat sich auch die gemeinsame Entwicklung von Buchprojekten (die Koproduktion) als ein geeignetes Mittel zur Kostensenkung bewährt. Dies gilt seit Mitte der neunziger Jahre auch für besonders kostenintensive Multimedia-Produkte (CD-ROM).

Auch wenn sich durch eine solche kooperative Arbeitsteilung nicht alle Produktions- und Distributionsprobleme auf dem Buchmarkt lösen lassen, ist damit ein Stadium des Zusammenwirkens erreicht worden, das Ludwig Muth am 11. November 1989 so kommentiert hat:

„Die Kooperationsmodelle, die die Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn entwickelt hat, sind hinreichend bekannt. Sie sind vorbildlich, da sie vom Prinzip der Subsidiarität ausgehen. Behörden sollten nämlich publizistisch nur dann tätig werden, wenn die Verlage keine geeignete Literatur anbieten können. Aber auch bei den Schriften, die die Bundeszentrale in eigener Regie herausgibt, sucht sie die Mitwirkung des Systems Buchhandel, indem sie den Mitdruck anbietet und sich dadurch redaktionelle Ressourcen und jene zusätzliche Verbreitung sichert, zu der nur der freie Verlag Zugang hat. Auch der Ankauf von Teilauflagen – mögen es auch nur 500 Exemplare sein – ist ein kooperatives Signal, zumindest aber eine Ermutigung, das mühsame Geschäft der politischen Publikation weiter zu betreiben“ (Muth 1990, 138).

3. *Publikationen der Landeszentralen für politische Bildung*

Die Landeszentralen für politische Bildung entscheiden in eigener Verantwortung über ihre Publikationsangebote, für die – nicht zuletzt in Abhängigkeit von der jeweiligen Größe des Bundeslandes – erhebliche Unterschiede in der Höhe der verfügbaren Etatmittel bestehen. Sie reichen von etwa 50 000 DM bis zu mehr als 1 Million DM pro Jahr. Auch die Struktur des Publikationsangebotes ist sehr verschieden. Die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit konzentriert sich auf die Entwicklung von Eigenpublikationen zu möglichst vielen wichtigen Themenbereichen, die in vier Schriftenreihen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus und spezifischen didaktischen Konzepten erscheinen. (Die Reihen tragen die Kennzeichnung A – Arbeitsheft; D – Zur Diskussion gestellt; G – Grundinformation Politik; Z – Zeitfragen.) Fast alle Landeszentralen bieten Eigenpublikationen zu landeskundlichen Themen (Schwerpunkte: Geschichte, Politik) an, die oft in Zusammenarbeit mit privatwirtschaftlichen Verlagen entstehen. Die Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg veröffentlicht darüber hinaus drei Zeitschriften: „Der Bürger im Staat“ (erscheint vierteljährlich), „Politik im Unterricht“ (vierteljährlich) sowie „Deutschland und Europa“ (halbjährlich). Die themenzentrierten Beiträge aus der Zeitschrift „Der Bürger im Staat“ (Auflage: 26 000 Exemplare) werden zusätzlich als Buchreihe in einem Verlag ediert. Verschiedene Landeszentralen (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) veröffentlichen Einzelpublikationen zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten, doch wird das Publikationsangebot überwiegend durch den Ankauf von Verlagspublikationen bestimmt. Gelegentlich entstehen aus der Initiative einzelner Landeszentralen – das gilt vor allem für Nordrhein-Westfalen und Hessen – Buchproduktionen in Zusammenarbeit mit Verlagen, die dann im Rahmen der politischen Bildung angekauft und verteilt werden. Es ist gerade die Vielfalt unterschiedlicher Kooperationsformen, die im Bereich der politischen Erwachsenenbildung für die Entwicklung von Publikationsangeboten charakteristisch ist. Zweimal jährlich finden Fachkonferenzen statt, auf denen sich die Landeszentralen gemeinsam mit der Bundeszentrale über ihre Publikationsplanungen informieren sowie über Mitdrucke von

Eigenpublikationen ihrer Partnerinstitutionen oder über den Ankauf von Verlagstiteln, die für die politische Bildungsarbeit als besonders geeignet erscheinen, abstimmen.

4. Literatur und Leseförderung in der Mediengesellschaft

In den neunziger Jahren haben sich grundlegende Veränderungen in der Mediengesellschaft angebahnt, die auch neue Anforderungen an die Entwicklung der Buchkultur stellen. Jüngste Untersuchungen aus der Leserforschung signalisieren zwar, daß sich das Leseverhalten – quantitativ betrachtet – in den letzten 30 Jahren nicht wesentlich geändert hat. Trotz deutlich gestiegener Medienkonkurrenz nutzen immer noch rund zwei Drittel der erwachsenen Gesamtbevölkerung das Medium Buch, so daß nur ein Drittel auf Buchlektüre ganz verzichtet. Auch der Zeitaufwand für das Bücherlesen erweist sich als erstaunlich stabil. Etwa 40 Minuten pro Tag entfallen im Durchschnitt auf die Buchlektüre, weitere 60 Minuten auf das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften, während das Zeitbudget für das Fernsehen etwa 3 Stunden ausmacht (Jahrbuch Lesen '95, 95). Doch sollten daraus keine falschen Schlußfolgerungen gezogen werden. Die verfügbare Freizeit ist in den letzten 30 Jahren um mehr als ein Drittel auf durchschnittlich 8 Stunden täglich angewachsen, ohne daß sich der Zeiteanteil für die Lektüre erhöht hätte. Die Zunahme der Freizeit und die „Bildungsexplosion“ seit den sechziger Jahren haben demnach keine „Leseexplosion“ hervorgerufen. Vor diesem Hintergrund läßt sich trotz gleichbleibender Zahlen für das Lektüreverhalten eine rückläufige Tendenz für das Lesen konstatieren. Die Büchermacher sollten sich also nicht mit der Feststellung beruhigen, daß noch immer ein Drittel der Bevölkerung regelmäßig Bücher liest und ein Fünftel eine hohe Leseintensität angibt. Man muß auch die anderen Eckdaten registrieren: Drei Viertel aller Deutschen geben an, zur Unterhaltung lieber fernzusehen als zu lesen. „Trotz des Bildungsbooms wächst die Zahl der Leser nicht“ (Michalzik 1997, 6). Und es bleibt abzuwarten, ob die optimistische Behauptung zutrifft: „Print stillt den Appetit, den Elektronik weckt!“ (Florian Langenscheidt, zit. nach: Börsenblatt, Nr. 40, 19. Mai 1995, 19)

Das Leseverhalten differiert erheblich nach Alter und Geschlecht. Kinder und Jugendliche lesen mehr als Erwachsene, Frauen häufiger als Männer. Unter den Acht- bis Zehnjährigen wurde im „Lesebarometer“ der Bertelsmann Stiftung 1996 bei mehr als der Hälfte (53 Prozent) eine „sehr hohe“ oder „hohe“ Leseintensität registriert, die Elf- bis Siebzehnjährigen folgten mit deutlichem Abstand (29 Prozent), und bei den Erwachsenen zählt nur noch ein Fünftel (19 Prozent) zu den intensiven Lesern (Michalzik 1997, 6). Wie Horst Opaschowski ermittelt hat, lesen Frauen (39 Prozent) deutlich häufiger als Männer (29 Prozent) mindestens einmal in der Woche ein Buch (Buhrfeind 1997, 17). Daraus ergeben sich Konsequenzen: Viele Verlage haben erkannt, daß Kinder und Jugendliche eine wichtige Zielgruppe darstellen, dies gilt auch für das historisch-politische Sachbuch.

Soziologische Untersuchungen signalisieren, daß sich die Lebensstile der Menschen, zumal in den jüngeren Generationen, in den letzten 20 Jahren deutlich verändert haben.

Gerhard Schulze (1992) hat die „Erlebnisgesellschaft“ entdeckt und beschrieben. Der Freizeitforscher Horst Opaschowski hat in seiner 1996 entstandenen Zukunftsstudie „Deutschland 2010“ konstatiert: „Die traditionellen Gegenwelten Arbeit und Freizeit werden immer mehr durch die Spannungspole Leistung und Lebenslust ersetzt“ (zit. nach: Buhrfeind 1997, 17).

Es scheint unabweisbar, daß die Buchproduzenten auf diesen Wandel reagieren müssen: „Was die Buchkultur betrifft, so rückt der ‚Bildungsleser‘ in den Hintergrund, der ‚Zweckleser‘ und der ‚Unterhaltungsleser‘ schieben sich nach vorn – wieder: denn sie gab es schon lange vor dem Bildungsleser“ (Kerlen 1996, 26). Nicht nur die veränderten Lektüreansprüche der Erlebnisgesellschaft, sondern auch die Herausforderungen der Mediengesellschaft erfordern neue Buchkonzepte. Der Harvard-Dozent und Literaturkritiker Sven Birkerts hat unlängst in seinem viel beachteten Buch „Die Gutenberg Elegien“ die Gefahren des elektronischen Zeitalters benannt: eine Erosion der Sprache, die Verflachung des historischen Bewußtseins und das Verschwinden des privaten Selbst (Birkerts 1997 a, 174 ff.). Er befürchtet, daß das vertikale Modell der wissenschaftlichen Aufklärung, „ein langwieriger, in die Tiefe gehender Forschungsprozeß“, durch ein horizontales Modell abgelöst werden könnte, eine Form von „abgrasendem Lernen, bei dem riesige Informationsmengen miteinander verknüpft werden“, ohne daß der Kontext, der Sinnzusammenhang erfaßt würde. „Sachbücher wird man am Bildschirm zusammenstellen, als Collagen, die aus raffinierten und intelligenten Recherchen resultieren“ (Birkerts 1997 b, 7 f.).

Ist das bloß eine kulturkritische Horrorvision oder ist in solchen intellektuellen Provokationen auch ein produktives Moment enthalten? Können wir nicht möglicherweise durch den Beistand kreativer Bücher den „Gewitterregen von Informationen, der täglich, stündlich, minütlich auf die Menschen niederprasselt“ (Conrady 1995, 11) schadlos überstehen? Es ist ja nicht so, daß die Abneigung gegen das Lesen zugenommen hätte. Gerade junge Menschen lesen immer noch besonders häufig und gern, wenn ihre Erwartungen erfüllt werden. Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 16 Jahren, die 1996 durchgeführt wurde, hat erstaunliche Antworten erbracht. Da heißt es beispielsweise (vgl. Bertelsmann-Briefe 136):

„Ich finde Bücher interessanter und lehrreicher als Filme, denn man kann sich zu Büchern viel besser seine eigenen Gedanken machen.“

„In manchen Büchern werden Probleme geschildert, die man vielleicht selbst hat, und manchmal kriegt man gute Anregungen, diese Probleme besser in den Griff zu bekommen.“

„Bücher bringen die Geschichte näher, erläutern die Gegenwart und spekulieren über die Zukunft.“

„Lesen vermittelt Wissen, beantwortet Fragen und regt die Phantasie an.“

Das Resümee erscheint einfach und plausibel: Bücher sollen Spaß machen, die Phantasie anregen, das Denken anstoßen, Wissen vermitteln, Probleme erklären und Lebenshilfe bieten.

Wie neue Analysen zeigen, gibt es keinen Grund für die Annahme, daß die steigende Nutzung von Computern mit einer wachsenden Distanz zur Buchlektüre verbunden wäre. Eine Befragung, die vom Emnid-Institut im Auftrag des Börsenvereins

des Deutschen Buchhandels 1996 durchgeführt worden ist, läßt eher das Gegenteil vermuten: Computernutzer – die inzwischen in einem Viertel aller deutschen Haushalte zu finden sind – lassen sich soziodemographisch als „jugendlich geprägt, von vergleichsweise hoher Bildung und hohem Einkommen“ charakterisieren. Sie zeigen ein überdurchschnittlich hohes Leseverhalten und kaufen auch deutlich mehr Bücher als der Durchschnitt. Einsparungen beim Zeitbudget nehmen Computernutzer vor allem beim Fernsehen vor (Börsenverein 1997, 13 f.).

Andererseits darf nicht außer Betracht bleiben, daß die explosiven Veränderungen in der Medienwelt (Merten 1994; Hoffmann 1994; Klingler 1998) das Medienverhalten erheblich beeinflußt haben. „Mit den elektronischen Angeboten verändert sich unsere Wahrnehmung, sie wird selektiver, fragmentarischer und flüchtiger. Die kurzzeitigen Angebotsmuster überwiegen. Dies hat zur Folge, daß die Konzentrationsfähigkeit nachläßt und die Informationsverarbeitung oberflächlicher wird“ (Jahrbuch Lesen '95, 95). Für die Entwicklung der Buchkultur ist es unabdingbar, auf diese neue Situation, auf die „digitale Existenz“ (Negroponte 1995) einer rasch wachsenden Zahl von Menschen, kreativ (und nicht resignativ) zu reagieren. Für die Bildungseinrichtungen muß es eine vorrangige Aufgabe sein, die Kluft zwischen den traditionellen (oft auch noch konventionell gestalteten) Printmedien und den neuen Medien auf eine sinnvolle, d.h. auch nutzerfreundliche Weise zu überbrücken. Das bedeutet, bei der Planung von Veröffentlichungen muß jeweils konkret geprüft werden, welches Medium für die Darstellung eines Themas am besten geeignet ist. Das Planen, Schreiben und Produzieren von Printmedien wird dann optimal gelingen, wenn die Büchermacher auch über eine eigene Multimedia-Kompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht, die Buchgestaltung mit den Bedürfnissen der neuen Computergenerationen in Einklang zu bringen: „Völlig neue Impulse wird das Lesen durch das Zusammenwachsen von Text, Grafik, Bild und Ton erhalten. Absehbar ist nicht nur eine Evolution des Lesens, sondern auch des Schreibens“ (Haasis 1997, 146).

Die Bundeszentrale für politische Bildung hat 1996 mit der Entwicklung der beiden neuen Publikationsreihen „Politik kurzgefaßt“ und „Deutsche ZeitBilder“ begonnen, neue Erkenntnisse der Buch- und Leserforschung konkret umsetzen. Die Veröffentlichungen dieser Reihen sind im Umfang auf 160 Seiten beschränkt. Sie verbinden Autorentext, Dokumente, Zeitzugnisse, Bilder und Grafiken in einem Layout-Konzept, das übersichtlich und anschaulich sein soll und die traditionellen Lesegegewohnheiten mit den Wahrnehmungsmustern der elektronischen Medien verknüpft. Zielsetzung der beiden neuen Reihen ist eine Verbindung von Text- und Bildinformation sowie eine Synthese von kognitiver und affektiver Ansprache. Eine typographisch und thematisch differenzierte Gliederung soll eine rasche Erfassung zentraler Textelemente ermöglichen; Information und Analyse von Problemsachverhalten sollen knapp und verständlich, gleichzeitig aber wissenschaftlich fundiert dargeboten werden. Damit wird ein neues Konzept für das historisch-politische Sachbuch erprobt, das breite Leserschichten erreichen möchte, indem es auf unterhaltsame Weise informativ ist.

Für die Zielgruppe der jungen Erwachsenen sind in Zusammenarbeit mit privatwirtschaftlichen Verlagen verschiedene Titel aus dem internationalen Buchangebot

übernommen worden, die das Konzept der informativen „Bilderbücher“ durch die Kombination zwischen jugendgerechtem Erzählen und künstlerischer Illustration für junge (und jung gebliebene) Leserinnen und Leser neu beleben wollen. (Ein Beispiel dafür ist „Jacques Le Goff erzählt Die Geschichte Europas“, in Zusammenarbeit mit dem Campus Verlag.)

Eine Emnid-Untersuchung vom Januar 1998 hat ergeben, daß das Medium Buch bei geschichtlichen Themen von allen Altersgruppen – besonders ausgeprägt bei Jugendlichen – als wichtigstes Informationsmedium bevorzugt wird. Gleichzeitig stimmt ein Drittel der Befragten dem Statement „Texte ohne Bilder finde ich langweilig“ zu (Franzmann/Löffler 1998, 15). Bemerkenswert ist schließlich, daß im Vergleich zu 1992 (Stiftung Lesen 1993) der Anteil der „selektiven Leser“ zugenommen hat und gegenwärtig etwa ein Fünftel ausmacht. Auf solche Befunde der Leserforschung muß die politische Bildung bei der Entwicklung ihrer Publikationsangebote reagieren, wenn Bücher ihre Bedeutung als „wichtiges Medium für vertiefenden Information“ (Franzmann/Löffler 1998, 13) behalten sollen.

Zum 30. Geburtstag seines Verlages hat Klaus Wagenbach die alte Frage „Wieso Bücher?“ Autoren, Verlegern, Lektoren und Buchgestaltern neu gestellt – und wurde dabei mit vielen originellen Antworten beschenkt, die auf der Suche nach dem selbstständigen Leser, dem „wilden Leser“, dem „Leser auf eigene Faust“ gefunden worden sind. Mit solchen Lesern werden nicht nur die Verleger der schönen Literatur, sondern auch die Produzenten von Sachbüchern rechnen müssen. Sind sie darauf vorbereitet?

Der Wissenschaftslektor Günther Busch hat 1994 auf die Frage, wozu wir Bücher brauchen, eine eindrucksvolle Antwort gefunden: „weil sie uns daran hindern, in tauben Gewißheiten grau, gedankenarm und einfallslos zu werden“ (Busch 1994, 40). Damit ist eine große Aufgabe beschrieben, die nach neuen kreativen Lösungen verlangt. Das politische Sachbuch sollte gewiß nicht zum konjunkturabhängigen Trendobjekt, zum „zeitgeistigen, unterhaltsamen, gleichwohl informativen Politschmöker mutieren“ (Rabe 1996, 204), aber es muß sich stärker an den Bedürfnissen und Konditionierungen (Lesefähigkeiten und -gewohnheiten) einer Gesellschaft im Medienzeitalter orientieren: Lesen heißt Auswählen, das bedeutet Lektüre muß überschaubar sein, frei von Ballast und möglichst anschaulich.

Skeptiker meinen, daß die Neigung zum Lesen dem Hunger nach Bildern zum Opfer gefallen ist: „Aus dem Leser, so scheint es, ist ein Zuschauer geworden, der zwar noch lesen kann, aber vornehmlich Bilder. Und am liebsten Bilder, die von aller Komplexität gereinigt wurden“ (Krüger 1994, 30). Ich halte dagegen, daß die kluge Synthese von Worten und Bildern die Zukunft des Sachbuchs sichern wird. Dazu braucht es den Mut zum Experiment mit neuen Formen der Buchgestaltung, um den Eigenwert von Büchern zu erweisen, dazu bedarf es einer Neubesinnung, die sich gegen die falsche Ökonomie einer „kalkulierten Entmündigung der Lektorate“ (Busch 1994, 38) richtet, dazu muß eine neue Kreativität in der Entwicklung von Verlagsprogrammen entstehen, die „nicht das Ergebnis von institutioneller Verordnung oder lärmender Reklame, sondern von gemeinschaftlicher Kopfarbeit und gezielter Vorstellungskraft“ (Busch 1994, 39) sind. Die Medienpsychologie (Pöppel

1995 und 1997) hat gezeigt, daß beim Lesen die „Informationsaufnahme und die Kreativitätsanregung tiefer und gründlicher (ist) als bei visuell dargebotenem Material“ (Wössner 1997, 79). Bücher, die aus einem geistes- und kulturgeschichtlichen Entstehungszusammenhang erwachsen sind, vermitteln eine mehrdimensionale Leseerfahrung, die eine kontextbezogene, wertorientierte Einordnung von Informationen ermöglicht. Lesekompetenz ist eine Voraussetzung, „daß wir die elektronischen Medien mit den Werten, die sich über das gedruckte Wort entwickelt haben, füllen“ (Wössner 1997, 77). Bücher werden daher auch künftig notwendige Orientierungsmittel in der Informationsgesellschaft bleiben. Gegen die Flut der Bilder, Zeichen und Wörter, die unsere schöne neue Medienwelt hervorbringt, muß die Einsicht zur Geltung kommen, daß Lesekompetenz die Voraussetzung für eine umfassende Medienkompetenz bildet.

Lesen und Schreiben sind auch in der neuen Medienkultur das Fundament intellektueller Selbstverständigung und gesellschaftlicher Orientierung. Daher werden Bücher ein unverzichtbarer Bestandteil politischer Bildung bleiben. Beim Büchermachen müssen die Einrichtungen der politischen Bildung in produktiver Konkurrenz und kreativer Kooperation mit den privatwirtschaftlichen Verlagen agieren. Der Weg zu neuen Büchern ist auch ein Beitrag zur Leseförderung. Es gilt nicht nur die Bindung von Lesern an das Medium Buch zu erhalten, sondern die Aufgabe für die Zukunft heißt, durch neue Formen der Buchgestaltung zusätzliche Leser zu gewinnen.

Literatur

- Bellebaum, Alfred/Ludwig Muth (Hg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen und Wiesbaden 1996.
- Bertelsmann-Briefe 136 (Herbst/Winter 1996): Die Zukunft des Buches. Gütersloh 1996.
- Birkerts, Sven: Die Gutenberg Elegien. Lesen im elektronischen Zeitalter. Frankfurt / Main 1997 (1997 a).
- Birkerts, Sven: Am Scheidepunkt. Interview mit Michael P. Olson. In: Börsenblatt, Nr. 12, 11. Februar 1997; 6–9 (1997 b).
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. Abteilung Marktforschung (Hg.): Zukunftsmarkt: Elektronische Publikationen. Frankfurt/Main 1997.
- Buchner, Christina: Neues Lesen – neues Lernen. Vom Lesefrust zur Leselust. Freiburg 1996.
- Buhrfeind, Anne: Sparen und Verschwenden. In: Börsenblatt, Nr. 7, 24. Januar 1997; 17.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): In Sachen Lesekultur. Bonn 1991.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie. Dokumentation. Kongreß im Berliner Reichstag vom 10.–12. November 1989. Bonn 1990.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Gesamtverzeichnis der Veröffentlichungen 1952–1992. Bonn 1992.
- Busch, Günther: Vier Fußnoten zur Zukunft der Bücher. In: Wieso Bücher? Dem Publikum dargebracht anlässlich des 30. Geburtstages des Verlages von Klaus Wagenbach. Berlin 1994; 37–40.
- Conrady, Karl-Otto: Vom Eigen-Sinn des Buches. In: Buchreport, Nr. 15, 12. April 1995; 10–11.
- Franzmann, Bodo: Diagnosen zur Lesekultur beim Übergang in die Informationsgesellschaft. Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie der Stiftung Lesen und der IEA Reading Literacy Study. In: Medienpsychologie, 8 (1996); 81–89.

- Franzmann, Bodo/Dietrich Löffler: Und sie lesen doch! Kurzer Bericht zur Lage der Lesation im Jahr 1998. In: Stiftung Lesen/SPIEGEL-Verlag (Hg.): Magazinqualität – Leserqualität. Schriftenreihe „Lesewelten“. Frankfurt/Main und Hamburg 1998; 7–21.
- Haasis, Klaus: Kulturtechniken im Umbruch – Sieben Thesen. In: Ring, Klaus/Klaus von Trotha/Peter Voß (Hg.): Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden 1997; 146–150.
- Harmgarth, Friederike (Hg.): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Gütersloh 1997.
- Hess, Eva: Die Leser. Konzepte und Methoden der Printforschung. Offenburg 1996.
- Hoffmann, Hilmar (Hg.): Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt. Darmstadt 1994.
- Jahrbuch Lesen '95. Fakten und Trends. Hg. von SPIEGEL-Verlag und Stiftung Lesen. Hamburg und Mainz 1995.
- Kerlen, Dietrich: Das Buch zwischen Kulturgut und Ware. In: Bertelsmann-Briefe 136 (Herbst/Winter 1996); 24–26.
- Klingler, Walter/Gunnar Roters/Maria Gerhards (Hg.): Medienrezeption seit 1945. Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven. Baden-Baden 1998.
- Kluge, Alexander: Das Politische als Intensität alltäglicher Gefühle. In: Wieso Bücher? a.a.O.; 80.
- Krüger, Michael: Verlegen. In: Wieso Bücher? a.a.O.; 25–32.
- Maier, Hans: Wie lange werden wir noch lesen? In: Börsenblatt, Nr. 69, 27. August 1996; 24–29.
- Matejovski, Dirk/Friedrich Kittler, (Hg.): Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt/Main 1996.
- Merten, Klaus: Evolution der Kommunikation. In: Merten, Klaus/Siegfried J. Schmidt/Siegfried Weischenberg: Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994; 141–162.
- Michalzik, Peter: Lesebarometer. In: Börsenblatt, Nr. 37, 9. Mai 1997; 6.
- Muth, Ludwig (Hg.): Der befragte Leser. Buch und Demoskopie. München 1993.
- Negroponte, Nicholas: Total digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder Die Zukunft der Kommunikation. München 1995.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: Bücherlesen kostet Kraft, erheitert aber das Gemüt. In: Börsenblatt, Nr. 1, 3. Januar 1995; 24–28.
- Opaschowski, Horst: Deutschland 2010. Wie wir morgen leben – Voraussagen der Wissenschaft zur Zukunft unserer Gesellschaft. Hg. von British-American Tobacco (Germany). Hamburg 1997 (Vertrieb über Mairs Geographischen Verlag).
- Pfeifer, Hans-Wolfgang: Die Zukunft der Medien. In: Börsenblatt, Nr. 76, 23. September 1997; 17–24.
- Pöppel, Ernst: Lust und Schmerz. Über den Ursprung der Welt im Gehirn. München 1995.
- Pöppel, Ernst: Lesen als Sammeln und Sich-Sammeln – Eine synoptische Betrachtung. In: Ring, Klaus u.a. (Hg.) 1997, a.a.O.; 90–100.
- Rabe, Hubertus: Form, Gestaltung und Styling immer wichtiger. In: Buchreport, Nr. 39/40, 26. September 1996; 202–208.
- Ring, Klaus/Klaus von Trotha/Peter Voß (Hg.): Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden 1997.
- Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim 1995.
- Saur, Klaus G.: Autoren und Leser im elektronischen Zeitalter oder Die Zukunft des Buches. In: Buchhandelsgeschichte, Nr. 3, 1997; Börsenblatt, Nr. 76, B 159–162.
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main 1992.
- Stiftung Lesen (Hg.): Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland. Mainz (September) 1993.

Literatur- und Leseförderung in der politischen Bildung

- Tauss, Jörg/Johannes Kollbeck/Jan Mönikes: Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven für Wirtschaft, Wissenschaft, Recht und Politik. Baden-Baden 1996.
- Thomas, Rüdiger: Das Buch als unverzichtbarer Bestandteil der politischen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie. Bonn 1990; 136–139.
- Verleger-Ausschuß des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels (Hg.): Verlegerische Betätigung der öffentlichen Hand. Frankfurt/Main 1984.
- Wiener, Oswald: Gesellschaftliche und kulturelle Folgen der Entwicklung zur Informationsgesellschaft. In: Börsenblatt, Nr. 69, 27. August 1996; 17–24.
- Wössner, Frank: Lesekompetenz schafft Medienkompetenz. In: Ring, Klaus u.a. (Hg.) 1997, a.a.O.; 77–81.
- Wieso Bücher? Dem Publikum dargebracht anlässlich des 30. Geburtstages des Verlages von Klaus Wagenbach. Berlin 1994.

EKKEHARD NUISSL

Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung

Lesen und Schreiben sind seit einigen hundert Jahren in industrialisierten Gesellschaften unverzichtbare Kulturtechniken, die in vielfältiger Weise Zugang zu und Teilhabe von Menschen an gesellschaftlichen Systemen, Institutionen und Vorgängen ermöglichen, und die – vor allem – Grundlage der ökonomischen Entwicklung moderner Gesellschaften sind. Lesen und Schreiben gehören zu den primär zu erlernenden Kompetenzen, mit denen folgerichtig im allgemeinbildenden Schulwesen auch begonnen wird. Seit etwa dreißig Jahren ist aber bekannt, daß auch in Gesellschaften, in denen die Teilnahme an einem solchen allgemeinbildenden Schulsystem verpflichtend ist, Erwachsene leben, die Lesen und Schreiben nicht oder nicht richtig gelernt oder wieder verlernt haben. Seit gut zwanzig Jahren ist daher auch in industrialisierten Gesellschaften das Thema des Lesen- und Schreibenlernens von Erwachsenen Bestandteil bildungspolitischer Diskussionen und Maßnahmen. In den alten Bundesländern Deutschlands sind solche Maßnahmen seit etwa zwanzig Jahren zu registrieren, in den neuen Bundesländern, der ehemaligen DDR, erst seit Beginn der 90er Jahre. In diesem Beitrag geht es darum, Notwendigkeiten, Ansätze und Schwierigkeiten der Schreib- und Leseförderung bei Erwachsenen zu beschreiben.

1. Analphabetismus in der Bundesrepublik

Seit 1912 wurden in Deutschland keine statistischen Daten mehr zur Schreib- und Lesekompetenz in der Bevölkerung erhoben. Einer breiteren Öffentlichkeit bewußt wurde das Problem erst 1980, als in Bremen die Konferenz „Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen – eine Herausforderung für Weiterbildung und Forschung“ stattfand. Kursangebote für erwachsene Analphabeten deutscher Muttersprache gab es zwar schon seit Mitte der 70er Jahre, sie wurden aber erst in den 80er Jahren verstärkt unterstützt und ausgebaut.

Wieviele erwachsene Menschen in Deutschland nicht lesen und schreiben können, also „illiterat“ sind, ist nicht exakt bestimmbar. Schätzungen der deutschen UNESCO-Kommission gehen davon aus, daß zwischen 0,75% und 3% der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland Analphabeten sind. Die Ungenauigkeit dieser Zahl liegt nicht nur daran, daß noch keine (auch keine repräsentative) empirische Studie zu dieser Frage vorliegt (Botte 1993, 72), sondern auch daran, daß die Definition dessen, was „illiterat“ bedeutet, unklar und teilweise umstritten ist. Der wesentliche Grund dafür liegt in industrialisierten Ländern darin, daß es sich nicht um Menschen handelt, die über keinerlei Lernerfahrungen im Lesen und Schreiben verfügen (wie in vielen sogenannten unterentwickelten Ländern), sondern daß es sich in der Regel um Menschen handelt, die in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlichen Folgen Lesen und Schreiben *gelernt* und auch *verlernt* haben.

Fast alle Deutschen, die Probleme mit Lesen und Schreiben aufweisen („Illiteraten“), haben die Schule besucht, teilweise die Hauptschule, überwiegend die Sonderschule für Lernbehinderte. Vielfach haben sie eine nachgewiesene schwere Legasthenie. Bei denjenigen Personen, die zum Ende der Schulzeit über gewisse Lese- und Schreibfähigkeiten verfügten, diese in den darauffolgenden Jahren jedoch wieder verlernten, wird dies „sekundärer Analphabetismus“ genannt. In der jüngsten Diskussion wird weniger von „Analphabeten“ als von „Illiteraten“ gesprochen (OECD 1997). Die Frage heißt danach nicht mehr: Wer kann *nicht* lesen und schreiben?, sondern: *Wie gut* können die Menschen lesen und schreiben?

Analphabetismus oder Literalität wird in industrialisierten Ländern wie der Bundesrepublik Deutschland gewöhnlich unter dem Blickwinkel der Funktion von Lesen und Schreiben in sozialen Zusammenhängen gesehen. Illiteralität wird somit sozial-historisch und anthropologisch relativiert, sie ist ebenso widersprüchlich wie die Gesellschaft, in der sie besteht. Sie wird als „soziale Praxis“ verstanden: „Entsprechend ist auch Illiteralität vieldeutig und muß handlungsorientiert im sozialen und historischen Kontext bestimmt werden. Erst muß das Geflecht der sozialen Praxen bestimmt werden, bevor es von dieser Position aus Sinn macht, jemanden, der in dem einen oder anderen Bereich illiterat ist, als Zielperson von Anstrengungen der Erwachsenenbildung zu bestimmen“ (Kamper 1994, 574). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „funktionalem Analphabetismus“; exakte oder meßbare Definitionen dafür liegen nicht vor, es handelt sich eher um einen ausdeutbaren Zugangsbegriff:

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecolll u.a. 1981, 31).

Von diesem auf soziale Praxis hin orientierten Begriff des funktionalen Analphabetismus zu unterscheiden ist das „autonome“ Modell von Literalität, demzufolge Lesen und Schreiben grundlegende Voraussetzungen einer individuellen Aneignung von Wissensbeständen, eines abstrakten und kontextunabhängigen Denkens, eines rationalen und kritischen Bewußtseins sind. Von diesem Ansatz her verfügen Analphabeten nicht über die notwendigen Grundlagen moderner kognitiver und sprachlicher Selbststeuerung (vgl. Kamper 1994). In der bildungspolitischen Diskussion spielt jedoch dieser zweite Ansatz eine geringere Rolle, bedeutsamer wird er wieder in der (mikro-)didaktischen Reflexion des Lernens von Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter.

2. Lebenssituation und Lernmotive

In industrialisierten Ländern ist die Frage des *Entstehens* von Illiteralität von einiger Bedeutung. Die allgemeine Schulpflicht mit dem Minimalziel des Beherrschens von Lesen, Schreiben und Rechnen hat lange Zeit gar nicht die Vermutung aufkommen lassen, es gäbe Probleme der Literalität von Erwachsenen.

Bei verschiedenen Untersuchungen zur Frage des Entstehens von Illiteralität ergaben sich einige differenzierende Hinweise. Ein Hauptergebnis ist zunächst, daß es *den*

typischen Weg in die Illiteralität nicht gibt. In der Regel sind weder isolierbare Faktoren noch Einzelerlebnisse auslösend, sondern „entwicklungs- und entfaltungshemmende Interaktionsbeziehungen auf mehreren Sozialisationssebenen“ (Botte 1993, 74). Generell läßt sich ein Zusammenhang des Entstehens von Analphabetismus mit Armut, beengten Wohnsituationen, Sozialhilfe und niedrigem Sozial- und Bildungsstatus erkennen. Familiäre Umfeldbedingungen, in denen Kinder und Jugendliche keine oder nur wenig sinnhafte Situationen erleben, in denen Lesen und Schreiben nutzvoll angewendet wird, und in denen diese Kompetenzen nur gering geschätzt werden, unterstützen das Entstehen von Analphabetismus.

In der Regel entwickeln die Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache und des Lesens eine Eigendynamik; sie verbinden sich mit dem Erlernen anderer Wissensbestände und Fähigkeiten und spielen eine zunehmende Rolle in der Interaktion in Elternhaus und Schule. Damit verbunden ist ein Entstehen des negativen Selbstbildes hinsichtlich der eigenen Lernfähigkeit, das sich fortsetzt im Erwachsenenalter, wo Analphabetismus synonym mit „Dummheit“ gesetzt wird. Nach allen Untersuchungen ist erkennbar, daß auch die mündliche Sprachverwendung bei Analphabeten überdurchschnittlich häufig mit einem relativ geringen aktiven und passiven Wortschatz auskommen muß und einen relativ einfachen Satzbau aufweist (vgl. Kamper 1994).

Im Leben der Erwachsenen ist Illiteralität verbunden mit eigenen Versagenserfahrungen, Mängelzuschreibungen und Ängsten. Die – bislang noch wenigen – Untersuchungen zur Lebenssituation von Illiteraten, meist durchgeführt in Form qualitativ ausgewerteter Intensivinterviews, ergaben folgende Aspekte:

- Erwachsene Illiteraten verheimlichen ihre Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben in der Regel;
- die Verheimlichung des Analphabetismus ist vielfach verbunden mit der Angst vor Entdeckung;
- die Angst vor Entdeckung ebenso wie die alltägliche Organisation des Versteckspiels ergeben einen Dauerstreß, der vielfach mit psychosomatischen Folgen verbunden ist;
- fast immer haben erwachsene Illiteraten eine oder zwei Vertrauenspersonen, welche den unumgänglichen Schriftverkehr (z.B. mit Behörden) erledigen;
- zu ihnen besteht häufig ein kompliziertes Verhältnis von wechselseitiger Abhängigkeit, Vertrauen und Mißtrauen;
- Illiterate sind hauptsächlich in einfachen und mittleren Berufen beschäftigt und liegen in der Beschäftigungsquote deutlich unter dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung;
- Illiterate haben wenig Vertrauen in die eigene *Lernleistung*; einige von ihnen haben jedoch einen ausgeprägten Stolz auf die erreichte *Lebensleistung*;
- Illiterate organisieren ihren Alltag so, daß Lesen und Schreiben dabei eine möglichst geringe Rolle spielen.

Dem grundsätzlichen Wunsch, Lesen und Schreiben noch im Erwachsenenalter zu erlernen, einem durchaus stabilen Motivkomplex von Illiteraten, stehen andere Motive entgegen:

- Die Angst, durch die Teilnahme an einem Lernprozeß implizit die eigene Illiteratilität zu entlarven;
- die Angst, erneut zu versagen;
- die Angst vor der (unangenehmen) Lernsituation,
- die Angst vor den Folgen, welche eine erworbene Literalität für die bestehenden sozialen Beziehungen (insbesondere zur Vertrauensperson) haben könnte;
- die Anstrengung, die bei einem solchen Lernprozeß vermutet wird.

In der Regel sind es spezifische Situationen, äußere Anforderungen oder konkrete Anlässe, durch welche sich aus den latent vorhandenen Lernmotiven trotz der bestehenden Ängste eine manifeste Bildungsteilnahme entwickelt. Dabei spielt die Frage eine zentrale Rolle, ob es geeignete Angebote für das Erlernen von Lesen und Schreiben gibt, ob diese bekannt und vertrauenswürdig sind und ob der Zugang zu ihnen in akzeptabler Weise möglich ist.

Vielfach ist der Wunsch, dann doch Lesen und Schreiben nachzuholen und zu lernen, beruflich motiviert. Insbesondere bei Männern läßt sich das Motiv feststellen, und es wird in den letzten Jahren verstärkt angegeben. Frauen hingegen betonen verstärkt das Motiv, ihre Ängste und Unsicherheiten zu verlieren. Marion Döbert hat in den Alphabetisierungskursen ihrer Einrichtung (VHS Bielefeld) über Jahre hinweg die Teilnehmenden befragt, aus welchen Gründen sie hauptsächlich in die Kurse kommen. Sie stellt dabei Unterschiede fest zwischen der Zeit Anfang der 90er Jahre und ihrer letzten Befragung 1995 (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Lesemotive

<i>Motiv 1990 f.</i>	Anzahl der Nennungen		<i>Motiv 1995</i>	Anzahl der Nennungen	
	Männer	Frauen		Männer	Frauen
berufliche Motive	44,4%	31,8%	berufliche Motive	61,9%	30,0%
Angst/Unsicherheit verlieren	14,4%	29,5%	Angst/Unsicherheit verlieren	14,3%	40,0%
Unabhängigkeit	14,4%	17,0%	Unabhängigkeit	14,3%	10,0%
Allgemeinbildung	15,6%	10,2%	Allgemeinbildung	9,5%	13,3%
dem eigenen Kind helfen	3,3%	9,1%	dem eigenen Kind helfen	–	3,3%
Führerschein	7,8%	2,3%	Führerschein	–	3,3%

Offenbar wächst der Druck, aus beruflichen Gründen Lesen und Schreiben besser zu beherrschen.

3. Angebote zum Lesen- und Schreibenlernen

Bei Alphabetisierungsangeboten sind unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen. So etwa die durchführende Institution, die Differenzierung im Schwierigkeitsgrad, Dauer und Intensität der Maßnahme sowie Öffentlichkeitsarbeit und Beratung. Die jüngste und vollständigste Untersuchung zum Stand von Angeboten zur Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland wurde 1994 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt und in Kurzform von Horst Weishaupt 1996 präsentiert (Weishaupt 1996).

Der Untersuchung zufolge gab es 1994 knapp 2000 (genau: 1886) Kurse an Volkshochschulen (dem bedeutendsten Anbieter von Alphabetisierungskursen) und anderen Einrichtungen, in denen elementare Qualifikationen vermittelt und deutsche und ausländische Personen „alphabetisiert“ wurden. Im engeren Bereich der Alphabetisierung handelte es sich dabei 1994 um etwa zwölftausend Personen, zwei Drittel von ihnen deutscher Nationalität. Eine Übersicht bietet die Tabelle 2:

Tabelle 2: Alphabetisierung in der Weiterbildung

		VHS West	VHS Ost	Sonst. West	Sonst. Ost	Insg.
<i>Alphabetisierungskurse für Deutsche</i>	Einrichtungen	247	70	16	1	334
	Anzahl der Kurse ¹	874	91	74	1	1040
	TeilnehmerInnenzahl	6634	810	613	12	8069
<i>Vermittlung elementarer Qualifikationen</i>	Einrichtungen ²	149 (25)	44 (11)	18 (3)	3 (82)	241 (43)
	Anzahl der Kurse ¹	277	59	73	13	422
	TeilnehmerInnenzahl	–	–	–	–	–
<i>Alphabetisierungskurse für AusländerInnen</i>	Einrichtungen	138	36	15	1	190
	Anzahl der Kurse ¹	344	35	45	0	424
	TeilnehmerInnenzahl	3426	439	444	0	4309

1 Einschließlich der Kurse ohne Angabe der Teilnehmerzahl.

2 In Klammern ist die Zahl der Einrichtungen angegeben, die weitere Veranstaltungen zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung des Alltags anbieten (z.B. Umgang mit Geld, Ämtern oder Einkaufshilfen).

Zu ergänzen wären die Kurse in den Justizvollzugsanstalten, die seit der Reform des Justizvollzugsgesetzes Ende der 70er Jahre nicht unbeträchtliche Bildungsangebote machen. In den Justizvollzugsanstalten fanden zum Erhebungszeitpunkt (Frühjahr 1994) 210 Kurse für Elementarbildung und Alphabetisierung statt. In den Alphabetisierungskursen selbst waren dabei etwa 600 Teilnehmer und Teilnehmerinnen (Weishaupt 1996, 53).

Die Kurse für Alphabetisierung von Deutschen umfassen zu zwei Dritteln zwei Unterrichtsstunden pro Woche, nur ein Drittel hat vier Unterrichtsstunden. Etwa die Hälfte der Alphabetisierungskurse für Ausländer umfaßt vier Unterrichtsstunden pro Woche, ein Fünftel mehr als zwanzig Unterrichtsstunden pro Woche. Die Teilnehmerzahlen liegen im Durchschnitt zwischen sieben und neun Personen pro Kurs, in den

letzten Jahren mit steigender Tendenz. Dies verweist nicht unbedingt auf eine steigende Zahl von illiteraten Personen, sondern eher auf eine erhöhte Teilnahmequote und ein stagnierendes oder sinkendes Angebot.

Die Dauer der Alphabetisierungskurse für Deutsche ist durchschnittlich länger als die Dauer der Kurse für Ausländer. Über die Hälfte der Alphabetisierungskurse für Deutsche dauert länger als ein halbes Jahr, Kurse für Ausländer sind zu vier Fünfteln schon vor dieser Zeit beendet. Die Tageszeiten der Kurse weisen – nach der DIE-Untersuchung (Weishaupt 1996, 48) – deutliche Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern auf. In den alten Bundesländern finden die Kurse überwiegend am Abend (52%) oder am Nachmittag (34%) statt, während in den neuen Bundesländern drei Viertel der Kurse am Nachmittag stattfinden und ein erheblicher Teil am Vormittag (15%), kaum jedoch am Abend. Wichtige Gründe für diesen Unterschied sind die Beschäftigungssituation in den östlichen und westlichen Bundesländern, die regionale Struktur und die Unterschiede in Teilnahmemotiven und -möglichkeiten.

Die Kurse werden im günstigsten Fall nicht nur von einer Lehrkraft, sondern von zweien durchgeführt. Dies ist dem hohen Grad von Individualität und Beratung in den Kursen geschuldet. Die Tendenz, mehrere KursleiterInnen in einem Kurs zu haben, ist fallend, da die Finanzen knapper werden. Teilweise sind auch mehr als zwei Kursleitende beschäftigt, insbesondere auch in Alphabetisierungskursen für Ausländer. Die Lehrkräfte sind hauptsächlich ausgebildet und tätig als Lehrende an allgemeinbildenden Schulen (weit über die Hälfte). Großen Anteil an der Alphabetisierungs-Lehre haben außerdem Absolventen und Absolventinnen pädagogischer und psychologischer Studiengänge (etwa ein Fünftel). In den alten Bundesländern sind auch Lehrkräfte an Sonderschulen sowie Studierende in Kursen eingesetzt. Grundlage für die Arbeit der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen ist fast immer ein Werkvertrag; nur in ganz wenigen Einrichtungen (etwa der Volkshochschule Hamburg) sind Lehrerinnen und Lehrer für Alphabetisierung fest eingestellt.

Alphabetisierungskurse sind, verglichen mit anderen Bildungsangeboten, teuer. Sie erfordern eine hohe Lehrintensität für nur wenig Teilnehmende, ein hohes Maß an begleitender Beratung und an vorweg zu leistender Bildungswerbung und Öffentlichkeitsarbeit. Von daher sind die beobachtbaren Reduktionen staatlicher Mittel für Alphabetisierungskurse ein großes Problem. In der DIE-Befragung wurde das Problem „fehlende Finanzen“ daher auch am häufigsten genannt – ein Fünftel der Befragten verweist kritisch auf diese materielle Basis der Alphabetisierungsarbeit.

Das zweite große Problem, das mit der schwierigen und oft fehlenden aufsuchenden Bildungswerbung zu tun hat, ist der Verweis auf eine fehlende Nachfrage. Auch darauf entfällt in den alten Bundesländern ein Fünftel der Nennungen, während in den neuen Bundesländern fast die Hälfte der Bildungsanbietenden eine fehlende Nachfrage monieren. Dies mag an der ländlichen Struktur ebenso liegen wie an der Tatsache, daß Alphabetisierung wie auch das entsprechende Angebot in den neuen Bundesländern erst seit einigen Jahren existieren und noch kein ausreichendes Bewußtsein darüber vorhanden ist. Eine genauere Übersicht über diejenigen Einrichtungen, die eine rückläufige Tendenz bei Alphabetisierungskursen vermerken, bietet Tabelle 3, eine Aufstellung der Gründe für diese Probleme bietet Tabelle 4.

Tabelle 3: Anteil rückläufiger Angebote (Angaben in Prozent)

Bereiche der Elementarbildung	Alte Länder	Neue Länder
Alphabetisierung für Deutsche	34,2	38,0
Vermittlung elementarer Qualifikation	24,0	38,3
Alphabetisierung für Ausländer	24,8	62,2

Tabelle 4: Gründe für rückläufige Angebote (Angaben in Prozent)

Angewandene Gründe	Alte Länder			Neue Länder		
	AfD	VeQ	AfA	AfD	VeQ	Afa
Fehlende Informationen	11,0	6,0	5,2	11,3	6,4	5,4
Fehlende Finanzen	23,2	19,8	20,9	19,7	12,8	27,0
Fehlende Personal	10,3	7,2	3,9	1,4	2,1	0,0
Fehlende Materialien	3,4	1,2	2,6	2,8	0,0	2,7
Fehlende Räumlichkeiten	2,7	0,6	1,3	0,0	0,0	2,7
Nicht prioritär	2,7	1,8	1,3	1,4	6,4	0,0
Fehlende Nachfrage	25,5	19,8	17,0	38,0	46,8	48,7
Sonstige	7,1	3,0	4,6	4,4	6,7	13,5

AfD Alphabetisierung für Deutsche

VeQ Vermittlung elementarer Qualifikationen

AfA Alphabetisierung für Ausländer

Die in diesen Tabellen von denjenigen Einrichtungen, die Alphabetisierungskurse durchführen, gemachten Angaben werden bestätigt durch die Angaben von Einrichtungen, die im Bereich von Elementarbildung und Alphabetisierung nicht aktiv sind. Allerdings verweisen diese stärker auf eine fehlende Nachfrage als auf fehlende Finanzen (Weishaupt 1996, 52). Bei genaueren Betrachtung zeigt sich jedoch, daß die bei Illiteraten notwendige aufsuchende Bildungswerbung nicht eingeplant und erfolgt ist, so daß die fehlende Nachfrage eher eine Folge fehlender Bildungswerbung, Öffentlichkeitsarbeit und Bildungsberatung ist.

4. Teilnehmerstruktur an Lese- und Schreibkursen

Die Teilnehmerstruktur an Lese- und Schreibkursen ist außerordentlich heterogen, heterogen vor allem in bezug auf die Voraussetzungen, was Lesen und Schreiben angeht, die jeweiligen Ängste und Unsicherheiten sowie die Lernfähigkeiten, die für deren Erwerb erforderlich sind.

Die Voraussetzungen reichen von einem vollständigem Analphabetismus (in industrialisierten Ländern eher selten) bis hin zu einer funktionalen Illiteralität, die das Lesen und Schreiben kurzer Texte (mit einer Viehlzahl von Rechtschreibfehlern) noch einschließt. Je nachdem, aus welchem komplexen Zusammenhang heraus die Illitera-

lilität entstand, sind Lernfähigkeiten und Lernängste unterschiedlich entwickelt. Sie sind, dies ist didaktisch von großer Bedeutung, auch jeweils individuell zu bearbeiten.

Auch die Interessen der Teilnehmenden an Lese- und Schreibkursen sind unterschiedlich. Zwar wird das berufliche Teilnahmemotiv am häufigsten genannt, konkret differenziert es sich jedoch aus. Es sind meist beschreibbare berufliche Verwertungssituationen, für die Lese- und Schreibkompetenz gefordert ist. Diese konkreten beruflichen Verwertungsmöglichkeiten sind sehr verschieden und differenzieren entsprechend auch die Lerninteressen und die Grenzen, bis zu denen hin, die Teilnehmenden lernen wollen.

In bezug auf demographische Merkmale (Geschlecht, Alter, Berufstätigkeit) lassen sich einige Akzente feststellen. So zeigt sich etwa, daß der Anteil der Männer unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen für Deutsche überwiegt (etwa 60%), während sich in den Alphabetisierungskursen für ausländische Analphabeten hauptsächlich Frauen (etwa drei Viertel) befinden. Der erstere Sachverhalt läßt sich dadurch erklären, daß der Anteil von Männern, die Sonderschulen besucht oder Hauptschulen nicht vollständig durchlaufen haben, heutzutage weit höher ist als derjenige von Frauen. Eine Rolle spielt sicher auch das berufliche Motiv, das zu einem weit höheren Prozentsatz auf berufstätige Männer zutrifft. Bei den ausländischen Analphabetinnen spielt sicherlich die geringere allgemeinbildende Grundqualifikation eine Rolle.

Bei der Altersstruktur zeigt sich, daß der Schwerpunkt der Teilnehmenden an Lese- und Schreibkursen in der Altersgruppe zwischen 25 und 35 Jahren liegt. Eine Übersicht bietet die Tabelle 5:

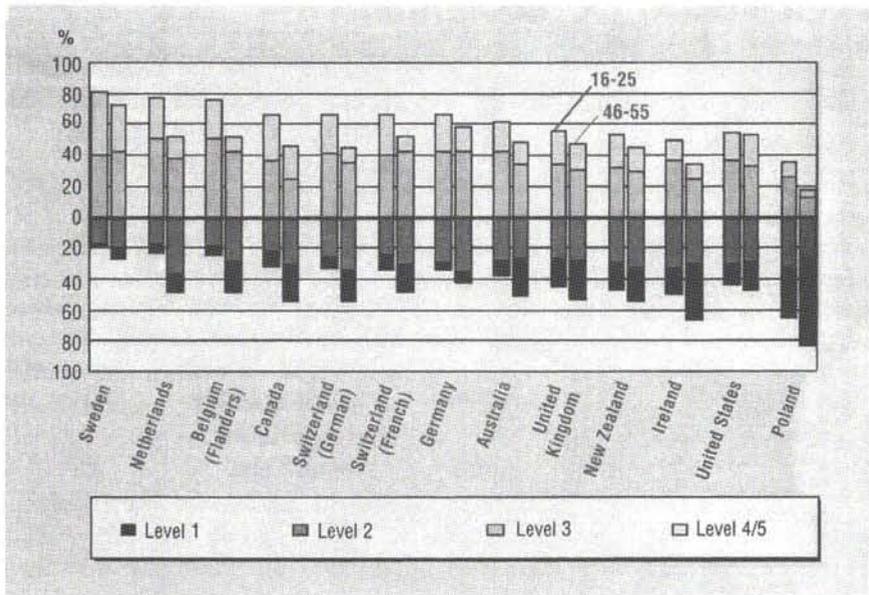
Tabelle 5: Alter von Teilnehmenden an Kursen (Angaben in Prozent)

	unter 18 J.	18–24 J.	25–34 J.	35–49 J.	50–64 J.	über 64 J.
Alte Länder (N = 110)	3,2	19,6	39,3	30,0	7,2	0,6
Neue Länder (N = 31)	3,7	20,3	45,9	27,0	3,1	0,0
Insgesamt (N = 141)	3,3	19,8	40,8	29,4	6,3	0,5

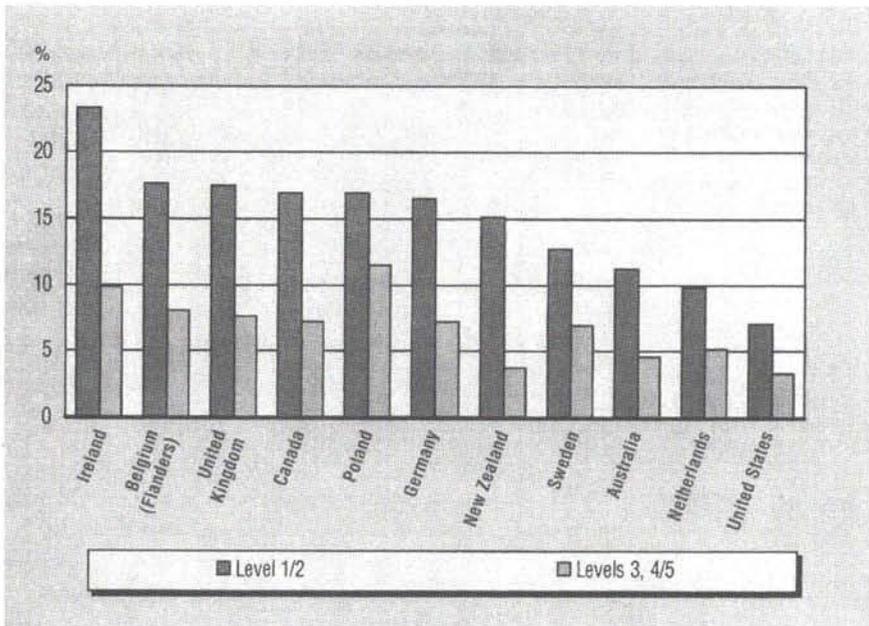
Im internationalen Vergleich zeigt sich, daß in den jüngeren Bevölkerungsgruppen die Kompetenz des Lesens und Schreibens höher ist als bei den älteren. Dies gilt in geringerem Maße in Deutschland, das schon seit längerem über ein ausgebildetes Pflichtschulsystem verfügt, in sehr viel höherem Maß dagegen etwa in Kanada und in den Niederlanden, wo Verschiebungen der Bevölkerungsstrukturen, aber auch vermehrte Anteile an Erwachsenenbildung ursächlich sind.

Anders als möglicherweise vermutet, sind des Lesens und Schreibens wenig kundige Personen auch in Industrieländern nicht grundsätzlich vom Erwerbsleben ausgeschlossen. Auffällig sind in der Verteilung aber die geringe Qualifikationsstruktur der ausgeübten Tätigkeiten, der deutlich höhere Anteil von Arbeitslosigkeit und das wesentlich geringere Einkommen. Eine Übersicht bietet hier die OECD-Erhebung von 1994 und 1996, in Graphik 1 (S. 558) zusammengefaßt, wobei die Levels 1 und 2 diejenigen mit geringer Literalität sind:

Graphik 1: Niveau der „Basic skills“ in Industriestaaten



Graphik 2: Anteil der Arbeitslosigkeit nach Qualifikationsniveau



Graphik 2 (S. 558) zeigt eine hohe Korrelation zwischen Illiteralität und Beschäftigung. Sie variiert aber zwischen den Ländern, was hauptsächlich mit der Entwicklung höher qualifizierter Arbeitsplätze zusammenhängt. Die Graphik macht daher auch implizit Aussagen über die Struktur von qualifizierten Arbeitsplätzen im produktiven und im Dienstleistungssektor der jeweiligen Länder.

5. Didaktik von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene

Die didaktische Struktur von Lernprozessen, in denen Erwachsene Lesen und Schreiben lernen, ist deutlich von derjenigen unterschieden, in denen Kinder lernen. Bei Kindern ist der Erwerb von Kompetenzen des Lesens und Schreibens eingebunden in einen allgemeinen und gemeinsamen Prozeß des Hineinwachsens in die Erwachsenenwelt. Hier ist Lesen und Schreiben ein wichtiges und erkennbar unverzichtbares Instrument der Verständigung. Kinder lernen Lesen und Schreiben quasi en passant im Verlaufe ihres Heranwachsens. Auch der Weg in die Institution Schule und durch die Schule ist unstrittig, weil verpflichtend und für alle Altersgenossinnen und -genossen gleich. Vielfach merken Kinder gar nicht wirklich, daß sie Lesen und Schreiben lernen, sondern sie merken, daß sie etwa eine Fibel auswendig gelernt haben, einen Text aus der Heimatkunde verstehen usw. Wichtig ist auch, daß Kinder über ähnliche Erfahrungen verfügen, von ihren Lernvoraussetzungen also wenig unterschiedlich sind. Verstärkend kommt hinzu, daß sie in einem relativ kleinen Einzugsgebiet leben und ihre Lernaktivitäten in einem sozial wertgeschätzten, bekannten und akzeptierten Kontext erfolgen – eine bislang jedenfalls überwiegend gegebene Voraussetzung.

Erwachsene Illiteraten befinden sich in einer anderen Situation. Sie sind bereits in die Erwachsenenwelt hineingeraten, ohne deren zentrales Kommunikationsinstrument ausreichend zu beherrschen. Sie befinden sich in der Minderheit, vielfach sehen sie sich gänzlich isoliert und alleingelassen, was die mangelnde Lese- und Schreibkompetenz angeht. Ihr Weg in eine Bildungsinstitution ist nicht selbstverständlich und wird nur unter bestimmten Bedingungen wertgeschätzt; mit dem Nachholen von Lesen und Schreiben ist daher eher eine soziale Ächtung verbunden oder wird zumindest antizipiert.

Erwachsene haben in Industrieländern bereits Erfahrungen mit dem Lernen von Lesen und Schreiben gemacht, aber diese Erfahrungen waren offenkundig nicht mit Erfolg gekrönt. Sie sind geprägt von Versagensängsten und einer im Grundsatz mißtrauischen und ablehnenden Haltung gegenüber Bildungsinstitutionen. Die Art und Weise, wie sie gelernt haben und wie sie lernen, wirkt sich wie ein retardierendes Element in ihren Entwicklungsprozessen aus.

Erwachsene haben nicht nur Angst vor Versagen, sondern auch Angst vor Entdeckung. Oft findet daher auch ihr Lernprozeß versteckt statt. Erwachsene Illiteraten suchen oft nicht die nächstgelegene Bildungsinstitution auf, sondern eine weiter entfernte, um keine bekannten Gesichter sehen und sich nicht erklären zu müssen.

Erwachsene Illiteraten sind nicht behindert und verstehen sich auch nicht so, sondern haben eine Vielzahl von Kompetenzen und Fähigkeiten erworben, die ihre Lese- und Schreibschwäche teilweise kompensieren. Sie können auf eine Lebensleistung ver-

weisen, die auch anerkannt werden will. Gerade das Lesen und Schreiben bezieht sich auf den Lebensalltag, der mit positiven (teilweise auch negativen) Erfahrungen besetzt und ausgestaltet ist. Ohne Bezug zum Lebensalltag der lernenden Erwachsenen ist das Lernen von Lesen und Schreiben für sie kaum möglich. Ihre Bereitschaft, sich mit geschriebenen und zu schreibenden Texten auseinanderzusetzen, hängt entscheidend damit zusammen, wie weit dies für ihre Lebenssituation von Interesse ist.

All dies – unterschiedliche Lernvoraussetzungen, unterschiedliche Lebenssituation, unterschiedliche Lerninteressen – ergibt zusammen mit eher soziodemographisch beschreibbaren Unterschieden – Alter, Beruf, Stadt/Land – eine in der didaktischen Situation zu bearbeitende extreme Heterogenität. Das Erlernen von Lesen und Schreiben durch Erwachsene setzt daher eine starke Individualisierung des Lernprozesses, eine Verbindung desselben mit beratenden und individuell strukturierenden Elementen sowie eine gewissermaßen diagnostische Problemanalyse voraus.

Je nachdem, welche Probleme des Lesens und Schreibens bei den einzelnen Teilnehmenden „diagnostiziert“ werden, sind geeignete Vorgehensweisen zu finden. Grundsätzlich wird dabei individuell mit Materialien gearbeitet, die sich auf die Lebenssituation der Lernenden beziehen.

Beim *Lesen* sind – diagnostisch – die Leselernvoraussetzungen zu erfassen. Je nach Ergebnis der Diagnose wird nach dem Morphem-Prinzip vorgegangen oder nach einem Prinzip synthetisierendes Lernens. Dabei gilt, daß aufgrund der Vorkenntnisse und Einsichtsmöglichkeiten Grundschulbücher weder inhaltlich noch methodisch in Frage kommen. In der Regel wird festgestellt, daß die Illiteraten in einer Kombination von Radio, Fernsehen und einfachen Tageszeitungen, verbunden mit ihren alltäglichen sozialen Kontakten und Bezügen, ein System des Erwerbs von Informationen haben, in das hinein Lese- und Lernprozesse eingefügt werden müssen. Dabei sind Fehleranalysen beim Lesen oft schwierig, weil die Lernenden Sinnzusammenhänge extrapolieren, nicht jedoch vorhandene Texte „lautierend“ interpretieren.

Beim *Schreiben* geht es oft nicht nur um das Erlernen der Schreibtechnik, sondern auch um den Erwerb der korrekten Rechtschreibung. Gerade erwachsene Lerner haben meist Hemmungen, beim Schreiben Fehler zu machen. Andererseits stützen sich Lehrende oft auf das Übungsprinzip der Fehlervermeidung in der Sorge, falsche Schreibweisen könnten sich einprägen. Deshalb arbeiten Kurse für Erwachsene vielfach mit eigenen Schreibversuchen und mit freiem Schreiben. Diese Schreibversuche werden meist in Beziehung gesetzt zu Leseübungen. Rechtschreibfehler werden in zunehmendem Maße weniger als Fehler, sondern vielmehr als Offenbarungen der Denk- und Argumentationsstrategie der Lernenden verwendet. Auch sie sind systematisch zu diagnostizieren, um eine gezielte Rechtschreibförderung zu ermöglichen.

In den Alphabetisierungskursen wird deutlich, daß auch Erwachsene die kindliche Entwicklung des Schriftsprachverständnisses auf verschiedenen Stufen (lautlich willkürliche Schrift, laut orientierte Kurzschrift, lautliches Schreiben, normgerechtes Schreiben) durchlaufen, allerdings vielfach gebrochen durch falsch oder sinnentstellend Gelesenes. Aus der Beobachtung von Rechtschreibfehlern entwickelt sich vielfach eine individuelle Lernberatung. Sie ist dann umso wichtiger, wenn die vorhandene rudimentäre Schreibkenntnis im Verlauf der Kursteilnahme fortexistiert und immer

dann, wenn überhöhte Rechtschreibanforderungen auftauchen, wieder aktiviert wird. Die Schwierigkeiten liegen dabei darin, allgemeine Fehlertypologien (wie Buchstabenverwechslung und unsichere Graphem-Kenntnis) in einen Lernprozeß umzusetzen, der die individuellen Lernstrategien angemessen abbildet.

Insgesamt zeigt sich in den Kursen für Erwachsene zum Erlernen von Schreiben und Lesen, daß das größte Problem auch in der konkreten Kurssituation die Angst vor Fehlern sowie der Versuch der Fehlervermeidung ist. Die Erfahrungen zeigen, daß insbesondere eine didaktische Individualisierung der Lernenden diese Probleme überwinden helfen und gruppenbezogene Lernblockaden vermeiden kann. Dazu wird oft eine freie Arbeit angeboten.

Wesentliche Aspekte der Differenzierung im Kurs auf der Basis einer Lerndiagnose sind die folgenden (nach Landesverband der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen 1988, 53):

- Förderung der Lese- und Schreibmotivation
- Förderung des Symbolverständnisses der Schriftsprache
- Förderung der optischen und akustischen Gliederungsfähigkeit
- Förderung der Buchstabenkenntnis
- Förderung der Vertrautheit mit Wortbildern
- Förderung der Fähigkeit zur Durchgliederung (Signal-, Sprech-, Morphemgruppen)
- Förderung der Artikulation (Entfaltung der gesprochenen Sprache)
- Förderung der Sinnentnahme
- Berücksichtigung des individuellen Lerntempos
- Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile
- Berücksichtigung sozialer Bezüge der Lerngruppe (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)
- Gewährleistung von Methoden- und Materialvielfalt
- Anleitung zum selbständigen Lesen

Im Ergebnis zeigt sich, daß in den meisten Alphabetisierungskursen die Lehrenden für die Teilnehmenden jeweils individuelle Materialien zusammenstellen, Lernschritte durchführen und gemeinsame Lernergebnisse definieren. Bei dieser Art von didaktischer Organisation ist verständlich, warum meist zwei Lehrende und „nur“ zwischen sechs und zehn Teilnehmende einen Kurs bilden.

6. Grundbildung und Elementarbildung

Alphabetisierung ist unter vielen Aspekten derjenige Teil der Erwachsenenbildung, in dem die wesentlichsten Elemente von Didaktik nicht nur enthalten sind, sondern auch weiterentwickelt und innovativ definiert werden. In der deutschen Erwachsenenbildung ist dies vor allem an fünf Punkten feststellbar:

- Am Aufsuchen und Motivieren von erwachsenen Menschen für Weiterbildung,
- an der Lernberatung der Teilnehmenden, die personenbezogen und teilnehmerorientiert erfolgt,

- an der Professionalisierung der Lehrkräfte, die in der Alphabetisierung vorangetrieben wurde und unerlässlich ist,
- an der Lernform in kleinen Gruppen, die zu intensiven und effektiven Lernsituationen führt, und
- an teilnehmerorientierten Materialien, die prozessual, individuell und kursbezogen entwickelt werden.

Alphabetisierung ist von daher ein wichtiger Angebotsbereich in der Erwachsenenbildung, auch wenn er quantitativ nur einen kleinen Teil ausmacht, der zudem durch Rückgang öffentlicher Mittel gefährdet ist. Geringere staatliche Mittel bedeuten in der Erwachsenenbildung generell, daß diese stärker nach Prinzipien des Marktes organisiert wird. Bildungsangebote zur Alphabetisierung sind teurer als andere, sie sind von den angesprochenen Zielgruppen in der Regel nicht zu bezahlen. Analphabeten sind in industrialisierten Ländern fast immer Angehörige der sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen. Hier könnte ein Zirkelschluß entstehen, der nicht nur unter dem Aspekt von Bildung, sondern auch unter dem Aspekt von sozialer Exklusion eine Teilgruppe der Bevölkerung zunehmend ausgrenzt. Je schneller die Entwicklung voranschreitet und je schneller die Anforderungen steigen, desto größer wird die Kluft. Besonders eklatant macht sich das in der Arbeitswelt bemerkbar, was für die Betroffenen zumeist mit dem drohenden Verlust des Arbeitsplatzes verbunden ist und somit auch eine existentielle Gefahr darstellt. Dies gilt für die Gegenwart und sicherlich auch für die Zukunft. Allerdings ist bei der Einschätzung der zukünftigen Entwicklung mit zusätzlichen Faktoren zu rechnen.

Ein erster Trend ist die veränderte Bedeutung der Schriftsprache. Das Alphabet umfaßt ja nicht das gesamte Spektrum der Möglichkeiten, sich mit Sprache zu beschäftigen. Alphabetisierung ist daher eigentlich nicht die Beschäftigung mit den Wörtern, sondern die Beschäftigung mit den *verschriftlichten* Wörtern. Gerade in hochindustrialisierten Ländern spielen audiovisuelle Medien, als Übertragungssysteme, die ohne Schriftsprache auskommen *können*, eine immer größere Rolle. Schriftsprache wird dabei zunehmend zum *Medium im Medium*, so etwa als Teletext im Fernsehgerät oder als Textprogramm im Computer. Überspitzt könnte man sagen, daß die Kenntnis der Schriftsprache zukünftig vor allem notwendig ist zum Schreiben und Lesen von Gebrauchsanweisungen für audiovisuelle Kommunikationsmedien – aber auch diese werden möglicherweise zukünftig audiovisuell geliefert. Der Laptop ist neben das Notizbuch getreten, der Videofilm steht bereits im Bücherschrank. Noch arbeitet ersterer mit Schriftsprache und sieht letzterer wie ein Buch aus. Dies kann sich aber ändern.

Der zweite Trend betrifft das Leseverhalten. Wir stellen heute fest, daß das Leseverhalten im Durchschnitt anders geworden ist. Fortlaufende Texte ohne Bilder werden von weniger Menschen rezipiert oder in selteneren Fällen. Gelesen wird zunehmend als Gesamteindruck. Schrift hat auch in Büchern teilweise nur noch ergänzende Bedeutung zu Bildern, ähnlich wie wir das etwa von Werbeplakaten für Alphabetisierungskurse kennen. Man kann nicht sagen, daß das Buch durch elektronische Medien verdrängt wird, man kann aber sagen, daß sich das Buch im Inneren verändert,

bildhafter und gestalteter wird (auch die Technik dafür gibt es inzwischen), und man kann sagen, daß der Umgang mit dem Buch und dessen Funktion im sozialen Leben ein anderer wird. Verschriftlichte Wörter werden in ihrer Bedeutung relativiert. Dies gilt übrigens auch beim Rechnen; hier haben Kalkulatoren, die jederzeit jedem verfügbar sind, bereits im breiten Maßstab die Fähigkeit des Kopfrechnens substituiert. Gefordert ist in dieser Situation die Fähigkeit, die Kalkulatoren bedienen zu können.

Die Bildsprache, dies ein dritter Trend, wird zunehmend bedeutsam – nicht nur Logos und Symbole, sondern auch Fotos und Filme. Das Entziffern bildhafter Mitteilungen wird wieder eine eigenständige Qualifikation, wie sie dies im Mittelalter etwa bei den bildhaften Programmen in den Kirchen gewesen ist. Vor Einführung der Schrift war das Lesen von Bildern allgemeine Kompetenz in der Bevölkerung. An vielen Stellen gibt es in der Erwachsenenbildung bereits Angebote für Menschen, die „sehen lernen“ und „Bilder entziffern lernen“ zum Gegenstand haben. Sie sind Ausdruck eines allgemeinen Defizits: der gesellschaftlich verbreiteten Unfähigkeit, Bildinformationen richtig zu entschlüsseln.

Ein vierter Trend besteht darin, daß elektronische Kommunikationsmedien gehandhabt werden müssen. Vielfach wird hier von einer modernen Alphabetisierung gesprochen. Bereits heute unterscheidet man in Arbeitszusammenhängen zwischen Menschen, welche Computer bedienen, und solchen, welche sie nicht bedienen können. In immer weiteren Bereichen gilt die Fähigkeit, elektronische Kommunikationsmedien handhaben zu können, als elementare Qualifikation zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Auch außerhalb des Bereichs der Arbeit wächst die Bedeutung von Terminals, computergesteuerten Prozessoren, Bildschirmen und Symbolen. Das Bedienen von Kommunikationstechnologie ist auf dem besten Weg, als grundlegende Kulturtechnik an die Seite der Schrift zu treten.

Ein fünfter Trend liegt schließlich darin, daß es nicht nur um Lesen, Schreiben und Sprechen in der Muttersprache, sondern auch in mindestens einer weiteren Sprache geht. Im Mittelpunkt steht dabei immer das Erlernen des Englischen, der „Lingua franca“ für Kontakte mit anderen Sprachgruppen und Kulturen. Im Zuge der erhöhten Mobilität und Integration schon im europäischen Raum zeigt sich, daß Grundbildung auch die Kompetenz der Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Strukturen (Wortschatz, Grammatik, Semantik) beinhaltet. Wie beim Lesen und Schreiben auch, geht es dabei nicht nur um Grundstrukturen, sondern auch um Transferierbarkeit allgemeiner Kenntnisse und Fähigkeiten.

Zu den notwendigen und qua gesellschaftlicher Konvention erforderlichen künftigen elementaren Kulturtechniken gehören also nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch das Entschlüsseln von Bildern, das Handhaben von Technologien, die Beherrschung einer Fremdsprache und die Fähigkeit, den eigenen Lernprozeß „zu steuern“. Diese ganz offenbar *zusätzlichen* Kompetenzen und Wissensbestände können im breiteren Umfang nur erworben werden, wenn das zu Lernende neu strukturiert (und „entschlackt“) und in einen anderen Lernkontext gestellt wird. In der Erwachsenenbildung wie insgesamt im Bildungsbereich wird daher in den letzten zwei Jahren verstärkt wieder das Konzept des „lebenslangen Lernens“ aufgegriffen, demzufolge in einer Kombination unterschiedlicher Bildungsinstitutionen und eines hohen Anteils

selbstorganisierten Lernens die einzelnen Menschen in der Lage sind, den vermehrten Anforderungen an Qualifikationen und Wissen nachzukommen. Zweifellos werden dabei die Fragen der Grundbildung, der Funktion von Lesen und Schreiben, sowie der Zeitpunkt des Erwerbs dieser Kulturtechnik nicht unberührt bleiben.

7. Literalität und Illiteralität

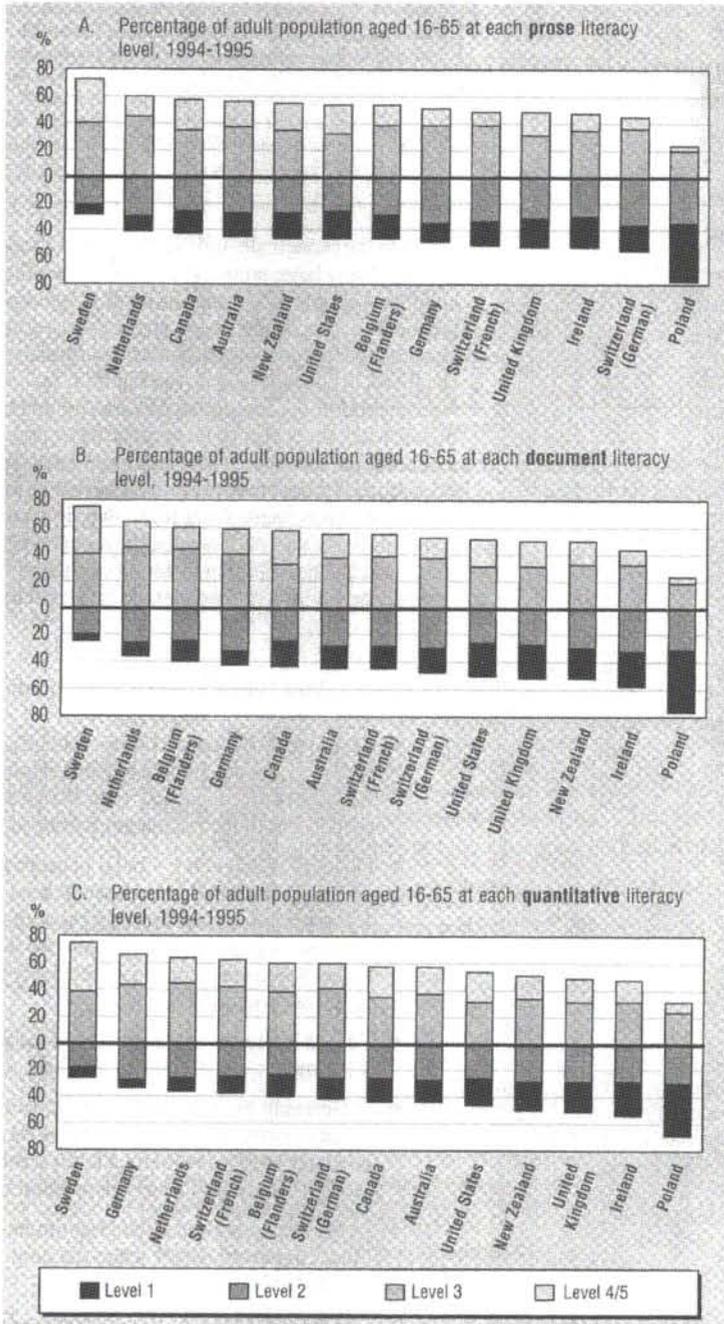
In den letzten Jahren hat die Diskussion um die Schreib- und Lesekompetenzen der erwachsenen Bevölkerung eine neue Dimension erreicht. Diskutiert wird nicht mehr nur über eine kleine Gruppe von Analphabeten, eine Minderheit von etwa drei bis fünf Prozent der Bevölkerung industrialisierter Staaten, sondern diskutiert wird über einen großen Anteil der Bevölkerung, welcher nur unzureichend über Schreib- und Lesekompetenzen verfügt. Insbesondere die Stiftung Lesen weist in Deutschland immer wieder darauf hin, in welchem Ausmaß das allgemeine Vermögen, Lesen und Schreiben zu können, in den letzten Jahren sinkt. Im Oktober 1997 meldete die Stiftung Lesen, daß fast ein Drittel der Schulabgänger und -abgängerinnen ihre Lese- und Schreibkompetenzen als zu gering einschätzen und daß bereits ein bemerkenswerter Anteil von Auszubildenden ihre Lehre abbrechen, weil sie deren Anforderungen an Literalität nicht erfüllen können.

Damit ist die ökonomische Dimension der Illiteralität berührt, die vermehrt politisch Tätige und Organisationen in industrialisierten Ländern auf den Plan ruft. Eine Vorreiterrolle spielt dabei die OECD („Organisation for economic cooperation and development“), der Zusammenschluß von dreißig wirtschaftlich entwickelten Staaten, die seit 1993 die Frage der Illiteralität in den Mitgliedsländern untersucht. Dabei wurde – ausgehend von einem „Kontinuum“ von Literalität – eine vergleichende Analyse in dreizehn Ländern daraufhin gemacht, ob und in welcher Weise die Bevölkerung die Anforderungen unterschiedlicher Kompetenzniveaus (von „Level 1“ bis „Level 5“) erfüllt. Im Ergebnis zeigen diese Untersuchungen ein differenziertes Bild (siehe Grafik 3, nächste Seite).

Es zeigt sich, daß nach den drei Kategorien der Literalität – Prosa lesen, Dokumente lesen und Rechnen – die untersuchten Staaten variieren, in allen Fällen jedoch zwischen einem Viertel und drei Viertel der Bevölkerung in ihren Lese- und Schreibkompetenzen unterhalb des entwickelten „Level 3“ liegen. Deutschland weist dabei in der „quantitativen Literalität“ gute Werte auf, weniger gut sind sie in der Kategorie des Prosalesens. Deutlich wird auch, daß Literalität in hohem Maß nicht nur vom allgemeinbildenden Schulsystem, sondern auch vom ausgebauten System der Erwachsenen- und Weiterbildung abhängt – darauf verweisen insbesondere die guten Werte von Schweden.

Nun mag darüber gestritten werden, ob und wie der methodische Zugriff auf die Kategorien der Literalität überzeugend und die Ergebnisse insgesamt verlässlich sind. Das ausgearbeitete methodische Instrumentarium der OECD belegt jedoch, daß die vorliegenden Ergebnisse nicht schlicht aus methodischen Gründen negiert werden können. Wesentlich ernster zu nehmen sind Einwände, welche die Wertigkeit der

Graphik 3: Kompetenzniveaus in Industrieländern



erhobenen Kompetenzen zu denjenigen Kompetenzen betreffen, welche im jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext bedeutsam sind.

Vor allen Dingen aber verweisen die Ergebnisse auf einen sich neu entwickelnden Zusammenhang, der weniger aus sozialen oder demokratietheoretischen Überlegungen stammt, sondern aus ökonomischen: je mehr Arbeitsplätze eine Gesellschaft – auch relativ – vorhält, die eine hohe und eine gut entwickelte Lese- und Schreibkompetenz erfordern, desto höher steigt die Schwelle der Literalität. Mit anderen Worten: das Niveau an Lese- und Schreibkompetenz, das heute für die Bewältigung des Arbeitslebens und des Alltags noch ausreicht, ist möglicherweise in einigen Jahren schon unzureichend und fällt damit in den Bereich des „funktionalen Analphabetismus“. Zweifellos sind solche Prognosen problematisch, weil ihre Eckwerte – die Entwicklung von produktiven und Dienstleistungssektoren, die Struktur und Qualität von Arbeitsplätzen usw. – auf sich stets ändernden Faktoren basieren. Dennoch zeichnet sich ab, daß auch das gestiegene Qualifikationsniveau der letzten zwanzig Jahre möglicherweise nicht ausreicht, um die rasch wachsenden Qualifikationsanforderungen zu befriedigen.

Literalität wird damit auch zu einem nationalökonomischen Faktor, zu einer Frage der breiten Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung. In Deutschland wird dies aktuell diskutiert unter dem Begriff der „Kompetenzentwicklung“, der Fähigkeiten und „Schlüsselqualifikationen“ einbezieht und damit begrifflich noch weiter ist als das in der international vergleichenden Studie der OECD verwendete Konstrukt der „Literalität“. Es ist jedoch davon auszugehen, daß insbesondere diese ökonomischen Überlegungen, die für die Perspektive und die Konkurrenz nationaler Ökonomien unabdingbar sind, zu einer vermehrten und auch veränderten Aufmerksamkeit auf Literalität führen. Dies kann zu verstärkten Anstrengungen von Betrieben, Verbänden und Organisationen sowie staatlichen Stellen führen, Literalität zu erhöhen, kann aber auch den Blickwinkel auf die Rolle des Lesens und Schreibens für das Individuum stark verändern. Es wird auch darum gehen, ökonomische Blickweisen auf Literalität weiterhin in den Kontext gesellschaftspolitischer Erwägungen zu stellen.

Literatur

- Bonfadelli, Heinz u.a., *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*, Gütersloh 1993.
- Botte, Alexander, *Studien zum funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik*, in: Stiftung Lesen 1993.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), *Alphabetisierung/Elementarbildung: Stand und Perspektiven*, Frankfurt/Main 1996.
- Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (Hg.), *Funktionaler Analphabetismus*, in: *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt/Main u.a. 1981.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a., *Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen*, Bonn 1986.
- Hurrelmann, Bettina u.a., *Leseklima in der Familie*, Gütersloh 1993.
- Jaehn-Niesert, U., *Schrift-Sprachlosigkeit*, Berlin 1994.
- Kamper, Gertrud, *Analphabetismus trotz Schulbesuch*, Berlin 1990.
- dies., *Analphabeten oder Illiteraten*, in: Tippelt, R. (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, Opladen 1994.

Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung

- Landesverband der Volkshochschulen NTW (Hg.), Lesen- und Schreibenlernen bei Kindern und Erwachsenen, Dortmund 1988.
- Murray, T. S./Kirsch, I. S./Jenkins, L. B., Adult Literacy in OECD Countries; Technical Report on the first International Adult Literacy Survey, Washington D.C. 1997.
- OECD (Hg.), Lifelong Learning for all, Paris 1996.
- OECD (Hg.), Literacy Skills for the Knowledge Society, Further Results from the International Adult Literacy Survey, Paris 1997.
- OECD/Statistics Canada (Hg.), Literacy Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey, Paris/Ottawa 1995.
- Sanders, Barry, Der Verlust der Sprachkultur, Frankfurt/Main 1994.
- Stagl, G u.a. (Hg.), Literatur-Lektüre-Literarität – Vom Umgang mit Lesen und Schreiben, Wien 1991.
- Stiftung Lesen (Hg.), Lesen im internationalen Vergleich, Teil I, Mainz 1993.

MECHTHILD DEHN / FRANZ-JOSEF PAYRHUBER /
GUDRUN SCHULZ / KASPAR H. SPINNER

Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule

Einführung (Franz-Josef Payrhuber)

Die Begriffe ‚Lesesozialisation‘ und ‚literarische Sozialisation‘ entstanden vor dem Hintergrund der „aktuellen kulturellen Umwälzungen der Wahrnehmungs- und Lektüreformen“ (Rosebrock 1995, 13), die in den letzten Jahren durch die Multiplizierung des Fernsehens, durch Computertechnologie und Telekommunikation erfolgten. Sie beziehen sich auf das Phänomen, daß die Print-Medien Buch, Zeitung, Zeitschrift im Zuge dieser Umwälzungen ihren traditionell dominanten Status weitgehend verloren haben, implizieren, daß das Lesen gleichwohl nicht etwa irrelevant, sondern eher noch wichtiger geworden ist, und sie zeigen zugleich die Richtung einer intendierten Reaktion an. ‚Lesesozialisation‘ ist von beiden Begriffen der umfassendere, er bezeichnet den Prozeß der Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Rezeption und Verarbeitung von Texten aller Art. ‚Literarische Sozialisation‘ als ihr „prototypischer Kern“ (Groeben) ist enger gefaßt und auf die Beschäftigung „mit dem differenzierten Formenspektrum literar-ästhetischer Kultur“ bezogen. Allerdings decken sich beide Begriffe nur teilweise, in Hinsicht auf eine allgemeine Medienkompetenz schließt „literarische Sozialisation“ anders als „Lesesozialisation“ beispielsweise auch das Theater und die Medien Film und Fernsehen ein.

„Im Rahmen allgemeiner Sozialisationsverläufe und in Konkurrenz zu anderen Enkulturationsprozessen“ betreffen die beiden Begriffe „die Herausbildung einer spezifischen literarischen (Rezeptions-)Kompetenz“ (Eggert/Garbe 1995, 16). In der Schule vollzog sich dieser Prozeß „gut 200 Jahre lang“ im Zeichen der „Leseerziehung“ (Rosebrock 1995, 13). Dabei wurde in Unterrichtspraxis und didaktischer Literatur zwischen dem „Leselehrgang“ und dem sogenannten „weiterführenden Lesen“ unterschieden (vgl. Schwartz 1966). Der Leselehrgang vermittelte schwerpunktmäßig die elementaren Grundlagen des Lesens, das heißt die Lesefertigkeit im stillen und lauten Lesen, und sollte am Ende des ersten Schuljahres weitgehend abgeschlossen sein. Das weiterführende Lesen dagegen, das im zweiten Schuljahr einsetzte, wandte sich vor allem den Inhalten, dem Deuten und Verstehen von Texten und damit dem Komplex der literarischen Bildung zu (vgl. Ritz-Fröhlich 1978, 9). Die Unterscheidung von „Leselehrgang“ und „weiterführendem Lesen“ – „innerhalb der Geschichte der Leselehre als ‚niedere und höhere Leselehre‘ voneinander abgehoben“ (ebd.) – legt den Schluß nahe, daß Lesen ein zweigeteilter Prozeß sei „der als elementarer Leselehrgang auf der Ebene eines technischen Zusammenfügens von Lautqualitäten abläuft und sich im weiterführenden Lesen dann als sinnerfassendes Lesen darstellt“ (ebd.). Diese Sichtweise hat sich in den letzten Jahren als unzutreffend erwiesen; bereits das

Lesenlernen ist, wie Mechthild Dehn darlegt, als Teil der Literalität, der Schriftlichkeit und Schriftkultur zu betrachten. Wenn Gudrun Schulz gleichwohl von „weiterführendem Lese- und Literaturunterricht“ spricht, bezieht sich das nicht auf die skizzierte Stufenfolge, sondern auf die Erweiterung von Fähigkeiten, die mittels der Begriffe „Lesefertigkeit“, „Lesekompetenz“ und „literarische Rezeptionskompetenz“ noch genauer bestimmt werden können.

Mit dem Begriff „Lesefertigkeit“ lassen sich „*Leser* von *Nicht-Lesern* unterscheiden, und zwar im Sinne der Beherrschung des Schriftsystems“ (Eggert/Garbe 1995, 9). Der Begriff „Lesekompetenz“ dient „zur Unterscheidung von *geübten* und *ungeübten* Lesern“ bzw. zur „Abstufung im Grad der Geübtheit“ (ebd.). Mit dem Begriff der „literarischen Rezeptionskompetenz“ werden „jene gegenstandsspezifischen Fähigkeiten erfaßt“, die „zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen; über sie läßt sich der Leser von Literatur als Kunst definieren“ (ebd., 10).

In unsere Schriftkultur einzuführen, ist bis heute die unbestrittene Aufgabe der Schule. Auch ihr Auftrag, „in die Welt der literarischen Kultur einzuführen“ (ebd.), wird, unter Berücksichtigung der anderen Instanzen der Lesesozialisation, grundsätzlich nicht in Frage gestellt. Allerdings sind die Ziele und Aufgaben des Literaturunterrichts, wie Kaspar H. Spinner zeigt, in den lese- und literaturdidaktischen Konzepten der letzten Jahrzehnte einem steten Wandel unterworfen worden. Spätestens seit die Leseforschung aufgewiesen hat, welchen Einfluß die Art der Textbehandlung auf schulisches und nachschulisches Leseverhalten hat, ist auch die Methodenreflexion intensiviert worden. Einen Überblick über die wichtigsten methodischen Möglichkeiten gibt Kaspar H. Spinner; Gudrun Schulz und Franz-Josef Payrhuber stellen ergänzend spezielle Aspekte des weiterführenden Lese- und Literaturunterrichts in der Grundschule und der Textbehandlung in der Sekundarstufe vor.

Im Zeichen zunehmender Gefährdung des Lesens lassen sich Erwägungen zur Lese- und literarischen Sozialisation in der Schule aber nicht mehr nur auf Ziele, Aufgaben und Methoden konzentrieren, sie müssen darüberhinaus nach lesefördernden Handlungsweisen und Motivationsformen fragen, die, wie Gudrun Schulz und Franz-Josef Payrhuber zeigen, bei den Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen ansetzen, über die Grenzen des Deutschunterrichts hinaus in den Fachunterricht und in fächerübergreifende bzw. -verbindende Projekte hineinreichen und nicht zuletzt den ganzen ‚Lebensraum‘ Schule betreffen. Intention der Erörterungen von Franz-Josef Payrhuber zu diesen Aspekten ist, auf die Notwendigkeit von Leseförderung als pädagogische Gesamtaufgabe der Schule zu verweisen und praxisorientierte Handlungsvorschläge zu unterbreiten. Die Buchwerbung hat die Leistung der Literatur und des Lesens ebenso knapp wie zutreffend in den Slogan gefaßt: „Wer Bücher liest, lebt doppelt“ (vgl. Saxer 1993, 315). Der Werbespruch ist auch als Maxime schulischer Leseförderung brauchbar.

1. Lesenlernen – Lesenlehren (Mechthild Dehn)

Lesen lernen seit Jahrhunderten die allermeisten Kinder in der Schule. Es sind nur wenige, die als Frühleser (s.u.) in die Schule kommen; es sind wenige (aber doch zu viele), die mit unzureichenden Lesefähigkeiten, als „funktionale Analphabeten“ (vgl. Schön 1996, 9) die Schule verlassen – mit tiefgreifenden Folgen für ihr Selbstverständnis und für Lebenslauf und Berufsausübung.

Die Betrachtungsweise des schulischen Schrifterwerbs im Anfangsunterricht durch die Wissenschaft folgte in den letzten fünfzig Jahren ganz unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen: während zunächst etwa fünfundzwanzig Jahre lang die Lehrmethoden im Vordergrund standen, galt in den Jahren von 1970 bis zu Beginn der neunziger Jahre das Interesse vor allem der Beobachtung der kindlichen Lernprozesse, und zwar vor allem unter kognitivem Aspekt; daraus hat sich in den letzten Jahren eine ‚ökologische‘ Betrachtungsweise entwickelt, die schon das Lesenlernen als Teil der Literalität, der Schriftlichkeit und Schriftkultur versteht und die Funktion emotionaler und sozialer Faktoren für den Schrifterwerb als Form der Lektüre für hochbedeutsam hält. Dazu gehört auch, den Zusammenhang zwischen Lese- und Mediensozialisation junger Kinder (d.h. etwa bis zu ihrem achten Lebensjahr) zu behandeln.

Wie man das Lesenlernen betrachtet, welchen Begriff man davon hat, ist natürlich folgenreich für das Lesenlehren, für die Sichtweise auf Unterricht, für das Verhältnis von Lehr- und Lernprozessen, von Instruktion und impliziten Lehrarrangements und für den Umgang mit Lernschwierigkeiten.

1.1 Lesenlernen

1.1.1 Lesenlernen als Schriftspracherwerb

Diese Betrachtungsweise setzt das Lesenlernen in eine komplexe und komplizierte Beziehung zum Sprechlernen. Im Begriff ‚Erwerb‘ wird die Eigenständigkeit der Aneignung betont: so wie das Kind sprechen lernt im handelnden Austausch mit dem Erwachsenen, wie es dabei Eigenregeln bildet über die Bedeutung und den Aufbau der Wörter, so – das ist der Gedanke – eignet sich das Kind im Umgang mit Schrift auch deren Struktur an, indem es Wiederkehrendes findet, Beziehungen entdeckt, Gesetzmäßigkeiten erprobt. Insofern also kann man von einer Analogie zwischen dem Sprech- und dem Lesenlernen ausgehen.

Allerdings hat schon Wygotski (1969) auf die grundlegenden Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache aufmerksam gemacht: Umgang mit geschriebener Sprache setzt Abstraktion von der lautlichen Seite der Sprache voraus und die Abstraktion vom Gesprächspartner, der eben nicht zugegen ist; außerdem erfolgt der Austausch in der Situation nicht unwillkürlich („ein Wort gibt das andere“), sondern der Gebrauch geschriebener Sprache beim Lesen und beim Schreiben erfordert willentlich gesteuerte Aufmerksamkeit und bedeutet, daß der, der liest oder schreibt, sich gewissermaßen aus der unmittelbaren Situation zurückzieht. Insofern stellt das Lesenlernen ein neues Verhältnis zur Sprache dar: was beim Sprechen und

Zuhören für das Ohr als zeitliches Nacheinander wahrnehmbar ist und dann nur erinnert werden kann, ist nun räumlich präsent, die Augen können auswählen, Schwerpunkte setzen, verweilen, neue Zusammenhänge herstellen.

Mit diesem Übergang vom Ohr zum Auge, von der Repräsentation in der Zeit zur Repräsentation im Raum werden neue Möglichkeiten der Artikulation eröffnet: Neben spezifischen Verfahren zur Textgliederung (Wort, Satz und Absatz) ist mit der Schrift auch eine komplexere Syntax möglich, weil ‚überschaubar‘ im wörtlichen Sinn (vgl. Raible 1995). „Die Organisation sprachlicher Äußerungen als Abfolge diskreter Elemente gibt es vorab nicht. [...] Die sprachlichen Grundkonzepte (Wort, Satz, Silbe ect.) sind gleichzeitig Voraussetzung wie Ergebnis ihrer schriftlichen Fixierung“ (Günther 1995, 30).

Wie aber überhaupt die Beziehung zwischen Sprache und Schrift vorzustellen ist, darüber gab es in der Sprachwissenschaft gegensätzliche Auffassungen: Während man lange Zeit die Schrift im Verhältnis zur Sprache nur als sekundäres System, als Verschriftlichung sozusagen, betrachtet hat, tritt sie in den letzten Jahrzehnten als eigenständiges System in den Mittelpunkt und man untersucht die Beziehung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch/Oesterreicher 1994; Scheerer 1993; Günther 1993, 1995, 1997). In Bezug auf das Medium ist das eine dichotomische Unterscheidung: eine Äußerung kann entweder medial mündlich (in der unmittelbaren Gesprächssituation, beim Telefon, bei den Fernsehnachrichten usw.) oder medial schriftlich (im Brief, im Buch, als Fax, als e-mail usw.) erfolgen. In Bezug auf die Konzeption der Äußerung unterscheiden Koch/Oesterreicher (1994) Schriftlichkeit als Sprache der Distanz, als kulturelles Gedächtnis und demgegenüber Mündlichkeit als Sprache der Nähe, als kommunikatives Gedächtnis. Das ist eine graduelle Unterscheidung: so sind die Fernsehnachrichten zwar medial mündlich, aber konzeptionell schriftlich; der private Brief ist zwar medial schriftlich, kann aber konzeptionell durchaus mündlich sein. Zunehmend findet in den modernen Gesellschaften eine Verschränkung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit statt. „Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind in unserer Gesellschaft keine dichotomischen Gegensätze mehr, und deshalb ist die Frage nach der Priorität der Lautsprache kein interessanter Gegenstand mehr“ (Günther 1997, 72).

Die Bezugnahme auf diese Vorstellung hat für das Lesenlernen weitreichende Konsequenzen: es zeigt sich nämlich, daß die Kinder bestimmte Formen konzeptioneller Schriftlichkeit kennen und in der Rezeption beherrschen, lange bevor sie lesen (und schreiben) lernen. Der Gebrauch von Schrift bestimmt ihren Alltag nicht nur in der Gute-Nacht-Geschichte, sondern auch darin, daß „literacy events“ (Barton 1994, 149 ff.) beim Einkaufen, beim Essen (als Aufschriften und Notizen) integrierter Bestandteil des Lebens in literalen Gesellschaften geworden sind. Insofern stellt in literalen Kulturen der primäre Spracherwerb zugleich eine Vorbereitung für den Schrift-erwerb dar: Lesenlernen als Schriftspracherwerb (vgl. Barton 1994, 135).

Aber Kinder erschließen sich nicht nur Formen konzeptioneller Schriftlichkeit, sondern auch deren Inhalte. Dieser Aspekt wird zumeist unter dem Begriff der Literarisierung behandelt. Gemeint sind damit die Bezüge zwischen den Strukturen, Figurenkonstellationen, Bedeutungsmustern der Narration – wie sie konstitutiv sind

sowohl für die mündliche Erzählung, für literarische Texte, aber auch für die „Bauformen des Erzählens“ (Lämmert) in Film, Fernsehen, bei der Geschichtendarstellung auf der Tonkassette. „Der Erwerb literarischer Kompetenz beginnt lange, bevor Kinder lesen lernen. [...] Wenn ein Kind sich an etwas Erlebtes erinnert und das Erinnerte erzählt, dann löst es das Erlebte aus der unmittelbaren Situation oder [...] es imaginiert eine Situation, die nicht mehr präsent ist. Die Alltagserzählung ist in diesem Sinne situationsabstrakt und enthält damit ein Charakteristikum, das in gesteigertem Maße dem literarischen Text zukommt“ (Spinner 1995, 94). Hier finden wir also in einem anderen Argumentationszusammenhang das Kriterium der Abstraktion von der Situation wieder, das schon Wygotski zur Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache eingeführt hatte.

Die Differenzierung des Lesenlernens wird nun in drei Abschnitten vorgenommen, gleichsam einer angenommenen Abfolge des Erwerbs entsprechend: als Erweiterung literaler Praktiken, als beginnende Entfaltung literarischer Kompetenz und schließlich für das ‚Erlesen‘ des Geschriebenen als Problemlösen.

1.1.2 Lesenlernen als Erweiterung literaler Praktiken

Beispiel 1

Katharina ist etwas mehr als ein Jahr alt, Sprechen kann sie erst wenige Wörter. Aber sie ‚redet‘ viel, geht in stetem Singsang durch den Raum.

- Katharina sieht sich gern mit einem Erwachsenen ein Bilderbuch an. Wenn sie sich ein Buch vornimmt oder wenn sie einem, der mit ihr das Buch betrachten soll, eines bringt, dann verändert sich ihre Stimmmelodie – der Singsang wird einformiger, mehr auf einen ‚Erzählton‘ geführt. Manchmal zeigt sie auch Einzelnes auf dem Bild und benennt es; „Hase“ kann man verstehen.
- die Großmutter liest Zeitung. Katharina kommt hinzu. „Willst du auch lesen?“ Katharina nimmt ein Stück Zeitung und geht zu ihrem Vater, der in der Nähe ist, ‚redet‘ ihn an. Er soll auch lesen. Als er seinen Platz eingenommen hat, setzt sie sich auf einen Stuhl, hält die Zeitung wie die anderen und verharrt so eine lange Weile.
- Katharina kommt mit einem Autoatlas in der Hand zum Tisch, an dem die Erwachsenen sitzen. Es ist Ferienzeit. Laut und vernehmbar sagt sie „Karte“. Das ist ungewöhnlich. Sie legt das große Heft auf einen freien Stuhl, schlägt eine Seite auf, tippt auf das Blatt und ‚erklärt‘ die Route, indem sie mit dem Finger eine Linie beschreibt (vgl. Dehn 1991).

Katharina ‚liest‘, obwohl sie kaum sprechen kann. Ihre Tätigkeit betrifft das Klangbild der Artikulation, die Körperhaltung (mit der Zeitung auf dem Stuhl) und begleitende Gesten (Zeigen, mit dem Finger auf der Karte Entlangfahren). Sie hat die Eltern beobachtet, sie ahmt sie nach und möchte teilhaben an deren Aktivitäten. Ihre Tätigkeit ist differenziert nach Medium (Buch, Zeitung, Autokarte) und sozialer Situation. Weil in diesem Beispiel aus der allerersten Schriftaneignung die spezifisch sprachliche Form, der spezifisch sprachliche Inhalt noch keine Rolle spielt, sind hier mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit noch ungeschieden.

Nicht den Buchstaben, das Wort oder einen Text kann ein kleines Kind – in familialer Umgebung – als erstes kennenlernen, sondern das Lesen in seinen sozialen

(vielleicht – mit dem Bilderbuch und den Geschichten – auch in seinen ästhetischen) Bezügen. Solche Erfahrungen aber teilen nicht alle Kinder. Sie leben zwar alle in literaler Umgebung der Aufschriften, Notationen; aber einige erleben nicht deren Gebrauch, sie haben nicht selbstverständlich Stift und Papier zur Hand, ihnen liest niemand vor, sie sehen niemand lesen. Und deshalb ist ihnen Schrift eigentlich fremd geblieben, wenn sie in die Schule kommen. Das institutionalisierte Lernen dort kann nicht einfach auf Übernahme oder Wiederholung solcher ‚naturwüchsiger‘ Lernkontexte wie bei Katharina gerichtet sein, wohl aber können Einblicke in die Funktion literaler Praktiken für das Lesenlernen fruchtbar gemacht werden für intentionale Lehrarrangements.

1.1.3 Lesenlernen als Entfaltung literarischer Kompetenz

Beispiel 2

Die Mutter liest den vierjährigen Zwillingen, zwei Mädchen, das Bilderbuch „Oh, wie schön ist Panama“ von Janosch vor, in dem sich Bär und Tiger auf Entdeckungsreise begeben.

M: „Es war einmal ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluß. [...] ‚Uns geht es gut‘, sagte der kleine Tiger, ‚denn wir haben alles, was das Herz begehrt‘.“/K: Was mag die denn gerne?/M: Der sitzt da schön auf dem Schaukelstuhl, ganz gemütlich ... „Der kleine Bär ... kochte jeden Tag das Essen; denn er war ein guter Koch.“/K: Der mag gerne Fische. [...]

M: „Bald fing es auch noch an zu regnen, und das Wasser tropfte vom Himmel.“/K: Oh je!/M: „Abends baute der kleine Bär aus zwei Blechtonnen eine Regenhütte. Sie zündeten ein Feuer an und wärmten sich.“/K: Wie ehm, das regnet wie draußen./M: Ja, genau, wie’s heute hier regnet, ne? (Wieler 1995, 59 f.).

Die beiden Kinder entwickeln und formulieren beim Zuhören der Geschichte verschiedene Bezüge: zu dem bereits Bekannten (Der mag gerne Fische), zu der figurierten Welt (Was mag die denn gerne?) und zu ihrer eigenen Situation (... das regnet wie draußen). Solche Korrespondenzen werden im Gespräch mit der Mutter explizit; die Aufmerksamkeit und Wertschätzung, mit der hier den Kommentaren der Vierjährigen begegnet wird, ist freilich nicht durchgängige Praxis. Petra Wieler hat bei ihrer Analyse solcher Vorlesesituationen in den verschiedenen sozialen Milieus grundlegende Differenzen in den Verständigungsformen über das Vorgelesene gefunden (vgl. auch Hurrelmann 1991, 291). Feneberg (1994) konnte zeigen, daß Kinder, die in ihrer Vorschulzeit regelmäßig Geschichten hörten, für das Lesenlernen mehr Interesse entwickeln als andere und daß sie dabei – besonders bei mehrmaligem Vorlesen – komplexe Äußerungen formulieren. Dennoch kann man davon ausgehen, daß – in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlicher Intensität und Nachdrücklichkeit – alle Kinder in der Zeit vor der Schule in der Begegnung mit dem Literarischen in diesem Sinne grundlegende Verstehensprozesse entwickelt haben.

Die Kognitionspsychologen Eleanor Gibson und Harry Levin sprechen in ihrer „Psychologie des Lesens“ (1980) von der „Vorstellungskraft“ (27, 231), die bei dem Lesen von Geschichten geweckt wird, von Strategien des Erinnerns, des Beziehungen Herstellens (ebd., 27). Diese imaginäre Vorstellung ist einerseits geschehensorientiert,

d.h. sie kann sich gerade in Geschichten entfalten, „das Innere kommt in Äußerungen zum Ausdruck und wird dabei in eine lineare Abfolge gebracht“ (Spinner 1995, 93); andererseits ermöglichen Geschichten „Reflexion“: der Text kann dem, der ihn liest oder hört, zum Spiegel werden.

Dieses Verständnis vom Lesen und Lesenlernen als Entfaltung literarischer Kompetenz findet Bestätigung auch in Untersuchungen zur literarischen Sozialisation (Ulich/Ulich 1994), die das „Verstehen von Zusammenhängen“ (ebd., 825), die „Vertiefung der Empathiefähigkeit“ (ebd., 833) und eine durch das Lesen angeregte „besondere Form der Imaginationsfähigkeit, nämlich das ‚Denken in Entwürfen‘“ herausstellen (ebd., 827; mit Bezug auf Bruner 1986). Ob diese Möglichkeiten das Medium des geschriebenen Textes und die Tätigkeit des Lesens, des Zuhörens beim Vorlesen voraussetzen oder ob sie nicht vielmehr an die Geschichte, die Narration gebunden sind, ist bisher wohl eher theoretisch behandelt – ebenso auch die Frage, wie sich diese Kompetenz bis zum Erwachsenenalter entwickelt (vgl. Eggert/Garbe 1995, 61). Vieles spricht dafür, daß das Narrative das entscheidende Movens ist: Geschichten schaffen eine eigene Wirklichkeit. So teilt schon die Imagination der Alltagserzählung – als zentrales literarisches Moment – mit der konzeptionellen Schriftlichkeit die Abstraktion von der Situation. Dennoch wird man insgesamt die Alltagserzählung nicht der konzeptionellen Schriftlichkeit zurechnen können.

Das Literarische, das Narrative ist eine Möglichkeit konzeptioneller Schriftlichkeit; es ist aber nicht identisch mit ihr. Das Narrative ist – und das könnte für den Leseunterricht in der Schule schon von Anfang an fruchtbar gemacht werden – konstitutiv auch für den Film (im Kino, im Fernsehen, als Videokassette). Das bedeutet nämlich, daß auch die Kinder, denen Schrift, geschriebene Geschichten, vor der Schule nicht vertraut geworden ist, durch die audiovisuellen Medien Erfahrungen haben mit Strukturen des Narrativen, wie Figurenkonstellationen (der Gute und der Böse, Mann und Frau, Eltern und Kinder ...) Handlungsmomenten (Kampf und Versöhnung, Aufgabe und Suche ...) und Bedeutungsmustern (Sieg des Guten; Bewältigen von Schuld ...). Freilich kann man nicht davon ausgehen, daß junge Kinder (in der Zeit vor der Schule und den ersten Schuljahren) das Gesamtgeschehen überschauen; kleine, in sich geschlossene Erzählkreise (sog. chunks) helfen vor allem jüngeren Kindern, Einzelheiten zu rezipieren.

Für das Lesenlernen in der Schule könnte eine solche Sichtweise dazu führen, daß das Narrative als das, was geschriebene Geschichten und filmisch erzählte Geschichten verbindet, auch im Leseunterricht eine wichtigere Rolle erhalte und Schulanfänger, denen Schrift noch fremd geblieben ist, Anknüpfungsmöglichkeiten für ihre Rezeptionsweisen in schulischen Lernangeboten und -aufgaben finden könnten und nicht die Erfahrung des Ausgeschlossenseins (von einer bestimmten Form literarischer Erfahrung) machen müßten. Es müßte also darum gehen, ihnen von der Begegnung mit dem Narrativen aus, das ihnen vertraut ist, einen funktional-inhaltlichen Bezug zu geschriebenen Geschichten zu eröffnen. Beim Vorlesen und Gesprächen darüber *die Strukturen des Narrativen* im Blick zu haben: Das heißt natürlich nicht, Kindern fortan in der Schule Texte über Medienfiguren zu geben (wie Batman oder Arielle oder den König der Löwen), wohl aber sie anzuregen, ihre Eindrücke, Wünsche,

Ängste zu thematisieren und zu bearbeiten, vielleicht eher beim Schreiben und Malen als beim Lesen (vgl. Sjölin 1990, Wolf-Weber/Dehn 1993, 106ff). Und es bedeutet, aufmerksam zu sein auf ihre Andeutungen figurierter Vorstellungswelten; dazu gehört auch, Ansätze solcher Erzählstrukturen zu erkennen und zu würdigen.

1.1.4 Lesenlernen als Problemlösen

Beispiel 3

Enno und Hannes sollen nach etwa einem halben Schuljahr (18. Schulwoche in Klasse 1) den Text zu einem Bild lesen, auf dem mehrere Personen unter der geöffneten Motorhaube eines PKW auf den Motor sehen: „Olaf hat ein altes Auto. Der Motor ist zu laut“ (Dehn 1984; zur „Lernbeobachtung Lesen“ vgl. Dehn 1994, 210 ff.). Ihre Zugriffsweise ist von der Tonkassette transkribiert, hier als Gegenüberstellung der Vorgang, wie beide Jungen die Textwörter „altes“ und „zu“ erlesen:

	altes (Auto)	zu (laut)		altes (Auto)	zu (laut)
Enno	al:	kaputt,	Hannes	a - l - t	zet - u
	al: al:	nec ... ,k'?		ge / e-	
	al:te:s	Da seh ich		es	
	altes	aber kein ,k'.		es	
		Das kann ich		al'las	
		nicht lesen mit		/	
		dem ,zet', / zu			

Zeichenerklärung

- = keine lautliche Verbindung (keine Synthese)
- : = Aushalten (Dehnen) der Laute
- ' = keine lautliche Verbindung
- / = Hilfe des Versuchsleiters (des Studierenden)

Im Vergleich zu den Kindern in Beispiel 1 und 2 haben Enno und Hannes ein grundlegend anderes Verhältnis zur Schrift: Sie können eine Beziehung herstellen zwischen den diskreten visuellen Zeichen und dem Lautlichen. Das heißt, sie können Sprache „vergegenständlichen“ (Bosch 1984): Sie können mit Schrift operieren; in der Artikulation, beim Sprechen ihre Tätigkeiten auf die Vorgabe beziehen; eine „Vermündlichung“ vollziehen. Dazu gehört, daß sie zwischen „wörtlich“ und „sinngemäß“ zu unterscheiden gelernt haben (Günther 1995, 25 f.; Scheerer-Neumann 1997, 87); sonst fiel Enno schwerlich auf, daß „kaputt“ nicht auf dem Blatt steht.

Die Jungen in Beispiel 3 verwenden beim Erlesen unterschiedliche Zugriffsweisen: Hannes benennt einzelne Buchstaben (*a-l-t*), er kann auch das Wortende (*es*) synthetisieren; aber er kann beides nicht verbinden, sondern kommt im Prozeß des Erlesens schließlich zu einem sinnleeren Wort (*al'las*). Seine Zugriffsweise ist also eher einzelheitlich (synthetisch). Enno dagegen beginnt sogleich mit Entwürfen: er segmentiert zwei Elemente auf einmal (*al:*), kommt durch dreimalige Wiederholung zu einer stark gedehnten Artikulation des geschriebenen Wortes und von dieser „Vorgestalt“ (E. Schwarz) aus findet er die Bedeutung des Wortes und sagt sie. Bemerkenswert ist, daß er bei dem zweiten Wort sogleich – aus dem Kontext – einen Zugriff auf die Wortbedeutung versucht (*kaputt*), dann aber bemerkt, daß dieser nicht

zutreffen kann, weil der Anfangsbuchstabe des Entwurfs nicht mit dem des geschriebenen Wortes übereinstimmt; er korrigiert sich selbst. Seine Zugriffsweise ist eher ganzheitlich (analytisch).

Es hat sich aber herausgestellt, daß eine solche Klassifikation der Zugriffsweisen (einzelheitlich – synthetisch; bottom-up gegenüber ganzheitlich – analytisch; top-down) zu kurz greift, wenn man Merkmale von Leselernprozessen im Hinblick auf Lernfortschritte erfassen will: worauf es vor allem ankommt, ist die Stringenz in der Abfolge der einzelnen Operationen beim Prozeß des Erlesens. Sie ähneln in ihrer Gesamtstruktur den verschiedenen Formen des problemlösenden Denkens. Im ‚Vorwärts-‘ oder ‚Rückwärtsplanen‘ kann das Ziel erreicht werden, die Bedeutung des geschriebenen Wortes zu erfassen. Dazu gehört der Umgang mit dem (eigenen) Fehler, dem Irrtum und im schulischen Lernen die Flexibilität, mit der Hilfen (des Lehrers) für den Prozeß angenommen werden können. Und in dieser Hinsicht unterscheiden sich die Strategien von Enno und Hannes grundlegend: während Enno zielgerichtet in einer Weise verfährt, die er auch für andere Prozesse des Erlesens nutzen kann, zerfällt der Prozeß des Erlesens bei Hannes; er bräuchte, so sollte man denken, eigentlich nur die bekannten Buchstaben (*a-l-t*) und die Endung (*es*) zu verbinden, aber er bricht mit einem sinnleeren Wort diesen Prozeß ab.

Enno und Hannes gehören gegen Ende der Grundschule zu den extremen Leistungsgruppen. Bei Hannes kann man kaum von Lesefähigkeit sprechen; er hat im standardisierten Lesetest (Lesen 4) einen Prozentrang von 0,4, d.h. mehr als 99% der Schüler aus der Stichprobe, an der der Test „geeicht“ ist, sind im Lesen besser als Hannes. Enno hat einen Prozentrang von 81 am Ende von Klasse 4 (Dehn 1984, 100).

Untersuchungen zum Lesenlernen als Problemlösen haben gezeigt, daß sich Lerner von Nicht-Lernern in der Art unterscheiden, wie sie sich beim Erlesen des einen Wortes „Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen, die sie zur Ausbildung sachstruktureller Orientierungsschemata“ für weitere Prozesse des Erlesens gebrauchen können (May 1986, 254). Demgegenüber ist zweitrangig, ob die Kinder die richtige Buchstaben-Laut-Zuordnung vollziehen; wichtig ist vielmehr, ob sie sich mit ihren Operationen am Wort Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen oder der Situation auszuweichen suchen (z.B. indem sie einfach ‚raten‘ oder ein sinnloses Wort anbieten wie Hannes mit *al'tas*). Die ‚lernenden‘ Kinder streben auch zum Zeitpunkt, an dem sie noch nicht lesen können, „von sich aus zur Regel- und Begriffsbildung“ (May 1986, 277).

Daß „schlechte Lese(lerner) ihre vorhandenen Möglichkeiten weniger gut nutzen können als gute Lese(lerner)“ (May 1986, 266), wird auch von Hütts (1988) bestätigt. Sie zeigt, daß schwachen Lesern gerade die Integration verschiedener Zugriffsweisen im Verlauf des Aneignungsprozesses nicht gelingt: bei Korrekturen probieren sie nach etwa einem halben Jahr zwar mehrere Zugriffsweisen aus, aber gegen Ende von Klasse 1 dominiert doch wieder das Buchstabieren (ebd., 318, 320).

Allerdings spielt die Konsonant-Vokal-Gruppe im Leselernprozess offenbar eine besondere Rolle: wenn ein Leseanfänger beginnt, solche Einheiten beim Erlesen zu bilden (s. Enno), leistet er zweierlei: zum einen beherrscht er die Synthese, zum anderen aber strukturiert er das ‚Problem‘, nämlich das Wort zu ‚erlesen‘, indem er es

in Teilaufgaben zerlegt. Gerade in der Erwerbsphase übt offenbar die Silbe als artikulatorische Einheit dabei eine besondere Funktion aus; vielleicht weil zu diesem Zeitpunkt der Leseanfänger noch auf das laute Lesen angewiesen ist, um den Text zu verstehen.

Das Verständnis des Lesenlernens als Problemlösen führt zu einer Betrachtung des Fehlers, die ihn nicht länger bloß als Abweichung von der Norm ansieht, sondern als eine lernspezifische Notwendigkeit. Fehler gehören zum Lernen dazu, auch zum Lesenlernen. Diese Erkenntnis hat für den Unterricht weitreichende Folgen; denn es gilt nicht länger, vor allem Fehler zu vermeiden oder auf jeden Fall zu korrigieren, sondern sie als Indikatoren für den Lernprozeß anzusehen. Sie zeigen den Lehrenden den Stand der inneren kognitiven Verarbeitung. Diese Einschätzung des Phänomens ‚Fehler‘ liegt auch dem Konzept der Entwicklungsstufen zugrunde.

1.1.5 Stufenmodelle des Leselernprozesses

Die Beobachtung von Gesetzmäßigkeiten des kognitiven Schriftspracherwerbs hat dazu geführt, ein Stufenmodell zu formulieren, das ein theoretisches Konstrukt der Zugriffsweisen darstellt – sowohl für den zeitlichen Ablauf wie für die Korrespondenzen zwischen dem Lesen und dem Schreiben. Den entscheidenden Anstoß für die Diskussion gab das Stufenmodell von Uta Frith (vgl. dazu K. B. Günther 1986; Dehn 1990; Wimmer u.a. 1990; Scheerer-Neumann 1995; H. Günther 1995): Die kognitive Strategie bezieht sich als erstes auf das Wiedererkennen von Zeichen, z.B. das ‚Post‘-Schild oder den Namen eines Kaufhauses. Der Schriftzug wird gleichsam logographemisch wiedererkannt.

Wenn das Kind bei dieser logographemischen Strategie eine gewisse Sicherheit erreicht hat, kann es das Gesehene auch aufschreiben. Mit der Zeit wird es dabei – so die Annahme dieses Modells – auf die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben aufmerksam und beginnt, alphabetisch zu verfahren. Wenn es diese beim Schreiben entwickelte Strategie nun wiederum beim Lesen anwendet, führt das häufig dazu, daß es Wörter, z.B. den eigenen Namen, die es bis dahin ganz sicher und schnell erkennen konnte, nun mühsam ‚erliest‘, Buchstabe für Buchstabe. Mit einer beginnenden Automatisierung der alphabetischen Strategie aber werden beim Lesen ‚Wortbausteine‘, wie Silben, Wortstämme und Endungen oder auch häufig wiederkehrende Buchstabenkombinationen (wie ‚str‘ oder ‚all‘ oder ‚and‘) genutzt; d.h. eine orthographische Strategie bildet sich zuerst beim Lesen aus, später wird sie auch für das Schreiben übernommen.

Im Hinblick auf den hier eingeführten Begriff vom Lesenlernen verzichtet das Stufenmodell auf die literalen Aspekte des Schriftgebrauchs und die literarischen der Begegnung mit narrativen Vorstellungswelten. Es erfaßt die kognitiven Strategien der Verarbeitung von Schrift als Abfolge in der Zeit und zeigt, wie die visuelle und die auditive Komponente beim Lernen miteinander verzahnt sind (besonders beim Übergang von der logographemischen zur alphabetischen Strategie beim Schreiben, von der alphabetischen zur orthographischen beim Lesen). Das ist für Unterrichtsprozesse sehr bedeutsam (s.u.). Wenn man Beispiel 3 mit den Kategorien des Stufenmodells beschreiben will, findet man bei beiden Jungen eine alphabetische Strategie,

bei Enno bereits im Übergang zur orthographischen. Was man mit dem Stufenmodell nicht erfasst, ist die metakognitive Dimension ihres Zugriffs (Lesenlernen als Problemlösen).

Stufenmodell des Spracherwerbs (Frith 1986)

<i>Lesen</i>		<i>Schreiben</i>
1a logographemisch	L1 ↓	(symbolisch)
1b logographemisch	L2 ↘	L2 logographemisch
2a logographemisch	L3 ↓	A1 alphabetisch
2b alphabetisch	A2 ↙	A2 alphabetisch
3a orthographisch	O1 ↓	A3 alphabetisch
3b orthographisch	O2 ↘	O2 orthographisch

Scheerer-Neumann (1995) hat einen Vorschlag für ein etwas anderes Modell vorgelegt; darin geht es um den Zusammenhang zwischen der Buchstabenebene und dem Kontexteinfluß: Während zu Beginn Wörter als Ganzes nur in dem bestimmten Kontext (Firmenschild, Flaschenaufdruck ...) erkannt werden und auch das Erlesen eines Wortes unter Beachtung des Anfangsbuchstabens oder anderer auffälliger Merkmale (wie Wortlänge oder optisch markante Buchstabenkombinationen) nur unter starkem Kontexteinfluß gelingt, wird darauf bei dem vollständig synthetisierenden Erlesen der einzelnen Buchstaben zunächst fast ganz verzichtet; die Bedeutung wird „oft erst nach dem Erlesen“ erkannt (wenn also das Wort sozusagen probeweise artikuliert wird; s. Enno), nun freilich unter Kontextnutzung (ebd., 11). Sobald größere Einheiten des Wortes beim Erlesen genutzt werden, wird auch der Kontexteinfluß wieder größer. Im Hinblick auf diese Kategorien kann man den Unterschied zwischen Enno und Hannes beim Erlesen des Wortes ‚*altes (Auto)*‘ so fassen: Enno bezieht bei der Bedeutungsentnahme aus dem Synthetisierten den Kontext mit ein, während Hannes ihn nicht nutzt. Die Schwierigkeit der Leseanfänger, einerseits akkurat die optische Information auf dem Papier zu berücksichtigen, andererseits aber Sprache zu verstehen (Lesenlernen als Schriftspracherwerb) kann an diesem Beispiel prägnant gemacht werden.

Hartmut Günther (1995) möchte statt von Phasen des Schriftspracherwerbs eher von Komponenten sprechen und dabei den semantischen Aspekt, den phonographischen und den grammatischen unterscheiden. Für unseren Zusammenhang ist besonders Günthers These interessant, daß der Übergang vom alphabetisch-phonographischen Lesen zum grammatischen ein wesentlicher qualitativer Sprung sei. „Wer nur verlautend lesen kann, hat den wesentlichen Sprung zum grammatischen Lesen nicht vollzogen, d.h. die Ausnutzung der über den phonographischen Bereich hinausgehenden visuellen Informationen auf dem Papier“ (ebd., 27). Das zeigt er sowohl für die Entwicklung des Einzelnen wie für die geschichtliche, in der von der Antike bis

weit in das Mittelalter hinein das Lesen „noch nicht ohne den Lautweg“ funktionierte, also nur phonographisch erfolgte (ebd., 27; vgl. dazu Illich 1991). Günther beschließt diesen Gedankengang mit einer ironischen Pointe: „Nach heutigen Standards würden die meisten mittelalterlichen Leser als Legastheniker eingestuft“ (ebd.).

Eine Voraussetzung für das Lesenlernen und zugleich eine Folge davon ist also, Laute und Wörter aus dem jeweiligen Kontext herauslösen zu können. Dabei gilt die Phonemsegmentierung als schwieriger als die Silbengliederung (Scheerer-Neumann 1997, 89). Wesentlich erleichtert wird die Phonemsegmentierung (vor allem zu Beginn dieses Prozesses und wenn es um Vollständigkeit geht) durch die optische Präsentation des geschriebenen Wortes. Schrift erleichtert einen bewußten Zugang zum Laut, geschriebene Sprache verändert das Verhältnis des Sprechenden zur gesprochenen Sprache. Das kann auch in der Sprachheilpädagogik genutzt werden; z.B. begegnet Osburg phonologischen Störungen von Kindern dadurch, daß diese „durch die Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache die Möglichkeit erhalten, (ihre) Aussprachestruktur zu verändern“ (Osburg 1997, 174).

Daß die Phonemsegmentierung gleichermaßen Voraussetzung und Folge des Schrifterwerbs ist, belegen auch Untersuchungen, denen es anhand dieser Komponente um eine Vorhersage des Lernprozesses geht: im Bielefelder Screening-Verfahren z.B. wird sie als „phonologische Bewußtheit“ bezeichnet, als das „analytische Durchdringen gesprochener Sprache“ (Skowronek/Jansen 1992, 15). In breit angelegten Längsschnittstudien (123 Grundschulklassen) konnte gezeigt werden, daß die phonologische Bewußtheit (u.a. gemessen in der Fähigkeit zum Reimen, zum Silben-Segmentieren, zum Laute-Verbinden – ‚Bu-ch‘ –, der Zuordnung von ‚Laut-zu-Wort‘) und die Geschwindigkeit, Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen (bei Früchten, die schwarz-weiß abgebildet sind, die Farbe benennen) geeignet sind, Schwierigkeiten im Lesen (und Schreiben) vorherzusagen. Damit ist die Möglichkeit gegeben, auf sog. Risikokinder schon zu einem frühen Zeitpunkt aufmerksam zu sein (s.u. Abschn. 1.2.3).

1.1.6 Lernschwierigkeiten – Legasthenie

Nach den bisherigen Ausführungen gehören Schwierigkeiten – wie die Fehler – zum Lernen dazu. Im Schulalltag und in der Administration der Schule allerdings sind Lernschwierigkeiten Abweichungen von der Norm des Leistungsdurchschnitts. Das bedeutet zunächst einmal, daß der eine Lehrer bei einem Schüler Lernschwierigkeiten feststellt, wo der andere durchschnittliche Leistungen gegeben sieht, gemessen nämlich am Durchschnitt der jeweiligen Klasse. Solche unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe können durch standardisierte Tests ausgeschlossen werden. ‚Hannes hat Schwierigkeiten beim Lesenlernen‘, heißt dann, er macht mehr Fehler, ist langsamer, als man für sein Schulalter erwarten kann. Lernschwierigkeiten beim Lesen (und Schreiben) führen schnell zu ‚Schulversagen‘, weil die Tätigkeit für die allermeisten Fächer zentral ist.

Lese-(Rechtschreib-)schwäche (LRS) meint nicht nur eine besonders gravierende Lernschwierigkeit, sondern schließt auch ein bestimmtes Verständnis des Lernprozesses ein, nämlich das der Teilfertigkeiten: u.a. auditive, visuelle, rhythmische

Wahrnehmung, Sprechmotorik, Wortschatz als Voraussetzungen des Lesenlernens (vgl. Breuer/Weuffen 1993). Man muß erst über das eine verfügen, um das andere sich aneignen zu können. In diesem Zusammenhang sind zur Diagnose und Therapie der LRS als Legasthenie auch hirnpysiologische Untersuchungen herangezogen worden, z.B. zur Integration der Tätigkeit der Gehirnhälften (Schenk-Danzinger 1984).

Legasthenie – von Paul Ranschburg 1928 als Begriff zur Beschreibung einer „Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes“ geprägt – wurde von Maria Linder (1951) als Differenz zwischen der Lese-Rechtschreibleistung und den übrigen Leistungen bzw. der Intelligenz definiert. Diese Definition bestimmte den Umgang mit Leseschwierigkeiten 25 Jahre lang; d.h. Kinder, für die eine solche Differenz ermittelt wurde, erhielten besondere Förderung. Dagegen wurde in den 70er Jahren massiver Widerstand vorgetragen: Die Meßwerte seien nicht objektiv. Je nachdem welche Tests zugrunde gelegt werden, werde unterschiedlichen Kindern das Etikett ‚Legasthenie‘ zugesprochen; außerdem habe die Grundschule die Aufgabe der Grundbildung für alle Schüler, also auch für die, die nicht nur mit dem Lesen (und Schreiben) Schwierigkeiten haben. Die Kultusministerkonferenz reagierte darauf 1978 mit einer Empfehlung, die die Berücksichtigung aller Kinder mit Schwierigkeiten umreißt (vgl. Naegele/Valtin 1997, 14 ff.). Die Bundesländer haben diese Empfehlungen unterschiedlich umgesetzt, z.T. haben sie weiterhin Leseschwierigkeiten mit dem Konzept der Teilleistungen zu begegnen versucht (am stärksten die ostdeutschen Bundesländer); andere haben auf eine differenzierte Binnenförderung in der Schulklasse gesetzt (z.B. Hamburg).

1.1.7 Frühlesen

Der Begriff ist seit den 70er Jahren bekannt; damals gab es im Zuge der kompensatorischen Erziehung und der Curriculumdiskussion Anstöße dafür, bereits Kindern vor der Schule das Lesen nahezubringen (Schmalohr 1973), weil man sich davon eine Steigerung ihrer Lernmöglichkeiten versprach. Diese Zielsetzung hat man aber bald wieder aufgegeben. Stattdessen wurde man aufmerksam auf solche Kinder, die spontan, also ohne ausdrückliche Unterweisung, bereits vor der Schule lesen können (vgl. Dehn/Sjölin 1996). Solche Kinder sind eine verbreitete Ausnahme: In den USA ist Durkin (1966; 1982) dem nachgegangen. Dabei hatte sie insbesondere auch den sozialen Status der Herkunftsfamilien im Blick. Das Ergebnis ist nicht so, wie man vielleicht pauschal vermuten könnte: entscheidend ist nicht der sozioökonomische Status, sondern die Frage, ob die Eltern Zeit für ihre Kinder hatten, ob sie ihnen vorgelesen haben, ob sie ihre Fragen beantwortet haben, ob die Kinder die Eltern als Leser beobachten konnten.

In Deutschland hat Neuhaus-Siemon (1991) eine breit angelegte Untersuchung als Befragung von Erstklässlern in einer ländlichen und einer großstädtischen Region zweimal durchgeführt (1984 und 1987) und damit jeweils mehr als 40 000 Kinder erfaßt: in etwa einem Drittel der Klassen wird mindestens ein frühlesendes Kind eingeschult. Damit ist der Anteil der Schulanfänger, die bereits lesen können, mit ca. 4% im ländlichen und 2,3%–2,8% im städtischen Bereich derzeit deutlich größer als in den 70er Jahren, als Elternhäuser und Kindergärten sich aufgefordert sahen, den Kindern explizit Angebote zum Lesenlernen zu machen (Neuhaus-Siemon 1991, 290, 306).

Diese Befunde legen die Vermutung nahe, daß das frühe Lesenkönnen weniger auf Anleitung Erwachsener als auf spontanes Interesse der Kinder zurückzuführen ist: 80% der Kinder, die bereits als Leser zur Schule kommen, haben von sich aus bzw. durch Nachahmung von Geschwistern oder Freunden diese Fähigkeit erworben. Solches Interesse ist zwar auch von der sozialen Herkunft (hier im Hinblick auf die Berufe der Eltern bestimmt) abhängig: 77%–87% der Frühleser kommen danach aus oberen Schichten. Neuhaus-Siemon betont allerdings, daß das zugleich bedeutet, daß 12% bzw. 22% dieser Kinder aus sozial schwachen Schichten kommen (ebd., 300 f.). Damit zeigt sich auch für Deutschland, daß der sozioökonomische Status der Kinder den Zugang zum Lesen nicht determiniert.

1.2 Lesenlehren

Der Anfangsunterricht in der Schule ist bestimmt von dem Begriff von Lesen und Lesenlernen; daraus ergibt sich auch ein Verständnis der grundlegenden Beziehung von Lehren und Lernen. Wenn Lesen als Kulturtechnik verstanden wird, als Beherrschen eines Verfahrens als Voraussetzung für anderes (Kulturtechnik als Voraussetzung zur Teilhabe an Schriftkultur; vgl. Dehn 1988, 226 ff.), dann stellt sich die Frage nach der geeigneten Lehrmethode als Frage nach der Stufung ‚vom Leichten zum Schweren‘. So wurde das Lesen bis weit ins 18. Jahrhundert hinein vermittelt als Buchstabieren, später als Syllabieren – an den Büchern des Alten Testaments oder an Realienbüchern (z.B. von Comenius). Mit der Hinwendung zum Kind wurden dann eigens Lernmaterialien präpariert. Damit aber war für die Leseanfänger Sinn und Ziel des Lesens nicht mehr augenfällig. Was für Kinder leicht, was schwer zu lernen sei, darüber gab es gegensätzliche Auffassungen, die in dem Methodenstreit nach 1945 einen Höhepunkt fanden: Sollen die Anfänger zuerst einzelne Elemente der Alphabetschrift, die Buchstaben, kennenlernen und im Verfahren der Synthese unterwiesen werden (so die synthetische Lehrmethode) oder sollen sie zunächst geschriebene Wörter als optische und bedeutungshaltige Ganzheiten sich einprägen und dabei allmählich gleiche Elemente und deren Funktion entdecken (so mit Bezug auf die Wahrnehmungslehre der Gestaltpsychologie die analytische Lehrmethode)? Dieser Streit wurde in den 60er Jahren beendet, als empirische Untersuchungen zu dem Ergebnis kamen, daß die Effekte der beiden Lehrmethoden bis zum Ende der Grundschule ausgeglichen waren (Ferdinand 1970; Schmalohr 1971).

Wenn hier Lesenlernen als Erwerb einer neuen sprachlichen Artikulationsform, als Erweiterung literaler Praktiken, als Entwicklung literarischer Kompetenz, als Vorgang des Problemlösens (Teilhabe an Schriftkultur als Grundlage für die Aneignung der Kulturtechnik; vgl. Dehn 1988) gesehen wird, dann besteht die Aufgabe von Unterricht in mehr und anderem als der Vermittlung einer Technik, dann geht es um die Erweiterung von Erfahrungen, um die Initiierung von Erkundungen und in Verbindung damit auch um die Vermittlung von Wissen und Können. Lernprozesse beim Lesen beruhen auf Wahrnehmungsprozessen. Wahrnehmung aber ist – nach der Kognitionspsychologie – ein konstruktiver Vorgang. Was jemand wahrnimmt, hängt von den kognitiven Schemata ab, über die er verfügt.

1.2.1 Kognitive Schemata: Können – Lehren – Lernen

Kognitive Schemata stellen Strukturen dar, die den Menschen befähigen, „bestimmte Aspekte seiner Umwelt eher zu bemerken als andere, ja überhaupt irgendetwas zu bemerken“ (Neisser 1979, 19). Wahrnehmung beruht auf Aufmerksamkeit, auf gerichteter und ungerichteter. „Weil wir nur sehen können, wonach wir zu suchen vermögen, bestimmen diese Schemata (zusammen mit der wirklich verfügbaren Information), was wahrgenommen wird. [...] In jedem Augenblick konstruiert der Wahrnehmende Antizipationen bestimmter Arten von Information, die ihn dazu befähigen, sie aufzunehmen, wenn sie verfügbar werden“ (ebd., 26). Und die Erkundungen sind bestimmt von den antizipierenden Schemata. Wenn nun die Information aufgenommen ist, verändert dies wiederum das kognitive Schema und so fort. Das Erkundungsverhalten ist natürlich in starkem Maße von den sozialen Kontexten abhängig, von dem, was sich als wichtig erweist für den Gebrauch der Wahrnehmung, davon, was sich als wichtig und nützlich erweist für die Verständigung mit anderen. Die Kinder aus Beispiel 1 und 2 haben, wenn sie in die Schule kommen, einen differenzierten Begriff von Schrift, von Lesen, ein ziemlich differenziertes Schema, das nun ihre ‚Erkundungen‘ leitet und sie in den Stand setzt, die ‚Objekte‘ (d.h. die Informationen des Unterrichts) aufzunehmen und damit wiederum ihr kognitives Schema zu verändern und zu erweitern.

Ziel des Unterrichts ist die Veränderung der kognitiven Schemata; aber diese sind direkter Instruktion nicht zugänglich. Für den Lehrer kommt es darauf an ‚Objekte‘ bereitzustellen, die den Anfänger herausfordern, und soziale Kontexte, die es für ihn lohnend erscheinen lassen, die Objekte zu ‚erkunden‘. Dazu gehört das Vorlesen in der Schule, das Demonstrieren des Vorgangs dabei, z.B. beim „big book“, bei dem die Bewegung der Augen offensichtlich gemacht werden kann; dazu gehört der Gebrauch von Lexika; das Spielen z.B. des „Memory mit Schrift“ (vgl. Brügelmann/Mannhaupt 1990; Dehn 1994, 92 ff.); dazu gehören Projekte, wie das Rätselraten in der Klasse, das Buch vom Zirkusbesuch (Dehn 1994, 20 f., 204 f.; Brügelmann 1995, 174 ff.). Dazu gehört vor allem auch, die je spezifische Situation des Kindes zu erkennen, dem Schrift bis zum Schulanfang noch fremd geblieben ist, und in den unterschiedlichen Angeboten darauf einzugehen: so ist zum Beispiel für Jan-Carlos der Text von seinem Hund Pascal, den die Lehrerin für ihn aufschreibt, im wörtlichen Sinn das Schlüsselerlebnis, das ihn, der erklärtermaßen eigentlich nicht lesen lernen wollte, offen werden läßt auch für die anderen Leseaufgaben (Wolf-Weber/Dehn 1993, 86 ff.).

Drei Kernprobleme gilt es in dieser Hinsicht beim Lesenlehren zu bewältigen:

- Die Initiierung von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen im Umgang mit Schrift, sofern das nicht lange vor der Schule geschehen ist, erfordert große Sensibilität für die affektiven Lernvoraussetzungen und läßt sich nur nach den Bedingungen charakterisieren, aber natürlich nicht als verallgemeinerbare methodische Maßnahme (s. dazu die Ausführungen zu den literalen Praktiken und zu den Anfängen literarischer Kompetenz; vgl. zu Beispielen Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996). – Wichtig ist, daß gerade hier deutlich wird, wie die kognitive Perspektive auf das Lesenlernen und -lehren die persönliche Bedeutsamkeit, also emotionale und affektive Aspekte

einschließt. Insofern sind die Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse mit Schrift und Lektüre durchaus nicht auf den Anfangsunterricht beschränkt, sondern eine Grundlage auch für das weiterführende Lesen und den Literaturunterricht.

- Die Erkenntnis der Zuordnung von Laut und Buchstabe, d.h. die Entwicklung eines Buchstabenbegriffs, stellt eine grundsätzliche Umstrukturierung des kognitiven Schemas dar. Die meisten Schulanfänger können bereits eine Verbindung herstellen zwischen einem Buchstaben (ihres Namens zum Beispiel) und dem Laut; sie haben eine ‚Ahnung‘ von der alphabetischen Strategie, können also ihre Erkundungen auf entsprechende Informationen richten. Wenn jedoch Lehrgänge einfach mit der ‚Einführung‘ von Buchstaben beginnen oder allen Kindern eine Buchstabentabelle als Instrument zum Schreiben geben („Lesen durch Schreiben“), setzen sie bei manchen ein Können voraus, über das diese noch nicht verfügen (s. dazu Kruse/Lüth 1997; Augst/Dehn 1998), und erzeugen damit Mißerfolge. Häufig wird das Fehlen eines Buchstabenbegriffs als unzureichende phonematische Differenzierungsfähigkeit interpretiert, es werden also ‚Hörübungen‘ gemacht; stattdessen aber könnte das Erkundungsverhalten dieser Kinder angestoßen werden gerade durch die Gegenüberstellung von Schreibung und Lautung (vgl. Osburg 1997).
- Der Umgang mit den Einheiten der Wahrnehmung und die Behandlung der Spannung zwischen dem einzelnen Buchstaben bzw. der Buchstabengruppe und dem Kontext, der die Sinnerwartung steuert (s. dazu die Ausführungen zum Problemlösen), bestimmt die Lehrmethode im engeren Sinn (ganzheitlich gegenüber einzelheitlich). Wichtig ist, daß keine einfache Beziehung zwischen den Lehrverfahren und den Lernprozessen gefunden werden konnte. Das explizite Lehren der Synthese, also der Verbindung der Buchstaben und Buchstabengruppen miteinander, führt nicht unmittelbar zur Aneignung dieser Fähigkeit; Klassen, in denen diese direkte Vermittlung eine geringere Rolle spielte, lernten die Synthese sogar etwas schneller als die anderen (Dehn 1984). Solche Befunde legen die Überlegung nahe, welche Funktion denn der Bewußtheit zukommt: in welcher Beziehung stehen explizite Lehrvorgänge und implizite Lernprozesse?

1.2.2 Strukturierung des Lehrgangs – implizites Lernen

Die Instruktion über Buchstaben und Verfahren beim Erlesen ist die am stärksten explizite Form; explizit ist auch das Sprechen der Kinder untereinander über die Verfahren, die sie anwenden. Beides hat seinen Stellenwert für den Schriftspracherwerb (zu den Einschränkungen s. 1.2.1). Noch zu wenig bedacht ist bisher, welche Funktion das implizite Vermitteln von Gesetzmäßigkeiten hat, nämlich das, das über die Strukturierung des Lernmaterials erfolgt: Welche Konsonant-Vokal-Struktur, welchen Silbenaufbau die ersten Wörter in der Fibel oder in anderem Lesematerial präsentieren, ist vermutlich folgenreich für die Vorstellung der Leseanfänger von der Struktur der Schrift überhaupt, für ihre Erwartungen daran und also für die Prozeduren, die ihnen beim Erlesen erfolgreich zu sein scheinen.

Bei der Untersuchung über Aneignungsprozesse einer Kunstsprache, die rhythmisch-prosodisch gegliedert ist, hat Sabine Weinert (1991) wichtige Befunde zum „impliziten Lernen“ erhoben: Diejenigen, die nicht wußten, daß die zu lernenden Sätze Regeln

enthielten und die auch nicht merkten, daß sie die Regularitäten erwarben, während sie die Sätze mechanisch lernten, waren anschließend weitaus besser in der Lage, die Regeln bei der Beurteilung und beim Lernen neuer Beispielsätze produktiv zu nutzen als die, die darauf hingewiesen worden waren; „diese Erfolge stellten sich allerdings nur unter der Bedingung ein, daß die zu lernenden Beispielsätze rhythmisch-prosodische Hinweise auf die formale Phrasenstruktur enthielten“ (ebd., 227; zu impliziten Prozessen beim Rechtschreiblernen vgl. Augst/Dehn 1998, 202 ff.).

Schon 1974 hatte Egon Weigl mit Bezug auf Wygotski und Gibson/Levin als Hypothese formuliert, daß die kognitiven Prozesse beim Lesenlernen „ohne unmittelbares Zutun des Bewußtseins unwillkürlich“ (105) erfolgen. Der „Vorgang der Bewußtmachung (schafft) zwar wichtige Voraussetzungen, die Aneignung als solche aber (geht) unwillkürlich vor sich“ (ebd.). Im Hinblick auf das Lesenlehren gibt es hier noch viele Forschungsdesiderate: welche Strukturierungen besonders geeignet sind für implizite Lernprozesse.

Neue Untersuchungen müßten sich vor allem auch der Frage widmen, wie sich das Verhältnis impliziten und bewußten Lernens, impliziten und expliziten Lehrens für mehrsprachige Kinder gestaltet: das betrifft vermutlich vor allem das Problem der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Wenn hier das Kind unwillkürlich zwischen seinen Sprachen wechselt, kann es sich schwerlich orientieren. Dann sucht es vielleicht, wenn es um *Ameise* geht, ein „K“ als Anfangsbuchstaben, weil im Türkischen das Wort so beginnt (vgl. Dyroff 1996; zum Schriftspracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit vgl. Karajoli/Nehr 1996).

1.2.3 Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept

Die Aspekte des Schrifterwerbs, die hier zugrundegelegt worden sind, ermöglichen, Lernschwierigkeiten früh zu erkennen, vor allem aber, ihnen schon im Kindergarten und zu Schulbeginn vorzubeugen. Ein Kind, dem nie etwas vorgelesen wird, das nie jemanden lesen sieht, findet sehr viel schwerer einen Zugang auch zu den kognitiven Aspekten der Schriftaneignung. So gesehen sind vielfältige literale Praktiken und eine inhaltlich differenzierte literarische Kompetenz eine gute Gewähr für das Lesenlernen in der Schule. Wenn dies alles fehlt, kommt gerade dem Anfangsunterricht in den ersten beiden Schuljahren eine gewichtige Funktion zu, weil hier doch manche Zugänge zur Schrift eröffnet werden können und vor allem, weil Mißerfolgserwartungen noch nicht das Lernverhalten dieser Kinder bestimmen (Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996). In späteren Schuljahren, besonders wenn separierende ‚Fördermaßnahmen‘ ergriffen werden, entsteht leicht ein unheilvoller Zirkel von kleinschrittigen Übungen (zum ‚Nachholen‘ des Klassenpensums), einer Stabilisierung der Helferbeziehung, die die Angewiesenheit der Kinder auf Förderung bei sehr bescheidenen Erfolgen fortführt (Binder 1992). Stattdessen käme es darauf an, Situationen zu inszenieren, die einen „Lernsog“ entfalten, weil Kinder etwas ihnen Wichtiges erreichen wollen (Hüttis-Graff 1997, 10f.), und – in anderer Perspektive – darauf, daß Lehrperson und Kind sich über den Lerngegenstand austauschen, so daß Einigkeit über den Sinn des Lerngegenstands möglich ist und „Bedeutungen geteilt werden“ können (Kruse 1996, 171).

2. *Weiterführender Lese- und Literaturunterricht in der Grundschule (Gudrun Schulz)*

„Explizite Leseerziehung“, die Vermittlung der Grundqualifikation der Lesefertigkeit, gilt in der Regel etwa in der dritten Jahrgangsstufe als abgeschlossen (vgl. Lehmann u.a. 1995, 16). Wenn mit der Lesebefähigung im Alter von 9 bis 10 Jahren gerechnet wird, verbirgt sich dahinter eines der wesentlichen Ziele des *weiterführenden Lese- und Literaturunterrichts* in der Grundschule. Andererseits weiß man, daß sich der Erwerb der komplexen und komplizierten physio-psychischen Fähigkeit Lesen nicht für jeden einzelnen Schüler auf eine Altersstufe bemessen läßt, daß vielmehr die Befähigung in ihrer altersspezifischen Ausprägung erheblich variieren kann, mitunter noch einmal intraindividuell differierend bezogen auf das Lesen unterschiedlicher Texte.

Die Vervollkommnung der Lesefähigkeit wird auf unterschiedlichen Wegen gesucht, sie wird „zunehmend der quasi beiläufigen Auseinandersetzung mit Texten aller Art, auch im außerunterrichtlichen Umfeld überlassen“ (ebd.). Grundschulunterricht ist bemüht, vornehmlich über die Entwicklung der Lesemotivation, die noch nicht ‚routinierten Leser‘ zum Lesen zu ermuntern. Deshalb werden Texte unterschiedlichster Art den Lesern angeboten, angefangen bei den Lesebüchern, über Kinderbücher bis zu Sach- und Fachbüchern der verschiedensten Art. Auf diese Weise wird Grundschulkindern die Chance eingeräumt, ihre Lesefähigkeit an unterschiedlichen Texten auszuprobieren, sich im Lesen weiter zu vervollkommen.

Lesen ist ein Prozeß, der verschiedene Fähigkeiten lebenslang einfordert. Heute geht es einerseits darum, daß gelernt wird, Texte als „Verstehen schriftgraphisch fixierter Inhalte“ aufzunehmen und sich anzueignen, wobei das „Verstehen als Prozeß und Endergebnis [...] dem Begriff des Lesens immanent ist“ (Vanecek 1990, 251). Andererseits ist Lesen eine Fähigkeit neben anderen, wie dem Hören, dem Sehen, dem Gestalten. Deshalb geht es darum, zu lernen, die verschiedenen Diskurse einer Weltbeziehung (und deren Zeichensysteme und Vernetzungen), die das Leben der Kinder von Anbeginn ausmachen, anwenden zu können, sich zwischen ihnen zu bewegen, was auch heißt, zwischen ihnen zu vermitteln und aus dieser Tätigkeit individuelle Lernbedürfnisse und -motivationen zu gewinnen (vgl. Bräuer 1996, 205 f.).

Diesbezüglich steht das Lesenlernen in der Grundschule nicht isoliert als Kenntnissystem da, sondern besitzt aufgrund seiner Zeichenhaftigkeit die Chance der Verknüpfungsmöglichkeit mit anderen Kenntnissystemen, welche mittels der von ihnen repräsentierten Gebiete, wie Bildende Kunst, Musik, Mathematik, Belletristik oder Sprachen, unterschiedliche Perspektiven auf die Wirklichkeit begründen (vgl. ebd.).

Dieser Prozeß des „surfens“ mit und zwischen den verschiedenen Diskursen wird getragen von emotionalen, volitativen und motivationalen Fähigkeiten und von der Kreativität des Lesers.

2.1 *Entwicklung von Lesemotivation, Lesebedürfnissen und Leseinteressen im Grundschulalter*

Der Wunsch nach Lesenlernen und -können ist bei Schuleintritt unterschiedlich ausgeprägt. Lesen, so entdecken die Kinder früh, ist ein Weg in die Welt, die sie umgibt und die sie neugierig erkunden. Lesenlernen-Wollen kann ein Motiv sein, Unbekanntes auf eine besondere Weise, vermittelt Literatur, zu entdecken, wie es ansonsten für Kinder in diesem Alter noch nicht möglich ist. Dieser positive Zugang muß im weiterführenden Lese- und Literaturunterricht erhalten und gestärkt werden.

Literarisches gehört zu den frühen Erfahrungen des Kindes. Reime, Sprüche, Verse, Lieder, Geschichten, Märchen werden bereits dem Kleinkind – im besten Fall – vorgesprochen, erzählt, vorgelesen oder das Kind begegnet diesen Formen über Kassette, Video- oder Fernsehfilm. Das Kind erlebt auf diesem Wege, daß mittels Gehörtem, Gelesenem oder Gesehenem etwas in ihm in Bewegung gesetzt wird, das lustvoll ist, Spaß bereitet, zum Nachdenken auffordert.

Zunächst ist sein Bestreben darauf gerichtet, das Lesen zu lernen, um in die Welt dieser Erfahrungen selbst eindringen zu können. Das bedeutet auch, nicht mehr abhängig zu sein von einem ‚Vorleser‘, der nicht immer Zeit hat, oder von den elektronischen Medien, die ihm die Zeit zum Sehen, Hören, Betrachten vorgeben, die sich nicht an den individuellen Rhythmus des Rezipienten halten. Will ein Kind das Lesen erlernen, richtet sich dieses Bedürfnis zunächst auf die Tätigkeit selbst. In dem Maße wie sich sein Lesenkönnen entwickelt, wächst der Wunsch, selbst Bücher, Geschichten, Comics und andere Texte lesen zu können. Ein Bedürfnis kann entstehen, wenn die ersten Erfahrungen mit Literarischem positiv belegt sind. Dann setzt der Wunsch nach Wiederholbarkeit dieser positiven Erfahrung ein. Es entwickelt sich so etwas wie ein Kreislauf: Bedürfnis – Bedürfnisbefriedigung – neues Bedürfnis. Im Laufe der Grundschulzeit können aus Lesebedürfnissen Leseinteressen erwachsen. Sie sind dann gegeben, wenn das Lesen auf bestimmte Bücher, literarische Formen, Themen, Genres oder auch auf bestimmte Autorinnen und Autoren gerichtet ist.

Abhängig ist die Entwicklung der Leseinteressen und -bedürfnisse von der Motivation der Leser, die wiederum beeinflußt werden kann vom Gegenstand des Lesens und von den Möglichkeiten der Leser, auf unterschiedliche Weise mit Lektüre umgehen zu können. Lesemotive können sein:

- der Wunsch nach Spannung und Unterhaltung (Erlebnismotiv),
- das Erweitern der eigenen Lebenserfahrung durch neues Wissen aus Büchern (Erkenntnismotiv),
- das Streben nach ästhetischem Erleben und Genuß,
- die Suche nach anderen Lebensmustern und Lebenserfahrungen (Entwicklungsmotiv) und
- die Kommunikation über Bücher (vgl. Kasswan 1990).

Warum einer liest und ein anderer nicht, hat verschiedene Ursachen. Wichtig sind die Anfänge der Begegnung mit dem Buch und der „Leseraum“, den das Elternhaus bietet (vgl. Lesesozialisation 1/1993). Untersuchungen zeigen deutlich einen positiven

Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Lesestoffen zu Hause und dem Leseverständnis der Schüler.

Die deutlichsten Zusammenhänge ergeben sich für die Beziehung zwischen Büchern und Lexika und Leseverständnis. Ebenfalls markant ist die positive Beziehung zwischen Leseverständnis und dem Besitz eigener Bücher, Zeitschriften und Comics. Damit steht auch in Zusammenhang, daß die Kinder und Jugendlichen ein eigenes Zimmer und einen eigenen Schreibtisch für sich haben, wo sie ungestört lesen können. Auch das Vorhandensein einer Tageszeitung zu Hause hängt eng damit zusammen, daß die Kinder und Jugendlichen besser lesen (vgl. Lehmann u.a. 1995, 59).

Die literarischen Erfahrungen des Kindes im Elternhaus soll die Schule erweitern, vertiefen, verstärken. Sie hat zu kompensieren, wenn Kinder dieser Erfahrungen nicht habhaft werden konnten. Inwieweit das gelingt, hängt von der didaktisch-methodischen Gestaltung des Lese- und Literaturunterrichts und von der lesefreundlichen Umgebung des Kindes in der Schule ab. Die Schule hat zwar „wenig Einfluß darauf, wieviel die Kinder in ihrer Freizeit lesen – sie ist aber der Familie überlegen, wenn man auf die Intensität der Leseerfahrungen der Kinder sieht“ (Hurrelmann/Hammer 1994, 9).

Lesen schafft dem Grundschulkind Unabhängigkeit, eröffnet Frei-Räume zur Entdeckung von Welt und von eigenen Befindlichkeiten. Beim Lesen wird das Kind als „Mitspieler aufgenommen. Drapiert mit allen Farben, welche es beim Lesen und Betrachten aufgreift, steht es in einer Maskerade mitten inne und tut mit. Beim Lesen [...] haben auch die Worte zu diesem Maskenball sich eingefunden, sind mit von der Partie und wirbeln, tönende Schneeflocken, durcheinander [...] Da werfen sich mit einem Schlag die Worte ins Kostüm und sind im Handumdrehen in Gefechte, in Liebeszenen oder Balgereien verwickelt [...] so aber lesen Kinder ihre Texte“ (Benjamin 1969, 47 f.).

Lesen- und Literaturdidaktik haben auf das Phänomen des Umgangs der Kinder mit Texten unterschiedlich reagiert, in Abhängigkeit vom Stellenwert literaturästhetischer Bildung im Gesamtkonzept von Schule und von der Zielstellung für das Lesen unterschiedlicher Texte. Das bezieht den Umgang mit Kinderbüchern ein. Gegenwärtig tendiert die Entwicklung in Richtung literarischen Lesens, was sich an den aktuellen Lesebüchern und an den Diskussionen um eine veränderte ‚Lesewelt‘ Grundschule (Leseecken, Klassenbibliotheken u.ä.) ablesen läßt.

Andererseits kommt es immer noch zu einer Unterschätzung der Möglichkeiten dieses Lesealters. Das drückt sich – z.B. in Lesebüchern – vornehmlich aus in einer ‚Bemessung‘ des Textangebots bezogen auf Inhalt, Umfang und Vielfalt der Formen. Es betrifft aber auch die Wahl der Unterrichtsaktivitäten. Studien belegen, daß nach wie vor „laut lesen, Wortschatzübungen, Gespräch über Gelesenes, Textanalyse und Stillarbeit“ (vgl. Lehmann u.a. 1995, 85) weit vor dem kreativen Umgang mit Texten stehen. Entwicklung von Kreativität und Imagination kommt aber auch in der Grundschule ohne produktive Formen des Umgangs mit Texten (s.u. Abschn. 5.1.5) nicht aus. Wie Untersuchungen zur Arbeit mit dem Kinderbuch nachweisen konnten (Kasswan 1990; Hackmann 1995; Windmann 1996), ist das zugleich ein Weg, die Lesemotivation von solchen Schülern zu entwickeln, die nicht gern lesen.

2.2 Lesevorlieben von Grundschulkindern

Die Ausbildung einer Lesemotivation hat immer mit dem Verhältnis von Leser und Text zu tun. Es gibt eine Reihe von Aspekten, die diese Beziehung beeinflussen. Zu ihnen gehören Fragen nach der unterschiedlichen Wirkung verschiedener Texte auf bestimmte Altersgruppen und ganz wesentlich auch Fragen nach Textvorlieben.

Die am häufigsten eingesetzte Textform im weiterführenden Lese- und Literaturunterricht der Grundschule sind Erzähltexte. Sie rangieren vor Gedichten und dramatischen Formen sowie vor Sach- und Gebrauchstexten (Lehmann u.a. 1995, 87). Das hat einerseits mit der in diesen Klassen sich vollziehenden Lesebefähigung und ihrer Vervollkommnung zu tun, mit der noch mangelnden „Lese-Routine“; und es ist zum anderen darin begründet, daß Kinder Gedichte lieber sprechen, dramatische Formen lieber auf einer Bühne gespielt sehen oder selber spielen, als daß sie sich ihnen lesend nähern.

Wie die Leserpsychologie beschreibt, wählt der Leser bestimmte Bücher oder Texte aus, weil es für ihn angenehm ist, die darin enthaltenen semantischen Strukturen zu entdecken bzw. sie neu zu generieren, Ordnungsrelationen zwischen ihnen aufzuspüren und so neue kognitive und auch emotionale Erfahrungen zu machen (vgl. Groeben/Vorderer 1988, 161). Dabei sucht der Leser genau das ästhetische Objekt aus, das für ihn ein „mittleres Maß an Komplexität“ bereitstellt (ebd.), ein Maß, das zwei antagonistische Systeme verbindet. Das eine ist die „genußvolle Reaktion, Attraktion, Lust, Belohnung (reward). Das andere das der ‚Überforderung, Ablehnung, Unlust‘ (aversion)“ (Berlyne 1974, 10f.). Das bedeutet, daß solche Texte als Lektüre gesucht werden, die der Leser als ‚mittelintensiv‘ empfindet.

Mittlere Komplexität ist ein mehrstelliger Relationsbegriff, der immer das Verhältnis zwischen einem konkreten Text und einem konkreten Leser bezeichnet (vgl. Groeben/Vorderer 1988). Was der Leser für sich als „mittleres Maß“ empfindet, hängt von seiner kognitiven, emotionalen, motivationalen Entwicklung ab. Möglich sind dabei auch intraindividuelle Unterschiede im Zugriff auf ein- und dasselbe Buch, wenn es zu anderen Zeiten und unter anderen Befindlichkeiten gelesen wird. Erzählende Literatur spielt in diesem Prozeß eine wichtige Rolle.

In der Auswahl epischer Formen, darunter vornehmlich Kurzformen, geht die Schule dem Leser entgegen. Solche Texte kennt er bereits aus der Vorschulzeit. Sie ermöglichen ihm jenen Wiedererkennungseffekt, der Leselust auslöst. Die vertrauten Momente können im Bereich der Themen, der Figuren wie in der Struktur der Texte liegen (z.B. parataktischer Satzbau, wie Kinder selbst ihn pflegen, Parallelhandlungen, Dreizahl und Achtergewicht wie im Märchen, das ‚happy end‘ in den meisten Geschichten u.ä.). Zugleich bieten die vertrauten Muster in ihrer Variabilität vor allem im Bereich der Kinderliteratur genügend Neues, um das Interesse des Lesers zu wecken, seine ‚Unlust‘ (aversion) produktiv zu überwinden.

Lesevorlieben von Grundschulkindern betreffen vornehmlich die Bücher Astrid Lindgrens, darunter die Geschichten von „Kalle Blomquist“, den Kindern von „Bullerbü“ und „Pippi Langstrumpf“, aber auch die Geschichten von Walt Disney, wie „Micky Maus“ und „Donald Duck“. Daneben rangieren Bücher von Enid

Blyton, die Märchen der Brüder Grimm und die von Andersen (vgl. Lehmann u.a. 1995, 85 ff.).

In einer Untersuchung von Dritt- und Viertklässlern in Niedersachsen 1996 (155 Probanden) verteilt sich die Präferenz der Schüler, aufgeteilt in Jungen und Mädchen, wie folgt: *Mädchen (Klasse 3)*: 1. Tiergeschichten, 2. Phantasiegeschichten, 3. Abenteuer- und Detektivgeschichten, 4. Comics/Märchen. *Jungen (Klasse 3)*: 1. Abenteuer- und Detektivgeschichten, 2. Comics, 3. Tiergeschichten, 4. Zeitschriften. In den vierten Klassen bleiben die Präferenzen für Platz 1 und 2 bei Jungen gleich. Lediglich die Mädchen bevorzugen jetzt an zweiter Stelle die Detektiv- und Abenteuergeschichten. Bei den Jungen der vierten Klasse schiebt sich das Lesen von Sachbüchern gleichauf mit der Comiclektüre (Gerdorf 1996, 58 f.).

Als bekannteste Kinderbuch- und Comicfiguren werden von Jungen und Mädchen Mickey Mouse, Schneewittchen, Pinocchio, Pippi Langstrumpf und Batman genannt. Max und Moritz, Heidi und Räuber Hotzenplotz nehmen gleichfalls vordere Ränge ein (Gerdorf 1996, 73).

Die Auswahl macht einerseits kenntlich, daß einzelne Figuren nicht mehr nur über das Buch, sondern durch andere Medien ins Blickfeld der Kinder rücken. Andererseits zeigt sich, daß die sogenannten ‚Klassiker‘ der Kinderliteratur präsent sind. Bettina Hurrelmann bestätigt, daß die „Kinder mit ihren Vorlieben immer wieder die Normierungsversuche der Erwachsenen“ durchkreuzen und macht zugleich aufmerksam auf die Vertrautheit der heutigen Kinder-Generation mit den Klassikern der Kinderliteratur. Sie verweist darauf, „wie groß das gemeinsame literarische Grundwissen ist, das sich gerade mit der Kinder- und Jugendliteratur über Generationen hin verbunden hat und verbindet“ (Hurrelmann 1995, 11). Daraus erwächst die Aufgabe für die Grundschule, diese Kinderbücher in den Unterricht konsequent einzubeziehen.

3. Leseinteressen von Jugendlichen und Schullektüre in der Sekundarstufe (Franz-Josef Payrhuber)

„Der Prozeß des elementaren und weiterführenden Lesenlernens, der den Leseunterricht der Grundschule bestimmt“ (Lehmann u.a. 1995, 90) wird in der Regel in der Sekundarstufe nicht weitergeführt. Lesesozialisation konzentriert sich in der Unterrichtspraxis jetzt zunehmend auf literarische Sozialisation; entsprechend wird vom Literaturunterricht erwartet, daß nun die „in den unteren Klassen erworbene basale Lesefähigkeit etwa in Hinblick auf vertiefte Verständnisleistungen und den sicheren, flexiblen Umgang mit Texten verschiedener Gattungen und höherer Schwierigkeitsgrade“ weiterentwickelt und gefördert wird (ebd.). „Dazu gehört das Verstehen, Bearbeiten und reflektierende Bewerten von Sach- und Gebrauchstexten“, ganz zentral „die Auseinandersetzung mit klassischer und zeitgenössischer Literatur“ (ebd.), in neueren Lehrplänen auch die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur.

3.1 Leseinteressen von Jugendlichen

Die Umorientierung in den Vorstellungen von dem, was der Literaturunterricht zu leisten hat, fällt mit einem folgenreichen Einschnitt in der Leseentwicklung der Heranwachsenden zusammen. Anders als in der Grundschule, in der privates und schulisches Lesen sich (meist) ergänzen, die Schule – wenn sie gute Voraussetzungen geschaffen hat – das private Lesen oft positiv beeinflusst, treten nun mit dem Übergang zu den weiterführenden Schulen Freizeit- und Schullektüre auseinander. Dies ist um so bemerkenswerter, als die Heranwachsenden in der Vorpubertät und vor allem dann in der Pubertät sehr viel lesen, zuweilen geradezu süchtig nach Büchern sind und sie wie im Rausch ‚verschlingen‘. Sie erreichen hier einen Höhepunkt in ihrer Leseentwicklung, der, nach der ‚Einbruchs‘-phase einer auffälligen Lese-Pause zwischen dem fünfzehnten und achtzehnten Lebensjahr, in dieser Intensität nur in der Adoleszenz noch einmal ähnlich ausgeprägt ist (vgl. Schön 1989, 29 ff.). Eigentlich wäre diese Phase darum für ‚lesepädagogische Einflußnahmen‘ (Schön 1990 b, 251) sehr wichtig, das Lektüre-Angebot des schulischen Literaturunterrichts trifft aber, wie Leseforschung und Literaturdidaktik übereinstimmend konstatieren, offensichtlich nicht das Leseinteresse der Jugendlichen.

Dieses richtet sich dominant auf jene Unterhaltungsliteratur (vgl. Lehmann u.a. 1995, 110), die bei den Deutschlehrern, weil herkömmlicherweise als trivial eingeordnet (vgl. Schön 1993a, 267), auf wenig Gegenliebe trifft. Abenteuer-, Kriminal- und Spionageromane sind bei den Dreizehn- bis Achtzehnjährigen, die Bonfadelli und Fritz (1993, 54 f.) befragt haben, besonders beliebt, dicht gefolgt von sogenannten ‚Problembüchern‘ oder ‚DokuFiktion‘, Büchern also, die die Probleme aus dem Alltag aufgreifen und sie dokumentarisch und möglichst realistisch, aber natürlich als fiktionale Realität darbieten (ebd., 181); zum Zeitpunkt der Befragung (1991) waren dies Titel von der Art ‚Nicht ohne meine Tochter‘ von Betty Mahmoody. Neben der Belletristik werden aber auch Sachbücher stark gelesen (ebd.).

In der Untersuchung Erich Schöns (1990 b) nennen die Probanden – vor allem die Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen – ebenfalls ‚mit auffälliger Häufigkeit Titel, die entweder nicht fiktional sind, oder ihre Fiktionalität herunterspielen, wie z.B. ‚Rolltreppe abwärts‘ [Hans Georg Noack], ‚Als Hitler das rosa Kaninchen stahl‘ [Judith Kerr], ‚Damals war es Friedrich‘ [Hans Peter Richter] o.ä. Oder es sind fiktionale Texte, die ihre Wirkung gerade aus dem Gestus ‚Es könnte Wirklichkeit werden‘ beziehen, z.B. ‚Die letzten Kinder von Schewenborn‘ [Gudrun Pausewang]‘ (ebd., 251).

Geschlechtsspezifische Unterschiede spiegeln sich in der Bevorzugung bestimmter Genres. Während bei den Jungen eher das Sachbuch dominiert, werden von den Mädchen und jungen Frauen die sogenannten Mädchenbücher sowie Schicksals- und Liebesromane präferiert (Bonfadelli/Fritz 1993, 55). Dabei ist die Möglichkeit emotionaler Beteiligung ein wichtiges Movens zur Lektüre. Insbesondere bei den sechzehn- bis siebzehnjährigen Mädchen fällt eine phasenhafte exzessive Lektüre emotiv betonter, trivialer Liebesromane in der Art der Angelique-Romane auf, die zuvörderst in der Suche nach Hilfen bei der Bewältigung eigener Beziehungsprobleme begründet ist (Schön 1993a, 267).

In der Adoleszenz nimmt, auch bei männlichen Jugendlichen, die Funktion des Lesens als wichtiges Mittel zur Bearbeitung eigener Probleme noch an Bedeutung zu; im Kontext der dort im Vordergrund stehenden Identitätsproblematik werden nun auch literarische Texte, etwa Romane von Max Frisch und Hermann Hesse oder Autobiographien und Biographien, interessant (ebd., 269). Wiederum besonders bei Mädchen setzt sich dieser Funktionswandel „oft um in die Form des Bedürfnisses nach empathischer Erfahrung fremder emotionaler Zustände“ (ebd.). Ebenso oft aber werden Empathie-Bedürfnisse mit dem Informations-Interesse kombiniert, entweder durch die Lektüre von Sachbüchern oder solcher Texte, die wie etwa die DokuFiction „Die Kinder vom Bahnhof Zoo“ von Christiane F. beide Aspekte vereinen. Texte der klassischen oder modernen Literatur werden selten und meist nur von älteren Gymnasiasten gelesen, der überwiegende Teil der Lektüre gehört zum Genre der Trivialliteratur, wobei allerdings mit steigendem Bildungshintergrund die anspruchsvolle Belletristik wichtiger wird. Diese ersetzt aber die Unterhaltungslektüre nicht, sondern wird zusätzlich gelesen (Bonfadelli/Fritz 1993, 55).

3.2 Kontrasterlebnis Schullektüre

Lektüre unterhaltender Literatur ist nach weitverbreitem Verständnis nicht die Sache des Literaturunterrichts. Trotz mancher lesepädagogischer Bemühungen, die privaten Lektüre-Präferenzen der Heranwachsenden den Inhalten des Literaturunterrichts anzunähern, ist deshalb bis heute eher von einer Dichotomie denn einer Integration auszugehen. Die Schule setzt der Freizeitlektüre ihrer Schüler eine tendenziell kanonisierte Textauswahl entgegen, die sich – wie eine Studie in Sekundarstufenschulen in Nordrhein-Westfalen (Lektüre von Ganzschriften 1994) beispielhaft ergeben hat – „an der literarischen Tradition, den Schulerfahrungen der Lehrkräfte und an den Kinder- und Jugendbüchern der 70er und frühen 80er Jahre orientiert“ (Widmann 1995, 23).

Die Folge dieser Praxis ist eine vielfach dokumentierte, ausgeprägte Aversion vieler Schüler gegen die Schullektüre (vgl. u.a. Köcher 1993, 250), die nicht unwesentlich in der Verknennung alterstypischer Lektüreinteressen begründet ist, stärker aber noch durch die Wahrnehmung bestimmt wird, zum manchmal als recht mühsam empfundenen Lesen anspruchsvoller Texte gezwungen zu sein, die man sich nicht selbst ausgesucht hat (ebd., 251; vgl. auch Schön 1993 b, 221 f.).

Lesebiographische Studien haben freilich die Einsicht befördert, daß die Dichotomie von Freizeit- und Schullektüre „offenbar vor allem ein Problem der Pubertät und frühen Adoleszenz“ ist, d.h. nach Schulstufen ein Problem der Sekundarstufe I (vgl. Eggert/Garbe 1995, 136). Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe II (Adoleszenz) wird das „Kontrasterlebnis Schullektüre“ (Köcher 1993, 250) durchaus von positiven Eindrücken aufgewogen. Die literar-ästhetische Bildungsarbeit des Deutschunterrichts, die im Ergebnis auf ein dauerhaftes Interesse auch an anspruchsvollerer Literatur zielt, muß also nicht notwendigerweise zu einer ‚Unlust‘ am Lesen führen; die Abhängigkeit des Erfolgs von höherer Schulbildung und entsprechend in die Oberstufe hinein ausgedehntem Literaturunterricht ist allerdings unübersehbar.

Aus diesen Befunden erwächst, wenn auf den Anspruch einer ‚literarischen Bildung für alle‘ nicht verzichtet werden soll, an Deutschunterricht und Literaturdidaktik die Herausforderung, nach neuen Inhalten und Methoden Ausschau zu halten (Eggert/Garbe 1995, 136). Zwei Ebenen einer Reaktion zeichnen sich in den letzten beiden Jahrzehnten ab. Auf der Ebene der Inhalte erfolgt mit Blick auf die Sekundarstufe I eine verstärkte Berücksichtigung der Kinder- und Jugendliteratur; auf der Ebene der Methoden wird einer Individualisierung der Textdeutungen Raum gegeben.

Die Kinder- und Jugendliteratur findet zunehmende Beachtung, weil mit gutem Grund davon auszugehen ist, daß sie der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Heranwachsenden nahe ist und ihren Interessen entgegenkommt (vgl. Daubert/Ewers 1995, 5). Die Beschäftigung mit dieser Literatur gilt zudem mittlerweile nicht allein „als erfolgversprechender Ansatz zum Aufbau einer stabilen Lesemotivation“ (ebd.); der „tiefgreifende Stilwandel“, der mit dem „kinderliterarischen“ Umbruch anfangs der siebziger Jahre begann und sich in einer permanenten literar-ästhetischen Qualitätssteigerung der Texte fortsetzte, erlaubt auch, die Kinder- und Jugendliteratur unter dem Gesichtspunkt literarischer Bildung in den Unterricht zu integrieren (vgl. Ewers 1995, 353 ff.). Dieser neue Ansatz macht zwar die Diskussion um die Alternative ‚(kanonisierte) Erwachsenenliteratur‘ oder ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ nicht gegenstandslos – „von einem ‚Hinauflesen‘ muß“ in Hinsicht „jeweils höherer literarischer Komplexität“ auch „weiterhin die Rede bleiben“ (Ewers 1995, 351) –, er nimmt ihr aber einen Teil der bisherigen Schärfe.

Die Frage nach der Art der Vermittlung von Literatur im Unterricht ist im Lichte lesebiographischer Forschung „zweifelloser der wichtigste Grund für die Schwierigkeiten mit der Schullektüre“ (Schön 1993b, 223): „Ständiger Tenor in der Abwehr der schulischen ‚Pflicht‘-Lektüre ist die Klage über die geforderte Art der Behandlung, das Analysieren und kontrollierte Interpretieren, das identifikatorisches Lesen unmöglich“ macht (ebd.). Dieser Befund spiegelt das von Hartmut Eggert und Michael Rutschky (1977) beschriebene „prinzipielle Problem institutioneller literarischer Lernprozesse“, daß der Literaturunterricht von den Lesenden verlangt, sich den Texten unterzuordnen, während die individuelle Rezeptionsaktivität genau umgekehrt verläuft und dazu tendiert, einen Text den eigenen Bedürfnissen und Intentionen unterzuordnen (Eggert/Garbe 1995, 138).

In Hinsicht auf den Versuch eines Ausgleichs dieser beiden Ansprüche, die sich in der Phase der Pubertät besonders stark reiben, verdient unter den literaturdidaktischen Methoden (s.u., Abschn. 5) das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten besondere Beachtung, weil seine Verfahren kognitive *und* emotionale Beteiligung zulassen und dadurch den Interessen und Bedürfnissen der Schüler am ehesten entgegenkommen. Ob damit der ‚Königsweg‘ zur Literatur gefunden ist, läßt sich derzeit aber (noch) nicht entscheiden. Möglicherweise hat auch Erich Schön recht mit der Aporie-Vermutung, daß „der Erwerb einer höheren literarischen Rezeptionskompetenz im Sinne einer Kompetenz zum tendenziell adäquaten Umgang mit Literatur“ nur durch einen gewissen „Zwang“ zu erreichen ist, „mit der Folge des Verlusts an Lesemotivation, der für einen Teil der Jugendlichen vorübergeht, für einen anderen Teil aber sicher nachhaltig ist“ (Schön 1993b, 224).

4. *Lese- und literaturdidaktische Konzepte* (Kaspar H. Spinner)

Schule hat seit je die Vermittlung von Lesefähigkeit und die Hinführung zur Literatur als eine ihrer zentralen Aufgaben betrachtet. Welche Zielvorstellungen dabei im einzelnen leitend sein sollten, darüber gab und gibt es sehr unterschiedliche Meinungen und Theorien. Im folgenden werden die literaturdidaktischen Positionen, die seit 1945 die Diskussion bestimmt haben, charakterisiert. Sie wirken sich alle bis heute auf die Praxis in den Schulen aus. Ein Einblick in die historische Entwicklung hilft deshalb, die Vielfalt des gegenwärtigen Literaturunterrichts besser verstehen zu können. Selbstverständlich ist die literaturdidaktische Diskussion auch von noch älteren Entwicklungen mitbestimmt. Insbesondere sind die Bildungsvorstellungen der Spätaufklärung und des deutschen Idealismus, die Jugendbewegung und die Reformpädagogik wesentliche und immer neu ins Spiel gebrachte Bezugspunkte der Deutschdidaktik.

Im Anschluß an die historische Darstellung werden sodann die wesentlichen Zielsetzungen des Lese- und Literaturunterrichts in systematischer Sicht zusammengestellt. Dabei wird auch der allgemeinbildende Charakter des Lese- und Literaturunterrichts deutlich, der weit über die bloße Vermittlung von Lesefertigkeit hinausreicht.

4.1 *Entwicklung der Literaturdidaktik seit 1945*

4.1.1 *Erziehender Literaturunterricht*

Dem Literaturunterricht der Nachkriegszeit wurde vor allem eine erzieherische Funktion zugeschrieben. In der Dichtung sollten Kinder und Jugendliche vorbildhaftes Verhalten kennenlernen und moralische Orientierung finden. Robert Ulshöfer sprach z.B. von der „geistigen Prägung des jungen Menschen durch Vorbilder oder durch die Beschäftigung mit Sprache und Dichtung“ (Ulshöfer 1971, 61); in der Literatur sollten den Heranwachsenden „Formen menschlichen Heldentums“ (ebd., 63) vorgeführt werden. Wilhelm Helmich forderte eine Textauswahl „nach der *Lebensdienlichkeit* ihrer Funktionen für die Kindheit und das Jugendalter“ (Helmich 1966, 953). Eine wichtige Rolle spielte in dieser Didaktik der ‚Lebenshilfe‘ der Erlebnisbegriff, der schon seit dem Beginn des Jahrhunderts, beeinflusst u.a. durch die Kunst-erziehungsbewegung, für die Literaturdidaktik wichtig gewesen ist.

4.1.2 *Einfluß der Werkinterpretation*

Um 1960 begann eine Phase der Kritik am Lebenshilfeansatz. Der Einspruch kam u.a. von Literaturwissenschaftlern, z.B. von Wolfgang Kayser und Walter Killy. Wer von Lebenshilfe spreche – so lautete die Kritik –, verfehle das Wesen der Dichtung. Es war die literaturwissenschaftliche Schule der Werkinterpretation (meist werkimmanente Interpretation genannt), die gegen den erziehenden Literaturunterricht ins Spiel gebracht wurde; bekannte literaturwissenschaftliche Grundlagenwerke, auf die sich die Didaktik berief, waren die „Grundbegriffe der Poetik“ (1946) und die „Kunst der Interpretation“ (1955) von Emil Staiger sowie „Das sprachliche Kunstwerk“ (1948)

von Wolfgang Kayser. Literatur sollte nicht mehr wie im erziehenden Literaturunterricht als Transportmittel für eine Moral oder Lebensweisheit benutzt werden, sondern im Hinblick auf die Einheit von Form und Inhalt bzw., wie man noch öfter sagte, von Gehalt und Gestalt interpretiert werden. Nur dadurch könne man, so die neue Auffassung, dem ästhetischen Charakter von Dichtung gerecht werden.

Es ging also darum, wie in der sprachlichen Gestalt, also etwa der Syntax, dem Rhythmus, der Metaphorik usw., der Gehalt umgesetzt ist und wie sich dabei Gehalt und Gestalt wechselseitig erschließen. Ein solches Vorgehen umfaßt auch textanalytische Arbeit – z.B. Stiluntersuchung –, soll aber im Sinne der Werkinterpretation immer mit dem ästhetischen Erleben verbunden sein. Von Emil Staiger stammt der oft zitierte Satz: „daß wir begreifen, was uns ergreift, ist das eigentliche Ziel der Literaturwissenschaft“ (Staiger 1963, 11). Die werkimmanente Interpretation als Grundmodell für den Literaturunterricht hat dazu geführt, daß ein großer Teil der für die Lehrerinnen und Lehrer herausgebrachten Fachliteratur in den sechziger Jahren aus Interpretationssammlungen bestand. Auch darin zeigt sich der für jene Zeit typische enge Zusammenhang von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.

In der Unterrichtspraxis insbesondere des Gymnasiums spielt die Werkinterpretation bis heute eine große Rolle; der Grund für den Erfolg dieses Ansatzes dürfte darin liegen, daß hier ästhetische Erlebnisorientierung und genaue Untersuchung der formalen Gestaltungsmittel miteinander verbunden werden.

4.1.3 Sachstrukturell orientierte Literaturdidaktik

Im Verlauf der sechziger Jahre verstärkten sich die Tendenzen, die Erlebnisorientierung, die in der Werkinterpretation noch enthalten war, zugunsten einer stärkeren Betonung der objektivierenden Analyse zurückzudrängen. „Vermittelbar ist, was rational ist“, lautete ein Stichwort Rolf Geißlers in seiner vielbeachteten Publikation „Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik“ (Geißler 1970, 92). Diese Abkehr von der Erlebnispädagogik wurde wesentlich gestützt durch die aufkommende Lernzieltheorie, derzufolge Unterrichtsprozesse planbar und kontrollierbar sein sollen. Die Werkinterpretation entsprach noch einem bildungstheoretischen Ansatz, für den Begriffe wie ‚Begegnung mit Dichtung‘ u.ä. typisch waren und der sich nun mit dem Vorwurf konfrontiert sah, irrational zu sein. Lernzielorientierte Unterrichtsplanung sollte die Vermittlungsprozesse durchschaubar machen; das ist bei kognitiv-rationalen Verarbeitungsweisen wesentlich leichter zu erreichen als bei emotionalen. Wie sollte man z.B. die Erlebnisintensität bei der Beschäftigung mit einem Gedicht in einer Lernzielkontrolle messen?

Unterstützt wurde die Ausrichtung an kognitiv-rationalen Lernprozessen durch die strukturalistische Textanalyse, die Ende der sechziger Jahre intensiv in der Literaturdidaktik rezipiert wurde. Sie versprach durch die exakte Untersuchung der sprachlichen Zeichen und ihres strukturellen Zusammenhangs größere Objektivität als die Werkinterpretation mit ihrem hermeneutischen, das subjektive Erleben berücksichtigenden Zugang zur Dichtung. Dazu paßte auch, daß nun viele Literaturdidaktiker die ausschließliche Ausrichtung am Einzelwerk als einem geschlossenen Ganzen zugunsten gattungsorientierter Lernziele aufgaben. Dies wurde damit begründet, daß der Ein-

blick in die Struktureigenschaften Voraussetzung für das Verstehen sei – bei der Fabel etwa dafür, daß man sie nicht als Tiergeschichte mißverstehe. Das einzelne Werk, das bei der werkimmanenten Methode in seiner Einmaligkeit und Autonomie in den Blick kam, erschien nun oft lediglich als Beispiel für die Gattung und ihre Merkmale. In Unterrichtseinheiten, bei denen es z.B. darum geht, die Merkmale der Kurzgeschichte oder des Märchens herauszuarbeiten, zeigt sich noch heute das Erbe dieses Ansatzes.

Die für den schulischen Literaturunterricht vorgeschlagenen Methoden waren zwar nicht immer im strengen Sinne strukturalistisch, aber kennzeichnend war, daß es im Unterricht darum gehen sollte, den Gegenstand – in diesem Falle den literarischen Text – auf seine Struktureigenschaften hin zu untersuchen; deshalb spricht man von sachstrukturell orientierter Literaturdidaktik.

Das Klett-„Lesebuch“ A 5 ff. (1966 ff.) und das von Klaus Gerth entwickelte und betreute Schroedel-Lesewerk „Texte für die Sekundarstufe“ (1973 ff.; auch: „Texte für die Primarstufe“) sind besonders einflußreiche Schulbücher gewesen, die einem solchen Ansatz verpflichtet waren; die Lesebücher wurden nun als literarische Arbeitsbücher verstanden. Die immer wieder neu aufgelegte „Didaktik der deutschen Sprache“ von Hermann Helmers ist in ihrer ursprünglichen Konzeption (1966) ebenfalls, wenn auch nicht so stringent einem sachstrukturellen Ansatz verpflichtet. Johann Bauer und Hans Kügler sind weitere Literaturdidaktiker, die in der Entwicklung des sachstrukturellen Ansatzes führend waren.

Mit dem sachstrukturellen Ansatz ist auch die Erweiterung des Textbegriffes verbunden. Literaturunterricht bezieht sich nun nicht mehr nur auf Werke, die als literarisch wertvoll eingeschätzt werden, sondern schließt ebenso Unterhaltungsliteratur und Sachtexte ein. Auch zu ihrem Verstehen sind, nach dieser Position, Einsichten in die Struktureigenschaften zu vermitteln.

4.1.4 Kritische Literaturdidaktik

Besonders heftig hat sich die 68er-Bewegung auf die Literaturdidaktik ausgewirkt. Mit ihr rückten politisch-gesellschaftliche Betrachtungsweisen in den Vordergrund. Ziel war das kritische Lesen als Beitrag zu einer emanzipatorischen Erziehung: Texte sollten im Hinblick auf die gesellschaftlichen Interessen, die in ihnen zum Ausdruck kommen, befragt werden. Eine bloß formalästhetische Analyse von Literatur wurde entschieden abgelehnt. Ebenso sollte nacherlebendes, auf Identifikation zielendes Lesen überwunden werden; damit wurde die kognitive Ausrichtung des Unterrichts weiter verstärkt. Immer wieder beriefen sich die Vertreter der neuen Literaturdidaktik auf Bertolt Brecht, dessen Kritik an der Einfühlung Programm wurde.

Eine dezidiert marxistische Position vertrat vor allem das Bremer Kollektiv um Heinz Ide (z.B. Ide 1970), das mit vielen Publikationen hervortrat und vehement eine Überwindung des bürgerlichen Literaturunterrichts forderte. Erstmals gab es auch einen stärkeren Austausch mit der Literaturdidaktik der DDR. Neben den mehr orthodox-marxistischen Ansätzen übte die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas) großen Einfluß auf die literaturdidaktische Diskussion aus. In diesem Zusammenhang wurde auch die Auf-

fassung von Literatur als Darstellung des Möglichen, als Vorschein auf eine bessere Welt für die Literaturdidaktik wichtig.

Auch wenn aus heutiger Sicht die kritische Literaturdidaktik in manchen ihrer Publikationen rigoros und einseitig erscheint, ist nicht zu übersehen, daß sie Zielvorstellungen und methodische Zugangsweisen für den Literaturunterricht erschloß, die bis heute ihren unangefochtenen Platz haben. Kritisches Lesen gilt heute nicht mehr unbedingt als das übergeordnete Lernziel, wohl aber als ein unverzichtbares Teilziel.

4.1.5 Rezeptionsorientierung

Im Verlauf der siebziger Jahre wurde die Rezeptionsästhetik immer wichtiger für die Literaturdidaktik. Sie richtet ihr Interesse auf die Leseprozesse; auf die Schule bezogen hieß dies, daß die Schülerinnen und Schüler als Lesende in den Mittelpunkt rückten. Der Text wurde als Partitur betrachtet, die der Inszenierung in der Phantasie bedarf. Diese von der Literaturwissenschaft beeinflusste Entwicklung verband sich mit der Kommunikationsorientierung, die für die Sprachdidaktik der siebziger Jahre bestimmend war. Wenn Literatur als Kommunikation betrachtet wird, dann kommt der Leser als Adressat in den Blick. Eine typische Folge solcher Überlegungen war z.B. eine entspanntere Einstellung zur Trivial- und Unterhaltungsliteratur; sie galt nicht mehr nur als Schund, vor dem die Heranwachsenden zu bewahren waren, oder als ideologisch fragwürdige Flucht- und Besänftigungsliteratur, sondern als Teil des Lesealltags der Menschen in unserer Gesellschaft, auf den Schule vorzubereiten hat – z.B. durch Vermittlung einer Lesehaltung, die das Vergnügen am Buch mit der Fähigkeit, Stereotype zu durchschauen, verbindet.

Während die kommunikationsorientierte Sprachdidaktik in der Regel eng mit der Vorstellung eines lernzielorientierten Unterrichts verknüpft war (typisch waren Formulierungen wie „Bewältigung von Kommunikationssituationen“), zeichnete sich in der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik dagegen bald eine Kritik der Lernzielorientierung ab; denn es sollten auch die nicht planbaren subjektiven Verstehensprozesse in den Literaturunterricht integriert werden. Dabei spielt vor allem die rezeptionsästhetische These, daß der Leser den Sinn eines Textes mitschaffe, eine bestimmende Rolle. Subjektive Textbegegnungen wurden deshalb nicht nur berücksichtigt, sondern bewußt gefördert. Ein Unterrichtsgespräch bezieht sich in einem rezeptionsästhetisch ausgerichteten Literaturunterricht deshalb nicht nur auf den Text und seinen Autor, auf die Epoche und auf die historischen Bezüge, sondern auch auf die Rezeptionsweisen der Schülerinnen und Schüler, ihre Assoziationen und Deutungen bei der Lektüre.

Diese Berücksichtigung der subjektiven Rezeption wurde auch gestützt durch identitätsorientierte Konzeptionen, die den Literaturunterricht auf den Entwicklungsprozeß der Heranwachsenden bezogen (in besonders fundierter Weise tat dies Jürgen Kreft, 1977). Lesen hieß in diesem Zusammenhang nicht nur Verstehen von Texten und Nachdenken über sie, sondern auch Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis; dieses kommt durch das Identifikationsangebot der Literatur und durch die von ihr bewirkte Verfremdung von Alltagsroutinen ins Spiel.

Die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern führte zu einer immer stärkeren Berücksichtigung der Kinder- und Jugendliteratur; in ihr ist in besonderem Maße ein

Leseangebot zu finden, das entwicklungsspezifische Probleme zum Thema hat. Überhaupt hat die Rezeptionsorientierung eine stärkere Akzentuierung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Texten bewirkt, ablesbar etwa an der Strukturierung von Lesebüchern, die nicht mehr nach Textsorten, wie beim sachstrukturellen Ansatz, sondern nach Problemfeldern strukturiert sind (z.B. Kapitelüberschriften wie „Miteinander leben“, „Wie soll ich werden?“, „Fremde Orte – Fremde Menschen“ u.ä.).

4.1.6 Produktionsorientierte Literaturdidaktik

Seit den achtziger Jahren dominiert der produktionsorientierte Ansatz die Diskussion. Man kann ihn als eine stark methodisch akzentuierte Fortentwicklung der rezeptionsästhetischen Sichtweise sehen. Die Leserbeteiligung an der Sinnkonstitution wird im produktionsorientierten Literaturunterricht manifest gemacht, indem die Schülerinnen und Schüler Texte umschreiben, ergänzen, szenisch, bildnerisch, musikalisch darstellen. Der Umgang mit Literatur besteht damit nicht mehr nur in einem Reden über den Text, sondern schließt eigenes Gestalten ein. Damit werden die Förderung von Kreativität und Vorstellungskraft zu wichtigen Aspekten des Literaturunterrichts.

Zugleich kann ein gleichsam handwerkliches Verhältnis zum literarischen Text als etwas Gemachtem gewonnen werden; dies eröffnet einen Zugang zu textanalytischer Erkenntnis, weil die Schülerinnen und Schüler nun selbst Erfahrungen mit dem literarischen Formulieren und seinen Problemen machen. Es kennzeichnet die produktionsorientierten Ansätze, daß sie insbesondere eine Vielzahl an methodischen Möglichkeiten bereitgestellt haben. Dabei gibt es bei den Vertretern durchaus unterschiedliche Akzentuierungen – z.B. die Betonung des ganzheitlichen, handelnden Umgangs mit Literatur bei Gerhard Haas (z.B. Haas 1997), die Erschließung von poetischen Strukturen durch das eigene Tun bei Günter Waldmann (z.B. Waldmann 1988), die Fundierung in einer Handlungstheorie bei Harro Müller-Michaels (z.B. Müller-Michaels 1978) und Gerhard Rupp (z.B. Rupp 1987) oder die kognitionspsychologische Begründung bei Kaspar H. Spinner (z.B. Spinner 1993).

In den produktionsorientierten Ansatz sind auch eine Reihe älterer Traditionen eingegangen; es gibt z.B. eine Verbindung zum Verfertigen von poetischen Texten nach Vorlagen bei Ulshöfer oder zum sprachspielerischen und verfremdenden Umgang mit Texten, der durch die Kreativitätsdiskussion und die kritische Deutschdidaktik schon in den siebziger Jahren eine Rolle spielte. Man kann die Linien noch weiter zurückverfolgen und in Lessings Vorschlägen zum Umgang mit Fabeln in der Schule (1759) ein exemplarisches Programm für produktionsorientierten, die geistige Selbsttätigkeit fördernden Literaturunterricht sehen. Vielfältig sind auch die Bezüge zur Tradition des rhetorischen Unterrichts.

4.2 Zielsetzungen des Literaturunterrichts

Wenn man die Lehrpläne, die Praxis des Literaturunterrichts an den Schulen und die fachdidaktische Diskussion beobachtet, kann man eine Vielzahl sich z.T. widersprechender, z.T. ergänzender Zielsetzungen erkennen. Im folgenden werden die wichtigsten literaturdidaktischen Zielsetzungen, die heute eine Rolle spielen, aufgeführt, ohne

daß eine Hierarchisierung vorgenommen wird. Es kennzeichnet die gegenwärtige Situation, daß man eher versucht, verschiedene sinnvoll erscheinende Zielsetzungen miteinander zu kombinieren, als einen stringenten Ableitungszusammenhang von Leit- und Grobzielen bis zu Feinzielen herzustellen, wie das z.B. im Rahmen der Curriculumtheorie der siebziger Jahre geschah.

4.2.1 Förderung der Freude am Lesen

Diese grundlegende Zielsetzung ist in den letzten Jahren immer stärker in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt; die Hauptursache dafür ist die Konkurrenz, die das Buch durch die elektronischen Medien erhalten hat. Heute stellt sich in besonderem Maße die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen überhaupt an das Buch heranzuführen. Es geht darum, Interesse am Lesen zu wecken; das kann nur gelingen, wenn die Schule auch Raum für lustvolle Leseerlebnisse bietet und ein Ort des literarischen Lebens mit vielfältigem Anregungscharakter ist.

Leseförderung als Zielsetzung bedeutet eine dezidierte Orientierung an den Kindern bzw. Jugendlichen, ihrem Entwicklungsstand, ihren Bedürfnissen und geistigen Suchbewegungen. Schon im Rahmen der kommunikationsorientierten Didaktik der siebziger Jahre, die ihren Blick auf die tatsächlichen Leseverhältnisse und die Lebenssituationen der Heranwachsenden richtete und sie zu einem Kriterium für schülernahe Textauswahl und motivierende Umgangsformen machte, finden wir Zielsetzungen der Leseförderung in der didaktischen Konzeption einer schülerbezogenen Leseerziehung (besonders nachdrücklich vertreten z.B. von Malte Dahrendorf 1975). Heute verbindet sich Leseförderung mit den Bestrebungen nach offenem Unterricht, bei dem die Eigenaktivität der Lernenden im Mittelpunkt steht (etwa bei Projektunterricht zu Büchern) und die Schule sich öffnet zum außerschulischen Bereich.

Im Rahmen der Leseförderung spielt die Einbeziehung der Kinder- und Jugendliteratur eine zentrale Rolle. In ihr ist ein altersadäquates Leseangebot zu finden; vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit Bibliotheken, Verlagen, Autorinnen und Autoren schaffen die Verbindung zum außerschulischen literarischen Leben. Immer mehr wird das Lesen auch als Teil und Grundlage einer umfassenden Medienkompetenz gesehen. Dies liegt schon deshalb nahe, weil Literatur heute den Heranwachsenden in mannigfacher medialer Vermittlung begegnet. Lesen erweist sich als eine Schlüsselqualifikation für eine bewußtere und wahrnehmungintensivere Medienrezeption.

4.2.2 Texterschließungskompetenz

Ein zweiter grundlegender Zielbereich bezieht sich auf die Vermittlung der Fähigkeit, Texte verstehen und analysieren zu können. Dabei ist die didaktische Grundvorstellung leitend, daß Schülerinnen und Schüler Texte nur angemessen erfassen können, wenn sie zur methodischen Erschließung angeleitet werden. Dafür werden meist Verfahren der Literaturwissenschaft zu Hilfe genommen, z.B. die Werkinterpretation, die Erarbeitung von Gattungsmerkmalen, die Stilanalyse u.a. Die sachstrukturell orientierte Literaturdidaktik sah in diesem Zielbereich ihren Schwerpunkt.

Texterschließungskompetenz läßt sich besonders gut mit lernzielorientiertem Unterricht vereinbaren; der Blick ist auf Verfahren gerichtet, die sich die Schülerinnen und Schüler aneignen sollen. Der Lernerfolg kann kontrolliert werden, ebenso ist Trans-

ferierbarkeit gegeben: Die Fähigkeit beispielsweise, Metaphern und Symbole zu erkennen und zu deuten, kann an einem Text erarbeitet, an einem weiteren geübt und an einem dritten überprüft werden.

Seit den siebziger Jahren spielen im Rahmen des Erwerbs von Texterschließungskompetenz auch nichtliterarische Texte (Werbung, Reden, Zeitungstexte u.a.) eine Rolle. Die zu vermittelnden Teilfähigkeiten reichen von der Informationsentnahme aus Texten bis zum kritischen Lesen.

Schriftliche Formen wie Inhaltsangabe, Interpretationsaufsatz und schriftliche Textanalyse stehen in engem Zusammenhang mit dem Erwerb von Texterschließungskompetenz. In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz mit den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Deutsch 1979“ der schriftlichen Textanalyse einen hohen Stellenwert im gymnasialen Unterricht verschafft.

4.2.3 Literarische Bildung

Insbesondere im Gymnasium ist die Vermittlung literarischer Bildung seit langem grundlegendes Ziel des Literaturunterrichts. Anders als bei der Texterschließungskompetenz richtet sich der Blick hier weniger auf zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten als auf den Bildungsinhalt. Es geht darum, die Heranwachsenden mit herausragenden Werken des literarischen Erbes (und auch der Gegenwartsliteratur) bekannt zu machen. Die Frage, ob dafür ein bestimmter Kanon von Dichtungen erstellt werden kann, sorgt in der Didaktik immer neu für Diskussionen. Als besondere Herausforderung für die Rechtfertigung literarischer Bildung als Unterrichtsziel ist die Frage nach der Schichtabhängigkeit des Bildungsbegriffs und die Infragestellung der literarischen Kultur durch die audiovisuellen Medien zu sehen.

Literarische Bildung bezieht sich nicht nur auf die Aneignung dichterischer Werke, sondern umfaßt auch den Einblick in literaturgeschichtliche Epochen und Strömungen. Dies kann bis zur Beschäftigung mit geistesgeschichtlichen Entwicklungen fortgeführt werden – in diesem Sinne werden z.B. Aufklärung und Romantik nicht nur als literarische Phänomene behandelt, sondern als historische Ausprägungen von Geisteshaltungen.

Im Rahmen literarischer Bildung können die Akzente sehr unterschiedlich auf das Bildungswissen, auf den erlebnismäßigen Zugang zu bedeutenden Dichtungen oder auf die kognitive Erschließung gesetzt sein. Ein rein dozierender Literaturgeschichtsunterricht allerdings ist in den deutschsprachigen Ländern selten, im Gegensatz etwa zu Frankreich und Italien, wo literarische Bildung als Unterrichtsziel einen viel unangefochtenen Stellenwert hat.

4.2.4 Förderung von Imagination und Kreativität

Während bei den bisher genannten Zielsetzungen das Lesen selbst bzw. die Literatur das Ziel ausmachen, geht die Förderung von Imagination und Kreativität darüber hinaus, denn sie sind nicht ausschließlich an Literatur gebunden. Daß sie als Ziel der Beschäftigung mit Literatur erscheinen können, hängt damit zusammen, daß beim Lesen die Vorstellungskraft angesprochen ist und Literatur eine Welt der Möglichkeiten entwirft. Man kann deshalb den Literaturunterricht als den Ort in der Schule sehen, an dem in bevorzugter Weise Phantasie und Kreativität gefördert werden. Ein

Unterricht, der unter dieser Zielvorstellung steht, wird nicht ohne produktive Formen des Umgangs mit Texten auskommen.

Daß es dabei nicht nur um erholsames Beiwerk zum ernsthaften Lernen geht, wird deutlich, wenn man in der Vorstellungskraft ein grundlegendes Vermögen des Menschen sieht. In den siebziger Jahren verstand man Kreativität vor allem als ein Durchbrechen gewohnter Routinen und Normen und als Entwurf von Gegenwelten zur bestehenden Wirklichkeit, in jüngerer Zeit wird verstärkt von Imagination als der Fähigkeit, innere Bilder oder Vorstellungen zu entwerfen, gesprochen und darin eine dritte seelisch-geistige Kraft neben der Verstandestätigkeit und der Emotion gesehen (vgl. Köppert 1997). Die Förderung von Kreativität und Imagination wird immer mehr auch in den Rahmen eines umfassenden ästhetischen Bildungsauftrages der Schule eingeordnet, der weitere Fächer, insbesondere Musik und Kunst, umfaßt.

4.2.5 Identitätsfindung und Fremdverstehen

Bei Kindern und Jugendlichen können literarische Texte in besonderem Maße eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person spielen. An Märchen ist z.B. mannigfach gezeigt worden, wie in ihnen die Ablösungsprozesse, die jeder heranwachsende Mensch vollziehen muß, zum Ausdruck gebracht sind. Literatur lädt zur Identifikation ein, der Leser sieht eigene Lebensprobleme im Spiegel der Fiktion und kann so zugleich zu sich selbst in Distanz treten. Diese Funktion, die die Literatur unverkennbar für Leser hat, kann auch als ein Ziel des Literaturunterrichts in der Schule gesehen werden.

In enger Verbindung mit der Entwicklung der eigenen Identität steht beim Lesen das Fremdverstehen. Literarische Texte sind nicht nur Spiegel für persönliche Probleme, sondern vermitteln auch fremde Erfahrungsperspektiven. Lesend kann man sich von der eigenen Sichtweise lösen und sozusagen probenhalber die Welt mit anderen Augen sehen. Literatur ist deshalb auch ein Medium für die Entfaltung von Fremdverstehen. Daraus ergibt sich als ein grundlegendes Ziel für den Literaturunterricht eine Förderung der Überwindung von Egozentrik, der Einübung in Empathie und die Fähigkeit, verschiedene Erfahrungsweisen miteinander in Beziehung zu setzen. Ein solcher Literaturunterricht legt einen Schwerpunkt auf die Beschäftigung mit den literarischen Figuren; auf sie konzentriert sich, wie die Leseforschung gezeigt hat, in der Regel auch das Interesse der lesenden Kinder und Jugendlichen.

4.2.6 Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen

Literarische Texte sind Ausdruck einer Auseinandersetzung mit Grundfragen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz des Menschen. Themen wie Liebe, Tod, moralische Konflikte, Widerstreit von Vernunft und Gefühl, Ablöse- und Reifeprozesse sind im Laufe der Menschheitsgeschichte immer wieder literarisch bearbeitet worden. Der Literaturunterricht kann deshalb auch als der Ort verstanden werden, wo in besonderem Maße eine Beschäftigung mit solchen Problemen stattfinden kann. Das braucht nicht im Sinne einer Lebenshilfedidaktik als Anweisung für richtiges Verhalten zu erfolgen; literarische Texte bieten vielmehr die Möglichkeit, daß sich Heranwachsende zur selbständigen Auseinandersetzung mit grundlegenden Lebensfragen angeregt sehen. Dabei kann auch eine historische Perspektive fruchtbar werden

– man denke etwa an literarische Texte, die von Vater-Kind-Beziehungen in früheren Zeiten handeln oder das Verhältnis zur Natur in verschiedenen Phasen der Menschheitsgeschichte zeigen. Literarische Texte vermitteln dabei nicht Faktenwissen, sondern zeigen Vorstellungen, die sich die Menschen von der Welt machen. Literatur kann so in engem Zusammenhang mit Mentalitätsgeschichte gesehen werden.

5. Methoden des Literaturunterrichts

Der heutige Literaturunterricht ist durch eine Vielfalt von methodischen Möglichkeiten charakterisiert. Dies ist angesichts der weit gespannten Ziele, die mit ihm angestrebt werden, nicht verwunderlich. Schülerinnen und Schüler sollen in ihren kognitiven, emotionalen und imaginativen Fähigkeiten angesprochen werden und unterschiedliche Formen der Verarbeitung von Leseerfahrungen kennenlernen. Anders als in Zeiten, in denen die Unterrichtsmethodik feste Verlaufsschemata für die Gestaltung von Lesestunden vorgab, sind Unterrichtende heute aufgerufen, mit ihren Schülerinnen und Schülern jeweils angemessene, fruchtbare Zugangs- und Arbeitsformen auszuwählen und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen.

Im folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten methodischen Möglichkeiten gegeben. Dies geschieht zunächst in einem allgemeinen Überblick (5.1); dann werden gesondert spezielle Aspekte des weiterführenden Lese- und Literaturunterrichts in der Grundschule (5.2) und der Textbehandlung in der Sekundarstufe (5.3) erörtert.

5.1 Überblick über die wichtigsten Unterrichtsmethoden (Kaspar H. Spinner)

5.1.1 Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch

In der Unterrichtspraxis ist das gelenkte Gespräch die verbreitetste Methode im Umgang mit Literatur. Es ist aber zugleich ein immer wieder heftig kritisiertes Verfahren; es gängele, so wird ihm vorgeworfen, die Schülerinnen und Schüler, weil die Lehrkraft mit Fragen, auf die sie die Antwort immer schon selbst wisse, nichts anderes beabsichtige, als ein bestimmtes, im voraus festgelegtes Interpretations- oder Analyseergebnis herauszubekommen. Die Beschäftigung mit dem Text ginge nicht von den Fragen der Schülerinnen und Schüler aus, sondern sei funktionalisiert im Hinblick auf das erwartete Unterrichtsergebnis.

Von seiner Geschichte her erhebt das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch einen anderen Anspruch. Es entstammt im wesentlichen der Spätaufklärung und wurde damals mit Berufung auf die Vorgehensweise des Sokrates als sokratische Methode dem dozierenden Unterricht entgegengesetzt. Die Zöglinge sollten Wissen nicht einfach vorgesetzt bekommen, sondern, veranlaßt durch die Fragen des Unterrichtenden, Erkenntnisse selbst gewinnen. Der zugrunde liegende, durchaus positiv zu sehende aufklärerische Anspruch auf der einen und die Gefahr der Gängelung auf

der anderen Seite erklären, warum das fragend-entwickelnde Unterrichtsgepräch heute sehr kontrovers eingeschätzt wird (vgl. Spinner 1992).

5.1.2 Freies Gespräch

Neben dem gelenkten, fragend-entwickelnden Vorgehen spielen andere Gesprächsformen im Literaturunterricht eine Rolle, insbesondere das freie Gespräch. Man findet es am häufigsten vor, wenn – z.B. als Einstieg in eine Textbehandlung – ein Austausch von Leseindrücken stattfinden soll. Wenn man die Auffassung vertritt, daß es im Literaturunterricht nicht nur ums Lernen, sondern auch um ein Stück Realisierung von literarischem Leben geht, kann das freie Gespräch auch zum Hauptbestandteil ganzer Einheiten gemacht werden. Der Gesprächsleiter (Schüler/in oder Lehrer/in) hat beim freien Gespräch eine moderierende, nicht eine zielorientiert leitende Funktion (vgl. Christ u.a. 1995).

Zwischen fragend-entwickelndem und freiem Gespräch gibt es viele Zwischenformen, und in der Praxis stellen sich mannigfache Übergänge ein; so kann vom freien Austausch erster Leseindrücke durch Fragen zu einer systematischen Erarbeitung übergeleitet werden. Mit Leitfragen, komplexen Fragestellungen und Impulsen gibt es auch viele Möglichkeiten, Offenheit und Zielvorgabe miteinander zu verbinden.

5.1.3 Textvergleich

Eine verbreitete Methode des Literaturunterrichts ist der Textvergleich, der mit dem Unterrichtsgespräch gekoppelt sein kann. Die Eigenart eines Textes fällt eher ins Auge, wenn zwei Texte oder Textauszüge einander gegenübergestellt werden. Besonders häufig werden Textvergleiche zur Erarbeitung epochentypischer Merkmale eingesetzt, z.B. anhand von Gedichten zum gleichen Thema aus Romantik, Realismus und Expressionismus. Eine andere Zielrichtung wird eingeschlagen, wenn Texte verschiedener Textsorten miteinander verglichen werden, z.B. Kurzgeschichte und Zeitungsmeldung zu einem ähnlichen Thema. Dabei können typische Charakteristika literarischer Gestaltung und berichtender Information erarbeitet werden. Möglich sind auch Vergleiche von Textstellen aus ein- und demselben Werk, z.B. symbolträchtige Landschaftsschilderungen am Anfang und am Ende eines Romans als Spiegel der Handlungs- und Figurenentwicklung (zum Vergleich im Literaturunterricht Köster 1995).

Vergleiche lassen sich auch durchführen mit Texten, die von der Lehrkraft selbst hergestellt werden; dies bietet sich besonders für die Arbeit auf der Mikroebene an, z.B. wenn zu einem Gedicht neben dem originalen Schlußvers zwei Varianten vorgelegt werden. Das Unterrichtsgespräch bezieht sich dann auf die Frage, welche Variante am passendsten erscheint, und führt so in die Texterschließung hinein.

5.1.4 Gestaltender Textvortrag

Vorlesen und Vortragen von Texten aus dem Gedächtnis stehen in der Regel unter einer doppelten Zeilsetzung: Stimmführung, Artikulation und Intonation werden geübt, zugleich wird die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text gefördert. Man spricht deshalb meist von sinnerschließendem Lesen.

Das laute Lesen kann auch mehr heuristisch-experimentell als Hinführung zur Texterschließung eingesetzt werden, indem man z.B. probeweise eine Textpassage

mit unterschiedlicher Intonation spricht und über die Angemessenheit der jeweiligen Vortragsart, ihre Wirkung und die zutage tretenden Inhaltsaspekte nachdenkt.

Vorlesen und Vortragen von Texten kann schließlich als Teil des literarischen Lebens in der Schule begriffen werden, etwa wenn Kinder aus Büchern vorlesen, die sie besonders gerne mögen. Sinnvoll ist es ebenso, wenn die Lehrkraft in bewußt gestalteten Unterrichtssituationen Texte vorliest.

Zum Vorlesen gehören auch die Zuhörenden. Die Schaffung von Situationen, in denen konzentriertes Zuhören stattfindet, wird heute zunehmend als eine wichtige Aufgabe von Unterricht erkannt. Dafür sind auch Formen des aktiven Zuhörens mit Rückmeldungen entwickelt worden (zum Vorlesen vgl. Beisbart 1993).

5.1.5 Produktive Verfahren

Eine immer größere Rolle spielt in den letzten Jahren das gestaltende Schreiben im Umgang mit Texten. Es lassen sich für schriftliche Produktionsaufgaben vier Grundtypen unterscheiden:

- Es gibt erstens in vielfältiger Form die Möglichkeit des *Ergänzens von Texten*, die unvollständig ausgegeben werden, z.B. ohne Schluß, ohne Titel oder unter Weglassung einzelner Wörter, die für die Interpretation interessant sind. Solche Aufgaben halten zu einem genauen Lesen des Textes an und aktivieren zugleich eigene Vorstellungen der Schüler(innen); werden die selbst formulierten Texte miteinander und mit den Formulierungen des Originaltextes verglichen, fördert dies die Analyse- und Interpretationsfähigkeit.
- Der zweite Grundtyp besteht im *Schreiben von Texterweiterungen oder Zusatztexten*. Dies können Fortsetzungen von Geschichten sein, innere Monologe, Briefe oder Tagebucheinträge einer literarischen Figur. Hier geht es um ein Weiterphantasieren des Textes; oft ist damit die Intention verbunden, eine tiefere Auseinandersetzung mit einer literarischen Figur zu erreichen, z.B. deren innerer Entwicklung nachzugehen.
- Ein weiterer Grundtyp läßt sich als *Umschreiben von Texten* bezeichnen. Hierbei wird ein Text verändert, z.B. in die moderne Zeit versetzt, in eine andere Stil-Lage umformuliert, mit einem anderen Schluß ausgestattet usw. Damit können u.a. eine erhöhte Aufmerksamkeit für Besonderheiten eines Textes, historisches Bewußtsein und kritisches Lesen gefördert werden.
- Schließlich ist das *analoge Schreiben* zu nennen, das auch schon früher im Literaturunterricht verbreitet war: Nach dem Lesen und einer evtl. Analyse eines Textes verfassen die Schülerinnen und Schüler eigene Texte nach dem vorgelegten Muster.

Durch die produktiven Verfahren gewinnen die Schülerinnen und Schüler ein fast handwerkliches Verhältnis zur Literatur, durch das sich analytische Einsichten oft natürlicher ergeben als im Frageunterricht.

5.1.6 Umsetzungen in ein anderes Medium

Produktives Arbeiten mit Texten kann nicht nur schreibend erfolgen. Bildnerisches Gestalten zu Texten, Vertonung, Erstellen von Hörspielen und Videofilmen sind weitere Möglichkeiten. Intensive Beschäftigung mit Texten verbindet sich hier mit

kreativem Gestalten. Bei filmischen Umsetzungen ergibt sich ein Bezug zur Medien-
erziehung, in der das eigene Produzieren ähnlich wie im Literaturunterricht als wichtige
Methode zur Erreichung einer bewußteren Rezeptionshaltung betrachtet wird.

5.1.7 Szenische Interpretation

Vor allem bei der Behandlung von Dramen gehört das szenische Spiel seit je zu den
wichtigen Formen des Literaturunterrichts. In jüngerer Zeit sind, vor allem durch
Ingo Scheller (vgl. z.B. Praxis Deutsch 1996), vielfältige Verfahren der szenischen
Interpretation entwickelt worden, die nicht auf eine Aufführung vor einem Publikum
zielen, sondern eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text herbeiführen sollen.
Dabei werden u.a. Pantomime, Standbilder (lebende Bilder), Alter-Ego-Techniken
(Verdoppelung einer Figur z.B. durch einen Sprecher, der die inneren Gedanken
wiedergibt) eingesetzt. Szenische Interpretation läßt sich auch bei der Beschäftigung
mit lyrischen und erzählenden Texten anwenden.

Mit der szenischen Interpretation ist ein ganzheitlicherer Zugang zu Texten mög-
lich, der auch Körpererfahrungen für das literarische Verstehen aktiviert.

5.2 Methodische Wege im weiterführenden Lese- und Literatur- unterricht der Grundschule (Gudrun Schulz)

5.2.1 Epische Texte: Lesen, Erzählen, zu Texten schreiben, Texte szenisch umsetzen
Märchen, Sage, Schwank, Fabel, Erzählung und Kinderroman verbindet – bei aller
Spezifik – ein Grundgestus: das Erzählen, Mitteilen. Voraussetzung des Erzählens ist
das Ungewöhnliche, Bemerkenswerte, Fesselnde oder das, was der Erzähler dafür
hält. Erzähltes kommt der Erlebniswelt des Kindes entgegen wie seinem Bedürfnis
nach Kommunikation. Dabei weiß das Kind bereits aus eigener Erfahrung, daß
jemand nur zuhört, wenn das zu Erzählende auch das Mitteilenswerte ist. Anderer-
seits setzt Zuhörenwollen das Zuhörenkönnen voraus. Es ist ein Lernprozeß, der aber
auf Grundformen der Kommunikation zurückgreifen kann.

Erzählen und – ihm verwandt – Vorlesen sollten auch Lehrer und Schüler. Zwi-
schen dem Erzähler oder dem Vorleser und dem Zuhörer stellt sich eine besondere
kommunikative Situation ein, ein Wechselspiel der Vereinbarungen. Der Erzähler
oder Vorleser fesselt seine Hörer mittels Gestik, Mimik, Intonation, also verbal und
nonverbal. Mit diesem Arsenal an Möglichkeiten versichert er sich seiner Zuhörer,
die wiederum mit ihrer Haltung, mit dem Ausdruck gespannter Aufmerksamkeit
(oder auch nicht), mit verbalen und nonverbalen Kommentaren dem Vortrag folgen. In
diesem Prozeß entstehen vor dem inneren Auge sowohl des Erzählers oder des Vor-
tragenden als auch des Zuhörers Bilder zur Geschichte, die gespeist sind aus dem
Text und dem, was der Zuhörer aus seinem Wissen, seiner Phantasie, seiner Vorstel-
lungskraft dazugibt. Die Unterschiedlichkeit dieser Bilder wird angeregt durch die Ver-
schiedenheit der Sicht des Autors und seines Erzählers auf das Geschehen wie auf die
Figuren, auf den Handlungsverlauf, die Erzählperspektive und die eingesetzten Motive.

Wechseln sollte der Erzählgestus, indem Heiteres und Trauriges, Wirkliches und
Phantastisches, Aktuelles, Vergangenes und in der Zukunft Handelndes zur Sprache
gebracht wird. Es ist wichtig, daß neben ausführlichen Erzählungen und Kinder-

romanen auch kurze pointierte Geschichten zu Wort kommen. Verschiedene Angebote sprechen einerseits unterschiedliche Lesertypen an und bereichern andererseits das literarische Spektrum des Unterrichts. Das hilft den einzelnen Kindern, eigene Zugänge zu finden und Vorlieben zu entwickeln, so, wenn sie entdecken, daß der Autor entsprechend seinem Anliegen einen Erzähler wählt, der dem Leser eine Erzählhandlung vermittelt bzw. die Erzählsituation von einem Wissenden aus gestaltet und damit das Verstehen des Textes stützt.

Im Märchen finden die Kinder den typisch auktorialen Erzähler, der um die Dinge weiß und den Ablauf kennt. Selbst moderne Märchenerzähler benutzen dieses Erzählmuster; bei Rafik Schami heißt es beispielsweise in seiner Geschichte „Von der Macht des Erzählens“ (1996): „Es war einmal eine junge Frau. Sie hieß Leila. Sie war nicht schön und nicht häßlich, aber sie hatte eine begnadete Zunge [...]. Man erzählte, daß sie durch Worte eine solche Zauberkraft hatte, daß sie eines Tages einem morschen Baumstumpf so lange vom Frühling erzählte, daß der Baumstumpf wieder junge Triebe hervorbrachte [...]“ (S. 8). Und manchmal nimmt sich ein solcher Erzähler auch noch die Zeit, seinen Helden mindestens drei Proben bestehen zu lassen, damit es für den Leser auch spannend genug wird.

Verwandte Erzählsituationen finden auch in Kinderromanen Verwendung. Renate Welsh beispielsweise nutzt das den Kindern vertraute Muster des auktorialen Erzählers in ihrem Buch „Eine Krone aus Papier“ (1992) und verbindet die traditionelle Erzählweise mit einer anderen, indem sie eine Reflektorfigur einbaut. Ihre Geschichte beginnt so: „Seit der ersten Klasse saßen Theresa und Nicole nebeneinander. Niemand wäre auf die Idee gekommen, die eine ohne die andere zu einem Geburtstagsfest einzuladen. [...] Einmal hatten die beiden Mädchen Petra von der Arbeit abgeholt [...]“ (S. 5). Das Mädchen Nicole überdenkt und wertet Verhaltensweisen einzelner Figuren. Diese Art des Erzählens kommt einerseits der Rezeptionsstrategie der Kinder entgegen, weil der Erzähler die Geschichte von einem Anfang über den Höhepunkt zum Schluß hin erzählt und das Handlungsgeschehen nacheinander aufbereitet. Das entspricht der Erwartungshaltung junger Leser an einen Text, hilft ihrer Orientierung im Verstehensprozeß und stützt die Motivation, eine Geschichte bis zu Ende zu lesen oder zu hören. Andererseits werden sie durch die Reflektorfigur zum Überdenken des Gelesenen ermuntert.

Neben den traditionellen Formen des Erzählens begegnen den Kindern in Büchern für die Sechs- bis Zehnjährigen so bereits Erzählsituationen des modernen Romans. In Franz Hohlers Geschichte „Tschipo“ (1978) beispielsweise variieren die Erzählsituationen: Von einem Ich-Erzähler, der mit der Geschichte beginnt, wechselt der Autor zu einer personalen Erzählsituation, wenn er schreibt:

„Hast du gut geschlafen? Ist nichts passiert?“

„Ja“, sagte Tschipo.

„Was“, rief die Mutter. „Es ist also etwas passiert?““ (S. 11)

Oder ein Autor wählt die Sicht eines Ich-Erzählers wie etwa Uwe Timm in seinem Buch „Piratenamsel“ (1986): „Nein, ich bin keine Krähe. Ich bin ein Beo und heiße Padde. Padde wie Frosch oder Kröte. Ein seltsamer Name für einen Vogel. Aber als

Junges bin ich beim Fliegenlernen wie ein Frosch hin und her gehüpft, und darum nannten mich meine Eltern Padde“ (S. 6). Der Ich-Erzähler lebt von seiner Nähe zum Leser, von dem Eindruck des Authentischen, tatsächlich Erlebten. Das birgt einen großen Reiz für junge Leser, die ohnehin einer Wirklichkeitsillusion beim Lesen künstlerischer Literatur erliegen bzw. ständig sich mit der Frage auseinandersetzen, ob das Gelesene wahr sei oder nicht.

Unterschiedliche Erzählsituationen in verschiedenen Kinderbüchern verhelfen den Kindern mit künstlerischer Literatur umzugehen, zu erfahren, daß die Literatur die Chance bietet, andere Lebenswelten und -weisen kennenzulernen. Zugleich entdecken sie, daß der Reiz des Lesens künstlerischer Literatur darin besteht, vorstellungsweise beteiligt zu sein, ohne daß die erfahrenen Probleme sie selbst in direkter Form betreffen.

Unterschiedliche epische Genres gewährleisten aufgrund ihrer Spezifik auch verschiedene Möglichkeiten des Herangehens und der unterrichtlichen Gestaltung. So sind die Wege zu Erzählungen so verschieden wie die Formen des Erzählens; dies soll im folgenden am Beispiel des Märchens verdeutlicht werden.

Märchen gehören heute zum festen Textbestand des Grundschulunterrichts. Sie prägen bewußt oder unbewußt die Vorstellungen von der Welt mit. Sie vermitteln „Ur-Muster“, die lebenswichtige Grundüberzeugung vom unvermeidlichen Sieg des Guten über das Böse (vgl. Wolf 1973). Bettelheim (1985) spricht davon, daß Märchen die Sinnsuche der Kinder unterstützen.

Märchen sind international. Die Märchensammlung der Brüder Grimm wurden in viele Sprachen übersetzt. Alle Völker kennen und haben eigene Märchen hervorgebracht. Damit ist ohne große Anstrengung bei der Behandlung eines Märchens aus der Sammlung der Brüder Grimm zugleich Kindern anderer Nationalität die Möglichkeit gegeben, in der Klasse ein ihnen vertrautes nationales Märchen vorzustellen. Anhand *vergleichender Betrachtung* beider Märchen entdecken die Leser Gemeinsames und Unterschiedliches im Märchen verschiedener Länder und darüber hinaus. Und sie lernen einander besser kennen.

Märchen leben von der einfachen Konstellation von gut und böse, variiert im Ausdruck dessen, was gut und böse ist: schön und häßlich, fleißig und faul, arm und reich, listig und klug usw. Das Gute, das immer das Gerechte, Nützliche ist, setzt sich trotz Schwierigkeiten, unter Mühsal und Opfern, manchmal nur mit List durch. Die ewig jungen Helden des Märchens bestreiten ihre Heldentaten in beiden Welten. Sie sind in der Realwelt und in der Zauberwelt zu Hause. Es gibt kein Verwundern und keinen Zweifel in den Unternehmungen, unbeirrt verfolgt der Held sein Ziel. Und: Die Leser folgen ihm.

Märchen sollte man Kindern *vorlesen*, vor allem dann, wenn sie wenig Märchen kennen. Da der Märchenerzähler das Märchen geschickt aufbaut (Dreizahl als strukturierendes Element, Achtergewicht, Happy-end-Lösung, formelhafte Wendungen am Anfang und am Ende), stellen sich die Zuhörer vergnüglich auf die Erzählung ein. Reime, Verse, Sprüche lockern die Handlung auf und animieren zum Mitsprechen, wenn es etwa im Märchen vom „Sneewittchen“ heißt: „Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?“ Wiederholungen solcher Verse oder Parallelhandlungen, wie im Märchen „Frau Holle“, erhöhen den Genuß beim Zuhören,

führen zu Kommentaren der Kinder, die aufgegriffen werden sollten, mitunter auch zum Mitsprechen einzelner Textstellen.

Märchen mit einer Parallelhandlung eignen sich gut zum *Weitererzählen*, auch zum *Weiterschreiben*. Dazu kann man Textstellen nutzen, an denen die Spannung besonders groß ist und die Zuhörer aufgefordert werden, darüber nachzudenken, was geschehen könnte, wenn beispielsweise die Pechmarie im Märchen von „Frau Holle“ sich auf den Weg macht, um gleichfalls zu Reichtum zu gelangen. Das kann erzählt oder aufgeschrieben werden. Die Ergebnisse lassen sich im Sitzkreis oder anhand von Schautafeln vorstellen und miteinander vergleichen.

Märchen bergen verschiedene Möglichkeiten für einen handlungsorientierten Unterricht in sich. Märchen kann man *szenisch lesen* oder *mit verteilten Rollen spielen*. Man kann zu ihnen *zeichnen* oder zu einem Märchen einen Comic malen. Märchen-erzähler können *die Perspektive wechseln* und „Das Rotkäppchen“ aus der Sicht des Wolfes erzählen. Zu Märchen kann man *Gegenmärchen* schreiben ähnlich denen von Janosch. Märchen lassen sich mit Handpuppen oder als Schattenspiel mit den Kindern *spielen*. Das kann sich zu einem Projekt entwickeln, wenn die Handpuppen im Kunstunterricht gestaltet, das Puppentheater gebastelt, Kulissenbilder entworfen und Einladungen zur Vorstellung geschrieben werden (vgl. Rodari 1992; Sahr 1996; Windmann 1996).

Märchen sind besser lesbar als andere Texte. Sie befördern die *Entwicklung des Lesenkönnens* (vgl. Schulz 1997 c). Die Leser finden sich in den wiederkehrenden Märchenstrukturen gut zurecht. Die Vorauserwartung und Hypothesenbildung, wesentliche Momente des Leseprozesses, führen über ‚Lese-Hürden‘ leichter hinweg. Die Spannung befördert die Motivation, die Geschichte bis zum Ende lesen zu wollen. Die in das Märchen eingestreuten Rätsel und Verse gliedern den Text optisch und bilden zusätzliche Lesehilfen.

5.2.2 Lyrik für Kinder: Lesen, Sprechen, Singen und Gestalten

Kindergedichte sind „keine Verkleinerungsform von Lyrik an sich, nicht im Sinne von ‚nur‘ ein Kindergedicht! Denn das Kindergedicht spielt in seiner eigenen Weise mit Sprache“ (Gelberg 1993, 51). Das Kindergedicht umfaßt die ganze Welt mit Freude und Spaß, Witz und Lust, Schmerz und Trauer.

Die Begegnung der Kinder mit Lyrik erfolgt lange, bevor sie zur Schule gehen, und für die Kinder eher unbewußt. Kniereiterversen („Hoppe, hoppe, Reiter ...“), Verse für Fingerübungen („Das ist der Daumen, der ...“) und Sprüche zum spielerischen Gebrauch der Hände („Backe, backe, Kuchen ...“) sind Momente einer Kommunikation zwischen dem Kind und den Älteren. Kinder-, Schlaf- und Wiegenlieder („Schlaf, Kindchen, schlaf,/der Vater hüt' die Schaf ...“) vertrauen dem wiegenden, singenden Rhythmus und werden funktional eingesetzt (vgl. Schulz 1997a, 13). Gemeinsam ist diesen Formen ein Bezug „zur Leiblichkeit und ihr gestischer Charakter. [...] Die Fingerspiele machen aus den Händen eine erste Bühne, aus den Fingern Akteure“ (Mattenklott 1993, 9). Zum gesamten Spektrum der Begegnung zwischen Kind und Lyrik gehören auch jene Gedichte, die von Kindern in Form mündlichen Sagens überlieferter Volks- und Kinderreime im Untergrund weitergegeben und im Alltag des Spiels genutzt werden (z.B. Abzählverse, wie „Eene, meene, miste,/es rappelt in der

Kiste ...“ u.ä.). Kindergedichte – Gedichte für Kinder – sind demnach alle für Kinder verfaßt und von ihnen adaptierten sowie die von Kindern selbst verfaßten Gedichte.

Kind und Gedicht gehören auf besondere Weise zusammen. Die frühe Begegnung mit Lyrischem ist ganzheitlich. Die Kinder erproben und erfahren einen Zugang zum Gedicht, der Bewegung, Gesten, Rhythmisches mit Sprache verbindet. Das hält an bis in die Grundschule hinein. Reigenspiele auf dem Schulhof, Abzählverse vor Beginn eines Spiels, Schimpf- und Drohverse lassen sich heute noch nachweisen. Sie widerstehen den Zeitläuften, weil sie, mündlich weitergegeben, den sich verändernden Verhältnissen angepaßt werden können. Sie verweisen auf die Nützlichkeit von Reim und Rhythmus im Spiel und zeugen vom Ausprobieren der Sprache für die Entwicklung der Kinder. Indem die Kinder „Reime und Lieder gestalten und kommunikativ einsetzen, handeln sie durch Sprechen, Singen und Darstellen. [...] Sie verhalten sich lyrisch und dramatisch. Sprache, Bewegung und Musik verbinden sie zu einer Einheit. Sie erzeugen sprachlich-lyrische, musikalisch-tänzerische und körperlich-darstellerische Handlungen (Fischer 1996, 82). Die Kinder machen deutlich, daß kreativer Umgang mit dieser volkspoetischen Form auf divergierendes Denken aus ist. Mittels dieser Formen wehren sich die Kinder gegen allzu Genormtes, gegen die Einengung in der Erziehung, gegen Tabuisierung von Themen für sie notwendiger ganzheitlicher Erfahrungen. Würden wir diesen ursprünglichen Formen folgen, wären wir bei einem vom Kind ausgehenden handlungsorientierten Unterricht im Umgang mit Gedichten.

Morgenstern, Ringelnatz, Brecht, Krüss, Fühmann, Grosz, Petri, Spohn und andere wußten um den Reiz von Spott- und Spaßgedichten, von Nonsensversen und Limericks für Kinder und haben sich dieser Formen bedient. Dahinter aber, und das machen auch die aus dem ‚kollektiven Gedächtnis‘ stammenden, von den Kindern erinnerten und im Spiel genutzten Verse deutlich, verbirgt sich mitunter der bittere Ernst des Lebens. Nur ist er so besser zu bewältigen, wenn es – beispielsweise – bei Brecht heißt:

Mariechen auf der Mauer stund
Sie hatte Angst vor einem Hund.
Der Hund hatte Angst vor der Marie
Weil sie immer so laut schrie (Brecht 1981, 511).

Gedichte kann man *lesen*, *vor sich hinlesen*, *vorlesen* und *vorsprechen*, denn sie werden den Kindern in der Schule zumeist vom Schriftbild her begegnen. Man kann sie auch *singen*. Manche Gedichte, wie Heines „Lorelei“ oder Claudius’ „Der Mond ist aufgegangen“ kennen wir eher als Lied, denn als Gedicht. Viele Brecht-Gedichte sind vertont und als Lied oder als Song lebendig.

Wenn die Kinder im Unterricht ausprobieren, ein Gedicht (einzelne Verse, Strophen, mehrere Strophen, das ganze Gedicht) *anzusprechen*, d.h. ein Gedicht vor sich hinzusprechen, sprecherisch auszuprobieren, still für sich zu lesen, aber so, wie man sich etwas Neuem, Unbekanntem, Fremdem, Ungewöhnlichem nähert – dann entdecken sie das Klangbild des Gedichts (Vokale, Reim, Rhythmus usw.).

Der Rhythmus eines Gedichts verführt zur *Bewegung*, mitunter zu *Spiel* oder zum *Tanz*, auch zur *Veränderung der Sprechweise* (langsam, schnell, flüsternd, als Zwie-

gespräch im Geheimen u.ä.). So erfahren Kinder den Gestus eines Gedichts und, daß er in Gedichten unterschiedlich verwendet sein kann. Bestimmte Gedichte, Rollengedichte (Brechts „Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster“) und Balladen (Goethes „Erlkönig“), kann man *inszenieren*, weil Figuren agieren wie in einem kleinen Drama. Man kann Gedichte auch *pantomimisch in Szene setzen, mit Musik begleiten, Bilder zu den Bildern des Gedichts malen* und manches andere mehr. Kurz: Man sollte Gedichte in der Grundschule mit Kopf, Herz, Hand und dem ganzen Körper entdecken und aneignen lassen. Aber: „Mit Gedichten muß man sich ein bißchen aufhalten, um manchmal erst herauszufinden, was schön daran ist“ (Brecht) (vgl. Schulz 1997 a).

An Volker Brauns Gedicht „Der Regen“ (1978, 40) soll im folgenden das bislang allgemein Gesagte beispielhaft veranschaulicht werden. Es wird ein methodischer Weg angedeutet (ausführlicher in Schulz 1997 a, 32 ff.), der verschiedene Verfahren einschließt und dabei eine Beziehung zwischen den Kindern, dem Gedicht und seinen Intentionen herzustellen versucht.

Der Regen

Die Wolke und die Wiese
Sind sich ganz nah gekommen
Als ich sie sehn wollt
Sind sie davongeschwommen.

Und nur ein Rauschen blieb
Rauscht eine lange Stunde
Da war die Luft gebadet
Und lag leicht im Munde.

Bereits die Überschrift „Regen“ weckt bei Kindern eine bestimmte Erwartung und Vorstellung. Der „Regen“ in Brauns Gedicht ist ein elementarer Vorgang in der Natur, der den Menschen als natürliches Wesen einschließt. Braun zeigt die Entstehung des Vorgangs, wenn sich „Wiese und Wolke [...] ganz nah kommen“ und welche Veränderungen sich dabei vollziehen. Der natürliche Vorgang des Regens wird aus der Sicht eines lyrischen Subjektes, eines lyrischen Ichs („Als *ich* sie sehn wollt“) beobachtet. Zu diesem Beobachter fühlen sich die Kinder hingezogen. Was er sieht, das sehen sie auch: Wolke, Wiese, Regen. Darauf vertraut Braun, dennoch gestaltet er für den Leser einen neuen Blickwinkel: Jemand, nicht näher bezeichnet, beobachtet das Naturschauspiel. Später wird die Beobachtung in das Innere des Betrachters verlegt, in seinen Mund, in dem man die Luft leicht spürt. Das Bild von der Luft, die „leicht im Munde ... lag“, verweist direkt auf den Menschen, bindet ihn in den elementaren Naturzusammenhang ein. Drei Elemente, für jede Kreatur lebenswichtig, werden angesprochen: Erde, Wasser, Luft.

Interessant ist, mit den Kindern zu überlegen, wo der Betrachter des Naturschauspiels stehen könnte. Dabei fließen ihre Erfahrungen ein, wo man sich bei Regen am liebsten aufhält, wo man vom Regen überrascht wurde, was ein Haus, eine Hütte, ein Dach überm Kopf in einer solchen Situation bedeuten können. Zugleich stellt sich beim erneuten Lesen bzw. Sprechen des Gedichts die Frage, warum der Beob-

achter seinen Unterschlupf verläßt. Es ist die Neugier, die ihn in den Regen treibt: „Als ich sie sehen wollt“. Bewußt wird der Blick der Leser auf das Bild der Begegnung von Wiese und Wolke gelenkt, wird angeregt, genau hinzusehen. Allerdings entzieht sich dem Betrachter und damit auch dem Leser das Bild der Begegnung:

„Als ich sie sehn wollt
Sind sie davongeschwommen“.

Das Bild verschwimmt. Gerade das Sprachbild des Davonschwimmens bietet in der Arbeit mit Kindern verschiedene Möglichkeiten, Sprache im Gedicht zu hinterfragen und das Gedicht daraufhin „anzusprechen“. Dazu verhilft das Probieren unterschiedlichen Betonens einzelner Wörter, das die Kinder selbst ohne Vorgabe versuchen können. Sich auf der Zunge zergehen lassen sollte man den letzten Vers mit dem Stabreim (Alliteration):

„Da war die Luft gebadet
Und lag leicht im Munde.“

Was nach der Begegnung von Wolke und Wiese, nach dem Regen bleibt, wird einerseits lustvoll wie in einem Rausch beschrieben:

„Und nur ein Rauschen blieb
Rauscht eine lange Stunde“.

Andererseits deutet das Wort „nur“ auf die Vergänglichkeit der Ereignisse in der Natur und darüberhinaus hin. Wie lang eine solche Stunde sein kann, darüber lohnt sich nachzudenken.

Volker Brauns Gedicht will aber nicht nur das Denken der Kinder erreichen, es spricht auch ihre Sinne an: Augen, die die Wolke und Wiese sehen, Ohren, die das Rauschen eine lange Stunde hören, und der Geschmackssinn, der die gebadete Luft im Munde spürt. Erinnern sollten sich die Kinder daran, wie es ist, wenn man mit bloßen Füßen im Sommerregen die Nässe des Grases spürt. Bei manchen ist es mitunter nur noch der kleine Finger, der den Regen vorsichtig ertastet. Vielleicht hilft denen eine Aufforderung, in der Stadt im Sommer nach dem Regen die Pfützen mal mit bloßen Füßen zu erkunden.

Aus dem Anspruch des Gedichts an die Kinder erwachsen die Möglichkeiten des methodischen Umgangs mit ihm. Bilder zu dem Gedicht lassen sich *imaginieren*, vorstellen, in einer Stilleübung „produzieren“, wenn das Gedicht wiederholt von einem Sprecher vorgetragen wird und die anderen zuhören.

Die Bilder von Wolke, Wiese und Regen kann man *zeichnerisch* umsetzen. Die Zeichnungen können vorgestellt und mündlich oder schriftlich interpretiert werden. Sie sagen viel über die Tiefe der Annäherung an das Gedicht aus.

Das Naturbild des Gedichts trägt impressionistische Züge. Das Bild der Begegnung von Wolke und Wiese verschwimmt vor unseren Augen. Schön wäre es, die Stimmung des Gedichts durch *Reproduktionen* impressionistischer Malerei zu vertiefen. Das könnte auch der „Einstieg“ in das Gedicht sein. Die Bilder begleiten das ‚Gespräch‘ mit dem Gedicht (stilles oder flüsterndes Lesen für sich, Austausch mit

den anderen durch Vorlesen einzelner Verse, die besonders gefallen, oder Wiedergabe erster Eindrücke).

Regen rauscht, „rauscht eine lange Stunde“, heißt es im Text. Wichtiges, Bedeutsames wird durch Wiederholung verstärkt. Wie Regen rauscht, das können die Kinder beschreiben. Man kann es auch von einer Gruppe akustisch präsentieren lassen mit Hilfe von Instrumenten oder mit selbst hergestellten „Geräuschemachern“.

Das Gedicht ist voller Bewegung: Wolke und Wiese sind sich ganz *nah gekommen*, sie sind *davongeschwommen*. Das lyrische Ich will sie sehen, muß sich also auf die Wolke und die Wiese zubewegen.

Und es ist ein Gedicht der Gesten, das man gestisch und mimisch mit wechselnder Ansprechbarkeit wiederholt vortragen könnte. Denkbar ist, das Gedicht versweise von zwei Sprechern sprechen zu lassen. Ganz natürlich entwickelt sich dabei in der Verteilung der Rollen ein Gestus des Mitteilens, des Kommunizierens. Der eine weiß dies, der andere das. Das läßt sich steigern, indem man die Sprechweise „verfremdet“ und sich etwa wechselseitig die Verse

- als Geheimnis zuflüstert,
- sich wütend an den Kopf wirft oder
- in großer Besorgnis allen mitteilt.

Die Kinder haben Freude am gestischen Sprechen und entdecken auf diese Weise, was man mit der Sprechsprache alles verändern kann und wie sich die Bedeutung des Gedichts dabei schichtweise ‚aufbrechen‘ läßt. Ein solcher Umgang mit Gedichten ist für Kinder nützlich. Und den Gedichten schadet er nicht, denn eine „Rose ist schön im Ganzen, aber auch jedes ihrer Blätter ist schön. Und glaubt mir, ein Gedicht macht nur wirklich Freude, wenn man es genau liest“ (Brecht 1965, 75).

5.3 Formen ganzheitlicher Textbehandlung in der Sekundarstufe (Franz-Josef Payrhuber)

Literaturunterricht in der Grundschule ist heute weithin geprägt durch einen spielerisch-kreativen Umgang mit literarischen Texten, mit Kinderbüchern zumal. In der Sekundarstufe ändert sich dies. Eine im Jahr 1995 von der Stiftung Lesen durchgeführte repräsentative Erhebung zur „Verwendung von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht“ erbrachte den Befund, daß die spielerisch-kreative Beschäftigung mit Literatur von der Grundschule über Haupt-, Real-, Gesamtschule zum Gymnasium hin zunehmend einem kognitiv-analytischen Umgang weicht (vgl. Payrhuber 1996, 75 ff.). Verursacht wird dieses Ergebnis wesentlich durch die Tendenz, die schulischen Formen der Textbegegnung der kognitiven Entwicklung der Heranwachsenden, insbesondere ihrer größer werdenden Abstraktionsfähigkeit, anzugleichen.

Die Favorisierung abstrahierender und generalisierender Bearbeitungsweisen kommt zwar der Neigung Jugendlicher entgegen, den Texten mehr einen verallgemeinerten, abstrakten denn einen konkreten Sinn zu entnehmen, sie birgt aber die Gefahr einer „Reduktion der Sinndeutung“, die der konkreten Gestalt und Inhaltlichkeit der Literatur nicht entspricht (Spinner 1993, 64). Außerdem wird auf diese

Weise vernachlässigt, daß literarische Texte ihre Leserinnen und Leser ganzheitlich ansprechen, daß in der Lektüre „nicht nur kognitive, sondern auch *affektive* Prozesse ausgelöst werden“ (Bonfadelli/Fritz 1993, 183).

Literarische Texte konfrontieren ihre Leser mit anderen Erfahrungen als das Alltagsleben, sie versetzen sie in neue Situationen und setzen so Prozesse des Nachdenkens in Gang. Literarische Texte berühren aber auch, regen die Phantasie an, wühlen auf, machen Angst, erzeugen Aggressionen, aber auch Mitleid und Betroffenheit. Gleichzeitig finden auch Prozesse der Identifikation statt, indem sich die Leserinnen und Leser in eine der literarischen Figuren hineinversetzen und Wünsche in ihnen wach werden, so zu leben und so zu handeln wie diese. Von der Lektüre literarischer Texte gehen unter Umständen sogar verhaltensleitende Impulse aus, indem Denken, Einstellungen und Verhalten beeinflusst werden (ebd., 183 f.).

Die Formen schulischer Textbehandlung sind insgesamt so zu wählen, daß sie im Dienst dieser Rezeptionsprozesse stehen, also sowohl kognitives wie emotionales Verstehen gefördert wird. Angesichts der vorherrschenden analytischen Unterrichtsmethoden ist aber angebracht, jene Verfahren besonders hervorzuheben, die die emotionalen Verstehensprozesse in besonderer Weise unterstützen. Die grundsätzlichen Möglichkeiten, die im Zeichen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entwickelt wurden, hat Kaspar H. Spinner im Abschnitt „Produktive Verfahren“ beschrieben, deshalb werden hier, dies beispielhaft konkretisierend, nur einige Formen produktiven Schreibens aufgelistet, die speziell auf das Jugendbuch bezogen sind. – *Produktive Formen* des Umgangs mit dem *Jugendbuch* können sein:

- Die Handlung des Buches wird aus veränderter Perspektive erzählt.
- Je zwei Schülerinnen oder Schüler arbeiten einen Text aus, mit dem sie sich als eine der handelnden Figuren vorstellen und deren Gedanken, Erinnerungen, Hoffnungen, Träume äußern.
- Ausgesparte Inhaltsaspekte werden ergänzt.
- Für handelnde Figuren werden zusätzliche Äußerungen erfunden.
- Die Schülerinnen und Schüler denken sich einen alternativen Handlungsverlauf aus oder verändern Textteile.
- Sie bauen eine Nebenhandlung aus oder denken sich eine neue aus.
- Sie erfinden eine Vorgeschichte zur Handlung des Buches.
- Sie führen den Handlungsverlauf über den Schluß hinaus fort und erproben dabei auch alternative Möglichkeiten.
- Sie übersetzen eine in der Gegenwart (Vergangenheit) spielende Handlung in die Vergangenheit (Gegenwart).
- Sie schreiben zusätzliche Kapitel.
- Sie verfassen eigene Geschichten mit ähnlicher Thematik wie das Buch, das sie gelesen haben.
- Sie schreiben den Figuren der Geschichte eine andere Biografie.
- Sie setzen sich in Form eines Briefes oder eines inneren Monologs mit dem Buch (seinem Thema, einer Hauptfigur) auseinander.
- Sie führen das fiktive Tagebuch einer der im Buch handelnden Figuren.
- Die jugendlichen Leserinnen und Leser schreiben sich selbst in die Geschichte hinein.

Insbesondere die letzten vier Verfahren intendieren in hohem Maße emotionale Teilnahme an fremder Erfahrung und ermöglichen dadurch die Partizipation an einer wesentlichen Leistung der Literatur, die Kaspar H. Spinner so beschrieben hat: „Literarische Texte lassen uns fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen, setzen verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung und regen dazu an, über die Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken“ (Spinner 1989, 6).

Die Verfahren produktiven Umgangs mit Literatur tragen zugleich zu der Erfahrung bei, daß die literarischen Texte als Medium der Selbstvergewisserung fungieren können; denn literarisches Erleben impliziert immer die Möglichkeit, „sich selbst zu formulieren und dadurch das zu entdecken“, was dem eigenen „Bewußtsein bisher entzogen schien“ (Iser 1975b, 275). Im Medium des fiktiven Handlungskontextes kann der Leser sich selbst erfahren und erhält so die Gelegenheit, den eigenen Handlungskontext indirekt aufzubauen und zu überprüfen. Er kann „aus seiner Welt her austreten, unter sie fallen, katastrophale Veränderungen erleben, ohne in Konsequenzen verstrickt zu sein. Denn die Konsequenzlosigkeit des fiktionalen Textes ermöglicht es, jene Weisen der Selbsterfahrung zu gewärtigen, die von den Handlungszwängen des Alltags immer wieder verstellt werden“ (Iser 1975a, 249).

Die Bedeutung dieser Prozesse der Fremd- und Selbsterfahrung erhellt die Annahme, „daß die Möglichkeit zur realitätentlastenden Teilnahme an den Geschicken literarischer Figuren eine ganz entscheidende Entwicklungshilfe für das soziale Verstehen und die emotionale Entwicklung junger Leserinnen und Leser ist“ (Hurrelmann 1994, 21 f.).

Hervorzuheben ist noch eine Form der Vermittlung, die, ohne auf sichtbares Tätigwerden der Leser zu setzen, gleichwohl ganzheitliche Rezeptionsprozesse auszulösen vermag: *das Vorlesen*. Ein ebenso begeisterndes wie überzeugendes Plädoyer für das Vorlesen in der Schule hält der französische Lehrer und Autor Daniel Pennac in dem Buch „Wie ein Roman“ (1994), indem er aus biographischen Erinnerungen an den Dichter Georges Perros zitiert:

Aus seinem „Krimskrams zog er ein Buch, er sah uns an, er brach in ein Lachen aus, das uns Appetit machte, und begann zu lesen. Er ging beim Lesen auf und ab, eine Hand in der Tasche, die andere, die das Buch hielt, etwas vorgestreckt, als würde er es uns lesend anbieten. Alle Bücher, die er uns vorlas, waren Geschenke. Er verlangte von uns keine Gegenleistung. [...] Durch seine Stimme entdeckten wir plötzlich, daß all das *für uns* geschrieben worden war. Diese Entdeckung geschah nach einer endlosen Schulzeit, während der der Literaturunterricht uns respektvoll auf Distanz zu den Büchern gehalten hatte. Was tat er mehr als unsere anderen Lehrer? Nichts. In gewisser Hinsicht tat er sogar viel weniger. Nur lieferte er uns die Literatur nicht mit dem analytischen Tropfenzähler, er servierte sie uns in großzügig bis an den Rand gefüllten Gläsern ... Und wir verstanden alles, was er uns vorlas. Wir *hörten* ihn. Keine Textinterpretation konnte erleuchtender sein als der Klang seiner Stimme, wenn er die Absicht des Autors vorwegnahm, einen Gedanken zwischen den Zeilen aufzeigte, eine Anspielung enthüllte. Etwas falsch zu verstehen war unmöglich [...]“ (S. 98 ff.).

Pennacs Erinnerungen berichten von Hörerlebnissen älterer Schülerinnen und Schüler, worauf aufmerksam zu machen nicht überflüssig ist, um das vielgebrauchte Argument

zu entkräften, das Vorlesen sei nur etwas für Jüngere. Pennac sagt zutreffend: Es ist „ein allgemein verbreitetes Vorurteil, besonders bei jenen, denen man nie wirkliches Vorlesen gegönnt hat. Die anderen wissen, daß es für diese Art Leckerbissen kein Alter gibt“ (S. 122).

6. Lesen und Lektüre außerhalb des Deutschunterrichts (Franz-Josef Payrhuber)

Lesesozialisation und literarische Sozialisation sind nicht zwangsläufig die ausschließliche Domäne des Deutschunterrichts. Daß er allein diese komplexen Aufgaben gar nicht bewältigen kann, wird angesichts der latenten Gefährdung des Lesens immer offenkundiger. Sie sollten ihm auch gar nicht allein überlassen bleiben; „die anderen Fächer sollten nicht auf die [lese]pädagogischen und fachdidaktischen Möglichkeiten verzichten, die, über das Fach- und Lehrbuch hinaus, in der Vielfalt des Lesematerials für junge Menschen liegen“ (Karst 1979, 8). Nicht zuletzt stellt die Kinder- und Jugendliteratur reichhaltigen Lesestoff zur Verfügung.

6.1 Lektüre von Kinder- und Jugendbüchern

Fragt man Lehrer, ob sie auch außerhalb des Deutschunterrichts die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendbüchern für sinnvoll und förderlich halten, bekommt man durchweg zustimmende Antworten (vgl. Payrhuber 1994). Gegenüber den Schulbüchern sehen sie den entscheidenden Vorteil darin, daß eine kind- bzw. altersgerechte Darstellung oft sehr komplexer Zusammenhänge die Aufmerksamkeit der Schüler fördert. Insbesondere in den Sachfächern erwarten Lehrer, daß Kinder- und Jugendbücher motivierender sind zum Lernen, da sie einen Sachverhalt auf ganz andere Art als das Schulbuch erschließen und den Schülern so die Möglichkeit geben, das Unterrichtsthema aus einer anderen Sichtweise heraus zu betrachten (vgl. ebd.).

Die positive Einschätzung der Möglichkeiten des Kinder- und Jugendbuches steht allerdings in auffälliger Diskrepanz zum tatsächlichen Unterrichtseinsatz, zumindest wenn die gemeinsame Lektüre eines Buches in der Klasse als Maßstab genommen wird. Einer repräsentativen Lehrerbefragung der Stiftung Lesen läßt sich entnehmen, daß außerhalb des Deutschunterrichts Kinder- und Jugendbücher nur selten gelesen werden, am häufigsten noch im Sachunterricht der Grundschule, dann – in allen Schularten – im Religionsunterricht und an dritter Stelle in den Fremdsprachen, hier vor allem im Gymnasium. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Geschichte, Sozialkunde, Geografie kommt Buchlektüre kaum vor, ebensowenig in den Naturwissenschaften (vgl. Payrhuber 1996a, 62 f.).

Diese Fakten zugrundelegend, haben wir also davon auszugehen, daß Schullektüre außerhalb des Deutschunterrichts noch weitgehend mit dem Lesen von Schulbuchtexten identisch ist, ein das Unterrichtsthema begleitendes und ergänzendes Buchangebot meist ausbleibt. Dabei sprechen alle Erfahrungen dafür, daß von solchen Angeboten eine starke Motivation für eine intensivere Beschäftigung mit einer Sach-

frage, mit einem Problem ausgeht (vgl. Payrhuber 1993; Die lesende Schule 1994) – und ein lesefördernder Effekt zudem: Der Einbezug von Büchern steigert die Bereitschaft zum Lesen und hilft das Leseverhalten der Heranwachsenden insgesamt zu stabilisieren.

6.2 Exemplarische Verweise auf Einsatzmöglichkeiten von Kinder- und Jugendbüchern

Es gibt eine Fülle von episch-fiktionaler und von Sachliteratur für junge Leser. Über naturwissenschaftliche, medizinische, technische oder geografische Forschungen und Entdeckungen, über Sport, Kunst und Musik, Natur und Umwelt, Religion und Geschichte, über nahezu alles wird in Büchern informativ und zumeist auch höchst attraktiv geschrieben. Um so bemerkenswerter ist, daß die Schule dieses reichhaltige Leseangebot nur sehr sporadisch und selektiv wahrzunehmen scheint. Dabei fällt die weitgehende Abstinenz der Geschichtslehrer im Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern besonders auf, weil gerade das Angebot an Büchern mit *geschichtlichen Themen* sehr groß ist. Nicht nur Sachbücher, Lexika, (Auto-)Biographien mit ihrem Informations-, Orientierungs- und Aufklärungspotential bleiben hierdurch ausgespart, sondern insbesondere auch die fiktional-erzählende Literatur, die sich von der abstrakten Darstellungsweise der wissenschaftlichen Untersuchung und des Sachbuchs in der literar-ästhetischen, subjektiv geprägten und erlebnishaften Gestaltung unterscheidet.

Romane und Erzählungen leisten, indem sie handelnde und leidende Menschen in den Mittelpunkt stellen, eine sinnlich-emotionale Vergegenwärtigung vergangener Personen und Geschehnisse. Als historische Quellen sind sie, auch wenn sie die vergangenen Geschehnisse historisch zutreffend darstellen, gewiß nur von eingeschränktem Wert; und doch können sie viel zur Ausbildung eines Geschichtsbewußtseins beitragen, weil sie ein ganz eigener Wahrheitsgehalt auszeichnet. Im gelungenen Fall entstehen vor den Augen des Lesers authentische Handlungen und Figuren, die Geschichte im Spiegel individuellen Denkens, Handelns und Erlebens konkret werden lassen und die Komplexität des historischen Geschehens durchsichtig machen.

In der Rezeption solcher Literatur können die jungen Leserinnen und Leser Beziehungen zu historischen Geschehnissen aufbauen, die ihrer eigenen Erfahrung nicht zugänglich sind. Sie können teilhaben am Fühlen und Denken, an den Handlungsmotiven der Menschen; und sie können, vom Gelesenen angeregt, über die Gründe und Folgen positiver und negativer Möglichkeiten geschichtlichen Handelns reflektieren, verschiedene Haltungen bedenken und in größere Zusammenhänge einordnen. Der Nachvollzug von Fremdperspektiven weitet den eigenen Erfahrungshorizont, schärft das eigene Denk- und Urteilsvermögen und trägt zu Klärungen der eigenen Einstellungen und Urteile gegenüber der Geschichte bei.

Historische Romane und Erzählungen, vor allem wenn sie über dunkle Phasen wie beispielsweise den Nationalsozialismus handeln, können ethisch-moralische Probleme nicht aussparen, weil sich hier Fragen nach Schuld und Versöhnung, Liebe und Haß, Abhängigkeit und Verantwortung und nach den Werten, die menschliches Leben ausmachen, in besonderem Maße stellen. Bringt man diese Fragen in den

Zusammenhang mit dem schulischen Fächerkanon, sind neben Geschichte – mindestens – auch der Religions- oder Ethikunterricht angesprochen.

Im *Religionsunterricht* selbst hat die Frage nach dem Ich und dem Sinn des Lebens ihren Ort. Zwar geht es in ihm auch um ‚Sachen‘, darüberhinaus ganz wesentlich aber um die Selbsterkundung und Selbstvergewisserung junger Menschen. Ihrer Identitätsfindung dient die Erschließung der Welt des biblischen Glaubens und der Religionen und, vor diesem Hintergrund, die Konfrontation mit der heutigen Wirklichkeit. Die Literatur, die in ihrem Interesse am Menschen durchaus etwas mit der Theologie gemeinsam hat, kann hierzu Erhellendes beitragen, nicht allein für die Beantwortung der ‚Sinnfrage‘ selbst, sondern beispielsweise auch für die Frage nach der Deutung von Leiderfahrungen oder nach dem, ‚was uns unbedingt angeht‘ (vgl. Baum-Resch 1994, 12).

Auch in Kinder- und Jugendbüchern spiegeln sich heute solche menschlichen Erfahrungen, ungeachtet, ob sie ausdrücklich einer religiös-pädagogischen Intention verpflichtet sind oder nicht. Vielleicht ist es im Blick auf die zurückgehende religiöse Sozialisation der Heranwachsenden sogar angemessener, Bücher zu wählen, die im Umgang mit explizit religiösen Themen zurückhaltend oder ganz schweigsam sind, weil sie den Fragen und der Sinnsuche junger Menschen die Antworten nicht schon vorgeben. Jugendbücher, die Sinnfragen stellen, Lebensprobleme benennen, finden sich – unter anderem – im Umkreis der Themen ‚Erwachsenwerden‘, ‚Krankheit und Tod‘, ‚Gefährdungen durch ‚Drogen und Sucht‘ oder durch ‚(Jugend-)Sekten‘ (vgl. Payrhuber 1996 b). In herausragender literarischer Gestaltung begegnen die Sinn-, Identitäts- und Existenzfragen heute im Adoleszenzroman, der im Bildungs- und Entwicklungsroman des 18. und 19. Jahrhunderts sein klassisches Vorbild hat.

Ein nicht unerheblicher Aspekt der Existenzfrage betrifft die Verantwortung für die Schöpfung, profaner gesagt die Verantwortung für Natur, Umwelt, Mitwelt. Die wachsenden ökologischen Probleme unserer Welt machen eine grundlegende „Umwelt-Bildung“ (Karst/Venter 1994, 5) unverzichtbar. Sie wird „daran zu arbeiten haben, den Menschen in umfassender Weise in allen seinen Möglichkeiten als Wissenden und Denkenden, Fühlenden und Glaubenden, Kreativen und Meditierenden zur Natur in Beziehung zu setzen. Dazu trägt die unmittelbare Begegnung mit Naturphänomenen und deren Erkundung ebenso bei wie ihre Darstellung, wie Beschreibungen ihrer Schönheiten und Gefährdungen, lobsingende Verehrungen und kassandrische Warnungen in der Literatur. [...] Literarische Naturbilder, ob Prosa oder Lyrik, können helfen, eigenen Erfahrungen, Einsichten, Gefühlen, Stimmungen Sprache und Gestalt zu geben“ (ebd.).

‚Natur‘ und ‚Literatur‘, in der Schule den naturkundlichen Fächern bzw. dem Sachunterricht und dem Deutschunterricht zugeordnet, sollten in einer wirkungsvollen Umwelt-Bildung miteinander verbunden werden. Nicht nur bei jüngeren Schülern kann das Kinder- und Jugendbuch hierbei als anregender und informativer Mittler fungieren. Die Themenbereiche Natur, Umwelt, Mitwelt, ökologische Krise werden in der neueren Kinder- und Jugendliteratur vielfältig gestaltet, repräsentiert durch Bilderbücher, Sachbücher, erzählende Kinderbücher, Aktionsbücher, Bühnenstücke, Gedichte (vgl. Karst/Venter 1994, 6). Allerdings versprechen dabei Titel, „die in

offensichtlicher Weise für pädagogische Wirkabsichten instrumentalisiert sind“, weniger Erfolg als solche, die die Themen „in literarisch kompetenter Weise gestalten“ (ebd.).

Die wenigen Beispielverweise mögen hinreichen, um einsichtig zu machen, wie sinnvoll und (lese-)förderlich Buchlektüre auch außerhalb des Deutschunterrichts ist. Angesichts gegenwärtiger Tendenzen, den Unterricht für neue Lernerfahrungen zu öffnen, kommt als verstärkendes Argument hinzu, daß die Buchlektüre, vor allem in der Sekundarstufe mit ihren ausgeprägten Fachabgrenzungen, „eine starke Aufforderung und Ermunterung zum fächerübergreifenden und projektorientierten Arbeiten“ ist: „Durch Absprachen und gemeinsame Vorhaben können sowohl fächerübergreifende Erkenntnisse erarbeitet als auch die fachspezifischen Perspektiven und der Beitrag der Disziplinen zu ihrer Gewinnung verdeutlicht werden. Dem Eigenleben der Fächer mit ihren zunehmend innerfachlichen Spezialisierungen kann hier eine auf Integration gerichtete Arbeits- und Verstehenshaltung gegenübergestellt werden – eine pädagogisch für die Schüler – und Lehrer – nicht zu unterschätzende Erfahrung“ (Karst 1979, 8 f.).

6.3 Methode ‚Bücherbox‘

Die Umgangsformen mit Büchern unterscheiden sich im Fachunterricht und in fächerverbindenden oder -übergreifenden Projekten nicht grundsätzlich von denen des Deutschunterrichts. Es gibt keinen Grund, hier das ‚Besprechen‘, beispielsweise anhand von ‚Leitfragen‘, zur dominanten Methode werden zu lassen und kreativ-produktive Leseweisen zu vernachlässigen oder auszuschließen.

Angesichts der Vielfalt des Bücherangebots einerseits und andererseits mit Blick auf die heute zu Recht geforderte Individualisierung der Lernprozesse hat die gemeinsame Lektüre eines Buches immer mit dem Problem zu ringen, daß ein Buch weder die ganze Komplexität und Mehrperspektivität eines Themas zeigen noch den unterschiedlichen Leseinteressen der Schüler gerecht werden kann. Im Fachunterricht dürfte sich das Problem im Vergleich zum Deutschunterricht sogar noch verschärft stellen. Die Erfahrungen in zwei breit angelegten Schulversuchen – „Hitlers Gewaltherrschaft und Demokratie“ (Bundeszentrale für politische Bildung/Stiftung Lesen 1993) und „Die lesende Schule“ (1994) – haben ergeben, daß ein erfolgversprechender Lösungsansatz im Einsatz von ‚Bücherboxen‘ besteht. In eine Bücherbox werden etwa zwanzig bis dreißig Bücher zu einem bestimmten Thema eingestellt, beispielsweise: Familienromane, Adoleszenzromane, Biografien bedeutender Männer und Frauen, Leben im Mittelalter, Französische Revolution, „Drittes Reich“, Holocaust, Nachkriegszeit, Wald, Die Sterne des Himmels (unter Einschluß von Geschichten, Sagen und Märchen) u.a.m. Die Sichtweisen der Bücher auf das Thema sollten so unterschiedlich sein, daß sich insgesamt ein möglichst vielseitiges Spektrum ergibt. Die Bücherbox kann in thematischem Zusammenhang zu einem als Klassenlektüre gewählten Buch stehen, sie kann den Unterricht aber auch dann thematisch begleiten, wenn in einer Sequenz keine gemeinsame Lektüre eines Buches vorgesehen ist.

Durch den Einsatz einer Bücherbox kommt – so die Erfahrung der Schulversuche – eine eigene Dynamik ins Spiel; die Präsenz der Bücher bietet den Schülern einen starken Anreiz zum eigenständigen Lesen und führt implizit zu einer erweiternden bzw. vertiefenden Beschäftigung mit dem Unterrichts- oder Projektthema.

Bei der Auswahl der Bücher helfen Verzeichnisse und Empfehlungslisten, wie sie von der Stiftung Lesen und anderen vermittlungsorientierten Organisationen der Leseförderung erarbeitet werden. Zur Beschaffung der Bücher kann, wenn der Bestand der Schule nicht hinreicht, von Büchereien und Bibliotheken Unterstützung erbeten werden.

7. Außerunterrichtliche Leseförderung in der Schule (Franz-Josef Payrhuber)

7.1 Ziele und Adressaten schulischer Leseförderung

Die Veränderungen der Medioumwelt in den letzten Jahren haben das Leseverhalten stark beeinflusst; sie haben zu einem verstärkten Bewußtsein von der ständigen Gefährdung der Lesekultur geführt. Die Sorge, daß Lesefähigkeit und -bereitschaft abnehmen und die Position des Mediums ‚Buch‘ sich verschlechtern könnten, hat Leseförderung zu einer wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe werden lassen; denn es kann, weil mit demokratischen Prinzipien unvereinbar, nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob jemand die Chance bekommt, Leser zu werden und Leser zu sein. Der Begriff zielt dabei, über die Vermittlung von Lesefertigkeit, Lesekompetenz und literarische Rezeptionskompetenz hinaus, auf die generelle Förderung des Lesens als kulturelle Praxis.

Innerhalb der Schule betrifft Leseförderung „den Aufbau und die Sicherung der Lesemotivation, die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, die Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten“ (Hurrelmann 1994b, 17). Bis heute wird, einer langen und beständigen Tradition folgend, die Erfüllung dieser Aufgaben oft allein dem Deutschunterricht zugewiesen oder überlassen. Zweifelsohne kommt ihm eine herausragende Funktion zu, Leseförderung aber fordert die Mitwirkung der ganzen Schule. Sie sollte, wie im vorangegangenen Kapitel schon angesprochen, grundsätzlich in allen Fächern stattfinden und außerdem durch Aktivitäten gestützt werden, welche die Fachgrenzen überschreiten, die Schulkultur beleben und die Schule als einen Lebensraum erfahren lassen, der Lesen ganz selbstverständlich mit einschließt.

Zielgruppen der Leseförderung sind grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler, Kinder und Jugendliche aus lesenahen Elternhäusern ebenso wie solche aus lesefernen, lesefreudige ebenso wie leseunlustige oder leseunkundige. Leseförderung ist zudem eine permanente Aufgabe von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II und keineswegs nur für Jüngere angebracht. In der Alltagspraxis beschränkt sich Leseförderung in der Sekundarstufe II derzeit neben dem Literaturunterricht im engeren Sinne zwar meist auf gelegentliche Buchempfehlungen durch lesende Lehrerinnen und Lehrer,

doch auch hier sollten die Bemühungen um das Ziel nicht ausbleiben, das Leseförderung in der Schule insgesamt anstrebt: eine „altersgemäße Lesekultur“ zu praktizieren, „die möglichst all das repräsentiert, was das Lesen außerhalb der Schule anregend, belohnend und für die Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation unverzichtbar macht“ (Hurrelmann 1994b, 17).

7.2 Handlungsfelder und Aktivitäten schulischer Leseförderung

Als zentrale Handlungsfelder der Leseförderung hat die Leseforschung die „Instruktion von Lesekompetenz“, das „Zugänglichmachen von Lesestoff“ einschließlich der „Hilfe bei der Lektürewahl“ sowie die „Schaffung bzw. Erhaltung von Lesemotivation“ ausgemacht (Saxer 1991, 125 f.). Dabei sind die beiden erstgenannten sehr eng an die Familie und die Schule einerseits und an Bibliotheken und Buchhandlungen andererseits gebunden, während die Lesemotivation in allen Bereichen eine Rolle spielt. Ohnehin hängen die drei Handlungsfelder eng miteinander zusammen. Die Leseforschung hat immer wieder festgestellt, „daß die Leistungsvielfalt von Lesen für individuelle Bedürfnisse umso größer ist, je besser entwickelt die persönliche Lesekompetenz ist“ (Saxer 1993, 327). Lesekompetenz und Lesemotivation ihrerseits „beeinflussen direkt die Nachfrage nach Büchern“, während auf der Angebotseite – sieht man einmal von den übrigen medialen und nichtmedialen Freizeitofferten ab – „Kenntnisse über, Zugang zu und Verfügbarkeit von Lesestoffen“ eine wichtige Rolle spielen (Bonfanti/Fritz 1993, 46).

Die Interdependenz der Handlungsfelder würde eigentlich das Gesamtkonzept einer „systematischen“ Leseförderung erfordern (vgl. Saxer 1991, 125), das Instanzen, Institutionen und Organisationen sowie die von ihnen initiierten oder getragenen Maßnahmen funktional einbindet. Obwohl es Ansätze dazu gibt (vgl. den Beitrag „Leseförderung“ im vorliegenden Handbuch), ist insgesamt eher von einer Vielfalt unterschiedlicher Konzeptionen und Aktionen auszugehen – auch in der Schule. Über die lese- und literaturdidaktischen Aspekte schulischer Leseförderung, die den Deutsch- und Fachunterricht betreffen, ist in den vorangegangenen Abschnitten behandelt worden. Hier soll daher ins Blickfeld gerückt werden, was unterrichts-ergänzend und außerhalb des Unterrichts für das lesepädagogische Handeln im ‚Lebensraum Schule‘ bedeutsam ist.

7.2.1 Zugänglichmachen von Büchern

Erinnern erwachsene Leserinnen und Leser sich daran, wie sie in früher Kindheit und Jugend im Elternhaus, in der Schulbibliothek oder in einer Buchhandlung ‚an die Bücher‘ kamen, erzählen sie zuweilen auch davon, daß die Richtung der Begegnung eigentlich umzudrehen und die Aussage zutreffender sei, daß die Bücher ‚zu ihnen gekommen‘ seien (vgl. Bückler, 1979). Es spiegelt sich in solchen Erinnerungen eine Erfahrung, die mit Ergebnissen der systematischen Leseforschung korrespondiert (vgl. u.a. Schön 1990) und deren Substanz für schulische Leseförderung fruchtbar zu machen höchst bedeutsam ist. Sie führt konsequent in das Handlungsfeld „Zugänglichmachen von Büchern“ (Saxer 1991, 125) und konkretisiert sich in dem Anspruch, daß die Schule Räume anbietet, in denen Bücher präsentiert werden und auch

zugänglich sind, und daß sie den Schülern Gelegenheiten schafft, sich mit den Büchern zu beschäftigen. An das Buchangebot richtet sich die Erwartung, so vielseitig zu sein, daß möglichst alle darin etwas für sich finden können, andererseits aber auch erlaubt, Vorlieben für bestimmte Lesestoffe, Themen und Sichtweisen in verschiedenen Büchern nachzugehen (vgl. Bertschi-Kaufmann/Gschwend-Hauser 1994, 50).

Noch sehr nahe am Unterrichtsgeschehen bleibt das Zugänglichmachen von Büchern, wenn *Bücherboxen*, die speziell zu einzelnen Themen zusammengestellt wurden (s.o. Abschn. 6.3 ‚Methode Bücherbox‘) als zusätzliches Leseangebot verfügbar sind oder wenn für den Fachunterricht in Fachräumen ein Bücherangebot vorhanden ist, das die Unterrichtsthemen auf informative und interessante Weise ergänzt.

Offener angelegt ist das Konzept einer *Klassenbücherei*. Sie sollte frei sein vom Unterrichtszusammenhang und Bücher präsentieren, „die altersgemäßen Lesekompetenzen, thematischen Interessen und entwicklungsspezifischen Lesebedürfnissen“ der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen und an denen sie „einen längeren ‚Leseatem‘ entwickeln“ können (Hurrelmann 1994b, 24). Sachtexte stehen dort „neben fiktionalen Texten, Hör- und Sehtexte werden einbezogen, wenn sie für das Lesen anregend und unterstützend sind“ (ebd.). Der Auf- und Ausbau einer – möglichst von den Schülerinnen und Schülern selbst verwalteten – Klassenbücherei läßt sich ergänzen durch die Ausleihe von Lesekisten aus einer öffentlichen Bibliothek oder durch Lesekoffer, die von Institutionen wie etwa der Stiftung Lesen ausgeliehen werden können. Lesekisten oder Bücherkoffer sind, in den Klassenräumen deponiert, ein anregendes Pausen-Leseangebot; sie lassen sich im übrigen auch problemlos auf die Klassenfahrt oder ins Schullandheim mitnehmen.

Die *Schülerbücherei* ist – auf der Ebene der ganzen Schule – dem gleichen Prinzip verpflichtet wie die Klassenbücherei. Sie wird ihrer Funktion besonders gerecht, wenn sie nicht nur zu bestimmten begrenzten Zeiten geöffnet ist, sondern durchgängig, damit die Schülerinnen und Schüler nicht lediglich Gelegenheit haben, sich Bücher auszuleihen, sondern dort lesend ihre freie Zeit vor und nach dem Unterricht, in Zwischenstunden oder in den Pausen verbringen können; hierzu sind aber behaglich eingerichtete Lese-Ecken nötig, die zum Verweilen einladen.

Eine Schule, die über die Klassen- und Schülerbücherei hinaus an geeigneten Stellen im Gebäude Bücher offen präsentiert und verfügbar macht, optimiert noch die Anregung zum Lesen. Vor allen den nicht wenigen Kindern und Jugendlichen, denen Bücher in ihrer häuslichen Lebenswelt selten oder nie begegnen, wird hierdurch die Erfahrung ermöglicht, wie sehr Lesen in einen sozialen Kontext eingebunden ist; bei den anderen wird bekräftigt, was ihnen schon vertraut ist. Beispiele dafür können so aussehen, daß in Nischen des Schulgebäudes Leseecken eingerichtet sind oder daß es „in der Pausenhalle ein Leseforum gibt (z.B. Lesezelt, Lesepodest, Leseturm) als Treffpunkt für Schülerinnen und Schüler, die dort lesen bzw. über Bücher sprechen wollen“ (Niemann 1995, 47).

Das Zugänglichmachen von Büchern ist der prädestinierte pädagogische Ort für die Zusammenarbeit der Schule mit der (oder den) örtlichen (öffentlichen) Bibliothek(en). Die kontinuierliche, auch inhaltlich orientierte Kooperation (z.B. beim Zusammenstellen thematischer Bücherboxen oder Ausstellungen) verspricht nach-

haltigere Wirkung als punktuelle Besuche, Führungen oder Schnüffelstunden, ohne daß der Nutzen solcher Aktivitäten in Frage zu stellen wäre. Die Schule partizipiert durch die Zusammenarbeit nicht allein an (finanziellen) Ressourcen der Bibliothek, sondern mindestens ebensoviel an der fachlichen Kompetenz ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zudem läßt sich eine funktionierende Kooperation auch auf andere Aktivitäten ausdehnen, beispielsweise auf gemeinsam veranstaltete (und finanzierte) Autorenlesungen.

7.2.2 Hilfen bei der Lektürewahl

Die Alltagserfahrung, daß jemand zu einem bestimmten Buch greift, weil es ihm von einem anderen empfohlen worden ist, wird von der Leseforschung (z.B. Bonfadelli/Fritz 1993) umfassend bestätigt. Kinder und Jugendliche lesen zu einem großen Teil die Bücher, auf die sie von Geschwistern, Freunden oder Klassenkameraden aufmerksam gemacht wurden. Auch für Anregungen von Eltern und Lehrern sind sie offener, als diese manchmal meinen (vgl. Schön 1996, 33). „Ihre Bereitschaft, sich durch personale Einflüsse zur Lektüre eines Buches anregen zu lassen“, sinkt zwar von der Pubertät zur Adoleszenz gegenüber Klassenkameraden, gegenüber allen anderen aber nimmt sie zu, gegenüber Eltern und Lehrern steigt sie „sogar erheblich“ (ebd.). Dies ist nicht etwa ein Zeichen „wachsende(r) Beeinflußbarkeit, sondern ein Moment der stärkeren Nutzung aller Informationsquellen sowie wachsende Affinität zu Erwachseneninteressen“ (ebd., vgl. auch Schön 1990 b).

Viele Leseanregungen, insbesondere außerhalb der Schule, werden ungeplant und mehr oder minder zufällig gegeben. Die Chance der Schule ist, Kontinuität herzustellen und durch qualifizierte Impulse Hilfen bei der Lektüreauswahl zu geben, bis sich die Heranwachsenden ihren Lesestoff eigenständig erschließen können; außerdem kann sie das Gespräch über Bücher und den Austausch von Leseindrücken auf verschiedenen personalen Ebenen fördern, sie kann Anregungen vermitteln von Kindern und Jugendlichen für Gleichaltrige oder Jüngere, Anregungen von Lehrern für Schüler, aber auch von Schülern für Lehrer.

Als bevorzugtes Medium solcher Leseanregungen dient, neben dem Gespräch, die (schriftliche) *Buchempfehlung*, die im Schulalltag in einer Vielfalt von Formen praktiziert werden kann. Beispiele sind:

- Buchempfehlungen, die von den Schülerinnen und Schülern selbst geschrieben und im Klassenraum an einem festen Platz veröffentlicht werden;
- eine klassenbezogene Buchempfehlungsmappe mit Buchtips von Schülern für (gleichaltrige) Schüler;
- von Schülerinnen und Schülern verfaßte Buchempfehlungen, die im Schulgebäude auf Stellwänden, an Pinnwänden oder am ‚Schwarzen Brett‘ u.ä. veröffentlicht werden;
- Veröffentlichung regelmäßiger, nach Altersstufen differenzierter Buchempfehlungen von Schülern für Schüler in der Schul- oder Schülerzeitung;
- Aussuchen eines Buches, einer Autorin oder eines Autors der Woche (des Monats) und Bekanntgabe an der Literaturwand, in der Klassen- oder Schülerzeitung, auf Plakaten im Schulhaus oder an der ‚Lies-was-Säule‘;

- Aushängen einer ‚Hitliste‘ neben jedem Klassenraum mit den in dieser Klasse beliebtesten Büchern;
- Erstellen einer Schul-Hitliste zu den Büchern des Monats.

Ein Zwischenglied in der Kette von Zugänglichmachen, Auswahlhilfen geben und Motivieren sind *Buchausstellungen*. Aufmerksamkeit und Interesse wecken Präsentationen in Glasvitrinen oder Schaukästen, in denen Bücher zu einem aktuellen Thema gezeigt oder (z.B. vom örtlichen Buchhandel) Neuerscheinungen von Kinder- und Jugendbüchern oder Literatur für alle Lesealter aus unterschiedlichen Bereichen ausgestellt werden.

Präsentationen auf einem Büchertisch oder in einer Ausstellung haben darüberhinaus den Vorteil, daß die Bücher nicht nur angeschaut, sondern auch in die Hand genommen und zumindest angelesen werden können. Ausgelegte Listen mit Verfasser-, Titel- und Verlagsangaben erleichtern den Besuchern, ein ausgestelltes Buch zu späterer Nutzung (Ausleihe, Kauf o.ä.) zu identifizieren.

7.2.3 Motivationsformen

„Die Schaffung und Erhaltung von Lesemotivation“ ist im Lichte neuer Befunde der Leseforschung das zentrale „Objekt lesepädagogischer Intervention“ (Saxer 1993, 368). Folgerichtig hat das Handlungsfeld ‚Lesemotivation‘ in jüngster Zeit besondere Aufmerksamkeit gefunden, die u.a. zu vielen lokalen und regionalen Projekten und mehreren überregionalen Modellversuchen schulischer Leseförderung geführt hat. Zu verweisen ist beispielhaft auf die nordrhein-westfälischen Lehrerfortbildungsprojekte „Lesen in der Grundschule“ (1994) „Lesen in der Sekundarstufe I“ (1993) und „Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe“ (1994), auf den schleswig-holsteinischen Modellversuch „Bausteine für eine schulische Medienerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Leseförderung“ (1990 ff.) oder auf die in Rheinland-Pfalz in Verbindung mit der Stiftung Lesen durchgeführten Versuche „Leseförderung in Schulen“ (1992) und „Die lesende Schule“ (1994).

Ideen zum Handlungsfeld ‚Lesemotivation‘ gibt es zahlreich, die Handmappe „Lesen“ der Stiftung Lesen (1996) beispielsweise erweist sich als reichhaltige Fundgrube. Vermutlich ist sogar die Auffassung zutreffend, auf diesem Felde der Leseförderung sei nichts Neues mehr zu entdecken. Gleichwohl ist zu konstatieren, daß noch manche Ideen ihrer praktischen Umsetzung harren, und selbst bei erprobten Ideen lohnt es, die Basis an Wissen und Erfahrung zu intensivieren und zu festigen. In dieser Intention werden im folgenden anregungspotente Beispiele unterrichtsergänzender und außerunterrichtlicher Aktivitäten beschrieben.

(a) Vorlesen

Nach einer Phase, in der das stille Lesen wegen seiner Bedeutung für das „praktische Leben“ besonders wichtig genommen (vgl. Graucob 1969, 7) und das „voll und richtig artikulierende Lautlesen“ (ebd.) (fast) ausschließlich der Überprüfung von Fortschritten in der Lesefähigkeit der Heranwachsenden diene, kommt das Vorlesen heute auch in der Schule wieder zu Ansehen. Beigetragen hat dazu nicht wenig die – für die Lesesozialisation in der Familie besonders relevante – Einsicht, daß durch die soziale

Einbindung des Lesens in Interaktions- und Kommunikationsprozesse Barrieren für das Bücherlesen abgebaut und, gerade auch durch Vorlesen, motivationale Grundlagen für lebenslanges Lesen geschaffen werden (vgl. Hurrelmann 1994a; Hurrelmann/Hammer 1994, 8). – Ist der Wille vorhanden, lassen sich im Schulalltag manche Gelegenheiten schaffen, durch Vorlesen Appetit auf Bücher zu machen. Beispiele können sein:

- regelmäßige Bücherstunden, in denen Lehrerinnen und Lehrer vorlesen;
- regelmäßige Bücherstunden am Wochenanfang oder als Wochenabschluss, zu denen sich zwei oder mehrere Klassen treffen, um sich gegenseitig aus Büchern vorzulesen;
- ein Vorlesevormittag, den ältere Schülerinnen und Schüler für jüngere gestalten, beispielweise eine Klasse der Orientierungsstufe für eine 4. Grundschulklasse, ein Oberstufenkurs für eine 10. Klasse;
- ein Vorleseabend während einer Klassenfahrt oder einem Schullandheimaufenthalt;
- Vorlesestunden mit prominenten Bürgerinnen und Bürgern der Gemeinde, die aus den Lieblingsbüchern ihrer eigenen Kindheit oder – bei älteren Klassen – aus ihrer aktuellen Lektüre vorlesen;
- ein Vorlesenachmittag für die Schülerinnen und Schüler mit Lehrern und Eltern, möglicherweise verbunden mit Spielen, Basteln, Malen, Musik, Kochen;
- ein Leseabend, an dem Erwachsene den Kindern und Jugendlichen Märchen, Sagen, Schwankgeschichten, Erzählungen, Romane oder auch Gedichte vorlesen;
- Lesestunden, -nachmittage oder -abende, an denen sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer gegenseitig aus ihrer aktuellen (Privat-)Lektüre vorlesen; Lehrer, die sonst nur als professionellen Leser oder als Literaturvermittler erleben werden, begegnen den Schülern hier auch als private Leser mit bestimmten Interessen und Vorlieben;
- Lesung einer Autorin oder eines Autors in der Klasse, der Bücherei, im Leseclub, im literarischen Café.

(b) Klassen- und Schulzeitungen

Die Bedeutung der Zeitung als höchst wichtiges Informationsmittel und damit auch als Medium des Lesens und der Leseförderung hat in jüngster Zeit zu den Projekten „Zeitung in der Schule“ und „Jugend schreibt“ geführt, in denen die sich beteiligenden Schulen mit dem Bundesverband der Zeitungsverleger kooperieren. Diese Projekte sind hier nicht gemeint, sondern Klassen- und Schulzeitungen, die das Schulleben spiegeln und besondere Interessen der Kinder und Jugendlichen aufgreifen. Solche Zeitungen sind ein integraler Bestandteil der Aktivitäten, bei denen die Schule als literarische Öffentlichkeit erfahren werden kann. Beispiele sind vorschlagsweise:

- in der Grundschule Klassenzeitungen zum Thema „Buch und Lesen“ ohne vorgegebenen Themenrahmen, etwa unter dem Titel „Der Bücherwurm“ oder „Die Lesemaus“ o.ä.;
- in der Sekundarstufe themenbezogene Klassenzeitungen mit Berichten, Kritiken, Kommentaren, Collagen, die sich mit einem aktuellen Problem (z.B. Gewalt, Drogen, Sekten) beschäftigen oder eine literarische Gattung in den Mittelpunkt stellen (z.B. Historische Romane, Adoleszenzromane);

- Projektzeitungen, in denen die Schüler über schulische Leseprojekte (Lese- oder Literaturwoche, Lesefest u.ä.) berichten;
- Büchermagazine mit Buch-Tips von älteren Schülern für jüngere;
- Literaturmagazine für die Sekundarstufen.

(c) Szenisch-darstellendes Spiel

Als Desiderat der Leseförderung, dessen Motivationswirkung zu wenig beachtet werde, hat die Leseforschung immer wieder den Bereich des szenisch-darstellenden Spiels bzw. des Theaterspiels beschrieben (vgl. Saxer 1993). Er könnte einen der positiven Erfahrungsmomente beisteuern, die für den Aufbau einer dauerhaften, stabilen Lesemotivation unentbehrlich sind, vor allem dann, wenn die Stücke nicht nur von fertigen Textvorlagen abgespielt, sondern selbst bearbeitet, möglicherweise sogar selbst geschrieben werden.

Das szenisch-darstellende Spiel hat auf verschiedenen Ebenen seinen Platz, innerhalb des Unterrichts steht es in enger Verbindung zum produktionsorientierten Literaturunterricht, außerhalb des Unterrichts werden meist altersgemischte Spielgruppen bevorzugt. Die Formen reichen vom Figurentheater über das Schattenspiel bis zum personalen Theater, vom Kasper- und Märchenspiel in der Grundschule über die Aufführung spielerisch nachempfundener Kinder- und Jugendbücher bis zur Inszenierung eines großen Theaterstücks nach literarischer Vorlage.

Eine besondere Empfehlung wert ist das Papiertheater. Hierfür sind Bilderbücher als Vorlagen ganz hervorragend geeignet, besonders für Kinder im Grundschulalter, aber auch für ältere, die Kleineren etwas vorspielen wollen (Grünwald 1993, 79). Darüberhinaus gibt es fast nichts, das nicht aufgeführt werden könnte: alles nämlich, was sich mit Papierfiguren auf der kleinen Bühne realisieren läßt (ebd., 74). „Alle Genres der Literatur eignen sich für das Papiertheaterspiel, insbesondere unterhaltende Werke wie Kriminal-, Wildwest- oder Science-fiction-Romane, Abenteuer- und Gruselgeschichten, [...] Balladen, Sagen, Märchen und Volksbücher wie ‚Till Eulenspiegel‘ oder ‚Münchhausen‘“ (ebd., 77), aber auch – im Sinne von „vom großen aufs kleine Theater“ – Werke der klassischen und modernen Dramenliteratur. Und: Alle Vorlagen können natürlich auch verändert werden (ebd.) und dadurch einen zusätzlichen Spielreiz auslösen.

(d) Besondere Aktionen

Im Laufe eines Schuljahrs bieten sich manche Gelegenheiten zu Aktionen, die sich aus dem Schulalltag herausheben und darum auch eine besondere Motivationskraft freisetzen können. Beispiele solcher Aktionen – bei denen möglichst immer auch die Eltern mit eingebunden sein sollten – sind u.a.:

- Literarische Werkstätten mit einer Autorin oder einem Autor, in denen die Schülerinnen und Schüler sich sowohl besonders intensiv auf deren Bücher einlassen als auch unter ihrer Anleitung eigene Schreibversuche machen;
- Literarisches Café beim Schulfest oder während einer Lesewoche;
- Nacht der Leser und Erzähler;

- Lesefest oder Literaturwoche, etwa im Zusammenhang mit dem jährlichen Projekt ‚Bücherfrühling‘ der Stiftung Lesen;
- Ausflüge oder Wanderungen mit besonderem literarischem Akzent, beispielsweise:
 - „Auf den Spuren von Kinder- oder Jugendbuchautorinnen und -autoren“ (z.B. Wilhelm Busch, Brüder Grimm, Heinrich Hoffmann, Erich Kästner, Karl May, Emmy von Rhoden);
 - „Auf den Spuren einer historischen oder literarischen Figur“ (z.B. auf den Spuren von Anne Frank, des Rattenfängers von Hameln, von Heidi, von „Trotzkopf“ [vgl. Grieser, 1987]);
 - Schauplätze von Kinderbüchern (z.B. Berlin: Emil und die Detektive; Eberglötzen: Max und Moritz), Märchen und Sagen (Deutsche Märchenstraße, Nibelungenstraße).
- Literarische Schulfreizeiten oder Klassenfahrt, auf denen durch die Begegnung mit Orten, Menschen und Requisiten, die mit Autorinnen und Autoren verbunden sind, Literatur für Schülerinnen und Schüler ‚begreifbar‘ wird (vgl. Tute 1995; Oberhauser/Oberhauser 1983).

7.2.4 Orte des Lesens in der Schule

Kinder lesen dort gern, wo sie sich wohlfühlen, wo sie sich verkriechen und ungestört in ein Buch vertiefen können, bis sie schließlich alles um sich herum vergessen. Zu Hause findet sich ein geeignetes Refugium meist problemlos, in der Pubertät etwa ist das Bett der Ort des Lesens „schlechthin“ (Schön 1996, 27). Die häuslichen Gegebenheiten können zwar nicht unmittelbar auf die Schule übertragen werden, doch auch hier lassen sich *Orte des stillen Lesens* einrichten, die eine behagliche Atmosphäre ausstrahlen. Neben den Beispielen Schülerbücherei, Lesezelt und Lese-Nischen, die im Zusammenhang der Bereitstellung von Büchern schon genannt wurden, ist die ruhige und gemütliche Ecke im Klassenraum ein prädestinierter Lese-Platz – und dies keineswegs nur in der Grundschule. Diese Ecke kann beispielsweise mit Büchern aus der Klassen- und Schüler-Bücherei oder aus der örtlichen Bibliothek gestaltet werden, ergänzend dazu mit Büchern, die die Schülerinnen und Schüler von zu Hause mitgebracht oder im Unterricht selbst geschrieben und gestaltet haben. Damit die Bücher ansprechend präsentiert werden, empfiehlt sich eine Bücherleiste, auf der die Bücher mit der Titelseite (und nicht mit dem Buchrücken) nach vorn stehen (Lesen ist mehr 1991, 15). „Ein ‚Schwarzes Brett‘ in der Lese-Ecke der Klasse lädt zum Schmökern und Schnüffeln ein: Empfehlungen, Kritik, Tausch- und Verkaufsanzeigen, Verlagsinformationen, Klappentexte, Vorlesetermine der Stadtbücherei oder der Buchhandlung: Eben alles, was mit Büchern zusammenhängt, findet hier Platz“ (ebd.).

Lese-Ecken und Lese-Nischen schaffen äußere Voraussetzungen zur Nutzung jener Freiräume im Schulalltag, in denen die Kinder und Jugendlichen mit Büchern allein sein wollen. Dorthin können sie sich zurückziehen, wenn sie, etwa in Phasen der freien Arbeit, in der freien Zeit vor und nach dem Unterricht oder in Zwischenstunden still in einem Buch ihrer Wahl lesen oder wenn sie in der Bücherei schmökern möchten. Bedenken wie in früheren Zeiten, daß sich das freie Lesen zur Sucht entwickeln

könne, sind unbegründet. Das selbstvergessene, suchtartige Lesen, das vor allem bei Pubertierenden zu beobachten ist, wird im Gegenteil heute unter dem Gesichtspunkt der literarischen Sozialisation als unerläßliche Durchgangsstufe zu einer lebenslangen Lesekarriere angesehen: „Die literarische Pubertät kann man (ohne Schaden für die literarische Biographie) offenbar ebensowenig auslassen wie in der allgemeinen Entwicklung die biologische“ (Schön 1993, 266). Und: „Für die Adoleszenz gilt Entsprechendes“ (ebd.). Leseförderung in der Schule sollte diese Entwicklungsprozesse aktiv unterstützen – eben auch durch geeignete Orte für stilles Lesen.

Doch ebenso selbstverständlich sollte die Schule Orte anbieten, an denen die Heranwachsenden *miteinander lesen*, über das Gelesene sprechen, bei Bedarf Anregungen und Hilfen erhalten, mit denen sie ihren Leseinteressen nachgehen und mögliche Einstiegsschwierigkeiten überwinden können (vgl. Bertschi-Kaufmann/Gschwend-Hauser 1994, 50), und – nicht zuletzt – zum kreativ-produktiven Umgang mit Büchern angeregt werden.

Neben dem *Lesecub* für Kinder und Jugendliche erweist sich die *Lesewerkstatt* als motivierender Ort, dieser Intention zu entsprechen. Offene Unterrichtsformen vorausgesetzt, läßt sich eine solche Werkstatt selbst im Klassenraum realisieren (vgl. Bertschi-Kaufmann/Gschwend-Hauser 1994, 52 ff.), ein vorzügliches Element schulischer Leseförderung ist sie freilich, wenn sie dauerhaft in einen eigenen Raum Platz findet. Sie soll nicht nur Bücherei, Ort des Lesens für sich allein, Ort des Gesprächs über Bücher sein, sondern auch Raum bieten beispielsweise

- zum Schreiben, Malen, Drucken, um Bücher selbst herzustellen und grafisch zu gestalten;
- zum Vorlesen und Zuhören, zum Erzählen und Vortragen;
- zum Vorstellen neuer Bücher, zur Begegnung mit Autorinnen und Autoren;
- zum bildkünstlerischen Gestalten, zum Musizieren und zum szenisch-darstellenden Spiel.

Literatur

Einführung

Eggert, Hartmut/Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1995 (Sammlung Metzler, 287).

Lesesozialisation. Studien der Bertelsmann Stiftung. Bd. 1: Hurrelmann, Bettina/Michael Hammer/Ferdinand Nieß: Leseklima in der Familie. Bd. 2.: Bonfadelli, Heinz/Angela Fritz/Renate Köcher: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993.

Ritz-Fröhlich, Gertrud: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1978.

Rosebrock, Cornelia: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Weinheim: Juventa 1995; S. 9–29.

Saxer, Ulrich: Lesesozialisation. In: Lesesozialisation, Bd. 2. Gütersloh 1993; S. 311–374.

Schwartz, Erwin: Das Lesen und die literarische Erziehung. In: Beinlich, Alexander (Hg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Bd. 2. 4. Aufl. Emsdetten 1966; S. 615–705.

1. *Lesenlernen – Lesenlehren*

- Augst, Gerhard/Mechthild Dehn: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart: Klett 1998.
- Barton, David: Literacy. An introduction to the ecology of written language. Oxford UK/Cambridge USA: Blackwell 1994.
- Binder, Dietrich: Fördert Förderunterricht? In: Die Grundschulzeitschrift 6 (1992), H. 57; S. 34–41.
- Bosch, Bernhard: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Neudruck. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1984 (zuerst 1937).
- Breuer, Helmut/Maria Weuffen: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weinheim: Beltz 1993.
- Brügelmann, Hans: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung – Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs. In: Zs. f. Pädagogik 30 (1984), H. 1; S. 69–91.
- Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 5. Aufl. Lengwil: Faude 1995. (1. Aufl. Konstanz: Faude 1983). [Ein Grundlagenbuch zum Schrifterwerb. Es gibt – auf gut lesbare Weise – Informationen zur Wahrnehmung, Linguistik, Entwicklungspsychologie, Unterrichtsmethoden.]
- Brügelmann, Hans/Gerd Mannhaupt: Lesen vor der Schule – Lesen in der Schule. Kontinuität der Entwicklung durch Passung der Lernangebote. In: Die Grundschulzeitschrift 4 (1990), H. 33; S. 43–46.
- Bruner, Jerome: Actual Minds, possible Worlds. Cambridge/London 1986.
- Dehn, Mechthild: Lernschwierigkeiten beim Schriftsprachenerwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten. In: Zs. f. Pädagogik 30 (1984), H. 1; S. 93–114.
- Dehn, Mechthild: Kulturtechnik und elementare Schriftkultur. In: Oellers, Norbert (Hg.): Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Bd. 2. Tübingen 1988; S. 224–240.
- Dehn, Mechthild: Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache 100 (1990), H. 4; S. 305–316.
- Dehn, Mechthild: Bilderbuch, Zeitung und Autoatlas. Zur Entwicklung eines Begriffs vom Lesen. In: Die Grundschulzeitschrift 5 (1991), H. 41; 3.
- Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4. Aufl. Bochum: Kamp 1994. (1. Aufl. 1988). [Das Buch stellt eine Verbindung her zwischen empirischen Untersuchungen zum Schrifterwerb und Prozessen der unterrichtlichen Vermittlung, die an vielen Beispielen dokumentiert werden.]
- Dehn, Mechthild/Amelie Sjölin: Frühes Lesen und Schreiben. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 2. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (Band 10.2). Berlin/New York 1996; S. 1141–1153.
- Dehn, Mechthild/Petra Hütts-Graff/Norbert Kruse (Hgg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim 1996.
- Durkin, Dolores: Children who read early. New York 1966.
- Durkin, Dolores: A study of poor black children who are successful readers. Urbana-Champaign/Center for the study of reading 1982. (Reading Education Reports 33.)
- Dyroff, Claudia: Bedia: „Ameise wie K?“ – Denken – Sprechen – Schreiben in mehrsprachigen Situationen. In: Dehn u.a., Elementare Schriftkultur, Weinheim 1996; S. 66–70.
- Eggert, Hartmut/Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1995 (Sammlung Metzler 287).

- Feneberg, Sabine: *Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens für die Lesentwicklung von Kindern.* München 1994.
- Ferdinand, Willi: *Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-) Unterrichts in der Grundschule.* Essen 1970.
- Frith, Uta: *Psychological aspects of orthographic skills: development and disorder.* In: Augst, Gerhard (Hg.): *New trend in graphemics and orthography.* Berlin/New York 1986; S. 218–233.
- Gibson, Eleanor, J./Harry Levin: *Die Psychologie des Lesens.* Stuttgart: Klett-Cotta 1980 (amerik. 1975).
- Günther, Hartmut: *Erziehung zur Schriftlichkeit.* In: Eisenberg, Peter/Peter Klotz (Hgg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben.* Stuttgart 1993; S. 85–96.
- Günther, Hartmut: *Die Schrift als Modell der Lautsprache.* In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 1995, H. 51; S. 15–32.
- Günther, Hartmut: *Mündlichkeit und Schriftlichkeit.* In: Balhorn, Heiko/Heide Niemann (Hgg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit.* Lengwil 1997; S. 64–74. [Günther zeigt, daß Kinder Formen „konzeptioneller Schriftlichkeit“ beherrschen, lange bevor sie Lesen und Schreiben können. Für den Anfangsunterricht im Lesen bedeutet das, allererst diese Fähigkeiten zu nutzen und die Vermittlung technischer Fertigkeiten darauf zu beziehen.]
- Günther, Klaus B.: *Ein Stufenmodell kindlicher Lese- und Schreibstrategien.* In: Brügelmann, Hans (Hg.): *ABC und Schriftsprache.* Konstanz: Faude 1986; S. 32–54.
- Hurrelmann, Bettina: *Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt. Eine Untersuchung zum veränderten Seh- und Leseverhalten.* In: Berg, Christa (Hg.): *Kinderwelten.* Frankfurt/Main 1991; S. 270–294.
- Hütts, Petra: *Umgang mit Fehlern. Kognitive Prozesse von Leselernern.* Diss. Hamburg 1988.
- Hütts-Graff, Petra: *Lernschwierigkeiten – Lernchancen.* In: *Die Grundschulzeitschrift* 11 (1997), H. 107; S. 8–13.
- Hütts-Graff, Petra/Claudia Baark: *Die Schulanfangsbeobachtung – Unterrichtsaufgaben für den Schriffterwerb.* In: Dehn u.a., *Elementare Schriftkultur,* Weinheim 1996; S. 132–155.
- Illich, Ivan: *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand.* Frankfurt/Main: Luchterhand 1991 (frz. 1990).
- Karajoli, Edeltraut/Monika Nehr: *Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit.* In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit.* Bd. 2. Berlin/New York 1996; S. 1191–1205.
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher: *Schriftlichkeit und Sprache.* In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit.* Bd. 1. Berlin/New York 1994; S. 587–604.
- Kruse, Norbert: *Lernen im Anfangsunterricht. Ansätze zu einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung.* Hamburg 1996.
- Kruse, Norbert/Oliver Lüth: *„Tiger“, das fängt mit 'n „I“ an. Zum Problem des Zugangs geschriebener Sprache mit Anlautmethoden.* In: *Lernmethoden. Jahresheft des Friedrich Verlags, Velber* 1997; S. 60–62.
- Lämmert, Eberhard (Hg.): *Erzählforschung. Ein Symposium.* Stuttgart 1982.
- „Lesen durch Schreiben“ (Jürgen Reichen). Hamburg: Heinevetter 1987.
- Linder, Maria: *Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche).* In: *Zs. f. Kinderpsychiatrie* 18 (1951), H. 2; S. 97–143.
- May, Peter: *Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens.* Frankfurt 1986.
- Naegele, Ingrid/Renate Valtin (Hg.): *LRS in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.* 4. Aufl. Weinheim 1997 (1. Aufl. 1989).
- Neisser, Ulric: *Kognitive Psychologie.* Stuttgart: Klett-Cotta 1974.
- Neisser, Ulric: *Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie.* Stuttgart: Klett-Cotta 1979 (amerik. 1976). [Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen formuliert Neisser die Theorie der Wahrnehmung als konstruktiven Vorgang. Anti-

- zipationen des kognitiven Schemas bestimmen, welche Informationen aufgenommen werden können. Das führt auch zu einem anderen Verständnis von Lesen und vom Leseunterricht.]
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Frühlese-Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln. In: *Zs. f. Pädagogik* 37 (1991), H. 2; S. 285–308.
- Osburg, Claudia: *Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider 1997.
- Raible, Wolfgang: *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse – eine Einführung*. In: W. Raible (Hg.): *Kulturelle Persepektiven auf Schrift und Schreibprozesse*. Tübingen 1995; VII–XII.
- Scheerer, Eckhart: *Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Implikationen für die Modellierung kognitiver Prozesse*. In: Baumann, Jürgen/Hartmut Günther/Ulrich Knoop (Hgg.): *Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitforschung*. Tübingen 1993; S. 141–176.
- Scheerer-Neumann, Gerheid: *Leseanalyse und Leseförderung: ein Tandem*. In: *Grundschule* 27 (1995), H. 4; S. 9–13.
- Scheerer-Neumann, Gerheid: *Was lernen Kinder beim Schriftspracherwerb außer Lesen und Schreiben?* In: Balhorn, Heiko/Heide Niemann (Hgg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit. Schriftlichkeit. Mehrsprachigkeit*. (Jahrbuch Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.) Lengwil: Faude 1997; S. 86–93.
- Schenk-Danzinger, Lotte: *Legasthenie. Cerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose, Therapie*. München 1984.
- Schmalohr, Emil: *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. 2. Aufl. München 1971.
- Schmalohr, Emil: *Frühes Lesenlernen*. Heidelberg 1973.
- Schön, Erich: *Zur aktuellen Situation des Lesens und zur biographischen Entwicklung des Lesens bei Kindern und Jugendlichen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1996.
- Sjölin, Amelie: *Michael Knight und Batman in der Grundschule. Ein Anstoß für Schriftkultur?* In: Brügelmann, Hans/Heiko Balhorn (Hgg.): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. (Jahrbuch Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.) Konstanz: Faude 1990; S. 106–111.
- Skowronek, Helmut/Heiner Jansen: *Früherkennung der Lese-Rechtschreibschwäche. Das Bielefelder Screeningverfahren*. Bielefeld 1992. (Forschung an der Universität Bielefeld Nr. 6. Manuskript.)
- Spinner, Kaspar H.: *Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind*. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim u.a.: Juventa 1995; S. 81–96. [Anhand von Beispielen, wie Kinder Gedichte und erzählende Texte verstehen, zeigt Spinner, daß der Erwerb literarischer Kompetenz lange vor dem Leseunterricht beginnt. Auch das kann als Begründung einer Konzeption von Lesenlernen im Anfangsunterricht herangezogen werden, die Schriftkultur als Grundlage für Kulturtechnik und ihre Vermittlung ansieht.]
- Ulich, Michaela/Dieter Ulich: *Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen*. In: *Zs. f. Pädagogik* 40 (1994), H. 5; S. 821–834.
- Weigl, Egon: *Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb*. In: Eichler, Wolfgang/Adolf Hofer (Hgg.): *Spracherwerb und linguistische Theorien*. München 1974; S. 94–173.
- Weinert, Sabine: *Spracherwerb und implizites Lernen. Studien zum Erwerb sprachanaloger Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasisch-sprachgestörten Kindern*. Bern/Göttingen 1991.
- Wieler, Petra: *Vorlesegespräch mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie*. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim u. München: Juventa 1995; S. 45–64.
- Wieler, Petra: *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim u. München: Juventa 1997 (Lesesozialisation und Medien).
- Wimmer, Heinz/Michael Hartl/Ewald Moser: *Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographemischen Stufe*. In: *Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 22 (1990), H. 2; S. 136–154.

Wolf-Weber, Ingeborg/Mechthild Dehn: *Geschichten vom Schulanfang*. Weinheim: Beltz 1993.

Wygotski, Lev. S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer 1969 (russ. 1934).

2. *Weiterführender Lese- und Literaturunterricht in der Grundschule*

Benjamin, Walter: *Aussicht ins Kinderbuch*. In: Benjamin, Walter: *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1969; S. 47–54.

Berlyne, Daniel E. (Hg.): *Studies in the new experimental aesthetics*. Washington, D.C. 1974.

Bräuer, Gerd: *Warum schreiben? Schreiberziehung in den USA*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang 1996.

Gerdom, Susanne: *Leseverhalten von Grundschulern – Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Vechta: Hochschule Vechta 1996.

Groeben, Norbert/Peter Vorderer: *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff 1988.

Hackmann, Hiltrud: *Comics – Die Existenz eines Massenmediums unter der Schulbank. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Vechta: Hochschule Vechta 1995.

Hurrelmann, Bettina: *Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt. Eine Untersuchung zum veränderten Seh- und Leseverhalten*. In: Berg, Christa (Hg.): *Kinderwelten*. Frankfurt/Main 1991; S. 270–294.

Hurrelmann, Bettina: *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995. [Erörterungen des Klassiker-Begriffs und historisch gewachsener Auffassungen von Kinderbild und Lektüre geben die Basis für die Interpretationen des Bandes. Häufig aus einem leserorientierten Blickwinkel betrachtet, geraten die Titel dabei in ein neues literarisches Spannungsfeld.]

Hurrelmann, Bettina/Michael Hammer: *Lesesozialisation in der Familie*. In: *Praxis Deutsch* 21 (1994), H. 123; S. 3–9

Kasswan, Gabriele: *Zur Entwicklung der Lesebedürfnisse im Leseunterricht der Klasse 1*. Diss. Berlin 1990.

Lehmann, Rainer H./Rainer Peck/Iris Pieper/Regine von Stritzky: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim u. Basel: Beltz 1995 (Reihe Stiftung Lesen). [Die Studie präsentiert Ergebnisse der IEA-Untersuchung zum Leseverständnis von Dritt- und Achtklässlern aus 32 Ländern. Dabei werden Einsichten vermittelt in die Rahmenbedingungen, die das Leseverständnis befördern oder hemmen. Von besonderem Interesse ist der Ost-West-Vergleich.]

Leser und Lesen in Gegenwart und Zukunft (1989). Leipzig: Institut für Verlagswesen und Buchhandel.

Lesesozialisation. Studien der Bertelsmann Stiftung. Bd. 1: Hurrelmann, Bettina/Michael Hammer/Ferdinand Nieß: *Leseklima in der Familie*. Bd. 2.: Bonfadelli, Heinz/Angela Fritz/Renate Köcher: *Leserfahrungen und Lesekarrieren*. Mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993.

Vanecek, Ernst: *Beurteilung der Güte von Tests, die die Lesefähigkeit bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen messen*. In: *Stiftung Lesen* (Hg.): *Lesen im internationalen Vergleich*. Band 1. Mainz: Stiftung Lesen 1990; S. 251–261.

Windmann, Dirk: *Pinocchio – ein Klassiker im Unterricht?! Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Hochschule Vechta 1996.

3. Leseinteressen von Jugendlichen und Schullektüre in der Sekundarstufe

- Bonfadelli, Heinz/Angela Fritz: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: *Lesesozialisation*, Bd. 2. Gütersloh 1993; S. 7–213.
- Dahrendorf, Malte: Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht. Berlin: Volk und Wissen 1996.
- Daubert, Hannelore/Hans-Heino Ewers (Hgg.): *Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur*. Braunschweig: Westermann 1995.
- Eggert, Hartmut/Christine Garbe: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1995 (Sammlung Metzler, 287).
- Eggert, Hartmut/Michael Rutschky: *Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik. Zu ihrem wechselseitigen Verhältnis*. In: *Der Deutschunterricht* 29 (1977), H. 2; S. 13–25.
- Ewers, Hans-Heino: *Kinder- und Jugendliteratur und literarische Bildung*. In: *Deutschunterricht* (Berlin) 48 (1995), H. 7/8; S. 348–357.
- Franz, Kurt/Franz-Josef Payrhuber (Hgg.): *Blickpunkt: Autor*. Baltmannsweiler: Schneider 1996 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 20).
- Köcher, Renate: *Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche*. In: *Lesesozialisation* 2. Gütersloh 1993; S. 215–310.
- Lehmann, Rainer H./Rainer Peek/Iris Pieper/Regine von Stritzky: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim u. Basel: Beltz 1995 (Reihe Stiftung Lesen).
- Lektüre von Ganzschriften im Fach Deutsch der Sekundarstufe I des Gymnasiums in NRW. Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. Heft Nr. 3401/1. Düsseldorf 1994.
- Lesesozialisation. Studien der Bertelsmann Stiftung*. Bd. 1: Hurrelmann, Bettina/Michael Hammer/Ferdinand Nieß: *Leseclima in der Familie*. Bd. 2.: Bonfadelli, Heinz/Angela Fritz/Renate Köcher: *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993.
- Rank, Bernhard/Cornelia Rosebrock (Hgg.): *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 29).
- Schön, Erich: *Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend*. In: *Lehren und Lernen* 15 (1989), H. 6; S. 21–44.
- Schön, Erich: *Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend*. In: *Media Perspektiven* 1990 (a), H. 5; S. 337–347.
- Schön, Erich: *Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen*. In: *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL)* 9, 1990 (b), H. 2; S. 229–276.
- Schön, Erich: *Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen*. In: Janota, Johannes (Hg.): *Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel*. Tübingen: Niemeyer 1993 (a); S. 260–271.
- Schön, Erich: *Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht*. In: Balhorn, Heiko/Hans Brügelmann (Hg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. (Jahrbuch Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.) Konstanz: Faude 1993 (b); S. 220–226.
- Schön, Erich: *Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund*. In: Lange, Günter/Wilhelm Steffens (Hgg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 15.) Würzburg: Königshausen u. Neumann 1995; S. 99–127.
- Widmann, Bernd-Axel: *Tendenzen der Leseförderung*. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Lesen in der Schule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1995; S. 19–29.

4. Lese- und literaturdidaktische Konzepte

- Beisbart, Ortwin/Ulrich Eisenbeiß/Gerhard Koß/Dieter Marenbach (Hgg.): Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer 1993. [Der Band informiert über die Psychologie des Lesens und die Leseinteressen von Heranwachsenden und zeigt Wege und Methoden der Leseförderung. Er verbindet die Darstellung des Forschungsstandes mit Perspektiven für die Praxis.]
- Dahrendorf, Malte: Literaturdidaktik im Umbruch. Aufsätze zur Literaturdidaktik, Trivialliteratur, Jugendliteratur. Düsseldorf: Bertelsmann 1975.
- Geißler, Rolf: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover: Schroedel 1970.
- Grzesik, Jürgen: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operation im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett 1990. [Das Buch von Grzesik kann als ausführlichster Versuch gelten, die kognitiven Operationen des Textverstehens zu erfassen. Die psychologische Darstellung wird durch sehr differenzierte unterrichtsmethodische Erörterungen ergänzt.]
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmayer'sche Verlagsbuchhandlung 1997. [Der Band bietet eine umfassende Darstellung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes der Literaturdidaktik. Haas klärt die theoretischen Zusammenhänge und stellt viele praktische Unterrichtsbeispiele vor.]
- Haas, Gerhard/Wolfgang Menzel/Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 21 (1994), H. 123; S. 17–25.
- Hegele, Wolfgang: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung. Systematische Erklärung. Würzburg: Königshausen & Neumann 1996.
- Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett 1966.
- Helmich, Wilhelm: Die erzählende Volks- und Kunstdichtung in der Schule. In: Beinlich, Alexander (Hg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Bd 2. 4. Aufl. Emsdetten: Lechte 1966; S. 945–1040.
- Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart: Metzler 1970.
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977.
- Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel 1997.
- Kügler, Hans: Literatur und Kommunikation. Poetische und pragmatische Lektüre im Unterricht. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1975.
- Lange, Günter/Karl Neumann/Werner Ziesenis (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literaturdidaktik. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider 1994.
- Müller-Michaels, Harro: Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg/Ts.: Scriptor 1978.
- Müller-Michaels, Harro: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.: Scriptor 1980.
- Müller-Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. 2. verb. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum 1994. [Die große Untersuchung von Müller-Michaels ist eine Fallstudie zu drei Jahren Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Sie klärt literaturdidaktische Grundfragen und zeigt und diskutiert Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis.]
- Praxis Deutsch: Leseförderung. 21 (1994), H. 127.
- Rank, Bernhard (Hg.): Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe. Festschrift für Gerhard Haas zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider 1994.
- Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim u.a.: Juventa 1995. [Der Sammelband vereinigt Auf-

- sätze, die die literarische Sozialisation von heutigen Kindern und Jugendlichen untersuchen. Dabei werden Möglichkeiten der Leseförderung innerhalb und außerhalb der Schule aufgezeigt.]
- Rupp, Gerhard: *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Schöningh 1987.
- Schober, Otto: *Studienbuch Literaturdidaktik. Neuere Konzeptionen für den schulischen Umgang mit Texten. Analysen und Materialien*. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977.
- Spinner, Kaspar H.: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Deutschunterricht. In: *Diskussion Deutsch* 24 (1993), H. 134; S. 491–496.
- Spinner, Kaspar H.: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter*, Weinheim 1995; S. 81–96.
- Staiger, Emil: *Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters*. 3. Aufl. Zürich: Atlantis 1963 (1. Aufl. 1939).
- Ulshöfer, Robert: *Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II*. 7. Aufl. Stuttgart: Klett 1971 (1. Aufl. 1957).
- Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider 1988.

5. *Methoden des Literaturunterrichts*

5.1 *Überblick über die wichtigsten Unterrichtsmethoden*

- Beisbart, Ortwin: Der Ton macht nicht nur die Musik ... Plädoyer für das Vorlesen in der Schule sowie einige Ratschläge für die Vermittlung dieser Fähigkeit. In: Beisbart, Ortwin/Ulrich Eisenbeiß/Gerhard Koß/Dieter Marenbach (Hgg.): *Leseförderung und Leseeziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer 1993; S. 167–176.
- Christ, Hannelore/Eva Fischer/Claudia Fuchs/Valentin Merkelbach/Gisela Reuschling (Hgg.): „Ja aber es kann doch sein ...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/Main u.a.: Lang 1995.
- Frommer, Harald: *Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe*. Stuttgart u.a.: Klett 1995.
- Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmayer'sche Verlagsbuchhandlung 1997.
- Köster, Juliane: *Konstruktion und Hellsicht. Die produktive Leistung von Vergleichsaufgaben im Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Würzburg: Königshausen und Neumann 1995.
- Payrhuber, Franz-Josef: *Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde – Begründungen – Unterrichtsmodelle*. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 1991.
- Payrhuber, Franz-Josef (Hg.): *Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxisbericht mit vielen Anregungen für das 5. bis 10. Schuljahr*. 3. Aufl. München: Oldenbourg 1996.
- Praxis Deutsch: Szenische Interpretation*. 23 (1996), H. 136.
- Praxis Deutsch: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. 21 (1994), H. 123.
- Schulz, Gudrun/Ossowski, Herbert (Hg.): *Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider 1997 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 21). [Der Band bietet Einblicke in den Leseprozess von Kindern, setzt sich mit Fragen der Rezeption neuer und älterer Kinderbücher auseinander und stellt vielfältige Möglichkeiten des Umgangs mit einzelnen Texten vor.]
- Spinner, Kaspar H.: Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. In: *Diskussion Deutsch* 23 (1992), H. 126; S. 309–321.
- Spinner, Kaspar H.: *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider 1995 (a).

- Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang 1995 (b).
- Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider 1988.
- Waldmann, Günter (1996): *Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen*. Baltmannsweiler: Schneider 1996.
- Waldmann, Günter/Katrin Bothe: *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart u.a.: Klett 1992.

5.2 Methodische Wege im weiterführenden Lese- und Literaturunterricht der Grundschule

- Bettelheim, Bruno: *Kinder brauchen Märchen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1985.
- Braun, Volker: *Im Querschnitt. Gedichte, Prosa, Stücke, Aufsätze*. Halle/Leipzig: Mitteldeutscher Verlag 1978.
- Brecht, Bertolt: *Ein Kinderbuch*. Berlin: Der Kinderbuchverlag 1965.
- Brecht, Bertolt: *Gedichte in einem Band*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1981.
- Fischer, Helmut: *Kinderspiel und Kinderreim im heutigen Gebrauch*. In: Franz, Kurt/Hans Gärtner (Hgg.): *Kinderlyrik zwischen Tradition und Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider 1996; S. 74–88.
- Franz, Kurt/Hans Gärtner (Hgg.): *Kinderlyrik zwischen Tradition und Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider 1996 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 17).
- Gelberg, Hans-Joachim: *Auf der Suche nach neuen Gedichten für Kinder*. In: *Jugendliteratur und Medien* 19 (1993), H. 2; S. 47–58.
- Lange, Günter/Wilhelm Steffens (Hgg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen u. Neumann 1995. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 15.)
- Lompscher, Joachim/Horst Nickel/Gerhild Ries/Gudrun Schulz (Hgg.): *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Neuwied u.a.: Luchterhand 1997. [Das Buch gibt den aktuellen Stand der Forschung aus Ost-West-Sicht wieder. Es stellt die psychologischen und pädagogischen Voraussetzungen für die Arbeit in der Grundschule dar. Das schließt die Umwelt des Kindes und wichtige Arbeitsbereiche ein, darunter den der Sprache, des Denkens und der Begriffsbildung, aber auch das ästhetische Erleben.]
- Mattenklott, Gundel: *Gedichte sind gemalte Fensterscheiben*. In: *JuLit* 19 (1993), H. 2; S. 8–10.
- Mattenklott, Gundel: *Vom Gedicht zur szenischen Improvisation. Vorschläge für einen poetischen Trödelmarkt*. In: *Grundschule* 27 (1995), H. 9; S. 16–19.
- Reger, Harald: *Kinderlyrik in der Grundschule. Literaturwissenschaftliche Grundlegung. Schülerorientierte Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider 1990.
- Rodari, Gianni: *Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden*. Leipzig: Reclam 1992.
- Saar, Michael: *5 x Kinderbücher im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 1996.
- Schulz, Gudrun: *Umgang mit Gedichten*. Berlin: Cornelsen Scriptor 1997 (a). [Im Mittelpunkt des Buches stehen Anregungen zu einem handlungsorientierten Umgang mit Gedichten in der Grundschule. Dabei geht die Autorin von der Tatsache aus, daß Kinder Gedichten offen gegenüberstehen und daß sie einen direkten Zugang zu Reim und Rhythmus, zum Spiel mit der Sprache haben, der im Unterricht auf verschiedene Weise gepflegt werden sollte.]
- Schulz, Gudrun: *Ästhetisches Erleben und Erfahren von Welt*. In: Lompscher, Joachim/Horst Nickel/Gerhild Ries/Gudrun Schulz (Hgg.): *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Neuwied u.a.: Luchterhand 1997 (b); S. 261–275.

- Schulz, Gudrun/Karin Kohtz: Sprache, Sprechen, Lesen, Schreiben. In: Lompscher, Joachim/Horst Nickel/Gerhild Ries/Gudrun Schulz (Hgg.): *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Neuwied u.a.: Luchterhand 1997 (c); S. 205–221.
- Schulz, Gudrun/Ossowski, Herbert (Hgg.): *Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider 1997 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 21).
- Steffens, Wilhelm: *Spielen mit Sprache. Aspekte eines kreativen Sprach- und Literaturunterrichts im 1. bis 6. Schuljahr*. Frankfurt/Main 1981.
- Steffens, Wilhelm: *Prosaformen der Kinderliteratur. Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht der Grundschule*. Frankfurt/Main 1986.
- Thurn, Bernhard: *Mit Kindern szenisch spielen*. Berlin: Cornelsen Scriptor 1992.
- Wardetzky, Kristin/Gabriele Kneschke: *TheaterSpielKiste. Texte und Ideen zum Darstellenden Spiel für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 7*. Berlin: Volk und Wissen 1995.
- Windmann, Dirk: *Pinocchio – ein Klassiker im Unterricht?! Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Hochschule Vechta 1996.
- Wolf, Christa: *Lesen und Schreiben*. Berlin und Weimar: Aufbau Verlag 1973.

5.3 Formen ganzheitlicher Textbehandlung in der Sekundarstufe

- Bonfadelli, Heinz/Angela Fritz: *Lesen im Alltag von Jugendlichen*. In: *Lesesozialisation*, Bd. 2. Gütersloh 1993; S. 7–213.
- Haas, Gerhard/Wolfgang Menzel/Kaspar H. Spinner: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: *Praxis Deutsch* 21 (1994), H. 123; S. 17–25.
- Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmayer'sche Verlagsbuchhandlung 1997.
- Iser, Wolfgang: *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. In: Warning, Rainer (Hg.): *Rezeptionsästhetik*. München: Fink 1975 (a); S. 228–252.
- Iser, Wolfgang: *Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive*. In: Warning, Rainer (Hg.): *Rezeptionsästhetik*. München: Fink 1975 (b); S. 253–276.
- Lange, Günter/Wilhelm Steffens (Hgg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 15.) Würzburg: Königshausen u. Neumann 1995; S. 99–127.
- Payrhuber, Franz-Josef: *Bekannte Autoren – beeindruckende Bücher. Was Lehrerinnen und Lehrer über Kinder- und Jugendbücher wissen und wie sie mit ihnen umgehen*. In: Franz, Kurt/Franz-Josef Payrhuber (Hgg.): *Blickpunkt: Autor*. Baltmannsweiler: Schneider 1996; S. 58–78.
- Pennac, Daniel: *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1994.
- Rank, Bernhard (Hg.): *Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe*. Festschrift für Gerhard Haas zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider 1994.
- Schober, Otto (Hg.): *Abenteuer Buch. Festschrift für Alfred Clemens Baumgärtner zur Vollendung seines 65. Lebensjahres*. Bochum 1993.
- Spinner, Kaspar H.: *Literaturunterricht und moralische Entwicklung*. In: *Praxis Deutsch* 16 (1989), H. 95; S. 13–19.
- Spinner, Kaspar H. (1993): *Entwicklung des literarischen Verstehens*. In: Beisbart, Ortwin/Ulrich Eisenbeiß/Gerhard Koß/Dieter Marenbach (Hgg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer 1993; S. 55–64.

6. *Lesen und Lektüre außerhalb des Deutschunterrichts*

- Baum-Resch, Anneli: Zu leben, selber zu leben. In: Die lesende Schule, Arbeitshilfe 3. Mainz 1994; S. 5–12.
- Bundeszentrale für politische Bildung/Stiftung Lesen (Hgg.): Hitlers Gewaltherrschaft und Demokratie. Medienpaket für Schule und Jugendbildung. Bonn und Mainz 1993.
- Die lesende Schule. Ein Projekt zur Lese(r)förderung. Hg. vom Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz (ILF)/Stiftung Lesen. Mainz 1994.
- Freund, Winfried: Das zeitgenössische Kinder- und Jugendbuch. Paderborn u.a. 1982.
- Karst, Theodor (Hg.): Kinder- und Jugendlektüre im Unterricht. Bd 1: Primarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978.
- Karst, Theodor (Hg.): Kinder- und Jugendlektüre im Unterricht. Bd 2: Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979.
- Karst, Theodor/Joachim Venter: Natur und Literatur. Fächerverbindender Unterricht in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider 1994.
- Payrhuber, Franz-Josef (Hg.): Die Bildgeschichte „Hitler“ im Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung/Stiftung Lesen (Hgg.): Hitlers Gewaltherrschaft und Demokratie. Arbeitshilfen „Schule“. Bonn und Mainz 1993.
- Payrhuber, Franz-Josef: Lust am Lesen in der Schule. Über Einstellungen von Lehrern zum Kinder- und Jugendbuch. In: Die lesende Schule. Ein Projekt zur Leseförderung. Mainz 1994; S. 23–38.
- Payrhuber, Franz-Josef: Bekannte Autoren – beeindruckende Bücher. Was Lehrerinnen und Lehrer über Kinder- und Jugendbücher wissen und wie sie mit ihnen umgehen. In: Franz, Kurt/Franz-Josef Payrhuber Hgg.): Blickpunkt: Autor. Baltmannsweiler: Schneider 1996 (a); S. 58–78.
- Payrhuber, Franz-Josef: Erwachsenwerden. Bücher für junge Leser. Mainz: Stiftung Lesen 1996 (b). (Arbeitshilfen für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung, 10.)

7. *Außerunterrichtliche Leseförderung in der Schule*

- Bausteine für eine schulische Medienerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Leseförderung. Modellversuch Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS). 1990 ff.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen in der Schule. Perspektiven der schulischen Leseförderung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1995.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Ruth Gschwend-Hauser: Jugendliteratur in der Lesewerkstatt. In: Praxis Deutsch 21 (1994), H. 127; S. 50–56.
- Bonfadelli, Heinz/Angela Fritz: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Lesesozialisation, Bd. 2. Gütersloh 1993; S. 7–213.
- Bubner, Claus/Christiane Mangold: Schule macht Theater. Braunschweig: Westermann 1995.
- Bücker, Hanns (Hg.): Wie sie an die Bücher kamen. 21 Autoren erinnern sich. Freiburg: Herder 1979.
- Die lesende Schule. Ein Projekt zur Lese(r)förderung. Hg. vom Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz (ILF)/Stiftung Lesen. Mainz 1994.
- Frei, Brigitte: Eine Woche voller Lesen. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 47 (1995), H. 3; S. 149–153.
- Fritz, Angela (Hg.): Lesen im Mediumfeld. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1991.
- Graucob, Karl: Lesen und literarische Bildung im Deutschunterricht des 5. bis 10. Schuljahres. 5. Aufl. Kiel: Hirt 1969.
- Grieser, Dietmar: Die kleinen Helden. Kinderbuchfiguren und ihre Vorbilder. München: Langen Müller 1987.
- Grünewald, Dietrich: Vom Umgang mit Papiertheater. Berlin: Volk und Wissen 1993.
- Hurrelmann, Bettina: Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 41 (1994 a), H. 1; S. 27–39.

- Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch 21 (1994 b), H. 127; S. 17–26.
- Hurrelmann, Bettina/Michael Hammer: Lesesozialisation in der Familie. In: Praxis Deutsch 21 (1994), H. 123; S. 3–9
- Leseförderung in Schulen. Modelle, Projekte, Ideen für die Klassen 5–8. Hg. vom Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz/Stiftung Lesen. Bad Kreuznach 1992.
- Lesen in der Grundschule. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. Soest 1994.
- Lesen in der Sekundarstufe I. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. Soest 1993.
- Lesen ist mehr. Leseförderung in den Schuljahrgängen 1–6. Hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1991.
- Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. Soest 1994.
- Niemann, Heide: Lesen als Teil der Schulkultur. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen in der Schule, 1995; S. 45–52.
- Oberhauser, Fred/Gabriele Oberhauser: Literarischer Führer durch Deutschland. Frankfurt/Main: Insel 1983.
- Oskamp, Irmtrau M.: Jugendliteratur im Lehrurteil. Historische Aspekte und didaktische Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann 1996.
- Saxer, Ulrich: Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Fritz, Angela (Hg.): Lesen im Medienumfeld. Gütersloh 1991; S. 99–134.
- Saxer, Ulrich: Lesesozialisation. In: Lesesozialisation, Bd. 2. Gütersloh 1993; S. 311–374.
- Schön, Erich: Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Lehren und Lernen 15 (1989), H. 6; S. 21–44.
- Schön, Erich: Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend. In: Media Perspektiven 1990, H. 5; S. 337–347.
- Schön, Erich: Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Janota, Johannes (Hg.): Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Tübingen: Niemeyer 1993 (a); S. 260–271.
- Schön, Erich: Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn, Heiko/Hans Brügelmann (Hg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude 1993 (b); S. 220–226.
- Schön, Erich: Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter/Wilhelm Steffens (Hgg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, 15.) Würzburg: Königshausen u. Neumann 1995; S. 99–127.
- Schön, Erich: Zur aktuellen Situation des Lesens und zur biographischen Entwicklung des Lesens bei Kindern und Jugendlichen. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1996.
- Stiftung Lesen (Hg.): Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. 6. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1996.
- Tute, Hannelore: Literarische Klassenfahrten. Modellversuch Bausteine für eine schulische Medienerziehung. Baustein 5. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTs) 1995.

Zur Ikonographie des Lesens – Darstellungen von Leser(inne)n und des Lesens im Bild

1. Lesebilder als Quelle für die Lese(r)geschichte

1.1 Quellenwert des Bildes

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ – dieser Satz erfaßt doppelbödig die Eigenart von Bildern, auf der ihr Quellenwert beruht. Während Worte allgemeine Begriffe für ganze Klassen von Sachverhalten sind, hat es eine bildliche Darstellung mit einer je bestimmten Gestaltung zu tun. Auf dieser seiner Eigenart beruht wesentlich sein Quellenwert: Es bereichert unser historisches Wissen, indem es dieses konkretisiert, und stellt dabei Buch und Leser in bedeutungstragende Zusammenhänge. Zur Kontextbildung tragen Personen, Konstellationen mit spezifischen Örtlichkeiten, Tageszeiten, Tätigkeiten oder Gegenständen bei, die sich mit Leseakten und Lesestoffen verknüpfen.

Obwohl die meisten Lese(r)bilder allseits bekannte Situationen von Menschen mit Büchern schildern, die klar verständlich scheinen, gilt es zu fragen: Geben die Darstellungen ein Abbild der Wirklichkeit – oder ist ihnen ein verborgener Sinn eigen? Beides ist möglich. Bei einem Teil der Bilder kann sich eine Interpretation auf das unmittelbar im Bild Anschauliche beschränken. Bei dem größeren Teil jedoch wird die Deutung der verschlüsselten Botschaften je nach Kenntnisstand des Betrachters in verschiedenen Sinnschichten erfolgen, so daß mehrere Lesarten unterschiedlicher Komplexität nebeneinander möglich sind. Porträts von Lesenden können sich z.B. auf historische, mythologische oder christliche Vorbildgestalten beziehen, um sich deren Sinngehalt anzueignen, wie in Rembrandts ‚portrait historié‘ ‚Lesende Alte‘ (Prophetin Hannah, Kap. 4.4). Dem Interpreten, der die ‚Sprache der Bilder‘ kennt, erschließt sich in der ikonographischen Analyse – außer der Klärung der formalen Gestalt (Komposition, Lichtführung, Farbe etc.) – ihr Thema bzw. Gehalt. Eine Werkanalyse, welche die Bedeutungsvielfalt eines bestimmten Lese(r)bildes – seinen Typus, seine Motive, Attribute sowie den religiösen, philosophischen, politischen Hintergrund etc. – erforschen möchte, muß sich zur Dekodierung des Fundus tradierter Texte bedienen: der umfangreichen emblematischen Literatur, der Bibel, der antiken Mythologie, der historischen, philosophischen, theologischen Literatur u.v.m.

Den Kontextualisierungen von Buch und Leser/in lassen sich die alltagsweltlichen und kulturellen Bezugfelder entnehmen, in die Buch und Lesen gestellt sind. Im wesentlichen sind dies drei Bezugfelder.

(1) *Christliche Heilsgeschichte*: Zum Bereich der Heilsgeschichte gehören die Darstellungen von Jesus und der Heiligen Sippe, der Propheten, Evangelisten, Apostel, Kirchenväter und Heiligen (Kap. 2), der Eremiten, Mönche, Ordensleute und Geistlichen (Kap. 3), von Anna, Maria (Kap. 4.1 u. 4.2) sowie aller die Bibel, den Katechismus, Andachts- und Erbauungsbücher lesenden Laien (Kap. 4.4 u. 5.2).

(2) *Bildung und Wissen*: In diesen Kontext gehören die Darstellungen der Herrscher- und Standespersonen beiderlei Geschlechts, der kirchlichen und weltlichen Gelehrten, Philologen und Wissenschaftler/innen wie deren Schüler, aber auch der Schreiber, Dichter/innen, Künstler/innen, Kaufleute und anderer Berufsgruppen und lesender Privatpersonen (für den Mann Kap. 3, für die Frau Kap. 4.3). Schilderungen des häuslichen Lebens, der Unterhaltung, Erziehung und Freizeit rücken verstärkt die lesende Frau ins Blickfeld (Kap. 4.4 u. 5.1). Durch die Geltung, die dem Buch sowohl in der christlichen Religion wie in der alten Gelehrsamkeit zukommt, wie auch durch die Hierarchie zwischen Priester und Laien, Prediger und Hörern, Lehrer und Schülern hat das Buch die Aura des Autoritativen. Hier schließen die Darstellungen von Unterrichts- und Gerichtsszenen, Trauungen und sonstigen amtlichen Vorgängen an, bei denen (Gesetzes)Bücher befragt werden oder Eintragungen in Bücher erfolgen.

(3) *Sinnengenuss und Sexualität*: Bis heute verbinden sich in vielen Situationen Lesefreuden mit Genüssen anderer Art, mit Hör- (Musik) und Gaumengenüssen (Getränken, Rauchwaren, Naschwerk; Nies 1991a), aber auch mit Stimulantien wie Duft (Blumen), Kunst, bequemen Lesemöbeln und speziellen Licht- und Wärmequellen. Verstärkt seit Mitte des 19. Jahrhunderts dokumentieren Bilder der (verbotenen) Freizeitlectüre ‚wohlige‘, sinnlich anregende Lesesituationen. So entstand ein Bildtyp, in dem das Buch, meist ein Roman, lässig lagernden Mädchen und Frauen Anreiz zu erotischen Träumereien gibt und zu verbotenen Genüssen verlockt (Kap. 5.3). Von der Möglichkeit, differente Zustände zu überblenden, macht der Bildtypus der Büßenden Magdalena Gebrauch, in dem die Rolle der Dirne und der Heiligen verschmelzen. Von der Darstellung der Büßenden Magdalena führt ein direkter Weg zum Frauenakt mit Buch (Kap. 4.5). Auch in Bildern mit Lesern ist das Buch mit Sinnenfreuden gekoppelt: Neben lesenden Rauchern, Trinkern und Verliebten findet sich der onanierende Leser bzw. Leserinnen. Bilder bilden mithin eine hervorragende Quelle für Fragen nach dem assoziativen Umfeld und der emotionalen Besetzung des Buches und des Lesens.

Mit der Entwicklung der neuen Reproduktionstechniken Lithographie, Stahl- und Holzstich, der Heliogravüre sowie der photo- und chemographischen Verfahren hörte der Bildbesitz im 19. Jahrhundert auf, ein Privileg der oberen Schichten zu sein, und wurde jedem zugänglich. Dank der seit der Mitte des Jahrhunderts sich entwickelnden Kunstverlage und der bald voll industrialisierten Bilderfabriken kommt es zu einer Flut auch von Lese(r)bildern. Die Produktion stellt sich auf die Nachfrage ein, variiert alle Bildtypen, reizt sie aus, ironisiert und karikiert sie schließlich in den beliebten Witzblättern. Über Zeitungen und Zeitschriften, Kunstvereine, Bildpostkarten etc. werden die Bilder in weiteste Schichten verbreitet. Sozialgeschichtlich gesehen, erreicht die Verbreitung von Lese(r)bildern im 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg ihren Höhepunkt. Im Gegenzug scheinen die überlieferten Bildtypen jedoch an kultureller Geltung und prägender Kraft zu verlieren.

1.2 Quellenkritik des Bildes

Den Bildzeugnissen von Lesenden kommt ein sehr unterschiedlicher Quellenwert zu. Die Spannweite reicht vom Abbild, das zeigt, wie es früher um das Lesen bestellt war, bis zum dogmatischen Gehalt eines religiösen Bildes. Die über Jahrhunderte

tradierte christliche Ikonographie bezeugt das konventionalisierte Wissen um die Rolle von Buch und Lektüre in der Heilsgeschichte, läßt sich jedoch nur mit Vorsicht auf die historische Realität beziehen. Viele Lesebilder der Frühen Neuzeit sind Dokumente der Selbstrepräsentation einer sozialen Gruppe, die belegen, wie sie sich in ihrem Umgang mit dem Buch sah und wie sie gesehen werden wollte. Die enge Verbindung des Lesens mit Bildung, Humanität und Individualität, welche die bürgerliche Gesellschaft prägt, führte zu einer Hochschätzung von Lesebildern. Sie sind Zeugnis einer umfassenden Pädagogisierung des Lesens und entwerfen häufig ideale Lesesituationen, an denen sich der Betrachter im positiven oder negativen Sinn ein Beispiel nehmen soll. Um den Aussagewert der Bildquelle einschätzen zu können, ist mithin ihr Funktionszusammenhang im religiösen und kulturellen Leben zu berücksichtigen.

Die Funktion der Lesebilder nimmt in der Kommunikations- und Verwendungssituation konkrete Gestalt an. Die christlichen Lesebilder waren Teil eines kirchlichen Ritus oder einer religiösen Praxis (Belting 1991, 1995) oder hatten Vorbildcharakter. Porträts mit Buch dienten der (Selbst)Repräsentation der Dargestellten und ihrem Andenken, Genrebilder der nostalgischen Verklärung von Alltagsszenen, der beschaulichen Betrachtung wie auch dem Schmuck der Wohnung, Illustrationen und Karikaturen in der Presse der amüsanten Unterhaltung, Postkarten der beziehungsreichen Kommunikation usw. Neben die religiösen Bilder, an die sich für Gläubige Aussagen von existentieller Bedeutung knüpfen, die immer wieder neu aktualisiert werden, treten die Produkte einer Unterhaltungsindustrie, die nur mit einer oberflächlichen Aufmerksamkeit rechnen und für den aktuellen Verbrauch bestimmt sind. Den unterschiedlichen Funktionen entspricht somit ein sehr ungleicher Stellenwert der Bildzeugnisse in ihrer Herkunftskultur, der bei der Bestimmung ihres Quellenwertes in Rechnung zu stellen ist.

Nach Funktion und Kommunikationssituation bilden künstlerischer Stil und ästhetische Qualität einen dritten Referenzrahmen bei der Beschreibung von Lesebildern. Die Darstellung einer Lesesituation in der Kunst verweist stets mehr oder weniger stark auf den Stil der Epoche, der künstlerischen Bewegung oder des Künstlers. In dem Maße, in dem sich die bildende Kunst im Übergang zur Neuzeit verselbständigte, gewannen künstlerische Stile, Techniken und Motive an ästhetischem Eigenwert.

2. *Bücher und Lesende in der christlichen Ikonographie*

Wie das Judentum, aus dem es hervorgegangen ist, so ist auch das Christentum eine Schrift- und Buchreligion. Juden wie Christen wurden von den arabischen Nachbarn „Volk des Buches“ genannt. Die Tafeln mit den Geboten und die Schriftrollen, handschriftlichen Codices und gedruckten Bücher, in denen die Heilige Schrift aufgezeichnet ist, sowie eine Typologie von Schreibenden und Lesenden zählen zum grundlegenden Inventar der christlichen Bildwelt.

Sowohl Gottvater wie Gottsohn finden sich mit Buch dargestellt, das aufgeschlagen zuweilen das Alpha und Omega, den ersten und letzten Buchstaben des griechischen

Alphabets, zeigt und damit auf Gott als den Anfang und das Ende aller Dinge hinweist. Im byzantinischen Bildtypus ‚Christus Pantokrator‘ (Allherrscher) präsentiert der thronende Gottessohn ein geschlossenes oder ein frontal zum Beschauer hin aufgeschlagenes Buch, in dem ein unterschiedlicher Text zu lesen steht, etwa „Ego sum lux mundi“ (Ich bin das Licht der Welt; Joh. 8,12, auch Joh. 10,9 und 15,17) oder „Jesus alpha omega“ (Anfang und Ende). Die Propheten, Apostel, Evangelisten, Kirchenväter sowie Ordensgründer werden in vielfältiger Weise mit dem Buch dargestellt. Dazu gehören auch die zahlreichen Heiligen, Märtyrer und Engel, denen das Buch als Attribut beigegeben ist, sowie Päpste und Kleriker (Braun 1992). Hier ist das Buch Hinweis auf das Heilswissen, die Schriftgläubigkeit, -gelehrsamkeit und -lehre.

Der ‚Triumph‘ des Thomas von Aquin, des großen Scholastikers des Hochmittelalters, auf dem Tafelbild von Francesco Traini in der Dominikanerkirche Santa Catharina in Pisa 1344 (Van Winckel/Van Grethem, 154 f.; Zuschreibung umstritten) verdeutlicht die zentrale Stellung des Buches in der christlichen Wissensordnung. Im Zentrum des Bildes thront Thomas von Aquin, der neben anderen Schriften sein Werk „Summa contra Gentiles“ mit dem Zitat aus den Sprüchen Salomos VIII,7 „Veritatem meditabitur guttur meum et labia mea detestabuntur impium“ (Denn mein Mund soll die Wahrheit reden, und meine Lippen sollen hassen, was gottlos ist.) geöffnet auf dem Schoß hält. Über ihm sind Christus in der Mandorla, von Engeln umringt, sowie die vier Evangelisten mit Moses und Paulus – alle mit geöffneten Schriften in Händen – dargestellt. Zur Rechten von Thomas steht Aristoteles, zur Linken Plato, unter ihnen bilden Priester unterschiedlicher Orden zwei Gruppen. Der arabische Aristoteliker Averroes und seine Lehre liegen besiegt am Boden, wie das neben ihm mit den Seiten zur Erde gewendete Buch anzeigt. Strahlen bezeichnen die Inspirationsquellen. Sie gehen vom Mund des Gottessohnes zu den Evangelisten, Moses und Paulus, sowie von deren Schriften wie auch direkt von Jesu zum Kopf des Thomas und betonen hiermit die göttliche Offenbarung als wichtigste Inspirationsquelle. Auch von den Büchern der antiken Philosophen gehen Strahlen zum Mund des Aquiners. Das Werk des Thomas ist von einem Strahlenbündel umgeben, weil in ihm alle Worte ihre wahre Bedeutung finden. Die von den Strahlen berührten Ordensleute beziehen sich in ihren Disputationen auf seine Schriften. Somit zeigt das Bild eine durch das göttliche Wort inspirierte, durch mündliche Verkündigung und Disputation, schriftliche Tradierung und Auslegung im Buch geprägte Gesellschaft von Heiligen, Philosophen und gelehrten Klerikern.

Die frühen Bildformulierungen lesender Evangelisten, Kirchenlehrer und Ordensgründer werden in den profanen Gelehrtendarstellungen aufgenommen. Der Bildtypus des studierenden hl. Hieronymus im Gehäuse (Jan van Eyck, Abb. 3), der auf frühe Darstellungen der Evangelisten und Kirchenlehrer (vor allem des hl. Gregor, vgl. Eberlein 1995) zurückgeht, führt zu den Gelehrtendarstellungen in der Studierstube (z.B. Dürer, Erasmus von Rotterdam, Kupferstich 1526). Im Kapitelsaal des Dominikanerklosters von San Nicolo in Treviso (1352; Gibbs 1989, 50–87) verherrlichte Tomaso da Modena herausragende Ordensmitglieder – unter ihnen die Päpste Innozenz V und Benedikt XI, Vincenz von Beauvais und Thomas von Aquin – und variierte

dabei in 40 Darstellungen die Situation lesender und schreibender Mönche in ihren Zellen. Hier findet sich auch die älteste Bildquelle einer Lesebrille (Mann 1992, 31). Lehrend, predigend und lesend zeigen sich außer Christus und den Kirchenvätern zahlreiche Heilige, Kleriker und Ordensleute mit Büchern.

Mit den Büßern in der Einöde (Hl. Hieronymus, Hl. Magdalena, Eremiten, vgl. Kap. 3.2 und 4.5), dem hl. Johannes dem Täufer in der Wüste (z.B. im Gehen lesend gemalt vom Berner Nelkenmeister, Ende des 15. Jahrhunderts; Zürich, Kunsthaus) und Szenen des Christus-, Marien- und Heiligenlebens werden Lesesituationen in die freie Natur verlegt (z.B. Giovanni Cariani, *La Madonna Cucitrice*, um 1525; *Genius of Venice*, Nr. 31 mit Abb., wo Maria mit der das Buch eingemerkt haltenden Elisabeth im Freien zwischen Rosen und Zitronenbäumchen dem spielenden Jesusknaben mit Johannes zuschauen). Die ersten, die nachts bei Mondschein oder dem Licht einer Kerze bzw. Laterne über dem Buch meditierend gezeigt wurden, dürften die Büßer/Eremiten gewesen sein. Die erste Gruppe von buchbesitzenden und lesenden Laien ging in Gestalt der Dedikations-Adressaten, Auftraggeber, Autoren und Stifter in die Bildgeschichte ein (Chroniken, Altargemälde – vgl. beispielhaft den Stifter Nicolas Rolin, einen hochrangigen Notabeln, auf Jan van Eycks „*Madonna des Kanzlers Rolin*“, 1436. Paris, Musée du Louvre; Norbert Schneider 1994, 36–39 mit Abb.).

Die Ikonographie der lesenden und lehrenden Frau nimmt von den Schilderungen der seit Augustinus den Propheten gleichgeordneten Sibyllen, der hl. Katharina von Alexandrien und einigen anderen weiblichen Heiligen, der hl. Anna und hauptsächlich Maria ihren Ausgang. Denn im Gestus des Lesens steht in unzähligen Szenen des Marienlebens Maria dem Betrachter vor Augen; in vielen ist das Buch nicht nur Sinnbild, sondern Objekt tatsächlicher Lektüre. Ein Bildtypus mit Nachfolge ist z.B. die Verkündigung (Kap. 4.1) oder der Tod Mariens, deren Sterbebett die Apostel umstehen, ihr das Buch vorhalten, (Sterbegebete) vorlesen, lesen und disputieren etc. (vgl. z.B. den Marien Tod des Wiener Meisters, um 1430; Dom- und Diözesanmuseum Wien). Die Prophetin Hannah, eine der bedeutendsten Frauen des Alten Testaments, präfiguriert mit geöffnetem Buch die lesende alte Frau, die besonders im 17. Jahrhundert in den Niederlanden und im 19. Jahrhundert in Deutschland zahlreiche Ausprägungen fand (Kap. 4.4). Wie aus dieser Auswahl zu ersehen, hat die christliche Ikonographie eine typenreiche und wirkungsmächtige Bildwelt mit Büchern und Lesenden geschaffen.

3. *Mann und Buch*

3.1 *Das Buch als Attribut des Mannes:*

Ausweis von Gelehrsamkeit, Bildung und Wissen

Seit den Anfängen der Porträtdarstellung ließ sich der „homo doctus“ meist mit Buch oder Büchern abbilden, wobei die Rollen von Autor und Leser kaum zu trennen sind (z.B. Tizian, *Männerporträt*, um 1511/12; *Genius of Venice*, Nr. 116 mit Abb., oder Lucas Cranach d.Ä., *Dr. Johannes Cuspinian*, 1502/03; Norbert Schneider 1994, 82). Das Buch in den Händen eines Gelehrten dient zur Charakterisierung seines Berufs-

standes, seiner Gelehrsamkeit und seiner Zugehörigkeit zur geistigen Elite. In den Porträts von Astronomen, Ärzten und anderen Wissenschaftlern gesellen sich zum fachspezifischen Buch oft die jeweiligen Arbeitsinstrumente wie Astrolabium, Zirkel, Sextant, Phiolen, optische und chemische Instrumente etc. Die Entwicklung der Natur- und Technikwissenschaften löste die Verbindung von Wissenschaft und Buch zunächst nicht auf.

Porträts sowie Genrebilder von Geistlichen beider Konfessionen und Mönchen mit Büchern als Attributen oder Requisiten sind ubiquitär. Lutherporträts wurden vorbildhaft für die Bildnisse protestantischer Geistlicher, einer die deutsche Lesekultur bis ins 19. Jahrhundert tragenden Gruppe. Luther wird als Brustbild oder in ganzer Gestalt im Studierzimmer dargestellt. In der Bildsprache der Lutherporträts ist die Bibel das zentrale Sinnbild, das auf keiner Darstellung fehlt. „Die Bibel ist der Inbegriff seiner Verkündigung und der lebende Christus der Inhalt seines Glaubens“ (Luther im Porträt 1983, 14). Luther hält ein Buch in Händen, weitere Folianten liegen auf seinem Schreipult und auf dem Fenstersims und stehen in der Bücherwand (Abb. 6). Auf den geöffneten Seiten der Bibel sind für das protestantische Schriftverständnis zentrale Zitate zu lesen, wie „Suchet in der Schrift“ (Joh. 5,39; Luther im Porträt 1983, 14). Die populäre Druckgraphik des 19. Jahrhunderts zeigt Luther mit geöffnetem Buch in der Linken, die Rechte auf das Herz gelegt und den Blick nach oben gerichtet (ebd., 69 f.). Dieser Demutsgestus verbildlicht Luthers Bewußtsein, daß all seine Beschäftigung mit der Schrift nur durch die Gnade Gottes und Gott zu Ehren erfolgt.

3.2 Vom Hieronymus im Gehäuse zum Gelehrtenporträt

Von Hieronymus, der die erste Bibel (Vulgata) zusammenstellte und ins Lateinische übersetzte und darum als der gelehrteste der Kirchenväter galt, gibt es zwei Darstellungsstränge, die sich im 15. Jahrhundert herauskristallisierten: der eine zeigt den Kirchenvater als meditierenden Einsiedler in der Wüste, der zweite den Bibelübersetzer in der Abgeschiedenheit seiner Studierstube, umgeben von den Requisiten seiner Gelehrsamkeit. Die Ikonographie beider Versionen – des studierenden und des büßenden Hieronymus – wurde im Laufe der Zeit für unterschiedliche Bildtypen (z.B. Humanistenporträt, Eremiten-Genre) und Positionen (z.B. der Reformation und der Gegenreformation) verwendet.

Die Darstellungen des Hieronymus und von Eremiten in der Einöde bieten eine breite Skala von intensiv im Buch lesenden und blätternden, studierenden oder in das Buch versunkenen alten Männern – und verweisen auf die Vorbildlichkeit der *vita contemplativa* (vgl. z.B. Hendrick Bloemart, *Der hl. Hieronymus*, 1624; *Leselust* 1993, Nr. 5 mit Abb.; Lorenzo Lotto, *San Girolamo penitente*, 1506; Berenson, *Tav. 17*; s. auch Dürer, *Der hl. Antonius vor der Stadt*, Kupferstich, 1519 – zur nazarenischen Adaption vgl. Ost, 66 ff.). Zu den gängigen Attributen des häufig halb entblößten Büßers Hieronymus und seiner ideellen Nachfolger zählen neben dem Buch Totenschädel, Stundenglas und Kreuz – Mahnungen an die Hinfälligkeit und Erlösungsbedürftigkeit des Menschen. In den Schilderungen des Heiligen in seiner Studierstube als Halb- oder Ganzfigur (vgl. Dürers Gemälde von 1521 bzw. seinen Kupferstich

Hieronymus im Gehäuse, 1514) ergänzt diese ein stillebenhaftes Arrangement von Pergamentrollen, Folianten, Schreibzeug und heruntergebrannter Kerze – Zeichen für Nachtstudium. Tier-Attribut ist der Löwe, dem der Heilige nach der Legende einen Dorn gezogen hat (vgl. Dürers Holzschnitt von 1492, mit je einer aufgeschlagenen Bibel in hebräischer, griechischer und lateinischer Schrift). Die Folianten, die der Kirchenvater, teils aufgeschlagen, um sich liegen oder gestapelt hat, weisen darauf hin, daß hier Bücher aus Büchern entstehen, Lesen und Schreiben somit aufs engste verknüpft sind.

In Hieronymus sahen die Humanisten ein Idealbild philologischer Gelehrsamkeit, mit dem sie sich identifizierten. Auf den Bildtypus des Hieronymus im Gehäuse, geprägt besonders durch Dürer, wurde daher bei den Porträts, die Gelehrte in ihrer Studierstube zeigen, zurückgegriffen. Lucas Cranach d.Ä. stellte Kardinal Albrecht von Brandenburg, einen Kirchenfürsten der Reformationszeit, 1525 als hl. Hieronymus in enger Anlehnung an Dürers Stich dar, Wolfgang Studer benutzte den Stich in seitenverkehrter Verkleinerung für ein Lutherbild von ca. 1580 und strich durch diese Parallelisierung die Leistung der Bibelübersetzung ins Deutsche heraus (Hofmann 1983, 208). Die von Dürer entworfene Stube mit Holzbalkendecke, Fensterbank mit Polstern und Butzenscheiben ging als Ausdruck deutscher Gemütlichkeit in spätere Lesebilder altdeutscher Prägung ein.

Die Ikonographie des Gelehrten in seiner Studierstube lebt fort bis in die historisierenden und parodierenden Schilderungen im 19. Jahrhundert von Don Quichote (Adolph Schrödter, 1834; Eduard Grützner, 1904) sowie Mephisto und dem Schüler (z.B. Julius Oldach, 1828; Eduard Grützner, 1897, mit vielen weiteren Beispielen bei Boehn 1924 und Neubert 1932). Auf Schrödters „Don Quijote in der Studierstube“ liest der Ritter, den Mund staunend geöffnet und in eine Ecke des mächtigen Lehnssessels gekauert, in dem Folianten „Amadis von Gaula“. In der unordentlichen Stube lagern auf Tisch, Boden und Bücherbord weitere Folianten, deren Titel ins Bild gesetzt werden. Da Schrödter in seiner weitverbreiteten Darstellung das „rührend Lächerliche“ des von den Idealen seiner Bücher getäuschten Ritters im Kampf gegen die Realität betont, lud er die kritischen Zeitgenossen, die – wie Heine – den vergeblichen Kampf gegen die Restauration als ‚Donquixotismus‘ empfanden, zur Identifikation ein (Hartau 1987, 145–157, Zitat 155). Noch zur Zeit des auf die Märzrevolution folgenden Neoabsolutismus war für Caspar Scheuren der (faustische) Gelehrte, der im Lehnstuhl in seiner Studierstube beim Schein der Öllampe über seinen vielen Büchern sitzt und „über Leben und Tod, Natur und Geschichte nachdenkt,“ das Sinnbild des „Deutschen“ schlechthin (Hartau 1987, Abb. 121, Zitat 156).

Da das Thema des männlichen Lesens häufig in engem Zusammenhang mit dem Gelehrtenbildnis steht, lassen sich hier bedeutende Porträts von vornehm standesgemäßer Haltung in großer Zahl benennen, zum Beispiel von Raffael „Leo X.“ (1518/19) und „Kardinal Bibbiena“, von Tizian „Pietro Aretino“ (1545), von Anthonis van Dyck „Kardinal Bentivoglio“ (1623), von Rubens „Justus Lipsius und seine Schüler“ (1611/12) aus der Galleria Pitti in Florenz usw. Ihnen stehen die intimen Leserbildnisse Rembrandts gegenüber (zahlreiche Radierungen, z.B. „Jan Sixt am Fenster“, 1647, oder das Gemälde seines Sohnes „Titus“, um 1655; Wien, Kunsthistorisches

Museum). Ähnlich verhält sich das Berufs-Porträt zum privaten Leserbildnis: Dem immer noch, jedoch seltener mit Buch- oder anderen Berufsattributen vertretenen (bürgerlichen) Gelehrten- und Literatenporträt (vgl. z.B. Brucker/Haid 1741–55), das die geistig bedeutende Persönlichkeit nunmehr durch ausgeprägte Charakterisierung der Gesichtszüge zu kennzeichnen sucht, treten – verstärkt seit Mitte des 18. Jahrhunderts und vorzüglich in der Graphik – die oft sehr persönlichen und intimen Formulierungen des manchmal im Freien (z.B. Leibniz in einem Lustwäldchen; Wunderlich, fig. 4) oder ruhig für sich Lesenden bzw. über die Lektüre Nachdenkenden an die Seite (z.B. Ludwig Stern, Franz Ludwig Erthal als junger Mann, 1753, Aschaffenburg, Staatsgalerie, Bergmann 1976, Tl. 2, Abb. 6; Georg Friedrich Kersting, *Der elegante Leser*, 1812; Weimar, Kunstsammlungen; Adolf Menzel, *Bildnis des Dr. Eitner*, Aquarell, 1850; Franz Defregger, *Der Leser*; Defregger 1983, Bd. 1, Abb. S. 68). Zu einem Porträtisten der Romantiker wurde Emil Ludwig Grimm u.a. mit Bildern seines Bruders Jacob Grimm (am Fenster lesend, 1814, Grimm 1990, Bd. 1, P 92; über dem Zettelkasten, 1817, Bd. 2, K 31), des Juristen Friedrich Carl von Savigny (1809; Bd. 1, Nr. P39) oder des Dichters Clemens Brentano (1837; Bd. 1, Nr. P354; Reichsdruck 886).

4. *Frau und Buch*

Die Sibyllen mit ihren in Spruchsammlungen niedergelegten Weissagungen werden seit dem 6./7. Jahrhundert in Gemeinschaft mit den Propheten dargestellt. Auch von der hl. Katharina von Alexandrien, der Patronin der Gelehrten und Universitäten, wie von einigen anderen Heiligen finden sich frühe Darstellungen mit Buch-Attribut. Die Prototypen der mit Buch abgebildeten oder lesenden Frau sind aber Maria und ihre Mutter Anna. Von der ‚Unterweisung Mariens‘ bis zur ‚Mariä Himmelfahrt‘, der Maria im ‚Paradiesgärtlein‘ bis zu den Bildern der hl. Sippe zeigen Darstellungen Mariens und des Marienlebens vielfältigste Buch- und Leseszenen, wobei der Gestus des Lesens manchmal sogar das Leitmotiv ist; einige der Bildformulierungen wurden vorbildhaft auch für die profane abendländische Kunst. Ob als einzelne, nachsichtig gegebene Figur zur privaten Andacht oder in einem mehrfigurigen Altarbild – die Heilige Schrift oder ein anderes Buch ist im Umfeld Mariens häufig zu finden. Sie liest sogar auf einer Schilderung der ‚Flucht nach Ägypten‘, mit ihrem Kindchen auf dem von Josef geführten Esel reitend (für das Spätmittelalter Büttner, Abb. 1; auch bei Schreiner 1990, Abb. 35).

4.1 *Maria in der Verkündigungsszene*

In der Verkündigungsszene wird Maria meist lesend oder vor dem Buch betend und handarbeitend und dem Engel Gabriel demütig bzw. erschreckt zugewandt dargestellt. Maria liest den Psalter oder im Buch des Propheten Isaias die Stelle (Is. 7,14), die auf die Geburt des Messias durch eine Jungfrau vorausweist. Sie hält das zuweilen von einem Tuch geschützte Buch in der Hand, oder es liegt in ihrem Schoß bzw. auf

einem Lesemöbel oder dem Boden. Häufig finden sich weitere Bücher auf oder in ihrem Pult und Zimmer, und weiße Lilien sind ihr als Attribut zugeordnet. Lesend, betend und manuell tätig wurde Maria im Mittelalter zur „Symbolgestalt“ einer zunächst Frauen des Adels vorbehaltenen Bildung (Schreiner 1990, 335). Daß Frauen sich durch Beiordnung oder Selbstidentifikation mit Maria in der Verkündigungsszene ins Heilsgeschehen einbezogen, zeigen Miniaturen des Spätmittelalters (Büttner 1972, Abb. 11–12, und Polleross 1988, Abb. 36, wo die Königin Margarethe von Spanien und ihre Tochter als Maria und Verkündigungengel figurieren). Als „Inbegriff einer bücherhungrigen, lesefreudigen und wissenschaftlich gebildeten Frau“ wurde die lesende Maria als „normgebendes Vorbild für erzieherische Zwecke“ eingesetzt (Schreiner 1990, 317, 339) und als Prototyp der intensiv lesenden frommen und tugendhaften Frau geschildert – so z.B. wenn unter einem kleinen Andachtsbild mit dem Halbporträt der am Pult lesenden Maria steht (Stahlstich von Carl Mayer, um 1840): „Ich will forschen in deinem Gesetze, und es beobachten von meinem ganzen Herzen“ (Ps. 118, 34). Augenfällig wird dies, wo die Handlung in einen häuslichen Innenraum – oft ihr Schlafgemach – verlegt ist und die bürgerliche Alltagswelt sowie menschliche Empfindungen in die Situation einfließen.

4.2 *Anna lehrt Maria, Maria das Jesuskind Lesen – die häusliche Erziehung durch die Mutter*

Der Bildtypus der Frau als häusliche Lehrerin im Lesen wird durch die sowohl in der Hoch- wie in der Volkskunst äußerst verbreiteten Annen- (Kleinschmidt 1930, Fastner 1986) und Marien-Darstellungen geprägt: Anna unterrichtet Maria (Abb. 15, 17), Maria das Jesuskind (Abb. 13). Es ist die geduldige und zärtliche Mutter, die sich dem Kind zuneigt und es schützend umfaßt und hält. Die Ikonographie zeigt zahlreiche Varianten, die sich über die Jahrhunderte wiederholen.

Das Motiv der Anna als Erzieherin war besonders beliebt in der Barockkunst in Deutschland. „Das Buch wird geradezu zu ihrem Attribut oder Symbol“ (Kleinschmidt 1930, 371). In einem verbreiteten Typus, den Murillo und Rubens (Kleinschmidt, Taf. 11 u. 16) aufgenommen haben, steht bzw. kniet die kleine Maria neben der sitzenden Anna und blickt ins offene Buch, das Anna im Schoß, auf den Knien oder in Händen hält, um sie durch Unterweisung im Lesen (der Heiligen Schrift) auf ihre Berufung vorzubereiten. Die Situationen, in denen die sitzende Gottesmutter dem Jesusknaben das geöffnete Buch hinhält bzw. dieser es fassen will (z.B. Maria mit Kind von Quentin Massys, vor 1500; Bruxelles, Musées Royaux des Beaux-Arts, bzw. Sandro Botticelli, um 1490; Mailand, Museum Poldi-Pezzoli), sind insofern verschieden, als hier ein Kleinkind nach dem Buch der manchmal lesenden Mutter greift, um sie abzulenken, darin zu blättern, die Bilder zu beschauen oder auch die Seiten zu zerknüllen – letzteres ein Zeichen dafür, daß der Jesusknabe als das „fleischgewordene Wort“ Gottes eines Buches nicht bedarf (z.B. Rogier van der Weyden, um 1440; Madrid, Prado).

Die Annendarstellungen geben das Vorbild ab für die liebevolle Leseunterweisung von Mädchen, die Marienbilder für die Erziehung des kleinen Knaben, ehe er aus den Händen der Mutter in den Unterricht eines Lehrers gegeben wird. Schon in der

religiösen Kunst wird das Motiv zu intimen häuslichen Mutter-Kind-Szenen im Haus und im Freien ausgestaltet. Julius Schnorr von Carolsfeld läßt den Jesusknaben bei der stürmischen Umarmung der lesenden Mutter sogar auf das Buch treten („Maria mit dem Kinde“, Abb. 14). Daß Friedrich Wasmann (Die Frau des Künstlers mit ihren beiden älteren Kindern, um 1860, Hamburg, Kunsthalle; Nathan, Nr. 122 mit Abb.) die Bildformulierung für das Porträt von Frau und Kindern verwandte, belegt die Übergänglichkeit der Bildtypen im religiösen und säkularen Bereich: Die Mutter sitzt im Freien, das Kleine steht auf ihrem linken Schenkel und tritt mit einem Fuß auf das offen in ihrem Schoß liegende Buch, während das größere Mädchen sich rechts an die Mutter schmiegt und ihren Arm umfaßt. Das viel jüngere Anna-Selbdrift-Thema faßt die Gruppe von Großmutter, Mutter und Kind in *einer* Komposition zusammen; im 19. Jahrhundert finden sich modifiziert und säkularisiert dergleichen Familiengruppierungen im Genrebild.

Auf Marienszenen wird bereits die Verbindung von Lektüre und häuslicher Handarbeit, von Nähen, Spinnen und Stricken (z.B. Nürnberger Meister, Maria und Elisabeth mit den Kindern Jesus und Johannes, um 1400; Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum und Schreiner 1990, 345 f. u.ö.) gezeigt, die das Lesen der Frau – im Unterschied zum Studium der Gelehrten – an ihre häuslichen Pflichten zurückbindet. Im Zuge der Säkularisierungsprozesse wird die Situation als ‚mütterliche Unterweisung‘ umgedeutet und verallgemeinert. Eine Reproduktion nach einer Unterweisungsszene mit Anna und Maria (Berlin, Kgl. Gemäldesammlungen) – Rembrandt (Hanfstaengl-Druck um 1900) bzw. Govert Flinck (Stahlstich von J. Geyer), zugeschrieben – trägt die Unterschrift „Unterweise dein Kind und gib dir Mühe mit ihm (Sir. 30,13).“ Der Bibelspruch hebt den exemplarischen, zur Nachahmung auffordernden Charakter solcher Darstellungen, die als Wandschmuck in Wohnungen, Schulräumen usw. dienen, heraus. Der Bildtypus der sitzenden Mutter, vor der das zu unterrichtende Kind – meist ein Mädchen – steht, wird zum Programmbild häuslicher Erziehung, wie aus Illustrationen und Titelblättern der Kinder- und Jugendliteratur hervorgeht.

Nach den Bildzeugnissen erfolgt die erste Begegnung mit Büchern (Bibel, ABC- und Bilderbuch etc.) bis in unser Jahrhundert hinein durch die Mutter bzw. Frauen, die Mutterstelle vertreten, wie die Großmutter, die ältere Schwester oder Gouvernante. Die höheren Töchter werden bis weit ins 19. Jahrhundert hinein oft ausschließlich im Hause unterrichtet. Dem Annen-Typus folgt die Szene „L'Éducation de la Reine“ aus Rubens Medici-Zyklus (1622–25), der in 22 Gemälden Leben und Taten der Königin Maria Medici, Gattin Heinrichs IV., schildert. In der antikisch-allegorischen Erziehungsszene führt Minerva die kleine Maria, welche an ihren Schenkel gelehnt ins Buch schaut und schreibt, in die Wissenschaft ein. Weitverbreitete mütterliche Erziehungsszenen schufen Jean-Baptiste Chardin (Wildenstein 1969, Farbtafel 7, 36), Philippe Mercier oder Nikolaus Daniel Chodowiecki. Auf Chodowieckis Ölbild „Häusliche Lektion“ (um 1775; Geismeyer, 39) werden vier Töchter verschiedenen Alters von der Mutter im Haus unterwiesen. Die dominante Stellung der Mutter mit dem Buch in der Hand, nach dem sie die vor ihr stehende Kleinste abhört, wird durch die kreisförmige Komposition unterstrichen, in der die Mädchen ihr untergeordnet sind. Den häuslichen Unterricht zeigen auch zahlreiche Genrebilder von Franz van

Mieris (1662/63, wo hinter dem im Buch auf dem Schoß der Mutter lesenden Knaben im Dunkel schon der Erzieher wartet, der ihn die folgenden Jahre unterrichten wird; Leselust, Nr. 58 mit Abb.) bis Benjamin Vautier (Der Hauslehrer, 1865, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum).

Vom 17. bis ins 19. Jahrhundert häufig sind Szenen informellen Unterrichts, in dem Mutter, Großmutter oder ältere Schwester Bibel, ABC- oder Bilderbuch halten und ein Kind daneben steht oder sitzt und ins Buch schaut, es hält oder zuhört, wenn ihm erklärt, vorgelesen oder erzählt wird. So zeigt ein anonymes Porträt Isabella Leutz mit ihrem Sohn Viktor, der – an sie gelehnt und von ihr mit der Rechten umfaßt – ein naturkundliches Buch mit koloriertem Kupferstich aufgeschlagen auf ihrem Oberschenkel hält (1827; Düsseldorf, Stadtmuseum); ein Holzstich nach Paul Wagner mit dem Titel „Das neue Bilderbuch“ (Daheim, 1896) stellt eine glücklich lächelnde Mutter dar, die mit ihrem Töchterchen, das auf der Sessellehne bei ihr am Fenster sitzt, das Buch anschaut. Besonders beliebt ist die Einübung der Kleinsten ins Gebet (z.B. Das Morgen-Gebet, Stahlstich von Johann Georg Serz nach Heinrich Löwenstein, um 1840; Verlag von Carl Mayer's Kunst-Anstalt in Nürnberg – wobei das Gebet im kleinen verzierten Buch in der Hand der Mutter zu lesen ist).

Eine Erweiterung erfahren die Buchszenen mit Mutter und Kind, für die der enge körperliche Kontakt bzw. der innige Gefühlsbezug charakteristisch sind, wenn der Vater im Hintergrund schlafend, arbeitend oder beide belauschend einbezogen ist. Auf Bildern der Heiligen Familie findet sich dieser Bildtypus z.B. auf einem Stich von Franziska Schöpfer (1792, nach van der Werff) oder auf einer Zeichnung von Josef Obwexer (Abb. 19) aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, wo Joachim durch das Fenster die im Schoß Annas lesende kleine Maria auf die Gesetzestafeln des Alten Bundes an der Wand verweist. In vergleichbarer Komposition zeigt eine Kitschpostkarte der Jahrhundertwende (Abb. 20), wie Mutter und Töchterchen, die sich vor das Haus gesetzt haben, von dem durchs Fenster schauenden Vater überrascht werden. Dem von der Mutter umschlungenen Mädchen wird vorgelesen, während es ins Buch schauen darf. Hier ist dem Vater besonders deutlich die Position des Dritten zugewiesen, der die Szene als Beobachter konstituiert, aber von ihr ausgeschlossen bleibt.

4.3 Das Buch als Attribut der Frau: Ausweis von Frömmigkeit, Sitte und Bildung

Obwohl Frauen schon an der antiken Lesekultur teilhatten und im Frühmittelalter die Literalität unter den Laien fast ausschließlich bei ihnen lag, war das Studium, die ernsthafte Lektüre von Büchern, sofern es sich nicht um religiöse Schriften handelte, bis ins 18. Jahrhundert vorzugsweise den Männern zugeordnet. So finden sich unter den wenigen Darstellungen gelehrter Frauen vom Typus des Gelehrtenporträts die Bildnisse einiger Dichterinnen und Ordensfrauen, z.B. der hl. Brigitta (um 453–523), Gründerin des Brigidenordens in Irland, der Mystikerin Hildegard von Bingen (1098–1179) oder der Dichterin Christine de Pisan (1363–1431). Dedikationsblätter wie z.B. Dürers Holzstich für die erste gedruckte Ausgabe der Werke von Hroswitha von Gandersheim oder Porträts von Schriftstellerinnen mit Büchern – wie z.B. der ‚Gottschedin‘, Übersetzerin und Verfasserin von Theaterstücken – verweisen meist

auf eigene Werke bzw. auf die wissenschaftliche oder belletristische Lektüre der Dargestellten. Ein eigener Bildtypus, der von der französischen Malerei geprägt wurde, verbindet sich mit dem „gelehrten Frauenzimmer“ des 18. Jahrhunderts (Abb. 26). François Bouchers „Mme. Pompadour“ (1756, München, Alte Pinakothek) repräsentiert die gelehrte Mätresse am absolutistischen Hof, die am literarischen und wissenschaftlichen Diskurs ihrer Zeit teilnimmt.

Frauenporträts mit Buch sind seit den vorbildlichen Darstellungen des 16. Jahrhunderts allgegenwärtig. Das religiöse Buch, als Attribut einem weiblichen Bildnis beigegeben, verweist auf ein frommes und gesittetes Leben – ein Leben, das den kirchlichen und sozialen Normen genügt; ein weltliches Buch in entsprechender Umgebung signalisiert Bildung. Der Gestus des Buch-in-Händen-Haltens, des wirklichen Lesens, der unterbrochenen Lektüre, des über einem Buch nachdenklichen Sinnens sind Hauptmotive in der Gattung Porträt durch viele Jahrhunderte; daneben ist das Buch auch bloßes Accessoire oder Requisit. Seit den Stifterdamen-Bildnissen auf Miniaturen in Stundenbüchern (Büttner, Abb. 15 mit Maria von Burgund) oder auf Altartafeln erfaßt der Bildtypus nach und nach Frauen aller Schichten, von der Herrscherin bis zur Gattin des Kaufmanns und zuletzt auch die Bäuerin. Die sitzende oder stehende Frau hält das Buch geschlossen, manchmal geöffnet in Händen, hat häufig einen Finger im Buch – so als ob sie die Stelle, an der sie unterbrochen wurde, festhalten möchte –, stützt sich auf das Buch, das auf einer Balustrade oder einem Tischchen aufruht, oder hat es darauf abgelegt. Meist ist das Buch kleinformatig, häufig ist es als Andachts- oder Gesangbuch erkennbar, doch trifft man seit dem 18. Jahrhundert zunehmend auf Almanache und Taschenbücher sowie Prachtbände, die zu beliebten Geschenkartikeln für Frauen wurden (z.B. Edward Burne-Jones, Bildnis der Maria Theresa Zambaco, 1870; Neuss, Clemens-Sels-Museum). Das Porträt um 1800 zeigt die lesende Frau – nach englischem Vorbild – oft vor Landschaftshintergrund (z.B. Friedrich Heinrich Füger, Bildnis der Gattin, um 1797, Wien, Österreichische Galerie; Georg Karl Urlaub, Bildnis einer Dame im Park, Karlsruhe, Kunsthalle), was für die Gattung bis ins 20. Jahrhundert – neben den Interieur-Szenen – Geltung behält.

Mitte des 19. Jahrhunderts hat die Porträtphotographie den Bildtypus Frau mit Buch aufgenommen. Massen von alten Fotos und Postkarten verdeutlichen, wie die Darstellung der Frau mit Buch zur klischeehaften Konvention wurde, für die die Ateliers die nötigen Requisiten, etwa einen antikisierenden Hintergrund mit Säule und Balustrade sowie Bücher aller Art, bereithielten. Ambitionierte Photographen arrangierten Bildkompositionen mit der ein Buch haltenden oder in der Lektüre unterbrochenen Frau vor gemalten Hintergrundkulissen.

4.4 Die Frau als Trägerin religiöser Überlieferung und Sitte: Großmutter, Mutter und Tochter mit Bibel, Gebet- und Gesangbuch

Wie in den Szenen des Marienlebens, findet sich in Darstellungen einzelner ‚Stationen‘ im Leben der Frau das Buch als ihr steter Begleiter. Von ihrer Wiege, an der die Mutter lesend sitzt, dem Taufgang, den ersten Leseübungen mit der Großmutter, den Schreibversuchen nach der großen, alten Bibel, der Firmung, den Schul-

und Handarbeitsstunden, über Braut- und Hochzeit, Kindererziehung, Krankheit und Genesung, als Witwe, bei der stillen Erbauung und anderen Frömmigkeitsübungen bis zu ihrer Todesstunde ist ihr ein religiöses Buch beigeordnet. All dies sind seit dem 17. Jahrhundert beliebte und durch die Printmedien des 19. Jahrhunderts weitverbreitete Themen des Volks- und Bauern-Genre mit vielfältigen anekdotischen Ausschmückungen. In ihnen werden reale Ereignisse aus dem Leben der Frau verklärt nachgebildet und ihr zugleich die gesellschaftliche Rollenerwartung vorgestellt. Auch Sonderformen wie die (Typen)Porträts der festlich gekleideten Kirchgängerin, Rosenkranzbeterin und Andächtigen – meist idealschöne, in sich gekehrte junge Mädchen in altertümlichem Gewand oder Tracht, vervollständigen das Repertoire der Vorbilder frommen und sittlichen Lebens.

Sehr verbreitet war speziell vom 17. bis ins 19. Jahrhundert das Thema der alten Frau mit Buch. Die Bildformulierung geht auf einen Prototyp Rembrandts von 1631 zurück, der im Stich rasche Verbreitung und Nachfolge bei Zeitgenossen und Rembrandtisten auch des 18. Jahrhunderts fand. Im 19. Jahrhundert wurde der Bildtypus aufgegriffen und in zahlreichen Varianten hauptsächlich in der Druckgraphik und auf Bildpostkarten verbreitet. Die „Alte lesende Frau“ von Rembrandt, die in kostbarem Mantel und Haube in einem dunklen, nicht näher definierten Innenraum auf einem Stuhl sitzt und ein großformatiges Buch liest, auf dem ihre Hand liegt (Leselust 1993, Nr. 69), wurde lange Zeit als „Rembrandts Mutter“ bezeichnet. Doch es ist die Prophetin Hannah, die Gott „mit Fasten und Beten Tag und Nacht diente“ (Lukas 2,57) und im Jesusknaben Gottes Sohn erkannte – eine Vorbildfigur für alte Frauen. In diesem ‚portrait historié‘ stellte Rembrandt die individuell erfaßte Persönlichkeit einer alten Frau mit Hilfe einiger Attribute in einen historisierenden Kontext und schuf damit eines der einflußreichsten Bilder einer Lesenden überhaupt. Auch in den vergleichbaren Porträts lesender alter Frauen von Gerrit Dou (Leselust 1993, Nr. 23 mit Abb.) und Ferdinand Bol (Leselust 1993, Nr. 7) wird durch die auf das Buch konzentrierte Lichtführung und den neutralen Hintergrund eine ähnlich intensive Lesesituation geschaffen. Dous populär gewordene „Lesende“ (St. Petersburg, Eremitage) – nach dem gleichen Modell wie bei Rembrandt – ist in weltvergessener Konzentration beim Betrachten einer Illustration im Lukasevangelium zu sehen.

Im 19. Jahrhundert ist es häufig die von Nicolaes Maes, einem weiteren Rembrandtschüler, geprägte Genreszene mit lesender alter Frau, die Nachfolge findet (vgl. seine „Lesende“ sowie „Schlafende alte Frau“, um 1660; Bruxelles, Musée Royaux des Beaux-Arts). Gezeigt wird ein kleiner Raumausschnitt, wo in einem bequemen Armstuhl am teppichverhängten Tisch mit Büchern und allerlei Gegenständen eine alte Frau intensiv lesend sitzt. Diese Bildtradition nimmt z.B. Johann Peter Hasenclever in der „Betschwester“ auf (1833, Privatbesitz; Soiné 1990, 38–42 mit Farb-Abb. I). In der Bildmitte sitzt eine alte Frau mit Kneifer, gesenktem Kopf und niedergeschlagenen Augenlidern vor einem Tisch mit aufgeschlagenem Buch – vermutlich einer Bibel –, einer Kanne, einem Milchkännchen, einer Tasse und Schale. Das prächtige Buch, das komfortable Mobiliar und der pralle Beutel der Frau deuten auf Wohlhabenheit, ihr Dahindämmern auf gedankenlos „frömmelnde Religiosität“. Auf dem Stahlstich von Lazarus G. Sichling nach Peter Wickenberg (1837/44) wird die

Bildkompositon von Maes in die einfache Stube einer alten Frau transponiert, die in ihrer großen, zweiseitigen Bibel liest, neben sich ihr Strickzeug im Körbchen am Boden. Wie der sonstige spärliche Hausrat ist auch die Bibel ein von Generation zu Generation vererbter Hausrat. In einer ähnlich komponierter Szene liest auch „Die Mutter des Künstlers im Stübchen“ von Hans Thoma (1871; Winterthur, Stiftung Oskar Reinhart) in einer großen alten Bibel. Der Maler hat seine Mutter auf mehreren Gemälden als intensive Bibelleserin charakterisiert. Sie verkörpert den Typus der Frau, die in die Konvention erbaulicher Lektüre einübt, indem sie sie musterhaft vorlebt.

Die Einsamkeit der alten Frau, die mit ihren Erinnerungen und ihrem Gebetbuch lebt, dokumentiert eine Autotypie von Aenny Löwenstein aus dem Anfang unseres Jahrhunderts. Abgeschlossen von der Welt sitzt sie am Tisch, hinter ihr an der Wand die Photos ihrer Lieben um ein größeres Bild gruppiert. Der Buchschutz spricht von dem sorgsamem Umgang der Frau mit ihrem einzigen Lesestoff, der ihr nach arbeitsreichem Leben – auf das die abgearbeiteten Hände weisen – Trost und Erbauung gewährt. Unter das Bild sind Verse der seinerzeit beliebten Trivialautorin Anna Ritter gesetzt: „Großmutter sitzt für sich allein,/Die Abendsonne hüllt sie ein ...“.

4.5 *Das Buch und die ‚fleischliche Sünde‘: Von der büßenden Magdalena zum weiblichen Akt*

Die Verschmelzung von drei neutestamentlichen Frauengestalten – der Maria Ägyptica, einer Dirne und bekehrten Büßerin; der Maria von Bethanien, die Christus die Füße salbte, sowie Maria Magdalena, der Jüngerin Christi, welcher er sieben Teufel ausgetrieben hat – bot reichen Stoff für bildliche Darstellungen (vgl. die Bildtypen in La Maddalena). In der Entwicklung vom Andachtsbild zum neuen Bildtypus der Büßerin in der Einöde, deren ikonographische Ausprägung in Italien erfolgte, sind entscheidend die Kompositionen Correggios (z.B. Maria Magdalena, liegend in einem Buch lesend, ehemals Dresden, Gemäldegalerie) und – weit wirkungsvoller – Tizians. Diese geben Magdalena als nah zum Betrachter gerückte Halbfigur mit entblößter Schulter und fließendem Haar, deren sinnliche Präsenz (so in den Gemälden von 1550 und 1560 und zahlreichen Varianten und Kopien) mit ihren Attributen Totenkopf (Zeichen für Eitelkeit und Hinfälligkeit des Lebens) und aufgeschlagenem Buch (Hinweis auf ihre ‚vita contemplativa‘) kontrastieren.

Die Betonung des sinnlichen Aspekts der Maria Magdalena durch Tizian, welche im 16. Jahrhundert (nach Ingenhoff-Dannhäuser 1984, 63) „Modell und Sinnbild der Kurtisane“ war, rückte in den meisten der nachfolgenden Darstellungen immer stärker in den Vordergrund, wozu die häufig nächtliche, leidenschaftliche Bußpraxis in der Einöde beiträgt (vgl. z.B. Francesco Furinis fast entblößte, höchst sinnliche „Büßende Magdalena“ von 1633, die vor einem Buch kniet; La Maddalena, 200). Durch Zurückdrängen der christlichen Symbole und Betonung der Ekstase und der sinnlichen Ausstrahlung des Frauenkörpers – dessen Nacktheit zur Ikonographie der Sünderin und Büßerin gehört – wurde das Sujet zunehmend profaniert. Der Bedeutungsgehalt – tätige und segensreiche Reue und Buße – geriet in Vergessenheit vor der schönen Sünderin (z.B. Stich um 1850 von Stein nach A. van der Werff, München, Bayerische

Staatsgemäldesammlungen), die sich schließlich im populären Schlafzimmerbild zur Verführerin wandelte. Eine religiös verzückte Inszenierung wurde für die Magdalenen-Darstellungen charakteristisch, wie sie z.B. das weit verbreitete Bild von Carlo Dolci zeigt. Durch den körperlichen Orgasmus – Maria Magdalena greift sich an den Busen und blickt sehnsuchtsvoll gen Himmel – wird die göttliche Ekstase verbildlicht. Den Transfer des Profanen ins Sakrale zeigen umgekehrt einige in der Gestalt der hl. Magdalena porträtierte Damen der Gesellschaft vom Ende des 15. bis ins 18. Jahrhundert (vgl. Polleross 1988, Abb. 69.74), z.B. Katharina von Aragon, Margarete und Magdalena von Österreich. Seit etwa 1660 gab es in Frankreich eine Modewelle, sich „à la Madeleine“ darstellen zu lassen, erwähnt doch Bardon (302, Anm. 111) allein acht Bildnisse der Madame de la Vallière „en Madelaine (penitente)“.

Für die in freier Natur liegenden Magdalenen wurde nach Correggios und Lorenzo Lottos Vorbild auch Pompeo Batonis Formulierung wegweisend (1842; Clark 1985, Platte 56). Hier liest die entblößte Büßende mit schmerzlichem Gesichtsausdruck, auf Fels ausdrucksvoll hingestreckt, in dem auf den Totenschädel gestützten Buch. Das ehemals in der Dresdner Gemäldegalerie ausgestellte Werk war deutschen Künstlern zugänglich, so daß weite Verbreitung möglich war (vgl. die seitenverkehrte Kopie von Christian Gottfried Schultze von 1810, die Kopie von Kersting von 1830 und die Lithographie von Nepomuk Muxel, 1820). Als Wandbild der Firma May war diese „Spezialität des erotischen Genres“ (Ost, 93) in der Version von 1894 in Preußen noch 1908 verboten (Brückner 1973, Abb. 120). Vom Bildtypus der erotisch evozierenden Maria Magdalena führt eine Linie zu Aktkompositionen, bei der die Lesesituation nur noch als Motiv für weibliche Nacktheit fungiert. So im Falle von Fenner-Behmers „Bücherwurm“ (Kaiser 1976, 61; weiteres Beispiel 130), die nackt lesend auf dem Bett liegt, statt sich anzukleiden und zu frühstücken.

5. Sozialformen des Lesens

Die Bilder überliefern alltagsweltliche Lesesituationen in einer realistischen, wenn gleich häufig nostalgischen Sichtweise und historistischen Stilisierung. Deutlich wird dies hauptsächlich in den vielen das ländliche Leben verklärenden Genrebildern und den altdeutschen oder rokokohaften Szenerien aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die dargestellten Lesesituationen dokumentieren die Imaginationen der bürgerlichen Gesellschaft vom Lesen und überliefern dessen ‚Sitz im Leben‘: mit welchen Personenkreisen, Situationen und Orten es in Verbindung gebracht, in welche sozialen Zusammenhänge es gestellt wurde und welche gefühlsmäßigen oder gesellschaftlichen Werte man ihm zuschrieb.

Als Leserin geistlicher und schöngeistiger Literatur dominiert die Frau. Es gibt wohl kaum einen Künstler des 19. Jahrhunderts, der nicht Mutter, Frau, Schwester, Tochter oder andere Mädchen und Frauen lesend gemalt oder gezeichnet hat. In der deutschen Malerei begegnen sie häufig etwa bei Ludwig Emil Grimm, Alfred Anker, Franz Defregger, Hans Thoma oder Fritz von Uhde, in der französischen Malerei bei

Ernest Meissonier, Francois Bonvin, Henri Fantin-Latour oder Auguste Renoir usw. In der modernen Kunst wird das Motiv der lesenden Frau weitergeführt (Max Beckmann, Picasso u.v.m.).

Im Verhältnis zu den massenhaften, in ihre Lektüre vertieften Frauen und Mädchen gibt es im Genrebild oder (genrehaften) Porträt nur wenige Buch-Leser, z.B. von Johann August Krafft (Der Müller Wilder in Landkirchen, 1819; Schön 1987/1993, 14), Peter Schwingen (Herr Peter de Weerth, um 1845; Koetschau 1926, Abb. S. 148), Edouard Manet (*Le Liseur*, 1861) oder Adolf Menzel (Wartender Besuch, 1901; Berlin, R. Wagner – FarbAbb. der *Jugend*, wo Menzel das Bildnis des lesenden Dr. Eitner von 1850, s. oben, in ein Genrebild umgestaltete). Wohl aber finden sich unter den Freundschafts-, Familien- und Selbstporträts intime Darstellungen von Lesern, unter anderem von Franz Heesche (Bildnis des lesenden Emil Jansen, 1830; Pauli 1925, Abb. 60), Wilhelm Trübner (Martin Greif, 1876; Frankfurt, Städtisches Kunstinstitut) oder Max Slevogt (Karl Voll, 1898; München, Bayerische Staatsgemäldesammlungen). Beliebt waren Leser im historisierenden Kostüm nach dem Vorbild der zahl- und erfolgreichen Leser-Darstellungen von Ernest Meissonier (Abb. 11), die seine Genremotive ‚Raucher‘ und ‚Kunstliebhaber‘ ergänzten. Aus dem bäuerlichen Milieu stammen die Leser von Franz Defregger oder Wilhelm Leibl.

Die von allem Beiwerk befreite, existentielle Situation des Lesens hat Ernst Barlach in den berühmten Figuren „Lesender Klosterschüler“ (Holz, 1930; Barlach 1960, Nr. 367 mit Abb.) und „Der Buchleser (Lesender Mann im Wind)“ (Bronze, 1936; Barlach 1960, Nr. 473 mit Abb.) gestaltet. Der „Klosterschüler“ zeigt einen meditierenden Jüngling, die Hände aufgestützt, geneigten Kopfes über einem Buche sitzend, das aufgeschlagen auf seinem Schoß liegt. Gregor, der Widerstandskämpfer in Alfred Anderschs *Sansibar oder der letzte Grund* (1957), sieht in ihm die Ikone eines kritischen Intellektuellen, der „ohne Auftrag“ lebt: „Er las ganz einfach. Er las aufmerksam. Er las genau. Er las sogar in höchster Konzentration. Aber er las kritisch. Er sah aus, als wisse er in jedem Moment, was er da lese. Seine Arme hingen herab, aber sie schienen bereit, jeden Augenblick einen Finger auf den Text zu führen, der zeigen würde: das ist nicht wahr.“

An Lesesituationen mit einzelnen Leser/innen sind insbesondere zu beachten, (a) inwieweit der/die Lesende sich auf die Lektüre konzentriert oder die Augen/den Kopf erhoben hat, über dem Buch ins Sinnen oder (Tag)Träumen geraten ist bzw. den Blick-Kontakt mit dem Betrachter sucht; (b) inwieweit das Lesen zu einer eigenwertigen und in sich abgeschlossenen Situation ausgestaltet ist, sich mit anderen Beschäftigungen (etwa Handarbeiten der Frau) verbindet oder sich zur Umwelt im Haus/zur Natur hin öffnet; (c) welche Beschaffenheit und Merkmale diese Umwelt des Lesens aufweist. Lesergruppen, die sich über einem Buch zusammenfinden, weisen auf die Funktion des Lesens für Gruppenbildungen und -prozesse hin. Dabei kommt es darauf an, (a) inwieweit die soziale Beziehung durch die Lektüre selbst aufgebaut oder (wie beim Vorlesen am Krankenbett) nur sekundär für das Lesen genutzt wird bzw. ob umgekehrt eine genuine Lesesituation für andere Zwecke (z.B. im Trachtenbild) instrumentalisiert wird; (b) inwieweit die Situation durch die Zuordnung des

Buches zu Autoritätspersonen (Vater, Mutter, älteren Geschwistern, Lehrer/in, Geistlichen etc.) hierarchisch (vor)strukturiert ist oder sich in freier Geselligkeit entfaltet; (c) welche Reaktionen das gemeinsame Lesen oder Vorlesen bei den Beteiligten auslöst (zur Typologie und Wandel der „Interaktionssituationen“ beim Lesen vgl. Schön 1987/1993, 194–204).

5.1 *Leserinnen im Innenraum*

Für die Interieurs sind bequeme und entspannte Lesesituationen charakteristisch, manchmal mit Blick ins Freie. Zu unterscheiden ist zwischen dem bäuerlichen, kleinstädtischen und bürgerlichen oder adeligen Milieu der Leserin. Bei letzteren ist das Lesen des öfteren verbunden mit dem Genuß eines Getränkes (Tee, Kaffee), seltener mit dem von Obst, vervollständigt wird die Szene gern durch Haustiere (Hund oder Katze). Möbel, Nippes, Blumensträuße oder Zimmerpflanzen sowie die an den Wänden hängenden (Familien-)Bilder dienen der Charakterisierung des Wohnmilieus. Auf Gemälden der Jahrhundertwende findet sich die Lesende zuweilen in einem üppig mit Blumen, Pflanzen und – wie im Salonbild – mit Kunstwerken ausgestatteten Interieur (z.B. Rudolf Alt, Blumenstilleben mit Louise Alt im Hintergrund, 1895; Wien, Historisches Museum; Lovis Corinth, Dame am Goldfischbassin, Wien, Kunsthistorisches Museum; Childe Hassam, The Room of Flowers, 1894; Finocchi 1992, Abb. 58).

Die Lesenden sitzen auf einem Stuhl (Lehnstuhl, Schaukelstuhl oder Sessel) frei im Raum oder an einem Lesemöbel (Wohnzimmer-, Näh-, Schreibtisch), sitzen oder liegen auf dem Kanapee oder Sofa (z.B. Max Unold, Auf dem Sofa, um 1920, bequem hingelagert mit ausgezogenen Schuhen, oder das Gemälde von Max Beckmann, Liegende Frau mit Schwertlilien, 1931; Wien, Museum des 20. Jahrhunderts), strecken sich auf dem Bett aus (z.B. Eugen Spiro, Lesendes Mädchen, 1929), liegen auf dem Boden usw. Gelesen wird (Leselicht!) am geschlossenen oder offenen Fenster (z.B. Friedrich Wasmann, Abb. 27; Peter Krafft, Die Tochter des Künstlers am Schreibtisch, um 1830; Wien, Österreichische Galerie des 19. Jahrhunderts), im Erker oder an der geöffneten (Balkon-, Veranda-)Tür (z.B. Fritz von Uhde, An der Verandatür, 1902; Uhde, 239), nachts bei der Kerze (z.B. Lesende, nach G. Romney, um 1790, Reichsdruck, Nr. 940), Lampe, am (Kachel-)Ofen oder offenen Kamin etc.

Ganz nahe an den Betrachter gerückt ist die häufig groß in Dreiviertel- oder Halbfigur dargebotene Leserin, z.B. in Vittorio-Matteo Corcos „Unterbrochene Lektüre“ (Holzstich; Gartenlaube, 1893, Nr. 2, 25). Der sie hinterfangende Landschaftsgrund scheint gemalt auf einen Paravant im Innenraum und öffnet sich rechts zum ‚ideal gegebenen‘ Naturraum. Zwischen Hintergrund und Betrachter gefangen, blickt die jugendliche Schöne verschleiert nach rechts – der „Störung“ entgegen –, den Lese-finger im geöffneten Buch im Schoß.

5.2 *Frömmigkeitsübungen*

Ins traditionsverhaftete Milieu bäuerlicher und (klein)bürgerlicher Kreise führen Leseszenen, in denen eine Frau im Sonntags- oder Feiertagsfrieden, in aufgeräumter Stube und feiertäglich gekleidet, intensiv liest. Sie greifen zum Teil auf holländische

Vorbilder zurück – wie z.B. auf das früher Pieter de Hooch und jetzt Pieter Janssens Elinga zugeschriebene und als „Holländische Wohnstube“ bzw. „Die lesende Frau“ betitelte Bild (München, Alte Pinakothek; kopiert z.B. von Bonvin, Weisberg 1980, 25 und Nr. 329). In der Diktion des 19. Jahrhunderts werden solchen Kompositionen Stimmungswerte wie „Behagen, stille Sammlung, schöne Ruhe, stiller Friede, festliche Sauberkeit“¹ zugeordnet.

Als Szenen erbaulicher Lektüre schließen sich die Hausandachten bzw. „Erbauungsstunden“ an (z.B. Adolf Hoelzel, Hausandacht, um 1890/91, München, Bayerische Staatsgemäldesammlungen). Mädchen und junge Frauen als Rosenkranzbeterinnen, auf dem Weg zur/vor der/betend in der Kirche – oft versunken in ihre Lektüre – sind ein überaus häufig dargestelltes Genrethema besonders in den Familienblättern, von Künstlern der Münchner Schule (z.B. Robert Beyschlag, Hermann Kaulbach, Walter Firlé u.v.m.) und des Wiener Biedermeier (Franz Eybl, Der Gang aus der Kirche, um 1849, Die Alte in der Kirche, 1849, beide Wien, Privatbesitz; Wiener Biedermeier, Nr. 103–04, mit Abb.). Wilhelm Leibls „Drei Frauen in der Kirche“ (1878–81; Hamburg, Kunsthalle), ein Meisterwerk der realistischen Malerei, wurde für die einzeln oder in der Generationenfolge andächtig betende Frau ein vielfältig variiertes Vorbild bis ins 20. Jahrhundert. Auch in Kapellen und an Marterln wird mit Buch gebetet, einzeln oder in Gruppen (z.B. Johann Matthias Ranftl, Rast der Wallfahrer, 1852, mit einem laut (vor)betenden alten Mann; Wien, Österreichische Galerie; Wiener Biedermeier 1992, Nr. 183 mit Abb.). Traditionelle Frömmigkeitsübungen (Andacht, Kirchengang, Prozession, Wallfahrt) werden zu Trachtenstücken und zur Wiedergabe bäuerlicher Kultur genutzt. Szenen mit Frauen, die sich für den Kirchengang festlich herrichten, weisen auf die Verknüpfung der rituellen Handlung mit der sozialen Repräsentation der Frau in der Öffentlichkeit hin.

5.3 Romanlektüre

Allermeist wird jungen Mädchen und Frauen die Lektüre von Romanen, daneben auch von Lyrik-Anthologien und Pulikumszeitschriften zugeordnet. Bilder mit Titeln wie „Spannende Lektüre“, „Der erste Roman“, „Der neue Roman“ (Kaiser 1976, 68), „Der neueste Roman“ (von Conrad Kiesel, Aquarell-Facsimile von Rich. Bong in Berlin, um 1890) oder „Der dritte Band“ (des dreibändigen Romans, Abb. 31), – alle aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – schildern die Frau als eifrige Leserin belletristischer Literatur. Die literarische Sozialisation höherer Töchter illustriert das Blatt „Die neue Nummer“ (von J. R. Wehle, „Steyrermühl“, vorm. L. C. Damarski): Bei Lampenschein studiert ein Mädchen mit aufgestütztem Kopf die „Neue Illustrierte Zeit“; ein Kunstblatt und zwei Prachtbände mit Goldschnitt liegen neben ihr.

Diese Szenen leiten über zu zwei eigenen Typen von Lesesituationen, nämlich der „heimlichen Lektüre“ (Holzstich nach Emanuel Spitzer, Abb. 39) und des „verbotenen Buches“ (z.B. Kaiser 1976, 18 u. 159 sowie die Bildergeschichte von Ferdinand von

¹ Paula Monjé: Sonntagsmorgen. In: Sonntags-Zeitung für Deutschlands Frauen, II. Jg., 1898/99, H.36; 551 mit Text 562.

Reznicek, Das verbotene Buch, 1896, *Simplicissimus*, Jg. 1, Nr. 4, 5) bzw. des „verbotenen Romans“ (Der verbotene Roman, Farblithographie von Bernhard Mohrhagen nach Hermann Raunheim, um 1858; Bürgerliches Wandbild 1975, 40; D. J. Bles, Het verboden romannetje, Lithographie nach F. H. Weissenbruch; Romantische liefde, Abb. 38). Sie zeigen zum einen Frauen, die sich erregender Lektüre bewußt hingeben (z.B. V. Marais-Milton, „Müssigkeit“ – Kaiser, 154 –, wo sich eine Nackte neben Buch und Kaffee und mit Zigarette genüßlich vor dem Kamin auf dem Bärenfell räkelte). Zum anderen sind es unschuldige Mädchen, denen das Lesen von Liebesgeschichten oder als freizügig geltenden Romanen von Eltern und in Pensionaten häufig und vergeblich untersagt war. Unter dem Titel „Höhere Töchter“ stellt F. von Reznicek (*Simplicissimus*, 7. Jg., 1902/03, Nr. 49, 389) eine sichtlich gelangweilte junge Dame beim Aufstehen dar, der als Text in den Mund gelegt wird: „Seitdem mich Mama aus dem Institut genommen hat, habe ich kein unanständiges Buch mehr gelesen.“

Daß die Lesende über dem Buch ins Grübeln, Sinnen oder Träumen gekommen ist, führen Bilder vor Augen mit Titeln wie „In Gedanken“ oder „Träumerei“ (Postkarten bei Kaiser, 66, 71 u. 174; Dante Gabriel Rossetti, *The Daydream*, 1856; Vittorio Matteo Corcos, *Sogni*, 1896; Finocchi 1992, Abb. 7). Die Mädchen und Frauen haben ihre Lektüre unterbrochen, ihr Blick ist in unbestimmte Ferne gerichtet, ins Innere zurückgenommen oder dem Beschauer zugewandt.

Diese identifikatorische Lesehaltung wurde seit dem ‚Wertherfieber‘ immer wieder verspottet. Die Wirkung von Goethes Roman illustriert Chodowiecki in zwei kompositorisch eng aufeinander bezogenen Bildern (Abb. Plaul 1983, 103 f.): Auf dem ersten ist die Frau, in die Ecke eines Sofas gelehnt, ganz in das Buch versunken, auf dem zweiten ist sie mit offenem Mund bestürzt aufgesprungen und hält sich weinend eine Hand vor die Augen. Das Hündchen, das sich neben ihr zusammengerollt hatte, springt nun aufgeregt zu ihren Füßen, ein Schemel ist umgefallen. Als Musterbeispiel für diesen Bildtypus gilt Johann Peter Hasenclevers „Die Sentimentale“ (1846; Soiné 1990, Abb. 22). Das Bild zeigt von hinten die sitzende Gestalt eines Mädchens mit tränenden Augen und blosser Schulter, das aus nächtlicher Stube zum vollen Mond aufschaut. Über dem Bett hängt das Bildnis des geliebten Husaren, dessen mit den Worten „Innigstgeliebte Fanny“ beginnender Brief mit seinem Porträt im Medaillon auf dem Tisch liegt. Daneben aufgeschlagen sind Goethes „Werther“ und – mit einer Rose als Lesezeichen – Heinrich Claudens „Mimili“, ein von Liebe handelndes Lieblingsbuch der Zeit. Das Arrangement hebt hervor, wie persönliches Erleben mit literarischen Mustern überformt wird und wie sich dabei Rührung mit Erotik mischt.

In den Bildern von Mädchen und jungen Frauen mit Buch, in denen sich die Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit verwischt zeigen, sind Ernst und Satire gegen Ende des 19. Jahrhunderts nicht zu trennen. Das im populären Wandschmuck endlos variierte Thema „Hochzeitstraum“ erreicht auf einer im üppigen Neurokoko von Hans Tzatzkas Bildern gestalteten „Münchener-Kunst“-Karte einen Höhepunkt: Das Mädchen ist im Bett über einem (Liebes?)Roman entschlummert, und nun verwirklichen sich im Traum ihre Wünsche: Der Bräutigam steht wartend in der Tür, um sie zur Trauung in die Kirche zu führen; sie empfängt den Segen der Mutter, Amoretten umspielen die Träumerin. Das Titelbild der Anthologie „Heidenröslein. Lieder von

Liebeslust und Frühlingsfreud² verbildlicht ein trivialliterarisches Programm: Amor begegnet der Leserin auf ihrem einsamen Spaziergang und schenkt ihr Rosen der Poesie und Liebe. Die Satire darauf hat Olaf Gulbransson 1907 im „Simplicissimus“ (Jg. 12, Nr. 7, Titelseite) geliefert: Alle Kreatur erwacht im Frühling mit neuen Kräften und paart sich nach Herzenslust, nur die „höhere, unschuldige“ Tochter geht allein mit ihrem Buch spazieren und ist unerfahren in den kreatürlichsten Dingen. Der Text wendet sich gegen die Religion, doch könnte das Mädchen genauso gut in einer der Anthologien „für die Jungfrau“ lesen.

5.4 Dienstbotenlektüre

Eine Bilderfindung des 19. Jahrhunderts sind die lesenden Zofen, Dienstmädchen und Haushälterinnen, Ammen und Kindermädchen, die vor dem Bücherschrank ihrer Herrschaften schmökern und an deren Lesestoffen partizipieren. Unter Titeln wie „Pflichtvergessen“, „Die Zofe“ oder „Verbotener Zeitvertreib“ werden junge Mädchen vom Land oder aus der Unterschicht dargestellt, denen sich hier die Welt des Buches zu erschließen beginnt. Auf einer Karikatur von F.B. Dörbeck (Lithographie, Berlin um 1830) zieht das Schicksal Rinaldo Rinaldis, des edlen Räubers im gleichnamigen Erfolgsroman von Goethes Schwager Vulpius, die Amme von ihrer Pflicht ab. Da das Kind auf ihrem Schoß zu schreien beginnt, holt sie mit den Worten „Halt's Maul, Jeheimde Raths Jöhre, un warte, bis Rinaldino dot is!“ zum Schlag aus. „Das leselustige Kindermädchen. Ein sittengeschichtliches Genrebild nach der Natur gezeichnet“ (Der Postheiri, 19. Jg., 1863, Nr. 18, 71; Hanebutt-Benz 1985, Nr. 182 mit Abb.) zeigt ein Kindermädchen, das einen kleinen Jungen (nicht mehr) spazieren fährt: In die Lektüre des Buches „Erzählungen aus der Schweiz“ vertieft, eilt sie ihres Weges und zieht den Wagen hinter sich her, ohne zu bemerken, daß das Kind herausgefallen ist und strampelnd auf dem Weg liegt.

5.5 Lesen und Vorlesen im Freien

5.5.1 Allein Lesende im Freien

Wie im Mittelalter Maria im Paradiesgärtlein sowie Eremiten und Büsser/innen in der Wüste lesend abgebildet wurden, so ließen sich vom Ende des 17. bis ins 18. Jahrhundert in Frankreich Damen der Gesellschaft als büßende Magdalena im Freien lesend darstellen (vgl. Kap. 4.5). Auch Garrett Morpheys Porträt des jungen John, First Baron Bellew of Duleck, der in der Landschaft unter Bäumen liegend liest, den Kopf in die Hand gestützt, stammt aus dem späten 17. Jahrhundert.³ Doch bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts gibt es nicht viele Belege von im Freien Lesenden (z.B. Thomas Gainsborough, Sitzendes junges Mädchen in einer Parklandschaft, um 1750, New Haven, Paul Mellon Collection, Zwei Jahrhunderte englische Malerei, Nr. 29 mit Abb.; Martin Knoller, Porträt des Conte Carlo di Firmian, der in einer

² Karl Zettel: Heidenröslein. Lieder von Liebeslust und Frühlingsfreud'. 21. Aufl. Stuttgart: Greiner & Pfeiffer [ca. 1902].

³ Katalog Ausstellung 1969/70, Irish Portraits: 1660-1860; London, National Gallery, Nr. 8.

Ruinenlandschaft Freunden ein geöffnetes Buch zeigt, 1758, Innsbruck, Ferdinandeum). In der zweiten Jahrhunderthälfte werden lesende Damen und Herren besonders in der englischen Kunst ein beliebtes Sujet – was im Zusammenhang mit der Entwicklung des englischen Landschaftsgartens zu sehen ist (z.B. Joseph Wright of Derby, Sir Brook Boothby, der in einer Waldlichtung auf einen Rasenhügel gestützt liegt und von der Lektüre eines Rousseau-Bandes aufblickt; Nicolson, Abb. Nr. 219).

Auf einen eigenen Bildtypus verweist Białostocki (1984, 28 ff.): Seit François Bouchers Bildnis der Madame de Pompadour (1758; London, Viktoria and Albert Museum) vergessen Lesende in der Natur auf ihre Lektüre, um dem Gesang eines Vogels zu lauschen (z.B. Joseph Severn, John Keats lauscht der Nachtigall auf Hampstead Heath, um 1845; Białostocki 1984, Abb. 20). Ein Porträt von Alexandre-Hyacinthe Dunouy zeigt im Park von La Rochecardon J. J. Rousseau, der sein Buch weglegte, um die Stimme der Natur zu hören (1795; Paris, Musée Marmottan), die beim Vogelsang durch das Ohr unmittelbar zum Herzen geht. Wenn auch viel verschlüsselter im Bild verborgen, zielt Caspar David Friedrichs „Gartenterrasse“ (1811/12, Börsch-Supan/Jähning 1973, Nr. 199) kritisch auf die durch Lektüre repräsentierte Kultur, welche die Natur nicht achtet. Die rigorose Struktur des Bildes – das von zwei riesigen Kastanien beherrscht wird, die von der Terrassenmauer mit Gitter-Kreuz-Portal hinterschnitten sind – läßt die Leserin, auf die ihr roter Mantel im Gras verweist, fast verschwinden. Sie sitzt am Fuße der rechten Kastanie im Schatten und nimmt, in ihr Buch vertieft, von den sonnigen fernen Hügelketten vor ihr keine Notiz. Wie die nach geometrischen Regeln geordnete Parkpartie und die Steinfigur, verweist (nach Börsch-Supan/ Jähning 1973, 321 f.) auch die intensiv lesende Frau, die die Natur nicht wahrnimmt, auf die Erstarrung einer verstandesbetonten Kultur.

In der Bedeutungskonstitution des Bildes spielt die Natur seit Ende des 18. Jahrhunderts häufig eine neue Rolle: Sie wird Trägerin einer Stimmung, in der man liest. Goethes „Werther“ (1774) – dessen durchschlagender Erfolg zum kulturgeschichtlichen Ereignis wurde – gab das Vorbild ab für das Lesen in freier Natur, das der Entfaltung der eigenen Individualität und der persönlichen emotionalen Befriedigung dient (Abb. 24). In dieser Lesesituation wird die Natur als Spiegelbild menschlicher Befindlichkeit bzw. als ‚Korrespondenz-Landschaft‘ behandelt (vgl. Jäger 1984, Nr. 16, 17 u. 10). In den Landschaftsgärten bzw. in deren Darstellung im Bild wird Natur so gestaltet, daß sie bestimmten Stimmungen und damit auch Lesesituationen entspricht – es kommt mithin zu einer Ästhetisierung und Subjektivierung der Natur. Darüber hinaus kann die Natur in eine (ideologische, symbolische) Beziehung zu den Figuren, besonders den Frauen, gebracht werden. Ein für weibliches Lesen im Freien typisches Motiv ist die Lektüre im geschützten (Haus)Garten oder Park (z.B. Erasmus Ritter von Engert, Wiener Hausgarten, um 1828/29, Schön 1987/1993, 9; Hans Olde, Unter Blütenbäumen, 1884/85; Kiel, Kunsthalle, vgl. Kähler 1988 mit weiteren Abbildungen). Im 19. Jahrhundert ist mit dem Bildtypus der im Umkreis des Hauses lesenden Frau eine für das bürgerliche Zeitalter spezifische Semantik verbunden: Die Frau wird ideologisch der Natur zugeordnet und rollenspezifisch auf die häusliche Tätigkeit festgelegt.

Lektüreszenen im Grünen stellten häufig die Impressionisten dar (z.B. Jean-Baptiste-Camille Corot, *Rêverie* bzw. *La jeune Grecque*, 1868/70; Finocchi 1992, Abb. 4 oder Otto Scholderer, *Lesendes Mädchen auf einer Wiese*, um 1890, Wiederspahn/Bode, Abb. S. 141). Die müßige Lektüre der Frauen bürgerlicher Kreise fand statt in Wald und Flur, Park und Garten, am Teich, Bach oder Meer, in Hängematte, Schaukel, Boot etc. Auf Fritz von Uhdes „Sommertag“ (1903; Uhde 1908, 248) unterbricht die Frau ihren Spaziergang im Wald, den sie mit dem Hund unternommen hat, und lehnt sich lesend an einen Baum. Den Lektüresituationen der Mußestunden eng verwandt sind die Motive aus der Sommerfrische sowie von Erhol- und Bildungsreisen. Mädchen oder ihre Mütter lesen Bücher und Journale „Am Strande“, „Weltvergessen“ am Meer (Abb. 32), „Im Freien“, in den Dünen, im Ruderboot (Still ruht der See; Kaiser 1976, 32) etc. Der Herr auf der Kurpromenade, im Straßencafé, allein oder in Gesellschaft, liest meist Zeitung.

5.5.2 Lesen und Vorlesen im Freien in Gesellschaft

Im Freien Lesende sieht man auch auf Doppelbildnissen und Genreszenen. Ein frühes Beispiel ist das in der Landschaft bei einem Tempelchen auf der Bank sitzende junge Paar, wo sich der Kavalier – einen Finger der Linken einmerkend im Buch – lebhaft an seine Gefährtin wendet, die den Betrachter anblickt (Thomas Gainsborough, *Lady and Gentleman in Landscape* – eventuell ein Selbstporträt mit seiner Frau, um 1746/47; Paris, Musée de Louvre), ein anderes Johann Carl Heinrich Koopmanns „Rat Friedrich Schlosser und seine Frau vor Stift Neuburg“ (1832; Heidelberg, Kurpfälzisches Museum). Historisierend gestaltete Arthur von Ramberg seine Genreszene „Vorlesung im Park“ (Abb. 37), wo ein junger Mann seiner aufmerksam lauschenden Gefährtin – an einem Bächlein auf der Wiese lagernd und von einem steinernen Pan ‚belauscht‘ – aus einem kleinen Buch vorträgt.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, im Zeitalter der Aufklärung und Empfindsamkeit finden sich verstärkt gesellige Lektüreszenen im Park (vgl. das im Salon von 1761 ausgestellte und von Diderot besprochene Bild „La Lecture“ von Carle Van Loo; Leningrad, Eremitage). Auf der Schlußvignette zur ersten Schweizer Ausgabe von Goethes „Werther“ führt Balthasar Anton Dunker (1775, Radierung; Jäger, Abb. 17) am Beispiel einer ‚gemischten Gesellschaft‘ auf einer Bank im Park die unterschiedlichen Rezeptionsweisen vor Augen: um eine junge Vorleserin sind geschart eine ältere gerührte Dame, ein junger lümmelnder Kavalier und ein zweiter, der der Gesellschaft den Rücken kehrt; zwischen Bank und Gebüsch ein ältliches Paar – sie scheinheilig betrübt, er lüstern-neckisch. Und das kleine Mädchen links außen veranschaulicht mit theatralischer Komik seine Version der „Werther“-Handlung: sie, eine Lotte en miniature, ersticht ihre Puppe im Werther-Zeitkostüm mit einem Messer. Während hier ein übertriebenes und veräußerlichtes Gefühlsverhalten verspottet wird, fehlen solche karikierenden Züge auf anderen Lesebildern, wie z.B. der Radierung von Chodowiecki zu W. G. Beckers „Taschenbuch zum geselligen Vergnügen“, 6. Jg., 1796, in der sich eine Gruppe von Erwachsenen und Kindern um den Vorlesenden in einem Lustwäldchen schart (Hanebutt-Benz 1985, Nr. 128 mit Abb.) oder Thomas Rowlandsons „A Summer Idyll“ (Abb. 23), wo in einem Park vor gotischer Kirche zwei Pärchen bei Lektüre und Flötenspiel neben Schafen lagern.

Das episodische Genrebild „Sonntagnachmittag in einem schwäbischen Dorfe“ (1873; Koch, Abb. 61) von Theodor Schüz vereinigt die üblichen Leseszenen ländlicher Sittenschilderungen. Es zeigt eine Bauernfamilie im Freien vor ihrem Haus: Die Großmutter liest bei der Wiege, nah dabei hört die große Schwester die kleine mit Hilfe eines Büchleins ab, der Bruder liest bäuchlings, der Jüngere schreibt auf der Tafel, während der Vater sich das sonntägliche Treiben im Dorf beschaut, wo u.a. der Lehrer unter der Kirchhoflinde aus der Zeitung vorliest. Schüz ländliche Schilderungen führen den Umgang der dörflichen Bewohner mit der Bibel, dem Gebet- und Gesangbuch sowie den kindlichen Sing- und Lesebüchern etc. – im protestantischen Bereich und ausschließlich im Freien – beispielhaft vor und wurden oft in mehreren Fassungen und im Stich etc. weit verbreitet (vgl. die Abbildungen bei Koch 1985).

5.6 *Lesen und Vorlesen zu zweit oder in Gruppen (Innenraum)*

5.6.1 *Familien- und Gruppenbildnisse*

Bei Leseszenen zu zweit oder mit mehreren Personen ist zunächst zu unterscheiden, ob es sich um gemeinsame Lektüre in *einem* Buch oder um unabhängiges Lesen bzw. Studieren in verschiedenen Büchern im selben Raum handelt; bei letzterem können die Leser völlig isoliert voneinander ihren Leseinteressen nachgehen. Zu solchen Leseszenen kommt es etwa in der Bibliothek, im Lesekabinett (z.B. Johann Peter Hasenclever, Das Lesekabinett) und Lesecafé (z.B. Gustav Taubert, Im Lesecafé, 1832, verso steht: „Alles liebt alles“; Hanebutt-Benz 1985, Nr. 163 mit Abb.).

In Familienbildnissen ist das Lesemotiv häufig integriert. Besonders gerne verwenden es Künstler in Darstellungen mit ihrer Familie, so Chodowiecki in seiner Graphik „Cabinet d'un peintre“ (1771; Bürgerliches Leben 1978, Nr. 3 mit Abb.) oder Anton Graff „Die Familie des Künstlers“ (1785; Winterthur, Stiftung Oskar Reinhart), wo die Mutter die kleine Tochter im Buch auf ihrem Schoß unterweist, während die Söhne sich selbst beschäftigen und der Vater hinten malt. Arbeits- und Familienbereich sind zwar räumlich integriert, doch kompositorisch voneinander abgehoben – vorbildhaft formuliert in Darstellungen der Heiligen Familie (z.B. von Wilhelm von Schadow, Heilige Familie unter dem Portikus, 1818; München, Bayerische Staatsgemäldesammlungen). Das Lesen bzw. Bücher-Anschauen ist dem durch die Mutter repräsentierten familialen Raum zugeordnet. Wie nach einem Photo gemalt wirkt Carl Bäumlerles „Familienszene“ von 1871 (Abb. 42): Das große aufgeschlagene Bilderbuch verbindet die in einer Reihe auf dem Sofa sitzenden zwei Töchterchen und die Mutter – wobei nur die Kleinste hineinschaut, die anderen den Betrachter anblicken; der Vater hinterfängt als dunkler Kontrast die helle, bewegte Gruppe, die Rechte über ein Buch gelegt, während der Mutter die Pflanze – wie den Kindern das Spielzeug – beigeordnet ist.

Meist folgen die Kompositionen den geschlechterspezifischen Rollenzuweisungen und Sozialisationsmustern der Zeit, indem der Sohn dem Vater, die Tochter der Mutter beigeordnet wird (modellhaft vorgeführt auf Friedrich Kaulbachs Bildnis der Kgl. Familie von Hannover, 1858–60), der Sohn zu einer höheren schulischen Bildung bestimmt ist usw. Auf Georges Desmarées Familienporträt „Leibarzt Hofrat Erhard Winterhalter mit seiner Familie“ (1762, München, Bayerische Staatsgemälde-

Abbildungsteil: Ikonographie des Lesens

Seite [4]

- 1 Evangelist Matthäus, Cutbercht-Evangeliar, um 770
Wien, Österreichische Nationalbibliothek
Adolph Goldschmidt: Die deutsche Buchmalerei. Bd.1: Die karolingische Buchmalerei. Firenze, München 1928, Taf. 1.
- 2 Louis de Laval beim Gebet. Heures de Louis de Laval, um 1480–1489
Jean Porcher: Französische Buchmalerei. Recklinghausen 1959, Taf. LXXXVI.
- 3 Jan van Eyck (um 1390–1441) und Werkstatt, Der Hl. Hieronymus im Gehäuse („portrait historié“ des Kardinals Niccolò Albergati ?), um 1435, datiert 1442
The Detroit Institute of Arts
Julia P. Henshaw: 100 Masterworks from the Detroit Institute of Arts. New York 1985.
- 4 Gerlach Flicke, Archbishop Thomas Cranmer, 1546
London, National Portrait Gallery

Seite [5]

- 5 Benozzo Gozzoli (1420–1497), Der Hl. Augustin übergibt den Mönchen die Regel, Fresko, 1465
Chiesa S. Agostino, S. Gimignano
- 6 Wilhelm von Löwenstern, Dr. Martin Luther, Lithographie, 2. Viertel des 19. Jh.
Luther im Porträt. Druckgrafik 1550–1900. Bad Oeynhausen u.a. 1983, Nr. 52 [recte 53].
- 7 Ludger torn Ring d.Ä. (1496–1547), Bildnis des Dichters Vergil
Münster, Westfälisches Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte
- 8 Johann Kemmer (ca. 1495–1554), Bildnis einer Patrizierin/Fürstin, 1534
Leipzig, Museum der bildenden Künste

Seite [6]

- 9 Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726–1801), Brustbild eines alten lesenden Bauern, Radierung, 1757 (E 2.)
Daniel Nikolaus Chodowiecki. Das druckgraphische Werk. Die Sammlung Wilhelm Burggraf zu Dohna-Schlobitten. Hannover 1982, Nr.4.
- 10 Reinhard Sebastian Zimmermann (1815–1893), Bibelleser, Gouache, um 1840
Der Genremaler Reinhard Sebastian Zimmermann. Friedrichshafen, 1986, S.133.
- 11 Jean-Louis-Ernest Meissonier (1815–1891), Le Liseur Blanc, 1857
Jean-Louis-Ernest Meissonier. Ses souvenirs – ses entretiens. Paris 1897.
- 12 Georg Friedrich Kersting (1785–1847), Leser bei Lampenlicht, 1814
Winterthur, Stiftung Oskar Reinhart
Werner Schnell: Georg Friedrich Kersting. Berlin 1894, A 61.

Seite [7]

- 13 Raffaello Santi (1483–1520), Madonna mit Kind, Federzeichnung (Vorderseite), um 1505
Wien, Albertina
- 14 Julius Schnorr von Carolsfeld (1794–1872), Maria mit dem Kinde, 1820
Köln, Wallraf-Richartz-Museum

- 15 Anna und Maria, Stahlstich (Probeabzug Carl Mayer, Nürnberg ?), um 1850
 16 Das Abendgebet, Stahlstich von dell'Argine nach August Noack (1822–1905), um 1850

Seite [8]

- 17 Die Erziehung der Jungfrau durch ihre Mutter Anna, Miniatur einer englischen Handschrift, 2. Hälfte des 14. Jh.
 Paris, Bibliothèque Nationale
 Le livre dans la vie quotidienne. Bibliothèque Nationale. Paris 1975, Nr. 181.
 18 Die Erziehung des Achilles, Lithographie von Guido Gohr, um 1900 (Ausschnitt)

Seite [9]

- 19 Josef Obwexer (1828–1875), Die hl. Familie bei der Unterweisung Marias, gouachierte Zeichnung, um 1850
 20 Mutter und Töchterchen bei gemeinsamer Lektüre – vom Vater belauscht, kolorierte Fotopostkarte, R & K 5744/2., um 1900
 21 Mädchenbildnis, Holzstich von Knesing X.A. nach Georg Jacobides (1853–nach 1920), um 1900
 22 Hans Jakob Oeri (1782–1868), Knabenbildnis, Zeichnung, um 1820
 Walter Hugelshofer: Schweizer Kleinmeister. Zürich 1943, Taf. 73.

Seite [10]

- 23 Thomas Rowlandson (1756–1827), A Summer Idyll, aquarellierte Federzeichnung, um 1800
 The Drawings of Thomas Rowlandson in the Paul Mellon Collection. Catalogue compiled by John Baskett and Dudley Snelgrove. New York 1978, Nr.54.
 24 Johann David Schubert (1761–1822), Werther, Aquarell, 1787/88
 Wolfgang Pfeiffer: Die Wertherillustrationen des J.D. Schubert. Weimar 1933.

Seite [11]

- 25 Lesende Nonne. Ludolf von Sachsen, Das Leben Christi, Schwaben 1472–1476.
 Eva-Maria Hanebutt-Benz: Die Kunst des Lesens. Frankfurt a.M. 1985, Abb. S.39.
 26 Maurice Quentin de la Tour (1704–1788), Mademoiselle Ferrand meditiert über Newton, 1753, Pastell
 München, Alte Pinakothek
 27 Friedrich Wasmann (1805–1886), Minna W., Schwester des Künstlers, 1822
 Hamburg, Kunsthalle
 Peter Nathan: Friedrich Wasmann. Sein Leben und sein Werk. München 1954.
 28 Georg Schrimpf (1889–1938), Lesende am Fenster, 1925
 Mannheim, Städtische Kunsthalle

Seite [12]

- 29 Johann Anton Ramboux (1790–1866), Mädchen in der Kirche, um 1830
 Heidelberg, Kurpfälzisches Museum
 30 Leopold Schmutzler (1864–nach 1930), Interessante Lektüre, Farbpostkarte, Berlin, Moderner Kunst-Verlag, um 1900
 31 Der dritte Band, Holzstich, um 1880
 32 Weltvergessen, Holzstich, um 1890

Seite [13]

- 33 Amos Cassioli (1832–1891), Francesca da Rimini (Dante), um 1870
- 34 Foto, um 1910
Rainer Noltenius (Hg.): Alltag, Traum und Utopie. Essen 1988.

Seite [14]

- 35 Ernest Martens (1865–nach 1911), La dernière page du Roman, Fotopostkarte, um 1890, Salons de Paris, SPA 466
- 36 Antoine Wiertz (1806–1865), La Liseuse de romans, 1853, Postkarte NELS
Bruxelles, Musée Wiertz

Seite [15]

- 37 Vorlesung im Park, Stahlstich nach Arthur von Ramberg (1819–1875), um 1860 (Ausschnitt)
- 38 Ich liebe Dich!. Fotopostkarte, koloriert, um 1900, L.J.S.F.F. 2660/2
- 39 Emanuel Spitzer (1844–1919), Heimliche Lektüre. Holzstich von Richard Bong in Berlin, um 1900. Photographieverlag der „Photographischen Union“ in München
- 40 Heitere Lektüre, Holzstich von F. Feldweg nach Federico Andreotti (1847–1930), um 1890

Seite [16]

- 41 Eduard Pistorius (1796–1862), Der Vater liest der Familie aus der Bibel vor, Umrißradierung, um 1835
- 42 Familienportrait, 1871. Adolf Wagenmann (1839 – nach 1890) nach Carl Wilhelm Friedrich Bauerle (1831–1912), Stahlstich, Verlag von Carl von Jaminet in Berlin



1



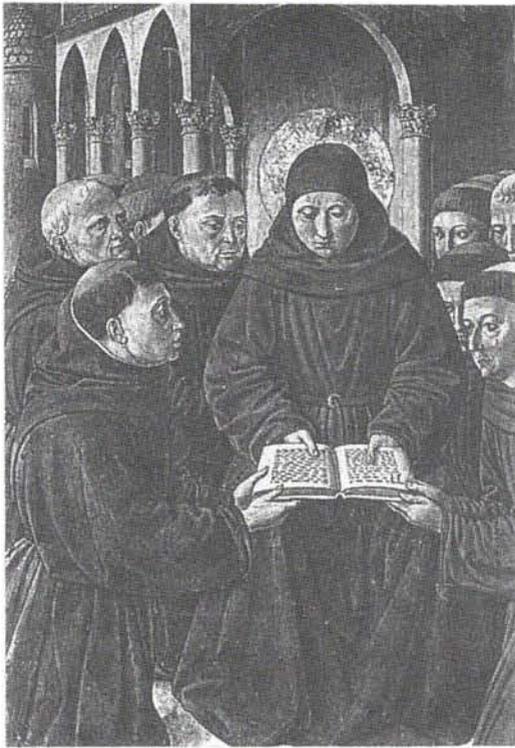
2



3



4



5



6

7



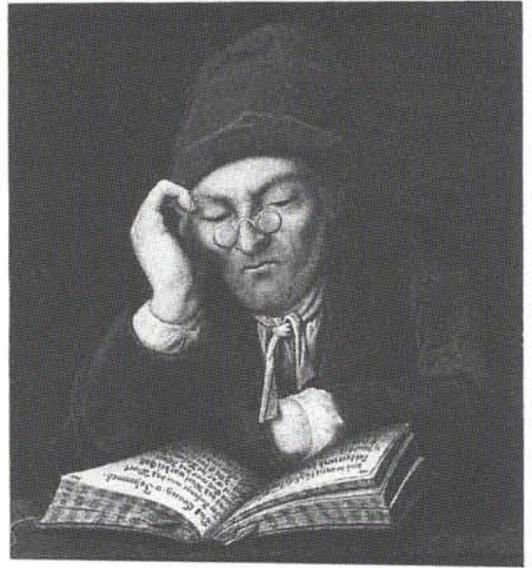
5

8





9

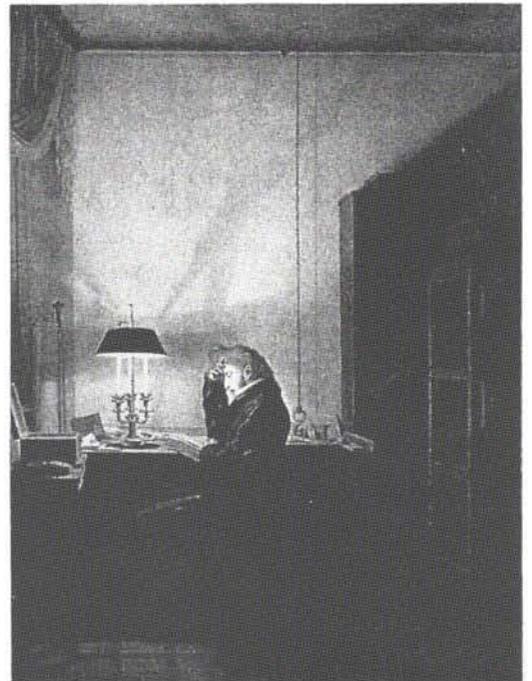


10

11



12



[6]



13



14

15



16



Sancta Anna ora pro nobis.



17



18

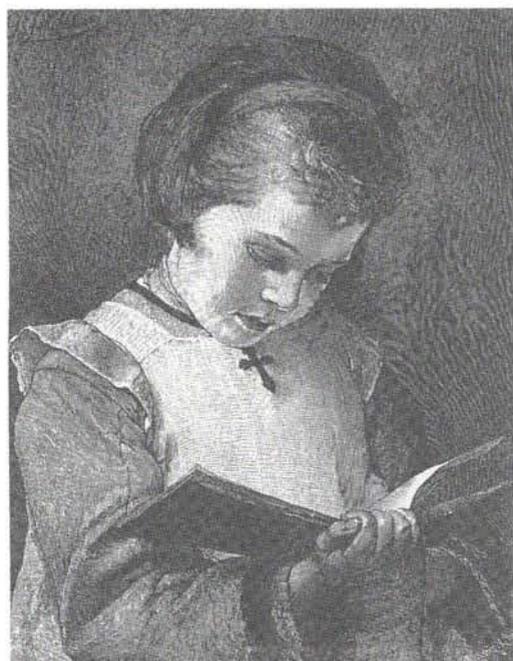


19



20

21



22



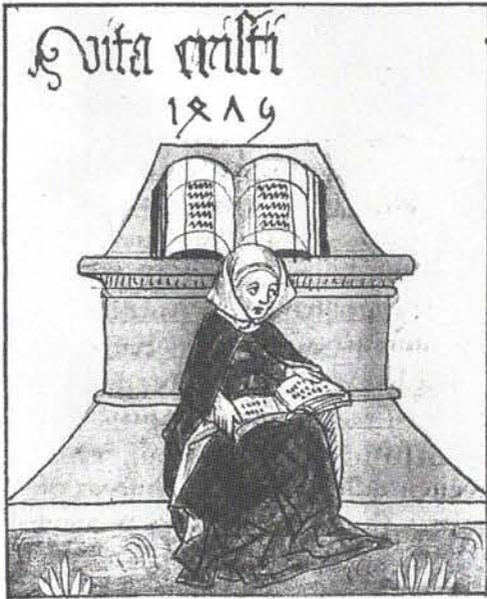


23

24



[10]



Nie köpft sich an das büch der anfang der

25



26

27

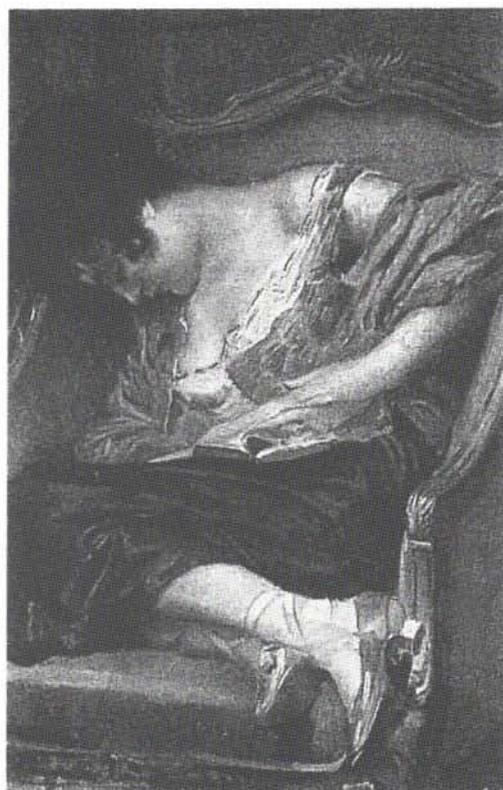


28



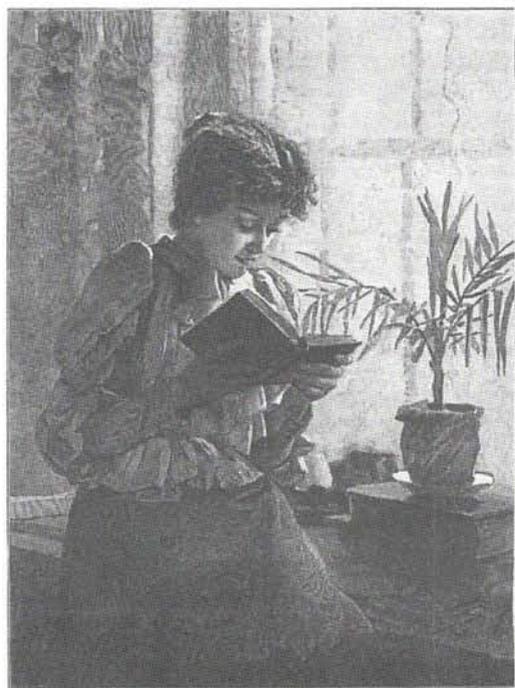


29



30

31



32

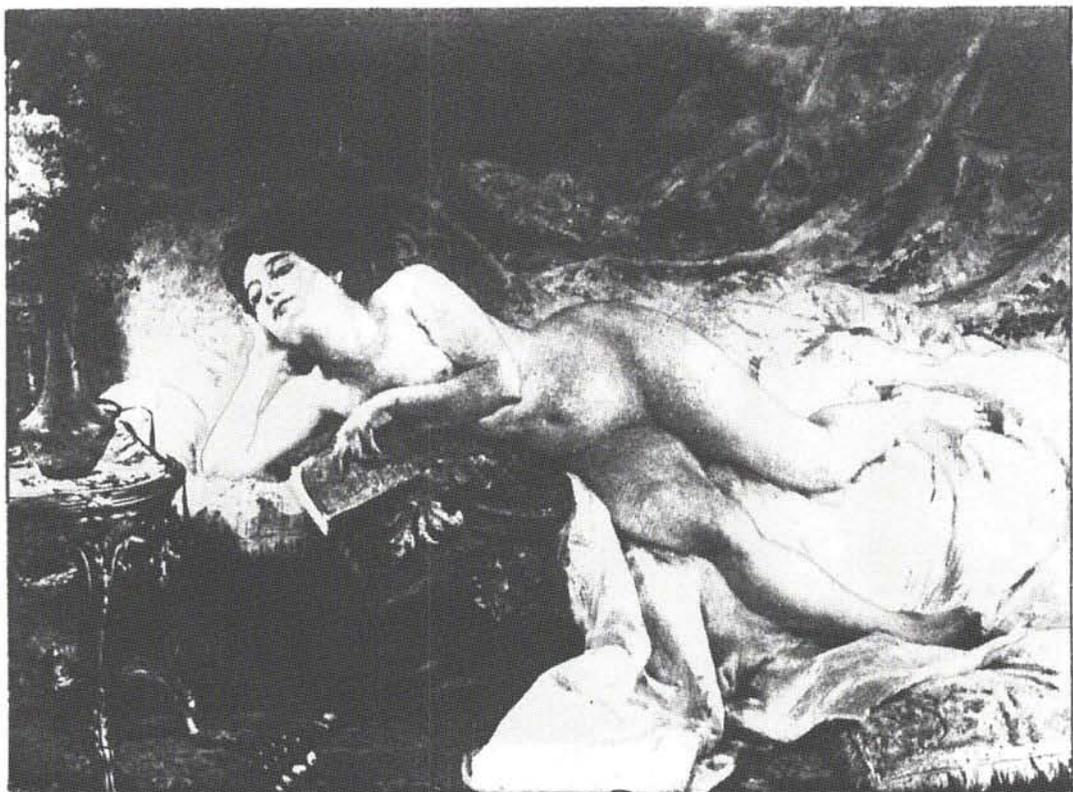




33

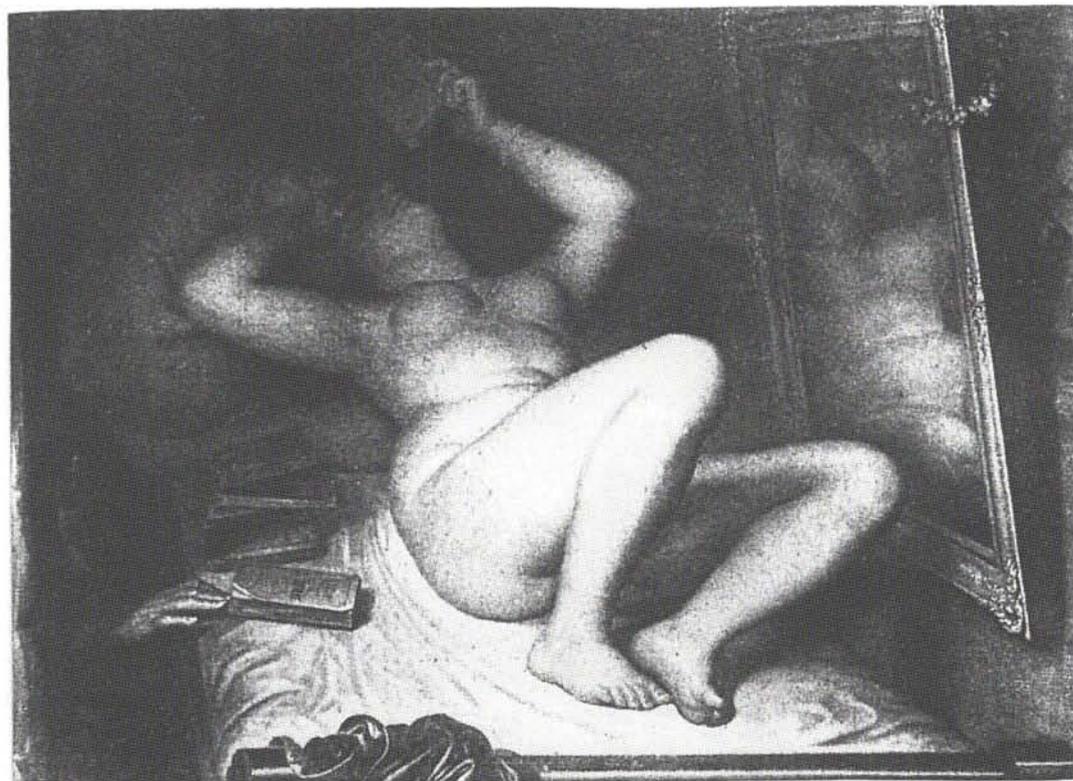
34





35

36



[14]

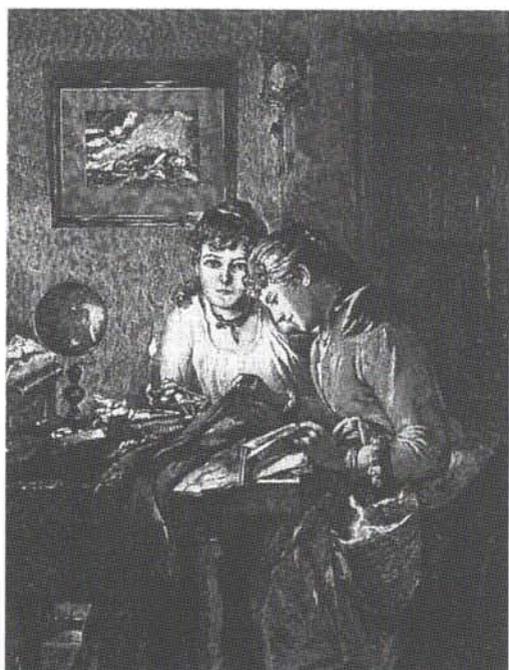


37



38

39



40





41

42



sammlungen; Kronberger-Frentzen, 1940, Abb. S. 23) z.B. liest der kleine, an den Vater gelehnte Knabe, während das Töchterchen auf dem Schoß der Mutter gehalten wird; ganz ähnlich auf einem Familienbildnis von Friedrich Wasmann (Nathan 1954, A 563, Abb. 113), wo neben dem Vater auch der zweitälteste Sohn ein Buch hält und eine Tasche umgehängt hat, was wohl heißt, daß er zur weiteren Unterrichtung demnächst fortreist. Zum Idealbild einer glücklichen Familie gehört die Lektüre als bildender, unterhaltender und gemeinschaftsstiftender Faktor wie das Buch zur Individuation in der Gruppe.

Weitaus häufiger als die Gruppenporträts oder Genredarstellungen mit vielen Personen – von Kultgemeinschaften und Vereinen wie von Familien- und Freundeskreisen – werden Kleingruppen dargestellt, die sich zur gemeinsamen Lektüre finden. Allüberall und aufs vielfältigste variiert sind – im Innenraum wie im Freien – die Bildmotive von Mutter und Kind(ern) oder Großmutter und Enkel(i)n bei der Lektüre (vgl. Kap. 4.1 bis 4.4) sowie von Kindern, die sich um ein Bilderbuch scharen oder es neben sich und unter ihrem Spielzeug, den Puppen, Tieren etc. liegen haben (z.B. Christoffer Wilhelm Eckersberg, Die Holm'schen Kinder, um 1830; Dänische Maler 1911, Abb. S. 9 oder Johann Georg Meyer von Bremen, Das genesende Schwesterchen, 1864; Alexander 1910, Abb. 93. G.).

Zahlreiche Zweiergruppen jugendlicher LeserInnen erfüllen die Kriterien der Empathiegemeinschaft (Schön 1987/1993, 202 f.): Es sind Freundschaftsbeziehungen oder geschwisterliche Verhältnisse von großer Zärtlichkeit und Zuneigung. Prototypisch stehen dafür die ein Buch oder eine Zeitschrift gemeinsam lesenden Mädchen (vgl. z.B. Ferdinand Balzer, Mädchen-Doppelbildnis, 1898; Wiederspahn/Bode 1982, 289; Gerhard Marcks, Lesende Mädchen, Bronze, 1944). Doch solch vertraute Lese-Grüppchen bilden auch Geschwister (z.B. Defregger, Geschwister beim Lesen, 1873, Hanfstaengeldruck, Defregger 1983, Bd. 1, Abb. S. 94).

5.6.2 Von der ‚autoritativen‘ zur ‚assoziativen‘ Lesesituation

Die Gruppenbildungen, zu denen das Vorlesen Anlaß gibt, lassen sich (mit Schön 1987/1993, 194–204) idealtypisch unterscheiden. Die „autoritative Interaktionssituation“ verbindet die Autorität des Vorlesers – Hausvater oder Hausmutter, Pfarrer, Schulmeister usw. – mit der Autorität des Buches: im Frömmigkeitsbereich die Bibel, der Katechismus oder ein Erbauungsbuch, im Erziehungsbereich das ABC- oder ein anderes Schulbuch. Die Verteilung der Vorleserrolle an Hausvater und -mutter richtet sich im bürgerlichen Zeitalter in der Regel nach deren sozialen Funktionen: Wo der ganzen Familie oder dem ‚ganzen Haus‘ – mit Einschluß der Dienstmoten, Knechte und Mägde – vorgelesen wird, dominiert der Hausvater, der dem Haus vorsteht und es nach außen vertritt. Anders ist es im familiären Binnenraum des Hauses, wo die Mutter den Kindern vorliest und ihnen den ersten Unterricht erteilt (vgl. Kap. 4.2). Im Verlauf des 18. Jahrhunderts tritt neben die „autoritative“ verstärkt die „assoziative Interaktionssituation“ in Form geselliger Kreise. In diesen dezentralisierten Gruppen, deren Teilnehmer durch Verwandtschaft, Freundschaft oder Bekanntschaft verbunden sind, ist „der gesellige Austausch der Zweck, die Literatur das Mittel“ (Schön 1987/1993, 204).

Als handlungsleitende Idee beherrschte die assoziative Interaktionssituation das bürgerliche Zeitalter von den Moralischen Wochenschriften der ersten Hälfte des 18. bis zu den Familienblättern und Kalendern der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Für die Familienblatt-Redaktionen wurden Haus und Familie zum schichtenübergreifenden Orientierungsmerkmal: „Bewußt an einer kleinen Gruppe orientiert, das Familienideal als Leitbild vor Augen, sprach das Familienblatt den Leser nicht als Individuum, sondern als Mitglied der familiären Gemeinschaft an“ (Barth 1974, 207). Der ursprüngliche, später vielfach variierte Titelkopf der maßstabsetzenden „Gartenlaube“ (1853–1944; Barth 1975, Abb. 7) zeigt eine Großfamilie mit Kindern in der Laube. Ein Mann liest vor, während der zweite ihm über die Schulter schaut und interessiert auf eine Stelle weist. Die Frauen beschäftigen sich mit den Kindern, eine Dienstinträgt Essen auf. Vergleichbare Bildprogramme finden sich in anderen Familienblättern. Die Jahrgangssillustration des „Daheim“ (1864–1944), der protestantischen Gegengründung, nutzt 1861 ihren Titel wie die „Gartenlaube“ zu einer selbstbezüglichen Inszenierung: Zwei Putti hissen die Schrifttafel „Daheim“ zum Richtfest. Der Storch auf dem Dach weist auf die Kinder, die das Haus bevölkern werden. In einem Blumen- und Früchtekranz deuten Katze und Tauben, das Spinnrad, das aufgeschlagene Buch mit eingelegter Brille auf häusliches Beisammensein. Daß dabei auch vorgelesen wird, erhellt die Titelillustration des ersten Heftes dieses Jahrgangs (Barth 1975, Abb. 11): Das Triptychon zeigt im Mittelbild eine Familie mit drei Kindern, Großvater und Hund. Der Vater liest sitzend vor, der Älteste steht hinter ihm und schaut ihm über die Schulter ins Heft. Großvater raucht Pfeife, die Mutter ist mit dem Jüngsten beschäftigt. Das linke Bild zeigt die Ankunft von Freunden oder Nachbarn, im rechten Bild werden Früchte im Garten geerntet, die ein Dienstmädchen im Mittelbild hereinträgt. Die Titelillustrationen der Familien-, Haus- und Volkskalender zeigen analoge häusliche Lesesituationen, wobei in aller Regel das Buch in Händen des Mannes, des Vaters oder Großvaters, ist (zahlreiche Beispiele bei Wiedemann 1984).

Diese Titelbilder fassen die charakteristischen Elemente der bürgerlichen wie bäuerlichen Lesesituation zusammen: Lesen ist Teil der Häuslichkeit und organisiert eine Geselligkeit, die mehrere Generationen, beide Geschlechter und die Freunde des Hauses umfaßt. Das Wort kommt in Gesellschaft dem Mann zu, die Frauen sind mit den Kindern oder Handarbeiten beschäftigt, von der Küchenarbeit jedoch durch Dienstmoten entlastet, so daß sie an Information und Geselligkeit teilhaben können. Diese Lesesituation schafft die „gut-deutsche Gemütlichkeit“, die das Programm der „Gartenlaube“ aufruft, und öffnet das Haus den Freunden gegenüber und zur Natur hin.

5.6.3 Vorleseszenen

Wie die Darstellungen von Leseszenen finden sich auch die Schilderungen von Vorlese-Situationen in allen Milieus. Das Vorlesen in der Familie, die häufig noch aus drei Generationen besteht, oder im bäuerlichen Bereich vor allen Hausangehörigen übernahmen in der Regel die Familien- bzw. Hausväter (vgl. Kap. 5.6.2). Die Frau ist während der Lektüre mit Handarbeiten, den Kindern etc. beschäftigt, jedoch kann die Vorleserrolle im bürgerlichen Milieu auch auf sie oder ein Kind übergehen. In höfisch-adeligen und großbürgerlichen Kreisen obliegt die Aufgabe des Vorlesens Hof-

leuten oder Angestellten (Hauslehrer, Gouvernante), manchmal auch der Ehefrau oder Tochter. Auf dem Dorf ist es der Lehrer oder Pfarrer, der im größeren Kreis – auch in der Wirtsstube – aus der Zeitung, dem Kalender, einem Flugblatt etc. vorliest. In allen Gesellschaftsschichten findet sich zudem der joviale, extrovertierte Selbstdarsteller, der sich mit Vorliebe an die weibliche Zuhörerschaft wendet. Ein eigenes Thema bilden Dichter-Lesungen, wie sie sich seit Jean Francois de Troys „Molière-Lesung“ (um 1728, Cholmondeley, Cheshire; Keller 1971, Abb. 350) dargestellt finden (vgl. das Bildmaterial in Dichter lesen).

Ins adelig-bürgerliche Milieu führt Chodowieckis Titelpuffer fürs „Jahrbuch zur belehrenden Unterhaltung für junge Damen“ von J. J. Ebert (1795), wo der Verfasser unterm Kronleuchter neun um einen Tisch sitzenden Damen aus (s)einem Buch vorliest (Bürgerliches Leben, Abb. 126) oder Johannes Spricks Gemälde „Familie von Twickel beim Tee“ (um 1840; Westhoff-Krummacher 1990, Abb. 78), das außer den vier pfeifenrauchenden männlichen Familienmitgliedern am Tisch die Hausfrau und die Tochter zeigt, vor denen Bücher und Zeitungen liegen; die Mutter hält ein Intelligenz- oder Anzeigenblatt in der Hand, auf das sie den Betrachter eigens verweist; die Tochter häkelt. Ein ähnlich genrehaft biedermeierliches Familienbild ist auch Karl Heinrich Arnolds „Im Familienkreis“ (um 1850; Kronberger-Frentzen 1940, Abb. S. 79), wo ebenfalls am Teetisch, jedoch abends unter der Petroleumlampe, die Großmutter mit Enkelkind auf dem Sofa sitzt und vorliest, wobei auch der pfeifenrauchende Großvater im Lehnstuhl seine Zeitung sinken ließ, um zuzuhören und sogar die junge Frau, die mit ihrem Mann am offenen Fenster steht, sich halb umwendet, um die Lesung nicht zu versäumen. In all diesen Bildern wird „Das häusliche Glück“ geschildert (so der Titel eines Almanach-Kupfers von Chodowiecki, 1795; Bürgerliches Leben 1978, Abb. 161), wo die Familie traut beisammensitzt und die gemeinsame Lektüre alle noch enger verbindet: Hier ist es das Töchterchen, das im Licht stehend in der einfachen Stube den Eltern vorliest, die – mit dem Baby gegenüber am Tisch sitzend – sich zärtlich umarmen.

Bis weit ins 19. Jahrhundert werden Knaben oder Mädchen, die durch die Schule im Lesen geübt sind und für andere häusliche Tätigkeiten noch nicht taugen, als Vorleser/innen eingesetzt. Besonders im bäuerlichen Bereich, in dem die Erwachsenen zum sekundären Analphabetismus tendierten, werden Kinder zum Vorlesen bei der Hausandacht, der Näharbeit und beim Spinnen – bevorzugt an Sonn- und Feiertagen – herangezogen. Schon um 1735 sieht man auf dem Gemälde des Giacomo Ceruti „Frauen bei häuslicher Tätigkeit“ (Padernello bei Brescia; Keller 1971, Abb. 324) ein kleines Mädchen zwischen jungen Spitzenklöpplerinnen stehen, denen sie konzentriert vorliest. Auf Genrebildern wird häufig vorgelesen der handarbeitenden oder kranken Mutter (z.B. Johann Georg Meyer von Bremen, Häusliche Andacht, 1872; Alexander 1910, Abb. 113 P., oder Johan Julius Exner, Interieur, um 1870; Dänische Maler 1911, Abb. S. 51). In der „Handarbeitsstunde“ und im „Heimgarten“, der dörflichen Zusammenkunft unverheirateter Mädchen (Alexander Drechsler, Frühling im Winter; Gartenlaube, 1895, Nr. 9, 144 f.), werden die älteren Mädchen als Vorleserinnen tätig, wie diese Rolle bei einer Kranken die Freundin oder Schwester übernimmt.

5.7 *Das Buch als Kuppler*

Variantenreich ist ein Bildtypus, der die Anbahnung einer Beziehung schildert, bei der Buch oder Lektüre die Funktion eines Katalysators zukommt. Häufig sitzt die junge Frau allein – oder z.B. das Kindermädchen mit seinen Schützlingen – auf einer Bank im Freien oder im Zimmer am Fenster und liest oder hat das Buch neben sich abgelegt, um etwas zu nähen – während der ‚Kavalier‘ Kontakt sucht: er pfeift, zieht den Hut, reicht oder wirft Blumen durchs Fenster, überrascht sie, kitzelt sie (z.B. „Schachmatt“, Brückner 1973, Abb. 127). Besonders auf Bild- und Photopostkarten um die Jahrhundertwende sind Lektüreszenen mit Verliebten beliebt, die ‚zusammenkommen wollen‘ – häufig ergänzt durch Gedichtstrophen: müßig Lesende locken den Anbandlungswilligen (Kaiser 1976, 121, 122, 177). Während des gemeinsamen Lesens stellt der Liebende die „Stumme Frage“ oder auch eine eindeutigere (Kaiser 1976, 25 u. 124) – so ruft auf einer Photokarte ein junges Mädchen mit geöffnetem Buch aus ihrem Fenster einem unten auf der Straße schmachtenden Jüngling zu: „Komm an mein Herz. Soll ich hier alleine bleiben, einsam und betrübt? ...“ Auf einer anderen Photokarte illustriert ein Paar – neben einem Tischchen mit Büchern und Leselampe – die „Bücherweisheit. Was man sich schwarz auf weiß läßt sagen, kann man getrost nach Hause tragen. So sagt ein Spruch: Doch Mund auf Mund tut mehr als Himmelswonnen kund.“

Buch und Lektüre begleiten Verliebte und Liebende von den ersten Anfängen ihrer Beziehung an: „Der Beginn eines Romans“ von Louis Schmidt-Constant (Holzstich, um 1890) geht mit dieser Bildformulierung witzig um, indem er sich die Doppelsinnigkeit des Wortes Roman zunutze macht: Herr und Dame sitzen auf Bänken im sonnigen Park weitmöglichst auseinander, sind aber kompositorisch aufeinander bezogen. Sie kehrt sich demonstrativ ab, hat aber das offene Buch, in dem sie bisher gelesen hat, neben sich gelegt, so daß der ‚Roman des Lebens‘ beginnen kann. Carl Spitzwegs „Nachhilfestunde“ oder „Die Lektüre“ betiteltes Gemälde (Wichmann 1991, 88–105) leitet zum nächsten Kapitel über: In Gottes freier Natur sitzt zwischen Kürbispflanzen und Weinreben, deren Ranken fast eine Laube bilden, ein junges Mädchen neben einem Jesuitenpater, der ihr eine Lektion – jedoch im Küssen – erteilt. Er umhalst sie innig und küßt sie, während sie das Buch immer noch vor sich in Händen hält. Die durch einen Gärtnerburschen „Belauschten Liebenden“ zeigen das gleiche Paar, jedoch ist die Kennzeichnung durch den Jesuitenhut weggefallen.

5.8 *Erotische Leseszenen*

Die Gefahren nicht-religiöser Lektüre – hauptsächlich des Romans – werden nicht allein im Müßiggang und der Zerstreuung gesehen, sondern vor allem in der Aufreizung der Sinnlichkeit durch Phantasiebilder, zu der die Texte die Anregung bieten. Die Szenen, in denen Buch und Lesen beim Anbandeln und Einfädeln einer Beziehung eine Rolle spielen (vgl. Kap. 5.7), sind bereits mehr oder weniger mit erotischen Konnotationen durchzogen. Die Einzelleser, die über dem Buch ins (Tag)Träumen kommen, werden häufig sinnlich affiziert dargestellt (vgl. Kap. 5.3). Dies kommt – neben entsprechendem Ambiente – in der Augen- und Körpersprache zum Ausdruck,

wird aber z.B. auch durch Tiere angezeigt, die erotisch konnotiert sind: der den Schuh apportierende Schoßhund, die Schnäbelei mit einer Taube (Philippe Auguste Cattelain, Radierung, um 1870) o.ä. Hatten Künstler des 18. Jahrhunderts (Boucher, Debucourt, Watteau) auf die Legitimation durch mythologische oder biblische Verbrämungen (vgl. Magdalenen-Darstellungen Kap. 4.5) verzichtet, um die entblößte oder nackte Frau in intimen Schilderungen bei der Toilette, im Bad und im Bett zu zeigen, so wurde bald das Motiv der allein (nächtlich) ein Buch Lesenden hinzugefügt.

Eine gleitende Skala der Entblätterung führt vom Kleid zum Negligé bis zu völliger Nacktheit der Lesenden: Modelliert bei dem über ihrem Buch den Betrachter lächelnd-erwartungsvoll anblickenden „Lesenden Mädchen im Korbstuhl“ (Philipp Rumpf; Wiederspahn/Bode, Abb. S. 86) das Licht weich die blusenbedeckte Schulter und Busen, so führen nackte Schultern (z.B. Kaiser 1976, 36, 114, 120, zu Hasenclever „Die Sentimentale“ s. Kap. 5.3), entblößter Busen (z.B. Achille Devéria, *Le Roman du jour*, 1832; Auguste Toulmouche, *Junges Mädchen mit Buch*, 1857; Gustave Courbet, *La liseuse d'Ornans*, 1868–72; Bergman-Carton 1995, Abb. 61, 63, 77), und lässige oder laszive Haltung zur halbnackt im zerwühlten Bett oder ganz nackt als Akt gemalten Lesenden, deren Blick häufig verschleiert oder verschwimmend und deren Mund oft lächelnd geöffnet ist (vgl. die Postkarten bei Kaiser 1976, 99, 130, 174). Eine Postkarte zeigt eine junge Frau unter'm Blütenbaum auf einer Wiese mit angewinkelten Beinen, die den Betrachter mit leicht geöffneten Lippen einladend anschaut – auch sie hat das offene Buch weggelegt – und der Titel läßt sie sagen: „A présent il ne manque que toi“ (Jetzt fehlst nur du) (Kaiser 1976, 154, 151).

Das nachhaltig wirkungsvollste Bildmotiv für die Verführung durch das/über dem Buch liefern die Verse aus Dantes „Die Göttliche Komödie“ (Die Hölle, 5. Gesang, V. 73–142) über das Liebespaar Francesca und Paolo: Francesca da Rimini, zur Beilegung eines Familienzweistes dem lahmen und häßlichen Giovanni Malatesta angetraut, faßt eine leidenschaftlich erwiderte Liebe zu dessen Bruder Paolo. Über der gemeinsamen Lektüre einer Liebesszene zwischen Ginevra und „Lancelot“ – so der Titel des Ritterromans – kommt es zum Ehebruch: „Verführer war das Buch und der's geschrieben“ (V. 137). Das Schicksal der beiden, die vom Bruder bzw. Gatten getötet wurden, ist ein rührendes Sinnbild für die Macht der Liebe – und der Literatur – und das am häufigsten in der bildenden Kunst aufgegriffene Motiv aus der „Divina Commedia“. Die Liebes- und Lektüre-Szene wird im späten 18. (u.a. Flaxman, Joseph Anton Koch) und 19. Jahrhundert mehrfach dargestellt (vgl. Locella 1913), u.a von J. Auguste Dominique Ingres (1818), Giuseppe Frasccheri (1836), William Dyce (1837), Achille Devéria (1838), Dante Gabriel Rossetti (1849); Gustave Doré (etwa 1860), Anselm Feuerbach (1863 und 1864), Amos Cassioli (um 1870, Abb. 33) sowie Josef Danhausers „Dichterliebe. Françoise da Rimini“ (gestochen von Josef Axmann; Prämienblatt des Österreichischen Kunstvereins, um 1845). In den teils im Innenraum, teils im Freien spielenden Szenen wird der zündende Augenblick und Umschlag vom Lesen zum Lieben zärtlich oder leidenschaftlich gestaltet: Francesca hält das Buch noch in Händen oder es liegt aufgeschlagen auf ihrem Schoß, während Paolo sich ihr zuwendet, seinen Arm um sie legt und sie küßt; sie hat den Arm mit

dem Buch gesenkt, aber mit dem Finger noch die Seite eingemerkt, an der die Lektüre unterbrochen wurde; sie läßt das Buch fallen bei der stürmischen Umhalsung, oder es liegt bereits am Boden. Auf Rossettis Bild, bei der Francesca ihren Liebsten umarmt, verbindet beide das große Buch – mit einer Seite auf ihrem Schoß, mit der anderen von ihm abgestützt – auch körperlich.

Zeitlich vor diesen Bildern hat bereits Nikolaus Daniel Chodowiecki (Werther, Kupferstich von Daniel Berger, 1775; Jäger 1984, Abb. 13, mit Beschreibung von Assel 99 f.) eine vergleichbare Szene aus Goethes „Leiden des jungen Werthers“ (1774) mit dem Buch als *corpus delicti* wie *delectans* illustriert: Der zum Sterben entschlossene Werther geht ein letztes Mal zu Lotte, liest ihr aus den von ihm übersetzten Gesängen Ossians vor und rührt sie damit so sehr, daß es zu der einzigen leidenschaftlichen Umarmung zwischen ihnen kommt. Unter dem Titelkupfer mit Werthers Idealporträt zeigt Chodowiecki in einer Miniaturszene Werther und Lotte im Kuß vereint. Werther, links von Lotte knieend, umschlingt diese, sie mit seiner Rechten zu und an sich ziehend, bevor Lotte ihn abwehrt und aufspringt. Das Schnupftuch in Lottes ausgestreckter Rechten verweist auf die vorangegangene bewegte Tränenszene, das Buch ist bei der Umarmung aus Werthers linker Hand geglitten und liegt nun aufgeschlagen an der vorderen Bildkante. Diese Bildformulierung wird nicht nur von den Darstellungen der Leseszenen mit Francesca und Paolo, sondern auch von Romanlektüre-Szenen aufgenommen.

Eine Reihe von Bildern illustriert die Kritik an den sinnlich aufreizenden Romanen – oder die Bilder von Frauen bei der Romanlektüre wurden produziert, um sinnlich aufzureizen. Da die belletristische Lektüre als Domäne der Frauen gilt und ihre (Nackt-) Darstellung sich als Sujet für Voyeure besser eignet, betrifft dies fast ausschließlich Leserinnen: Im Ansturm der Gefühle hat die nackte junge Frau auf Ernest Martens „La dernière page du Roman“ (Abb. 35) sich die Handlung derart zu eigen gemacht, daß sie ihre Liegestatt so zerwühlte, daß Decke und Kissen herabgeglitten sind und sie selbst aufgewühlt – das fast geschlossene Buch in der Linken, die Rechte aufgestützt – sich dem Betrachter preisgibt. In dem großformatigen Ölbild „La Liseuse de roman“ (1853, 1,25 x 1,55 m, Abb. 36) setzt Antoine Wiertz die Topoi der Romankritik um: Die einen Roman ‚verschlingende‘ nackte Frau räkelt sich lüstern im Bett. Der Maler wählte die Darstellung so, daß der Betrachter am Fußende ihres Bettes steht und ihren Körper in raffinierter Verkürzung – und mit Hilfe des großen Spiegels vollkommen – überblickt, vom linken Bettvorhangsrand überschritten, kauert im Dunkeln und legt eine Reihe neuer Bücher aufs Laken – A. Dumas, Erfolgsautor historischer Liebes- und Abenteuerromane, ist auf einem Titel zu entziffern –, um sie vollends ins Verderben zu führen, nach dem Motto: Sie las Romane Tag und Nacht und das hat sie zu Fall gebracht. Der Spiegel ermöglicht nicht nur dem Betrachter, sondern der Frau selbst den pornographischen Blick und verweist damit auf die onanistische Selbstbezüglichkeit, die diesen – den Text in einen inneren Film mit eigener Hauptrolle umsetzenden – Leseakt kennzeichnet.

6. Zur Ambivalenz in der Bewertung des Buches

Wie die Geschichte der Lese(r)bilder demonstriert, ist die Bewertung des Buches von einer grundsätzlichen Ambivalenz geprägt. Das religiöse Buch wird zwar gemeinhin der Frömmigkeit und Sitte assoziiert, doch führen die Darstellungen der büßenden Magdalenen die Möglichkeit des Umschlagens vor Augen: Die Bekehrung der Sünderin hat zur Folge, daß die Heilige Schrift, ihr Attribut, zur Legitimation ‚nackter Tatsachen‘ benutzt werden kann. Das weltliche Buch erfährt von vornherein unterschiedliche Bewertung, je nachdem ob es bildet oder zerstreut, belehrt oder aufreizt – und dies besonders in Bezug auf die Frau.

Dies belegen Bilder in der Tradition der Gegenüberstellung von Tugend und Laster. In der Nachfolge von Hogarth waren seit Ende des 18. Jahrhunderts in Kalendern, Almanachen etc. (vgl. Wunderlich/Klemm-Kozinowski 1985, Nr. 29 u. 30) Einzelblätter, Gegenstücke oder Folgen mit parallelen Lebensläufen beliebt. Illustratoren wie Chodowiecki oder Ernst Ludwig Riepenhausen stellten den für „das häusliche und öffentliche Glück“⁴ verderblichen Einfluß der Lesesucht auf der einen und die tugendhafte hausfraulich-mütterliche Beschäftigung auf der anderen Seite heraus. So führt Wilhelm Jury in zwei Kupferstichen „Kinderstube“ die Folgen der weiblichen Leselust (um 1800) warnend vor Augen: Der ihr Kind innig stillenden jungen Mutter im gut gelüfteten, gepflegten Kinderzimmer opponiert die in äußerst unordentlicher Stube mit ihrem Hündchen auf dem Schoß sitzende Lesende, die den Betrachter anschaut, jedoch keinen Blick auf die Wiege hinter sich und die vielen Arzneifläschchen auf dem Fenstersims verschwendet.

Programmatisch kontrastiert Victor Orsels Diptychon „Le Bien et le Mal“ (1832; Bergman-Carton 1995, Abb. 66) ein lesendes Mädchen, das vom Erzengel Michael mit Schild und Schwert beschützt wird, einem anderen Mädchen, dessen Buch unter ihrem Fuß am Boden liegt und dem der Teufel ins Ohr bläst. Oberhalb sind unter dem Titel „Beatitudo“ und „Damnatio“ die Erlösten und die Verdammten zur Rechten bzw. Linken Gottes zu sehen. Die Lithographie von Carel Frederik Curtenius Bentinck nach Joseph Guillaume Bourdet (Die Versuchung, um 1840, Romantische Liefde, Abb. 5) zeigt das Mädchen in der Entscheidungssituation: Zu ihrer Rechten der Engel, der auf die aufgeschlagene Bibel weist, zu ihrer Linken der Satan, der ihr ein Leben in Luxus und Reichtum verspricht und hinter dem Vorhang, der die Zukunft verbirgt und den er ein Stück weit aufhält, ein Ballfest erstrahlen läßt.

Die grundlegende Ambivalenz in der Bewertung des Buches gilt auch für die Darstellung von Lesern. Sie geht wohl zurück auf die eingezogene und weltabgewandte Lebensweise des Gelehrten. In negativer Sicht wird aus ihm ein lebensfremder und -untauglicher Stubenhocker und „Büchernarr“ (vgl. z.B. den allegorischen Kupferstich „Der Büchernarr vom Tode besucht“ aus dem 18. Jahrhundert: Die einstürzende Bibliothek erschlägt den Gelehrten; Reicke 1900/1924, Abb. 120, sowie zusammen-

⁴ Vgl. Johann Gottfried Hoche: Vertraute Briefe über die jetzige abentheuerliche Lesesucht und über den Einfluß derselben auf die Verminderung des häuslichen und öffentlichen Glücks. Hannover 1794.

fassend Hanebutt-Benz, 1985, 180–184). Unter der erotischen Graphik von Thomas Rowlandson⁵ findet sich die satirische Darstellung eines Astronomen, der in seiner Gelehrtenstube inmitten von Schriften und Folianten mit dem Fernrohr die Sterne beobachtet, während im Nebenzimmer der Liebhaber mit seiner Frau schläft. Dem Gegensatz zwischen Buch und Leben hat auch Carl Spitzweg in bekannten Bildern Ausdruck gegeben: Auf „Der verbotene Weg“ (um 1845; Wichmann 1990, Nr. 14 mit Abb.) hält der Jesuitenpater, das aufgeschlagene Brevier in der Hand auf dem Rücken, vor einer Weggabelung inne. Der rechte Weg führt zur Kirche, den linken, den eine Schranke mit dem Schild „Verbotener Weg“ versperrt, hat ein Husar mit seiner Liebsten gewählt. „Rosenduft-Erinnerung“ (um 1840/48; Wichmann 1990, Nr. 35 mit Abb.) zeigt einen gleichfalls in freier Natur mit seinem Brevier wandelnden Pater. Er genießt den Duft der Rosen, hinter deren Busch und dem Zaun sich ein Liebespaar verbirgt. Wird hier das zölibatäre Dasein der Liebe gegenübergestellt, so auf anderen Bildern der ‚Bücherwurm‘ in seinen weltabgewandten Studien in einsamer Stube dem freien und lichten Leben der Natur. Charakteristischerweise konnte Spitzweg das Motiv des Vogels, der als Bote der Natur am offenen Fenster das Bücherstudium stört, auf den Mönch wie auf den Gelehrten beziehen (Wichmann 1991, 78 f.). Der Opposition von Buch und Leben (für die Kulturkritik der Romantik vgl. C. D. Friedrich, Gartenterrasse, Kap. 5.5.1) steht das Buch als Kuppler zwischen Liebenden und Medium der Sinnlichkeit gegenüber (vgl. Kap. 5.7 und 5.8). Diese gegensätzliche Besetzung des Buches wird auf die Frau ‚als Weib‘ projiziert: Auf der einen Seite repräsentiert sie die durch das (geistliche, gelehrte) Bücherleben ausgeschlossene Natur, auf der anderen Seite Erotik und Sexualität, zu der das Buch den Zutritt eröffnet.

Die Ambivalenz in der Bewertung des Buches geht in die kulturelle Konstruktion der Geschlechter ein, aber sie geht keineswegs darin auf. In der Opposition von heiliger und teuflischer Schrift nimmt das Buch die paradoxe Struktur auf, die dem abendländischen Rationalismus in seinem binären Denken eigen ist. Das Buch repräsentiert beide Seiten der Moral, die jeweils als richtig und gut geltende (ausschließende) wie auch die als falsch und verderblich angesehene (ausgeschlossene) Seite. Die Gegenstücke zur Heiligen Schrift und ihren säkularisierten Analoga bilden die – je nach ideengeschichtlichen Frontstellungen unterschiedlich definierten – ketzerischen Bücher.

⁵ Thomas Rowlandson: Allerlei Liebe. Erotische Graphik. Dortmund 1980, Taf. 8.

Literatur

1. *Lesebilder als Quelle für die Lese(r)geschichte – Lexika, Überblicksdarstellungen, Einzelaspekte und Methodologisches*

- Als Westfalen lesen lernte. „Von den Musen wachgeküßt ...“. Katalog: Walter Gödden und Annette Drees-Hüttemann. Paderborn 1990.
- Barth, Dieter: Das Familienblatt – ein Phänomen der Unterhaltungspresse des 19. Jahrhunderts. Beispiele zur Gründungs- und Verlagsgeschichte. In: AGB (Archiv für Geschichte des Buchwesens) X (1970) 15 (1975); S. 121–316.
- Barth, Dieter: Zeitschrift für alle. Das Familienblatt im 19. Jahrhundert. Münster 1974 (Arbeiten aus dem Institut für Publizistik der Universität Münster, 10).
- Brückner, Wolfgang: Die Bilderfabrik. Dokumentation zur Kunst- und Sozialgeschichte der industriellen Wandschmuckherstellung zwischen 1845 und 1973 am Beispiel eines Großunternehmens. Frankfurt/Main, Historisches Museum 1973.
- Dichter lesen. Bd. 1: Von Gellert bis Liliencron. Bd. 2: Jahrhundertwende. Hg. von Reinhard Tgahrt. Marbach a. N. 1984–89. [reiches Bildmaterial]
- Hanebutt-Benz, Eva-Maria, unter Mitarbeit von Monika Estermann: Die Kunst des Lesens. Lesemöbel u. Leseverhalten vom MA bis zur Gegenwart. Frankfurt/Main: Museum für Kunsthandwerk 1985.
- Jäger, Georg: Die Leiden des alten und neuen Werther. Texte, Kommentare, Abbildungen, Materialien zu Goethes „Leiden des jungen Werthers“ und Plenzdorfs „Neuen Leiden des jungen W.“ Mit einem Beitrag zu den Werther-Illustrationen von Jutta Assel. München 1984 (Hanser Literatur-Kommentare, 21). [Abbildungsteil]
- Kaiser, Bruno: Bücher ohne Titel. Ein Postkartenalbum. Düsseldorf 1976. [Sammlung von Lesebildern]
- Leser und Lesen im 18. Jahrhundert. Colloquium der Arbeitsstelle Achtzehntes Jahrhundert Gesamthochschule Wuppertal. Heidelberg 1977. [Leserstiche, S. 153–187]
- Locella, Guglielmo: Dantes Francesca da Rimini in der Literatur, Bildenden Kunst und Musik. Hg. von Marie Locella. Esslingen 1913. [umfassende Bildbelege]
- Neubert, Franz: Vom Doctor Faustus zu Goethes Faust. Mit 595 Abbildungen. Leipzig 1932.
- Nies, Fritz: „... bis Rinaldo dot is“. Bildgewordene Lektüre von Massenerliteratur des 19. Jahrhunderts, oder warum wir ein Bildarchiv der Lesergeschichte brauchen. In: Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte 15 (1991b); S. 452–464.
- Nies, Fritz: Bahn u. Bett u. Blütenduft. Eine Reise durch die Welt der Lesebilder. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1991(a). [einzige Monographie, Abbildungsteil, Verzeichnisse von identifizierbaren Büchern und Periodika auf Lesebildern, Erschließung der Bildinhalte im Sachregister]
- Noltenius, Rainer (Hg.): Alltag, Traum und Utopie. Lesegegeschichten – Lebensgeschichten. Essen 1988. [Lese-Situationen. Eine Bilderreise, S. 9–19]
- Paul, Hainer: Illustrierte Geschichte der Trivilliteratur. Leipzig 1983.
- Romantische liefde. Een droombeeld ereeuwijd. Redaktion: Marjan Rinkleff. Nijmegen 1985.
- Schenda, Rudolf: Bilder vom Lesen – Lesen von Bildern. In: IASL (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur) 12 (1987); S. 82–106.
- Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlung des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart 1987 (Sprache u. Geschichte, 12)/Neuausgabe 1993 (Greif-Paperback). [Abbildungsteil]
- Wiedemann, Inga: „Der Hinkende Bote“ und seine Vettern. Familien-, Haus- und Volkskalendar von 1757 bis 1929. Katalog der Kalendersammlung des Museums für Deutsche Volkskunde. Berlin 1984 (Schriften des Museums für Deutsche Volkskunde Berlin, 10).

Porträtsammlungen (Auswahl)

- Allgemeines Historisches Porträtwerk. Nach Auswahl von Woldemar von Seidlitz. 6 Bde. München 1884–1890.
- Brucker, Jacob/Johann Jacob Haid: Bilder-sal (!) heutiges Tages lebender, und durch Gelahrtheit berühmter Schrift-steller (!); in welchem derselben nach wahren Original-malereyen entworfene Bildnisse in schwarzer Kunst, in natürlicher Aehnlichkeit vorgestellt ... werden. 10 Lieferungen. Augsburg 1741–55.
- Die Porträtsammlung der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel. Bearb. von Peter Mortzfeld. Bd. 1 ff., München u.a. 1986 ff. [Umf.]

Kunstgeschichte

- Albert Anker. Katalog der Gemälde und Ölstudien. Hg. vom Berner Kunstmuseum. Bern 1962. [Lesende Mädchen, Bibelleser, Zeitung lesende Bauern, Schulgenre, Vorlesesituationen, Bildnisse]
- Alexander, Fr. W.: Johann Georg Meyer von Bremen. Das Lebensbild eines dt. Genremalers. Leipzig 1910. [reiches Spektrum an Lesebildern mit Mädchen und Frauen, Schulgenre]
- Antoine Wiertz 1806–1865. Paris u.a. 1974. [Romanleserin]
- Barlach: s. Ernst Barlach.
- Beckmann: s. Max Beckmann.
- Belting, Hans: Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst. Nachdruck der 2. Aufl. München 1991.
- Belting, Hans: Das Bild und sein Publikum im Mittelalter. Form und Funktion früher Bildtafeln der Passion. 2. Aufl. Berlin 1995.
- Berenson, Bernard: Lorenzo Lotto. Complete Edition. London 1956. [Hieronymus in der Wildnis, junge Männer und Studierende, Porträts]
- Bergmann, Gustav: Buchtitel als Sprachelemente auf Gemälden. 2 Tle. In: Philobiblon 18 (1974); S. 256–271 u. 20 (1976); S. 28–45.
- Białostocki, Jan: Bücher der Weisheit und Bücher der Vergänglichkeit. Zur Symbolik des Buches in der Kunst. Heidelberg 1984 (Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-histor. Klasse 1985, 5. Abh.).
- Boehn, Max: Faust und die Kunst. Berlin 1924.
- Börsch-Supan, Helmut/Karl Wilhelm Jähniq: Caspar David Friedrich. Gemälde, Druckgraphik und bildmäßige Zeichnungen. München 1973.
- Bürgerliches Leben im 18. Jahrhundert. Daniel Chodowiecki 1726–1801. Zeichnungen und Druckgraphik. Städelsches Kunstinstitut und Städtische Galerie Frankfurt am Main. Frankfurt/Main 1978.
- Bürgerliches Wandbild 1840–1920. Populäre Druckgraphik aus Deutschland, Frankreich und England. Katalog: Christa Pieske. Göttingen, Kunstverein 1975.
- Büttner, Frank Olaf: Mens divina liber grandis est. Zu einigen Darstellungen des Lesens in spätmittelalterlichen Handschriften. In: Philobiblon 16 (1972); S. 92–126.
- Clark, Anthony M.: Pompeo Batoni. A Complete Catalogue of his Works with an Introductory Text. Hg. von Edgar Peters Bowron. Oxford 1985. [Büßende Magdalena, Verkündigung und lesende Maria, zahlreiche Männerporträts]
- Dänische Maler von Jens Juel bis zur Gegenwart. Arbeit/Brot und Friede. Düsseldorf u.a. 1911
- Defregger, Hans Peter: Defregger 1835–1921. Rosenheim 1983. Ergänzungsbd. 1991. [zahlreiche Lesende aus dem bäuerlichen Milieu]
- Die Reichsdrucke. Eine Sammlung von Kupferstichen, Radierungen, Holzschnitten, Gemälden, Aquarellen und Pastellen in Nachbildungen der Reichsdruckerei zu Berlin. Berlin 1928.
- Eberlein, Johann K.: Miniatur und Arbeit. Das Medium Buchmalerei. Frankfurt/Main 1995.
- Ernst Barlach. Das plastische Werk. Bearb. von Friedrich Schult. Hamburg 1960. [Mönche, Klosterschüler, Buchleser]

- Fantin-Latour. Paris: Éditions de la Réunion des musées nationaux 1982. [Frauenporträts, lesende Mädchen und Frauen]
- Fuhri Snethlage, H.: In het licht van het lezen. De rol van het boek in de beeldende kunst. Zwolle, Haarlem: Frans Halsmuseum 1992.
- Geismeyer, Willi: Daniel Chodowiecki. Leipzig 1993.
- Gerard Dou. Des Meisters Gemälde. Hg. von W. Martin. Stuttgart 1913 (Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben, 24). [Büßende Magdalenen, Einsiedler, lesender alter Mann („Rembrandts Vater“) u. lesende alte Frau („Rembrandts Mutter“), lesende Greise, Astronomen, Ärzte, junge Gelehrte und Studenten]
- Gibbs, Robert: Tomaso di Modena. Painting in Emilia and the March of Treviso, 1340–80. Cambridge u.a. 1989.
- Gibson, Frank: The Art of Henri Fantin-Latour: His Life and Work. London o.J. [Frauenporträts, lesende Mädchen und Frauen]
- Greuze: s. Jean-Baptiste Greuze.
- Grimm: s. Ludwig Emil Grimm.
- Hugelshofer, Walter: Schweizer Kleinmeister. Zürich 1943. [Leseszenen im bäuerlichen und bürgerlichen Milieu, lesende Mädchen und Frauen]
- Jean-Baptiste Greuze 1725–1805. Katalog: Edgar Munhall. Musée de Dijon, Palais des États de Bourgogne 1977. [Porträts, Lesende, Magdalena]
- Jean-Louis-Ernest Meissonier. Ses souvenirs – ses entretiens. Précédés d’une étude sur sa vie et son œuvre par M. O. Gréard. Paris 1897. [Werkverzeichnis, zahlreiche Leser in historischem Kostüm]
- Keller, Harald: Die Kunst des 18. Jahrhunderts. Berlin 1971.
- Koch, David: Theodor Schütz. Ein Maler für das deutsche Volk. Stuttgart 1905. [Leseszenen auf dem Lande im Freien]
- Koetschau, Karl: Rheinische Malerei in der Biedermeierzeit. Düsseldorf 1926.
- Kronberger-Frentzen, Hanna: Das deutsche Familienbildnis. Leipzig 1940.
- Laabs, Rainer (Hg.): Nicht für den Tag. Vier Jahrhunderte Zeitung in der Kunst. Frankfurt/Main u.a. 1987. [Bildband]
- Leselust. Niederländische Malerei von Rembrandt bis Vermeer. Hg. von Sabine Schulze. Katalog der Schirn Kunsthalle Frankfurt am Main. Stuttgart 1993.
- Ludwig Emil Grimm. Zeichnungen und Gemälde. Hg. von Ingrid Koszinowski/Vera Leuschner. 2 Bde. Marburg 1990. [Frauen- und Männerporträts, u.a. von Clemens Brentano; zahlreiche lesende Frauen, unter ihnen Bettine Brentano; studierende Männer, u.a. Jacob Grimm; Trachtenbilder]
- Mann, Heinz Herbert: Augenglas und Perspektive. Studien zur Ikonographie zweier Bildmotive. Berlin 1992 (Studien zur profanen Ikonographie, 1). [Buch und Brille, S. 31–41]
- Max Beckmann. Das Portrait. Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen. Katalog: Klaus Gallwitz. Karlsruhe, Badischer Kunstverein 1963.
- Nathan, Peter: Friedrich Wasmann. Sein Leben und sein Werk. München 1954. [Porträts lesender Frauen]
- Nicolson, Benedict: Joseph Wright of Derby. Painter of Light. 2 Bde. London 1968. [viele Frauen- und Männerporträts, Lesen im Freien]
- Pauli, Gustav: Die Hamburger Meister der guten alten Zeit. München 1925. [Bildnisse, Interieurs]
- Polleross, Friedrich B.: Das sakrale Identifikationsporträt. Ein höfischer Bildtypus vom 13. bis zum 20. Jahrhundert. Worms 1988 (Manuskripte zur Kunstwissenschaft in der Werner-schen Verlagsgesellschaft, 18).
- R. S. Zimmermann. Der Genremaler Reinhard Sebastian Zimmermann 1815–1893. Mit Texten von Maren Coseriu u.a. Friedrichshafen 1986 (Kunst am See, 16). [Bibelleser, Zeitungsleser im Wirtshaus, Mönchs- und Schulgenre]
- Schneider, Cornelia: Leseglück im Spiegel der Kunst. Eine Spurensuche. In: Bellebaum, Alfred/Ludwig Muth (Hg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen 1996; S. 115–150.

- Schneider, Norbert: Porträtmalerei. Hauptwerke europäischer Bildniskunst 1420–1670. Köln 1994.
- Schnell, Werner: Georg Friedrich Kersting (1785–1847). Das zeichnerische u. malerische Werk mit Œuvrekatalog. Berlin 1994. [Studium bei Lampenlicht, lehrende Maria, Maria Magdalena, lesender Hirte, Kindergenre]
- Soiné, Knut: Johann Peter Hasenclever. Ein Maler im Vormärz. Neustadt/Aisch 1990. [Analysen von „Die Betschwester“, „Der Politiker“ (Zeitungsleser), „Das Lesekabinett“, „Die Sentimentale“, „Jobs als Schulmeister“, „Die Versuchung“ u.a.]
- The Drawings of Thomas Rowlandson in the Paul Mellon Collection. Catalogue compiled by John Baskett and Dudley Snelgrove. New York 1978.
- The Genius of Venice 1500–1600. Ed. by Jane Martineau and Charles Hope. London, Royal Academy of Arts 1983.
- Uhde. Des Meisters Gemälde. Hg. von Hans Rosenhagen. Stuttgart u.a. 1908 (Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben, 12). [Leserinnen im Freien, Schulgenre, Bilderbuch]
- Valentiner, Wilhelm R.: Nicolaes Maes. Berlin u.a. 1924. [lesende Frauen, die nachdenkliche und eingeschlafene Alte; Gelehrter, Bildnis]
- Weisberg, Gabriel P.: Francois Bonvin. Paris 1979. [Nonnen, insbesondere als Lehrerinnen; lesende Mädchen und Frauen, auch in der Kirche; Schüler]
- Weisberg, Gabriel P.: The Realist Tradition. French Painting and Drawing 1830–1900. Cleveland, The Cleveland Museum of Art 1980.
- Wentworth, Michael Justin: James Tissot. Catalogue Raisonné of his Prints. Minneapolis, Minnesota 1978. [lesende Frauen in unterschiedlichen Situationen, auch im Freien, in Hängematte, als Zeitungsleserin]
- Wichmann, Siegfried: Carl Spitzweg. Kunst, Kosten und Konflikte. Frankfurt/Main u.a. 1991.
- Wichmann, Siegfried: Carl Spitzweg. München 1990. [Eremiten, Geistliche, „Bücherwurm“, Antiquar, Zeitungsleser, Lesen im Freien und im Spazierengehen]
- Wiederspahn, August/Helmut Bode: Die Kronberger Malerkolonie. Ein Beitrag zur Frankfurter Kunstgeschichte des 19. Jahrhunderts. Frankfurt/Main 1982.
- Wiener Biedermeier. Malerei zwischen Wiener Kongreß und Revolution. Hg. von Gerbert Frodl/Klaus Albrecht Schröder. München 1992. [Leserinnen, Frauen in der Kirche, Lesen in der Bauernstube, Dorfschule, Romanlektüre, lesender Knabe u.a.]
- Wiertz: s. Antoine Wiertz.
- Wildenstein, Georges: Chardin. Revised and enlarged Ed. Greenwich, Conn. 1969. [Œuvrekatalog; häuslicher Unterricht durch die Frau, Lesebilder von Frau und Mann]
- Wunderlich, Heinke/Gisela Klemt-Kozinowski: Leser u. Lektüre. Bilder u. Texte aus zwei Jahrhunderten. Dortmund 1985.
- Wunderlich, Heinke: „Buch“ u. „Leser“ in der Buchillustration des achtzehnten Jahrhundert. In: Die Buchillustration im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1980 (Beiträge zur Geschichte der Literatur u. Kunst des 18. Jahrhundert, 4); S. 93–123.
- Zimmermann: s. R. S. Zimmermann.
- Zimmermann, Antje: Studien zum Figurenbild bei Corot. Phil. Diss. Köln 1986 [Motiv des Lesens].
- Zwei Jahrhunderte englische Malerei. Britische Kunst und Europa 1680 bis 1880. München, Haus der Kunst 1980.

2. *Bücher und Lesende in der christlichen Ikonographie*

- Braun, Joseph: Tracht und Attribute der Heiligen in der deutschen Kunst. 4. Aufl. Berlin 1992. [Buch als Attribut]
- Ehrenstein, Theodor: Das Alte Testament in Bilde. Wien 1923.
- Lexikon der christlichen Ikonographie. Hg. von Engelbert Kirschbaum u.a. 8 Bde. Freiburg u.a. S. 1968–76. [Wilhelm Messerer: Lesen, Lesende, Bd. 3, 89 f.]
- Meiss, Millard: Francesco Traini. Edited with an Introduction by Hayden B. J. Maginnis. Washington, D.C. 1983 (Art history series, 6).

- Schiller, Gertrud: Ikonographie der christlichen Kunst. Bd. 1 ff. Gütersloh 1969 ff.
Van Winckel, A. W./F. van Goethem (Hgg.): S. Thomas van Aquino. Bijdragen over zijn Tijd, zijn Leer en zijn Verheerlijking door de Kunst. Brüssel u.a. 1927. [Darstellung in der Malerei, S. 143–223, mit großem Bildanhang, auch mit Schulszenen]

3. Mann und Buch

- Eremiten u. Eremitagen in der Kunst vom 15. bis zum 20. Jahrhundert. Katalog der Öffentlichen Kunstsammlung Basel. Redaktion: Rudolf Velhagen. Basel 1983. [Teil II. Der heilige Hieronymus als Büsser in der Wildnis, III: Der heilige Hieronymus als Gelehrter im Gehäuse]
Hartau, Johannes: Don Quijote in der Kunst. Wandlungen einer Symbolfigur. Berlin 1987. [reiches Bildmaterial]
Hofmann, Werner (Hg.): Luther u. die Folgen für die Kunst. Katalog der Hamburger Kunsthalle. München 1983.
Luther im Porträt. Druckgrafik 1550–1900. Bad Oeynhausen u.a. 1983.
Ost, Hans: Einsiedler und Mönche in der deutschen Malerei des 19. Jahrhunderts. Düsseldorf 1971 (Bonner Beiträge zur Kunstwissenschaft, 11).
Reicke, Emil: Der Gelehrte in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1900 (Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, 7). 2. Aufl. Jena 1924.
Reicke, Emil: Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1901 (Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, 9).
Schramm, Petra: Die Alchemisten. Gelehrte – Goldmacher – Gaukler. Ein dokumentarischer Bildband. Taunusstein 1984.
Warnke, Martin: Das Bild des Gelehrten im 17. Jahrhundert. In: Neumeister, Sebastian/Conrad Wiedemann (Hgg.): Res Publica Litteraria. Die Institutionen der Gelehrsamkeit in der frühen Neuzeit. Tl. 1. Wiesbaden 1987 (Wolfenbütteler Arbeiten zur Barockforschung, 14); S. 1–31. [Abbildungen]

4. Frau und Buch

- Bardon, Françoise: Le thème de la Madeleine penitente au XVII^{ème} siècle en France. In: Journal of the Warburg and Courtauld Institutes 31 (1956); 274–306.
Bergman-Carton, Janis: The woman of ideas in French art, 1830–1848. New Haven u.a. 1995. [Kap. 4 über die Frau, ihren Körper und das Buch]
Fastner, Herbert: „Oh, heilige Mutter Anna, hilf!“ Eine vergessene Heilige in ihrer Verehrung u. in der Volkskunst. Grafenau 1986. [Hinterglasbilder]
Finocchi, Anna: Lettrici immagini della donna che legge nella pittura dell’Ottocento. Nuoro 1992.
Ingenhoff-Danhäuser, Monika: Maria Magdalena. Heilige u. Sünderin in der italienischen Renaissance. Studien zur Ikonographie der Heiligen von Leonardo bis Tizian. Tübingen 1984.
Kähler, Ingeborg: Blühende Schönheit. Betrachtungen zu einem Mythos, ausgehend von einem Frauenbildnis Hans Oldes d.Ä. In: Nordelbingen 57 (1988); 85–110.
Kleinschmidt, Beda: Die Heilige Anna. Ihre Verehrung in Geschichte, Kunst u. Volkstum. Düsseldorf 1930.
La Maddalena tra Sacro e Profano. Da Giotto a De Chirico. Ausstellungskatalog Florenz. Florenz 1986. [geordnet nach Bildtypen, u.a. „Vanitas“, „Estasi“, „La Penitente“, mit Ausblick auf das 19. Jahrhundert]
Marienlexikon hg. im Auftrag des Institutum Marianum Regensburg e.V. von Remigius Bäumer u. Leo Scheffczyk. 6 Bde. St. Ottilien 1988–94.
Schreiner, Klaus: Marienverehrung, Lesekultur, Schriftlichkeit. Bildungs- und frömmigkeitsgeschichtliche Studien zur Auslegung u. Darstellung von „Mariä Verkündigung.“ In: Frühmittelalterliche Studien 24 (1990); 314–368.
Westhoff-Krummacher, Hildegard: Lesende Frauen auf westfälischen Bildnissen. Weibliche Existenz zwischen Strickstrumpf u. Gebetbuch. In: Als Westfalen lesen lernte (s. dort), S. 67–93.

ANHANG

Register

Dieses Register ist als Sachregister angelegt. Es enthält Institutionennamen, soweit diese im Text erwähnt sind. Weitere Institutionen sind auf den Seiten 508 bis 515 und im Kapitel „Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung“, Seite 519 bis 535, verzeichnet.

A

Abstraktheit von Texten 183
Adel 6, 10, 14, 21–24, 29, 33, 36, 46,
397, 646, 654, 662f.
Adoleszenz 28, 46, 58f., 590, 616f., 621,
623, 626
Advance Organizer 185f.
Agraphie 229
Ägypten 2f., 7, 394f., 645
Akademie des Deutschen Buchhandels 389
Alexie 229f.
Almanach 482, 649, 663, 667
Alphabetisierung 6, 14, 27, 50, 53, 453,
494, 554–557, 560–563
Ambiguität, syntaktische 156
Analphabetismus 14, 25, 134,
Analphabetismus, funktionaler, sekundärer
26, 37, 92, 97, 99, 131–133, 137, 243,
260, 494, 503, 550–552, 556
Andacht 11, 14, 23, 28, 638, 645f., 649,
651, 655, 663
Anfangsunterricht 570, 581, 583f.
Anna Amalia Bibliothek 415, 427
Anstöße zum Buchlesen 126f., 130
Antiquariat 244, 265f., 361, 381f., 386,
389
Arbeitsgemeinschaft der Literarräte der
Bundesrepublik 462, 521
Arbeitsgemeinschaft literarischer Gesell-
schaften 448, 521
Arbeitshilfe 479, 485f., 489, 497, 522,
538f.
Arbeitskreis für Jugendliteratur 450, 519f.,
524
Ästhetizismus 320
Aufklärung 19, 24–38, 42, 52, 259, 270,
339, 364, 399, 436, 439f., 471, 536,
593, 599, 601, 659
Ausbildung 9f., 19, 26f., 29, 36, 44–46,
91, 134, 256, 262, 368, 386, 388–390,
411, 424–426, 455, 460, 511f., 525f.,
588, 615

Ausbildung, bibliothekarische 424–426
Ausbildung, buchhändlerische 386f., 388–
390
Autorenförderung 306, 326, 449f., 454,
457, 497f.
Autorenvereinigung 306, 314
Autorenversorgungswerk 311
Avantgarde, historische 320, 324

B

Backlist 359, 376, 385
Bahnhofsbuchhandel 380
Bargeschäft 364
Beamte 2, 21, 24f., 33, 43, 47, 49, 52,
345, 349
Bedürfnis 16, 25, 93, 99, 101, 105, 107,
118, 177, 202, 247, 318, 394, 399, 425,
445f., 475f., 483, 490–492, 537, 539,
585, 591f., 598, 604, 619
Belletristik 14, 21, 25–29, 31, 34f., 39–42,
46, 48, 49, 51, 97f., 104, 111, 244f.,
248, 255, 256–258, 283, 286, 315, 347,
361, 447, 479, 493, 585, 590f.
Beratung, bibliothekarische 405, 414, 422,
475–477
Beratung, buchhändlerische 89, 128
Beratungsstellen, -dienste 372, 413f., 423,
461, 487, 504f., 508f., 514, 520, 522f.,
526, 528, 530
Bertelsmann 87–92, 119, 122, 125, 127–
130, 132, 144, 242, 253, 362, 371, 373,
378, 389, 487, 490–493, 543, 544
Bertelsmann Stiftung 87, 89, 90, 92, 129,
138, 141, 142, 143, 325, 327, 389, 490–
493, 516, 517, 518, 543, 626, 630, 631,
636, 637
Beschreibungsmodelle, propositionale
163f.
Bestellwesen 384f.
Bestsellerliste 129, 496
Bett als Leseort 250, 286, 625, 652, 654,
656, 665f.

Register

- Bibel 8, 11, 14, 16, 19, 23, 248, 364, 638, 643–645, 647–651, 660f., 667
- Bibelübersetzung 18, 644
- Bibliothek 1, 5, 6, 21f., 43, 49, 52, 53, 56f., 107, 122–130, 132, 167, 247, 250–252, 265, 266, 281f., 284f., 310, 329, 338, 343, 344, 359, 367, 372, 381, 394–429, 435, 448f., 452–454, 458, 461–463, 473–479, 480–492, 498f., 501, 505f., 508, 510–512, 523f., 529–532, 539, 587, 598, 619–621, 625, 660, 667
- Bibliothek, Gewerkschafts- 52, 57, 344, 403
- Bibliothek, Kinder- und Jugend- 413, 428, 452, 474, 498
- Bibliothek, königliche 401
- Bibliothek, Landes- 400, 410, 419, 421, 427, 459, 461, 523
- Bibliothek, Leih- 1, 25, 41–43, 51, 54, 338, 344, 400
- Bibliothek, National- 367, 400, 402f., 418, 420, 511, 531f.
- Bibliothek, öffentliche 1, 5f., 43, 51f., 54, 57, 124, 265, 283, 310, 395f., 398–408, 410–413, 422–429, 436, 449, 462, 473–479, 490–492, 511, 522f., 620
- Bibliothek, Privat- 5, 282, 395, 398
- Bibliothek, Regional- 404, 408–410, 414–416, 427
- Bibliothek, Schul- 57, 398, 400, 404, 413, 436, 452, 481, 487, 505, 512, 619
- Bibliothek, Spezial- 310, 400, 409f., 414, 416f., 423, 425
- Bibliotheken, Staatliche Allgemein- 403
- Bibliothek, Staats- 285, 400, 401, 402, 418–421, 449
- Bibliothek, Universitäts- 285, 397–400, 402, 408–410, 420–422
- Bibliothek, Volks- 52f.
- Bibliothek, Werks- 43, 52, 318
- Bibliotheksassistent 424, 426
- Bibliotheksverbund 404, 412, 420f., Bibliothherapie 178
- Bild 15, 102, 146, 184, 240, 248, 258f., 261–264, 266, 273, 283, 315, 317f., 345, 545, 572, 575, 609f., 638–668
- Bild-Motive 264, 646f., 652f., 658, 665, 668
- Bildung 14, 19, 21, 24, 25, 26, 29, 33, 34, 43, 44, 47, 48, 49, 52, 88, 105, 115–119, 121, 124, 135–137, 205, 242, 394, 397, 438, 472, 495, 562, 616, 639f., 640, 642, 646, 648f., 660
- Bildung, Erwachsenen- 454, 486, 527, 536f., 541f., 550f., 554, 561–563
- Bildung, kulturelle 433–435, 455
- Bildung, literarische 79, 520, 568, 587, 592, 599
- Bildung, politische 370, 536–542, 545–547, 617
- „Bildungsleser“ 544
- Bildungsverein 400
- Blickbewegungen 156, 201, 224, 227
- Börsenblatt 366, 369f., 387, 522, 543
- Börsenverein der deutschen Buchhändler 259, 340, 366–370
- Börsenverein des deutschen Buchhandels 39f., 55, 86–91, 308, 358, 360, 370–373, 382, 386–389, 401, 451, 454, 464–466, 468f., 480–483, 487, 521f., 526, 540, 545
- Branchenmarketing 386f., 495
- Buch- / Lese(r)forschung, Fragestellungen 86, 98–102, 247, 275, 276
- Buch, politisches 541
- Buchangebot 54, 91, 108, 256f., 261, 364, 376, 379f., 385, 390, 505, 411, 421, 474, 486, 512, 540, 614f.
- Buchausstellung 388, 427, 429, 451f., 479, 485f.
- Buchclub 86, 95f., 123, 125, 127, 242, 373, 469
- Buchdruck 1, 8, 11, 13–15, 17f., 241, 252, 331, 337, 363, 398
- Bucheinzelhandel 358, 372f., 378–382, 384, 390
- Buchempfehlungen 343, 514, 523, 618, 621
- Bücherei 287, 401, 404, 434f., 471, 476–479, 498, 502–506, 511f., 522, 525, 527, 618, 620, 623, 625f.
- Büchergilde Gutenberg 371, 373
- „Bücherbox“ 617f., 620
- Bücherkiste 486, 505
- Bücherkolporteur 380
- Büchersammelverkehr 375, 384f.
- Büchersammlung, fürstliche 398
- Bücherverbrennung 59, 312, 343, 368, 401, 440
- Buchforschung, Buchwissenschaft 86, 104, 246–249, 389, 490
- Buch- und Lese(r)forschung, Fragestellungen der 86, 98–102
- Buchgattung 94, 248, 255, 262, 277
- Buchgemeinschaft 55, 89, 123, 125, 371, 373, 378, 381, 383, 386, 486
- Buchgroßhandel 382, 385
- Buchhandel 4, 6, 39f., 57, 89, 91, 126–129, 242, 247, 249, 253f., 256, 258f.,

262, 264f., 284, 300, 330f., 340, 344, 347f., 356–390, 402, 441, 458, 464–469, 475, 482f., 487–489, 519–522, 540, 542, 622

Buchhandelsfachwirt 389

Buchhändler 89, 91, 93f., 127, 329, 338–340, 344, 356–390, 453, 464–466, 471, 473, 482f., 485, 489, 503, 530

Buchhändlerische Verkehrsordnung 367

Buchkaufhaus 380

Buchkritik 435f., 438, 509, 451

Buchkultur 1, 13, 242f., 248, 252f., 258, 264, 270, 273, 298, 300, 418, 543f., 545

Buchlesedauer 111

Buchlesefrequenz 94, 111

Buchlesen im Freizeitkontext 97, 110f., 205

Buchlesen und Alter 88, 94, 110, 112, 115f., 120f., 123, 261, 269, 485, 492, 543f., 557, 560, 585f.

Buchlesen und Bildung 88, 105, 115–117, 119, 121, 124, 135, 137

Buchlesen und Familie 90, 92, 106f., 121–123, 126

Buchlesen und Geschlecht 46, 110, 112, 115f., 121, 543, 557

Buchleser-, Buchkäufertypologie 90

Buchmalerei 263, 397,

Buchmarkt 14, 28, 37–42, 89, 91, 109, 242, 249, 253, 265, 269, 283f., 330, 338, 371, 390, 435f., 467f., 539–541

Buchmarktforschung 86–104, 109

Buchmeßplatz 364

Buchproduktion 14–21, 28f., 32, 38f., 41, 52–54, 102, 243, 253, 265, 315, 366, 369–371, 453, 504, 542

Buchstabenerkennung 149

Buchverkaufsstelle 370, 380, 382, 385

Buchwirtschaft 242, 247, 253f., 259f., 262, 368, 372, 389f.

Bundesprüfstelle 346f., 442–446

Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise 449, 460, 522, 525

Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 403, 410, 423f., 523, 525

Bundeszentrale für politische Bildung 537–539, 542, 545, 547, 549, 617, 636

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 424

Bürgertum 6, 22, 24–31, 33, 36–39, 41, 43–52, 54–58, 242f., 253f., 270, 339, 364, 400

Bustrophedon 4

C

CD-ROM 245, 248, 250, 254, 256, 263, 282–284, 361, 377, 379, 387f., 462, 533, 541

Christen 3, 8f., 338, 351, 640

Comic 97f., 110, 123, 241, 261–274, 347, 428, 443f., 472, 586f., 589, 607

Computergeneration 545

Computermedium 206

D

Darstellungstechniken, graphische 197

Deckungsbeitragsrechnung 253, 376

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 448, 450, 524

Deutsche Bücherei 344, 367, 387, 401–403, 417f., 420, 524

Deutsche Buchhändlerschule 388f.

Deutsche Forschungsgemeinschaft 206, 402f., 417, 419, 423f.

Deutsche Literaturkonferenz 524f.

Deutsche Nationalbibliographie 368f.

Deutscher Akademischer Austauschdienst 451

Deutscher Bibliotheksverband 403, 423f., 523, 526

Deutscher Büchereiverband 403

Deutscher Kulturrat 519, 526

Deutscher Literaturfonds 449f., 525f.

Deutsches Bibliotheksinstitut 403, 406, 418, 421–423, 430, 454

Deutsches Musikarchiv 387, 417f.

Devotio moderna 14

Didaktik 97, 178, 439, 446, 472, 482, 559, 561, 587, 590–600

Die Deutsche Bibliothek 387, 401–403, 417f., 449, 524

Dienstbote 37f., 661f.

Diskursanalyse 304

Distributionsförderung 457, 462–464

Dokumentation 268, 288f., 356, 363, 417f., 424, 426, 446, 483, 489, 495, 510, 514, 526, 531, 533

Dokumentenlieferdienst SUBITO 421, 453

Drucker 330, 338, 364, 365

Druckerverleger 364, 374

Druckgenehmigung 332, 347–349

Druckkostenzuschuß 458f.

Druckmedien 55, 240–248, 251, 252, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273

Register

Druckmedienmarkt 245, 259
Druckschrift 16, 267, 332, 338, 339, 342,
344, 364, 419, 442
Dyslexie 233

E

Eigenpublikationen 537, 540–543
Eigentum 300–302, 306, 323, 339, 366,
372, 400, 423
Einkaufszentrale für Bibliotheken 423
Einstellungsänderung 173–176
Elaboration 188
electronic publishing 363, 377, 390
elektronisches Produkt 359, 379, 381
Elementarbildung 26, 554, 556, 561
Eltern 23, 106, 119, 122–126, 441, 471,
473, 477, 484–486, 492, 498, 504, 512,
572, 574, 580f., 606, 621, 623f., 656,
663
Elternhaus 89f., 94, 107, 505, 552, 618f.
Emblem 638
Empathie 31, 44, 46, 574, 591, 600, 661
Empfindsamkeit 31, 46, 659
Entwicklungsfenster 473
Entwicklungsstufen 577
Erbauung 23f., 27, 30, 36, 638, 650, 651,
655, 661
Erbauungsliteratur 19, 23, 27–29, 51, 368,
661
Erotik 652, 656, 665, 668
Ersatzzeitschrift 286
Erwachsenenbildung 486, 527, 536f.,
541f., 550f., 554, 557, 561–563
Erzählcafé 485
Erzählen 38, 255, 272, 474, 477, 479,
499f., 546, 604–607, 626
Erzählgestus 604
Erzählsituation 168f., 605f.
Erzähltext 588
Erzählung 38, 286, 434–436, 481, 488,
495, 572, 574, 604, 606, 615, 623, 657
Europäischer Schülerzeitungswettbewerb
485
Evangelisten 638, 641

F

Fachbibliotheken, zentrale 402, 408, 410,
417, 419
Fachhochschulbibliothek 416, 421
Fachschule des Deutschen Buchhandels 389
Fachsortiment 379
Fachstelle, staatliche 413f.

Fachstellen der kirchlichen Büchereiarbeit
414, 479, 512
Fachzeitschrift 244f., 270f., 369, 379, 388,
413, 416, 427, 512, 519
Fahrbibliothek 412
Familie 23, 34, 38, 47, 49, 51, 58, 90, 92,
106f., 121–123, 126, 133, 205, 346,
441, 446, 472, 479, 481, 483–486, 522,
533, 587, 622, 648, 653f., 660–663
Fernsehen 5, 55, 88f., 93, 95f., 98f., 105,
107f., 110f., 111, 114, 116–119, 122,
126f., 129, 136–138, 205f., 208, 243,
245, 257, 269, 306f., 318, 346, 356f.,
361, 433, 472, 477, 483, 495f., 510,
528, 543, 545, 560, 568, 572, 574
Fernsehen und Lesen 117f., 472
Film 56, 167, 205, 271f., 281, 317, 329,
346f., 357, 377, 409, 414, 428, 433,
487f., 495–497, 528, 530, 544, 563,
568, 572, 574, 666
Flexibilität, kognitive 147f., 172, 176f.,
206f.
Flugschrift 17, 19f., 23, 51, 240, 267, 272,
341, 364
Forschungsdienst Lesen und Medien 490
Fortbildung 286, 388f., 400, 413, 427,
452, 479, 484f., 491, 520, 525, 527, 529
Franchising 379f.
Frankfurter Buchmesse 254, 371, 388,
452f., 483, 521
Frauen 3, 6, 10, 23, 25–28, 30f., 33–36,
42, 44, 46–52, 54, 90, 94, 101, 104,
106, 109, 110, 112, 115–121, 126, 131,
136, 138, 317, 489, 525, 533, 538, 543,
553, 557, 574, 590, 605–607, 615, 617,
639, 642, 645–659, 662–668
Freie Natur 642
Freier Deutscher Autorenverband (FDA)
307, 448, 528
Freundschaft 653, 661
Friedenspreis des Deutschen Buchhandels
387, 521
Frömmigkeit 648, 650, 654, 667
Frontallappen 230
Frühlesen 580f.

G

Gedächtnis 149, 152, 156–158, 165f.,
169, 193–195, 199f., 206, 224, 229,
231f., 571, 579, 602, 608
Gedicht 45, 235, 286, 319, 434, 499, 588,
602, 607–611, 616, 623

Gelehrter 6, 12–14, 16, 18, 20, 28, 49,
259, 270, 272, 282, 314, 315, 339, 395,
639, 641–649, 667f.
gelesene Bücher pro Jahr 111f.
Genie 299, 319f.
Gericht 342, 346, 441, 443
Gesamtkatalog 401, 418, 423
Geschichtengrammatik 167f., 187
Geschlecht 25f., 34, 46, 106, 110, 112,
115–117, 119–121, 178, 207, 543, 557,
590f., 639, 662, 668
Geschlechtercharaktere 25, 34, 46
Gesellschaft für Senderechte mbH 310
Gesellschaft zur Wahrung literarischer Ur-
heberrechte mbH (GELU) 310
Gliederung, kognitive 182, 185–189
Grammatik, generative 153, 156, 184
Griechenland 2f., 6, 10, 395f.
Großbuchhandel 92, 370
Großhandelsrabatt 385
Großhirnrinde 225, 229, 232
Grundbildung 561–564, 580
Gyrus angularis 229f.

H

Handmappe Lesen 622
Handschrift 5, 11, 14–16, 248, 250, 266,
363, 396–398, 405, 409, 414, 418f., 640
Häresie 337
Heilsgeschichte 638, 640
Hellenismus 2, 4–6
Hermeneutik 302–304
Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel
22, 252, 398, 403, 415, 420, 427, 506
Hieroglyphen 2f.
Hinterhauptlappen 225, 229f.
Hitlerjugend 57
Hobby-, Freizeit-, Reiseliteratur 244f.,
256, 262f., 371, 379
Hochschule 116, 389f., 414–416, 452,
539
Holtzbrinck 253
Humanismus 13f., 270, 364, 397f.
Hypertext 98, 206

I

IG Medien 307f., 525, 534
Ikonographie 255, 261, 638–652, 668
Imagination 246, 249, 256–258, 263, 274,
302, 574, 587, 599, 600, 652
Index librorum prohibitorum 338

Indizierung 329, 346f., 442, 444f.
Inferenzen 160–162, 165, 180
Inferenztheorie, situierte 162
Informationsbedürfnis 32, 316, 411f.
Informationsgesellschaft 249, 424, 453,
489, 547, 549
Informationstechnologie 476
Inspiration 320f., 641
Integrationsmechanismus 234f.
Inter Nationes 451f.
Interaktionssituation, assoziative 661f.
Internationale Jugendbibliothek 449f.,
501, 529
Internet 98, 205, 245, 250, 254f., 260,
263, 285f., 302, 347, 356, 361, 363,
406, 421, 427, 430, 441, 469, 487f., 499
Internetbuchhandel 382f., 385, 387, 390
Interpretation, szenische 604
Interpunktion 7, 12

J

Journal 32–34, 49, 270, 387f., 659
Juden 3, 48f., 252, 342, 344, 640
Jugendmedienschutz 335, 440, 442, 446

K

Kaiserliche Bücherkommission 337
Kalender 20, 23, 27, 51, 241, 267, 346,
358, 481, 662f., 667
Kasusgrammatik 153
Katechismus 638, 661
Katholizismus, katholisch 19, 26, 47f.,
337f., 347, 398, 401, 414, 479, 512,
522, 525
Kindergarten 123f., 411, 453, 477, 483–
485, 533, 580, 584
Kindergedicht 607f.
Kinder- und Jugendbücher 244, 256f.,
379, 428, 452, 481, 486, 502, 506, 508,
515, 530, 591, 614–617, 622, 624
Kino 55, 110, 127, 130, 257, 342, 442,
488, 528, 574
Kirchenlehrer 641
Klassenbücherei 435, 620
„Klassiker-Jahr“ 41
Kloster 9, 11–13, 47, 363, 400, 638, 641f.,
653, 668, 672, 673
Klosterbibliothek 21, 396–398
Kodex 7f., 251f., 396
Koexistenz 241, 244, 273
Kohärenz 160, 163–165, 174, 182, 203f.

Register

- Kolportage 51f., 54
Kommissionär 365–369, 375, 384
Kommissionsbuchhandel 384
Kommissionsplatz 365, 368, 372
Kommittenden 365f., 384
Kommunikation, literarische 300, 305, 319, 323f., 336
Kommunikation, mündliche und schriftliche 433
Kompetenz, orthographisch 229
Kompetenz, prosodisch 227, 228
Kompetenz, semantisch 228
Kompetenz, sprachlautlich 228
Konditionshandel 364
Konflikt, kognitiver 181
Konkretheit von Texten 183
Konkurrenz zwischen Buch und neuen Medien 55, 88, 99, 108, 205, 249, 253, 260, 299f., 316, 356–358, 361, 456, 472, 496, 543, 598
Konstruktivität, kognitive 146, 147, 177, 206f.
Konstruktivität des Leseprozesses 145–148
Kontrolle der Augenbewegung 224–226
Koreferenz 157f.
Kultur der Druckmedien 242f.
Kulturhoheit 432, 437, 454
Kulturpolitik 56, 93, 122, 243, 255, 259, 336, 450f., 455f., 459, 469, 473f.
Kulturtechnik Lesen 108, 137, 473–475, 494–496, 509, 550, 563f., 581
Kundenrabatt 360, 367
Kunstabücher 248, 272, 263, 363
Kunstvorbehalt 334f., 346, 441, 444
Kupferstich 15f., 240, 252, 641, 643, 648, 663, 666f.
Kuratorium Haus des Buches 373
- L**
- Ladenpreis, fester 262, 264, 283
Ladenpreisbindung 253–255, 259, 359, 367, 375, 382, 390, 464, 465f., 468f.
Landbevölkerung 37, 50f.
Landesmedienanstalt 446
Landeszentralen für politische Bildung 537, 540, 542
Latein / lateinisch 9f., 14, 16f., 20f., 28, 44, 249, 396, 399, 643f.
Layout 204, 374, 545
Legasthenie 230, 233, 579f., 551
Lehrpläne 432–436, 538, 589, 597
Leihbibliothek 1, 25, 41–43, 45, 51, 54, 338, 344, 412
Leihbuchhandlung 385
Leipziger Bestellanstalt 366
Leipziger Buchmesse 254, 365, 371
Lektorat 374, 522, 546
Lektüre, einmalige 23, 30
Lektürekanon 436
Lektürewirkung 147, 172, 177
Lernberatung 554–556, 560f.
Lernen, implizites 583
Lernmotiv 553, 551
Lernschwierigkeiten 195, 570, 579, 584
Lerntheorie, kognitive 106, 181, 185–187
Lesebedürfnis 35, 400, 586, 620
Lesebrille 642, 662
Lesebus 487
Leseclub 478, 485, 491, 500, 623, 626
„Lesende Schule“ 491, 615, 617, 622
Leseecken 428, 435, 484, 587, 620
Leseempfehlung 486, 489
Leseentwicklung 590
Leseerfahrung 1, 31, 34, 101, 103, 106, 109, 122, 473, 481, 515, 547, 559, 573f., 576, 581–583, 586–588, 591, 601
Leseerziehung 90, 126, 287, 411, 432–435, 449, 511, 520, 528, 568, 585
Lesefähigkeit 9f., 19, 25–27, 37, 48, 50, 93, 131, 200, 314, 434, 453, 472–475, 494, 546, 570, 576, 585, 589, 593, 618, 622, 630
Leseförderung 122, 124, 138, 141, 387, 404f., 411, 426–429, 435, 446–450, 453–456, 471–479, 481, 483–498, 503–505, 508–516, 519f., 522, 534, 536, 541, 543, 547, 550, 569, 598, 618, 619, 622–624, 626, 629, 631f., 636f.
Lese(r)forschung 27, 86f., 93f., 97–137, 147, 173, 178, 300, 316, 489f., 508f., 543, 545f., 569, 590, 600, 619, 621f., 624
Lesegeellschaften 1, 25, 32–34, 42, 49, 338, 400
Leseintensität 112f., 123, 205, 318, 543
Leseinteresse 32, 505, 569, 586, 589f., 617, 626, 660
Lesekompetenz 93, 96, 99–108, 131, 165, 206, 475, 547, 550, 564, 569, 618–620
Lesekultur 4–6, 8f., 14f., 19, 31, 43–45, 48, 55, 88, 90, 92, 108, 241–243, 248, 272f., 299, 316, 318, 432, 434, 439f., 443, 446f., 480, 487, 533, 619, 643, 648
Lesemöbel 639, 646, 654

- Lesemodalitäten 111
 Lesemotivation 88, 95, 106–108, 205, 472, 492, 552f., 557, 585–588, 592, 618f., 622, 624
 Lesen im Medienzeitalter 148, 205–207, 546
 Lesen, kritisches 595, 603
 Lesenlernen 118, 231, 434, 569–586, 589
 Lesepropädeutik 5, 36
 Leseprozeß 145–148, 151, 154f., 162, 196, 199, 225, 227, 236
 Lesesituation 13, 37, 104, 126, 155, 161, 475, 639f., 642, 650, 652–655, 658, 661f.
 Lesesozialisation 87, 92f., 107, 109, 119, 121–126, 205f., 568f., 586, 614, 622
 Lesestoff 6, 17, 22, 37–39, 42, 45, 51, 54f., 99f., 107f., 117, 120–122, 126, 138, 316, 339, 364, 369, 434, 439, 441f., 471, 490, 512, 514, 587, 614, 619, 621, 651
 Lesestrategie 192, 201
 Lesesucht 35–37, 48, 327, 667
 Leseverhalten 19, 43, 52, 86–137, 187, 251, 285, 316–318, 447, 453, 456, 472, 480, 489, 518, 543, 545, 562, 569, 615, 618
 Leseverstehen 200f.
 Lesewelt im Lesezelt 483
 Lexikon 43, 145, 150f., 227f., 231, 234, 283f., 331, 514
 Lieferantenkredit 376
 Literalität 9f., 50, 97, 99, 133, 241, 269, 396, 476, 515, 551–553, 557, 564–566, 569f., 648
 Literarische Agenten 373f., 385f.
 Literarische Gesellschaft 460–462
 Literarische Sozialisation 38, 47, 106, 109, 568, 614, 631, 633, 655
 Literarisches Colloquium Berlin 462, 530
 „Literarisches Quartett“ 489, 496
 Literaturbedarf 417, 541
 Literaturbüro 429, 456, 461f., 459, 462
 Literaturdidaktik 97, 178, 587, 590, 592–598
 Literaturförderung 306, 311, 329, 344, 347, 387, 412, 446–450, 454–461, 463f., 484
 Literaturgesellschaft 242f.
 Literaturpädagogik 439
 Literaturpreis 448, 450, 457f., 471, 497, 519, 530
 Literatursystem 300, 305, 314, 318–320, 323f., 347
 Literaturunterricht 432–436, 481, 568f., 583, 585–604, 611–613, 618, 624
 Literaturwissenschaft 97, 104, 178f., 247, 255, 300, 302–305, 331, 445, 519, 593f., 596, 598
 Lizenzausgabe 273, 541
- ## M
- Makroregel 166, 198
 Männer 10f., 18, 25, 27, 29–31, 34f., 46–50, 94, 96, 104, 106, 109f., 112, 115–121, 132, 146, 317, 343, 543, 553, 557, 574, 617, 639, 642–645, 648, 653, 655, 659, 662f.
 Märchen 434, 471, 476, 478, 501, 586, 588–600, 604–607, 617, 623–625
 Maria 638, 642, 645–649, 657
 Maria Magdalena 651f.
 Marketing 253, 262, 269, 374f., 379, 389f., 484, 489, 495, 497
 Markt, Wettbewerb am 465, 467, 469, 540
 Marktbeobachtung 376
 Massenentsäuerungsverfahren 415, 418
 Medien, audiovisuelle 107, 205, 241–244, 257–259, 263, 268, 405, 411, 423, 428, 487, 562, 574, 599
 Medien, digitale 102, 241, 245f., 249, 251, 254–256, 259–264, 269, 271, 356, 390, 416, 423, 453, 545
 Medien, elektronische und neue 13, 16, 87, 89, 91, 97f., 110, 126, 136, 205f., 241, 248–251, 254, 264, 269, 281–297, 298–300, 302, 305f., 316f., 325, 346f., 356f., 359–361, 363, 366, 371f., 374–377, 379, 381, 384f., 387, 390, 394, 404f., 411–418, 421, 423, 425, 453, 473f., 492, 540, 544f., 547, 562f., 586, 598
 Medienforschung 87, 95, 100f., 104
 Mediengesellschaft 87, 93, 206, 443, 533, 543f.
 Mediengewerkschaft 307f.
 Medienkompetenz 99, 136, 427, 456, 473f., 476, 547, 568, 598
 Medienkultur 483, 533, 547
 Mediennutzung 88, 90, 94, 95, 101, 105–107, 205, 318, 357, 472
 Medienschutz 440f.
 Medientheorie 299, 305
 Medienverbund 90, 102, 261, 299f., 316, 318

Register

Medium Buch 89, 99, 112, 116, 252, 269,
299, 389, 390f., 487, 543, 546f.
Mehrwertsteuersatz 253, 464
Mikrofiche 281f., 414
Mikrofilm 281
Mittelalter 5, 8–15, 22, 48, 248, 252, 270,
306, 363, 396f., 451, 563, 579, 617,
641, 645f., 648, 657
Modernes Antiquariat 266, 361, 381
Mönch 9, 11–14, 396, 638, 642f., 668
Moralische Wochenschriften 36, 602
Multimedia 98, 102, 241, 250f., 260, 283,
373, 453f., 488, 490, 541, 545
Mündlichkeit 1, 9f., 12f., 176, 571
Musikliteratur 264
Mustererkennungsmodell 149
Mythologie 638

N

Nachdruck 300f., 306, 330f., 338, 365f.,
382
Nachfrage 14f., 32, 39, 54f., 108, 124,
242f., 259, 261, 265, 269, 359, 364,
369, 371, 379, 405, 427, 452, 468,
555f., 619, 639
Nachzensur 332, 335, 338–340, 343, 345
Narration 571, 574
Nationalsozialismus 56, 58, 242, 342, 344,
368, 615
Netzhaut 224f., 257
Neuerscheinungen 20, 126, 244, 254, 256,
359, 367, 370, 379, 385, 420, 423, 425,
459, 477, 483, 502, 505, 508, 514, 522,
622
Nutzungsrechte 301, 309f.

O

OECD 551, 557, 564, 566
Öffentlichkeitsarbeit 375, 404, 413, 424–
429, 487, 554–556
Oralität 3, 61, 241, 269
Ordinärpreis 364, 367
Organisationskern 154, 163
Organisationsstrategien 194f.
Orte des Lesens in der Schule 625f.
Oszillation, neuronale 232

P

Papier 15, 38, 245, 250, 260, 281, 301,
307, 374f. 382, 394, 398, 404, 415, 573,
578, 605, 624
Papier, säurehaltiges 404

Papyrus 7f., 16, 266f.
Parser 154f.
parvozelluläre Leitungsbahn 225
PEN 308, 311–314, 448
Pergament 16, 266f., 398
Persuasionsforschung 173f.
Phantasie 118, 120, 255, 473, 481f., 484,
495, 544, 596, 604, 612
Photographie 252, 649
Photorezeptor 224f.
Pietismus 23, 35
Piktogramm 231
poeta vates 320
Popularität 304, 313
Pornographie 270, 342, 345, 441, 444f.
Porträt 643, 645, 647–649, 653, 656, 657f.
Position, konstruktivistische 161
Position, minimalistische 160
Postismus 320
Postmoderne 322f.
Praktiken, literale 572f., 581f., 584
Präventivzensur 332, 348
Preisbindung 359, 367, 464–469
Pressegrosso 385
Preßfreiheit 330, 340
Problemlösen 572, 575–578, 581
Produktionsförderung 457
Programmplanung 374–376, 494
Prohibitivzensur 332
Protestantismus, protestantisch 19, 26, 35,
47f., 259, 337f., 643, 660, 662
Psalter 10f., 645
Public Library 400, 404
Publikation 19, 91, 93, 204, 281f., 311,
339, 344–346, 348, 381, 415, 418f.,
421, 423, 426, 446, 448, 451, 459, 461,
469, 496, 506, 514, 537–546, 595f.
Publikationsfreiheit 440f.
Publikum 4, 6, 10, 14, 17–19, 21, 24f., 27,
29f., 32, 34, 37f., 42f., 46, 48, 50–53,
96, 242f., 253, 262f., 270, 283, 298,
305, 314f., 320, 323f., 330, 357–359,
361, 363, 367, 369, 372, 381, 387f.,
391, 399, 426, 445, 467, 469, 477, 478,
494f., 500, 509, 523, 604
Pult 7, 11, 13, 33, 264, 643, 646

R

Ravensburger Buchverlag 485
Rechtssubjekt 301
Rechtssystem 300–302, 306, 323, 332,
465

- Reformation 17–19, 48, 267, 364, 397f.,
 471, 643f.
 Regionalbibliographie 415
 Religionsunterricht 614, 616
 Remittenden 365, 384
 Renaissance 37, 252, 259, 270, 321, 397
 Restauflagen 361f., 381f.
 Retina 224–226
 Rezeptionsästhetik 596
 Rezeptionsförderung 460f.
 Rezeptionsstrategien 148, 191f.
 Rezeptionsqualität 31, 34, 45, 248f., 257
 „Richtungsstreit“ 400
 Rollenspiel 478
 Rom 6, 270, 395f., 398f., 448
 Roman 5, 11, 21, 24, 27–31, 34–37, 40,
 42, 46f., 51f., 54, 102, 110, 112, 120,
 250, 255f., 265, 272, 286, 315, 334,
 342, 346, 348, 369, 434, 444–446, 471,
 478, 481, 488, 493, 495, 590f., 602,
 604f., 613, 615f., 623f., 624, 639, 655–
 657, 664–666
 Römisches Reich 2, 6, 270, 395f., 398f.,
 Rowohlt Verlag 265, 368f., 444
- S**
- S. Fischer Verlag 368
 Saalbibliotheken 399
 Sachbuch 29, 31, 34, 50, 94f., 97f., 124,
 244, 248, 256, 261–263, 286, 379, 435,
 496, 540–546, 589–591, 615f.
 Sachgruppen 240, 256, 264
 Sakkaden 225f.
 Säkularisation 26, 47, 397, 400
 Sammelrevers 465f.
 Sammlung deutscher Drucke 1450 bis
 1912 403, 420
 Sanktion 330, 344, 367
 Satzbedeutung 154, 157
 Satzgestaltung, grammatikalisch-stilistische
 184
 Satzverarbeitung, semantische 152
 Scheitellappen 229f.
 Schematheorie 136, 167–169, 187, 192,
 194–198, 260, 322, 433, 455, 576, 581–
 583
 Schläfenlappen 228
 „Schmutz und Schund“ 37, 272, 342, 440,
 471
 Scholastik 13, 397, 641
 Schreibwerkstatt 363, 429, 459, 478, 488,
 502–505, 511
- Schrift, lineare 394
 Schriften, jugendgefährdende 335, 346f.,
 441f., 444–446, 471
 Schriftenreihe 539f., 542
 Schriftkultur 1, 9f., 15, 38, 248, 569f., 581
 Schriftlichkeit 1, 3, 10, 13, 15, 18, 136,
 176, 259, 515, 569–572, 574
 Schriftsteller 4, 56, 229, 235, 242, 303,
 306–309, 311, 314, 321–323, 336, 340,
 343, 349, 395, 434, 445, 449–451, 458,
 498, 503, 525f., 528, 530–534, 648
 Schriftstellerverbände 448, 465, 531
 Schulbuch 244, 260f., 273, 359, 362, 436–
 438, 491, 522, 560, 595, 614, 661
 Schule 3, 13, 17–19, 26, 43f. 47f., 97,
 103f., 106f., 115f., 119, 122–124, 133f.,
 247, 250, 261, 287, 321, 337, 381, 388–
 390, 398, 411, 427, 432–438, 447, 452,
 458, 474f., 477, 480–488, 490–492,
 498–501, 504f., 507–512, 515, 519f.,
 533, 538f., 551f., 555, 557, 559, 568–
 570, 573f., 576, 579–582, 584–591,
 593, 595–601, 603f., 607f., 611, 613–
 626, 655, 663
 Schule des Deutschen Buchhandels 388f.
 Schülerbücherei 620, 625
 Schullektüre 589–592, 614
 Schulpflicht 3, 26, 106, 131, 471, 494, 551
 Schwellenangst 381
 Selbstzensur 330, 333, 336, 339, 349
 Semantik 152–157, 234, 319, 563, 658
 Semantik und Syntax, Zusammenspiel von
 152–157
 semantische Analyse 154, 231
 semiliterarisch 37f.
 Semiologie 304
 Signierfähigkeit 27, 50
 Silbenschrift 2, 231
 Situationsmodell 171
 Skript 168
 Sortimentsbuchhandel 89, 256, 372, 378f.
 Sozialfonds 311
 Sozialisationstheorie 105
 Spätaufklärung 37, 42, 593, 601
 Sponsoring 484
 Sprachwissen 146f., 628
 Ständige Konferenz der Kultusminister der
 Länder (KMK) 424, 432, 454, 463, 580,
 599
 Stiftung Buchkunst 387, 450
 Stiftung Lesen 85f., 91, 109f., 112, 114,
 116f., 120, 122f., 125–130, 132, 134,
 287, 300, 318, 387, 449, 483–489, 508,

Register

525, 533, 546, 564, 611, 614, 617f.,
620, 622, 625
Stimmeinsatzzeit 233
Stimmlappen 230
Strategientraining 198
Strukturalismus 303
Strukturen, morphologische 150f.
Strukturierung von Texten 185, 194–196
Subjektmodell 173f.
Superstrukturen 187, 196
syntaktische Analyse 154–156

T

Taschenbuch 244, 256, 264f., 361, 369,
371, 379f., 382, 385, 451, 493, 509,
649, 659
Tauschhandel 364
Temporallappen 230
Texte, literarische 4f., 7, 34, 38, 45, 147,
177f., 255, 435, 477–479, 503, 572,
591, 600f., 611–613
Texterschließungskompetenz 598f.
Textgestaltung 1, 181f., 183, 185, 189–
191, 480
Textinformationen, Strukturierung 196f.
Textoptimierung 182, 185, 191
Textrezeption 145, 147, 162, 169f., 172,
174, 176, 181, 187, 201
Textstruktur 159, 163f., 179f., 182, 187f.,
192, 196, 201
Textverständlichkeit 147, 178–181, 183,
191
Textverständnis 146f., 172, 178–180, 192,
197, 478–480
Textverstehen 146f., 160f., 162, 165f.,
168, 171f., 180, 191–193, 198, 200
Textwirkung 172f., 176
Thalamus 225
Thema-, Rhemastrategie 158, 196f.
Tiefenstruktur 153, 157, 184
Titelkupfer 663, 666

U

Übersetzungsförderung 451, 461
Umsatz 89, 244, 253, 256, 360f., 376,
378–382, 390, 468, 540
UNESCO 131, 133, 135, 255, 313, 452, 550
Universalsortiment 379
Universität 14, 47f., 250, 256, 259, 270,
284f., 287, 321, 336f., 363, 366, 389,
397f., 403, 461, 490, 515, 645

Unterhaltungsbedürfnis 88, 315f., 488
„Unterhaltungleser“ 544
Unterricht, handlungsorientierter 492
Urheber 300–302, 305, 308f., 311, 458,
469
Urheberrecht 41, 271, 301f., 307, 309f.,
314, 346, 348, 366, 446, 460, 469, 534
Urheberschutz 464

V

Verband deutscher Bühnenverleger 310,
525, 535
Verband deutscher Schriftsteller 306–311,
314, 448, 525, 534
Verein der Bibliothekare und Assistenten
423f., 426
Verein der Diplom-Bibliothekare an wis-
senschaftlichen Bibliotheken 424f.
Verein Deutscher Bibliothekare 424f.
Verlag 6, 41, 55f., 86, 104, 138, 247,
253f., 259–266, 271, 283–285, 330,
338, 344, 346–349, 358–361, 363–379,
382–391, 436–438, 440, 444, 446, 451,
453f., 458–460, 463–469, 480, 483–
485, 487–489, 493–498, 514f., 521,
531, 533, 534, 537, 539–543, 545–547,
598, 622, 648
Verlagsauslieferung 372, 375, 384, 388
Verlagsbuchhandel (Herstellender Buch-
handel) 358, 360, 373
Verlagslizenz 332, 369f.
Verlagsmarketing 495, 497
Verlagsorganisation 373f.
Verlagswesen 358, 371, 390, 436, 438
Verlagswirtschaft 389f.
Verleger 93, 242, 247, 259, 265, 266, 269,
270, 300f., 310f., 329, 338–340, 342–
344, 358, 364–370, 373–375, 384,
386f., 451, 453, 464f., 473, 482, 535,
540, 546
Verständlichkeitsforschung 180
Verständlichkeitsmerkmale 181
Verstehen wissenschaftlicher Texte 195,
203
Vertrieb 51, 89, 240, 247, 254f., 259,
264–266, 285, 330, 338, 348, 359,
363f., 373–375, 378, 381–386, 417,
436, 459, 463f. 466f., 471
Verwertungsgesellschaft für literarische
Urheberrechte (VLU) 310
Verwertungsgesellschaft Wort (VG WORT)
309–311, 314, 534

Verwertungsrechte 301, 310
 VG Wissenschaft 310
 volitionale Strategien 195
 Volksbuch 20, 624
 Volksbuchhandel 370
 Volksbücherei 52f., 56, 343, 344, 400f.,
 403
 Volkseigener Verlag 370
 Volkshochschule 459, 527, 554f., 561
 Vorlesen 10–14, 18, 31, 37f., 47, 124,
 434, 477, 479, 481, 573f., 582, 602–
 604, 606, 608, 611, 613f., 622f., 626,
 642, 653f., 657, 659–663
 Vorlesewettbewerb 428
 Vorstrukturierung 145, 181, 185f., 191, 194
 Vorwissen 135, 146–148, 162f., 166,
 168–170, 182, 186, 191f., 195, 198f.,
 204
 Vorzensur 332, 337–340, 347

W

Warengruppen 240, 244, 249, 256, 258,
 261, 263, 361, 362, 379, 381
 Warenhausbuchhandel 380
 Warenwirtschaftssystem 376, 384, 390
 Welttag des Buches 487
 Weltwissen 146, 155, 163–166, 168–171
 Werkinterpretation 593f., 598
 Wettbewerbe zur Leseförderung 480–482,
 485
 Wiederholungslektüre 23, 30, 37, 315
 Wiederholungsstrategien 194
 Wissenschaftliche Allgemein- und Fachbi-
 bliotheken 403
 Wissenschaftliche Literatur 278, 361, 415,
 420, 451
 Wissenschaftsrat 423f.
 Wissensklüft 118, 135–137, 472f.
 Wochenzeitung 244, 537f., 251, 268, 270,
 316

Wortbedeutung 148, 152, 157, 179f., 575
 Worterkennung 148–152, 155
 Wortfindungsstörung 228
 Wortüberlegenheitseffekt 149, 151

Z

zeitliche Ordnungsschwelle 233
 Zeitschrift 32, 39, 45, 49, 51f., 54f., 87f.,
 95–98, 110f., 127, 137, 240–245, 251,
 260, 265–272, 284–286, 344–346, 356–
 362, 369f., 375, 377, 379–383, 387–
 390, 404f., 410f., 413, 416, 418–421,
 427, 449, 454, 459, 467, 487, 497, 499,
 509, 512, 514, 528, 538, 542f., 568,
 587, 589, 639, 655, 661
 Zeitschrift, wissenschaftliche 284f., 361,
 381
 Zeitung 19, 23, 25, 27, 31–33, 39, 51, 53,
 55f., 87f., 95–98, 110f., 114, 123, 127,
 129f., 136f., 240–246, 251, 266–272,
 316, 329f., 338, 340f., 357, 359, 370,
 377, 380, 405, 411, 418f., 428f., 433,
 467, 481, 485, 487, 489, 507, 510f.,
 537f., 543, 560, 568, 572, 587, 621,
 623f., 639, 655, 659f., 663
 Zensur 1, 242f., 329–349, 399, 440
 Zensurfreiheit 242
 Zentrale Fachbibliotheken 419
 zentrale Route 176
 Zentralinstitut für Bibliothekswesen 92,
 403
 Zentralstelle für Senderechte mbH 310
 Zession 301
 Zuhörer 19, 37, 45, 480, 604, 606f., 663
 Zusammenfassungen 175, 181, 186, 189f.,
 192, 197–199, 204
 Zweites Deutsches Fernsehen 92, 484f.,
 489, 496
 Zwischenbuchhandel 358, 360, 371, 373,
 378f., 383f., 385–387, 480, 521

Autoren und Herausgeber

Jutta Assel

Kunsthistorikerin und Wissenschaftspublizistin, München

Andreas Baer

Verband der Schulbuchverlage e.V., Frankfurt/Main

Michael Banse

R. Oldenbourg Verlag GmbH, München

Prof. Dr. Heinz Bonfadelli

Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich

Anne Buhrfeind

Fachjournalistin, Hamburg

Dr. Rolf-Peter Carl

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel

Dr. Ursula Christmann

Psychologisches Institut der Universität Heidelberg

Prof. Dr. Birgit Dankert

Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. und Fachbereich Bibliothek und Information der Fachhochschule Hamburg

Prof. Dr. Mechthild Dehn

Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Uschi Ermers

Referat Katholische Öffentliche Büchereien in der Hauptabteilung Bildung und Medien des Erzbistums Köln

Prof. Dr. Ernst Fischer

Institut für Buchwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Bodo Franzmann

Stiftung Lesen, Mainz

Prof. Dr. Klaus Göbel

Germanistisches Seminar der Rheinischen Friedrich-Wilhelm-Universität Bonn

Dr. Heinz Gollhardt

VGS Verlagsgesellschaft, Köln

Prof. Dr. Norbert Groeben

Psychologisches Institut der Universität zu Köln

Friederike Harmgarth

Bertelsmann Buch AG, München, ehem. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Prof. Dr. Klaus Hasemann
Bonn

Mag. Johanna Hladej
Bücherei-Service für Schulen im Bundesministerium für Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten, Wien

Prof. Dr. Georg Jäger
Institut für Deutsche Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Dr. Dietrich Kerlen
Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft der Universität Leipzig

Mag. Jutta Kleedorfer
Österreichische Gesellschaft zur Erforschung und Förderung des Lesens, Wien

Monika Laier
Referat Leseförderung im Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Frankfurt/Main

Prof. Dr. Wolfgang R. Langenbucher
Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien

Prof. Dr. Dietrich Löffler
Halle

Prof. Dr. Ferdinand Melichar
VG WORT GmbH, München

Andreas Mitrowann
Referat Öffentliche Bibliotheken der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main

Dr. Monika Palmén-Schrübbers
Bundesministerium des Innern, Bonn

Dr. Franz-Josef Payrhuber
Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF), Mainz

Prof. Dr. Gerhard Plumpe
Germanistisches Institut der Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Ernst Pöppel
Institut für Medizinische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. Georg Ruppelt
Deutscher Bibliotheksverband e.V., Berlin, und Herzog August Bibliothek, Wolfen-
büttel

Prof. Dr. h.c. mult. Klaus Gerhard Saur
K.G. Saur Verlag, München

Autoren und Herausgeber

Prof. Dr. Erich Schön

Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln

Prof. Dr. Gudrun Schulz

Fachbereich Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften der Hochschule Vechta

Prof. Dr. Kaspar H. Spinner

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg

Ingo Stöckmann, M.A.

Germanistisches Institut der Ruhr-Universität Bochum

Rüdiger Thomas

Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Rosemarie Tschirky

Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zürich

Prof. em. Dr. Christian Uhlig

Studiengang Buchhandel/Verlagswirtschaft an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur, Leipzig

Dr. Marc Wittmann

Institut für Medizinische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München

