

A K T U A L I T Y S K I P

ČTENÁŘSTVÍ, JEHO VÝZNAM A PODPORA

Výzkum, teorie a praxe v České republice
a Spolkové republice Německo

skip

PRAHA

Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR
2008

Čtenářství, jeho význam a podpora

Výzkum, teorie a praxe v České republice
a Spolkové republice Německo

*Přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních
pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007
v Goethe Institutu v Praze*

Lesen, seine Bedeutung und Förderung

Forschung, Theorie und Praxis in der Tschechischen Republik
und in der Bundesrepublik Deutschland

*Vorträge aus dem Fortbildungstag, veranstaltet durch das Goethe-Institut Prag
und den Fachverband Bibliothek und Information der Tschechischen Republik
am 19. November 2007 im Goethe-Institut Prag*

Obsah

ČESKY	3
Podpora četby a čtenářství a SKIP (Z. Houšková, V. Richter)	3
Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství ... (Ch. Garbe)	5
1. Čtenářská kompetence jako klíčová kvalifikace ve znalostní společnosti	5
2. Výsledky výzkumu čtenářské socializace: Jak se děti, mládež (a dospělí) stávají čtenáři/čtenářkami?	10
3. Šance a úkoly systematické podpory čtenářství	14
Jak se čte v České republice (Knižní chování) (J. Trávníček)	20
1. Úvod	20
2. Čtenáři	21
3. Rozložení/typologie čtenářů	23
4. Nabývání knih	25
5. Knihovny	30
6. Závěry	31
7. Apendix: Několik česko-německých srovnání	36
DEUTSCH	41
Lese(r)förderung und SKIP (Z. Houšková, V. Richter)	41
Lesen in Deutschland: aktuelle Forschungsergebnisse, Problemlagen und Förderkonzepte (Ch. Garbe)	44
1. Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft	44
2. Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung: Wie werden Kinder, Jugendliche (und Erwachsene) zu Leser/innen?	50
3. Chancen und Aufgaben einer systematischen Leseförderung	54
Wie liest man in der Tschechischen Republik? (Leseverhalten und Buchkontakt) (J. Trávníček)	60
1. Einleitung	60
2. Die Leser	62
3. Lesertypologie	64
4. Bucherwerb	67
5. Öffentliche Bibliotheken	72
6. Schlussfolgerungen	74
7. Anhang: Einige deutsch-tschechische Vergleiche	79

Podpora četby a čtenářství a SKIP

V souvislosti s využíváním internetu a průnikem informačních technologií do života společnosti se velmi intenzivně diskutuje o budoucí úloze knihoven. O tom, budou-li se služby knihoven v budoucnu rozšiřovat, či zda naopak dojde k jejich omezení, rozhodne chování a potřeby jejich uživatelů. Existuje ovšem celá řada společenských funkcí, v nichž jsou klasické knihovny nezastupitelné. Jednou z nich je bezesporu podpora a rozvoj čtenářství. Knihovny jsou vedle rodiny, školy a knižního trhu dalšími důležitými institucemi, které mohou podstatně ovlivnit značnou část populace v jejím vztahu ke knize a četbě. Není proto náhodou, že i profesní organizace Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP) věnuje podpoře četby a čtenářství trvale velkou pozornost. K propagaci četby a čtenářství organizuje spolu s knihovnami akce celostátního charakteru, které usilují o oslovení širší veřejnosti:

- **Týden knihoven** – je pořádán od roku 1996. V prvním říjnovém týdnu představuje každoročně přes 400 knihoven uživatelům a veřejnosti své nové i tradiční služby. Během Týdne knihoven se konají stovky aktivit věnovaných knize a četbě.
- **Velké říjnové společné čtení (VŘSČ)** – je pořádáno od roku 2003 jako součást Týdne knihoven. V jeden den probíhají ve více než 100 knihovnách ve spolupráci se školami a dalšími institucemi různé formy veřejného čtení pro všechny věkové skupiny obyvatelstva. Pro každé VŘSČ je vybírán k připomenutí český spisovatel či básník, který má v daném roce důležité životní jubileum.
- **Světový den knihy a autorských práv** – k tomuto významnému dnu, vyhlášenému UNESCO na 23. dubna, se připojují na výzvu SKIP akcemi k prezentaci knihy a podpoře četby desítky knihoven.
- **Den pro dětskou knihu** – byl poprvé zorganizován v roce 2007 v sobotu před 1. adventní nedělí. Zúčastnilo se jej více než 100 knihoven. Akce se rázem stala populární a založila zřejmě novou tradici. Je pojednána jako den otevřených dveří knihovny a je zaměřena na propagaci dětské knihy, četby i knihovnických služeb. V knihovně probíhá především předvánoční prodej knih pro děti a různé doprovodné akce, související se čtením a knihou a určené celým rodinám (výstavy knih, dětských literárních i výtvarných prací, soutěže, dílny, dětská divadelní a hudební vystoupení, společné čtení dětí s rodiči apod.).
- **Březen – měsíc Internetu (BMI)** – kampaň je organizována od roku 1996 občanským sdružením BMI a je primárně zaměřena na propagaci a podporu využívání internetu; v poslední době pak především na výhody, které internet přináší skupinám ohroženým sociálním vyloučením (zdravotně handicapovaní, senioři, nezaměstnaní aj.). SKIP je partnerem kampaně a knihovny se jí účastní od jejího vzniku. Kromě propagace veřejného internetu a služeb založených na využívání informačních technologií ji však využívají rovněž k propagaci literatury, knih a čtení. Navazují tak na tradiční akce Březen – měsíc knihy a ukazují veřejnosti možnosti a alternativy vzájemného propojení četby a studia v tradiční i elektronické podobě. Z jednoho březnového týdne se stává od roku 2008 speciální **Týden čtení**, kdy předčítání, společná hlasitá čtení a podobné aktivity v knihovnách dominují.
- **Noc s Andersenem** – je vůbec největší akcí SKIP a jeho Klubu dětských knihoven (KDK) a zároveň největší akcí na podporu dětského čtenářství v ČR. Je organizována od roku 2001 v den výročí narození H. CH. Andersena. Každoročně stoupá počet institucí, dětí a dospělých, kteří se jí účastní. Přes 660 „spacích míst“ v několika zemích Evropy (kromě České republiky také na Slovensku, v Polsku a Slovinsku), na 22 000 dětí a 5 000 dospělých je bilance posledního ročníku. K českým knihovnám se přidávají nejen knihovny v dalších evropských zemích, ale také školy, dětské domovy, nemocnice, domy dětí a mládeže a mnohá další zařízení a organizace. Hlavní ideou je netradiční, dobrodružné a zároveň zábavné strávení noci v knihovně při společném čtení a stovkách souvisejících aktivit.
- **Kde končí svět** – je dlouhodobě koncipovaný etapový projekt KDK SKIP, zahájený v roce 2000. Jeho cílem je rozvíjet a podporovat dětské čtenářství, fantazii a tvořivost a nabídnout dětem možnost aktivně a kvalitně trávit volný čas. Přibližně 100 knihoven pro děti připravuje dle společného tematického zadání literární, čtenářské, dramatické a výtvarné aktivity na lokální a regionální úrovni. Vyrcholením těchto aktivit je **Pasování rytířů Řádu krásného slova** – slavnostní setkání vítězů regionálních přehlídek. Titul „rytíře“ získává vedle vybraných dětí vždy také jeden spisovatel a jeden interpret literární tvorby pro děti.
- **Plakáty na podporu četby** – díky spolupráci s mediální agenturou Leo Burnett Advertising a dalšími firmami byla v roce 2005 vydána série tří plakátů „**Přečtěte si to dřív než Hollywood**“. Plakáty

propagují četbu provokativní formou fotografie z fiktivní filmové adaptace známého literárního díla, která degraduje původní uměleckou kvalitu na produkt masové zábavy. Fotografie je doplněna uvedenou výzvou k četbě díla. Navázat na úspěch této akce by měl projekt plakátů Čtu! zobrazujících známé osobnosti při četbě oblíbených děl (obdoba amerického projektu „Read“).

- **Moje kniha** – již uzavřený velmi úspěšný projekt z roku 2004 – v němž SKIP hledal nejoblíbenější knihu obyvatel České republiky. Ankety se zúčastnilo na 93 000 hlasujících.
- **Připomínání literárního odkazu významných osobností české literatury** zahajuje SKIP v roce 2008 propagační aktivitou „Česko čte Čapka“ (ČČČ). Karel Čapek je připomínán a čten ve všech výše zmíněných aktivitách, série jeho literárních portrétů je publikována v časopisu Grand Biblio.
- SKIP je rovněž připraven podporovat projekty dalších subjektů týkající se čtenářství. Příkladem může být spolupráce při udělování prestižní ceny za literaturu „Magnesia Litera“. SKIP je v tomto případě garantem ceny Litera za publicistiku. Současně aktivizuje stovky knihoven k šíření ankety o čtenáři nejlépe hodnocenou knihu uplynulého roku „Kanzelsberger – cena čtenářů“.
- Podobnou úlohu hraje SKIP a KDK při podpoře a realizaci ankety o nejoblíbenější dětskou knihu uplynulého roku – „SUK“, pořádané Národní pedagogickou knihovnou Komenského.
- Relativně novým prvkem v činnosti SKIP na poli propagace četby je spolupráce s vydavatelstvím bezplatných inzertních časopisů GRAND PRINC při vydávání měsíčníku GRAND BIBLIO, časopisu věnovaného knihám a určeného nejširší čtenářské veřejnosti. SKIP se aktivně podílí na činnosti redakční rady, ovlivňuje obsahové zaměření časopisu a organizuje také jeho distribuci prostřednictvím knihoven.
- Bylo by možné uvést ještě celou řadu dalších aktivit, které probíhají k podpoře četby a čtenářství v jednotlivých regionálních organizacích SKIP (např. **Odkaz Jaroslava Foglara** aj.) nebo které se prostřednictvím KDK a SKIP šíří do dalších knihoven (např. **Pasování prvňáčků na čtenáře, Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou** apod.).

Jednou z priorit SKIP je vzdělávání určené pracovníkům knihoven. Řada přednášek, seminářů, konferencí a dílen je věnována právě problematice četby, čtenářství, literatury: dlouhodobě koncipované cykly „Literární Sumava“, „Přes vzdělaného knihovníka ke vzdělanému čtenáři“, „Dramatická výchova v práci s dětským čtenářem“ i jednotlivé specializované semináře, z posledního období například „Děti z menšin v knihovnách – práce s romskými dětmi“ aj. Není tedy náhodou, že i celostátní konference **KNIHOVNY.CZ – od internetu ke čtenářství**, která se konala jako vrcholová akce v roce 2007 u příležitosti 6. valné hromady SKIP, byla významnou měrou zaměřena na otázky čtenářství.

I v mnohaleté, efektivní a velmi úspěšné **spolupráci s Goethe-Institut Prag** (<http://www.goethe.de/mps/pra/deindex.htm>), z níž mimo jiné vzešly v předchozích letech tak úspěšné projekty, jako benchmarking v českých knihovnách nebo projekt nové knihovny se zaměřením na romskou populaci v Ostravě „Romaňi kereka“, jsme se již několikrát zabývali problematikou čtenářství. Zatím naposledy v roce 2007 jsme společně připravili mimořádně úspěšný **seminář Čtenářství, jeho význam a podpora**. Byl věnován problematice výzkumu čtenářství a čtenářských kompetencí ve Spolkové republice Německo a v České republice. **Prof. Dr. Christine Garbe** z Ústavu pro německý jazyk a literaturu a jejich didaktiku Fakulty vzdělávacích a sociálních věd a věd o kultuře Lüneburské univerzity Leuphana a **Prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.**, z Ústavu pro českou literaturu Akademie věd ČR a Ústavu české literatury a literární vědy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze plně zaujali nabitý sál Goethe-Institutu. Inspirativní přednášky, zajímavá data z výzkumů, živá diskuse, možnost mezinárodního porovnávací situace – to vše bylo natolik příznivě přijato a hodnoceno účastníky semináře, že považujeme za potřebné sdílet alespoň část poznatků s těmi, kdo neměli možnost se ho zúčastnit. Předkládáme proto všem zájemcům tuto publikaci, obsahující přednášky výše zmíněných lektorů. Věříme, že bude stejně úspěšná a inspirativní, jako byl seminář, na němž zazněly.

Za realizaci semináře i publikace bychom chtěli poděkovat oběma autorům, a zejména vedoucí oddělení informace a knihovny Goethe-Institutu Prag, paní Sabine Reddel-Heymann a jejímu týmu. Především díky jejich aktivní kolegiální pomoci má naše vzájemná spolupráce tak dobré výsledky.

Zlata Houšková – Vít Richter, SKIP

Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství

CHRISTINE GARBE

Ediční poznámka:

V textu prof. Ch. Garbe se překládá německý výraz „Lesekompetenz“ převážně jako „čtenářská kompetence“. Na místě by však byl i překlad „čtenářská gramotnost“, neboť „Lesekompetenz“ se zde používá zpravidla jako německý ekvivalent anglického pojmu „reading literacy“, jež Ústav pro informace ve vzdělávání v materiálech o programu PISA překládá právě jako „čtenářská gramotnost“ (a podobně výraz „gramotnost“ používá v dalších spojeních). Prof. Garbe však pojem „-k(K)ompetenz“ používá také v dalších významech a navíc v některých ohledech (s dalšími německými vědeckými pracovníky) nesouhlasí s tím, že koncepce PISA v procesu rozvoje čtení a čtenářské socializace nezohledňuje zejména čtenářskou motivaci aj. (viz s. 11, 13 této brožury). Abychom se pokud možno vyhnuli dvojmu překladu „kompetence/gramotnost“, volíme zpravidla výraz „kompetence“. Jde ovšem o problémové pole gramotnosti v širokém slova smyslu.

1. Čtenářská kompetence jako klíčová kvalifikace ve znalostní společnosti

1.1. Šok ze studie PISA v roce 2000: čtenářská kultura v Německu, identifikace problémových skupin

Na konci roku 2001 vyděsily v Německu rodiče, učitelky, politiky aktivní v oblasti vzdělávání a celou veřejnost výsledky studie PISA 2000¹, při níž byly z pověření OECD testovány „základní kompetence žáků a žáků v mezinárodním srovnání“, tj. celkem v 32 státech. V rámci tohoto programu budou každé tři roky zjišťovány schopnosti patnáctiletých žáků a žáků (tj. žakovská populace na konci povinné školní docházky) ve třech oblastech – čtenářská kompetence, základní matematické a přírodovědné vzdělání a kompetence přesahující hranice jednotlivých oborů jako autoregulované učení a zběhlost v užívání počítače. V každé zemi bylo testováno 4.500 až 10.000 žáků a žáků, v Německu pak 5.000 žáků a žáků pro mezinárodní srovnání a dalších 45.000 pro národní srovnání mezi spolkovými zeměmi, jehož výsledky byly zveřejněny v létě roku 2002.

Výsledky první studie PISA 2000, při níž byla těžištěm výzkumu čtenářská kompetence, způsobily německé veřejnosti šok. Výkony německých žáků a žáků se v mezinárodním srovnání pohybovaly vždy ve spodní třetině. V oblasti čtenářské kompetence to například znamená, že Německo na „celkovém žebříčku čtení“ obsadilo 21. pozici a vykazuje horší výkony než skoro všechny ostatní západoevropské země a všechny anglosaské země.

V matematických a přírodovědných testech němečtí školáci/školačky nedopadli o mnoho lépe.

Podle mého názoru jsou zvláště alarmující tato čtyři zjištění:

1. V oblasti čtenářské kompetence téměř 10 % absolventů základních škol nedosahuje ani nejnižšího kompetenčního stupně I a dalších 13 % dosahuje právě jen kompetenčního stupně I, tj. skoro čtvrtina německých žáků a žáků disponovala na konci své povinné školní docházky jen minimálními čtenářskými schopnostmi, každý desátý mladistvý se pohybuje dokonce pod tímto minimem, a potenciálně by tedy mohl patřit k rostoucí skupině tzv. funkčních nebo sekundárně negramotných v postindustri-

1) PISA je zkratkou „Programme for International Student Assessment“. Je to program opakovaného zjišťování základních kompetencí dorůstající generace, který realizuje Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). Ve svém textu cituji německou publikaci mezinárodních výsledků pod zkratkou „PISA 2000“; úplný bibliografický údaj je uveden v seznamu literatury.

álních společnostech. Spolkový svaz pro gramotnost vychází z toho, že v Německu žijí cca 4 miliony negramotných a že německé školy opustí každoročně cca 80.000 mladistvých, kteří jsou na cestě k „sekundární negramotnosti“² – skutečně zdrcující výsledek německého školství! Studie PISA definovala pro čtenářskou kompetenci pět kompetenčních stupňů, přičemž experti očekávají, že by žáci všech typů škol měli od 8. ročníku zvládat nároky kladené kompetenčním stupněm II (srov. PISA 2000, s. 101). Experti PISA definují „patnáctileté, kteří nedosáhli kompetenčního stupně I, jako rizikovou skupinu, pokud jde o jejich vyhlídky na úspěch v povolání“ (tamtéž, s. 117). V této rizikové skupině je zvlášť vysoký podíl dětí imigrantů, tj. integrace imigrantů do německého jazykového společenství vykazuje značné deficity (srov. tabulka 2.7, s. 118).

2. V Německu existuje nejsilnější souvislost mezi sociálním původem, popř. intelektuálním prostředím rodin, z nichž děti pocházejí, a získáváním kompetencí – to znamená: kdo pochází ze sociálně dobře situované a vzdělané rodiny, má v Německu největší šance úspěšně absolvovat školu. Jinými slovy: kompenzační úsilí škol vyrovnat šance pro děti ze sociálně a co do vzdělání neprivilegovaných rodin je v Německu ještě méně úspěšné než ve všech ostatních zkoumaných zemích. To znamená, že zásadně selhala sociálnědemokratická vzdělávací politika uplynulých třiceti let, která si vytkla jako hlavní cíl vytvoření spravedlnosti v sociální a vzdělávací oblasti. (Srov. PISA, s. 384, obr. 8.10)
3. V Německu 42 % patnáctiletých udává, že vůbec nečtou pro radost, zatímco ve Finsku (zemi s nejvyšší čtenářskou kompetencí) to o sobě říká jen 22 % mladistvých. Německo má vůbec nejvyšší počet žáků a žákyň, kteří o sobě tvrdí, že ve svém volném čase vůbec nečtou (alespoň ze zemí, u nichž byla prokázána statisticky významná souvislost mezi čtením ve volném čase a čtenářskými výkony; srov. PISA 2000, s. 114, obr. 2.13).
4. Rozdíly mezi pohlavími ve čtenářském chování a čtenářské kompetenci jsou značné a byly doloženy ve všech 31 testovaných zemích: „Největší a nejkonzistentnější rozdíly mezi pohlavími sledujeme v oblasti čtení. Ve všech zemích, které se účastní studie PISA, dosahují dívky v testech čtení významně lepších výsledků než chlapci. V Německu mají dívky náskok zhruba půl kompetenčního stupně, což je v zásadě srovnatelné s rozdílem zjištěným ve všech státech OECD.“ (PISA 2000, s. 253) Zajímavé je, že rozdíl mezi dívkami a chlapci je o to větší, čím náročnější jsou úkoly a čím více jsou texty zaměřené na psanou formu. (Srov. tamtéž, s. 254.) Zároveň se ukázalo, že postoj chlapců ke čtení je výrazně negativnější než u dívek. V průměru zemí OECD souhlasí celkem cca 46 % chlapců s výrokem, že čtou, jen když musí, zatímco totéž o sobě tvrdí jen 26 % dívek. V Německu je toto procento dívek srovnatelné s mezinárodním výsledkem (také 26 %), ale podíl chlapců je dokonce ještě vyšší (52 %). (PISA 2000, s. 262)

Německo, tradiční země spisovatelů a myslitelů, je od zveřejnění první studie PISA na konci roku 2001 v šoku: Nestali jsme se ve skutečnosti už dávno zemí potenciálních analfabetů? Experti PISA zjistili, že skoro 25 procent testovaných mladistvých má na konci povinné školní docházky dramaticky špatné čtenářské schopnosti a s takovouto výbavou budou sotva schopni dostat požadavkům vysoce komplexního světa práce postindustriálních znalostních a informačních společností. K výše popsaným slabým výsledkům ve čtení vedou zejména tři rizikové faktory: původ v rodině s nízkým vzděláním / z nižších sociálních vrstev, migrační pozadí (mateřštinou není němčina) a mužské pohlaví. V souhrnu tedy: mladistvý mužského pohlaví z rodiny imigrantů z nevzdělaného a sociálně slabého prostředí. Od té doby hovoříme v Německu o druhé „vzdělávací katastrofě“ a každá nová srovnávací studie OECD zaměřená na vzdělání potvrzuje špatný výsledek německého vzdělávacího systému v mezinárodním srovnání.

Když byly v roce 2003 zveřejněny první výsledky mezinárodní studie čtenářství na prvních stupních základních škol PIRLS, německy IGLU, Německo si vydechlo: Zdá se, že na konci čtvrté třídy obstály výkony německých žáků a žákyň v mezinárodním srovnání výrazně lépe než na konci 2. stupně základ-

2) Takto se vyjádřil Peter Hubertus, jednatel Spolkového svazu pro gramotnost, v tiskové zprávě k „Mezinárodním dni gramotnosti“ dne 8. 9. 2003.

ních škol. Německo se zde z 35 testovaných zemí umístilo na 11. místě a tím i v první třetině srovnávaných výkonů. Výzkum IGLU nepotvrdil ani jiná alarmující zjištění studie PISA:

1. Jestliže studie PISA ukázala, že se při pěti definovaných „kompetenčních stupních“ v oblasti čtenářské kompetence a očekávané standardní úrovní na kompetenčním stupni II ocitlo pod touto úrovní překvapivě mnoho mladistvých, IGLU ukázalo, že si desetiletí – při čtyřech kompetenčních stupních – zdaleka nestojí tak špatně.
2. I rozdíly mezi pohlavími, které byly ve studii PISA ve prospěch dívek značné, se v IGLU ve srovnání s tím jeví jako malé, a ani nápadně velký rozptyl mezi výsledky dobrých a špatných čtenářů v PISA se u studie na prvním stupni neopakoval, tj. čtenářské výkony jsou výrazně homogennější než u mladistvých.
3. Jako zvlášť pozitivní se jeví fakt, že žáci a žákyně na prvním stupni ještě mají mnohem větší zájem o čtení než patnáctiletí: jestliže ve studii PISA uvedlo 42 % patnáctiletých, že nikdy nečtou pro potěšení, ve studii IGLU bylo těch, kteří nečtou pro radost, jen 18 %.

Nicméně by bylo chybou nechat se uchláholit *relativně lepším výsledkem* německých dětí v *mezinárodním* srovnání (kdy Německo skončilo na 11. místě oproti 21. pozici ve studii PISA) a nevzít na vědomí, že i studie IGLU upozorňuje na závažné problémy:

1. Studie PISA ukázala, že v Německu existuje v mezinárodním srovnání největší souvislost mezi sociálním původem, popř. vzdělanostním prostředím rodin, ze kterých děti pocházejí, a získáváním kompetencí. Tato souvislost byla prokázána i v IGLU, jakož i stejně, popř. ještě větší systematické znevýhodňování dětí z rodin imigrantů, jejichž mateřštinou není němčina (srov. IGLU 2003, s. 297a).
2. Na konci 1. stupně základních škol dosahuje v Německu v oblasti čtenářské kompetence 10 % žáků/žákyn pouze kompetenčního stupně I a zhruba 30 % pouze kompetenčního stupně II. Stupeň I definují experti IGLU jako schopnost „vyvodit z úryvku textu věcný obsah“. Na obou základních kompetenčních stupních tedy jde o pochopení explicitního obsahu, který je obsažen přímo v textu. Nedosahuje se zde tedy „pochopení implicitních obsahů na základě kontextu“ (stupeň III) ani „uvedení několika částí textu do vzájemného vztahu“ (stupeň IV). Jestliže spodních 10 % procent žáků experti IGLU považují za „skutečně rizikové žáky“, oněch 30 % na stupni II pak považují za žáky, kteří „potřebují intenzivní podporu“: „Bez další, systematické podpory v oblasti čtenářské kompetence budou mít pravděpodobně ve všech předmětech potíže získávat nové znalosti.“ (IGLU 2003, s. 135) Jinými slovy: 40% žáků/žákyn na konci 1. stupně není, pokud jde o jejich čtenářské kompetence, dostatečně připraveno pro druhý stupeň.
3. I studie IGLU potvrdila to, co PISA označila jako problém: schopnosti a prostředky učitelů diagnostikovat čtenářskou kompetenci jsou dramaticky nedostačující: „Učitelé evidentně neuplatňují při doporučeních k přechodu na druhý stupeň u kritéria ‚Porozumění přečtenému‘ srovnatelná měřítka, protože výkony dětí, které byly doporučeny k přechodu na různé typy škol druhého stupně, jsou rozptýleny ve třech kompetenčních stupních.“ (IGLU, s. 133). Podle expertů IGLU se tedy nedaří „roztřídit na konci 4. třídy žáky a žákyně tak, aby na navazující školy přicházely skutečně výkonnostně relativně homogenní skupiny – alespoň co se týče čtenářské kompetence.“ (Tamtéž, s. 134)

Na základě těchto – zde jen krátce načrtnutých – výsledků studie IGLU by bylo chybou, odvolávat varování pro první stupně základních škol, jak to opakovaně zaznělo ve veřejné debatě. I když odhlédneme od faktu, že PISA a IGLU nejsou přímo srovnatelné, protože se lišily jak zúčastněné země, tak i úkoly v testu, připadá mi naléhavý především jeden aspekt – a sice aspekt vývoje: problémy, které PISA zjistila u patnáctiletých, nevznikají teprve na druhém stupni základních škol, ale už v rodině a na prvním stupni – i když se projeví teprve v pubertě; proto se systematická podpora čtenářství musí zaměřit především sem. V druhé části přednášky představím některé relevantní poznatky z mé vlastní oblasti výzkumu, biografického výzkumu čtenářství, a ve třetí části přednášky načrtnu z toho vyplývající důsledky pro efektivní podporu čtenářství.

Proč je čtení klíčovou kvalifikací v mediální společnosti?

Než se budu věnovat otázce, jakou výzvu pro systematickou podporu čtenářství ve společnosti znamenají zjištění studií PISA a IGLU a jaké instituce se na ní musí podílet, chtěla bych učinit několik poznámek na téma „Čtení jako klíčová kvalifikace v mediální společnosti“.

Jako první nezačali bit na poplach germanisté, didaktici literatury nebo vědci zabývající se výzkumem čtenářství, ale teoretici komunikace a mediální vědci, kteří se explicitně vyjádřili pro nutnost podpory čtení. V 80. letech vzbudila rozruch studie švýcarských vědců Heinze Bonfadelliho a Ulricha Saxera, zabývajících se komunikací, jejíž výsledek můžeme krátce shrnout do výroku: „zběhlí čtenáři jsou lepší televizní diváci“. Bonfadelli a Saxer testovali dvě skupiny mladistvých: pravidelné čtenáře a pravidelné televizní diváky. Pouštěli jim v televizi informační pořady (zprávy, magazíny atp.) a následně zjišťovali, co si zapamatovali. Výsledek byl jednoznačný: zběhlí čtenáři si z těchto pořadů dokázali mnohem lépe zapamatovat a strukturovat informace než ti, kteří se hodně dívají na televizi. (Bonfadelli – Saxer 1986, s. 154an.)

Ulrich Saxer vyvodil z těchto a podobných výsledků závěr, že pilnější čtenáři jsou i uvědomilejší televizní diváci, „protože jsou zvyklí písemný text, který je ve srovnání s televzí jako názorným médiem vždy relativně abstraktnější, doplňovat vlastními kombinacemi a závěry, místo aby se jednoduše nechali unášet přílivem obrazů. Za nejúčinnější mediální pedagogiku můžeme tedy stále považovat efektivní výuku čtení, z níž by samozřejmě měla vycházet komplexní mediální gramotnost.“ (Saxer 1991, s. 100)

Bonfadelli a jiní vědci již předpovídali nebezpečí, že postindustriální informační společnost v budoucnu nebude rozdělena na ekonomické třídy, ale na třídy znalostní, tedy nebezpečí, které podtrhuje tzv. „výzkum propasti ve znalostech“. Pokud je totiž pravda, že kompetentní a pravidelní čtenáři jsou i kompetentnějšími uživateli jiných médií, pak je nasnadě riziko, že budeme mít v budoucnu společnost polarizovanou na vysoce kompetentní uživatele médií (heslo: internet) a „analfabety“ sledující televizi (nebo hrající počítačové hry). Rezoluce významných expertů a politiků na téma čtenářské a mediální kultury líčí v roce 1996 nebezpečí „novodobé společnosti dvou tříd“: rozdělení společnosti na „znalostní elity“ a „znalostní proletariát“. „Není potřeba příliš fantazie na to, abychom si dokázali představit, že naše schopnosti a stupeň našeho vzdělání nebude určovat používání médií, ale naopak naše schopnosti a vzdělání budou ovlivňovat naše možnosti s médii zacházet tvůrčím způsobem.“ (K. Ring et al. 1997, s. 155)

Bettina Hurrelmann, působící v oblasti výzkumu čtení a didaktiky německé literatury, uvádí ve svém zásadním příspěvku o podpoře čtenářství z roku 1994 tři argumenty, proč má čtení oproti využívání jiných médií zvláštní hodnotu: 1. maximálně efektivní podpora jazykového vývoje, 2. vytváření a aktivace kognitivních struktur, 3. emocionální a sociální rozvoj. Všechny tři argumenty může podložit novými výsledky výzkumu v oblasti „Emergent-Literacy“³⁾ a získávání jazyka, kognitivně psychologického výzkumu čtení a výzkumu procesů literární recepce; přesáhlo by však rámec této přednášky, kdybychom se těmto výsledkům věnovali podrobně. Proto zde jen uvedu závěry, ke kterým B. Hurrelmann došla: „Protože se prostřednictvím čtení navcvičují jazykové a pojmové kompetence, diferenciacie perspektiv, emocionální účast a koncentrace na porozumění, je čtenářská kompetence rozhodujícím funkčním předpokladem i pro využívání jiných médií. Čtení je klíčem k mediální kultuře.“ (B. Hurrelmann 1994, s. 21) Musíme dodat: čtení je také klíčovou kvalifikací pro všechny způsoby získávání znalostí a zpracovávání informací.

1.3. Koncept „čtenářské kompetence“ ve studii PISA

Není proto náhodné, že PISA jako první velký mezinárodní výzkum vzdělání, který měl testovat „základní kompetence“ pro moderní postindustriální znalostní a informační společnosti, klade jednoznačný důraz na téma „čtenářské kompetence“. Zatímco přírodovědné kompetence testovalo 13 úkolů a matematické kompetence 31 úkolů, v oblasti čtenářské kompetence testování zahrnovalo celkem 141 úkolů ke 37 různým textům.

3) Termín lze deskriptivně přeložit jako „předstupeň gramotnosti a prvopočáteční gramotnost“ (pozn. red.).

Jestliže se zabýváme studii PISA 2000, musíme si ujasnit, co tato studie chápe pod pojmem „čtenářská kompetence“ („reading literacy“) a co také bylo testováno. Pojem čtení, jenž spočívá v základech mezinárodní koncepce PISA, se neodvozuje z literárněvědných či hermeneutických teorií, ale z kognitivně psychologických východisek výzkumu porozumění textu, a je zaměřen velmi *pragmaticky, popř. funkcionalisticky*: „Čtenářská kompetence je ve studii PISA chápána v souladu s výzkumem porozumění textu (...) jako aktivní zpracování textů. Psychologická literatura zabývající se porozuměním textu se shoduje na tom, že proces porozumění textu je potřeba chápat jako konstrukční výkon individua. Čtení není pasivní recepcí informací, které daný text obsahuje, ale aktivní (re)konstrukcí významu textu. Čtenář aktivně spojuje výpovědi obsažené v textu se svými výchozími a jazykovými znalostmi a vědomostmi o světě. Zpracování textu můžeme chápat jako významotvorný akt, při kterém jsou v interakci výchozí znalosti čtenáře a objektivní znění textu.“ (PISA 2000, s. 70/71) V této souvislosti jsou centrálními pojmy koncept „dobrého zpracovatele informací“ (s. 76), „schopnost strategického čtení zaměřeného na úkoly a cíle“ (s. 73), „metakognitivní kompetence“ (s. 77), „široký repertoár specifických a všeobecných strategií“ a „bohatý základ vědomostí“ (tamtéž).

Čtení je chápáno v prvé řadě jako „čtení pro informace“ popř. jako „prostředek k budování znalostních struktur“, a tím i jako klíčová kvalifikace v informační a znalostní společnosti založené na písmu. „Čtenářská kompetence“ (*Reading Literacy*) znamená, že je člověk schopen chápat, používat psané texty a přemýšlet o nich, aby dosáhl vlastních cílů, rozšířil své vědomosti a potenciál a účastnil se společenského života.“ (s. 80)

Teoretická struktura čtenářské kompetence ve studii PISA

V souladu s pragmatickým a kognitivněpsychologicky založeným přístupem je čtenářská kompetence členěna na tři dílčí kompetence, z nichž dvě vycházejí z toho, že čtenář využívá primárně informace obsažené v textu („vyhledat informace“, „interpretovat text“), a třetí vyžaduje propojení těchto informací s vědomostmi, které v textu obsažené nejsou („přemýšlet a hodnotit“). (Srov. PISA 2000, 82an.) Úkoly z oblasti „přemýšlet a hodnotit“ jsou logicky nejnáročnější; předpokládají vyhledání informací i interpretaci textu a vyžadují, aby čtenář uvedl text do vztahu „s vlastními zkušenostmi, vědomostním fondem a myšlenkami“ (PISA 2000, s. 83).

Korpus textů, který studie PISA použila pro test čtení, byl adekvátně pragmatickému přístupu sestaven na základě velmi širokého pojetí textu: vedle tzv. „souvislých“ (tj. nepřetržitě pokračujících) textů byly zařazeny také kombinace textů s obrazy, popř. diagramy, mapami, tabulkami nebo grafikami (tzv. nesouvislé texty), celkově v poměru 62 % : 38 %. (Srov. PISA 2000, s. 81, tab. 2.1) Mezinárodní test čtení sestával ze 141 otázek, které se vztahovaly k celkem 37 různým textům. Z nich bylo jen několik málo v užším smyslu narativních nebo literárních: ze souvislých textů se do kategorie „vyprávění“ řadí 12 %, u zbytku se jedná o apelativní nebo expoziční texty. I otázky k textům, o nichž si můžete udělat obrázek na základě uvedených příkladů, se téměř výlučně zaměřují na kognitivní porozumění textu: nejsou výslovně testovány emocionální, estetické, morální ani sociální schopnosti či schopnosti normativně kritické reflexe.

V testu čtenářské kompetence studie PISA tedy šlo o široké spektrum čtenářských schopností s hlavním zaměřením na čerpání a zpracování informací⁴ z věcných a literárních textů, grafů, tabulek, grafik apod. Literární chápání textu v užším slova smyslu hrálo vedlejší roli; i u příkladů literárních textů šlo spíše o neliterární (nikoliv o afektivní nebo estetické) kompetence. Když se zamyslíme nad *důsledky* studie PISA *pro školy*, musíme konstatovat, že škola musí *ve všech předmětech* pracovat na *systematické podpoře čtenářských a písemných kompetencí*, a to již od první třídy. Ve třetí části přednášky se zamyslím nad tím, jaké výzvy výsledky studií PISA a IGLU znamenají pro *systematickou* podporu čtenářství, která musí počítat i se zapojením knihoven a jiných společenských institucí.

4) „Zpracováním informací“ mám na mysli dílčí kompetence II a III, které měly být zjištěny: vedle „vyhledání informací“ šlo o „interpretaci textu“ a „přemýšlení a hodnocení“ (srov. PISA 2000, s. 83n.).

1.4. Čtení jako kulturní praxe: celostní model čtenářské kompetence

Vědci zabývající se čtením, pedagogové a didaktici důrazně problematizovali funkcionalistické a převážně kognitivní chápání pojmu čtení ve studii PISA; nejdalekosáhleji pak prof. Bettina Hurrelmann z univerzity v Kolíně nad Rýnem, která své závěry učiněné na základě studie PISA spojuje s „obhajobou didaktického konceptu čtení jako kulturní praxe“ (Hurrelmann 2002a). Upozorňuje, že je především z didaktického hlediska nezbytné zavést širší pojetí pojmu čtení, který by *za součásti čtenářské kompetence* považoval i důvody ke čtení, pocity při čtení a rozhovory o přečteném, tj. motivační, emocionální a interaktivní dimenzi čtení, a nechápal je pouze jako „vedlejší proměnné“, jak činí studie PISA. Je to zásadní především z hlediska socializace a tím i pro didaktiku, neboť takto lze popsat rozdíl mezi čtením jako výkonem a čtenářskou socializací: „mezi měřením výkonu a uvedením do světa psaného jazyka“ (Hurrelmann 2002a, 7).

Pokud nechceme ze špatného výsledku německých žáků/žákyn v mezinárodním testování PISA vyvozovat problematizující zjednodušené závěry (např. „Potřebujeme ve školách více trénovat čtenářské strategie!“), musíme se zaměřit také na proces čtenářské socializace při vytváření čtenářské kompetence. Interdisciplinární vědecký výzkumný tým zabývající se tématem „čtenářská socializace v mediální společnosti“ při Deutsche Forschungsgemeinschaft proto přišel s jiným modelem „čtenářské kompetence v socializačním kontextu“, který vychází z normativní *představy* „subjektu schopného společensky jednat“ (srov. Hurrelmann 2002c, 111-126). Tento model zahrnuje osobní, sociální a mediální *podmínky* úspěšné čtenářské socializace i sociální a osobní *efekty* rozvinuté čtenářské kompetence. K deskriptivním *dimenzím* čtenářské kompetence patří motivace, kognice, emoce, reflexe a také všechny interakce, které mají nějaký vztah ke čtení a které bývají nověji souhrnně označovány pojmem „návažná komunikace“ (Groeben – Hurrelmann, „Medienkompetenz 2002“, s. 11-18 a 275-286).

Na potřebnost takového rozšířeného modelu nepřímou upozorňuje i sama studie PISA, když konstatuje, že existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení a čtenářskou kompetencí (srov. PISA 2000, 129). Je to zvláště zřejmé u již zmiňovaných rozdílů ve čtenářské kompetenci mezi oběma pohlavími. Regresní analýzy prokázaly, že zájem o čtení může do značné míry vysvětlovat čtenářské výkony. Jinými slovy: při srovnání čtenářských výkonů chlapců a dívek, kteří měli *podobný zájem o čtení*, byly rozdíly mnohem menší; a když zohledníme ještě různé indikátory *radosti ze čtení*, vliv pohlaví na čtenářský výkon již není téměř žádný. „Při srovnatelné radosti ze čtení tedy nelze očekávat mezi chlapci a dívkami žádné výrazné rozdíly ve čtenářském výkonu. Tato zjištění ukazují na to, že rozdíly mezi pohlavími v oblasti čtení jsou alespoň částečně zprostředkovány rozdíly v motivačních ukazatelech.“ (PISA, s. 265) Autorky této kapitoly studie PISA docházejí k závěru, že „podpora čtení chlapců“ by měla začít především „motivací ke čtení a čtenářským aktivitám“ (tamtéž, s. 266).

Studie PISA tak v podstatě odkazuje na otázku osobních, sociálních a mediálních *podmínek* úspěšné čtenářské socializace a podpory čtenářství, na kterou její přístup sám o sobě nedokáže dát odpověď. Pokud tedy chceme úspěšně intervenovat ve prospěch systematické a *systémové podpory čtenářství*, musíme čtenářskou socializaci modelovat z hlediska *získávání* schopnosti/návyků (Rosebrock 2003).

2. Výsledky výzkumu čtenářské socializace: Jak se děti, mládež (a dospělí) stávají čtenáři/čtenářkami?

Výzkum čtenářské socializace se zabývá především otázkou *získávání* čtenářských návyků, zájmů a kompetencí; rovněž se ptá na podmínky, za kterých se z *nemluvněte*, dítěte, které ještě nemluví, stává dospělý *čtenář*.

2.1. „Čtení je tou nejnepřirozenější činností mozku.“

Naléhavost této otázky se projeví okamžitě, když si uvědomíme skutečnost, kterou německý neurolog, fyziolog a psycholog prof. Ernst Pöppel (z univerzity v Mnichově) formuloval těmito slovy: „Čtení je

tou nejnepřirozenější činností mozku.“ Pöppel říká, že evoluce nepočítala se čtením písmen. Vyjádřit jazyk písmem bylo jedním z největších duševních výkonů člověka. Mozek využívá pro činnost spojené se čtením a psaním část, která měla původně jiné úkoly, a musí se v průběhu namáhavého procesu naučit nesmírně abstrakci, která je nutná k tomu, aby bylo možné všechno vyslovitelné převést do systému 25 až 30 písmen. Podle Pöppela a jiných vědců je mozek pouze v prvních deseti letech života schopen naučit se číst tak, aby tuto činnost zvládal bez námahy. (Srov. Pöppel 2002, s. 747)

Na rozdíl od doby před několika málo desítkami let dnes díky pokroku ve výzkumu mozku, psycholinguistice a kognitivní psychologii známe daleko detailněji komplexní nároky, které jsou spojeny s procesem získávání psaného jazyka u abecedních písem, tj. nároky, které souvisejí se získáním schopnosti učit se číst a psát. Aniž bych se zde tomuto tématu mohla věnovat podrobněji, uvedu krátce přehled na základě koncepce Corneliie Rosebrock:

V oblasti kognice jde o procesy identifikace slov a vět, o spojování větných posloupností, vytváření globální koherence, přiřazování k makrostrukturám (textové druhy) a konečně i o rozpoznání intencí textu a výrazových prostředků; v oblasti motivací a emocí jde o schopnost citové angažovanosti při čtení (potěšení, identifikace atp.), o schopnost rozvíjet ochotu ke čtení (čtenářská motivace) a schopnost vzájemně sladit potřebu a možnosti čtení; v oblasti reflexe jde o reflexivní činnosti během čtení (např. metakognitivní kontrolní strategie) a schopnost komunikativní výměny o přečteném po ukončení četby.

Pro biografický výzkum čtenářství jako důležitou dílčí oblast výzkumu čtenářské socializace z toho vyplývá otázka: Kde je proces získávání čtenářské kompetence zvlášť intenzivně odkázán na podpůrné sociální kontexty? Právě proto, že je čtení pro mozek „nepřirozenou činností“, je budování čtenářské motivace a získávání čtenářské kompetence odkázáno na osobní podporu kompetentních dospělých daleko více než kterákoliv jiná forma využívání médií. Sotva se dítě naučí mluvit, můžete je samotné posadit před magnetofon nebo televizi, o něco později i před game boy, herní konzolu nebo monitor počítače – ne však před knihu! Slyšení a vidění, způsoby vnímání, které jsou nutné k využívání zvukových a audiovizuálních médií, získáváme v průběhu života výrazně dříve než schopnost číst a psát. Biografický výzkum čtenářství, který na základě písemných nebo ústních výpovědí dospělých čtenářů/čtenářek zjišťuje, jak se jimi stali, proto formuloval první důležitý poznatek:

Čtení není „osamělá činnost“ – naopak: biografický vývoj stabilního čtenářství je odkázán na podpůrné sociální a komunikační kontexty, tj. na osobní vztahy. V dětství tvoří tento kontext především rodina, nejčastěji v osobě matky; v pubertě a adolescenci jej tvoří vrstevníci (přátelé, parta, mládežnické subkultury a jejich média), ale i dospělé osoby, které mladistvým slouží jako vzor a orientace; často zde hraje velkou roli osobnost učitele/učitelky (srov. Schön 1993; Garbe – Groß in Garbe [vyd.] 1993).

2.2 Model zdařilé čtenářské socializace

Materiál pro biografický výzkum čtenářství byl dosud získáván převážně mezi mladými dospělými čtenáři a čtenářkami s vyšším školním vzděláním, zkoumala se tedy víceméně „zdařilá“ čtenářská socializace. Na základě tohoto materiálu se vědci snaží rekonstruovat *typické fáze a průběh* literární socializace. Pokud nás zajímají možnosti a hranice praktických intervencí (za účelem podpory čtenářství), je pro nás velmi zajímavá otázka vztahu mezi *vnějšími ovlivňujícími faktory a vnitřním vývojem*, tj. socializací druhými a sebesocializací.

Podle Wenera Grafa, Ericha Schöna a jiných má vývoj čtenáře/čtenářky dvě zvlášť „kritické“ fáze, při nichž je budování stabilní motivace k četbě odkázáno na vnější podpůrné kontexty: Werner Graf je nazývá „primární“ a „sekundární literární iniciace“. Primární vstup do světa knih nastává zpravidla v raném dětství, tj. *před* zahájením školní docházky, a sice v podobě vyprávění nebo předčítání příběhů matkou, otcem nebo jinou dospělou osobou, ke které má dítě vztah, a umožňuje dítěti, aby zažilo ponoření se do verbálně zprostředkovaných fiktivních světů jako něco uspokojivého. Předčítání nebo společné čtení obrázkových knih, které dítě vnímá jako potěšení, je vázáno na intimní

komunikační situaci, např. na rituál na dobrou noc před usnutím v měkké teplé postýlce, takže se zde mísí zkušenost čtení s tělesnými prožitky. Důležitá je také skutečnost, že v této rozhodující rané fázi vývoje čtení probíhá získávání čtenářské kompetence (jako budování stabilní čtenářské motivace) především na *fikčních textech*, protože věcná literatura pro děti v tomto věku ještě nebývá zajímavá. Když tedy budeme čtenářskou kompetenci definovat z hlediska žádoucího konečného výsledku jako převážně pragmatickou kompetenci umožňující rozumět věcným a informativním textům, jak činí PISA, snadno přehlédneme, jak zásadní význam mají při procesu *získávání* této kompetence *fikční, literární texty*.

Z výzkumu **vývoje čtenářské motivace u dětí na prvním stupni základních škol** (anketa, které se zúčastnilo 1200 dětí druhých až čtvrtých tříd v Erfurtu, Durynsko, a zároveň i jejich rodiče a učitelky němčiny), který uskutečnily Karin Richter a Monika Plath z univerzity v Erfurtu, vyplynulo, že první „zlom ve čtenářském chování“ přichází už po druhé třídě, tedy při přechodu z tzv. „počáteční výuky“ k „navazujícímu čtení a psaní“.

Důležitým indikátorem je, zda dítě „baví hodiny němčiny“: ve druhé třídě odpovídalo ještě 65,6 % dívek a 51,7 % chlapců, že je hodiny němčiny velmi baví, ale ve čtvrté třídě takto odpovědělo již jen 40,5 % dívek a 28,6 % chlapců. Chlapce tedy během dvou školních let hodiny němčiny bavily o polovinu méně, děvčata o třetinu méně! Jinak řečeno: méně než třetina chlapců na konci prvního stupně odpověděla, že je baví hodiny němčiny, v nichž však jde především o čtení a psaní! To je dramatický výsledek, protože nám sděluje, že u více než 70 % chlapců, ale i u 60 % dívek zanechal proces učení se psanému jazyku značné „šrámy“, které se z dlouhodobého hlediska patrně nezahojí: špatné výsledky patnáctiletých ve studii PISA v oblasti čtení a čtenářské motivace nejspíš mají z velké části svou příčinu právě zde. Na základě výzkumu čtenářských a mediálních biografii můžeme doplnit jeden poznatek: když se nepodaří v předškolní rané literární socializaci a v prvních školních letech dítěti přiblížit čtení jako zábavnou a obohacující formu mediálního osvojování světa – a v současné době se to u chlapců daří velmi špatně!, přejdou tyto děti už během prvního stupně k jiným médiím, chlapci především k téměř výlučnému užívání obrazkových médií: ke game boyům, herním konzolám a počítačům. Mnoho výsledků aktuálních mediálních studií naznačuje, že u děvčat se jedná spíše o **doplňující užívání** „starých“ tištěných médií a „novějších“ audiovizuálních a digitálních médií, u chlapců jde však stále více o **nahrazení** tištěných médií obrazkovými (srov. Garbe 2003). Jednou z největších výzev budoucnosti pro první i druhé stupně škol je podle mého názoru **podpora čtenářství v závislosti na pohlaví**, která by se zaměřila především na chlapce jako na problémovou skupinu. V posledních dvou desetiletích byli právě chlapci největší cílovou skupinou na *komerčním* trhu obrazkových her; bez rozhodné protiačce ze strany *pedagogických* instancí, tedy rodičů a školy, nelze vyloučit rozsáhlou „deliteralizaci“ chlapců. Musí tedy jít především o to, abychom u chlapců dosáhli dlouhodobého rozvoje čtenářské motivace, kompetence a návyků.

Jak pokračuje literární vývoj, když díky rodičům a škole *úspěšně* proběhla „primární literární iniciace“? Po získání dostatečných čtenářských dovedností v prvních dvou až třech školních letech následuje u pozdějších intenzivních čtenářů **fáze potěšení z dětské četby**, která slouží především pro potěšení a uspokojení fantazie a často ji lze uspokojit triviálními žánry a látkami dětské literatury. Tato fáze začíná ve věku osmi či devíti let a trvá přibližně do dvanácti let, tj. do konce dětství, prvního stupně základní školy a orientačního stupně (konec 6. třídy). I když se *četba*, kterou preferují dívky a hoši, liší, *způsob* čtení v dětství zůstává zhruba stejný, tj. ještě není individualizovaný: děti se intenzivně noří do fiktivních světů a zapomínají na všechno kolem sebe. Tato fáze extenzivní „čtenářské vášně“ se dnes objevuje především u dívek z knižně nebo obecně kulturně inspirativních rodin, zatímco chlapci se často už v tomto životním období přiklánějí ke game boyům, počítačovým hrám a videohram, praktikují tedy jiné formy mediální recepce spojené s potěšením. V této vývojové fázi potěšení z dětské četby jsou dětští čtenáři/dětské čtenářky do značné míry *autonomní*, tj. nejsou odkázáni na pedagogická opatření ze strany rodičů nebo učitelů. Když už se čtenář/ka jednou pro čtení zapálil/a, jde především o to, zásobit ho/ji čtivem: a zde je – vedle knižních darů – velice důležité, aby

se malí čtenáři seznámili s knihovnami nebo „půjzdými knihovnami“ jako s dodavateli bezplatného čítava a naučili se je využívat.

Fáze dětské čtenářské vášně na konci dětství obvykle končí „čtenářskou krizí“. S nástupem puberty se dostávají do popředí jiné zájmy (zájem o druhé pohlaví, módu, popř. zevnějšek, párty a diskotéky, setkávání s přáteli, hudba atd.), ale zároveň narážejí právě intenzivní čtenáři/čtenářky se svým dosavadním způsobem četby na jistou mez: s chutí konzumované čtivo ztrácí své kouzlo, čtenáři často prohlédnou jeho schematicnost a šablonovitost. „Úkol“ pro další čtenářský rozvoj nyní spočívá v transformování dosavadního způsobu čtení tak, aby čtenář/ka měl/a i za změněných psychických podmínek a s lépe rozvinutou literární kompetencí i nadále ze čtení potěšení.

„Čtenářská krize“ na konci dětství končí buď přerušením dosavadního čtenářského vývoje (např. příklonem k jiným médiím), v jehož důsledku vzniká nečtenář nebo občasný čtenář, nebo dochází k transformaci dosavadního způsobu četby. Ta může mít různé výsledky: zúžení četby na odborné knihy nebo literaturu faktu, popř. noviny a časopisy a ukončení četby fikční literatury (většinou mužský typ „čtenáře odborné literatury a literatury faktu“), nebo se naopak mohou rozvinout různé formy četby beletrie charakteristické pro dospělost, se kterými se setkáváme především u žen. Graf v různých článcích v devadesátých letech rekonstruoval především tři typy literární (fikční) četby u mladistvých a dospělých čtenářů/čtenářek; jsou výsledkem různé souhry obou složek (čtenářské) motivace a kompetence (v oblasti literární recepce). Pro tzv. „konceptního čtenáře“ (často mužského pohlaví), je charakteristické, že se při dalším rozvoji čtenářské kompetence ztrácí dětská radost ze čtení; často to bývá dávano za vinu hodinám literatury ve škole. Zároveň však konceptní čtenář přejímá určité normativní „konceptce“ školy nebo jiných vzdělávacích instancí, prohlubuje je a vytváří si z nich vlastní literární „Nadjá“, které pak zevnitř řídí jeho další čtenářské chování. Konceptní čtenář se rozhodne, že už bude číst jedině „náročnou“ literaturu, „klasiky“ nebo knihy zaměřené na určité problémy atp. Druhým polem je „pocitová čtenářka“, která nadále usiluje o potěšení z četby a do jisté míry jí řídí její „Ono“. Bývá značně rezistentní vůči vzdělávacím usilováním školy a výuky literatury a svou četbu omezuje na spektrum triviální, jednoduché nebo jen mírně náročnější zábavné literatury. Klasická vysoká literatura jí však většinou zůstává při přetrvávajícím *identifikačním způsobu čtení* stejně nepřístupná jako literatura moderny: Kafku, Prousta, Becketta nebo Jelinekovou nelze s očekáváním, že vám četba přinese jen potěšení, pochopit ani vychutnat. Pro pocitovou čtenářku je tedy typické přetrvávání dětského potěšení z četby při stagnující čtenářské kompetenci. Třetí typ „estetického čtenáře“ (do jisté míry řízeného „Já“) představuje v Grafově typologii ideální druh dospělého čtenáře literatury, neboť se mu daří transformace *obého*. Dětské potěšení z četby se transformuje do podoby více esteticky zaměřeného potěšení, což je možné pouze za předpokladu dalšího rozvoje schopností literární recepce. Převážně identifikační čtenářské strategie dětství vystřídají různé formy více distancované, ale přesto vnitřně angažované recepce. Proces čtení se mění neustálým střídáním identifikace a distancování se; stává se vnitřně rozporným, intelektuálně inspiruje a vzbuzuje potřebu diskutovat. Graf v této souvislosti hovoří o *literární pubertě*, při níž se dětský způsob čtení v průběhu produktivní krize transformuje v dospělé čtenářské chování (srov. Graf 1995, s. 121).

Pro tento proces nalézání nového směru v adolescenci – na rozdíl od fází niterně motivované a částečně jakoby návykové četby pozdního dětství a puberty – jsou opět rozhodující impulzy zvenčí, podporné vnější kontexty pro „*sekundární čtenářskou iniciaci*“. Tato fáze podle všeho skýtá celou řadu možností mimorodinné čtenářské podpory, zejména prostřednictvím školy, které však dosud nejsou dostatečně využívány. Z biografického výzkumu čtenářství totiž víme, že právě v této fázi (konec základní školy a střední škola, v Německu 9./10. až 13. třída) jsou to často právě osobnosti učitelů nebo učitelek němčiny, kdo dává rozhodující impulzy, otevírá cestu ke spektru tradiční a moderní „vysoké literatury“, ke které by mladistvý čtenář sám nenašel přístup. Zdá se, že pro uplatnění takového vlivu učitele/učitelky, je zcela rozhodující, zda on sám/ona sama má k literatuře intenzivní vztah a dokáže ho svým žákům a žákyním věrohodně zprostředkovat.

Toto je asi vůbec tím nejdůležitějším poselstvím, které mohou na základě biografického výzkumu čtenářství předat: čtení závisí ve všech fázích individuálního vývoje na osobních vlivech – rodičů (nebo pra-

rodičů, sourozenců a přátel), učitelů a učitelek, ale také knihkupců a knihovnic, kteří dokážou „svým“ čtenářům/čtenářkám individuálně a kompetentně poradit. Když společnost není ochotná investovat do tohoto personálu, v zásadě do budoucnosti nemusí investovat ani „materiálně“ – protože knihy žijí jen tehdy, když je čtou a zprostředkovávají lidé.

3. Šance a úkoly systematické podpory čtenářství

Švýcarský odborník na média a komunikaci Ulrich Saxer poukázal jako jeden z prvních na nutnost systematické podpory čtenářství ve všech společenských oblastech. Už na konci 70. let se podílel na první velké expertíze (tehdy ještě) Německé čtenářské společnosti „Podpora čtenářství a knižní politika“ (1977) a v 80. a 90. letech spolupracoval na všech velkých studiích komunikační vědy na téma čtení v mediální společnosti. Od počátku 90. let Saxer propaguje potřebnost „čtenářské podpory jako systému“, na němž se musí společně podílet všechny společenské instance a instituce: rodina a škola, skupiny vrstevníků a média, knižní obchod, nakladatelství a knihovny. Saxer vytýčil tři prioritní oblasti působení, v nichž je třeba jednat: „Výuka čtenářské kompetence, zpřístupnění čítiva a vytvoření, popř. udržení motivace ke čtení“ jsou podle jeho názoru „neoddělitelně vzájemně spjaty. Jen taková pedagogická strategie, která integruje tyto tři oblasti, slibuje více než jen dočasný nebo efemérní úspěch.“ (Saxer 1991, s. 125). Saxer tyto oblasti působení nicméně váží podle jejich důležitosti: *primárním a zároveň nesmírně těžkým* úkolem podpory čtenářství je podle něj „vybudování a stabilizace solidní čtenářské motivace“ (tamtéž, s. 131) – protože když není motivace čist, pak není k ničemu ani to, co je ke čtení k dispozici, ani schopnost číst. Jak lze v procesu čtenářské socializace systematicky podporovat čtenářství tak, aby se podpora týkala všech tří Saxerových oblastí působení?

3.1. Podpora čtenářství v rodině a na prvním stupni základní školy

V předškolní fázi „primární literární iniciace“ vycházejí impulzy z rodiny, a proto je lze opatřeními veřejné podpory čtenářství jen obtížně ovlivnit; zvláště obtížné je absenci této primární literární socializace v rodinách z nižších sociálních vrstev a s nízkou úrovní vzdělání kompenzovat pomocí jiných instancí čtenářské socializace. Ale právě v této oblasti mají školky a první stupeň základních škol významnou úlohu; zejména škola se dnes již nesmí omezovat na to, že děti naučí číst a psát, ale musí jim současně s tím již od první třídy otevírat přístup do světa knih. Ze všech poznatků biografického výzkumu čtenářství je zřejmé, že první čtyři až šest let ve škole jsou z hlediska školní podpory čtenářství rozhodující fázi, tj. doba mezi šestým a desátým, popř. dvanáctým rokem dítěte. Špatné výsledky v oblasti čtenářské kompetence patnáctiletých, které se projeví ve studii PISA, mají svůj základ právě zde, na počátku školní docházky.

Dnes se díky mediálnímu vývoji daleko častěji než dříve setkáváme se situací, kdy děti do školy přicházejí již s rozvinutou *kompetencí literární, popř. narativní recepcí*. Díky předčítání, kazetám s rozhlasovými hrami a filmům v televizi nebo na videu z domova znají komplexní příběhy, postavy a vzorce jednání. Ve škole se ale kvůli procesu osvojení psaného jazyka musí vrátit zase úplně „zpátky na start“; v běžných školních slabikářích jsou pak konfrontovány s těmi nejjednoduššími slovy, větami a příběhy, které u nich nevbuzují motivaci dále číst. Děti zde často udělají zkušenost, že „luštění písma je tak pracné a zdoluhavé, že své literární schopnosti chápat příběhy nejsou schopny uspokojit textíky, které si samy umějí přečíst. Musí po dlouhou dobu vynakládat na kognitivní procesy, které si zkušený čtenář ani neuvědomuje, tolik energie, že již téměř není možná diferencovaná konstrukce a metavnímání obsahových souvislostí přečteného – na rozdíl od vizuální nebo auditivní recepcí příběhů.“ (C. Rosebrock 2003, s. 94) Jedním z nejdůležitějších úkolů vyučování nejen mateřského jazyka, ale všech předmětů na prvním stupni je zorganizovat proces učení se čtení a psaní tak, aby při získávání čtenářské *kompetence* nepřišla zkrátka čtenářská *motivace*! K tomu je na straně pedagogů zapotřebí hodně didaktické dovednosti, velká odborná kompetence ale primárně také uvědomění si problému. A právě to poslední – alespoň v Německu – ještě rozhodně chybí.

3.2 Od „odklonu od knihy“ k „příklonu ke knize“: Začátky podpory čtenářství na druhém stupni a středních školách

Mnoho výzkumů poukazuje na to, že při přechodu z dětství do puberty, tedy ve věku zhruba dvanácti až čtrnácti let, dochází ve čtení ke zlomu. Například anketa s téměř 4.500 žáky a žákyněmi ve věku od šesti do šestnácti let (tj. od 1. do 10. třídy) v rámci modelového pokusu „veřejná knihovna a škola“ Bertelsmannovy nadace doložila, že k dramatickému „odklonu od čtení“ dochází především na druhém stupni základní školy a tento odklon provázejí zřetelné ukazatele spojené se vzděláním a pohlavím. „Čtenářský index“ (vyvinutý pro tuto studii k měření čtenářských návyků), který v sobě zahrnuje celou řadu rysů z oblasti čtenářských sklonů a frekvence čtení ve volném čase, ukazuje nepřetržitě snižování intenzity čtení ve vyšších věkových skupinách. „Zatímco v první a druhé třídě má čtenářský index ‚vysoký‘ nebo ‚velmi vysoký‘ asi 80 % dětí, ve třetí až šesté třídě je to už jen cca 55 % a v sedmé až desáté třídě už jen 30 %“ (Harmgarth 1997, s. 12)

Jinak řečeno: čím starší jsou dotazovaní žáci a žákyně, tím častěji uvádějí, že čtou jen velmi zřídka nebo nikdy (srov. úvodem zmíněné zjištění studie PISA o patnáctiletých nečtenářích/nečtenářkách). Týká se to zejména chlapců: Od sedmé třídy patří skoro každý pátý chlapec, ale jen každá dvacátá dívka do kategorie s „velmi nízkým“ čtenářským indexem.

V tomto období, tj. v pubertě, se tedy intenzita čtení snižuje téměř třikrát! Když se podíváme zvlášť na jednotlivé typy škol, zjistíme, že tento vývoj postihuje především tzv. hlavní a reálné školy (německy Hauptschule a Realschule). V sedmé až desáté třídě má nízký nebo velmi nízký čtenářský index 45 % žáků a žákyň hlavních škol a 38 % žáků a žákyň reálných škol – ale „jen“ 16 % gymnazistů/gymnazistek. (Srov. Harmgarth 1997, s. 27, obr. 4.: Čtenářský index podle typů škol/7.-10. třída)

Chlapci při přechodu z dětství do puberty evidentně opouštějí knihu ve prospěch jiných médií, především počítače a jiných obrazovkových médií, což dokládají příslušné komplementární údaje z výzkumů využívání počítačů mladistvými (srov. každoročně publikované studie KIM a JIM⁵ v Německu). I studie „Čtenářské chování v Německu v novém tisíciletí“ nadace Stiftung Lesen a časopisu Spiegel tyto trendy dokládá: pokles frekvence čtení (oproti srovnávací studii „Čtenářské chování v Německu 1992/3“) se týká především mladistvých, právě jako vzrůst letného, zběžného čtení, pokles vlivu čtenářské socializace prostřednictvím rodiny, školy a veřejných knihoven či růst používání počítačů (srov. B. Franzmann: Němci jako čtenáři a nečtenáři. Přehled. In: Stiftung Lesen 2001, s. 7 – 31)

V této fázi, mezi pozdním dětstvím a adolescencí, páchá tradiční, na klasický kánon zaměřená výuka literatury na našich školách největší škody. Dramata, básně, povídky a romány z pokladnice literární tradice (jako Schillerův „Vilém Tell“, Stormův „Jezdec na bílém koni“ nebo „Židův buk“ Droste-Hülshoff), které se čtou na druhém stupni základních škol, se většinou zcela mijejí se zájmy dospívajících a ničí nejen zájem o výuku literatury, ale často i zájem o literaturu jako takovou. V této vývojové fázi, v pubertě, je propast mezi osobními čtenářskými zájmy (pokud vůbec nějaké existují) a povinnou školní četbou a způsobem školní četby vůbec největší. Proto právě zde musíme neaktivněji jednat ve smyslu podpory čtenářství prostřednictvím škol a knihoven. V této fázi lze nejvíce doporučit moderní a klasickou literaturu pro mládež, literaturu zaměřenou na konkrétní problémy, stejně jako fantasy a sci-fi, komiksy jako detektivky, literaturu faktu jako CD-ROM a jiná média. Pro úspěch podpory čtenářství je v této fázi rozhodující, aby výběr (nejen z tematických oblastí a různých žánrů, ale i mezi různými úrovněmi obtížnosti) byl různorodý a odpovídal osobnosti čtenáře a jeho zájmům.

3.3. Metoda intenzivního čtení: modely spolupráce škol a knihoven

Podle mého názoru zde mohou převzít velmi důležitou funkci právě knihovníci a knihovnice, protože jsou zpravidla mnohem lépe informovaní o *aktuální* knižní a mediální nabídce pro děti a mladistvé

5) Studie KIM (Kinder und Medien – [Děti a média]) a JIM [Jugend, Information (Multi)Media – [Mládež, Informace (multi)média] zpracovává na základě telefonických dotazování Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mediálněpedagogický výzkumný svaz Jihozápad) v Stuttgartu. (pozn. red.)

než většina učitelů a učitelek (němčiny). Proto také mohou nabízet cílená školení pro učitele/učitelky nebo přímo ve třídách nebo v knihovnách mládež seznamovat s širokou nabídkou čtíva. Publikace *Podporovat čtenářství ve světě zítřka : modely partnerství knihovny a školy (Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2000)* nabízí celou řadu skvělých, praktických a vyzkoušených podnětů.

Můžeme a musíme bezodkladně pracovat na tom, aby **školy ve spolupráci s veřejnými knihovnami** prováděly nepřetržitou a systematickou podporu čtenářství, a to od první do desáté, případně třinácté třídy. Jestliže všechny studie na toto téma v posledních desetiletích demonstrují, že nejdůležitějším faktorem čtenářské socializace je **rodina**, protože právě v ní se rozhoduje o tom, zda se dítě vyvine ve čtenáře nebo nečtenáře, rozhodně to neznamená, že by škola měla rezignovat – právě naopak: Tyto studie také říkají, že se školám v Německu dosud nedaří účinně působit proti opakování sociální a genderové nerovnosti v rodinách! I to nám říká studie PISA: v žádné jiné zemi nemá „vzdělanostní kapitál“ v rodině tak trvalý vliv na školní úspěch dětí jako v Německu. Jinými slovy: v žádné jiné zemi škola tak zásadně neselhává při plnění svého úkolu podporovat pro všechny děti stejné šance na kvalifikované vzdělání a rozvoj jako v Německu! Proto podle mého názoru musíme ve věci podpory čtenářství zásadně změnit přístup a důrazněji vytvářet koncepty k implementaci systematické podpory čtenářství ve školách – a to právě vzhledem ke skutečnosti, že rodiny jsou na tomto poli stále méně schopné plnit své tradiční úkoly.

Erich Schön vyvodil ze zjištění studie PISA závěr, že by se mělo více číst právě ve školách. Zároveň to ale znamená, že čtení musí být celkově více zapojeno do souvislosti školních povinností (a nesmí být zcela přenecháno oblasti „soukromého potěšení“ a volného času). Schön právem poukazuje na fakt, že jen v necelé polovině zemí testovaných v rámci studie PISA existuje signifikantní souvislost mezi čtením „pro potěšení“ a čtenářskou kompetencí žáků/žákyn (přesněji ve 14 ze 32 zemí, mimo jiné i v Německu, Rakousku a Švýcarsku) (srov. PISA 2000, s. 113an). Naopak existuje řada zemí (např. Japonsko), v nichž žáci dosahují relativně vysokých čtenářských výkonů, i když se v nich v porovnání málo čte pro potěšení. Korelace mezi „čtením pro potěšení“ a výkonností úrovní, čtenářskou kompetencí, je tedy jen sekundární nebo odvozená a není kauzálním vztahem; podle Schöna je pravou příčinou objem čtení celkově (který PISA bohužel nezjišťovala): „Pro získání čtenářské kompetence není rozhodující, zda člověk ‚čte pro potěšení‘, ale zda vůbec a kolik čte, a to včetně povinné školní četby.“ (Schön 2002, s. 82) Bývalý prezident *International Reading Association (IRA – Mezinárodní asociace pro podporu čtenářství)* John Manning tuto skutečnost shrnul do banální věty: „You learn reading by reading“ – „Číst se učí čtením“ a Richard Bamberger formuloval z toho plynoucí dilema takto: „Mnoho žáků nečte žádné knihy, protože neumějí (pořádně) číst; neumějí (pořádně) číst, protože nečtou žádné knihy.“ (citát podle Schöna 2002, s. 83). Sice na toto téma ještě neexistují mezinárodní srovnávací studie, ale je známo, že objem povinné školní četby v Německu je výrazně menší než v mnoha jiných zemích. Z výsledků studie Karin Richter a jejích kolegyní o rozvoji čtenářské motivace na prvním stupni základních škol mj. vyplývá, že se v mnoha třídách nepřečte ani jedna „úplná kniha“ ročně. Pro děti, které doma nepišly do kontaktu se světem knih, to znamená, že ani ve škole nedostanou příležitost tento svět poznat.

Podívejme se naopak na projekt „Zvyšování čtenářských a učebních výkonů a motivace pod mottem Olympiáda ve čtení a učení“, kterou v Rakousku na počátku devadesátých let ve velkém měřítku inicioval Richard Bamberger společně s Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung (*Institutem pro výzkum učebnic a podporu učení*) ve Vídni. Hlavním cílem této kampaně bylo (a je) motivovat žáky a žákyně k tomu, aby každý týden přečetli jednu knihu. Při posledním realizovaném ročníku „čtenářské olympiády“ v roce 1998/99 se podařilo přivést k tomuto cíli zhruba 70 % zúčastněných žáků/žákyn (srov. Bamberger 2000, s. 297). Bamberger v rámci této kampaně také dokázal, že čtenářský výkon jednoznačně koreluje s počtem přečtených knih (srov. obr. na s. 296); vplynulo to z vyhodnocení „čtenářských pasů“, které dostali všichni žáci a žákyně. Ukázalo se, že tyto pasy byly „srdcem“ celé kampaně: do čtenářského pasu (ukázka tamtéž, s. 447/48) si mohli žáci a žákyně zapisovat výsledky svých čtenářských testů a dokumentovat tak všechny své osobní pokroky. Ukázalo se, že to mělo velký motivační účinek (3-6 čtenářských testů během kampaně; testovala se jak rychlost čtení, tak i pocho-

pení přečteného; srov. tamtéž, s. 304 a 307an). Na zadní stranu pasu žáci/žákyně zapisovali všechny knihy, které přečetli, a jejich krátké hodnocení (srov. popis celého projektu, tamtéž, s. 293-330). Pokud můžeme věřit výsledkům této kampaně, jak o nich referuje Bamberger, pak se výrazně změnily nejen čtenářské výkony, ale také čtenářské návyky a motivace zúčastněných žáků/žákyně; Bamberger samozřejmě také doporučuje, aby se takováto podpora čtenářství neomezovala jen na tříměsíční kampaně, ale prováděla se trvale v rámci každodenního školního života. Podle mého názoru by bylo mnohem smysluplnější, kdyby děti a mládež (především z nevzdělaných vrstev a rodin, kde se nečte) ve škole každý týden přečetly jednu knihu podle své volby, než jedno nebo dvě „klasická díla povinné školní četby“ za rok, která se pak navíc musí celé týdny a měsíce analyzovat a interpretovat do všech detailů. Chtěla bych připomenout, že Finsko – země, která se umístila na čele žebříčku čtenářské kompetence ve studii PISA – zcela odstranila kánon povinné školní četby: je zcela na volbě učitele/učitelky popř. žáků, na jakých textech budou předávat, popř. získávat čtenářskou kompetenci. Právě u takové koncepce čtenářské výchovy je nevyhnutelná úzká spolupráce škol a knihoven, protože dostatečně širokou paletu zajímavé a podnětné četby může žákům a žákyním poskytnout jedině knihovna (a prezentovat ji mohou jen kompetentní knihovníci a knihovnice). (V této souvislosti srov. „základní stavební kameny“, prohlídky organizované pro třídy, putovní mediální soubory, předkládání nabídky různých druhů dokumentů, výuka v knihovně a čtenářské noci v „Podpora čtení ve světě zítřka“, 2000, s. 27 nn.)

Podle mého názoru je zřejmé, že by škola byla schopna pomocí podobných opatření daleko lépe než dosud plnit jeden ze svých hlavních vzdělávacích úkolů, a sice uvést žáky a žákyně do „světa knih“ a předat jim vysokou čtenářskou kompetenci. Samozřejmě nemůže nikdo zaručit, že se tímto způsobem ze všech žáků a žákyně stanou natrvalo čtenáři/čtenářky, ale šance, že se tak stane, by byla jistě daleko větší než nyní. Více než to – *předávat čtenářskou kompetenci a otevírat cestu do světa knih* – škola ani dělat nemůže; *jít po otevřené cestě už děti musí samy!*

Seznam literatury

Bamberger, Richard (2000): *Erfolgreiche Leserziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Wien: öbv & hpt; Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 2000.

Behnken, Imbke - Messner, Rudolf - Rosebrock, Cornelia - Zinnecker, Jürgen (1997): *Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schrifkultur*. Weinheim ; München: Juventa, 1997.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2000): *Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule* / bearb. von Andreas Mittrowann ; Ute Palmer-Horn. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2000.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer, 2000.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2002): *Multimedia und Leseförderung in der Schule*. In: Bonfadelli - Bucher (Hrsg.) 2002, s. 148-161

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2007): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer; [Stuttgart]: Klett; Seelze-Velber: Kallmeyer, 2007.

Bonfadelli, Heinz - Saxer, Ulrich (1986): *Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik* Zug: Klett & Balmer, 1986.

Bonfadelli, Heinz - Fritz, Angela (1993): *Lesen im Alltag von Jugendlichen*. In: tiž - Renate Köcher: Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, Bertelsmann-Stiftung, 1993, s. 10-213.

Bonfadelli, Heinz - Bucher, Priska (Hrsg.) (2002): *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich: Pestalozzianum, 2002.

Bucher, Priska (2002): *Schule und Bibliothek: Nutzung von Synergieeffekten im Rahmen der Leseförderung*. In: Bonfadelli – Priska (Hrsg.) 2002, s. 162-176.

Deutsche Lesegesellschaft (Hrsg.) (1977): *Leseförderung und Buchpolitik. Eine Expertise / Volker Kriegel [Mitarb.]*. Bonn: Deutsche Lesegesellschaft, 1977.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* / Jürgen Baumert (Hrsg.). Opladen: Leske und Budrich, 2001.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - *Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* / Jürgen Baumert ... [et al.] (Hrsg.). Opladen: Leske und Budrich, 2002.

Eggert, Hartmut - Garbe, Christine (1995): *Literarische Sozialisation*, Stuttgart; Weimar: Metzler, 1995.

Eggert, Hartmut - Garbe, Christine - Krüger-Fürhoff, Irmela Marei - Kumpfmüller, Michael (2000): *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken / unter Mitarb. von Holger Mehlig*. Weinheim ; München: Juventa, 2000

Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2000): *Jugend, Information, (Multi-)Media 2000. Aktuelle Ergebnisse der JIM-Studie zum Medienumgang Zwölf- bis 19-Jähriger*. In: Media-Perspektiven, ISSN 0170-1754, Heft 11(2000), s. 517-527. Dostupné rovněž z URL: <http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/11-2000_Klingler.pdf>

Garbe, Christine (Hrsg.) (1993): *Frauen Lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur „weiblichen Lektürepraxis“ und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen*. Berlin und Paderborn: Literatur & Erfahrung, 1993.

Garbe, Christine (1996): Geschlechterspezifische Differenzierungen in der „literarischen Pubertät“. Anmerkungen zu geschlechtsspezifischen Widerständen gegen Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, ISSN 0012-1460, Jg. 49, Heft 1(1996), s. 88-97.

Garbe, Christine (2002): *Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen*. In: Bonfadelli – Bucher (Hrsg.) 2002, s. 215-234.

Garbe, Christine (2003): *Mädchen lesen ander(e)s als Jungen*. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, ISSN: 0938-202X, Jg. 29, Heft 2(2003), Heft 3(2003).

Garbe, Christine (2005a): *Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung*. In: Gläser, Eva - Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.) (2005): *Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, s. 9-23.

Garbe, Christine (2005b): *Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung*. In: tamtéž., s.24-35

Garbe, Christine - Holle, Karl - Salisch, Maria von (2006): *Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens*. In: Groeben, Norbert - Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim und München: Juventa, s. 115-154.

Garbe, Christine - Holle, Karl (2007): *Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen*. In: Arnold; Karl-Heinz (Hg.) (2007): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, s. 95-124.

Graf, Werner (1995): *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration*. In: Rosebrock, Cornelia (1995), s. 97-125.

Graf, Werner (1999): *Lektürebiographie: Unterhaltende Information und informierende Unterhaltung*. In: N. Groeben (Hg.) 1999, s. 89-102.

Graf, Werner (2001): *Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens*. In : Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, s. 199-224.

Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT, 2004.

Graf, Werner (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 2007.

Greiner, Ulrich (2002): *Weshalb wir einen literarischen Kanon brauchen*. (Die ZEIT-Schülerbibliothek.) In: Die Zeit. Nr. 42(2002), 10. 10. 2002, s. 45an. Dostupné rovněž z URL: <http://www.zeit.de/2002/42/200242_sbib_intro.xml?page=all>

Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur [IASL]. Sonderheft, 10.)* Tübingen: Niemeyer, 1999.

Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim ; München: Juventa, 2002

- Harmgarth, Friederike (Hrsg.) (1997): *Lesegewohnheiten - Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft“* / Autor: Janina Belz. - Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1997.
- Hurrelmann, Bettina – Hammer, Michael – Nieß, Ferdinand (1993): *Lesesozialisation*. Bd. 1: *Leseklima in der Familie*. (Studien der Bertelsmann Stiftung) / unter Mitarbeit Susanne Epping und Irene Oferinger. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 1993.
- Hurrelmann, Bettina (1994): *Leseförderung. Basisartikel*. In: Praxis Deutsch, ISSN 0341-5279, Jg. 21, Heft 127(1994), s. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: Praxis Deutsch, ISSN 0341-5279, Jg. 29, Heft 176(2002), s. 6-18.
- IGLU - Bos, Wilfried (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 2003.
- Köcher, Renate (1988): *Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten*. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, ISSN 0342-8680, 63(1988), s. 2275-2364.
- Ring, Klaus - von Trotha, Klaus - Voß, Peter (1997): *Lesen in der Informationsgesellschaft - Perspektiven der Medienkultur*. Baden-Baden: Nomos, 1997. („Resolution zur Lese- und Medienkultur heute“: tamtéž, s. 155-158.)
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim: Juventa, 1995.
- Rosebrock, Cornelia - Nix, Daniel (2006): *Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik*. In: Didaktik Deutsch, ISSN 1431-4355, Heft 20(2006), s. 90 - 111.
- Rosebrock, Cornelia - Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 2008.
- Saxer, Ulrich (1991): *Leser(r)forschung - Leser(r)förderung*. In: Angela Fritz, Lesen im Medioumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, Bertelsmann-Stiftung, 1991, s. 99-134.
- Schön, Erich (1993): *Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht*. In: H. Balhorn - H. Brügelmann (Hrsg.), Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten. Konstanz: Faude, 1993, s. 220-226.
- Schön, Erich (1998): *Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland- Eine Langzeitbetrachtung*. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Dokumentation des Symposiums der Stiftung Lesen in Zusammenarbeit mit dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels ... am 27./28. Juni 1997 in Frankfurt am Main. Baden-Baden: Nomos, 1998, s. 39-77.
- Schön, Erich (2002): *Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen*. In: K. Franz; F.-J. Payrhuber (vyd.), Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler: Schneider, 2002, s. 72-91.
- Stiftung Lesen - SPIEGEL-Verlag (Hrsg.) (2001): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*. Eine Studie der Stiftung Lesen / Red.: Bodo Franzmann. Hamburg 2001.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim; München: Juventa, 1997.

Krátký údaj o autorce: Prof. Dr. Christine Garbe vyučuje na Univerzitě Lüneburg na Fakultě pedagogických, kulturních a sociálních věd předměty *Literární věda a didaktika (němčiny)* a *Jazyk a komunikace*. Hlavními tématy její pedagogické a vědecké činnosti jsou: oblasti čtenářské a mediální socializace dětí a mladistvých; výzkum pohlavně specifických rozdílů v literární recepci; historická a současná literatura pro děti a mládež.

Kontaktní adresa: Ch. Garbe, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universität Lüneburg, 21332 Lüneburg. E-Mail: garbe@uni-lueneburg.de

Jak se čte v České republice (Knižní chování)

JIŘÍ TRÁVNÍČEK

1. Úvod

1.1. Charakteristika průzkumu

V roce 2007 proběhl průzkum čtenářů a čtení mezi obyvateli České republiky. Jde o vůbec první reprezentativní šetření, které se týká čtení (knih). Průzkum byl zaměřen na populaci nad 15 let (vzorek 1 551 respondentů, což odpovídá statistické chybě 2,5 %). Na jeho metodologické přípravě se podílely dvě instituce: Ústav pro českou literaturu Akademie věd ČR, v. v. i., a Národní knihovna ČR. Finanční podporu, především na zajištění agentury, poskytlo Ministerstvo kultury ČR, v menší míře pak obě spolupracující instituce. Na základě výběrového řízení byla k realizaci samotného šetření vybrána agentura DEMA, a. s.

Pokud jde o metodologii, naší snahou je zaměřit se v každém šetření na konkrétní oblast knižně-čtenářské kultury. Letos to byly knihovny, v dalších dvou šetřeních by se průzkumy měly týkat postavení beletrie a knižního trhu. Kvůli srovnatelnosti je dotazník koncipován tak, že 75 % otázek je vždy stejných, 25% se liší podle zaměření průzkumu. – Naše pojetí čtení opíráme o 3 sloupy: (1) *knih* – její čtení (typologie čtenářů), nákup (knižní trh) a vypůjčování (knihovny); (2) *čas* – kolik věnujeme čtení knih, kolik čtení novin a časopisů, sledování televize, poslechu rozhlasu, videu/DVD, internetu, v jakém vztahu ke čtení knih je trávení volného času; (3) *motivace a hodnoty* – co čteme, jaká jsou naše očekávání od knih, preference, jak souvisí čtení knih se zaměstnáním, co nás v našem vztahu ke knihám nejvíce ovlivnilo, nejoblíbenější autor a nejoblíbenější kniha.

Předkládaný text podává některé výsledky našeho šetření, jejich popis a dílčí závěry. Všechny výsledky a jejich interpretace, včetně metodologie a srovnání, přinese kniha *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, kterou na podzim 2008 vydá nakladatelství Host ve spolupráci s Národní knihovnou ČR. Nabízíme zejména ty výsledky, které se týkají tzv. *knižního chování*, tj. čtení, kupování a půjčování knih. Na závěr přidáváme několik česko-německých srovnání.

1.2 Základní údaje (průměr)

- 83 % obyvatel České republiky (ČR) přečte za rok aspoň jednu knihu.
- V průměru přečte obyvatel ČR za rok 16 *knih* (medián, tj. číslo dělicí řadu podle velikosti na dvě stejně početné poloviny, je 8).
- Nejčastěji čte *několikrát týdně* (23 %), dále pak denně (16 %), a jednou za čtvrt roku (14 %).
- Četbě knih věnuje obyvatel ČR denně v průměru *41 minut* (medián: 30 minut), četbě časopisů a novin 30 minut, televizi sleduje 111 minut denně, rozhlas poslouchá 113 minut, video a DVD sleduje 51 minut a internetu se denně věnuje v průměru 86 minut.
- Více než čtvrtina obyvatel ČR starších 15 let (29 %) nezakoupila v průběhu minulého roku ani jednu knihu. Obyvatel ČR zakoupil v průměru téměř *7 knih* (6,62) a utratil za ně 1303 Kč. (Medián je 4 knihy a 800 Kč.)
- Obyvatelé ČR získávají knihy především v *knihkupectvích* (14%) a prostřednictvím známých, příbuzných a přátel (13 %); z dalších zdrojů jsou to knihovny (11 %) a domácí prostředí (9 %); v mini-

mální míře zatím využívá nákupu přes internet (2,4 %). Pětina obyvatel (20 %) nebyla schopna uvést, kde knihy získává.

- Hlavním zdrojem informací o knihách je pro obyvatele ČR jejich *okolí* (blízcí a známí) (17%), desatina z nich si opatřuje informace v obchodech (10 %), prostřednictvím propagačních materiálů (katalogů a letáků) (9 %) a prostřednictvím periodického tisku (9 %).
- Více než polovina obyvatel ČR si myslí, že *nelze mít přehled o vydávaných knihách* (27 % s tím, že tento přehled mít není možné, rozhodně souhlasí, 29 % spíše souhlasí).
- Průměrný počet knih v *domácích knihovnách* je 274 (medián: 120); pouze 1 % obyvatel uvedlo, že nemá doma žádné knihy.
- Obyvatelé ČR starší 15 let se domnívají, že největší vliv na jejich četbu mělo pro obyvatele ČR starší 15 let *domácí prostředí*, tj. to, že se doma četlo (15 %) a že doma bylo mnoho knih (13 %), více než šestina (16 %) si cestu k četbě našla sama; desatina (10 %) uvádí, že rozhodují vliv mělo to, že navštěvovali veřejnou knihovnu.
- Nejoblíbenějším místem pro četbu je *domácí prostředí* (22 %), výraznou čtenářskou baštou je postel (17 %).
- Pokud jde o čas čtení, pro obyvatele ČR *nehraje podstatnou roli*, zda se jedná o víkend (22 %) či pracovní den (20 %).
- Většina obyvatel ČR čte pouze knihy, které jsou vydávány v češtině. V uplynulém roce přečetlo 10 % obyvatel aspoň jednu knihu v *angličtině*, 9 % ve slovenštině a 4 % v němčině.
- Z druhé čety se největší oblibě těší *současná beletrie oddechová* (14 %), následuje literatura faktu (životopisy, deníky ad. – 12 %), klasická beletrie (9%) a odborná literatura (8 %).
- Obyvatelé ČR v mírné většině dávají u čtení knih přednost *zážitku a zábavě* před *věděním a poznáním*.
- Každý čtvrtý ekonomicky aktivní obyvatel uvedl, že čtení knih (odborných, věcných, beletrie) souvisí nějak s jeho *profesním zaměřením* (26 %, z toho 11 % velmi a 15 % spíše souvisí).
- *Knihovny* navštívilo v průběhu uplynulého roku 40 % obyvatel ČR; každý čtvrtý obyvatel (27 %) v posledním roce v knihovně nebyl, ale v předchozích letech ji navštěvoval; třetina *obyvatel* (33 %) nezavítala do veřejné knihovny ani v loňském roce ani nikdy předtím.
- Ze služeb nabízených veřejnými knihovnami se zdaleka největší oblibě těší *půjčování* knih (tuto službu vyhledává 97 % návštěvníků knihoven), dále je to půjčování časopisů, následuje čítárna, studovna, kopírování a internet.
- U obyvatel ČR starších 15 let výrazně převažuje *spokojenost se službami* veřejných knihoven (79 % - z toho je 30 % velmi a 49 % spíše spokojených).

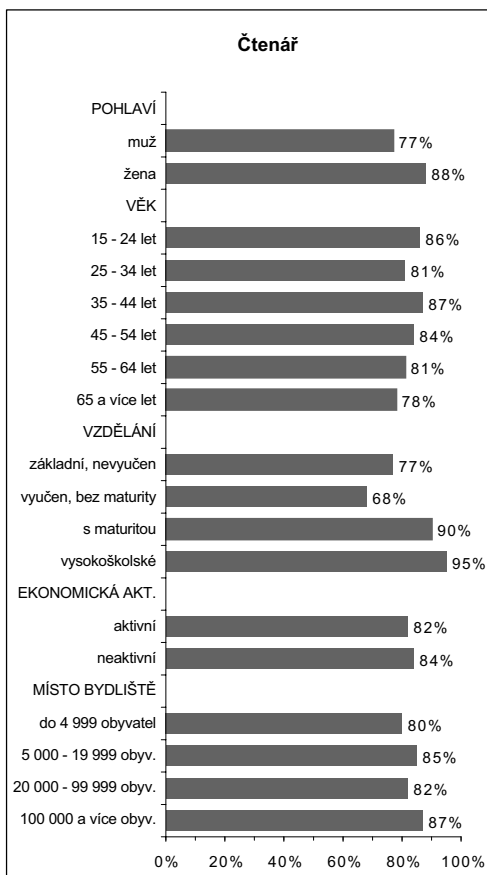
2. Čtenáři

2.1 Čtenář

Základní kritérium, z něhož jsme vycházeli, byl počet *přečtených knih za rok*. Čtenářem je ten, kdo potvrdil, že za minulý rok přečetl aspoň *jednu knihu*. Toto kritérium stanovujeme analogicky k některým zahraničním průzkumům.

Většina obyvatel ČR starších 15 let (83%) přečetla v průběhu minulého roku aspoň jednu knihu.

- Je poměrně značný rozdíl mezi *pohlavími*: mezi čtenáře se řadí 88 % žen a 77 % mužů.
- Rozdíl podle *věku* není tak určující: častěji se jedná o mladou generaci z kategorie osob 15-24 let (86 %) a střední generaci z kategorie osob ve věku 35-44 let (87 %) spíše než o starší generaci nad 55 let.
- Nejvýraznější diferencující roli hraje *vzdělání*: mezi čtenáři jsou mnohem častěji obyvatelé s vyšším, tj. maturitním a výše, (91 %) než s nižším vzděláním, tj. těch, kteří nemají maturitu (71 %). Nejvyšší podíl čtenářů se vyskytuje u osob s vysokoškolským vzděláním (95 %).
- *Ekonomická aktivita* nehraje téměř žádnou roli: rozdíl mezi ekonomicky aktivními a ekonomickými neaktivními jsou 2 %, tj. v hranici statistické chyby.
- Nijak velkou roli nehraje ani *velikost místa bydliště*: nejvyšší podíl čtenářů je ve velkoměstech (87 %), nejnižší na venkově (80 %) a ve velkých městech (82 %).



2.2 Co nejvíce rozlišuje čtenáře od nečtenáře

Srovnáme si čtenáře a nečtenáře na základě jednotlivých proměnných, socio-demografických (věk, pohlaví, velikost místa bydliště atd.) i postojových (sledování televize, návštěva kulturních akcí ad.). Jsou proměnné, které čtenáře a nečtenáře rozlišují silně, které je rozlišují málo a které je nerozlišují vůbec.

	rozdlišuje silně	rozdlišuje slabě	nerozdlišuje
čtenáři – nečtenáři	<ul style="list-style-type: none"> - pohlaví, - vzdělání, - povaha práce - návštěva knihoven - domácí knihovna - sledování televize - poslech rozhlasu - zahrádkaření, chalupaření - návštěva kult. akcí- vliv rodiny - souvislost četby se zaměstnáním 	<ul style="list-style-type: none"> - věk, - příjem na člena domácnosti. - sídlo (kraj) - velikost místa bydliště - přítomnost dětí v domácnosti - přehled o knižním trhu 	<ul style="list-style-type: none"> - ekonomická aktivita - četba novin a časopisů - práce na internetu - sledování videa a DVD

- Ve prospěch čtenáře diferencuje pohlaví (ženy), vzdělání (vyšší), povaha práce (duševní), návštěva knihoven, domácí knihovna (čím větší – tím více čtenářů), návštěva kulturních akcí, vliv rodiny, souvislost četby se zaměstnáním.
- Ve prospěch nečtenáře diferencuje sledování televize, poslech rozhlasu, zahrádkaření/chalupaření.
- Co do schopnosti rozlišovat čtenáře a nečtenáře jsou neutrálními proměnnými ekonomická aktivita, četba novin a časopisů, práce na internetu a sledování videa, DVD.
- Klíčovou proměnnou pro rozlišení čtenáře a nečtenáře (ve prospěch čtenáře) je v největší míře úroveň dosaženého vzdělání.
- Nejvíce klíčovou proměnnou pro rozlišení čtenáře a nečtenáře (ve prospěch nečtenáře) je sledování televize a poslech rozhlasu.

3. Rozložení/typologie čtenářů

Tak jako bylo potřeba zvolit kritérium, podle něhož se rozlišuje čtenář od nečtenáře (jedna přečtená kniha za rok), je stejně nutné najít další, *vnitřní kritéria*. Kategorii čtenáře je třeba nějak dále rozdělit. Za kritéria volíme ty počty knih, které jednak odpovídají průzkumům v jiných zemích, jednak základní představě o počtu přečtených knih za měsíc: půl, jedna a více než jedna. Kritéria pro třídění volíme tedy zvnějšku, nepřehlídíme k doporučnému rozložení, jak ho určil letošní průzkum.

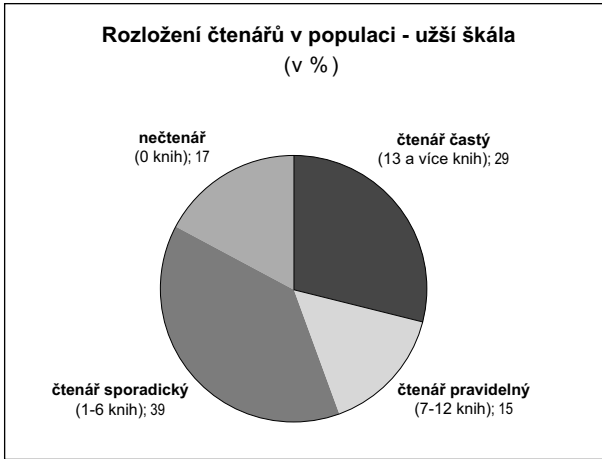
3.1 Užší škála (4-členná):

nečtenář: žádná přečtená kniha za rok (17 %);

čtenář sporadický: 1-6 přečtených knih za rok (39 %);

čtenář pravidelný: 7-12 přečtených knih za rok (16 %);

čtenář častý: 13 a více přečtených knih za rok (29 %).



- Více než polovina populace nepřečte za rok více než 6 knih.
- Téměř třetina přečte za rok více než 13 knih.
- Poměr těch, kdo nepřečtou ani jednu knihu, a těch, kdo přečtou 7-12 knih, je zhruba 1:1.

3.2 Širší škála (6-členná):

nečtenář: žádná přečtená kniha za rok (17 %);

čtenář sporadický: 1-6 přečtených knih za rok (39 %);

čtenář pravidelný: 7-12 přečtených knih za rok (16 %);

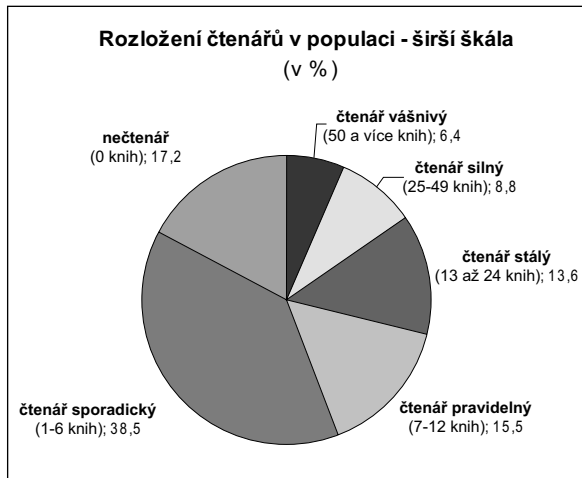
čtenář stálý: 13-24 knih přečtených za rok (14 %);

čtenář silný: 25-49 knih přečtených za rok (9 %);

čtenář vášnivý: 50 a více přečtených knih za rok (6 %).

} *čtenář častý* (29 %)

- Každý jedenáctý přečte za rok více než 25 knih; každý sedmnáctý více než 50 knih.
- Poměr těch, kdo přečtou více než 50 knih, a těch, kdo nepřečtou žádnou je asi 1:3.



- Rozdíl mezi *pohlavími* je nejmenší u pravidelného čtenáře (1 %); u čtenáře častého je to 12 % ve prospěch žen; u čtenáře sporadického 17 % ve prospěch mužů.
- Nejvíce sporadických čtenářů je ve středním věku (35-44 let: 43 %, 45-54 let: 42 %); nejvíce pravidelných čtenářů je v mladším věku (25-34 let: 19 %) a středním věku (35-44 let: 18 %); nejvíce vášnivých čtenářů je ve starším věku (8 %).

- Z hlediska *vzdělání* je nejvyšší podíl těch, kteří mají nižší vzdělání (bez maturity) u sporadického čtenáře (40 %); od čtenáře pravidelného převažují ti, kdo mají vyšší vzdělání (44 % čtenáře častého tvoří lidé s vysokoškolským vzděláním).
- Rozdíl ve *velikosti místa* bydliště hraje nejmenší roli u čtenáře pravidelného (1 %).

3.3 Co čteme

Druhy četby*	celkem N = 4650
současná beletrie oddechová	14 %
literatura faktu	12 %
klasická beletrie	9 %
odborná literatura	8 %
současná beletrie náročná	6 %
učebnice, příručky	6 %
slovníky, encyklopedie	5 %
sci-fi, fantasy	4 %
válečná literatura	4 %
náboženská literatura	1 %
comics	1 %
esoterika, ufologie	1 %
jiná literatura	1 %
nedává přednost ničemu	4 %
nečte knihy	7 %
neuvedl	17 %

*) Byly možné tři volby. Jde o průměr ze součtu všech tří. Sloupec = 100%. Dotazování byli i ti, kteří uvedli, že za uplynulý rok nepřečetli ani jednu knihu.

- Zhruba každý sedmý obyvatel ČR starší 15 let sahá nejčastěji k současné beletrii oddechové (detektivkám, špionážním románům, romancím atd.); zhruba každý osmý sahá k literatuře faktu (memoářům, deníkům, cestopisům, životopisům ad.); každý jedenáctý má v největší oblibě klasickou beletrii. Vкус každého šestého je vyhraněný (17 %).
- Ženy upřednostňují současnou beletrii oddechovou a beletrii klasickou, zatímco muži sahají častěji k faktografické literatuře.
- Čím jsou obyvatelé starší, tím častěji sahají po klasické beletrii i po literatuře faktu. Čím jsou mladší, tím více je zajímavá tzv. funkcionální četba: slovníky, encyklopedie, učebnice, příručky, odborná literatura, ale také sci-fi a fantasy.
- Vzdělanější lidé preferují literaturu odbornou, literaturu faktu i současnou klasickou beletrii. Lidé s nižším vzděláním dávají přednost současné oddechové beletrii.
- Současná beletrie oddechová (14 %) a klasická beletrie spolu se současnou beletrii náročnou (15 %) jsou u českých čtenářů ve stejné oblibě.

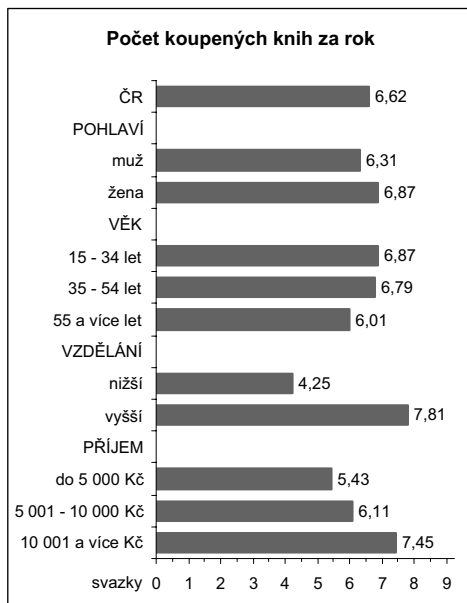
4. Nabývání knih

Dvěma různými způsoby jsme zjišťovali postoj obyvatel ČR vůči *nakupování knih*. Ptali jsme se na *počet nakoupených knih* i na *finanční částku*, kterou ročně za knihy vydávají.

4.1 Kolik knih jsme koupili

Více než čtvrtina obyvatel ČR starších 15 let (29 %) nezakoupila v průběhu roku ani jednu knihu. Téměř třetina koupila 1 – 3 knihy; každý pátý 4 – 7 knih a každý desátý 8 – 11 knih. Každý jedenáctý koupil více než 12 knih.

Průměrně obyvatelé ČR zakoupili během jednoho roku 7 knih (6,62); do tří zakoupených knih za rok se vejde 31 % populace, do šesti 50 %. Celkově vychází, že obyvatelé ČR nakoupili od května 2006 do května 2007 56,7 milionů výtisků. Tedy: třetina lidí knihy nekupuje a třetina je kupuje nahodile (1-3 knihy), třetinu lze považovat za pravidelné účastníky knižního trhu; asi desetinu pak za účastníky časté.



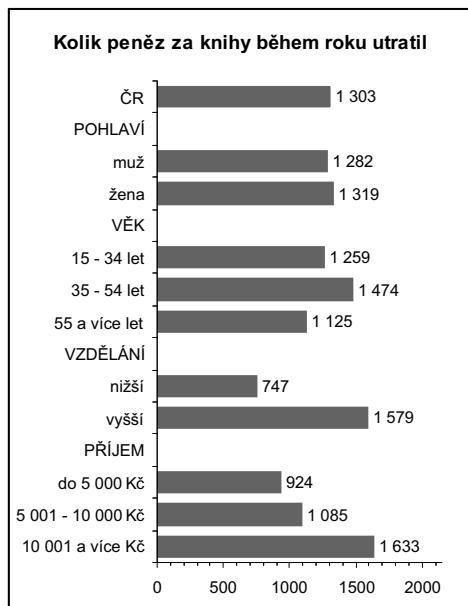
- Ženy koupily zhruba stejný počet knih (6,87) jako muži (6,31); vůči nakupování se rozdíl mezi pohlavími snižuje.
- Čím jsou obyvatelé *mladší* a *vzdělanější*, tím je průměrný počet zakoupených knih vyšší (obyvatelé z vysokoškolským vzděláním zakoupili za rok 8,73 knih).
- Čím vyšší je čistý *příjem* na jednoho člena domácnosti, ve které obyvatelé žijí, tím vyšší je průměrný počet koupených knih.

4.2 Kolik peněz jsme za knihy utratili

Více než čtvrtina obyvatel ČR starších 15 let (29 %) nevydala za knihu žádné peníze (číslo se shoduje s procentem obyvatel, kteří uvedli, že za rok nezakoupili ani jednu knihu);

Každý dvacátý utratil za knihy více než 3 tisíce korun.

Průměrně obyvatelé utratili během jednoho roku 1303 Kč. Z průměrného výdaje na člena domácnosti za rok 2006 (107 585 Kč – podle údajů Českého statistického úřadu) tak na knihy připadá 1,2 %. V celkovém objemu knižního trhu utratili obyvatelé ČR za knihy 11,2 miliardy Kč. Z pohledu těch, kdo knihy nabývají, je průměrná cena knihy na českém trhu 197 Kč. V tom jsou však zahrnuty všechny zdroje nabývání (knihkupectví, levné knihy, antikvariáty, internet ad.).

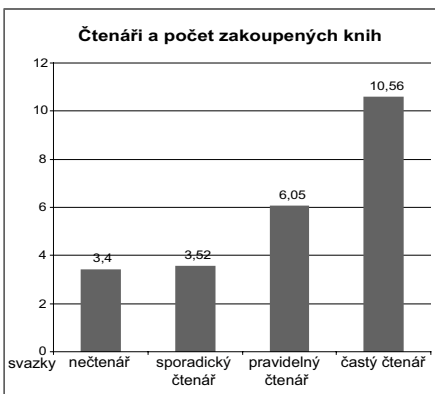
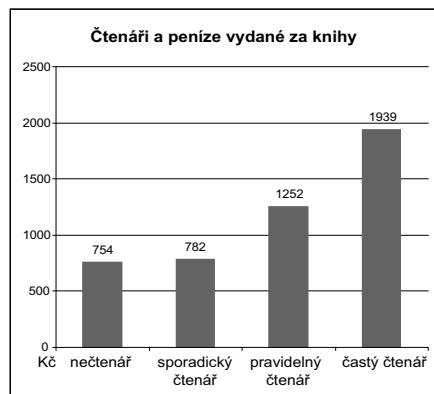


- Rozdíl mezi *pohlavími* je nepatrný: ženy vydaly za knihy v průměru jen o několik desítek korun více (1319) než muži (1282).
- Nejvíce za knihy utrácení lidé *středního věku*, nejméně příslušníci starší generace.
- Čím je vyšší *vzdělání* a *čistý příjem* na člena domácnosti, tím vyšší je průměrná částka vynaložená na nákup knih (u obyvatel s vysokoškolským vzděláním činí výdaje za knihy zhruba dvojnásobek toho, co u obyvatel se vzděláním základním; vysokoškolačci utrácení za knihy v průměru 1985 Kč).

4.3 Srovnání

Oba grafy si svými výsledky odpovídají. Vypovídací hodnotu mají však i rozdíly: co do počtu koupených knih nepatrně dominuje mladší generace; pokud jde o peníze vydané za knihy přesvědčivě dominuje generace střední. Svědčí to o tom, že mladší lidé se daleko více orientují na místa levnějšího nákupu (levné knihy, antikvariáty, knižní burzy). Průměrná cena zakoupené knihy vychází u mladší generace na 183 Kč, zatímco u střední na 217 Kč (u starší na 187 Kč). Druhý z grafů (peníze vydané za knihy) umenšuje oproti prvnímu (počet koupených knih) rozdíl mezi pohlavími a naopak zvyrazňuje rozdíl mezi nižší a střední příjmovou kategorií na straně jedné a vyšší příjmovou kategorií na straně druhé.

4.4 Čtenáři a nákupy knih



- Objem četby souvisí s objemem nákupu knih, resp. s objemem peněz vydaných za knihy.
- Ani ti, kteří deklarovali, že za rok nepřečetli ani jednu knihu (nečtenáři), nezůstávají mimo dosah knihy, tam kde jde o její majetnické nabývání.
- Vůči nabývání knih se nečtenář a čtenář sporadický chovají téměř shodně.
- Nejvýraznější předěl vede mezi čtenářem častým o ostatními třemi typy. V počtu peněz vydaných za knihy představuje čtenář častý téměř 150 % průměru (čtenář vášnivý 200 %), u počtu knih je to téměř 160 % (čtenář vášnivý 267 %).

4.5 Kde nabýváme knihy

Kde*	Celkem N = 4 650
knihkupectví	13 %
přátelé	12 %
dárky	11 %
knihovna	10 %
doma	9 %
levné knihy	6 %
knižní klub	4 %
supermarket	3 %
antikvariát	3 %
internet	2 %
trafika	2 %
jinde	1 %
nezískává knihy	4 %
neuveďl	20 %
	Byly možné tři volby. Ve sloupci je průměr všech tří. Sloupec = 100%

- Ženy, lidé mladší a starší generace, jakož i osoby s vyšším vzděláním získávají knihy častěji ve veřejné knihovně.
- Mladší a střední generace častěji než generace starší chodí pro knihy do knihkupectví. Čím jsou obyvatelé starší, tím častěji dostávají knihy ve formě dáreků anebo je mají ve své domácí knihovně.
- Čím jsou obyvatelé vzdělanější, tím častěji nakupují knihy přes internet (5 %). Osoby s nižším vzděláním mívají častěji knihy od svých známých nebo jim je někdo daruje.

- Nečtenáři nejčastěji neuvádějí, kde knihy získávají (37 %). Pokud uvádějí, tak je jejich nejčastější volbou, že je nezískávají (21 %). Pokud knihy získávají, tak většinou prostřednictvím dáreků (14 %) nebo od přátel a známých (11 %).
- Čtenáři různých typů se v získávání knih příliš neliší od průměru, ani vzájemně mezi sebou. Výjimku představují (veřejné) knihovny: čtenář sporadický – 6 %, čtenář pravidelný – 10 %, čtenář častý – 19 % (čtenář vášnivý – 22 %). Čím silnější četba, tím menší zábrany vůči institucím, které kontakt s knihami umožňují. Tato zákonitost však platí více pro knihovny než pro knihkupectví, ať už klasická nebo internetová.
- Na chování čtenářů vůči antikvariátu má objem přečtených knih jen malou roli.
- Ve stejné míře získávají všechny druhy čtenářů knihy z domácích knihoven.

4.6 Kde získáváme informace o knihách

Kde	celkem N = 4 653
blízcí	17 %
obchody	10 %
propagační materiály	9 %
tisk	9 %
internet	8 %
knihovny	6 %
televize	4 %
rozhlas	2 %
jinde	1 %
nezajímá se	14 %
neuvědíl	20 %

*) Byly možné tři volby. Ve sloupci je průměr ze všech tří. Sloupec = 100%.

- Nejčastějším zdrojem informací o knihách je nejbližší okolí.
- Každý sedmý obyvatel (14 %) tvrdí, že ho informace o knihách nezajímají.
- Odpovědi mužů a žen jsou podobné až na to, že muži dvojnásobně častěji než ženy tvrdí, že je informace o knihách vůbec nezajímají.
- Vyšší vzdělání s sebou nese častější získávání informací prostřednictvím internetu, novinových recenzí, nakladatelských katalogů a letáků a také přímo v knihkupectvích

- Čím silnější čtenář, tím více sbírá informace o knihách v knihovnách, knihkupectvích, propagačních materiálech (katalozích a letácích) a tisku.
- S intenzitou čtení prudce ubývá nezájmu o informace (nečtenář – 52 %, čtenář sporadický – 10 %, čtenář pravidelný – 5 %, čtenář silný – 2 %).
- Internetu jako zdroje informací o knihách využívají zejména čtenáři pravidelní (průměrní), méně jsou na něm závislí jak čtenáři sporadičtí (podprůměrní), tak čtenáři častí (nadprůměrní).

4.7 Domácí knihovny

Respondenti byli požádáni, aby odhadli *počet svazků* ve svých domácích knihovnách. Domácí knihovna obyvatel ČR čítá v průměru 274 knih.



- Pouze 1 % obyvatel ČR starších 15 uvedlo, že nemá doma žádnou knihu.
- Nejčastěji mají obyvatelé doma buď 11 – 50 knih (každý čtvrtý) nebo 201 – 500 knih (také každý čtvrtý). 85 % obyvatel má ve své domácí knihovně 11 – 500 svazků.
- Těch, kdo mají více než 1000 knih, jsou v české populaci 3 %.

4.7.2 Další údaje o domácích knihovnách

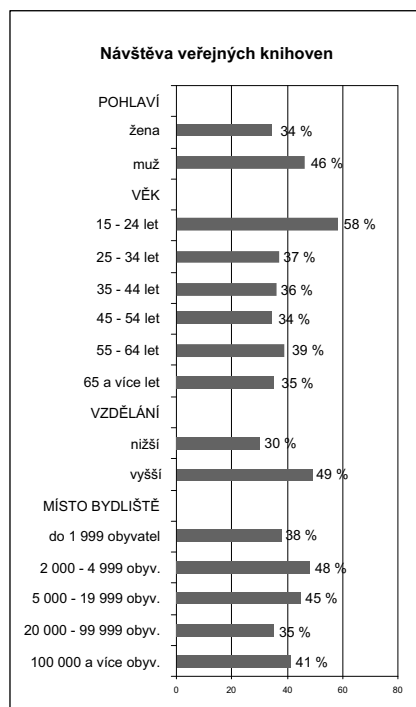
- ženy uvádějí vyšší průměrný počet svazků (305) než muži (240);
- knihovna se zvětšuje s věkem: mladší generace: 210 knih, střední: 268 knih, starší: 356 knih;
- úroveň vzdělání hraje důležitou roli: osoby s vyšším vzděláním mají doma téměř trojnásobně více knih (376) než lidé s nižším vzděláním (139), vysokoškolsky vzdělaní lidé mají doma téměř čtyřnásobně více knih (522) než lidé s nižším vzděláním;
- pokud jde o příjmy, více knih doma mají příslušníci domácností s nižšími (280) nebo naopak vyššími (317) než středními příjmy (245);
- více knih se nachází v domácnostech bez dětí (288) než s dětmi (204).

5. Knihovny

ČR má jednu z *nejhustších* sítí knihoven poskytujících veřejné služby na světě. V roce 2006 byl průměrný počet výpůjček na jednoho čtenáře 36,7.

5.1 Návštěvníci

Dvě pětiny obyvatel ČR starších 15 let navštívily během roku některou (veřejnou, tj. veřejnosti přístupnou) knihovnu, což reprezentuje na počet asi 3,4 miliónu osob.



- Knihovnu navštěvuje téměř každá druhá *žena*, zatímco pouze každý třetí muž.
- Ti, kdo navštěvují knihovny, pocházejí mnohem častěji z řad *mladé generace* (58 %, tj. více než každý druhý 15-24letý) než z populace nad 25 let. Střední věk znamená velký útlum v návštěvnosti knihoven; mírné oživení nastává v raném starším věku, v pozdním starším věku opět procento návštěvníků knihoven upadá.
- Vzdělání podmiňuje návštěvnost velmi silně. Do knihovny chodí téměř polovina obyvatel s *vyšším vzděláním* (maturita a výše), 51 % s vysokoškolským vzděláním a méně než třetina těch, kteří mají nižší vzdělání (bez maturity).
- Do knihovny chodí nejčastěji lidé bydlící v *malých městech* (téměř každý druhý), nejméně často obyvatelé velkých měst (každý třetí). Návštěvnost knihoven není přímo úměrná velikosti místa bydliště.

5.1.2 Další údaje o knihovnách

- knihovny navštěvují častěji obyvatelé, kteří nejsou ekonomicky aktivní (studenti, resp. důchodci – 48 %) než ti, kteří ekonomicky aktivní jsou (35 %);
- ti, kdo mají děti do 6 let, chodí do knihoven výrazně méně (27 %) než ti, kdo děti tohoto věku nemají (42 %). V rodinách s dětmi od 7 do 14 let je počet zcela vyrovnaný (40% : 40 %). U rodin s dětmi od 15 do 18 let se počet obrací ve prospěch těch, kdo děti tohoto věku mají (51 % : 37 %).
- velikost příjmu na jednoho člena domácnosti hraje zanedbatelnou roli.

5.2 Čtenáři a návštěva knihoven

- Panuje – očekávatelná – paralela mezi intenzitou čtení a intenzitou návštěv knihoven.
- Čtenář častý a nečtenář mají téměř zrcadlově obrácené charakteristiky: tři čtvrtiny prvních (82 % čtenářů vášnivých) navštívily za rok aspoň jednu knihovnu, zatímco tři čtvrtiny druhých z nich ji nenavštívilo nikdy.
- Ani nečtenáři nezůstávají úplně bez kontaktu s knihovnami, i když jejich zastoupení je desetkrát menší (4 % čtenářů častých), než tomu bylo u knižního trhu (40 % čtenářů častých v počtu peněz vydaných za knihy během roku).

5.3 Frekvence návštěv knihovny



- Obyvatelé ČR chodí do knihoven nejčastěji jednou za měsíc (41 %), případně jednou za 14 dní (20 %).
- Častější než dvoutýdenní frekvenci uvádí každý devátý (11 %). Nižší frekvenci než jednou za měsíc uvádí více než každý čtvrtý návštěvník (28 %).
- Největší podíl mezi návštěvníky knihoven (tj. s frekvencí aspoň jednou za týden) představují u jednotlivých proměnných ženy, věková vrstva 15 – 24letých, osoby s vyšším vzděláním, jakož i ti, kdo přechou za rok co nejvíce knih.

6. Závěry

Průzkum ukázal, že jsme *zemí čtenářů*. Knihy patří k našim kulturním samozřejmostem. Teze o konci Gutenbergovy éry se v populaci českých obyvatel nad 15 let nepotvrzuje. Otázka, která byla předpokladovou hypotézou, zněla: Jak moc zatřásl ekonomický názorový liberalismus a pluralita naším vztahem ke knize? Osmnáct let po politicko-společenských změnách představuje totiž už dost dlouhou dobu na to, aby se nová situace ustálila, tj. abychom si zvykli na nová pravidla a naučili se s nimi žít. Ukázalo se, že poslední článek řetězu autor – (redaktor) – vydavatel – (distributor) – knihkupec – (nakupující) – (návštěvník knihoven) – čtenář rozhodně žádným slabým místem není.

Pokud jde o charakteristiku českých čtenářů, podívejme se nejdříve – v úhrnné perspektivě – na to, které ze socio-demografických kategorií diferencují nejvíce. Následující tabulka ukazuje, (1) která kategorie (proměnná) dominuje v té které činnosti související se čtením knih; dále pak, (2) co konkrétně ze škály té které proměnné dominuje.

6.1 Náš poměr ke knihám a co v něm rozhoduje

celý vzorek populace (N=1551)	pohlaví (muž-žena)	vzdělání (nižší-vyšší)*	věk (mladší-střední-starší)**	vel. místa bydliště (venkov-menší město větší město-velkoměsto)***	příjem na člena domácnosti (nižší-střední-vyšší)****
čtení knih (počet)	žena	vyšší			
čtení knih (jak často)	žena	vyšší	starší		
čtení knih (kolik min./den)	žena	vyšší	starší		
nakupování knih (počet)		vyšší			vyšší
nakupování knih (peníze)		vyšší	střední	velkoměsto	vyšší
návštěva knihoven	žena	vyšší	mladší	menší město	

* **nižší** – bez maturity, **vyšší** – s maturitou;

** **mladší** – 15-34 let, **střední** – 35-55 let, **starší** – 55 let a více;

*** **venkov** – do 4999 obyvatel, **malé město** – 5 000 – 19 999 obyvatel, **velké město** – 20 000 – 99 999 obyvatel, **velkoměsto** – nad 100 000 obyvatel;

**** **nižší** – do 5 000 Kč, **střední** – 5 001 – 10 000 Kč, **vyšší** – 10 001 a více Kč

- Jednoznačně nejvýraznější diferenciační role patří *vzdělání*, nadto tato diferenciace probíhá jedním směrem. Čím vyšší vzdělání, tím silnější vazba na čtení-kupování-půjčování knih. Jde o proměnnou, na niž se bylo možno spolehnout téměř bezvýhradně. Zcela spolehlivě nefungovala pouze, když jsme zkoumali souvislost četby se zaměstnáním. Pro lidi s vyšším vzděláním platí, že četba knih je spojena s jejich zaměstnáním jen do jisté míry. U těch, kteří však mají knihy v oblíbě v míře nadprůměrné, nejde o souvislost rozhodující. Uvedená zjištění vypovídají o tom, že čtení není pouze záležitostí intelektuální. Vypovídají na druhou stranu o tom, že i vzdělání není jen „udalostí“ čistě intelektuální (intelektuálně-racionální). Nese s sebou větší podíl na aktivitách kulturních i společenských.
- Velmi silnou diferenciační roli hraje v českém prostředí *pohlaví*. Rozdíl v počtu čtenářů ve prospěch žen není překvapující jako faktum, ale je překvapující svou výší (11 %). Ve srovnatelných průzkumech v jiných zemích (Polsko, Německo, USA, Velká Británie ad.) a ve srovnatelné době (po roce 2000) se tento rozdíl pohybuje mezi 3-7 procenty, přičemž ve sledování trendů platí, že počet žen-čtenářek je víceméně konstantní, zatímco počet mužů-čtenářů daleko více kolísá. Důvody, proč zrovna v ČR je tento rozdíl tak velký, se stávají interpretačním úkolem pro další fázi (knižní výstup) našeho průzkumu. Přitom v této chvíli víme, že čím vyšší dosažené vzdělání, tím

více se rozdíl mezi pohlavími vyrovnává: mezi muži s nižším vzděláním je 36 % nečtenářů (proti 21 % u žen); pokud jde o vzdělání vyšší, je mezi muži 12 % nečtenářů (proti 6 % u žen); u vysokoškolsky vzdělaných je to jen 1 % rozdílu (5 % nečtenářů u mužů, 4 % u žen). – Náš průzkum ukázal u mužů i jeden paradox: v daleko větší míře sahají ke knihám kvůli informacím a poznání, ale přítom informace o knihách je zajímavá v daleko menší míře, než je tomu u žen. Vypovídá to o skutečnosti, že mužům jde skutečně především o informace, bez ohledu na to, z jakého média k nim přicházejí. Ženy jsou naopak knize „mediálně“ věrnější. Souvisí to nepochybně i s jejich větším zájmem o beletrii. Jde totiž o druh četby, který je daleko více než např. četba odborné literatury (tu více preferují muži) závislý na struktuře „začátek-střed-konec“, a proto i ke knize své čtenáře váže mediálně silnějším poutem.

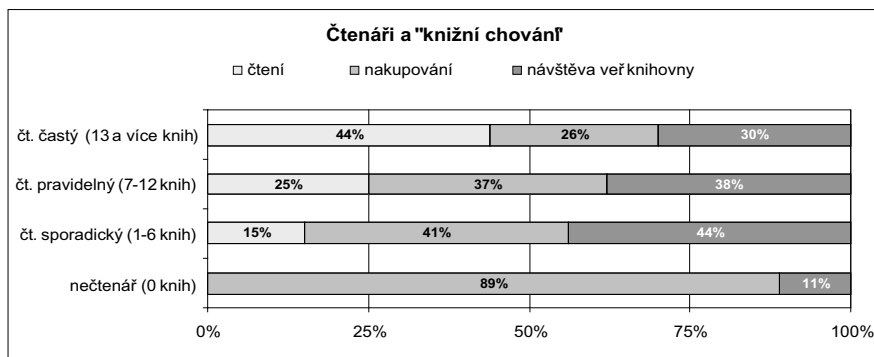
- Silnou diferenační roli vykazuje i věk, ale již nikoli jedním směrem. Nadto tato kategorie skýtá i jistá překvapení. Tak např. starší generace (55 a výše) se vyznačuje tím, že je v ní jak největší počet nečtenářů (20 %), tak největší počet čtenářů častých (29 %). V počtu přečtených knih tato generace vede (20 knih, mladší – 15, střední – 14,5). Ukazuje se tak, že starší věk může znamenat současně jak čtenářský úpadek, tak i čtenářské oživení. Lidé, kteří přestávají být ekonomicky aktivní (nadto nejsou vázání rodičovskými povinnostmi), získávají větší čas ke svým zájmům. A jedním z nich je i čtení knih. Navíc je nutno vzít v úvahu, že tato generace je na knihu ze svého dětství a mládí fixována daleko více než generace mladší (nebyla tak rozvinuta televize a nebyl ještě vůbec internet). – V nakupování knih se projevuje zákonitá dominance středního věku jakožto období, kdy nejvíce vyděláváme a i naše účast na různých finančních aktivitách (pořizování nemovitostí a automobilů, dovolené, koničky ad.) je největší. Dominance mladšího věku při navštěvování knihoven je také pochopitelná. Jde o období vzdělávání. Instituce školy daleko více vyžaduje podporu od instituce knihovny. Viděli jsme, že na prahu mladšího a středního věku návštěva knihoven výrazněji klesá: 47 % procent návštěvníků u mladšího věku, 35 % u středního. Důvodem, proč ve středním věku chodíme o tolik méně do knihoven, je kromě faktu, že jsme přestali být závislí na vzdělávacích institucích, také i shora zmíněná větší aktivita v oblasti nakupování knih. Ta je pro toto období životního cyklu příznačná.
- *Velikost místa bydliště* nijak výrazně nediferencuje. Dá se říct, že česká populace je – z pohledu čtení a přidružených aktivit – homogenní. Dominance velkoměst při nakupování knih je vysvětlitelná větším počtem příležitostí: kulturní síť (divadla, kina, knihkupectví, knihovny) ve velkých městech je utkána přece jenom hustěji, takže je větší statistická pravděpodobnost, že v ní obyvatelé uvíznou. Jak se však ukázalo u navštěvování knihoven, nemusí to být pravidlo: nejvíce lidí totiž chodí do veřejných knihoven v malých městech (5 000 – 19 999 obyv.) (45 %), nejméně ve velkých městech (20 000 – 99 999 obyv.) (35 %). Dalším důležitým rysem v této kategorii je, že nemáme co činit se vzestupnou či sestupnou tendencí (jako např. v Polsku, kde rozdíly v počtu čtenářů podle velikosti sídla jsou obrovské). Tedy: neznamená to, že by s mírou urbanizace (velikosti sídla) rostl počet čtenářů. Toto pravidlo se ve čtenářských průzkumech považuje víceméně za axiom. Že tomu tak není, má svou výpovědní hodnotu i vůči českému prostředí a vůči roku 2007: míra urbanizace, zdá se, už v ČR dosáhla svého nasycení. Začínají zřejmě panovat jiné zákonitosti. Lze se domnívat, že velký počet čtenářů v ČR má co činit právě s tímto ukazatelem. Kniha není vázána na to, kde bydlíme.
- *Příjem na člena domácnosti* nehraje v našem vztahu ke knihám výraznou roli s výjimkou sféry obstarávání (nákupu). Ve chvíli, kdy si knihy pouze nečteme a pouze nepůjčujeme, přichází ke slovu – zákonitě – zřetel finanční.
- Typickým českým čtenářem je spíše žena, spíše s vyšším vzděláním; typickým českým nakupovatelem knih je někdo, kdo má spíše vyšší vzdělání a spíše vyšší příjmy a je spíše z velkého města; typickým českým návštěvníkem veřejných knihoven je spíše žena, spíše s vyšším vzděláním, spíše mladšího věku a spíše z malého města. Typickým českým knižním člověkem je spíše žena a spíše s vyšším vzděláním (maturita a výše).

6.2 Čtenáři a jejich stopa – „knižní chování“

V předchozí části jsme se zabývali tím, co všechno nám je schopen čtenář sdělit o naší populaci. Snažili jsme se najít, čím podstatným – z hlediska základních socio-demografických ukazatelů – se populace podílí na tom, jak se lidé ve vztahu ke knihám chovají. Následující tabulka se bude týkat čtenáře. Všimneme si, jak se jednotlivé typy čtenářů podílejí na činnostech spjatých s knihami. Jinými slovy: jak velkou stopu jednotliví čtenáři v činnostech souvisejících s knihou zanechávají.

celý vzorek populace (N=1551)	zastoupení v populaci	přečtené knihy	peníze za knihy	návštěva knihoven
nečtenář (0 knih)	17,2 %	0 %	10,9 %	1,3 %
čtenář sporadický (1-6 knih)	38,5 %	9,5 %	25,4 %	27,0 %
čtenář pravidelný (7-12 knih)	15,5 %	11,2 %	16,5 %	17,4 %
čtenář častý (13 a více knih)	28,9 %	79,3 %	47,2 %	54,3 %
součet	100%	100 %	100 %	100%

- *Nečtenář* nezanechává žádnou stopu, pokud jde o čtení, a téměř žádnou, pokud jde o knihovny. Jeho stopa na knižním trhu je však více než poloviční ve srovnání s jeho zastoupením v populaci. Nákupy představují 89 % jeho „knižního chování“. Tedy: tam, kde jde o ekonomické chování, je nečtenář přece jen vtažen do dění kolem knížek (dárky, domácí knihovna), jinde nikoli. Každý čtvrtý má potřebu získávat informace o knihách.
- *Stopa čtenáře* sporadického je u čtení knih jen čtvrtinová, než jaký je jeho podíl v populaci. Vůči dalšímu činnostem už zaostává zhruba o třetinu. Poměrně vysoký je podíl na návštěvách knihoven. Třebaže knihy moc nečte, jakž takž je kupuje a chodí do knihoven. Informace o knihách mají potřebu získávat dva ze tří.
- *Čtenář pravidelný* víceméně sám sebe pouze reprodukuje, čímž takřkajíc si plní svou socio-kulturní povinnost. Nic více, nic méně. Jeho stopa je o něco málo menší ve čtení, o něco málo větší v nakupování a půjčování, než by odpovídalo jeho statistickému podílu v populaci. Jen jeden z pěti čtenářů tohoto typu nemá potřebu získávat informace o knihách.



- *Čtenář častý* zanechává nejvýraznější stopu v četbě, v níž se zhodnocuje téměř třikrát. Čtení knih tvoří téměř polovinu (44 %) jeho „knižního chování“. Ani ne statistická třetina obstará čtyři pětiny veškeré četby a polovinu veškerých návštěv knihoven. V ostatních dvou činnostech jde také nad rámec svého procentního podílu v populaci: téměř dvakrát se otiskuje u knihoven a o něco méně u nákupu knih. Jen jeden ze sedmi nemá potřebu získávat informace o knihách.
- *Čtenář vášnivý* – jakožto část z kategorie čtenáře častého – výrazně dominuje zejména ve čtení: svou stopou je tu otištěn šestinásobně; čtení tvoří 59 % jeho „knižního chování“. Ve zbylých dvou činnostech se – stejně jako čtenář silný – otiskuje dvojnásobně.

čtenář vášnivý (50 a více knih)	6,4 %	39,4 %	14,0 %	13,0 %
---	-------	--------	--------	--------

- O tom, že mu jde skutečně spíše o čtení knížek než o jejich vlastnictví, svědčí jeho vyšší zastoupení na koupených knihách (18 %) než na peněžích za knihy vydaných (14 %). Informace o knihách má potřebu získávat 6 ze 7 čtenářů tohoto typu.
- Nejmenší rozdíly v chování jednotlivých čtenářů se nacházejí v oblasti nákupu knih, největší v oblasti čtení knih; návštěvy knihoven jsou uprostřed. Co to znamená? Kritérium čtení nás rozděluje, zatímco kritérium nákupu knih nás spojuje. Vůči knižnímu trhu jsme si – jakožto čtenáři rozdílné intenzity – rovni daleko více než vůči tomu, s jakou intenzitou čteme.
 - Ukazuje se tedy jako méně spolehlivé z pohybu na knižním trhu usuzovat na intenzitu čtení té které kategorie než naopak. Totéž platí i pro vztah mezi čtením a návštěvami knihoven: častější čtenář je s větší pravděpodobností návštěvníkem, ale neplatí, že čím častěji kdo navštěvuje knihovnu, tím častěji čte. S velkou jistotou lze říct, že čtení je bránou ke knihovnám i knižnímu trhu; s jistotou menší, že knižní trh je bránou ke knihovnám.
 - Jaký je český čtenář roku 2007? Kromě toho, co o něm víme z předchozích socio-demografických charakteristik, to není typický „intelektuál“ (preferuje spíše zábavně-zážitkovou četbu, a tedy současnou beletrii nenáročnou). A přestože uvedl, že pro čtení vyžaduje nejčastěji prostory domácí a soukromé, není to ani „pecivál“ (rád se setkává s přáteli, chodí na kulturní akce a dokonce aktivně sportuje).

6.3 Základní literatura

Franzmann, Bodo – Hasemann, Klaus – Löffler, Dietrich – Schön, Erich (eds.): *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur, 2001 [1999].

Dąbrowska, Krystyna (ed.): *Czytelnictwo za granicą*. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1986.

Escarpi, Robert: *Das Buch und der Leser. Entwurf einer Literatursoziologie*, přel. Guy de Mazières. Köln – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1961 [1958].

Frey, Jaroslav: *Výzkum četby průmyslového dorostu*. Hodonín: Landgráf, 1932.

Haman, Aleš: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991.

Chaloupka, Otakar: *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai, 2002.

Lesňák, Rudolf: *Literárne dielo a čitateľ*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.

Mann, Peter H. – Burgoyne, Jacqueline L.: *Books and Reading*. London: Andre Deutsch, 1969.

- Muth, Ludwig (ed.): *Der befragte Leser. Buch und Demoskopie*. München ad.: K. G. Saur, 1993.
- Stiftung Lesen (eds.): *Lesen im internationalen Vergleich*. Teil I. Mainz: Stiftung Lesen 1993 [1990].
- Stiftung Lesen (eds.): *Lesen im internationalen Vergleich*. Teil II. Mainz: Stiftung Lesen, 1995.
- Stiftung Lesen (eds.): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*. Mainz: Stiftung Lesen, 2001.
- Straus, Grażyna – Wolff, Katarzyna – Wierny, Sebastian: *Książka na początku wieku. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2002 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2004.
- Straus, Grażyna – Wolff, Katarzyna: *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2004 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2006.
- Tuček, Milan a kol.: *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003.
- Valček, Peter – Rankov, Pavol: *Čítanie 2005. Kultúrny profil detského čitateľa*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005
- Valček, Peter – Rankov, Pavol: *Čítanie 2006. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2006.
- Varpio, Yrjö (ed.): *Finns and Hungarians as Readers*. Tampere: University of Tampere, 1991.
- Wolff, Katarzyna: *Losy wiejskich czytelników książek. Studium porównawcze*. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1993.

7. Apendix: Několik česko-německých srovnání

Jako apendix k průzkumu mezi obyvateli ČR přikládáme několik srovnání s průzkumem ve Spolkové republice Německo, konkrétně z roku 2000. Byl publikován v knize *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* (Čtenářské chování v Německu v novém tisíciletí, Mainz: Stiftung Lesen, 2001), přičemž ve svém celku obsahuje průzkumy jak kvantitativní (vzorek 2 530 respondentů), tak kvalitativní (vzorek 120 respondentů). Naše srovnání vedeme s některými údaji kvantitativní části tohoto německého průzkumu.

Základní charakteristika obou průzkumů:

rok	země	instituce	velikost vzorku	věk vzorku	základní otázka (čtenář – nečtenář)
2000	Spolková republika Německo	Stiftung Lesen	2 530	14+	Kolik knih přečtete za rok?
2007	Česká republika	Národní knihovna ČR / Ústav pro českou lit. AV ČR	1 551	15+	Kolik knih (odborných, věcných i beletrie) jste přečetl za poslední rok?

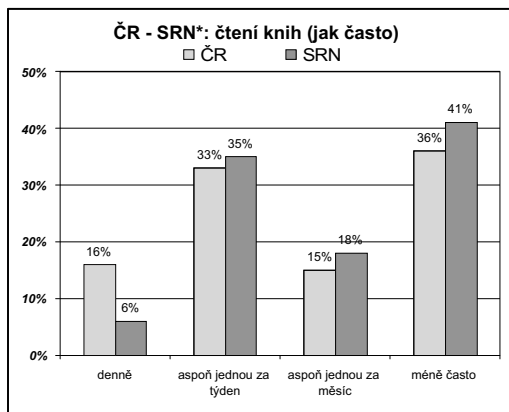
7.1 „Knižní chování“ (čtení, nakupování a návštěvy knihoven v průběhu roku)

	přečetl knihu	zakoupil knihu	navštívil veřejnou knihovnu	„knížní chování“ (celek)
ČR	83%	71%	40%	65%
SRN	73%	51%	27%	50%
rozdíl absolutní	10%	20%	13%	14%
rozdíl poměrný	12%	28%	32%	24%

- Obyvatelé ČR vykazují ve všech třech parametrech „knížního chování“ o něco větší aktivitu.
- V obou zemích panují stejné tendence: největší procentní zastoupení patří čtení; nejmenší návštěvám veřejných knihoven.
- Čtení je výrazně většinová aktivita české i německé populace, nakupování je výrazně většinová aktivita populace české, jen nepatrně mírně většinová u německé a návštěvy veřejných knihoven je menšinová aktivita jak u české, tak u německé populace, u německé výrazněji.
- Poměrný/proporční rozdíl mezi oběma populacemi je nejmenší u čtení knih (asi o osminu), největší u návštěv veřejných knihoven (asi o třetinu). Celkově zaostává německá populace za českou asi o čtvrtinu.
- Jak u české, tak u německé populace hraje největší rozlišující roli úroveň dosaženého vzdělání: čím je vyšší, tím je knižní chování intenzivnější. Většími čtenáři, kupujícími i navštěvníky knihoven jsou v obou populacích ženy.
- V obou zemích panuje shoda v tom, že se knihy nakupují nejvíce ve středním věku. Stejně tak v obou zemích chodí do knihoven nejvíce mladší generace. Oproti populaci německé je však v této činnosti na české straně výrazně aktivnější generace starší.
- Vášnivých čtenářů (50 a více přečtených knih za rok) je v ČR dvojnásobně více (6 %) než v SRN (3 %).

7.2 Frekvence čtení

Zkontrolujme si, zda se rozdíl mezi oběma populacemi potvrzuje i v dalším parametru, a sice v tom, jak často v ČR a v SRN lidé čtou.

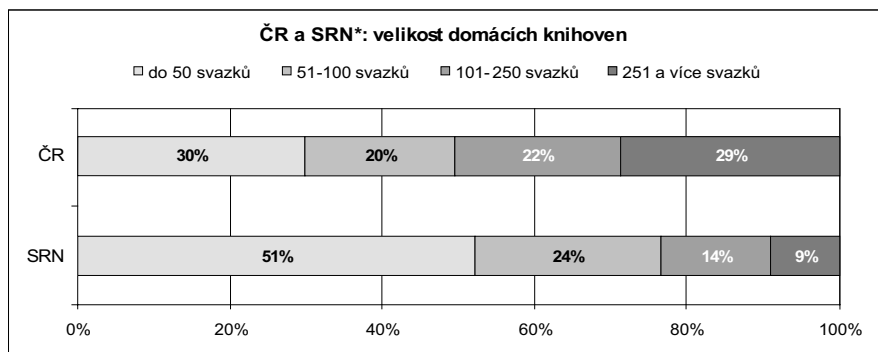


- Rozdíl, absolutní i proporční, mezi oběma populacemi je potvrzen i zde.
- Proporcčně se obě populace víceméně shodují: největší zastoupení mají lidé, kteří čtou nejsporadičtěji, následují ti, kteří čtou aspoň jednou za týden.
- Největší rozdíl je v kategorii nejpilnějších čtenářů: obyvatelé ČR čtou každý den téměř třikrát častěji než obyvatelé SRN.

*Zdroj: *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*, 2001

- Frekvence čtení se u obou populací liší v rámci životního cyklu. U německé populace je nejvíce nejčastějších čtenářů v mladším věku, méně ve středním, nejméně ve starším. U české populace je hodně nejčastějších čtenářů v mladším věku, nastává pokles ve středním věku a posléze se dostavuje nárůst ve věku starším (v něm se u české populace nachází nejvíce čtenářů, kteří čtou každý den). Nejstarší generace obyvatel ČR se chová výrazně jinak než tatáž generace v SRN: na jedné straně se v ní nachází nejvíce čtenářů nejčastějších, na straně druhé se v ní nachází i nejvíce těch, kdo čtou nejméně často.

7.3 Velikost domácích knihoven

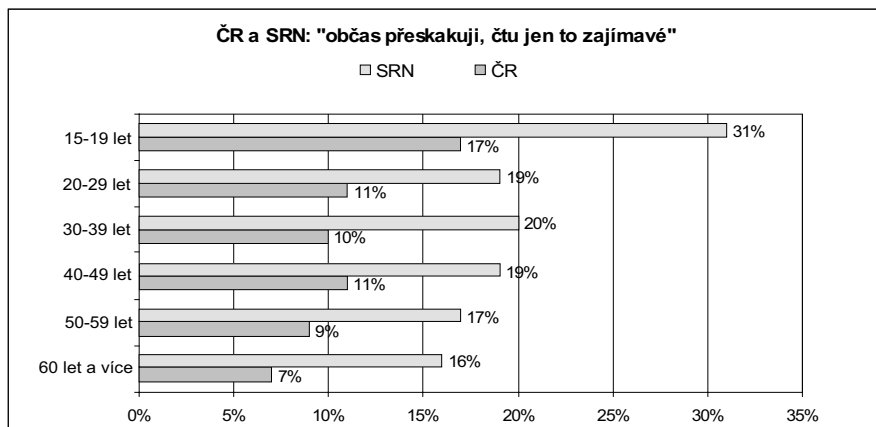


*Zdroj: *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, 2001*

- Polovina německé populace se vejde do kategorie těch, kdo mají ve svých domácnostech do 50 svazků, u populace české to není ani třetina; tři čtvrtiny německé populace mají ve svých domácnostech do 100 svazků knih, u české populace (necelé) tři čtvrtiny mají ve svých domácnostech do 250 svazků.
- Více než čtvrtina české populace má ve svých domácnostech 251 svazků a více, u populace německé to je o něco méně než desetina.
- Nejvíce knih v domácí knihovně vykazuje u německé populace skupina 50-59 let, u české pak populace ve věku 60 a více let; nejmenší knihovny má v německé populaci věková skupina 60 a více let, u české populace skupina 30-39 let.
- I zde hraje u obou populací nejdůležitější rozlišovací roli úroveň dosaženého vzdělání.

7.4 Čtenářské strategie

V průzkumu jsme se u našich německých kolegů inspirovali dotazem na to, jak lidé čtou, jaké jsou jejich čtenářské strategie (*Lesestrategien*). Stejnou otázku jsme proto položili i respondentům v našem průzkumu. Šlo o volbu odpovědi z několika možností. Bylo možno odpovídat více než jednou: češší respondenti dostali možnost dvou odpovědí, v německém dotazníku je uvedeno, že respondenti měli možnost jmenovat více možností (*mehr Nennungen*). Následující graf ukazuje věkové zastoupení „netrpělivých“ čtenářů, tj. těch, kdo prohlásili, že přeskakují a čtou jen to zajímavé. Celkový rozdíl mezi oběma skupinami netrpělivých čtenářů jsou jen 2% (ČR: 14% – SRN: 16%).



Zdroj: *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, 2001*

*) dopočet do 100% za každou zemi (a v každé věkové vrstvě) jsou zbylé odpovědi

- Fenomén přeskakování (*Lesezapping*) postihuje téměř třetinu -náctiletých v SRN, zatímco v ČR je to u této kategorie asi šestina.
- Největší rozdíl je u nejmladší věkové vrstvy; podíl tzv. netrpělivých čtenářů je u německé populace téměř dvojnásobně větší než u populace české. Velikost tohoto rozdílu asi nejde vysvětlit jen tím, že německý vzorek je složen z respondentů o rok mladších (14 a více let).
- U všech ostatních věkových dekád vykazuje rozdíl mezi českou a německou populací konstantní velikost (8 – 10 %).
- Oba vzorky vykazují stejné tendence: nejvíce netrpělivých čtenářů je v mladším věku, nejméně ve věku starším. Životní cyklus se tedy v obou zemích ukazuje jako cesta od netrpělivého čtení ke čtení trpělivějšímu.

7.5 Předběžné závěry

V knižním chování, jak se odráží v roční stopě obyvatel ČR a SRN, vládnu shodné zákonitosti: nejsamozřejmější aktivitou je nám čtení knih, následuje jejich kupování a na posledním místě se nacházejí návštěvy knihoven. Jak v ČR, tak v SRN nejčastěji saháme ke knize méně často než jednou za měsíc. V obou populacích čtou více ženy a za hlavní faktor ovlivňující náš vztah ke knize platí shodně vzdělání. V našem vztahu ke knize se v obou populacích necháme nejvíce ovlivnit radami a doporučeními našich blízkých a přátel.

Lišíme se v tom, že rozdíly ve čtenářském chování mezi pohlavími čtenářů je v ČR větší; nejstarší generace obyvatel v ČR je současně ve vztahu ke čtení aktivní nejméně i nejvíce. Nejstarší generace v SRN je proti tomu aktivní jen nejméně. V německé populaci je oproti populaci české výrazně více netrpělivých čtenářů v nejmladší části populace. Obyvatelé ČR (uvádějí, že) mají znatelně větší knihovny a také ve výrazně větší míře, než by odpovídalo proporčnímu rozdílu obou populací, chodí do knihoven. – Proporčně se česká populace ukazuje ve svém vztahu ke knize asi o čtvrtinu aktivnější než populace německá. To berme jako konstatování. Proč tomu tak a je a kde se tento rozdíl vzal, by už byla otázka jemnějších interpretací. Ty by musely přihlídnout k historickým, demografickým i socio-kulturním specifikům obou zemí.

Krátký údaj o autorovi: Prof. PhDr. Jiří Trávniček, M. A., je vědeckým pracovníkem Ústavu pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., a vysokoškolským učitelem působícím na Filozofické fakultě UK. Je autorem těchto knih: *Poezie poslední možnosti* (1996), *Na tvrdém loži z psiho vína. Česká poezie od 40. let do současnosti* (1998; spolu s Z. Kožmínem), *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy* (2003), *Vyprávěj mi něco... (jak si děti osvojují příběhy)* (2007); kromě toho je spoluautorem dvou knižních rozhovorů: A. Goldflam: *Několik historek ze života A. G.* (2006; spolu s P. Štědrněm), D. Šlosar: *Jaké hlavy, takový jazyk* (2008; spolu s J. Voráčem). Zabývá se moderní českou literaturou, teorií literatury, interpretací a výzkumy čtenářů a čtení.

Kontaktní adresa: J. Trávniček, Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Květná 8, 603 00 Brno.
E-mail: JiriTravnicek@seznam.cz.

Les(e)r)förderung und SKIP

Im Bezug auf die Internetnutzung und das Durchdringen des Gesellschaftslebens durch ICT wird die künftige Rolle der Bibliotheken sehr intensiv diskutiert. Ob die Bibliotheksdienste sich in Zukunft weiterentwickeln werden, oder umgekehrt, ob es zu deren Begrenzung kommen wird, darüber werden die Handlung und Bedürfnisse ihrer Benutzer entscheiden. Doch, es gibt die gesellschaftlichen Funktionen, in den die Bibliotheken unvertretbar sind. Eine von ihnen ist unbestritten Förderung und Weiterentwicklung des Lesens. Neben der Familie, Schule und Buchhandel sind die Bibliotheken weitere Institutionen, die einen wesentlichen Anteil der Bevölkerung in ihrer Beziehung zum Buch und Lesen beeinflussen können. Es stellt daher keine Überraschung dar, dass der Fachverband Bibliothek und Information der Tschechischen Republik (SKIP) der Les(e)r)förderung stets große Aufmerksamkeit widmet. Mit den Bibliotheken organisiert er nationale und überregionale Veranstaltungen, die es anstreben, die breite Öffentlichkeit anzureden.

- **Woche der Bibliotheken** – wird seit 1996 veranstaltet. In der ersten Oktoberwoche stellen mehr als 400 Bibliotheken alljährlich den Benutzern und der Öffentlichkeit ihre neuen als auch traditionellen Dienste vor. Im Laufe der *Woche der Bibliotheken* finden Hunderte von Veranstaltungen statt, die dem Buch und Lesen gewidmet werden.
- **Das Große gemeinsame Oktoberlesen** – wird seit 2003 als Bestandteil der *Woche der Bibliotheken* veranstaltet. Jeden Tag finden es in mehr als 100 Bibliotheken, in Zusammenarbeit mit Schulen und weiteren Institutionen, verschiedene Formen des öffentlichen Lesens für alle Altersgruppen statt. Für jedes Große gemeinsame Oktoberlesen wird ein tschechischer Schriftsteller oder Dichter, der ein wichtiges Lebensjubiläum hat, zum Andenken ausgewählt.
- **Welttag des Buches und des Urheberrechts** – an diesem, von UNESCO auf den 23. April erklärten Tag, schließen sich, dem SKIP-Aufruf folgend, Dutzende von Bibliotheken in die Präsentation des Buches und in die Aktivitäten der Leseförderung an.
- **Ein Tag für das Kinderbuch** – wurde zum ersten Mal im Jahr 2007 am ersten Adventssamstag veranstaltet. Es nahmen daran mehr als 100 Bibliotheken teil. Die Veranstaltung wurde sofort sehr populär und gründete wohl eine neue Tradition. Sie wurde als der Tag der offenen Türen gefasst und auf die Werbung für das Kinderbuch, das Lesen und die Bibliotheksdienste ausgerichtet. Man organisierte den Weihnachtverkauf der Bücher für Kinder und begleitende, mit dem Lesen und Buch zusammenhängende, sowie auf ganze Familien gezielte Veranstaltungen (Ausstellungen der Bücher, der literarischen und bildenden Kinderarbeiten, Wettbewerbe, workshops, Theater- und musikalische Kindervorführungen, gemeinsames Lesen der Kinder und Eltern usw.).
- **März – Monat des Internets** – die Kampagne wird seit 1996 durch eine Bürgervereinigung organisiert und primär auf die Internetförderung und -nutzung ausgerichtet, letztlich besonders auf die Vorteile, die Internet den durch den sozialen Ausschluss bedrohten Gruppen (körperlich Behinderten, Senioren, Arbeitslosen usw.) bringt. Der SKIP ist Partner der Kampagne und die Bibliotheken nehmen an ihr teil seit ihrer Entstehung. Über die Präsentation des öffentlichen Internets und der ICT-Dienste hinaus, nutzen sie die Kampagne auch zur Förderung der Literatur, Bücher und Lesen aus. In dieser Weise knüpfen sie an eine traditionelle Veranstaltung *März - Monat des Buches* an und führen sie der Öffentlichkeit Möglichkeiten und Alternativen der gegenseitigen Verknüpfung von Lesen und des Studiums in der traditionellen als auch der elektronischen Form vor. Aus einer Märzwoche ist im Jahr 2008 eine spezielle **Lesewoche** entstanden, in der das Vorlesen, gemeinsames Lesen und ähnliche Aktivitäten in Bibliotheken dominierten.
- **Eine Nacht mit Andersen** – ist die größte Veranstaltung von SKIP und dessen Klub der Kinderbibliotheken überhaupt und zugleich die größte Veranstaltung der Leseförderung in der Tschechischen Republik. Sie wird seit 2001 organisiert rund um den Geburtstag von H. Ch. Andersen. Jedes Jahr wächst die Nummer der Institutionen, der Kinder und Erwachsenen, die daran teilnehmen. Mehr als 660 „Schlafstätten“ in einigen Staaten Europas (außer Tschechien auch in der Slowakei, in Polen und

Slowenien), fast 22 000 Kinder und 5 000 Erwachsene – so ist die Bilanz der Nacht 2008. Den tschechischen Bibliotheken schließen sich nicht nur ausländische Bibliotheken an, sondern auch Schulen, Kinderwohnheime, Krankenhäuser, Kinder- und Jugendhäuser und manche andere Anstalten und Organisationen. Die Leitidee ist das unkonventionelle, abenteuerliche und zugleich unterhaltsame Verbringen einer Nacht in der Bibliothek mit gemeinsamem Lesen und Hunderten von zusammenhängenden Aktivitäten.

- **Wo die Welt endet** – ist ein langfristig konzipiertes, auf mehrere Etappen verteiltes Projekt des SKIP-Klubs der Kinderbibliotheken, das im Jahr 2000 begonnen hat. Sein Ziel ist es, das Lesen, Phantasie und Kreativität von Kindern zu entwickeln und fördern, als auch den Kindern anzubieten, aktiv und wertvoll die Freizeit zu verbringen. Etwa 100 Bibliotheken bereiten für Kinder, der gemeinsamen thematischen Aufgabe nach, literarische, Leser-, dramatische und gestalterische Aktivitäten auf lokalem und regionalem Ebene vor. Die Krönung dieser gesamten Veranstaltungen stellt die **Schlagung zum Ritter des Ordens des Schönen Wortes** – ein Festtreffen der Sieger der regionalen Schauen – dar. Titel eines „Ritters“ bekommt immer auch ein Schriftsteller und ein Interpret der literarischen Werke für Kinder.
- **Poster zur Leseförderung** – dank der Zusammenarbeit mit der Mediaagentur *Leo Burnett Advertising* und weiteren Firmen wurde es im Jahr 2005 eine Serie von drei Postern unter dem Motto „Lesen Sie es früher als Hollywood“ herausgegeben. Die Poster werben für das Lesen mittels provokativer Aufnahmen aus fiktiven Verfilmungen von bekannten literarischen Werken, die den künstlerischen Wert des ursprünglichen Werkes zum Produkt der Massenunterhaltung degradiert. Die Aufnahme wird mit dem genannten Aufruf zum Lesen begleitet. Auf Erfolg dieser Kampagne sollte ein Projekt der Poster „Ich lese!“ anknüpfen, die populäre Persönlichkeiten beim Lesen eines beliebten Werkes abbilden (ähnlich wie die amerikanische Kampagne „Read“).
- **Mein Buch** – ein sehr erfolgreiches, bereits beendetes Projekt aus dem Jahr 2004. Im seinem Rahmen suchte SKIP das beliebteste Buch der Bevölkerung Tschechiens. An der Umfrage nahmen 93 000 Personen teil.
- **Andenken an das literarische Vermächtnis von ausragenden Persönlichkeiten der tschechischen Literatur** eröffnet SKIP im Jahr 2008 mit der Werbeaktivität „*Česko čte Čapka (ČČČ)*“ [Tschechien liest Čapek]. Karel Čapek, die 70. Wiederkehr dessen Sterbetags in diesem Jahr abläuft, wird in allen obgenannten Veranstaltungen angedacht und gelesen, in Zeitschrift *Grand Biblio* wird eine Reihe von literarischen Artikeln über ihn veröffentlicht.
- SKIP unterstützt auch Leseförderungsprojekte anderer Subjekte. So nimmt er z. B. an der Vorbereitung eines **Literaturpreises „Magnesia Litera“** teil. SKIP ist in diesem Fall Garant für den Preis „Litera für Publizistik“. Zugleich aktiviert er Hunderte von Bibliotheken zur Verbreitung der Stimmzettel für den **„Kanzelsberger – Leserpreis“** (für das von den Lesern am besten bewertete Buch des Vorjahres).
- Ähnliche Rolle spielen SKIP und sein Klub der Kinderbibliotheken in der Unterstützung und Durchführung der **Stimmabgabe über das beliebteste Kinderbuch des Vorjahres** – „**SUK**“, die von der *Comenius Pädagogischen Nationalbibliothek* organisiert wird.
- Ziemlich neuen Bereich der Leseförderung stellt die Zusammenarbeit des SKIP mit dem Verlag der unentgeltlich verbreiteten Werbezeitschriften *GRAND PRINC* im Publizieren der Monatszeitschrift **GRAND BIBLIO**, die den Büchern gewidmet ist und auf die breite Öffentlichkeit sich wendet. SKIP nimmt aktiv teil an der Arbeit des Redaktionsrates, beeinflusst die Thematische Ausrichtung der Zeitschrift und organisiert auch ihre Verbreitung durch die Bibliotheken.
- Man könnte auch manche andere Aktivitäten auf dem Feld der Leseförderung nennen, die in einzelnen SKIP-Regionalorganisationen erfolgen (wie z. B. **Vermächtnis von Jaroslav Foglar**) oder die durch den SKIP und seinen Klub der Kinderbibliotheken an andere Bibliotheken verbreitet werden (z. B. „**Schlagung der Erstklässler zu den Lesern**“, „**Ganzes Tschechien liest den Kindern vor**“, „**Wir wachsen mit Buch**“).

Eine der SKIP-Prioritäten ist die Fort- und Nachbildung der Bibliothekar/innen, bzw. der Bibliotheksangestellten. Manche der Vorträge, Seminare, Konferenzen und workshops sind eben dem Themenfeld k des Lesens und der Literatur gewidmet: langfristig angelegte Zyklen „**Literarischer Böhmerwald**“, „**Über den gebildeten Bibliothekar zu dem gebildeten Leser**“, „**Dramatische Erziehung in der Arbeit mit dem kindlichen Leser**“, als auch einmalige spezialisierte Fachseminare, letztlich z. B. „**Kinder aus Minderheiten in den Bibliotheken – die Arbeit mit den Roma-Kindern**“. Es ist also kein Zufall, dass die nationale Konferenz „**KNIHOVNY.CZ – od internetu ke čtenářství**“ [BIBLIOTHEKEN.CZ – vom Internet zum Lesen], die aus Anlass der 6. SKIP-Vollversammlung im Jahr 2007 stattfand, im wesentlichen auf die Fragen des Lesens und der Leseförderung ausgerichtet war.

Auch in unserer langjährigen, wirkungsvollen und ergebnisreichen **Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Prag** (<http://www.goethe.de/prag>) – aus welcher solche erfolgreiche Projekte wie „Benchmarking in den tschechischen Bibliotheken“ oder „Stadtteilbibliothek in Ostrava-Vitkovice mit der Ausrichtung auf die Roma-Bevölkerung – Romaňi kereka“ hervorgegangen sind – haben wir uns wiederholt mit der Problematik der Leseförderung beschäftigt. Letztlich haben wir zusammen im Jahr 2007 den außerordentlich erfolgreichen Fortbildungstag „**Lesen, seine Bedeutung und Förderung**“ vorbereitet. Er wurde der Problematik der Forschung des Lesens und der Lesekompetenzen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Tschechischen Republik gewidmet. **Prof. Dr. Christine Garbe** aus Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften der LEUPHANA - Universität Lüneburg und **Prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.**, aus dem Institut für tschechische Literatur, Akademie der Wissenschaften der ČR (Brno), und aus der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität, Prag, fesselten das Publikum im vollbesetzten Saal des Goethe-Instituts Prag. Inspirative Vorträge, interessanten Forschungsdaten, rege Diskussion, Möglichkeit, die Lage international zu vergleichen – das alles war so positiv durch die Teilnehmer angenommen und bewertet, dass wir im SKIP es für bedürftig halten, die Erkenntnisse mindestens teilweise zu teilen mit denen, die die Gelegenheit, am Fortbildungstag teilzunehmen, nicht hatten.

Wir bieten daher diese Veröffentlichung mit den Vorträgen der obgenannten Lektoren allen Interessanten an. Wir Glauben, dass sie eben so erfolgreich und inspirativ sein wird, wie der Fortbildungstag, an dem sie gelautet haben. Für das Zustandekommen des Fortbildungstages als auch der Veröffentlichung möchten wir unseren Dank sagen an beide Autoren und besonders an die Leiterin des Bereichs der Bibliotheks- und Informationsarbeit am Goethe-Institut Prag Frau Sabine Reddel-Heymann und ihr Team. Es ist vor allem dank ihrer tätigen kollegialen Hilfeleistung, dass unsere wechselseitige Zusammenarbeit so gute Ergebnisse hat.

*Zlata Houšková, Sekretärin des SKIP-Exekutivkommittees
Vít Richter, Vorsitzender des SKIP*

Lesen in Deutschland: aktuelle Forschungsergebnisse, Problemlagen und Förderkonzepte

CHRISTINE GARBE

1. Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft

1.1. Der Schock der PISA-Studie 2000: Lesekultur in Deutschland, Identifikation von Problemgruppen

Eltern und Lehrerinnen, Bildungspolitiker und die Öffentlichkeit insgesamt wurden Ende 2001 in Deutschland aufgeschreckt durch die Ergebnisse der PISA-Studie 2000¹, bei der im Auftrag der OECD „Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich“, d.h. in insgesamt 32 Staaten, getestet wurden. Erhoben werden im Rahmen dieses Programms in Zukunft alle drei Jahre Fähigkeiten von 15jährigen Schülerinnen und Schülern (d.h. der Schülerpopulation am Ende der Schulpflicht) in drei Bereichen: Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie fächerübergreifende Kompetenzen wie Merkmale selbstregulierten Lernens und Vertrautheit mit Computern. Getestet wurden in jedem Land zwischen 4.500 und 10.000 SchülerInnen, in Deutschland 5.000 SchülerInnen für den internationalen Vergleich, sowie weitere 45.000 für den nationalen Vergleich zwischen den Bundesländern, dessen Ergebnisse im Sommer 2002 veröffentlicht wurden.

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2000, bei der es im Schwerpunkt um Lesekompetenz ging, waren ein Schock für die deutsche Öffentlichkeit: Die Leistungen der deutschen SchülerInnen lagen im internationalen Vergleich durchgehend im unteren Drittel! Für den Bereich der Lesekompetenz bedeutet dies beispielsweise, dass Deutschland in der „Gesamtskala Lesen“ auf dem 21. Platz rangiert und damit schlechtere Leistungen aufweist als fast alle anderen westeuropäischen und alle angelsächsischen Länder.

Bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Testaufgaben schnitten die deutschen SchülerInnen nicht nennenswert besser ab.

Besonders alarmierend sind in meinen Augen vier Befunde:

1. Im Bereich der Lesekompetenz erreichen knapp 10 % der Schulabgänger nicht einmal die unterste Kompetenzstufe I und weitere 13 % nur diese Stufe I, d.h. fast ein Viertel der deutschen SchülerInnen war nach dem PISA-Test gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit nur mit minimalen Lesefähigkeiten ausgestattet, jeder 10. Jugendliche lag sogar unterhalb dieses Minimums und dürfte potentiell zu der wachsenden Zahl von sog. funktionalen oder sekundären Analphabeten in den postindustriellen Gesellschaften gehören. Der Bundesverband Alphabetisierung geht davon aus, dass in Deutschland etwa 4 Millionen Analphabeten sind, und dass die deutschen Schulen jährlich etwa 80.000 Jugendliche entlassen, die auf dem Wege zum „sekundären Analphabetismus“ sind² – ein wahrhaft niederschmetterndes Ergebnis des deutschen Schulsystems! Die PISA-Studie hat im Bereich der Lesekompetenz 5 Kompetenzstufen festgelegt, wobei die Bewältigung der Anforderungen der Kompetenzstufe II von

1) PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und ist ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation, das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wird. Ich zitiere die deutsche Publikation der internationalen Ergebnisse im folgenden mit dem Kürzel „PISA 2000“; der vollständige bibliographische Nachweis befindet sich im Literaturverzeichnis.

2) So Peter Hubertus, Geschäftsführer des Bundesverbandes Alphabetisierung, in einer Presseerklärung zum „Welttag der Alphabetisierung“ am 8.9.2003.

- den Experten in allen Schulformen ab der 8. Klassenstufe erwartet wird (vgl. PISA 2000, S. 101.) Die PISA-Experten definieren „15-Jährige, die die Kompetenzstufe I nicht erreicht haben, im Hinblick auf ihre Aussichten auf beruflichen Erfolg als Risikogruppe“ (ebd., S. 117). In dieser Risikogruppe ist der Anteil der Migrantenkinder besonders hoch, d.h. die Integration von Migrant/innen in die deutsche Sprachgemeinschaft weist erhebliche Defizite auf (vgl. Tabelle 2.7, S. 118).
2. In Deutschland gibt es den größten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft bzw. Bildungsmilieu der Herkunftsfamilien und Kompetenzerwerb – das heißt: Wer aus einem sozial gut situierten und gebildeten Elternhaus kommt, hat in Deutschland die größten Chancen, auch die Schule erfolgreich zu durchlaufen. Mit anderen Worten: die kompensatorischen Anstrengungen der Schule zur Herstellung von Chancengleichheit gerade für die sozial und bildungsmäßig Unterprivilegierten sind in Deutschland erfolgloser als in allen anderen untersuchten Ländern! Das bedeutet ein gründliches Scheitern vor allem für die sozialdemokratische Bildungspolitik der letzten dreißig Jahre, die sich ja gerade die Herstellung von sozialer und Bildungsgerechtigkeit auf ihre Fahnen geschrieben hatte (vgl. PISA 2000, S. 384, Abb. 8.10).
 3. In Deutschland geben 42 % der 15-Jährigen an, sie würden überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, während dies in Finnland (dem Land mit der höchsten Lesekompetenz) nur 22 % der Jugendlichen von sich sagen. Deutschland ist damit unübertroffen in der Anzahl derjenigen SchülerInnen, die von sich sagen, sie lesen in ihrer Freizeit überhaupt nicht (jedenfalls unter allen Ländern, bei denen ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Freizeitlesen und Leseleistungen nachgewiesen werden konnte; vgl. PISA 2000, S. 114, Abb. 2.13).
 4. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Leseverhalten und der Lesekompetenz sind beträchtlich und ließen sich in allen 31 getesteten Staaten nachweisen: „Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen. In Deutschland entspricht der Leistungsvorsprung ungefähr einer halben Kompetenzstufe und ist in etwa mit der über alle OECD-Staaten gemittelten Differenz vergleichbar.“ (PISA 2000, S. 253) Bemerkenswert ist dabei vor allem, dass der Abstand zwischen Mädchen und Jungen umso größer wird, je anspruchsvoller die Aufgaben und je schriftoorientierter die Texte sind. (vgl. ebd., S. 254). Zugleich zeigte sich, dass die Einstellung von Jungen zum Lesen deutlich negativer ist als die der Mädchen. Im Durchschnitt der OECD-Ländern stimmen insgesamt etwa 46 Prozent der Jungen der Aussage zu, dass sie nur lesen, wenn sie müssen, während dies nur 26 Prozent der Mädchen von sich behaupten. In Deutschland ist der Anteil für die Mädchen mit dem internationalen Wert vergleichbar (ebenfalls 26 %), der Anteil für die Jungen liegt sogar noch höher (52 %).“ (PISA 2000, 262)

Deutschland, das traditionelle Land der Dichter und Denker, steht seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie Ende 2001 unter Schock: Sind wir in Wirklichkeit längst zu einem Land von potentiellen Analphabeten geworden? Fast 25 Prozent der getesteten Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit, so stellten die PISA-Experten fest, verfügen über dramatisch geringe Lesefähigkeiten und dürften mit dieser Ausstattung den Anforderungen einer hochkomplexen Arbeitswelt in den postindustriellen Wissens- und Informationsgesellschaften kaum gewachsen sein. Es sind besonders drei Risikofaktoren, die zu der beschriebenen Leseschwäche führen: Herkunft aus bildungsfernen Elternhäusern / unteren Sozialschichten, Migrationshintergrund (Deutsch nicht Muttersprache) und männliches Geschlecht. Kumuliert: Der männliche Jugendliche aus einer Migrantenfamilie im unteren Bildungs- und Sozialmilieu. Wir sprechen seither von einer zweiten „Bildungskatastrophe“ in Deutschland, und jede neue Bildungsvergleichsstudie der OECD bestätigt das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich.

Als im Jahr 2003 die ersten Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lesestudie PIRLS, deutsch IGLU, veröffentlicht wurden, machte sich ein Aufatmen breit: Am Ende der vierten Klasse schienen die Leistungen deutscher Schüler/innen dem internationalen Vergleich wesentlich besser standhalten zu

können als am Ende der Sekundarstufe I: Deutschland landete nun bei 35 getesteten Staaten auf dem 11. Platz und somit im oberen Leistungsdrittel. Auch die anderen alarmierenden Befunde von PISA ließen sich in dieser Form bei IGLU nicht nachweisen:

1. Hatte die PISA-Studie gezeigt, dass bei fünf definierten „Kompetenzstufen“ im Bereich der Lesekompetenz und einem erwarteten Standardniveau auf Stufe II erschreckend viele Jugendliche unterhalb dieses Niveaus lagen, so zeigte IGLU, dass die Zehnjährigen – bei vier Kompetenzstufen – längst nicht so schlecht dastehen.
2. Auch die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die – zugunsten der Mädchen – bei PISA stark ausgeprägt waren, sind bei IGLU vergleichsweise gering ausgefallen, und ebenso hat sich die auffällig breite Streuung zwischen guten und schlechten Lesern in PISA in der Grundschulstudie nicht wiederholt, d.h. die Leseleistungen sind weitaus homogener als bei den Jugendlichen.
3. Besonders erfreulich erscheint schließlich, dass das Interesse am Lesen bei den Grundschüler/innen noch wesentlich größer ist als bei den 15-Jährigen: gaben 42 % der 15-Jährigen in PISA an, sie würden überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, waren es bei IGLU nur 18 %, die nie zum Spaß lesen.

Allerdings wäre es verfehlt, sich durch das *relativ bessere Abschneiden* der deutschen Kinder im *internationalen Vergleich* (wo Deutschland auf dem 11. statt wie bei PISA auf dem 21. Platz landete) darüber hinweg täuschen zu lassen, dass auch die IGLU-Studie auf gravierende Probleme hinweist:

1. Die PISA-Studie hatte gezeigt, dass es in Deutschland im internationalen Vergleich den größten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft bzw. Bildungsmilieu der Herkunftsfamilien und Kompetenzerwerb gibt. Dieser Zusammenhang ist auch bei IGLU nachgewiesen worden; ebenso bzw. deutlich stärker ausgeprägt die systematische Benachteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien, deren Muttersprache nicht deutsch ist (vgl. IGLU 2003, S. 297 ff.).
2. Am Ende der Grundschule erreichen in Deutschland gut 10 Prozent der Schüler/innen nur die Kompetenzstufe 1 und ca. 30 Prozent nur die Kompetenzstufe 2 im Bereich Lesekompetenz. Stufe 1 wird von den IGLU-Experten definiert durch die Anforderung, „gesuchte Wörter in einem Text zu erkennen“ (IGLU 2003, S. 88), Stufe II durch die Anforderung, „angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage zu erschließen“. Es geht also auf den beiden unteren Kompetenzstufen lediglich um textimmanente Verstehensleistungen expliziter Sachverhalte. Weder das „Erschließen impliziter Sachverhalte aufgrund des Kontextes“ (Stufe III) noch das „In-Beziehung-Setzen mehrerer Textpassagen“ (Stufe IV) ist damit erreicht. Werden die unteren 10 Prozent von den IGLU-Experten als „echte Risikoschüler“ eingestuft, so die 30 % auf Stufe II als „intensiv förderbedürftig“: „Sie werden ohne weitere, systematische Förderung der Lesekompetenz wahrscheinlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben.“ (IGLU 2003, S. 135) Mit anderen Worten: Immerhin 40 Prozent der Schüler/innen sind am Ende der Grundschul-Zeit hinsichtlich ihrer Lesekompetenz nicht „fit“ für die Sekundarstufe I!
3. Auch die IGLU-Studie hat bestätigt, was PISA als Problem markierte: Die Diagnose-Instrumente und diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte sind in puncto Lesekompetenz dramatisch unterentwickelt: „Lehrkräfte orientieren sich offensichtlich bei den Übergangsempfehlungen bezüglich des Kriteriums Leseverständnis nicht an einem vergleichbaren Maßstab, denn die Leistungen der Kinder, die für unterschiedliche Sekundarschularten empfohlen werden, streuen jeweils über drei Kompetenzstufen hinweg.“ (Ebd., S. 133) Es gelingt den IGLU-Experten zufolge nicht, „am Ende der 4. Klasse die Schülerinnen und Schüler so zu sortieren, dass tatsächlich relativ leistungshomogene Gruppen - zumindest was die Lesekompetenz angeht – in die weiterführenden Schulen geschickt werden.“ (Ebd., S. 134)

Auf der Basis dieser hier nur knapp skizzierten Ergebnisse der IGLU-Studie wäre es verfehlt, für die Grundschulen Entwarnung zu geben, wie es in der öffentlichen Debatte immer wieder geschah. Selbst wenn wir davon absehen, dass PISA und IGLU gar nicht unmittelbar vergleichbar sind, weil sowohl die beteiligten Länder als auch die Testaufgaben ganz verschieden waren, scheint mir ein anderer Gesichtspunkt

punkt vordringlich, nämlich der Entwicklungsaspekt: Die Probleme, die PISA bei den 15-Jährigen diagnostiziert hat, entstehen nicht erst in der Sekundarstufe I, sondern bereits in der Familie und in der Grundschule – auch wenn sie sich erst in der Adoleszenz zeigen; darum muss eine systematische Leseförderung hier einen dezidierten Schwerpunkt haben. Ich werde einige diesbezügliche Erkenntnisse aus meinem eigenen Forschungsgebiet, der biographischen Leseforschung, in Teil 2 vorstellen und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für eine effektive Leseförderung in Teil 3 skizzieren.

Warum ist Lesen eine Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft?

Bevor ich mich der Frage zuwende, welche Herausforderungen die Befunde der PISA- und IGLU-Studien für eine systematische Leseförderung in der Gesellschaft darstellen und welche Institutionen dabei mitwirken müssen, möchte ich zunächst einige Bemerkungen machen zum Thema „Lesen als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft“.

Es waren zunächst gar nicht Germanisten, Literaturdidaktiker oder Leseforscher, die Alarm geschlagen hätten, sondern Kommunikationswissenschaftler und Medienforscher, die sich explizit für die Notwendigkeit der Förderung des Lesens aussprachen. Für Aufsehen sorgte in den 80er Jahren eine Studie der Schweizer Kommunikationswissenschaftler Heinz Bonfadelli und Ulrich Saxer, deren Ergebnis man in der knappen Formel zusammenfassen kann: „Geübte Leser sind auch die besseren Fernseher.“ Bonfadelli und Saxer hatten zwei Gruppen von Jugendlichen getestet: regelmäßige Leser und regelmäßige Fernsehkonsumenten. Ihnen wurden Informationssendungen im Fernsehen (Nachrichten, Magazine etc.) vorgeführt und anschließend wurde ermittelt, was sie behalten hatten. Das Ergebnis war eindeutig: die geübten Leser waren wesentlich besser in der Lage als die Vielfeher, aus diesen Sendungen Informationen zu behalten und zu strukturieren. (Bonfadelli / Saxer 1986, S. 154ff.)

Ulrich Saxer zog aus diesen und ähnlichen Ergebnissen den Schluss, dass fleißige Leser auch die verständigeren Fernseher sind, „weil sie es gewohnt sind, den im Vergleich zum Zeigemedium Fernsehen immer relativ abstrakten Schrifttext durch eigene Kombinationen und Schlüsse zu ergänzen, statt einfach in die Bilderflut einzutauchen. Als wirksamste Medienpädagogik kann denn auch immer noch ein effizienter Leseunterricht bezeichnet werden, auf dem freilich eine umfassende Medienalphabetisierung aufzubauen hätte.“ (Saxer 1991, S. 100)

Bonfadelli und andere Wissenschaftler prognostizieren mittlerweile die Gefahr, daß die postindustrielle Informationsgesellschaft zukünftig nicht mehr in ökonomische, sondern in Wissensklassen gespalten sein wird, eine Gefahr, die insbesondere durch die sog. „Wissenskluft-Forschung“ unterstrichen wird. Wenn es nämlich stimmt, dass kompetente und regelmäßige Leser auch die kompetenteren Nutzer anderer Medien sind, dann liegt die Gefahr nicht fern, dass wir es künftig mit einer Polarisierung der Gesellschaft in hochkompetente Mediennutzer (Stichwort: Internet) auf der einen Seite und fernsehschauende (oder computerspielende) 'Analphabeten' auf der anderen Seite zu tun haben werden. In einer Resolution hochrangiger Experten und Politiker zur Lese- und Medienkultur wird 1996 die Gefahr einer „neuartigen Zweiklassengesellschaft“ ausgemalt: einer Spaltung der Gesellschaft in „Wissenseliten“ und „Wissensproletariat“: „Es gehört nicht viel Phantasie dazu festzustellen, dass nicht die Nutzung der Medien unsere Fähigkeiten und den Grad unserer Bildung bestimmen wird, sondern umgekehrt unsere Fähigkeiten und Bildung unsere Möglichkeiten, mit den Medien schöpferisch umzugehen.“ (K. Ring et al. 1997, S. 155)

Die deutsche Leseforscherin und Literaturdidaktikerin Bettina Hurrelmann nennt in ihrem grundlegenden Beitrag zur Leseförderung von 1994 drei Argumente für den besonderen Wert des Lesens gegenüber der Nutzung anderer Medien: 1. Die äußerst effektive Unterstützung der sprachlichen Entwicklung, 2. den Aufbau und die Aktivierung kognitiver Strukturen, 3. die emotionale und soziale Entwicklung. Alle drei Argumente kann sie durch den Bezug auf neuere Forschungsergebnisse der 'Emergent-Literacy'- und Spracherwerbsforschung, der kognitionspsychologischen Leseforschung sowie der Erforschung literarischer Rezeptionsprozesse gut belegen; es würde in diesem Rahmen allerdings zu weit führen, dies im einzelnen auszuführen. Ich beschränke mich darum auf die Wiedergabe von Hurrelmanns Resümee:

„Weil das Lesen sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt, ist die Lesekompetenz eine entscheidende funktionale Voraussetzung auch für die kompetente Nutzung der anderen Medien. Lesen ist ein Schlüssel zur Medienkultur.“ (B. Hurrelmann 1994, S. 21) Und man wird hinzufügen müssen: Lesen ist auch *die* Schlüsselqualifikation für jede Art des Wissenserwerbs und der Informationsverarbeitung.

1.3. Das Konzept von „Lesekompetenz“ in der PISA-Studie

Es ist darum nicht zufällig, dass PISA als erster großer internationaler Bildungstest, in dem ja „Basiskompetenzen“ für die modernen nachindustriellen Wissens- oder Informationsgesellschaften getestet werden sollten, einen deutlichen Schwerpunkt auf das Thema „Lesekompetenz“ gelegt hatte: Während die naturwissenschaftlichen Kompetenzen mit 13 Aufgaben und die mathematischen Kompetenzen mit 31 Aufgaben getestet wurden, gab es im Bereich Lesekompetenz insgesamt 141 Aufgaben zu 37 verschiedenen Texten.

Für die Auseinandersetzung mit der PISA-Studie 2000 ist es unabdingbar, sich Klarheit darüber zu verschaffen, was hier unter „Lesekompetenz“ („Reading Literacy“) verstanden und folglich getestet wurde. Der Lesebegriff, der der internationalen PISA-Konzeption zugrunde liegt, speist sich nicht aus literaturwissenschaftlichen oder hermeneutischen Theorien, sondern aus kognitionspsychologischen Ansätzen der Textverstehensforschung und ist stark *pragmatisch bzw. funktionalistisch* ausgerichtet: „Lesekompetenz wird in PISA in Einklang mit der Forschung zum Textverstehen (...) als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. In der psychologischen Literatur zum Textverstehen besteht Einigkeit darüber, dass der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-) Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren.“ (PISA 2000, S. 70/71) Zentrale Begriffe sind in diesem Zusammenhang etwa das Konzept des „guten Informationsverarbeiters“ (S. 76), die „Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen“ (S. 73), die „metakognitive Kompetenz“ (S. 77), ein „breites Repertoire an spezifischen und allgemeinen Strategien“ sowie eine „reichhaltige Wissensbasis“ (ebd.).

Lesen wird in erster Linie als „Informationslesen“ bzw. als „Mittel zum Aufbau von Wissensstrukturen“ verstanden und somit als Schlüsselqualifikation in der schriftbasierten Informations- oder Wissensgesellschaft. ‚Lesekompetenz‘ (*Reading Literacy*) heißt, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (S. 80)

„Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA“

Dem pragmatischen und kognitionspsychologisch fundierten Ansatz folgend, wird Lesekompetenz in drei Teilkompetenzen unterteilt, von denen zwei darauf basieren, dass primär textinterne Informationen genutzt werden („Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“), und die dritte die Verknüpfung dieser Informationen mit textexternem Wissen erfordert („Reflektieren und Bewerten“) (vgl. PISA 2000, 82ff.). Die Aufgaben aus dem Bereich „Reflektieren und Bewerten“ sind folglich die anspruchsvollsten; sie setzen das Ermitteln von Informationen und das textbezogene Interpretieren voraus und verlangen, dass der Leser den Text „mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen“ in Beziehung setzt (PISA 2000, 83).

Das Korpus von Texten, die in PISA für den Lesetest verwendet wurden, basiert dem pragmatischen Ansatz entsprechend auf einem sehr weiten Textbegriff: Neben sog. „kontinuierlichen“ (d.h. fortlaufend geschriebenen) Texten wurden auch Kombinationen von Texten und Bildern bzw. Diagrammen,

Karten, Tabellen oder Graphiken einbezogen (sog. „nicht-kontinuierliche“ Texte), insgesamt in einer Gewichtung von 62 : 38 Prozent. (Vgl. PISA 2000, S. 81, Tab. 2.1) Der internationale Lesetest umfasste 141 Aufgaben, die sich auf insgesamt 37 verschiedene Texte bezogen. Von diesen sind nur ganz wenige im engeren Sinne narrative oder literarische Texte: Bei den kontinuierlichen Texten werden 12 % der Kategorie „Erzählung“ zugeordnet, der Rest bezieht sich auf appellative oder expository Texte. Auch die zu den Texten formulierten Aufgaben, die an den dokumentierten Beispielaufgaben erkennbar werden, beziehen sich fast ausschließlich auf kognitive Textverstehensleistungen: weder emotionale oder ästhetische, noch moralische, soziale oder normkritisch-reflexive Fähigkeiten werden explizit getestet.

Es ging also im Lesekompetenz-Test der PISA-Studie um ein breites Spektrum von Lesefähigkeiten mit einem Schwerpunkt auf Informationsentnahme und -verarbeitung³ aus Sachtexten und literarischen Texten, aus Schaubildern, Tabellen, Grafiken usw. Das im engeren Sinne literarische Textverstehen spielte eine untergeordnete Rolle; selbst in den literarischen Textbeispielen wurden eher nicht-literarische (weder affektive noch ästhetische) Kompetenzen aufgerufen. Im Hinblick auf die *schulischen Konsequenzen* aus PISA wird man also sagen müssen, dass die Schule insgesamt *in allen Schulfächern* an einer *systematischen Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen* arbeiten muss, und zwar von der ersten Klasse an. Welche Herausforderungen die Ergebnisse aus PISA und IGLU darüber hinaus für eine *systematische* Leseförderung enthalten, die auch Bibliotheken und andere gesellschaftliche Einrichtungen mit einbeziehen muss, wird in Teil 3 genauer betrachtet.

1.4. Lesen als kulturelle Praxis: Ein ganzheitliches Modell der Lesekompetenz

Der funktionalistische und dominant kognitive Lesebegriff der PISA-Studie ist von Leseforschern, Pädagogen und Didaktikern nachdrücklich problematisiert worden; am weitreichendsten von Prof. Bettina Hurrelmann von der Universität Köln, die ihre Folgerungen aus PISA mit einem „Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis“ verbindet (Hurrelmann 2002a). Sie weist darauf hin, dass es vor allem in didaktischer Perspektive unverzichtbar ist, einen weiter gefassten Lesebegriff einzuführen, der die Beweggründe für das Lesen, die Gefühle beim Lesen und die Gespräche über Gelesenes, das heißt die motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen des Lesens *selbst als Bestandteile von Lesekompetenz* begreift und nicht als ‚Hintergrundvariablen‘ wie bei PISA. Dies ist vor allem in der Sozialisationsperspektive zentral und somit auch für die Didaktik, denn es beschreibt den Unterschied zwischen Leseleistung und Lesesozialisation: „zwischen Leistungsmessung und Einführung in die Welt der Schriftsprache“ (Hurrelmann 2002a, 7).

Will man aus dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler/innen im internationalen PISA-Test nicht problematisch verkürzte Schlussfolgerungen ziehen (etwa: „Wir brauchen mehr Lesestrategie-Training in den Schulen!“), dann muss man den Prozess der Lesesozialisation bei der Modellierung von Lesekompetenz selbst mit in den Blick nehmen. Der interdisziplinäre Forschungsschwerpunkt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft hat darum ein anderes Modell von „Lesekompetenz im Sozialisationskontext“ entwickelt, das von der normativen Leitidee eines „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ ausgeht (vgl. Hurrelmann 2002c, 111-126). Dieses Modell schließt die personalen, sozialen und medialen *Bedingungen* einer erfolgreichen Lesesozialisation ebenso ein wie die sozialen und personalen *Wirkungen* einer entwickelten Lesekompetenz. Die deskriptiven *Dimensionen* der Lesekompetenz umfassen Motivationen, Kognitionen, Emotionen, Reflexionen und schließlich alle lesebezogenen Interaktionen, neuerdings meist unter dem Terminus ‚Anschlusskommunikationen‘ zusammen gefasst (Groeben/Hurrelmann, ‚Medienkompetenz 2002‘, S. 11-18 und 275-286).

3) Mit ‚Informationsverarbeitung‘ meine ich die Teilkompetenzen II und III, die ermittelt werden sollten: Neben „Informationen ermitteln“ waren dies „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ (vgl. PISA 2000, S. 83f.)

Die PISA-Studie selbst verweist indirekt auf die Notwendigkeit eines solchen erweiterten Modells, wenn sie feststellt, dass es einen signifikanten Zusammenhang gibt zwischen Leseinteresse und Lesekompetenz (vgl. PISA 2000, 129). Dies wird besonders deutlich bei den bereits erwähnten geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Lesekompetenz. Durch Regressionsanalysen konnte nachgewiesen werden, dass das Interesse am Lesen einen hohen Erklärungswert hat für die Leseleistung. Anders gesagt: Beim Vergleich der Leseleistungen von Jungen und Mädchen, die ein *ähnlich großes Interesse am Lesen* aufweisen, reduzieren sich die Unterschiede ganz erheblich; nimmt man noch verschiedene Indikatoren für *Lesefreude* hinzu, dann verschwindet der Einfluss des Geschlechts auf die Leseleistung fast völlig. „Bei vergleichbarer Freude am Lesen sind also keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu erwarten. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Geschlechterdifferenzen im Bereich Lesen zumindest zum Teil durch Unterschiede in motivationalen Merkmalen vermittelt sind.“ (PISA, S. 265) Die Autorinnen dieses Kapitels der PISA-Studie kommen zu dem Schluss, dass eine „Leseförderung für Jungen“ insbesondere „an der Lesemotivation und an den Leseaktivitäten ansetzen“ müsse (ebd., 266).

Somit wird auch aus der Perspektive von PISA selbst auf die Frage nach den personalen, sozialen und medialen *Bedingungen* einer erfolgreichen Lesesozialisation und Leseförderung verwiesen, auf die der Ansatz der PISA-Studie selbst keine Antwort zu geben vermag. Lesesozialisation muss darum aus der *Erwerbsperspektive* (Rosebrock 2003) modelliert werden, wenn man erfolgreiche Interventionen in Richtung einer systematischen und *systemischen Leseförderung* betreiben will.

2. Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung: Wie werden Kinder, Jugendliche (und Erwachsene) zu Leser/innen?

Die Lesesozialisationsforschung interessiert sich vor allem für die Frage des *Erwerbs* von Lesegewohnheiten, -interessen und -kompetenzen; sie fragt also nach den *Bedingungen*, unter denen aus dem *infans*, dem noch nicht sprechenden Kind, ein erwachsener *Leser* wird.

2.1. „Lesen ist die unnatürlichste Tätigkeit des Gehirns.“

Die Brisanz dieser Frage wird sofort deutlich, wenn man sich einen Sachverhalt vergegenwärtigt, den der deutsche Gehirnforscher, Physiologe und Psychologe Prof. Ernst Pöppel (von der Universität München) folgendermaßen formuliert hat: „Lesen ist die unnatürlichste Tätigkeit des Gehirns.“ Das Lesen von Buchstaben, so Pöppel, ist von der Evolution nicht vorgesehen. Es war eine der ungeheuerlichsten geistigen Entwicklungen des Menschen, Sprache in Schrift zu formulieren. Das Gehirn verwendet für die Tätigkeiten des Lesens und Schreibens einen Teil, der eigentlich andere Aufgaben hat, und es muss in einem mühsamen Prozess die gigantischen Abstraktionsleistungen erlernen, die dafür erforderlich sind, alles überhaupt nur Sagbare in ein System von 25 bis 30 Buchstaben zu transformieren. Das Gehirn ist nach Pöppel und anderen Gehirnforschern nur in den ersten 10 Lebensjahren fähig, so lesen zu lernen, dass es ohne Anstrengung beherrscht wird. (Vgl. Pöppel 2002, S. 747)

Wir wissen heutzutage, anders als noch vor wenigen Jahrzehnten, durch die Fortschritte in der Gehirnforschung, der Psycholinguistik und der Kognitionspsychologie viel detaillierter Bescheid über die außerordentlich komplexen Anforderungen, die mit dem Prozess des Schriftspracherwerbs bei Alphabetschriften verbunden sind, d.h. mit dem Erwerb des Lesen- und Schreiben-Lernens. Ohne das hier im einzelnen ausführen zu können, will ich kurz einen Überblick geben mit Verweis auf Cornelia Rosebrock (Rosebrock 2003):

Im Bereich der Kognitionen geht es um Vorgänge der Wort- und Satzidentifikation, um die Verknüpfung von Satzfolgen, die globale Kohärenzherstellung, die Zuordnung zu Makrostrukturen (Textsorten) und schließlich die Erkenntnis von Textintentionen und Darstellungsmitteln; im Bereich der Motivationen und Emotionen geht es um die Fähigkeit, sich affektiv beim Lesen zu engagieren (Genuss, Identifikation usw.), um die Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubauen (Lesemotivation) und die Fähigkeit, Le-

sebedürfnisse und –angebote aufeinander abzustimmen; im Bereich der Reflexionen geht es schließlich um reflexive Tätigkeiten während des Lesens (z.B. metakognitive Überprüfungsstrategien) und um die Fähigkeit zum kommunikativen Austausch über Gelesenes nach der Lektüre.

Für die biographische Leseforschung als wichtiges Teilgebiet der Lesesozialisationsforschung folgt daraus die Frage: Wo ist der Erwerbsprozess von Lesekompetenz besonders intensiv auf stützende soziale Kontexte angewiesen? Gerade weil Lesen für das Gehirn eine „unnatürliche Tätigkeit“ ist, ist der Aufbau von Lesemotivation und der Erwerb von Lesekompetenz viel intensiver auf die *persönliche Unterstützung* von kompetenten Erwachsenen angewiesen als jede andere Form der Mediennutzung: Man kann ein Kind, so bald es sprechen kann, allein vor einen Kassettenrecorder oder ein Fernsehgerät setzen, etwas später auch vor einen Gameboy, eine Spielkonsole oder einen PC-Bildschirm – aber nicht vor ein Buch! Das Hören und Sehen, die Wahrnehmungsformen, die für die Nutzung auditiver bzw. audiovisueller Medien erforderlich sind, werden lebensgeschichtlich wesentlich *früher* erworben als die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens. Die biographische Leseforschung, die aus schriftlichen oder mündlichen Zeugnissen erwachsener Leser/innen rekonstruiert, wie sie zu Lesern geworden sind, hat darum als erste und wichtigste Erkenntnis formuliert:

Lesen ist keine „einsame Tätigkeit“ - im Gegenteil: Die lebensgeschichtliche Ausbildung einer stabilen Lesepraxis ist auf stützende soziale und kommunikative Kontexte angewiesen, d.h. auf personale Beziehungen. In der Kindheit ist dieser Kontext vor allem die Familie, am häufigsten in Gestalt der Mutter; in der Pubertät und Adoleszenz sind es einerseits Gleichaltrige (Freunde, peer groups, Jugendkulturen und deren Medien), andererseits aber auch erwachsene Bezugspersonen mit Vorbild- oder Orientierungsfunktion; hier kommt der Persönlichkeit einzelner Lehrer/innen oft eine bedeutende Rolle zu (vgl. Schön 1993; Garbe / Groß in Garbe [Hg.] 1993).

2.2 Ein Modell gelingender Lesesozialisation

Die lesebiographische Forschung hat ihr Material bislang überwiegend aus Kreisen junger erwachsener Leserinnen und Leser mit einer höheren Schulbildung bezogen, also mehr oder weniger 'geglückte' Lesesozialisierungen untersucht. Aus diesem Material versucht sie *typische Phasen und Verlaufsformen* der literarischen Sozialisation zu rekonstruieren. Besonders interessant für die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen praktischer Interventionen (im Sinne der Leseförderung) ist die Frage nach dem Verhältnis von *äußeren Einflussfaktoren und innerer Entwicklung*, das heißt von Fremd- und Selbstsozialisation.

Nach Werner Graf, Erich Schön u.a. gibt es in der Entwicklung zum Leser / zur Leserin zwei besonders 'kritische' Entwicklungsphasen, in denen die Ausbildung stabiler Lesemotivationen auf stützende Kontexte von außen angewiesen ist: Werner Graf nennt sie die „primäre“ und die „sekundäre literarische Initiation“. Die primäre Einführung in die Welt der Bücher findet in der Regel in der frühen Kindheit statt, d.h. *vor* dem Schuleintritt, und zwar in Form des Erzählens oder Vorlesens von Geschichten durch Mutter, Vater oder andere erwachsene Bezugspersonen, und sie befähigt das Kind dazu, das Eintauchen in verbal vermittelte fiktionale Welten als etwas Befriedigendes zu erleben. Die lustvoll erlebte Praxis des Vorlesens oder gemeinsamen Bilderbuch-Lesens ist an eine intime Kommunikationssituation gebunden, zum Beispiel als Gute-Nacht-Ritual vor dem Einschlafen in kuscheliger Bettwärme, so dass sich Leseerfahrungen und Körpererlebnisse hier verschränken. Wichtig ist auch die Tatsache, dass in dieser entscheidenden Frühphase der Leseentwicklung der Erwerb von Lesekompetenz (als Aufbau einer stabilen Lesemotivation) vor allem an *fiktionalen Texten* erfolgt, da Sachbücher in diesem Alter noch kaum interessant sind für Kinder. Wenn wir also Lesekompetenz vom erwünschten Endergebnis her als eine vorwiegend pragmatische Kompetenz zur Erschließung von Sach- und Informationstexten definieren, wie PISA dies tut, übersehen wir sehr leicht den zentralen Stellenwert *fiktionaler, literarischer Texte* für den Prozess des *Erwerbs* dieser Kompetenz.

Eine Untersuchung von Karin Richter und Monika Plath an der Universität Erfurt zur **Entwicklung der Lesemotivation bei Grundschulkindern** (Befragung von 1.200 Kindern der 2.-4. Klasse in Erfurt /

Thüringen, zugleich von deren Eltern und Deutschlehrerinnen) hat ergeben, dass ein erster „Leseknick“ bereits nach der zweiten Klasse einsetzt, also im Übergang vom sog. „Anfangsunterricht“ zum „weiterführenden Lesen und Schreiben“.

Ein wichtiger Indikator dafür ist der „Spaß am Deutschunterricht“: Antworten in der zweiten Klasse noch 65,6 % der Mädchen und 51,7 % der Jungen, der Deutschunterricht würde ihnen sehr viel Spaß machen, sind es in der vierten Klasse nur noch 40,5 % Mädchen und 28,6 % Jungen. Bei den Jungen ist der Spaß am Deutschunterricht innerhalb dieser zwei Schuljahre also fast um die Hälfte geschrumpft, bei den Mädchen um ein gutes Drittel! Anders gesagt: Weniger als ein Drittel der Jungen sagen am Ende ihrer Grundschulzeit, dass der Deutschunterricht, in dem es ja wesentlich um Lesen und Schreiben geht, ihnen Spaß mache! Das ist ein dramatisches Ergebnis, denn es besagt, dass bei über 70 % der Jungen, aber auch 60 % der Mädchen der Prozess des Schriftspracherwerbs erhebliche „Wunden“ hinterlassen hat, die langfristig kaum heilen dürften: Die schlechten Ergebnisse der 15-Jährigen in der PISA-Studie bezüglich Leseleistung und Lesemotivation dürften zu großen Teilen hier ihre Ursache haben! Wir können aus der lese- und medienbiographischen Forschung einen Befund hier ergänzen: Wenn es nicht gelingt, in der vorschulischen literarischen Frühsozialisation und in den ersten Schuljahren das Lesen als eine lustvolle und bereichernde Praxis der medialen Weltaneignung erfahrbar zu machen – und es gelingt zur Zeit besonders schlecht bei den Jungen! –, dann wandern diese Kinder bereits während der Grundschulzeit weitgehend zu anderen Medien ab, insbesondere die Jungen zu einer fast ausschließlichen Nutzung von Bildschirm-Medien: Gameboy, Spielkonsole und PC. Zahlreiche Ergebnisse aktueller Medienstudien zeigen uns, dass es bei den Mädchen eher eine **ergänzende Nutzung** von ‚alten‘ Printmedien und ‚neueren‘ audiovisuellen und digitalen Medien gibt, bei den Jungen aber zunehmend eine **Ersetzung** der Printmedien durch Bildschirm-Medien stattfindet (vgl. Garbe 2003). Eine der größten Herausforderungen der Zukunft für die Grundschule und die Sekundarstufe besteht darum meines Erachtens in einer **geschlechterdifferenzierenden Leseförderung**, die besonders die Jungen als Problemgruppe im Auge hat. Sie sind in den letzten zwei Jahrzehnten die stärkste Zielgruppe des *kommerziellen* Bildschirmspiele-Marktes gewesen; und ohne energisches Gegensteuern von Seiten *pädagogischer* Instanzen, sprich: Elternhaus und Schule, ist eine breite ‚Entliterarisierung‘ der Jungen nicht auszuschließen. Es muss also vor allem darum gehen, bei den Jungen einen langfristigen Aufbau von Lesemotivation, Lesekompetenz und Lesegewohnheiten zu bewirken.

Wie geht es in der literarischen Entwicklung weiter, wenn diese „primäre literarische Initiation“ durch Elternhaus und Grundschule *erfolgreich* verlaufen ist? Der Erwerb ausreichender Lesefertigkeiten in den ersten zwei bis drei Schuljahren mündet bei den späteren Vielleisern in eine **Phase lustvoller Kinderlektüre**, die vor allem dem Lustgewinn und der Phantasiebefriedigung dient und sich oft an trivialen kinderliterarischen Genres und Stoffen befriedigen lässt. Diese Phase beginnt im Alter von 8 oder 9 Jahren und reicht bis zum Alter von etwa 12 Jahren, d.h. bis zum Ende der Kindheit, der Grundschule und Orientierungsstufe (Ende der 6. Klasse). Auch wenn die von Mädchen und Jungen bevorzugten *Lesestoffe* sich unterscheiden, ist doch der *Lesemodus* in der Kindheit weitgehend gleich, d.h. noch nicht individualisiert: die Kinder tauchen intensiv in die fiktionalen Welten ein und vergessen alles um sich herum. Diese Phase einer extensiven „Lesesucht“ finden wir heutzutage vor allem bei Mädchen aus buchorientierten und insgesamt kulturell anregenden Elternhäusern, während sich Jungen oft schon in diesem Lebensabschnitt dem Gameboy, Computer- oder Videospiele zuwenden, also andere Formen der lustorientierten Medienrezeption praktizieren. In dieser Entwicklungsphase lustvoller Kinderlektüre sind die kindlichen Leser/innen weitgehend *autonom*, d.h. nicht auf pädagogische Maßnahmen durch Eltern und Lehrer angewiesen. Wenn die ‚Initialzündung‘ einmal funktioniert hat, geht es nun vor allem darum, sie mit „Lesefutter“ zu versorgen; und dafür ist es – neben Buchgeschenken – besonders wichtig, dass sie Bibliotheken oder ‚Lesebusse‘ als Lieferanten von kostenlosem Lesestoff kennen gelernt haben und zu nutzen wissen.

Die Phase der kindlichen Lesesucht mündet am Ende der Kindheit typischerweise in eine „Lesekrise“: einerseits treten nun - mit Beginn der Pubertät - andere Interessen in den Vordergrund (das Interesse am anderen Geschlecht, Mode bzw. äußere Erscheinung, Partys und Discos, Treffen mit Freunden, Musik

etc.), andererseits gelangt gerade bei intensiven Leser/innen ihr bisheriger Lesemodus an eine Grenze: Die lustvoll rezipierten Stoffe verlieren ihren Reiz, das Schematische und Serielle ihrer Machart wird häufig durchschaut. Die „Entwicklungsaufgabe“ für die weitere Leseentwicklung besteht nun in einer Transformation des bisherigen Lesemodus, so dass auch unter veränderten psychischen Bedingungen und bei höher entfalteten literarischen Kompetenzen weiterhin Leseerfahrung möglich ist.

Die „**Lesekrise**“ am Ende der Kindheit mündet darum entweder in einen Abbruch der bisherigen Leseentwicklung (z.B. durch Hinwendung zu anderen Medien), als dessen Ergebnis der Nicht- oder Wenigleser entsteht, oder in eine Transformation der bisherigen Leseweise. Diese kann verschiedene Resultate haben: Einerseits die Beschränkung von Lektüre auf Sach- bzw. Fachbücher bzw. Zeitungen und Zeitschriften und einen Abbruch fiktionaler Lektüre (der meist männliche Lesetypus des „Sach- und Fachbuchlesers“), andererseits verschiedene Ausprägungen der erwachsenen Belletristiklektüre, die meist bei weiblichen Lesern anzutreffen ist. Graf hat in verschiedenen Aufsätzen der 90er Jahre vor allem *drei Ausprägungen* der literarischen (fiktionalen) Lektüre bei jugendlichen und erwachsenen Leser/innen rekonstruiert; sie resultieren aus einem je verschiedenen Zusammenspiel der beiden Komponenten (Lese-) Motivation und (literarische Rezeptions-)Kompetenz. Für den (häufig männlichen) sog. „Konzeptleser“ ist charakteristisch, dass bei der weiteren Entwicklung der Lesekompetenz die kindliche Leselust verloren ging; oft wird die Schuld dafür dem Literaturunterricht in der Schule gegeben. Gleichzeitig werden jedoch bestimmte normative 'Konzepte' der Schule oder anderer Bildungsinstitutionen übernommen, verinnerlicht und zu einem eigenen literarischen „Über-Ich“ ausgebaut, das nun das weitere Leseverhalten von innen her steuert. Der 'Konzeptleser' nimmt sich vor, nur noch 'anspruchsvolle' Bücher zu lesen oder problemorientierte Literatur oder die 'Klassiker' etc. Auf der anderen Seite steht die nach wie vor lustorientierte, gewissermaßen von ihrem „Es“ gesteuerte „Gefühlsleserin“: Sie erweist sich als weitgehend resistent gegen die schulischen Bildungsbemühungen des Literaturunterrichts und beschränkt ihre Lektüre auf das Spektrum der trivialen, einfachen oder etwas anspruchsvolleren Unterhaltungsliteratur. Die klassische Hochliteratur erschließt sich der vorwiegend beibehaltenen *identifikatorischen Leseweise* allerdings meist ebenso wenig wie die Literatur der Moderne: Kafka, Proust, Beckett oder Jelinek lassen sich mit dieser lustorientierten Leseerwartung weder erschließen noch goutieren. Kennzeichnend für die Gefühlsleserin ist also eine Fortsetzung der kindlichen Leselust bei Stagnation der Lesekompetenz. Der dritte Typus des (gewissermaßen „Ich“-gesteuerten) „ästhetischen Lesers“ stellt in der Graf'schen Typologie den Idealtypus des erwachsenen Literaturlesers dar, gelingt es ihm doch, *beides* zu transformieren: die kindliche Leselust wird transformiert in eine stärker ästhetisch sublimierte Lust, was nur möglich ist durch eine Weiterentwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz. Die vorwiegend identifikatorischen Lesestrategien der Kindheit werden abgelöst durch Formen distanzierterer, aber dennoch innerlich involvierter Rezeption. Der Leseprozess changiert nun in einem Wechselspiel von Identifikation und Distanzierung; er wird in sich widersprüchlich, regt intellektuell an und weckt Diskussionsbedürfnisse. Graf spricht in diesem Zusammenhang von einer *literarischen Pubertät*, bei der der kindliche Lesemodus durch eine produktive Krise hindurch in ein erwachsenes Leseverhalten transformiert wird (vgl. Graf 1995, S. 121).

Für diesen Prozess der Neuorientierung in der Adoleszenz sind nun wiederum - anders als in den Phasen intrinsisch motivierter und teilweise suchthafter Lektüre der späten Kindheit und Pubertät - äußere Anregungszentren entscheidend, stützende äußere Kontexte für die „*sekundäre literarische Initiation*“. Diese Phase bietet nach allem, was wir wissen, eine Fülle von Möglichkeiten für eine außer-familiale Leseförderung, insbesondere durch die Schule, die bisher nur unzureichend genutzt werden. Wir wissen nämlich aus der lesebiographischen Forschung, dass gerade in dieser Phase (am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II, also in den Klassen 9 / 10 bis 13 des deutschen Schulsystems) die Person des Deutschlehrers oder der Deutschlehrerin oft entscheidende Anregungen gibt, also Zugänge zu dem Spektrum der traditionellen und modernen 'Hochliteratur' vermittelt, die der jugendliche Leser sich nicht selbstständig hätte erschließen können. Besonders entscheidend für die Bedeutung dieses Einflusses von Lehrer/innen scheint zu sein, dass sie selbst ein intensives Verhältnis zur Literatur haben und dieses glaubwürdig den Schüler/innen vermitteln können.

Das ist vielleicht überhaupt die wichtigste Botschaft, die ich aus der biographischen Leseforschung mitteilen kann: Das Lesen hängt in allen Phasen der individuellen Entwicklung entscheidend von personalen Einflüssen ab – von Eltern (oder Großeltern, Geschwistern und Freunden), von Lehrerinnen und Lehrern und auch von Buchhändlern und Bibliothekarinnen, die 'ihre' Leser/innen je individuell und kompetent beraten können. Wenn die Gesellschaft nicht bereit ist, in dieses Personal zu investieren, kann sie sich auch die 'sachlichen' Investitionen in Zukunft mehr oder weniger ersparen: denn Bücher leben nur, wenn sie von Menschen angeeignet und vermittelt werden.

3. Chancen und Aufgaben einer systematischen Leseförderung

Der Schweizer Kommunikations- und Medienwissenschaftler Ulrich Saxer war einer der ersten, der auf die Notwendigkeit einer systematischen Leseförderung in allen gesellschaftlichen Bereichen hingewiesen hat; er hat bereits Ende der 70er Jahre die erste große Expertise der (damals noch sog.) Deutschen Lesegesellschaft zu „Leseförderung und Buchpolitik“ (1977) mitverfasst und in den 80er und 90er Jahren an allen großen kommunikationswissenschaftlichen Studien zum Lesen in der Mediengesellschaft mitgewirkt. Seit Anfang der 90er Jahre propagiert Saxer die Notwendigkeit einer „Leseförderung als System“, bei der alle gesellschaftlichen Instanzen und Institutionen zusammenwirken müssen: Familie und Schule, Peergruppen und Medien, Buchhandel, Verlagswesen und Bibliotheken. Saxer skizziert drei vorrangige Aktionsfelder: „Instruktion von Lesekompetenz, Zugänglichmachen von Lesestoff und Schaffung bzw. Erhaltung von Lesemotivation“ sind seiner Ansicht nach „unauflöslich miteinander verbunden. Nur eine pädagogische Strategie, die diese Aktionsfelder integriert, verspricht mehr als bloß zeitweiligen oder ephemeren Erfolg.“ (Saxer 1991, S. 125) Die drei Aktionsfelder der Leseförderung werden von Saxer allerdings deutlich gewichtet: als *primäre und zugleich besonders schwierige Aufgabe* der Leseförderung gilt ihm der „Aufbau und die Stabilisierung einer soliden Lesemotivation“ (ebd., S. 131) - denn ohne die Motivation zu lesen nutzen weder der zur Verfügung stehende Lesestoff noch die vorhandene Lesekompetenz etwas. Wie kann im Prozess der Lesesozialisation eine systematische Leseförderung betrieben werden, die den drei Aktionsfeldern von Saxer Rechnung trägt?

3.1. Leseförderung in der Familie und Grundschule

In der vorschulischen Phase der „primären literarischen Initiation“ liegt das Anregungszentrum also in der Familie und ist darum durch Maßnahmen öffentlicher Leseförderung schwer zu erreichen; als besonders schwierig erweist es sich, das Fehlen dieser literarischen Primärsozialisation in Familien aus den unteren Sozialschichten und Bildungsmilieus durch andere Instanzen der Lesesozialisation zu kompensieren. Hier liegt allerdings ein wesentlicher Aufgabenbereich für die Kindergärten und die Grundschulen; gerade die Schule darf sich heute nicht mehr darauf beschränken, den Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen, sondern sie muss zugleich und vom ersten Schuljahr an einen umfassenden Zugang zur Welt der Bücher vermitteln. Alle Erkenntnisse der biographischen Leseforschung legen es uns nahe, die ersten vier bis sechs Schuljahre als die entscheidende Phase einer schulischen Leseförderung zu betrachten, das heißt die Zeit zwischen dem 6. und 10. bzw. 12. Lebensjahr der Kinder. Die schlechten Ergebnisse bezüglich der Lesekompetenz der 15-Jährigen, die die PISA-Studie offenbart hat, liegen hier, am Anfang der Schulzeit, begründet.

Wir haben es heute aufgrund der medialen Entwicklungen viel stärker als früher mit einer Situation zu tun, in der die Kinder bereits mit ausgeprägten *literarischen bzw. narrativen Rezeptionskompetenzen* in die Schule kommen: Sie sind – über das Vorlesen im Elternhaus, über Hörspiel-Kassetten bzw. Fernseh- und Videofilme – mit komplexen Geschichten, Figuren und Handlungsmustern vertraut. In der Schule aber müssen sie für den Prozess des Schriftspracherwerbs noch einmal ganz „zurück an den Start“; sie werden in den üblichen Schulbüchern konfrontiert mit einfachsten Wörtern, Sätzen und Geschichten, die keine Motivation für weiteres Lesen bei ihnen erzeugt. Häufig machen Kinder hier die Erfahrung, „dass das Entziffern der Schrift so mühevoll und langwierig ist, dass sie in ihren literarischen Verstehensfä-

higkeiten durch selbst gelesene Textchen nicht befriedigt werden können. Sie müssen lange Zeit so viel Energie auf diejenigen kognitiven Prozesse verwenden, die geübten Lesern überhaupt nicht mehr ins Bewusstsein dringen, dass eine differenzierte Konstruktion und Metawahrnehmung von Sinnzusammenhängen des Gelesenen kaum möglich ist, ganz im Gegensatz zur visuellen oder auditiven Rezeption von Geschichten.“ (C. Rosebrock 2003, S. 94) Eine der entscheidenden Aufgaben nicht nur des muttersprachlichen, sondern des Unterrichts in allen Fächern besteht in der Grundschule deshalb darin, den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens so zu organisieren, dass bei dem Erwerb von *Lesekompetenz* die *Lesemotivation* nicht abhanden kommt! Dazu ist sehr viel didaktisches Geschick, eine hohe Fachkompetenz und zuerst einmal ein entsprechendes Problembewusstsein auf Seiten der Lehrkräfte notwendig; gerade an letzterem mangelt es – zumindest in Deutschland – noch ganz entschieden.

3.2 Vom „Leseknick“ zum „Lesekick“: Ansätze zur Leseförderung in den Sekundarstufen

Zahlreiche Untersuchungen verweisen darauf, dass es einen Einbruch des Lesens gibt im Übergang von der Kindheit zur Pubertät, das heißt im Alter von etwa 12 bis 14 Jahren. So ergab zum Beispiel die Befragung von knapp 4.500 SchülerInnen zwischen 6 und 16 Jahren (d.h. von der 1. bis zur 10. Klasse) im Rahmen des Modellversuches „Öffentliche Bibliothek und Schule“ der Bertelsmann-Stiftung, dass es einen dramatischen „Leseknick“ vor allem in der Sekundarstufe I gibt, der mit einem deutlichen bildungs- und geschlechtsspezifischen Index versehen ist. Der für diese Studie entwickelte „Leseindex“ als Maß für Lesegewohnheiten, der eine Reihe von Merkmalen aus dem Bereich Leseneigung und Lesehäufigkeit in der Freizeit bündelt, zeigt eine kontinuierliche Abnahme der Leseintensität in den höheren Altersgruppen. „Während in den Klassenstufen 1 und 2 etwa 80 Prozent der Kinder im Leseindex ‘hoch’ oder ‘sehr hoch’ liegen, sind es in den Stufen 3 bis 6 etwa 55 Prozent und in den Stufen 7 bis 10 nur noch 30 Prozent.“ (Harmgarth 1997, S. 12)

Das bedeutet umgekehrt: Je älter die befragten Schülerinnen und Schüler sind, desto häufiger geben sie an, sehr selten oder nie zu lesen (vgl. den eingangs referierten Befund über die 15jährigen Nichtleser/-innen aus der PISA-Studie). Dies betrifft nun insbesondere die Jungen: Ab der 7. Klasse gehört fast jeder fünfte Junge, jedoch nur jedes 20. Mädchen in die Leseindexkategorie „sehr niedrig“.

Es findet also fast eine Verdreifachung im Rückgang der Leseintensität in dieser Zeit - d.h. während der Pubertät - statt! Nach Schultypen aufgeschlüsselt zeigt sich, dass besonders die Haupt- und Realschulen von dieser Entwicklung betroffen sind: In den Klassen 7 bis 10 weisen 45 % der Hauptschüler/-innen und 38 % der Realschüler/-innen einen niedrigen oder sehr niedrigen Leseindex auf - gegenüber „nur“ 16 % der Gymnasiasten/-innen. (Vgl. Harmgarth 1997, S. 27, Abb. 4.: Leseindex nach Schultypen / Klassen 7 bis 10)

Offenbar wandern die Jungen im Übergang von der Kindheit zur Pubertät besonders häufig vom Buch zu anderen Medien ab, vor allem zum Computer und anderen Bildschirmmedien, wofür wir aus Untersuchungen zur Computernutzung von Jugendlichen die entsprechenden Komplementärdaten haben (vgl. die jährlich erscheinenden KIM- und JIM-Studien in Deutschland). Auch die Studie zum „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“ der Stiftung Lesen und des SPIEGEL bestätigt diese Trends: Der Rückgang der Lesehäufigkeit (gegenüber der Vergleichsstudie „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“) betrifft vor allem Jugendliche, ebenso der Anstieg eines flüchtigen, überfliegenden Lesens, der Rückgang der Einflüsse einer Lesesozialisation durch die Familie, die Schule und öffentliche Büchereien oder die Zunahme der PC-Nutzung. (Vgl. B. Franzmann: Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In: Stiftung Lesen 2001, S. 7 - 31)

In dieser Phase, zwischen der späten Kindheit und der Adoleszenz, richtet der traditionelle, kanonorientierte Literaturunterricht an unseren Schulen die meisten Schäden an: Die üblicherweise in der Sekundarstufe I gelesenen Dramen, Gedichte, Erzählungen und Romane aus dem Bestand der literarischen Tradition (wie Schillers „Wilhelm Tell“, Storms „Schimmelreiter“ oder Droste-Hülshoffs „Judenbuche“) gehen meist gänzlich an den Interessen der Heranwachsenden vorbei und zerstören nicht nur das Interesse am Literaturunterricht, sondern häufig das Interesse an Literatur überhaupt. In dieser

Entwicklungsphase, der Pubertät, klaffen die persönlichen Leseinteressen (sofern überhaupt vorhanden) und die schulisch verordneten Lektürestoffe und Leseweisen am weitesten auseinander – und hier besteht darum auch der größte Handlungsbedarf für eine konzertierte Leseförderung durch Schule und Bibliotheken. Am ehesten zu empfehlen sind für diese Phase moderne und klassische Jugendliteratur, problemorientierte Literatur ebenso wie Fantasy und Phantastik, Comics ebenso wie Krimis, Sachbücher ebenso wie CD-Roms und andere Medien. Eine Auswahl (nicht nur zwischen thematischen Bereichen und verschiedenen Genres, sondern auch zwischen verschiedenen Schwierigkeitsniveaus), die der Differenziertheit und Individualität von Leseinteressen Rechnung trägt, wird für den Erfolg jeder Leseförderung in dieser Phase entscheidend sein.

3.3. Viellese-Verfahren: Modelle zur Kooperation von Schule und Bibliotheken

Gerade Bibliothekar/innen können meines Erachtens hier eine ganz wichtige Funktion übernehmen, weil sie in der Regel viel besser informiert sind über das aktuelle Buch- und Medienangebot für Kinder und Jugendliche als die meisten (Deutsch-)Lehrer/innen. Sie können daher sowohl gezielte Fortbildungen für Lehrer/innen anbieten als auch in den Schulklassen selbst bzw. in den Bibliotheken die Jugendlichen mit dem breiten Angebot der möglichen Lesestoffe vertraut machen. Der Band: „Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule“ (Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2000) bietet diesbezüglich eine Fülle hervorragender, praxisnaher und durchgehend erprobter Anregungen.

Vordringlich können und müssen wir also daran arbeiten, dass in den **Schulen im Verbund mit den öffentlichen Bibliotheken** eine kontinuierliche und systematische Leseförderung betrieben wird, und zwar von Klasse 1 bis 10 bzw. 13. Wenn alle diesbezüglichen Studien aus den letzten Jahrzehnten uns vor Augen führen, dass die **Familie** der einflussreichste Faktor in der Lesesozialisation ist, weil hier langfristig die Weichen für Entwicklungen zum Leser oder Nichtleser gestellt werden, dann folgt daraus keineswegs, dass die Schule resignieren müsste – im Gegenteil: Diese Studien besagen eben auch, dass es der Schule in Deutschland bislang nicht gelungen ist, der Reproduktion von sozialen und Geschlechterungleichheiten durch die Familien wirksam etwas entgegen zu setzen! Auch das sagt uns ja die PISA-Studie: In keinem anderen Land hat das 'Bildungskapital' der Familien einen so nachhaltigen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder wie in Deutschland – anders gesagt: In keinem anderen Land versagt die Schule so gründlich in ihrer Aufgabe, für alle Kinder die gleichen Chancen einer qualifizierten Bildung und Ausbildung herzustellen wie in Deutschland! Wir müssen darum auch im Bereich der Leseförderung meines Erachtens gründlich umdenken und verstärkt Konzepte entwickeln, die eine systematische Leseförderung in die Schulen implementieren – gerade angesichts der Tatsache, dass die Familien immer weniger in der Lage sind, ihre traditionellen Aufgaben in diesem Bereich zu erfüllen.

Erich Schön hat aus den Befunden der PISA-Studie den Schluss gezogen, dass gerade in der Schule mehr gelesen werden müsse, was zugleich auch bedeutet, dass das Lesen insgesamt stärker in schulische Pflichtzusammenhänge eingebunden werden muss (und somit nicht gänzlich dem Bereich des 'Privatvergnügens' und Freizeitverhaltens überlassen bleiben darf). Schön verweist zu Recht darauf, dass nur in knapp der Hälfte der durch PISA getesteten Staaten ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lesen „zum Vergnügen“ und der Lesekompetenz der Schüler/innen besteht (genauer: in 14 von 32 Staaten, darunter auch Deutschland, Österreich und die Schweiz) (vgl. PISA 2000, S. 113 ff.). Umgekehrt gibt es eine Reihe von Ländern (z.B. Japan), in denen relativ hohe Leseleistungen erzielt werden, obwohl hier vergleichsweise wenig zum Vergnügen gelesen wird. Die Korrelation zwischen dem „Lesen zum Vergnügen“ und dem Leistungsniveau, der Lesekompetenz, ist also nur eine sekundäre oder abgeleitete und keine Kausalrelation; die eigentliche Ursache, so Schön, dürfte der Umfang des Lesens überhaupt sein (der leider von PISA nicht erhoben wurde): „Für den Erwerb von Lesekompetenz entscheidend ist nicht, ob 'zum Vergnügen' gelesen wird, sondern ob und wie viel überhaupt gelesen wird, einschließlich des Lesens als schulischer Pflicht.“ (Schön 2002, S. 82) Der ehemalige Präsident der *International Reading Association* (IRA), John Manning, hat diesen Sachverhalt in dem banalen Satz zusammengefasst: „You learn reading by reading“ – „Lesen lernt man durch Lesen“, und Richard Bamberger hat das daraus erwachsende Dilem-

ma folgendermaßen formuliert: „Viele Schüler lesen keine Bücher, weil sie nicht (richtig) lesen können; sie können nicht (richtig) lesen, weil sie keine Bücher lesen.“ (Zit. nach Schön 2002, S. 83). Zwar gibt es hierzu noch keine internationalen Vergleichsstudien, aber es ist bekannt, dass der Umfang des schulischen Lese-Pensums in Deutschland erheblich geringer ist als in vielen anderen Ländern. Die Studie von Karin Richter und Mitarbeiterinnen zur Entwicklung der Lesemotivation in der Grundschule hat u.a. ergeben, dass in vielen Grundschulklassen nicht einmal eine ‘Ganzschrift’ pro Jahr gelesen wird. Für Kinder, die im Elternhaus nicht mit der Welt der Bücher in Berührung gebracht werden, bedeutet dies, dass sie auch in der Schule nicht die Chance erhalten, sich diese Welt zu erschließen.

Nehmen wir dagegen das Projekt „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“, das Richard Bamberger zusammen mit dem Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung in Wien seit Anfang der 90er Jahre in großem Maßstab in Österreich initiiert hat: Das Hauptziel dieser Kampagne bestand (und besteht) darin, Schüler und Schülerinnen dazu zu bringen, pro Woche ein Buch zu lesen. Bei der letzten Durchführung der ‘Leseolympiade’ 1998/99 ist es gelungen, rund 70 % der beteiligten Schüler/innen zu diesem Ziel zu bringen (vgl. Bamberger 2000, S. 297). Bamberger konnte im Rahmen dieser Kampagne auch nachweisen, dass die Leseleistung eindeutig korreliert mit der Anzahl der gelesenen Bücher (vgl. Abb. S. 296); dies erbrachte die Auswertung des „Leserpasses“, der jedem Schüler / jeder Schülerin ausgehändigt wurde und sich als das ‘Kernstück’ der gesamten Kampagne erwies: Auf diesem Leserpass (abgedruckt ebd., S. 447/48) konnten die Schüler/innen die Ergebnisse ihrer Lesetests eintragen und damit ihre je individuellen Fortschritte dokumentieren, was sich als äußerst motivierend erwies (3-6 Tests während der Kampagne; getestet wurden einerseits Lesegeschwindigkeit und andererseits Leseverständnis; vgl. ebd., S. 304 und 307 ff.); auf der Rückseite vermerkten sie alle von ihnen gelesenen Bücher mit einer Kurzbewertung (vgl. die Beschreibung des gesamten Projekts ebd., S. 293-330). Wenn man den von Bamberger berichteten Erfolgen dieser Kampagne glauben darf, dann haben sich nicht nur die Leseleistungen, sondern auch die Lesegewohnheiten und –motivationen der beteiligten Schüler/innen erheblich gewandelt; selbstverständlich empfiehlt auch er, dass eine solche Leseförderung sich nicht auf dreimonatige Kampagnen beschränken darf, sondern dauerhaft im Schulalltag praktiziert werden muss. Es scheint mir entschieden sinnvoller zu sein, dass Kinder und Jugendliche (gerade aus lesefernen Elternhäusern und bildungsfernen Schichten) in der Schule pro Woche ein Buch ihrer Wahl lesen, als pro Schuljahr einen oder zwei ‘Schulklassiker’, die sie dann auch noch über Wochen und Monate bis in alle Feinheiten analysieren und interpretieren müssen. Ich erinnere daran, dass das Spitzenland in Sachen Lesekompetenz bei der PISA-Studie, Finnland, jeglichen Schulkanon abgeschafft hat: Den Lehrer/innen bzw. Schüler/innen ist vollkommen freigestellt, mit welchen Texten sie Lesekompetenz vermitteln bzw. erwerben. Gerade bei einer solchen Konzeption von Leseerziehung ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken unausweichlich: Denn die Fülle eines breiten und animierenden Leseangebotes für die Schüler/innen kann nur durch Bibliotheken bereitgestellt (und durch kundige Bibliothekar/innen vorgestellt) werden (vgl. dazu die „Basisbausteine“ Klassenführungen, Medienkisten, Medienpräsentation, Unterrichts in der Bibliothek und Lesenächte in „Lesen fördern in der Welt von morgen“, 2000, S. 27 ff.).

Es liegt meine Erachtens auf der Hand, dass die Schule mit solcher Art von Maßnahmen einer ihrer zentralen Bildungsaufgaben, der Einführung in die ‘Welt der Bücher’ und der Vermittlung einer hohen Lesekompetenz, wesentlich besser gerecht würde als bislang. Natürlich kann niemand garantieren, dass aus allen Schüler/innen auf diese Weise dauerhaft Leser/innen werden, mit Sicherheit aber wäre die Chance dazu erheblich größer als im jetzigen Zustand. Und mehr als dies – *Lesekompetenz vermitteln* und *Zugänge* zur Welt der Bücher *eröffnen* – kann die Schule nicht tun; *gehen* müssen die Kinder die eröffneten Wege dann schon allein!

Literaturverzeichnis

Bamberger, Richard (2000): *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Wien: obv & hpt; Baltmannsweiler: Schneider

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2000): *Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2002): *Multimedia und Leseförderung in der Schule*. In: Bonfadelli; Bucher (Hrsg.) 2002, S. 148-161
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2007): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Mit CD-ROM. Zug: Klett und Balmer, Klett, Kallmeyer, Friedrich Verlag
- Bonfadelli, Heinz; Saxer, Ulrich (1986): *Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen*. Zug: Klett & Balmer
- Bonfadelli, Heinz / Fritz, Angela (1993): *Lesen im Alltag von Jugendlichen*. In: dies., Renate Köcher: Lesesozialisati-on. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 10-213
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.) (2002): *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich: Pestalozzianum
- Bucher, Priska (2002): Schule und Bibliothek: *Nutzung von Synergieeffekten im Rahmen der Leseförderung*. In: Bonfadelli; Priska (Hrsg.) 2002, S. 162-176
- Deutsche Lesegesellschaft (1977) (Hg.): *Leseförderung und Buchpolitik*. Eine Expertise. Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske u. Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske u. Budrich
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (1995): *Literarische Sozialisation*. Stuttgart/Weimar: Metzler (2. erw. und aktualisierte Auflage 2003)
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine; Krüger-Fürhoff, Irmela Marei; Kumpfmüller, Michael (2000): *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken*. Weinheim und München: Juventa
- Garbe, Christine (2005a): *Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung*. In: Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.) (2005): *Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9-23
- Garbe, Christine (2005b): *Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung*. In: ebd., S.24-35
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Salisch, Maria von (2006): *Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens*. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim und München: Juventa, S. 115-154
- Garbe, Christine; Holle, Karl (2007): *Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen*. In: Arnold; Karl Heinz (Hg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-124
- Graf, Werner (1995): *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration*. In: Rosebrock, Cornelia (1995), S. 97-125
- Graf, Werner (2001): *Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens*. In: *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*, S. 199-224
- Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT
- Graf, Werner (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Greiner, Ulrich (2002): *Die ZEIT-Schülerbibliothek. Weshalb wir einen literarischen Kanon brauchen*. In: DIE ZEIT Nr. 42, 10. Oktober 2002, S. 45 f.
- Groeben, Norbert (Hg.) (1999): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. 10. Sonderheft des Internationalen Archivs für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL). Tübingen: Niemeyer 1999

- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa
- Harmgarth, Friederike (Hrsg.) (1997): *Lesegewohnheiten - Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft.“* Gütersloh: Bertelsmann
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand unter Mitarbeit von Susanne Epping und Irene Ofteringer (1993): *Lesesozialisation*. Bd. 1: *Leseklima in der Familie*. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Hurrelmann, Bettina (1994): *Leseförderung. Basisartikel*. In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17-26
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: Praxis Deutsch 176/2002, S. 6-18
- Köcher, Renate (1988): *Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten*. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels 63/1988, S. 2275-2364
- Ring, Klaus; von Trotha, Klaus; Voß, Peter (1997): *Lesen in der Informationsgesellschaft - Perspektiven der Medienkultur*. Baden-Baden: Nomos („Resolution zur Lese- und Medienkultur heute“: ebd., S. 155-158)
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim: Juventa
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2006): *Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik*. In: Didaktik Deutsch, Heft 20 / 2006, S. 90 – 111
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Saxer, Ulrich (1991): *Leser(f)orschung - Leser(f)örderung*. In: Angela Fritz, Lesen im Medioumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 99-134
- Schön, Erich (1993): *Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht*. In: H. Balhorn; H. Brügelmann (Hrsg.), Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten. Konstanz: Faude, S. 220-226
- Schön, Erich (1998): *Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland-Eine Langzeitbetrachtung*. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 39-77.
- Ders. (2002): *Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen*. In: K. Franz; F.-J. Payrhuber (Hg.), Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler: Schneider, S. 72-91
- Stiftung Lesen; SPIEGEL-Verlag (Hrsg.) (2001): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen*. Hamburg 2001
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim und München 1997

Kurze Angaben zur Verfasserin: Prof. Dr. Christine Garbe lehrt an der Universität Lüneburg in der Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften *Literaturwissenschaft und -didaktik (Deutsch)* und *Sprache und Kommunikation*. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Lese- und Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen; geschlechterdifferenzierende Rezeptionsforschung; historische und zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur.

Kontaktadresse: Ch. Garbe, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universität Lüneburg, 21332 Lüneburg. E-Mail: garbe@uni-lueneburg.de

Wie liest man in der Tschechischen Republik?

(Leseverhalten und Buchkontakt)

JIŘÍ TRÁVNÍČEK

1. Einleitung

1.1. Methodisches Konzept der Umfrage

Im Jahr 2007 wurde unter der Bevölkerung der Tschechischen Republik eine Umfrage zum Thema Leser und Lesen durchgeführt. Es handelt sich dabei um die überhaupt erste repräsentative Untersuchung, die sich mit dem Lesen (von Büchern) befasst. Die Umfrage richtete sich an Personen über 15 Jahre (Basis: 1.551 Befragte, was einer statistischen Fehlerquote von 2,5 % entspricht). Die methodologische Ausarbeitung der Umfrage erfolgte in Zusammenarbeit zweier Institute: des Instituts für Tschechische Literatur der Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik sowie der Nationalbibliothek der Tschechischen Republik. Die vom Kultusministerium gewährten Mittel galten vor allem der Finanzierung einer Agentur; an dieser Finanzierung waren in geringerem Maß auch die beiden kooperierenden Institutionen beteiligt. Im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens wurde die Agentur DEMA, A.G. ausgewählt.

Ziel unseres methodologischen Gesamtkonzepts ist es, in jeder Untersuchung einen bestimmten Bereich der Buch- und Lesekultur ins Auge zu fassen. Im Jahr 2007 galt unser Interesse den Bibliotheken, die nächsten beiden Untersuchungen werden sich auf den Stellenwert der Belletristik und auf den Buchmarkt konzentrieren. Der Vergleichbarkeit halber wurde der Fragebogen so konzipiert, dass 75 % der Fragen identisch sind, 25 % abhängig vom Untersuchungsschwerpunkt differieren. – Unser Verständnis von Lesen stützt sich auf drei Säulen: (1) *das Buch* – seine Lektüre (Lesertypologie), Buchkauf (Buchmarkt) und Buchverleih (öffentliche Bibliotheken); (2) *Zeit* – wie viel Zeit widmen wir der Lektüre von Büchern, wie viel Zeit der Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften, der Nutzung von Fernsehen, Rundfunk, Video/DVD, Internet; besteht ein Zusammenhang zwischen Buchlektüre und Freizeitgestaltung; (3) *Motivation und Werte* – was lesen wir, welche Ansprüche stellen wir an ein Buch, welche Präferenzen haben wir, gibt es einen Zusammenhang zwischen Lektüre und Beruf, was hat unser Verhältnis zu Büchern am meisten beeinflusst, Lieblingsautor, Lieblingsbuch.

Im Folgenden möchten wir einige Ergebnisse und Teilergebnisse unserer Studie vorstellen, insbesondere jene Ergebnisse, die das sog. *Leseverhalten und Buchkontakt* betreffen, d. h. das Lesen, Kaufen und Ausleihen von Büchern. Zum Abschluss der hier vorgelegten Studie werden einige Aspekte der Studie auch im tschechisch-deutschen Vergleich gezeigt.

1.2. Grundlegende Zahlen (Durchschnitt)

- 83 % der tschechischen Bevölkerung lesen im Jahr wenigstens ein Buch
- im Durchschnitt liest ein Einwohner der Tschechischen Republik im Jahr 16 Bücher
- am häufigsten liest er *mehrmals wöchentlich* (23 %), dann *täglich* (16 %) und schließlich *einmal im Vierteljahr* (14 %)
- Der Buchlektüre widmet er täglich im Durchschnitt 41 Minuten, der Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften 30 Minuten, er sieht 111 Minuten täglich fern, Radio hört er 113 Minuten täglich, Video und DVD widmet er täglich 51 Minuten, dem Internet 86 Minuten.

- Mehr als ein Viertel der tschechischen Bevölkerung über 15 Jahre (29 %) hat im Verlauf des vergangenen Jahres nicht ein einziges Buch gekauft. Ein Einwohner der Tschechischen Republik hat im Durchschnitt fast 7 Bücher (6,62) gekauft, für die er 1.303,- Kč ausgab.
- Die tschechische Bevölkerung erwirbt die Bücher vor allem in Buchhandlungen (14 %) oder über Bekannte, Verwandte und Freunde (13 %); weitere Quellen sind öffentliche Bibliotheken (11 %) und das häusliche Umfeld (9 %); in bisher nur geringem Maße werden Bücher über das Internet bezogen (2, 4 %). Ein Fünftel der Bevölkerung (20 %) war nicht in der Lage anzuführen, woher sie ihre Bücher bezieht.
- Hauptinformationsquelle in Hinblick auf Bücher ist für die Bevölkerung der Tschechischen Republik die Umgebung (Freunde und Bekannte) (17 %), eine Zehntel bezieht seine Informationen direkt in den Geschäften (10 %), aus der Werbung (Kataloge und Flugblätter) (9 %) oder in den verschiedenen Periodika (9 %).
- Mehr als die Hälfte der tschechischen Bevölkerung glaubt, dass *man keinen Überblick über die erschienen Bücher haben kann* (27 %) und ist fest überzeugt, dass dieser Überblick nicht möglich sei, während 29 % dies lediglich nur glauben.
- Die durchschnittliche Anzahl der Bücher in der häuslichen Bibliothek beträgt 274; nur 1% der Bevölkerung gab an, gar kein Buch zu besitzen.
- Die tschechische Bevölkerung über 15 Jahre ist der Ansicht, dass das häusliche Umfeld den größten Einfluss auf ihre Lektüre hatte, d.h. die Tatsache, dass zuhause gelesen wurde (15 %) und dass es zuhause viele Bücher gab (13 %), ein Siebtel (16 %) hat den Weg zur Lektüre selbst gefunden; ein Zehntel (10 %) führt den Besuch einer öffentlichen Bibliothek als entscheidend an.
- Am liebsten liest man zuhause (22 %), die Hochburg der Lektüre ist das Bett (17 %).
- Wann gelesen wird, ob am Wochenende (22 %) oder an einem Arbeitstag (20 %), macht bei den Tschechen keinen wesentlichen Unterschied.
- Die Mehrheit der tschechischen Bevölkerung liest nur Bücher, die auf Tschechisch erschienen sind. Im vergangenen Jahr haben 10 % der Bevölkerung wenigstens ein Buch auf Englisch gelesen, 9 % auf Slowakisch und 4 % auf Deutsch.
- Was die Art der Lektüre betrifft, so rangiert ganz oben auf der Beliebtheitskala zeitgenössische Unterhaltungsbelletristik (14 %), gefolgt von faktenbasierter Literatur (Biographien, Tagebücher etc.) (12 %), klassischer Belletristik (9 %) und Fachliteratur (8 %).
- Eine knappe Mehrheit der tschechischen Bevölkerung bevorzugt Erlebnis und Unterhaltung vor Wissen und Erkenntnis.
- Jeder vierte erwerbstätige Tscheche gab an, dass seine Lektüre (Fach- und Sachbücher, Belletristik) in irgendeiner Weise mit seiner beruflichen Ausrichtung zusammenhängt (26 %, davon sehen 11 % einen sehr engen, 15 % zumindest irgendeinen Zusammenhang).
- Öffentliche Bibliotheken wurden während des vergangenen Jahres von 40 % der tschechischen Bürger genutzt; jeder vierte Einwohner (27 %) hat im vergangenen Jahr keine Bibliothek besucht, dafür jedoch in den Jahren davor; ein Drittel der Bevölkerung (33 %) hat weder im letzten Jahr noch irgendwann vorher eine öffentliche Bibliothek betreten.
- Von allen Dienstleistungen der öffentlichen Bibliotheken ist die Buchausleihe die gefragteste (97 % der Bibliotheksbenutzer nehmen sie in Anspruch), es folgen Zeitschriftenausleihe, Benutzung der Lesesäle, Kopierdienste, Internet.

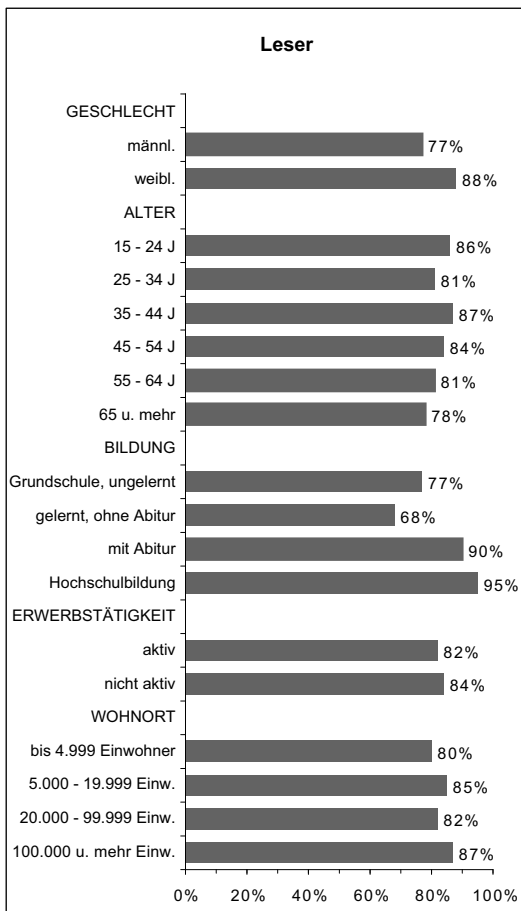
- Die tschechische Bevölkerung über 15 Jahre zeigt sich in großer Mehrheit mit dem Service der öffentlichen Bibliotheken zufrieden (79 %, davon 30 % sehr zufrieden und 49 % eher zufrieden).

2. Die Leser

2.1. Der Leser

Das für uns ausschlaggebende Kriterium war die Anzahl der pro Jahr gelesenen Bücher. Als Leser gilt demnach jemand, der während des vergangenen Jahres wenigstens ein Buch gelesen hat. Dieses Kriterium findet sich analog auch in verschiedenen ausländischen Studien.

- Die Mehrheit der tschechischen Bevölkerung über 15 Jahre (83 %) hat im Laufe des vergangenen Jahres wenigstens ein Buch gelesen. In absoluten Zahlen ausgedrückt sind das 7.087.390 Menschen.
- Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Geschlechtern: 88 % der Frauen sind Leser, 77 % der Männer.
- Der Altersunterschied spielt keine so markante Rolle: es finden sich mehr Leser in der jüngeren Generation zwischen 15-24 Jahren (86 %) sowie in der mittleren Generation zwischen 35-44 Jahren (87 %) als in der älteren Generation über 55 Jahre.
- Der signifikanteste Unterschied liegt im Bildungsniveau: Leser sind sehr viel häufiger Personen mit höherer Bildung, also mit Abitur und einer daran anknüpfenden, weiterführenden Bildung (91 %), als Personen mit niedrigerer Bildung, d. h. ohne Abitur (71 %). Am stärksten unter den Lesern vertreten sind Personen mit Hochschulbildung (95 %).
- Erwerbstätig oder nicht spielt fast keine Rolle: der Unterschied zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen liegt bei 2 % und bewegt sich damit im Bereich der statistischen Fehlerquote.



- Auch die Größe des Wohnorts ist nicht sonderlich entscheidend: die meisten Leser finden wir in den Großstädten (87 %), weniger sind es auf dem Land (80 %) und in den Kleinstädten (82 %).

2.2. Wodurch unterscheiden sich Leser und Nichtleser am meisten

Im Folgenden möchten wir Leser und Nichtleser anhand einzelner Variablen vergleichen, die sowohl soziodemographische (Alter, Geschlecht, Größe des Wohnorts etc.) als auch subjektive Faktoren (Fernsehen, Besuch kultureller Veranstaltungen) berücksichtigen. Einige Variable unterscheiden Leser und Nichtleser sehr deutlich, andere wenig oder gar nicht.

	differenziert stark	differenziert kaum	differenziert nicht
Leser – Nichtleser	<ul style="list-style-type: none"> - Geschlecht - Bildung - Art der Arbeit - Besuch von Bibliotheken - häusliche Bibliothek - Nutzung von Fernsehen - Nutzung von Hörfunk - im Garten oder Wochenendhaus verbrachte Freizeit - Besuch kultureller Veranstaltungen - Einfluss des familiären Umfelds - Zusammenhang zwischen Lektüre und Beruf 	<ul style="list-style-type: none"> - Alter - durchschnittliches Prokopfeinkommen im Haushalt - Wohngegend - Größe des Wohnorts - Vorhandensein von Kinder im Haushalt - Überblick über den Buchmarkt 	<ul style="list-style-type: none"> - erwerbstätig oder nicht - Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften - Nutzung des Internet - Nutzung von Video und DVD

- Für den Leser positiv ins Gewicht fallen die Kriterien Geschlecht (weiblich), Bildung (höher), Art der Arbeit (geistig), Besuch von Bibliotheken, Vorhandensein einer Bibliothek zuhause (je größer sie ist – desto mehr Leser), Besuch von kulturellen Veranstaltungen, Einfluss des familiären Umfelds, Zusammenhang zwischen Lektüre und Beruf.
- Zu Gunsten des Nichtlesers wirkt sich die Nutzung von Fernsehen und Rundfunk aus sowie die im Garten und Wochenendhaus verbrachte Zeit.
- In Bezug auf eine Unterscheidung von Lesern und Nichtlesern erweisen sich Erwerbstätigkeit/keine Erwerbstätigkeit, Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften, Nutzung von Internet, Video und DVD als neutrale Variable.
- Eine Schlüsselrolle bei der Unterscheidung von Leser und Nichtleser (zu Gunsten des Lesers) spielt das Bildungsniveau.
- Eine Schlüsselrolle bei der Unterscheidung von Leser und Nichtleser (zu Gunsten des Nichtlesers) ist die Nutzung von Fernsehen und Rundfunk.

3. Lesertypologie

Zunächst war ein Kriterium zu wählen, um Leser und Nichtleser voneinander zu unterscheiden (ein gelesenes Buch pro Jahr); zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Kategorie Leser bedarf es jedoch weiterer Kriterien, und zwar *innerer Kriterien*. Das ist zum einen die Anzahl der Bücher, die sich entsprechenden Studien in anderen Ländern vergleichen lässt, zum anderen ist es eine grundlegende Vorstellung von der Anzahl der pro Monat gelesenen Bücher: ein halbes, ein oder mehr als ein Buch. Wir richten uns also nach äußerlichen Klassifizierungskriterien und sehen dabei von einer Proportionalanalyse, wie sie für die diesjährige Untersuchung bestimmend war, ab.

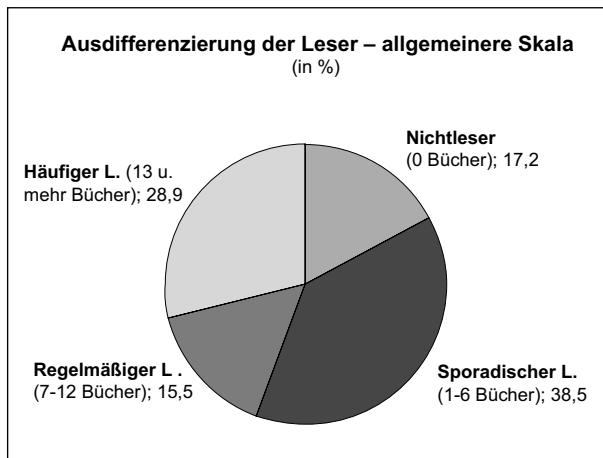
3.1. Allgemeinere Skala (4-gliedrig)

Nichtleser: kein gelesenes Buch pro Jahr (17 %);

Sporadischer Leser: 1-6 gelesene Bücher pro Jahr (39 %);

Regelmäßiger Leser: 7-12 gelesene Bücher pro Jahr (16 %);

Häufiger Leser: 13 und mehr gelesene Bücher pro Jahr (29 %)



- Mehr als die Hälfte der Bev. liest nicht mehr als 6 Bücher pro Jahr.
- Fast ein Drittel liest mehr als 13 Bücher pro Jahr.
- Nichtleser (0 Bücher) und regelmäßige Leser (7-12 Bücher pro J.) stehen in einem Verhältnis von 1:1.

3.2. Stärker aufgefächerte Skala (6-gliedrig)

Nichtleser: kein gelesenes Buch pro Jahr (17 %);

Sporadischer Leser: 1-6 gelesene Bücher pro Jahr (39 %);

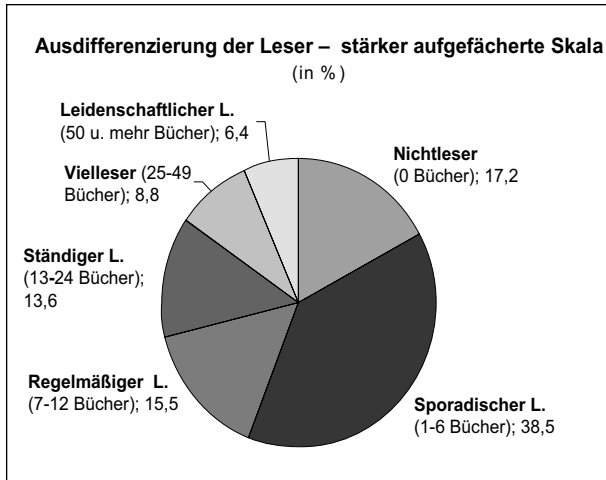
Regelmäßiger Leser: 7-12 gelesene Bücher pro Jahr (16 %);

Ständiger Leser: 13-24 gelesene Bücher pro Jahr (14 %);

Vielleser: 25-49 gelesene Bücher pro Jahr (9 %);

Leidenschaftlicher Leser: 50 u. mehr gelesene Bücher pro Jahr (6 %).

} Häufiger Leser (29 %)



- Jeder Elfte liest pro Jahr mehr als 25 Bücher; jeder Siebzehnte mehr als 50 Bücher.
- Das Verhältnis zwischen leidenschaftlichen Lesern (mehr als 50 Bücher pro J.) und Nichtlesern (0 Bücher pro J.) beläuft sich auf 1:3.

- Der Unterschied zwischen den *Geschlechtern* ist bei den regelmäßigen Lesern am geringsten (1 %); unter den häufigen Lesern sind 12 % mehr Frauen vertreten; bei den sporadischen Lesern 17 % mehr Männer.
- Die meisten sporadischen Leser finden wir unter den Lesern mittleren *Alters* (35-44 Jahre; 43 %; 45-54 Jahre; 42 %); die meisten regelmäßigen Leser sind in der jüngeren Generation (25-34 Jahre: 19 %) und in der mittleren Generation (35-44 Jahre: 18 %) vertreten, die meisten leidenschaftlichen Leser in höherem Alter (8 %).
- Unter dem Aspekt des *Bildungsniveaus* betrachtet, stellen diejenigen Leser mit niedrigerem Bildungsniveau (kein Abitur) den größten Anteil der sporadischen Leser (40 %); unter den regelmäßigen Lesern überwiegen Personen mit höherer Bildung (44% der häufigen Leser haben einen Hochschulabschluss).
- Die Größe des *Wohnorts* wirkt sich bei den regelmäßigen Lesern am geringsten aus.

3.3. Was die Einwohner der Tschechischen Republik lesen

Art der Lektüre*	insgesamt N = 4650
zeitgenössische Unterhaltungsbelletristik	14 %
Faktenbasierte Literatur	12 %
Belletristik klassischer Art	9 %
Fachliteratur	8 %
anspruchsvolle zeitgenössische Belletristik	6 %
Lehrbücher, Handbücher	6 %
Wörterbücher, Enzyklopädien	5 %
sci-fi, fantasy	4 %
Kriegsliteratur	4 %
Theologische Literatur	1 %
Comics	1 %
Esoterik, Ufologie	1 %
Sonstige Literatur	1 %
ohne besondere Vorlieben liest nicht	7 %
keine Angaben	17 %

*) Die Befragten konnten zwischen drei Möglichkeiten wählen. Das hier präsentierte Ergebnis zeigt den Durchschnitt aus der Summe dieser drei Möglichkeiten. Spalte = 100%. Gefragt wurden auch diejenigen Personen, die laut Angabe im vergangenen Jahr kein Buch gelesen hatten.

- Ungefähr jeder siebte Einwohner der Tschechischen Republik greift am häufigsten zu zeitgenössischer Unterhaltungsbelletristik (Krimi, Spionageroman, Liebesromane etc.); ungefähr jeder achte bevorzugt faktenbasierte Literatur (Memoiren, Tagebücher, Reisebeschreibungen, Biographien etc.); jeder elfte Bürger liest am liebsten Belletristik klassischer Art. Jeder sechste hat spezifische Vorlieben (17 %).

- Frauen bevorzugen zeitgenössische Unterhaltungsbelletristik und klassische Belletristik, Männer hingegen greifen am häufigsten zu faktenbasierter Literatur (s.u.)
- Je älter der Leser, desto häufiger liest er klassische Belletristik oder faktenbasierte Literatur. Je jünger der Leser, desto größer ist das Interesse an zweckorientierter Lektüre: Wörterbücher, Enzyklopädien, Lehrbücher, Handbücher, Fachliteratur, aber auch an sci-fi und Fantasy.
- Personen mit höherer Bildung präferieren Fachliteratur, faktenbasierte Literatur und anspruchsvolle zeitgenössische Belletristik. Personen mit niedrigerem Bildungsniveau geben zeitgenössischer Unterhaltungsliteratur den Vorzug.
- Zeitgenössische Unterhaltungsbelletristik (14 %) einerseits und anspruchsvolle zeitgenössische samt klassischer Belletristik (15 %) andererseits erfreuen sich bei den tschechischen Lesern gleich großer Beliebtheit. erfreuen sich bei den tschechischen Lesern gleich großer Beliebtheit.

4. Bucherwerb

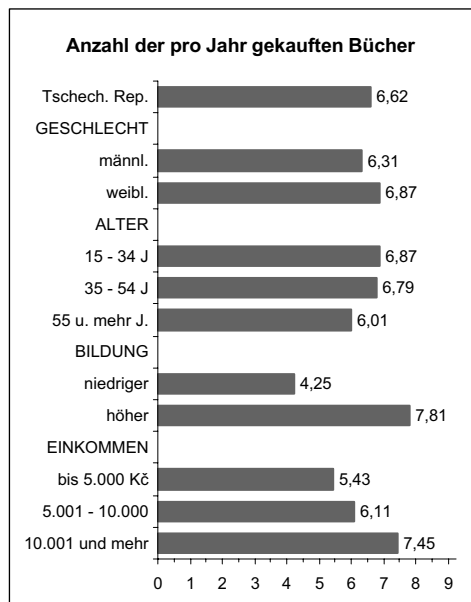
Wie die Einwohner der Tschechischen Republik zum Kauf von Büchern stehen, wurde unter zweierlei Aspekt untersucht. Gefragt wurde nach der Anzahl der gekauften Bücher sowie nach der pro Jahr für Bücher ausgegebenen Summe.

4.1. Wie viel Bücher die Einwohner der Tschechischen Republik gekauft haben

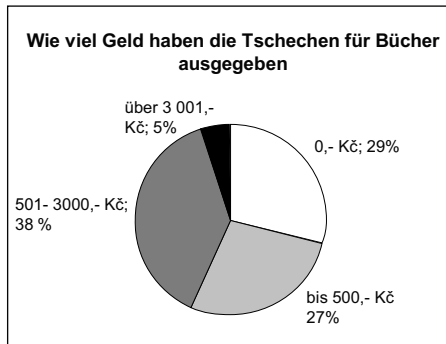
- Mehr als ein Viertel der tschechischen Bevölkerung über 15 Jahre (29 %) hat im Laufe des Jahres gar kein Buch gekauft.
- Fast ein Drittel hat 1-3 Bücher gekauft; jeder fünfte 4-7, jeder zehnte 8-11. Jeder elfte Einwohner der Tschechischen Republik hat mehr als 12 Bücher gekauft.
- Im Durchschnitt kauft jeder tschechische Bürger pro Jahr 7 Bücher (6,62); bis zu drei Bücher kaufen 31 % der Bevölkerung, bis zu sechs 50 % der Bevölkerung.

Insgesamt wurden in der Tschechischen Republik zwischen Mai 2006 und Mai 2007 56,7 Millionen Druckerzeugnisse gekauft. Das heißt: Ein Drittel der Bevölkerung kauft gar kein Buch, ein Drittel nur hin und wieder eher zufällig (1-3); ein Drittel kann als regelmäßiger Kunde des Buchmarkts gelten, ungefähr ein Zehntel als häufiger Kunde.

- Frauen haben ungefähr die gleiche Anzahl von Büchern gekauft (6,87) wie Männer (6,31); der Unterschied der Geschlechter ist in Hinblick auf den Kauf von Büchern weniger signifikant.
- Je jünger und gebildeter der Leser, desto höher liegt die durchschnittliche Anzahl der gekauften Bücher (Personen mit Hochschulabschluss haben pro Jahr 8,73 Bücher gekauft).
- Je höher das Nettoeinkommen pro Kopf des Haushaltes liegt, desto mehr Bücher werden im Durchschnitt gekauft.



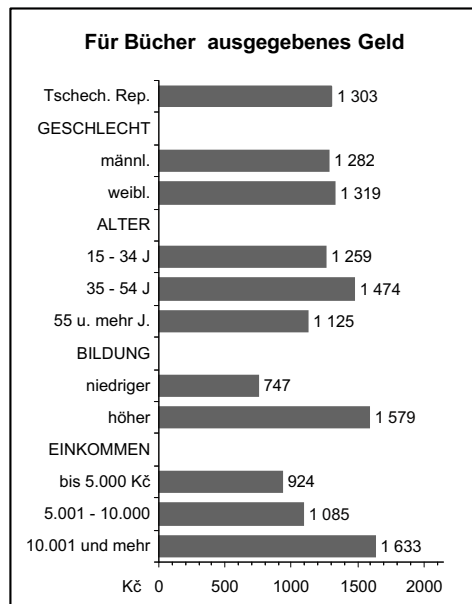
4.2. Wie viel Geld die Einwohner der Tschechischen Republik für Bücher ausgegeben haben



- Mehr als ein Viertel der tschechischen Bevölkerung über 15 Jahre (29 %) hat überhaupt kein Geld für Bücher ausgegeben (diese Zahl deckt sich mit der Zahl derer, die angeführt haben, sich während des gesamten Jahres kein Buch gekauft zu haben);
- Jeder Zwanzigste hat mehr als 3.000,- Kč für Bücher ausgegeben.
- Durchschnittlich haben die Tschechen im Laufe des Jahres 1.303,- Kč für Bücher ausgegeben. Dies sind 1,2 % der durchschnittlichen pro Kopf-Ausgaben eines Haushalts im Jahr 2006 (107.585,- Kč – laut dem Tschechischen Amt für Statistik).

Insgesamt haben die Tschechen im Laufe eines Jahres 11,2 Milliarden Kronen auf dem Buchmarkt ausgegeben. Aus der Sicht der Buchkäufer liegt der Durchschnittspreis eines Buches auf dem tschechischen Markt bei 197,- Kč. Darin sind jedoch alle Möglichkeiten des Bucherwerbs einberechnet (Buchhandlung, Billigbücher, Antiquariat, Internet etc.)

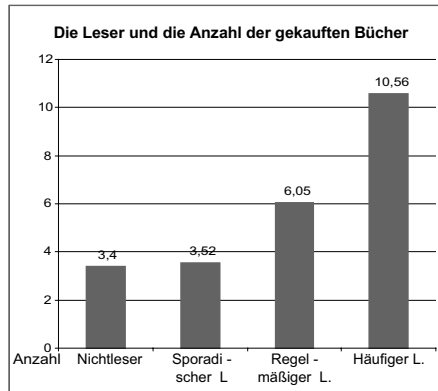
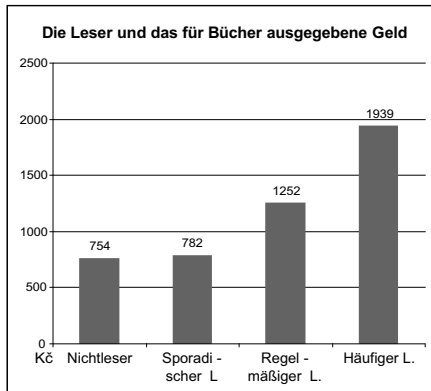
- Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist zu vernachlässigen: Frauen haben für Bücher im Durchschnitt nur einige Dutzend Kronen mehr ausgegeben (1.319,-) als Männer (1.282,-).
- Am meisten Geld für Bücher gibt die mittlere, am wenigsten die ältere Generation aus.
- Je höher die Bildung und das Nettoeinkommen pro Kopf eines Haushaltes, desto mehr Geld wird im Durchschnitt für den Kauf von Büchern ausgegeben wird (Personen mit Hochschulbildung geben ungefähr doppelt so viel Geld für Bücher aus wie Personen mit Grundschulbildung; Akademiker geben im Durchschnitt 1.985,- Kč für Bücher aus).



4.3. Vergleich

Beide Graphiken zeigen übereinstimmende Ergebnisse. Doch zeigen sie durchaus Unterschiedliches auf: Hinsichtlich der Anzahl der gekauften Bücher ist eine leichte Dominanz der jüngeren Generation

festzustellen; was das für Bücher ausgegebene Geld betrifft, dominiert hingegen eindeutig die mittlere Generation. Die jüngere Generation nützt also die Möglichkeiten eines günstigeren Erwerbs von Büchern stärker (Billigbücher, Antiquariate, Bücherbörsen). Der Durchschnittspreis für ein gekauftes Buch beträgt bei der jüngeren Generation 187,- Kč, wobei bei der mittleren 217 Kč (und bei der älteren 187 Kč). Die zweite Graphik (Für Bücher ausgegebenes Geld) zeigt gegenüber der ersten Graphik (Anzahl der gekauften Bücher) einen geringeren Unterschied zwischen den Geschlechtern, verdeutlicht dafür jedoch den Unterschied zwischen der unteren und mittleren Einkommensgruppe auf der einen und der höheren Einkommensgruppe auf der anderen Seite.



4.4. Leser und Buchkauf

- Der Umfang der Lektüre korrespondiert mit dem Umfang der erworbenen Bücher bzw. mit dem für Bücher ausgegebenen Betrag.
- Auch diejenigen, die angegeben haben, im Laufe des Jahres gar kein Buch gelesen zu haben (Nichtleser), befinden sich, was den Erwerb angeht, durchaus in Reichweite des Buches.
- Was den Kauf von Büchern betrifft, verhalten sich Nichtleser und sporadischer Leser fast identisch.
- Die häufigen Leser heben sich markant von den restlichen drei Gruppen ab. Was die für die Bücher ausgegebene Geldsumme angeht, stellt der häufige Leser fast 150 % des Durchschnitts (der leidenschaftliche Leser 200 %), bei der Anzahl der Bücher ist es fast 160 % (bei dem leidenschaftlichen Leser 267 %).

4.5. Woher die Einwohner der Tschechischen Republik ihre Bücher haben

Wo*	insgesamt N = 4 650
Buchhandlung	13 %
Freunde	12 %
Geschenk	11 %
Bibliothek	10 %
zu Hause	9 %
Billigpreisverkauf	6 %
Buchclub	4 %
Supermarkt	3 %
Antiquariat	3 %
Internet	2 %
Kiosk	2 %
anderswo	1 %
kein Bucherwerb	4 %
keine Angaben	20 %
	*) Drei Antworten standen zur Auswahl. Die Tabelle zeigt die ermittelten Durchschnittswerte. Spalte = 100 %.

- Frauen, Angehörige der jüngeren Generation wie auch Personen mit höherem Bildungsniveau nehmen die Dienste der öffentlichen Bibliotheken am häufigsten wahr.
- Die jüngere und mittlere Generation kauft Bücher häufiger in Buchhandlungen als die ältere Generation. Je älter der Leser, desto häufiger bekommt er ein Buch als Geschenk und desto häufiger greift er auf die häusliche Bibliothek zurück.
- Je gebildeter ein Leser, desto häufiger kauft er Bücher übers Internet (5 %). Personen mit niedrigerem Bildungsniveau lesen häufiger Bücher, die sie von ihren Bekannten vermittelt bekommen oder als Geschenk erhalten.

- Nichtleser führen am häufigsten nicht an, woher sie ihre Bücher beziehen (37 %). Sofern jedoch eine Antwort gegeben wird, lautet sie am häufigsten, dass keine Bücher erworben werden. Diejenigen Nichtleser, die Bücher beziehen, bekommen sie meist geschenkt oder von Freunden und Bekannten.
- Die verschiedenen Lesertypen unterscheiden sich, was den Bezug von Büchern betrifft, nicht sonderlich vom Durchschnitt: und auch untereinander sind keine nennenswerten Unterschiede auszumachen. Eine Ausnahme stellen die (öffentlichen) Bibliotheken dar: Sporadischer Leser – 6 %, regelmäßiger Leser – 10 %, häufiger Leser – 19 % (leidenschaftlicher Leser – 22 %). Je intensiver jemand liest, desto geringer sind seine Berührungspunkte gegenüber den Institutionen, die den Kontakt mit Büchern ermöglichen. Diese Gesetzmäßigkeit gilt allerdings eher für Bibliotheken als für Buchhandlungen, seien dies nun klassische oder Internet-Buchhandlungen.
- Die Einstellung der Leser zu Antiquariaten hängt so gut wie nicht von der Anzahl der gelesenen Bücher ab.
- Alle Lesertypen bedienen sich in gleichem Maße in der häuslichen Bibliothek.

4.6. Wo sich die Einwohner der Tschechischen Republik über Bücher informieren

Wo	insgesamt N = 4 653
Freunde	17 %
Geschäfte	10 %
Werbematerialien	9 %
Presse	9 %
Internet	8 %
Bibliotheken	6 %
Fernsehen	4 %
Rundfunk	2 %
anderswo	1 %
kein Interesse	14 %
keine Angaben	20 %

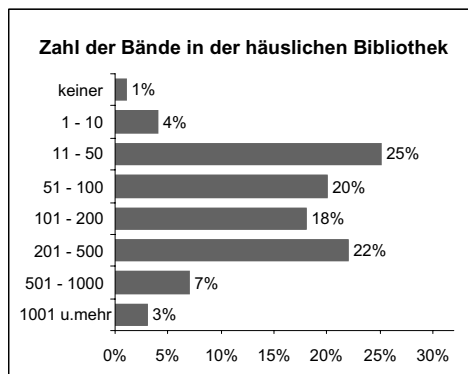
*) Drei Antworten standen zur Auswahl. Die Tabelle zeigt die ermittelten Durchschnittswerte. Spalte = 100 %.

- Die meisten Informationen über Bücher werden aus dem unmittelbaren Umfeld bezogen.
- Jeder siebte Einwohner (14 %) gibt an, dass ihn Informationen über Bücher nicht interessieren: diese Zahl entspricht etwa der Zahl der Nichtleser (17 %).
- Männer und Frauen unterscheiden sich in ihren Antworten kaum. Männer führen lediglich doppelt so oft an, dass sie an Informationen über Bücher gar kein Interesse haben.
- Ein Leser mit höherem Bildungsniveau informiert sich häufiger über das Internet, Rezensionen, Verlagskataloge, Flugblätter und auch direkt in den Buchhandlungen.

- Je mehr jemand liest, desto mehr informiert er sich auch über Bücher: in Bibliotheken und Buchhandlungen, in der Werbung (Kataloge, Flugblätter) und in der Presse.
- Steigende Intensität der Lektüre geht einher mit rasant sinkendem Desinteresse an Information (Nichtleser – 52 %, sporadischer Leser – 10 %, regelmäßiger Leser – 5 %, Vielleser – 2 %).
- Das Internet als Informationsquelle nützt insbesondere der regelmäßige (durchschnittliche) Leser; weniger Gebrauch davon machen der sporadische Leser wie auch der häufige (überdurchschnittliche) Leser.

4.7. Häusliche Bibliotheken

Die Befragten sollten schätzen, wie viele Bände ihre häusliche Bibliothek umfasst. Die häusliche Bibliothek der Einwohner der Tschechischen Republik zählt im Durchschnitt 274 Bücher.



- Nur 1 % der tschechischen Bevölkerung über 15 Jahre gab an, zuhause überhaupt kein Buch zu haben.
- Die meisten Einwohner haben entweder 11 - 50 Bücher zuhause (jeder vierte) oder 201 - 500 Bücher (auch jeder vierte). 85 % der Bevölkerung verfügt in ihrer privaten Bibliothek über 11 - 500 Bände.
- 3 % der tschechischen Bevölkerung besitzen mehr als 1.000 Bücher.

4.7.2. Weitere Angaben

- Frauen geben eine höhere durchschnittliche Zahl an Büchern an (305) als Männer (240);
- Die private Bibliothek wird mit zunehmendem Alter größer: jüngere Generation: 210 Bücher, mittlere: 268, ältere: 356;
- Das Bildungsniveau spielt eine ausschlaggebende Rolle: Personen mit höherem Bildungsniveau haben zuhause beinahe dreimal so viel Bücher (376) wie Personen mit niedrigerem Bildungsniveau (139), Personen mit Hochschulbildung haben zuhause fast viermal so viele Bücher (522) wie Personen mit niedrigerem Bildungsniveau;
- was die Einkommenslage betrifft, so haben die Angehörigen von Haushalten mit niedrigeren Einkommen (280) und umgekehrt mit höheren Einkommen (317) mehr Bücher zuhause als Angehörige von Haushalten mit mittlerem Einkommen (245);
- Es gibt in Haushalten ohne Kinder mehr Bücher (288) als in Haushalten mit Kindern (204).

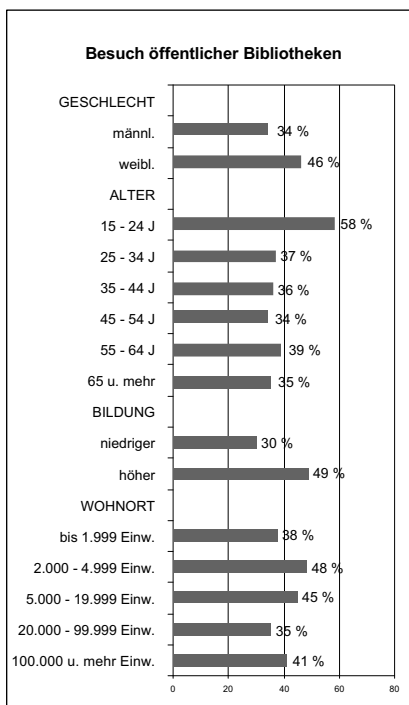
5. Öffentliche Bibliotheken

Die Tschechische Republik hat eines der dichtesten Netze öffentlicher Bibliotheken auf der Welt. Im Jahr 2006 lag die durchschnittliche Quote der pro Leser entliehenen Bücher bei 36,7. Die größte tschechische Bibliothek ist die Nationalbibliothek der Tschechischen Republik in Prag mit einem Bestand von 6.280.668 Bänden.

5.1. Die Besucher

Zwei Fünftel der tschechischen Bevölkerung über 15 Jahre haben im Laufe des Jahres eine öffentliche Bibliothek besucht; in absoluten Zahlen ausgedrückt sind das 3.428.000 Personen.

- Öffentliche Bibliotheken werden von fast jeder zweiten Frau und nur jedem dritten Mann besucht.
- Bibliotheksbesucher stammen sehr viel häufiger aus den Reihen der jüngeren Generation (58 %, d. h. mehr als jeder zweite Leser zwischen 15 – 24 Jahren) als aus der Bevölkerung über 25 Jahre. Im mittleren Lebensalter geht der Besuch öffentlicher Bibliotheken stark zurück. Ein leichter Anstieg ist für das frühe Alter zu verzeichnen, im höheren Alter nimmt die Besucherquote wieder ab.
- Das Bildungsniveau hat großen Einfluss auf die Nutzungshäufigkeit. Fast die Hälfte der Bevölkerung mit höherer Bildung (Abitur und weiterführendes Studium) (51 % der Leser mit Hochschulabschluss) nimmt die Dienste öffentlicher Bibliotheken in Anspruch, dagegen nur ein Drittel all jener Leser mit niedrigerem Bildungsniveau (ohne Abitur).



- Am häufigsten werden öffentliche Bibliotheken von den Einwohnern der Kleinstädte (fast jeder zweite) genutzt, am wenigsten häufig von den Einwohnern in den Großstädten (jeder dritte). Die Häufigkeit des Bibliotheksbesuchs ist nicht direkt proportional zur Größe des Wohnorts.

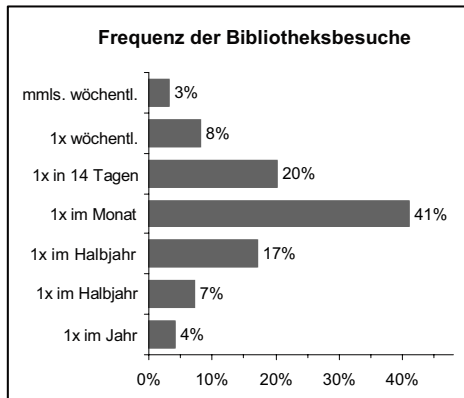
5.1.2. Weitere Angaben

- Häufiger als von erwerbstätigen Personen (35 %) werden öffentliche Bibliotheken von Personen frequentiert, die nicht aktiv in das Erwerbsleben eingebunden sind (Studenten, Rentner) (48 %).
- Personen mit Kindern bis zu sechs Jahren besuchen Bibliotheken deutlich seltener (27 %) als Personen ohne Kinder in entsprechendem Alter (42 %). Familien mit Kindern zwischen 7 und 14 Jahren und Familien ohne Kinder in vergleichbarem Alter halten sich, was den Bibliotheksbesuch betrifft, die Waage (40 % : 40 %). Familien mit Kindern zwischen 15 und 18 Jahren nutzen Bibliotheken deutlich häufiger als Familien ohne Kinder in vergleichbarem Alter (51 % : 37 %).
- Die Höhe des Haushaltseinkommens pro Kopf spielt eine zu vernachlässigende Rolle.

5.2. Die Leser und die Nutzung öffentlicher Bibliotheken

- Wie nicht anders zu erwarten, besteht eine Parallele zwischen Lektüreintensität und Häufigkeit der Bibliotheksnutzung.
- Der häufige Leser und der Nichtleser lassen sich in geradezu spiegelverkehrten Zahlenverhältnissen beschreiben: Drei Viertel der häufigen Leser (82 % der leidenschaftlichen Leser) haben im Laufe des Jahres wenigstens einmal eine Bibliothek besucht, während drei Viertel der Nichtleser noch nie eine öffentliche Bibliothek betreten haben.
- Selbst der Nichtleser lebt nicht völlig ohne jeden Kontakt zu Bibliotheken, mag er hier auch zehnmal weniger vertreten sein (4 % des häufigen Lesers) als auf dem Buchmarkt (40 % des häufigen Lesers, was die Ausgaben pro Jahr für Bücher betrifft).

5.3. Frequenz der Besuche



- Am häufigsten geht der tschechische Leser einmal im Monat (41 %) oder auch einmal in 14 Tagen in die Bibliothek (20 %).
- Öfter als alle zwei Wochen geht jeder neunte Bibliotheksbesucher (11 %); weniger oft als einmal im Monat gibt mehr als jeder vierte Bibliotheksbesucher an (28 %).
- Die größten Gruppen unter den häufigen Bibliotheksbesuchern (mindestens einmal die Woche) sind Frauen, Leser zwischen 15 und 24, Leser mit höherer Bildung sowie die Vielleser.

6. Schlussfolgerungen

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Tschechische Republik ein *Land der Leser* ist. Bücher gehören hier zu den kulturellen Selbstverständlichkeiten. Die These vom Ende der Gutenberg-Epoche wird von der tschechischen Bevölkerung über 15 Jahre nicht bestätigt. Ausgangspunkt der Studie war folgende Frage gewesen: Wie stark hat der Meinungsliberalismus und der Pluralismus das Verhältnis der Tschechen zum Buch erschüttert? Achtzehn Jahre nach den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen sind genug Zeit, um die neue Situation als etabliert zu betrachten. Achtzehn Jahre sind auch genug Zeit, um sich an die neuen Regeln zu gewöhnen und mit ihnen leben zu lernen. Wie sich zeigt, ist das letzte Glied der Kette Autor – (Redakteur) – Herausgeber – (Verteiler) – Buchhändler – (Käufer) – (Bibliotheksbesucher) – Leser auf keinen Fall eine Schwachstelle.

Hinsichtlich einer Charakterisierung der tschechischen Leser wollen wir – zusammenfassend – zunächst einen Blick auf diejenigen soziodemographischen Kategorien werfen, die am stärksten differenzieren. Die folgende Tabelle verdeutlicht, (1) welche Kategorie (Variable) welchen Aspekt des Leseverhaltens dominiert; des Weiteren (2) was konkret innerhalb der Skala einer Variablen dominiert.

6.1. Das Verhältnis der Tschechen zu Büchern und wovon es bestimmt wird

Gesamtzahl der befragten Personen (N=1551)	Geschlecht (Mann - Frau)	Bildung (niedriger-höher)*	Alter (jünger - mittel - älter)**	Größe des Wohnortes (Land - kleinere Stadt - größere Stadt - Großstadt)***	Einkommen pro Kopf des Haushalts (niedriger - mittel - höher)****
Buchlektüre (Anzahl)	Frau	höher			
Buchlektüre (wie oft)	Frau	höher	älter		
Buchlektüre (wie viele Min./Tag)	Frau	höher	älter		
Buchkauf (Anzahl)		höher			höher
Buchkauf (Geld)		höher	mittel	Großstadt	höher
Nutzung einer Bibliothek	Frau	höher	jünger	kleinere Stadt	

* **niedriger** – ohne Abitur, **höher** – mit Abitur

** **jünger** – 15-34 Jahre, **mittel** – 35-55 Jahre, **älter** – 55 und mehr;

*** **Land** – bis 4999 Einwohner, **kleinere Stadt** – 5 000 - 19 999 Einwohner, **größere Stadt** – 20 000 - 99 999 Einwohner, **Großstadt** – über 100 000 Einwohner;

**** **niedriger** – bis 5 000,- Kč, **mittel** – 5 001 - 10 000,- Kč, **höher** – 10 001,- und mehr Kč

- Die eindeutig am stärksten differenzierende Rolle kommt dem *Bildungsniveau* zu, wobei diese Differenzierung nur in eine Richtung verläuft. Je höher die Bildung, desto stärker der Bezug zum Lesen – Kaufen – Ausleihen von Büchern. Hier handelt es sich um eine Variable, auf die man sich fast ohne jede Einschränkung verlassen konnte. Als nicht ganz zuverlässig erwies sie sich nur in dem Untersuchungszusammenhang Lektüre und Beruf. Für Leute mit höherer Bildung gilt, dass die Buchlektüre nur bis zu einem gewissen Grad mit ihrer beruflichen Tätigkeit in Verbindung steht. Für Leser, bei denen

Bücher überdurchschnittlich hoch im Kurs stehen, lässt sich hier kein entscheidender Zusammenhang ausmachen. Das verdeutlicht, dass Lesen keine rein intellektuelle Angelegenheit ist, es macht aber ebenso umgekehrt deutlich, dass auch Bildung kein rein intellektuelles (intellektuell-rationales) „Ereignis“ ist. Bildung geht einher mit einer vermehrten Teilnahme an kulturellen und gesellschaftlichen Aktivitäten.

- Eine sehr starke differenzierende Rolle spielt im tschechischen Milieu das *Geschlecht*. Dass unter den Lesern mehr Frauen als Männer vertreten sind, überrascht nicht an sich, doch überrascht die Deutlichkeit des Unterschieds (11 %). In vergleichbaren Studien zum Leseverhalten in anderen Ländern (Polen, Deutschland, USA, Großbritannien), die sich auch auf einen vergleichbaren Zeitraum bezogen (nach 2000), bewegt sich dieser Unterschied zwischen 3 und 7 %. Dabei ergab eine Trenduntersuchung, dass die Zahl der weiblichen Leser mehr oder weniger konstant bleibt, während die der männlichen Leser stärker schwankt. Die Gründe, warum gerade in der Tschechischen Republik dieser Unterschied so groß ist, bleibt einer weiteren Interpretationsphase der Umfragewerte vorbehalten (Buchpräsentation). Zum gegebenen Zeitpunkt lässt sich lediglich konstatieren, dass sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern mit steigendem Bildungsniveau nivelliert: Von Männern mit niedrigerem Bildungsstand sind 36 % Nichtleser (gegenüber 21 % bei den Frauen); bei höherem Bildungsstand finden sich unter den Männern 12 % Nichtleser, bei den Frauen 6 %; bei Personen mit Hochschulabschluss beträgt dieser Unterschied nur 1 % (5 % männliche Nichtleser gegenüber 4 % weiblichen Nichtlesern). – Unsere Umfrage hat auch ein Paradox bei den Männern aufgedeckt: weitaus häufiger als Frauen greifen Männer aus dem Wunsch nach Erkenntnis oder Information zum Buch, an Informationen über Bücher ist ihnen jedoch wesentlich weniger gelegen. Das ist ein Indiz dafür, dass es den Männern tatsächlich in erster Linie um Informationen geht, ohne dass es eine große Rolle spielt, aus welchem Medium sie diese beziehen. Frauen legen in bezug auf das Buch mehr „mediale“ Treue an den Tag. Das hängt zweifellos auch mit ihrem größeren Interesse an Belletristik zusammen. Diese Art von Lektüre lebt im Unterschied zu der von den Männern bevorzugten Fachliteratur sehr viel mehr aus der Grundstrukturierung Anfang - Mitte - Ende, was eine stärkere „mediale“ Bindung des Lesers zur Folge hat.
- Eine stark differenzierende Rolle hat auch das *Alter*, jedoch keineswegs nur in einer Richtung. Diese Kategorie birgt außerdem gewisse Überraschungen. So zeichnet sich zum Beispiel die ältere Generation (55 Jahre und mehr) dadurch aus, dass sie die meisten Nichtleser aufweist (29 %). Was die Zahl der gelesenen Bücher betrifft, behauptet diese Altersgruppe jedoch den ersten Platz (20 Bücher - gegenüber 15 bei der jüngeren und 14,5 bei der mittleren Generation). Höheres Alter geht also einher mit entweder nachlassendem oder aber wieder erstarkendem Leseinteresse. Personen, die nicht mehr ins aktive Erwerbsleben eingebunden (und dazu von ihren elterlichen Sorgen befreit) sind, können wieder mehr Zeit für ihre Interessen verwenden. Dazu gehört auch das Lesen von Büchern. Außerdem darf nicht übersehen werden, dass die ältere Generation von Kindheit und Jugend an viel stärker auf das Buch fixiert war (das Fernsehen war noch nicht in dem Maße verbreitet, das Internet gab es noch gar nicht). – Beim Kauf von Büchern zeigt sich die gesetzmäßige Dominanz der mittleren Generation. Diese Altersgruppe verdient am meisten und engagiert sich damit auch finanziell in verschiedener Hinsicht am stärksten (Erwerb von Immobilien und Autos, Reisen, Hobbys etc.). Die Dominanz der jüngeren Generation bei der Bibliotheksnutzung ist ebenso verständlich. Es sind die Jahre des Bildungserwerbs. Die Institution Schule verlangt weitaus mehr Unterstützung von der Institution Bibliothek. Wie sich gezeigt hat, nehmen die Bibliotheksbesuche mit dem Eintritt ins mittlere Lebensalter deutlich ab: 47 % Bibliotheksnutzer in der jüngeren Generation, 35 % in der mittleren. Ein Grund, warum die mittlere Generation so viel weniger häufig eine Bibliothek betritt, ist außer der Tatsache, dass sie nicht mehr an eine Bildungsinstitution gebunden ist, auch ihre bereits oben erwähnte größere Aktivität im Bereich Buchkauf. Eine größere Bereitschaft zum Kauf von Büchern ist bezeichnend gerade für das mittlere Lebensalter.
- Die Größe des *Wohnorts* hat keine ausgeprägt differenzierende Funktion. Unter diesem Aspekt präsentiert sich die tschechische Bevölkerung – was das Buchlesen sowie die damit verbundenen Aktivitäten

betrifft – homogen. Die Dominanz der Großstädte beim Buchkauf ist leicht zu erklären: Die Großstadt bietet hier einfach mehr Möglichkeiten. Das kulturelle Netz (Theater, Buchhandlungen, Bibliotheken) ist in Großstädten letztlich doch dichter, und somit ist auch die statistische Wahrscheinlichkeit größer, dass sich ein Leser darin verfängt. Für den Besuch der öffentlichen Bibliotheken gilt das, wie sich gezeigt hat, freilich nicht: Öffentliche Bibliotheken werden am intensivsten in kleineren Städten genutzt (5.000 - 19.999 Einw.) (45 %), am wenigsten in größeren Städten (20.000 - 99.999 Einw.) (35 %). Ein weiterer wichtiger Aspekt innerhalb dieser Kategorie ist, dass wir es nicht mit einer aufsteigenden oder absteigenden Tendenz zu tun haben (wie z.B. in Polen, wo sich die Zahl der Leser in Abhängigkeit von der Größe ihres Wohnorts enorm unterscheidet). Anders gesagt: Es ist nicht so, dass in Tschechien die Zahl der Leser mit dem Grad der Urbanisierung steigt (Größe des Wohnorts). Diese Regel gilt in sonstigen Umfragen zum Leserverhalten mehr oder weniger als Axiom. Dass dies in der Tschechischen Republik anders ist, sagt natürlich durchaus etwas über das tschechische Milieu aus und auch über das Jahr 2007: Die Urbanisierung in der Tschechischen Republik scheint ihr Höchstmaß erreicht zu haben. Andere Gesetzmäßigkeiten beginnen zu greifen. – Vermutlich hängt die große Zahl der Leser in der Tschechischen Republik gerade mit diesem Indikator zusammen. Die Buchlektüre ist nicht mehr vom Wohnort abhängig. Eine Urbanisierungsbarriere ist nicht zu erkennen, fast als gehöre sie bereits der Vergangenheit an.

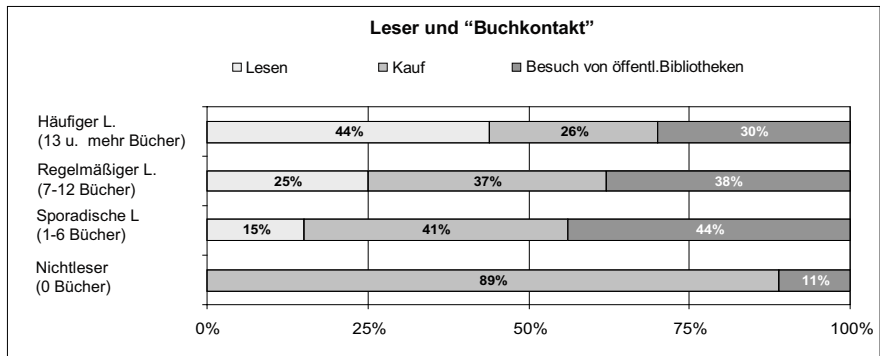
- Das *Pro-Kopf-Einkommen* eines Haushalts spielt in dem von uns untersuchten Verhältnis zum Buch keine herausragende Rolle; einzige Ausnahme ist hier der Bereich Buchkauf. Sobald es nicht mehr um das Lesen und Ausleihen von Büchern geht, hat – automatisch – der finanzielle Aspekt eine Bedeutung.
- Der typische tschechische *Leser* ist eine Frau, mit höherem Bildungsniveau und älter; der typische tschechische *Käufer* von Büchern ist ein Großstädter mit höherem Bildungsniveau und höherem Einkommen. Der typische tschechische *Nutzer* öffentlicher Bibliotheken ist eine Frau, mit höherer Bildung, jünger und in einer kleineren Stadt ansässig. Der typische tschechische „*Buchfreak*“ ist eine Frau und mit höherem Bildungsniveau (Abitur und höher).

6.2. Die Leser und ihre Spuren – „Buchkontakt“

Im Vorangegangenen haben wir uns damit befasst, was uns der Leser alles über die tschechische Bevölkerung sagen kann. Wir haben versucht, anhand einschlägiger soziodemographischer Indikatoren aufzuzeigen, welche wesentlichen Faktoren in der Bevölkerung das Verhältnis zum Buch bestimmen. Die folgende Tabelle ist dem Leser gewidmet. Sie soll zeigen, welchen Anteil die einzelnen Lesertypen an den verschiedenen Aktivitäten haben, die mit sich mit Büchern verknüpfen. Anders gesagt: wie deutlich hinterlassen die einzelnen Lesertypen Spuren in eben jenen Bereichen rund ums Buch.

Gesamtzahl der befragten Personen (N=1551)	Bevölkerungsanteil	gelesene Bücher	für Bücher ausgegebenes Geld	Bibliotheksbesuche
Nichtleser (0 Bücher)	17,2 %	0 %	10,9 %	1,3 %
Sporadischer Leser (1- 6 Bücher)	38,5 %	9,5 %	25,4 %	27,0 %
Regelmäßiger Leser (7-12 Bücher)	15,5 %	11,2 %	16,5 %	17,4 %
Häufiger Leser (13 und mehr Bücher)	28,9 %	79,3 %	47,2 %	54,3 %
Zusammen	100%	100 %	100 %	100%

- Der *Nichtleser* hinterlässt keine Spur im Bereich Buchlektüre, und fast keine im Bereich der öffentlichen Bibliotheken. Seine Spur auf dem Buchmarkt hingegen ist beachtlich: In Zahlen ausgedrückt beträgt sie mehr als die Hälfte des Anteils, mit dem der Nichtleser in der Bevölkerung vertreten ist. Der Kauf von Büchern macht 89 % seines Buchkontakts aus. Das heißt: Im ökonomischen Bereich ist der Nichtleser doch am Geschehen rund ums Buch beteiligt (Geschenke, häusliche Bibliothek), allerdings auch ausschließlich da. Jeder vierte Nichtleser ist darüber hinaus auch an Informationen über Bücher interessiert.
- Die Spur des *sporadischen Lesers* beläuft sich hinsichtlich der Buchlektüre nur auf ein Viertel des Anteils, mit dem er in der Bevölkerung vertreten ist. Gegenüber den übrigen Bereichen bleibt er ungefähr um ein Drittel zurück. Relativ hoch ist sein Anteil am Besuch von Bibliotheken. Auch wenn er nicht viel liest, kauft er doch Bücher und frequentiert Bibliotheken. Für Informationen über Bücher interessieren sich zwei von drei sporadischen Lesern.
- Der *regelmäßige Leser* reproduziert mehr oder weniger nur sich selbst, was gewissermaßen seiner soziokulturellen Pflicht entspricht. Nicht mehr und nicht weniger. Seine Spur zeigt sich ein wenig schwächer im Bereich Buchlektüre; etwas stärker vertreten als es seinem statistischen Anteil an der Bevölkerung entspricht, ist der regelmäßige Leser in den Bereichen Buchkauf und Buchausleihe. Nur einer von fünf regelmäßigen Lesern hat Interesse, sich über Bücher zu informieren.



- Der *häufige Leser* hinterlässt die markanteste Spur im Bereich Buchlektüre, hier übersteigt er seinen prozentualen Anteil an der Bevölkerung um das Dreifache. Das Lesen von Büchern macht fast die Hälfte seines Buchkontakts aus (44 %). Statistisch gesehen ist nicht ganz ein Drittel aller Leser verantwortlich für vier Fünftel jeglicher Buchlektüre und die Hälfte aller Bibliotheksbesuche. Auch in den beiden anderen Bereichen überschreitet der häufige Leser seinen prozentualen Anteil an der Bevölkerung: die Zahl seiner Bibliotheksbesuche liegt fast doppelt so hoch, nur unwesentlich geringer ist er am Kauf von Büchern beteiligt. Nur einer von sieben häufigen Lesern hat kein Interesse, sich über Bücher zu informieren.
- Der *leidenschaftliche Leser* – als Untergruppe der Kategorie häufiger Leser – dominiert signifikant im Bereich Buchlektüre: seine Präsenz hier entspricht dem Sechsfachen seines Anteils an der Bevölkerung; Das Lesen macht 59 % seines Buchkontakts aus. In den übrigen beiden Bereichen übersteigt er – ebenso wie der Vielleser – seinen Anteil an der Bevölkerung ums Doppelte.

Leidenschaftlicher Leser (50 und mehr Bücher)	6,4 %	39,4 %	14,0 %	13,0 %
---	-------	--------	--------	--------

Dass es ihm tatsächlich eher um das Lesen als um den Besitz von Büchern geht, findet darin seine Bestätigung, dass er unter der Rubrik „gekaufte Bücher“ stärker vertreten ist (18 %) als unter der Rubrik „für Bücher ausgegebenes Geld“ (14 %). Interesse an Informationen über Bücher haben sechs von sieben leidenschaftlichen Lesern.

- Die geringsten Unterschiede zwischen den einzelnen Lesertypen lassen sich in Bezug auf das Verhältnis im Bereich Buchkauf feststellen, die größten im Bereich Buchlektüre; der Besuch von Bibliotheken liegt dazwischen. Was bedeutet das? Das Kriterium Lesen unterscheidet uns, das Kriterium Buchkauf verbindet uns. Der Bereich Buchmarkt unterscheidet die Tschechen weniger, sie heben sich eher durch ihre Leseintensität voneinander ab. Von den Bewegungen auf dem Buchmarkt Rückschlüsse auf die Leseintensität zu ziehen, ist damit weniger zuverlässig als umgekehrt. Dasselbe gilt für das Verhältnis von Buchlektüre und Bibliotheksnutzung: Ein häufiger Leser wird eine öffentliche Bibliothek mit größerer Wahrscheinlichkeit nutzen als jemand, der weniger häufig liest. Mit großer Sicherheit lässt sich behaupten: Lesen ist das Tor zu den Bibliotheken und zum Buchmarkt. Dass umgekehrt der Buchmarkt ein Tor zu den Bibliotheken wäre, lässt sich nicht mit derselben Sicherheit sagen.
- Wie sieht der Leser des Jahres 2007 aus? Ergänzend zu der hier vorgelegten soziographischen Beschreibung lässt sich sagen: Er ist kein typischer „Intellektueller“ (bevorzugt er doch spannende Unterhaltungsliteratur und somit eher zeitgenössische Belletristik ohne allzu hohen Anspruch). Auch wenn er anführt, dass er beim Lesen Wert auf sein häusliches, privates Ambiente legt, ist er doch kein „Stubenhocker“ (er trifft sich gern mit Freunden, besucht kulturelle Veranstaltungen und treibt aktiv Sport).

6.3. Grundlegende Literatur

Franzmann, Bodo - Hasemann, Klaus - Löffler, Ditrich - Schön, Erich (Hgg.): *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur, 2001 [1999].

Dąbrowska, Krystyna (Hgg.): *Czytelnictwo za granicą* [Lektüre und Leserschaft im Ausland]. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1986.

Escarpit, Robert: *Das Buch und der Leser. Entwurf einer Literatursoziologie*, übers. von Guy de Maizières. Köln – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1961 [1958].

Frey, Jaroslav: *Výzkum četby průmyslového dorostu* [Die Lektüre der Industriejugend. Eine Studie]. Hodonín: Landgráf, 1932.

Haman, Aleš: *Literatura z pohledu čtenářů*. [Literatur aus der Sicht der Leser]. Praha: Československý spisovatel, 1991.

Chaloupka, Otakar: *Takoví jsme my – čeští čtenáři* [Wie wir tschechische Leser sind]. Praha: Adonai, 2002.

Lesňák, Rudolf: *Literárne dielo a čitateľ* [Literarisches Werk und Leser]. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.

Mann, Peter H. - Burgoyne, Jacqueline L.: *Books and Reading*. London: Andre Deutsch, 1969.

Muth, Ludwig (Hg.): *Der befragte Leser. Buch und Demoskopie*. München ad.: K. G. Saur, 1993.

Stiftung Lesen (Hgg.): *Lesen im internationalen Vergleich*. Teil I. Mainz: Stiftung Lesen 1993 [1990].

Stiftung Lesen (Hgg.): *Lesen im internationalen Vergleich*. Teil II. Mainz: Stiftung Lesen, 1995.

Stiftung Lesen (Hgg.): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*. Mainz: Stiftung Lesen, 2001.

Straus, Grażyna Strauss - Wolff, Katarzyna - Wierny, Sebastian: *Książka na początku wieku. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2002 roku*. [Das Buch zu Beginn des Jahrhunderts. Die gesellschaftliche Reichweite des Buches in Polen im Jahr 2002]. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2004.

Straus, Grażyna Strauss - Wolff, Katarzyna: *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2004 roku*. [Lesen, Kaufen, Leihen. Die gesellschaftliche Reichweite des Buches in Polen im Jahr 2004]. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2006.

Tuček, Milan und Koll.: *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu století* [Die Dynamik der tschechischen Gesellschaft und die Geschicke der Menschen um die Jahrhundertwende]. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003.

Valček, Peter - Rankov, Pavol: *Čítanie 2005. Kultúrny profil detského čitateľa* [Lesen 2005. Das kulturelle Profil lesender Kinder]. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005.

Valček, Peter - Rankov, Pavol: *Čítanie 2006. Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR* [Lesen 2006. Eine Untersuchung zur Situation und zum Niveau der Lesekultur in der SR]. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2006.

Varpio, Yrjö (Hg.): *Finns and Hungarians as Readers*. Tampere: *University of Tampere - Department of Art Studies*, 1991.

Wolff, Katarzyna: *Losy wiejskich czytelników książek. Studium porównawcze* [Das Schicksal der ländlichen Buchleser]. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1993.

7. Anhang: Einige deutsch-tschechische Vergleiche

Abschließend möchten wir hier nun unserer Umfrage in der Tschechischen Republik ein paar Vergleichsdaten aus einer im Jahr 2000 in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Bevölkerungsumfrage an die Seite stellen. Entnommen sind sie dem Buch *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*. Mainz: Stiftung Lesen, 2001. Diese Studie basiert sowohl auf quantitativ (2.530 Befragten) wie auch auf qualitativ ausgerichteten (120 Befragte) Umfragen. Der hier folgende Vergleich bezieht sich auf einige Daten aus den quantitativen Umfrageteilen.

Grundcharakteristika beider Umfragen :

Jahr	Land	Institution	Zahl der Befragten	Alter der Befragten	Grundfrage (Leser – Nichtleser?)
2000	Bundesrepublik Deutschland	Stiftung Lesen	2 530	14+	Wie viele Bücher lesen sie im Jahr?
2007	Tschechische Republik	Národní knihovna ČR / Ústav pro českou literaturu AV ČR	1 551	15+	Wie viele Bücher (Fachbuch, Sachbuch, Belletristik) haben sie im letzten Jahr gelesen?

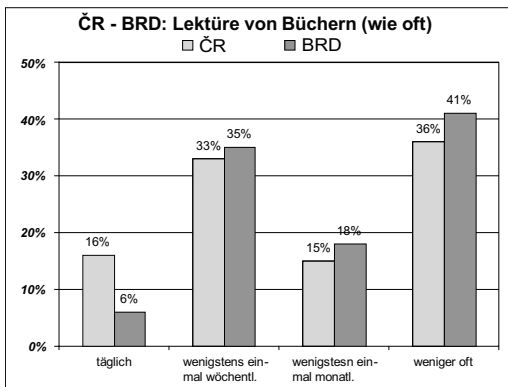
7.1. „Buchkontakt“ (Lektüre, Kauf und Bibliotheksbesuch pro Jahr)

	hat ein Buch gelesen	hat ein Buch gekauft	hat eine öffent- liche Bibli- othek besucht	„Buchkontakt“ (insgesamt)
ČR	83%	71%	40%	65%
BRD	73%	51%	27%	50%
Unterschied absolut	10%	20%	13%	14%
Unterschied relativ	12%	28%	32%	24%

- Die Einwohner der Tschechischen Republik zeigen in allen drei Bereichen des „Buchkontakts“ etwas mehr Aktivität.
- In beiden Ländern herrschen ähnlichen Tendenzen: der größte Prozentsatz des Buchkontakts entfällt auf das Buchlesen; der geringste auf den Besuch der öffentlichen Bibliotheken.
- Lesen ist eine deutliche Mehrheitsaktivität der tschechischen wie der deutschen Bevölkerung, auch der Buchkauf ist in der Tschechischen Republik eine Mehrheitsaktivität, in Deutschland hingegen ist in diesem Bereich nur eine knappe Mehrheit zu verzeichnen; die Nutzung von Bibliotheken ist in Tschechien wie in Deutschland Sache einer Minderheit, wobei diese Minderheit sich in Deutschland noch deutlicher als solche zu erkennen gibt.
- Der relative/prozentuale Unterschied zwischen der tschechischen und der deutschen Bevölkerung ist am geringsten im Bereich Lesen (etwas ein Achtel), am größten im Bereich Bibliotheksbesuch (etwas ein Drittel). Im Verhältnis zum Buch insgesamt steht die deutsche hinter der tschechischen Bevölkerung um etwa ein Viertel zurück.
- In Tschechien wie in Deutschland ist der am stärksten differenzierende Faktor das Bildungsniveau: je höher es ist, desto intensiver ist der Kontakt zum Buch. Häufige Leser und Käufer von Büchern, auch häufige Nutzer von öffentlichen Bibliotheken sind hier wie dort Frauen.
- In beiden Ländern werden am meisten Bücher von Personen mittleren Alters gekauft. Ebenso sind es in beiden Ländern hauptsächlich Angehörige der jüngeren Generation, die die Bibliotheken frequentieren. Anders als in Deutschland erweist sich in diesem Bereich die ältere Generation in Tschechien als wesentlich aktiver.
- Leidenschaftliche Leser (50 und mehr gelesene Bücher pro Jahr) gibt es in der Tschechischen Republik doppelt so viel wie in der Bundesrepublik Deutschland (3 %).

7.2. Lesefrequenz

Wir wollen sehen, ob sich ein Unterschied zwischen Deutschen und Tschechen auch bei einem anderen Parameter nachweisen lässt, nämlich bei der Lesefrequenz.

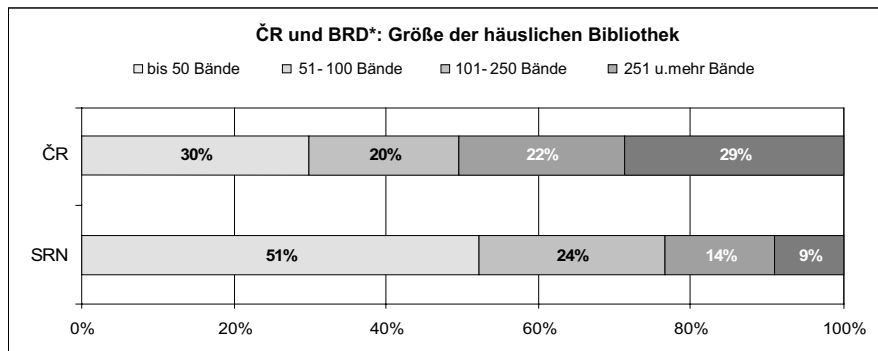


- Der Unterschied zwischen den beiden Ländern bestätigt sich, absolut und prozentual, auch hier.
- Prozentual gesehen liegen für beide Länder mehr oder weniger identische Ergebnisse vor: am stärksten vertreten sind Personen, die sehr sporadisch lesen, gefolgt von denen, die wenigstens einmal in der Woche lesen.
- Der größte Unterschied zeigt sich in der Kategorie der Vielleser: Dreimal so viele Tschechen wie Deutsche lesen täglich.

Quelle: *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, 2001*

- Die Lesefrequenz unterscheidet sich in beiden Ländern auch in Bezug auf das Lebensalter. In Deutschland sind die meisten Vielleser aus der jüngeren Generation, weniger sind es in der mittleren Generation, am wenigsten in der älteren Generation, während es in Tschechien eine große Zahl von Viellesern in der jüngeren Generation gibt, die Zahl in der mittleren Generation abnimmt, um in der älteren wieder anzusteigen (in dieser Gruppe sind die meisten tschechischen Leser vertreten, die täglich lesen). In der älteren Generation gibt es in der Tschechischen Republik allerdings auch eine sehr große Anzahl von Personen, die am wenigsten häufig lesen. In der Altersgruppe, in der es die wenigsten Vielleser gibt, sind gleichzeitig die sehr sporadischen Leser stark vertreten. Die älteste Generation in Tschechien verhält sich deutlich anders als die in Deutschland: von allen Generationen liest sie Bücher am häufigsten, gleichzeitig liest sie am wenigstens oft.

7.3. Größe der häuslichen Bibliothek

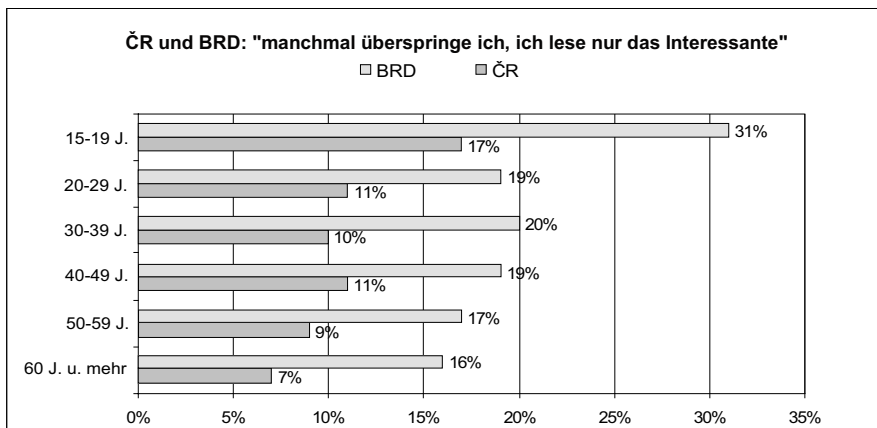


Quelle: *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, 2001*; *1% "weiß nicht, keine Angaben"

- Die Hälfte der deutschen Bevölkerung besitzt bis zu 50 Bände, bei der tschechischen Bevölkerung ist das nicht einmal ein Drittel; drei Viertel der Deutschen haben zuhause bis zu 100 Bücher, drei Viertel der Tschechen bis zu 250 Bücher.
- Mehr als ein Viertel der tschechischen Bevölkerung hat 251 Bände und mehr zuhause, bei den Deutschen gilt das nicht einmal für ein Zehntel der Bevölkerung.
- Die größte Zahl der Bände in der häuslichen Bibliothek verzeichnet in Deutschland die Gruppe der 50-59jährigen, in Tschechien sind es Personen im Alter von 60 Jahren und mehr. Die kleinsten Bibliotheken besitzen in Deutschland Personen im Alter von 60 Jahren und mehr, in Tschechien die Altersgruppe zwischen 30 und 39 Jahren.
- Auch hinsichtlich der Größe der häuslichen Bibliothek ist das Bildungsniveau der wichtigste differenzierende Faktor.

7.4. Lesestrategien

Bei unserer Umfrage in Tschechien haben wir uns in einer Sache von unseren deutschen Kollegen inspirieren lassen: Wir haben von ihnen die Frage übernommen, wie ein Leser liest, welche Lesestrategien er verwendet. Die von uns befragten Personen konnten zwischen mehreren Möglichkeiten wählen, auch konnten mehrere Antworten gegeben werden. Die Teilnehmer der tschechischen Umfrage konnten zwei Antworten geben; auf dem deutschen Fragebogen werden dem Befragten „mehrere Nennungen“ zugestanden. Die folgende Graphik zeigt, wie sich die altersmäßige Verteilung der „ungeduldigen Leser“, also derjenigen, die angegeben hatten, dass sie überspringen und nur das Interessante lesen. Insgesamt beträgt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen nur 2 % (ČR: 14 % - BRD 16 %).



Quelle: *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*, 2001

*) Die Differenz auf 100% für jedes Land (und in jeder Altersschicht) sind übrige Antworten

- Das Phänomen des Überspringens (Lese-zapping) kennt fast ein Drittel der Teens in der BRD; in der Tschechischen Republik ist es nur etwa ein Zehntel.
- Der größte Unterschied findet sich in der jüngsten Altersschicht: Der Anteil der so genannten ungeduldrigen Leser ist in Deutschland fast doppelt so hoch wie in Tschechien. Dieser doch deutliche

Unterschied lässt sich wohl nicht nur damit erklären, dass die Gruppen der Befragten in Deutschland auch um ein Jahr jüngere Personen erfasste (14 und mehr Jahre).

- Bei allen anderen Dekaden erweist sich der Unterschied zwischen deutscher und tschechischer Leserschaft als konstant (8-10 %).
- Beide Umfragen zeigen die gleiche Tendenz: am meisten ungeduldige Leser gibt es im jüngeren Alter, am wenigsten im höheren Alter. In beiden Ländern führt der Weg mit fortschreitendem Alter vom ungeduldigen zum geduldigen Lesen.

7.5. Erste Schlussfolgerungen

Was den Buchkontakt betrifft, lassen sich – so jedenfalls stellt es sich im Verlauf eines Jahres für beide Länder dar – ähnliche Gesetzmäßigkeiten feststellen: am selbstverständlichsten betreiben Tschechen wie Deutsche das Lesen der Bücher, dann ihren Kauf und schließlich die Nutzung öffentlicher Bibliotheken. Sowohl in der Tschechischen Republik als auch in der Bundesrepublik Deutschland greift der Leser am häufigsten weniger oft als einmal im Monat zum Buch. Auch die Geduld der Leser in den verschiedenen Lebensphasen entwickelt sich in beiden Ländern ähnlich. Hier wie dort lesen mehr Frauen. Bestimmender Faktor für das Verhältnis zum Buch ist das jeweilige Bildungsniveau. Deutsche wie Tschechen lassen sich in Sachen Buch am stärksten durch Ratschläge und Empfehlungen von Freunden und Bekannten beeinflussen. In der Tschechischen Republik macht sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern stärker bemerkbar. Die älteste Generation in der Tschechischen Republik ist, was das Buchlesen betrifft, sowohl am aktivsten als zugleich auch am wenigstens aktiv. Die älteste Generation in Deutschland ist dagegen nur die am wenigstens aktive. Anders als in Tschechien gibt es in der deutschen Bevölkerung einen sehr hohen Anteil an ungeduldigen Lesern in der jüngsten Altersschicht. Die Bewohner der Tschechischen Republik besitzen ihren Angaben nach eine deutlich größere häusliche Bibliothek und nutzen auch in wesentlich höherem Maß, als es dem prozentualen Bevölkerungsunterschied zwischen den beiden Ländern entsprechen würde, die Dienste öffentlicher Bibliotheken. Prozentual gesehen zeigt sich die tschechische Bevölkerung in ihrer Beziehung zum Buch um gut ein Viertel aktiver als die deutsche. Wir wollen das lediglich konstatieren. Warum das so ist und woher dieser Unterschied kommt, wäre bereits Gegenstand einer subtileren Auswertung des erhobenen Materials. Eine solche Erhebung müsste die historischen, demographischen und soziokulturellen Besonderheiten beider Länder berücksichtigen.

Kurze Angaben zum Verfasser: Prof. PhDr. Jiří Trávníček, M. A., ist der wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut für tschechische Literatur, Akademie der Wissenschaften der ČR (Brno), und der Hochschullehrer an der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität, Prag. Er ist der Verfasser von folgenden Büchern: *Poezie poslední možnosti* [Poesie der letzten Möglichkeit] (1996), *Na tvrdém loži z psího vína. Česká poezie od 40. let do současnosti* [Die tschechische Poesie seit 1940er Jahren bis zur Gegenwart] (1998; zusammen mit Z. Kožmín), *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy* [Die Geschichte ist tot? Schismen und Dilemmen der modernen Prosa] (2003), *Vyprávěj mi něco... (jak si děti osvojují příběhy)* [Erzähl mir was... (Wie die Kinder die Geschichten aneignen)] (2007); daneben ist er der Mitverfasser von zwei Buchausgaben von Gesprächen: A. Goldflam: *Několik historek ze života A. G.* [Ein Paar Geschichten aus dem Leben von A. G.] (2006; zusammen mit P. Štědroň), D. Šlosar: *Jaké hlavy, takový jazyk* [Welche Köpfe, solche Sprache] (2008; zusammen mit J. Voráč). Er beschäftigt sich mit der modernen tschechischen Literatur, Literaturtheorie, mit der Leser- und Leseforschung und -interpretierung.

Kontaktadresse: J. Trávníček, Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Květná 8, 603 00 Brno. E-mail: JiriTravnicek@seznam.cz.

ČTENÁŘSTVÍ, JEHO VÝZNAM A PODPORA

Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo

Přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze

Stat' Ch. Garbe do češtiny a J. Trávníčka do němčiny přeložila Kateřina Prokešová Sitařová

LESEN, SEINE BEDEUTUNG UND FÖRDERUNG

Forschung, Theorie und Praxis in der Tschechischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland

Vorträge aus dem Fortbildungstag, veranstaltet durch das Goethe-Institut Prag und den Fachverband Bibliothek und Information der Tschechischen Republik am 19. November 2007 im Goethe-Institut Prag

Übersetzung des Vortrages von Ch. Garbe ins Tschechische und des von J. Trávníček ins Deutsche: Kateřina Prokešová Sitařová

Odpovědný redaktor svazku: Zdeněk Matušík.

Odpovědný redaktor edice: PhDr. Ladislav Kurka.

DTP a návrh obálky: Silvie Hejlová

Náklad 250 kusů.

Vydal Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR

Vyšlo jako 24. svazek edice Aktuality SKIP v roce 2008.

Vytištěno ve spolupráci s firmou Ceiba.

ISBN 80-85 851-18-0