

Alfred Messerli

Lesen und Schreiben in der Schweiz 1700-1900

Beim nachstehenden Aufsatz handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Vortrag, der im Rahmen des Symposiums »Zur Kulturtechnik Lesen in der Mediengesellschaft« am 23. März 2001 in der Universität Zürich gehalten wurde.

Die Alphabetisierung der Schweiz zwischen 1700 und 1900 ist eine Erfolgsgeschichte. Während zu Beginn des 18. Jahrhunderts nur eine Minderheit - zwischen 15 und 30 Prozent - lesen konnte (wobei die regionalen Unterschiede gross waren) und eine noch kleinere Minderheit schreiben - zwischen 5 und 15 Prozent (mit zum Teil beträchtlichen Unterschieden zwischen Männern und Frauen), sah es 200 Jahre später völlig anders aus. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die Gruppe derjenigen, die Lesen und Schreiben konnte, von einer Minderheit zu einer Mehrheit, so dass um 1900 davon ausgegangen werden kann, dass sich der Anteil der Analphabeten unter einem Prozent bewegte. Die Fakten sind unbestritten und durch umfangreiche Daten erhärtet. Die Frage jedoch, wem das Verdienst dieses Erfolges zusteht, ist umstritten. Aus der Siegerperspektive der Liberalen war der ausschlaggebende Grund das Volksschulobligatorium, das im Laufe der 30er und 40er Jahre des 19. Jahrhunderts in allen Schweizer Kantonen durchgesetzt wurde. Aus heutiger Sicht greift dieser Erklärungsansatz zu kurz. Die überragende Rolle der <neuen> Schule soll dabei keineswegs unterschätzt werden. Aber die Schule <alten Typus> während der Zeit des Ancien Régime war weniger schlecht als ihr Ruf. Wesentliche didaktische Veränderungen setzten bereits vor 1800 ein. Die wichtigste war die Einführung des Simultanunterrichts anstelle des Individualunterrichts und des Syllabierens statt des Buchstabierens. Ebenso wichtig war der Schreib-Lese-Unterricht, wie er seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts praktiziert wurde. Von überragender Bedeutung aber war seit 1760 die Durchsetzung der literalen Norm. Lesen- und Schreibenkönnen wurde zu einem öffentlich verhandelten Politikum, das langfristig die Mentalität der Bevölkerung veränderte. Plötzlich hatte man sich als Analphabet zu schämen; man wurde zum Gespött in der Öffentlichkeit. Parallel setzt eine Diskussion um den Begriff Humankapital ein.



Die Durchsetzung der literalen Norm

Der Adressatenkreis, an den sich der Diskurs für eine literale Norm richtete, reichte von ungebildeten, knapp alphabetisierten erwachsenen Lesern und Schulkindern bis zu halbgebildeten Leserinnen aus der Oberschicht oder gelehrten Mediatoren wie Schullehrern, Pfarrern und Beamten. Während die erste Gruppe motiviert werden sollte, Lesen und Schreiben als sinnvolle und notwendige Aktivitäten zu begreifen, wollte man der zweiten Argumente und Exempla für das mündliche Gespräch, den Unterricht in der Schule oder die Belehrung von der Kanzel an die Hand geben. Dieser Diskurs zielte darauf, einen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu können, herzustellen und damit die literale Norm (jede erwachsene Person - ob Frau oder Mann - soll lesen und schreiben können) durchzusetzen. Als eigentliche Apologie von Schrift- und Buchkultur bedient er sich unterschiedlichster Textsorten, die Evidenz wird meist narrativ gestiftet und an Einzelschicksalen vorgeführt. Wolfgang Brückner bezeichnete diese von der Forschung bisher wenig beachteten (Kurzprosaerzählungen) als «narrative Aufklärung». Neben einer kausalen Logik spielte die Etablierung einer emotionalen Distinktion zwischen alphabetisierten Personen einerseits und Analphabeten andererseits eine wichtige Rolle. Lesen- und Schreibenkönnen werden mit vernünftigem, moralisch korrektem Handeln gleichgesetzt, Analphabetismus mit Dummheit, Leichtgläubigkeit und Unzivilisiertheit. Es ist nur ein scheinbares Paradox, dass die (Botschaft) dieser Texte lesend zu erschliessen ist. Sie wollen nicht Analphabeten motivieren, lesen und schreiben zu lernen. Sie richten sich vielmehr an Leser und Leserinnen, um diesen das Bewusstsein zu vermitteln, alphabetisiert zu sein und diese kulturellen Praktiken für sinnvoll und notwendig zu halten.

Die Schreib- und Lesefähigkeit werden mit einem hohen Prestigewert ausgestattet. Die Anstrengungen, diesen Status erreicht zu haben, werden emotional honoriert, während umgekehrt ihr Fehlen sozial stigmatisiert wird. Diejenigen, die nicht lesen und schreiben können, werden der

Lächerlichkeit preisgegeben oder werden beschämt. Im Verlauf des Normierungsprozesses sinkt allerdings, wegen der zahlenmässigen Zunahme derjenigen, die lesen und schreiben können, diese Wertschätzung, und zwar in dem Masse, wie die Beherrschung dieser Kulturtechniken allgemein und selbstverständlich wird. Und während der Minimalstandard der als kompetent und (akzeptabel) eingestuften Leistung ständig ansteigt, verschlechtert sich die Position der Analphabeten dadurch noch mehr, und erweitert sich ihre Zahl durch jene (neuen) bzw. sekundären Analphabeten, die nun den Massstäben nicht mehr zu genügen vermögen.¹

Mit Schriftlichkeit wird ein allgemeines Glücksversprechen konnotiert, welches von Wohlstand und gesellschaftlicher Anerkennung bis Freundschaft und Intimität reicht. Der Diskurs bleibt dabei immer anschaulich konkret. Zwei Beispiele sollen davon eine Vorstellung geben.

Die erste Geschichte ist eine Unglücksgeschichte. Sie steht gleich am Anfang des *Schweizerischen Kinderfreundes* und trägt den Titel «Das Spanischfliegenpulver». Datiert wird sie auf das Jahr 1784, als Ort der Handlung wird ein Dorf bei Halberstadt angegeben. Ein Knecht erkrankte:

Sein Brotherr handelte redlich an ihm, hielt ihm einen Arzt, und bezahlte die Arzeney. Der Arzt verordnete etwas zum Einnehmen, und auch ein Spanischfliegenpulver, das dem Kranken auf die Waden gelegt werden sollte. Es steht allemahl an den Arzeneyen auf einem Papier geschrieben, wie man sie brauchen soll. Allein diese guten Leute konnten nicht lesen; sie gaben dem Kranken das Pulver ein, das sie auf die Waden legen sollten. Das wäre lächerlich gewesen, wenn es nicht so übel ausgefallen wäre. Der Kranke ward auf ein Mahl so schrecklich krank, dass den Leuten bange wurde. Man lief zum Arzte. Er kam gleich, that alles Mögliche; aber umsonst. Der arme Knecht musste unter den fürchterlichsten Schmerzen sterben, weil - die Leute im Hause nicht lesen konnten.²

Hier sind Opfer und Täter identisch. Darin ist diese Unglücksgeschichte schlechterdings unübertreffbar. Sie ist auch bei-spielhaft in ihrer dramatischen Zuspitzung hin auf den Tod des Knechtes. Die Kausalität wird damit nicht nur logisch, sondern auch emotional evident. Der Tod ist hier Äquivalent für die Macht der Schrift. Gleich auf der ersten Seite dieses überaus populären Lesebuches für die Grundschule wird auf anschauliche Weise ein Zusammenhang von Tod und Analphabetismus vorgeführt. Mittels der Todesdrohung wird eine Identifizierung der Lesenden mit der Forderung nach Schriftbeherrschung erzwungen.

Das andere Beispiel ist den Analphabetenschwänken zuzurechnen. Diese verbreiten nicht Furcht und Schrecken, sondern Heiterkeit. Über die dummen Analphabeten darf herzlich gelacht werden. Ein «Berner Bräutigam» erhält von seiner Liebsten in Sumiswald (Kanton Bern) einen Brief. Da er nicht selber lesen konnte, liess er sich diesen von seinem besten Freund vorlesen und hielt ihm, damit dieser nichts vom Inhalt des Briefes mitbekäme, mit den Händen die Ohren zu.³ Im vorliegenden Schwank geht es nun nicht mehr um Glück und Unglück; es werden die feineren Unterschiede verhandelt, die vom Lesenkönnen abhängen. Weil der Bräutigam nicht lesen kann und er deshalb auf einen Vorleser angewiesen ist, muss er sein Geheimnis mit einem Dritten teilen. Die durch die Schrift gestiftete Intimität, die er zwischen sich und seiner Geliebten glaubt bewahren zu können, erweist sich, weil er Analphabet ist, als illusionär.

In der zweiten Phase (1780-1850) wird den Lesenden die Einsicht in den arbiträren Charakter der Sprachcodes bzw. der Schrift und den subjektiven Anteil des Lesenden beim Verstehen und Deuten des Gelesenen zugemutet. Die vorher-schende Vorstellung von Literatur als (Information) wird schrittweise überwunden, indem die Lesenden über die Blossstellung des naiven Lesers, der alles, was er liest, für bare Münze nimmt, zur fiktionalen Literatur hingeführt werden. An Stelle der Information, die sich darin erschöpft, aufzuzählen, was es gibt, wird der Leser durch die literarische Fiktion qua Identifikation in einen dialektischen Prozess verwickelt. Jetzt taxiert eine differenzierte Haltung bestimmte Lese-stoffgruppen generell oder entsprechend dem Geltungsbereich (Religion, Beruf) und dem sozialen Stand, Alter und Geschlecht der Konsumenten und Konsumentinnen als ungeeignet oder gefährlich.

Dieser Einschätzung liegen Vorstellungen über die Wirkungsmacht bestimmter Textsorten (Romane, Novellen, Theaterstücke, populäre Lesestoffe, <Volksbücher> usw.) zugrunde. Sie wurde bei jungen

Menschen als grösser angenommen als bei älteren, grösser auch bei Frauen als bei Männern; grösser endlich bei sozial tieferstehenden Personen als bei höherstehenden. Der Auswahl geeigneten Lesestoffes wird grosses Gewicht beigemessen. Der Skepsis, sie den Lesenden, besonders den Jugendlichen, selber zu überlassen, begegnet man durch das ganze 19. Jahrhundert. Öffentliche Jugend- und Volksbibliotheken galten als taugliches Selektions- und Steuerungsinstrument. Gefordert wird von den Schülern und Erwachsenen eine distanzierte, reflektierende Lektüre, die der Suggestion des Textes zu widerstehen vermag. Es sollte langsam gelesen werden, und jedes Buch, das man zu lesen anfängt, sollte (ausgelesen) werden. Weiter hatte man Lektüreindrücke, Lesefrüchte und Erzählgerüst schriftlich festzuhalten. Von dieser bevormundenden Lektüreglementierung ist eine ältere Tradition zu unterscheiden, die sich gegen die angemasste Autorität der Bücher bzw. des Bücherwissens stellt und den angelesenen Kenntnissen die Selbsterfahrung vorzieht.

Die Idee des Humankapitals

In der dritten Phase (1800-1900) werden endlich konkrete Nutzungsvorschläge der Schrift wie das Führen eines Wirtschaftsbuches, eines Haushaltsbuches oder eines Tagebuches und das Schreiben von Briefen vorgestellt, wo weniger das *Warum als das Wie* im Vordergrund steht. Lesen, Schreiben und Bildung allgemein werden seit 1800 für ein kleines Land wie die Schweiz für überaus wichtig gehalten. So rät Das Helvetische Volksblatt, jene «Hülfsquellen» zu entwickeln, die in uns selber liegen, da «wir Helvetier» ein kleines Volk seien, das vieler Vorzüge anderer Länder entbehre. (Das helvetische Volksblatt 1799: 265). In einer gekrönten Preisschrift über die Verbesserung der öffentlichen Töchterschulen der Stadt und Republik St. Gallen heisst es schon 1790: «Unter allen Staaten müssen vorzüglich diejenigen, die ihren Wohlstand weder ihrer vortheilhaften Lage, noch ihren Ländereien, noch dem Ueberflusse an Naturprodukten zu verdanken haben, auf eine sorgfältige Erziehung beyder Geschlechter, und besonders des Weiblichen; auf Anführung derselben zur Arbeitsamkeit, Geschicklichkeit und guter Wirthschaft sehen; indem dieses die einzigen Mittel sind, die ihren Wohlstand, ihre moralische und gesellschaftliche Glückseligkeit befördern, erhalten und vermehren können.»

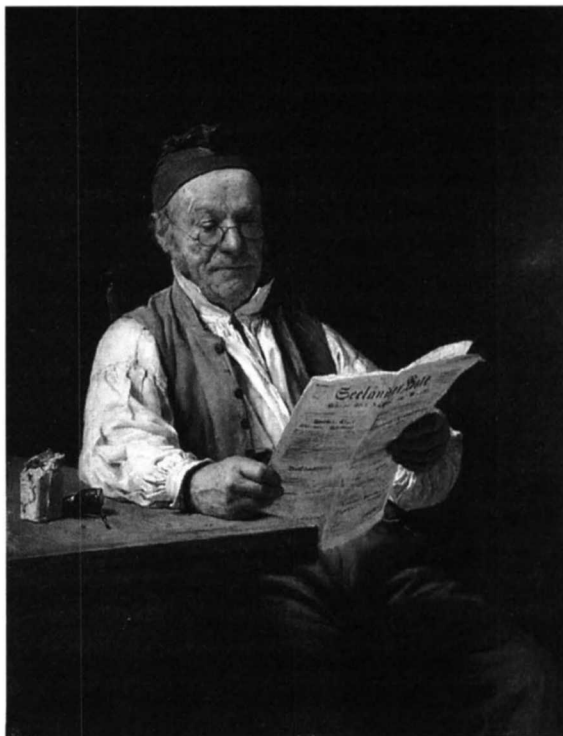
Diese Idee eines *Humankapitals* wird besonders in der Rede von Pfarrer Jakob Heer (1784-1864), Pfarrer in Matt (Kanton Glarus) am 29. März 1835 ausgeführt. Während sich die Bevölkerung beständig vermehre, bleibe Grund und Boden immer gleich gross. Nur durch Bildung der Jugend gewännen wir ein «unveräusserliches Kapital, das weder <verrinnen noch verbrünnen> [sc. zerrinnen noch verbrennen]»⁴ könne.

Lesen- und Schreibenkönnen werden auch zur Voraussetzung eines sozialen Aufstiegs, einer Schichtmobilität erklärt. Wenn ein Solothurner Bauer in einem 1789 im *Solothurnerischen Wochenblatt* abgedruckten Dialog es lächerlich findet, dass «die Buben klüger werden sollen als die Alten»,⁵ so wird in einer Predigt einem Bauern, der eine ähnliche Meinung hegt, der beständige Wandel der Verhältnisse entgegengehalten. Mit diesem Argument wird die absolute Verfügungsgewalt der Eltern bzw. der Väter über ihre Kinder in Frage gestellt. Sie würden sich an «fremdem Gute» vergreifen, wenn sie sich nicht um die Ausbildung ihrer Kinder kümmerten. Zwar seien viele Kenntnisse und Wissenschaften für die wenigsten nötig, «aber wenigstens schreiben und lesen lernen ist jeder Menschenklasse nützlich, sogar dem Bettler, wenn er es gehörig benutzet». Die Ärmsten bedürften der Schule, des Lesens und Schreibens am meisten. Für diese, «die im Bettel aufgewachsen, ist die Schule beynahe das beste Mittel, sie vom Bettel los zu machen.»⁶

In Lesebüchern, die nach 1850 erschienen, begegnet man derlei Überlegungen nur noch vereinzelt. In einem Tessiner Lesebuch etwa tritt ein Kaminfegerjunge auf, der nie in die Schule gehen konnte und deshalb weder lesen noch schreiben kann. Er ist eine die Schüler motivierende und abschreckende Kontrastfigur, die sich sehnlich wünscht, die Schule wie die anderen Kinder besuchen zu dürfen.

Schriftlichkeit wird in diesem Textkorpus mit einem individuellen Glücksversprechen (Wohlstand, gesellschaftliche Anerkennung, Intimität), mit ökonomischen Vorteilen (Zeitersparung, Geld) und Un-

abhängigkeit konnotiert. Die Notwendigkeit einer vertikalen Kommunikation zwischen Obrigkeit und Untertanen, zwischen politischen Behörden und Bürgern wird hingegen nur selten in Betracht gezogen und ist als Argument gewiss auch weniger attraktiv. Nach Johann Heinrich Meili (1767-1813) funktioniert diese Kommunikation deshalb so schlecht, weil in den Schulen das Schreiben, die Sprachlehre und Rechtschreibung nicht oder ungenügend gelehrt werden und viele deshalb die «vervollkommnete ausgebildete Sprache», in welcher öffentliche Vorträge, Belehrungen, Nachrichten und Verordnungen erteilt werden, nicht verstehen.⁷ Dass die politische Partizipation der Bürger nach 1830 Lesen und Schreiben voraussetzt, darüber diskutieren im *Vaterländischen Gespräch* (1831) des Leonhard Karl Inderbitzin (1774-1836), einem Landwirt aus Idach bei Schwyz, ein «Schwyzer Bauer im Hirtenhemd» und ein «Bauern-Rathsherrn»: *«Ist die Schule nirgends nothwendiger unentgeltlich einzurichten, als in unserm demokratischen Kanton, wo jeder, der einen guten Rock vermag, nach selbem für klug und brav gemessen wird, und also Zutrauen finden kann, zum Rathsherr, Richter und Kirchenvogt gewählt; oder wo das Gesetz ihn zwingt, als Vogt aufgestellt zu werden, [...]. Wenn aber der Ehrbarst Nächstverwandte, laut Landrecht, als Vogt bestellt werden kann und soll, so ist zur getreuen und richtigen Verwaltung des Vogtwesens das Schreiben, Lesen und Rechnen eine nothwendige Sache, die auch unter dem gemeinen Volke mehr gekannt und geübt seyn sollte. Aber die meisten Aeltern hier mit Kindern gesegnet, vermögen solche nicht in die Schule zu schicken, bis sie nur im Stande wären, eine gehörige Vogts-Rechnung abzulegen.»*³ Stimmen, die diesem Diskurs für eine allgemeine literale Norm widersprechen, gibt es praktisch nicht.



Albert Anker, *Bener Bauer liest Seeländer Bote*. Öl auf Leinwand, 1878, Musée d'art et d'histoire, Neuchâtel

Simultanunterricht versus Individualunterricht

Von den Neuerungen, die in den Alltagsschulen schrittweise verwirklicht wurden, waren der Simultanunterricht und die Klasseneinteilung nach Lernniveaus (nicht nach Alter) am folgenschwersten. Der Zusammenunterricht erforderte und schuf neue Unterrichtsmedien wie identische Klassensätze von Lesebüchern, Wandtafeln und Tabellen. Und er veränderte die Einrichtung der Schulstube. Die direkte Sicht jedes Schülers <nach vorn> (Unterricht aus der <Ferne>) zum Lehrer, zur Wandtafel

oder auf die Tabelle musste durch eine einheitliche Ausrichtung der Schultische oder -bänke gewährleistet sein (Frontalunterricht). Das didaktische <Setting> wurde dadurch grundlegend verändert. Anstelle individuell zugeteilter <Lernportionen> traten Lernziele, die von einem Kollektiv, der Klasse, in einer vorgegebenen Zeitspanne erreicht werden sollten. Diese Unterrichtsform erforderte die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers. Er musste alle Schüler einer Klasse gleichzeitig wahrnehmen und in das Unterrichtsgeschehen einbinden. Der Simultanunterricht brachte einen gewaltigen Zeitgewinn, eine Vervielfachung der kommunikativen Akte (Lernprozesse) zwischen Schüler und Lehrer, und er ermöglichte die Gliederung des Stoffes und dessen Verteilung auf die verschiedenen Jahre. Die Einführung und Verbreitung der österreichischen Normalmethode durch die Lehrerkurse im Luzerner Kloster St. Urban (1780-1785, 1799, 1801, 1802, 1804 und 1805) fand, wenn auch gebremst durch konfessionelle und sprachliche Schranken, im Kanton Solothurn, im Fürstbistum Basel, in den Kantonen Zug, Uri, Schwyz, Nidwaiden, Obwalden und während der Helvetik (1798-1803) auch in den paritätischen Kantonen Baden, Linth und Thurgau statt. Weitere Ableger der österreichischen Normalen waren das vorderösterreichische Fricktal, Fribourg und die Fürstabtei St. Gallen. Katholische Schultheoretiker wie Johann Ignaz von Felbinger, Pater Nivard Crauer und Pater Isidor Moser versprachen sich vom Zusammenunterricht durch das dadurch stimulierte Konkurrenz-, Ehr- und Schamgefühl und eine nicht nachlassende Aufmerksamkeit seitens der Schüler eine gesteigerte Motivation und durchschnittlich bessere schulische Leistungen. Das Chor- oder <Tutisprechen> war im Leseunterricht wesentliches Kontrollinstrument.



Albert Anker, *Landschule*, 1890, Kunstmuseum Basel

Individuelles lautes Lesen versus stummes Lesen; intensive Lektüre versus extensive Lektüre

Möchte man erfahren, wie denn gelesen wurde, wenn einfache Leute einen Text (vor-)lasen, dann hat man sich erst einmal damit abzufinden, dass darüber nur wenige Quellen Auskunft geben. Wenden wir uns einmal den tatsächlichen Lektüre-praktiken zwischen 1750 und 1820 zu, soweit sie sich rekonstruieren lassen. Drei Situationen sollen zeigen, wie heterogen sich die Lektürepraktiken zwischen 1750 und 1820 präsentierten.

Die erste Situation ist in den späten fünfziger Jahre des 18. Jahrhunderts anzusiedeln. Heinrich Bosshard (geb. 1748), Sohn eines Tagelöhners von Rümikon bei Winterthur, beschreibt in seiner Autobiographie, wie er, ohne in die Schule zu gehen, lesen lernte, indem sein Vater «an den Sonntagen sehr viel, und überlaut in der Bibel las». Bosshard suchte dann die Worte selber in der Bibel auf und wiederholte jedesmal das Gehörte, bis er selber lesen konnte. Bald las er, im Verborgenen und leise die Bibel: «Aber mein Leiselesen lag meinen Eltern gar nicht recht; sie schlugen mich: <Ich soll laut lesen>. Das könnt ich nicht; denn ich wollte den Nachbarsweibern durchaus nicht zum Gelächter werden. Endlich Mess man mich doch den Sonntag ruhig über meiner Bibel sitzen, und ich unterhielt mich auf eine ganz eigene Art mit ihr.» (Bosshard 1/2 und 4) Die zweite Situation ist den Lebenserinnerungen von Jakob Stutz (geb. 1801) von Isikon bei Hittnau im Zürcher Oberland entnommen. Jakob Stutz kam, nachdem er seine Eltern verloren und auf einer Mühle gearbeitet hatte, mit achtzehn Jahren für einige Zeit ins Pfarrhaus, um Unterricht in der deutschen Sprache zu erhalten. Eines Tages überreichte ihm der Pfarrer ein Geographiebuch der Schweiz und forderte ihn

auf, darin zu lesen. Jakob Stutz setzte sich ans Fenster und las sehr laut - denn anders zu lesen wusste er nicht: *«Der Pfarrer hustete mehrmals und die Frau Pfarrer ächzte. Endlich rief der Pfarrer: <Weist du nicht, wie man lesen muss?> Ich erschrak, weil ich meinte, ich spreche die Worte nicht ganz nach der neuen Lehre aus und gleich las ich mit verstärktem Ton und sehr gedehnt: Dain, main u. s. w. <Halt's Maul!> rief endlich der Pfarrer wieder, <und lies leise, man kommt ja fast um's Gehör, und oh-nediess störst du mich an meiner Arbeit.> Beschämt begann ich leise zu lesen und flüsterte ausserordentlich fleissig und ernstlich fort, so dass es zischte und pfiff, als ob der Bisiwind [sc. Nordwind] durch die Spalten wehe. Der Pfarrer hustete wieder und scharrte mit den Füßen - Frau Pfarrer warf ihr Buch auf den Tisch und fing an zu spinnen, dass es knurrte und surrte. Aber mein Lispeln, Flistern und Zischen brach sich Bahn durch alles Geschnarr, Geknurr, und Gesurr hindurch und gelangte in Aller Ohren hinein. Dem Pfarrer ging die Gedult aus, er stellte sich vor mich hin und ahmte spottend mein Lesen nach. Ob man so närrisch thun müsse? Ob ich nicht wisse, dass man auch mit geschlossenem Mund, ohne einen Laut zu hören, die Worte nur in Gedanken lesen könne? - Das soll ich mir ein für alle Mal gesagt sein lassen, weder laut noch leise zu lesen, wenn es mir nicht ausdrücklich befohlen sei.»* (Stutz, 517-518)

Die dritte Situation ist dem *Räsonierenden baurengespräch, über das bücher lesen und den üsserlichen gottesdienst* entnommen, einem Theaterstück, das Ulrich Bräker (geb. 1735) 1777 verfasste, und das die Probleme behandelt, die das Lesen im Toggenburg, einer frühen protoindustriellen Region, mit sich bringt. Darin kritisiert eine Grete das «büchernaschen» ihres Mannes. Sie hatte ihn «vor dem mittagessen ob das hauss, hinter ein gebüsch» das Lehrreiche *Magazin für Kinder* von Mme Leprince de Beaumont lesend angetroffen und Krach geschlagen. Was sie ihrem Manne vorwirft, ist seine Pflichtvergessenheit, die bei den kargen ökonomischen Verhältnissen, wo vorerst die «notdurfft» befriedigt werden musste, um so schwerer wog. Darüber hinaus deutet sie das stille Lesen ihres Mannes als eine Form verweigerter Kommunikation: «[D]ennk doch, wann du ein weib wärest; und dein mann würde dich immer fliehn, [...] oder mit einem buch dahoken, kein wort sagen, kein mund regen, kein aug bewegen, als wann du ein stummer hund wärest: würd dir dein leben nicht saur, und ewig langweilig seyn.»⁹

Die drei Situationen sind deshalb aufschlussreich, weil hier jeweils eine Lektürepraktik als befremdlich (sprich: <modern> oder <veraltet>) Anlass zu einer Auseinandersetzung wurde. Wenden wir uns zuerst den nicht-modernen Lesern und Leserinnen zu: In unseren drei Beispielen sind das die Eltern Heinrich Bosshards, Jakob Stutz, die Grete. Es sind im Lesen wenig geübte Personen, die das stumme oder leise Lesen anderer mit Beunruhigung und Abneigung vermerken, denn es stimmt nicht mit ihrer Vorstellung bzw. Erwartung von Lesen überein. Für sie ist «Lesen, das ist Sehen und Hören einerseits und Verstehen andererseits, eine dreifaltige Einheit» (Balogh, 95). Ihnen war das laute Lesen, bei dem sie die Klanggestalt eines Wortes oder eines Satzes hörend erfuhren, unverzichtbare Verstehenshilfe. Die Gründe dafür liegen in ihrer eigenen Lesesozialisation. In den Grundschulen war bis um 1800 die Praxis des individuellen lauten Lesens vorherrschend. Die Haupttätigkeit des Lehrers bestand in der Zuteilung individueller Lektionen und in der Kontrolle des Auswendiggelernten, der erhaltenen Memorierpensa oder «Letzgen» (das heisst Lektionen); der einzelne Schüler las die ihm aufgegebene Lektion während der Stunde laut, um sich dann anschliessend während weniger Minuten vom Lehrer «überhören» (abhören) zu lassen. Dieses gleichzeitige Lesen unterschiedlicher Lektionen wurde von den aufgeklärten Kritikern des Individualunterrichts um 1800 als «Gesummse», «Geplärr» und «Gewinsel» beschrieben, das man vernehme, sobald man sich einer Grundschule näherte. Das Beharren der Schulen im Ancien Régime auf einem buchstäblich abfragbaren Bibel- bzw. Katechismuswissen, das auswendig gelernt werden musste, verlangte ähnliche didaktische Methoden, wie sie den Talmudschulen und den Grundschulen des Orients längst vertraut waren. Durch die Oralisierung, das heisst durch das laute Lesen lernt man einen Text leichter auswendig. Erich Schön spricht denn vom «*mnemotechnischejn*» Gebrauch des lauten Lesens» (Schön, 107).

Aber es geht nicht nur darum, Defizite zu benennen. Wenn Grete das stumme Lesen ihres Mannes

als Kommunikationsverweigerung bezeichnet, so muss man ihr beipflichten. Andererseits hat man das stille Lesen ihres Mannes als den Anfang eines Individualisierungsprozesses zu würdigen. Dass er sich wie ein Kind hinter einem Busch verstecken muss, zeigt die prekären Voraussetzungen für einen solchen Prozess im ländlichen Toggenburg. Auch das Schamgefühl, das Heinrich Bosshard beim Lautlesen empfindet, weist in dieselbe Richtung einer zunehmenden Individualisierung, die zwischen dem <eigenen> und dem <nicht-eigenen> unterscheidet.

Gehen wir noch etwas genauer auf den Vorwurf des <Büchernaschens>, des <Allerleilesens>, den die Grete gegenüber ihrem Ehemann formulierte, ein. Günter Erning hat die Argumentationsfigur gegen die <Lesesucht> überzeugend als eine behauptete «Gefährdung der vom <ganzen Haus> repräsentierten Ordnung» analysiert (Erning, **86-88**). Nicht nur würden der unnötige finanzielle Aufwand durch Bücherkäufe und Leihgebühren und die mit Lesen versäumte Zeit das Wirtschafts- und Lebensgefüge in Mitleidenschaft ziehen. Die «in der Struktur der extensiven Lektüre angelegte Absonderung» und Vereinzelung der Lesenden und der raschere Umlauf der Lesestoffe führt zu divergierenden Leseerfahrungen und zum Ende eines in der Wiederholungslektüre immer gleicher Texte gesicherten, für die Angehörigen des <Hauses> identischen und verbindlichen Orientierungshorizontes: «Die dadurch eingeleitete Subjektivierung der Rezeption unter dem Anspruch der Gültigkeit eröffnete dem einzelnen Leser Orientierungs- und Informationsmöglichkeiten, die die Konformität der Ordnungsvorstellungen durchbrechen und eine Abgrenzung des einzelnen vom Gefüge des <ganzen Hauses> begünstigen konnten.» Dass diese durch den solitären Leser eingeleitete soziale Fragmentierung und Individualisierung, ob nun eingebildet oder real, bei den Zeitgenossen Ängste auszulösen vermochte, darf nicht verwundern. Unter anderem führte das solitä-re Lesen immer neuer und anderer Lesestoffe durch meist junge Leute und die entsprechenden Lektüreerfahrungen zu einem neuen Wissen, an dem nicht alle gleich partizipieren. Dieser Verlust eines gemeinsamen Wissens (cognitive sharing) durch den selbstverständlichen Medienumgang der jüngeren Generation wurde von der älteren als Generationenkonflikt wahrgenommen.

1 Vgl. Levine 1991: 79. Erich Schön hat in diesem Sinne die Frage aufgeworfen, ob das Phänomen des funktionalen Analphabetismus» der Industrieländer nicht eher mit nicht mehr ausreichenden Kompetenzniveaus denn mit steigenden Zahlen der Analphabeten zu tun habe; vgl. Schön 1993:4.

2 Schweizerischer Kinderfreund. Hrsg. von Johannes Schulthess. [Zürich: Schulthess] 1808, 1.

3 Der Republikaner Kalender 1854 XXIII: 35.

4 Fels, Johann Michael und Georg Wetter: Zwo gekrönte Preisschriften über die Verbesserung der öffentlichen töchterschulen der Stadt und Republik St. Gallen. St. Gallen: Huber und Co. 1790: X, XI.

5 Allgemeine Schweizerische Schulblätter 1835 1,2: 3-39, hier 17.

6 Solothurnerisches Wochenblatt 1789 II: 166.

7 Inderbitzin, Leonhard Karl: Ehestand-Spiegel. Zug: Blun-schi 1826: 30/31. Vgl. ebenso Schön, Joseph Franz: Von dem Nutzen einer wohleingerichteten Schule. Zug: Blun-schi 1803: 19.

8 Vgl. Meili, Hans Heinrich: Der schweizer'sche Briefsteller. Zweyter Theil. St. Gallen: Zollikofer und Züblin 1810 I: XII.

9 Inderbitzin, Carl Leonhard: Vaterländisches Gespräch. Zug: Blunschi 1831: 35.

10 Kantonsbibliothek St. Gallen, Vadiana (St. Gallen): Ms. 918: p. 23 und 32.

Josef Balogh: «Voces Paginarum». Beiträge zur Geschichte des lauten Lesens und Schreibens. In: Philologus, Zeitschrift für das klassische Altertum und sein Nachleben NF XXXVI (1927), S. 84-109, 202-240.

Heinrich Bosshard: Eines schweizerischen Landmannes, Lebensgeschichte, von ihm selbst beschrieben.

Herausgegeben von Johann Georg Müller. Winterthur: Steinerische Buchhandlung 1804, S. 1-2.

Eckehard Catholy: Karl Philipp Moritz und die Ursprünge der deutschen Theaterleidenschaft. Tübingen: Niemeyer 1962.

Günter Erning: Das Lesen und die Lesewut. Beiträge zu Fragen der Lesergeschichte; dargestellt am Beispiel der schwäbischen Provinz. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1974.

Levine, Kenneth: Die politische Ökonomie der Illiteratität. In: G. Stagi, J. Dvorak und M. Jochum (Hrsg.): Literatur/Lektüre/Literarität. Wien: ÖBV - Büro Medienverbund 1991, S. 72-78.

Gerhard Sauder: Die Bücher des Armen Mannes und der Moralischen Gesellschaft im Toggenburg. In: Buch

und Sammler. Private und öffentliche Bibliotheken im 18. Jahrhundert. Heidelberg: Winter 1979, S. 167-186.
Erich Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit/oder die Verwandlung des Lesers. Mentalitätswandel um 1800.
Stuttgart: Klett-Cotta 1987 (Sprache und Geschichte; 12).
Jakob Stutz: Sieben Mal sieben Jahre aus meinem Leben. Als Beitrag zu näherer Kenntniss des Volkes.
Pfäffikon, Kanton Zürich: J. U. Zwingli 1853, S. 517-518.

Alfred Messerli, Grimselstr. 25, 8048 Zürich. a.messer@bluewin.ch