

III.1 Lesen

Gerhard Lauer

1 Gegenstandsbereich

Idealtypisch ordnen Theorien die Phänomene eines wissenschaftlichen Sachbereichs. Sie versuchen Muster in den Beziehungen zwischen diesen Phänomenen begrifflich zu erfassen und Prinzipien in deren Beziehungen aufzufinden (Thiel 2018). So gewinnen Wissenschaften aus einer endlichen Menge von Beobachtungen Erklärungen, die auch noch nicht untersuchte Sachverhalte benennen oder sogar voraussagen können. Lesen als primäre Form der Buchnutzung umreißt einen solchen Sachbereich, dessen Phänomene theoretisch erfasst werden können. Doch was unter Lesen insgesamt und unter seinen Phänomenen theoretisch verstanden wird, entspricht nur bedingt der idealtypischen Vorstellung der Wissenschaftstheorie: Theorien der Leseforschung sind vielfach eher induktiv denn deduktiv angelegt, oft nur implizit denn explizit ausformuliert, lassen nur bedingt analytische Formalisierungen zu und sind selten axiomatisch konzipiert. Die Gegenstände der Theorien sind zudem heterogen. Theorien müssen daher das Lesen als Prozess wie als Praktik erfassen, unterschiedliche Medien integrieren und divergierende Vorstellungen und Wertungen des Lesens zu einer Familienähnlichkeit der Phänomene zusammenführen, um ein gemeinsames Untersuchungsfeld herzustellen.

Der Hauptgrund aber für die Heterogenität der Leseforschung ist, dass sie kaum als eigenständige Disziplin betrieben wird, sondern als Subdisziplin unterschiedlicher Fächer. Deren Praxis, disziplinäre Zielsetzung und Methodik entscheiden jeweils, wie Lesen in seiner Extension und Intension überhaupt erst umrissen wird und welche Theorien in Anschlag gebracht werden. Entsprechend gibt es zurzeit keine die verschiedenen disziplinären Ansätze integrierenden Theorien des Lesens und seiner Phänomene. Vielmehr sind für die Leseforschung die jeweils übergeordneten disziplinären Paradigmen leitend. Forschungsgeschichtlich werden theoretische Perspektiven auf das Lesen und seine Phänomene dort jeweils verschieden unter Fragen der Methodik mitverhandelt. Sie sind daher auch kein eigenständiger Gegenstand der Handbücher zur Leseforschung (Franzmann et al. 1999; Marshall et al. 2021; Pearson et al. 2020; Pollatsek und Treimann 2014; Rautenberg und Schneider 2015; Snowling et al. 2005).

Entsprechend der disziplinären Vielfalt reicht das Spektrum der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lesen von antitheoretischen Ansätzen, die eine wissenschaftliche Erforschung des Lesens als dem Phänomen unangemessen ablehnen, bis zu axiomatischen Ansätzen, die formal generalisierende Theorien über das Lesen aufstellen. Den einen Pol markiert die Auffassung von der Unverfügbarkeit

besonders ästhetischer Erfahrungen beim Lesen von Literatur, die einer wissenschaftlichen Erklärung daher unzugänglich seien (z. B. Derrida 1983), während der andere Pol durch eine szientifische Auffassung beschrieben wird, nach der das Lesen von Büchern als Teil genereller wahrnehmungspsychologischer Prozesse zu verstehen sei (z. B. Dehaene 2010). Zwischen diesen Extremen können in erster Näherung Theorien nach den Hauptgruppen der wissenschaftlichen Disziplinen klassifiziert werden, in denen Leseforschung betrieben wird. Dies sind geisteswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und kognitionspsychologische bzw. neurowissenschaftliche Disziplinen.

Die dortigen Theorien des Lesens sind übergreifend durch eine Reihe von Konventionen überformt. Zu nennen ist zuerst die hohe Wertschätzung von Buch und Lesen (siehe *VI.1 Kulturelle Wertzuschreibung und Symbolik* in diesem Band). Sie verleitet vielfach dazu, Lesen mit dem Lesen von Büchern gleichzusetzen. Nur wenige theoretische Zugriffe auf das Phänomen Lesen nehmen auch andere Formen des Lesens in den Blick. Dabei wird zweitens unter Buch vor allem das hochkulturelle, literarische Buch verstanden und die Anstrengung seiner angemessenen Deutung betont, nicht so sehr das Lesen im Alltag oder in Freizeitkontexten. Gerade die vielfältigen Formen des populären Lesens, die für den Buchmarkt schon immer bestimmend waren und sind, kommen nur in den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wie den PISA-Studien und ihrem allgemeiner gefassten Lesebegriff in den Blick. Drittens tendieren Lesetheorien dazu, das sozial isolierte, leise Lesen des Einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen, nicht das sozial eingebundene, laute Lesen in Gruppen, wie es in der Globalgeschichte des Lesens dominant war (Cavallo und Chartier 2003; Eliot und Rose 2009; Suarez und Woudhuysen 2014). Diese Vorannahmen beeinflussen mal mehr, mal weniger auch die Theoriebildung über das Lesen.

Transdisziplinär wurde Lesen zudem wiederholt als Totalphänomen im Sinne Émile Durkheims und Marcel Mauss bezeichnet (Saxer 1995: 264), um sowohl die Komplexität des Gegenstandsfeldes wie die Schwierigkeiten seiner angemessenen Erfassung auszudrücken. In totalen gesellschaftlichen Phänomenen kommen nach Durkheim und Mauss „alle Arten von Institutionen gleichzeitig und mit einem Schlag zum Ausdruck: religiöse, rechtliche und moralische – sie betreffen Familie und Politik zugleich; ökonomische – diese setzen besondere Formen der Produktion und Konsumtion oder vielmehr der Leistungen und Verteilung voraus; ganz zu schweigen von den ästhetischen Phänomenen, die sich in diesen Institutionen offenbaren“ (Mauss 1968: 17–18). In diesem Sinn ist Lesen ein totales gesellschaftliches Phänomen, dessen Bestandteile und deren Beziehungen von den verschiedenen Zugängen unterschiedlich implizit oder auch explizit theoretisch geordnet werden.

2 Theoretische Perspektiven

2.1 Lesetheorien in historisch-hermeneutischen Perspektiven

Lesen wurde jahrhundertlang nur implizit als Erkenntnisgegenstand behandelt. Fragen danach, ob und wer überhaupt lesen sollte und was gelesen werden durfte, basierten vor allem auf Annahmen einer moralischen Wirkung des Lesens bzw. des Gelesenen. Dabei wurde ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen dem Inhalt des Gelesenen und seiner Wirkung auf die Moral des Lesers behauptet. Vorbildliche Stoffe und Leseweisen wurden entsprechend gefördert und ihre Angemessenheit für verschiedene gesellschaftliche Gruppen danach bewertet, inwieweit sie für intendierte Lesergruppen Vorbilder sein können. Als unangemessen oder gefährlich bewertete Lesestoffe wurden dagegen zensiert oder auch vernichtet, um vermuteten Schaden von der Gesellschaft abzuwenden. Auch die affektive Wirkung des Stils von Texten wurde in Grammatiken und Rhetoriken wiederholt auf ihre moralische Bedeutung hin systematisiert und bewertet und so das Wissen über Lesestrategien für die formale Anlage der Texte genutzt (Enenkel und Neuber 2005). Schließlich gehört auch der Leseerwerb zu den implizit theoretisch verhandelten Gegenständen vormoderner Gesellschaften (Velten 2012; Habermann 2013). Leitend war dabei die Vorstellung, dass Lese- und Schriftspracherwerb nicht notwendigerweise zusammen erlernt werden müssen, dass Lesen laut oder murmelnd in öffentlichen und nur selten in privaten Kontexten erfolgt, dass ein verstehendes und Sinn entnehmendes Lesen weniger wichtig ist als die Praxis des Lesens selbst und nur wenige über die Fähigkeit verfügen müssen, umfangreiche oder auch unbekannte Texte lesen zu können.

Hier von einer Theorie zu sprechen, wird dem gesellschaftsmoralischen Anspruch der Leseauffassungen nicht-moderner Gesellschaft kaum gerecht. Expliziter und damit dann durchaus im Sinne einer systematisierenden Abstraktion von Praktiken des Lesens finden sich Theorien des Lesens dagegen überall dort, wo rhetorische und grammatische Techniken der Auslegung kanonischer Texte thematisiert wurden, also in allen Buchreligionen, in der Staatspolitik und den Philosophien (Ebeling 1986). Hier wurden Praktiken des Lese- und Schriftspracherwerbs in Schulen institutionalisiert, und Regeln der Grammatik und Stilistik, dann auch Regeln der angemessenen Auslegung und Fragen des Verhältnisses von Lesen und selbsttätigem Nachdenken so weit systematisiert, dass verschiedene Lesetechniken, Typen und Modi des Lesens unterschieden und das Lesen komplexer, kanonischer Texte ein Ideal war (Goody 1968; Baumann 1986). Der äthiopische Kämmerer in der Apostelgeschichte (8,26–40) ist ein Beispiel für das vormoderne Lesen kanonischer Texte und dem Bedürfnis, dass Lesen eine Anleitung braucht, um das Gelesene verstehen zu können. Ein anderes sind die antiken Rhetorikschulen für Kinder

und Erwachsene und die jahrhundertlange Überhöhung Ciceros zum Ideal für die Fähigkeit, Reden und Lesen so einzuüben, dass auch über komplexe und neue Gegenstände gehandelt werden kann. Dabei wurde Reden, Lesen und Schreiben ganz selbstverständlich als Schulung des Charakters und Erziehung zur Tugend verstanden (Fuhrmann 2011). Unterschieden wurden in der rhetorischen Tradition das Leseverstehen des logischen Aussagenzusammenhangs eines Textes von seiner rhetorischen und stilistischen Form. Die Verstehensleistungen beim Lesen wurden als hierarchisch verschieden aufgefasst, beginnend bei der wörtlichen Bedeutung eines zu lesenden Textes bis zum Erfassen von übertragenen, oft allegorischen, wenn nicht sogar esoterischen Bedeutungen. Fragen nach dem Nutzen des Lesens für den Einzelnen wurden mit der Frage nach dem Nutzen des Lesens für die Gesellschaft gleichgesetzt, so etwa in der *Poetik* des Aristoteles (Fuhrmann 2003) oder in den *Analekten* des Konfuzius (Tabery 2006). Die Erfahrung des Nachahmens von Handlungen beim Lesen oder Hören von Geschichten bereite dem Menschen Freude und belehre ihn, so argumentierte man in der Nachfolge Aristoteles. Die topische Wendung des „prodesse et delectare“ des Horaz‘ (*Ars Poetica*: V. 333–334), wonach die Dichter mit ihren Werken entweder nützen oder unterhalten oder beides wollen, fasst die vormoderne Auffassung des Lesers als einem moralischen Wesen eingebunden in die Gesellschaft nicht nur für die römische Gesellschaft zusammen.

Lesen als eigenständiger Erkenntnisgegenstand blieb ungeachtet dieser impliziten Annahmen und ihrer mehr oder minder ausgeprägten Systematisierungen jahrhundertlang ein Randthema und seine Theoretisierung wurde kaum ausformuliert (Schneider 2015). Wichtiger waren dagegen jahrhundertlang Techniken des Auswendiglernens und der daraus erwachsenden moralisch-sittlichen Erbauung, denn Lesen wurde als Mittel zu Erfüllung sozialer Normen aufgefasst. Man kann daher für die vormodernen Gesellschaften am ehesten von einer moralischen Korrespondenztheorie des Lesens sprechen, da ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Gelesenen und seinem moralischen Nutzen für die Gesellschaft im Mittelpunkt der Auffassung des Lesens stand. Dem entsprach dann auch die Zensurpraxis in den meisten Kulturen über viele Jahrhunderte (Fischer 1999).

Mit der beginnenden Individualisierung des Lesens in den europäischen Gesellschaften des 18. Jahrhunderts wurden Fragen nach dem Nutzen des Lesens für den Einzelnen auch jenseits der Gesellschaft virulent. Anleitungen wie die seit 1764 immer wieder aufgelegte *Vrais principes de la lecture* von Nicolais-Antoine Viard folgen zwar noch erkennbar der spirituell-moralischen Funktion des Lesens älterer Instruktionen, verstehen aber das Lesen nicht mehr als mechanisches Entziffern von Wörtern, sondern als eine aktive Konstruktion des Intellekts, der sich bei Kindern allmählich entfaltet und durch das Lesen geformt wird. Das individuelle Nachdenken und das freundschaftlich-empfindsame Gespräch über Bücher

wurden spätestens seit dem 18. Jahrhundert als Teil des Leseprozesses aufgefasst und individualitätssemantisch beschrieben. Spirituelle Lesepraktiken früherer Zeiten wurden säkular gewendet und zwischen dem Buch und seinen Lesern eine parasoziale Beziehung inszeniert (Schön 1987), eine Auffassung des Lesens, wie sie dann auch später der Konstruktivismus in der sozialpsychologischen Leseforschung aufgreifen wird (Kuhn 2015). Besonders Vorreden zu Romanen reflektierten den Wandel in der Auffassung des Lesens und verstanden das ‚Buch als Freund‘, wie Goethe es in seiner Vorrede zu den *Leiden des jungen Werthers* paradigmatisch formuliert hat (Mellmann 2006). Bücher wie Rousseaus *Julie ou La Nouvelle Héloïse* von 1761 intendieren Leser*innen als individuelle Persönlichkeiten im bewussten Gegensatz zu den gesellschaftlichen Konventionen ihrer Zeit (Darnton 1998). Nur wenige Vorläufer besonders in autobiografischen Schriften deuten auf vergleichbare individualisierte Auffassungen des Lesens auch in vormodernen Gesellschaften hin.

Mit der Emanzipation der Pädagogik von der Theologie Ende des 18. Jahrhunderts und der Verbürgerlichung der Gesellschaft im 19. Jahrhundert wurden explizite Theorien des Lesens vor allem zur Institutionalisierung der schulischen Bildung formuliert. Lesen wird als universelle Fähigkeit des Menschen als Bürger aufgefasst und politisch eingefordert. Der Schriftspracherwerb besonders durch die Lautiermethode, wie sie bereits seit der Reformation durch Grammatiker wie Valentin Ickelsamer empfohlen worden war, und nun von Schulreformern wie Heinrich Stephani in seinem *Elementarbuch zum Lesenlernen nach der Lautiermethode* 1802 aufgegriffen wurde (Düppe 2001), rückte in den Mittelpunkt der theoretischen Bemühungen, das Lesenlernen systematisch zu erfassen, kindgerecht zu gestalten und als allgemeines Recht auf Bildung politisch durchzusetzen.

Eine explizite theoretische Fundierung des Lesens und eine disziplinäre Forschung jenseits der praktischen Notwendigkeiten für die Bildung entstand erst allmählich in den sich ausdifferenzierenden Wissenschaften des 19. Jahrhunderts. In den Nationalphilologien blieb das Lesen ein Randthema, da sich diese Fächer vor allem als Geschichte der literarischen Werke verstanden. Erst der Positivismus und die Versuche, ein Fach Literaturwissenschaft in Konkurrenz zur Literaturgeschichte zu etablieren, rückten gegen Ende des 19. Jahrhunderts das Lesen in den Fokus der Wissenschaften. Dabei spielt für die positivistischen Ansätze der Literaturwissenschaft im Unterschied zur Literaturgeschichte die Orientierung an der empirischen Psychologie eine wichtige Rolle, denn um die Jahrhundertwende entwickelten zeitgleich Psychologen wie Wilhelm Wundt in Deutschland oder auch Edmund B. Huey in den USA ein systematisches Interesse am Lesen als kognitiv-affektiven Prozess. Wundts Kritik der tachistoskopischen Methode von 1900 oder Hueys *Psychology and Pedagogy of Reading* von 1908 unterstützten die Konzeption einer Allgemeinen Literaturwissenschaft etwa bei Ernst Elster (1897 / 1911), einem Schüler Wundts.

Doch gelang es nicht, die wahrnehmungspsychologischen Einsichten mit den höherstufigen Prozessen der Bedeutungsbildung beim Lesen zusammenzuführen, wie es für Fächer wie die Literaturwissenschaft notwendig gewesen wäre, damit psychologische Modelle Teil dieses entstehenden Fachs hätten werden können. Lesen blieb ein internes Forschungsthema der Wahrnehmungspsychologie, fokussiert auf Probleme der Apperzeption, das außerhalb des Faches kaum Beachtung gefunden hat. Mit der Verdrängung und der bis heute andauernden Abwertung des Positivismus war daher die Verbindung von Lesepsychologie und Literaturwissenschaft für die Geisteswissenschaften nur eine Episode. Ähnlich blieben auch die Ansätze des Russischen Formalismus vereinzelt, die formalistische Verfremdung und die daraus erwachsende entschleunigte Wahrnehmung literarischer Texte zu einer Theorie des Lesens zu verdichten, wie sie erst im Strukturalismus in Bezug vor allem auf den Spracherwerb und die Funktionen der poetischen Sprache versucht wurde. Insofern ist es keine Übertreibung zu sagen, dass Theorien des Lesens nach dem Ersten Weltkrieg bis in die 1960er Jahre in den geisteswissenschaftlichen Fächern keine größere Rolle gespielt haben.

Unter Rückgriff auf die Formalisten und die Phänomenologie begann sich in den 1960er Jahren die Rezeptionsästhetik dem Leser gerade auch theoretisch zuzuwenden. Der Begriff der Unbestimmtheitsstelle, wie ihn Roman Ingarden schon in den 1930er Jahren entfaltet hatte, gibt der „mitschöpferischen Tätigkeit des Lesers“ (Ingarden 1968: 49) eine zentrale Funktion im Prozess des Verstehens literarischer Kunstwerke. Die Annahme, dass literarische Texte Unbestimmtheitsstellen enthalten, die mit der eigenen Einbildungskraft des Lesers aufzufüllen seien, wurde zum Grundmodell für eine hermeneutisch angeleitete Theorie des Lesens. In einer um den Leser erweiterten Hermeneutik haben Hans Robert Jauß (1967) und Wolfgang Iser (1970) den Leser theoretisch als impliziten Leser modelliert. Den durch die ästhetische Erfahrung im Leser ausgelösten Wandel seines Erwartungshorizonts und die sich dadurch verändernde literarische Hermeneutik fassen ihn als bildungsfähiges Subjekt, das seinerseits dann als Autor neue Schreibweisen in die Literatur einbringt. Das theoretische Interesse der Rezeptionstheorie galt jedoch nicht dem historischen, sondern einer idealtypischen Konstruktion des impliziten Lesers, den jeder literarisch-fiktionale Text voraussetze. Nicht die konkrete und subjektive Konstruktionsleistung des Lesers steht daher im Mittelpunkt der Rezeptionsästhetik, sondern der im fiktionalen Text vorausgesetzte, idealtypisch gedachte Leser der hermeneutischen Theorie des Verstehens. Über den Leser kann die Rezeptionsästhetik daher nur sehr generell aussagen, dass er eine subjektivierende Aktualisierung des Gelesenen vornehme. Historisch wird entsprechend allgemein nur angenommen, dass mit dem Aufstieg des Romans zur Leitgattung der Literatur im 18. Jahrhundert fiktionale Texte unbestimmter würden und entsprechend des Anteils des Lesers an der Sinnbildung zunehmen. Die Rezeptionsästhetik folgt daher für ihre Theorie des

Lesens weitgehend der antiempirischen Ausrichtung der Phänomenologie. Ein Forschungsprogramm einer Wirkungsgeschichte der ästhetischen Erfahrung konnte aus dieser allgemein gehaltenen Konzeption des Lesens nicht abgeleitet werden, so dass Lesen weder theoretisch noch als Forschungsprogramm im Rahmen der historisch-hermeneutischen Disziplinen wie der Literaturwissenschaft weiterverfolgt wurde (Waldmann 1981). Der Platz des realen Lesers in der Rezeptionsästhetik ist leer.

Anders als in der Rezeptionsästhetik haben der Strukturalismus und die Sozialgeschichte der Literatur den Leser theoretisch so genau modelliert, dass konkrete Forschungsprogramme daraus erwachsen konnten. Theoretisch wird ein idealer Leser als ein interpretationsrelevantes Konstrukt vorausgesetzt und dabei der wissenschaftlich-objektivierende Leser von der historisch zufälligen Rezeption unterschieden (Titzmann 1991), eine Unterscheidung, die schon in der älteren Hermeneutik etwa bei Friedrich Schleiermacher zu finden ist. Während der Strukturalismus den idealen Leser als objektivierende Instanz für die Interpretation hervorgehoben hat und von ihm aus die Struktur des literarischen Textes objektiv zu analysieren suchte, adressierte die Sozialgeschichte den realen Leser, gerade auch den populärer Stoffe. Historisch galt das Hauptaugenmerk dem 18. Jahrhundert und dem Prozess der Verbürgerlichung des Lesers, so schon in Leo Balets und Eberhard Gerhards Studie zur *Verbürgerlichung der deutschen Kunst, Literatur, und Musik im 18. Jahrhundert* von 1936. Die vieldiskutierte Unterscheidung in intensive und extensive Lektüre durch Rolf Engelsing (1974) und Rudolf Schendas Untersuchung zu den populären Lesestoffen (1970) haben ihrerseits die Lesespuren der Leser*innen des 18. Jahrhunderts systematisch ausgewertet und zu Modellen der Lesegeschichte als Geschichte seiner Modernisierung und Verbürgerlichung verdichtet. Auch die französische Annales-Schule Marc Blochs und Lucien Febvres haben inspiriert von der damals jungen Soziologie versucht, die soziale und historische Vielfalt der Leseerfahrungen zu rekonstruieren und Grundlinien der historischen Entwicklung des Lesens herauszupräparieren (Burke 1991). Unterscheidungen zwischen dem Lesen der einfachen Leute von dem bürgerlichen Lesen, dem intensiven, wiederholenden Lesen versus dem extensiven, modernen Lesen des immer Neuen, die Unterscheidung in Mehr- und Einmedienbenutzer, den verschiedenen Leserevolutionen und besonders die Konstruktion von Epochen entlang von gesellschaftlichen Umbrüchen wie der Aufklärung haben zu konkreten Forschungsergebnissen geführt (Schneider 1999). Umfangreiche Literaturgeschichten sind daraus hervorgegangen (Schneider 2004). Die Buchwissenschaft und historische Leseforschung verdanken ihre disziplinäre Etablierung nicht unwesentlich dieser immer auch lesehistorisch argumentierenden Sozialgeschichte (Jäger 1987). Als philologisches, quellenbasiertes Unterfangen sind die sozialgeschichtlichen Ansätze zweifellos die produktivste Konzeptualisierung des Lesers innerhalb der geisteswissenschaftli-

chen Fächergruppe. Von theoretischer Bedeutung sind dabei die Versuche, Kultur und Gesellschaft nicht gleichzusetzen und aus der sozialen Position des Lesers nicht auf die semiotische Bedeutung der Bücher direkt zu schließen, eine Trennung, die gleichwohl nur bedingt gelungen ist (Ort 1992) und zur Schwäche des theoretischen Modells beigetragen hat (Huber und Lauer 2000).

Poststrukturalistische Ansätze betonten programmatisch unter dem Schlagwort vom ‚Tod des Autors‘ die Befreiung des Lesers und arbeiteten damit einem subjektivistischen Modell des Lesers vor. Stellvertretend für die subjektivistischen Wende des Poststrukturalismus sind Roland Barthes Essays, die Literatur gegen Geschichte und den Leser gegen den Autor stellen (Barthes 1960 und 1967). Sie modellieren den Leser wiederum nur im Sinne einer heuristischen Befreiungsprogrammatisierung, die dem Text einen quasi-magischen Anspruch zuschreibt, unendliche Bedeutungen zu generieren, die von keiner Wissenschaft eingeholt werden könnten. Die Kultivierung des seltenen Sinns in einer betont komplexen, die neoromantische Kategorie der Unverständlichkeit anvisierenden Sprache kehrt das Versprechen einer systematischen Theorie des Lesers in ihr Gegenteil. In dieser Linie einer subjektivistischen Lesertheorie wurden und werden in den poststrukturalistischen Literatur- und Medienwissenschaften die Folgen der digitalen Gesellschaft auf ein posthumanes Subjekt hochgerechnet (Hayles 1999). Angenommen wird dabei, dass es ein direktes Verhältnis zwischen der Algorithmisierung der Medien und der Virtualisierung des Lesers gäbe.

In der Summe bleibt festzuhalten, dass in den Kontexten der geisteswissenschaftlichen Disziplinen mit Ausnahme der sozialgeschichtlichen Ansätze und dem Strukturalismus dem Leser und dem Lesen kein systematischer Ort zukommt (Willand 2014), und das ungeachtet der vielfachen programmatischen Bekundungen zur Bedeutung des Lesers und des Lesens. Noch hat die Leseforschung in dieser Fächergruppe derzeit keinen festen Platz. Von einer allgemein akzeptierten Theorie des Lesers noch des Lesens kann daher keine Rede sein. Doch es gibt einige wenige theoretische Konzepte, die nicht zufällig an die sozialgeschichtlichen und strukturalistischen Ansätze anschließen und in systematischer Absicht zeigen, warum dem Leser eine zentrale Funktion für die Bedeutungsermittlung von Texten zukommt. Nach ihnen ist die Varianz der Bedeutung von Texten nicht beliebig, sondern hängt von den Verstehensleistungen historischer Leser*innen und ihren Positionen im sozialen Feld ab. Deren jeweiliges Verständnis eines Textes ist der Maßstab für die Variationsbreite, die Textbedeutungen annehmen können. Philologisch ist daher die literarische Kommunikation (Harth 1982) und damit auch die soziale und historische Rolle des Lesers jeweils zu rekonstruieren und quellennah seine Rolle zu verbürgen (Mellmann und Willand 2013). In solchen und ähnlichen Ansätzen kommt dann dem Leser tatsächlich eine zentrale Funktion für die Bedeutungsermittlung zu. Die Ausnahmen bestätigen jedoch nur, dass von einem Konsens über

Theorien zur Funktion und Bedeutung des Lesers in den geisteswissenschaftlichen Fächern nicht die Rede sein kann und eine systematisch angelegte Leseforschung noch immer eine Notwendigkeit für die Zukunft ist.

2.2 Lesetheorien in sozialwissenschaftlichen Perspektiven

Anders als in den geisteswissenschaftlichen Fächern verbinden sich in den Sozialwissenschaften Theorie, Empirie und Methodik der Leseforschung, da Lesen in diesen Fächern basal als soziales Handeln aufgefasst wird. Fragen, warum und wie Menschen lesen gehören zu den selbstverständlichen sozialwissenschaftlichen Zugängen zur Gesellschaft. Schon in der frühen Soziologie etwa in Hippolyte Taines fünfbandiger *Histoire de la littérature anglaise* von 1863 oder dann auch in der um die Jahrhundertwende entstehenden Kultursoziologie Georg Simmels und seines Schülers Georg Lukács' wurden die gesellschaftlichen Faktoren, die die Produktion und Rezeption der Kultur bedingen, systematisch untersucht, ohne dabei ein direktes Abbildungsverhältnis zwischen der gesellschaftlichen Struktur und der kulturellen Hervorbringung anzunehmen. Die positivistischen und materialistischen Positionen wie beispielsweise Wilhelm Scherers *Poetik* von 1888 nehmen ausdrücklich die Produktions- und Rezeptionsfaktoren in den Blick und betonen den Warencharakter, Tauschwert und die soziale Komplexität des Literaturbetriebs und greifen so immer wieder auf den Leser als soziale Größe zurück. Levin Schückings *Shakespeare im literarischen Urteil seiner Zeit* von 1908 oder seine *Soziologie der literarischen Geschmacksbildung* von 1923 sind Beispiele wie früh und selbstverständlich in den Sozialwissenschaften Fragen nach der Funktion des Lesers für die kulturelle Bedeutungsbildung gestellt wurden.

Theoretisch unterschieden wurde und wird dabei, ob der Leser oder das Lesen auf der Mikro-, Meso- oder Makroebene untersucht wird, ob eher die Handlungen oder eher die Normen und Werte der Akteure im Mittelpunkt stehen. Theoretisch wie forschungspraktisch werden die sozialen Funktionen des Lesens für das Rollenverständnis und die Identität von Akteuren und Gruppen untersucht, auch der Einfluss von Institutionen auf das Lesen oder generellere Fragen der Funktionen des Lesens für die kulturelle Vergesellschaftung (siehe VII.1 *Soziale und kulturelle Teilhabe* und VII.2 *Vergemeinschaftung* in diesem Band). Gerade auf der Ebene genereller Gesellschaftstheorien gehören Fragen nach der Funktion des Lesens für soziale Differenzierungen und Integration und damit für Modernisierungsprozesse in Gesellschaften zu den selbstverständlichen Forschungsanliegen sozialwissenschaftlicher Fächer. Qualitative und quantitative Methoden ergänzen sich hierbei bzw. treffen im Methodenstreit der Sozialwissenschaften auch grundsätzlicher aufeinander (Jung und Müller-Dohm 1993; Kneer und Moebius 2010).

Eine herausgehobene Rolle für die sozialwissenschaftlichen Lesetheorien spielt die demoskopische Buchmarktforschung seit den 1950er Jahren des 20. Jahrhunderts (Bonfadelli 2015a). Das erste deutsche Meinungsforschungsinstitut, das Institut für Demoskopie Allensbach, begann 1961 nach amerikanischen Vorbildern das Buchkaufverhalten durch Fragebögen zu erfassen und eine Typologie der Käufergruppen zu erstellen (Fröhner 1961). Die Studien wurden in der Folgezeit auf das Leseverhalten ausgedehnt und mit sozialen Positionen in verschiedenen Milieus verknüpft (Noelle-Neumann und Schulz 1987). Langzeitstudien dehnen das Untersuchungsfeld noch einmal weiter aus, jetzt auf die Massenkommunikation (Ridder und Engel 2010). Lesen und Leser*innen werden dabei vor allem als individuelle Konsumenten modelliert. Abgefragt werden die Häufigkeiten des Buchkaufs und Buchbesitzes, die Frequenz und Länge des Lesens und das Verhältnis zu anderen Medien, bevor die Leser*innen dann nach sozialen Gruppen und Milieus typisiert werden. Leseanlässe und -kontexte wie Freizeit und Beruf, aber auch subjektive Bewertungen des Gelesenen und die Interaktion über das Gelesene kommen nur am Rande solcher und ähnlicher Untersuchungen wie etwa dem ‚European Cultural Values-Eurobarometer‘ vor. Die Theoriebildung erfolgt hier vor allem induktiv. Die Ergebnisse der Studien zeigen sehr stabile Muster in den deutschsprachigen Ländern seit den 1980er Jahren mit etwa einem Drittel Vielleser auf der einen Seite und etwa 20 Prozent Nichtlesern auf der anderen Seite des Spektrums.

Die große Unterschiedlichkeit in der theoretischen Unterfütterung der Befragungen, in der Methodik der Erhebung und der Fragebogenkonstruktion erschwert bis heute eine vergleichende Auswertung der Erhebungen und ihre Verbindung mit anderen großen sozialwissenschaftlichen Erhebungen. Studien zu den verschiedenen Lebensstilen in der Gesellschaft (Otte 2004), zu verschiedenen Milieus wie in den Sinus-Studien (Sinus-Institut 2021) erheben die Werthaltungen, Lebensziele, Lifestyles, dabei immer auch die Mediennutzung, Kommunikationspräferenzen und Bildungsprogramme, um so unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen genauer identifizieren zu können. Während hierbei das Lesen vor allem als Indikator für den sozialen Status fungiert, erhebt die Stiftung Lesen Angaben zum (Vor-)Leseverhalten, zur Lesekompetenz, zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Absicht, besonders die außerschulische Leseförderung zu verbessern (Stiftung Lesen 2018). Noch feingranularer erfassen in der empirischen Bildungsforschung in den letzten beiden Dekaden verschiedene Panelstudien wie die PIRLS / IGLU in regelmäßigen Abständen das Lesen besonders von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird Lesen als das Zusammenwirken von individueller Lesemotivation, Unterrichtsstrategien, Schultypen und familiären Umfeld begriffen (McElvany et al. 2021). Die medialen Kontexte, in denen das Lesen um Aufmerksamkeit und Zeit der Kinder und Jugendlichen konkurriert, erfassen jährlich die JIM- und KIM- bzw. JAMES- und MIKE-Studien, erweitert neuerdings auch die neueren FIM- und SIM-Studien, die das

Mediennutzungsverhalten in Familien und in der älteren Generation analysieren (Rathgeb und Behrens 2016). Theoretisch wird damit Lesen vor allem als Bildungs- und Medienkompetenz konzeptualisiert.

Mit den PISA-Studien liegen erstmals global erhobene Daten über einen größeren Zeitraum zu den Lese-Leistungen von Fünfzehnjährigen vor, die vor allem auf das Konzept einer gestuften Lesekompetenz abheben, aber auch Lesemotivation, Selbstkonzepte und Lernmöglichkeiten als Variablen mit einbeziehen (Reiss et al. 2019). Vor allem durch die Frequenz einer alle drei Jahre wiederholten Erhebung entstehen durch die Pisa-Studien langfristig angelegte Studien. Die zunächst auf die Kompetenzen der Schüler abgestellte Erhebung hat in den letzten Jahren eine Reihe von sozialen Hintergrundvariablen integriert und erhebt auch motivationale Orientierungen und Einstellungen der Schüler. Lesefähigkeit (Literacy) wird dabei als funktionale Grundbildung aufgefasst, funktional deshalb, weil es um die Abschätzung der Fähigkeit geht, inwieweit Fünfzehnjährige die Lesefähigkeit auf andere als schulische Praxisfelder übertragen können (Sälzer und Reiss 2016). Die Ausdehnung des Untersuchungsdesigns auch auf Eltern, Lehrer und Schulleitungen versteht nun Lesefähigkeit als ein soziales Zusammenspiel dieser Akteure. In dem die PISA-Studien inzwischen auch die sozioökonomische Positionierung der Familie, den Zuwanderungshintergrund, die Lernkontexte in der jeweiligen Schule, die unterschiedlichen Einstellungen, Lesemotivation und Lernstrategien abfragen, wird Lesen als ein komplexer sozialer Lernprozess konzeptualisiert, an dessen Gelingen nicht nur die individuelle Lernfähigkeit der Schüler*innen beteiligt ist. Die Lesekompetenz wird dabei gestuft verstanden: als Fähigkeit relevante Informationen aus Texten herauszusuchen, Texte zu verstehen, Texte zu nutzen und schließlich auch über sie zu reflektieren zu können. Dazu werden Texte unterschiedlicher Art präsentiert, auch in digitalen Formaten, um die Lesefähigkeit der Jugendlichen abschätzen zu können und näherungsweise zu wissen, inwieweit Kinder und Jugendliche Inhalte, Absichten und Formen des Gelesenen und seiner Kontexte unterscheiden und interpretieren können.

Im Unterschied zu den anwendungsorientierten Ansätzen der Buchmarkt- und empirischen Bildungsforschung spielt in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen die betont theoretisch orientierte Grundlagenforschung eine große Rolle. Handlungstheoretische Sozialstrukturanalysen und variablensoziologische Untersuchungen von Lebensstilen und Werthaltungen sind auch für die Untersuchung des Lesers zentral und werden zur Kulturosoziologie gezählt (Schmidt-Lux et al. 2016). Dabei wird von Häufigkeitsverteilungen auf der individuellen Ebene wie auf höherstufigen Ebenen der sozialen Organisiertheit ausgegangen mit dem epistemischen Ziel, Ordnungsmuster im Umgang mit dem Lesen aufzufinden. Unter Ordnungsmuster können solche gemeint sein, die den Wandel der lesenden Welterschließung erklären wollen, solche, die die Konflikte um und über das Lesen

analysieren, solche, die die Lesepraktiken untersuchen, oder solche, die das Leseverhalten in unterschiedlichen Kulturen vergleichen möchten (siehe *VIII.3 Internationale Vergleiche von Buch- und Lesekulturen* in diesem Band). Studien zu solchen Fragen entstehen bisher noch nicht zu unterschiedlichen Lesemilieus, sondern zumeist im Kontext von Studien zu unterschiedlichen Lernmilieus (Baumann et al. 2006). Dies geschieht in der Annahme, dass sich hinter sozialen Kategorien Strukturbezüge oder Großgruppen mit gemeinsamen Denk- und Handlungslogiken verbergen, ähnlich wie sie auch in Milieu-Studien ermittelt werden. Solche Logiken werden in Abhängigkeit von ökonomischem und kulturellem Kapital analysiert, von raum-zeitlichen Opportunitäten, von Sozialisation und sozialer Identität wie Bildung, Geschlecht und Alter und den sich daraus ergebenden Pfadabhängigkeiten. Dazu kommt noch die Einbettung in mehr oder minder homogene Netzwerke wie etwa Anregungen und Vorbilder für das jeweils eigene Lesen.

Wie schon diese abstrakte Liste zeigt, wird in den sozialwissenschaftlichen Fächern das Lesen nicht nur in Abhängigkeit von objektiven Lagemerkmalen in der Gesellschaft kategorisiert, sondern auch im Zusammenhang mit eher subjektiven Lebensstilen. In der Regel gehen die sozialwissenschaftlichen Ansätze daher nicht von einem monokausalen Ressourcenmechanismus aus, sondern von einem mehrfaktoriellen Zusammenhang zwischen verschiedenen sozialen Mechanismen und dem Lesen. Interindividuelle Variationen von Einstellungen und Verhaltensweisen, warum z. B. manche täglich und andere nie lesen, können nicht in direkter Linie aus einem sozialen Wirkungsmechanismus abgeleitet werden. Pierre Bourdieus Unterscheidung von ökonomisch bedingter Klassenlage und relationaler Klassenstellung ist für diese in den Sozialwissenschaften wichtige Differenzierung ein Beispiel (Bourdieu 1974). Mit seiner Unterscheidung versteht Bourdieu die Klassenstellung als Zusammenwirken der ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalsorten, die nicht mit der ökonomischen Klassenlage identisch sein muss. Entsprechend der multivariat angelegten Theorie ist auch die Theorie des Lesers in den sozialwissenschaftlichen Fächern komplex und eine angemessene empirische Methodik bedarf notwendigerweise komplexer statistischer Modelle.

Auf der Mikroebene wird theoretisch modelliert, wie sich aufgrund welcher Wirkungsmechanismen Subjekte und Gruppen einem bestimmten Lesen zuwenden, welche Entscheidungen sie dafür treffen und welche Distinktionsgewinne sie daraus ziehen. Auf dieser Ebene wird auch gefragt, wie Subjekte und Gruppen das Lesen in ihr Leben einbauen, ihre Stimmung und affektiven Bedürfnisse regulieren und welche sinnstiftenden Anschlusskommunikationen sie durchführen. Zur Mikroebene gehören schließlich auch Fragen nach der Wirkung des Lesens auf Subjekte und Gruppen, welche Themen dadurch für sie relevant werden, welches Wissen erworben und welche Weltansichten dadurch geprägt werden (Bonfadelli und Friemel 2011). Auf der Mesoebene der Institutionen und Organisationen sind

insbesondere Theorien zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen relevant (Hurrelmann et al. 2006; Graf 2007; Philipp 2011), damit auch bildungspolitische Fragen, dann auch Konstruktionen von Mediengenerationen und der Einfluss von Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Peers, Ausbildung und jugendliche Fankulturen (Groeben und Hurrelmann 2004; Clark et al. 2008). Diese mittlere Ebene ist derzeit das am besten beforschte Gegenstandsfeld der sozialwissenschaftlichen Leseforschung, auch Dank großangelegter Panelstudien. Dabei werden Fragen einer evidenzbasierten Leseförderung fast immer mitverhandelt. Auf der Makroebene werden schließlich längerfristige Wandlungen in der kulturellen Vergesellschaftung untersucht und ihr Zusammenhang mit der Mediatisierung und Globalisierung von Gesellschaft, Buchmärkten und Lesekulturen analysiert (Bonfadelli 2015b). Gesamtgesellschaftliche Diagnosen zum Strukturwandel moderner Gesellschaften hin zu einer individualisierten Vergesellschaftung argumentieren theoretisch auf der Makroebene die Folgen eines veränderten Umgangs mit der Kultur (Reckwitz 2017).

Der Grad der Theoretisierung des Lesers ist in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen besonders hoch, ihre Methodik darf als differenziert gelten und ihre empirischen Daten sind besonders reich. Der Leser wird als komplexes, soziales Wesen in seinen wechselnden Bezügen erfasst. Gesamtdeutungen der Gesellschaft etwa als Erlebnisgesellschaft (Schulze 1992; Delhey und Schneickert 2022) gewinnen dabei eine ordnende Funktion für die Erklärungen auch im Verhalten der Leser. Es ist kaum übertrieben zu sagen, dass wenn Leseforschung derzeit einen Platz unter den Fakultäten hat, dann am ehesten unter den sozialwissenschaftlichen Fächern. Doch fällt auf, dass die demoskopisch, an der Buchmarktforschung ausgelegte Leseforschung weit hinter der Komplexität hochdimensionaler Datensätze und ihrer multivariaten statistischen Auswertung der Kulturosoziologie zurückbleibt. Auch die bildungspolitisch motivierten Langfrist- und Panel-Studien sind zwar umfangreich angelegt, aber weniger differenziert als es im engeren Sinne kulturosoziologische Studien sind (Otte et al. 2022). Derzeit spielen wichtige theoretische Differenzierungen der Kulturosoziologie wie etwa die zwischen Sozialstrukturanalysen und Lebensstilanalysen für die Leseforschung noch keine Rolle. Auch nutzentheoretische Modellierungen noch die variablenspezifischen Interaktionseffekte zwischen Einstellung und Opportunitätskosten (Otte 2018) sind für die Leseforschung von größerer Bedeutung. Viel spricht deshalb dafür, dass die Theorie, Empirie und Methodik der Leseforschung wesentlich von der Kulturosoziologie lernen könnten.

2.3 Lesetheorien in psychologischen Perspektiven

Die Geschichte der Psychologie war in ihren Anfängen eng mit der Erforschung des Lesens verbunden, eine Verbindung, die sich mit der disziplinären Ausdifferenzierung der Psychologie aber wieder verloren hat. Dass die psychologische Leseforschung zu den ältesten Perspektiven zählt, hat mit ihrer Ausrichtung als Psychologie der Wahrnehmung zu tun. Schon in den psychophysiologischen Arbeiten von Hermann Helmholtz dienten Buchstaben und Worte als Stimuli für Untersuchungen zur visuellen Wahrnehmung (Günther 1996). Der Helmholtz-Schüler Wilhelm Wundt und andere hatten diese Linie verlängert und begonnen, die Augenbewegung beim Buchstabieren mit teils abenteuerlichen Messmethoden zu untersuchen, um dicht an die unmittelbare Erfahrung von Lesern zu kommen, wie sie sich subjektiv im Bewusstsein darstellt. Schnell zeigte sich, was dann als Wortüberlegenheitseffekt bezeichnet wurde (Cattell 1885), nämlich dass Leser*innen nicht buchstabieren. Vielmehr nehmen wir als Leser Buchstaben in größere Einheiten wie in Worten schneller wahr als in einer isolierten Darbietung. Das deutet auf den konstruktiven Charakter des Lesens hin. Der konstruktive Charakter der bewussten wie der unbewussten Wahrnehmung war schon vor der Jahrhundertwende zwischen Wundt (1900) und Erdmann und Dodge (1898) Gegenstand von Kontroversen, aber damit auch schon grundsätzlich akzeptiert. Spätere Theorien haben ihn systematisch ausgebaut. Details der sinnlichen Wahrnehmung von Texten, hier des Auges und seiner Bewegungen beim Lesen, wurden intensiv diskutiert. Im historischen Rückblick auf die Fachgeschichte wird deutlich, wie zentral die experimentelle Leseforschung und ihre Orientierung an Mustern des Wechsels von Fixation und Sakkaden für die frühe Psychologie war. Ihr theoretisches Grundmodell ist der Wahrnehmungspsychologie bis heute verpflichtet und versucht zu modellieren, wie aus sinnlicher Wahrnehmung subjektive Erlebnisse werden. Die Mechanismen von den neuronalen Grundlagen bis zu subjektiven Effekten des Lesens umreißen die Forschungsprogramme auch gegenwärtig in den psychologischen und neurowissenschaftlichen Fächern.

Ungeachtet vieler Kontroversen wurde schon früh in der Psychologie klar, dass es ein fokussiertes, apperzeptives Lesen gibt, bei der sich Leser aktiv auf Details der Sinneseindrücke konzentrieren und ein schweifendes, assimilatives Lesen, so Wundts Terminologie (1911), bei dem eher passiv die eingehenden Sinneseindrücke konstruktive Prozesse im Gedächtnis des Wahrnehmenden auslösen. Erst aus beiden Prozessen entsteht ein ganzheitlicher Eindruck einer Wahrnehmung, so dass auch unscharf wahrgenommene Eindrücke als scharf wahrgenommen werden und so ein Gesamtverständnis größerer Einheiten eines Wortes und Satzes entsteht. Diese Linie der Forschung wurde erst in den 1960er Jahren wesentlich ergänzt durch neue Einsichten in den doppelten, sowohl visuellen wie phonologi-

schen Zugang zum mentalen Lexikon beim Lesen. Das bis heute für die Lesepsychologie Konsens gewordene Zwei-Wege-Modell geht davon aus, dass es einen direkten, visuellen Zugriff für die Zuordnung von Lauten und Buchstaben gibt und einen indirekten Zugriff, bei dem die visuellen Repräsentationen zunächst in phonologische überführt werden, von denen dann erst ein lexikalischer Zugriff erfolgen kann. Diese Zwei-Wege-Theorie ist dann auch die Grundlage, warum die Leseförderung so sehr auf die phonologische Bewusstheit abhebt (Schneider 2019) und diese mit Trainingsprogrammen wie „Hören, Lauschen, Lesen“ (Küspert und Schneider 2018) fördert.

Die lange dominierende psychophysiologisch bestimmte Sichtweise der Wahrnehmungspsychologie ist nicht zuletzt durch verbesserte experimentelle Methoden des Eyetracking, der Elektroenzephalografie und funktionellen Magnetresonanztomografie wesentlich dahingehend differenziert worden, dass die einzelnen Schritte der neurokognitiven Verarbeitung deutlicher erfasst werden konnten. Genauer messbar wurden die unbewusst im Millisekunden-Bereich ablaufenden Prozesse der visuellen Wahrnehmung, der orthografischen, phonologischen, dann auch semantischen und schließlich auch syntaktischen Verarbeitung (Friederici 2017). Die Befunde haben zu Revisionen in der Theoriebildung geführt, weil plausibel ist, dass der konstruktive Anteil des Gehirns größer als ursprünglich angenommen ist. Das bewusste Leseerleben kann gar nicht ohne neurokognitive Prozesse im Lesen angemessen verstanden werden. Genauer noch setzt die konstruktive Leistung des Gehirns schon vor der eigentlichen Wahrnehmung des Gelesenen ein.

Inzwischen sind neurowissenschaftliche Methoden noch weiter bis auf die Einzelzellenableitungen vorgedrungen, um die neuronalen Grundlagen des Lesens aufzuschlüsseln. Ihre Ergebnisse belegen, wie sehr die neuronale Struktur des Gehirns erst sinnverstehendes Lesen ermöglicht. Sie bestätigen und differenzieren damit die Konstruktivitätstheorie des Lesens. Laurent Cohen und Stanislas Dehaene konnten schließlich zeigen, dass das Hirnareal, das für die visuelle Wahrnehmung genutzt wird, bei allen Menschen, gleich welche Schrift sie erlernen, immer das gleiche ist und für die visuelle Verarbeitung des Gelesenen umgenutzt wird (Cohen et al. 2002; Cohen und Dehaene 2004). Diese Visual Word Form Area bildet im komplexen Zusammenspiel mit anderen Hirnregionen ein funktionelles Netzwerk, das visuelle Wahrnehmung, Phonologie, Semantik, Syntax und Sprachmotorik zu einem psychologischen Ganzen zusammenschaltet (Dehaene 2010). Dieser neuronale Bereich ist universale Bedingung für gelingendes Lesen. Zugleich revidieren diese Befunde bisherige Theorien über das Bewusstsein, genauer ob die komplexe Umsetzung aus visuellen Reizen grafischer Gebilde in bewusst erlebtes Wissen in fast gleichzeitiger Interaktion der Hirnareale erfolgt oder sequenziell über zusammenwirkende, aber eigenständige Teilsysteme abläuft (Bader 2015). Konkurrierende Theoriemodelle des Bewusstseins wie etwa Global Workspace Theory oder

Integration Information Theory versuchen die neuen Befunde zu ordnen, ohne dass es derzeit einen Konsens über das adäquatere Modell gibt (Seth und Bayne 2022).

Die Grundsätze der kognitiven Konstruktivität der Text-Leser-Interaktion gelten auch für die Integration des Vorwissens von Lesern über Welt und Sprache und damit für die Bildung höherstufiger Leseprozesse (Christmann und Groeben 1999). Doch sind sie von den Theorien des Bewusstseins, wie sie in der Neuropsychologie eine prominente Rolle spielen, weitgehend abgekoppelt. Unterschieden werden in den kognitionspsychologischen und neurolinguistischen Modellen die Ebenen des Wortes, Satzes und Textes, auf denen sich überall ein deutlicher Effekt des Kontextwissens auf die Wahrnehmung zeigt und plausibel wird, warum die semantische Verarbeitung der Satzbedeutung in Form von propositionalen Einheiten erfolgt. Lexikalische und syntaktische Strukturen stützen beim Lesen den Aufbau von Propositionen bis hin zur Inferenz von Situationsmodellen, bei denen die Elemente eines Textes in einem mentalen Modell simuliert werden (Johnson-Laird 2010). Das Propositionsmodell bzw. Konstruktion-Integrationsmodell von Teun van Dijk und Walter Kintsch (1983) ist in diesem Forschungsbereich eines der einflussreichsten theoretischen Modelle, um die höherstufige Bedeutungskonstruktion beim Lesen zu modellieren, ohne dabei seinerseits auf neurowissenschaftliche Befunde zu rekurrieren. Das Modell besagt, dass beim Lesen von Texten zunächst kleinere Propositionen gebildet werden, in dem die notwendigerweise immer unvollständigen Textinformationen durch Assoziationen und Wissenselaboration zu weiterreichenden Propositionen ergänzt und dann zu einem vom Leser als kohärent empfundenem Ganzen zusammengesetzt werden. Hierarchiehöhere Propositionen werden nach diesem Modell schneller als niedere verarbeitet und auch besser behalten. Im Leseprozess wird daher vom Text als orthografisch-syntaktischer Reiz abstrahiert. Die Anreicherung der Textbasis durch das Wissen des Lesers bildet nach dieser Theorie das höherstufige Situationsmodell (Zwaan 2008). Die Theorie schlägt für diesen Transformationsprozess aus Mikro- in Makropropositionen bestimmte Regeln der Abstraktion vor, solche der Selektion der relevanten Propositionen, ihre Generalisierung und Anreicherungen durch Analogiebildung. Theoretisch virulent wird dabei die Frage, wie weit diese Regeln nach wahrscheinlichkeitstheoretischen Prinzipien ablaufen (Doya 2006). Die Diskussion um das sogenannte Bayessche Gehirn gehört in diesen Diskussionszusammenhang.

Die theoretischen Zugänge zum Lesen in den Kognitions- und Neurowissenschaften, der kognitiven Psychologie und der Neurolinguistik sind nur lose miteinander verbunden, ohne dass es ein spezifischeres integrierendes Modell über die verschiedenen Zugänge hinweg gäbe. Das gilt auch für die Sozialpsychologie, die sich intensiv mit der Wirkung des Gelesenen auf Leser auseinandersetzt. Das sind insbesondere Fragen der sozialen Effekte des Gelesenen auf die Leser*innen, Prozesse der Identifikation mit Figuren, der Immersion, Flow und Absorption in die

gelesenen Welten, der Veränderung von Überzeugungen und Selbsteinschätzungen, der Empathie und des Mitleids, der prosozialen Wirkungen besonders des Lesens von Literatur, auch der Effekte auf parasoziale Verhaltensweisen etwa in der Fan-
kultur und auf Stimmung und mentales Wohlfühlen von Subjekten oder Gruppen (Bortolussi und Dixon 2003; Kuiken und Jacobs 2021). Gegenwärtig spielen auch Fragen nach dem Effekt der Digitalisierung auf das Lesen eine wachsende Rolle in der sozialpsychologischen Forschung, also die Frage, ob auf digitalen Geräten ebenso flüssig gelesen werden kann wie in gedruckten Formaten (Kuhn und Hagenhoff 2015; Schwabe et al. 2020). Theoretisch schließt diese Richtung der psychologischen Forschung an die kognitionspsychologischen Einsichten in den Aufbau mentaler Modelle an, betont aber vor allem die sozialkognitive Effekte des Lesens (Miall 2006; Oatley 2011). Kontrovers sind hierbei theoretische Modellierungen, wie Absorption in das Gelesene, Empathie, Flow und Mitleid, wie kurz- und langfristige Verlagerungen von Persönlichkeitsmerkmalen durch das Lesen bewirkt und gemessen werden können und auch generell, wie Lesen die Lebenszufriedenheit beeinflusst. Dazu gibt es zwar Interventionsstudien, die zumeist auf Fragebögen beruhen, bislang aber keine Langfriststudien (Eekhof et al. 2022).

Drei Modelle konkurrieren in der theoretischen Debatte um eine Grundlegung einer Sozialpsychologie des Lesens: die Theory of Mind, auch Theory-Theory, die Simulationstheorie und die Interaktionstheorie. Ausgangspunkt sind Befunde, dass die Wahrnehmung der eigenen Perspektive auf anderen neuronalen Prozessen aufrucht als die Wahrnehmung der Bewusstseinszustände anderer (Vogeley et al. 2001). Umstritten ist in den konkurrierenden Theorien, ob das Verstehen des anderen entweder auf volkpsychologischen Prinzipien der Beobachtung anderer beruht, die zu einer Theorie der anderen und ihres Verhaltens verdichtet werden, oder auf interner Simulation, bei der wir das Verhalten anderer innerlich nachahmen, oder auf soziale Interaktion zurückzuführen sei, in der die lebenslange Interaktion mit anderen uns verstehen lehrt, was die mentalen Zustände anderer bedeuten.

Von größerer Bedeutung in dieser theoretischen Debatte sind Einsichten der Entwicklungspsychologie. Verschiedene False-Belief-Tests haben seit den 1980er Jahren gezeigt, wie früh Kinder schon ihre eigenen mentalen Zustände von denen anderer unterscheiden können und zwischen beiden differenzierte Schlussfolgerungen ziehen können (Wimmer und Perner 1983). Experimentell belegt werden konnte auch, dass Kinder über ein angeborenes Kernwissen über andere als soziale Agenten verfügen (Spelke 2022) und früh beginnen Intersubjektivität auszubilden (Trevathen 1979). Ihre Fähigkeit zur Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit und zur geteilten Intentionalität (Tomasello 2019) könnte die sozialpsychologische Forschung zur Textwirkung theoretisch fundieren und besser erklären helfen, wie Menschen anderen Menschen komplexe mentale Zustände zuschreiben können,

eine der Grundvoraussetzungen, um Gelesenes angemessen zu verstehen. In dieser Linie einer anthropologisch fundierten Theorie des Verstehens sind Menschen von Geburt an alterozentrische Wesen, nicht egozentrische Wesen, die das Soziale des anderen erst erlernen müssten, wie noch Jean Piaget angenommen hat. Das erklärt, warum es Menschen möglich ist, durch das Lesen die eigene Identität zu befragen und andere als nur die eigene Perspektive auf die Welt zu entwickeln. Einschränkend ist freilich festzuhalten, dass die theoretischen Kontroversen um die Verstehensbedingungen anderer Bewusstseine (Hyslop 2019) nur selten zur systematischen Grundlegung einer sozialpsychologischen Leseforschung genutzt werden. Eher kommen hier Ansätze der Embodied Cognition zum Tragen, die auf die leibliche Verortung beim Lesen, das Agieren und Ausdehnen der Wahrnehmung beim individuellen Lesen abheben (Caracciolo und Kukkonen 2021).

Einmal mehr zeigt sich, dass es für das Lesen keine zentralen Referenztheorien gibt und die Parzellierung der Modelle entsprechend hoch ist. Derzeit jedenfalls divergieren die theoretischen Erörterungen der Gründe für die Wirkungen des Lesens und deren empirische Erforschung noch vielfach. Eine integrierende Theorie auch nur innerhalb der sozialpsychologischen Leseforschung gibt es nicht. Zudem gibt es zwischen den sozialpsychologischen, kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Zugängen zum Lesen nur lose Verbindungen. Lese-psychologie ist daher ein sehr viel kleineres Forschungsfeld als die Psychologie des Sprach- und Schriftspracherwerbs. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten in der Theoretisierung des Lesens zwischen den unterschiedlichen psychologischen Zugängen ausmachen. In den psychologischen Zugängen gibt es einen Konsens über die wichtigsten neuronalen Mechanismen, die am Zustandekommen des Lesens beteiligt sind. Das Visual Word Form Area und das Zwei-Wege-Modell der Enkodierung beim Lesen und damit verbunden auch die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit sind wenig kontrovers. Geteilt wird außerdem die Auffassung, dass Lesen ein mehrstufiges Zusammenwirken von visuellen, orthografischen, phonologischen, semantischen und syntaktischen Wahrnehmungsleistungen ist. Begrifflich undeutlicher und geringer in ihrem Informationsgehalt sind Annahmen über die Inferenz höherstufiger Bedeutungen. Hier konkurrieren verschiedene Auffassungen darüber, wie Leser ihr Wissen in den Verstehensprozess so einbauen, dass aus Mikropropositionen Situationsmodelle entstehen. Noch weniger existiert ein konsensuelles Modell für die sozialpsychologischen Prozesse, die der Grund sind, warum Menschen überhaupt lesen.

Trotz der losen Enden in der Theoriebildung besteht jedoch ein reiches Set an experimentellen Methodiken und eine ausgefeilte Methodologie. Es ist von verführerischer Kraft sich vorzustellen, die Psychologie des Lesens würde wieder wie in den Anfängen des Fachs eine größere Bedeutung gewinnen. Warum sie es nicht tut, hat weniger mit der parzellierten Forschungslandschaft zu tun als vielmehr mit der

Dynamik der Kognitions- und Neurowissenschaften sowie anderer Fächer, deren jeweilige Komplexität schon jetzt kaum noch zusammenzuführen ist. Schließlich beschränkt das Anwendungsinteresse in der angelsächsischen und skandinavischen Forschungslandschaft und das Fehlen einer eigenständigen Leseforschung in den deutschsprachigen Ländern eine grundsätzlichere, auch theoretisch informierte Leseforschung über den Erwerb der Schriftsprache hinaus.

3 Desiderate

Theorien können unterschiedlich bewertet werden, beispielsweise aufgrund ihrer Ordnungsleistung für ein bestimmtes Gegenstandsfeld oder aufgrund ihrer Generalisierungsleistungen oder auch ihrer Fähigkeit, Disziplinen zu organisieren (Opp 1999). Einige der Gütekriterien für wissenschaftliche Theorien sind erstens ihre Leistung, wie präzise sie Begriffe ermöglichen und wie eindeutig sie erlauben, Strukturmodelle für die Beziehung der Phänomene zu formulieren. Theorien müssen zweitens einen möglichst hohen Informationsgehalt haben und im gelingenden Fall Wenn-dann-Aussagen ermöglichen, die einen größeren Geltungsbereich vorauszusagen erlauben. Ihre empirische Bewährung in methodisch kontrollierten Experimenten gehört drittens zu den Bewertungsmaßstäben für wissenschaftliche Theorien. Das ist keine vollständige Liste, aber sie gibt Richtwerte, um zu beurteilen, dass das Lesen in einer Reihe von disziplinären Zugängen theoretisch hinreichend, wenn auch für das Totalphänomen Lesen nicht integrativ erfasst ist. Vor allem die sozialwissenschaftlichen und psychologischen Fächer verfügen über so präzise Begriffe, dass daraus Forschungsdesigns abgeleitet werden können. In den geisteswissenschaftlichen Fächern gibt es aus der sozialgeschichtlichen Tradition Modelle, die es in einem Forschungsprogramm allerdings erst noch zu entfalten gilt. Der Informationsgehalt der Lesetheorien ist in den Geisteswissenschaften bislang deshalb eher programmatisch, während die sozialwissenschaftlichen und psychologischen Fächer über teilweise hochspezialisierte Theorien für bestimmte Untersuchungsbereiche verfügen, die Voraussagen im Sinne einer Wenn-dann-Relation ermöglichen und damit konkrete Forschungsdesigns beeinflussen. Empirisch überprüfbar sind in allen drei Fächergruppen die theoretischen Modelle, ob eher mit philologischen Methoden, solchen der Sozialwissenschaft oder solchen der Psychologie.

In der Summe gilt es festzuhalten, dass die Erforschung des Lesens nur in verschiedenen Subdisziplinen übergeordneter Fächer erfolgt und einen eigenständigen theoretischen Anspruch nicht erhebt, zumindest nicht derzeit. Für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Lesen ist daher immer zuerst danach zu fragen, in welchem disziplinären Kontext Theorien des Lesens diskutiert werden.

Ihre jeweiligen Einsichten, Modelle und Theorien liegen vielfach auf unterschiedlichen Ebenen des Phänomens Lesen und informieren sich daher nur bedingt gegenseitig. Ob es zu einer Konvergenz der unterschiedlichen Forschungsrichtungen in Sachen Lesen kommt, hängt daher davon ab, ob wir Neugierde für die jeweils anderen Fächer und ihre Einsichten aufbringen, um voneinander zu lernen, auch wenn dafür keine zwingende Notwendigkeit besteht.

Literatur

- Balet, Leo, und E. Gerhard. *Die Verbürgerlichung der deutschen Kunst, Literatur und Musik im 18. Jahrhundert*. Straßburg 1936.
- Barthes, Roland. „Literatur oder Geschichte.“ *Literatur und Geschichte*. Frankfurt am Main 1969: 11–35.
- Barthes, Roland. „Der Tod des Autors.“ *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main 2005: 57–63.
- Baumann, Gerd. *The Written Word: Literacy in Transition*. Oxford 1986.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra, und Rainer Watermann. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden 2006.
- Bonfadelli, Heinz, und Thomas Friemel. *Medienwirkungsforschung*. 4. Aufl. Konstanz 2011.
- Bonfadelli, Heinz. „Entstehung und Entwicklung der modernen Lese- und Leserforschung im 20. Jahrhundert.“ *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. von Ursula Rautenberg und Ute Schneider. Berlin 2015a: 531–546.
- Bonfadelli, Heinz. „Sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze.“ *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. von Ursula Rautenberg und Ute Schneider. Berlin 2015b: 63–84.
- Bortolussi, Maria, und Peter Dixon. *Psychonarratology: Foundation for the Empirical Study of Literature*. Cambridge 2003.
- Bourdieu, Pierre. *Klassenstellung und Klassenlage: Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main 1974: 42–75.
- Burke, Peter. *Offene Geschichte: Die Schule der „Annales“*. Berlin 1991.
- Caracciolo, Marco, und Karin Kukkonen. *With Bodies: Narrative Theory and Embodied Cognition*. Ohio 2021.
- Cavallo, Guglielmo, und Roger Chartier. *A History of Reading in the West*. Amherst 2002 [1997].
- Cattell, James McKeen. „Über die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben.“ *Philosophische Studien* 2 (1885): 635–650.
- Christmann, Ursula, und Norbert Groeben. „Psychologie des Lesens.“ *Handbuch Lesen*. Hrsg. von Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön. Berlin 1999: 145–223.
- Clark, Christina; Osborne, Sarah, und Rodie Akerman. *Young People's Self-Perceptions as Readers: An Investigation Including Family, Peer and School Influences*. London 2008.
- Cohen, Laurent; Lehericy, Stéphane; Chochon, Florence; Lemer, Cathy; Rivaud, Sophie, und Stanislas Dehaene. „Language-Specific Tuning of Visual Cortex? Functional Properties of the Visual Word Form Area.“ *Brain* 125.5 (2002): 1054–1069.
- Cohen, Laurent, und Stanislas Dehaene. „Specialization with the Ventral Stream: The Case for the Visual Word Form Area.“ *Neuroimage* 22.1 (2004): 466–476.

- Darnton, Robert. „Leser reagieren auf Rousseau: Die Verfertigung der romantischen Empfindsamkeit.“ *Das große Katzenmassaker: Streifzüge durch die französische Kultur vor der Revolution*. München 1989: 245–298.
- Dehaene, Stanislas. *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. Übersetzt von Helmut Reuter. München 2010.
- Delhey, Jan, und Christian Schneickert. „Aufstieg, Fall oder Wandel der Erlebnisorientierung? Eine Positionsbestimmung nach 30 Jahren ‚Erlebnisgesellschaft‘.“ *Zeitschrift für Soziologie* 51.2 (2022): 114–130.
- Derrida, Jacques. *Grammatologie*. Übersetzt von Hans Jörg Rheinberger und Hanns Zischler. Frankfurt am Main 1983.
- Doya, Kenji; Ishii, Shin; Pouget, Alexandre, und Rajesh P. N. Rao. *Bayesian Brain: Probabilistic Approaches to Neural Coding*. Boston 2006.
- Düppe, Ingrid. *Heinrich Stephani: Ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen*. Neuried 2001.
- Ebeling, Gerhard. „Art: Hermeneutik.“ *Religion in Geschichte und Gegenwart*. 3. Aufl. Tübingen 1986: 242–262.
- Eekhof, Lynn; van Krieken, Kobie, und Roel Willems. „Reading About Minds: The Social-Cognitive Potential of Narratives.“ *Psychonomic Bulletin & Review* 29 (2022): 1703–1718.
- Eliot, Simon, und Jonathan Rose. *A Companion to the History of the Book*. Oxford 2009.
- Elster, Ernst. *Prinzipien der Literaturwissenschaft*. 2 Bände. Halle 1897 / 1911.
- Enenkel, Karl, und Wolfgang Neuber. *Cognition and the Book: Typologies of Formal Organisation of Knowledge in the Printed Book of the Early Modern Period*. Boston 2005.
- Engelsing, Rolf. *Der Bürger als Leser: Lesergeschichte in Deutschland 1500–1800*. Stuttgart 1974.
- Erdmann, Benno, und Raymond Dodge. *Psychologische Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage*. Halle 1898.
- Fischer, Ernst. „Geschichte der Zensur.“ *Medienwissenschaft: Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*. Band 1. Hrsg. von Joachim-Felix Leonhard. Berlin 1999: 500–513.
- Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich, und Erich Schön (Hrsg.). *Handbuch Lesen*. Berlin 1999.
- Friederici, Angela. *Language in Our Brain*. Boston 2017.
- Fröhner, Rolf. *Das Buch in der Gegenwart: Eine empirisch-sozialwissenschaftliche Untersuchung*. Gütersloh 1961.
- Fuhrmann, Manfred. *Die Dichtungstheorie der Antike: Aristoteles, Horaz, Longin*. 2. Aufl. Düsseldorf 2003.
- Fuhrmann, Manfred. *Die antike Rhetorik*. 6., überarb. Aufl. Mannheim 2011.
- Goody, Jack. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge 1968.
- Graf, Werner. *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler 2007.
- Groeben, Norbert, und Bettina Hurrelmann. *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim 2004.
- Günther, Hartmut. „Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Leseforschung.“ *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Band 2. Hrsg. von Hartmut Günther und Otto Ludwig. Berlin 1996: 918–931.
- Habermann, Mechtild. „Lesenlernen in der Frühen Neuzeit: Zum Erkenntniswert der ersten volkssprachlichen Lehrbücher.“ *Sinn und Unsinn des Lesens: Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*. Hrsg. von Sandra Rühr und Axel Kuhn. Göttingen 2013: 99–120.

- Harth, Dietrich. „Literarische Kommunikation.“ *Erkenntnis der Literatur: Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft*. Hrsg. von Dietrich Harth und Peter Gebhardt. Stuttgart 1982: 243–265.
- Hayles, N. Katherine. *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*. Chicago 1999.
- Hyslop, Alec. „Other Minds.“ *Stanford Encyclopedia of Philosophy: Spring 2019 Edition*. Hrsg. von Edward N. Zalta. 2005.
- Huber, Martin, und Gerhard Lauer (Hrsg.). *Nach der Sozialgeschichte: Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie*. Tübingen 2000.
- Huey, Edmund B. *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York 1908.
- Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne, und Irmgard Nickel-Bacon. *Lesekindheiten: Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim 2006.
- Ingarden, Roman. *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Darmstadt 1968.
- Iser, Wolfgang. *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz 1970.
- Jäger, Georg. „Historische Lese(r)forschung.“ *Die Erforschung der Buch- und Bibliotheksgeschichte in Deutschland*. Hrsg. von Werner Arnold, Wolfgang Dittich und Bernhard Zeller. Wiesbaden 1987: 485–507.
- Jauß, Hans Robert. *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Konstanz 1967.
- Johnson-Laird, Philip. „Mental Models and Human Reasoning.“ *Publications of the National Academy of Sciences* 107.43 (2010): 18243–18250.
- Jung, Thomas, und Stefan Müller-Dohm (Hrsg.). *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main 1993.
- Kneer, Georg, und Stephan Moebius (Hrsg.). *Soziologische Kontroversen: Eine andere Geschichte von der Wissenschaft vom Sozialen*. Frankfurt am Main 2010.
- Kuhn, Axel. „Lesen als Funktion der Identitätskonstruktion und sozialen Integration.“ *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. von Ursula Rautenberg und Ute Schneider. Berlin, Boston 2015: 833–852.
- Kuhn, Axel, und Svenja Hagenhoff. „Digitale Lesemedien.“ *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. von Ursula Rautenberg und Ute Schneider. Berlin, Boston 2015: 361–380.
- Kuiken, Don, und Arthur Jacobs. *Handbook of Empirical Literary Studies*. Berlin 2021.
- Küspert, Petra, und Wolfgang Schneider. *Hören, Lauschen, Lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Anleitung und Arbeitsmaterial*. 7., kompl. überarb. Aufl. Göttingen 2018.
- Lukács, Georg. *Entwicklungsgeschichte des modernen Dramas*. Hrsg. von Frank Benseler, übersetzt von Dénes Zálan. Darmstadt 1981.
- Marshall, Bethan; Manuel, Jackie; Pasternak, Donna, und Jennifer Rowsell (Hrsg.). *The Bloomsbury Handbook of Reading Perspectives and Practices*. London 2021.
- Mauss, Marcel. *Die Gabe: Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main 1968.
- Mellmann, Katja. „Das Buch als Freund – der Freund als Zeugnis: Zur Entstehung eines neuen Paradigmas für Literaturrezeption und persönliche Beziehungen, mit einer Hypothese zur Erstrezeption von Goethes Werther.“ *Bürgerlichkeit im 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Hans-Edwin Friedrich, Fotis Jannidis und Marianne Willems. Tübingen 2006: 201–240.
- Mellmann, Katja, und Marcus Willand. „Historische Rezeptionsanalyse: Zur Empirisierung von Textbedeutungen.“ *Empirie in der Literaturwissenschaft*. Hrsg. von Philip Ajouri, Katja Mellmann und Christoph Rauen. Münster 2013: 263–281.

- McElvany, Nele. *IGLU 2021: Die internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*. Dortmund 2021.
- Miall, David. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York 2006.
- Noelle-Neumann, Elisabeth, und Rüdiger Schulz. „Typologie der Käufer und Leser: Eine Wertanalyse des Buches in der Mediengesellschaft.“ *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels* 62 (1987): 2163–2255.
- Oately, Keith. *Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction*. Hoboken 2011.
- Opp, Klaus-Dieter. *Methodologie der Sozialwissenschaften*. 4. Aufl. Opladen 1999.
- Ort, Claus-Michael. „Vom Text zum Wissen: Die literarische Konstruktion sozio-kulturellen Wissens als Gegenstand einer nicht-reduktiven Sozialgeschichte der Literatur.“ *Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte: Positionen und Perspektiven nach der „Theorie-debatte“*. Hrsg. von Lutz Danneberg, Friedrich Vollhardt, Hartmut Böhme, und Jörg Schöner. Stuttgart 1992: 409–441.
- Otte, Gunnar. *Sozialstrukturanalysen mit Lebensstilen: Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierung der Lebensstilforschung*. Wiesbaden 2004.
- Otte, Gunnar. „Was ist Kultur und wie sollen wir sie untersuchen? Entwurf einer sozialwissenschaftlichen Sozialstruktur- und Kulturanalyse.“ *Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung: Stand und Perspektiven*. Hrsg. von Julia Böcker, Lena Dreier, Melanie Eulitz, Anja Frank, Maria Jakob und Alexander Leistner. Weinheim 2018: 74–104.
- Otte, Gunnar; Lübbe, Holger, und Dave Balzer. *Kulturpartizipation in Deutschland: Soziale Ungleichheiten im Freizeit- und Kulturverhalten*. Frankfurt am Main 2022.
- Pearson, David (Hrsg.). *Handbook of Reading Research*. 5 Bände. New York 2002–2020.
- Philipp, Maik. *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart 2011.
- Pollatsek, Alexander, und Rebecca Treimann (Hrsg.). *Oxford Handbook of Reading*. Oxford 2014.
- Rautenberg, Ursula, und Ute Schneider (Hrsg.). *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin, Boston 2006.
- Rathgeb, Thomas, und Peter Behrens. *Lesen: Infoset Medienkompetenz 10 Fragen – 10 Antworten*. 4. Aufl. Stuttgart 2016.
- Reckwitz, Andreas. *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin 2017.
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard, und Olaf Köller. *PISA 2018: Grundbildung im Vergleich*. Münster 2019.
- Ridder, Christa-Maria, und Bernhard Engel. „Massenkommunikation 2010: Mediennutzung im Intermediavergleich.“ *Media Perspektiven* 11 (2010): 523–536.
- Sälzer, Christine, und Kristina Reiss. „PISA 2015: Die aktuelle Studie.“ *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Hrsg. von Kristina Reiss, Christine Sälzer, Anja Schiepe-Tiska, Eckhard Klieme und Olaf Köller. Münster 2016: 13–44.
- Saxer, Ulrich. „Lesen als Problemlösung: Sieben Thesen.“ *Auf den Schultern von Gutenberg: Medienökologische Perspektiven in der Fernsehgesellschaft*. Hrsg. von Bodo Franzmann, Werner D. Fröhlich, Hilmar Hoffmann, Balz Spörri und Rolf Zitzlsperger. Berlin 1995: 264–268.
- Schenda, Rudolf. *Volk ohne Buch: Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910*. Frankfurt am Main 1970.
- Scherer, Wilhelm. *Poetik*. Hrsg. von Richard M. Meyer. Berlin 1888.
- Schmidt-Lux, Thomas; Wohlrab-Sahr, Monika, und Alexander Leistner. *Kultursoziologie: Eine problemorientierte Einführung*. Weinheim 2016.
- Schneider, Jost. *Sozialgeschichte des Lesens*. Berlin 2004.
- Schneider, Ute. „Forschungsgeschichte des Lesers.“ *Medienwissenschaft: Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*. 1. Teilband. Hrsg. von Joachim-Felix Leonhard, Hans-Werner Ludwig, Dietrich Schwarze und Erich Straßner. Berlin 1999: 583–591.

- Schneider, Ute. „Frühe Neuzeit.“ *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. von Ursula Rautenberg und Ute Schneider. Berlin 2015: 739–763.
- Schneider, Wolfgang. „Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter: Bedingungen für den Transfer auf den Schriftspracherwerb.“ *Die deutsche Schule* 111.3 (2019): 344–346.
- Schön, Erich. *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers: Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart 1987.
- Schücking, Levin Ludwig. *Shakespeare im literarischen Urteil seiner Zeit*. Heidelberg 1908.
- Schücking, Levin Ludwig. *Die Soziologie der literarischen Geschmacksbildung*. München 1923.
- Schulze, Gerhard. *Erlebnisgesellschaft: Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main 1992.
- Schwabe, Annika; Brandl, Lukas; Boomgarden, Hajo, und Günther Stocker. „Literatur am Bildschirm: Zum Stand der empirischen Leseforschung.“ *Orbis Litterarum* 75 (2020): 213–229.
- Seth, Anil, und Tim Bayne. „Theories of Consciousness.“ *Nature Review Neuroscience* 23 (2022): 439–452.
- Simmel, Georg. *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin 1908.
- Sinus-Institut. *Sinus-Milieus 2021*. Heidelberg 2021. <https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/sinus-milieus-2021>.
- Snowling, Margaret; Hulme, Charles, und Kate Nation. *The Science of Reading: A Handbook*. Hoboken 2005.
- Spelke, Elizabeth. *What Babies Know*. Band 1. Oxford 2022.
- Stiftung Lesen, und Institut für Demoskopie Allensbach. *Lesen im Alltag: Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung im Sommer 2018*. Mainz 2018.
- Suarez, Michael, und Henry Woudhuysen. *The Book: A Global History*. Oxford 2014.
- Tabery, Thomas. „Von der Hermeneutik zur Politik: Das Idealbild des Gelehrten im Lunheng des Wang Chong.“ *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 156.1 (2006): 151–178.
- Taine, Hippolyte. *Histoire de la littérature anglaise*. 5 Bände. Paris 1863.
- Thiel, Christian. „Theorie.“ *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Band 8. Hrsg. von Jürgen Mittelstraß. 2., neu bearb. Aufl. Stuttgart 2018: 20–29.
- Tomasello, Michael. *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Boston 2019.
- Trevarthen, Colwyn. B. „Communication and Cooperation in Early Infancy: A Description of Primary Intersubjectivity.“ *Before Speech*. Hrsg. von Margaret Bullowa. Cambridge 1979.
- Titzmann, Michael. „Skizze einer integrativen Literaturgeschichte und ihres Ortes in einer Systematik der Literaturwissenschaft.“ *Modelle des literarischen Strukturwandels*. Hrsg. von Michael Titzmann. Tübingen 1991: 395–438.
- van Dijk, Teun, und Walter Kintsch. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York 1983.
- Velten, Hans Rudolf. „Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts: Zu Valentin Ickelsamers ‚Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen‘ (1527) und ‚Teütsche Grammatica‘ (1532?).“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 15 (2012): 31–48.
- Vogeley, Kai et al. „Mind Reading. Neural Mechanisms of Theory of Mind and Self-Perception.“ *Neuroimage* 14.1 (2001): 170–181.
- Waldmann, Günter. „Vom produzierten zum produzierenden Leser: Überlegungen zur Rezeptionstheorie, zur Fernsehrezeption und zu einer produktionsorientierten Literaturdidaktik.“ *Rezeptionspragmatik: Beiträge zur Praxis des Lesens*. Hrsg. von Gerhard Köpf. München 1981: 105–130.
- Willand, Marcus. *Lesermodelle und Lesertheorien: Historische und systematische Perspektiven*. Berlin 2014.
- Wimmer, Heinz, und Josef Perner. „Beliefs About Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children’s Understanding of Deception.“ *Cognition* 13.1 (1983): 103–128.

- Wundt, Wilhelm. „Zur Kritik tachistoskopischer Versuche.“ *Philosophische Studien* 15 (1900): 287–317 und 16 (1900): 61–70.
- Wundt, Wilhelm. *Einführung in die Psychologie*. Leipzig 1911.
- Zwaan, Rolf. „Experiential Traces and Mental Simulations in Language Comprehension.“ *Symbols, Embodiment, and Meaning*. Hrsg. von Manuel DeVega, Arthur Glenberg und Arthur Graesser. Oxford 2008: 165–180.