

# Von der Lesesucht über das Lesen als Selbstbildung zum digitalen Lesen

SUSANNE DÜWELL

Ich lese am liebsten auf dem Fußboden, auch auf dem Bett, fast alles liegend, nein, es geht dabei weniger um die Bücher [...]. Lesen ist ein Laster, das alle anderen Laster ersetzen kann oder zuweilen an ihrer Stelle intensiver allen zum Leben verhilft, es ist eine Ausschweifung, eine verzehrende Sucht. Nein, ich nehme keine Drogen, ich nehme Bücher zu mir, Präferenzen habe ich freilich auch, viele Bücher bekommen mir nicht, einige nehme ich nur am Vormittag ein, andere nur in der Nacht [...]. [...] aber das Tempo ist wichtig, nicht nur die Konzentration, ich bitte Sie, wer wird ohne Ekel an einem einfachen oder komplizierten Satz kauen mögen [...]. Ich könnte mich nicht durch ein Buch ›hindurcharbeiten‹, das würde ja schon an Beschäftigung grenzen.<sup>1</sup>

Mit diesen Ausführungen der Ich-Erzählerin in ihrem Roman *Malina* rekurriert Ingeborg Bachmann ironisch auf die Tradition der Lesekritik.<sup>2</sup> Die Ironie des Textes entsteht u. a. dadurch, dass die ›Lesesüchtige‹ selbst solche pathologisierenden Aussagen trifft, wie sie im Lesesuchtdiskurs als Fremdzuschreibungen an die ›Betroffenen‹ herangetragen werden. Eindringlich verweist das Zitat darauf, dass die Zuschreibung ›Lesesucht‹ stärker auf das Verhalten (und den Körper) der von dieser Sucht Befallenen rekurriert als auf den Gegenstand bzw. Stoff, der dabei konsumiert wird.

Die Tatsache, dass in Polemiken gegen das übermäßige Lesen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vielfach kaum oder gar nicht auf die gelesenen Inhalte eingegangen wird oder diese lediglich auf den allgemeinen Nenner ›romanhaft‹ und ›anspruchlos‹ gebracht werden, markiert die Zäsur zwischen einer auch schon im 16. und 17. Jahrhundert anzutreffenden Kritik des Lesens, die primär moralisch und theologisch argumentiert, von einer modernen Variante, die vor allem anthropologisch fundiert ist und auf psychologische, pädagogische und medizinische Folgen des Lesens abhebt: Das süchtige Lesen wirkt – so der topische Vergleich, den Bachmann aufgreift – wie eine Droge, da es sowohl Abhängigkeit als auch Rausch erzeugt, es ist verbunden mit Müßiggang (liegend wird gelesen), erotischer

<sup>1</sup> Bachmann: *Malina*, S. 93f.

<sup>2</sup> Nicht zufällig handelt es sich dabei um eine weibliche Figur, die auf mehreren Ebenen mit stereotypen Zuschreibungen konfrontiert wird, insofern die im Zitat angespielte Art des Lesens vor allem als Gefahr für Frauen und Jugendliche konstruiert wird. Im Fall Bachmanns spielt das Zitat auch autoreflexiv auf die durch stereotype Frauenbilder geprägte Rezeption der Autorin an.

Reizung, Selbstbefriedigung; die/der Lesende scheut nicht nur Arbeit, sondern auch Nachdenken, es handelt sich um ein exzessives, gedankenloses Lesen. Die Lesesucht erzeugt zugleich eine Geneigtheit zu allen möglichen Formen des Lasters und der Ausschweifung.<sup>3</sup>

Neu an der Kritik des exzessiven Lesens im ausgehenden 18. Jahrhundert ist die psycho-physische Fundierung der inkriminierten Praxis, parallel dazu bleibt aber die von Bachmann explizierte Konnotation des Lasterhaften erhalten; das Laster wird dabei aber weniger mit konkreten Inhalten als mit der Maßlosigkeit und drohenden Habitualisierung einer Verhaltensweise verbunden.

Die Topoi der Lesesucht scheinen hinlänglich bekannt zu sein und man könnte annehmen, dass die Pathologisierung des Lesens ein historisch überwundenes Phänomen ist. Der vorliegende Beitrag nimmt dagegen zwei bisher wenig beachtete Aspekte des Themas in den Blick. *Erstens*: Eine Differenzierung der Debatte über das Lesen im ausgehenden 18. Jahrhundert, die nicht nur die Kritik exzessiver Romanlektüre aus aufklärungspädagogischer Perspektive, sondern auch lesepropädeutische Aufwertungen empfindsamen Lesens berücksichtigt; *zweitens*: Gegenwärtige Debatten über das Lesen, in denen einer Emphase für das Lesen von Büchern ein pathologisierender Diskurs über das digitale Lesen gegenübersteht. Gezeigt werden soll, wie sich auch in aktuellen Thematisierungen des Lesens Spuren der spätaufklärerischen Lesesuchtdebatte erhalten haben. Vergleichend soll dabei beobachtet werden, wie Praxen und Effekte des Lesens konzipiert werden und welche historischen Verschiebungen in Bezug auf medienkritische Argumentationsmuster, Leitdifferenzen und (populär-)wissenschaftliche Rahmungen festzustellen sind.

## I. Lesekritik

Die pädagogische Debatte über die Gefahren des Lesens, wie sie etwa im Kontext des Philanthropismus geführt wird, konzentriert sich auf die mutmaßlichen psychologischen, physiologischen und sozialen Auswirkungen des Lesens, weniger auf literarische Konzepte.<sup>4</sup> Dabei geraten zwar bestimmte

<sup>3</sup> In ähnlicher Weise kritisiert Rousseau die Wirkung des Theaters grundsätzlich und nicht auf der Ebene der Drameninhalte: »Die angenehmen Gefühle, die man im Theater empfindet, haben an sich selber keinen bestimmten Gegenstand, sondern erwecken das Bedürfnis« nach zärtlichen und leidenschaftlichen Empfindungen. Rousseau: *Brief an d'Alembert*, S. 385. Vgl. Düwell: »Die schönen Künste«.

<sup>4</sup> Die Aufklärungspädagogik intendiert eine Kontrolle und Reglementierung der Lektüre vor allem junger Leser:innen, eine generelle Ablehnung der Ausbreitung des Lesens zeichnet

Richtungen der (neueren) Literatur ins Visier der pädagogischen Kritik, es gibt aber keine ästhetischen Gegenentwürfe, die über die Forderung nach wirklichkeitsgetreuer Darstellung – die die Einbildungskraft nicht erregt und mit gesellschaftlichen Verpflichtungen nicht kollidiert – hinausgehen würden. Von dieser Form der restriktiven pädagogischen Lesekritik soll im Folgenden die ästhetisch informierte Lesepropädeutik unterschieden werden, wie sie Johann Adam Bergk entwirft und dabei affirmativ auf empfindsame Literatur und Ansätze der Autonomieästhetik Bezug nimmt.<sup>5</sup>

Am Diskurs über die Folgen des Lesens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sind maßgeblich Pädagogen und Theologen beteiligt, aber auch populärphilosophische und literaturkritische Schriften sowie literarische Texte selbst partizipieren an der Debatte über die ›Lesesucht‹. Diese wird in der Forschung vor allem als Folge der sog. »Leserevolution« diskutiert,<sup>6</sup> die nicht nur mit veränderten Bedingungen der Produktion und Rezeption von Literatur verbunden wird, sondern auch mit einer veränderten Lektürepraxis. Im Vordergrund stehen dabei dichotome Beschreibungen eines defizitären missbräuchlichen bzw. süchtigen Lesens einerseits und einer erwünschten reflektierten Lektürehaltung andererseits.

Im Hinblick auf die in Lesekritiken verhandelten Effekte der Lektüre lassen sich – abgesehen von der Warnung vor physischen Erkrankungen – im Wesentlichen drei Ebenen unterscheiden: Die Wirkung auf äußere Handlungen der Lesenden, die Wirkung auf deren Wirklichkeitsvorstellungen und die Wirkung auf die Gemütsverfassung allgemein. In der Beschreibung der Wirkung manifestiert sich auch jeweils das Literaturverständnis der Autoren. Für die Frage, welche Maßnahmen aus den unterstellten Wirkungen abzuleiten sind, ist entscheidend, ob diese primär dem Text angelastet oder ob sie auf die charakterliche Verfassung und Lektürehaltung der Lesenden zurückgeführt werden.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Ausbreitung des Lesens unterstellt die Lesekritik ferner eine epidemische Verbreitung des ungezü-

dagegen die antiaufklärerische Spielart der Lesekritik aus. So verbindet etwa Heinzmann die Kritik an der Verbreitung des Lesens mit einer Polemik gegen Kant und einer Bewertung des Lesens als Bedrohung der sozialen und politischen Verhältnisse. Vgl. Heinzmann: *Ueber die Pest*.

<sup>5</sup> Vgl. Bergk: *Die Kunst, Bücher zu lesen*. Nachweise im Folgenden mit Angabe der Seitenzahl direkt im Text.

<sup>6</sup> Die Identifizierung einer quantitativen und qualitativen »Leserevolution« im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts geht auf Rolf Engelsing zurück. In diesem Kontext unterscheidet er u. a. zwischen einer traditionellen intensiven (wiederholenden) Lesepraxis und einer extensiven Einmallektüre, der durch die Verfügbarkeit von Lesestoffen Vorschub geleistet wird. Aus der deutlichen Zunahme an Zeitschriften und belletristischen Publikationen sowie einer Erweiterung des Lesepublikums resultiere eine ›Demokratisierung des Lesens‹. Vgl. Engelsing: »Perioden der Lesergeschichte«.

gelten Lesens und seiner schädlichen Wirkungen: »Die Lesesucht ist ein thörigter, schädlicher Mißbrauch einer sonst guten Sache, ein wirklich großes Uebel, das so ansteckend ist, wie das gelbe Fieber in Philadelphia; sie ist die Quelle des sittlichen Verderbens für Kinder und Kindes Kinder. Thorheiten und Fehler werden durch sie in das gesellige Leben eingeführt und darin erhalten, nützliche Wahrheiten entkräftet«,<sup>7</sup> so der Theologe Johann Gottfried Hoche in der Schrift *Vertraute Briefe über die jetzige abentheuerliche Lesesucht* aus dem Jahr 1784. Die Annahme einer ›epidemischen‹ Verbreitung prägt insbesondere die lesekritische Rezeption von Goethes Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers*, der unmittelbar nach seinem Erscheinen im Jahr 1774 außergewöhnlich erfolgreich war. Auf Spekulationen, inwiefern die Lektüre tatsächlich für nachahmende Selbstmorde verantwortlich gemacht werden kann, soll hier nicht eingegangen werden.<sup>8</sup>

Von Interesse ist im Folgenden vielmehr Johann Adam Bergks populärphilosophische Abhandlung »Die Kunst, Bücher zu lesen« aus dem Jahr 1799, die sich deutlich von restriktiven Lesewarnungen abhebt. Bergks Ansatz kann die Perspektive auf die Lesesuchtdebatte insofern erweitern und differenzieren, als er populäre literarische Konzepte nicht kritisiert, sondern Effekte eines emphatischen und imaginativen Lesens bildungsästhetisch stark macht. Im Unterschied zu anderen Vertretern der Lesesuchtdebatte steht für Bergk die autonomieästhetische Trennung von Wirklichkeit und ästhetischem Schein nicht mehr zur Disposition, sodass empfindsame Literatur und in paradigmatischer Weise Goethes Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers* in den Fokus seines Lesekonzepts rücken. Damit erfahren eben jene literarischen Texte und Rezeptionsweisen eine positive Bewertung, die in der Lesesuchtdebatte in weiten Teilen inkriminiert werden.<sup>9</sup> Die Besonderheit von Bergks Lesepropädeutik besteht darin,

<sup>7</sup> Hoche: *Vertraute Briefe*, S. 58.

<sup>8</sup> Vgl. Andree: *Wenn Texte töten*. Können im Zusammenhang mit Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* Selbstmorde junger Leser:innen als Nachahmungshandlungen gedeutet werden, so zeigen andere Debattenbeiträge, dass Krankheit nicht nur als Metapher verwendet wird, sondern Lesesucht auch als Krankheit im medizinischen Sinne gedeutet wird, die im Selbstmord enden könne. So entwickelt der Arzt und Gynäkologe Friedrich Benjamin Osiander in seiner Monographie über sog. weibliche »Entwicklungskrankheiten« das Krankheitsbild der »Romanensucht«, deren Symptome in einer vorzeitigen Erweckung der »Zeugungstriebe«, Onanie, Verführbarkeit, Schwermut oder Selbstmord bestehen. Mit Osiander ist ein rigoroser Vertreter der Lesekritik benannt, der für Verbote plädiert. Osiander: *Über die Entwicklungskrankheiten*, S. 52. »Die Romanensucht, vesana ad scenas Romanenses propensio«. Osianders Werk steht in der Tradition praktischer Medizin, die die empirische Beobachtung ins Zentrum stellt und ferner psycho-physische Interferenzen fokussiert.

<sup>9</sup> Die Tatsache, dass Bergk in der Leseforschung zum Teil eine restriktive und moralisierende Lesekritik unterstellt wird, basiert auf einer stark verkürzten Rezeption seiner Texte.

dass er aufklärungspädagogische und autonomieästhetische Prämissen miteinander versöhnt.

Hat sich die Forschung zur Lesesuchtdebatte bisher auf Positionen konzentriert, die aus moralpädagogischer Sicht zur Reglementierung des Lesens auffordern – in Form einer Kontrolle der Lesestoffe oder des Leseverhaltens, so interessieren hier die Interferenzen von Literatur, Ästhetik, Literaturkritik und Lesekritik. Das Beispiel Bergk zeigt, dass aufklärerische Lesekritik nicht zwangsläufig Kritik an Illusionsästhetik und Eskapismus impliziert. Um zu verdeutlichen, worin die Spezifik von Bergks Ansatz besteht, sollen zunächst kontrastiv aufklärungspädagogische Positionen, die die sog. »Moderomane« der Empfindsamkeit kritisieren, sowie literaturkritische Reaktionen auf Goethes *Werther* skizziert werden.

### Aufklärungspädagogik vs. Empfindsamkeit

Das Verhältnis der Aufklärungspädagogik zu empfindsamer Literatur ist durch die Schwierigkeit bestimmt, dass der Ausbildung von Empfindungsfähigkeit und Einbildungskraft einerseits eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird, diese andererseits aber einer strikten Kontrolle unterworfen werden sollen. Daher strebt die Aufklärungspädagogik eine Lesesteuerung an, nicht aber einen gänzlichen Ausschluss belletristischer Lektüre, wie dies etwa Rousseau vorschwebt, der lediglich eine reduzierte und didaktisch begleitete Lektüre des *Robinson Crusoe* empfiehlt. Pädagogische Beiträge zur Lesekritik zielen tendenziell auf eine diätetische Schwächung literarischer Wirkung ab, während zeitgleich ästhetische, dramen- und romantheoretische Ansätze auf Verfahren der Wirkungssteigerung und Perfektionierung ästhetischer Täuschungseffekte hinauslaufen.<sup>10</sup>

Um zwischen der pädagogisch erwünschten Entwicklung von Empfindungsfähigkeit und ihrer unerwünschten Überreizung zu differenzieren, unterscheidet der Aufklärungspädagoge Johann Heinrich Campe zwischen »Empfindsamkeit« und »Empfindlei«. Mit dem Begriff der natürlichen »Empfindsamkeit« adressiert Campe nicht eine literarische Bewegung, sondern die Ausbildung unwillkürlicher Empfindungen, die aus den natürlichen Verhältnissen der Dinge resultieren sollen und der Einbildung von Gefühlen bzw. einer »überspannten Empfindsamkeit« entgegengesetzt werden.<sup>11</sup>

Ein Instrument, das den unkontrollierten Wirkungen des Lesens gegensteuern soll, besteht in der Produktion von Büchern und Zeitschriften,

<sup>10</sup> Vgl. etwa Blanckenburgs *Versuch über den Roman* oder den Diskurs über Effekte der Tragödie.

<sup>11</sup> Vgl. Campe: *Ueber Empfindsamkeit*.

die auf jugendliche Leser didaktisch zugeschnitten sind. Campe entwirft daher seine Bearbeitung des *Robinson Crusoe* als »Gegengift« gegen das »Empfindsamkeitsfieber«: »so wäre das eine Arznei wider die moralische Seuche der Empfindsamkeit unserer Zeiten, welche dem verderblichen Gifte, welches unsere Jugend aus den Modebüchern einsauget zum wirksamsten Gegengifte dinen könnte.«<sup>12</sup>

Johann Carl Wezel geht in der Vorrede zu seiner Robinsonbearbeitung noch über Campes Kritik hinaus, indem er die Empfindsamkeit polemisch als deutsche »Nationalkrankheit« bezeichnet, der kaum durch die Wirkung alternativer literarischer Texte beizukommen sei. Grundsätzlich fordert Wezel eine Literatur, die vor allem auf den Verstand wirkt, sowie die Darstellung von Charakteren, die sich durch ein Gleichgewicht der seelischen Kräfte auszeichnen und durch eine »Reihe von wahrscheinlichen Begebenheiten«<sup>13</sup> hindurchgeführt werden: »Nur ein solches auf die wirkliche Welt gestimmtes Buch, sage ich, kann den erschlaferten Nerven der Seele eine andere Spannung allmählig geben.«<sup>14</sup>

Campe und Wezel stimmen in der Forderung überein, dass literarische Werke an die Wirklichkeit anzupassen sind, damit sie Welt- und Menschenkenntnis der Leser:innen vertiefen. Abgelehnt werden Entwürfe idealischer Welten, deren imaginative Vergegenwärtigung eine ›Derealisierung‹ der alltäglichen Wirklichkeit produziere.

Auch der Pädagoge Carl August Böttiger konzentriert sich in seiner Schrift *Ueber den Misbrauch der deutschen Lectüre auf Schulen und einigen Mitteln dagegen* auf die empfindsame Lektüre junger Männer:

Der arme, durch solche Geist- und Herzverderbliche Lectüre verwahrloßte Schüler und Jüngling [...] überspringt mit seiner durchglühten, in eine idealische Romanenwelt entzückten Phantasie alle Gränzen seiner wirklichen Verhältnisse, wird selbst Romanenheld, [...] wimmert, siegwartisirt, [...] – oder er geräth ins tragische, wird ein Kraftgenie [...], wertherisirt, oder repräsentirt [...] Schillers Räuber in natura.<sup>15</sup>

Das Problem empfindsamen Lesens entsteht Böttiger zufolge vor allem durch eine Vermischung von Fiktion und außerliterarischer Wirklichkeit.<sup>16</sup> Darüber hinaus formuliert Böttiger das Problem der Lesesucht aber

<sup>12</sup> Ebd., S. 42.

<sup>13</sup> Wezel: *Robinson Crusoe*, S. XIV.

<sup>14</sup> Ebd., S. XVI. Einen literarischen Beitrag zur Empfindsamkeitskritik bzw. Empfindsamkeitssatire hat Wezel mit seinem Roman *Wilhelmine Arend oder die Gefahren der Empfindsamkeit* vorgelegt, auch hier handelt es sich nicht um einen Zustand der monokausal durch das Lesen »trauriger Bücher« bewirkt wäre, sondern um eine Lebensform, die trotz ärztlicher Konsultationen chronisch wird und tödlich endet.

<sup>15</sup> Böttiger: *Ueber den Misbrauch*, S. 17.

<sup>16</sup> Bedrohlicher noch als eine vollständige ›Derealisierung‹ erscheint die Vermischung von

grundsätzlich als Frage nach dem Verhältnis der Lektüre der deutschen zeitgenössischen Literatur und der der klassischen Literatur im lateinischen oder griechischen Original. Der Disput über das Für und Wider beider Arten des Literaturunterrichts aus pädagogischer und moralischer Perspektive lässt sich jedoch nicht befriedigend auflösen, insofern als die Forderung nach gründlicher Lektüre und die nach sinnproduzierendem Lesen miteinander konkurrieren: Zwar teilt Böttiger die philanthropische Kritik am ›mechanischen‹ Erlernen klassischer Sprachen, das ein Lesen ohne Verständnis forcieren, die Lektüre der klassischen Literatur hat gegenüber der deutschen Lektüre aus lesekritischer Perspektive jedoch den Vorteil, dass sie zu einem mühevollen und langsamen Lesen und Übersetzen zwingt, sodass Lesen damit Arbeit und nicht Vergnügen ist. Diese als geistige Arbeit zu qualifizierende Praxis des Lesens kann moralisch fragwürdige Inhalte klassischer Literatur neutralisieren, so ein in der Debatte über den Literaturunterricht diskutiertes Argument.<sup>17</sup>

Böttigers Kritik zielt jedoch nicht auf die zeitgenössische deutsche Literatur insgesamt. Zum einen lobt er Texte, die sich an klassischen Vorbildern orientieren – hier deutet sich die Perspektive einer Bekämpfung der ›Lesesucht‹ durch Kanonisierung an<sup>18</sup> – zum anderen empfiehlt er nachdrücklich die Lektüre von Karl Philipp Moritz' psychologischem Roman *Anton Reiser*. Diesen begreift er als warnendes Exempel, verfasst zur Abschreckung vor den Gefahren der Lesesucht.

Dass Böttiger Moritz' Roman nicht gerecht wird, muss kaum erwähnt werden, da das komplexe Verhältnis zwischen dem Vergnügen an einer imaginären Welt des Lesens auf der Ebene der Diegese und den lesekritischen Anmerkungen des Erzählers nicht auf einen Beitrag zur Lesediätetik reduziert werden kann. Die Referenz auf *Anton Reiser* als Exempel gegen das »Empfindsamkeitsfieber« verfehlt die Leseszenen des Romans aber auch insofern, als sich die Begeisterung der Titelfigur für das Lesen wahllos auf alles Geschriebene richtet, sei es ein Buchstabierbuch oder eine religiöse Exempelsammlung. Der Vorgang des Lesens an sich eröffnet dem Prota-

Fiktion/Kunstproduktion und außermedialer Wirklichkeit. Auch dies ein Argument, das sich in der Geschichte medienkritischer Diskurse hält. Beim Lesen scheint sich die ›Vermischung‹ aber vor allem in der Vorstellung der Rezipient:innen zu vollziehen, während sie in Bezug auf digitale Medien auch auf einer technischen Ebene vollzogen wird, etwa durch Elemente virtueller Realität. Insofern ist im Hinblick auf Konstanten von Mediensuchtdiskursen auch danach zu fragen, inwiefern die beschriebenen Artefakte und ihre Effekte noch vergleichbar sind.

<sup>17</sup> Zur philanthropischen Diskussion über die Frage, ob klassische Autoren gelesen werden sollten, siehe die Debatte über Ernst Christian Trapps diesbezüglichen Text in der *Allgemeinen Revision*. Vgl. Düwell: »die verschiedenen Stimmen«.

<sup>18</sup> Vgl. Koschorke: »Lesesucht/Zeichendiät«.

gonisten eine alternative Welt und bisher nicht gekannte Freuden. Es sind in Moritz' Roman gerade die empfindsamen Schriften, die dem Bemühen um eine emphatische Lektüre Widerstand leisten. Sowohl die Lektüre von Klopstocks *Messias* als auch diejenige von Millers empfindsamem Roman *Siegwart. Eine Klostersgeschichte* löst bei dem Romanhelden eine »entsetzliche[] Langeweile« aus.<sup>19</sup> Bei der mühsamen Lektüre des *Siegwart* versucht Anton, die erwarteten Gefühle zu erzwingen, als diese sich nicht einstellen wollen. Die Lektüre der *Leiden des jungen Werthers* dagegen wird zwar unablässig wiederholt, aber weder die Erfahrung unglücklicher Liebe noch die Versuchung, Selbstmord zu begehen, wird von Anton nachvollzogen, lediglich »allgemeine Betrachtungen über Leben und Dasein« liest er identifikatorisch. Die Szenen empfindsamer Lektüre sind somit bei Moritz durch ironisch gefärbte Beschreibungen misslingender Identifikation geprägt und gerade nicht durch übermäßige Gemütsbewegungen.<sup>20</sup>

### Die Leiden des jungen Werthers

Goethes Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers* wird aus lesekritischer Sicht vor allem als Apologetik des Selbstmords gedeutet. Neben dieser inhaltlichen Kritik wird aber gerade die gelungene ästhetische Form des Romans als zusätzliches Gefahrenpotential bewertet; es werden Befürchtungen geäußert, dass die poetische Sprache und Unmittelbarkeit der Darstellung nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine nachahmende Wirkung entfalten könnte. Um Nachahmungstaten auszuschließen, hätte Goethe die Handlungen Werthers eindeutig verurteilen, die ästhetische Wirkung also durch eine exemplarische Botschaft einhegen müssen, so die verbreitete Kritik.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> »N. fand nun einen vorzüglichen Gefallen daran, Klopstocks Messiade Reiser ganz vorzulesen; bei der entsetzlichen Langenweile nun, die diese Lektüre beiden verursachte [...] hatte N. doch noch den Vorteil des lauten Lesens, womit ihm die Zeit verging: Reiser aber war verdammt zu hören, und über das Gehörte entzückt zu sein, welches ihm mit die traurigsten Stunden in seinem Leben gemacht hat«. Moritz: *Anton Reiser*, S. 401.

<sup>20</sup> So gelingt bei der Lektüre von Gerstenbergs *Ugolino* zwar eine emphatische Vergegenwärtigung des Gelesenen, diese wird aber nicht auf geistig-seelische Aktivität zurückgeführt, sondern auf den profanen physischen Sachverhalt, dass Anton Hunger hat und sich daher mit der Situation der den Hungertod erleidenden Figuren des Dramas identifizieren kann. Der von Böttiger angesprochene Aspekt der Vermischung von Fiktion und außerliterarischer Wirklichkeit ist allerdings auch für Moritz zentral: Das Lesen eröffnet nicht nur eine alternative imaginäre Welt, in die Anton vor den Leiden der »wirklichen« Welt fliehen kann, das Lesen liefert auch Eindrücke, die auf die »wirkliche« Welt projiziert werden und sich mit dieser vermischen.

<sup>21</sup> Zu den entschiedenen Kritikern, die ein Verbot des Romans fordern, zählt bekanntlich Goeze: »Welcher Jüngling kann eine solche versuchungswürdige Schrift lesen, ohne ein Pestgeschwür davon in seiner Seele zurück zu behalten, welches gewis zu seiner Zeit



Christian Friedrich von Blanckenburg lobt in seiner Rezension die psychologische Konsequenz des Briefromans. Dieser erfüllt für Blanckenburg in vorbildlicher Weise die Kriterien seiner eigenen Romantheorie, da die innere Entwicklung des Helden psychologisch konzise dargestellt werde. Trotzdem bleibt auch Blanckenburg in seiner Bewertung des Romans ambivalent. Er schlägt keine ausschließlich ästhetische Lesart vor, sondern schreibt dem Roman zusätzlich eine moralische Zwecksetzung zu. Zwar plädiert Blanckenburg für eine emphatische Lektüre als diejenige, die dem Roman adäquat sei, darüber hinaus rechtfertigt er das Werk aber als lehrreiche Darstellung des Krankheitsfalls eines empfindsamen Menschen. *Die Leiden des jungen Werthers* vermitteln die psychologische Kenntnis, die nötig sei, um in der Realität einen selbstmordgefährdeten Menschen pädagogisch zu lenken. Ferner beschreibt Blanckenburg Werthers Empfindsamkeit als Suchtverhalten: »Die immer mehr wachsende und werdende Empfindsamkeit muß in der Folge auch immer stärkere Nahrung zu ihrer Befriedigung suchen, und wenn sie solche nun nicht erlangt, indem sie nach ihr seufzt, und greift: so wird aus Sehnsucht endlich sanfte Schwermuth.«<sup>22</sup>

Blanckenburg argumentiert in seiner Rezension des Briefromans aber auch gattungstheoretisch: Psychologische Einsichten vermag der Briefroman eindrücklich zu vermitteln durch seine Nähe zu dramatischen Darstellungsformen; um der psychologischen und dichterischen Wahrheit willen kann sich die Handlung nicht anders entwickeln als von Goethe beschrieben: »Und wenn der Dichter nun einmal einen solchen Menschen, in einer solchen Lage annahm, muß er ihn nicht, ihr gemäß, denken und handeln lassen?«<sup>23</sup> Die Wirkung beim Leser ist Blanckenburg zufolge jedoch nicht Nachahmung – eine Nachahmungswirkung wird der Dichtung generell abgesprochen –, sondern Anteilnahme und Mitleid; ein Effekt, der zur Rechtfertigung der Empfindsamkeit herangezogen wird.

Gegenüber den bisher beschriebenen Positionen wird Bergk in seiner Lesepropädeutik einen neuen Akzent setzen, da er ein emphatisches Lektürekonzepent entwirft, das nicht nur divergente Lektürepraktiken affirmiert, sondern in welchem Goethes *Werther* geradezu eine Vorbildfunktion zukommt.

aufbrechen wird. Und keine Censur hindert den Druck solcher Lockspeisen des Satans?« Goeze: »Die Leiden des jungen Werthers«, S. 89f. Eine erhebliche Schuld an der Popularität des Werks spricht Goeze aber auch der Presse zu, die als Verstärker fungiere.

<sup>22</sup> Blanckenburg: »Die Leiden des jungen Werthers«, S. 183.

<sup>23</sup> Ebd., S. 199.

## II. Johann Adam Bergk: Die Kunst, Bücher zu lesen

Forschungsbeiträge zur Lesesuchtdebatte, die Bergks Abhandlung *Die Kunst, Bücher zu lesen* in einem Atemzug mit rigorosen Kritiken der Lesesucht nennen, verweisen dabei u. a. auf seinen Vergleich des Lesens mit dem Opiumkonsum. Dagegen soll im Folgenden gerade Bergks Affinität zu literarischen Konzepten und Texten aufgezeigt werden, die im Zentrum der Lesekritik stehen.

Anders als pädagogische, theologische oder medizinische Kritiker intensiven Lesens interessiert sich Bergk in keiner Weise für die Umgebung, quantifizierbaren Begleitumstände oder physischen Vorgänge der Lektüre, sondern er betrachtet das Lesen als inneren Vorgang und als ästhetische Erfahrung. Der größte Teil seiner Anleitung zum Lesen bezieht sich auf belletristische Gattungen. In seiner deutlich durch Kant und Schiller beeinflussten Abhandlung entwirft Bergk ein Konzept des Lesens, das nicht nur die Produktion von Literatur, sondern auch das Lesen als Subjektivierung beschreibt. Allerdings argumentiert Bergk nicht ganz widerspruchsfrei. Vereinzelt reproduziert er gängige Topoi der Lesesuchtkritik, hebt aber vor allem die aufklärerische und selbstbildende Funktion des Lesens hervor. Darüber hinaus betont Bergk nachdrücklich die Vorzüge imaginativen Lesens.

Schon Helmut Kreuzer hat darauf hingewiesen, dass Bergk keine repressive Kritik des Lesens, sondern eine aufklärerische Position vertritt,<sup>24</sup> die die Ausbreitung des Lesens befürwortet und Kritik nur gegen einen bestimmten Lesertyp richtet: Ein »Lesertyp, der in der Zeit der Empfindsamkeit historische Signifikanz gewann und zu belletristischen Lektüre tatsächlich in ein »süchtiges« Verhältnis geraten konnte.«<sup>25</sup> Entgegen dieser Einordnung kann gezeigt werden, dass Bergk auch empfindsame Leseweisen in sein Konzept integriert und über eine aufklärerische Lesepropädeutik deutlich hinausgeht.

### Lesen als Selbstvervollkommnung

Bergks Abhandlung behandelt Funktionen des individuellen Lesens und ist konzipiert als Anleitung zu einem mündigen Umgang mit Büchern. Dabei knüpft er an vermögenspsychologische Vorstellungen an, wenn er die Lektüre heterogener Lesestoffe als Teil der Selbstvervollkommnung betrachtet. Der Vielfalt der geistig-seelischen Vermögen, die idealer Weise gleichmäßig zur Entfaltung gebracht werden, entspricht die Vielfalt der Lektüre. Auf der Basis

<sup>24</sup> Vgl. auch Schmidt-Hannisa: »Kritik der lesenden Vernunft«.

<sup>25</sup> Kreuzer: »Gefährliche Lesesucht?«, S. 30.

dieser Analogie ist auch Bergks positive Bewertung periodischer Schriften bildungstheoretisch motiviert.<sup>26</sup> Das Lesen vieler und verschiedenartiger Texte, das in der Lesesuchtdebatte in der Regel als schädliche ›Vielleserei‹ diskreditiert und für geistige Verwirrung verantwortlich gemacht wird, ist für Bergk Medium einer vielseitigen Ausbildung.

Nur im Hinblick auf die Lektüre von Ritter- und Geisterromanen schließt Bergk sich lesekritischen Positionen an, die diese für die Verbreitung von Vorurteilen verantwortlich machen, und argumentiert im Sinne aufklärerischer Volksbildung:

Ein Mensch, der viele Geisterromane liest, setzt sich der Gefahr aus, den richtigen, oder sogar allen Gebrauch seines Verstandes durch den Nichtgebrauch desselben zu verlieren. Wer immer in einer Zauberwelt lebt, wird gar zu leicht der wirklichen Welt gänzlich entrückt: [...] Er träumt und phantasirt stets, und alle Ausgeburten seiner Einbildungskraft sind ihm Wahrheit. (Bergk, 250)

Allerdings ist anzumerken, dass dieses lesekritische Argument zum Zeitpunkt der Veröffentlichung von Bergks Abhandlung im Jahr 1799 bereits historisch ist. Die von ihm beschriebene Wirkung der »Ritter- und Geisterromane« entspricht der Situation, die Christoph Martin Wieland 1764 in seinem satirischen Roman *Die Abentheuer des Don Sylvio von Rosalva* in Anlehnung an *Don Quijote* entwirft. In der Forschung wird betont, dass Wieland dabei ein Lesepublikum ins Visier nimmt, das noch nicht an die Fiktionalität und Autonomie literarischer Welten gewöhnt ist. Ein Problem, das sich für bürgerliche Romanleser um 1800 nicht mehr stellt und nur noch im Kontext der Volksaufklärung verhandelt wird.<sup>27</sup>

Zentral ist jedoch, dass Bergk eine Reglementierung von Lektüre insgesamt ausschließt: Oberstes Prinzip des Leseverhaltens ist die seelisch-geistige Aktivität des Lesenden. Auf dieser Basis sind ganz verschiedene Formen und Funktionen des Lesens denkbar und wünschenswert. Diese relative Bedeutung der Texte im Verhältnis zur inneren Tätigkeit der Lesenden tritt an die Stelle der moralischen Evaluation von Texten. Nicht nur unterschiedlichste Texte, auch unterschiedliche Leseweisen haben demnach ihre Berechtigung:

<sup>26</sup> Vgl. Düwell: »Produktive Zerstreung«.

<sup>27</sup> Auch schon der Eintrag in Johann Georg Sulzers *Allgemeiner Theorie der schönen Künste* zum Stichwort »Das Romanhafte« verweist auf diese Nachträglichkeit. Sulzer bestimmt das »Romanhafte« als »Ausdruck«, der in den »ehemaligen Romanen herrschend war, wie das Abentheuerliche, Verstiegene in Handlungen, in Begebenheiten und in den Entdeckungen. Das Natürliche ist ohngefähr gerade das Gegenteil des Romanhaften«. Da sich aber in der gegenwärtigen Literatur »der Charakter der Romane selbst dem natürlichen Charakter der wahren Geschichte immer mehr nähert«, sei davon auszugehen, dass sich das Romanhafte verliere. Sulzer: »Das Romanhafte«, S. 110.

Alle Bücher sind gut, aus welchen etwas zu lernen ist, und auch das schlechteste macht uns auf Mangel und Lücken in unsern Kenntnissen aufmerksam, die wir vorher nicht bemerkt hatten, indem wir die Leerheit an Gedanken in einem Buche durch eigenes Nachdenken auszufüllen bemüht sind. Es ist daher ein absprechendes Urtheil, das wir fällen, wenn wir behaupten, ein Buch sey gänzlich unnüz [...]. (Bergk, 35)

Da die Lektüre relativ zum Lesenden gedacht wird, kann theoretisch jede Lektüre die Aufklärung und Selbstausbildung befördern. Bergks liberale Haltung äußert sich auch darin, dass er selbst das Lesen sog. »lasziver Romane« rechtfertigt, sofern diese nicht in grober Weise an die Sinnlichkeit appellieren:

Und warum will man den Geschlechtstrieb allein unkultiviert lassen, da er in seiner Brutalität alle Dämme durchbricht, und keine Grenzen kennt, und in seiner Veredelung immer Achtung gegen die Menschheit einflößt? Man bürdet daher den Romanen eine Schuld auf, die sie nicht verdienen, und man thut ihnen unrecht, wenn man sie für Verführer erklärt [...]. (Bergk, 268)

Die Verantwortung für eine moralisch fragwürdige Lektüre liegt so allein beim Leser. Im Kontext eines inklusiven und relativ zum Lesenden zu denkenden Lektürekonzepts greift Bergk den topischen Vergleich des Lesens mit dem Opiumkonsum auf. In der fraglichen Passage listet Bergk mögliche Funktionen des Lesens auf; die mit dem Opiumvergleich angespielte eskapistische Funktion und seine vergegenwärtigende, imaginative Wirkung werden als spezifische Leistungen belletristischer Texte hervorgehoben:

Der Eine liest, um sich die Zeit zu vertreiben, der Andere, um sich zu belehren; der Eine, um sich aufzuheitern, der Andere, um seine Körperschmerzen zu tödten. Die Menschen wollen sich durch Lesen wie durch einen Zauberschlag in eine bessere Welt versetzen. Sie bedienen sich der Bücher wie die Türken des Opiums. Sie träumen und dichten, und der Weltgang entspricht ihren Wünschen. Was ist nun das Gemeinschaftliche bei allen diesen Bemühungen und Absichten? Alle Leser wollen entweder Gefühle, oder Begriffe oder Begebnisse in ihrem Gemüthe rege machen. (Bergk, 60)

Und insofern der Leser bei alledem innerlich aktiv ist, sind es für Bergk gleichermaßen legitime Funktionen der Lektüre. Entschieden verurteilt wird nur ein »mechanisches« Lesen, bei dem der Lesende innerlich passiv bleibt.

Im Unterschied zu moralpädagogischen Warnungen vor der Romanlektüre, die gleichermaßen ein zerstreutes und ein die Einbildungskraft erregendes Lesen bekämpfen, führt Bergk hier eine Differenzierung ein, indem er zwar eine passive Lektürehaltung ablehnt, ein Leseverhalten, das die Einbildungskraft stark beansprucht, dagegen nachdrücklich als Form der »Selbstthätigkeit« begrüßt.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Zum Diskurs der Zerstreuung vgl. Löffler: *Verteilte Aufmerksamkeit*.

Die ›Erhitzung‹ der Einbildungskraft ist für Bergk's Konzept des Lesens im Gegenteil konstitutiv. Er greift dabei Versatzstücke zeitgenössischer Konzepte ästhetischer Erziehung auf, die darin übereinkommen, dass nicht mehr die Literatur der Wirklichkeit zu folgen hat, sondern die idealisierte Welt der Kunst maßgeblich ist. Im Unterschied zu der von Campe, Böttiger oder Wezel erhobenen Forderung, das Lesen belletristischer Texte solle auf die »wirkliche Welt« vorbereiten, droht die Wirklichkeit Bergk zufolge die inneren Kräfte des Menschen zu ermatten, da sie das »Feuer« der Einbildungskraft »löscht«, »kalt« und »träge« macht: »Wer sich nicht an den Zaubereien der Einbildungskraft ergötzt, lebt kein menschliches, sondern bloß ein Pflanzenleben. Er ist ein Spiel des blinden Mechanismus, und kein freier Mann, der sich das Schicksal unterthänig macht. Die Einbildungskraft setzt durch ihre Thätigkeit alle Kräfte des Geistes in Bewegung.« (Bergk, 21)

Im Sinne der Empfindsamkeit betont Bergk die Selbstreferenz und Steigerung des Selbstgefühls durch das Lesen; Lesen heißt vor allem, sich selbst zu lesen. Durch die Lektüre fremder Texte werden die eigenen Kräfte aufgeweckt:

Wir müssen das in uns lesen, worüber nachzudenken uns ein Buch Gelegenheit giebt. [...] Alles, was ist und geschieht, muß sich um unser Ich drehen, wie die Erde um die Sonne. Alles muß von uns als von seinem Urquelle ausgehen, was wir auflösen wollen. Lesen heißt daher nicht Begriffe, die uns von außen gegeben werden, auffassen, sondern den Stoff dazu in sich selbst ins Leben rufen; (Bergk, 62)

Aus dem Umstand, dass Bergk auf die Subjektivierung des Lesens setzt und die Reizung der Gemütskräfte des Lesenden als Ziel des Lektüreprozesses betrachtet, erklärt sich seine Affinität zur Empfindsamkeit und seine Einschätzung, dass mit Goethes *Leiden des jungen Werthers* der Höhepunkt der zeitgenössischen deutschen Literatur erreicht sei. Die Tätigkeit der Einbildungskraft und die Kreation einer Welt im Inneren sind die Aspekte, die Bergk an Goethes Briefroman faszinieren: »Kühn und originell ist der Gedanke, daß die ganze Außenwelt in Werthers Seele ruht.« (Bergk, 241) Werthers Perspektive entspricht genau der Haltung, die Bergk zufolge für einen produktiven Lektüreprozess vorbildlich ist: »Ein geist- und kraftvoller Mann trägt und fühlt in sich, was Andere bloß außer sich anschauen. Alles, was er sieht und hört, macht auf ihn den lebhaftesten Eindruck, und setzt alles in seinem Gemüthe in die größte Bewegung und Thätigkeit« (Ebd.).

Während lesekritische Kommentare zu Goethes *Werther* ein nachahmendes Verhalten im Hinblick auf den Rückzug aus der Gesellschaft, Religionskritik, ausschweifende Leidenschaften und Selbstmord befürchten, spielt in Bergk's Überlegungen Nachahmung nur insofern eine Rolle, als er in Werthers Art der Wahrnehmung und Empfindung die ideale Lektüre-

haltung präfiguriert sieht, so dass im Leseprozess die im literarischen Text vorgeführte intensive innere Tätigkeit verdoppelt wird.

Bergk beschreibt in einer mehr als eigenwilligen Deutung die Situation Werthers als tragischen Konflikt im Schillerschen Sinne, der nur durch den Selbstmord gelöst werden könne, sodass er dem Briefroman insgesamt den Charakter des Erhabenen zuschreibt: »ein Mensch, der das Leben nicht achtet, der sich über die tausend elenden Kleinigkeiten des menschlichen Lebens hinwegsetzt, der dem Schicksal Trotz bietet, setzt unsere Vernunft in Thätigkeit, und regt das Gefühl des Erhabenen in uns auf, welches in Werthers Leiden das Hervorstechendste ist.« (Bergk, 217) Bergks Vorliebe für die Wirkung des Erhabenen, das er selbst in den *Leiden des jungen Werthers* entdecken will, erklärt sich wiederum dadurch, dass dabei alles auf die Gemütsbewegung der Rezipient:innen ankommt.

Sowohl das Lesen vielfältiger Lesestoffe als auch die starke Erregung der Einbildungskraft oder die Darstellung idealischer Welten, die im Kontext der Lesesuchtkritik für die Entfremdung von der Wirklichkeit verantwortlich zeichnen, und ebenso eskapistische Funktionen des Lesens werden von Bergk unter dem Gesichtspunkt der Selbsttätigkeit begrüßt. Sein Ansatz geht damit deutlich über eine aufklärerische Haltung zum Lesen als Instrument der Bildung hinaus.

Im Unterschied zu Ansätzen der Aufklärung, die eine gemäßigte ästhetische Wirkung anstreben und psychologische Kenntnis oder moralische Belehrung von der Lektüre erwarten, ist es bei Bergk die innere Tätigkeit des Lesens selbst, die eine Wirkung entfalten soll. So ist auch der Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers* nicht mehr Gegenstand moralischer, sondern populärästhetischer Überlegungen. Er wird als Lektüeranleitung gelesen, indem die Empfindungsfähigkeit und imaginative Kraft Werthers zum Vorbild für eine aktive und intensive Lektürehaltung erklärt wird. Bergks Entwurf aktiver Lektüre wird zwar zurückgebunden an ein bildungsästhetisches Konzept der Selbstvervollkommnung, bietet aber zugleich Ansatzpunkte für eine Erweiterung der Forschungsperspektive zur Lesesucht im Hinblick auf die Verflechtung und Koevolution von ästhetischen und medienkritischen Diskursen.

### Pädagogische Strategien gegen die ›Lesesucht‹

Besteht für Bergk das oberste Prinzip des Lesens in Selbsttätigkeit und aktiver Einbildungskraft, durch das Gefahren des Lesens für die seelische Gesundheit im Wesentlichen ausgeschlossen werden, unabhängig von der Wahl der Lektüre, so setzt die Aufklärungspädagogik dagegen auf eine Kontrolle sowohl der Lesestoffe als auch der Lesepraxis. Dabei werden

verschiedene Maßnahmen durchgespielt, die verhindern sollen, dass das Lesen eine zu starke und unkontrollierte Wirkung entfaltet.

So greift etwa Johann Keyn die Devise von Bergk auf, dass »kein Buch so schlecht ist, daß gar nichts daraus zu lernen wäre«, konfrontiert sie jedoch mit ihrer Umkehrung, dass »wohl auch keines so gut« ist, »daß es einem gedankenlosen Leser nicht unnütz oder gar schädlich sein müßte«. <sup>29</sup> Im Hintergrund steht auch bei Keyn die Überlegung, dass durch die Verbreitung des Deutschen in der akademischen Welt und der Literatur Lektüre zum ziel- und gedankenlosen Zeitvertreib werden könne. Begrüßt wird daher nicht nur die individuelle Anleitung und Auswahl der Lektüre, sondern alle Mittel, die das Lesen als »Geschäft« und »Pflicht« <sup>30</sup> erscheinen lassen, wie die Wiederholungslektüre und das »Excerptieren«, die auch zur Geschmacksbildung genutzt werden könnten.

Da die Gefährlichkeit der Romanlektüre nicht zuletzt auf die private bzw. intime Situation des einsamen Lesens zurückgeführt wird, besteht ein Instrument der Dosierung und Kontrolle des Lesens in der Einbindung des Lesens/Vorlesens in eine gesellige Gesprächssituation. Das Gespräch führt zum einen zur Unterbrechung illudierender Effekte des Lesens, zugleich kann die Wirkung des Textes diskursiv überprüft und mit Formen der Wissensvermittlung verknüpft werden. Diesem Prinzip sind etwa philanthropische Leseanleitungen verpflichtet, auch Texte wie Campes *Robinson Crusoe* und viele Zeitschriften für Kinder entwerfen die Fiktion einer solchen Gesprächssituation.

Mauchart empfiehlt, sich dem Sog und der absorbierenden Wirkung exzessiver Lektüre durch Selbstkontrolle zu entziehen: Die Lesenden werden angehalten, die Lektüre genau an der Stelle »abzubrechen, wo der größte Grad der Behaglichkeit eintritt«, um sowohl »Abschlaffung« als auch »Überspannung« zu vermeiden. <sup>31</sup>

Im Vergleich zu den gefährlichen Wirkungen, die dem Theaterspielen oder der Theaterrezeption zugeschrieben und vor allem aus der Inkorporation bzw. der physischen Kopräsenz von Schauspieler:innen und Publikum abgeleitet werden, erscheint bereits das Lesen als Therapie gegen zu intensive und überwältigende Effekte. Wenn einer der schärfsten Kritiker *Der Leiden des jungen Werthers* wie Goeze, der für ein Verbot des Textes plädierte, die Gefahren des Theaters mit fast gleich lautenden Argumenten kritisiert, nun aber im Vergleich das Lesen als Praxis empfiehlt, die im Unterschied zum Theaterbesuch eine distanzierte und kritische Rezeption ermögliche,

<sup>29</sup> Keyn: *Ueber die Lesesucht*, S. 10.

<sup>30</sup> Ebd., S. 12.

<sup>31</sup> Mauchart: »Untersuchungen«, S. 174.

zeigt sich auch die Relativität und Austauschbarkeit der Argumente gegen gefährlichen Kunst- bzw. Medienkonsum.<sup>32</sup>

### III. Lesekritik heute – die Diskussion über digitales Lesen

Die Lesesuchtdebatte – flankiert durch die Theatersuchtdebatte – bildet den Einsatzpunkt ›moderner‹ (d.h. durch empirische Wissenschaften unterstützter) Diskurse über die schädlichen Auswirkungen unkontrollierten Medienkonsums, das Thema Lesen bleibt aber in der Geschichte medienkritischer Diskurse bis in die Gegenwart präsent. Nachfolger der pädagogischen Warnungen vor unkontrolliertem Lesen in der Spätaufklärung durchziehen das 19. Jahrhundert. Um 1900 und am Beginn des 20. Jahrhunderts folgt die Diskussion über die sog. ›Schundliteratur‹ – ähnlich wie schon im 18. Jahrhundert geht es zum einen um die massenhafte Verbreitung ›anspruchloser‹ Unterhaltungslektüre, z.B. in Heftreihen, zum anderen wird vor Nachahmungshandlungen infolge von Verbrechensdarstellungen u.Ä. gewarnt. In den 1950er Jahren schließen sich Debatten über die psychischen und sozialen Folgen der Comiclektüre an.<sup>33</sup> In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird das Lesen dagegen vorwiegend als grundsätzlich hoch gewertete Kulturtechnik thematisiert, etwa in Abgrenzung zum Fernsehkonsum oder im Kontext der Rede vom Ende der ›Gutenberg-Galaxis‹.

#### Digitales Lesen und Bildung

Im Kontext der Digitalisierung erfährt das Lesen am Anfang des 21. Jahrhundert erneut erhöhte Aufmerksamkeit. Aus pädagogischer, psychiatrischer und kognitionswissenschaftlicher Perspektive wird nicht nur problematisiert, welche Folgen digitale Medien in Form von übermäßiger Smartphone-nutzung oder Computerspielen vor allem für ›Heranwachsende‹ haben, es wird auch konkret darüber debattiert, welche Wirkungen das ›digitale

<sup>32</sup> Vgl. Goeze: *Theologische Untersuchung*. Das Lesen ermöglicht es, die eigenen Reaktionen zu kontrollieren und »bei kaltem Blute« alles zu »prüfen«. Aber wenn Stücke aufgeführt werden und »wenn die Sinlichkeiten durch alle mögliche Kunstgriffe, durch eine in die Augen fallende Pracht, durch eine in den Ohren schallende Musik, auf das möglichste gereizt, wenn die Leidenschaften in die stärkste Bewegung gesetzt werden, so daß die Stimme der Religion, ja selbst der Vernunft, bey einem solchen Geräusche nicht gehört werden kann«, dann werden diese schädlichen »Eindrücke« bei »schwachen« und nicht gefestigten ›Seelen‹ »ihre völlige Gewalt beweisen, und da sie keinen Widerstand finden, solche völlig überwältigen«, ebd., S. 46.

<sup>33</sup> Vgl. den Beitrag von Michael Niehaus in diesem Band.



Lesen« im Allgemeinen sowie für Kinder und Jugendliche im Besonderen haben könnte. Grundlegend für den Diskurs ist eine Unterscheidung von Lesepraktiken, die auf die physische Dimension des Lesens sowie auf die Materialität von Lesemedien und deren Effekte rekurriert.<sup>34</sup> Dieser Diskurs soll hier nur in Ansätzen in seinen grundsätzlichen Argumentationslinien skizziert werden, eine genauere Untersuchung steht noch aus; grob unterscheiden lassen sich eher pädagogisch-didaktisch ausgerichtete Ansätze und allgemein kulturkritische Positionen.

Die pädagogisch oder entwicklungspsychologisch ausgerichtete (und neuro- oder kognitionswissenschaftlich unterfütterte) Diskussion über die schädlichen Folgen des digitalen Lesens kann zumindest in Teilen als Transformation der Lesesuchtdebatte interpretiert werden. Grundlegend ist hierbei eine qualitative Differenzierung zwischen analogem und digitalem Lesen. Auf inhaltlicher Ebene wird davon ausgegangen, dass das digitale Lesen andere Kompetenzen bzw. Strategien und insofern eine (medien-) didaktische Anleitung erfordere, damit jugendlichen Leser:innen Kriterien für »vertrauenswürdige« Inhalte an die Hand gegeben und sie vor »gefährlichen« Inhalten geschützt werden.<sup>35</sup> Darüber hinaus wird aber auch der Prozess des Lesens selbst kategorisch differenziert in das Lesen von Texten in Papierform und das digitale Lesen, unterstellt wird dabei u.a., dass ein »vertieftes Lesen« (»deep reading«) auf die Papierform angewiesen ist, »digitales Lesen« dagegen oberflächlich, flüchtig und diskontinuierlich sei.

Ganz unabhängig von den gelesenen Inhalten rückt der Diskurs über das digitale Lesen die Körperlichkeit des Leseprozesses, die Haptik der Lesemedien und deren unterschiedliche Affordanzen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. So argumentiert Anne Mangen ausgehend von der Annahme, dass fiktionale, belletristische Texte eine versunkene und fokussierte Lektüre forderten, dass diese Fokussierung vor allem durch die haptische Affordanz digitaler Geräte gestört wird. Es bestehe der beständige Reiz durch Klicks u.Ä. Neues auf dem Bildschirm erscheinen zu lassen;<sup>36</sup> dadurch schiebe

<sup>34</sup> Vgl. Hayles: »How we read«.

<sup>35</sup> Stereotype Zuschreibungen sozialer Distinktion liefern gerade auch in Bezug auf den Diskurs über digitales Lesen und Mediensucht eine Basis grundlegender Differenzierung: Schüler:innen mit Bildungshintergrund wird unterstellt, dass sie problemlos zwischen analogem und digitalem Lesen wechseln und beides produktiv nutzen können (Stichwort »metakognitive« Kompetenzen), Kinder »bildungsferner Schichten« wird diese Fähigkeit tendenziell abgesprochen. Vgl. etwa Lauer: *Lesen*, S. 78.

<sup>36</sup> Der Reiz, durch eine Handbewegung neue Eindrücke aufzurufen, sei entscheidend für das Ablenkungspotential digitaler Medien, bei jedem Anflug von Langeweile oder Anstrengung bestehe die Möglichkeit, Aufmerksamkeit durch neue äußere Reize wieder zu stimulieren: »When afforded the possibility to click, however, our attentional allocation is already partly directed towards the haptic intending of clicking, rather than fully directed towards the contents of the text itself, and hence the potentially immersive impact of the narrative

sich zum einen die Materialität des Mediums in den Vordergrund und zum anderen werde die Aufmerksamkeit geteilt, sodass sie nicht mehr im vollen Maße für das Lesen zur Verfügung stehe. Dagegen werden die materiellen Eigenschaften des gedruckten Buches als eigene, unersetzliche Qualität bewertet: »Because of this ontological intangibility of the digital text, our phenomenological experience – reading – of the digital text will differ profoundly from that of a print text. The print text is tangible – it is physically, tactilely, graspable, in ways that digital texts are not (until they are printed out and hence no longer digital).«<sup>37</sup>

Ihre Unterscheidung von Typen des Lesens verknüpft Mangen mit einer Differenzierung des für Mediensucht- und Computerspieldebatten zentralen Begriffs der Immersion. Im Rekurs auf phänomenologische Beschreibungen körperlicher Erfahrung unterscheidet sie phänomenologische und technologische Immersion. Was Mangen im Sinne einer klassischen intensiven Leseerfahrung als phänomenologische Immersion beschreibt, entspricht dem Begriff der Illusion des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Es handelt sich um ein versunkenes Lesen, bei dem das Medium selbst transparent wird im Hinblick auf das Gelesene bzw. die Vorstellung, die das Gelesene auslöst; das Medium selbst wird dabei nicht mehr wahrgenommen – betont wird, dass diese Form der Immersion Produkt der menschlichen mentalen Fähigkeiten ist: »This is the kind of immersion we experience when reading a page-turner novel. In this kind of immersion, the physical and technical features of the material support – the book – are ideally transparent in order to facilitate, and not disturb, phenomenological immersion.«<sup>38</sup> Die technologische Immersion dagegen ist Produkt der Technologie und ent-

fiction.« Mangen: »Hypertext fiction reading«, S. 413. Auch an sich nützliche Funktionen wie Übersetzungshilfen bewirken eine solche Ablenkung der ungeteilten Aufmerksamkeit. Hypertext reading ist nur ein ausgeprägteres Beispiel für digitales Lesen.

<sup>37</sup> Ebd., S. 408. Die Bedeutung der Materialität des Papiers und seiner Haptik liegt auch dem viel zitierten Begriff der »haptischen Dissonanz« zugrunde, er wird als Erklärung für das Phänomen herangezogen, dass auch mit digitalen Medien aufgewachsene Menschen angeben, sie würden lieber in Papierform lesen. Vgl. Gerlach/Buxmann: *Investigating*. Unterschieden werden folgende Elemente der Haptik des individuellen Objekts Buch: »the feel of the book's (individual) weight«, »thickness«, »value«, »age and previous usage«, »the natural and nontechnical feel of a book«, »durability«, »binding«. Bezogen auf den Lesevorgang werden unterschieden »the feel of the stimulation of one's fingers while reading«, »of the page and the paper«, »turning a page«, »having a book in one's hand«, »the progress one has made in a book«, »ability to put a finger into a book«, »feel of opening and closing« (ebd., ohne Seitenangabe). Die Untersuchung zeigt auf, welche physischen Erwartungen oder Erfahrungen mit dem Lesen verbunden sind und eine Bevorzugung vom Lesen in Papierform bedingen könnten. Der Ansatz von Gerlach und Buxmann ist nicht medienkritisch angelegt.

<sup>38</sup> Mangen: »Hypertext fiction reading«, S. 406.

spricht dieser, z. B. einer virtuellen Umgebung im Computerspiel oder von Hypertext fiction, und bedarf keiner imaginativen Aktivitäten.

Gegenüber dem Diskurs des ausgehenden 18. Jahrhunderts vollzieht sich nicht nur eine Inversion in der Bewertung intensiven, illudierenden Bücherlesens, auch eine weitere Verschiebung ist signifikant: In der Aufklärungspädagogik wird das Lernen anhand der körperlich bzw. sinnlich erfahr- und greifbaren Umwelt entschieden aufgewertet und gegen das Bücherwissen ausgespielt. Im Diskurs über das digitale Lesen wird dagegen bereits das Buch selbst als sinnlich greifbarer Gegenstand entworfen und gegen die fehlende physische Konstanz digitaler Lesemedien in Stellung gebracht. Allerdings ist die aktuelle Diskussion nicht ohne Widersprüche: Einerseits wird argumentiert, digitale Lesemedien störten die Immersions- erfahrung durch ihre Ablenkung bietende Präsenz, andererseits wird ihre fehlende physische Beständigkeit als Defizit gewertet.

Entscheidend für den aktuellen Diskurs über das Lesen ist die verbreitete Annahme, dass es sich nicht nur um zwei unterschiedliche materielle Praktiken handelt, sondern dass dem auch unterschiedliche kognitive und psychische Vorgänge entsprechen. Besonders in der US-amerikanischen Forschung entwickelt sich nach der Jahrtausendwende eine empirische Leseforschung sowie kognitionswissenschaftliche Untersuchungen zu den Veränderungen des Lesens an digitalen Geräten und daran anschließende öffentliche Debatten. Der Diskurs verfolgt unterschiedliche Fragestellungen, ist aber in Teilen medienkritisch motiviert und warnt vor weitreichenden schädlichen Folgen des ›digitalen Lesens‹. Eine zentrale Leitunterscheidung der ›neuen‹ Lesedebatte bleibt die Dichotomie von Aufmerksamkeit und Zerstreuung/Ablenkung. Folgt man der gängigen Argumentation, dann hat sich die Versuchung zur Ablenkung potenziert durch die Verwendung eines einzigen mobilen Geräts für diverse Formen von Spiel, Unterhaltung, Kommunikation, Lernen und Lesen. Die digitale Buchlektüre bietet darüber hinaus in sich selbst Ablenkung durch hypertextuelle Strukturen und multimodale Anordnungen.

Auch die (aufklärungspädagogische) Vorstellung, dass Lesen angeleitet und kontrolliert werden muss, wenn es keinen Schaden verursachen soll, wiederholt sich in der Diskussion über den pädagogischen Einsatz des digitalen Lesens. Damit dieses ohne gravierenden Verlust an Konzentration, richtigem Verständnis, Gedächtnisleistung und Aufmerksamkeit vollzogen werden kann, seien entsprechende Lesemethoden zu vermitteln, so die Argumentation, wie sie etwa in der europäischen »Stavanger Declaration«<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Die »COST E-READ Stavanger Declaration« zur Zukunft des Lesens basiert auf einer europäischen Forschungsinitiative, an der 200 Wissenschaftler beteiligt sind. Im Fokus

2018 verfolgt wird, darüber hinaus wird hier die Relevanz des Lesens von längeren Texten in Papierform betont.<sup>40</sup>

Die Erklärung schließt u. a. mit folgender Empfehlung:

Students should be taught strategies they can use to master deep reading and higher-level reading processes on digital devices. In addition, it remains important that schools and school libraries continue to motivate students to read paper books, and to set time apart for it in the curriculum. Teachers and other educators must be made aware that rapid and indiscriminate swaps of print, paper, and pencils for digital technologies in primary education are not neutral. Unless accompanied by carefully developed digital learning tools and strategies, they may cause a setback in the development of children's reading comprehension and emerging critical thinking skills.<sup>41</sup>

Der Initiative liegt die These zugrunde, dass die spezifische Materialität der Geräte und Medien des Lesens konstitutiv ist für den Lese- und Denkprozess – »The medium matters«<sup>42</sup> –, insofern ist sie auch als Ausdruck des *practical* und *material turns* in den Bildungswissenschaften zu verstehen.

Zu einer noch stärkeren Aufwertung der Papierform gegenüber dem digitalen Lesen gelangt eine im Mai 2021 veröffentlichte OECD-Studie zur Lesekompetenz von Schüler:innen. Ein Ergebnis der Studie betrifft den Einfluss der Nutzung digitaler Medien. Hintergrund der Studie ist zum einen eine Befragung von Schüler:innen, die ergeben hat, dass deren »Lesefreude« zwischen 2009 und 2018 deutlich abgenommen habe, zum anderen eine Erhebung über die steigende Internetnutzung.<sup>43</sup> Die Studie kommt u. a. zu folgendem Ergebnis: »In 35 Ländern besteht zwischen den Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz und der Nutzungsdauer digitaler Geräte für schulische Zwecke ein negativer Zusammenhang,

steht u. a. die Frage, welche Unterschiede sich vor allem bei Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Textverständnis und Erinnerbarkeit zeigen, je nachdem ob sie digitales oder gedrucktes Material lesen. (COST=European Cooperation in Science and Technology; E-READ=Evolution of Reading in the Age of Digitisation)

<sup>40</sup> An der dänischen Stavanger Universität, von der diese europäische Initiative ausgeht, arbeiten prominente Vertreter:innen der empirischen Leseforschung, allen voran Anne Møgelvang, die durch eine Vielzahl an vergleichenden Studien zum analogen und digitalen Lesen in Erscheinung getreten ist und die Diskussion stark geprägt hat.

<sup>41</sup> <https://www.ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf> [15.05.2021 eingesehen].

<sup>42</sup> Mit diesem populären Slogan beschreibt die Initiative ihren Ansatz, vgl. <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclarationPressRelease.pdf> [18.5.2021 eingesehen].

<sup>43</sup> »Den PISA-Erhebungen zufolge hat sich die Internetnutzung der 15-Jährigen im OECD-Raum zwischen 2012 und 2018 von 21 auf 35 Stunden wöchentlich erhöht.« Studie: Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts »21st-century readers«. [https://www.oecd.org/pisa/PISA2018\\_Lesen\\_DEUTSCHLAND.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf) [20.5.2021 eingesehen].

insbesondere in Deutschland.«<sup>44</sup> Wurde die Nutzungsdauer erhöht, so verschlechterten sich die Werte der Lesekompetenz signifikant. Die Untersuchung setzt bereits voraus, dass eine Relation von Lesekompetenz und Lesemedien bestehen könnte. Schüler:innen, die überwiegend Printmedien lesen, hatten bessere Ergebnisse als solche, die sowohl gedruckte als auch digitale Bücher lesen. Schüler:innen, die überwiegend digitale Bücher lesen, hatten in Deutschland überhaupt keine besseren Ergebnisse in ihrer Lesekompetenz als Schüler:innen, die »selten oder nie Bücher lesen«. Die Frage, warum digital lesende Schüler:innen nicht besser abschneiden als solche, die gar nicht lesen, ist bisher ungeklärt. Insgesamt aber gilt, dass in Deutschland sozioökonomische Faktoren einen besonders starken Effekt haben. Polemisch und medienkritisch zugespitzt wurden die Ergebnisse der Studie zu der Schlagzeile verkürzt, dass digitale Medien zur »Gefahr für die Lesekompetenz werden« könnten.<sup>45</sup>

Die neue Debatte über das Lesen beschränkt sich aber nicht auf bildungspolitische und pädagogische Fragen, das Ende der ›Gutenberg-Galaxis‹ und die Dominanz des digitalen Lesens wird vielmehr als fundamentale kulturelle Zäsur interpretiert.

#### ›Deep Reading‹ – ›Deep Thinking‹

Zu den prominenten Stimmen, die vor dem Verlust der Fähigkeit des ›deep reading‹ aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung warnen, gehört die Neurowissenschaftlerin Maryanne Wolf; ihre pointierten Hypothesen zur fundamentalen Bedeutung ›vertieften‹ Lesens sind breit rezipiert worden.<sup>46</sup> Ausgangsthese ist, dass mit dem Verlust des ›deep reading‹ oder der ›deep literacy‹ nicht nur kulturelle, sondern auch physiologische, psychologische und gesellschaftspolitische Veränderungen verbunden sind.

Unstrittig positiv konnotiert und als das zu Bewahrende erscheint jetzt das versunkene, selbstvergessene Lesen langer fiktionaler bzw. belletristischer Texte; wahlweise wird dieses zu Lesen als ›meditativ‹, ›kontemplativ‹, ›konzentriert‹, ›langsam‹ oder immersiv bezeichnet, durchgesetzt hat sich aber vor allem der Terminus ›deep reading‹.<sup>47</sup> Mehr als deutlich wird, dass nicht weniger auf dem Spiel steht als ›Innerlichkeit‹ allgemein, Imagination,

<sup>44</sup> Ebd., S. 2.

<sup>45</sup> Kristin Haug: »Pisa-Sonderauswertung Schülerinnen und Schüler haben keine Lust mehr zu lesen. Immer mehr Jugendliche lesen nur noch, wenn sie müssen, das zeigt eine Pisa-Sonderauswertung. Und: Digitale Medien können zur Gefahr für die Lesekompetenz werden.« [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) 4.5.2021 [20.5.2021 eingesehen].

<sup>46</sup> Vgl. Wolf/Barzillai: »The Importance«; Wolf: *Schnelles Lesen*.

<sup>47</sup> Wolf gibt an, sie habe den Ausdruck von dem amerikanischen Literaturkritiker Sven Birkerts übernommen. Vgl. Birkerts: *The Gutenberg Elegies*.

das bürgerliche Subjekt, das sich im 18. Jahrhundert herausgebildet hat, denn Lesen und Denken werden in dieser Argumentation kurzgeschlossen, ›deep reading‹ und ›deep thinking‹ erscheinen untrennbar. Gemeinsam mit dem Verlust der Innerlichkeit und der Einbildungskraft drohten auch die Fähigkeiten zu analytischem und kritischem Denken sowie die Empathiefähigkeit verloren zu gehen. Wolf konstruiert eine Differenz von reinem Wissenserwerb einerseits und Phantasie andererseits, die mit der Differenz digitales vs. analoges Lesen korreliert. Das Konzept, das Wolf verfolgt, besteht darin, bewusst das kontemplative Lesen neben dem digitalen Lesen zu trainieren, um über dem Erwerb der neuen Formen des Lesens die alten Formen (und die an sie geknüpften kognitiven Fähigkeiten) nicht zu verlieren.

Zwar formuliert Wolf oft populärwissenschaftlich pointiert, ihre Überlegungen sind aber von verschiedenen Wissenschaftsrichtungen aufgegriffen worden und haben sich in der Diskussion über digitales Lesen weitgehend durchgesetzt: Dies gilt für die Dichotomie von analogem und digitalem Lesen, die korreliert wird mit den Differenzen natürlich vs. technisch, innerlich vs. äußerlich, aber auch für die Kopplung von ›deep reading‹ und ›deep thinking‹ sowie den Rekurs auf die Entstehung bürgerlicher Subjektivität und Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert, die gemeinsam mit dem analogen ›vertieften‹ Lesen gefährdet erscheinen.

Besondere Eindringlichkeit erhält die Argumentation von Wolf aber durch ihre anthropologische und kognitionswissenschaftliche Unterfütterung, diese Basis plausibilisiert auch die behauptete Äquivalenz von Lesen und Denken. Das Lesen – so Wolf – ist eine evolutionär spät erworbene Fähigkeit,<sup>48</sup> die im natürlichen Programm nicht angelegt sei, also auch wieder verloren gehen könne, es geht um nichts weniger als die »Evolution des lesenden Gehirns«<sup>49</sup>. Das Lesenlernen sei mit der Entwicklung spezifischer neuronaler ›Schaltkreise‹ verbunden, dies könne durch keine andere Tätigkeit kompensiert werden und betreffe auch unmittelbar die Entwicklung des Denkens; die Ausbreitung des Digitalen verändere unwillkürlich die Wahrnehmung und Aufmerksamkeitsökonomie des Menschen (dies sei für Kinder besonders einschneidend,<sup>50</sup> betreffe aber auch Erwachsene, die nicht mit digitalen Medien aufgewachsen sind). Diese These ist Basis für

<sup>48</sup> Diese These wird vielfach aufgegriffen. Referenz für die These ist u.a. der Kognitionspsychologe Stanislas Dehaene. Vgl. Dehaene: *Lesen*.

<sup>49</sup> Wolf: *Schnelles Lesen*, S. 12.

<sup>50</sup> Die generationelle Komponente wird von Katherine Hayles betont. Sie verbindet mit ihrem Befund jedoch keine Warnung vor dem digitalen Lesen, sondern fordert, dass sich Universitäten auf die veränderten Lesegewohnheiten der digital sozialisierten Studierenden einstellen sollten. Vgl. Hayles: »Hyper and Deep Attention«.

Wolfs Annahme, dass die Fähigkeit vertieften Lesens nur durch aktives Training erhalten werden könne.

Zwar ist der Diskurs über das ›digitale Lesen‹ disziplinär ausdifferenziert, vielfach werden aber neurowissenschaftliche, anthropologische, sozialwissenschaftlich-empirische, psychologische, pädagogische und ästhetische Argumente kombiniert.<sup>51</sup> Insgesamt rücken physiologische Aspekte des Lesens ins Zentrum des Interesses, denen mehr oder weniger weitreichende Folgen zugeschrieben werden.

Im Diskurs über digitales Lesen und die damit einhergehende grundlegende Differenzierung von vertieftem Lesen in Papierform und oberflächlichem Lesen an digitalen Geräten erfährt das intensive Lesen (kanonischer) fiktionaler Texte, dessen selbstbildenden Wert Bergk in seiner Lesepropädeutik 1799 bildungsästhetisch gegenüber lesekritischen Einwänden gerechtfertigt hat, noch einmal eine emphatische Aufwertung. Vielmehr noch wird die Bewahrung dieser Form des Lesens zum Kriterium für die Erhaltung von Kultur und Moral erhoben. Kombiniert wird diese kulturkonservative Position jedoch mit dem Rekurs auf kognitionswissenschaftliche Thesen, die ganz auf die Wirkung physischer Prozesse und Wirkungen der Materialität abstellen, eine Herangehensweise, die der aufklärerisch idealistischen Sicht Bergks, der allein auf die subjektkonstitutive Dimension des aktiven Lesens abzielt, diametral entgegengesetzt ist.

Durch die kognitionswissenschaftliche Fundierung erfahren medienkritische Reflexionen des Lesens eine Steigerung in zweifacher Hinsicht: Die durch digitales Lesen befürchteten Veränderungen werden als unwillkürlich und unbewusst ablaufende Prozesse beschrieben; anders als in der Konstruktion des Lesens als ›Laster‹ können sich demzufolge die Konsument:innen nicht bewusst zu den Effekten ihres Medienkonsums verhalten, die ihrer Kontrolle und Wahrnehmung entzogen sind. Außerdem wird die Digitalisierung als anthropologische Zäsur beschrieben, sie erfasse grundsätzlich die kognitiven Fähigkeiten aller, die mit digitalen Medien konfrontiert sind. Der Diskurs über das digitale Lesen schließt somit nicht nur an frühere Formen der Pathologisierung von Lesepraxen an, sondern als drohende Gefahr wird darüber hinaus das Ende aller Formen subjektiver Medienrezeption beschworen, indem die digitalen Medien die Willkür und Einbildungskraft der Konsument:innen selbst zu untergraben drohen. Wolf beschreibt die Digitalisierung letztlich als Gefährdung des

<sup>51</sup> So rekurren auch kulturwissenschaftliche Arbeiten zustimmend auf Wolfs kognitions-wissenschaftlich begründete Thesen. Vgl. z.B. Hagner: *Zur Sache des Buches*, S. 221. Von polemischen Positionen, wie Nicholas Carr oder Leo Spitzer sie formulieren, distanziert sich Hagner jedoch eindeutig und begegnet auch den Versuchsanordnungen der empirischen Leseforschung mit Skepsis.

›Inneren‹, d.h. der Selbstreflexion, Einbildungskraft und Moralität der Medienrezipient:innen.

## Literaturverzeichnis

- Andree, Martin: *Wenn Texte töten. Über Werther, Medienwirkung und Mediengewalt*, München 2006.
- Blanchmann, Ingeborg: *Malina*, in: dies.: *Werke 3: Todesarten*, hg. v. Christine Koschel u.a., München 1978.
- Bergk, Johann Adam: *Die Kunst, Bücher zu lesen. Nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller*, Jena 1799.
- Birkerts, Sven: *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*, Boston 1994.
- Blanchmann, Christian Friedrich von: »Die Leiden des jungen Werthers«, in: *Neue Bibliothek der schönen Wissenschaft und freyen Künste*, 18. Bd., 1. St. (1775), S. 46–95. Zitiert nach: *Goethe im Urtheile seiner Zeitgenossen*, Bd. 1 (1773–1786), hg. v. Julius W. Braun, Berlin 1883, S. 177–208.
- Böttiger, Carl August: *Ueber den Misbrauch der deutschen Lectüre auf Schulen und einigen Mitteln dagegen*, Leipzig 1787.
- Campe, Joachim Heinrich: *Ueber Empfindsamkeit und Empfinderei in pädagogischer Hinsicht*, Hamburg 1779.
- Dehaene, Stanislas: *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*, München 2010.
- Düwell, Susanne: »die verschiedenen Stimmen denkender Köpfe über wichtige, aber noch streitige Punkte zu sammeln«. Textstrategien im philanthropischen Zeitschriftendiskurs im Kontext der Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens«, in: Gunhild Berg/Magdalena Gronau/Michel Pilz (Hg.): *Zwischen Journalistik und Literatur. Generische Formen*, Heidelberg 2016, S. 67–88.
- Düwell, Susanne: »Produktive Zerstreuung und Lesepropädeutik um 1800. Die Lektüre periodischer Schriften als ›Schule unserer vollständigen Bildung‹«, in: Daniela Gretz/Marcus Krause/Nicolas Pethes (Hg.): *Miszellanes Lesen. Interferenzen zwischen medialen Formaten, Romanstrukturen und Lektürepraktiken im 19. Jahrhundert*, Hannover 2021, S. 283–302.
- Düwell, Susanne: »Die schönen Künste als ›Gesundheitsmittel‹ oder tödliches Gift. Empfindsästhetik und Theaterkritik bei Sulzer und Rousseau«, in: *Studia Germanica Gedanensia* 44 (2021), S. 9–23.
- Engelsing, Rolf: »Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit«, in: ders.: *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*, Göttingen 1973, S. 112–154.
- Gerlach, Jin/Peter Buxmann: »Investigating the acceptance of electronic books. The impact of haptic dissonance on innovation adoption«, *ECIS Proceedings 2011/141*.
- Goeze, Johann Melchior: *Theologische Untersuchung der Sittlichkeit der heutigen deutschen Schaubühne*, Hamburg 1770.
- Goeze, Johann Melchior: »Die Leiden des jungen Werthers«, in: *Freywillige Beyträge zu den Hamburgischen Nachrichten aus dem Reiche der Gelehrsamkeit*, 1.3.1775. Zitiert nach: *Goethe im Urtheile seiner Zeitgenossen*, Bd. 1 (1773–1786), hg. v. Julius W. Braun, Berlin 1883, S. 86–90.
- Hagner, Michael: *Zur Sache des Buches*, Göttingen 2015.
- Hayles, N. Katherine: »Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes«, in: *Profession* (2007), S. 187–199.
- Hayles, N. Katherine: »How we read. Close, Hyper, Machine«, in: dies.: *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*, Chicago/London 2012, S. 55–80.
- Heinzmann, Johann Georg: *Ueber die Pest der deutschen Literatur*, Bern 1795.
- Hoche, Johann Gottfried: *Vertraute Briefe über die jetzige abentheuerliche Lesesucht*, Hannover 1784.
- Keyn, Johann Andreas: *Ueber die Lesesucht der Jugend*, Regensburg 1803.
- Koschorke, Albrecht: »Lesesucht/Zeichendiät. Die Weimarer Klassik als Antwort auf die Medienrevolution des 18. Jahrhunderts«, in: Claus Pias (Hg.): *Neue Vorträge zur Medienkultur*, Weimar 2000, S. 115–136.
- Kreuzer, Helmut: »Gefährliche Lesesucht? Bemerkungen zur politischen Lektürekritik im ausgehenden 18. Jahrhundert«, in: ders.: *Aufklärung über Literatur. Epochen, Probleme, Tendenzen. Ausgewählte Aufsätze*, Heidelberg 1992, S. 30–42.
- Lauer, Gerhard: *Lesen im digitalen Zeitalter*, Darmstadt 2020.
- Löffler, Petra: *Verteilte Aufmerksamkeit. Eine Mediengeschichte der Zerstreuung*, Zürich/Berlin 2014.
- Mangen, Anne: »Hypertext fiction reading: haptics and immersion«, in: *Journal of Research in Reading* 31/4 (2008), S. 404–419.
- Mauchart, Immanuel David: »Untersuchungen über das Vergnügen am Historischen, besonders an Romanen«, in: ders.: *Phänomene der menschlichen Seele*, Stuttgart 1789, S. 151–174.
- Moritz, Karl Philipp: *Anton Reiser*, in: ders.: *Sämtliche Werke. Kritische und kommentierte Ausgabe*, Bd. 1, hg. v. Christof Wingertzahn, Tübingen 2006.



- Osiander, Friedrich Benjamin: *Über die Entwicklungskrankheiten in den Blütenjahren des weiblichen Geschlechts*, Tübingen 1820 [1816].
- Rousseau, Jean Jacques: *Brief an d'Alembert über das Schauspiel*, in: ders.: *Schriften*, Bd. 1, hg. v. Henning Ritter, München/Wien 1978, S. 333–474.
- Schmidt-Hannisa/Hans-Walter: »Kritik der lesenden Vernunft. Johann Adam Bergks Kunst, Bücher zu lesen«, in: *Lesekulturen*, hg. v. János Riesz/Hans-Walter Schmidt-Hannisa, Frankfurt a. M. u. a. 2003, S. 35–45.
- Stocker, Günther: »Aufgewacht aus tiefem Lesen«. Überlegungen zur Medialität des Bücherlesens im digitalen Zeitalter«, in: *Lesen. Ein Handapparat*, hg. v. Hans-Christian von Herrmann/Jeannie Moser, Frankfurt a. M. 2015, S. 33–47.
- Sulzer, Johann Georg: *Allgemeine Theorie der schönen Künste*, Bd. 4, Leipzig 1794.
- Wezel, Johann Carl: *Robinson Crusoe. Neu bearbeitet*, Bd. 1, Leipzig 1779.
- Wolf, Maryanne/Barzillai, Mirit: »The Importance of Deep Reading«, in: *Challenging the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching, and Leadership*, hg. v. Marge Scherer, Alexandria 2009, S. 130–140.
- Wolf, Maryanne: *Schnelles Lesen, langsames Lesen: Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*, München 2019 (*Reader. Come Home. The Reading Brain in a Digital World*, New York 2018).