

»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.

