

PROF. DR. WILHELM SALBER
DR. LINDE SALBER

Psychologische Untersuchungen über
Motivationen des Umgangs mit Büchern
in: Börsenblatt f.d. Deutschen Buchhandel, Nr. 53,
1971

INHALT

Grundkonstruktionen	1545
Vertausch	1549
Familiär-Werden	1555
Entwicklungspositionen	1560
Ergänzungsprinzipien	1566
Kombinations- und Bewegungsformen der Grundmotive	1571
Problemkreise	1572
Weichenstellungen	1575
Abstützungen	1579
Typisierungen	1583
Gestaltungsrichtungen	1590
Motivationsverständnis	1590
Rundgänge	1593
Kristallisation	1596
Erziehungsstrategie	1600

GRUNDKONSTRUKTIONEN

Unter einer Untersuchung der Motivationen des Umgangs mit Büchern stellt man sich im allgemeinen zu viel und zu wenig vor: zu viel, weil man in globalen, unausdifferenzierten Erwartungen auf »alles« und ganz »Tiefes« eingestellt ist oder auch auf etwas wie einen Stein der Weisen, der selbst einfach und doch für eine Vielfalt von Erklärungen zuständig ist; zu wenig, weil man die mannigfaltigen funktionalen Verhältnisse seelischer Konstruktionszusammenhänge, die Verbindungen und Beziehungen zwischen durchgängigen Zügen und Verzweigungen im Hinblick auf Motivation für gering achtet. Daher meint man dann auch, mit Motivationsuntersuchungen nichts anfangen zu können, wenn nicht ein umfassendes Motiv oder ein Trieb oder ein unbearbeiteter Komplex »abei heraussehend, der eine Kausaleklärung der vielfältigen Erscheinungen verspricht. Der unbehaglichen Situation, die hier entstehen muß, indem Übererwartungen und »Unterentwicklungen« psychologischen Wissens zugleich gegeben sind, sollte man von vornherein zu begegnen suchen. Es gehört mit zu einer Motivuntersuchung, über Vorstellungen zu sprechen, die man sich vom seelischen Geschehen macht, und dabei von vornherein darauf hinzuweisen, daß Motive nicht wie Pflastersteine den »Grund der Seele« bilden, sondern als Stichworte anzusehen sind, die einen umfassenden methodischen Prozeß einleiten, der dar-

auf zielt herauszuarbeiten, was alles mitbestimmend für seelische Zusammenhänge ist.

Es reicht daher für eine psychologische Untersuchung nicht aus anzugeben, wie viele Leute etwas tun oder etwas lassen; eine psychologische Untersuchung muß darüber hinaus darauf aufmerksam machen, welchen Erklärungswert solche Befunde haben und wo überhaupt von psychologischen Erklärungen die Rede ist. Wie bereits gesagt, erschweren mannigfache Vorerwartungen immer wieder das Verstehen psychologischer Motivforschungen: als Erklärung werden Aussagen erwartet wie »wachsende Intelligenz«, »aufkommende Interessen« oder auch einfach nur »Erlebnisse« – die man dann »ansprechen« sollte –. Damit werden aber keine ausreichend erklärenden Motivationszusammenhänge ausgesagt; hier werden vielmehr Beobachtungen und Erwünschtes verdinglicht oder durch Bilder verdeutlicht – wobei diese Bilder den Eindruck machen, als sei hier von seelischen Mächten die Rede, die jedem zugänglich sind und die von sich aus etwas »machen« können, die vergrößert oder verkleinert werden könnten und dadurch Folgen bewirken.

Das alles muß man beiseite lassen, wenn psychologisch nach Motiven gefragt wird: es gibt keine einfachen »Kräfte«, es gibt keine einfachen kausalen Ursachen und es gibt auch keine Ein-Schuß-Methoden, etwas über seelische Hintergründe zu erfahren. Daher kommt es bei Erziehung und Werbung auch nicht auf »Gags« an oder auf »geheime« Zaubersprüche, die das »Unbewußte« sofort zu allem möglichen veranlassen; daher wirkt Eingehen auf seelische Zusammenhänge paradoxerweise zunächst befremdlich und später dann mit einem Male als Selbstverständlichkeit.

Was heißt nun Motivuntersuchung oder qualitative Untersuchung im Bereich der Psychologie, wenn man nicht auf solche Vor-Festlegungen eingehen will? Ganz allgemein, daß man sich auf Phänomene einlassen muß – auf Betroffensein, auf Gehemmtsein, auf Fasziertsein – und dann nach Zusammenhängen fragt, die dabei eine Rolle spielen: warum ergeben sich überhaupt solche Verbindungen, Konsequenzen, Störungen seelischer Prozesse, die den Umgang mit Büchern tragen oder verhindern. Es kommt darauf an, die Phänomene zu »retten« und ihr »Warum« zu erklären. Motivationsuntersuchungen zielen darauf ab, eine unübersehbare Vielfalt von Zusammenhängen aus überschaubar zu machen, ohne die Vielfalt dabei einfach auszulöschen.

Um die Vielfalt der Phänomene im Bereich des Lesens überschaubar zu machen, kann man von Fragen ausgehen, die allgemein verständlich sind: wie funktioniert Lesen? Welche Rolle spielt es im seelischen Haushalt? Wo entwickelt es sich, wo schwindet es? Für die Suche nach Antworten auf diese Fragen ist es entscheidend, ob es einige zentrale »Bewegungspunkte« gibt, von denen sich die vielen widersprüchlichen Einzelbefunde ableiten lassen. Wenn es möglich ist, sollten diese zentralen Motivationsstrukturen so gekennzeichnet werden, daß aus der gleichen Motivstruktur die Festlegungen wie die Veränderlichkeiten, die Probleme wie die Lösungen, das Förderliche wie das Begrenzende erkennbar werden.

Man muß sich stets vergegenwärtigen, daß es im allgemeinen eine Vielzahl von Problemen ist, die eine psychologische Untersuchung veranlaßt. Die Probleme werden nicht durch die Motivforschung bewirkt, sondern vergegenwärtigt und in ihrer Bedeutung zu erfassen gesucht. Daher kann es eigentlich auch nicht verwundern, wenn die Motivforschung nach dem Kern von Problemen sucht und von hier aus immer wieder auf Konflikte, Spannungen, Lösungstendenzen zu sprechen kommt. Motivforschung ist Problemerkorschung: von einer Einsicht in die bewegenden Kernprobleme aus wird eine Einsicht in Veränderlichkeiten und Beweglichkeiten erwartet.

Es wäre völlig falsch zu erwarten, daß die zentralen Motive selbst notwendig unproblematisch und einfach sein müßten. Sie sind überschaubare Grundprinzipien und »Verbindlichkeiten«, nicht aber unbewegliche »Klötzchen« – wären sie selber nicht »Konfliktstoff«, »Problem«, »Bewegung«, Verbindendes, Konstruktionszusammenhang, könnte man niemals daraus die Vielfalt widersprüchlicher Phänomene im Bereich der Lektüre ableiten. Ziel einer Motivforschung ist, die zentralen Konstruktionszüge, Bewegungsmöglichkeiten und Probleme eines seelischen Lebensfeldes herauszuarbeiten – als überschaubare Grundprinzipien –, die in der Lage sind, ungeklärte Beobachtungen und Fragen zu ordnen: daß sich der gleiche Mensch über Bücher freut und ärgert, daß er mitgerissen wird und aufhören will zu lesen, daß sein Leben sich mit seinem Lesen ergänzt und ihm widerspricht.

Man darf angesichts der Vielfalt von Zusammenhängen beim Umgang mit Büchern nicht annehmen, die Psychologie sei nur mit »Menschen«, »Subjekten«, »Persönlichkeit« befaßt: auch komplexe Wechsel-Prozesse, wie Beeinflussung, Werbefeldzüge, Kulturformen, Erziehung oder eben Lese-Entwicklung, lassen sich systematisch erforschen. Wenn man fragt, wie ist Lesen, Veränderung des Lesens überhaupt möglich, was leistet das Lesen für seelisches Geschehen, welche Tendenzen kommen dem Lesen seelisch entgegen, in welche Komplikationen bringt Lektüre das seelische Geschehen,

dann fragt man nach sehr komplexen Wirkungszusammenhängen. Was Seelisches bewegt und in Zusammenhang bringt, sind komplexe Gegebenheiten, Möglichkeiten und Notwendigkeiten, »Problemgeschichte« im Umgang mit sich selbst und mit der Welt.

Das wird immer wieder in seelischen Formen zu gestalten versucht – als Lesen, Witz, Arbeit, Spiel – Formen, die dann wiederum Zusammenhänge, aber auch wiederum Probleme schaffen. Es kommt darauf an, die mit dieser Formenbildung verbundenen Konstruktionsprobleme herauszustellen, durch die das Seelische bewegt wird und an denen es scheitern kann: das ist Motivation. Was Lesen ist, ist nicht ohne den Hintergrund einer Auffassung vom Seelischen zu verstehen; das Seelische ist nicht etwas Fertiges, sondern etwas, das durch das ganze Leben hindurch immer wieder aufgebaut werden muß – und dabei kann Lesen eine wichtige Rolle spielen. Da die Struktur des Seelischen charakterisiert ist durch Geschichte produzierende Tendenzen, durch Lernen in Entwicklung und notwendige Konstruktion, wird es erforderlich, die Lebensformen des Seelischen als Spielraum für Bewegungen, Probleme und Lösungen verstehen zu lernen. Auf solche Vorstellungen muß man sich einüben, wenn man Motivforschungen anstellt oder etwas von Motivforschungen erwartet.

Auf dem Hintergrund der Zusammenhänge im seelischen Lebensfeld kann man die speziellen seelischen »Lebensregeln« oder »Spielregeln« aufzuweisen suchen, unter denen Lesen »am Leben bleibt«. Wenn Lesen dazu beiträgt, Lebensprobleme des Seelischen zum Ausdruck zu bringen, zu bewegen oder zu formen, dann »hat« man etwas vom Lesen; dann bietet sich Lesen an als ein Verbindungsstück für seelische Zusammenhänge und Entwicklungsprozesse: als Kompensation, als Reorganisation, als Ersatzbildung, als »Abreaktion«, als Durchformung, Weiterführung, als Eingehen auf Herausforderung, als Abstandgewinnen usw. Umgekehrt zeigt sich schon hier, daß das alles nur möglich ist, wenn Lesen Züge aufweist, die zu den seelischen Strukturen »passen« – und da das seelische Geschehen sich nicht nur in einer Richtung bewegt, kann dieses »Passen« dann auf einmal auch zu einer »falschen« Verbindung werden.

Das sind bereits erste Hinweise auf die Befunde unserer Untersuchung. Sie können verdeutlichen, daß man »Lesen« nicht als eine Einheit – und schon gar nicht als eine Erklärung ansehen kann, auch nicht mit dem Anhängsel »Lese-Interesse«. Lesen ist eine »äußerliche« Kennzeichnung, hinter der eine Vielfalt seelischer Determinationen steht; das gleiche gilt natürlich für Nicht-Lesen bzw. Nicht-Mehr-Lesen. Und auch Charakterisierungen wie Spannung, Schuldgefühle, Muße, Zeit-Haben sind dann allenfalls Ansatzpunkte, Hinweise auf Qualitäten, die Fragen nach Erklärungen erst veranlassen.

In groben Umrissen läßt sich die Auffassung vom Seelischen, die hier vertreten wird, verdeutlichen durch die Beziehung der beschreibbaren anschaulichen und erlebten Qualitäten auf die Gestalt eines seelischen »Lebewesens«, das in Verwandlungen existieren kann und in sich »funktioniert«. Was wir als Erklärung ansehen, ist demgemäß sowohl auf die Vielfalt der Phänomene bezogen als auch auf Zusammenhänge oder Grundprinzipien, ohne die ein seelisches Lebewesen nicht funktionieren kann; das methodische Vorgehen ist daher ebenfalls dadurch bestimmt, daß Züge herausgearbeitet werden, die eine Beschreibung der Phänomene und eine Rekonstruktion seelischer Lebewesen umfassen.

Bei Untersuchungen seelischer Zusammenhänge erweist es sich als notwendig, nur solche Erklärungsbegriffe zu berücksichtigen, die sowohl den Gestaltcharakter wie die Wandlungsfähigkeit seelischer »Lebewesen« kennzeichnen können: sie müssen relativ Konstantes und Veränderliches, Zusammenfassendes und Sich-Verzweigendes, Vielfalt und Gemeinsames ableitbar machen; das führt dazu, Erklärungseinheiten zu verwenden, die zunächst einmal vielleicht befremdlich wirken: Vertausch, Familiär-Werden, Rundgang usw. Solche Recheneinheiten dienen jedoch besonders gut dem Ziel der psychologischen Untersuchungen, das darin besteht, von einer Handvoll Grundprinzipien aus das »Indem« von Gestalttendenzen und Wandlungsmöglichkeiten seelischer Lebewesen möglichst komplett überschaubar zu machen. Wie schon angedeutet, können die speziellen Geschehensformen des Seelischen – wie Lesen, Unterrichten, Spielen – jeweils daraufhin untersucht werden, welche Rolle sie bei der Organisation lebensfähiger seelischer Konstruktionen spielen: was sind ihre Möglichkeiten, wo liegen ihre Begrenzungen, wann fördern sie Gestaltbildung und Gestaltwandlung, wann behindern sie seelisches Leben? Angaben über einzelne seelische Geschehensformen sind dann Angaben über den Spielraum und die Lebensregeln von spezifischen Gestaltungs- und Umgestaltungsprozessen.

Indem man die jeweils untersuchten Phänomene auf solche durchgängigen Züge hin erforscht, die sich in ein Gesamtsystem seelischer Prozesse einfügen und die sich zugleich als spezifische Regulationsmöglichkeiten erweisen, dringt man zu einer Übersicht vor. In einem Untersuchungsengang, der gleichsam spiralförmig mehrmals die Phänomene durchgeht und dabei die »beweglichen Ordnungen« seelischer Konstruktion verfolgt, geht die Erforschung von »Motivationen« des Seelischen voran, präzisiert sich und schließt sich im Kreis einer Übersicht. Dem liegt der Gedanke zugrunde, daß die seelischen Lebensformen nur dann ausreichend charakterisiert werden können, wenn man die Gestaltungs- und Wandlungsmöglichkeiten der Grund-Motivationen in verschiedenen Richtungen berücksichtigt und darüber hinaus die Grundprinzipien des Funktionierens als Ergänzungen

und Gegenteilstendenzen zugleich versteht. In entsprechender Weise muß man auch bei der Kennzeichnung der speziellen Chancen und Begrenzungen einzelner seelischer Lebensformen auf Gestalt und Wandlung, auf Ergänzung und Gegenlauf eingehen; das gilt auch für die Formen und Unterformen des Lesens.

Ein solcher Ansatz zur Erklärung seelischer Zusammenhänge umschließt notwendig eine Form des Vorgehens und Zusammendenkens, die sich von dem üblichen Stil des Summierens und des linearen Aneinanderreihens abhebt. Der Vorteil des Summierens und des linearen Aneinanderreihens liegt scheinbar in der Kontinuität eines relativ mühelosen Vorschreitens von »Speziellen« zum »Allgemeinen« – doch darf man nicht übersehen, daß dieser geringe Aufwand um einen hohen Preis erkauft wird: man muß das Ineinander-Wirken der Motivationen seelischen Geschehens in einem Ganzen, das jede einzelne Qualität mitbestimmt, aus dem Griff lassen.

Demgegenüber geht unsere Untersuchung so vor, daß stets die gesamte Situation berücksichtigt wird; sie wird zunächst gemäß der umfassenden Fragestellung nach Gestalt und Wandlung auf einige »typische« Merkmale des Umgangs mit Büchern durchforscht und dann immer weiter in ihrer Binnenstruktur – auf Ergänzungen, Differenzierungen, Komplikationen hin – aufgeschlüsselt.

Abschließend wird das in einem Überblick über Gestaltungsrichtungen, in denen der Zusammenhang zwischen seelischem Leben und Lesen gewahrt bleibt, auf einen Nenner gebracht, der die »Arbeit« des Ganzen verständlich macht. Lesen und Buch-Besitz erscheinen als Ausdruck dieser spezifischen seelischen Arbeit; sie fallen damit zusammen. Was wir als motivierende Grundlage des Lesens ansehen können, ist nicht ein eigenes Vermögen oder ein besonderer Trieb, sondern dieses spezielle »Indem« des Zusammenwirkens in dem Ganzen einer haltbaren und wandelbaren Konstruktion.

Vereinfachend kann man sagen: wir gehen so vor, daß zunächst Grundzüge herausgearbeitet werden, die in allen Prozessen des Lesens und des Besitzens von Büchern eine Rolle spielen. Dadurch wird die Vielfalt der zu beobachtenden Phänomene auf einige Grundmotive bezogen, die in ihnen zum Ausdruck kommen. Motive und Phänomene scheinen sich dabei für den ersten Eindruck wie »abstrakt« und »konkret« gegenüberzustehen.

Indem nun die Bewegungsprozesse und »Kombinationsmöglichkeiten« der Grundmotive verfolgt werden, erweist sich, daß hier keineswegs eine Gegenüberstellung eingetreten ist: es handelt sich vielmehr bei den Grundmotiven um Tendenzen, die sich miteinander verbinden können und die dabei die Ausprägung und Richtung der Phänomene bestimmen – es sind die Strukturen »in« den Phänomenen. Das

wird deutlich, indem sich bestätigt, daß die »Kombinationsmöglichkeiten« eine Übersicht über die Vielfalt der Phänomene ermöglichen und sie ableitbar machen.

Besonders aufschlußreich sind dabei wiederum die Abstützungs- und Gestaltungsrichtungen einer »Kombination« der Kernmotive, die das Lesen »am Leben erhalten«. Hier schließt sich der Kreis der Untersuchung: wenn man verstehen will, was beim Lesen vor sich geht und wie sich Lesen als »sinnvoll« erhält, dann muß man erfassen, in welcher Weise sich die motivierenden Grundzüge zu lebensfähigen Gestalten des seelischen Geschehens organisieren bzw. organisieren lassen. Die Erforschung der Grundzüge oder Grundprobleme ist ein unumgänglicher »Umweg« für die Einsicht in stabile und zugleich bewegliche Verbindungen von Leben und Lesen, von Leben und Buch. Welchen Sinn es hat, zunächst auf Motive wie »Vertausch«, »Familiärwerden« einzugehen, wird völlig überschaubar erst in den Schlußfolgerungen der Untersuchung – das ist eine Folge des spiralförmigen Vorgehens. Das Vorgehen der vorliegenden Untersuchung entspricht damit der oben umrissenen Auffassung von der Eigentümlichkeit psychologischer Vorstellungen und Methoden; es kommt darauf an, Mittel und Wege zu finden, an die Binnenstruktur heranzukommen, die seelische Zusammenhänge verständlich werden läßt. Relevanz bedeutet für qualitative Untersuchungen, daß grundlegende Strukturen sichtbar gemacht werden, aus deren Entwicklungsmöglichkeiten die Vielfalt der Phänomene ableitbar ist – und zwar in der Gegenwart wie bei künftigen »Bewegungen«. Da ein solches Modell für den Umgang mit Büchern notwendig mehrere Bewegungsmöglichkeiten auf einmal berücksichtigen muß, bedarf es einer Methode, die ebenfalls mehrgliedrig ist, ohne dabei das Ganze aus dem Blick zu lassen. Eine solche Methode kann spiralförmig genannt werden, weil sie durchgängige Züge und Variationsmöglichkeiten zugleich verfolgt. Sowohl die Form der Erhebung von Befunden wie die Zusammenfassung der Befunde auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Zentrierungen versucht offen und strukturiert vorzugehen und sich auf Zusammenhänge wie auf die Veränderung der Zusammenhänge zu beziehen. Dieser Forderung entspricht das sog. qualitative oder Tiefen-Interview und das Vorgehen in Phasen bei der Erhebung und bei der nach verschiedenen Gesichtspunkten zentrierbaren Zusammenfassung.

Der mit dem Begriff der Spirale gekennzeichneten Form des Vorgehens gemäß, in der Zerlegung und Synthese vorgebracht werden, wurde in einer ersten Phase nach Grundmotiven gefragt, die in den Verhaltensweisen festgestellt werden können, die mit Lesen zu tun haben; zu den erklärungsbedürftigen Verhaltensweisen gehört beispielsweise das Unbehagen, das sich einstellt, wenn über das eigene Lesen gesprochen werden soll, oder das Erleben eines idealen

»Zusichkommens« beim Lesen, das paradoxerweise in Gefühle von Unmöglichkeit umschlagen kann; dazu gehört auch die viel zitierte Animosität gegen Bücher und Buchhändler wie die Probleme, die der Besitz von Büchern schafft. Bereits in der ersten Phase wurde deutlich, daß man die Grundmotive des Lesens nicht als feste Gegebenheiten, sondern als sehr beweglich zu denkende seelische Prozesse kennzeichnen muß. In einer zweiten Phase wurden die Befunde der ersten Phase in neuen Zusammenhängen überprüft und zugleich ihre Begrenzungen, Konsequenzen und Entwicklungsmöglichkeiten erforscht. Dadurch wurde es möglich, die Mehrschichtigkeit von seelischen Prozessen beim Lesen zu verstehen und »Kombinationsmöglichkeiten« und Vereinheitlichungsformen herauszustellen.

In einer dritten Phase wurde dann das vorliegende Material nochmals neu durchgliedert, indem zugleich weitere Interviews durchgeführt wurden. Hier kam es vor allem darauf an, Übergangsmöglichkeiten, Störungsformen und Veränderungsprozesse herauszustellen, die mit Lesen und Bücherbesitz verbunden sind. Dieses Vorgehen war erforderlich, weil sich zeigte, daß Lesen mit allgemeinen Strukturierungsprozessen des seelischen Geschehens zusammenhängt; Lesen ist kein Sonderbereich eines mehr oder weniger passiven Aufnehmens, sondern Glied einer umfassenden seelischen Ausdrucks- und Formenbildung. Was als »äußere« Anhaltspunkt für eine vorwissenschaftliche psychologische Betrachtung angesehen werden kann – Schule, Gesellschaft, Familie, Lesetechnik usw. – mußte auf seinen psychologischen Stellenwert befragt und in seinem psychologischen Sinn erhellt werden. Durch Untersuchungen von Plakatentwürfen für eine Buchwerbung war es möglich, die psychologischen Hypothesen mit Verhaltens- und Erlebensweisen einer konkreten »Ansprache« gegenüberzustellen.

In einer abschließenden Phase wurden alle vorliegenden Befunde sowie zusätzliche, auf die jetzt entwickelte Problemstellung bezogene Interviews – besonders auch mit Lehrern – auf Gestaltungsrichtungen hin untersucht, die sich als Lösungsmöglichkeiten für die Probleme des Lesens und Bücherbesitzes einstellen. Mit diesen Gestaltungsrichtungen sind Markierungen gegeben, die für eine Erziehung zum Lesen wichtig sind.

Die Einheit von psychologischer Hypothesenbildung und psychologischer Methode im Bereich des Lesens und Buchbesitzes macht nochmals darauf aufmerksam, daß bei einer solchen Untersuchung die Psychologie nicht Hinweise auf Verteilungen von Merkmalen zu liefern hat, die dann von anderen Interpreten ausgedeutet werden sollen. Es ist unumgänglich, daß das Ganze der Untersuchung stets auf Erklärungsabziele, die der Eigenart der seelischen Realität entstammen, und die in der Lage sind, den Sinn der beobachteten Verhaltens- und Erlebensweisen vom System seelischen

Geschehens her verständlich zu machen. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß es hier um eine Diagnose geht, die nicht die Tätigkeiten ersetzen oder vormachen kann, die bei einer Erziehung des Umgangs mit Büchern entwickelt werden müssen. Gerade die Befunde unserer Untersuchung zeigen, wie sehr es angesichts der Fülle von Kombinationsmöglichkeiten im Bereich des Buches auf produktive Entwürfe für eine Gestaltung recht widersprüchlicher Tendenzen ankommt.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 84 Personen durch Diplom-Psychologen interviewt – davon 54 im Hinblick auf die Umstände und Bedingungen der Entwicklung des Umgangs mit Büchern, 10 im Buchhandel (i. w. S.) Tätige hinsichtlich der Probleme ihres Tätigkeitsbereichs, die sich auf den Umgang mit Büchern auswirken (A). Im Zusammenhang mit unabhängig von der Untersuchung entstandenen Entwürfen für eine Buchwerbung wurden 20 Personen interviewt (B).

21 der Untersuchten von Gruppe A waren im Alter zwischen 20 und 30 Jahren; 18 zwischen 31 und 40, 12 zwischen 41 und 50 Jahren, 7 zwischen 51 und 60; 6 waren älter als 61 Jahre; 31 Frauen, 33 Männer. 15 Personen hatten die Volksschule besucht, 10 hatten die Mittlere Reife; 39 besuchten die Höhere Schule – davon schlossen 15 ein Studium ab. 4 der Untersuchten waren Rentner, 6 Arbeiter, 6 Angestellte, 8 Hausfrauen, 8 Angehörige freier Berufe, 8 Studierende, 14 Beamte und Lehrer, 10 im Buchhandel (i. w. S.) tätig.

Die Untersuchungen wurden im Rheinland (Gegend Aachen, Bonn, Duisburg, Köln, Mainz), in Berlin, in Norddeutschland (Gegend Hamburg), in Bayern (Würzburg und München) durchgeführt.

Bei Gruppe B (Untersuchung der Werbeentwürfe) wurden 12 Frauen und 8 Männer interviewt; 6 Personen unter 30 Jahren, 5 zwischen 31 und 40, 4 zwischen 41 und 50, 2 zwischen 51 und 60, 3 über 60 Jahre.

Bei der Analyse der Entwicklung des Umgangs mit Büchern ergab sich, daß die gleiche Person in verschiedenartigen Beziehungen zum Lesen und Besitzen gesehen werden konnte bzw. auf verschiedenartige Zusammenhänge beim Umgang mit Büchern aufmerksam machte. Für die Erforschung von Grundmotivationen ist es daher kein Widerspruch, wenn die Befunde, die sich aus dem Interview mit einer Person ergaben, bei der Analyse verschiedenartiger Komplexe eine Rolle spielen. Die Beziehung auf den seelischen Kontext, der jeweils im Interview sichtbar wurde, machte es darüber hinaus erforderlich, von einer einfachen Zusammenstellung von Einzelaussagen bei der Darlegung der Untersuchung abzusehen. Der Suche nach größeren Zusammenhängen entsprechend, wurde auch auf Zitieren von Literatur zu den einzelnen Ausführungen des Untersuchungsberichtes verzichtet; in einem Sammelreferat über »Materia-

lien zu einer Literaturpsychologie« werden die vorliegenden Arbeiten im Zusammenhang überschaubar zu machen gesucht.

Die Planung und Durchführung der Interviews ergab sich gemäß den Phasen der Untersuchung und der Entwicklung der Problemstellung; es kam darauf an, durchgängige Linien und Modifikationen, die zum Aufdecken neuer und zur Klärung bestehender Probleme führten, aufeinander abzustimmen (s. o.).

VERTAUSCH

Das Feld von Lesen und Buchbesitz läßt sich in seinen Spannungen, Problemen und Bewegungsansätzen zunächst einmal von vier Grundkomplexen aus überschaubar machen; diese Grundkomplexe kann man als Vertausch, Familiär-Werden, als Entwicklungspositionen und Ergänzungsprinzipien umschreiben. Damit werden Anhaltspunkte – Recheneinheiten psychologischer Denks – gewonnen, die dazu beitragen zu erklären, wie sich Lesen und Buchbesitz am Leben halten: es sind spezifische Gestaltungen (»Kombinationen« oder Gestaltungsrichtungen) von Vertausch, Familiär-Werden, die als strukturelles Gerüst Lesen und Buchbesitz tragen. Wie bereits erwähnt, sind Lesen und Buchbesitz keine Erklärungen, sondern Ausdrucksformen, in denen anderes zum Vorschein kommt.

Unsere erste Hypothese für eine Erklärung der vielfältigen Beobachtungen auf dem Gebiet der Buches stellt etwas heraus, das zunächst einmal vielleicht befremdlich anmutet: es sind die gleichen Grundmotivationen, die eine Rolle spielen beim Lesen und Weiterlesen wie beim Nicht-mehr-Lesen. Was hier so unvertraut und seltsam wirkt, ist eine Folge der Bewegungsmöglichkeiten und der umfassenden »Kombinierbarkeit«, die beim Lesen gegeben ist. Nur dadurch ist zu erklären, wie eng Lesen mit allen möglichen Entfaltungen seelischen Lebens verbunden sein kann, wie sehr aber auch spezifische Verbindungen die Entfaltung seelischen Lebens zu behindern scheinen.

Am Beispiel des Vertauschs soll das etwas ausführlicher dargestellt werden, weil damit auch die Eigenart psychologischer Vorgehens und Erklärens verdeutlicht werden kann. Auf dem Hintergrund der Analyse der Grundmotivation des Vertauschs wird dann auch sichtbar, was Veränderlichkeit, Ansprechbarkeit, Lesen-Lernen, Erziehbarkeit im Hinblick auf Lesen und Buchbesitz beinhalten.

Einige Stichworte können uns vergegenwärtigen, was an Zusammenhängen zwischen Lesen und Leben in den Blick kommt, wenn man das Feld von Lesen und Buchbesitz zu untersuchen beginnt. Lesen hat zu tun mit: Einlassen, Sehnsucht, Versinken, Ausspinnen, Beschwingtwerden, Mütge-

rissen-Werden – mit Rückzug, Sich-Absetzen, Irritiert-Werden, Sich-Ärgern, Enttäuscht-Werden, mit Schuldgefühlen, Entzweiung – mit Entwerfen, Planen, Genießen, Distanzierung, Ausdifferenzierung, Steigerung, Durchformung – mit Verdünnung, Verleiblichung, Betroffensein, Festgelegt-Werden, Entlarvt-Werden – mit Lücken, Ausgleich, Entspröcherung, Herausforderung, Überforderung, Angemessenem, Unangemessenem, Kompensation usw.

Und das alles ist nicht säuberlich verteilt auf verschiedene Personen oder Typen, sondern kann uns mehr oder weniger ausgeprägt beim gleichen Menschen begegnen; das gleiche Buch kann für verschiedene Menschen oder zu verschiedenen Zeiten der Lebensentwicklung eines Menschen ganz andere Qualitäten besitzen. Durch Lesen können Tendenzen weitergeführt oder umgebildet, Konflikte ausgelöst oder aufgelöst, Beziehungen aufgegeben oder neue Zusammenhänge gestiftet werden.

Läßt sich das überhaupt unter einen Hut bringen? Es ist ein Ziel psychologischer Motivuntersuchungen, eine Übersicht zu ermöglichen; und wenn diese Übersicht nicht an »feste Erklärungsklötzchen« gebunden wird, läßt sich das auch ermöglichen.

Ein erster Grundkomplex, der Verschiedenartiges und Widersprüchliches zu verbinden in der Lage ist, ist der Vertausch als Bewegungsmotiv des Lesens. Vertausch oder Vertauschbarkeit kennzeichnen den Prozeß der Weiterführung seelischen Geschehens durch etwas greifbar »Anderes«, das das seelische Geschehen: verlängern, steigern, aufstocken, umleiten, weiter-fabrikieren kann, und das seinerseits durch seelische Prozesse weitergebracht wird. Das Buch wird zu einem exemplarischen Anhalt für zunächst Ungreifbares, auf Fortsetzung Drängendes, Sich-Entfaltendes; beim Lesen bildet sich etwas aus wie eine Inszenierung mit Hilfe eines Taschentheaters. Es kommt zu einer »psychogenen Sozialisierung«, bei der alles im Druck Festgelegte für die Weiterentwicklung seelischer Prozesse ausgenutzt werden kann. Vertausch hat mit Übergängen und Transformationen zu tun. Das Verspüren dieser »Praxis« führt zu Erwartungen, Forderungen, Enttäuschungen gegenüber dem Lesen – sowie zu Ausprägungsformen wie Flucht, Ersatz, Ansaugen, Vereinfachen, Besser-Werden usw.

Man braucht nicht seelische »Vermögen«, Instanzen, Triebe zu bemühen, wenn man verständlich machen will, wieso dieses Motiv des Vertauschs wirkt. Eine Erklärung läßt sich vielmehr aus den immanenten Spannungen ableiten, die mit dem Vertausch als einem Strukturierungsprozeß verbunden sind. Alles was wir im Seelischen als Erklärung vorfinden, ist nämlich nicht etwas Ungeschichtliches oder Einfaches oder Festes oder »Reines«, sondern etwas in sich Bewegliches, Widersprüchliches, Paradoxes, Ergänzungsbedürftiges, etwas Konstruktives. Dieser Binnenstruktur muß man

im einzelnen auch beim Vertausch nachgehen, wenn man die Vielfalt der widersprüchlichen Beobachtungen erklären will, die uns eben entgegenstrahlt; denn aus der verschiedenartigen »Kombinierbarkeit« der strukturellen Züge des Vertauschs lassen sich diese Beobachtungen transparent machen. Immanente Kombinationsmöglichkeiten oder Komplikationsmöglichkeiten, die dem Grundmotiv des Vertauschs entstammen, sind Motivationen für Lesen oder Nicht-mehr-Lesen. Mit Hilfe dieser Ausstattung des Vertauschs werden Lebensprobleme in Bewegung gebracht und gehalten. Das Grundmotiv des Vertauschs stellt sich als eine Möglichkeit des Zusammenbindens und des Auseinandernehmens für die Ausbildung seelischer Prozesse dar; es ist eine Schaltstelle, die das seelische Leben organisiert hilft, die es aber auch durcheinanderbringen kann. In dieser Weise muß man Motivation hier verstehen; nur dadurch wird verständlich, was man vom Lesen haben kann: exemplarische Erfahrungen seelischer Grundprozesse wie Aktiv – Passiv, Lösung – Bindung, Veränderung – Erhaltung, Eigenes – Fremdes, Erfahrungen von Umsatz, Rotation, Explikation, Beweglichkeit, Kulissenhaftigkeit, Synthese, Erfahrung von Angewiesensein und Machen-Können, von Herausforderung und Ergänzung; Erfahrung von Lebenswelten und Gegenwelten, von Anziehendem und Gefährdendem usw.

Diese Charakterisierung mag als ein Eingehen auf Selbstverständlichkeiten erscheinen, läßt sich jedoch nicht umgehen, wenn man begreifen will, wieso Vertausch als ein Motiv für Lesen angesehen werden kann. Was wir als Motive herausheben, verweist notwendig auf die Struktur des Seelischen; wir müssen den Anschluß an diese Struktur gewinnen, wenn wir die besonderen Motive des Lesens einordnen wollen – das ist sowohl für die Hypothesenbildung wie für die Methode erforderlich. Nur von da aus wird dann auch verständlich, wieso spezifische Formen von Kultur und Gesellschaft sich durch den Vertausch des Lesens gefährdet sehen.

Vor diesem Hintergrund heben sich als Züge der Binnenstruktur des Vertauschs ab: Verdoppelung, Verdichtung, Verlockung und Verzweigung. Jeder dieser Züge motiviert Lesen – daß wir uns im Lesen verdoppeln können, daß wir Verlockungen nachgehen, daß wir in Verdichtungen anderes greifbar machen, daß wir in Verzweigungen eindringen; jeder dieser Züge kann aber auch dazu beitragen, daß Lesen für uns bedrohlich wird – wenn es zu Entzweigungen, Entlarvung, zu Überforderung oder Verwirrung kommt.

Die Verdoppelung ist Prozeß der Bildung und Umbildung, der das Lesen besonders als Weiterführung seelischen Lebens in etwas oder durch etwas anderes, das im Buch greifbar wird, sichtbar macht. Im Prozeß der Verdoppelung kann sich dann wieder Ungreifbares, Ergänzendes, Offenes einstellen usw. Lesen erscheint als Festlegung und Verfügbar-

machen, als Zugang zu Vorgegebenheiten und Freisetzung, als Aufgehen, Angewiesensein und Selbsttätigkeit, als Betroffenwerden und Distanzierung, als Konkretisierung und »Abstraktheit«. In einer Verdoppelung lassen sich die Leser auf Umwege, auf Instrumentales ein; zugleich kann das Buch dadurch zu einer Erweiterung der Leiblichkeit werden (Stück von mir), es kann für manchen Leser zur Verainnlichung von »Gebildetein« werden. Weiterführung der Verdoppelung ist sowohl in Richtung von Entsprechungen zu bisher gegebenen Erfahrungen und Erlebnisformen möglich wie auch in Richtung einer Kompensation, die den Alltag verändert. Zentral wird bei all diesen Verdoppelungsprozessen immer wieder das Problem eines »Rein und Raus«: man muß beim Lesen mit dem Sich-Verlieren, Nicht-Zurückfinden genauso fertig werden wie mit Unverständlichem

und Unzugänglichem; wenn man für dieses Problem eine Lösungsgestalt gefunden hat, tut man sich leichter mit dem Lesen.

Damit zeigen sich auch schon Hinweise auf die Beziehung zwischen den Zügen des Vertauschs und Ansprechbarkeiten, Veränderlichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten des Lesens. Die Grundmotive, die hier herausgestellt werden, sind zugleich auch immer Ansprechbarkeiten und Unterstützungen für die Entwicklung von Leseformen, die sich gegen immanente Widerstände und Gegentendenzen halten können. Was man als »äußere Einflüsse« kennzeichnet – Schule, Eltern, soziale Umgebung – kann sich nur auswirken, wenn sie Gestaltungsformen entwickeln, die diese Grundmotive »ausnützen«, sei es für oder gegen eine Weiterentwicklung des Lesens. Was Schule, Eltern, soziale Umgebung, Ausbildung

ZUR ILLUSTRATION VON ZÜGEN DES VERTAUSCHS

Verdoppelung:

- Andere Gefühle kriegen als sonst (7)*
- Verstehen-Nichtverstehen (1, 2).
- Hoffnung auf Lebensklärung durch Bücher (1).
- Kombinationsmöglichkeiten von allem mit allem (1).
- Lesen als »bei sich selbst zu Besuch sein« (5).
- Bücher als Begleitung von Arbeits- und Spannungsphasen (1).
- Wektinformation (2).
- Bücher als Mitgenommen-Werden (5).
- Freiheit und Risiko (7).
- Selbstvergebenheit (7).
- Zurückfinden können (7).
- »Mal sein eigener Mensch sein« (4, 11).
- Vielleisen als Rückzug (1).
- Bücher als Ersatz bei Alleinsein (50).
- Verainnlichung und Unterstützung eigener Lebensentwürfe (»Godot« werden) (18).
- Lesen, wenn man nicht verarmen will (1, 19).
- In die Welt des Buches gehen als Erweiterung der eigenen Welt (29, 39).
- Maßlos lesen, sich verlieren (41, 49).
- Sich der Aufdringlichkeit von Alltagsgeschnehnissen entziehen (2, 55).

Verdichtung:

- Lesen ist nichts Lineares (41).
- Aus ein paar Worten alles machen können (1, 44).
- Dasselbe Buch achtmal lesen können (42).
- Bücher sind wie Leben und sind zugleich anders (1, 2).
- Bücher als Entsprechung, Verdrängung, Kompensation (3).
- Lesen ist sammelnder als Fernsehen (1).
- Einen bestimmten Satz, bestimmte Passagen immer wieder lesen (55).
- Genießen der Lese-Atmosphäre (50).

* Die Nummern in Klammern sind Chiffrierungen der Versuchspersonen.

- Rausschreiben, Reinschreiben, über etwas schreiben (1, 2, 3, 20, 39, 44, 46, 54, 57).
- Lebensmaximen (16, 60).
- Symbolisches (Esel als »Held« im Kinderbuch) (6).

Verlockung:

- Sich von sich selbst wegführen lassen (20).
- Verbotenes, Anrühiges, Heimliches (3, 20, 38, 44).
- Spaß an Beschreibung von Sexualität (25).
- Welche Möglichkeiten zu leben! (19).
- Ideales, Unbekanntes (7, 10, 12, 39, 57).
- Erfahrungserweiterung, Ausfüllen eigener Lücken (19, 39).
- Neuerscheinung als Anreiz (2).
- Anderes tun müssen und Lesen (49).
- Alleinsein und Lesen (5).
- Bewundert werden wegen Lesen (2, 3, 23, 50).
- Mit Wissen jonglieren können (1).
- Kokettieren mit »zu früh gelesen« (3).
- Überforderungen, Aufwand, Verirren (30, 33).

Verzweigung:

- Diffus Versprühtes wird im Lesen prägnant (44).
- Sensibilisierung, Weiterrippen, Ausschwitzen (5, 16, 18, 60).
- Sich vertiefen in Sachen, die es gar nicht gibt (20).
- Über Wochen hinweg in seinem Denken bestimmt werden (20, 51).
- Mehreres nebeneinander lesen (41).
- In alles Mögliche hineingeraten können (1).
- Forderung und Vergnügen zugleich (16).
- Erreichbares und Unreichbares (16, 60).
- Idealisierung und Realisierfahung (20).
- Alles wird beim Lesen noch komplexer (1).
- Lesen als »Oase« der Mutter, zugleich anziehend und abstoßend (3).
- Einführung und Alleingelassenwerden (3).
- Mal dies, mal das macht ärgerlich; keine Richtung (2).
- Zusammenhänge mit Lebenswenden (Freundschaften, Trennungen) (4).
- Verwirrung durch Lesen (6).

jeweils bedeuten, kann daher auch nur erkannt werden, indem herausgearbeitet wird, an welchen Ausprägungen der Grundmotivation sie ansetzen: an der Entlarvung, an der Verzweigung, an der Verdoppelung, an der Herausforderung u.w.

Von vornherein ist auch zu beachten, daß die Beschreibungen der seelischen Zusammenhänge, die auf das Grundmotiv des Vertauschs und seine Gliedzüge (Verdoppelung, Verdichtung, Verlockung, Verzweigung) verweisen, Ansatzpunkte markieren, von denen aus eine Förderung der Lese-Entwicklung und eine klärende Hilfe bei der Lösung der Lese-Probleme möglich wird. Was Lesen ist und was man dafür tun kann - das sind nicht zwei getrennte Dinge, sondern allenfalls zwei Explikationsstufen der gleichen Sache.

Wie bei dem Grundmotiv des Vertauschs werden auch bei allen Gliedzügen Ambitendenzen erkennbar: was das Lesen fördern kann, kann ihm auch entgegenwirken. Auch hier wird also wiederum auf spezifische Gestaltungsformen (Gestaltungsrichtungen) verwiesen, die uns Auskunft geben können, unter welchen Umständen mit Verdoppelung, Verdichtung etwas für die Entwicklung von Lesen zu machen ist bzw. mit welchen immanenten Problemen man beim Lesen immer rechnen muß und auf welche Weise man sich mit ihnen auseinandersetzen kann. Das Grundmotiv des Vertauschs ist eine seelische Realität, die man nicht willkürlich manipulieren oder verdrängen kann. Man muß sich vielmehr mit den Bewegungsmöglichkeiten, den Chancen und Begrenzungen der Grundmotive eines Prozesses beschäftigen, wenn man mehr über das Lesen wissen will als in rationalen Aussagen zutage tritt.

Auch die Gliedzüge des Vertauschs werden im allgemeinen nicht wie gängige Münze gehandhabt - wenn sie auch wieder wie Selbstverständlichkeiten erscheinen können, nachdem sie aus den Befunden herausgearbeitet wurden. Die Spirale unseres methodischen Vorgehens zielt darauf ab, die Gesamtqualitäten, die auf dem Gebiet des Lesens verspürt werden, aufzugreifen und in ihrem Gewicht zu erfassen, indem sie auf ein umfassendes Erklärungssystem bezogen werden. Wenn Zug um Zug aufgedeckt wird, wie die Strukturierungsprozesse im Lesen funktionieren, läßt sich der Sinn der Einzelzüge erfassen. Es spricht für die Erfassung des Zusammenhangs, wenn dann die psychologischen Charakterisierungen wie selbstverständlich akzeptierbar sind. Es ist ein wichtiges Ziel der Motivforschung, Verspürtes zu klären und überprüfbar zu machen.

So kann auch der Gliedzug des Vertauschs, den man als Verdichtung kennzeichnen kann, schnell als etwas Selbstverständliches erscheinen. Verdichtung hält Züge des Vertauschs fest, die damit verbunden sind, daß Lesen mit Leben zu tun hat und doch anders ist: Verdichtung verweist auf Steigerung, Zurechtgemachtes, Exemplarisches, Abwei-

chendes und Verdeutlichendes. Durch die Verdichtung können sowohl Betroffenheiten verstärkt als auch verdeckt werden; was sich als eigentümlich »dichte« Lese-Atmosphäre herausbildet, hängt mit diesem Prozeß zusammen. Wiederum kann aber auch gerade die Verdichtung den Zugang zum Lesen versperren - so ohne weiteres, ohne Anlauf, Training, Vorbereitung kommt man in bestimmte Lese-Prozesse nicht hinein. Die Taschentheater-Inszenierung des Vertauschs ist nur möglich durch die Verdichtung (Kompression) und die selbsttätige Explikation des Verdichteten in seelischen Lebensformen. Das seelische Leben hat Züge, die es wie ein Feld von Aufgaben und Lösungen erscheinen lassen; hier ist nichts fertig, sondern alles ist kombinierbar, gestaltbar, auflösbar, und das Lesen nimmt durch Vertausch bzw. seine Verdichtungsprozesse an der Dramatik und Gestaltung des seelischen Geschehens teil. Die Verdichtung gestattet es auch, sich von festgelegten Ablaufprozessen zu lösen - was beim Vergleich mit anderen Medien von Bedeutung ist.

Die Verdichtung kann einen Widerstreit einfacher und komplizierter seelischer Lebensformen heraufbeschwören, genauso wie ein Gegeneinander handlungsmäher und handlungsferner, verfestigter und neuer Lebensformen - ohne daß Lesen dabei notwendig nur einem Pol zuzuordnen wäre. Daß Vertausch etwas mit Versatzstücken im Rahmen einer »Kulissenhaftigkeit« des Seelischen (Rudert) zu tun hat, kann man sich besonders von der Verdichtung aus klar machen. In der Verdichtung kann das Umweghafte seelischer Geschehnisse transportabel gemacht werden; Verdichtung hat damit auch Züge von Verdinglichung. Für Leser können solche Möglichkeiten von Umwegen handlich werden - aber dadurch können sich auch Schwierigkeiten verstärken.

Im Verlockungs-Charakter des Vertauschs tritt uns anhand des Lesens die sich ständig erneuernde Ergänzenbarkeit des seelischen Geschehens entgegen. Was im Seelischen aufkommt, drängt auf Fortsetzen und Überschreiten; daher kann man auch von einer grundlegenden Mangelhaftigkeit sprechen. In der Lektüre werden Weiterführungsmöglichkeiten angeboten, die spezifische Versprechungen beinhalten: Lesen erscheint als Verlockung, die mit seelischen Gelegenheiten, wie der Tendenz des Überschreitens, operiert. Anhand von Büchern kann man Ideales, Geheimnisvolles, Unbekanntes zu erleben hoffen, genauso wie Ausfüllen von Wissens-Lücken, Weiterentwicklung in beruflicher Hinsicht, Erweiterung von Erfahrung.

Aber auch die Verlockung weist ambivalente Züge auf: Lesen führt auch zum Aufdecken von Lücken beim Leser: Lesen wird zur Aufforderung und wächst sich aus zur Überforderung. Die Verlockung, der man folgt, beginnt, dem Leser Verpflichtungen aufzuerlegen: Sich-auffaffen, etwas-leisten-müssen. Anhand des Lesens kann deutlich werden, was

man noch alles zu tun hätte, was man alles noch nicht kennt, woran man noch nicht hergegangen ist. Gerade angesichts der Verlockung des Lesens kommen Erlebnisse des Alleingelassen-Werdens auf. Lesen ruft in seinen Verlockungszügen sowohl so etwas wie Verarmungsangst auf (daß man zu wenig vom Leben weiß) als auch Leidenazüge: Lesen erscheint als Anstrengung, endlose Aufgabe usw. Die Leser erfahren zugleich die Universalität als Angebot und das Eingegrenzte und Zufällige ihrer Realisierung. Das Bildungskonzept des Lesens verdeutlicht sich besonders an diesen Zügen der Verlockung und ihrer Kehrseite, der Überforderung, dem Druck. In gleicher Weise zeigt sich von der Verlockung aus auch die Grundlage für eine Manipulation der Bücher durch Verbote, bestimmte Dinge zu lesen – was wiederum Tendenzen aufruft, diese Verbote zu übertreten.

Mit Verlockung und Überforderung hängt zusammen, daß man mit »zu früh-« und »zu spät-«-gelesen kokettieren kann, daß man sich auf Erlaubtes und Unerlaubtes bezieht oder sich wegen seiner Leseleistungen bewundert fühlt. Wenn kurze Geschichten sich als beliebt erweisen, so hat das unter anderem den Grund, daß hier Überforderungen eingeschränkt erscheinen und eine Art von eigener Fortsetzung möglich wird.

An dieser Stelle bietet sich ein Übergang zu dem vierten Gliedzug des Austauschs an, der Verzweigung. Das Lücken-Füllen und Lücken-Entdecken beim Lesen macht auf Verzweigungsmöglichkeiten beim Lesen aufmerksam, die die Lektüre fast wie eine Schraube ohne Ende erscheinen lassen. Auch darin bringt das Lesen wiederum grundlegende seelische Züge zum Ausdruck. Das Lesen setzt nicht nur Doppelprozesse in Gang – Entlastung und Anstrengung, Einfaches und Komplikation, Anders-Werden und Zusichkommen, Idealisierung und Realitätserfassung –, sondern ist zugleich auch immer eine Sache, die sich verzweigen kann und die mehrere Enden, Ecken und Kanten hat. Lesen ist ein Muster für Kombinationsmöglichkeiten im Seelischen – und auch für Komplikationsmöglichkeiten. Ein wichtiger Hinweis darauf ist das Unbehagen, das uns zunächst begegnet, wenn wir uns mit jemandem über sein Lesen unterhalten wollen; hier ist alles so wenig fest, daß man lieber als Nichtleser erscheinen möchte, als etwas über sein Lesen zu verraten. Erst im Gespräch weicht das Unbehagen, indem die Vielfalt expliziert und vergegenwärtigt wird; auch das ist wiederum ein Hinweis auf die »Umgangsformen«, die erforderlich sind, wenn man auf Leser eingehen will (Gestaltungsrichtungen).

In den Verzweigungsprozessen wird Seelisches in der Zeit gegliedert und »parzelliert«. Lesen ermöglicht es, Versatzstücke, Ansatzstücke, Überbrückungen in das seelische Geschehen zu bringen. Wenn man keine Zeit für Lesen »hat«, dann bedeutet das eigentlich, man lasse sich nicht auf solche Verzweigungsformen oder Durchformungen ein. Und da-

mit wird auch bei der Verzweigung die andere Seite deutlich: Lesen führt auch zur Verzweigung von Problemen, von Zu-Berücksichtigendem, von Konfrontationen und Aspekten. Nicht-Lesen ist hier dadurch motiviert, daß man sich einer Verzweigung von Konfliktmöglichkeiten entziehen möchte. Die Verzweigung des Austauschs kann zu Benüchtigungen führen, die zu vermeiden gesucht werden; es kommt zu Verlagerungen, man kommt anders aus dem Buch heraus, als man hineingegangen ist. Die Vielfalt der Verzweigung ist eine nicht nur angenehme Sache.

Der Austausch als Grundmotiv des Lesens weist samt seinen Einzelzügen (Verdoppelung, Verdichtung, Verlockung, Verzweigung) darauf hin, daß die immanenten »Komplikationen« des Lesens selbst Grundlage für ein Nicht-mehr-Lesen werden können – genauso wie die immanenten Kombinationsmöglichkeiten des Lesens selbst überhaupt erst dazu führen, daß man ein Buch in die Hand nimmt: weil es etwas für die Weitergestaltung und Organisation seelischer Geschichtlichkeit tut.

Lesen ist nicht ein einfacher Prozeß, sondern eine beständige Aufgabe, die immer wieder gelöst werden muß. Lesen hört auf, wenn es hier zu Verfestigungen, Extremisierungen, Ablösung durch »Lebensaufgaben« kommt.

So kann aus der Verdoppelung eine Entzweigung resultieren, die Lesen von Lebensmöglichkeiten trennt oder die den (lebendigen) Leser dem (toten) Buch fremd gegenüberstellen läßt. In der Entzweigung wird das »Andere«, in dem sich seelisches Geschehen beim Lesen fortsetzt, weder als sinnvolle Kompensation noch als Entsprechung zu seelischen Lebensformen erfahren. Demgegenüber erweist sich bei der Verdichtung die Entlarzung als Extremisierung, die dazu führt, daß Lesen aufhört: die Verdichtung bringt es mit sich, daß Eigentümlichkeiten und Vorlieben besonders abgehoben sichtbar werden. Dadurch kann man sich und andere oft besser identifizieren oder entlarven als durch die seelischen Prozesse, die ohne solche Abgehobenheiten ablaufen. »Sage mir, was du liest« erscheint von da aus als eine besonders auffällige Modifikation des »Sage mir, womit du umgehst – und ich sage dir, wer du bist.« Gemäß der Kombinationsfähigkeit der Lesemotive kann natürlich die Verdichtung in anderen Fällen wiederum zu einer Verdeckung führen.

Daß die Verlockung zu Überforderungserlebnissen führen kann, wurde bereits angedeutet. Auch darin liegt eine Extremisierungstendenz vor, die vom Lesen wegführen kann; sie bietet im übrigen ein gutes Beispiel dafür, daß es nicht Lehrer, Eltern »an sich« sind, die Komplikationen hervorrufen können; »Mitwelt« vermag nur zu wirken, indem sie solche Tendenzen wie die Überforderung provoziert und bestärkt. Und allein dadurch, daß man diese Züge aufdeckt, kann man sich mit den Problemen des Lesens auseinander-

setzen. Von der Verzweigung aus wird schließlich die Verwertung als Extremisierung im Bereich des Lesens deutlich: Unüberschaubarkeit, Unendlichkeit, Nicht-Durchkommen sind Hemmnisse des Lesens, die man sich leicht vergegenwärtigen kann, wenn man an die jährliche Buchproduktion von ungefähr 35000 Büchern denkt, die aber keineswegs allein mit diesem Angebot zusammenfallen, sondern auch schon angesichts einiger Bücher zur Auswahl auftreten können.

Es hängt mit dem Vertauschcharakter des Lesens zusammen, daß es notwendig verschiedene Sorten des Lesens gibt: was wir als ein Grundmotiv herausstellen, ist tatsächlich ein »Beweggrund« für weitere Zusammenhänge im Bereich von Lesen und Buchbesitz. Das wird uns in einem anderen Kapitel noch ausführlich beschäftigen. An dieser Stelle kommt es zunächst darauf an, sich zu vergegenwärtigen, daß Lesen nicht ohne den Kontext von Daseinsthemen, Bedeutsamkeiten und Betroffenheiten des seelischen Lebens überhaupt zu verstehen ist. Der Vertausch gibt die Möglichkeit, die verschiedenartigsten seelischen Prozesse mit Hilfe von Lesen aufzugreifen, weiterzubilden, zu modifizieren oder zu umgehen, zu verharmlosen usw. Formen des Lesens sind Formen der Ausdrucksbildung seelischen Geschehens, in denen Grundkomplexe und -konflikte ausgetragen werden können. Von Motiven wie dem Vertausch aus eröffnet sich ein Zugang zu einer Tiefenpsychologie.

Dabei kann es allerdings nicht darauf ankommen, die gesamte Struktur des Seelischen unter diesem Gesichtspunkt zu vergegenwärtigen. Wichtig ist hier vor allem, daß man die Bedeutung des Lesens für das Funktionieren des seelischen Geschehens in all seinen »Beweggründen« sieht. Das Motiv des Vertauschs wirkt bei der Formenbildung des Seelischen wie eine Synthesefunktion, die es gestattet, verschiedenartige Tendenzen und Prinzipien seelischen Lebens sowie Bedeutsamkeiten und Daseinsthemen in beweglichen Gestalten zusammenzubringen. Diese Gestaltbildungen sind beim Lesen paradoxer Natur: beim Lesen lernen wir gleichsam an Beispielen mit unserer eigenen seelischen Konstruktion umzugehen, indem wir Betroffenheiten mit Gegebenheiten, Tätigkeiten mit Inhalten mehr oder weniger ausdrücklich verbinden können. Zugleich aber ist das alles ein Weg, der uns von einer Lösung unserer Probleme abführen kann - sei es durch Täuschung, sei es durch Überforderung, durch Beunruhigung usw.

Das Motiv des Vertauschs bringt den Leser in eine Situation, die der Situation des Märchens gleicht, in der nach dem »wahren« und dem »falschen« Prinzen, nach dem »wahren« oder »falschen« »Dummling«, nach dem »wahren« und dem »falschen« Kästchen gefragt wird. Und das gute Ende kommt nicht wie eine Wunscherfüllung auf den Leser zu, sondern nur, indem er durch seine Tätigkeiten beim Lesen im Lesen

bestätigt wird. Man kann durch Lesen zu jemand werden oder sich verlieren wie bei einer Reise; das ist aber nicht von vornherein entschieden. Daher ist es bedeutsam, ob es gelingt, Gestaltungsrichtungen zu entwickeln, die dazu beitragen, daß man nicht ständig bei der Frage des Vertauschs ins Schwanken gerät.

In dieser Richtung ist noch ein weiteres Motiv des Märchens in der Lage, die Eigenart des Vertauschs zu verdeutlichen: es ist das Motiv des »Kleinen«, der Wunderkräfte gewinnt. Unter großen Gefahren gewinnt der Däumling Siebenmeilenstiefel, mit denen er rund um die Welt kommt; auch das sind Verbindungsstücke, Möglichkeiten des Vertauschs. Daß auch sie ihre Tücken behalten können, demonstriert das Beispiel des »Zauberlehrlings.«

Das »Gesicht« von Büchern, Buchhandlungen, Verlagen erscheint unter diesen Gesichtspunkten als Ansatzpunkt, die besonderen Bedeutungsrichtungen des Vertauschs zu signalisieren und dadurch Versprechungen im Hinblick auf überschaubare Eingrenzungen des Vertauschs zu machen. Unter dem Aspekt des Familiär-Werdens werden wir uns mit solchen Formen der Festigung genauer beschäftigen. Auch die Entwicklungspositionen bieten Sinnrichtungen für die Ausgestaltung der Funktionen, die der Vertausch für das seelische Leben gewinnen kann (s. u.).

Solche Richtungs-Angebote sind erforderlich, weil die Leser die Chancen und die Probleme des Vertauschs verspüren - auch wenn sie das nicht direkt äußern können; daher finden sich auch Gemeinsamkeiten beim Erleben von Lückenhaftigkeit, Überforderung, Entzweiung usw. bei ganz verschiedenartigen Lesertypen (s. u.). Lesertypen erweisen sich - von da aus gesehen - als relativ stabile Lösungsansätze für die Bewältigung der Grundprobleme des Vertauschs. Das bedeutet, daß man die anderen Grundmotive des Lesens und Buchbesitzes auch schon als Ansätze für eine Antwort auf die Fragen ansehen kann, die der Vertausch aufwirft. Was wir als Zusammenwirken von Motivationen ansehen können, wird dadurch bereits in Umrissen kenntlich.

Das Grundmotiv des Vertauschs hat mit der Entfaltung seelischen Spielraums zu tun - es gibt aber zugleich auch dem Spielraum bestimmte Regeln vor: Vertausch kann dem Aufdecken, dem Aufbau, der Steigerung von seelischen Prozessen dienen, aber das kann übergehen in Abschwächung, Umgehung, Verlust. Vertausch umschließt Einsetzbarkeit, aber in ganz verschiedener Richtung; man wird getan und muß etwas tun, man »bekommt« etwas und muß sich dafür anstrengen, man kann kombinieren, verrät oder verrennt sich aber auch dabei. Die Sinnhaftigkeit des Lesens ist dem Vertausch genauso verbunden wie seinen Ausprägungsformen (Kontext von Lebensbedeutsamkeiten; Entwicklungspositionen); hier treten auch spezifische Qualitäten des Vertauschs erlebnishaft zutage: Versinken, Aufgehen, Klarheit-

Gewinnen, Erlebensdichte, Gefesselt-Werden, Beurteilen-Lernen (s. u.).

Nicht-mehr-Lesen ist ein Aufgeben des Vertauschs: als »Techniker«, als »Leben-Wollender«, als »Leistender«, als »Nicht-zu-Verwirrender«, als »Resignierender« beginnt man die Komplikationen des Vertauschs zu umgehen. Abweichendes, Nichteinzuoordnendes, Übersättigendes, Überforderung können in gleicher Weise zum Verzicht auf Vertausch führen, wenn nicht durch die anderen Grundmotive ausgleichende Gestaltbildungen ermöglicht werden. Im Hinweis auf »Schwellenangst« oder im Hinweis auf »Schuldgefühle« und »Barrieren« werden Motivationen angesprochen, die sich aus dem Vertausch-Komplex ergeben: als Erfahren von Überforderung, von Verwirrung, von fehlender Stabilität, von Verzicht auf die Chancen des Vertauschs.

Es ist erforderlich, die Vertauschprobleme stets im Zusammenhang mit Gestaltungsmöglichkeiten zu sehen: ohne den Vertausch ließe sich Lebenskontext nicht im Lesen entfalten; aber umgekehrt bedarf der Vertausch auch des Kontextes, der Stabilisierung durch andere Motivationen, der Ausbildung von Kreisprozessen und Gestaltungsrichtungen. Das Verspüren der Chancen des Vertauschs und das Aufarbeiten der Chancen müssen sich auseinanderentwickeln.

Vertausch ist Hinweis auf Lesen als eine eigene Begrenzungsform des Lebens; Lesen ist nicht Lebensersatz, sondern Leben, das sich verspürt in seiner Konstruierbarkeit, »Künstlichkeit«, Kombinierbarkeit und zugleich als Wandelbarkeit wie als Entschiedenheit. Im Lesen wird erfahrbar, daß seelische Prozesse auf anderes angewiesen sind und daß sich daraus Verheißungen wie Gefährdungen ergeben. Aus der Eigenart des Vertauschs ergibt sich »seelenlogisch« eine Spannung zu übergreifenden Lebensprozessen, die wir nicht völlig in der Hand haben, zu deren Veränderung wir uns aber aufgerufen fühlen.

Die Erklärungstiefe von Grundmotiven wie Vertausch ergibt sich daraus, daß man die Bedeutung versteht, die Züge wie »Rein und Raus«, Lückenhaftigkeit, Verdoppelung, Verdichtung, Verwechselbarkeit usw. für die Strukturierung des Seelischen haben. Solche Züge spielen eine entscheidende Rolle bei der Instrumentierung des seelischen Lebens und bei der Entfaltung seiner Bedeutsamkeiten. In der Bewegung dieser Züge werden Lebensentwürfe festgehalten, gespiegelt oder umgekrempelt. Die Einengung des Spielraums dieser Beweglichkeit ist oft zugleich eine Einengung des Lesen-Könnens. Das Buch, in psychologischer Sicht, steht in seiner Spannung zwischen der Greifbarkeit einer Ware und den Ungreifbarkeiten einer symbolischen Teilhabe. Lesen kann als Exempel für das Seelische stehen, das Gegebenheiten auslützt und etwas daraus macht.

Vertausch ist verfügbarer Übergang von Leben zu Leben, eine bewegliche Kulisse in der Kulissenhaftigkeit des Seeli-

schen. Seine Gliedzüge wie Verdoppelung und Verdichtung lenken den Blick auf Unterschiede zu anderen Medien in Momenten der Aufgreifbarkeit, der Beliebigkeit einer Explikation zu selbstbestimmten Ablaufsformen, der Zusammengefaßtheit, der Kombinierbarkeit, der Festlegung bei erhaltener Selbsttätigkeit, der Auswahlaktivität und Erweiterungsmöglichkeit, der Abstützung von Gefühlsbewegungen durch zusätzliche Information. Bereits hier zeigt sich, daß eine Festlegung von Lesen allein auf Information zentrale Determinanten des Umgangs mit Büchern überieht.

FAMILIÄR-WERDEN

Bei der Untersuchung von Grundmotiven des Lesens und Buchbesitzens kann man nicht von statischen Vorstellungen des Seelischen ausgehen. Die Beweglichkeit und »Kombinierbarkeit« ist zu augenfällig, als daß man auf ein für allemal feste Erklärungsprinzipien rekurrieren könnte. Schon bei der Analyse des Vertauschs war auch sichtbar geworden, daß sich seelische Zusammenhänge durch Ergänzung ergeben und erhalten können: die zentrifugalen Tendenzen des Vertauschs erschienen wie eine Frage, auf die andere Tendenzen eine Antwort zu geben suchten. Man muß beides zusammensehen, die Frage und die Antwort, wenn man sich eine Vorstellung davon machen will, wie seelische Tendenzen einander strukturieren bzw. wie sie seelisches Verhalten und Erleben motivieren. Wenn man das Grundmotiv des Vertauschs wie eine Frage oder ein Problem auffaßt, das Seelisches in Bewegung setzt, kann man in einer Hinsicht den Buchbesitz als eine stabilisierende Antwort ansehen; wie sich noch zeigen wird, ist dieser Prozeß allerdings auch umkehrbar: der Besitz fordert die Bewegung des Vertauschs als Antwort heraus, ohne Vertausch labilisiert (sich) der Besitz.

Der Vertausch ist ein Prozeß, der seelische Sinnzusammenhänge stiftet, indem er Zwischenstücke (Verzatzstücke) in die seelische Konstruktion - in den seelischen Apparat - einzusetzen versucht, die die Funktionsfähigkeit des Ganzen zu erleichtern versprechen. Dieses Versprechen läßt sich jedoch nicht so ohne weiteres halten: die Zwischenstücke können in ganz verschiedener Richtung weiterwandern, ins Getriebe geraten usw. Demgegenüber umschließt der Buchbesitz ein zusätzliches Versprechen. Es ist ein Versprechen von Kontinuität und Stabilität: die eingesetzten »Zwischenstücke« sollen, wenigstens in bestimmten Fällen, einwachsen können und seelischer Besitz werden. Daß das auch zu Problemen führen kann, ergibt sich aus der Analyse der Binnenstruktur dieses Prozesses der Kontinuitätsbestärkung.

Wie bei der Analyse des Grundmotivs Vertausch besteht auch bei der Untersuchung der Hintergründe des Buchbe-

sitzens eine wichtige Aufgabe für die Psychologie darin, in die Binnenstruktur des Komplexes einzudringen, der Besitz-Wollen motiviert. Denn auch hier kommt es darauf an, die Bewegung und Gestalt-Bildung des Seelischen abzuleiten aus den Kombinations- und Komplikationsmöglichkeiten eines Grundmotivs, aus seinen Konsequenzen, seinen Explikationsmöglichkeiten, seinen Chancen und Begrenzungen. Motivuntersuchung ist immer eine Erforschung der »Lebensregeln«, die spezifische seelische Konstruktionen als lebensfähige Gestalten (»Lebewesen«) ermöglichen, aber auch eingrenzen. Was wir über die Binnenstruktur des Vertauschs erfahren, gibt eine erste Auskunft über die Konstruktionsgrundlagen des Lesens und Buchbesitzens, und die Analyse der Binnenstruktur, die dem Besitzen von Büchern zugrunde liegt, präzisiert diese Auskünfte.

Wir verstehen viele Beobachtungen über Auseinandersetzungen des Lesers mit seinen Angehörigen und Freunden leichter, wenn wir uns klar machen, daß das Besitzen von Büchern betont demonstriert, was im Vertausch bereits angelegt ist: Bücher-Erwerben und Bücher-Besitzen sind Ausdruck einer Selbsterhöhung durch »Familiär-Werden« mit einer »besseren Familie«. Neben das Inszenieren des Vertauschs tritt eine Tendenz, die eine besondere Eigenart (eine eigene Note) durch Einordnung und Zugehörigkeit zu einer »besseren« Welt zu stabilisieren sucht. Das Familiär-Werden dient der Selbstfindung durch die Wahl von Zugehörigkeiten oder von »besseren« Angehörigen.

Die Anhalte, die durch das Familiär-Werden ermöglicht werden, stellen so etwas wie eine Realitäts-Vergewisserung dar; das Familiär-Werden sichert die Verbindungstendenzen des Vertauschs ab, indem auf dem Umweg des Buchbesitzens eine greifbare Beziehung zu anderen und anderem hergestellt wird. Die Realitäts-Vergewisserung gliedert sich in Prozessen des Rückgriffs der Verlebendigung und Wiederbelebung. Familiär-Werden erscheint analog zu »Einweck- und Aufweck-Prozessen«, und daraus erwachsen diesem Grundmotiv wiederum spezifische Probleme und Schwierigkeiten. In Bildern, die die Leser gebrauchten, wird das veranschlicht: Bücherbesitz hat etwas mit Horten, mit Gold, mit Reichtum zu tun, aber auch mit Zugepack-Werden, mit Zuwachsen und mit Kisten im Keller oder auf dem Speicher.

Hier fallen Verbindungen auf zu Motiven, die in Vampirgeschichten angesprochen werden: Geheimnisse in Kisten und in Familien, Gefahren des Wiederlebens, Verkehrsmöglichkeiten und Auseinandersetzungsnotwendigkeiten. Für den Vertausch waren es Bilder der Reise oder Probleme des »Zauberlehrlings« und der »Kästchenwahl«, die die psychologischen Probleme verdeutlichen konnten. Beim Familiär-Werden ist es die Suche nach dem Stammbaum, nach »geistigen Ahnen«, die thematisiert wird;

sie umschließt eine paradoxe Spannung, die dadurch entsteht, daß eine eigene Note durch »Angehörigkeit« und »Verwandtes« markiert wird. Damit ist auch die Gefahr des Familiär-Werdens umrissen: aufgestaut werden von dem, was bereits »vorher« da war – was wiederum in Richtung einer Ergänzung durch die Vertausch-Bewegung denken läßt.

Das Familiär-Werden mit Büchern beinhaltet eine Umgestaltung der familiären Enge des Hier und Jetzt. Deutlicher noch als beim Vertausch entwickelt sich beim Familiär-Werden das Problem einer Gegenüberstellung. Im Familiär-Werden heben sich die Bücher als »Familien« ab und fordern dabei zugleich dazu auf, in neue Gemeinschaften einzutreten. Das wird erlebnismäßig besonders deutlich spürbar, wenn Buchhändler Käufer in »ihre Gemeinde« einbeziehen möchten; auch im Angebot von »Buchgemeinschaften« oder Buch-Reihen oder Aufmachungen klingen Züge des Angebots von Familiär-Werden noch nach. Das gleiche gilt von der Aufforderung, Mitglied der Familie der »Gebildeten« zu werden: Buchbesitz soll hier die Zugehörigkeit (Angehörigkeit) versinnlichen. In jedem dieser Fälle bilden sich mit der Gegenüberstellung auch Qualitäten der Trennung und Unterschiedenheit zwischen Buchfamilien, aber auch zwischen Buchfamilien und ihren lesenden Mitgliedern aus. Daß man sich fremd bleibt, wird angesichts von »eigenen« Büchern deutlicher spürbar als beim Ausprobieren von Vertausch.

Als Hilfe des Buchbesitzes kann man sich sein »Kapital« vergegenwärtigen; man kann sich durch Umgruppierungen neue Einordnungen veranschlichen oder »neuer« Gemeinsamkeiten bewußt werden. Der »Kapitalismus« des Familiär-Werdens drückt sich in einem Gefühl für Preise aus: »teure« Bücher und nicht abgeschrieben, seit es Taschenbücher gibt, sondern haben sich mit den Taschenbüchern zu einer Symbiose gefunden, von der beide Seiten etwas haben.

In der Bewegung des Einstellens, Rückstellens, Aufgreifens, Belebens und Wiederbelebens werden grundlegende menschliche Tätigkeiten anhand von Büchern »produziert«. Das Familiär-Werden ermöglicht Formen symbolischen Handelns, die um die Sichtbarkeiten des Bücher-Habens zentriert sind. Im Umgang mit dem eigenen Buchbesitz wird »Innenleben« veranschaulicht. Dabei zeigen sich wiederum Analogien zum Leben in Familien überhaupt. Der Familie gegenüber, von der man herkommt, bedeutet das Familiär-Werden eine Wiedergeburt von Versprechungen, Ausbreitungshoffnungen, Paradieszuständen. Erfahrungen, die bei jeder Form von Familienleben ausgebildet werden, werden auch beim Familiär-Werden mit Büchern wiederbelebt: Getragen-Werden, Sich-Abheben, Aufwertungstendenzen, Abwertungsmaßstäbe, Toleranzgrenzen, familiäre Enge oder Weite; genauso kommt es zu Rivalitäten, zu Ei-

fersüchtelten, zu Verbrüderung und Verfeindung. Das heißt, man verhält sich den Buchfamilien - und ihren Angehörigen - gegenüber genauso wie den Familien gegenüber, in denen man aufwuchs bzw. von denen man sich absetzte. An Büchern kann symbolisch ausgetragen werden, was man für oder gegen ihre Leser hat. Durch ihre Versprechungen und Rationalisierungen bieten die Formen des Familiär-Werdens dabei handfeste und aussagbare Anhaltspunkte. Auch hier dürfte unmittelbar einleuchtend sein, daß das alles auf Probleme und Ansätze für eine Erziehung zum Buch hinweist (s. u.).

Das Familiär-Werden ist Bestärkung von eigener Entscheidung durch die Realitätsvergewisserung, die mit einer Zuordnung verbunden ist. Das macht wiederum auf Ambivalenzen aufmerksam; denn Entschiedenheit ist stets auch Festlegung und daher anderen Entwicklungsmöglichkeiten entgegengesetzt. Dabei sind Übergänge zu Qualitäten des Vertauschs zu beobachten, beispielsweise zu seiner Verlockung oder seiner Verdichtung. Die Qualitäten des Familiär-Werdens werden hier besonders von den Festlegungen aus spürbar: Sentimentalität, Erinnerung, Exzentrisches, Lebensbedeutungen. Sie können zwar Übergänge zum Vertausch aufdecken, müssen aber nicht immer auch förderlich für die Fortsetzung von Vertausch sein.

Zwischen »alten« und »neuen« Familien kann es zu Konflikten kommen; »Zugehörigkeiten« können hart umkämpft werden. Besonders am Verhältnis von Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern ist das zu beobachten - und wiederum liegt es nicht an »den« Eltern oder »den« Lehrern, sondern an der inneren Konstruktion (Problematik) des Familiär-Werdens, wenn solche Probleme auftauchen. Die Abwehrmaßnahmen der »alten« Familien sind mitbestimmt durch das Gefühl der Abweichung (was sich auch bei der Behandlung der Kunden im Buchhandel beobachten läßt; der zur Familie Gezählte wird häufig anders behandelt als der Nur-Käufer, auch wenn der Nur-Käufer finanziell mehr einbringt). Das Lesen der Kinder wird weniger behindert, wenn man mit ihnen über das Gelesene sprechen kann, wenn das Lesen »höheren Zielen« der Familie dient, wenn ihnen ein »Freiraum« eingeräumt wurde, wenn eine Hierarchie eingehalten wird (Elternbücher - Kinderbücher), wenn die »Duftmarken« der eigenen Familie eingehalten werden.

Eine Zustimmung der alten Familie zur neuen Familie kann erfolgen auf der Grundlage von Überlegungen zur Gleichberechtigung, von Teilhabe an »Elitärem«, von Teilhabe am »Hort« des Bücherschatzes der Familie, von Wissen um die notwendige Ausrüstung der Kinder (Schulanforderungen). Konflikte entstehen, wenn die »Kinder« damit beginnen, ungelasene, unverständene, eindeutige Familienbücher zu entlarven (Ent-Eignung), wenn sie »feste« Zugehörigkeiten von Büchern nicht mehr respektieren oder wenn

sie den Versperrungen durch feste Zugehörigkeiten ausweichen; Konflikte entstehen, wenn einer die Führung bei der Ausrüstung des Familiär-Werdens an sich reißen will.

- Diese Konflikte führen aber nicht notwendig vom Buchbesitz ab; auch hier gilt, daß alles darauf ankommt, ob sich Gestaltungsrichtungen ausbilden können, in denen die Grundmotive kooperieren und dadurch Lesen und Buchkaufen weitertragen (s. u.). In diesem Zusammenhang wird als eine Funktion des Schenkens von Büchern sichtbar, daß durch Geschenke der Einfluß bestimmter Richtungen des Familiär-Seins aufrechterhalten werden soll. Gerade am Geschenk-Erleben zeigt sich aber auch, daß beim Familiär-Werden immer zwei Momente berücksichtigt werden müssen: die Eigenart und die Zugehörigkeit. Das unpassende Geschenk wird nicht nur als unnütze Ausgabe erlebt, sondern auch als Kränkung der Eigenart empfunden.

Die Auseinandersetzungsprozesse, die sich aus der Binnenstruktur des Familiär-Werdens entfalten, sind Lern- und Entwicklungsprozesse. Wie beim Vertausch spielt auch beim Familiär-Werden die Ausbildung von Entwicklungspositionen eine Rolle, in denen sich die Bewegungstendenzen des Familiär-Werdens explizieren und zugleich auch Vereinheitlichungsformen ausbilden können. Dabei werden weitere »inhaltliche« Qualifizierungen des Familiär-Werdens erkennbar (s. u.).

Eine Analyse der Gliedzüge des Familiär-Werdens stellt - wie beim Vertausch - Ansatzpunkte für ein Lernen des Umgangs mit Büchern heraus und bietet zugleich eine Übersicht über die »Kombinationszüge« des Familiär-Werdens an. Das Familiär-Werden (als Gestaltbildung des Seelischen, als Ausformung, als Umbildungsprozeß und als Zusammenfassung) ist gekennzeichnet durch die Gliedzüge von Verbesserung, Verlebendigung, Vergleichung und Vermehrung.

In den Tendenzen zur Verbesserung wird das Familiär-Werden als eine Manipulation deutlich, die auf einen Erwerb von Zugehörigkeiten zu »besseren« Eltern oder zu einer »besseren« Welt zielt. Die Zugehörigkeit wird hier ausdrücklich als Qualifizierung für eine Selbsterhöhung angestrebt - ganz gleich, ob es sich um »Bildung« oder um Bestätigung von »Libertinage« handelt. Daher hat die Verbesserung auch den Charakter einer Herausstellung und Unterstreichung; die Manipulation sucht einen »Mangel« zu beseitigen, der in der ungenügend sichtbaren Selbstbestätigung durch das Verfließende des Vertauschs liegt. Durch die Verbesserung kommt ein Prozeß in Gang, der auf der einen Seite Momente von Einbezogenwerden, auf der anderen Seite Momente des Machens und der Eigenaktivität erkennen läßt. Beides zusammen bringt Züge des Vertauschs durch Familiär-Werden stärker zum Vorschein. Die Bücher, mit denen man sich familiär macht, sind stumme »Kameraden«, »Brüder« in Kampf und Weiterkommen, »Verwandte«

»wie bei Vater und Mutter«. Gegenüber den Forderungen der Lebenspartner können sie selbstgemachte Partner auf dem Weg »zum eigenen Menschsein« werden. Anhand der »Büchermeter« kann man »sein eigenes Wachsen« verfolgen; das läßt sich auch auf Kinder verlagern.

Als zweiter Gliedzug des Familiär-Werdens tritt uns die Ausprägung seelischer Formenbildung durch Verlebendigungsprozesse entgegen. Die Verlebendigung hat damit zu tun, daß man »sine« Familie in Büchern einwecken und aufwecken kann; anhand der stets verfügbaren Ahnengalerie von Büchern lassen sich seelische Prozesse beleben, wie umgekehrt die Familie, der man sich zuzählt, auf die Wiederbelebung durch den Leser angewiesen ist. So bilden sich seelische Lebensformen aus, in denen das Lesen durch Buchbesitz angehoben wird. Bis zu einer Schwelle, an der Lesen und Besitz als »unverwandt« und »fremd« auseinanderfallen, kann man es sich im Rahmen der selbstgewählten Familie schon eher leisten, Unkenntnis und Lücken zuzugeben. Das »innere« Anheben geht leicht in ein »inneres« und »äußeres« Angeben über; es sind die gleichen Verlebendigungsprozesse, die diese Tätigkeiten stützen: Greifen-Können, Wiederhaben-Können, Vergegenwärtigen, Vorzeigen, Fixieren, »Besitz«, Verfügen. Ausleihen wird in diesem Rahmen eine ambivalente Sache: es ist sowohl Trennung als auch Einbeziehung des anderen in eigene Verlebendigungsquellen.

In der Verlebendigung des Familiär-Werdens eincn sich Züge von Objektbeziehung und Selbstliebe: die Bücher, die man besitzt, sind eigenes Selbst und verfügbares Objekt. Familiär-Werden verweist auf »erotisches« Beziehen zu Büchern. Ihre »Treue« und »Reinheit« kann sich jedoch auch gegen ihren Besitzer wenden: die Bücher, die man besitzt, können als »unberührt«, als für sich herumstehend, als totes Kapital, als selbständige Welt erlebt werden. Das ist eine ähnliche Auflösung des Familiär-Werdens, wie wenn die Familie, die der Leser gewählt hat, sich als übermächtig erweist: das Unverständliche, das Unaufgegriffene, das Fremdartige wirkt wie ein Vampir oder ein »Geist in der Flasche«.

Die Verlebendigung macht zudem auf ein Konstruktionsproblem des Kaufens aufmerksam, das oft zu Bedrückungen führt: das Herumstehen der Bücher nach einmaligem Lesen – ein Hintergrund für das Verhalten von Leihbibliothek-Lesern. Eine zu geringe Aufforderung nach Verlebendigung kann sowohl im Hinblick auf Geld-Ausgaben wie im Hinblick auf die erlebte Notwendigkeit, die »besten« Bücher für sich selbst aus der Vielfalt des Angebots auszuwählen, Komplikationen des Familiär-Werdens verursachen. Damit werden wieder Fragen nach umfassenden Gestaltungsrichtungen aufgeworfen, die in der Lage sind, die Probleme der Grundmotive anzugehen.

Beim Familiär-Werden – als Selbsterhöhung durch Zugehörigkeit – ist von vornherein eine »innere Dramatik« gegeben, die durch Selbstergreifung und Fremdergreifung schlagworthaft umrissen werden kann. Damit werden Qualitäten spürbar, die einem dritten Gliedzug des Familiär-Werdens zukommen: der Vergleichung. Das Familiär-Werden wird durch solche Spannungsmomente genauso in Bewegung gehalten wie durch das Versprechen einer Hilfe bei der Lösung des Problems einer Versinnlichung von Eigenart. Bücher erscheinen als Hilfe, etwas zum Ausdruck zu bringen; sie erscheinen als Entsprechung zur eigenen Lage wie als Vorentwurf künftiger Lebensform. Die eigene Lebensgeschichte kann anhand von Büchern vergegenwärtigt und aufgearbeitet werden.

Zugleich mit dieser Selbstergreifung geht jedoch immer eine Fremdergreifung vor sich – sowohl in dem Sinne, daß man in Büchern (zunächst) Fremdes ergreifen kann, als auch, daß man davon in Besitz genommen wird. Aus den Büchern, die man besitzt, kommen Ansprüche auf einen zu; Bücher sind Fragen, sie demonstrieren, daß es »weiße Stellen« auf der Landkarte der eigenen Welt gibt usw. Bücher legen Vergleiche, Maßstäbe nahe – das kann hilfreich sein für eine Selbsterhöhung, aber dieser Vergleich kann auch ungünstig ausfallen.

Über diese Vergleichung können zudem Beziehungen zu anderen Menschen verdeutlicht werden. Bücherwände repräsentieren für den Heranwachsenden dann die Welt der Erwachsenen: sie ist unzugänglich und anziehend, ein Ärgernis und eine Verlockung. Nicht daß diese Bücherwände da sind, bewirkt schon eine Richtung auf Selberlesen und Selberbesitzen wollen; es kommt wieder ganz darauf an, welche Gestaltungshilfen für die Verarbeitung dieser Situation angeboten werden.

Auf Vergleichungsprozesse deutet auch hin, daß Buchbesitz und Schenken von Büchern bewundert werden – doch wiederum zeigt sich die Ambivalenz des Vergleichs, wenn festgestellt wird, man könne doch keine Bücher als Mitbringsel anbieten. Man kann sich den Problemen der Vergleichung entziehen, indem man auf Kaufen verzichtet oder bestimmte Richtungen beim Kaufen-Wollen ausklammert. Die Vergleichung kann durch eigene Aktivitäten modifiziert werden. Das bietet ein Gewicht gegen die Verselbständigung des Buchbesitzes, der sich gegen seinen Besitzer stellen kann. Das Familiär-Werden erweist sich hier als unterstützungsbedürftig durch Verkauf und durch Entscheidungen zur Auslese und Veränderung. Daß sich die Vergleichung auch auf das Verhältnis zwischen alter und neuer Familie erstreckt, ergibt sich notwendig aus der Beschaffenheit des Familiär-Werdens. Ein Beispiel für komplizierte seelische Prozesse sind hier die Schuld-Projektionen lesewütiger Mütter, die

den Umgang mit Büchern bei ihren Kindern einschränken möchten.

Die Zustimmung oder gar die Bewunderung der alten Familie erleichtert natürlich die Selbsterhöhung durch Zugehörigkeit zu einer neuen Familie. Es ist wichtig, ob akzeptiert werden kann, daß durch die Erweiterung des Buchbestandes eine Vermehrung des bisher Gegebenen eintritt. Das führt uns zu einem vierten Gliedzug des Familiär-Werdens: Buchbesitz hat mit einer Entwicklung auf Erweiterung und Vermehrung hin zu tun. Gelingt es, die alte Familie in einen solchen Entwicklungsprozeß einzubeziehen oder zumindest zu einem Verständnis dafür zu bewegen, lassen sich Konflikte infolge Vergleichung etwa, entschärfen. Im Hinblick auf die Vermehrungstendenzen, die sich durch Buchbesitz ergeben, dürfen Züge von Unvollständigkeit oder Unkenntnis nicht als Mangel erlebt, sondern als Entwicklungsanlässe verspürt und bewertet werden. Zu einem Hemmnis wird der Bücherbesitz, wenn sich das Gefühl eines Verlorenseins angesichts der Vermehrung und der »Mehrwerte« der Bücher einstellt – sei es für den Besitzer, sei es für seine Bekannten und Verwandten. Es kann dann zu einem »Zuschieben« bestimmter

Buchsorten an Ehepartner, Geschwister, Kinder kommen (Lastenausgleich).

Vermehrung als Gliedzug des Familiär-Werdens umschließt auch, daß Bücher verschiedenen Zwecken dienen können: sie können Dekorationswerte bieten, Geldanlage sein, Haben und Nicht-Haben symbolisieren, Neid herausfordern. Noch ehe man an die Einrichtung einer eigenen Wohnung geht, bieten Bücher eine Möglichkeit, »Eigenes« und »Eigenartiges« auszubilden und in verschiedenartige Umgebungen hineinzusetzen.

Mit der Vermehrung hängt auch der Preis des Buches zusammen. Ob ein Buch sein Geld wert ist, ob es als »goldwert« oder als »bloßes Papier« angesehen wird, ob der Preis als angemessen für eine vermehrte Macht durch den Buchbesitz angesehen wird, ob es den Wert einer gewissen Stellvertretung für Lebensbereiche gewinnt – das alles bestimmt die Stellung zum Preis des Buches mit: man zahlt nicht für die Druckkosten, sondern für den Vermehrungs-Wert, den das Buch im Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten besitzt. Das ist auch wieder für ein Verständnis dessen wichtig, was Schenken von Büchern bedeutet. In Buchgeschenken soll

ZUR ILLUSTRATION VON ZÜGEN DES FAMILIÄR-WERDENS

Verbesserung:

- Utopien als Erlebensbeweis, daß es besser sein könnte (20).
- Fachmann werden, Sachverständiger für bestimmte Sorten von Literatur (23, 41).
- Buch als Handwerkszeug (50).
- Als Mädchen Jugendbücher bevorzugen (3, 4, 44).
- Traditionsstifter für sich selbst sein, sich »aristokratisieren« (48, 51).
- Nachholbedarf (18, 32).
- Imponiergehabe mit eigenen Büchern (20, 23, 46).
- Bücher als Möglichkeit, aus der Passivität der Familienzugehörigkeit herauszukommen und sich selbst dabei zur Geltung zu bringen (2, 48).
- Abwehr von »Heftchen«, »Minderem« (11).
- Bücher als stumme Kameraden, Brüder bei Kampf und Weiterkommen (2, 46, 50).
- Elitäres (2, 50).
- »Höhere Tochter« (9).
- Weg zum »eigenen« Menschsein (1, 4).
- Bücher-Eigentum und Selbständigkeit (2, 26, 38).
- Höheres, »Gediegenes«, nicht nur Haushalt (5, 11).
- Verlagerung auf Kinder: sie sollen lesen (6, 16, 60).
- Buchgemeinschaft wegen des »guten Tones« (6).
- Über die Eltern hinauskommen (1, 9, 12).

Verlebung:

- Sich-Abheben der Bücher im Austausch mit Leben (1, 2, 50).
- Teilnehmen am Kulturleben (2, 12, 48, 50, 51).
- Verknüpfung der Bücher mit der eigenen Lebensgeschichte (1, 9, 37, 44).
- Schnasucht nach Zufuhr ohne Betrug und Sich-in-der-Handhalten-Können (5).

Elementarstufe in sublimierter Form (17, 18).

Greifbarkeit, Nähe, Verlässlichkeit (2, 50, 55, 57).

Bücher als eigenes Selbst und verfügbares Objekt (2, 41, 46).

Vergleichung:

- Nach Gewährsleuten für die Bestätigung eigener Tendenzen suchen (1, 9, 30, 31, 33, 37).
- Parallel zu Lebensentwürfen kaufen (44, 49).
- In der alten Familie die Führung übernehmen (33, 41).
- Gegen die Lehrer lesen (13, 18, 19, 20).
- »Egoismus« als Auswahl-Hilfe (11).
- Andere in Lesen einführen (14, 15, 44).
- Bücher als Ausdruck und Absicherung für Außenseiterrolle (18, 50).
- Nicht »raus« sein, Gesprächspartner bleiben wollen (9, 22, 43).
- Bücher-Wände als Welt der Erwachsenen (3).
- Bücher als Ausdruckshilfe, als Entsprechung der eigenen Lage (1, 20).
- Bücher als Liebesbeweise (3).
- Geschenk als Genehmigung (5).
- Nicht unter »ferner Liefern« sein wollen (11).

Vermehrung:

- »Büchermeter« als Wachstumszeichen (1, 23, 41).
- Vergegenwärtigung des eigenen Kapitals (2, 41).
- Mehr werden wollen (11, 12).
- Fachbücher haben »müssen« (9, 20, 31).
- Bücher sind wie Gold, sind Reichtum (23, 5).
- Dekorationswerte von Büchern (26, 45).
- Kompletierungstendenzen (23, 37, 41, 54).
- Bücher als Eigentums-Ansatz (2, 51).
- Auslese als »Vermehrungskontrolle« (2).
- Bereicherung i.S. von »Lebensfülle« (1, 11).

nicht allein dem Vertausch geholfen werden; Geschenke leben auch von den Vermehrungsaspekten des Buchbesitzes: von seinem Dekorationswert, seiner Bereicherung, seiner Festlegung, seinem Entwicklungsversprechen, seiner Erinnerungsfunktion, seiner Wiederaufgreifendenz usf. Allerdings muß man auch hier wieder berücksichtigen, daß sich damit Vermehrungen ergeben können, die der Beschenkte gar nicht haben möchte. Die Vermehrung, die mit dem Familiär-Werden auftritt, fordert Verwendung und Verlebendigung, Zustimmung und Ablehnung heraus. Das macht sich besonders bemerkbar bei den Schulbüchern, die sozusagen durch »negative« Vermehrungswerte dem Familiär-Werden und seinen Verlebendigungstendenzen entfremdet werden.

Die Aufmachung der Bücher, das Image der Verlage, das Verhalten und Sich-Präsentieren des Buchhandels setzt Markierungen für die Bildung von »Familien« und für Garantien, die von den Grundzügen (Verbesserung, Verlebendigung, Vergleich, Vermehrung) gefordert werden. Das Angebot von Büchern ist ein Angebot, sich einer Fülle von Lebensmöglichkeiten zu versichern. Dabei bilden sich auch Versprechungen aus, die die Vermehrung zu dem geheimen Grundprinzip des Buchbesitzes machen: das Buch bietet immer »mehr«, als man weiß oder aussagen kann – das Buch führt irgendwie zu einem »Mehr« an Weiterentwicklung, über das hinaus, was man von sich aus tun kann. Dieses geheime Versprechen war der Kern der Bildungs-Vorstellung, und auch jedes andere Konzept über den Sinn des Lesens kann sich auf die Ahnung dieses »Mehr« beziehen. Hier gewinnt das Buch eine Symbolfunktion für die Möglichkeiten des Lebens, alles Bestehende und Gegebene auf neue Lebensmöglichkeiten hin zu überschreiten.

ENTWICKLUNGSPOSITIONEN

Bei der Analyse der Grundkomplexe Vertausch und Familiär-Werden sind uns Momente wie Lernen und Entwicklung bereits an mehreren Stellen entgegengetreten. Bei einer Untersuchung von Lesen und Buchbesitz kann man die Tatsache, daß es hier um Entwicklungsprozesse geht, nicht außer acht lassen. In der Entwicklungsfähigkeit und Entwicklungsnotwendigkeit von Vertausch und Familiär-Werden können wir ein eigenes Grundmotiv von Lesen und Buchbesitz sehen.

Vertausch und Familiär-Werden weisen auf eigentümliche Konstruktionsprobleme und Komplikationsmöglichkeiten beim Umgang mit Büchern hin. Was sich an Ambitendenzen, innerer Dramatik oder an Gliedzügen zeigt, in denen sich die Grundmotive entfalten, läßt sich unter dem Gesichtspunkt der seelischen Binnenstruktur von Vertausch und Familiär-Werden zusammenfassen. Diese Binnenstruktur ist der Kern der Bewegungsmöglichkeiten, der Problembildung und der

Lösungstendenzen, die bei einer psychologischen Untersuchung als Motivation zu erfassen sind. Infolge dieser Binnenstruktur kommt es zu Entfaltungen, Ausprägungen, Umstrukturierungen, Behinderungen, Übergängen und Weichenstellungen in der Zeit: die Binnenstruktur fordert eine geschichtliche Entwicklung von Formen des Umgangs mit Büchern heraus, in der zugleich die Binnenstruktur entfaltet und zu vereinheitlichenden Verarbeitungsformen ausgestaltet wird. Was man mit Lesen und Buchbesitz anfangen kann, was man davon hat oder was dadurch versperrt wird, lernt man in der Entwicklung einer (seiner) Geschichte des Lesens oder eines (seines) Leseschicksals. Kern dieses Lernprozesses ist die Explikation der Binnenstruktur von Vertausch und Familiär-Werden.

Bei der Untersuchung der verschiedenartigen Leseschicksale sind wir auf eine Reihe von Entwicklungspositionen gestoßen, in denen Vertausch und Familiär-Werden zugleich entfaltet und vereinheitlicht werden. Die Entwicklungspositionen lassen sich als ein Kreis überschaubar machen, in dem die einzelnen Entwicklungspositionen sich aufeinander beziehen; ihre Anordnung ergibt sich von dem Nacheinander aus, in dem die Entwicklungspositionen zu Anfang der Lesentwicklung aufeinander folgen, sowie aus dem Erklärungssystem seelischer »Wirkungseinheiten«, das Hypothesen über Zusammenhänge anbietet, die allerdings, dem Problemfeld entsprechend, modifiziert werden mußten. Der Kreis der Entwicklungspositionen erwies sich bei der Erforschung von Gestaltungsrichtungen, die das Lesen gewährleisten können, als ein wichtiger Bezugspunkt; auch bei dem Grundmotiv der Entwicklung ergeben sich so Hinweise für eine Erziehung zum Umgang mit Büchern aus den Strukturierungstendenzen, die sich bei der Beobachtung der Gegebenheiten im Bereich des Lesens und Buchbesitzes erkennen lassen.

Der Kreis der Entwicklungspositionen stellt, bezogen auf die Binnenstruktur von Vertausch und Familiär-Werden, ein (Entwicklungs-) Gefüge dar, in dem sich Ausformungsmöglichkeiten des Lesens und Buchbesitzes aufeinander beziehen. Wenn diese Ausformungsmöglichkeiten zu einem Ganzen zusammengesehen werden, ergibt sich eine Übersicht über »bewegliche Inhalte« des Lesens und Buchbesitzes in psychologischer Sicht: der Vertausch kann zu einem Versacken (Aufgehen) oder zu Übersteigerungstendenzen seelischen Lebens führen; er kann durch Entzweiigungsprozesse vom Leben sonst abgedrängt und als Lebensinhalt abgeschrieben werden.

Die »Inhalte in Bewegung«, die durch die Entwicklungspositionen sichtbar gemacht werden, fallen nicht mit bestimmten Büchern und deren »Inhalt« zusammen; das gleiche Buch kann im Kreis der Entwicklung des Lesens zu ganz anderen »Inhalten« des Erlebens Anlaß sein – man kann in

Dostojewski wie in einem Krimi aufgehen, man kann seine Stimmung übersteigern, man kann ihn als Differenzierung der Weiterfahrung oder als Anlaß zu Unterhaltung aufgreifen, und das bezieht sich nicht auf verschiedene Leser, sondern kann in der Entwicklung seines Lesen-Lernens vom gleichen Leser als Sinn und Inhalt erlebt werden. Indem die Lesepositionen also eine Übersicht über die Entfaltung der Probleme und der Lösungsmöglichkeiten der Binnenstruktur des Vertauschs und des Familiär-Werdens ermöglichen, bieten sie zugleich eine grobe Klassifikation von »Inhalten« oder Qualitäten des Leselebens an. Die »Inhalte in Bewegung«, die dabei herausgestellt werden, sind Hinweise auf seelische Grundprozesse bzw. auf Kategorien seelischer Vereinheitlichungsvorgänge. Die »Inhalte« der Lesepositionen ermöglichen es, etwas darüber auszusagen, was Lebensinhalte und Bedeutsamkeiten des Lebens im Lese-prozess aufgegriffen werden können.

Man muß sich allerdings gerade im Zusammenhang mit der Instrumentierung des Vertauschs stets vergegenwärtigen, daß das seelische Geschehen in mannigfacher Weise kombinierbar und neustrukturierbar ist. Die Lebensinhalte und Bedeutsamkeiten liegen nicht ein für allemal fest, sondern verändern sich. Daher kann man auch von einer »Kulissenhaftigkeit« (Rudert) des Seelischen sprechen; die Entwicklungspositionen sind Bewegungsstellen dieser Kulissenhaftigkeit, und ihre Inhalte werden dadurch notwendig in die Konfrontation seelischen Lebens einbezogen. Eine Untersuchung der Motivationen des Umgangs mit dem Buch kommt nicht umhin, die Beweglichkeiten, Entwicklungsmöglichkeiten, Relativierungen und Vereinheitlichungsmöglichkeiten, die sich aus der Binnenstruktur der ersten beiden Grundmotive ergeben, eigens aufzuweisen. Durch Verdoppelung, Verlockung des Vertauschs oder durch ihre Extremisierungstendenzen wie Entzweiung, Überforderung, werden Entwicklungen ausgelöst, die durch spezifische seelische Qualitäten (Inhalte) gekennzeichnet sind: da bilden sich Versprechungen und Verpflichtungen aus, da wird auf Ausrüstung, Verarbeitung gedrängt, da entstehen Konflikte, Drohungen oder es bieten sich Rückzugsmöglichkeiten an – und das muß darüber hinaus dann unter einen Hut gebracht werden, indem man auf eine Entwicklungsposition wie ausbauen oder Angehen oder Aufgehen setzt (s. u.).

Die Entwicklungspositionen stellen einerseits Vereinheitlichungsmöglichkeiten für die immanenten Probleme des Vertauschs oder des Familiär-Werdens heraus; zum anderen wird aber jede Position auch durch die Ambitendenzen der Verdoppelung, der Verlockung, der Verdichtung, der Verzweiung selber wieder zum Problem gemacht. Jede Position hat ihre »typischen« Stärken und Schwächen, ihre Hilfsangebote wie ihre Störungsstellen für Lesen und Buchbesitzen. Jede Entwicklungsposition kann in spezifischer Form

angesprochen und verändert werden. Zudem ist die Möglichkeit des Übergangs von einer Entwicklungsposition in eine andere ein weiterer Bewegungsanlaß beim Lesen-Lernen.

Daß es verschiedene Entwicklungspositionen beim Umgang mit Büchern gibt, motiviert nicht allein verschiedene »Sorten« des Lesens oder Perioden des Vielesens und Weniglesens, sondern kann auch zu peinlichen Erlebnissen führen, wenn man sich daran erinnert, wie Tagträume aus der Lektüre erwachsen und zu praktizieren gesucht wurden oder daß es möglich war, »Daddy Langbein« neben Dostojewski zu lesen. Ein Wissen um Vergänglichkeit, aber auch um Fortschritt, ist mit der Ausbildung von Entwicklungspositionen verbunden und muß aufgegriffen und verarbeitet werden. Auch dabei können Spannungen aufkommen, wenn man »frühe« Stufen des Lesens als »Paradieszustände« erlebt und zugleich glaubt, diese Stufen ablehnen zu müssen. Die Analyse der Entwicklungspositionen macht darauf aufmerksam, daß Lesen Lebensformen weiterbildet, die durch Züge wie Neugier, Klatsch, Träumerei, Rivalität usw. charakterisierbar sind, und daß Fixierungen auf frühe Leseerlebnisse zugleich auch Kern von Idealisierungen sind, die den Vermehrungswert der Bücher unterstützen.

Die Entwicklungspositionen geben Auskunft über Qualitäten, die die Einheit von Buch und Leser kennzeichnen; die Qualitäten machen die Motivierung des Lesens und Buchbesitzens verständlich, die sich aus den Entwicklungspositionen ergibt. Aufeinander bezogen, stellen die Entwicklungspositionen ein Gefüge dar, das psychologische Kategorien umschreibt, die sich beim Bücherlesen ergänzen: daß man beim Lesen in einer Einheit mit dem Buch aufgeht, daß man in einer mehrdimensionalen Organisation voranschreitet usw. Hier verbindet sich die Analyse allgemeiner psychologischer Kategorien des Lesens mit einer Analyse der Entwicklungsformen des Lesens. Aufgehen, Angehen, Differenzierung, Eröffnung, Übersteigerung, Ausbau sind die Namen für die Entwicklungspositionen des Vertauschs; Haben, Selbsterwerb, Anlage, Lebensmarkierung, Stilisierung, Gleichmachen Bezeichnungen für die Entwicklungspositionen des Familiär-Werdens – zugleich haben wir damit aber auch Hinweise auf Dimensionen des Lesens und Buchbesitzens vor uns.

Wenn man sich psychologisch mit dem Lesen von Büchern beschäftigt, stellt man bald fest, daß mit der Aussage, es handle sich um einen sog. »geistigen« Prozeß nicht viel gesagt ist, auch nicht, wenn man das ergänzt in der Richtung, hier werde einem »Subjekt« ein »Inhalt« vermittelt. Anhand von Beschreibungsqualitäten ergibt sich ein Bild, das vielleicht zunächst einmal verblüfft. Man muß sich daran gewöhnen, Qualitäten als psychologische Erklärungen ernst zu nehmen, die Sinnzusammenhänge des Lesens als Aufge-

fressen werden, Einverleibung, als In-Schwung-Kommen, als Sensibilisierung, Erregung, als Auskosten usw. charakterisieren. Das sind Hinweise auf die Entwicklungspositionen des Vertauschkomplexes wie auf Dimensionen der Sinngestalt des Lesens.

Die Position des Aufgehens läßt charakteristische Züge der Lektüre erkennen in langtristig gewahrter Einheitlichkeit und gegenseitiger Aneignung von Leser und Buch. Die Leser brüten pausenlos ihr Buch – und umgekehrt –, sie wollen nicht gestört sein, sie sind absorbiert und gefesselt. Sie berichten von durchgängigen Tönungen, von Bedrücktheit, Gehobenheit, Mitgerissenheit, »Schwüle« sowie von Konsequenzen, die sie verfolgen müssen, und vom Sinn des Ganzen, um dessen Verständnis sie sich bemühen. Auch wenn sie sich vom Text oder von der Aufeinanderfolge des Textes oder von den Deutungen lösen, die der Text nahelegen will, kann sich die Einheitlichkeit des Aufgehens erhalten. Kurzgeschichten oder Hefchen bieten die Möglichkeit, diesen Prozeß zu begrenzen und zu einem sicheren Ende zu gelangen, ohne einer unüberschaubaren Entfaltung von Aufgehen ausgeliefert zu sein – das ist ein Motiv, das Thomas-Mann-Leser zu Hefchen und ihrer ständigen Abschließungs- und Erneuerungsmöglichkeit führen kann.

Aufgehen als Versacken kann die Lesesituation der Kindheit wachrufen; Aufgehen bedeutet (in verschiedener Richtung) ein »Totsein« für die Familie, in der man im Alltag lebt. Aufgehen kann den Leser »idiotische Angst« erleben, kann ihn einspinnen oder wiederkäuen lassen. Beim Aufgehen werden »Komplexe« aufgeführt – daher sucht man auch dem Aufgehen auszuweichen; daher können sich »Schuldgefühle« verstärken, die mit der Spannung zu anderen Kategorien des Lesenkönnens verbunden sind (Bewußtmachen, Klärung, Ausrüstung, Differenzierung usw.). Aufgehen hat Züge von Sich-Nähren-Lassen, Ansaugen, Ausaugen, von Einleben, Bewegtwerden, Mitgenommenwerden, von Verkleben, Festsitzen, Sich-Zurückziehen, von »Heimlichkeit«, Sich-Anheimgen, Zuwachsen, von »Kleindramatik«. Aufgehen verweist auf Einverleibungsgestalten, die Leser und Buch umfassen.

Zusammen mit der Entwicklungsposition des Angehens bildet das Aufgehen die Elementarstufe des Lesen-Lernens. Sie läßt sich als Keimform bei jedem Lese-Schicksal beachten. In dieser Keimform (Elementarstufe) deuten sich auch die anderen Züge bereits an, ohne daß sie expliziert werden; das gilt besonders von Übersteigerungszügen. Die Anforderungen und Probleme, die sich aus der Entfaltung der anderen Züge (Entwicklungspositionen) ergeben, sind mit ein Grund dafür, daß die Elementarstufe nicht weitergeführt wird. Andere Gründe werden besonders von den Ergänzungsprinzipien aus deutlich (s. u.). Die Elementarstufe ist für die Lese-Entwicklung nicht allein eine erste Verfestigung und Prä-

gung. Sie ist zugleich auch etwas, um das sich »Idealisierungen« und Fiktionen des Lesens ranken können: die »alten Zeiten« sind Ausdruck für Sehnsüchte nach Paradieszuständen (Lesen als Sorglosigkeit).

Wie beim Aufgehen haben wir auch beim Angehen und den übrigen Entwicklungspositionen psychologische Erklärungskategorien vor uns, die jenseits einer Trennung von »Form« und »Inhalt« liegen. Um das auch begrifflich herauszustellen, kann man hier von verschiedenartigen Gestaltkomplexen sprechen, die sich zur Gestalt des Lesens, zu Vertausch und Familiär-Werden strukturieren. Auch bei der Entwicklungsposition des Angehens finden sich »inhaltliche« und »formende« Momente in der Einheit der Angehens-Qualitäten. Aus der Bewegtheit des Lesens bilden sich Gefüge heraus, die etwas festmachen und die spezifische Operationen ermöglichen: die Einzelheiten werden bei der Lektüre gegliedert durch Entwürfe, Eingriffe, Erwartungen, Besinnungen, Rückgriffe. Mit Gefühlen der Überraschung, des Bangens, des Verlierens oder Siegens verbinden sich Stellungnahmen, Steigerungen, Abwehr, Befriedigung. Bestimmte Tatbestände werden auch über den Rahmen des Buches hinaus verfolgt; neben Anblättern, Überfragen finden sich Doppelt- und Dreifach-Lesen. Solche Einwirkungsqualitäten beim Lesen zeigen eindringlich, daß Aussagen über »Passivität« oder »Rezeptivität« beim Leser fehl am Platze sind, wenn damit etwas über seelische Prozesse gesagt werden soll.

Das Gelesene wird im Leben agiert und praktiziert: in Handlungen, Entwürfen, Ausdrucksbildungen, im Zeichnen oder Schreiben; Kinder zerkratzen »Böse« in ihren Büchern; sie bringen ihr Indianerspielen auf eine »verdichtete« und formulierbare Ebene und werden umgekehrt wieder zu neuen Taten formiert, wenn sie Karl May lesen. Die eigenen Tätigkeiten finden Worte, werden aufgewertet, rationalisiert, bestätigt, vergleichbar – bei Kindern wie bei Erwachsenen. In den Qualitäten des Angehens formt sich Seelisches im Vertausch als Wirksamkeit aus. Angehen läßt Rückhalt gewinnen, führt zu Armierung, Wiederaufgreifen-Können, Weiterbildungen. Angehen kann in Richtung Zurechtmachen, Verholzen, Schematismus, Agitieren, Angreifen gehen; das Buch kann zur Waffe, zur Gegenwelt, zum Kampf werden.

Ein weiterer Zug des psychischen Gefüges beim Lesen und damit eine weitere Entwicklungsposition wird sichtbar, wenn man die spezifischen Differenzierungsprozesse bei der Lektüre verfolgt. Beim Vertausch stellt sich ein Wechsel in die Länge und Breite ein: die Leser berichten einen vielfältigen Wechsel von Kenntnismäßen, Bildern, Anregungen, Gedanken, Stimmungen, einen Wechsel von Selbst- und Fremdbezug, von Information, Komplexentwicklung, Stel-

lungnahme, von Aufmerksamkeit, Zusammenschau, Abschweifen, Träumerei und Eingreifen-Wollen. Das sind Qualitäten, die die Eigenart des Vertauschs als Motivation, gerade Bücher zu lesen, besonders herausstellen können. Das Wechseln-Können setzt voraus, daß sich eine mehrdimensionale Organisationsform aufbaut: beim Lesen können mehrere Fäden, Leitlinien und Nebenlinien verfolgt und wieder aufgegriffen werden; was sich entwickelt, angesponnen oder als Konsequenz nahegelegt hat, kann durch etwas anderes modifiziert, relativiert oder weitergeführt werden.

Die Ausdifferenzierungen der Geschichten oder Sachverhalte und die Ausdifferenzierungen der sich entwickelnden »Geschichte« der seelischen Tätigkeiten bei der Lektüre eines

Buches verdecken und fördern sich gegenseitig. Im Gegensatz zur Annahme, Identifikation mit »Helden« sei eine ausreichende Erklärung, verbinden sich mit den gleichen Gegebenheiten Angenehmes, Painliches, Mitleid, Wut, Freude, Abwertung; auch das unter dem Schlagwort »Emotionales« Verpackte erweist sich bei einer genaueren Analyse als eine Seite umfassender Qualitäten des Durchformens, Durchgliederns, Durchgestaltens, Ordnen – eben des Differenzierens, seiner immanenten Spannungen, Beschaffenheiten und seiner eigentümlichen Gestalt-Logik. Anhand des Lesen-Lernens und seiner Differenzierungsqualitäten beginnen die Leser zu verspüren, was Erwachsen-Werden bedeutet – womit zugleich auch bereits auf Momente hingewiesen wird,

ZUR ILLUSTRATION VON ENTWICKLUNGSPPOSITIONEN DES VERTAUSCHS

Aufgehen:

Über dem Buch brüten (40).
 Gehobenheit, Miterissensein, Bedrücktheit (16, 36).
 Wiederbelebung kindlicher Lesesituationen (57, 59).
 Sich anheimgeben, Ansaugen, Ausaugen (57).
 Maßlos lesen (49).
 Bücher verschlingen, ohne sich anzustrengen (42).
 Ohne Unterbrechung lesen wollen (46, 47).
 Wiederholung von Oma-Erzählungen (4).
 Vorgelesenes in der Kindheit (7, 44).
 Versacken als »Totsein« für die Familie (7, 11, 34).
 Komplexe aufrühren (7, 36, 60).
 Lesen als Polster zwischen Tagesgetriebe, Geschäft und Schlaf (45, 55, 57).

Angehen:

Neuerscheinungen »mit Wirbel« (42, 45).
 Aufwertung und Rationalisierung eigener Tätigkeit (9).
 Zerkratzen von »Bösen« in Kinderbüchern (9).
 Rückhalt-Gewinnen (38, 41, 46, 50).
 Wiederaufgreifen-Können (11).
 Buch als Kompaß und Waffe (2, 50).
 Agieren, Praktizieren, Ausleben in Handlungen, Zeichnungen, Schreiben (2, 3, 34).
 Gefühl von Tätigkeit, Selbst-Gestalten, Sich-Auseinandersetzen beim Lesen (14, 35).
 Sich-Durchsetzen (7, 55).
 Gewinn von Lebensregeln (6c).
 Anzengungen kriegen wollen (45).
 Aversionen gegen Klassiker-Podest (17, 18, 38, 54).
 Andere nach-leben, nach-lesen (3, 12, 51).

Differenzierung:

Mehrere Fäden auf einmal verfolgen (41).
 Lesen-Lernen als Bild für Erwachsen-Werden (39).
 Intellektualisierung, Sophistikation (20).
 Themen-Organisation (14).
 Anfertigen einer Leseliste (45).
 Nicht von vorn bis hinten durchlesen (44).
 Lesen nicht linear (41, 54).

Leser-Atmosphäre genießen (50).

Auswahl nach Autoren (45).
 Mehr über einen Autor, über ein Buch wissen wollen (Biographien, Kommentare) (1, 45, 51).
 Einbezogensein als geschütztes Mitgehen (4).
~~Teilsbe-~~Respektieren, Respektiertwerden, Erwachsen-Werden (1).
 Einordnen wollen (7).
 Vernunftbarriere gegen Aufgehen (9, 28, 30).
 Gemeinde-Bildung (8, 9, 33, 53).
 Sich-Abheben durch Lesen (1).

Eröffnung:

Neues erfahren, neue Gesichtspunkte finden, probieren können (35, 39).
 Rumschnüffeln (3, 48).
 Anlauf zu Fremdem schaffen (48).
 Stadtbücherei als Probiermöglichkeit für neue Familie (2, 4).
 Sich-Erlauben (41, 47).
 An verschiedenen Ecken ansetzen (41).
 Probieren und verfolgen (1, 41).

Übersteigerung:

Sich nicht einengen, alles lesen wollen (14).
 Ausschmücken, Weiterspinnen (18).
 Entwürfe für Eigenes, Individuelles (9).
 Alles immer wieder lesen können (1, 20).
 Übergänge von Lesen und Tagträumen (3, 29, 34).
 Übererwartungen, Überschätzungen (35).
 In Stimmungen geraten (20, 50).
 Gefühl für Zeit und Raum verlieren (55, 57).

Ausbauen:

Sachverständiger-, Fachmann-Werden (z. B. für Krimis, Lyrik) (23, 41).
 Problemen nachgehen (2, 50, 52).
 Suche nach Markierungen, um über Gelesenes verfügen zu können (30, 33).
 Sich-Abheben, Selbst-Werden (38, 47).
 Selbst auswählen (44).
 Nachschiagen-Können (35, 37).
 Kulturbewußtsein (2, 56, 57).
 Auf dem laufenden bleiben (20, 36, 44).
 Berufsnähe Lektüre (9, 20, 31, 33).

die den Übergang von der Elementarstufe zur Differenzierung erschweren können. Erleichterungen bieten sich an durch »Unterhaltung« (i. w. S.), Herangeführtwerden, Einordnungen-Erhalten u. ä. Von solchen Zugängen zur Differenzierung aus stößt man auf Zusammenhänge von Differenzierung mit »Verstehen«, Wirklichkeitsbeziehung, Information, Sophistikation, Synthesen-Finden.

Beim Vertausch bildet sich eine Art »innere Kommunikation«, ein Sich-Verstehen des Seelischen, aus. Sie wird durch Maßstäbe für Austausch, Bewährtes, Ungewohntes mitbestimmt und hat mit wechselseitigen Umbildungsprozessen im Seelischen zu tun. Hier »kommunizieren« nicht allein Gedanken miteinander oder Gefühle mit Gedanken, sondern alles, was Seelisches weiterbringt und profitiert, kann aufeinander bezogen werden und einander modifizieren. Unangenehme Einzelheiten verändern die Stimmung und umgekehrt: Erwartungen und Erfüllungen, Kenntnisse und Neuigkeiten, Unklarheiten und Verstehen-Wollen bekommen miteinander zu tun und eröffnen unter Umständen neue Einheitsbildungen. In der Entwicklungsposition der Fröfnung prägen sich die umgestaltenden und vorantreibenden Qualitäten der inneren Kommunikation besonders aus.

Bei der Lektüre werden die Leser mit Chancen und Begrenzungen seelischer Bewegungsfolgen bekannt. Sie beginnen zu verspüren, wie sich Gelingen, Mißlingen, Vorankommen, Steckenbleiben, Hoffnung oder Bewährung in der Veränderung des seelischen Geschehens bei der Lektüre aufeinander einregulieren. Auch die Qualitäten der Eröffnung demonstrieren eindringlich, daß sich im Vertausch Einheiten ausbilden, die Leser und Buch umfassen; die Leitlinien des Dargestellten ergänzen sich mit den seelischen Prozessen in einer und der gleichen Gestaltbildung. Beim Bücherlesen kommt es zu einem Austausch, in dem die Bewegungen des seelischen Geschehens über weite Strecken in den Versprachlichungen existieren: man kann fast sagen, das Seelische wolle wie Lektüre werden. Der Vertausch bietet dem seelischen Geschehen eine Fülle von Öffnungsmöglichkeiten an. Vor allem in der Beziehung auf umfassende Entwicklungsprozesse über Jahre hinweg wird die Entwicklungsposition der Eröffnung wichtig. Die aktuellen Leseprozesse stellen sich den Entwicklungsmöglichkeiten des Eröffnens gegenüber als Formen der Begrenzung oder als Chancen für eine Erweiterung dar. Eröffnung umschließt Neuaufgreifen, Loslösen, Neues-Erfahren, Umstrukturieren, Erneuerung von Selbstbewertung und Bedeutsamkeiten, Möglichkeiten des Probierens und Riskierens. Die Untersuchung der Lesechance läßt jedoch erkennen, daß diese Entwicklungsposition beim Zugehen auf die Position der Übersteigerung oder des Ausbaus nicht passiert werden muß.

Auf Züge der Übersteigerung sind wir bereits im Zusammenhang mit der Keimform der Elementarstufe gestoßen, als

Idealisierungstendenzen spürbar wurden. Die Übersteigerung hat mit Erwartungen an das Lesen zu tun, mit Entwürfen und Ansprüchen; sie kommt im Sich-Berauschen und Aufpulvern, in Drängen und im Zugehen auf Verbotenes, Ungeahntes, auf »Alles« zum Ausdruck. Verglichen mit den Ausbauformen, in denen Übersteigerungstendenzen ausgestaltet und abgestützt werden können, haben die Übersteigerungsqualitäten etwas Vages, Unkonturiertes, Komplexqualitatives an sich. Doch muß man immer berücksichtigen, daß die Übersteigerungen ganz anders sind, je nachdem, aus welchen Entwicklungsprozessen sie erwachsen sind, und je nachdem, welche Formen des Aufgehens oder Differenzierens sie zur Unterstützung brauchen bzw. welche Formen zur Unterstützung für Übersteigerungen herangezogen werden können.

Die Begriffe, die sich im Laufe unserer Untersuchung einstellen, wirken irgendwie vertraut und doch auch fremd – vertraut, weil wir auch im Alltag von Aufgehen, Übersteigerung sprechen, fremd, weil wir üblicherweise davon keine Erklärung erwarten. Im Rahmen eines systematischen Vorgehens vertieft sich der Sinn dieser Begriffe jedoch, da sie in ihrem Zusammenwirken das »Funktionieren« des Lesens erklären können. Das gilt auch von dem »beweglichen Inhalt« des Ausbaus, der als eine weitere Entwicklungsposition des Vertauschs beschrieben werden kann. Die Qualitäten der Übersteigerung ergänzen sich mit den Ausbau-Qualitäten beim Lesen in der Weise, daß sie Ausbau-Züge herausfordern, zugleich aber auch durch solche Züge eingeschränkt werden. Die Ausbau-Qualitäten hängen nämlich damit zusammen, daß bei der Lektüre spezifische »Könnensformen« ausgebildet sein müssen, je nachdem, was man beim Lesen bewältigen möchte. Die Probleme der Lektüre fachwissenschaftlicher Werke oder der Lektüre moderner Lyrik verdeutlicht das unmittelbar. Paradoxerweise bleiben Übersteigerungstendenzen auf die Dauer nur am Leben, wenn sie immer wieder in die Arbeit, Anstrengung, Bewältigung des Ausbaus überführt werden. In ähnlicher Weise sind auch Angehen und Differenzierung, Aufgehen und Eröffnung aufeinander bezogen und angewiesen – was wieder auf die inneren Zusammenhänge zwischen den seelischen Qualitäten des Lesens verweist (Funktionieren).

Die Entwicklungsposition des Ausbaus macht auf eine Art Formzwang beim Lesen aufmerksam. Die Leser werden mit der Lektüre nicht fertig, wenn nicht bestimmte Zugangs- und Fortsetzungsmöglichkeiten gegeben sind; sie kommen, wenn sie einmal »reingekommen« sind, aber auch nicht eher los, bis bestimmte Ausführungen gemacht, ausgebaut und abgeschlossen sind. Der Ausbau ist mit Forderungen (Formzwang) verbunden: wie es weitergeht und was weitergehen kann, hängt mit einer spezifischen Ausstattung oder Ausrüstung zusammen, die Voraussetzungen und Kon-

sequenzen hat. Es ist ohne weiteres einsichtig, daß es sehr verschiedene, mehr oder wenig ausgebaute Formen des Lesens gibt, von denen aus sich weitere Entwicklungsmöglichkeiten anbieten oder auch versperren. Die Eigentümlichkeit des Vertauschs überhaupt führt zu Ausbauformen, die von Alltagsformen abweichen durch gesteigerte Verdichtung, Wandlungsmöglichkeit, Transparenz, Bedeutungsvielfalt – was natürlich auch wieder Begrenzungen hervorruft. Daß es so kommt, wie es von Übersteigerungsqualitäten her erwartet wird, hängt mit der »Leistungsfähigkeit« der Ausbauformen zusammen, die sich entwickelt haben oder die man entwickeln kann. Ausbauen expliziert sich in Aushalten, »Lang-Lesen«, Fertig-Werden, Aufbauen von Formen, Berücksichtigen von Formforderungen, Verwerten-Können, Nachgehen-Können.

Für eine schematische Übersicht lassen sich die Entwicklungspositionen des Vertauschs so anordnen, daß das Aufgehen als Ausgangspunkt erscheint und Angehen und Differenzieren sich anschließen. Das Eröffnen stellt einen Wendepunkt dar, der dem Aufgehen gegenübersteht; an ihn schließen sich Übersteigerung und Ausbau an. Eine entsprechende Anordnung kann man auch für die Entwicklungspositionen des Familiär-Werdens entwerfen. Ausgangspunkt sind Qua-

litäten des Habens; an sie schließen sich »Inhalte« des Familiär-Werdens wie Selbsterwerb, Anlage, Lebensmarkierungen, Stilisierung und Gleichmachen an. Ein Vergleich zwischen den Qualitäten der Entwicklungspositionen des Vertauschs und des Familiär-Werdens, der aufgrund einer psychologischen Systematik möglich wird, macht deutlich, daß die Entwicklungsrichtung beim Vertausch-Lernen anders ist als beim Entwickeln von Familiär-Werden. Das Lesen und das Besitzen von Büchern müssen sich in ihren Erlebensqualitäten nicht parallel entwickeln: man kann Zeichen eigener Bewältigung (Selbsterwerb) kaufen, ohne über ausreichende Ausbauformen verfügen zu müssen; man kann in Büchern völlig aufgehen, ohne sie als Ausdruck des Familiär-Werdens »haben« zu müssen. Trotz dieses Einander-Entgegenlaufens der Entwicklungsprozesse von Vertausch und Familiär-Werden kann es auch zu Parallelbewegungen kommen.

In der Entwicklungsposition des Habens findet sich eine erste Ausprägungsform des Familiär-Werdens: hier gewinnt bücherbesitz Qualitäten des Festen und des Halts in einer verfließenden Welt; Haben zielt in Richtung Nestbau, Hort-Besitzen, Hamstern. Haben entfaltet sich in Kontinuität und in Dabeibleiben an Konstantem, Wiederhervorzuholendem, Verfügbarem. Haben bedeutet »Mein und nicht Dein«, Ver-

ZUR ILLUSTRATION VON ENTWICKLUNGSPOSITIONEN DES FAMILIÄR-WERDENS

Haben:

- Beschenktwerden bei Feiertagen und Krankheiten (2, 9).
- Eigene Bücher haben ähnliche Qualitäten wie die ersten eigenen Taschentücher (51).
- Gefühl zu besitzen, besonders stark bei Fachbüchern (19).
- Bleibende Werte haben wollen (1, 2, 48, 51).
- Hort besitzen (1, 37).
- Hamstern (23, 46).

Selbsterwerb:

- Mut zur Auswahl, Sich-erlauben-Können (18, 41, 46).
- Rumschmieren-Können (bes. im Fachbuch) (19, 57).
- Sich mit den Büchern arrangieren, sie einholen (44).
- Unabhängigsein, nicht beraten werden wollen (46).
- Die eigenen Bücher numerieren, katalogisieren (50).
- Umgang mit Büchern als produktive Tätigkeit (60).
- Bücher zur Hand haben müssen (46).
- Nach Katalog kaufen (2, 46).
- Neuerscheinungen verfolgen (2, 34).

Anlage:

- Hoffen beim Kaufen auf Vorrat: »für später« (13, 19, 46).
- Elitäres, Sich-Loslösen (18).
- Kinder mit Hilfe von Büchern ins Leben einführen, Bücher für sie bereitstellen (16, 60).
- Backfisch-Welt, Lyrik, Moderne (1, 9).

- Bücher als kultureller »Luxusgegenstand« (51).
- Handlichkeit von Hoffnungen auf »nicht« (2, 20).

Lebensmarkierung:

- Traditionsstifter werden (48).
- Versinnlichung von Lebensrichtungen und -entwicklungen (9).
- »Erinnerungen« (32).
- Pläne (13, 46, 55).
- Umwandlung von Welt (35, 39)

Stilisierung:

- Stilisierung als Abhebung von eigener Elementarstufe und von anderen (13).
- »Lebenswallungen« zu versprachlichen suchen (13, 51).
- Wissen um eigenes Stilgefühl (18).
- Schöne Aufmachung (1, 2, 48, 51).
- Sich ein eigenes Feld suchen (41).
- Zentrierung auf Spezielles (1).
- Demonstrierbarkeit von Interessensrichtungen (23).
- Probleme des Lebensstils und des stilvollen Lesens (2).

Gleichmachen:

- Weitererhalten der Familienbindung (9).
- Elitäres, kleiner Kreis von Gleichgesinnten (48, 51).
- Zerlesene Bücher als Bestätigung für guten Kauf (42, 47).
- Nicht verleben, Eifersüchtig-Sein auf Bücher (42, 46).
- Besonders schonend mit Büchern umgehen (46).
- Refugium, von dem aus missioniert werden kann (57).
- Lenken und Gemeinde-Bilden (9).
- Buch als »Stück von mir« (46).
- Wissen ist Macht (1, 7).

bundenheit, Besetzung; Haben von Büchern kann zum Zeichen für Ordnung, für »Brüder und Schwestern« werden oder auch zum Ersatz für Im-Kopf-Haben.

Dem Selbsterwerb kommt demgegenüber stärker die Bedeutung der eigenen Bewältigung und der eigenen Besitznahme zu: durch Tausch, durch Beschenktwerden, durch eigenes Geld wie durch eigene Tätigkeit. Selbsterwerb durch eigene Tätigkeit kommt zum Ausdruck, wenn man Bücher besitzen will, weil man Fachmann ist oder weil man sich als extravagant erlebt oder weil man sich mit Verbotenem, Fremdartigem ausstattet. Die Formen des Selbsterwerbs legen Bewältigungstendenzen in Greifbarkeiten fest; seelisches Erwas-Werden gewinnt hier konstante Anhaltspunkte und Ausrüstungsstücke, selbst wenn sie zunächst gar nicht benutzt werden.

An dieser Stelle berührt sich das Familiär-Werden als Selbsterwerb mit der Entwicklungsposition des Anlegens. Im Buchbesitz werden hier gleichsam Hoffnungen angelegt, wobei »materielle« und »geistige« Kapitalanlage ineinander übergehen. Das Erwas-Anlegen bringt im Familiär-Werden mit Büchern Selbsterhöhungen zum Zuge; Gelegenheiten werden durch Bücher ausgeweitet und »ausgeschmückt«. Man macht seine Hoffnungen auf »mehr« in Büchern handlich und kann dadurch das Angelegte auch als Kompensation einsetzen.

In der Entwicklungsposition der Lebensmarkierungen werden die Bücher zu Möglichkeiten, Lebensentwicklungen und Lebensrichtungen zu versinnlichen und festzuhalten, auch wenn man über bestimmte Richtungen hinaus ist oder hinaus zu sein glaubt. Familiär-Werden erlaubt es hier, einen Umkreis abzustecken, in dem man sich bewegen kann und der zugleich die Bewegung in einem Medium sehr umfassender Natur sichtbar macht. Wiederfinden und Finden-Können, Neugewinn und Wiedergewinn sind Tätigkeitsformen, in denen sich Lebensmarkierungen entfalten. In dieser Position gewinnt der Buchbesitz den Charakter einer Speicherungsanlage von Gelebtem, Nichtgelebtem, von Modellen (für Weltanschauung, Lebens- und Berufsziele, Sex-Erfahrung usw.); das ist Vielfalt und Haben von Markierungen zugleich, das ist Anhalt für Vorschmecken und Nachkosten.

Wie bei der Position Eröffnung (des Vertauschs) ist die Entwicklungsposition Lebensmarkierung eine Durchgangsstation, die sich nur bei einem Teil der Leseschicksale ausdrückt. Überhaupt springt die Entwicklung beim Familiär-Werden stärker als beim Vertausch. Daher kommen auch ganz verschiedenartige Kombinationsformen zwischen Vertausch und Familiär-Werden vor. Damit werden wir uns noch genauer beschäftigen; doch soll auch hier wieder auf die Begründung von Motivationszusammenhängen durch die Komplexe des Vertauschs und des Familiär-Werdens verwiesen werden.

In der Entwicklungsposition der Stilisierung werden spezifische Interessen-Richtungen anhand des Buchbesitzes aufweisbar und demonstrierbar gemacht. Anhand der eigenen Bücher läßt sich das Problem des Lebensstils und das Problem des stilvollen Lebens aufwerfen; Bücher tragen zur Stilbildung bei und stellen Stilformen des Lebens dar, wobei sie zugleich Verbalisierungen und Rationalisierungen mit sich bringen. Stilisierung erlaubt Sich-Abheben, Zuordnung und Abstoßung; Stilisierung ermöglicht »Übertragungen« und Verbindungen zwischen Interessen (Cronin-Bücher als Kompromiß zwischen Aufgehen und Bildungs-Ausbau), Stilisierung setzt »Dufmarken«, hilft bei der Image-Pflege und sieht Zueignungen ab.

Die Züge von Selbst-Armierung und Arrangement, die in einigen Stilisierungsformen anklängen, sind deutlicher bei der Entwicklungsposition des Gleichmachens ausgeprägt. Hier begegnet uns das »Haben« auf einer Ebene, die durch Verfügten-Wollen und Verfügten-Können (Zur-Hand-Haben) modifiziert ist. Im Gleichmachen wird ein Refugium durch Familiär-Werden geschaffen, von dem aus missioniert werden kann; paradoxerweise kann man durch Gleichmachen seine Unabhängigkeit zu gewinnen und zu sichern suchen. Im Buchbesitz von »Gleichmachen« konzentrieren sich Züge des Habens und Einwirkens, von Vergangenheit und Zukunftsprojekten (infantile Ideale), von Lenken und Gemeinde-Bildung – demgemäß finden sich Ausdrucksformen von betonter Sauberkeit der Bücher, von Nicht-Verleihen (bzw. Zwei-Exemplare-Haben), von Buch als Kind, »Stück von mir«, von Wissen ist Macht, Kaufen nach Liste oder Antiquariatskatalog usw. Bücherbesitz macht gleichmäßig, ermöglicht Verfügbarkeit auf »hoher« Ebene, ist Eingliederung in eine »geistige Welt« und Bestimmung der anderen von ihr aus; doch macht das vor dem Leser selbst nicht halt – auch er ist den Forderungen dieser Welt unterworfen und wird damit ebenfalls in einen Gleichmachungsprozeß einbezogen.

ERGÄNZUNGSPRINZIPIEN

Bei einer Untersuchung von Motivationen des Lesens und Buchbesitzens werden Züge sichtbar, die man als Hilfen für Synthese-Formen ansehen kann; es sind Züge, die sich mit anderen Zügen so unterstützen, daß sich ein wechselseitiger Halt ergibt. Solche Ergänzungen muß man ebenfalls als Motivationen des Lesens und Buchbesitzens ansehen; denn seelisches Geschehen wird nicht nur dadurch bewegt, daß Spannungen entstehen, sondern auch dadurch, daß sich Lösungsrichtungen für diese Spannungen abzeichnen. Schon die Entwicklungspositionen stellen neben seelischen Charakterisierungen, die sich gegenseitig herausfordern, auch Vereinheitlichungsrichtungen heraus. Bei den Ergänzungsprinzipien werden nun besonders die Verbindungen betont,

die die Grundmotivationen des Vertauschs und des Familiär-Werdens in umfassenden Gestalten zu stabilisieren suchen. Damit werden Ansätze zu einer Verarbeitung der Ambitionen von Vertausch und Familiär-Werden kennlich – und damit zugleich Formungen der Kulissenhaftigkeit des Seelischen, die beim Lesen und Buchbesitzen aktualisiert wird.

Die Komplexe des Vertauschs und des Familiär-Werdens tragen die Entwicklungsprozesse und Ergänzungsprozesse voran, werden ihrerseits aber auch durch die Ausbildung von Entwicklungspositionen und Ergänzungs-Gestalten modifiziert. So richtet sich, aus der Untersuchung der seelischen Sachverhalte beim Umgang mit Büchern, wie von selbst die Aufmerksamkeit auf Konstanten des Lesens, des Buchbesitzens und auf die Gestaltungsprozesse, in denen sich die Konstanten als Leitlinien für ein Erlernen des Umgangs mit Büchern durchgliedern und abstützen lassen.

Die Ergänzungsprinzipien lassen sich in drei Gestaltungsformen untergliedern, die seelische Geschehnisse beim Lesen und Buchbesitz motivieren: neben dem Ergänzungsprinzip der Zweiseitigkeit finden sich Gestaltungsformen, die man als Zweieigerprinzip und als Zweizeigerprinzip unschreiben kann.

Das Ergänzungsprinzip der Zweiseitigkeit dürfte am vertrautesten erscheinen: hier wird eine »generelle« Ergänzung von Leben und Lesen thematisiert. Zweiseitigkeit bedeutet, daß eine »generelle« Ergänzung von Leben und Lesen im Vertausch als ausreichende Erlaubnis für den Umgang mit Büchern akzeptiert und praktiziert wird; und zwar, weil angesichts der Mühen, Anforderungen und Arbeitslast des

Lebens kompensierende Belohnungen – Freisein von Mühe, Forderungen, Arbeitsaufwand – berechtigt erscheinen. Am Ergänzungsprinzip der Zweiseitigkeit wird besonders klar erkennbar, was für alle Ergänzungsprinzipien gilt: beim Umgang mit Büchern spielen Prinzipien eine Rolle, in denen die kindlichen Erfahrungen mit Erlaubtem und Unerlaubtem weiterleben. Daher sind auch Qualifizierungen wie »anstrengend« und »weniger anstrengend« bei Leseprozessen von Bedeutung; sie nehmen aufeinander Einfluß, wenn sich beispielsweise selbstauferlegter Zwang und selbstgenehmigte Flucht gegenseitig abstützen. Auch von den Ergänzungsprinzipien aus wird damit der Umgang mit Büchern als ein Prozeß sichtbar, bei dem immer wieder Lebensprobleme wie Garantie, Absicherung, Ausgleich, Umsatz, Weiterkommen, »Emanzipation« usf. angesprochen werden.

Das Zweiseitigkeits-Prinzip zeigt sich jedoch noch in einer anderen Hinsicht mit kindlichen Lebensformen verbunden. Es ist ein Prinzip, das nicht so sehr mit ausgegliederten seelischen Formenbildungen zu tun hat. Die Zweiseitigkeit hat mehr den Charakter einer diffusen und komplexqualitativen Verbindung, es ist ein ganzheitliches Prinzip ohne eine ausgeprägte Binnendifferenzierung. So ist die Zweiseitigkeit als Regulation besonders wirksam bei stark erlebbaren Kontrasten: Krankheit, Ferien, In-der-Fremde-Sein, Alleinsein, Überarbeitung, Schenken sind Signale für »Erlaubnissituation«. Die Meinung, Lesen sei stellvertretend für »Bequemlichkeit« erwächst aus dem Gefühl für den Kontrastcharakter, den das Zweiseitigkeitsprinzip herausstellt. Demgegenüber treten Momente wie Auseinandersetzung, Durchfor-

ZUR ILLUSTRATION VON ERGÄNZUNGSPRINZIPIEN

Zweiseitigkeit:

- Bücher als Zugang zum beinahe verpaßten Leben (12).
- Aus Büchern leben lernen wollen (44).
- Lesen als Polster vor Lebensproblemen: »Lesen war eine Möglichkeit, die schlechten Noten in der Schule zu vergessen« (47).
- »Als ich das Buch aushatte, konnte ich mich eigenen Problemen besser stellen« (44).
- »Konzentrationsstörungen«, wenn Gelesenes zu stark in Konflikte mit Gelebtem führt (14, 43).
- Gelesenes verantwortlich machen für eigenes Gewordensein (60).
- Intensivste Beschäftigung mit Büchern in Spannungszeiten (1).
- Das Buch zum Film (4, 15).
- Spiele aus Büchern übernehmen (39).
- Lesen, um Probleme zu umgehen, Diskussionen aus dem Weg zu gehen (42).
- Lesen und selbst schreiben (2, 20, 44).
- Lesen nach getaner Arbeit (4, 5).
- Bei Krankheit Änderung der Leseinteressen (1).

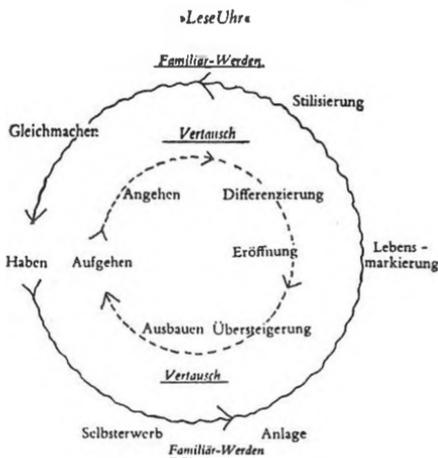
Zweizeiger:

- »Daddy Langbein« neben »Dostojewski« lesen (1).
- Wahllos lesen vs. Ordnung und Leistung verfolgen (2).

- Mitgerissen werden und Wirklichkeitsnahes – als Dämpfung großer Erwartungen durch Angehen-Müssen (4).
- Fieberhaft lesen und Weltdeutungen haben wollen (17).
- Gedichte lesen und dazu Theorien und Interpretationen von Gedichten (1, 41).
- Entspannungsbücher als Kompensation zu Ausbaubüchern für Studium und Beruf (2, 47).
- Sich-Einlassen und Durchorganisieren (7).
- »Kunstabuch« als Halt für Kompromiß von Übersteigern und Bewältigung (3, 18).
- Fachbuch als »Stil« (»wissenschaftlicher« Buchclub) (19).

Zweizeiger:

- Angst durch Ausbreitungsmöglichkeiten des »Besseren« bodenlos zu werden, wird gebannt durch egoistisches Ausleseprinzip (11).
- Hierarchie-Wertung und Wahlfreiheit (17).
- Schritthalten des Lesens mit dem Kaufen (2, 50).
- Elementarstufe als verarbeitungsbedürftig erlebt (51).
- Lexikon als abgesichertes Rumkramen (6).
- Büchervorrat und Blättern (2).
- Sohnsüchte und eigene Bewältigung (11, 41).
- Ablösung von Hefchen durch niveau-ähnliche teure Bücher infolge von »Leistung für sich« (9, 37).
- Rhythmik von Hamstern und Aussortieren (41).



mung, Konfrontationen, Eingehen auf Spannungen, auf »Anderes«, auf Herausforderungen hier zurück. Die Zweiseitigkeit fördert paradoxerweise in der Kontrastierung eine Verflüchtung von Leben und Lesen – Lesen steht für unbelastete Lebensformen –, die die Eigenart der Bücher, ihre Eigenansprüche und ihr Gegenübersein in den Hintergrund treten läßt. Chancen für den Übergang zu den anderen Ergänzungsprinzipien liegen in der Richtung, daß man in solchen Erlaubnissituationen nachholen oder Neues ausprobieren darf (s. u.); so können sich bei Krankheiten auch Änderungen der Leseinteressen ergeben. Andererseits wird Krankheit (Kopfschmerzen) als Entschuldigung angeführt, um sich vom Familienleben absondern und lesen zu können.

Im Hinblick auf die Entwicklungsprozesse des Lesens ist aufschlußreich, daß es heute als selbstverständlich akzeptierte Durchgangsphasen für Kinder gibt wie Märchenbücher, Tierbücher, Karl May – das sind gleichsam durch den Entwicklungsgedanken sanktionierte Zweiseitigkeiten. Für den Erwachsenen fehlen solche Sortierungen, wenn man von den o. a. Erlaubnissituationen oder allgemeinen Rationalisierungen, wie »das Neueste«, absieht. Eine weitere Beobachtung, die aufschlußreich für den Erlaubnischarakter ist, ergibt sich beim Gespräch über »Schundheftchen«: die Selbstklassifikation »Schundheftchen-Leser« ist zugleich Erlaubnis. »Schuldgefühle« erweisen sich in solchen Zusammenhängen als mehrseitig motiviert: das Vorranschreiten des Lebens kann dem Lesen als Rückzug widersprechen und zugleich kann dem gleichen Leser das Leben als einöbige Wiederkehr und Lesen als Fortschritt erscheinen. Wie bereits erwähnt, bestärkt das Zweiseitigkeitsprinzip spezifische Symbolfunktionen des Lesens: Lesen kann stellvertretend

werden für ideale Ruhezustände (»bei sich selbst zu Besuch sein«), für im Alltag Verpönte, Unerreichte, Abgelebte.

Die zweiseitige Ergänzung kann als Prinzip sowohl die Kompensationsseite wie die Weiterführungsseite von Vertausch und Familiär-Werden betonen. So zeigt sich die Zweiseitigkeit von einem ganz anderen Ende als bisher beim Lesen zur »Weiterbildung«, wenn das Fachbuch das bisher Gekannte und Gelebte überschreiten hilft. In diesem Fall wird die »generelle« Ergänzung von Leben und Lesen umgekehrt eingesetzt: in Richtung einer Aufforderung zu Leistung, Anstrengung, Weiterkommen. Es gehört zu den Eigentümlichkeiten eines Zweiseitigkeitsprinzips, daß derartige Kontrastierungen und Umkippprozesse festzustellen sind. Starke Steigerungen und starke Minderungen liegen infolge der geringen Binnengliederung eng beieinander.

Daß ein Ansprechen des Ergänzungsprinzips der Zweiseitigkeit die simpelste Form des Ansprechens der Leser ist – wenn auch die vertrauteste – erweist sich angesichts der beiden anderen Ergänzungsprinzipien. Die beiden anderen Prinzipien, das Zweizeigerprinzip und das Zweizeigerprinzip, bauen sich auf einer anderen Grundvoraussetzung auf: verschiedenes lesen zu können, muß als Hinweis auf verschiedene Lebens-Möglichkeiten bereits akzeptiert sein, damit diese Ergänzungsprinzipien zum Zuge kommen. Das heißt: bei dem Zweizeigerprinzip und dem Zweizeigerprinzip haben wir eine Ergänzung von Leseformen durch andere Leseformen vor uns, die den Sinn einer Ergänzung von Leben und Lesen nicht anzweifelt; die verschiedenen Formen des Lesens sind in der Lage, die verschiedenartigen Interessen des Lebens mit zu vertreten. Anhand der verschiedenartigen Entwicklungspositionen kann man sich auf einen Blick vergegenwärtigen, wie solche Ergänzungen von Sorten des Lesens mit anderen Sorten zu denken sind: Aufgehen läßt sich mit Ausbau, Angehen mit Differenzierung ergänzen usw. Da die einzelnen Entwicklungspositionen sich zu einem Kreis ordnen, liegt es nahe, hier von einer »LeleseUhr« zu sprechen – das Zweizeigerprinzip gewinnt seinen Namen dadurch, daß man sich Kombinationen der Positionen dieser Uhr nach Art von Zeigerstellungen denkt.

Zweizeigerprinzip besagt, daß die Ambitionen, die sich auch bei den einzelnen Lösungspositionen des Vertauschs finden, durch eine Ergänzung mit anderen Lösungspositionen eingeschränkt und stabilisiert werden können. Was sich durch die Explikation des Vertauschkomplexes an Beweglichkeit einstellt, kann durch weitere Explikationen in »bewegliche Ordnungen« überführt werden. Gegenüber der Zweiseitigkeit verweisen sowohl die Ergänzung des Lesens durch Lesen als auch die Beziehung auf die verschiedenartigen Entwicklungspositionen darauf, daß im Zweizeigerprinzip eine differenziertere Gestaltbildung vorliegt. Hier kann man mit Selbststrukturierungsprozessen der Lesent-

wicklung und mit einer deutlicheren Ausprägung der Binnengliederung des Lesens rechnen. Die Erlaubnis-Erfahrungen der Kindheit werden in einem Gleichgewichtssystem weitergeführt, in dem differenziertere Gewichte und Gewichtsverhältnisse spürbar sind.

Das Zweizeigerprinzip weist auf Abstümmungsmöglichkeiten des Vertauschs hin, der seinerseits das Zweizeigerprinzip in seinem Bewegungs-Sinn trägt. Die Kombinierbarkeit des seelischen Geschehens, die durch die Versatzstücke des Vertauschs noch stärker beweglich gemacht wird, wird durch das Zweizeigerprinzip und seine Kombinationsmöglichkeiten in bestimmte Richtungen geformt und damit zugleich um bestimmte Inhalte, als Ergänzungsprodukte, zentriert. So ergänzen sich das Bewegwerden des Aufgehens mit Spezialisierungstendenzen (Fachmann-Werden) oder das Aufgehen mit Formen des Angehens (als Lebensverarbeitung, als Widerspruchstendenz, als Eingreifen-Wollen) oder das Angen mit Differenzierungen (Freiheit gegen Schulzwang, Leben und Lesen). Genauso können sich Ausbauformen mit Übersteigerungen (als Ausweichmöglichkeiten) ergänzen oder Eröffnungen abwechseln mit Aufgehen und Ausbau. Derartige Einheiten beweisen von seiten der Ergänzungsprinzipien, daß es Sinngesetze des Lesens gibt, die nicht allein aus der »generellen« Beziehung Lesen und Leben abgeleitet werden müssen, sondern auf eigene Qualitäten des Vertauschs hinweisen. Vertausch ist nicht eine Ersatzform für Leben, sondern eine Form seelischen Lebens, die weder andere Formen total ersetzt noch durch andere total ersetzt werden kann.

Die Ergänzungsprinzipien sind auf die Gefährdungen wie die Förderungen des Vertauschs bezogen: daß der Vertausch den Leser zu stark in Bewegung bringt, daß zu sehr relativiert, dezentriert wird, daß Differenzierungsmöglichkeiten, Auseinandersetzungen, Durchformungen, Ausweich- oder Steigerungsmöglichkeiten angeboten werden. Die Gefährdungen wie der Druck von Forderungen können den Leser so beunruhigen, daß er mit dem Lesen aufhört. Das Zweizeigerprinzip schafft demgegenüber Festlegungen, an die man sich halten kann. In den Ergänzungsprozessen und ihrem wechselseitigen Abstützen von Lesepositionen werden die Anregungen des Vertauschs überschaubar gemacht. Ein System von Verweisen, Auswahlgesichtspunkten, Entsprechungen und Abzuweisendem beginnt sich auszugliedern; seine »Maximen« sind für das Lesen auf die Dauer hilfreich, auch wenn sie zunächst das Alles-Verschlingen beim Umgang mit Büchern einschränken. Schulbüchereien und Bibliotheken können sich als Trainingsfeld erweisen, auf dem die Heranwachsenden ihre speziellen Ausprägungen der Zweizeiger-Ergänzung und auch das Zweizeigerprinzip in Erfahrung bringen können.

Das Zweizeigerprinzip antwortet auf die Spannungen und Probleme, die sich aus der seelischen Konstruktion des Vertauschs und seiner Gliedzüge (Verdoppelung, Verdichtung, Verlockung, Verzweigung) ergeben; es macht vom Vertausch aus auf das Problem von Vielheit und Auslese beim Umgang mit den Büchern aufmerksam. Demgegenüber ist das Zweizeigerprinzip sowohl auf den Vertausch als auch auf das Familiär-Werden bezogen. Das Zweizeigerprinzip bezieht sich auf die Überlegung, daß der Kreis der Entwicklungspositionen des Vertauschs und der Kreis der Entwicklungspositionen des Familiär-Werdens zwei Wege darstellen, mit dem Buch umzugehen. Als Ergänzungsprinzip stellt das Zweizeigerprinzip heraus, daß sich konstante Richtungen für Lesen und Buchbesitz ausbilden, indem sich Vertausch und Angebote des Familiär-Werdens ergänzen. Die Leser gewinnen Halt, Berechtigung, Wirkungsmöglichkeiten aus ihrem Umgang mit dem Buch, wenn sich auf dem Weg des Vertauschs bestätigt, was sich auf dem Weg des Familiär-Werdens andeutete – und umgekehrt. Bezogen auf die zentrifugalen Tendenzen des Vertauschs und die zentripetalen des Familiär-Werdens, deutet sich hier eine Kreisbewegung an, in der sich die Tendenzen gegenseitig unterstützen.

Das Zweizeigerprinzip legt den Gedanken nahe, daß Vertausch und Familiär-Werden einander »vertreten« können; dabei lassen sich sowohl Unterstützungen von unterschiedlichen Gestaltqualitäten (Kompensation) wie Entsprechungen (Parallelen) beobachten. Damit das Zweizeigerprinzip funktionieren kann, sind Erfahrungen mit dem Vertausch Voraussetzung; das Zweizeigerprinzip modifiziert den Vertausch und kann eine Ausgestaltung des Vertauschs fördern: durch Qualitäten des Familiär-Werdens kann das Greifbar-Machen, das Wiederhaben-Können, das Bearbeiten des Vertauschs gesteigert werden; durch Stilisierung kann der Druck des Lesen-Müssens gemindert werden usw. Daran zeigt sich wiederum, daß wie bei den Ergänzungsprinzipien Formen des Umgangs mit den Explikationen, Entwicklungsmöglichkeiten und Auseinandersetzungen von Vertausch und Familiär-Werden vor uns haben. Die Ergänzungsprinzipien zielen auf »bewegliche Ordnungen« in der Flut des Bücherangebots; sie schaffen diese Ordnung durch Zerlegung in Differenzierungsansätze und durch gestaltliche Verbindungen zwischen diesen Differenzierungen – so kann etwa die Ambivalenz der Verlockung zerlegt werden in ein Aufgehen in Hefchen und ein Annehmen der Forderung nach steuern Büchern für die Kinder.

Einander-Vertreten-Können von Vertausch und Familiär-Werden beinhaltet, daß die verschiedenartigen Tendenzen des Vertauschs oder des Familiär-Werdens »günstiger« auf besondere Kombinationsformen (Zweizeigerprinzip) als im Spannungsfeld eines Grundmotivs allein verteilt werden

können. Da es nun einmal notwendig zum Umgang mit den Büchern gehört, daß sie sowohl anstrengen als auch entlasten, daß sie eigen und fremd, Greifbares und mehr sind, ist eine solche Neuverteilung und Vertretbarkeit durchaus förderlich.

Haben kann das Offen-Werden und Herumprobieren erleichtern; Geschenke-Erhalten kann als Bestärkung und Bestätigung für Vertausch-Tätigkeiten erscheinen; zwischen Haben und Aussortieren kann es zu einem rhythmischen Ausgleich kommen, der das Auswahlproblem des Vertauschs erleichtert und zugleich eine Entwicklung auf Gleichmachen hin ermöglicht. »Kunstabücher«-Besitzen ist oft ein Kompromiß von Übersteigerung und Ausbau durch Sülisierung, die dann Halt im Vertausch anbietet. Modische Stilisierungen können die Qual der Wahl erleichtern und als Unterhaltungsmöglichkeiten Überforderungen mindern. Büchervorrat erlaubt Blättern; Lexika erlauben ein abgesichertes Runkramen.

Vertretbarkeit zeigt sich deutlich, wenn Vielleser, die verschiedene Entwicklungspositionen durchgemacht haben, zeitweise Vielkäufer, ohne zu lesen, werden – im Vertrauen auf die jederzeit mögliche Bestätigung der eigenen Unabhängigkeit durch das Gleichziehen (Gleichmachen) der Bücher. Von da aus ist es nicht weit zum »Sammler«, der durch seine Richtung Vertauschprobleme zu lösen und spezifische Überstrigerungstendenzen zu arrangieren sucht. Fachbücher: »am Autor entlang lesen«, »wissenschaftlicher Buchklub« können Verantwortung übernehmen und vertreten. Das gleiche gilt vom Anlegen teurer und gewichtiger Bücher »für die Kinder« oder von Anlagen für Bekanntschaften, Unterhaltung, Missionierungswünsche. Damit wird auch erkennbar, daß der finanzielle Einsatz nicht von Bedeutsamkeiten und seelischen Sinngebungen zu trennen ist. Beim Selbsterarbeiten verbindet sich das Gefühl, daß man etwas zahlt und etwas für sich tut, mit der Erfahrung von Berechtigungen, die den Vertausch symbolisieren, indem man »sich Vorlieben gestattet«. Die Untersuchung von Typen des Lesens und Bücherbesitzens findet in solchen »Zweigeprinzipien« Anhaltspunkte für den Aufweis von Regulationsformen (s. u.).

Lesen und Buch-Besitz sind zu verstehen nach Art eines Fließgleichgewichtes, dessen Probleme zugleich Lösungsrichtungen, dessen Bewegungsstellen zugleich Stabilisierungskräfte sind: sie lassen sich als Vertausch – Familiär-Werden – Entwicklungspositionen – Ergänzungsprinzipien kennzeichnen. Darauf bezogen heben sich Gestaltungsprozesse als Richtungen ab, in denen sich Lesen und Bücherbesitzen erhalten und weiterführen; sie sind auf spezifische Weichenstellungen und Abstützungen bezogen. Von der Einsicht in Gestaltungsrichtungen aus bieten sich Angaben über Strategien einer »Erziehung zum Lesen« an (s. u.).

In der Erforschung von Grundmotiven wird ein Ansatz entwickelt, der überschaubar macht, warum gelesen wird oder wieso bei langdauernden »Bildungsprozessen« die Chancen für Lesen größer werden: das ist in der Vermehrung der Chancen für Ergänzungsprozesse begründet – wogegen Bildung »an sich« als Motiv weniger wichtig ist. Es wird ferner herausgestellt, was »Bestandteil« von Veränderungen und was Unterstützung von Konstanz ist bzw. wie »Bestandteile« von Veränderungen zu »Bestandteilen« von Konstanz werden können.

Lesen ist keine einfache Einheit, sondern eine »Formhülle«, die eine Vielfalt von motivierenden Prozessen umschließt und zusammenfaßt: man darf diese Binnenstruktur des Lesens nicht übersehen, wenn man sich mit Büchern beschäftigt. Lesen wird motiviert durch die Möglichkeit und die Notwendigkeit, eine Vielfalt von Prozessen zu organisieren; es ist eine Tätigkeit, die helfen kann, mit Problemen fertig zu werden, die aber auch daran scheitern kann; in dem einen Fall »haben« wir etwas von Verdoppelung, Verlockung, im anderen Fall erleben wir uns dadurch bedroht. Eine Motivuntersuchung von Lesen und Bücherbesitz zielt darauf, einen Überblick über die »bewegenden« Kräfte des Lesens zu gewinnen; aus diesem Überblick kann dann abgeleitet werden, was an äußeren Befunden vorliegt, wie »Schwellenangst«, »Verschüttetwerden«, Beziehung zu Bildungsgrad usw.

Das Umgehen-Können mit Büchern ist nicht eine fertige »Anlage«, sondern Ergebnis eines Lernprozesses, in dem die Motivationsstruktur des Lesens in spezifischen Gestaltungsrichtungen ausgeprägt wird. Wie das gegenwärtig abläuft und welche Züge bei einer Weiterentwicklung berücksichtigt werden können, zeigt die vorliegende Untersuchung; sie macht deutlich, daß sich das alles nicht automatisch vollzieht, sondern daß die Beziehung zum Lesen ein Produkt von Tätigkeiten und Eingriffen, von Erziehungs- und Kultur-Prozessen ist – ob das nun bewußt ist oder nicht. Durch eine solche Untersuchung wird eine Konfrontation mit Gegebenheiten und Veränderlichkeiten eingeleitet, die keineswegs nur erfreulich ist.

Das Buch hat einen »Tischlein-deck-dich«-Charakter; aber die Beschwörung klappt nur, wenn man das Handwerk des »Zauberns« gelernt hat und nicht über Konsequenzen stolpert, die sich nun einmal aus jedem seelischen Konstruktionszusammenhang – wie bei einem Spielfeld und bei Spielregeln – ergeben. Das Spannungsfeld des Umgangs mit dem Buch ist gekennzeichnet durch Paradoxien wie »das Buch ist der Feind des Buches«, »Leben führt zum Lesen hin und vom Lesen weg«. Nur wenn man diese Probleme sieht, kann man auch eine Erziehung zum Buch planen, die etwa durch Betonen von Ergänzungsprozessen dazu beitragen kann, daß man beim Lesen bleibt.

Es ist ein Ziel qualitativer Untersuchungen, Kombinations- und Entwicklungsmöglichkeiten – und nicht nur den gegenwärtigen »Stand« – überschaubar zu machen. Dadurch werden Konzepte nahegelegt, die Veränderungen der gegenwärtigen Situation thematisieren. Wie bereits betont, handelt es sich dabei nicht um Kombinationen von äußeren Faktoren wie Schulbildung oder Alter, sondern um Kombinationen von Grundmotiven. Man muß sich vergegenwärtigen, daß sich in solchen äußeren Formen wie Schulbildung oder Alter ganz Verschiedenartiges »äußern« kann. Es kommt darauf an, herauszufinden, was jeweils durch Lebenszeit, Schule, Ausbildungsformen repräsentiert wird: für Lesen und Buchbesitz sind es zum Beispiel spezifische Gestaltungschancen für Vertausch, Familiär-Werden, Weichenstellen, die bei längerer Ausbildung eher eintrainiert werden können als jenseits des Übungsfeldes Schule und seines Lernen- und Umlernen-Müssens. Man weiß von den äußerlichen Indizien zunächst nur, daß da irgendwelche Chancen sind – ohne zu wissen, wo sie liegen, ob sie systematischer angegangen werden können usw. Die psychologische Analyse von Kombinationsmöglichkeiten sucht gerade diesem Problem gerecht zu werden, indem sie nach Grundmotiven, Entwicklungen, Übergängen, Gestaltungsrichtungen fragt.

Es gibt auch keine »Leserpersönlichkeit« und keine »Nichtdeserpersönlichkeit« – das sind allenfalls Idealbilder, die in einer verdüchtlichen Weise zusammenfassen, wie ein Vertausch funktioniert, der nicht gestört wird, und wie es aussieht, wenn die Ambitionen des Vertauschs so ausgeprägt sind, daß es nicht zum Lesen kommt. Das Bild »Leserpersönlichkeit« täuscht etwas vor, was es nicht gibt: feste Entitäten. Wenn diese Entität dann noch zu anderen Entitäten wie Einkommen, Bildungsgrad, soziale Schicht in Verbindung gebracht wird, als seien das Motivationen, werden die Kernprobleme unter Umständen allzusehr verdeckt.

Demgegenüber zielt die Erforschung der Konstruktionszusammenhänge des Lesens auf andere Antworten. An die Stelle von Antworten, die auf so etwas wie »Charaktere« oder »Persönlichkeiten« verweisen, treten Antworten, die auf Machen-können, Zusammenwirken, Störungsmöglichkeiten, Begrenzungen, Chancen für Leser-Werden hinweisen. Dadurch wird es möglich, bestimmte Konstruktionszüge zu berücksichtigen, zu betonen, abzusichern oder zu bearbeiten. Auf diesem Hintergrund wird es dann auch möglich, »typische« Ausprägungsformen des Lesens samt ihren Problemen, Übergängen, Anfälligkeiten herauszustellen.

Die Analyse der Entwicklungsprozesse des Umgangs mit Büchern macht verständlich, wieso jemand unter bestimmten Voraussetzungen oder in bestimmten Phasen seiner Lebensentwicklung liest und warum er in anderen Zusammenhängen nicht mehr liest. Von der Annahme einer »Leserpersönlichkeit« aus wäre es nicht zu erklären, daß solche Wand-

lungen bei fast allen untersuchten »Leseschicksalen« zu beobachten waren. Leseschicksal ist eine zutreffendere Hypothese als Leserpersönlichkeit. Von der Einsicht in Konstruktionszüge aus erweist sich das Leseschicksal ebenfalls als etwas Machbares und Gewordenes, und nicht als »Angelegtes«, »Verhängtes« oder Unabänderliches. Wenn Lesen Beziehungen aufweist zu Tätigkeit wie zu Untätigkeit, dann ist das von der Konstruktionsanalyse des Vertauschs aus zu erklären, nicht aber von festen Zuordnungen aus; und wenn Lesen Beziehungen aufweist zu bestimmten Arten von Tätigkeit oder zu Tätigkeitsphasen, dann deutet das ebenfalls eher darauf hin, daß hier Voraussetzungen für einen Vertausch, der sich im Lesen erhält, gegeben sind, als auf eine einfache Abhängigkeit von Eltern, sozialen Klassen, Einkommen oder Berufsgruppen.

KOMBINATIONS- UND BEWEGUNGSFORMEN DER GRUNDMOTIVE

Die Erforschung von Grundmotiven verfolgte das Ziel, eine erste Übersicht über strukturelle Tendenzen in den Phänomenen zu gewinnen; anhand solcher Strukturen kann man erkennen, was die Bewegung des Lesens in Gang hält, was ihr Richtung und Gestalt gibt, wie sich »Inhalte« und Sinnzusammenhänge ausbilden und welche Komplikationen oder Störungen zu erwarten sind. In Vertausch, Familiär-Werden, Entwicklungspositionen und Ergänzungsprinzipien haben wir Konstruktionszüge oder Grundmotivationen vor uns, die in der Vielfalt der Phänomene des Lesens und Buchbesitzens wirksam sind. Weil damit aber das in den Vordergrund rückt, was grundsätzlich zur Struktur zu sagen ist, wirken die Aussagen über die Grundmotive zwar übersichtlich, aber zugleich auch abstrakt. Es kommt nun darauf an, die Zwischenstücke differenzierter herauszuarbeiten, in denen sich die Grundstrukturen als Gestaltungs- und Umgestaltungsprinzipien erweisen, und aus denen spezifische Gruppierungen der Phänomene ableitbar werden.

Dazu brauchen jetzt jedoch nicht mehr weitere Grundmotive eingeführt zu werden. Indem man den Bewegungsmöglichkeiten und den Kombinationsformen (Produktionen) der Grundmotive nachgeht, gelangt man zu komplexen seelischen Einheiten, die die Zwischenstrecke zwischen den Grundmotiven und der Phänomenvielfalt klären helfen. Bei diesen komplexen Einheiten handelt es sich um Sinnzusammenhänge, in denen die Grundmotive sich entfalten, sich herausfordern, sich ergänzen – so wie das von dem Befund aus zu erwarten ist, daß wir hier Spannungsfelder, ambivalente Entwicklungsmotive, Kombinationsmöglichkeiten und Ergänzungstendenzen von umfassenden Gestaltbildungen vor uns haben.

Das bedeutet: indem wir die Probleme, Verbindlichkeiten, Entwicklungsmöglichkeiten, Begrenzungen zu explizieren suchen, die mit den Grundmotivationen des Vertauschs, des Familiär-Werdens, der Entwicklungspositionen und Ergänzungsprinzipien verbunden sind, werden spezifische Konstellationen, Kombinationen und Bewegungsentwicklungen erkennbar, die zu einer differenzierten Erfassung »typischer« Formen des Umgangs mit Büchern verhelfen. Die Übersicht über Grundmotive, um die es zunächst bei unserer Untersuchung ging, bietet den Hintergrund, vor dem sich nun Bewegungen und Formkomplexe abheben. Auch von der Erforschung dieser Bewegungsweisen und Kombinationsformen aus wird sich die Einsicht bestätigen, daß der Umgang mit Büchern als ein Lernprozeß anzusehen ist, daß man zu einem solchen Umgang mehr oder weniger sinnvolle Erziehungshilfe leisten kann und daß Ansprechbarkeit in diesem Feld zusammenhängt mit einem Eingehen auf die Grundmotive, ihre Probleme und ihre Gestaltungsmöglichkeiten.

Indem wir die Grundmotive und ihre Differenzierungsformen verfolgen, gehen wir »Verbindlichkeiten« und Veränderungsmöglichkeiten nach, die sich aus den Sinnzusammenhängen ergeben, die Lesen und Buchbesitz tragen und organisieren. Dabei geht es um Fragen nach spezifischen Konflikten, die sich aus den Kombinationsmöglichkeiten ergeben, nach Verarbeitungsformen von Vertauschbarkeit, nach Problemen, die sich für einzelne Entwicklungspositionen stellen usw. Die vielfältigen Aspekte der Grundmotive führen dazu, daß auf den Leser Angebote und Probleme zukommen, von ganz verschiedenen Ecken aus; ihm bieten sich zugleich verschiedene Weichenstellungen und Ausweichmöglichkeiten an. Die Entwicklung ihres Lese-Schicksals kann die Leser zu Konflikten mit Lebensformen führen, kann ihnen helfen, die Lebensnot erträglicher zu gestalten oder auch durch weitere Komplikationen zu erschweren. Alles das ist Hinweis auf die Eigenart des Lernprozesses beim Umgang mit Büchern. Und mit diesem Prozeß hängt auch zusammen, wenn man Rechtfertigungen, Rationalisierungen, Ideologien zum Lesen braucht, wie damit zusammen hängt, wann, wodurch und wo Leser ansprechbar und erziehbar sind.

Erziehung zum Lesen und Ansprechbarkeit haben, von der Erfassung von Grundmotiven her gesehen, weder mit »Triebansprache« noch mit »Gags« oder »Tricks«, noch mit »geheimer Verführung« viel zu tun. Von dem bisher Dargestellten aus gesehen, haben Lernen und Erziehung des Lesens auch nichts mit einem Ansprechen von »Lesedrang« oder »Lesebereitschaft« zu tun – das sind keine Motivationen, sondern allenfalls Folgen von Motivationen. Lernen, Erziehung, Ansprechbarkeit des Lesens sind bezogen auf die Sinnangebote und Entfaltungsmöglichkeiten von Vertausch und Fa-

miliär-Werden; sie stehen im Zusammenhang mit dem Akzeptieren-Können von Gestaltungshilfen angesichts der Probleme, Schwierigkeiten und Hoffnungen, die sich aus den Grundmotiven ergeben. Lernen, Erziehbarkeit, Ansprechbarkeit sind »Eigenschaften« der Kombinationsformen, die sich aus den Grundmotiven ergeben, ihrer Versprechungen und Versperrungen, ihrer Übergangsmöglichkeiten und Weichenstellungen; Lernen, Erziehung, Ansprechen werden möglich durch Eingehen auf Vertausch, durch Ermutigung angesichts der Verwirrungen, die Vertausch und Familiär-Werden hervorrufen können, durch Bestärkung der Bleibe-Voraussetzungen des Lesens (s. u.).

Was in dem folgenden Kapitel über Probleme, Weichenstellungen, Abstützungen, Bleibe-Voraussetzungen gesagt wird, ist die Grundlage für Aussagen über Lernen, Erziehung, Ansprechbarkeit des Umgangs mit Büchern. Diese Prozesse sind keine eigenen Erklärungsfaktoren, sondern »Eigenschaften«, »Konsequenzen«, »Richtungen« von Entwicklungen, die sich aus den seelischen Lebensregeln ergeben, die die Wirkungseinheit von Lesen und Buchbesitz organisieren: aus den Entwicklungschancen wie Begrenzungen des Vertauschs, des Familiär-Werdens, ihrer Ergänzungs- und Entwicklungspositionen. Lernen, Erziehung, Ansprechbarkeit beziehen sich auf die Gestaltungsrichtungen, durch die stabile »Verhältnisse« und zugleich »Bewegungschancen« für den Umgang mit Büchern geschaffen werden; sie können nicht isoliert gesehen werden von der Beziehung, in der Lesen zu den Bedeutsamkeiten und »inhalten« der Lebensformen sonst steht. Daher wäre es auch falsch, von einem Motiv, das angesprochen wird, alles zu erhoffen – hier geht es immer um die Strukturierung eines Feldes (Fließgleichgewicht), wenn gelernt, erzogen, angesprochen werden soll.

PROBLEMKREISE

Man kann sich nicht denken, daß seelische »Inhalte« Lesen in Bewegung halten, wenn man sie sich nicht als Problemstellungen, Singebungen, Qualifizierungen, Gestalten oder Übergänge (Intentionen, Transformationen) vorstellt. Die Grundmotive und ihre Kombinationsformen sind dementsprechend auch bereits als Probleme und Lösungsangebote zugleich charakterisiert worden. Und Modifikationen, Veränderungen, Umgestaltungen oder »Ansprachen« müssen demgemäß ebenfalls auf Probleme und Lösungsansätze hin gedacht werden. Das Verspüren von Chancen der Vertauschbarkeit, das Wiedergewinnen von Erlebnissen der Elementarstufe, die Verarbeitung der Beunruhigungen des Vertauschs, Hilfe bei der Organisation von Ausbauformen, Angebot von Bestätigungsmöglichkeiten, Lesen als Angriffs-

möglichkeit, Klärung der Leseerfahrung, Aufmerksammachen auf Qualifizierungen (Nachkosten, Erlebnisdichte, Erinnerung) – das alles sind Ansätze für Lernen und Umlernen, für Erziehung und Ansprechen.

Aber es sind eben immer auch Probleme, Konfliktmöglichkeiten; sie lassen sich nicht einfach beseitigen, indem Vertausch und Familiär-Werden in bestimmte Richtungen gebracht werden oder indem bestimmte Entwicklungspositionen umgangen und andere gefördert werden. Mit jeder Differenzierungsform und mit jeder Kombinationsform treten neue Probleme auf. Paradoxe Weise läßt sich der Umgang mit dem Buch auch nur auf diese Weise erhalten und stabilisieren. Jede Entwicklungsposition, jede Synthese schafft mit ihrer Vereinheitlichung zugleich auch neue Probleme. Eine Übersicht über die Probleme der Kombinationsformen kann sich die Entwicklungspositionen als Rahmen wählen und dann auf die Wiederkehr von Problemen, auf Problem-Metamorphosen, auf Probleme der Binnendynamik sowie auf spezifische Probleme einzelner Entwicklungspositionen eingehen.

Als erster Problemkreis begegnen uns Gesichtspunkte, die immer wieder auftreten, ganz gleich in welchen Bewegungen die Grundmotive sich entfalten. Es sind Fragen nach allgemeinen Haltepunkten im Leben und Lesen. Die Leser haben ein Wissen um solche Sinnprobleme, die mit der Lebensführung und mit den Konstellationen des Lesens verbunden sind. So wird deutlich die Spannung zwischen dem Zustand, in dem sie sich jeweils hier und jetzt befinden, und den Chancen und Forderungen des Weitergehen-Müssens verspürt; die Entwicklungspositionen von Vertausch und Familiär-Werden werden zu dieser Spannung in Beziehung gesetzt und dadurch Bewertungen unterworfen. Differenziert werden kann dieses »Wissen-um« in der Konfrontation von Selbstvergessenheit beim Lesen und den Forderungen an Zeitorganisation oder im Gegeneinander von Älter-Werden und Erreicht-Haben (bzw. Nicht-Erreicht-Haben); weitere Probleme sind mit dem Gegeneinander von Aktiv-Passiv, von Entwicklung als Fortschritt oder Rückschritt, mit Büchern als Aufgabe oder Antwort verbunden.

Wiederkehrende Probleme finden sich auch in der Frage nach Garantien und Caranten beim Umgang mit Büchern, nach Leitlinien und Rückhalt sowie im Drängen nach Anpassungen, Passendem, Ausdruck-Gebendem bzw. nach offenen oder geheimen Kompensationen. Besonders spürbar wird dabei die Suche nach einer Antwort auf die Frage nach der Berechtigung des Lesens und nach den Berechtigungen und Belohnungen, die das Leben gibt; das »gute« oder »schlechte« Gewissen ist eine Folge der Auskünfte, die sich die Leser geben können, wenn es um die Frage nach der Berechtigung bei den einzelnen Entwicklungspositionen geht. Es bedarf keiner langen Erörterung mehr, wenn in den Mar-

kierungen dieses ersten Problemkreises Aussagen gesehen werden, die für Lernen, Erziehung und Ansprechbarkeit beim Umgang mit dem Buch relevant sind.

Ein zweiter Problemkreis läßt sich abstecken, wenn man die Metamorphosen verfolgt, die sich zwischen allgemeinen Bedeutsamkeiten seelischer Lebensformen und Sinnzusammenhängen der Entwicklungspositionen ausbilden. Hier bieten sich Begriffe wie Spiegelung oder Symbolisierung an, um die Eigenart dieser Metamorphosen zu verdeutlichen. Musterbeispiele finden sich vor allem im Bereich der Entwicklung des Familiär-Werdens: was sich als Bedeutsamkeit im Zusammenleben mit anderen Menschen entwickelte, kann in den Metamorphosen der Entwicklungspositionen weitergeführt werden. Im Ausdrucksfeld des Umgangs mit Büchern kehren die Beziehungen zu Lehrern, Vätern, Müttern, Geschwistern, Vorgesetzten, Freunden wieder – Prozesse des Nachlebens, der Zuwendung, der Versorgung, der Gemeinschaftsbildung, des Sich-Entziehens, der Rivalität, des Protestes, des Verbietens, der Kontinuität und des Kontinuitätsbruchs können im »Medium« des Umgangs mit Büchern ausgetragen werden. Bücher spiegeln Konflikte, Frontstellungen, in Büchern bilden sich Freundschaften und Feindschaften weiter, und das Ganze kann sich sogar so abspielen, daß die Bücher untereinander zu Freund und Feind, zu Aufforderungen, Abwertungen, Ergänzungen werden, wodurch die Metamorphosen in ihrer Welt weiter existieren.

In diesem Zusammenhang wird auch verständlich, wieso am Buchhandel und an den Autoren von Büchern vieles ausgetragen werden kann, was aus anderen Quellen erwächst. Eigene Unsicherheiten, Probleme, Bedeutsamkeiten und Betroffenheiten des Lesers leben metamorphosisch in der Auseinandersetzung mit Büchern und Buchhändlern fort: Überforderung, Unüberschaubarkeit, Unzugängliches, »Schwellens«, Enttäuschungen des Lebens überhaupt versinnlichen sich hier. Die Versprechungen und Hoffnungen, die mit Büchern verbunden sind, präparieren und verschärfen die Situation noch; genauso tragen natürlich die Unsicherheiten und Abwehrformen des überforderten Buchhändlers ihr Teil dazu bei (s. u.), daß sich hier eine »günstige« Ebene für solche Metamorphosen entwickelt. Das läßt sich nicht damit erledigen, hier von »Projektion« zu sprechen. Wir haben in den Metamorphosen einen Sachverhalt vor uns, zu dem sich Tendenzen, die nun einmal gegeben sind, in einer seelischen Produktion zusammenfinden, die als eine Lösung erlebt wird; Probleme, die der Umgang mit Büchern aufwirft, werden im Umgang mit dem Buchhandel greifbar und in einfacher zu gestaltenden Verarbeitungen zugänglich gemacht. Diese Metamorphose kann nur durch Umstrukturierungsprozesse, die alle »Beteiligten« – oder genauer noch alles Beteiligte – betreffen, in andere Formen gewandelt werden. Damit treten uns wieder Verweise auf Lernen, Er-

ziehung, Ansprechbarkeit unmittelbar im strukturellen Zusammenhang entgegen; wenn man diese Abhängigkeiten berücksichtigt, kommt man nicht an der Einsicht vorbei, daß es bei einer Erziehung und Umerziehung des Umgangs mit Büchern (i. w. S.) auf langfristige und tiefgreifende Wandlungsprozesse seelischer Organisationsformen ankommt.

Die Formen, die sich bisher ausgebildet haben, werden durch die inneren Spannungen gehalten, die sich aus den Grundmotivationen ergeben. Das klingt vielleicht zunächst wieder einmal befremdlich; dennoch ist das eine Grundlage dafür, daß Lesen sich erhält und daß Besitz von Büchern angestrebt wird. Der dritte Problemkreis, die Binnen-Dynamik der Entwicklungspositionen bietet ergänzende Auskünfte zu den beiden ersten Problemkreisen (wiederkehrende Probleme und Metamorphosen), die die Bewegung der Grundmotive von immanenten Spannungen aus charakterisieren. Was uns als Qualitäten beim Umgang mit Büchern entgegentritt – und als »Verbindendes« zwischen Büchern und Lesern anzusehen ist, – das sind nicht feste Gegebenheiten, sondern immer »Inhalte in Bewegung« oder auch Problem-Lösungs-Komplexe. Züge des Familiär-Werdens wie Sentimentalität, Erinnerung, »erotische Beziehung« zum Buch machen zugleich immer auf Spannungen, Zwickmühlen, Paradoxien, Ergänzungsbedürftiges, Explikationsprobleme aufmerksam.

Die Untersuchung der Entwicklungspositionen läßt erkennen, daß sich hier Vereinheitlichung und Problematisierung und auch verschiedenartige Ausgleichsprozesse gegenseitig in Bewegung halten. So provozieren sich und fördern sich bei der Elementarstufe Abweichungen von Lebensdifferenzierung und Lesedifferenzierung; die verspürte Herausforderung nach zwei Seiten führt zu dem ambivalenten Erleben des gleichen Lesers, daß Lesen bildet und daß Leser Nichtstuer sind. Dieses Erleben hält sich bisweilen wie eine Zwickmühle, weil sich keine Hilfen zu einer Untergliederung, durch Unterhaltung mit anderen etwa, angeboten haben. Es ist durchaus berechtigt, von Paradoxien zu sprechen, wenn man die Binnen-Dynamik der Entwicklungspositionen verfolgt. Selbstvergessenheit beim Aufgehen wird als Rückzug auf »Eigenes« erfahren – und das drängt dann wieder auf Rechtfertigung vor anderen; das Versinken in Lesen kann sich oft nur halten, wenn zugleich Weitergabe und Einbeziehung von anderen erreichbar ist; ein Aufsuchen der Tristesse des Lebens im Buch ist in einem Anlaß zu Lesen und Anlaß, mit dem Lesen aufzuhören; Lesen wird als Verkleben, Verfüllen erfahren und als bedrückend und erhebend zugleich qualifiziert; die Bewegung, die durch Bücher ausgelöst wird, wird als ein Zu-Sich-Kommen erlebt usw.

Solche Erfahrungen sind nicht säuberlich auf verschiedene Leser oder Lesergruppen verteilt (und selbst wenn sie verteilt wären, führte die Entwicklungsmotivation zu einer Än-

derung der Erfahrungen des einzelnen Lesers); es ist auch nicht möglich, diese Erfahrungen auszuklammern oder zu umgehen. Denn es ist die Dynamik der »Kombinationsmöglichkeiten« des Lesens selbst, die sich hier zeigt und die es nahelegt, eine Einübung in diese Kombinationen als wichtige Aufgabe einer Leserziehung anzusehen. Darüber hinaus wird hier bereits die Frage nach Weichenstellungen aufgeworfen, die Thema des folgenden Abschnittes sein wird.

Beim Stichwort Dynamik ist neben den Paradoxien noch besonders die »Spannung« zu berücksichtigen, die die Entwicklungspositionen entbinden. Das Versinken im Aufgehen führt zu Schutzlosigkeit und zur Suche nach Ideologie; die Vagheit des Wiederkäuens kann sich mit Spezifizierungen von »Fortschrittelichem« verbinden; der Ausbau des »Modernen« wird ungemütlich wegen der damit verbundenen Herausforderung; die Verbesserungstendenzen, die zum Kauf progressiver Literatur führen, schlagen um in Verschlimmbesserungen, wenn man merkt, daß man nichts davon versteht; Angehen von Geheimnisvollem hat sowohl Züge einer Beschäftigung mit Verbotenem und Nicht-Üblichem als auch Züge des Überrannt- und Verschlungenwerdens. Das Zugehen auf »bessere« Literatur, Übersteigerung und Ausbau können zu einer Verdrängung der Elementarstufe führen, die einem den Spaß am Lesen nimmt – was auf Probleme von Literatur als »Bildung« eindringlich hinweist. Die Ambitendenzen des Aufgehens wiederum (Elementarstufe) schaffen Probleme für den Leser selbst und bieten Ansätze für seine Umgebung, Projektionen zu entwickeln. Die Unterstützung des Selbsterwerbs durch die »alte« Familie schafft Bahn für bestimmte Anlagen als Entwicklungspositionen; falls es nicht zu einer »funktionellen Autonomie« des Lesens kommt, fällt aber das Lesen bei einer Lebensänderung völlig weg: die Bücher werden kistenweise abgeschoben. Man kann sich dem Druck des Ausbaus entziehen wollen und nur lesen, was Spaß macht – das Gefühl der Unterlegenheit, anderen Lesern gegenüber, kann dann wieder eine Herausforderung zur Anstrengung werden und den Kreis neu in Bewegung bringen.

Das ist eine Reihe von Beispielen, die die Dynamik der Entwicklungspositionen im einzelnen wie in ihrer Beziehung aufeinander verdeutlichen kann. In den Kombinationsformen der Grundmotivationen ergeben sich auf diese Weise eine Fülle von Bewegungsanlässen für Lesen und Buchbesitz, die auf Lösung drängen, aber auch immer neue Probleme schaffen. Es war nicht das Ziel dieser Untersuchung, eine vollständige Übersicht über alle Kombinationsformen zu geben. Die Entwicklungspositionen des Vertauschs und des Familiär-Werdens bieten dazu jedoch einen ausreichenden Klassifikationsansatz an. Im Zusammenhang mit den Weichenstellungen für die Entwicklung des Umgangs mit Büchern wird das Problem der Dynamik wieder

aufgegriffen und mit den einzelnen Entwicklungspositionen in Beziehung gebracht.

Auch der vierte Problembereich, die spezifischen Probleme der Entwicklungspositionen, soll hier nur kurz umrissen werden. Worauf es ankommt, ist eine Einsicht darin, daß jede Entwicklungsposition ihre spezifischen Probleme, Forderungen, Entfaltungsmöglichkeiten, Chancen und Begrenzungen hat. Das läßt sich bereits aus den oben angeführten Beispielen erkennen, und auch das wird uns im nächsten Abschnitt anhand der Weichenstellungen noch weiter beschäftigen. Wie sich beim Vertausch und Familiär-Werden Extremisierungen als Störungsstellen erweisen (Entzweiung, Entlarvung, Verschlimmbesserung), so finden sich auch bei den Entwicklungspositionen spezifische Störungsstellen, die mit der Eigenart der »Inhalte« der Positionen verbunden sind: das Aufgehen kann zum Versacken führen, das Angehen zu einem Aufgeben des Lesens als Verunklärung des Lebens (Leben schlägt Lesen), die Differenzierung beginnt in Überkompliziertheit zu ersticken usw. Diese Feststellungen sollen jedoch nicht zu einer Schreckensmalerei führen, die vor lauter Stolperstellen keinen Weg mehr zu Gestaltungsrichtungen für Lernen und Erziehung des Umgangs mit Büchern findet. Man darf sich die Problemlage nicht verheimlichen, man darf aber auch nicht vergessen, daß es für die Probleme des Lesens Verarbeitungsformen gibt. Mit der Untersuchung der Weichenstellungen bewegen wir uns allmählich mehr auf Gestaltungsmöglichkeiten der Probleme zu.

Nur ein Gesichtspunkt muß im Zusammenhang mit den spezifischen Problemen der Entwicklungspositionen noch eigens erwähnt werden, weil er übergreifende Bewegungen betrifft, die für die Organisation des Umgangs mit Büchern von großer Bedeutung sind. Die Entwicklungspositionen und ihre Ausprägungs- oder Verarbeitungsformen sind nicht als Positionen eines »subjektiven« Verhaltens der Leser anzusehen, sondern als Positionen eines viel umfassenderen Strukturierungsprozesses von Lesen und Buchbesitz, der gleichsam durch Leser, Lesergruppierungen, Produzenten von Literatur, Erziehungsinstanzen, Verkaufsorganisationen usw. hindurchgeht. An der Ausgestaltung, Akzentuierung, Bewertung von spezifischen Entwicklungspositionen – und damit an der Explikation ihrer Probleme – arbeiten alle mit, die im Feld des Buches tätig sind: Erzieher, Rezensenten, Autoren, die Werbung und P. R.-Arbeit, die Tradition von Literatur und ihre traditionelle Einteilung und Bewertung, Verlage, Buchhandel, die Entwicklungstendenzen, die sich in Gesellschaft und Kultur ausbilden.

Was in dieser Bewegung als eine Bevorzugung oder Abwertung von spezifischen Entwicklungspositionen in Erscheinung tritt, schafft gestalthafte Festlegungen, die als »Vorurteile« (i. w. S.) wirksam werden. Die Erforschung der Motivationen von Lernen und Erziehung des Umgangs mit

Büchern stößt hier auf ein Problemfeld, dessen Auswirkungen bei unserer Untersuchung an vielen Stellen spürbar wurden, das aber im Rahmen unserer Untersuchung nur im Zusammenhang mit den Entwicklungspositionen berücksichtigt werden kann. Die »Bildungs«-Ideologie macht am eindringlichsten auf die geschichtliche Ausgestaltung spezifischer Entwicklungspositionen aufmerksam, und an ihr zeigt sich auch, daß etwas, das u. U. einmal eine sinnvolle Gestalt der Bewertung von Entwicklungspositionen war, seinen Wert verliert, wenn es sich nicht auf die Veränderungstendenzen einläßt, die durch die Dynamik der Strukturierungsprozesse des Lesens immer wieder neu belebt werden. Das gilt in gleicher Weise aber von allen Entwürfen zu einer Ausgestaltung spezifischer Entwicklungspositionen, die durch die eben erwähnten »Mitwirkenden« entwickelt werden.

WEICHENSTELLUNGEN

Die Frage nach Weichenstellungen bei den Entwicklungsprozessen von Vertausch und Familiär-Werden sucht die Bewegungsmöglichkeiten spezifischer Konstellationen (Kombinationsformen) von Grundmotiven genauer zu erforschen. Damit ist ein wichtiger Punkt in unserer Darstellung erreicht: die Aussagen über verschiedenartige Motive und damit verbundene Probleme werden unter dem Gesichtspunkt von Weichenstellungen des Lernens beim Umgang mit Büchern in einer neuen Fragestellung zusammengefaßt und dann in Richtung auf Gestaltungsprozesse weiterverfolgt, die dazu beitragen, daß sich der Umgang mit Büchern erhält. Die Analyse der Motivation geht mehr und mehr in Fragen nach Synthesemöglichkeiten über.

Man muß sich jedoch zunächst gegenwärtigen, daß hier nicht von vornherein eine Trennung in Bewegungsmöglichkeiten, die die Entwicklungsprozesse stören, und Bewegungsmöglichkeiten, die die Entwicklungsprozesse fördern, möglich ist. Es hängt vielmehr von Gesamtkonstellationen ab, in denen sich Vereinheitlichungstendenzen und Bewegungsmöglichkeiten ergänzen, welche Richtung der Gestaltung des Umgangs mit Büchern sich durchsetzt. Je nachdem, was sich bisher entwickelt hat, und je nachdem, welcher Kontext besteht, können »gleiche« Bewegungsformen zu ganz unterschiedlichen Weichenstellungen werden. Ein »schlechtes« Gewissen angesichts des Vertauschs kann Lesen fördern oder hemmen – je nachdem, welche Gesamtkonstellation hier auf Weiterentwicklung drängt; Anleitung und Heranführenwollen können für Angehenstendenzen als Zwang, für Differenzierungstendenzen als Abstützung erscheinen. Daß »andere Seiten« des Lebens verspürt werden, kann Lesen als Kompensation wahrufen –

aber kann auch dazu führen, daß kein Vertausch (keine »Romane«) riskiert wird; daß lebensbedeutsame »Komplexe« aufgerührt werden, kann Lesen hemmen, wenn es nicht zu Einordnungen führt. Selbsterwerb von Büchern kann der Seinerentwicklung eine Richtung geben, aber auch zu Konflikten führen. Freunde und Bekannte können in eine Buchgemeinschaft einführen, und dann wird doch nicht gelesen, weil man sich allein gelassen fühlt.

Was in dem einen Fall nützlich ist, kann also in einem anderen Fall störend sein, und was zu einem Zeitpunkt sinnvoll ist, kann zu einem anderen Zeitpunkt zur Hemmung werden. Das muß man zunächst einmal erkennen. Erst auf dem Hintergrund einer Einsicht in solche Kombinationsprobleme und Kombinationsmöglichkeiten wird es möglich, Lernhilfen für den Umgang mit Büchern zu geben. Daher bietet sich als ein erster Ordnungsgesichtspunkt im Zusammenhang mit Weichenstellungen der Gedanke eines Übergangscharakters der Bewegungsmöglichkeiten an, die mit den Kombinationsformen der Grundmotive verbunden sind. Die Übergangscharaktere lassen dann als weiterführende Fragen die Frage nach spezifischen Stolperstellen sowie die Frage nach Antistolperereffekten oder Brücken für eine Entwicklung des Umgangs mit Büchern aufkommen. Im Verfolgen von Abstützungen übergreifender Ganzheiten setzen sich diese Fragerichtungen im nächsten Abschnitt fort.

Als Ordnungssystem, das diese verschiedenartigen Bewegungsmöglichkeiten überschaubar macht, bieten sich die Grundmotive und die spezifischen Entwicklungspositionen an, wie sich bereits im vorigen Abschnitt (Problemkreise) andeutete. Wiederum sind hiermit zugleich Hinweise auf Ansprechbarkeiten, Lernen und Erziehung gegeben; auch was es bedeutet, daß man den Anschluß ans Lesen verliert, läßt sich von da aus verstehen (Verschüttungsprobleme; Motivationen des Nichtmehrlesens). Zweifellos ist es nicht leicht, einer psychologischen Untersuchung zu folgen, aus der sich ergibt, daß man bei jeder Aussage über einzelne Prozesse immer das Ganze im Griff behalten muß – aber hier erweist sich zugleich auch der Sinn unseres Vorgehens, das Grundmotive und »Kombinationsformen« herausstellte: mit den Entwicklungspositionen hat man Anhaltspunkte in der Hand, von denen aus die Grundmotive genauso wie spezifische Konstellationen im Blick bleiben.

Wenn man Übergangscharaktere, Stolperstellen, Antistolperereffekte von Grundmotiven und Entwicklungspositionen aus überschaubar macht, entsteht so etwas wie ein Katalog von Weichenstellungen. Er ist die Grundlage für ein Herausarbeiten von Gestaltungsrichtungen, die Grundprinzipien einer Erziehung zum Umgang mit Büchern kennzeichnen. Auch diese zwei Gesichtspunkte sollten nicht für sich, sondern immer als eine Ergänzung angesehen werden.

Wir haben Übergangscharaktere vor uns, wenn Leben und Lesen sich in ein spezifizierbares »Verhältnis« zueinander bringen lassen: Vertausch läßt Erlebensreichtum erfahren – Tätigwerden im Leben qualifiziert Lesen als »Aufenthalt«; Lesen bringt weiter, kann aber zur Überforderung werden (Alleswissen). Die Schule bietet Heranführungen für einen differenzierteren Umgang mit Literatur an – sie kann aber auch »die Klassiker versauen«, weil man über alles eine Arbeit schreiben und aus allen Gegebenheiten bestimmte Bedeutungen herausuchen muß. Vertausch bietet ein »Kontrastprogramm« zu den Forderungen der Eltern und Lehrer; das kann zu Differenzierungen hin –, aber auch von Differenzierungen wegführen. Ambivalent sind die »Leseoasen« der Eltern, die Zugänglichkeiten für eigenes Lesen eröffnen, aber auch versperren.

Übergangscharaktere beim Familiär-Werden zeigen sich bei »Garanten«, die etwas über den Lohn des Lesens aussagen: sie können Selbsterwerb abstützen – wenn Lehrer Alles-Lesen anerkennen; sie können aber auch zu Markierungen für Abzulehnendes, Überholtes, Enttäuschendes werden. Das Buchangebot der Eltern oder der Schule ist dafür ein wichtiges Beispiel: es kann ein Weg, aber es kann auch eine (Sperr-) Wand werden – ähnliches gilt für den Buchbesitz der Geschwister und Bekannten: die anderen können bestimmte Positionen »besetzt« halten; Freunde sind Unterstützung, doch auch »Festgelegt-Sein«. Die Ambivalenzen des Selbständigwerdens führen zu ambivalenten Prozessen des Familiär-Werdens.

Beim Entwicklungsprozeß des Lesen-Lernens finden sich Übergangscharaktere, wenn die Elementarstufe zugleich als Fluchtposition und Sehnsucht, als »Schuld« und Unersättliches erscheint. Die Übersteigerung des »viel Erwartens« dabei drängt auf Fortsetzung, bringt dann aber auch mit Lese-Frustrationen das »Leben« zum Zuge, das den Vertausch als Komplizierung erleben läßt. Selbständigwerden kann zu Alleingelassen-Sein werden, Vorbildliches bringt Übersteigerung und Scheitern heran. Die Vorteile, die Lesen mit sich bringt – Selbstbestimmung des Tempos, der Deutung, der Ansätze und Absätze des Lesens – können zu einem Zerfall führen, der die Leseentwicklung stoppt. Das Hängen an Kinderbüchern hält Beziehungen zum Buch aufrecht; doch man schämt sich zugleich seiner Entwicklungsmängel; Krimis und Bestseller sind Erleichterungen des Weiterlesens – und machen »schlechten Nachgeschmack«. Selbsterziehung zu Büchern wird als wertfördernder Anspruch wie als »Kampf« erlebt; Hochachtung vor Büchern und Lesen mit Niveau kann Anziehung und Abfallen in einem sein. Das Angebot an Büchern ist Bereicherung und Maßlosigkeit. Der Wunsch nach Muße kann sich um Lesen kristallisieren – aber dann möchte man doch lieber etwas anderes als »seiner« Zeit machen.

Übergänge zwischen den Entwicklungspositionen des Aufgehens und Angehens haben mit Qualitäten zu tun wie Einlassen, Vergleichen, Auseinandersetzen, Zu-sich-selbst-kommen, Lebensmuster und -rituale suchen. Zwischen Angehen und Differenzierung führen Prozesse weiter wie: Unterhaltung (i. w. S.), Mitreden-Wollen, Herangeführt-Werden, Bewerten-Wollen, Sich-Engagieren mit Hilfe von Ideologie-Bildungen, »Weiterkommen«. Auch diese Prozesse sind nicht einlinig zu denken; sie können zum Stolpern bringen, aber auch Brücken für Entwicklungsganzenheiten werden, in denen sich Lesen und Buchbesitz erhalten und ausbilden.

Das gilt auch von Übergängen zu den anderen Entwicklungspositionen. Von Differenzierung aus bieten sich Übergänge an zu Eröffnung und Neues-Riskieren: in Sublimierungsformen der Elementarstufe, in Variationsprozessen und im Erproben von Metamorphosen und Gegenbewegungen gegen das bisher für bedeutsam Gehaltene. Von Differenzierung zu Übersteigerung entfalten sich Entwicklungen in Übergängen zu Vielfalt, Erlebens-Reichtum, Erfahrungsgewinn, Alles-Ergreifen-Wollen; und von Übersteigerung zu Ausbauen gibt es Übergänge in Richtung »letzter Stands, Fachmann-Werden, Zugänge-Ausbauen, Auswahl. Solche Übergänge finden sich nicht nur zwischen zwei aufeinanderfolgenden Entwicklungspositionen, sondern auch zwischen den übrigen Entwicklungspositionen; die Veränderungsrichtung bleibt dann ähnlich, während das Spannungsfeld durch die Beschaffenheit der Ausgangspositionen modifiziert wird.

In der Untersuchung von Übergangscharakteren deuteten sich bereits eine ganze Reihe von Stolperstellen und Antistolperereffekten an. Mit der Übersicht über Stolperstellen und Antistolperstellen, die sich hier anschließt, gehen wir, wie bereits erwähnt, immer mehr auf eine Beantwortung der Frage zu, welche umfassenden Gestaltungsrichtungen als Motivation für die Belegung des Umgangs mit dem Buch angesehen werden können. In diesem Zusammenhang wird auch die Motivation der Ergänzungsprinzipien besonders berücksichtigt werden.

Stolperstellen für Vertausch und Familiär-Werden sind verbunden mit dem Fragwürdigwerden des Lesens bei Lebenswidersprüchen, mit der Enge oder Hilflosigkeit der Lehrer (i. w. S.) im Zusammenhang mit Leseerlaubnis und Lese-Verwertung. Stolperstellen, die die Entwicklungsstendenzen zum Lesen mindern, finden sich überhaupt bei jeder Art von Vertausch-Zwang zu einer bestimmten »Lese-Kultur«, beim Verspüren, daß man nichts für sich selber tut; bei den Extremisierungen von Verdoppelung in Entzweiung, bei der Extremisierung der Verdichtung, die den Leser entlarvt, bei Herausforderung und Überforderung statt Verlockung sowie beim Umschlag von Verzweigung in Ver-

wirrung. Damit hängen dann die »Schuldgefühle« beim Versacken, bei Passivität, Sich-nicht-auffaffen-können, bei Zuviel-wollen zusammen. Stolperstellen sind auch Bücherkäufe, ohne zu verstehen oder zu lesen; Geschenke, durch die man sich verkannt oder geschulmeisteret sieht; Ressentiments gegen »Höheres«, »Besseres«, »Bildung«, wenn Bücher zum Symbol dafür wurden.

Stolperstellen bei der Entwicklungsposition des Aufgehens bilden sich um das Gefühl des Alleingelassenseins, wenn Lesen in etwas »eingeführt« hat; aus dem Gegenlauf von Genau-Lesen und dem Aus-dem-Blick-Verlieren des Ganzen; aus dem Abgeschlossensein-Sollen des Lesens, das Heftchen als sinnvolle Parzellierung erscheinen läßt. Beim Angehen mindert sich die Lesentwicklung, wenn das Lesen nicht konkurrenzfähig mit den Tätigkeiten des Lebens erscheint – besonders der Übergang zur Differenzierung kann Schwierigkeiten mit sich bringen, wenn die angebotenen Zugänge zur Differenzierung (Schule, Beruf, Eltern) die Konflikte nicht zergliedern, sondern noch verstärken. Hier liegt eine Bruchstelle für die Lesentwicklung, die zur Regression auf die Elementarstufe oder zum Aufgeben des Lesens führt. Eine andere Bruchstelle ergibt sich im Zusammenhang mit der Entwicklungsposition der Eröffnung, wenn weder etwas Neues probiert noch das Alte weitergeführt noch eine Entscheidung für Auslese oder Wegwerfen getroffen wird. Beim Übersteigern kann die Tatsache, daß man kein Ende sieht, mangelnde Rechtfertigung oder Einordnung zum Stolpern führen; beim Ausbauen kann sowohl das Ausbaueingebot der Familie wie das Ausbau-Tabu der Familie Stolperereffekt haben.

Antistolperereffekte zeigen sich beim Aufgehen, wenn Widerkäuen und Aktivität des Aufarbeitens von aktuellen Problemen sich verbinden, wenn das Aufgehen zum Überschaubarmachen von etwas führt; wenn aus der Kindheit vertraute Muster insoweit weiterleben können, wenn sich das »spezialisierte (Krimi-Fachmann), wenn man sich das Aufgehen als Betonen des »eigenen Lebens« rationalisiert oder Arbeit und Mühe in ein Belohnungsverhältnis bringt. Im Aufarbeiten-Wollen findet sich auch bereits ein Übergang zum Angehen. Brücken für Entwicklungsprozesse sind hier: Vorbildern oder Entwürfen nachgehen; Lebensprozesse profilieren, aussagbar machen, Tätigkeiten armieren. Neugier, etwas unternehmen, eine Rolle vertreten (Leser, Spinner) sind Antistolperereffekte und Ansätze zum Übergang zur Differenzierungsposition. Dazu zählen ferner: »Unterhaltung« (i. w. S.), andere missionieren, Mitleser-Gewinnen, Eingeführt- (oder Eingeweiht-) werden, Mitlaufen (Schmarotzen) und Sich-Abheben.

Indem man sich auf Durchorganisation einläßt oder durch »Umwege« des Vertauschs sein Tätigwerden verstärken will, beschreitet man ebenfalls Brücken zur Differenzierung. Bei

der Entwicklungsposition der Differenzierung stützen sich Selbstgewähltes und Herangeführtwerden, Gemeindebildung, akzeptierte Beratung (ohne Kränkung); Differenzierung wird erleichtert durch Anerkennung verschiedenartiger Formen des Lesens und des Gelesenen; dazu gehören auch die Erlaubnis zur Durchformung des Familienangebots oder das Zugeständnis, daß Lesen Spaß machen darf. In gleicher Weise kann das Weitergeben an andere, das Zugehen auf »Lebensgestaltung« – wozu auch das »schöne Heim« gehören kann – Differenzierungsprozesse in Gang halten; ebenso »am Autor entlang« oder an Weltanschauungen entlang lesen.

Beim Eröffnen finden sich Antistolperzüge, wenn man noch einmal, spät im Leben, etwas für sich tun will – wenn man Absonderlichem nachzugehen riskiert, rumschnüffelt, wenn man Utopien verfolgt oder neue Erfahrungen ausdifferenzieren möchte. Dabei spielen auch schon Übergänge zur Übersteigerung hinein: im Sich-Beschäftigen-Wollen mit besseren Welten, mit »Höherem« im Leben, mit Herausforderungen (durch Freunde), mit »Emanzipatorischem«. Das steigert sich bei selbstgewählten Übergängen oder bei Bestätigungen von Ansprüchen, bei Anhaltspunkten für »Fernweh« oder bei Freude an Theorie-Bildungen; ebenso beim Wiedererreichen von Aufgehziigen auf anderer Ebene, bei Prozessen der Sophistikation im Umgang mit Geheimnisvollem, Verbotenem oder mit »Kitsch«.

Von da aus führen Brücken zum Ausbau: gleiche Bücher werden im Laufe der Lebensentwicklung anders gelesen; auf Kurzgeschichten folgen Romane, wieder Kurzgeschichten; »Comics« gewinnen für Erwachsene akzeptable Qualitäten. Vor allem der Ausbau von Nachholbedarf, Nachschlagewerken, Berufsproblemen besitzt Antistolpereffekte, die die Lesentwicklung fördern; wie Kompromisse wirken hier alle Arten von Bilderbüchern – vom Kinderbuch bis zum kunstgeschichtlichen Werk: sie bieten Einheiten für Übersteigerungen ohne die Last des mühsamen Ausbaus bzw. Einheiten des Ausbaus mit ausreichenden Entfaltungsmöglichkeiten für Übersteigerungen. Auch die »ausgebaute« Belletristik (Reiseschilderungen, Sachbücher) bietet Antistolpereffekte für Kompromisse, die die Entwicklungspositionen von der Differenzierung bis zum Ausbau umfassen.

Wenn man den Zügen nachgeht, die hier mit Stolperstellen und Antistolpereffekten zusammengebracht wurden, legen sich weitere – und weiterführende – Gesichtspunkte nahe. Zunächst einmal läßt sich von diesen Stellen aus ein roter Faden verfolgen, der auf durchgängige Züge und übergreifende Ganzheiten aufmerksam macht, die die Bewegungsmöglichkeiten der Weichenstellungen umfassen können bzw. die sich bei den Stolperstellen als fehlende Abstützung vermuten lassen. Der nächste Untersuchungsschritt wird besonders die Abstützungszüge in den Blick rücken

müssen, die sich bei der Erforschung von Weichenstellungen andeuten: Ausgleichprozesse zwischen Selbermachen und Annehmen-Lernen beim Lesen, zwischen Eigenqualitäten des Lesens und Mehrzweckhaftem, Bewältigung von Einseitigkeiten und Extremisierungen, Kompromißbildungen, Kombinationen von Festlegung und Eingehen auf Veränderung bei Vertausch und Familiär-Werden – sodann funktionale Beziehungen, die mit den Entwicklungspositionen verbunden sind, wie Entwicklung der Positionen im Nacheinander, Beziehung der Positionen aufeinander, Gleichberechtigung und Unterscheidungsmöglichkeiten, Verspüren einer Ordnung in den Positionen – schließlich Abstützungszüge, die bereits bei der Untersuchung der Ergänzungsprinzipien auffielen als Zweiseitigkeiten, Zweiseiger- und Zweizeigerprinzip.

Damit sind bereits psychologische Angaben auch zu einem weiteren Gesichtspunkt gemacht, der sich aus der Analyse von Weichenstellungen bei der Entwicklung des Umgangs mit Büchern ergibt. Anhand der Abstützungszüge kann man die Frage nach den Motiven des Nicht-mehr-Lesens angehen. Wir haben weniger mit Lesern und Nichtlesern als mit Lesern und Nicht-mehr-Lesern zu tun. Nicht-mehr-Lesen ist ein Befund, der auf fehlende Abstützung – wie sie sich oben andeuteten – aufmerksam macht. Die Ambivalenzen der Grundmotive und der Bewegungsmöglichkeiten ihrer Kombinationsformen haben sich hier in Richtungen entfaltet, die als beunruhigend, verwirrend, als bedeutungsleer und unzutraglich erlebt werden, weil sie nicht in Ganzheiten einbezogen und abgestützt wurden, die Lebens-Sinn und Lebens-Entwicklung versprechen. Wenn man etwas über Motivationen des Aufgebens von Lesen (»Verschüttert-werden«) erfahren will, kann man das in einem untersuchen mit Abstützung als Motivation des Weiterlesens. Es gibt hier nicht eigene motivierende Triebentitäten, die wie Bazillen das »gesunde Lesen« verseuchen; es handelt sich vielmehr eher um »Fehlkonstruktionen« eines Lesen-Lernens. Man muß den Gedanken an seelische Konstruktionsprozesse ernst nehmen, wenn man die Eigenart von Motivationen des Lesens und Nicht-mehr-Lesens verstehen will.

Damit wird noch ein dritter Gesichtspunkt deutlich. Auch die Rede von Kombinationsmöglichkeiten und -begrenzungen hat einen Sinn, den man ernst nehmen muß. Die Grundmotivationen und ihre Bewegungsmöglichkeiten sind Konstruktionskennzeichen, die etwas über die Notwendigkeiten und Chancen des Umgangs mit Büchern aussagen; sie sagen etwas darüber, was Lesen in Bewegung hält und was dazu führt, daß Lesen nicht mehr in Bewegung bleibt. Dabei spielen die Kombinationsmöglichkeiten, die dem Lernen und Erziehen des Lesens zugrunde liegen, eine ganz entscheidende Rolle. Lesen und Bücher-Besitzen-Wollen werden getragen

von »Kombinationsformen«, und das heißt von Produktionsformen, die Probleme der Motivationsgrundlagen aufgreifen und zu lösen suchen. Diese Kombination ist lebenswichtig dafür, daß man am Lesen bleibt. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der an Lesen und Bücherbesitz Interessierten, immer wieder solche Kombinationsformen zu beleben und neu zu entwerfen, neu zu produzieren. Aus unserer Analyse ergibt sich, daß damit auch immer wieder neue Probleme entstehen. Das sollte man jedoch nicht nur als eine Belastung ansehen; denn ohne die bewegende Wirkung von Problemen des Vertauschs, des Familiär-Werdens oder der Entwicklungspositionen gäbe es kein Lesen und keinen haltbaren Buchbesitz.

Und noch ein letzter Gesichtspunkt, den man im Zusammenhang mit der psychologischen Erforschung von Weichenstellungen berücksichtigen muß. Was wir unter Stichworten wie Elternhaus, Schule, Gesellschaft, Gruppe, soziale Schicht, Bildungsgrad zusammenfassen, verweist nicht auf psychologische Erklärungsfaktoren und auch nicht auf »feste« Einheiten. Man muß diese Stichworte als Inbegriffe von Erfahrungen, Vermutungen, Zusammenfassungen ansehen, die jeweils auf ihre Beschaffenheit und Funktion hin psychologisch genauer analysiert werden müssen; genauso wenig wie »Lernen« sind diese Anhaltspunkte, für sich genommen, Motivationen, sie sind vielmehr etwas, das von den seelischen Grundmotivationen her erklärt werden muß.

Unter welchen Umständen Elternhaus, Schule, Gesellschaft etwas für das Lesen tun, muß psychologisch untersucht werden, und zwar im Hinblick auf Produktionsformen, die die grundlegenden Motivationen des Umgangs mit Büchern aufgreifen oder auch nicht aufgreifen. Daher kann das Elternhaus oder die Schule für Lesen sowohl förderlich als auch hinderlich sein. Auch hier kommt es ganz darauf an, ob die Weichen für eine Lesentwicklung so gestellt werden, daß sich tragfähige und abstützende Sinn Ganzheiten ergeben. Das Elternhaus oder die Schule können Funktionen gewinnen, die diesen Sinn Ganzheiten zuwider laufen; aus diesem Grunde muß man zunächst einmal die seelischen Kombinationsformen zu erfassen suchen und dann von ihnen aus Elternhaus oder Schule in jeweils passende oder unpassende Entwicklungsformen, sozusagen in psychologische Bestandteile, zerlegen. Von den Gestaltungsrichtungen aus, die für die Lesentwicklung förderlich sind, werden diese Aspekte verdeutlicht (s. u.). Das gleiche gilt von den Medien und ihrer Konkurrenz. Bei einer psychologischen Analyse stehen die Qualitäten und Entwicklungskonsequenzen im Vordergrund, die sich im Rahmen der Konstruktionszüge aufweisen lassen. Für den Umgang mit Büchern sind in dieser Untersuchung spezifische Qualitäten, die die Beziehung zwischen Lesen und einem »Medium« tragen, herausgearbeitet worden. Um eine Vergleichsbasis zu haben, müßte das in

ähnlicher Weise auch für andere Medien gemacht werden. Erst auf dieser Grundlage kann man dann etwas darüber sagen, was es, psychologisch gesehen, mit der »Medienkonkurrenz« bzw. mit einer »Medienergänzung« auf sich hat, wo Ähnlichkeiten und Unterschiede liegen, wo sich Erlebensformen überschneiden, ersetzen oder nicht ersetzen können.

ABSTÜTZUNGEN

Die Weichenstellungen, die sich aus den Bewegungs- und Kombinationsmöglichkeiten der Grundmotive ergeben, können zum Umgang mit Büchern hin- und von der Beschäftigung mit Büchern wegführen. Daher sind die Abstützungsmöglichkeiten, die die Lesentwicklung fördern, natürlich von besonderem Interesse: Welche Abstützungen tragen dazu bei, die Bewegungsmöglichkeiten zu stabilisieren? – das ist unsere nächste Fragerichtung. Wie bereits im Zusammenhang mit den Weichenstellungen erwähnt, muß man sich jedoch immer vor Augen halten, daß die Abstützungen niemals ohne die Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten existieren können. Die Weichenstellungen sind Hinweise auf Ansprechbarkeiten, Lern- und Erziehungsansätze; ohne die Belebung von Problemen und Übergängen könnten sich Abstützungen nicht entfalten – vor allem stünden dann nicht die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten zur Verfügung, die das Feld des Lesens und Bücherbesitzens in Bewegung halten und neustrukturieren können. Im Hinblick auf die Gestaltungsrichtungen kann man feststellen, daß sich Weichenstellungen und Abstützungen »kreisförmig« aufeinander beziehen; die Ausbildung von Konstanten im Lesefeld bedarf der Beweglichkeit.

Der Umgang mit Büchern hat etwas mit dem Verspüren von Transformationsnotwendigkeiten des seelischen Geschehens zu tun. In den Grundmotivationen wird das Überschreiten-Müssen und -Können angesprochen, das als ein Ferment für die Bildung seelischer Lebensformen anzusehen ist. Die Eigenqualitäten, die sich entfalten, wenn man ins Lesen gerät, und der Mehrzweck, den das Lesen für die verschiedenen Möglichkeiten der Lebensführung hat, sind auf Transformationsmomente bezogen. Lesen und Buchbesitz erweisen sich hier als Versprechen, mit dem Druck des Überschreiten-Müssens fertig zu werden und zugleich als Umwege zu ganz verschiedenartigen Weisen der Weiterentwicklung seelischer Lebensformen. Nun ist jede Transformation zugleich ein Wandlungsprozeß und ein Prozeß, in dem sich Gestalten als Ordnungen ausbilden; man kann das auch durch Hinweis auf Gegensatzlichkeiten oder paradoxe Untrennbarkeiten zu verdeutlichen suchen. Demgemäß ist zu vermuten, daß auch Abstützungen des Umgangs mit Büchern auf ähnliche Züge aufmerksam machen werden.

Schon bei den Stolperstellen oder beim Aufgeben des Lesens fiel auf, daß Extremisierungen des Vertauschs, Gezwungen-Werden, Scheitern an Übergangsstellen, Übersättigung oder Schuldgefühle bei einseitigen Festlegungen auf Entwicklungspositionen, Verwirrung durch die Konstruktionsprobleme, Richtungslosigkeit, Gefühle der Überforderung und Endlosigkeit die Leseentwicklung in Richtung Weniger = bzw. Nicht-mehr-Lesen verminderten. Das sind erste Hinweise auf ein Auseinanderfallen von Festlegungs- und Bewegungszügen, von Gestaltverfestigung und uferloser Wandlung; hier sind Transformationsprozesse, die den Umgang mit Büchern organisieren, gestört. Die Untersuchung des Dabeibleibens (Antistolperereffekte) unterstützt diese Feststellung von der anderen Seite her. Der Umgang mit Büchern erhält sich, wenn die Weiterführung der Elementarstufe nicht behindert wird, wenn der Vertausch als Prinzip der Ergänzung von Leben und Lesen akzeptiert und durch Familiär-Werden ergänzt wird; er erhält sich im Weitergehen zu verschiedenartigen Entwicklungspositionen, im Ausgleich von Selber-Tätig-Werden und Mitgehen-Können, in der Rhythmik von Probieren und Auslese, in der Auseinandersetzung mit den Problemen des Lesens und Bücherbesitzens.

In solchen Kombinationsformen haben wir Abstützungen vor uns, die zugleich umfassende Gestalten und Wandlungsprozesse darstellen. Abstützungen sind Voraussetzungen für einen bleibenden Umgang mit dem Buch, weil sie Lesen und Buchbesitz in Transformations-Einheiten einbeziehen. Was man sich darunter in einzelnen vorstellen kann, wird sich zeigen, wenn wir nach »Sorten« der Transformation fragen, die die Leseentwicklung abstützen: es handelt sich um Ausgleichsprozesse, die besonders die Konstruktionspannungen von Vertausch und Familiär-Werden betreffen – es handelt sich um Bleibevoraussetzungen, die den Gefügecharakter der Entwicklungspositionen ausnutzen – es handelt sich um Transformationen, die sich auf die Ergänzungsprinzipien stützen – und es handelt sich um Typen, die für einige Zeit ein Regulationssystem als Rahmen für Transformationsprozesse darstellen.

Die Ausgleichsformen lassen sich zunächst einmal von den Zentrifugal- und Zentripetalendenzen aus verdeutlichen, die uns bereits bei den Grundmotivationen entgegentraten: Vertausch als zentrifugale Tendenz fand eine Ergänzung in den zentripetalen Tendenzen des Familiär-Werdens. Aber auch bei Vertausch und Familiär-Werden, für sich betrachtet, finden sich entsprechende Züge: Verdoppelung, Verdichtung, Verzweigung, Verlockung umschließen Spannungselemente, die sowohl Festlegung wie Beweglichkeit begünstigen können – ähnlich ist es beim Familiär-Werden: Selbsterhöhung durch Einordnung läßt Gestalt und Wandlung nach mehreren Richtungen zu.

Damit sich aus diesen Konstruktionsgrundlagen Transformationsgestalten ausbilden können, bedarf es keiner Verdrängung oder Ausklammerung der Probleme (als sei Lesen und Buchbesitz etwas ganz Einfaches) – im Gegenteil: damit sich ein Ausgleich bilden kann, sind Ausgliederungsansätze für die Gegenendenzen und zugleich Ordnungsansätze von Nutzen. Übergänge und Weichenstellungen lassen sich nicht umgehen, Stolperstellen nicht verheimlichen; man muß sie einkalkulieren und sich mit ihnen auseinandersetzen. Wenn man nicht weiß, wo etwas in Bewegung kommt, wo man sich an etwas orientieren kann, welche Bewegungen man zulassen kann und wo man Grenzen anerkennen muß, können sich Ausgleichsformen nur schwer aufbauen.

Daß man sich »Schundheften« gönnt, daß man sich bei Krimis von der Arbeitslast entspannt, daß man sich in fremden Welten auf sich selbst zurückziehen will, sind Ausdrucksformen für Ausgliederungen und Einordnungen im Dienst umfassender Einheiten von Gestalt und Wandlung (Transformationen).

Auf Ausgleichsformen verweisen ferner:

- Lesen als Verfolgen von Lebenszielen (Beruf, Mitreden) und Lesen als Eigenqualität (i. S. der »Inhalte« der Entwicklungspositionen); dabei kann sowohl das Lesen auf Ziele hin wie das Lesen als Eigenqualität mehr Gestalt- oder mehr Wandlungscharakter haben -
- Weitergestaltungen in Wiederaufgreifen, Neubewältigen von Lebenssituationen, in Ausdifferenzierungen, Verfolgen von Problemen, Erfahrungen, Stimmungslagen, in Spiralen von »Überhöhungen« (Comics für Erwachsene, gleiche Bücher zu verschiedenen Lebensphasen) -
- »Kompromißbildungen« wie Kaufen und Verschenken, Spaß und Pflicht, »Sachbuch«, »Bestseller«, »Bilderbuch«, Buchgemeinschaft (als Vororganisation und Weiterlesendruck), Lesen auf Empfehlung und als Empfehlung, Taschenbücher als verbilligtes Riskieren -
- Bücher als Konturierung, Festlegung und Verdeckung von Lebenskomplexen (der Schwiegertochter Heiratschwindler-Romane empfehlen); sich mit Ideologien versorgen; »Pfeffer« gegen Monotonie; Anhaltspunkte von Ungelebtem (»unanständige« Bücher), Nachkosten oder Vorkosten von Lebensbewegungen.
- Rhythmus von Aufnehmen und Abweisen, von Ausprobieren, auch in extremer Richtung, und Sich-in-der-Hand-Behalten; von Aspekten des Buches: Packendes, Information, Differenzierbarkeit von Fremdem und Selbstbestätigung, Fertigwerden mit Zwang durch Lehrbücher, Rhythmus von Einverleiben und Wiedergebenkönnen.

Die Ausgleichsformen ermöglichen es, den Gefährdungen des Vertauschs und des Familiär-Werdens zu entgehen (dem Versacken, der »Passivität«, der Überforderung usw.). In ihren Transformationen wird es möglich, Sinn zu spezifizieren

ren - Qualitäten des Lesens herauszustellen -, ohne sich selbst gegenüber unehrlich zu werden. Das Umgehen mit Büchern bringt sowohl Fragen an Bücher wie an Leser mit sich, deckt Lücken auf, bietet aber auch Lösungen an, berührt Unsagbarkeiten und drängt auf Versprachlichung - da kommt man von einseitigen Aussagen zugunsten des Buches notwendig ins Gedränge, in einem Anerkennen von Gegenläufen aber immerhin schon einen Schritt weiter.

Bei den Transformationen, die den Gefügecharakter der Entwicklungspositionen als Gestaltungsrahmen für Bewegungen aufgreifen, haben wir eine weitere Form von Abstützungen in spezifischen Bleibevoraussetzungen vor uns. Bei der Untersuchung der Entwicklungspositionen stellte sich, wie bereits erwähnt, heraus, daß die »beweglichen Inhalte« der Positionen ein Gefüge von Dimensionen oder Kategorien darstellen, das Qualitäten und Strukturierungsmöglichkeiten des Lesens und Buchbesitzens expliziert. Das Gefüge sagt etwas darüber aus, was sich beim Vertausch ausprägt, was sich dabei ergänzt und weiterführen kann. Je nach der Betonung dieser Dimensionen des Lese-Gefüges können Vereinheitlichungsformen der Vertauschprobleme und der Probleme des Familiär-Werdens ausgeprägt werden, die es erlauben, von »Typen« des Lesens und Bücher-Besitzens zu sprechen. Nicht zuletzt markieren die Entwicklungspositionen auch einen Weg, auf dem die verschiedenen Qualitäten des Lesens auseinander hervorgehen und aufeinander zurückwirken können. Der Umgang mit Büchern hat mit Motivationen zu tun, die sich »in sich« entwickeln (fördern, modifizieren, begrenzen, stören) können; auch hier bietet sich der Gedanke eines Kreises als Hilfsvorstellung an (s. u.).

Die Positionen sind in einem Hinweis auf Qualitäten der Beziehung zu Büchern, auf Ausprägungsformen des Vertauschs und des Familiär-Werdens, auf Keimformen, die auf Strukturierungsprozesse drängen, und auf Ansatzstellen für Ergänzungsprinzipien. Was man als Kombinationsfähigkeit und Beweglichkeit, als Organisierbarkeit und Ausrichtungsmöglichkeit im Hinblick auf Transformationen (Gestalt und Wandlung) bezeichnen kann, wird durch dieses Konstruktionsfeld umrahmt und erläutert. Die »beweglichen Ordnungen«, die sich hier als Abstützungen ausbilden, kennzeichnen spezifische Bleibevoraussetzungen für die Erhaltung des Umgangs mit Büchern.

Dabei kann man sich auch angesichts des Ganzen der Entwicklungspositionen die Beziehung der Absicherungen zu einer übergreifenden Einheit der Entfaltungsmöglichkeiten des Lesens überhaupt vergegenwärtigen; Probleme des Heftchenlesens ergeben sich weniger aus den aktuellen Leseprozessen als durch die Gefahr des Verlierens einer Beziehung auf diese übergreifende Einheit. Genauso hängen »Schuldgefühle«, Abwehrformen, Verlagerungen, die den verschiedenen Ausprägungsformen des Vertauschs und Familiär-

Werdens zuzuordnen sind, vor allem mit dem Verspüren dieser Ganzheit der Entwicklungspositionen zusammen. Auch das Fertigwerden mit Einseitigkeiten wie mit Hemmungen durch Vielfalt und Überforderungen wird verständlicher, wenn man es auf diesem Hintergrund sieht.

Die Positionen der Entwicklung des Lesens sind Ansprechbarkeiten und Ergänzungen von Ansprechbarkeiten - für den einzelnen Leser, für einzelne Bücher wie für verschiedene Sorten von Büchern: aus Aufgehen kann sich Welt-erfahrung differenzieren lassen oder eine Forderung zum Angehen erwachsen (Buch als Waffe) - die Dynamik der einzelnen Qualitäten kann durch andere Qualitäten (Entwicklungspositionen) ausgeführt und fortgesetzt werden, während von den neu gewonnenen Positionen aus Rückgriffe und Wiederbelebungen der Ausgangspositionen vorgenommen werden können. Indem man auf solche Kombinationen eingeht, werden Bleibevoraussetzungen als Bewegungsmöglichkeiten zwischen den Entwicklungspositionen abgestützt. Die Beweglichkeit bezieht sich auf eine Differenzierung der »Inhalte« oder Qualitäten des Lesens; sie erkennt den Lesepositionen Gleichberechtigung zu und stellt sie zugleich als ergänzbar und entwicklungsfähig heraus. Die Gestaltzüge von Bleibevoraussetzungen hängen mit der Ordnung der Entwicklungspositionen und mit der Reversibilität der Bewegungen zwischen den Positionen zusammen, die es erlaubt, das Rein und Raus des Vertauschs als unbedrohlich zu erleben: aus der Position, auf die sich die Leser einlassen, können andere Züge des Lesens wieder herausführen (Zurückfinden-Können).

Die Bewegung im Entwicklungskreis stützt sich auf Kompletierungsmöglichkeiten. Im Vorangehen und Zurückgehen lassen sich »Nachholbedarf« (Schmöker, Unanständiges, Klassiker) wie »Zeitkritisches« und »Ideologiebedarf« zusammenbringen; durch das Erlernen von Beweglichkeit zwischen den Positionen können Ausspinnen, Sich-Versorgen-lassen, Nachschlagen als Variationsmöglichkeiten erfahren werden, die sich nicht ausschließen müssen. In ähnlicher Weise läßt sich von der Abstützung dieser Beweglichkeit her verarbeiten, daß »auf einen-Sitz-Verschlingen«, Anblättern, stückchenweises Lesen keine automatische Bewertung des Lesers in sich bergen. Das Problem der Bewertung kann allerdings durch die Beweglichkeit nur von einer Seite her aufgegriffen werden; die Absicherung durch Richtung-Gewinnen stellt eine Polarisierung zur Beweglichkeit heraus (s. u.).

Beweglichkeit ist hier Beweglichkeit, die sich zu organisieren sucht, weil die verschiedenen Entwicklungspositionen differenzierbare und sich in Bewegungen gliedernde Qualitäten sind. Diffuse Beweglichkeit kann vom Umgang mit Büchern wegführen, etwa in Richtung der Vororganisation von Illustrierten-Lesen und Fernsehen. Das Fehlen der Mar-

kierungen von Lese-Qualitäten behindert Wiederaufgreifen, Beziehen oder Verfügen; während sich den Vororganisations- und dem Verfließenden anderer Medien gegenüber immer wieder »eigene« Stellungnahmen beliben lassen, bleibt für das Bücher-Lesen nur die eine Stellungnahme der Ablehnung konstant. Beweglichkeit zwischen verschiedenen Entwicklungspositionen erlaubt demgegenüber Eingehen auf den Mehrzweck von Büchern, das Fertig-Werden mit Buch-Problemen und die Abstützung von Erleben und Rationalisierungen; sie muß jedoch auch »erlernt werden und im Umgang mit Qualitäten trainiert werden, sie fällt nicht vom Himmel. Daher braucht sie auch selbst Unterstützung, vor allem an den Stellen, wo Abzweigungen im Kreis der Entwicklungspositionen sichtbar werden: beim Übergang vom Angehen zur Differenzierung, beim Übergang zwischen Übersteigerung und Ausbau und im Zusammenhang mit Problemen des Eröffnens.

Damit treten als Bleibevoraussetzungen spezifische Organisationsmomente der Beweglichkeit zutage; Beweglichkeit bedarf der Organisation – auch Stimmungen, Gefühle sind nicht »Brei«, sondern durch eigentümliche Organisationsformen gekennzeichnet. Die Organisationszüge sind Grundlage dafür, daß man lernen kann, mit Beweglichkeiten umzugehen. Wenn Ansätze zur Organisation fehlen, kann aus der Beweglichkeit des Umgangs mit Büchern Labilität oder Unbchagen werden. Organisationsmomente weisen hin auf die Unterstützung von Beweglichkeit durch Differenzierung, Anleitung und Heranführung, durch Vermittlung von »Handwerkszeug«, von »Fahrplänen« für Lesen, von Beurteilungsgesichtspunkten, von Anhaltspunkten für Gespräche über Bücher; zu Organisation gehören ebenso Überschaubar-Machen, Ideologisches, Bestärkung von Vereinheitlichungen, Hinweise auf Bestätigungsmöglichkeiten in der Welt der »Erfahrung«, Rationalisierungen (»Information«). Das sind Durchgliederungen der Beweglichkeit, die man sich vorstellen kann als eine Art Problem-Instrumentierung-Lösung-Beziehung oder als Disziplinierungsprozesse; hier können Ansprechen, Lernen, Erziehung an »Handgreiflichkeiten« und »Handanweisungen« ansetzen.

Das Verspüren organisierbarer und organisierter Beweglichkeit stützt den Umgang mit Büchern ab, weil damit die Erfahrung des Vertauschs und des Familiär-Werdens als Machbarkeit betont wird. Das ist eine Grundlage für sinnvolles Probieren, bei dem sowohl die Vielfalt von Entwicklungspositionen wie das Neugestalten-Können des Verhältnisses zu Büchern anerkannt wird. Bücherereien, »Bilderbücher« aller Art, Aufgeschlossenheit der alten Familien für Neues, für Sensibilisierungen, für Gespräche über Erfahrungen können diesen Prozeß fördern, wenn dabei auch dem Abstützungsprozeß der Ausrichtung und Abhebung Raum gelassen wird. Das ist nämlich ein gegenläufiger Prozeß zur

Beweglichkeit, der beim Umgang mit Büchern ebenfalls sein Recht beansprucht. Die Leser brauchen bei aller Beweglichkeit auch ein Gefühl von sich erneuernder Kontinuität (»Bleibendes«), von Entschiedenheit für eine »eigene Richtung«, von Selbsttätigkeit im Aufnehmen, Zupacken und Abweisen.

Das kommt auch zum Ausdruck im Streben nach einer Rolle (Leseratte, Literatur-Experte, Fachmann für Lyrik / Krimis / Heftechen) und der damit verbundenen Aufwertung und Abhebung; Sammeln – in jeder Richtung –, Suche nach Exzentrischem und Rarem, »Regale voll haben«, in einer Richtung lesen, Lese-Ideologien-Entwickeln sind ebenfalls Ausdruckserscheinungen dieses Prozesses. Ebenso der als berechtigt erlebte und vertretene »Egoismus« der Reservat-Bildung (»der Abend gehört Mutti«), des »Zu-sich-Kommens« (»anderer Herzschlag beim Lesen«), der Auswahl und Abwertung (Abgrenzen gegen zu viel, gegen Modisches, gegen Groschenhefte), der »Vitalitäts-Erweiterung«, der »Ausfüllung« oder der »Traditionsstiftung für sich selbst«. Ausrichtung und Abhebung sind notwendige Abstützungen für den Umgang mit Büchern. Sie bringen Lesen und Buchbesitz zusammen mit Lebensentwürfen, Lebensmaximen, mit Gewährsleuten für die Bestätigung eigener Tendenzen, mit Sich-Definieren, Stil-Finden, »Autarkie«, Verfügbarkeit; mit Selber-Schreiben, Absicherungen, Alles-um-sich-Haben, Wohnlich-Machen.

Die Bleibevoraussetzungen im Entwicklungskreis haben sowohl mit Beweglichkeit bei der Explikation von Qualitäten als auch mit Schwerpunktbildungen entschiedener Ausrichtung und Abhebung zu tun. Wir haben auch hier einen Transformationsprozeß vor uns, bei dem zwei Vorgänge die Einheit von Gestalt und Wandlung als Abstützung des Umgangs mit Büchern produzieren. Es sind Hilfen für eine »Platzanweisung« des Lesens und Bücherbesitzens im Rahmen der Lebensbewegungen und Lebensformen des seelischen Geschehens. Durch die Ergänzungsprinzipien, die bereits bei der Untersuchung der Grundmotivationen besprochen wurden, lassen sich die Formungsprozesse der Beweglichkeit und Ausrichtung noch weiter durchgliedern und abstützen.

Wenn im Zusammenhang mit den Abstützungsvorgängen nun wieder auf Züge hingewiesen wird, die bereits bei der Analyse der Grundmotivationen behandelt wurden, kann man sich daran einmal vergegenwärtigen, daß die Grundmotivationen immer beteiligt sind, wenn es um Lesen und Buchbesitz geht, und daß sie auf keinen Fall »neben« den Kombinationsformen zu denken sind. Zum anderen wird deutlich, daß auch Grundmotivationen nicht wie feste »Kräfte« oder »Vermögen« nebeneinander wirken, sondern als Dimensionen umfassender Formenbildungen (Wirkungseinheiten) aufeinander bezogen sind: sie setzen einander fort,

stützen einander ab, organisieren sich gegenseitig, provozieren sich, fassen jeweils in anderer Weise zusammen und übernehmen spezifische Funktionen bei der Gestaltung und Umgestaltung der verschiedenartigen Lebensformen des Umgangs mit Büchern. Die Ergänzungsprinzipien der Zweiseitigkeit, das Zweizeiger- und das Zweizeigerprinzip sind Konstruktionshilfen der Abstützungstendenzen, die hier besonders für die Verbindung von Vertausch und Familiär-Werden – auf der Grundlage ihrer Entwicklungsmöglichkeiten – von Interesse sind.

Daß sich Vertausch und Familiär-Werden aufeinander beziehen, zeigt sich an der gegenseitigen Bestätigung dieser Grundmotive: bei Formen der »Missionierung«, die Bindungen und Abhängigkeiten und »Unterhaltungen« durch Bücher als An-Gebinde stärkt, beim Schenken als geheimer Beeinflussung, im Sich-Stützen auf Gewährsleute, Empfehlungen, Erlaubnisse; in der Ausbildung von Gemeinschaften (Tauschgemeinschaft, Buchgemeinschaft, »Leihverhältnisse«, »literarisch interessierte« Bekanntenkreise; Mann als Käufer, Frau als Leser; Buchhändler-Gemeinde; Buch als Erkennungszeichen für Gruppenbildungen). Bestätigungen finden sich ferner beim »gelungenen Kauf«, bei der Freude am Wiederfinden, Wiederlesen-Können, Nachlesen-Können, im Gefühl des Anerkannt-Werdens; wenn Anknüpfungsmöglichkeiten für Gespräche mit Erwachsenen oder »Anerkannten« verspürt werden, wenn man der Förderung von Lese- und Lebensdifferenzierung gewahr wird oder wenn man sich vergegenwärtigen will, daß man über die Eltern »hinausliert« bzw. hofft, daß die Kinder einmal »Achtung haben werden«.

An dieser Stelle erscheint es wichtig, auf einen Befund hinzuweisen, der sich immer wieder, in allen Zusammenhängen beim Lesen und Buchbesitz, bemerkbar macht: die Formen des Umgangs mit dem Buch sind bei aller Beweglichkeit und Offenheit für Deutungen, durch den Leser selbst wie durch andere Leser, sehr differenziert ausbalanciert (s. u.). Die Verbindungen zwischen Vertausch und Familiär-Werden werden von Rationalisierungen, Einschränkungen, Nebenabsichten und Nebenabsicherungen begleitet, die mit-erücksichtigt werden müssen, wenn man diese (oder andere) »übe ansprechen will; Ansprechen ist nicht das gleiche wie Aussprechen. So wichtig es ist, Kombinationsmöglichkeiten im einzelnen überschaubar zu machen, so wichtig ist es auch, das Ganze zu berücksichtigen, das den einzelnen Zügen ihre Stelle anweist. Daher muß sich die Untersuchung der Motivationen des Umgangs mit Büchern auch eigens mit der Frage nach Gestaltungsrichtungen der Wirkungseinheit im ganzen beschäftigen.

Eingehen auf die Verbindungen von Vertausch und Familiär-Werden liegt bereits darin, daß man die Ergänzung von

Annehmen und Selbsttätigkeit, von Beweglichkeit und Ausrichtung, von Eigenart und Fremdbeziehung berücksichtigt.

Anerkannt-Werden und Realitätsvergewisserung hängen zusammen, die »Unterhaltung« und der »eigene« Beitrag dazu, die Arbeit und die Erleichterung; genauso wichtig ist es, bei den Abstützungen zu berücksichtigen, daß jeder Transformationsprozeß sich extremisieren, spalten und auflösen läßt.

Abstützen ist nicht eine Angelegenheit von ein-für-alle-mal, sondern eine beständige Aufgabe. Die Verbindung von Vertausch und Familiär-Werden kann sich mehr und mehr auf eine Seite verlagern, wenn etwa das Familiär-Werden zu einer extremen Ausklammerung des Vertauschs führt oder wenn die Entwicklung einer besonders spezialisierten Form des Familiär-Werdens über ein Ausufern (alles haben wollen, was »dazu« gehört) in Übersättigung endet. Abstützung meint nicht, die Spannungsfelder leugnen, sondern Auseinandersetzung, Aufgreifen, Eingliederung. Ohne Auseinandersetzung ist auch jedes neue Konzept vom Umgang mit Büchern in Gefahr, die alten Zwänge des Bildungsgedankens in anderem fortzusetzen.

Im Dienst einer Auseinandersetzung arbeitet die Beziehung von Vertausch und Familiär-Werden, wenn sie mit den Problemen von Bedeutsamkeiten (Lebensinhalten), mit den Problemen der gegenwärtigen Lage, mit der Ausgestaltung seelischen Geschehens (Lesequalitäten als Lebensansätze; Verfügbarmachen; Sensibilisieren) verbunden wird. Erwartung, Aufforderungs- und Umgangsqualitäten, Sich-Korrigieren-Können, Durchgliederung sind Tätigkeitsformen in einem solchen Auseinandersetzungsprozess, die zugleich darauf hinweisen, daß man Auseinandersetzung nicht mit Kritisieren verwechseln darf.

TYPISIERUNGEN

Prozesse wie die Auseinandersetzung machen auf Ansatzpunkte aufmerksam, auf die sich Gestaltungsrichtungen, etwa die Entwicklung von »Fahrplänen« als Organisationshilfe, stützen können. Der Übergang zum Kapitel »Gestaltungsrichtungen« wird aber vor allem bei einer Beschreibung von Typen des Lesens und Bücherbesitzens sichtbar. Als solche Typen kann man die zur Zeit der Untersuchung aufweisbaren Ausprägungen von Regulationsformen und -tendenzen ansehen, die beim einzelnen Leser das »System« seiner Beziehung zu Büchern überschaubar werden lassen. Die Typen stellen eine Zusammenfassung von Kristallisationsformen dar, in denen Vertausch, Familiär-Werden, Entwicklungspositionen und Ergänzungsprinzipien miteinander kombiniert sind; sie zeigen, daß man mit linearen Zuord-

nungen zu festen Motiven (Neugier, Prestige, Außenseiter) genauso wenig weiterkommt wie mit einer einfachen Klassifikation von Buchinhalten (Abenteuerbuch, Traumfabrik), da Motive immer nur als Gliedzüge komplexer Handlungssysteme anzutreffen sind und infolgedessen mit Gegenläufen, Ergänzungen, Eingliederungen zusammengedacht werden müssen.

Es wäre denkbar, daß alle Ausprägungszüge von Vertausch, Familär-Werden, Entwicklungspositionen und Ergänzungsprinzipien als Dominanten bei der Entwicklung von Typen fungieren können; bei unserer Untersuchung zeichnen sich jedoch Schwerpunktbildungen ab, die man als Gegebenheiten ansehen muß, die gegenwärtig »erzogen« werden. Im Hinblick auf die Vielfalt, die die Kombinationsmöglichkeiten der Grundmotive - und auch die Gestaltungsrichtungen (s. u.) - den gegenüber repräsentieren, kann man sich klar machen, daß die Untersuchung von Entwicklungstendenzen der seelischen Konstruktion von Lesen und Buchbesitz darauf hinweist, für den Umgang mit Büchern ließe sich noch mehr beleben als gegenwärtig zum Zuge kommt.

Durch die Beziehung der Typen auf viel oder wenig lesen, viel oder wenig kaufen kann man die Eigenart von Motivationszusammenhängen, wie sie in unserer Untersuchung sichtbar wurde, nochmals verdeutlichen und als Erklärung überprüfen; zugleich veranschaulicht die Typen, was bei einer Gestaltungsrichtung wie »Fahrpläne-Organisieren« aufgegriffen werden kann.

Das Problem der Typisierung stellt in methodischer Hinsicht wiederum heraus, daß die Hinweise auf Befunde hier nicht als isolierbare Einzelheiten anzusehen sind; daher sind auch alle »Zitate« nur verständlich, wenn der Kontext mitberücksichtigt wird. Einzelne Belege lassen sich nur als Ausprägungen von Gliedzügen eines Ganzen anführen. Ein Berücksichtigen von Einzelheiten setzt voraus, daß man die Gesamtstruktur im Kopf behält, die sich erweist, indem das Ineinandergreifen und Funktionieren der Gliedzüge überschaubar und die Einzelheiten als Konsequenzen aus dem Ganzen ableitbar werden. Die einzelnen Leseschicksale mit ihren Verbindungen, Entwicklungen und Begrenzungen darzustellen, wäre nur möglich, wenn jeder Fall für sich besprochen und als spezifische Regulation der Grundmotivationen verdeutlicht würde. Das vertieft zwar die Untersuchung - man braucht nur an die individuellen Ausprägungen des Familär-Werdens zu denken (als »Betrüger«, als »Auskosten«, als »Wiedergeburt« der alten Familie) -, würde aber den Rahmen der vorliegenden Untersuchung, die zunächst überhaupt einmal nach Grundmotivationen des Umgangs mit Büchern fragt, sprengen. Das kann bereits ein einzelnes Beispiel für die Analyse eines Leseschicksals deutlich zeigen (Vp. 51). Die Typisierungen stellen in dieser Hinsicht so etwas wie einen Kompromiß dar.

Die Typisierung bietet einen Weg, Strukturierungsformen der Motivation des Umgangs mit Büchern auf einen Blick überschaubar zu machen und sich dabei nochmals vor Augen zu halten, was hier als Motivierung angesehen wird: die Untersuchung der Grundmotive und ihrer Kombinationsformen dient dazu, Organisationsformen des seelischen Geschehens so zu erfassen, daß die Sinnrichtungen des Lesens und die Bedeutung des Umgangs mit Büchern für die Lebensführung erkennbar werden. Mit Hilfe der Typisierung werden Strukturierungsformen zu erfassen gesucht, deren Konstruktionszusammenhänge dazu beitragen, daß wir etwas von Lesen und Buchbesitz haben - etwa, indem Lesen Veränderung verspüren läßt, Aufgehen in wiederholbaren Stimmungen ermöglicht und zugleich die Greifbarkeit von Büchern, die man besitzt, Vielfalt und Rückhalt als Absicherung des Weitergehens von Leben anbietet. Die Lebensgeschichte der Interviewten, die bei der Untersuchung der einzelnen Leseschicksale zutage trat, ergänzte sich mit solchen Typisierungen; die Analyse von Lebensläufen unter dem Gesichtspunkt des Leseschicksals läßt den Umgang mit Büchern zu einer Spiegelung von Lebensproblemen werden und führt zu einer gegenseitigen Verdeutlichung und Bestätigung von motivierenden Sinnzusammenhängen im Leben und beim Umgang mit Büchern.

Auf der Grundlage unserer Untersuchung heben sich drei Typen voneinander ab, die eine Reihe von Untergliederungen umfassen. Die Untergliederungen lassen sich dabei in einer Reihenbildung anordnen, die von Formen, in denen Lesen und Buchbesitz zusammenwirken, zu Formen führt, in denen sie auseinander treten und in denen schließlich auch Lesen aufhört. Damit bieten die Typen nicht allein eine Grundlage für die Einsicht in Gestaltungsrichtungen, sondern auch eine Grundlage für die Einsicht in Steigerungen und Minderungen des Umgangs mit Büchern.

Als zentralen Typus kann man die Sinngestalt der Motivation ansehen, in der der Umgang mit Büchern sich mit der Lebensführung dergestalt ergänzt, daß die Sinnrichtungen von Lesen und Buchbesitz eine Vielfalt von Lebensrichtungen repräsentieren. Die Grundmotivationen - Vertausch, Familär-Werden, Entwicklungspositionen, Ergänzungsprinzipien - werden als Organisationsmöglichkeiten akzeptiert, die Leben vergegenwärtigen, bewältigen, offenhalten und die so etwas wie eine Entwicklung von Lebensmöglichkeiten in sich tragen können. Daher läßt sich dieser Typus als Repräsentative Ergänzung charakterisieren - das umschließt Repräsentanz von Lebensergänzungen im Buch und Repräsentanz von Ergänzbarkeit jeder Leseform durch andere Formen des lebensnahen Umgangs mit Büchern.

In der ersten Unterform, dem Rundgang, tritt das am klarsten heraus: hier werden die verschiedenen Entwicklungspositionen durchlebt und durchgliedert; Weitergehen-

EIN LESESCHICKSAL

(Vp. 51; weibl. 26. J., Lehrerin).

Vertausch: Bücher zunächst nicht als geschrieben erlebt, sondern als Leben; Distanzierung- und Variationsmöglichkeiten; Wiederkäufen, Bereicherung, Ausfühlen, Kennenlernen - Auswachsen von Vertausch, Steigerung von Realität, Wertperspektiven, Masse, Verschlungen-Werden, Bewegung, Fülle. Selbst und Welt durch Lesen profilieren - Entindividualisierung, Sich-Fremd-Werden als Problem; Schiller störend (Beschneiden von Bedeutsamkeiten) - Schiller hilfreich: gewinnt Rolle für Lebenskontinuität; Bücher einbezogen in umfassende Transformationsprozesse.

Vertausch als Versprechen - Vertausch als Konfliktstoff; Vertausch ist zentrifugal und in einem Aufforderung zum Halt-Suchen;

Beziehung zu Lebensbedeutsamkeiten (Rührendes) - zugleich Erwartung; Konfrontation mit anderem, Spiegel vors Gesicht; Leben bestärken, ergänzen - in andere Lebensformen geraten; Vertausch provoziert durch »Langeweile des Lebens« - Lebensprobleme begrenzen Vertausch; Märchenbücher, moderne Literatur als Beängstigung.

Aufwecken von Lebens-Ansichten - Dauerspannung Leben-Lesen führt zu Veränderung, Abhebung, Aufhebung.

Geheimnisse durch Öffentlichkeit der Schule gefährdet, entwertet - analog zu Familien- oder Internatsproblemen und ihren Lösungsformen (Freiräume; Studierzeit);

Konstruktionsprobleme: »Nur lesen - Verarbeiten; Ausleben - Auslegen; Verspüren von Konstruktion - Umgang mit Konstruktion; aus Lebensproblemen zu Vertausch, aus Vertausch in Lebensprobleme kommen; Zwischenformen des Theater-Spielens und Ins-Theater-Gehens.

Übergangsformen zum Familiär-Werden: Leihbibliotheken, Besitz von Freunden und Familienangehörigen, Erben; das hat Vorläufigkeitscharakter, der z. T. von Buchbesitz wegführt, z. T. zum Besitz hinführt.

Familiär-Werden: Metamorphosische Formen von Trost, Verfügbarkeit, Bemuttern, Abweisen, Rivalität, Unerreichbarkeit, Bemittelt-Sein, Viel-Haben, Reichtum.

Buchbesitz als Einverleibung und Betonung des Eigenwertes; Weiterentwicklung und Umbildung der Lebensführung in Verbindung mit Bestärkung des Lesens: Übergreifendes, Steigerungstendenz, bleibende Realität, bleibender Wert, Realitätsverlängerung (Kostbares).

Besitz als Vorentwurf und Versprachlichung von Zukünftigem; Besitz geht Lesen voran - Problem des Nachziehens des Vertauschs, Autonom-Werden des Horts, der nicht benutzt wird; Abzweigungsmöglichkeiten zu anderem, Besitz als Einverleibung und Abstützung - Zuschüsse von Positionen an andere Familienmitglieder;

Familiär-Werden als Entfremdung aus dem alten Familienkreis: Unansprechbar-Werden, Unkontrollierbarkeit, Geheimnis, Entziehen, Eigenständigkeit; Belebung und Umbildung von Familienbindungen in Sublimierungsformen; alte Familie als Förderung und Hemmung in sich überschneidenden Prozessen;

Stilisierung als Umfassendes für Ausriistungsansätze, Entschiedenheiten - Formzwänge daraus, Entwicklungsbegrenzung, Ge-

genlauf zur Gleichberechtigung aller Positionen des Rundgangs; Fachbücherbesitz im Zusammenhang mit Wiederbelebung von Ambivalenzen der Kindheit durch Berufssituation;

Problem der falsch ausgewählten Bücher angesichts von finan-ziellem Aufwand, von Unbehagen, Unsicherheit, Qual der Wahl beim Umgang mit Büchern; Fachbücher als Garantien (nicht ohne weiteres gleichzusetzen mit Weiterkommen im Beruf); Ambivalenz Bücher-Behüten und Bücher-Zerlesen;

Besitz als Versinnlichung des Eigenen; Sich-Definieren-Können: Lebensmaximen, Heraus schreiben (Umsatz); Schatzcharakter der eigenen Sachen im Gegenlauf zum Aneignen-Können von »anderem« (von »neuem« Eigenen); anderes sin Besitz« nehmen. Missionierungstendenzen in Richtung Familien-Bildung; Tyrannisierungsprobleme.

Umschlag von Haben-Wollen in Alles-haben-Wollen und dann in Nichts-haben-Können.

Zweiierprinzipien: Kreisprozesse, Rückwirkungen auf Leben - Erlaubnisituationen;

Leben, Beruf als Geschichtigkeitlichkeit inacht frei von etwas und für etwas - ist aber auch etwas, woraufhin man sich (neu) zu befreien sucht; Leben als Richtung bildend, als Muster für Affekt-Aufwand, als Aktivität fordernd - demgegenüber Lesen relativierbarer;

Entwicklung über verschiedene Zweiierprinzipien (Aufgehen-Hoffen; Kleiner Rundgang; Stilisierung als Zentrierung - bis zur Typisierung heute).

Vertauschen-Können und Unmöglichkeit des Praktizierens angesichts der Neuerscheinungen - Suche nach Kontinuität, Anschluß-Finden, Faden-nicht-Verlieren;

Entwicklung des Vertauschs entdeckt »Schätze« des Besitzens. »Versicherung« des Vertauschs durch Besitz; des Verfließenden durch Wiederhaben, des Vergessenen durch das Ganze; Umwegformen und Umgangsformen im Nachschlagen, Ausstreichen, Tun-Können.

Verbindung von Aufgehen und Anlage - Problem der Entwicklungsmöglichkeiten des Vertauschs.

Zweiwegprinzip als Absicherung der Versprechungen des Vertauschs (durch Lesen zum Leben kommen); Bewährung des Familiär-Werdens (Fachbücher; eigene Interessen) in den Metamorphosen des Berufs, wobei Bücher als feste Seite des Berufs angesehen werden können.

Ältere Bücher, Kulturelles als Richtungshilfen (natürliche Auslese). Verschiedenartige Sinnggebung für gleiche Bücher im Laufe der Entwicklung - bezogen auf die jeweils ausgeprägte Vertausch-Ebene;

Stolperprobleme: Falsche Weichenstellung (zu früh auf »klassische« Betrachtung von »Klassikern« gedrängt); Wissen um Besseres und Kulturelles als zweites Motiv. Überforderungen statt Kontinuität komplexer Lebensformen, statt Umsatz-Erleichterung.

Beweglichkeit des Vertauschs gefährdet durch Gemeinschaftsformen - gefördert durch Gemeinschaftsformen: Lese-Gemeinschaft hat verschiedene Aspekte, verweist auf Determinationen des Umgangs mit Büchern durch Leben in Gesellschafts- und Kulturformen (Anleitung, Abhebung, Auseinandersetzung usw.);

Konstruktionsprobleme von Auswahl, Entschiedenheit: Ausweichen vor Vielfalt gegen Berechtigung von Sich-Entscheiden.

Können und Zurückgreifen-Können sind ohne Zwänge zur Verdrängung einzelner Positionen möglich. Dennoch werden von Zeit zu Zeit die Auswahlprinzipien geändert, die bestimmte Entwicklungsrichtungen in den Vordergrund rücken, während andere Möglichkeiten des Umgangs mit Büchern – meist im Zusammenhang mit Problemen der Lebensführung – in den Hintergrund treten.

Gegenlauf von Arbeitsaufwand beim Vertausch und von sich einstellenden Erlebnissen. Kindheits-Erfahrungen als Idealbildung und Störung für alles weitere Lesen. Freiheitserlebnis beim Umgang mit Büchern in Auseinandersetzung mit Forderungen (das mußte du gelesen haben).

Verstaltungsprobleme: Ausbreitung spezieller Bücher – Verfehlen anderer Möglichkeiten; Einheit und Vielheit des »Eigenen«. Stil von Büchern und Buchreihen als Richtungsanweisung (überschaubar, nicht zu teuer, »ästhetisch« aufgemacht).

Erleben der Schulangebote als »langweilig« (statt Gleichberechtigung des Zugangs, beispielsweise zu Geschichte, über komplexe Geschichten).

Entwicklung von Positionen und Weichenstellungen: Kindheits-Erfahrungen mit Vertausch – verlorenes Paradies als fördernde und störende Motivation für Weiterentwicklung;

Zugangsmöglichkeiten zur Schullektüre von komplexen Erlebnisformen als möglich; selbst auf etwas kommen – Beschneidung komplexer Erlebnisformen durch vereinseitigende »Sinn«-Bestimmungen.

»Kleiner Rundgang« (Aufgehen, Angehen, Übersteigern, Differenzieren) mit 15 Jahren erreicht – fehlende Fahrpläne für Weiterentwicklung; Verfehlen.

Entwicklung des Vertauschs macht »Schätze« von Familienangehörigen begehrenswert; Wiederbelebung von Familienbeziehungen in Sublimierungsformen.

Entwicklung des Umgangs mit Büchern bis zu einem Stand, wo man vieles angehen könnte – Qual der Wahl; Richtung verlieren (Midas-Problem); Zwischenbereich zwischen begrenztem Lesen, wo keine Entscheidungen anstehen, und dem Lesen, das sich wieder zu entscheiden traut, als Hinweis auf zentrale Motivationsprobleme. »Einschaltmöglichkeit« von T.V., »Illus« als Auswahl von Tag zu Tag – genauer: Konkurrenz des Programmheftes und des kostenlosen Probierens in Verbindung mit Stillhalte-Abkommen der Familiennmitglieder (vgl. Buchgemeinschaft als Programmierung).

Entengung des Familiär-Werdens auf Fachbücher und Spezialinteressen (Musik, Kunst); Übergangsmöglichkeiten zu Ausbauen in Nachschlagen, Anmerken, Tun-Können.

Neuentwicklung von Problemen des Lesens im Lauf der Zeit (Wozu lesen? Wohin führt Lesen? Wohin soll Lesen führen?).

Typisierung heute: Differenzierung-Ausbau eingezogen in Stillisierung als Halt – bei Abwehr von Aufgaben und Vielfalt. Nicht-nicht-Einlassen auf Vielfalt des Modernen, Tristen, wegen Gefährdung von Gleichgewichtsmöglichkeiten; Sich nicht »zwingen« lassen wollen zu allem möglichem.

In dieser Weise wird die Vielgestaltigkeit der Entwicklungspositionen als Lesemotivation ausgenutzt und in Zentrierungen und Umzentrierungen als Lebensergänzung und -erweiterung eingesetzt. Buchbesitz ermöglicht hier sowohl die Kristallisation von relativ ausbaufähigen Formen als auch eine Vertretung des gerade weniger Aktuellen. Die Repräsentative Ergänzung gewinnt in dieser Form des Rundgangs

Hinweise auf Gestaltungsrichtungen: Suche nach Übersichten, Einordnungen (Buchgruppen, Zeitströmungen, Taschenbücher-Kataloge, Nachschlagewerke, Interpretationen, »Wissenschaft«, Einteilung von Buchhandlungen, von Bibliotheken.

Austauschen-, Auslesen-, Tauschen-, Ersetzen-Lernen; Entwicklungsmöglichkeiten, die bezogen sind auf anfängliches Lesen-was-man-will und Lesen-was-anspricht; Übergänge, Verwandtschaften, Veränderung angestrebt – ohne Kontinuitätsbruch; Bücher als Verbindung zur »guten alten Zeit«.

Gleichberechtigung und Weiterführung; alte und neue Probleme aufeinander bezogen; Rundgänge (auf »mündere« Literatur zurückkommen dürfen; Probieren; Wiederkäuen-Können; Um-satz; Erweitern-Können) deuten sich an.

Rechtfertigungen (Ideologie) dafür; Beweglichkeit im Rundgang, beispielsweise Zugeben-Dürfen, daß man »mitgenommen« wird; Vertausch und Vergleichen; Vergleichen und Suche nach Passendem; Frage nach Erlebnisheit und Realitätsbezug.

Übergangsmöglichkeiten durch Lebensergänzung oder Lebensbestärkung im Vertausch; Erlaubnissituationen, Zweiseitigkeiten; Erfahrung von Veränderungsmöglichkeiten der jeweils gegebenen »eigenen« Wirklichkeit: Entwürfe besserer Lebensformen, besserer Geschwister oder Familien – aber auch zeitweise Vergrößerung der Diskrepanz zur Realität; Abwehrendenzen von Familienmitgliedern, aus verschiedenen Motiven (Rivalität, Ablehnung, Zugänglichkeit, Verraten-Fühlen, Missionierung, Im-Griff-Behalten, Zielsetzungen), sind zu verarbeiten; Realitätsvergewisserung und -verlängerung im Familiär-Werden.

Geschenke als Aktivierung von Chancen und Begrenzungen des Familiär-Werdens; Gefühl, das Falsche gelesen zu haben (»früher«) als Ferment für Revisionen und Entwicklungen; Kompletierungstendenz bei Lebensstil und Beruf (nicht versäumen wollen) – Schwellen, wenn Diskrepanz von Familiär-Werden und Vertausch zu groß wird; »Bilderbücher« (i. w. S.) als Kompromiß; Reihenbildung, Nachschlagewerke, Aufgebüchler. Begründen, warum Geld-Ausgeben für Bücher sinnvoll.

Transparentwerden, was Bücher sind (Leben – Geschriebenes), im Zusammenhang mit Bedürfnis nach Anleitung, Gebrauchsanweisung, Einübung in Verschlüsselung und Entschlüsselung, in Beziehung zum eigenen Denken und Leben; Lesen als »Ausweis«.

Eigene Bücherwand als Veräppelung von Werten. Überformung als Wandlungsmöglichkeit: Snob-Appell bei Krimis; Wissen um Kultivierungsmöglichkeiten des Lesens (weiterbringende Selbstverglückerung); Überformung auf Berufsbildung hin; mehrfache Wiederaufnahme von Ausleseproblemen, Aufgreifen des zunächst nicht Gelesenen, Einschränkung von Zufälligkeiten des Vertauschs.

ÜBERSICHT ÜBER TYPEN DES UMGANGS MIT BÜCHERN

Repräsentative Ergänzung

Rundgang: Rundgang als Versuch, Offen-Werden zu erhalten und zugleich Auswählen-Können als »Prinzip« zu betonen (2). Rundgang wiederholbar in abwechselnden Spezialisierungen (Richtungslesen); dadurch Verzweigungen und Markierungen miteinander gegeben – Gleichmachen umfaßt mehrere Dimensionen (41); Rhythmik des Umkrans (23); Rundgang erleichtert zeitweise Kaufen ohne Lesen (46). Rundgang als Getragenwerden und Eigenseindürfen – Wiederbelebung mit Ausbaumöglichkeit (32). Familienverbesserung durch »Anerkanntes« mit Rückwirkung auf andere; Komplexanreize stützen sich darin ab (37). Rundgang mit Schwerpunkt auf Ausbau und Stilisierung weiterexistierend; Gleichmachen jetzt zerlegt in Werkzeugfunktion und Stimmungsgestaltung; Verzweigungen durch Leitlinien zusammengehalten (50); Übergang zu Schwerpunktbildung. Rundgang, bei dem alles in »persönliche« Übersteigerungen getrieben wird – Abstützung durch Bücherideologie und Missionierungstendenzen; Erotisiertes Haben als Basisierung (57).

Schwerpunktbildungen: Metamorphosen von Aufgehen zu Differenzierungen unter Leitidee des Ausbauen-Müssens – »Sich eigene Tradition schaffen« in Sichtbarkeit des Familiär-Werdens (mit Kern »Wissenschaft«) (48).

Probleme des Aufgehens, Übersteigern und Sich-Verlierens werden (heute) zu bewältigen versucht in Differenzierung und Stilisierung als Vereinheitlichungsrichtungen; Rundgangansätze versus Eigenrichtung finden (1, 3). Rundgangansätze spannungsvoll problematisiert durch Spezialisierungs- und Verbesserungsfestlegungen (alle eigenen Probleme angehen wollen im Vertausch); Beweglichkeit durch Missionierungstendenzen gestützt (14).

Familiär-Werden zusammenfallend mit Familiensituation (i.w.S.); Beschenkenlassen / Geschenke als Einbezogenheit und -bleiben (22).

(Alte) Familienprobleme in Büchern weiterleben; Übersteigerung und Ausrüstung als Übersättigung gegen Leben-Können abfallend – Umschlag total (38).

Übersteigerung der alten Familienkontinuität in Ausbausätzen; Aufwertung von Alleinsein; »Ausfühlen« als Übergang zu Offen-Werden (29).

Maßloses Lesen reduziert in Richtung Bildung, die mit Familiär-Werden verbunden wird; Überschaubarmachen der Rundgangansätze dadurch (49).

Stilisierung: »Kleiner Rundgang«: Angehen, Differenzierung, Übersteigern, Ausbau gehalten durch Manipulieren-Wollen von Stilisierung aus (Unterhaltung, Mitreden) (9).

Stilisierung im Familiär-Werden als Vertretung von Ausbau funktioniert bei Vertausch, wird gefährdet durch Spannung Übersteigerung – Ausbau: Tendenz zu »Festem« widerstreitet Tendenz, sich immer wieder zu »befreien« (wegwerfen); Offen-Werdens-Probleme deuten sich an, ohne handlich zu sein (39).

Rhythmik von Richtungen als Ansatz zum Rundgang, der ausgestaltet wird durch Einsatz (finanzieller E.) für Stilisierung (47); »Unterhaltung« mit Erkennungsmarke (Übersteigerung; als Lesebewegung) (24).

Aufgehen und Übersteigerung zentriert in Stilisierung, die mit Missionierungstendenzen und Markierung der eigenen Geschichte verbunden ist (53).

Rundgangansätze (Vielfalt) verlagert auf Stilisierung von Aufgehen und Rationalisierung; »Zuwachsen« durch Büchergemeinschaft, ohne im Vertausch Schritt zu halten. Aufgebendenden neben Rückgang auf Zweiseitigkeiten (59).

Ergänzungsspannung

Kleiner Spannungsbogen: Gebremster Vertausch aus Angst vor »bodenlosem Aufgehen« sucht Absicherung in Büchergemeinschaft und Berechtigungssystem als Differenzierungs- und Auswahlhilfe (15).

Aufgehen (8 × lesen) ausbalanciert durch »Modisches« und Rationalisierungen; Stilisierung von »Büchersammeln« als Armierung – beunruhigt durch Qual der Wahl (42).

Differenzierung – Ausbau eingegrenzt in Stilisierung als Halt, bei Abwehr von Aufgehen und Vielfalt (51); Spannung Aufgehen und Ausbausätze beruhigt in Stilisierung von »Auf dem laufenden sein«; Gefahr des Zuwachsens (55).

Spannung Übersteigerung – Ausbau auf Selbstbewältigung reduziert (56).

Weiter Spannungsbogen: Kontrastprogramm (zu Eltern, Lehrern) als Differenzierung, die Aufgehen und Ausbau zusammenhält; Gleichmachen eingegrenzt in Richtung Fachbuch (i.w.S.) (19).

Verbesserung in »neue« Familie als Ausrüstungs-Wunsch; bei Verdrängung der Elementarstufe kommt es zu Umschlagen zwischen alt und neu, zu Annäherungswerten und Nebeneinander von Wollen und Können, Drangkauf und Verschenken (33).

Spannung zwischen »Vorn-Sein« (Abwandlung des früheren Klassiker-Kaufens) und »innerem Schweinehund«: Kompromiß in »Nicht-Glättern« (20).

Spannung zwischen Rhythmik von Versacken, Ausrüstung, Übersättigung, Wiederkehr und wirrem Kauf (31).

Familiär-Werden mit »Allgemeinbildung« als Trost im Konflikt von Späterewicklung und Lebenwollen: Schwanken (32).

Besonderung: Familiär-Werden als Vereindeutigung gegen Vielheit (alles Haben auf einem Gebiet; andere Seite von Familie übernommen) (28).

»Spezielles« als Ausweg aus allgemeiner Überforderung – Ambivalenz von Vielheit und Auswahl (Kinderbuchidealisierung als Hemmung); Zuschieben anderer Käufe an Familie (30).

Ezzenzisches, abgestützt durch Spezialisierungsrichtungen; Abstützungen in eingegrenzt Gleichmachen (Interessengebiet) (54).

Reservabildung: Wiederholungstendenzen (Aufgehen, Reservat), praktisch gemacht in Angehen (Hobbyromantik) und übergend in Spezialisierung (4).

Sich-Unterhalten als Reservat – unter Anlehnung an »Familienbesitz« (34).

Parallelschaltung

Mehrfache Bestätigung: Abstützung von Übersteigerung und Ausbau durch Dingfest-Machen in Hoffen und eigener Bewältigung als (Reservat-) »Parallelität«; Zuschieben des »anderen« auf Kinder (11).

deutlich metamorphosische Züge: »alte« Inhalte werden in Ausbauförmungen modifiziert, »neue« Erfahrungen werden ausprobiert, erweitert oder fallengelassen, der Zugang zur Vielheit wie zu Vereinheitlichungen bleibt offen (Vpn. 2, 23, 35, 37, 41, 46, 50, 57).

Übergangsformen zu einer zweiten Ausprägungsform dieses Typus ergeben sich aus der Konstruktion des Rundgangs selbst – die geschichtliche Ausprägung bringt notwendig Akzentuierungen der Entwicklungspositionen mit sich; Übergangsformen ergeben sich aber auch daraus, daß Ansätze zur Ausbildung von Rundgängen über Schwerpunktbildung entwickelt werden. Schwerpunktbildungen – bei Rundgangsansätzen – sind Kennzeichen der zweiten Unterform der Repräsentativen Ergänzung. Sie treten uns wiederum in einer Reihe von Differenzierungen entgegen: einmal als Wechsel zwischen einer Weiterführung des Rundgangsprinzips und einer Betonung von Vereinheitlichungsrichtungen (Vpn. 1, 3, 14); dabei kann besonders die Ausbauposition – wiederum im Zusammenhang mit aktuellen Lebensproblemen – von Bedeutung sein (Vpn. 48, 63).

Zum anderen findet sich eine Differenzierungsform, bei der die Ausgestaltung von Familien-Kontinuität im Vordergrund steht, sei es als Ausgestaltung von »Gebildetwerden« oder als Ausgestaltung der »alten« Familientradition (Vpn. 29, 38, 49). Zwischen den Differenzierungen sind Entwicklungszusammenhänge erkennbar: einzelne Leser befinden

sich im Übergang (Vpn. 1, 49). Bei der Form mit Schwerpunkt Familienkontinuität zeigen sich bereits Auflockerungen der Einheit von Lesen und Buchbesitz (was sogar zum Umkippen des Verhältnisses zum Buch führen kann, wenn Lebensspannungen das Verhältnis zur »alten« Familie modifizieren). Daneben zeigen sich rudimentäre Formen, die Formierungszüge der anderen Typen überlagern können, wenn Familienzusammengehörigkeit durch Sich-Beschenken-Lassen dokumentiert wird (Vpn. 7, 22).

Eine weitere Ausprägungsform der Schwerpunktbildung, die ebenfalls Übergänge zum zweiten Typus (Ergänzungsspannung) erkennen läßt, findet sich im Zusammenhang mit Stilisierungen. Diese Stilisierungen des Familiär-Werdens stellen so etwas wie einen ruhenden Pol für die Bewegungen in Richtung eines kompletten Rundgangs dar, die sich aber noch nicht oder nicht mehr (beispielsweise bei Umlernmüssen in der Lebensentwicklung) zu einer vertrauten Ordnung abrunden. Stilisierung erweist sich als Zentrierung für Prozesse wie »Unterhaltung« (i. w. S.), für Eingrenzung von Übersteigerung, für Missionierungsabsichten oder als »Erkennungsmarke« (Vpn. 9, 24, 39, 47, 53, 59). Die hier zu beobachtende Minderung des Zusammenhangs von Lesen und Kaufen zeigt, daß Stilisierung als eine Absicherung anzusehen ist, die mit Konflikten fertig zu werden sucht; das erweist sich auch in den Übergängen zu dem zweiten Typus.

Zu-sich-kommen durch Forderungen und Angebote »neuer Familie«: Angehen, Übersteigerung, Ausbau des Lebens mit Lesen-Lernen gleichgesetzt; Klärung, Absicherung, Realitätsvergewisserung (12).

Lesen als Selbstbestätigung in Übergängen: Greifbarmachen von »Stil-Gefühl« auf dem Hintergrund von Übersteigerung und Differenzierung; Kaufen auf Vorrat, Zukunft (Parallele zu Nicht-Vergessen-Wollen) (13).

Nebeneinander: Aufgehen – Aufarbeiten – Angehen von Lebensbedeutlichkeiten: extreme Parallelisierung Leben-Lesen im Vertausch und Zurückfallen; Aufgeben von klassischer Literatur zugunsten Parzellierung, Erleichterung, (ewiger) Fortsetzbarkeit; Zuschieben auf Familie (16, 60).

Heft-Kauf als Lebenshilfe, Aufarbeiten, Maximieren-Finden; Im Tausch wird Gekauftes in Umsatz gebracht (36).

Durcheinander: Rundgangs-Ansätze scheitern immer wieder an mangelnder Differenzierung und Kontinuität; Wahllosigkeit erleichtert Mitreden, Sensibilisierung und Auspinnen, erschwert Familiär-Werden und Kreis Familiär-Werden = Vertausch (18). Schwanken zwischen Aufgehen und Übersteigerung, Hoffnung auf Verbesserung; Zerrissenheit und Ausrisstungsprobleme als Störung (17).

Spannung zwischen Übersteigerung, Überforderung und Aufgehen führt zu Verzicht auf Festlegung im Familiär-Werden;

Lesepläne wurden aufgegeben zugunsten von Ausleihen (Ausleihen-Können als Macht) (45).

Durcheinander infolge von Spannungen zwischen Neuansätzen und Bruch mit alter Familie (52).

Auseinander von Lebens- und Lesedifferenzierung: Angehenstendenzen als Absicherung gegen jedes Mitbestimmtwerden, begünstigt durch verfließende, »kleingebackene« Lektüre (5).

Unsicherheit der Differenzierung (Verwirrung), verbunden mit Versacken und Übersteigerung, führt zur Abwehr von Festlegen-Müssen; Beschenktwerden als Ausweg akzeptiert (7).

Aufgeben des Lesens, als Verdeutlichung des »Opfergangs« des Lebens, führt zu »Anschlußproblemen« in veränderter Lebenssituation (43); Regression auf Aufgeben bei Auseinanderfallen von Lebens- und Lesedifferenzierung (25).

Kindliche Leseförm unterliegt Leben; »Verschüttetgehen« der Ausrichtung durch Buchgemeinschaft infolge »Lebenskampf« (26).

Auf der einen Seite Übersteigerung, Überforderung, Angehen und Stilisierung mit Hilfe selbstbezogener Bücher – auf der anderen Seite Scheitern der aus der Lesestilisierung entwickelten Lebensentwürfe: Stillstand des Lesens (44).

Ausbauen versandet infolge (totaler) Lebens Einschränkung (als Überabsicherung von Leben: Paradox) (6); Fehlende Lese-Übung nicht korrigierbar, weil Freizeit als »Unternehmerzeit« verstanden (62).

Bei dem zweiten Typus tritt die Ergänzung mehr oder weniger offen als Spannungsbeziehung zutage; das ist in der (paradoxen) Zweiseitigkeit psychologischer Ergänzungen begründet, die immer zugleich Weiterführendes und »anderes« sind. Man kann diesen zweiten Typus als Ergänzungsspannung charakterisieren. Eine erste Unterform steht der Schwerpunktbildung der Stilisierung nahe; hier hat sich ein »kleiner Spannungsbogen« ausgebildet, der zwei oder drei Entwicklungspositionen ausbalanciert. Gegenüber den Stilisierungen treten die Rundgangsansätze zurück; doch stützt das Ausgleichen-Wollen und die Suche nach Berechtigungen die Einheit Lesen und Buchbesitz wieder ab – etwa in der Ergänzung von Aufgehen und »Literatur von heute« – (Vpn. 15, 19, 42, 51, 55, 56). Auch finden sich Übergänge zu einer weiteren Unterform des Typus der Ergänzungsspannung. Diese Unterform ist durch einen weiten Spannungsbogen gekennzeichnet – besonders zwischen Aufgehen und Ausbauenwollen als Verbesserungstendenz. Die Spannung kommt beispielsweise darin zum Ausdruck, daß Bücher gekauft werden, die ganz »vorn« sind, die aber nicht gelesen oder weniger gelesen werden als Bücher, in denen man sich zuhause fühlt. Die Vertretung durch Besitzen schafft Probleme und Schuldgefühle, die Spannung kann zu Verwirrung, zu Diskontinuität und Umkippen beim Umgang mit Büchern führen (Vpn. 20, 31, 32, 33).

Eine Lösung der Ergänzungsspannung durch Vereinseitigung stellt sich bei der Reihenbildung im Rahmen des zweiten Typus als eine dritte Unterform dar – wiederum mit kennbaren Übergängen zu Problemen des weiten Spannungsbogens. Hier kommt es zu einer Betonung von Besonderungen oder Spezialisierungen; sie deuten sich bereits angesichts der Probleme des weiten Spannungsbogens als Auswegmöglichkeiten an, wenn nach »Eigentümlichem« als Kompromiß von eigenen Zugänglichkeiten und fremden Aufforderungen gesucht wird. Bei den Besonderungen wird in »speziellem« Buchbesitz ein fester Pol gesucht, der sich aber nur durch Abschieben anderer Lesemöglichkeiten oder durch Zuschieben dieser Lesemöglichkeiten an Familienmitglieder erhalten läßt. Daß das eine gefährliche Form ist, macht die Verquickung von Leseempfehlungen und Problemen der Auseinandersetzung mit den Familienmitgliedern deutlich oder die besondere Empfindlichkeit gegen Verkanntwerden bei Geschenken (Vpn. 28, 30, 54).

Spannungen birgt auch eine weitere Unterform des zweiten Typus, bei der zwar eine Anlehnung an »Familienbesitz« oder »Bücherhort« der Familie erfolgt, bei der aber eine Reservatbildung angestrebt wird – hier zerbricht die Einheit von Lesen und eigenem Buchbesitz, wenn nicht durch Lebensveränderungen wieder Parallelschaltungen zwischen Leben und Lesen herausgefordert werden, etwa als Spezialisierungsnötigkeiten (Vpn. 4, 34).

In diesen Spezialisierungen kann sich dann sowohl ein Übergang zur Besonderungsform der Ergänzungsspannungen wie auch zum dritten Typus anbahnen. Der dritte Typus von Motivationszusammenhängen ist durch Strukturierungsprozesse gekennzeichnet, die Lebensführung und Lese-führung als Parallelen markieren, die sich unterstützen oder die einander auch kompensieren können; man kann hier von einem Typus der Parallelschaltung sprechen. Hier bildet sich der Kreis einer Repräsentativen Ergänzung nicht aus, weil der Umgang mit dem Buch nicht als Spiegelung der Vielfalt des Lebens erfahren wird, sondern mehr von Fall zu Fall als eine sinnvolle Parallele zu den zunächst betonten Lebensproblemen aufgesucht wird.

Am nächsten steht dem Typus der Repräsentativen Ergänzung die Unterform der Parallelschaltung, die mehrmals auf Sinnszusammenhänge des Lesens aufmerksam macht und durch die Konsequenzen der Parallelen von Lebensführung und Lese-führung bestätigt wurde. Aus diesem unmittelbaren Zusammenwirken kann sich dann ein Vertausch in Richtung zukünftiger Planung oder in Richtung Weiterkommen entwickeln, für den Buchbesitz zum Anhalt wird (Vpn. 11, 12, 13) – woraus Ansätze zum Rundgang entstehen können.

Das ist schon schwieriger bei einer zweiten Unterform des Typus der Parallelschaltung, obwohl gerade hier sehr intensiv gelesen wird. Aber die Paralleltät ist dabei so extrem als Kompensation oder als Wiederkehr der eigenen Lebensprobleme ausgebildet, daß auf Entwicklungs- und Explikationsprozesse mit geheimer Absicht verzichtet wird; Lesen verläuft neben dem Leben und seinen Bewältigungsaufgaben stetig, aber ohne Konsequenz einer Veränderung. Durch ihre Parzellierung, ihre (scheinbare) Untertforderung, durch ihre Fortsetzungs-Folgen, ihre Überschaubarkeit und Kommentierbarkeit, durch ihre Tauschbarkeit und ihre Billigkeit bieten sich hier Heftchen als besonders geeignetes Vehikel an, während »bessere Bücher« Vertretungsfunktionen haben – damit die Kinder etwas vorlesen; oder als Lebens-erinnerungen – (Vpn. 16, 36, 60).

Die Parallelschaltung ist jedoch nicht etwas von vornherein Gegebenes; sie hängt mit Leseprozessen und Erziehungsprozessen zusammen. Das wird besonders deutlich an einer dritten Ausprägungsform dieses Typus, die Parallelschaltungen als Resultat von Schwierigkeiten, Bewältigungsversuchen, Scheitern, Desorganisation aufweisbar macht. Die Einheit von Lesen und Buchbesitz zerbricht hier in der Ausprägungsform eines Durcheinanders, die schließlich zum Aufgeben des Lesens führen kann. Heftchen, »Progressive Literatur«, Philosophie, Comics, alles Mögliche wird als Angebot gesehen, ohne daß es über einige Ansätze und das Weiterleben von Leseformen, die auf die Kindheit zurück-führbar sind, hinausgeht; andere Festlegungen werden umgangen (Vpn. 17, 18, 45, 52).

Was man bei dieser Form allenfalls noch als Nichtfestgelegtsein ansehen kann, tritt bei einer weiteren Unterform der Parallelschaltung zurück, in der Lesen und Besitz von Büchern nicht weiter in Bewegung gehalten werden. Man kann hier von einem Auseinanderfallen von Lebensdifferenzierung und Lesedifferenzierung sprechen. Ansätze zum Umgang mit Büchern, die durch Eintritt in Buchgemeinschaften und selbständigen Kauf angebahnt waren, versanden, weil man die Beweglichkeit und Selbständigkeit der Lebensbewältigung ohne Konfrontation mit Provokationen der Bücher besser auskosten kann – man bleibt anders »im Fluß« bei Zeitungs-, Illustriertenlesen, Fernsehen als beim Lesen –; oder aber, weil man die Last des Lebens nicht durch Ergänzungsmöglichkeiten zu einem noch größeren Risiko erweitern möchte – Extremfälle sind der »Unternehmer«, der immer in Schwung und Tätigkeit ist, und der Resignierende, der Leben und Lesen zugleich aufgibt (Vpn. 5, 6, 7, 25, 26, 43, 44, 62). Bei grundlegenden Lebensveränderungen können aber selbst hier und auch in hohem Alter wieder Entwicklungsrichtungen auf Lesen und Buchbesitz hin anlaufen, allerdings unter Einbeziehung in Familienzusammenhänge und verbunden mit Führungsangeboten (Vpn. 7, 22, 43).

GESTALTUNGSRICHTUNGEN

An so komplexe Lebens-Formen wie den Umgang mit Büchern kann man nur mit entsprechend komplexen Untersuchungsmethoden herankommen; dabei werden der Gesamtzusammenhang und seine Gliedzüge in einer Reihe von Untersuchungsschritten – spiralförmig – wie eine Wirkungseinheit, die sich in verschiedenen Bewegungsrichtungen entfaltet, analysiert. Unsere Untersuchung ging von grundlegenden Konstruktionszügen (Grundmotivationen) aus, verfolgte ihre Probleme, Bewegungs- und Kombinationsmöglichkeiten und zentrierte sich dann auf Abstützungsprozesse für die Weiterentwicklung des Umgangs mit Büchern. Abschließend und zusammenfassend soll nun in einem weiteren Untersuchungsschritt das Ganze nochmals auf Prinzipien hin erforscht werden, die Gestaltungsrichtungen der Entwicklung des Umgangs mit Büchern bestimmen: hier wird nach Steuerungsprozessen der Wirkungseinheit gefragt. Da diese Prozesse nicht losgelöst von der Gesamtstruktur existieren, haben wir wiederum mit den Grundmotivationen zu tun – jetzt unter dem Gesichtspunkt von Ausrichtungs-, Gestaltungs- und Steuerungstendenzen.

Die Prinzipien, die sich bei einer Durchforschung der Untersuchungsbefunde unter diesem Gesichtspunkt aufweisen lassen, können umschrieben werden als Gestaltungsrichtung Motivationsverständnis, als Gestaltungsrichtung Rundgänge, als Gestaltungsrichtung Kristallisation und als Gestaltungs-

richtungsrichtung Erziehungsstrategie. Bei der Gestaltungsrichtung Motivationsverständnis wird hervorgehoben, daß die Wirkungseinheit des Lesens und Buchbesitzens so etwas wie ein eigenes Selbstverständnis (Sich-Verstehen) hat und daß eine Weiterentwicklung aus diesem Selbstverständnis erwächst. Die Gestaltungsrichtung Rundgänge bezieht sich auf Entwicklungsmöglichkeiten der »beweglichen Ordnungen«, die Stabilität und In-Gang-Bleiben der Wirkungseinheit beeinflussen. Bei der Kristallisation geht es um die Ausbildung von Entwürfen oder Konzepten, die in der Lage sind, die verspürten Notwendigkeiten des Verändern- und Weitergehen-Müssens aufzugreifen und zu konturieren. Die Gestaltungsrichtung Erziehungsstrategie greift die Forderung nach Gliederung, Organisation, Können- und Kennen-Lernen auf, die sich mit der Steuerung von Entwicklungsprozessen immer wieder neu verbindet.

MOTIVATIONSVERSTÄNDNIS

Die Gestaltungsrichtung des Motivationsverständnisses kann sich auf eine Art Katalog stützen: was über Vertausch, Familiar-Werden, Entwicklungspositionen, Ergänzungsprinzipien erfahren wurde, bildet eine Grundlage für das Motivationsverständnis genauso wie die Einsichten in Probleme, Vorteile und Nachteile, Weichenstellungen und Abstützungen. Damit beruht ein Verständnis für das auf Weiterentwicklung und Weiterführung Drängende jedoch nicht allein auf einer Menge von Wissen um Einzelheiten, sondern zugleich auch auf der Kenntnis von grundlegenden Zusammenhängen der Motivation. Wenn es um Weiterentwicklung des Umgangs mit Büchern geht, folgt aus der Gestaltungsrichtung Motivationsverständnis, daß Weiterführung sich auf die Gegebenheiten stützen muß, die tatsächlich eine Rolle spielen und daß demgegenüber Vorurteile, Wunschvorstellungen modifiziert werden sollten. Die Leser erwarten, daß ihre Probleme aufgegriffen werden, wenn von Büchern und Lesen die Rede ist. Nur wenn diese Probleme transparent werden, kann man sich mit dem Unbehagen beim Umgang mit Büchern auseinandersetzen und aus dem Motivationsverständnis heraus Entwicklungsmöglichkeiten profilieren.

Dabei kann die Beschreibung der Qualitäten, Bewegungen und Probleme eine wichtige Hilfe werden. Motivationsverständnis hängt zusammen mit der Beschreibung dessen, was sich seelisch beim Lesen und Kaufen abspielt. Dadurch werden Anhaltspunkte vergegenwärtigt, Positionen wie Übergangsmöglichkeiten diagnostiziert und Verfügbarkeit für den Umgang mit Büchern, für Transparenz der Motivationen produziert. Wenn man etwas über die Hintergründe des Umgangs mit Büchern und über die Bedeutung

der Beschreibung für das Motivationsverständnis und für die Weiterführung der Entwicklung zum Lesen weiß, lassen sich Aussagen über Bücher in Gestaltungsrichtungen einbeziehen: »den Abend will ich für mich haben« (Bestärkung des Rechts auf Eigenes), vom Buchhändler persönlich angesprochen sein wollen (Gemeindeförderung), selbständig kaufen und selbst besitzen (Erwachsenwerden durch Selbsterwerb), herumstöbern (Eröffnungsmöglichkeiten; Chancen des »Dilettantismus«), mitleben und mitleiden (Absicherung des Aufgehens; Vertausch als Erlebnisreise) – das sind Beschreibungen als Keimformen von Tätigkeiten, die man ansprechen, auf die man eingehen und die man weiterführen kann.

Aus den Beschreibungen erwächst selbst dann bereits ein Verständnis, das weiterbringt, wenn man zu verspüren beginnt, daß die Klischees über Leser nicht stimmen und daß man sich leiten lassen sollte von den jeweils unbeschriebenen Gegebenheiten – oder auch nur vom Gedanken, sich auf etwas anderes als bisher einzulassen –; auch daraus kann ein Weiterführen im Sinne der Gestaltungsrichtung Motivationsverständnis erwachsen. Die Dynamik, die sich aus dem Beschriebenen für den ergibt, der etwas von Problemen, Konstruktionszusammenhängen beim Umgang mit Büchern gehört hat, setzt sich notwendig in Tätigkeiten einer Explikation fort: das Motivationsverständnis ergänzt sich in Gebrauchsanweisungen für Auswahl, in Absicherungen des Rundgangs, in der Bestärkung von Konzepten (Ideologien) beim Umgang mit Büchern (s. u.). Hier zeigt sich, daß es völlig falsch ist, die Untersuchung von Motivationen als theoretische Forschung von einer »Praxis« abzutrennen: das Motivationsverständnis macht vielmehr Züge der »Praxis« (Umgang mit Büchern) bewußt und gestaltet durch ein Verfolgen von Beziehungen und Zusammenhängen die Praxis stärker als irgendwelche »Rezepte«.

Wichtige Hinweise für die Richtung von Mitgestaltungen der Wirkungseinheit Lesen und Buchbesitz erwachsen aus den Gliederungs- und Zergliederungsansätzen, durch die ein Motivationsverständnis den diffusen Komplex Lesen und Buchbesitz überschaubar und verfügbar macht. Das Motivationsverständnis gestaltet die Entwicklung des Lesens mit in einer Art von »Kartierungsarbeit«, die Veränderlichkeiten, Stabilisierungstendenzen, Vermeidbarkeiten, Stolperstellen, übergreifende Absicherungen markiert und damit leichter handhaben läßt; erst dadurch wird deutlich, was mit Ansprechbarkeiten, Lernen, Erziehung gemeint sein kann.

Man sollte im Hinblick auf Steuerungs- und Gestaltungsrichtungen von Wirkungseinheiten nicht unterschätzen, welchen Nutzen es hat, um Probleme (unendliche Vielfalt versus Überblicken-Wollen; Unvollständigkeit-Erleben versus Unmöglichkeit des »alles auf einmal«) zu wissen: Wiederholungsmöglichkeiten, Schritt-um-Schritt-Vorgehen, Be-

stärkung der Einsicht, daß man nicht alles auf einmal kann, Förderung von Auswahl gewinnen im Hinblick auf solche Klippen ihren besonderen Sinn für die Entwicklung des Lesens und Buchbesitzens. Genauso ist es mit den Paradoxien: wer einmal auf sie aufmerksam wurde, kann verständnisvoller auf die Bestärkung von Eigenart im Familiär-Werden oder auf die Ergänzung im Vertausch oder auf die Kulissenhaftigkeit von »Inhalten« eingehen.

Das Motivationsverständnis ist eine Gestaltungsrichtung, bei der Wissen in Tätigkeit übergeht; das Wissen um Vertausch und Familiär-Werden geht über in Erlernen von Auswahl, Verzicht auf Perfektion, Aushalten von Konstruktionsspannungen, in Erlernen von Probieren, Garantie auf Zeit, von Absicherungen des Vertauschs durch Familiär-Werden und umgekehrt (s. u.). Aus der Explikation der Beschreibungsqualitäten ergeben sich Veränderungsangebote in verschiedener Richtung für ein Annutzen der Bewegungsmöglichkeiten der Grundmotive: Anblättern, sich anregen lassen, Überblick-Schaffen, Sichtweisen kennenlernen, »Geschmack« üben, sich sensibilisieren; Präzisieren-Lernen, Kritik, Selbstbestätigung, Selbsttätig-Werden, Festhalten-Lernen, Kombinieren-Lernen.

Besonders die Förderung des Kombinieren-Lernens ist wesentlich für die Sinnbestimmung und Platzanweisung von Lesen und Buchbesitz. Lesen hat mit einer nicht-enden-wollenden Kombinierbarkeit zu tun – alles läßt sich mit allem und gegen alles kombinieren. Auch »Kombinierbarkeit« beweist, daß ein Kernmotiv immer Aussagen über Tätigkeiten und Tätigwerden umschließt; das Wissen um Grundmotive ist zugleich Wissen um Entfaltungstendenzen. Dadurch verbindet sich die Kombinierbarkeit des Lesens auch mit der Ausgestaltung allgemeiner Lebensthemen des Lesers: mit seiner Suche nach Gerechtigkeit, mit seinen Leistungsansprüchen, seiner Selbstbehauptung, seiner Empörung, seiner Lebensneugier.

Das Motivationsverständnis führt zu Weiterführungsangeboten angesichts der Wünsche, auf dem laufenden zu bleiben, sich zu beruhigen, in einen anderen Rhythmus zu kommen, Elementarstufen zu sublimieren, Halt in neuen Familien zu gewinnen; es stellt Literatur als Problem-Lösung, als konstanten Wegweiser zu v...tiefem Wissen heraus; es macht deutlich, daß Bücher Mittel zur Auseinandersetzung, aber auch Lebensersatz und Polster sein können. Für eine Weiterführung ist allerdings immer wieder Voraussetzung, daß man über die Verbalisierungsklischees (»Informationsbuch«) hinausgeht und die komplexe Motivation verspürt, die sich von Beschreibungen her erschließt; »Nebeneffekte« (Autonomiegefühle, Weltklärung, Gefühlsge-schichten) sind keine Nebensächlichkeiten, sondern oft die stärkeren Motivationen.

Die Gestaltungsrichtung des Motivationsverständnisses führt die Einsicht weiter, daß jedes Buch immer auf andere Bücher bezogen werden kann; es gibt so etwas wie eine Relativierung und Restabilisierung der Bücher in sich. Die »anderen« Bücher vertreten Aspekte des Lebens und zudem Inhalts- und Orientierungspunkte, die das Lesen dafür bietet; sie sind Richtungen der Ergänzung und Aufforderungsqualitäten zur Auslese, zur Tätigkeit wie zum Aufnehmen von Angeboten, zum Leben von Qualitäten; sie sind im Zusammenhang mit dieser Gestaltungsrichtung Bewegungsanweisungen für Gegenwart, Entwicklung, Nachholen, Hinweise auf das Spielfeld von Bewährung und Risiko.

Allerdings muß man sich auch die Umkehrung dieses Sachverhalts verdeutlichen: an solche Zusammenhänge kommt man nur heran auf dem Weg über das einzelne (konkrete, »zufällige«) Buch. Auch hier ist eine Beschreibung sinnvoller als eine »hochjubelnde« Ansprache. Die Kennzeichnung der einzelnen Bücher kann nicht einfach aus dem Rahmen des Motivationsverständnisses heraus erfolgen. Eine Klärung des Umgangs mit dem Buch führt nur dann zu einer Stärkung des Vertrauens in das Gesagte und Getane, wenn man auf dem Boden der Qualifizierungen der seelischen Realität bleibt. Ohne auf die tatsächlich gegebenen Probleme einzugehen – die sich schon darin versinnlichen, daß jährlich etwa 35000 Titel neu gedruckt werden und gegenwärtig etwa 300000 Titel greifbar sind – kommt man nicht in ein Gespräch mit dem Leser und auch nicht in einen Lernprozeß hinein.

Das alles erweist sich besonders bei der Untersuchung von Werbeansätzen für Lesen und Buchbesitz. Der komplexen Form unserer Untersuchung gemäß konnten die Probleme der Wirkungseinheit und ihrer Bewegungsmöglichkeiten durch die Untersuchung von Bild- und Text-Entwürfen für eine Werbung überprüft und im Hinblick auf Gestaltungsrichtungen ausgewertet werden. Die unabhängig von der Untersuchung entworfenen Werbe-Vorlagen versuchten in einer Serie von zwei bzw. fünf Entwürfen durch Provokation zunächst eine Wendung gegen Bücher vorzugeben (Bücher sollte man wegwerfen) und dann doch die Lebensnotwendigkeit der Bücher zu betonen.

Für die Gestaltungsrichtungen und ihre Probleme ergaben sich bei dieser Untersuchung eine ganze Reihe von Erkenntnissen, wenn man über die vorherrschende Ablehnung zu umstrukturierenden Tendenzen der Versuchspersonen vordrang. Zunächst einmal bestätigte sich die psychologische Erfahrung, daß ein Denkmodell (schockieren und überraschend das Gegenteil sagen) nicht ohne weiteres eine Gestaltung der seelischen Landschaft impliziert; unter anderem deshalb, weil die Hinweise nicht durch die komplexen Erlebensprozesse in der gewünschten Richtung weitergeführt werden, oder auch, weil die gegenwärtige Lage bestimmte

Techniken abwehren läßt oder weil die Prozesse, die anlaufen, im ganzen einen anderen Sinn haben als Einzelheiten und Vorgestalten, die auch in andere Richtung gehen könnten.

Sodann zeigt sich, daß es sinnvoll ist, wenn man Werbung und Erziehung von dem Motivationsverständnis aus entwickelt, das sich aus der Einsicht in Grundmotivationen und ihre Konstruktionsprobleme ergibt. Es schafft notwendig Probleme, wenn man irgendwo anfängt, ohne den Ort des Ansatzes im Rahmen des Ganzen zu bestimmen. Veränderungen kann man nicht beliebig in Gang bringen – daher gibt es auch keine unbegrenzte »geheime Verführung«; Veränderungen, die dauern, sind nur möglich, wenn man zur Lösung tatsächlich gegebener Probleme beiträgt. Wenn man die zentralen Strukturierungsprobleme nicht angeht, läuft man Gefahr, die Konflikte zu verstärken und das Unbehagen zu vermehren: das wirkt dann als zeitraubend und ärgerlich, als unklar, als Auseinanderfallen, als Trick und Krampf, und das führt zu Abwehr und Gegenprojektionen (Volksverdummung, Holzhammer, Anmaßung, Geschäfte-Machen-Wollen).

Demgegenüber liegt es im Sinne der Gestaltungsrichtungen, wenn Werbung und Erziehung auf die Qualitäten und Probleme eingehen, die mit den Motivationen des Umgangs mit Büchern verbunden sind: auf das Fabrizieren von Lebensmöglichkeiten, auf selbständiges Umgehen mit Büchern, auf Selbstbestärkung im Familiär-Werden; auf Doppelprozesse von Einlassen und Zurückfinden, von Sich-Verlieren und »den Boden wieder finden«, von Lebensannäherung und Entfernung; auf »Vermenschlichung« der Bücher, auf Neuorientierungsmöglichkeiten oder auf Bestätigung. Besonders an Verkennungen der Werbevorschlüge erwiesen sich die Umstrukturierungstendenzen der Leser: sie wehrten sich gegen schlechte Behandlung der Bücher oder erlebten ein Ansprechen des Konflikts zwischen der Überforderung durch Bücher und der Unterstützung durch Bücher.

Man muß mit den verfestigten Erwartungen, Einstellungen und Weiterführungstendenzen rechnen, die nun einmal bestehen. Von einem ausreichenden Motivationsverständnis aus kann man nicht außer acht lassen, wo Verkennungen, Verwirrungen, Extremisierungen aufkommen und wo das Verstehen und der Spaß aufhören – zumal, wenn es nicht um eine völlige Veränderung des Verhaltens geht, sondern nur um ein Vortäuschen von Umorientierung, das dann Bestehendes bestätigt soll. Die Kombinationsformen des Umgangs mit Büchern sind so kompliziert, daß man zusätzliche Komplikationen besser vermeidet und die »Balancen« der Verarbeitungsformen stets beachten sollte. In dieser Beziehung achten die Leser darauf, ob man von den aufgeworfenen Problemen aus auch »die Kurve kriegt«. Daß das nicht leicht ist, verspürt man von seinen eigenen Erfahrungen

gen mit Büchern aus, und man ist empfindlich gegen Vorspiegelungen, die keine Abhilfe für die eigenen Probleme bringen. Der Reichtum an Nuancen, der beim Umgang mit Büchern irgendwie miterlebt wird, macht überhaupt empfindlich gegen Vergröberungen und zusätzliche Beschwerden: wenn man das Gefühl gewinnt, statt Abhilfe, Bestärkung, Transparenz auf dem Bücherfeld werde man auf sein Unverständnis, seine Inkonsequenz, seine Mängel hingewiesen oder das mühsam Erreichte werde madig gemacht oder man solle übers Ohr gehauen werden, dann ist die Gestaltungsrichtung des Motivationsverständnisses außer Kraft gesetzt und eine wichtige Steigerungsmöglichkeit für die Entwicklung der Wirkungseinheit des Umgangs mit Büchern aufgegeben.

Demgegenüber gehen Tendenzen, die aufgegriffen sein wollen, in die Richtung: Eingehen auf Erfahrungen und Probleme mit Büchern, auf Möglichkeiten des Umgangs mit Büchern, Respektieren der oft »intimen« Beziehungen zu Büchern (»Stück von mir«, »Leibnähe«), Respektieren der Empfindlichkeiten und Hinweis auf Verarbeitungsmöglichkeiten; Angebot von »Abflußmöglichkeiten« für Aufgestautes und durch die Werbung Belebtes, von Durchformungen und Organisationshilfen (die zugänglich und annehmbar sind); Angebote für Vereinheitlichungen, Rationalisierungen von Unausgabbarem, Spiegelung der Konstruktionsprobleme an einem speziellen Thema, das gelöst wird, Minderung des Drucks der Überforderung. Diese Tendenzen müssen nicht notwendig anhand von Problemen des Lesers oder Nichtmehrlersers aufgegriffen werden, sondern können auch anhand der Probleme des Buchhandels, der Verlage oder der Buchwerbung und Leserziehung dargelegt werden; dazwischen stünden dann Lese-Formen oder Bücher-Sorten, an denen ebenfalls die Probleme und Bewältigungsmöglichkeiten beim Umgang mit Büchern aufweisbar sind.

Das Motivationsverständnis kommt nicht umhin, damit zu arbeiten, daß der Umgang mit Büchern durch eine Balance gekennzeichnet ist, die sehr empfindlich und leicht verletzbar ist; angesichts der Komplikationsmöglichkeiten bei Lesen und Bücherbesitzen ist das auch nicht weiter verwunderlich. Die Empfindlichkeiten, die Gewissensbisse, die Schwellenängste, das Gefühl des Anschluß-Verpassens hängen mit Maßstäben zusammen, die sich ausbilden, indem man mit den Motivationsproblemen beim Lesen und Kaufen fertig zu werden sucht. Daher ist es immer wieder erforderlich zu fragen, welche Weiterführungen dem Bild angemessen sind, das die Leser jeweils von sich haben, welche Fortsetzungen erträglich sind (ohne daß zuviel Mühe, zuviel guter Wille nötig sind), was in der Lage ist, die Einzelerfahrungen in umfassenderen Sinngestalten zusammenzubringen – das gilt bei jeder Form der Werbung und Erziehung für den Umgang mit Büchern.

Mit der Balance hängt auch der Preis zusammen, den man für Bücher zu zahlen bereit ist; im Preis deutet sich die Einordnung des Buch-Wertes an. Daher leben die Taschenbücher oder der Ramsch davon, daß Bücher sonst teurer sind, und daher ist man auch bereit, ein Taschenbuch, das sich lohnte, durch dasselbe Buch, jetzt aber »gebundenes«, zu verdoppeln. Bei einer Veränderung der Balance, durch Neuorientierung, Ausschluß bestimmter Sorten des Lesbaren, Abwendung von unpassenden Leseformen, verändert sich auch die Einschätzung des Preiswertes; dann fallen ganze Bereiche von Buchtypen als etwas, das sein Geld nicht wert ist, weg, während andere Formen, die die Probleme ausbalancieren, (neuen) Wert gewinnen. Das vollzieht sich im Rahmen einer Entwicklung von Lebensbedeutsamkeiten – daher bedeutet die Erhöhung des Einkommens nicht notwendig, daß nun auch mehr Geld für Bücher da ist.

RUNDGÄNGE

Für die zweite Gestaltungsrichtung steht der Gedanke des Rundgangs im Mittelpunkt; die Steuerungsprozesse hier beziehen sich auf die Erfahrung »beweglicher Ordnungen«: verschiedene Formen von Rundgängen erweisen sich als Stabilisierungen von Halt, Berechtigung, Organisation, Wirkungskreisen und ähnlichen Erfordernissen für das Existieren-Können seelischen Geschehens. Im Dienste der Ausbildung von umfassenden Gestalten und Konstanten beim Umgang mit Büchern sind Tendenzen zu einem Rundgang von Zentrifugalem und Zentripetalem, von Vertausch und Familiär-Werden, Rundgangstendenzen im Zusammenhang mit den Ergänzungsprinzipien und den Entwicklungspositionen wirksam und ansprechbar. Die Rundgänge lassen sich nach vorn und zurück bewegen, sie lassen sich wiederholen und variieren; anhand der Rundgänge sind Stolperstellen und Auseinandersetzungsmöglichkeiten lokalisierbar.

Das Kreisprinzip, das in allen Rundgängen eine Rolle spielt, ist ein Grundprinzip der Gestaltung seelischen Geschehens; es bestimmt die Formenbildung auch des Umgangs mit Büchern als Abstützung von Weiterführung und Begrenzung, von Gestalt und Wandlung. Die verschiedenen Rundgänge weisen wiederum darauf hin, daß wir uns im Feld des Lesens und des Buchbesitzens in einer Wirkungseinheit mit mehreren Dimensionen oder mit einander überschneidenden »Kreisen« bewegen. Insofern faßt die Gestaltungsrichtung der Rundgänge das »Indem« der Grundmotivationen auf und legt es zugleich auf Steuerungsformen hin aus.

Anschubarkeiten, Lern- und Erziehungsprozesse beim Umgang mit Büchern hängen damit zusammen, daß man

etwas vom Lesen und Buchbesitzen »hat« - genauer: was man von Büchern »hat«. Die Untersuchung der Motivationsstruktur sucht Antworten auf diese Frage zu geben: was man vom Lesen »hat«, hängt mit den dadurch geförderten Sinn-gestalten des Leben-Könnens zusammen. Die Rundgänge bieten sich bei der Strukturierung dessen, was man vom Lesen »hat«, als Lösungsprinzip an: die fundamentale Erfahrung des »Etwas-Habens« von Büchern erhält sich und bewegt sich in den Bestätigungen, Differenzierungen, Ergänzungen, Bewährungen, Reversibilitäten, Wiederholbarkeiten und Weiterführungsentwürfen der Rundgänge oder Rundläufe. Die Leser spüren das und erwarten das; das kommt zum Ausdruck, wenn sie davon sprechen, das Lesen ziehe Kreise, beim Lesen schlage man mehrere Fliegen mit einer Klappe - etwa Fortschritt und Ruhe-Haben -, man komme über seinen Lebenskreis hinaus; es sei nie zu spät, nochmal etwas in Gang zu bringen, Lesen eröffne eine Welt im Kleinen, Sinnrichtungen ließen sich klären und ordnen, man komme über seine Eltern hinaus oder man sei etwas für seine Kinder. Auch in Rationalisierungen wie Information, Kritik, Transparenz, Vergleich, Schritthalten, Weiter-Kommen, Nach-vorn-Kommen, im Abweis von Stagnation, Fixierung, Eintönigkeit werden Kreisprozesse spürbar. Man glaubt, etwas von Büchern zu haben, indem man den Kreis mit dem Leben erhalten sieht, indem man die Berechtigung seines »Egoismus«, das Gelingen von Unterhaltung oder Überlegenheit, die Weiterführung von Hoffnungen erfährt.

Wenn man diesen Erlebensqualitäten nachgeht, muß man immer wieder feststellen, daß die Faktoren, die eine Motivuntersuchung überschaubar machen, irgendwie von den Menschen, die mit Büchern zu tun haben, geholt und verspürt werden - und das kann auch gar nicht anders sein, weil auch die »tiefsten« Motive in Erlebensqualitäten zum Ausdruck kommen müssen, wenn sie tatsächlich Zusammenhänge stiften. Nachdem Motive einmal herausgestellt sind, haben sie - falls sie zutreffen - neben dem Charakter des zunächst »Befremdenden« auch immer den Charakter des »Selbstverständlichen«. Das gilt auch von den Gestaltungsrichtungen der Rundgänge.

Ist das Prinzip des Rundgangs einmal erkannt, dann schließen sich eine Fülle von Befunden unter diesem Gesichtspunkt zusammen. Die Rhythmik von Zentrifugal- und Zentripetalendenzen - Aktiv-Passiv, Gegenwart-Entwicklung, Greifbar-Ungreifbar, Vertausch-Familiär-Werden - verweist so auf einen Rundgang, der immer wieder in Gang gebracht werden kann und muß, als ansprechbare Lösungsrichtung. Beruf und Muße, Ambivalenz und Entschiedenheit, Versacken und Bewältigung, Abwendung und Zuwendung zu anderen, Vielfalt und Selbsterwerb sind nicht statische Konfrontationen, sondern Bewegungen im Kreis, die transparent gemacht und gerechtfertigt werden können.

Das Ergänzungsprinzip der Zweiseitigkeit mit seinen Erlebnissen, Ausgleichs- und Weiterführungstendenzen wie mit seinen Gefährdungen und Verfehlens-Möglichkeiten läßt sich als Rundgang ganz anders vertreten denn als Fixierung von Fronten; es hat als Rundgang stärker den Charakter der Beweglichkeit, des Durchgangsstadiums, des »Lebens«, ohne dabei seine Organisationszüge zu verlieren.

Das gleiche zeigt sich bei der Ausbildung gestalthafter Konstanten in der Ergänzung und Forderung von Vertausch und Familiär-Werden. Familiär-Werden ist Stabilisierung von Vertausch, Fertig-Werden mit Vertauschproblemen, Nutzen-Ziehen aus Vertausch; während der Vertausch Familiär-Werden belebt, bewegt, herausfordert und auch abstützt. Auch hier kommt es aber auf Einübungsprozesse an, die nur im Rundgang ausgeformt werden können: nur indem man von Vertausch zum Familiär-Werden und vom Familiär-Werden wieder zum Vertausch gelangt und so fort, bleiben die Sinngestalten, die sich hier ausgebildet haben, am Leben. Von dem Gedanken des Rundlaufs her erweist es sich als wichtig, unter Umständen weniger auf immer neuen Bucherwerb zu drängen als auf den Vertausch des Lesens. Ungelesener Besitz führt dazu, daß der Rundgang zu »eiern« beginnt und schließlich stockt; umgekehrt kann auch das Vertauschen ohne Richtung und Anhalt zu einem Kreiseln führen, das den Rundgang der Gestaltbildung zerstört, die Kontinuität und Ausrichtung mit Beweglichkeit und Neubelebung zusammenbringt. Der Rundgang von Vertausch und Familiär-Werden macht Vertausch überschaubar, kann seine beunruhigenden Aspekte aufgreifen (in Büchern immer wieder selbst blättern können, ist oft mehr als alles Lesen müssen); andererseits wird das Familiär-Werden im Vertausch wieder und wieder auf die Anregungen des »Lebens« bzw. der Lebensaspekte, die durch Vertausch vergegenwärtigt werden können, bezogen. Die Elementarstufe erscheint hier wie ein Rundgang im Kleinen, der durch bewegliche Übergänge zwischen Einordnung und Vertausch und Handeln im Leben gekennzeichnet ist.

Im Rundgang von Vertausch und Familiär-Werden werden Halt oder Berechtigung von verschiedenen Seiten her abgestützt. Stabilisierende Gestalten lassen sich dabei sowohl durch parallele wie durch kompensierende Entsprechungen fördern. Auf dem Hintergrund der Entwicklungspositionen erweist sich als parallel, was ähnliche Qualitäten ausbaut: worin man aufgeht, das will man auch haben; was verschiedenartige Richtungen miteinander ergänzt, besitzt kompensierende Züge: man möchte nicht das, worin man aufgeht, besitzen, sondern das, was heraushebt (Lebensmarkierungen, Ideologisches, Absonderliches, Verbotenes, Selbst-Bewältigtes). Beide Bewegungsrichtungen führen den Rundgang weiter; daher brauchen sich die

Entwicklungspositionen des Familiär-Werdens auch nicht in gleicher Richtung und nicht in ähnlicher Aufeinanderfolge auszubilden wie die Positionen des Vertauschs. Wie sich hier Vertretbarkeiten ausbilden, wurde bereits bei den Ergänzungsprinzipien dargelegt (s.o.).

Man kann auch von einem Rundgang »im« Vertausch und »im« Familiär-Werden sprechen. Damit wird eine Beobachtung aufgegriffen, die sich bei der Untersuchung der Entwicklungspositionen ergab: die Entwicklungspositionen, als Ganzes gesehen, ordneten sich in einem Kreis; Beweglichkeit und Ausbildung von Richtungen des Umgangs mit Büchern waren als Bleibevoraussetzungen auf die Orientierungsmarken dieses Entwicklungs-Kreises bezogen. Unter dem Gesichtspunkt von Gestaltungsmöglichkeiten legt sich auch hier der Gedanke eines Rundgangs (der Entwicklungspositionen) nahe; der Gedanke wird unterstützt durch die Befunde zu den Ergänzungsprinzipien (»Zweizeiger«- und »Zweiwege«-Prinzip), während Rundgang seinerseits die Wirkung dieser Prinzipien verständlicher macht. Bildlich kann man von einem Rundgang der »Leseuhr« sprechen, wenn man die Entwicklungspositionen des Vertauschs und des Familiär-Werdens als Zeichen für Prozesse des Weitergehens und der Explikation des Les-Gefüges ansieht. Daß Zweizeiger- und Zweiwegeprinzip Ordnungen in der Bewegung des Umgangs mit Büchern anbieten, hängt damit zusammen, daß sie Bewegungen und Orientierungen des Rundgangs verspüren lassen und umgreifen bzw. daß sie eine Abstützung von Vertauschkreis und Kreis des Familiär-Werdens ermöglichen.

Die Beziehung von Qualitäten aufeinander, die mit Entwicklungspositionen verbunden sind, bestätigt die Rundgänge: der Rundgang ist in Bewegung, wenn die persönliche Eigenart bei Unterhaltungen zur Geltung kommt (in der Buchhandlung beim Namen genannt werden und Tips kriegen), wenn sich Verpflichtungen und Belohnungen zu einem festen Rahmen ergänzen (jemand sein, der liest), wenn sich Zustimmungen der Positionen, die die »alte« Familie besetzt hält, zu »neuerlernten« Positionen ergeben (Gleichberechtigung, Elitäres, Buch als Symbiosemittel, Tausch statt »Ent-Eignung«), wenn man wenigstens bei einer Position das Gefühl hat, auf dem laufenden zu sein (dann ist Zurückbleiben bei anderen Positionen erträglicher), wenn Aufforderungen durch Hilfs-Organisation erleichtert werden (Aufforderung der Eltern, zu lesen, kann an fehlender Organisation scheitern), wenn Bücher Möglichkeiten eröffnen, die wieder auf Lesen zurückwirken (Selber-Schreiben).

Der Rundgang der Entwicklungspositionen umschließt so etwas wie eine Entwicklung »in sich«. Daher lassen sich auch Gliederungs- und Variationsprozesse in den Rund-

gängen aufdecken; bei den Bleibevoraussetzungen, wie der Beweglichkeit, sind uns solche Prozesse bereits begegnet. Sowohl im Zugehen auf weiterführende Positionen wie in den Hin- und Her-Bewegungen, wenn der Rundgang einmal durchschritten ist, läßt sich die Beweglichkeit hier einordnen: sie dient dem Ausprobieren des Rundgangs (als Anknabbern, Anbeißen, Nachkosten, Verfolgen, Vorantwerfen, Ausforschen von Mängeln, Veränderung von Mängelerlebnissen, Suche nach Anstrengendem und Nicht-Anstrengendem, Erproben von Bestätigung, von Richtig und Falsch). Neben dem Ausprobieren des Rundgangs finden sich Variationen, Relativierungen und Reversibilitäten in den Wiederholungsmöglichkeiten der Rundgänge: das kann zur Rehabilitierung der Elementarstufe wie zu Sublimierungsformen der Elementarstufe führen (sehnsüchtige Erinnerungen; Wiedererkennen bei Garanten - Adenauer las Krimitis -; Camp als Erlaubnisform).

Eine Unterform dieser Wiederholbarkeit stellt der Rücklauf von Entwicklungspositionen des Vertauschs zu Positionen des Familiär-Werdens und umgekehrt dar: Wiederentdecken von Kinderfreuden, von einst Begehrtem, von Stimmungen, Erlebensformen der Vergangenheit und Besitzen-Wollen von Kinderbüchern, von »wichtigen« Büchern, die man gelesen hat oder lesen wollte, Haben als stellvertretend für Ausbau, Übersteigerung. Auch die gestaltende Wirkung der Auswahl hängt mit dem Sich-Drehen der Rundgänge zusammen: Aussondern von Dingen, die »passé« sind, Markierungen-Setzen, Überschaubarmachen des Umgangs mit Büchern, Konzentrierung sind zu verstehen als Formen der Beschäftigung mit Rundgängen. In solchen Formen kann es zu einer Re-Integration von Vertausch oder Familiär-Werden in die Gestalten von Rundgängen kommen, die für den einzelnen Leser so etwas wie ein Bild der Lebensbewältigung repräsentieren. Hier lassen sich recht unterschiedliche Arten des Trainings für Prozesse bei Rundgängen feststellen.

Das führt zu den Prozessen der Rundgänge, die als Auseinandersetzungsmöglichkeiten charakterisiert werden können. Es gibt verschieden ausgeprägte Formen des Rundgangs, es gibt Überschneidungen und Drehpunkte, an denen man aus dem Rundgang herauskommen kann. Die Schwierigkeiten beim Übergang von Angehen zu Differenzierung oder Übersteigerung zu Ausrüstung und die Stolperstellen haben darauf bereits aufmerksam gemacht. Es hat nicht viel Sinn, diese Gegebenheiten zu verdrängen. Daß man auf die Probleme und Schwierigkeiten des Lesens und Bücherbesitzens eingeht, erweist sich im Zusammenhang mit den Rundgängen als Auseinandersetzungsprozess, der sich vor dem Hintergrund des Kreises der Entwicklungspositionen abspielt. Die Frage nach dem Verhältnis von Leben und Lesen stellt sich genauso immer wieder neu wie

die Fragen, die mit den Konstruktionsproblemen der jeweils belebten Kombinationsformen zusammenhängen. Auch im Verfolgen dieser Fragen haben wir mit der Gestaltungsrichtung zu tun, die auf Rundgänge bezogen ist. Ohne Beziehung auf Rundgänge kann man sich nicht mit der Vereinheitlichungs- und Vereinfachungsform des Heftchen-Lesens, -Kaufens und -Tauschens auseinandersetzen, die in ihrer Weise einen Kreis bildet, der Vielheit, Auswahl, Preiswertes und Lebensbeziehung umschließt.

Das Eingehen auf die Gestaltungsmöglichkeiten, die sich um das Prinzip der Rundgänge zentrieren, verweist auf Steuerungsprozesse, die Ansprechbarkeit, Lernen, Erziehung beim Umgang mit Büchern anders sehen lassen, als das bei den gebräuchlichen Aufforderungen wie »Urlaub und Bücher«, »Bücher als Weihnachtsgeschenke der Fall ist. Das Eingehen auf Kreisprozesse greift die Qualitäten und die Verbindungen, die sich beim Umgang mit Büchern entwickeln können, systematischer und mehr als »Inhalte in Bewegung« auf. Bei diesem Denken in Fortsetzungsprozessen spielen wiederum Beschreibungen eine wichtige Rolle; durch sie lassen sich Probleme, Bewegungstendenzen, Qualitäten und Explikationmöglichkeiten der Motivationsstruktur ansprechen. Das muß nicht alles auf einmal untergebracht werden – etwa in einem Slogan; das stützt sich vielmehr gegenseitig ab, wenn es im Sinne der Gestaltungsrichtung des Rundlaufs von verschiedenen Seiten und zu verschiedener Zeit aufgegriffen wird.

In der Darlegung der Kreise von Zentrifugalem und Zentripetalem, von Vertausch und Familiär-Werden usw. wird das Nehmen und Tätigwerden, das Aufgreifen und Weitergehen der Wirkungseinheit (des seelischen »Lebewesens«) »Umgang mit Büchern« vergegenwärtigt. Indem die Bewegungen und Ergänzungen verdeutlicht werden, kann man das von den Lesern Verspürte aufgreifen: daß Bücher bisher unbekannte Entwicklungspositionen markieren oder daß die Zwischenstufen beim bisher Erreichten nicht wegzudenken sind – und das gilt auch für künftige Entwicklungen (jeder hat einmal mit Kinderbüchern, Schmöckern angefangen und hat seine Mühe und seine Auseinandersetzungen mit Büchern und ihren Gegnern gehabt). Die Kennzeichnung solcher Entwicklungsschritte ist Grundlage für das Akzentuieren der Rundgänge des Umgangs mit Büchern, die man erlernen muß: Metamorphosen, Kombinationsformen, Einbeziehungen und Ausschließungen, Rein und Raus, Wiederholung, Wiederaufgreifen, Ausprobieren, Umzentrieren sind Bewegungsvollzüge, in denen sich Vertausch und Familiär-Werden als sinnvolle Lebensformen erweisen. Diese Züge fordern ihre Ergänzung durch die Informationen über Bücher, die die Leser und Käufer über den Buchmarkt und seine Möglichkeiten unterrichten. Ohne Beziehung auf derartige Prozesse hängen

jedoch bloße Informationen in der Luft: von diesen Prozessen aus kann man überhaupt erst fragen, ob auch geeignete Informationen gegeben werden oder ob man nicht an den Motivationsprozessen vorbeiredet.

KRISTALLISATION

Die Untersuchung der Formen von Rundgängen, auf die sich die zweite Gestaltungsrichtung bezieht, rückt schließlich ein Problem in den Blick, das angesichts der Vielfalt entsteht, die sich mit dem Prinzip des Rundgangs immer noch verbindet: gibt es ein einheitliches Konzept, das der Weiterführung der ganzen Wirkungseinheit eine Leitlinie bietet? Die Steuerung von komplexen seelischen Einheiten hängt stets davon ab, ob es gelingt, zugleich mit den motivierenden Grundzügen Vereinheitlichungsmöglichkeiten herauszufinden, auf die hin sich die Grundzüge einregulieren können. Hier werden seelische Notwendigkeiten berücksichtigt, die mit der Erfahrung von Sich-Entwickeln-Müssen und Entschiedenheit gegeben sind. Rationalisierungen, Ideologisches, Rechtfertigungen sind Momente, die sich bei der Ausbildung eines Konzepts für den Umgang mit Büchern – wie bei der Entwicklung von vereinheitlichenden Lebensstilen oder Sinngestalten des Lebens überhaupt – als Folgen einstellen.

Die Motivationsstruktur von Lesen und Bücherbesitzen macht deutlich, daß es so etwas wie »reines« Lesen oder Lesen »an sich« nicht gibt (und dementsprechend auch kein »reines«, isoliertes, einliniges Motiv des Lesens). Der Umgang mit Büchern ist in vieler Hinsicht symbolisch für Erfahrungen mit dem seelischen Leben und der eigenen Position in einer Welt; in Vertausch, Familiär-Werden, in Entwicklungsformen und Ergänzungen geht Lesen in Leben über und umgekehrt. Man kann von verschiedenartigen Formen der Spiegelung, der Brechung, der Steigerung und Minderung seelischen Lebens bei der Lektüre sprechen, so wie man auch überspitzt behaupten kann, das Seelische wolle wie Literatur werden. Für diese umfassende Wirkungseinheit bot sich das Konzept der Bildung wie eine Vereinheitlichung an, die das gemeinsame Thema von Leben und Lesen herausstellte. Bildung war zugleich die Form für Lebensgestaltung wie für Lesgestaltung; Bildung ordnete die Vielheit von Angeboten einer Entwicklungsrichtlinie zu, die versprach, immer »höher« zu führen. Schon damit war eine wichtige Leistung erbracht; sie wurde jedoch noch durch eine ganze Reihe von unterstützenden Organisations- und Regulationsformen verstärkt: Bildung sagte etwas über Belohnung und Anerkennung aus, über das Maß von Anstrengung und Freisein von Anstrengung;

Bildung bot Versprechungen: wenn man in bestimmter Richtung weiterlas, erreichte man wirklich etwas (Hierarchie von Zielen); Markierungen der Leitlinien waren leichte, mittelschwere, schwere Bücher – da wußte man, woran man war und wie man sich einschätzen konnte. Gegenüber der Bildung gab es zudem auch einen Kanon von Entschuldigungen: Krankheit, Zeitmangel, widrige Umstände, fehlende Schulbildung, mangelnde Intelligenz.

Gegenüber den Konflikten, Gegenläufen, Ambitendenzen der Grundmotive, in der Vielfalt von Richtungsangeboten, angesichts der Anzweiflungen und Anfeindungen von Lesen und Bücherbesitzen, in den Anstrengungen der Wahl, des Sich-Auffreffens gegenüber der Überfülle und Ungeordnetheit der Bücher – da bot sich Bildung als eine Leiter an, deren Wegweisung man folgen und auf der man von Sprosse zu Sprosse weiterkommen konnte. Allerdings klappte das alles nur unter der Voraussetzung, daß man auch den Forderungen der Bildung folgte oder zu folgen vorgab.

»Bildung« schuf Oben-Unten-Verhältnisse, Bewertungen, Dauerdruck und damit Ausgeschlossene, Gescheiterte und vor allem Unzufriedene. Jede Formenbildung impliziert solche Ordnungen – aber es gibt große Unterschiede, was das Erleben der Angemessenheit bestimmter Ordnungen angeht. Bei unserer Untersuchung wurde »Bildung« nur mit Einschränkungen akzeptiert. Sie erschien als etwas, das früher sinnvoll war und den »Gebildeten« wurde auch ihr Charisma gelassen (da hat man Achtung vor) – aber Bildung ist nichts für »uns«, nichts für »heute«; die »Besseren« sind heute nicht mehr die »Gebildeten«, sondern die Techniker, die Im-Gespräch-sind, die auf ihrem Gebiet informiert sind, die in der Welt herunkommen. Lesen hat weniger mit Bildung zu tun als mit »Selber was erfahren«, mit »Egoismus«, was für sich tun; Bildung macht nervös, ist unerreichbar, ist Zwang, Leistungsdruck, altmodisch oder »formal«.

Das kann man natürlich auf ganz verschiedenartige Weggründe zurückführen – aber das ist in unserem Zusammenhang weniger wichtig als die Feststellung, daß »Bildung« als ein zusammenfassendes Konzept durchlöchert ist. Bildung wirkt erlebnisförmig als »Eingebildetein« oder als abstrakte Versprechung; Bildung wird erlebt als undefinierbar, undifferenziert (ist das Fortschritt, Weiterbildung, Ausbildung, literarische Bildung, Studiert-Haben, Aufklärung, Autorität, Heilsversprechung, »geistige Arbeit«, Rangmerkmal für Problemlösungen?); mit Bildung werden mehr Probleme provoziert als gelöst.

Nun wäre jedoch falsch, wenn man nicht auf Züge beim Umgang mit Büchern achtete, die Entsprechungen zum Bildungsbegriff aufweisen – auch wenn nicht mehr von Bildung geredet werden soll: Umgang mit Büchern bringt

weiter, bringt »mehr« ein als andere Tätigkeiten, hat Nutzen, den man nicht direkt sieht; führt dazu, daß man bestehen kann, hilft zu verstehen, macht verdaulich, kann trösten; führt zu etwas, das einem angemessen, gleichwertig ist, das differenziert (Bewußtseinsweiterung, berufliches Fortkommen, Argumente-Haben, Lebenserweiterung); Umgang mit Büchern verbindet Erleben und Erkennen, tut etwas für die Neugier, das Miterleben-Wollen.

Aber auf all das paßt das Konzept »Bildung« nicht mehr richtig, so wie es immer schon einige Züge des Lesens und Bücherbesitzens kaum zureichend einbeziehen konnte: die Qualitäten und Komplexe, die man sich an den Entwicklungspositionen des Lesens vergegenwärtigen kann, die Metamorphosen und Strukturierungsprozesse gegensätzlicher seelischer Grundgestalten, die Sensibilisierungen und die Sinnggebung in der Gestaltung und Umgestaltung von Erfahrungsformen, die Ironie und das Makabre.

Gibt es ein Konzept, das die eben aufgeführten Züge in einer Richtung vereinheitlicht, in der sich der Umgang mit Büchern weiterentwickeln läßt? Das Konzept müßte die Gegebenheiten anerkennen, die Probleme aufgreifen und angehen, Versprechungen und Verpflichtungen darlegen und sich in der Realität als praktikierbar erweisen. Das ist aber mehr, als man in einer Motivuntersuchung aufdecken kann; was sich aus den Untersuchungsbefunden ablesen läßt, kann nur einige Umgrenzungen kenntlich machen und mit Hilfe eines Kennwortes festzuhalten suchen, damit das Konzeptproblem einen Namen bekommt.

Man kann davon ausgehen, daß Bücher als etwas erlebt werden, das mehr als »bloß ein Buch« ist: an ihnen kristallisiert sich anderes, und die Bücher kristallisieren mancherlei mit, das zum Lebensstil, zu den Herausforderungen und Möglichkeiten des Lebens gehört. Stendhal gebraucht das Bild vom Salzburger Zweig, der in einen Brunnenschacht geworfen und nach einiger Zeit mit Kristallen bedeckt wieder nach oben gefördert wird, um die widerspruchsvollen Stadien des Sich-Verliebens zu charakterisieren. Das läßt sich durchaus auf die Beziehung zum Buch übertragen: beim Umgang mit Büchern kommt es zu Kristallisationsansätzen, bei denen sich Bücher um Seelisches und Seelisches um Bücher kristallisiert.

Damit ist eine dritte Gestaltungsrichtung umrissen: Kristallisation. Von dem Anhaltspunkt der Kristallisation aus ist es möglich, einigen Umgrenzungszielen für ein neues Konzept nachzugehen. Dazu zählt bereits, daß das »Indem« der verschiedenen Motivationsgrundzüge des Lesens und Buchbesitzens seinen Ausdruck in verschiedenen Kristallisationsformen finden kann: es gibt keine »reine«, keine »absolute«, keine »einfache«, keine »lineare« Lösung, sondern immer nur einen Prozeß, der mehrere Ecken und Kanten hat und dem mit Lösungen auch Probleme und dem mit

seiner Entwicklung auch ein Auseinanderwachsen seiner Dimensionen zukommen.

Das Vertraut-Werden mit solchen Prozessen sowie das Umgehen-Lernen damit deckt Züge der Kristallisation auf, die mit innerer und äußerer Kommunikation zu tun haben. Der Kristallisationsprozeß hat mit Aufgaben zu tun, er differenziert eine Vielfalt aus, die nicht auseinanderfallen darf; die Gestalt des Ganzen, die sich bildet, macht gleichsam etwas aus den Einzelzügen. Man braucht den Kristallisationsprozeß nicht als Zwang zu etwas eindeutig Festgesetztem anzusehen – andererseits ist es doch wichtig zu verspüren, daß etwas beim Lesen herauskommt, in dem Weiterentwicklung und Entschiedenheit Sinn finden; nur Vergnügen beim Lesen anzubieten, wäre zu wenig.

Die Kristallisationsprozesse bringen »Lebensinhalte« voran, die Tätigkeiten, Erwartungen, Anregungen zusammenfassen und ihrerseits wieder in Tätigkeitsformen entfaltet werden. Der Umgang mit Büchern ist dem Sich-Plagen und dem Sich-Ausbreiten von »Lebensinhalten« eng verbunden: das Eröffnen von Spielraum, von Perspektiven, die Vorbereitung von Zwischenpositionen und das Anlegen von Vorrat, Hoffnung, Ausweichmöglichkeiten, das Offenbleiben für Veränderungsmöglichkeiten, Umorientierungen finden in Büchern Ausdruck und Abstützung. Andererseits sind die Bücher damit auch in die Veränderlichkeit der Lebensinhalte einbezogen (Kulissenhaftigkeit). Beides zusammen klingt in der Kristallisation an: das Weitergehen des Lebens im Umgang mit Büchern und das Ausgestalten von Lebenskreisen, die über einige Zeit Spiel- und Planungsfeld für bestimmte Sinnrichtungen des Lebens sind. Damit wird eine Umgrenzungslinie des Buchkonzepts herausgestellt, die stärker als das Bildungskonzept ein Leben in Wandlungsformen herausstellt und die Lebenssinn in den »Abschattungen« finden läßt, zu denen die Entwicklung jeweils vordringen konnte. Man kann die Bücher hier auch für die Erwachsenen mit einem Durchschreiten von Lebenskreisen zusammenbringen, so wie das für die Heranwachsenden schon gebilligt ist (Karl-May-Phase, Tierbücher-Phase, Abenteuer-Phase, »Schundheftchen«-Phase).

Eine weitere Umgrenzung läßt sich als Konzentration (in der Kristallisation) umschreiben: man kann vom Umgang mit Büchern her immer etwas in neue Lebenskreise hinein mitnehmen, und in dem gegenwärtig Gelesenen steckt immer etwas, das in der Zukunft aufgegriffen oder auch in anderen Zusammenhängen sinnvoll werden kann. Die Leser erwarten von den Büchern Organisationsangebote, Hinweise auf Selbsttätigkeiten, Untergliederungen, Fortsetzungsmöglichkeiten, Sensibilisierungen, »Neues«; sie erwarten so etwas wie Kristalle, die sich in verschiedenen »Laugen« (Lebenslagen) entwickeln können. Damit wird der Vertausch als etwas Transportables, als eine Art von

Extrakt-Bereitung sichtbar, die sich nicht allein in einer Situation und in einer Richtung, sondern in verschiedenen Kontexten bewahren kann – auch wenn das Konzentrat jeweils in Verbindung mit den Lebensinhalten einer Phase gewonnen wurde. Indem diese Seite des Umgangs mit Büchern herausgestellt wird, wird wiederum eine Dimension betont, die auch durch den Bildungsgedanken betont werden sollte, die aber bei Bildung nach Ansicht der Leser zu dicht mit linearem Voranschreiten verknüpft ist.

Die Umgrenzung der Kristallisation durch Züge von Konzentration führt schließlich zu einer Markierung weiter, die gerade bei einer Anzweiflung der Berechtigung von »Höher-Bildung« an Bedeutung gewinnt. Man kann sich für die Dauer auf Lesen und Bücher nur einlassen, wenn das Vertrauen auf Bücher nicht scheitert. Die Versprechungen der Bücherwelt fordern Bestätigung heraus; wenn man sich schon auf Wandlungsformen und auf Hoffnungen einläßt, die mit Konzentrierungen verbunden sind, dann braucht man auch Bestätigung. Bestätigung ist nicht allein Bestärkung durch das »Nachher«, sondern auch Bestätigung durch Hilfe hier und jetzt oder Bestätigung durch Wiederaufgreifen – und Variieren-Können. Die Leser sind bereit, den Büchern einen Vertrauens-Kredit zu geben, aber sie wollen auch Antworten verspüren. Als solche Antworten lassen sich die Qualitäten herausstellen, die sich beim Umgang mit Büchern ausbilden: sie sind Angebote für die Entfaltung seelischer Lebensmöglichkeiten; Antworten wären auch die Formen, die das Gefühl verleihen, daß man mit Büchern fertig wird – und hier sind deutlich Lücken zu erkennen, die mit dem Fehlen einer Erziehung zum Lernen des Lesens zusammenhängen.

Antworten sind ferner die Klärungen, die sich einstellen können, wenn man dem Lesen und Buchbesitz, ihren Motivationen, Chancen und Begrenzungen einen Platz anweisen kann – auch hier findet sich gegenwärtig aber mehr ein Unbehagen als ein Bestätigungsfeld. Nicht zuletzt legen sich Antworten nahe von Tätigkeitsformen her, die der Umgang mit Büchern »macht« und ermöglicht; da sind Ansätze gegeben, die jedoch neu formuliert und neu zusammengebracht werden müssen, nachdem der Bildungsbegriff seine Anziehungskraft verloren und damit eine ganze Reihe sinnvoller Aussagen als Formulierungen entwertet hat: daß Lesen etwas mit Selbst- und Fremderziehung zu tun hat, daß es »Mehrwert« hat, daß es mit Anerkennung von Realitäten, Verständnis des anderen, Veränderung zu tun hat, zur Auseinandersetzung mit der Vielfalt und zu Entschiedenheit aufordert usw.

Vom Gesichtspunkt der Kristallisation aus erscheint die Buchwelt als eine Vergegenständlichung von Forderungen, Erwartungen, Tätigkeiten, Formen, Aufgaben und Entwicklungen des Seelischen – so wie umgekehrt die Untersuchung

der mit Büchern verbundenen Prozesse uns die Psychologie der Dinge bzw. des Dings »Buch« verständlich macht und darauf hinweist, daß man eigentlich bei jedem Buch das Ganze der Motivationsstruktur mitdenken müßte. Die Welt der Bücher markiert die Kristallisationsmöglichkeiten: deren Sinngestalten, Angebote, Probleme werden in Sichtbarem, Greifbarem, in den Aufforderungscharakteren, Umgangsqualitäten und den Gruppierungen der Bücher versinnlicht. Auch die Vielfalt des Einsatzes der Verleger, Buchhändler, Rezensenten, Erzieher ist dementsprechend ein Bild für das Eröffnen von Kristallisationsmöglichkeiten; es ist so, als ginge es hier um ein Erarbeiten von Chancen dafür, daß sich auch die Bücher durchsetzen können, die den Erwartungen an Lesen entsprechen (Wandlungsformen, Lebensinhalte, Konzentration, neue Lösungen). Aber ohne Hinweise darauf, was sich hier zeigt, wie das überschaubar gemacht werden kann und wie das mit den eigenen Motivationen zusammenhängt, stehen die Leser dem Ganzen einigermaßen hilflos gegenüber.

In gleicher Weise ist nicht genug deutlich, daß man mit dieser Bücherwelt nur durch Stellungnehmen, Auswählen, Sich-Einlassen und Abstand-Gewinnen, durch Selbsttätigkeit fertig wird; was vereinheitlicht, Überblick schafft, »sichtbar« macht, angemessene »Inhalte« zum Leben bringt, in seinen Qualifizierungen bereichert – das stellt sich offensichtlich nicht von selbst ein. Vonseiten derer, die etwas für Bücher tun wollen, wie von seiten derer, die etwas von Büchern haben wollen, fordert die Motivationsstruktur Einsatz, Tätigkeit, Formung – dieses »Machen«-Müssen oder Heraus-kristallisieren als »aktiver« Prozeß ist zu wenig bewußt: man gewinnt von Büchern nur dann etwas, wenn man auch etwas für die Bücher tut.

Die Hinweise auf Kristallisationsprozesse und Umgrenzungen, die eine Konzeptbildung erleichtern können, sind auch Hinweise auf Voraussetzungen, von deren Erfüllung abhängt, ob sich Formeln durchsetzen können, die den Bildungsgedanken ersetzen. Die Kristallisationsprozesse legen Formeln nahe, die in Richtung einer »Vermenschlichung« der Bücher gehen – als Abbau der Überforderungen und Spaltungstendenzen des Bildungsgedanken; sie legen den Gedanken an ein vertrauensvolles Probieren, aber auch an einen Selbstregulierungsprozeß nahe, der zwar die Gleichberechtigung von Kristallisationsprozessen anerkennt, zugleich jedoch auch betont, daß der einzelne Leser selbst sein Maß dafür bestimmen kann, was er für sein Leben aus den Büchern herausholen will. Die Kristallisationsprozesse im ganzen müssen als Hintergrund für solche Formeln gesehen werden: daß sich etwas entwickeln kann, wenn erste Anhalte gewonnen sind; daß Weitergeführtwerden und Weitergestalten zusammenkommen müssen; daß Lebensgestaltung und Lesegestaltung einander fordern und ergänzen kön-

nen; daß man aber auch aus der Uferlosigkeit der Lesemöglichkeiten etwas herauskristallisieren muß; daß Gleichberechtigung von Leseformen und Selbstregulation von Weiterentwicklung sich ergänzen. Ob man Interesse oder Zeit für das Lesen aufbringt, hängt vom Kredit ab, den man einem Konzept für Lesen zubilligt – nicht umgekehrt.

Bei der Untersuchung von Eltern, Erziehern, Buchhändlern, Verlegern, die sich um die Vermittlung eines Zugangs bemühen, fällt unter dem Gesichtspunkt von Kristallisationsformen auf, daß sie nicht nur bewußt in bestimmte Richtungen steuern, sondern auch, ohne das klar zu wissen, spezifischen Kristallisationsformen verpflichtet sind. Das hat besonderes Gewicht, wenn ein verbindlicher Kanon, Bücher zu »messen« oder einzuschätzen nicht mehr zur Verfügung steht. Was bewußt akzeptiert wird, wird insgeheim oft wieder umbewertet; dadurch kommt es zu einer mehr oder weniger geheimen Konfrontation von Kristallisationsformen der Buch-Vermittler und den Kristallisationsmöglichkeiten, die der Umgang mit Büchern eröffnen könnte. Das ist auch ein Grund für »Schwellen«, Ärger und Abwehr. Es zeigt sich, daß »Bildung« nicht nur als Rückhalt für die Leser angeboten wurde und daß ein Rückhalt auch für das Selbstbild der Buchvermittler erforderlich ist. Heute ist ein Konzept, das Verhalten Büchern gegenüber rechtfertigt, bei fast allen Beteiligten ins Schwanken geraten und wird zum Teil durch Ideologien über Information-Anbieter, Nur-Verkaufen-Wollen, Progressiv-Sein ersetzt, zum Teil durch die Bestimmungen der eigenen Kristallisationsform.

Die Selbstbestimmung der Vermittler beim Umgang mit Büchern als Repräsentanten von Bildung und Kultur war eine Stabilisierungsform, die mit einer schwierigen Lage fertig zu werden suchte (unklarer Studiengang, Überforderung, Umgang mit Wissenschaft, Dichtung, allen möglichen Aspekten von Welt); sie ermöglichte es, das Lebensproblem der Identitätsfindung in gewisser Weise zu lösen und ging in die Richtung eines Anerkanntwerdens in der Gemeinde der »Bildungsträger«. Demgegenüber trat der Aspekt eines Helfens bei der Organisation ganz verschiedenartiger Formen der Kristallisation deutlich zurück. Es könnte eine Unterstützung für das Wiedergewinnen eines Rückhaltes bedeuten, wenn dieser Aspekt stärker betont wäre und wenn herausgestellt werden könnte, daß es gemeinsame Probleme für Leser und Vermittler sind, um deren Lösung man sich bemühen muß.

So ist die Darstellung der Probleme der Buchhändler – und ähnlich der Probleme der Lehrer – ein Bild, in dem die Lage des Lesers gespiegelt und auf Abstützungen hin geklärt werden kann (Berechtigung der Vielfalt, Notwendigkeit der Auslese, Sich-Durchsetzen von Bleibendem, das alle Moden übergreift, Chancen von Rundgängen, Probieren und Erreichen von »Mehr« als man ahnte). Die Belastungen, die der Umgang mit Büchern durch die Verfestigungen und Selbst-

verständlichkeiten von Kristallisationsformen der Vermittler erfährt, ließen sich vermeiden, wenn die Vermittler deutlicher eine Rolle im Kristallisationsprozeß übernehmen. Dann änderte sich notwendig auch der »Jargon« des Gesprächs über Bücher; etwa in Annäherung an die Erlebnisformen, die tatsächlich bei den Lesern angetroffen werden; und dann verringerten sich auch die Affekte gegen die Vermittler: sie wollten andere ins Schlepptau nehmen und sich abheben, sie beschämten, rissen Wunden auf, ließen den Leser allein, suchten Bestimmtes aufzuzwingen usw.

ERZIEHUNGSSTRATEGIE

Das ist nicht von heute auf morgen zu verändern, wohl aber durch die Planung einer Erziehungsstrategie. Die Erziehungsstrategie findet von den Einsichten über die Motivationsstruktur aus ihre erste Aufgabe darin, mit den Problemen und Lösungsmöglichkeiten beim Umgang mit Büchern vertraut zu werden, vertraut zu machen und sich als vertrauenswert zu erweisen. Eine zweite Aufgabe besteht für die Erziehungsstrategie darin, ein Konzept zu entwickeln, das dem Wandel des Bildes von Leser, Buch, Bildung, Buchvermittlung gerecht wird und neue Leitlinien anbietet für eine Ausbildung von abstützenden Maßnahmen, Rationalisierungen, Planungen usw. Dazu gehört vor allem ein eigener Aufgabenkomplex, der damit verbunden ist, daß die »Kombinationsmöglichkeiten« oder Fahrpläne von Lese-Entwicklungen geklärt und mit Organisationsformen in Beziehung gebracht werden, die diese verschiedenartigen Kristallisationsmöglichkeiten unterstützen (Information, Unterrichten, Öffentlichkeitsarbeit, Werbung). Schließlich sieht sich eine Strategie vor die umfassende Aufgabe einer konstanten Erziehung gestellt: von Anfang des Lesenlernens an und bezogen auf alle, die mit Büchern zu tun haben.

Damit ist eine vierte Gestaltungsrichtung umschrieben: Erziehungsstrategie. Sie bringt Wissen und Tätigkeiten in der Einheit eines »Umgangs mit dem Umgang (mit Büchern)« zusammen. Die Motivuntersuchung dient dazu, vorliegende Vermutungen zu verfolgen und zu überprüfen, zu bestätigen oder abzuweisen, umfassende Gesichtspunkte aufzudecken, neue Einsichten zu eröffnen und dadurch die Motivation von Lesen und Buchbesitz transparent zu machen; zugleich mit diesem Prozeß des Überschaubar-Machens ist jedoch auch eine Umorganisation von Tätigkeiten aufgegeben – daraus kann Abwehr gegen bestimmte Einsichten erwachsen, daraus kann aber auch eine andere Erziehungsstrategie als bisher folgen. Wenn man den Umgang mit Büchern fördern will, muß man auch selbst lernen und selbst auf Lernprogramme eingehen: man muß lernen,

mit Vertausch zu rechnen, Begrenzungen der eigenen Kristallisationsformen zu sehen, die Bewegungsprozesse von Grundmotiven abzustützen usw.

Vertraut-Werden, Sich-als-vertraut-Erweisen, Vertrauen-Bestätigen sind Stichworte für einen ersten Zug der Erziehungsstrategie. Dazu gehört nicht allein, daß man von den Problemen weiß, sondern auch, daß man sich entsprechend verhält – beispielsweise nicht die Balance der hochdifferenzierten Abstützungsformen durch einseitige Eingriffe, ohne Rücksicht auf den Gesamtkontext, gefährdet oder aus dem Problem Bildung einfach ein Angriffsobjekt macht. Dazu gehört, daß man es nicht für einen Umweg hält, wenn die Strukturen des Lesens beschrieben und transparent gemacht werden, wenn man den Lesern zu erkennen gibt, daß man um Probleme beim Umgang mit Büchern weiß, oder wenn man verschiedene Kombinationsmöglichkeiten anerkennt und ausbauen hilft; es ist kein Umweg, sich mit der Frage zu beschäftigen, wo Beratung, Zuspruch, Richtlinien aufdringlich und wo sie akzeptierbar sind, was verständlich oder zu ironisch oder »von oben herab« klingt. Eingehen auf die allgemeinen Probleme des Lesens und Bücherbesitzens, die Leser mit der Struktur von Lesen bekannt machen, mit ihnen zusammen Formen des Umgangs aufbauen, Hilfe bei der Organisation des Umgangs mit Büchern – das erscheint oft sinnvoller als Direktwerbung für Bücherkauf.

Vertraut-Sein bedeutet, die Realitäten kennen, die mit den Mühen und Belastungen des Vertauschs oder des Familiär-Werdens verbunden sind; dazu gehört auch, daß man aus der Einsicht in diese Grundmotive versteht, wieso einige Funktionen, die Bücher bisher übernommen hatten, an andere Medien übergehen können (spezifische Weiterlebensformen der Elementarstufe; Funktionen wie »Abschalten-Einschalten«; Organisationsangebot; »aktuelle Information«; Dialogisches; Show und Schau [i. w. S.]; Originaltempo). Andererseits wird dadurch verständlich, welche Eigenschaften des Lesens sich davon abheben: Breite der jederzeit verfügbaren Auswahl, Selberbestimmen, Parzellierbarkeit, Aufgreifbarkeit und Wiederaufgreifbarkeit, Kombinationsmöglichkeit, Gegenüber-Haben, »Transportabilität«, Determinierbarkeit durch eigenes Tempo, eigene Deutung, eigene Eingriffe, eigene Formen des Auf- und Umarbeitens sowie des Familiär-Werdens.

Durch die Ergänzungsprinzipien wird die Ausbildung einer Eigenwelt bestärkt, in der man sich beweglicher in Trends einfügen oder gegen Trends stellen kann und in der man Halt angesichts der Fülle von Neuerungen findet, für Erfahrungen wie für Tun. Das verspüren auch die Leser: während davon gesprochen wird, man habe zu wenig Zeit zum Lesen, wird das Verhältnis zum Fernsehen charakterisiert als ein »Zuviel Fernsehens«; gewiß ist das ein Hinweis

auf tatsächlich Praktiziertes, aber es ist zugleich auch ein Hinweis auf Sinn Tendenzen, deren Erfüllung beim Umgang mit Büchern erwartet wird. Für eine Erziehungsstrategie ist das Ansprechen und Entwickeln-Können der Möglichkeiten dieser Motivation von größerer Bedeutung als Feststellungen über die Zeit-Verteilung heute; auch das Erwerben von Büchern geht nicht mit der Zeit-Verteilung heute parallel. Die Entwicklungsstrategie sollte auch ein Denken in Entwicklungsmöglichkeiten umschließen, die über das Buch hinausgehen.

Vertraut-Sein mit dem Komplex von Lesen und Buchbesitz erweist und bestätigt sich darin, daß man von den Klischees des Ansprechens, Unterrichtens und Beeinflussens abgehen kann, wenn es sich um Klassifikation von Büchern, Erlebnisqualitäten oder »Inhalten« von Büchern handelt – und daß man stärker auf das einzugehen bereit ist, was sich beim Umgang mit Büchern »von der Sache selbst her« zeigt. Gespräche sind förderlich, nicht als »Eineden«, sondern als »Heraushören« von Tendenzen, die nicht ausreichend artikuliert oder verdeckt sind. Das Vertraut-Sein bestätigt sich, indem Ansätze zu Veränderungen erkannt und weiterentwickelt werden, indem durch Berücksichtigung der Grundmotivationen diese Entwicklung stabilisiert werden und indem dabei immer wieder die Beziehung zu allgemeinen Lebensproblemen und Lebenssituationen aufgegriffen wird.

Das Umgehen mit Büchern ist ein Differenzierungsprozeß, der Leben-Können instrumentieren hilft, sei es durch Ausbau und Akzentuierung, sei es durch das Aufgreifen von Gegenläufen und Veränderlichkeiten. Daher hat die Entwicklungsstrategie auch immer Bundesgenossen in anderen Wirkungseinheiten, in allgemeinen Erziehungskonzepten, in Ideologien und Weltanschauungen, in der politischen und ökonomischen Situation. Diese Bundesgenossen sind immer schon mit Büchern zusammengegangen; aber dieser Tatbestand wird erst dann zu einem Schritt der Erziehungsstrategie, wenn man damit umgehen kann und damit Vertrauen beweisen kann. Hier Erziehungsplanungen in Gang zu bringen, kann nicht vom Einzelnen, der am Buch interessiert ist, erwartet werden: die Entwicklung einer Erziehungsstrategie ist Sache einer Gemeinschaft – das zu berücksichtigen, ist ebenfalls ein Moment des Vertraut-Werdens mit den Problemen des Lesens.

Ein Verfolgen der Probleme der Gestaltungsrichtung Erziehungsstrategie führt an dieser Stelle wieder auf Untersuchungsbefunde, die bereits im Zusammenhang mit der Kristallisation behandelt wurden. Zur Erziehungsstrategie gehört, daß man sich über ein Konzept oder über eine »Ideologie« des Umgangs mit Büchern Gedanken macht. Das Sich-Vertraut-Erweisen führt notwendig zu dem zweiten Zug der Entwicklungsstrategie, der Konzeptbildung. Konzeptbildung ist ein Prozeß, der Gestaltungstendenzen organi-

sieren hilft und zugleich dazu beiträgt, diesem Prozeß Ausdrucksformeln zur Verfügung zu stellen.

Die Qualitäten und Sinngestalten des Vertrauens und des Familiar-Werdens, ihre Entwicklungs- und Kombinationsformen sind der Hintergrund für ein Sich-Selbst-Verstehen und Bestätigt-Fühlen von Kristallisationsformen, die zugleich als eigene, berechnete Lebensformen, als Spiegelung seelischer Strukturierungsprozesse und als Lebensergänzung Bedeutsamkeit gewinnen können. Beschreibung und Vergewärtigung dieser Konstruktionszusammenhänge, in denen seltsames Geschehen beim Umgang mit Büchern Sinn gewinnt, bereiten den Boden für ein Halt-Gewinnen in Kristallisationsformen des Umgangs mit Büchern; das kann dann entfaltet, organisiert und in Bewegung gehalten werden durch Bestätigen und Ausformulieren von Kristallisationsprozessen wie Probieren, Gleichberechtigung, Weiterentwicklung, Selbstregulation. Züge, die auch durch das »Bildungskonzept« aufgegriffen werden sollten, lassen sich in Formulierungen, die um Kristallisationsprozesse zentriert sind, in neuer Weise ansprechen, ohne den Druck von Bildungsleistungen heraufzubeschwören.

Ein Konzept soll dazu beitragen, mit der Vielfalt von Problemen fertig zu werden, die mit den Motivationsstrukturen des Lesens und Bücherbesitzens entstehen. Die psychologische Untersuchung des Konzept-Problems kann kein Konzept entwerfen oder gar ausgestalten. Wenn hier von Formulierungen gesprochen wird, so weist das auf Umgrenzen hin, die bei der Analyse des Umgangs mit Büchern Beachtung fordern; Kristallisation, Probieren, Gleichberechtigung sind Orientierungspunkte, nicht gebrauchsfertige Verbalisierungen – das muß berücksichtigt und auseinandergehalten werden. Aufgreifen der Beschaffenheiten und der Rechte von Kristallisationsformen ist eine psychologische Formel für die Richtung, in der sich Tätigkeiten bei einer Konzeptbildung gestalten können. Genauso ist es, wenn die Revidierbarkeit der Kristallisation und die Ermutigung betont werden, die das Vertrauen darin festigen, daß bei der Kristallisation etwas herauskommt, das auch auf lange Sicht Bestand hat.

Formulierungen für die Kristallisationsprozesse wie »vertrauensvolles Probieren« oder »Gleichberechtigung und weiterführende Selbstregulation« können nicht isoliert voneinander und auch nicht isoliert von den »beweglichen Inhalten« gesehen werden, die mit den Motivationen, ihren Qualitäten und Entwicklungsformen verbunden sind. Bei einer Anerkennung des Formenreichtums der Kristallisation sind Vereinheitlichungen und Rechtfertigungen im Hinblick auf den Sinn des Lesens und Bücherbesitzens erforderlich, die zur Vielfalt, in der man aufgehen kann, passen und die versprechen, daß man sich dabei nicht verliert. Berück-

sichtigen der Vielfalt bedeutet, auf die von den Lesern gefühlsmäßig verspürte Situation einzugehen – Probieren, Gleichberechtigung, Selbstregulation suchen Garantien anzudeuten, die allerdings nicht fester sein können als allgemeine Garantien im Leben überhaupt. Das Bildungs-Konzept wollte auch solche Garantien geben, indem es »Höher-Entwicklung« verspricht: das Problem der Maßstäbe und Orientierungspunkte bleibt, wenn auch die umfassenden Konzepte sich ändern.

Die Untersuchung der Motivationen des Lesens hat Züge beim Umgang mit Büchern aufgewiesen, die das Buch mit Kombinierbarkeit, Vertauschbarkeit, Machbarkeit, Formenvielfalt, aber auch mit Richtung, Rückhalt, Einordnung zusammenbringen. Das Bild von Lesen und Buch kann sich bei einer Konzeptbildung um Polaritäten wie Halt und Möglichkeit, Vertrauen-Können und Riskieren zentrieren. Formulierungen wie »vertrauensvolles Probieren« oder »Gleichberechtigung und weiterführende Selbstregulation« nehmen dieses Bild auf und bieten Stabilisierungen dafür an; sie suchen den Druck der Herausforderung zu mindern, ohne ihn völlig zu leugnen, sie rechtfertigen Erfahrung-Machen und die vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten beim Lesen, ohne das Versprechen des Vertrauen-Könnens an starre Richtlinien zu binden (fester Kanon wertvoller Bücher, feste Richtlinien, wie gelesen werden muß); sie geben den Lesern Wahlmöglichkeiten an die Hand, ohne daß dadurch Hilfen bei der Orientierung oder für die Organisation des Umgangs mit Büchern wegfallen müßten – im Gegenteil, das kann sich in einem Erweiterungsprozeß ständig ergänzen, wenn »Bewußtwerden« der Lesesituation, Selbsterfahrung des Passenden oder Abstützenden und Bestätigung, Organisationshilfe sich gegenseitig beleben.

Die psychologischen Umschreibungen der Kristallisationsprozesse sind so »beweglich«, daß sie in vielfältigen Modifizierungen zum Ausdruck zu bringen sind, die den Akzent jeweils anders setzen können: auf Freisein, Sich-Binden, Auswahl, Sich-Korrigieren, Weiterentwicklung, Bestätigt-Werden, Erfahrung, Neuorientierung, Meisterung der Lesesituation, Realitätsbewältigung, Abhebung usw. Das erhält seine Unterstützung durch Eingehen auf die Ergänzungsprinzipien und durch Ansprechen der Bleibevoraussetzungen, die mit den Entwicklungspositionen gegeben sind. »Vertrauensvolles Probieren« wie »Gleichberechtigung und weiterführende Selbstregulation« sind umfassende Hinweise, die es ermöglichen, auch Züge aufzugreifen, die mit dem Gedanken der »Bildung« verknüpft sind. Das Berücksichtigen von Kristallisationsprozessen schließt die Leser, die am Bildungs-Prinzip festhalten wollen, nicht aus, sondern bietet allen Lesern eine Grundlage für ihr Selbstverständnis an. Selbst die gängigen Rationalisierungen (gesellschaftlicher Wert, Erholung) können dadurch einen neuen Stellenwert

gewinnen, der sie zugleich mit umfassenderen Prozessen in Verbindung bringt.

Die Befunde der Motivationsuntersuchungen machen die Ansatzstellen deutlich, von denen her sich Ausformulierungen als Weiterführungen anbieten. Durch die Beziehung auf die Qualitäten und »Inhalte«, die die Leser selbst erfahren haben und verspüren, wird verhindert, daß die Angebote für Weiterführung und Abstützung in der Luft hängen. Gerade indem die Wirklichkeit des Umgangs mit Büchern zugleich transparent gemacht, in Bewegung gehalten und als ausformulierbare Ordnung angesprochen wird, wird eine Abstützung des Lesen-Lernens möglich. Nur in diesem Eingehen auf die Zusammenhänge kann sich ein Konzept entfalten.

Bei der Behandlung der Frage nach einem Konzept, das den Umgang mit Büchern klären und ordnen hilft, war es notwendig, auf Organisationsprozesse und Hilfen bei der Organisation zu verweisen. Das deutet auf einen dritten Zug der Erziehungsstrategie hin: es ist erforderlich, »Fahrpläne« für den Umgang mit Büchern zu entwickeln, die den Lesern zur Orientierung und zur Ausbildung praktikabler »Umgangsformen« dienen können. Auf dem Hintergrund verschiedenartiger Kristallisationsprozesse, von Probieren, Gleichberechtigung, Selbstregulation sowie der Ergänzungsprozesse kann es sich dabei natürlich nicht um Festlegung von Rezepten oder Vorschriften handeln. Eher könnte man von einem Aufweis von Verbindungslinien, von Kombinationsmöglichkeiten und Auswahlprinzipien oder von Prototypen sprechen. Solche Fahrpläne stecken insgeheim auch schon in Entwürfen der Leser für ihr Vorgehen, in den Lehrplänen der Schule, in den Richtlinien der Verlagsproduktion, der Buchwerbung oder in den Ratschlägen der Buchhändler. Was fehlt, ist eine Klärung und Systematisierung der Prinzipien des Organisierens, ein Bewußtmachen des Organisationsprozesses, seiner Klippen, Voraussetzungen und eine Entwicklung von Grundmustern der Organisation, die man einsetzen kann, wenn man dem Leser helfen will. Das ist eine wichtige Aufgabe für eine Erziehungsstrategie.

Bei der Untersuchung der Lesemotivationen finden sich Hinweise auf solche Organisationsformen in Angaben über Störungen, Wünsche, Forderungen, Erfahrungen: die Leser erleben Probleme nicht so sehr beim Lesen, sondern vor und nach dem Lesen, sie möchten damit fertigwerden, daß sich alles mit allem kombinieren läßt; sie wünschen Hinführungen, Erleichterungen der Zugänglichkeit, Orientierung, wie man mehr aus den Büchern herausholen kann – ohne dadurch jedoch »gezwungen« zu werden. Die Leser wollen bestätigt haben, daß es richtig ist, sich in verschiedenen Sparten umzutun; sie möchten auf Entwicklungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht werden, auf Wege, des Nachholens-Könnens, des Ergänzens, Erweiterns; sie erwarten Hilfe bei der

HINWEISE AUF FAHRPLAN-ANSÄTZE

a) Von Leseschicksalen aus:

Tendenz, Bücherwelt überschaubar zu machen, nachdem Forderung und Spaß an Büchern erfahren; Richtungen-Lesen, dabei andere ins Schlepptau nehmen neben Herumlesen; Neuansätze bei Lebensänderung; Ideal des Lesen-Könnens als Frage nach Leben-Können (1).

Vorgegebene Kreise überschreiten; mehrere nebeneinander lesen; Ausgleichen von Aktiv-Passiv, Aufgehen-Handhaben; Weiterbringendes (Eigenes); Neuzentrierungen (Auswahl, Neugier, Bestätigung, Metamorphosen) (2).

Vorbildern-Nachlesen und eigenen Phantasien nachgehen (andere Welten und eigene Welt); Mitleser als Stütze, Kompromißbücher (3).

»Phasenbücher« in der Entwicklung, die sich wandeln in Neugier- und Widerkäubücher; Unsicherheiten bei der Weiterführung; Abhilfe gesucht in Büchergemeinschaft, in Spezialisierung, in Beschenktwerden, in Aufgeh-Büchern, in Hefchen; »Achtung« vor Büchern (4, 16, 24, 60).

Nach Lesebehinderung durch Rivalität und Eifersucht Lesen als Unterstützung von Eigenwelt; Tendenz zu Verwertung, Beurteilung und Unterhaltung (kurze Geschichten); Ambivalenz des »Höheren« zu bewältigen gesucht; wo sind Fortsetzungen (5)?

Tendenz zu Absicherungen: Garantien, Anleitungen, Gespräche, Anerkennung gesucht; Lexika als abgesichertes Herumlesen; Nicht-aufregen-Wollen (6).

Anleitungen und Berechtigungen erwartet; Diffusität drängt auf Organisation; anderen zuschieben und von anderen etwas für sich erhoffen; Weiterführungen trotz fehlender »Bildung« (7, 22).

Über Eltern hinaus in andere »Gemeinden« wollen; Büchergemeinschaft als Elternersatz; »Besseres Leben«; Mitreden-Können; Selbsterwerb unter Beratung dabei; Schenken und Beschenktwerden in diesem Kreis; Ideologische Aufrüstung als Absicherung; Ausrüstungshilfen bei Weltverbesserung (9, 14, 26, 29, 33, 43).

Besser-Werden als etwas für sich tun und weiterkommen; Nachhilfeunterricht, Nachschlagen, Nachleben in organisierter Belletristik; Abstützung durch Buchgemeinschaft (11).

Erwartung von Hilfen für Lesen-Lernen und durch Lesen; Hilfe bei Abwehr von Lesestörungen (Bestärkung, Passendes-Finden; gegen Abwehr durch andere); Erleichterungsbücher (mit Bildern, Überschaubares, Nachschlagen-Können, Kurzes, Deutungshilfen, Untergliederung); Realitätsvergewisserung (durch Autoritäten, Bekannte); Sublimierung der Elementarstufe; Klärendes, »Stils, Lebenswahres, Sichtbarmachen, Zu-sich-kommen; Brücken zwischen Nicht-verpassen-wollen und Nicht-Gezwungen-Sein-Wollen (12, 13).

Umgehen der Lehrer-Barriere (Unechtheit vs. Echtheit); Suche nach Stil (Buchgemeinschaft als Richtung, Berechtigung, Organisation); Unterstützung für Ausrüstung als »Boden unter die Füße kriegen« (15).

Nach Erfahrung von Forderung und Spaß-Machendem der Bücher Suche nach Hierarchie (Kultivierung), die Aufgehen und Auskosten nicht zerstört; Protestlesen als Richtungsansatz; Frage nach Ansätzen, »Anfängen« (17, 25, 30).

Voraussein-Wollen, Dagegenlesen, Individualitäts-Markierung, Extremes trotz Ausrüstungs-Mängeln; etwas aus dem Gelesenen

machen wollen (Umsatz); Verbindung Elementarstufe mit Stil und Sensibilisierung (18, 54).

Dimensionen: Erleben-Können, Fachbücher, Differenzierungen, »Kontrastprogramme«; »Muß-Bücher«, »Möge-Bücher«, »Macht-Bücher«; Metamorphosen nachgehen können; Modelle finden; Verbindungen und Zwischenschritte als Erleichterungen gesucht (19, 20).

Kurzlesen (Krimi) neben Langlesen (Fachbücher); Suche nach Übersicht und Lesetechnik; Vielfalt von Spezialisierungen als Sich-Ergänzendes; Lebensmarkierungen, Ergänzung Leben-Lesen; Rationalisierungen und Abwehr von Überforderungen (23).

Erwachsen-Werden-Wollen (sich auf Sachen konzentrieren – auf sich selbst konzentrieren); Bewältigung der Vielfalt durch Zentrierung in Vervollkommnung, Ausbau, Übersteigerung (28).

Spaltung in Aufgehen (richtiger Kitsch) und Ausbau/Anforderungen; Auswahl-, Garantie-, Richtungsprobleme; Mitkommen-Wollen; »Wie liest man richtig«, was ist kein Fehl-Kauf, wie organisiert man Lesen (31)?

Allgemeinbildung, Versinnlichung von Welt und Gedächtnis in Bücherwand; Erfahrung verschiedener Leseformen; Verfüg-Können, Wiederlesen-Können (32).

Stilisierungstendenzen (Gehobenes, Sendungsbewußtsein) neben Schmökern, Neugier, Offen-Sein; Wiedergeburt der alten Familie in Eigen-Sein-Dürfen (35).

Suche nach Lösung von Problemen – neben »momentaner Entspannung«; Auseinandersetzung mit anderen Lesern, Lebensmarkierungen (36).

Exzentrisches und Besser-Wissen-Wollen; Ergänzung mit Kultur-Machen; Verfüg-Können (Allmachttendenzen) und Eigentum-Sammeln; Absicherung im Lebenslauf in Büchern; Emanzipation (mit Zügen von Rivalität, Protest); Auslese (37, 38).

Umsatzmöglichkeiten (Selbsttätig-Werden; Schreiben); Armierung und Ausrüstung; Stilisierungstendenzen als Rahmen für Verpflichtungen und Möglichkeiten; Freimachen vom Zwang der anderen; »Bildung« als Rahmen für Metamorphosen (39, 49).

Mehrere Richtungen; mehrere Zentrierungen nebeneinander; erledigte und unerledigte Bücher; Vor- und Zurückgehen im Kreis; Erwas-Werden mit Büchern verbunden; vom Haben zum Missionieren (Verschenken); Verzweigungen, mehrfach Ansetzendes zugleich als Lebensmarkierungen; Umsatz, »Umgebung« aufgreifen und schaffen; Selbstverständlichwerden von Entwurf, Vorrat, Neuzentrierung, Selber-Finden, Umbildung, Weiterkommen und Halt-Finden (41, 46, 50, 63).

»Sammeln« als Armierung für Versinkendürfen; Eltern-Ersatz, Zweisichtigkeitsprinzip (»liebesbedürftig«); Ausschließungstendenzen (gegenüber unangenehmen Büchern); Zubereitetes, moralische Hilfe, Ideologiebildung, Rationalisierung; Hilfe bei Qual der Wahl; »Moden« und »Modern« als Abstützung (42).

Leseliste, Leseprogramme, Gespräche über Lesen, Kontakt-Hilfen; Erwachsen-Werden, Anrückiges, Forderungen, Leben-Lernen; Selbsterwerbs-Gefühl; Abwehr von Entlarvung; Formierung von Stimmungen, Stil (44, 45, 52).

Abhebungs- und Kompensationsmöglichkeiten; Vorbilder, Beschenkt-Werden, Sich-Unterhalten als Keimformen; Berechtigung im Einbeziehen von anderen, im Studieren, in Interessen-Bildung, in »Sachbüchern«; Probieren und finanziellen Einsatz kalkulieren; Abstützung in »Geistigem«, »Höherem« (47, 53).

Eindringen in fremde Welten; Erinnerungen beleben; Bibliothek als Klärungshilfe; Profilierung von Welt und Selbst, Selbstdefinition in Sichtbarkeiten der Bücher; »Sich-Aristokrata-

Qual der Wahl, Unterstützung für ihre Tendenzen in Richtung einer Veränderung des Familiär-Werdens (Rechtfertigung gegenüber der alten Familie); sie erwarten Anhaltspunkte, Rationalisierungen, Hinweise auf Ausbaumöglichkeiten usw. Sie wollen auch ganz allgemein wissen, wie ein »Leser aussieht, ohne Übertreibungen«, was es mit dem Lesen auf sich hat, wo man Überblick finden kann; sie ließen sich auch gerne helfen, mit Konflikten fertig zu werden (Lesen-Wollen und wenig Geduld; Lesen und verpaßtes Leben; Bewertung und Gefallen; vom Waschzettel etwas haben oder den Waschzettel unbeachtet lassen).

Wenn es auch bereits Festgestelltes wiederholt, muß auch an dieser Stelle nochmals betont werden, daß die Grundmotive des Umgangs mit Büchern diese Erlebnisse nicht allein verständlich machen, sondern auch auf die Notwendigkeit des Vertraut-Machens mit diesen Gegebenheiten wie des Gestaltens dieser Gegebenheiten hinweisen. Dazu zählt auch, daß man allein durch Forderungen, Gebote, Ideale nicht mit dem Organisationsproblem fertig wird; die Emp-

findlichkeit, die sich mit der Gefährdung der Balance verbindet, warnt zudem vor Einseitigkeiten einer Überbetonung von Selbständigkeit wie von Anleitung, von Planungen wie von Offenheit und Relativierung. Ähnlich dem Konzept-Gewinn läßt sich auch die Entwicklung von Fahrplänen nicht aus dem Kontext des Ganzen lösen. Die Hilfen für den Aufbau von Organisationsformen beim Umgang mit Lesen erfordern einen Ausgleich von Grundgegebenheiten der Lese-Motivation mit speziellen Ausprägungsmöglichkeiten (Fahrplänen) beim Eingehen auf Probleme des Lesers. Die speziellen Ausprägungsmöglichkeiten von Organisationsformen oder Fahrplänen stellen Vermittlungswege dar, die das Eingehen auf den Einzelfall erleichtern können. Sie können eine Verbindung von »Aufklärung« und »Gebrauchs-anleitung« anzubieten suchen.

Die Entwicklung von »Fahrplänen« wird bei unserer Untersuchung als eine Aufgabe sichtbar; wie die Fahrpläne aussehen, die bei der Organisation des Umgangs mit Büchern Hilfen anbieten können, ist nicht als Befund zu erheben, weil

tisieren«; Fachliches; Bessere Welt ausbauen, Bleibendes mit neuen Qualitäten, Anhalten, Rechtfertigungen (48, 51, 56). Gegengewicht gegen »Betriebs« und »Auf-dem-laufenden-Bleiben«; Buchgemeinschaft als Auswahl-Erleichterung (wenn es in Maßen bleibt); Weltanschauung und Lebensmaximen; »Spannungen« und »Entspannungen« als Lesideal (55, 59). Richtung entwickelt mit Missionierungstendenz; Bücher aussaugen und sich in Bücher hineindrängen (hemmungslös); Durcharbeiten, Ausarbeiten; »Eigenes« dabei gewinnen (57).

b) Von Typen aus:

(Repräsentative Ergänzung)

Lebensvielfalt ansprechen und auflegen – Niveau-Probleme berücksichtigen.

Übergang Vielfalt in Individuelles, Übergang Vielfalt in Spezialisierung und »zurück« – Probieren lassen auf Hintergrund der Familie der »Bücherwelt« – Ergänzung von Einordnungsmöglichkeiten und Individuellem.

In Fremdes vordringen; neue Qualitäten erfahren; Sich selbst erfahren; Verstehen und Verstanden-Werden. »Eigene Tradition-Stiften« ernst nehmen – Leihen als Probieren anerkennen – Neuzentrierung der Zuordnung von Büchern zu Problemen der Leser, in psychologischer Sicht (Reihenbildungen der Bücher; bezogen z.B. auf Weichenstellungen) – Kataloge.

Umgang mit Büchern als In-à-zwischen (Etwas-Sein als Grundlage für Wechseln-Können) – Berechtigung von »Liebe« zu Büchern – Fachmann-Werden – Ausfern und Einengen ausgleichen – Umsatz der Entwicklungspositionen – Hilfen für Darüber-Reden-Können – Hilfe für Auswählen.

(Ergänzungsspannung)

Heilsangebote / Kritikmöglichkeiten und Richtungen; Vorentwürfe mit Ausstümpfen (Zwischenschritte, Stufen von Zusammenfassung, Abrundung, Beziehung zu »Praxis«) – »Altes« in modernem Gewand und »Modernes« in Kontinuität – Nicht-Glatte und Eingängiges – Rhythmik im Wechsel; Ordnung im Sich-Verändern – Erinnerung-Dürfen; Nachholen-Dürfen; »Studienformen« – Zwischenstufen-Erfassen; Mehrgliedrigkeit: Umwege, Glaube an Verbesserung, Ausbaupraxis, Ideologie, Teilhabe an Erwachsenen-Unterhaltung, Nicht-Übliches einkalkulieren; Rationalisierungen, Förderungen und Störungen durch Schule, Eltern aufgreifen – Geschenkproblematik – keine Einengung auf bestimmte Lesekultur; aber Umsatz Leben-Lesen / Vertausch – Familiär-Werden. Bildung heute als »In-der-Welt-sein«.

Lesen als Konturieren von Lebensformen; Realitätsklärung.

(Parallelität)

Parzellierungsprobleme: Einteilung, Überschaubarhalten, Sich-Verlieren-Dürfen in kleinen Stücken (»mundgerechte«); Schnell-Lese-Erlaubnis; Blättern-Dürfen; Kirschformate; Preis; »Intimität« anerkennen (Verborgenheit, Undifferenziertes). Lebenspraxis und Lebenskrisen und Lebensdifferenzierung als Gegenbewegung berücksichtigen – Überschneidungen von Leben und Lesen bedenken.

Bei intensivem Vertausch (Verleben von Lesen und Leben) zu Distanzierungen verhelfen – Mitversorgung – Beschenken als »Altershilfe« – Auf Überforderung und andere Motivationsprobleme eingehen.

Führungsrichtungen (Nachschlagen-Können, »Bilderbüchers«, »Kurzgeschichten«, »Sachbüchers«, Fachbücher) als Dimensionen.

es solche Fahrpläne, als psychologisch entwickelte Einheiten, noch nicht gibt. Was sich in der Untersuchung findet, sind Tendenzen, die auf Organisation drängen bzw. durch Organisationsformen anders geordnet werden können, Kombinationen, wie sie bei den Typen des Umgangs mit Büchern auftreten, oder auch Vereinheitlichungsangebote, die aber nicht mit dem hier sichtbar gewordenen Problem zusammengebracht werden. Daran liegt es, daß zum Beispiel die Lektüre-Pläne in den Schulen nicht ausreichend in der Lage sind, zu einer gut funktionierenden Organisation des Lesens beizutragen; daraus folgt in anderer Richtung, daß bei der Produktions-Planung der Verlage zwar Leitgedanken entwickelt werden, ohne daß zugleich Zugangswege, Bewältigungsformen, Weiterführungsmöglichkeiten wie eine Lese-didaktik organisiert werden.

Als »Fahrpläne« kann man die Organisationsformen, um die es hier geht, ansehen, weil sie über längere Strecken geplant werden müssen; die Tendenzen, Lücken, Ergänzungsprobleme, aus denen die Notwendigkeit einer Gestaltung von Fahrplänen ableitbar ist, sind Momente, die immer wieder und an den verschiedensten Schaltstellen auftreten. Es geht um Sich-Entfalten, Zusammenlaufen, Nebeneinandergehen oder Aufspalten von Leserichtungen; es geht um Aufgeben-, Weiterführen-, Ausdifferenzieren-, Sublimieren-Können, um Annehmen-Können von Hinweisen, Organisationsprinzipien, Zwischenschritten, um Lese-stil (Anläuten, Überblick-Lesen, Durcharbeiten, Techniken des Anlesens, Vergleichens, Beurteilens, Als-passend-Erkennens); um Verarbeitungsanleitungen für Niederlagen beim Lesen, bei Überforderung, um Problem-Verständnis statt Unbehagen, um Auswegmöglichkeiten, Haltepunkte im Verfließenden, in der Unterhaltung, für Rationalisierungen und Berechtigungen – und das alles überschaubar gemacht wie Weichenstellungen, Umsteigemöglichkeiten, Zugänglichkeiten und übergreifende Verbindungen. Solche Fahrpläne zu erstellen ist eine Aufgabe, die nur in Zusammenarbeit aller am Buch Interessierten zu bewältigen ist.

Von psychologischer Seite bieten sich für eine Gruppierung von Fahrplänen die Typen und die Abstützungsrichtungen an; denn die Strukturierungsmöglichkeiten von Organisationsangeboten ergeben sich aus den jeweils erfassbaren Qualitäten, Problemen und Entwicklungsmöglichkeiten. Von ihnen aus könnte man auch genauer bestimmen, mit welchen Sorten von Büchern psychologisch zu rechnen ist – wobei das gleiche Buch, je nach Fahrplan, an anderer Stelle erscheinen kann; genauso läßt sich von derartigen Fahrplänen aus auch der »Inhalt« eines Buches psychologisch anders bestimmen als durch Inhaltsangaben oder Waschzettel-Anpreisungen. Das bedeutet, in diesem Zusammenhang kommt es weniger darauf an, eine psychologische Charakterisierung eines jeden Buches vorzunehmen, als darauf, Kate-

gorisierungen im Hinblick auf Organisationstendenzen zu entwickeln, die durch das einzelne Buch geordnet, belebt, differenziert, abgestützt werden können.

Das Entwerfen von Fahrplänen hat Ähnlichkeiten mit Exemplarischem Lernen oder Erziehen. Es kann nicht darum gehen, aus jedem Buchhändler oder Lehrer einen Psychodiagnostiker zu machen; wichtig ist, daß man überhaupt einmal von solchen Organisationsentwürfen her zu denken beginnt: daß an bestimmten Stellen Bücher zum Nachschlagen oder zum Mitlesen oder zum Ausprobieren besonderen Sinn haben – daß die Beweglichkeit des Vertauschs je nach Lese-Entwicklung stärker oder weniger stark betont werden muß – daß Hinweise auf Ergänzungsmöglichkeiten, Vorwürfe oder Vereinfachung, Festlegung einander ablösen können, ebenso Hinweise auf Übersichten, auf Verfügbarkeiten und »Tätigkeiten« beim Lesen – daß es an manchen Stellen der Entwicklung sinnvoll ist, aufzuräumen, wegzuworfen oder zum Mitlesen oder zum lassen oder Familiär-Werden abzustützen. Damit wird immer etwas über den Sinn des Lesens und die Ausprägungsmöglichkeiten des Umgangs mit Büchern gesagt, jeweils bezogen auf spezifische Positionen von Fahrplänen für die Lesentwicklung. Beim Lesen geht es heute nicht so sehr, wie man zunächst vermuten könnte, um ein »in Schwung bringen«, sondern eher um Organisationsprobleme; das ist sowohl für die »Medienkonkurrenz« als auch für den Aufbau der Positionen von Bedeutung, die das Lesen in Zukunft halten könnte.

Die Entwicklung von »Fahrplänen« ist eine Aufgabe für die Zukunft, und das kann man auch für eine vierte Gestaltungsrichtung feststellen: die Gestaltungsrichtung Erziehungsstrategie umschließt die Forderung nach einer die Lesentwicklung konstant begleitenden Erziehung. Vertraut-Werden mit Problemen der Motivation oder Organisation von Fahrplänen sind immer schon Lernen und auch Schritte bei einer Erziehung des Lesens. Hier zeigt sich, wie sinnvoll es ist, auf Grundstrukturen des Lesens einzugehen: darauf bezogen, sind alle, die mit Büchern zu tun haben, Lernende und zu Erziehende; und sie haben auch alle an Erziehungsprozessen Anteil. Es wäre falsch, von bestimmten Personen, die Bücher handeln, verlegen, empfehlen und einsetzen, als von den Erziehern zu sprechen, von »den Lesern« aber als zu Erziehenden; hier verfließen die Übergänge. Wie bei der Analyse des Lesens sollten auch die Überlegungen zur Erziehung mit einem umfassenden Prozeß und nicht mit bestimmten Erziehergruppen oder -personen rechnen. Wo die »Mitwirkenden« jeweils ihre Position haben, ergibt sich wiederum gemäß den Ausprägungen, die sich bei einem solchen Prozeß ergeben können.

In einem Bild läßt sich Lesen vergleichen mit Schwimmen-Lernen. Der Doppelsinn des Bildes verweist darauf, daß man aus dem Lesen etwas machen kann und daß das nicht immer

gelingt. Dazu bedarf es einer Erziehung, die Richtungen, Koordinationsmöglichkeiten, Einteilungen markiert, ohne das Weiterschwingen dabei abzuwürgen. Die Erziehung sollte so früh wie möglich einsetzen – schon vor dem Buchstabieren-Lernen – und nicht ihr Ende finden, wenn der Erstleseunterricht zu Ende ist. Denn Lesen ist mehr als Worte lesen können: es ist Ausdruck einer sehr komplexen und komplizierten Motivationsstruktur – darauf ist die Erziehungsstrategie und speziell die Forderung nach Begleitkonstanz bezogen. Nicht von ungefähr spielen Erlebnisqualitäten wie Alleingelassensein, Heranführung, Geborgensein, Entwicklung beim Umgang mit Büchern eine so wichtige Rolle. Solche Qualitäten und Prozesse weisen darauf hin, daß hier Erziehung auf sehr umfassende Vorgänge bezogen ist.

Anhand der Befunde unserer Untersuchung kann man sich das zu Erziehende im einzelnen und im Zusammenhang vergegenwärtigen – jedes Moment dabei hat mit Entwicklung zu tun, ist entwicklungsfähig und kann in Richtungen weiterexistieren, die dazu führen, daß der Zugang zum Buch versperrt wird. Von der Motivationsstruktur her gesehen ist es ein Erziehungsproblem, ob sich Lebens- und Leseformen ausbilden, die dazu führen, daß man nicht mehr liest, «keine Zeit hat», nicht weiß, wie man weiterkommt. Umgekehrt zeigt sich von der Konstruktion des Lesens und Besitzens aus, daß es Unsinn ist, mehr zu «wollen», als sich aus den Kombinationsformen der Grundmotive entfalten läßt: der «Bücherwurm» ist eine Karikatur, «Bildung» greift zentrale Motive nicht mehr auf, Kaufen-Wollen wird begrenzt durch Finanzierungsprobleme anderer Lebenswürfe, Familiären ohne Vertausch läuft sich tot, die Entwicklungspositionen haben jeweils ihre eigenen Probleme und Begrenzungen, ohne angemessene Organisationsformen führt Lesen zu Unbehagen und Versagungen.

Die Erziehung dieser komplexen seelischen Formenbildung muß damit rechnen, daß eine sporadische Erziehung die Entwicklung nur schwer in der Hand behalten oder auch nur fördern kann. Der Umgang mit Büchern ist ein Prozeß, der von ganz verschiedenen Ecken aus modifiziert werden kann – das zeigen schon Charakterisierungen wie Vertausch –; der Umgang mit Büchern kann zu Veränderungen beitragen, wird aber durch die Veränderungen auch wieder beeinflusst – und bei jeder Veränderung können Lehrer, Eltern, Freunde, Buchhändler, Bücher als «Erzieher» mitwirken oder als «Erzieher» ausfallen. Lesen und Bücherbesitzen umgrenzen ein Bewegungsfeld, das lebt, indem es sich verändert, das durch Probleme – Lösungen – neue Probleme in Tätigkeit gehalten wird.

Erziehung ist schon gegeben, indem man sich mit solchen Charakterisierungen des Lesens beschäftigt; Erziehung liegt im Aufgreifen von Zügen, deren Motivationskraft erkannt wurde; Erziehung liegt in der Auseinandersetzung mit Pro-

blemen des Lesens, in der Unterstützung und Weiterentwicklung von Leseformen – ganz gleich, wer dabei als Erzieher angesehen werden muß. Zur Kennzeichnung einer konstant begleitenden Erziehungsstrategie gehört, daß Erziehung zum Buch nicht auf Personen, Institutionen, Zeitschnitte festgelegt ist, sondern eher von Erziehungsleitlinien her bestimmt werden kann.

Man kann von einer Begleitkonstanz in die «Länge» und in die «Breite» sprechen. Begleitkonstanz in die «Breite» wird gefördert durch das Feld der Kultivierungsprozesse, in die der Umgang mit Büchern einbezogen werden kann – und in unserer geschichtlichen Situation auch einbezogen ist. Unter dem Einfluß der Entdeckungen der Psychoanalyse haben die Untersuchungen von Kulturen zu Einsichten in Kultivierungsprozesse geführt, die bei der Ausbildung von Lebensstilen regelmäßig angetroffen werden: Organisationsformen von Familie und Gesellschaft, Formen der «Pflege», Erziehung, der Einführung in die Lebenswelt, Formen der Versprachlichung, Systeme von Erklärungen (Mythologie, Religion, Philosophie, Wissenschaft), Stilisierungsformen, (Rituale, Umgangsformen, Literatur, Kunst), Produktionsformen (i. e. S.), Ausprägung von Bedeutsamkeiten und Bedeutungsrichtungen (als Spezifizierung seelischer Grundkategorien wie Aneignung, Einwirkung usw.).

Diese Kultivierungsprozesse kennzeichnen die Begleitkonstanz in die «Breite»; sie weisen zugleich aber auch bereits auf die Forderung nach einer Begleitkonstanz für den Umgang mit Büchern in die «Länge» hin. Denn in diese Prozesse werden die Angehörigen einer Kultur durch Entwicklungs- und Lernprozesse einbezogen, als deren äußere Markierung uns dann Ältere, Lehrende, Institutionen, Betriebe, Massenkommunikationsmittel, Buchhandel usw. entgegenreten.

Den Rahmen für die «beweglichen Inhalte» der Kultivierungsprozesse – und damit zugleich für die damit verbundenen Ansatzpunkte und Aufgaben einer konstant begleitenden Erziehung des Umgangs mit Büchern – bietet die in der geschichtlichen Situation gegebene Problemlage unserer Kultur. Die psychologische Untersuchung trifft eine Lage an, die sie zwar erforschen kann, die aber zunächst einmal «da ist»; in dieser gegebenen kulturellen Lage sind die Kultivierungsprozesse (Erziehungsformen, Sprachformen usw.) als spezifische Gestalten ausgeprägt, die den Umgang mit Büchern zu fördern wie zu erschweren vermögen. Die Untersuchung der Motivationen des Lesens und Buchbesitzens macht die Spezifizierungen kenntlich, wenn sie auf das Vergehen der Bildungsideologie und ihrer Berechtigungsformen, auf die Zweiseitigkeit als Ergänzung oder auf die Probleme des Vertauschs angesichts eines Überangebots und mangelnder Ausleserichtlinien aufmerksam macht. Mit den Grundmotiven und ihren Kombinationsmöglichkeiten bie-

tet sich so ein Zugang zu den komplexen Einheiten an, in denen wir leben. Indem verfolgt wird, welche Entwicklungschancen und -begrenzungen sich heute erkennen lassen, dringt die psychologische Analyse über eine statische Feststellung hinaus zu einer Einsicht in Bewegungsmöglichkeiten in unserer Kultur vor – die dann beispielsweise in der Erfassung der Rolle von Kristallisationsprozessen, von Proben oder Selbstregulation der Weiterführung kenntlich werden.

Begleitkonstanz der Erziehung zum Umgang mit Büchern bedeutet einmal, daß sich die Formen des Lesens und Habens von Büchern von Anfang an mit der Ausprägung spezieller Formen der Kultivierungsprozesse (Erziehung, Sprache, Gesellschaftsorganisation, Erklärungssysteme, Umgangsformen, Bedeutungsrichtungen) verbinden und von da aus ihren Sinn erweisen können und sollen; zum anderen, daß Lesen und Buchbesitz als nützliche und haltbare Bewegungsmöglichkeiten bei der Bewältigung der heute gegebenen Kulturprobleme angeboten werden. Eine Begleitkonstanz für die Erziehung zum Buch bildet sich aus, indem ganz allgemein Organisationsformen entwickelt und gefördert werden, bei denen Lesen und Buchbesitz als Tätigkeiten spürbar sind, die wirklich etwas für die Bewegungsmöglichkeiten eines Lebensstils tun: das fängt für den einzelnen immer schon vor seiner Geburt und schon gar vor seinem Buchstabieren-Lernen an, man braucht nur einmal hintereinanderzureihen, was von der ersten Lebensregung an für eine Differenzierung der damit in Gang gesetzten »Dränge« und Probleme bei den Beteiligten angeboten werden kann. Und damit beginnen auch die Aufgaben einer konstant begleitenden Erziehungsstrategie: daß man in jeder Situation nach Hilfen suchen kann, daß man in Büchern etwas darüber finden kann, wie man mit Angeboten fertig wird oder was man alles dazunehmen kann – selbst bei der Untersuchung von Vpn. mit hohen Ausbildungsgraden ist es erstaunlich, wie gering die Unterstützung durch eine Erziehung zum Umgang mit Büchern ist. Es kommt hier offensichtlich weniger darauf an, richtig vorlesen gelernt zu haben, als darauf, für sich das Passende in Büchern zu finden.

Die Sinnfragen des Lesens stellen sich immer im Zusammenhang mit den Lebensinhalten einer geschichtlich-kulturellen Situation, und das umschließt die Kultivierungsprozesse und alle einzelnen Tätigkeiten wie Verhalten zu sich und zu anderen, Bewerten, Planen, »Benehmen«. Nur vor dem Hintergrund einer Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lesens gewinnen Schenken, Haben von Büchern, »Informiertsein«, Vorweisen-Können ihren spezifischen Gehalt. – Dabei braucht die Sinnfrage für das Lesen keineswegs »abstrakt« beantwortet zu werden: die Erziehungsstrategie, die den Sinn des Lesens und Bücherbesitzens in den Metamorphosen der verschiedenen Organisationsformen seeli-

schen Lebens herauszustellen sucht, ist praktizierbar, weil sie in der Sinnbestimmung die seelische Realität des Verhältnisses, des Familiär-Werdens, der Entwicklung und Ergänzung aufgreifen, ansprechen, als Beweis und Verständigungsgrundlage anführen und zugleich im Ganzen einer Sinnbestimmung zusammenhalten kann.

Vertrauensvolles Probieren, Gleichberechtigung von Lesepositionen, Rundgang sind dabei Zwischenstücke auf dem Weg einer Darlegung des Sinnganzen, das Lesen in einer hochdifferenzierten Kultur zusammenbringt mit Vielfalt gegen Einseitigkeit, mit Rücksicht auf Gegebenheiten und Notwendigkeiten, mit Überschaubarmachen im Gegenlauf zum Aufgehen, mit Wahrnehmbarmachen, aber auch mit dem Mut zur selbsttätigen Auswahl, zum Sich-Entschließen für Lebensrichtungen, die man für lebenswert hält. Begleitkonstanz in die »Länge« beinhaltet, daß man Sinnbestimmungen des Lesens in den verschiedensten Lebensphasen, Organisationsformen, in allen Erziehungsprozessen immer wieder neu spürbar machen kann. Hier schließen sich die Befunde der Motivuntersuchung zusammen und verdeutlichen so den Sinn des Untersuchungsprozesses von Grundmotiven, Kombinationsformen, Gestaltungsrichtungen in der Entwicklung der Frage nach dem Sinn des Lesens heute. Daher steht auch nicht abstrakt »Kultur« im Zentrum der Erziehungsstrategie, sondern der Zugang zur kulturellen Situation, der sich aus der Grundkonstruktion des Umgangs mit Büchern ergibt.

Begleitkonstanz der Erziehung zum Umgang mit Büchern erschöpft sich nicht in einer Unterstützung des »Richtigen«-Lesen-Lernens, des Vorlesen-Lernens, im Anpreisen von Prestige bei größerem Bucheigentum, von Geschenken oder im Informationsverkauf. Sie hat vielmehr zu tun mit einer »Entwicklungshilfe«, die deutlich macht und die auch mitorganisiert, was das Lesen für uns heute leisten kann; sie ist bezogen auf das Erlernen »beweglicher Inhalte« des Lesens, wie sie die Entwicklungspositionen verdeutlichen, und auf die Strukturierung von Lebensformen, wie sie sich in den Ergänzungs- und Kombinationsformen zeigt – und das in den Bahnen der o. a. Kultivierungsprozesse.

Damit sind eine ganze Reihe von Ansatzpunkten oder Leitlinien für eine konstant begleitende Erziehungsstrategie aufgewiesen. Wenn man sich darauf bezieht, bezieht man sich auf Leben in einer geschichtlich werdenden Kultur, die ihren Sinn in verschiedenen Dimensionen und in Veränderungsprozessen immer wieder bestimmen muß: das ist ein plastischerer, wenn auch riskoreicherer Ansatz als das Bildungskonzept (i. e. S.), bei dem es ja auch um eine lebensbezogene Richtungsbestimmung des Lesens ging. Auch »Bildung« wollte nicht eine Hilfe für Hobby und Freizeitbeschäftigung, sondern eher ein Gestaltungsprinzip des Lebens-Könnens sein, das im Literarischen einen wichtigen Halte-

punkt fand. Diesen Anspruch in anderer Form aufzugreifen, ist eine wichtige Aufgabe für die »Entwicklungshilfe« der Erziehungsstrategie, die die Rolle des Buchhändlers, als eines mehr oder weniger anerkannten Mitglieds in einem gebildeten literarischen Kreis, umgestaltet und ihn zu einem Mitorganisator bei der Entwicklung von Lese-Nutzen für ein Fertigwerden mit dem Leben in einer komplizierten Welt macht.

Begleitkonstanz der Erziehung zum Umgang mit Büchern in die »Länge« und Begleitkonstanz in die »Breite« treffen sich in der Betonung der Gleichberechtigung und des Eigenrechts von »Lese-Phasen« oder »Lerlichungen«. Die Erziehung zum Buch wird dabei auf die Konstruktionsprobleme verwiesen, die sich stellen, je nachdem was gelesen wird (s. o. Problemlagen). Für eine differenzierte Begleitkonstanz ist es erforderlich, solchen Zusammenhängen nachzugehen: dem Zusammenpassenden, dem Sich-Begrenzenden, den Konsequenzen und Entwicklungsmöglichkeiten. Das ist eine Entwicklungshilfe, die noch viel zu wenig in der Erziehungsstrategie berücksichtigt wird. Darauf einzugehen ist aber für die am Buch Interessierten genauso wichtig wie das Eingehen auf die o. a. Kultivierungsprobleme. Die Forschungsrichtungen der Psychologie, die sich mit Medien beschäftigen, die Tätigkeiten der Verlage und des Buchhandels, die Ausbildung der Lehrer und der Buchhändler finden ihre Schwerpunkte in diesen beiden Problemkomplexen. Mitbestimmen kann man Entwicklungen nur, wenn man von vornherein mit diesen Kernproblemen vertraut ist, und das heißt, man muß bei der Ausbildung derjenigen beginnen, für die der Zusammenhang von Büchern und Leben in einer bestimmten Kultur etwas bedeutet, weil er ihnen hilft und weil sie von ihrem »Erzogensein« aus anderen beistehen wollen, mit Lebensproblemen fertig zu werden.

Diagnose, Veränderung, Tätigsein, Planung und Entwicklung von Begleitkonstanz greifen ineinander: Klärung der eigenen Probleme und Vorurteile, Abgehen von Klischees und wirklichkeitsfremder Ideologie, das ist auch eine Seite der Praxis, die erzogen werden muß – bei denen, die jetzt mit dem Umgang mit Büchern zu tun haben wie bei der Ausbildung des Nachwuchses. Dazu gehört ebenso das Wissen, warum man Probleme des Lesens nicht verschweigen soll und wie man sich damit auseinandersetzen kann; dazu gehört Einsicht, wo die Chancen für Veränderungen sind, wo die Klippen sind, wo verlorene Positionen sind. In der Ausbildung von Organisationsformen, Fahrplänen, unterstützenden Tätigkeiten setzt sich das in ein Handeln für das Buch um. Das ist »Entwicklungshilfe« für die am Buch Interessierten selbst und für diejenigen, denen der Umgang mit dem Buch helfen und denen der Umgang erleichtert werden soll.

Begleitkonstanz der Erziehungsstrategie heißt Eintreten in Entwicklungen. Die »Bildbarkeit« oder Gestaltbarkeit des Seelischen ist Grundlage und Herausforderung für umfassende Erziehungsprozesse. Wenn dabei etwas relativ Dauerhaftes herauskommen soll, müssen Veränderungen in Strukturierungsgestalten aufgehoben werden und lebendig bleiben können. Aber man darf dabei nicht vergessen, daß die Erziehung zum Umgang mit Büchern niemals völlig neu an »weißen Stellen« der seelischen Landkarte ansetzt; sie ist immer ein Umbildungsprozeß, der sich mit bereits erzogenen Lebensformen auseinandersetzen muß.

Daher ist es erforderlich, daß eine Erziehung von Lebensformen in unserer Kultur nicht die Entwicklungen versperrt, die durch Lesen und Buchbesitz weitergeformt werden können, wie umgekehrt die Frage nach dem Sinn des Lesens nicht einfach ganze Lebensbereiche verdämmen sollte. Hier kommen sowohl Überlegungen zum Thema »Psychohygiene« wie zum Thema einer Veränderung der »äußeren« Umstände in den Blick oder auch zum Thema, was Freizeit heute ist – und wieder kommt man einen Schritt weiter, wenn man sich fragt, was hier Vertausch, Familiär-Werden, Entwicklung, Ergänzung »anbieten« können und was sie aufgreifen oder einschränken kann. Die vorliegende Motivuntersuchung kann auf diese Züge aufmerksam machen – es würde aber den Rahmen der Untersuchung überschreiten, wenn über diese Hinweise hinaus auch die hier gegebenen Konstruktionszusammenhänge analysiert werden sollten.

Begleitkonstanz als Eintreten in Entwicklungen ist eine Aufgabe, die die Existenz verschiedener anderer Wirkungseinheiten neben den Leseprozessen berücksichtigen muß, genauso wie die Geschichtlichkeit oder die »Aufgaben« des Seelischen, die auf Lösungen drängen, in denen sich Lesen mit anderen seelischen Tatbeständen verbindet. Die Begleitkonstanz muß sich in diese Werdeprozesse einbeziehen lassen, wenn sie »mitbestimmen« und Ordnungen anbieten will: Begleitkonstanz einer Erziehung zum Umgang mit Büchern hat mit Liebe und Hassen, mit Essen und Trinken in gleicher Weise zu rechnen, wie mit den Gegebenheiten der Bücherproduktion und Verkaufsorganisation.

Begleitkonstanz für eine Erziehung des Umgangs mit Büchern ist darauf angewiesen, an der Entwicklung komplexer Lebens- und Kultivierungsformen Anteil zu gewinnen; die Bewältigung des Lesens kann dabei zu einem »Bild« wie zu einer »Eigenschaft« der Lebensbewältigung werden. Nicht in Gesamt-Haltungen oder Lebensstilen Verankertes hält sich kaum auf die Dauer – das wäre bei allen Angeboten von Lesen als Organisationsform zu bedenken; mit der Erhöhung des Einkommens ergeben sich keineswegs automatisch auch größere »Frei-Beträge« für Literatur oder »Bildungsgüter«.

Die Untersuchung von Kristallisationsformen des Lesens und Buchbesitzens im Zusammenhang mit komplexen Lebensformen zeigt deutlich, daß man von einigen Illusionen über »Bereitschaften« und Ansprechbarkeiten Abschied nehmen sollte: es gibt keinen »Bildungswillen« und auch nicht Bildung als eine »rein geistige« Angelegenheit – es gibt keine sporadische, isolierte Bildung –, es gibt nicht Bildung als Freizeitbeschäftigung, und Bildung ist auch keine »Automatik« – Bildung kann man nicht in Gang bringen durch Angebot von Überkommenem oder durch Aufforderung zur Übernahme. Was einem Lebensstil nahekommen könnte, wie ihn das Bildungskonzept ebenfalls anstrebt, ist sowohl auf Konzeptbildung und Strategien wie auf Handlungsmöglichkeiten und Bewährungsproben angewiesen.

Begleitkonstanz läßt sich nicht in ein Plakat pressen und auch nicht in ein Schlagwort; man kann sich jedoch immer wieder auf das Gesamtkonzept einer Erziehungsstrategie stützen, indem man sich fragt, was in den einzelnen Tätigkeiten, die man für eine Erziehung zum Lesen unternimmt, jeweils von diesem Konzept verwirklicht werden soll. Begleitkonstanz verweist auf ein System – wie einen Lehrplan –, in dem sich vieles und auf lange Zeit gegenseitig unterstützen kann: Forschung und »Selbsterforschung«, Veränderung von Umständen und Veränderung der eigenen Haltung; Problemverständnis und Lösungsentwürfe, Planung und Handlung; Public-Relation-Arbeit und Werbung, Tätigkeiten der Verlage, der Buchhändler und ihrer Organisationen, Buchproduktion (i. w. S.) wie Bücher-Machen (i. e. S.); Mitwirkung bei den »Bildungsplänen«, die in der Gesellschaft heute entwickelt werden, und Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern und Heranwachsenden; Mitwirkung bei der Entwicklung von Ausbildungskonzepten für die Lehrerbildung und Abstimmung der Pläne für Schulung und Weiterbildung der Buchhändler mit diesen Konzepten.

Wenn man dieses Tätigkeitssystem von den Befunden der Buchmarktforschung her strukturiert, ist man »in der Praxis«, und zwar viel mehr, als wenn man auf Rezepte hofft. Dabei wird deutlich, daß der einzelne, der an der Förderung

des Umgangs mit Büchern interessiert ist, darauf angewiesen ist, daß sich eine umfassende Strategie entwickelt, und daß gerade dieser »Umweg« auch für sein Handeln wichtig ist. Auf die Gefahr hin, das Gesagte nochmals zu wiederholen – muß es berücksichtigt werden, daß die allgemeinen Überlegungen zur Begleitkonstanz nicht für sich wie das »Endergebnis« der Untersuchung isoliert werden können. Praktizierbar wird Begleitkonstanz, indem sie die Grundmotivationen spürbar macht, verschiedene Kombinationsformen anerkennt, die Gegebenheiten und Probleme anspricht; indem sie verdeutlicht, was man an Büchern »haben« kann, indem Fahrpläne entwickelt und Richtungen wie »vertrauensvolles Probieren« auch in jeder Hinsicht durchexerziert werden – als Hinweis auf Selbständigkeit, Bemeisterung, Auswählen-Dürfen, als Anerkennung, als Gesprächsgrundlage usw. Dieses In-Griff-Behalten ist die Praxis, die sich in verschiedenen Situationen bewähren kann und die sowohl nahe an den Phänomenen und Tätigkeiten wie ein Übergang zu einem Denken von Prinzipien aus ist.

Der Zustand der Kooperation in diesem System gleicht durchaus dem Zustand, den die Buchmarktforschung überhaupt antrifft: es ist kein »harmonischer« Zustand, kein Feld, in dem Ja und Nein klar zu unterscheiden sind, und es sind keine festen Gegebenheiten da, die sich kontinuierlich fortsetzen. Wie es keine einfachen Erklärungen für den Umgang mit Büchern gibt, so gibt es auch keine einfachen Lösungen. Untersuchungen können bei der Diagnose von Ansatzpunkten zu einer Neuzentrierung helfen, aber sie können denen, die am Buch interessiert sind, nicht die Ausgestaltung von Konzepten abnehmen und auch nicht den Aufwand an Arbeit, der bei einer Neugestaltung der Situation erforderlich ist. Die Diagnose ist ein Schritt unter anderen – es ist erforderlich, sie in der Entwicklung von Konstruktionen des Handelns weiterzuführen. Von der Diagnose aus wird sichtbar, wie sich die Situation heute entwickelt hat und daß sie weiterentwickelt werden kann, indem man Gestaltungsrichtungen aufgreift; sie zu einem Konzept von Erziehungsstrategie auszuarbeiten, ist eine Aufgabe, an deren Lösung alle mitarbeiten müssen, die am Buch interessiert sind.