

Gebt uns Bücher, gebt uns Flügel! **Warum Kinder Bücher brauchen – und welche?**

Als Astrid Lindgren 65 Jahre alt wurde, hat der Oetinger-Verlag (der ihr Werk in Deutschland publiziert) einen Jubiläumsband herausgegeben mit dem Titel, den ich für meinen Beitrag gewählt habe: „Gebt uns Bücher, gebt uns Flügel!“. Warum sind Bücher Flügel – wohin können wir mit ihnen fliegen? Ein zeitgenössischer Künstler hat auf die Frage: „Warum lesen wir eigentlich?“ geantwortet: „Ganz einfach: Weil man mehr als ein Leben leben will!“ Mit Büchern kann man auf Reisen gehen, kann das Leben anderer Menschen kennen lernen – sogar von Menschen, die lange nicht mehr leben (oder Menschen, die in Zukunft leben werden); man kann in ferne Weltteile reisen, in fremde Länder und andere Zeiten – oder sogar in phantastische Welten, die in dieser Form nie existieren werden.

Aber: Benötigt man dazu Bücher? Wir leben doch heute in einem Medienzeitalter, in dem Geschichten in audiovisueller und digitaler Form vorliegen – als Filme oder Bildschirmspiele, die sogar den Reiz haben, dass man das Geschehen interaktiv beeinflussen kann. Seit Jahrzehnten wird das Ende des Buches, der Untergang der Schriftkultur oder der „Gutenberg-Galaxis“ ausgerufen, und dennoch stellen wir fest: Totgesagte leben länger! Warum ist das so? Welche Qualitäten machen das Buch zu einem nicht ersetzbaren Medium, und warum lohnt es sich auch heute noch, Kinder an Bücher heranzuführen – gegen die Konkurrenz oder in friedlicher Koexistenz mit den sog. „neuen Medien“?

Wenn wir darüber nachdenken, was eine Geschichte in Buchform von einer Geschichte als Film (oder auf CD-Rom) unterscheidet, dann wird eines schnell offenkundig: In einem Film oder Computerspiel sieht man die Geschichte *von außen*; denn sie muss ja visuell präsentiert werden. Im Buch dagegen muss der Leser die Geschichte selbst erschaffen, indem er *in die Innenperspektive der Figuren und Handlungen* hineingeht – denn anders werden die leblosen Buchstaben, aus denen eine geschriebene Geschichte besteht, nicht lebendig. Im Film sieht man eine Person vielleicht rennen, gehetzt von einem Verfolger, man kann sich bis zu einem gewissen Grad in sie hinein versetzen, doch man bleibt nur ihr

Zuschauer. *Liest* man hingegen eine solche Szene, so wird der Leser selbst zur gehetzten Person, denn im Roman kommt die innere Gefühlswelt der Person *zur Sprache* und lädt den Leser ein zur Perspektiven-Übernahme. Die *geschriebene Geschichte* ist geradezu darauf angewiesen, dass die Leserinnen ihr Leben einhauchen im Medium ihrer Phantasie – denn sonst bleibt sie eine Sammlung lebloser Buchstaben zwischen zwei Buchdeckeln.

Literatur erfordert darum zu ihrem Verständnis, dass der Adressat – der Leser oder Zuhörer – aktiv *Vorstellungen bildet* – im Unterschied zum Film oder Bildschirmspiel, bei dem *Darstellungen* rezipiert werden. Das ist ein grundlegender Unterschied: Einem Film, einem Theaterstück oder einem Computerspiel liegt in der Regel ein Buch zugrunde – ein Drama, ein Drehbuch, ein storyboard -, aber dieses Buch wurde bereits von einer *anderen Person* (oder meist einem großen Team) in eine *Darstellung* übersetzt, also in Szene gesetzt, gefilmt oder programmiert. Der Rezipient oder Spieler ist mit dieser fertigen Produktion konfrontiert, er kann nur noch *rezipieren*.

Beim Bücherlesen sind wir dagegen unsere eigenen *Produzenten*: Wir, die Leser, sind es, die aus den Buchstaben oder Wörtern unseren eigenen *Film* herstellen, unser eigenes Drama konstruieren, *unsere* Figuren mit Leben füllen. Und das funktioniert interessanterweise nur, indem wir unsere eigenen Erfahrungen, unser Wissen, unsere Wünsche und Phantasien in die Geschichte einbringen: denn das ist der Rohstoff, den sie benötigt, um lebendig zu werden.

Warum ist das so? Sie alle kennen den Ausspruch: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte!“, und in der Tat weiß man heute vieles über die große „Informationsdichte“ von Bildern. Wenn Worte eine ähnliche Bildqualität (und –intensität) erlangen sollen, dann müssen sie mit dem Vorwissen und den Erfahrungen der Rezipienten angereichert werden. Die Kognitionspsychologen haben das inzwischen detailliert erforscht: Kein Text ist in der Lage, alle Voraussetzungen, die zu seinem Verständnis nötig sind, zu explizieren; folglich ist er unentwegt darauf angewiesen, dass die Leser „Inferenzen“ bilden, wie das in der Fachsprache heißt – dass die Leser also die „Lücken“ des Textes durch ihr eigenes Vorwissen (und ihre eigene Lebenserfahrung) auffüllen.

Dieses scheinbare Manko eines Textes (im Unterschied zu den „Zeigemedien“) ist aber in Wahrheit seine besondere Qualität: denn es stellt ein einzigartiges Beteiligungsangebot an

den Leser oder die Leserin dar: „Lies mich!“ heißt dann eben auch: Beteilige dich an der Sinnkonstruktion, indem du deine Phantasie, deine Lebenserfahrung und dein Wissen einbringst! Wolfgang Iser, einer der Begründer der Rezeptionsästhetik, hat das in seinem programmatischen Aufsatz über die „Appellstruktur der Texte“ prägnant zum Ausdruck gebracht: Ein „Text“ ist gar nicht die Ansammlung von Buchstaben auf dem Papier, sondern er ist ein virtuelles Produkt, das erst im Zusammenspiel von Textpartitur und Phantasie der Leser/innen entsteht. Mit anderen Worten: Ein Text ist substantiell angewiesen auf die konstruktive Aktivität der LeserIn.

Wenn wir uns anschauen, welche **Funktionen** das Lesen – und insbesondere das Lesen von Literatur (oder „Fiktionen“) – in unserer Gesellschaft erfüllt, dann wissen wir, warum es sich lohnt, Kindern Lesen und Schreiben beizubringen und sie an Bücher heranzuführen.

Tableau: Funktionen des Lesens

	Fiction	Non-Fiction
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungskonstruktion/Textverständnis 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhaltung (Spannung, Freude/Traurigkeit, ästhetischer Genuss, Fantasieren, Entlastung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Information (Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungskompetenzen, Durchblick)
Personale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Primäre Fantasie-Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • (Argumentative) Kommunikation
	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität • Anerkennung von Alterität 	<ul style="list-style-type: none"> • (Politische) Meinungsbildung • Kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten 	
Soziale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung / Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Abbildung 1: Funktionen des Lesens im (unmittelbaren) Handlungsprozess und hinsichtlich der (mittelbaren) Folgen (aus Groeben 2004, S. 24)

Das Tableau der „Funktionen des Lesens“ nach Norbert Groeben (2004) bietet die nach meiner Kenntnis umfassendste Modellierung der „Funktionen des Lesens [...] auf individueller und sozialer Ebene [...], für die empirisch ein Realitätsgehalt gesichert und normativ eine positive Wertung gerechtfertigt werden kann“ (Groeben 2004a, S. 23). Das Modell differenziert die Textangebote in fiktionale und non-fiktionale, also literarische und expositorische (Gebrauchs-)Texte, die Leserseite in unmittelbare Funktionen im Leseprozess und mittelbare Folgen oder Wirkungen des Lesens, letztere noch einmal differenziert nach personaler Ebene und sozialer Ebene. Übergreifend gilt zunächst für alle Textrezeptionen, dass durch Bedeutungskonstruktion ein elementares ‚Textverständnis‘ erworben werden muss – unabhängig von der Frage, ob es sich um fiktionale oder Sachtexte handelt. Für den unmittelbaren Rezeptionsprozess werden sodann die beiden großen Funktionen „Lesen zur Unterhaltung“ und „Lesen zur Information“ ausdifferenziert und den Textgruppen „Fiction/Non-Fiction“ zugeordnet, was erklärtermaßen eine vereinfachende Schematisierung darstellt: Man kann selbstverständlich auch nicht-fiktionale (Sach-)Texte zur Unterhaltung oder literarische Texte zur Information lesen bzw. diese Funktionen können einander überlappen, ebenso wie beide Textsorten sich vermischen können (z.B. im Genre „Doku-Fiction“). Die Zuordnung bestimmter Funktionen zu bestimmten Textsorten ist darum nicht als prinzipielle, sondern lediglich als prototypische zu verstehen.

Bezüglich der mittelbaren Folgefunktionen des Lesens werden textsortenübergreifend zwei Funktionen expliziert: „Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit“ sowie „Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten“. Eher den fiktionalen Texten zugeordnet werden auf personaler Ebene die Fantasieentwicklung, die Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität sowie die Anerkennung von Alterität (Fremdheit), während die Lektüre von nicht-fiktionalen bzw. Sachtexten die Fähigkeiten zur argumentativen Kommunikation, zu politischer Meinungsbildung, kognitiver Orientierung und Wissensvertiefung befördert. Auf der sozialen Ebene trägt die Rezeption fiktionaler Texte in letzter Instanz zur Entwicklung und Aufrechterhaltung des „kulturellen Gedächtnisses“ bei, während die Rezeption von nicht-fiktionalen (Sach- und Fach-) Texten die Kenntnis und das Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen und sozialem Wandel befördern kann oder soll.

Die *normativen Dimensionen* der Lesekompetenz sind in diesem Tableau stärker betont als in den pragmatischen Literacy-Konzepten der angelsächsischen Tradition: „Weniger pragmatisch, dafür stärker orientiert an der europäischen Bildungstradition, setzt die Lesesozialisationsforschung auf [...] eine oberste normative Leitidee, die sie [...] als ‚gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt‘ bezeichnet [...]. Im Hinblick auf das Lesen ist damit eine Person gemeint, die das Lesen nicht nur für instrumentelles Handeln in verschiedenster Hinsicht erfolgreich einsetzen kann – zu Zwecken des Lernens, der Weiterbildung, des sozialen Aufstiegs, des beruflichen Erfolgs etc. –, sondern für die es darüber hinaus als Medium der Persönlichkeitsbildung wichtige Folgewirkungen hat – z.B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis. Es ist leicht zu erkennen, dass in diesem Ideal *Annahmen über die Wirkungen speziell des literarischen Lesens* eine erhebliche Rolle spielen, die uns aus Literaturtheorie und Literaturdidaktik vertraut sind – während sich das „Literacy“-Konzept eher auf die Folgefunktionen von Informationslektüre konzentriert.“ (B. Hurrelmann 2007, S. 22f.).

Wenn wir nun wissen (oder doch zumindest ahnen), WARUM Kinder Bücher brauchen, dann bleibt noch die Frage, *welche Bücher* das sein könnten. Dazu werde ich in den Vorträgen der nächsten Tage Genaueres sagen – zum Beispiel morgen zu der Frage, welche Bücher Jungen (und Mädchen) mögen. Heute möchte ich Ihnen angesichts der begrenzten Zeit einige Gedanken von Kirsten Boie mitteilen, der letztjährigen Preisträgerin des Deutschen Jugendliteraturpreises für ihr Gesamtwerk, die sich in ihrer Preisrede mit der Frage auseinandergesetzt hat: Was ist eigentlich „gute“ Literatur für Kinder und Jugendliche. Boie geht aus von der landläufig wie unter Literaturkritikern und –wissenschaftlern verbreiteten Meinung, Kinderbuchautoren seien „Poetae minores“, minderwertige Poeten. „Auch mir fällt es schwer zu glauben, so Boie weiter, dass selbst die wunderbarste Kinderliteratur wirklich jemals das literarische Niveau hochklassiger Belletristik erreichen kann. Die literarische Qualität von Belletristik beruht ja, um nur ein paar Punkte zu nennen, auf Mitteln wie Reduktion, dem Spielen mit Symbolen und Doppeldeutigem, Verstecktem, auf Leerstellen im Text, die der Leser unbewusst oder bewusst beim Lesen lustvoll mit Eigenem füllt. Der portugiesische Autor Antonio Lobo Antunes hat neulich in einem Interview gesagt: *Als Autor versucht man sich an der*

unlösbaren Aufgabe, über Dinge zu sprechen, die sich nicht in Worte fassen lassen. Eben das ist die Aufgabe der Literatur, und was wir als die literarische Qualität von Belletristik betrachten, ist nur deswegen überhaupt möglich, weil die Lebens- und Leseerfahrungen ihrer Leser so weit entwickelt sind, dass schon wenige Signale in einem Text ihnen genügen, Weiteres zu erschließen.

Bücher für Kinder dagegen, und je jünger sie sind, desto stärker gilt das, dürfen eben genau das nicht. Statt Metaphern gebrauchen wir Vergleiche, Symbolik können wir gleich ganz vergessen, und alles Mögliche muss immerzu erklärt werden. Je jünger unsere Leser sind, je begrenzter ihre Lebens- und Leseerfahrung, desto expliziter müssen wir in unseren Büchern werden.

Als ich diesen Abgesang auf die Möglichkeit literarischer Qualität vor einigen Jahren bei einem vernünftigen Wein ausgerechnet einer Fernsehredakteurin und Mutter von zwei Kindern vortrug, knallte sie ihr Glas auf den Tisch. „Und Michel aus Lönneberga?“, sagte sie kämpferisch. „Für mich ist das trotzdem große Literatur!“

Und genau so ist es, wir müssen unsere Kriterien nur ein Bisschen allgemeiner und mit Blick auf die Rezeption fassen. Auch Bücher für Kinder tun ja im besten Fall, was Lobo Antunes verlangt: Sie machen erfahrbar, was sich nicht in Worte fassen lässt, und zwar eben auf genau dem Niveau, in genau der Form, in der das Unsagbare *für Kinder* fassbar wird: Gefühle, Stimmungen, meinetwegen auch Einsichten. Sie geben dem Kind, was auf der jeweiligen Entwicklungsstufe seinem Entwicklungsstand, seinen Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben entspricht, nicht mehr und nicht weniger. Sie schielen weder nach dem erwachsenen Leser, noch sind sie so dreist, Kindern Junk anzubieten, weil die schließlich als Leser noch unkritisch sind. Sie nehmen Kinder *als Kinder* ernst, und das heißt, sie berücksichtigen an jedem Punkt, was sie ihren Lesern zumuten und zutrauen können. Wenn also ein Text *für Kinder* sagbar macht, was sich nicht in Worte fassen lässt, haben wir eine Kinderliteratur, die es verdienen würde, als Literatur für Kinder sehr viel ernster genommen zu werden.

Schon aus purem Eigennutz müssten die Rezensenten überall das ja übrigens tun: Denn wer soll wohl in zwanzig Jahren das Feuilleton lesen und abends um halb elf „Lesen!“ einschalten, wenn es uns nicht gelingt, dass heutige Kinder zu Lesern werden?

Wir alle beackern ein hoch spannendes Feld, und wir sollten das ruhig mit etwas mehr Selbstbewusstsein tun. Was wir tun ist wichtig. Die berufliche, gesellschaftliche und damit auch private Zukunft jeden Kindes hängt zu nicht unwesentlichen Teilen vom Grad seiner Lesefähigkeit ab, und die entsteht nur durch häufiges, auch freiwilliges Lesen; was wiederum nur durch eine hohe Lesemotivation zu erreichen ist. Kinder zu Lesern zu machen, ist damit eine ganz wichtige gesellschaftliche Aufgabe, und das nicht nur, um das Überleben des Feuilletons zu sichern. „Nehmt zehn jetzt lebende Menschen, die ihr hoch schätzt und von denen ihr meint, dass sie wirklich etwas für die Menschheit geleistet haben, geht zurück bis in ihre Kindheit, und ich bin überzeugt, ihr findet zehn kleine Leseratten“, hat Astrid Lindgren gesagt. „Denn alles, was entsteht, muss zunächst einmal in der Fantasie eines Menschen Gestalt annehmen, wie sonst sollte es entstehen?“ (Aus der Dankesrede von Kirsten Boie anlässlich der Verleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises für ihr Lebenswerk auf der Frankfurter Buchmesse am 12.10.2007, Manuskript)

Literaturnachweise:

- Groeben, Norbert (2004): Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 11-35
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer; Seelze: Friedrich Kallmeyer, S. 18-28