

Klaus Maiwald/Peter Rosner (Hgg.)



Lust am Lesen

AISTHESIS VERLAG

Bielefeld 2001

Ortwin Beisbart/Klaus Maiwald

Von der Lesewut zur Wut über das verlorene Lesen. Historische und aktuelle Aspekte der Nutzung des Mediums Buch

1. Über Lesewut und Lesesucht und ihre Folgen (O.B.)

Kulturkritiker, Pädagogen, die meist zugleich auch Theologen waren, Gelehrte, Leute also, die glauben, hinreichend gründliche Zeitanalysen und Ratschläge geben zu können, sehen sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts veranlasst, ein angebliches Massenphänomen zu konstatieren: die Lesewut oder die Lesesucht eines breiten Publikums. Eine Krankheit und Gefahr also, flüchtiges und verschlingendes Vielesen, als Sucht, die ihre Träger selbst zerstört, als Wut, die wie ein Orkan oder eine Soldateska eine gesellschaftliche Ordnung vernichtet.

Fraglos, es gab einzelne Beispiele von durch Lesen krankhaft veränderten Gestalten – zumindest literarische Beispiele –, *Don Quichote* oder Francesca da Rimini in Dantes *La Divina Commedia*. Jetzt aber seien es viele, zu viele. Nicht nur Fieberstöße ließen sich diagnostizieren nach dem Erscheinen einzelner Romane, den *Leiden des jungen Werthers* von Goethe und seines Imitats, des *Siegwart* von Johann Martin Müller¹, nein, Süchte nach ständig neuer Lektüre sind zu konstatieren, nach immer neuen Texten.² Und die sprunghaft ansteigenden Zahlen der Neuerscheinungen zeigen dies auch.³

¹ Johann Martin Müller. *Siegwart. Eine Klostergeschichte* 1776.

² Zum Übergang vom Wiederholungslesen, besonders der Bibel, zur Suche nach ständig neuem Lesestoff in dieser Zeit vgl. besonders Schenda. Natürlich schließt dieser „Umschlag“ im Leseverhalten für „Lesewütige“ nicht das wiederholte Lesen (oder Verschlingen) besonders geliebter Texte aus.

³ Auch wenn uns die Zahlen heute gering vorkommen, sie waren damals beeindruckend (vgl. Schenda). Schön, eine Untersuchung von 1912 benutzend, kommt auf die Gesamt-Titelproduktion – ohne Neuauflagen und Nachdrucke – zu den Ostermessen 1740: 755; 1770: 1144; 1800: 2569. Unterbrochen von den Kriegzeiten steigt die Produktion nach 1815 weiter erheblich (vgl. Schön 1987, S. 31ff.)

Da finden wir folgendes berühmte Zeugnis: Anton Reiser, das andere Ich des Schriftstellers Karl Philipp Moritz, im Ausgang des 18. Jahrhunderts. Anton lernt von seinem Vater mit acht Jahren das Lesen:

Durch das Lesen war ihm nun auf einmal eine neue Welt eröffnet, in deren Genuß er sich für alle das Unangenehme in seiner wirklichen Welt einigermaßen entschädigen konnte. ... So ward er schon frühe aus der natürlichen Kinderwelt in eine unnatürliche idealistische Welt verdrängt, wo sein Geist für tausend Freuden des Lebens verstimmt wurde, die andre mit voller Seele genießen können.⁴

Die Lektüre waren eine Leselehre, die Bibel, Erbauungsschriften, Nacherzählungen und Bearbeitungen antiker Sagen. In seinem elften Jahr genoss

er zum ersten Male das unaussprechliche Vergnügen verbotener Lektüre. Sein Vater war ein abgesagter Feind von allen Romanen und drohete ein solches Buch sogleich mit Feuer zu verbrennen, wenn er es in seinem Hause fände. Demohngeachtet bekam Anton durch seine Base die schöne Banise, die Tausend und eine Nacht und die Insel Felsenburg in die Hände, die er nun heimlich und verstohlen, obgleich mit Bewußtsein seiner Mutter, in der Kammer las und gleichsam mit unersättlicher Begierde verschlang. Dies waren einige der süßesten Stunden in seinem Leben. Sooft seine Mutter hereintrat, drohete sie ihm bloß mit der Ankunft seines Vaters, ohne ihm selber das Lesen in diesen Büchern zu verbieten, worin sie ehemals ein ebenso entzückendes Vergnügen gefunden hatte.⁵

Vierlei ist daran bemerkenswert:

- (1) Der süchtige Leser Anton Reiser ist noch Kind, wächst ins Alter des Jugendlichen hinein.
- (2) Er deutet das Lesen als eine bewusste Flucht aus einer freudlosen Realität, als Suche nach Sinn.
- (3) Seine Mutter stützt ihn in Erinnerung an eigene Leseerlebnisse.
- (4) Der Vater bekämpft das wilde, unkontrollierte Lesen.

Ich will auf diese Aspekte näher eingehen:

⁴ Moritz, S. 94f.

⁵ Moritz, S. 108f.

Der süchtige Leser ist Kind und Jugendlicher.

Wir blicken in eine Gesellschaft, die aus mehreren Gründen das Lesen als grundlegende Bedingung sinnvollen Lebens fördert: In der Tradition der Reformation als Bedingung, den Zugang zu den kirchlichen Schriften zu besitzen, zu Katechismus, Bibel und Gesangbuch, dem sich je länger je mehr auch das katholische Deutschland nicht verschließen konnte; und im Fortschreiten der Aufklärung, die Wissen und Kritikfähigkeit für möglichst viele vorrangig über Bücher gewährleistet sah.

Und nun das: Der Aufklärung erwächst aus ihrem und durch ihr zentrales Medium eine Krankheit. Wo sind die Ursachen? Die Antwort war einfach: Anfällig sind – neben Handwerkern⁶ und Dienstboten⁷ – die von Natur aus besonders Gefährdeten: Kinder, Jugendliche und – Frauen⁸, nicht nur der niederen Stände.⁹

Der Beweis, dass das Werther-, Siegwart- oder Insel-Felsenburg-Fieber ein Fieber vorrangig von Jugendlichen ist, ließe sich führen.¹⁰ Lese-sucht also eine Pubertäts-Erscheinung? Seitdem beschäftigt sie die Pädagogen, über nahezu 200 Jahre, verbunden mit der Frage, wie man es anstellen kann, über solche Gefährdung „unversehrt“ hinauszuführen. Da hat z.B. eine Befragung um 1930 von Frauen, die zu diesem Zeitpunkt zwischen 16 und 32 Jahren alt waren, über ihre Lesegewohnheiten in der (Vor-)Pubertät zwischen dem 10. und 15. Lebensjahr deren süchtiges Begehren ans Licht gebracht:

Ich wurde hin und her geworfen und hatte immer Sehnsucht. Für eine solche Zeit der inneren Zerrissenheit und träumerische Sehnsucht ist das Backfischbuch Labsal und Nahrung ... Daß es in den Büchern sich alles so gut abwickelte, war mir besonders lieb, da um mich herum ja alles so verworren, so unklar und unruhig war. Obgleich mir die Bücher durch ihre Lebensnähe so lieb waren, hätten sie mir durchaus nicht gefallen, wenn die Personen so unruhig und innerlich zerrissen, wie ich es war, geschildert (gewesen) wären.¹¹

⁶ Vgl. den Beitrag von Karl Klaus Walther in diesem Band.

⁷ Vgl. Engelsing 1973.

⁸ Vgl. Sauder.

⁹ Vgl. Goeres, Kreuzer 1977

¹⁰ Vgl. eine Reihe zeitgenössischer Theaterstücke, z.B. von Hoffmann, Leopold A. *Das Werther-Fieber. Ein Schauspiel in 5 Aufzügen*. Wien 1785.

¹¹ Zit. nach Lippert, S.120.

Oder wir treten in das Zimmer einer 18-Jährigen Mitte der 80er Jahre unseres Jahrhunderts. Jette hat sich wie in einem Anfall eines Nachts ihre eigene Lesewelt geschaffen, mit Texten an den Wänden. Die Interviewerin schreibt: „Beim Lesen kommt einem von den Wänden eine bestimmte Aura entgegen, etwas Romantisches, das teilweise auch ins Schwülstig-Pathetische übergeht. Es klingt Sehnsucht durch, auch Kindliches, Sensibles.“¹²

Doch wie geht man damit pädagogisch um, Pubertät, aber auch Adoleszenz verstehend, und die Bedeutung solchen Lesens deutend? Die Kritiker, die misstrauischen Pädagogen treibt die Frage um: Sollte für solche Leser nicht ein „Überwältigungsverbot“¹³ gelten?

Anton Reiser deutet jedenfalls sein Lesen als eine bewusste Flucht aus einer freundlosen Realität, als Suche nach einem anderswo nirgends erkennbaren Lebenssinn.

Die Brutalität des Alltags jener Zeit können wir uns kaum noch vorstellen, und doch reichen Zeugnisse von Lesern, die im Lesen in eine andere Welt flüchten, bis in die Gegenwart. So schildert ein anderer Schriftsteller, Felix Mitterer, ein Tiroler Dorfbub aus tristem Milieu, geboren 1948, seine Lesewut:

Lesen war für mich als Kind lebenswichtig. Lesen war für mich als Kind eine Flucht vor dem Leben. Das Leben war oft nicht sehr schön. Für meine Mutter nicht, für meinen Vater nicht, für mich nicht.¹⁴

Er kommt nach acht Jahren Volksschule in eine Lehrerbildungsanstalt:

Ich las einfach alles, was ich fand, völlig durcheinander, vollkommen kritiklos und unreflektiert, ich fraß einfach alles in mich hinein, der naive Bua, der ich halt war. Die Buchbesprechungen, die ich schrieb [in ein Lesetagebuch], waren kindlich naiv bis altklug, des öfteren schrieb ich auch einfach den Klappentext der Bücher ab, oder aber ich begnügte mich mit der Inhaltsangabe, versehen mit der Schlußbemerkung: 'Hat mir sehr, sehr gut gefallen!' Genützt hat mir das Lesen aber trotzdem sehr viel, dessen bin ich mir sicher. Irgendwo hinten in meinem Kopf ist etwas vor sich gegangen, ein Grundstein wurde gelegt.¹⁵

¹² Behnken et al., S. 79.

¹³ Vgl. Klose.

¹⁴ Mitterer, S. 18.

¹⁵ Mitterer, S. 26.

Aber wer konnte das wissen, damals, als er – ach so unkritisch – alles verschlang? Wir haben die Skeptiker mit ihren Einwänden im Ohr: Ist es nicht naiv zu glauben, dass die der Lesesucht Verfallenen davon wieder loskommen? Auch ein so außerordentlich Begabter wie Anton Reiser kann kein Trost sein: „Er fühlte bei der schönen Banise und Insel Felsenburg“, heißt es über sein fortgeschritteneres Alter um 12 (!), „er fühlte [...] ohngeachtet des Vergnügens, das er darin fand, doch sehr lebhaft das Abstechende und Unedlere in der Schreibart.“¹⁶

Wie schön, wenn aus der kindlichen und der pubertären¹⁷ Lesesucht ein solcher Gewinn entspringt, nämlich ästhetisches Urteil. Aber vielleicht hat er nur als endlich belehrter Erwachsener vergessen, was ihm damals gleichgültig war – damals, im Leserausch. Oder sehnt er sich dahin heimlich zurück, hat aber als Schriftsteller den Pädagogen zu spielen?

Die Mutter Anton Reisers stützt ihren Sohn in Erinnerung an eigene Leseerlebnisse.

Natürlich die Mutter – eine Frau. Sie selbst hatte vor mystischen Büchern Angst, weil sie ihren christlichen Glauben erschüttern könnten, aber anderes ist faszinierend für sie. Lesesucht braucht oder sucht auch das Schreckliche, das Abstoßende: Wie weit darf man sich vorwagen an den Abgrund? Die Frau gehört jedenfalls für die männlichen Wortführer der Aufklärung zur Gruppe der besonders labilen und gefährdeten Leser. Frauen und Mädchen läsen nicht nur anderes, nicht nur anders, nein, besonders wenig vorbildlich. Und dies, weil sie eben leichter süchtig werden. Punktum. Ein Beweis gefällig? Ein Fall am Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, Carmen, 23 Jahre alt:

Sie haßt oder liebt. ... Diese Heftigkeit bringt sie Menschen, Alkohol, Strümpfen, Musik und Literatur gleichermaßen entgegen. Sie verliert sich völlig in Mahlers „Kindertotenliedern“ ... verliert sich ... in einen Mann und als sie dabei ins Bodenlose sinkt, versucht sie sich mit [Karin] Strucks „Leben“ auf die Beine zu stampeln. Das Buch wirft sie endgültig auf den Rücken, und Betonklötzen gleich, fällt ihr die nicht verarbeitete Vergangenheit

¹⁶ Moritz, S. 114.

¹⁷ Vgl. zu deren Differenzierung vor allem Graf. Er unterscheidet aufgrund seiner Lesebiographien nach dem pubertären Lesen mit Ansätzen von Reflexion (Lektüre als „ein Gegenstand reflektierender Kommunikation“, S. 114) drei Verlaufsformen literarischer Sozialisation, worunter eine Lesehaltung – wie die von Moritz – „literarisch ästhetisch“ genannt wird (S.115).

nicht nur auf den Kopf, nein auf den ganzen Körper. ... Wildeste Pornographie hat sie gelesen, und ihre Eltern haben nichts bemerkt, glaubten, ein kleines, braves Mädchen zu Hause zu haben. Alpträumhaft kehren Erinnerungen an diese Lektüre, meist ins dunkelste Eck zurückgedrängt, wieder, kriechen hervor und sind nur im Alkohol zu ertränken. Literatur und Realität sind für Carmen eins geworden, nicht trennbar. ... Literatur gibt ihr nicht die Fähigkeit, eigenes Erleben zu ordnen, zu verstehen, zu reflektieren, Erfahrungen 'vorauszuleben', damit sie nicht überfallen wird, damit sie handlungsfähiger wird.¹⁸

Ein Zeugnis exzessiven – „weiblichen“ – Lesens, es führt zu Lebensuntüchtigkeit, Handlungsunfähigkeit, Selbstzerstörung ...

Was haben mehr als hundert Jahre Mahnungen bewirkt? 1857 steht unter dem Litho eines lesenden Mädchens:

Deine guten Eltern, Dich mit lehrreicher Lektüre beschäftigt wählend, gingen aus. Du aber, was erkühnst du Dich? Aus welcher schmutzigen Quelle kommt Dir die Neugierde, in diesen, nur ihnen und anderen verheirateten Erwachsenen gewidmeten Blättern nach Mitteilungen zu suchen ...¹⁹

Bedenklich scheint weniger die Phantasie der Leser als die der Eltern, Lehrer und Lesepädagogen! Ist es aus solcher Denkweise heraus nicht richtig, wenn sie schon die Backfisch- oder Pferdebücher und die Internatsgeschichten verdächtigen – angebliche Vorläufer für die Kiosk-Heftchen oder die dickleibigen Pilcher-Romane in höherem Alter? – 200 Jahre die gleiche Szene, mögen auch die Titel wechseln?

Es soll hier nicht mit Zahlen operiert werden. Dass Mädchen und Frauen mehr lesen, zeigen auch die jüngsten Statistiken²⁰, und dass es bis heute auch eine gewisse Differenz der Genres gibt, trotz aller Angleichungstendenzen, ist wohl auch belegbar.²¹ Aber entkommt man so tief-sitzenden Vorurteilen?

¹⁸ Zit. nach Spiess, S. 48f.

¹⁹ Abgebildet und zitiert bei Richter, S. 210.

²⁰ Vgl. die Hinweise bei Büll, S. 88ff., Eisenbeiß, S. 92ff., Eggert/Garbe, S. 77.

²¹ Mitte der 80er Jahre ergab eine Befragung, dass 80 Prozent der Mädchen gegenüber 61 Prozent der Jungen täglich oder mehrmals pro Woche in ihrer Freizeit Bücher lesen. „Auch bei Jugendlichen findet sich diese Differenz“ (Eggert/Garbe, S. 77).

Der Vater bekämpft das Lesen des Anton Reiser.

Er selbst hatte ihm das Lesen beigebracht. Aber die Väter der Aufklärung sind für die Rationalität, für die Vernunft²² verantwortlich. Und das heißt: Bewahrung vor den Gefahren, die von zwei Seiten drohen: der falschen Lektüre und der Aufreizung der Sinnlichkeit, der Triebhaftigkeit. Die Väter, das sind stellvertretend eben die schon ermittelten Kulturkritiker, Pädagogen und Theologen.

Zwar sind Bücher unverzichtbar, aber sie müssen das Richtige enthalten: Wissen, Denkanreiz und Moral. Wenn sich eine frühere Verfallenheit auszahlt, wie bei Heinrich Schliemann, der mit seinem Homer Troja, den Schatz des Priamos und den Schatz des Agamemnon fand, dann ist es gut. Seine eigenen Bücher werden selbst große, den Erziehern zuträgliche Leseerfolge.²³ Besser aber scheint es, Lesen möglichst durchgehend zu disziplinieren. Und dafür braucht es die richtige Anleitung und Kontrolle. Das Lesetagebuch, das der exzessive Leser Felix Mitterer freiwillig führte, gehörte auch schon zum didaktischen Programm des Berliner Gymnasialprofessors Bernhardt um 1810, sicher von den wenigsten geliebt. Denn es diente ja der Kontrolle, was und wie seine Schüler in den Ferien lasen.

Zwar wird dem Lesen im Laufe der Zeit auch eine gewisse psychische Hygienefunktion zugeschrieben, aber in jedem Fall braucht es die angemessene Strategie zur Bewahrung vor Exzessen: mit zurechtgebogenem Horaz ein bisschen *delectare*, aber doch mehr *prodesse*, ein bisschen Spannung, Träumerei oder Grausamkeit – aber bitte mit gutem Ausgang.

Es ist nicht nötig, hier das Aufheulen der Pädagogenwelt 1816 über E.T.A.Hoffmanns *Nussknacker und Mausekönig* genauer auszuführen²⁴ noch das über *Pippi Langstrumps* Eskapaden nach 1950, weder das Phänomen Karl May²⁵ noch die ach so moralischen Romane von Johannes Mario Simmel. Was aus der Sicht der Realität und der Rationalität nötig ist – zumindest für die Kindheit und Jugend – hatte schon Goethe mit unverkennbarer Direktheit seinem Enkel 1825 ins Stammbuch geschrieben. Großvater Goethe fand dort einen verstörenden Satz vor, von einem weiblichen (!) Gast, Emilie von Spiegel, eingetragen: Jean Paul, besonders

²² Vgl. Wild.

²³ Heinrich Schliemann. *Ithaka, der Peloponnes und Troja* (1869); *Trojanische Altertümer* (1874).

²⁴ Vgl. dazu Ewers, Beisbart.

²⁵ Vgl. den Beitrag von Essig/Schury in diesem Band.

unter zeitgenössischen Leserinnen als höchster Leselustbereiter geschätzt, hatte geschrieben: „Der Mensch hat hier dritthalb Minuten: eine zu lächeln, eine zu seufzen und eine halbe zu lieben; denn mitten in dieser Minute stirbt er.“²⁶ Goethe setzte forsch darunter: „Ihrer sechzig hat die Stunde / Über tausend hat der Tag / Söhnchen, werde dir die Kunde / Was man alles leisten mag!“

Es gibt gutes und schlechtes Lesen. Das gute ist organisiert wie das gute Leben: mit Uhr, Gedächtnis und formbewusstem, verarbeitendem Verstand, nach den lange nicht weiter explizit gemachten Maßstäben bürgerlicher Kultur. Freies und angeleitetes Lesen sollen eins werden. Und noch aktuell laboriert die Diskussion um den Wert und das Ziel von Literaturunterricht an der Doppelheit: Ist vom „schönen schweren Lesen“ die Rede, dann gehört dazu die Anleitung.²⁷

Das gute Lesen ist der Wall gegen den ausufernden Markt, auf dem sich neben Pädagogen und klassischen Autoren alle möglichen Skribenten tummeln, vom entlaufenen Soldaten bis zum Fließbandverfasser; einem Markt, der weder nach moralischen noch nach ästhetischen, sondern nach den Gesetzen des Handels funktioniert. Das gute „kontrollierte“ Lesen ist ein Wall gegen die aufsteigenden Affekte und Triebe. Wieweit man sie überhaupt zulassen und benennen darf, an den sogenannten „Stellen“, oder nur andeuten, in den Passagen der Enttäuschung für manchen süchtigen Leser, das blieb und bleibt Streitpunkt.

Ich glaube nicht, dass ich die Geschichte der ja schon des öfteren untersuchten Lesesuchtdiskussion²⁸ allzu sehr vereinfache, wenn ich dies als die erhoffte Überwindung des Problems der Aufklärer bezeichne: Lesen ja, aber bitte immer mit dem roten Warnlicht: Lasst euch dabei nicht gehen!

Überspringen wir das Jahrhundert scheinbarer Bewältigung aller Probleme, die der Lesesucht, deren Thematisierung nach 1850 versandet, die der pädagogischen Diskussion um „das gute Buch“, die der Notwendigkeit ästhetisch angeleiteten Lesens – Aufzählungen über Moden und Gewichtungen könnten wir fortsetzen.

Es scheint, als wäre heute mancher Pädagoge froh, wenn das Lustlesen verbreiteter wäre. So jedenfalls muss man es deuten, wenn ein Buch

²⁶ Aus Jean Paul. *Hesperus*, 4. Hundsposttag.

²⁷ Vgl. Kämper-van den Boogaart 1996.

²⁸ Vgl. Schenda; Engelsing 1973; Erning; von König; Goeres; Kreuzer; Schön 1987.

wie Daniel Pennacs *Wie ein Roman* (1994) hunderttausendfach verbreitet ist, in dem nichts weiter steht als die eher reflektierend dargestellte Geschichte der Erfahrung eines Lehrers mit leseverweigernden Jugendlichen, das endet mit zehn „unantastbaren Rechten des Lesers“, zu denen solche gehören wie „Das Recht, irgendwas zu lesen“ oder „Das Recht auf Bovaryismus, d.h. den Roman als Leben zu sehen.“²⁹ Man erinnere sich: Flauberts *Madame Bovary*, die Träumende, die Getriebene, die in ihrer Lustversessenheit Liebende und Scheiternde. Offenbar wäre man froh – man beobachte nur die Aktivitäten der Stiftung Lesen³⁰ mit Lesenächten in Bibliotheken und anderen Lustlese-Rallyes –, wenn wieder Lust zu wecken wäre.

Aber kommt nicht die Einsicht darüber zu spät, welche große Bedeutung Lesen, Lustlesen, Phantasieentwicklung und Wunschbefriedigung für die Identitätsbildung³¹ einmal hätten haben können? Ist nicht der Ruf nach Leselust-Zulassung angesichts der Konkurrenz von Fernsehen und Videos, Computerspielen und Internet vergebens, auch wenn der Siegeszug von Joanne Rowlings *Harry Potter* – 25 Millionen Exemplare in den ersten drei Jahren³² – verwundern, ja Hoffnung gebären mag? Elisabeth Paefgen schreibt:

Nicht zufällig hat die Lesesucht ihre erste pädagogische Anerkennung erfahren, als die Didaktiker und Pädagogen nicht länger umhin konnten, den Reiz der neuen, zunächst einmal leichter zu rezipierenden Medien anzuerkennen. Angesichts der Alternative 'lese- oder fernsehsüchtig' wurde das 'gute alte' Buch bevorzugt und durfte nun auch 'verschlungen' werden.³³

Und wie schon Erich Schön empfiehlt Werner Graf gar, sich aller möglichen Symbiosen des Lustlesens zu bedienen, nicht nur *Bett, Eisenbahn und Blütenduft*, wie ein Buchtitel von Fritz Nies (1991) lockt, sondern auch – Schokolade.

Hat unsere Epoche damit wirklich das Ruder herumgerissen? Nähern wir uns noch einmal von der psychologischen Seite der Frage: Was macht das Lesen lustvoll? Thomas Anz hat – auch in seinem Beitrag in

²⁹ Pennac, S. 180, 184.

³⁰ Stiftung Lesen, Fischtorplatz 23, 55116 Mainz.

³¹ Vgl. dazu Abraham, *passim*, Maiwald für die Zeit des Jugendalters (1999a, S. 112-120).

³² Unter <http://www.harrypotter.de> nicht nur die neuesten Auflagenzahlen, sondern auch die lustbewegten Mails vieler Leser!

³³ Paefgen, S. 31.

diesem Band – Wichtiges zur psychischen Konstitution gesagt. Mir scheint vor allem die Vielfalt der Lustgefühle erinnerenswert, die Faszinationen ...

- des *Schönen*, oder das „Gefühl der Sicherheit“, das dem Alltag den Rang ablauft, die Schlossprinzessin zum Beispiel und die guten Feen,
- des *Guten*, die „moralische Lust“, die den Leser selbst erbaut, möge sie sich aus dem Verworfenen erheben,
- des *Abenteuerlichen und noch Unbekannten*, der Weltumsegler zum Beispiel oder der Reisende durch die Wüste Gobi und
- des *Schrecklichen*, wo es abgehackte Köpfe und grausame Folter zu erleben gibt, Zauberer, Drachen und Teufel, eine Lust, die auch die Lust der Aggression genannt werden kann.

Da mischen sich positiv wie negativ bewertete Gefühle der Epoche der Lesewutdiskussion. In die Entfaltung der positiven schalteten sich die Pädagogen und Literaturlehrer ein – und die Faszination des Abenteuerlichen und des Schrecklichen versuchte bekanntlich schon Immanuel Kant über den Begriff des Erhabenen zu adeln und bereitete damit eine didaktische Vereinnahmung vor.

Später deutete man die Lesesucht psychologisch als Ersatzhandlung, denn war nicht das Lesen oft tatsächlich eine der ganz wenigen Möglichkeiten, aus der Enge des räumlichen und geistigen Horizonts der eigenen Umgebung ausbrechen zu können – und aus dem Terror der Kontrolle durch Unterdrückung oder Verachtung, härteste Arbeit und den alltäglichen Hunger?

Und heute? Wie vielfältig sind die Möglichkeit des Lustgewinns für jedes Alter geworden! Das schmatzende Geräusch eines trüben Flusses, in dem auf einer großen weißen Wand im Wohnzimmer Elefanten eine Furt durchqueren zum Entzücken des Kindes – das hatte schon Marie Luise Kaschnitz erschreckt, wogegen *Das letzte Buch* im Museum keine Chance hat: „Was kann da schon drinstehen, murmelte [das Kind], in so einem Buch.“³⁴ Aber die Möglichkeiten sind inzwischen über das Fernsehen hinaus erweitert.

Vielleicht aber ist der Leseverlust auch der Erfolg von 200 Jahren Kampf gegen das Lustlesen? Hat man den Teufel ausgetrieben – und mit ihm zugleich die Engel?

Oder liegt die Ursache in gesellschaftlichen Veränderungen? Wenn Lustlesen zuerst kindliches Lesen und – wie auch immer im Widerstreit

³⁴ Kaschnitz, S. 74.

mit biographischen und entwicklungsbedingten Veränderungen – Lesen in Pubertät und Adoleszenz ist, könnte den *Verlust der Kindheit*³⁵ nicht die Reduktion und der Verlust „erster Leseerlebnisse“³⁶ noch potenzieren?

Ich blicke dazu noch einmal auf diese besonders sensiblen Phasen kindlicher und jugendlicher Leser, die sicher nicht in jeder Hinsicht einheitlich sind, mit zunehmendem Alter auch unter Bewusstseinskontrolle.³⁷ Aber vorrangig ist die Frage nach ihrer Bedeutung nicht nur für die Lesebiographie, sondern für das Aufwachsen überhaupt. Drei Bedingungen gehören nach allen mir zur Verfügung stehenden Erkenntnissen zu diesen Lesephasen: Heimlichkeit, Übergänge in einen Phantasieraum und Übergänge in die Wirklichkeit. Und ich behaupte, dass solche Erfahrungen noch immer am besten über das Lesen, über die Erfahrung lustvollen Lesens zu machen sind.

(1) Heimlichkeit

Das meint die Verweigerung, den anderen – und wären es die Eltern, die besten Freunde – alles zu sagen, was im eigenen Kopf herumspukt; denn nur so, mit solcher Heimlichkeit, ist auch ein Schlupfloch gegen umfassende Kontrolle, gegen totale Außenlenkung und Abhängigkeit gegeben: Heimlich zu lesen hat zu tun mit der Suche nach sich selbst, nach dem, was man vielleicht Identität nennen kann, aber einer Identität, die sicher nicht so eindeutig genannt werden kann, wie sie sich vor allem ganzheitlichkeitsfanatische Pädagogen vorstellen, sondern die sich mühsam aus dem Chaos unklarer Gefühle und halbfertiger Gedanken zu erheben sucht, aber dafür die eigene ist, aktiv erworben und erkämpft, eine durchaus labile, changierende, mitleidende und protestierende, imitierende und zugleich zunehmend kritische. Lesen ist also immer auch Protest eines aufwachenden Ichs gegen das kontrollierende Über-Ich und Schutz dieses Ichs vor anderen.

(2) Übergänge in einen Phantasieraum

Dazu sind Phantasieräume nötig – bewohnt mit faszinierenden Figuren, bestückt mit erregenden Dingen, angesiedelt an geheimen oder öffentlichen, aber verwandelten Orten – begehbare und notwendige Aufenthaltsräume, die sich mit Hilfe von Lektüre jeder selbst erschaffen

³⁵ Vgl. Postman, Fölling-Albers.

³⁶ Vgl. Unseld, Pleticha.

³⁷ Vgl. Graf.

kann: Phantasie hat eben zuerst mit Begehren zu tun, zwischen Normen und Realitäten, zwischen Gefühlen und Ängsten Selbst – Ich – zu werden. Begehren wohlgeartet, das mit Neugier, auch mit Sündhaftigkeit zu tun haben kann, sich über seinen Stand hinaus zu wünschen, über die Grenzen des Anstands, die Grenzen der Tabus. Denn „während lesend Lesegeuß erlebt wird, wird die Voraussetzung dafür, die Empfänglichkeit für Phantasiebefriedigungen, weiter ausgebildet.“³⁸

(3) Übergänge in die Wirklichkeit

Das ist die andere, spiegelbildliche Seite des Übergangs, den ein Leser vollzieht. Die Lesewutschnüffler haben dies nicht zur Kenntnis genommen. Es wird die Anekdote überliefert, dass eine Reihe von deutschen Studenten in den 70er Jahren des 18. Jahrhunderts in Amsterdams Hafen ankam und nach einer Schifffspassage fragten, die sie auf die Insel Felsenburg bringen sollte. Uns ist es selbstverständlich, darüber zu lachen, denn Schnabels *Insel Felsenburg* ist eine fiktive Insel.

Aber wir sollten uns auch klar machen, dass die Autoren bis dahin ihren Lesern versicherten, dass ihre Geschichten „wahr“ seien, es Zeugen oder gar die Protagonisten noch gebe, dass es die bessere Welt gar am anderen Ende der Erde zu finden gebe. Mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts³⁹ aber – und wir kennen dies aus Büchern mit dem Vermerk über „frei erfundene“ Ereignisse oder „rein zufällige“ Ähnlichkeiten mit Lebenden oder Toten – beharren die Autoren auf der „reinen“ Fiktionalität und der Konstruiertheit ihrer Geschichten. Damit aber wird zumindest der jugendliche Leser enttäuscht, wenn er sich daran hält. Realitätsbezug und Lustlesen sind theoretisch strikt getrennt. Lesen sei entweder nur noch Information – Arbeit als Datenerhebung – oder reines Spiel. Verlängert man diese Zweiteilung in den Literaturunterricht, verschärft sich eine unnötige Trennung von Lesehaltungen.

Die Erfahrungen und die Lesehandlungen junger Leser sind anders, d.h. sie gehen anders, konstruierend in jedem Fall, mit dem Gelesenen um. Sie wechseln zwischen den Welten, der Lesewelt, der dahinter vermuteten „realen“ und der inneren imaginierten, die wiederum auch schon andere Erfahrungen in sich aufgenommen hat, hin und her, sie identifizieren sich in der fiktionalen Welt mit Figuren, erfahren etwas über reale Welten und ziehen aus den Konstrukten auch für ihre Hand-

³⁸ Graf, S. 110.

³⁹ Zum Zusammenhang vgl. Seiler.

lungen jenseits der Lektüre Folgerungen. Graf spricht, nach seiner Untersuchung über Lektüreautobiographien, von „einer Vorstellung größerer Durchlässigkeit im Bewußtsein der Leser“. Und weiter: „Die Wahrnehmungen und Empfindungen, die der literarischen Rezeption entstammen, vermischen sich mit den Empfindungen und Wahrnehmungen, die aus dem wirklichen Leben resultieren.“⁴⁰

So wie ein Kind von vorne mit seiner Puppe spricht und von hinten mit der Schere prüft, aus welchem Material sie gemacht ist, so könnte man sich vielleicht das Leselusterlebnis vorstellen. „Übergänge“ (Abraham) dieser Art sind lustvoll und hilfreich.

Heimlichkeit, Übergänge in einen Phantasieraum und Übergänge in die Wirklichkeit – dies sind wichtige Bedingungen für eine lustvolle Lese-reise. Wir können, ja müssen aber fragen: Wie sieht es damit heute angesichts des verwirrenden Kaleidoskops der neuen Medien aus?

Was heute allenthalben beklagt wird, ist ja der Verlust von Leselust, das Verschwinden solchen Übergangslesens. Die Deutsche Märchengesellschaft und die dort organisierten Märchenerzähler haben gegen die Fernsehserie *SimsalaGrimm* heftige Attacken geritten.⁴¹ Beklagt wird der Verlust der Fähigkeit, von der Vorstellungskraft gesättigte und erweiterte Übergänge in neue Wirklichkeitsräume zu finden, ein Schritt, der vielleicht doch gerade die Schrift braucht, die in ihr niedergelegte fremde, faszinierende, bannende und formende Sprache.⁴² Wem dieser Schritt nicht mehr gelingt in ein – wohlgemerkt lustvoll gesättigtes – „höheres“, „ästhetisches“ Bewusstsein, der wird aufs Lesen verzichten. Mit einem Satz von Paul Valery, formuliert im Rahmen eines belehrenden Vortrags

⁴⁰ Graf, S. 112f.

⁴¹ Die Europäische Märchengesellschaft e.V., vor allem aber die Märchen-Stiftung Walter Kahn (www.maerchen-stiftung.de) geben darüber umfassend Auskunft. Vgl. den *Märchenspiegel* Heft 1/2000 und die Broschüre *Simsala-Grimm-Klimbim?* (2000). „Das Schlimme [an der genannten Sendereihe] ist nicht nur die total banalisierte Sprache, sondern vor allem die Verfälschung, die darin besteht, dass das Gesetz des Handelns von den Märchenfiguren weg auf zwei Kunstfiguren verlagert wird, die im Zeichentrickfilm die guten Ideen haben und sie den Märchenhelden einflüstern, und zwar durch die ganze Serie hindurch!“ (aus einem Brief der Märchenerzählerin Margarete Möckel an O.B.).

⁴² Wobei die Sprache der erzählten (aber durchgehend durch die Schrift gegangenen, also von sekundärer Mündlichkeit geprägten) Märchen durchaus hier hinzu gehört, d.h. eine wichtige Vorstufe zum eigenen Lesen bedeutet.

vor jungen Damen, höheren Töchtern (den lustgefährdeten Leserinnen!): „Mesdemoiselles, die Verführung durch die Literatur beginnt nicht in Gestalt des Wortschatzes und der Syntax ... sondern [im Erlebnis des Vorlesens] mit Zauberern, Ungeheuern, Piraten und Feen.“⁴³

Aber sind Zauberer noch das, was sie waren? Skepsis ist angebracht, nicht nur die meine, auch die des Karikaturisten Tomaschoff, der die vorlesende Oma am Bett eines fragenden Däumlings sagen lässt: „Was ein Zauberer ist? Ja ... so eine Art Suchmaschine, mit der du jede Website finden und alles bestellen kannst.“⁴⁴

2. Über „neue Medien“ und Lesen (K.M.)

Kommen wir von der früheren Lesewut zur heutigen Wut über das vermeintlich verlorene Lesen. Die Frage, der ich nachgehen will, lautet: Inwiefern lässt sich angesichts der so genannten neuen Medien von einem „verlorenen Lesen“ sprechen und welche Konsequenzen – nach Möglichkeit über die „Wut“ hinaus – sind daraus zu ziehen?

In Teil I wurde eine lange Tradition pädagogischer Vorbehalte umrissen: Lesen wurde in „gutes“ und „schlechtes“ eingeteilt und besonders Leserinnen als psychisch und sozial gefährdet, mithin als kontrollbedürftig angesehen. Besonders um 1800 nimmt man Gedrucktes als gefährliches Potenzial für Selbst- und Weltflucht wahr und richtet das Lesen entsprechend erzieherisch zu. Folgt man Friedrich Kittler, stand auch die Kanonisierung der Klassiker, insbesondere Goethes, im Dienste jener Zurichtung. Das hieß dann: Man durfte immer noch viel lesen, aber eben nicht mehr immer *neue* Schauer-, Ritter- und Räuberschmonzetten, sondern immer *wieder* dieselben, anerkannten Werke (vgl. 183ff.).

Wichtig für die folgenden Ausführungen sind Überlegungen, die Kittler in seinem Buch *Aufschreibesysteme. 1800. 1900* zum damaligen Status des Trägermediums Schrift angestellt hat: Das gedruckte Wort und der Text wurden den Lesern als solche *nicht* material, nicht spürbar. Das heißt, die Schrift blieb als Medium in ähnlicher Weise unsichtbar und unbewusst wie es Luft ist, die Schallwellen in Ohren hinein trägt. Lesen vollzog sich ohne Anecken an, ohne Stolpern über schwarze Lettern und

⁴³ Zit. nach Pennac, S. 60f.

⁴⁴ *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 116, 20./21.05.2000.

Wörter, bedruckte Seiten; Lesen ging direkt durch die Zeichen hindurch auf Inhalt, Bedeutung und Sinn.⁴⁵

Ein solches Lesen, das sich *nicht* an Schrift und Sprache abarbeitet und abarbeiten will, sondern durch die Wörter hindurch vorstoßen zu erleb-
baren, nach Möglichkeit handlungs- und spannungsreichen erfundenen
Wirklichkeiten, ist das, was ein Großteil „normaler“ Leser, vielleicht auch
so mancher Germanist, wenn er oder sie sich unbeobachtet weiß, prakti-
ziert.⁴⁶ Selbst wenn wir Texten entwachsen sind, die uns zum Lesen
einladen mit der Feststellung, dass in einem großen Schloss auf einem
Berg ein alter König mit zwei Töchtern wohnte, selbst dann wünschen
wir uns vielleicht immer noch Romananfänge wie diesen:

Es war einige Jahre vor dem ersten Weltkrieg. Hasso von Ried
ging langsam den Kurfürstendamm in Berlin entlang. Er hatte so-
eben seine in einer stillen Seitenstraße gelegene Junggesellenwoh-
nung verlassen und hoffte, hier ein Taxi zu finden, das ihn an sei-
nen Bestimmungsort bringen sollte.⁴⁷

Dieser Text lässt uns ohne Hindernisse sogleich eintauchen in eine er-
fundene Welt. Nicht immer wird uns dies gewährt. Zum Kontrast der
Anfang des Romans *Schubert* von Peter Härtling:

Die Szene ist ein Bild, eine Zeichnung gewesen. Nun nicht mehr.
Es brauchte lange, bis sich die mit feinem Stift gezogenen Figu-
ren zu bewegen begannen.

Die kleine Gestalt erscheint. Das gezeichnete Licht verhilft ihr
zu einem unverzerrten Schatten.

Er sagt: Nehmen Sie doch dort unter der Linde Platz [...]⁴⁸

Ein äußerst sperriger, geschichtenverweigernder Einstieg, der befremdet.
Hier schieben sich Sprache und Text vor die Illusionierung einer fiktiven
Welt, blockieren sie.

⁴⁵ Für Kittler konstituierten die avantgardistische Literatur und neue mediale
Codierungsmöglichkeiten (Grammophon, Schreibmaschine) um 1900 ein
völlig neues „Aufschreibesystem“, in dem die Zeichen plötzlich in ihrer Zei-
chenhaftigkeit hervortraten und den Sinn verweigerten (vgl. insbesondere das
Kapitel „Das große Lalula“, S. 259ff.).

⁴⁶ Ich habe mich an anderer Stelle ausführlicher unter literaturdidaktischen
Gesichtspunkten mit solchem mimetischem Lesen erlebbarer Fiktionen be-
schäftigt (vgl. Maiwald 1999a, S. 119ff.).

⁴⁷ Courths-Mahler, S. 5.

⁴⁸ Härtling 1995, S. 9.

Nun hat es Tradition in Deutschland, solch drängend-konsumtives Lesen durch Komplexität (im weitesten Sinne) zu erschweren bzw. in der Literaturbeobachtung das Erzählen fesselnder Geschichten, das lustvolle Fabulieren mit dem Verdacht des Unseriösen und Trivialen zu belegen.⁴⁹ Trotzdem zog und zieht sich natürlich ein Bogen von Eugenie Marlitt über Hedwig Courths-Mahler, aus deren Feder der taxisuchende Hasso von Ried floss, zu Rosamunde Pilcher und vor allem zu ihren Lesern und Leserinnen. Betrachtet man die Auflagenzahlen von Autoren wie Pilcher, Stephen King oder John Grisham – man beachte die nicht-deutschen Klänge dieser Namen – muss einem vor einem Ende des Gutenberg-Zeitalters, vor einer Grablegung des Lesens nicht bange sein.

Überhaupt ist das Lesen nicht so gänzlich verloren, wie es der Titel unseres Aufsatzes plakatiert. Die Topographie der Leselandschaft Deutschland beispielsweise ist in quantitativer Hinsicht auffallend stabil.⁵⁰ Seit 1958 ermittelt man zu je einem Drittel Wenig-, Durchschnitts- und Vielleser.⁵¹ Lesen und die Nutzung von AV-Medien stehen mitnichten in einem Verdrängungswettbewerb. Menschen, die viel lesen, nutzen gewöhnlich auch andere Medienangebote intensiv. Das Buch ist nach wie vor ein Massenmedium und das wichtigste Medium in der Schule, die Beherrschung der Schriftsprache die zentrale mediale Kompetenz.

Die „neuen Medien“ haben das Lesen nicht verdrängt, wohl aber Nutzungs- und Funktionsverschiebungen herbeigeführt. Beispielsweise verlieren Bücher gegenüber Filmen dort an Bedeutung, wo es um Eskapismus, Erholung, erotische Anregung und Stimmungsmanagement geht.⁵² Auch beim Lesen zur Gewinnung von Information und Qualifizierung verliert das Buch an Boden, da die Bindung an die materiale Form zusehends überflüssig wird. Es ist keine geringe Ironie, dass die geschriebene Sprache zu einem gewaltigen Eroberungsfeldzug ins Territorium der neuen Medien angesetzt hat. Denn was tun die vermeintlich

⁴⁹ Vgl. hierzu den Beitrag von Martin Hielscher in diesem Band.

⁵⁰ Zum Folgenden vgl. Groeben/Vorderer, S. 41ff.; Eggert/Garbe, S. 54ff.; Bonfadelli/Fritz, S. 44ff., 93ff.; Schön 1998.

⁵¹ Diese Typen sind definierbar nach Lesefrequenz, -umfang, -rhythmus und -einstellung: VielleserInnen etwa lesen gern, greifen in wöchentlichem Rhythmus zum Buch, lesen 15 und mehr Bücher pro Jahr und lassen nur einen kurzen Zeitraum zwischen einzelnen Büchern verstreichen (vgl. Bonfadelli/Fritz 93f.).

⁵² Vgl. Schön 1998, S. 68.

sprachlosen Jugendlichen beim E-mailen, Chatten, Surfen? Sie lesen und schreiben ohne Unterlass! Verzichtet man auf Verdikte wie das des „Sprachverfalls“, dann sieht man hier, wie Rüdiger Weingarten zeigt⁵³, zahlreiche Domänen eines kreativen Sprachausbaus. Lesen ist eine kulturelle Schlüsselkompetenz, die in der Nutzung neuer Medien neu gefordert und gefördert wird.

Die Situation ist vielschichtig und mit plakativen Formeln nicht zu fassen. Vom Stummfilm bis zum Internet haben Buch und Lesen eine Reihe mutmaßlicher Totengräber souverän überlebt. Am Ende, wo Norbert Bolz sie wähte, ist die „Gutenberg-Galaxis“ nicht. Verfehlt wie die aufgeregten Untergangsprophезеиungen der alten Kulturpessimisten ist aber auch das gelangweilte *laissez-faire* der neuen Digital-Dandys. Die fulminante Medienexplosion der letzten Jahre bestätigt Wolfgang Iser's Einschätzung, wonach Literatur ihre „zentrale Stellung für die kulturelle Paradigmatik verloren“ hat.⁵⁴ Was Iser „Fiktionsbedürftigkeit“⁵⁵ nennt, ist sicher ungebrochen, verändert haben sich aber die Umstände ihrer Befriedigung. (Auch die oben erwähnte exzessiv lesende 18-Jährige liegt mittlerweile anderthalb Jahrzehnte zurück.)

Von Bedeutung ist hierbei eine auffällige Neuartigkeit der Darstellungsästhetik, für die ich einige Beispiele geben will: Viele Hollywoodproduktionen lassen sowohl den dialogorientierten Problemfilm (Bergman, Fassbinder), als auch Actionfilme der 60er und 70er Jahre schlicht anachronistisch erscheinen. Immer sprachärmer werden Filme wie z.B. *Twister* oder *Air Force One* oder *Independence Day*, immer schneller, drastischer, gewaltiger wird ihre Bildsprache. Das oben in Rede stehende pädagogische „Überwältigungsverbot“ ist nachgerade in ein Überwältigungsgebot umgeschlagen. In ähnlicher Weise prägen Musikvideoclips neue Wahrnehmungsmuster. Dort vermengen sich realistische und virtuelle Elemente; unzusammenhängende, verfremdete, computeranimierte Bilder ziehen rasant und oft ohne Bezug zu begleitenden akustischen Zeichen vorüber. Ähnliche Trends breiten sich in der Fernsehwerbung aus.⁵⁶ Zehn beliebige gewählte Minuten Viva, MTV oder Werbung auf

⁵³ Vgl. Weingarten (Hg.) 1997.

⁵⁴ Iser, S. 10.

⁵⁵ Iser, S. 16.

⁵⁶ Selbst ein hausbackener Spot für eine bekannte Nusspraline (Sommer 2000) präsentierte in ca. 30 Sekunden 25 verschiedene *Takes*, also etwa einen Schnitt pro Sekunde. Genaueres zu Videoclips lässt sich nachlesen bei Röll, S. 177ff.;

RTL geben eine Vorstellung von den überwältigenden Zeichenreigen der virtuellen, surrealen Bilder, der hohen Frequenz und Rasanz der Schnitte, der ausgeprägten Beweglichkeit und intensiven Farbspiele – und der geringen Sprachanteile.

Ein aufschlussreiches Phänomen sind auch Fernseh-*Soaps* wie *Verbotene Liebe* oder *Gute Zeiten, schlechte Zeiten*. Auf Grund des hohen Maßes an Beliebigkeit und Redundanz in der Handlungsführung kann man, wie Horst Heidtmann beobachtet hat, ohne Verstehensprobleme „in die einzelne Serienfolge an jeder beliebigen Stelle ein- oder notfalls auch aussteigen“⁵⁷. Die Innenaufnahmen aus einem in Köln befindlichen Wohncontainer führen das Konzept m.E. konsequent zu Ende. Zu guter Letzt: Auch das Spielen am Computer oder das Surfen im Netz ist geprägt vom Reiz sich jäh auftuender Möglichkeiten, von der Aussicht auf immer neue, bunte Bildschirmflächen, die stets nur Mausklücke entfernt sind.

Natürlich erzeugen die neuen Trägermedien wie vor rund 500 Jahren der Buchdruck neue Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung und medialer Intellektualität.⁵⁸ Und gerade Jugendliche entwickeln fürwahr nicht selten virtuose Fähigkeiten, nicht nur in der Handhabung der Geräte, sondern auch in der Wahrnehmung von „Schrift und Bild in Bewegung“, so der Titel eines Fachkongresses organisiert von Oliver Jahraus und Bernd Scheffer im Sommer 2000 in München.⁵⁹

Nun bedeutet bloße Wahrnehmungs- und Handhabungs-Virtuosität nicht, dass Medienangebote auch souverän und kreativ genutzt werden. Als gesichert gilt, dass Lesen das Verständnis audiovisueller Medienangebote fördert, nicht aber umgekehrt. Bettina Hurrelmann konstatiert, dass „wirklich avancierte Medienkompetenzen vermutlich kognitive Fähigkeiten voraussetzen, die in der Regel auf der Grundlage sprachlicher und nicht zuletzt schriftsprachlicher Erfahrungen aufgebaut werden“⁶⁰. Wesentlich drastischer befindet Ulrich Saxer: „Nicht ausbalanciert durch ausreichendes Lesen, sozialisiert Fernsehen zum Halbverstehen und zum Konkretismus.“⁶¹

zu Trends in der Werbung bei Röll, S. 227ff.; Kloepfer/Landbeck; Maiwald 1999b.

⁵⁷ Heidtmann, S. 164.

⁵⁸ Vgl. Eggert/Garbe, S. 162.

⁵⁹ Vgl. auch den Beitrag von Bernd Scheffer in diesem Band.

⁶⁰ Hurrelmann 1998, S. 194.

⁶¹ Saxer 1988, S. 169.

Diese Ausbalancierung durch die Vermittlung sprachlicher Erfahrungen wird nun aber immer schwieriger. Ich stimme in kulturpessimistische Chorgesänge keineswegs ein. Die Annahme, die neuen Medien würden dem Lesen den Garaus machen, erwies sich als ebenso haltlos wie die Unterstellungen psycho-sozialer Negativwirkungen. Weder Steigerungen von Aggression und Gewalt noch ein Verlust von Wirklichkeitsbewusstsein lässt sich als direkte Medienwirkung nachweisen.⁶² Dass die Wirkmechanismen weitaus komplexer sind als die beim speichelnden Pawlov-Hund, verwundert auch nicht. Die Rezeption audio-visueller Medientexte verläuft ja keineswegs passiv-aufnehmend sondern stets *konstruktiv* in Abhängigkeit von sozialen Konventionen, persönlichen Dispositionen, situativen Gegebenheiten. Die Angebote werden also danach ausgewählt, wie sie sich dem eigenen Leben zurechnen lassen bzw. wie sie für eigene kognitive, emotionale, soziale Bedürfnisse passend gemacht werden können.⁶³

Ein Problem sehe ich freilich darin, dass das audiovisuelle Rundumangebot in *qualitativer* Hinsicht nicht folgenlos für das Lesen bleibt. Erwartungen an mediale Angebote werden von jungen Menschen heute in erster Linie durch Erfahrungen mit audiovisuellen Angeboten vor allem des Leitmediums Fernsehen ausgebildet. Sie werden dominiert von einer rasanten, fluiden, faszinierenden Bildwelt. Diese mag neue Wahrnehmungsfähigkeiten erzeugen, aber sie unterspült auch die alten. Noch einmal Horst Heidtmann: „Dieser Grad an Beliebigkeit, Unverbindlichkeit dürfte auch Erwartungen an Texte, das Rezeptionsvermögen von Kindern prägen, wird mit Sicherheit die Rezeption komplexerer und längerer Prosa erschweren.“⁶⁴

Offensichtlich befinden wir uns in einem medialen Paradigmenwechsel. Vor allem für Kinder und Jugendliche ist die Sprache der Bilder dabei, als Nullmedium an die Stelle der Schrift zu treten. Damit bezeichne ich Medien, die als Träger oder Überträger von Daten nicht bewusst werden. Sitzen wir in einem verdunkelten Kinosaal und verfolgen, wie die „Titanic“ in die Tiefe gleitet oder wie der englische Patient – noch bevor er zum Patienten geworden ist – in einem Sandsturm verschwin-

⁶² Publikumsträchtige Fälle jugendlicher Amokschützen o. Ä. resultieren immer aus einem Konglomerat psychosozialer Probleme, nie direkt und allein aus Medienkonsum. Zur Ergebnissen der Wirkungsforschung vgl. Baacke, S. 82ff., 94; Moser, S. 165ff.; Krebs; Wermke, S. 59.

⁶³ Vgl. Charlton, S. 11; Hurrelmann 1994, S. 390f.; Moser, S. 147f.

⁶⁴ Heidtmann, S. 164.

det, so werden wir des Mediums in der Regel nicht inne: also des Projektors, der Leinwand, der Folge der Einzelbilder. Erst ein Filmriss, eine Zeitlupe, ein Umschalten im Film auf Schwarzweiß oder ein Sandkorn im Auge würde das Nullmedium plötzlich material werden lassen. Es ist nach meiner Einschätzung nun gerade für Heranwachsende kennzeichnend, dass sie komplexe Bild-Ton-Konfigurationen, die sich durch hohes Tempo, hohe Beweglichkeit, hohe Künstlichkeit auszeichnen, ohne Probleme sozusagen wegstecken, wo wir nicht mehr ganz so Jungen sehr rasch in gehörigen Wahrnehmungsstress geraten. Schrift dagegen stört und verstört junge Leute immer mehr und vor allem immer schneller bereits als solche.

Bezeichnend sind in diesem Zusammenhang die Maßnahmen zur Aufbereitung von Schrifttexten insbesondere für Jüngere. Kinder- und Jugendbücher etwa arbeiten vermehrt mit vorzugsweise farbigen Illustrationen, gut lesbaren, großen Schrifttypen, häufigen Absätzen. Im Internet bemüht man sich, Textumfänge auf Monitorgröße zu beschränken. Lieber lässt man also die User per Link in andere Textfenster hinüberklicken, als ihnen zuzumuten, einen längeren Text zu scrollen. Auch in Schulbüchern zeigen sich deutliche Bemühungen, Schriftanteile zurückzunehmen und aufzulockern. Ich erinnere mich gut an die nüchternen Textbücher der 70er Jahre, aus denen ich Englisch lernte, im Vergleich mit den bunten „Bilderbüchern“, aus denen ich es 20 Jahre später lernte. Auch Zeitschriften und Zeitungen geben sich zusehends graphisch geliftete Gesichter. Gemeinsam ist bei alledem das Bestreben, die „Bleiwüsten“, die man einst mühevoll zu durchqueren hatte, gleichsam in Oasen zu verwandeln, in denen Auge und Geist schlendern können. Dass hinter den Glanzfassaden nicht immer die entsprechende inhaltliche Substanz steckt, ist nicht nur *Focus*-Lesern bewusst.⁶⁵

Wie widerständig Geschriebenes geworden ist, erleben vor allem Deutschlehrer und -lehrerinnen im Literaturunterricht, wenn ihre Schüler, und in der Tat sind es vor allem die Knaben, immer größere Mühen haben, Texte schlicht aufzunehmen. Natürlich können sie lesen in einem technischen Sinne der Zuweisung von Graphemen und Lauten. Aber oft reicht die Konzentration nicht mehr, über längere Strecken hinweg dem Gedruckten innere Bilder und Bedeutungen zuzuweisen. Wir alle kennen

⁶⁵ Einen differenzierten Blick auf die Veränderungen in journalistischen Printmedien (z.B. vom Langtext zum Cluster, vom Einkanal- zum Mehrkanalmedium, vom Informations- zum Bedeutungsjournalismus) gibt Bucher.

das Phänomen, dass wir manchmal mechanisch weiterlesen und in Gedanken längst abgeschweift sind. Was geübteren Lesern lediglich situativ widerfährt, wenn sie müde oder nervös sind, breitet sich unter den Jüngeren nach meiner Einschätzung als strukturelles Problem aus: die wachsende Unfähigkeit zur Bewältigung längerer Erzähltexte bzw. größerer Lesepensen oder die zunehmende Ausbreitung einer nur noch äußere Handlung in Groblinien registrierenden Leseweise. Andreas Härter spricht von der „Zunahme automatisierter und verflachter Dekodierungen.“⁶⁶ Die Lektüre eines literarischen Textes im linear-logischen Medium der Schrift erfordert eine erhebliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistung. Versagt ein Text aber nicht nur den Reiz des schnellen Kicks, sondern auch die Mühelosigkeit des schnellen Klicks, reagieren Leser und Leserinnen schneller mit Lektüreabbruch oder, wie Erich Schön gezeigt hat, mit Rezeptionsmechanismen, die in ähnlicher Weise das Fern- oder das Videosehen prägen: Bücher werden angelesen, Teile werden überflogen oder nicht gelesen, der Schluss wird vorgezogen, die Lektüre wird abgebrochen.⁶⁷

Was tun nun die Erzieher, also Väter, Mütter, Lehrer, Pädagogen, von denen auch oben wiederholt die Rede war, in dieser Situation heute? Oft tun sie zwei Dinge, die ebenso vergeblich wie unsinnig sind. Ähnlich wie ihre Vorgänger brandmarken sie – mehr oder weniger „wütend“ – das neueste, aktuelle Medium als psychischen und sozialen Gefahrenherd: damals das Buch, heute den Monitor. Weil kaum absehbar, planbar, kontrollierbar ist, wie die Jungen beim Videosehen, Computerspielen, Chatten, Surfen etc. beeinflusst werden, nimmt man gern und schnell das

⁶⁶ Härter, S. 16.

⁶⁷ Vgl. Schön 1998. Solche fragmentarischen Leseweisen (vgl. Maiwald 1999a, S. 39ff., 124ff.) bzw. das Schwinden der konzentrierten, das Textende erstrebenden und erreichenden Ganzlektüre darf nicht überdramatisiert werden. Häufig sind es gerade die Leseratten, die mehrere Bücher gleichzeitig, aber bisweilen auch nicht zu Ende lesen (vgl. Bonfadelli/Fritz, S. 193). Bei Viellesern ist der Lektüreabbruch sicher kein Zeichen von Leseunfähigkeit oder -unlust, sondern eher von Flexibilität und Souveränität im Umgang mit Medienangeboten. Übersehen werden sollte zudem nicht, dass das klassisch-romantische Ideal vom integralen Kunstwerk und seiner vollständigen Rezeption eine historische literarästhetische Doktrin, also relativ ist (vgl. Schön 1998, S. 74). Es wäre daher verfehlt, audiovisuelle Medienangebote selbst bzw. typische Aneignungsweisen an normativen Kriterien der Buchlektüre zu messen und dann pauschal abzuqualifizieren.

Schlimmste an: „Die neuen Medien verändern die Kindheit“ titelt der Pädagoge Werner Glogauer – und zwar zum Schlechten hin. Die Jungen zappen und zappeln in den Maschen des multimedialen Netzes. In der Diktatur von Bild und Ton verlieren sie die Möglichkeit zur authentischen Erfahrung, ihr Wirklichkeitsbewusstsein, ja ihr Kindsein selbst.⁶⁸ Zudem führe exzessiver Mediengebrauch über die Verarmung von Sprache und den Verlust des Lesens hinaus zur Abstumpfung von Emotionen und Neigung zu Gewalt. Und wo sich die Knaben nach der Lektüre zur Selbstbefleckung dereinst noch die Bilder imaginieren mussten – und dann vielleicht wenigstens gelegentlich den Aufwand scheuten –, sind diese Bilder heute bequem zur unmittelbaren Anschauung „herunterzuladen“. (Alternativ kann man sich proto-verbal von einer Chatgespielin zu zweckdienlichen Verrichtungen stimulieren lassen.)

Die in Teil 1 erwähnten Faszinosas, etwa das Abenteuerliche, das Unbekannte, auch das Schreckliche – sie potenzieren sich dramatisch und werden obendrein verfügbar ohne die Mühsal des Lesens, auch des Lustlesens. Erinnern wir uns an das, was Lustlesen ausmacht: Heimlichkeit, Übergänge in einen Phantasieraum und Übergänge in die Wirklichkeit. Wie steht es damit bei den neuen Medien? Ist nicht wesentlich heimlicher als Lesen unter der Bettdecke im Schein einer Taschenlampe nächtliches Chatten in der Anonymität beliebiger wählbarer Rollen und Identitäten? Sind nicht wesentlich phantastischer die Übergänge in fluide Bildwelten und die endlosen Räume des Cyberspace vor einem Monitor? Wie hatte das Kind bei Marie Luise Kaschnitz gemurmelt: „Was kann da schon drinstehen [...] in so einem Buch?“⁶⁹ Sind die wahren Magier nicht wirklich die Suchmaschinen, die uns binnen Sekunden das Entlegenste auf den Monitor zaubern? Was schließlich Phantasie und Wirklichkeit betrifft: Warum denn den schrift- und sprachgestützten Schritt zurück noch tun, wenn doch das Wirkliche und das Mögliche in einem Aggregat nahezu unbeschränkter Möglichkeiten verschwimmen? Wenn „RL“ (= real life) nur mehr ein und häufig ein vergleichsweise ödes „Fenster“ der Erlebniswelt ist?⁷⁰ Ich komme darauf zurück.

⁶⁸ Solche Medienkritik Postmanscher Couleur flammt auch im Blätterwald immer wieder auf, etwa in der *ZEIT* vom 19. April 2000. Susanne Gaschke konstatiert – einmal mehr – das „Ende der Kindheit“ und den „Sieg der Bildkultur“ (S. 3).

⁶⁹ Kaschnitz, S. 74.

⁷⁰ Vgl. Turkle.

In dem Maße aber, in dem viele Erzieher diese neuen medialen Erfahrungsmöglichkeiten diskreditieren, preisen sie umgekehrt genau das, was ihre Vorgänger einst mit so viel Misstrauen beäugten: das Lesen und das Buch. Und dieser Lobpreis gerät nicht selten an einen Punkt, an dem es dann heißt: Hauptsache lesen, egal wie, egal was. Der Erfolg von Daniel Pennacs bereits erwähntem Plädoyer für das uneingeschränkte Lustlesen spricht für sich. Sogar Comic-Hefte, in meiner Kindheit noch als Vorboten kultureller Apokalypse von uns fern gehalten, sind plötzlich Lese-stoff und als solcher nicht mehr prinzipiell schlecht.

Die Gründe für solche Reaktionen liegen auf der Hand. Mit dem Medium Buch (oder Schrift) kennt man sich aus und man kann auf eine lange Tradition von Buchpädagogik, Leseerziehung, Literaturunterricht, also der Zurichtung von Texten zu erzieherischen Zwecken, zurückblicken. Auch muss das Lesen mühsam *erlernt* und kann also *gelehrt* werden, ist also, etwa im Gegensatz zum Fernsehen, eine „Herrschaftskompetenz“. Umgekehrt sind die neuen Medien Domänen jugendlicher Kompetenzen und eigener Unsicherheiten. Dies beginnt, ich schließe mich selbst ein, oft schon mit dem Videorekorder in Klassenzimmer oder Hörsaal. Drittens ist das Lesen neben der nicht kalkulierbaren Wirkungen auf die Imagination, auf die Vorstellungsbildung, auf die Identitätsentwicklung oder was man dergleichen annehmen mag, in jedem Falle eine disziplinierende Tätigkeit. Zwar erfordert auch ein Bild kognitive Verarbeitung, aber eben keine permanente und gedehnte Konzentration: Beim Fernsehen kann man nebenbei bügeln, beim Lesen nicht; die Rezeption des Romanes *Der Name der Rose* beansprucht circa 20 Stunden, die Verfilmung etwa drei. Obwohl man auch vom Inhalt her einem Buch meist eher zutraut als einem Film oder einem Computerspiel, „wertvoll“ zu sein, sind es wohl besonders die notwendigen Sekundärtugenden, die man beim Buchlesen begrüßt, beim Computer dagegen kritisiert: Begriffe wie (Aus-)Dauer, Konzentration, Anstrengung klingen irgendwie ungleich erzieherischer als Schnelligkeit, Zerstreung und Mühelosigkeit.

Ich halte solche Beweggründe freilich für ungeeignet, Lesen als kulturelle Praxis argumentativ zu begründen und praktisch zu fördern, und meine zunächst, unsere Aufgeregtheit sollte sich in Grenzen halten. Natürlich darf man sich Leseentwicklung heute noch weniger als früher als einen geordneten Gradus vom Bilderbuch zum Bildungsroman vorstellen. Natürlich gibt es erhebliche Funktionsverschiebungen beim Lesen, natürlich verliert das Buchlesen an Boden. Aber weder ist die Ge-

sellschaft um 1800 durch lesesüchtige Frauenzimmer psychisch, sozial oder ökonomisch nachhaltig beschädigt worden, noch wird dies unserer durch chattende und surfende Computerkids widerfahren.⁷¹ Jugendlichen Mediengebrauch quasi in einem erzieherischen *roll back* auf das brave Lesen guter Bücher zurückzuführen ist ebenso illusorisch wie unsinnig.

Worum es aber durchaus gehen kann und sollte, ist zweierlei: einmal die Befähigung zu reflektierter Teilhabe an den neuen medialen Möglichkeiten⁷², zweitens den Erhalt der Fähigkeit und der Praxis des Lesens. Literarische Texte und auch komplexere sollten nach wie vor in vollständiger, bewusster und auseinandersetzungsfreudiger Lektüre angeeignet werden. Mit welchem Recht aber lässt sich dies fordern, angesichts des reichhaltigen Angebots audio-visuell gestalteter imaginativer Welten? Ich sehe drei Argumentationsrichtungen, nämlich eine medienerzieherische, eine pädagogisch-psychologische und eine kulturell-anthropologische:

Die Potenziale der neuen audio-visuellen Codes für das „bildliche, vorstellende, imaginäre Denken“⁷³ können sich nur auf tun, wenn man über differenzierte Kompetenzen zur Sprachproduktion, -rezeption und -reflexion verfügt. Die Fürsprecher und eleganten Nutzer der neuen Medien in Wissenschaft, Schule und Feuilleton besitzen solche Fähigkeiten – und sie schulden sie wohl nicht zuletzt ihrer „harten Bücherbildung“. Besitzt man sie nicht, dann verkommen die lustvoll-spielerischen Möglichkeiten leicht zum sprachlosen Überwältigt-Sein oder zum Verharren in dumpfer Monotonie, etwa mechanischer „Ballerspiele“. Leseerziehung ist so gesehen unverzichtbarer Teil im Gesamt der Medienerziehung.

Zweitens scheint neben der von den Medien erzeugten informativischen Wissenskluft⁷⁴ auch eine Kompetenzkluft im sozialen und emotiven Bereich aufzureißen: Auf der einen Seite stehen die, die im vergleichsweise langsamen, geordneten, fordernden Lesen Erfahrungs- und

⁷¹ Vorausgesetzt, diese beschränken sich in der Regel und nicht nur auf den Philippinen auf ehrliche *I love you*-E-mails. Im Mai 2000 richtete eine virusverseuchte E-mail mit diesem verheißenden Betreff binnen weniger Stunden weltweite Computerschäden an.

⁷² Vgl. hierzu Baacke, Barth, Röhl, Wermke.

⁷³ Flusser, S. 34.

⁷⁴ Auf den Punkt gebracht: Die Wissenden werden im Mediengebrauch immer wissender, die Unwissenden immer unwissender. Zur „Wissenskluft“ vgl. Saxoner 1988; 1993, S. 324f.

Interaktionsfähigkeiten, z.B. Einfühlungskraft, gewinnen; ihnen stehen gegenüber die Zapper und Surfer, die wahllos und punktuell ins mediale Angebotskontinuum eintauchen. Im Lesen könnte eine Wiederentdeckung oder ein Erhalt von Langsamkeit und Nachhaltigkeit im Erleben und Erfahren liegen. Denn es macht – psychisch, pädagogisch – einen Unterschied, ob uns Adson von Melk in *Der Name der Rose* über Tage oder Wochen oder eben nur einen Fernsehabend lang begleitet, beschäftigt, fordert.

Und schließlich: Man kann in der neuen Zeichenflut, in der „anarchisch bunten Semiose jenseits des Alphabets“⁷⁵ vorbehaltlos eine Befreiung sehen: vom totalitären Logozentrismus abendländischen Denkens, von der Strenge aufklärerischer Vernunft, von der Verpflichtung auf Sinn, von den Anmaßungen der Buchkultur, vielleicht sogar von mit gelben Reclamheftchen bewaffneten Peinigern in Schulstuben. Ich tue dies nicht. Das sprachlich-diskursive Denken mag, wie Villem Flusser meint, im dialektischen Umschlag Dinge wie Auschwitz, Nuklearrüstung und Umweltzerstörung mit ermöglicht haben; kommt dieses Denken beim Aufstand der Bilder aber unter die Räder, dann wird, wieder mit Flusser, die neue Kultur sicher nicht zu einem „bewußten Überschreiten der Denk- und Lebensbedingungen“, sondern zu einem „Sturz in alphabetische Barbarei“.⁷⁶

Soll dies nicht geschehen, sind vor allem die Fähigkeiten zu raumzeitlicher Wahrnehmung, zu geschichtlichem Denken und reflexiver Kontemplation zu erhalten. Sprachlichkeit ist die Bedingung kritischen, reflexiven Denkens; wohin ihr weitgehender Verlust führt, hat George Orwell in seinem utopischen Roman *1984* sich und uns vorgestellt. Nicht nur wird im Lesen sedimentierte Kultur verfügbar, insbesondere erscheint in literarischen Texten Sprache in anderen als bloß darstellenden oder kommunikativen Funktionen. Sich daran abzuarbeiten, und zwar nicht nur allein, sondern auch im Austausch mit anderen Lesern, ist für ein Wesen wichtig, das durch Sprachlichkeit wesentlich definiert ist. In der Konfrontation mit Sprache und besonders mit der übercodierten, gestalteten Sprache des literarischen Textes, macht der Mensch genau die Reflexions- und Bewusstseinsverfahren, die sein Menschsein letztlich konstituieren. Humberto Maturana und Francisco Varela formulieren dies so: „Wir menschliche Wesen sind nur in der Sprache menschliche

⁷⁵ Schmitz, S. 147.

⁷⁶ Flusser, S. 152.

Wesen, und weil wir über die Sprache verfügen, gibt es keine Grenzen dafür, was beschrieben, vorgestellt und miteinander in Zusammenhang gebracht werden kann.⁷⁷ Die Sprachlichkeit der Erfahrung ist für den Menschen konstitutiv, ihre Förderung eine grundlegende Leistung des Lesens, die die Nutzung audiovisueller Medienangebote nicht bzw. nicht allein zu erbringen vermag. Hierfür bedarf es der Arbeit mit Sprache, hierfür braucht es auch, was Michael Kämper-van den Boogaart *Schönes schweres Lesen* (1997) nennt.

Ob dieses dann ekstatische Lusterlebnisse wie die von Anton Reiser oder Felix Mitterer zeitigt, wie sie oben geschildert wurden, darf angezweifelt werden. Aber, so heißt es an anderer Stelle bei Peter Härtling, schließlich ist auch Liebe anstrengend.⁷⁸

Literatur

Primärtexte

- Courths-Mahler, Hedwig. *Der verhängnisvolle Brief*. Bergisch-Gladbach: Bastei Lübbe, 1981.
- Goethe, Johann Wolfgang von. *Sämtliche Werke*. I,2, S. 807, 1300 (*In das Stammbuch des Enkels Walthers v. Goethe, April 1825*). Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag, 1988.
- Härtling, Peter (1993). *Ein Abend, eine Nacht, ein Morgen*. München: dtv.
- Härtling, Peter (1995). *Schubert*. München: dtv.
- Kaschnitz, Marie Luise. „Das letzte Buch“. *Steht noch dahin. Neue Prosa*. Frankfurt: Insel, 1970.
- Moritz, Karl Philipp. *Werke in 2 Bänden*. (Bd. 1: Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde). Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag, 1999.
- Pleticha, Heinrich (Hg.). *Lese-Erlebnisse 2*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978 (= st 458).
- Unsel, Siegfried (Hg.). *Erste Lese-Erlebnisse*. Frankfurt: Suhrkamp, 1975 (= st 250).

⁷⁷ Maturana/Varela, S. 227ff.

⁷⁸ Härtling 1993, S. 7.

Sekundärtexte

- Abraham, Ulf. *Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Anz, Thomas. *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*. München: Beck, 1998.
- Arbeitsstelle Achtzehntes Jhdt. (Hg.). *Leser und Lesen im 18. Jh.* Heidelberg: Winter, 1977.
- Baacke, Dieter. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Barth, Susanne. „Medien im Deutschunterricht“. *Praxis Deutsch* 26, H. 153 (1998): S. 11-19.
- Behnken, Imbke et al. *Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur*. Weinheim: Juventa, 1997.
- Beisbart, Ortwin et al. (Hg.). *Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, 1993.
- Beisbart, Ortwin. „Ernst Theodor Amadeus Hoffmann“. *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Meitingen: Coriolan, Lieferung September 2000.
- Bolz, Norbert. *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*. München: Fink, 1993.
- Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela/Köcher, Renate. *Leserfahrungen und Lesekarrieren* (= Lesesozialisation Bd 2). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993.
- Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela. „Lesen im Alltag von Jugendlichen“. *Leserfahrungen und Lesekarrieren*. Bonfadelli/Fritz/Köcher. S. 10-211.
- Bucher, Hans-Jürgen. „Textdesign – Zaubermittel der Verständlichkeit? Die Tageszeitung auf dem Weg zum interaktiven Medium“. *Textstrukturen im Medienwandel*. Hg. Lüttich, Ernest W.B./Holly, Werner/Püschel, Ulrich. Frankfurt: Lang, 1996. S. 31-59.
- Büll, Hermann. „Leseverhalten von 10- bis 16jährigen ostdeutschen Jugendlichen“. *Leseförderung und Leserziehung*. Hg. Beisbart et al. S. 88-91.
- Charlton, Michael. „Medienrezeption und Lebensbewältigung“. *Der Deutschunterricht* 49, H. 3 (1997): S. 10-17.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine. *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler, 1995 (= SM 287).
- Eisenbeiß, Ulrich. „12-16jährige als Leser“. *Leseförderung und Leserziehung*. Hg. Beisbart et al. S. 92-99.

- Engelsing, Rolf (1974). *Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland 1500-1800*. Stuttgart.
- Engelsing, Rolf (1973). „Dienstbotenlektüre im 18. und 19. Jahrhundert“. *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*. Hg. Engelsing, Rolf. Göttingen. S. 180-224, 297-304.
- Erning, Günter. *Das Lesen und die Lesewut. Beiträge zu Fragen der Lesergeschichte; dargestellt am Beispiel der schwäbischen Provinz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1974.
- Ewers, Hans-Heino. „Nachwort“. *Kinder-Märchen*. Stuttgart: Reclam, 1987 (= RUB 8377), S. 327-350.
- Flusser, Vilem. *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Imatrix-Publications, 1987.
- Fölling-Albers. *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. 7. Aufl. Frankfurt: AK Grundschule, 1997.
- Fröhlich, Werner D. et al. (Hg.). *Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie*. Frankfurt am Main: Fischer, 1988.
- Garbe, Christine et al. (Hg.). *Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute*. Lüneburg: Universitätsverlag, 1998 (= Didaktische Diskurse, Bd.2).
- Glogauer, Werner. *Die neuen Medien verändern die Kindheit*. Weinheim, 1993.
- Goeres, Jörn (Hg.). *Lesewuth, Raubdruck und Bücherluxus. Das Buch in der Goethezeit. Eine Ausstellung des Goethe-Museums*. Düsseldorf 1977.
- Graf, Werner. „Das Schicksal der Leselust. Die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektüreautobiographien“. *Lesen im Wandel*. Hg. Garbe et al. S.101-124.
- Groeben, Norbert/Vorderer, Peter. *Leserpsychologie. Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff, 1988.
- Härter, Andreas. *Textpassagen: Lesen – Leseunterricht – Lesebuch*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991.
- Heidtmann, Horst. „Kinder- und Jugendbuchmarkt – Entwicklungen, Probleme, Prognosen“. *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 45, H. 3 (1993): S. 146-170.
- Hurrelmann, Bettina (1994). „Kinder und Medien“. *Die Wirklichkeit der Medien*. Hg. Merten/Schmidt/Weischenberg. S. 377-408.
- Hurrelmann, Bettina (1998). „Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch – Eine pädagogische Herausforderung“. *Lesen im Umbruch*. Hg. Stiftung Lesen. S. 187-195.
- Iser, Wolfgang. *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1993 (= stw 1101).

- Kämper-van den Boogaart, Michael (1996). „Mit Pierre Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert“. *Didaktik Deutsch 1*: S. 30-52.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1997). *Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kulturosoziologischer Sicht*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kittler, Friedrich A. *Aufschreibesysteme 1800. 1900*. 3. Aufl. München: Fink, 1995.
- Kloepfer, Rolf/Landbeck, Hanne. *Ästhetik der Werbung. Der Fernsehspot in Europa als Symptom neuer Macht*. Frankfurt/Main: Fischer, 1991.
- Klose, Dagmar. „Viele Wege führen zum Geschichtsbewusstsein. Erkundungen und Beobachtungen auf konstruktivistischem Feld“. *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens*. Hg. Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut. Weinheim: Beltz, 1998 (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8). S. 74-94.
- König, Dominik von. „Lesesucht und Lesewut“. *Buch und Leser* Hg. Göpfert, Herbert. Hamburg 1977. S. 89-124.
- Krebs, Dagmar. „Gewalt und Pornographie im Fernsehen – Verführung oder Therapie?“ *Die Wirklichkeit der Medien*. Hg. Merten/Schmidt/Weischenberg. S. 352-376.
- Kreuzer, Helmut. „Gefährliche Lesesucht. Bemerkungen zur politischen Lektürekritik im ausgehenden 18. Jahrhundert“. *Leser und Lesen*. Hg. Arbeitsstelle. S. 62-75.
- Larcher, Dietmar/Spiess, Christine (Hg.). *Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur literarischen Sozialisation*. Reinbek: Rowohlt, 1980.
- Lippert, Elisabeth. *Der Lesestoff der Mädchen in der Vorpubertät*. Erfurt: Stenger, 1931 (= Veröff. der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abtlg. Erziehungswiss. und Jugendkunde, Bd. 30).
- Maiwald, Klaus (1999a). *Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich*. Frankfurt: Lang.
- Maiwald, Klaus (1999b). Werbung zwischen Kapital und Kult. Anmerkungen zur Veränderung eines Lerngegenstands. In: *Literatur und Sprache didaktisch (LUSD) 14* (1999): S. 7-22.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann, 1987.
- Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg S. (Hg.). *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994.

- Mitterer, Felix. „Wie das bei mir mit dem Lesen war“. *Lesebilder*. Hg. Larcher/Spiess. S. 36-41.
- Moser, Heinz. *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen in der Mediengesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 1995.
- Nies, Fritz. *Bahn und Bett und Blütenduft. Eine Reise durch die Welt der Lesebilder*. Darmstadt: WBG, 1991.
- Paefgen, Elisabeth. „Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft“. *Didaktik Deutsch 7* (1999): S. 24-35.
- Pennac, Daniel. *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1994.
- Postman, Neil. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt: Fischer, 1987 (= FTB 3955).
- Richter, Dieter. „Die Leser und die Lehrer“. *Lesebilder*. Hg. Larcher/Spiess. S. 201-222.
- Röll, F.J. *Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik, 1998.
- Sauder, Gerhard. „Gefahren empfindsamer Vollkommenheit für Leserinnen und die Furcht vor Romanen in einer Damenbibliothek“. *Leser und Lesen*. Hg. Arbeitsstelle. S. 83-91, 148-152.
- Saxer, Ulrich (1988). „Wissensklassen durch Massenmedien? Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissensklufforschung“. *Die verstellte Welt*. Hg. Fröhlich et al. S. 141-189.
- Saxer, Ulrich (1993). „Lese-sozialisation“. *Leseerfahrungen*. Bonfadelli/Fritz/Köcher. S. 311-374.
- Schenda, Rudolf. *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910*. München: dtv, 1977.
- Schmitz, Ulrich. „Schriftliche Texte in multimedialen Kontexten“. *Sprachwandel*. Hg. Weingarten. S. 131-158.
- Schön, Erich (1987). *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sprache und Geschichte, Bd.12).
- Schön, Erich (1998). „Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbe-trachtung“. *Lesen im Umbruch*. Hg. Stiftung Lesen. S. 39-77.
- Seiler, Bernd W. *Die leidigen Tatsachen. Von den Grenzen der Wahrscheinlichkeit in der deutschen Literatur seit dem 18. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983 (= Sprache und Geschichte, Bd. 6).
- Spiess, Christine. „Leser-Bilder“. *Lesebilder*. Hg. Larcher/Spiess. S. 46-54.

- Stiftung Lesen (Hg.). *Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1998.
- Turkle, Sherry. *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York u.a.: Simon & Schuster, 1995.
- Weingarten, Rüdiger (Hg.). *Sprachwandel durch Computer*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
- Wermke, Jutta. *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopäd Verlag, 1997.
- Wild, Reiner. *Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder*. Stuttgart: Metzler, 1987.