

Wilhelm Salber und Linde Salber

Motivationen des Lesens und Nicht(-mehr)-Lesens

in: Lesen und Leben, 1975

Inhalt

- 1 Überblick 115
- 2 Eine psychologische Untersuchung der Motivationen des Lesens 118
- 3 Ergebnisse einer psychologischen Untersuchung der Lesemotivation 119 –
3.1 Gestaltungsrichtungen, 3.2 Weichenstellungen, 3.3 Ergänzungen,
3.4 Systeme des Umgangs mit Büchern, 3.5 Entwicklungsformen des
Umgangs mit Büchern, 3.6 Regulationsprinzipien
- 4 Literatur und Leben 134
- 5 Motivationsanalyse und Erziehung zum Lesen 138
- 6 Literaturverzeichnis 141

1 Überblick

Lesen kann doch jeder, und jeder weiß, was Lesen ist – was soll da eine psychologische Analyse eigentlich herausholen? Soll sie die vorgefaßte Meinung bestätigen, daß es um ›Information‹ geht, daß man aus ›Leseinteresse‹ liest oder weil man sich entspannen will?

Das wäre doch etwas wenig. Man braucht sich nur die *Schwierigkeiten* vor Augen zu führen, die sich nicht leugnen lassen, wenn man sich etwas mehr mit Lesen beschäftigt: daß man lesen kann und nicht mehr lesen will, daß nur ein kleiner Teil der (lesenden) Bevölkerung etwas für Bücher übrig hat, daß ›hilfreiche Erziehung zum Lesen‹ den Umgang mit Büchern vergraulen kann.

Die Schwierigkeiten und Probleme vergrößern sich noch, wenn man weiterhin bei psychologischen Untersuchungen feststellt, daß Lesen klüger und dümmer machen kann, daß es Aggressivität oder Sexualität fördern oder verändern kann, daß Lesen Spaß machen und verärgern kann, daß aus ›Leserpersönlichkeiten‹ Nichtleser, aus Nichtlesern Leser werden.

Wenn man erklären will, warum das so ist, nutzen einfache Erklärungsschemata nichts. Die Rede von ›Informationsgewinn‹, ›Leseinteresse‹, ›Entspannung‹, ›Aktivität‹ erweist sich als (simplifizierendes) Vorurteil. Die Analyse des Lesens muß sich durch eine ganze Reihe solcher *Vorurteile* hindurcharbeiten: da heißt es, es käme auf Lese-›Inhalte‹ an (Abenteuer, Fiktion, Unterhaltung) oder auf repräsentative Verteilung von Meinungen zum Lesen oder auf ›Gesellschaft‹ oder auf ›Leserpersönlichkeiten‹, auf ›Bega-

bung, oder auf gute oder schlechte Vorbilder oder auf das Herausfinden eines ›Druckknopfes‹, der sofort den Absatz steigert.

Eine Analyse muß sowohl die Schwierigkeiten und Probleme des Lesens als auch diese Vorurteile zur Kenntnis nehmen; dann merkt man, mit welchen Widerständen man zu rechnen hat. Das alles gehört zu dem Komplex hinzu, der analysiert werden soll. Und nun muß man sich fragen: *was steckt dahinter?* Welche Faktoren bewirken das? Woraus läßt sich diese Vielfalt von Problemen, Schwierigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten ableiten? Es geht um Einsicht in eine Grundstruktur des Lesens, die klarstellt, was diese Phänomene besagen.

Lesen läßt sich nicht durch einfache Motive erklären; es ist vielmehr eng mit den umfassenden Bewältigungsproblemen verbunden, vor die das Seelische in dieser Welt gestellt ist. Daher kann man das Seelische – und das Lesen – nie aus einem ›Innern‹ verstehen, sondern immer nur in einer *Wirkungseinheit* mit Umwelt und Mitwelt, in einer Kultur und in einer geschichtlichen Lage.

Im Zusammenhang mit diesen Bewältigungsprozessen spielen beim Umgang mit Büchern *Vorgänge* eine Rolle wie: Aufnehmen, Ancignen, Abwehren, Ordnen, Ausspinnen, Weiterführen, Verwirrt-Werden, Konflikte-Haben, Lösungen-Erfahren. Dabei erscheint Lesen wie eine ›Reise‹, von der man wieder zu bestimmten Anhalten zurück kann, oder wie ein ›Rein und Raus‹ – als Herausforderung, Förderung, als Zu-sich-Finden, aber auch als Sich-Verlieren-Können. Mit Büchern oder gegen Bücher bilden sich Fronten, Freund- und Feindverhältnisse.

Lesen ist nicht etwas Einschichtiges, sondern etwas Mehrdimensionales; es ist ein Spannungsfeld und ein Spielfeld. Je nachdem, was sich als Sinn bei diesem ›Spiel‹ ergibt, werden Leser oder Nicht-(mehr)-Leser überhaupt erst produziert (›gemacht‹); von vornherein gibt es Leserpersönlichkeiten gar nicht – daher ist es besser von Leseschicksalen, von Stolperstellen und Weichenstellungen des Lesen-Lernens (Lesen-Verlernens) zu sprechen. ›Kombinationen‹ in diesem Feld können gelingen oder mißlingen – Lesen geht weiter oder versandet –; das macht darauf aufmerksam, daß Lesen nicht statisch, fest, elementenhaft ist, sondern *veränderlich, kombinierbar*, mit einer *Vielfalt* von Funktionen verbunden. Und damit hat auch der Umgang mit Büchern immer seine Risiken, seine Chancen und seine Grenzen.

Wie sehen nun die Kombinationen aus, die den Umgang mit Büchern erleichtern? Darauf zielt die Erforschung der Grundstruktur des Lesens; sie sucht zu erklären, *wieso* Lesen am Leben bleibt – oder nicht.

Lesen bietet Handlungssysteme an. Man kann sich beim Lesen in alles verwandeln, ohne von der Stelle zu gehen: das ist die *Bewegungstendenz* des Handlungssystems (Vertauschen-Können). Sie ergänzt sich mit dem *Rückhalt*, der sich bietet, wenn wir uns bestimmten Bücher-Partnern anvertrauen (Familiär-Werden); auf ihre ›Worte‹ kann man zurückgreifen, sooft man will, man kann sie umgestalten und sich mit ihnen auseinandersetzen – und sie bleiben uns doch wie Gegenstände verfügbar.

Mit einer Reihe von solchen *Ergänzungen* hängen die Last und die Lust des Lesens zusammen: mit dem Kreis der Qualitäten, in denen Lesen sich entwickelt, mit den Ver-

mittlungen von ›Leben‹ und Lesen, die wir erfahren, mit der Berechtigung, die Lesen in Kultur und Erziehung gewinnt. Der Umgang mit Büchern lebt in der Organisation seelischer Prozesse, und er macht uns mit den sprachlichen Metaphern (›Erzählungen‹) vertraut, in denen sich Seelisches in einer Kulturwelt *verständlich* macht und durch die es auch verändert wird.

Ob wir auf solche Metaphern eingehen und lesen, hängt jedoch nicht zuletzt ab von einem *umfassenden* Konzept, das alle Ergänzungen durchformt. So etwas war einmal das Konzept der ›Bildung‹ (durch Lesen). Es kommt darauf an, ob es gelingt, ein neues Konzept zu entwickeln, das die Chancen des Lesens als *sinnvoll* in unserer geschichtlichen Lage herausstellt: als Chancen für ein Probieren von Leben-Können, als Keimformen verschiedenartiger Kristallisationen eines Lebensstils, als eine Entwicklungsform, auf die man vertrauen kann.

Damit macht die Analyse des Lesens auch auf *Lern- und Erziehungsprozesse* aufmerksam, die wesentlich dazu beitragen, ob Leser zum Weiterlesen motiviert werden können. Von der Einsicht in die Ergänzungsprozesse her lassen sich Richtlinien für eine umfassende ›Entwicklungshilfe‹ für das Lesen aufdecken: Förderung eines Selbstverständnisses der Lesenden, Angebot von ›Fahrplänen‹, Abstützung von Entwicklungsformen des Lesens durch andere Entwicklungsmöglichkeiten, kontinuierliche Angebote und Hilfen angesichts der Probleme des Lesens (*life-long-learning*). Erst durch diese Kombination von Tätigkeiten werden die Kombinationen des Lesen-Wollens entwickelt, abgestützt und zu einem ›Substrat‹ für unser Leben.

Das Verständnis der Begriffe, mit denen hier Zusammenhänge *aufgeschlüsselt* werden, wird erleichtert, wenn man sich an den Sinn hält, den diese Begriffe bereits im Alltag haben; ›Ergänzung‹ meint daher tatsächlich, daß etwas ganz gemacht wird; damit wird angesprochen, daß Seelisches sich in Einheiten ordnet, die mehr sind als die Summe der Teile und die produktiv verschiedene Entwicklungstendenzen zusammenzubinden suchen. ›Wirkungseinheiten‹ verweisen darauf, daß Seelisches nicht in einem Innern lokalisiert ist, sondern in Zusammenhängen existiert, die verschiedenartige Wirksamkeiten umfassen – beim Aufbau des Seelischen sind kulturelle, gesellschaftliche, geschichtliche Wirksamkeiten beteiligt.

Wenn von ›Sinngestalten‹ die Rede ist, wird betont, daß es eine Voraussetzung der Psychologie ist anzunehmen, in allen seelischen Prozessen kämen Bedeutungen zum Ausdruck, die den Ablauf von Verhalten und Erleben bestimmen und organisieren. Nur deshalb kann man nach dem Sinn von Symptomen, Störungen, Lücken fragen. Zugleich macht die Organisation der Sinngebilde auch verständlich, warum die Psychologie von ›Systemen‹ oder ›Konstruktionen‹ spricht. Im Begriff der ›Struktur‹ (Strukturierung) wird besonders akzentuiert, daß wir Erklärungen suchen, die auf grundlegende Richtungen, Formungen und Ordnungen des Seelischen bezogen sind. Da das sich alles in Entwicklungen und in verschiedenartigen Dimensionen abspielt, umschließt Struktur zugleich immer Probleme. Die Grundzüge seelischen Wirkens halten im ganzen die Arbeit des Seelischen in Bewegung; darauf bezieht sich die Kennzeichnung ›Motivationsstruktur‹.

2 Eine psychologische Untersuchung der Motivationen des Lesens

Was im folgenden an psychologischen Gesichtspunkten herausgestellt wird, stützt sich auf eine qualitative Untersuchung von Entwicklungsformen des Umgangs mit Büchern. 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 versuchen, 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 vorangebracht werden, wurde in einer ersten Phase nach Grundmotiven geforscht, 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 vielzitierte 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 *Verarbeitungsprozesse* 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 Gliedzug einer umfassenden seelischen Ausdrucks- und Formenbildung. Was als »äußerer« 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.

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 Bücherbesitzens 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 Buchbesitzens 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 *Erklärungen* abzielt, 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 im weiteren Sinne Tätige hinsichtlich der Probleme ihres Tätigkeitsbereiches, 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 im weiteren Sinne 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.

3 Ergebnisse einer psychologischen Untersuchung der Lesemotivation

Wenn man psychologisch nach Motiven und Wirkungen fragt, kann man *nicht* so tun, als handle es sich hier um »fertige« Einheiten, Interessen, Einstellungen oder Fähigkeiten, die sich auf Leser und Nichtleser verteilen lassen. Man muß vielmehr davon aus-

gehen, daß Motivation mit psychischen Wirkungseinheiten zusammenhängt, die sich über Jahre entwickeln, verfestigen und wandeln können; Wirkungseinheiten sind umfassende Konstruktionssysteme, in denen das Seelische *Halt* gewinnt, in denen es sich *qualifiziert*, *funktionieren* kann und *»Inhalte«* ausbildet. Bei diesen seelischen Sinngebilden spielen Gestaltungsmöglichkeiten, Beeinflussungen, Erziehungsformen oder auch die Tätigkeiten des Buchhandels eine wichtige Rolle. Je nachdem, *welche* Wirkungseinheiten sich ausbilden, erhält sich, bestätigt sich, erweitert sich Lesen als hilfreiches System – oder Lesen kann sich nicht halten und nicht entfalten.

Bei einer Analyse solcher Motivationszusammenhänge erfährt man, wie Lesen sich in den seelischen *Haushalt* einfügt, welche Lebens- und Wirklichkeitsformen sich dabei ausbilden, welche Möglichkeiten und Begrenzungen der Konstruktionen seelischen Existierens sich mit Lesen verbinden. Dementsprechend läßt sich auch herausstellen, was Lesen fördern und behindern kann. Diesen Ansatz kann man systematisch aufschlüsseln; wodurch zugleich auch deutlich wird, an welchen Tendenzen, Notwendigkeiten, Aufgaben eine Strategie für das Lesen *ansetzen* kann. Das Seelische ist gleichsam ein komplizierter Apparat, der im Laufe einer langen Entwicklung gelernt, *»zusammengebaut«*, produziert, entfaltet und bewegt wird – komplizierter als ein Flugzeug, ein Radarsystem oder Computer. Von einem solchen Bild oder Konzept muß man *ausgehen*, wenn man Einsicht in eine Psychologie des Lesens gewinnen will.

Bei einer Analyse der Konstruktion einer so umfassenden Wirkungseinheit stellen sich *Grundzüge der Lesemotivation* heraus: Vertausch und Familiär-Werden als Bewegungs- und Festlegungsmöglichkeiten des Lesens, Entwicklungspositionen als Ausprägungsformen von Qualitäten des Lesens (Aufgehen, Angehen), Ergänzungsprinzipien, Gestaltungsrichtungen (wie Motivationsverständnis oder Kristallisation). Auch Begriffe wie Vertausch oder Aufgehen erschließen ihren Sinn, wenn man an ihre alltägliche Bedeutung denkt.

Die Ergänzungen, Übergangsmöglichkeiten, Abstützungen, Konflikte dieser Züge der Struktur des Lesens markieren *Weichenstellungen* für die Weiterentwicklung von Lesen oder für ein Aufgeben des Lesens – als Belastung, Sinnlos-Werden, als Konflikte Produzierendes, Leben Erschwerendes. Die Grundzüge durchziehen alle Einzelerlebnisse, Interaktionen, Situationen und Charaktere, die wir bei der Analyse von Leseprozessen beobachten können.

Vor jeder Untersuchung ist zu überdenken, wie man sich Seelisches vorzustellen hat; sonst bleibt man dabei stehen, *unverbundene* Einzelheiten und Meinungen zu sammeln, die dann irgendwie als Motivation und Wirkung ausgegeben werden. Das Konzept der Wirkungseinheiten sucht demgegenüber von vornherein Grundstrukturen aufzudecken, die seelische *Zusammenhänge* klären: Seelisches verleiht sich etwas ein – *»Verschlingen* von Büchern« ist eine seelische Realität –, Seelisches geht in anderem auf – setzt sich in Dingen, Kulturen, in anderen Menschen fort – Seelisches wehrt ab, was ihm nicht paßt – Unangenehmes, Peinliches, Ungewohntes. Mit *»Geist«*, *»Subjekt«*, *»Objekt«*, *»Denken«*, *»Emotion«* kann man das gar nicht zutreffend erfassen; alles aus *»Leserpersönlichkeiten«* abzuleiten, verschiebt die Probleme nur.

Überschaubar machen läßt sich das Ganze der Zusammenhänge, indem man davon spricht, die Wirkungseinheiten hätten zu tun mit Grundqualitäten des Seelischen, mit Strukturierungsprozessen, Schaltstellen und Sinn- oder Gestaltungsrichtungen. Das Seelische so zu denken, wirkt zugleich irgendwie *bekannt*, vertraut, banal und zugleich *fremd*, ungewohnt und anstrengend. Dennoch ist das ein Weg, einen komplexen Sachverhalt, wie Lesen und Lesemotivation, überschaubar zu machen: die Grundzüge des Lesens, die oben skizziert wurden, sind spezifische Ausprägungen dieser seelischen Grundstruktur (Vertausch, Familiär-Werden, Aufgehen, Angehen, Ergänzung, Gestaltung).

Je nachdem, *wie* die Grundzüge des Lesens im ganzen von Wirkungseinheiten *organisiert* werden, können sie verschiedene Bedeutung gewinnen. Der Vertausch kann uns verwirren, das Familiär-Werden mit Büchern uns bedrücken, die Konflikte beim Lesen können Abwehr des Lesens motivieren. D. h. *»gleiche«* Grundzüge können Lesen vorantreiben oder behindern. Nicht-Leser sind nicht besondere *»Persönlichkeitstypen«*, sondern das Produkt von *»Fabrikationsprozessen«*, in denen Lesen als Behinderung sinnvollen Handelns erfahren wird.

Lesen kann sich in einer Kultur und ihrer geschichtlichen Lage nur halten, wenn es bei der Gestaltung oder Bewältigung der *Lebensprobleme* eine Rolle spielt; sonst fällt eine grundlegende Motivation des Lesens aus. Und das ist ein Grund dafür, warum man solche Selbstverständlichkeiten ausdrücklich bei der Darstellung der Wirkungseinheit Umgang mit Büchern *berücksichtigen* muß. Wenn diese Grundlage fehlt, nutzen alle *»Kniffe«*, *»Rezepte«*, jemanden am Lesen zu halten nichts. Je nachdem, welche Funktion Lesen für die Entwicklung unseres Lebenssinns gewinnt, können *»schlechtes Gewissen«*, *»Kompensation«*, *»Nichts-Tun«*, *»Anstrengung«* bedeuten: Lesen ist überflüssig oder Lesen ist notwendig. Den Sinn, den das Lesen in seelischen Wirkungseinheiten *gewinnen* oder *gestalten* kann, kann man sich unter dem Stichwort Gestaltungsrichtungen vergegenwärtigen.

Wie so ein System aussieht, das Lesen und Leben verbindet, zeigt sich an der Gestaltungsrichtung, die Lesen mit Bildung zusammenbrachte: Leben und Lesen wurden hier in einer *gemeinsamen* Gestalt hochstilisiert: sie existierten zusammen, wie in einer Symbiose: nur wer liest, lebt richtig (Bildung). Daraus ergab sich eine klare Ordnung: Ausagen über Weiterführung, über Selbsteinschätzung, über Stufen des Weiterkommens, über Hilfen, Ergänzungen, Störungen – das ist ein System.

Aber bei unseren Untersuchungen wurde auch erkennbar, daß *»Bildung«* nicht mehr ohne weiteres funktioniert. Die Motivation des Lesens findet in dieser Gestaltungsrichtung nur noch zum Teil eine Stütze. Daher ist es wichtig, nach *anderen* Gestaltungsrichtungen zu fragen, die Lesen über längere Zeit abstützen und die zugleich auch heute noch sinnvolle Züge des Bildungskonzepts weiterführen können. Sie müssen zu den Erfahrungen *passen*, die man mit Lesen macht – diesen *Lernprozeß* kann man nicht als etwas isolieren, das neben der Motivationsstruktur existiert. Lernen wie Lesen-Lernen haben nicht mit Belohnung und Bestrafung, *»Lob«* und *»Tadel«* an sich, sondern mit der Entwicklung von Kultivierungs- und Lebensformen, die praktikierbar sind, zu tun. Die Motivation des Lesens entwickelt sich in dem Prozeß, in dem man seelische Konstruktionen

auszubilden ›lernt‹. Und wenn man die Schaltstellen dieser Konstruktion erfaßt, dann erfährt man auch etwas darüber, wie Seelisches veränderlich ist.

Was kann Lesen im Leben motivieren und damit Seelisches in bestimmter Weise zu Veränderungen bringen, wenn Bildung als Gestaltungsrichtung nicht mehr genügend wirksam ist? Aus unseren Untersuchungen ergibt sich, daß Züge bei den Lesern angesprochen werden, die damit zu tun haben, daß wir *verstehen*, was beim Lesen mit uns vorgeht, welche *Berechtigung* Lesen heute noch hat, wie Lesen *weitergebracht* werden kann, was man alles dabei ›mitkriegen‹ kann und was uns beim Umgang mit Büchern helfen kann. Lesen wird motiviert dadurch, daß sich so etwas wie ein Selbstverständnis für Lesen entwickelt (Motivationsverständnis), daß sich Beweglichkeit und Halt ausbilden (Kristallisation), daß sich verschiedene Sorten des Lesens ergänzen können und daß es Leitlinien gibt, wie man mit den Problemen des Lesens fertig wird (Begleitkonstanz). *Indem* sich so mehrere Züge zu einer Wirkungseinheit ergänzen, die auch an bestimmten Wirkungen spürbar wird (Fertig-Werden mit Lesen und Leben), werden wir motiviert, ›am Lesen‹ zu bleiben.

Motivationsverständnis bedeutet: Was zum Lesen drängt und was dabei passiert, muß wenigstens in Umrissen verständlich (›bewußt‹) sein und als ›sinnvoll‹ verspürt werden. Daher kann man sich gar nicht gründlich genug mit den *Problemen* und den tatsächlich gegebenen *Lösungsangeboten* des Lesens beschäftigen, wenn man in der Familie, in der Schule, in der Gesellschaft oder im Buchhandel etwas für die Leser tun will. Mit Floskeln, Vorschriften und bloßen Anpreisungen trifft man das Motivationsverständnis nicht; daß Lesen sinnvoll ist, kann nur vermittelt werden, wenn man spürbar macht, daß Erleben und Verhalten, Erfahrungen und Wirkungen nicht auseinanderfallen.

Das hat etwas mit Selbstverständnis und Selbstverständlichkeit bei der Bewältigung von *Aufgaben des Seelischen in einer Kultur* zu tun und zugleich damit, daß Lesen überschaubarer wird, daß man damit zu Rande kommt, daß es sich als förderlich für seelisches Leben erweist und daß es zu unserem Lebensstil paßt, der eine Vielfalt von Prozessen zu vereinheitlichen sucht. Wenn ein solches Selbstverständnis oder Motivationsverständnis beim Lesen *nicht* zustande kommt, hört man auf zu lesen.

Selbst wenn Lesen ›sich versteht‹ als Lücken-Füllen, Ausgleich, Flucht, behält es demgegenüber seinen *Sinn* im Rahmen einer umfassenden Wirkungseinheit. Das macht auf eine Reihe wichtiger Gesichtspunkte aufmerksam, die unsere Analyse herausarbeiten kann. Zunächst einmal: Die Rede von ›Leseinteresse‹, ›Informationsgewinn‹, ›Zeit-Tot-schlagen‹, ›Unterhaltung‹ hat allenfalls Sinn, wenn man diesen *ganzen* Kontext mitdenkt – man hat dabei aber keine selbständigen ›Motive‹ vor sich. Sodann ist es notwendig, zu beachten, daß Seelisches *nicht* in einem ›Innern‹ lokalisiert werden kann, sondern immer in Wirkungseinheiten existiert, deren Zusammenhänge psychologischer Analyse zugänglich sind. Es kommt schließlich nicht darauf an, immer wieder von Gesellschaft oder Kultur zu reden, sondern zu analysieren, wie sie seelisch *funktionieren*. Dem dient unsere Frage nach Grundzügen von Wirkungseinheiten; Züge wie Selbstverständnis und Selbstverständlichkeit sagen etwas über die psychische Regulation komplexer Konstruktionssysteme aus (Binnenstruktur).

Nicht zuletzt läßt sich aus diesen Zusammenhängen ableiten, daß Lesemotivationen auch mitbestimmt oder »gemacht« werden, indem Erzieher, Kritiker, Buchhändler Einfluß gewinnen können, weil wir mit Lebenslagen fertig werden müssen, Hilfe und Orientierung brauchen, Bestätigung und Erweiterungsmöglichkeiten suchen usw. Ein Motivationsverständnis als Gestaltungsmöglichkeit des Lesen-Lernens ist immer mit unserer Antwort auf die Frage verbunden, ob es Sinn hat, durch Umgang mit Büchern an den »Erfahrungen der Menschheit« (E. Fischer, 1971) teilzunehmen und dadurch die menschlichen Möglichkeiten besser zu nutzen.

Damit sind wir auch bereits auf andere Züge eingegangen, die mit einem Konzept des Lesens verbunden sind, das an die Stelle der Bildungsidee treten kann. Auch diese Züge ergeben sich bei einer psychologischen Untersuchung der Motivationen des Lesens, indem man auf Tendenzen achtet, die darauf drängen, besser organisiert zu werden, als das von einzelnen Lesern aus und ohne ein Konzept möglich wäre; auch solche Aufgaben und Notwendigkeiten gehören mit zur Motivationsstruktur des Lesens.

Da Begleitkonstanz und Rundgang als Gestaltungsrichtungen, die die Motivation des Lesens verändern und organisieren helfen, an anderer Stelle besprochen werden, soll hier nur kurz die Rolle von Kristallisationsprozessen als Lesemotivation umrissen werden. Seelisches kann sich um Bücher kristallisieren – wie Kristalle um den »Salzburger Zweig«, an dem Stendhal die Stadien des Verliebtseins demonstriert –, wenn die Bücher für einige Zeit ein *Spielfeld* eröffnen, Konflikte oder Entfaltungen von Lebensmöglichkeiten *auszutragen*. Wir gewinnen beim Umgang mit Büchern Anhaltspunkte, eine »Sprache« im weiteren Sinne, Leitlinien für unsere Wirklichkeitsauffassung, Ansatzstellen für Auseinandersetzungen und Ausbreitungen, ein Rüstzeug für die *Ausdrucksbildung*, deren das Seelische bedarf, wenn es wirken und Konsequenzen haben will. Auch das sog. Unbewußte kann nur existieren, wenn es sich in anderem zum Ausdruck bringen läßt.

Ohne daß solche Kristallisationsprozesse in Gang gehalten, bestärkt und neu erlernt werden, hält sich Lesen nicht am Leben: Nicht(-mehr)-Lesern fehlt diese Motivation, Lesen entfaltet für sie keine Formen und keine Inhalte des Lebens. Das kann daran liegen, daß sie nur mit Leseformen vertraut wurden, die sie als »erledigt«, »überholt«, »erzwungen« erleben und gegen die sie sich in der Gegenwart wehren. Sie bieten dem Heute keine Antwort; eine *Fortsetzung* in gelebte Wirkungseinheiten und Wirklichkeiten erscheint nicht möglich. Angesichts der Vielfalt von Qualitäten und Entwicklungsmöglichkeiten des Lesens (s. u.) ist es daher erforderlich, den vielfältigen Kombinationsformen des Lesens größeren Raum zu geben.

Starr festzulegen, was das richtige und wahre Lesen sei, widerspricht den Motivationsstrukturen, die Lesen tragen können. Das Kristallisationsprinzip wirkt »Diktaten« und »Diktaturen« entgegen; wenn man seine »Einheit und Vielfalt« nicht bestärkt, zerstört man Lesemotivationen: durch die Ansprüche der Autorität der Kritik, der Schule, der Parteilichkeit. Soll der Leser nicht »mißachtet« werden, müssen diejenigen, die sich als Erzieher zum Buch berufen fühlen, selber einiges lernen. Die Wirkungseinheit Umgang mit dem Buch umschließt auch eine Erziehung der Erzieher.

Alles auf die ›Persönlichkeit‹ des Lesers zu schieben, erweist sich bei einer psychologischen Untersuchung der Lesermotivation als eine Rationalisierung, ähnlich der Rationalisierung, wenn der Schulunterricht nicht klappt, liege es an ›Begabung‹ und ›Charakter‹ der Schüler. Hier kann nur eine kritische Analyse der Institutionen weiterhelfen. Gerade wenn man sich sonst gern auf den Bildungswert des Lesens beruft, sollte man hier nicht inkonsequent sein und das ganze Getriebe der Wirkungseinheit Lesen *verdecken* durch das Suchen nach ›Sündenböcken‹ oder durch Erwarten von Patentrezepten. Es ist dem Ganzen des Umgangs mit Büchern angemessener, die Gleichberechtigung verschiedener Auffassungen vom Lesen zu betonen und die Selbstregulierung des Lesens zu unterstützen, die zu ›Besserem‹ weiterführen können – zu angemesseneren und fruchtbareren Kristallisationen, in denen sich Leben und Lesen ergänzen (s. Begleitkonstanz und Rundgänge). Die Kristallisation stützt sich mit dem Motivationsverständnis bei der Organisation seelischer Beweglichkeit ab, indem ein *Prinzip* wie ›vertrauensvolles Probieren‹ zu einer Leitlinie wird, die Motivation des Umgangs mit Büchern zu bestärken.

3.2 Weichen- stellungen

Allgemeine Appelle, Lesen mit Kultivierungsprozessen und Sozialisation zusammenzusetzen oder zusammenzubringen, hat es immer schon gegeben. Das reicht aber bei einer psychologischen Untersuchung von Motivationsstrukturen *nicht* aus; daher wurde bereits nach *Regulationen* gefragt – wie Motivationsverständnis und Kristallisation. Aber auch das ist noch nicht genug: Wie ist es möglich, daß sich solche Prozesse im aktuellen seelischen Geschehen auswirken, wie können sie zustande gebracht werden, was läßt solche Entwicklungen zu, was verändert oder begrenzt sie? Wie *funktioniert* das im ganzen und im einzelnen? Schlagwortartig kann man sagen, was uns jetzt interessieren müsse, seien Verbindungen oder Schaltstellen des seelischen Geschehens. Wenn man sie kennt, läßt sich auch etwas über Weichenstellungen sagen, von denen aus Kombinationen, die Lesen am Leben halten, *organisiert, verändert und neu gestaltet* werden können.

Man darf sich seelische *Verbindungen* nicht als etwas Festes oder Unbewegtes vorstellen. Seelisches Geschehen hängt in sich zusammen, wie Fragen und Antworten zusammenhängen; es hängt zusammen, indem es Lösungen produziert. Seelisches existiert, indem es Gegebenes ergänzt und verändert, indem es etwas braucht, was noch nicht da ist, indem es zwischen mehreren Möglichkeiten ausliest, indem es Dinge, Beziehungen zu anderen, Ideologien wie eigene Organe einverleibt und lebt.

Der Prozeß des Lesens *spiegelt* diese ›Verbindungen‹ des seelischen Geschehens: Lesen wird als Sich-Abrundendes und als Aufwerfen von Problemen erfahren, als Förderndes und als Last oder Arbeit, als Zu-sich-Kommen und als Sich-verlieren-Können. Das ist mit seelischer Konstruktion gemeint. Sich-Verlieren ist Zerreißen von Zusammenhalt, Übermacht des anderen und Fremden, Umzentrierung, Herausforderung durch ›neue‹ Vorgänge. Konstruktion bedeutet immer, daß Vorgänge, Aufgaben, Notwendigkeiten, Lösungen aufeinander *einreguliert* werden. Daß sich beim Lesen nicht allein ›Gedanken‹ aufeinander einstellen, sondern viel *umfassendere* seelische Konstruktionsprozesse, zeigt sich an Qualitäten wie Sich-alleingelassen-Fühlen, Sich-Berauschen, Sich-Ängstigen, Sicherer-Werden (s. u.).

Das Konzept der Wirkungseinheiten, in dem ein psychologisches System steckt, sucht grundlegende Schaltstellen überschaubar zu machen. Es geht beim Umgang mit Büchern um *Garantien* für den Halt, den man im Seelischen braucht, und für den Sinn der Veränderungen, auf die man sich einläßt. Sonst kann man sich die Frage nicht beantworten, wozu Lesen ›gut‹ ist. Und je nachdem, welche Rolle das Lesen im seelischen Haushalt dabei gewinnen kann, verändert man die Richtung seines Lebens, verstärkt Lesen oder gibt es auf weiterzulesen.

Eine andere Schaltstelle hängt damit zusammen, daß sich unser ganzes Leben in den *Metamorphosen* des Umgangs mit Büchern spiegeln kann: Wir gewinnen Freunde und Feinde, wir schaffen uns Anhaltspunkte für das, was Wirklichkeit ist, wir entfalten unsere Konflikte am Bild der Geschichten oder Erzählungen, wir finden ›Sündenböcke‹, ›Erklärungen‹, verfolgen Konsequenzen – als sei das das ganze Leben.

Damit werden solche Schaltstellen auch als Weichenstellungen für die Entwicklung seelischer Kombinationen erkennbar, die das Lesen *halten* und *erhalten*; die Erforschung solcher Zusammenhänge ist besonders wichtig, wenn man Motivationen des Lesens und Nicht(-mehr)-Lesens erfassen will. Auch hierbei darf man jedoch nicht vergessen, daß hilfreiche Weichenstellungen das Spannungsfeld seelischer Verbindungen, das eben kurz umrissen wurde, nicht einfach beseitigen, sondern allenfalls besser organisieren können; auch das hängt mit der eigentümlichen Konstruktion des Seelischen zusammen. Der Umgang mit Büchern kann uns gefährden und entlarven. Daher heben sich die Weichenstellungen für ›gute‹ Kombinationen von den Bildern ab, die die Gefährdungen des Lesens versinnbildlichen: daß es uns so gehen kann wie dem ›Zauberlehrling‹ oder dem ›falschen Prinzen‹ bei der ›Kästchen-Wahl‹.

Bei der Untersuchung des Lesens stößt man darauf, daß Weichenstellungen, die Lesen fördern, *Ergänzungen* beinhalten. Das einfachste Ergänzungsprinzip kann als Zweiseitigkeit von Lesen und Leben charakterisiert werden: Angesichts der Mühen, der Anforderungen und der Arbeitslast des Lebens erscheinen Kompensationen durch Lesen berechtigt als Freisein von Mühe, von Arbeitsaufwand oder als Erleben einer ›besseren Welt‹.

Das Prinzip der *Zweiseitigkeit* läßt kindliche Erfahrungen mit Erlaubtem und Unerlaubtem weiterleben, und es arbeitet mit Kontrasten: Krankheit, Ferien, In-der-Fremde-Sein, Überarbeitung signalisieren ›Erlaubnissituationen‹ für Lesen-Können, was man möchte. Der Befund der Meinungsforschung, Lesen werde mit ›Bequemlichkeit‹ assoziiert, erwächst aus dem Gefühl für diesen Kontrast, den das Zweiseitigkeitsprinzip herausstellt. Die Zweiseitigkeit zeigt sich jedoch von einem ganz anderen Ende bei einem Lesen zur ›Weiterbildung‹, wenn das ›Fachbuch‹ das bisher Gekonnte und Gelebte überschreiten hilft. In diesem Fall wird die Ergänzung von Leben und Lesen gleichsam umgekehrt eingesetzt; sie fordert zu Leistung, Anstrengung, Weiterkommen auf.

Daß ein Ansprechen der Zweiseitigkeit die simpelste Form einer Weichenstellung ist, wird angesichts anderer Ergänzungsprinzipien deutlich. Bei ihnen geht es nicht allein um die Ergänzung von Leben und Lesen, sondern um Lesen als Hinweis auf *Lebensmöglichkeiten*. Die verschiedenen Formen des Lesens werden als etwas anerkannt, das in der Lage

3.3 Ergän- zungen

ist, die verschiedenartigen Interessen des Lebens *mitzuvertreten*. Wie die verschiedenen Formen des Lesens aussehen, erfährt man durch die Untersuchung von seelischen Qualitäten, die sich als Verbindungsprinzipien für die Einheit von Leser und Buch oder von Leser und Wirklichkeit erweisen – Aufgehen, Angehen, Durchformen, Eröffnen, Übersteigern, Ausbauen (s. u.).

Ehe wir ausführlicher auf diese Momente eingehen, soll noch eine Weichenstellung gekennzeichnet werden, die für die Ausbildung von Kombinationen, in denen sich Lesen erhält, besonders wichtig ist. Die verschiedenen Sorten des Lesens ordnen sich zu einem *Ganzen* von Entwicklungspositionen, das die Leser insgeheim immer als *Bezugssystem* verspüren. Beim Lesen kann man versacken, man kann beim Lesen aber auch etwas erarbeiten; Lesen kann von Konflikten ablenken, aber es deckt auch Fragen und Lücken auf. Beim Lesen kann man auf Früheres zurückgehen, aber man kann sich auch mit »Zeitkritischem« oder mit der Ausrüstung für künftige Situationen beschäftigen; Lesen kann sich vom Hundertsten ins Tausendste verlieren, aber auch um eine Auslese wichtiger und bedeutsamer Bücher zentrieren. Ordnet man diese verschiedenen Sorten oder Entwicklungspositionen in einer psychologischen Übersicht aufeinander zu, ergibt sich so etwas wie ein »Rundgang« – eine Art »Leseuhr«. Mit der Bezeichnung Rundgang wird darauf aufmerksam gemacht, daß die *Ergänzung verschiedener Formen des Lesens* zu einer eigenen Motivation werden kann: Die Entwicklungsmöglichkeiten des Lesens stützen oder runden sich gegenseitig ab.

Daß man am Lesen bleibt, läßt sich bestärken, indem man mit diesem Rundgang – als einer Weichenstellung – operiert. Im Rahmen eines solchen Rundgangs können die verschiedenartigen Funktionen und Tendenzen des Lesens, psychologisch verstanden, ausgeglichen und so aufeinander bezogen werden, daß sie *einander abstützen*. Leser haben gelernt, sich in diesem *Kreis* zu bewegen, Nicht-Lesern fehlt eine solche seelische Ordnung; auf sie wirkt das Spannungsfeld des Lesens *beunruhigend* und *verwirrend*, ihre Bewegung im Feld des Lesens erscheint ihnen unzuträglich und bedeutungsleer, weil sie nicht in einer Konstruktion funktioniert, die Sinn und Entwicklungschancen verspricht. Nicht (-mehr)-Lesen läßt sich nicht auf isolierte »Motive« zurückführen, die wie Bazillen das »gesunde Lesen« verseuchen; es ist viel eher als eine »Fehlkonstruktion« zu verstehen.

Das Wissen um einen Rundgang des Lesens wird getragen von den Ergänzungen seelischer Erlebensqualitäten und seelischer Wirkungszusammenhänge; das seelische Geschehen vollzieht sich in Beweglichkeiten und Ordnungen. Indem wir Aufgehen und Absichten-Verfolgen, Beeindruckt-Werden und Umorganisieren aufeinander beziehen, runden wir den Umgang mit Büchern ab. Wir lernen »Erfahren« und »Machen«, Bleibendes und Veränderliches, Wiederkehrendes und Neuartiges durch Umgang mit Büchern zu verbinden.

3.4 Systeme des Umgangs mit Büchern

Der Umgang mit Büchern entwickelt sich, indem Gestaltungsrichtungen, Ergänzungen und Qualitäten des Lesens nach Art von *Systemen* zusammengebracht werden, die den Systemen unseren Handelns entsprechen. So wie man die Systeme menschlichen Handelns unter das Stichwort Charakter bringen kann, so kann man die Systeme, die sich

beim Umgang mit Büchern ausbilden, unter dem Stichwort des *Leseschicksals* zusammenfassen. Leseschicksale weisen auf vereinheitlichende Formen hin, in denen sich die Züge der Motivationsstruktur organisieren. Die unterschiedlichen Formen lassen sich typisierend voneinander abheben. Auf dem Weg über eine Typisierung wird es möglich, die *allgemeinen* Kennzüge der Struktur des Lesens mit den *individuellen* Ausprägungen zu verbinden, auf die wir bei der Untersuchung der Einzelfälle aufmerksam werden.

Die Charakterisierung von Typen 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 einer 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 indem zugleich die Greifbarkeit von Büchern, die man besitzt, Vielfalt und Rückhalt als Absicherung des Weitergehens von Leben anbietet. Die Analyse von Lebensläufen unter dem Gesichtspunkt des Leseschicksals läßt den Umgang mit Büchern zu einer Spiegelung von Lebensproblemen werden. Sie 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 auseinandertreten 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, Familiär-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 Ergänzenbarkeit jeder Leseform durch andere Formen des lebensnahen Umgangs mit Büchern.

In einer ersten Unterform, dem Rundgang, tritt das am klarsten heraus. Hier werden die *verschiedenen* Entwicklungspositionen des Lesens durchlebt und durchgliedert; Weitergehen-Können und Zurückgreifen-Können sind ohne Zwang 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. In dieser Weise wird die Vieltätigkeit 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 deutlich metamorphosische Züge: »alte« Inhalte werden in Ausbauformen 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 Schwerpunkte entwickelt werden. *Schwerpunktbildungen* – bei Rundgangansätzen – 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 Rundgangprinzips 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. *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 Umlernen-Müssen in der Lebensentwicklung) zu einer vertrauten Ordnung abrunden. Stilisierung erweist sich als Zentrierung für Prozesse wie »Unterhaltung« im weiteren Sinne, 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.

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 stützen 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 zu Hause 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 Reiheneildung im Rahmen des zweiten Typus als eine dritte Unterform dar – wiederum mit erkennbaren 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 »Eigentümlichkeiten« als Kompromiß von eigenen Zugänglichkeiten und fremden Aufforderungen gesucht wird.

Bei den Besonderungen wird im »speziellen« 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 Lese Problemen 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 Spezialisierungsnotwendigkeiten (Vp. 3, 34).

In diesen Spezialisierungen kann sich dann ein Übergang 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 Sinnzusammenhänge des Lesens aufmerksam und durch die Konsequenzen der Parallelen von Lebensführung und Leseführung 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 Parallelität 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) Unterforderung, 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 vorfinden – oder als Lebenserinnerungen dienen (Vpn. 16, 36, 60).

Die Parallelschaltung ist jedoch nicht etwas von vornherein Gegebenes; sie hängt mit Lebens- 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 zerreißt hier in der Ausprägungsform eines *Durcheinanderfallens*, 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 zurückführbar sind, hinausgeht; andere Festlegungen werden umgangen (Vpn. 17, 18, 45, 52).

Was man bei dieser Form allenfalls noch als Nicht-festgelegt-sein 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 Zeitung-, 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).

Im Zusammenhang mit Prozessen, die sich beim Umgang mit Büchern ergänzen, war davon die Rede, daß es verschiedene *Sorten des Lesens* gibt. Die psychologische Untersuchung der Entwicklung des Lesens deckt darin Einheiten auf, die Leser und Buch oder Leser und Wirklichkeit *umfassen*; sie können durch ihre spezifischen Qualitäten psychologisch genauer charakterisiert werden.

So findet sich eine umfassende Einheit, die man als *Aufgehen* bezeichnen kann: Die Leser berichten, sie seien gefesselt, absorbiert, sie wollten nicht gestört sein, sie würden mitgerissen von der Färbung, dem Sinn, der Bedrücktheit oder Steigerung des Ganzen. Aufgehen kann den Leser »idiotische Angst« erleben lassen, Komplexe werden aufgeführt, man ist »tot« für den Alltag. Daher können sich »Schuldgefühle« verstärken angesichts anderer Sorten des Lesens, wie Einwirken, Klärung, Durchformung, Ausrüstung (s. u.).

Damit wird man einmal darauf aufmerksam, daß die verschiedenen Sorten des Lesens *nicht* für sich *isoliert* existieren, sondern immer nur im Rahmen der Gesamtkonstruktion, die bisher besprochen wurde. Andererseits zeigt sich aber auch, daß umfassende Motivationen des Lesens – wie »Bildung« oder Kristallisation oder Ergänzung von Leben und Lesen – auf solche Einheiten und Qualitäten wie Aufgehen, Angehen, Übersteigerung, Durchformung, Eröffnung, Ausbau *angewiesen* sind. Auch diese Qualitäten dürfen nicht in ein »Subjekt« verlegt werden: sie sind Eigenschaften unseres Handelns in der Welt. »Aufgehen« in anderem und anderen ist eine Kategorie, die Soziales, Kulturelles, Welthaftes *notwendig* umfaßt.

Das verdeutlicht besonders eine zweite Sorte des Lesens, die man als *Angehen* umschreiben kann: Lesen bringt etwas in Bewegung, dabei bilden sich Wirkungstendenzen heraus, die etwas festmachen und spezifische Fortsetzungen ermöglichen wollen. Was sich an Einzelheiten bei der Lektüre einstellt, wird *gestaltet* durch Entwürfe, Eingriffe, Rückgriffe. Mit Gefühlen der Überraschung, des Bangens oder Hoffens, mit Siegen und Verlieren verbinden sich Tätigkeiten, in denen wir Stellung nehmen, zustimmen, abwehren, Befriedigung erlangen oder Versagung zu ertragen lernen.

Solche Entwicklungsqualitäten zeigen eindringlich, daß Aussagen über »Passivität« beim Lesen fehl am Platz sind, wenn damit etwas über seelische Prozesse gesagt werden soll. Das Gelesene wird im Leben agiert und praktiziert. Kinder zerkratzen »Böse« in ihren Bilderbüchern; sie bringen ihr Indianerspielen auf eine »verdichtete« und formulierbare Ebene, und sie werden umgekehrt wieder zu neuen Taten formiert, wenn sie Karl May lesen. Angehen läßt Rückhalt gewinnen, führt zu Armierungen, zu Wiederaufgreifen-Können, Verfügbarkeit, Weiter-Bildung. Was wir als »Inhalte« bezeichnen können, wird durch diese *grundlegenden Gestaltungsprozesse* überhaupt erst zu einem Inhalt gemacht.

Eine andere Dimension, die sich bei der Entwicklung des Lesens ausbildet, ist die *Durchformung*. Sie bildet sich aus, indem Leitlinien und Nebenlinien verfolgt werden, indem wir beim Lesen beginnen zu ordnen, zu organisieren, zu modifizieren. Anhand solcher *Differenzierungen* von Selbst und Welt beginnen die Leser zu verspüren, was Erwachsen-Werden in unserer Kultur bedeutet – womit zugleich auch bereits auf Momente hingewiesen wird, die die Weiterentwicklung des Lesens erschweren können.

Auf Züge einer Entwicklungsposition des Lesens, die man als *Eröffnen* bezeichnen kann, verweisen Erfahrungen beim Umgang mit Büchern, wie Neues-Erfahren, Erneuerung von Bedeutsamkeiten, Sensibilisierung, Loslösen von bestehenden Übereinkünften, Möglichkeiten des Probierens und Riskierens. Hier wird wiederum besonders deutlich wie sich Leitlinien des Dargestellten mit seelischen Prozessen in *einer* und der *gleichen* Gestaltbildung ergänzen können (Neuproduktion).

Eine weitere Qualität der Leseentwicklung läßt sich als *Übersteigerung* charakterisieren; sie enthüllt sich, wenn wir Einheiten des Lesens beschreiben als Sich-Berauschen, Aufpulvern, Zugehen auf Ungeahntes, auf ›Alles‹. Verglichen mit den Qualitäten von Ausbauformen, haben die Übersteigerungszüge etwas Vages, Unkonturiertes, Komplexqualitatives an sich.

Demgegenüber hängen die *Ausbauformen* damit zusammen, daß bei der Lektüre ein spezifisches Kennen und Können ausgebildet sein muß, je nachdem, was man *bewältigen* möchte. Der Ausbau wird als Arbeit, Anstrengung, aber auch als Verarbeitung, Lösung, Bewältigung erfahren. Ausbauen expliziert sich in Aushalten, Lang-Lesen, Fertig-Werden, Verwerten-Können, Nachgehen-Können.

Die verschiedenen Sorten lassen sich in einem *Kreis* anordnen und überschaubar machen. Ihre Beziehungen zueinander verdeutlichen, im einzelnen und ganzen, was mit *Rundgang* gemeint ist (s. o.). An dem Kreis der Entwicklungspositionen läßt sich ablesen, wie Lesen sich *entfaltet* und wo die *Übergänge* liegen, die Lesen weiterführen oder auch behindern können. Schließlich kann man von diesem Rundgang aus fragen, wie es überhaupt möglich ist, daß seelisches Geschehen sich in Büchern weiterleben läßt. ›Bildung oder Kristallisation *setzen* eine solche Regulation *voraus*; sie können die Kombinationen, die sich beim Umgang mit Büchern ergeben, nur dann zusammenhalten, wenn es ein stets aktualisierbares Verbindungsprinzip von seelischem Geschehen und Büchern gibt.

3.6 Regulations- prinzipien

Im Prinzip des Vertauschs und des Familiär-Werdens findet sich ein solcher *Nenner*. Die Entwicklungsformen oder Sorten des Lesens sind verschiedene Ausprägungsmöglichkeiten des Vertauschs und des Familiär-Werdens. Der *Vertausch* zeigt sich in einem beweglichen Wechsel von Kenntnissnahmen, Anregungen, Stimmungen, Überlegungen, Eingriffen, Träumereien; er zeigt sich, indem beim Lesen alles aufeinander bezogen werden kann – Seelisches *wandelt sich* in Welt, in Geschichte und Geschichten, in andere und anderes. Das geht darauf zurück, daß Lesen dem Seelischen – anhand bestimmter Anhaltspunkte, die chiffriert sind und dechiffriert werden können – ungeheure Möglichkeiten des Verwandelns, Kombinierens und Versetzens, ohne von der Stelle zu gehen, eröffnet. Darin findet das Seelische Sinn.

Der Umgang mit Büchern wird zu einer greifbaren *Metapher* für die Kombinierbarkeit seelischer Handlungssysteme: daß Seelisches sich wie ein Spiel entfaltet und daß es dabei wie eine Konstruktion erfahren werden kann. Vertausch bedeutet, von bestimmten Anhalten aus auf eine *Reise* gehen und wieder ins Leben hier zurückkommen können. Dieses ›Rein und Raus‹ hält seelisches Geschehen in Bewegung – es verspricht zugleich viel, hat aber auch seine gefährdende Seite. Auch beim Vertausch wird damit wieder bestä-

tigt, daß gleiche Prinzipien Lesen fördern wie behindern können. Es kommt stets auf die Wirkungseinheiten im ganzen an, die sich als Konstruktion ausbilden, ob Lesen sich erhält oder versandet.

Darauf weist auch die *Ergänzung* von Vertausch und Familiär-Werden hin. Wenn man nach der spezifischen Gestalt fragt, die Bücher-Lesen von anderen Kommunikationsformen unterscheidet, darf man die Rolle des *Familiär-Werdens* im Rahmen der Motivationsstruktur nicht übersehen. Genauso auffällig wie die Beweglichkeiten des Vertauschs ist die Suche nach Haltepunkten, Maßstäben und Richtlinien beim Umgang mit Büchern. Es sieht so aus, als ergänzten sich in Vertausch und Familiär-Werden *zentrifugale* und *zentripetale* Tendenzen.

Auf Familiär-Werden deuten hin: heftige Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit Bücher-Lesen und Bücher-Besitzen; Beobachtungen, die Bücher als »neue« Kameraden, Brüder, als selbstgewählte Partner, als neues »Zuhause« erscheinen lassen; man tritt in »Gemeinschaften« ein, »Sorten« und »Klassen« von Büchern heben sich ab, denen man sich *verwandt* fühlt, die man verteidigt oder gegen die man sich wehrt. Schließlich finden sich eigentümliche Gefühlserlebnisse den Büchern gegenüber, die zum Ausdruck kommen in der Rede von Büchern als Hort, als Kapital oder in der *Auffassung*, Bücher-Haben *vernünftige* Wachstum, Lebensmarkierungen, Möglichkeiten des Rückgriffs.

Wir verstehen diese Beobachtungen, wenn wir uns klarmachen, daß seelisches Geschehen und Umgang mit Büchern sich verbinden, indem sich ein *Familiär-Werden* mit einer neuen oder »besseren« Gemeinschaft ausbildet. Hier werden Bücher zum Ausdruck einer Selbsterhöhung; eine »eigene Note« kommt paradoxerweise zustande, wenn man sich mit einer »besseren Welt« arrangiert, die man schwarz auf weiß nach Hause tragen kann. Die Anhalte, die das Familiär-Werden in Büchern bietet, werden seelischer Besitz und verhelfen dazu, sich der Realität zu vergewissern. Das Familiär-Werden ermöglicht Formen symbolischen Handelns, die um die Sichtbarkeiten und Greifbarkeiten des Bücher-Habens zentriert sind; im Umgang mit Büchern wird »Leben« *veranschaulicht*, *auseinandergesetzt* und *festgehalten*.

Die Lektüre von Büchern bietet uns Metaphern für unsere Erfahrung mit Lebenskonstruktionen an. Die Einheit von Vertausch und Familiär-Werden macht verständlich, wieso sich der Umgang mit Büchern von anderen »Medien« *abhebt*: durch die Spielbreite der jederzeit verfügbaren Auswahl, durch von aktuellen äußeren Angeboten relativ unabhängiges Selbstbestimmen »seiner« Familie – u. U. gegen die Zensur anderer Familien –, durch Aufgreifbarkeit und Wiederaufgreifen, durch Parzellierung, »Transportabilität«, durch Kombinationsmöglichkeit verschiedener Bücher, durch Determinierbarkeit nach eigenem Tempo, durch Gegenüber-Haben und darauf bezogene eigene Eingriffe, Deutungen, Zerteilungen, durch eigene Formen des Auf- und Umarbeitens sowie durch das Familiär-Werden mit den Lebenswelten und Weltbildern des in Besitz genommenen Buches. Auch hier gibt es nicht ein spezifisches Motiv, das Leser und Nicht-Leser unterscheidet; es ist nur die Konstruktion *im ganzen*, die Unterscheidungen ermöglicht. Von ihr her ist auch ableitbar, wieso einzelne Funktionen, die das Buch bisher übernommen hatte, auf andere Medien *übergehen* können: Be-ätigungen von »Abschalten« und »Ein-

schalten«, Sich-Einlassen auf organisierte Abläufe, »aktuelle Information«, Auskosten von Dialogischem, von Show und Schau, Mitgehen im Originaltempo von Ereignissen.

Wenn man nach *Wirkungen* des Umgangs mit Büchern oder nach Lernprozessen beim Lesen fragt, darf man sich unter Wirkung nicht ein besonderes Anhängsel und unter Lernen nicht einen isolierbaren Begleitprozeß oder ein dicker und dünner werdendes »Vermögen« vorstellen. Lernen und Wirkung sind *Eigenschaften*, Produktionsprozesse und Umbildungen der umfassenden Wirkungseinheiten seelischen Geschehens. Aus *deren* Konstruktionsaufgaben und -formen, aus ihren Konflikten und Organisationsgestalten lassen sich Lernen und Wirkung ableiten: sie sind Hinweise auf Kombinationsmöglichkeiten, Sinnwandlungen, Umstrukturierungen der seelischen Konstruktion. Was bei den Konstruktionsprozessen »herauskommt«, ist Grundlage für Ansätze, an andere Situationen heranzugehen, neue Aufgaben zu bewältigen, Gegebenheiten auseinanderzunehmen und neu zu ordnen.

Dadurch daß Leser aus der umfassenden Wirkungseinheit des Umgangs mit Büchern heraus »weiterwirken« können, unterscheiden sie sich von denen, die eine solche Konstruktion nicht gelernt haben, weil sie in ihrem Spannungsfeld gescheitert sind und keinen Sinn für ihr Handeln in dieser Welt daraus entwickeln konnten. Jeder Zug der Wirkungseinheit kann hinderlich oder förderlich für »Wirkungen« des Lesens werden; ob sich daraus ein *wirkungsvolles* Ganzes ergibt, hängt davon ab, daß sich die widerstrebenden Tendenzen der seelischen Konstruktion zu *Ergänzungen* und zu einem kompletten *Umsatz* zusammenfinden. Das Gelingen oder Mißlingen ermöglicht es, von Leseschicksalen zu sprechen, in denen die Chancen und Begrenzungen der Wirkungseinheiten erfahren werden.

4 Literatur und Leben

Die Untersuchungen über Motivationen des Umgangs mit Büchern, deren Ergebnisse hier dargestellt wurden, finden eine Ergänzung in Untersuchungen über einzelne literarische Werke, deren psychologisch erfaßbare Struktur wir mit der gleichen Methode angehen können. Wenn man die beiden Untersuchungsrichtungen zusammenbringt, wird es möglich, psychologisch etwas über das Verhältnis von *Leben und Literatur* auszusagen.

Die Probleme lassen sich in einer einheitlichen Fragestellung zusammenhalten, indem man zunächst der Hypothese einer Ausdrucksbildung folgt, nach der Literatur dazu beiträgt, daß Seelisches *zum Ausdruck kommen* kann. Dieses Zum-Ausdruck-Kommen ist keine Zusatzerscheinung zu einem »eigentlichen« Seelischen: Ohne eine solche Formenbildung existiert das Seelische nicht – ohne diese Konstruktion kommt es nicht zu sich, bildet es sich nicht aus, wird Seelisches nicht zu »etwas«. Das Seelische gewinnt seinen *Sinn* allein in den damit gegebenen *Verwandlungsprozessen*.

Literarisches im weiteren Sinne wird hier zu einem Kennzeichen der seelischen Realität überhaupt. In der Annahme, seelisches Geschehen bilde *notwendig* »Literatur« aus, wird die Eigenart einer phantastischen seelischen Realität verdeutlicht. *Geschichten-Machen* ist eine Gemeinsamkeit der seelischen Formenbildungen, so wie es für Freud die

Sexualität war: Die verschiedenen ›Literaturen‹ des Seelischen können einander im Laufe der Entwicklung widerstreiten und einander ›verdrängen‹ – ohne daß sich die ihnen gemeinsamen Grundprobleme einfach beseitigen ließen. Mit Hilfe einer Charakterisierung ihrer ›Literatur‹ kann man die Kompositionen seelischer Spannungsfelder oder Wirkungseinheiten überschaubar machen. Wenn wir das berücksichtigen, können wir die ›Geschichten‹ der Literatur als Angebote für Vereinheitlichungen ansehen, die verschiedenartige Züge der Ausdrucksbildung zusammenfassen. Umgekehrt fällt es nicht schwer, in den Handlungen analoge ›Geschichten‹ aufzudecken: Literatur und Handlung weisen ähnliche Strukturierungsprozesse auf.

Literatur trägt dazu bei, daß die seelische Kombinierbarkeit zu Systemen gestaltet werden kann, die Beweglichkeit und Vereinheitlichung, Sinnlichkeit und Symbolik, Weiterführung und Neubildung umfassen. Dabei zeigen sich immer wieder paradoxe Momente; sie erschweren jeden Versuch, Naturgegebenes und Kunst wie primär und sekundär voneinander zu trennen: wo ›Eigentliches‹ liegt, wo ›Ersatz‹ oder ›Fiktion‹ anfangen, ist nicht von vornherein, allenfalls aus dem jeweils geschichtlich gewordenen Ganzen zu bestimmen. Literatur kann Zitat, Verdeckung oder Sinn von Handlungen werden, sie bietet Form und wird geformt; sie kann Indirektheit, Geschlossenheit, Verfestigungen steigern oder Neues wahrnehmbar machen, in Umgestaltungen vertiefen, sie kann Fragen stellen oder Klischees weitertragen – und sie kann das unter Umständen alles zugleich, in einer Geschichte, tun.

Literatur nützt Handlung aus und erschwert sie, fördert und fordert, hilft und hemmt. Sie gibt Sinn und Ordnung und kann gerade dadurch verbergen, was als umfassende ›Seelenliteratur‹ anzusehen ist. Daher muß man stets die Literatur und Praxis umfassende Gesamtkonstruktion zu analysieren suchen, wenn man seelische Wirklichkeiten und ihre Probleme aufdecken will.

An den Übergängen zwischen literarischer und psychologischer Behandlung zeigt sich besonders deutlich, daß Literatur nicht einfach mit Lügenwelt oder mit Abspiegelung ›fester‹ Realität gleichgesetzt werden darf: In literarischen Geschichten werden die Gestaltungsleistungen und die Gestaltungsprobleme der unser Handeln bestimmenden Konstruktionen faßbar. Die Literatur gestaltet Keimformen von Handlungen und Behandlungen aus – ohne daß man sie direkt ›wörtlich‹ nehmen kann. Literatur wirkt über Handlungsanalogien auf unsere Handlungen ein – ohne daß man daraus einen einfachen Schluß ziehen kann. Indem wir diese Paradoxien auf ein umfassendes Konzept seelischer Ausdrucksbildung und Konstruktion beziehen, gewinnen wir Einsicht in Wirkungszusammenhänge von Seele und Welt.

Daher bezieht sich Behandlung stets auf ›mehr‹ als Subjekt und Objekt oder Innenwelt und Außenwelt. Sie bezieht sich auf eine Ausdrucksbildung, deren Bewegung und Verwandlung die Realität von Seele und Welt herstellen (fabrizieren). Daher kann man fragen, welche Dramen das Seelische inszeniert, welche Welten freigelegt, welche Konstruktionsprobleme gelöst werden: was wirkt gegeneinander, faßt zusammen, reguliert die Gestalten menschlichen Handelns, was wird ›ausgenutzt‹, was gilt als Anhalt, wo bildet sich Widerstand, wo ist Veränderung, Umgestaltung, Neukonstruktion möglich?

Bezogen auf den Handlungs-Alltag ihrer Gegenwart erscheint Literatur als *Gestaltung und Umgestaltung des Gegebenen*: Sie macht wahrnehmbar, vertieft und klärt, sie kann neue »Geschichten« entwerfen, Vertrautes verändern, Vergessenes wiedergewinnen. Sie kann zu Steigerungen führen, die uns die Konsequenzen von Lebenskonstruktionen verdeutlichen, sie kann die Rotation des Seelischen in Gang halten gegen alle Ausklammerungen und Einschränkungen. Weil das Seelische eine *phantastische Realität* ist, ist die Phantasie der Literatur nichts Besonderes oder Fremdes.

In diesen Metamorphosen verbindet und verwandelt die Literatur seelische Gestaltbildungen. Sie macht auf die *Spielregeln* und die *Spielbreite* von Lösungen seelischer Konstruktionsprobleme aufmerksam (Festlegung und Bewegung; Ordnung und Eingriff; Ansatz und Konsequenz). Literatur wird zum Prototyp seelischen Verstehens, so wie die umfassende Gestaltbildung literarische Wirksamkeit erklärt. Nicht von ungefähr ist die Rede von der »Sprache« der Neurosen, von den Dramen des Seelischen oder, umgekehrt von Gestalten literarischer Wirklichkeit, von Metamorphosen der Dichtung, von Aufbau und Auflösung sprachlicher Formen. Literarische und seelische Verwandlungen sind nicht voneinander zu trennen.

Es ist daher konsequent, Literatur in Wirkungseinheiten tätig zu sehen, die durch Dinge und Menschen, Institutionen und Prozesse gleichsam *hindurchgehen*. In solchen Wirkungseinheiten leben Traditionen weiter, entfalten sich Moden und »Massenwirkungen«, gewinnt das Leben in einer Kultur und Gesellschaft seinen Ausdruck: Die Geschichten der Literatur bieten dafür Formen an – sie sind *Ausdrucksformen*, durch die Leben in einer Gesellschaft möglich wird (Duncan). Daher kann man Literatur auch mit Strategien, symbolischen Aktionen oder Handlungsmustern, die Wirkungseinheiten zu organisieren suchen, zusammenbringen.

Indem Literatur Wirkungseinheiten gestaltet, greift sie auf, was uns in unseren Handlungen vertraut geworden ist: Übereinkommen, »gemeinsame Träume«, Berechtigungen, »Solidarität« (Guyau), Leben im »Blick« von Wirklichkeiten und Wirksamkeiten. Sie kann in den Entwicklungen ihrer Geschichten zugleich aber auch *anderes*, Fremdes, Abweichendes, Mehrdeutiges anklingen lassen; sie fördert damit Probieren, Riskieren, Korrekturen und Entwürfe von Gestaltungsmöglichkeiten. Besonders deutlich wird ihre Herausforderung von Umbildungen der Wirkungseinheiten in der Entwicklung neuer Formen des Sehens und Zusammenfassens, aber auch in ihren Formen der Parodie oder der Ironie, die die geschichtlich gewordenen Gestaltungsweisen wieder rotieren lassen.

Literatur ist Welt-Anschauung und Entwicklung von Tätigkeiten *in einem*; sie vergegenwärtigt zugleich auch immer Natur und Kunst als Aufgabe und Entwurf. Man kann das Problem der »Form« nicht von diesem Gesamtkomplex abstrahieren, und das bedeutet, man dürfe die Kenntnisse und das Können von Literatur nicht einfach unter den Tisch fallen lassen. Literatur macht für uns bedeutsame Produktionen erfahrbar, *indem* sie ihre Gestaltung und Formung *wahrnehmbar* macht; das erschwert es, einen Alleinbesitz »der« Wahrheit zu demonstrieren.

Die Literatur lebt aus dem *Paradox*, daß sie eine komplette Welt produziert, die sich in sich entwickelt, und daß sie diese Welt zugleich als »Durchgang« zu unserer Wirklich-

keitskonstruktion freistellt. Die Literatur wird in dieser Weise zum Symbol für das grundlegende seelische Konstruktionsproblem, das sie ihrerseits »ausnutzt«, um Seelisches zu kultivieren. Welche Funktion der Umgang mit Literatur für die Kultivierung unseres Handelns gewinnt, hängt zusammen mit den eben dargestellten Momenten: mit Austausch, mit Vergegenständlichung von Konstruktionsproblemen, mit Ordnungsangeboten, mit Schwebezonen, mit Aufdecken von Chancen, Zwang, Begrenzung, mit der Erfahrung von Produktionszügen, von Gestalten aus Natur und Kunst. Das ist eine besondere, eine literarisch vermittelte Form, an den Möglichkeiten und an den geschichtlichen Lösungsgestalten der Menschheit Anteil zu gewinnen.

Gegenüber anderen Lebensformen hat der Umgang mit literarischen Werken spezifische Vorteile, aber zugleich auch seine eigenen Belastungen: Die Auseinandersetzung mit Literatur kann die geheimen Automatismen der umfassenden »Seelenliteratur« stören, mehr oder weniger ausgeprägt, und zwar sowohl ihre unzensierten Ansprüche und Glättungen wie auch ihre Abspaltungs- und Verdeckungsformen. Daher impliziert jeder geheime oder offene Totalanspruch auch eine Zensur von Literatur; umgekehrt vergrößert die Auseinandersetzung mit Literatur und ihren Problemen zunächst die Risiken und Störbarkeiten unserer Lebenskonstruktion, ohne daß dieser neugewonnene »Reichtum« jedoch klare Entscheidungen ausschließt.

Indem Literatur versucht, Konstruktionsprobleme von Wirkungseinheiten in »Worte« zu bringen, geht sie auf Grundlagen von Prognosen und Veränderungsmöglichkeiten ein; indem sie verschiedenartige Wirklichkeiten und Wirksamkeiten herausgestaltet, fordert sie Auseinandersetzung und Antworten heraus. Indem Literatur uns in Modellierungsprozesse – mit Abweichungen, Verfremdungen, Sensibilisierung, Entwürfen, Korrekturen, mit Eingriffen und Hinnehmen-Müssen – einbezieht, betreibt sie mehr als »Information«: Wir lernen hier, wie überhaupt bei Lernprozessen, weniger eine »Information« als vielmehr komplette Produktionsprozesse, aus denen sich Anhalte, Resultate, Inhalte ergeben. Und indem sich Literatur auf solche Gestaltungen von Wirkungseinheiten einläßt, die Autor, Publikum, Werk, Wirklichkeiten und Wirksamkeiten verbinden, engagiert sie sich ganz anders, als eine isolierende Statistik das kann, für Einsichten in Lebensstrukturen und für Entwicklungsmöglichkeiten der umfassenden phantastischen Realität.

In den Modellierungen literarischer (wie psychologischer) Behandlung können sich neue Lebensformen entwickeln, die zu einer Auseinandersetzung mit den Formen führen, die uns betroffen machen, die uns »Trost« spenden oder in denen wir scheitern. Hier werden bewegliche Ordnungen erfahrbar, die dazu beitragen, wie wir mit dem Leben fertig werden oder wie wir versagen. Allerdings ist, wie bereits gesagt, auch nicht zu übersehen, daß sich in den Geschichten der Literatur ebenso Formen des Rückzugs, des Gekränktspiels, des vereinfachenden Beschuldigens wiederholen lassen, die sich der Veränderung widersetzen. Mit den Chancen einer Kombinierbarkeit des Seelischen ist notwendig das Risiko von Verfehlen und Verkehrung verbunden.

Im Umgang mit Literatur erfahren wir, daß es verschiedene Lebensentwürfe gibt, die jeweils ihre eigenen Probleme, Chancen und Begrenzungen haben. Der Umgang mit Lite-

ratur drängt dazu, daß wir uns bewußt machen, wie die Gestalten *unserer eigenen Seelenliteratur beschaffen sind* und womit wir uns demzufolge auseinanderzusetzen haben. Das trägt dazu bei, sich selbst und anderen gegenüber die *Toleranz* und die *Entschiedenheit* zu entwickeln, die wir brauchen, um unser Leben gestalten zu können.

5 Motivationsanalyse und Erziehung zum Lesen

Die Pädagogik ist auf empirische Untersuchungen angewiesen, wenn sie etwas verändern will; so ist das auch beim Lesen. Aus der Diagnose des Sachverhalts – Motivationen des Lesens und Nicht(-mehr)-Lesens – *erwächst* die Praxis der Erziehung zum Lesen. Die psychologische Analyse nimmt das System ›Lesen‹ auseinander und rekonstruiert es. Dabei werden *Veränderungs-* und *Umstrukturierungsrichtungen* deutlich. Das ist etwas anderes als Korrelationen zwischen Leseverhalten und Persönlichkeitsvariablen feststellen (wenn einer das tut, tut er auch dies und jenes); gegen eine solche statische Betrachtung steht hier die Analyse des Funktionierens und der Entwicklungszusammenhänge des Lesens.

Wenn man Lernprozesse im Feld des Lesens durch Erziehungsmaßnahmen steuern will, braucht man ein *Konzept*, das erlaubt, Motivationen und Veränderungsrichtungen zusammenzudenken. Erst damit erweist sich eine Pädagogik als Einheit von Analyse und Praxis: daß man Motivationen und Eingriffe, Gegebenheiten und Ziele, Mittel und Wege zusammensieht – daß man mit der Beweglichkeit und Veränderlichkeit des seelischen Geschehens umgehen lernt – daß man Wirklichkeiten und Wirksamkeiten des Lesens in komplexen Einheiten denkt. Alle Züge, die die Produktionen des Umgangs mit Büchern bestimmen, sind *Ansätze* für Veränderungen und Neukombinationen; sie können Entwicklungen fördern oder stören. Man muß sie zunächst einmal herausarbeiten, dann kann man auch mit ihnen umgehen lernen und sie in Richtung einer Erziehung zum Buch zu *organisieren* suchen.

Die Rekonstruktion der Wirkungseinheit Umgang mit Büchern ist das Gerüst, etwas über pädagogische Tätigkeiten, wie Eingriff, Steuerung, Organisation, Umbildung, zu sagen. Das Ganze der Tätigkeiten kann man dabei als Erziehungsstrategie bezeichnen. Diese *Erziehungsstrategie* für den Umgang mit Büchern wendet sich gegen bestimmte Vorurteile, sie stellt bestimmte Leitprinzipien heraus, und sie bearbeitet die Realitäten, mit denen man im Problemfeld des Lesens rechnen muß.

Aus der Motivationsanalyse läßt sich so etwas wie ein *Katalog* von Realitäten zusammenstellen, auf den die Erziehung eingehen muß: Lesen klappt nicht automatisch – je nach Kontext gewinnen ähnliche Züge einen anderen Sinn – es kommt auf Ergänzungen verschiedenartiger Momente an, wenn Lesen am Leben bleiben soll. Was sich beim Lesen an Qualitäten oder Problemen einstellt, sollte man nicht verdrängen oder unter Klischees verdecken.

Die Klischees hängen mit Vorurteilen und *geheimen Wünschen* der ›Erzieher‹ zusammen: daß Lesen etwas ›Erhabenes‹ ist, das sich selbst erhält – daß jeder, der nicht liest, ein Banause ist – daß es einfache Rezepte zur Steigerung des Lesekonsums gibt – daß eine Klassifikation von ›Leseinhalten‹ ausreicht – daß Lesen durch ›Information‹ ausreichend

erklärt ist – daß man sich nicht ändern, nicht anders denken und anders tätig werden muß, wenn man mit einer Motivationsuntersuchung etwas anfangen will.

Zu den Leitlinien einer Erziehungsstrategie gehört ja doch, daß man sich als vertraut erweist mit den *Realitäten* des Lesens. Dazu gehört, daß man ein Konzept *formuliert*, das die Probleme des Lesens umfaßt, ohne soviel Reste zu lassen, wie das Bildungskonzept es heute tut; dazu gehört, daß man »Fahrpläne«, wie Lesen sich entwickeln kann, aufstellt und einübt. Schließlich gehört dazu, daß man Lesen *konstant* begleitet, abstützt, berät, anregt, ohne die eigentümlichen Qualitäten des Umgangs mit Büchern zuzudecken. Auf dem Hintergrund einer solchen Erziehungsstrategie bedeutet Lesen – Lernen, gerade angesichts der Vielfalt von Verwirrungen und Unüberschaubarkeiten, immer wieder *Organisieren-Lernen*. Das führt dazu, daß eine »Entwicklungshilfe« für Lesen geplant werden muß.

In diesem Plan werden auch Veränderungsrichtungen für die Tätigkeiten der *Erzieher* angegeben: sie sollten lernen, Gebrauchsanweisungen für die Formen der Auswahl zu entwickeln, die verschiedenartige Entwicklungsrichtungen des Umgangs mit Büchern weiterführen können – das setzt voraus, daß sie die Tätigkeiten der Leser richtig diagnostizieren und »ihr« Motivations-Gerüst lokalisieren können, ohne sie in ihre eigene Lese-richtung zu drängen. Die Tätigkeiten der Erzieher sollten darauf Rücksicht nehmen, daß scheinbar »Nebensächliches« (»Gefühlsgeschichten«, selbst Gefundenes, Mitgenommen-sein) auf Ansprechbarkeiten des Lesens verweist – das heißt auch, Unterrichtsformen und »Werbung« für Lesen sollten um die wirklichen Probleme des Umgangs mit Büchern zentriert sein. Mit »erhobenem Zeigefinger« ist wenig zu erreichen.

Die Erzieher müssen ernst nehmen, daß Lesen zum Bild wird für Lebensmöglichkeiten und Lebensbewältigung und daß Lesen in all seinen Qualitäten, so wie wir sie empirisch vorfinden, »Kultivierung« oder »Beackern« des Seelischen ist – mit diesem ganzen Prozeß muß man sich auseinandersetzen. Kultur ist nicht etwas aufgesetztes »Geistiges«, sondern eine spezifische Strukturierung von Aufgehen, Angehen, Differenzierung, Eröffnen, Übersteigerung, Ausbauen. Der Umgang mit Büchern ermöglicht es, Lebensformen zu *erfahren* und zu *vergleichen*; er fordert zugleich auf, sich für bestimmte Lebensrichtungen, für ein »Spielfeld auf Zeit« zu *entscheiden*. Das ist eine Richtung, in der diejenigen zusammenwirken können, die etwas für den Umgang mit Büchern tun wollen. Das ist eine Erziehungsaufgabe, die nicht mit dem Deutschunterricht zusammenfällt – obwohl es schon ganz schön wäre, wenn das wenigstens hier stattfände –, sondern die verbunden ist mit der erzieherischen Gestaltung seelischen Handelns überhaupt.

Erziehungsstrategie ist *Organisation* von Leseentwicklungen, *gestützt* auf Einsicht in die Motivationsstruktur des Lesens. Organisation ist geplante Veränderung und Umstrukturierung; dagegen wehrt sich, was verfestigt ist, was »weiter wursteln« und »irgendwie zurechtkommen will, was auf Direktlösungen hofft. Erziehungsstrategie ist Veränderung auf *lange Sicht*, geht notwendig Umwege, die vom Ziel abzuführen scheinen. Erziehungsstrategie verlangt, daß man einige Leitprinzipien konsequent durchhält. Wie das im einzelnen aussieht und wieso das die Erziehung zum Buch abstützt, kann man sich anhand der Explikationsformen von vier Leitlinien verdeutlichen.

»Sich-vertraut-Erweisen« bedeutet, das Selbstverständnis, das mit dem Lesen und seiner Entwicklung verbunden ist, aufgreifen, bestärken und weiterführen: verspüren lassen, daß man vertraut ist, mit den Qualitäten des Angehens, Übersteigerns oder Aufgehens und daß man dazu verhelfen kann, etwas daraus zu machen. Das schließt ein, daß man seine eigenen Festlegungen kennt und mit ihren Abwehrtendenzen fertig wird, wenn man andere in ihrem Lesen fördern will. Das heißt, die Erzieher müssen genauso wie ihre »Zöglinge« in einen Lernprozeß eintreten, der sie sensibel macht für die Eigentümlichkeiten des Lesens, seine Chancen und Begrenzungen.

Die Notwendigkeit, »Konzepte« zu formulieren, verweist darauf, daß sich um verschiedenartige Leseformen Lebensformen kristallisieren können, die als »gleichberechtigt« anzuerkennen sind. Zugleich muß deutlich gemacht werden, daß sie einander ergänzen und einander brauchen. Das schließt ein, daß man der Entfaltung der Eigendynamik des Lesens eine Chance gibt, aus der heraus es zu Weiterführungen und neuen Regulationen von Leseformen kommen kann. Schlagwortartig läßt sich ein solches Konzept charakterisieren durch »vertrauensvolles Probieren«, »Gleichberechtigung verschiedenartiger Leseformen«, »weiterführende Selbstregulation des Umgangs mit Büchern«.

In der weiterführenden Selbstregulation des Lesens stecken insgeheim Entwürfe für die Entwicklung des Umgangs mit Büchern. Für eine Erziehung des Lesens ist es wichtig, solche Entwürfe als »Fahrpläne« bewußt zu machen und sie durch eine Ausgestaltung (von Fahrplänen) abzustützen, so daß der Umgang mit Büchern verfügbarer wird. So kann man Fahrpläne darlegen, indem das Erfahren neuer Qualitäten ergänzt wird durch Hinweise auf Sich-selbst-Kennenlernen, indem Verstehen und Verstanden-Werden aufeinanderzubewegt werden, indem Hilfen aufgewiesen werden, wie man über seine Erfahrungen sprechen lernt, wie man seinen Entwicklungsstand erweitern oder von ihm aus zu einer geeigneten Auswahl für Weiterführungen gelangen kann.

In der Leitlinie »Begleitkonstanz« wird thematisiert, daß auch die Erziehung zum Lesen ein lebenslanger Lernprozeß ist, der ständig *lebt* und gegen Gefährdungen *abgesichert* werden muß. Wenn die Begleitkonstanz fehlt, kann man nicht erwarten, daß im Alter plötzlich Lesen wichtig wird: Begleitkonstanz ist eine wirksame »Altersvorsorge«. Begleitkonstanz bedeutet, daß man in jeder Phase seines Lebens von »der« Erziehung zum Buch *erfahren* kann, was Lesen für einen tun kann, wie man mit Lesen fertig wird und was man anstellen muß, damit man etwas vom Lesen »behält«. Wenn man sich die Bedeutung einer Leitlinie wie »Begleitkonstanz« einmal klargemacht hat, dann merkt man auch, was heute im Bereich der Leseerziehung fehlt. In diese Leitlinie münden alle Forderungen an eine Erziehung zum Buch; nur wenn man die hier sichtbar werdenden Probleme angeht, bahnt sich eine wirkungsvolle Reform der Erziehung zum Buch an.

Erziehungsstrategie ist ein System von Tätigkeiten, das nur erarbeitet werden kann im Zusammenwirken von Forschung und Selbsterforschung, von Planung und Praxis, von Ausbildung der Erzieher und Arbeit des Buchhandels, im Zusammenwirken all derer, die an der »Erziehung zum Buch« interessiert sind. Es wäre falsch, sich zu verschleiern, daß heute im Feld der Leseerziehung vieles verfahren ist; psychologische Untersuchungen und pädagogische Entwürfe können dazu beitragen, das Feld der Wirklichkeiten und der

Wirksamkeiten des Umgangs mit Büchern überschaubarer zu machen. Sie können Neuzentrierungen fordern und fördern, aber sie können den an der Erziehung zum Buch Beteiligten nicht deren *eigenen Arbeitsaufwand* abnehmen. Zusammenarbeit ist tatsächlich Arbeit – das sollte man bei der Erziehung nicht vergessen.

6 Literaturverzeichnis

- BERELSON, Bernard / JANOWITZ, Morris: Reader in Public Opinion and Communication. Glencoe, Ill., 1953
- BURKE, Kenneth: A Grammar of Motives. New York, 1945
- DICHTER, Ernest: Strategie im Reich der Wünsche. Düsseldorf, 1961
- DUNCAN, Hugh Dalziel: Language and Literature in Society. Chicago, 1953
- FISCHER, Ernst: Überlegungen zur Situation der Kunst und andere Essays. Zürich, 1971
- FREUD, Sigmund: Gesammelte Werke. London, 1942–52
- , –: Psychoanalytische Studien an Werken der Dichtung und Kunst. Wien, Leipzig, Zürich, 1924
- , –: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Leipzig, Wien, 1912
- , –: Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Frankfurt/Main, 1962
- GOODMAN, Paul: The Structure of Literature. Chicago, 1954
- HAUSER, Arnold: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. (Beck'sche Sonderausgabe), München, 1972
- JANOWITZ, Morris / SCHULZE, Rudolf: Neue Richtungen in der Massenkommunikationsforschung. In: Rundfunk und Fernsehen. H. 1, Jg. 1960
- KELCHNER, Mathilde / LAU, Ernst: Die Berliner Jugend und die Kriminalliteratur. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Bh. 42, 1928
- KRIS, Ernst: Psychoanalytic Explorations in Art. New York, 1952
- LINDZEY, Gardner: Handbook of Social Psychology. Reading/Mass., London, 1954
- NEWMAN, Joseph W.: Motivforschung und Absatzlenkung. Frankfurt/Main, 1960
- OBRIG, Ilse: Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter. In: Arbeiten zur Entwicklungspsychologie XIII, 1931
- OGDEN, C. K. / RICHARDS, I. A.: The Meaning of Meaning. London, New York, 1923
- RANK, Otto: Der Künstler. Wien, 1918
- RICHARDS, I. A.: The Philosophy of Rhetoric. New York, Oxford, 1950
- ROSENBERG, Bernard / WHITE, David Manning: Mass Culture. Glencoe, Ill., 1960
- SALBER, Wilhelm: Die Entwicklung der Sprache. In: Handbuch der Psychologie, Bd 3. Göttingen, 1958
- , –: Psychologische Probleme der Presse. In: Die Pädagogische Provinz, H. 1–2, 1966
- , –: Wirkungseinheiten. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf, 1969
- SALBER, Wilhelm: Literaturpsychologie. Bonn, 1972
- , – / SALBER, Linde: Psychologische Untersuchungen über Motivationen des Umgangs mit Büchern. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsforschung des Buchhandels XVII, 1971
- WELLEK, René / WARREN, Austin: Theorie der Literatur. Bad Homburg v. d. H., 1959
- WHORF, Benjamin Lee: Language, Thought and Reality, New York, 1956