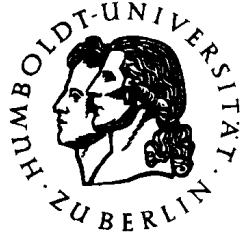


HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
INSTITUT FÜR BIBLIOTHEKSWISSENSCHAFT



BERLINER HANDREICHUNGEN
ZUR BIBLIOTHEKSWISSENSCHAFT

HEFT 118

**LESEFÖRDERUNG – NOTWENDIGKEITEN, MÖGLICHKEITEN
UND GRENZEN**

**UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER
WIRKUNGSMÖGLICHKEITEN VON BIBLIOTHEKEN**

VON
JULIANE BARTH

**LESEFÖRDERUNG – NOTWENDIGKEITEN, MÖGLICHKEITEN
UND GRENZEN**

**UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER
WIRKUNGSMÖGLICHKEITEN VON BIBLIOTHEKEN**

**VON
JULIANE BARTH**

Berliner Handreichungen
zur Bibliothekswissenschaft

Begründet von Peter Zahn
Herausgegeben von
Konrad Umlauf
Humboldt-Universität zu Berlin

Heft 118

Barth, Juliane

Leseförderung – Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen. Unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken. / von Juliane Barth. - Berlin : Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2004, 105 S. - (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 118)

ISSN 14 38-76 62

[zurück](#)

Abstract:

Ziel dieser Arbeit ist es, zu zeigen, warum Leseförderung unerlässlich ist, dass sie aber nur unter bestimmten Bedingungen funktionieren und wirksam werden kann. Dabei wird Lesen als Basiskompetenz für den sinnvollen Umgang mit allen heutigen Medienangeboten verstanden.

Ausgehend vom momentanen Zustand der Lesekultur in Deutschland, exemplarisch beleuchtet an zwei umfangreichen Untersuchungen, der Studie „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“ der Stiftung Lesen und der PISA-Studie, wird hier, gerade nach den Ergebnissen von PISA, eine besondere Notwendigkeit der Leseförderung festgestellt.

Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei auf den Wirkungsmöglichkeiten Öffentlicher Bibliotheken. Dem Hauptteil, in dem verschiedene Leseförderungsmaßnahmen vorgestellt werden, geht ergänzend ein Abriss über die historische Entwicklung der Öffentlichen Bibliothek voraus.

Diese Veröffentlichung entspricht einer schriftlichen Abschlussarbeit, eingereicht im Jahr 2003, am Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Arbeit wurde von Prof. Dr. F. Heidtmann und Prof. Dr. E. Plassmann betreut.

Inhalt

1 Einleitung	07
2 Begriffsbestimmung Lesen	09
<u>2.1 Definition</u>	09
<u>2.2 Lesekompetenz vs. literarische Kompetenz</u>	11
3 Lesekultur	13
<u>3.1 Versuch einer Begriffsbestimmung</u>	13
<u>3.2 Von der Leseerziehung zur Lesesozialisation</u>	15
<u>3.3 Leser und Leseverhalten heute – Aktuelle Untersuchungen</u>	20
3.3.1 <i>Stiftung Lesen: Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend</i>	22
3.3.1.1 <i>Allgemeines</i>	22
3.3.1.2 <i>Stellenwert des Lesens</i>	22
3.3.1.3 <i>Erwartungen an das Medium Buch</i>	25
3.3.1.4 <i>Soziale Strukturen</i>	27
3.3.1.5 <i>Lesesozialisation</i>	28
3.3.2 <i>Pisa 2000</i>	31
3.3.2.1 <i>Allgemeines</i>	31
3.3.2.2 <i>Erfassung der Lesekompetenz</i>	33
3.3.2.3 <i>Ergebnisse</i>	36
3.3.3 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	43
4 Die Rolle Öffentlicher Bibliotheken im Wandel	45
<u>4.1 Die Entwicklung Öffentlicher Bibliotheken bis zum Nationalsozialismus</u>	46
4.1.1 <i>Von den Anfängen bis zur Bücherhallenbewegung</i>	46
4.1.2 <i>Der Richtungsstreit</i>	51
4.1.3 <i>Bibliotheken im Nationalsozialismus</i>	52
4.1.4 <i>Die Entstehung der ersten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche</i>	55

<u>4.2 Entwicklung der Öffentlichen Bibliotheken bis zur Gegenwart</u>	57
4.2.1 <i>Allgemeine Entwicklungen</i>	57
4.2.2 <i>Die Kinder- und Jugendbibliotheken</i>	60
4.2.3 <i>Aufgaben der Öffentlichen Bibliotheken im Informationszeitalter</i>	62
<u>4.3 Zusammenfassung</u>	64
<u>5 Leseförderung</u>	65
<u>5.1 Notwendigkeiten der Leseförderung</u>	65
<u>5.2 Leseförderungsmaßnahmen</u>	67
5.2.1 <i>Leseförderung für Kleinkinder und Vorschulkinder</i>	70
5.2.1.1 <i>Allgemeines</i>	70
5.2.1.2 <i>Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken</i>	73
5.2.2 <i>Leseförderung für Schulkinder und Jugendliche</i>	78
5.2.2.1 <i>Allgemeines</i>	78
5.2.2.2 <i>Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken für Schulkinder</i>	84
5.2.2.3 <i>Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken für Jugendliche</i>	90
5.2.3 <i>Leseförderung für Erwachsene</i>	94
5.2.3.1 <i>Allgemeines</i>	94
5.2.3.2 <i>Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken</i>	96
<u>5.3 Probleme</u>	98
<u>6 Fazit</u>	100
<u>7 Literaturverzeichnis</u>	104
<u>8 Anhang</u>	109

1 Einleitung

„Jeder Vierte kann nicht richtig lesen“¹ hieß es im Dezember 2001 plötzlich selbst von den Titelseiten seriöser Tageszeitungen. Es war zwar nur jeder vierte Schüler gemeint, dennoch, die Katastrophe war da, Deutschland erreichte bei der internationalen Bildungsstudie PISA im Lesekompetenztest nur Rang 21 von 31. Ist die Idee einer Leseförderung also tatsächlich eine „Illusion pädagogischer Allmacht“² wie die Publizistin Katharina Rutschky vor fast zwanzig Jahren behauptete? Muss man sich wirklich damit abfinden, dass es immer mehr Menschen geben wird, die am Lesen nicht nur keinen Spaß mehr haben, sondern es sogar immer weniger beherrschen, und sich, wiederum mit Rutschky, sagen: „... wem schadet das? Die politische Kultur, die Demokratie gar ist nie [...] durch Nichtleser diskreditiert oder in Gefahr gebracht worden“³?

Aus einem „sich nicht abfinden wollen“ ist diese Arbeit entstanden. Vielleicht stellen Nichtleser wirklich keine direkte Gefahr für die Demokratie eines Landes dar. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit sie in der heutigen Gesellschaft noch in der Lage sind, kompetent und umfassend an dieser teilzuhaben. Was bedeutet eine kaum ausgeprägte Lesefähigkeit für das Privatleben eines Einzelnen? Wie soll man Schritthalten in einer sich immer schneller wandelnden Berufswelt, wenn man nicht in der Lage ist, sich lesend weiterzubilden? Denn auch wenn wir inzwischen tatsächlich von zahlreichen leicht zugänglichen elektronischen Medien umgeben sind, leben wir immer noch in einer von Schriftlichkeit geprägten Welt.

„Auch in der computerisierten Gesellschaft werden Menschen gebraucht, die mit Texten umgehen. Wertsetzungen erfolgen in unserer Gesellschaft in Rückkoppelung an Traditionen und sind ohne Textverständnis nicht möglich. Jede intellektuelle kulturelle Verständigung, die von Überlieferung ausgeht, setzt das Lesen von Texten voraus.“⁴

Texte werden heute ebenso auf Bildschirmen wie auf Papier gelesen, die Erwartungen, die vor allem in den USA an das Geschäft mit elektronischen Büchern

¹ Schubert, Bärbel: Jeder Vierte kann nicht richtig lesen. Die schlechten Ergebnisse im Schulleistungstest Pisa-Deutschland schrecken nicht nur die Kultusminister auf. In: Der Tagesspiegel. 5. Dezember 2001, S. 27

² Rutschky, Katharina: Kinder als Leser. Über Versuche, ihrer habhaft zu werden. In: Härtling, Peter (Hrsg.): Helft den Büchern, helft den Kindern! Über Kinder und Literatur. München. 1985., S. 38

³ ebd., S. 39

⁴ Franke, Horst-Werner: Wieviel Lesen braucht der Mensch?. Vom Umgang mit Texten in der computerisierten Gesellschaft. In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): In Sachen Lesekultur. Bonn. 1991., S. 39

(E-Books) geknüpft wurden, erfüllten sich jedoch nicht.⁵ Die „Gutenberg-Galaxis“ hat sich zwar verändert, das Ende des Buchzeitalters ist aber noch lange nicht in Sicht.

Den zahlreichen Klagen über den Niedergang der Lesekultur soll hier also keine weitere hinzugefügt werden. Lesen wird vielmehr als Grundlage für einen kompetenten und zielstrebigem Umgang mit allen Medien verstanden. Ziel dieser Arbeit soll es also sein, zu zeigen, dass Leseförderung weiterhin unerlässlich bleibt, dass sie aber nur unter ganz bestimmten Bedingungen funktionieren und wirksam werden kann.

Die Arbeit beginnt mit der Klärung und Abgrenzung wichtiger Begriffe. Anschließend soll die Lesekultur von ihrer Entstehung bis zu ihrem heutigen Zustand näher betrachtet werden. Letzteres wird anhand der Auswertung zweier aktueller empirischer Studien geleistet, der Untersuchung „Leseverhalten im neuen Jahrtausend“, durchgeführt von der Stiftung Lesen, und der internationalen Stichprobe der oben bereits erwähnten PISA-Studie.

Aufgabe Öffentlicher Bibliotheken war es lange, mit Hilfe „guter“ und „richtiger“ Bücher ihre Benutzer für die Weltanschauung ihres jeweiligen Trägers zu gewinnen oder sogar politisch zu bilden. Davon ausgehend, dass sie inzwischen zu den wirkungsträchtigsten Leseförderungseinrichtungen zählen, wird in einem ausführlichen Abriss ihre Entwicklung bis zum heutigen Punkt dargestellt.

Im Hauptteil muss zunächst einmal geklärt werden, warum es nach wie vor so wichtig ist, das Lesen zu fördern, anschließend sollen verschiedene Leseförderungsmaßnahmen vorgestellt werden. Natürlich hat neben den Eltern die Schule den theoretisch größten Handlungsspielraum, sie ist auch die Einrichtung, über deren Reformbedarf nach PISA am meisten und lautesten diskutiert wurde. Da es sich hier jedoch um keine pädagogische Arbeit handelt, können die Möglichkeiten der Leseförderung in der Schule nur angeschnitten bzw. unter dem Gesichtspunkt der Kooperation mit Bibliotheken betrachtet werden.

Die durch Leseförderungsmaßnahmen angesprochenen Zielgruppen besuchen, wenn überhaupt, nur Öffentliche Bibliotheken und gegebenenfalls kirchliche Bibliotheken. Die in letzteren durchgeführten Maßnahmen unterscheiden sich jedoch kaum von denen in ersteren so dass ich aus Platzgründen auf kirchliche

⁵ vgl. Huber, Joachim: E-Book in der Warteschleife. In: Der Tagesspiegel. 04. Januar 2002, S. 24

Bibliotheken nicht eingehen möchte. Wissenschaftliche, Landes-, Staats- und Spezialbibliotheken leisten allein durch ihre Existenz zwar durchaus einen Beitrag zur passiven Leseförderung, die Durchführung tatsächlicher Leseförderungsmaßnahmen ist jedoch nicht ihre Aufgabe. Der Schwerpunkt im Hauptteil dieser Arbeit soll also auf den Wirkungsmöglichkeiten Öffentlicher Bibliotheken liegen.

Die lesefördernde Arbeit mit Kleinkindern muss naturgemäß anders aussehen als mit Jugendlichen. Daher erschien es mir am sinnvollsten, die Leseförderungsmaßnahmen in nach Zielgruppen unterteilten Kapiteln vorzustellen. Erwachsene als Zielgruppe direkter Leseförderungsmaßnahmen werden nur kurz angesprochen, als Hauptzielgruppe möchte ich Kinder und Jugendliche verstanden wissen, denn davon, welchen Gebrauch sie heute von Büchern machen, hängt die Zukunft der Lesekultur ab.

2 Begriffsbestimmung Lesen

2.1 Definition

Das mittelhochdeutsche Verb ‚lesen‘ ging aus dem Althochdeutschen ‚lesan‘ hervor. Es bedeutete ursprünglich ‚zusammentragen‘, ‚sammeln‘⁶. Später wurde der Begriff auch für ‚erzählen‘, ‚berichten‘ und für das Zusammenstellen von Buchstaben zu Worten „und damit für die Sinnentnahme aus geschriebenen und gedruckten Sprachzeichen und im weiteren Sinne auch für die Sinndeutung vorgegebener Zeichen oder Zeichengruppen überhaupt“⁷ verwendet.

Die etymologische Bedeutung des Wortes lässt sich auf germanische Kulturverhältnisse zurückführen, ‚lesen‘ meinte das Aufsammeln der zur Weissagung ausgestreuten Runenstäbchen und bezeichnete weiterhin die Tätigkeit des Entätselns von Runen.

Lesen ist eine Kulturtechnik, eine vom Menschen zum Zwecke der Kommunikation geschaffene Kunstform, die von Mitgliedern unserer Gesellschaft erworben werden muss, um am gesellschaftlichen Handeln gleichberechtigt teilnehmen zu

⁶ vgl.: Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. 19., völlig neu bearbeitete Auflage. 13. Band: Lah – Mal. Mannheim. 1990., S. 304

⁷ Fritz und Suess. 1986., S. 12

können.⁸ Lange war es ein Privileg der Bildungsschicht, zu welcher geistliche und weltliche Gelehrte, Hofbeamte aber auch Kaufleute zählten. Mit der Erfindung des Buchdrucks von Gutenberg im 15. Jahrhundert wurde Geschriebenes leichter zugänglich, das Lesen breitete sich mehr und mehr aus und erstreckte sich seit der Aufklärung auf breite bürgerliche Schichten. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde das Lesen in Mitteleuropa seit Beginn des 19. Jahrhunderts Allgemeingut.⁹ So wird heute das Wort ‚lesen‘ im allgemeinen Sprachgebrauch verwendet und ist im intuitiven Alltagsverständnis „eine eher passive Rezeption dessen, was in dem jeweiligen Text an Bedeutung, Information oder Botschaft enthalten ist.“¹⁰ Das Verb steht jedoch für einen höchst komplexen Vorgang. Als bloße Tätigkeit ist Lesen:

„... zunächst eine reine Fertigkeit, der Lesende muss (bei einer Buchstabenschrift) eine Reihe von Lautzeichen (Buchstaben), die zudem die Laute eines Wortes nur unvollständig wiedergeben, in ein Klanggebilde bzw. eine sinnvolle Spracheinheit umsetzen.“¹¹

Schon das Erfassen von Wortbedeutungen, das Füllen der Spracheinheiten mit Sinn, erfordert das Ingangsetzen eines Denk- und Verstehensprozesses. Auf der nächsthöheren Ebene werden dann Wortfolgen zu Bedeutungseinheiten, indem man sie in semantische und syntaktische Beziehung zueinander setzt. Letztlich erfolgt auf der Textebene „die satzübergreifende Integration von Sätzen zu umfassenden Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten Struktur der globalen Gesamtbedeutung eines Textes.“¹² Der Leseprozess wird dabei in mehr oder weniger starkem Ausmaß vom Vorwissen, den Erwartungen und Zielsetzungen des Lesers gesteuert.¹³

Damit steht fest, dass es *das Lesen* nicht gibt, weil es so viele Leseprozesse wie Leser, Lesestoffe und Lesemotive gibt. Das Lesen eines trivialen Romans hat sowohl für die lesende Person als auch für deren Teilhabe am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess eine andere Bedeutung, als das Lesen eines Zeitungsartikels oder eines Fachbuchs und spielt sich zudem in der Regel auch auf einer

⁸ vgl. ebd., S. 11f

⁹ vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon. In 25 Bänden. 9. Auflage. Band 14: Ko – Les. Mannheim/ Wien/ Zürich. 1975., S. 841

¹⁰ Christmann, Ursula u. Norbert Groeben: Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Hohengehren. 2001., S. 145

¹¹ Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Band 14: Ko – Les. 1975., S. 841

¹² Christmann und Groeben. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 148

¹³ vgl. ebd.

anderen Kompetenzebene ab. Lesen ist aber immer eine aktive Tätigkeit und nicht zu trennen vom Inhalt der Botschaft.

2.2 Lesekompetenz vs. literarische Kompetenz

Wenn heute wieder einmal die Rede ist vom Niedergang der Lesekultur und dem Desinteresse, vor allem der Jugendlichen an ihr, meinen Kulturpessimisten damit vor allem ein Desinteresse an (klassischer) Literatur. Auch in der Leseforschung wurde lange das literarische Lesen mit dem Lesen schlechthin gleichgesetzt obwohl es nur einen Teil des Lesens ausmacht¹⁴ und tatsächlich nur von einer Minderheit der Menschen und sogar der Leser vollzogen wird.¹⁵

In unserer heutigen Gesellschaft ist das Lesen erwünscht, das theoretische Wissen um die soziale Nützlichkeit des Lesens ist schichtübergreifend in praktisch jeder Familie anzutreffen.¹⁶ Jeder erwachsene Mensch sollte allein um seiner Allgemeinbildung und seiner beruflichen Chancen willen das Lesen beherrschen, für die Werke des literarischen Kosmos jedoch, welche nicht immer unmittelbar zugänglich sind, kann sich interessieren wer will. Zahlreiche Menschen können offensichtlich auch ganz zufrieden leben, ohne von diesen kulturellen Überlieferungen Gebrauch zu machen. Hier gilt es also noch einmal eine klare begriffliche Trennung zu vollziehen zwischen *Lesekompetenz* einerseits und *literarischer Kompetenz* andererseits.¹⁷

Der Begriff Lesekompetenz soll zur Unterscheidung von geübten und ungeübten Lesern dienen bzw. Abstufungen im Grad der Geübtheit ermöglichen.

Zur Lesesozialisation¹⁸ gehört neben der Entwicklung der allgemeinen Lesefertigkeit als Grundlage auch die Herausbildung von Kompetenzen, welche verschiedenen Leseabsichten und –aufgaben genügen können.¹⁹ Hierzu zählen kognitive Grundfähigkeiten, Sprach-, Welt- und inhaltliches Vorwissen, strategische Kompetenz und auch motivationale Faktoren wie Wertorientierungen und

¹⁴ vgl. Fritz. 1986., S. 20

¹⁵ vgl. Kap. 3.3.1.

¹⁶ Bonfadelli, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh. 1993., S. 362

¹⁷ vgl. Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart/ Weimar. 1995., S. 3

¹⁸ vgl. Kapitel 3.2.

¹⁹ vgl. Eggert und Garbe. 1995., S. 12

Interessen. Das situationsangepasste Zusammenspiel dieser Komponenten macht Lesekompetenz aus.²⁰

„Lesekompetenz besteht in der Fähigkeit, größere ‚Textmengen‘ durch Strukturierung und abgestufte Verfahren (Lesestrategien) zu bewältigen und dabei das Textverständnis zu sichern bzw. zu verbessern entsprechend dem Anspruchsniveau der Texte und der Leseabsichten.“²¹

In der PISA-Studie²² wird Lesekompetenz „als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst“²³, was obenstehende Definition pointiert zusammenfasst. Wichtig ist auch, „daß die Herausbildung von Lesekompetenz begrifflich in erster Linie auf Formen des Textverständnisses zum Zwecke des Wissenserwerbs gedacht ist.“²⁴

Mit dem Begriff literarische Kompetenz sollen jene gegenstandsspezifischen Fähigkeiten erfasst werden, die zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen. In den Abstufungen des literarischen Anspruchsniveaus lässt sich über sie der Leser von Literatur als Kunst definieren.²⁵ Literarische Kompetenz ist somit also der spätere Sonderfall einer allgemeinen Lesekompetenz.

Christine Garbe sieht das allerdings anders.²⁶ Sie plädiert für einen Begriff von literarischer Kompetenz, der zunächst auf die „Faszination für die Magie der Worte“ zielt. Literarische Kompetenz in diesem weiten Sinne schließt das Interesse an Literatur ein, welches zum großen Teil vor der kognitiven Fähigkeit des Entzifferns von Worten und des Erfassens von Sinn steht. Sie räumt ein, dass literarische Kompetenz meint, dass bestimmte Umgangsformen mit Texten erlernt werden müssen:

„Identifikation, Empathie, Distanz, das Entschlüsseln von Symbolen, ein Verständnis für den Status des Fiktionalen [...]. Weiterhin [...] die Fähigkeit zur Antizipation einer Handlung, ein Erfahrungsschatz an sprachlichen, dramaturgischen und narrativen Gewohnheiten, dann aber auch die Fähigkeit, sich zu versenken, das Ausblenden von aktueller Umweltwahrnehmung und von unmittelbarem Eigeninteresse.“²⁷

²⁰ Deutsches PISA - Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. 2001., S.73

²¹ Eggert und Garbe. 1995., S. 9

²² vgl. Kapitel 3.3.2.

²³ Deutsches PISA - Konsortium (Hrsg.). 2001., S.70

²⁴ Eggert und Garbe. 1995., S. 13

²⁵ vgl. ebd., S. 9

²⁶ vgl. Garbe, Christine: Einsame Lektüre oder Kommunikation. In: Eicher, Thomas: Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen. 1997., S. 37ff

²⁷ ebd., S. 48

All dies ist ihrer Meinung nach bereits Bestandteil der Mutter-Kind-Kommunikation während einer Vorlesesituation oder scheint darin als „eine Ahnung“ aufzutauchen.

Ohne daran zweifeln zu wollen, dass in diesen Vorlesesituationen die Faszination an der Literatur geweckt werden kann,²⁸ scheint es nicht sinnvoll, hier schon von der Ausbildung literarischer Kompetenz zu sprechen. In dieser Arbeit soll also die am Anfang des Kapitels ausgeführte vorherrschende Zuordnung von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz nicht in Frage gestellt werden.

Im Hauptteil wird es hauptsächlich um die Ausbildung und Förderung der Lesekompetenz gehen. Literarische Kompetenz wird als ein Sonderfall dieser betrachtet, deren Ausbildung Aufgabe des späteren Deutschunterrichts ist.

3 Lesekultur

3.1 Versuch einer Begriffsbestimmung

Im Grimmschen Wörterbuch taucht der Begriff Lesekultur ebenso wenig auf, wie in den Konversationslexika des 19. Jahrhunderts. In den 1920er Jahren ist er geläufig. Das heißt jedoch nicht, dass vorher keine Lesekultur existierte, die Begriffe „Kultur“, „Bildung“ und „Lesen“/ „Lektüre“ kommen im gesamten 19. Jahrhundert in enger Verbindung vor. Das, was wir heute „Lesekultur“ – als Teil der Schriftkultur – nennen, setzte sich jedenfalls, basierend auf dem von Johannes Gutenberg Mitte des 15. Jahrhunderts erfundenen Buchdruck mit beweglichen Lettern, zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert durch.²⁹

Der historisch-traditionelle Begriff der Lesekultur ist um normative Vorstellungen von Bildung und Lesen seit dem 18. Jahrhundert zentriert. Er beschreibt nicht einfach das faktische Lesen, er umfasst auch nicht jedes Lesen, nicht einmal jenes, welches von bestimmten Normvorstellungen lediglich akzeptiert oder toleriert wird.

Das suchthafte Lesen in der Pubertät gehört nicht dazu, noch weniger ist es Lesekultur, wenn Erwachsene einer solchen Lesesucht erliegen. Statt dessen ist

²⁸ vgl. Kapitel 5.2.1.

²⁹ vgl. Dahrendorf, Malte: Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/ München. 1995., S. 32

der Begriff reserviert für ein Verhalten, dass sich innerhalb der gleichen sozialen Schicht klarer Wertschätzung erfreut:

„Der Begriff der ‚Kultur‘ konnotiert Wertvolles: Die positive Sanktionierung bzw. Wertschätzung bezieht sich auf die Tätigkeit des Lesens selbst, nicht z.B. um eines dabei zu erwerbenden bestimmten Wissens, der erarbeiteten Aufklärung, der erfolgten pädagogischen Disziplinierung oder der Qualifikation willen, die dabei erworben werden, wie z.B. der Verbesserung der sprachlichen, d.h. orthographischen, grammatischen, stilistischen oder rhetorischen Fähigkeiten. – Das schließt die Zuschreibung von Funktionen (und sei es nur abstrakt) nicht aus. Ein Beispiel: Th. Mommsens ‚Römische Geschichte‘ muss man lesen, nicht um dann Details aus dem Leben des Cäsar kognitiv zu ‚wissen‘ sondern um daraus ‚Welt- und Menschenkenntnis‘ zu lernen und so ‚gebildet‘ zu werden.“³⁰

Die Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende besteht darin, „Wertmaßstäbe und differenzierte Praxis innerhalb der Schriftkultur auszubilden.“³¹ Die Maßstäbe zur Unterscheidung von guten und schlechten Texten, Hoch- und Trivilliteratur und die Herausbildung eines literarischen Geschmacks gelten nicht nur für das Buch sondern grundsätzlich auch für andere Medien und sind an einen qualitativen Bildungsbegriff gebunden.

Eggert und Garbe setzen diesem Begriff von Lesekultur, den sie als einen „qualifizierenden“ bezeichnen, einen neuen, den „extensiven“ Begriff von Lesekultur entgegen. Dieser ist formal um das Buchlesen zentriert, die Buchkultur wird in ihrer Funktion für Wissensvermittlung und zur Herausbildung von interpretativer und kommunikativer Kompetenz gegenüber anderen Medien abgegrenzt, da sich das Buch für diese Fähigkeiten als besonders wichtig erwiesen hat und als Schlüsselqualifikation für selbstbewussten Umgang mit anderen Medien gilt. Qualitative Binnendifferenzierungen der Buchkultur spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle, die wesentliche Sozialisationsleistung um das Hereinwachsen in diese Lesekultur zu ermöglichen, besteht darin, eine habituelle Bindung an das Medium Buch zu erreichen.³²

Auf diese beiden unterschiedlichen Lesekulturbegriffe lässt sich auch die in Kapitel 2.2. eingeführte Differenzierung anwenden. Der „qualifizierende“ Begriff von Lesekultur erfordert die Herausbildung einer literarischen Kompetenz, wohingegen das vorrangige Sozialisationsziel nach dem „extensiven“ Lesekulturbegriff die Herausbildung von Lesekompetenz ist.

Auch wenn es heute oft noch Schwierigkeiten gibt, die Lesesozialisation vom traditionellen Bildungsbegriff zu emanzipieren, spielt der „extensive“ Begriff von

³⁰ Schön, Erich: ‚Lesekultur‘ – einige historische Klärungen. In: Rosebrock. 1995., S. 139

³¹ Eggert und Garbe. 1995., S. 20

³² vgl. ebd.

Lesekultur eine immer größere Rolle. Es kommt zuerst einmal darauf an, dass Kinder und Jugendliche überhaupt Bücher lesen, nicht so sehr darauf, was sie lesen. Als vorläufiger Beweis dafür sei hier die Antwort eines 14jährigen Schülers auf die Frage seines Lehrers, was er denn unter Kultur verstehe, zitiert: „Kultur ist, wenn man freiwillig liest.“³³

3.2 Von der Leseerziehung zur Lesesozialisation

Im 18. Jahrhundert wandelt sich das Leseverhalten in Mitteleuropa radikal. Mit der Geschichte des Buches und des Lesens verbinden sich von nun an epochale Ideen von Aufklärung, Demokratie und Selbstverwirklichung aber auch, wie immer, wenn sich etwas radikal wandelt, ängstliche Abwehr von Neuerungen.³⁴ Die moderne Forschung spricht gern von einer „Leserevolution“, auch wenn gegen Ende des 18. Jahrhunderts nur zehn Prozent der erwachsenen Deutschen zum lesenden Publikum zählen.³⁵ An die Stelle der intensiven, lebenslangen Wiederholungslektüre einiger ausgewählter Texte, größtenteils religiöser Art (allen voran die Bibel), tritt ein extensives Leseverhalten, welches „auf moderne, säkularisierte und individuelle Weise begierig war, neue, abwechslungsreiche Lesestoffe zur Information und insbesondere zur privaten Unterhaltung zu konsumieren.“³⁶ Der Leser erwartet nun von seiner Lektüre, „Medium zur Selbstverständigung und Selbstfindung zu sein.“³⁷ Gerade das aufstrebende Bürgertum grenzt sich durch gezielte Lektüre als gebildet von anderen Schichten ab. Doch neben dieses Lesen der Bildung wegen tritt eine neue Art des Lesens: ein Teil der deutschen Bürger, unter ihnen Vertreter der Aufklärung und Philanthropie wie Campe, Salzmann und Knigge, sind der Meinung, dass es zu viele Bücher gäbe und dass zu viel, ohne Auswahl und nur zur Unterhaltung gelesen werde und diagnostizieren bei ihren Zeitgenossen Lesesucht oder gar Lesewut. Diese jedoch mache untauglich für das alltägliche bürgerliche Leben.

³³ Franzmann, Bodo: Vermischtes und Aktuelles zur Geographie des Lesens und zur Anatomie des Lesers. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Bücher machen, Bücher lesen. Oberhausen. 1998., S. 95

³⁴ vgl.: Hurrelmann, Bettina: Leseförderung – eine Daueraufgabe. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh. 1996., S. 19

³⁵ Schmid, Pia: Zeit des Lesens – Zeit des Fühlens. Anfänge des deutschen Bildungsbürgertums. Ein Lesebuch. Berlin. 1985., S. 101

³⁶ Chartier, Roger und Guglielmo Cavallo (Hrsg.): Die Welt des Lesen. Von der Schriftrolle zum Bildschirm. Frankfurt/ New York. 1999., S. 422

³⁷ Schmid. 1985., S. 111

„Aus diesem Grund muss ihr entgegengearbeitet werden. Die Subjekte der Lesesucht sowie die je spezifischen Folgen der Sucht müssen ausgemacht werden, und es muß eine Vorstellung vom richtigen Lesen oder vom korrekten Leser in Umlauf gebracht werden. In der Lesesuchtdebatte ist von drei Personengruppen die Rede: von Frauen, von Kindern und Jugendlichen und von den niederen Ständen.“³⁸

Der gebildete Mittelstand nimmt eine gemeinsame Haltung gegen diese drei Gruppen ein. Die Lektüre der Frauen wird ebenso reglementiert und zensiert, wie die der Kinder und Jugendlichen. Zu diesem Zweck entsteht in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eine gesonderte Kinderliteratur, die vor allem aus „gereinigten Ausgaben“ der Klassiker und des Alten Testaments besteht. Besonders beunruhigt sind die Bürger jedoch über die Lektüre der niederen Stände. Das Lesen könnte dazu führen, dass diese über ihren armseligen Zustand nachdenken und sogar versuchen, daran etwas zu ändern. Das Recht dazu, durch Lektüre „Aufklärung und Licht“ ins Leben zu bringen, nimmt das Bürgertum allein für sich in Anspruch.³⁹

„Was in der Kantschen Definition der Aufklärung als ‚Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ zweihundert Jahre später als Postulat der Menschwerdung durch Verstandesgebrauch, als Emanzipation schlechthin überliefert wird, erweist sich als eine exklusive Angelegenheit. Das ‚Sapere aude!‘ gilt nicht für jeden Menschen, wenn Kant die Unmündigkeit definiert als ‚das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen‘. Wo es Leser gibt, die Reglements oder in Kants Diktion: ‚der Leitung eines andern‘ unterstellt sind, kann sich für diese gar nicht erst die Frage nach Aufklärung in der ersten Person stellen. Ihre eigene Unmündigkeit ist nicht selbstverschuldet, sie wurde zugewiesen, von außen unlösbar angeheftet.“⁴⁰

Die Aufklärer entdecken also im 18. Jahrhundert die Literatur als geeignetes Instrument zur Erziehung des Menschen.⁴¹ Damit war die Leseerziehung, welche über 200 Jahre lang den Zugang zu fiktiven Welten einschränkte und kontrollierte, begründet. Mit der Durchsetzung des Lesens auch als Freizeitbeschäftigung in nahezu allen Bevölkerungsschichten, seiner Demokratisierung im 19. Jahrhundert, wurde sie aktueller denn je. Noch bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts war es Hauptaufgabe der Leseerzieher, vor allem die Jugend vor dem Einfluss „schlechter“ Lektüre zu bewahren. Erst mit zunehmender Verbreitung des Fernsehens änderte sich der Blickwinkel. Seit dem Ende der sechziger Jahre stand in praktisch jedem bundesdeutschen Haushalt ein Fernsehgerät. Die Hoffnung, dieses als Bildungsmedium einzusetzen, erfüllte sich nicht.⁴²

³⁸ ebd., S. 119

³⁹ vgl. ebd., S. 111ff

⁴⁰ ebd., S. 127

⁴¹ vgl. Fritz. 1986., S. 99

⁴² vgl. Buhrfeind, Anne u.a.: Leseförderung. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.). 2001., S. 471f

So haben sich bis heute die Bedingungen (nicht nur) kindlicher Lektüre stark gewandelt. Jedes Kind hat inzwischen Zugang zu nahezu jeder Lektüre. So gut wie jedes Kind erwirbt die Lesefähigkeit in der Schule. Gleichzeitig ist das Lesen jedoch in Konkurrenz zu den zahlreichen elektronischen Medien geraten, welche die ehemalige „Lesekindheit“ in eine „Medienkindheit“ verwandeln.⁴³ Vor allem im Vergleich zum Fernsehen erscheint die Kulturtechnik Lesen in mehrfacher Hinsicht als anspruchsvoll: sie legt die körperliche Motorik weitgehend lahm, isoliert zeitweise von der Umwelt und verlangt um so mehr geistige Aktivität, eben die Aneignung eines in der Abfolge abstrakter Schriftzeichen gemeinten Sinns.⁴⁴ Die Etablierung des Fernsehens hat die kulturelle Wertschätzung des Lesens nicht nur gesteigert und sogar idealisiert, sie hat auch die Aufmerksamkeit von Pädagogen und Kulturkritikern auf diese nun plötzlich „bedrohte“ Kulturtechnik gelenkt. Vor dem Hintergrund der aktuellen kulturellen Umwälzungen entstand der Begriff der Lesesozialisation. Seither wurde in zahlreichen Untersuchungen aufgezeigt,⁴⁵ dass stabile Lesegewohnheiten nicht automatisch entstehen, gewohnheitsmäßiges Lesen muss vielmehr in einem komplexen, von vielen Faktoren bestimmten Prozess ausgebildet, sozialisiert werden.⁴⁶

Der Grundstein für eine erfolgreiche Lesesozialisation wird bereits im Vorschulalter gelegt. Im Rahmen der Familie sollten vor allem Wissen über die Funktion des Lesens und Schreibens, sowie metasprachliche Kompetenzen vermittelt werden.. Auch Kindergärten und –tagesstätten können einen Beitrag zur Lesesozialisation kleiner Kinder leisten und sollten versuchen, soziale Unterschiede auszugleichen.

In der Phase des Schriftspracherwerbs liegt die Hauptverantwortung für die Lesesozialisation beim Deutschunterricht und bezieht mit zunehmender Schulbesuchsdauer alle Unterrichtsfächer mit ein. Doch auch nach der Einschulung wird die Entwicklung der Lesekompetenz in erheblichem Ausmaß von Lesepraktiken und –gewohnheiten im Elternhaus beeinflusst. In dieser Phase der Lesesozialisation gewinnen auch Institutionen wie Bibliotheken, Buchhandlungen und Lite-

⁴³ vgl. Eggert und Garbe. 1995. S. 93ff

⁴⁴ vgl. Saxer, Ulrich: Lesesozialisation. In: Bonfadelli u.a. 1993., S. 315

⁴⁵ vgl. z.B.: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Lesesozialisation. Bd. 1 u. 2. Gütersloh. 1993 oder auch Allensbacher Befragungen zur Lesekultur in Deutschland, vgl.: Muth, Ludwig (Hrsg.). Der befragte Leser. Buch und Demoskopie. München u.a. 1993

⁴⁶ vgl. Rosebrock. 1995. S. 13f

raturhäuser an Bedeutung. Auch der Einfluss der Peer-Groups darf nicht unterschätzt werden.

Das wesentliche Medium der kindlichen Lesesozialisation ist unbestritten die Kinder- und Jugendliteratur. Sie zeichnet sich strukturell durch ihre Einstiegsfunktion aus, also dadurch, dass sie nach und nach gestaffelte Schwierigkeitsstufen, hin zu komplexen und abstrakten Texten zur Verfügung stellt. Diese Texte sind für Jungen und Mädchen jedoch oft unterschiedlich, auch in den Bereichen der Belletristik und der nicht-professionellen Sachliteratur findet man häufig nach Geschlechtern unterschiedene Literatur. Damit ist das jeweilige Geschlecht als eine weitere wichtige Einflussgröße, welche die Lesesozialisation als Ganze prägt, benannt. Als Ergebnis⁴⁷ dessen zeigt sich, dass weibliches Lesen thematisch anders gewichtet ist als männliches, dass Mädchen und Frauen quantitativ mehr lesen als Jungen und Männer und dass das Lesen für jedes Geschlecht andere Funktionen im Lebenskontext hat.⁴⁸ Bisher werden dafür verschiedene Gründe diskutiert. Für Eggert/ Garbe ist vor allem die weibliche Dominanz beim literarischen Lesen wenig überraschend, „stand doch seit Beginn des 18. Jahrhunderts die systematische Förderung des ‚lesenden Frauenzimmers‘ auf der Tagesordnung aufklärerischer Bildungsprogramme.“⁴⁹ Am Ende des Jahrhunderts beschwor dann zwar, wie weiter oben bereits gezeigt, unter anderem die weibliche „Lesesucht“ eine große Debatte über die Gefahren der Lektüre herauf, doch bis dahin hatte die bürgerliche Frau ihren Platz im literarischen Leben längst besetzt.

Die Frauen des aufstrebenden Bürgertums wurden von außerhäuslicher Erwerbstätigkeit ausgeschlossen und auf ihre „natürliche Bestimmung“ zur Hausfrau, Mutter und Gattin festgelegt. Damit waren günstige Voraussetzungen für Lektüre gegeben. Durch den Ausschluss aus dem öffentlichen Leben waren Frauen darauf angewiesen, entweder medial vermittelt daran teilzunehmen oder aber sich fiktive Ersatzwelten zu schaffen. Bücher und Zeitschriften boten dazu reichhaltiges Material. Vor allem die damals expandierende Gattung des Romans wurde zu diesen Zwecken hauptsächlich von Frauen gelesen. Schon in der bürgerlichen Gesellschaft war also das literarisch-ästhetische Lesen (im Ge-

⁴⁷ vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.3.1. und 3.3.2.

⁴⁸ vgl. Rosebrock. 1995., S. 17ff

⁴⁹ Eggert und Garbe. 1995., S. 80

gensatz zum pragmatisch motivierten Lesen) eine Domäne der Frauen.⁵⁰ Das ist es bis heute geblieben.

Eine weitere mögliche Erklärung für die Unterschiede im Leseverhalten von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen liefert eine wissenschaftliche Erkenntnis im Bereich der Entwicklungspsychologie und Gehirnforschung. Demnach besitzen Mädchen bereits im frühkindlichen Stadium einen Vorsprung in der sprachlichen Entwicklung, so dass ihnen das Lesen sozusagen „von Natur aus“ leichter fällt. Durch die Vorteile der sprachlichen Entwicklung gelingt es Frauen dann eher, intensive und positive Beziehungen zu Büchern aufzubauen.⁵¹

Ulrich Saxer wiederum begründet die bei Mädchen erfolgreicher verlaufende Lesesozialisation damit, dass sie feminin geprägt ist. Die Rolle der Vorleserin fällt normalerweise der Mutter zu, überhaupt besorgt sie den Hauptteil der Lesesozialisation in der Familie. Im Elementarunterricht sind es dann auch noch hauptsächlich weibliche Lehrkräfte, die das Lesen unterrichten. Fernsehen hingegen sieht Saxer eher von den Vätern geprägt, diese sitzen länger als die Mütter vor dem Bildschirm und werden darin letztlich von ihren Söhnen imitiert.⁵²

Über die Spanne der primären Sozialisation von Kindern und Jugendlichen geht die Lesesozialisation Erwachsener hinaus. Das Lesen im Lebensverlauf ist gekennzeichnet von zahlreichen Sprüngen und Brüchen, jede Lesekarriere verläuft individuell und abhängig von verschiedensten Bedingungen (z.B. Berufstätigkeit, Familiengründung, Partnerwahl), der Lesesozialisationsprozess ist also praktisch nie abgeschlossen.⁵³ Dieser von so vielen Faktoren abhängige Prozess, in dem gewohnheitsmäßiges Lesen ausgebildet und später ausgeübt wird, kann scheitern, „wofür dann Gründe auszumachen wären, aber es sind auch Bedingungen seines Gelingens ausfindig zu machen...“⁵⁴ Zum Gelingen dieses Prozesses beizutragen, ist heute Aufgabe der *Leseförderung*. Der Begriff ist in den 1970er Jahren aus der Deutsch- und Grundschuldidaktik hervorgegangen.⁵⁵ Verstand

⁵⁰ vgl. ebd., S. 80f

⁵¹ vgl. Gilges, Martina: Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. Bochum. 1992., S. 182

⁵² vgl. Saxer. In: Bonfadelli u.a. 1993., S. 349f

⁵³ vgl. Rosebrock. 1995., S. 28

⁵⁴ ebd., S. 13

⁵⁵ vgl. Buhrfeind u.a. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 472

man unter „Leseförderung“ anfangs lediglich die Förderung und Unterstützung leseschwacher Kinder, so ist er heute deutlich weiter gefasst:

„Leseförderung meint [...] die Vermittlung und Stabilisierung einer kulturellen Praxis, die ihren Ort primär außerhalb der Schule hat, zu ihrem Aufbau aber der professionellen pädagogischen Unterstützung bedarf. Es geht ihr um die Stärkung und die Sicherung der Lesemotivation, die Erweiterung der Lesekompetenz und die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, die Entwicklung von individuellen Leseinteressen, die Stabilisierung von Lesegewohnheiten und die Prävention von Leseabbrüchen.“⁵⁶

Darum, lediglich „das gute Buch“ zu fördern, geht es inzwischen nicht mehr. Für Bodo Franzmann von der Stiftung Lesen ist ein gutes Buch heute ein solches, „dessen Lektüre den Leser nach dem nächsten Buch verlangen lässt.“⁵⁷ In diesem Sinne ist Leseförderung für ihn „die Erzeugung lebenslanger Lesesucht [!] durch die gezielte Verabreichung von qualitativ durchaus verschiedenen und individuell unterschiedlich wirksamen Lesedrogen.“⁵⁸ Dabei ist es wichtig, differenzierte Angebote zu machen, da sich Leseförderung an einen heterogenen Adressatenkreis richtet. Zu diesem gehören schon ganz kleine Kinder, Leseanfänger, Kinder- und Jugendliche mit Lesebarrieren, routinierte wie auch nicht-routinierte Leser.⁵⁹ Aber auch Erwachsenen, die Schwierigkeiten mit dem selbständigen Lesen haben, muss und kann mit lesefördernden Maßnahmen⁶⁰ geholfen werden.

3.3 Leser und Leseverhalten heute – Aktuelle Untersuchungen

Im Folgenden soll der momentane Zustand der Lesekultur in Deutschland anhand aktueller empirischer Daten festgemacht werden. Dazu werden zwei unterschiedliche Studien herangezogen: die von der Stiftung Lesen in Auftrag gegebene Untersuchung „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“ und die so genannte PISA–Studie, durchgeführt von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und gemeinschaftlich getragen und verantwortet von allen OECD–Mitgliedsstaaten.

Mit diesen beiden Untersuchungen liegen die aktuellsten Daten zum Leseverhalten in Deutschland auf einer breiten empirischen Basis vor. Die Studie der Stiftung Lesen wurde im Frühjahr 2000 durchgeführt, die PISA–Untersuchung fand

⁵⁶ Hurrelmann. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 1996., S. 27

⁵⁷ Franzmann, Bodo: Wozu Leseförderung? In: Eicher (Hrsg.). 1997., S. 30

⁵⁸ ebd.

⁵⁹ vgl. Elsholz, Heide und Helene Lipowsky: Lesen als Teil des Bildungsauftrags der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen in der Schule. Gütersloh. 2001., S. 13

⁶⁰ näheres dazu in Kapitel 5.2.

im Frühsommer desselben Jahres statt. Dennoch sind beide Studien überhaupt nicht vergleichbar, schon die völlig unterschiedliche Vorgehensweise bei der Datenerhebung schließt das aus. Ein Vergleich ist an dieser Stelle auch gar nicht beabsichtigt, stattdessen soll ein Ist-Zustand dokumentiert werden.

Die Stiftung Lesen liefert dazu anhand einer repräsentativen mündlichen Befragung eine umfassende Bestandsaufnahme der Lesegewohnheiten zu Beginn des Jahrtausends, die im Folgenden aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden soll:

Stellenwert des Lesens: Das Buchlesen wird als eine Freizeitbeschäftigung vor dem Hintergrund der Nutzung weiterer Medien fixiert. Hier stellt sich die Frage, welcher Stellenwert ihm heute im Medienkontext eingeräumt wird.

Erwartungen an das Medium „Buch“: Welche Funktionen erfüllt das Lesen heute im Leben der Menschen? Was erwarten sie von einem Buch, was motiviert sie zum Lesen?

Soziale Perspektive: Welche Unterschiede wurden im Leseverhalten von Männern und Frauen aber auch zwischen verschiedenen Bildungsschichten ausgemacht?

Lesesozialisation: Hier soll anhand der vorliegenden empirischen Daten gezeigt werden, welcher Stellenwert der buchbezogenen Sozialisation bezüglich der Herausbildung einer stabilen Bindung ans Medium Buch und der Tätigkeit Lesen zukommt. Welche Erfahrungen wurden also in der Kindheit mit Büchern gemacht?⁶¹

Die PISA–Studie wird hier zusätzlich zur Untersuchung der Stiftung Lesen herangezogen, und das nicht nur deshalb, weil sie nach Bekannt werden ihrer Ergebnisse wieder einmal Kulturpessimisten und Bildungsexperten gleichermaßen auf den Plan rief und somit Schlagzeilen wie „Deutschlands Kinder verlernen das Lesen“⁶² an der Tagesordnung waren. Sie ist vielmehr mit einer Stichprobe von etwa 5000 untersuchten 15jährigen Schülerinnen und Schülern⁶³ eine optimale Ergänzung zur Studie der Stiftung Lesen, untersucht doch die PISA–Studie an-

⁶¹ diese Gliederung entstand in Anlehnung an: Bonfadelli, Heinz: Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 109

⁶² Gaschke, Susanne: Lies! Mir! Vor! Deutschlands Kinder verlernen das Lesen. Das hat die Schulstudie Pisa gezeigt. Eltern müssen ihren Kindern schon vor der Schule Lust auf Bücher machen. In: Die Zeit. 13. Dezember 2001., S. 75

⁶³ vgl. Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.). 2001., S. 13f

hand eines umfangreichen Tests, ergänzt durch eine schriftliche Befragung, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler, also die Fähigkeit

„...geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedenen Zwecke sachgerecht zu nutzen.“⁶⁴

Damit werden also nicht nur, wie bei der Untersuchung der Stiftung Lesen, Meinungen, sondern vor allem auch Fakten zum Leseverhalten erhoben. Und das in einer Altersgruppe, die in den nächsten Jahren bis Jahrzehnten die Lesekultur dieses Landes maßgeblich beeinflussen wird.

3.3.1 Stiftung Lesen: Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend

3.3.1.1 Allgemeines

Im Frühjahr 2000 führte die Stiftung Lesen eine Studie zum Leseverhalten der deutschen Bevölkerung durch. Die Untersuchung basiert auf einer repräsentativen Befragung von 2550 Personen, die in der Bundesrepublik Deutschland ihren festen Wohnsitz haben und zum Zeitpunkt der Befragung mindestens 14 Jahre alt sein mussten. Die Befragung wurde in der Zeit vom 3. März bis zum 14. April 2000 persönlich - mündlich in einstündigen Interviews durch geschulte Interviewer des IFAK Instituts Taunusstein durchgeführt.⁶⁵

Diese quantitative Methode wurde mit einer qualitativen Erhebung kombiniert. Dazu führten zehn Interviewerteams von Juli bis September 2000 in sieben Städten insgesamt 120 einstündige narrative Interviews nach einem vorher entwickelten Interviewleitfaden durch,⁶⁶ denn:

„Lesen ist [...] immer auch eine individuelle Auseinandersetzung, eine direkte Kommunikation zwischen Leser und Text. Und diese vollzieht sich im spezifischen Umfeld der jeweiligen Lesesituation. Darüber erfährt der Forscher nur dann etwas, wenn er Leserinnen und Leser berichten lässt.“⁶⁷

3.3.1.2 Stellenwert des Lesens

An Werktagen haben die Deutschen im Durchschnitt 4 Stunden und 42 Minuten frei verfügbare Zeit, sonntags sind es acht Stunden, die frei zur Verfügung stehen, also nicht durch Erwerbsarbeit bestimmt sind. Dabei zeigt sich, dass Vielle-

⁶⁴ ebd., S. 22

⁶⁵ vgl. Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Schriftenreihe „Lesewelten“. Mainz/ Hamburg. 2001., S. 225

⁶⁶ vgl. ebd., S. 8

⁶⁷ ebd., S. 5

ser⁶⁸ weniger frei verfügbare Zeit haben als Wenigleser. Keine Zeit zu haben, kann also kaum ein Grund sein, nicht zu lesen. Wer lesen will, nimmt sich auch die Zeit dazu.

An einem normalen Werktag verbringen die Deutschen 2 Stunden und 45 Minuten vor dem Fernseher, für die Lektüre von Sach- und Fachbüchern oder Romanen, Erzählungen, Gedichten hingegen werden nur 22 beziehungsweise 18 Minuten Zeit investiert.⁶⁹

29 Prozent der Befragten bezeichnen die Lektüre von Romanen, Erzählungen und Gedichten als für sie wichtige oder sogar sehr wichtige Freizeitbeschäftigung. Tatsächlich lesen aber nur 3 Prozent täglich und 11 Prozent mehrmals in der Woche in derartigen Büchern. Eine ähnliche Diskrepanz gibt es bei der Sach- und Fachbuchlektüre. Hier gaben 40 Prozent der Befragten an, dass ihnen das Lesen dieser Bücher wichtig bzw. sehr wichtig sei, tatsächlich genutzt werden sie täglich von 4 Prozent und von 15 Prozent mehrmals in der Woche. Bei den meisten anderen Freizeitbeschäftigungen besteht ein weitgehend ausgeglichenes Verhältnis zwischen empfundener Wichtigkeit und tatsächlicher regelmäßiger Nutzung. Radio und Fernsehen werden sogar von mehr Menschen regelmäßig genutzt, als es ihrer Einschätzung der Wichtigkeit entspricht: 86 Prozent bezeichnen fernsehen als wichtige Freizeitbeschäftigung, 97 Prozent aller Befragten tun das auch täglich oder mehrmals in der Woche. Damit liegt das Fernsehen noch vor dem Radio, welches eigentlich als klassisches „Nebenbei“ – Medium gilt. Hier gaben 85 Prozent der Befragten an, dass sie es täglich oder zumindest mehrmals in der Woche nutzen, wichtig ist es für 70 Prozent.

Auf die gestützte Frage: „Ich habe hier eine Liste mit verschiedenen Themen. Sagen Sie mir bitte, für welche Themen Sie sich interessieren“, bekundeten 31 Prozent ein Interesse an Literatur.⁷⁰ Traditionell informieren sich Buchliebhaber hauptsächlich durch Printmedien über Neuigkeiten zu diesem Thema, die aktuelle Umfrage ergab jedoch, dass das Fernsehen im Moment an erster Stelle der Informationsquellen steht, 33 Prozent der Literaturinteressierten nutzen es als

⁶⁸ Der Lesertyp wird definiert durch die Häufigkeit des Buchlesens, die Anzahl der gelesenen Bücher pro Jahr, die eigene Einschätzung der Leseintensität und des Lesens als wichtige Freizeitbeschäftigung. Demnach zählt etwa ein Viertel der Bevölkerung zu den Kaumlesern, jeder fünfte ist ein Wenigleser, 27 Prozent können als Durchschnittsleser bezeichnet werden und 28 Prozent zählen zu den Vielleser. Vgl. dazu: Stiftung Lesen (Hrsg.). 2001., S. 61

⁶⁹ vgl. ebd., S. 240

⁷⁰ vgl. ebd., S. 228

Hauptinformationsquelle über neue Bücher. Dabei spielt sicher der „Reich-Ranicki-Effekt“ eine Rolle, aber auch die stärkere Präsenz von Autoren und ihren Büchern in Talkshows und anderen Programmsparten.⁷¹ Hier ist auch ein Anknüpfungspunkt für die Leseförderung zu sehen, durch das Fernsehen werden auch die eher buchfernen Schichten erreicht.

Eine gewisse Wertschätzung für das Medium Buch ist also durchaus vorhanden, seine Wichtigkeit anerkannt. Das zeigt sich auch darin, dass der Buchbestand auf den die Deutschen zu Hause zurückgreifen können, seit Jahren wächst. In 47 Prozent der befragten Haushalte gibt es mehr als 50 Bücher. Und auch wenn 28 Prozent angeben, nie ein Buch zur Hand zu nehmen, um darin zu lesen, etwas nachzuschlagen oder darin zu blättern, ist die Zahl der insgesamt jährlich gelesenen Bücher in den letzten acht Jahren leicht gestiegen. Diesen Zuwachs bewirken vor allem gut ausgebildete Frauen.⁷²

Für die Menschen, die viel lesen, ist dies oft viel mehr, als nur eine Freizeitbeschäftigung, nämlich ein „geradezu existentielles Grundbedürfnis.“ „Das ist, wie wenn man einen Tag lang nichts isst, dann hat man Hunger, und dann muss man was essen [...] Und so ist das halt auch beim Lesen“⁷³, so beschreibt ein 47jähriger Mann seine Einstellung zum Lesen in einem der zusätzlich durchgeführten Interviews zur qualitativen Erhebung. Hier wird auch deutlich, wie wichtig denen, die gern und viel lesen auch das sinnliche Erleben des Lesens ist. Vielle Leser fühlen sich angezogen von Büchern, die schön aufgemacht sind. So können sie sich auch mehrheitlich nicht vorstellen, ein Buch am PC zu lesen: „Die Atmosphäre fehlt mir. Wenn ich ein Buch habe, ist eine ganz andere Atmosphäre. Ich stelle mir einen Dialog vor, wenn ich ein Buch in der Hand habe. Diesen Dialog könnte ich am PC nicht führen“⁷⁴, so die Begründung eines 51jährigen Vielle- sers, der durchaus einen Computer und auch das Internet nutzt.⁷⁵

Überhaupt ist der Stellenwert, den das Buch bei jenen 38% der Bevölkerung hat, die beruflich oder privat einen Computer nutzen und der in dieser Studie erst- mals detailliert erhoben wurde, interessant:

„Dreimal so viele Computernutzer wie Nichtnutzer unter 30 Jahren lesen Fachliteratur. Und auch an Belletristik sind noch mehr als doppelt so viele Computer-Freaks interessiert, wie

⁷¹ vgl. ebd., S. 22

⁷² vgl. ebd., S. 8ff

⁷³ ebd., S. 42

⁷⁴ ebd., S.56

⁷⁵ ebd., S. 336

ihre Altersgenossen ohne PC [oder Mac, Anm. d. Verf.]. Die deutlich stärkere Bindung ans Bücherlesen zeigt sich auch bei der Häufigkeit und Quantum der Lektüre. Sowohl bei der täglichen und bei der mehrmals wöchentlichen Lektüre wie bei der Zahl der gelesenen Bücher liegen die Computernutzer weit vorn. [...] Im Übrigen wird die Beschäftigung mit PC und Internet von Lesern nicht als Konkurrenz zur Buchlektüre gesehen. Leseaktivitäten am Bildschirm beziehen sich vorwiegend auf Beruf und Weiterbildung. Dem steht die ans Buch gebundene, unterhaltungsbezogene Lektüre gegenüber.“⁷⁶

Das also ist sie, die viel zitierte „Info-Elite“, diejenigen Menschen, die mehrere Medien kompetent und selbstbewusst nebeneinander nutzen. Bei ihnen dominiert die Einstellung, dass es Sinn macht, aktuelle Informationen über die elektronischen Medien zu beschaffen. Dem Buch hingegen bleibt es auch weiterhin vorbehalten, für die genussvollen Lesemomente zu sorgen.⁷⁷

3.3.1.3 Erwartungen an das Medium Buch

Auf die Frage, warum man zu einem Buch greift, kristallisieren sich im Wesentlichen drei Antwortgruppen heraus: 23 Prozent der Befragten lesen, um informiert zu sein, interessieren sich für bestimmte Themen oder Hobbys; 24 Prozent lesen, um sich zu unterhalten oder Literatur zu genießen; weitere 24 Prozent greifen zu Lektüre um sich weiterzubilden. Bei den restlichen 29 Prozent handelt es sich um Nichtleser, diese können erwartungsgemäß generell keine Motivation zum Lesen nennen.

Ebenso erwartungsgemäß findet man Vielleser bei allen drei Motivationsgruppen sehr häufig, sie machen 48 Prozent der Unterhaltungsorientierten, 36 Prozent der Informationsorientierten und 33 Prozent der Weiterbildungsorientierten aus. Bei den Weniglesern hingegen dominiert die Weiterbildung als Lesemotiv, Unterhaltung spielt nur für wenige eine Rolle: 17 Prozent der Wenigleser lesen, um sich zu unterhalten oder Literatur zu genießen, 26 Prozent um informiert zu sein und 30 Prozent von ihnen nutzen Bücher hauptsächlich zur Weiterbildung. Wenigleser lesen also eher weil sie müssen, nicht weil es ihnen Spaß macht.⁷⁸

Die Erwartungen, die Leser an ihre Lektüre haben, können sehr unterschiedlich sein. Mehr als die Hälfte aller Befragten (60 Prozent) erwartet von einem Buch, dass es spannend ist, den Leser packt und fasziniert. 47 Prozent möchten beim Lesen den Alltag vergessen. Für 45 Prozent der Leser muss ein Buch realistisch, faktenreich und wirklichkeitsgetreu sein, die gleiche Menge der Befragten erwar-

⁷⁶ ebd., S. 27ff

⁷⁷ vgl. ebd., S. 58

⁷⁸ vgl. ebd., S. 69

tet Anregungen zum Denken und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Fast ebenso viele Befragte (44 Prozent) erhoffen sich, dass das Buch, mit dem sie sich beschäftigen so ist, dass man davon lernen und profitieren kann. Weiterhin wünschen sich die befragten Leser, dass sie sich in die Rolle von Figuren hineinversetzen können (30 Prozent), dass Bücher Lebensprobleme behandeln (29 Prozent), fremde Welten und Kulturen zeigen (28 Prozent) oder von Liebes- und Beziehungsproblemen handeln, die jedem passieren können (24 Prozent). Aktuelle politische und soziale Probleme wollen 21 Prozent der Befragten in einem Buch behandelt wissen. Wichtig ist auch, dass ein Buch lustig ist, Humor hat (33 Prozent) und den Leser in eine andere (Phantasie-)Welt versetzt. 8 Prozent der Leser möchten bei der Lektüre erotisch angeregt werden.⁷⁹

Die Leseerwartungen wurden gestützt abgefragt, die Interviewten mussten also aus vorgegebenen Antworten die für sie zutreffenden auswählen. Dabei waren auch Mehrfachnennungen möglich.

Bei den qualitativen Interviews kam es zu ähnlichen Ergebnissen, hier haben die Befragten ihre Erwartungen an das Medium Buch jedoch größtenteils frei formuliert. Deutlich wird hier erneut, dass vor allem Vielleser vielfältige Erwartungen an ihren Lesestoff haben und bei ihnen auch meist mehrere Lesemotive zusammentreffen:

„Thematisiert werden Unterhaltung, Entspannung, Eskapismus beziehungsweise Flucht aus dem Alltag, Information, Meinungsbildung, Hilfe bei Lebensproblemen, Entfaltung der Phantasie, Weiterbildung, Entwicklung der Sprachkompetenz, Persönlichkeitsbildung.“⁸⁰

Bei den Weniglesern handelt es sich meist um praktische Erwägungen, die sie gelegentlich zu Lektüre greifen lassen, sie nutzen diese dann als Informationsquelle oder stufen sie als für die Rechtschreibung förderlich ein.⁸¹

Sowohl bei den Lesemotiven, als auch bei Erwartungen, die an Bücher gestellt werden, gibt es Unterschiede zwischen Männern und Frauen, verschiedenen Bildungsschichten und Altersgruppen. Auf diese wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

⁷⁹ vgl. ebd., S. 264;

⁸⁰ ebd., S. 42

⁸¹ vgl. ebd.

3.3.1.4 Soziale Strukturen

Wie oben bereits ausgeführt, lassen sich drei Gruppen unterscheiden, fragt man nach den Gründen, warum gelesen wird: unterhaltungsorientierte, informationsorientierte und weiterbildungsorientierte Leser. Meist mischen sich natürlich die Motive, die zum Lesen eines Buches veranlassen, selten liegt ausschließlich einer der genannten Gründe vor, Schwerpunkte gibt es aber schon. Die quantitative Analyse hat ergeben, dass es sich bei den primär unterhaltungsorientierten Buchlesern eher um Frauen in einem Alter ab 50 Jahren handelt, die den Computer eher weniger nutzen und häufig unverheiratet sind. Primär informationsorientierte Leser sind eher zwischen 40 und 60, nutzen einen Computer und haben eine mittlere bis höhere formale Bildung. Für die weiterbildungsorientierten Leser ergab die Untersuchung, dass es sich dabei am ehesten um Männer im Alter zwischen 14 und 29 Jahren handelt, die den Computer nutzen und in der Regel ein Studium absolvieren (oder das bereits getan haben).⁸²

28 Prozent der Gesamtbevölkerung sind Vielleser, dabei handelt es sich eher um Frauen als um Männer (31 versus 25 Prozent).⁸³ Auch die Erwartungen, die Männer und Frauen an Bücher haben, unterscheiden sich. Zwar ist es beiden Geschlechtern am wichtigsten, dass Bücher spannend sind, den Leser packen und faszinieren, für Frauen steht an zweiter Stelle allerdings der Wunsch, mit Hilfe eines Buches den Alltag für eine Weile vergessen zu können, gefolgt von der Erwartung, zum Denken und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen angeregt zu werden. Männern hingegen ist nach dem Spannungsreichtum vor allem wichtig, dass sie vom Gelesenen lernen und profitieren können und dass ein Buch realistisch, faktenreich und wirklichkeitsgetreu ist.⁸⁴ 37 Prozent der Frauen erachten denn auch die Lektüre von Romanen, Erzählungen und Gedichten als wichtige oder sehr wichtige Freizeitbeschäftigung (Männer: 20 Prozent) und verbringen an einem normalen Werktag 23 Minuten damit (Männer 13 Minuten). Für 43 Prozent der Männer dagegen ist eher die Lektüre von Sach- und Fachbüchern eine wichtige oder sehr wichtige Beschäftigung in der Freizeit (Frauen: 35 Prozent). Sie verbringen damit dann auch 25 Minuten am Tag (Frauen: 20 Minu-

⁸² vgl. ebd., S. 46ff

⁸³ vgl. ebd., S. 62

⁸⁴ vgl. ebd., S. 264

ten).⁸⁵ Die Unterschiede im Leseverhalten von Männern und Frauen hat damit also auch diese Studie nachgewiesen, ohne allerdings auf Gründe dafür einzugehen.

Ein weiterer wichtiger Indikator für die persönliche Einstellung zum Lesen ist die Bildung, sie ist einerseits Voraussetzung dafür, ein Vielleser zu werden, gleichzeitig ist Bildung natürlich eine Folge des Lesens, da man höhere Bildung hauptsächlich durch Lektüre erreicht:

„Unter den Befragten mit Volks-/Hauptschule mit und ohne Lehre findet man 9 beziehungsweise 15 Prozent Vielleser, unter den Absolventen der Mittelschule 31 Prozent. Mit Abitur oder Studium steigt der Vielleser-Anteil auf 59 beziehungsweise 68 Prozent an.“⁸⁶

3.3.1.5 Lesesozialisation

Nach den Erfahrungen mit Büchern in der Vergangenheit gefragt, lassen sich die in den quantitativen Interviews Befragten vier verschiedenen Gruppen zuordnen: 25 Prozent nennen einen positiven Familieneinfluss. Hier wurde zu Hause darauf geachtet, dass gute Bücher gelesen wurden, es gab viele Bücher im Haushalt und Gespräche mit den Eltern über das Gelesene. Diese Befragten haben außerdem als Kinder und Jugendliche oft Bücher ausgeliehen und fanden den Deutschunterricht interessant. Ihre persönlichen Einstellungen wurden von Büchern beeinflusst. Die zu dieser Gruppe Gehörigen sind besonders häufig weiblich, zwischen 40 und 50 Jahre alt und deutlich höher gebildet. Sie lesen häufig Bücher und nutzen auch eher einen Computer.

23 Prozent verweisen hauptsächlich auf den Einfluss von Schule und Kindergarten. In ihren Schulen wurde mit Zeitungen gearbeitet, im Kindergarten wurde ihnen oft vorgelesen, aber auch zu Hause wurde zumindest die Zeitung gelesen. Dieser Einfluss von Schule und Kindergarten hat sich eher auf männliche Befragte in der Altersgruppe bis 39 Jahre ausgewirkt, die Anzahl der gelesenen Bücher und die Häufigkeit des Lesens sind jedoch, trotz des durchaus positiven Ansatzes, bei ihnen eher gering.

Für weitere 30 Prozent haben vor allem persönliche Veränderungen das Leseverhalten beeinflusst: bei ihnen wurde in der Pubertät anderes wichtiger, ihre Lesavorlieben haben sich geändert und sie durften alles lesen. Befragte, die solche

⁸⁵ vgl. ebd., S. 234ff

⁸⁶ ebd.

persönlichen Veränderungen erlebt haben, sind in allen Bevölkerungsgruppen in ähnlicher Größenordnung zu finden.

Keine positiven oder sogar direkte negative Erfahrungen mit dem Lesen haben 29 Prozent der Befragten gemacht. Diese sind überwiegend in der Altersgruppe ab 60 Jahren und bei den weniger Gebildeten zu finden. Bei ihnen zu Hause wurde der Umgang mit Lektüre nicht gern gesehen, oder aber sie wurden zum Lesen gezwungen.⁸⁷

Diese Untersuchung stützt eindeutig die in Kapitel 3.2. bereits dargelegten Theorien zum Einfluss der Lesesozialisation auf die Herausbildung einer stabilen Bindung an das Medium Buch und die Tätigkeit Lesen:

„52 Prozent der Befragten mit Familieneinfluss sind Vielleser, dagegen findet man in dieser Gruppe nur 8 Prozent Kaumleser. Im Gegensatz dazu sind 43 Prozent der Befragten, die negative oder keine positiven Erfahrungen mit dem Lesen gemacht haben, Kaumleser, wogegen man Vielleser hier nur zu 13 Prozent findet. Bei persönlichen Veränderungen oder Einfluß des Kindergartens beziehungsweise der Schule finden sich alle Lesertypen in etwa gleich verteilt.“⁸⁸

Das Leseverhalten der Eltern hat sich als wichtigste Variable für die Herausbildung zum Vielleser erwiesen. 52 Prozent der Befragten, deren Eltern beide gelesen haben, sind heute Vielleser, bei Interviewten, wo nur ein Elternteil las, sind es nur noch 25 Prozent und nur 9 Prozent derjenigen, die kein Elternteil als Lesevorbild hatten, sind Vielleser geworden. Interessant ist auch, dass dieser negative Einfluss, der hier vorliegenden Untersuchung zu Folge, auch durch die Schule kaum ausgeglichen werden kann.⁸⁹ Umso bedenklicher ist es, dass der positive Einfluss der Familie auf das Leseverhalten der Kinder in den letzten acht Jahren deutlich nachgelassen hat. Wurde noch 1992 in 46 Prozent der Familien von 14- bis 19jährigen darauf geachtet, dass sie gute Bücher lesen, war das im Jahr 2000 nur noch in 25 Prozent der Familien der Fall. Auch die Bereitschaft der Eltern, sich mit ihren Kindern über Bücher zu unterhalten hat nachgelassen (von 38 Prozent 1992 auf 27 Prozent 2000). Die Aussage „Bei uns zu Hause gab es viele Bücher“ bejahen statt 60 Prozent 1992 nur noch 41 Prozent der befragten Jugendlichen. Nur noch 26 Prozent von ihnen haben häufig Bücher aus Bibliotheken ausgeliehen (1992: 51 Prozent), und den Deutschunterricht empfindet

⁸⁷ vgl. ebd., S. 77f

⁸⁸ ebd., S. 78

⁸⁹ vgl. ebd., S. 79ff

ein Drittel der Befragten als interessant, 1992 taten das noch mehr als die Hälfte der Jugendlichen (1992: 54 Prozent; 2000: 32 Prozent).⁹⁰

Auch viele der in den qualitativen Interviews befragten Vielleser erinnern sich an zumindest eine enge Bezugsperson, die während ihrer Kindheit viel und gern gelesen hat oder an elterliche Strategien, die Kinder zum Lesen zu motivieren. „Sie wollten mich zum Lesen anhalten und haben mir ein Buch bis zur Hälfte vorgelesen und dann gesagt ‚Jetzt musst Du allein lesen‘“⁹¹, so entsinnt sich ein heute 48jähriger Mann. Auch an den Besuch von Bibliotheken können sich Vielleser viel häufiger erinnern als Wenigleser, ebenso wie an positive Erlebnisse im Deutschunterricht. Letztere hingen hauptsächlich vom Engagement des Lehrers und dessen Unterrichtsgestaltung ab:

„Ich hatte eine Deutschlehrerin, die hat mir den Deutschunterricht so nahe gebracht, dass er wahnsinnig Spaß gemacht hat. Die hat Buchinterpretationen gemacht, die so interessant waren, dass sich ein neuer Horizont eröffnet hat. (männl., 51Jahre.)“⁹²

Langwierige Interpretationen, das „auseinander dröseln“ von Gedichten können den Spaß an schöngestiger Literatur aber ebenso verleiden, wie ein 24jähriger Leser von vor allem fachbezogener Lektüre erklärt.

Bei diesen Interviews zeigt sich interessanterweise auch, dass nicht alle, die heute gern und viel lesen, ihre „Lesekarriere“ unter den hier schon mehrfach erwähnten, für den Aufbau einer stabilen Lesemotivation förderlichen Bedingungen, begonnen haben. Gerade ältere Befragte erzählen, dass das Lesen zu Hause oder erst recht der Gang zur Bibliothek überhaupt nicht gern gesehen waren: „Lesen galt als Zeit verplempern. Das war so ein bisschen anrücklich. Es hieß, man drückt sich dann um die Haushaltspflichten. Lesen hatte kein gutes Image.“ Aber, so betont diese 50jährige Frau: „Genau deswegen ist ein richtiger Lesehunger entstanden.“⁹³ Hier hat sich also die Entwicklung zum Leser in Emanzipation zum leseabstinenten Elternhaus vollzogen.

Unabhängig davon, ob jemand trotz oder wegen seines familiären Umfeldes zum Vielleser wurde, in bestimmten Lebensphasen wird mehr, in anderen weniger gelesen, auch das wird in den Interviews sehr deutlich:

„Lesen war mir immer wichtig und brauche ich richtig, weil es mir einen Einstieg in die Welt ermöglichte, aber es war dann von äußeren Bedingungen abhängig, ob ich zum Lesen

⁹⁰ vgl. ebd., S. 26

⁹¹ ebd., S. 36

⁹² ebd., S. 38

⁹³ ebd., S. 39

kam oder nicht. In der Zeit, als ich eine Ausbildung machte, als ich Mutter wurde, als ich politisch tätig war, da habe ich weniger gelesen und in Ruhezeiten wieder mehr.“ (wbl. 50 Jahre)⁹⁴

Ausbildungszeiten und die Gründung einer Familie sind Phasen, in denen Leser seltener zu literarischer Lektüre greifen. Vor allem während eines Studiums oder einer Ausbildung steht zweckorientierte Fachbuchlektüre im Vordergrund. Einschneidende Veränderungen im Leseverhalten hat auch die politische Wende in Deutschland für manchen Ostdeutschen nach sich gezogen. Und auch der Eintritt in den Ruhestand kann einen Einschnitt in die Lesebiographie darstellen, erst jetzt finden viele wieder Zeit und Muße für die Beschäftigung mit Büchern.⁹⁵ Um die Zahlen dieses Kapitels richtig zu interpretieren, sollte man nicht aus den Augen verlieren, dass die meisten der Interviewten retrospektiv nach ihren Lese- sozialisierungserfahrungen in der Kindheit befragt wurden. Dabei besteht tendenziell die Gefahr, dass sich aktive Leserinnen und Leser eher an positive Leseer- fahrungen ihrer Kindheit erinnern, als die zum Zeitpunkt der Befragung kaum le- sende Erwachsenen.⁹⁶

3.3.2 PISA 2000

3.3.2.1 Allgemeines

PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Es ist ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation, durchgeführt von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenar- beit und Entwicklung (OECD) und gemeinschaftlich getragen und verantwortet von allen Mitgliedsstaaten. Teilnehmer sind 32 Staaten, 28 davon sind Mitglieder der OECD. Die Teilnahme der Bundesrepublik Deutschland an diesem Pro- gramm erfolgt aufgrund einer Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Diese international standardisierte Leistungsmessung wurde mit 15jährigen Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen durchgeführt. Die reprä- sentative Stichprobe für die internationale Erhebung besteht in Deutschland aus etwa 5000 Schülern aus insgesamt 219 Schulen, im Durchschnitt wurden dabei 23 15jährige pro Schule untersucht. Damit die Ergebnisse der Studie auch in-

⁹⁴ ebd., S. 40

⁹⁵ vgl. ebd., S. 35ff

⁹⁶ vgl.: Bonfadelli. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 122

nerhalb Deutschlands auf Länderebene verwertbar sind und es auch hier möglich wird, statistisch abgesicherte Aussagen unter anderem pro Schulform zu machen, wurde eine nationale Stichprobenergänzung durchgeführt. Hierfür wurden 1466 Schulen mit insgesamt über 50 000 Schülern untersucht. In dieser Arbeit sollen jedoch lediglich die Ergebnisse des internationalen Tests referiert werden.

Primäre Aufgabe des Programms ist es, den teilnehmenden Ländern auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung des jeweiligen Bildungssystems brauchbar sind. Untersucht werden dazu die Bereiche Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung und fächerübergreifende Kompetenzen.⁹⁷

„Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“⁹⁸

Demzufolge untersucht PISA nicht nur die Beherrschung des im Curriculum vorgesehenen Lernstoffes, sondern auch wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten, die man im Erwachsenenleben benötigt. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Bereichs mit unterschiedlichen Situationen umzugehen. Die Tests dazu bestehen aus einer Mischung von Multiple Choice-Aufgaben und Fragen, zu denen die Schülerinnen und Schüler eigene Antworten ausarbeiten müssen. Die Aufgaben sind in Gruppen zusammengefasst, diese Gruppen beziehen sich jeweils auf die Beschreibung einer realitätsnahen Situation. Insgesamt werden Aufgaben für die Dauer von sieben Stunden eingesetzt, davon werden von den Teilnehmern jeweils unterschiedliche Kombinationen bearbeitet. Zusätzlich zu den Testaufgaben beantworten die Jugendlichen einen Hintergrundfragebogen über sich selbst, auch die Schulleiter werden gebeten, in einem Fragebogen Fragen über ihre Schule zu beantworten.⁹⁹

„Aufgrund von Überlegungen einer nationalen Expertengruppe [...] wurden in Deutschland zusätzlich zu den international verwendeten Untersuchungsinstrumenten Fragebogen für Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern entwickelt. Sie ergänzen die internationalen Instrumente um Fragen, die besser auf die Verhältnisse in Deutschland zuge-

⁹⁷ vgl. Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.). 2001., S. 15ff

⁹⁸ ebd., S. 16

⁹⁹ vgl. ebd., S. 17

schnitten sind und erweitern sie um einige Themen, die aus deutscher Sicht besonderes Interesse verdienen.“¹⁰⁰

Somit werden auf einer breiten und soliden Basis familiäre und institutionelle Kontextbedingungen, individuelle Lernvoraussetzungen und Indikatoren für individuelle Verarbeitungsprozesse erhoben. Sowohl die Aufgaben für den Test, als auch die Fragebögen wurden in einem aufwendigen Verfahren von zahlreichen Experten entwickelt, erprobt und übersetzt.¹⁰¹ Dieses hier ausführlich zu schildern, würde jedoch ebenso den Rahmen sprengen, wie eine detaillierte Darlegung der Vorgehensweise bei der Stichprobenziehung. Auf beides wird hier also verzichtet.

Die erste Erhebung fand im Zeitraum Mai bis Juni 2000 statt, danach erfolgen die Untersuchungen in einem Dreijahresrhythmus. Bei jeder einzelnen Erhebung wird ein „Hauptbereich“ gründlicher getestet, darauf werden zwei Drittel der Testzeit verwendet, in den beiden anderen Leistungsbereichen werden jeweils nur zusammenfassende Leistungsprofile erfasst. Der bei der vorliegenden ersten Untersuchung getestete Hauptbereich war Lesekompetenz (es folgen mathematische Grundbildung im Jahr 2003 und naturwissenschaftliche Grundbildung 2006),¹⁰² aus dieser Tatsache resultiert die Bedeutsamkeit der PISA-Studie 2000 für die vorliegende Arbeit.

Mit der Durchführung der Erhebung wurde das IEA Data Processing Center (DPC) in Hamburg betraut, hier wurden in Absprache mit der Projektleitung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung die internationalen Vorgaben umgesetzt.¹⁰³

3.3.2.2 Erfassung der Lesekompetenz

In der deutschen Umsetzung von PISA wird Lesekompetenz als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation betrachtet. In der Phase des Schriftspracherwerbs liegt die Hauptverantwortung für deren Aneignung zunächst beim muttersprachlichen Unterricht, mit zunehmender Schulbesuchsdauer geht diese mehr und mehr auf andere Unterrichtsfächer über und spätestens in der Sekundarstufe I ist die Kultivierung des Leseverständnisses dann Anliegen aller Unterrichtsfächer

¹⁰⁰ ebd., S. 45

¹⁰¹ vgl. ebd., S. 32ff

¹⁰² vgl. ebd., S. 17

¹⁰³ vgl. ebd., S. 53

(oder sollte es zumindest sein). Gleichzeitig ist Leseverständnis natürlich Voraussetzung und Teil sprachlich-literarischer Grundbildung, ist mit dieser allerdings nicht deckungsgleich.¹⁰⁴ Ziel von PISA ist es also nicht, über diesen zentralen Bereich der Allgemeinbildung, auch nur annähernd erschöpfend Auskunft zu geben.¹⁰⁵

„Unter Lesekompetenz versteht PISA [vielmehr] die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. In der Entfaltung dieser Definition unterscheidet PISA unterschiedliche Textsorten, typische Anwendungssituationen und eine Reihe von Leseaufgaben, die verschiedene Aspekte des Textverständnisses erfassen.“¹⁰⁶

Mit der Begründung, dass Jugendliche und Erwachsene in ihrem privaten und beruflichen Alltag den verschiedensten Arten von Texten begegnen, bezieht PISA eine breite Palette von Textsorten in den Test ein. Neben Prosatexten und fortlaufenden Texttypen (kontinuierliche Texte) wurde auch das Verständnis von Formularen, Graphiken, Karten, Diagrammen, Tabellen und bildlichen Veranschaulichungen (nicht-kontinuierliche Texte), die in ganz unterschiedliche textliche Zusammenhänge eingebettet waren, getestet. Alle Texte sind authentisch und stammen aus Lebensbereichen, die für die Altersgruppe relevant sind. Der jeweilige Text bleibt den Jugendlichen auch während der Beantwortung der Verständnisfragen ständig verfügbar. Lern- und Gedächtnisleistungen spielen hier also eine geringe Rolle, im Mittelpunkt des Interesses steht die Erfassung von Verstehensleistungen. Dabei unterscheidet PISA grob textimmanente von wissensbasierten Verstehensleistungen, diese werden jeweils in sich noch einmal nach Gesichtspunkten der Komplexität oder der formalen Anforderungen ausdifferenziert. Sind im ersten Fall die im Text selbst enthaltenen Informationen ausreichende Grundlage für die Beantwortung der Fragen, so muss bei der Überprüfung des wissensbasierten Verständnisses eine situationsadäquate Interpretation unter Rückgriff auf nicht im Text enthaltenes Vorwissen entwickelt werden.¹⁰⁷ Am stärksten repräsentiert sind die Aufgaben, die sich auf eine textimmanente Verstehensleistung beziehen. Mit etwa 70 Prozent der Aufgaben wird die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler gemessen, Informationen aus dem gegeb-

¹⁰⁴ vgl. Kapitel 2.2.

¹⁰⁵ vgl. Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.). 2001., S. 21

¹⁰⁶ ebd., S. 23

¹⁰⁷ vgl. ebd., S. 23f

nen Text herauszusuchen, ein allgemeines Textverständnis zu entwickeln oder eine Interpretation vorzunehmen. Bei den restlichen Aufgaben müssen die Jugendlichen die Inhalte oder Form bzw. Struktur des Textes reflektieren und bewerten und dazu über die im Text selbst gegebenen Informationen hinausgehen. Um die unterschiedlichen Anforderungen der Aufgaben auch differenziert auswerten und berichten zu können, wurden neben der Gesamtskala „*Lesekompetenz*“, welche die Schülerleistungen bei allen Aufgaben des Lesetests zusammenfasst, drei Subskalen entwickelt, denen die einzelnen Testaufgaben zugeordnet wurden: Aufgaben der Subskala „*Informationen ermitteln*“ verlangen vom Leser, eine oder mehrere Informationen im Text zu lokalisieren, es kann auch vorkommen, dass die gesuchte Information nicht explizit im Text vorhanden ist, sondern daraus gefolgert werden muss.

Bei den Aufgaben der Subskala „*textbezogenes Interpretieren*“ muss der Leser Bedeutungen konstruieren und Schlussfolgerungen aus dem Text ziehen. Auch die Fähigkeit, Schlüsse über die Absichten eines Autors zu ziehen, kann mit Aufgaben dieser Art getestet werden.

Bei den Aufgaben schließlich, die der Subskala „*Reflektieren und Bewerten*“ zugeordnet werden, ist es notwendig, den Text mit eigenen Erfahrungen, Vorwissen und Ideen in Beziehung zu setzen.

Um die Lesekompetenz der Jugendlichen letztlich vergleichen zu können, wurde auf Basis ihrer Leistungen bei den einzelnen Aufgaben für jede Person ein Gesamtwert ermittelt, der sich entweder nur auf die Aufgaben der einzelnen Subskalen oder bei der Gesamtskala auf alle Aufgaben bezieht. Der Mittelwert aller an PISA teilnehmenden OECD-Staaten wurde sowohl für die Gesamtskala als auch für die Subskalen auf 500 gesetzt. Diesem Wert kommt inhaltlich keine Bedeutung zu, er dient lediglich dem Zweck der internationalen Vergleichbarkeit. Um nun Werte wie 520 oder 370 inhaltlich interpretieren zu können, wurde die abstrakte Fähigkeitsskala in fünf einzelne Stufen (Kompetenzstufen) unterteilt, welche anhand von typischen Aufgabenmerkmalen genauer gekennzeichnet sind. Die Schwierigkeit einzelner Aufgaben wird unter anderem durch den Komplexitätsgrad des Textes und die Vertrautheit mit dem Kontext bestimmt. Im Anhang findet sich eine Tabelle, in der die typischen Anforderungen pro Kompetenzstufe und Subskala genau aufgeführt sind.

Letztendlich wurden die Schülerinnen und Schüler anhand des für sie jeweils ermittelten Gesamtestwertes einzelnen Kompetenzstufen zugeordnet. Diese wurden international so konzipiert, dass die zu einer Kompetenzstufe gehörigen Jugendlichen die Aufgaben dieser Stufe wie auch die der niedrigeren mit hinreichender Sicherheit lösen. Aufgaben höherer Kompetenzstufen werden von ihnen in der Regel nicht mehr gelöst.¹⁰⁸

3.3.2.3 Ergebnisse

Kompetenzstufenzugehörigkeit

„Insgesamt weist der Vergleich der Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen darauf hin, dass in Deutschland vor allem im unteren Leistungsbereich vergleichsweise niedrige Ergebnisse erzielt werden. Besonders auffällig ist dabei der relativ hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen unterhalb der Kompetenzstufe I liegen. Im oberen Leistungsbereich sind die deutschen Ergebnisse dagegen mit denen der anderen OECD-Staaten vergleichbar, allerdings sind auch in diesem Bereich keine überdurchschnittlichen Befunde zu verzeichnen.“¹⁰⁹

Im Durchschnitt aller OECD-Mitgliedsstaaten sind 6 Prozent der getesteten Schüler und Schülerinnen den Anforderungen der niedrigsten Kompetenzstufe nicht gewachsen. In Deutschland liegt dieser Anteil bei fast 10 Prozent. Höhere Anteile findet man nur in Brasilien, Mexiko, Lettland und Luxemburg. Weitere 12,7 Prozent der Jugendlichen befinden sich auf Kompetenzstufe I. Damit sind also fast 23 Prozent nicht in der Lage, die mit Kompetenzstufe II verknüpften Anforderungen zu bewältigen, der entsprechende durchschnittliche Anteil bei den OECD-Mitgliedsstaaten liegt bei knapp 18 Prozent. Vergleicht man die Befunde für die drei Subskalen, zeigt sich, dass die deutschen Jugendlichen bei den Aufgaben der Skala „Reflektieren und Bewerten“ besondere Schwächen aufweisen, bei Aufgaben also, bei denen es häufig vorkommt, dass die Fragestellung relativ offen formuliert ist und mehrere Lösungen zulässt. Hier ist es für 26 Prozent der 15jährigen nicht möglich, die Anforderungen zu erfüllen, welche die Kompetenzstufe II kennzeichnen. Sie sind also zum Beispiel nicht in der Lage, auf persönliche Erfahrungen und Einstellungen Bezug zu nehmen, um bestimmte Merkmale eines Textes zu erklären.¹¹⁰

„Wie kommt es, dass bei deutschen Schülern das schematische Denken dominiert? Warum vermeiden so viele von ihnen die lustvolle Anstrengung, den eige-

¹⁰⁸ vgl. ebd., S. 82ff

¹⁰⁹ ebd., S. 105

¹¹⁰ vgl. ebd., S. 101ff

nen Verstand zu gebrauchen?“¹¹¹ Diese Frage eines Journalisten, aufgeworfen noch vor der eigentlichen PISA-Debatte, findet sich in ihrer Bedeutung durch diese Ergebnisse bestätigt.

Im oberen Leistungsbereich liegen die Ergebnisse der deutschen Jugendlichen fast auf OECD-Niveau. Immerhin fast 9 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler erreichen die Kompetenzstufe V (OECD-Mittelwert 9,5 Prozent). Dennoch werden auch hier von zahlreichen Ländern deutlich bessere Ergebnisse erzielt, in Finnland und Neuseeland erreichen mit über 18 Prozent mehr als doppelt so viele 15jährige die höchste Kompetenzstufe.¹¹²

Der für die Gesamtskala Lesekompetenz erreichte Mittelwert der 15jährigen liegt in Deutschland bei 484 Punkten und damit 16 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt. Auch hier zeigt sich wieder eine besonders große Differenz beim Reflektieren und Bewerten, die deutschen Jugendlichen erreichen bei Aufgaben dieser Subskala 24 Punkte weniger als der internationale Durchschnitt.

Der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent leistungsschwächsten und den 5 Prozent leistungstärksten Schülerinnen und Schülern ist in Deutschland im Vergleich mit den anderen Ländern deutlich am größten. 366 Punkte liegen zwischen dem maximalen Testwert, den die Leistungsschwächsten erreichten und dem von den Stärksten mindestens erreichten Ergebnis. Dieser Abstand ist um 38 Punkte größer als im OECD-Durchschnitt. Hinzu kommt, dass die 5 Prozent leistungsschwächsten deutschen Jugendlichen maximal 284 Punkte im Gesamttest erreichten, 51 Punkte weniger als für Kompetenzstufe I erforderlich. Der entsprechende Wert liegt in 14 anderen Teilnehmerstaaten innerhalb der Grenze der Kompetenzstufe I. Die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler aus z.B. Österreich, Frankreich, den Niederlanden oder auch Schweden sind im Gegensatz zu denen aus Deutschland also immerhin in der Lage die Anforderungen zu bewältigen, die mit Kompetenzstufe I verknüpft sind.¹¹³

Einstellung zum Lesen, weitere Freizeitaktivitäten

Die zusätzlich im Schülerfragebogen erhobenen Daten zum Leseverhalten in der Freizeit müssen relativ zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler interpretiert werden. Wird zum Beispiel angenommen, dass in Finnland eine in der Kultur des

¹¹¹ Kahl, Reinhard: Der Studien-Rat. In: Die Zeit vom 29.11.2001. zit. nach: ZEITdokument. 3/2002. Hamburg. 2002., S. 14

¹¹² vgl. Deutsches PISA –Konsortium.(Hrsg.) 2001., S. 103f

¹¹³ vgl. ebd., S. 105ff

Protestantismus und der Aufklärung verwurzelte Wertschätzung des Lesens eine wichtige Rolle spielt und in hohem Maß mit freiwilligen Leseaktivitäten einhergeht, so dürfte die tatsächliche Möglichkeit, zum Vergnügen zu lesen, und damit auch der Stellenwert der Kulturtechnik in anderen Ländern, wie zum Beispiel Mexiko und Brasilien, weit weniger ausgeprägt sein. So wurde der Vergleich des absoluten Ausmaßes freiwilliger Leseaktivität auf Länder beschränkt, bei denen man annimmt, dass die Bedeutung dieses Faktors für die Leseleistung vergleichbar ist.

Beim Vergleich dieser Länder zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, in Deutschland mit 42 Prozent am höchsten ist. Die vergleichsweise negative Einstellung zum Lesen verwundert da nicht mehr: 31 Prozent der Befragten antworteten auf die Frage, wie genau die Aussage „für mich ist Lesen Zeitverschwendung“ für sie zutrifft mit „stimmt eher“ oder „stimmt ganz genau“ (OECD-Mittelwert 22 Prozent). 29 Prozent wählten eine dieser beiden Antwortkategorien für die Aussage „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys“ (OECD-Durchschnitt 35 Prozent).¹¹⁴ Vor allem auf Jungen trifft diese Aussage jedoch nur selten zu, 57 Prozent antworteten darauf mit starker Ablehnung (Mädchen knapp 32 Prozent).¹¹⁵

Ein hoher Anteil von Jugendlichen berichtet also in Deutschland, aber auch über alle OECD-Mitglieder hinweg, dass sie nicht zum Vergnügen lesen: 54 Prozent der Jungen und 29 Prozent der Mädchen sind es in Deutschland (die jeweiligen OECD-Mittelwerte liegen bei 40 bzw. 23 Prozent).¹¹⁶

Die Tatsache, dass Lesen also offensichtlich keine Tätigkeit ist, der Jugendliche heute in Deutschland mehrheitlich gern und selbstverständlich nachgehen, ist also sicher in engem Zusammenhang mit den niedrigen Leistungen der deutschen Teilnehmer im Lesekompetenztest zu sehen.

Zusätzlich zur grundsätzlichen Einstellung zum Lesen, wurde in PISA auch erhoben, welche anderen Freizeitaktivitäten mit welcher Häufigkeit von den Schülerinnen und Schülern betrieben werden. Bei der gestützten Abfrage von insgesamt 14 Aktivitäten kristallisierten sich die folgenden sechs als typisch für die 15jährigen heraus („typisch“ bedeutet hier, dass sie wöchentlich mit mindestens

¹¹⁴ vgl. ebd., S. 113ff

¹¹⁵ vgl. Wehrmann, Elisabeth: Je früher, desto schlauer. In: Die Zeit vom 19.12.2001. zit. nach: Zeitdokument. 2002., S. 70

¹¹⁶ vgl. Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.). 2001., S. 262f

einer Stunde betrieben werden): Musik hören; Fernsehen und Video schauen; Zeitungen und Zeitschriften lesen; Sport treiben; Veranstaltungen besuchen; etwas mit Freunden unternehmen. Es zeigte sich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit besonders aktiv sind, auch die besseren Leseleistungen vorweisen können, ein bestimmtes Niveau an Interesse und Aktivität scheint also die Lesekompetenz mit einzuschließen.

Die Häufigkeit, Intensität und inhaltliche Ausrichtung der Beschäftigung mit elektronischen Medien ist eine für den hier betrachteten Zusammenhang besonders wichtige Form der Freizeitbeschäftigung. Sie soll daher an dieser Stelle auch näher betrachtet werden. Was die zeitliche Nutzung angeht, zeigen sich die erwarteten Ergebnisse: Die Fernseh- und Videonutzungszeiten sind bei den Hauptschülern am höchsten und bei den Gymnasiasten am niedrigsten, die anderen Schulformen liegen dazwischen. Der Zusammenhang zwischen der vor dem Fernseher verbrachten Zeit und der durchschnittlichen Lesezeit besteht durchaus, ist jedoch nicht so eng, wie erwartet:

„Denn von der Regel ‚viel fernsehen = wenig lesen‘ gibt es viele Abweichungen: Die ‚Wenigseher‘ (bis zu 1 Std. täglich) sind in ihrer Mehrheit keineswegs ‚Vielleser‘ (29,6 % von ihnen lesen überhaupt nicht, weitere 28,9 % weniger als eine Stunde täglich), und auch unter den ‚Vielsehern‘ (mehr als 5 Std. täglich) gibt es noch einen Anteil von 10,7 Prozent, der täglich mehr als eine Stunde liest.“¹¹⁷

Es zeigte sich außerdem, dass die Nutzungszeiten allein in keinem Zusammenhang mit dem Erwerb von Kompetenzen stehen, stattdessen sind hier die konsumierten Inhalte von Bedeutung. So deutet sich an, dass ein Interesse an Horror, Porno und Gewalt, Medieninhalten, die hauptsächlich von männlichen Hauptschülern konsumiert werden, mit den Leseleistungen in Zusammenhang steht. Ein informationsorientiertes Fernsehverhalten hingegen, also der Konsum von „Nachrichten“, „Sportsendungen“ und „politischen Magazinen“, welcher von Jungen signifikant häufiger betrieben wird als von Mädchen, von Gymnasiasten häufiger als von Hauptschülern, steht in keinem Bezug zur Leseleistung.¹¹⁸

Geschlechterunterschiede

In PISA wurde die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler sehr breit erfasst, somit ist es möglich, die spezifischen Stärken der Jungen und Mädchen detailliert zu beschreiben.

¹¹⁷ ebd., S. 487

¹¹⁸ vgl. ebd., S. 485ff

In allen Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen im Gesamttest Lesen höhere Werte als die Jungen. Der Unterschied ist in jedem Land signifikant. Die mittlere Differenz zwischen beiden Geschlechtern beträgt, auf alle OECD-Mitgliedsstaaten berechnet, 32 Punkte, die Testwerte der Mädchen liegen also im Durchschnitt zwischen einer dritten und einer halben Kompetenzstufe über denen der Jungen. In Deutschland bewegen sich die Leistungen der Mädchen knapp eine halbe Kompetenzstufe über denen der Jungen, der Geschlechterunterschied auf der Gesamtskala beträgt 35 Punkte. Betrachtet man die drei Subskalen, so ist der Vorsprung der Mädchen bei allen drei Skalen deutlich vorhanden und beim Reflektieren und Bewerten am Größten, hier beträgt er 11 Punkte (Subskala Informationen ermitteln: 6 Punkte; Subskala Textbezogenes Interpretieren: 8 Punkte). Ähnliches ist in so gut wie allen Teilnehmerstaaten zu beobachten, die Jungen scheinen also vor allem bei der kritischen Auseinandersetzung mit Texten Probleme zu haben.

Interessante Differenzen wurden auch bei den verschiedenen Arten von Texten festgestellt. Bei kontinuierlichen Texten erreichen die Mädchen im Durchschnitt 11 Punkte mehr als die Jungen, bei den nicht-kontinuierlichen hingegen beträgt der Unterschied lediglich 3,5 Punkte.¹¹⁹

„Während bei Erzählungen, Argumentationen sowie Darlegungen recht große Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Mädchen zu verzeichnen sind, ist die Differenz bei Tabellen erheblich kleiner und bei Diagrammen/ Graphen, Karten und schematischen Zeichnungen fast völlig verschwunden“¹²⁰

Auch in der Lesegeschwindigkeit zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Geschlechtern. Getestet wurde diese in PISA mit einem Text, den die Jungen und Mädchen so schnell wie möglich lesen sollten. Auch hier waren die Mädchen eindeutig überlegen, kamen sie im vorgegebenen Zeitraum durchschnittlich bis zur Zeile 651, hatten die Jungen den Text im gleichen Zeitraum nur bis Zeile 624 gelesen.

Wie oben schon kurz angedeutet, ist auch die Einstellung der Jungen zum Lesen deutlich negativer als die der Mädchen, und das in allen PISA-Teilnehmerstaaten. Verglichen mit dem OECD-Durchschnitt berichtet jedoch ein

¹¹⁹ vgl. ebd., S. 250ff

¹²⁰ ebd., S. 255

erheblich größerer Teil der Jungen in Deutschland, dass sie nicht gerne lesen und dies auch kaum zum Vergnügen tun.¹²¹

Bedeutung der sozialen Herkunft

Die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wird in der PISA-Hauptuntersuchung mit Hilfe des internationalen Schülerfragebogens, und in Deutschland auch der nationalen Ergänzungsfragebögen für Schüler und für Eltern erfasst. Dabei werden neben dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie auch deren kulturelles und soziales Kapital erhoben, da es sich dabei um Ressourcen handelt, „die die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und folglich auch ihre sozioökonomische Stellung positiv beeinflussen können.“¹²² Als Indikatoren für die sozioökonomische Stellung der Eltern gelten deren Berufstätigkeit und der relative Wohlstand der Familie. Dabei wurde selbstverständlich auf internationale Vergleichbarkeit geachtet. Indikatoren für das kulturelle Kapital der Familie sind die nationale Herkunft der Jugendlichen und ihrer Eltern, das Humankapital der Eltern, sowie die kulturelle Praxis der Familie. Als soziales Kapital werden Struktur, Größe und Erwerbstätigkeitsstatus der Familie sowie verschiedene Aspekte der Eltern-Kind Beziehung erhoben.¹²³

PISA geht, wie auch die vorliegende Arbeit, von der Annahme aus, dass gerade die Lesekompetenz (im Gegensatz zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung) erheblich vom Anregungsreichtum des häuslichen Milieus beeinflusst wird. Gerade weil nach dem grundlegenden Schriftspracherwerb sowohl die Ausbildung einer habitualisierten Bindung an das Medium Buch, als auch der Erwerb von Leseerfahrung größtenteils selbstreguliert erfolgen muss, ist zu erwarten, dass auch am Ende der Sekundarschulzeit ein straffer Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Merkmalen sozialer Herkunft zu finden ist. Diese Erwartung findet sich vollends bestätigt. Der Unterschied der Leseleistung zwischen der obersten und der untersten Sozialschicht beträgt in Deutschland eine ganze Kompetenzstufe. Dabei erfolgt der Sprung von der zweiten zur dritten Stufe. Allerdings sind die Abstände zwischen den einzelnen Schichten nicht gleich groß. So unterscheiden sich zum Beispiel die zu den beiden obersten Sozialschichten gehörigen Jugendlichen in ihrer mittleren Lesekompetenz kaum. Kennzeichnend sind auch die Überlappungen der

¹²¹ vgl. ebd., S. 262ff

¹²² ebd., S. 326

¹²³ vgl. ebd., S. 326ff

kaum. Kennzeichnend sind auch die Überlappungen der Leistungsverteilungen in den unterschiedlichen Schichten, die insgesamt weitaus größer sind als die Unterschiede der zentralen Tendenzen und zeigen, dass Vorstellungen geschlossener Sozialschichten unangebracht sind. In jeder Schicht sind sowohl Leseexperten, als auch schwache Leser zu finden. Der Anteil der Risikopersonen, der 10 Prozent also, die unter einem Leseniveau bleiben, das als Minimum eines halbwegs verständigen Umgangs mit authentischen Texten definiert wird, ist jedoch in der untersten Sozialschicht, die durch Familien ungelernter Arbeiter oder solchen mit Migrationsgeschichte bestimmt wird, am größten.

Der hier nachgewiesene Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft ist durchaus auch durch unterschiedliche Schulformzugehörigkeit vermittelt, also eine Folge der Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Schulformen, die ein unterschiedliches Anregungspotential haben und bei der primäre und sekundäre Ungleichheiten zusammenwirken.¹²⁴ Doch schon bei der Wahl der Schulform spielt die soziale Herkunft eine wichtige Rolle:

„Bei der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit greifen primäre soziale Disparitäten, die im unterschiedlichen Leistungsstand von Kindern aus Familien unterschiedlicher Sozialschichten zum Ausdruck kommen und sich während der Grundschulzeit entwickelt oder schon vorher bestanden haben, und sekundäre soziale Disparitäten, die durch unterschiedliche sozialschichtbedingte Übergangskalküle zu Stande kommen, wechselseitig verstärkend ineinander. Bildungsaspirationen beeinflussen Schulleistungen und umgekehrt.“¹²⁵

Geht man von einer Gleichverteilung der Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten auf die einzelnen Bildungsgänge aus, zeigt sich, dass die Kompetenzunterschiede erheblich kleiner sind. Dennoch bleiben sie signifikant und von praktischer Bedeutung.

Zusammenfassend und die theoretischen Ausführungen in Kapitel 3.2. stützend, kann man hier also sagen, dass die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Lesekompetenz ein Prozess ist, der lange vor der Grundschule beginnt und an den Nahtstellen des deutschen Bildungssystems verstärkt wird.¹²⁶

Um hier Entwicklungs- und Veränderungschancen abzuschätzen, ist es auch interessant, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Erwerb von Lesekompetenz im internationalen Vergleich zu betrachten. Wenn man dazu die

¹²⁴ vgl. ebd., S. 360ff

¹²⁵ ebd., S. 370

¹²⁶ vgl. ebd., S. 370ff

erreichten Leseleistungen der 15jährigen aus Familien des oberen Viertels denen aus Familien des unteren Viertels der Verteilung des sozioökonomischen Status gegenüberstellt, wird deutlich, dass in allen an PISA beteiligten Staaten soziale Disparitäten im Erwerb von Lesekompetenz auftreten, allerdings in unterschiedlichen Ausmaßen:

„Deutschland und die Schweiz sind die beiden Länder mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten. Die Differenz beträgt in Deutschland mehr als eineinhalb Kompetenzstufen [...]. Selbst die Vereinigten Staaten, die immer wieder als Beispiel für große soziale Disparitäten in den Bildungschancen angeführt werden, weisen zwar immer noch beträchtliche, aber signifikant niedrigere sozial bedingte Leistungsunterschiede auf.“¹²⁷

Unter Nutzung des gesamten internationalen Datensatzes wird sogar deutlich, dass in Deutschland im Vergleich zu allen anderen OECD-Mitgliedern die soziale Herkunft den stärksten Effekt auf die am Ende der Vollschulzeitpflicht erreichte Lesekompetenz hat. Mit dieser engen Kopplung verbindet sich auch noch, wie oben bereits gezeigt, ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittliches Leistungsniveau.

Dass es durchaus einen Spielraum für die Entkoppelung von sozialer Herkunft und den Erwerb zentraler Basiskompetenzen, wie eben der Lesekompetenz gibt, zeigen Länder wie Finnland und Island im europäischen und Korea und Japan im südostasiatischen Raum. Hier ist die Differenz zwischen den Ergebnissen der obersten und untersten Sozialschicht nur halb so groß wie in Deutschland, im Fall von Japan und Korea sogar noch geringer. Diese stärkere Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenz muss nicht mit einer Absenkung des Gesamtniveaus verbunden sein. Gerade die Ergebnisse Finnlands und Islands, zweier Staaten mit überragenden bzw. guten Gesamtergebnissen, deuten die Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Unterschiede, welche in der Regel durch Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien erreicht wird, auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass an der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen sind.¹²⁸

3.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung der Stiftung Lesen zeigt, dass es in unserer Gesellschaft ein relativ weit verbreitetes Bewusstsein für die Wichtigkeit der Kulturtechnik Lesen

¹²⁷ ebd., S. 383

¹²⁸ vgl. ebd., S. 381ff

gibt. Intensiv praktiziert wird diese aber nur von einem Teil der Bevölkerung: 28 Prozent der Befragten gaben an, nie in einem Buch zu lesen.

Vielleiter, für die Bücher von Kindheit an zum Leben gehören, sind hauptsächlich durch Romane, Erzählungen und Gedichte ans Lesen gebunden. Sach- und Fachbuchleser haben ein eher instrumentelles Verhältnis zum Lesen, wenn es seinen Zweck erfüllt hat, erlischt in der Regel auch die Lust an der Lektüre.

Das Leseverhalten der Frauen unterscheidet sich von denen der Männer, Frauen lesen mehr und unterhaltungsorientierter, für Männer ist der Griff zum Buch eher zweckorientiert.

Es gibt momentan keine Belege dafür, dass der Computer das Lesen von Büchern verhindert. Fest steht stattdessen, dass man sehr gut lesen können muss, um erfolgreich mit dem Computer arbeiten zu können. Computernutzer sind demzufolge häufig kompetente Nutzer vieler Medien und somit auch intensive Leser. Sie weisen oft darauf hin, dass die Lektüre am Bildschirm das sinnliche Erlebnis des Lesens in einem Buch nicht ersetzen kann. Eine Diskrepanz zwischen den „Informationsreichen“, die viel lesen und viele Medien kompetent nutzen und den kaum lesenden „Informationsarmen“ ist also durchaus vorhanden.

Bedenklich ist vor allem der in den letzten Jahren schwindende Familieneinfluss auf das Leseverhalten der jungen Generation, den diese Studie ebenso bestätigt hat, wie den Fakt, dass „kein Faktor so einflußreich auf das Leseinteresse von Kindern und Jugendlichen ist, wie die Lesesozialisation in der Familie und diese von Kindergärten und Schulen bislang kaum ersetzt werden kann.“¹²⁹

Wie die Folgen dieses schwindenden Familieneinflusses aussehen können, zeigt ganz deutlich die PISA-Studie. Die Freude am Lesen ist bei den 15jährigen Deutschen im Vergleich mit allen anderen Teilnehmerstaaten relativ gering. Deutschland gehört zu den Ländern, die bei der Lesekompetenz ein unterdurchschnittliches Niveau erreichen. 23 Prozent der Jugendlichen überschreiten am Ende der Pflichtschulzeit das erste, elementare Kompetenzniveau im Lesen nicht und werden damit in unserer Gesellschaft in der Regel Schwierigkeiten haben, einen zukunftsfähigen Beruf mit stabilen Beschäftigungsaussichten zu finden. Für sie sind außerdem die Voraussetzungen für selbstständiges Lernen und Weiterlernen in allen schriftabhängigen Kontexten ausgesprochen ungünstig. Als

¹²⁹ Stiftung Lesen (Hrsg.). 2001., S. 30

Risikofaktoren, welche die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe der schwachen Leser erhöhen, hat (auch) PISA folgende Faktoren ausgemacht: niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie, sowie männliches Geschlecht. Sie tragen sowohl gemeinsam, als auch jeweils spezifisch zur Vorhersagbarkeit schwacher Lesekompetenz bei. In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und der Zugehörigkeit zur oben beschriebenen Risikogruppe relativ straff, dabei ist keines der einzelnen Merkmale besonders auffällig.¹³⁰

Die frühzeitige Identifikation und Förderung vor allem der schwachen Leser ist nur eine Möglichkeit, diesen Tatsachen entgegenzuwirken. Insgesamt gilt es, verstärkt über Konzepte der Leseförderung nachzudenken, die der hier geschilderten Situation gerecht werden und vor allem den schwindenden Familieneinfluss auffangen.

4 Die Rolle Öffentlicher Bibliotheken im Wandel

„Das Wort Bibliothek kommt aus dem Griechischen und meinte ursprünglich nichts anderes als Bücherablage, also ein Gestell, in dem Bücher aufbewahrt wurden.“¹³¹ Die Hauptaufgaben der Bibliotheken sind über Jahrtausende die gleichen geblieben: das planvolle Sammeln, Ordnen, Erschließen und Vermitteln von Informationen (Texte, Bilder, Daten) unabhängig von ihren Trägern (Tontafeln, Papyri, Papier oder elektronische Datenträger), das sind die Bereiche, die das Wesen einer Bibliothek ausmachen, auch wenn sich in der Gegenwart vielfältige andere Tätigkeiten darum gruppiert haben.¹³²

Aus den wechselnden Einstellungen von Öffentlichkeit, Trägern und Bibliothekaren zur Öffentlichen Bücherei oder Bibliothek in Deutschland und ihrer Funktion in den einzelnen Abschnitten ihrer zum Teil nur kurzen Geschichte ergeben sich die unterschiedlichsten Bezeichnungen für diese: Volksbibliothek, Freie Öffentliche Bibliothek, Bücherhalle, Bildungsbibliothek, Volkstümliche Bücherei, Volksbücherei u.s.w. Die Darstellung in diesem Kapitel folgt, in Anlehnung an die verwendete Literatur, dem jeweiligen Sprachgebrauch.

¹³⁰ vgl. Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.). 2001., S. 397ff

¹³¹ Ruppelt, Georg: Bibliotheken. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 394

¹³² vgl. ebd.

4.1 Die Entwicklung Öffentlicher Bibliotheken bis zum Nationalsozialismus

4.1.1 Von den Anfängen bis zur Bücherhallenbewegung

Weder das Vorhandensein einer verhältnismäßig stattlichen Anzahl öffentlich zugänglicher Bibliotheken im alten Rom, noch Luthers Forderung „...das man fleys und koste nicht spare, gutte librareyen odder bücher heuser sonderlich ynn den großen stedten [...] zuverschaffen“¹³³ stellen für Thauer/ Vodosek einen wirklichen Anfang des Öffentlichen Bibliothekswesens dar, da sich von keinem der beiden Ansätze eine echte Tradition herleiten lässt. Auch die im Mittelalter gegründeten Stadtbibliotheken dienten nur einem kleinen gebildeten Kreis und nicht wirklich einer Öffentlichkeit.

Das Erscheinungsbild der heutigen Öffentlichen Bibliothek ist das Ergebnis einer etwa 200jährigen folgerichtigen, aber keineswegs kontinuierlichen Entwicklung. Einen eindeutig fixierbaren Gründungsakt gibt es nicht. Ausgangspunkt und Ursprung sind vielmehr verschiedene Ansätze, einem in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstandenen neuen Lektürebedürfnis eines neuen Lesepublikums¹³⁴ entgegenzukommen.¹³⁵ Das in Deutschland und im übrigen Europa schon weit entwickelte Wissenschaftliche Bibliothekswesen konnte den ansteigenden Literaturbedarf, die schon erwähnte „Lesewut“, „Lesesucht“ nicht befriedigen, da sich diese Bibliotheken ausschließlich an die akademische, das heißt wissenschaftlich arbeitende Leserschaft richteten.¹³⁶ An diesem Punkt entstanden neuartige Einrichtungen. Die Lesegesellschaften, welche das Bedürfnis des gehobenen Bürgertums und zum Teil auch des Adels nach Lektüre, und vor allem auch dem Austausch darüber befriedigten, und die kommerziellen Leihbibliotheken, in denen auch das „Volk“, bestehend hauptsächlich aus Handwerkern, Bediensteten und Soldaten, dem Kleinbürgertum also, immerhin die triviale Unterhaltungsliteratur der Zeit ausleihen konnte, gelten zumindest in den Städten als Vorformen der ersten öffentlichen Volksbibliotheken. Vor allem angesichts der kommerziellen Leihbibliotheken, in denen „rechts die Rittergeschichten mit

¹³³ Luther, Martin: Werke. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 15. Weimar. 1899., S. 49-52. zit. nach: Thauer, Wolfgang und Peter Vodosek: Geschichte der Öffentlichen Bücherei in Deutschland. Wiesbaden. 1990., S. 15

¹³⁴ vgl. Kapitel 3.2.

¹³⁵ vgl. Thauer und Vodosek. 1990., S. 15f

¹³⁶ vgl. Grees, Angela: Bibliotheksarbeit mit Kindern. Unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte. Bad Honnef. 1990., S. 40

Gespenstern, links ohne Gespenster“¹³⁷ standen, empfanden Aufklärer, „Volksfreunde“, Pädagogen und Geistliche Ungenügen. Heinrich Stephani, Pädagoge der Spätaufklärung, war sogar der Meinung, dass diese „bisher mehr Schaden als Nutzen angerichtet haben.“ Sein Ziel war es somit, die Leihbibliotheken zu verdrängen. 1797 trat er mit einem „Grundriß der Staatserziehungswissenschaften“ an die Öffentlichkeit. Mit diesem, 1805 zum „System der öffentlichen Erziehung“ umgearbeiteten Konzept, legte er den Plan einer grundlegenden Verbesserung und Neuorganisation der Bildung und Erziehung vor. Er ordnete das gesamte Erziehungswesen mit aufklärerischer Selbstverständlichkeit der Politik des Staates unter. Ziel war der aufgeklärte Bürger.¹³⁸ Für diesen unterscheidet Stephani in einem an Kant orientierten Schema „physische, ästhetische, intellektuelle und praktische Erziehung [...], die in Schulen, Kirchen und Bibliotheken stattfindet.“¹³⁹

Die Bibliotheken, nur ein Element von vielen also im staatspädagogischen Erziehungskonzept von Stephani, sollten den jeweiligen Bedürfnissen der Bevölkerung in einer gestuften Abfolge Rechnung tragen: „Staatsbeamtliche Bibliotheken“ sollten in den Provinzhauptstädten der Fortbildung von Beamten, Lehrern und Geistlichen dienen; „Stadt- oder Nationalbibliotheken“ waren mit allem auszustatten, was zur „nützlichen Geistesnahrung einer ganzen Nation“ gehört. Sie waren für jede Provinzstadt vorgesehen. Auf der untersten Stufe standen die Dorfbibliotheken.¹⁴⁰ Diese bestanden aus einem „Schranke mit höchstens hundert auserlesenen Büchern“ und sollten ganz den praktischen Bedürfnissen der Bauern dienen.¹⁴¹

„Damit war die Theorie der öffentlichen Bibliothek von Anfang an an die Idee der Volkspädagogik gebunden, die nicht auf die wertneutrale Bereitstellung von Literatur zielte, sondern auf die Versorgung der Leser mit ‚guten‘ Büchern, wobei es je nach Weltanschauung erhebliche Differenzen darüber gab, was als ‚gut‘ akzeptiert werden konnte. Schon bei Heinrich Stephani wurde das aufklärerische Anliegen von utilitaristischen Kriterien gestützt. Die brauchbaren Werke waren von den unbrauchbaren zu trennen, so dass die Bibliotheken ‚die literarischen Mittel für jeden [vereinigen], der in seinem Fache nicht stehen bleiben, sondern sich zu einem immer brauchbarern Manne ausbilden will.‘“¹⁴²

¹³⁷ Heinrich von Kleist an Wilhelmine von Zenge am 14. September 1800 über die Lesebibliotheken in Würzburg. zit. nach: Thauer und Vodosek. 1990., S. 23

¹³⁸ vgl. ebd., S. 18ff

¹³⁹ Jochum, Uwe: Kleine Bibliotheksgeschichte. Stuttgart. 1999., S. 148

¹⁴⁰ vgl. Thauer und Vodosek. 1990., S. 24f

¹⁴¹ vgl. Jochum. 1999., S. 149

¹⁴² ebd.

Doch Stephanis Theorien kamen zu früh, die Zeit war noch nicht reif für sein Konzept, die politischen Ereignisse, Revolutions- und Freiheitskriege machten eine breite Bibliotheksbewegung unmöglich.¹⁴³ Erst ab 1828 setzte Karl Benjamin Preusker die Ideen Stephanis um, indem er in dem sächsischen Ort Großhain mit der Hilfe eines Vereins von Literatur- und Volksbildungsfreunden eine öffentliche Bücherei aufbaute, und wurde somit zum „Pionier eines öffentlichen Bibliothekswesens.“¹⁴⁴ Preuskers Bibliothek wandte sich als Institution gegen die örtliche Leihbibliothek und sollte der allgemeinen Bildung dienen. Der Mensch sollte in all seinen Anlagen gebildet werden. Preusker wollte die Jugend „von der Leserei schaalere und unsittlicher Romane, sowie ähnlicher unrathsamer Lectüre abziehen, indem dafür bessere, zur wahren Bildung, Erheiterung und Erhebung dienende Werke dargeboten werden.“¹⁴⁵ Ein weiteres wichtiges Ziel seiner Bibliothek war die Gewerbebildung.

In den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts setzte sich der Gedanke, das Volk mittels Bibliotheken zu bilden immer mehr durch, von nun an begannen sich die verschiedenen konkurrierenden politischen und weltanschaulichen Richtungen für Bibliotheken zu interessieren. Als Parteien traten dabei das Bürgertum, die Arbeiterbewegung, die Kirchen und der Staat auf. Das Hauptanliegen verschiedener, den einzelnen Parteien zugehörigen Organisationen und Vereinen war jedoch die Gewinnung des Volkes für die jeweilige Weltanschauung. Eine Ausnahme hätten hier die von Friedrich von Raumer 1850 nach dem Vorbild der amerikanischen Public Libraries in Berlin gegründeten Volksbibliotheken sein können. Diese vier Bibliotheken wurden zunächst aus dem Vermögen des ebenfalls von Raumer gegründeten Vereins für wissenschaftliche Vorträge finanziert. Dabei handelte es sich um einen freien Zusammenschluss „interessierter Bürger, die die Standesunterschiede zugunsten der gemeinsamen Vereinszwecke ignorierten und damit im Verein einen staatsfreien Raum schufen“.¹⁴⁶ Raumer stellte jedoch die Forderung, dass der Magistrat der Stadt Berlin diese Volksbibliotheken als städtische Einrichtungen weiterführen müsse. Dieser übernahm die Bibliotheken unter der Bedingung, dass „alle Schriften, welche eine die Sittlichkeit, die Religion oder den Staat gefährdende Tendenz verfolgten, auf das

~~Sorgsamste von der Bibliothek fern gehalten, und dagegen solche Schriften~~

¹⁴³ vgl. Thauer und Vodosek. 1990., S. 27

¹⁴⁴ ebd., S. 21

¹⁴⁵ zit. nach: Jochum. 1999., S. 150

¹⁴⁶ ebd., S. 152

te von der Bibliothek fern gehalten, und dagegen solche Schriften vorzugsweise für dieselbe ausgewählt werden, welche auf Befestigung von Sitte, Gauben und Unterthanentreue zielen.“¹⁴⁷ Damit war Raumers Idee von einer freien Bildung mittels Bibliotheken hinfällig und folgendes Bild dominierte weiterhin die „Bibliothekslandschaft“:

„Bis zum letzten Viertel des 19. Jahrhunderts entstand [...] zwar ein Netz zahlreicher kleiner Bibliotheken, ihre Benutzung war jedoch beschränkt, ihre Mittel unzureichend und ihre Methoden, verglichen mit dem Ausland, veraltet. Eine fortschrittliche Entwicklung eines schlagkräftigen, alle Schichten der Bevölkerung umfassenden Bibliothekswesens fand nicht statt. Die dürftigen Finanzen ließen bloß eine Leitung durch ehrenamtliche Kräfte zu, die Ausleihzahlen waren eingeschränkt, der Buchbestand ungenügend, fast immer zufällig zusammengewürfelt, mit viel totem Ballast.“¹⁴⁸

Die Epoche des modernen Öffentlichen Bibliothekswesens wurde letztendlich erst von der Bücherhallenbewegung eingeleitet. Diese entstand ab 1886 aus dem Vergleich des englisch-amerikanischen mit dem deutschen Bibliothekswesen durch Auslandsreisen vor allem des Wiener Geologieprofessors Eduard Reyer und des Kieler Universitätsbibliothekars Constantin Nörrenberg. Gerade die Öffentlichen Bibliotheken der Vereinigten Staaten wiesen im nichtwissenschaftlichen Bereich Benutzungserfolge auf, die in Deutschland unvorstellbar waren. Gab es doch hier nach wie vor für die Befriedigung der Bedürfnisse breiter, nichtwissenschaftlich interessierter Leserschichten nur die unwirksamen, zum Teil veralteten Volksbüchereien auf Vereinsbasis. Reyer und Nörrenberg forderten also Öffentliche Bibliotheken nach amerikanischem Vorbild.¹⁴⁹

„Diesen für Deutschland neuen Bibliothekstyp nannten sie ‚Bücherhalle‘, worunter sie eine Bibliothek verstanden, in der man Bücher nicht nur ausleihen, sondern dank eines Lesesaals auch lesen konnte und die obendrein die unselige Trennung zwischen Volks- und Universitätsbibliothek (bzw. zwischen ‚öffentlicher‘ und ‚wissenschaftlicher‘ Bibliothek) aufgeben würde, indem sie den Bestandsaufbau so gestaltete, daß alle Schichten des Volkes das von ihnen Gesuchte in der Bibliothek fänden (Einheitsbücherei).“¹⁵⁰

Ernst Schultze, ein weiterer Hauptvertreter der Theorie und Praxis der Bücherhallenbewegung, forderte, dass die neuen Bibliotheken nicht nur der Belehrung zu dienen hätten. Der Zweck der Volksbildung könne nicht, wie ehemals angenommen, die „bloße Belehrung“ sein. Mit dieser Forderung, erhoben in seiner Veröffentlichung „Öffentliche Bibliotheken, Volksbibliotheken und Lesehallen“

¹⁴⁷ Buchholtz, Arend: Die Volksbibliotheken und Lesehallen der Stadt Berlin 1850 – 1900. Festschrift der Stadt Berlin zum fünfzigjährigen Bestehen der Volksbibliotheken. Berlin. 1900. zit. nach: Thauer und Vodosek. 1990., S. 35

¹⁴⁸ ebd., S. 38

¹⁴⁹ vgl. Buzás, Ladislaus: Deutsche Bibliotheksgeschichte der neuesten Zeit (1800 – 1945). Wiesbaden. 1978., S. 57f

¹⁵⁰ Jochum. 1999., S. 157f

von 1900, stellt er die Bildungsbibliotheken der Bücherhallenbewegung in deutlichen Gegensatz zu den frühen Volksbibliotheken aus der Zeit vor 1848. Auch Nörrenberg ist sich der Bedeutung der schönen Literatur bewusst, „weil sie sich an Herz und Phantasie wende, einen größeren Leserkreis und einen weitergehenden und tieferen Einfluß auf die Menschen [habe] als die belehrende.“¹⁵¹ Gefordert wurde eine Bildungsbibliothek für alle Stände, dabei hängt allerdings die Bildung des Volkes nach wie vor von den höheren Klassen ab, denn es sei wichtig, die Führung der Massen nicht aus den Händen zu verlieren.¹⁵²

Durchsetzen konnten sich diese Theorien nur, weil sie in wichtigen Gesellschaften und deren Organisationen, wie der 1871 gegründeten Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung oder der 1892 gegründeten Comenius-Gesellschaft, welche für die Bildung des Volkes eintraten, ein Sprachrohr fanden. Letztere war es dann auch, die 1899 ein Rundschreiben an die Magistrate großer deutscher Städte schickte, in dem sie zur Schaffung von Bücher- und Lesehallen aufrief.

Inzwischen war auch auf staatlicher Seite das Interesse an den Öffentlichen Bibliotheken gewachsen. Wenige Monate nach dem Rundschreiben der Comenius-Gesellschaft erging in Preußen der so genannte Bosse-Erlass (benannt nach dem preußischen Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten), der die Förderung von Volksbibliotheken zum Ziel hatte. In der Praxis wurden Öffentliche Bibliotheken von nun an häufig mischfinanziert, das heißt sie wurden in der Trägerschaft der Vereine belassen und diese wurden dann staatlich bezuschusst. Das Bürgertum behielt also formell die Verantwortung für die Bibliotheken und musste so nicht allzu viel Einmischung oder sogar Auflagen des Staates befürchten. Damit war das Konzept der Bücherhalle im Wesentlichen durchgesetzt. Es sollte in den nächsten Jahren auch durchaus erfolgreich sein, wie zahlreiche Neugründungen zeigten.¹⁵³ Doch auch, wenn sich diese Bibliotheksform mehr und mehr gegenüber der Volksbibliothek durchsetzte, gab es bis zum Machtantritt der Nationalsozialisten ein zwar breites aber auch uneinheitliches Netz Öffentlicher Bibliotheken in verschiedener Trägerschaft. Neben

¹⁵¹ Thauer und Vodosek. 1990., S. 53

¹⁵² vgl. ebd., S. 54

¹⁵³ vgl. Jochum. 1999., S. 158f

den oben genannten bestanden Arbeiterbibliotheken, Fabrikbibliotheken und Sonderformen wie Krankenhaus- und Gefängnisbibliotheken.¹⁵⁴

4.1.2 Der Richtungsstreit

Auch wenn das von der Bücherhallenbewegung angestrebte angloamerikanische Vorbild es nahe legte, allen Schichten die jeweils gewünschte Literatur bereitzustellen, konnte sich das deutsche Öffentliche Bibliothekswesen nicht von der Idee der Volkspädagogik lösen. Schon in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts diskutierten Bibliothekare über die Buchauswahl beim schöngeistigen Schrifttum:

„...der Meinung, bei der Auswahl gelte allein der ästhetische Maßstab, und Unterhaltungsliteratur ohne poetischen Wert sollte[n] die Büchereien überhaupt nicht bereitstellen, stand die Auffassung entgegen, jede engherzige Tendenz sei fern zu halten, die Auswahl solle großzügig erfolgen; die einzige Tendenz habe zu sein, die Leser zu frohen, freien, glücklichen Menschen zu machen...“¹⁵⁵

Eine führende Rolle spielte diese Frage dann spätestens im so genannten Richtungsstreit. Dieser begann 1912 mit dem Erscheinen Paul Ladewigs „Politik der Bücherei“. Darin setzte er sich für eine konsequente Ausrichtung der Bibliothek als Dienstleistungsunternehmen ein. Diesem habe es nicht um die Erziehung des Lesers, sondern einzig um die Erfüllung seiner Lesewünsche zu gehen. Demgegenüber stand die Idee vom Bibliothekar als pädagogischem Lenker des Lesers, vertreten hauptsächlich von Walter Hofmann. Dieser warf den Vertretern der Einheitsbücherei und der Lesehalle vor, „sie erstrebten einen Massenbetrieb nach amerikanischem Vorbild, dem es alleine um Ausleihzahlen gehe, wohingegen es darauf ankomme, dem Leser zu dem ihm passenden guten Buch zu raten.“¹⁵⁶ Hofmann begnügte sich außerdem bewusst mit einer geringen Anzahl elitärer Leser, er verzichtete „auf die geistig untersten Schichten, deren Geschmack die nach dem Urteil des Bibliothekars und nach literarischer Konvention festgesetzte Untergrenze nicht erreicht.“¹⁵⁷ Die Bekämpfung der Schmutz- und Schundliteratur hatte für ihn einen zentralen Stellenwert.

In den folgenden 20 Jahren standen sich die Vertreter der so genannten „Leipziger Richtung“ (um Walter Hofmann) und der „Stettiner Richtung“ (um Paul Lad-

¹⁵⁴ vgl. Grees. 1990., S. 45

¹⁵⁵ Thauer und Vodosek. 1990., S. 73f

¹⁵⁶ Jochum. 1999., S. 161

¹⁵⁷ Thauer und Vodosek. 1990., S. 85

ewig) mehr oder weniger unversöhnlich gegenüber. Nachdem der Streit Mitte der zwanziger Jahre seinen Höhepunkt überschritten hatte, bekannten sich nach und nach auch die Vertreter der „Stettiner Richtung“ zu den Auffassungen Hofmanns. Somit wurde in Deutschland der Schritt zu einer demokratischen Öffentlichen Bibliothek weiter verzögert.

Die gesamte Auseinandersetzung war mit nationaler und später sogar völkischer Ideologie aufgeladen:

„Hofmann argumentierte nämlich, sein Konzept einer intensiven Lektürebetreuung, in der sich Leser- und Buchauswahl gegenseitig bedingten [...] schaffe auch gerade durch die intensive Betreuung eine ‚Volkskulturgemeinschaft‘, in der das Volk zur ‚Volkheit‘ gebildet werde.“¹⁵⁸

So ist mit dem letztendlichen „Sieg“ der „Leipziger“ über die „Stettiner Richtung“ einer „völkischen Büchereipolitik der Boden bereitet [worden], den das Dritte Reich durch entsprechende Verwaltungsakte nur noch zu bestellen brauchte.“¹⁵⁹

Und tatsächlich war ja die Beseitigung „schädlicher“ Literatur, welche die Nationalsozialisten dann zum Programm machten, von Hofmann (der diese Maßnahmen ebenso ablehnte wie die meisten einflussreichen Bibliothekare) und seinen Anhängern bereits vorgedacht worden.¹⁶⁰

4.1.3 Bibliotheken im Nationalsozialismus

Wie oben gezeigt, war die Entwicklung der Öffentlichen Bibliotheken von Anfang an eng mit der Idee der Volksbildung verbunden. Das und die rückschrittliche Bibliothekspolitik der letzten Jahre machten es den Nationalsozialisten leicht, Bibliotheken von nun an zur politischen Lenkung des Lesers in ihrem Sinne zu benutzen. „Die Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahre 1933 hat [also] für das deutsche Bibliothekswesen keineswegs einen tiefen Bruch bedeutet.“¹⁶¹

Auf drei Ebenen griff der nationalsozialistische Staat von nun an in das Öffentliche Bibliothekswesen ein:

Maßnahmen gegen Bücher

Die Bücherverbrennungen, die am 10. Mai 1933 im Rahmen der Aktion „Wider den undeutschen Geist“ in fast allen deutschen Universitätsstädten durchgeführt

¹⁵⁸ Jochum. 1999., S. 161

¹⁵⁹ ebd., S. 162

¹⁶⁰ vgl. ebd.

¹⁶¹ ebd., S. 165

wurden, waren der sichtbare Ausdruck für das veränderte Verhältnis von Bibliothek und Staat:

„Es ging nicht mehr darum, den Lesern die von ihnen gewünschte Literatur zur Verfügung zu stellen – wie pädagogisch auch immer der Bibliothekar dabei auf den Leser einzuwirken hatte - , jetzt waren vielmehr die Leser im Sinne des Nationalsozialismus zu erziehen, indem man [...] die ‚Asphallliteratur‘ und diejenige Literatur, ‚die das Erlebnis der Frontsoldaten in den Schmutz zieht oder den berechtigten Wehrwillen unseres Volkes herabzusetzen trachtet‘ sowie schließlich Schriften, die die Weimarer Republik verherrlichten, aus dem Bestand ausschied.“¹⁶²

Die Bestandssäuberungen in den Bibliotheken setzten daraufhin sofort ein, anfangs unsystematisch und uneinheitlich, zum Teil vorangetrieben von übereifrigen Bibliothekaren. Erst in einer zweiten Phase, ab 1935 erreichten die Maßnahmen eine gewisse Planmäßigkeit, die Reichsschrifttumskammer gab eine streng vertrauliche, nur für den Dienstgebrauch bestimmte „Liste I des schädlichen und unerwünschten Schrifttums“ heraus. Bis 1936 erschienen drei Nachträge und dann wurde die Liste bis Ende 1944 monatlich ergänzt.¹⁶³ Die ausgesonderte, „zersetzende“ Literatur war an die jeweilige Landesbibliothek, in Preußen und Bayern an die Staatsbibliotheken abzuliefern.¹⁶⁴

Der neue Buchbestand sollte „die nationalsozialistische Weltanschauung spiegeln“ und beim Leser zu „Charaktererziehung und Gewinnung einer deutschen Lebens- und Weltauffassung“¹⁶⁵ führen.

Maßnahmen gegen Menschen

Mit Hilfe des am 7.4.1934 erlassenen Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, Vorwänden, Intrigen oder Berufsverboten wurden diejenigen Bibliotheksmitarbeiter aus dem Amt gejagt, die aus rassistischen oder politischen Gründen als unerwünscht bzw. unzuverlässig galten. Mit der Besetzung der freigewordenen Stellen durch Parteigenossen, die außer ihrem Parteibuch keine weiteren Qualifikationen aufweisen konnten, ging jedoch ein derartiger Qualitätsverlust einher, „daß durch Erlaß vom 2. September 1939 die fachliche und persönliche Eignung für den Beruf [wieder] über die politische Zuverlässigkeit gestellt wurde.“¹⁶⁶

¹⁶² ebd., S. 169

¹⁶³ vgl. Thauer und Vodosek. 1990., S. 144f

¹⁶⁴ vgl. Jochum. 1999., S. 170

¹⁶⁵ Thauer und Vodosek. 1990., S. 149f

¹⁶⁶ Jochum. 1999., S. 166

Maßnahmen gegen Institutionen

Natürlich wurden auch sämtliche bibliothekarische Einrichtungen, die den weltanschaulichen Anspruch des Nationalsozialismus zu gefährden schienen, aufgelöst oder in ihren Wirkungsmöglichkeiten eingeschränkt. Diese Art Repressionen setzte allerdings erst ab 1939 mit vollem Druck ein. Opfer der Maßnahmen wurden so traditionsreiche, liberal geprägte Organisationen wie die Gesellschaft für Volksbildung und die Comenius-Gesellschaft.¹⁶⁷

Die bibliothekarischen Organisationen wurden gleichgeschaltet und waren ab September 1935 als Reichstelle für volkstümliches Büchereiwesen dem Reichserziehungsministerium (Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung) unterstellt. 1937 wurden dann die „Richtlinien für das Volksbüchereiwesen“ erlassen und damit war der endgültige Rahmen für ein einheitliches Bibliothekssystem abgesteckt.¹⁶⁸

Trotz dieser Maßnahmen und den damit verbundenen Folgen¹⁶⁹ hat das Dritte Reich den Übergang der Öffentlichen Bibliotheken zu Dienstleistungsunternehmen beschleunigt. So wurde durch die reichseinheitliche Organisation eine ungeheure Effizienz beim (allerdings zensierten) Bestandsaufbau erreicht. Weiterhin wurde die endgültige Ablösung der Bibliotheken von Vereinen vollzogen, überall wurden nun die Kommunen als Träger eingesetzt. Einen weiteren wichtigen Fortschritt bedeuteten erste Versuche der Freihandaufstellung. Diese waren ein Zeichen dafür, dass die junge Bibliothekargeneration nun, nach dem langandauernden Richtungsstreit, angesichts der drastischen staatspädagogischen Lenkung endlich Abstand von der pädagogischen Tradition der Bücherei suchte. Außerdem wurden die Bibliothekare so „von der politisch nicht unproblematischen Leserberatung, die im Falle einer Fehlberatung zur Denunziation führen konnte, entlastet.“¹⁷⁰

Mit Ausbruch des Zweiten Weltkrieges wurde auch die Arbeit der Volksbüchereien in den Dienst der Kriegspropaganda gestellt, der Bestandsaufbau wurde auf die jeweilige kriegspolitische Situation hin ausgerichtet.¹⁷¹

¹⁶⁷ vgl. Thauer und Vodosek. 1990., S. 146

¹⁶⁸ vgl. Jochum. 1999., S. 166ff

¹⁶⁹ vgl. Kapitel 4.2.1.

¹⁷⁰ Jochum. 1999., S. 171

¹⁷¹ vgl. Thauer und Vodosek. 1990., S. 154

4.1.4 Die Entstehung der ersten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche

Bis zur Wende zum 20. Jahrhundert waren Kinder und Jugendliche als Benutzer der Volksbüchereien kaum in Betracht gezogen worden. Für diese Nichtbeachtung gab es verschiedene Gründe: Die Bibliothekare mussten sich oft schon mit den Einrichtungen für Erwachsene gegen das Unverständnis vieler Zeitgenossen durchsetzen, ihnen fehlten außerdem auch häufig die finanziellen und materiellen Mittel, zusätzlich Büchereien für Kinder und Jugendliche einzurichten und zu betreiben. Ganz davon abgesehen, dass es eigentlich kaum einen eigenen Jugendbuchmarkt gab, von dem man sich beim Bestandsaufbau hätte bedienen können.¹⁷²

„Ein weiterer Grund kann darin gesehen werden, dass die Einrichtungen für die Erwachsenen bis dahin (und auch in Zukunft) hauptsächlich der standesgemäßen Bildung, der sinnvollen Freizeitgestaltung und der sozialen Kontrolle dienten. Für Kinder und Jugendliche gab es schon eine andere Institution, die diese Funktion erfüllen sollte, nämlich die Schule.“¹⁷³

Hier gab es zwar Schulbüchereien, diese dienten allerdings nicht zur Versorgung der Kinder mit außerschulischer Lektüre. Oft wurden sie nur „nebenbei“ von den Lehrern betreut und konnten auch von Erwachsenen benutzt werden. Kinder verbanden diese Büchereien eher mit Zwang, Unterordnung und Belehrung.

Erst kurz vor Anbruch des 20. Jahrhunderts richtete man in größerem Maße Jugendbuchabteilungen in den Volksbüchereien ein. Die erste allgemein zugängliche Kinderlesehalle wurde dann 1906 in Mannheim errichtet. Diese frühen Einrichtungen werden auch als „soziale Kinderlesehallen“ bezeichnet. Sie waren wohltätige Einrichtungen der Jugendpflege, die vernachlässigten Kindern und Jugendlichen einen Ersatz für ihr Zuhause und sowohl Schutz vor den Gefahren der Straße, als auch vor „Schund- und Schmutzliteratur“ bieten sollten.

Inzwischen wandten sich alle möglichen Einrichtungen den Kindern und Jugendlichen zu, denn die Notwendigkeit einer öffentlichen Erziehung, Bildung und Fürsorge für sie war nun allgemein anerkannt. Auch die Bibliotheken hatten die Chance für die literarische Erziehung der Kinder erkannt.

1910 appellierte schließlich der Börsenverein an die Magistrate deutscher Städte, Kinderlesehallen zu gründen. Daraufhin wurden in den Jahren 1910 bis 1913, hauptsächlich durch Bildungs- und Wohlfahrtsvereine, mehrere Kinderlesehallen

¹⁷² vgl. Grees. 1990., S. 46f

¹⁷³ ebd., S. 47

errichtet. Diese späteren Einrichtungen wurden dann auch mehr und mehr als „Orte der Leseerziehung, angegliedert an die Bildungsbibliothek der Erwachsenen, funktionalisiert...“¹⁷⁴ Das Lesen sollte nun der Entwicklung der Persönlichkeit dienen, es galt außerdem, der besonders bei Kindern ausgeprägten Lese-sucht und Vielleserei entgegenzuwirken. Einigkeit herrschte außerdem in der Auffassung, „dass literarische Erziehung zu einem großen Teil eine Stärkung der Abwehrkräfte gegen unerwünschte ‚Schmutz- und Schundliteratur‘ beinhalten müsse.“¹⁷⁵ Der Kampf gegen diese Art der Literatur wurde in regelrechten Kam-pagnen geführt, die nach der Jahrhundertwende einen ersten Höhepunkt er-reichten. Sie gingen maßgeblich zurück auf den Hamburger Volksschullehrer, Li-teraturpädagogen und Schulreformer Heinrich Wolgast. Dieser hielt die klassi-sche deutsche Dichtung für die einzige ästhetisch-künstlerische Form, die als Jugendlektüre geeignet sei, und verurteilte die zeitgenössische Kinder- und Ju-gendliteratur weitgehend als minderwertig. Wolgast fand schnell zahlreiche An-hänger, unter ihnen natürlich auch Bibliothekare.

Dementsprechend wurde auch im sich gerade entwickelnden Ausleihbetrieb ver-fahren: die Bücher wurden individuell, nach einem sehr restriktiven, „pädagogi-schen“ Modus zugeteilt, die Anzahl der Bücher, die ausgeliehen werden durften, war streng begrenzt.

Nach einer ersten Gründungswelle gab es bis zum ersten Weltkrieg kaum noch Neugründungen von Kinderlesehallen, erst in den 20er Jahren ist, nachdem viele Einrichtungen den ersten Weltkrieg nicht überdauert haben, ein zweiter Grün-dungsboom zu verzeichnen. Jetzt wurden die Kinderlesehallen hauptsächlich durch die Städte bzw. durch die unter städtischer Trägerschaft stehenden Volks-büchereien errichtet. Von einer flächendeckenden Versorgung konnte allerdings auch jetzt noch längst nicht die Rede sein, die meisten Lesehallen für Kinder gab es in Großstädten, hier waren sie vor allem bei den Kindern und Jugendlichen der unteren Schichten sehr beliebt und auch gut besucht, „... nicht zuletzt des-halb [...], weil dort ansatzweise Grundbedürfnisse wie emotionale Zuwendung, Wärme, Licht unterhaltsamer Aufenthalt usw. befriedigt werden konnten...“¹⁷⁶. Kinder aus höheren Schichten besuchten die Lesehallen jedoch gar nicht.

¹⁷⁴ ebd., S. 52

¹⁷⁵ ebd., S. 64

¹⁷⁶ ebd., S. 57

1914 brach schließlich Erwin Ackerknecht mit der Wolgastschen Tradition des Kampfes gegen „Schmutz- und Schundliteratur“. Er formulierte auf der Grundlage von Erkenntnissen der modernen Kinder- und Jugendpsychologie neue Forderungen an die Auswahl des Buchbestandes. Dieser sollte aus spezifischer Kinder- und Jugendliteratur bestehen, welche die Phantasie anregt und bei der sowohl der kindliche Spieltrieb als auch Stoffhunger und Abenteuerlust berücksichtigt werden sollten. Ackerknecht war der Meinung, dass Kinder reine Kunstwerke noch gar nicht erfassen könnten. Von nun an wurden zumindest in den bibliothekarisch geleiteten Kinderlesehallen diese Ansichten zu Richtlinien für den Bestandsaufbau. Dennoch kam es nicht darauf an, den Kindern zur Ausbildung persönlicher Vorlieben und Geschmäcker zu verhelfen. Die literarische Erziehung blieb die Hauptaufgabe der Bibliothek. Die Bücher wurden weiterhin zugeteilt, die Freihandaufstellung war bis Ende der 20er Jahre natürlich tabu, da nur so die Lektüre jedes einzelnen Kindes pädagogisch überwacht werden konnte.¹⁷⁷

4.2 Die Entwicklung Öffentlicher Bibliotheken bis zur Gegenwart

4.2.1 Allgemeine Entwicklungen

Mit Hilfe der oben näher ausgeführten Maßnahmen ist es den Nationalsozialisten in nur zwölf Jahren gelungen, ein ideologisch völlig gleichgeschaltetes öffentliches Bibliothekswesen zu schaffen. Zusätzlich hatte der Zweite Weltkrieg Spuren der Verwüstung in fast allen Bibliotheken hinterlassen. So war also die erste Zeit nach dem Krieg sowohl in der Sowjetisch Besetzten Zone und späteren DDR als auch in den Westzonen, der späteren Bundesrepublik, geprägt vom Neu- oder Wiederaufbau der Bibliotheksgebäude, sowie der Bestände und Kataloge.

In der DDR kam es beim Bestandsaufbau wiederum zu einer Ideologisierung, diesmal sollten die Volksbüchereien eine wichtige Rolle beim Aufbau des Sozialismus übernehmen. Hier entstand in den 50er Jahren ein leistungsfähiges Netz von „Allgemeinen Öffentlichen Bibliotheken“, unterstützt von Fachzentren in den Kreisen und Bezirken. Mit der Bibliotheksverordnung von 1968 sollte eine engere Verbindung zwischen Wissenschaftlichen und Öffentlichen Bibliotheken geschaf-

¹⁷⁷ vgl. ebd., S. 46ff

fen werden. Sie führte zu „Staatlichen Allgemeinen Bibliotheken“ auf der einen und „Wissenschaftlichen Allgemein- und Fachbibliotheken“ auf der anderen Seite. Daneben errichtete der Staat ein gut ausgebautes System von Gewerkschaftsbibliotheken nach sowjetischem Muster.¹⁷⁸

In der späteren Bundesrepublik plädierten nach Kriegsende noch immer einige Bibliothekare (um Hans Hugelmann) dafür, den Gedanken der Bildungsbücherei zu bewahren. Sie wollten weiterhin die Volksbücherei als ein Erziehungsinstrument im Sinne der Erwachsenenbildung sehen. Auch wenn diese traditionsverhaftete Richtung eine kurzlebige Renaissance erlebte, so wurde z.B. für die neu gebauten Bibliotheken in Stuttgart und Hagen modellartig wieder die Thekenausleihe gewählt, setzten sich letztendlich doch die Vertreter einer neuen Generation von Bibliothekaren durch. Diese wollten den Großteil der deutschen volksbibliothekarischen Tradition über Bord werfen, ihrer Meinung nach sollten die deutschen Bibliothekare „endlich und endgültig darauf verzichten, die Begriffe Bildung und Erziehung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit zu stellen.“¹⁷⁹ Sie orientierten sich für die Zukunft wieder einmal am Vorbild der amerikanischen Public Library.¹⁸⁰ Markiert wurde der Sieg der neuen Richtung mit der Eröffnung der Amerika-Gedenkbibliothek 1954 in West-Berlin, war doch damit „...zum ersten Mal eine öffentliche Bibliothek eröffnet worden, die das amerikanische Vorbild der Public Library in Deutschland erfolgreich in großem Stil in die Praxis umsetzte und einen beachtlichen Teil des Bestandes systematisch geordnet und den Benutzern frei zugänglich anbot.“¹⁸¹

In den folgenden Jahren erfuhren die Öffentlichen Bibliotheken mehr und mehr Beachtung von Politik und Öffentlichkeit. Das führte zum Auf- und Ausbau zahlreicher Einrichtungen in den Kommunen. In dieser Aufbauphase setzte auch eine Spezialisierung im Hinblick auf bestimmte Lesergruppen ein. So entstanden z.B. Alten-, Blinden-, Jugend-, Patienten- und Schulbibliotheken.

„Die nun allgemein als Öffentliche Bücherei, bald schon Öffentliche Bibliothek firmierende Einrichtung, war auf dem Weg, der auf die moderne Dienstleistungsbibliothek zuführen musste. In den folgenden 25 Jahren schienen sich, angefangen von neuen Formen der Öffentlichkeitsarbeit, über neue Materialien, bis hin zur Erschließung neuer Benutzerschichten, bisher nie gekannte Möglichkeiten für die aktuelle Bibliotheksarbeit abzuzeichnen. Sie

¹⁷⁸ vgl. Ruppelt. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 402f

¹⁷⁹ Thauer und Vodosek. 1990., S. 162

¹⁸⁰ vgl. ebd., S. 160ff

¹⁸¹ Jochum. 1999., S 182

schlugen sich in der im Fachgespräch eine Zeitlang gern benutzten programmatischen Bezeichnung ‚Mediothek‘ nieder.“¹⁸²

Diese neuen Dienstleistungsbibliotheken entwickelten sich zu reinen Informationsbibliotheken, welche, in Abkehr von früheren literaturpädagogischen Vorstellungen, die „Mündigkeit“ des Leser propagierten. Der Bibliotheksbenutzer sollte zur eigenverantwortlichen Selbstbildung angeregt werden, dem die Bibliothek lediglich die dafür benötigten Mittel zur Verfügung stellt. Die „Mündigkeit“ des Lesers wurde allerdings um 1970 von Kritikern erneut in Zweifel gezogen, dieselben forderten jetzt eine „kritische“, „sozial engagierte“ Bibliothek.

„Manche in diesem Zusammenhang gefallene Äußerung im Hinblick auf Führung und Beeinflussung des Benutzers klang an Auffassungen an, wie sie in den Richtungskämpfen der 20er Jahre formuliert worden waren.“¹⁸³

Doch ganz zu Unrecht wurden diese Forderungen nicht erhoben, richtete sich die Bibliothek doch jetzt vor allem an Adressaten, die ein großes Interesse an Bildung und somit sozialen Aufstiegsmöglichkeiten hatten und in der breiten Mittelschicht zu finden waren. Dabei gerieten die Angehörigen der unteren Schichten aus dem Blickfeld,¹⁸⁴ was sich bis heute als äußerst problematisch erweist, weil so die Hauptadressaten der Leseförderungsmaßnahmen nur schwer erreicht werden können.

Seit den 70er Jahren setzte sich auch die Einsicht durch, dass Bibliotheken im Sinne der Literaturversorgung und Informationsvermittlung auf Kooperation untereinander angewiesen sind. So wurde im Bibliotheksplan von 1973 der „Entwurf eines umfassenden Bibliotheksnetzes für die Bundesrepublik Deutschland“ festgeschrieben. Dieser war wichtige Voraussetzung für die in den 80er Jahren entstandenen überregionalen und regionalen Bibliotheksverbände, welche den Benutzern einen umfassenden Zugriff auf Bücher und Zeitschriften in deutschen Bibliotheken garantieren und - im inzwischen angebrochenen Informationszeitalter besonders wichtig - es ihnen heute darüber hinaus ermöglichen, auf elektronischem Wege weltweit nach Dokumenten zu recherchieren und sich diese gegebenenfalls auch liefern zu lassen.¹⁸⁵

Auch der Benutzer ist in den letzten Jahren, über den oben erwähnten „mündigen Leser“ hinaus, wieder verstärkt ins Blickfeld der Bibliothekare geraten. Sie

¹⁸² Thauer und Vodosek. 1990., S. 164

¹⁸³ ebd., S. 165

¹⁸⁴ vgl. Grees. 1990., S. 92

¹⁸⁵ vgl. Ruppelt. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 404f

entdeckten, „dass es außer den ‚Normalleser‘ noch ein erhebliches Potential an Menschen gab, denen sich zuzuwenden nicht nur lohnte, sondern geradezu Pflicht war, wenn auch die praktische Umsetzung keineswegs im erforderlichen Ausmaß erfolgte.“¹⁸⁶ In diesem Zusammenhang wurde auch die Notwendigkeit der Leseförderung erkannt.¹⁸⁷

Die Entwicklung der Öffentlichen Bibliothek seit 1945 verlief kontinuierlich und in sich geschlossen wie nie zuvor. Das hat zwar zu einem Aufschwung geführt, der hohe Standard angelsächsischer oder auch skandinavischer Bibliotheken konnte jedoch bis heute nicht erreicht werden.¹⁸⁸ Der Hauptgrund hierfür ist sicher darin zu sehen, dass die Einrichtung von Bibliotheken nicht zu den kommunalen Pflichtaufgaben gehört, so dass es bei finanziellen Krisen der öffentlichen Hand, die in den letzten Jahren verstärkt eintraten, gerade hier immer wieder zu Sparmaßnahmen mit drastischen Folgen kommt.

Im Gegensatz zu den oben genannten Ländern, existiert in Deutschland trotz aller Bemühungen kein öffentliches Bewusstsein der Bürger von der Bedeutung „ihrer Bibliothek“.

4.2.2 Die Kinder und Jugendbibliotheken

In der ersten Phase des allgemeinen (Wieder-)Aufbaus Öffentlicher Bibliotheken wurden die Kinder- und Jugendbibliotheken als regulärer Bestandteil dieser auf- und ausgebaut. Dabei gab es keine einheitliche Organisationsform, stattdessen experimentierte man je nach finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten mit verschiedenen Bibliotheksformen für Kinder und Jugendliche.

Die frühen 50er Jahre waren gekennzeichnet durch einen unzureichenden Buchbestand, der zu starken Ausleihbeschränkungen führte, und gleichzeitig hohen Benutzerzahlen. Die Kinder und Jugendlichen hatten ebenso wie die Erwachsenen einen literarischen Nachholbedarf zu befriedigen, davon abgesehen gab es auch kaum Alternativen zum Unterhaltungs- und Literaturangebot der Bibliotheken.

Die inhaltliche Büchereiarbeit mit Kindern und Jugendlichen verfolgte nach wie vor hauptsächlich literatur- und lesepädagogische Ziele, wie die Bekämpfung der

¹⁸⁶ Thauer und Vodosek. 1990., S. 183

¹⁸⁷ vgl. ebd.

¹⁸⁸ vgl. ebd., S. 185

„Schund- und Schmutzliteratur“ und die Hinführung zum guten Buch. Dazu versuchten die Bibliothekare das Leseverhalten ihrer jungen Benutzer einerseits über die Bestandsauswahl, andererseits aber auch über die unmittelbare Leserberatung zu beeinflussen. Auch die sich in den 60er Jahren durchsetzende Informationsbibliothek wurde für den Kinder- und Jugendbuchbereich noch lange skeptisch beäugt. Kritiker wollten die Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen als eine besondere pädagogische Aufgabe innerhalb der allgemeinen Bibliotheksarbeit verstanden wissen. Letztlich konnte man sich Mitte der 60er Jahre auf ein grobes gemeinsames Ziel und auch auf eine einheitliche Organisationsform einigen: Die Öffentliche Bücherei soll im Idealfall als Ganzes in einem Gebäude untergebracht werden. Sie ist dann unterteilt in verschiedene Abteilungen, wobei es Aufgabe der Kinder- und Jugendbuchabteilung ist, nach Lesealter o.ä. aufgestellte ‚gute Jugendliteratur‘ anzubieten. Der Versuch, die „Eigengesetzlichkeit“ der Kinder- und Jugendbibliothek und ihre Funktion als lese- und literaturpädagogischen Hort festzumachen, erwies sich dann Anfang der 70er Jahre als nicht durchsetzbar. Gleichzeitig setzte zunehmend Kritik am Bestandsaufbau ein. Diese kam vor allem von Studenten des Bibliothekswesens, die von gesellschaftskritischen Positionen der ApO, der Neuen Linken und der Studentenbewegung beeinflusst waren. Der Bestand entspräche nicht den tatsächlichen Lesebedürfnissen der jungen Benutzer, weiterhin wurde die pädagogische Vereinnahmung der Kinder- und Jugendliteratur kritisiert. Mit der antiautoritären Erziehung wurde auch das aus England kommende Schlagwort „No-Silence“ für Bibliotheken zum Thema. Es brachte Spielzeug und audiovisuelle Medien in die Bibliothek, die Programmarbeit wurde um Lesungen, Ausstellungen u.v.m. erweitert, und so fanden auch endlich wieder Benutzer aus den unteren Sozialschichten in die Bibliothek. Diese trugen allerdings Probleme, mit denen sie ständig konfrontiert wurden (z.B. fehlende Freizeiteinrichtungen, mangelnde Zuwendung, beengte Wohnverhältnisse), in die Bibliothek und lebten sie dort auch aus. Oft waren die Bibliothekare unzureichend ausgebildet, um mit diesen Kindern kompetent umzugehen, was zu negativen Erfahrungen auf beiden Seiten führte. Als Folge dessen kam es in einigen Fällen wiederum zu Bibliotheksberuhigungen. Im Interesse der Kinder wurde damit sicher nicht gehandelt.¹⁸⁹ So existierten

¹⁸⁹ vgl. Grees. 1990., S. 86ff

seitdem Kinder- und Jugendbibliotheken, die verschiedene Normsysteme, auf der einen Seite „Ruhe und Ordnung“, auf der anderen „Treffpunkt“ bzw. „Kommunikation“, verkörpern, nebeneinander.

Perspektiven einer zeitgemäßen Bibliotheksarbeit in Öffentlichen Bibliotheken wurden überhaupt erst in den letzten zehn Jahren neu definiert. Dabei blieben die Belange kinderbibliothekarischer Arbeit jedoch noch lange unbeachtet. Erst 1997 hat die damals amtierende Teilkommission Kinder- und Jugendbibliotheken des Deutschen Bibliotheksinstituts Leitlinien für eine in Zukunft erfolgsversprechende Kinderbibliotheksarbeit aufgestellt und diese in: „Bibliotheksarbeit für Kinder. Ein Positionspapier“ veröffentlicht.

4.2.3 Aufgaben der Öffentlichen Bibliotheken im Informationszeitalter

Ziel dieses Kapitels soll es nicht sein, die Aufgaben für Bibliotheken jeden Bedarfs (Grundbedarf, gehobener Bedarf, spezialisierter Bedarf, hochspezialisierter Bedarf) vollständig zu referieren. Vielmehr geht es darum, die Aufgaben der Öffentlichen Bibliotheken (bei denen es sich hauptsächlich um Bibliotheken handelt, die den Grundbedarf und den gehobenen Bedarf decken) auszumachen, die im Zusammenhang mit dem Thema der Arbeit stehen, mit einem nochmaligen Focus auf die Kinder- und Jugendbibliotheken.

In der Bundesrepublik gibt es keine gesetzlichen Regelungen für die Einrichtung und Unterhaltung Öffentlicher Bibliotheken. Umso mehr besitzen bibliothekspolitische Dokumente Relevanz für die Setzung von Standards im öffentlichen Bibliothekswesen.

Mit dem *Bibliotheksplan '73* wurde zu Beginn der 70er Jahre der erste Versuch unternommen, eine Gesamtplanung für das bundesdeutsche Bibliothekswesen vorzulegen. Anfang der 90er Jahre wurde dieser in Anbetracht neuer Herausforderungen, vor denen die Bibliotheken standen, überarbeitet. Die neuen Erkenntnisse zu Strukturen, Aufgaben und Positionen von Bibliotheken wurden in *Bibliotheken '93* veröffentlicht.

Einrichtung und Unterhaltung Öffentlicher Bibliotheken sind zwar freiwillige Leistungen der Kommunen, oben genanntem Dokument zufolge gehören sie jedoch zur „unverzichtbaren Grundausstattung jeder Kommune.“¹⁹⁰

Hauptaufgabe Öffentlicher Bibliotheken ist heute die professionelle und systematische Befriedigung der verschiedensten Informationsbedürfnisse der gesamten Bevölkerung. Sie sind damit auch Artikel 5 des Grundgesetzes verpflichtet, welches jedem das Recht einräumt, „sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten.“ Weiterhin sollte die Bibliothek Orientierung in der Medienvielfalt bieten und zu kreativem Gebrauch aller Medien hinführen. Durch die Schaffung geeigneter Medienangebote und die Kooperation mit Schulen, Kindergärten und kulturellen Einrichtungen sollte das Lesen gefördert und das Lernen erleichtert werden. Auch die Kulturarbeit in der Kommune und die Integration verschiedener Bevölkerungsgruppen gehört zu den Aufgaben der Öffentlichen Bibliothek.¹⁹¹

„Bibliotheken sind vielseitig: Ihre Angebote umfassen Bücher und Computerprogramme, Videokassetten und Zeitungen, Zeitschriften und Tonkassetten, Compact-Discs und Spiele, Schallplatten und Bilder. Bibliotheken stellen ihren Nutzern wissenschaftliche Forschungsliteratur und Verbraucherinformation, Ratgeber-Literatur und Dichtung, Unterhaltungsstoff und Lehrbücher, Fachliteratur und Bilderbücher zur Verfügung. Sie restaurieren mittelalterliche Handschriften, konservieren vom Zerfall bedrohte Literatur und archivieren Tonaufnahmen. Sie vermitteln Informationen aus elektronischen Datenbanken und sind vielerorts mit Ausstellungen und Veranstaltungsprogrammen kulturelle Zentren.

Allen Bürgerinnen und Bürgern geben die Bibliotheken Sinnorientierung und bieten Unterhaltung. Sie sind Basis für Forschung und Lehre in Schule und Hochschule. Sie dienen der politischen Meinungsbildung, der Leseförderung und machen Welt und Gesellschaft transparenter.“¹⁹²

Natürlich haben auch Kinder und Jugendliche das Recht auf freien Zugang zu Informationen, eingeschränkt ist dieses nur durch die gesetzlichen Bestimmungen zum Jugendschutz. Zielgruppe der Arbeit in Kinderbibliotheken sind ausnahmslos alle Kinder und ihre Betreuer. Besonders für die Arbeit in der Kinderbibliothek ist es wichtig, die rasante technische Entwicklung der Kommunikationsmedien zu berücksichtigen. Dazu muss die Bibliothek alle Medienarten gleichrangig nebeneinander anbieten und Orientierungshilfe im Umgang mit diesen leisten. Nur so können Kinder den im heutigen Informationszeitalter so wich-

¹⁹⁰ Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hrsg.): Bibliotheken '93. Strukturen-Aufgaben-Positionen. Leipzig. 1993., S. 8

¹⁹¹ vgl. ebd., S. 13ff

¹⁹² ebd., S. 6

tigen selbstbestimmten und zweckgerichteten Umgang mit allen Medien lernen.¹⁹³

Aufgabe der Kinderbibliothek ist es also, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittene Medienbestände, Veranstaltungen und Dienstleistungen anzubieten und damit sowohl den schulischen und außerschulischen Informationsbedarf zu befriedigen als auch Unterhaltung und Aktionsraum zu bieten. Kinderbibliotheken sind Orte, „an denen Kultur- und Medienkompetenz angeboten, vermittelt, eingeübt und gepflegt werden. Sie dienen der Lese- und Leseförderung.“¹⁹⁴

4.3 Zusammenfassung

Von Beginn an war die Entwicklung Öffentlicher Bibliotheken mit dem Ideal verhaftet, den Menschen zu Bildung zu verhelfen. Dieses Ideal der Bildung war jedoch lange an einen bestimmten Zweck gebunden: das Volk sollte für die Weltanschauung des jeweiligen Bibliotheksträgers gewonnen, oder, wie im Nationalsozialismus und in der ehemaligen DDR, sogar politisch gelenkt werden. Der Bibliotheksbestand war entsprechend aufgebaut. Mit Bildung ging auch immer Erziehung einher, vor allem in den Kinderbibliotheken sollte die Lektüre der richtigen Bücher lange der Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Erst mit der Entwicklung der Öffentlichen Bibliotheken in der Bundesrepublik konnte sich zu Beginn der 1950er Jahre ein Bibliothekstyp durchsetzen, der nicht mehr die Begriffe Bildung und Erziehung zum Mittelpunkt seiner Arbeit machte. Es wurde mehr und mehr Aufgabe der Öffentlichen Bibliothek Informationen zweckfrei zu vermitteln und Orientierung in der wachsenden Medienvielfalt zu bieten. In den Kinder- und Jugendbibliotheken wurde noch bis in die 1970er Jahre die Leseerziehung, die Hinführung zum „guten Buch“ als die Hauptaufgabe betrachtet. Nur langsam setzte sich seitdem die Einsicht durch, dass es viel wichtiger ist, das Lesen an sich zu fördern, den Spaß am Lesen und am kompetenten Umgang mit Medien für alle Bevölkerungsschichten zu vermitteln.

„Die aktive kinderbibliothekarische Arbeit hat [heute] die Aufgabe, Kindern zu vermitteln, dass Lesen in der Bibliothek freiwilliges und außerschulisches Lesen ist, mit der Zielsetzung, Spaß am Lesen und Freude am Buch zu wecken.“¹⁹⁵

¹⁹³ vgl. Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts für Kinder- und Jugendbibliotheken (Hrsg.). Bibliotheksarbeit für Kinder. Ein Positionspapier. Berlin. 1997., S. 14ff

¹⁹⁴ ebd., S. 20

¹⁹⁵ ebd., S. 13

Leseförderung muss in der heutigen Gesellschaft eine der wichtigsten Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken sein.

5 Leseförderung

5.1 Notwendigkeiten der Leseförderung

Die Ergebnisse der PISA-Studie sprechen für sich, auch die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für jeden einzelnen und die Gesellschaft wurde in den vorangegangenen Kapiteln schon ansatzweise herausgearbeitet. Dennoch soll an dieser Stelle noch einmal systematisch dargelegt werden, warum es so wichtig ist, das Lesen bei Kindern, Jugendlichen und gegebenenfalls auch Erwachsenen kontinuierlich zu fördern.

Die Notwendigkeit der Leseförderung soll hier nicht, wie in den letzten 200 Jahren immer wieder geschehen, mit einer rigorosen Abwehr der jeweils neuen Medien begründet werden. Fest steht jedoch, laut Bettina Hurrelmann, dass es bis heute kein Medium gibt, welches die gleichen Bildungseffekte vermitteln könnte wie das Buch. Dessen Unersetzlichkeit liegt in der Struktur der Schriftsprache begründet, welche es erlaubt und gleichzeitig erfordert, bei der Rezeption kognitive und emotionale Prozesse aufs engste miteinander zu verbinden. Was beim Sprechen aus der gemeinsamen Situation der Gesprächspartner zu erschließen ist, oder von ihnen durch Gestik, Mimik oder Intonation ausgedrückt werden kann, muss in der Schriftsprache anderweitig vermittelt werden. Dazu werden die Äußerungen komplexer, Informationen müssen hintereinandergeordnet und logisch verknüpft werden, Absichten werden explizit ausgedrückt. Schriftsprache wird auch als „Sprache der Distanz“ bezeichnet.¹⁹⁶ Um diese lesend zu verstehen, muss eine innere Übersetzung des geschriebenen Wortes für das Denken erfolgen. Da der Wort- und Satzsinn oft nicht im Rückgriff auf bereits bekannte semantische Einheiten erschlossen werden kann, müssen außerdem eine Vielzahl von Begriffen recodiert werden, der Leser muss versuchen, den vermeintlichen Sinn in einem anderen Wort sprachlich auszudrücken, dieses im gegebenen Zusammenhang erproben und es dem sprachlichen Kontext anpassen.

¹⁹⁶ vgl.: Koch, P. und W. Oesterreicher: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Geschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36. 1985., S. 15-34. zit. nach: Hurrelmann. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 1996., S. 20

Sinnvoll werden die im Text gegebenen Informationen jedoch erst dann, wenn sie an beim jeweiligen Leser bereits vorhandenes Wissen anknüpfen können. Zu diesem Zweck müssen bei der Lektüre ständig vorhandene Wissensstrukturen aktiviert und gegebenenfalls auch verändert werden. Schließlich wird das Verstehen eines ganzen Textes nur dann möglich, wenn man seine Bedeutung kontinuierlich rekonstruiert und akzeptiert, dass das letztendliche Ergebnis bis zu seinem Ende in der Schwebe bleibt.¹⁹⁷

Lesen fördert also Konzentration und Ausdauer, es erweitert die Sprachkompetenz, macht gesprächig und schafft damit die Voraussetzung zur Teilnahme am demokratischen Diskurs. Dabei wird die Fähigkeit, Konflikte verbal auszutragen ebenso begünstigt, wie die Akzeptanz unterschiedlicher Standpunkte. Ein Leser kann sich jederzeit Zugang zu schriftlich überlieferten Kulturgütern verschaffen, zu diesen zählen nicht nur Bücher sondern gegebenenfalls auch in Computern gespeicherte Texte. Das Sortieren und Einordnen individueller Erfahrungen in zeitgenössische und historische Zusammenhänge wird durch das Lesen gefördert, ebenso wird die Vorstellungskraft angeregt. Ein Leser ist eher in der Lage in bestimmten Situationen Handlungsalternativen zu entwickeln und gedanklich durchzuspielen. Da niemand alle Erfahrungen im Laufe seines Lebens selbst machen kann, bietet die Literatur eine Möglichkeit, zur Problembewältigung beizutragen, in ihr begegnet man den unterschiedlichsten Lebensentwürfen. Intensive Leser können sich auch eher in Gedanken, Vorstellungen und Wünsche anderer Personen, seien es fiktive oder auch reale Gesprächspartner, hineinversetzen. Zusammenfassend: Durch das Lesen werden sowohl sprachliche, als auch kognitive und soziale Kompetenzen ausgebildet.¹⁹⁸

Nicht nur für den Wissenserwerb aus schriftlichen Texten muss ein heranwachsender Mensch heute in der Lage sein, die „Sprache der Distanz“ zu decodieren. Auch die Informationstexte und die argumentativen Texte der audiovisuellen Medien wird er sonst nur schwer verstehen.

„Man hat nachweisen können, dass es für das Verstehen von informativen Fernsehsendungen weniger wichtig ist, ob Jugendliche mit dem Medium Fernsehen gut vertraut sind, als daß sie durch regelmäßiges Lesen an eine aktive und kognitiv anspruchsvolle Rezeptionsweise gewöhnt sind. Mit anderen Worten: Leser lernen mehr aus dem Fernsehen.“¹⁹⁹

¹⁹⁷ vgl. ebd., S. 20ff

¹⁹⁸ vgl. Elsholz und Lipowsky. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg). 2001., S. 10f

¹⁹⁹ Hurrelmann. In. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 1996., S. 22

Die Arbeit mit Computer und Internet profitiert ebenfalls vom sprachlich entwickelten begrifflichen Denken.²⁰⁰ Die aktuelle Studie der Stiftung Lesen hat deutlich gezeigt, dass gerade die Computernutzer auch die aktiveren Leser sind (und umgekehrt).²⁰¹ Das Lesen wird also völlig zu Recht als kulturelle Schlüsselqualifikation, gar „als Schlüssel zur Welt“²⁰² bezeichnet. Es ist also nicht in Konkurrenz zu den neuen Medien zu sehen, sondern vielmehr als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit diesen.

Eine kaum ausgeprägte Lesefähigkeit bis hin zum funktionalen Analphabetismus bedeutet in der heutigen Welt einen enormen Chancennachteil. Wie die PISA-Studie zeigt, dürften 23 Prozent der 15-Jährigen Jugendlichen aufgrund ihrer äußerst geringen Lesekompetenz enorme Schwierigkeiten bei der Berufsfindung haben.

Lesen ist gefährdet, und nicht, wie lange geglaubt, gefährlich. Im 18. Jahrhundert wurde die Lektüre breiter Bevölkerungsschichten vom gebildeten Mittelstand reglementiert und zensiert. Damit wurden vor allem die niederen Stände in ihrer persönlichen Entwicklung wie auch in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eingeschränkt. Wie in Kapitel 3.3.2.3. näher ausgeführt, sind es auch heute wieder die unteren sozialen Schichten, die Arbeiter- und Migrantenfamilien, die Gefahr laufen, durch die „Wissenskluff“ von der übrigen Gesellschaft abgetrennt zu werden. Leseförderung kann und muss vor allem (aber natürlich nicht nur) deren Lebens- und Bildungschancen verbessern, außerdem ist es ihre Aufgabe, die Buch- und Lesekultur als solches zu bewahren und weiterzugeben. Dazu bedarf es verschiedener Maßnahmen, mit Hilfe derer Lesefähigkeit und –kompetenz vermittelt oder erweitert, Lesemotivation aufgebaut, gestärkt oder gesichert sowie vor allem Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern vermittelt wird²⁰³ und auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

5.2 Leseförderungsmaßnahmen

Schon in Kapitel 3.2. wurde auf die Instanzen der Lesesozialisation (Familie, Schule, Peers) verwiesen. In den Händen dieser liegen denn auch hauptsächlich die Möglichkeiten, die Lesesozialisation zu beeinflussen, das Lesen zu fördern.

²⁰⁰ vgl. ebd., S. 21f

²⁰¹ vgl. Kapitel 3.3.1.2.

²⁰² Hurrelmann. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 1996., S. 13

²⁰³ vgl. ebd., S. 27

Grundsätzlich muss Leseförderung jedoch als System konzipiert sein, welches aus drei verschiedenen Ebenen besteht: auf der *Makroebene*, der Ebene von Kultur-, Bildungs- und Medienpolitik muss es um die Schaffung lesefreundlicher Rahmenbedingungen gehen. Eine der wichtigsten (und momentan schwierigsten) Aufgaben ist es dabei, die buchvermittelnden und lese-sozialisierenden Organisationen und Institutionen (Schule, Bibliotheken, Buchhandlungen...), die auf der *Mesoebene* tätig werden, mit ausreichenden finanziellen Mitteln auszustatten. Auf der *Mikroebene* wirken letztlich Familien, Lehrer und Peers.²⁰⁴ Praktische Leseförderungsmaßnahmen finden hauptsächlich auf der Meso- und der Mikroebene statt und müssen wechselseitig Lesekompetenz und Lesemotivation beeinflussen. Auf diese beiden Ebenen wird sich die Arbeit im folgenden Kapitel beschränken, wohlwissend, dass viele Maßnahmen nur durch finanzielle Unterstützung oder grundlegende Neuerungen in der Bildungs- und Medienpolitik realisierbar sein werden.

Grundsätzlich sind vier Formen der Leseförderung zu unterscheiden:

1. *Direkte Leseförderung*: Damit werden alle Maßnahmen bezeichnet, die unmittelbar auf die Lesebereitschaft von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wirken, wie zum Beispiel das Vorlesen der Eltern, Bilderbuchkino im Kindergarten oder auch Autorenlesungen.
2. *Vermittlungsförderung*: Diese umfasst die Maßnahmen, welche sich mit Empfehlungen und Informationen an „Vermittler“ wie Eltern, Lehrer, Bibliothekare etc. wenden. (z.B. Orientierungsverzeichnisse zur Kinder- und Jugendliteratur, entsprechende Lehrerweiterbildungen oder Handreichungen für Lehrer)
3. *Kampagneformen der Leseförderung* richten sich an die Öffentlichkeit und verfolgen schwerpunktmäßig das Ziel, Lesen dort zu einem wichtigen Thema zu machen. Durch Aktionen wie Buchwochen, Lese- oder Schaufensterwettbewerbe in Buchhandlungen sollen sekundäre Effekte für die Leseförderung erzielt werden.
4. *Leseförderung im Medienverbund* beinhaltet jene Maßnahmen, die durch eine bewusste Verbindung elektronischer Medien mit Printmedien eine für das Lesen förderliche Wechselwirkung anstreben.²⁰⁵

²⁰⁴ vgl. Saxer. In: Bonfadelli u.a. 1993., S. 367f

²⁰⁵ vgl: Liedtke, Carola: Neue Formen der Lesemotivierung. Dargestellt am Beispiel von LesArt. Berlin. 1999., S. 20f

Diese vier Grundformen sind häufig komplementär angelegt und demzufolge vermischt vorzufinden, was auch notwendig ist, um das Lesen mit Erfolgsaussichten zu fördern. Die tatsächlichen Einflussmöglichkeiten von Leseförderungsmaßnahmen sind von Faktoren, wie Geschlecht und Zugehörigkeit zu sozialen Schichten abhängig.²⁰⁶ Natürlich erfordert auch jede Alterstufe unterschiedliche Herangehensweisen an die Leseförderung. Im folgenden Kapitel sollen diese für die verschiedensten Zielgruppen, vom Kleinkind bis zum Erwachsenen, vorgestellt und kritisch betrachtet werden. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf den Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken liegen. Grundsätzlich werden in Bibliotheken zwei Formen von Leseförderungsmaßnahmen unterschieden. *Aktive Leseförderungsmaßnahmen* umfassen sämtliche Arten von Programmarbeit für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, durchgeführt in der Bibliothek oder in Zusammenarbeit mit ihr. *Passive Leseförderung* beinhaltet einen benutzerorientierten Bestandsaufbau, die benutzerfreundliche Präsentation des möglichst aktuellen Bestandes, eine ansprechende Gestaltung der Bibliotheksräume aber auch des gesamten Gebäudes, moderne Kataloge, Möglichkeiten der Fernleihe, Internetzugang, ein ansprechendes Leit- und Orientierungssystem und natürlich freundliches und auskunftsbereites Personal. Auch das Bild, welches Bibliotheken der Öffentlichkeit von sich vermitteln, ist Teil der passiven Leseförderung. Beeinflussbar ist dieses durch effiziente Öffentlichkeitsarbeit. Grundsätzlich beruht diese natürlich auf einer guten Zusammenarbeit mit der lokalen Presse, hier gibt es jedoch je nach Zielgruppe auch weitere Ansatzmöglichkeiten, auf die dann in den einzelnen Kapiteln näher eingegangen wird. Auch vor aggressiven Werbe- und Imagekampagnen sollten Bibliotheken nicht länger zurückschrecken. Wenn es mit Hilfe einer Werbeagentur sogar gelingt, der Berliner Stadtreinigung ein positives Image zu verpassen („We kehre for you“), dürfte das auch für Bibliotheken möglich sein.²⁰⁷ Um das verstaubte Bild, das viele Menschen in Deutschland von Bibliotheken haben, in ein modernes umzuwandeln, gilt es vor allem neuere Angebote der Einrichtung, wie zum Beispiel den relativ preiswerten

²⁰⁶ vgl. Kapitel 3.3.

²⁰⁷ Wie nötig das ist, zeigt die in Kapitel 3.3.1. ausgewertete Untersuchung der Stiftung Lesen, derzufolge die Nutzung von Bibliotheken in den letzten acht Jahren in ganz Deutschland deutlich zurückgegangen ist. vgl.: Stiftung Lesen (Hrsg.). 2001. , S. 23

Büchertieferservice, den der Verbund Öffentlicher Bibliotheken Berlins anbietet, bekannt zu machen.²⁰⁸

5.2.1 Leseförderung für Kleinkinder und Vorschulkinder

5.2.1.1 Allgemeines

In den ersten Lebensjahren eines Kindes entwickelt sich dessen Sprachfähigkeit ganz entscheidend. In dieser Entwicklungsphase ist es für die Kinder von Bedeutung, „den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache kennen zu lernen und das begriffliche und sprachliche Wissen zu schulen.“²⁰⁹

Der Grundstein für die Lesefähigkeit, die Freude an Literatur, und auch den kompetenten und zielorientierten Umgang mit Texten wird bereits jetzt gelegt. Leseförderungsmaßnahmen können also nicht erst bei Kindern ansetzen, die das Lesen bereits gelernt haben.

Leseförderung für Vorschulkinder sollte hauptsächlich als Teil der familiären Lesesozialisation praktiziert werden, da die Kinder in diesem Alter noch die meiste Zeit in der Familie verbringen, ihre Erziehung ausschließlich Sache der Eltern ist. Gerade kleine Kinder sind auf Erwachsene angewiesen, die Bücher zu einem wichtigen Bestandteil ihres Lebens machen und die Freude an der Beschäftigung mit ihnen wecken. Im Idealfall sind diese Erwachsenen die Eltern. Gerade die elterliche und nicht nur mütterlich praktizierte Beziehung zu Büchern und die Interaktion zwischen Eltern und Kind in der Vorlesesituation oder beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs sind für eine erfolgreich verlaufende Lesesozialisation von besonderer Bedeutung.²¹⁰ Wichtig ist es dabei, das Vorlesen regelrecht zu ritualisieren, es fest in den Tagesablauf des Kindes zu integrieren. Einem Kind jeden Abend vor dem Schlafengehen vorzulesen ist ein geeignetes Mittel, dieses von Beginn an zu einem habituellen „Leser“ zu machen. Auch die beim Vorlesen eingenommene Sitzhaltung ist von Bedeutung, lassen sich doch so Nähe und Vertrautheit zwischen Eltern und Kind herstellen, die fortan mit der Vorlesesituation und dem Buch assoziiert werden. Am effektivsten im Hinblick auf die Leseförderung gestaltet sich das Vorlesen, wenn das Kind, seinem Alter und Entwicklungsstand entsprechend, die Möglichkeit bekommt, die Situation

²⁰⁸ vgl. <http://www.kulturamt-mitte.de/bibliothek/service/voebb.html>

²⁰⁹ vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). 2001., S. 75

²¹⁰ vgl. ebd., S. 73ff

aktiv und kreativ mitzugestalten, wenn es zum Beispiel ein neues Ende zur Geschichte erfinden darf, mit einzelnen Worten gespielt wird, Reime gefunden werden usw.²¹¹ Gerade bei Jungen sollte darauf geachtet werden, dass der Vater des Kindes die Rolle des Vorlesers in gleichem Maße wie die Mutter übernimmt. Wichtig ist auch die Auswahl des Vorlesebuches, es sollte dem Entwicklungsstand, aber auch den Interessen des Kindes entsprechen, gleichzeitig sollte es auch die Eltern in einem solchen Maße ansprechen, dass sie bereit sind, das Buch auch weit mehr als einmal vorzulesen. Praktische Hilfe bei der Auswahl geeigneter Bücher bieten hier inzwischen zahlreiche Publikationen²¹² und natürlich Buchhändler und Bibliothekare. Neben dem regelmäßigen Vorlesen und dem Spielen mit Sprache sind auch für kleine Kinder Gespräche über das Gelesene wichtig. Außerdem sollten Kinderbücher, ebenso wie in den meisten Familien der Fernsehapparat, zur Ausstattung des Haushaltes gehören und für die Kinder ohne Hilfe der Eltern erreichbar sein. Buch und Lesen bekommen so einen festen Platz in der Familie. Auch gemeinsame Besuche von Buchhandlungen und Bibliotheken, bei denen sich die Kinder ihre Bücher selbst aussuchen können, sind bereits für Vorschulkinder wirksame Formen der Leseförderung. Dass die Familie die Lesesozialisation jeden Kindes auch am intensivsten beeinflusst, steht lange fest und wurde auch von den in dieser Arbeit ausgewerteten Untersuchungen bestätigt. Das Lesen von Büchern wird inzwischen auch in allen Schichten unserer Gesellschaft hoch bewertet, als nützlich und wichtig für die persönliche Entwicklung angesehen. Die Diskrepanz zwischen diesem theoretischen Bewusstsein und dem tatsächlich praktizierten Leseverhalten zeigt deutlich die Studie der Stiftung Lesen.²¹³ Und genau diese Diskrepanz stellt auch das größte Problem bei der Lesesozialisation in der Familie dar. Die Einstellung der Eltern, dass das Lesen gut und nützlich ist, hat erst dann Einfluss auf das spätere Leseverhalten der Kinder, wenn diese Einstellung auch mit dem Verhalten der Eltern übereinstimmt. Wenn Kinder ihre Eltern häufig lesend erleben, wird ihnen so vermittelt, das Lesen auch belohnend sein kann, Spaß macht²¹⁴ und dieses

²¹¹ vgl. Hurrelmann, Bettina u.a.: Lesesozialisation. Band 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh. 1993., S. 42

²¹² vgl. z.B.: Wespel, Manfred: Wie wird mein Kind zum Leser? Praktische Tipps und alles Wissenswerte zum Lesen lernen. München. 2001 oder auch: Gaschke, Susanne: Hexen, Hobbits und Piraten. Die besten Bücher für Kinder. München. 2002

²¹³ vgl. 3.3.1.2.

²¹⁴ vgl. Hurrelmann u.a. 1993., S. 40f

Wissen wird ein Kind sehr viel eher zu einem Buch greifen lassen, als das Wissen über dessen Nützlichkeit. Gerade für Eltern niederer sozialer Schichten, die statistisch betrachtet häufiger in einem buchfernen Haushalt leben, selbst keine ausgeprägten und differenzierten Erfahrungen mit dem Lesen haben und die Vieldimensionalität des Mediums Buch kaum einschätzen können, wird es schwer sein, ihren Kindern einen selbstverständlichen Umgang mit dem Medium Buch zu vermitteln. Oft haben diese Eltern auch eine nur leistungsbetonte Einstellung zum Lesen, die Kulturtechnik wird mit Lern- und Aufstiegserwartungen an das Kind verknüpft.²¹⁵ Vor allem bei Kindern aus diesen Haushalten müssen Leseförderungsmaßnahmen von Institutionen wie Kindergärten, Buchhandlungen und Bibliotheken ansetzen, auch, oder besser gerade weil es schwierig sein dürfte, diese Familien zu erreichen. Die Stiftung Lesen versucht das mit den Broschüren „Die besten Medien für Ihr Kind. I und II“. Diese liegen in Wartezimmern von Kinderärzten aus und versuchen den Weg zum Buch über den Umweg der audiovisuellen Medien zu bahnen. Zu bestimmten Themen wird ein Film oder eine Fernsehserie vorgestellt, auf der gleichen Seite finden sich geeignete Bücher, mit denen sich das Thema vertiefen ließe.²¹⁶ Damit werden im Umgang mit dem Buch ungeübte Eltern an dem Punkt abgeholt, an dem sie stehen, gleichzeitig werden ihnen klare Empfehlungen für Buchkäufe gegeben, sie müssen sich also nicht mehr in einer Buchhandlung beraten lassen, (man sollte die Hemmschwelle, die da besteht nicht unterschätzen) sondern können diese in einem großen, anonymen Buchkaufhaus besorgen. Die Broschüre bietet Tipps für den Medienalltag mit 2-8jährigen Kindern.

Die Förderung und Unterstützung gerade sozial schwacher Eltern kann noch sehr viel weiter gehen, wie Vorbilder aus den USA und England zeigen. Hier werden, um späteren Lernschwierigkeiten bei Kindern aus diesen Familien vorzubeugen, family-literature-Kurse angeboten. Diese animieren die Eltern gezielt zum Schreiben und Lesen, damit sie ihren Kindern helfen können. Ähnliche Programme für ausländische Eltern sind auch in Bremen und München probeweise im Einsatz.²¹⁷

²¹⁵ vgl. ebd., S. 41

²¹⁶ vgl. <http://www.stiftunglesen.de>

²¹⁷ vgl. Mösle, Marianne: Von der Fibel überfordert. In: Die Zeit. 18. Juli 2002., S. 27

Im Kindergarten sollten der Umgang mit Büchern, das Vorlesen dieser sowie Gespräche über das Vorgelesene und Rollenspiele zum Alltag gehören. Vor allem für Kinder, die im Elternhaus keine Bücher vorfinden, sollte es auch möglich sein, ihre Lieblingsbücher zu entleihen. Die Eltern müssen (nicht nur) bei Elternabenden immer wieder auf die Bedeutung des Vorlesens und des regelmäßigen Umgangs mit dem Medium Buch hingewiesen werden. In Kooperation mit Buchhandlungen, für die die Bewahrung der Buchkultur und die Lesesozialisation der folgenden Kundengeneration ja auch eine ökonomische Dimension aufweist, sollten Vorlese- und Spielnachmittage in der Buchhandlung stattfinden, um die Kindergartenkinder auch mit dieser Einrichtung spielerisch vertraut zu machen. So können oben erwähnte „Hemmschwellen“ gar nicht erst aufgebaut werden. Auch die Stiftung Lesen hat nach der PISA-Studie erkannt, dass Kindergärten in Bezug auf die Leseförderung mehr Aufmerksamkeit zu schenken ist, als das bisher getan wurde. Die Stiftung startete im September 2002 das Projekt „Die 100 vorlesefreundlichsten Kindergärten Deutschlands“. Erzieherinnen und Erzieher können bis März 2003 Fotos, Videos, Lesetagebücher oder Basteleien, die lesefördernde Aktivitäten dokumentieren, an die Stiftung schicken und Preise wie Vorlesebibliotheken oder Ausstattungselemente für eine Leseecke (die im übrigen in jeden Kindergarten gehören!) gewinnen. Anregungen für die lesefördernde Arbeit finden die Erzieherinnen und Erzieher in der von der Stiftung Lesen herausgegebenen Handmappe: „Macht die Kindheit lebendig“. Diese enthält Ideen, Erfahrungen und Projekte zum spielerischen Umgang mit Büchern im Kindergarten.²¹⁸

Auf Kooperationsmöglichkeiten von Kindergärten und Bibliotheken und deren weitere Interventionschancen in diesem Zusammenhang wird im Folgenden näher eingegangen.

5.2.1.2 Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken

Vordergründige Aufgabe der bibliothekarischen Leseförderung für Kleinkinder und Vorschulkinder muss es sein, deren Eltern in die Bibliothek zu locken und sie an die Einrichtung zu binden. Hier müssen diese von der Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für das Leben ihrer Kinder überzeugt werden, es gilt, ihnen

²¹⁸ vgl. <http://www.stiftunglesen.de>

klarzumachen, dass ein Kind auf dem Weg zum kompetenten Leser und Mediennutzer der Hilfe seiner Eltern bedarf, und letztendlich auf die vielfältigen Möglichkeiten hinzuweisen, mit der die Öffentliche Bibliothek sowohl Eltern, als auch Kinder auf diesem Weg begleiten und unterstützen kann.

Die Bereitstellung von geeigneten Medien für die Zielgruppe sollte sich von selbst verstehen, damit sich kleine Kinder in Bibliotheken wohlfühlen gilt es aber außerdem, ein besonderes Augenmerk auf die Raumgestaltung zu legen. Auch Spielzeug muss vorhanden sein. Ein nächster lesefördernder Schritt ist dann die Programmarbeit für Kinder, die, wie im Folgenden gezeigt werden wird, durchaus schon für Kinder unter drei Jahren angeboten werden sollte.

Eltern-/ Familienbibliotheken

Gerade bei Eltern, die ihr erstes Kind bekommen, besteht in der Regel ein gesteigerter Informationsbedarf zu Fragen der Elternschaft und den damit zusammenhängenden neuen Aufgaben. Die Bereitstellung entsprechender aktueller Literatur ist eine besondere Aufgabe der Bibliothek. Um den Eltern das vorhandene Informationsangebot stärker bewusst zu machen, sollten die entsprechenden Medien zielgruppenorientiert in sogenannten Elternbibliotheken präsentiert werden.

„In einer Elternbibliothek werden die vormals an verschiedenen Stellen der Bibliothek aufgestellten Medien, welche für Eltern und andere Betreuungspersonen von Interesse sind, zentral an einer Stelle und im inhaltlichen Kontext präsentiert. Dadurch wird ein themen- und zielgruppenorientiertes Angebot geschaffen, welches sich am lebensweltlichen Suchverhalten der Benutzer orientiert.“²¹⁹

Zusätzlich zu den üblichen Medien sollte die Elternbibliothek weiterführende Informationen wie z.B. Broschürensammlungen, Verbraucher- und Warentipps, Verzeichnisse mit lokalen Freizeit- und Bildungsangeboten für Familien anbieten. In den Bestand dieser Bibliothek gehören natürlich auch Medien zum Thema Leseförderung. Im Idealfall kann eine solche Elternbibliothek ein Platz sein, an dem Eltern nicht nur Informationen erhalten, sondern sich auch treffen und gegenseitig austauschen. Da gerade Eltern von ganz kleinen Kindern diese in der Regel ganztags betreuen und sie demzufolge beim Bibliotheksbesuch bei sich haben werden, empfiehlt sich sogar die Einrichtung einer Familienbibliothek. Hier finden sich in kindgerecht eingerichteten Räumen neben den oben schon erwähnten

²¹⁹ Fritsch, Marlene: Frühe Bindung an die Bibliothek. Programmarbeit für Kinder unter drei Jahren und ihre Betreuungspersonen.: Notwendigkeit, Möglichkeiten und gegenwärtiger Stand. In: BuB. Forum für Bibliothek und Information. 6/ Juni 2002. 54. Jahrgang., S. 383

Angeboten auch Medien für kleine Kinder (entsprechende Bücher, Audiokassetten oder –CDs) sowie Spielsachen, es gibt ausreichend Platz zum Toben und gegebenenfalls auch für Veranstaltungen.²²⁰ In der Familienbibliothek können dann für die Eltern Vorträge zu für sie relevanten Themen (regelmäßig auch zum Thema Leseförderung) gehalten werden, der Ort bietet sich gleichermaßen für kindgerechte Veranstaltungen an.

Schoßkinderprogramme

Viele Eltern wissen inzwischen, dass die ersten Lebensjahre ihres Kindes besonders wichtig für dessen Entwicklung sind und sind dementsprechend daran interessiert, die Zeit, die sie mit ihrem Kind zusammen sind, möglichst sinnvoll zu verbringen. Diese Chance sollten die Öffentlichen Bibliotheken nutzen und die Eltern mit gezielten Angeboten, auch für ganz kleine Kinder, an sich binden. Mit Programmarbeit für Kinder unter drei Jahren kann eine frühe Bindung an Bücher, das Lesen und natürlich die Bibliothek erreicht werden.

„Diese so genannten Schoßkinderprogramme führen die Eltern in die Bibliothek und ihre Angebote ein, präsentieren entwicklungsgerechte Bücher und Aktivitäten und zeigen modellhaft, wie Literatur für sehr kleine Kinder erfahrbar gemacht werden kann.“²²¹

Der Programmleiter demonstriert den Eltern (und Kindern) Vorlesetechniken und Aktivitäten, die sich für die Vermittlung von Geschichten, Liedern und Fingerspielen eignen. Er ermutigt dazu, die Aktivitäten zu Hause fortzusetzen, die Texte der Geschichten, Reime und Lieder werden zur Mitnahme bereitgestellt. Die Eltern beschäftigen sich während der Veranstaltungen, die immer wieder durch Bewegungen und Spiele aufgelockert werden müssen, sehr intensiv mit ihren Kindern, so dass auch diese Freude an den Treffen haben und sich geborgen fühlen. Auf diese Weise werden sie sowohl mit der Bibliothek, als auch mit deren Mitarbeitern sehr früh vertraut gemacht, Berührungängste können sich bei diesen Kindern gar nicht erst aufbauen. Für die Eltern haben die Veranstaltungen neben dem informativen auch einen kommunikativen Zweck, gerade diejenigen unter ihnen, die sich durch die Elternschaft isoliert fühlen, haben hier Gelegenheit Freundschaften zu schließen oder sich mit anderen Eltern auszutauschen. Veranstaltungen dieser Art nur einmal anzubieten macht keinen Sinn, da sowohl Kinder, als auch Eltern Zeit brauchen, sich mit dem Programmleiter, den Räumlichkeiten und den anderen Teilnehmern vertraut zu machen. Es sollte also eine

²²⁰ vgl. ebd.

²²¹ ebd., S. 383

Veranstaltungsreihe angeboten werden, die einzelnen Treffen sollten nach einem gleichbleibenden Schema ablaufen, um so dem Bedürfnis der Kinder nach festen Regeln und Ritualen gerecht zu werden.²²²

Programme für Kleinkinder

Für Kinder ab 3 Jahren können schon umfangreichere und auch verschiedene Veranstaltungen in der Bibliothek angeboten werden. Bewährt haben sich z.B. Vorlesestunden, Bilderbuchkino/ Bilderbuchstunden oder auch Märchenstunden. Hier bietet sich die Kooperation mit Kindergärten und -tagestätten regelrecht an, die wichtige Homogenität der Kindergruppen ist dann meist gewährleistet. In Zusammenarbeit mit den Betreuern lässt sich für die Bibliothekare der Entwicklungsstand, die Konzentrationsfähigkeit und die Interessenlage der einzelnen Kinder leicht herausfinden, so dass die Programme darauf zugeschnitten werden können. Eine sorgfältige Auswahl der vorgelesenen Texte oder gezeigten Bilder versteht sich von selbst, aber auch Engagement und Können des Vortragenden sind für den Erfolg der Veranstaltung von einiger Bedeutung. Auch in diesem Alter ist es wichtig, dass die Kinder in den Pausen ihren Bewegungsdrang ausleben können. Abschließend sollte über das Gehörte oder Gesehene gesprochen werden, zur Nachbereitung könnten auch Rollenspiele gehören oder ein Bastel- oder Malwettbewerb ausgerufen werden.

Diese Art Veranstaltungen können natürlich auch für Kinder in Begleitung ihrer Eltern durchgeführt werden, hier muss dann aber bei der Planung berücksichtigt werden, dass die Kinder einander nicht kennen und auch ihr Entwicklungsstand völlig unterschiedlich sein kann. Vorteilhaft ist allerdings, dass die Möglichkeit besteht, die Eltern darauf hinzuweisen, dass die Vorleseaktivitäten und auch das Betrachten von Bilderbüchern unbedingt zu Hause fortgesetzt werden müssen, um einen wirklich lesefördernden Effekt zu erreichen. Um die Eltern der Kindergartenkinder dahingehend zu erreichen, empfiehlt sich der Gang einer Bibliothekarin zu einem Elternabend und das Bereitstellen von Teilen des Bibliotheksbestandes zum Thema im Kindergarten.

Überhaupt ist es natürlich von besonderer Bedeutung, die lesefördernden Angebote der Bibliothek über ihre Grenzen hinaus bekannt zu machen, um gerade auch die Eltern zu erreichen, welche die Bibliothek nicht selbstverständlich nut-

²²² vgl. ebd., S. 383ff

zen. Dazu sollte die Öffentlichkeitsarbeit über die Zusammenarbeit mit der örtlichen Presse hinausgehen. Für diese Zielgruppe könnte auch eine Werbeaktion im Internet sinnvoll sein, gerade junge, eher bibliotheksferne Familien könnten auf diesem Umweg relativ kostengünstig (im Vergleich zu Radio oder Fernsehwerbung) erreicht werden. Die Kooperationsmöglichkeiten mit Kindergärten wurden schon erwähnt, weiterhin gilt es, Kontakte mit anderen Einrichtungen für Eltern und Kleinkinder, wie zum Beispiel Eltern-Kind-Gruppen, Mütterzentren, Kindertagesstätten oder auch dem Jugendamt zu pflegen und mit diesen zusammenzuarbeiten.

Auch in Frauen- und Kinderarztpraxen sollte auf Flyern über Eltern- und Familienbibliotheken und die Schoßkindprogramme informiert werden, hier könnten außerdem Teile der Elternbibliothek präsentiert werden.

Was durch Kooperation geleistet werden kann, zeigt eine der bedeutendsten Leseförderungsinitiativen der USA. Das Projekt „Bookstart“ basiert auf der Zusammenarbeit von Bibliotheken mit Gesundheitseinrichtungen. Im Rahmen der regulären Vorsorgeuntersuchung ihres etwa acht Monate alten Kindes erhalten hier die Eltern ein Paket mit zwei qualitativ hochwertigen Bilderbüchern, Broschüren zur Leseförderung, Informationen über die Angebote der Bibliothek, sowie eine Einladung, sich und ihr Kind dort anzumelden. Außerdem werden die Familien im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung über die Bedeutung des frühzeitigen Vorlesens informiert.²²³

Ähnlich funktioniert die Aktion „Mit Büchern groß werden“ in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, einer der drei autonomen Gemeinschaften des Belgischen Königreichs. Hier erhalten alle Eltern eines zehnmönatigen Babys Post vom Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Dieser Brief kann dann von den Eltern in jeder Öffentlichen Bibliothek gegen ein Baby-Buch-Paket eingetauscht werden. Darin sind ein Bilderbuch, die Broschüre „Lesen ist Familiensache“ der Stiftung Lesen, ein Gutschein zur kostenlosen Bibliotheksnutzung, sowie ein Gutschein des Buchhandels enthalten.²²⁴

Mit diesen professionell und kooperativ organisierten Informations- und Beratungsprogrammen werden definitiv auch buchferne Familien erreicht.

²²³ vgl. Fritsch. In: BuB 6/Juni 2002., S. 385

²²⁴ vgl.: <http://www.dglive.be/medienzentrum/buechergross.html>

5.2.2 Leseförderung für Schulkinder und Jugendliche

5.2.2.1 Allgemeines

Mit der Einschulung beginnt für jedes Kind die Phase des Schriftspracherwerbs. Jetzt kommt der Grundschule eine besondere Bedeutung bei der Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben zu, von nun an liegt die Hauptverantwortung für die Vermittlung und Kultivierung von Lesekompetenz bei der Schule. Aufgabe der Schule ist es aber auch, Freude und Interesse am Lesen zu wecken und diese dann möglichst zu erhalten. Hierbei ist sie aber wiederum auf die Mithilfe und das Vorbild der Eltern angewiesen. Eine stärkere Einflusschance als noch bei Kleinkindern haben auch Institutionen wie Bibliotheken, Buchhandlungen oder Literaturhäuser. Sie können die älteren Kinder und die Jugendlichen jetzt mit ihren Angeboten direkt ansprechen, ohne den Umweg über die Eltern gehen zu müssen. Vor allem Grundschulkindern, die gerade erst die Möglichkeiten, die ihnen Bücher bieten können, entdeckt haben, sind aufregenden und abwechslungsreichen Aktionen gegenüber häufig äußerst aufgeschlossen.

Im Alter von etwa 12 Jahren nimmt dann die Lesefreude meist ab, „wobei verschiedene Faktoren eine Rolle spielen:

- Schulwechsel
- Einsetzen der Pubertät
- größerer Einfluss der ‚Peergroup‘ und deren Verhaltensweisen
- wenig lesefördernde Angebote im Unterricht
- negative Bewertung des Gelesenen durch Eltern und Lehrer“²²⁵

Gerade in diesem Alter werden auch alle audiovisuellen Medien für die Meinungsbildung enorm wichtig. Welchen Erfolg die Präsenz eines Buches in diesen Medien auslösen kann, hat in den letzten zweieinhalb Jahren der Harry Potter – Boom deutlich gezeigt (Voraussetzung für diesen Erfolg war natürlich die Qualität des Textes). Aufgabe der Medien, nicht nur der audiovisuellen, auch der elektronischen und der Jugendzeitschriften muss es also sein, die Wertschätzung des Lesens unter Jugendlichen wieder zu steigern, ihnen zu vermitteln, „...dass

²²⁵ Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh. 2000., S. 116

man nicht unbedingt eine ‚langweilige Dumpfbacke‘ sein muß, um ein Leser zu sein.“²²⁶

Harry Potter zeigt also deutlich, dass auch diese schwierig Zielgruppe noch mit Büchern zu erreichen ist, es ist allerdings wichtig, sie mit besonderen Angeboten anzusprechen und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen.

Schule

Keine andere Institution hat theoretisch so viele Möglichkeiten, das Lesen bei Kindern zu fördern, wie die Schule. Sie ist nicht nur die Einrichtung, die Lesefertigkeiten vermittelt und die somit überhaupt erst zum Lesen befähigt, sie erreicht in Deutschland auch alle Kinder, die das sechste Lebensjahr vollendet haben, und kann diese mindestens neun Jahre beeinflussen. Dennoch, der tatsächliche Einfluss der Schule darauf, ob jemand zum Vielleser wird oder nicht, ist vergleichsweise gering. Wenn überhaupt, dann erinnern sich Befragte am ehesten an eine positive oder negative Beeinflussung durch den Deutschlehrer und seine Unterrichtsgestaltung.²²⁷ Hauptgrund dafür dürfte der unsystematische Einsatz verschiedenster Leseförderungsmaßnahmen sein. Lehramtsstudenten werden nur selten auf die inzwischen so wichtige Aufgabe vorbereitet, das Lesen nicht nur zu vermitteln, sondern auch schul- und fächerübergreifend zu fördern. So sehen sich überforderte Pädagogen immer häufiger leseunlustigen, schlimmstenfalls sogar -unkundigen, Kindern und Jugendlichen gegenüber. Als Maßnahmen werden dann kurzfristig Förderunterricht angeordnet, der die betroffenen Kinder häufig noch mehr ausgrenzt als sie es durch ihre schlechten Leistungen ohnehin sind, eine Bibliotheksführung geplant oder eine Buchwoche organisiert. Solange dies Einzelaktionen bleiben, werden damit immer nur die Kinder erreicht, die ohnehin gerne lesen, für alle anderen sind diese Aktionen zwar willkommene Abwechslung zum Schulalltag, bleiben jedoch ohne Bezug zu ihrem eigentlichen Leben.

Die katastrophalen Ergebnisse der PISA-Studie haben auch die deutschen Bildungspolitiker aufgerüttelt, lange wurde nicht mehr so intensiv über Schulreformen diskutiert wie momentan. Dabei ist „Leseförderung“ zwar nur eines der Schlagworte, so meldete zum Beispiel der „Tagesspiegel“ pünktlich zu Beginn

²²⁶ Boie, Kirsten: Lesen als persönlicher Event. In: Börsenblatt des deutschen Buchhandels. 53/ 5. Juli 2002., S. 11

²²⁷ vgl. Kapitel 3.3.1.5.

des neuen Schuljahres in Berlin am 19.08.02: „In Klasse 2 bekommen die Kinder eine Stunde zusätzliche Leseförderung“²²⁸ – was auch immer das heißen mag, vielleicht führt diese Diskussion dennoch zu den längst fälligen Reformen. „Schulen müssen systematische Leseförderung betreiben und diese Aufgabe in ihren Zielsetzungen und Schulprogrammen verankern“²²⁹ fordern Bertelsmann Stiftung und Stiftung Lesen nicht erst seit PISA, seitdem aber mit noch mehr Nachdruck. Dazu ist auch ein didaktisches Umdenken nötig. Der Spaß an der Sprache und am Lesen sollte, als Voraussetzung für lebenslanges Lernen, neben der Vermittlung kognitiver Kenntnisse gleichberechtigtes Unterrichtsziel sein. Um diesen Spaß zu vermitteln, müssen im Unterricht mehr als bisher die Lese- und Mediengewohnheiten der Schüler aufgegriffen und vor allem auch akzeptiert werden. Um die „Basisqualifikationen und positiven Einstellungen zum Lesen zu erhalten, zu fördern und zu erweitern“, wie es die Deutschlehrpläne für die Sekundarstufe I vorsehen,²³⁰ bedarf es kaum Bücher, die nach einem streng literarischen Qualitätsanspruch ausgewählt sind, sondern vielmehr solcher, die dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder entsprechen und bestenfalls auch noch zeitgemäß sind.

Da die Schule heute immer öfter das wachsende Defizit an familiärer literarischer Kommunikation im frühen Kindesalter ausgleichen muss, sollte das vorrangige Ziel des Deutschunterrichts nicht die Vermittlung des Wissens über Literatur, sondern vielmehr die Vermittlung von Erfahrungen mit Literatur sein. Kinder müssen mit Texten vertraut gemacht werden, sie müssen lernen, selbstvergeben, identifikatorisch und auch informatorisch zu lesen.²³¹ So können sie Lesekompetenz entwickeln, auf deren Grundlage gegebenenfalls literarische Kompetenz entstehen kann. Voraussetzung dafür ist wiederum ein grundsätzlicher Wandel des Deutsch- und Literaturunterrichts weg von der gängigen Interpretationspraxis hin zu einem kreativen, produktions- und handlungsorientierten Umgang mit Literatur auch jenseits der Grundschule.

²²⁸ <http://archiv.tagesspiegel.de/archiv/19.08.2002/172762.asp>: „Das Macht Schule“. Auf einen Blick: Was die Bildungspolitiker schon angepackt haben.

²²⁹ <http://www.bertelsmann-stiftung.de/search/search.ctm?lan=de&nid=32>: Zur Stärkung der Leseförderung: Stiftung Lesen und Bertelsmann Stiftung fordern Pisa-Pakt. 04. Februar 2002

²³⁰ vgl. Elsholz, Heide: Konzeption der Lehrerfortbildung „Lesen in der Schule“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 1996., S. 38

²³¹ vgl. Niemann, Heide: Formen des Lesens. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2001., S. 53ff

Doch Leseförderung in der Schule darf nicht allein Sache des Deutschunterrichts sein. Im Fachunterricht sollten themenbezogene Belletristik und Sachliteratur integriert werden.²³² Auch der Umgang mit Sachbüchern und Lexika sollte fächerübergreifend von der Grundschule an immer wieder geübt werden. Damit lernen die Kinder Bücher nicht nur als wichtige Hilfsmittel zur Informationsbeschaffung kennen, gleichzeitig werden die Lehrer damit auch den Leseinteressen der besonders förderungswürdigen Jungen, die eher im Sachbuchbereich denn bei fiktionalen Texten liegen, gerecht. Überhaupt muss es in Zukunft Aufgabe der Pädagogik sein, ein Instrumentarium für die Leseförderung zu entwickeln, welches die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen von Jungen und Mädchen gleichermaßen berücksichtigt.

Ein lesefreundliches Umfeld, mit Klassen- und Schulbibliotheken und gemütlichen Lesecken sollte selbstverständlich sein, ist es aber aus finanziellen Gründen lange nicht. Ein Ersatz hierfür kann eine Öffnung der Schule hin zu intensiver Zusammenarbeit mit Literaturhäusern, Buchhandlungen, Bibliotheken und natürlich den Eltern sein. In diesem Umfeld haben kontinuierlich durchgeführte lesefördernde Aktionen, die sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren und sie bei der Entwicklung der Angebote einbeziehen, am ehesten eine Wirkungchance. Im Kapitel 5.2.2.2. wird genauer auf lesefördernde Aktivitäten, die Schulen in Zusammenarbeit mit Bibliotheken durchführen können und sollten, eingegangen.

Unerlässliche Voraussetzung für systematische Leseförderung in Schulen sind natürlich entsprechend ausgebildete Pädagogen.

„Eine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung ist eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, also die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können.“²³³

Die Lehrer sollten weiterhin nicht nur selbst gern lesen und so die Freude an Büchern glaubwürdig vermitteln können, sie müssen außerdem in der Lage sein, in Kooperation mit den oben genannten Einrichtungen lesefördernde Programme zu entwickeln. Dabei müssen sie auf die Interessen der Kinder eingehen, deren Medienumwelt akzeptieren und einbeziehen, daher dürfte auch die ungefähre Kenntnis des Kinder- und Jugendbuchmarktes für ihre Arbeit unerlässlich sein. In

²³² vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2000., S. 187

²³³ Deutsche Pisa Konsortium (Hrsg.). 2001., S. 132

Nordrhein-Westfalen hat die Bertelsmann-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung Fortbildungsprogramme für Lehrer entwickelt, welche dort seit mehr als zehn Jahren durchgeführt werden und durchaus als Vorbild für andere Bundesländer gelten können.²³⁴ Wichtig wäre aber auch, entsprechendes Wissen schon den Lehramtsanwärtern an den Universitäten zu vermitteln.

Eltern

Die wichtigsten Kooperationspartner der Schule sollten die Eltern sein. Zumindest bis zum 12. Lebensjahr des Kindes sind sie es, die dessen Leseverhalten am stärksten beeinflussen. Die „Leseatmosphäre“ in der Familie begründet und festigt die Einstellung des Kindes zum Buch. Wenn es im Haushalt viele Bücher gibt, in denen die Kinder jederzeit stöbern können und die auch von den Eltern gelesen werden, wenn die Eltern ihnen auch nach dem Erwerb der Lesefähigkeit weiter vorlesen, dazu vielleicht auch noch Freunde der Kinder einladen, mit ihnen über das Gelesene sprechen und sich für die Lektüre des Kindes interessieren, auch dann, wenn diese vielleicht noch nicht dem von ihnen gewünschten Niveau entspricht, wenn Besuche in Buchhandlungen und Bibliotheken zum Alltag gehören, zu Geburts- und anderen Festtagen lustige und spannenden Bücher verschenkt werden (auch von den Kindern an ihre Freunde), dann stehen die Chancen gut, dass ein derartig angeregtes Kind eine lebenslange Bindung zum Medium Buch aufbaut. Wenig erfolgreich sind hingegen Ermahnungen zum Lesen, gar Appelle in Zusammenhang mit dem Schulerfolg des Kindes. Auch der Aufbau eines Konkurrenzverhältnisses von Fernsehen/ Computer und Buch („Sieh nicht so viel fern, lies lieber!“) sollte vermieden werden, sinnvoller ist es, vielleicht mit dem Buch zur Serie oder zum Film zu locken. Damit, oder auch mit spannenden Sachbüchern und Romanen zu jugendspezifischen Themen, lassen sich vielleicht auch Jugendliche, die sich nun eher an Freunden denn an den Eltern orientieren, immer mal wieder zum Lesen verleiten. Gerade bei über 12jährigen ist es besonders wichtig, deren Lektüre, und sei es auch nur die „Bravo“, zu akzeptieren.

Buchferne Eltern, denen die Schaffung einer positiven Leseatmosphäre schwer fallen dürfte, müssen in die Leseförderungsmaßnahmen von Schulen und ande-

²³⁴ vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 1996

ren Institutionen einbezogen werden. Auf Elternabenden müssen immer wieder Kinder- und Jugendbücher vorgestellt werden, bei der Vorbereitung von lesefördernden Aktionen sollte man gerade diese Eltern ansprechen und um Mithilfe bitten.

Institutionen

Zahlreiche Institutionen sind inzwischen auf dem Feld der Leseförderung tätig. Es sind zu viele, um sie oder auch nur einzelne ihrer Aktionen hier vorzustellen, zumal das auch schon in zahlreichen Publikationen getan wurde.²³⁵ Je nach Projektart kann von Leseförderung mal im engeren, mal im weiteren Sinne gesprochen werden. Oft werden nur die Kinder und Jugendlichen angesprochen, die in einem entsprechenden Anregungsumfeld aufwachsen, gern lesen und Interesse an Büchern haben. In diesen Fällen, findet Leseförderung hauptsächlich als Bewahrung und Weitergabe von Lesekultur statt, was ihre Bedeutung jedoch nicht schmälert. Und immerhin besteht auch hier die Chance, dass ein lesebegeistertes Kind seinen weniger interessierten Freund zu einer Buchwoche, einem Literaturclub, einer Autorenlesung oder einem Vorlesewettbewerb mitnimmt und ihn so an seiner Begeisterung teilhaben lassen kann.

Wichtiger scheinen jedoch in Anbetracht der Ergebnisse der PISA-Studie Aktionen und Projekte, die auch Kinder aus buchfernen Haushalten erreichen und nicht nur sporadisch stattfinden. Dazu ist es nötig, dass die einzelnen Institutionen die sich Leseförderung zur Aufgabe gemacht haben, miteinander und mit Schulen und Eltern kooperieren. Durch gezielte Zusammenarbeit könnten Projekte wie die oben erwähnte „Bookstart“-Initiative oder die Aktion „Mit Büchern groß werden“ entsprechend zugeschnitten auch für Schulanfänger, den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe und junge Erwachsene, die kurz vor dem Start ins Berufsleben stehen, durchgeführt werden.

Auch der Friedrich Bödecker Kreis e.V. sowie die Stiftung Lesen und die Bertelsmann Stiftung betonen in ihrer Arbeit die Notwendigkeit der Vernetzung von Leseförderungsmaßnahmen. Ersterer, ein Verein in dem Autoren, Lehrer, Bibliothekare, Buchhändler und Verlage zusammenarbeiten organisiert hauptsächlich Autorenlesungen und –gespräche für Schulen, Öffentliche Bibliotheken, Jugend-

²³⁵ vgl. z.B.: Buhrfeind u.a. In: Franzmann (Hrsg.). 2001., S. 473ff

verbände, Jugendstrafanstalten sowie für die Eltern- und Lehrerfortbildung.²³⁶ Auf die Angebote der Stiftung Lesen für Eltern und Erzieher wurde hier schon eingegangen, auch Bibliothekare und Lehrer können jedoch an deren Projekten teilhaben und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für ihre Arbeit nutzen. Leseförderungsmaßnahmen werden hier oft an Großereignisse in Kino und Fernsehen geknüpft, also im Medienverbund durchgeführt. Filme wie „Der Herr der Ringe“ oder „Das Sams – Der Film“ werden mit Schulkampagnen, in denen der Film und die dazugehörigen Kinder- oder Jugendbücher im Mittelpunkt stehen, oder Quizwettbewerben begleitet. Schwerpunkt der Arbeit der Bertelsmann Stiftung im Bereich der Leseförderung ist die Arbeit in Schulen bzw. deren Zusammenarbeit mit Öffentlichen Bibliotheken. Im folgenden Kapitel soll das von der Stiftung initiierte und bisher einmalige Modellprojekt „Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule“ als eine der Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken näher vorgestellt werden.

5.2.2.2 Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken für Schulkinder

Die lesefördernden Aufgaben für Bibliotheken bestehen jetzt darin, Leseanfänger bei ihren ersten Schritten mit dem Medium Buch zu begleiten, bei älteren Kinder eventuelle Lesebarrieren abzubauen, routinierten Lesern immer neue Anregungen zu bieten und die Öffentliche Bibliothek in ihrem Bewusstsein als Lernort, aber auch als Ort der abwechslungsreichen Freizeitgestaltung zu verankern.

Um das Lesen bei Kindern, die es gerade gelernt haben, zu fördern, gilt es, ganz besondere Sorgfalt auf den Bestandsaufbau, die passive Leseförderungsmaßnahme schlechthin also, zu verwenden. Gerade bei der Auswahl der Bücher für Erstleser ist neben den inhaltlichen auch auf linguistische und typographische Aspekte zu achten.²³⁷ Für ältere Kinder müssen Bücher vor allem spannend und lustig sein, um sie zu fesseln, vor allem ungeübten Lesern sind auch jetzt noch nicht-sprachliche Merkmale wie die farbige Gestaltung, die Dicke und die Anzahl der Abbildungen eines Buches wichtig.²³⁸ Unbedingt in den Bestand gehören

²³⁶ vgl. <http://www.boedecker-kreis.de>

²³⁷ vgl. Conrady, Peter: Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger. In: Dahrendorf, Malte (Hrsg.): Beiträge Jugendliteratur und Medien. Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur. Weinheim. 1998., S. 6ff

²³⁸ vgl. Harmgarth, Friederike (Hrsg.): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft“. Gütersloh. 1997., S. 34

auch Bücher zu Filmen, Fernseh- und Trickfilmserien, denn „Film- und Fernsehbegeleitbücher gehören seit Jahren zu den von Kindern und Jugendlichen am intensivsten genutzten Formen von Literatur.“²³⁹ Die Bücher sollten unbedingt aktuell sein, auch stark zerlesene Exemplare müssen regelmäßig ersetzt oder aussortiert werden. Für die Präsentation des Bestandes empfiehlt sich eine Aufstellung nach thematischen Gesichtspunkten. Im Sachbuchbereich könnten die Bücher dann nach Themen, die den Freizeitinteressen der Schüler entgegenkommen, wie z.B. „Liebe und Sexualität“, „Mode und Schönheit“, „Technik und Computer“ aufgestellt werden, im Bereich der erzählenden Literatur bietet sich außerdem eine Aufstellung nach Funktionen: „Entspannen“, „Informieren“, „Alles vergessen“ oder nach Eigenschaften wie „Lustig“ oder „Spannend“ an.²⁴⁰

Natürlich spielt auch für diese Altersgruppe die räumliche Gestaltung der Bibliothek eine wichtige Rolle, ebenso wie die Fähigkeit des Personals, mit Kindern zu arbeiten. Nur wenn sich die Kinder in der Bibliothek wohlfühlen, wenn ihre Ansprechpartner vor allem freundlich und nicht nur kompetent sind, wird sich auch eine emotionale Bindung zu „ihrer“ Bibliothek aufbauen.

Die Möglichkeiten der Programmarbeit sind für Schulkinder äußerst vielfältig. Wie schon erwähnt, hat die Bibliothek jetzt auch die theoretische Möglichkeit, die Kinder direkt anzusprechen, der „Umweg“ über die Eltern ist nicht mehr zwingend erforderlich. Praktisch dürfte es sich jedoch als extrem schwierig erweisen, im Alleingang auch die Kinder zu erreichen, die nicht sowieso die Bibliothek besuchen. Eine der wenigen lesefördernden Veranstaltungen, bei der das Gelingen kann, ist die Aktion „Bücher/ Lesen im Park“. Hier begeben sich Bibliotheksmitarbeiter in der Sommersaison mit einem Korb voller Bücher und Spielzeug in Parks oder auf Spielplätze, um dort spontan den anwesenden Kindern vorzulesen, mit ihnen zu spielen oder auch zu basteln. Dabei kann es mit den oft ebenfalls anwesenden Eltern zu Gesprächen über Bücher und die Bibliothek kommen.

Grundsätzlich bietet sich jedoch die *Kooperation mit Schulen* regelrecht an. Versuche einer Zusammenarbeit von Bibliotheken und Schulen gibt es schon lange, sie bestehen aus gelegentlichen Klassenführungen, Lesenächten oder auch mal

²³⁹ Bischof, Ulrike und Horst Heidtmann: „...man hat schon Bilder im Kopf“. Film- und Fernsehbücher in Kinder- und Jugendbibliotheken: Ergebnisse einer Umfrage. In: BuB. Forum für Bibliothek und Information 6/ Juni 2002. 54. Jahrgang., S. 378

²⁴⁰ vgl. Harmgarth (Hrsg.). 1997., S. 107

Unterrichtseinheiten in der Bibliothek. Diese Aktionen finden jedoch meist völlig unsystematisch statt und bauen in keiner Weise aufeinander auf. Das führt dazu, dass Vorbereitung und Durchführung sowohl für Lehrer als auch für Bibliothekare oft extrem aufwendig sind. Ziel des von der Bertelsmann Stiftung in sechs über ganz Deutschland verteilten Städten durchgeführten Modellprojektes „Lesen fördern in der Welt von morgen – Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule“ war es, ein langfristiges Konzept zur gemeinsamen, systematischen Leseförderung für die Klassenstufen 1 bis 10 zu entwickeln, um so mehr Kinder und Jugendliche für das Lesen zu gewinnen und ihnen die Voraussetzungen für lebenslange Lesegewohnheiten mitzugeben. Partner des von 1995 bis 2000 durchgeführten Projektes waren die Öffentlichen Bibliotheken der teilnehmenden Städte (Greifswald, Hoyerswerda, Marburg, Ratingen, Rosenheim, Villingen-Schwenningen), sowie insgesamt 42 Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Bibliothek wurde in jeder Stadt von einem Projektkoordinator betreut, zusätzlich wurden in allen Städten Projektteams gebildet. Diese bestanden aus dem Projektkoordinator, Bibliotheksmitarbeitern, sowie zwei Kontaktlehrern pro Schule. Ihre Aufgabe war es, Methoden der Leseförderung zu entwickeln und zu erproben, zum Austausch darüber fanden in regelmäßigen Abständen Sitzungen aller Teams statt.

Am Anfang der Arbeit stand die Entwicklung eines gemeinsamen vierstufigen Marketingkonzeptes. Auf dessen erster Stufe wurde mit Methoden der Marktforschung (Befragungen der Schüler zum Leseverhalten, Nutzungsstatistiken der Bibliothek) eine Bestandsaufnahme des Leseverhaltens der teilnehmenden Schüler geleistet. Weiterhin wurden Hit- und Wunschlisten in den Klassen verteilt und Schüler an der Erwerbungspolitik der Bibliothek beteiligt. Dabei ist es wichtig, die Schüler regelmäßig über die auf ihre Anregungen hin angeschafften Medien zu informieren. Um neben den persönlichen Wünschen der Kinder auch die durch den Unterricht ausgelösten Bedürfnisse besser befriedigen zu können, wurde mit Hilfe von Lehrerfragebögen eine Übersicht über geplante Unterrichtsthemen erarbeitet. Indem sich die Bibliotheken kontinuierlich bei den Schulen erkundigten, wann welches Thema im Unterricht vorgesehen sei, wurde einerseits eine rechtzeitige Bestandsanpassung möglich, andererseits oft ein erster persönlicher Kontakt zwischen Bibliothekaren und einzelnen Lehrern herge-

stellt.²⁴¹ Die Bestandsanpassung der Bibliothek aufgrund der erhobenen Daten ist dann auch schon Teil der Produktpolitik, der zweiten Stufe der erarbeiteten Marketingstrategie, auf der es darauf ankam, auf die Zielgruppe zugeschnittene lesefördernde Maßnahmen zu entwickeln. Die Angebote wurden von Bibliothekaren und Lehrern gemeinsam konzipiert und zu einem Angebotskatalog zusammengefasst. So wurden die Leseförderungsangebote transparenter, ihre Kontinuität und Qualität war gesichert und sowohl Schulen, als auch Bibliotheken lag damit ein konkretes Handlungskonzept vor.

„Während ein Teil der Angebote im Rahmen des Projektes neu entwickelt wurde, konnten andere Aspekte aus der existierenden Leseförderungsarbeit von Bibliotheken und Schulen übernommen werden. Ziel war es, eine systematisch gegliederte und aufeinander aufbauende Abfolge von Bausteinen zu erreichen, in der Einzelmaßnahmen zu einem sinnvollen Netz verbunden werden.“²⁴²

Die einzelnen Leseförderungsangebote wurden dazu in einen Masterplan für die Leseförderung in den Klassen 1 bis 10 integriert, das sogenannte Spiralcurriculum. Es ist das „Herzstück“ des Projektes und Voraussetzung für eine systematische und kontinuierliche Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek.

„Das Spiralcurriculum ist eine Angebotsliste der Stadtbibliotheken für die Klassenstufen 1 bis 10 aller Schultypen, die in das Projekt einbezogen sind [...] Es wurde auf der Grundlage der Bildungspläne erstellt und kann so problemlos in den Unterricht aufgenommen werden. Es bezieht nicht nur das klassische Leseförderungsfach Deutsch mit ein, sondern auch andere sprachliche, geistes- und naturwissenschaftlich ausgerichtete Fächer wie Englisch, Geschichte, Erdkunde, Biologie oder Physik.“²⁴³

Während des hier vorgestellten Projektes wurden in allen sechs Projektstädten unterschiedliche Spiralcurricula erarbeitet, was nicht besonders sinnvoll scheint. Stattdessen sollte ein Spiralcurriculum entwickelt werden, das für die grundsätzliche Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek im gesamten Bundesgebiet einsetzbar ist, für die jeweils unterschiedlichen Bedingungen in den einzelnen Bundesländern und Schulformen jedoch ausreichend Spielraum lässt. Als Beispiel hierfür könnte das Spiralcurriculum aus Villingen-Schwenningen dienen. Es gliedert die lesefördernden Angebote in drei Kategorien:

- „Basis-Angebot“: Die Leseförderung besteht hier aus einem oder mehreren Basisbausteinen, von denen mindestens einer pro Schuljahr umgesetzt werden soll. *Klassenführungen* stellen oft den Erstkontakt zwischen Schule und Bibliothek her, sie bilden eine optimale Grundlage für weitere Aktionen. Im Rahmen

²⁴¹ vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2000., S. 19f

²⁴² ebd., S. 25

²⁴³ ebd., S. 104

des Projektes wurden vier verschiedene Formen von Klassenführungen entwickelt, die unterschiedliche Klassenstufen ansprechen und aufeinander aufbauen. Im Vordergrund steht die schülerorientierte Vorgehensweise. Bei jüngeren Schülern wird hauptsächlich mit spielerischen Elementen gearbeitet, hier sollen vor allem die Freude am Lesen, sowie Lust und Neugier auf die Bibliothek und ihre Medien geweckt werden. Bei den Klassenführungen für ältere Schüler liegt der Schwerpunkt auf dem Erreichen einer selbstständigen Recherche- und Informationskompetenz.²⁴⁴

Die Bereitstellung von *Medienkisten* zu einem speziellen Thema und für einen bestimmten Zeitraum gehört in vielen Öffentlichen Bibliotheken bereits zum Alltag. Da sie sich als erfolgreich erwiesen hat, wurde diese einfache Methode auch als Basisbaustein in das Projekt übernommen, mithilfe der Erkenntnisse aus den Schülerbefragungen verbessert und durch *Medienpräsentationen* ergänzt.²⁴⁵ Dabei gehen Bibliotheksmitarbeiter mit einer Auswahl von Medien zu einem Thema, das den Unterricht, aber auch die Freizeit der Schüler betreffen kann, in den Unterricht und stellen dort einige Titel vor. Sie können so auf die Medienvielfalt der Bibliothek hinweisen, Interesse an der Einrichtung wecken und eventuelle Hemmschwellen beseitigen, gleichzeitig aber auch persönliche Kontakte zu Lehrern und Schülern knüpfen,²⁴⁶ auf die sich dann bei weiteren Aktionen oder auch beim *Unterricht in der Bibliothek* aufbauen lässt. Letzterer empfiehlt sich vor allem deshalb als Leseförderungsmaßnahme, weil damit die Öffentliche Bibliothek als außerschulischer Lernort verankert wird. Alle Basisbausteine sind auf bestimmte Unterrichtsfächer abgestimmt und haben einen konkreten Lehrplanbezug.

- „Zusatz-Angebot“: Es umfasst zusätzliche Leseförderungsangebote der Stadtbibliothek wie z.B. die *Rucksack-Bücherei*: ein Rucksack mit Büchern wird von der Bibliothek für eine Klasse zur Verfügung gestellt, die Kinder lesen die Bücher und reichen den Rucksack dann persönlich und mit Empfehlungen versehen weiter an andere Klassen, Schulen oder sogar in andere Städte; oder *Lesenächte*. Diese Bausteine sind meist in jedem Schultyp, in jeder Klassenstufe, in (fast) jedem Fach und zu (fast) jedem Thema einsetzbar.

²⁴⁴ vgl. ebd., S. 27

²⁴⁵ vgl. ebd., S. 50

²⁴⁶ vgl. ebd., S. 51f

- „Highlights“ Diese Leseförderungsbausteine haben einen örtlichen oder auch überörtlichen Bezug und werden zum Teil in Kooperation mit Dritten umgesetzt. Hierzu können die örtliche *Buchwoche*, aber auch der *Vorlesewettbewerb des Börsenvereins des deutschen Buchhandels* zählen. Die Stadtbibliothek unterstützt diese Initiativen mit einem eigenen Veranstaltungsprogramm für die Schulen, mit themenbezogenen Bestandserneuerungen sowie Medienkisten und –präsentationen.²⁴⁷

Wie oben schon erwähnt, dieses Modell eines Spiralcurriculums könnte durchaus Grundlage für eine bundesweite Zusammenarbeit von Bibliotheken und Schulen sein, ergänzend sollten jedoch Ideen für die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder aufgenommen werden. Elternversammlungen in der Bibliothek sollten zu den „Basis-Angeboten“ zählen und bieten sich besonders in der ersten Klasse, sowie beim Übergang der Schüler in die Sekundarstufe an. Gerade dann sind Eltern besonders an Angeboten der Schule interessiert, ihr Interesse gilt aber auch sinnvollen Freizeitangeboten. Bei diesen Elternversammlungen kann die Bibliothek nicht nur die Vielfalt und Attraktivität ihrer Angebote präsentieren, gleichzeitig haben Lehrer und Bibliothekare die Möglichkeit auf die allgemeine Bedeutung des Lesens hinzuweisen, geeignete Kinderbücher und auch Neuerscheinungen für Erwachsene vorzustellen. Auch bei den „Zusatz-Angeboten“ sollten Veranstaltungen für Eltern und Kinder (gegenseitiges Vorlesen, gemeinsame Besuche von Autorenlesungen) zum Masterplan gehören.²⁴⁸ Insgesamt gilt es darauf zu achten, auch buchferne Eltern in die Planungen und Vorbereitungen einzelner Veranstaltungen einzubeziehen. Sie können sich zum Beispiel um das Essen bei Lesenächten kümmern oder beim Basteln von Kostümen oder Requisiten helfen.

Auch die besondere Förderungswürdigkeit der Jungen, die vor allem die PISA-Studie gezeigt hat, sollte im Spiralcurriculum berücksichtigt werden. Das könnte im Zusatz-Angebot mit entsprechenden Veranstaltungen *nur* für Jungen (z.B. eine ganz spezielle Lesenacht) erfolgen.

Diese Details gehören dann bereits zur dritten Stufe des entwickelten Marketingkonzeptes, bei der es darum geht, die Angebote zu vermitteln (Distributionspolitik), das Spiralcurriculum also in die Praxis umzusetzen. Voraussetzung für er-

²⁴⁷ vgl. ebd., S. 106

²⁴⁸ vgl. ebd., S. 139

folgreich verlaufende Aktionen sind natürlich sorgfältige Vorbereitungen, Engagement und Kommunikationsfreude bei allen Beteiligten.

Um diese Form der Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek zu etablieren, ist es außerdem unerlässlich, die Angebote hinreichend bekannt zu machen und lautstarke Kommunikationspolitik zu betreiben. Das kann in der Schule im Unterricht, auf Elternabenden und Lehrerkonferenzen geschehen. Für Bibliotheken empfiehlt sich auch hier die Zusammenarbeit mit der lokalen Presse, die jedoch die einzelnen Veranstaltungen nicht nur ankündigen, sondern möglichst auch darüber berichten sollte. Gegebenenfalls lässt sich das in vielen Städten bekannte Projekt „Zeitung in der Schule“ einbinden. Im Zusammenhang damit, könnten dann die Schüler selbst über Veranstaltungen in oder mit der Bibliothek schreiben.

5.2.2.3 Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken für Jugendliche

In der Schülerbefragung der Bertelsmann Stiftung zum Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft“ zeigt sich eine deutliche Abnahme der Leseintensität in den höheren Altersstufen.

„Je älter die Schüler [...] sind, desto häufiger geben sie an, sehr selten oder nie zu lesen. Dieser Anteil steigt von 5 Prozent unter den Erst- und Zweitklässlern über 7 Prozent in den Klassen 3 bis 6 auf 25 Prozent in den Klassen 7 bis 10. Der Anteil der Vielleser bleibt dagegen von der zweiten auf die dritte Alterstufe mit jeweils 45 Prozent stabil. Abgebrochen oder unterbrochen werden also vor allem Lesekarrieren von Kinder, die zunächst nur gelegentlich [...] lesen.“²⁴⁹

Die Gründe für diesen Leseknick wurden weiter oben bereits angeführt. Hauptaufgabe der Bibliothek muss es sein, ihn möglichst abzuschwächen, denn im Alter von 15 bis 18 klärt sich die Frage, welchen Stellenwert das Lesen im Leben einer Person haben wird, ob jemand also das Lesen ganz aufgibt, es lediglich funktional zur Sach- und Fachbuchlektüre einsetzt, es in seiner pubertären, triebbestimmten Form fortsetzt und so zum Leser von Trivilliteratur wird, oder aber sich ästhetisch anspruchsvollen Texten zuwendet.²⁵⁰

Die Programmarbeit für Jugendliche ist ein schwieriges Terrain. Um die Zielgruppe wirklich zu begeistern, sollten die Veranstaltungen schon Eventcharakter haben. Vor allem kleinere Bibliotheken dürfte dieser Anspruch vor kaum zu lösende finanzielle und räumliche Probleme stellen. Umso wichtiger ist es für die-

²⁴⁹ Harmgarth (Hrsg.). 1997., S. 12

²⁵⁰ vgl. Eggert und Garbe. 1995., S. 128

se, ihr Hauptaugenmerk auf den Bereich der passiven Leseförderung zu legen. Sorgfältige und zielgruppenorientierte Arbeit bei Bestandsaufbau, -präsentation und Vermittlung sind die Hauptwirkungsmöglichkeiten.

Obwohl nahezu jede öffentliche Bibliothek auch Medien für Jugendliche bereitstellt, gibt es nur selten einen klar definierten Bereich für diese schwierige, heterogene aber doch so wichtige Zielgruppe. Die entsprechenden Bestände finden sich zum Teil in der Kinderbibliothek oder auch in der Abteilung für Erwachsene. Gerade Jugendliche brauchen jedoch speziell auf sie zugeschnittene Angebote und wollen vor allem ernst genommen werden. Ein eigener, abgegrenzter Jugendbereich sollte also zu jeder Bibliothek, sei sie auch noch so klein, gehören. Die Einrichtung dieses Bereichs (oder noch besser, einer ganzen Jugendbibliothek), sollte so weit wie möglich den Jugendlichen überlassen werden. Sie wissen selbst am besten, in welcher Umgebung sie sich wohlfühlen. Ziel muss es sein, eine Umgebung zu schaffen, in der sich ganze Gruppen, Cliques, gerne aufhalten, um dort zu lesen, Musik zu hören oder sich einfach nur zu unterhalten. Auch weniger lesefreudige Jugendliche müssen sich wohlfühlen, für diese bietet sich in einer solchen Bibliothek die seltene Chance, mit bücherliebenden Gleichaltrigen ins Gespräch zu kommen.

Grundsätzlich sollten die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen im Mittelpunkt der Jugendbibliotheksarbeit stehen und nicht die lesepädagogischen Absichten der Bibliotheksmitarbeiter. Das regelmäßige Austeilen von Hit- und Wunschlisten ist nur ein Weg, aktuelle Entwicklungen und Trends mitzubekommen, um diese dann beim Bestandsaufbau schnell berücksichtigen zu können. Grundsätzlich sollten sich Bibliotheksmitarbeiter regelmäßig mit Gruppen von Jugendlichen treffen, um sich von der Zielgruppe regelrecht beraten zu lassen.²⁵¹ An diesen Aufgaben interessierte Jugendliche dürften sich bei dem im Spiralcurriculum vorgesehenen jährlichen Bibliotheksbesuch finden. Es bietet sich an, ihnen einen möglichst jungen Bibliotheksmitarbeiter, der allerdings mit den Charakteristika der Zielgruppe, deren Heterogenität und Widersprüchlichkeit vertraut sein muss, als Ansprechpartner an die Seite zu stellen. Dieser sollte ihre Interessen und Bedürfnisse möglichst einfach akzeptieren, ohne diese zu werten.

²⁵¹ vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2000., S. 117ff

Auch im Jugendbereich empfiehlt es sich, die Medien nach Themenschwerpunkten aufzustellen. Wenn nur wenig Platz zur Verfügung steht, sollten ausgewählte Medien als Appetitmacher für die gesamte Bibliothek verstanden werden. Es reicht dann also, z.B. zum Thema Sport nur Medien zu Trendsportarten zu präsentieren, zum Thema Film muss es keine Lexika oder Filmgeschichten geben, hier stehen vielmehr die Reihen zu den Fernsehserien, Bücher und Soundtracks zu Kinofilmen.²⁵² Das Einbeziehen sämtlicher neuer Medien versteht sich inzwischen von selbst, und ist gerade in der Jugendbibliothek unerlässlich, da „gerade weniger lesefreudige Schülerinnen und Schüler in dieser Alterstufe durch die neuen elektronischen Medien Zugang zum Lesen finden.“²⁵³ Grundsätzlich müssen die einzelnen Themenschwerpunkte die Jugendlichen natürlich ansprechen und mit ihrer Lebenswelt zu tun haben. Auch hier empfehlen sich also Absprachen mit ihnen.

Auch die engagierte Beratung der Jugendlichen ist für den Aufbau einer emotionalen Beziehung zur Bibliothek von großer Bedeutung. Hier werden möglichst entsprechend motivierte und geschulte Mitarbeiter eingesetzt, die den Jugendlichen vor allem Verständnis, aber auch Interesse an ihrer Lebenswelt entgegenbringen. Sie sollten versuchen, Jugendlichen die Bücher zu zeigen, welche ihre Probleme beim Erwachsenwerden widerspiegeln und gleichzeitig Lösungsvorschläge für diese bereithalten, denn: „Lesen als eine Teilaktivität des Individuums wird als Handlungsmöglichkeit nur beibehalten, wenn es irgendeinen Beitrag zur Lebensbewältigung bringt.“²⁵⁴

Idealerweise lernen sich Mitarbeiter und Jugendliche durch die in Kooperation mit den Schulen durchgeführten Veranstaltungen näher kennen. Diese Veranstaltungen können auch für diese Altersgruppe noch lesefördernd sein, es ist nur sehr viel schwerer, den Geschmack einer ganzen Schulklasse zu treffen als noch bei jüngeren Kindern. Umso sorgfältiger sind Klassenführungen, Rallyes durch die Bibliothek oder Lesenächte vorzubereiten und entsprechende Themen

²⁵² vgl. ebd., S. 124

²⁵³ ebd., S. 172

²⁵⁴ Ballstaedt, Steffen-Peter und Heinz Mandel: Lesen im Jugendalter. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim. 1985., S. 175. zit. nach: Eggert und Garbe. 1995., S. 132

auszuwählen. Interessante Ansätze dazu wurden in der Stadtbibliothek Hoyerswerda erprobt.²⁵⁵

Die Vorschläge der Jugendlichen für Veranstaltungen, die sie gern in der Bibliothek sähen, sollten in großem Maße Berücksichtigung finden. Auch die Vorbereitung und Organisation der einzelnen Aktionen kann und sollte man ihnen so oft wie möglich überlassen.

Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern empfiehlt sich gerade für die Jugendbibliotheksarbeit. Neben der Schule bieten sich andere Jugendeinrichtungen, Partner aus dem kulturellen, aber auch Partner aus dem kommerziellen Bereich an. Solche Kooperationen können völlig neue Möglichkeiten für die Durchführung von Veranstaltungen eröffnen. Mit den richtigen Partnern (z.B. einem Musikmarkt), werden dann vielleicht doch die oben erwähnten Veranstaltungen mit Eventcharakter möglich. Das könnte zum Beispiel eine Party in den Räumen der Bibliothek sein, bei der junge Autoren kurze Texte lesen, ein DJ Platten auflegt und Werke junger Künstler ausgestellt werden.

Wie bei den lesefördernden Aktionen für alle Altersgruppen muss auch hier ein Schwerpunkt auf der Öffentlichkeitsarbeit liegen. Es gilt, die Angebote in örtlichen Schüler- oder Jugendzeitungen zu präsentieren, auf Sport- und Musikveranstaltungen könnten Flyer verteilt werden. Interessante Möglichkeiten im Hinblick auf die Kundenbindung bietet auch die Gründung eines „Bibliotheksclubs“ (in Anlehnung etwa an den Pro 7 – Club). Clubmitglieder erhalten per E-Mail oder per Post regelmäßig Listen mit Neuerscheinungen zu Themen, die sie interessieren und außerdem Ermäßigungen bei den kostenpflichtigen Dienstleistungen der Bibliothek (Videoausleihe, Lieferservice). Gegründet und geführt werden sollten diese Clubs von den Jugendlichen selbst, Bibliotheksmitarbeiter liefern lediglich Anregungen und Hilfestellungen.²⁵⁶

Für die Leseförderung in einer Jugendbibliothek gibt es letztlich nahezu zahllose Möglichkeiten. Diese erfordern einen relativ hohen Aufwand an Zeit, Geld und persönlichem Einsatz der Mitarbeiter, und messbare Erfolge werden nicht immer eintreten. Dennoch, wie wichtig diese Arbeit ist, zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie. Auch als Investition in die Zukunft lohnt sich diese Arbeit, ist die Ziel-

²⁵⁵ vgl. Hüther, Heidelinde: Führungen, Rallyes und eine Nacht mit Liebesgeflüster. Jugendbibliotheksarbeit in der Stadtbibliothek Hoyerswerda. In BuB. Forum für Bibliothek und Information. 6/ Juni 2002. 45. Jahrgang., S. 392ff

²⁵⁶ vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2000., S. 127

gruppe doch die nächste Elterngeneration, von deren Kindern man hofft, dass auch sie noch eine Beziehung zum Medium Buch haben werden.

5.2.3 Leseförderung für Erwachsene

5.2.3.1 Allgemeines

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, wie wichtig es ist, auch die Einstellungen der Eltern zum Lesen positiv zu beeinflussen. Nur so sind diese in der Lage, ihre positiven Erfahrungen Kindern und Jugendlichen zu vermitteln. Im Mittelpunkt des folgenden Kapitels sollen nun Maßnahmen stehen, welche die Erwachsenen als direkte Zielgruppe von Leseförderung erreichen.

Die meisten Erwachsenen sind nach dem Schulbesuch schriftsprachkundig, bei ihnen zielen Leseförderungsmaßnahmen auf die Bewahrung und Weitergabe der Buch- und Lesekultur. Zahlreiche Einrichtungen und Organisationen haben sich aus den verschiedensten Gründen, und nicht immer ganz uneigennützig, dieser Aufgabe verschrieben. Sie organisieren Autorenlesungen, Literaturfestivals, Buchwochen und –märkte, Sommerfeste der Literaturen, lange Nächte und vieles mehr. Auch Bibliotheken, für die die Kulturarbeit in der Kommune eine klar definierte Aufgabe darstellt, haben hier zahlreiche Wirkungsmöglichkeiten, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen werden soll.

In den letzten Jahrzehnten ist eine weitere Zielgruppe in den Blickpunkt der Leseförderer geraten, Erwachsene, die trotz Pflichtschulbesuch über nur sehr geringe oder gar keine Lesefähigkeit und/ oder –kompetenz verfügen, sogenannte funktionale Analphabeten.

„Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen.“²⁵⁷

Erst in den siebziger Jahren, als durch die Einführung neuer Technologien mehr und mehr Arbeitsplätze für ungelernete Arbeiter und Aushilfstätigkeiten, bei denen Lesen und Schreiben nicht von Bedeutung waren, wegfielen, wurde funktionaler Analphabetismus in Westdeutschland überhaupt thematisiert.²⁵⁸ Inzwischen geht

²⁵⁷ Döbert, Marion: Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese- Schreiblerner (unveröff.). 1994, S. 1 zit. nach: Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher (Hrsg.). 1997., S. 118

²⁵⁸ vgl. ebd., S. 117

die UNESCO von vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland aus. Die Ursachen sind vielfältig, Betroffene kommen jedoch sehr häufig aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien.²⁵⁹

Den im Vergleich zu anderen Ländern in Deutschland besonders engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbener Lesekompetenz hat auch die PISA-Studie eindeutig bestätigt.²⁶⁰

Das Hauptproblem aller Förderungsmaßnahmen ist die schwierige Erreichbarkeit der Betroffenen. Diese haben oft das Gefühl an ihrer Situation selbst schuld zu sein, fühlen sich stigmatisiert und tun alles, um ihre Unfähigkeit mit Hilfe einer Vertrauensperson möglichst zu vertuschen. Da mit der Teilnahme an den in Deutschland üblichen Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen häufig eine Entlarvung durch die Umwelt ebenso einhergeht wie die Angst, in einer schulähnlichen Situation erneut zu versagen, dürften sich zahlreiche Betroffene durch diese Angebote kaum angesprochen fühlen. Auch dann nicht, wenn sie durch emotionale Fernsehwerbung, wie in letzter Zeit immer wieder versucht, vermittelt werden. Hier lohnt sich ein Blick ins Ausland, um von dort eventuell innovativere Alphabetisierungsprogramme zu übernehmen. Erfolgsversprechend erscheinen jedenfalls die Bemühungen Israels und Kanadas, wo versucht wird, über den Le-seunterricht der Grundschüler auch deren Eltern zu alphabetisieren. Bei der Einschulung der Kinder werden dort die Eltern eingeladen, an einem Lesetraining in der Schule teilzunehmen. Vor allem die Mütter sind häufig dadurch motiviert, dass sie mit ihren Kindern Schritt halten oder diese sogar beim Lesenlernen unterstützen können.

Ein weiteres interessantes Projekt wurde an einem Toronter College durchgeführt. Hier wurde eine Gruppe arbeitsloser Jugendlicher einem Speziallesetraining unterzogen. Nach dessen Abschluss waren sie imstande, ihre Kenntnisse an andere Jugendliche, die sich scheuten, offizielle Kurse zu besuchen, weiterzugeben. Dieses Multiplikatorensystem funktionierte völlig informell, stichprobenartige Überprüfungen ergaben jedoch gute Ergebnisse, da die Anonymität

²⁵⁹ vgl.: Möhle, Marianne: Orpheus mit F oder besser mit V? Wie eine Analphabetin versucht, mit sich und dem Leben klarzukommen. In: Die Zeit. 18. Juli 2002., S. 27

²⁶⁰ vgl. Kapitel 3.3.2.3.

der lese- und schreibschwachen Jugendlichen gewahrt blieb.²⁶¹ Zudem wurde hier der erwiesenermaßen positive Einfluss der Peer-group genutzt.

Grundsätzlich sollte der Verbreitung des funktionellen Analphabetismus jedoch an ganz anderer Stelle entgegengearbeitet werden. Mit kontinuierlichen und kooperativen Leseförderungsmaßnahmen, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt werden, dürfte diesem Problem längerfristig durchaus der Nährboden entzogen werden.

5.2.3.2 Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken

Hauptziel der Leseförderung für Erwachsene muss die Erhaltung der Buch- und Lesekultur sein. Passive Leseförderung im klassischen Sinne²⁶² ist für diese Zielgruppe die effektivste Wirkungsmöglichkeit von Öffentlichen Bibliotheken. Beim Bestandsaufbau bietet die in dieser Arbeit ausgewertete Befragung der Stiftung Lesen eine geeignete Orientierungshilfe, hier wurden unter anderem auch die Erwartungen Erwachsener an das Medium Buch untersucht.²⁶³

Aber auch die Möglichkeiten der Programmarbeit für Erwachsene sind äußerst vielfältig, da diese nicht mehr so hohe Ansprüche an Veranstaltungen stellen wie Jugendliche. Grundsätzlich gilt aber auch hier, dass die Veranstaltungen die Besucher emotional ansprechen sollten, denn auch Erwachsene lassen sich eher von intensiven Erlebnissen beeindrucken. Gerade in kleineren Gemeinden sind Bibliotheken häufig *das* kulturelle Zentrum des Ortes. Die regelmäßige Durchführung von Veranstaltungen für Bücherliebhaber, wie z.B. Autorenlesungen; Vernissagen, begleitet von zum Thema der Ausstellung passenden Texten oder Gedichten; Diskussionen mit Autoren, Personen der Zeitgeschichte, und/ oder Politikern zu aktuellen Themen oder Neuerscheinungen, sollten sich von selbst verstehen. Wichtig wären jedoch auch bei dieser Zielgruppe Veranstaltungen für eher buchferne Erwachsene. Das könnten zum Beispiel Konzerte (Klassik *und* Pop) sein, die in der Bibliothek stattfinden, auch für die Treffen des Heimatvereins sollte die Bibliothek grundsätzlich der geeignete Ort sein. Da Wenigleser

²⁶¹ vgl.: Binder, Lucia: Funktionaler Analphabetismus – ein weltweites Problem. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth. 1993., S. 33

²⁶² vgl. Kapitel 5.2.

²⁶³ vgl. Kapitel 3.3.1.3.

hauptsächlich zum Buch greifen, um sich weiterzubilden²⁶⁴, bieten sich für diese Zielgruppe also die Präsentation neuer Computerprogramme oder die Vorstellung wichtiger Fachbuchnovitäten an. Auch Computerspiele dürften auf Interesse stoßen. Wenn möglich, sollten alle Veranstaltungen immer von Präsentationen aktueller Bestände zum jeweiligen Thema (und sei das nur auf einem Tisch am Eingang) begleitet sein.

Natürlich ist es auch Aufgabe der Bibliothek, Programme zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus zu unterstützen. Kooperation mit den durchführenden Veranstaltern, welches hauptsächlich die Volkshochschulen sein dürften, ist dafür unerlässlich.

Die Bereitstellung der verwendeten Unterrichtsmaterialien ist eine große Hilfe für die Teilnehmer, welche sich häufig in schwierigen sozialen Situationen befinden. Darüber hinaus sollten auch andere einfache Texte für diese Zielgruppe zum Bestand gehören. Wichtig bei der Auswahl dieser ist, dass sie die unmittelbare Interessensphäre der Betroffenen berücksichtigen. Jugendliche und Erwachsene, die das Lesen (neu) lernen, haben ein primäres Interesse an Texten, die informativen Charakter haben, „sich vor allem mit den Schwierigkeiten der Betroffenen in beruflicher Hinsicht oder mit einfachen Sachproblemen, mit denen sie im Alltag fertig werden müssen, wie zum Beispiel Umgang mit Behörden...“²⁶⁵ beschäftigen.

Wie schon erwähnt, ist es vielen funktionalen Analphabeten unangenehm, ihre mangelhaften Lese- und Schreibfähigkeiten vor ihrer Umwelt zuzugeben. In Anbetracht dessen bietet es sich hier regelrecht an, die entsprechenden Bestände direkt in den Volkshochschulen zu präsentieren. Bibliotheksmitarbeiter gehen dazu zu Beginn des Kurses in die jeweiligen Klassen, um sich, die Bibliothek und die Medien kurz vorzustellen und Leseausweise auszustellen. Die Kursteilnehmer haben dann jederzeit die Möglichkeit, die in der Volkshochschule verbliebenen Medien mit nach Hause zu nehmen. Fortgeschrittene Kurse sollten später auch die Bibliothek aufsuchen. Die dort stattfindende Führung muss natürlich streng auf die Bedürfnisse der Kursteilnehmer zugeschnitten sein, in kleineren Orten sollte sie aus oben angeführten Gründen gegebenenfalls außerhalb der Öffnungszeiten stattfinden. Lange Erklärungen zur Funktionsweise der gesamten

²⁶⁴ vgl. Kapitel 3.3.1.

²⁶⁵ vgl. Binder. In: Beisbart. 1993., S. 34

Bibliothek und der Kataloge sind völlig unangebracht, stattdessen reicht es, den Besuchern die für sie relevanten Bestände (inklusive der audiovisuellen Medien) zu zeigen und ihnen in jeder Situation die Hilfe der Bibliotheksmitarbeiter zuzusichern.

Auch die Öffentlichkeitsarbeit kann für diese Zielgruppe eher unspektakulär ausfallen. Neben der hier schon oft erwähnten Zusammenarbeit mit der Presse müssen natürlich die Mitarbeiter an Volkshochschulen regelmäßig von Bibliotheksmitarbeitern angesprochen werden. Hier empfiehlt sich auch der Aushang von Neuerwerbungslisten, die Angebote der Volkshochschulen reichen ja schließlich weit über die Alphabetisierungskurse hinaus. Bei Veranstaltungen in der Gemeinde sollte die Bibliothek die Vorbereitungen mit geeigneten Medien unterstützen, im Gegenzug kann gegebenenfalls der Festredner oder der Bürgermeister bei der Eröffnungsrede diese Zusammenarbeit erwähnen.

5.3 Probleme

Viele der hier vorgestellten Leseförderungsmaßnahmen werden schon seit Jahren immer wieder gefordert.²⁶⁶ Ebenso viele Einzelaktionen wurden auch sporadisch umgesetzt, messbare Erfolge blieben jedoch bis heute aus. Im Gegenteil, die von der Bertelsmann Stiftung in Nordrhein-Westfalen seit mehr als 10 Jahren durchgeführten Lehrerfortbildungen mit dem Ziel, die Leseförderung an den Schulen zu optimieren, konnte nicht verhindern, dass die 15jährigen Jugendlichen, die in Nordrhein-Westfalen für die PISA-Studie getestet wurden, im Lesekompetenztest Ergebnisse erzielen, die deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen.²⁶⁷

Das Wirkungspotential der oben vorgestellten Instanzen ist denn auch grundsätzlich ein beschränktes. Für die meisten Menschen rechnet die Mediennutzung und damit auch das Lesen eindeutig zur Privatsphäre,

„... und damit dem Handlungsraum individueller oder auch gruppenhafter Beliebigkeit zu, so dass andere Standards als die jeweils subjektiv bestimmten durchsetzen zu wollen, auf größte Widerstände stößt. Diese subjektiven Standards ‚richtiger‘ Mediennutzung werden durch die jeweiligen zeitlichen und wirtschaftlichen Ressourcen und sonstigen Lebensumstände grundsätzlich festgelegt und durch individuelle Möglichkeiten und Bedürfnisse lebensgeschichtlich weiter konkretisiert.“²⁶⁸

²⁶⁶ vgl. z.B.: Polt, Robert: Freude am Lesen. Wien. 1986., S. 57ff

²⁶⁷ vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. 2002., S. 64

²⁶⁸ vgl. Saxer. In: Bonfadelli u.a. 1993., S. 365

Aufgabe der lesefördernden Institutionen kann es also nur sein, in die Lebensumstände der Menschen regelrecht einzubrechen, in ihnen das Bedürfnis nach Büchern zu wecken und ihnen zahlreiche Möglichkeiten zum Lesen zu bieten. Das kann nur ein funktionierendes System von Institutionen leisten. Leseförderungsmaßnahmen können erst dann erfolgreich sein, wenn sie systematisch, beginnend im Kindergarten, aufeinander aufbauend und kooperativ umgesetzt werden. Sie müssen hauptsächlich auf buchferne Familien zugeschnitten sein, ihnen Orientierungshilfen bieten. Nur dann besteht eine Wirkungschance bei jenen, welche zwar um die Nützlichkeit des Lesens inzwischen wissen, den bloßen Aufruf zur „Förderung“ hingegen oft falsch verstehen und in autoritäre Sozialisationspraktiken ummünzen.

Voraussetzung für eine solche Arbeit ist jedoch, wie schon am Anfang des Kapitels erwähnt, finanzielle Unterstützung der Kultur-, Bildungs- und Medienpolitik. Diese dürfte denn auch das Hauptproblem bei der Umsetzung der oben vorgestellten lesefördernden Aktivitäten sein. Hinzu kommen uneinheitliche finanzielle Träger der hier hauptsächlich vorgestellten Institutionen: Kindergärten unterstehen je verschiedenen Trägern, Schulen den Ländern und Bibliotheken den Kommunen. Denkbar ungünstige Voraussetzungen also, für die Bildung der so dringend notwendigen Leseförderungs-Allianz.

Vielleicht sind jedoch die Ergebnisse der PISA-Studie endlich Anlass, über die gängigen Lippenbekenntnisse zur Bedeutung der Lesekultur hinaus, den Bedarf nach verbesserter Literalität mit entsprechender Dringlichkeit wahrzunehmen. Ein gewisses Umdenken haben sie zumindest in Gang gesetzt, war die starke Orientierung auf den privaten Bereich bisher ein besonderes Merkmal der Erziehung in Deutschland (ganz im Gegensatz zu Ländern wie England, Frankreich, den USA oder den skandinavischen Ländern), setzt sich doch inzwischen mehr und mehr die Einsicht durch, dass Kinder von Geburt an gefördert und ihre Eltern bei der Betreuung, Erziehung und Bildung unterstützt werden müssen.²⁶⁹

Eine Chance auch für Kinder und Jugendbibliotheken, welche in den letzten Jahren von Einsparungen im Kulturbereich, im Bibliothekswesen und in der Kinderkultur besonders betroffen waren? Wenn es Bibliotheken gelingt, mit gezieltem Engagement und entsprechender Öffentlichkeitsarbeit zu zeigen, welchen Bei-

²⁶⁹ vgl. Fritsch. In: BuB 6/Juni 2002., S. 382

trag sie in Kooperation mit Kindergärten, Schulen oder auch Volkshochschulen zu dieser gesellschaftlichen Aufgabe leisten können, wäre damit vielleicht gerade in der momentanen bildungspolitischen Aufbruchstimmung so manche Sparmaßnahme abzuwenden?

Andererseits dürfte sich auch das Selbstverständnis von Kindergärten, weg von der Betreuungs-, hin zur frühen Bildungseinrichtung kaum allzu schnell wandeln. Auch die kontinuierliche Zusammenarbeit von Bibliotheken mit Schulen, muss auf einer sehr viel festeren Grundlage stehen, als das bisher der Fall ist. Um erfolgreich und verlässlich arbeiten zu können, ist es für beide Seiten unerlässlich, die Zusammenarbeit im Bereich der Leseförderung in den Lehrplänen nicht nur zu erwähnen, sondern sie dort fest zu verankern. Schließlich erfordern viele der hier vorgestellten Maßnahmen entsprechend ausgebildetes Personal. Der Aspekt der Leseförderung muss also sowohl bei der Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Lehrern, als auch Bibliotheksmitarbeitern in Zukunft hinreichend berücksichtigt werden.

6 Fazit

Die Untersuchung der Stiftung Lesen und die PISA – Studie zeigen deutlich, dass die Lesekultur in Deutschland noch nicht in ihrer Breite, sehr wohl aber in ihrer Tiefe gefährdet ist. Es gibt immer noch Menschen, die viel und gern in Büchern lesen, sei es zur Unterhaltung, zur Information oder Weiterbildung. Doch auch wenn die Zahl der insgesamt gelesenen Bücher steigt, ist das nur darauf zurückzuführen, dass die Vielleser immer mehr lesen. Dieser Gruppe stehen aber auch mehr als ein Viertel der Bevölkerung gegenüber, die nie zu einem Buch greifen. Bei der schlecht ausgebildeten Lesekompetenz der heute Fünfzehnjährigen dürfte diese Zahl in den nächsten Jahren deutlich steigen. Nur auf einer gut entwickelten Lesefähigkeit kann die im momentanen Medienschwung so wichtige moderne Medienerziehung aufbauen. Lesekompetenz ist die „Schlüsselkompetenz“ für einen kompetenten und zielstrebigem Umgang mit den neuen Medien, sie ist regelrechte Voraussetzung zur Partizipation am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. Die Verringerung der allgemeinen Lesefähigkeit in der Bevölkerung dürfte also Auswirkungen auf diesen haben. Vielleicht waren die ersten dieser Auswirkungen bereits im Bundestagswahlkampf 2002 zu beo-

bachten, bei dem man den Eindruck hatte, dass Wahlentscheidungen nicht mehr anhand der Parteiprogramme, sondern vielmehr aufgrund des Auftretens der Spitzenkandidaten getroffen wurden.

Gründe, das Lesen zu fördern, gibt es also genug. Wie erfolgversprechende Leseförderung aussehen könnte, wurde im Hauptteil dieser Arbeit gezeigt. Ihre Hauptaufgabe muss es sein, einer sich immer mehr ausbreitenden Wissenskluft zwischen „informationsreichen“ und „informationsarmen“ Mitgliedern der Gesellschaft entgegenzuarbeiten. Dabei muss die Ausbildung von Lesekompetenz als Grundlage allen erfolgreichen und auch begeisterten Lesens verstanden werden. Darauf aufbauend gilt es, Lesemotivationen zu stärken, Leseinteressen zu entwickeln und Lesegewohnheiten zu etablieren. Natürlich kann diese Arbeit keinen vollständigen Überblick über mögliche lesefördernde Maßnahmen geben, dafür ist das Feld der Leseförderung ein zu weites und unübersichtliches. Grundsätzlich jedoch gilt: erfolgreiche Leseförderung baut auf Kooperation, die selbstverständliche, alltägliche Präsenz von Büchern, glaubhaften Vorbildern und natürlich interessanter Lektüre. Sie muss kontinuierlich (außerhalb des Elternhauses von gut ausgebildetem und motiviertem Personal) durchgeführt werden, ihre Zielgruppe genau kennen und auf deren Bedürfnisse zugeschnittene Maßnahmen und Texte anbieten. Wie die Ergebnisse der Stiftung Lesen ebenfalls zeigen, können Institutionen wie Kindergärten und Schulen immer seltener auf im Elternhaus gelegte Grundlagen im Umgang mit Büchern bauen, der diesbezügliche Einfluss der Eltern auf ihre Kinder ist rückläufig. Diese Voraussetzungen sind in der lesefördernden Arbeit zu berücksichtigen und sollten durch sie aufgefangen werden.

Weiterhin kann Leseförderung heute nur noch im Medienverbund funktionieren, muss also sämtlich neue Medien und die Erfahrungen der jeweiligen Zielgruppe mit diesen, einbeziehen, anstatt sie zu verdammen. Als „Gegenleistung“ dafür, schließlich konkurrieren Medien untereinander, sollten diese dem Lesen und dem Leser an sich wieder zu einem positiveren Image verhelfen. Vor allem in den Jugendmedien, den Jugendzeitschriften, den Musiksendern und Radioprogrammen, den so beliebten Soap-Operas existiert weitestgehend eine Welt ohne Bücher. Kinder und Jugendliche orientieren sich heute oft eher an dieser medial vermittelten Welt als an der Realität. Hier bleibt also bis heute ein enormes Wirkungspotential ungenutzt.

Betrachteten vor allem Kinder- und Jugendbibliotheken noch bis in die 1970er Jahre die Leseerziehung, verstanden als Hinführung zum „guten Buch“, als eine ihrer Hauptaufgaben, so kommt heute niemand, der das Lesen ernsthaft fördern will an Öffentlichen Bibliotheken vorbei. Inzwischen gilt hier meistens der Grundsatz, dass ein gutes Buch das richtige Buch zur richtigen Zeit ist. In und mit Bibliotheken können theoretisch alle in Kapitel 5.2. vorgestellten Grundformen der Leseförderung Anwendung finden. Praktisch bleiben bisher, oft aus finanziellen Gründen, viele Chancen ungenutzt. Vor allem die Arbeit mit ganz kleinen Kindern (Schoßkindprogramme) steckt noch in den Anfängen und im Bereich der Leseförderung für Jugendliche scheitern viele potentielle Möglichkeiten an Berührungängsten dieser Zielgruppe gegenüber. Grundsätzlich gilt auch für Bibliotheken, tatsächliche Wirkungschancen haben Leseförderungsmaßnahmen nur dann, wenn sie kooperativ, kontinuierlich und aufeinander aufbauend durchgeführt werden. Hauptzielgruppe müssen Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus buchfernen Haushalten sein. Alle anderen finden den Weg in die Bibliothek meist allein. Im Bereich der passiven Leseförderung muss vor allem das Image von Bibliotheken durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit, gegebenenfalls auch durch Werbekampagnen, verbessert werden.

Die Chancen dafür, dass die Forderung nach verbesserter Literalität nicht weiterhin bloßes Postulat bleiben, stehen nach den verheerenden Ergebnissen deutscher Schüler im Lesekompetenztest der PISA-Studie so gut wie nie zuvor. Zwar beschränken sich die Diskussionen in der Öffentlichkeit hauptsächlich auf den Bereich der Schule. Hier aber kann und muss die Öffentlichkeitsarbeit der Bibliotheken ansetzen, gilt es zu zeigen, was sie als Kooperationspartner gerade im Bereich der Leseförderung zu leisten vermag.

Natürlich muss man sich auch darüber im Klaren sein, dass auch dann, wenn sämtliche Leseförderungsmaßnahmen perfekt aufeinander abgestimmt auf ein Kind einwirken, diese dennoch scheitern können. Wie die innere Auseinandersetzung eines Menschen mit externen Bedingungen verlaufen wird, lässt sich nie vorhersagen. Es wird immer Menschen geben, die kein oder nur wenig Interesse an Büchern haben. Und das ist auch nicht schlimm. Um es mit Daniel Pennac zu sagen:

„Die Vorstellung, Lesen mache den Menschen menschlicher, ist ganz richtig, auch wenn sie einige deprimierende Ausnahmen zulässt. [...] Aber hüten wir uns, diesen Lehrsatz

umzukehren, wonach jedes Individuum, das nicht liest, von vornherein als potentieller Unmensch oder als unbrauchbarer Kretin gelten müßte.²⁷⁰

Grundsätzlich ist es jedoch Aufgabe eines demokratischen Staates, jedem Bürger ausreichend Lesekompetenz zu vermitteln, ihm freien Zugang zu gedruckten Informationen und unzensurierte Vielfalt des gedruckten Wortes zu garantieren und somit für den Fortbestand der Lesekultur zu sorgen. Nicht unbedingt, um so das „alte“ Medium Buch und den Zauber, der in einem solchen stecken kann, zu bewahren, auch wenn das für viele Leser, wie auch für mich, ausreichend Grund wäre, vielmehr, um allen Bürgern die gleichen Chancen zu geben, am gesellschaftliche Kommunikationsprozess teilzunehmen. Denn nur „wer wirklich lesen kann, der kann sich intellektuell auch dafür entscheiden, mit dem Lesen aufzuhören.“²⁷¹

²⁷⁰ Pennac, Daniel: Wie ein Roman. Köln. 1994., S. 169

²⁷¹ Hoffmann, Hilmar: Lesen setzt Orientierungen. Über Aufgaben der Leseförderung im Zeitalter der neuen Medien. In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. 1991., S. 16

7 Literaturverzeichnis

- Beisbart**, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseeziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth. 1993
- Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh. 1996
- Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh. 2000
- Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.): Lesen in der Schule. Gütersloh. 2001
- Bischof**, Ulrike und Horst Heidtmann: „...man hat schon Bilder im Kopf“. Film- und Fernsehbücher in Kinder- und Jugendbibliotheken: Ergebnisse einer Umfrage. In: BuB. Forum für Bibliothek und Information 6/ Juni 2002. 54. Jahrgang., S. 378 - 382
- Boie**, Kirsten: Lesen als persönlicher Event. In: Börsenblatt des deutschen Buchhandels. 53/ 5. Juli 2002., S. 9 - 12
- Bonfadelli**, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh. 1993
- Brockhaus** Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. 19., völlig neu bearbeitete Auflage. 13. Band: Lah – Mal. Mannheim. 1990
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft** (Hrsg.): In Sachen Lesekultur. Bonn. 1991
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände** (Hrsg.): Bibliotheken´93. Strukturen-Aufgaben-Positionen. Leipzig. 1993
- Buzás**, Ladislaus: Deutsche Bibliotheksgeschichte der neuesten Zeit (1800 – 1945). Wiesbaden. 1978
- Chartier**, Roger und Guglielmo Cavallo (Hrsg.): Die Welt des Lesen. Von der Schriftrolle zum Bildschirm. Frankfurt/ New York. 1999
- Dahrendorf**, Malte: Beiträge Jugendliteratur und Medien. Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur. Weinheim. 1998
- Deutsches Pisa - Konsortium** (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. 2001
- Deutsches PISA – Konsortium** (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. 2002
- Eggert**, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart/ Weimar. 1995

- Eicher**, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen. 1997
- Eicher**, Thomas (Hrsg.): Bücher machen, Bücher lesen. Oberhausen. 1998
- Franzmann**, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Hohengehren. 2001
- Fritz**, Angela u. Alexandra Suess: Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. Konstanz. 1986
- Gaschke**, Susanne: Hexen, Hobbits und Piraten. Die besten Bücher für Kinder. München. 2002
- Gaschke**, Susanne: Lies! Mir! Vor! Deutschlands Kinder verlernen das Lesen. Das hat die Schulstudie Pisa gezeigt. Eltern müssen ihren Kindern schon vor der Schule Lust auf Bücher machen. In: Die Zeit. 13. Dezember 2001., S. 75
- Gilges**, Martina: Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. Bochum. 1992
- Grees**, Angela: Bibliotheksarbeit mit Kindern. Unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte. Bad Honnef. 1990
- Fritsch**, Marlene: Frühe Bindung an die Bibliothek. Programmarbeit für Kinder unter drei Jahren und ihre Betreuungspersonen. Notwendigkeit, Möglichkeiten und gegenwärtiger Stand. In: BuB. Forum für Bibliothek und Information. 6/ Juni 2002. 54. Jahrgang. S. 382 - 387
- Härtling, Peter** (Hrsg.): Helft den Büchern, helft den Kindern! Über Kinder und Literatur. München. 1985
- Harmgarth**, Friederike (Hrsg.): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft“ Gütersloh. 1997
- Huber**, Joachim: E-Book in der Warteschleife. In: Der Tagesspiegel. 04. Januar 2002, S. 24
- Hüther**, Heidelinde: Führungen, Rallyes und eine Nacht mit Liebesgeflüster. Jugendbibliotheksarbeit in der Stadtbibliothek Hoyerswerda. In: BuB. Forum für Bibliothek und Information. 6/ Juni 2002. 45. Jahrgang., S. 392 - 396
- Hurrelmann**, Bettina u.a.: Lesesozialisation. Band 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh. 1993
- Jochum**, Uwe: Kleine Bibliotheksgeschichte. Stuttgart. 1999

Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts für Kinder- und Jugendbibliotheken (Hrsg.): Bibliotheksarbeit für Kinder. Ein Positionspapier. Berlin. 1997

Liedtke, Carola: Neue Formen der Lesemotivierung. Dargestellt am Beispiel von LesArt. Berlin. 1999

Meyers Enzyklopädisches Lexikon. In 25 Bänden. 9. Auflage. Band 14: Ko – Les. Mannheim/ Wien/ Zürich. 1975

Mösle, Marianne: Orpheus mit F oder besser mit V? Wie eine Analphabetin versucht, mit sich und dem Leben klarzukommen. In: Die Zeit. 18. Juli 2002., S. 27

Mösle, Marianne: Von der Fibel überfordert. In: Die Zeit. 18. Juli 2002., S. 27

Muth, Ludwig (Hrsg.). Der befragte Leser. Buch und Demoskopie. München u.a. 1993

Pennac, Daniel: Wie ein Roman. Köln. 1994

Polz, Robert: Freude am Lesen. Wien. 1986

Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/ München. 1995

Schmid, Pia: Zeit des Lesens – Zeit des Fühlens. Anfänge des deutschen Bildungsbürgertums. Ein Lesebuch. Berlin. 1985

Schubert, Bärbel: Jeder Vierte kann nicht richtig lesen. Die schlechten Ergebnisse im Schulleistungstest Pisa-Deutschland schrecken nicht nur die Kultusminister auf. In: Der Tagesspiegel. 5. Dezember 2001., S. 27

Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Schriftenreihe „Lesewelten“. Mainz/ Hamburg. 2001.

Thauer, Wolfgang und Peter Vodosek: Geschichte der Öffentlichen Bücherei in Deutschland. Wiesbaden. 1990

Wespel, Manfred: Wie wird mein Kind zum Leser? Praktische Tipps und alles Wissenswerte zum Lesen lernen. München. 2001

ZEITdokument. 3/ 2002. Hamburg. 2002

Internet

<http://archiv.tagesspiegel.de/archiv/19.08.2002/172762.asp>: „Das Macht Schule“. Auf einen Blick: Was die Bildungspolitiker schon angepackt haben.

<http://www.bertelsmann-stiftung.de/search/search.ctm?lan=de&nid=32>: Zur Stärkung der Leseförderung: Stiftung Lesen und Bertelsmann Stiftung fordern Pisa-Pakt. 04. Februar 2002

<http://www.boedecker-kreis.de>

<http://www.dglive.be/medienzentrum/buechergross.html>

<http://www.kulturamt-mitte.de/bibliothek/service/voebb.html>

<http://www.stiftunglesen.de>

(Stand: Januar 2003)

8 Anhang

Beschreibung der typischen Anforderungen pro Kompetenzstufe und Subskala

Subskala "Informationen ermitteln"	Subskala "Textbezogenes Interpretieren"	Subskala "Reflektieren und Bewerten"
<i>Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser</i>		
<p>S ... verschiedene, tief eingebettete In-formationen zu lokalisieren und ge-ordnet wiederzugeben. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>	<p>S ... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>	<p>S ... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>
<p>S ... Einzelinformationen herauszufinden und dabei z.T. auch die Beziehungen dieser Einzelinformationen untereinander zu beachten, die mehrere Voraussetzungen erfüllen. Die Auswahl konkurrierender Informationen erschwert.</p>	<p>S ... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>	<p>S ... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>
<p>S ... eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise ausfallend formuliert dem Text geschlussfolgert werden müssen. Die Auswahl der Informationen erschwert.</p>	<p>S ... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>	<p>S ... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>
<p>S ... eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung. Der Hauptgedanke ist eindeutig, die von der betreffenden Information erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text.</p>	<p>S ... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>	<p>S ... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.</p>