

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 61 (1974)  
**Heft:** 7-8: Jugendbuchforschung : Jugendbuchkunde

**Artikel:** Aspekte der Jugendbuchforschung : Vortrag  
**Autor:** Caspar, Franz  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-529155>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 01.04.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Aspekte der Jugendbuchforschung

(Vom Autor gekürzte Fassung eines Referates, das er im November 1972 vor den Studenten der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern gehalten hat.)

Franz Caspar

Jugendliteratur und Wissenschaft! Unter Wissenschaftlern und Akademikern überhaupt müsste man – von ganz besonderen Ausnahmen abgesehen – wohl sehr lange suchen, bis man einen fände, der zu dem Reizwort «Jugendliteratur» spontan Begriffe wie «Wissenschaft» oder «Forschung» assoziieren würde. Viel näher liegen Einfälle wie «Joggeli söll ga Birli schüttle», die Märchen der Brüder Grimm, «Der Tod in der Skelettschlucht», Globis Abenteuer oder Ralph Tarring.

Wirkt es nicht irgendwie inkongruent oder geradezu lächerlich, wenn man diese Bücher und weitere tausende, die den Bestand einer Jugendbibliothek oder des heimlichen Lesegutes der Kinder ausmachen, einem Wissenschaftler zur ernsthaften Behandlung zumuten wollte? Man denke sich nur einen Lehrstuhlinhaber für deutsche Literatur an einer unserer Hochschulen, der z. B. die berühmte «werkimmanente Interpretation» auf eine Geschichte wie «Der Räuber Hotzenplotz» oder Enid Blytons Serienabenteuer anwenden sollte. Ist denn die Jugendliteratur nicht Gegenstand eines «unreflektierten Konsums», eines mehr oder weniger «kulinarischen Lesens», wie es BAUMGÄRTNER nennt, dem man wie einem Naturereignis vielleicht am besten seinen Lauf lässt und sich als Forscher anderen, besser fassbaren Gegenständen zuwendet, an denen es ja gerade auf dem Gebiet der Pädagogik, aber auch der Literaturwissenschaft oder der Medienkunde nicht mangelt.

So besteht denn an keiner schweizerischen Universität etwa ein Lehrauftrag, geschweige denn ein Lehrstuhl, für Jugendliteratur. Wenn einmal in Jahrzehnten eine Dissertation auf diesem Gebiet erschienen ist – etwa über die religiösen und moralpädagogischen Jugendschriften der Schweiz von Anny ANGST (1947) – dann war und ist das eine ganz grosse Ausnahme.

### Jugendbuch und Wissenschaft im Ausland

307 In den meisten anderen – westlichen –

Ländern sind die Verhältnisse nicht wesentlich anders. In der Bundesrepublik Deutschland hängt es selbst an den Pädagogischen Hochschulen vom Zufall ab, ob jeweils ein Dozent für deutsche Sprache und/oder Didaktik sich für die Lektüre der Heranwachsenden interessiert. Selbst bei bestem Willen ist ein Didaktiker ja nicht auch schon ein Fachmann für Jugendliteratur. Und da kein künftiger Lehrer verpflichtet ist, von Vorlesungen oder Übungen zur Jugendliteratur – auch wo sie bestehen – Gebrauch zu machen, ist der Anreiz für die Studierenden, sich diesem Fach zu widmen, nicht eben gross. In anderen Ländern liegen die Verhältnisse ähnlich, wobei allerdings eine grosse Ausnahme besteht: die Länder – oder mindestens einige Länder – des sozialistischen Ostens. Die Karls-Universität in Prag verfügt über eine Professur für Kinderliteratur mit starken Auswirkungen auf Fachpublikationen und auf die effektive Kinderbuchproduktion, wie Kenner jener Verhältnisse ausdrücklich betonen.

Aus der DDR liegt – datiert vom August 1972 – ein Verzeichnis von Dissertations- und Habilitationsschriften auf dem Gebiet der Kinderliteratur vor, umfassend den Zeitraum von 1947 bis 1971, also ein knappes Vierteljahrhundert. Es nennt etwa 80 Forschungsarbeiten und eine grosse Zahl weiterer wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten wie Staatsexamens- und Diplomarbeiten. Die Doktordissertationen und Habilitationsschriften sind an Universitäten oder anderen Instituten mit Hochschulcharakter entstanden, davon ein Viertel allein an der Humboldt-Universität Berlin. Nur einige Beispiele, um die Thematik zu zeigen:

*Münchener Bilderbogen in ihrer Wirkung auf Kinder. Eine Untersuchung über das Erleben lustiger Bildgeschichten.* Leipzig 1947.

*Die grundlegenden Wesenszüge der sowjetischen Jugendliteratur, einer Literatur des sozialistischen Realismus.* Berlin 1955.

*Physische Vervollkommnung und physische Leistungsdisposition als Komponente des sozialisti-*

*schen Menschenbildes.* Ihre Darstellung in erzählender Jugendliteratur und deren Bedeutsamkeit für die Herausbildung leistungsorientierter Einstellungen. Potsdam 1971.

*Die tschechische Belletristik, Jugend- und Kinderliteratur in deutscher Übersetzung.* Leipzig 1964.

*Schriftstellerische Methode und erzählerische Eigenart Ludwig Renns.* Jena 1966.

*Die Bildgeschichte als künstlerisches Mittel der sozialistischen Erziehung in der älteren Gruppe des Kindergartens.* Leipzig 1962.

Damit sind wir unversehens beim Kapitel

### **Thematik der Jugendbuchforschung**

Was ist es denn eigentlich, was die Wissenschaft von der Jugendlektüre ergründen will?

Gegenstand der Forschung kann – und muss allenfalls – all das sein, worüber sich der Mensch mit gutem Grund Gedanken macht und wofür einfache Überlegungen und Hausrezepte nicht ausreichen. Über das Verhältnis des Kindes zum Buch, insbesondere darüber, wie das Buch für die Bildung und Erziehung des Kindes eingesetzt werden könne, haben Pädagogen schon im 17. Jahrhundert und später immer wieder Überlegungen angestellt. Vorerst schrieben sie statt theoretischer Abhandlungen Bücher für die Kinder selber, so wie sie die Lücken im Angebot, das damals erst in den Anfängen stand, zu entdecken glaubten.

Dass es immer wieder Lehrer und Geistliche waren, die sich mit der Kinderliteratur befassten, erstaunt nicht, denn erstens hatten sie ja beruflich mit Kindern zu tun und mussten sich zweitens naturgemäss auch fragen, was die Kinder denn nun lesen sollten, nachdem man ihnen – mit ach wie unzulänglichen Mitteln! – das Buchstabieren und die Technik des Lesens eingebläut hatte.

### **Wie ein Leser entsteht**

Es ist hier nicht der Ort, eine *Geschichte* der rationalen systematischen Beschäftigung mit der Jugendlektüre zu entwerfen, und dies würde uns auch vom Thema wegführen: nämlich von dem Verhältnis des Heranwachsenden zur Lektüre oder – umgekehrt gesagt – wie begegnet die Welt des Buches, die Welt der Literatur, dem

Kind und dem Jugendlichen? Wir sehen sie vor uns: das kleine Kind mit dem «Schellenursli» oder der «Häschenschule», den kleinen Schüler oder die Schülerin mit einem Märchenbuch oder dem «Pinocchio» in der Hand, das sie – etwas später – weglegen und sich dafür mit roten Ohren in den «Robinson», die «Schatzinsel» oder die «Schwarzen Brüder», in Karl May und die «Jan»-Krimis vertiefen, wobei das Ergötzen des jungen Lesers vom qualitätsbewussten Lehrer nicht immer geteilt wird – vorausgesetzt, dieser gebe sich überhaupt Rechenschaft von der mehr oder weniger heimlichen Lektüre seiner Schutzbefohlenen.

Dann kommt die letzte Stufe der Entwicklung – man hofft jedenfalls, dass diese Entwicklung bei möglichst vielen Jugendlichen eintrete – die ANDERSCH (1960) bei der Beschreibung vor Barlachs Plastik «Der lesende Klosterschüler» in «Sansibar oder der letzte Grund» so schildert:

«Er war gar nicht versunken. Er war nicht einmal an die Lektüre hingegeben. Was tat er eigentlich? Er las ganz einfach. Er las aufmerksam. Er las genau. Er las sogar in höchster Konzentration. Aber er las kritisch. Er sah aus, als wisse er in jedem Moment, was er da lese. Seine Arme hingen herab, aber sie schienen bereit, jeden Augenblick einen Finger auf den Text zu führen, der zeigen würde: Das ist nicht wahr. Das glaube ich nicht.»

Hier wäre es verlockend, Betrachtungen darüber anzuschliessen, was denn die Schule – und überhaupt unsere Gesellschaft, an Anstrengungen unternimmt, um dem jungen Menschen die Welt des Buches (und es ist oder wäre unzweifelhaft eine fast unendliche Welt) nahezubringen und ihn zu einem «kritischen Leser» heranzubilden. Doch wollen wir ja vorerst kurz die Entwicklung der Beziehung zwischen Kind und Buch betrachten und dabei die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Forschung wenigstens streifen. Über das Problem haben ausgezeichnete Pädagogen sich seit langem ihre Gedanken gemacht. Ich nenne stellvertretend für eine ganze Reihe den deutschen Sprach- und Literaturpädagogen Max Josef HILLEBRAND (1966), dessen Gedankengängen wir bei unserer Betrachtung zu manchem Aspekt folgen.

Lassen wir die Vorstufen der literarischen Entwicklung beiseite, nämlich jene Zeit, in

der das kleine Vorschulkind bereits Wortgebilde erfährt, die sich durch ihre Funktion vom normalen Alltagsgespräch oder -gerede oder -geschimpfe abheben, nämlich Kinderlieder, Reime verschiedener Art und auch Gebete, also die ersten Erfahrungen mit sprachlichen Formen, die nicht von den Bezugspersonen der unmittelbaren Umgebung des Kindes stammen und nach ihrer Eigenart wie ein Spiel beliebig wiederholbar sind. Die Geschichten, zum Beispiel Märchen, die dem Kind erzählt oder vorgelesen werden, bilden den Übergang zum Schulalter. Nun bekommt das Kind schon bald sein eigenes Buch in die Hand, als erstes zwar das Schulbuch, die Fibel, aber bald auch andere Bücher, die es nun freiwillig liest, so gut es kann und wann es will. Jetzt beginnt sich auch das Verhältnis des Kindes zum Buch zu entwickeln – oder es entwickelt sich nicht – und vielleicht entscheidet sich schon jetzt, ob ein Kind sich die Welt des Buches zu eigen machen werde – ob es ein «aktives Leseverhalten» entwickeln werde oder nicht.

### **Was im Kind vorgeht**

Was nun im Kind vorgeht, wenn es liest – freiwillig liest, meine ich hier – das müsste doch in höchstem Mass das Interesse von Psychologen und Pädagogen wecken. Wir wissen aus zahlreichen Zeugnissen berühmter Männer, welche unauslöschlichen Eindruck bei ihnen bestimmte Leseerlebnisse in der Jugend hinterlassen haben. Aber auch «gewöhnliche Sterbliche» haben solche tiefen Eindrücke aus der Lektüre empfangen. Andererseits wissen wir, dass es Kinder gibt, die Bücher förmlich hassen. Was ist da vor sich gegangen? Und was ist vor allem in jener Legion vor sich gegangen, die nach Schulabschluss kein Buch mehr liest?

Wenn man den Prozess kennenlernen will, der vom altersbedingten Nichtleser – dem Vorschulkind – zum habituellen Bücherfreund führt, wird wohl nichts anderes übrig bleiben, als mit den Mitteln, die uns die Psychologie zur Verfügung stellt, systematisch die Vorgänge zu untersuchen, die zu dem Ergebnis «Leser» oder «Nicht-Leser» beitragen. Da sind zum Beispiel die visuellen Wahrnehmungsvorgänge. Und schon

stellt sich eine interessante Frage: Inwieweit sind mit dem visuellen Wahrnehmen auditive Momente verbunden? Das heisst: hört der junge Leser sich selber vorlesen, obwohl er stumm vor sich hin liest? Hängt mit diesem inneren Hören der eigenen Stimme zusammen, dass Kinder sich mit ihrem Buch in einen stillen Winkel zurückziehen und keine störenden Geräusche vertragen? Ist dieses innere Sich-zuhören nur individuell, ist es allgemein entwicklungsbedingt? Wir wissen es nicht. Aber wahrscheinlich dürfte sein, dass ein Kind, das sich beim stillen Lesen selber zuhört, nicht nur etwa eine gute oder schlechte Aussprache, Vorlesefehler und so weiter durch die immer wiederkehrende Wiederholung noch stärker einprägt, sondern vor allem hellhörig werden könnte für die sprachlichen Schönheiten eines Werkes und die Musikalität der Sprache überhaupt. Oder dass es durch sprachlich schlechte Texte gegen solche Feinheiten abgestumpft wird.

### **Der Sinn im Wort**

Wenn es beim blossen Wahrnehmen von Wörtern und Wortfolgen bliebe, würden wahrscheinlich wenige Kinder zu Lesern werden. Auch dem Kind geht es um den Inhalt. Wie nimmt nun der kleine Leser das auf, was ihm der Verfasser inhaltlich vermitteln will?

Das Kind entziffert die Wörter und die Wortgebilde, durch Assoziation bringt es sie in Zusammenhang mit Begriffen und Vorstellungen, die ihm bereits bekannt sind. Bei einem altersstufengerechten Text werden die Assoziationen zumeist stimmen, d. h. in dem Kind das reproduzieren, was dem Verfasser bei der Niederschrift vorschwebte. Findet das gelesene Wort als Auslöser keine entsprechende Assoziationsmöglichkeit, keine passende Erinnerung in seinem Gedächtnisschatz, dann tritt das Erlebnis des Befremdens ein, ein Unbefriedigtsein, das nur überwunden wird, wenn die nachfolgenden Wörter den Sinnzusammenhang aufklären oder die Leselust auf andere Weise erneut stimulieren.

Hier eröffnet sich der psychologischen Forschung ein weites Feld, das nicht nur für die Freizeitlektüre, sondern vielleicht auch für die Lesebuchpraxis von Bedeutung sein

kann. Es handelt sich nicht nur um den auf einer bestimmten Entwicklungsstufe bereits vorhandenen Wortschatz. Vielmehr wäre es von besonderem Interesse zu wissen, wie viele Wörter und Redewendungen in einem Textstück unverständlich sein dürfen, bis ein Kind ermüdet und die Lust zum Weiterlesen verliert.

Eine Untersuchung von HEYN (1965) zu diesem Thema operiert mit dem Begriff «Texttemperatur». Damit wird die relative Häufigkeit der in einem Text vorkommenden Wörter bezeichnet. Wenn sich eine möglichst geringe Zahl von Wörtern möglichst häufig wiederholt, ist der Text nach dieser Hypothese leicht lesbar und verständlich. Je mehr verschiedene Wörter in dem Text vorkommen und damit logischerweise relativ seltener erscheinen, um so schwieriger ist nach der der Untersuchung zugrundeliegenden Hypothese die Lektüre. Wie verhält es sich damit wirklich? Sind nicht andere Faktoren, zum Beispiel ein sinnvoller Zusammenhang und die «story» viel wichtiger? Auch da fehlen Untersuchungen.

Grossangelegte Experimente in Österreich gehen von der Voraussetzung aus und scheinen zu ergeben, dass viele Schüler vom Lesen nichts wissen wollen, weil ihre Lesefähigkeit ihnen nicht erlaubt, so schnell zu lesen, dass sie den Sinneszusammenhang des Gelesenen erfassen und damit Lust zum Weiterlesen oder gar zur Inangriffnahme weiterer Bücher bekommen könnten (BAMBERGER 1973).

### **Das Altersstufenproblem**

Mehrfach ist nun von Motivation und Entwicklungsstufe die Rede gewesen. Abgesehen davon, dass natürlich auch äussere Motive ein Kind zum Lesen eines Buches bewegen können – Langeweile; nichts anderes zur Unterhaltung zur Hand; Empfehlung durch eine Bezugsperson oder die Erwartung, durch die Lektüre etwas Bestimmtes zu erfahren – wird in der Regel ein Buch den Anreiz zum Anlesen und Weiterlesen und Zuendelesen in sich selber tragen müssen. Anreiz für wen, muss man nun fragen, für Kinder welcher Altersstufe?

Wir befinden uns hier konfrontiert mit einem der dornenreichsten Kapitel der Jugendbuchforschung, dem Studium der Stufen der

Leseentwicklung. Es unterliegt natürlich keinem Zweifel, dass ein siebenjähriges Kind sich im allgemeinen nicht für die gleichen Bücher interessiert wie ein Oberschüler und umgekehrt. Es hat sich aber als Wunschdenken erwiesen, bestimmten Altersjahren pauschal und exklusiv bestimmte literarische Stoffe oder Gattungen zuzuteilen.

Im übrigen verdiente Psychologen und Pädagogen wie Charlotte BÜHLER (1918, 1958) oder Frau SCHLIEBE-LIPPERT (1950) schießen der Literaturpädagogik (und auch Bibliothekaren, Verlegern und Autoren) einen grossen Dienst zu leisten, als sie fest definierbare Lesealtersstufen nachzuweisen suchten, Aussagen darüber also, dass in einem bestimmten Alter beispielsweise durchwegs Märchen und in einem anderen durchwegs Robinsonaden gelesen werden. Gelesen wurden die betreffenden Buchgattungen sicherlich von der betreffenden Altersstufe. Bei genauerem Zusehen zeigte es sich jedoch, dass es sich oft weniger um eine Frage der «naturgegebenen» Neigung als des *Angebotes* handelte: Den Siebenjährigen gab man Märchen, und siehe, sie waren begeistert; den Zehnjährigen gab man Robinson, und siehe, auch sie waren begeistert. Aber: In der entsprechenden altersgemässen sprachlichen Gestalt und äusseren Aufmachung angeboten, lasen so viele Ältere unbekümmert Märchen und so viele Jüngere Robinson-Geschichten, dass Alexander BEINLICH, der dieser Frage eine eingehende Studie gewidmet hat, zu dem Schluss kam, dass mit solchen verallgemeinernden Altersgruppierungen Schluss gemacht werden müsse. «Sowohl die Abhebung einer sachbetonten Leseperiode (9. bis 10. Lebensjahr) von einer psychologisch-sensationsgesteuerten Leseperiode (11. bis 13. Lebensjahr), wie sie Frau SCHLIEBE-LIPPERT versucht, wie die handgreiflich sich als Konstruktion zeigende Unterteilung von Heiner SCHMIDT (1966) sind Wunschgebilde schematisierenden Denkens unter Systemzwang.» Und ferner: «Noch heute spukt der sowohl für die Altersstufe der etwa 6- bis 8jährigen wie auch für das Märchen als Gattung untragbare Terminus Märchenalter der Charlotte BÜHLER nicht nur im Kindergärtnerinnenseminar mit sehr

abträglichen Folgen, sondern auch in renommierten pädagogischen, literarpädagogischen, psychologischen und soziologischen Standardwerken von SPRANGER und SCHÜCKING. Es ist höchste Zeit, dass das Nachreden und Nachschreiben solcher verdeckender Stereotypen endlich aufhört.»

Es ist wohl bedenklich, ja beunruhigend, dass die von BEINLICH als Irrtümer nachgewiesenen schematisierenden angeblichen Forschungsergebnisse noch heute durch die Fachliteratur geistern und die offizielle Lektüre der Kinder selbst weitgehend in ein Korsett zwängen würden, wenn nicht eben BEINLICH den Sachverhalt von den Fakten, nämlich konkreten Beobachtungen, her abgeklärt hätte.

Es ist nun erfreulich, dass Professor BEINLICH angesichts dieser Sachlage nicht in das Gegenteil verfällt; er verneint durchaus nicht die zwei Welten: die Welt der Märchen und die reale Welt, als klar feststellbare und unterscheidbare Faktoren, aber er stellt sie nicht als zwei sich zeitlich ablösende Phasen einander gegenüber, sondern interpretiert aufgrund seiner langjährigen Beobachtungen dynamischer, flexibler:

«Es handelt sich also nicht um ein endgültiges Versinken der magisch-märchenhaften Welt, sondern um eine deutliche Akzentverlagerung in den Bereich des Realen. Der andere Bereich bleibt aber wirksam.» Und vorgängig stellt BEINLICH fest: «Kind und Jugendlicher (wie Erwachsener, dürfen wir ergänzen) können immer Märchen- und Phantasiegebilde einer Dichtung und realistisch-tatweckende Bücher nebeneinander brauchen.»

Welches Persönlichkeitsbild der Verfasser hinter diesem Leseinteresse sieht, schildert er so anschaulich, dass ich ihn gern ausführlich zitiere:

«Diese scheinbar so leicht zu überschauende und zu verstehende Phasenhaltung der 9- bis 12/13jährigen zeigt auf den ersten Blick das selbstsichere, kraftgeschwellte, unbändig dynamische, praktisch orientierte, realistisch eingestellte reife Kind. Knabe und Mädchen unterscheiden sich nach aussen hin meist nur wenig. Der Knabe als *homo faber* und das sozial angepasste anstellige Mädchen stehen fest in einer rational geordneten, lebenspraktisch bestimmten, auffallenden Vordergrundswelt. Ihr Menschenbild ist groblinig

und einfach, unpsychologisch, additiv, typisierend. Der (vitale, abenteuernde) ‚ganze Kerl‘ beherrscht die Szene, auch bei den meisten Mädchen.

Hinter der auffallenden Vordergrundswelt steht jedoch eine getarnte, gut verheimlichte, sehr lebendige und farbige Hintergrundswelt. Das ist ein ausgedehnter und wirkungsmächtiger Lese- und Lebensraum voller Geheimnis und voller Sehnsucht nach dem Andern und Unbekannten dieser Erde. Dieser Bereich darf vereinfachend phantastisch-magisch genannt werden. Er ist nicht rational durchsystematisiert, nicht kausal, sondern von einem magischen Wunsch- und Wirkungsdenken bestimmt. Es geht um eine vor- und ausserrationale Bewältigung der Welt. Die Abenteuer spielen in einer nur scheinbar ganz sachgetreu gezeichneten beziehungsweise vom Leser geforderten Fernwelt. Nur scheinbar folgt alles Geschehen den Gesetzen psychischer und physikalischer Kausalität. In Wirklichkeit handelt es sich um die faszinierende Wunderwelt der unbegrenzten Möglichkeiten.»

Und BEINLICH (1967) zieht den Schluss: «Die Jugendbuchproduktion erfüllt also mit der Herausgabe abenteuerlich-spannender Jugendbücher eine legitime, unabweisliche Aufgabe an der Entwicklung beider Geschlechter.»

Nun kann man mit Recht einwenden, dies klinge auch nicht alles nach wissenschaftlicher Forschung. Aber es ist wohl doch so und wird noch lange so bleiben, dass in der Pädagogik wie auch in anderen Humanwissenschaften die gedankliche Brücke von einer isolierten empirischen Untersuchung zu anderen Forschungsergebnissen mit dem probaten alten Mittel der plastischen Schilderung geschlagen werden muss, sozusagen ein notwendiges Überbleibsel aus der Zeit, die man vielleicht auch in bezug auf die Pädagogik die «belletristische Epoche» bezeichnen könnte, die noch ohne Probabilitätsrechnungen und Korrelationskurven auskam.

### **Die Gattungen der Jugendliteratur**

Eine eigene Studie würden die Arbeiten erfordern, die sich mit bestimmten Gattungen der Jugendlektüre befassen, und die Probleme in bezug auf die einzelnen Gattungen, die vordringlich einer wissenschaftlichen Abklärung bedürfen.

Unter den verschiedenen Zweigen der Ju-

gendliteratur erfreut sich einer der besonderen Vorliebe von Fachleuten und Amateuren: das *Märchen*. Das Volksmärchen vor allem ist einerseits wegen seiner Funktion als Kinderlektüre und Erzählstoff, andererseits als Objekt volkskundlicher und auch psychologischer Motivbetrachtungen der Gegenstand zahlloser Bücher und Artikel in Periodica der verschiedensten Art.

Unter den Monographien über eine bestimmte Gattung der Jugendliteratur ist in den letzten Jahren eine besonders gerühmt worden: Malte DAHRENDORF, «Das Mädchenbuch und seine Leserin» (1970). Schon aus methodischen Gründen sollte jeder, der sich über Jugendbücher und Jugendbuchforschung informieren will, dieses im guten Sinn vielseitige Werk zur Kenntnis nehmen. DAHRENDORF neigt übrigens aufgrund seiner Untersuchungen dazu, für ein bestimmtes Alter die Berechtigung einer besonderen Mädchenlektüre zu bejahen. Zu Recht mit einem internationalen Preis ausgezeichnet wurde die Studie von Anneliese HÖLDER über das Abenteuerbuch. Was das Märchen anbetrifft, so haben wir im Zürcher Professor Max LÜTHI einen international geschätzten Interpreten.

### Die Beliebtheit

Nicht weit entfernt von der Frage, ob bestimmte Buchgattungen bestimmten Altersstufen besonders entsprechen, ist das verständlicherweise vor allem Autoren und Verleger aufregende Rätsel, aus welchen Gründen ein bestimmtes Buch besonders viel gelesen und gekauft wird, sei es als kurzlebiger *Bestseller* oder als *Longseller*, als «Evergreen», deren beste und dauerhafteste als «Kinderklassiker» oder «Jugendklassiker» bekannt sind.

Literarpädagogisch besonders interessant ist wohl die zweite der genannten Erscheinungen, der «Klassiker», bei dem wir den Weltklassiker und den National- oder Lokalklassiker unterscheiden können. Konkrete Beispiele für beide Sorten von Klassikern liegen für den Schweizer Leser auf der Hand: *Johanna Spyris* «Heidi»-Erzählungen einerseits und «Die Turnachkinder» andererseits. «Heidi» ist unbestritten ein Weltklassiker, der noch heute jährlich neu in vielen

Sprachen herauskommt und die Federn und Schreibmaschinen in jeder Richtung in Bewegung zu setzen vermag, sei es des Dissertanden oder des Musical- und Filmscript-Writers. Andererseits besitzt die Schweiz in *Ida Bindschedlers* «Turnachkindern» einen von vielen Lesern über alles geschätzten Lokalklassiker, der aber trotz aller Bemühungen von Verlag und Buchvertretern im deutschsprachigen Ausland nicht an den Mann bzw. an den jungen Leser zu bringen ist.

Was – so lautet die Frage an den Psychologen – macht den Welterfolg des einen Buches, was die Beschränkung des andern auf den heimatlichen Markt aus? Und woraus erklärt sich schliesslich der totale Misserfolg oder zumindest die Kurzlebigkeit anderer Bücher, die mancher junge Leser doch auch spannend und begeisternd fand? Hat der Psychologe und Pädagoge etwas zum Wesen des Jugendklassikers zu sagen? Oder hat der Pädagoge Otto WILLMANN seine Kompetenz überschritten, als er forderte, ein klassisches Jugendbuch müsse auch «klassisch sein in dem Verstande, dass jedes (dem Buch gewachsene) Alter zu dem Buch stehen und der Leser gern einmal zu ihm zurückkehren möge?»

Wieder haben wir ein psychologisches Problem en passant berührt bei der Erwähnung des Kontrastes *Weltklassiker* – *Nationaler Klassiker*. Hier handelt es sich offensichtlich um ein völkerpsychologisches Problem. Wie können sogenannte Klassiker national begrenzt sein, wenn die Kinder auf der ganzen Welt angeblich gleich sind? Ruth-Gisela KLAUSMEIER (1963) hat in einer Dissertation national-typische Unterschiede zwischen englischen, französischen und deutschschweizerischen Kinderbüchern herauszuarbeiten versucht: ein verlockender Forschungsansatz und manche interessante Überlegungen. Aber auch hier zeigt es sich, dass eine Schwalbe keinen Sommer machen kann. Um eine solche übernational vergleichende Studie mit überzeugenden Ergebnissen durchzuführen, fehlten die Grundlagen, nämlich Vorarbeiten jugendbuchkundlicher und psychologischer Art innerhalb der einzelnen Sprachgebiete, ganz abgesehen vom Fehlen von Listen wirklich nationaltypischer Jugendbücher, deren Auswahl nach Kriterien zu erfolgen

hätte, die auch erst noch erarbeitet werden müssten.

### Weitere unerforschte Probleme

Wir haben nun mehr assoziativ als systematisch einige Aspekte der Jugendlektüre vor allem im Hinblick auf den jungen Leser gestreift. Wichtige Aspekte haben wir noch kaum erwähnt, zum Beispiel die Ablösung der «Jugendbuch-Phase» durch die Haltung des Jugendlichen zu einer Zeit, da er alles, was nach Jugendbuch auch nur entfernt riecht, weit von sich weist und es eines besonderen Geschicks bedarf, den jungen Menschen für das Buch zu gewinnen. Auch hier ist zu sagen, dass es andererseits eine nicht unbeträchtliche Zahl von Jugendlichen gibt, die lange nach Schulaustritt noch mit Vorliebe typische Jugendbücher lesen.

An diese Beobachtung anschliessend sei kurz die Neigung alter Menschen gestreift, die Lieblingsbücher ihrer Kindheit wieder zu lesen. Auch wenn es sich hier nicht um eine Frage der Pädagogik, sondern eher einer Gerontagogik handelt, ergäben sich doch interessante Ausblicke: Welche Leseerlebnisse haben in der Erinnerung die Jahrzehnte des dazwischenliegenden Lebens überdauert? Sind solche unverwischbaren Eindrücke der Jugendlektüre individuell verschieden oder in der Epoche begründet, oder sind es überzeitliche und allgemeingültige Gestalten und Motive, die bis ins hohe Alter haften geblieben sind?

Damit ist ein auch kulturhistorisch und soziologisch interessantes Untersuchungsgebiet angedeutet, nämlich das *Verhältnis der Jugendlektüre zu bestimmten Epochen*. In den letzten Jahren ist dieser Aspekt vor allem von jüngeren Theoretikern und auch Publizisten kritisch ins Auge gefasst worden. Selbstverständlich bestehen da gegenseitige Beziehungen: Eine Kinderbuchproduktion wird geschaffen aus dem Geist einer Zeit und für eine Leserhaltung, die ein Ausdruck der betreffenden Gesellschaft ist. Und andererseits propagiert eine Kinder- und Jugendliteratur bestimmte Gedanken und Haltungen einer bestimmten Gruppe oder Schicht. Oft vermittelt und erhält sie in einer Art *cultural lag* (zu deutsch etwa: kulturelles Nachhinken) konservative, veraltete, unzeitgemässe Vorstellungen und hilft sie

zementieren. Dies ist ja der Vorwurf, den die Gruppe DODERER (1969) in Frankfurt zu Recht oder Unrecht den Klassikern wie den Brüdern Grimm, Johanna Spyri und anderen macht.

Es wäre in diesem Zusammenhang auch zu überlegen, inwieweit die *Geschichtsschreibung* der Pädagogik eine vielleicht nicht unwesentliche Bereicherung erfahren könnte dadurch, dass sie die Betrachtung der Erziehungshaltungen miteinbezieht, wie sie sich in der Kinder- und Jugendliteratur der verschiedenen Epochen und Länder oft sehr anschaulich und sogar drastisch widerspiegeln.

### Jungleserforschung

Nachdem nun so oft die Rede war von Leserhaltungen und -reaktionen, ist es an der Zeit, auf die Lesereserforschung und insbesondere die Jungleserforschung kurz einzutreten. Hier geht es also nicht um die literaturwissenschaftliche, psychologische oder wie immer geartete Analyse des Lesestoffs, sondern um die repräsentative Untersuchung der Adressaten, an die sich das Angebot von Kinder- und Jugendbüchern richtet.

Niemand weiss, wer der erste Lehrer war, der in seiner Klasse Fragebogen austeilte oder mündliche Recherchen hielt mit Fragen wie:

«Welches ist dein liebstes Buch?»

«Wie heisst dein Lieblingschriftsteller?»

«Wieviele Bücher liest du in der Woche, im Monat, im Jahr?»

«Welche Bücher besitzt du selber zu Hause?»

«Liest du Comics-Heftchen, Krimigeschichten, Groschenheftchen?» usw.

Wie zuverlässig solche Erhebungen zumeist sind, kann man sich denken. Doch fehlt es nicht an ernsthaften Versuchen, in Schulen oder bei bestimmten Altersstufen die Lesegewohnheiten nach allen Regeln der Meinungsforschungstechnik zu erkunden. Ich nenne hier vor allem:

ROSENMAYR und Mitarbeiter. *Kulturelle Interessen von Jugendlichen*. Wien und München 1966.

BÖDECKER, Hans. *Das Leseinteresse Jugendlicher von 11 bis 15 Jahren*. Jugendschriften-Warte 1957/58.

DAHRENDORF, Malte. *Das Mädchenbuch und seine Leserin*. Hamburg 1970, S. 158 ff.

Was nun in dieser Hinsicht zunächst zu leisten wäre, ist eine methodologische Abklärung anhand der bisher durchgeführten guten und weniger guten Erhebungen. Auf dieser Grundlage könnte dann mit allen Mitteln der Sozialforschung eine eigentliche Untersuchung über die Lesegewohnheiten auch in der Schweiz rascher und vor allem zuverlässiger – eben auch aufgrund der Kenntnis der verborgenen Klippen – durchgeführt werden. Als Postulat für die Schweiz haben wir eine umfassende Leserforschung bei den Heranwachsenden schon vor Jahren dem Schweizerischen Nationalfonds vorgelegt.

### **Der Kinderschriftsteller**

Wir haben bisher das Phänomen des Lesens vor allem vom Standpunkt des Lesers, des Rezipienten, aus betrachtet. Ebenso gut hätten wir vom Inhalt der Bücher und von deren Schöpfern, den Verfassern der Jugendschriften, ausgehen können. Er würde eine psychologische Betrachtung für sich verdienen: *der Kinderbuch- und Jugendbuchautor*.

Eine faszinierende Aufgabe für einen Psychologen – es könnte zum Beispiel ein Szondianischer Schicksalsanalytiker sein – wäre die Nachforschung nach allfälligen gemeinsamen psychischen Strukturelementen bei erfolgreichen Kinder- und Jugendbuchautoren. Denn der Erfolg eines Kinderschriftstellers ist ja nicht eine Selbstverständlichkeit. Schon bei einem «Erwachsenenautor» ist der Erfolg oft schwer zu erklären. Beim Kinderbuchautor ist die Kausalität noch rätselhafter. Denn er schreibt ja nicht für seinesgleichen. Er schreibt für einen Leser, der er selber nicht mehr ist. Er wendet sich an einen ihm entwicklungs-mässig fremden Menschen, mit einem anderen Schatz an Vorstellungen, Begriffen, Denkvorgängen, Wertmassstäben. Er kann allenfalls Grundregeln sich intellektuell aneignen, zum Beispiel, dass er Zustandsbeschreibungen vermeiden und möglichst viel vordergründiges Geschehen schildern muss, dass indirekte Rede nicht ankommt, dass bei jüngeren Lesern die Sätze eine bestimmte Länge nicht überschreiten und Abstracta wie auch unbekannte Fremdwörter vermieden werden sollen.

Was der Kinderschriftsteller aber nicht lernen kann, ist die schöpferische Produktion innerer Vorstellungen, die der Erlebniswelt des Kindes entsprechen, und die Fähigkeit, diese inneren Vorstellungen allgemeingültig in Worten wiederzugeben. Der Literaturpsychologe oder Ausdruckspsychologe wird dabei nicht übersehen, dass der Schreiber auf viele Ausdrucksmittel verzichten muss, die dem mündlichen Erzähler zur Verfügung stehen, der in Fleisch und Blut bei seiner Familie in der Stube sitzt oder vor seiner Schulklasse steht. Er muss verzichten auf die Ausstrahlung der gegenwärtigen Person, der stimmlichen Mittel, der Gestik, des angemessenen Raumes und spezifischer Situationsbedingungen, mit denen der mündliche Erzähler – übrigens auch im Fernsehen – seine Worte entscheidend unterstützen kann, so sehr, dass es oft kaum mehr darauf ankommt, was er nun eigentlich erzählt.

Der schriftliche Erzähler kann auch nicht die Wirkung seiner Worte kontrollieren und sich auf die Reaktion einstellen. Er schreibt für eine unbekannte Zahl ihm unbekannter Empfänger mittels des dünnen Mediums der Buchstaben und Satzzeichen. Ist es verwunderlich, dass diese Sonderbegabung bei einer sehr kleinen Zahl von Menschen zu finden ist? Wer sie sind, kann man den Jugendbuchkatalogen verschiedener Jahrgänge entnehmen. Was den wirklichen Kinderschriftsteller vom Werk und von der Persönlichkeitsstruktur her ausmacht, sollte man einmal von einem Psychologen hören, aber nicht in Form eines belletristischen Essays, sondern als Ergebnis von Untersuchungen, die mit adäquaten Mitteln wissenschaftlicher Beobachtung und Analyse durchgeführt worden sind.

### **Zum Schluss**

Wir haben gesehen: Der psychologischen und pädagogischen Bezüge und Probleme sind auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendlektüre Legion. Zur Illustration des Gesagten seien noch einige konkrete *Fragen oder Probleme* genannt:

*Wie steht es mit den schichtenspezifischen Sprachschwierigkeiten in bezug auf die Lektüre?*

*Kann die Kinderlektüre zum Ausgleich der* 314

*schichtenspezifischen Sprachschwierigkeiten beitragen? – allenfalls wie?*

*Die Werthaltungen in der Jugendlektüre und deren Einfluss auf den jungen Leser.*

*Psychologische Voraussetzungen beim erwachsenen Käufer von Kinderbüchern.*

*Psychologische und pädagogische Aspekte der «antiautoritären» und politischen Kinder- und Jugendbücher.*

*Die Rezeption von Aufklärungsschriften durch Kinder und Jugendliche, verglichen mit dem Sexualunterricht in der Schule und der persönlichen Aufklärung und Beratung.*

*Die Wirkung von Märchen/Sage auf Kinder.*

*Wahrnehmungsprozess und Bedeutungserlebnis beim Betrachten von Bilderbüchern durch Kinder im Vorschulalter.*

*«Bibliotherapie»: das Kinder- und Jugendbuch als therapeutisches Mittel bei verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen.*

*Spezifische Anforderungen an die Lektüre intelligenznormaler Taubstummer.*

*(Und wiederum für normale Schulverhältnisse: Die Beziehung zwischen der Freizeitlektüre und der schriftlichen und mündlichen Sprachgewandtheit des Kindes.*

Und schliesslich eine unseres Erachtens dringliche Studie:

*Die Jugendliteratur im Curriculum des Volksschullehrers und des Dozenten an Lehrerseminaren.*

Denn mit gutem Grund, wenn auch bisher fast wirkungslos, hat ein für die geistige Förderung der Jugend sehr engagierter Schulmann geschrieben:

«Befragungen – auch unter Studierenden – haben immer wieder gezeigt, dass die Erinnerung an die Privatlektüre intensiver und vielfältiger ist als die an die Schullektüre . . . Um so erstaunlicher ist es dann, dass sich die Pädagogik und sogar die Literarpädagogik bisher auch nicht im entferntesten in dem Ausmass um das Jugendbuch gekümmert hat, wie es eigentlich seine Bedeutung für den Heranwachsenden fordert.»

#### Literaturnachweis

ANDERSCH, A. (1960). *Sansibar oder der letzte Grund*. Frankfurt: Fischer-Bücherei, Bd. 354. S. 48 f.

ANGST, Anny (1947). *Die religions- und moralpädagogische Jugendschrift in der deutschen Schweiz von der Reformation bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*. Dissertation. Zürich.

BAMBERGER, R. (1973). *Leseerziehung*. Wien/München: Jugend und Volk.

BAUMGÄRTNER, A. C. (1969). *Perspektiven der Jugendlektüre*. Beiträge zur Leseerziehung. Weinheim: Beltz.

BEINLICH, A. (1966). *Handbuch des Deutschunterrichts*. – Kapitel: Über die Entwicklung der Leseneigungen und des literarischen Verständnisses. S. 741–796. Emsdetten Westf.: Lechte. – (1967). *Der junge Leser und das Jugendschrifttum*. Bertelsmann Briefe Heft 49, S. 10–19.

BÖDECKER, H. (1959 ff.). *Dein Lieblingsbuch – Dein Lieblingsautor*. Jugendschriften-Warte.

BÜHLER, Charlotte (1918). *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. Leipzig: Barth.

– / BILZ, Charlotte (1958). *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. München: Barth.

DAHRENDORF, M. (1970). *Das Mädchenbuch und seine Leserin*. Versuch über ein Kapitel «triviale» Jugendlektüre. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.

DODERER, K. (Hrsg., 1969). *Klassische Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Beltz.

HEYN, W. (1965). *Kinderbuch-Texte*. Journal für Marktforschung. Konstanz: Delta Marketingforschung.

HILLEBRAND, M. J. (1966). *Kind und Sprache*. Teil 2. München: Kösel. (Bes. Kap. V: Psychologische Probleme des Lesens und des Leseunterrichts, S. 110–125).

HÖLDER, Anneliese (1967). *Das Abenteuerbuch im Spiegel der männlichen Reifezeit*. Ratingen: Henn.

KLAUSMEIER, Ruth-Gisela. (1963). *Völkerpsychologische Probleme in Kinderbüchern*. Vergleichende Untersuchungen an englischer, französischer und deutsch-schweizerischer Kinderliteratur. Dissertation. Bonn: Bouvier.

ROSENMAYR, L. (1969). *Kulturelle Interessen von Jugendlichen*. Wien: Hollinek / München: Juventa.

SCHLIEBE-LIPPERT, E. (1950). *Der Mensch als Leser*. Begegnung mit dem Buch. S. 47–59. Ratingen: Henn (Fredeburger Schriftenreihe).

SCHMIDT, H. (1966). *Jugendbuch im Unterricht*. Duisburg: Eidens / Weinheim: Beltz.

WEGEHAUPT, H. (1972). *Bibliographie der in der DDR von 1949–1971 erschienenen theoretischen Arbeiten zur Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin-Ost: DDR-Zentrum für Kinderliteratur.