

Cornelia Rosebrock

Lesesozialisation in der Mediengesellschaft¹

"Die neue Mediengeneration hat nicht nur Schwierigkeiten, ihre eigenen Gedanken klar, zusammenhängend und grammatisch einigermaßen richtig zu formulieren. Auch das Lesen gelingt ihr immer mühsamer"² - so und ähnlich steht es in den Zeitungen. Belegt werden solche generellen Diagnosen kaum; sie sind auch eher als Ausdruck eines kulturellen Unbehagens denn als sachliche Aussage zu verstehen, eines Unbehagens, ausgelöst durch das historisch rasche Einnisten der elektronischen Medien in Alltag, Familie und Schule. Buch und Zeitung als traditionelle Medien stehen mit der Umwälzung der gesellschaftlichen Gebrauchsformen des Bildes (durch das Fernsehen) und auch der Schrift (insbesondere durch die Computer) mehr und mehr im Zentrum auch sachhaltiger Diskussionen: Stimmt die Diagnose vom "öffentlichen Bedeutungsverlust [...] der Lektüre" und die Einschätzung des Lesens als einer "Kulturform, deren Sinn in der gesellschaftlichen Praxis nicht mehr selbstverständlich gegeben ist"³? Oder verändert sich Lesekultur selbst mit den neuen Medien, bleibt aber, trotz und mit den neuen digitalen Texttypen, die dominante Form des symbolisch vermittelten Wirklichkeitszugangs? Welche Funktionen hat eine entwickelte Lesefähigkeit und -praxis in der Lebenswelt der einzelnen, welche hat die Lesekultur generell für die Gesellschaft?

In der Frage nach dem Wert und den Funktionen des Lesens liegt häufig eine wertende Vermutung: dass Lesefähigkeit im umfassenden Sinn, also die Fähigkeit, über Bücher und Texte Wirklichkeit zu erfahren, eine Schlüsselkompetenz für die Orientierung in der Medienlandschaft und den mündigen Umgang mit einzelnen Medien darstellt. Wenn sich die Sorge über die kulturellen Auswirkungen des Fernsehens in rückwärtsge wandten Ressentiments äussert - wie in den eingangs exemplarisch zitierten Sätzen -, so liegt auch ihnen offensichtlich eine solche positive Einschätzung des Lesens zugrunde. Diese Bewertung wäre auf mehreren Ebenen durchaus sinnvoll begründbar: *kognitiv*, so könnte man annehmen, fördert die Lektüre sprachliche Intelligenz auf allen Ebenen, indem sie Wissensbestände rekapituliert, neu verknüpft und erweitert; in *emotionaler* Hinsicht inszeniert, produziert und differenziert Lesen nicht nur die Affekte, sondern setzt sie auch zueinander in Beziehung und integriert sie in die 'Sprachspiele'; die *soziale* Einfühlung in die Perspektive anderer und die probeweise Übernahme fremder Befindlichkeiten sind Fähigkeiten, für deren Einübung ins-besondere fiktionale Lektüre ein privilegiertes Feld zu sein scheint; und in *medialer* Hinsicht reflektieren Lektüreprozesse immanent ihren Abstand zum Faktischen und eröffnen so Distanzierungsspielräume.

Das jeweilige Ausmass der verschiedenen Leistungen hängt zwar vermutlich von der Qualität der Texte ab: ein Sachtext fordert andere Rezeptionsschwerpunkte als ein belletristischer, ein vergleichsweise schlichter andere als ein komplexer. Aber es sind doch Annahmen, die die Rezeption von Schriftsprache generell betreffen. Indem einzelne Lektüreakte derartige Kompetenzen erfordern, werden diese Fähigkeiten natürlich durch eine ausgeprägte Lesepraxis generell befördert und ausgebildet und schliesslich kulturell etabliert. Das Fernsehen oder das Computerspielen erscheinen dagegen als medial weniger anspruchsvoll; anders als Texte können sie diese Formen der umfassenden aktiven inneren Beteiligung der Rezipienten nämlich nicht erzwingen.

Diese These von der Asymmetrie zwischen Lektüre und anderen, wahrnehmungsnäheren Rezeptionsformen setzt also Lesen in den Rang einer Schlüsselkompetenz in der Mediengesellschaft, statt - wie es literaturwissen-schaftliche Wirkungsvermutungen tun - den bildenden Gehalt bestimmten Textsorten zuzusprechen. Argumentativ greift das auf ein

von der Rezeptionsästhetik beschriebenes Wesensmerkmal des Lesens zurück: dass beim Lesen aktiv die Subjektivierung von Bedeutungen vollzogen werden muss, d. h. dass die Erfahrungen, die lesend gemacht werden, durch das Subjekt 'mit Haut und Haaren', d. h. durch Intellekt, Emotion und die sedimentierte Lebensgeschichte, hindurchgehen müssen und so gleichsam von innen heraus angeeignet werden. Solche Annahmen über die Wirkungen gewohnheitsmässigen Lesens enthalten bereits einen spezifischen emphatischen Lesebegriff, der Lektüre nicht nur als Vorgang der Informationsaufnahme und auch nicht alleine von Textgehalten her bestimmt. Die Ausbildung und individuelle Etablierung stabiler Lese-gewohnheiten entstehen - auch das ist damit impliziert - nicht 'naturwüchsig', wie es bis zur kulturellen Irritation durch Fernsehen und dann Computer scheinen wollte.

Gewohnheitsmässiges Lesen wird vielmehr in einem komplexen, von vielen Faktoren bestimmten Prozess ausgebildet, sozialisiert. Dieser Prozess kann scheitern, wofür dann Gründe auszumachen wären, aber es sind auch Bedingungen seines Gelingens ausfindig zu machen, und er kann gezielt unterstützt und gefördert werden. Lesen und Lektürepraxis sollte nicht als Bollwerk gegen neue Medien und deren vermutete soziale und psychohistorische Auswirkungen aufgefahren, sondern als notwendige Fähigkeit und Praxis für einen mündigen Umgang mit ihnen pädagogisch verteidigt werden.

Wenn von 'literarischer Sozialisation' gesprochen wird, stellt man sich vielleicht einen Zweig im Baum des Lebens vor, der den Werdegang zum habituellen Lesen nachzeichnet, ähnlich wie ein anderer Strang den Weg zum Sport, ein weiterer zu einer politischen Einstellung usw. symbolisieren könnte. 'Sozialisation' verweist dabei auf die Perspektive, aus der dieser sinnbildhafte Baum in den Blick genommen wird: denn Sich-Entwickeln heisst ja zugleich auch Mitglied-Werden in einer bestimmten Gruppe, einer Gesellschaft, einer Kultur⁴. Es geht also um den Prozess des Hineinwachsens in Gemeinschaft und Gesellschaftlichkeit: Die Perspektive der Sozialisation umfasst, um in der Metapher zu bleiben, den Wald.

Die Gruppe oder Kultur, in die die Kinder und jungen Leute hineinwachsen, hält, sozialisations-theoretisch gesehen, 'Mitgliedschaftsentwürfe'⁵ für die einzelnen bereit, sie hat also ein Arsenal an spezifischen Erfahrungs-, Einstellungs- und Verhaltensmustern als Erwartung vorgeformt. In diesen Erwartungen sind Eigenschaften niedergelegt, die die Gruppe der Lesenden faktisch kennzeichnen oder die das Bild vom Leser, von der Leserin gegenwärtig ausmachen.

Nun ist das Sinnbild vom Baum des Lebens schlicht, und seine Aussagekraft endet da, wo nach dem Verhältnis der literarischen Sozialisation zu anderen sozialisierenden Prozessen gefragt wird; denn Leseerfahrungen sind nicht von anderen Erfahrungen qualitativ isolierbar. Lesen ist qualitativ selbst eine Art und Weise des Daseins, in der sämtliche denkbaren Erfahrungen gemacht werden können, es ist gleichsam eine zusätzliche Form des Zugangs zur Welt und des Aufenthalts in der Welt, und die Welt ist latent noch einmal da in Gestalt der Lese-medien, der Texte, die auf sie verweisen, sie interpretieren, sie entwerfen. Lesen ist zwar einerseits eine isolier- und messbare Tätigkeit, deren Ausmass und z. T. sogar Wirkung durch die quantitative Sozialforschung benannt werden kann; es ist andererseits aber wesensmässig auch eine aktive Form der Wirklichkeitsbe-gegnung, die potentiell ein unendlich grosses Spektrum an ihrerseits sozialisierenden Erfahrungen zulässt. Diese existenzielle Dimension als eigene Form des In-der-Welt-Seins kann Lesen deshalb haben, weil vor-gängige Wirklichkeit nicht nur einfach übernommen wird. In der Lektüre werden die Textvorgaben aktiv zu inneren Szenarien aufgebaut. Wirklichkeit wird beim Lesen nicht einfach kognitiv oder emotional gespiegelt, sondern wesentlich selbsttätig, sozusagen eigensinnig aufgebaut und darin gebildet und angeeignet. Mit diesem

wirklichkeitskonstitutiven Zug ist das Lesen einschliesslich seiner Vorläufer, dem Erzählt- und Vor-gelesen-Bekommen, in die Herausbildung der Subjekte von früh an verflochten: Lesen ist selbst ein Feld, auf dem sich Sozialisation vollzieht.

Diese Spannung im Begriff des Lesens einmal als Verhalten, zum anderen als handelnde Form der Weltbegegnung und Wirklichkeitskonstitution machen es nicht leichter, das Feld dessen, was mit 'literarischer Sozialisation' oder 'Lesesozialisation' bezeichnet werden soll, zu bestimmen. Darin mag einer der Gründe für die Unschärfe und Widersprüchlichkeit der sozialen 'Mitgliedschaftsentwürfe' liegen, für die Fragen also, was ein Leser, eine Leserin auszeichne, worin sich Lesekultur zeige, welches Ziel den lektürebezogenen Sozialisationsprozessen, soweit sie intentional sind, zugrunde liegen soll. Ein weiterer findet sich in der historisch gewachsenen engen Bindung der Begriffsfelder 'Literatur' und 'Lesekultur' an 'Bildung' und den Zugang zu den entsprechenden Institutionen und damit insgesamt an historisch bewegte Ideale und Ideologien. Diese Bindung hat freilich nicht nur eine ideologische, sondern auch eine faktische Seite: nach wie vor korrelieren statistisch formale Bildung und Leseverhalten miteinander.

Vielleicht wäre das Problemfeld "literarische Sozialisation" durch vier Ebenen zu strukturieren. Die erste beschreibt die *Bedingungen* der literarischen Sozialisation, benennt also das Ensemble der Institutionen, Settings und Medien, in denen sich literarische Sozialisation vollzieht. Die zweite Ebene wird durch die Perspektive auf die *Verlaufsform* des Entwicklungs- bzw. Bildungs- bzw. Sozialisationsprozesses bestimmt. Drittens stellen sich Fragen theoretisch, empirisch und normativ auf der Ebene der Lese- oder literarischen *Kompetenz*, nach der Qualität und den Zielperspektiven der Prozesse also. Und viertens ergibt sich die Ebene der *Performanz*, der realen Etablierung von Lektüre in historisch-politisch-sozialen Konstellationen.

Bevor diese vier Felder skizziert werden, gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass sie alle in sich nicht homogen, sondern geschlechtsspezifisch strukturiert sind und dass das Geschlecht hier keine isolierbare Einflussgrösse ist, sondern seinerseits literarische Sozialisation als ganze prägt: Zunächst sind die *Bedingungen* des Leser-Werdens für die Geschlechter verschieden, obwohl dies durch die gesellschaftlich zunehmende Akzeptanz der höheren Bildung der Mädchen auf der Ebene der Institutionen nicht mehr in dem Masse wie früher unmittelbar sichtbar ist. Die unterschiedliche Literatur für Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in der Kinderliteratur, in weiten Bereichen der Belletristik wie der nichtprofessionellen Sachliteratur präfiguriert deutlich den Gang der literarischen Sozialisation; sie ist m. E. freilich eher Ausdruck als Ursache der unterschiedlichen *Verlaufsformen* des Literaturerwerbs, also der unterschiedlichen Entwicklung und Ausprägung intrinsischer Lesemotivation und schliesslich der Lektürepraxis für Mädchen und Jungen. Drittens kann nur auf der normativen Ebene formuliert werden, was die Lesekompetenz 'des Menschen' geschlechtsunabhängig sein soll; das 'adäquate Textverständnis' hat offensichtlich verschiedene Gesichter. Empirisch zeigt sich auf der vierten Ebene der Performanz in allen vorliegenden Studien, dass weibliches Lesen thematisch anders gewichtet war und ist als männliches, dass es andere Funktionen im Lebenskontext hatte und hat, und dass Mädchen und Frauen quantitativ mehr als Jungen und Männer lasen und lesen. Insgesamt weist diese deutliche Geschlechtsspezifität der literarischen Sozialisation auf umfangslogisch noch umfassendere Sozialisationsprozesse, in die das Leserin-Werden selbst eingelassen ist.

1. Bedingungen

Zu den Bedingungen literarischer Sozialisation zählen zunächst (a) die *Institutionen*, die hier

wirksam werden: Familie, Kindergarten, Schule, Hochschule, Peer-Groups, Bibliotheken, Büchereien, Buchhandlungen, Theater usw. Daneben formieren sich die Mitgliedschaftsentwürfe in (b) den *Settings*, den situativen Kontexten, in denen literarische Kultur inszeniert wird. Schliesslich zählen auch (c) die *Medien* zu den Bedingungen der literarischen Sozialisation: In erster Linie natürlich Bücher und Printmedien generell, aber auch nicht-text-förmige Medien können Literatur vermitteln.

(a) Der Lesesozialisation in der *Familie* hat Bettina Hurrelmann jüngst eine eigene empirische Studie gewidmet⁶, die die Bedingungen des Leser-Werdens in der primären Sozialisation ausleuchtet. Die elterliche, insbesondere mütterliche praktizierte und z.T. auf die Kinder bezogene Beziehung zu Büchern ist dabei - so nur ein Ergebnis der umfassend angelegten Studie - von entscheidender Bedeutung, wobei die elterliche Lese-aktivität ihrerseits durch den Wandel der Familienstruktur insgesamt und die Karriere des Fernsehens zum sozialen 'Leitmedium' verändert wurde.

Die *Schule* erfährt in ihrer Funktion als Instanz literarischer Sozialisation viel zu wenig Aufmerksamkeit von Wissenschaft und Öffentlichkeit. Dabei ist sie unbestreitbar nach oder sogar mit der Familie die wesentlichste Institution des Hineinwachsens in Lesekultur⁷. Die Schule selbst - weniger die Grundschule als der Sekundarbereich - zeigt sich mit ihren nach wie vor analytisch orientierten, häufig lustlosen Interpretations-ritualen von Texten merkwürdig apathisch gegenüber der drängenden Notwendigkeit, der medial veränderten Wirklichkeit Rechnung zu tragen. Nur zögernd findet als erstes Zeichen einer Veränderung auf diesem Gebiet die Kinder- und Jugendliteratur Einzug in die Lehrpläne. Nach wie vor setzen die Richtlinien insbesondere der Sekundarstufe eine privat entwickelte, stabile, intrinsisch motivierte Lektürepraxis bei allen Kindern still-schweigend voraus, anstatt sich allem voraus ernsthaft ihrer Etablierung oder Förderung anzunehmen. Wo Schule sich nicht als Lebens- und Erfahrungsraum versteht, in dem Lektüre zu praktizieren wäre, sondern traditionell als Medium der Welt- und Wissensvermittlung, das im Bereich des Deutschunterrichts einen Textbestand samt Interpretationsinstrumentarium weiterzureichen hat, da wird sie durch die Leistungskraft und Lustorientierung der neuen Medien enorm in Frage gestellt; vielleicht rührt auch von diesem Angriff der neuen Medien auf die Vermittlungspotenz der Bildungsinstitutionen die stoische Unberührtheit der Institution von den Fragen und Problemen der literarischen Sozialisation.

Der einsame, nur aus sich heraus motivierte und mit seinen Erfahrungen bei sich bleibende 'Bücherwurm' war vielleicht schon immer ein Zerrbild vom Leser, von der Leserin; Lesen ist ein sozial eingebundener, ein gestützter oder behinderter Modus des Erfahrens. Die soziale Figuration von '*Settings*' (b), in denen Text, Leserin und Situation zusammen kommen und sich Lesekultur sozial und historisch realisiert, sind ein zweiter Bereich innerhalb der Bedingungen literarischer Sozialisation. Für solche Settings wie Autorenlesungen, Buchvorstellungen, Diskussionen, spontane Leseaufführungen, Büchernächte, Lesecken u. a. könnten auch den Nutzerbedürfnissen angepasste Bibliotheken ein Ort sein, ebenso wie die Schule dafür erst zu entdecken wäre.

In einer mehr deskriptiven Sicht müssen solche präfigurierten Settings nicht pädagogisch inszeniert sein. Ein Setting gleichsam anti-öffentlicher Natur findet sich häufig bei Jugendlichen, die in ihrer 'literarischen Pubertät'⁸ oft Formen des zurückgezogenen Schmökerns entwickeln, in denen eine spezifische Geborgenheitssituation mit bestimmten Textsorten und bestimmten Lektürewesen ein vergleichsweise präzise skizzierbares kulturspezifisches Setting bildet⁹.

Zu den Bedingungen der Lesesozialisation gehört schliesslich auch die (c) *Medienseite*.

Kinderliteratur, unbestreitbar das wesentlichste Medium der kindlichen literarischen Sozialisation, zeichnet sich strukturell durch ihre Einstiegsfunktionen aus, also dadurch, dass sie gestaffelte Schwierigkeitsstufen hin zu komplexen und abstrakten textuellen Mustern sukzessive zur Verfügung stellt.

Die neuere für Kinder geschriebene Literatur erfreut sich seit einigen Jahrzehnten nicht nur konstant hoher Verkaufszahlen, sondern auch intensiver pädagogischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit; das mag insgesamt zu der Literarisierung des Genres beigetragen haben, auch zu der Potenz dieser Literatur, in sich die medialen Veränderungen zu reflektieren. Die Ästhetisierung und das Komplexer-Werden der Kinderliteratur weisen zugleich darauf hin, dass Einstiegsfunktionen in die Literaturkompetenz auch von anderen Medien, insbesondere dem Fernsehen, übernommen werden.

2. Verlaufsformen

Neben der Ebene der Bedingungen (Institutionen, Settings, Medien) verbindet sich zweitens mit dem Begriff der literarischen Sozialisation - übrigens mehr als mit dem der Lesesozialisation - die Idee einer geordneten chronologischen Verlaufsform. Mit den Begriffen *emergent literacy*TM oder *Literatur-Erwerb*^u ist das benannt.

Charlotte Bühler hat bereits zu Beginn des Jahrhunderts mit einer Mischung aus phänomenologischem und ich-psychologischem Instrumentarium unbefangene kindliche Altersstufen nach den dazu 'passenden' literarischen Genres benannt; das Struwwelpeteralter reiche von 2-4 Jahren, auf das Märchenalter (4-8) folge das Robinsonalter (bis 11) usw.¹² Im Verlauf der Etablierung der sogenannten 'Jungleserkunde' der 50er Jahre¹³ verloren die Ausformulierungen dieses Ansatzes sichtlich an Erklärungskraft und Legitimation; den Lesealterstufen-Modellen fehlte es an theoretischen Begründungskontexten, sie orientierten sich an der Vorstellung einer quasi natürlichen Reifung der literarischen Praxis statt an den sozial organisierten und von aktiven Subjekten mitgesteuerten Vorgängen des Mitglied-Werdens. Mit der kognitionspsychologischen Wende in der Literaturdidaktik scheint hier ein neuer Zugang zu diesem Komplex der Verlaufslogik des Literaturerwerbs gefunden: Im Rückgriff auf Piaget, Wygotsky, Bruner und ihre Schulen und mit einem pädagogisch neuen Bild vom aktiv und eigenartig lernenden Kind gelingt es, die Verstehensleistungen bei der Rezeption verschiedenartiger literarischer Strukturen aufzufächern und deren Einzelschritte empirisch zu überprüfen¹⁴.

Der Gedanke der Verlaufsform ist aber auch biographisch aus der Perspektive der Leser und Leserinnen in fruchtbarer Weise nachvollziehbar: Die quantitativ orientierte Forschung berichtet von typischen Schwankungen der Leseintensität in der Lebensgeschichte, und die biographischen und autobiographischen Zugänge zur individuellen Lesegeschichte können Hinweise auf deren lebensgeschichtliche Bedeutung eröffnen. Eine erste Krise erfährt die zunächst ungebrochen lustvolle kindliche Lektüre durch den Dämpfer, den die von der Schule zu vermittelnden Techniken des Dechiffrierens der Buchstabenschrift im allgemeinen bereitet: Es entsteht ein Missverhältnis zwischen den technischen Lesefertigkeiten und der schon vergleichsweise hoch entwickelten literarischen Verstehensfähigkeit. Häufig etabliert sich in der folgenden Phase der Grundschul-kindheit eine relativ stabile kindliche Lesefreude. Die Pubertät wird von einer weiteren Krise begleitet, in der offensichtlich eine Wandlung der psychodynamischen Funktion der Lektüre stattfindet. Ein Ausdruck dieser Veränderung ist die in dieser Zeit fast immer einsetzende Spaltung der Lesepraxis in eine schulisch geforderte, distanzierte auf der einen Seite und in eine intrinsisch motivierte, privat betriebene von oftmals intemem Charakter auf der anderen. Diese Entmischung

lustorientierter und geforderter Lektüreformen besteht im allgemeinen noch lange in die Adoleszenz und die erwachsenen Lektüregewohnheiten hinein und betrifft dann auch die selbstgesuchten Lesestoffe.

3. Kompetenz

Die Veränderung der Settings und der individuellen Umgangsformen mit Büchern ab der Pubertät weist auf eine Veränderung des Modus der Lektüre selbst in dieser Zeit, auf eine Veränderung des 'Wie' des Lesens also. Darin wird deutlich, dass auf diesem Terrain der Phänomenologie der Lektüreformen so gut wie alle Fragen, die jenseits der textbezogenen, genauer: auf Hochliteratur bezogenen Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule angesiedelt sind, noch ungeklärt sind. Ist die Auffassung des Common Sense berechtigt, empirisch vorfindbar sei -zumindest ab der Pubertät - einerseits ein kognitiv zentriertes intellektuelles, andererseits ein identifikatorisches emotionales Lesen als zwei voneinander absetzbare Lektüreformen? Oder trägt diese Vorstellung nur tradierte Dualismen von Natur- und Geisteswissenschaft, Sachliteratur und poetischen Texten, Intellekt und Affekt, Begriffslernen und sozialem Lernen, und nicht zuletzt: Mädchen und Jungen, Frauen und Männern als Schablone weiter auf ein Feld, dessen präzisere empirische und theoretische Durchleuchtung und begriffliche Fassung eine solche Zweiteilung gar nicht hergäbe?¹⁵ Die Leseforschung hat sich seit ihrem Bestehen um die Modellierung verschiedener Leseweisen bemüht, die in der Regel in eine passende Lesertypologie und -psychologie einmündeten: Tatsächlich skizziert schon Christian Felix Weisse in der Vorrede seines 'Jugendfreund' 1775 eine Lese(r)typologie, die Nachfolger in Wolgast, Haseloff, Bamberger, Giehl, Maier und vielen anderen fand; auch die gegenwärtigen empirischen Studien zum Lesen arbeiten mit solchen Typisierungen. So verschieden diese Typologien sind, treffen sie sich doch frappanterweise über die Jahrhunderte in den folgenden Zügen: es sind jeweils vier Typen oder Leseformen, die unterschieden werden (ausser Wolgast; er erkennt sechs); eine davon ist um den Begriff oder die Idee der Informationsaufnahme zentriert; die Typen sind in sich hierarchisiert, wobei der letztgenannte als schlichtester im allgemeinen unten steht, ein an der ästhetischen Hochliteratur orientierter dagegen oben; die Autoren gestehen die Modellhaftigkeit und Wirklichkeitsferne der Typologien ein und kennzeichnen sie mehr oder weniger als theoretische, nicht empirische Typen der Lektüre oder des Lesers. Der jeweils in Anschlag gebrachte Kompetenzbegriff samt seinen pädagogisch-didaktischen Konsequenzen orientiert sich freilich trotzdem an diesen Typen und gerät damit wie sie selbst in die Gefahr der gesteigerten Anfälligkeit gegenüber je aktuellen Ideologien. Die Aufteilungen haben insgesamt Züge des Beliebigen: kognitive Beanspruchung, affektive Beteiligung, Informationstransfer, Stimmungsmodulation, 'Lustgewinn' u. a. sind mit Sicherheit an allen Leseakten beteiligt und nicht Merkmal von Textgattungen oder Leserinnenpersönlichkeiten. Möglicherweise hilft hier die Wittgensteinsche Denkfigur der Familienähnlichkeit weiter: Diesem Gedanken zufolge könnte man hypo-thetisch zunächst viele unterschiedliche Formen des Lesens konstatieren, die sich in vielen Eigenschaften unterscheiden und in vielen auch treffen, aber keine hinter dieser Formenvielfalt stehenden für sämtliche Leseweisen verbindlichen Kompetenzen festschreiben: was Lesen ist, wäre nicht 'in einem Guss' zu bestimmen.

4. Performanz

Zu den Ebenen der Voraussetzungen und denen der Gestalt und Dynamik der *Verlaufsform* literarischer Sozialisation stehen die Fragen nach der *Kompetenz* und *Performanz* also noch

einmal quer. Was ist, worin besteht, wie bewerten wir 'Literarität' als individuelle, soziale und kulturelle Kompetenz? Unter welchen gesellschaftlichen, lebensweltlichen, individuellen Bedingungen werden diese Kompetenzen aktualisiert, so dass Leserinnen und Leser, historisch gesehen: Lesekultur, tatsächlich erscheint und stattfindet, unter welchen verkümmern sie?

In alle vier benannten Ebenen sind historische Konfigurationen eingelassen, in die literarische Sozialisation ihrerseits eingebettet ist und die deren Abhängigkeit von anderen sozialen Prozessen verdeutlichen können. Die Geschlechtsspezifität wurde schon genannt; eine andere Frage ist, ob sich durch die neuen Medien die gleichsam 'ontogenetische' Dimensionen der Lektüre verschiebt. Wir wissen wenig über die Richtigkeit der häufig zu hörenden Meinung, Kinder seien - heutzutage! - weniger neugierig auf Geschriebenes, da das Fernsehen ihnen ständig 'unerhörte Geschichten' zutrage. Impliziert ist darin die Vorstellung, die anthropologische Grundausstattung verändere sich, in die 'Lesen' im umfassenderen Sinn gleichsam eingelassen ist¹⁶.

Eine weitere Dimension der Performanz von Lesekultur im historischen Massstab ist ihre Rolle im Zivilisationsprozess, wie er von Norbert Elias¹⁷ beschrieben wurde. In diesem Verständnis vom Gang der Geschichte als voranschreitende Dämpfung der Affekte, der Vereinzelung der Menschen, Verinnerlichung ihrer Konflikte und der Domestizierung ihrer Triebnatur erhielt das langsame Aufkommen und dann breite Etablieren des Lesens als Zugang zur Welt eine unterstützende Funktion: denn lesend konstituierte Welten sind ja indirekter und zugleich intimer und individueller formiert als unmittelbar erfahrene Wirklichkeit - Lektüre spielt sich innen ab, und sie formiert einen Zeichenprozess, nicht einen leiblichen. Die Erfahrungsform Lesen ändert sich zudem selbst in diesem grossen historischen Prozess: die historische Ablösung des lauten durch das leise Lesen, der Umschwung vom intensiven, wiederholenden zum extensiven, einmaligen Lesen, die teilweise Ablösung des Lesens aus dem Gelehrtenkontext und seine 'Intimisierung' zu einem affektbezogenen Bedürfnislesen, überhaupt die Verallgemeinerung des Lesens als Alltagspraxis aller Gesellschaftsmitglieder vollziehen den 'grossen' Prozess der Zivilisation gleichsam in dieser einzelnen Kulturtechnik noch einmal nach. In diesen Prozess greifen die neuen Medien ein und verändern das Wesen der Lektüre und ihre Bedeutung. Wir - und besonders die Kinder - stehen mitten drin!

1. Der vorliegende Text ist die gekürzte Fassung der Einleitung in den von der Verfasserin herausgegebenen Band "Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation", Juventa: Weinheim und München 1995.
2. Joachim Kutschke in einem Artikel unter der Überschrift: "Neue Generation - sprachlos". In: Frankfurter Rundschau vom 28.7.94.
3. Vgl. Bettina Hurrelmann 1993: Lesenlernen als Grundlage einer umfassenden Medienkompetenz. In: Hans Rudolf Becher; Jürgen Bennack (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 244-260. S.247f.
4. Vgl. Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich 1991: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 3-20.
5. Ebd.
6. Lesesozialisation. 1993: Bd. 1: Bettina Hurrelmann; Michael Hammer; Ferdinand Niess: Leseklima in der Familie: Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. Bd. 2: Heinz Bonfadelli; Angela Fritz; Renate Köcher: Leseerfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

7. Gerhard Haas 1995: Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock 1995 (Fussnote 1), S.211-228.
8. Werner Graf 1980: 'Literarische Pubertät'. Überlegungen zu Interviews mit erwachsenen Lesern. In: Der Deutschunterricht 32/5; (1980), S. 16-24.
9. Vgl. Messner, Rudolf; Rosebrock, Cornelia 1987: Ein Refugium für das Unerledigte - Zum Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: Buttgereit, Michael (Hrsg.): Lebensverlauf und Biografie. Werkstattbericht, Bd. 18. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek S. 155-197.
10. William H. Teale; Elisabeth Sulzby (Hrsg.) 1986: Emergent Literacy. Writing and Reading. Norwood, New Jersey: Ablex.
11. Peter Conrady (Hrsg.) 1989: Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt/M.: dipa.
12. Charlotte Bühler [1918]: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. In: Dies.; Hildegard Hetzer: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München: Johann Ambrosius Barth 1958; S. 17-71. [Erstmals Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 7, 1918].
13. Vgl. Hans Eberhard Giehrl 1968: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Auer. Alexander Beinlich 1973: Die Entwicklung des Lesers. In: Alfred Clemens Baumgärtner: Lesen: Ein Handbuch. Lesestoff. Leser und Leseverhalten. Lesewirkungen. Leseerziehung. Lesekultur. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung, S. 172-210. Zur Kritik vgl. Norbert Groeben; Peter Vorderer 1989: Immer noch 'Lesealter'? In: Conrady 1989 (s. Fussnote 11), S. 9-22.
14. Michael Charlton: Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. S. 65-80. Kaspar H. Spinner: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. S. 81-96. Petra Wieler 1995: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. S. 45-64. Alle in: Rosebrock 1995 (s. Fussnote 1).
15. Vgl. Norbert Groeben; Ursula Christmann: Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Rosebrock 1995 (s. Fussnote 1), S. 165-194.
16. Vgl. Wolfgang Iser 1991: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Cornelia Rosebrock [1990]: Lektüre und Wiederholung. Philosophische Studien zur Zeitkonstitution des Lesens. Kasseler Philosophische Schriften 32. Neuauflage. Kassel: 1994.
17. Norbert Elias [1936]: Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 8. Aufl. 1981/82.

Adresse: Dr. Cornelia Rosebrock, Pädagogische Hochschule, Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg.