

Messner, Rudolf

Lesebiographien - existentielle Zugänge zum eigenen literarischen Leben

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 330-340



Quellenangabe/ Reference:

Messner, Rudolf: Lesebiographien - existentielle Zugänge zum eigenen literarischen Leben - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 11 (1993) 3, S. 330-340 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132717 - DOI: 10.25656/01:13271

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132717>

<https://doi.org/10.25656/01:13271>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lesebiographien - existentielle Zugänge zum eigenen literarischen Leben

Rudolf Messner

In Literaturwissenschaft und Schule ist es seit etwa einem Jahrzehnt üblich geworden, aufmerksamer auf das zu achten, was Studierende, Schülerinnen und Schüler, zunehmend auch Menschen aus dem beruflichen oder familiären Alltag, selbst über ihr Lesen berichten. Meist bedarf es nur des Anstosses durch wirklich vorhandenes Interesse oder durch eine informell inszenierte Befragung, um reichhaltige und sichtlich gern gegebene Berichte zu erhalten, wie die in Auszügen wiedergegebenen (vgl. Schober 1988, Schön 1993, Garbe 1989).

I. Beispiele lesebiographischer Berichte

Christine F., Lehrerstudentin (1987):

"Eines meiner ersten Bücher war Otfried Preußlers 'Die kleine Hexe'. Man sollte es nicht für möglich halten, dass ein solches Buch mit seinen eckig-kantigen Hexenverkörperungen, losgelöst von der eigentlichen Bedeutung der Figuren, eine Rinne bildet, in die zurück Erinnerungen an die Kindheit fließen ... Ein zweites von Otfried Preußler, 'Krabat', mit ähnlichen Illustrationen, bewegte mich zehn Jahre später ... Ich schlüpfte hin und wieder in beide Bücher hinein. Sie bringen mich meiner Kindheit wieder ein Stück näher, der Kindheit als heile, unbeschwerte Existenz meiner Selbst, wo ich mich in meiner Familie verdammt sicher fühlte. Das Erwachen um die zwei Leben meines Vaters kam erst später, mit siebzehn ...

Es existieren in meinem bisherigen Leben zwei erdachte Gestalten, die den Lauf meiner Dinge zum grossen Teil bestimmen. Diese Figuren, beiderlei Geschlechts, bilden die Pole, um die sich ellipsenartig Ereignisse, Gefühlsregungen, Sinnlichkeiten und Spannungen spinnen lassen: Der Clown in 'Ansichten eines Clowns' von Heinrich Böll und Desdemona in 'Wenn du geredet hättest, Desdemona' von Christine Brückner. Beide Bücher wurden in meiner 'Sturm- und Drang-Zeit', mit achtzehn, zu Brennpunkten meines Interesses. Mit den Gestalten, die in ihrer Problematik Züge von mir selbst aufweisen, fühle ich mich zutiefst verbunden. Durch sie werden Wunden geheilt, die oft zu nassen begannen. Schon ein Gedanke daran bringt mich in Ruhe ..."

Männlicher Studienanfänger, 21 Jahre (1990):

"Es waren zum grossen Teil Comic-Strips, von denen ich mich angezogen fühlte ... Ich wollte nicht länger das kleine Kind sein, sondern einer der mächtigen Erwachsenen. Auf diese erste Phase folgte eine lange Ruhepause, in der ich freiwillig so gut wie nichts las. Das Fernsehen hatte das Buch vollständig verdrängt. Im nachhinein finde ich das überhaupt nicht schlimm, denn bei aller Kritik, die ich heute gegenüber dem Fernsehen aufbringe, glaube ich doch, auch über das Fernsehen viel gelernt zu haben ... In dieser Phase jedenfalls waren meine einzigen Kontakte zu Büchern durch die Schule erzwungen, was mir den Weg zurück zum Buch lange Zeit verbaute. Als besonders negative Erfahrung blieb mir in dieser Hinsicht Goethes 'Götz von Berlichingen' in Erinnerung, welchen ich in der Mittelstufe lesen musste. Den erneuten Zugang zu Büchern fand ich erst mit etwa siebzehn Jahren wieder, bezeichnenderweise durch ein Buch, das mich besonders stark ansprach, was über Jahre hinweg kein anderes Buch schaffen konnte. Dieses Buch war 'Die Kunst des Liebens' von Erich Fromm, das mir besonders bei meiner Selbstreflexion half, in mir aber auch das anhaltende Interesse an meinen Mitmenschen weckte ..."

Sabine S., Postbeamtin, verheiratet, 2 Kinder, 34 Jahre (1988):

"Sabine nimmt sich häufig ein Buch oder eine Zeitung und liest, während der Mann fernsieht. Sie sitzen dann beide im Wohnzimmer, doch der Fernseher stört sie nicht, denn Sabine kann völlig abschalten ... Wenn ein Buch spannend ist, kann sie einfach nicht aufhören. In ihrer jetzigen Lebenssituation führt das jedoch sofort zu Problemen: Die Hausarbeit bleibt liegen, die Kinder werden vernachlässigt, abends beschwert sich der Ehemann, wenn sie im Bett noch liest. Sabine vermeidet es deshalb zur Zeit, spannende Bücher anzufangen; kompromissweise liest sie Sachbücher, Zeitschriften und Ratgeber-Literatur, denn diese kann sie ohne Mühe wieder aus der Hand legen. Bücher über Gesundheit, Erziehung, Umwelt, Beziehungsprobleme etc. werden von ihr favorisiert. Doch im Urlaub oder im Sommer, wenn sie im Garten oder im Schwimmbad ist, greift sie gern wieder zu einem spannenden Roman oder einer trivialen Liebesgeschichte (dann dürfen es auch Heftchen sein) und zieht sich in ihre Phantasiewelt zurück."

Die drei Texte lassen erkennen, wie tief sich Lesen in das Bewusstsein von Menschen eingraben und mit wichtigen Phasen ihrer Selbstentwicklung verschmelzen kann. Inhalte und Tätigkeit des Lesens, jedenfalls in der hier berichteten intensiven Form, scheinen in enger Tuchfühlung mit lebensgeschichtlichen Umständen und Befindlichkeiten zu stehen. Die für solche Lese-Erfahrungsberichte gefundene Bezeichnung "Lesebiographien" erscheint insofern ebenso gerechtfertigt wie die Erwartung, über sie einen vertieften Zugang zu den Wirklichkeitsbezügen und Problemlagen von Menschen zu finden, wie sie sich im engagierten Lesen zu erkennen geben.

II. Zum Status des Lesens im elektronischen Zeitalter

Sind wir noch Leser?

Nun fragt sich, ob Lesen gegenwärtig vor allem für junge Menschen überhaupt noch ein so herausragender Erfahrungsbereich geblieben ist, dass es praktisch und theoretisch in der hier vorgeschlagenen Weise zum Mittelpunkt einer lesebiographischen Rekonstruktion genommen werden soll. Hat nicht Lesen seine Leitfunktion längst an das Fernsehen abgetreten, das mit immer mehr Programmen die Tage und Nächte hindurch den medialen Zugang zur Wirklichkeit beherrscht?

Die Ergebnisse der Medienforschung scheinen dies auf den ersten Blick nahezulegen. Aus der Untersuchung von Bonfadelli u.a. "Jugend und Medien" ist bekannt, dass schon 1986 von den durchschnittlich ca. fünf Stunden, die 12- bis 29jährige in der damaligen Bundesrepublik Deutschland pro Tag aktiv oder nebenbei den Medien gewidmet haben, die Hälfte dem Radiohören und ein Drittel dem Fernsehen (101 Minuten) gehörte. Aber nur 40 Minuten sind dem Lesen und davon wiederum nur 20 Minuten - das sind sechs bis sieben Prozent des gesamten Medienkonsums - der Lektüre von Büchern eingeräumt worden. Die neueste Umfrage der "Stiftung Lesen" (1993) bestätigt diese Daten weitgehend: Alle Deutschen, jetzt Ost- und Westländer zusammengenommen, sehen danach täglich etwa zweieinhalb Stunden fern. Die Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre wird mit ca. einer Stunde angegeben, für das Bücherlesen bleiben wiederum die schon früher ermittelten 20 Minuten. Die Lesezeiten scheinen demnach konstant geblieben zu sein, allerdings deutet sich für die Gruppe der jüngeren Leser zwischen 15 und 30 Jahren eine Tendenz zum Rückgang des Lesens an.¹

Kein Zweifel, dies wäre eine für die alte Kulturform des Lesens recht ernüchternde Bilanz. Diese sieht allerdings schon günstiger aus, wenn bedacht wird, dass Radiohö-

¹ Vgl. den Vorbericht in der Süddeutschen Zeitung vom 25./26.09.1993, 16.

ren und Fernsehen oft neben anderen Tätigkeiten geschehen, während Lesen allenfalls - und dies ist auch vielfach der Fall, wie eine differenziertere Rezeptionsforschung zeigt - mit Musikhören aus dem Radio und Kassettenrecorder kombiniert wird. Lesen behauptet sich, so die Ergebnisse, in seinen Durchschnittswerten einigermaßen, obwohl der Schwerpunkt der Untersuchungen auf dem Freizeitverhalten gelegen hat. Dies wird auch durch die eben veröffentlichten Ergebnisse von 466 persönlichen Interviews mit westdeutschen Jugendlichen von 13 bis 18 Jahren belegt. Ein Viertel von ihnen greift täglich, die Hälfte wöchentlich mindestens einmal zum Buch; erstaunliche 33 Prozent bezeichnen sich als "Vielleser", 26 Prozent sind als "Leseratten" eingestuft worden (23 Prozent Leseabstinenten) (*Bonfadelli* u. a. 1993). Hinzuzudenken ist noch, dass gerade viele der 15- bis 30jährigen in Schule, Studium und Beruf Lernen und Arbeiten über viele Stunden jeden Tages nach wie vor überwiegend im schriftkulturellen Medium betreiben, also in einem Meer von Texten und Buchstaben - eine Materie, die durch moderne Kopiertechniken und Computer-Bildschirme noch vervielfacht worden ist. Eine ähnliche Situation zeigt sich auch bei den teilweise enorm gestiegenen Ansprüchen an das gebrauchtorientierte Entziffern von Texten im Alltag, ob beim Einkaufen, im Nahverkehr oder beim Behördenkontakt.

Im Gefolge einer oft allzu schnell einrastenden Polarisierung zwischen Lesen und Fernsehkonsum wird also leicht übergangen, dass weiterhin in beträchtlichem Umfang gelesen wird. Insbesondere ist aus Schule und Studium der Typus einer konzentrierten, reflexionsgeleiteten Arbeit, die ihr Profil und ihre Schulung am schriftkulturellen Medium, besonders auch am geistig bemühten Lesen erfährt, nicht verschwunden. Deren Verlust wird ja tatsächlich meist befürchtet, wenn unter dem Stichwort "Leseverfall" über die Veränderungen im Mediengebrauch geklagt wird. Dabei wird oft auch nicht bedacht, dass gerade das literarische Lesen mit seinem teilweise rationalitätskritischen, subversiven und erholend-regressiven Potential sich nie so glatt in ein zivilisatorisches Schema eingefügt hat, wie es reklamiert wird, wenn etwa aus Wirtschaftskreisen Leseintensität eingefordert wird, um die "Bildungsinfrastruktur moderner Industriestaaten" zu sichern.²

Zutreffend ist allerdings, dass es Lesen als eine dominante, sich selbst genügende Kulturtechnik schon seit längerem nicht mehr gibt. "Die früheren Leser", so Werner Graf, "sind heute Mediennutzer, die unter anderem auch lesen." Jeder stellt heute für sich selbst eine Art "individuellen Medienverbund" her, für den sich unzählige Mischungsverhältnisse zwischen den gebrauchten Medien anbieten (vgl. auch für das Folgende Graf 1989, 7 ff.). Wenn den empirischen Daten geglaubt werden darf, dann wird durch Fernsehen am ehesten das trivial-wunscherfüllende Lesen verdrängt: die Schwarzwaldklinik ersetzt Konsalik oder Miami Vice Perry Rhodan. Andere Leseprozesse, z.B. wiederholend-vertiefende, werden durch Fernsehen vermutlich sogar herausgefordert und verstärkt; überhaupt scheint Lesen abhängig vom gesamten Mediengebrauch zu sein, es schrumpft und wächst zugleich mit ihm. Für viele Leseaktivitäten dürfte heute Fernsehen das auslösende Medium sein, ob das "Literarische Quartett" für die Bücherkäufe aktualitätsbewusster Bildungsbürger oder die eben in Deutschland anlaufenden "Dinos" für kindliches Interesse an Saurierliteratur.

Erstes Resümee: Es gibt, wie immer sie motiviert sein mag, noch hinreichend Lesesubstanz, um darauf das lesebiographische Interesse zu konzentrieren. Nur erfolgt Lesen konkret jeweils in spezifisch individueller Mischung mit anderen Medien, so

² So ein führender deutscher Verleger in der Süddeutschen Zeitung vom 03./04.10.1987 (Feuilleton-Beilage, I).

dass - wie auch in zwei der drei einleitenden Beispiele - die "Lesebiographien" sich zu "Medienbiographien" erweitern.

Literarisches Lesen, eine spezifische Form des In-der-Welt-Seins

Freilich ist damit ein wesentliches Motiv, welches die Beschäftigung mit Lesebiographien begründet, noch nicht getroffen. Nicht das Faktum des Lesens als solches interessiert ja an *ihnen* in erster Linie, sondern die Elementarität, mit der Leseprozesse Subjekte beanspruchen und auf ihre Antriebe und ihre innere Entwicklung langfristig einwirken.

In den einleitend wiedergegebenen Äusserungen finden sich dazu Belege. Sabine S. berichtet, dass sie in spannender Lektüre so sehr versinken kann, dass sie ihre Alltagspflichten vergisst, so dass solche Leseobsessionen der Nische des Sommerurlaubs vorbehalten werden müssen. Christine F. spricht davon, wie sehr sie ihre Befindlichkeit und ihr Selbstbild in den beiden literarischen Figuren des Böllschen Clowns und der aus ihrem Schweigen ausbrechenden Desdemona bis in ihre Gegenwart hinein wiederfindet und nach ihnen modelliert.

Dies lenkt den Blick auf die spezifische Eigenart und das Potential von literarischen Texten, welche Tiefenwirkungen dieser Art überhaupt erst ermöglichen. Unter Rückgriff auf rezeptionsästhetische Betrachtungsweisen (bes. *Iser* 1976) lassen sich - ohne allzu speziellen terminologischen Aufwand - die dabei implizierten Vorstellungen von Text und Leseprozess etwa wie folgt charakterisieren.

Das lesende Durchwandern eines literarischen Textes kann als unverwechselbare Erfahrungsform verstanden werden, welche ein erprobendes Spiel mit Wirklichkeiten erlaubt. Ihr besonderer Charakter beruht darauf, dass sie sich im Medium von Zeichen, also als symbolische Aktivität ereignet. Nicht Faktisches wird erfahren - die in der Realität geltenden Grenzen von Zeit, Raum und Zugänglichkeit sind im literarischen Lesen vielmehr aufgehoben. Lesen spielt sich im fiktiven Raum bloss vorgestellter Wirklichkeiten ab, die jederzeit kündbar sind, aber doch als ernsthafte, weil realitätsbezogene, erlebt werden.

Diese Ambivalenz von Fiktivität und Ernsthaftigkeit hat mit der Dynamik des literarischen Leseprozesses zu tun. Literarisches Lesen geschieht in einem fortlaufenden Zusammenwirken von Text und Leser. Der Text gibt eine partiturartige Folge bedeutungsvoller Zeichen vor, zur Bedeutung *gebracht*, innerlich "aufgeführt" müssen diese aber durch die Vorstellungskraft und den sinnbildenden Willen der je individuellen Leser werden. Ihre Leistung - vollzogen in der ständigen Spannung von erinnerndem Zurück und entwerfendem Voraus - besteht in der Aktualisierung, Konkretisierung und Auffüllung des Textes. Psychologisch betrachtet handelt es sich dabei um einen höchst komplexen Syntheseprozess, in dem sich der fiktionale Text als "dargestellte Welt" realisiert. Die Leser und Leserinnen sind in diese Welt unmittelbar "verstrickt", da sie diese ja selbst mitschaffen und durch ihre dabei einflussenden realen Bedürfnisse und Wünsche aufladen. Dadurch wird die Erfahrung möglich, sich im Text, etwa in der Identifikation mit seinen Figuren, selbst authentisch wiederzufinden. Zugleich aber führt das Bedeutungspotential von Texten seine Leser über deren eigenen Erfahrungshorizont hinaus. Dies kann als stimulierend oder begrenzend, nämlich als Eintauchen in neue Ereigniswelten oder als Negation eigener Positionen, erlebt werden.

Literarisches Lesen bietet also, jedenfalls nach seinem rezeptionstheoretischen Begriff, anforderungsreiche und zugleich lustvoll erfahrbare Möglichkeiten zum inneren Durchleben von Wirklichkeiten. Adolf Muschg (1984) sieht in einer solchen, durch Literatur erfahrbaren Schärfung des "Möglichkeitssinnes" überhaupt die zentrale Bedeutung von Lesen - eine Sensibilisierung, die er vor allem "gegenüber dem ... stumpf und unempfindlich gewordenen Positiven" für nötig hält. Unter dem Dach

eines solchen Lesebegriffs findet eine ganze Palette von Leseweisen ihren Platz, von reflektiert-kritischen bis zu den (oft vorschnell geschmähten) involviert-identifikatorischen Formen (vgl. Hurrelmann u. a. 1993, 66). Für alle wird gemeinsam beansprucht, dass Lesen eine spezifische, existenzweiternde Form des In-der-Welt-Seins darstellt.

Erneut stellt sich die Frage, inwieweit solche literarischen Lesevarianten angesichts des Vordringens der elektronischen Bildmedien ihre unersetzbare mediale Eigenbedeutung bewahrt haben. Die geschilderte Struktur von Leseakten, insbesondere die für sie gegenüber dem Fernsehen reklamierte Inanspruchnahme der eigenständigen Phantasiekräfte und Denkaktivität der lesenden Person, scheint eine solche Annahme eindeutig zu stützen.

Die genauere Betrachtung mahnt allerdings zu einem vorsichtigeren Urteil. Nicht die wechselweise Nicht-Substituierbarkeit von Lesen und Fernsehen wird in den vorliegenden Lesebiographien erwiesen, sondern zunächst nur, dass Lesen im beschriebenen Sinne für viele Menschen ein auch im Fernsehzeitalter behauptetes Bedürfnis geblieben ist. Zwar spricht vieles dafür, dass der lesend-literarische Umgang mit Sprache und Wirklichkeit gegenüber den Bildmedien tatsächlich geistigen Eigenwert besitzt, ja in der gegenwärtigen Konkurrenzsituation kontrastiv erlebbar und besonders herausgefordert wird. Manchen Wirkungsannahmen liegen jedoch lediglich unterschiedliche Normvorstellungen oder generationentypische Bevorzugungen des Lesens zugrunde. Differenziertere Analysen über lese- und filmspezifische Rezeptionsweisen und ihre Wechselwirkungen stehen noch fast völlig aus (vgl. Eggert 1989).

Angesichts dieser Sachlage empfiehlt es sich, einerseits nicht einer suggestiven Überschätzung der Einzigartigkeit von Leseprozessen zu erliegen, wie sie sich bei der Konzentration auf lesebiographisches Material leicht aufdrängt. Andererseits gibt es eine Reihe von empirischen Hinweisen, dass sich auch im Zeitalter der elektronischen Bildmedien abgrenzbare individual- und gruppenspezifische "Lesepraxen" erhalten haben. Lesen ist für viele Menschen eine unentbehrliche kulturelle Grundform geblieben. Solche "Leseschwerpunkte" sind etwa:

- *Individuelle Intensitäten.* Auch im Fernsehzeitalter ist noch bei vielen Menschen mit einem Dauerbedürfnis nach Büchern und Lektüre zu rechnen, wie es Peter Bichsel liebevoll im Typ des "Lesers" beschrieben hat (Morlang 1986, 114):
Lesen hat auch mit der Lust zu tun, Buchstaben aneinanderzureihen und zu entziffern. Die Lust am Lesen, die Lesesucht, hat nicht nur mit Inhalten zu tun, das hat mit den Buchstaben zu tun. Mit diesem ganz eigenartigen Zwang, Lesen zu müssen, wenn Buchstaben auf dem Papier stehen. Wer diesen Zwang, diese Sucht nie kennenlernt, wird nie zu einem Leser.
Die tatsächliche Zahl der "Vielleser" dürfte allerdings geringer sein als der Wert von 20 bis 28 Prozent, der sich in jüngeren Untersuchungen für die deutschsprachigen Staaten für die Kategorie "(regelmäßige) tägliche Lektüre" ergibt (Deutschschweiz ab 20 Jahre: 20 Prozent täglich, 55 Prozent wöchentlich, 15 Prozent nie; Bonfadelli & Saxer 1986).
- *Lesen als soziokulturell begünstigte Kulturform.* Das Ausmass praktizierten Lesens, wie es insbesondere der Leitfigur des "gebildeten Lesers" entspricht, erweist sich weit stärker vom familiären Sozial- und Bildungsmilieu, dem Bourdieuschen "Habitus", abhängig als von der Schule (vgl. Schweizerisches Jugendbuch-Institut 1988). Zudem zeichnet sich einhellig ab, daß Jugendliche mit höherer Bildung (ebenso wie Mädchen im Vergleich zu männlichen Jugendlichen) signifikant mehr lesen (und weniger fernsehen). Quantitativ sind dem Typus des "Vielleasers mit ausgeprägtem Interesse für Literatur und Wissenschaft" sechs

Prozent der über 18jährigen zugeordnet worden (Infratest 1978); der Wert der engagierteren Leser liegt vielfach bei etwa einem Fünftel der Erwachsenen.

- *Lesen als Phänomen spezifischer Entwicklungsphasen.* Nicht nur bei Grundschulkindern, sondern vor allem bei Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren (also in der Pubertät), ist häufig eine Art "Lesefieber" zu beobachten (vgl. Schön 1990a und 1991). Die dabei bevorzugten Lesestoffe - nach wie vor Karl May, Enid Blyton, Erich Kästner, Michael Ende - lassen vermuten, dass aufgrund der phasentypischen Befindlichkeit - oft als existentieller Umbruch und Persönlichkeitskrise beschrieben - fiktive Lesewelten gerne aufgesuchte Medien zum Durchleben altersspezifischer Problemlagen und zum fiktiven Hineinschlüpfen in neue Identitäten sind (Rosebrock 1991).
- *Lesen als Refugium privater Wunscherfüllung.* Einzelne Untersuchungen weisen darauf hin, dass viele Menschen über das Jugendalter hinaus an diesem in der Adoleszenz erfahrenen Typ des Lesens festhalten. Sie schaffen sich für bestimmte Zeiträume durch ihre Lektüre eine Art private Nische, in der sie durch ein vorwiegend lustvoll-identifikatorisches Lesen dem alltäglichen Lebensdruck begegnen (Messner & Rosebrock 1987, Messner 1992).

Zweites Resümee: Die empirischen Befunde sprechen dafür, dass intensive Formen des Lesens für viele Menschen in vielerlei Lebenssituationen ihren Eigenwert bewahrt haben. Lesen ist unumkehrbar mit den anderen medialen Rezeptionsweisen vernetzt - ein Sachverhalt, der sich in einzelnen Lesebiographien, je nach der erfahrenen Medienjugend, sehr spezifisch darstellen dürfte.

III. Lesebiographien als Wege der Selbstvergewisserung und Bildung

Was sind das eigentlich, Lesebiographien? Es bietet sich an, darunter textgewordene Erinnerungen an die Inhalte und Formen des eigenen Lesens zu verstehen, sofern darin zugleich lebensgeschichtliche Bezüge aufleben, also etwas von den Situationen und Gestimmtheiten, von den Altersphasen und sozialen Konstellationen, mit denen Lesen verknüpft ist. Die Rezeptionsforschung setzt ein ganzes Repertoire von qualitativen Befragungsmethoden ein - z.B. "intensive", "narrative" oder "biographische" Interviews -, um solche Leseerfahrungen in grösserem Umfang hervorzulocken. Ob es aber um längsschnittartige Bilanzen geht oder um "Momentaufnahmen" des Lesens (wie meist in der Schule), entscheidend ist stets, dass sich lesebiographische Äusserungen der irgendwie geweckten *Lust am Erzählen* verdanken und dass das Berichtete, von wem auch immer, möglichst erlebnisnah aufgeschrieben wird. Erst durch eine gelungene Verschriftlichung wird die Objektivierung erreicht, welche Lesebiographien zu einer Art Spiegel machen kann, in dem nicht nur die Eigenart des Lesens, sondern auch ein Stück der eigenen Person mit ihren Motiven und Bedürfnissen sichtbar werden. Bei einem solchen Erzählen geschieht es erfahrungsgemäss wie von selbst, dass der Bericht über Lesen durchlässig wird für die Befindlichkeiten, Umstände, Beziehungen - kurz für die biographische Einbettung des Lesens. Lesen "bildet eine Rinne", so hat Christine F. an sich beobachtet, "in die zurück Erinnerungen an die Kindheit fliessen". Was immer der Inhalt des Erinnerung sein mag, Leseerinnerungen können zur Tiefenschicht unserer Existenz führen, zu den "Archiven in uns" (Schober). Die Psychologie weiss allerdings seit langem, dass Menschen nicht interesselos-objektive Chronisten ihres Lebens sind, sondern ihre Geschichte jeweils vom erreichten Lebensstandort aus, unter dem massgebenden Einfluss ihrer Grundhaltungen, neu organisieren. Die Analyse von Erinnerungen an

das Challenger-Unglück hat dies eben erst eindrucksvoll bestätigt (*Winograd & Neisser 1993*).

Die Aufmerksamkeit für lesebiographische Äusserungen setzt ein ernsthaftes Interesse an der *subjektiven* Erfahrung von Lesern voraus. Es nimmt daher nicht wunder, dass es diese Ausdrucksform erst gibt, seit im 18. Jahrhundert eine ästhetische Lesepraxis entstanden ist, deren subjektiv-rezeptive Seite dann im Zeitalter der "Empfindsamkeit" mitteilenswert wurde (vgl. *Schön 1987*). Rousseau, Ulrich Bräker und Karl Philipp Moritz haben frühe Beispiele solcher Leseschilderingen gegeben. Diese haben sich fortgesetzt bis zu den grossen literarischen Lesezeugnissen von Sartre, Proust, Canetti oder Peter Weiss (vgl. *Rupp 1989*; vgl. auch *Pleticha 1978*). Alledem kommt jedoch lediglich Vorlaufcharakter zu für die breite literaturwissenschaftliche und -didaktische Beschäftigung mit Lese-(später auch Medien-)biographien, wie sie ab etwa 1980 einsetzte. Dies zweifellos im Zusammenhang mit dem geschärften Interesse der Rezeptionsästhetik am realen Leseprozess (vgl. *Eggert, Berg & Rutschky 1975*; *Larcher & Spiess* und *Graf 1980*; *Herwig 1982*; *Schmutzler-Braun & Schreiner-Berg 1983*). Abgesehen von literarischen oder therapeutischen Funktionen oder auch der Bedeutung der Lese-/Lektürebographie als Methode und Material der Leseforschung, die hier aber nicht im Vordergrund stehen, haben sich Lesebiographien in vielfältiger Weise als bedeutsam erwiesen für die Selbstreflexion von Lehrern über ihr eigenes Lesen und als belebende Unterrichtsform für Schüler.

Für *Lehrerinnen und Lehrer* kann es aufschlussreich sein, sich gelegentlich Einzelheiten der eigenen Lesepraxis in Form lesebiographischer Aufzeichnungen zu vergegenwärtigen (oder sich einfach dazu befragen zu lassen). Es ist frappierend, wie wenig einem oft selbst die eigenen Lesevorlieben, -obsessionen oder auch -widerstände oder etwa die bevorzugten Lesezeiten und -orte und überhaupt das Geflecht der Gefühle und Phantasien bewusst sind, in die das eigene Lesen eingesponnen ist (während man zugleich Lesen von den Schülern ganz ungefragt einfordert). In allen diesen Aspekten können Lesebiographien wichtig für die Selbstvergewisserung über das eigene Lesen sein und damit auch hilfreich, sich besser in das oft generationenbedingte Eigen- und Anderssein der Schüler einzufühlen.

Und die *Schüler*? Hier empfiehlt es sich, eine möglichst anregende Form für das Entdecken der eigenen Lesegeschichte am konkreten Detail zu finden, z.B. als "Freier Text", als erzählender Bericht (den die Schüler in Partnerarbeit jeweils wechselweise notieren/auf Kassette aufnehmen/vortragen können); durch das Schildern der eigenen Beziehung zu einem - leibhaftig mitgebrachten - Kinder- oder Jugendbuch oder zu den Favoriten auf dem eigenen Bücherbord; durch Notizen über als attraktiv erfahrene Leseprozesse (und ihre Verbindung zu anderen Medien). Der methodischen Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, sofern im Umgang beachtet wird, dass über Leseerinnerungen oft intime Lebensdetails preisgegeben werden. Lesebiographische Äusserungen sind nicht nur für sich wertvoll. Sie gewinnen ihren Sinn besonders auch durch die von ihnen ausgehenden Anregungen zum intensiven eigenen Lesen oder zur Vertiefung in Literatur. Beides sind Voraussetzungen dafür, das literarische Lesen als unersetzbare Kulturform zu stärken. Lesebiographisches Material liefert dazu oft erst die *Konkretisationen*, d.h. die subjektiven Vergegenwärtigungen eines Textes, welche weiterführende *Interpretationen* im Sinne eines literaturwissenschaftlich orientierten Textverstehens überhaupt erst sinnvoll machen (vgl. *Schön 1990b*).

IV. Lesen als Mittelpunkt einer Lehrer-Autobiographie

Die abschliessend wiedergegebenen Auszüge stammen aus einer "Lesebiographie" eigener Art. Geschrieben wurde sie von *Hans Ruedi Egli* (1918-1991) aus Muri bei Bern. Egli war mehr als 30 Jahre Lehrer in der Aeugstmatt, im Hühnerbach, in Langnau und Muri. Landesweit bekannt wurde er als pädagogischer Redaktor und schliesslich als Seminarlehrer. Nur ein kleiner Kreis Eingeweihter wusste allerdings, dass Egli in seinen späten Jahren auf vielen hundert handgeschriebenen Seiten seiner lebenslangen Lektüre nachgespürt und in einer Folge von Kapiteln seine Erfahrungen mit ihm wichtigen Autoren, z.B. Benn, Fontane und Rilke, Gotthelf, Thomas Mann und Hesse, festgehalten hat.

Egli, ein beängstigend gründlicher Leser, gehörte zur heute vermutlich weithin ausgestorbenen Spezies des fast ausschliesslich auf Geschriebenes konzentrierten Literaten. Noch ein Jahr vor seinem Tod schrieb er (Brief vom 21.11.1990):

"Dass Lesen produktiv werden kann, erfahre ich immer neu. Nicht umsonst unterscheiden sich 'Lesen' und 'Leben' in bloss einem Buchstaben. So habe ich denn, um zu leben, an meinen Leseerinnerungen unentwegt weitergeschrieben ..."

Von dieser lebenslang andauernden bildenden Bemühung gibt Eglis Lesebiographie Zeugnis. Schon allein deshalb ist sie mitteilenswert trotz ihrer generationenspezifischen Prägungen und ihrer gelegentlichen wertenden Vehemenz.³

Der vorliegende Auszug des Rilke-Kapitels zeigt, wie sehr Egli es verstanden hat, den reflektierenden Lesebericht mit sinnlichen Rückerinnerungen an Personen, Orte und die zeitbezogenen Umstände seines Lesens zu verknüpfen. Bemerkenswert ist, dass Egli aufgrund einer Neu-Lektüre der erinnerten Texte ihre frühere mit ihrer aktuellen Wirkung und deren jeweiligen Voraussetzungen vergleicht. Freilich wird er dabei manchmal vom sich Rechenschaft gebenden engagierten Leser zum systematisierenden Literaturlehrer und -wissenschaftler. In seinen tieferen Schichten bleibt der Text jedoch gerade durch die ihm innewohnende Lebensdynamik stets existentiell und gewährt Einblicke in Eglis persönliche Entwicklung. Eglis Beziehung zu Rilke wandelt sich vom zustimmenden Berührt- und Getragenwerden des jungen Studenten von Rilkes Ton der Unbedingtheit zu einer langdauernden Ablehnung ("Mein Nein dauerte Jahrzehnte.") und schliesslich zu einem spät erneuerten teilweisen Einverständnis. Ob sich dahinter der Wandel der eigenen Lebensperspektive verbirgt, vom jugendlichen Wunsch nach einer dichterischen Existenz zu der schliesslich auch in ihren realen Begrenzungen akzeptierten Lehrerrolle und deren gelungener geistiger Sublimierung? Indem Egli im Spiegel des Gelesenen Momente seines eigenen, zum Pädagogischen hindrängenden Werdegangs sichtbar macht, wird seine Lesegeschichte zugleich zur Biographie seines Lehrerwerdens. Der subjektiv errungene Zugang öffnet - trotz aller Kürze des hier Gebotenen - die Welt des Gelesenen auch für andere und zeigt, dass erst im eigenen Bildungsprozess die Möglichkeit begründet liegt, andere etwas zu lehren.

"Viele seiner Verse leben seit Jahrzehnten in mir".

Aus Hans Ruedi Eglis Leseaufzeichnungen zu Rainer Maria Rilke

Wenn ich etwas über meinen Umgang mit Rilkes Werken festhalten wollte, schien es mir richtig, gleichsam als Einstieg eines seiner Bücher ganz zu lesen, in dem ich bisher nur gelegentlich geschmökert hatte: die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge, entstanden von 1904 bis 1910. In Erinnerung hatte ich Eindrücke aus dem Paris des

³ Für Kommentare zu Eglis Text und Rilkeverständnis danke ich Horst Müller (Kassel).

Jahrhundertanfangs: kleine Läden in der Rue de Seine, Gassen, die von allen Seiten zu riechen begannen, Untersuchung in der Salpêtrière. Ein Paris voll von Bettlern, verseucht, Ort des Sterbens, des Todes.

Und nun also, vor dem Beginn meiner Notizen, Lektüre des ganzen "Malte", vom Anfang bis zum Ende. Entsetzlich, ungeachtet der positiven Urteile von Literaturhistorikern wie Frenzel und Martini: Die Eindrücke aus Paris bestätigten sich, aber auch die Mischung aus Aerger und Bewunderung, die ich beim Schmökern empfunden hatte und nun beim zusammenhängenden Lesen doppelt stark empfinde. Bewunderung neu gefundener Formulierungen, unverbrauchter Bilder; Aerger über soviel Dünnhäutigkeit, Empfindsamkeit, Feinheit, Sensibilität. Dann, widersprüchlicherweise, diese Lust an der Beschreibung des Grausigen, bis zum Lachen, das wie Eiter aus dem Munde quillt. Wie ist Derartiges und die ganze Todesbesessenheit "wider den Strich" zu lesen? Rilke soll dies selber empfohlen haben. Sensibilität ist im "Malte" ins Krankhafte übersteigert, bis zur Wollust an der Verwesung ...

*

Seit zwei Wochen wage ich nicht mehr weiterzuschreiben. Ich lese, betrachte Rilkes Handschrift, ein Wunder an Bewegung, die Form geworden ist. Ich beschaffte mir die Rilke-Monographie von Hans Egon Holthusen, las meine seit Jahren gesammelten Zeitungsartikel über Rilke. In J.R. von Salis' "Grenzüberschreitungen" schlug ich die nahezu vier Dutzend Stellen nach, in denen er von Rilke berichtet, darunter zwei ganze Kapitel. Von Salis ist der Verfasser von "Rainer Maria Rilkes Schweizer Jahre" (1936), und er hat den Dichter in dessen zwei letzten Lebensjahren persönlich gekannt, war bei ihm im Turm von Muzot zu Gast. Ich schaue endlich in meinen Notizen zu O.F. Bollnows "Rilke" von 1951 nach.

Nun steht ein Lebens- und Werkbild vor mir, das mich bewegt und nachdenklich macht. Was ich von Hesse (nach Frisch im Sportjargon Liga B) notierte, gilt vermehrt von Rilke (Liga A): Viele seiner Verse leben seit Jahrzehnten in mir. Dennoch hat mich seine Wesens- und Schreibart beim Lesen des "Malte" neu provoziert. Was steckt dahinter?

Offenbar hat sein Werk im jungen und nun wieder im alten Hansruedi Egli Reaktionen ausgelöst, die mit meiner eigenen Problematik zusammenhängen ... Die Koppelung von Bewunderung und Aerger beim Lesen des "Malte" ist symptomatisch dafür ...

*

Der "Malte"-Text zeichnet nicht Realität nach, er bringt Ausschnitte, mögliche Sichtweisen, mit einem Wort: ficta, nicht facta. Malte konnte seine Lebensart nicht durchhalten, die auferlegte Prüfung nicht bestehen. Der Dichter selbst bestand sie, indem er dieses Buch schrieb: Distanzierung von sich selbst, Objektivierung. Gegenüber Lou Andreas-Salomé fragt er sich, ob Malte, "der ja zum Teil aus meinen Gefahren gemacht ist, darin untergeht, gewissermassen um mir den Untergang zu ersparen ...".

*

Genug der Worte des 68jährigen zum Wiedereinstieg in die Welt Rilkes ... Leicht einzusehen, warum er den 18jährigen Hansruedi Egli anzog: neu und anders sehen lernen, auf eigene Weise, nicht werden wie die Vielzuvielen. Erste Begegnung waren die Briefe an einen jungen Dichter. Hinreissend damals für mich, der ich doch auch schreiben wollte. Ich fühlte mich ganz persönlich angesprochen. Der Absolutheit von Rilkes Anspruch stimmte ich "von tief her" zu; genügen konnte ich dem Anspruch nicht, das Leben ausschliesslich dem eigen profilierten Schreiben zu weihen: vitam impendere stilo - nein. Ich glüht dorthin ab, wovor Rilke warnte: in die "Journaille" - Emmenthaler-Blatt, Tagblatt (in Lausanne ausgerufen als "tas de blague"), "Schulpraxis", eine pädagogische Zeitschrift ...

Mit 25 Jahren distanzierte ich mich bewusst von Rilkes "nur Dichter und nichts als Dichter-Auffassung". Nicht aber im Alter von 18 Jahren. Damals sprach der Naivling Egli in einer Schulpause seinen Deutschlehrer Dr. Küffer an: "Wir lesen Lessing, Schiller, Goethe, aber wir nehmen nicht Notiz von einem modernen Dichter, der vor zehn Jahren gestorben ist." - "Wissen Sie was, Egli? Stellen Sie uns Rilke vor. Sie können dazu vier Deutschstunden haben, ja." Hansruedi Egli las sich nun ein in Leben und Werk. Auch simple Daten machten Eindruck: Beginn des dichterischen Schaffens mit 19 Jahren; nächstens also auch Zeit für mich!

*

Ein oder zwei Jahre später, Herbst 1938, nach der Rekrutenschule: Einzug in das alte braune Schulhaus hinten in einem Emmentaler-Graben (Aeugstmat), Vorbereiten, Schule halten, den Schulkreis kennenlernen, Gespräche mit der ebenfalls neugewählten Kollegin, nicht auf Du und Du zunächst (anders als heute unter jungen Lehrerinnen und Lehrern üblich). Immerhin gelegentlich Lektüre-Abende mit Fräulein Dick, mal in ihrer Wohnung, mal bei mir. Und was lasen wir uns gegenseitig vor? Rilkes Duineser Elegien, angetan von den einprägsamen Anfängen. "Wer, wenn ich schrie, hörte mich denn aus der Engel Ordnungen?" - "Eines ist, die Geliebte zu singen. Ein anderes, wehe, jenen verborgenen schuldigen Fluss-Gott des Bluts." - "O Bäume Lebens, ..." Und so weiter. Angetan aber auch von den dunkel und elitär formulierten Passagen, die wir im Gespräch zu ergründen versuchten: "Wir, Vergeuder der Schmerzen ... Sie aber sind ja unser winterwähiges Laub, ... sind Stelle, Siedelung, Lager, Boden, Wohnort." Bilder, Bilder, noch und noch, aus widersprüchlichsten Bezirken! Wir rätselten an Wörtern und Wendungen herum. Engel? Wesen, die ein stärkeres Dasein verkörperten? Was hiess "stärkeres Dasein"? Und "Gott" - was bedeutete das bei Rilke? Nicht der Gott der anderen, sein Gott ... Wollte Rilke seine Leser dazu anleiten, ihren je eigenen Weg zu ihrem je eigenen Gott zu suchen? ... Mit seinen Sichtweisen war Rilke beteiligt daran, dass Gertrud und ich im nächsten Sommer einander fanden zu einem gemeinsamen Lebensweg, der bis jetzt nahezu 50 Jahre gedauert hat.

Den Grund, den Rilke unserem Zusammenleben gelegt hat, verloren wir nicht, wohl aber die bedingungslose Hochschätzung der Person des Dichters. Uns ging auf die Nerven sein ständiger Umgang mit Frauen, sein Verbrauch von Fürstinnen, Baronessen und dergleichen. Der erste homo-lesbische Sänger seit Sappho, in Götterhymnik kundiger als sie? Daneben aber Einsamkeitsfanatiker, elitärer Individualist, mit dem Tod auf Du und Du - in verschiedenen Namen zu Wort gebracht ...

Mein Nein dauerte Jahrzehnte. Erst angesichts der Leichtfertigkeiten und Verspieltheiten modernster Lyrik schlug ich während der letzten Jahre gelegentlich wieder Rilkebände auf. Ja, das war Liga A, um noch einmal Frischs sportjournalistische Kennzeichnung zu bemühen, Liga A neben Leuten aus der zweiten bis dritten Liga! Ich bemerkte, wie bereits gesagt, dass mich viele Rilke-Verse lebenslang begleitet hatten, auch während der Zeit, in der ich den Dichter abgelehnt hatte. Viel von diesem inneren Besitz ist Meisterwerk, anderes gescheiterter Versuch, Unsagbares dennoch zu sagen. Im ganzen sind es Zeugnisse spezifisch dichterischer Erkenntnis, meist Erkenntnis durch Bilder, Metaphern, Parabeln, aus einer intuitiven Ich-Du-Haltung heraus präsentiert: "Wie soll ich meine Seele halten, dass sie nicht an deine rührt?" Oder: "... aber die Reichen sind nicht reich. Nicht wie die Herren deiner Hirtenvölker, der klaren, grünen Ebenen bevölker ..." Und endlich: "Was steigt er nicht in ihre Dämmerungen - der Armut grosser Abendstern." An der Liebe zu solchen und vergleichbaren Zeilen ändert auch mein jüngster Protest gegen die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge nichts ...

*

Nach der Ansicht Feuerbachs erzeugt der Mensch selbst den Begriff Gottes aus dem Bedürfnis des eigenen Herzens; Religion in diesem Sinn hat etwas mit Selbstvergött-

lichung des Menschen zu tun. - Neben diesem anthropologischen Verstehensansatz bietet sich ein zweiter an, ein metaphysischer ... Rilke als Vertreter einer Identitätslehre, für die Geist und Materie, Seele und Körper, Leben und Tod eine Einheit bilden.

Literatur

- Bonfadelli, H. u.a. (1986) *Jugend und Medien*. Frankfurt am Main. - Bonfadelli, H. & Saxer, U. (1986) *Lesen, Fernsehen und Lernen*. Zug. - Bonfadelli, H., Fritz, A. & Köcher, R. (1993) *Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Lesesozialisation. Bd. 2*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. - Eggert, H. (1989) Veränderungen des Lesens im "Medienverbund". In: *Literatur & Erfahrung* 21, 19-41. Berlin. - Eggert, H., Berg, H.Chr. & Rutschky, M. (1975) Die im Text versteckten Schüler. In: Grimm, G. (Hg.) *Literatur und Lesen*, 272-294. Stuttgart. - Garbe, Chr. (1989) "Lieber fange ich erst gar kein spannendes Buch mehr an ...". In: *Literatur & Erfahrung* 21, 42-57. Berlin. - Graf, W. (Hg.) (1980) Themenheft Lesen und Leben - Lektürebibliographie. In: *Literatur & Erfahrung* 3, 31-86. Berlin. - Graf, W. (1989) Der Medienverbund im Kopf. In: *Literatur & Erfahrung* 21, 3-18. Berlin. - Herwig, H. (1982) *Sozialstatistik oder Lektürebibliographie?* Gesamthochschule Kassel: Lesegeschichte als Kulturaneignung 2. - Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993) *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. 1*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. - Infratest Medienforschung (1978) *Kommunikationsverhalten und Buch*. München: Bertelsmann Stiftung (unveröffentlicht). - Iser, W. (1976) *Der Akt des Lesens*. München. - Larcher, D. & Spiess, Chr. (Hg.) (1980) *Lesebilder*. Reinbek bei Hamburg. - Messner, R. (1992) Die Bedeutung der Privatlektüre Jugendlicher und die Begrenzungen des Deutschunterrichts. In: *schulbibliothek aktuell* 2/92, 79-89. Berlin. - Messner, R. & Rosebrock, C. (1987) Ein Refugium für das Unerledigte. In: Buttgereit, M. (Hg.) *Lebenslauf und Biografie*, 155-196. Kassel: Wiss. Zentrum I, Werkstattberichte 18. - Morlang, W. (Hg.) (1986) *John Cowper Powys: 100 Beste Bücher. Ein Gespräch*, 107-166. Zürich: Amman. - Muschg, A. (1984) Sprachkultur und Literatur. In: *Akzente* 3/84, 193-205. - Pleticha, H. (1978) *Lese-Erlebnisse 2*. Frankfurt am Main. - Rosebrock, C. (1991) Thesen zur adoleszenten Lust am Text. In: *Mitteilungen des Instituts für Jugendbuchforschung* 1/91, 21-26. Universität Frankfurt am Main. - Rupp, G. (1989) Lesen: Aussteigen - Aufsteigen. In: *Literatur für Leser* 1/89, 11-21. - Schmutzler-Braun, B. & Schreiner-Berg, A. (1983) "Ab und an mal 'n Buch - warum nicht?". Frankfurt am Main: dipa-Verlag. - Schober, O. (1988) Selbstvergewisserung durch Lesen und Schreiben. In: Spanhel, D. (Hg.) *Curriculum vitae*, 135-146. Essen: Neue Deutsche Schule. - Schön, E. (1987) *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers*. Stuttgart. - Schön, E. (1990a) Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. In: *SPIEL* 2/90, 229-276. Frankfurt am Main. - Schön, E. (1990b) Die Leser erzählen lassen. In: Frühwald, W. u. a. (Hg.) *Int. Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 15, 2/90, 193-201. - Schön, E. (1991) Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: BMBW (Hg.) *In Sachen Lesekultur*, 116-137. Bonn. - Schön, E. (1993) *Lese-Autobiographien (Auswahl)*. Konstanz (unveröffentlicht). - Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hg.) (1988) *Leselandschaft Schweiz*. Zürich. - Winograd, E. & Neisser, U. (1993) *Affect and Accuracy in Recall*. Cambridge Univ. Press.