

Dominik Achtermeier, Lukas Kosch (Hg.)

MYTHEN DES LESENS

Über eine Kulturtechnik in Zeiten
gesellschaftlichen Wandels

[transcript] Lettre

Dominik Achtermeier, Lukas Kosch (Hg.)
Mythen des Lesens

Lettre

Dominik Achtermeier (M.A.), geb. 1990, ist examinierter Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch und Katholische Religionslehre und promoviert zur Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Seine Schwerpunkte in Forschung und Praxis sind Kinder- bzw. Jugendliteratur und ihre Didaktik, serielles Erzählen, gendersensible Leseförderung und medienästhetisches Lernen mit multimodalen Texten und Medienverbänden. Er wirkt im Transferprojekt »boys & books - Empfehlungen zur Leseförderung (nicht nur) von Jungen« mit und ist in der Fort- und Weiterbildung von Literaturvermittler*innen innerhalb und außerhalb von Schule ehrenamtlich tätig.

Lukas Kosch (Dr. phil.), geb. 1990, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Listening to Literature: Experiencing Literary Audiobooks« am Institut für Germanistik der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Prozesse des literarischen Lesens aus einer rezeptionstheoretischen Perspektive, die Konsequenzen der Digitalisierung von Texten sowie die Differenzen zwischen der auditiven und visuellen Rezeption von Literatur.

Dominik Achtermeier, Lukas Kosch (Hg.)

Mythen des Lesens

Über eine Kulturtechnik in Zeiten
gesellschaftlichen Wandels

[transcript]

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer:
464574160

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 Lizenz (BY-NC). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium ausschliesslich für nicht-kommerzielle Zwecke.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Um Genehmigungen für die Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Dominik Achtermeier, Lukas Kosch (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839472088>

Print-ISBN: 978-3-8376-7208-4

PDF-ISBN: 978-3-8394-7208-8

Buchreihen-ISSN: 2703-013X

Buchreihen-eISSN: 2703-0148

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort

Dominik Achtermeier & Lukas Kosch 7

»Früher wurde mehr gelesen«

Über Aussagen zur Veränderung des Leseverhaltens im Zeitablauf

Svenja Hagenhoff 13

»Jungen lesen nicht gerne und Mädchen lesen viel besser als sie«

Wie Gender als Differenzkategorie das Lesen beeinflusst

Ines Heiser 37

»Lesen lernt man in der Schule«

Über das fortwährende Lernen des Lesens

Astrid Wirth & Birgit Landman 57

»Lesen macht schlau und wer nicht lesen kann ist dumm«

Zusammenhänge zwischen Lesefähigkeiten und Intelligenz

Astrid Haase & Sascha Schroeder 77

»Lesen macht uns zu sozialen und empathischen Menschen«

Zur prosozialen Funktion des Lesens

Gerhard Lauer 93

»Lesen macht glücklich«

Wie das ›Leseglück‹ die Vorstellung vom ›richtigen‹ Lesen einschränkt

Ute Schneider 107

»Lesen ist eine einsame Angelegenheit«	
Über einsames und gemeinsames Lesen	
<i>Ina Brendel-Kepser</i>	127
»Ich habe keine Zeit zu lesen«	
Warum Lesen als lebensverlängernde Maßnahme gelten kann	
<i>Anna Kretzschmar-Schmid</i>	149
»Man kann nichts anderes lesen als Texte«	
Ein Versuch über die Lesbarkeit der Stadt	
<i>Jens Wietschorke</i>	173
»Wir lesen E-Books oberflächlicher als gedruckte Bücher«	
Über Bildschirmmedien und Buchlektüre	
<i>Günther Stacker</i>	189
»Videostreaming ersetzt Bücher im Alltag«	
Zur angeblichen Verdrängung des literarischen Lesens durch neue Medien	
<i>Axel Kuhn</i>	203
»Lesen ist wie Musikhören, nur anstrengender«	
Der Versuch eines Vergleichs von zwei eigentlich nicht vergleichbaren Freizeitaktivitäten	
<i>Jana Lüdtko</i>	223
»Hörbücher hören ist nicht so wertvoll wie ›richtiges Lesen‹«	
Über die Unterschiede der auditiven und visuellen Rezeption von Literatur	
<i>Lukas Kosch</i>	241
»Literarische Texte müssen richtig gelesen werden«	
Eine Hinterfragung des kritischen Lesens	
<i>Landon Reitz</i>	259
Zu den Beiträger*innen des Bandes	277

Vorwort

Dominik Achtermeier & Lukas Kosch

Die Fähigkeit des Lesens stellt zweifellos eine der grundlegendsten und bedeutendsten Kulturtechniken in der Menschheitsgeschichte dar. Als Schlüssel zur Erschließung von Wissen, zur Übertragung von Informationen und zur Teilnahme an intellektuellen und kulturellen Aktivitäten hat sich das Lesen im Lauf der Zeit zu einer hoch entwickelten Fertigkeit entwickelt, die es ermöglicht, gedruckte oder digitale Zeichen und Symbole zu entschlüsseln und in Bedeutung umzuwandeln. Mit Veröffentlichung von Bildungsvergleichsstudien lebt jedoch ein öffentlich sichtbarer Diskurs über einen schleichenden Verfall von Lesekompetenzen unter Schüler*innen (IGLU 2021; PISA 2022) auf. Und auch andere Befunde, wie etwa die Abnahme von kaufkräftigen Leser*innen (vgl. Jahresberichte des Börsenvereins des deutschen Buchhandels 2023), Veränderungen im Lese- und Rezeptionsverhalten aufgrund einer sich rasant entwickelnden medialen wie digitalen Revolution, eine vermeintliche Leseunlust sowie die individuellen Anstrengungen, die aufgewendet werden müssen, um sich Zeit, Raum und Ruhe für das In-ein-Buch-Vertiefen einzurichten, und viele weitere Anhaltspunkte – seien sie empirisch erwiesen oder nicht – stellen dem Lesen eine ungewisse Zukunft in Aussicht. Weiterhin ist die Lesetätigkeit eng mit dem Buchmedium sowie analogen Lesepraktiken verknüpft und aufgrund vermeintlich idyllischer Erinnerungen an »die gute alte Zeit«, mag der Eindruck entstehen, dass es in früheren Zeiten grundsätzlich besser um das Lesen bestellt gewesen sei. Doch liegen jene Personen, die eine oder gar mehrere dieser Annahmen teilen, einem Trugschluss auf?

Im Anschluss an die Studien des Literaturwissenschaftlers Franco Moretti hält Klaus Benesch fest, dass »sowohl das *Wie* als auch das *Was* des Lesens immer schon Schwankungen, gelegentlich sogar – etwa in Kriegszeiten – dramatischen Paradigmenwechseln unterworfen war, ohne dass diese Veränderungen dabei dem Lesen an sich die Grundlage entzogen hätten« (Benesch 2021: 15f.). Ein Blick in die Mediengeschichte zeigt darüber hinaus, dass das Aufkommen eines neuen Mediums stets zu düsteren Prognosen über das mögliche Verschwinden eines alten Mediums geführt und neue Medien häufig eine negative Beurteilung angesichts einer erwarteten Bedrohung für die etablierten Kulturpraktiken erfahren haben (vgl. Ballatore/Natale 2016). Jedoch, wie Gerhard Lauer angesichts kulturkritischer Stimmen bezüglich der weiten Verbreitung digitaler Lesemedien zurecht konstatiert, »steht der Sicherheit im Urteil über den Stand des Lesens eine vergleichsweise schmale Datenbasis gegenüber, die aufschlüsselt, was es mit dem Lesen auf sich hat, seit es Computer und Internet gibt« (Lauer 2020: 11).

Die möglichen Veränderungen der Kulturtechnik Lesen stehen aufgrund medialer, technologischer Erneuerungen und gesellschaftlicher Herausforderungen seit geraumer Zeit im Zentrum vielfacher Diskussionen über die Zukunft der Lese- und Buchkultur. Oftmals ist die breit geführte Debatte von bestimmten Haltungen und Erwartungen geprägt und es dominieren soziokulturelle Gemeinplätze, kulturpessimistische Prognosen sowie subjektive Erfahrungserlebnisse von veränderten Lesegewohnheiten. In diesem Sinne, und ausschließlich in diesem, unternimmt der vorliegende Sammelband die Thematisierung und Sammlung bestimmter »Mythen« des Lesens, wie sie auch für Roland Barthes *Mythen des Alltags* als Initialzündung gedient haben:

»Ausgangspunkt dieser Überlegungen war zumeist ein Unbehagen an der »Natürlichkeit«, die von der Presse, von der Kunst, vom gesunden Menschenverstand ständig einer Wirklichkeit zugesprochen wird, die – auch wenn es die unsere ist, in der wir leben – eine durchaus geschichtliche Wirklichkeit ist. Kurz, ich litt darunter, daß in der Erzählung unserer Gegenwart ständig Natur und Geschichte miteinander vertauscht werden, und ich wollte dem ideologischen Mißbrauch auf

die Spur kommen, der sich nach meinem Gefühl in der dekorativen Darstellung des Selbstverständlichen verbirgt. Von Anfang an schien mir der Begriff Mythos geeignet, über falsche Evidenzen Aufschluß zu geben.« (Barthes 2012: 11)

Auf der Basis vorherrschender und oftmals recht zugespitzt formulierter Meinungsbilder gehen die im Folgenden versammelten Beiträge der Frage nach, mit welchen Herausforderungen sich die Kulturtechnik Lesen in unserer Gesellschaft konfrontiert sieht und was wir darüber eigentlich genau wissen. Ausgangspunkt dieser Überlegungen und der Zusammensetzung der Beiträge*innen bildet das DFG-Netzwerk *Forschungsfeld Lesen: Lesen als Totalphänomen*, welches Expert*innen aus Wissenschaft, Praxis, Leseförderung und Bildungspolitik versammelt, die sich in verschiedenen Disziplinen und Dimensionen mit dem Lesen als spezifischem Rezeptionsprozess sowie verschiedenen Lesemedien und -materialien beschäftigen.

Durch den Austausch über unterschiedliche Lesephänomene, wissenschaftliche Ansätze, Theorien und Perspektiven auf das ›Totalphänomen Lesen‹ (in Anlehnung an Marcel Mauss) entwickelte sich im Rahmen der Workshops des interdisziplinären Netzwerks (2022–2024) eine vertiefte Auseinandersetzung mit (vermeintlich) bekannten Perspektiven auf das Lesen und allen damit verbundenen Praktiken wie Lesemedien. Davon zeugt dieser Sammelband, der sich mit teils weit verbreiteten, doch durchaus kontroversen Annahmen über das Lesen auseinandersetzt. Thematisch zählen hierzu die Wahrnehmungen, Bedeutungen und Inszenierungen der Kulturtechnik Lesen in Vergangenheit und Gegenwart, der Literalitätserwerb vom Kindesalter an sowie Unterschiede im Leseverhalten von (z.B. alters- oder geschlechterspezifischen) Gruppen und Einzelpersonen. Die Beiträge stellen die Frage danach, *wie, wann, wo, weshalb* und *was* wir lesen; sie diskutieren, inwiefern sich das Lesen mit dem Streamen von Serien, dem Hören von Musik oder Hörbüchern vergleichen lässt. Lesen wir genauer, wenn ein Text auf Papier abgedruckt ist oder wenn er auf einem Bildschirm erscheint? Hängen Leseleistung und Intelligenz zusammen? Wie aussagekräftig sind Befunde von Bildungsstudien hinsichtlich der

Lesekompetenz Heranwachsender tatsächlich? Macht uns das Lesen als individuelle Tätigkeit zu einsamen Menschen oder öffnet es gar Türen zum sozialen und empathischen Miteinander? Werden wir durch das bewusste Einrichten von Lesezeiten zu glücklicheren Menschen? Können wir neben dem Buch und anderen verfügbaren Lesemedien auch Städte lesen? Das Lesen und alle damit verbundenen Praktiken waren, sind und werden immer wieder Veränderungen unterworfen sein, wovon die einzelnen Essays berichten. Somit ist es eine genuine Eigenschaft von Kulturtechniken, sich im stetigen Wandel zu befinden und Transformationen zu durchleben, wodurch vielseitige Bestandsaufnahmen der damit einhergehenden Prognosen und angenommenen Konsequenzen einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis unserer Zeit leisten können.

Dominik Achtermeier & Lukas Kosch
Kalkar & Wien im Juli 2024

Literaturverzeichnis

- Ballatore, Andrea/Natale, Simone (2016): »E-readers and the death of the book: Or, new media and the myth of the disappearing medium«, in: *New Media & Society* 18/10, S. 2379–2394. <https://doi.org/10.1177/1461444815586984>
- Barthes, Roland (2012): *Mythen des Alltags*, Berlin: Suhrkamp.
- Benesch, Klaus (2021): *Mythos Lesen. Buchkultur und Geisteswissenschaften im Informationszeitalter*, Bielefeld: transcript.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (o.J.): *Jahresbericht* <https://www.boersenverein.de/boersenverein/bundesverband/jahresbericht-e/> (zuletzt aufgerufen am: 26.04.2024).
- Lauer, Gerhard (2020): *Lesen im digitalen Zeitalter*, Darmstadt: wbv Academic.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias. C. (Hg.) (2023): *IGLU 2021. Lese-*

kompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich
und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann.
OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungs-
gerechtigkeit, Bielefeld: wbv Media.

»Früher wurde mehr gelesen«

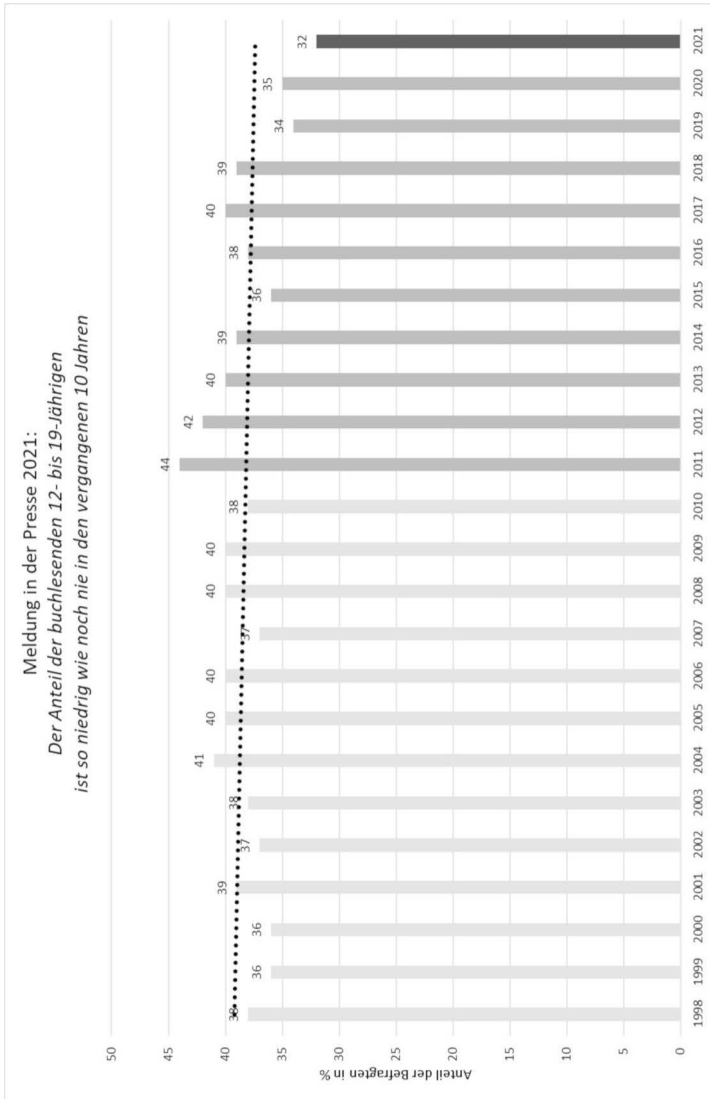
Über Aussagen zur Veränderung des Leseverhaltens im Zeitablauf

Svenja Hagenhoff

Früher war mehr Lametta!

›Immer weniger Jugendliche lesen Bücher‹. So oder ähnlich formuliert berichteten 2021 verschiedene Medien (z.B. Buchreport, Börsenblatt) und Organisationen (Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Stiftung Lesen) über die frisch veröffentlichten Ergebnisse der als JIM-Studien bekannten Basisuntersuchung des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in ihrer Freizeit. Weiter erläutert wurde in den Meldungen, dass der Anteil der buchlesenden 12- bis 19-Jährigen so niedrig sei wie noch nie in den vergangenen zehn Jahren. Und in der Tat, die Daten der Studien von 2011 bis 2021 erlauben diese Aussage: Von den 1.200 Befragten im Jahr 2021 haben 32 % angegeben, dass sie mehrmals wöchentlich gedruckte Bücher lesen. Das ist nicht nur der niedrigste Wert seit zehn Jahren (seit 2011), sondern auch seit Beginn der JIM-Studien 1998 (Abb. 1, Datenquelle: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest).

Abbildung 1: Verlauf des Anteils Jugendlicher, die gedruckte Bücher lesen, 1998–2021 mit abwärtsgerichteter Trendlinie. Anzahl der Befragten: 1.200.



Sowohl die Meldungen als auch die Trendlinie in der Datenvisualisierung suggerieren dabei gleichzeitig eine noch weitreichendere Aussage, nämlich *Früher wurde mehr gelesen!* Diese Interpretation der Buchnutzung als Enttäuschung kann auch mit Lorient formuliert werden: *Früher war mehr Lametta!* Lorient's Opa Hoppenstedt findet sich in einer Situation am Heiligen Abend wieder, die qua holperigem Ablauf offenbar verstörend auf ihn wirkt und ihn hilflos und desorientiert inmitten seiner Familie sitzen lässt. Mit seinem Ruf *Früher war mehr Lametta* kommuniziert er vordergründig, dass irgendwann einmal mehr Schmuck am Baum hing. Eigentlich ruft Opa Hoppenstedt nach einem ordentlichen Ablauf des Heiligen Abend. *Früher* und *mehr Lametta* werden zum Referenzpunkt und Maßstab dafür, wie etwas sein sollte, was offenbar heute aber – bedauernswerterweise – nicht mehr so ist. *Früher wurde bzw. war mehr* sind Formulierungen, die etwas Erstrebenswertes und Erwünschtes zum Ausdruck bringen und somit einen Idealzustand oder eine Norm versuchen zu benennen.

Irgendwann war es irgendwie besser

Die Aussage *Früher wurde mehr gelesen* impliziert, dass der Gegenstand der Aussage (Lesen) heute anders ist als er es früher war. In der Regel enthält die Aussage gleichzeitig die Zuschreibung des Verfalls, der an einer unbestimmten Menge festgemacht wird. Viel lesen (bzw. Lametta) ist besser als wenig(er) lesen (bzw. Lametta). Allgemeiner gesprochen enthält der Satz *Früher wurde mehr gelesen* eine Aussage zu einer Veränderung und einem Wandel, die im Laufe der Zeit eingetreten sein sollen. Die Erzählung vom »Wandel« ist ein häufig angewendetes Verfahren, das wir in der Moderne offenbar benötigen, um die Wirklichkeit erfassen und verarbeiten zu können (vgl. Klymenko 2019). Gleichzeitig weist sie eine enorme Bestimmungsunschärfe auf. Dies bezieht sich einerseits auf den Gegenstand des Wandels (*Lesen*), andererseits auf den Referenzzeitpunkt (*früher*).

Zum Gegenstand des Wandels

Lesen entfaltet sich in divergenten Formen. Dies bezieht sich bereits auf die divergenten Lesemotive und -zwecke. Exemplarisch zu differenzieren sind das Lesen zum Zeitvertreib, zum Wissenserwerb, zur Meinungsbildung, zur Informationsaufnahme oder zur Orientierung. Darüber hinaus sind beim Lesen verschiedenartige Träger involviert, auf denen die zu lesenden Schriftzeichen aufgebracht sind. Gedruckte Bücher, Zeitungen und Zeitschriften wie auch ihre digitalen Pendanten sind Lesemedien, und enthalten – wenn auch nicht ausschließlich – Buchstaben als zu lesende Schriftzeichen. Solche Schriftzeichen finden sich aber auch auf zahlreichen anderen Trägern, wie Plakaten, Aushängen, Schildern, Mauern und Wänden, geschäftlichen und privaten Dokumenten aller Art, Verpackungen, E-Mails, Oberflächen von Apps oder Social Media. Das World Wide Web, verstanden als Informationsangebot, das sich im Browser aufrufen lässt, ist ebenso dominiert von Schriftzeichen. Diese Schriftträger werden in der Alltagszuschreibung der meisten Menschen jedoch nicht mit Lesen in Verbindung gebracht. Dennoch ist der Mensch von diesen Objekten nicht nur umgeben, sondern nutzt sie auch intensiv. »Wer über den Niedergang des Lesens spricht, muss genauer sagen, was er meint« forderte daher der ZEIT-Redakteur Jessen (2010). Wer feststellt, dass *früher mehr gelesen wurde* meint eventuell gar nicht die breit im Leben des modernen Menschen verankerte Kulturtechnik der Dekodierung von Schriftzeichen. Stattdessen ist häufig gemeint, dass immer weniger Menschen – zudem einer bestimmten Altersklasse – in ihrer Freizeit gedruckte Bücher zum Spaß lesen. Oder dass immer weniger Menschen im öffentlichen Raum ein Buch oder eine Zeitung lesend gesehen werden. Oder dass die Anzahl der verkauften Bücher oder die Anzahl der Abonnements von Tageszeitungen gesunken sind. Potenziell könnte ein solcher singulärer Rückgang dann dazu führen, dass weniger Menschen lesen. Der Wahrheitsgehalt einer solchen Schlussfolgerung könnte jedoch auf Basis des einzelnen messbaren Befunds aufgrund der Vielfältigkeit des Lesens gar nicht festgestellt werden.

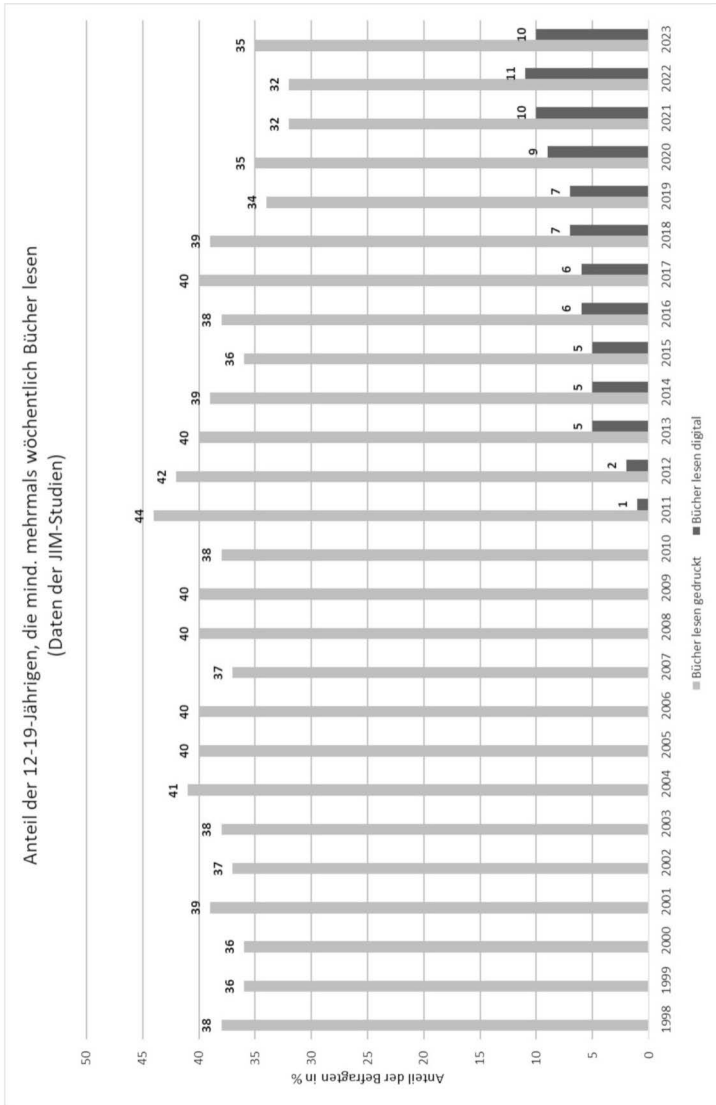
Zum Referenzzeitpunkt des Wandels

Früher liegt in der Vergangenheit. Mehr ist einer Aussage der Sorte *Früher wurde mehr* nicht zu entnehmen. Unbestimmt bleibt häufig, auf welchen Zeitpunkt oder wenigstens welche grobe Epoche die Person referenziert, die diese Aussage macht. Ist das *Früher* die eigene Kindheit und der als relevant erachtete Zeitpunkt je nach eigenem Alter 30 bis 70 Jahre vor der Gegenwart, in der die Person lebt? Oder ist es die Zeit der Eltern- oder Großelterngeneration, die ihrerseits von diesem *Früher* und ihrem Leben darin erzählen und Gegenstände aus dieser Zeit besitzen? Oder ist eine gänzlich andere Epoche und damit auch Struktur der Gesellschaft gemeint, z. B. das 18. und 19. Jahrhundert und darin fokussiert Phänomene wie die aufkommende Aufklärung, die Erfindung der Deutschen Literatur oder das Habermas'sche rasonierende Bürgertum? Oder ist eine so empfundene »mediale Schwellenzeit« gemeint, die »auf technologischen Innovationen beruht und neue soziale und kulturelle Praktiken hervorbringt« (Kuhn 2013: 219)? Solche Schwellen können beispielsweise über die technischen Innovationen des Buchdrucks mit beweglichen Lettern (15. Jh.) und des Rundfunks (frühes 20. Jh.) identifiziert werden, oder über die Vereinfachung der Benutzbarkeit des Internets mithilfe alltagstauglicher Hardware (Smartphone, Tablet) sowie niederschwelliger Kommunikationsdienste, insbesondere Chats und Social Media (»Digitalisierung« ab ca. 2007 mit der Einführung des iPhone als erstes Smartphone). Ist der Referenzzeitpunkt in den Diskursen nicht unbestimmt, so ist er häufig zumindest völlig beliebig gewählt (»seit 10 Jahren«).

Aufgrund der Bestimmungsunschärfe des Gegenstands des Wandels und des Referenzzeitpunkts kann die Differenzqualität (*mehr oder weniger viel*) des bestaunten und besprochenen Totalphänomens (vgl. Saxer 1995: 264 nach Marcel Mauss: »phénomène social total«) *Lesen* zu vorangegangenen Zuständen somit gar nicht erfasst werden. Die zahlreichen Wandel-Diskurse hinterlassen hingegen gar den Eindruck, als ob zwangsläufiges persönliches Betroffensein als Tatbestand ausreicht, um Fragen nach einer solchermaßen schärfer bestimmten Differenzqualität von Beobachtungsgegenständen *heute* im Vergleich zu *früher* auch gar

nicht erst stellen zu müssen: es reicht, dass sich in der subjektiven Wahrnehmung irgendetwas geändert hat.

Abbildung 2: Verlauf des Anteils Jugendlicher, die Bücherlesen 1998–2023.



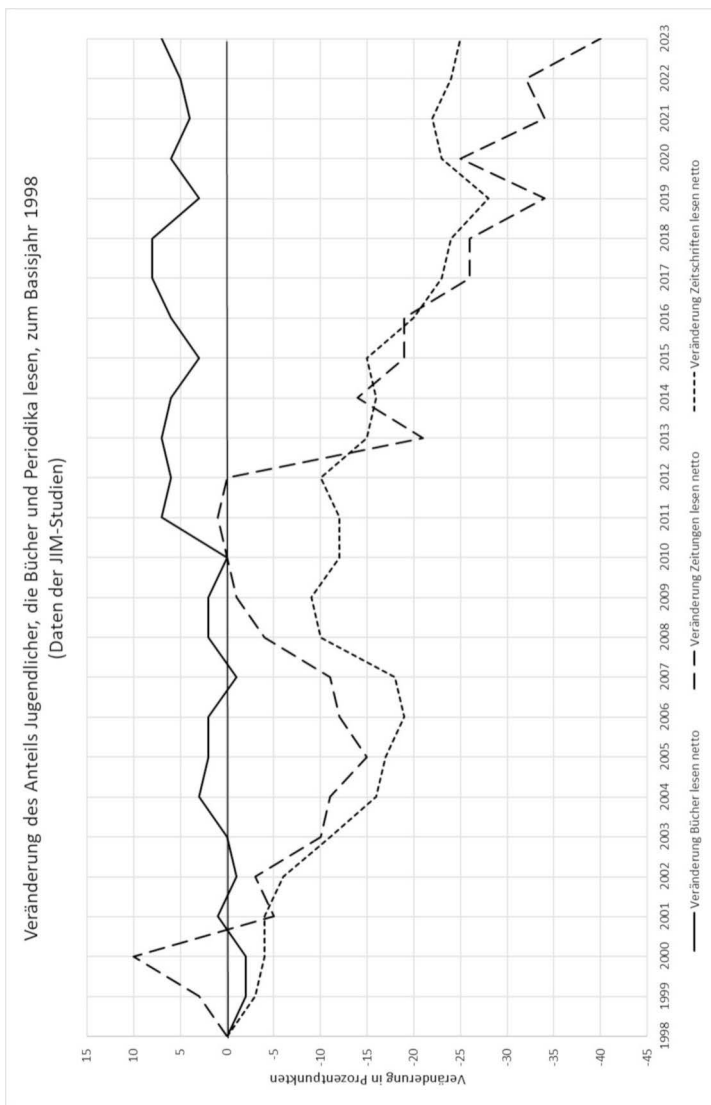
Am Beispiel der oben genannten Meldungen zu den Ergebnissen der JIM-Studie kann diese bemängelte Bestimmungsunschärfe verdeutlicht werden. In Bezug auf die Lesezwecke erfasst sie nur die Mediennutzung in der Freizeit 12- bis 19-Jähriger, schulische oder studien- und berufsbedingte Praktiken des Lesens sind hier zum Beispiel nicht enthalten. Ein differenzierterer Blick in den Datenbestand zeigt zudem, dass die Lesemedien in ihrer Vielfalt breiter erfasst werden als die obigen Aussagen suggerieren. Die JIM-Studien erfragen nicht nur das Lesen gedruckter Bücher, worauf die genannten Meldungen mit ihren Aussagen fokussiert haben. Sie erfassen auch das Lesen von digitalen Büchern sowie das Lesen von gedruckten und digitalen Periodika (z.B. Zeitungen, Zeitschriften). Weitere Medien, die potenziell auch lesend (und ggf. schreibend) genutzt werden, wie Social Media oder Internet, werden allerdings nicht differenziert erfasst (zur Kritik vgl. Hagenhoff 2023: 217). Abbildung 2 (Datenquelle: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest) zeigt auf Basis des gleichen Datenbestands wie oben, dass das Lesen digitaler Bücher bei Jugendlichen der untersuchten Altersklasse im Laufe der Zeit zugenommen hat. Seit 2013 wird auch die tägliche Buchlesedauer in Minuten erfasst. Sie schwankt über die Zeit mit einem Tal im Jahr 2019 (53 Minuten) und einem Gipfel im ersten Corona-Jahr 2020 (74 Minuten; 2021: 59 Minuten), ohne dabei aber im Trend signifikant ab- oder zuzunehmen. Im Mittel liegt die Buchnutzungsdauer bei 62 Minuten.

Aufgrund von Mehrfachnennungen können die Anteile der E-Book-Nutzung und die Anteile der Nutzung gedruckter Bücher nicht einfach addiert werden; es könnte sein, dass die Leser*innen von E-Books vollständig identisch sind mit denen gedruckter Bücher. Von Interesse ist daher die Differenz zwischen dem Rückgang des Lesens gedruckter Bücher und dem Zuwachs beim E-Book-Lesen (Netto-Veränderung). Ist dieser Wert positiv, ist der Anteil der Jugendlichen, die Bücher lesen, gestiegen, ist er negativ, ist der Anteil gesunken. Die nahezu beliebigen Schwankungen der Höhe der Säulen (Abb. 2) im Zeitverlauf zeigen auch, dass ein sinnhafter Referenzzeitpunkt inmitten der Zeitreihe für Vergleichsaussagen gar nicht gewählt werden kann; bezeichnenderweise referenziert der 10-Jahresrückgriff auf das Jahr 2011 auch noch auf den

höchsten überhaupt jemals gemessenen Wert. Vielmehr können nur Aussagen in Relation zum Beginn der Datenaufzeichnung im Jahr 1998 gemacht werden. Die durchgezogene Linie in Abbildung 3 (Datenquelle: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest) zeigt die Nettoveränderung des Anteils bücherlesender Jugendlicher zum Basisjahr 1998. Für das oben genannte Jahr 2021 kann damit formuliert werden, dass der Anteil der bücherlesenden Jugendlichen im Laufe der Zeit um 4 Prozentpunkte gestiegen ist.

Was hingegen seit Beginn der Studien 1998 abgenommen hat, ist die Rezeption von Periodika. Hier kann auch der Zuwachs der Nutzung der digitalen Varianten dieser Lesemedien ab 2008 den Abwärtstrend nur kurz (2008–2012) aber nicht auf Dauer auffangen (Abb. 3). Eine adäquate Aussage zur quantitativen Veränderung der Rezeptionshandlung Lesen im Zeitablauf müsste also heißen: Immer weniger Jugendliche nutzen in ihrer Freizeit periodische Medien als Lesemedien; der massive Rückgang der Nutzung gedruckter Periodika kann auch durch entsprechende digitale Pendanten nicht dauerhaft aufgefangen werden. Periodische klassische Lesemedien werden also durch andere, die Freizeitbeschäftigungen dominierende Medien (u.a. ›Internet‹, ›Smartphone‹ und ›Tablet‹) ersetzt. Ob diese Medien ohne Lesen als Nutzungspraktik auskommen, kann mit dem Datenbestand der JIM-Studie aber ebenfalls nicht geklärt werden. Die Nutzungszahlen auf Social-Reading-Plattformen, wie z. B. Wattpad (hierzu z. B. Pianzola/Rebora/Lauer 2020), sind aber zumindest ein Indikator dafür, dass die nur unbestimmt genannten Medien Internet, Smartphone und Tablet von jungen Leuten auch (evtl. sogar intensiv) zum Lesen genutzt werden.

Abbildung 3: Veränderung des Anteils Jugendlicher, die Bücherlesen zum Basisjahr 1998.



Warum Früher-Aussagen schwierig sind

Aussagen der Qualität *Früher wurde mehr gelesen* mit dem Impetus des Verfalls als erwünscht geltender Tätigkeiten und der gesamten Kultur treten jenseits des oben herausgegriffenen Beispiels in Talkshows, Pressebeiträgen und populärwissenschaftlichen Büchern häufig auf (ausführlich zum Diskurs um das Ende des Lesens Kuhn 2013, zur Lesekritik über die Jahrhunderte Lauer 2020: 23–40). Im Folgenden werden Ursachen identifiziert, die zu der bemängelten Bestimmungsunschärfe in Gegenstand (Lesen als breites, unterspezifisches Phänomen) und Referenzzeitpunkt (früher) führen.

Fehlende Datenbasis

Das obige Beispiel verdeutlicht, dass sich selbst mit vorhandenen Datenbeständen präzise Aussagen zur quantitativen Veränderung des Lesens über die Zeit nur schwer oder nur mit sehr differenzierter und damit aufwändiger Datenarbeit tätigen lassen, und auch dies nur unter Annahmen und Vorbehalten (oben: Überlegungen zur Nettoveränderung). Für solche Längsschnittanalysen über die Zeit müssen empirische Daten über mehrere Jahre oder Jahrzehnte strukturgleich erhoben werden. Das bedeutet, dass immer die gleiche Gruppe von Personen (hier: Jugendliche), die gleichen Lesemotive (hier: Freizeitgestaltung) und die gleichen Objekte (hier: verschiedene Lesemedien und -formate) und Nutzungshandlungen abgefragt und letztere auch präzise benannt werden müssen – also statt ›Tablet‹ müsste abgefragt werden ›Bücher lesen auf dem Tablet‹ oder ›Videos gucken mit dem Tablet‹.

In der Leseforschung mangelt es an Daten in solcher Qualität schon in Bezug auf ausgewählte Lesemotive, hier: Lesen als Freizeitbeschäftigung. Neben der einigermaßen stringent durchgeführten JIM-Studie ist noch die Studie »Massenkommunikation – Mediennutzung im Langzeitvergleich« zu erwähnen, die seit 1964 alle sechs bzw. fünf Jahre durchgeführt wird. Sie erfasst das tägliche und damit sehr regelmäßig stattfindende Mediennutzungsverhalten in Deutschland bei Personen ab 14 Jahren, bis 1990 naheliegenderweise aber nur für die damalige

BRD. Die Studie erfasst verschiedene Medien bzw. in den jüngeren Jahren so bezeichnete »Textangebote«: Tageszeitungen werden seit 1964, Zeitschriften und Bücher seit 1980 und diverse Onlinemedien seit 2010 bzw. E-Books seit 2020 abgefragt (vgl. Breunig/Handel/Kessler 2020). Gemessen wird die Reichweite als Anteil der Personen an den Befragten und die Nutzungsdauer in Minuten, die die Personen mit verschiedenen Medien verbringen. Die Befunde der Studie entsprechen im Kern denen der JIM-Studien: Die Nutzung von Büchern ist über die Zeit konstant geblieben, während die Nutzung gedruckter periodischer Medien kontinuierlich und massiv abnimmt. Die Nutzung von Online-Textangeboten ist seit 2010 konstant bis leicht steigend, ebenfalls ohne den Verlust bei gedruckten Periodika kompensieren zu können (bei allerdings nur zwei Messzeitpunkten in den Jahren 2010 und 2015).

Mangels elaborierter Datenbestände lassen sich differenziertere quantifizierende Aussagen zum Totalphänomen *Lesen* nicht formulieren. Dieses liegt u.a. darin begründet, dass Wissenschaft und auch Gesellschaft sich *früher* für bestimmte Phänomene seltener interessiert haben und nur wenige und wenig stringently durchgeführte Untersuchungen angestrengt wurden (Übersichten zur Leseforschung bei Kuhn/Rühr 2010, Bonfadelli 2015, Amlinger 2023, Johns 2023, zu empirischen Methodenfehlern in Lesestudien Steinberg 1984, Datenerhebungen für die DDR bei Löffler 2011). Im Fokus vorhandener Studien steht oftmals auch nicht Lesen im Sinne des Gebrauchs von Literalität, stattdessen wird der Gebrauch verschiedener Medienarten ermittelt oder gar nur der Kauf verschiedener Medien untersucht (Absatz von Büchern, Abonnements von Periodika). Das Problem der fehlenden empirischen Basis vergrößert sich, je weiter in die Vergangenheit man mit den *Früher*-Aussagen referenzieren möchte. Selbst der Referenzzeitpunkt »Kindheit« der heute zivilisationsbesorgten Teile des Bürgertums im Alter zwischen ca. 40 und 70 liegt mit den Jahren 1980 bis 1950 außerhalb der Zeithorizonte, zu denen differenzierte und nützliche Datenbestände vorhanden wären. Von Interesse für belastbare Aussagen zu Veränderung der Lesequantität wäre es, die medienübergreifende Lesedauer verschiedener Alterskohorten pro Zeiteinheit (Tag, Woche, Monat) zu ermitteln. Denn: wenn das Lesen von Interesse ist, ist es egal, welches

Medium lesenderweise genutzt wird. Wer universell etwas über Lesen wissen will, muss universell nach Lesen als Rezeptionstechnik fragen.

Hierarchisierung und Zuschreibungen

Lesen wird sehr häufig enggeführt auf das Lesen von gedruckten Büchern. Die öffentliche Interpretation der JIM-Studie 2021 hat genau das gezeigt. Das Buch ist in der öffentlichen Wahrnehmung *das* Lesemedium par excellence. Lesen von Büchern wird gar als »richtiges« Lesen bezeichnet (Abb. 4, vgl. auch Schneider 2019).

Eine Bildersuche mit einer beliebigen Suchmaschine zum abstrakten Begriff *lesen* fördert deshalb auch nahezu ausschließlich Bilder von gedruckten Büchern zutage. Das Symptom kommt auch in zahlreichen üppig gestalteten Kalendern oder Bildbänden sowie populären Büchern zum Lesen zum Ausdruck, die mehrheitlich bürgerlesende Menschen, Buchhandlungen oder Bibliotheken abbilden.

Diese Engführung ist einer Gemengelage aus historisch begründbaren Hierarchisierungen und damit verbundenen Zuschreibungen geschuldet. Bücherlesen ist seit dem 18./19. Jahrhundert eng wie keine andere Kulturtechnik mit Hoffnung und Erwartung an Bildung und hierüber mit Chancen auf sozialer Teilhabe verbunden (vgl. Amlinger 2023). Bereits das Büchern mehrheitlich zugrundeliegende Zeichensystem Schrift wird gegenüber anderen Zeichensystemen bzw. Rezeptionsmodalitäten hierarchisch überhöht (hierzu z.B. Sting 2003). Geschuldet ist dies der Vorstellung, dass *Bilder gucken* und *Töne hören* im Wesentlichen voraussetzungsfrei »einfach so« stattfindet, während das gesicherte Beherrschen von Schriftzeichen als eine mit Anstrengung zu erlernende und alleine schon deswegen wertvolle Kulturtechnik gilt. Mittels beweglicher Lettern industriell hergestellte Bücher und Zeitungen enthalten sehr lange Zeit auch nur wenig Bilder, das Zeichensystem Schrift dominiert aus technischen Gründen. Der kulturell hohe Wert von Büchern findet seinen Ausdruck auch in Bücherwänden, von der »Guten Stube« (vgl. Rühr 2023) bis hin zu virtuellen Zoom-Hintergründen (vgl. Cook/Thompson/Ross 2023).

Abbildung 4: Beiträge über »richtiges« Lesen: (1) Diskussion auf Twitter 22. Oktober 2023, (2) Diskussion auf Bluesky 02. November 2023, (3) Müller-Jung 2018, (4) Küchemann 2017, (5) Benesch 2021: 8, (6) Gold 2023, (7) Kittlitz 2023.

1 **Ralph Segert** @weissfreund · 18 Std.
 „Richtiges Lesen“ ist wohl immer mehr ein Sich bestätigen fühlen, ein Suchen nach Stellvertretern eigener Träume und Wünsche. Ok, das war und ist auch immer Teil des richtigen Lesens oder? Ich persönlich bevorzuge den Gegenstrich, mir ist vor allem die Sprache wichtig.

2 **H.P.** @Paine01 · 22. Okt.
 »Man sollte niemals ein Buch lesen, bloß weil es auf irgendeiner Bestsellerliste steht oder weil es einen zeitgenössischen Trend entspricht. Richtiges Lesen ist fürsten gegen den Strich.«
 22. Oktober 1919 – 17. November 2013

3 **HERINGSCHEIN WOLFF-BRINGER**
Was passiert, wenn wir das richtige Lesen verlernen?

4 **Es liegt an uns**
 Tablet und Co.: Wie lernen wir wieder richtiges Lesen?

5 **den sollte: und in Seminaren und Lektürekursen wird an praktischen Beispielen zum »richtigen- Lesen angeleitet, es wird vor- und mit-, wie-**

6 **Gibt es kein richtiges Lesen im falschen?**

7 **WhatsApp SMS, E-Mails, Online-News, Überall Buchstaben. Wir ersanden in Schrift, es wird mehr gelesen als jemals zuvor. Aber Lesen ist auch richtig.**

1 **Antti Lück** @antti.dias.bsky.social · 33m
 Ich denke, man muss zunächst auch festhalten, was für eine unintuitive Tätigkeit Lesen ist und dass das wirkliche Arbeit darstellt, alle Sinne abzuschatten und ebenso den Sehsinn auf unnatürliche Zeichen zu fokussieren. Danke für den Beitrag. Würde mir das Heft baldigst holen.

2 **Carolin Amlinger** @camlinger.bsky.social · 30m
 Ja, vermutlich haben wir darum so genaue Vorstellung, was richtiges und falsches Lesen ist.

Das Buch gilt historisch seit der Entwicklung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern – noch vor der Zeitung – als das erste Massenmedium in dem Sinne, dass es für ein unbekanntes Publikum in größerer Menge hergestellt werden konnte. Es ist lange Zeit *der* Träger schriftbasierten Wissens über Raum und Zeit hinweg. Diese lange Geschichte führt dazu, dass alle anderen, folgenden Medien an diesem ›Leitmedium‹ gemessen werden. In Diskursen, die in der Regel gebildete Eliten mit gewisser Reichweite und Sichtbarkeit um die Leistungsfähigkeit und Wertigkeit verschiedener Medien führen, werden diese schnell als unzulängliche Medien in dessen Schatten gestellt. Auch in der verwendeten Sprache kommt dieses zum Ausdruck: Bücher werden gelesen, auf Smartphones oder Tablets wird unspezifisch gedaddelt, im Internet wird geklickt (z.B. Gaschke 2017, Schmoll 2023), ganz unabhängig davon, woraus die konkrete durchgeführte Tätigkeit auf dem Gerät besteht, und gegebenenfalls ist es dann doch *lesen*.

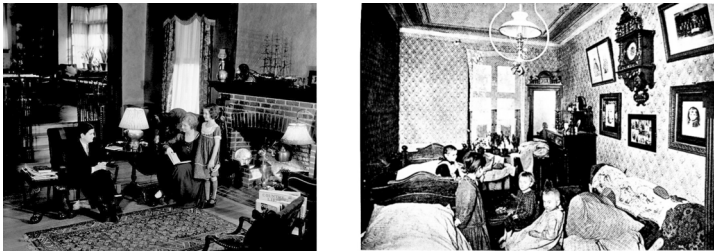
Verzerrte Wahrnehmungen

Mastroianni/Gilbert (2023) haben zahlreiche empirische Untersuchungen zum Zustand der *Moral* zwischen 1949 und 2019 analysiert. Die befragten Personen glaubten zu ihrer jeweiligen Zeit, dass die *Moral* verlotterter und verfallener gewesen wäre als zu jeweils früheren Zeiten. Die Autoren zeigen anhand weiterer empirischer Daten auf, dass ein Niedergang der *Moral* faktisch allerdings nicht festzustellen ist und es sich bei den Verfallseinschätzungen wohl eher um eine Illusion handelt. Sie erklären dieses Illusions-Phänomen mit Verzerrungseffekten, die in zahlreichen psychologischen Studien untersucht und nachgewiesen wurden: Wenn sich Menschen an positive und negative Ereignisse aus der Vergangenheit erinnern, werden die negativen Ereignisse mit größerer Wahrscheinlichkeit vergessen oder fälschlicherweise als positiv oder zumindest nicht schlimm umgedeutet. Negative Ereignisse verlieren im Laufe der Zeit zudem eher ihre emotionale Wirkung (›biased memory effect‹). Weiterhin zeigen psychologische Studien, dass Menschen besonders dazu neigen, eher negative als positive Informationen über andere zu suchen und zu beachten (vgl. Mastroianni/Gilbert

2023, Baumeister et al. 2001). Die Massenmedien verstärken diesen Effekt, da sie als kritische Berichterstatter im Rahmen ihrer öffentlichen Kontrollaufgabe negativen Ereignissen (Katastrophen, Fehlverhalten, Misslungenes) einen höheren Nachrichtenwert zukommen lassen als positiven. Zudem verarbeiten sie nur neue Informationen: über Dinge, die stabil laufen, ein zweites und drittes Mal zu berichten, stellt keinen Informationswert dar (»biased exposure effect«). Diese beiden Effekte (BEAM: biased exposure and memory) führen zu einer Verklärung der Vergangenheit bei Überhöhung der Misere der Gegenwart: Früher, was waren das für Zeiten! In falscher Erinnerung an dieses *Früher* wurde dann gegebenenfalls auch mehr und vor allem »richtiger« gelesen, selbst dann, wenn objektiv viel dafürspricht, dass das Lesen in diesem *Früher* eine eher hochschwellige Tätigkeit darstellte. Das Lesen von Büchern war historisch die meiste Zeit nämlich ein exklusives Unterfangen für Eliten. Bücher waren bis zur Entwicklung des modernen Taschenbuchs (englischsprachig 1935 Penguin Book, deutschsprachig 1950 rororo) mehrheitlich und häufig teure Medien, und die notwendige Alphabetisierung der breiten Bevölkerung über eine allgemeine Schulpflicht ist in den ersten Ländern erst seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts sichergestellt. Lesen als Freizeitbeschäftigung und noch dazu in kontemplativ-konzentrierter, intensiver Form mit umfänglicher Textmenge erfordert einen geeigneten Ort (s. Abb. 5) sowie ein ausreichendes Maß an freier Zeit in Relation zur Notwendigkeit des Arbeitens oder anderer Beschäftigungserfordernisse, sowohl täglich wie auch über die individuelle Lebenszeit. Für die 1950er-Jahre beispielsweise gilt für Westdeutschland, dass – trotz einer Verbilligung von Büchern – das primäre Medium in der knappen Freizeit das Radio war (vgl. Schildt 2002a). Über dieses Medium erhielten die »Massen« auch Zugang zu Literatur, während in dieser Zeit nur etwa ein Drittel der westdeutschen Bevölkerung gelegentlich oder öfter ein Buch las und mehr als ein Drittel der Haushalte überhaupt keine Bücher besaß (vgl. Schildt 2002b). Zum Vergleich: 1950 besaßen knapp 47 Prozent aller westdeutschen Haushalte ein Radio, 1955 waren es knapp 73 Prozent und 1960 bereits 83 Prozent (vgl. Echternkamp 2013: 200). Auch war der Zugang zu Lesemedien für große Teile der Bevölkerung lange Zeit eher hochschwierig. Die heute

übliche frei begehbare Buchhandlung ohne Bedienzwang beispielsweise wurde in Deutschland erstmalig 1979 von Heinrich Hugendubel als gleichermaßen revolutionäres wie egalisierendes Konzept erprobt. Weber (2020: 688 u. 693) beschreibt entsprechend für die 1970er Jahre sowohl für die BRD als auch die DDR einen klar schichtenspezifischen Habitus u.a. bezogen auf die unterschiedliche Nutzungsintensität von Massenmedien und Büchern.

Abbildung 5: Wohnsituationen um 1920/1925. Links Lametta bei den Wenigen (Bildquelle: Armstrong Roberts 1924), rechts Realität Vieler (Bildquelle: Asmus 1982: 215).



Aus der Medienforschung ist das Phänomen der Dritt-Personen-Wahrnehmung bekannt (Third-Person Effect, vgl. Davison 1983). Sie besagt, dass Menschen einen stärkeren Einfluss der Massenmedien auf andere (dritte) als auf sich selbst annehmen und gleichzeitig die eigene Betroffenheit negieren. Diese Wahrnehmungsdifferenz kann zu bestimmten Verhaltensweisen, Befürwortungen oder weiteren Annahmen führen. Mit dem Effekt lässt sich erklären, dass und warum Menschen z.B. trotz gesetzlich garantierter Medienfreiheit in Demokratien selektive Informations- oder Medienrestriktionen befürworten. Sie denken, dass Zensurhandlungen bei ›schlechten‹ Inhalten oder medialen Formen für die ›beschützenswerten‹ anderen Menschen gut wären. Selber bleibt man entweder von den negativen Effekten verschont, worüber sich z.B. auch Enzensberger (1988) in seiner polemischen Kritik an der Kritik der Eliten gegenüber dem »Verblödungsmedium« Fernsehen

wunderte. Oder man legt selbst ohnehin ein elaborierteres Mediennutzungsverhalten an den Tag: Lesen statt Glotzen, Lesen von Büchern statt »klicken und pöbeln« und auf Sozialen Medien »herumturnen« (Gaschke 2017) oder »richtiges Lesen der richtigen Bücher aus den richtigen Motiven« (Polemik bei Kretzschmar 2023). Dem Dritt-Personen-Effekt wohnt auch ein abwärtsgerichteter sozialer Vergleich inne. Er findet statt, »wenn ein Individuum sich mit einer selbstwertbedrohenden Situation konfrontiert sieht, wodurch das Selbst geschützt wird, indem eine andere Person oder Gruppe herangezogen wird, die im Vergleich mit dem Selbst schlechter abschneidet.« (Stangl 2023) Ähnlich argumentiert Amlinger (2023: 21) zu verschiedenen Lesepraktiken (»gute« vs. »schlechte«) als notwendig erachtetes Mittel der sozialen Abgrenzung bestimmter Personengruppen in einer modernen Gesellschaft, die als Gesamtheit eigentlich den Anspruch der Egalisierung des Zugangs zu Kultur als Norm verfolgt. Berücksichtigt man, dass der öffentlich sichtbare (Talkshows, Presse, Podien, Manifeste) kritische Diskurs zum Lesen in der Regel von Personengruppen mit gleichartigen Eigenschaften (gebildet, kulturell interessiert, qua Profession kritisch situiert) und entsprechend eher einseitigen persönlichen Hintergründen und Interessen (hierzu z.B. Caldart 2021) geführt wird ist die Annahme von Verzerrungen zugunsten bewahrpädagogischer Gemeinplätze nicht unplausibel.

Und was können wir nun aussagen?

Der Beitrag hat gezeigt, dass eine Aussage über eine Veränderung der Tätigkeiten des Lesens im Zeitablauf nur unter Bedingungen, aber nicht in dieser Allgemeinheit formuliert werden kann; dies weder in die eine noch in die andere Richtung. Das bedeutet nicht, dass nicht irgendwann einmal (z.B. 2011) bestimmte Personengruppen (z.B. Jugendliche in Deutschland) eine bestimmte Form des Lesens (z.B. gedruckte Periodika in der Freizeit) in größerer Menge praktiziert haben als in der jeweiligen Gegenwart. Andere Formen (z.B. Social Reading lebensnäherer Texte bei Jugendlichen) hingegen haben (vermutlich) zugenommen.

Diese Bestimmungen oder Konkretisierungen müssen im Diskurs erstens klar benannt werden, und zweitens sind für solche Aussagen belastbare empirische Daten (Längsschnitt) erforderlich.

Je weiter Aussagen in die Vergangenheit referenzieren sollen, umso herausfordernder bis unmöglich werden sie methodisch. Statt durchgängig strukturidentischer Datenbestände können dann nur ›früher‹ selektiv erhobene Statistiken genutzt werden, oder aus Sekundärquellen abzuleitende Daten in Kombination mit qualitativen Auswertungen von Archivmaterial – dies dann aber trotzdem anstelle gefühlter Wahrheiten auf Basis verschiedenartiger Wahrnehmungsverzerrungen und Zuschreibungen. Auf Basis dieser recherchierten (wagen) Informationen müssen dann plausible Annahmen zu Veränderungen verschiedener leserelevanter Sachverhalte getroffen werden. Solche plausiblen Annahmen betreffen in der langen Linie:

- Die Alphabetisierungsrate als zwingend notwendige Basis für das Lesen: sie ist (weltweit) kontinuierlich gestiegen.
- Das Zeichensystem Schrift: es ist zumindest in gut entwickelten und damit etlichen Regionen der Welt kontinuierlich dominanter geworden gegenüber der Kommunikation mittels Bild oder nach wie vor meist flüchtiger Töne. Begründet werden kann dies mit seiner Fähigkeit vor allem auch Sachverhalte zum Ausdruck zu bringen, die keine direkten bildlichen Entsprechungen haben, dies in vielen Schriftsystemen auf äußerst ökonomische Weise, nämlich mit einem mengenmäßig sehr limitierten Zeichenvorrat (z. B. nur 22 Buchstaben im hebräischen, 26 im lateinischen, 28 im arabischen, 33 im kyrillischen Alphabet). Die relativ kleinen Oberflächen von Apps für Tablets oder Smartphones sind auch aus diesem Grund stärker mit (effizienten) Schriftzeichen als mit Icons befüllt.
- Die Verfügbarkeit von Freizeit für das nicht berufsbedingte Lesen: Sie hat zumindest in entwickelten Volkswirtschaften gegenüber der (Lebens-)Arbeitszeit kontinuierlich eine Ausdehnung erfahren. Generell hat sich die Mediennutzungszeit insgesamt erhöht.
- Die Beschaffenheit von Wohnsituationen als privater Rückzugsort und ein geeigneter Ort des Lesens: sie wurde insbesondere nach dem

zweiten Weltkrieg für größere Teile der Bevölkerung (in Europa) erheblich verbessert.

- Die Notwendigkeit des berufsbedingten Lesens: Sie ist nicht mehr einer elitären Klasse derjenigen vorbehalten, die im Kontor/Büro arbeiten, sondern das Normal in nahezu allen Berufen hochgradig arbeitsteiliger Ökonomien.
- Den Zugang zu Lesemedien: er ist leichter und niederschwelliger geworden, das inkludiert die kontinuierliche Verbilligung von elektronischen Geräten sowie die verbesserte und verbilligte Infrastruktur zu deren Vernetzung. Auch papierbasierte Medien sind in der langen Linie in Relation zu der zur Verfügung stehenden Einkommen kontinuierlich billiger geworden.
- Die Effekte der Digitalisierung: Sie fördert einen leichteren – im Sinne von jederzeit und überall – Zugang zu und auch ein Mehr an verschiedenen Formen von Textangeboten, wie digitale Pendants zu den klassischen Lesemedien Buch und Periodika, Online-Angebote neuer Medienakteure ohne papierbasierte Entsprechung, ausgedehnte Textangebote ehemals rein flüchtiger Rundfunk-Medien, Blogs, textbasierte Kommunikation auf Social Media und speziell Social-Reading-Plattformen. Digitaltechnologien erlauben auch benachteiligten Gruppen einen tendenziell niederschwelligeren Zugang zu schriftkodierter Information (Vorlesefunktion, Kontrastveränderungen, Schriftvergrößerung).

Diese Annahmen lassen die fundierte Spekulation zu, dass das Lesen in der Tendenz nicht zwingend eine mengenmäßige und kulturell katastrophale Verschrumpfung erfahren haben muss. Vermutet werden kann, dass das Lesen wie andere medienbezogenen Rezeptionspraktiken auch (mal wieder) eine Veränderung durch eine Technologie- und Medienschwelle erfährt: gelesen wird in anderen Medien bzw. Formaten (Social Media statt Zeitung), gegebenenfalls werden auch vermehrt kürzere und andere Textsorten gelesen und das auch mehr zwischendurch. Daten für solche eher neueren Phänomene, wie z.B. das Social Reading, sind in der Regel erst sehr rudimentär, teils noch gar nicht vorhanden. Begründet werden kann das damit, dass diese Phänomene

bei denjenigen, die sie erfassen und darüber berichten könnten oder sollten, oftmals in der Wahrnehmung als vorhandene und relevante Phänomene noch gar nicht oder nicht differenziert genug angekommen sind: Statt spezifisch über das Lesen von Texten auf Social-Reading-Plattformen zu sprechen oder hiernach zu fragen wird thematisiert, dass ›irgendwie‹ das ›Tablet benutzt‹ wird. Historisch begründete Hierarchisierungen und Zuschreibungen sowie Ich-fokussierte verzerrte Wahrnehmungen der Diskutanten tragen dann ihren Teil zu dominierenden Niedergangs-Erzählungen bei: »Man kennt sich aus im Feuilleton der FAZ, hat aber noch nie etwas von Rupi Kaur, Paluten oder Anna Todd gehört, geschweige denn gelesen« (Wampfler/Krommer 2019). *Früher war eben mehr Lametta*. Opa Hoppenstedt vermisst den gewohnten und als ordentlich empfundenen Zustand seiner eigenen jüngeren Jahre.

Literaturverzeichnis

- Amlinger, Carolin (2023): »Lese Krisen. Ungleichheiten der Lesegesellschaft und die lesende Klasse«, in: Merkur 77, S. 15–29.
- Armstrong Roberts, H. (1924): »1920s Family Mother Father Child Daughter Sit Living Room Study Social Read Talk Fireplace Rug Affluent«, Bild-ID AAME9H, Lizenziert am 21.03.2024 von ClassicStock/Alamy Stock Photo.
- Asmus, Gesine (1982): Hinterhof, Keller und Mansarde. Einblicke in Berliner Wohnungselend 1901–1920, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baumeister, Roy F./Bratslavsky, Ellen/Finkenauer, Catrin/Vohs, Kathleen D. (2001): »Bad is Stronger than Good«, in: Review of General Psychology 5, S. 323–370.
- Benesch, Klaus (2021): Mythos Lesen. Buchkultur und Geisteswissenschaften im Informationszeitalter, Bielefeld: transcript.
- Bonfadelli, Heinz (2015): »Entstehung und Entwicklung der modernen Lese- und Leserforschung im 20. Jahrhundert«, in: Ursula Rautenberg/Ute Schneider (Hg.), Lesen – Ein interdisziplinäres Handbuch, Berlin: Walter de Gruyter, S. 531–546.

- Breunig, Christian/Handel, Marlene/Kessler, Bernhard (2020): »Massenkommunikation 1964–2020: Mediennutzung im Langzeitvergleich«, in: *Media Perspektiven* o.Jg/7-8, S. 410–431.
- Caldart, Isabella (2021): Ein paradoxes Problem – Interview mit Elisa Diallo über fehlende Diversität in der Buchbranche, in: 54books, <https://54books.de/paradoxes-problem-interview-mit-elisa-diallo-ueber-fehlende-diversitaet-in-der-buchbranche/> (zuletzt aufgerufen am 22.03.2024).
- Cook, Abi/Thompson, Meg/Ross, Paddy (2023): »Virtual first impressions: Zoom backgrounds affect judgements of trust and competence«, in: *PloS one* 18/9, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291444>
- Davison, W. P. (1983): »The Third-Person Effect in Communication«, in: *Public Opinion Quarterly* 47, S. 1–15.
- Echternkamp, Jörg (2013): *Die Bundesrepublik Deutschland 1945/49 – 1969*, Paderborn: Schöningh.
- Enzensberger, Hans M. (1988): »Die vollkommene Leere«, in: *Der Spiegel* 42/20, S. 234–244.
- Gaschke, Susanne (2017): »Modernes Alphabetentum. Wir klicken und pöbeln. Wir sollten lesen und denken«, in: *Die Welt* vom 02.11.2017, <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article170221889/Wir-klicken-und-poebeln-Wir-sollten-lesen-und-denken.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2024).
- Gold, Andreas (2023): »Gibt es kein richtiges Lesen im falschen?«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 26.10.2023, S. 8.
- Hagenhoff, Svenja (2023): »Mediensysteme«, in: Axel Kuhn/Ute Schneider (Hg.), *Theoretische Perspektiven und Gegenstände der Buchforschung*, Berlin: De Gruyter, S. 208–228.
- Jessen, Jens (2010): »Hurra, wir lesen noch! Die Statistiken belegen keinen Niedergang der Schriftkultur. Und auch im Internet wird vor allem eines: Gelesen«, in: *Die Zeit* vom 22.07.2010, S. 39.
- Johns, Adrian (2023): *The Science of Reading. Information, Media, and Mind in Modern America*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kittlitz, Alard von (2023): »Die Zeitmaschine«, in: *Die Zeit* vom 07. 06. 2023, S. 13–15.

- Klymenko, Iryna V. (2019): *Semantiken des Wandels. Zur Konstruktion von Veränderbarkeit in der Moderne*, Bielefeld: transcript.
- Kretzschmar, Ingo (2023): »Da werden Märchen in die Welt gesetzt«, in: *Die Zeit* vom 15.10.2023, S. 52.
- Küchemann, Fridtjof (2017): »Es liegt an uns: Tablet und Co.: Wie lernen wir wieder richtiges Lesen?«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 22.12.2017, S. 11.
- Kuhn, Axel (2013): »Das Ende des Lesens? Zur Einordnung medialer Diskurse über die schwindende Bedeutung des Lesens in einer sich ausdifferenzierenden Medienlandschaft«, in: Sandra Rühr/Axel Kuhn (Hg.), *Sinn und Unsinn des Lesens: Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 219–240.
- Kuhn, Axel/Rühr, Sandra (2010): »Stand der modernen Lese- und Leserforschung«, in: Ursula Rautenberg (Hg.), *Buchwissenschaft in Deutschland*, Berlin: Walter de Gruyter, S. 535–602.
- Lauer, Gerhard (2020): *Lesen im digitalen Zeitalter*, Darmstadt: wbg Academic.
- Löffler, Dietrich (2011): *Buch und Lesen in der DDR. Ein literatursoziologischer Rückblick*, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Mastroianni, Adam M./Gilbert, Daniel T. (2023): »The illusion of moral decline«, in: *Nature* 618, S. 782–789.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: *JIM-Studien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*, Stuttgart, www.mpfs.de.
- Müller-Jung, Joachim (2018): »Was passiert, wenn wir das richtige Lesen verlernen?«. in: *FAZ Online* vom 13.10.2018, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/hirnforscher-wolf-singer-ueber-lesen-und-digitalisierung-15833090.html> (zuletzt aufgerufen am 22.03.2024).
- Pianzola, Federico/Rebora, Simone/Lauer, Gerhard (2020): »Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers' comments in the margins«, in: *PloS one* 15/1 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226708>

- Rühr, Sandra (2023): »Das Leben mit Büchern als ästhetische Praktik«, in: Ursula Rautenberg/Ute Schneider (Hg.), *Das Buch als Handlungsangebot. Soziale, kulturelle und symbolische Praktiken jenseits des Lesens*, Stuttgart: Hiersemann, S. 267–282.
- Saxer, Ulrich (1995): »Lesen als Problemlösung. Sieben Thesen«, in: Bodo Franzmann et al. (Hg.), *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft*, Berlin: Quintessenz, S. 264–268.
- Schildt, Axel (2002a): »Gesellschaftliche Entwicklung«, in: *Informationen zur politischen Bildung* 256, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/deutschland-in-den-50er-jahren-256/10124/gesellschaftliche-entwicklung/> (zuletzt aufgerufen am 11.02.2024).
- Schildt, Axel (2002b): »Kultur im Wiederaufbau (Teil 1) Tendenzen des westdeutschen Kulturbetriebs«, in: *Informationen zur politischen Bildung* 256, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/deutschland-in-den-50er-jahren-256/10135/kultur-im-wiederaufbau-teil-1/> (zuletzt aufgerufen am 11.02.2024).
- Schmoll, Heike (2023): »Neue Studie: Daddeln kann den digitalen Fähigkeiten von Jugendlichen schaden«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 31.03.2023, <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/jugendliche-am-handy-daddeln-kann-digitalen-faehigkeiten-schaden-18790046.html> (zuletzt aufgerufen am 21.03.2024).
- Schneider, Ute (2019): »Facettenreich und unverzichtbar. Die multiplen Leistungen und Funktionen der Kulturtechnik Lesen«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69, S. 9–14.
- Stangl, Werner (2023): »Third-Person-Effect,« in: *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*, <https://lexikon.stangl.eu/1944/third-person-effect> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2023).
- Steinberg, Heinz (1984): »Sozialempirische Lese(r)forschung: Ein kritischer Bericht über aufschlußreiche Studien«, in: *Media Perspektiven* o. Jg./7, S. 536–543.
- Sting, Stephan (2003): »Stichwort Literalität – Schriftlichkeit«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6/3, S. 317–337.
- Wampfler, Philippe/Krommer, Axel (2019): »Lesen im digitalen Zeitalter.«, in: *Seminar* o. Jg./3, S. 73–84.

Weber, Petra (2020): Getrennt und doch vereint. Deutsch-deutsche Geschichte 1945 – 1989/90, Berlin: Metropol Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verlauf des Anteils Jugendlicher, die gedruckte Bücherlesen 1998–2021 mit abwärtsgerichteter Trendlinie. Anzahl der Befragten: 1.200.

Abbildung 2: Verlauf des Anteils Jugendlicher, die Bücherlesen 1998–2023.

Abbildung 3: Veränderung des Anteils Jugendlicher, die Bücherlesen zum Basisjahr 1998

Abbildung 4: Beiträge über »richtiges« Lesen: (1) Diskussion auf Twitter 22. Oktober 2023, (2) Diskussion auf Bluesky 02. November 2023, (3) Müller-Jung 2018, (4) Küchemann 2017, (5) Benesch 2021: 8, (6) Gold 2023, (7) Kittlitz 2023

Abbildung 5: Wohnsituationen um 1920/1925. Links Lametta bei den Wenigen (Bildquelle Armstrong Roberts 1924), rechts Realität Vieler (Bildquelle: Asmus 1982: 215)

»Jungen lesen nicht gerne und Mädchen lesen viel besser als sie«

Wie Gender als Differenzkategorie
das Lesen beeinflusst

Ines Heiser

Ist Lesen nur ein typisches Hobby für »brave« Mädchen? Es ist ein aktuell sehr verbreitetes Stereotyp z.B. im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, lesende Jungen als Ausnahme darzustellen. Häufig – wie etwa bereits in Michael Endes *Die unendliche Geschichte* – wird das Lesen von männlichen Heranwachsenden verwendet, um diese als »weniger männlich«, als Außenseiter und lebensuntüchtige Bücherwürmer zu charakterisieren – maximal können sie mit ihrer Büchervorliebe den Status eines daneben zusätzlich gern als schrullig oder schüchtern skizzierten Experten erwerben, wie ihn etwa Bob Andrews als drittes der *Drei ???* hat. Doch auch außerhalb des Fiktionalen wird oft unterstellt, dass Jungen deutlich schlechter, weniger und weniger gern läsen als Mädchen. Zusammengefasst wird also angenommen, dass Gender als Differenzkategorie Lesefähigkeiten und Leseinteresse von Individuen entscheidend beeinflusst.

PISA & Co: Ausgangspunkt für die Annahme, dass Gender im Bereich Lesen eine Rolle spielt

Auf den ersten Blick scheint es tatsächlich belastbare empirische Belege dafür zu geben, dass das Klischee zutrifft. In den letzten zwanzig

Jahren wurden regelmäßig große Schulleistungsuntersuchungen (sog. *large scale*-Untersuchungen) durchgeführt, die sich jeweils auch mit den Lesefähigkeiten der Proband*innen befassten und deren Ergebnisse als repräsentativ für die jeweils untersuchte Altersgruppe gelten können. In allen relevanten Studien – z.B. bei PISA, bei IGLU, auch im IQB-Bildungstrend – schnitten Jungen im Bereich Lesekompetenz erkennbar schlechter ab als Mädchen (vgl. z.B. die Überblicksdarstellung bei Muntoni/Retelsdorf 2020: 74–75, die Ergebnisse wiederholen sich vom Trend her auch in der neuesten PISA-Untersuchung von 2022, vgl. OECD 2023: 134, 136 und 138). Diese Studien und das darin vermeintlich abgebildete ›Versagen der Jungen‹ wurden medial breit aufgegriffen, wobei als möglicher Kontext eine allgemeine ›Krise der Jungen als Bildungsverlierer‹ diskutiert wurde (vgl. z.B. zusammenfassend und mit zurecht kritischer Perspektive: Bundesjugendkuratorium 2009). Im Anschluss daran entstanden verschiedene lesedidaktische Arbeiten, die eine genderspezifische Perspektive fokussierten und Fragen nach tatsächlichem Ausmaß der angenommenen Lesekrise, nach möglichen Ursachen sowie der Notwendigkeit von geeigneten Förder- und Differenzierungsmaßnahmen stellten (vgl. z.B. Kliewer/Schilcher 2004, Philipp/Garbe 2007, Garbe 2012, Brendel-Perpina/Heiser/König 2020, Brendel-Kepser/Achtermeier/Schmitt 2023).

Was die Studien wirklich untersuchen und aussagen:

Zunächst ist festzuhalten, dass der entsprechende Trend eines Vorsprungs von Mädchen im Bereich Lesekompetenzen in den zitierten Studien tatsächlich gemessen wurde. Der Unterschied ließ sich international in allen beteiligten Ländern und Volkswirtschaften nachweisen und es gab »keine statistisch signifikante Veränderung der Geschlechterunterschiede über die verschiedenen Erhebungsjahre der Studie [bis 2018]« (Muntoni/Retelsdorf 2020: 74). Hier lohnt jedoch ein genaueres Hinsehen: Was genau wurde in den Studien eigentlich wie gemessen und welche Erkenntnisse lassen sich daraus ableiten?

1. Lesen in den *large scale*-Untersuchungen

Der Begriff des ›Lesens‹ wird in der öffentlich-medialen Diskussion häufig unscharf verwendet. Er kann in solchen Kontexten so gut wie jeden Prozess bezeichnen, der mit der Rezeption medialer Angebote einhergeht. Ein solcher ›weiter Lesebegriff‹ umfasst z. B. auch das Konzept der Filmlesefähigkeit, bei dem sich der Vorgang des Dekodierens überhaupt nicht im Printmedium abspielt oder Events wie *Eine Stadt liest ein Buch*, wo Literatur v. a. diskutiert und ggf. kreativ adaptiert werden soll.

Demgegenüber legt die OECD ihren Erhebungen einen sehr eng gefassten Lesebegriff zugrunde (vgl. zum Folgenden Becker-Mrotzek et al. 2019, insbesondere das Schaubild auf 29): Lesen setzt sich in diesem Verständnis der OECD zusammen aus basalen Leseprozessen (dem »Dekodieren von Wörtern und [dem] Aufbau lokaler Zusammenhänge innerhalb und zwischen Sätzen«, ebd.: 27) und komplexen Leseprozessen, bei denen Welt- und Sprachwissen als Voraussetzungen für gelingendes Verstehen, wie auch ein kompetentes Einbeziehen der Leseaufgabe eine Rolle spielen (vgl. ebd.: 27–28). Insgesamt wird Lesen somit im Rahmen der PISA-Untersuchungen als *reading literacy* verstanden, was eine eher technisch-instrumentelle, deutlich kognitiv geprägte Perspektive beinhaltet. Mindestens immanent mitgedacht bezieht sich diese Fähigkeit stärker auf pragmatisches, nicht fiktionales Schrifttum: Personen sollen also z. B. in der Lage sein, Gebrauchsanweisungen oder Wegbeschreibungen richtig zu verstehen oder die Nachrichten im Printmedium zu verfolgen. Lesekompetenz in diesem Sinne wird von der OECD beschrieben als »understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society« (OECD 2019: 2). Diese Form des Lesens ist für die Alltagsbewältigung durchaus wichtig. Daneben existieren allerdings weitere Formen von Textrezeption, die in dieser Beschreibung nicht aufgehen und die im Bereich des Lesens ebenfalls von Bedeutung sein können. So werden etwa Kategorien wie literarisches Verstehen oder Genussfähigkeit beim Lesen bei den OECD-Untersuchungen nicht gemessen, obwohl durchaus Situationen vorstellbar sind, in denen sich jemand gerne und genussvoll mit einem

Text beschäftigt, ohne diesen vollständig oder nach intersubjektiv zu messenden Standards ›korrekt‹ verstanden zu haben.

Für eine Einordnung der gemessenen Ergebnisse ist es außerdem wichtig, die Testbedingungen zu berücksichtigen: Die gesetzten Zeitvorgaben führen dazu, dass neben dem eigentlichen Leseverstehen automatisch gleichzeitig auch Lesegeschwindigkeit und Konzentrationsfähigkeit getestet werden. Daneben spielt zusätzlich der Aspekt der *compliance* eine Rolle – ob die Proband*innen ein gutes Ergebnis erzielen, hängt also nicht zuletzt auch davon ab, ob diese von sich aus engagiert und bemüht sind, ein besonders gutes Testergebnis zu erreichen.

Im Endeffekt bedeutet dies, dass auf der einen Seite in den *large scale*-Untersuchungen keineswegs nur die *reading literacy* als Kompetenz erhoben wird, die abgefragt werden soll, sondern dass weitere Voraussetzungen auf Seiten der Proband*innen Einfluss auf die gemessenen Lesekompetenzwerte haben. Auf der anderen Seite bilden die Studien nur einen bestimmten Aspekt des Lesens ab: Sie zeigen, wie Personen reagieren, die in einer bewusst durchlebten Laborsituation im Kontext Schule von außen vorgegebene informatorische Texte lesen müssen (vgl. sinngemäß auch Bertschi-Kaufmann/Plangger 2018: 552). Damit liegt ein Framing vor, das – auch aus Sicht der Proband*innen – deutlich von einer privaten, intrinsisch motivierten Lektüresituation zu unterscheiden ist: Hier würde eine Person einen Text zur Unterhaltung oder zur Information frei aussuchen (und vorab eigenständig entscheiden, ob sie überhaupt lesen oder lieber etwas anderes tun möchte). Inzwischen ältere leseautobiografische Untersuchungen von Graf zeigen, dass beide Situationen grundsätzlich unterschiedlichen Bedingungen unterworfen sind. Den dort durchgeführten Interviews zufolge wird Pflichtlesen als Arbeitsform eingestuft und konsequent von selbstgewählter privater Lektüre getrennt, es ist insofern als eigenständiger, anderer Lesemodus zu betrachten (vgl. Graf 2004: 31–41). Graf hebt hervor, dass es in diesem Modus des Pflichtlesens verglichen zu selbstgewählter Lektüre »sehr oft [zu] Motivations- und Verstehensprobleme[n]« (ebd.: 41) komme.

Es liegt zwar auf der Hand, dass in privater Lektüre erworbene technische Lesefertigkeiten sich grundsätzlich auf (schulisches) Lesen im Pflichtmodus übertragen lassen, da der Vorgang prinzipiell

im selben Medium stattfindet (zum Zusammenhang von außerschulischem Lesen und Lesekompetenz vgl. Pfof/Dörfler/Artelt 2010; weitere Studien zum Zusammenhang zwischen gesamter Lesemenge eines Individuums und verbessertem Leseverstehen zitiert Philipp 2012: 67). Ob bzw. inwieweit diese im privaten, freiwilligen Rahmen entwickelten und genutzten Fertigkeiten aber tatsächlich Einfluss auf die jeweilige Leseperformance in Prüfungsformaten wie PISA oder IGLU haben, ist kaum präzise festzustellen: Private Leseprozesse sind eben nicht mehr privat und informell, sobald die lesende Person weiß, dass sie sich nun in einer Prüfungssituation befindet. Damit kann ein exakter Vergleich der Leseperformance innerhalb beider Modi nicht durchgeführt werden. Untersuchungen von Philipp legen diesbezüglich nahe, dass die Einstellung von Individuen zum Lesen und zur konkret vorliegenden Lektüre einen erheblichen Einfluss auf die Leseleistung hat (vgl. Philipp 2012: 13). Bei der Teilnahme an Schulleistungsuntersuchungen ist Lesen allerdings wie oben dargestellt in hohem Maße extrinsisch motiviert und sozial isoliert: Die Lektüre ist nicht frei gewählt, es findet keine Anschlusskommunikation ausgehend vom Gelesenen statt, die erbrachten Ergebnisse haben keinen Einfluss auf die weitere schulische Laufbahn der Proband*innen etc. Die Eigenschaften dieser besonderen Lektüresituation sind insofern deutlich kompetenzhinderlich (vgl. Philipp 2012: 49–52), und das spricht tendenziell dafür, dass in entsprechenden Prüfungsformaten mindestens von einigen Proband*innen nicht ihre bestmögliche Leistung erbracht wird. In diesem Sinne könnte eine mögliche Erklärung für die gemessenen schlechteren Ergebnisse der männlichen Probanden auch darin bestehen, dass sie auf standardisierte Prüfungssituation extremer bzw. negativer als weibliche reagieren – weil sie etwa größeren Prüfungsstress entwickeln oder weil sie im Durchschnitt ein geringeres Maß an *compliance* aufweisen, d.h. sich schlicht weniger Mühe geben.

2. Geschlecht/Gender in den *large scale*-Untersuchungen

Die Kategorie »Geschlecht« ist aktuell nicht nur im engeren Rahmen wissenschaftlicher *gender studies*, sondern auch in einer breiteren Öff-

fentlichkeit Gegenstand kontrovers geführter Diskussionen. Häufig wird dabei ausgehend von den Arbeiten Judith Butlers zwischen (biologischem) Geschlecht *sex* und sozial konstruiertem Geschlecht *gender* unterschieden, teils mit einer zusätzlichen Differenzierung zwischen *sex* als dem bei der Geburt aufgrund biologischer Merkmale attestierten Geschlecht und *sex-category* als einem später im Alltag durch Namen und Äußeres markierten Geschlecht (vgl. z. B. im Überblick Bieker/Schindler 2023: 19,22). Dabei wird inzwischen zurecht betont, dass auch biologische Kategorien von Geschlecht sozial geformt sind (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). In der Leseforschung ist bislang umstritten, ob eher biologische oder soziale Marker für Unterschiede in Leseleistung und Zugang zum Lesen verantwortlich gemacht werden können. So gehen die aktuellen Neurowissenschaften davon aus, dass biologisch bedingt mindestens eine »temporäre Differenz einer unterschiedlichen Hirnreifung« (Böttger 2023: 67) bestehe, während kurz nach 2000 der britische Psychopathologe Baron-Cohen die These einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit zwischen ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Gehirnen populär gemacht hatte, die sich durch spezifische Verhaltensstile und Kompetenzen unterschieden, jedoch nicht zwingend in ‚männlichen‘ bzw. ‚weiblichen‘ Körpern situiert sein müssten (vgl. Baron-Cohen 2004, kritisch dazu Karafyllis 2009).

Demgegenüber betont eine andere Forschungsrichtung stärker den Charakter des Lesens als gengerter sozialer Praxis, bei der im Rahmen der Lesesozialisation diese Aktivität von Heranwachsenden zunehmend als ›weiblich‹ konnotiert wahrgenommen und dementsprechend (nicht) ausgeübt werde (vgl. exemplarisch Bertschi-Kaufmann/Plangger 2018: 553–555). Der Einfluss solcher sozialen Konstrukte ist empirisch nicht leicht zu messen. Als Indiz dafür könnte man allerdings z. B. anführen, dass im Rahmen der IQB-Bildungsstudie Mädchen deutlich höhere Werte in den Bereichen Selbstkonzept und Interesse für das Fach Deutsch aufweisen (vgl. Schneider et al. 2023).

Fragt man nun danach, welche Daten im Rahmen der *large scale*-Untersuchungen erhoben werden, so scheinen folgende Aspekte relevant: Seit ihren Anfängen sind diese Studien jeweils binär angelegt, ebenso wie eine binäre Sicht auf Geschlecht die schulische Praxis in vielen Be-

reichen bis heute maßgeblich prägt – häufig wird z.B. die Aufteilung von Personen auf Klassen, die Teilnahme an Sportkursen, der Zugang zu bestimmten Förderangeboten u.ä. von einer solchen binären Systematik abhängig gemacht. Die Proband*innen führen die Tests damit in einem Setting durch, in dem Geschlecht regelmäßig abgefragt und als hoch relevantes Diversitäts- und Organisationskriterium geführt wird und in dem auch Geschlechterstereotype immer noch eine nicht unbedeutenden Rolle spielen (vgl. ausführlicher z.B. Hermann 2020). In diesem Sinne gestaltet Schule als Institution durch ihr *doing gender* einen Sozialisationsprozess mit, in dem von Lernenden kulturelle »Praktiken als männlich oder weiblich identifiziert und damit als adäquat für die eigenen Handlungen bewertet und eingeschätzt werden« und innerhalb dessen Heranwachsende »[a]us der Vielzahl gesellschaftlich und milieugebundener Möglichkeiten an Handlungen [...] jene aus[wählen], die sie für ihr Geschlecht als passend kennenlernen bzw. erfahren, während jene, die diese Kriterien nicht erfüllen, nicht angewendet werden« (Sturm 2013: 82–83). Dabei steht bis heute in der Mehrheit der Situationen keine »dritte Option« zur Verfügung, so dass Personen zumeist lediglich entscheiden können, ob sie als »Mädchen« oder als »Junge« am Unterricht – bzw. auch an den Tests – teilnehmen wollen.

Vor diesem Hintergrund ist es sehr wahrscheinlich, dass in Testsituationen verstärkt stereotyp-systemadäquates Verhalten zu erwarten ist. Zudem gibt es keine Möglichkeit für Personen, die sich selbst außerhalb der binären Systematik verordnen, innerhalb der Testlogik sichtbar zu werden: Eine Angabe der Kategorie »divers« ist technisch etwa im Rahmen der PISA-Erhebungen bislang nicht möglich, bei IGLU wurde sie erstmalig 2021 angeboten. Fragt man danach, wie die vorgegebenen binären Angaben gemessen werden, so weisen diese ausdrücklich nicht das soziale Geschlecht, sondern die im Personenstandsregister erfasste Angabe zum Geschlecht aus, die zumeist auf der biologischen Größe *sex* basiert. Um dies kurz genauer zu skizzieren: Die Skalenhandbücher zur PISA-Studie geben an, dass die Schüler*innenfragebögen jeweils die Geschlechtszugehörigkeit als Selbstaussage abfragen. Damit wäre es für Transgenderpersonen möglich, die Auswahl entsprechend ihrer angenommenen *sex category* zu treffen. In einem zweiten Schritt

erfolgt jedoch ein Abgleich der Antworten der Lernenden mit den Schüler*innenlisten durch Dritte. Dazu hält das jüngste veröffentlichte Skalenhandbuch zur PISA-Studie 2018 in Übereinstimmung mit allen früheren Versionen fest: »Bei Unstimmigkeiten zwischen Schülerantworten und Angaben in der Schülerliste wurden die als valider geltenden Angaben aus der Schülerliste verwendet« (Mang et al. 2023: 20). Damit ist Grundlage für die PISA-Studie – wie auch für die IGLU-Studien – die Eintragung im Personenstandsregister. Dort ist erst seit 2018 eine dritte Option vorgesehen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021). Eine Änderung der Personenstandsdaten ist für Minderjährige auch in der seit April 2024 gültigen Neufassung des Selbstbestimmungsgesetzes nur mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten möglich (vgl. BMFSFJ 2024). Aufgrund der strengeren Vorgaben des zuvor noch gültigen Transsexuellengesetzes war es bislang nahezu ausgeschlossen, dass Lernende in dem Alter, in dem sie an den *large scale*-Untersuchungen teilnehmen, bereits eine Personenstandsänderung durchlaufen haben. Auch in Fällen, in denen *sex* und *sex category* voneinander abweichen, wird also für die Studie die Kategorie *sex* verwendet. Wie groß der Anteil der Personen ist, auf die eine Abweichung von der statistisch häufigeren *cis*-Geschlechtlichkeit zutrifft, lässt sich wegen der bisher einer binären Logik folgenden Abfragemethodik der Studien nicht präzise feststellen. Zieht man als mögliche Vergleichsfolie die Ergebnisse der 2019/2020 durchgeführten repräsentativen GEDA-Studie des Robert-Koch-Instituts heran, bei der bei insgesamt 23.001 Personen eine zweistufige Geschlechtsabfrage durchgeführt wurde (»Welches Geschlecht wurde bei Ihrer Geburt in Ihre Geburtsurkunde eingetragen? [...] Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?«, Pöge et al. 2022: 58), so wurde dort bei 0,62 % der Befragten Genderdiversität festgestellt. Dieser Anteil entspricht in etwa dem in einer früher von den Forschenden durchgeführten Sondierungsstudie mit wesentlich kleinerer Stichprobe (vgl. Pöge et al. 2022: 60–61). Geht man davon aus, dass ähnliche Zahlen für PISA anzunehmen sind, so wäre bei einer Gesamtstichprobe von 6116 Teilnehmenden in der PISA-Untersuchung 2022 (Lewalter et al. 2023: 4, 25) bei einer Teilgruppe von etwa 38 Personen von Genderdiversität auszugehen. Die Antworten dieser Personen würden in die Statistik also

innerhalb einer Gruppe eingehen, der sie sich *nicht* zugehörig fühlen – inwiefern dies für die Ergebnisse relevant ist, hängt davon ab, ob etwaige Unterschiede in der Lesekompetenz auf biologische oder soziale Einflussfaktoren zurückzuführen sind. Das in dieser Hinsicht allgemein unterkomplexe empirische Vorgehen haben Pieper und Rosebrock bereits 2004 kritisiert; der von ihnen vorgeschlagene differenziertere Ansatz, die Proband*innen »auf einer gestuften Skala zwischen kulturell als weiblich bzw. als männlich apostrophierten Charakterzügen oder Verhaltensweisen zu lokalisieren, auf dieser Folie der Gender-Orientierung der Probanden/innen die verschiedenen Lesehaltungen und Lesepraktiken zu ermitteln und dann gegebenenfalls mit dem biologischen Geschlecht und anderen Indikatoren in Verbindung zu bringen« (Pieper/Rosebrock 2004: 64) wurde in den Studien bislang allerdings nicht realisiert.

3. Der kleine Unterschied in den *large scale*-Untersuchungen

Noch ein letzter Punkt ist mit Blick auf die Studienergebnisse wichtig: Es trifft zwar zu, dass in allen *large scale*-Untersuchungen eine Differenz in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen festgestellt wurde. Dabei ist allerdings nicht ganz klar, wie groß dieser Unterschied tatsächlich ist. Muntoni und Retelsdorf verweisen darauf, dass es deutlich von der als Vergleichsmaßstab genutzten Bezugsgröße abhängig ist, ob der Geschlechterunterschied als ›groß‹ oder ›klein‹ einzuschätzen ist: Gehe man etwa von der von Cohen eingeführten Effektstärke d aus, die das Verhältnis des Unterschieds von Mittelwerten zur Streuung der Ergebnisse innerhalb von Teilgruppen setzt, so liegt die in den IGLU-Messungen bis 2018 gemessene Effektstärke von Werten um $d = 0,1$ deutlich unterhalb des d -Wertes von $d = 0,2$, der von Cohen als »kleiner« Effekt eingestuft würde (›mittlere‹ Effekte beginnen bei $d = 0,5$ und ›große‹ Effekte bei $d = 0,8$, vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020: 73–75 und Philipp 2011: 2). Bei den älteren Schüler*innen, deren Lesekompetenz in den PISA-Studien gemessen wurde, war in den entsprechenden Jahren der Unterschied erkennbar größer, die Effektstärke lag im Durchschnitt der Jahre bei $d = 0,37$ (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020: 75). Damit wurde zwar eine

deutlich höhere Effektstärke als in den IGLU-Studien festgestellt, dennoch handelt es sich Cohens Systematik folgend weiter um »kleine« Effekte.

Speziell für den schulischen Bereich schlagen Baumert und Artelt allerdings vor, als Referenzgröße den mittleren Leistungsfortschritt in der untersuchten Domäne innerhalb eines Schuljahres zu verwenden. Dieser ist abhängig von der Position des Schuljahres innerhalb einer übergeordneten Lernprogression – so ist etwa der Lernfortschritt im Bereich Lesen im ersten Schuljahr der Primarstufe sehr viel größer als der Lernfortschritt, der im Verlauf von Jahrgang 9 erreicht werden soll (vgl. Baumert/Artelt 2002, erläuternd dazu Muntoni/Retelsdorf 2020: 74 und mit eigener Systematik Philipp 2011: 13). Nimmt man diesen Ansatz als Vergleichsgrundlage, so beträgt der Unterschied in der Lesekompetenz in den IGLU-Untersuchungen etwa dem Kompetenzzuwachs, der innerhalb eines halben Schuljahres erreicht wird; in der PISA-Untersuchung liegt er bei über einem Lernjahr (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020: 75). In diesen Kategorien gemessen ergäbe sich daher trotz der geringen statistischen Effektstärke ein durchaus als substantiell einzuschätzender Kompetenzunterschied.

Mit der Frage, ob Geschlechtsunterschiede in der Lesekompetenz tatsächlich nachweisbar seien, setzt sich sehr grundsätzlich und ausführlich auch Maik Philipp auseinander (vgl. Philipp 2011). Er bezieht in die Diskussion zusätzlich zum Problem einer sachangemessenen Referenzgröße noch weitere Faktoren mit ein. So weist er etwa darauf hin, dass die Befunde zunehmend uneinheitlich werden, je mehr unterschiedliche Untersuchungen hinzugezogen würden und dass besonders große geschlechtsspezifische Unterschiede ausschließlich in den PISA-Untersuchungen gemessen würden, während insbesondere verschiedene Meta-Studien diesen Eindruck deutlich relativierten (vgl. Philipp 2011: 15). Sein Fazit lautet, dass – auch unter Berücksichtigung internationaler Vergleichsstudien und von Längsschnittuntersuchungen, die die Entwicklung der Lesekompetenz innerhalb derselben Untersuchungsgruppe über mehrere Jahre beschreiben – tatsächlich genderspezifische Unterschiede im Leseverstehen festzustellen seien, allerdings fallen diese »nicht so groß aus, dass angesichts dieser Be-

funde für das Leseverstehen seriös von einer »Krise der Jungen« oder gar dem »Risikofaktor männliches Geschlecht« für die Lesekompetenz gesprochen werden kann« (Philipp 2011: 16); insbesondere ließen sich »keine Schereneffekte oder großen Leistungsunterschiede« erkennen (Philipp 2011: 17). Für Philipp stellt sich dementsprechend die Frage, wie die im Vergleich zu anderen Untersuchungen großen Unterschiede in den PISA-Erhebungen zustande kommen. In diesem Zusammenhang vermuten beispielsweise Barnieske und Seidler unter Verweis auf eine Studie von Lafontaine und Monseur (Lafontaine/Monseur 2009), dass es zu Verzerrungen aufgrund der Messmethodik komme, weil »gemessene[...] Unterschiede in der Lesekompetenz [...] größer aus [fallen], je mehr eigene Schreibleistung bei der Bearbeitung der Testaufgaben gefordert ist«, so dass sich also möglicherweise Additionseffekte in Kombination mit einer bei Jungen im Untersuchungsalter weniger stark ausgeprägten Schreibkompetenz ergeben könnten (vgl. Barnieske/Seidler 2013: 123). Philipp selbst führt eine Reihe weiterer methodischer Aspekte an, die in dieser Hinsicht gleichfalls Auswirkung auf die Messergebnisse haben könnten, wie z. B. die Art der Aufgaben (vgl. Philipp 2011: 17–19).

...und was folgt aus alledem?

Wie ist die Aussage, dass Geschlecht/Gender als Differenzkategorie Lesefähigkeiten und Leseinteresse maßgeblich beeinflusst, nun zu bewerten? Kurz gefasst lässt sich schlicht sagen: Es ist kompliziert. Wichtig ist festzuhalten, dass die häufig als Beleg für diese Annahme zitierten *large scale*-Untersuchungen weit weniger aussagekräftig sind, als dies in der öffentlichen Diskussion angenommen wird. Die im Rahmen von PISA und IGLU gemessenen Unterschiede betreffen nur einen ganz spezifischen Ausschnitt von Lesefertigkeiten, ihre methodische Anlage begünstigt zudem in Verbindung mit dem bekannten Klischee deutlich die Entstehung von *Stereotype Threat* (vgl. ausführlich Hermann 2020), d. h. dass es wahrscheinlich ist, dass Jungen in diesen Tests schlechter abschneiden, wenn ihnen bekannt ist, dass Jungen stereotyp geringere Lesefertigkeiten zugeschrieben werden. Diesen Zusammenhang einer

sich selbst erfüllenden negativen Prophezeiung konnten Pansu et al. im Experiment nachweisen (vgl. Pansu et al. 2016): Zwei Gruppen von Drittklässler*innen wurde hier dieselbe Leseaufgabe vorgelegt; dabei wurde der ersten Gruppe mitgeteilt, es handele sich um eine Überprüfung ihrer Lesefertigkeiten, während der zweiten Gruppe die Aufgabe als Lernspiel präsentiert wurde. Genderunterschiede zeigten sich nur bei den Lernenden aus der ersten Gruppe, woraus sich schließen lässt, dass negative Vorannahmen über angeblich schwache Leseleistungen von Jungen die Ergebnisse negativ beeinflusst haben. Diese Schlussfolgerung aus dem Experiment zieht auch Hermann, die fortführend feststellt, dass regelmäßige Leistungseinbußen aufgrund stereotyper Vorannahmen dazu führen können, dass Lernende sich von der entsprechenden Domäne emotional distanzieren. Damit könnte *Stereotype Threat* auch eine Erklärung für geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fachinteressen in der Schule darstellen (vgl. Hermann 2020: 36). Einen Zusammenhang zwischen stereotypen Erwartungen und tatsächlicher Leseleistung wiesen in einer ähnlichen Studie ebenso Muntoni, Wagner und Retelsdorf nach (vgl. Muntoni/Wagner/Retelsdorf 2021). In dieser Erhebung war der Einfluss der Stereotype zudem bei Jungen stärker als bei Mädchen und die Effekte wurden größer, je stärker die Stereotype bei den *peers* in den befragten Schulklassen präsent waren.

All dies legt nahe, dass zwar vermutlich in der Tat von geringeren Genderunterschieden in Bezug auf das Lesen auszugehen ist, dass allerdings die so oft zitierten *large scale*-Untersuchungen mindestens bis zu einem gewissen Grad selbst durch die Art, wie sie durchgeführt und öffentlich diskutiert werden und durch ihre Messmethodik dazu beitragen, dass die Unterschiede in ihren Ergebnissen so deutlich scheinen.

Zusätzlich ist zu beachten, dass mehrere empirisch Forschende wie z. B. auch Philipp davon ausgehen, dass möglicherweise nicht der Faktor Geschlecht isoliert wirksam wird, sondern dass jeweils die Kombination verschiedener Differenzmerkmale, wie etwa Geschlecht und soziale Herkunft aus einkommensschwachen Elternhäusern ausschlaggebend sein kann (vgl. Philipp 2011: 17). Demzufolge wäre es für präzisere Analysen wünschenswert, Lesesozialisation, Leseverhalten und die Entstehung von Lesekompetenzen stärker unter intersektionaler Perspektive

zu beleuchten (vgl. z.B. auch Heiser 2020). Dies würde bedeuten, gleichzeitig verschiedene Eigenschaften von Personen zu betrachten und diese in ihren wechselseitigen Auswirkungen in Beziehung zu setzen. Unter dieser Perspektive könnte deutlicher werden, welche Konstellationen dazu beitragen, Geschlecht zu einem Risikofaktor in Bezug auf Lese- und literarische Sozialisation werden zu lassen, zumal Walgenbach zu recht anmerkt, dass bestimmte Identitätskonstruktionen »für Individuen in einer bestimmten Lebenssituation wiederum auch keine oder eine nachgeordnete Relevanz haben« (Walgenbach 2017: 78).

Daneben bzw. deswegen scheint es ratsam, ergänzend auch die Gemeinsamkeiten in den Blick zu nehmen, die in Bezug auf Leseverhalten und Leseinteressen bei Heranwachsenden unabhängig von ihrem Geschlecht festzustellen sind. So zeigt etwa eine Studie von Siebenhüner et al., die Leseinteressen von Schüler*innen mit Textauswahlpräferenzen von Lehrkräften ins Verhältnis setzt, deutliche Schnittmengen in den Leseinteressen zwischen männlichen und weiblichen Lernenden: Auf den ersten sechs Plätzen der Beliebtheitskala für Freizeitlektüre finden sich bei beiden Gruppen die Genres SciFi/Fantasy, Abenteuer, Krimis und Horror – wenn auch mit in der Sortierung leicht abweichender Reihenfolge (vgl. Siebenhüner et al. 2019: 57), während sich keines dieser Genres auf den ersten sechs Plätzen der von den Lehrkräften für den Unterricht präferierten Texten befindet. Auch wenn man nach Vorlieben im Bereich der Schullektüre bei den Lernenden fragt, überschneiden sich drei der von den geschlechtsspezifischen Gruppen genannten Genres (SciFi/Fantasy, Horror, Krimis, vgl. ebd.), die aber ihrerseits nicht in der Auswahl der Lehrkräfte zu finden sind. Ähnlich zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie 2018, bei der Lesen zuletzt als Hauptdomäne untersucht wurde, dass die Lesefreude sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen im Vergleich zur letzten Erhebung 2009 signifikant abgenommen hat. Dabei war das Ausgangsniveau zwar bei den Mädchen etwas höher, ebenso fiel allerdings auch der Rückgang etwas größer aus (vgl. Diederich et al. 2019: 96). Die meisten der Lernenden weisen demzufolge »eine eher instrumentelle Lesemotivation auf«, alle Einzelitems im Bereich Lesefreude werden signifikant negativer bewertet als im OECD-Durchschnitt (Diederich et al. 2019: 87). Diese Befunde passen zu denen

der JIM-Studie, die belegen, dass nur etwas über 30 % der Heranwachsenden angeben, täglich oder mehrmals pro Woche gedruckte Bücher zu lesen (vgl. Übersicht der Werte seit 2013 in Feierabend et al. 2023: 16).

Obwohl es diesen Daten zufolge eher schlecht um das Lese-Engagement der Jugendlichen in Deutschland bestellt zu sein scheint, existieren gleichzeitig aktive Lesecommunities, die zwar – wie etwa die Gruppe romantasy-affiner Booktoker*innen – weiblich dominiert sein können, dies aber keineswegs sein müssen, denn ebenso existieren eher männlich geprägte Communities, z.B. mit Leseinteressen im Bereich Fantasy/SciFi.

In der Zusammenschau aller dieser Aspekte scheint es von daher wichtig, Forschung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Geschlecht/Gender und Lesen weiter differenzierend auszubauen, um die beschriebenen offenen Fragen – wenigstens besser – beantworten zu können. Bis dahin ist für die Praxis, insbesondere im Bereich der Lesedidaktik, vorläufig unbedingt Philipp zuzustimmen, wenn er dafür plädiert, der Kategorie *Gender* keine zu große Bedeutung zu geben und insbesondere nicht den Blick für Unterschiede innerhalb von Geschlechtergruppen zu verlieren:

»Denn Jungen sind auch fähig, Geschlechterstereotypen zu durchbrechen [...], sie sind daneben Migranten oder Nicht-Migranten, stammen aus wohlhabenden oder armen Elternhäusern und haben soziale Ressourcen oder haben sie nicht [...]. Vor allem jedoch streuen ihre Leistungen innerhalb des Lesens und weiterer Schulleistungen stärker, als sie sich von denen der Mädchen unterscheiden.« (Philipp 2011: 20)

Ein solcher differenzierterer Ansatz würde gleichzeitig Personen entgegenkommen, die sich selbst nicht innerhalb einer klassisch-binären Systematik verorten und solchen, denen – wie von Walgenbach beschrieben – die eigene Geschlechtsidentität in Bezug auf das Lesen einfach nicht besonders wichtig ist. Und, vielleicht noch entscheidender: Eine entsprechende offene Perspektive würde es allen Lernenden – wie übrigens auch erwachsenen (Nicht-)Leser*innen – leichter machen, sich

Texten und dem Lesen auf jeweils individuelle Art mit ihren eigenen Vorlieben und Fähigkeiten zu nähern, ohne dabei von Stereotypen belastet zu werden.

Literaturverzeichnis

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): »Frau – Mann – Divers: Die ›Dritte Option‹ und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)«. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/geschlecht-und-geschlechtsidentitaet/dritte-option/dritte-option-node.html> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2024).
- Barnieske, Andreas/Seidler, Andreas (2013): »Genderaspekte im Deutschunterricht«, in: Elke Kleinau/Dirk Schulz/Susanne Völker (Hg.), *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies*. Bielefeld: transcript, S. 121–133.
- Baron-Cohen, Simon (2004): *Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn*, Düsseldorf: Walter.
- Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula (2002): »Bereichsübergreifende Perspektiven.«, in: Jürgen Baumert/Cordula Artelt/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (Hg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich, S. 219–235.
- Becker-Mrotzek, Michael/Lindauer, Thomas/Pfost, Maximilian/Weis, Mirjam/Strohmaier, Anselm/Reiss, Kristina (2019): »Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel«, in: Kristina Reiss/Mirjam Weis/Eckhard Klieme/Olaf Köller (Hg.), *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich*, Münster/New York: Waxmann, S. 21–46.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Plangger, Natalie (2018): »Genderspezifisches Lesen«, in: Rolf Parr/Alexander Honold (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 550–570.

- Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2023): Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht. Bielefeld: wbv.
- Böttger, Heiner (2023): »Der kleine Unterschied – revisited. Neurosprachendidaktische Aspekte einer Leseförderung von Jungen«, in: Ina Brendel-Kepser/Dominik Achtermeier/Kristina Schmitt (Hg.), Leseförderung für Jungen. Zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München: kopaed, S. 67–78.
- Brendel-Kepser, Ina/Achtermeier, Dominik/Schmitt, Kristina (Hg.) (2023): Leseförderung für Jungen. Zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München: kopaed.
- Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola (2020): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bundesjugendkuratorium (2009): »Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme«. München. https://igfh.de/sites/default/files/2020-03/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Infopapier Einführung eines Selbstbestimmungsgesetzes in Bezug auf den Geschlechtseintrag. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/199386/fcbf85e4b7a3219867c9df6e2a2d25dc/selbstbestimmungsgesetz-infopapier-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Diedrich, Jennifer/Schiepe-Tiska, Anja/Ziernwald, Lisa/Tupac-Yupanqui, Ana/Weis, Mirjam/McElvany, Nele/Reiss, Kristina (2019): »Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen.«, in: Kristina Reiss/Mirjam Weis/Eckhard Klieme/Olaf Köller (Hg.), PISA 2018. Grundbildung im nationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann, S. 81–109.
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheremend, Hediye/Glückler, Stephan (2023): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.

- https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Garbe, Christine (2012): «Echte Kerle lesen nicht!?' Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss.«, in: Wolfgang Tischner/Michael Matzner (Hg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 289–303.
- Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT Verlag.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): »Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung.«, in: Gudrun-Alexi Knapp/Angelika Wetterer (Hg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, Freiburg i. Br.: Kore, S. 201–254.
- Heiser, Ines (2020): »Meine Jungen sind aber ganz anders?!' Literaturunterricht und Intersektionalität.«, in: Ina Brendel-Perpina/Ines Heiser/Nicola König (Hg.), *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 23–28.
- Hermann, Johanna M. (2020): »Warum Mädchen schlechter rechnen und Jungen schlechter lesen – Wenn Geschlechtsstereotype zur Bedrohung für das eigene Leistungsvermögen in der Schule werden.«, in: Sabine Glock/Hannah Kleen (Hg.), *Stereotype in der Schule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 33–70.
- Karafyllis, Nicole C. (2009): »(M)othering the male brain. Das Geschlecht des technisierten Gehirns.«, in: Oliver Müller/Jens Clausen/Giovanni Maio (Hg.), *Das technisierte Gehirn. Neurotechnologien als Herausforderung für Ethik und Anthropologie*. Leiden: BRILL, S. 139–161.
- Kliewer, Annette/Schilcher, Anita (Hg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004.
- Lafontaine, Dominique/Monseur, Christian (2009): »Gender Gap in Comparative Studies of Reading Comprehension: to what extent do the test characteristics make a difference?«, in: *European Educational Research Journal* 8, S. 69–79.

- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Zusammenfassung. Münster/New York.
- Mang, Julia/Seidl, Ludwig/Schiepe-Tiska, Anja/Tupac-Yupanqui, Ana/Ziernwald, Lisa/Doroganova, Anastasia/Weis, Mirjam/Diedrich, Jennifer/Heine, Jörg-Henrik/González Rodríguez, Elisabeth/Reiss, Kristina (2023): PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster/New York: Waxmann.
- Muntoni, Francesca/Wagner, Jenny/Retelsdorf, Jan (2021): »Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes?«, in: *Child development* 92/1, S. 189–204. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13359> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Muntoni, Francesca/Retelsdorf, Jan (2020): »Geschlechterstereotype in der Schule«, in: Sabine Glock/Hannah Kleen (Hg.), *Stereotype in der Schule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 71–97.
- Pansu, Pascal/Régner, Isabelle/Max, Sylvain/Colé, Pascale/Nezlek, John B./Huguet, Pascal (2016): »A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance«, in: *Journal of Experimental Social Psychology* 65, S. 26–30.
- Pfost, Maximilian/Dörfler, Tobias/Artelt, Cordula (2010): »Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42/3, S. 167–176.
- Philipp, Maik (2012): *Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Philipp, Maik (2011): »Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet«, in: leseforum.ch 1/2011. 25 Seiten PDF. https://www leseforum.ch/sysModules/obx/Leseforum/Artikel/448/2011_1_Philipp.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Philipp, Maik/Garbe, Christine (2007): »Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz«, in: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*.

- Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Velber: Friedrich Kallmeyer [Ergänzungsmaterial auf CD-ROM].
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia (2004): »Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher.«, in: SPIEL Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 23/1, S. 63–79.
- Pöge, Kathleen/Rommel, Alexander/Starker, Anne/Prütz, Franziska/Tolksdorf, Katharina/Öztürk, Ilter/Strasser, Sarah/Born, Sabine/Saß, Anke-Christine (2022): »Erhebung geschlechtlicher Diversität in der Studie GEDA 2019/2020-EHIS – Ziele, Vorgehen und Erfahrungen«, in: Journal of Health Monitoring 7/2, S. 52–71.
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, Bielefeld: wbv Media.
- OECD (2019), How does PISA define and measure reading literacy? (= PISA in Focus #101). 6 Seiten PDF. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/efc4dofe-en.pdf?expires=1704478334&id=id&accname=guest&checksum=F90851074FC5EDFDAA820D900C6202AD> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Schneider, Rebecca/Boemmel, Quirin/Henschel, Sofie/Lohbeck, Annette (2023): »Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch«, in: Petra Stanat/Stefan Schipolowski/Rebecca Schneider/Sebastian Weirich/Sofie Henschel/Karoline A. Sachse (Hg.), IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 345–357.
- Siebenhüner, Steffen/Depner, Simone/Fässler, Dominik/Kernen, Nora/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Böhme, Katrin/Pieper, Irene (2019): »Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMOLI.«, in: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 24/47, S. 44–64
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhardt.

Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

»Lesen lernt man in der Schule«

Über das fortwährende Lernen des Lesens

Astrid Wirth & Birgit Landman

Lesen ist eine hochkomplexe Kulturtechnik, bei der verschiedene Funktionen der Wahrnehmung, Kognition und des Gedächtnisses aufeinander abgestimmt werden müssen. Aus diesem Grund ist Lesenlernen eine mühevollere Aufgabe, die wir meist jahrelang üben müssen, bis wir sie problemlos beherrschen. Diese Lernleistung findet in Deutschland bekanntermaßen in der Grundschule statt, angeleitet durch pädagogisches Fachpersonal und unter Zuhilfenahme bestimmter didaktischer Zugänge, welche zumeist das Lesen- und Schreibenlernen miteinander verbinden. Zu den am meisten verbreiteten Methoden gehören der Fibel-Unterricht, die Anlautmethode, analytisch-synthetische Methoden sowie das Lesen durch Schreiben. Die Verschiedenheit dieser Techniken macht deutlich, dass es nicht den einen idealen Weg zum Lesenerwerb gibt, wenngleich die Forschung zeigt, dass manche Methoden den Voraussetzungen der Schüler*innen entsprechend besser oder schlechter geeignet sind (vgl. Einsiedler et al. 2002, vgl. Funke 2014). Nichtsdestotrotz können in Deutschland viele Kinder trotz Schulpflicht und Lesenlernen als einer der zentralen Lerneinheiten auf den Lehrplänen der Elementarstufe, zum Ende der Grundschulzeit nicht adäquat lesen. Die Ergebnisse der PIRLS- bzw. IGLU-Studie 2021, welche das Lesevermögen von Schüler*innen zum Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich testet, klingen alarmierend: Die mittlere Leseleistung ist seit 2011 in Deutschland gesunken, ein Viertel der Viertklässler*innen erreicht nicht den international festgelegten Lesekompetenz-Standard (25.4 %) und soziale und migrationsbeding-

te Disparitäten konnten seit 2001, dem Beginn der Erhebungen in Deutschland, nicht verringert werden (vgl. McElvany et al. 2023). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Leseleistungen von Kindern in hohem Maße von den strukturellen Hintergrundmerkmalen einer Familie, aber auch vom familiären Lernumfeld abhängen (vgl. Reiss/Weis/Klieme 2019). Lesen wird bereits von klein auf zu Hause gelernt und dies meist ganz informell. So prägen elterliche Verhaltensweisen im Rahmen der sogenannten *Home Literacy Environment*, etwa durch Vorlesen, eigenem Lesen und dem Sprechen über Bücher, das kindliche Lesenlernen von Anfang an (vgl. Niklas/Schneider 2017). Und welche Optionen bleiben für diejenigen, die die Grundschule nach vier Jahren verlassen, ohne ausreichend lesen zu können? Auch für Jugendliche und Erwachsene findet das Lesenlernen häufig an anderen, informellen sowie formellen Bildungsorten statt. Im Folgenden wird genauer auf die Voraussetzungen des Lesenlernens eingegangen und der Erwerb von Lesekompetenzen in den verschiedenen Phasen des Lebens näher beleuchtet.

Lesenlernen im Kontext Schule oder: Den didaktischen Königsweg zum Lesen gibt es nicht

Die Uneinigkeit über die unterschiedlichen didaktischen Methoden der Lesevermittlung in der Grund- bzw. Volksschule und der dahingehend immer wieder medienwirksam ausgetragene Streit kann den Eindruck vermitteln, dass Lesen ausschließlich in der (Grund-)Schule gelernt würde. Auch aktuell werden darüber noch Debatten geführt, wenn man etwa die hitzigen Diskussionen um die Methode *Schreiben nach Gehör* von Jürgen Reichen betrachtet, die medial große Wellen geschlagen hat (vgl. Scheerer-Neumann 2020).

Tatsächlich beginnt mit Schuleintritt eine besondere Phase des Lese- und Schriftspracherwerbs: Die gezielte, formale Lesevermittlung mit didaktischen Methoden. In der Grund- bzw. Volksschule nimmt der Leseunterricht eine zentrale Rolle in den Lehr- und Bildungsplänen des Deutschunterrichts ein. Trotz großer Unterschiede zwischen den Lehr-

plänen der einzelnen deutschen Bundesländer wird hier der Fokus auf den Erwerb der Lesefähig- und -fertigkeiten gelegt. In den ersten beiden Klassenstufen sollen Kinder lernen, Wörter und Sätze sinnverstehend zu lesen und möglichst vielfältige Leseerfahrungen sammeln. Die Freude am Lesen wird hierbei nur punktuell betont, etwa im Kerncurriculum *Deutsch für die Primarstufe* des Bundeslandes Hessen, in dem als Lernziel festgehalten ist, dass Lesen Vergnügen bereiten kann (vgl. Hessisches Kultusministerium, o.D.). Im Lehrplan für österreichische Volksschulen wird dahingegen explizit die Förderung der Lesemotivation als Lernziel ausgegeben, so sollen in den ersten beiden Schulstufen »permanente und gezielte Maßnahmen zur Weckung des Lesewillens und zur Erhaltung der Lesefreude« im Rahmen des Erstleseunterrichts durchgeführt werden (RIS 2023). Dies scheint ein zielführender Ansatz zu sein, denn auch die Forschung zeigt bei Grundschulkindern Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz: Alle drei Konstrukte beeinflussen sich gegenseitig (vgl. McElvany/Kortenbruck/Becker 2008). Wer häufiger liest, ist somit auch motivierter, mehr zu lesen und verbessert seine Lesefähigkeiten. Aber auch umgekehrt kann die Lesekompetenz zu einer höheren Lesemotivation und häufigerem Lesen führen.

Wie lernen Kinder nun das Lesen in der Grundschule? In der Regel gibt es keine verpflichtenden Vorgaben für die didaktische Herangehensweise der Lehrkräfte, sie sind somit frei in der Wahl ihrer Methoden und die Auswahlmöglichkeiten sind vielfältig: Gängige didaktische Konzepte umfassen Fibelunterricht, Lesen durch Schreiben (LdS), den Spracherfahrungsansatz (SEA) und die Anlautmethode (für einen Überblick vgl. Scheerer-Neumann 2020). Unterscheiden lassen sich drei, grundsätzlich verschiedene, didaktische Herangehensweisen: synthetische, analytische und ganzheitliche Verfahren. Bei der synthetischen Methode werden zunächst Buchstaben mit den dazugehörigen Lauten gelernt und zu immer größeren Einheiten (Silben und Wörtern) zusammengesetzt. Bei der analytischen Methode wird von Silben ausgehend gelernt, mit dem ersten Lernziel, zwischen betonten und unbetonten Silben zu unterscheiden. Im ganzheitlichen Verfahren werden schließlich zunächst Sätze und Wörter gelernt und erst spä-

ter Buchstaben-Laut-Verknüpfungen, welche dann das selbstständige Lesen ermöglichen (vgl. Schneider 2017). In den meisten Fällen wird Lesen und Schreiben eng verknüpft miteinander gelehrt und gelernt und die didaktischen Ansätze unterscheiden sich auch darin, inwieweit Kinder zum freien, ausprobierenden Schreiben ermuntert werden oder ob der Fokus stärker auf der Vermittlung von orthografischen Strukturen und Rechtschreibung liegt – in der schulischen Praxis werden die didaktischen Ansätze jedoch auch häufig miteinander vermischt gelehrt. Dies erschwert es, die verschiedenen Methoden miteinander zu vergleichen und herauszuarbeiten, welche davon am geeignetsten sein mag. Erschwerend kommt hinzu, dass es keine Universallösung gibt, die für alle Kinder gleichermaßen passend ist: So eignen sich für Kinder mit noch unzureichenden Deutschkenntnissen oder geringen literalen Vorerfahrungen häufig stärker angeleitete Verfahren, reduzierte Buchstabentabellen oder ein sukzessives Einführen der Buchstaben, während etwa freies Schreiben mit Anlauttabellen vor allem für Kinder geeignet ist, welche bereits über ein Buchstabenkonzept verfügen und einige Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen (vgl. Scheerer-Neumann 2020). Wie Schneider (2017: 1–13) beschreibt, waren sich Lesedidaktiker*innen seit dem Mittelalter bis etwa Ende des 19. Jahrhunderts uneinig darüber, wie das Lesenlernen optimal vermittelt werden sollte. Heute weiß man: Den einen Weg zum Lesenlernen gibt es nicht, sondern viele unterschiedliche Methoden, welche im jeweils individuellen Fall besser oder schlechter geeignet sind.

Die intensiven Debatten um die bestmögliche Lese- und Schreibdidaktik zeigen auch, dass Lesen und Schreiben zu lernen zu den wichtigsten Aufgaben in den ersten Schuljahren gehört und weitreichende Implikationen hat: Als eine der ersten schulischen Lernerfahrungen kann das Lesenlernen die Einstellung zum weiteren Lernen prägen und bei Misserfolg zu einem negativen Selbstbild als Lernende*r führen. Darüber hinaus erfolgt die weitere Wissensvermittlung in der Schule überwiegend schriftsprachbasiert, wodurch Schwierigkeiten beim Lesen zwangsläufig zu Schwierigkeiten in der Schule führen müssen (vgl. Schenk 2004). So werden auch im Grundschulalter ab sechs Jahren, in dem Lesen im formellen Setting gelehrt wird, die didaktischen

Angebote aus der Schule von einer Vielfalt weiterer Leseförderangebote außerschulischer Institutionen flankiert. Seien es Bibliotheksführungen, Ferienaktionen, Lesenächte, Lesewettbewerbe, Ausstellungen und Bilderbuchkinos – den Möglichkeiten sind keine Grenzen gesetzt, um Lesefreude und Lesekompetenz bei Kindern zu fördern.

Lesekompetenz: Eine Fähigkeit mit vielen Facetten

Neben den Debatten um die Vor- und Nachteile verschiedener Lesedidaktiken begegnet uns das Thema Lesenlernen häufig in den Medien, wenn die ernüchternden Ergebnisse großangelegter Lesekompetenztests veröffentlicht werden: Mit der Veröffentlichung empirischer Panelstudien wie PIRLS und PISA werden stets Rufe nach besserer Leseförderung an den Schulen laut, wodurch das Lesenlernen weiter auf den schulischen Raum reduziert wird.

Die PIRLS-Studie misst die Lesekompetenz von Kindern am Ende der vierten Klasse im internationalen Vergleich, erhebt darüber hinaus aber auch das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten. Teilnehmende Kinder lesen erzählende oder informierende Texte und bearbeiten dazugehörige Aufgaben. Lesekompetenz wird hier als die Fähigkeit betrachtet, relevante Informationen aus Texten zu entnehmen und schriftliche Texte in ihrem Kontext zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren (vgl. McElvany et al. 2023). Ganz ähnlich wird dies in der PISA-Studie definiert, welche unter anderem Lesekompetenzen von 15-jährigen Schüler*innen anhand verschiedener Textarten und Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen erhebt: Lesekompetenz wird hier als Fähigkeit verstanden, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten, über sie zu reflektieren und bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen (vgl. Lewalter et al. 2023). Die Lesekompetenz von Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren, welche in der PIAAC-Studie (**P**rogramme for the **I**nternational **A**ssessment of **A**dult **C**ompetencies) erhoben wird, wird definiert als die Fähigkeit, schriftliche Informationen in verschiedenen Zusammenhängen zu verstehen und in angemessener Weise darauf zu

reagieren (OECD 2013). Alle Definitionen stellen bei Lesefähigkeiten die Informations- und Sinnentnahme aus Texten in den Vordergrund und setzen Lesekompetenz mit Leseverständnis gleich. Neben dem Leseverständnis gibt es aber noch weitere Facetten der Leseleistung, welche in den genannten Panelstudien kaum berücksichtigt werden – Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit oder Leseflüssigkeit. Die Unterteilung der Fähigkeit ›Lesen‹ in die verschiedenen Teilleistungen zeigt bereits, dass sich diese jeweils unterschiedlich entwickeln, davon manche über das ganze Leben hinweg.

Abbildung 1: Bevölkerungsanteile mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten im europäischen Ländervergleich.

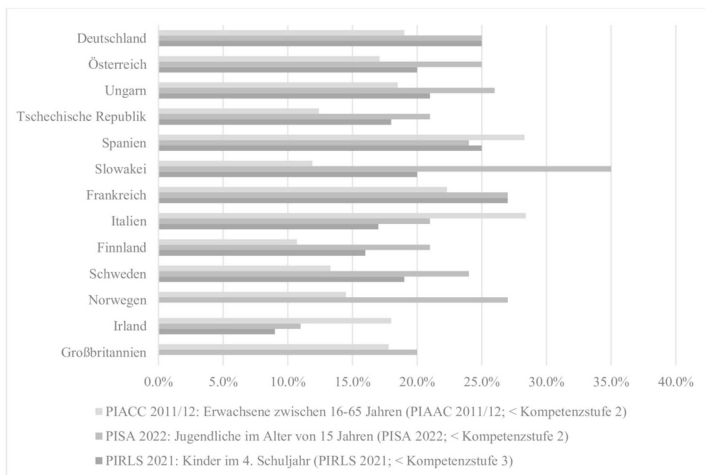


Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse der aktuellen PIRLS-, PISA- und PIAAC-Studien und den Anteil derjenigen, die laut der jeweiligen Studie über mangelnde Lesekompetenzen verfügen – dieser liegt in Deutschland und Österreich je nach Altersstufe zwischen knapp einem Fünftel und einem Viertel der Bevölkerung. Aufgrund dieser alarmierenden Ergebnisse wird in den Studien selbst auf Möglichkeiten der Sprach- und

Leseförderung hingewiesen und dabei besonders die Bedeutung der frühen Förderung im familiären Kontext betont (vgl. McElvany et al. 2023).

Früh übt sich...das Lesenlernen

Lesen wird tatsächlich nicht erst in der Schule gelernt, die ersten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Leseerwerb werden bereits viel früher geschaffen. Das Lesenlernen baut auf vielen Entwicklungsschritten und zahlreichen Vorläuferfähigkeiten auf, die durch kognitive und physische Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit bedingt sind. Grundsteine für den Prozess des Lesenlernens werden sogar bereits vor der Geburt gelegt – und damit weit vor Schuleintritt.

Erste Erfahrungen mit Sprache, sowie der verbale und nonverbale Spracherwerb gehen dem Lesenlernen voraus. Dabei beginnt die Wahrnehmung von Sprache schon im Mutterleib. Pränatal erhält das Ungeborene Informationen über Rhythmus und Melodie der Sprache (vgl. Altvater-Mackensen 2023). Säuglinge und (Klein-)Kinder machen sehr früh die Erfahrung, dass (mündliche) Sprache als Kommunikationsmittel dient, um Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken und mit seinen Mitmenschen in Kontakt treten zu können (vgl. Kieschnick 2016: 4). Diese ersten Erfahrungen mit gesprochener Sprache sind Voraussetzung für eine wesentliche metasprachliche Kompetenz, die für das Lesenlernen bedeutsam ist: Die *phonologische Bewusstheit*. Sie bezeichnet die »Fähigkeit zur Erkennung der Lautstruktur der gesprochenen Sprache« (Schneider 2017: 36). Es geht um die Fähigkeit Wörter, Reime, Silben und Laute in der Sprache zu identifizieren (vgl. Buckingham et al. 2014) und zwar unabhängig ihrer sprachlichen Bedeutung (vgl. Kieschnick 2016). Wörter können dabei in Silben zerlegt oder zusammengesetzt (z.B.: »Pa-pa-gei« oder »Stopp-schild«) oder in ihren einzelnen Phonemen, die kleinste bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheiten (z.B.: »D« in »Durst« und »W« in »Wurst«) erkannt und analysiert werden (vgl. King/Metz 2020). Die phonologische Bewusstheit im Kindergarten- und Vorschulalter hat

sich in zahlreichen wissenschaftlichen Studien als zentral für spätere Lesefähigkeiten erwiesen (vgl. Hogan/Catts/Little 2005).

Aber auch kognitive Entwicklungsprozesse, welche man vielleicht nicht auf den ersten Blick als Voraussetzung für das Lesenlernen ansehen würde, spielen eine wichtige Rolle: So etwa die räumliche Wahrnehmung und die Wahrnehmung von Objekten, welche benötigt werden, um sich in der Umwelt zu orientieren und sich mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. Kavšek 2019). Die sogenannte Embodiment-Forschung hat gezeigt, dass die eigene Erkundung und das wahrnehmende Erfassen der Raumdimensionen (oben-unten, vorne-hinten, links-rechts) das Differenzieren von Zeichen (z.B. Buchstaben, Zahlen) und Symbolen (z.B. von Apotheken, U-Bahnen oder Stoppschilder) sowie das Erkennen von Mustern, Regeln und Strukturen unterstützt und damit eine wichtige Voraussetzung darstellt, um Schriftzeichen zu identifizieren und von anderen Symbolen zu unterscheiden (vgl. Fischer 2018). Diese ersten Erfahrungen mit der verschriftlichten Sprache als Kennenlernen von Schrift und Schriftlichkeit, sind vorbereitend für die Aneignung der komplexen Kulturtechnik des Lesens: Kinder erkennen zunehmend den Zusammenhang zwischen Schrift(-zeichen) als Repräsentation von Sprache, etwa beim Schreiben von Einkaufslisten, Verfassen von Einladungen, Tickets für Veranstaltungen und ähnlichem in ihrem näheren Umfeld. In der Folge ahmen Kinder diese wahrgenommenen Schreibpraxen nach, so imitieren Kinder im Kindergarten beispielsweise die Erzieher*innen durch das ›Schreiben‹ von Anwesenheitslisten. Es werden dabei erste Formen und Symbole gekritzelt, wobei noch keine gezielte Ordnung von Zeichen beachtet wird. In einer nächsten Entwicklungsphase kommt es zur ersten Produktion und dem Wiedererkennen von Buchstaben, wobei ihnen noch keine Laute zugeordnet werden – die Wörter, häufig Namen oder Firmenlogos, werden ganzheitlich verstanden und wie Bilder erkannt (vgl. Scheerer-Neuer 2020). Erst später beginnen die Kinder zu lesen, indem eine Buchstaben-Laut-Zuordnung hergestellt wird. Hier werden dann auch erste Wörter nach Gehör geschrieben (vgl. Kieschnick 2016).

Für das Lesen sind also ein Sprachverständnis, das Wissen über Konventionen der Schriftsprache, das Kennen von Buchstaben und de-

ren Zuordnung zu Lauten, sowie die phonologische Bewusstheit zentral (vgl. Lehl et al. 2012, King/Metz 2020).

All diese Vorläuferfähigkeiten des Lese- und Schriftspracherwerbs werden in der Forschung unter *Early-* oder *Emergent Literacy* und in der deutschen Entsprechung unter dem Ausdruck *frühe Literalität* zusammengefasst. Darunter fallen die hier vorgestellten »frühen Entwicklungsformen von Lesen und Schreiben«, »denen Fähigkeiten, Wissen und Haltungen des Kindes eigen sind« (Roos/Sachse 2019: 53). Allgemein hat sich rund um frühe Lese- und Schreibfähigkeiten, sowie Medien(-nutzung) der englischen Begriff *Literacy* als Sammelbegriff für Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur etabliert. Auch im deutschsprachigen Raum ist vermehrt und synonym von *Literalität* in Bezug auf schriftsprachliche und schriftkulturelle Anteile von Sprache die Rede (vgl. ebd.).

Lesenlernen im familiären Kontext

Neben der individuellen Entwicklung spielt das soziale und sozioökonomische Umfeld des Kindes eine bedeutsame Rolle für den Erwerb von frühen Lese- und Schriftsprachkompetenzen. In der frühen Kindheit stellt die familiäre Lernumwelt die wichtigste Sozialisationsinstanz dar, welche die Kompetenzentwicklung von Kindern in vielen Bereichen und somit auch in Bezug auf das Lesenlernen langfristig prägt.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei das Konzept der *Home Literacy Environment* (HLE). Wenngleich die Auffassungen, wie genau die HLE beschaffen ist, zum Teil weit auseinandergehen, umfasst die HLE zu meist alle Interaktionen zwischen Kindern und ihren ersten Bezugspersonen – in der Regel sind dies die Eltern – in Bezug auf die Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung und die Verfügbarkeit von Lesematerialien im Haushalt. Betrachtet man einzelne Facetten, so ist die HLE durch das Kennenlernen einer Kultur des Lesens gekennzeichnet, welche den Zugang zu (Kinder-)Büchern im familiären Umfeld beinhaltet sowie den (positiven) Umgang der Erwachsenen mit Büchern und der Vermittlung von Lesen als erstrebenswertes und wertvolles Kulturgut. Darüber hin-

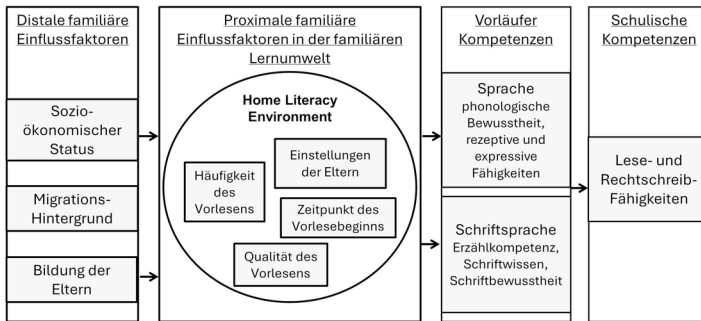
aus beinhaltet sie gezielte (gemeinsame) Leseaktivitäten, die Qualität der Interaktionen, die zur Entwicklung des phonologischen Bewusstseins beitragen, sowie die bewusste Förderung des Erkennens von Buchstaben und Wörtern (vgl. Kirby/Hogan 2008).

Im Rahmen der HLE kommt dem gemeinsamen Vorlesen eine besondere Bedeutung zu. Idealerweise bereits früh begonnen, führt das Vorlesen durch die Auseinandersetzung mit Geschichten, mit Schriftsprache und dem Medium Buch zu besseren Sprach- und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten (vgl. Niklas/Cohrssen/Taylor 2016). In Bezug auf die Art des Vorlesens erwies sich die dialogische Vorlesetechnik, eine interaktive Methode bei der Vorlesende durch wiederholtes Lesen und gezielte Fragetechniken Kinder aktiv beim Vorlesen miteinbeziehen, als besonders förderlich für die sprachliche Entwicklung jüngerer Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren (vgl. Mol et al. 2008). Regelmäßiges Vorlesen steigert auch die Lesemotivation der Kinder, umgekehrt tragen Leseinteresse und -motivation zu häufigerem späteren Lesen bei (vgl. Behrens/Eriksson 2011, Wigfield/Guthrie 1997). Vorlesen unterstützt also nicht nur direkt das Lesenlernen durch die Förderung von Vorläuferkompetenzen, sondern wirkt durch eine frühe Ritualisierung und die Vermittlung von Lesefreude auch auf das spätere eigene Lesen der Kinder. Weitere Facetten der HLE wie der Umgang der Eltern mit Büchern, die Qualität der Interaktionen, der häusliche Buchbestand und die formelle Instruktion der Schriftsprache zählen ebenfalls auf die späteren Lese- und Schriftsprachkompetenzen der Kinder ein (vgl. McElvany/Becker/Lüdtke 2009, Phillips/Norris/Anderson 2008, Schwab et al. 2014, Roberts/Jurgens/Burchinal 2005, Weigel/Martin/Bennett 2006).

Das familiäre Umfeld und auch der sozioökonomische Status wirken unabhängig als auch interdependent auf zukünftige Leselerleistungen von Kindern (vgl. Kirby/Hogan 2008). Neuere Studien zeigen, dass die HLE nicht nur äußerst prägend für die Vorläuferfähigkeiten des Lesenlernens und spätere Lesekompetenzen ist, sondern darüber hinaus als Mediator in dem Zusammenhang zwischen distalen familiären Einflussfaktoren wie sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund

und Bildung der Eltern und den kindlichen Kompetenzen fungiert (vgl. Niklas 2017).

Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, familiärer Lernumwelt und kindlichen Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter (in Anlehnung an Niklas 2017).



Zu Beginn der Schulzeit bringen Kinder aufgrund ihres sozialen und familiären Hintergrundes somit ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Wissensstände zum Lesenlernen mit. Wenngleich elementare Bildungseinrichtungen durch Sprachstandserhebungen und Sprachförderung Diskrepanzen abmildern können, bleiben eklatante interindividuelle Unterschiede in den sprachlichen und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten der Kinder zu Schulbeginn bestehen.

Lesenlernen bleibt eine lebenslange Aufgabe

Darüber hinaus ist Lesenlernen ist nicht nur in der frühkindlichen Bildung und im schulischen Setting von Bedeutung, über die gesamte Lebensspanne kann und wird Lesen gelernt. Im Rahmen der Erwachsenenbildung spielt Alphabetisierung eine große Rolle, vor allem da der Bedarf in Deutschland und Österreich weiterhin groß ist: Laut der PIAAC-Studie der OECD aus dem Jahr 2012, welche grundlegende Kompeten-

zen von Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren erhebt, haben 19.0 % der Bevölkerung in Deutschland in dieser Altersgruppe mangelnde Lesekompetenzen, in Österreich sind es 17.1 %. (vgl. Abb. 1, OECD 2013). Mangelnde Lesekompetenzen werden bei PIAAC all denjenigen zugeschrieben, die nicht in der Lage sind, einen kurzen Text auf zusammengehörige Elemente zu untersuchen, ggf. zu paraphrasieren und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. OECD 2013). Dies deckt sich mit der Definition des funktionalen Analphabetismus, nicht in der Lage zu sein, aus einem einfachen Text direkt enthaltene Informationen sinn erfassend zu lesen (vgl. Egloff et al. 2011).

So sind nach den PIAAC-Daten knapp ein Fünftel der erwachsenen Menschen in Deutschland und Österreich als funktionale Analphabeten*innen zu betrachten. Der hohe Anteil an Menschen mit mangelnden Lesefähigkeiten zeigt deutlich, dass Lesen eben nicht immer in der Schule gelernt wird: Was aber führt nun dazu, dass ein so großer Prozentsatz der Bevölkerung trotz regulärem Schulbesuch bis ins Erwachsenenalter hinein nicht richtig lesen gelernt hat? In den Statistiken zeigen sich häufig Zusammenhänge mit Migrationshintergrund, Bildungsniveau und Bildungsniveau der Eltern (vgl. Drucks/Bauer/Hastaoglu 2011). Die zugrundeliegenden Ursachen sind jedoch häufig weit vielfältiger. So wurde etwa neurobiologische Vulnerabilität als Voraussetzung für Schwierigkeiten beim Leseerwerb erforscht. Hierbei könnten bei Menschen mit (funktionalem) Analphabetismus ähnliche Mechanismen wirken wie bei Betroffenen der Lese-Recht-schreib-Schwäche, welche die phonologische Verarbeitung erschwert (vgl. Rüsseler/Boltzmann/Grosche 2019). Umgekehrt betrachtet zeigen sich auch neuroplastische Veränderungen im Gehirn beim Leseerwerb im Erwachsenenalter (vgl. Boltzmann et al. 2019). Darüber hinaus spielen zumeist psychosoziale Faktoren eine Rolle, wie sie in dem Modell von Döbert und Nickel (2000) synthetisiert werden: Darunter fallen Negativerfahrungen in Schule und Elternhaus, Leistungsprobleme in der Schule, geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Diskriminierungserfahrungen im Erwachsenenalter aufgrund der Probleme mit Schriftsprache. Diese Einflussfaktoren werden auch durch Aussagen Betroffener bestätigt: So berichten Teilnehmende von

Alphabetisierungskursen in qualitativen Interviews von einer geringen Wertschätzung der Schriftsprache im familiären Lernumfeld. Den Stellenwert von Sprache und Schrift, den Kinder in ihrem Alltag erleben und der ihnen somit ganz implizit vermittelt wird, wirkt transgenerational, was bedeutet, dass diese Erfahrungen an die nächste Generation weitergegeben werden (vgl. Nickel 2007) und häufig bereits früh zu aufkommenden Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben in der Kindheit führen. Infolgedessen kam es bei den befragten Teilnehmenden zu belastenden Schulerfahrungen, mangelnder Unterstützung und fehlender Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse (vgl. Linde 2008). Häufig führen erst lange Negativerfahrungen aufgrund der mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten und der sich aufbauende Leidensdruck dazu, sich als Erwachsener Unterstützung zu holen und Grundbildungsangebote wahrzunehmen.

Niedrigschwellige Angebote wie das kostenlose *Alfatelefon* als zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung können eine erste Anlaufstelle darstellen. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Kursen und Programmen, wie etwa das arbeitsorientierte Grundbildungsprogramm *AlphaPlus*, welches sich gezielt an Langzeitarbeitslose richtet (Boltzmann et al. 2019) oder digitale Angebote wie die App *IRMGARD*, welche Lese- und Schreibtrainings anbietet. Die unterschiedlichen Angebote ermöglichen eine passgenaue Auswahl für Betroffene, wodurch die Hemmschwelle zur Teilnahme möglichst niedrig gehalten werden soll.

Aber nicht nur für funktionale Analphabeten*innen gilt: Lesefähigkeiten lassen sich auch im Erwachsenenalter noch verbessern. So bleibt etwa der Wortschatz über die Lebensspanne hinweg häufig stabil und kann auch im Alter von 30 Jahren noch ansteigen (vgl. Reyna 2011). Auch im Bereich des Textverständnisses können sich im Erwachsenenalter Verbesserungen zeigen (vgl. Rodgers 1986). Dies liegt auch daran, dass sich das Leseverhalten mit zunehmendem Alter verändert: Während jüngere Leser*innen häufiger kurze Dokumente im beruflichen Kontext lesen, sind ältere Erwachsene häufiger begeistertere Zeitungsleser*innen. Eine Vielzahl unterschiedlicher Lesepraktiken wiederum hat Auswirkungen auf die Lesefähigkeiten, unabhängig vom Alter (vgl.

Smith 1996). Allerdings mangelt es in diesem Forschungsbereich an empirischen Daten: Da unser Leseverhalten kulturellen Veränderungen unterworfen ist und sich somit in einem stetigen Wandel befindet, ist davon auszugehen, dass sich auch die Entwicklung der Lesefähigkeiten über die Lebensspanne in Zukunft verändern wird, nicht zuletzt dadurch, dass immer mehr Texte digital gelesen werden (vgl. Tresch 2021).

Aber ganz gleich, wie wir in Zukunft lesen werden: Die Aneignung der Vorläuferfähigkeiten des Lese- und Schriftspracherwerbs erfolgt, auch wenn gezielte Förderung möglich ist, größtenteils informell. Im frühen Kindesalter ist hierbei insbesondere der familiäre Kontext ein zentraler Lernort. »Lesen lernt man in der Schule« ist somit als Aussage nicht ganz zutreffend: Zwar stellt die Schule den zentralen Ort für das angeleitete, formale Lesenlernen dar, wesentliche Kompetenzen für das Lesenlernen werden jedoch bereits davor angelegt. Und auch nach der Schulzeit kann sich die Lesefähigkeit noch weiterentwickeln, da Lesenlernen kein abschließender Prozess ist, sondern Facetten wie Lesegeschwindigkeit, Textverständnis und Wortschatz dauerhaft veränderlich bleiben. Für Leseanfänger*innen wie auch für fortgeschrittene Leser*innen gilt: Lesen wird an erster Stelle durch Lesen gelernt, und zwar das ganze Leben lang.

Literaturverzeichnis

- Altwater-Mackensen, Nicole (2023): »Sprachwahrnehmung im Säuglingsalter«, in: *Kindheit und Entwicklung* 32/3, S. 131–141.
- Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (2011): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*, Bern: hep.
- Boltzmann, Melanie/Münste, Thomas/Mohammadi, Bahram/Rüsseler, Jascha (2019): »Functional and structural neural plasticity effects of literacy acquisition in adulthood«, in: *Zeitschrift für Neuropsychologie* 30/2, S. 97–107.

- Buckingham, Jennifer/Beaman, Robyn/Wheldall, Kevin (2014): »Why poor children are more likely to become poor readers: the early years«, in: *Educational Review* 66/4, S. 428–446.
- Döbert, Marion/Nickel, Sven (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. Forschungsdocument, Universität Bremen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00101146-17> (zuletzt aufgerufen am 05.03.2024).
- Drucks, Stephan/Bauer, Ullrich/Hastaoglu, Tugba (2011): »Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus«, in: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34/3, S. 48–58.
- Egloff, Birte/Grosche, Michael/Hubertus, Peter/Rüsseler, Jascha (2011): »Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition«, in: *Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hg.), Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–31.
- Einsiedler, Wolfgang/Frank, Angelika/Kirschhock, Eva-Maria/Martschinke, Sabine/Treines, Gerhard (2002): »Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr«, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, S. 194–209.
- Fischer, Klaus (2018): »Hand und Kopf: Die Bedeutung von Körperlichkeit und Handeln für Schriftspracherwerb und Lesekompetenz«, in: *Motorik* 41/4, S. 164–170.
- Funke, Reinold (2014): »Erstunterricht nach der Methode »Lesen durch Schreiben« und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme«, in: *Didaktik Deutsch* 36/19, S. 21–41.
- Hogan, Tiffany. P./Catts, Hugh W./Little, Todd D. (2005): »The relationship between phonological awareness and reading«, in: *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 36/4, S. 285–293.
- Hessisches Kultusministerium (o. D.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Primarstufe Deutsch, Wiesbaden.

- Kavšek, Michael (2019): »Grundlegende kognitive Entwicklungsprozesse: Objektwahrnehmung«, in: Bärbel Kracke/Peter Noack (Hg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 3–26.
- Kieschnick, Annegret (2015): Literacy im Kindergarten. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.03.2024).
- Kind, Sarah/Metz, Astrid (2020): »Sprachbildung und Sprachförderung«, in: Jeanette Roos/Susanna Roux (Hg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita: wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis*, Hürth: Carl Link, S. 237–243.
- Kirby, John R./Hogan, Brenda (2008): »Family Literacy Environment and Early Literacy Development«, in: *Exceptionality Education International* 18, S. 112–130.
- Lehrl, Simone/Ebert, Susanne/Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (2012): »Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter«, in: *Zeitschrift für Familienforschung* 24/2, S. 115–133.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (2023): *PISA 2022. Bildungsergebnisse in Deutschland*, Münster: Waxmann.
- Linde, Andrea (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*, München: Waxmann.
- McElvany, Nele/Becker, Michael/Lüdtke, Oliver (2009): »Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41/3, S. 121–131.
- McElvany, Nele/Kortenbruck, Marthe/Becker, Michael (2008): »Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten«, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22/34, S. 207–219.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias. C. (Hg.) (2023): *IGLU 2021. Lese-*

- kompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann.
- Mol, Suzanne E./Bus, Adriana G./de Jong, Maria T./Smeets, Daisy J. H. (2008): »Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis«, in: *Early Education and Development* 19, S. 7–26.
- Nickel, Sven (2007): »Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität«, in: Anke Grotlüschen (Hg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*, Münster: Waxmann.
- Niklas, Frank (2017): *Frühe Förderung innerhalb der Familie*, Wiesbaden: Springer.
- Niklas, Frank/Cohrssen, Caroline/Tayler, Collette (2016): »The sooner, the better: Early reading to children«, in: *SAGE Open* 6, S. 1–11.
- Niklas, Frank/Schneider, Wolfgang (2017): »Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school«, in: *Contemporary Educational Psychology* 49, S. 263–274.
- Phillips, Linda M./Norris, Stephen P./Anderson, Jim (2008): »Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?«, in: *Canadian Psychology* 49/2, S. 82–88.
- Schwab, Susanne/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Patzelt, Doreen/Riemenschneider, Ingo C./Knapp, Werner/Kucharz, Dietmut (2014): »Effekte sprachlicher Förderung sowie sozialer Aspekte auf sprachliche Lernzuwächse bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Vorschulalter«, in: *Lernen und Lernstörungen* 3, S. 39–51.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2020): *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an*, Hannover: Klett Kallmeyer.
- Schenk, Christa (2004): *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*, Hohengehren: Schneider.
- Schneider, Wolfgang (2017): *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?*, Wiesbaden: Springer.
- Smith, Cecil (1996): »Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies«, in: *Reading Research Quarterly* 31/2, S. 196–219.

- Tresch, Christine (2021): »Lesen – analog und digital. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis und Fragen an die Zukunft«, in: *Zum Lesen. Fachzeitschrift für Südtiroler Bibliotheken* 2, S. 24–25.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann.
- Reyna, Valerie (2011): »Across the lifespan«, in: Baruch Fischhoff/Noel T. Brewer/Julie S. Downs (Hg.), *Communicating risks and benefits. An evidence-based user's guide*, Silver Spring, MD: US Department of Health and Human Services, Food and Drug Administration (FDA), S. 111–119.
- RIS Rechtsinformationssystem des Bundes (2023): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen*, Fassung vom 31.08.2023, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2023-08-31> (zuletzt aufgerufen am 05.03.2024).
- Roberts, Joanne/Jergens, Julia/Burchinal, Margaret (2005): »The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills«, in: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48/2, S. 345–359.
- Rodgers, Bryan (1986): »Change in the reading attainment of adults. A longitudinal study«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 4, S. 1–17.
- Roos, Jeannette/Sachse, Steffi (2019): »Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen«, in: Bärbel Kracke/Peter Noack (Hg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 49–68.
- Rüsseler, Jascha/Boltzmann, Melanie/Grosche, Michael (2019): »Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Größenordnung, Ursachen, Interventionen«, in: *Zeitschrift für Neuropsychologie* 30, S. 87–95.
- Weigel, Daniel J./Martin, Sally S./Bennett, Kymberley K. (2006): »Contributions of the home literacy environment to preschool-aged chil-

dren's emerging literacy and language skills«, in: *Early Child Development and Care* 176/3-4, S. 357–378.

Wiegfield, Allan/Guthrie, John T. (1997). »Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading«, in: *Journal of Educational Psychology* 89/3, S. 420–432.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bevölkerungsanteile mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten im europäischen Ländervergleich«

Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, familiärer Lernumwelt und kindlichen Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter« (in Anlehnung an Niklas 2017)

»Lesen macht schlau und wer nicht lesen kann ist dumm«

Zusammenhänge zwischen Lesefähigkeiten und Intelligenz

Astrid Haase & Sascha Schroeder

In der Vorstellung vieler Menschen sind Lesefähigkeiten und Intelligenz eng miteinander verknüpft. Die Erfindung von Schrift war unbestreitbar ein wichtiger Katalysator für die kulturelle Entwicklung. Schrift ermöglicht nicht nur eine leichtere Weitergabe von Wissen über verschiedene Situationen und Generationen hinweg (Havelock 1963). Durch sie ist es Menschen möglich, Wissen und Erfahrung sozial zu teilen und über die Zeit zu kumulieren (Tomasello 2009). Ein großer Teil unserer kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklung wäre ohne Schrift kaum vorstellbar.

Forschende der Geistes- und Sozialwissenschaften beschäftigen sich bereits seit Jahrzehnten aus einer historischen und anthropologischen Perspektive mit den Bedingungen und Konsequenzen von Literalität auf der gesellschaftlichen und individuellen Ebene (z. B. Goody 1977), zum Beispiel durch die Untersuchung von Kulturen mit und ohne Schriftsprache. Dabei wurde vermutet, dass Schrift nicht nur die Verbreitung von Wissen verbessert, sondern auch die Art des Denkens bei den Lesenden verändert. Die kognitiven Unterschiede zwischen literalisierten und nicht-literalisierten Personen wurde dabei häufig als sogenannter »great divide« bezeichnet (Ong 1982, Olson 1977). Konkret wurde angenommen, dass Literalität das logische und analytische Denken fördert. Schriftsprache ist im Vergleich zur oralen Kommunikation

weniger an spezifische Kommunikationssituationen gebunden, was eine gewisse Fähigkeit zur kognitiven Dekontextualisierung voraussetzt und das abstrahierende, elaborierte und schlussfolgernde Denken fördert. Dies sind alles zentrale Aspekte der Intelligenz, weshalb man etwas überspitzt sagen kann, dass diese Theorien davon ausgehen, dass, wer lesen kann, intelligent sein muss und dass Lesen noch intelligenter macht. Um diesem Zusammenhang näher auf den Grund zu gehen, werden wir in diesem Beitrag Lesen und Intelligenz aus psychologischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive genauer beleuchten.

Lesen

Lesen ist eine Fertigkeit, die eine Person erwerben kann. Das Hauptziel des Lesens ist, Informationen aus einem Text entnehmen zu können, was auch als verstehendes oder sinnentnehmendes Lesen bezeichnet wird. Das Modell *The Simple View of Reading* (Hoover/Gough 1990; zu dt. in etwa: Der einfache Blick auf das Lesen) postuliert zwei Grundvoraussetzungen für das verstehende Lesen:

1. Dekodieren: Die Fähigkeit, geschriebene Wörter zu entziffern.
2. Sprachverständnis: Die Fähigkeit, die Bedeutung von Wörtern zu verstehen und sie in einen Kontext zu setzen.

Je besser diese beiden Grundvoraussetzungen entwickelt sind, desto besser können wir lesen. Dabei sind beide Voraussetzungen notwendig, aber nicht hinreichend. Das heißt, dekodieren zu können ohne ein gewisses Maß an Sprachverständnis reicht nicht aus, um verstehend lesen zu können. Andersherum reicht es nicht aus, eine Sprache sprechen zu können, um sie auch lesen zu können.

Dekodieren erfolgt zu Beginn der Leseentwicklung noch seriell, Buchstabe für Buchstabe beziehungsweise Graphem¹ für Graphem. Mit zu-

1 Mit Graphemen bezeichnen wir Buchstaben und Buchstabenkombinationen, die für einen Laut oder eine Lautfolge stehen. So kann der Laut /ts/ beispielsweise

nehmender Leseerfahrung gelingt es den Lesenden, größere Einheiten oder ganze Wörter direkt zu erkennen. Dekodierfähigkeiten sind dabei von verschiedenen Vorläuferfähigkeiten abhängig. Dazu gehören zum einen Fähigkeiten, die auch für die mündliche Sprache relevant sind, wie die Fähigkeit Wörter in ihre Laute zerlegen zu können (Mama: /m/, /a/, /m/, /a/) und ähnlich klingende Laute zu unterscheiden (z.B. /b/ und /p/). Zum anderen müssen Kinder Buchstaben und Grapheme kennenlernen und voneinander unterscheiden können. Zudem müssen beide Fähigkeitsbereiche miteinander verbunden werden, das heißt Kinder müssen lernen, Graphemen Laute zuzuordnen. Kinder trainieren diese Fähigkeiten ständig und von Beginn an, zum Beispiel wenn mit ihnen gesprochen wird, wenn sie selbst sprechen, beim Vorlesen, bei Reim- und Singspielen, wenn sie Buchstaben in ihrer Umgebung entdecken oder wenn sie erfahren, dass Buchstaben für ihren Namen stehen.

Das *Sprachverständnis* ist sowohl für die gesprochene als auch für die geschriebene Sprache grundlegend. Voraussetzungen für ein gutes Sprachverständnis sind der Wortschatz sowie grammatikalische Fähigkeiten. Das Sprachverständnis wird in ähnlichen Situationen genutzt und trainiert wie die Vorläuferfähigkeiten des Dekodierens: Beim Zuhören und Sprechen, beim Lesen und Vorlesen, beim Spielen und Singen, also in allen Situationen, in denen Sprache direkt oder indirekt eine Rolle spielt. Das heißt, wir bereiten Kinder gut auf den Leseerwerb vor, indem wir viel mit ihnen sprechen, ihnen vorlesen und mit ihnen spielen und singen.

Intelligenz

Intelligenz ist eine sehr allgemeine Fähigkeit, die unter anderem Fähigkeiten zum schlussfolgernden Denken, Planen, Problemlösen, abstrak-

weise mit dem Buchstaben <z> wie in »Herz« oder mit der Buchstabenkombination <tz> wie in »Witz« repräsentiert werden. Andersherum kann ein einzelner Buchstabe für einen Laut oder eine Lautfolge stehen. Zum Beispiel steht der Buchstabe <x> für die Lautfolge /ks/: Nixe.

ten Denken, Verständnis komplexer Ideen, schnellen Lernen, und Lernen aus Erfahrung umfasst (Nisbett et al. 2012, Gottfredson 1997). Damit verstehen wir Intelligenz als kognitive Komponente von Begabung und grenzen sie von anderen Formen der Begabung, wie zum Beispiel sportlichen und musikalischen Fähigkeiten, ab. Diese anderen Formen der Begabung sind für die Entwicklung eines Menschen ebenfalls wichtig, stehen aber bei der Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Intelligenz und Lesefähigkeiten nicht im Fokus.

Intelligenz wurde wissenschaftlich in vielen Modellen beschrieben. Eines der einflussreichsten Modelle ist Cattells Zwei-Faktoren Modell (Cattell 1963, Horn/Cattell 1967). Nach diesem Modell setzt sich Intelligenz aus den beiden Faktoren fluide Intelligenz und kristalline Intelligenz zusammen. *Fluide Intelligenz* bezieht sich auf die Fähigkeit, neue Probleme zu lösen, abstrakt zu denken, Muster zu erkennen und auf neue Situationen flexibel zu reagieren. Dazu gehören Fähigkeiten wie logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen und das Erkennen von Zusammenhängen. Damit ist die fluide Intelligenz weitgehend unabhängig von Erziehung und Bildung. Die fluide Intelligenz erreicht normalerweise in der Jugend oder im jungen Erwachsenenalter ihren Höhepunkt und beginnt dann allmählich abzunehmen. *Kristalline Intelligenz* bezieht sich hingegen auf das bereits erworbene (kristallisierte) Wissen, die Fähigkeit zur Anwendung von Erfahrungen und die Nutzung von bereits erlernten Fertigkeiten und Kenntnissen. Sie umfasst das Vokabular, Fakten und das kulturelle Wissen einer Person. Im Gegensatz zur fluiden Intelligenz ist der Höhepunkt der kristallinen Intelligenz nicht bereits im jungen Erwachsenenalter erreicht, denn die kristalline Intelligenz bleibt im Erwachsenenalter in der Regel stabil oder steigt sogar mit dem Alter weiter an. Das heißt, mit zunehmendem Alter steigt der Umfang des bereits vorhandenen Wissens und die Fähigkeit, auf dieses Wissen zurückzugreifen und es in verschiedenen Situationen anzuwenden. Dabei gibt es viele Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussen können. Beispielsweise können lebenslange Lerngewohnheiten, das Bildungsniveau und geistige Aktivitäten im Alter einen Einfluss auf den Erhalt der kognitiven Fähigkeiten haben.

Wie hängen Lesefähigkeit und Intelligenz tatsächlich zusammen?

Great divide-Theorien zu kognitiven Unterschieden zwischen literalisierten und nicht-literalisierten Personen wurden in den 1980er Jahren zunehmend kritisiert, und zwar sowohl aus theoretischen als auch aus empirischen Gründen. Theoretisch wurde darauf hingewiesen, dass diese Ansätze von einem fragwürdigen, teleologischen Entwicklungskonzept ausgehen, in dem sich Kulturen eindimensional und -direktional von »primitiven« Formen in Richtung zur literal geprägten Hochkultur entwickeln (z.B. Street 1984, Gee 1988). Vor allem wurden aber empirische Arbeiten vorgelegt, welche den vermuteten Zusammenhang zwischen Literalität und Intelligenz in Frage stellten. Generell lassen sich die Auswirkungen von Literalisierung nur schwer untersuchen. Literale und illiterale Kulturen unterscheiden sich nicht nur in ihrer Literalität, sondern meist in sehr vielen Eigenschaften wie zum Beispiel ihrer ökonomischen Entwicklung oder in geographischen Bedingungen. Auch lernen Kinder Lesen und Schreiben meist in der Schule, in der gleichzeitig auch andere (z.B. mathematische) Fähigkeiten erworben werden, die selbst die Intelligenzentwicklung beeinflussen können. Es ist deswegen typischerweise nicht möglich, allgemeine Beschulungs- und Bildungseffekte von den spezifischen Effekten der Literalisierung zu trennen (Greenfield 1972, Luria/Cole 1976). Da eine separate Manipulation der beiden Faktoren weder möglich noch ethisch vertretbar ist, ist man hier auf sogenannte »natürliche« Experimente angewiesen, in denen die relevanten Faktoren durch einen historischen Zufall voneinander getrennt werden können.

Ein solcher Fall wurde von Scribner/Cole (1981) beschrieben, welche die Effekte der Literalisierung in der Ethnie der Vai in Westafrika untersuchten. Diese Ethnie ist deswegen für diesen Forschungsbereich besonders interessant, weil sie vor der Kolonialisierung ein indigenes Schreibsystem entwickelt hat, das auch heute noch von einigen Individuen ohne formellen Schulbesuch erlernt wird, zum Beispiel um Handel zu treiben oder zur persönlichen Kommunikation. Gleichzeitig gibt es aber auch einige Vai, die Lesen und Schreiben in Englisch in

der Schule lernen. Scribner und Cole konnten deswegen drei Gruppen von Personen miteinander vergleichen: Vai ohne Schulbesuch und ohne Schriftkenntnisse, Vai ohne Schulbesuch, aber mit Literalisierung im Vai-Schreibsystem und Vai mit Schulbesuch und einhergehender Literalisierung im Englischen (sowie ggf. auch im Vai-Schreibsystem). Dadurch können Literalisierungs- und Beschulungs-Effekte voneinander getrennt werden. Scribner und Cole erfassten in den drei Gruppen verschiedene abstrakte Denkfähigkeiten, mit zum Beispiel Aufgaben zu geometrischen Mustern oder zum syllogistischen Schlussfolgern, die eher mit der fluiden Intelligenz in Verbindung stehen. Bei diesen Aufgaben gab es kaum Unterschiede zwischen der illiteraten Gruppe und der Vai-literalisierten Gruppe, aber die Gruppe mit formaler Schulbildung schnitt wesentlich besser ab. Dieses Ergebnis zeigt also, dass die Effekte der Literalisierung auf das abstrakte Denken eher gering sind. Bei meta-linguistischen, sprachnahen Aufgaben (z. B. Zusammenlauten von Silben oder Grammatikalitätsurteile) zeigte sich hingegen ein anderes Muster: Hier schnitt die Gruppe, die nicht beschult, aber im Vai-Schreibsystem literalisiert wurde, ähnlich gut ab wie die beschulte Gruppe und beide Gruppen wesentlich besser als die nicht-literalisierte Gruppe. Dieser Befund verdeutlicht, dass es einen engen Zusammenhang zwischen dem Lesenlernen und relevanten Teilkompetenzen, die mit dem Dekodieren und dem Sprachverständnis in Beziehung stehen, gibt.

Diese und andere Befunde haben dazu geführt, dass die *great divide*-Hypothese in ihrer starken Form Ende der 1980er Jahre als wissenschaftlich widerlegt angesehen und als sogenannte »Literalisierungs«-Mythe bezeichnet wurde (Graff 1987, Gee 1988). Seitdem hat sich die Diskussion vor allem auf die individuelle Ebene verlagert und ausdifferenziert (siehe z. B. *The Enhanced Literate Mind Hypothesis*, Huettig/Hulstijn 2024). Das heißt, man geht nicht mehr von generellen Effekten des Lesens auf die Intelligenz aus. Stattdessen wird spezifischer gefragt, welche Teilaspekte des Lesens mit welchen Komponenten der Intelligenz zusammenhängen.

Für die fluide Intelligenz haben Peng und Kollegen (2019) eine Metaanalyse vorgelegt, in der die Daten von 680 Studien und ca. 375.000 Per-

sonen zusammengefasst wurden. Über alle Studien hinweg korreliert² die fluide Intelligenz in mittlerer Höhe ($r = .38$) mit der Lesefähigkeit einer Person, und dabei ähnlich hoch wie mit mathematischen Fähigkeiten ($r = .41$). Die Stärke der Korrelation steigt dabei mit der Komplexität der untersuchten Lesefähigkeit (z.B. Vorlesen: $r = .29$ vs. Leseverständnis: $r = .37$) und dem Alter an (Kinder und Jugendliche: $r = .29$, Erwachsene: $r = .46$) an.

Auch steht inzwischen die gegenseitige Wechselbeziehung zwischen Intelligenz und Lesefähigkeiten im Fokus der Forschung, denn in Bezug auf die Wirkrichtung zeigen die Ergebnisse von Längsschnittstudien, in denen Intelligenz und Lesefähigkeit an mehreren Zeitpunkten untersucht werden, dass es sowohl Effekte von der fluiden Intelligenz auf das Lesen ($r = .17$) als auch vom Lesen auf die fluide Intelligenz ($r = .21$) gibt – und zwar selbst dann, wenn man die vorher zwischen den Personen bestehenden Unterschiede in Intelligenz und in Lesefähigkeiten in der Analyse berücksichtigt. Das heißt, es gibt empirische Evidenz für eine schwache, aber reziproke Wirkrelation der beiden Variablen. Dieses Befundmuster ist mit einem Investment-Ansatz kompatibel (z.B. Cattell 1963), der davon ausgeht, dass Kinder am Anfang des schulischen Lernprozesses eine gewisse Ausprägung von allgemeiner, fluider Intelligenz

-
- 2 Eine Korrelation ist ein statistischer Indikator dafür, wie stark zwei Variablen zusammenhängen. Zum Beispiel besteht eine Korrelation zwischen Körpergröße und dem Gewicht von Menschen. Im Allgemeinen sind größere Personen schwerer als kleinere. Ein solcher gleichgerichteter Zusammenhang wird als positive Korrelation bezeichnet. Eine perfekte positive Korrelation hat den Wert $r = 1$, das bedeutet, dass eine Erhöhung einer Variablen stets mit einer Erhöhung der anderen einhergeht. Eine negative Korrelation bedeutet hingegen, dass wenn eine Variable steigt, die andere abnimmt. Ein Beispiel ist der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und dem Risiko für bestimmte Krankheiten. Je aktiver eine Person ist, desto geringer ist (im Allgemeinen) ihr Risiko für bestimmte Krankheiten. Eine perfekte negative Korrelation hat den Wert $r = -1$. Wenn es gar keinen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt, ergibt sich eine Korrelation von $r = 0$. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass eine Korrelation allein nicht beweist, dass eine Variable eine andere verursacht, denn eine Korrelation impliziert keine Kausalität.

benötigen, um domänen-spezifische Kompetenzen wie das Lesen aufzubauen; gleichzeitig wirkt sich das Lesenlernen als domänen-spezifische Kompetenz dann wiederum positiv auf die Entwicklung der allgemeinen, fluiden Intelligenz aus.

Für die Korrelation zwischen der kristallinen Intelligenz und dem Lesen werden grundsätzlich höhere Werte berichtet, $r = .30 - .50$ (Postlethwaite 2011), was auch daran liegt, dass typische Tests zur Erfassung der verbalen Intelligenz eine große inhaltliche Nähe zur Lesefähigkeit haben (z.B. Wortschatztests). Auch für die kristalline Intelligenz wird grundsätzlich eine reziproke Wirkrelation mit dem Lesen angenommen. So wird für das Lesenlernen spezifisches Faktenwissen benötigt (z.B. Buchstaben-Kennntnis) und der Wortschatz im Kindergarten ist einer der besten Prädiktoren für den späteren Leseerwerb. Allerdings ist ebenso offensichtlich, dass das Lesen ein wichtiger Mechanismus zum Erwerb von neuem Wissen ist. Wenn wir ein Lehrbuch aufschlagen, in Wikipedia browsen oder in einem Roman eine fiktionale Welt entdecken: In all diesen Fällen lernen wir neue Dinge, die dadurch Teil unseres Erfahrungsschatzes und damit unserer kristallinen Intelligenz werden.

Die Bedeutung der Lesefähigkeit für die Intelligenzentwicklung einer Person

Insbesondere die Forschungsgruppe um Keith Stanovich (z.B. Stanovich/Cunningham 1992, Stanovich/West/Harrison 1995) hat herausgearbeitet, dass es einen engen Zusammenhang der Lesehäufigkeit und der kristallinen Intelligenz gibt. Das sogenannte Lesevolumen (d.h. die kumulativen Leseerfahrungen einer Person) steigt kontinuierlich über die Lebensspanne an und erklärt 12–15 % der interindividuellen Unterschiede in der kristallinen Intelligenz, und zwar selbst bei Kontrolle anderer wichtiger Einflussfaktoren wie der fluiden Intelligenz und der Anzahl der formalen Bildungsjahre (d.h. unabhängig von der besuchten Schulform und ob man studiert hat oder nicht). Ähnliche Werte wurden auch von Acheson und Kollegen (2008) berichtet. Und auch bei Kindern

findet sich der Zusammenhang: So berichteten zum Beispiel Echols und Kollegen (1996), dass die Lesehäufigkeit bei Kindern Aspekte der kristallinen Intelligenz zwei Jahre später vorhersagt, und Cunningham und Stanovich (1997) zeigen sogar, dass dies für einen Zeitraum von zehn Jahren gilt. Wichtig ist, dass dies nicht nur für »Schlauwissen« gilt, das heißt Fakten, die vielleicht in einem *Trivial Pursuit*-Spiel von Vorteil sind. So zeigten Stanovich und Cunningham (1993), dass es einen ähnlich starken Zusammenhang mit praktischen Alltagswissen einer Person gibt, zum Beispiel ob sie weiß, welche Substanzen eher krebserregend sind oder welche Früchte besonders viel Vitamin C enthalten.

Hinweise für die Bedeutung des Lesens für die Intelligenzentwicklung einer Person finden sich auch auf neuronaler Ebene, denn durch das Lernen verändert sich unser Gehirn: Goldman und Manis (2013) haben zum Beispiel gezeigt, dass der Leseinput einer Person zu einem Zuwachs von Neuronen im Neocortex führt, insbesondere in okzipital-temporalen und anterioren Gehirnbereichen. Solche strukturellen Änderungen könnten sogar ein wichtiger Protektionsfaktor für degenerative Verfallserscheinungen im Alter sein: So konnten Kaup und Kollegen (2014) zeigen, dass ein höheres Lesevolumen zu einem späteren Beginn der Alzheimer-Krankheit führt. Dieser Zusammenhang blieb auch nach der Berücksichtigung weiterer bedeutender Einflussfaktoren, wie dem Gesundheitsverhalten und dem Bildungsniveau, bestehen.

Die Bedeutung der Intelligenz für die Lesefähigkeit einer Person

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten erläutert, ist der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Lesefähigkeiten vergleichsweise klein. Aus empirischen Untersuchungen wissen wir, dass eine ganze Reihe anderer kognitiver Faktoren mit der Lesefähigkeit in stärkerer Beziehung stehen als die kristalline und die fluide Intelligenz (Kirby et al. 2008). Konkret sind es die Vorläuferfähigkeiten des Dekodierens und des Sprachverständnisses, die bereits im Rahmen des Lesemodells *Simp-*

le View of Reading vorgestellt wurden. Zu Beginn des Leseerwerbs spielen im Deutschen insbesondere die phonologische Bewusstheit (Sprachlaute bewusst erkennen und verändern können, Haase/Steinbrink 2022, Pfost 2015) sowie das Buchstabenwissen (Ewald/Steinbrink 2023) eine entscheidende Rolle. Für geübtere Leser*innen werden morphologische und syntaktische Fähigkeiten wichtiger.

Gleichzeitig gibt es eine gut untersuchte Gruppe von Kindern und Erwachsenen, die Probleme mit dem Lesen haben, welche nicht durch ihre Intelligenz erklärt werden können. Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl verschiedener Formen von Lesebeeinträchtigungen. Eine der häufigsten ist die Lernentwicklungsstörung mit Lesebeeinträchtigung, die oft auch Lese-Rechtschreib-Störung, LRS oder Legasthenie genannt wird. Ca. 4–8 % der Bevölkerung sind von dieser Art der Lesebeeinträchtigung betroffen (Steinbrink/Lachmann 2014). Grundlegend für dieses Störungsbild sind laut dem internationalen Klassifikationssystem von Krankheiten und verwandten Gesundheitsproblemen ICD-11 erhebliche und anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen der Lesefähigkeiten, wie zum Beispiel der Genauigkeit beim Lesen, der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses. Symptome sind unter anderem eine niedrige Lesegeschwindigkeit, Startschwierigkeiten beim Vorlesen, das Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Buchstaben, Wortteilen oder ganzen Wörtern und das Verlieren der Zeile im Text. Dabei liegt die Leseleistung deutlich unter dem Niveau, welches für das Alter und die intellektuelle Fähigkeit der Person zu erwarten wäre und führt zu einer erheblichen Beeinträchtigung der schulischen oder beruflichen Leistungsfähigkeit. Zur Diagnose der Lese-Rechtschreib-Störung wird demnach ein doppeltes Diskrepanzkriterium herangezogen. Zum einen soll die Leseleistung unter der für das Alter der Person erwartbaren Leseleistung liegen. Damit ist gemeint, dass geprüft wird, wie genau eine Person Wörter vorlesen kann, wie schnell sie lesen kann und wie viel sie vom Gelesenen versteht. Diese Werte werden mit den Durchschnittswerten von Personen derselben Altersgruppe verglichen. Weicht die

Leseleistung erheblich³ von den Vergleichswerten ab, gilt das Kriterium als erfüllt.

Zum anderen wird individuell geprüft, ob die Leseleistung erheblich von der eigenen intellektuellen Fähigkeit abweicht. Dafür wird die Leseleistung der Person mit einem in einem Intelligenztest erreichten Wert verglichen. Um das Kriterium zu erfüllen, muss die eigene Lesefähigkeit erheblich⁴ unter dem Wert liegen, der aufgrund der intellektuellen Fähigkeit einer Person zu erwarten gewesen wäre. Dahinter steckt die Annahme, dass die Leseleistung und die Intelligenz (normalerweise) eng zusammenhängen. Dieses Kriterium ist in Fachkreisen (vgl. Schulte-Körne/Galuschka 2015) jedoch höchst umstritten, denn:

- Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten zeigen unabhängig von ihrer Intelligenz weitgehend die gleichen kognitiven Auffälligkeiten in Prozessen und Fähigkeiten, die eine wichtige Rolle beim Lesen spielen. Das heißt, unabhängig davon, ob ein signifikanter Unterschied zur Intelligenz besteht, haben Kinder mit Leseschwierigkeiten Defizite zum Beispiel in phonologischen Fähigkeiten, im verbalen Kurzzeitgedächtnis und im Wortschatz (Stuebing et al. 2002).
- Spezifische Fördermaßnahmen wie zum Beispiel Lesetrainings zur Verbesserung der automatischen Worterkennung unterstützen die

3 Ob eine Leistung erheblich vom Durchschnittswert der Altersgruppe abweicht, wird statistisch definiert. Konkret wird verlangt, dass die Leseleistung der Person mindesten 2 Standardabweichungen unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe liegen muss. Der Mittelwert der Vergleichsgruppe gibt an, wie gut die Leseleistung im Durchschnitt in dieser Altersgruppe ist, das heißt zum Beispiel, wie viele Wörter ein Drittklässler innerhalb von einer Minute im Durchschnitt lesen kann oder wie viele Lesefehler in einem bestimmten Text im Durchschnitt auftreten. Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung der Werte um ihren Mittelwert. Werte, die 2 Standardabweichungen unterhalb des Durchschnittswertes liegen, werden als sehr niedrig angesehen.

4 Auch bei diesem Kriterium wird ein Abstand von 2 Standardabweichungen vom ICD-11 vorausgesetzt. In der Praxis wird dieses Kriterium allerdings oftmals bereits bei Abständen von 1 bis 1,5 Standardabweichungen als erfüllt angesehen.

Leseentwicklung unabhängig von der Intelligenz einer Person (Jiménez et al. 2003).

- Empirische Befunde weisen darauf hin, dass bei intelligenten lese-schwachen Kindern kein anderes Ursachenmuster vorliegt als bei lese-schwachen Kindern mit unterdurchschnittlicher Intelligenz (Metz et al. 2003). Das spricht dagegen, dass nur bei ersteren von einer Lese-Rechtschreib-Störung auszugehen ist.
- Die genetische Komponente der Lese-Rechtschreibstörung ist bei Kindern mit und ohne IQ-Diskrepanz ähnlich hoch und jeweils ca. 50 % (Pennington et al. 1992).

Diese Beispiele zeigen, dass niedrige Leseleistungen oftmals nicht durch die Intelligenz einer Person erklärbar sind. Vielmehr steht eine Vielzahl anderer kognitiver Fähigkeiten, wie zum Beispiel die phonologische Bewusstheit, in engerer Beziehung zu Lesefähigkeiten als die Intelligenz. Die Annahme, wer nicht lesen kann, sei dumm, kann daher zurückgewiesen werden.

Conclusio

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Lesefähigkeit sich durchaus auf bestimmte Bereiche der Intelligenzentwicklung auswirkt, aber andersherum die Lesefähigkeit nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf die Intelligenz einer Person zulässt. Die Fähigkeit zu lesen und das Streben nach Wissen sind wertvolle Aspekte der persönlichen Entwicklung, aber es ist auch entscheidend, die Vielfalt von Fähigkeiten zu betrachten, die Menschen besitzen können. Der Zugang zu Bildung und die Förderung verschiedener Fähigkeiten sollten unabhängig von der Intelligenz einer Person unterstützt werden, um Schüler*innen umfassend in ihrer Entwicklung zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Acheson, Danie J./Wellu, Justine B./MacDonald, Maryellen C. (2008): »New and updated tests of print exposure and reading abilities in college students«, in: *Behavior Research Methods* 40, S. 278–289.
- Cattell, Raymond B. (1963): »Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment«, in: *Journal of Educational Psychology* 54, S. 1–22.
- Cunningham, A. E./Stanovich, K. E. (1997): »Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later«, in: *Developmental Psychology* 33, S. 934–945.
- Echols, Laura D./West, Richard F./Stanovich, Keith E./Zehr, Kathleen S. (1996): »Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation«, in: *Journal of Educational Psychology* 88, S. 296–304.
- Ewald, Sina-Maria/Steinbrink, Claudia (2023): »Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für den frühen Schriftspracherwerb«, in: *Lernen und Lernstörungen* 12, S. 127–141.
- Gee, James P. (1988): »The Legacies of Literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff«, in: *Harvard Educational Review* 58, S. 195–213.
- Goldman, Jason G./Manis, Frank R. (2013): »Relationships Among Cortical Thickness, Reading Skill, and Print Exposure in Adults«, in: *Scientific Studies of Reading* 17, S. 163–176.
- Goody, Jack (1977): *The domestication of the savage mind (= Themes in the social sciences)*, Cambridge: Cambridge U.P.
- Gottfredson, Linda S. (1997): »Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography«, in: *Intelligence* 24, S. 13–23.
- Graff, Harvey J. (1987): *The legacies of literacy continuities and contradictions in western culture and society*, Bloomington: Indiana University Press.
- Greenfield, P. M. (1972): »Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, the United States and England«, in: *Language and Speech* 15, S. 169–178.

- Haase, Astrid/Steinbrink, Claudia (2022): »Associations between morphological awareness and literacy skills in German primary school children: the roles of grade level, phonological processing and vocabulary«, in: *Reading and Writing* 35, S. 1675–1709.
- Havelock, Eric A. (1963): *Preface to Plato (= A History of the Greek mind, v. 1)*, Cambridge: Belknap Press Harvard University Press.
- Hoover, Wesley A./Gough, Philip B. (1990): »The simple view of reading«, in: *Reading and Writing* 2, S. 127–160.
- Horn, John L./Cattell, Raymond B. (1967): »Age differences in fluid and crystallized intelligence«, in: *Acta Psychologica* 26, S. 107–129.
- Huettig, Falk/Hulstijn, Jan (2024): »The Enhanced Literate Mind Hypothesis«, in: *Topics in Cognitive Science*.
- Jiménez, Juan E./del Rosario Ortiz, María/Rodrigo, Mercedes/Hernández-Valle, Isabel/Ramírez, Gustavo/Estévez, Adelina/O'Shanahan, Isabel/La Luz Trabaue, María de (2003): »Do the effects of computer-assisted practice differ for children with reading disabilities with and without IQ-achievement discrepancy?«, in: *Journal of Learning Disabilities* 36, S. 34–47.
- Kaup, Allison R./Simonsick, Eleanor M./Harris, Tamara B./Satterfield, Suzanne/Metti, Andrea L./Ayonayon, Hilsa N./Rubin, Susan M./Yaffe, Kristine (2014): »Older adults with limited literacy are at increased risk for likely dementia«, in: *The Journals of Gerontology. Series A, Biological Sciences and Medical Sciences* 69, S. 900–906.
- Kirby, John R./Desrochers, Alain/Roth, Leah/Lai, Sandy S. V. (2008): »Longitudinal predictors of word reading development«, in: *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* 49, S. 103–110.
- Luria, A. R./Cole, Michael (1976): *Cognitive development. Its cultural and social foundations*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Metz, Ulrike/Marx, Peter/Weber, Jutta/Schneider, Wolfgang (2003): »Overachievement im Lesen und Rechtschreiben«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35, S. 127–134.
- Nisbett, Richard E./Aronson, Joshua/Blair, Clancy/Dickens, William/Flynn, James/Halpern, Diane F./Turkheimer, Eric (2012): »Intelli-

- gence: new findings and theoretical developments«, in: *The American Psychologist* 67, S. 130–159.
- Olson, David (1977): »From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing«, in: *Harvard Educational Review* 47, S. 257–281.
- Ong, Walter J. (1982): *Orality and literacy. The technologizing of the world (= New Accents)*, London: Methuen.
- Peng, Peng/Wang, Tengfei/Wang, CuiCui/Lin, Xin (2019): »A meta-analysis on the relation between fluid intelligence and reading/mathematics: Effects of tasks, age, and social economics status«, in: *Psychological Bulletin* 145, S. 189–236.
- Pennington, B. F./Gilger, J. W./Olson, R. K./DeFries, J. C. (1992): »The external validity of age- versus IQ-discrepancy definitions of reading disability: lessons from a twin study«, in: *Journal of Learning Disabilities* 25, S. 562–573.
- Pfost, Maximilian (2015): »Children's Phonological Awareness as a Predictor of Reading and Spelling«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47, S. 123–138.
- Postlethwaite, Bennett E. (2011): Fluid ability, crystallized ability, and performance across multiple domains. DOI: 10.17077/etd.zopi8wvs
- Schulte-Körne, Gerd/Galuschka, Katharina (2015): Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. 3-Leitlinie AWMF-Register-Nr. 028/044, <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-044> vom 25.10.2023.
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael (1981): *The psychology of literacy*, Cambridge: Harvard University Press.
- Stanovich, K. E./Cunningham, A. E. (1992): »Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates of print exposure«, in: *Memory & Cognition* 20, S. 51–68.
- Stanovich, Keith E./Cunningham, Anne E. (1993): »Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition«, in: *Journal of Educational Psychology* 85, S. 211–229.
- Stanovich, Keith E./West, Richard F./Harrison, Michele R. (1995): »Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure«, in: *Developmental Psychology* 31, S. 811–826.

- Steinbrink, Claudia/Lachmann, Thomas (2014): Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention, Berlin: Springer VS.
- Street, Brian V. (1984): Literacy in theory and practice (= Cambridge studies in oral and literate culture, Band 0009), Cambridge: Cambridge University Press.
- Stuebing, Karla K./Fletcher, Jack M./LeDoux, Josette M./Lyon, G. R./Shaywitz, Sally E./Shaywitz, Bennett A. (2002): »Validity of IQ-Discrepancy Classifications of Reading Disabilities: A Meta-Analysis«, in: American Educational Research Journal 39, S. 469–518.
- Tomasello, Michael (2009): Cultural Origins of Human Cognition, Cambridge: Harvard University Press.

»Lesen macht uns zu sozialen und empathischen Menschen«

Zur prosozialen Funktion des Lesens

Gerhard Lauer

Die Erfindung der Empathie

Zu den selbstverständlichen Normen unserer Gesellschaft gehört es, dass Menschen einfühlsam und ihren Nächsten sozial zugewandt sein sollten. Soziale Unverträglichkeit und mangelndes Einfühlungsvermögen gehören dagegen zu dem, was in der Gesellschaft als Fehlverhalten gilt und wohl auch gelten muss. Daher sind Erziehung und Bildung des Menschen darauf ausgerichtet, die sozialen und empathischen Fähigkeiten zu stärken. Hier kommt das Lesen ins Spiel. Die Annahme lautet, dass uns das Lesen, genauer das Lesen von Literatur, zu sozialeren und empathischeren Menschen mache.

Dass das Lesen Empathie und Sozialität fördern würde, ist eine vergleichsweise neue Auffassung des Lesens. Denn das Lesen von Literatur, zumal von Romanen, galt lange als Ablenkung und für die moralische Förderung besonders der Jugend wie der Frauen als wenig geeignet (Schön 1987). Die Kritik an der Leselust traf gerade diejenigen, die besonders einer Erziehung bedurften, befanden Pädagogen und Schriftsteller wie Johann Heinrich Campe, Johann Gottlieb Fichte oder auch im 20. Jahrhundert die Kritiker der Schundliteratur und des Massenbuchs von Hans Blumenberg bis Botho Strauß. Gerade die Masse lese die falschen Bücher und könne besonders aus den Romanen keine moralische Orientierung gewinnen (Barlösius et al. 1997). Daher galt Lesen als Sucht,

nicht als Therapie, erst recht nicht als Mittel der moralischen Erziehung, eine Kritik, die heute den Computerspielen und Sozialen Medien gilt, die gegenwärtig für die Verrohung der Gesellschaft verantwortlich gemacht werden. Anders gesagt, passen Lesen und Empathie nicht selbstverständlich zusammen. Der Mythos vom empathischen Nutzen des Literaturlesens ist sehr neu.

Dem Lesen wurde erst seit dem Beginn des 21. Jahrhundert zugeschrieben, Empathie zu fördern und Leser*innen zu sozialeren Menschen zu machen, eine Entwicklung, die eng mit der Psychologisierung der Empathie zusammenhängt. Das Verständnis der Empathie als Einfühlung im Unterschied zu Mitgefühl geht auf die frühe empirische Psychologie zurück, namentlich auf die Forschung des Theologen und Phänomenologen Theodor Lipps. Sein Interesse galt damals der inneren Wahrnehmung und hierbei gerade auch der ästhetischen Wahrnehmung, also der Fähigkeiten wie der Bereitschaft, die Empfindungen und Beweggründe, Gefühle und Absichten anderer Personen gerade auch durch Kunstwerke zu erkennen, zu verstehen und auch nachzuempfinden und angemessen darauf zu reagieren (Lipps 1903). Aber weder Lipps noch die frühe Psychologie etwa bei Oswald Külpe verbanden Empathie mit dem Lesen. Fragen der Denkpsychologie standen für sie im Vordergrund, nicht das Lesen.

Auch die Übersetzung des Begriffs der Empathie durch den amerikanischen Psychologen Edward B. Titchener (1909) verschob den Begriff – unter Bezug auf die Philosophie Edith Steins – hin zu einem Konzept der durch mentale Imagination angeregten motorischen Nachahmung, ohne ihn mit der Literatur zu verbinden. Das Konzept der Empathie wurde nicht mit Literatur assoziiert, sondern zur Konstruktion von psychometrischen Skalen der Einfühlung verwendet und dann in den 1970er Jahren in vergleichenden Tierstudien besonders bei David Premack und Guy Woodruff (1978) zur Beschreibung der Evolution prosozialen Verhaltens genutzt. Die ursprüngliche phänomenologische Frage nach der Selbstobjektivierung und nach dem Wissen von anderen Subjekten und deren inneren Zuständen trat dabei in den Hintergrund (Caruthers/Smith 1996). In den Vordergrund rückten Konzepte einer *Theory of Mind* und damit die enge Verknüpfung der kognitiven Empathie mit

der sozialen. Mit dem Lesen aber war Empathie auch hier noch nicht verbunden. Auseinandersetzungen mit dem Zusammenhang zwischen Empathie und Literatur, beispielsweise in Käte Hamburgers Studien zu Lessings Wirkungspoetik des Mitleids, die eher auf die Abgrenzung von Dichtung und Wirklichkeit abheben (Hamburger 1985), blieben vereinzelt. Literatur und Empathie schienen lange getrennt zu sein.

Narrative Empathie

Das änderte sich um die Jahrtausendwende. Eine Popularisierung der Empathie als einer zivilgesellschaftlichen Tugend trieb auch die Auseinandersetzung mit der sozialen Funktion von Literatur an. Barack Obamas Aussage in seinem Wahlkampf 2008 – »We should talk more about our empathy deficit« – steht exemplarisch für das neu erwachte gesamtgesellschaftliche Interesse an der Empathie als dem Herzen einer zu erneuernden Moral (Obama 2006: Kap. 2). Dass gerade das Lesen von Literatur die Empathie des Einzelnen wie der Gesellschaft als Ganzen fördern könne, folgt einer philosophischen Tradition von John Dewey's *Art as Experience* von 1934 bis zu Martha Nussbaums *Love's Knowledge* von 1990. So argumentiert Nussbaum in bewusster Nachfolge Aristoteles', dass Empathie, die aus der Lektüre von Romanen resultiere, gute Bürger*innen hervorbringe. Andere wie der Entwicklungspsychologe Martin Hoffmann (2000) empfehlen das Lesen als Einübung in die Moral der Lesenden. Und wieder andere wie die Literaturwissenschaftlerin Mary-Cathrine Harrison (2008, 2011) verweisen auf das Lesen von Literatur als Hilfe zur Überwindung von gesellschaftlichen Vorurteilen. Empathie, prosoziales Verhalten und Literatur gehören nun im 21. Jahrhundert zusammen.

Die verbindende Empathie-Altruismus-Hypothese (Batson et al. 2009) dieser und ähnlicher Positionen besagt, dass uns das Lesen von Literatur in die Lage versetze, von unserem Eigeninteresse, unseren Ängsten und Begehren abzusehen und in den Schuhen der anderen die Welt zu erleben. Lesen verändert uns positiv und lässt uns selbstloser in der Gesellschaft wirken. Weil das Lesen von Literatur von uns abver-

langt, die Sichtweisen verschiedener Figuren einzunehmen, übe kaum etwas so gut in Empathie ein wie die Literatur. Man spricht daher auch von narrativer Empathie (Keen 2019), einer durch das Lesen narrativer Texte eingeübten Empathie, die von der einfach emotionalen Ansteckung bis zur komplexen kognitiven Perspektivenübernahme reicht. Besonders das Lesen von Romanen fördere die Fantasietätigkeit der Einzelnen, sich geistig aus der realen Welt in die fiktive Welt zu versetzen, trainiere die Neigung von Personen, die Perspektiven anderer zu übernehmen und die empathische Anteilnahme für das Leiden anderer wie die persönliche Betroffenheit, mit anderen mitzufühlen oder ihren Schmerz zu teilen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Konzeptualisierung des Zusammenhangs von Empathie und Lesen macht deutlich, dass erzählerische Empathie nicht einfach mit der Identifikation von Figuren gleichgesetzt und auch nicht ausschließlich durch die Berichte der Leser*innen über die Identifikation verifiziert werden kann. Vielmehr werden unter narrativer Empathie unterschiedliche prosoziale Prozesse des Einfühlens und Mitfühlens, der Empathie und des Mitleids zusammengefasst (Batseon 2011). Selten wird auch das Lesen von Lyrik, Dramen oder auch Kinderbüchern und noch seltener auch das Lesen nicht-erzählender Sachberichte in Zusammenhang mit der Förderung von Empathie gebracht (z.B. Zilldorf 1995, Kucirkova 2019, Jack/illingworth 2023).

Gegen eine allzu positive Sicht der Empathie werden wiederholt Befunde angeführt, die zeigen, dass es weniger auf das Training der Einfühlung ankomme als vielmehr auf das des Mitgefühls, weil uns das empathische Mitleiden der Gefahr aussetzt, überwältigt zu werden und in empathischen Stress zu geraten oder auch einen dysfunktionalen Altruismus der Verstellung und Lügen zu entwickeln (Singer/Klimecki 2014). Mitgefühl dagegen habe, weil Empathie und Mitgefühl zwei verschiedene, wenn auch zusammenarbeitende neuronale Netze nutzen (Schurz et al. 2021), die Eigenschaft uns als Agens zu erfahren und ein wohlwollendes Gefühl des Selbstzutrauens zurückzugeben, was letztlich für den Einzelnen wie die Gesellschaft vorteilhafter wäre (Bloom 2016). Daher ist zunächst festzuhalten, dass Lesen vielfach eher Mitgefühl und nicht unbedingt Einfühlung zu trainieren verspricht und damit in einer Reihe

von Übungen steht, Einfühlung und Mitgefühl durch Training zu beeinflussen.

Empirische Evidenz

Die Popularisierung der Empathie als zivilgesellschaftlicher Tugend und die allgemeine Hochschätzung des Buchs als Kulturgut legen eine unkritische Übernahme der These nahe, dass uns Lesen zu sozialen und empathischen Menschen mache. Die empirische Evidenz dafür ist allerdings weniger eindeutig. Für die These eines engen Zusammenhangs sprechen zunächst eine Reihe von Befunden. So stellen Raymond Mar und Keith Oatley (2006) in mehreren Studien fest, dass fiktionale Literatur im Gegensatz zu Sachliteratur Empathie fördere und Fiktion eine höhere Chance bietet, eine Person in eine Erzählung zu verwickeln, während dies bei Sachbüchern nicht der Fall ist. Kontrolliert auch entlang unterschiedlicher Leser*innen- und Persönlichkeitstypen zeigt sich in den Studien von Mar und Oatley ein enger Zusammenhang zwischen Lesen von Literatur und der Lösung von verschiedenen Aufgaben, für die empathische Fähigkeiten erforderlich sind. Auch korreliert die Größe des sozialen Umfelds von Leser*innen und ihrer Selbsteinschätzung, mit wie viele Menschen sie sich verbunden wissen, mit dem Lesen (Mar/Oatley/Peterson 2009). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen andere Studien, die zeigen, wie sehr schon allein die Darstellung affektiver Empathie in Erzählungen prosoziales Verhalten fördere (Johnson 2012, Stanfield/Bunce 2014). Werden soziale Sachverhalte erzählend präsentiert, so können Leser*innen danach andere soziale Zusammenhänge besser einschätzen, ein Priming-Effekt des Lesens auf das Verstehen der sozialen Umwelt von Leser*innen (Mar/Oatley 2008).

Aufsehen hat die Studie von David Kidd und Emmanuel Castano (2013) auf sich gezogen, dass anspruchsvolle Literatur im Unterschied zu populärer Literatur die *Theory of Mind* in Leser*innen befördere, also Leser*innen befähigt, die Welt mit den Augen anderer zu sehen. Kidd und Castano ließen Versuchsteilnehmer*innen Auszüge aus Romanklassikern, aber auch aus Unterhaltungsliteratur, Sachtexten oder

aber gar nichts lesen und forderten sie anschließend auf, Emotionen in fremden Gesichtern zu erkennen, hier getestet mit dem Mind-in-the-Eye-Test, der die Fähigkeit einer Person überprüft, wie gut sie anhand von Fotografien von Augenregionen Emotionen und geistige Zustände interpretieren kann. Das Ergebnis ist, dass das Lesen von Sachtexten und Unterhaltungsliteratur das Gespür für das Gegenüber ebenso wenig fördert wie das Nichtlesen, während jedoch literarische Texte einen positiven Effekt auf die Fähigkeit haben, Emotionen in Gesichtern anderer richtig einzuschätzen.

Lesen verlagert darüber hinaus auch Züge der Persönlichkeit und des Selbst hin zu prosozialeren Verhaltensweisen, so etwa in der Selbstwahrnehmung von Leser*innen nach der Lektüre einer Kurzgeschichte von Tschechow (Djikic et al. 2009). Lesen öffnet den Möglichkeitsraum, welche Persönlichkeitszüge für einen Lesenden wichtig werden können (Carraciolo/van Duuren 2015). Die Fähigkeit sich in die fiktionale Welt etwa von Harry Potter zu versetzen, befördert die Übernahme von Werten der erzählten Welten, ihrer Figuren und Fähigkeiten (Green/Brock 2005, Sestir/Green 2010). Literatur wird dabei als eine Art Moral-Labor verstanden, als eine Simulation komplexer sozialer Verhältnisse, auf die daher besonders die erzählende Literatur vorbereiten könne (Hakemulder 2000, Oatley 1999). Konkrete bibliothераpeutische Praxen mit besonders vulnerablen Leser*innengruppen zeigen, dass sich das Lesen von Literatur auf das Wohlbefinden dieser Gruppen positiv auswirkt (Billington 2011).

Die empirische Evidenz für einen engen Zusammenhang zwischen Lesen und Empathie ist im Vergleich mit vielen anderen psychologischen Phänomenen jedoch schmal und gegenläufige Befunde sind festzuhalten. So konnte die vieldiskutierte Studie von Kidd und Castano nicht repliziert und kein Empathie-Effekt des Lesens von Literatur gefunden werden (Panero et al. 2016), ebenso wenig wie Effekte auf die Fähigkeiten, Emotionen anderer besser zu erkennen (Djikic et al. 2013). Maria Pino und Monika Mazza (2016) konnten dagegen beim Lesen ganzer Bücher eine Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeiten feststellen, allerdings nicht nur beim Lesen literarischer Texte, wie Kidd und Castano behauptet haben. Dass bestimmte literarische Eigenschaf-

ten wie die Wahl der Perspektive einen Einfluss auf die Übernahme von Perspektiven oder die Identifikationen mit dem Gelesenen haben und Effekte auf die soziale und moralische Kognition der Leser*innen insgesamt hätten, konnten aufwändige Versuche nicht plausibilisieren (Wimmer et al. 2021a). Vielmehr legen sie eher nahe, dass das Lesen von Fiktion mit einem spezifischen Kreativitätsgewinn und einem verbesserten Weltwissen verbunden sein könnte, nicht aber mit Empathie (Wimmer et al. 2021b).

Die teils nicht replizierenden, teils widersprechenden Ergebnisse haben nicht unwesentlich damit zu tun, dass in den Experimenten nicht immer klar zwischen Literarizität, Narrativität und Fiktionalität unterschieden wird und auch erst jüngst ein gewisser Konsens in der Bezeichnung für die Zuschreibung mentaler Zustände erreicht wurde (Quesque et al. 2024). Wird Literarizität im Sinne des *Foregroundings* besonderer ästhetischer Qualität untersucht oder Narrativität als Einsicht in die Beweggründe, Ziele und Absichten der Figuren und Handlungen – oder wird Fiktionalität als Sondersituation der Entkopplung vom Realen experimentell untersucht (Koopmann/Hakemulder 2015)? Die Ergebnisse sind entsprechend verschieden. Ob und wie weit Literarizität, Narrativität und Fiktionalität miteinander gekoppelt Wirkungen entfalten, können die Studien bislang nur bedingt unterscheiden (Scapin et al. 2023).

Ein zweiter Grund für die widersprüchliche Lage der Befunde ist zu nennen: die Leser*innen. Sie unterscheiden sich in Persönlichkeit und sozialen Befähigungen, ihren Fähigkeiten zur Fantasie und zum Versetztwerden in fiktionale Welten und in ihren kognitiven und emotionalen Bedürfnissen (Mar et al. 2011). Dabei geht es nicht um individuelle Unterschiede, sondern um Typen menschlicher Eigenschaften. So sind intensive Leser*innen generell offener in ihrer Persönlichkeit und haben typischerweise ein höheres Kognitionsbedürfnis im Vergleich zu Wenig-Leser*innen oder Fernsehzuschauer*innen (Green et al. 2008). Vielleicht also fördert das Lesen nur Eigenschaften einer Persönlichkeit, die schon da sind. Umgekehrt gibt es Leser*innentypen, für die das Bedürfnis nach Affekten im Vordergrund ihrer Lesemotivation steht und die daher stärker von affektiv aufgeladenen Geschichten eingezo-

gen werden (Appel/Richter 2010). Auch hier geht der Persönlichkeitszug dem Lesen voraus und verursacht ihn nicht.

Von der empathischen Voreinstellung des Lesenden hängt die Aufmerksamkeit für soziale Konstellationen in Erzählungen nicht unwesentlich ab, wie auch von dem jeweiligen Erfahrungshintergrund eines Lesenden der Überzeugungsgrad einer Geschichte abhängt (Green 2004). Der Grad, mit dem Leser*innen sich in eine Geschichte versetzen, einer Figur folgen und Fantasien ausleben oder das Bedürfnis nach Veränderung verspüren, variiert mit den Leser*innentypen (Bal/Veltkamp 2013). Emotionaler Flow entsteht nur für Leser*innen, die emotional für die jeweilige Geschichte disponiert sind und dem Wechsel der Emotionen entsprechend folgen wollen (Schmidt et al. 2023). Ästhetische Eigenschaften von Texten werden von gebildeten Lesenden stärker wahrgenommen und lösen damit stärkere Effekte beim und nach dem Lesen auf Leser*innen aus als bei weniger gebildeten Leser*innen (Koopman 2018). Dass wer mehr liest, generell offener für Erfahrung anderer ist, mag das Lesen von Literatur verstärken, seine Ursache ist es vermutlich nicht (Mar et al. 2009). Insgesamt hat also Lesen fiktionaler Literatur einen kleinen, aber positiven Effekt auf kognitive Fähigkeiten der Lesenden (Wimmer et al. 2024), ohne dass die Unterschiede in den Leser*innentypen bislang hinreichend modelliert worden wären, um sie experimentell auseinanderzuhalten und am Ende ausreichend Evidenz für einen spezifisch, engen Zusammenhang von Lesen und Empathie zu gewinnen. So messen viele Studien Zusammenhänge von zu vielen Faktoren auf einmal. Entsprechend grau wird das Bild, das wir vom Zusammenhang zwischen Lesen, Empathie und prosozialem Verhalten bekommen, wenn wir genauer hinschauen.

Empathie durch Lesen?

Lesen macht uns zu sozialen und empathischen Menschen, aber wohl nicht allein das Lesen. Die Befunde sind so lange nicht hinreichend für allzu hochzielende Aussagen, so lange die experimentelle Leseforschung ein so kleines Feld bleibt, wie sie es derzeit ist. Auch fehlen vergleich-

de Studien, die die Erfahrung der Natur, die mit anderen Künsten oder auch die des regelmäßigen Spaziergehens auf ihren Einfluss auf die soziale und moralische Kognition untersuchen würden. Entwicklungspsychologische Studien mit Kindern fehlen, die die Entwicklung von Einfühlung und Mitgefühl mit dem Vorlesen und Lesen in Verbindung bringen würden. Die Reihe lässt sich leicht fortsetzen.

Doch allen Einwänden zum Trotz hängen Lesen und prosoziales Verhalten zusammen, wie genau, das bedarf noch der geduldigen Klärung. Vorläufig wird man sagen können, wie es die Philosophin Martha Nussbaum formuliert hat, dass das literarische Lesen eine Imagination auslöst, die »ein wesentlicher Bestandteil einer ethischen Grundhaltung ist, die uns auffordert, uns um das Wohl anderer Menschen zu kümmern, deren Leben von unserem eigenen weit entfernt ist« (Nussbaum 1995, xvi).

Literaturverzeichnis

- Appel, Markus/Richter, Tobias (2010): »Transportation and Need for Affect in Narrative Persuasion: A Mediated Moderation Model«, in: *Media Psychology* 13/2, S. 101–135.
- Bal, Matthijs/Veltkamp, Martijn (2013): »How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation«, in: *PloS One* 8, e55341.
- Batson, C. Daniel et al. (2009): »Empathy and Altruism«, in: Shane J. Lopez/Charles R. Snyder (Hg.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 2. Aufl., New York: Oxford UP, S. 417–26.
- Batson, C. Daniel (2011): »These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena«, in: Jean Decety/William Ickes (Hg.), *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge: MIT Press, S. 3–15.
- Billington, Josie (2011): »»Reading for Life«: Prison Reading Groups in Practice and Theory«, in: *Critical Survey* 23/3, S. 67–85.
- Bloom, Paul (2016): *Against Empathy. The Case for Rational Compassion*. New York: Ecco Books.

- Barlösius, Eva u.a. (Hg.) (1997): *Distanzierte Verstrickungen. Die ambivalente Bindung soziologisch Forschender an ihren Gegenstand. Festschrift für Peter Gleichmann zum 65. Geburtstag*, Berlin: Edition Sigma.
- Caracciolo, Marco/van Duuren, Thom (2015): »Changed by Literature? A Critical Review of Psychological Research on the Effects of Reading Fiction«, in: *Interdisciplinary Literary Studies* 17/4, S. 517–539.
- Carruthers, Peter/Peter K. Smith (1996): *Theories of Theories of Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, John (1934): *Art as Experience*, New York: Minton, Balch & Co.
- Djikic, Maja et al. (2009): »On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self«, in: *Creativity Research Journal* 21/1, S. 24–29.
- Djikic, Maja/Oatley, Keith/Moldoveanu, Mihnea (2013): »Reading other Minds: Effects of Literature on Empathy«, in: *Scientific Study of Literature* 3/1, S. 28–47.
- Green, Melanie C. (2004): »Transportation into Narrative Worlds. The Role of Prior Knowledge and Perceived Realism«, in: *Discourse Processes* 38, S. 247–266.
- Green, Melanie C./Brock, Timothy C. (2005): »Persuasiveness of Narratives«, in: Timothy C. Brock/Melanie C. Green (Hg.), *Persuasion: Psychological Insights and Perspectives*, New York: Sage Publications, S. 117–142.
- Green, Melanie C. et al. (2008): »Transportation Across Media: Repeated Exposure to Print and Film«, in: *Media Psychology* 11/4, S. 512–539.
- Hakemulder, Frank (2000): *The Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-concept*, Amsterdam: John Benjamins.
- Hamburger, Käte (1985): *Das Mitleid*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Harrison, Mary-Catherine (2008): »The Paradox of Fiction and the Ethics of Empathy: Reconceiving Dickens's Realism«, in: *Narrative* 16, S. 256–78.
- Harrison, Mary-Catherine (2011): »How Narrative Relationships Overcome Empathic Bias: Elizabeth Gaskell's Empathy Across Social Difference«, in: *Poetics Today* 32, S. 255–88.

- Hoffman, Martin (2000): *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge: Cambridge UP.
- Jack, Kirsten/Illingworth, Sam (2023): »Rehearsing Empathy. Exploring the Role of Poetry in Supporting Learning«, in: *Arts & Health*, S. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/17533015.2023.2256361>
- Johnson, Don R. (2012): »Transportation into a Story Increases Empathy, Prosocial Behavior, and Perceptual Bias toward Fearful Expressions«, in: *Personality and Individual Differences* 52, S. 150–155.
- Keen, Suzanne (2019): »Narrative Empathy«, in: Peter Hühn et al. (Hg.): *The Living Handbook of Narratology*, Hamburg: Hamburg University. www.lhn.uni-hamburg.de/article/narrative-empathy
- Kidd, David C./Castano, Emanuele (2013): »Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind«, in: *Science* 342/6156, S. 377–380.
- Koopman, Emy/Hakemulder, Frank (2015): »Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework«, in: *Journal of Literary Theory* 9/1, S. 79–111.
- Koopman, Emy (2018): »Does Originality Evoke Understanding? The Relation between Literary Reading and Empathy«, in: *Review of General Psychology* 22/2, S. 169–177.
- Kucirkova, Natalia (2019): »How Could Children's Storybooks Promote Empathy? A Conceptual Framework Based on Developmental Psychology and Literary Theory«, in: *Frontiers in Psychology* 10/121, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00121>
- Lipps, Theodor (1903): »Einfühlung, Mensch und Naturdinge«, in: Theodor Lipps: *Schriften zur Einfühlung*. Hg. von Faustino Fabbianelli, Baden-Baden: Ergon, S. 51–142.
- Mar, Raymond A./Oatley, Keith/Hirsh, Jacob/dela Paz, Jennifer/Peterson, Jordan B. (2006): »Bookworms versus Nerds: Exposure to Fiction versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulation of Fictional Social Worlds«, in: *Journal of Research in Personality* 40/5, S. 694–712.
- Mar, Raymond. A./Oatley, Keith (2008): »The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience«, in: *Perspectives on Psychological Science* 3, S. 173–192.

- Mar, Raymond A./Oatley, Keith/Peterson, Jordan B. (2009): »Exploring the Link between Reading Fiction and Empathy. Ruling out Individual Differences and Examining Outcomes«, in: *Communications* 34/4, S. 407–428.
- Mar, Raymond A. et al. (2011): »Emotion and Narrative Fiction. Interactive Influences before, during, and after Reading«, in: *Cognition and Emotion* 25/5, S. 818–833.
- Nussbaum, Martha C. (1990): *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, Oxford: Oxford UP.
- Oatley, Keith (1999): »Why Fiction May be Twice as True as Fact. Fiction as Cognitive and Emotional Simulation«, in: *Review of General Psychology* 3, S. 101–117.
- Obama, Barack (2006): *The Audacity of Hope. Thoughts on Reclaiming the American Dream*. New York: Crown.
- Panero, Maria E. et al. (2016): »Does Reading a Single Passage of Literary Fiction Really Improve Theory of Mind? An Attempt at Replication«, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 111/5, S. e46–e54.
- Pino, Maria C./Mazza, Monika (2016): »The Use of ›Literary Fiction‹ to Promote Mentalizing Ability«, in: *PLoS ONE* 11/8, S. e0160254.
- Premack, David/Woodruff, Guy (1978): »Does a Chimpanzee have a Theory of Mind?«, in: *Behavioral and Brain Sciences* 1, S. 515–526.
- Quesque, François et al. (2024): »Defining key concepts for mental state attribution«, in: *Communication Psychology* 2/29, <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00077-6>
- Scapin, Guilia et al. (2023): »The Role of Processing Foregrounding in Empathic Reactions in Literary Reading«, in: *Discourse Processes* 60/4-5, S. 273–293, <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2198813>
- Schmidt, Marie-Luise et al. (2023): »Emotional Shifts, Event-Congruent Emotions, and Transportation in Narrative Persuasion«, in: *Discourse Processes* 60/7, S. 502–521.
- Schön, Erich (1987): *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesens. Mentalitätswandel um 1800*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schurz, Matthias et al. (2021): »Toward a Hierarchical Model of Social Cognition: A Neuroimaging Meta-Analysis and Integrative Review

- of Empathy and Theory of Mind«, in: *Psychological Bulletin* 147/3, S. 293–327.
- Sestir, Marc/Green, Melanie (2010): »You are Who you Watch: Identification and Transportation Effects on Temporary Self-Concept«, in: *Social Influence* 5/4, S. 272–288.
- Singer, Tania/Klimecki, Olga (2014): »Empathy and Compassion«, in: *Current Biology* 24/18, S. R875-R878.
- Stansfield, John/Bunce, Louise (2014): »The Relationship Between Empathy and Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components«, in: *Journal of European Psychology Students* 5/3, S. 9–18.
- Titchener, Edward (1909): *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought- Processes*, New York: The MacMillan Company.
- Wendler, Hannes (2023): »Vorgeschichte, Geschichte und Gegenwart der Empathie«, in: *Cultura & Psyché* 4, S. 239–254.
- Wimmer, Lena et al. (2021a): »Reading Fictional Narratives to Improve Social and Moral Cognition. The Influence of Narrative Perspective, Transportation, and Identification«, in: *Frontiers in Communication* 5. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.611935>.
- Wimmer, Lena et al. (2021b): »Testing Correlates of Lifetime Exposure to Print Fiction Following a Multi-Method Approach. Evidence From Young and Older Readers«, in: *Imagination, Cognition and Personality* 41/1, S. 54–86.
- Wimmer Lena et al. (2024): »Cognitive effects and correlates of reading fiction: Two preregistered multilevel meta-analyses«, in: *Journal of Experimental Psychology General*. <https://doi.org/10.1037/xge0001583>.
- Zillman, Dolf (1995): »Mechanisms of Emotional Involvement with Drama«, in: *Poetics* 23, S. 33–51.

»Lesen macht glücklich«

Wie das ›Leseglück‹ die Vorstellung vom ›richtigen‹ Lesen einschränkt

Ute Schneider

Die Botschaft: Leser und Leserinnen sind glückliche Menschen

Auf dem deutschen Publikumsbuchmarkt erscheinen seit Jahrzehnten Anthologien zum Thema ›Bücher lesen‹. Einige Beispiele aus den letzten Jahren: *Leseglück* (Dammel 2020), *Eine Spur von Glück: Lesende Frauen in der Geschichte* (Hintenberger 2020), *Leichte und schwere Literatur: Die Vielfalt individuellen Leseglücks* (Paulischin-Hovdar 2020), *Leseglück: 99 Bücher, die gute Laune machen* (Valerius/Fallwickl 2019), *Reading Women: Momente des Leseglücks* (Postkartenbuch 2019), *Warum Lesen glücklich macht* (Bollmann 2013, mit der Antwort: »... weil es uns sagt, wer wir sind«), *Von Bücherlust und Leseglück* (Eichel 2008), *Vom Glück des Lesens und Gelesenwerdens* (2004), *Lese-Glück. Eine Anthologie über den Himmel auf Erden* (Maurer 1996). Letzteres konstatiert einleitend »Lese-Glück läßt Bauchweh, Kummer, schlechtes Wetter, Liebesleid, Kälte, Hitze vergessen.« (ebd.: 9). Neben diesen und ähnlichen Zusammenstellungen von Zitaten, Geschichten und kurzen Reflexionen findet sich eine weitere typische Textgattung, in der geradezu normativ auf glückliche Lesemomente rekurriert wird: lesebiographische Dokumente. In Darstellungen individueller Leseerlebnisse und autobiographischen Rückblicken wird der Zustand des Leseglücks sehr häufig schon mit der Kindheitslektüre erinnert: »Als Kind war Lesen wie ein Rausch für mich« (zitiert bei Schön 1990: 346, auch belegt bei: Unseld 1975, Raabe/Wegner 2020,

Busch 2019, Maurer 1996, Graf 2016). Auch von bekannten Leser*innen wird der Glückszustand beim kindlichen Lesen gerne angeführt; ganz ähnlich klingen beispielsweise die Erinnerungen Hans Falladas und Franz Hessels (Böhm 2023: 160–171).

Die Vorstellungen von der Empfindung eines Leseglücks bei der Lektüre fiktionaler Literatur sind in den sozialen Medien ebenfalls zu finden und tauchen nicht nur im vermeintlich altertümlichen gedruckten Buch auf, das damit für sich selbst wirbt. Auf X (ehemals Twitter) existiert ein Hashtag #lesenmachtglücklich.¹ Dieser Hashtag wird neben vielen anderen von der Werbekampagne des Börsenvereins des deutschen Buchhandels »Jetzt ein Buch« genutzt, in der u. a. nach den erreichten ›Lesezielen‹ des Jahres 2023 gefragt wird (@JetztEinBuch am 27. Dezember 2023). Anscheinend ist Lesen auch eine Leistung, deren Erfüllung zum Leseglück beiträgt oder zumindest in ein Glücksempfinden münden kann. Auf Instagram, Youtube und Social Reading-Plattformen werden kontinuierlich Lese-Challenges angestoßen, um den Lektüreradius zu erweitern und die Leseleistung quantitativ zu steigern. Eine amüsante Zusammenstellung von Challenges findet sich in der *Wunderkammer des Lesens* (Böhm 2023: 136–138).

Sowohl in den erwähnten Anthologien als auch auf X wird mit Leseglück ein recht eng geführter Lesebegriff verbunden, nämlich das Lesen von Büchern mit fiktionalen Lesestoffen. Informatives Lesen der digitalen oder gedruckten Zeitung, das alltägliche Lesen von Auskünften und Nachrichten, von Warenkennzeichnungen, Veranstaltungshinweisen und ähnlichen Gebrauchstexten scheint kein Leseglück auszulösen. Allen Vorstellungen zum Leseglück ist gemeinsam, dass stets die fiktionale Literatur gemeint ist, und noch eingeschränkter: das Lesen von Büchern. Nur Literatur im Medium Buch gerät ins Blickfeld, während andere Medien und Lesestoffe unberücksichtigt bleiben. Viel seltener werden Überlegungen zum Unglück des Lesens angestellt (z. B. Anz 1998, 2018) oder zu welch kritischen Reflexionen das Lesen literarischer Werke führen kann (z. B. Michel 2020).

1 Diesen Hinweis habe ich Svenja Hagenhoff zu verdanken.

Das Lesen von Büchern scheint vor allem in populären Abhandlungen geradezu ein Synonym für Glück zu sein. Leser, insbesondere jedoch Leserinnen scheinen ganz grundsätzlich glückliche Menschen zu sein, obwohl uns gerade die Werke der Weltliteratur unglückliche Leser*innen vorstellen: *Don Quijote* und *Emma Bovary* oder man denke an *Werther-Leser*, die im Anschluss an ihre Lektüre Suizid begingen (siehe zur Werther-Wirkung Andree 2006).

Leseglück - Tradierung eines Gefühls

Doch was bedeutet Glück? Glück ist zweifellos ein »emotionaler Gewinn« (Hettlage 2015: 24). In der aktuellen Glücksforschung werden verschiedene Facetten von Glück, »körperlich-sinnliche oder sinnerfüllte, [...] durch eigenes Streben errungene Glückszustände« (Hörisch 2011: 24), aufgeführt. Die Frage, ob der Glücksbegriff subjektiv oder ob er objektivierbar ist, ist im Falle des Leseglücks kaum zu beantworten. Es bleibt qualitativ unbestimmt, was Glück ist. Das dem Lesen, insbesondere der intensiven Lektüre, zugeschriebene Glück, kann jedoch als ein euphorischer emotionaler Zustand verstanden werden. Vor allem in lesebiographischen Zeugnissen schimmern die emotionalen Aufladungen fiktionaler Lektüre durch (vgl. z.B. *Welt, bleib wach*, Busch 2019). Die Gefühlszustände beim Lesen literarischer Texte sind beispielhaft untersucht worden (vgl. Keitel 1996: 9–26). Emotionale Reaktionen wie Lachen oder Weinen und alle zwischen diesen beiden Polen liegenden affektiven Zustände werden beim Lesen durch die literarischen Strategien in der Textgestaltung erzeugt. Die genannten Emotionen wurzeln im »subjektiven Prozess der literarischen Sinngebung« (Graf 2018: 5). Es entstehen ästhetische Leseerfahrungen, die über Funktionszuweisungen wie Information oder Unterhaltung oder Ableitungen aus Texten (vgl. ebd.: 7) hinausgehen. Diese emotionalen Texterfahrungen sind noch nicht per se das Leseglück, das über die durch den konkreten Lektürestoff ausgelösten Emotionen hinausreicht. Die klassische Tragödie sollte beim Rezipienten Furcht und Mitleid erregen, was zwar emotionale Reaktionen sind, die aber keineswegs

bei der Lektüre Leseglück auslösen müssen. Leseglück beruht sicherlich auf ästhetischem Genuss, der sich von sinnlichen Genüssen insofern unterscheidet, als »er nicht absichtlich hervorgerufen werden kann und nicht auf einzelne Sinnesorgane begrenzt ist, sondern bis in die Tiefe der Person reichen und die Ganzheit des Menschen aktivieren kann« (Henckmann 1992: 80–81). Dazu passt die öfter zu lesende Aussage eines Lesers: »Meine Stimmung wird durch das Lesen positiv beeinflusst« (Graf 2016: 16). ›Stimmung‹ ist stets positiv oder negativ wertbesetzt. Sie ist eine Gefühlslage, ein subjektiv als gut oder schlecht empfundener Gemütszustand, der von ästhetischem Genuss ausgelöst werden kann. Die Frage, was ästhetisches Genießen vom einfachen Sinnengenuss unterscheidet, hat Hans Robert Jauß mit Rückgriff auf Immanuel Kants These vom interesselosen Wohlgefallen erläutert: »Ästhetisch genießendes Verhalten, das zugleich Freisetzung von und Freisetzung für etwas ist« (Jauß 1991: 82), setzt die »primäre Einheit von verstehendem Genießen und genießendem Verstehen voraus und restituiert die dem deutschen Sprachgebrauch ursprünglich eigene Bedeutung der Teilhabe und Aneignung« (ebd.: 85).

Das Leseglück ist nur wenig erforscht. Im *Handbuch Glück* (Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr 2011) kommt es nicht vor. Nach der Flow-Theorie Mihály Csíkszentmihályis (siehe unten) ist ein wesentlicher Aspekt des Leseglücks die autotelische Erfahrung, die durch literarische Texte ausgelöst wird. Ludwig Muth datiert die Anfänge einer Glücksvorstellung beim Leseprozess im Christentum und verweist auf die zahlreichen Darstellungen Marias als Leserin in der Verkündigungsszene und auch danach als Mutter Jesu in der Bildenden Kunst (vgl. Muth 1996). Maria, oft tief in ihre Lektüre versunken dargestellt, wurde zum Vorbild für nachfolgende säkulare Darstellungen. Cornelia Schneider spricht in ihren Ausführungen zur bildlichen Darstellung von Lesenden auch von »christlicher Glückseligkeit« (Schneider 1996: 121). Im Zuge der fortschreitenden Säkularisierung wurde insbesondere die Frau als Leserin von Romanen in ähnlicher Art präsentiert.

Erich Schön hingegen, der in seinem Beitrag zur Mentalitätsgeschichte des Leseglücks der Flow-Theorie folgt, hält das antike literarische Lesen für nicht zwingend autotelisch. Er hat gezeigt, dass vor

dem Hellenismus literarische Texte nicht prädestiniert waren, potenzielles Leseglück auszulösen, da sie nur als Hilfsmittel, z. B. zu einem Vortrag, dienten (vgl. Schön 1996: 155–157). Seit dem Hellenismus gibt es allerdings ein Lesen, »bei dem das literarische Erlebnis im Leseakt selbst entsteht« (ebd.: 156). Der christlichen Lektüre sei hingegen das Autotelische abzusprechen, da sie einem religiösen Ziel verpflichtet sei. Ob aus theoretischer Perspektive das Lesen von literarischen und religiösen Texten im frühen Christentum als autotelisch angesehen werden kann oder nicht, ist für die Zuschreibung des Glücksgefühls allerdings unerheblich.

Dass das Leseglück kultursoziologisch gedeutet werden kann und sich im Laufe der Moderne qualitativ verändert, hat Erich Schön im historischen Abriss gezeigt. Bis in die Aufklärung kann unter Leseglück auch das soziale Glücksempfinden verstanden werden, da es in der Regel auf gemeinsamem Lesen in einer Gruppe beruhte:

»Die Explikation des Textsinns stellte sicher, daß Konsens über das Gelesene herrschte. Dieses Lesen diente der Versicherung der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, diente dem Gemeinsamkeitserlebnis, auch, wenn dies [...] die Unterordnung unter eine Autorität bedeutete, unter die Autorität des Buches – oder die seines autoritativen Vorlesers.« (Schön 1996: 159)

Glück, das sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und dem Gemeinschaftserlebnis generiert, wandelt sich in der Aufklärung qualitativ, und zwar mit dem Aufkommen von neuen Lesestoffen (Romanen), mit der Individualisierung der Lektürewahl und dem daraus resultierenden einsamen Lesen. Das Glücksempfinden speiste sich fortan nicht mehr aus sozialer Gemeinschaft, sondern im Gegenteil, durch die Erfahrung der eigenen Individualität und Subjektivität: »Bevor im Leseakt jene Entgrenzung des Ichs stattfinden kann, die charakteristisch ist für das neuzeitliche Leserlebnis [...], muß dieses Ich zunächst lebensweltlich abgegrenzt sein« (Schön 1996: 170). Buchlektüre als Auslöserin eines Leseglücks ist eine kultursoziologisch erklärbare tradierte Zuschreibung, die auf den positiven Eigenschaften basiert, die dem Buch als

Medium zugeschrieben werden. Die recht eng gefasste, ausschließlich literarische Lesekultur ist Teil der medialen Praktiken einer Gesellschaft sowie des Individuums (vgl. ausführlich Schneider 2023b). Lesen als Kulturtechnik ist in das gesellschaftliche Wertesystem eingebunden und daher auch von Prozessen des gesellschaftlichen Wertewandels betroffen. Dennoch wird sie in der Moderne kontinuierlich positiv bewertet und die Rezeption von literarischen Werken als sozial wünschenswert erachtet. Für die Rezeption von Texten und Büchern spielt die affektive bzw. emotionale Ebene genauso eine gewichtige Rolle wie die kognitive Seite des Lesens (vgl. die Auswertung bei Bonfadelli 2023: 399). Buchfunktionen und Lesemotive können einerseits aus lesebiographischen Zeugnissen gefiltert werden, und sie werden darüber hinaus auch in der fiktionalen Literatur aufgegriffen und durch diese tradiert und damit manifestiert (vgl. Stocker 2020).

Es sei an dieser Stelle auch kurz auf den Begriff ›Leselust‹ verwiesen, der in enger Verwandtschaft zum Leseglück steht, aber nicht dasselbe meint, obwohl beide Begriffe bisweilen synonym genutzt werden. Thomas Anz zeigt die verschiedenen Interpretationen von Leselust auf (vgl. Anz 1998: 61–65), die ebenso wie Leseglück auf die emotionale Ebene verweisen: Möglicherweise ist der emotionale Lustgewinn »sogar das dominante Motiv, sich durch Literatur emotionalisieren zu lassen« (Anz 2018: 250). So ist die Leselust unter erholungstheoretischer Perspektive damit zu erklären, dass den »dauergestressten menschlichen Organismen eine Entlastung und Erholung« (ebd.) zuteil wird. Das rückt die »kindliche Leselust« in die Nähe des Leseglücks (so auch bei Graf 1996: 194).

Leseglück – ein messbares Phänomen?

»Mythen überzeugen nur, wenn sie reale Erfahrungen der Menschen aufgreifen« (Giesecke 2002: 257). Michael Giesecke hat 2002 die Mythen der Buchkultur untersucht und diese Einsicht betont. Es ist also nicht ausreichend, einen wissenschaftlichen Diskurs über den Mythos des Leseglücks zu führen oder diesen Mythos kognitiv zu erfassen, sondern Leseglück muss erfahrbar sein. Der Soziologe und passionierte

Leser fiktionaler Literatur Hartmut Rosa reflektiert auf der Basis seines eigenen Leseverhaltens die Beziehung zwischen Lesen und Leben: »Beides sind zuallererst Resonanzphänomene. [...] Resonanz meint dabei [...] ein innerliches Berührtsein [...]« (Rosa 2020: 200). Nun kann das innerliche Berührtsein durchaus Glücksgefühle, aber auch das Gegenteil auslösen. Der Neuropsychologe Wolf Singer führt das Empfinden von Leseglück auf die Belohnung einer gelungenen, anstrengenden, kognitiven Herausforderung zurück. Nun gilt Lesen als anstrengend:

»Ja, das ist es, weil kreative Prozesse das Gehirn fordern. Aber die Mühe lohnt. Kreative Akte befriedigen und bewirken gelegentlich sogar das Glücksgefühl der Epiphanie. Heureka, ich habe es gefunden! Wobei das Finden dann der eigene Beitrag war. Wie oft stellt sich dieses Glücksgefühl nach dem Abspannen eines Filmes ein, nach dem Umschalten auf einen anderen Kanal, nach dem Browsen im Internet?« (Singer 2020: 163)

Die wenigen wissenschaftliche Studien und Diskussionen zum Glück des Lesens datieren vor allem in den 1990er und 2000er Jahren. Seit Alfred Bellebaums soziologisch grundierter Glücksforschung (vgl. Bellebaum/Muth 1996), flankiert von Elisabeth Noelle-Neumanns empirischen Stationen der Glücksforschung (vgl. Noelle-Neumann 1996, zur Empirie auch Tanzer 2011: 35–40, zum Leseglück ebd.: 44–49) scheint das Leseglück sogar wissenschaftlich bewiesen. Die Forschungen und Theorien zum Flow (ausgehend von Csíkszentmihályi scheinen die Ergebnisse weiter abzusichern. Das Flow-Erlebnis bei tiefer Lektüre haben Thissen, Menninghaus und Schlotz (2020) untersucht und sind zu dem Ergebnis gelangt, dass körperliche Empfindungen beim Lesen nicht nur wichtige Prädiktoren für das Vergnügen beim Lesen von Erzählungen sind, sondern auch andere wichtige Dimensionen des fiktionalen Leseerlebnisses beeinflussen. Dazu gehören das Gefühl, in der Welt der Geschichte präsent zu sein, die Identifikation mit den Protagonist*innen, das Gefühl der Spannung, die kognitive Beteiligung an der Geschichte und das Textverständnis. Dies alles führt aber nicht automatisch zu glücklichen Leser*innen.

Neben Bellebaum war Ludwig Muth, 20 Jahre Leiter der Buchmarktforschung des Börsenvereins des deutschen Buchhandels, einer derjenigen, der das Leseglück regelmäßig in seinen Publikationen in den Fokus rückte. Er bezog sich in seinen Ausführungen über das Leseglück häufig auf die empirischen Erhebungen, die Elisabeth Noelle-Neumann Anfang der 1970er Jahre vom Allensbacher Institut für Demoskopie durchführte. Ihre Forschungen über das Glücksempfinden in der Gesellschaft fragten, »welche Umstände, welche Lebensweisen, welche gesellschaftlichen Verhältnisse zum Glück des Menschen beitragen« (Noelle-Neumann 1996: 21). Noelle-Neumann führte in ihrer Eröffnungsrede zur Frankfurter Buchmesse 1974 aus, dass Bücherlesen etwas mit seelischem Wohlbefinden zu tun habe. Sie fragte, was das Lesen von Büchern bewirkt und ob sich damit der Zusammenhang zwischen regelmäßigem Lesen von Büchern und Flow-Erlebnissen oder auch zwischen regelmäßigem Lesen von Büchern und glücklichem Aussehen der Leser*innen erklären lasse (vgl. ebd.: 34). Daher mussten die Interviewer*innen anhand von Gestik und Mimik der Befragten entsprechend deren Glückszustand einschätzen. Wie valide dieses Vorgehen ist, sei dahingestellt. Man hat allerdings aus empirischen Erhebungen geschlossen, dass häufiges Lesen mit hoher Persönlichkeitsstärke korreliert, und persönlichkeitsstarke Menschen sind schichtenübergreifend eher glücklich. Vielleicht lesen sie auch mehr und lieber als andere. Das muss nicht zwingend heißen, dass Lesen glücklich macht, aber es schafft die Voraussetzungen dafür, denn das Lesen von Büchern »ist anstrengender als andere Formen der Unterhaltung, insbesondere das Fernsehen. Aber mit der Anstrengung entwickeln sich Kräfte, und darauf scheint es nun für ein in der Grundstimmung glückliches Leben vor allem anzukommen« (ebd.: 56). Ludwig Muth hat diesen Befund aufgegriffen und konstatiert, dass das Glück, das sich dann einstellt, das Glück der Bestätigung ist: »Ich habe die Kraft, Schwierigkeiten zu überwinden. Ich habe die Kraft zu mir selbst. Lesen ist erfahrende Selbstbestimmung. Darum sind Bücher [...] ein nicht geringer Teil des Glücks.« (Muth 1983: 54) Glück stellt sich nach dieser Theorie also erst NACH dem Tun ein, nicht während des Tuns (vgl. Noelle-Neumann 1996: 82).

Leseglück als Flow-Erfahrung

Glücksforschung ist Flow-Forschung. Letztere geht auf den Psychologen Mihályi Csíkszentmihályi zurück, der schon in den 1970er Jahren den mentalen Zustand des Flow-Erlebens beschrieb. Er schätzte, dass das Lesen »vermutlich zur Zeit die am meisten erwähnte *flow*-Aktivität der Welt« (Csíkszentmihályi 1992: 159) sei. Auch Ludwig Muth orientiert sich in seinen Überlegungen zum Leseglück an der Flow-Theorie Csíkszentmihályis, nach der sieben Faktoren entscheidend für die Entstehung und Empfindung eines Flows nötig sind: (1) man muss einer Aktivität gewachsen sein und daran wachsen; (2) ein ungestörtes Feedback; (3) Konzentration und Hingabe an die Tätigkeit; (4) ein verändertes Zeitgefühl; (5) die Überwindung der ICH-Grenzen; (6) spielerische Autonomie und (7) als Ergebnis wird ein autotelischer Zustand erreicht, also eine sich selbst genügende Aktivität. Muth versteht darunter eine Aktivität, die »man ohne Erwartung künftiger Vorteile ausübt« (Muth 2004: 54). Mit letzterem ist die Richtung der Lektüre weitgehend vorgegeben: nicht das schnelle Informationslesen, sei es über das politische Weltgeschehen oder andere Angelegenheiten, nicht die situative Überbrückung von Wartezeiten dürfen das Lesemotiv sein, sondern das – meist literarische – genussreiche Lesen fiktiver Stoffe, die es ermöglichen, die Ich-Grenzen zu überschreiten und für die Zeit des Lesens in eine andere Identität abzugleiten (vgl. Muth 2004: 62–63).

Der Glücksgefühle auslösende Flow ist eine mentale Belohnung, deren Wiederholung erwünscht ist. Thissen, Menninghaus und Schlotz haben den Leseprozess auch in seiner Körperlichkeit untersucht und als Flow auslösende Aspekte folgendes benannt (2020: 2): (1) Verschmelzung von Erzählhandlung und Bewusstsein; (2) Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Erzählung und Ablenkung von der realen Welt; (3) Verlust der Selbstwahrnehmung; (4) verändertes Zeitempfinden, wobei die Zeit entweder schneller oder langsamer vergeht als unter Nicht-Flow-Bedingungen; (5) Gefühl der Kontrolle über die Situation und die eigenen Fähigkeiten; in Bezug auf das Lesen kann dies als ein Gefühl der Kompetenz beim Verstehen der Erzählung verstanden werden; (6) Wahrnehmung von kohärenten Anforderungen im Sinne von zwingenden, nicht

widersprüchlichen Handlungsmöglichkeiten. Lesen im Fluss bedeutet die subjektive Überzeugung, die Geschichte intuitiv zu verstehen, ohne über verschiedene Lesarten nachdenken zu müssen; (7) Aktivierung des kognitiven Schemas, das der erfolgreichen Konstruktion eines mentalen Geschichtenmodells zugrunde liegt; (8) eine wahrgenommene Leichtigkeit der kognitiven Zugänglichkeit zum Text; und schließlich (9) intrinsische Freude an der Tätigkeit. Lesen im Flow ist per Definition selbstbelohnend und führt zu einer erhöhten Motivation weiterzumachen, und es führt dazu, auch andere fürs Lesen zu motivieren. Beispielhaft dafür ist etwa das von Graf aufgezeichnete Statement einer jungen Mutter, die den Wunsch hat, ihrem kleinen Sohn zu helfen, »irgendwann schöne Leseerfahrungen zu machen. Für mich waren und sind das sehr glückliche Momente« (Graf 2016: 15).

Flow unter Apperzeption von Eigenzeit

»Intensives Lesen setzt eine gewisse Langsamkeit voraus« (Heimes 2017: 84). Silke Heimes argumentiert, dass Lesen aus fachlichen oder professionellen Gründen oft auf eine schnelle Aneignung von Informationen zielt, während anderes Lesen auf »Entschleunigung, einem Verweilen bei Worten und Sätzen, einem Innehalten« (ebd.) basiert. Das bei Flow-Erlebnissen nachgewiesene veränderte Zeitempfinden während des Leseprozesses ist ein wesentliches Element für Leseglück. Da Lesen in der Regel ein einsamer Prozess ist, ist die Voraussetzung dafür, verfügbare individuelle Zeit störungsfrei lesend nutzen zu können. Helga Nowotny erläutert in ihrer Analyse zur Entwicklung einer individualisierten Zeit, dass die soziale Zeit, die einer Gruppe bzw. eines sozialen Systems jahrhundertlang für den/die Einzelne/n dominierend war. Diese soziale Zeit wird etwa ab der Aufklärung ergänzt durch eine individuell nutzbare »Eigenzeit«. Im Bürgertum entwickelte sich durch das »Entstehen der Individualität und Subjektivität eine eigene zeitliche Empfindung. Doch diese blieb, wie für die Leserin des Romans [...] noch ganz eingebettet in die private Sphäre, den Blicken der anderen entzogen, die geheime Zeit des werdenden Ichs« (Nowotny 1993: 30). Nowotny führt als Beispiel für die Entstehung der Eigenzeit das Roma-

nelesen an. Das rasante Aufkommen der Romanliteratur ab 1750 und die Entstehung von ›Eigenzeit‹ sind parallele Entwicklungen, die eine gegenseitige Wechselwirkung hatten. Anlass für die Inanspruchnahme der Eigenzeit kann beispielsweise ein »gutes Buch« (Heimes 2017: 84)² sein. Die bewusste Einrichtung von Eigenzeit für das Lesen führt dazu, die »allgemeine Zeit« zu vergessen und die »eigene Zeit [...], unseren persönlichen Rhythmus zu entdecken« (ebd.). Die Eigenzeit wird in lesebiographischen Zeugnissen als bewusste Einrichtung von Leseatmosphären beschrieben. In der Sammlung *Glückliche Momente* (Graf 2016) erzählen achtzig junge Erwachsene von ihren Lektüreelebnissen, den Herausforderungen des Textverstehens und einer intensiven emotionalen Teilhabe am fiktiven Geschehen. Dabei kommen auch das Zeitempfinden und die Leseatmosphären zur Sprache. Ein recht typisches Beispiel sei hier zitiert:

»Das sieht dann so aus, dass ich beim Lesen entweder auf meinem Sofa liege oder mich auf einem ähnlich bequemen Möbel befinde. Um lange liegen zu können, muss die ›Versorgung‹ stimmen. D.h. ein Kaffee oder auch nur Wasser und ein paar Süßigkeiten gehören immer dazu. Das Schönste ist eine Zigarette dabei. Lange Winterabende oder auch trübe Sonntage werden dann zu einem schönen Erlebnis. Wenn ich mich richtig darauf eingestellt habe, dann darf das Telefon nicht klingeln und eigentlich sind sämtliche Störungen von außen lästig. [...] Das Wetter war sehr schön und so beschloss ich eine Sonnenliege aufzustellen, um mich darauf zu legen. Wie lange es letztendlich gedauert hat, dieses Buch zu lesen, kann ich nicht sagen. Ich weiß nur, dass ich früh morgens damit angefangen habe und es erst wieder an die Seite legen konnte, als es ausgelesen war. Danach fühlte ich mich, als hätte ich eine Reise unternommen und wäre endlich angekommen.« (Graf 2016: 31–32)

2 Was ein »gutes Buch« ist, ist nicht definiert, es meint wohl in erster Linie, ein Buch, das seinen Zweck erfüllt, z.B. ein Kochbuch, dessen Rezepte funktionieren.

Die Eigenzeit wird hier als nicht objektiv messbar, sondern intensiv erfahrbar erlebt und auch so geschildert.

Leseglück als Therapeutikum

Wenn man nur genügend liest, wird man glücklich und man lebt sogar länger (vgl. Bavishi/Slade/Levy 2016). An der School of Public Health, Laboratory of Epidemiology and Public Health der Yale University wurde ab 1992 eine Langzeitstudie über 12 Jahre mit 3635 Proband*innen, die älter als 50 Jahre waren, durchgeführt und zwar in drei Gruppen (Nichtleser*innen, Leser*innen, die 3,5 Stunden in der Woche zum Buch griffen und Leser*innen, die mehr als 3,5 Stunden pro Woche lasen). Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass das Lesen von Büchern ein längeres Leben mit sich bringt: »A survival advantage persisted after adjustment for all covariates [...], indicating book readers experienced a 20 % reduction in risk of mortality over the 12 years of follow up compared to non-book readers« (Bavishi/Slade/Levy 2016: 44). 33 % der Nicht-Buchleser*innen starben, aber nur 27 % der Buchleser*innen. Sie lebten durchschnittlich zwei Jahre länger als die Nichtleser*innen. Verblüffenderweise gilt diese Feststellung nur für Bücher. Zeitschriften, Magazine und Zeitungen wirken nicht lebensverlängernd, was auf die tiefergehende Buchlektüre zurückgeführt wird.

Mit der Annahme der Existenz von Leseglück arbeitet schon lange ein anderer psychologisch/medizinischer Ansatz. Die bei Noelle-Neumann manifeste Behauptung, Leser*innen seien starke und glückliche Menschen, und ihre durch Empirie gewonnene Erkenntnis, dass »der dem Buch zugemessene Wert Einfluss auf das subjektive Glücksempfinden bei der Lektüre hat« (Meyer 2016: 43), gelangt in der sogenannten Bibliothherapie zur Anwendung. Die Bibliothherapie ist keine medizinisch anerkannte therapeutisch eingesetzte Form der Heilung, ihre Wirksamkeit ist umstritten, aber sie hat dennoch immer wieder Konjunktur. Bei Heimes (2017: 20–24) lässt sich ein kurzer Abriss der Bibliothherapiegeschichte nachlesen. Sie beginnt bereits bei Augustinus (»Nimm und lies!«) und lässt sich über Maimonidis' *Regimen Sanitatis* bis zu den vielfältigen europäischen und in den USA zur Anwendung gelangten

Ansätzen nachvollziehen. Die Geschichte der Bibliothherapie mündet schließlich 1984 in die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie. Die Umsetzung dieser Vorstellung kann definiert werden als die Nutzung »von Büchern und Texten jeder Art mit einer therapeutischen Zielsetzung. [...] Die Bibliothherapie findet sowohl auf privater Ebene (Persönlichkeitsentwicklung) als auch im medizinischen und psychologischen Bereich Anwendung« (Meyer 2016: 43). Die Idee, durch literarische Lektüre Lebenskrisen zu meistern und ausgewählte Romane als Therapeutika einzusetzen, ist bereits mehrere Jahrzehnte alt, wurde ab den 1980er immer weniger thematisiert und erlebt seit einigen Jahren eine Renaissance: In großen Publikumsverlagen sind Titel erschienen wie *Die Überlebensbibliothek* von Rainer Moritz (2007) oder *Lesen als Medizin. Die wundersame Wirkung von Literatur* von Andrea Gerk (2015) oder *Lesen ist die beste Medizin. Alles zu Dosierung und Nebenwirkungen* von Alexandra Löhr (2022). Die Vielfalt der seit Beginn des neuen Jahrtausends aufgelegten Titel ist beachtlich (vgl. das Quellenverzeichnis bei Meyer 2016: 97–103). Erwähnenswert im Kontext des Leseglücks ist die Bibliothherapie insofern, als ihre Anwendung auf dem Gedanken der Glücksforschung beruht, dass Leseglück und Lese-Flow Gefühle hervorrufen, die auch durch Meditation und Hypnose entstehen (vgl. Meyer 2016: 43). Das geistige Versinken in Geschichten und das völlige Absorbiertsein durch den Leseakt werden therapeutisch als ausgesprochen positiv für Krankheitsverläufe eingeschätzt.

Und jetzt?

Alle Forschungen zum glücksauslösenden Flow bei der Lektüre beziehen sich auf literarische Texte, was im Sinne der Flow-Theorie auch die einzige Textsorte ist, die autotelisch gelesen werden kann. Die nachweisbare Verknüpfung des Glücksempfindens mit bestimmten Textsorten ist sicherlich ein positiver Befund, der für das Bücherlesen als anzustrebendes Freizeitvergnügen oder kontemplative Praktik spricht. Aus dieser Zuschreibung resultiert allerdings auch ein negativer Aspekt. Die Erfindung, Empfindung und kulturelle Tradierung des Leseglücks verstellen

den Blick auf andere Arten des Lesens und andere Lektürestoffe, die weder einen Flow auslösen noch therapeutisch wirken, aber dennoch emotionale Wirkung haben können.

Der bei der Untersuchung des Leseglücks zur Anwendung kommende operationale Lesebegriff trägt letztlich zur Verengung der Vorstellung vom ›richtigen‹ Lesen in der Gesellschaft bei. Es ist angesichts der hohen Anzahl von sekundären bzw. funktionalen Analphabeten auch in gegenwärtigen formal hoch qualifizierten Gesellschaften wenig hilfreich, wenn Lesen stets mit dickleibigen Romanen etc. und glücklichen Stunden im Sessel oder auf der Couch o.ä. assoziiert wird. Lesen ist Basisqualifikation für soziale und politische Teilhabe und professionellen Erfolg: »Ohne ausreichende Lesekompetenzen können sich Menschen in einer literalen Gesellschaft weder persönlich weiterentwickeln, noch die ihnen in ihrem Lebenskontext zukommenden Aufgabe angemessen erfüllen« (Preußner 2018: 534). Das wird in all dem Leseglückstaumel viel zu wenig betont.

Leseglück ist nicht objektiv messbar, es gibt keine Maßeinheit für Leseglück. Das subjektive Glücksempfinden ist kulturell und sozial beeinflusst, wobei die Sinnlichkeit von Leseerfahrungen durch lesebiographische Texte ebenso bezeugt ist wie durch eine Flut von Bildern, die Lesen seit der Frühen Neuzeit als sinnlichen Genuss darstellen (vgl. Schön 1996, Schneider 2023a). Vielleicht sollte auch mehr zum Unglücklichsein beim Lesen geforscht werden. Die häufig zitierte Einlassung Kafkas zum Leseglück könnte dazu einen Impuls liefern:

»Ich glaube, man sollte überhaupt nur solche Bücher lesen, die einen beißen und stechen. Wenn das Buch, das wir lesen, uns nicht mit einem Faustschlag auf den Schädel weckt, wozu lesen wir dann das Buch? Damit es uns glücklich macht, wie Du schreibst? Mein Gott, glücklich wären wir eben auch, wenn wir keine Bücher hätten, und solche Bücher, die uns glücklich machen, könnten wir zur Not selber schreiben. Wir brauchen aber die Bücher, die auf uns wirken wie ein Unglück, das uns sehr schmerzt, wie der Tod eines, den wir lieber hatten als uns, wie wenn wir in Wälder verstoßen würden, von allen

Menschen weg, wie ein Selbstmord, ein Buch muß die Axt sein für das gefrorene Meer in uns. Das glaube ich.«³

Leseglück ist ein kulturelles Wertmuster, das flankiert wird von einem anderen kulturellen Wertmuster, dem »Bücherglück«, wovon der passionierte Sammler erzählen kann (vgl. Kunze 1980, v. Lucius 2012). Aber das wäre ein anderes Thema.

Literaturverzeichnis

- Andree, Martin (2006): Wenn Texte töten. Über Werther, Medienwirkung und Mediengewalt. München: Fink.
- Anz, Thomas (1998): Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen, München: Beck.
- Anz, Thomas (2018): »Leselust«, in: Alexander Honold/Rolf Parr (Hg.), Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 233–255.
- Bavishi, Avni/Slade, Martin D./Levy, Becca R. (2016): »A chapter a day: Association of book reading with longevity«, in: Social Science & Medicine 164, S. 44–48. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>.
- Bellebaum, Alfred/Hettlage, Robert (Hg.) (2010): Glück hat viele Gesichter. Annäherungen an eine gekonnte Lebensführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellebaum, Alfred/Muth, Ludwig (Hg.) (1996): Leseglück – eine vergessene Erfahrung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm, Thomas (Hg.) (2023): Die Wunderkammer des Lesens, Berlin: Verlag Das Kulturelle Gedächtnis.
- Bollmann, Stefan (2013): Warum Lesen glücklich macht (it 4221), Berlin: Elisabeth Sandmann Verlag.

3 <https://www.literatpro.de/prosa/161116/an-oskar-pollak-prag-27-januar-1904-mittwoch> [zuletzt aufgerufen 2.1.2024].

- Bonfadelli, Heinz (2023): »Ich/Man sollte mehr Bücher lesen!« Wertzuschreibungen an die Kulturtechnik Lesen und Buchlesen in der Mediengesellschaft«, in: Ursula Rautenberg/Ute Schneider (Hg.), Das Buch als Handlungsangebot. Soziale, kulturelle und symbolische Praktiken jenseits des Lesens, Stuttgart: Anton Hiersemann Verlag, S. 392–409.
- Busch, Michael (Hg.) (2019): Welt, bleib wach. Das große Buch vom Lesen – eine Anstiftung, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Csikszentmihályi, Mihály (1992): Flow. Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, Michael (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dammel, Gesine (Hg.) (2020): Lese-glück (it 4779), Berlin: Insel Verlag.
- Eichel, Christine (2008): Von Bücherlust und Lese-glück, München: Kne-sebeck Verlag.
- Gerk, Andrea (2015): Lesen als Medizin: Die wundersame Wirkung der Literatur, Berlin: Rogner & Bernhard.
- Graf, Werner (1996): »Die Erfahrung des Lese-glücks«, in: Alfred Bellebaum/Ludwig Muth (Hg.), Lese-glück – eine vergessene Erfahrung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–212.
- Graf, Werner (Hg.) (2016): Glückliche Momente. Leser erzählen ihre Lektüreautobiografie (Lese-forschung 4), Berlin/Münster: LIT.
- Graf, Werner (2018): Lese-porträts. Die biographische Wirkung der Literatur. Mit einer Einführung in die qualitative biografische Lese-forschung (Lese-forschung 5), Berlin/Münster: LIT.
- Heimes, Silke (2017): Lesen macht gesund. Die Heilkraft der Bibliothherapie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Henckmann, Wolfhart (1992): »Genuß, ästhetischer«, in: Wolfhart Henckmann/Konrad Lotter (Hg.), Lexikon der Ästhetik (Beck'sche Reihe 466), München: Beck, S. 80–81.
- Hettlage, Robert (2015): Das Prinzip Glück (essentials), Wiesbaden: Springer VS.
- Hinterberger, Monika (2020): Eine Spur von Glück. Lesende Frauen in der Geschichte, Göttingen: Wallstein Verlag.

- Hörisch, Jochen (2011): »Glück im Deutschen«, in: Dieter Thomä/Christoph Henning/Olivia Mitscherlich-Schönherr (Hg.), Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 13–14.
- Jauß, Hans Robert (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik (stw 955), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keitel, Evelyne (1996): Von den Gefühlen beim Lesen. Zur Lektüre amerikanischer Gegenwartsliteratur, München: Fink.
- Kunze, Horst (1980): »Vom Glück des Büchersammelns« [1974], in: Horst Kunze (Hg.), Im Mittelpunkt das Buch, Leipzig: Bibliographisches Institut, S. 208–213.
- Löhr, Alexandra (2022): Lesen ist die beste Medizin. Alles zu Dosierung und Nebenwirkungen, München: Knauer.
- Lucius, Wulf D. (2012): Das Glück der Bücher. Beiträge zu Buchästhetik und Buchgeschichte, Berlin: Berlin University Press.
- Maurer, Doris (Hg.) (1996): Lese-Glück. Eine Anthologie über den Himmel auf Erden, Essen: Klartext.
- Meyer, Sophia (2016): Bibliothherapie. Eine aktuelle Bestandsaufnahme (Initialen 30), Mainz: Mainzer Institut für Buchwissenschaft.
- Michel, Sascha (2020): Die Unruhe der Bücher. Vom Lesen und was es mit uns macht, Stuttgart: Reclam.
- Moritz, Rainer (2007): Die Überlebensbibliothek. Bücher für alle Lebenslagen, München/Zürich: Piper.
- Muth, Ludwig (1983): »Bücher sind kein geringer Teil des Glücks< Lesen heute«, in: Gerd-Klaus Kaltenbrunner (Hg.), Warum noch lesen? Vom notwendigen Überfluß der Bücher (Herderbücherei INTITIA-TIVE 53), Freiburg: Herder, S. 41–57.
- Muth, Ludwig (1996): »Leseglück als Flow-Erlebnis«, in: Alfred Bellebaum/Ludwig Muth (Hg.), Leseglück – eine vergessene Erfahrung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–81.
- Muth, Ludwig (2004): »Lust am Lesen«, in: Alfred Bellebaum/Hans Braun (Hg.), Quellen des Glücks – Glück als Lebenskunst (Bibliotheca Academica. Soziologie, Band 2), Würzburg: Ergon-Verlag, S. 51–59.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: »Stationen der Glücksforschung. Ein autobiographischer Beitrag«, in: Alfred Bellebaum/Ludwig Muth (Hg.),

- Leseglück – eine vergessene Erfahrung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–41.
- Nowotny, Helga (1993): *Eigenzeit: Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*, (stw 1952), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paulischin-Hovdar, Sylvia (2020): *Leichte und schwere Literatur: Die Vielfalt individuellen Leseglücks*, Wien: Praesens Verlag.
- Preußner, Ulrike (2018): »Didaktische Leseforschung«, in: Alexander Honold/Rolf Parr (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 527–549.
- Raabe, Katharina/Wegner, Frank (Hg.) (2020): *Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe*, Berlin: Suhrkamp.
- Reading Women: *Momente des Leseglücks* (2019). 20 Postkarten gedruckt auf Apfelpapier in einer hochwertigen Dose. Postkartenbuch. Köln: Papermoon.
- Rosa, Hartmut (2020): »Vom Wunder narrativer Resonanz«, in: Katharina Raabe/Frank Wegner (Hg.), *Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe*, Berlin: Suhrkamp, S. 196–215.
- Schneider, Cornelia (1996): »Leseglück im Spiegel der Kunst. Eine Spurensuche«, in: Alfred Bellebaum/Ludwig Muth (Hg.), *Leseglück – eine vergessene Erfahrung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, S. 115–147.
- Schneider, Ute (2023a): »Ästhetik und Sinnlichkeit des Lesens kommunizieren«, in: Charlotte Coch/Thorsten Hahn/Nicolas Pethes (Hg.), *Lesen/Sehen. Literatur als wahrnehmbare Kommunikation (Literatur – Medien – Ästhetik. 5)*, Bielefeld: transcript, S. 45–62.
- Schneider, Ute (2023b): »Transformation und Kontinuität in Buch- und Lesekulturen«, in: Axel Kuhn/Ute Schneider (Hg.), *Theoretische Perspektiven und Gegenstände der Buchforschung*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 528–555.
- Schön, Erich (1990): »Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend«, in: *Media Perspektiven* 5, S. 337–347.
- Schön, Erich (1996): »Mentalitätsgeschichte des Leseglücks«, in: Alfred Bellebaum/Ludwig Muth (Hg.), *Leseglück – eine vergessene Erfahrung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, S. 151–175.

- Singer, Wolf (2020): »Immaterielle Realitäten«, in: Katharina Raabe/
Frank Wegner (Hg.), *Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe*, Berlin:
Suhrkamp, S. 148–163.
- Stocker, Günther (2020): »Lost in a Book. Ein kurzer Streifzug durch
die Literaturgeschichte des immersiven Lesens«, in: Irina Hron/
Jadwiga Kita-Huber/Sanna Schulte (Hg.), *Leseszenen. Poetologie
– Geschichte – Medialität*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter,
S. 367–385.
- Tanzer, Ulrike (2011): *Fortuna, Idylle, Augenblick. Aspekte des Glücks in
der Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Thissen, Birte A. K./Menninghaus, Winfried/Schlotz, Wolff: »The plea-
sures of reading fiction explained by flow, presence, identification,
suspense, and cognitive involvement«, in: *Psychology of Aesthetics,
Creativity, and the Arts* 15/4, S. 710–724. <http://dx.doi.org/10.1037/a00000367>.
- Thomä, Dieter/Henning, Christoph/Mitscherlich-Schönherr, Olivia
(Hg.) (2011): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart:
Metzler.
- Unsel, Siegfried (Hg.) (1975): *Erste Leseerlebnisse (st 250)*, Frankfurt
a.M.: Suhrkamp.
- Valerius, Florian/Mareike Fallwickl (2019): *Leseglück. 99 Bücher, die gute
Laune machen*, München: arsEdition.
- Vom Glück des Lesens und Gelesenwerdens. Manesse Almanach auf das
60. Verlagsjahr. 600 Aphorismen samt einem chronologischen Ver-
zeichnis aller erschienen Bücher 1944–2004 (2004)*, Zürich: Manesse
Verlag.

»Lesen ist eine einsame Angelegenheit«

Über einsames und gemeinsames Lesen

Ina Brendel-Kepser

Mit der Kulturtechnik Lesen verbinden viele Menschen vorrangig die Vorstellung einer solitären Tätigkeit: Ein einzelner Leser oder eine Leserin vertieft sich in die Lektüre, liest in einem Buch, einer Zeitung oder rezipiert eine Online-Nachricht. Zweifellos unterscheiden sich diese Lesepraktiken erheblich voneinander, ebenso wie die Verwendungsweisen des Lesens in Freizeit, Beruf, Wissenschaft sehr unterschiedlich sein können. Sie vereint jedoch das vorherrschende Bild des lesenden Individuums, einer einzelnen Person im Kontakt mit ihrem Lesestoff. Viele Menschen lesen alleine, um sich auf eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Buch zu konzentrieren, denn dem einsamen Lesen wird eine tiefere persönliche Reflexion und Konzentration auf den Text zugeschrieben. Im Gegensatz zu anderen Medienangeboten wie Theater, Kino, Oper (oder auch das Fernsehen mit seinen oftmals gemeinschaftlichen Rezeptionssituationen) wird die Rezeption von Texten, vor allem literarischen, kaum als eine kollektive Praxis wahrgenommen. Das Lesen in der Einsamkeit erscheint vielmehr als private und intime Aktivität, bei der die Lesenden in ihre eigene Welt eintauchen und sich in Abgrenzung zur Alltagswelt von äußeren Ablenkungen abschotten.

Stilles und einsames Lesen: der intime Akt

Auch wenn das stille und einsame Lesen den heute gängigen Topos des Lesens dominiert, war dies nicht immer so. Beiden Aspekten, dem stil-

len und dem einsamen Lesen, widmet Alberto Manguel in *Eine Geschichte des Lesens* (2000) daher ein eigenes Kapitel. Als erstes gesichertes Beispiel für das stille Lesen wird in der westlichen Literatur Ambrosius, der später heiliggesprochene Bischof von Mailand im 4. Jahrhundert n. Chr., angeführt. Ambrosius' stilles Lesen galt zu dieser Zeit und (von einzelnen Ausnahmen abgesehen) bis weit ins Mittelalter hinein als ein kaum übliches Leseverhalten, da normalerweise laut gelesen wurde. Lesen war eine mündliche Fertigkeit und die Darbietung öffentlicher Lesungen die Regel, insofern nur wenige Menschen lesen konnten (vgl. Manguel 2000: 62). Das laute Vorlesen übernahm dabei die Funktion, den Text in gestaltete Rede zu übertragen, denn das Schriftbild war zu dieser Zeit eine Aneinanderreihung von Buchstaben ohne Zwischenräume und die uns heute vertraute Gliederung in phonetische Einheiten. Vor diesem Hintergrund erschien der still lesende Ambrosius als außergewöhnliche Erscheinung, wie dies Augustinus' Beschreibung im 6. Kapitel seiner *Bekenntnisse* belegt:

»Wenn er las, [...] überspannten seine Augen die Seiten, und mit dem Herzen nahm er die Bedeutung auf. Seine Stimme schwieg, und seine Zunge blieb unbewegt. Jeder konnte sich ihm frei nähern, und da die Gäste meist nicht angekündigt wurden, geschah es oft, wenn wir ihn besuchten, daß wir ihn still lesend vorfanden, denn er las niemals laut.« (zit.n. Manguel 2000: 56)

Stummes Lesen galt in der Geschichte des Lesens lange Zeit als Ausnahme. Erst mit der Methode *per cola et commata*, d.h. die Trennung von Wörtern durch Abstände oder Punkte, die auch die Mönche in der Schreibstube anwendeten, erfolgte eine behelfsmäßige Einteilung des Textes in Sinnabschnitte, um ungeübten Lesenden die Stimmführung anzuzeigen. Die Fortentwicklung des stillen Lesens basierte auf der Separierung der einzelnen Wörter und einer verstärkt verwendeten Interpunktion zur Trennung der grammatischen Einheiten innerhalb eines Satzes (vgl. ebd.: 64f.). So vollzog sich die Emanzipation des stillen vom lauten Lesen anfangs in den klösterlichen Schreibstuben und griff später auf die gebildete Aristokratie über. Mit der sich ausbreitenden Alphabetisierung

erreichte sie allmählich auch die anderen Bevölkerungsgruppen. Im 18. und 19. Jahrhundert setzten sich mit der Etablierung des Lesens in der bürgerlichen Öffentlichkeit, dem expandierenden Buchmarkt und dem Aufkommen der Belletristik schließlich die heute gängigen Vorstellungen der Privatheit und Intimität des Lesens durch (vgl. Kuhn 2019: 266).

Auf der Ebene der Rezeption entstand mit dem stillen Lesen eine ungestörte Beziehung zum Buch, eine Art innerer Alleinbesitz des Lesenden. Auf diese Weise geriet die stille Lektüre jedoch bald auch in den Verdacht, unkontrollierbar zu sein:

»Ein Buch, das vom einsamen Leser in stiller Lektüre aufgenommen und durchlebt wird, ist nicht länger Gegenstand sofortiger Erklärung oder Anleitung, Verdammung oder Zensur durch einen Mithörer. Das stille Lesen erlaubt eine unüberwachte Kommunikation zwischen Buch und Leser [...].« (Manguel 2000: 66)

Das stille Lesen fungiert somit, bevor es zur allgemeinen Norm und gängigen Lesart wurde, als frühes Beispiel lesender Gefährdung, denn es ermöglichte die Selbstermächtigung des Individuums. Das eskapistische und zugleich machtkritische und befreiende Potenzial des stillen Lesens galt es aus der Sicht traditioneller Autoritäten zu sanktionieren – davon legt die Geschichte des Lesens umfänglich Zeugnis ab. Dies trifft insbesondere für die Zuschreibungen weiblicher Lektüreakte mit den bekannten Schlagworten der Lesewut und Lesesucht zu.¹

Zweifellos hat das stille Lesen zugleich das einsame Lesen des Individuums begünstigt. Denn das mit dem Lesen von Literatur vielfach einhergehende Flow-Erleben, die Selbstvergessenheit, das Gebannt- und Gefesseltsein, das Gefühl, alles um sich herum zu vergessen, wirft den

1 Zugleich korrelieren die Vorstellungen vom weiblichen Lesepublikum mit den literarischen Strömungen des 18. Jahrhunderts: Der vernunftbegabten Leserin der Frühaufklärung im Umfeld der Lektüre der *Moralischen Wochenschriften* folgt die empfindsame Leserin mit belletristischen Lesestoffen um die Jahrhundertmitte bis hin zur exzessiven und identifikatorischen Romanleserin in der zweiten Jahrhunderthälfte (vgl. Banki/Wittler 2020: 22).

Einzelnen auf sich selbst zurück. Diese Form des identifikatorischen Lesens wird seit zwei Jahrhunderten in nahezu allen Erinnerungen an die Lektüre der Kinder- und Jugendzeit bezeugt. In der Lesesozialisationsforschung dokumentiert dies Werner Graf anhand von Leseautobiografien, in denen zuweilen die intime Situation des Lesens ebenso präzise erinnert wird wie der Lesestoff selbst. Entsprechend bezeichnet Graf diesen Lesemodus, der in der Kindheit erworben wird, aber auch Jugendlichen und Erwachsenen hohe Leselust gewährt, als »Intimes Lesen« (vgl. Graf 2007: 129ff.).

Im Rückgriff auf Beispiele prominenter Lesender an unterschiedlichen Orten, im Zug oder in einem Sessel, auf der Toilette, in der Bibliothek oder unter Bäumen im Garten, beschreibt Manguel im Kapitel »Einsames Lesen« die unauflöbliche Verknüpfung des Akts des Lesens in der Zeit mit dem Akt des Lesens im Raum und davon ausgehend den Zusammenhang des Lesevergnügens mit dem körperlichen Wohlbefinden (vgl. Manguel 2000: 179). Für die französische Schriftstellerin Colette ist der lebenslang bevorzugte Leseplatz die Geborgenheit ihres Bettes, abgeschirmt von der Außenwelt:

»[...] das Lesen im Bett bietet mehr als bloßen Zeitvertreib, nämlich eine bestimmte Form der Einsamkeit. Man zieht sich auf sich selbst zurück, lässt den Körper ruhen, macht sich unerreichbar und unsichtbar für die Welt. [...] Das Lesen im Bett verschließt uns die Welt und öffnet sie uns – beides zugleich.« (Ebd.: 182f.)

Dass mit dem Leseplatz unter der Bettdecke auch der Reiz des Verbotenen einhergeht, bezeugen zahlreiche überlieferte Erinnerungen Lesender an ihre Kindheit – gelesen wurde oftmals mit der Taschenlampe unter der Bettdecke. Indem das Lesen als Akt freiwilliger räumlicher Isolation ausgeübt wird, entsteht ein Zustand der Unnahbarkeit, der eigentlich nicht für Außenstehende bestimmt ist und damit für die Außenwelt verschlossen bleibt.

Dennoch zeigen uns zahlreiche Kunstwerke in Museen und Sammlungen auf der ganzen Welt solche Lesenden in ihrer Intimität. Anhand der ikonografischen Inszenierung von Büchern und Lesenden lassen

sich daher »diejenigen Praktiken rekonstruieren, die den Leseakt als ästhetische Praxis und sinnliches Erleben für die Betrachter nachvollziehbar machen« (Schneider 2022: 47). Der Leseakt als solcher bleibt unsichtbar, die bildliche Einrichtung der ästhetischen Praxis und des intimen Moments allerdings erlangt Sichtbarkeit (vgl. ebd.: 50). Bilder von Lesenden führen so vor Augen, was bei allen Unterschieden und Veränderungen Kulturen und Epochen regelhaft miteinander verbindet: »[Sie] zeigen in der Anordnung des Raums eine kulturelle Praxis, die den Betrachtenden vertraut ist und von ihnen verstanden wird« (ebd.: 49) – vom Bildnis der 1204 verstorbenen Königin Eleonore von Aquitanien, die in Stein gehauen auf dem Deckel ihres Sarkophags liegend ein aufgeschlagenes Buch in Händen hält (Abb. 1) über Rembrandts Bildnis *Alte lesende Frau* (1631), Gabriele Münters *Die Lesende* (1927) bis hin zum Bild der Greisin, die klein und zusammengesunken in einem Baldachinbett sitzend ein Buch in Händen hält und liest, eine Szene, die als Fotografie von André Kertész: *Hospice de Beaune* (1929) unter anderem im Band *On reading* (1971) präsentiert wird (Abb. 2).

Abbildung 1: Grabmal der Eleonore von Aquitanien (Bollmann 2005: 26).

Abbildung 2: Kertész: Hospice de Beaune (Bollmann 2005: 34).



Einschlägige Studien zur Leser- und Lesegeschichte nutzen die Bilder von Lesenden als Quelle und ziehen aus diesen Bildquellen Rückschlüsse auf den Leseakt bzw. die kulturelle Praxis des Buchgebrauchs. In welchen Konstellationen die ikonografische Darstellung von Lesenden entsprechende Lesepraktiken ins Bild setzt, verdeutlicht die von Jutta Assel und Georg Jäger (1999) vorgeschlagene Zuordnung der Bilder von Lesenden in die Kategorien (1) der christlichen Ikonografie, (2) der (männlichen) Gelehrsamkeit und (3) der (weiblichen) Sinnlichkeit und Erotik (vgl. Schneider/Ajourri 2021: 8).

Nicht zufällig, sondern der Geschichte des (literarischen) Lesens entsprechend blicken wir auf eine Vielzahl lesender Frauen in Lektüresituationen der privaten Einsamkeit, da das häusliche Umfeld, auf welches das Handlungsfeld von Frauen lange eingeschränkt war, die intime Lesesituation begünstigte.² Die fortdauernde Zuschreibung einsamen Lesens (von Frauen) bis in die Gegenwart bestätigt ein Blick auf die gängigen Cover von Büchern über das Lesen, Leserattegerben sowie von thematisch einschlägigen und opulent ausgestatteten Bildbänden, sogenannten *coffee table books*. Auch sie zeigen oftmals Bilder von allein lesenden Frauen in entsprechender Pose, und zwar nicht nur dann, wenn das Buch exklusiv dem Motiv der weiblichen Lesenden (z. B. Bollmann 2005) gewidmet ist (Abb. 3–6).

2 Kleidung und Umgebung der lesenden Frauen deuten dabei zumeist auf ein privilegiertes Milieu hin – Lesende anderer Schichten werden, zumindest in den maßgeblichen Bildbänden, nicht gezeigt. Es liegt damit nahe, einen ikonografischen Bias anzunehmen, der darin besteht, dass Bilder von Lesenden möglicherweise nicht die gesellschaftliche Wirklichkeit in Gänze abbilden.

Abbildung 3: Cover Lesen.

Abbildung 4: Cover Die Kunst zu lesen.

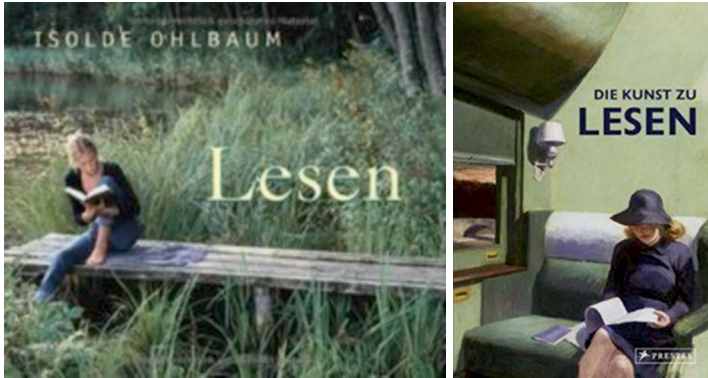


Abb. 5: Cover Eine Geschichte des Lesens.

Abb. 6: Cover Frauen, die Lesen, sind gefährlich.



Auch die Soziologin Elizabeth Long nimmt in ihrer Studie über *Book Clubs* (2003) die Ikonografie von Lesenden zum Ausgangspunkt. Die ausgewählten Bilder – von der frühen christlichen Kunst bis ins 19. Jahrhundert – verdeutlichen zum einen jene gesellschaftlich strukturierten Genderzuschreibungen von Lesepraktiken, mit denen hierarchische Geltungsansprüche einhergehen: »The solitary male reader represents a simplistic image of even high cultural literacy, whereas the image of the self-absorbed female devalues women even as it trivializes the notion of culture as soft and inconsequential« (Long 2003: 7). Zum anderen setzt sich Long vor allem damit auseinander, das Stereotyp des *Solitary Reader*, das parallel zur Vorstellung des einsam Schreibenden existiert, in Frage zu stellen. Die Idealisierung des Motivs der überwiegend einzelnen Lesenden in intimen Lesesituationen³ findet jedoch nicht nur in den visuellen Künsten statt, sondern ist zugleich literaturtheoretisch fundiert. Dies zeigt sich durch die Einflüsse der wirkmächtigen Ansätze der Rezeptionsästhetik und Lesertheorie von Roman Ingarden (1968) über Wolfgang Iser (1972) bis zu Umberto Eco (1979/1987): Man denke hierbei an das wirkungsästhetische Postulat des »impliziten Lesers« oder die erzähltheoretische Bestimmung des *lector in fabula*, die Ausklammerung der sozialen Bedingungen des Lesens und die Fokussierung auf die Bedeutungserfassung durch den Lesenden; dieser nutzt den Spielraum zur Besetzung der Leserrolle, womit die Interaktion zwischen dem Text und einem einzelnen Lesenden zentral gesetzt ist. Eine der wenigen Ausnahmen gegenüber der Fokussierung auf das Leserindividuum in der Literaturtheorie bildet das rezeptionssoziologische Konzept der *interpretative community* nach Stanley Fish (1980), das von der Zugehörigkeit der einzelnen Leser*innen zu übergreifenden Interpretationsgemeinschaften ausgeht (vgl. Knipp 2017: 173). Folgt man Longs Ausführungen,

3 Diese Bildwelten der lesenden Vereinzelung fallen auch Julika Griem bei ihrer Durchsicht des Bildbandes *Lesen. Eine Leidenschaft ohne Grenzen* von Steve McCurry ins Auge: »Die große Mehrzahl der Porträtierten liest allein und versunken, oder in zweisamer Intimität; selten werden kleinere Gruppen z.B. in einer Schule oder einem Kloster gezeigt, und nur wenige Fotografien widmen sich einer mündlichen Vorlesesituation« (Griem 2021: 49).

erweist sich die Vorstellung vom Lesen als »purely solitary activity« (Long 2003: 8) als eine Engführung auf das Lesesubjekt, womit nur ein Teil einer weitaus umfänglicheren Kulturtechnik erfasst wird. Entgegen den bekannten Zuschreibungen ist daher vielmehr anzunehmen, dass das Lesen auch sozialen Charakter hat.

Lesen als soziale Aktivität: Kommunikation über das Lesen

Lesen als soziale Aktivität zu verorten, begründet sich in zweierlei Zusammenhängen: im Hinblick auf die für den Literalitätserwerb notwendige soziale Infrastruktur des Lesens sowie in Bezug auf die Öffentlichkeit der Literatur und ihrer vermittelnden Instanzen. Damit werden einerseits eine individual-genetische und andererseits eine historisch-genetische Perspektive fokussiert (vgl. Garbe 1997).

Für den Literalitätserwerb belegen die Erkenntnisse der *Emergent Literacy*-Forschung, dass das Lernpotenzial von Bilderbüchern nicht primär auf die Gegenstände zurückzuführen ist, sondern aus der begleitenden Kommunikation hervorgeht. Es bedarf der sprachlichen Interaktion zwischen kompetenten Anderen und Kindern: Erwachsene Bezugspersonen führen das Kind beim Vorlesen und gemeinsamen Betrachten in die Welt des Buches ein. Sie nutzen kommunikative Strategien wie Fragen, Vereinfachungen der dargestellten Ereignisse, Verknüpfungen mit Alltagserfahrungen, um zwischen der Textwelt und dem Erfahrungshorizont des Kindes zu vermitteln und damit dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich mit seinen Vorstellungen und Interessen in die Lektüre einzubringen (vgl. Wieler 1997). Gelingende Lesesozialisation findet insofern immer innerhalb bestimmter sozialer Beziehungen statt. Dass die kindliche Leseentwicklung entscheidend vom familialen Interaktionsklima abhängt und die soziale Einbindung des Lesens in Gespräche und gemeinsame Handlungen den wirksamsten Faktor der Lesesozialisation darstellt, gilt nachweislich (vgl. Hurrelmann 2005). Entsprechende Bilder von vorlesenden Müttern mit ihren Kindern überliefert auch die Ikonografie des Lesens (Abb. 7), in denen die Bedeutung der frühkindlichen Lesekommunikation aufscheint: »Familial

reading is both a form of cultural capital and one of the most important determinants of adherence to reading in later life« (Long 2003: 9).

Abbildung 7: George Dunlop Leslie: Alice im Wunderland (um 1879) (Trigg 2018: 155).



Neben der Familie als informeller Lesesozialisationsinstanz kommt im späteren Kindes- und Jugendalter die Schule als formale Instanz für das Lesenlehren und -lernen hinzu (Abb. 8).⁴ Wenngleich schulisch vermittelte Lesekompetenz von jeder/m einzelnen Schüler*in erworben und als messbare Leseverstehensleistung in allen Leseleistungsstudien wie PISA, IGLU u.a. individuell erhoben wird (in kritischer Perspektive dazu vgl. Abraham 2015), spannt die Lesedidaktik den Rahmen weiter auf. Dies zeigt sich im Mehrebenenmodell des Lesens (vgl. Rosebrock/Nix 2015: 15): Mit dem Ziel einer systematischen schulischen Leseförderung geht es hierbei nicht nur um die kognitiven Anforderungen

4 Leser*innengruppen in Bildern lassen sich danach analysieren, wie das Lesen mit dem Gruppenbildungsprozess zusammenhängt: Wird die soziale Beziehung durch die Lektüre selbst aufgebaut oder nur sekundär dafür genutzt? Zeigt sich eine hierarchische strukturierte Situation, in der das Buch Autoritätspersonen wie Eltern oder Lehrern zugeordnet wird oder findet das Lesen in freier Geselligkeit statt? Welche Reaktionen auf gemeinsames Lesen oder Vorlesen werden sichtbar? (Vgl. Schneider/Ajourri 2021: 9)

im konkreten Leseprozess, sondern zugleich um die Dimension des lesenden Subjekts, dessen Wissen, Motivationen usw., sowie um die Dimension der sozialen Ebene. Diese richtet sich darauf, Schüler*innen zu kompetenter Anschlusskommunikation zu befähigen, welche das Verstehen vertieft und einen erheblichen Leseanreiz darstellt. Zugleich handelt es sich bei dieser Ebene um alle interaktiven Situationen, die »das Lesen jeweils ermöglichen, erfordern, nahelegen, steuern, inhaltlich ausrichten, modal bestimmen usw.« (ebd.: 25). Sie verorten sich je nach Lebensphase in der Familie, der Schule, unter Peers oder in der Teilhabe am kulturellen Leben. Der Leseforscher Graf spricht vom Lesemodus der Partizipation, den Jugendliche mit zunehmendem Alter in drei Ausführungen praktizieren: als Teilnahme an privater und öffentlicher Kommunikation, als Transfer des Gelesenen in die soziale Wirklichkeit und als literarische oder Allgemeinbildung (vgl. Graf 2007: 133).

*Abbildung 8: Jan Steen: Der Schullehrer (um 1668)
(Trigg 2018: 135)*



Dass Menschen seit jeher ihre Leseerfahrungen teilen, über gelesene Bücher sprechen und Meinungen darüber austauschen, bestätigt abermals der Blick in die Geschichte des Lesens, welche die historisch-genetische Dimension der literarischen Öffentlichkeit dokumentiert. In seiner vielbeachteten mentalitätsgeschichtlichen Studie über das Lesen um 1800 skizziert Schön (1993) Konstellationen des gemeinsamen Rezipierens – das Vorlesen in dienender Funktion mit bestimmter Rollenverteilung, Übergangsformen von autoritativen zu geselligen Rezeptionssituationen, Leseesellschaften, literarische Zirkel oder Salons – und deren Bedeutsamkeit gegenüber einsamer Lektüre (vgl. Schön 1993: 177ff.) Folglich existiert der einsam Lesende nie losgelöst von sozialen und kommunikativen Zusammenhängen, sondern geht aus ihnen hervor, da diese die Lektüre begleiten:

»Leser und Buch bildeten – außer im Akt der Rezeption selbst – nie ein ›intimes‹ Paar; immer schon wurden beide in Berührung gebracht durch eine Reihe vermittelnder Instanzen, vom Buchmarkt angefangen über die Literaturkritik bis hin zum Theater, der Lesung oder dem privaten Literaturzirkel bzw. der literarischen Korrespondenz.« (Garbe 1997: 50f.)

Mit all diesen Instanzen der literarischen Öffentlichkeit wird Einfluss darauf genommen und sichtbar gemacht, was zu bestimmten Zeiten als lesenswert gilt und in welchen sozialen und medialen Kontexten und Praktiken sich der Umgang mit Literatur vollzieht. Befördert durch die audiovisuellen Medien seit dem 20. Jahrhundert (man denke an bekannte Literatursendungen von Reich-Ranickis *Literarischem Quartett* bis zu Denis Schecks Gesprächsrunden in *lesenswert*), handelt es sich beim Lesen als öffentlich geteilte und teilbare Praxis keineswegs um ein neues Phänomen des Literaturbetriebs. In den sozialen Medien bzw. auf Social Reading-Plattformen (wie Wattpad oder LovelyBooks) spielen nun jedoch kollektive literaturbezogene Praktiken auch von Laienleser*innen zunehmend eine wichtige Rolle in der literarischen Öffentlichkeit. Zugleich erleben analoge Formen des gemeinsamen Rezipierens von Literatur erheblichen Zuspund. Zu solchen kollektiven Leseszenen der

Kulturvermittlung der Gegenwart gehören die zahlreichen Literaturfestivals thematischer, lokaler oder nationaler Ausrichtung wie z.B. das Internationale Literaturfestival Berlin, das Erlanger Poetenfest, das White Ravens Festival für internationale Kinder- und Jugendliteratur ebenso wie sog. »Mass Reading Events« mit Aktionen wie *Eine Stadt liest ein Buch* oder der vom Stifterverband der deutschen Wissenschaft zusammen mit der Klaus Tschira Stiftung ausgerichtete Wettbewerb *Eine Uni – ein Buch*. Sie alle eint in unterschiedlichen Formen die Vision gemeinsamen Lesens, welche auf die Motivationen und Gratifikationen der einzelnen Leser*innen und deren Leseidentität zurückwirken sollen.

So beteiligt sich eine große Zahl an Leser*innen an Lese- und Literaturkreisen, in denen über vorab gelesene Bücher gemeinsam diskutiert wird. Rund 50.000 *book clubs* und *reading groups* in Großbritannien und über 500.000 aktive Lesekreise in den USA belegen deren Beliebtheit vor allem im angloamerikanischen Raum. Lesekreise gelten als Räume des sozialen Kontakts, der Gemeinschaft und Geselligkeit; sie haben oft privaten Charakter, erfahren durch einschlägige Plattformen wie www.m.ein.literaturkreis.de Vernetzung und Sichtbarkeit (vgl. Moser 2021: 8), werden im Internet aber auch häufig als Geschäftsmodelle des Buchhandels organisiert. Die Gratifikationen bestehen für die teilnehmenden Leser*innen darin, Leseindrücke mit Gleichgesinnten zu teilen, Leseerfahrungen zu diskutieren, neue Lesestoffe kennenzulernen und Entscheidungshilfen bei der Lektürewahl zu erhalten. Durch die Zugehörigkeit zu einer Lesegemeinschaft erfahren Lesende ein Gefühl der Verbundenheit, auch wenn sie alleine lesen.⁵

Für Kinder und Jugendliche stellen Leseklubs, die in Schulen, Bibliothek, Buchhandlungen und anderen Jugendeinrichtungen implemen-

5 Über einzelne private Lesekreise hinaus versteht sich die Netzwerk-Initiative *Shared reading* als professionell organisierte »literaturbasierte Intervention«, die breit in die Gesellschaft hineinwirken will: »Mehr als 15.000 Menschen in mehr als 400 Gruppen erleben jede Woche die Wirkung von Shared Reading, in Bibliotheken, in Gemeindezentren, Unternehmen, Schulen, Gefängnissen und Kliniken.« (<https://shared-reading.org>)

tiert werden, eine außerunterrichtliche Maßnahme der Leseförderung dar. Ein prominentes Beispiel sind die mit dem Programm *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eingerichteten Leseclubs der Stiftung Lesen.⁶ Sie eröffnen ein niedrigschwelliges Angebot für Kinder von sechs bis 12 Jahren, das gemeinsame Leseaktivitäten mit freizeithlich orientierten Erlebnissen verbindet. Damit werden vor allem bildungsbenachteiligte Kinder aus lesefernen Milieus adressiert, um deren Interesse an Büchern anzuregen und ihre Lesefreude zu unterstützen. Als jugendliche Expert*innen, die anderen Jugendlichen besonders lesenswerte Bücher empfehlen, agieren dagegen die Mitglieder der sechs bundesweit verteilten Leseclubs der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis, die seit 2003 ihren eigenen Preis verleiht.⁷ Die Nominierungen und der Preis der Jugendjury gehen auf ausführliche Jurydiskussionen in den Leseclubs zurück, in denen Lektüren vorgestellt, verglichen, bewertet und ausgezeichnet werden. Zu den Erfahrungen der jugendlichen Juror*innen zählt, dass ihnen das gemeinsame Diskutieren über das Gelesene oftmals ebenso wichtig ist wie das Lesen selbst. Da die Anschlusskommunikation beim Lesen immer schon mitgedacht wird, kann dieser Einfluss individuelle Leseziele und Leseweisen verändern, nicht zuletzt erweiterte Fähigkeiten zu kritischem Lesen anbahnen (vgl. Brendel-Perpina/Stumpf 2013: 108).

Lesen im digitalen Zeitalter: Einsamkeit und Gemeinsamkeit in neuen Rollen

Die Praktik des Lesens ist ein zugleich individuelles und kollektives Phänomen, was sich am besten als paradoxe Einheit von Einsamkeit und Kommunikation verstehen lässt. Die Entwicklung der eigenen Leseidentität findet nie ohne die anderen statt – diejenigen anderen,

6 Vgl. <https://www leseclubs.de/>.

7 Vgl. <https://www.jugendliteratur.org/jugendjury/c-118>.

die zum Lesen ermutigen, es ermöglichen, eröffnen, begleiten, unterstützen, diejenigen, die wir als gleichgesinnte Leser*innen suchen, die mitlesende Peergroup, die Online-Community. Leseidentitäten junger Menschen bilden sich heute vielfach in den digital vernetzten Lesegemeinschaften aus, die Teil des digitalen Literaturbetriebs sind.

Diese neuen Formen lesender Vergemeinschaftung von Buchblogger*innen und Booktuber*innen, mittels Bookstagram oder Booktok, auf Plattformen, Foren und Literaturportalen stellen höchst lebendige interaktive Anschlusskommunikationen aus, die sich an die einsamen Leseakte anschließen: So präsentieren Leser*innen ihre Profile anhand digitaler Buchregale oder vorgeführter Buchregaltouren, Lesemonaten, Lesestatistiken oder ihrem Stapel ungelesener Bücher. Es werden Lese-Challenges bestritten und Leserunden organisiert, Leseerlebnisse mit einer breiten Gemeinschaft öffentlich geteilt und gegenseitig kommentiert, auf Feedback angelegte Rezensionen verfasst, Reviews und Kommentare aggregiert und Buchempfehlungen oftmals mit großer Emphase anderen Leser*innen ans Herz gelegt – weniger im Rückgriff auf ästhetische Kriterien (wie in der professionellen Literaturkritik) als vielmehr begründet durch persönliche Leseerfahrung (vgl. Brendel-Perpina 2019). Die Digitalisierung hat den traditionellen Literaturbetrieb auf diese (und andere) Weise transformiert und die öffentliche Kommunikation über Literatur erweitert, neuen und anderen Akteur*innen eine Stimme verliehen. Damit einher gehen veränderte Rollen und Routinen im Verhältnis zwischen Leser*innen, Kritiker*innen und Autor*innen (vgl. Hagenhoff 2023: 505) ebenso wie sich das wechselseitige Verhältnis von lesenden und schreibenden Individuen und Gemeinschaften neu formatiert hat.

Blicken wir zum Abschluss noch einmal auf die Bildwelten des Lesens, so fällt an den digitalen Bildern der Gegenwart Folgendes auf: Die unzähligen Fotos von heutigen Lesenden, die auf Social Media-Plattformen gepostet, geteilt und kommentiert werden, zeigen vor allem die Lesesituation der einsamen Lektüre als intimen Moment der Gemütlichkeit, zu Hause, oftmals im Bett; daneben finden sich Lesebilder in freier Natur, einem Leseort, der als ästhetisches Motiv historisch schon früher existierte, aber im 18. Jahrhundert besonders populär wurde. Die wenig

variiierende *Mise en Scène* von Lesenden mit ihren Büchern wird ins 21. Jahrhundert fortgeschrieben und mit entsprechend sinnlichen Requisiten (z.B. Einrichtungsobjekte, Buchregale, Kaffeetasse, Kekse, Kissen, Haustiere) eher traditionell inszeniert (Abb. 9–11). Auf diese Weise verbinden sich die alten Topoi des Lesens mit den neuen Medien, wobei der für Instagram typische »Code des Schönen« (Maleyka 2016: 198) dominiert.

Abb. 9: Lesen im Bett⁸

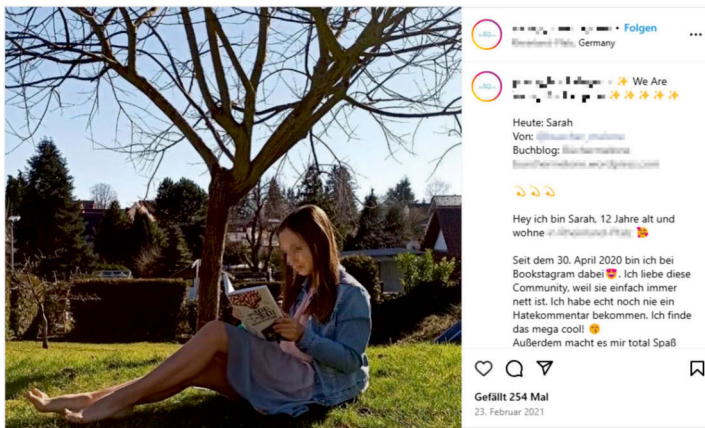


Ziel der weitgehend stereotypen Ästhetik der bildvermittelten Online-Kommunikationen ist es, einen angesagten zeitgemäßen Lebensstil und Geschmack auszuweisen sowie die eigene soziale Positionierung zu affirmieren (vgl. Schneider 2018: 117ff.). Für jugendliche Leser*innen

8 Bildquelle: Instagram, veröffentlicht am 20.10.2022. Screenshot aufgenommen am 01.02.2024. Aufgrund des Schutzes der Privatsphäre der abgebildeten Personen wurden direkte Links zu den Originalbildern nicht angegeben. Die Bilder stammen von öffentlichen Instagram-Accounts.

ermöglichen ihre Postings in speziellen Communities wie ›Young Bookstagram‹ Austausch und Werbung für das Lesen in der Peergroup. Die Darstellung des privaten Lesens auf öffentlichen Plattformen demonstriert dabei immer eine Form der Selbstinszenierung des lesenden Ichs. Diese steht jedoch nicht einzeln und für sich allein, sondern ergibt nur Sinn im Kontext des digitalen Netzwerks, in das sie sich einschreibt und damit auf die Reaktion von anderen Usern und Followern abzielt: »Lesen im digitalen Zeitalter ist modernes Lesen wie schon seit den Zeiten Rousseaus, eher identifikatorisch [...], und adressiert zuallererst an die jeweilige gleichgesinnte Gruppe. Es immer noch die immersive Bürgerlichkeit des Lesens, die heute Social Reading genannt wird und einstmals empfindsame Lesekultur hieß.« (Lauer 2020: 139) Lesen scheint daher nie eine einsame Angelegenheit zu sein – auch dann nicht, wenn es so aussieht, als lesen wir alleine.

Abb. 10: *Lesen im Freien*⁹



9 Bildquelle: Instagram, veröffentlicht am 23.02.2021. Screenshot aufgenommen am 01.02.2024.

Abb. 11: Lesen vor dem Buchregal¹⁰



Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2015): »Einzel, aber nicht allein – Versuch über die Schwierigkeit einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, ›Leistung‹ im gemeinsam Erreichten zu sehen«, in: Didaktik Deutsch 20/38, S. 97–114.
- Banki, Luisa/Wittler, Kathrin (2020): »Zur Einführung«, in: Luisa Banki/Kathrin Wittler (Hg.), Lektüre und Geschlecht im 18. Jahrhundert. Zur Situativität des Lesens zwischen Einsamkeit und Geselligkeit, Göttingen: Wallstein, S. 7–27.
- Bollmann, Stefan (2005): Frauen, die lesen, sind gefährlich. Mit einem Vorwort von Elke Heidenreich. 5. Aufl., München: Elisabeth Sandmann.
- Brendel-Perpina, Ina (2019): Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht, Bamberg: University of Bamberg Press.

10 Bildquelle: Instagram, veröffentlicht am 26.02.2021. Screenshot aufgenommen am 01.02.2024.

- Brendel-Perpina, Ina/Stumpf, Felix (2013): Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis, München: kopaed.
- Eco, Umberto (1979/1986): Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, München: dtv.
- Fish, Stanley (1980): Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities, Cambridge u.a.: Harvard University Press.
- Garbe, Christine (1997): »Einsame Lektüre oder Kommunikation? Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu kindlichen Lektüreprozessen«, in: Thomas Eicher (Hg.), Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation: Konzepte der Lese(r)förderung, Oberhausen: Athena, S. 37–54.
- Graf Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Griem, Julika (2021): Szenen des Lesens. Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung, Bielefeld: transcript.
- Hagenhoff, Svenja (2023): »Soziotechnische Aspekte der Buchkommunikation«, in: Axel Kuhn/Ute Schneider (Hg.), Theoretische Perspektiven und Gegenstände der Buchforschung, Berlin: De Gruyter, S. 493–527.
- Hurrelmann, Bettina (2005): »Vorlesen – warum eigentlich? Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation«, in: Leseforum 13/14, S. 1–12.
- Ingarden, Roman (1968): Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks, Tübingen: Niemeyer.
- Iser, Wolfgang (1972): Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München: Fink.
- Knipp, Raphaela (2017): »Gemeinsam lesen. Zur Kollektivität des Lesens in analogen und digitalen Kontexten (LovelyBooks)«, in: Sebastian Böck/Julian Ingelmann/Kai Matuszkiewicz/Friederike Schruhl (Hg.): Lesen X.o. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart, Göttingen: V&R unipress, S. 171–190.
- Kuhn, Axel (2019): »Reader Analytics. Vom privaten zum öffentlichen Lesen«, in: Christian Aldenhoff/Lukas Edeler/Martin Hennig/Jakob Kelsch/Lea Raabe/Felix Sobala (Hg.), Digitalität und Privatheit.

- Kulturelle, politisch-rechtliche und soziale Perspektiven, Bielefeld: transcript, S. 263–282.
- Lauer, Gerhard (2020): Lesen im digitalen Zeitalter, Darmstadt: wbg.
- Long, Elizabeth (2003): Book clubs. Women and the Uses of Reading in Everyday Life, London: The University of Chicago Press.
- Maleyka, Laura (2016): »Instagram ist halt ne App für Bilder und wer findet Bilder denn nicht schön?« Privatheit und Öffentlichkeit in bildzentrierter Kommunikation auf Social Network Sites«, in: Roger Blum/Marc Eisenegger/Patrik Ettinger/Marlies Prinzing (Hg.): Intimisierung des Öffentlichen. Mediensymposium 2016, Wiesbaden: Springer VS, S. 191–210.
- Manguel, Alberto (2000): Eine Geschichte des Lesens, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Moser, Doris/Dürr, Claudia (2021): »Einleitung«, in: Doris Moser/Claudia Dürr (Hg.): Über Bücher reden. Literaturrezeption in Lesegemeinschaften, Göttingen: V&R unipress, S. 7–21.
- Ohlbaum, Isolde (2006): Lesen, Cadolzburg: ars vivendi.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schneider, Ute (2018): »Bücher zeigen und Leseatmosphären inszenieren – vom Habitus enthusiastischer Leserinnen und Leser«, in: Carlos Spoerhase/Steffen Martus (Hg.): Gelesene Literatur. Populäre Lektüre im Zeichen des Medienwandels, München: edition + kritik, S. 111–120.
- Schneider, Ute (2022): »Ästhetik und Sinnlichkeit des Lesens visuell kommunizieren«, in: Charlotte Coch/Torsten Hahn/Nicolas Pethes (Hg.): Lesen/Sehen. Literatur als wahrnehmbare Kommunikation, Bielefeld: transcript, S. 45–62.
- Schneider, Ute/Ajouri, Philip (2020): »Bilder vom Lesen in der bildenden Kunst: ein Forschungsüberblick«, in: Philip Ajouri/Ute Schneider (Hg.): Inszenierung des Buchs im Internet. Medium Buch. Wolfenbütteler interdisziplinäre Forschungen 2, S. 5–31.
- Schön, Erich (1993): Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800, Stuttgart: Klett-Cotta.

Trigg, David (2018): *Die Kunst zu lesen*, München: Prestel.

Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*, Weinheim/München: Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grabmal der Eleonore von Aquitanien (Bollmann 2005: 26)

Abb. 2: Kertesz: Hospice de Beaune (Bollmann 2005: 34)

Abb. 3: Cover *Lesen* (Ohlbaum 2006)

Abb. 4: Cover *Die Kunst zu lesen* (Trigg 2018)

Abb. 5: Cover *Eine Geschichte des Lesens* (Manguel 2000)

Abb. 6: Cover *Frauen, die Lesen, sind gefährlich* (Bollmann 2005)

Abb. 7: George Dunlop Leslie: *Alice im Wunderland* (um 1879) (Trigg 2018: 155)

Abb. 8 Jan Steen: *Der Schullehrer* (um 1668) (Trigg 2018: 135)

Abb. 9: *Lesen im Bett* (Instagram 20.10.2022)

Abb. 10: *Lesen im Freien* (Instagram 23.02.2021)

Abb. 11: *Lesen vor dem Buchregal* (Instagram 26.02.2021)

»Ich habe keine Zeit zu lesen«

Warum Lesen als lebensverlängernde Maßnahme gelten kann

Anna Kretzschmar-Schmid

Keine Zeit zu lesen – »nur« eine Ausrede?

Wer kennt sie nicht, die Aussage ›Ich habe keine Zeit zum Lesen‹? Gründe hierfür gibt es in unserer modernen Welt viele: den Vollzeitjob, die beim Pendeln auf der Strecke bleibende Zeit, die Familie, die sozialen Verpflichtungen, den Haushalt, Sport u.v.m. Ständig erinnert uns der Kalender an etwas, das auf der Agenda steht. Da liegt die Überlegung, wie man da noch Lesezeit aufbringen soll, durchaus nahe.

Wer ›keine Zeit zum Lesen‹ googelt, wird tatsächlich schnell fündig: Unzählige Leseratten präsentieren hier Tipps, wie die Integration des Lesens in den Alltag wieder gelingen kann. Ihrer Meinung nach bedarf Lesen lediglich eines Organisations- und Planungsaufwands. Und so mutet Lesezeit in diesem Kontext einerseits wie ein Luxusgut an, das beim Vorhandensein ein erfreulich hohes Maß an Freizeit repräsentiert (man denke an die Strandlektüre im entspannten Sommerurlaub), oder andererseits wie etwas, das man mühevoll umsetzen und in den Terminkalender hineinbasteln muss (vergleichbar mit einem Neujahrsvorsatz). Haben wir es tatsächlich »nur« mit einer Ausrede zu tun?

Wie sieht es bei Ihnen aus? Haben Sie auch keine Zeit zu lesen? Wer sich bei dieser Frage »ertappt« fühlt: Glückwunsch! Denn Sie erfahren gleich Vieles, was Sie »zum Lesen« motivieren wird. Wenn Sie sich bei dieser Frage nicht angesprochen fühlen: ebenfalls Glückwunsch! Für Sie

hält der weitere Text Erfreuliches bereit, das Sie ›zum Weiterlesen‹ motivieren wird. Für diesen Artikel bitte ich Sie, mir 30 Minuten Ihrer wertvollen Zeit zu schenken. Diese Zeit wird als sogenannte Lesedauer bezeichnet, die Sie für diesen Beitrag aufwenden müssen. Ich verspreche Ihnen, Sie bekommen die Zeit sogar anteilig während des Lesens zurück. Warum das so ist, erfahren Sie jetzt.

Zeitverwendung und Lesebegriff

Um dem Mythos auf den Grund gehen zu können, wird dieser zunächst in zwei Bestandteile zerlegt: Zum einen in ›ich habe keine Zeit‹, was eine Analyse unserer (freien) Zeit und ihrer Verwendung unabdingbar macht, und zum anderen in die Frage, was es heutzutage eigentlich bedeutet ›zu lesen‹.

Durch Albert Einstein wissen wir, dass Zeit relativ ist. Sicher teilen Sie die folgende Erfahrung: Warten wir auf etwas Schönes, fühlt es sich an, als würde die Zeit endlos langsam voranschreiten. Genießen wir aber einen Moment oder verbringen gar ein wunderschönes Wochenende, bleibt das Gefühl, die Zeit entgleite uns rasend schnell und riesele wie Sand durch die Finger. Dabei ist physikalisch klar geregelt, dass jeder Tag messbar 24 Stunden hat – Ihrer und auch meiner. Inneres Zeitbewusstsein¹ konstituiert sich also nicht aus der technisch messbaren Echtzeit, es geht vielmehr um subjektives Wahrnehmen und darum, wie Zeit uns im Bewusstseinsverlauf erscheint (vgl. Husserl 1969: 4f.).

Der Deklarativsatz ›Ich habe keine Zeit‹ lenkt den Blick auf unsere Zeitverwendung. Am 12. Oktober 2023 veröffentlichte das Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) Zahlen zum Gefühl von Zeitnot. Den Daten zufolge leben in der deutschsprachigen Bevölkerung rund 25 Millionen Menschen ab 14 Jahren, die sich gehetzt und in ständiger Zeitnot fühlen (vgl. IfD 2023). Auch wenn sich die Zahl derjenigen, die ›viel zu

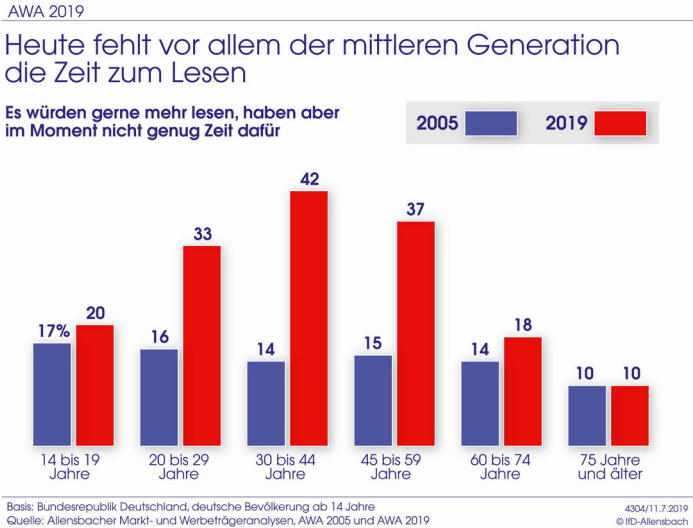
1 Der Begriffsursprung geht auf Edmund Husserl, einen der ersten Vertreter der modernen subjektivistischen Zeitphilosophie, und seine *Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins* (1969) zurück.

wenig Zeit haben« über die letzten fünf Jahre hinweg relativ konstant bei rund 25 % bewegt, stößt das Thema Zeitverwendung auf ein immer größer werdendes öffentliches Interesse. Die eigene Zeitgestaltung ist für viele Menschen von hoher Bedeutung. Dieter Saarreither, damals Präsident des Statistischen Bundesamts, erklärt dies

»damit [...], dass Zeit im Gegensatz zu vielen anderen Dingen, wie zum Beispiel Einkommen und Konsum, nicht steigerbar ist, sie lässt sich nur verdichten. Dies führt zu einer Beschleunigung des Lebens und für viele Menschen zu dem Gefühl, dass Zeit knapp ist.« (Saarreither 2017: 4)

Es wirkt nicht verwunderlich, dass sich diese empfundene Zeitknappheit ebenfalls zu Lasten der Lesezeit auswirkt. So veranschaulicht die nachfolgende Abbildung 1, dass im Jahr 2019 vor allem die 30- bis 44-Jährigen gerne mehr lesen würden, im Moment aber zu wenig Zeit dafür hätten. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte das Phänomen »Rush-hour im Familienzyklus«² sein, womit eine Lebensphase bei Eltern von Kleinkindern bezeichnet wird, »die durch die Verbindung von Beruf und Familie eine sehr hohe Arbeitsbelastung erfahren. Beginn und Ende der Phase sind nicht an das Alter der Eltern, sondern an das des jüngsten Kindes gekoppelt« (Panova et al. 2017: 47). Die Planung und Koordination des Familien- und Berufsalltages stellt für sie eine große Herausforderung dar, die mit Priorisierungen einhergeht – zu Lasten des Lesens.³

-
- 2 Der Begriff geht auf Bujard/Panova 2014 zurück. Eine grafische Darstellung dieser Phase auf Basis der Daten des DJI Familiensurveys 2000 findet sich im Siebten Familienbericht des Deutschen Bundestags (2006: 242).
 - 3 Für weitere Ergebnisse zur Zeitverwendung in den unterschiedlichen Lebensphasen s. Panova et al. 2017: 55ff.

Abbildung 1: Zu wenig Zeit zum Lesen (AWA 2019: 11)⁴

Da sollte man doch meinen, dass in der Phase danach, in der sogenannten ›Empty-nest-Phase‹, wieder mehr frei verfügbare Zeit vorhanden sein müsste. Tatsächlich sprechen die Zahlen jedoch eine andere Sprache: Es ist interessant, dass hier ähnlich viel Zeit bspw. für den Haushalt aufgebracht wird, wie in der ›Rushhour‹. Panova et al. (2017) erklären dies damit, dass die über Jahre hinweg kontinuierliche Konzentration auf das Notwendige (Essen, Kleidung, Wohnen) in späteren Phasen komplett zugunsten derjenigen Tätigkeiten ersetzt wird, die zur Verbesserung der Lebensqualität beitragen (Gartenpflege, Einkaufen als kommunikatives Erlebnis): »Ein wenig scheinen Hobby und

4 Nicht ganz erschließt sich die enorme Diskrepanz zwischen den Ergebnissen von 2005 und 2019. Ist es im Vergleich zu 2005 bis 2019 ›mehr‹ geworden im Sinne von mehr Belastungen, mehr Workload o.ä.? Man sollte meinen, die Belastungen im mittleren Alter seien in den dazwischenliegenden Jahren weitgehend gleichgeblieben. Liegt es u.a. an der permanenten Erreichbarkeit durch Smartphones und Co.? Doch dies sei nicht Verhandlung dieses Beitrags.

Haushalt hier zu verschwimmen. Liefse sich dies besser differenzieren, würde sichtbarer werden, dass nach der Rushhour im Lebensverlauf eine Off-Peak-Phase kommt, bei der mehr frei verfügbare Zeit ohne Arbeit zur Verfügung steht« (ebd.: 60). Eine neu gewonnene Zeit, die durchaus auch für das Lesen verwendet werden könnte, womit wir beim zweiten Aspekt angelangt wären: dem Lesebegriff.

Die Frage des Lesens bringt unterschiedliche Komponenten hoher Reziprozität ins Spiel. So bedingt eine kausale Komponente (*warum lese ich?*) eine temporale Komponente (*wann und wie lange lese ich?*), eine lokale (*wo lese ich?*) und eine modale (*wie lese ich?*) gleichermaßen. Auch unsere Lesedauer hängt stark davon ab, *was* wir lesen. Weil Lesen als wertvolle Kulturtechnik und basale Kompetenz schlechthin gilt, verwundert es nicht, dass das Verb »lesen« bei vielen Menschen erst einmal mit der Rezeption printmedialer Bücher oder Zeitungen konnotiert ist. Nehmen wir einmal an, ich setze meine Romanlektüre, mit der ich mich entspannen möchte (kausal), abends auf der Couch (lokal) auf Seite 193 fort. In diesem Fall bedarf ein saturierendes Leseerlebnis⁵ – in dem Sinn, dass ich nun weiß, wie es mit der Romanfigur ein Stück weitergegangen ist (kausal) – einer konzentrierten Lektüre (modal), die sicherlich mehr als fünf Minuten (temporal) umfasst. Lese ich dagegen eine Kurzgeschichte oder ein Gedicht, so könnte derselbe Zeitumfang ausreichen, um meine Lesebiografie um ein Werk zu erweitern.

Bereits Erich Schön (1998: 39) monierte die Selbstverständlichkeit, mit der der Lesebegriff »unausgesprochen [auf] literarisches Lesen, und zwar solches auf hohem ästhetischen Niveau« abziele. Bis heute sind Assoziationen mit dem Lesebegriff zu häufig mit der romantisierten Vorstellung des intensiven, stillen Lesens (modal) zum Eintauchen in eine Geschichte (kausal) in einem intimen, oftmals häuslichen Rahmen (lokal) verknüpft, wie es beispielsweise beim *Lesenden Mädchen* (1850) von Franz Eybl dargestellt wird (Abb. 2): Völlig vertieft in das aufgeschlagene Buch wirkt es, als könne nichts das Mädchen ablenken. Der gewählte Ausschnitt vermittelt den Eindruck eines ruhigen, intimen Settings,

5 Kuhn/Hagenhoff (vgl. 2016: 372) sprechen in diesem Zusammenhang von der Bedürfnisbefriedigung der Lesenden.

wie es fast nur allein in einem Zimmer oder in der Natur möglich ist. Schenkt man auch Mimik und Gestik Beachtung, wird man gewahr, dass die Lektüre das Mädchen auch emotional zu berühren scheint, sie in die Geschichte hineinzieht.

Abbildung 2: Lesendes Mädchen des Malers Franz Eybl (1850, Österreichische Galerie im Belvedere, Wien)



Diese Art des Lesens, das Eintauchen in einen Lesestoff, bedarf Zeit und eines konzentrierten Sich-Einlassens. Die Lesenden begeben sich dabei »tief in ihre mentalen Repräsentationen, so dass die eigenen Wissensbestände, die eigenen Erfahrungen und Emotionen einen Raum bieten, in dem sich die Textwelt auch sinnlich, also ästhetisch,

entfalten kann« (Rosebrock 2020: o.S.). Dies wird auch als *Embodiment* des Lesens bezeichnet (u.a. Strasen 2019), wenn sich die Imaginationsfähigkeit auf den gesamten Körper auswirkt und so auch (literarische) Sinneserfahrungen stimuliert, obwohl diese lediglich textevoziert sind.⁶

Lesen ist jedoch auf vielfältige Art und Weise möglich – ein Konzept, das auch diesem Beitrag zugrunde liegt. Folglich dürfen wir weitere Lesemedien sowie andere Lesesituationen und vor allem -intentionen nicht vernachlässigen. Denn schließlich ist der kurze Blick aufs Smartphone in der S-Bahn, um digitale Newsmeldungen zu studieren, Push-Benachrichtigungen zu überfliegen und Whatsapp-Nachrichten zu rezipieren, ebenfalls ein Leseakt: Es benötigt eine Rekonstruktion der im Text kodierten Bedeutungsinhalte und baut eine mentale Repräsentation des Gelesenen auf. Um dem Lesebegriff also annähernd gerecht werden zu können, muss seine Allgegenwart abgebildet und seine literarisch-ästhetische sowie printmediale Prägung um ein breites Spektrum erweitert werden. Denn im Grunde genommen lesen wir noch immer viel, nur eben »anders« als früher. Lesen ist nach wie vor omnipräsent. Gemeinsam mit Ihnen möchte ich nun das Vorurteil der fehlenden Lesezeit widerlegen.

Potenzielle und absolute Lesezeit

De facto wenden wir so wenig Zeit für die berufliche Tätigkeit auf wie nie: Betrug die Wochenarbeitszeit im Deutschen Kaiserreich um 1871 noch durchschnittlich 72 Stunden, sank sie in den Folgejahrzehnten kontinuierlich: auf 55 Stunden zu Beginn des Ersten Weltkrieges und 39,7 Stunden zum Zeitpunkt der deutschen Wiedervereinigung bis hin

6 Zur Körperlichkeit des Buchgebrauchs s. auch Kuhn (2023). Für diesen Hinweis danke ich Ute Schneider.

zu den heute durchschnittlich gearbeiteten 38 Stunden (vgl. DGB 2019).⁷ Doch mit zunehmender Freizeit und verschärften Arbeitsmarktbedingungen löste die Zeit als knappe Ressource schnell das Einkommen ab (vgl. Merz/Scherg 2017: 261). Bereits von Kant als die formale Bedingung à priori aller Erscheinungen überhaupt bezeichnet, ist Zeit – unabhängig vom Einkommen – *die* basale Voraussetzung für jegliche Aktivität. Dem Soziologen Hartmut Rosa zufolge resultieren aus dieser wachsenden freien Zeit auch Phänomene wie Zeitstress, Zeitarmut oder eine Beschleunigung unseres Alltags (vgl. Rosa 2013, 2014) und genau letztere wirkt sich massiv auf unser Zeitempfinden aus. Man könnte also sagen, je mehr freie Zeit wir haben, desto mehr Zeitstress bzw. -armut entsteht für uns, weil die Menge der Dinge, die wir erledigen, und das Angebot zu konsumieren, ständig gestiegen ist.⁸ Daher verwundert auch nicht, dass das Gefühl von Zeitnot ebenfalls einen starken Einfluss auf das Lesen als optionale Freizeitbeschäftigung hat.

Zeit zum Lesen – wieviel Zeit wir wirklich haben

In einigen Lebenssituationen ist Lesen besser oder schlechter möglich, ganz klar. Doch selbst wenn wir als berufliche High-Performer und Supereltern gleichzeitig unterwegs sind, bieten sich fruchtbare Gelegenheiten. Sie brauchen jedoch keine Sorge haben: Sie müssen dafür auch nicht auf eventuelle abendliche Netflix-Rituale verzichten. Lassen Sie sich einfach ohne Vorbehalte auf die nachfolgenden Optionen ein – ich bin mir sicher, für Sie wird etwas dabei sein.

7 Hierbei handelt es sich um die gesamtgesellschaftlich ermittelte Durchschnittsarbeitszeit pro Woche. Es gibt aber zahlreiche Berufe, die mit 38 Stunden pro Woche nicht getan sind und bei denen man auch erwartet, dass zu Hause weitergearbeitet wird. Die Zahl ist folglich keinesfalls generalisierbar.

8 Diese und weitere Erkenntnisse finden Sie im Interview von Barbara Bleisch mit Hartmut Rosa aus dem Radio-Programm »Sternstunden Philosophie« vom 08.01.2023. <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/gegen-die-beschleunigung-warum-haben-wir-staendig-keine-zeit-hartmut-rosa> (zuletzt aufgerufen am 29.01.2024).

Es gibt Tätigkeiten, an denen nicht gerüttelt werden *darf* (Ehrenamt und freiwilliges Engagement sind essentiell für unsere Gesellschaft und werden hier nicht beleuchtet), und solche, an denen nicht gerüttelt werden *kann*: Die Zeitverwendungserhebung (ZVE) des Statistischen Bundesamts ermittelte für unsere Berufstätigkeit zum Beispiel einen durchschnittlichen zeitlichen Umfang von acht Jahren und zur Deckung unseres Schlafbedürfnisses durchschnittlich 24 Jahre und vier Monate über die gesamte Lebensspanne. Nicht zu verhandeln sind auch unabdingbare häusliche Verpflichtungen (im Durchschnitt wird beispielsweise 9 Monate gewaschen und gebügelt), die übrigens demselben zeitlichen Umfang entsprechen, in dem wir zeitlebens mit unseren eigenen Kindern aktiv spielen. Es ist jedoch demgegenüber erschreckend, dass wir ganze zwölf Jahre unseres Lebens dem Fernseher schenken (das ist 50 % mehr Zeit, als wir mit unserem Beruf verbringen), worunter auch der Konsum von Netflix-Serien etc. subsumiert wird.⁹ Es spricht nichts dagegen, sich abends seiner Lieblingsserie hinzugeben und nach einem langen Arbeitstag bei einem guten Film zu entspannen, doch vielleicht ließe sich hier Lesezeit gewinnen, ohne ernstlich auf etwas verzichten zu müssen: Die Studie *American Time Use Survey* ermittelte eine durchschnittliche Fernsehdauer von 2,79 Stunden pro Tag, für Deutschland sind es knapp über zwei Stunden (vgl. Liersch 2017: 382ff.). Selbst bei einer vollen Stunde Lesefreude wären also immer noch der Genuss eines kompletten Spielfilms oder von zwei Folgen einer (Fernseh-)Serie möglich.

Sodann sei der Blick auf diejenigen Zeitbausteine gelenkt, die wir als »Wartezeit« deklarieren. Der Mensch wartet ständig auf etwas oder jemanden und ist dabei nicht selten unentspannt oder gar zornig, zumindest aber unzufrieden. Dass nicht jede freie Minute, in der wir auf etwas warten müssen, zum Lesen genutzt werden kann, liegt auf der Hand (z.B. macht es wenig Sinn an der Supermarktkasse schnell ein Buch aufzuschlagen, um es nach wenigen Worten wieder schließen zu müssen).

9 Für genauere Zahlen siehe <https://www.presseportal.de/pm/24835/2631810> (zuletzt aufgerufen am 06.01.2024).

Doch warum verwandeln wir in der Arztpraxis nicht einfach die sinnlose Warte- in genussvolle Lesezeit? Im Schnitt suchen wir zehn Mal im Jahr einen Arzt auf (vgl. OECD 2023) und warten dabei rund 27 Minuten, bei Orthopäd*innen und HNO-Ärzt*innen sogar 35 Minuten (vgl. Alderman 2013: 23f.). Häufig wird die Lektüre dort gratis zur Verfügung gestellt oder Sie bringen eigene mit. Ein positiver Nebeneffekt ist auch, dass die Zeit durch das Lesen schneller vergeht und Sie so Ihr Nervenkostüm *ent-* statt *belasten*. Dass das Leben ein Wartesaal ist, konstatiert schon Joseph Roth – na, dann fügen wir diesem doch einfach ein paar Bücher bei.

Weiteres Potenzial für Lesezeit findet sich in Staus. Wussten Sie, dass jede*r Deutsche im Schnitt rund 11.715 Kilometer im Jahr mit dem Auto fährt (vgl. VuMA¹⁰ 2022) und dafür 114 Stunden braucht? Daten der *Global Traffic Scorecard* des Anbieters INRIX (2023) für Verkehrsanalysen zufolge stehen wir in Deutschland ca. 40 Stunden jährlich im Stau. Besonders hart trifft es Autofahrer*innen in München (74 Stunden jährlich), Berlin (71) und Hamburg (56).¹¹ Zählen Sie zur Kategorie Vielfahrer*in, ist die Installation eines Buches im Handschuhfach lohnend. Selbstverständlich nicht im aktiven Straßenverkehr an der Ampel und auch nicht in kurzzeitigen stauähnlichen Pausensituationen, doch bei stundenlangen Vollsperrungen überbrücken Bücher nervenschonend die Wartezeit. Darüber hinaus tragen Sie sogar zum Umweltschutz bei, indem sie Batterie oder Akku sparen (da keine Energie für das Radio benötigt wird). Personen dagegen, die mit dem ÖPNV unterwegs sind, nutzen die Zeit ohnehin bereits anderweitig. Sie überbrücken den Arbeitsweg, wenn sie via WhatsApp kommunizieren oder am Laptop arbeiten.

Wir hätten folglich genug (zeitliche) Möglichkeiten zum Lesen, nur ist die Wirkung des wachsenden Angebots an Freizeitmöglichkeiten kontraproduktiv und wenig entschleunigend für uns, da es nahelegt,

10 Die Abkürzung VuMA steht für die Arbeitsgemeinschaft Verbrauchs- und Medienanalyse.

11 Weltweit führend sind London (156 Stunden), Chicago (155 Stunden) und Paris (138 Stunden) (vgl. INRIX 2023).

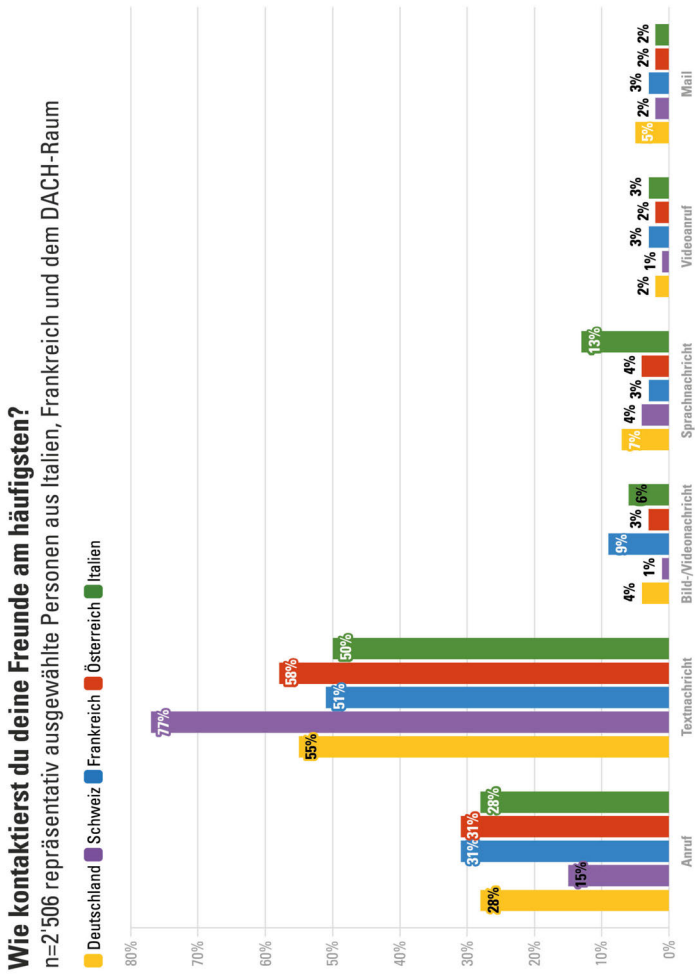
seine Freizeit auch zu füllen, um nicht als untätig, faul, unproduktiv usw. zu gelten. Nach der Erkenntnis, über wieviel Lesezeit wir verfügen könnten, wird es endlich Zeit für den Status quo: Wie viel lesen wir tatsächlich?

Zeit mit Lesen – der Status quo

In seinem journalistischen Beitrag *Krise des Lesens* (2018) widmet sich Jürgen Kaube bewusst kontrastiv zu dessen Titel einer ›Wandlung‹ des Lesens und räumt hierbei vor allem der Digitalisierung einen Platz ein. Denn Studien zur täglichen Nutzungsdauer von Apps wie WhatsApp, Youtube, TikTok und Co. führen recht eindrücklich vor Augen, wie viel Zeit wir in sozialen Netzwerken verbringen (vgl. Abb. 3). Wenn dem Statistischen Bundesamt (2023: 9) zufolge WhatsApp durchschnittlich 23,18 Minuten täglich genutzt wird, dicht gefolgt von Chrome (21,37 Minuten), Youtube (18,16 Minuten) und Instagram (14,41 Minuten), bestätigt das den subjektiven Eindruck, das frühere Zeitunglesen in der S-Bahn sei dem Blick auf das Smartphone gewichen.

Doch was hat die Nutzung solcher Apps und Messengerdienste mit Lesezeit zu tun? Nun denn, es gilt zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um primär textbasierte Medien handelt. So ist erstens erfolgreiches Kommunizieren über WhatsApp überwiegend textgeleitet. Auch einer repräsentativen Studie von Digitec Galaxus zufolge kommunizieren Menschen vor allem in den DACH-Ländern mit ihren Freund*innen am häufigsten über Textnachrichten. Diese präferieren 55 % der Deutschen, 58 % der Österreicher*innen und sogar 77 % der Schweizer*innen, wohingegen Sprachnachrichten mit überschaubaren sieben und jeweils vier Prozent (D/A/CH) den dritten Platz belegen (vgl. Kurmann 2023).

Abbildung 3: Präferenzen in der Kontaktaufnahme mit Freunden



Hinzu kommt zweitens der Befund, dass für das Abrufen tagesaktueller Informationen im Vergleich zu 2013 nur noch zwei Drittel der Be-

fragten die klassischen Newsmedien (TV, Tageszeitung, Hörfunk) verwenden (vgl. AWA 2023). Die Zahl derjenigen, die sich ausschließlich über das Internet informieren (Onlinezeitungen eingeschlossen), verzeichnet dagegen eine Verdreifachung. Insgesamt ruft mittlerweile fast ein Drittel der Bevölkerung in sozialen Netzwerken Informationen über das aktuelle (politische) Geschehen ab. Den größten Anteil bilden hier mit 52 % die 14- bis 29-Jährigen, 60-Jährige und Ältere stellen mit elf Prozent den geringsten dar (vgl. ebd.). Es verwundert somit auch nicht, dass immerhin 18 % der Gesamtbevölkerung soziale Medien für Information und Meinungsbildung als wichtig erachten. Um die gewünschten Informationen zum Geschehen zu finden, bedarf es jedoch neben der Lesekompetenz, der Fähigkeit, die richtigen Suchbegriffe zu formulieren, sowie eines kritischen Prüfens der Informationen auf Verlässlichkeit. Hyperlinks und weiterführende Artikel liefern darüber hinaus Input, der mit einem einfachen Klick zu weiteren Leseangeboten führen kann.¹²

Anhand dieses Beispiels wird eine weitere Wandlung des Lesens deutlich: Das kurzfristige Suchen nach Neuigkeiten löst in vielen Situationen das sogenannte *deep reading* ab, das Vertiefen und Eintauchen in einen Text (vgl. Kaube 2018). Beim konzentrierten Lesen begeben sich die Lesenden tief in ihre mentalen Repräsentationen hinein und werden so als Subjekt mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Emotionen zum Resonanzraum (*embodiment*). Bei der Lektüre multipler Dokumente jedoch, wie beim vorherigen Beispiel mit WhatsApp oder der schnellen Informationssuche über Instagram, stehen die Lesenden dem Text in einem Subjekt-Objekt-Verhältnis gegenüber (vgl. Rosebrock 2020: o.S.). Wir überfliegen häufig, lesen kursorisch, ohne vollständiges Einlassen auf die Inhalte. Ich möchte dieser Art des überfliegenden und selektiven Lesens¹³ (*skimming* und *scanning*) nicht ihre Berechtigung absprechen, verwende ich sie doch ebenfalls und häufig – gerade auch im beruflichen Alltag, um effizient Informationen zu beschaffen und

12 Zur mit dem digitalen Lesen einhergehenden veränderten Lesepraktik vgl. z.B. Wilke (2022).

13 Für einen Überblick über unterschiedliche Lesemodi siehe z.B. Wilke 2022: 55–61.

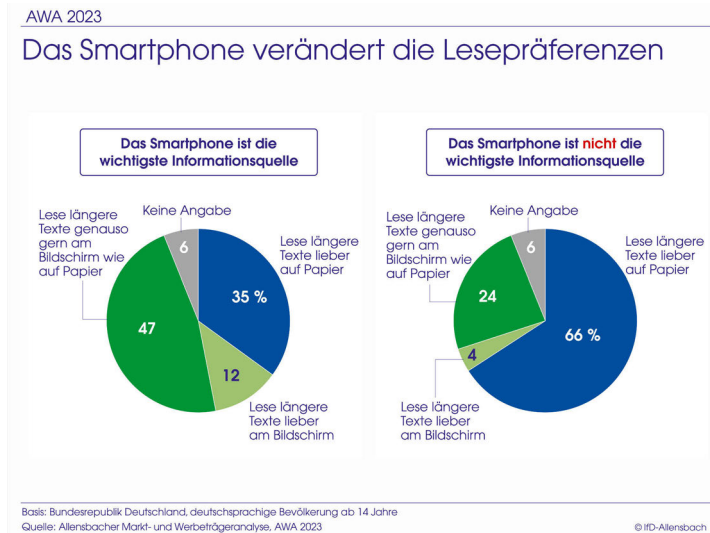
beispielsweise herauszufinden, ob das gewählte Lesemedium mir auch wirklich Antworten auf meine spezielle Frage liefern kann. Aber dass die Lektüre und die Leseabsicht gänzlich andere sind, liegt auf der Hand.

Auch gehen mit dem vermehrten Lesen digitaler Inhalte veränderte Lesegewohnheiten und damit in letzter Konsequenz andere Lesekompetenzen einher. Im Gegensatz zu E-Readern gehen andere digital rezipierbare Texte mit dem genauen Gegenteil von Impulsreduzierungen und Linearität einher. Charakteristika ihres Spektrums sind ein Anstieg an Multimedialität, Interaktivität und auch Nicht-Linearität von Texten (›Branching-Strukturen‹), wie beispielsweise Hypertexte.¹⁴ Den Nachweis, dass das Smartphone die Lesepräferenzen verändert, liefern auch die AWA-Daten (2023) in der nachfolgenden Abbildung 4. Ist das Smartphone ihre wichtigste Informationsquelle, geben 47 % der Befragten an, längere Texte genauso gern digital zu lesen wie analog, 12 % sogar lieber auf dem Bildschirm. 35 % aus dieser Gruppe präferieren dennoch die printmediale Form. Dagegen bevorzugen in der Gruppe der Befragten, für die das Smartphone nicht die primäre Informationsquelle darstellt, nur 4 % die digitale Textform, 24 % lesen gleichermaßen gern digital wie analog und mit zwei Dritteln präferiert die Mehrheit die Papierversion.

Es zeigt sich auch die Tendenz, dass längere Texte grundsätzlich lieber auf Papier als auf dem Bildschirm gelesen werden (vgl. AWA 2019: 17f.), was wiederum die These stützt, dass mit dem Smartphone tendenziell kürzere und oberflächlichere Leseerlebnisse mit stärker informativer Intention einhergehen. Es stellt sich die Frage, ob den Befragten (vgl. Abb. 1) bewusst war, dass auch kurze Lesezeiten in sozialen Netzwerken, WhatsApp-Chatverläufe usw. in die tägliche Lesezeit einfließen. Deutlich jedoch wird, dass wir noch immer lesen – und zwar täglich.

14 Einen interessanten Überblick über die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zum Einfluss des Lesemediums (Papier vs. Bildschirm) auf die Leseleistung liefern Delgado et al. 2018; Auswirkungen des Lesemediums auf die Lesegeschwindigkeit finden sich bei Kong et al. 2018 sowie Clinton 2019; und den Einfluss der individuellen Lesevoraussetzungen im Kontext des Lesemediums zeigen Salmerón et al. 2021 auf.

Abbildung 4: Einfluss des Smartphones auf Lesepräferenzen (AWA 2023: 5)



Was sagt eigentlich der Buchmarkt zur aktuellen ›Zeitnot des Lesens‹? Insgesamt lässt sich ein Konsumrückgang verzeichnen, selbst wenn der Umsatz durch finanziellen Ausgleich relativ stabil geblieben ist. Auch in Österreich führte ein zwar leicht zurückgegangener Absatz durch Preiserhöhungen zu einer leichten Umsatzsteigerung von 0,8 % (vgl. Börsenblatt 2024). Deutlich wird das rasante Wachstumsfeld Audio, bei dem beispielsweise Hörbücher von Download- oder Abo-Käufen profitieren (vgl. Schulte 2023). Ein wenig wird deutlich, dass diejenigen, die früher schon gerne gelesen haben, dies noch immer tun. Auch gemäß den AWA-Daten des Jahres 2019 zur ›Zukunft des Lesens‹ offenbart jeder Zweite, nicht ohne Bücher leben zu wollen; darüber hinaus erwarben 40,4 Millionen Deutsche binnen eines Jahres mindestens ein Printmedium, 11,5 Millionen drei bis vier und 3 Millionen sogar 20 oder mehr gedruckte Werke. Wer denkt, diese Zahlen gelten nur für Erwachsene, der irrt sich. Auch anhand der JIM-Studie 2023, die das Mediennutzungsverhalten und die Freizeitgestaltung

von Jugendlichen erhebt, lässt sich für einen mittlerweile 25-jährigen Beobachtungszeitraum eine erstaunliche Kontinuität für die Lektüre von Büchern konstatieren. Die Studie klammert externe Anlässe, zum Beispiel Schullektüren, aus und erhebt die Daten ausschließlich bzgl. des Lesens im Privatbereich. Dass sich aktuell 35 % der befragten Jugendlichen regelmäßig mit gedruckten Büchern beschäftigen, bildet sogar eine leicht steigende Tendenz ab – und das obwohl sich digitale Medien weiterhin rasant entwickeln und Einzug in den Alltag halten (vgl. MPFS 2023: 17; AWA 2019). Für Österreich verzeichnet das Äquivalent *Education Group* ähnliche Ergebnisse. Auch hier zeigt sich, dass das Bücherlesen weiterhin eine große Bedeutung für Jugendliche hat. Stabil in beiden Erhebungen bleibt seit Jahrzehnten auch die Tatsache, dass Lesen nach wie vor sozial geprägt ist. Man liest vor allem, was sozial relevant ist, von dem man gehört hat und über das man sprechen kann und will. Dies legt nahe, dass das Lesen auch in Zukunft kaum an Popularität verlieren dürfte. Wenn Sie nun weiterlesen, wird es sicher auch bei Ihnen noch höher im Kurs stehen.

Zeit *durch* Lesen – Lesen als lebensverlängernde Maßnahme

Dass durch das Lesen zahlreiche Gratifikationen wie beispielsweise Entspannung und Unterhaltung gewonnen werden, ist allgemein bekannt. Lesemuffel dürften die nachfolgenden Erkenntnisse gleich ordentlich motivieren, Leseratten können sich über ein zusätzliches Geschenk freuen: Denn Forscher*innen der Yale University School of Public Health fanden 2016 heraus, dass Lesen nicht nur das Stresslevel um 68 % zu reduzieren vermag (vgl. Starostzik 2016), sondern darüber hinaus sogar das Leben verlängert. Vielleicht haben Sie auch schon einmal die Erfahrung gemacht, wie mit einem guten Buch Stunden regelrecht verfliegen – doch Lesen ist nicht nur ein guter Zeitvertreib, sondern ließ in der Studie die Menschen, die täglich in einem Buch lesen, durchschnittlich 23 Monate länger leben als Nichtlesende. Hierzu begleitete das Forscher*innenteam 3635 Personen ab 50 Jahren über insgesamt zwölf Jahre hinweg. Währenddessen untersuchte man ihre geistige Aktivität mehrfach anhand von kognitiven Leistungstests und kam zu

dem Ergebnis: »Wer mehr als 3,5 Stunden pro Woche, also eine halbe Stunde am Tag gelesen hat, verringerte das Risiko in den kommenden 12 Jahren zu sterben um 23 Prozent, diejenigen, die von 0,01-3,49 Stunden gelesen haben, um 17 Prozent« (ebd.). Insgesamt war die Sterberate der Gruppe der Lesenden um ca. 20 % niedriger als bei den nichtlesenden Teilnehmer*innen.¹⁵ Die Ergebnisse lassen sich auch umgekehrt darstellen: Demnach hatten die Bücherlesenden einen »Überlebensvorteil von 20 % gegenüber den Nicht-Bücherlesenden (vgl. ebd.). Erfreulich ist auch, dass dieser positive Effekt unabhängig war von den Kovariablen Bildungs- und Familienstand, Geschlecht und Einkommensgruppe (vgl. Bavishi/Slade/Levy 2016: 47). Folglich (und glücklicherweise) wird man eben nicht durch eine akademische Ausbildung, sondern einzig durch ›Lesen‹ zum Leser oder zur Leserin.

Allerdings gilt dieser Effekt nicht für Magazinleser*innen! Denn bei Zeitschriften konnte der lebensverlängernde Impact tatsächlich erst ab sieben Lesestunden pro Woche nachgewiesen werden (vgl. Starostzik 2016). Die Autoren der Studie sehen einen möglichen Grund darin, dass die Leser*innen von Magazinen sich weniger tief auf den Inhalt des Textes einlassen und vermehrt auch Bildimpulsen folgen. Es resultiert dann nach Sichtung eines visuellen Reizes vielleicht noch ein schnelles schlagwortartiges Blitzlesen der Artikelüberschrift. Welch' Glück also, dass Sie es gerade nicht mit einem Magazin, sondern mit einem Fließtext in einem Buch zu tun haben! Das Buchlesen erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text und regt kognitive Prozesse an, fördert somit also die geistige Beweglichkeit und weckt bei literarischen Texten Empathie mit den Figuren (siehe z.B. Kidd/Castano 2013). Dadurch werden wiederum die soziale Wahrnehmung und die emotionale Intelligenz stimuliert, zwei Faktoren, die durchaus ein längeres Leben begünstigen können (vgl. Starostzik 2016). Ich möchte an dieser Stelle

15 Kritisch zu diesen Zahlen anzumerken ist jedoch auch, dass die Bücherleser*innen des Samples überwiegend einen höheren Schulabschluss hatten und auch finanziell gut situiert waren (vgl. ebenfalls Starostzik 2016). Diese Faktoren sind m.E. zu berücksichtigen.

eine weitere gute Nachricht verkünden: Die gewonnenen 23 Monate müssen übrigens nicht unbedingt mit Lesen verbracht werden.

Conclusio

Wir haben mehr freie Zeit denn je, zugleich aber auch mehr Optionen, um diese gewonnene Zeit zu gestalten. Es resultiert das Gefühl, ständig in Zeitnot zu sein, was Statistiken vor allem für die Menschen mittleren Alters belegen, in der Phase der Doppelbelastung von Familie und Beruf. Gerade die sogenannten Millennials, auch Generation Y genannt, beklagen sich häufig darüber, zu wenig Zeit für sich (›Me-Time‹) zu haben. Mit Blick auf die Prioritäten in Sachen Freizeitverwendung sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich Erholungseffekte beim Netflix-Schauen oder ›Smartphone-Daddeln‹ auf der Couch im Vergleich zum Buchlesen nur bedingt oder gar unbefriedigend einstellen. Denn das Lesen eines interessanten Textes fühlt sich nicht nur sinnvoll an, sondern vermag zeitgleich mehrere positive Effekte zu erzielen, welche bereits Erwähnung fanden (Entschleunigung, Inspiration etc.). Lesezeiten in den Alltag oder zumindest am Wochenende in die Agenda zu integrieren, ist also in mehrfacher Hinsicht ein lohnenswertes Unterfangen und eine Investition in sich selbst.

Der Eindruck, man habe heutzutage zu wenig Zeit zum Lesen, richtet sich folglich in erster Linie auf literarisches Lesen, welches mit *deep reading* in einer ruhigen Atmosphäre assoziiert ist. Vor allem digitales Lesen, das andere Lesepraktiken mit sich bringt, oftmals ein schnelleres Lesen geringer Stoffmenge umfasst und häufigere Textwechsel durch einfaches Wischen und Drücken ermöglicht, prägt unseren Alltag – nicht nur beruflich, gerade auch privat. Denn selbst beim Lesen einer WhatsApp-Nachricht oder dem Erkunden neuer TikTok-Videos werden uns Lesekompetenzen abverlangt. De facto haben wir eben nicht zu wenig Zeit, sondern wir nehmen sie uns für andere Dinge – eben nur häufig nicht zum Lesen. Übrigens: Herzlichen Glückwunsch! Sie haben jetzt ungefähr 30 Minuten lang gelesen und damit vielleicht Ihr Le-

ben verlängert, während Ihre Augenmuskeln dabei 5.000 koordinierte Bewegungen vollführten (vgl. Schaal/Kunsch/Kunsch 2016: 32).

Der Beitrag hat nicht nur aufgezeigt, wieviel Zeit man eigentlich *zum* Lesen hat (oder hätte), *mit* Lesen tatsächlich verbringt, sondern auch *durch* das Lesen in mehrfacher Hinsicht ›gewinnen‹ kann. Wenn man nun die Zeit mit dem Lesen auch noch für sich passend und wohl-tuend gestaltet, kann ein Leseritual durchaus zum Wellnesscenter für Körper und Geist werden. Mit den nachfolgenden fünf Tipps für mehr (literarische) Lesezeit (Abb. 5) gelingt Ihnen das künftig vielleicht (noch) besser.

Abbildung 5: Tipps zur Erhöhung der literarischen Lesezeit

5 Tipps zur Steigerung der (literarischen) Lesezeit

1. Haben Sie immer etwas Lesbares dabei!
2. Make it a habit: auch Lesen darf im Kalender stehen.
3. Kaufen Sie sich Bücher, die Sie wirklich interessieren!
4. Schenken Sie freierwerdende Zeit nicht gleich dem Smartphone!
5. Die Kraft der Rituale: Zelebrieren Sie Ihre Lesezeiten!

Literaturverzeichnis

- Alderman, Lesley (2013): *The Book of Times. From Seconds to Centuries, a Compendium of Measures*, 1. Aufl., New York: Harper Collins Publishers.
- AWA (Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse) (2023): *Entwicklungstrends in der Mediennutzung*. Institut für Demoskopie (Hg.) Anastasios Mavrogiannis. https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA_Praesentationen/2023/AWA_2023_Mavrogiannis_Medien.pdf (zuletzt aufgerufen am 19.01.2024).

- AWA (Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse) (2019): Zur Zukunft des Lesens. Institut für Demoskopie (Hg.), Johannes Schneller. https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA_Praesentationen/2019/AWA_2019_Schneller_Zukunft_des_Lesens_Handout.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.01.2024).
- Bavishi, Avni/Slade, Martin D./Levy, Becca R. (2016): »A Chapter a Day – Association of Book Reading with Longevity«, in: *Social Science & Medicine* 164, S. 44–48.
- Börsenblatt (2024): »Ein Hauch von Plus. Österreichischer Buchmarkt 2024«, in: *Börsenblatt* am 25. Januar 2024. <https://www.boersenblatt.net/news/buchhandel-news/ein-hauch-von-plus-316351> (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- Bujard, Martin/Panova, Ralina (2014): »Rushhour des Lebens«, in: Bundeszentrale für politische Bildung am 15.12.2014. www.bpb.de/politik/innenpolitik/familienpolitik/197927/rushhour-des-lebens (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- Deutscher Bundestag (2006): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik, Berlin: Deutscher Bundestag (Drucksache 16/1360).
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2019): »Wochenarbeitszeit in Deutschland in den Jahren 1871 bis 1990 (in Stunden pro Woche)«, in: Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1126144/umfrage/woechentliche-arbeitszeit-in-deutschland/> (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- Haupt, Johannes (2018): 7 Gründe, warum sich Leser von Büchern abwenden. <https://www.lesen.net/artikel/7-gruende-warum-sich-leser-von-buechern-abwenden-130576/> (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- Husserl, Edmund (1969): Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917). Boehm, Rudolf (Hg.) Nachdruck der 2. Verb. Auflage, Den Haag: Nijhoff.
- IfD (Institut für Demoskopie) Allensbach (2023): »Anzahl der Personen in Deutschland, die das Gefühl haben in einer gehetzten Zeit zu leben, von 2019 bis 2023 (in Millionen)«, in: Statista. <https://de.statista.com>

- m/statistik/daten/studie/171247/umfrage/gefuehl-von-zeitnot/ (zuletzt aufgerufen am 28.12.2023).
- INRIX (2023): INRIX Traffic Scorecard: Deutsche Autofahrer*innen stehen 2022 durchschnittlich 40 Stunden im Stau. Pressemitteilung vom Januar 2023. <https://inrix.com/press-releases/2022-global-traffic-scorecard-de/> (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2023): JIM-Studie 23. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart: MPFS. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- Kidd, David C./Castano, Emanuele (2013): »Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind«, in: *Science Express* 342/6156, S. 377–380.
- Kuhn, Axel (2023): »Inkorporierung und Verkörperung des Buchgebrauchs«, in: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hg.), *Das Buch als Handlungsangebot: Soziale, kulturelle und symbolische Praktiken jenseits des Lesens*, Stuttgart: Hiersemann Verlag, S. 83–98.
- Kuhn, Axel/Hagenhoff, Svenja (2016): »Digitale Lesemedien«, in: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hg.), *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin/Boston: DeGruyter, S. 361–380.
- Kurmann, Stephan (2023): *Verhasste Sprachnachrichten – Mythos oder Realität?* <https://www.galaxus.de/de/page/verhasste-sprachnachrichten-mythos-oder-realitaet-30140> (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- Liersch, Anja (2019): »Zeitverwendung für Kultur und kulturelle Aktivitäten«, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): *Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEMonografie_derivate_00002115/5639103169004.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.01.2024), S. 379–397.
- Liersch, Anja/Asef, Dominik (2017): *Zeitverwendung für Kultur und kulturelle Aktivitäten in Deutschland. Sonderauswertung der Zeitver-*

wendungserhebung 2012/2013. Änderung der überarb. Fassung vom 26.01.2016, Wiesbaden.

- Madore, Kevin P./Khazenon, Anna M./Backes, Cameron W./Jiang, Jiefeng/Uncapher, Melina R./Norcia, Anthony M./Wagner, Anthony D. (2020): Memory failure predicted by attention lapsing and media multitasking (dataset). <https://doi.org/10.15154/1519022> (National Institute of Mental Health Data Archive) (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- OECD (2023): Anzahl der jährlichen Arztbesuche pro Kopf in Deutschland in den Jahren 1991 bis 2021 [Graph], in: Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/77182/umfrage/deutschland-jaehrliche-arztbesuche-pro-kopf-seit-1991/> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2024).
- Panova, Ralina/Sulak, Harun/Bujard, Martin/Wolf, Lisa (2017): »Die Rushhour des Lebens im Familienzyklus: Zeitverwendung von Männern und Frauen«, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wie die Zeit vergeht Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Publikationen/Downloads-Zeitverwendung/tagungsband-wie-die-zeit-vergeht-5639103169004.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 28.12.2023), S. 45–63.
- Rosa, Hartmut (2014): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, 10. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosebrock, Cornelia (2020): Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. *Leseforum.ch* Nr. 2/2020. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosbrock.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.03.2024).
- Saarreither, Dieter (2017): »Begrüßung des Präsidenten des Statistischen Bundesamtes anlässlich der Ergebniskonferenz zur Zeitverwendungserhebung 2012/2013«, in: Statistisches Bundesamt (Hg.):

[s://de.statista.com/statistik/daten/studie/183003/umfrage/pkw-gefahrere-kilometer-pro-jahr/](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/183003/umfrage/pkw-gefahrere-kilometer-pro-jahr/)(zuletzt aufgerufen am 19.01.2024).

Wilke, Franziska (2022): Digitales Lesen. Wandel und Kontinuität einer literarischen Praktik, Bielefeld: transcript.

WIPK (Wirtschaftspressekonferenz) (2024): Wie geht es dem Buchmarkt 2022/23 – Aktuelle Zahlen und Trends. Grafik Käufer*innen digitaler Hörbücher 2013–2022. Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Präsentation auf der Wirtschaftspressekonferenz in Frankfurt a.M. vom 5. Juli 2023. https://www.youtube.com/watch?v=HptKrIL_x6E (zuletzt aufgerufen am 28.01.2024)

ZVE (Zeitverwendungserhebung) (2019): »Durchschnittliche Zeitverwendung von Personen nach Alter [Graph]«, in: Statistisches Bundesamt (Hg.). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Tabellen/aktivitaeten-alter-zve.html> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2024).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zu wenig Zeit zum Lesen (AWA 2019: 11)

Abbildung 2: Lesendes Mädchen des Malers Franz Eybl (1850, Österreichische Galerie im Belvedere, Wien)

Abbildung 3: Präferenzen in der Kontaktaufnahme mit Freunden (Kurmann 2023)

Abbildung 4: Einfluss des Smartphones auf Lesepräferenzen (AWA 2023: 5)

Abbildung 5: Tipps zur Erhöhung der literarischen Lesezeit (eigene Darstellung)

»Man kann nichts anderes lesen als Texte«

Ein Versuch über die Lesbarkeit der Stadt

Jens Wietschorke

In einem inter- und transdisziplinären Netzwerk zum Forschungsfeld Lesen geht es in aller Regel um das Lesen von Texten, zusammengesetzt aus Buchstaben und Schriftzeichen. Es geht um das gedruckte Wort oder die Texte, die auf unseren digitalen Benutzeroberflächen erscheinen, kurz: es geht um *Schrift, scripture, écriture*. Es geht um Orte, Kontexte und Praktiken des Texte-Lesens, um die grammatikalische Struktur des textuellen Chiffrierens und Dechiffrierens, um psychologische oder pädagogische Dimensionen der Textrezeption. Und auch in der Alltagssprache meinen wir primär das Lesen von Schrift und schriftlichen Zeichen, wenn wir von ›Lesen‹ sprechen. Hin und wieder allerdings ist vom Lesen in einem viel weiteren Sinn die Rede. So geht es auch in einer 2020 erschienenen Fernsehdokumentation über den Fußballer Bastian Schweinsteiger an einer Stelle um Lektüre, wenn Schweinsteiger im Rahmen eines Interviews sagt, er lese eher ungern Bücher, er lese lieber Fußballspiele.¹ Diese Aussage provoziert die Nachfrage: Was ist eigentlich genau gemeint, wenn Schweinsteiger Fußballspiele ›liest‹? Ist das nur ein schiefes Bild oder doch mehr als eine Metapher? Können wir mit Schweinsteiger vielleicht dazu beitragen, den Lesebegriff, wie er auch einer inter- und transdisziplinären Leseforschung zugrunde liegt, produktiv zu erweitern? Oder führt das letztlich in eine Beliebigkeit

1 Schweinsteiger: *Memories – Von Anfang bis Legende*. Amazon Prime 2020. Auf die extensive Verwendung der Lesemetapher in der Fußballsprache weist übrigens auch schon Weimar (2007: 26) hin.

der Begriffe hinein, in der jegliches Sinnverstehen als ›Lesen‹ etikettiert werden kann?

Was heißt Lesen? Impulse aus der Stadtforschung

Der vorliegende Beitrag nimmt kritisch die verbreitete Idee in den Blick, Texte wären das einzige, was man lesen könne. Er fragt experimentell nach Erweiterungen des Lesebegriffs, wie sie teilweise theoretisch unreflektiert vorgenommen werden, etwa wenn Krankheitssymptome, Tierspuren, Mimiken und Gestiken oder eben Fußballspiele ›gelesen‹ werden. Welche epistemologischen und methodologischen Konsequenzen hat es, wenn wir mit Hans Blumenbergs berühmtem Buchtitel von der *Lesbarkeit der Welt* (Blumenberg 1979) ausgehen? Oder, einfacher gefragt: Was heißt hier überhaupt ›Lesen‹? Julia Bertschik hat in einem instruktiven Beitrag zum ›kulturwissenschaftlichen Lesen‹ festgehalten, dass die Metapher von »Kultur als Text« (Bachmann-Medick 1996), die zahlreichen offenen Verwendungsweisen des Lesebegriffs zugrunde liegt, an einer fundamentalen begrifflichen Unschärfe leidet. Die Metapher profitiere zwar »von der sofortigen Allgemeinverständlichkeit und dem transdisziplinären Optimismus einer kulturwissenschaftlichen Vorstellung des Lesens«, allerdings verschwimmen dabei allzu oft »die Grenzen zwischen Wahrnehmen, Dechiffrieren, Verstehen, Übersetzen, Interpretieren, Re- bzw. Gegen-Interpretieren und Erfinden« (Bertschik 2018: 571). Darüber hinaus werde – auch das ein Effekt des genannten ›transdisziplinären Optimismus‹ – die Möglichkeit der Unlesbarkeit gar nicht erst in Betracht gezogen. Wer Kultur als Text begreift, hält die Welt meist grundsätzlich für lesbar.

Dabei geht es mir im Folgenden weniger um die vieldiskutierte Frage nach der ›Kultur als Text‹, die in der Methodologie und Kritik ethnographischer Repräsentation aufgekommen ist (Berg/Fuchs 1993) und mittlerweile eine ganze Phalanx literatur- und kulturwissenschaftlicher Debatten hervorgebracht hat. Vielmehr möchte ich das Konzept der Lesbarkeit der Welt an ein paar Beispielen aus der Stadtforschung durchspielen und die Chancen herausarbeiten, die sich durch eine sol-

che Perspektive eröffnen. Die Idee nämlich, dass man eine Stadt lesen könne wie ein aufgeschlagenes Buch, hat sich in der Literatur immer wieder als bemerkenswert produktiv erwiesen. So hat etwa der Osteuropahistoriker Karl Schlögel immer wieder von der Lesbarkeit der Stadt gesprochen und namentlich in seinen Büchern über Moskau und St. Petersburg schöne Anwendungsbeispiele dafür gegeben, wie gewinnbringend Stadtlektüren sein können (Schlögel 1984, Schlögel/Schenk/Ackeret 2007). In einem Aufsatz über das ›Chronotop St. Petersburg‹ schreibt Schlögel über seinen Ansatz:

»Wenn wir wissen wollen, wie es um Gesellschaften bestellt ist, blicken wir auf die Städte als die Punkte ihrer maximalen Verdichtung. Sie sind wie ein aufgeschlagenes Buch der Geschichte, in dem wir nur zu lesen verstehen müssen. In ihnen kristallisieren sich Epochen. Epochenbrüche hinterlassen ihre Spuren und ihre Narben. Sie sind als steinerne Chroniken das umfangreichste und massivste Dokument, das sich denken lässt: zusammengefügt aus Straßen, Plätzen, Bauwerken [...].« (Schlögel 2007: 23)

Man kann sich diese Dokumente durchaus in einem ersten Zugriff über Karten und Pläne erschließen, die sich lesen lassen wie ein Text. Schlögel selbst hat das immer wieder vorgeführt, besonders eindrucksvoll in seinem programmatischen Buch *Im Raume lesen wir die Zeit* (Schlögel 2003). Man kann die Stadt auch aus der Vogelschau betrachten, von einem Turm oder einer Aussichtsplattform aus. Allerdings warnt Schlögel davor, diese Art der panoramatischen Stadtlektüre einseitig zu betreiben. Denn »bei näherem Hinsehen zeigt sich doch, dass es sich um etwas anderes handelt: um Orte, die man begeht, und um Räume, in denen man herumwandert. Der Modus ihrer Lektüre ist das Umherwandern in praxi und im Kopf« (Schlögel 2007: 24).

Auch wenn Schlögel ihn nicht als Referenz nennt, folgt er in diesem Gedanken dem französischen Theoretiker Michel de Certeau, der das Gehen in der Stadt in eine starke Analogie zur Sprache setzt, wenn er schreibt, der ›Akt des Gehens‹ sei »für das urbane System das, was die Äußerung (der Sprechakt) für die Sprache oder für formulierte

Aussagen ist« (De Certeau 1988: 189). Damit wird in der Stadt eine Art (Tiefen-)Grammatik erkannt, die durch die Praxis des Gehens bzw. der *parole* zum Leben erweckt wird. Diese Theoriefigur hilft dabei, den individuellen Zugang zur Lektüre der Stadt stark zu machen. Denn so viele Akteur*innen es gibt, die durch die Stadt gehen, so viele Stadt-Texte und so viele Lektüren der Stadt kann es geben, als eine Arbeit, »die unaufhörlich Orte in Räume und Räume in Orte verwandelt« (ebd.: 220). Schon bei den Autoren des frühen 20. Jahrhunderts, die ihre Stadtwahrnehmung unter Bezugnahme auf die Figur des *Flaneurs* konzipiert haben – allen voran Franz Hessel und Walter Benjamin – wird diese Bedeutung des Gehens hervorgehoben. Das Lesen der Stadt ist ohne Bewegung in ihren Räumen nicht zu denken, es ist kein abstrakter, sondern ein höchst konkreter Vorgang. Und es ist nicht denkbar, ohne sich auch den Gefahren des Wirklichen auszusetzen, wie Walter Benjamin in seiner Lektüre des 19. Jahrhunderts anhand des Pariser Stadt-Textes betont: »Das gelesene Bild, will sagen das Bild im Jetzt der Erkennbarkeit trägt im höchsten Grade den Stempel des kritischen, gefährlichen Moments, welcher allem Lesen zugrunde liegt« (Benjamin 1982: 578).

Das Lesen von Landschaften und Städten

Wie aber macht man das nun genau, die Stadt zu lesen? Konkrete Anleitungen dazu darf man schließlich weder bei De Certeau noch bei Benjamin oder Hessel erwarten. An dieser Stelle hilft der Blick in einen Klassiker der deutschsprachigen Reiseliteratur, nämlich Peter Kammerers und Ekkehart Krippendorffs erstmals 1979 erschienenenes *Reisebuch Italien*, das den programmatischen Untertitel trägt *Über das Lesen von Landschaften und Städten* (Kammerer/Krippendorff 1990). Die beiden Autoren liefern zu diesem Untertitel leider ebenfalls keine theoretische Anleitung. Allerdings wird ihre Vorgehensweise in den einzelnen Kapiteln des Buches sehr anschaulich demonstriert. So wird beispielsweise die städtebauliche Gestalt der Festungsstadt Palmanova herangezogen, um die allmähliche Neuorientierung der venezianischen Handelspolitik im ausgehenden 14. und der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts zu verstehen. Die ter-

ritoriale Erschließung und ökonomische Ausbeutung des Hinterlands der Republik Venedig, der *terra ferma*, war somit die Reaktion auf den schleichenden Niedergang des Mittelmeerhandels, »Venedig wurde expansionistische Landmacht« (ebd.: 74) und errichtete mit Palmanova zu diesem Zweck einen militärischen Stützpunkt. Der Stadtplan, das graphische Bild der Stadt, wird aus dieser Perspektive zu einem »Schlüsselloch, um uns die Region zu eröffnen« (ebd.: 72). Im Kapitel über Rom nutzt Peter Kammerer den spektakulären Rundblick vom Monte Testaccio, um die Wirtschaftsgeschichte der Stadt zu entschlüsseln: Von hier aus, so Kammerer, erkennt man die geringe Bedeutung der Industrie für die italienische Hauptstadt; nur die teilweise außer Funktion gesetzten städtischen Versorgungsbetriebe zwischen Via Ostiense und Tiber geben dem Stadtbild eine schwache industrielle Signatur. Die traditionellen Arbeiterviertel der Stadt sind allesamt im Umkreis von Güterbahnhöfen entstanden. Arbeiter sind – so die Diagnose – in Rom keine Industriearbeiter, sondern »die Bauarbeiter, die Eisenbahner und die Beschäftigten der Versorgungsbetriebe« (ebd.: 300). Dafür reiht sich in der Peripherie Wohnblock an Wohnblock, um die Beamten und Dienstleister zu beherbergen. Kammerer führt hier eindrucksvoll vor, was man sehen kann, wenn man etwas weiß – und was man umgekehrt erst dann richtig versteht, wenn man es sieht. Aus der Vor-Ort-Besichtigung von Verwaltungsbauten, Mietskasernen und Denkmälern, der Stadtkonzeptionen von Vittorio Emanuele II. bis Benito Mussolini, aus der Vogelschau auf die Stadt vom Testaccio aus erschließt er die sozialgeschichtliche Gestalt Roms:

»Rom als Krönung einer nationalen Geschichte ist eine Fälschung. So sehr der Verwaltungsapparat sich auch aufblähen mag, sichtbar wird nur, daß das moderne Rom zu einem Parasit ohne Legitimation geworden ist. Produziert werden in Rom Verwaltung und Ideologie, mit ihrer Symbolik und ihren Apparaten. Der eine Teil der Bevölkerung arbeitet in den Büros und Ministerien, der andere Teil ist damit beschäftigt, für den ersten Kleidung und Nahrung herbeizuschaffen, Paläste und Häuser zu bauen.« (ebd.: 299)

Damit aber reproduziert das Rom des 19. und 20. Jahrhunderts ein ökonomisches Muster, das schon in den Jahrhunderten der päpstlichen Herrschaft Bestand hatte: Rom als Residenz- und Konsumentenstadt, als eine Stadt, in der kaum Geldwerte produziert, sondern vor allem Geld ausgegeben wird.

Bei Kammerer und Krippendorff können wir also durchaus anschaulich nachvollziehen, was das symptomatische ›Lesen von Landschaften und Städten‹ bedeuten kann. Die gewaltigen Ministeriumsbauten, der Blick vom Testaccio oder von der Peterskuppel werden zu Indizien für die komplexe ökonomisch-soziale Struktur der Stadt in Vergangenheit und Gegenwart. Doch Indizien zu lesen, ist keineswegs voraussetzungslos. *Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli*, heißt es in einem Aufsatztitel Carlo Ginzburgs (1988) über das Indizienparadigma in der Mikrogeschichte, und das heißt im Umkehrschluss auch, dass man ein bisschen Sherlock Holmes und ein bisschen Sigmund Freud sein muss, um in den Zeichen mehr lesen zu können als es den Anschein hat. Was also macht den Städte-Leser und die Städte-Leserin aus? Und nach welcher Logik tragen sie ihre Indizien zusammen?

Archäologen im Trümmerfeld des Sinns

Ein Jäger und Fährtenucher, vielleicht auch ein Detektiv und Psychoanalytiker im Zeichenuniversum der Stadt ist auch der Romanist Karlheinz Stierle, der in seinem Mammutwerk *Der Mythos von Paris* vorschlägt, die ›Lesbarkeit der Stadt‹ als *Sehweise* zu entwickeln. Für Stierle besteht die Stadt wesentlich aus Text, und dabei meint er durchaus einen explizit sprachlich verfassten, geschriebenen und gesprochenen Text. Die Rede ist von Wörtern:

»Die große Stadt ist ein phantastisches Bienenhaus der nie zur Ruhe kommenden Wörter. Unablässig treiben sie die Energien der Stadt an und werden von ihnen angetrieben. Im endlosen Kreislauf der redenden Stadt schreibt sich ihnen unmerklich der gegenwärtige Geist der

Stadt ein, der die Schichten vergangener Bedeutung überlagert. Die Sprache in Bewegung wird arretiert in der Schrift, die dennoch die Dynamik der Stadt in sich bindet, wie im Eis die Kälte gebunden wird. Die Schrift in der Doppelheit von Verfestigung und Bewegung ist das Medium, in dem Flüchtigkeit und Beständigkeit der Stadt sich vereinen.« (Stierle 1993: 44)

Wichtig ist dabei, dass der so entstehende Stadt-Text keineswegs nur absichtsvoll entsteht. Denn »die große Stadt [kennt] eine kaum durchdringliche Vielfalt von Zeichen, die sich keiner kommunikativen Absicht verdanken«; ihre Geschichte ist »gegenwärtig in unabsichtlichen Spuren und Verweisungen« (ebd.: 44–45).

Diese Konzeption einer Lektüre der Stadt klingt ein wenig nach einem literaturwissenschaftlichen Taschenspielertrick. Denn selbstverständlich stellt sich jedes mögliche Objekt des Wissens in gewisser Weise als eine Ansammlung von Texten dar und ist selbstverständlich immer auch durch Texte, Diskurse, vermittelt und wahrnehmbar. Stierle macht Paris zu einer Text-Stadt, weil er sich für die Paris-Literatur interessiert, aber auch für die vielen Texte, die in der Stadt zirkulieren. Bei alledem möchte Stierle aber vor allem einen Sinn für das städtische Ganze entwickeln: Die Idee der Lesbarkeit der Stadt wird so zu einer »Möglichkeit, zum Ganzen der Stadt einen Zugang zu finden und sie als Form des gebundenen Bewußtseins im reflektierenden Bewußtsein zu erfassen« (ebd.: 45–46). Hier kommt eine weitere wichtige Dimension des Lesens ins Spiel: Eine Stadt zu lesen, heißt in diesem Sinne auch, sie als spezifische und unverwechselbare Stadt-Gestalt, als städtisches Individuum zu verstehen. Zu einer solchen Sinneinheit wird eine Stadt aber erst durch den Prozess des Lesens, bei dem verstreute Zeichen als Indizien für die Identität dieser und keiner anderen Stadt interpretiert werden. Nur so setzt sich aus der Lektüre der vielen verschiedenen Texte in, aus und über Paris ein kohärentes Bild von Paris zusammen. Stierle verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Lesevorgänge generell dadurch charakterisiert sind, beim Lesen Diskontinuität in Kontinuität zu verwandeln – und, so muss man mit dem Blick auf Landschaften,

Städte und Orte ergänzen, Kontinuität in Identität (vgl. Stierle 2021: 247).

Diese Identität kann durchaus trügerisch sein und der Sinn des Ganzen sich als Fiktion erweisen, die im Leseprozess hergestellt wird, um die leicht flüchtigen Bedeutungen festzuhalten, wie es der französische Dichter Paul Valéry in seinen Überlegungen zur Theorie des Lesens beschrieben hat:

»Jedes Wort, jedes der Wörter, die es uns erlauben, so schnell den Raum eines Gedankens zu durchqueren und der Bewegung der Idee zu folgen, die selbst ihren Ausdruck schafft, scheint mir eine jener leichten Planken, die man über einen Graben oder über einen Bergspalt legt und die den Übergang des Menschen in rascher Bewegung tragen. Aber er muß weitergehen, ohne sich schwer zu machen, muß weitergehen ohne anzuhalten und vor allem, er darf sich nicht den Spaß machen, auf der schmalen Planke zu tanzen, um ihre Stabilität auszuprobieren. [...] Die leichtgebaute Brücke schwankt sogleich oder bricht und alles stürzt in die Tiefe. Befragen Sie Ihre Erfahrung; und Sie werden feststellen, daß wir die anderen nur verstehen, und daß wir uns selber nur verstehen dank der Schnelligkeit unseres Übergangs von Wort zu Wort. Man darf die Wörter nicht belasten, sonst löst die klarste Rede sich in Rätsel und mehr oder weniger gelehrte Illusionen auf« (zit.n. Stierle 2021: 247)

Ausgehend von Valéry könnte man also sagen: Auch die Kontinuität der Stadt als eine Sinneinheit – also zum Beispiel die Identität von München, Paris oder Sevilla – ergibt sich nur aus dem flüchtigen Hingleiten über die Diskontinuitäten, die Brüche und Widersprüche. Man kann eine Stadt nur dann als Ganzes (er-)fassen, wenn man aus der Diskontinuität der divergierenden Texte einen kontinuierlichen Text macht. Der bereits zitierte Walter Benjamin ist in seiner Lektüre von Paris gerade den umgekehrten Weg gegangen, denn »Benjamin ist ein Leser, der innehält, der so die Kontinuität des Textes durch Arretierung der Lesebewegung unterbricht, oder vielmehr der die Diskontinuitäten des Textes nicht überspringt, sondern gerade bei ihnen verweilt, um sie zum Gegenstand reflektierender Betrachtung zu machen« (ebd., 248). Die-

ses Verfahren ist geeignet, die Fiktion des übergreifenden Sinns aufzusprengen, in ihm wird das einzelne Zeichen wieder zur rätselhaften Allegorie, die Stadt als Ansammlung von Zeichen zieht sich ins Rätselhafte zurück und man kann wieder staunen über die versteckten unerwarteten Wunder der urbanen Landschaft. Benjamins Städte-Lesen hat etwas Esoterisches und ist damit den sehr konkreten, historischen Zugängen beispielsweise Schlögels und Kammerer/Krippendorffs genau entgegengesetzt, kann aber gerade deshalb helfen zu reflektieren, was Lesen heißt. Stierle schreibt über Benjamins Zugriff:

»Was der Leser des ›Passagenwerks‹ vor Augen hat, ist ein Trümmerfeld des Sinns, dem doch immer wieder die Gestalt einer unvordenklichen Einsicht entspringt. Benjamins einsames, Fragment gebliebenes Pionierwerk hat wie kein anderes die Erforschung der ›Hauptstadt des 19. Jahrhunderts‹ inspiriert. Es führt an die Grenzen dessen, was ›Paris denken‹ heißen kann, aber es ist zugleich eine Herausforderung, der Denkbarkeit von Paris neue Räume zu eröffnen.« (Stierle 2021: 260)

Folgen wir dieser Linie der Stadterkundung bis an das äußerste Ende, dann stoßen wir auf die surrealistische Raumpraxis der Situationistischen Internationale, die den Gedanken vom *Trümmerfeld des Sinns* auf die Spitze treibt. Auch die Situationisten bewegen sich durch die Stadt und ›lesen‹ die städtischen Räume, geben dabei aber jeden Anspruch auf, etwas zu verstehen. Hier zielt das ›Lesen der Stadt‹ sogar auf eine Art von absichtlichem Missverstehen, um die herrschenden kapitalistischen Ordnungen der Stadt zu unterlaufen. Die subversiven Raum-Experimente von Guy Debord und anderen Situationisten der 1960er und 1970er Jahre führen die Orientierung im Raum, die für die Idee der Lesbarkeit der Stadt zentral ist, systematisch ad absurdum: So etwa im Beispiel eines von Debord zitierten Gewährsmannes, der »anhand eines Londoner Stadtplans, dessen Anweisungen er blindlings gefolgt sei, den Harz in Deutschland durchquert« (Debord 1995a: 19) habe. Das Flanieren, das Sich-Bewegen im Raum, das für Benjamin, Michel de Certeau und andere grundlegende Praxis der Stadt-Lektüre war, ist bei Debord der Ausgangspunkt einer widerständigen Aneignung

von Raum, und zwar an allen Ordnungsangeboten dieses Raums vorbei. Zentral dafür sind das *dérive*, das Umherschweifen, Sich-Treiben-Lassen, das *détournement*, die Zweckentfremdung und die *recuperation*, die Wiederaneignung der Stadt. Der Situationist liest die Stadt sozusagen gegen den Strich und widersetzt sich ihren Anordnungen in kritischer Absicht. Dabei entdeckt er den Text der Stadt neu und findet auf ihren Straßenschildern und Text-Konstellationen eine ganz eigene surrealistische Poesie:

»Das Schwimmbad der Mädelsstraße. Und das Polizeirevier in der Straße des Steldicheins. Die medizinisch-chirurgische Klinik und die kostenlose Arbeitsvermittlung am Kai zu den Goldschmieden. Die künstlichen Blumen auf der Straße zur Sonne. Das Hotel zu den Schloßkellern, die Ozean-Bar und das Café zum Hin und Her. Das Hotel der Epoche. Das seltsame Denkmal des Doktor Philippe Pinel, des Wohltäters der Geisteskranken, in den letzten Sommerabenden. Eine Entdeckungsreise durch Paris.« (Debord 1995b: 52)

Toponymien und soziale Oberflächen

Bei Debord werden Orts- und Straßennamen zum poetischen Text. Sie können aber auch als historisch-konkrete Indizien für die urbane Sozial- und Mentalitätsgeschichte gelesen werden, wie es der Kölner Mediävist Peter Glasner unternommen hat. Er zeigt in seiner monumentalen zweibändigen Studie, wie sich die mittelalterlichen Straßennamen als Stadttext lesen lassen, der Aufschluss über topographisch-symbolische Ordnungen der Stadtgesellschaft gibt (Glasner 2002a, 2002b). Straßennamen sind für ihn Texte »in einem unmetaphorischen Sinn« (Glasner 2002a: 45), ihre Aussagen lassen sich interpretieren. Sie eröffnen Perspektiven auf Wahrnehmungsmuster und soziale Praktiken, die in die Toponymie, die Benennung von Orten, eingegangen sind. Glasner versteht dabei die Schrift der Stadt als das Ergebnis von Lektüreprozessen ihrer Bewohner*innen: »Wie ist die Stadt des Mittelalters von ihren Bewohnern auf Bedeutes und Unbedeutes hin wahrgenommen,

also in einem umfassenden Sinne *gelesen* worden?» (ebd.: 11). Auf diese Weise bringt die Notwendigkeit, die eigene Umgebung lesen zu können – im Sinne des Grundbedürfnisses nach räumlicher Orientierung – in der mittelalterlichen Stadt eine Ordnung der Orte und Namen hervor, die wir entziffern können.

»Wovon könnten [solche] Stadttex te sprechen und wer spricht in ihnen? Sie thematisieren gesellschaftliche Ordnung, die Strukturierung des Alltags(er)lebens und einzelne Merkzeichen zur Sicherung von Orientierung und Identität. Somit scheint in ihnen immer der Stadtbewohner auf, dessen Mentalität und Bedürfnisse sich sowohl in der Stadtgestalt ausdrücken als auch von ihr geprägt werden.« (ebd.: 45)

Mit Orts- und Straßennamen beschäftigen sich auch Peter Kammerer und Ekkehard Krippendorff in ihrem *Reisebuch Italien*, und im einschlägigen Kapitel verweisen sie zunächst auf Ferdinand Gregorovius, den berühmten Autor der *Wanderjahre in Italien* und der *Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter*, der mit dem Satz zitiert wird: »Es ist überhaupt das erste, worauf ich in einer mir unbekannt en Stadt achte, ihre Straßennamen zu lesen und sie mir aufzuschreiben« (zit.n. Kammerer/Krippendorff 1990: 64). Die Autoren gehen hier weit über die mittelalterliche Stadtsignatur hinaus, kommentieren eine Reihe immer wiederkehrender italienischer Straß enbezeichnungen – zwischen Risorgimento und Faschismus bis hin zu Aldo Moro – und plädieren darüber hinaus für eine urbane *Namensarchäologie*, in der frühere und gegenwärtige topographische Bezeichnungen zusammengedacht werden. Gerade die Geschichte der Straß enumbenennungen macht die Stadt als Palimpsest kenntlich, in dem man die lokale Geschichte und den Umgang mit lokaler Geschichte zugleich studieren kann.

Schließlich soll noch ein letzter Ansatz kurz vorgestellt werden, der ebenfalls auf die Lesbarkeit der Stadt rekurriert, dabei aber andere lesbare Oberflächen in den Blick nimmt als Schlögel oder Stierle, Glasner oder Kammerer und Krippendorff. Die Kunsthistorikerin Monika Wagner interessiert sich insbesondere für die Oberflächen einer Stadt, die

Fassaden und die Außenhaut des gebauten Raums. Diese architektonischen Oberflächen kann man lesen, allerdings – wie bei De Certeau – auch vor allem im Modus der Bewegung, in der sie sich in komplexer Weise der sinnlichen Wahrnehmung öffnen.

»Oberflächen haben kommunikative Funktionen. Im städtischen Raum vermitteln sie vielfältige sensorische Informationen, vor allem für die visuelle und die taktile Wahrnehmung. Dem Gang über ein holpriges Kopfsteinpflaster entsprechen andere somatische Erfahrungen als denjenigen bei einer Autofahrt über glatt gewalzte Asphaltstraßen. Eine reich gegliederte Backstein- oder ornamentierte Stuckfassade kann im Unterschied zu einer homogenen, gläsernen Gebäudeoberfläche beim Flanieren als abwechslungsreich wahrgenommen, bei der raschen Fahrt hingegen als wirr empfunden werden.« (Wagner 2018: 9)

Eingeschrieben, sagt Wagner, sind diesen Oberflächen ästhetische und soziale Codes – eine Formulierung, die nebenbei daran erinnert, dass die Metapher des Lesens ganz wesentlich an die Metapher des Schreibens und Ein-Schreibens gebunden ist: Nur das Geschriebene und Ein-Geschriebene kann man lesen. Es sind stets Spuren von sozialer Praxis, absichtlich oder absichtslos hinterlassen, die wir zu entziffern versuchen.

Jenseits der Oberflächen

Was lässt sich nun als gemeinsamer Nenner der hier angeführten verschiedenen Versionen des ›Städte-Lesens‹ ausmachen? Ein Schlüsselbegriff ist hierbei die von Monika Wagner prominent gesetzte Oberfläche. Ein berühmter Satz Siegfried Kracauers kann hier als Motto dienen: »Der Ort, den eine Epoche im Geschichtsprozeß einnimmt, ist aus der Analyse ihrer unscheinbaren Oberflächenäußerungen schlagender zu bestimmen als aus den Urteilen der Epoche über sich selbst« (Kracauer 1977: 50). Es geht also wesentlich darum, gesellschaftliche Strukturen

und Entwicklungen zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort an den Oberflächen abzulesen. In einer konzisen Analyse des Berliner Arbeitsnachweises, die mit *Konstruktion eines Raumes* untertitelt ist, hat der gelernte Architekt Kracauer beispielsweise demonstriert, wie man räumliche Verhältnisse als Ausdruck sozialer Verhältnisse deuten kann: Wenn gilt, was er eingangs schreibt: »Jede Gesellschaftsschicht hat den ihr zugeordneten Raum« (Kracauer 2009: 72), dann kann der soziologische Blick in der Struktur der Räume zugleich die Struktur der Gesellschaft erkennen. Oder anders gesagt: »Die Raumbilder sind die Träume der Gesellschaft. Wo immer die Hieroglyphe irgendeines Raumbildes entziffert ist, dort bietet sich der Grund der sozialen Wirklichkeit dar« (ebd.: 73). Es geht bei der Lektüre der Stadt also darum, die unter den Oberflächen verborgen liegenden Strukturen zu erkennen, ohne aber die Oberflächen nur als nachgeordnete und beliebige Effekte der zugrundeliegenden Strukturen zu missachten. Die Oberflächen sind nämlich mehr als das: Sie bilden und konstituieren nämlich gleichzeitig den sinnlich wahrnehmbaren Zusammenhang der Stadt selbst. Erst aus den Beziehungen der Oberflächenerscheinungen zueinander lassen sich die Strukturen erschließen, und genau darauf kommt es nach Karl Schlögel an: »Beziehungen, Bezüge, Zusammenhänge, Kontexte, Konfigurationen wahr- und ernstzunehmen« (Schlögel 2007: 31).

Kommen wir auf die eingangs gestellte Frage zurück, inwiefern die hier knapp erläuterten Konzepte des Städte-Lesens die Leseforschung bereichern können – oder ob sie letztlich doch nur auf allgemeine »Metaphern für Erfahrungs-, Interpretations- und Erkenntnisprozesse« (Schmitz-Emans 2018: 588) zurückgreifen. Kann man also mehr lesen als nur Texte oder verwässert diese Idee den Lesebegriff bis zur Unkenntlichkeit? Eine sinnvolle Antwort auf diese Frage liegt wohl irgendwo in der Mitte. Ohne den Lesebegriff überdehnen zu wollen, lassen sich doch epistemische Operationen ermitteln, die auch das Lesen von Landschaften, Architekturen, Stadtplänen, Fassaden oder Denkmälern strukturieren: das Denken in Zusammenhängen zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren, das Offenlegen von Beziehungen, Kontexten und Konfigurationen zwischen den wahrnehmbaren Oberflächen und den ihnen zugrundeliegenden Strukturen, die ihnen

erst ihren eigentlichen Sinn verleihen. Struktur und Oberfläche verhalten sich dabei zueinander durchaus wie *langue* und *parole*, beide sind in ständiger Veränderung begriffen, und beide ergeben nur zusammengenommen Sinn. Zugleich ist Lesen eine kognitive Praxis, in der es ganz wesentlich darum geht, Zeichen von Nicht-Zeichen, Bedeutendes von Unbedeutendem zu unterscheiden. Nur wer versteht, welche Partikel der sichtbaren Wirklichkeit sich als Zeichen, Indizien oder Symptome lesen lassen, ist in der Lage, Sinn herzustellen. Und schließlich verwandelt das Lesen als Praxis, darauf macht uns Karlheinz Stierle aufmerksam, Diskontinuität in Kontinuität, verwandelt disparate Zeichen in einen zusammenhängenden Sinn. Möglicherweise ist es genau das, was Bastian Schweinsteiger meint, wenn er ein Fußballspiel liest: aus dem disparaten Bild von Pässen, Flugbahnen, Laufwegen, Sprints, Fouls, Positionen und Positionierungen, aus den fluiden räumlichen Beziehungen der Spieler*innen untereinander die Logik des Spiels zu entschlüsseln. Vielleicht also kann man tatsächlich mehr lesen als nur geschriebene Texte im engen Sinne. Und vielleicht kann Schweinsteiger auf diese Weise tatsächlich ein klein wenig dazu beitragen, unser wissenschaftliches Verständnis des Lesens zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, Doris (1996): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Benjamin, Walter (1982): Das Passagen-Werk. Gesammelte Schriften V, herausgegeben von Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berg, Eberhard/Martin Fuchs (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertschik, Julia (2018): Kulturwissenschaftliches Lesen. In: Alexander Honold/Rolf Parr (Hg.), Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 571–587.
- Blumenberg, Hans (1979): Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Debord, Guy (1995a): Einführung in eine Kritik der städtischen Geographie, in: *Der Beginn einer Epoche. Texte der Situationisten*. Aus dem Französischen übersetzt von Pierre Gallissaires, Hanna Mittelstädt und Roberto Ohrt, Hamburg: Edition Nautilus, S. 17–19.
- Debord, Guy (1995b): Formular für einen neuen Urbanismus, in: *Der Beginn einer Epoche. Texte der Situationisten*. Aus dem Französischen übersetzt von Pierre Gallissaires, Hanna Mittelstädt und Roberto Ohrt, Hamburg: Edition Nautilus, S. 52–56.
- De Certeau, Michel (1988): *Kunst des Handelns*, Berlin: Merve.
- Ginzburg, Carlo (1988): Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli – die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst«. In: *Ders.: Spurensicherungen. Über verborgene Geschichte, Kunst und soziales Gedächtnis*, München: dtv, S. 78–125.
- Glasner, Peter (2002a): *Die Lesbarkeit der Stadt. Kulturgeschichte der mittelalterlichen Straßennamen Kölns*, Köln: DuMont.
- Glasner, Peter (2002b): *Die Lesbarkeit der Stadt. Lexikon der mittelalterlichen Straßennamen Kölns*, Köln: DuMont.
- Kammerer, Peter/Ekkehard Krippendorff (1990): *Reisebuch Italien. Über das Lesen von Landschaften und Städten*, Berlin: Wagenbach.
- Kracauer, Siegfried (1977): Das Ornament der Masse, in: *Ders.: Das Ornament der Masse*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 50–63.
- Kracauer, Siegfried (2009): Über Arbeitsnachweise, in: *Ders.: Straßen in Berlin und anderswo. Erweiterte Ausgabe*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 72–82.
- Schlögel, Karl (1984): *Moskau lesen*, Berlin: Siedler.
- Schlögel, Karl (2003): *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München: Hanser.
- Schlögel, Karl (2007): Chronotop St. Petersburg: Zur Rekonstruktion der Geschichte einer europäischen Metropole. In: *Ders./Frithjof Benjamin Schenk/Markus Ackeret (Hg.), Sankt Petersburg. Schauplätze einer Stadtgeschichte*, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 23–44.
- Schlögel, Karl/Frithjof Benjamin Schenk/Markus Ackeret (Hg.) (2007): *Sankt Petersburg. Schauplätze einer Stadtgeschichte*, Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Schmitz-Emans, Monika (2018): Metaphern des Lesens. In: Alexander Honold/Rolf Parr (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 588–613.
- Stierle, Karlheinz (1993): Der Mythos von Paris. Zeichen und Bewußtsein der Stadt, München/Wien: Carl Hanser.
- Stierle, Karlheinz (2021): Walter Benjamin, ein Leser von Paris. In: Ders.: Paris denken. Penser Paris. Deutsch-französische Annäherungen, Berlin: Suhrkamp, S. 247–260.
- Wagner, Monika (2018): Marmor und Asphalt. Soziale Oberflächen im Berlin des 20. Jahrhunderts, Berlin: Wagenbach.
- Weimar, Klaus (2007): Das Wort *Lesen*, seine Bedeutungen und sein Gebrauch als Metapher. In: Philipp Stoellger (Hg.), Genese und Grenzen der Lesbarkeit, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21–34.

»Wir lesen E-Books oberflächlicher als gedruckte Bücher«

Über Bildschirmmedien und Buchlektüre

Günther Stocker

Lesen auf Bildschirmen

Unser alltäglicher Umgang mit Texten auf Bildschirmmedien wie Smartphones, Tablets und Notebooks ist gekennzeichnet durch Lektüretechniken wie überfliegendes Lesen, das Durchscrollen großer Textmengen, das Überspringen längerer Abschnitte und die gezielte Suche nach spezifischen Informationen oder Schlüsselwörtern. Immer wieder wechseln wir dabei rasch von einer Texteinheit oder einer Seite zur nächsten, folgen einem Link, dann dem nächsten – stets mit dem Risiko, am Ende irgendwo im Internet zu landen, nur nicht dort, wo wir ursprünglich hinwollten. Einer verbreiteten These zufolge wird dieser oberflächliche Rezeptionsmodus im Umgang mit digitalen Medien bald zu einer generellen »habit of mind« (Latini/Bräten 2022: 494), die wir auch für komplexere Leseaufgaben und literarische Texte anwenden, obwohl sie dafür inadäquat ist. Mit oftmals kulturpessimistischem Impetus wird in der Folge angenommen, dass daher auch mit digitalen Büchern, sogenannten E-Books, eine vertiefte, konzentrierte Lektüre längerer Texte gar nicht mehr möglich sei (vgl. Baron 2015). Der Bildschirm würde gleichsam automatisch einen oberflächlichen Lesemodus aktivieren, da er ja auch sonst für wenig fokussierte Rezeptionsformen genutzt wird (vgl. Delgado/Salmerón 2021).

Und mehr noch: 2008 schlug ein Essay des US-amerikanischen Autors und Bloggers Nicholas Carr, keineswegs ein technophober Reaktionsär, große Wellen. Carr hat an seinem eigenen Leseverhalten die Beobachtung gemacht, dass er sich generell nicht mehr auf längere Texte konzentrieren kann, nach wenigen Seiten schon abschweift, nach etwas anderem sucht: »The deep reading that used to come naturally has become a struggle« (Carr 2008). Verantwortlich dafür ist seiner Ansicht nach der langjährige regelmäßige Umgang mit digitalen Bildschirmmedien und die Anpassung seines Rezeptionsverhaltens und seines kognitiven Apparats an deren Modalitäten und Rhythmen: »My mind now expects to take in information the way the Net distributes it: in a swiftly moving stream of particles« (ebd.). Carr hat seine Beobachtung in einem Buch mit dem Titel *The Shallows – What the Internet Is Doing to Our Brains* (2010) ausdifferenziert und erweitert – und er ist damit nicht alleine: Von Beginn an wurde die digitale Revolution aus der Perspektive der Lesekultur im Zeichen der Krise diskutiert. Von Sven Birkerts' *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electronic Age* (1994) bis zu den auch im deutschsprachigen Raum breit rezipierten Büchern von Maryanne Wolf (2010, 2019) wurde immer wieder vor den negativen Folgen der Digitalisierung für das Lesen gewarnt. Insbesondere die allgegenwärtigen oberflächlichen Lesemodi und das hohe Ablenkungspotential würden die grundlegende Kulturtechnik des vertieften Lesens in Gefahr bringen (vgl. Baron 2015). Aber lässt sich das auch empirisch nachweisen?

Die grundsätzliche Frage, ob wir Texte auf Bildschirmen oberflächlicher lesen, wird in der Psychologie als *Shallowing Hypothesis* adressiert (vgl. Latini/Bråten/Salmerón 2020, Latini/Bråten 2022). In der Fachliteratur wird diese immer wieder als Erklärung herangezogen, denn in den bisher durchgeführten empirischen Studien zeigt sich tatsächlich überwiegend ein schlechteres Verstehen von Informationstexten, wenn digital gelesen wird – der sogenannte *Screen Inferiority* Effekt (vgl. Delgado et al. 2018, Kong/Seo/Zhai 2018, Clinton 2019, Salmerón et al. 2023). Dieser manifestiert sich allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen. Eine simple lineare Kausalität zwischen Bildschirmmedium, oberflächlicher Lektüre und in der Folge schlechterem Textverständnis lässt sich nicht nachweisen, da eine Reihe zusätzlicher Faktoren (Moderatoren)

hier eine Rolle spielen. Die Mehrheit der Studien, die sich mit dieser Frage beschäftigen, finden Belege für die *Shallowing Hypothesis*, vor allem dann, wenn es sich um komplexe Sachtexte, das Lesen von Webseiten und PDFs auf PC oder Notebook oder Lesen unter Zeitdruck handelt.¹ Latini et al. halten dennoch fest: »[D]irect evidence for the shallowing hypothesis is essentially lacking« (Latini/Bräten/Salmerón 2020: 2).

Was bedeutet das nun für das Lesen von Romanen und Erzählungen in Form von E-Books? Ganz grundsätzlich und aus medientechnischer Perspektive hat das E-Book nur wenig mit einem gedruckten Buch gemein. Denn als E-Books werden elektronische Texte bezeichnet, die buchähnlich gestaltet und in Dateiformaten wie EPUB oder PDF digital gespeichert sind. Damit sind sie nicht an ein Medium gebunden, sondern sie sind flexibel und können auf verschiedenen Endgeräten wie Smartphones, Tablets, Notebooks oder spezifischen, eigens für die Lektüre von E-Books entwickelten Geräten, sogenannten E-Readern gelesen werden. (Die im deutschsprachigen Raum bekanntesten E-Reader sind Amazons *Kindle* oder Thalias *Tolino*.)

Das gedruckte Buch hingegen ist Träger eines ganz bestimmten literarischen Textes bzw. einer ganz bestimmten Textsammlung. Der Inhalt ist fest mit der konkreten medialen Gestalt verbunden. Die Immaterialität von E-Books ermöglicht dagegen große Flexibilität in Bezug auf ihre Gestaltung und ihre Distribution. So kann etwa die Schriftgröße verändert werden; damit löst sich aber auch die feste Anordnung des Satzmaterials auf. Die Beziehungen zwischen den Elementen werden algorithmisch kontrolliert und nicht mehr typographisch fixiert (vgl. Hack 2015). Roland Reuß spricht in diesem Zusammenhang von der »typographischen Obdachlosigkeit von Schrift im Netz« (Reuß 2016: 14). Die Flexibilität des digitalen Codes ermöglicht andererseits die Einbindung in multimodale Text-Bild-Ton-Kombinationen, eine erleichterte Distribution und größere Zugänglichkeit von Texten, aber ebenso auch eine automatisierte Überwachung und Kontrolle durch staatliche Einrichtungen oder private Firmen. Die meisten digitalen Lesegeräte sind multifunktional und erlauben unterschiedliche Formen der Interaktion

1 Für hilfreiche Recherchen zur *Shallowing Hypothesis* danke ich Julia Lück!

und Aufmerksamkeit, sowie einen raschen Wechsel von einem Inhalt zu einem anderen (vgl. Schilhab/Balling/Kuzmičová 2018). Dass bedeutet aber auch, dass sich der kognitive Aufwand und der Selektionsdruck erhöhen (vgl. Kuhn/Hagenhoff 2015: 374).

Was bei Texten auf Bildschirmen gegenüber dem Buch in Kodexform freilich verloren geht, ist die dreidimensionale Anordnung der Seiten, die zusätzlich zur Paginierung eine räumliche Orientierungs- und Verständnishilfe im Lektüreprozess bietet. Der Verlauf des Erzählten bildet sich in den geschichteten Stapeln der Blätter linker- oder rechterhand des Mittelfalzes ab. Digitale Lesegeräte lassen nicht erkennen, wieviel Text vor oder nach der gerade aufgerufenen Seite vorhanden ist. Die dort angebotenen Prozentangaben oder Lesefortschrittsleisten können das sensorische und visuelle Feedback des Buchkörpers nicht substituieren. In der neueren Forschung wird in diesem Zusammenhang die besondere Bedeutung der haptischen Dimension des Lesens hervorgehoben (vgl. Mangen 2008, Mangen/van der Weel 2016, Maye 2018). E-Reader, Notebooks und Tablets unterscheiden sich von gedruckten Büchern deutlich hinsichtlich des kinästhetischen und taktilen Feedbacks, das den Lesenden geboten wird (vgl. Mangen/Olivier/Velay 2019). Zentral für die Navigation durch ein gedrucktes Buch ist dabei die Geste des Blätterns, die im Digitalen von anderen Gesten abgelöst wird (vgl. Schulz 2015). Was aber nun die tatsächlichen Folgen des Umstiegs vom Blättern zum Klicken und Wischen sind, stellt noch eine Forschungslücke dar.

Medientechnisch unterscheiden sich E-Books jedenfalls deutlich vom gedruckten Buch und aus medientheoretischer Perspektive sollte das auch für das Lesen Konsequenzen haben, denn, wie der Mediologe Régis Debray pointiert formuliert: »Die Historiker des Geschriebenen wissen [...], dass die Geschichte der Zeichen mit der Geschichte der Materialien beginnt. [...] Es gibt keine unschuldigen Träger, jedes Material fordert seinen Preis« (Debray 2003: 54–55). Davon ausgehend stellt sich aber nun die Frage, welche Konsequenzen sich tatsächlich wissenschaftlich nachweisen lassen.

Textverstehen und Leseerfahrung

In Bezug auf das hier im Zentrum stehende Lesen literarischer Texte – die bei E-Books dominierende Textsorte (vgl. Börsenverein für den Deutschen Buchhandel 2024) – ist zuallererst festzuhalten, dass sich die empirische Forschung bisher nur selten dafür interessiert hat. Der überwiegende Anteil der vorliegenden Lesestudien konzentriert sich auf Sachtexte (vgl. Delgado et al. 2018: 33). Und wenn es um narrative Texte geht, ist die Forschung meist auf die Frage des Textverständnisses in einem sehr allgemeinen Sinn konzentriert (vgl. den Forschungsbericht von Schwabe et al. 2020: 216). Dabei lässt sich feststellen: Wenn die Lesebedingungen in den Experimenten konstant gehalten wurden, konnte in der Mehrheit der Studien kein nennenswerter Unterschied für das Verstehen von narrativen Texten zwischen dem Lesen im Druckmedium versus dem Lesen auf unterschiedlichen Bildschirmmedien nachgewiesen werden.

Freilich beruhen viele Studien auf experimentellen Settings, die gerade in Bezug auf das literarische Lesen eine zweifelhafte externe Validität aufweisen, d.h. den Umständen und Praktiken des tatsächlichen Leseverhaltens nur sehr eingeschränkt entsprechen. So ist es etwa problematisch, wenn lose gedruckte Blätter oder geheftete Broschüren anstatt eines tatsächlichen Buches als Textmaterial verwendet werden, oder wenn in vielen Studien nur sehr kurze und aufgrund methodischer Vorgaben manipulierte Texte gelesen werden (vgl. Schwabe et al. 2020). Darüber hinaus sind zentrale literarische Leseerfahrungen wie das Eintauchen in die erzählten Welten, Empathie und Identifikation mit Figuren, Spannung und Auflösung in den zeitlich stark limitierten Lesephasen im Labor oft nur schwer möglich. Die Komplexität der Leseerfahrung geht bei narrativen Texten im Vergleich zu Sachtexten ja über das meist im Zentrum der Untersuchungen stehende bloße Textverständnis hinaus. So konstatierte Ralf Schneider bereits 2010, dass es problematisch sei, »wenn mit empirischen Methoden einzelne Textphänomene von sehr geringer Komplexität herausgegriffen und an Texten untersucht werden, die nicht einmal in jedem Fall echt literarische Texte sind« (Schneider 2010: 88).

Aber auch in den wenigen Studien, bei denen längere Erzähltexte und Lesephasen, tatsächliche Bücher und komplexere, für das literarische Lesen adäquatere Untersuchungsinstrumente herangezogen wurden, bei denen es nicht nur um die Rekonstruktion der Handlung, sondern auch um die Tiefe der Immersion, die Lokalisierung einzelner Ereignisse im Textverlauf, um ästhetische Strukturen oder Empathie ging, waren die messbaren Unterschiede zwischen dem Lesen von E-Books und gedruckten Büchern sehr gering. Anne Mangen et al. (2019) ließen fünfzig Teilnehmer*innen eine 28-seitige Kriminalgeschichte entweder auf einem E-Reader oder in einem gedruckten Taschenbuch lesen (ca. 1 Stunde Lesezeit). Danach füllten die Teilnehmer*innen mehrere Fragebögen zur Messung des Textverständnisses, der emotionalen Beteiligung, der Erinnerung und der Fähigkeit, Ereignisse im Text zu lokalisieren und die Handlung der Geschichte zu rekonstruieren, aus. Die Ergebnisse zeigten, dass die Proband*innen in den meisten Tests unabhängig vom Lesemedium identische Leistungen erbrachten. Bei Aspekten, die mit dem Verlauf der Erzählung zusammenhängen, schnitten jedoch diejenigen, die das gedruckte Buch gelesen hatten, besser ab als diejenigen, die auf einem E-Reader gelesen hatten. Das lässt Rückschlüsse auf die Bedeutung des kinästhetischen Feedbacks zu, das sich bei einem E-Reader ja im Fortgang der Lektüre nicht ändert. Die im gedruckten Buch sicht- und greifbare räumliche Bewegung durch den Text unterstützte die Erinnerung an den Handlungsverlauf, während die E-Book-Leser*innen weniger effizient darin waren, Ereignisse im Text in der Abfolge des Erzählten zu lokalisieren.

In einer anderen experimentellen Studie wurde das Lesen eines längeren Abschnitts aus einem modernen Roman (Arno Geiger: *Schöne Freunde*, 2002, 20 Seiten, durchschnittlich 28,5 Minuten Lesezeit) auf einem E-Reader und in der gedruckten Version nicht nur bzgl. des Textverständnisses, sondern auch hinsichtlich der kognitiven und emotionalen Erfahrungen der Lesenden vergleichend untersucht (vgl. Schwabe et al. 2021). Auch hier legen die Ergebnisse keine klare Überlegenheit eines der beiden Lesemedien nahe. Obwohl eine breite Palette von Leseerfahrungen wie Immersion, Empathie, Imagination gemessen wurde, unterschieden sich die Medien weder in der kognitiven noch in

der emotionalen Dimension. Weder die Lesegeschwindigkeit noch das Leseverständnis variierte signifikant zwischen den beiden Gruppen mit insgesamt 207 Teilnehmenden. Die einzige Ausnahme betraf Verständnisfragen zum ersten Teil des Textes. Die Teilnehmer*innen, die die gedruckte Version lasen, konnten diese Fragen signifikant besser beantworten als die E-Book-Leser*innen. Das bestätigt tendenziell, dass die haptischen Charakteristika des physischen Buches ein kognitives Orientierungssystem bilden. Dieses ist beim Erinnern von Informationen hilfreich, die zeitlich – und im Druckformat eben auch räumlich – weiter entfernt sind als die Informationen aus dem mittleren und dem letzten Teil des Textes.

Wie lassen sich nun die geringen Unterschiede zwischen der Lektüre narrativer Texte als E-Books oder Druckerzeugnisse erklären? Eine Erklärung besteht darin, dass in beiden Studien E-Reader verwendet wurden. Denn die mit den technischen Eigenschaften des Mediums vorgegebenen Nutzungsangebote und -möglichkeiten, die sogenannten Affordanzen, eines E-Readers ähneln eher den Affordanzen eines gedruckten Buches als denen eines Computers, Tablets oder Smartphones. Während diese Multimedia-Geräte eine Vielzahl von Nutzungsmöglichkeiten bieten, sind E-Reader vorrangig für das Lesen von langen Texten konzipiert und führen offensichtlich nicht zu einer oberflächlicheren Leseweise oder Informationsverarbeitung. Zudem ist aufgrund der E-Ink-Displays und deren hoher Auflösung von mindestens 300ppi die Lesbarkeit bei neueren E-Readern mit derjenigen von gedruckten Texten durchaus vergleichbar. Nicht umsonst sind E-Reader die von den meisten Leser*innen für das Lesen von E-Books bevorzugten Geräte (vgl. Bitkom 2019, Schwabe et al. 2023). Noch nicht ausreichend geklärt ist allerdings, welche Konsequenzen die zahlreichen Ablenkungsmöglichkeiten bei Multifunktionsgeräten wie Tablets, Smartphones und Computern für das Lesen literarischer Texte haben. Für Informationstexte ist vielfach nachgewiesen, dass Multitasking und die ständige Abwendung vom zu lesenden Text sowohl negative Folgen für das Textverständnis hat als auch die Lesezeit verlängert. So lautet etwa der bezeichnende Titel einer 2021 veröffentlichten Metastudie,

die über 20 Einzelstudien auswertete, *Stop multitasking and just read* (Clinton-Lisell 2021).

Der aktuelle Forschungsstand zur Frage nach den Konsequenzen des Lesens von E-Books legt also nahe, dass die entscheidenden Unterschiede nicht im konkreten Akt des Lesens, dem Textverstehen oder der literarischen Erfahrung liegen. Interessante Differenzen lassen sich hingegen bezüglich veränderter Lesegewohnheiten und Nutzungspraktiken von Büchern feststellen, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Nutzungspraktiken und Lesesituationen

Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass E-Books die gedruckten Bücher nicht verdrängen, sondern Leser*innen von E-Books grundsätzlich regelmäßige und vielseitige Buchleser*innen sind, die auf Gedrucktes nicht verzichten, aber aus pragmatischen Gründen auch zu digitalen Texten greifen (vgl. Schwabe et al. 2023). Diese Gründe reichen von räumlichen Beschränkungen in der eigenen Wohnung über die leichte Transportierbarkeit einer unbegrenzten Auswahl an Büchern im alltäglichen öffentlichen Verkehr oder bei Urlaubsreisen bis zur Möglichkeit, jederzeit und an jedem Ort mit Internetverbindung neue Bücher auswählen und besorgen zu können (vgl. Kosch et al. 2021, Spjeldnæs/Karlsen 2022). So zeigt eine aktuelle Umfrage zum Buchleseverhalten im digitalen Kontext (N = 779), dass Leser*innen, die (auch) E-Books verwenden, mehr Bücher pro Jahr lesen und mehr Lesezeit pro Woche der Lektüre widmen als reine Printleser*innen (vgl. Schwabe et al. 2023). Unterschiede gibt es auch in den gelesenen Genres, insofern E-Book-Nutzer*innen nicht nur mehr Spannungs- und Unterhaltungsliteratur, sondern aufgrund der größeren Anonymität beim Kauf und bei der Lektüre auch mehr erotische Bücher lesen (vgl. Kosch et al. 2021, Schwabe et al. 2023). Auffallend ist zudem, dass Leser*innen, die sowohl gedruckte Bücher als auch E-Books nutzen, ein breiteres Spektrum an Genres lesen als reine Print-Leser*innen (vgl. Schwabe et al. 2023). Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass E-Books das Lesen gedruckter Bücher ergänzen, da sie eine größere Flexibili-

tät bzgl. spezifischer Situationen und spezifischer Orte erlauben (vgl. Kuzmičová/Schilhab/Burke 2020, Spjeldnæs/Karlsen 2022).

Das bedeutet konkret, dass E-Books bevorzugt werden, wenn nur wenig Zeit zur Verfügung steht, vor allem außer Haus, etwa im öffentlichen Verkehr auf dem Weg zur Arbeit oder an die Universität, in kurzen Wartesituationen oder auch am Arbeitsplatz (vgl. Schwabe et al. 2023). Häufig werden E-Books an Orten und in Situationen verwendet, in denen zuvor gar keine Bücher gelesen wurden. Weitere Unterschiede zwischen der Nutzung von gedruckten Büchern und E-Books zeigen sich etwa darin, dass letztere eher linear und meist nur einmal gelesen werden. Für das Zurückblättern, das Wiederholen von Passagen, die Suche nach spezifischen Stellen und andere diskontinuierliche Lektüretechniken erscheint den befragten Leser*innen das gedruckte Buch deutlich besser geeignet. Die meist kontinuierliche lineare Lektüre von E-Books hängt auch damit zusammen, dass diese für Unterhaltungs- und Spannungsliteratur bevorzugt werden. Sachbücher werden nach wie vor lieber im Printformat gelesen (vgl. ebd.).

Fokusgruppeninterviews mit habituellen Leser*innen bestätigen darüber hinaus eine These von María A. Thumala Olave. Sie verweist darauf, dass die Vorstellung nach wie vor große Bedeutung hat, dass ein Buch ein in sich geschlossenes Objekt ist, das man besitzen kann. So berichten E-Book-Leser*innen, dass sie besonders geliebte oder kulturell hoch angesehene, kanonisierte Bücher nicht nur in Dateiform, sondern auch als physisches Objekt besitzen möchten und selbst dann kaufen, wenn sie diese bereits in digitaler Form gelesen haben (vgl. Kosch et al. 2021). Demgegenüber wird die E-Book-Lektüre als einmaliges Erlebnis verstanden: »E-books are less possessions than temporary experiences« (Thumala Olave 2020: 7). Gedruckte Bücher haben offenbar nach wie vor eine ikonische Funktion und gelten als individuelle Objekte von dauerhaftem Wert. Ihre sichtbare Präsenz im Regal fungiert als visueller Erinnerungsmarker vergangener Lektüren und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Re-Lektüre. Als fest mit einem Text verbundene materielle Artefakte erfüllen sie damit Funktionen, die E-Books auf ihren austauschbaren digitalen Endgeräten nicht erfüllen können.

Fazit

Als Fazit können vier Punkte festgehalten werden: Erstens lässt sich die Frage, ob E-Books oberflächlicher als gedruckte Bücher gelesen werden, auf Basis des gegenwärtigen Forschungsstands nicht generalisierend beantworten, auch wenn es vereinzelte Hinweise darauf gibt. Gerade in Bezug auf das Lesen narrativer Texte gibt es noch einen großen Bedarf an empirischen Studien, um hier Gewissheit zu erlangen.

Klarer scheint zweitens die zentrale Rolle des jeweiligen Leseegeräts, auf dem E-Books gelesen werden. Multifunktionsgeräte wie Tablets, Notebooks oder Smartphones bieten ein hohes Ablenkungspotential während der Lektüre, das von den Nutzer*innen nicht immer ausgeblendet werden kann (vgl. Spjeldnæs/Karlsen 2022). Der rasche Wechsel von einem Text zu anderen Texten, Bildern, Videos und v.a. zu sozialen Medien geht jedenfalls mit schlechteren Verständnisleistungen oder längeren Lesezeiten einher (vgl. Clinton-Lisell 2021). Für Sachtexte gibt es hierzu eine stabile Forschungslage, für literarische Texte dagegen noch nicht. Freilich verwendet die Mehrheit der Menschen in Deutschland und Österreich für das Lesen von E-Books E-Reader, die mit lesefreundlicher Auflösung, augenfreundlichen Bildschirmen und einfacher Bedienung explizit für die konzentrierte Lektüre längerer Texte gestaltet sind.

Drittens konnten weder in Metastudien noch in detaillierten experimentellen Untersuchungen bislang Nachteile der Bildschirmlektüre narrativer Texte im Sinne von Oberflächlichkeit, Ungenauigkeit oder geringer Immersion festgestellt werden, auch wenn es in qualitativen Studien einzelne Hinweise darauf gibt (vgl. Kosch et al. 2021, Spjeldnæs/Karlsen 2022). Nichtsdestotrotz kann mit Blick auf den geringen Umfang der Forschung und die bisher eingesetzten Methoden keineswegs von einem endgültigen Befund ausgegangen werden.

Und viertens liegen die in der bisherigen Forschung festgestellten Unterschiede zwischen dem Lesen von E-Books und gedruckten Büchern am deutlichsten in den jeweiligen Lese- und Nutzungspraktiken, in unterschiedlichen Leseorten und -situationen sowie in der Lektüreauswahl und der nachhaltigen Aufbewahrung und Verfügbarkeit des

Gelesenen. Noch nicht geklärt ist freilich die Frage, welchen Einfluss eine langjährige, zeitlich ausgedehnte und das eigene Medienverhalten dominierende Nutzung digitaler Medien auf das Lesen von literarischen Texten hat. Während erstere von kurzen Aufmerksamkeitsspannen, stark wechselnden und multimodalen Inhalten, von Überfliegen und isoliertem Suchen einzelner Elemente geprägt ist, verlangt Zweiteres in der Regel konzentriertes, vertieftes und reflektierendes Lesen, mit dem sich erst komplexe Zusammenhänge und vielschichtige Bedeutungen erschließen lassen – ob gedruckt oder als E-Book.

Literaturverzeichnis

- Baron, Naomi S. (2015): *Words Onscreen. The Fate of Reading in a Digital World*, New York: Oxford University Press.
- Birkerts, Sven (1994): *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electronic Age*, Winchester, Mass.: Faber and Faber.
- Bitkom Presseinformation (2019): *Kein Wachstum im E-Book-Markt*. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Kein-Wachstum-im-E-Book-Markt> (zuletzt aufgerufen am 18.01.2024).
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2024): *Das E-Book in Deutschland*. <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktfo rschung/e-books/> (zuletzt aufgerufen am 5.3.2024).
- Carr, Nicholas (2008): *Is Google Making Us Stupid? What the Internet Is Doing to Our Brains*. www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/ (zuletzt aufgerufen am 22.01.2024).
- Carr, Nicholas (2010): *The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York: W. W. Norton & Company.
- Clinton, Virginia (2019): »Reading from Paper Compared to Screens. A Systematic Review and Meta-Analysis«, in: *Journal of Research in Reading* 42/2, S. 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Clinton-Lisell, Virginia (2021): »Stop Multitasking and Just Read. Meta-Analyses of Multitasking's Effects on Reading Performance and Reading Time«, in: *Journal of Research in Reading* 44/4, S. 787–816.

- Debray, Régis (2003): Einführung in die Mediologie, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Delgado, Pablo/Vargas, Cristina/Ackerman, Rakefet/Salmerón, Ladislao (2018): »Don't Throw Away your Printed Books. A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension«, in: Educational Research Review 25, S. 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Delgado, Pablo/Salmerón, Ladislao (2021): »The Inattentive On-Screen Reading. Reading Medium Affects Attention and Reading Comprehension under Time Pressure«, in: Learning and Instruction 71, Article 101396. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>
- Hack, Günter (2015): Philosophie des Responsive Design – Gestaltung und Kontrolle. In: Merkur -Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 69 (5), S. 71–77.
- Kong, Yiren/Seo, Young Sik/Zhai, Ling (2018): »Comparison of Reading Performance on Screen and on Paper. A Meta-Analysis«, in: Computers & Education 123, S. 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kosch, Lukas/Stocker, Günther/Schwabe, Annika/Boomgaarden, Hajo G. (2021): »Reading Fiction with an E-Book or in Print. Purposes, Pragmatics and Practices. A Focus Group Study«, in: Scientific Study of Literature 11/2, S. 196–222. <https://doi.org/10.1075/ssol.21012.kos>
- Kuhn, Axel/Hagenhoff, Svenja (2015): »Digitale Lesemedien«, in: Ursula Rautenberg/Ute Schneider (Hg.), Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 361–380.
- Kuzmičová, Anežka/Schilhab, Theresa/Burke, Michael (2020): »M-Reading. Fiction Reading from Mobile Phones«, in: Convergence 26/2, S. 333–349.
- Latini, Natalia/Bråten, Ivar/Salmerón, Ladislao (2020): »Does Reading Medium Affect Processing and Integration of Textual and Pictorial Information? A Multimedia Eye-Tracking Study«, in: Contemporary Educational Psychology 62, Article 101870. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101870>

- Latini, Natalia/Bråten, Ivar (2022): »Strategic Text Processing Across Mediums. A Verbal Protocol Study«, in: *Reading Research Quarterly* 57/2, S. 493–514. <https://doi.org/10.1002/rrq.418>
- Mangen, Anne (2008): »Hypertext Fiction Reading. Haptics and Immersion«, in: *Journal of Research in Reading* 31, S. 404–419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x>
- Mangen, Anne/van der Weel, Adriaan (2016): »The Evolution of Reading in the Age of Digitisation. An Integrative Framework for Reading Research«, in: *Literacy* 50, S. 116–124. <https://doi.org/10.1111/lit.12086>
- Mangen, Anne/Olivier, Gérard/Velay, Jean-Luc (2019): »Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Pook and on Kindle: Where in the Text and When in the Story?«, in: *Frontiers in Psychology* 10/38, S. 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
- Maye, Harun (2018): »Medien des Lesens«, in: Rolf Parr/Alexander Honold (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 103–122. <https://doi.org/10.1515/9783110365252-003>
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (2010): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Reuß, Roland (2016): *Die perfekte Lesemaschine. Zur Ergonomie des Buches*, Göttingen: Wallstein.
- Salmerón, Ladislao/Altamura, Lidia/Delgado, Pablo/Karagiorgi, Anastasia/Vargas, Cristina (2023): »Reading Comprehension on Handheld Devices versus on Paper. A Narrative Review and Meta-Analysis of the Medium Effect and its Moderators«, in: *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000830>
- Schilhab, Theresa/Balling, Gitte/Kuzmičová, Anežka (2018): »Decreasing Materiality from Print to Screen Reading«, in: *First Monday* 23/10, S. 1–10. <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9435>
- Schneider, Ralf (2010): »Methoden rezeptionstheoretischer und kognitionswissenschaftlicher Ansätze«, in: Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Text-*

analyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen, Stuttgart: Metzler, S. 71–90.

Schwabe, Annika/Brandl, Lukas/Boomgaarden, Hajo G./Stocker, Günther (2020): »Literatur am Bildschirm. Zum Stand der empirischen Leseforschung«, in: *Orbis Litterarum* 75/5, S. 213–229. <https://doi.org/10.1111/oli.12271>

Schwabe, Annika/Brandl, Lukas/Boomgaarden, Hajo G./Stocker, Günther (2021): »Experiencing Literature on the E-Reader. The Effects of Narrative Texts on Screen«, in: *Journal of Research in Reading* 44/2, S. 319–338. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12337>

Schwabe, Annika/Kosch, Lukas/Boomgaarden, Hajo G./Stocker, Günther (2023): »Book Readers in the Digital Age. Reading Practices and Media Technologies«, in: *Mobile Media & Communication* 11/3, S. 367–390. <https://doi.org/10.1177/20501579221122208>

Schulz, Christoph (2015): *Poetiken des Blätterns*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.

Spjeldnæs, Kari/Karlsen, Faltin (2022): »How Digital Devices Transform Literary Reading. The Impact of E-Books, Audiobooks and Online Life on Reading Habits«, in: *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448221126168>

Thumala Olave, María A. (2020): »Book Love. A Cultural Sociological Interpretation of the Attachment to Books«, in: *Poetics* 81. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2020.101440>

Wolf, Maryanne (2010): *Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Leserkam – und was es in unseren Köpfen bewirkt*, Heidelberg: Spektrum.

Wolf, Maryanne (2019): *Schnelles lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*, München: Penguin.

»Videostreaming ersetzt Bücher im Alltag«

Zur angeblichen Verdrängung des literarischen Lesens durch neue Medien

Axel Kuhn

Das neue Lesen

Während der Corona-Pandemie 2020/21 wandten sich viele Menschen weltweit wieder stärker dem Lesen von Romanen, Erzählungen und Kurzgeschichten zum Zeitvertreib zu. Die Hoffnungen auf eine dauerhafte Veränderung der Mediennutzung und eine Rückbesinnung auf das ›gute‹ Lesen von Literatur in den Feuilletons der großen Tages- und Wochenzeitungen, in Schulen und Hochschulen oder dem Buchhandel wurden jedoch gleich mit dem Ende der Pandemie enttäuscht. So kommt eine Studie des *National Endowment for the Arts* in den USA 2023 zu dem Schluss, dass nur noch knapp ein Drittel aller US-Amerikaner*innen wenigstens ein literarisches Werk pro Jahr liest (Milliot 2023). In Deutschland liegen zwar weniger eindeutige Zahlen für das literarische Lesen vor, die Reichweite des Publikumsbuchmarkts in der Bevölkerung ist bis 2022 aber auf 39 % gesunken (Börsenverein 2023).

In Deutschland veröffentlichte der Börsenverein des Deutschen Buchhandels in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) bereits 2018 eine groß angelegte Studie, deren Ergebnisse medienwirksam inszeniert wurden und regen Widerhall zwischen Resignation, Besorgnis oder purer Panik in den hochkulturellen Milieus auslösten, denn sie offenbarten für den Publikumsmarkt zwischen

2013 und 2017 eine Abnahme von 6,4 Millionen Buchkäufer*innen, vorwiegend im Alter zwischen 14 und 49 Jahren (Börsenverein 2018a).

Neben den üblichen Verdächtigen wie steigender Internetnutzung, stressigem Alltag oder fehlender Förderung von Literatur hob die Studie eine häufiger zu vernehmende Annahme hervor, nämlich dass literarische Bücher im Alltag zunehmend durch Serien von Video-on-Demand(VoD)-Plattformen wie *Netflix* oder *Amazon Prime* verdrängt würden (vgl. Börsenverein 2018a: 2). Diese seien eine besonders große Konkurrenz, da sie »nur geringe geistige Aktivität« (Börsenverein 2018b: 10) erfordern würden, und sozialer, verfügbarer und angesagter seien. Dabei würden VoD-Serien viele Bedürfnisse erfüllen, die früher Literatur erfüllt habe, aber dies aufgrund der Schwierigkeit, Langsamkeit und Monotonie des Lesens nicht mehr in ausreichendem Maße könne (Börsenverein 2018b: 13). Das mit VoD-Serien verbundene »Binge Viewing«, die kontinuierliche Rezeption aufeinanderfolgender Episoden einer Serie über einen längeren Zeitraum hinweg,¹ wird dabei gleichzeitig dem »Teufelskreis der digitalen Medien« (Börsenverein 2018b: 8f.) zugeordnet, und indirekt ein Abhängigkeits- und Suchtvorwurf unterstellt.

Die Beschreibung der Verdrängung des literarischen Lesens durch den negativ bewerteten Konsum von VoD-Serien aktualisiert einen historisch wiederkehrenden Mythos der Verhältnisse des Lesens zu neuen Medien und Medienpraktiken, in dem letztere »das« Lesen (immer wieder) gefährden und potenziell verdrängen würden.

Alles das Gleiche!

Der bereitwillige Glaube an eine Verdrängung des Lesens durch andere Medien lässt sich anhand des literarischen Lesens und VoD-Streamings exemplarisch nachvollziehen, denn für beide lassen sich augenschein-

1 Es existiert bisher keine Einigung, ab welcher Menge oder Dauer von Binge Viewing gesprochen werden kann. McCormick 2016 bestimmt beispielsweise mindestens drei Folgen einer Serie am Stück.

lich viele Gemeinsamkeiten finden, die einen Verdrängungsmechanismus zunächst plausibel erscheinen lassen.

Literarisches Lesen und VoD-Streamen basieren erstens gleichermaßen auf (meist) fiktionalen Erzählungen, in denen häufig Erzähler*innen durch die Handlung führen. Diese wird bei beiden als in sich geschlossene, verdichtete Geschichte mit klarem Anfang und Ende wahrgenommen. Hierzu werden die Erzählungen seriell organisiert, sowohl durch serielle Erzählformen als auch durch Serialisierung der Medienproduktion und -distribution (Schabacher 2023: 248): Literarische Texte und VoD-Serien folgen dabei einer Struktur aus Kapiteln bzw. Episoden, die nicht auf ihre Einzelrezeption, sondern die »serielle Intensivierung« (ebd.: 253) der Handlung ausgelegt sind. Die Fortsetzung der Rezeption ist dadurch unmittelbar möglich und wird durch Dramaturgie und Produktgestaltung gefördert. In literarischen Texten erscheinen nachfolgende, oft sprechende Kapitelüberschriften oder auch die ersten Zeilen des nächsten Kapitels bereits beim Abschluss des vorherigen in der Peripherie der lesenden Wahrnehmung. Das erzeugt automatisch kognitive Aufmerksamkeit und fordert zum Weiterlesen auf, meist in Verbindung mit einem noch nicht aufgelösten Spannungsbogen. Episoden von VoD-Serien enden vergleichbar meist mit einem narrativen »Cliffhanger« als Anreiz zum Weiterschauen, dazu leiten VoD-Plattformen per Autoplay nach ein paar Sekunden bereits zur nächsten Episode weiter und überspringen dabei Titel und Zusammenfassungen der vorausgegangenen Handlung. Die Serialisierung von Büchern und VoD-Serien folgt dagegen ökonomischen Argumenten, denn die Fortführung einer erfolgreichen Erzählung zu einem späteren Zeitpunkt durch einen weiteren Band einer Buchreihe oder eine weitere Staffel einer Serie wird als planbare Größe der Gewinnberechnung über längere Zeiträume genutzt (vgl. ebd.: 254).

Dies deutet zweitens auf Gemeinsamkeiten der Geschäftsmodelle von literarischen Verlagen und VoD-Plattformen hin. Erstere datieren bereits auf die Entstehung des modernen Buchmarkts im 18. und 19. Jahrhundert, als zunächst volkssprachliche Romane als neue Erzählform, und später ein wachsendes Angebot immer neuer unterhaltender Lesestoffe und -medien für ein wachsendes Lesepublikum

produziert und vertrieben wurden. Neue Druck- und Satztechnologien ermöglichten hohe Auflagen, und verbesserten zusammen mit neuen Vertriebswegen wie Kolportagehandel und Kioskverkauf die Zugänglichkeit und Reichweite von Literatur erheblich. Der daraus entstandene moderne Buchhandel aus Verlagen, Zwischenbuchhändlern und Buchhandlungen ist seitdem auf ständige Neuerscheinungen und deren schnelle Distribution an eine möglichst große Zahl an Leser*innen ausgelegt. VoD-Angebote über den Verkauf und Verleih von Videokassetten, CD-ROMs, DVDs oder Blu-rays existieren seit den 1980er Jahren. Aber auch hier führten technologische Fortschritte digitaler Netzwerke, mobiler Geräte und von Bildschirmtechnologien zu einer exponentiellen Ausweitung ihrer Nutzung: 2007 startete *Netflix* als ehemalige Onlineversand-Videothek in den USA erstmals eine Plattform zum VoD-Streamen über das Internet, 2014 wurde *Netflix* zusammen mit *Amazon Prime* in Deutschland verfügbar. Zugrunde lag die Idee, Filme und Serien unabhängig von zeitlichen Vorgaben zur Verfügung zu stellen. Die Gemeinsamkeiten beider Geschäftsmodelle sind somit die Bereitstellung konkreter Medieninhalte gegen Bezahlung, der orts- und zeitungebunden mögliche Konsum der Medieninhalte, die primäre Ausrichtung der Angebote auf die freizeithliche Nutzung zu Hause (seven.one 2023, Glebatis Perks 2021), sowie *Convenience* des Zugangs und an möglichst viele Bedürfnisse angepasste Produkte. Da der Erfolg von literarischen Verlagen und VoD-Plattformen gleichzeitig von der Aufmerksamkeit und Resonanz ihrer Produkte in der Öffentlichkeit abhängt, bieten sie zum kleinteiligen Angebot von Inhalten für einzelne Vorlieben und Interessen stets ein im Vergleich zu allen verfügbaren Titeln kleines Angebot an Bestsellern bzw. Blockbustern an, die überproportional beworben werden, und häufig auf die Bekanntheit von Autoren*innenmarken oder Franchises zurückgreifen.

Literatur und VoD-Serien werden drittens im Alltag ähnlich erlebt, denn ihre Rezeption basiert zusätzlich zu ästhetischem Genuss auf Wünschen nach langer Dauer, kontinuierlicher Identifikation und parasozialer Interaktion sowie Möglichkeiten der Anschlusskommunikation. Für den Vergleich des literarischen Lesens mit VoD-Streaming lohnt sich ein Blick in die Vergangenheit, als sich das Lesen fiktio-

naler Erzählungen, insbesondere in Form volkssprachlicher Romane verbreitete: Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts kommt es zu einer ersten Ausweitung literarischer Lesestoffe, deren Besitz vor allem in bürgerlichen Haushalten nachgewiesen wurde (Schön 2001: 28, Künast 2013: 125), und dort als Teil eines ›sinnvollen‹ Lebensstils bewertet wurden. Beobachtet wurde in bürgerlichen Kreisen immer häufiger ein extensives, also schnelles, stilles und einmaliges Lesen immer neuer fiktionaler Texte zur privaten Unterhaltung, das sichtbare Emotionen auslöste (Erning 1974: 74). Diese ›Lesewut‹ war zunächst keineswegs ein Massenphänomen (Bausinger 1980: 183), gilt aber als initial für die Entstehung des modernen Medienpublikums, denn mit der langsamen Ausweitung der Lesefähigkeiten im 19. Jahrhundert entstehen zeitlich versetzt in verschiedenen sozialen Schichten angepasste Formen dieses extensiven literarischen Lesens (Wittmann 1999: 428). ›Binge Viewing‹ jüngerer Generationen erfuhr strukturell ähnlich zum extensiven Lesen ab ca. 2012 stärkere öffentliche Aufmerksamkeit und verbreitet sich bis heute in unterschiedlicher Umsetzung über verschiedene soziale Gruppen und Lebensstile hinweg. Perks et al. (2021) unterscheidet z.B. vier typische Praktiken: Ersten den *insulated flow* als Streaming-Praxis, durch deren bewusst entschiedene Fortsetzung ein möglichst schneller Abschluss einer Erzählung erreicht werden soll (Jenner 2021: 12). Zweitens das *schedule lifting* als eine eher unkontrolliert fortgesetzte Streaming-Praxis, in deren Folge andere Aktivitäten verschoben, verändert oder weggelassen werden (müssen). Drittens das *situational binge viewing* als zweckgerichtete Streaming-Praxis, die situativ zur Befriedigung sehr konkreter kognitiver, emotionaler oder körperlicher Bedürfnisse eingesetzt wird. Und viertens das *communal viewing* als gemeinschaftliche Streaming-Praxis, die als soziales Event realisiert wird (hierzu auch Glebatis Perks 2021: 95). Lesewut und Binge Viewing fügen sich dabei vergleichbar in die Zeitordnung der modernen Gesellschaft ein (Mikos/Castro 2021: 116), in der Arbeits- und Freizeit getrennt sind und Medienkonsum je nach Lebensstil als persönliche und intime Erfahrung in die entstehenden ›Leerzeiten‹ des Alltags integriert wird (Schneider 2023: 545–548).

Literarisches Lesen und VoD-Streaming sind viertens durch bewusst gesuchte oder unbewusst ausgelöste ›Flow‹-Erlebnisse charakterisiert, die durch die Maximierung und kontinuierliche Aktivierung von Empathie, Identifikation und parasoziale Interaktion wahrscheinlicher werden (Snider 2016: 117, Schabacher 2023: 251). Mitfühlen, Miterleben und Mitfiebern werden zu wesentlichen Motivationen und Suggestivkräften der Rezeption und ihrer kontinuierlichen Fortsetzung (Messerli 2010: 469). Flow-Zustände führen zu einer detaillierteren und intensiveren Wahrnehmung und stärkeren Immersion in die Erzählung, und motivieren somit exzessive Lese- und Streaming-Praktiken (Schabacher 2023: 255). Flow wird zwar durch Episodengrenzen und Kapitelstrukturen unterbrochen, dies wird jedoch durch die Verfügbarkeit des folgenden Inhalts und dessen direkte Wahrnehmung stark abgeschwächt. Die aktive Zuwendung zu literarischen Texten oder VoD-Serien ist deshalb praktisch nicht nur durch Entscheidungen für den Beginn, sondern auch durch Notwendigkeiten des bewussten Aufhörens bestimmt (Pierce-Grove 2021: 99).

Alles anders?

Den Stimmen zu neuen Medien als Verdrängung und Gefährdung des Lesens zu glauben ist verführerisch, denn ihre dargestellten Kausalzusammenhänge sind leicht zu verstehen und erscheinen auf den ersten Blick logisch. Trotz aller Gemeinsamkeiten und Warnungen ist eine Verdrängung des literarischen Lesens durch VoD-Streaming dennoch nicht zu erwarten, denn derartige Prognosen basieren auf einem als ›natürlich und evolutionär‹ imaginierten Konkurrenzverhältnis und Wettbewerb von Medien, das aber nur eine Annahme und keine Tatsache darstellt (Fischer 1998: 43, Gentzel 2023: 230f.).

Medien und Medienpraktiken verändern fiktionale Erzählungen dabei jeweils in spezifischer Weise und können deshalb nie in gleicher Weise individuell und sozial wirksam werden: »The medium is the message« (McLuhan 1964, Kap. 1). So unterscheidet sich das literarische Lesen trotz aller Parallelen von VoD-Streaming z. B. bereits aufgrund des

Zeichensystems der Schrift, über das eigene Vorstellungen, Fantasien, Lebenswelten und Identitäten anders in Erzählungen integriert werden als über Bilder, sowie die zugehörigen Medienartefakte des Kodex/E-Readers, die mit anderen Nutzungsmöglichkeiten verknüpft sind als z.B. die im VoD-Streaming dominierenden Smart-TVs (seven.one 2023, Glebatis Perks 2021). Darüber hinaus ist eine Bewertung des literarischen Lesens nur im Kontext bestimmter Lebensstile sinnvoll, da deren unterschiedliche Vorlieben, Interessen und Werthaltungen die Auswahl bestimmter Medien und Medienpraktiken und den mit ihnen verbundenen und empfundenen Nutzen stark beeinflussen. Menschen erleben Literatur und VoD-Serien somit immer als komplexes Zusammenspiel von verschiedenen Zeichenformen, Technologien, ökonomischen Angeboten, ästhetischen Moden und Handlungsrouninen (Bührmann/Schneider 2008: 12f.), welche ihre anlass-, zeit- oder interessenbezogene Integration im Alltag im Rahmen individueller Lebenssituationen unterschiedlich bestimmen.

Noch komplexer wird es, wenn man Kontinuitäten, Veränderungen und Konsequenzen durch neue Medien (zur Konzeption von Medienwandel siehe Gentzel 2023) beschreiben möchte, denn diese lassen sich nur in zeithistorischen Konstellationen aller verfügbaren Medien und Medienpraktiken befriedigend beschreiben, wobei einzelne Medienpraktiken Phasen der Ausweitung, Stabilisierung, Abschwächung durchlaufen und vor allem neue Funktionszusammenhänge entwickeln. Der erneute (eigentlich historisch kontinuierliche) Wandel des literarischen Lesens deutet entsprechend auf eine Neuaushandlung seiner Funktionen in einer veränderten (digitalen) Medienkonstellation hin, in der bestimmten Lesestoffen und Lesepraktiken im Alltag bestimmter Lebensstile veränderte, neue oder auch keine Bedeutungen mehr zugewiesen werden. Die Rezeption fiktionaler Medieninhalte unabhängig von Medium und Medienpraxis ist dabei generell mit Kompensationsleistungen von Alltagserfahrungen verbunden, die positive Effekte auf Stimmungen oder Rekreation gewährleisten sollen. Im Kontext der zunehmenden Desintegration des menschlichen Zusammenlebens durch globale Mobilität und Individualisierung der Lebensgestaltung werden literarisches Lesen und VoD-Streaming daher z.B. im gegenwärtigen

Zeitgeist ständiger Produktivität und Selbstoptimierung bewertet und unterschiedlich im Alltag verortet (Jenner 2021: 4f.). So zeigen sich audiovisuelle Medienpraktiken wie VoD-Streamen, aber auch das Hören von Podcasts und Hörbücher, als besonders geeignet zur ›schnellen‹ Rezeption neben anderen Aktivitäten (Glebatis Perks 2021: 83), was literarisches Lesen aufgrund der notwendigen konzentrierten Fokussierung auf Schriftzeichen nicht leisten kann. Literarischem Lesen wird dagegen ein höherer Rekreationswert beigemessen, weil es heute durch die Loslösung von kontinuierlichen Informationsströmen als Entschleunigung, Achtsamkeit und Entspannung zur Kompensation ständiger Leistungsbereitschaft Bedeutung erhält.

Mit der exponentiellen Erweiterung verfügbarer Medien wird literarisches Lesen somit zu *einer* Handlungsoption, zu *einem* möglichen Zugang zu fiktionalen Inhalten, zu *einer* spezifischen Erfahrungswelt, oder zu *einem* Horizont sozialer Interaktion unter Vielen (Gentzel 2023: 233). Aus diesem Grund ist auch die isolierte Betrachtung des literarischen Lesens und des VoD-Streamens für einen Vergleich bereits fehlerbehaftet: Literarisches Lesen ist heute immer in intermediale Zusammenhänge eingebettet, was besonders in den größeren Erzählungen der Gegenwart deutlich wird, die in Form von Storyworlds oder Franchises medienübergreifend realisiert werden. Romane, Serien, Filme, Computerspiele, Brettspiele, Theaterstücke, Hörbücher u.v.m. bilden zusammen narrative Komplexe, in denen literarische Texte häufig den Ausgangspunkt darstellen. VoD-Streaming erscheint in diesen Erzählungen dann wechselseitig als Initiator oder Katalysator von Lesepraktiken, wenn Romane, Kurzgeschichten oder Fan-Fiction die audiovisuellen Erzählungen ergänzen, erklären oder fortsetzen.

Die Vielfalt und das Zusammenspiel von Medienpraktiken spiegeln auch die gegenwärtigen Ergebnisse zur Mediennutzungszeit, die als einfacher Indikator für die Bedeutung bestimmter Medienpraktiken im Alltag gilt. Die Zeit, die Menschen jeden Tag mit Medien verbringen, steigt seit dem 18. Jahrhundert kontinuierlich an und beträgt übergreifend für Arbeits- und Freizeit inzwischen ca. 12 Stunden pro Tag, wird gleichzeitig aber immer stärker auf unterschiedliche Medien verteilt (seven.one 2023). Im Durchschnitt entfallen 36 Minuten pro

Tag auf VoD-Streaming, Tendenz seit 2021 stagnierend. Bücherlesen liegt mit 27 Minuten pro Tag zwar leicht darunter, dieser Wert hat sich seit Jahrzehnten aber kaum verändert. Verantwortlich für die Durchschnittswerte sind in beiden Fällen Lebensstile, die sich teilweise sehr stark über VoD-Streamen oder literarisches Lesen definieren. So stellt auch die Studie des Börsenvereins fest, dass eine bestimmte Gruppe Leser*innen immer mehr Bücher konsumiert (Börsenverein 2018b: 2). Auch für einen spezifischen Teil jüngerer Generationen zeigt sich dabei eine hohe Begeisterung für Literatur (Milliot 2023), die sich in exzessivem Konsum einzelner Genres wie Fantasy, Romance, Science-Fiction o. ä. sowie Anschlusskommunikation in den sozialen Medien (z.B. Bookstagrams, Booktubes, Reading Communities) zeigt. Im historischen Vergleich ist die Konzentration des literarischen Lesens auf bestimmte Gruppen dabei auch nicht neu, denn kulturellen Eliten, in denen das Lesen schon seit der Antike einen hohen Stellenwert hatte, steht in der Populärkultur seit dem 19. Jahrhundert ein stabiler Sockel aus Viel- und Nichtleser*innen gegenüber (Schneider 2023: 541–545).

Andere Zeiten, gleiche Vorwürfe

Neben den augenscheinlichen Gemeinsamkeiten zwischen literarischem Lesen und VoD-Streaming trägt auch die wertende Kritik an der Einbettung des letzteren in Kultur und Gesellschaft zum Verdrängungsmythos des Lesens bei. Auch hier lohnt ein Vergleich mit Blick in die Vergangenheit, denn literarisches Lesen löste bereits selbst Diskussionen um seinen Nutzen und seine Gefahren aus.

So wurde im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts vor dem »falschen« Lesen fiktionaler Texte gewarnt (Barth 2002: 78), insbesondere vor volkssprachlichen Romanen (ca. 5.000 neue Titel zwischen 1750 und 1800). Kritische Stimmen thematisierten literarisches Lesen als Fehlverhalten einer privilegierten Minderheit (Wittmann 1999: 445), die »zu viel, zu oft und zu lange am Stück« lesen, und dabei »falsche« Texte »unkritisch« ohne Bewertung ihres Nutzens selbständig auswählen würde (Erning 1974: 80). Die neuen »süchtig machenden« Lesepraktiken wurden deshalb als

›sittenwidrig‹ bewertet, mit Abhängigkeit, Rausch und Müßiggang assoziiert und als Einstieg in sexuelle Ausschweifungen, Drogenkonsum und Spielsucht charakterisiert. VoD-Streaming wird im Vergleich bereits durch seine Bezeichnung ›Binge Viewing‹ (dt. ›Komaglotzen‹) sowie seine Beschreibungen zum Gegenstand wertender Kritik, z.B. wenn Serien auf Menschen »einrieseln« (Ins Netz gehen 2023), das Ansehen selbst als »Seriensuchten« (Rau 2023) beschrieben wird, oder Vergleiche wie »Fressgelage für visuelle Medien« (Petzerling 2022) gezogen werden. Als ›nutzlose‹ Beschäftigung im Vergleich zu bspw. Bildung, Musizieren, Beziehungen, Sport etc. (Rau 2023) charakterisiert, wären depressive, psychisch kranke, einsame oder unbeliebte Menschen besonders ›anfällig‹ für den exzessiven Konsum von Serien, weil dieser eine ›Kompensation‹ für ein ›schlechtes‹ Leben biete. Wie beim Lesen im 18. Jahrhundert bringe der exzessive Konsum von Serien somit langfristig negative Konsequenzen für Mensch und Gesellschaft mit sich (Snider 2016: 119), meist eingebunden in eine angenommene Suchtproblematik (Ins Netz gehen 2023, Petzerling 2022, Rau 2023).²

Obwohl zwischen beiden Bewertungen ca. 250 Jahre liegen, ähneln sich die Aussagen auffallend. Thematisiert werden bei beiden zunächst die körperlichen Folgen: Während Romanlesen ursächlich für Onanie, Körperschwäche und Wahnsinn sei und bis zum Selbstmord führen könne (Künast 2013: 122), sei ›Binge Viewing‹ ursächlich für Fettleibigkeit, Muskelschwund, Kreislaufschwäche, Herzerkrankungen, Schlaganfälle und Rückenschmerzen. Auch mentale Konsequenzen werden ähnlich benannt: So führe der Realitätsverlust (Barth 2002: 79) durch die Vermischung fiktionaler und realer Welten beim Lesen zu unreflektierter Empathie (›Verzückung‹), unkontrollierten Emotionen (›Erregung‹) und negativen Stimmungen (›Melancholie‹), beim VoD-Streaming zu schwindender Konzentrationsfähigkeit, emotionalem Stress und Depressionen. Schließlich ähneln sich auch die Interpretationen der sozialen Konsequenzen, denn beides führe zu Vereinsamung

2 Mediensucht ist ein vielfältig gebrauchter Begriff in der Öffentlichkeit, aber nach wie vor kein anerkanntes und belegtes medizinisches Krankheitsbild.

und Isolation, zu Disziplinlosigkeit und Kontrollverlust, zu Pflichtver-säumnis, zu moralischem Verfall und schließlich zur Gefährdung der herrschenden Ordnung (Messerli 2010: 469).

Es ist zu eurem (unserem) Besten

Die heute beschworene Angst vor der Verdrängung des literarischen Lesens durch VoD-Streaming beruht auf einer intuitiven Wahrnehmung des Lesens als ›sinnvollere‹ Beschäftigung, eine Zuschreibung, die, wie gezeigt, nicht immer gültig war. Deutungen von Medien und Medienpraktiken durch bestimmte gesellschaftliche Gruppen sind eine Konstante des Medienwandels (vgl. Keller 2011: 127, Niehaus 2023: 230): Aussagen zur Verdrängung des Lesens durch andere Medienpraktiken in der Presse, in wissenschaftlichen Studien, im Rahmen politischer Initiativen oder von Organisationen des Buchhandels sind allerdings oft Sinnzusammenhänge, die wenig mit dem Lesen selbst, sondern mehr mit kulturellen Weltbildern und der Macht ihrer Gestaltung zu tun haben (Andree 2023: 272). Interessanter als die Aussagen zur Gefahr eines bestimmten Mediums oder einer Medienpraktik ist daher immer, wer diese Aussage wann, wie und mit welchem Ziel trifft (Jäger 2011: 114).

Dies lässt sich erneut anhand des Diskurses um das literarische Lesen im 18. und 19. Jahrhundert veranschaulichen: Die extensiven bürgerlichen Lesepraktiken fiktiver Erzählungen wirkten zunächst für viele Menschen befremdlich (Messerli 2010: 472), widersprachen Sie doch der üblichen Lesesozialisation, die noch in der Tradition des gelehrten und angeleiteten Lesens der Aufklärung stand. Das jetzt isolierte und stille Lesen erschwerte zusätzlich die Bewertung seiner Auswirkungen, deren sichtbare emotionale Anteile aber gleichzeitig als nicht der Norm entsprechend wahrgenommen wurden. Als Horizont der Kritik diente die im 18. Jahrhundert ›entdeckte‹ Gesundheit, mit der sich eine medizinisch, psychiatrisch und pädagogisch begründete Position gegen die neuen Lesepraktiken etablierte, die mit empirischen Belegen zum Schaden des »Verschlingens von Texten« und der »Absorption der Leser«

(Barth 2002: 83) untermauert wurde (Düwell/Pethes 2023a: 8). Die Sorge um die Gesundheit von Leser*innen diente aber nur als Vorwand, denn sie wurde als Metapher für eine erwartete körperliche (protestantisches Arbeitsethos) und mentale (aufklärerische Vernunft) Leistungsfähigkeit genutzt, die den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Aufstieg des Bürgertums sicherstellen sollte (Barth 2002: 85, Künast 2013: 138). Die neuen Lesepraktiken schürten somit Ängste vor Status- und Machtverlust des bürgerlichen Patriarchats (Wittmann 1999: 424), und wurden deshalb von »enthusiastischen revolutionären Eiferern«, von »sorgenvollen moderaten Aufklärern« und von »reaktionären konservativen Schichten« gleichermaßen kritisiert (ebd.: 419), die ihre Deutungshoheit über kulturelle Werthaltungen zu verlieren drohten. Dabei fällt auch auf, dass vor allem Männer diese Lesepraktiken kritisierten und sie vorwiegend Frauen zuordneten. So diagnostiziert der Arzt Friedrich Benjamin Osiander (Künast 2013), dass das Lesen fiktiver Erzählungen bei Frauen, die aufgrund ihrer »natürlichen« Empfindsamkeit besonders anfällig seien, zur Selbstbefriedigung und dadurch zu körperlicher Schwäche und psychosozialen Störungen führe (Barth 2002: 79f.), und diese dadurch als Ehefrau und Mutter untauglich würden. In dieser und ähnlichen »Diagnosen« spiegelt sich aber keine Angst vor möglichen gesundheitlichen Konsequenzen, sondern vor einem Kontrollverlust über etablierte Rollenbilder.

Der heute prognostizierte »Verfall« der literarischen Lesekultur durch VoD-Streaming erklärt sich analog hierzu aus der Verunsicherung der Akteure des Buchhandels, des literarischen Feldes, des Bildungssystems oder kultureller Eliten, die einen Verlust von Geld, Macht oder Einfluss durch einen veränderten Stellenwert des literarischen Lesens befürchten (ähnlich Erning 1974: 86f., von König 1977: 91). Kehrt man zum Beginn dieses Beitrags zurück, können die Studienergebnisse zur Verdrängung des literarischen Lesens durch VoD-Streaming deshalb auch als Selbstreflexion derjenigen gelesen werden, die sie äußern (Düwell/Pethes 2023: 8f.): Sie sind dann keine Warnung vor den Folgen für Kultur und Gesellschaft, sondern artikulieren Ängste vor den Folgen für den Buchmarkt und seine Akteure. Wenn z.B. insbesondere der Buchhandel klagt, die Menschen würden sich vom literarischen

Lesen abwenden, deutet dies eher auf dessen fehlende Anpassung und Wettbewerbsfähigkeit in einer veränderten Medienkonstellation hin als auf eine Verdrängung des literarischen Lesens durch VoD-Streaming. Die Darstellung eigener ökonomischer Konsequenzen als kultureller Verfall soll dabei lediglich Aufmerksamkeit erzeugen und Handlungen bestimmter kultureller und politischer Akteure zur Erhaltung der bisherigen Positionierung motivieren.

Langsamer, bitte

Die Empörung über eine mögliche Verdrängung einer etablierten Medienpraktik durch ein gefährliches neues Medium ist letztlich als universeller kultureller Mechanismus zu verstehen, mit dem Veränderungen in Medienkonstellationen verarbeitet und neue Funktionszusammenhänge aller Medienpraktiken im Alltag ausgehandelt werden (grundlegend Foucault 1981, Gentzel 2023: 239): »In Diskursen produzieren institutionell-organisatorisch bestimmbare (kollektive) Akteure wesentliche Elemente der symbolischen Ordnungen einer Gesellschaft: ihr Verständnis der fraglos gegebenen Wirklichkeit, ihre Auffassung von Normalität und Abweichung« (Keller 2011: 139). Fürsprache und Widerrede, Vergleiche und Prognosen möglicher Konsequenzen von Medien basieren dabei immer auf spezifischen Interessen von bestimmten Akteuren, deren Ziel die normative Kontrolle von Menschen, die Durchsetzung eigener Ideologien, Meinungen oder Moralvorstellungen sowie das Auslösen erwünschter kollektiver und individueller Handlungen ist (Jäger 2011: 91). Im Zusammenhang mit dem literarischen Lesen der Gegenwart sollen tradierte und etablierte Positionen geschützt und Veränderungen derselben vorgebeugt werden (Düwell 2023: 109). Die öffentlichen negativen Darstellungen von VoD-Streaming sollen gleichzeitig zu dessen ambivalenter Erfahrung führen, sodass Menschen, die Freude am VoD-Streamen empfinden, gleichzeitig Scham- und Schuldgefühle entwickeln (Hollekamp 2019: 3). Damit wird die Hoffnung verknüpft, den Medienwandel zu verlangsamen, und so etablierte Machtpositionen durch eigene Transformationen zu sichern. Hierzu eignen sich die ag-

gressive Herabsetzung neuer Medienpraktiken (Exzess, Sucht, Faulheit, Dummheit), die Tabuisierung ihrer Medienwirkungen (Wollust, Gewalt) sowie die Emotionalisierung möglicher Folgen ihres Konsums (Kontrollverlust, Realitätsverlust, Nachahmung) besonders gut.

Denn dabei werden Dystopien artikuliert (Bausinger 1980: 180), die in wiederkehrenden Mustern immer dann Aufmerksamkeit erlangen, wenn sich Medienkonstellationen deutlich wahrnehmbar für alle wandeln (Andree 2023: 271). Die wiederholten typischen Aussagen weisen dabei eine erkennbare zeitgeschichtliche Entwicklung auf (Jung 2011: 54): Bereits in der Antike wurde Lesen als neue Medienpraktik selbst zum kontroversen Gegenstand und weitgehend abgelehnt. Platon kritisierte im Vergleich zur etablierten Rhetorik z.B., dass das Lesen von Tragödien zu ihrer Nachahmung anrege. Im Mittelalter wurde dagegen das aufkommende gelehrte Lesen zum Gegenstand von Diskussionen, denn die Reflexion und Bewertung religiöser Texte stand ihrer etablierten Verinnerlichung durch Rezitation entgegen und wurde als gotteslästerlich abgelehnt. Mit immer mehr volkssprachlichen Texten wurde in der Frühen Neuzeit auf die Überlegenheit der etablierten lateinischen Texte verwiesen, im Zusammenhang mit der Verbreitung der ersten Zeitungen wurde gar eine Gefährdung des öffentlichen Friedens ausgerufen. Das bereits thematisierte extensive Lesen fiktionaler Texte der beginnenden Moderne bleibt dann bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts Gegenstand der Kritik: In verschiedenen Schmutz- und Schund-Debatten wird dabei die fehlende Qualität bestimmter Lesestoffe und -medien bemängelt (Düwell/Pethes 2023a: 10), insbesondere im Zusammenhang mit Texten der Arbeiter*innenschaft am Ende des 19. Jahrhunderts, der Verbreitung von Fortsetzungsromanen in den unteren sozialen Schichten um 1900 oder der Beliebtheit von Comics bei Kindern und Jugendlichen in den 1950er und 1960er Jahren.

Mit der Verbreitung audiovisueller Medien verschieben sich gleichzeitig die Vergleiche verschiedener Lesepraktiken auf Vergleiche des nunmehr immer öfter undifferenziert ›sinnvollen‹ Lesens mit ›sinnlosen‹ Nutzungsgewohnheiten anderer Medien (ein Überblick bei Düwell/Pethes 2023b). Literarisches Lesen »verwandelt sich von einer Zielscheibe der Lesesuchtkritik in eine wünschenswerte Alternative

zum audiovisuellen Unterhaltungsangebot« (Düwell/Pethes 2023a: 7): So wurde z. B. das Kino zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Massenhysterie und Hypnose in Verbindung gebracht, und in der Weimarer Republik im Vergleich zum literarischen Lesen als unmoralisch, jugendgefährdend, gesundheitsschädlich und kulturfeindlich eingestuft (siehe Andriopolous 2000). Auch Musikhören ist immer wieder Gegenstand moralischer Empörung, so führe Rock'n'Roll zu sexuellen Ausschweifungen, Heavy Metal zu Satanismus, Techno zu Drogenkonsum und Rap zu gewalttätigem Verhalten. Fernsehen wird in den 1980er Jahren sogar im Bundestag als Gefahr des literarischen Lesens stilisiert, was politische Interventionen und Investitionen in Bildungsprogramme zum Leseerwerb zur Folge hatte. Computerspielen wird in den 1990er Jahren (und teilweise heute noch) unbelegt nachgesagt, sie führen zur seelischen Abstumpfung, Akzeptanz von Gewalt und suchtähnlichen Zuständen (siehe Kunczik 2013). Social Media im 21. Jahrhundert schließlich sei illusionistisch, führe zur Vereinsamung und Beziehungsunfähigkeit und sei ursächlich für zunehmende Aufmerksamkeitsdefizitsyndrome. Inzwischen verschieben sich die Vergleiche des literarischen Lesens mit anderen Medien dabei auf eine allgemeinere Ebene zwischen ›analog‹ und ›digital‹ (Überblick Kuhn 2013), wobei frühere Medien und Medienpraktiken, auch audiovisuelle und trotz aller vorherigen Kritik, glorifiziert werden.

Ein Ende ist nicht in Sicht

Ernst Fischer bemerkte 1998: »Es sind die Zukunftsängste unserer Gesellschaft, die selbsternannten Mediengurus die Chance eröffnen, für ihre in prophetischem Gestus verkündeten apokalyptischen Szenarios jederzeit ein Publikum zu finden« (Fischer 1998: 42). Dabei hilft es, die Komplexität von Medienkonstellationen (bewusst) zu ignorieren, vereinfachte Vergleiche zwischen Medien zu ziehen und emotional Gefahren neuer Medienpraktiken heraufzubeschwören (Haarmann 1998: 25). Die Argumente für oder gegen bestimmte Medien und Medienpraktiken bleiben dabei im Wesentlichen gleich, ihre heraufbeschworenen

Konsequenzen sind empirisch aber nicht zu belegen. Mit der weiteren Ausdifferenzierung von Medien und Medienpraktiken im Kontext digitaler Technologien, internationaler Ökonomien und interkultureller Ästhetiken sind Neuaushandlungen der Bedeutung, Integration und Funktion des literarischen Lesens deshalb auch in Zukunft zu erwarten, genauso wie weitere Stimmen, die diesen Wandel kritisieren und ein verändertes Mediennutzungsverhalten emotional herabsetzen. Es ist deshalb von Vorteil, besonders emotional geführte Vergleiche des literarischen Lesens mit anderen Medienpraktiken grundsätzlich zu hinterfragen, ihre Urheber*innen in ihren Motivationen zu betrachten und sich nicht von deren Empörung und Zukunftsangst anstecken zu lassen. Denn sicher ist: Eine Verdrängung des literarischen Lesens durch andere Medienpraktiken bleibt ein Mythos.

Literaturverzeichnis

- Andree, Martin (2023): »Die Gefahren des Digitalen: Medienhype, Medienkritik, Medienpanik«, in: Susanne Düwell/Nicolas Pethes (Hg.), Medienkritik und Wirkungsästhetik, Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 271–289.
- Andriopoulos, Stefan (2000): Besessene Körper. Hypnose, Körperschaften und die Erfindung des Kinos, München: Brill.
- Barth, Susanne (2002): Mädchenlektüre. Lesediskurse im 18. und 19. Jahrhundert, Frankfurt a.M.: Campus.
- Bausinger, Hermann (1980): »Aufklärung und Lesewut«, in: Württembergisch Franken Jahrbuch 64, S. 179–195.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2018a): Buchkäufer. Entwicklung und Chancen. Themendossier, Frankfurt a.M.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2018b): Studie »Buchkäufer – quo vadis?« Kernergebnisse, Frankfurt a.M.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2023): Wie geht es dem Buchmarkt 2022/2023? Aktuelle Zahlen und Trends, Frankfurt a.M.
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse, Bielefeld: transcript.

- Düwell, Susanne (2023): »Von der Lesesucht über das Lesen als Selbstbildung zum digitalen Lesen«, in: Susanne Düwell/Nicolas Pethes (Hg.), *Medienkritik und Wirkungsästhetik*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 107–131.
- Düwell, Susanne/Pethes, Nicolas (2023a): »Einleitung: Medienkritik und Wirkungsästhetik«, in: Susanne Düwell/Nicolas Pethes (Hg.), *Medienkritik und Wirkungsästhetik*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 7–13.
- Düwell, Susanne/Pethes, Nicolas (Hg.) (2023b): *Medienkritik und Wirkungsästhetik*, Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Erning, Günter (1974): *Das Lesen und die Lesewut. Beiträge zu Fragen der Lesergeschichte; dargestellt am Beispiel der schwäbischen Provinz*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, Ernst (1998): »Ende des Papiers? Kritische Überlegungen zur Medienprognostik«, in: *Forum Medienkritik* 2, S. 42–49.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gentzel, Peter (2023): »Medienwandel«, in: Axel Kuhn/Ute Schneider (Hg.), *Theoretische Perspektiven und Gegenstände der Buchforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 229–248.
- Glebatis Perks, Lisa (2021): »Binge-Watching Conditions and Multitasking. The Enjoyable Ephemeral«, in: Mareike Jenner (Hg.), *Binge-Watching and Contemporary Television Studies*, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 82–97.
- Haarmann, Harald (1998): »Die Wissensgesellschaft und das Schicksal des Papiers. Mythen und Realitäten«, in: *Forum Medienkritik* 2, S. 24–41.
- Hollekamp, Sebastian (2019): »Zwischen Selbstbestimmung und Kontrollverlust. Binge-Watching im Kontext alltäglicher Zeitstrukturen«, in: *kommunikation.medien* 10. DOI: 10.25598/JKM/2019-10.1
- Ins Netz gehen (2023): »Binge Watching – Fesselnder Serienmarathon garantiert?« <https://www.ins-netz-gehen.de/internet/binge-watching/> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2023).

- Jäger, Siegfried (2011): »Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse«, in: Reiner Keller et al. (Hg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1: Theorien und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, S. 91–124.
- Jenner, Mareike (2021): »Introduction«, in: Mareike Jenner (Hg.), *Binge-Watching and Contemporary Television Studies*, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 1–20.
- Jung, Matthias (2011): »Diskurshistorische Analyse. Eine linguistische Perspektive«, in: Reiner Keller et al. (Hg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1: Theorien und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, S. 35–60.
- Keller, Reiner (2011): »Wissenssoziologische Diskursanalyse«, in: Reiner Keller et al. (Hg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1: Theorien und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, S. 127–158.
- Künast, Hans-Jörg (2013): »Lesen macht krank und kann tödlich sein. Lesesucht und Selbstmord um 1800«, in: Sandra Rühr/Axel Kuhn (Hg.), *Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*, Göttingen: V&R unipress, S. 121–142.
- Kuhn, Axel (2013): »Das Ende des Lesens? Zur Einordnung medialer Diskurse über die schwindende Bedeutung des Lesens in einer sich ausdifferenzierenden Medienlandschaft«, in: Sandra Rühr/Axel Kuhn (Hg.), *Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*, Göttingen: V&R unipress, S. 219–240.
- Kunczik, Michael (2013): *Gewalt, Medien, Sicht. Computerspiele*, Berlin: LIT.
- McCormick, Casey J. (2016): »Forward Is the Battle Cry«. *Binge-Viewing Netflix's House of Cards*, in: Kevin McDonald/Daniel Smith-Rowsey (Hg.), *The Netflix Effect. Technology and Entertainment in the 21st Century*, New York u.a.: Bloomsbury Academic, S. 101–116.
- McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media. The extensions of man*. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Messerli, Alfred (2010): »Leser, Leseschichten und -gruppen, Lesestoffe in der Frühen Neuzeit (1450–1850). Konsum, Rezeption und Materialität«, in: Ursula Rautenberg (Hg.), *Buchwissenschaft in Deutschland. Ein Handbuch. Bd. 1: Theorie und Forschung*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 443–502.
- Mikos, Lothar/Castro, Deborah (2021): »Binge-Watching and the Organisation of Everyday Life«, in: Mareike Jenner (Hg.), *Binge-Watching and Contemporary Television Studies*, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 112–130.
- Milliot, Jim (2023): »NEA Finds Worrying Drop in Reading Participation«, in: *Publishers Weekly*, 03.11.2023. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/bookselling/article/93659-nea-finds-worrying-drop-in-reading-participation.html> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2023).
- Niehaus, Michael (2023): »Der Comics Code. Frederic Werthams Seduction of the Innocent revisited«, in: Susanne Düwell/Nicolas Pethes (Hg.), *Medienkritik und Wirkungsästhetik*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 227–247.
- Perks, Lisa et al. (2021): »Binge-Watching Audience Typologies. Conclusion«, in: Mareike Jenner (Hg.), *Binge-Watching and Contemporary Television Studies*, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 131–141.
- Petzerling, Tim (2022): »Binge Watching. Was es ist und was man dagegen tun kann«, in: *Future Zone*, 04.08.2022. <https://www.futurezone.de/digital-life/article374483/binge-watching.html> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2023).
- Pierce-Grove, Ri (2021): »Time versus Episodes«, in: Mareike Jenner (Hg.), *Binge-Watching and Contemporary Television Studies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 98–111.
- Rau, Luise (2023): »Binge-Watching. Darum solltest du es nicht tun«, in: *utopia.de*, 19.07.2023. <https://utopia.de/ratgeber/binge-watching-darum-solltest-du-es-nicht-tun/>(zuletzt aufgerufen am 15.12.2023).
- Schabacher, Gabriele (2023): »Serielle Intensivierung. Staffelprinzip und Binge Watching zwischen Komplexitätsversprechen und ökonomi-

- schem Kalkül«, in: Susanne Düwell/Nicolas Pethes (Hg.), *Medienkritik und Wirkungsästhetik*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 248–270.
- Schneider, Ute (2023): »Transformation und Kontinuität von Buch- und Lesekulturen«, in: Axel Kuhn/Ute Schneider (Hg.), *Theoretische Perspektiven und Gegenstände der Buchforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 528–555.
- Schön, Erich (2001): »Geschichte des Lesens«, in: Bodo Franzmann et al. (Hg.), *Handbuch Lesen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–85.
- Seven.One Media GmbH (2023): *Media Activity Guide*, Unterföhring.
- Snider, Zachary (2016): »The Cognitive Psychological Effects of Binge-Watching«, in: Kevin McDonald/Daniel Smith-Rowsey (Hg.), *The Netflix Effect. Technology and Entertainment in the 21st Century*, New York u. a.: Bloomsbury Academic, S. 117–128.
- von König, Dominik (1977): »Lesesucht und Lesewut«, in: Herbert G. Göpfert (Hg.), *Buch und Leser. Vorträge des ersten Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens* 13. und 14. Mai 1976, Hamburg: Dr. Ernst Hauswedell & Co. Verlag, S. 89–124.
- Wittmann, Reinhard (1999): »Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts«, in: Roger Chartier/Guglielmo Cavallo (Hg.), *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*, Frankfurt a.M. u. a.: Campus, S. 419–45.

»Lesen ist wie Musikhören, nur anstrengender«

Der Versuch eines Vergleichs von zwei eigentlich
nicht vergleichbaren Freizeitaktivitäten

Jana Lüdtkke

Insbesondere in unserer modernen, westlich geprägten Gesellschaft sind sowohl geschriebene Sprache als auch Musik allgegenwärtige und ständige Begleiter. Sie umgeben uns unaufhörlich. In Einkaufszentren, Supermärkten, Cafés und Wartezimmern begegnen wir Texten wie Werbung, Hinweisschildern und Menükarten. Täglich umgeben uns Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder andere Medien, die Texte präsentieren. Musik ist ebenfalls häufig präsent, sei es in Warteschleifen am Telefon oder als Straßenmusik in Cafés oder in U-Bahnen. Angesichts dieser omnipräsenten Nutzung von geschriebener Sprache und Musik kann man annehmen, dass wir kaum etwas so häufig nutzen und damit trainieren wie unsere Fähigkeit, Musik zu hören und zu lesen. Dennoch nutzen wir beide Fähigkeiten unterschiedlich häufig, vor allem wenn wir die Wahl haben.

Während das Hören von Musik als eine der populärsten Freizeitbeschäftigungen gilt, kann dasselbe nicht über das Lesen gesagt werden. In einer Umfrage der Europäischen Union zum Freizeitverhalten Erwachsener im Jahr 2002 gaben mehr als 61 % der Befragten an, dass sie jeden Tag Musik hören. Die Frage, ob sie in den letzten 12 Monaten ein Buch gelesen haben, verneinten 42 %. Zudem gaben 18 % der Befragten an, nie Zeitschriften oder Tageszeitungen zu lesen (Eurostat 2002). Diese Unterschiede in der Häufigkeit von Musikhören und Lesen sind

auch im aktuellen Medienalltag deutscher Jugendlicher festzustellen. Die Ergebnisse der JIM-Studie zur Nutzung digitaler Medien in Schule und Freizeit von 2023 zeigen, dass knapp 93 % der befragten 12- bis 19-Jährigen täglich oder mehrmals pro Woche Musik hören. Dagegen geben nur etwas mehr als 30 % der befragten Heranwachsenden an, täglich oder mehrmals pro Woche gedruckte Bücher zu lesen. Das Lesen von Zeitschriften und Tageszeitungen ist noch weniger ausgeprägt, nur 11 % der Jugendlichen tun dies regelmäßig, 35 % zumindest einmal pro Woche. Eine einfache Erklärung für diese Unterschiede ist, dass das Lesen einfach anstrengender ist. Aber wie bei den meisten Dingen kann wohl auch hier davon ausgegangen werden, dass es viele Gründe für die Unterschiede in der Beliebtheit und Häufigkeit von Musikhören und Lesen gibt.

Lesen ist aufwendig

Manche Menschen geben als Grund für die unterschiedliche Beliebtheit von Musikhören und Lesen an, dass Lesen anstrengender sei als Musikhören. Um einen Text zu lesen, bedarf es in der Regel nicht nur der automatischen Dekodierung von Buchstaben und Wörtern im Sinne abstrakter visueller Symbole, sondern auch der semantischen Verarbeitung der Wörter und Sätze, also das Erkennen und Auseinandersetzen mit ihrer Bedeutung. Dafür benötigen wir andere kognitive Prozesse als für die Analyse von Tönen und Tonfolgen, die die Grundlage für das Musikhören bilden, zumindest, wenn wir das Musikhören auf das Hören und Verarbeiten von instrumenteller, also sprachfreier Musik einschränken. Aber ist dem wirklich so?

Ähnlich wie Sprache wird Musik als kulturelles Phänomen betrachtet, das uns als Menschen definiert und von anderen Spezies unterscheidet (Patel 2010: 10). Es ist daher nicht überraschend, dass der Vergleich von Sprache und Musik in vielen Bereichen der Forschung weit verbreitet ist (vgl. Jackendoff 2005, Patel 2010). Sowohl Sprache als auch Musik sind komplexe Zeichensysteme, die aus einzelnen kleinen Bausteinen bestehen, die sich nach verschiedenen Regeln zu größeren Einhei-

ten zusammensetzen lassen, die dann wieder als bedeutungsvolle Einheiten wahrgenommen und verarbeitet werden können (Sloboda 2000: 397). So wie das Verstehen von Sprache auf sehr vielen, sehr unterschiedlichen Prozessen basiert, beruht auch das Verarbeiten von Musik auf vielen, teils sehr komplexen Prozessen.

Der Ausgangspunkt beim Lesen sind visuell präsentierte Schriftzeichen, die unser visuelles System dekodieren muss. Nur dann sind wir in der Lage, die mittels Schriftzeichen vermittelte Bedeutung zu entschlüsseln und zu verarbeiten und am Ende vielleicht auch zu genießen. Während die ersten Schritte beim Lesen, das Erkennen von Buchstaben und Wörtern, bei geübten Leser*innen so weit automatisiert sind, dass sie quasi ohne Aufmerksamkeit und zusätzliche Kontrollprozesse stattfinden können, bedarf es für die semantische Verarbeitung, also für die Verarbeitung der Bedeutung einzelner Wörter, Aufmerksamkeit.

Um die Bedeutung einzelner Wörter in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, sind weitere sogenannte höhere kognitive Prozesse erforderlich. Zum Beispiel müssen wir einmal aktivierte Wortbedeutungen im Arbeitsgedächtnis behalten, damit wir sie mit anderen später erkannten Wörtern in Verbindung bringen können. Wir müssen entscheiden und auswählen, welche Informationen dann weiter im Arbeitsgedächtnis verbleiben sollen und welche weniger wichtig sind. Ähnlich wie beim Verstehen gesprochener Sprache müssen wir durch sogenannte Inferenzen, also eigene Schlussfolgerungen, Verbindungen zwischen einzelnen Wörtern herstellen, z.B. die Verbindung, auf welches Wort im vorherigen Satz sich ein Pronomen wie »er« oder »sie« bezieht. Obwohl wir diese Fähigkeiten auch für das Verstehen gesprochener Sprache verwenden, können sie niemals vollständig ohne Aufmerksamkeit und aufwendige Kontrollprozesse stattfinden, da menschliche Sprache zwar durch bestimmte Regeln gekennzeichnet ist, aber die einzelnen Bestandteile wie Wörter und Phrasen stets neu kombiniert werden können, um andere Bedeutungen und Aussagen zu vermitteln. Das Ausmaß der notwendigen Kontrollprozesse und der damit verbundene Aufwand können aber erheblich variieren. Lesen wir einen einfachen Text, z.B. ein Kinderbuch oder die Schlagzeile einer Tageszeitung, braucht es viel weniger Kontrolle und Anstrengung als

beim Lesen einer Gebrauchsanweisung oder beim Lesen einer wissenschaftlichen Abhandlung zu einem uns wenig bekannten Gegenstand bzw. Thema. Auch das Ziel des Lesens bestimmt, wie viel Aufwand wir betreiben. Wollen wir nur eine allgemeine Idee vom Thema eines Textes bekommen, überfliegen wir diesen eher, verarbeiten also nicht alle Wörter und ziehen viel weniger Schlussfolgerungen. Wollen wir hingegen eine Gebrauchsanweisung oder die vielschichtige Bedeutung eines Gedichtes von Goethe verstehen, steigt der Aufwand. Mehr Zeit und kognitive Ressourcen werden vor allem in die syntaktische und semantische Verarbeitung gesteckt, um möglichst genau alle Zusammenhänge und Interpretationsmöglichkeiten zu verstehen und zu entdecken.

Und wie steht es um die Verarbeitung von instrumenteller, also sprachfreier Musik? Die Rezeption von Musik basiert auf der Verarbeitung einzelner Töne oder Klänge, wobei unser auditives System gefragt ist, die relevanten Informationen wie Frequenz und Lautstärke zu verarbeiten. Die Fähigkeit, basale Merkmale auditiver Stimuli wie die Höhe oder Lautstärke eines Tones zu identifizieren, ist allerdings nur eine von vielen, die uns das Hören von Musik erlaubt. Wir teilen diese Fähigkeit mit vielen anderen Spezies (vgl. Patel/Demorest 2013): So können selbst Fische die Tonhöhe von komplexen harmonischen Klängen wahrnehmen (vgl. Plack et al. 2005). Unser Verständnis für Musik basiert jedoch hauptsächlich auf den Fähigkeiten unseres kognitiven Systems, komplexe Muster zu erkennen. Wir sind in der Lage, eine Reihe von abstrakten strukturellen Darstellungen aus einem komplexen, mehrdimensionalen Reizstrom zu extrahieren, zu speichern und zu verarbeiten (vgl. Vuust et al. 2022). Hierfür sind ebenfalls höhere kognitive Prozesse nötig. So wie das Lesen und die Verarbeitung von Sprache auf kognitiven Prozessen basiert, die sich auf die Verarbeitung eher formaler Aspekte wie das Erkennen syntaktischer Muster oder das Verarbeiten inhaltlicher Aspekte spezialisiert haben, sind auch am Musikhören syntaktische und semantische Prozesse beteiligt. Bildgebende Studien aus den Neurowissenschaften lassen darauf schließen, dass unser Gehirn syntaktische und semantische Informationen in der Musik zumindest teilweise mit den gleichen kognitiven Prozessen und in denselben Gehirnstrukturen verarbeitet wie bei Sprache (vgl. Koelsch 2011). Während die Beteiligung

kognitiver Prozesse zum Erkennen und Verarbeiten formaler bzw. syntaktischer Aspekte wie Rhythmus, Intervalle, Akkorde oder Harmonien für Laien sehr gut nachvollziehbar ist, mag die Beteiligung semantischer Prozesse bei der Verarbeitung instrumenteller Musik erstaunen. Innerhalb der Musikpsychologie gibt es unterschiedliche Ansichten, wie Semantik in Musik repräsentiert ist. Bedeutung kann durch extramusikalische Assoziationen (z.B. ein Weihnachtslied) und damit sozial und kulturell vermittelt sein. Bedeutung kann durch formale Strukturen entstehen, indem z.B. eine schnelle Abfolge von Tönen »fröhlich« wirkt oder ein unerwarteter Akkord »Überraschung« ausdrückt. Daneben kann musikalische Semantik durch das Entstehen bzw. das Erkennen einer Stimmung vermittelt werden (vgl. ebd.). Auch wenn es über das *Wie* unterschiedliche Ansichten gibt, besteht doch Einigkeit darüber, dass instrumentelle Musik inhaltliche Aspekte vermittelt. Vielleicht hat nicht immer jeder einzelne Ton eine eigene Bedeutung, so wie in unserer Sprache jedes Wort eine Bedeutung hat. Aber wir alle haben die Erfahrung gemacht, dass eine bestimmte Abfolge von Tönen semantische Eindrücke vermittelt, z.B. den Flug einer Hummel oder das immer stärker werdende Rauschen eines Flusses von der Quelle bis hin zur Mündung. Semantische Verarbeitung ist am Musikhören beteiligt und ist hier ähnlich wie beim Lesen an Aufmerksamkeit und Kontrollprozesse gebunden. Und so wie wir beim Lesen beobachten können, dass die inhaltliche Verarbeitung mehr oder weniger anstrengend sein kann, so können wir auch beim Musikhören davon ausgehen, dass der Aufwand für die Verarbeitung formaler und eben auch inhaltlicher Aspekte sehr unterschiedlich und damit auch mehr oder weniger anstrengend sein kann. Oft ist das Ausmaß der semantischen Verarbeitung beim Lesen umfangreicher als beim Hören von instrumenteller Musik. Allerdings lassen sich genug Beispiele denken, in denen instrumentelle Musik ähnlich anspruchsvolle syntaktische und semantische Verarbeitung erfordert wie die Verarbeitung einer Gebrauchsanweisung oder das Verstehen eines Gedichtes von Goethe.

Lesen lernen ist mühsam, Musik hören lernt man quasi nebenbei

Ein weiterer möglicher ausschlaggebender Aspekt für die unterschiedliche Beliebtheit von Musikhören und Lesen aus wissenschaftlicher Perspektive liegt in den zugrunde liegenden Lernprozessen. Beim Musikhören müssen sowohl basale Merkmale auditiver Stimuli als auch komplexe Muster erkannt und verarbeitet werden. Bereits im Mutterleib beginnen wir, Prozesse herauszubilden und zu trainieren, die für die Verarbeitung auditiver Reize im Allgemeinen und musikalischer Reize im Speziellen notwendig sind. Bereits Säuglinge verfügen über eine Reihe von Fähigkeiten, verschiedene musikalische Muster wie Tonhöhenbeziehungen, Konsonanz und Dissonanz, Gruppierung, Rhythmus und Takt auf eine erwachsenenähnliche Weise wahrzunehmen. Allerdings lassen sich auch immer wieder deutliche Unterschiede zwischen Erwachsenen und Säuglingen feststellen. Das weist darauf hin, dass sich unsere kognitiven Prozesse, die an der Verarbeitung von Musik beteiligt sind, im Laufe der Kindheit weiterentwickeln und ausdifferenzieren (vgl. Trehub/Hannon 2006). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass wir auditiven und musikalischen Reizen ausgesetzt sind. Vor allem durch das Hören von Musik erwerben wir implizites Wissen über strukturelle und stilistische Merkmale, die die Musik unserer Kultur charakterisieren (vgl. Tillmann/Bharucha/Bigand 2000). Dieses Wissen beeinflusst wiederum die Art und Weise, wie musikalische Reize verarbeitet werden. So klopfen Erwachsene bei fremder, ungewohnter Musik den Takt schneller und weniger flexibel als bei vertrauter Musik, was darauf schließen lässt, dass sie kulturspezifisches Wissen zur Organisation zeitlicher Informationen in Musik nutzen (vgl. Drake/El Heni 2003). Die Interaktion mit musikalischem Material während der kindlichen Entwicklung führt in der Regel zu einer relativ hohen Kompetenz, das musikalische Material einer Kultur zu verarbeiten (vgl. Dowling 1999). Diese Kompetenz erlaubt einfache akustische Muster wie Harmonien, aber auch komplexere musikalische Einheiten wie ganze Melodien, Schlaflieder oder Arien zu verarbeiten, wiederzuerkennen und auch zu genießen. Weder das Wissen selbst noch die kognitiven

Prozesse, durch die dieses Wissen zur Anwendung kommt, sind dem Bewusstsein vollständig zugänglich. Beides ist ebenso wie das Herausbilden der hoch spezialisierten perzeptuellen Prozesse, auf denen sie beruhen, das Ergebnis von impliziten Lernprozessen. Sie müssen nicht bewusst initiiert werden. Sie erfolgen automatisch, wenn wir in Kontakt mit Musik kommen, die für unsere Kultur und unser soziales Umfeld prägend ist (ebd.). Soll allerdings ein höherer Grad an Expertise erreicht werden, um beispielsweise Harmonien nicht nur wiederzuerkennen, sondern auch bestimmten tonalen Systemen wie Dur oder Moll zuordnen zu können, ist eine explizite Anleitung, Wissensvermittlung und auch Wiederholung notwendig.

Während viele für das Musikhören notwendige Fähigkeiten durch implizite Lernprozesse vermittelt werden, die quasi automatisch ablaufen, geschieht das Lesen- (und Schreiben-)lernen nicht einfach nebenbei. Es erfordert in hohem Maße explizite Lernprozesse. In den meisten Kulturen ist das Lesenlernen eines der zentralen Ziele in der Vor- und Grundschule. Kinder werden explizit dazu angehalten, Buchstaben richtig zu erkennen, sie mit Lauten zu verbinden und die Wortbedeutung durch Entschlüsselung der Lautfolge zu erkennen. Diese Dekodierungsprozesse, die die Grundlage für das flüssige Lesen darstellen, können jedoch erst erlernt werden, wenn Kinder über ausreichende sprachliche Fähigkeiten verfügen. Sie müssen z.B. einen ausreichenden Grad an phonologischer Bewusstheit erworben haben. Das bedeutet, dass Kinder erkennen, dass die gesprochene Sprache formale Eigenschaften aufweist: Sätze setzen sich bspw. aus einzelnen Wörtern und Wörter wiederum aus einzelnen Lauten zusammen. Defizite in der phonologischen Verarbeitung, also z.B. Schwierigkeiten, ähnlich klingende sprachliche Laute voneinander zu unterscheiden, werden als eine wahrscheinliche Ursache für Lesestörungen betrachtet (vgl. Ramus 2001). Defizite in den sprachlichen Fähigkeiten, welche übrigens ebenfalls überwiegend durch implizite Lernprozesse erworben werden, beeinträchtigen das Lesenlernen.

Aber auch ohne besondere Herausforderungen ist das Erlernen der basalen Lesefähigkeiten, das Erkennen von Buchstaben und Buchstabenkombinationen sowie das Identifizieren von Wörtern, sehr auf-

wendig und zeitintensiv. Es erfordert viel Übung und Wiederholung, damit dieser Teil des Leseprozesses weniger anstrengend und damit leichter wird. Übung und Wiederholung führen dazu, dass die daran beteiligten Prozesse automatisiert ablaufen, dass sie ohne Beteiligung von Kontrollprozessen, die mit einer erhöhten Aufmerksamkeit einhergehen, stattfinden können. Bevor die Prozesse automatisch ablaufen, benötigen wir alle Aufmerksamkeit für das Erkennen der einzelnen Buchstabenfolgen und für die Übersetzung von Buchstaben in Laute. Sobald sich Automatisierung einstellt, zu erkennen an einem hohen Grad an Genauigkeit und Schnelligkeit, also einem Stadium, in dem das Entziffern von Schrift scheinbar mühelos gelingt, kann unsere Aufmerksamkeit auf den semantischen Inhalt gelenkt werden (vgl. Wolf/Katzir-Cohen 2001). Dadurch werden kognitive Ressourcen frei, die wiederum für höhere Prozesse zur Verfügung stehen. Dann stehen der Verarbeitung der Bedeutung und dem Ziehen von Schlussfolgerungen, also dem, was wir auch als Leseverständnis bezeichnen, viele Ressourcen zur Verfügung (vgl. Perfetti 1985). So mühsam die ersten Schritte beim Lesenlernen manchmal erscheinen, umso erstaunlicher ist das Ergebnis von Übung und Training. Sind die Fähigkeiten der Worterkennung einmal automatisiert, können wir nicht mehr nicht-lesen. Sobald wir mit der Schrift einer uns bekannten Sprache konfrontiert sind, startet die Dekodierung und damit die Worterkennung. Deutlich wird dies beispielsweise beim sogenannten ›Stroop-Effekt‹ (vgl. Stroop 1935). Werden Leser*innen (sowohl Heranwachsende als auch Erwachsene) gebeten, die Farbe zu benennen, in der Wörter geschrieben sind, fällt ihnen diese Aufgabe immer dann schwer, wenn die Bedeutung des Wortes, z. B. gelb oder Erdbeere, eine andere Farbe nahelegt als die Farbe, in der das Wort geschrieben ist (z. B. schwarz oder blau). Man beobachtet diese Beeinträchtigungen in Form von längeren Reaktionszeiten und erhöhten Fehlerraten selbst dann, (1) wenn die Personen auf diesen Effekt hingewiesen werden, (2) wenn sie explizit gebeten werden, die Wörter nicht zu lesen oder (3) wenn man ihre Aufmerksamkeit auf andere Aspekte lenkt. Auch wenn das Ausmaß des Stroop-Effekts nicht allein von der Automatisierung der Worterkennung abhängt, sondern auch von unserer Fähigkeit, Aufmerksamkeit zu kontrollieren und un-

erwünschte Reaktionen zu unterdrücken (vgl. MacLeod 2005), zeigt dieser Effekt doch, wie zumindest einige der für das Lesen zuständigen Verarbeitungsschritte genauso einfach erfolgen können wie die ersten Verarbeitungsschritte beim Hören von Musik. Die Grundlage dafür sind wie beschrieben explizite Lernprozesse, die bewusst initiiert und häufig wiederholt werden müssen. Aber auch implizite Lernprozesse sind wichtig: Diese sind z. B. am Erwerb der sogenannten Vorläuferfähigkeiten wie der Unterscheidung von sprachlichen Lauten oder dem Erkennen von Linien beteiligt.

Musikhören macht einfach Spaß

Sowohl Musik als auch Literatur sind spezifisch menschlich und werden als Medien verstanden, die Emotionen übermitteln und auslösen. Für beide wird genau dieses Merkmal als eine der häufigsten Begründungen für ihre Existenz und Anziehungskraft angeführt. Während Lesen aber oft als anstrengend beschrieben wird, scheint Musik eher weniger mit Anstrengungen und erforderter Konzentration in Verbindung gebracht zu werden. Auf die Frage, welche der Freuden des Lebens am meisten vermisst werden würde, ist laut einer Studie eine der häufigsten Antworten Musik (Vuust/Kringelbach 2010: 167). Was sagen die Musikpsychologie und die Leseforschung über das jeweilige Verhältnis zu Emotionen?

Emotionen sind schon sehr lange ein Forschungsschwerpunkt in der Musikpsychologie (vgl. Vuust/Kringelbach 2022). Dass wir uns immer wieder mit Musik umgeben und Eltern ihren Kindern oft und gern Musik vorspielen, wird häufig damit begründet, dass das Hören von Musik mit dem Erleben von Emotionen begleitet wird und die Mehrheit der durch Musik hervorgerufenen Emotionen positiv besetzt ist (vgl. Juslin/Sloboda 2013). Darum wird in der Forschung Musik sehr gern eingesetzt, um unsere Fähigkeiten zu untersuchen, Emotionen zu erkennen, zu verarbeiten und zu regulieren (vgl. Koelsch 2010). Eine der zentralen Fragen der Musikpsychologie ist, wie Musik Emotionen auslöst. Darauf gibt es mindestens zwei Antworten: Zum einen verbinden wir oft bestimmte Musik mit sehr spezifischen Erlebnissen. Hören wir

diese Musik, werden Erinnerungen an diese Erlebnisse reaktiviert und damit auch die Emotionen, die wir empfunden haben. Zum anderen beobachten Forschende aber auch eine sehr hohe Übereinstimmung, wenn Personen unterschiedliche Musikstücke einer Bandbreite von Emotionen wie Freude oder Angst zuordnen sollen. Bereits Kinder im Alter von vier Jahren können weit über dem Zufall affektive Bezeichnungen wie ›glücklich‹ und ›traurig‹ verschiedenen Musikstücken zuordnen, die auch von Erwachsenen als ›glücklich‹ oder ›traurig‹ klassifiziert wurden (vgl. Cunningham/Sterling 1988, Dolgin/Adelson 1990). Musik scheint also inhärente Merkmale zu haben, die bestimmte Emotionen auslösen. Die wichtigsten sind hier das musikalische Tempo, die Konsonanz, die Klangfarbe, aber auch die Lautstärke (Kreutz/Murcia/Bongard 2012: 460). Musik mit einem schnellen Tempo ruft z.B. eher positive Emotionen wie Glück, Aufregung, Freude und Lebendigkeit hervor. Musik mit einem langsamen Tempo führt hingegen eher zu negativen Emotionen wie Traurigkeit, Depression und Schwere (vgl. Peretz/Gagnon/Bouchard 1998, Juslin/Sloboda 2013). Dabei ist es in der Regel nicht die Ausprägung eines einzelnen Merkmals wie Tempo oder Lautstärke, sondern die spezifische Kombination von verschiedenen Merkmalen, die durch Musik vermittelte Emotionen bestimmen. Der Zusammenhang wird dabei nicht nur auf angeborene Präferenzen und körperliche Reaktionen zurückgeführt, sondern auch auf kulturell vermittelte und damit erworbene Gewohnheiten (vgl. Hunter/Schellenberg 2010).

Allgemein scheint die enge Verbindung zwischen Musik und Emotionen typisch für uns Menschen zu sein. Während die meisten Tiere in der Lage sind, einzelne Klänge zu hören und zu verarbeiten, aus denen sich Musik zusammensetzt, scheinen sie nicht in der Lage zu sein, sich an Musik zu erfreuen (vgl. McDermott/Hauser 2007). Bildgebende Studien, die sich darauf konzentrieren, welche Bereiche im Gehirn bei der Verarbeitung von Musik aktiviert werden, zeigen deutliche Unterschiede zwischen Menschen und Tieren. Die Aktivierung von Bereichen, die mit Belohnung und Freude assoziiert sind, und solchen, die mit der Verarbeitung und Regulierung von Emotionen in Verbindung gebracht werden, werden in der Regel nur bei Menschen beobachtet (vgl.

Blood/Zatorre 2001, Koelsch 2010). Das Hören unserer Lieblingsmusik kann die gleichen Belohnungswege aktivieren wie gutes Essen oder Sex (vgl. Blood/Zatorre 2001, Menon/Levitin 2005, Salimpoor et al. 2011). In der Musikpsychologie wird davon ausgegangen, dass es vor allem diese Art der Belohnung ist, die uns dazu motiviert, erstaunlich viel Musik zu konsumieren und dadurch oder dafür erhebliche Ressourcen zu verbrauchen. Die Frage, ob und eventuell wann Musikhören anstrengend ist, scheint allerdings keine große Relevanz in der aktuellen Forschung zu haben. Es kann und sollte aber davon ausgegangen werden, dass beim Musikhören ähnlich wie beim Lesen Faktoren wie die Komplexität, Vorwissen sowie persönliche Vorlieben eine wichtige Rolle spielen, um zu erklären, wann Musikhören als anstrengend empfunden wird.

Aber nicht nur beim Hören von Musik spielen Emotionen eine entscheidende Rolle. So wie sich Forschende im Bereich der Musikpsychologie mit der Frage beschäftigen, wie es Musik gelingt, Emotionen hervorzurufen, beschäftigen sich auch Forschende in Bereichen wie Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie oder Bildungswissenschaften mit der Frage, wie es einzelnen Wörtern, Sätzen und Texten gelingt, Emotionen auszulösen. So wie Musik das Potenzial hat, Emotionen auf vielfältige Weise zu aktivieren, hat auch das geschriebene Wort das Potenzial, Gefühle auszulösen und zu verändern. Intensive emotionale Reaktionen wie *Chills*, die durch körperliche Reaktionen wie Gänsehaut gekennzeichnet sind, können nicht nur beim Hören von Musik, sondern z. B. auch bei der Rezeption von Gedichten beobachtet werden (vgl. Wasiliwizky et al. 2017). Die Forschung zum Zusammenhang von Lesen und Emotionen hat durch die in den 1990er Jahren einsetzende »emotionale Wende« in den Kognitionswissenschaften enormen Aufschwung genommen. So lassen sich sehr viele Studien finden, die der Frage nachgegangen sind, welchen Einfluss Emotionen auf die am Lesen beteiligten Prozesse haben (vgl. Bohn-Gettler 2019). Studien zur Verarbeitung einzelner Wörter haben gezeigt, dass diese schneller verarbeitet werden, wenn sie einen emotionalen Gehalt haben. Vor allem Wörter, die etwas Positives ausdrücken, sei es direkt ein positives Gefühl wie »Freude« oder eine Tätigkeit wie »Küssen«, die wir mit positiven Emotionen assoziieren, werden von uns schneller verarbeitet als Wörter (wie z. B. »Stuhl«),

die nur eine geringe oder keine emotionale Bedeutung haben (vgl. Citron et al. 2014). Emotionen beeinflussen aber nicht nur die frühen und hoch automatisierten Prozesse wie die Worterkennung. Auch das Leseverstehen wird durch Emotionen beeinflusst. Die beobachteten Effekte sind dabei sehr vielfältig, manchmal sogar widersprüchlich. Ob sich eine bestimmte Art von Emotion, sei es Freude, Spannung oder Ärger, fördernd oder beeinträchtigend auf das Leseverstehen auswirkt, hängt vom situativen Kontext, vom Leseziel, aber auch von den individuellen Neigungen, Vorlieben und Fähigkeiten der lesenden Person, sowie natürlich auch vom Text selbst ab (vgl. Bohn-Gettler 2019). Die Beziehung zwischen Lesen und Emotionen ist sehr komplex. In der Leseforschung werden sehr viele, teils recht unterschiedliche Emotionen betrachtet (vgl. Mar et al. 2011). Emotionen wie Spannung, die als Reaktion auf die durch Texte vermittelten Inhalte entstehen können, lassen sich unterscheiden von Emotionen wie Bewunderung, die als Reaktion auf die verwendeten sprachlichen und stilistischen Mittel entstehen können. Viele Studien haben gezeigt, dass Emotionen nicht nur den Leseprozess selbst beeinflussen, sondern auch die Ergebnisse von Lesen, wie das eigene Befinden, den Erwerb von Wissen oder die Änderung eigener Einstellungen (vgl. Pekrun 2022). Wir lesen nicht nur, weil es Spaß macht, sondern auch, weil wir Wissen erwerben wollen. Letzteres führt übrigens dazu, dass sich Sachbücher (faktuale Texte) bei Jung und Alt großer Beliebtheit erfreuen. Beim Lesen fiktionaler Texte besteht die Möglichkeit, Perspektivenwechsel zu vollziehen, neue Dinge zu erleben und Emotionen zu fühlen, die uns im eigenen Alltag nicht begegnen. Lesen stellt damit eine Möglichkeit dar, neue Erfahrungen zu sammeln. Nicht nur das Lesen von Sachbüchern erweitert somit unseren Horizont, sondern auch das Lesen von fiktiven Geschichten. Auch wenn nicht genau bekannt ist wie, so zeigen doch Studien, dass das Lesen und die Auseinandersetzung mit fiktionalen Geschichten, vor allem wenn sie Emotionen auslösen, unsere sozialen Fähigkeiten fördern und trainieren (vgl. Dodell-Feder/Tamir 2018, Mumper/Gerrig 2017).

Ist Lesen einfach anstrengender?

Nachdem wir uns jetzt ausführlich mit möglichen Ursachen für die Unterschiede in der Häufigkeit und Beliebtheit von Musikhören und Lesen im Freizeitverhalten von Jugendlichen und Erwachsenen beschäftigt haben, drängt sich eine Schlussfolgerung auf: Lesen ist oft einfach anstrengender als Musikhören. Allerdings zeigt die Auseinandersetzung mit möglichen Ursachen, dass das Label ›anstrengend‹ sehr unterschiedliche Reichweiten haben kann. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Prozessen, die am Lesen und am Musikhören beteiligt sind, zeigt, dass zum Lesen in jedem Fall eine Beschäftigung mit den vermittelten Inhalten gehört. Dazu ist semantische Verarbeitung notwendig und die daran beteiligten Prozesse bedürfen Aufmerksamkeit. Je umfangreicher die semantische Verarbeitung ist, desto mehr Kontrollprozesse sind notwendig, was leicht als anstrengend empfunden werden kann. Allerdings hat der Blick in die Musikpsychologie gezeigt, dass auch beim Musikhören semantische Verarbeitungsprozesse stattfinden. Sowohl Lesen als auch Musikhören können anstrengend sein, müssen es aber nicht.

Die Auseinandersetzung mit den Lernprozessen, die am Erwerb unserer Lesefähigkeiten und dem Erwerb unserer musikalischen Fähigkeiten beteiligt sind, zeigt, dass Lesen vor allem durch explizite Lernprozesse erworben wird. Viele musikalische Kompetenzen werden hingegen durch implizite Lernprozesse erworben. Natürlich können wir unsere musikalischen Fähigkeiten auch durch explizites Lernen erweitern. Aber auch ohne Musikunterricht, ohne das Erlernen von Noten und Tonleitern, erwerben wir erstaunliche Fähigkeiten für das Verstehen und Verarbeiten musikalischer Reize. Dies ist beim Lesen anders. Nur durch Üben und Training gelingt die Automatisierung der frühen Prozesse des Erkennens von Buchstaben und Wörtern, die eine Voraussetzung für flüssiges Lesen sind und die es ermöglichen, sich mit den in einem Text enthaltenen Informationen auseinanderzusetzen.

Der Blick auf unsere Emotionen zeigt, dass das Musikhören oft mit positiven Emotionen verbunden ist. Auch wenn Musik nicht als primärer (also angeborener) Verstärker wie Essen oder Sex gesehen werden kann,

wird sie als eine der wichtigsten Quellen für Freude im Leben angesehen. Denn auch Musik aktiviert Regionen des mesolimbischen Belohnungssystems, insbesondere den Nucleus accumbens (vgl. Koelsch 2014) und führt so zu einer unmittelbaren Belohnung. Dies ist beim Lesen anders. Auch hier können positive Emotionen entstehen, aber oft erst nachdem wir unsere Aufmerksamkeit auf den Inhalt gerichtet und diesen verarbeitet haben. Das bedeutet, wir müssen eventuell stärker in Vorleistung gehen als beim Musikhören. Erfahren wir positive Emotionen beim Lesen, zum Beispiel, weil uns die Geschichte, die ein fiktiver Text erzählt, in ihren Bann zieht oder wir an den vermittelten Informationen Interesse entwickeln, kann das positive Auswirkungen auf unser Leseengagement haben, also auf unsere Bereitschaft, sich mit den Inhalten des Textes zu beschäftigen und diese zu verarbeiten. Obwohl die daran beteiligten Prozesse Aufmerksamkeit bedürfen, wird es doch in einem emotionalen Moment als weniger anstrengend erlebt. Die Aufmerksamkeit scheint sich quasi von alleine auf die Verarbeitung der Inhalte auszurichten. Andere Reize wie Geräusche in der Umgebung müssen nicht mühevoll ausgeblendet werden. Leseengagement hat einen positiven Einfluss auf das Leseverstehen, da es oft zu einer tieferen Verarbeitung der Informationen führt. Dies kann sich wiederum positiv auf die Lesemotivation auswirken, also auf die Bereitschaft, überhaupt zu lesen. Und was passiert, wenn man immer wieder liest? Man trainiert alle Prozesse, die am Lesen beteiligt sind. Für den Bereich des Lesenlernens wird Lesemotivation immer wieder als ein entscheidender Faktor für die Leseleistung genannt. Eine Vielzahl von Studien hat gezeigt, dass die Motivation von Schüler*innen allgemeine Lernprozesse und ihre Ergebnisse stärker beeinflussen als z. B. kognitive Merkmale wie Intelligenz oder Vorwissen (vgl. Schiefele et al. 2010). Auch für die Lesemotivation wurde gezeigt, dass diese ein sehr guter Prädiktor für die Vorhersage späterer Leseleistungen ist (vgl. Toste et al. 2020). Ist die Lesemotivation hoch, wird viel gelesen und viel Lesen steigert die Leseleistung, wodurch das Lesen in vielen Fällen nicht mehr als anstrengend erlebt wird.

Die Antwort auf die Frage, ob Lesen anstrengender als Musikhören ist, sollte also immer aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Und wie so oft in der Wissenschaft ist die Antwort ein klares Jein.

Dass Lesen anstrengend ist, wird vor allem von Personen mit geringeren Lesekompetenzen berichtet, da sie noch viel ihrer Aufmerksamkeit zur Dekodierung benötigen, und nicht genug Ressourcen haben, um sich mit dem Inhalt zu beschäftigen. Personen mit einer hohen Lesekompetenz haben die Freiheit, ihre Aufmerksamkeit auf die Verarbeitung der in den Texten vermittelten Inhalte zu richten. Anstrengend wird es also dann, wenn die Auseinandersetzung mit dem Inhalt eine hohe Konzentration und Aufmerksamkeit erfordert. Dies kann allerdings auch sehr viele positive Effekte haben. Lesen ist nicht nur eine der Tätigkeiten, mit der wir neues Wissen erwerben können, sondern das Lesen narrativer Geschichten trainiert unsere sozialen Kognitionen und erlaubt uns neue Welten zu erobern. Das richtige Buch zur richtigen Zeit kann dann genauso viel Spaß machen wie das Hören des Lieblingssongs.

Literaturverzeichnis

- Blood, Anne/Zatorre, Robert (2001): »Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion«, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 98/20, S. 11818–11823.
- Bohn-Gettler, Catherine (2019): »Getting a grip: The PET framework for studying how reader emotions influence comprehension«, in: *Discourse Processes* 56/5-6, S. 386–401.
- Citron, Francesca/Gray, Marcus/Critchley, Hugo/Weekes, Brendan/Ferstl, Evelyn (2014): »Emotional valence and arousal affect reading in an interactive way: Neuroimaging evidence for an approach-withdrawal framework«, in: *Neuropsychologia* 56, S. 79–89.
- Cunningham, Joseph/Sterling, Rebecca (1988): »Developmental change in the understanding of affective meaning in music«, in: *Motivation and Emotion* 12, S. 399–413.
- Dodell-Feder, David/Tamir, Diana (2018): »Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis«, in: *Journal of Experimental Psychology: General* 147/11, S. 1713.

- Dolgin, Kim/Adelson, Edward (1990): »Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally-presented melodies«, in: *Psychology of Music* 18/1, S. 87–98.
- Dowling, Jay (1999): »The development of music perception and cognition«, in: Diana Deutsch (Hg.), *The psychology of music*, Amsterdam u.a.: Academic Press, S. 603–625.
- Drake, Carolyn/El Heni, Jamel Ben (2003): »Synchronizing with music: Intercultural differences«, in: *Annals of the New York Academy of Sciences* 999/1, S. 429–437.
- Eurostat (2002). Die Beteiligung der Europäer an kulturellen Aktivitäten. Eine Eurobarometer-Befragung im Auftrag der Europäischen Kommission, Zusammenfassung der Ergebnisse.
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/5750069/CULTURE-DE.PDF.pdf/ffe8e67c-807c-4847-aa0a-001b1866532?t=1414776847000> (zuletzt aufgerufen am 13.03.2024)
- Hunter, Patrik/Schellenberg, Glenn (2010): »Music and Emotion«, in: Mari Riess Jones/Richard Fay/Arthur Popper (Hg.), *Music Perception. Springer Handbook of Auditory Research*, New York: Springer, S. 129–164.
- Jackendoff, Ray (2009): »Parallels and nonparallels between language and music«, in: *Music Perception* 26/3, S. 195–204.
- Juslin, Patrick/Sloboda, John (2013): »Music and emotion«, in: Diana Deutsch (Hg.), *The psychology of music*, Amsterdam u.a.: Academic Press, S. 583–645.
- Koelsch, Stefan (2010): »Towards a neural basis of music-evoked emotions«, in: *Trends in Cognitive Sciences* 14/3, S. 131–137.
- Koelsch, Stefan (2014): »Brain correlates of music-evoked emotions«, in: *Nature Reviews Neuroscience* 15, S. 170–180.
- Kreutz, Gunter/Murcia, Cynthia Quiroga/Bongard, Stephan (2012): »Psychoneuroendocrine research on music and health: An overview«, in: Raymond MacDonald/Gunter Kreutz/Laura Mitchell (Hg.), *Music, health, and wellbeing*, Oxford: Oxford Academic, S. 457–476.
- MacLeod, Colin (2005): »The Stroop task in cognitive research«, in: Amy Wenzel/David C. Rubin (Hg.), *Cognitive methods and their ap-*

- plication to clinical research, American Psychological Association, S. 17–40.
- Mar, Raymond/Oatley, Keith/Djikic, Maja/Mullin, Justin (2011): »Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading«, in: *Cognition & Emotion* 25/5, S. 818–833.
- McDermott, Josh/Hauser, Marc (2007): »Nonhuman primates prefer slow tempos but dislike music overall«, in: *Cognition* 104/3, S. 654–668.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger. Stuttgart: MPFS. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.03.2024).
- Mumper, Micah/Gerrig, Richard (2017): »Leisure reading and social cognition: A meta-analysis.«, in: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 11/1.
- Patel, Aniruddh (2010): *Music, language, and the brain*, Oxford: Oxford University Press.
- Patel, Aniruddh/Demorest, Steven (2013): »Comparative music cognition: Cross-species and cross-cultural studies«, in: Diana Deutsch (Hg.), *The psychology of music*, Amsterdam u.a.: Academic Press, S. 603–625.
- Pekrun, Reinhard (2022): »Emotions in reading and learning from texts: Progress and open problems«, in: *Discourse Processes* 59/1-2, S. 116–125.
- Peretz, Isabelle/Gagnon, Lise/Bouchard, Bernard (1998): »Music and emotion: Perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage«, in: *Cognition* 68, S. 111–141.
- Perfetti, Charles (1985): *Reading ability*, Oxford: Oxford University Press.
- Plack, Christopher/Oxenham, Andrew/Fay, Richard/Popper, Arthur (Hg.) (2005): *Pitch: Neural coding and perception*, Berlin: Springer.
- Ramus, Franck (2001): »Talk of two theories«, in: *Nature* 412, S. 393–394.
- Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen/Möller, Jens/Wigfield, Allan (2012): »Dimensions of reading motivation and their relation to reading

- behavior and competence«, in: *Reading Research Quarterly* 47/4, S. 427–463.
- Schlenker, Philippe (2017): »Outline of music semantics«, in: *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 35/1, S. 3–37.
- Sloboda, John (1998): »Does music mean anything«, in: *Musicae Scientiae* 2, S. 21–31.
- Sloboda, John (2000): »Individual differences in music performance«, in: *Trends in Cognitive Sciences* 4/10, S. 397–403.
- Stroop, Ridley (1935): »Studies of interference in serial verbal reactions«, in: *Journal of Experimental Psychology* 18, S. 643–662.
- Tillmann, Barbara/Bharucha, Jamshed/Bigand, Emmanuel (2000): »Implicit learning of tonality: A self-organizing approach«, in: *Psychological Review* 107/4, S. 885–913.
- Toste, Jessica/Didion, Lisa/Peng, Peng/Filderman, Marissa/McClelland, Amanda (2020): »A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students«, in: *Review of Educational Research* 90/3, S. 420–456.
- Trehub, Sandra/Hannon, Erin (2006): »Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms?«, in: *Cognition* 100, S. 73–99.
- Vuust, Peter/Heggli, Ole/Friston, Karl/Kringelbach, Morton (2022): »Music in the brain«, in: *Nature Reviews Neuroscience* 23/5, S. 287–305.
- Vuust, Peter/Kringelbach, Morton (2010): »The pleasure of making sense of music«, in: *Interdisciplinary Science Reviews* 35/2, S. 166–182.
- Wassiliwizky, Eugen/Koelsch, Stefan/Wagner, Valentin/Jacobsen, Thomas/Meninghaus, Winnfried (2017): »The emotional power of poetry: Neural circuitry, psychophysiology and compositional principles«, in: *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 12/8, S. 1229–1240.
- Wolf, Maryanne/Tami Katzir-Cohen (2001): »Reading fluency and its intervention«, in: *Scientific Studies of Reading* 5/3, S. 211–239.

»Hörbücher hören ist nicht so wertvoll wie ›richtiges Lesen‹«

Über die Unterschiede der auditiven
und visuellen Rezeption von Literatur

Lukas Kosch

Gedichte seien nicht vortragsfähig, so der Lyriker Gottfried Benn, denn »ein modernes Gedicht verlangt den Druck auf Papier und verlangt das Lesen, verlangt die schwarze Letter, es wird plastischer durch den Blick auf seine äußere Struktur, und es wird innerlicher, wenn sich einer schweigend darüber beugt« (Benn 1989: 533). Auf ähnliche Weise hat auch der Schriftsteller Alfred Döblin bezüglich der Unvereinbarkeit von *Literatur und Rundfunk* dem Hören von Literatur zunächst einmal ein schlechtes Urteil attestiert: »Der heutige Roman ist ein Buchroman, und für ihn ist der mündliche Vortrag ein Fehler. [...] So sehr es zunächst paradox erscheint [...]: die mündliche Sprache ist überhaupt schlecht für das bisherige epische Werk« (Döblin 2013: 259). Das Hören von Literatur steht jedoch am Beginn der Literaturgeschichte und so werden Bücher bis heute nicht nur gelesen, sondern immer auch gehört (vgl. Haferland 2004, Schön 1987). Daher ist die Kulturtechnik Lesen fortwährend auch mit der auditiven Wahrnehmung von Texten in Beziehung gesetzt worden und es sind dem Hören unterschiedliche Wirkungsfunktionen und Möglichkeiten der Beschäftigung mit Literatur zugesprochen worden:

»Ob in den Klöstern der Benediktiner, den winterlichen Stuben des späteren Mittelalters, den Herbergen und Küchen der Renaissance oder den Salons und Zigarrenfabriken des 19. Jahrhunderts – oder

auch heute noch, wenn wir auf der Autobahn eine Kassette mit einem Sprechtext einschieben –, stets geht dabei ein Stück jener Freiheit verloren, die im Akt des Lesens enthalten ist: die Möglichkeit, Ton und Akzentuierung selbst zu bestimmen, eine besonders schöne Passage noch einmal zu lesen. Doch andererseits gewinnt der vielschichtige Text eine respektheischende Eigenheit, eine Einheitlichkeit in der Zeit und ein Dasein im Raum, wie er sie in der Hand eines nach Laune blätternden Lesers selten besitzt.« (Manguel 2000: 148)

Reflexionen über die Differenzen zwischen Mündlichem und Schriftlichem als konkurrierende Kommunikationsweisen sind beinahe so alt wie die Schrift selbst und müssen aufgrund technologischer Erneuerungen und veränderter Praktiken im Umgang mit Literatur stets aufs Neue vorgenommen werden. Mit der Erfindung des Phonographen durch Thomas Alva Edison im Jahr 1877 ist es erstmals möglich geworden, Töne aufzuzeichnen und wiederzugeben und somit gesprochene Worte unabhängig von einer anwesenden Person zu hören. Von der Fixierung auf Wachs- und Schallplatten, auf Tonbändern und Kassetten bis hin zur digitalen Speicherung auf CDs und dem Abrufen einer Vielzahl an Hörtexten über Streaming-Dienste, hat sich die Verwendung und der Status von Hörbüchern aufgrund der technologischen Entwicklung stets verändert. Lange galten *talking books*, die in den 1930er Jahren im Rahmen staatlicher Programme für blinde Leser*innen aufgekomen sind, sowie ab den 1970er Jahren als *audiobooks* bezeichnete narrative Hörtexte als Nebenprodukt des gedruckten Buches. Diese ›Übersetzungen‹ des schriftliterarischen Texts in ein Hörmedium adressierten zunächst Personen mit Sehbeeinträchtigungen oder Legasthenie (vgl. Rubery 2016). Mittlerweile hat sich der Status von digitalen Hörbüchern, die nun zumeist auch gleichzeitig mit der gedruckten Vorlage veröffentlicht werden, grundlegend verändert und Statistiken aus den letzten Jahren zeigen, dass Hörbücher einen beträchtlichen Marktanteil gewonnen und sich als beliebtes Medium für den Literaturkonsum etabliert haben (Börsenverein des Deutschen Buchhandels 2021). Interessanterweise gilt, im Vergleich zum gedruckten Buch und mittlerweile auch dem E-Book, bis heute im deutschsprachigen Raum die Buch-

preisbindung, die auch Bücher reproduzierende oder substituierende Produkte betrifft, für Hörbücher nicht, »sie werden demnach nicht im selben Maße als schützenswerte Kulturgüter angesehen wie gedruckte Bücher« (Rühr 2016: 26).

Der zunehmenden Bedeutung und Nutzung von Hörbüchern als Medium für literarische Texte steht nach wie vor die Meinung entgegen, dass das Hören nicht so wertvoll sei wie das Lesen von gedruckten Büchern. So hat Sven Birkerts in seinen vielzitierten Gutenberg-Elegien die polemische Frage gestellt: »Ist das Hören von Büchern eine Erweiterung des Lesens, oder ist es dessen Simplifizierung: noch eine clevere Methode, das ganze Leben in Unterhaltung zu verwandeln?« (Birkerts 1994: 193). Abgesehen davon, dass Literatur immer und berechtigterweise auch einen Unterhaltungszweck erfüllt und Birkerts Frage eine sehr elitäre Auffassung von richtigem Lesen zugrunde liegt, gilt heutzutage das stille Lesen nach wie vor als die primäre Technik für die Sinnfindung und das richtige Verstehen von Literatur (vgl. Bickenbach 2020). In diesem Sinne wird dem Hören beziehungsweise viel mehr den Hörer*innen von Texten häufig attestiert, dass sie nur aus Bequemlichkeit nicht zum *richtigen* Buch greifen würden und dadurch ein wesentlicher Bestandteil der konzentrierten Auseinandersetzung mit Texten verloren gehe. Das Hörbuch hat bereits von Anbeginn Verunglimpfungen als ein »sad tool designed for modern subjects no longer able to concentrate, not able to sit still and engage their imagination« (Koepnick 2019: 10) erfahren und dem Hören wurde die Möglichkeit über komplexe Bedeutungen und Textdetails intensiv nachzudenken abgesprochen. So sahen Kulturpessimist*innen bereits sehr früh und bis heute im Hörbuch »eine sekundäre Variante des Buches, die nicht nur das Lesen bedränge, sondern dazu verführe, Literatur (zu) oberflächlich zu rezipieren« (Klotz 2022: 185). Auch wenn gedruckte Bücher und Hörbücher tatsächlich technologisch und materiell kaum etwas gemeinsam haben und das Hörbuch sein spezifisches Format vielmehr mit der Musik teilt (vgl. Have/Pedersen 2021: 200), stellt sich jedoch die Frage, ob das zwingendermaßen zu einer weniger tiefgreifenden Rezeption von Texten führen muss.

Medium – Ein Hörbuch ist kein Buch

Die Skepsis gegenüber dem Medium Hörbuch ist vor allem auf den Vergleich mit dem gedruckten Buch zurückzuführen, das nach wie vor als Leitmedium für das Erleben von Literatur gilt. Die gegenwärtige Verfügbarkeit eines literarischen Textes in mindestens drei verschiedenen Versionen – gedrucktes Buch, E-Book und Hörbuch – erfordert nicht nur die Entscheidung der Rezipierenden für ein geeignetes Medium, sondern stellt vielmehr den Vorrang des gedruckten Buches selbst in Frage. Wie die Mediengeschichte zeigt, führt das Aufkommen eines neuen Mediums häufig zu Prophezeiungen und Prognosen über das mögliche Verschwinden eines alten Mediums und es werden dadurch Debatten über Technologie, Innovation und deren Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur ausgelöst (vgl. Ballatore/Natale 2016). Auch wenn Medien nur selten *sterben* und gedruckte Bücher im Laufe der Zeit zahlreiche technische und soziale Innovationen überlebt haben, erfahren neue Medien häufig eine negative Beurteilung angesichts einer erwarteten Bedrohung für die etablierten Kulturpraktiken. Der Verleger Daniel Kampa verweist in einem Interview pointiert darauf, dass ein mögliches *Ende des Buches* bereits vor dem Aufkommen digitaler Medien vielfach beschworen worden ist:

»Als sich vor hundert Jahren Léon Bloy bei seinem Verleger über den geringen Absatz seiner Bücher beschwerte, antwortete dieser: ›Was wollen Sie, seit sich die Leute für das Fahrrad begeistern, haben sie keine Zeit mehr zum Lesen.« Samuel Fischer formulierte 1926, dass das Buch zu den entbehrlichsten Gegenständen des täglichen Lebens gehöre, weil man jetzt Sport treibe, tanze, ins Kino gehe – aber eben nicht mehr lese. 1949 gab es in der *Zeit* eine Serie ›Warum Bücherkrise?‹, als ob Deutschland nach dem Krieg keine anderen Probleme gehabt hätte. Es stimmt, dass die Absatzzahlen heute nicht schön sind und der Leserschwund bedenklich. Aber das totesagte Buch wird – wie immer – überleben.« (Gmünder 2018)

Es ist interessanterweise auch im Falle des Buches das mediengeschichtliche Phänomen zu beobachten, dass neue Technologien häufig in ein vertrautes und altbewährtes Design gehüllt werden, um mediale Unterschiede abzumildern und eine Kontinuität zu gewährleisten. So verweist bereits der paradoxe Terminus *Hör-buch*, trotz fundamentaler technologischer Unterschiede und kaum gemeinsamer Affordanzen, auf die Tradition des Buches und bis heute imitieren E-Reader die Darstellungen und das Umblättern von Texten in gedruckten Büchern. Der Einfluss der medialen Gestalt und der materiellen Grundlage von Textmedien für die Produktion, Distribution und Rezeption von Literatur wird in der literaturwissenschaftlichen Theorie heute kaum mehr infrage gestellt und so wird davon ausgegangen, dass es von Bedeutung ist, in welcher medialen Rahmung ein Text rezipiert wird:

»Die konkrete mediale Erscheinungsform eines literarischen Textes wird als Teil der Botschaft begriffen. Jede Konkretisierung, jede Lesart stellt bereits eine Übersetzung bzw. eine Interpretation dar und gleichzeitig ist der Text ohne Konkretisierung, ohne eine spezifische Medienästhetik nicht zu haben.« (Hiebler 2014: 96)

Daher hat die Einführung neuer Medien in der Regel stets zu Auseinandersetzungen über deren Auswirkungen auf die Qualität und Quantität von Kunst und Kultur sowie über die Aufmerksamkeitsökonomie ihrer Nutzer*innen geführt (vgl. Koepnick 2019). Die Ablehnung von Hörbüchern als adäquates Medium für Literatur ist nicht nur auf die veränderte materielle und mediale Erscheinungsform zurückzuführen, sondern auch auf den vielfach monierten Befund, dass das Hören von literarischen Texten zumeist als Nebenbeschäftigung und mit geringerer Aufmerksamkeit vollzogen wird. So weisen Binczek und Eppingjäger (2014) zurecht darauf hin, dass die Bewertung des Hörbuchs als Literaturmedium vor allem von seiner Nutzungsweise bestimmt wird und dass seine Rezeption oft nicht als exklusive Tätigkeit verstanden, sondern auf eine Tätigkeit neben dem Autofahren, beim Sport oder während der Hausarbeit reduziert wird. Durch die Befreiung der Hände und des Blicks ermöglicht das Hörbuch eine Rezeption von literarischen

Texten mit einer zeitgleichen Ausführung verschiedener Begleitaktivitäten, was 70 % der Hörbuchhörer*innen auch machen (Noorda/Inman Berens 2021). Liegt für manche eine Motivation für das Hören von Hörbüchern – aber auch von Podcasts und anderer auditiver Formate – genau darin, monotone Tätigkeiten bedeutungsvoller zu gestalten und Routinehandlungen im Alltag mit narrativen Inhalten zu füllen, so sehen andere hierin eine literarischen Texten nicht angemessene Form der oberflächlichen und unaufmerksamen Mediennutzung. Die Ablehnungen der Aneignung von Literatur als Hörbuch reichen zusammenfassend betrachtet »von der Verurteilung der Nebenbei-Rezeption über eine gewisse Dosis Technikskeptizismus bis hin zu allgemeinen Wehklagen über die Abwertung der Buchkultur und der Kulturtechnik des Lesens als eigenständiger Praxis der Auseinandersetzung mit Kultur überhaupt« (Schulz 2018: 117). Seit den Anfängen des Hörbuchs und bis heute stellt sich somit immer wieder die Frage, ob das Hören von Büchern überhaupt als Lesen gelten kann.

Sinnesmodalität – Hören versus Sehen

Sehr klar positioniert sich Ludwig Jäger mit der Behauptung, dass Hören kein ›Lesen mit den Ohren‹ oder ein ›akustischen Lesen‹ sei, sondern »es ist überhaupt kein ›Lesen‹« (Jäger 2014: 241), da das Lesen sich nicht von der Schriftabhängigkeit entkoppeln lasse. Darüber hinaus, so Jäger weiter, führe beim Hören eines Textes »der Rezipient eine kognitiv grundsätzlich andere Operation durch, als es der Leser beim Lesen des Textes tut« (Jäger 2014: 243). Befürworter*innen von Hörbüchern hingegen stellen diese als völlig gleichwertig mit gedruckten Büchern dar – nur eben für die Ohren und nicht für die Augen – und verweisen darauf, dass Hörbücher der Literatur die menschliche Stimme zurückbringen und dadurch eine Dimension der Intimität hinzufügen, die auf gedruckten Buchseiten fehle: »In this way, their producers claim that talking books are both exactly the same as printed books and significantly better« (Mole 2019: 186). Fern eines Werturteils verweist Hachenberg

sehr präzise auf die Auswirkungen des medialen Wechsels von der gedruckten hin zur gehörten Literatur:

»Visuelles wird umgesetzt in Auditives, Schriftlichkeit in (medial vermittelte, sekundäre) Mündlichkeit, optisch zu lesende geschriebene in akustisch zu ›lesende‹ gesprochene Textualität, die Zweidimensionalität der Buchseite in die Mehrdimensionalität des Stimm- und Hör-raums, das Statische des gedruckten in die Dynamik des stimmlich entfalteten und rhythmisierten Textes.« (Hachenberg 2004: 35)

Auch wenn somit zumeist angenommen wird, dass das Hören von Literatur eine andere Art der literarischen Erfahrung als das Lesen bieten kann, betonen einige Hörbuch-Forscher*innen, dass das Lesen nicht auf die visuelle Dekodierung von Schrift reduziert werden sollte und es sich beim Hören von *audiobooks* auch um eine Form des Lesens handle (vgl. Tattersall Wallin 2020, Have/Pedersen 2021).

Unabhängig von den theoretischen Positionierungen und Definitionen des Hörens und Lesens als unterschiedliche oder ähnliche literarische Rezeptionsmodi ist jedoch eindeutig festzustellen, dass es sich beim Hören und Lesen um zwei unterschiedliche Sinnesmodalitäten handelt. Weniger eindeutig sind hingegen die empirischen und neurokognitiven Befunde, ob gelesene und gehörte Texte auf eine andere Art und Weise verarbeitet werden. So haben mehrfach Studien – die gehörte, gesprochene und gelesene Sprache untersuchten – gezeigt, dass allen Formen der Rezeption das gleiche neuronale Netzwerk der Sprachverarbeitung zugrunde liegt und das spezifische semantische Informationen unabhängig von der Modalität in denselben Gehirnregionen verarbeitet werden (z.B. Deniz et al. 2019). Andere Studien wiederum verweisen auf die Unterschiede in der Gehirnaktivierung je nach Modalität und auf individuelle Auswirkungen auf das Arbeitsgedächtnis (z.B. Buchweitz et al. 2009).

Wird nun das Textverständnis im Besonderen betrachtet, so zeigt eine Metaanalyse von Singh und Alexander (2022), dass bei expositorischen und informativen Texten das Lesen tendenziell zu einem besseren Verständnis führt als das Hören, in Untersuchung zur Rezeption von

narrativen, literarischen Texten als Hörbuch oder als gedrucktes Buch ist dieser Unterschied jedoch nicht mehr nachweisbar. Eine weitere systematische Übersichtsstudie, die noch mehr Einzeluntersuchungen miteinbezogen hat, ist zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt und stellt zusätzlich fest, dass im Allgemeinen keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Lese- und dem Hörverstehen der gleichen Texte festgestellt werden konnten (Clinton-Lisell 2022). Es ist jedoch anzumerken, dass sich in beiden Artikeln mehr als die Hälfte der zitierten Studien auf Schüler*innen konzentriert und die Untersuchung erwachsener Rezipient*innen literarischer Texte eine untergeordnete Rolle einnimmt. Eine evidenzbasierte Annahme über das Textverständnis bei literarischen Texten ist daher nach wie vor schwer zu treffen, da das Hören von Literatur außerhalb des schulischen Kontextes und als Freizeitbeschäftigung – also die wohl häufigste Nutzung von Hörbüchern bei Erwachsenen – empirisch kaum untersucht worden ist. Darüber hinaus erfasst der Fokus auf das Textverständnis nicht die multidimensionale Komplexität einer literarischen Lektüreerfahrung und es wäre notwendig, weitere Aspekte wie beispielsweise das Eintauchen in eine Geschichte, das Mitfühlen mit den Figuren, die Intensität der mentalen Repräsentation oder die ästhetische Wertschätzung einer bestimmten literarischen Sprachverwendung in empirische Untersuchungen miteinzubeziehen.

Eindeutig revidiert wird vielfach jedoch die Annahme, dass es sich beim Zuhören um eine passive Rezeption handelt, da das Hören eine kognitive und motivationale Aktivität der Rezipierenden erfordert, die zwischen Relevantem und Irrelevantem unterscheiden und aus dem Gehörten, unter Berücksichtigung von Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis und dem Arbeitsgedächtnis, Strukturen und Sinnzusammenhänge konstruieren müssen (vgl. Imhof 2003: 16). So kann das Hören entweder anstrengender und ermüdender sein als das Lesen, weil der kontinuierliche Lautstrom segmentiert werden muss und ein hohes Maß an Konzentration erfordert. Oder es kann als leichter empfunden werden, weil die vortragende Stimme durch ein vorgegebenes Tempo, eine festgelegte Stimmführung und ihre Artikulation Verstehenshilfen anbietet (vgl. Müller 2004). Darüber hinaus obliegt es der Entscheidung der zu-

hörenden Person, ob ein Hörbuch auf entspannte, beruhigende Art und Weise genutzt wird oder ob eine hochkonzentrierte und starke emotionale Leseerfahrungen geschaffen wird und ein Text mit einer erhöhten auditiven Aufmerksamkeitsdynamik rezipiert wird (vgl. Rost 2016). Selbiges gilt jedoch auch für das Lesen von literarischen Texten, denn auch eine Lesehandlung kann aufgrund verschiedener Zielsetzungen und situationaler Gegebenheiten mit variierenden Lesestrategien und unterschiedlicher Intensität an Konzentration vollzogen werden.

Hörbuchhören - Lesen mit den Ohren?

Zusammenfassend lässt sich vorerst einmal festhalten, dass die medialen Unterschiede zwischen gedruckten Büchern und Hörbüchern offensichtlich, die empirischen Untersuchungen zu den Differenzen zwischen den Sinnesmodalitäten Hören und Sehen von Texten jedoch nicht sehr eindeutig sind. Das betrifft vor allem narrative, literarische Texte und bislang kann auf der Basis der vorhandenen Studien eher darauf geschlossen werden, dass das Hören von Literatur nicht gezwungenermaßen zu einer minderwertigeren Rezeption als das Lesen führen muss. Aufgrund der spärlichen Datenlage birgt eine derartige Bestandsaufnahme jedoch ebenso wie die Bewertung des Hörbuchhörens als oberflächliche Variante des Lesens die Gefahr der Pauschalisierung und des undifferenzierten Werturteils. Ergiebiger erscheint also ein nuancierter Blick auf die Gegensätze zwischen dem Lesen und Hören von Literatur hinsichtlich der Darstellungs- und Nutzungsweisen während des Rezeptionsprozesses.

Ein zentraler Unterschied besteht darin, dass ein Text als Hörbuch seiner paratextuellen Umgebung entzogen ist und dass sich der Typographieverlust vor allem im Fehlen von nonverbalen Signalen, wie Abständen, Zitaten, Fußnoten, Hervorhebungen usw. manifestiert (vgl. Finnegan 2005). Auch wenn das Hörbuch keine typographische Gestaltung aufweisen kann, so wird die Darstellungsform eines Textes jedoch durch die sprechkünstlerische Gestaltung, mithilfe prosodischer Mittel und der Setzung von melodischen, dynamischen und artikulatorischen

Akzenten, übernommen (vgl. Rühr 2016: 24). Auch wenn die tatsächliche Umsetzung im Ermessen der vortragenden Stimme liegt, die sich für eine konkrete Darstellungsweise des Textes entscheiden muss, so ist »die materielle Repräsentation der Schrift für den Vortragenden leitend und gerade nicht außer Kraft gesetzt« und es »bleibt die Dimension der typografischen Gestaltung auch in der Art und Weise des Textvortrags noch erhalten« (Schulz 2018: 115).

Indem bei einem Hörbuch die Vermittlung des literarischen Textes über eine Stimme erfolgt, werden mehrere Parameter wie Tonhöhe, Lautstärke, Klangfarbe und Tempo eingeführt und die Sprechstimme somit zum wesentlichsten Charakteristikum des literarischen Hörens. Eine konkrete Stimme und Sprechweise ist in der Lage, den Figuren, Orten und Handlungswelten einer Erzählung ein unverwechselbares Profil zu geben und die Vorstellungskraft der Hörer*innen auf besondere Weise anzuregen: »[The v]oice affects the literary experience at a deeper level, and the voice becomes an integral part of the experience of audiobooks« (Spjeldnæs/Karlsen 2022: 8). Es gilt jedoch festzuhalten, dass auch beim Lesen eine klangliche Dimension von Literatur mitschwingt und dass während der mentalen Verarbeitung bei der stillen Lektüre auditive Wahrnehmungen auftreten können. Der Begriff »Subvokalisierung« beschreibt genau dieses Phänomen des »inneren Sprechens«, bei dem Leser*innen imaginäre Hörbilder erzeugen und sich eine mentale Vorstellung davon machen, wie beispielsweise gesprochene Worte oder beschriebene Geräusche real klingen würden, ohne tatsächlich laut zu lesen (vgl. Mellmann 2015). Diese Vokalisierung der gedruckten Seiten durch die Lesenden wird immer wieder als zentraler Aspekt der imaginativen Aneignung literarischer Texte gesehen, weshalb Kritiker*innen den Verlust der inneren Stimme als Schwachpunkt des Hörbuchs ansehen (vgl. Rubery 2011). Dennoch ist unklar, welche Konsequenzen sich für den Lektüreprozess ergeben, wenn die eigene »innere Stimme« einen Text zum »Klingen« bringt oder wenn ein Text durch eine fremde, tatsächlich akustisch klingende und physisch existierende Stimme in Sprache übertragen wird.

Wesentlich erscheint jedenfalls, dass eine reale Stimme nicht auf ihre Funktion als Informationsträger reduziert werden kann, da in ihr

eine konkrete Person verkörpert ist, deren individuellen Merkmale wie Geschlecht, Alter, Herkunft sowie Spannungs- und Erregungszustände akustisch transportiert werden (vgl. Meyer-Kalkus 2006). Können somit beispielsweise dialektale Färbungen beziehungsweise sprachliche Eigenheiten von Figuren in Erzähltexten während der Subvokalisierung beim stillen Lesen im Laufe der Lektüre verloren gehen oder durch die eigene ›innere Stimme‹ vereinheitlicht werden, so verbleiben diese durch die akustische Inszenierung fortwährend bestehen. Das Vorhandensein einer tatsächlichen Stimme kann auch zu einer Rezeptionssituation führen, die nicht mehr – wie bei der stillen Lektüre – als einsame empfunden wird, sondern von der Präsenz einer vermittelnden und beistehenden Instanz geprägt ist: »Stimme‹ in ihrer materialen und medialen Spezifität als ›Hörbuch-Stimme‹ verweist in ihrer akustischen Präsenz mithin auf einen anwesenden Körper« (Hachenberg 2004: 31).

Darüber hinaus ist die dem Lesen inhärente Möglichkeit, sich für ein selbstgewähltes Tempo der Rezeption zu entscheiden und dieses fortlaufend auch verändern zu können, beim Hören von Hörbüchern weitgehend unterbunden. Das hat zur Folge, dass, auch wenn Hörbuch-Apps Geschwindigkeitsänderungen sowie ein Vor- und Zurückspulen zulassen, die Praxis der spontanen Tempoänderung eingeschränkt ist und es schwerer möglich ist, bestimmte Textpassagen langsamer und konzentrierter beziehungsweise rascher und überfliegender zu rezipieren. Während die Lektüre gedruckter Texte es ermöglicht, innezuhalten und über einzelne Wörter beziehungsweise Passagen nachzudenken, diese erneut zu lesen oder vorzuspringen, sind solche Navigationen bei Hörbüchern nur eingeschränkt möglich. Was jedoch auch nicht zwingendermaßen zu einer oberflächlicheren Wahrnehmung von Literatur führen muss, denn es stellt sich die Frage, ob nicht die – im Normalfall von professionellen Sprecher*innen gewählte – Geschwindigkeit aufgrund des vorgegebenen Rhythmus einen ästhetischen Mehrwert darstellt und dadurch die Musikalität und die Poetizität eines Textes besser zur Geltung kommen kann als beim stillen Lesen. Dieser Aspekt der literarischen Sprache, der die Hinwendung auf die sprachliche Form zugunsten eines in-den-Hintergrund-Tretens der kommunikativen

ven und alltagssprachlichen Funktion beschreibt und den der Russische Formalismus als *Verfremdung* sowie die neuere Forschung als *Foregrounding* bezeichnet (vgl. Šklovskij 1967, Van Peer 2007), könnte sich also durch eine auditive Wahrnehmung durchaus intensiver auf die Lektüre auswirken.

Ein gelingender Leseprozess ist oft damit verbunden, die Geräusche und Anblicke der Umgebung zugunsten der mentalen Vorstellung einer erzählten Welt vorübergehend auszublenden. Beim Hören von Literatur ist es jedoch genau die Konzentration auf akustische Reize, die ein Eintauchen in imaginäre Welten ermöglicht, während der Sehsinn für Input jenseits des Textes zugänglich bleibt. In Anlehnung an Merleau-Pontys *Phänomenologie der Wahrnehmung* formuliert Walter Ong, dass der Blick isoliert, der Klang jedoch integriert (vgl. Ong 2012: 71). Im Gegensatz zum Lesen eines Buches befreit das Zuhören sowohl die Augen, um zu beobachten (vgl. Bull 2007: 40), als auch den Körper, der nun während der Rezeption von Literatur parallel auch andere Tätigkeiten vollziehen kann. Die Auswirkungen des Zusammenspiels von körperlichen Tätigkeiten und kognitiven Prozessen für die ästhetische Erfahrung bei der auditiven Rezeption von literarischen Texten ist bislang jedoch noch kaum untersucht worden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass empirische Studien zu den Unterschieden zwischen der Rezeption von gelesenen oder gehörten Texten außerhalb eines Bildungskontextes sehr rar sind und sich selten auf literarische Texte beziehen. Die vorhandenen Studien, die hinsichtlich des Textverständnisses bei narrativer Literatur bislang kaum gravierende Unterschiede messen konnten, legen jedoch die Vermutung nahe, dass das Hören von Literatur nicht grundsätzlich oberflächlicher oder minderwertiger als ein ›richtiges Lesen‹ zu beurteilen sei. Andererseits lässt sich auch nicht verallgemeinern, trotz einzelner diesbezüglicher Untersuchungen (vgl. Rodero 2018), dass Hörbücher stärkere Emotionen hervorrufen oder intensivere mentale Bilder erzeugen als das Lesen eines Buches, da dies in hohem Maße von der Bewertung der Sprechstimme durch die Hörer*innen in Verbindung mit der Textauswahl abhängt.

Die Rezeption von Hörbüchern ist von einem Zusammenspiel zwischen mehreren Dimensionen wie dem *Text*, dem *Medium*, den Hörer*innen und den *situationalen Gegebenheiten* und *Nutzungspraktiken* geprägt und führt zu spezifischen *Effekten* (vgl. Kosch et al. 2024), wodurch eine pauschale und wertende Gegenüberstellung des Lesens und des Hörens der Komplexität beider kulturtechnischer Aneignungsweisen von Literatur nicht gerecht wird. Durch die Popularisierung von digitalen Hörbüchern hat das Hören von literarischen Texten gegenwärtig eine Revitalisierung erfahren, jedoch müssen die Funktionen und Zielsetzungen der Hörerfahrung sowie die Erwartungen und Absichten der Hörer*innen in einem gegenwärtigen Mediendiskurs verortet und untersucht werden. Denn ob das Hören von Hörbüchern als *Literaturverlust oder Sinnlichkeitsgewinn*, so der Untertitel eines Aufsatzes von Tilla Schnickmann (2007), wahrgenommen wird, wird von den Hör-, Lese- beziehungsweise Mediengewohnheiten und den Dispositionen der Rezipierenden, dem Textmaterial und der adäquaten auditiven Umsetzung sowie der gewählten Zielsetzung und Situation, in der Literatur rezipiert wird, bestimmt. Fern einer kulturpessimistischen Abwertung eines neuen Mediums für Literatur gilt es daher die gegenwärtigen Formen, Funktion und Auswirkungen des Hörbuchhörens zu untersuchen. Auch wenn das Hören von Hörbüchern nur wenig mit dem Lesen von gedruckten Büchern gemeinsam hat, so verweist deren Popularität auf einen bisher marginalisierten Zugang zu literarischen Texten, der womöglich eine ästhetische Erfahrung bereitstellen kann, die bislang in der gesellschaftlichen Debatte über die Lese- und Buchkultur kaum Beachtung gefunden hat.

Literaturverzeichnis

- Ballatore, Andrea/Natale, Simone (2016): »E-readers and the death of the book: Or, new media and the myth of the disappearing medium«, in: *New Media & Society* 18/10, S. 2379–2394. <https://doi.org/10.1177/1461444815586984>

- Benn, Gottfried (1989): »Probleme der Lyrik«, in: Ders., *Gesammelte Werke in der Fassung der Erstdrucke. Textkritisch durchgesehen u. hg. v. Bruno Hillebrand. Bd. 4. Vorträge und Reden*, Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag, S. 505–535.
- Bickenbach, Matthias (2020): »Techniken des Lesens und Hörens«, in: Natalie Binczek/Uwe Wirth (Hg.), *Handbuch Literatur & Audiokultur (=Handbücher zur kulturwissenschaftlichen Philologie, Band 10)*, Berlin: De Gruyter, S. 44–60. <https://doi.org/10.1515/9783110340631-003>
- Binczek, Natalie/Epping-Jäger, Cornelia (2014): »Einleitung«, in: Natalie Binczek/Cornelia Epping-Jäger (Hg.), *Das Hörbuch. Praktiken audioliteralen Schreibens und Verstehens*, München: Fink 2014, S. 7–12.
- Birkerts, Sven (1994): *Die Gutenberg-Elegien. Lesen im elektronischen Zeitalter*, Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2021): *Wirtschaftspressekonferenz: Der Buchmarkt in der Pandemie –eine Zwischenbilanz*. <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/> (zuletzt aufgerufen am 15.09.2023).
- Buchweitz, Augusto/Mason, Robert A./Tomitch, Leda M. B./Just, Marcel Adam (2009): »Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension«, in: *Psychology & Neuroscience* 2/2, S. 111–123. <http://dx.doi.org/10.3922/j.psns.2009.2.003>
- Bull, Michael (2007): *Sound moves: iPod culture and urban experience*, London: Routledge.
- Clinton-Lisell, Virginia (2022): »Listening ears or reading eyes: A meta-analysis of reading and listening comprehension comparisons«, in: *Review of Educational Research* 92/4 (2022), S. 543–582. <https://doi.org/10.3102/003465432110608>
- Deniz, Fatima/Nunez-Elizalde, Anwar O./Huth, Alexander G./Gallant, Jack L. (2019): »The representation of semantic information across human cerebral cortex during listening versus reading is invariant to stimulus modality«, in: *Journal of Neuroscience* 39/39, S. 7722–7736. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0675-19.2019>

- Döblin, Alfred (2013): »Literatur und Rundfunk [1929]«, in: Ders.: Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur. Mit einem Nachwort von Erich Kleinschmidt. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag, S. 252–261.
- Finnegan, Ruth H. (2005): »The how of literature«, in: Oral Tradition 20/2, S. 64–187. doi:10.1353/ort.2006.0004.
- Gmünder, Stefan (2018): »Ist eine Verlagsgründung literarisches Kamikaze?«, in: Der Standard vom 29.07.2018. <https://www.derstandard.at/story/2000084278042/ist-eine-verlagsgruendung-literarisches-kamikaze> (zuletzt aufgerufen am 23.01.2024).
- Hachenberg, Katja (2004): »Hörbuch: Überlegungen zu Ästhetik und Medialität akustischer Bücher«, in: Der Deutschunterricht 4, S. 29–38.
- Haferland, Harald (2004): Mündlichkeit, Gedächtnis und Medialität. Heldendichtung im deutschen Mittelalter, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Have, Iben/Birgitte Stougaard Pedersen (2021): »Reading audiobooks«, in: Lars Elleström (Hg.), Beyond Media Borders. Intermedial Relations among Multimodal Media Vol. 1, Cham: Palgrave Macmillan, S. 197–216.
- Hiebler, Heinz (2014): »Problemfeld ›Hörbuch‹. Das Hörbuch in der medienorientierten Literaturwissenschaft«, in: Natalie Binczek/Cornelia Epping-Jäger (Hg.), Das Hörbuch. Praktiken audioliteralen Schreibens und Verstehens, München: Fink 2014, S. 95–115.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäger, Ludwig (2014): »Audioliteralität. Eine Skizze zur Transkriptivität des Hörbuchs«, in: Natalie Binczek/Cornelia Epping-Jäger (Hg.), Das Hörbuch. Praktiken audioliteralen Schreibens und Verstehens, München: Fink 2014, S. 231–253.
- Klotz, Peter (2022): Hörspiel und Hörbuch: Literatur als Performance, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Koepnick, Lutz (2019): »Figures of resonance: Reading at the edges of attention«, in: SoundEffects – An Interdisciplinary Journal of Sound and Sound Experience 8/1, S. 4–19. <https://www.soundeffects.dk/article/view/115026>

- Kosch, Lukas/Schwabe, Annika/Boomgaarden, Hajo/Stocker, Günther (2024): »Experiencing Literary Audiobooks: A Framework for Theoretical and Empirical Investigations of the Auditory Reception of Literature«, in: *Journal of Literary Theory* 18/1, S. 67–88. <https://doi.org/10.1515/jlt-2024-2005>
- Manguel, Alberto (2000): *Eine Geschichte des Lesens*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Meyer-Kalkus, Reinhard (2006): »Vorlesbarkeit – zur Lautstilistik narrativer Texte«, in: Andreas Blödorn/Daniela Langer/Michael Scheffel (Hg.), *Stimme(n) im Text: Narratologische Positionsbestimmungen*, Berlin/New York: De Gruyter, S. 349–382. <https://doi.org/10.1515/9783110199956.349>
- Mole, Tom (2019): *The secret life of books. Why they mean more than words*, London: Elliott and Thompson.
- Müller, Karla (2004): »Literatur hören und hörbar machen«, in: *Praxis Deutsch* 33, S. 6–16.
- Noorda, Rachel/Inman Berens, Kathi (2021): »Immersive media and books 2020«, in: *Consumer Behavior and Experience with Multiple Media Forms*, S. 1–78. <https://archives.pdx.edu/ds/psu/35178>
- Price, Cathy J. (2012): »A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading«, in: *Neuroimage* 62/2, S. 816–847. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.04.062>
- Rodero, Emma (2018): »The growing importance of the voice and sound in communication in the digital age: The leading role of orality«, in: *AC/E Digital Culture Annual Report. Digital Trends in Culture. Focus: Reader in the Digital Age*, S. 74–87.
- Rost, Katharina (2016): »Absorption – Aufhorchen – Überhören: Aufmerksamkeitsdynamiken des Hörbuch-Hörens«, in: Stephanie Bung/Jenny Schrödl (Hg.), *Phänomen Hörbuch: Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel*, Bielefeld: transcript, S. 189–210. <https://doi.org/10.1515/9783839434383-011>
- Rubery, Matthew (2011): »Introduction: Talking Books«, in: Matthew Rubery (Hg.), *Audiobooks, Literature, and Sound Studies*, London: Routledge, S. 1–21.

- Rubery, Matthew (2016): *The untold story of the talking book*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rühr, Sandra (2016): »Ist es überhaupt ein Buch?: Dispositive zweier scheinbar verwandter Medien«, in: Stephanie Bung/Jenny Schrödl (Hg.), *Phänomen Hörbuch: Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel*, Bielefeld: transcript, S. 17–32. <https://doi.org/10.1515/9783839434383-001>
- Schnickmann, Tilla (2007): »Vom Sprach- zum Sprechkunstwerk. Die Stimme im Hörbuch: Literaturverlust oder Sinnlichkeitsgewinn?«, in: Ursula Rautenberg (Hg.), *Das Hörbuch – Stimme und Inszenierung*, Wiesbaden: Harrassowitz, S. 21–54.
- Schön, Erich (1987): *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulz, Miklas (2018): *Hören als Praxis. Sinnliche Wahrnehmungsweisen technisch (re-)produzierter Sprache*, Wiesbaden: Springer VS.
- Singh, Anisha/Alexander, Patricia (2022): »Audiobooks, print, and comprehension: What we know and what we need to know«, in: *Educational Psychology Review* 34/2, S. 677–715.
- Šklovskij, Viktor (1967): *Theorie der Prosa*, Hg. v. Gisela Drohla. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Spjeldnæs, Kari/Karlsen, Faltin (2022): »How digital devices transform literary reading: The impact of e-books, audiobooks and online life on reading habits«, in: *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448221126168>
- Tattersall Wallin, Elisa (2020): »Reading by listening: conceptualising audiobook practices in the age of streaming subscription services«, in: *Journal of Documentation*. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2020-0098>
- Van Peer, Willie (2007): »Introduction to Foregrounding: a State of the Art«, in: *Language and Literature* 16/2, S. 99–104.
- Wittkower, D. E. (2011): »A preliminary phenomenology of the audiobook«, in: Matthew Rubery (Hg.), *Audiobooks, Literature, and Sound Studies*, London: Routledge, S. 228–243.

»Literarische Texte müssen richtig gelesen werden«

Eine Hinterfragung des kritischen Lesens

Landon Reitz

In den sozialen Medien, im Klassenzimmer, in populären Filmen und Romanen aller Art ist die Darstellung fiktiver und tatsächlicher Leser*innen allgegenwärtig. Einige dieser Darstellungen münden sogar in zeitlich begrenzten Stereotypen, wie z.B. lauschige Leseszenen mit Sessel, Tee und Decken, die heute tausendfach auf Instagram inszeniert werden (vgl. Schneider 2018), oder das Eintauchen in einen Roman bzw. in eine andere Realität, wie z.B. in Rainer Maria Rilkes Gedicht *Der Leser*:

»Wer kennt ihn, diesen, welcher sein Gesicht
wegsenkte aus dem Sein zu einem zweiten,
das nur das schnelle Wenden voller Seiten
manchmal gewaltsam unterbricht?« (1950: 249)

Zusammengenommen zeigen solche Darstellungen eine Vielzahl unterschiedlicher Leser*innen und Lesarten. Dass eine Myriade von Leseweisen für Leser*innen möglich ist, ist unbestreitbar, dennoch werden nur wenige davon als richtig, kritisch oder raffiniert wahrgenommen, während die meisten als naiv, falsch oder sogar gefährlich gelten. Obwohl Lesen gleichermaßen die Lektüre von Romanen, Erzählungen, Gedichtbänden, Zeitungen, Kinderbüchern oder Musikartons, und in manchen Definitionen sogar von Hörbüchern und Podcasts umfasst, gelten in der öffentlichen Vorstellung meistens nur Bücher als »richtiger« oder »gehö-

bener Lesestoff. Darüber hinaus wird allzu oft eine entscheidende, aber unnütze Trennlinie zwischen dem ›literarischen‹ und ›unterhaltsamen‹ Lesen gezogen, und damit werden auch verschiedene Lesevorgänge normativiert. Unterhaltsame Lektüre findet angeblich am Strand, in der U-Bahn, im Park oder unter der Bettdecke statt. Sie wird durch das ungeduldige Wenden der Blätter, laufende Tränen, unzählbares Lachen und unvermeidliche Erregung gekennzeichnet. Das literarische Lesen ist dagegen gezähmt, distanziert, kritisch. Angeblich ist es eine Übung des Verstandes, keine Katharsis der Gefühle oder Aktivierung des Körpers. Es ist eine rein geistige Aktivität, die zu einer ausschließlich intellektuellen Auseinandersetzung mit gewichtigen Themen führt. Weiterhin gibt es zugeschriebene Regeln, denen man folgen muss, um den literarischen Text richtig zu lesen; das heißt, interpretieren, deuten, auslegen. Zusammengefasst: literarische Texte *müssen* ›richtig‹ gelesen werden.

Den Fokus auf eine bestimmte literarische Lesart zu legen, hat zwei wichtige Nachteile: Erstens fühlen sich Leser*innen ggf. unfähig, dem Text gerecht zu werden, und sind dann davon entmutigt, Literatur zu lesen und sich an literarischen Diskussionen zu beteiligen. Zweitens werden andere Lesarten überschattet, wenn nicht sogar in ihrer Bedeutung unterschätzt. Diese Einschränkung der möglichen Interaktionen mit Literatur begrenzt ihre soziale und kulturelle Wirkmächtigkeit und missversteht ihre Funktion in Kulturen. Wie ist es dazu gekommen, dass anscheinend nur eine ›richtige‹ Vorgehensweise für das literarische Lesen dominiert? Und wie wurde diese Art und Weise zu lesen nicht nur als schulische Norm etabliert, sondern ihr auch noch eine darüberhinausgehende ethische Bedeutung zugewiesen? Literarische Texte *können* anders gelesen werden, aber *dürfen* sie? *Sollen* sie?

Die umstrittenen Einsätze des literarischen Lesens

Die Frage des literarischen Lesens ist dabei eigentlich eine soziale Frage, weil soziale Diskurse und Institutionen, wie z.B. Bildungssysteme, öffentliche Medien und die Unterhaltungsindustrie Lesepraktiken stark

beeinflussen und teilweise manifestieren. Auch der Maßstab für ›richtiges‹, ›korrektes‹ oder ›wertvolles‹ Lesen – und ob so eine Frage überhaupt gestellt werden darf – ist kulturell-historisch determiniert und variabel. Die heutige Form des ›richtigen‹ literarischen Lesens hat deshalb eine Geschichte, die im Folgenden erläutert werden soll.

Leser*innen literarischer Werke müssen sich immer rechtfertigen. Lesen ist heute eine alltägliche Praxis in unserer Gesellschaft und die Begründung der Lektüre von z.B. Sachbüchern, Zeitungen und Zeitschriften – die Verteilung und der Empfang von (nützlichen) Informationen – wird kaum hinterfragt. Die Suche nach einer Begründung des literarischen und allgemeinen Lesens fiktionaler Texte fällt uns dagegen schwerer: Warum sollten wir stundenlang mit fiktiven Persönlichkeiten an imaginären Orten verweilen? Warum sollten wir uns für eine irrealer Handlung interessieren? Was bringt eine Auseinandersetzung mit gehobener, spielerischer oder experimenteller Sprache? Welche Vorteile könnte ein Ausflug aus unserer Realität ins Irreale mit sich bringen?

Obwohl diese Fragen unterschiedlich beantwortet werden könnten (und auch schon wurden), kreisen die Antworten, für die sich unsere heutige Gesellschaft entschieden hat, vor allem um geistige und ethische Begründungen: Lesen fördert kritisches Denken! Lesen pflegt Mitgefühl! Lesen schützt die Demokratie!, so einige Wissenschaftler*innen (vgl. Kidd/Castano 2013, Bong 2018, Wolf 2018, Baron 2021). Vielleicht erfüllt das Lesen diese sozialen Bedürfnisse, aber vielleicht auch nicht: Solche Behauptungen sind schwer, wenn nicht sogar unmöglich, empirisch zu bestätigen. Heute scheint die Diskussion um den Wert und die Bedeutung des Lesens wieder aktuell zu sein, etwa aufgrund des Eingreifens der Digitalisierung in die täglichen Lesegewohnheiten und des Anstiegs antidemokratischer Ideologien seitens Politiker*innen und Regierungen im Abendland. Die meisten Kritiker*innen, Lehrer*innen und Eltern wollen, dass vor allem Kinder, aber auch Erwachsene mehr lesen.

Der Roman und sein ›richtiges‹ Lesen

Vor zweihundert Jahren lesen sich Begründungen des literarischen Lesens dagegen noch anders: In den Nachwehen der Aufklärung und der Französischen Revolution und mit einer wachsenden lesenden Bürgerschaft kreiste die öffentliche Diskussion um die notwendige Bildung der Gesellschaft und die potenziellen Gefahren des Romans, besonders für junge Leser*innen und ›schwache‹ Frauen. Das Lesen von Romanen, so wurde behauptet, könne Leser*innen auf den Geschmack für ein anderes Leben bringen. Sie könnten eine Abneigung gegen ihre Lebensart und ihr soziales Umfeld entwickeln, oder noch gefährlicher: Fantasien von einem alternativen Ich hervorrufen (Felski 2020: 25, Erlin 2014: 84). Damals war der Roman als literarische Form noch relativ jung, und er genoss nicht die Akzeptanz und den Ruhm, die er heute erlangt hat.

Heutzutage ist der Roman dagegen *das* Objekt des literarischen Lesens par excellence, und zum großen Teil verläuft die Entwicklung unserer heutigen Idee des ›richtigen‹ kritischen, literarischen Lesens parallel zum Aufstieg des Ansehens des europäischen Romans. Denn die Geschichte des europäischen Romans ist mit ›schlechten‹ Leser*innen überfüllt: Don Quixote, im oft genannten ersten modernen Roman, kämpft gegen Windmühlen, weil er glaubt, dass er einen Ritterroman auslebt. Ein ›deutscher Don Quixote‹, Don Silvio von Rosalva, ist von mancherlei Leser*innen umgeben, aber keine*r davon liest richtig; Don Silvio muss der Falschheit der Fiktion mit dem Fokus auf die Natur entkommen. Dank populärer Romane (und der Oper) entwickelt Madame Bovary in dem gleichnamigen klassischen französischen Roman unrealistische Lebensvorstellungen, die sie dann durch Affären und Konsum zu realisieren versucht, bis sie überwältigende Schulden anhäuft, denen sie nur durch die Einnahmen von Arsen entkommt. Dann gibt es auch den Helden des deutschen Klassikers, *Die Leiden des jungen Werthers*, dessen Leiden von einem empfindsamen Lesevorgang und einer unmöglichen Liebe angefacht werden, bis ihn sein Mitleid bei einer Lektüre von *Emilia Galotti* überwältigt und er sich – wie Lessings Heldin – das Leben nimmt. Die Auswirkungen dieses Romans auf das Lesepublikum sind sagenhaft: Gemunkelt wurde, dass begeisterte Leser

sich in blaue Schoßröcke und ledergelbe Westen und Hosen kleideten und sich – mit dem Buch an ihrer Seite – erschossen haben.

Bei der ersten Lektüre scheint es, als ob solche Bücher vor der Gefahr populärer Romane warnen oder, nuancierter, vor dem Risiko des falschen Lesens. Viele tun das tatsächlich: Die Furcht vor Lesesucht ist für das 18. Jahrhundert tatsächlich gut zu belegen (vgl. Wrage 2010) und viele Romane nahmen auch an dieser Diskussion und dieser moralischen Panik teil (vgl. Proulx 2019). Einige Romane jedoch, darunter *Don Quixote* und *Werther*, nutzten das neue beliebte Genre und seine Form, um das Lesen kritisch zu betrachten und ihm neue Eigenschaften anzubieten. In *Don Quixote* führt das unkritische, unrealistische und wirksame Lesen des Helden zu einer galanteren Haltung gegenüber seinen »höfischen« Kritikern, wobei das »falsche« Lesen benutzt wird, um scharfe Sozialkritik zu äußern. Im *Werther* ist die Beziehung zwischen den Leseakten des Helden und dem Beitrag des Romans zum aktuellen Lesediskurs etwas komplizierter: Werthers Lektüre Homers und Ossians spiegelt einerseits einen identifikatorischen Lesevorgang, der dem aufklärerischen Modell der moralischen Literatur entspricht, aber Werther zieht hieraus keine moralischen Schlussfolgerungen, sondern erlebt Gefühle, Mitleid und Fantasien. Schlicht gesagt: Der Lesevorgang passt hier nicht zum Lesestoff. Andererseits verwandelt Werther als Figur die zeitgenössische Angst vor dem Überkonsum des Romans in ein kreatives, produktives Potential. In seiner Lektüre identifiziert sich Werther öfters mit den Autoren der von ihm gelesenen Texte – Klopstock! – als mit den literarischen Figuren. Die daraus resultierenden Gefühle und Handlungen entstehen aus seiner Vorstellung – eine Verwandlung des Lesestoffs in Lebensstoff. Wie Friedrich Kittler (1980) argumentierte: Werther trennt mit seinem produktiven Lesevorgang die frühere Heldenliteratur, in der die Taten und die Lebensform des Helden nachgeahmt werden sollten, von der modernen Heldenliteratur, in der der Held durch den Barden ersetzt wird. Es ist schließlich Werthers eigene Übersetzung Ossians, die zur empfindsamsten Szene des Romans führt. Mit Werthers Selbstmord weist Goethe darauf hin, dass sich literarisches Lesen von moralisch empfindsam zu kritisch produktiv verwandeln solle.

Diesen Auslegungen, die eine Art ›inkorrekten Lesens‹ überhaupt annehmen und zuspitzen, liegt allerdings eine scharfe Ironie zugrunde: Sie lassen nur eine ›korrekte‹ kritische Lektüre zu. Man gelangt zu diesen Auslegungen nur, wenn man die Werkzeuge der Literaturwissenschaft verwendet: die Berücksichtigung der Geschichte der Literatur und Literaturtheorie, die Betrachtung der Anspielungen auf klassische Werke, die Kontextualisierung der Form und der Sprache und die präzise Verfolgung der Entwicklung der Romanfiguren, ihrer Worte und ihrer Handlungen. Eine solche Leseart gewährt wiederum nur eine Mehrfachlektüre, die Unterricht, Übung und Zeit benötigt. Zweifellos lesen die meisten Leser*innen so nicht.

Die Rolle der Literaturwissenschaft

Diese Tatsache führt zu einer wichtigen Ursache: die Professionalisierung des Lesens. Romanleser*innen suchen in der Literatur nach vielen Dingen u.a. Unterhaltung, Vergnügen, Wissen, Katharsis, Entkommen, moralische Entwicklung und politische Vorstellungen. Professionalisierte Leser*innen – meistens Akademiker*innen und Literaturkritiker*innen – suchen dagegen etwas anderes, ein entfremdetes, distanziertes, desinteressiertes Urteil über Form, Sprache und Inhalt eines Romans, das mit einer Lektüre (gemeint hier: einer Auslegung) des Textes endet. Wieso und warum lesen wissenschaftliche Leser*innen anders als nicht-wissenschaftliche Leser*innen, auch wenn sie alle eigentlich die gleichen Texte lesen?

Die Ursache liegt in der Verwissenschaftlichung und der Professionalisierung des Lesens. Frühe Gelehrte der Literatur versuchten im 19. Jahrhundert die Geschichte und die Belege einer älteren ›deutschen‹ Literatur zu entdecken. Sie haben den Großteil ihrer Zeit mit alten Handschriften aus dem Mittelalter oder der Frühen Neuzeit verbracht, über die sie versuchten, die Urerzählungen und die Ursprache ›der Deutschen‹ zu rekonstruieren (vgl. Fohrmann/Voßkamp 1994, Hermand 1994). Diese Philologen, wie z.B. Karl Lachmann oder die Brüder Grimm, haben maßgebliche wissenschaftliche Methoden und

Fragestellungen entwickelt, kritische Ausgaben veröffentlicht und an Universitäten gelehrt, um ihre Arbeit als moderne, empirische Wissenschaft zu begründen. Aber angesichts der Professionalisierung und Institutionalisierung der nun stark werdenden Naturwissenschaften durch ihre Forschungsmethoden und der Erweiterung des Fachinteresses um neuere Literatur benötigten Literaturwissenschaftler Methoden und Fragestellungen, die ihre Arbeit als professionelle und anerkannte Wissenschaft begründen sollten, um konkurrenzfähig im Fächerkanon zu bleiben.

Im zwanzigsten Jahrhundert wurde das Bücherlesen zur klassenübergreifenden Freizeitbeschäftigung (Amlinger 2023: 18), wodurch die Frage der Professionalisierung des Lesens noch bedeutsamer wurde. In dieser Zeit entschied sich die Literaturwissenschaft für kritisches Lesen als ihre bestimmende Methode. Obwohl es sich immer in leicht unterschiedlichen Formen manifestiert, ist »[c]ritical reading« dennoch »the folk ideology of a learned profession, so close to us that we seldom feel the need to explain it« (Warner 2004: 14). Der Mangel an Erklärungsbedürftigkeit, so der Literaturwissenschaftler Michael Warner weiter, basiert auf dem Verständnis, dass Literaturprofessor*innen (wie er) analytisches und kritisches Lesen unterrichten, um den Beruf zu legitimieren (ebd.). Und mit dem überbestimmten Mythos des*der falschen Leser*in, wie *Werther* und *Madame Bovary* in der europäischen Literatur, können Professor*innen sich vorstellen: »as the bearers of a heroic pedagogy, the end of which is not the transmission of a canon or the catechistic incorporation of facts and pieties, but an open future of personal and collective liberation, of full citizenship and historical belonging« (ebd.). Das kritische Lesen ist dann nicht eine banale Methode für den Informationsaustausch oder die gemächliche Vergnügung, sondern eine legendäre Waffe, die unsere sakralsten abendländischen Ideale und Institutionen beschützt. So dargestellt fällt es schwer, gegen seine professionelle Verwendung und Weiterverbreitung zu sprechen.

Wie ist es dazu gekommen, dass textuelle Praktiken mit ethischen Projekten, die auf einer Achse von kritisch bis unkritisch organisiert sind, gekoppelt wurden (vgl. Warner 2004: 20)? Die Geschichte der vorläufigen Praktiken des kritischen Lesens reicht bis in die Antike, die

moderne Nutzung dieses Ausdrucks ist aber nicht vor dem achtzehnten Jahrhundert zu finden. Die Romantiker verliehen dem Begriff der ›Kritik‹ seine moderne Bedeutung: Es geht nicht mehr um eine Beurteilung oder Bewertung eines Kunstwerks, sondern um die notwendige Entfaltung der Kunst selbst (ebd.: 23). Die heutige professionelle Kritik stützt sich dabei auf eine frühere Idee der kritischen Vernunft, die bei Kant durch ein Konzept des kritischen Lesens zum Ausdruck kam: Jemand, der ein Buch für sich denken lässt, ist faul und unmündig (ebd.: 24). Ein vernünftiger Mann plappert keinen Text nach; er distanziiert sich von dem Text, schaut ihn kritisch an und produziert seine eigenen Gedanken (meistens auch in textueller Form). Diese Distanziertheit war für Kant und ist für die moderne Literaturwissenschaft der Bestandteil der Kritik, die ein Kunstwerk entfalten kann.

Nun ist diese kritische Distanziertheit noch schärfer: Sie wurde argwöhnisch. Auf den Werken Kants, Nietzsches und Marx' aufgebaut – den Meistern des Verdachts, laut Paul Ricoeur – ist die heutige vorgegebene Methode der Literatur- und Kulturkritik misstrauisch gegenüber der Oberfläche des Textes, oder anders ausgedrückt, man glaubt nicht, was der Text sagt. Stattdessen liest man den Text, als ob man auf der Suche nach Symptomen ist, die zu einer wahren Diagnose des Textes führen könnten. Dieses symptomatische Lesen und seine begleitende Hermeneutik des Verdachts setzen voraus, dass ein Text die Ursachen und Systeme unterdrückt, die ihn strukturieren, und es sei die Arbeit der Kritik, diese latenten Strukturen zu enthüllen (Best/Marcus 2009: 3, s.a. Felski 2015: 1–12). Diese Vorgehensweise betrachtet einen Text als ein Symptom seiner Zeit, und nur aus der nötigen Entfernung könne der Code, der dem Text unterliegt, beleuchtet werden.

Close Reading als die professionelle Leseweise

In den kritischen Ansätzen der Literaturwissenschaft des späten 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts wird diese Art verdächtigender Hermeneutik durch eine Interpretationsweise, die nah am Text arbeitet, durchgeführt. Als »that sacred icon« (Hayles 2010: 63) und ein »sine qua non«

(Culler 2010: 20) der Literaturwissenschaft ist *Close Reading* ›die‹ Methode der Literaturwissenschaft. Diese Methode stammt noch von den Auslegungsmethoden heiliger Texte, in ihrer Anwendung auf die weltliche Literatur wurde ihr Fokus aber leicht verrückt. Charakterisiert durch eine genaue Aufmerksamkeit auf die Entfaltung des Sinnes eines Textes durch seine Sprache und seine Form, beschreibt Close Reading »a set of procedures and methods that distinguishes the scholarly apprehension of textual material from the more prosaic reading practices of everyday life« (Byron 2021). Close Reading ist ein wesentliches Merkmal des professionellen Lesens, und es wird von Praktiker*innen des Strukturalismus, des Feminismus, der Dekonstruktion, des Postkolonialismus oder auch von den Queer Studies verwendet, um die Oberfläche des Textes aufzubrechen (vgl. Byron 2021).

Close Reading und eine Hermeneutik des Verdachts werden Hand in Hand mit Metaphern der ›Tiefe‹ verwendet. Close Reading achtet auf die Textur eines Textes, um Stellen zu finden, an denen man ›tiefer‹ hineinschauen sollte. Man spricht auch von Stellen, die den Text öffnen, mit der Prämisse, dass darin ›eine tiefere Bedeutung‹ liege. Dieser tieferen Bedeutung wird dann – auch in der alltäglichen Unterrichtsrhetorik – ein besonderer Wert zugewiesen. Die Hermeneutik des Verdachts nimmt gleichzeitig an, dass die Oberfläche eines Textes seine unheimlichen Tiefen verbirgt. Weil die strukturierenden Codes des Textes jedoch in diesen Tiefen verweilen, müssen sie ausgelotet werden, um zu begreifen, wie die Ideologien des Textes funktionieren. Dieses Modell wird stark von der Psychoanalyse beeinflusst, so dass man von Unterbewusstsein oder unbemerkten Versprechen des Textes spricht. Die Codes lägen dabei so tief, dass auch die Produzent*innen des Textes von diesen oft nichts wüssten.

Diese Metapher der Tiefe hat auch eine andere, populäre Verwendung, die oft mit ihren hermeneutischen Verwendungen vermischt oder verwechselt wird. *Deep Reading* wird oft als Synonym des Close Readings benutzt, um eine Leseweise zu bezeichnen, die ›tief‹ konzentriert ist. Hier funktioniert die Metaphorik in gegenseitigen Richtungen: Man kann tief in einem Buch versinken (aber nicht *eintauchen* – das wäre naiv!) und sehr konzentriert lesen, oder man kann tief über den Text

nachdenken, eine Metapher, die das Denken als eine Funktion vorstellt, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann. Obwohl beide Vorstellungen metaphorisch und abstrakt sind – sowohl gedruckte Buchstaben und Blätter als auch das Denken haben keine messbare Tiefe –, werden sie so oft und selbstverständlich verwendet, dass sie zu einer toten Metapher geworden sind.

Neue Ansätze professionellen Lesens

Neuerdings werden beide Säulen des kritischen Lesens – der Argwohn und das Close Reading – sowie die Metaphorik der Tiefe hinterfragt. Methoden wie Franco Morettis *Distant Reading* versuchen den Text nicht ganz nah, sondern mit größerer Distanz zu lesen, oft mithilfe digitaler Werkzeuge (2013). In seiner Untersuchung von 7.000 Titeln britischer Romane, die zwischen 1740 und 1850 veröffentlicht wurden, zieht er viele von der Wissenschaft vergessene Bücher in Betracht und erzeugt Ergebnisse über die Leserlandschaft Englands und die Geschichte des europäischen Romans, die mit zeit- und personal-intensiven Close Readings unmöglich wären (ebd.: 179–210). N. Katherine Hayles erkennt zwei neue Lesarten, die mit digitalen Technologien zusammenhängen: Hyperreading und Machine Reading. Statt – wie üblich – pessimistische Klagen gegen digitale Lesepraktiken zu äußern, die das Close Reading angeblich verhindern, betont Hayles die positiven Entwicklungen unserer Textkultur, die *Hyperreading* und *Machine Reading* ermöglichen können, und stellt sich eine konstruktive Mischung des Hyper-, Machine und Close Readings vor (2010).

Einige Literatur- und Kulturwissenschaftler*innen bieten inzwischen auch andere Leseweisen als Alternativen zur verdächtigenden Hermeneutik an. Obwohl verdächtigende Praktiken ihre Nützlichkeit und Notwendigkeit bewiesen haben, argumentieren Stephen Best und Sharon Marcus z.B., dass sie nicht immer die vernünftigsten oder erfolgreichsten Praktiken seien. Die Wissenschaft brauche deshalb einen Werkzeugkasten unterschiedlicher Vorgehensweisen. Best und Marcus (2009) schlagen hierzu *Surface Reading* vor – eine Leseweise, die davon

ausgeht, dass nicht jeder Text eine versteckte, tiefere Bedeutung oder Prämisse hat, und die die Oberfläche des Textes fokussiert. In ihrer Monografie über viktorianische Romane argumentiert Marcus (2007), dass die verdächtigende Hermeneutik z.B. die Zentralität von weiblicher Freundschaft in »marriage plots« übersehen hat, weil man diese Beziehungen als etwas anders codieren möchte. Aber oft ist Freundschaft einfach nur Freundschaft, was man durch eine »oberflächliche« Lesart leicht erkennen hätte können.

Anerkennung anderer Leseweisen

Die Entwicklungen anderer professionalisierter Leseweisen ist eine positive, hoffentlich produktive Entwicklung in den Literatur- und Kulturwissenschaften, thematisiert aber immer noch nicht das nicht-wissenschaftliche Lesen. Ein Vorschlag von Eve Kosofsky Sedgwick (2003) macht hier einen ersten Schritt in diese Richtung. Ihr *Reparative Reading* ist eine Einladung, die universelle Skepsis gegenüber Texten und ihren vordergründigen Aussagen zu überwinden, und stattdessen lokalisierte, detaillierte Bedeutungen, Angebote und Auswirkungen von Texten im Zusammenhang mit bestimmten Leser*innengruppen zu deuten und dann auch evtl. ohne fehlende Tiefe anzuerkennen. Die Anerkennung, dass verschiedene Leser*innengruppen (die oft historisch marginalisierten Communities angehören, wie z.B. queere Leser*innen bei Sedgwick) von verschiedenen Lesarten eines Textes profitieren können, ist ein kleiner Schritt gegen etablierte Lesehierarchien. Weil durch diese Hierarchien bestimmt wird, *wie* und *was* man liest, trägt die Literaturwissenschaft aufgrund ihrer Fokussierung auf den Kanon und *einer* kritischen Methode meist zur Stabilisierung und Verschärfung dieser Lesehierarchien bei. Dabei versagt die Literaturwissenschaft darin, diese Lesehierarchien selbst zum Forschungsobjekt zu machen und die unterschiedlichen Lesarten verschiedener Leser*innengruppen besser zu verstehen (vgl. Amlinger 2023: 21).

Merve Emre (2017) untersuchte die Leseweisen bestimmter Gruppen von Leser*innen der Nachkriegszeit in den USA und deren alliierten

Ländern sowie solchen, die als Alliierte anvisiert wurden. Emre argumentiert diesbezüglich, dass ›schlechte‹ Leser*innen durch Institutionen internationaler Kommunikation ausgebildet wurden. Schlechte Leser*innen werden in diesem Fall charakterisiert als solche, die mit identifikatorischen und affektiven Lesepraktiken sozialisiert wurden; sie meint auch, dass literarische Werke (und ihre Leser*innen) in der Welt wirksam sein sollten (vgl. Emre 2017: 3). Generationen von u.a. Diplomat*innen, Mitarbeiter*innen multinationaler Unternehmen und globaler Aktivist*innen nahmen diese angeblich schlechten Lesegeohnheiten an, die zur Unterstützung der wachsenden US-amerikanischen Hegemonie und des Liberalismus verbreitet wurden. Zur selben Zeit verstärkte sich gegenläufig eine Idee des richtigen Lesens in literarischen Institutionen, insbesondere an den literaturwissenschaftlichen Fakultäten der US-amerikanischen Universitäten. Neben einem Beispiel, wie genau ›schlechtes‹ und ›gutes‹ Lesen definiert werden können, zeigt Emres Untersuchung, dass Leser*innen sozialisiert werden: Sowohl ›gutes‹ als auch ›schlechtes‹ Lesen muss erlernt werden. Es gibt keine ›natürliche‹ Leseweise, obwohl kritisches Lesen oft als ›richtig‹ und ›schlechtes‹ Lesen oft als unkultiviert gesehen werden.

Die Forschung Rita Felskis versucht, die komplexeren Facetten der Lesesozialisierung zu erklären, indem sie ihren Fokus auf Bindungen aller Art zwischen u.a. Leser*innen, Texten, Erfahrungen, und Figuren legt. Sie geht davon aus, dass die Bedeutung der Literatur in ihrer Verwendung liegen könnte, und dass Kunstwerke (wie Literatur) aktiviert werden müssen, um zu existieren – zwei Behauptungen, die in der Literaturwissenschaft nicht als selbstverständlich gelten (Felski 2008: 8, Felski 2020: 7). In ihrem aktuellsten Buch *Hooked: Art and Attachment* argumentiert Felski, dass die maßgebliche Determinante für wissenschaftliches oder nicht-wissenschaftliches Lesen das Maß der Entfremdung des*der Kritiker*in vom Text ist, die als »an indispensable element of philosophy and politics« (Felski 2020: 9) eine übergroße Rolle in der heutigen Literaturkritik spielt. Als Alternative bietet sie an, dass unterschiedliche Arten von Bindungen zwischen Kunstwerk und Leser*innen anerkannt und berücksichtigt werden sollten. Nach Felski gehen diese Verbindungen sowohl aus dem literarischen Werk als auch

aus den gesellschaftlichen, kulturellen und persönlichen Umständen der Leser*innen hervor. Sie nennt drei Formen der Beschäftigung mit Texten, die verschiedene Arten von Aufmerksamkeit erzeugen, und damit unterschiedliche Formen von Bindungen bilden: die Identifikation, die Interpretation und die »Attunement« (eine reaktive Relation, die eine Affinität erzeugt). Sie erklärt, dass jede Beschäftigung verschiedene Akteure in die sinn- und erfahrungsschaffenden Prozesse des Lesens oder Betrachtens involviert, um eine bereichernde und umfassende ästhetische Theorie zu konzipieren. Felski demonstriert nicht nur, wie alle Leser*innen (inklusive Wissenschaftler*innen) mit Lesestoffen verschiedene Bindungen eingehen, sondern auch, dass Wissenschaftler*innen Bindungen mit ihren Methoden und Ansätzen bilden: Die Literaturwissenschaft ist dann nicht so distanziert, wie sie es vielleicht vorgibt zu sein.

Die praktischen Folgen von Felskis Bindungstheorie kommen in der Arbeit Karolina Watrobas über Thomas Manns *Der Zauberberg* zum Vorschein. In ihrer Untersuchung dieses kanonischen Romans konzentriert sich Watroba nicht auf den Text als Klassiker der europäischen Kultur, dessen Bedeutung nur durch tiefe Untersuchungen und die von Universitäten und Wissenschaftler*innen vermittelte Gelehrsamkeit und Methoden entfaltet werden kann, sondern als ein Buch, das durch die Welt zirkuliert und von einem breiten Lesepublikum gelesen und verwendet wird. Aus einer solchen Betrachtungsweise kann *Der Zauberberg* als ein spielerischer Roman geschätzt werden, der auf das alltägliche Leben zielt und der ein Teil des alltäglichen Lebens ist (vgl. Watroba 2022: 13). Sie erzählt die Geschichte des Romans, indem sie die Lektürespuren einzelner, spezifischer Leser*innen verfolgt. Um die soziale Bedeutung des Romans zu erfassen, berücksichtigt Watroba somit ein breites Spektrum von Quellen: Rezensionen, Schilderungen der Lektüreerfahrungen bekannter Leser*innen, die Materialgeschichte des Buches, Übersetzungen, Bilder des/der implizierten oder idealen Leser*in des Romans, Leseszenen im Roman und in anderen Büchern und Filmen, in denen *Der Zauberberg* gelesen wird, das Nicht-Lesen des Textes, die kognitive Literaturwissenschaft, die Rezeption des Romans in anderen Kunstwerken, sowie die Geschichte seiner wissenschaftli-

chen Rezeption. Mit solchen Anhaltspunkten untersucht Watroba dann jene Aspekte der Leseerfahrung, die meist von Wissenschaftler*innen ignoriert werden, die aber die meisten Leser*innen wahrnehmen. Ihre Arbeit beweist, dass *Der Zauberberg* Gefühle mangelhafter Lesekompetenz in potenziellen und tatsächlichen Leser*innen erzeugt, aber dass er gleichzeitig für unkonventionelle Modelle der Kultur und der Bildung geeignet ist (vgl. ebd.: 36). Watrobas Untersuchung unterstreicht somit genau die Befürchtung, die durch Behauptungen einer ›richtigen‹, ›kritischen‹ Lesart im Lesepublikum erzeugt wird, und die damit andere produktive Leseweisen verhindert.

Fazit

Seit der Popularisierung des neuzeitlichen europäischen Romans wird angenommen, dass Autor*innen Bedeutung erschaffen und ihre geschriebenen Bücher diese Bedeutung ausdrücken. Leser*innen seien deshalb damit beauftragt, diese Bedeutung ›richtig‹ zu erwerben. Viele kanonisch gewordene Romane unterstützen diesen Prozess, indem sie vor ›falscher‹ Lektüre warnen. Die Literaturwissenschaft stabilisiert diesen Prozess, wenn sie das ›kritische‹ Lesen als die einzige ›richtige‹ Lesepraxis für Literatur proklamiert. Die soziale Bedeutung des Literaturlesens ist jedoch komplizierter als es die Autor-Werk-Leser-Beziehung suggeriert: Unsere Leseerfahrung kann u.a. von der Meinung einer Freundin, einer Werbekampagne, unserer Laune, unserem vergangenen Lesestoff und dem Wetter (Klopstock!) beeinflusst werden. Wenn wir diese Tatsache nicht anerkennen und unsere Lesepraktiken nur auf eine Leseweise beschränken, übersehen wir die komplexen Bindungen des literarischen Lesens im Alltag und andere mögliche Lesestrategien, die für deren Gestaltung produktiv gemacht werden können. Das kritische Lesen ist zwar in vielerlei Hinsicht nützlich, aber es ist weder das ethischste noch das weitverbreitetste und sollte deswegen andere mögliche, sinnvolle und erwünschte textuelle Interaktionen nicht ausschließen. Man muss auch daran erinnern, dass das Lesen eine Kulturtechnik ist, die Gesellschaft bereits beeinflussen kann, bevor

die genauen Prozesse anerkannt und theoretisiert werden können. Mit neuen textuellen Formen, literarischen Genres und Leseweisen, die z.B. heute durch digitale Technologien möglich sind, ist es deshalb wichtig, einen Mythos des »richtigen« Lesens zu entkräften, damit sich Lesepraktiken und textuelle Strategien offen und flexibel entwickeln können, und das vielfältige schöpferische, erholsame und bindende Potential des literarischen Lesens nicht unnötigerweise eingeschränkt wird.

Literatur

- Amlinger, Carolin (2023): »Lese Krisen: Ungleichheiten der Lesegesellschaft und die lesende Klasse«, in: Merkur 77, S. 15–29.
- Baron, Naomi (2021): *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*, New York: Oxford University Press.
- Best, Stephen/Marcus, Sharon (2009): »Surface Reading: An Introduction«, in: *Representations* 108/1, S. 1–21.
- Bong, Jörg (2018): »Das Buch als Kulturgut: Eine starke Waffe für die Demokratie«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 02.01.2018, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/das-buch-ist-eine-starke-waffe-fuer-die-demokratie-15369153.html> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Byron, Mark (2021), »Close Reading«, in *Oxford Research Encyclopedia of Literature*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.1014> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2024).
- Culler, Jonathan (2010): »The Closeness of Close Reading«, in: *ADE Bulletin* 149, S. 20–25.
- Emre, Merve (2017): *Paraliterary: The Making of Bad Readers in Postwar America*, Chicago: University of Chicago Press.
- Erlin, Matt (2014): *Necessary Luxuries: Books, Literature, and the Culture of Consumption in Germany*, Ithaca: Cornell University Press.
- Felski, Rita (2008): *Uses of Literature*, Oxford: Blackwell.
- Felski, Rita (2015): *The Limits of Critique*, Chicago: University of Chicago Press.

- Felski, Rita (2020): *Hooked: Art and Attachment*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fohrmann, Jürgen/Voßkamp, Wilhelm, Hg. (1994): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hayles, N. Katherine (2010): »How We Read: Close, Hyper, Machine«, in *ADE Bulletin* 150, S. 62-79.
- Hermand, Jost (1994): *Geschichte der Germanistik*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kidd, David Comer/Castano, Emanuele (2013): »Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind«, in: *Science* 342, S. 377-380.
- Kittler, Friedrich (1980): »Autorschaft und Liebe«, in: Friedrich Kittler (Hg.), *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Programme des Poststrukturalismus*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 142-173.
- Marcus, Sharon (2007): *Between Women: Friendship, Desire, and Marriage in Victorian England*, Princeton: Princeton University Press.
- Moretti, Franco (2013): *Distant Reading*, New York: Verso.
- Proulx, François (2019): *Victims of the Book: Reading and Masculinity in Fin-de-Siècle France*, Toronto: University of Toronto Press.
- Rilke, Rainer, Maria (1950): *Neue Gedichte*, Wiesbaden: Insel-Verlag.
- Schneider, Ute (2018): »Bücher zeigen und Leseatmosphären inszenieren – vom Habitus enthusiastischer Leserinnen und Leser«, in: Carlos Spoerhase/Steffen Martus (Hg.), *Gelesene Literatur Populäre Lektüre im Zeichen des Medienwandels*, München: Text+Kritik, S. 111-120.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (2003): »Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're So Paranoid, You Probably Think This Essay Is about You«, in: Eve Kosofsky Sedgwick, *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*, Durham: Duke University Press, S. 123-151.
- Warner, Michael (2004): »Uncritical Reading,« in: Jane Gallop (Hg.), *Polemic: Critical or Uncritical*, New York: Routledge, S. 13-38.
- Watroba, Karolina (2022): *Mann's Magic Mountain: World Literature and Closer Reading*, Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, Maryanne (2018): *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*, New York: Harper.

Wrage, Henning (2010): »Jene Fabrik der Bücher. Über Lesesucht, ein Phantasma des medialen Ursprungs und die Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung«, in: Monatshefte 102/1, S. 1–21.

Zu den Beiträger*innen des Bandes

DOMINIK ACHTERMEIER B.A MA, geb. 1990, ist Studienrat und unterrichtet die Fächer Deutsch und Katholische Religionslehre an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. In seiner Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe untersucht er Merkmale und Strategien seriellen Erzählens in aktueller Serienliteratur für Heranwachsende. Zu seinen weiteren Forschungsinteressen zählen gendersensible Leseförderung und literarisches Lernen mit populärer Kinder- und Jugendliteratur. Er gehört dem Redaktionsteam der Webseite www.kinderundjugendmedien.de an und ist Jurymitglied im Transferprojekt »boys & books. Empfehlungen zur Leseförderung (nicht nur) von Jungen«, welches er von 2020–2024 koordinierte.

PROF. DR. INA BRENDEL-KEPSER ist Professorin für Neuere deutsche Literatur und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Schwerpunkte in Lehre, Forschung und Transfer sind Gender & Lesen, Kinder- und Jugendliteratur/-medien, literarisches Lesen und Schreiben, digitale Rezeptionskontexte und literarische Wertung. Sie ist Mitglied im Redaktionsteam von [kjl&m – forschung.schule.bibliothek](http://kjl&m-forschung.schule.bibliothek) und verantwortet das Leseförderprojekt »boys & books. Empfehlungen zur Leseempfehlungen (nicht nur) von Jungen«.

DR. ASTRID HAASE ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Georg-August-Universität Göttingen. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der mündlichen und

schriftlichen Sprachkompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder. Sie promovierte über Zusammenhänge zwischen morphologischer Bewusstheit und schriftsprachlichen Kompetenzen im Deutschen. Aktuell leitet sie unter anderem die Evaluationsstudie zum Projekt »Vorlesen in allen Sprachen« (ViaS) sowie das Lesefuchs-Projekt, welches sich mit Unterstützungsmöglichkeiten für Erstleser*innen beschäftigt.

PROF. DR. SVENJA HAGENHOFF ist seit 2011 Professorin im Institut für Buchwissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Zuvor war sie Leiterin des Forschungsinstituts für Medienwirtschaft an der Fachhochschule St. Pölten, Professurvertreterin an der Universität Hildesheim und Forschungsgruppenleiterin an der Georg-August-Universität Göttingen. Weitere Forschungs- und Lehraufenthalte führten Sie u. a. an die University of California in Los Angeles (Anderson School of Management). Ihre Kernarbeitsgebiete in Erlangen sind die Medienwirtschaft mit Fokus auf Schriftmedien sowie anwendungsbezogene Technologieaspekte.

PD DR. INES HEISER vertritt aktuell eine Professur für Germanistik, Literaturwissenschaft und -didaktik an der Universität Duisburg-Essen. Sie ist Privatdozentin an der Philipps-Universität Marburg und Studienrätin mit den Fächern Deutsch/Geschichte an einem hessischen Gymnasium sowie Mitglied im Herausgeberkreis der Zeitschrift *Deutsch*. Unterrichtspraxis für die Jahrgänge 5–10. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Literaturdidaktik, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, diversitätssensibler Unterricht, Leseförderung.

MAG. DR. LUKAS KOSCH ist seit 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter beim FWF-Projekt *Listening to Literature: Experiencing Literary Audio-books* zur empirischen Untersuchung der Differenzen zwischen der auditiven und visuellen Rezeption von Literatur am Institut für Germanistik der Universität Wien. Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Wien. 2019–2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Projekt *Books on Screen: The consequences of digital fiction reading* am

Institut für Germanistik der Universität Wien. Schwerpunkte: Prozesse des literarischen Lesens aus rezeptionstheoretischer Perspektive, Konsequenzen der Digitalisierung von literarischen Texten.

DR. ANNA KRETZSCHMAR-SCHMID ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre zählen die Lese- und Literaturdidaktik sowie die Digitalität im Deutschunterricht. Sie promovierte zur Leseförderung an Beruflichen Schulen und prägte dabei den Begriff des »Leselehrers«.

PD DR. AXEL KUHN leitet seit 2022 das von der DFG geförderte Projekt *Debattenmedium, Streitschrift oder Propaganda? Leistungen politischer Kulturmagazine in der politischen Kultur der Berliner Republik*. Promotion 2008, Habilitation 2017; Venia Legendi für das Fach Buchwissenschaft. Von 2020 bis 2022 Vertretung des Lehrstuhls für Buchwissenschaft an der FAU Erlangen-Nürnberg. Publikationen und Forschung zu Medienwandel, Medientheorie, digitalen Medien und Publizistik; Schwerpunkte: Zeitschriftenforschung, digitale Transformationen von Buch- und Lesekulturen, Lesen.

BIRGIT LANDMAN B.A MA ist Studienassistentin im Arbeitsbereich »Bildung in der Frühen Kindheit« am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Aktuell verfasst sie ihre Masterarbeit im Studienschwerpunkt »Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation« und ist zudem als Elementarpädagogin im Kindergarten und Geschichtsvermittlerin im Museum tätig.

PROF. DR. GERHARD LAUER ist Gutenberg-Professor für Buchwissenschaft und Leseforschung. Nach Stationen an den Universitäten Göttingen und Basel lehrt er Geschichte des Buchs und seiner Leser von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart an der Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte sind computationelle Literaturwissenschaft, Kinderbücher und das Lesen in der digitalen Gesellschaft. Lauer ist

Herausgeber des Gutenberg-Jahrbuchs. Zuletzt erschienen: »Lesen im Digitalen Zeitalter« (2020).

DR. JANA LÜDTKE promovierte 2008 an der Technischen Universität Berlin. Seit 2009 forscht und lehrt sie an der Freien Universität Berlin am Arbeitsbereich Allgemeine und Neurokognitive Psychologie. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Psycholinguistik und der empirischen Leseforschung. Sie interessiert sich vor allem für die Frage, welche kognitiven und affektiven Prozesse beim Lesen und Verstehen von Wörtern, Sätzen oder (literarischen) Texten stattfinden.

DR. LANDON REITZ lehrt und forscht als Visiting Assistant Professor für German Studies an der University of Cincinnati. Er hat in Philadelphia, Freiburg und Köln studiert und geforscht bevor er an der University of California, Berkeley, in German und Medieval Studies promoviert hat. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind die Darstellungen von Lesen in mittelalterlichen deutschsprachigen Textkulturen, mystische Praxis und Literatur des Mittelalters und mittelalterliche Zukunftsvorstellungen.

PROF. DR. UTE SCHNEIDER ist Professorin i. R. für Buchwissenschaft, Gutenberg-Institut für Weltliteratur und schriftorientierte Medien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 1994 Promotion, 2001 Habilitation über die Berufsgeschichte des Lektors im literarischen Verlag. Aktuelle Forschungsprojekte: DFG-Netzwerk *Forschungsfeld Lesen – Lesen als Totalphänomen* sowie SFB 1472 *Wissenschaft im Taschenbuch der Bundesrepublik 1955–1980* (Teilprojekt). Schwerpunkte: aktuelle und historische Dimensionen des Lesens, Geschichte des Buchgebrauchs von der Frühen Neuzeit bis ins 20. Jahrhundert sowie die Wechselwirkungen zwischen Wissenschaftsgeschichte und Verlagswesen.

PROF. DR. SASCHA SCHROEDER studierte Psychologie und Musikwissenschaften und promovierte 2008 an der Universität Köln. 2012–2018 leitete er die Forschungsgruppe REaD am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Seit 2018 ist er Professor für Pädagogische Psycholo-

gie an der Universität Göttingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind die kognitiven Grundlagen des Lesen, die Erkennung und Prävention von Leseproblemen bei Kindern und Jugendlichen sowie die Digitalisierung von Lehr-Lernkontexten.

UNIV.-PROF. MAG. DR. GÜNTHER STOCKER ist Universitätsprofessor für Neuere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Wien; Studium der Germanistik und Publizistik an den Universitäten Salzburg und Zürich; 1996 Promotion; 2007 Habilitation; 1997–2001 Lektor an den Universitäten Rom III und Cassino (I); 2001–2003 APART-Stipendiat der Österreichischen Akademie der Wissenschaften; zahlreiche Publikationen zur österreichischen Literatur, zur Literatur des Kalten Krieges, zur Leseforschung und zum digitalen Lesen; aktuelles Forschungsprojekt: *Listening to Literature. Experiencing Literary Audiobooks* (FWF P 36032).

PD DR. JENS WIETSCHORKE ist Akademischer Rat am Institut für Empirische Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er studierte Empirische Kulturwissenschaft, Neueren Deutsche Literatur und Philosophie in Tübingen, Wien und Berlin und promovierte 2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. 2009–2015 war er Universitätsassistent am Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien und habilitierte sich 2015. Er war Heisenbergstipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (2016–2022) und arbeitete zwischenzeitlich als Vertretungsprofessor am Ludwig-Uhland-Institut der Universität Tübingen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die kulturwissenschaftliche Stadt-, Raum- und Architekturforschung, Wissens- und Wissenschaftsgeschichte, Geschichte und Kulturanalyse sozialer Ungleichheit(en) sowie Populäre Kultur.

ASS.-PROF. DR. ASTRID WIRTH forscht und lehrt im Bereich Frühkindliche Bildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Zuvor war sie am Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen in Mainz und an universitären Forschungsinstitution in Frei-

burg, Mainz und München tätig. Sie arbeitete und promovierte 2020 an der Ludwig-Maximilians-Universität München zu den Auswirkungen frühen Vorlesens auf die kindliche Entwicklung. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die kindliche Kompetenzentwicklung und deren Förderung in der familiären Lernumwelt.