

Der beschleunigte technologische Wandel des ausgehenden 20. Jahrhunderts hat die Kulturtechnik des Lesens in seinen Sog gezogen. Die Schriftkultur ist im Begriff, sich unter dem Einfluß der audiovisuellen und digitalen Medien tiefgreifend zu verändern. Die traditionelle Lesekultur, die gewöhnlich mit einer literarästhetisch zentrierten Buchkultur assoziiert wird, bleibt von diesen Wandlungen nicht unberührt.

Daß das Lesen eine zentrale Kulturtechnik bleiben wird, ist bei Medienwissenschaftlern zunehmend unbestritten; wie allerdings Lesesozialisierungen in Kindheit und Jugend heutzutage verlaufen und institutionell unterstützt werden können, ist noch weitgehend ungeklärt.

Der vorliegende Band versammelt Beiträge einer DFG-Tagung, die zur Vorbereitung eines Forschungsverbundes zur „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ stattgefunden hat. Ziel dieser Tagung war es, eine Bestandsaufnahme der aktuellen Lese- und Mediensozialisationsforschung zu erstellen und künftige Forschungsfelder abzustecken. Dazu trugen unterschiedliche Fachdisziplinen bei: Pädagogik und Psychologie, Literaturwissenschaft und -didaktik, Kommunikations- und Medienwissenschaften, Kinder- und Jugendliteraturforschung.

didaktikdiskurse
eine s chriftenreihe

Herste

Thüringer Univ.-und Landesbibliothek Jena



27 \$ 00426519X

burg 1998

didaktikdiskurse
eine s chriftenreihe

C. Garbe, W. Graf,
C. Rosebrock, E. Schön (Hrsg.)

LESEN IM WANDEL

PROBLEME DER LITERARISCHEN SOZIALISATION
HEUTE

universität lüneburg – fachbereich I

GER
VG
2100
a
1998

Werner Graf

Das Schicksal der Leselust

Die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektüreautobiographien

1.

In Lektüreautobiographien von erwachsenen Lesern, die schriftlich diese Teilkarriere ihres Lebens erzählten, findet sich oft als Erzählzentrum der Rückblick auf die Zeit des lesenden Kindes. Es wird das intensive Leseerlebnis der Kinderlektüre hervorgehoben, und auf der Ebene der Motivation strukturiert diese zentrale Leseerinnerung die Lektüreautobiographie: zeitlich bekommt die literarische Sozialisation durch diese Leseperiode ihre Frühgeschichte, die von allen späteren Leseperioden abgesetzt wird, gewichtend wird sie zum biographischen Höhepunkt der Leseintensität stilisiert, implizit analytisch wird die Genese und besonders das weitere Schicksal dieser kindlichen Leselust zum Leitfaden der Darstellung und Deutung der Lektüreautobiographie, und schließlich wird ihr identitätsstiftende Kraft zugebilligt, auf sie beruft sich die Selbstdarstellung und die Selbstdeutung als Leser. Wesentlich für die Identität als Leser scheint die Erinnerung an das Lesen in der Kindheit zu sein:

"Ich konnte mich so in eine Geschichte reinversetzen, daß meine Mutter mich vier- bis fünfmal zum Essen rufen mußte, ehe ich es hörte. Ich war in eine andere Welt eingetaucht,..." (N27w)¹

Auch aus Interviews und aus begleitender Beobachtung ist diese Figur bekannt: das unansprechbare, völlig versunkene, lesende Kind, das sich im Zustand höchster Konzentration befindet. Von außen läßt es sich nicht ablenken und innerlich schweift es nicht ab, die Symbiose mit dem Text scheint absolut zu sein. Dieses höchst intensive Leseerlebnis wird in den Lektüreautobiographien oft mit Hilfe räumlicher Bilder plausibel gemacht, hier wird es mit dem Eintritt in eine 'andere Welt' umschrieben. Es wird so getan, als entwerfe das Buch einen Raum, in den der Leser nicht nur hineinblicke, sondern in den er regelrecht hineinversetzt werde, in den er 'eintauche', ein Wort, das die Vorstellung des vollständigen Eintritts in eine ganz andere Umwelt verstärkt. Zahlreiche Umschreibungen dieses kindlichen Lesezustandes charakterisieren dieses Erlebnis, sich in eine Geschichte hineinzuversetzen, in dem Sinn einer intensiv empfundenen Entrücktheit, einer verbindungs-

1) Sigel meiner Lektüreautobiographien-Sammlung.

losen Herausgerissenheit aus den alltäglichen Zusammenhängen; und manchmal wird dieser Zustand metaphorisch sogar zur Gefangenschaft gesteigert, in die der Leser sich freiwillig begibt: "...als ich es anfang zu lesen, ließ es mich nicht mehr los" (M1m) Einen spannenden Text 'fesselnd' zu nennen entspricht verbreitetem Sprachgebrauch. Leser in dieser intensiven Phase stehen nicht über dem Lesestoff, sondern liefern sich freiwillig immer wieder der Macht fiktionaler Texte aus.

Aus Lektüreautobiographien von erwachsenen Lesern, die für sich mit Befriedigung fiktionale Literatur lesen, von ästhetisch zentrierten Lesern also, darf Aufschluß erwartet werden über die Genese ihres Leseantriebs. Die Schilderungen der intensiven kindlichen Leseerlebnisse in Lektüreautobiographien werden deshalb besonders hinsichtlich des Motivationskomplexes untersucht. Nur wenige erwachsene Leser von Belletristik haben als Kind nicht gelesen, diese Fälle einer verzögerten Entwicklung werden hier ausgeklammert. Die kindliche Leselust bietet sich als Ausgangspunkt der Untersuchung an, weil fast alle Leser, die sich die Art und Genese ihres Lesens vergegenwärtigen, wenn sie mit dem Thema 'Lektürebiographie' konfrontiert werden, auf dieses kindliche Leseereignis intensiver Entrücktheit stoßen. Sie folgen in der Erinnerung der Spur zurück ins Lustzentrum ihres Lesens: Damals, zumindest damals, so dürfen sie verstanden werden, war Lesen ein ungebrochener Genuß. Das Lesen von Geschichten war in der erinnerten und hervorgehobenen Kindheitsphase eine Lust, die Kindheit gewährte die für den Verlauf der gesamten literarischen Sozialisation höchst wichtige Erfahrung der Leselust. Die biographische Genese, die Phänomenologie und das Schicksal dieser kindlichen Leselust soll nun auf der Basis der autobiographischen Darstellungen von erwachsenen Lesern, die ihr zentralen Rang einräumen, skizziert werden, um die biographische Dimension der Antriebe zum Lesen plausibel zu machen, in Ergänzung zu den Thesen der Gratifikationskonzepte, der Lesefunktionsanalysen und der Motivationstheorien.

2.

Die schriftlichen Lektüreautobiographien enthalten selten, und dann nur punktuelle Erinnerungen an die von Bilderbüchern und vom Erzählen bzw. Vorlesen geprägte Vorschulzeit. Informationen über den Beginn der literarischen Sozialisation müssen mit anderen Methoden erhoben werden. Intensive Interviews können jener dem Erinnerungsvermögen nicht ganz entzogene Zeit zwar mehr abgewinnen als eine einmalige, kurze Selbstauskunft, aber jede Form retrospektiver Befragung stößt in der frühen Kindheit an ihre Grenze.

Oft ist das erste Buch präsent, jedoch besonders dann, wenn es später wiederholt gelesen wurde oder wenn es bis heute als Merkposten erhalten ist.

"Ich erinnere mich noch genau an mein erstes Buch - Tommy und die Feuerwehr - mit vielen Bildern. Ich habe es bis jetzt nicht übers Herz gebracht, dieses völlig zerfetzte Büchlein wegzuschmeißen. Es hat denselben Stellenwert wie mein Teddy, der sein Gnadenbrot auf meinem Regal bekommt. Bücher leben irgendwie!" (D10w)

Das erste Buch, das wie eine Reliquie verwahrt und verehrt wird, ist sicher als symbolischer Hinweis auf die bleibende Bedeutung früher Leseerlebnisse für das Leseverhalten der Erwachsenen zu werten, und es ist ein Beleg für die lebensgeschichtliche Genese von Bibliophilie und auch für den biographischen Kern der Lesepräferenz. Die Leseerinnerungen selbst sind jedoch zunächst ungenauer.

Angela R., die später gern Märchenplatten hörte und als 'Pferdenärrin' auch die einschlägigen Bücher las, beginnt ihre Lektüreautobiographie so:

"Zuerst fällt mir auf, wie schwer es mir fällt, mich daran zu erinnern, wann ich mit dem 'eigentlichen' Lesen begonnen habe. Ich weiß nicht mehr, ob ich schon etwas lesen konnte, als ich in die Schule kam, oder wie sich der Lernprozeß durch den Leseunterricht bei mir entwickelte." (N18w)

Erinnerungsunsicherheiten sind typisch für die Rekonstruktion jener Phase der eigenen Lesegeschichte, in deren Mittelpunkt das 'Erstlesen' steht. Zur Unterscheidung der Alphabetisierung einschließlich der Erfolgserlebnisse, die Fortschritte in diesem Leseprozeß gewähren, von dem literarischen Lesen einschließlich der Gratifikationen, die der Entwicklung dieser Fähigkeit zu verdanken sind, wird ein 'eigentliches Lesen' hervorgehoben.

Eine potentiell verlockende Vorstellung von diesem Lesen können Kinder in günstigen Familienkonstellationen bekommen, bevor sie selbst lesefähig sind. Katrin T., für die Bücher später zu prägenden Erfahrungen werden, beginnt ihre Lektüreautobiographie mit dem Eingeständnis der Verständnislosigkeit.

"Wann ich eigentlich begonnen habe zu lesen, weiß ich nicht mehr genau. Ich erinnere mich lediglich daran, daß ich meine ältere Schwester, die früher sehr viel las - als mich noch gar nichts daran reizen konnte - verständnislos beobachtete, währenddessen sie, fernab von mir, in anderen Welten, welche mir verborgen waren, gemeinsam mit den Figuren Abenteuer ausstand, litt, rätselte, träumte." (N4w)

Das Lesen tritt ins Bewußtsein als Verhaltensweise anderer, besonders der älteren Geschwister oder der Eltern. Wenn also im Wahrnehmungsraum des Kindes überhaupt gelesen wird, gewinnt es oft bereits in einem Alter, bevor es selber lesen kann, oder auch in der Phase, in der das Buchstabieren noch Mühe macht, eine Vorstellung vom Lesen als einer zukünftigen Handlungsmöglichkeit, deren verlockende

Attraktivität durch die Erfahrung des Vorlesens noch gesteigert werden kann. Der Wunsch, Geschichten selber lesen zu können, eilt in einzelnen Fällen der Fähigkeit voraus. Der Beitrag des Erzählens und Vorlesens zur Genese der Leselust läßt sich jedoch aus Lektüreautobiographien nicht ermitteln.

In einem großen Teil der Lektüreautobiographien wird, bevor sie zur Schilderung des so wichtigen Leseerlebnisses der Kindheit kommen, auf Leseanregungen hingewiesen, oder es wird ein positives Leseklima geschildert. Cordula S.², die als lesendes Kind fünfmal gerufen werden mußte, schickt dieser Erinnerung eine Hinführung voraus:

"In meiner Familie wurde viel gelesen, meine Eltern besuchten die Bibliothek in dem kleinen Ort, in dem ich aufwuchs. Irgendwann ging ich einmal mit und war fasziniert und überwältigt von den vielen Regalen mit so vielen großen und kleinen Büchern, Bilderbüchern, Romanen, Sachbüchern. Faszination ist das, was ein Buch an sich auf mich auch heute noch ausübt."
(N27w)

In zahlreichen Lektüreautobiographien werden erfolgreiche Anregungen zum Lesen hervorgehoben, das Spektrum scheint unendlich zu sein.

Ein Leser ließ sich vom Bücherbus, der ins Dorf fuhr, dazu animieren, Bücher auszusuchen, später gewann er in einem Preisausschreiben ein Buch, und diesen Gewinn würdigte er dann auch. Vom glänzend bunten Einband, der im Schaufenster ausgestellt ist, bis zum vergilbten Bändchen vom Dachboden reichen die Verlockungen.

Bei Kindern dominieren Anregungen im Familienkreis, also von Eltern, Geschwistern, Tanten und anderen Verwandten. So werden Buchgeschenke erinnert, besonders neugierregend scheinen jedoch die Bücher der Geschwister oder anderer Familienmitglieder zu sein. Lesenden Vorbildern wird nachgeeifert, ihre Bücherregale oder Heftchensammlungen werden durchstöbert oder regelrecht geplündert.

Die Analyse der Textstellen zum Titel 'Leseanregung' läßt in der Vielfalt der Möglichkeiten auch Übereinstimmungen erkennen. So sind erfolgreiche Anregungen fast immer konkret. Intentionslose Verlockungen scheinen öfter erfolgreich zu sein als Ermahnungen oder lesepädagogische Anstrengungen. Das Muster heißt also: Mir hat dieses Buch gefallen, nicht: lies mal etwas. Oder es wird einfach ein Buch-

2) Die Namen sind frei erfunden, sie sollen der besseren Orientierung dienen und den biographischen Zusammenhang durchsichtig machen in den Fällen, die in diesem Text ausführlicher dargestellt sind.

geschenk auf den Tisch gelegt oder ins Regal gestellt. Hinterher jedoch möchten manche Kinder ganz gerne über das reden, was sie gelesen haben.

Am Anfang der individuellen Lesegeschichte steht nicht unmittelbar die intensive Kinderlektüre, in den Lektüreautobiographien wird vielmehr von einer vorausgehenden, zuweilen kurzen Phase berichtet, in der das Lesen einen indifferenten Charakter aufweist, weniger wichtig erscheint, aber durchaus empfänglich ist für Anregungen oder dieser sogar bedarf.

Eine eher längere Vorlaufphase, in der auch andere Medien (Märchenschallplatten z. B. aber selbstverständlich auch das Fernsehen) dominieren können, bietet Michael M., der seinem Leseanfang zurecht eine gewisse Breitenwirkung attestiert:

"Meine 'Karriere' als Leseratte fing, wie wohl bei meisten, mit Comic's. Ich habe sie mir nahezu jede Woche ein Comic vom Zeitungsstand geholt oder habe sie mir nach einem Arztbesuch als Trostpflaster von meiner Mutter schenken lassen. Die Hefte las ich meistens 3 oder mehrmals: Beim ersten Mal sah ich mir meistens nur die Bilder an, bestenfalls habe ich noch die Dialoge überflogen, das zweite Mal las ich es mir schon genauer durch."
(M1m)

Dann wird eine Anregung erwähnt:

"Irgendwann bekam ich dann zum Geburtstag das Buch 'Rolltreppe abwärts' geschenkt. Erst traute ich mich an das 'dicke' Buch (ca. 100 Seiten) nicht heran, schließlich waren nicht mal Bilder drin..." (M1m)

Und im selben Satz wird der bereits oben zitierte Erfolg dieser Anregung gemeldet: "...aber als ich es anfang zu lesen, ließ es mich nicht mehr los." (M1m)

In derselben Lektüreautobiographie wird von einer weiteren erfolgreichen Anregung zum Lesen berichtet:

"Ich saß mit ein paar Freunden zusammen, und einer fing an, vom neuen Stephen-King-Buch zu erzählen, und auch alle anderen wußten was zu den SK-Büchern zu erzählen, nur ich saß daneben und wußte nicht einmal, wer dieser Stephen King nun war. Das wurmte mich, also ging ich kurzerhand in die Buchhandlung und kaufte mir das erstbeste SK-Buch, das ich fand. Es war eine spannende Mischung aus einem Psycho-Thriller und einer Horrorgeschichte. Die Schreibweise von SK faszinierte mich so sehr, daß ich bisher ca. 10 seiner Bücher las." (M1m)

In beiden Beispielen bedurfte das Lesen einer äußeren Anregung - hier öffnet sich ein Blick in das Handlungsfeld der Leseförderung -, aber zum Leseereignis wurde es nur, weil dieser Anstoß einen eigenen Antrieb auslöste, weil in der Kommunikation

von Text und Leser die Vorlust aufs Weiterlesen produziert wurde. Weil ihn die Schreibweise 'faszinierte', las er weiter, weil es ihn 'nicht mehr los' ließ, wurde er zum Leser.

Über die Erfassung wirkungsvoller Anregungen und fördernder Instanzen hinaus kann für die Beantwortung der Frage, wie jemand zum Leser wird, die Aufmerksamkeit für solche Übergänge einer äußeren Anregung in eine innere Lesemotivation nützlich sein. Denn wenn ein Leser so in den Text hineingekommen ist, daß er zum Weiterlesen keine Willensanstrengung mehr aufbringen muß und auch keiner Unterstützung von außen bedarf, sondern durchs Lesen selber Gratifikationen erhält, die es ihm ein Bedürfnis sein lassen weiterzulesen, dann ist das freiwillige Lesen in einen Prozeß übergegangen, der sich selbst trägt, weil er mehr Energie freisetzt als er verbraucht. Dieses Lesen läuft dank eigener Dynamik ab, was von außen wie eine Sucht erscheinen kann. Sobald der durchs Lesen eines Textes produzierte Lustgewinn die mit dem Lesen verbundenen Frustrationen - als Folge unzureichender literarischer Kompetenz - übersteigt, dann kann sogar die lernende Verbesserung der literarischen Kompetenz motivational subventioniert werden.

3

In günstigem Leseklima Heranwachsende können von dem Ereignis 'Lustgewinn durch Lesen' zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Kindheit berichten, oft wird es zur 'Entdeckung'³ stilisiert. Eine Leserin, die als Kind zunächst verständnislos ihre lesende ältere Schwester beobachtete, schreibt zum weiteren Gang ihrer literarischen Sozialisation:

"Irgendwann entdeckte auch ich dann die Faszination der Bücher, das Versunkensein in Fremderfahrungen, die schließlich zu meinen eigenen wurden. Verwunderlich ist mir nun jedoch, daß ich gar nicht mehr so recht weiß, was ich eigentlich damals gelesen habe - bewußt erinnern kann ich mich nur noch an 'Die fünf Freunde', 'Die drei Fragezeichen'; Bücher, die ich gleich einem Wiederholungstäter mehrmals in mich aufzog." (N4w)

Die Entdeckung der Leselust markiert den Eintritt in die Phase der intensiven Kinderlektüre, die, wie die Rekonstruktion zeigen soll, für die Genese der Lesemotivation im Rahmen der Lektürebiographie grundlegend ist.

3) Vgl. N6w.

Die Wortwahl in den Lektüreautobiographien - z. B. 'aufsaugen', 'reinziehen', 'auf-fressen' oder das häufige 'verschlingen' - weist auf den oralen Charakter dieser Leidenschaft hin, entsprechend oft wird Lesen in Tateinheit mit Essen und Trinken geschildert.⁴

"... 'Der Prinz der blauen Berge'. Ich weiß absolut nicht mehr, worum es in dem Buch ging aber ich kann mich noch genau an das Gefühl erinnern, das ich beim Lesen hatte. Es ist fast nicht zu beschreiben, aber es war irgendwie ein blaues Gefühl, wie auch schon im Titel steht. Und ich weiß noch genau, daß ich das Buch fast in einem Zug durchlas und dabei eine Tafel Schokolade aufaß, die ich noch von meinem Geburtstag hatte. Das machte ich mit Schokolade, die ich geschenkt bekam, immer so. Ich bewahrte sie auf, um sie dann zusammen mit einem besonders guten Buch an einem Nachmittag aufzuessen. Das war sozusagen die Krönung." (D13w)

Lesen ist ein Genuß wie Süßigkeiten lutschen, und es ist ein 'blaues Gefühl': Süßes für die Seele. Der angenehme emotionale Zustand, in den das Lesen versetzte, blieb in der Erinnerung haften, nicht der Textinhalt, der in dieser affektiven Funktion verdampft. Kinder sind oft vor allem solche Gefühlsleser. Durch Bücher können sie sich in Stimmungen versetzen, in denen sie dem alltäglichen Kontext zu entschweben scheinen.

Regelmäßig wird das kindliche Leseerlebnis - wie bereits oben belegt wurde - mit dem Merkmal 'Entrücktheit in eine andere Welt' ausgezeichnet, was dann für die Leseforschung die meistens kritisch gemeinte Charakterisierung als evasorisch oder eskapistisch begründete, bis hin zu dem Vorwurf kompensatorischer Funktion.⁵

Die abwertende Verdächtigung des intensiven kindlichen Lesens als Flucht vor den Problemen der Wirklichkeit scheint fast Allgemeingut zu sein, jedenfalls wird sie von zahlreichen Lektüreautobiographien aufgenommen, allerdings meistens, um sie zurückzuweisen oder zu relativieren.

4) Vgl. Christine Garbe, *Literatur: Harmonie und Schrecken - Lektürebiographie von K.* In: Werner Graf (Hg.), *lesen und leben - Lektürebiographie. (Literatur & Erfahrung 3)*. Berlin 1980; Erich Schön, *Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens*. In: Johannes Janota, *Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991*. Tübingen 1993, S. 266.

5) Zur Kritik der Kritik dieses lustbetonten Lesens als kompensatorisch vgl. Cornelia Rosebrock/Bernd Feglarski-Waltenberg, 'So eine Begierde zu lesen' - zur kompensatorischen Funktion der Privatlektüre Jugendlicher. (Projektpapier Kassel 1990).

Die oben zitierte Cordula S., die schreibt: "Ich war in eine andere Welt eingetaucht, ..." fährt fort: "...aber es war weniger eine Flucht als eine Anregung meiner eigenen Phantasie." (N27w) Bei anderen Lesern überwiegt rückblickend die kritische Abkehr von der Kinderlektüre. Übereinstimmend wird in den Lektüreautobiographien die befriedigende Gefühlsqualität dieser Kinderlektüre ausgedrückt.

Die Beschreibungen dieser intensiven Leseerlebnisse sind nicht frei von stereotypen Formulierungen, ein typischer Satz lautet:

"Mit 8-9 Jahren hat eine Phase begonnen, in der ich typische Mädchenbücher regelrecht verschlungen habe (Pucki, Hanni und Nanni usw.), außerdem verschiedene Abenteuerbücher." (N25w)

Wirkt solche Mitteilung nicht so, als ob dieses Lesen wie ein Zwang über das Kind gekommen wäre? Die Stereotypie der Erinnerung vermittelt etwas vom obsessiven Charakter des Geschehens. Das Lesen war ein emotionales Fest, die zitierte Leserin Petra K. mußte zu dieser Leidenschaft nicht ermuntert werden:

"Meine Eltern haben die Mädchenbücherphase nicht aktiv unterstützt, sie haben immer versucht mit anderen Büchern mein Interesse eher auf andere spannende Kinder- und Jugendbücher zu lenken." (N25w)

Die Bemühungen der Eltern waren vermutlich auf Dauer nicht erfolglos; denn mit 10/11 Jahren wandte sich die Tochter Petra "historischen oder problemorientierten Jugendbüchern "(sie schreibt 'Judendbücher') zu, "hauptsächlich Bücher über Schicksale im 3. Reich." (N25w) Auch diese Lektüre zeichnet sich durch höchste Gefühlsintensität aus.

"Sehr oft ist es mir passiert, daß die Bücher so traurig waren, daß ich ständig weinen mußte. Manche Bücher habe ich so geliebt, daß ich sie immer wieder gelesen habe und lesen würde, und auch heute müßte ich wahrscheinlich wieder weinen! Die Situationen fesseln mich meistens so, daß mir die Personen real vorkommen und ich Mitleid mit ihrer Situation habe. Mein Lieblingsbuch war lange Zeit 'Die Kinderkarawane', wo 7 Geschwister im vorigen Jahrhundert nur auf sich gestellt durch Wind und Wetter und sehr unwegsames Gebiet nach Oregon wandern, um dort neu sich anzusiedeln. Jetzt, wo ich dieses berichte, hätte ich Lust, das Buch sofort noch einmal zu lesen!" (N25w)

Kann ein solches Leseerlebnis der Trauer unter dem Titel Leselust analysiert werden? Die Leserin 'liebte' diese Bücher, wie sie ausdrücklich schreibt, bei deren Lektüre sie 'ständig weinen mußte'. Die geschilderten Situationen 'fesselten' sie, die Romanfiguren kamen ihr 'real' vor, sie empfand 'Mitleid' wie mit wirklichen

Menschen. Sie hätte, fällt ihr beim schreibenden Vergegenwärtigen auf, 'jetzt' 'Lust, das Buch sofort noch einmal zu lesen!'

Sie spricht es im Konjunktiv selbst aus, sie 'hätte' heute noch 'Lust', was damals Indikativ war: diese Bücher bescherten Leselust, auch die traurigsten Geschichten konnten Lust bereiten.

Wie um die Vermutung einseitiger Trauerlust gleich zu zerstreuen, fügt die Autorin an: "Neben solchen Büchern habe ich auch Lustiges gelesen (z. B. Astrid Lindgren)." (N25w)

Leselust ist nicht auf Lektüreerlebnisse mit lustigen oder unmittelbar dem Wohlfühlen schmeichelnden Stoffen beschränkt, sondern kann auch bei Gefühlen wie Trauer, Angst oder Grauen empfunden werden, wenn diese Gefühle dank ihrer literarischen Evokation lesend immer wieder abgelöst werden können. Das kindliche Leseerlebnis erscheint in den Lektüreautobiographien als intensives Gefühlserlebnis, die die jungen Leser mit ihren Figuren teilen: indem sie mitfühlen, fühlen sie sich selbst. Lesend können sie ein intensives und abwechslungsreiches Gefühlsleben inszenieren, wobei die Intensität der emotionalen Beteiligung der jener Empfindungen vergleichbar ist, die im wirklichen Leben ausgelöst werden. Nur wenn dieses Leseerlebnis eindimensional in eine funktionalistische Argumentation eingespannt wird, kann es als Ersatzhandlung denunziert werden. Für die Autoren der Lektüreautobiographien ist ihr Lesen in der Kindheit ein Teil des Lebens, und zwar - wie das Spielen - ein wesentlicher.

Dieses intensive, verschlingende Lesen erfreut sich in der Geschichte der Lesepädagogik einer gewissen Prominenz als Objekt erzieherischer Bedenklichkeiten, in neuerer Zeit wurden jene Warnungen oft süffisant vorgeführt, wobei ihre strukturelle Ähnlichkeit mit der aktuellen Dämonisierung des Fernseh- und Videokonsums augenfällig wurde. Eine Gefahr dieser Rückblicke auf die Debatten um die Lesesucht von Kindern (und Frauen) besteht darin, unreflektiert dem verbreiteten kulturpessimistischen Vorurteil beizupflichten: wenn die Kinder doch heute überhaupt noch lesen würden! Die Lektüreautobiographien zeigen dagegen Kinder der Fernsehgeneration, die sich bis in die Zeit der beginnenden Pubertät hinein auch heute einem intensiven, durchaus süchtig zu nennenden Lesen hingeben.

Diese Kinderlektüre versetzt in eine "milde Narkose",⁶ wie Sigmund Freud einmal die Wirkung von Kunst insgesamt benennt. Kunst - und auch diese Bestimmung von Freud scheint mir besonders für Kinder- und Jugendliteratur zuzutreffen - "will

6) Sigmund Freud, Das Unbehagen in der Kultur. Studienausgabe Bd. IX, S. 212.

nichts anderes sein als Illusion".⁷ Die Befriedigung beim Kunstgenuß - heißt es in 'Das Unbehagen in der Kultur' - wird also "aus Illusionen gewonnen, die man als solche erkennt...", und weiter wird festgestellt: "Das Gebiet, aus dem diese Illusionen stammen, ist das des Phantasielebens...",⁸ das der 'Realitätsprüfung' entzogen bleibt und "für die Erfüllung schwer durchsetzbarer Wünsche" bestimmt ist. "Obenan unter diesen Phantasiebefriedigungen steht der Genuß an Werken der Kunst...". Und: "Wer für den Einfluß der Kunst empfänglich ist, weiß ihn als Lustquelle und Lebenströstung nicht hoch genug einzuschätzen."⁹ In der Kinderlektüre laufen also phasenweise zwei Prozesse ab, die sich gegenseitig bedingen: Während lesend Lesegenuß erlebt wird, wird die Voraussetzung dafür, die Empfänglichkeit für Phantasiebefriedigungen, weiter ausgebildet.

Nach psychoanalytischer Auffassung ist ein literarischer Stoff anziehend, wenn sich sein latenter Gehalt mit den altersspezifischen Tagträumen und Phantasien deckt. Für diese Erklärung spricht ein Argument, das von Lesern selbst am häufigsten für das Bücherlesen vorgebracht wird: Lesen regt die Phantasie an. Das kreative und utopische Potential solcher Lesephantasien soll nicht unterschätzt werden, auch wenn im Zusammenhang der Motivationsanalyse festgestellt werden muß, daß auch - zumindest aus Erwachsenensicht - reichlich monotone Wiederholungsphantasien Leselust erzeugen können. Lesestoffe faszinieren, wenn sie eine Phantasietätigkeit anregen, die es dem Kind erlaubt, lesend altersspezifische Entwicklungsprobleme zu bearbeiten. Die angebotenen Lösungen für psychische Konflikte - also der latente Inhalt von Tagträumen und Lieblingsbüchern - sind attraktiv, wenn sie Angst vermeiden. Ist mit einem Buch Wunscherfüllung - z. B. in der schwierigen Ödipussituation - ohne Angst möglich, dann wird das phantasieorientierte Lesen lustvoll empfunden. Käte Friedländer hat gezeigt, "daß das Motiv des Kindes für das freiwillige Lesen von Büchern und Geschichten bis zur Pubertät darinliegt, daß es sich auf diesem Weg ein Stück Triebbefriedigung verschaffen kann."¹⁰

So leuchtet es auch ein, warum Kinder so versunken und so konzentriert lesen können; denn keine Abschweifungen können sich ins Bewußtsein drängen, sie sind lesend bei sich und mit sich beschäftigt, Wachträume außerhalb dieser lesenden Phantasietätigkeit sind nicht virulent. Wenn dagegen Texte die vorhandenen wunschgeleiteten Phantasien spröde abweisen, werden sie als 'langweilig' empfunden.

7) Sigmund Freud, Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe Bd. I, S. 588.

8) Freud, Bd. IX, S. 212.

9) Ebd.

10) Käte Friedländer, Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago. Bd. 26, 1941 3/4, S. 248.

den, die Lektüre wird frustrierend, und möglicherweise wird sie abgebrochen. Motivationsprobleme sind also zu erwarten, wenn Texte der phantasievollen Leselust keine Anregungen bieten oder wenn wunschorientierte, möglicherweise abschweifende Aneignungsformen unterbunden werden, wie es bei der Schullektüre passieren kann. Durch eine solche Pflichtlektüre kann, indem sie ein diszipliniertes, aber lustloses Lesen erzwingt, so zwar die realitätstüchtige Über-Ich Funktion des Lesers verstärkt werden, indem eine störende Phantasietätigkeit zensiert wird, aber das lustorientierte, träumende Lesevermögen beschädigt werden.¹¹ In der Regel koexistieren jedoch die beiden Lesehaltungen bereits bei Kindern nebeneinander.

Die Lektüreautobiographien von erwachsenen Belletristik-Lesern umkreisen als Zentrum begrifflich unscharf aber unverkennbar die als Kind erlebte Leselust, also die Lesekonstruktion, die ihre Lektüre in der Kindheit lustorientiert organisierte. Diese Lesekonstruktion generiert ein Leseverhalten, für das einerseits die mit dem intensiven Hineingehen in den Text verbundene weitgehende Ausblendung der alltäglichen Existenz typisch ist, für das andererseits im Rahmen der Phantasiewelten der Lustgewinn für den Leser die unverzichtbare Lesebedingung ist: indem sich der scheinbar selbstvergessene Leser seine Wünsche erfüllt, ist er paradoxerweise überaus präsent, indem er suchartig nach Geschichten verlangt, also selber unfrei wirkt, ordnet er die Bücher seinen Bedürfnissen unter. Geschichten, die vom Tagtraum abweichen, werden nicht akzeptiert, eine Leserin teilt mit, daß sie notfalls ihren eigenen Schluß oder eine Fortsetzung erfindet.¹² Hat ein Kind diese Lesekonstruktion für sich entwickelt, treten keine Motivationsprobleme mehr auf. Die Lesepädagogik sollte die Entdeckung dieser Leselust fördern, wozu es meistens ausreichen wird, die Rahmenbedingung herzustellen, Erwartungen zu wecken und beginnende Aktivitäten zu unterstützen. Selbstverständlich sollten sich Erwachsene nie, wie es in einzelnen Lektüreautobiographien berichtet wird, vom literarischen Müßiggang zum Polemisieren oder gar zu Verboten provozieren lassen.

Bei günstigen leseulturellen Bedingungen etabliert sich, angeregt von den Wünschen des Kindes, die in Lesephantasien befriedigt werden, der Lesewunsch. Für diejenigen, denen sich dieser Lesemodus erschlossen hat, erscheint das Lesen wie ein Bedürfnis. Von einem strengen Bedürfnisbegriff ausgehend ist es freilich wie jede kulturelle Betätigung als Quasi-Beurfnis zu bezeichnen. Für die Genese des Lesers ist eine gewisse Verselbständigung des Lesewunsches von der lesenden Wunschbefriedigung, an die er gebunden bleibt, ein entscheidender Entwicklungs-

11) In Lektüreautobiographien wird berichtet, wie sich Erwachsene den 'Rückfall' ins kindliche Lesen selbst verbieten, vgl. D10w.

12) S. u. N26w.

schritt. Folglich ist das graduell verselbständigte Lesebedürfnis ein habituelles Merkmal des Lesers.

Dieses autonome, lustorientierte Leseerlebnis tritt bei Mädchen und Jungen auf, in seiner Intensität und Phänomenologie scheint er nicht geschlechtsspezifisch zu sein, außerdem geben die Lektüreautobiographien keine Hinweise auf eine Schichtenabhängigkeit. Es unterscheiden sich allerdings die Phantasieinhalte und damit die Bücher, mit denen sich Mädchen und Jungen einlassen, im übrigen folgt diese Lektüreautobiographien-Stichprobe der repräsentativ nachgewiesenen quantitativen Verteilung zugunsten des weiblichen Geschlechts. Die Lesekonstruktion 'kindliche Leselust', also die Qualität der Organisation dieser Kinderlektüre und ihrer psychischen Funktion, wird von erwachsenen Lesern aus der Erinnerung mitgeteilt ohne Differenzierung nach Geschlecht oder Herkunft, so daß hypothetisch universelle Geltung angenommen werden kann.

Rückblickend wird die 'kindliche Leselust' in einigen Lektüreautobiographien auch der Selbstreflexion unterzogen.

"Was meine Leseerfahrung anbelangt, so wird aufgefallen sein, daß ich einige Male davon schrieb, miterlebt zu haben oder in eine andere Welt versunken gewesen zu sein. Ich denke, daß diese Formulierungen auf treffende Weise meine (charakteristische) Lesehaltung und auch -erfahrung widerspiegeln. Wenn ich lese, so ist es meist so, daß ich vollkommen im Gelesenen aufgehe - mich zuweilen mit Handlungsträgern identifiziere. Bei umfassenderen Werken oder solchen, die mich geradezu hinrissen vor Begeisterung (sei es nun, weil ich im Geschriebenen nur erahnte eigene Gedanken wiederentdeckte, weil der Stil mich ansprach oder mir neue Gedankengänge zuteil wurden, die ich nachempfand), ist es mir häufig so, daß ich nach Beenden des Buches die verschiedenen Personen, welche auftreten, sowie ihr Leben schmerzlich vermisse... Es scheint mir dann vollkommen unmöglich, einfach ein neues Buch zur Hand zu nehmen und diese Gedanken somit zu verdrängen. Meistens stehe ich noch im Bann der Geschichte und denke mir Weiterführungen verschiedenster Art aus - oder reflektiere zumindest noch über Gelesenes." (N4w)

Katrin T. weist mit der drastischen Formulierung, nach Abschluß eines Buches noch 'im Bann der Geschichte' zu stehen, auf die Wirkung der Lektüre hin, die in ihr alltägliches Denken und Empfinden hineinragt. Die Annahme einer strikten Trennung von alltäglicher Wirklichkeit und fiktionaler Wirklichkeit, die nahegelegt wird gerade durch die Bilder vom 'Eintauchen' oder ganz 'Aufgehen' in dem Gelesenen, muß revidiert werden zugunsten einer Vorstellung größerer Durchlässigkeit im Bewußtsein der Leser. Die Wahrnehmungen und Empfindungen, die der literarischen Rezeption entstammen, vermischen sich mit den Empfindungen und

Wahrnehmungen, die aus dem wirklichen Leben resultieren. Personen aus Büchern werden in der Innenwelt des Lesers behandelt wie tatsächliche Bekannte, die fiktionalen Geschichten spielen zwar nicht direkt ins Leben hinein, aber in die Vorstellungen von ihm und in die Tagträume, die es begleiten. Die vom Lesen ausgelöste psychische Erregung endet nicht mit der letzten Zeile, sondern klingt nach: die literarischen Figuren bevölkern die Vorstellungswelt, die Handlung wird im Kopf weitergesponnen. Solche psychischen Bearbeitungen weisen auf die nachhaltige Wirkung der Lektüre hin, die sich nicht in einer 'ästhetischen' Provinz isolieren läßt, da sie sich tendenziell auf das gesamte Bewußtsein bezieht.

Die im Mediendiskurs meistens kritisch gemeinte Figur 'Flucht vor Problemen in eine Phantasiewelt' wird in den Lektüreautobiographien nicht selten thematisiert, besonders dann, wenn sich eine lustorientierte Lesehaltung lebensgeschichtlich erhalten hat.

"Die Romane lese ich dann, wenn ich mit mir und meiner Welt nicht zufrieden bin, um mich in eine Fantasiewelt zu versetzen, die besser, schöner, interessanter und spannender ist als meine reale Welt. Das löst zwar nie meine Probleme, aber ich gehe dann gelöster und entspannter an sie ran." (M1m)

Eine solche aktuelle Einsicht mag auch etwas über die vergangene Leselust des Kindes aussagen. Flucht erscheint nur als ein Aspekt dieses Leseverhaltens, das als mentaler Kuraufenthalt eine realitätstüchtige Rückkehr in den Alltag vorbereitet. Ob eine solche Aussage als Beleg einer Lesefunktion oder doch als Rationalisierung gewertet werden soll, muß hier nicht weiter diskutiert werden; denn der Leseantrieb ist ersichtlich nicht in funktionalen Nebeneffekten zu sehen, sondern im Lesegenuß selbst.

4.

Die Begrenztheit der Lesekonstruktion 'lustorientierte Kinderlektüre' kann den Lesern im Laufe der literarischen Sozialisation bewußt werden. Katrin T. berichtet von einer Leseperiode, in der sie im Alter von 13/14 Jahren mit ihrer Schwester zusammen 'Destiny-' und 'Mystery-Romane' "durchlitt" "(im wahrsten Sinn des Wortes: gingen wir doch beide vollends im Schicksal der Heldinnen auf bzw. zeitweise auch mit ihnen unter)" (N4w), um dann lapidar festzustellen:

"Ungefähr mit 16/17 Jahren hatte ich diese Neigung dann glücklich überstanden: das 'Schema F' mit all seinen Unwahrscheinlichkeiten und Utopien war durchschaut und langweilte nur noch." (N4w)

Lesequantitäten können Qualitätssprünge bewirken. Die Entwicklung der Lesekompetenz destruiert hier die Faszination von zunächst fesselnden Texten, weil

deren Machart durchschaubar und damit langweilig wird. Die intensive Lektüre kann also, wenn sie zum literarischen Lernprozeß wird, den gerade noch süchtig verschlungenen Lesestoff fad werden lassen. Erreichen solche Veränderungen das Stadium einer produktiven Krise, in der die bisherige Lesekonstruktion der Kinderlektüre zur Disposition gestellt wird und zugleich lesend Modifikationen erprobt oder andere Lesekonstruktionen aufgebaut werden, kann sinnvoll von literarischer Pubertät gesprochen werden.

Ein Kennzeichen der literarischen Pubertät ist oft der Versuch, zwischen der literarischen und der alltäglichen Welt intensivere Beziehungen herzustellen.

"Die erste Lektüre in der höheren Schule war dann ein Jugendbuch. Während der Pubertätszeit interessierte ich mich besonders für solche Bücher, die sich mit den Problemen der Jugendlichen befaßten. Das Thema 'Liebe' stand natürlich an oberster Stelle. Man hatte selbst noch nicht viel erlebt oder begann gerade 'erste Erfahrungen zu machen' und wollte wissen, 'wie es so ist'. Ich bemerkte anhand dieser Bücher, daß ich nicht die einzige war, die vielleicht Probleme hatte. Zusammen mit meiner besten Freundin lieh ich mir diese Bücher aus unserer Stadtbücherei aus. Wir tauschten die Bücher untereinander aus und fanden so genügend Gesprächsstoff, indem wir den Inhalt der Lektüre auf unser eigenes Leben übertrugen. Hierbei bemerkte ich zum ersten Mal, wie sehr man sich in eine solche fiktive Erzählung hineinziehen lassen kann. Während des Lesens identifizierte ich mich stark mit den Hauptpersonen und hoffte, daß, wenn die Geschichte einen positiven Verlauf nahm, es mir einmal genauso ergehen möge. Zu dieser Zeit habe ich oft stundenlang auf dem Bett gelegen und 'geschmökert'." (N18w)

Die Lektüre behält hier ihre aus der Kindheit übertragene hohe Intensität, wird jedoch im Gegensatz zur Kinderlektüre, aus der zuweilen etwas nachgespielt wurde, nun als Gesprächsthema ein Gegenstand reflektierender Kommunikation. Im Gespräch wird Gelesenes und Erlebtes zu einer komplexen Form geistiger Erfahrung vermittelt.

Die kommunikative Intensivierung der Lektüre kann auch ohne Gesprächspartner stattfinden, indem Leser das Buch (oder den Autor) als Kommunikationspartner einsetzen. Bei Katrin T. heißt es:

"Doch es gibt Bücher, die haben tiefe Spuren in meinem Leben hinterlassen (ja, ja - obschon es noch recht kurz ist), immer wieder erinner' ich mich an das Geäußerte, denke darüber nach, nehm' das Buch ein weiteres Mal zur Hand. Man könnte sagen, daß ich nach ihren Gedanken süchtig bin, sie lassen mich nicht los - ich gleite fast in andere Sphären." (N4w)

Das Lesen expandiert zum Reflexionsprozeß. Gelesenes wird aus der Erinnerung immer wieder aktualisiert, es wird nachdenkend in das Bewußtseins integriert. Im nächsten Schritt dieses Rezeptionsprozesses wird der Text neuerdings konsultiert, so daß zur Geltung kommen kann, was in der bisherigen Aneignung den Erwartungen angepaßt wurde. Erst die Negation bestätigender Konkretisierungen verändert das lesende Bewußtsein, versetzt den Leser 'in andere Sphären'.

Um die Qualität solcher literarischer Erfahrungsprozesse beschreiben zu können, sind weitergehende Informationen zum Rezeptionsprozeß nötig. Im Interview könnte an solchen Stellen nachgefragt werden, in Lektüreautobiographien, die nur bieten, was die Autoren von sich aus preisgeben, bleiben manche vielversprechenden Auskünfte vage, manche behalten den Charakter einer Beteuerung. Aber auch wenn wir hier nicht erfahren, welche Bücher welche Wirkungen ausgeübt haben, so bleibt doch beeindruckend, welche subjektive Bedeutung dem Lesen für die Identitätsfindung auch in einer Generation gegeben wird, die mit den neuen Medien aufgewachsen ist.

5.

Die frappierende Homogenität der Darstellung der kindlichen Leselust in Lektüreautobiographien von jungen Erwachsenen, die regelmäßig fiktionale Texte lesen, geht in der Phase der Pubertät verloren. Es zeichnen sich nun unterschiedliche Verlaufsformen der Motivationsgenese in der literarischen Sozialisation ab, deren Ergebnis differierende Formen des literarischen Lesens sind. Da sich diese Darstellung auf die Karrieren späterer Leser fiktionaler Literatur beschränkt, sei auf die Gestalten der Sachbuch-, der Wenig- und der Nichtleser, die in dieser Phase Kontur annehmen, lediglich hingewiesen.

In den vorliegenden Lektüreautobiographien zeichnen sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, drei Lösungsrichtungen für das Erwachsenwerden eines Lesers ab, die ich anhand von prägnanten Einzelfällen vorstellen werde.

- Ein Teil der Leser beklagt in den Lektüreautobiographien den Verlust der als Kind erlebten Leselust, wobei meistens die Schule für dieses Zerstörungswerk verantwortlich gemacht wird. Hier werden diejenigen berücksichtigt, die trotzdem weiterlesen. (1)
- Aus einem zweiten Teil der Lektüreautobiographien ergibt sich der Typus eines genießenden Weiterlesens des Erwachsenen in der Art der Kinderlektüre. (2)
- Eine dritte Gruppe kann gebildet werden aus den Lektüreautobiographien, die eine deutlich veränderte, literarisch ästhetische Lesehaltung vorstellen, wobei die Freude am Lesen erhalten geblieben ist. (3)

5.1

In den Lektüreautobiographien werden z. T. drastische Klagegesänge über den Verlust der kindlichen Leselust angestimmt. Über das Leseverhalten in der Gegenwart schreibt eine Germanistikstudentin:

"Heute ist das anders. Der Reifungsprozeß hat auch vor mir nicht Halt gemacht und damit auch gleichzeitig der Abstumpfungsprozeß." (D10w)

Die Abstumpfung, der hier als Kehrseite der Reifung etwas Unvermeidliches zugebilligt wird, stellt als Leitmotiv ihrer Lektüreautobiographie eine junge Frau heraus, die als Kind begeistert dem träumenden Lesen frönte, "ohne wahrzunehmen, was um mich herum geschieht. Das war dann einfach nicht mehr meine Welt, nur die buchinterne Welt zählte." (D10w)¹³ Zwar gelang ihr später mit einem kritischen Jugendbuch noch ein tief empfundenenes Leseerlebnis, aber immer wieder kam sie auf die fast traumatisch erscheinende Zerstörung ihrer kindlichen Lesekonstruktion zurück, für die sie - zurückhaltender als andere - den Deutschunterricht verdächtigte:

"In der Schule hat mir das Lesen keinen Spaß gemacht, ich möchte sogar behaupten, daß viele Kinder und Jugendliche durch die Schule vom Lesen weggebracht werden. Der Zwang ist einfach zu groß und die Interpretationsmöglichkeiten werden stark eingeschränkt. Außerdem wird im Unterricht ein Buch und dessen Aussage oft totgeredet. Jeder Kleinigkeit wird eine Bedeutung angedichtet, auch wenn im Grunde nur die Ganzheit zählt." (D10w)

Die Leser, für die diese Äußerung steht, können weder der Interpretationstätigkeit noch etwaigen Interpretationsbefunden auf der Lustebene etwas Positives abgewinnen, Lesegenuß erleben sie nur privat, abgeschirmt vom schulischen Literaturdiskurs. Lesezwang, Interpretationspflicht und schulischer Kanon treten als Totengräber der Leselust auf den Plan. Das obige Zitat belegt jedoch weniger die der Schule nachgesagte Demotivierung als vielmehr einen prinzipiell erscheinenden Antagonismus zwischen dem Lesen des Kindes und der Lektüre in der Schule. Dieser Gegensatz, der auch die Titel und Autoren der Privat- und der Schullektüre trennt, läßt den literaturdidaktischen Versuch, die Leselust zu nutzen, verwegen erscheinen. Wenn ein Lehrer einerseits das freiwillige Lesen fördern will, aber andererseits im Kontrast zur Lesekonstruktion der Privatlektüre ein philologisches Arbeiten mit

13) Vgl. zur Interpretation dieser Lektüreautobiographie: Hartmut Eggert/Werner Graf, Lektürebiographie als Gegenstand und Methode in der Lehrerbildung. In: Thomas Gey (Hg.), Germanistentag 1992. Die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert. Vortragsmanuskripte. Berlin 1993.

komplexen Texten forciert, wie es seiner Aufgabe entspricht, sind Enttäuschungen vorprogrammiert. Sicher kann von einer Aporie des Literaturunterrichts gesprochen werden.¹⁴ Immerhin wird von der Leserin selbst ausgesprochen, daß die Attacke auf die Leselust dem Programm des Reiferwerdens insgesamt entstammt, also im Prinzip keine Willkür oder auch kein Versagen des Deutschunterrichts darstellt. Die Schule wird auch als Projektionsraum für alle leselustfeindlichen Tendenzen im Sozialisationsprozeß herangezogen.

Der Prozeß des Erwachsenwerdens hat in dieser Verlaufsform der literarischen Sozialisation eine gewisse autoritäre Härte, wofür ein Detail aus der zitierten Lektüreautobiographie spricht. Die Leserin erwähnt nämlich ihr "schuldbewußtes Lächeln": wenn sie in ihr altes Leseverhalten zurückfällt, dann ermahnt sie sich selbst, doch an ihr Alter zu denken. Diese Leser streben danach, die kindspezifische Art und das Niveau der jugendlichen Lektüre zu überwinden, so verbietet sich die Leserin im Beispiel jeden Rückfall. Die betont erwachsene, z. T. forciert antiregressive Lesehaltung, die in solchen Fällen die Kinderlektüre ablöst, kann offen für ein weites Literaturspektrum sein, es können unterschiedliche Lesekonstruktionen aufgebaut werden, aber alle teilen ein latentes oder bewußtes Motivationsproblem; denn so lustvoll, wie es in der Erinnerung präsent ist, wird das aktuelle Lesen in dieser Gruppe nicht erlebt, es bleibt mit dem Gefühl eines Verlustes verbunden.

"Mit 16/17 Jahren hatte ich plötzlich den Tick, größere Literaten zu lesen, gar nicht unbedingt weil sie mich interessierten, sondern weil man 'sie ja gelesen haben muß'. Dazu gehörten Goethe, Shakespeare, Schiller ... Besondere Lust hatte ich dazu nicht, allein der 'Bildungsdrang' ließ mich manche Bücher überhaupt nur zuende lesen." (N25w)

Getragen wird dieses bildungsliterarische Engagement von einem Selbstbild, das - mehr oder weniger berechtigt - eine erwachsene Leserolle zu übernehmen versucht. Interesselos und lustlos werden Klassiker rezipiert, die Bildungskonvention ersetzt in diesem Fall die verlorene Leselust. Destruiert wurde die wunschorientierte Leselust, weil mit den kindspezifischen Wünschen und den sie befriedigenden Büchern das Modell des genießenden, wunsch erfüllenden Lesens überhaupt verworfen wurde. Wenn in dieser psychischen Situation der Aufbau einer sekundären Lesemotivation nicht gelingt, wird das Lesen aufgegeben.

14) Erich Schön, Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Heiko Balhorn/Hans Brügelmann (Hg.), Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz 1993, S.224.

5.2

Eine 21jährige Studentin, Ursula V., die "sehr gerne liest", beschreibt ihre Lesehaltung so:

"Wenn ich lese, möchte ich mich mit den Charakteren identifizieren, deshalb lese ich lieber Bücher, die einen positiven Ausgang haben und die von bewundernswerten Charakteren berichten. Meistens lese ich zur Unterhaltung, besonders im Winter an den langen Abenden setze ich mich oft in meinen Sessel und lese ein Buch um abzuschalten. Ich vergesse alles um mich herum und manchmal, wenn ein Buch gut geschrieben ist, lese ich die ganze Nacht hindurch und kann nicht aufhören. Ich lese auch sehr gerne Kriminalgeschichten, die allerdings immer einen positiven Ausgang haben müssen. Dies entspricht zwar nicht der Realität aber darum geht es mir auch nicht. Ich erwarte, daß am Ende das Böse besiegt wird." (N26w)

Wie das Versinken in der Geschichte, die Identifikation mit den Figuren und das Vergessen des Alltags den Genuß dieser Unterhaltungslektüre garantieren können, erklärt die Leserin Ursula V. selbst:

"Wenn ich lese, möchte ich abschalten, ich möchte mich in die Probleme anderer versetzen und dann miterleben, wie diese Probleme bewältigt werden. Ich schalte dann richtig ab und kriege um mich herum nichts mehr mit." (N26w)

Befriedigend ist nicht allein die moralische Wunschwelt, wo das 'Gute' über das 'Böse' triumphiert, die entscheidende Bedingung für den Lesegenuß ist die Fähigkeit und Bereitschaft zum Hineinversetzen in 'die Probleme anderer'. Einerseits werden bei diesem Lesen die eigenen Probleme und Vorstellungen von denen der Geschichte in den Bewußtseinshintergrund abgedrängt. Doch andererseits erweist sich die Introjektion als psychischer Lesemechanismus zugleich als Projektion; denn diese literarischen Stoffe werden nur akzeptiert, wenn sie sich im Einklang mit den Tagträumen und Wünschen befinden. Das Bedürfnis nach unmittelbarer Wunscherfüllung bestimmt so übermächtig diese Lektüre, daß am Text, falls er den Erwartungen nicht entspricht, nachgebessert wird.

"Wie schon erwähnt ist es wichtig, daß das Buch einen positiven Ausgang hat. Wenn dies nicht der Fall ist, denke ich mir ein anderes Ende aus. Wenn ich ein problemorientiertes Buch gelesen habe, bin ich nicht richtig zufrieden." (N26w)

Der Text soll eine fremde Welt eröffnen, Flucht aus der eigenen ermöglichen, aber diese literarischen Phantasien sollen im Einklang mit den Tagträumen schwingen, die von psychischen Funktionen regiert werden. Die Struktur und Funktion dieser

Unterhaltungslektüre entspricht der Lesekonstruktion der Kindheit, es ist also möglich, dieses Modell lustorientierten Lesens auch im Erwachsenenalter anzuwenden. Ursula V. sieht die Kontinuität selbst:

"Schon als Kind habe ich gern gelesen, ich habe jetzt noch Kisten mit Kinderbüchern, in denen ich auch heute noch gerne lese. Ebenso auch Märchen. Traditionelle aber auch moderne Märchen lese ich wahnsinnig gern." (N26w)

Die Übereinstimmung zwischen Kinder- und Erwachsenenlektüre kann sich also z. T. sogar auf denselben Lesestoff beziehen. Doch die Buchauswahl, die sich insgesamt verändert, ist nicht das entscheidende Merkmal der Kontinuität, sondern die Lesehaltung, und dazu stellt Ursula V. mit der nötigen Klarheit fest:

"Eigentlich lese ich noch immer so, wie ich als Kind gelesen habe." (N26w)

Die lustorientierte Lesekonstruktion der Kinderlektüre kann unzerstört erhalten bleiben, die genießende Lesepraxis kann im Erwachsenenleben fortgesetzt werden, die Literatur allerdings, die auf diese Weise rezipiert werden kann, ist eingeschränkt auf das unterhaltende Spektrum. Wenn auch jedes freiwillige Lesen in der Tradition der lustorientierten Kinderlektüre steht, so sind empirisch doch erhebliche Unterschiede zu beobachten hinsichtlich der Komplexität und Vermitteltheit der literarischen Wunscherfüllung; in diesem Falle der unentwickelten Beibehaltung der kindlichen Lesehaltung muß eine regressive Tendenz der illusionären Befriedigung konstatiert werden.

Die Lesekonstruktion, die die befriedigende Lektüre von Trivialliteratur (bzw. die trivialisierte Lektüre anspruchsvoller Texte) organisiert, ist als kaum modifizierte Fortsetzung der lustorientierten Kinderlektüre zu verstehen. So ist es auch verständlich, warum in zahlreichen Lektürebiographien im Anschluß an die Kinder- und Jugendbücher mit großer Intensität Trivialromane gelesen werden, weil eben diese Lektüre eine doppelte Gratifikation bietet: die eingeübte Form der lustgewährenden Lesehaltung kann beibehalten werden (während ein anspruchsvoller Literaturunterricht gerade diese Mechanismen attackiert), und zugleich können Stoffe und Themen der Erwachsenen angeeignet werden. Dieses Modell der Fortsetzung der Kinderlektüre mit Trivialromanen tritt oft als jugendliche Zwischenphase auf, bis es in der literarischen Pubertät problematisiert wird.

5.3

In einer dritten Gruppe von Lektüreautobiographien wird das gegenwärtige Lesen als befriedigende Tätigkeit dargestellt, in einigen Fällen erscheint es als Leidenschaft, wobei sich das Leseverhalten gegenüber der Kindheit nachhaltig verändert hat. "Zunächst ließ ich mir eine mehrbändige Literaturgeschichte schenken und

forschte dort nach Stoff, der mich interessieren könnte." (D3m) Die Freude am Lesen kann sich auf Bücher aus dem gesamten Literaturspektrum ausdehnen, wobei es für das Lesevergnügen nicht unwesentlich ist, den Gehalt der Literatur zu erfassen. Derselbe Leser, der sich über Böll sehr kritisch äußert, schreibt dann:

"Ganz andere Erinnerungen verbinde ich mit der Lektüre der Prosa Bert Brechts, die das Interesse an Literatur schlechthin zum Erwecken brachte." (D3m)

Diese autobiographischen Texte weisen oft auf Anregungen von außen hin, manchmal zeichnet sich eine zweite Anregungsphase ab, auch das Motiv der (zweiten) Entdeckung des Lesens wird verwendet. Diese Veränderung des Lesens, die das Ende für die geliebte Lesekonstruktion der Kindheit bringt, wird teilweise krisenhaft erfahren, aber manchmal auch euphorisch. Erstaunlich häufig, quasi als Gegenstück zur oben referierten Kritik am Deutschunterricht, wird gerade diese zweite, als wesentlich für die literarische Entwicklung hervorgehobene Anregungs- und Lernphase der Schule gutgeschrieben:

"In der Schule fingen wir dann langsam an, einige der berühmten 'Schul-klassiker' zu lesen. Ich hatte schon einige 'Erwachsenenbücher' gelesen, aber für mich erschien nun der Weg eines völlig neuen Lesens, verkörpert in der ersten Reclam-Ausgabe, die wir in der Schule besprachen. Es war ein Hörspiel, und ich weiß noch, daß diese neue Textart sehr befremdlich für mich war. Auch die folgenden Texte stellten für mich zunächst keinen 'Genuß' dar. Plötzlich verlief das Lesen nicht mehr auf freiwilliger Basis, sondern wurde erzwungen. Man mußte nun lesen und das betraf auch Texte aus anderen Jahrhunderten, deren Sprache für uns schwer verständlich war. Meine Begeisterung stieg jedoch, als ich lernte, wie viel mehr in solchen Texten steckt als beim ersten Lesen angenommen. Ich entdeckte, daß man immer wieder Neues erlesen kann und somit wurde das Interpretieren von Texten etwas, was ich gerne tat. Man erfuhr dabei auch viel über den Autor und somit kam es dazu, daß ich über die Schullektüre hinaus noch weiter las. Auf einmal fand ich es spannend, mich in andere Zeiten versetzen zu können und zu erahnen, welche Sichtweisen, Moralvorstellungen etc. es damals gab. Theaterbesuche kamen dann dazu." (N18w)

Dem Literaturunterricht wird hier eine wichtige Funktion bei der Konstituierung eines anderen Leseverhaltens zugebilligt. Die zitierte Leserin, Angela R., erwähnt für einen früheren Zeitpunkt auch Gespräche über Gelesenes mit ihrer 'besten Freundin', bereits dies ist ein Indiz für die Auflockerung der suchartigen Kinderlektüre. Die Kennzeichen ihres durch literarische Kommunikation veränderten Lesens sind erstens die Erhaltung oder Rückgewinnung der Leselust: 'meine Begeisterung stieg', heißt es, und als sie lernte, zunächst überlesene Bedeutungsdimensionen zu

erkennen, bekennt sie, sie interpretiere 'gerne', weil sie 'entdeckte', etwas 'Neues erlesen' zu können: das zweite Kennzeichen ihres veränderten, interpretierenden Lesens ist also die literarische Erkenntnisfähigkeit, ein Sprung in der Entwicklung der literarischen Kompetenz, der wiederum als Voraussetzung der neuen Lesebegeisterung fungiert.

Sabine F., die oben als Beispiel für die Versunkenheit in der Kinderlektüre zitiert wurde, beobachtet und beschreibt in ihrer Lektüreautobiographie, wie ihre LeseEinstellung komplizierter wurde.

"In mir herrschte jetzt ein gemischtes Gefühl. Einerseits konnte ich mich noch immer derart in eine Handlung oder eine einzelne Person hineinversetzen, so daß ich seine 'Abenteuer' selber erlebte, andererseits stellte sich eine gewisse Distanz ein. Während ich las, tauchten Fragen auf, was der Autor denn aussagen will, was er mit diesem oder jenem bezweckt. Ich beschäftigte mich immer mehr mit Jugendproblematik und mit dem Erwachsenwerden. Aber auch Märchenbücher, vor allem von Michael Ende übten einen gewissen Reiz auf mich aus."¹⁵ (N27w)

Die Identifikation wird problematisch, weil Fragen an den Autor und an den Text, die sich ergeben haben, ein distanzierteres Lesen nahelegen. Die Krise der kindlichen Lesekonstruktion kann sich zu einer experimentellen LesePhase steigern, in der intensiv Formen anderer Leseerfahrungen erprobt, diskutiert und angeeignet werden, zu einer produktiven Orientierungssuche zwischen Kindheit und Erwachsenwerden, zur literarischen Pubertät.¹⁶

"Diese Fragen, die ich mir beim Lesen stellte, diskutierte ich mit Freunden oder im Deutschunterricht, und je mehr ich mit anderen darüber sprechen konnte, umso mehr Bücher las ich. Auch die Lösung für familiäre Probleme suchte ich in Büchern bzw. zumindest eine Anregung, gewisse Probleme lösen zu können. Ich suchte mir immer mehr Bücher aus, die meine Probleme als Thema hatten." (N27w)

Der Diskussion mit Freunden und im Literaturunterricht wird von Cordula S. das Gewicht einer zweiten Anregungsphase verliehen, wie sie auch in anderen Lektüreautobiographien dieser Gruppe umschrieben wird. Ein auffälliges Kennzeichen der Veränderungen im Leseverhalten ist der Versuch, Bezüge zu persönlichen

15) In dieser Situation fragte die Leserin ihren "damaligen Deutschlehrer nach ein paar Büchern, die er mir empfehlen könne."

16) Werner Graf, 'Literarische Pubertät'. Überlegungen zu Interviews mit erwachsenen Lesern. In: Der Deutschunterricht 5 (1980) S. 16-24; vgl. Erich Schön, Selbstaussagen... [Anm. 4].

Entwicklungsfragen oder Alltagsproblemen herzustellen. Die Trennung zwischen Literatur und Wirklichkeit wird kommunikativ aufgehoben, es wird interpretationsfreudig und diskussionsorientiert gelesen. Dieses Lesen läßt sich als Ergebnis eines Transformationsprozesses verstehen, in dem die Fähigkeit, Leselust zu erleben, aus der Kindheit in veränderter Form in eine neue Lesehaltung übernommen wurde, die es erlaubt, mit unterschiedlichen Werken der Literatur - gerade auch mit sogenannter anspruchsvoller Literatur - genußvolle ästhetische Erfahrungen zu machen, ohne die Texte in der Art der zurückliegenden Leseweise unmittelbar psychisch zu funktionalisieren.

"Ich las viel, die ganzen Klassiker, Goethe, Schiller, Kleist und versuchte mich an Kant und Freud. Doch recht schnell erkannte ich, daß ich mehr verstand, wenn ich mich langsamer, mit weniger Büchern auseinandersetzte, dafür aber um so intensiver." (N27w)

In der intensiven literarischen Kommunikation mit Autoren und Texten zeichnet sich eine Lösung für das zentrale Entwicklungsproblem der literarischen Sozialisation ab, wird doch der schwierige Übergang zum erwachsenen Leser geschafft und wird der Zugang zum literarischen Kosmos geöffnet, ohne die Lust am Lesen zu verlieren. Obwohl diese Verlaufsform traditionellen Vorstellungen von literarischer Bildung am nächsten kommt, entsprechen die Leser dieser Gruppe nicht dem herkömmlichen Bildungsleser (der findet sich in Gruppe (1)), denn sie streben nicht nach einem Habitus, sondern versuchen, mit Büchern Erfahrungen zu machen, sie zeichnet also ein vitales Interesse an Literatur aus. Deshalb können sie ihren Lesestoff selbstbewußt auswählen; denn sie wissen, was ihnen gefällt, und was ihnen gefällt, halten sie für subjektiv wichtig, und sie haben keinen Grund, auf solche Lesevergnügen durch literarische Erkenntnis zu verzichten. Katrin T. fand die Formel von Büchern, die sie "nachdenken und der realen Welt entschweben" (N4w) lassen. Diese Leser können sich auf Bücher einlassen, auch wenn sie nicht mehr so intensiv 'eintauchen' wie in der Kindheit, aber sie können auch Texte und Bedeutungsschichten von Texten akzeptieren, die sich, wie der bedeutende Teil der gesamten modernen Literatur, gegen die psychische Funktionalisierung durch das lesende Ich sperren. In den wehmütigen Klagechor vom Verlust der Leselust müssen sie nicht einstimmen; denn ihre Leseerfahrung setzt die ästhetische Lust frei, die das Kunsterlebnis ermöglicht. Für dieses ästhetische Lesen wird die literarische Qualität des Textes zur Bedingung der Leselust, Trivialitäten oder Konventionalitäten des Textes verderben die Freude. Für die Genese dieser Lesehaltung ist es besonders förderlich, wenn die Erfahrung gemacht worden ist, daß sich oft das genaue Lesen bzw. Interpretieren lohnt, weil es neue, überraschende Einsichten erschließt. Zu solchen Erkenntnissen und Selbsterkenntnissen gehört auch die lesende Veränderung der Erwartungen, die an Bücher gerichtet werden, also auch die

Modifizierung der Wunschstruktur: so werden durchs Lesen, wenn es zum dynamischen Teil der Bewußtseinsentwicklung wird, auch Wünsche geweckt, die davor nicht bewußt waren. Lesen und Phantasieren kommt zu seinem utopischen Sinn, wenn es Wunscherfüllung auf mögliche andere Wirklichkeiten lenkt, wenn sich also der Lesewunsch jener unerfüllten Bedürfnisse erinnert, denen er entstammt, und ihre Erfüllung in einer potentiellen Zukunft verspricht.

Die drei kurz beschriebenen, empirisch beobachteten Verlaufsformen der literarischen Sozialisation für die Zeit nach der lustvollen Kinderlektüre sollen nicht ganz unkommentiert bleiben.

Aus der Negation der kindlichen Leselust kann ein stabiles, funktionales Leseverhalten des Erwachsenen folgen, wenn es gelingt, diese Lesefunktionen neu zu motivieren. Die zuweilen traumatische Zerstörung der kindlichen Leselust scheint die Entwicklung der Lesemotivation insgesamt zu beschädigen, so daß der Lesegenuß für den Erwachsenen eine prekäre Angelegenheit bleibt. In dieser Gruppe muß eine sekundäre Lesemotivation aufgebaut werden, die oft als Lesekonzept auch bewußt vertreten wird. Dem Lesen werden unterschiedliche Gratifikationen gutgeschrieben, dies sind die Leser des 'uses and gratifications approach'.¹⁷ Ich nenne sie 'Konzept-Leser', um das begrifflich vermittelte, oft aber ausgeprägt instrumentelle Verhältnis zur Literatur auszudrücken. Lesefiguren wie das Bildungslesen oder das kritische Lesen, die in dieser Konstellation realisiert werden können, müssen zumindest mit dem Verdacht konfrontiert werden, für den vitalen ästhetischen Gehalt der Literatur nicht hinreichend empfänglich oder aufmerksam zu sein.

Die Perpetuierung der kindlichen Lesekonstruktion gewährt eine dauerhafte Leselust, aber sie wird bezahlt mit regressiven Einschränkungen des potentiellen Lesevermögens. Die Lektüreauswahl ist eingeeignet auf den trivialen Bereich.

Für die dritte Gruppe ist die Transformation der Leselust kennzeichnend, Lesen gewährt als Kunstrezeption die Lust literarischer Erkenntnis. Durch eine zweite, erfolgreiche Anregung zum literarischen Lesen in einer Form, die eine differenzierte literarische Kompetenz voraussetzt, unterscheidet sich diese dritte Verlaufsform von den beiden anderen, denn im zweiten Modell wird ohne Krise die kindliche Konstruktion unverändert weiterverwendet, und im ersten Modell wird die alte Lustquelle verschüttet, so daß sie weder unverändert noch modifiziert weiter genutzt werden kann.

17) Philip Elliott, Uses and Gratifications Research: A Critique and a Sociological Alternative. In: Jay G. Blumler/Elihu Katz (Hg.): The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research. Beverly Hills 1974, S. 249-268.

6.

Die Lektüreautobiographien von erwachsenen Lesern fiktionaler Literatur finden unabhängig voneinander ein zentrales Thema in der problematisch gewordenen Leselust. Erwachsene Leser von fiktionaler Literatur verfügen in der Regel über unterschiedliche Lesekonstruktionen, deren sie sich je nach Lesestoff, -situation und -funktion bedienen können. Von wenigen Ausnahmen abgesehen vergegenwärtigen sich die Autoren von Lektüreautobiographien ihre frühere Leselust. Für die Kinder, die eine Phase der Leselust durchlebten, gab es in dieser Zeit, die schulische Pflichtlektüre ausgenommen, nur eine Lesekonstruktion.

Soll man diesen Rückgriff als Legitimationsversuch verstehen, soll man ihn als Anzeichen dafür werten, daß dem lustvollen Romanelesen heute unter Erwachsenen die Selbstverständlichkeit abgeht? Erst über den Umweg in die Kindheit kommen die Bekenntnisse zum Schmökern auch in der Gegenwart, wenigstens in der Freizeit:

"In den Ferien hole ich das Versäumte dann meistens nach und lese ein Buch nach dem anderen. Da kann es dann auch passieren, daß ich morgens schon beim Frühstück lese, und kaum Pausen mache, bis mir irgendwann die Augen wieder zufallen (mitten in der Nacht), um spät am nächsten Morgen weiterzulesen. Solche Tage verbringe ich am liebsten lesender Weise im Bett." (N25w)

So kann Petra K. in den Ferien in die alte Sucht verfallen, und Katrin T. vergleicht sich mit einer 'Gelegenheitstäterin': "...wenn ich Zeit zum Lesen habe, versinke ich vollkommen in die Welten, welche sich ein mir fremder Mensch erdachte." (N4w)

Ferienzeit erleichtert den Rückfall in die kindliche Leselust. Diese regressiven Leseanfänge zeigen, daß Erwachsene die Lesekonstruktion der Kinderlektüre temporär als Lustquelle nutzen können. Aus manchen Lesern, die über den Verlust der kindlichen Leselust klagen, spricht die Über-Ich-Autorität, die ihnen diese Lust versagt. Sie lesen folglich am liebsten Bücher mit dem Imprimatur des Über-Ichs, also z. B. Werke mit literarischem Prestige, Bücher von berühmten Autoren oder zu aktuellen Themen, Romane, in denen man etwas Historisches oder Psychologisches lernen kann, kulturell wertvolle Bücher also, die sich aber nicht gegen eine 'heimlich' lustorientierte Lektüre sperren. Eine Mischung aus der ersten und der zweiten Lesergruppe also, eine Kombination angesehener Leseinteressen und verdeckt fortgesetzter Leselust, ergibt eine bestsellerverdächtige Nachfrage.

Innerhalb der kleinen Gruppe der hier untersuchten erwachsenen Belletristik-Leser sind wiederum diejenigen in der Minderheit, die für sich Lesegenuß und anspruchsvolle Literatur verbinden können. Dies darf als ein Hinweis auf Schwierigkeiten in der literarischen Sozialisation gewertet werden.

Bettina Hurrelmann

Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation

Lesenlernen und Literalität als Kompetenz des Bücherlesens verbindet sich in unserer Vorstellung und in der kulturellen Realität eng mit der Institution Schule. Seit der Erfindung des Buchdrucks im ausgehenden Mittelalter wurde es zur Aufgabe der Schule, Heranwachsenden die Fähigkeit der Entschlüsselung und Verarbeitung von schriftlich überlieferten und durch den Druck vervielfältigten Texten zu vermitteln. In rund 500 Jahren haben sich die Bedingungen und Methoden der schulischen Einführung in die Literalität vielfach verändert und für die 'Betroffenen' zweifellos auch verbessert. Bei allen materiellen und methodischen Veränderungen der schulischen Leselehre dürfte aber eine Grundbedingung des Erfolgs erhalten geblieben sein: Ob ein Heranwachsender zum Leser wird oder nicht, verdankt sich nicht diesen oder jenen schulischen Lehrmethoden, sondern der Attraktivität von Geschriebenem und Büchern für die Lernenden selbst. Zwei historisch weit auseinanderliegende Beispiele mögen dies illustrieren: In seinem autobiographischen Roman "Anton Reiser" (1785-90) berichtet Karl Philipp Moritz, daß er aus zwei kleinen Büchern, "wovon das eine eine Anweisung zum Buchstabieren, und das andere eine Abhandlung gegen das Buchstabieren enthielt", sich das Lesen "in wenig Wochen" angeeignet habe, wodurch ihm "auf einmal eine neue Welt eröffnet" worden sei, "in deren Genuß er sich für alle das Unangenehme in seiner wirklichen Welt einigermaßen entschädigen konnte."¹ Und rund 200 Jahre später erzählt Elias Canetti, wie er, kaum einige Monate in der Schule, sich "dem Vater zuliebe" über "Tausendundeine Nacht" und weitere Texte der Bildungstradition (in Kinderausgaben) hermachte. Diese Bücher und die Gespräche darüber mit dem Vater seien ihm in der Folge "das Allerwichtigste auf der Welt" geworden.²

Natürlich handelt es sich bei diesen und anderen historisch dokumentierten eigenständigen Eroberungen der Bücherwelt durch Kinder um herausragende Einzelfälle. Sieht man jedoch genauer hin, so wird deutlich, daß es nicht nur die außerordentliche Begabung und Wissensneugier dieser Kinder war, die sie zum Autodidaktentum in Sachen 'Lesen' besonders befähigte, sondern nicht zuletzt die hohe Bedeutung des Buches in der Gesellschaft ihrer Zeit bzw. in ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung. Diese Bedingungen entzündeten die intellektuelle Neugier, entfachten das Leseinteresse dieser Kinder. Weniger begabte Heranwachsende waren stets und

1) Moritz 1972, S. 15f.

2) Canetti 1977, S. 48f.