

ZEIGE MIR, WAS DU LIEST



BERUFSLEARNENDE
ENTDECKEN
DIE BIBLIOTHEK

h
e
p

Kornhausbibliotheken KoB,
Berufsfachschule gibb (Hrsg.)

«DICHTERISCH WOHNET DER MENSCH» – ALTE ZÖPFE IN DER BERUFSBILDUNG?

ESSAY VON RUTH SCHORI BONDELI

Deutschunterricht auf der Sekundarstufe II ist traditionell auch Literaturunterricht. Die Klassenlektüren von Frischs «Biedermann und die Brandstifter» und Dürrenmatts «Besuch der alten Dame» sowie die anschliessenden Interpretationsaufsätze gehören zu den einschlägigen Bildungserfahrungen vieler ehemaliger Lernender an schweizerischen Gymnasien, Mittelschulen und Berufsfachschulen – und für nicht wenige von ihnen endet mit diesen Lektüren und der schweisstreibenden Aufsatzschreiberei auch die Beziehung zur Belletristik. Sie lesen, aber nicht Literatur, sie schreiben, aber nicht Aufsätze. Gedichte, Romane und Theaterstücke derjenigen Sorte, die dem schulischen Kanon zugerechnet werden (weil sie genug gewichtig, unzugänglich und langweilig sind), gehören fortan nicht mehr zu ihrer Lebensausstattung. Und wenn sie je einem Vers begegnen, der so altmodisch ist und klingt wie das Hölderlin-Zitat im Titel dieses Essays, wissen sie: Das geht mich nichts an. Das hat nichts mit mir zu tun. Weiteres noch: Jugendliche aus anderen Sprachgemeinschaften, die in der Schweiz eine Berufsfachschule besuchen, identifizieren das Hölderlin-Deutsch keineswegs als Dichter-Deutsch, das von der aktuellen Alltagssprache abweicht (wohnet statt wohnt; umgedrehte Wortstellung eines einfachen Hauptsatzes). Das Zitat ist ihnen einfach nur fremd. Sie persönlich wohnen nicht dichterisch, sondern in einer zu engen Wohnung in der Agglomeration. Ist Literatur ein alter bildungsbürgerlicher Zopf, der (zumindest) in den pragmatisch ausgerichteten Berufsfachschulen endlich gekappt werden muss, oder wohnt der Mensch – ja genau: der Mensch, was nicht weniger meint als die Frauen und Männer und Jugendlichen und Kinder jeden Alters, jeder Herkunft und auch in der heutigen Zeit – tatsächlich dichterisch? Er wohnt zweifellos auch dichterisch, und von diesem «Zweiten Wohnsitz» soll hier bezogen auf Berufslernende ausführlicher die Rede sein.

Der Sprachunterricht an den schweizerischen Berufsfachschulen wurde in den letzten Jahren neu profiliert. Deutlicher als in anderen Zielgruppen der Sekundarstufe II steht er heute im Dienst der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden. Das heisst, es dreht sich im Sprachunterricht der Berufsfachschulen (fast) alles um die Tatsache, dass Sprache gebraucht wird, um den alltäglichen Herausforderungen des professionellen und privaten Lebens beizukommen. Täglich sind die Berufslernenden in ihren Betrieben von Sprache umgeben, die sie verstehen sollten. Es werden ihnen mündliche oder schriftliche Aufträge erteilt, Erklärungen präsentiert, Anleitungen und Fachtexte vorgelegt. Sie sind aufgefordert, sich sprachlich zu äussern, in einem erwachsenen Umfeld Kontakt aufzunehmen, zu grüssen, sich zu entschuldigen, nachzufragen, Stellung zu beziehen, Auskunft zu geben und Konflikte zu lösen. Sie schreiben E-Mails, Telefonnotizen, Rapporte und

füllen Tabellen aus. Dieses vielfältige sprachliche Handeln beschränkt sich natürlich nicht auf die betriebliche Arbeit. Es setzt sich fort im berufskundlichen Unterricht (BKU) in den Schulen, in den überbetrieblichen Kursen (üK), in den Familien und Peergroups, in Sportvereinen und anderen Freizeitbereichen. Was immer sich in den verschiedenen Lebenswelten der Lernenden sprachlich ereignet, wird im allgemeinbildenden Unterricht (ABU) der Berufsfachschulen zum Lerninhalt. Hier wird die Sprache als wichtigstes Instrument der Kommunikation untersucht und geschärft. Wie liest man einen Sachtext so, dass die Lektüre Sinn ergibt und das Verständnis für einen Sachverhalt vertieft? Wie schreibt man freundliche, verständliche und zielführende Mails? Wie führt man ein Konfliktgespräch, das für beide Parteien fair und anständig verläuft? Wie merkt man sich Handlungspunkte eines mündlichen Auftrags? Besser zuhören, lesen, sprechen und schreiben in beruflichen, schulischen und privaten Alltagssituationen – das visiert der Sprachunterricht in den Berufsfachschulen prioritär an.

Ein ambitioniertes Ziel wie dieses hat seinen Preis. So sinnvoll die Konzentration auf die pragmatische Sprachverwendung ist, so wertvoll es ist, in der beschränkten Lernzeit eine klare, präzise und strukturierte Sprache zu fördern, die auf unkomplizierte Verständigung aus ist, so unumgänglich es für Bildungsinstitutionen ist, im Sprachunterricht auf der Sekundarstufe II einen Lernschwerpunkt zu setzen, der auf die Erfordernisse der Lebenswelten ihrer Lernenden eingeht, so bedauerlich ist doch auch, dass im Sprachunterricht der Berufsfachschulen die künstlerische Sprachverwendung nur am Rande vorkommen kann. Denn Berufslernende brauchen Literatur.

Menschen können ihre Sprache an kurzer und an langer Leine führen. Sie brauchen – im Sinne von nutzen und von nötig haben – eine gezügelte, disziplinierte, formelhafte, möglichst korrekte Sprache einerseits und eine unbotmässige, suchende, stammelnde und taumelnde andererseits, und das ganz unabhängig von Bildungsnähe oder -ferne, von Migrationsgeschichte oder vom Niveau ihrer Sprachverwendung. Alle pendeln wir sprachlich zwischen den Polen von Gesetz und Freiheit, von Anpassung an Normen und Überschreitung dieser Normen, von Tradition und Innovation. Besonders vitale Pendlerinnen und Pendler sind Jugendliche. Sie scheinen intensiv zu begreifen, wie unfertig die Welt ist, in die sie hineingewachsen sind, und wie stark sie sich gerade über Sprache gestalten lässt. Neue Wörter und Formulierungen, ungewohnte Artikulationen sowie eigenwillige Kombinationen verschiedener Sprachen vermehren, dass die junge Generation sprachlich weitergeht und sich Freiheiten erlaubt. Umgekehrt gelingt es Jugendlichen erstaunlich gut, sich sprachlich an Erwartetes anzuschmiegen. Gerade Berufslernende kommunizieren oft sehr kurze Zeit nach dem Berufseinstieg bereits in einem unmissverständlichen Branchencode und zeigen damit ihre Bereitschaft und Fähigkeit, in bestimmten Situationen den geltenden Normen zu entsprechen. Das sprachliche Hin und Her zwischen den Polen des Vorgegebenen, Stablen und Normierten auf der einen und des Unerwarteten, Überraschenden, Neuen auf der anderen Seite ist ein jahrhundertealtes Phänomen, das immer schon die Bedürfnisse nach Sicherheit

einerseits und nach Bewegung andererseits befriedigt hat. Für Verlässlichkeit sorgen beispielsweise Fachsprachen und Berufssprachen, für Bewegung sorgt unter anderem die Literatur. Eines ohne das andere macht keinen ganzen Menschen, keine ganze Fachperson, keine Berufslernende und keinen Berufslernenden.

Jugendliche (und Erwachsene) werden sprachlich in Bewegung versetzt, wenn sie Beobachtungen und Erfahrungen machen, die mit den vorgeformten Wendungen und Ausdrucksmustern, die die Sprachgemeinschaft für sie bereithält, nicht angemessen versprachlicht werden können. Sie haben die Fähigkeit, ausserhalb eines So-sagt-man nach Formulierungen zu suchen, die bislang nicht verwendet wurden. Ziel dieser Suchbewegung ist nicht primär das Ausserkraftsetzen der bislang geltenden sprachlichen Regelungen, sondern das Finden der passenden Ausdrucksmöglichkeit für eigene Gedanken und Wahrnehmungen, für Erkenntnisse, Gefühle und Willensakte. Selbst wenn es sich bei diesen sprachlichen Trouvaillen jenseits des Normalen gelegentlich um minimale Variationen des bislang sprachlich Vertrauten handelt (ich denke beispielsweise an kaum hörbare, aber generationentypische Verschleifungen von Endsilben), sind sie doch als Grenzüberschreitungen für die agierenden Personen wirkungsvoll. Jugendliche erfahren im sprachlichen Bereich Freiheit, Gestaltungskraft und Selbstwirksamkeit. Sie überschreiten in der Sprache Grenzen des Geltenden und Hergebrachten, ohne dass die Gemeinschaft diese Grenzüberschreitung sanktioniert. Vielmehr werden die neuen Aussageweisen kritisch beäugt bzw. «beohrt» oder wohlwollend begrüsst und nicht selten wenig später ins Repertoire der gesellschaftlich akzeptierten Rede- oder Schreibweisen integriert – so geschehen mit der Anrede «Guten Tag» in der elektronischen Korrespondenz. Stellvertretend für andere Lebensbereiche wird in der Sprache erfahrbar, hörbar und sichtbar, wie beweglich Verhältnisse zwischen Menschen und Sichtweisen auf die Welt sind. Das lange Zeit in professioneller Korrespondenz verlässliche «Sehr geehrte/r» ist im Kontext des E-Mail-Verkehrs offensichtlich unpassend geworden.

Schriftstellerinnen und Schriftsteller sind Profis der sprachlichen Suchbewegung. Dabei sind auch sie – wie die Jugendlichen – nicht dem Neuen oder dem Überbordwerfen des Alten unbedingt verpflichtet, sondern der Sprache, die trifft. Der Vorrat des So-sagt-man oder So-schreibt-man, der im Deutschen und im Schweizerdeutschen, im Französischen, Italienischen und Rätoromanischen unfassbar gross ist und der in alltäglichen und beruflichen Situationen für sprachliche Sicherheit sorgt, reicht für gute Geschichten, Gedichte und Theaterstücke nicht aus. Die literarische Sprache greift, um zu treffen, weiter aus. Sie kümmert sich weder um das So-sagt-man noch um ein Das-sagt-man. Unbekümmertheit und Unverschämtheit sind ihr Kapital, wie der Titel eines Erzählbandes von Pedro Lenz unübertroffen demonstriert: «Plötzlech hets di am Füdle».⁸ Plötzlich bist du, Leserin und Leser von Literatur, involviert, gepackt und verschleppt in ein Anderswo, verschleppt in den «Zweiten Wohnsitz» der Literatur.

⁸ Lenz, Pedro (2008): Plötzlech hets di am Füdle

Hier, in der Welt der Literatur, gelten erstens andere Naturgesetze. Ich beschränke mich auf ein einziges und kommunikatives. In der Welt der Fiktion wird möglich, was in der realen Kommunikation oft von unschätzbarem Wert oder von erheblichem Interesse wäre, leider aber unmöglich ist. Menschen können nicht unmittelbar erkennen, was andere Menschen denken, fühlen oder wahrnehmen. Sie sind in der Realität darauf angewiesen, dass die anderen sich ausdrücken. Und selbst wenn sich das Gegenüber äussert, wenn es von sich spricht oder schreibt, kann es sein, dass es seine Gefühle im Darübersprechen oder Darüberschreiben verbirgt, dass es Gedanken beim Ausdrücken verdreht, dass es Motive beschönigt, dass es übertreibt, untertreibt, sich unverständlich ausdrückt oder lügt. Diese bekannten kommunikativen Komplikationen spielen auch im «Zweiten Wohnsitz» der erzählten Welten eine Rolle. Hier kann der Erzähler den Leserinnen und Lesern aber Fenster zu den Innenwelten der Figuren öffnen. Leserinnen und Leser können erfahren, was eine Figur denkt, fühlt, wahrnimmt und was sie sagt und meint. Im «Zweiten Wohnsitz» ist Innensicht von aussen (also nicht Innensicht seiner selbst) eine Option. Berufslernende begreifen, wie und inwiefern sich reale und fiktionale Welten gleichen und unterscheiden.

Hier, in der Welt der Literatur, öffnet sich zweitens der Horizont. Literarische Texte präsentieren Welten und Weltansichten, die nicht die eigenen sind. Auch wenn junge Menschen bewegt und neugierig sind, heutzutage früher und deutlich öfter reisen und mit 16 Jahren die ganze Welt medial vermittelt kennen, können sie viele Erfahrungen nicht höchstpersönlich machen. Literarische Texte ermöglichen Als-ob-Erfahrungen mit anderen gesellschaftlichen Milieus, mit fremden Berufs-, Familien- und Freizeitwelten, mit Welten des anderen Geschlechts oder anderer sexueller Orientierung, mit Welten eines früheren oder späteren biografischen Alters, mit Welten anderer geografischer Regionen, fremder Kulturen und Zeiten. Berufslernende reisen lesend durch Weltentwürfe und begegnen unterschiedlichen Sichtweisen auf die Welt. Dabei wird ihre eigene Weltansicht bestätigt oder in Frage gestellt; sie übernehmen andere Sichtweisen oder lehnen diese ab; sie identifizieren sich mit Figuren und Handlungsweisen oder distanzieren sich. Wenn im Zusammenhang mit Literatur der Begriff «Weltentwürfe» gewählt wurde, meint das: Die erzählten Welten der Literatur sind nicht (wie berichtete Reportage-Welten) als Ausschnitte und Momentaufnahmen von Wirklichkeit zu verstehen. Sie referieren zwar mehr oder weniger deutlich auf reale Erfahrungen in realen Räumen und Zeiten und haben, insoweit sie das tun, auch Informationscharakter. Sie präsentieren aber allemal Entwürfe von natürlichen oder übernatürlichen erzählten Welten, die ausserhalb der Buchdeckel bzw. der digital repräsentierten Textwelten keinen Bestand haben. Neben dem Realitätssinn wird damit der Möglichkeitssinn stimuliert. So könnte Welt (auch) sein, so könnten Menschen handeln, so könnte eine Familie kommunizieren und funktionieren, so könnte eine Liebe entstehen oder ein Sterben sich abspielen. Quasi im Modell wird mit der Leserin und dem Leser durchgeorgelt, was menschliche Verhältnisse an Himmel und Hölle hergeben. Und immer verleiten die konkreten und subjektiven Darstellungen dazu, das Erzählte

zurückzubiegen auf die eigene Lebenswelt. Was mit den Figuren passiert, spült die Frage hoch: Und ich? Was ist in dieser Hinsicht mit mir und mit meinem Leben? Berufslernenden öffnet sich durch literarische Lektüre die Welt in dreifacher Hinsicht: Fremde Welten und Weltsichten, die eigene Welt und Weltsicht und das auch noch Denkbare und Mögliche werden plastisch.

Die Welt der Literatur ist drittens ein Gegenort zum (oft belastenden) Alltag: Der «Zweite Wohnsitz» kann Rückzugsort und Ort der Entspannung sein. Lesende Jugendliche sind für die Zeit der Lektüre anderswo und nicht zu belangen. Die realen Verpflichtungen und Probleme verschwinden angesichts der Komplikationen und Glückserfahrungen der Figuren. Eskapismus? O ja. Er ist den Jugendlichen zu gönnen, zumal er stärkt. Das Bewusstsein, mit harten Zumutungen des Lebens nicht alleine zu sein (die unzimmerliche Literatur führt ihre Heldinnen und Helden bis zu den Belastungsgrenzen), und das Bewusstsein von Liebe und Glück (die unzimmerliche Literatur kennt den Garten Eden) sorgen für Erholung. Berufslernende brauchen Pausen von ihrem Leben.

Hier, in der Welt der Literatur, entsteht viertens Gemeinschaft und kulturelle Verankerung: In den ausgesprochen heterogenen Welten der einzelnen Lernenden ist gemeinsam Gelesenes, Gesehenes und Erarbeitetes sozial bedeutsam. Referenzzentren oder Inseln des Gemeinsamen, auf die sich alle Klassenmitglieder beziehen können, sind in einer multikulturellen Gesellschaft keine Selbstverständlichkeit, weil die kulturellen Gedächtnisse der Einzelnen unterschiedlich bestückt sind. Die Aufmerksamkeit für gemeinsam Fokussiertes und ihre aktive Beförderung sind Funktionen von Schule schlechthin und natürlich keine Sonderaufgaben des Literaturunterrichts. Die Menschenrechte, Filme, Games, Werbung, Apps, Feiertage, politische Institutionen, kurz: Kulturbestände aller Art ergeben ein kulturelles Ensemble, zu dem man sich im Gemeinsam-Kennen zugehörig fühlen kann. Und doch leistet Schullektüre von Literatur für die gesellschaftliche Kohäsion speziell gute Dienste. Wenn Klassen beispielsweise T. C. Boyles «América»⁹ gelesen haben, ist ein gemeinsamer Ankerpunkt gesetzt, an den sich alle erinnern, wenn im Zusammenhang mit Migration oder mit Flüchtlingen von Zäunen und Mauern die Rede ist. Mehr noch: Das Buch selber kann Zentrum von Gesprächen werden und damit die Gruppe der Boyle-Leserinnen und -Lesern konstituieren. Im Austausch über das Buch gehören die Jugendlichen dazu, fällen moralische Urteile und Werturteile. Sie profilieren und exponieren sich – und das alles im Schutz der Fiktionalität; sie reden nicht von eigenen Familienverhältnissen oder von gesellschaftlichen Verhältnissen ihrer Herkunftsorte und reflektieren diese eigenen Verhältnisse doch immer mit. So lernen sie sich über die gemeinsamen (Um-)Wege durch die literarischen Welten besser kennen. Wenn die literarischen Welten ihrerseits multikulturell sind, verdoppelt das die inklusive Wirkung der Gespräche. Jugendliche aus anderen kulturellen Gemeinschaften interessieren sich meiner Erfahrung gemäss stärker für ihre zweite Heimat Schweiz, wenn ihre erste öffentlich auch Beachtung

⁹ Boyle, Tom Coraghessan (1995): *The Tortilla Curtain* (dt. *América*)

und Anerkennung findet. Berufslernende lesen gemeinsam Weltliteratur, um ihre Heimaten zu finden und dazuzugehören.

Allen plausiblen Argumenten für literarische Lektüren im allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen stehen Fakten gegenüber, die auf den ersten Blick gegen solche Lektüren sprechen: Die Lernzeit des allgemeinbildenden Unterrichts ABU von drei Wochenlektionen ist ausgesprochen kurz und hoch befrachtet, Bücherlesen aber braucht Zeit. Des Weiteren setzt Bücherlesen Kompetenz voraus; es lässt sich leicht für die Lektüre und literarische Auseinandersetzung plädieren und dabei ausblenden, dass bei einer stattlichen Anzahl von Berufslernenden sowohl die allgemeine als auch und besonders die literarische Textkompetenz wenig entwickelt sind. Schliesslich ist bekannt, dass (nur) rund ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung Literatur liest – die grosse Mehrheit dieses Drittels sind Frauen.¹⁰ Die Zeitproblematik nötigt Verantwortliche in allen Bildungsbereichen dazu, Prioritäten zu setzen sowie einen klugen Modus Vivendi zu finden, der diese Prioritäten stützt und gleichwohl zentrale Wünschbarkeiten hochhält. Exakt das lässt sich im ABU tun. Erste Priorität hat das Erarbeiten des Sprachlichen, das im beruflichen und privaten Alltag Sicherheit gibt und einem professionellen sprachlichen Selbstbewusstsein direkt zudient. Literarische Kompetenz in zweiter Priorität steuert zum Gelingen der ersten allerdings deutlich bei, da es Textverstehensmodelle gibt, die beide Arten von Texten erschliessen helfen, obwohl sich literarische Texte in ihrer beabsichtigten Vieldeutigkeit von Fachtexten unterscheiden. Das heisst: Bestimmte Teilleistungen können beim Lesen eines Fachtextes gleichermassen eingeübt werden wie beim Lesen eines literarischen Textes; das angeleitete Lesen befördert hier und da die allgemeine Textkompetenz. Zeit wird beim Lesen mit Blick auf die Erreichung der Bildungsziele deshalb nie verloren. Literaturunterricht an der Berufsfachschule ist – um einen weiteren Punkt zur Zeitproblematik anzufügen – schlank. Kurze Textformate (Erzählungen, Short Stories und Gedichte) spielen neben mindestens einem Jugendroman und je einem Erwachsenenroman pro Ausbildungsjahr die Hauptrolle. Gelesen werden die längeren Formate nicht in der knapp bemessenen Unterrichtszeit. Warum sollte das Romanelesen während der Ausbildung nicht gelegentlich die Freizeit oder die Game-Zeit konkurrieren? Die Chat-Zeit? Die Musikhörzeit? Wenn für die Lehrpersonen klar ist, was beim Literaturlesen herausspringt bzw. was beim Nichtlesen auf der Strecke bleibt, sind auch ihre vielbeschäftigten Lernenden solchen Zumutungen nicht abgeneigt.

Zum zweiten Faktum und Problemkreis der Lektürekompentenz steht eines zunächst fest: Sie kann und darf nicht einfach vorausgesetzt werden (wie der Stammtisch zu poltern pflegt: «Nach neun Schuljahren müsste man doch eigentlich lesen können!») – sie ist die Herausforderung, the Challenge, das, was die Lernenden auf der Sekundarstufe II bewusster als in der Volksschule weiterentwickeln. Zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr ereignet sich eine zweite Lektüre-

¹⁰ Leubner, Martin u. a. (2010): Literaturdidaktik, S. 79

Initiation¹¹. Die Lernenden entdecken das Lesen in seinen verschiedensten Varianten und Modi als Lebenspraxis. Bei einigen wird diese immer minimalistisch bleiben, bei manchen aber weitet sie sich unter anderem über Impulse der Ausbildung und Schule – sie lesen weiter; sie lesen Ungewohntes und Unbekanntes; sie lesen Literatur. Das Niveau der Lektürekompetenz ist dabei ausgesprochen unterschiedlich und der Literaturunterricht an Berufsfachschulen darum nicht nur schlank, sondern auch frei. Er braucht sich, weil er nicht propädeutischen, sondern vor allem persönlichkeitsentwickelnden Charakter hat, um literarhistorische Breite oder um kanonisch wichtige, aber hermetische und schwierige Werke nicht zu kümmern. Lehrpersonen können aus dem üppigen Vorrat an zugänglichen und hochkarätigen literarischen Texten jene Titel auswählen, die sie persönlich gerne lesen, die elektrisieren und herausfordern. Die von Lernenden und Lehrpersonen geteilte Aufmerksamkeit auf einen Lerngegenstand ist in vielen Kontexten lernfördernd – im Zusammenhang mit Literatur und Kunst ist sie mehr: Sie verbindet die Generationen in der gemeinsamen und von beiden Seiten nicht inszenierten Suche nach Sinn und Bedeutung. Wenn ich sage, der Literaturunterricht sei frei, rede ich allerdings nicht der freien Lektüre das Wort. Im Gegenteil: Gute Aufgaben, die das Niveau der Lesekompetenz berücksichtigen, tragen lese-ungewohnte Lernende durch ein ganzes Buch. Nicht selten ermöglichen erst sie ein minimales oder tieferes Verständnis für einen Text und mit diesem Verständnis auch die Lust und Freude am Lesen. Verstehen ist kein Alles-oder-nichts-Prozess. Lernende aus anderen Sprachgemeinschaften werden gerade über Geschichten, die nicht Wort für Wort verstanden werden müssen und trotzdem Sinn ergeben, vom Lesen in der Unterrichtssprache eingenommen.

Schliesslich zum letzten Faktum, das (vermeintlich) gegen den alten Literaturzopf in Berufsfachschulen spricht: Das literaturlesende schwächliche Drittel unserer Gesellschaft braucht kein Drittel zu bleiben. Immer deutlicher sind Stimmen aus unterschiedlichen und bislang eher literaturabstinenten Wirtschaftszweigen zu hören, die Mitarbeitenden literarische Lektüre empfehlen oder von literarischen Erfahrungen berichten. Offensichtlich ist in einer Zeit der sprachmächtigen Maschinen, die ein respektables und korrektes Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch verstehen und sprechen, das Bedürfnis nach dem schiefen menschlichen Schnabel, der Geschichten erzählt und Verse rezitiert, die die Menschen und ihre Welt(en) gleichzeitig zeigen und befragen, gross.

Während der Ausbildungsjahre sollte jede und jeder in der Schweiz eine kulturelle Mindestausstattung bekommen, eine Mitgift fürs Leben sozusagen. Einen guten Teil dieser Ausstattung können, wie ich ausgeführt habe, die Schulen alimentieren. Einen weiteren Ausstattungsteil holen sich die jungen Menschen ausserhalb aller Institutionen in Eigenregie, und einen dritten Teil steuern die öffentlichen Kulturinstitutionen bei. Bibliotheken und Mediatheken beispielsweise

¹¹ Vgl. ebd.: Leubner spricht von einer zweiten «literarischen Initiation». Ich erweitere den Begriff zur zweiten Lektüre-Initiation.

bieten sich als verlässliche «Zweite Wohnsitze» an, in die sich Berufslernende ganz unmetaphorisch zurückziehen können, um ihre Bücher, E-Books, Zeitungen und Zeitschriften zu lesen, ihre Filme zu schauen, andere Lesende zu treffen, zu schreiben oder einfach zu sein. In den Volksbibliotheken ist kulturelles Kapital der Gesellschaft sichtbar und greifbar, und es gehört denjenigen, die es nutzen. Sehen wir zu, dass die Berufslernenden aktive Teilhaberinnen und Teilhaber unseres kulturellen Kapitals werden und dass sie sich auf den Sofas der Bibliotheken breitmachen.