

## Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur

Cornelia Rosebrock

### Abstract

Der Artikel geht der Frage nach, inwiefern sich das Lesen von Texten am Bildschirm modal unterscheidet von Leseakten mit Print-Texten. Dafür werden die Anforderungen, die lernendes Lesen im WWW an Rezipienten stellt, skizziert und anschließend denjenigen Anforderungen kontrastiert, die immersive literarische Lektüreakte verlangen. Ersteres geschieht unter Rückgriff auf die kognitionspsychologischen Modellierungen des Lesens und die Vorgehensweise der aktuellen PISA-Studie, im literaturwissenschaftlichen Teil dagegen wird die Zeiterfahrung im literarischen Lesen vor dem Horizont der Rezeptionsästhetik fokussiert, so dass im Beitrag unterschiedliche, gleichwohl didaktisch bedeutende Paradigmen angeführt werden. Diskutiert wird die so entwickelte Opposition von recherchierender Netzlektüre und immersivem literarischem Lesen im Blick auf die Vermittlung von Lesekompetenz. Dafür wird die in der Stavanger-Erklärung formulierte Befürchtung einer allgemeinen Verflachung der Lesekultur aufgegriffen und in didaktischer Perspektive bewertet.

### Schlüsselwörter

Netzlektüre, Deep Reading, Zeiterfahrung, Lesehaltung, Lesekultur

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

### Autorin

Cornelia Rosebrock, Goethe-Universität Frankfurt, FB 10 – Neuere Philologien,  
Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, Hauspostfach 17, D – 60629 Frankfurt a.M.  
c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de

# Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur

Cornelia Rosebrock

Eine Beobachtung: Erzähltexte, überhaupt literarische Texte werden nicht am PC gelesen. Selbst die handlichen E-Reader, die doch eine ganze Bibliothek «To go» versprechen, setzen sich am Markt nicht in der Breite durch. Ganz anders steht es um Texte mit informatorischen Funktionen: Vom alltäglichen Lesen – Öffnungszeiten recherchieren, Verabredungen treffen – über die Netzrecherche für ein Referat bis zur Wissenschaftskommunikation ist die Lektüre am Bildschirm nicht mehr weg zu denken.

Vielleicht treten hier zwei Lektürefunktionen und Modalitäten des Lesens kulturell auseinander, die noch nie so ohne weiteres über einen Leisten zu schlagen waren, deren Differenzen aber erst durch den Siegeszug der elektronischen Kommunikation ins Auge fallen. Worin unterscheidet sich die Lektüre gedruckter Texte, insbesondere das literarische Lesen, vom Lesen in digitalen Räumen, sodass sich eine so prägnante Differenz in den sichtbaren kulturellen Praktiken herausbildet? Horizont dieser Frage ist eine weit größere: Wie entwickelt sich Literalität als kulturelles Gemeingut durch die Etablierung elektronischer Kommunikation?

Den Unterschieden in den jeweiligen Lesehaltungen soll im Folgenden nachgegangen werden. Zunächst wird unter dem Begriff «Netzlektüre» skizziert, welche Anforderungen das Lesen von multiplen Dokumenten am Bildschirm an die Rezipienten stellt. Mit einem Rekurs auf die aktuelle PISA-Studie werden die Konsequenzen bei der Erfassung solcher Leseakte für das Modell von Lesekompetenz diskutiert. Dem wird mit dem Begriff «Deep Reading» im Hauptteil ein immersiver Lesemodus gegenübergestellt, den insbesondere die Rezeptionsästhetik beschrieben hat. Anhand von literarischen Textbeispielen wird im vierten Abschnitt entfaltet, wie sich literarische Lektüre durch ihre eigene Zeitlichkeit von einer auf Informationen orientierten Lektürehaltung modal abgrenzt. Der Text schließt mit der didaktischen Diskussion dieser beiden Lesemodalitäten.

## 1. Netzlektüre

Die vieldiskutierte «Stavanger-Erklärung» (Stavanger declaration 2019) des europäischen Netzwerks «E-READ», in der sich etwa 130 internationale Forschende im Feld der Literalität auf der Basis einschlägiger Studien dringlich besorgt um die Kulturtechnik Lesen äußern, gibt einige markante Hinweise auf die modalen Differenzen zwischen den Lektürewesen am Bildschirm versus am Print. Drei Tendenzen zeichnen sich unter den spezifischen Bedingungen, die den vergleichenden Studien zugrunde liegen, ab: Bildschirmlektüre wird meist schneller vollzogen als Print-Lektüre; zweitens erweist sich die räumliche Orientierung im Text am PC, sobald gescrollt werden muss, tendenziell als schlechter, verglichen mit der Papierversion; und schließlich überschätzen die Teilnehmer solcher Studien bei der digitalen Lektüre von Sachtexten tendenziell ihr Textverstehen (ebd.). Die grundlegende Metastudie zu diesem Thema (Delgado et al. 2018) hebt entsprechend einen leichten «Bildschirm-Unterlegenheits-Effekt» hervor (ebd., S. 34, vgl. auch Kammerer 2019, S.65 f), allerdings nur bei Sachtexten und unter Zeitrestriktionen. Im Blick auf narrative Texte finden die Autor:innen der Metastudie keinen Vorteil beim papierbasierten Lesen im Vergleich mit der Präsentation des Textes am Bildschirm (ebd., S. 35). Auch die Metaanalyse von Clinton (2019) bestätigt die leicht negativen Effekte bezüglich der Leseleistung von Sachtexten am Bildschirm, die die Lektüre narrativer Texte nicht betrifft. Auf der Basis dieser und weiterer Studien vermuten die Autor:innen der Stavanger Declaration, dass sich durch das Lesen am Bildschirm ein eher oberflächlicher Verarbeitungsmodus als kultureller Standard durchsetzen könnte, der sich u.a. in einer schnelleren, aber weniger tiefen Verarbeitung des Gelesenen zeige (Stavanger declaration 2019).

Was den Studien, die den Metaanalysen zugrunde liegen, gemeinsam ist: Um die Vergleichbarkeit der Lektüreakte zu gewährleisten, werden lineare, dem Print gewissermaßen medial verpflichtete Texte auf dem Bildschirm appliziert. Allerdings haben solche Settings nicht viel mit der literalen Wirklichkeit der Netzlektüren gemeinsam. Denn die Texte, die das Netz anbietet, weisen mehrheitlich neue Strukturen, Formen und entsprechend Kommunikationsmöglichkeiten auf (vgl. Philipp 2020, auch Wampfler/Krommer 2019). Die Wissensressourcen im Netz sind, anders als die eines Buches, grenzenlos, vielfältig, frei kombinierbar, potentiell präsent. Einzeltexte sind bekanntlich vernetzt mit weiteren Texten, sodass bei der Suche nach Informationen typischer Weise mehrere untereinander ggf. verlinkte Quellen aufgesucht werden. Diese

Quellen sind nicht durchweg schriftsprachlich, es treten auch Bild-, Audio- und Videokomponenten auf. Solche «multiplen Dokumente» (Philipp, 2020) bieten den Rezipienten weiterführende oder irrelevante oder redundante oder auch konkurrierende Informationen von unterschiedlicher Zuverlässigkeit, Zugänglichkeit und Attraktivität in einem unabgegrenzten Text-Bild-Raum. Selbst ein auf dem Bildschirm wiedergegebener Zeitungsartikel, auf den ersten Blick kein multiples Dokument, sondern ein Abbild des Prints, ist üblicher Weise begleitet von Werbung, von Leserkomentaren und Schreib-Aufforderungen, von Cookie-Hinweisen, er ist durchsetzt mit Links zu mehr oder weniger verwandten Themen, unterbrochen von Bild- oder Filmschnipseln unterschiedlicher Art usw. Solche grenzenlosen Gewimmel aus heterogenen Textbausteinen und weiteren Medienprodukten sollte die Matrix für die Untersuchungen von Netz-Lektüre darstellen, nicht ein kontextlos und ablenkungsfrei wiedergegebener längerer linearer Text. Aber auch ein lineares zusammenhängendes PDF-Dokument wird erfahrungsgemäß im Netz eher «gescannt» und erst bei Bedarf für das lernende Lesen downgeloaded.

Die Lektüre der gewissermaßen uneingegrenzten, aber nur sukzessiv zugänglichen Textanhäufungen im Netz stellt eigene Anforderungen an die Rezipient:innen: Sie fordert in der Regel überfliegendes, selektives, zugleich hochgradig metakognitiv vorgehendes Lesen, dazu beständig leserseitige Reaktionen und die entsprechenden Interaktionen mit dem Medium (vgl. Im Detail: Philipp, 2020). Das ist bei einem schlicht auf einem Bildschirm wiedergegebenen kohärenten Text nicht der Fall.

## 2. Lesekompetenz weiter gedacht

Die aktuelle PISA-Studie (Reiss et al. 2019) zum Stand der Literalitätsentwicklung 15-Jähriger ist in dieser Hinsicht fortgeschrittener: Sie hat nicht nur auf die Datenerhebung am Bildschirm umgesattelt, sie konnte auch mit ihren Aufgabenstellungen die aktuell vorherrschenden digitalen Textformaten in wesentlichen Aspekten simulieren. Entsprechend wurden Aufgaben, die die verstehende Lektüre multipler Dokumente verlangen, in das Test-Repertoire übernommen. Den Versuch, eine davon in der druckfähigen Publikation zwecks Illustration wiederzugeben, kann man getrost als gescheitert bezeichnen: Bei einem Leseversuch der gedruckten Beispielaufgabe «Osterinseln» wird anschaulich, wie elementar die Verweisstruktur solcher Textkonglomerate auf das digitale Medium angewiesen ist (Becker-Mrotzek et al., S. 39-42).

Durch die Implementation digitaler Leseaufgaben in die PISA-Studie musste das zugrundeliegende Lesekompetenzmodell ebenfalls einer Revision unterzogen werden: Neben den drei Dimensionen «Lokalisieren von Informationen», «Textverstehen» und «Bewerten und Reflektieren», die das Kompetenzmodell der vorgängigen Studien wieder aufnehmen, wurde das aktuelle Modell ergänzt um «Aufgabenmanagement», um «Zielsetzung und Planung» und um «Monitoring und Selbstregulation» (ebd., S. 29). Diese Veränderung des Kompetenzmodells ist natürlich ein gravierender Schritt, weil die Vergleichbarkeit der Daten über die verschiedenen Erhebungszyklen dadurch einschränkt wird. Andererseits war er offensichtlich unumgänglich, denn die Studie muss die aktuellen literalen Anforderungen der Gesellschaft an die Heranwachsenden abbilden.

Die Notwendigkeit, das Kompetenzmodell in PISA neu auszurichten, basiert auf der Einsicht, dass die digitalen Textformationen des Netzes zumindest eine andere Gewichtung der Teilleistungen für eine verstehende Lektüre verlangen als die linearen der früheren Studien - obwohl sich die alten Testaufgaben bekanntlich durchaus auch auf zweiteiligen oder mit einer Grafik oder einem Bild versehene Print-Texte bezogen. Aber das Suchen, Selektieren und Kombinieren hat sich ungleich stärker in den Vordergrund der Lektüre von netzaffinen Leseaufgaben gesetzt. Ein zentrales Kompetenzmerkmal wird dadurch die Fähigkeit, zwischen den dargebotenen Angeboten zu navigieren, also auszuwählen und kontinuierlich die wahrgenommenen Komponenten zu bewerten, zu gewichten, einzuordnen, zurückzuweisen, zu verfolgen usw. Diese Strategien primär einzusetzen heißt leserseitig, alle Rezeption konsequent auf die übergeordneten Leseziele – im Falle von PISA: auf die Aufgabenstellung – hin auszurichten. Anders als in prototypischer Print-Lektüre kann bei solchen interaktiven Textformationen nicht mehr erwartet werden, dass die universalen Ziele aller Lektüreakte – Kohärenz herstellen, Relevanz realisieren – textseitig als «roter Faden» angelegt und prinzipiell verfügbar gemacht werden. Die inhaltliche Zielbestimmung ist bei der Lektüre solcher multiplen Dokumenten-Ansammlungen komplett in die Verantwortung der Leser:innen ausgewandert, die ihr Erkenntnisinteresse nun eigenständig aktiv konturieren und über ihre Interaktionen hinweg strategisch aufrecht erhalten müssen.

Konkret bedeutet das für Lesende, die im Netz Informationen suchen und lernen wollen: Sie müssen genau die eigenen Leseziele kennen, im Bewusstsein halten und jeden Text- oder Bildbaustein daraufhin evaluieren, ob und wie er dazu beitragen könnte bzw. beigetragen hat. Ebenfalls an den Zielen ausrichten müssen sie die Entscheidung, welcher Link nun weiterführt, ohne sich von eingestreuten bunten Bildern und Filmen zwischen Werbung und Unterhaltung ablenken zu lassen. Zurückgewiesen werden muss dieses Beiwerk allerdings beständig, was eine weitere lesebegleitende Aufgabe wird. Das verlangt Metakognition, Selbststeuerung und die Konzentration auf die eigenen Leseziele in einem erheblich höheren Ausmaß als bei der Lektüre von konventionellen Printtexten.

Eine auf Lernen hin ausgerichtete Textverarbeitung bei der Netzlektüre zu verwirklichen ist wegen dieser Veränderung der vorherrschenden Textformen kognitiv außerordentlich anspruchsvoll im Vergleich zum Lernen aus Lehr- oder Schulbuchtexten. Denn klassische Texte bieten vergleichsweise geordnetes Wissen: Was Unterhaltung ist, was Information, Wissensvermittlung, Kommunikation, Werbung usw., das ist formal und inhaltlich typischer Weise voneinander unterschieden. Die präsentierten Welten sind in den traditionellen Printmedien in der Regel in sich inhaltlich strukturiert, von Zufällen gereinigt und explizit dargelegt. Das Dargestellte ist durchdacht und verdichtet, konzentriert, textsortenspezifisch inhaltlich organisiert, und Buchmedien haben die Tendenz zur Vollständigkeit. Sicher gibt es schon lange Lexika mit kurzen, bloß durch das Alphabet geordneten Texten – aber selbst sie streben nach inhaltlicher Geschlossenheit sowohl für die einzelnen Einträge als auch für das Gesamtkonzept. Ein Sachbuch, ein literarischer Text, sogar die Tageszeitung entlasten ihre Rezipienten von einer großen Portion Ordnungs- und Strukturierungsarbeit, die die Textkonglomerate aus dem Netz fordern. Sie reduzieren damit den mentalen Aufwand der metakognitiven Kontrolle bei der Textverarbeitung und gewähren eine ablenkungsarme oder -freie Umgebung. Zusammenfassend: Die Erscheinungsweisen von Inhalten in den beiden medialen Formen fordern diverse leserseitigen Verarbeitungsschritte in außerordentlich unterschiedlichem Ausmaß an.

Einen komplexen Sachverhalt multiplen Dokumenten am Bildschirm zu entnehmen scheint damit weit anspruchsvoller als ihn in einem klassischen Sachtext zu entnehmen (im Detail vgl. Philipp 2020). Ob die Netzlektüre per se als «oberflächlicher» angesehen werden sollte, wie es die Stavanger declaration nahelegt, ist wohl noch nicht ausgemacht. Sie wird ja offensichtlich in der kulturellen Praxis für andere Funktionen in Gebrauch genommen als gedruckte Texte: Print wird genutzt, um zu lernen, um sich zu unterhalten und um personalen Erfahrung mit Literatur zu machen.

### 3. «Deep Reading»

Die Stavanger declaration (2019) hat als Gegenbegriff zur Netzlektüre den Begriff «Deep Reading» kreiert. Damit ist ein print-bezogener Lektüremodus gemeint, in dem Textdetails umfassend erfasst, weiterverarbeitet und mental integriert werden. Immersives Lesen ist eine Lesehaltung, die man umgangssprachlich als ein «Sich-einlassen» beschreiben könnte. Zweifellos ist das auch mit multiplen Dokumenten denkbar – aber, wie ausgeführt, anspruchsvoll, vergleichsweise erschwert. Ein Roman oder Gedicht verführt dagegen geradezu zum Deep Reading, zur Hintanstellung der unmittelbaren Realitätsprüfung und zu ein Sich-führen-lassen in die Räume und, wie ich im Folgenden detaillierter ausführen möchte, auch in die Eigenzeit einer Erzählung.

Für Romanlektüre hat die Rezeptionsästhetik detailliert beschrieben, was Deep Reading ausmacht (vgl. Iser, 1976). In solchen Leseprozessen stehen, anders als bei der Lektüre multipler Dokumente, Leserin und Text einander nicht in einem Subjekt-Objekt-Verhältnis gegenüber. Das Leserbewusstsein bewegt sich vielmehr durch den Text als «wandernder Blickpunkt», wie es in der Rezeptionsästhetik heißt, d.h., es begibt sich in eine Textwelt, die während des Lektüreprozesses größer und weiter ist als es umfassen kann. Denn es schaut nicht, aus der Vogelperspektive und retrospektiv auf ein Textganzes wie beim nachträglichen Interpretieren. Im Gegenteil ist es während des Lesens umfängen von den Ansichten, die der Text anlegt, «verstrickt», wie es in der Rezeptionsästhetik heißt, in die Welt der Erzählung. Das heißt nicht, dass halluziniert wird – Lektürewelten sind bekanntlich beliebig kündbar. Denn es gibt ein metakognitives Bewusstsein für die reale Umwelt, das solche Leseakte im mentalen Hintergrund begleitet. Diese Umwelt bleibt allerdings weit diskreter als die Bildschirmumgebungen bei der Netzlektüre. Die konzentriert Lesenden begehen sich eben doch so tief in ihre mentalen Repräsentationen, dass die eigenen Wissensbestände, die eigenen Erfahrungen und Emotionen einen Raum bieten, in dem sich die Textwelt auch sinnlich, also ästhetisch,

entfalten kann. Wenn vom «Embodiment» des Lesens in der kognitiven Poetik die Rede ist (u.a. Strasen 2019), dann ist dieser Resonanzraum im Subjekt angesprochen. Denn Emotionen oder ästhetische Erfahrungen sind auch körperliche Ereignisse. Beglückende, rührende, erotische, traurige, erschreckende, insgesamt: bewegende sinnliche Erfahrungen beim Lesen sind eben nicht allein durch die kognitive Textverarbeitung zu erklären, sondern sie aktivieren auch nicht-sprachliche Qualitäten der Wahrnehmung in den Lesenden. Sie erscheinen als eigene, selbst vollzogene Erfahrung, obwohl sie nur durch Lektüre evoziert sind.

Pauschal und sicher vereinfachend könnte man zusammenfassend sagen: Während bei der kompetenten Netzlektüre Informationen entnommen, evaluiert und kontinuierlich in die leserseitig gesetzten außertextlichen Zielperspektiven eingepasst werden müssen, verlangt das Deep Reading umgekehrt den leserseitigen Eintritt in die Eigenwelt, die der Text zur Entfaltung anbietet. Deep Reading ist für das Lernen aus Sachtexten wohl notwendig; bei literarischen ist es eine Voraussetzung kompetenter Lektüre.

Eine der spezifischen Wahrnehmungsqualitäten, die das Deep Reading von Erzähltexten fordert, soll im Folgenden phänomenologisch näher untersucht werden: Die Zeitwahrnehmung in solchen Leseakten. Der Eintritt in die Eigenwelt des Textes, so die These, betrifft nicht nur einen situationsabstrakten Raum und seine Gestalten, sondern auch eine eigene, von der Lesezeit abgrenzbare Eigenzeit. Mit den Anforderungen narrativer Texte an das Leserbewusstsein lässt sich das zeigen.

#### **4. Eigenzeit im immersiven Lesen**

Um nachvollziehbar zu machen, was «Eigenzeit» des Lesens meint, braucht es einen kurzen Ausflug in die Philosophie, genauer in Edmund Husserls phänomenologischer Beschreibung des inneren Zeitbewusstseins. Denn: Erklären, wie Zeit im Bewusstsein erscheint – das ist Husserls Projekt in den Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1980, EA 1928).

##### **4.1 Wie konstituieren wir überhaupt Zeit?**

Die Phänomenologie sieht von den objektiv-physikalischen Bestimmungen der Zeit ganz ab. Sie reduziert ihre Beobachtungen auf das Erscheinen von Zeitgegenständen (z.B. einer Farbe oder eines Tons) in dem Bewusstsein, das sie wahrnimmt. Inneres Zeitbewusstsein bestimmt sich für die Phänomenologie entsprechend nicht aus der objektivierten, technisch messbaren Echtzeit. Denn das führt schnell ad absurdum: Ein Zeitmaß, beispielsweise eine Sekunde, ist für die Physik bekanntlich beliebig teilbar - für die menschliche Wahrnehmung allerdings nicht. Die Frage nach der Zeitkonstitution für Menschen beantwortet die Phänomenologie vielmehr daraus, wie Zeit im Bewusstseinsverlauf erscheint. Husserl fragt sich entsprechend, wie Kontinuität, Dauer, Folge usw. von Gegenständen für ein Bewusstsein zustande kommen. Diese Gegenstände sind a priori innere Gegenstände, nämlich wahrgenommene. Wie wird für ein solches Bewusstsein beispielsweise eine Melodie wahrnehmbar - und nicht nur, wie es gemäß der physikalischen Zeit sein müsste, ein Ton und ein Ton und ein Ton und so fort? Wie entsteht die Dauer der Wahrnehmung, beispielsweise die Konstanz einer Farbe?

Das Erscheinen eines Zeitobjekts – also beispielsweise eines Tons – im Bewusstsein und im Jetzt nennt Husserl eine Urimpression (1980, S.450 ff). Dieses Erscheinen wird aber nicht als isolierter Punkt auf einem (als Linie gedachten) Zeitverlauf wahrgenommen. Ganz im Gegenteil wird dieser Jetztpunkt intentional vom Bewusstsein ausgedehnt. Ihm ist ein «Hof» an unmittelbar Vergangenenem und demnächst Folgendem zugehörig. Husserl beschreibt in diesem Sinn das «Soebengewesene» als «Kometenschweif des Jetztkerns». Es hängt der Impression noch unabgegrenzt an, es klingt gewissermaßen nach. Dieses zwar Soebengewesene, aber noch jetztig Gegenwärtige nennt er Retention. In der gleichen Weise ist das Jetzt ins Künftige gedehnt: Das von diesem Jetzt aus Erwartete, das Sich-Spannen des Bewusstseins auf Kommen-des, heißt entsprechend Protention. Retentionen und Protentionen sind nicht Vergangenheit und Zukunft, sondern Aspekte des ungeteilten Jetzt in der Wahrnehmung, sie werden in ein und demselben Wahrnehmungsakt umfasst (Husserl 1985, S 196 ff).

Die Gegenwart ist für das Bewusstsein also kein isolierbarer Punkt, sondern vielmehr ein Zeitraum mit beschränkter Ausdehnung. Ein Zeitobjekt, das sich in seiner Gegenwärtigung abschattet, wird in seinem Versinken Retention eines folgenden; zugleich werden seine Protentionen durch die folgende Wahrnehmung eingelöst oder modifiziert. Wir hören und bilden also eine Melodie, so könnte man das Gesagte

veranschaulichen, weil der soeben gewesene Ton mit dem physikalisch momentanen und dem erwarteten im Bewusstsein intentional verbunden wird. Er ist nicht «an sich» verbunden, denn es handelt sich, objektivierend gesehen, um eine Folge von Tönen. Es ist vielmehr das Bewusstsein, das diese Zusammenschau als Gegenwart konstituiert. Zueinander ins Verhältnis setzen können wir aufeinanderfolgenden Töne nur, indem wir das Jetzt nicht als Zeitpunkt, sondern als Zeitraum ausbilden, indem wir es als gedehnte Gegenwart im Bewusstsein konstituieren und das Soebengewesene und unmittelbar Erwartete integrieren. So entsteht Folge und entsprechend auch Dauer als intentionale Bewusstseinsakte. Diese Tätigkeit des Bewusstseins heißt in der Phänomenologie «passive Synthese».

Zurück zur Zeitkonstitution: Die Anschaulichkeit des erstreckten Jetzt-Feldes ist beschränkt. Es schattet sich ab und sinkt im Laufe weiterer Impressionen ins tatsächlich Vergangene, es entschwindet dem Bewusstsein. Die Gegenwart selbst ist nicht erinnert, obwohl sie Gewesenes in sich einschließt. Eine Erinnerung von Vergangenem vollzieht sich nach Husserl erst in einer das ursprüngliche Jetztfeld wiederholenden Vergegenwärtigung, in der der Zeitgegenstand wieder aufgebaut wird (1980, S. 397). In der nacherzeugenden wiederholenden Erinnerung wird das vergangene Zeitobjekt also rekonstituiert, und es wird so erneut Wahrnehmung. Allerdings können sich die inneren Gegenstände in diesem Akt des Wieder-Holens nicht gleichbleiben: Denn etwas ist ja zwischen den Gegenstand und seine Wiederholung getreten, nämlich die Zeit. Er ist sich in der Wiederholung nicht mehr identisch, selbst wenn er vom Bewusstsein vollständig wieder aufgerufen werden kann. Solchen erinnerten Objekten haftet, wie Husserl schreibt, eine «Zeitmarke» an, die sie als bereits einmal vollzogene kennzeichnet und von unmittelbaren Wahrnehmungen unterscheidbar macht (ebd., S. 424). Diese ins Jetzt der Wahrnehmung wiedergeholten Zeitgegenstände sind zudem willentlich herbeigeführt, anders als die unvermittelte Impression.

Vergangenes gibt es nicht als solches, sondern nur in der Vergegenwärtigung als wahrnehmende Impression in der einzigen erfahrbaren Zeitform, der Gegenwart. Das gleiche gilt für das Kommende: Es ist nur in der Gegenwart vorwegnehmbar. In diesem Sinn ist Zeitlichkeit Merkmal aller menschlichen Bewusstseinsenerfahrungen; sie hat den Charakter eines sich kontinuierlich erneuernden Gegenwartsbereichs, in der wahrgenommene Bewusstseinsgegenstände andauern oder sich vollziehen. Sichtbar und für den Zusammenhang mit Lektüreakten bedeutsam wird insbesondere, dass Zeit metaphorisch vom Bewusstsein entworfen wird, dem Verständnis des Raumes folgend. Gegenwart ist ein «Zeitraum», und wir entwerfen folglich Zeit nach diesem elementaren Muster als eine Achse, auf der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wie eine Folge räumlich angeordnet sind. An dieser für menschliche Wahrnehmung fundamentalen Gestaltung der Zeit als räumliche Kategorie kann auch die moderne Physik nichts ändern, die uns bekanntlich darüber aufklären könnte, dass Zeit eben keine Raumvariante ist, sondern eine eigene Dimension. Das mag mathematisch nachvollziehbar und sogar empirisch überprüfbar sein; aber wir können dieses physikalische Zeitkonzept nicht sinnlich erfahren. Wir haben wohl kein Organ dafür.

Im Denkhorizont der Phänomenologie ist Zeit entsprechend nichts Gegebenes. Sie ist nicht die Geschwindigkeit der Bewegung oder Veränderung eines äußerlichen Objekts. Sie wird daran gewissermaßen abgelesen, konstruiert als Bewusstseinsinhalt. Das soll hier noch einmal unterstrichen werden, weil es für den Lektüremodus, um den es geht, bedeutend ist: Zeit wird intentional im Bewusstsein durch Synthesen hergestellt und als Achse von Gewesenem, Jetzigen und Künftigen konfiguriert. Die Zeitwahrnehmung ist für menschliches Bewusstsein entsprechend «embodied» in dem Sinn, dass wir imaginär der Vergangenheit den Rücken zukehren, in die Zukunft aber «blicken» und so einer Achse entlang gerichtet gleiten. So schwierig es ist, von der gängigen Vorstellung eines gegebenen linear ablaufenden Zeitstrahls abzusehen und sich diesem Gedanken der inneren Konstitution von Zeitlichkeit durch ein Bewusstsein an zu nähern – mit Husserls Beschreibung des inneren Zeitbewusstseins lässt sich doch erklären, warum die Zeitwahrnehmung verschiedener Menschen so außerordentlich unterschiedlich sein kann bis hin zu traumatischen Erfahrungen, denen diese Husserlsche «Zeitmarke», die das wiedergeholte Vergangene als Erinnerung kennzeichnet, zu fehlen scheint.

#### 4.2 Zeitwahrnehmung und Zeitkonstitution in Leseprozessen

Die literaturwissenschaftliche Rezeptionsästhetik hat diese Husserlsche Beschreibung der Zeitkonstitution durch das Bewusstsein übernommen und auf die Beschreibung des Leseaktes gewissermaßen eins zu eins umgelegt. Zunächst könnte man sich darüber wundern: Wie kann es sein, dass die Konstitution von

Zeitwahrnehmung umstandslos auf Rezeptionsakte übertragen werden kann? Der Schlüssel dafür liegt in der Fokussierung auf die innere Konstitution von Zeitgegenständen – wie gesagt, interessiert die Phänomenologie das Erscheinen von Zeit in der menschlichen Wahrnehmung, nicht in der Physik. In diesem Sinn sind auch erlesene Vorstellungen innere Gegenstände, deren Erwartung, Erscheinen und Sich-Abschatten die Rezeptionsphänomenologie untersucht.

Wolfgang Iser geht in seinem «Akt des Lesens» (1976) durchgehend von dem oben beschriebenen Modus des Deep Reading aus, nämlich der Fokussierung des Bewusstseins auf die literarische Lektüre eines Romas. Er untersucht die Bewusstseinsleistungen und -erfahrungen einer hochprofessionellen literarischen Lektüre. Lesen zeigt sich in dieser Perspektive als ein «Akt» und nicht einfach als ein Prozess, weil in ihm mental aktiv gehandelt wird. Der Ausgangspunkt für Iasers phänomenologischen Untersuchungen sind Leseakte, in denen das Bewusstsein zusammengeschnürt ist auf den «wandernden Blickpunkt», der die Buchstabenkette visuell abtastet und dabei stetig voran gleitet. Dieser «wandernde Blickpunkt» hat jeweils nur eine sehr beschränkte Anzahl von Zeichen zugleich im Blick. Diese wenigen Wörter werden zeitlich parallel in vielschichtigen und komplexen Verarbeitungsprozessen während des Lesens verbunden einerseits mit dem, was in der Rezeptionsästhetik «Repertoire» heißt, also mit dem Wissens- und Erfahrungsspeicher des Lesenden. Andererseits werden sie integriert in all das, was bisher gelesen und bereits zu Figuren, Landschaften und Ereignissen des aktuellen Textes weiterverarbeitet wurde. Dabei übernimmt Iser für seine Untersuchungen die Begriffe Retention und Protention vollständig mitsamt ihren Implikationen, z.B. der «passiven Synthese», von Husserl.

Für die Lektüre eines Satzes kann man sich die Bedeutung der Retentionen und Protentionen gut vorstellen: Wenn der wandernde Blickpunkt sich in der Mitte des Satzes befindet, hängt der Wahrnehmung dieser Zeichengruppe noch unabgegrenzt das «Soebengewesene» an. Schon am Anfang eines Satzes spannt sich das Leserbewusstsein auf seinen Fortgang: Eine semantische und eine syntaktische Erwartung auf den Satzausgang ist bereits aufgebaut. Wie solche Protentionen aufgebaut werden, lässt sich anschaulich am Phänomen des Verlesens nachvollziehen: Wenn man sich verliert, endet der Satz plötzlich unpassend, sei es im Blick auf die Bedeutung, sei es in syntaktischer Hinsicht. Dann stutzt man, schaut zurück und bemerkt den Lesefehler. Statt an einen Satz kann man bei den zurückgreifenden und vorausdenkenden passiven Synthesen ebenso an einen ganzen Roman denken, in dessen Mitte sich das Leserbewusstsein gerade befindet. Im Jetzt sind Bewusstseinskorrelate gegenwärtig, z.B. die handelnde Figur in ihrer Situation. Die bereits gebildeten Landschaften und Ereignisse des Romans sind als Horizont dieses Jetzt in die gegenwärtige Imagination mehr oder weniger integriert. Wenn beispielsweise eine weitere Figur aus diesem Horizont erneut aufgerufen wird, wird sie erinnernd in die Gegenwart der Lektüre gerückt.

Zwischen diesen beiden Perspektiven auf die protentionale und retentionale Dehnung innerhalb eines einzelnen Satzes oder eines ganzen Buches sind natürlich alle möglichen Zwischenstufen klein- und großräumig denkbar. Gewesenes wird erinnernd wiedergeholt und mitsamt seiner Zeitmarke in die Gegenwart der Lektüre einbezogen.

### 4.3 Narrative Zeitgestaltung

Ganz grundsätzlich sind es solche retentionalen und protentionalen Bewusstseinsakte, die die Zeitwahrnehmung im Lesen konstituieren – zunächst unabhängig von der erzählten Zeit, aber eben auch unabhängig von der physikalischen, der äußeren Zeit, sondern orientiert am Erscheinen, der Dauer und der Folge von inneren Gegenständen. Das jedenfalls lässt sich mit der Rezeptionsästhetik als These aufstellen, wenn man davon absieht, dass die Impressionen beim Lesen keine originären Wahrnehmungsakte wie bei Husserl und zunächst auch keine Erinnerungen sind, sondern ihrerseits medial durch die Schrift aufgerufen werden. Ungeachtet dieser Nicht-Identität der Zeitgegenstände im Lesen geht die Rezeptionsästhetik zunächst von der strukturellen Übereinstimmung zwischen den Zeitkonstitutionen in der Lektüre, die sich an der Erscheinung der inneren Gegenstände ausrichtet, und unserer gewöhnlichen Erfahrung der gelebten Zeit aus, die das Erscheinen und die Konstanz äußerer Gegenstände in der Wahrnehmung ausmacht. Die Zeitwahrnehmung im handelnden Leben als Dauer und Folge von inneren Gegenständen geschieht ebenso im Lesen, hier aber mit medial vermittelten Gegenständen. Das ist plausibel; trotzdem stellt sich die Frage, ob die Nicht-Identität der inneren Gegenstände beim Lesen wirklich einfach ignoriert werden darf. Aber diese Frage soll zunächst hintangestellt und der rezeptionsästhetischen Perspektive gefolgt werden.

Denn auch aus dieser Sichtweise verkompliziert sich die Sache durch den einfachen Umstand, dass Zeit im Lesen nicht nur innerlich konstituiert, sondern in literarischen Texten auch manifest gestaltet wird. Erzählungen formieren Zeit ihrerseits bekanntlich auf vielfältige Weise. Erzählte Zeit kennt Rückblenden und Vorausblicke, Dehnungen und Raffungen. Hinzu kommt die Erzählzeit: Denn die Erzählinstanz macht eigene Zeitdimensionen auf, die sich von der erzählten Zeit unter Umständen abgrenzen. Gelesen wird zwar in Echtzeit. Aber die Lesenden müssen anstelle der physikalischen Zeit andere, im Text angelegte Zeiträume und -folgen realisieren. Zur Konstruktion des imaginären Geschehensablaufs gehört auch die Errichtung einer textinternen Zeitachse, auf der die Vorstellungen angeordnet werden müssen. Die Lektüre von Erzähltexten verlangt die Bildung, Aufrechterhaltung und Aktualisierung von inneren Gegenständen auf dieser Achse. Um einen Plot zu verstehen muss sie auch dann errichtet werden, wenn die Erzählung nicht-lineare Ordnungen der Zeitlichkeit anlegt, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

#### 4.4 Eigenzeit im Lesen

Erzählte Zeit gestaltet Dauer und Folgen ihrerseits, abweichend von der linearen Lesezeit. Für die Anforderungen, die die erzählte Zeit und die Erzählzeit an die innere Zeitkonstitution des Leserbewusstseins stellen, zunächst einige Beispiele.

In Erzählungen kann ein ganzes zeitliches Intervall auf einmal erfasst werden, etwa wie eine Zusammenfassung oder einen Bericht; die Zeitperspektive der Erzählinstanz ist dabei weit entfernt von den konkreten Situationen, und das «Jetzt» liegt außerhalb der Erzählung, es liegt in der Gegenwart des Erzählers. Als Beispiel folgen die ersten Sätze einer Kurzgeschichte von Peter Stamm (2008, S. 131):

*Mehr als zwanzig Jahre waren es her, seit er den Ort seiner Kindheit verlassen hatte, das Dorf, in dem er geheiratet und seine ersten Arbeiten als Architekt ausgeführt hatte. Als die Ehe mit Margrit auseinandergegangen war, war Wechsler in die Stadt gezogen und hatte ein neues Leben angefangen. Er hatte Erfolg gehabt, und die Erinnerungen an die Zeit im Dorf waren mehr und mehr verblasst.*

Bei solchen berichtenden Passagen steht das Leserbewusstsein zusammen mit der Erzählerstimme temporal gewissermaßen außen, es überblickt eine weite Zeitspanne, die abstrahierend gerafft und innerhalb derer z.B. generalisiert wird. Die Immersion, das leserseitige Gefühl, im Fortgang der Zeit des Geschehens dabei zu sein und mit zu leben, wird hier kaum eröffnet, die Distanz zu den Ereignissen ist groß.

Anders beim szenischen Erzählen. Es geschieht in zeitlicher Hinsicht in etwa synchron, das heißt, die Dauer der Figurenrede oder Handlung stimmt temporal im Großen und Ganzen mit der Dauer ihrer Wiedergabe in der Erzählung überein. Ein Beispiel für synchrones Erzählen (Merkel 2013, S.569):

*Das Wasser war eiskalt, als hätte sie es aus einem Kühlschranks geholt.  
„In Berlin gibt es so etwas nicht», sagte er und trank einen Schluck.  
„Was gibt es nicht? Wasser?» Sie lachte.  
Er lachte auch und verschluckte sich. Jetzt fühlte er sich endlich befreit. «Das hier», sagte er zeigte in die Dunkelheit auf die Wiese und die winzigen tanzenden Lichter, die vor ihnen schwebten und die er in diesem Moment entdeckt hatte. «Wahnsinn», flüsterte er und starrte auf die Lichter.  
„Ich war noch nie in Berlin. Wo liegt das?», fragte sie.*

Dieser Passage zu folgen verlangt praktisch vom Leser keine Neuordnung der temporalen Bezüge, sondern erlaubt, das Jetzt der Lektüre weitgehend parallel zur erzählten Zeit zu errichten. Erzählzeit und erzählte Zeit decken sich in etwa, die Erzählstimme ist zeitlich in der erzählten Welt situiert. In der Konsequenz fühlt sich die Szene an wie Gegenwart, ungeachtet dessen, dass sie im Präteritum erzählt wird. Beim synchronen Erzählen wird gewissermaßen eine außertextuelle Wahrnehmung simuliert, und der Fluss der erzählten Zeit fließt parallel zur Formierung des inneren Zeitbewusstseins.

Spannend wird es, wenn verlangsamt oder elliptisch erzählt wird, wie im folgenden Beispiel, der vielleicht berühmtesten Mordszene der englischsprachigen Literatur (Conrad 2007 [1907], S. 292-293, vgl. auch Popova 2018, S. 10):

*Doch Herr Verloc sah das nicht. Er lag auf dem Rücken und starrte an die Decke. So sah er, teils an der Decke, teils auf der Wand den beweglichen Schatten eines Armes und einer Hand, die ein Tranchiermesser umklammert hielt. Der Schatten bewegte sich ruckartig und langsam. Seine Bewegungen waren gemessen. So langsam, dass Herr Verloc den Arm und die Waffe erkennen konnte.*



*Die Bewegungen geschahen in der Tat so langsam, daß er sie in ihrer ganzen Tragweite erfassen und den Geschmack des Todes kosten durfte, der ihm in die Kehle stieg. Seine Frau war eine Wahnsinnige, eine mordlüsterne Wahnsinnige. Ihre Bewegungen waren so langsam, daß Herr Verloc die erste lähmende Wirkung dieses Anblicks abschütteln und den festen Entschluß fassen konnte, aus dem gräßlichen Kampf mit dieser bewaffneten Irren siegreich hervorzugehen. Sie waren so langsam, daß Herr Verlock Zeit fand, einen Verteidigungsplan zu entwerfen, der einen Sprung hinter den Tisch und die Fällung seiner Frau vermittels eines schweren Stuhles vorsah. Doch waren sie nicht so langsam, daß sie Herrn Verloc erlaubt hätten, Hand oder Fuß zu regen. Das Messer stak schon in seiner Brust.*

Der kurze Moment, in dem Mr. Verloc die Gefahr begreift, die über ihm schwebt, wird länger erzählt als er dauert, wie sich spät herausstellt. Das Mitgehen des Lesers in temporaler Hinsicht verlangt den sukzessiven Nachvollzug seiner Gedanken. Doch dann wird Vorzeitigkeit angeführt – die Plötzlichkeit, mit der der Mord geschehen ist, wird paradoxer Weise durch die Nachträglichkeit, mit der er erzählt wird, unterstrichen. Der Fluss der Zeit wird, um im Bild zu bleiben, gewissermaßen verwirbelt.

Welche Anforderungen stellt das an die leserseitige Verarbeitung? Um die zeitliche Dehnung in der Szene in die Geschichte integrieren zu können muss der Leser oder die Leserin gewissermaßen nacharbeiten, er oder sie muss seine innere temporale Achse neu anordnen. Solche drastischen Verschiebungen in der Chronologie erhöhen den mentalen Aufwand für den Leser. Denn sein Bewusstsein muss sich der verschachtelten Zeitskala der Erzählung anpassen und sie als Zeitraum innerlich rekonstruieren. Im Beispiel handelt es sich um einen extrem kurzen Augenblick, so kurz, dass trotz der erzählten Gemächlichkeit der Bewegung keine Reaktion der Figur mehr möglich ist. Das lesende Bewusstsein muss sich der zeitlichen Dynamik, die die Erzählung präsentiert und die die Erzählinstanz ausführt, einerseits mental anschmiegen, um überhaupt das Geschehen aufzubauen; auf der anderen Seite muss es die zeitliche Ordnung rekonstruieren.

Die Herstellung der zeitlichen Konfiguration durch den Leser kann also einfach sein, wie es beim synchronen Erzählen, das natürliche Wahrnehmung simuliert, der Fall ist. Es kann auch dann wenig Ansprüche stellen, wenn Zeitintervalle zusammengefasst und ihr Gemeinsames summativ dargestellt wird wie bei Zeitraffungen, wo Zeit nicht verläuft, sondern gewissermaßen als eingefrorenes Bild von dauernden oder sich wiederholenden Zuständen präsentiert wird. Es kann aber auch mental aufwendig werden wie im zuletzt gezeigten Beispiel. Wo wenig kognitive Nacharbeit gefordert ist, liegt Immersion näher als bei Dehnungen oder, auf der anderen Seite, beim zusammenfassenden Beschreiben größerer Zeiträume. Das ist deshalb der Fall, weil die zeitdeckend erzählte Szene erlaubt, die innere Zeitkonstitution parallel zu der Handlung zu vollziehen. Entsprechend kann man bei synchronem Erzählen einen stärkeren immersiven Sog und auch ein größeres emotionales oder ästhetisches Gewicht wahrnehmen als bei raffenden oder dehnenden temporalen Gestaltungen – am Rande bemerkt, ist das eine Wirkung, die Kinderliteratur oder auch populäre Texte ausgiebig nutzen, um Immersion zu bewirken. Allerdings sind noch weitere temporale Aktionen des Leserbewusstseins möglich, wie das folgende Beispiel zeigen soll.

#### 4.5 Mythische Zeit

Was in dem Ausschnitt aus Joseph Conrads Erzählung nur eine kurze Szene betraf, kann auch zu komplexeren Verschachtelungen der Zeitordnungen ausgedehnt werden. Dafür ein Beispiel, wieder aus dem Roman «Bo» von Rainer Merkel. Als Beispiel folgen die ersten Sätze des über 500 Seiten starken Buches (2013, S. 7):

*Jetzt konnte Benjamin nicht länger warten. Er musste noch ein Stück weiterkriechen. Ein kleines Stück nur, er konnte den Zipfel der Tüte schon sehen. Direkt unter den Füßen der alten Frau. Einer ihrer Füße steckte in den blauen Wollsocken, die die Fluggesellschaft den Reisenden zur Verfügung gestellt hatte. Ihr blauer Fuß hielt die blaue Papiertüte fest, in der sich der Abschiedsbrief seiner Mutter und der hässliche khakifarbene Sommerhut befanden, den seine Mutter ihm am Flughafen in Frankfurt in letzter Sekunde gekauft hatte. Er musste also nur an der Tüte ziehen. Er musste nur noch ein kleines Stück weiterkriechen. Niemand sah ihm zu. Die Reisenden schliefen. Er kroch auf der Suche nach seiner Tüte zwischen den Stuhlreihen herum. Er hatte erst unter den hinteren Sitzreihen gesucht, dort, wo eigentlich niemand saß. Irgendwo musste die Tüte ja sein. Es war typisch für seine Mutter, dass er mit einer Papiertüte reisen musste. Seinen Rucksack hatte sie zu Hause vergessen [...]*

Dieses «Jetzt», das das erste Wort des Romans ist, wird zeitlich erst einige Seiten später eingeholt. Dazwischen werden zeitliche Rückgriffe ganz unterschiedlicher Reichweite und unterschiedlichen Ausmaßes erzählt. Es folgen u.a. Szenen mit der Mutter beim Abschied am Flughafen, die Schilderungen von

Streitigkeiten zwischen den Eltern, die noch vorgängiger sind, dann Situationen mit der alten Sitznachbarin, die zwar bereits im Flugzeug stattfinden, jedoch noch vor und unvermittelt nach dem Jetzt des Romananfangs. Sie alle werden als Zeitpunkte oder Zeiträume erzählt. Das Leserbewusstsein muss die vielen eingeschobenen Szenen, Berichte und Beschreibungen in zeitlicher Hinsicht in Folgen und unterschiedlich dauernde Zustände mental als Zeitachse arrangieren. Es ist aufgefordert, der verschachtelten Collage der temporalen Positionierungen einerseits zu folgen, sie andererseits intern neu anzuordnen, gewissermaßen umzuarbeiten, um die Handlung zu verstehen. Die Leser müssen also die zeitliche Position der Erzählerstimme realisieren und über die Zeitgestaltung der erzählten Episoden hinweg gewissermaßen temporal an ihrer Seite bleiben, um die jeweils erzählten Zeiträume und -punkte ordnen zu können.

Wenn es in temporaler Hinsicht zu verschachtelt wird, wie es in dem zitierten Roman vielfach vorkommt, kann die Leserin auch gewissermaßen kapitulieren, sich den Zeitverschlingungen überlassen und die jeweilige Gegenwart nicht mehr als vor- oder auch nachzeitig im Verhältnis zum Sprechzeitpunkt vollziehen. Dann entsteht die eigenartige zeitliche Logik des Traums, in der Vergangenes ohne die Husserlsche Zeitmarke ganz gegenwärtig oder Jetziges erst aus dem Rückblick erscheinen kann. Das ist ein Effekt, mit dem der Roman von Merkel m.E. extensiv spielt, indem er immer wieder temporale Positionierungen verunmöglichlicht. Bekannt ist dieser Effekt auch aus der Literatur des Magischen Realismus, in dem, beispielsweise durch extensive Wiederholungen, die geordnete Zeitachse leserseitig verschimmt oder ganz verloren geht in einem mythischen Zugleich unterschiedlicher Zeiträume. Im vorliegenden Roman werden durch solche temporalen Verschachtelungen die nicht-lineare Zeitordnungen des kindlichen Protagonisten und der afrikanischen Umwelt leserseitig sinnlich zugänglich, sie erscheinen sozusagen als Qualität einer anderen Alltagslogik. Thema ist ein in Afrika verloren gehenden 14-Jähriger. Neben den jeweiligen Räumen, durch die er sich bewegt, verschimmen auch die temporale Ordnung – nicht durchgängig, das wäre wohl kaum erträglich, aber immer wieder.

#### 4.6 Ereignis und Augenblick – Negativität

Damit wird ein weiteres Phänomen der Zeitwahrnehmung in solchen Lektüreakten sichtbar: Wenn die temporale Einbettung der erzählten Gegenwart in das Kontinuum einer innerlich errichteten Zeitachse abgestreift oder verloren gegangen ist, gewinnt diese Gegenwart für den Leser, der in ihr ist, den Charakter eines Ereignisses (vgl. Iser, 253). Ein «Ereignis» in diesem Sinn ist durch Unvermitteltheit und Plötzlichkeit aus dem temporalen Fluss des Geschehens herausgehoben, es «erscheint», wie in Theorien des Ästhetischen formuliert wird (vgl. z.B. Seel 2000). Das ist bereits in dem Beispiel für elliptisches Erzählen oben aufgefallen, in dem das Messer abrupt und unmittelbar bereits in der Brust steckt, während noch ein anderes Jetzt vollzogen wird. In anderen zeittheoretischen Kontexten wird dieser gewissermaßen zeitenthobene Moment auch «Augenblick» benannt – etwas ist plötzlich gegenwärtig, jetzt, hier, unvermittelt, ohne aus dem inneren Fluss der Zeit entstanden zu sein, ohne ursprünglich in ihn eingebettet zu sein, ohne von ihm erwartet worden zu sein. Um es in der Terminologie der Rezeptionsästhetik auszudrücken: Keine Protention hat dem Stich des Messers in Herrn Verlocs Brust den Weg gebahnt.

Als letzte dieser Beobachtungen zur Zeitlichkeit im Lesen möchte ich einen Gedanken wieder aufgreifen, der oben sozusagen beiseitegeschoben wurde: Impressionen sind in der Lektüre ja keine originären Wahrnehmungsakte, und sie sind, solange es sich nicht um textgeforderte Rückgriffe auf bereits Erzähltes handelt, auch keine Erinnerungen, die wiedergeholt würden. Sondern es sind innere Vorstellungen, zu denen die Schrift verarbeitet wird.

Die Rezeptionsästhetik geht, wie gesagt, von der strukturellen Übereinstimmung zwischen den Zeitkonstitutionen im Akt des Lesens und unserer gewöhnlichen Erfahrung der gelebten Zeit aus. Jeweils errichtet das Bewusstsein durch seine passiven Synthesen von Gewesenem, Momentanem und Erwartetem einen gedehnten Bereich des Anschaulichen, der sich im Prozess der Lektüre kontinuierlich erneuert; temporale Verschlingungen in der erzählten Zeit können, wie gezeigt, die Verarbeitung verkomplizieren und sogar durch ein Erscheinen im Augenblick aussetzen.

Dabei ist allerdings noch nicht in Rechnung gestellt, dass es sich bei den Zeitgegenständen im Lesen um bloße Vorstellungen handelt. In ihre Organisation zu Sinneinheiten ist jedoch die Spur des Nicht-Gegebenen eingelassen. Objekte, die bloß vorgestellt sind, sind, um ein Bonmot von Sartre aufzugreifen, ein definierte Mangel. Das Objekt der Vorstellung ist ja nicht existent, es zeichnet sich gewissermaßen als Hohlform ab.

Wie die rezeptionsästhetischen Analysen insbesondere von Iser zeigen, macht das Medium dadurch auch etwas mit dem Subjekt, das liest. Indem der Text der lesenden Person einen Ort zuweist, von dem aus er gelesen sein will, spaltet er sie auf: Einerseits in ein Leser-Ich, dass in inhaltlicher Hinsicht den Ansichten des Textes, in zeitlicher den temporalen Ordnungen folgt und so den Text überhaupt zur Anschauung entfaltet. Organisieren muss diese Prozesse aber eine übergeordnete Instanz. In der Kognitionspsychologie spricht man von der Stelle von Metakognition, um diese verschiedenen Bewusstseins Ebenen unterscheiden zu können. Aber es handelt sich eben nicht allein um Kognition bei dieser übergeordneten Instanz, nicht allein um Logik, Schlussfolgerung und Überwachung des eigenen Verstehens. Qualitäten wie etwa Gefühle oder die hier interessierende mentale Einbindung in die Zeitgestaltung sind ebenfalls von dieser Dialektik betroffen. Diese Qualitäten sind leibhaftig, «embodied», während der Text im Lesen realisiert wird, und geschehen insofern tatsächlich - wenn auch relativiert durch die Kündbarkeit der Textwelt. Und sie betreffen die ganz Person, das lesende Subjekt insgesamt, weil es nicht nur als metakognitive Überwachungsinstanz, sondern mit dem Gesamt seiner sedimentierten Erfahrungen und seines Wissens involviert ist.

Vor allem in poststrukturalistischen Theoretisierungen ist viel von dieser Spaltung im lesenden Subjekt, die durch seine Repräsentanz im Text hervorgerufen wird, die Rede. In meinem Kontext wird deutlich, dass sie sich nicht nur auf Inhalte, also auf die Art Gegebenheit der Figuren oder Gegenstände, und auch nicht nur auf Räumlichkeit, also deren Situierung in der Textwelt bezieht. Auch die zeitliche Positionierung wird textseitig gesteuert, wie oben ausgeführt: Das Jetzt der Lektüre entspricht eben nicht dem Jetzt des gelebten Lebens, sondern tritt zu ihm hinzu und kann es weitgehend, je nach Grad der Immersion, ersetzen. Um es kurz und vielleicht zu vereinfachend zu formulieren: Das Ich, seine Zeit und auch sein Raum, von dem hier wenig die Rede war, sind in solchen Leseakten von einer elementaren Negativität mitbestimmt, bei aller Leibhaftigkeit der Erfahrung, die immersive Lektüre bieten kann. Wenn die normale Sinneswahrnehmung von «Ich», «Jetzt», «Hier» angesichts einer anderen, nicht realen, aber doch wirklichen in den Hintergrund tritt, ist die Tür zu transzendenten Erfahrungen geöffnet.

## 5. Zwei Lesemodalitäten lehren

Mit diesem Ausflug in die Zeitwahrnehmung im Lesen narrativer Texte sollte einer der Aspekte des Deep Reading vor Augen geführt werden, der wohl in erster Linie literarische Lektüre betrifft: Weil der Fluss der Zeit eben nicht selbstgegeben ist, sondern durch das Bewusstsein als temporale Achse errichtet wird, deshalb ist es überhaupt möglich, im immersiven Lesen anderen temporalen Ordnungen zu folgen als derjenigen, die die reale Umwelt bewirkt. Das führt dazu, dass die Zeiterfahrung in Leseakten nicht oder zumindest nicht vollumfänglich der Chronologie der Zeitwahrnehmung des praktischen Lebensvollzugs entsprechen. Die Zeit, die für das Lesen gebraucht wird, und die Zeit im Lesen können auseinandertreten. Die Umgebungszeit wird durch die Eigenzeit im Leseakt dann gewissermaßen überlagert. Die gewaltige Differenz zu einer Lesehaltung, wie sie die Lektüre multipler Dokumente am Bildschirm einfordert, sollte an diesem Aspekt veranschaulicht werden. Unbestritten bleibt, dass sich Erzählungen, Schöne Literatur überhaupt, aber auch kohärente Sachtexte in noch weiteren Dimensionen im Blick auf ihre Anforderungen an das Leserbewusstsein von multiplen Netz-Dokumenten unterscheiden, etwa im Blick auf die Raum- und Handlungsimaginationen.

Die Anforderung bei typischer Netzlektüre, so wurde oben ausgeführt, besteht im Kontrast dazu insbesondere in der Anforderung, Kohärenz und Relevanz zwischen unterschiedlichen Dokumenten in einer ablenkungsreichen Textumgebung überhaupt erst herzustellen, ohne dass die Leseziele in den Text- und Bildbausteinen textintern angelegt wären. In der Begegnung mit solchen Textkonglomeraten müssen Lesende die einzelnen Informationen in das Hier und Jetzt ihrer Gegenwart einbetten: Was will ich wissen oder verstehen, was trägt diese oder jene Impression oder Information dazu bei? Das verlangt einen Lektüremodus, der sich scharf vom leserseitigen Sich-Versenken und Nachvollziehen des textseitig angelegten raum-zeitlichen, in sich kohärenten Geschehens abgrenzen lässt. Pauschalisierend könnte man auch sagen: Lesende Subjekte behandeln multiple Dokumente sinnvoller Weise als Objekte, die sie in ihr Hier und Jetzt integrieren und auf ihre Leseziele hin organisieren. Im Gegensatz dazu kann in deep-reading-Prozessen von einem Subjekt-Objekt-Verhältnis zwischen Lesenden und Text nicht die Rede sein: Lesende bewegen sich vielmehr als perspektivische Blickpunkte durch die Ansichten und Horizonte des Texts, sie betreten und durchwandern ihn gewissermaßen.

Ganz naiv könnte man fragen: Wenn die Lektüre multipler Netzdokumente kognitiv so anspruchsvoll ist – warum wird sie dann den genannten statistischen Studien zufolge schneller vollzogen als das Lesen auf Papier, zumindest bei der Lektüre von Sachtexten? Das Stavanger-Forschungsnetzwerk hat in seiner Erklärung dazu die These aufgestellt, dass die Vielzahl von Nutzungsweisen des Bildschirms – im Blick auf die Schülerschaft z.B. für Schularbeiten, für sozialen Austausch und für Unterhaltung – dass also diese Vielzahl der Nutzungsweisen zusammen mit der Flüchtigkeit der Erscheinungsweise von Texten per se das kursorische, überfliegende Lesen als Gewohnheit unterstützt (Stavanger declaration 2019). Bildschirmlesen vermindere tendenziell Langsamkeit und komplexe mentale Verarbeitungsschritte, es rücke die kognitive Weiterverarbeitung des Gelesenen in den Hintergrund, pointiert formuliert: es erschwere das Lernen und behindere das tiefe Erfahren beim Lesen. Weil Netzlesen den medialen Alltag dominiert, wird eine entsprechende Lesehaltung als kulturellen Standard befördert, sodass auch das Printlesen davon beschädigt werden könnte. Denn Haltungen manifestieren sich durch Praxis als Gewohnheiten. Untermauert wird diese These durch die vergleichsweise schlechteren Verstehensleistungen bei Bildschirmlektüre, wie oben ausgeführt. Dass sich keine entsprechenden Differenzen bei der Lektüre von narrativen Texten finden lassen bestätigt die hier verfolgte These, dass in der Tat zwei unterschiedliche und phänomenologisch umschreibbare Lesehaltungen vorliegen.

Solche Beobachtungen und Hypothesen konstruieren um die Schärfung des Kontrasts willen eine Opposition, die sich vermutlich bei der genaueren Studien realer Leseprozesse eher als Kontinuum darstellen würde. Beispielsweise verlangen Sachtexte ein anderes Set an leserseitigen Verarbeitungsstrategien als literarische, ohne dass sie dadurch Deep-Reading-Prozesse per se erschweren (vgl. Rosebrock 2017) – überhaupt deckt sich die beschriebene Opposition zwischen den beiden textseitig provozierten Lesehaltungen nicht mit der Differenz zwischen den Lesemodi von Sach- und literarischen Texten, wenn auch die hier herangezogenen Beispiele das nahe legen mögen.

Eine versuchsweise dichotome Beschreibung dieser Haltungen kann allerdings in lese- und literaturdidaktischer Hinsicht zunächst hilfreich sein. Denn durch Studien scheint belegt, was auch spontan plausibel ist und von der Stavanger-Erklärung hervorgehoben wird: Das Lesenverstehen bei längeren kohärenten Texten ist erwerbsbiografisch mindestens eine, womöglich die zentrale Voraussetzung für das kompetente Nutzen multipler digitaler Texte (vgl. 2020, S. 328). Das passt zu der Erkenntnis, dass der Umfang der Freizeitlektüre einen deutlichen positiven Effekt auf den generellen Bildungserfolg hat (vgl. z. B. Mol/Bus 2011). Das stellt ein weiteres Argument für den elementaren Bildungswert immersiven literarischen Lesens vor allem im Heranwachsen dar, also für die eminente Bedeutung von viel literarischer Lektürepraxis in Kindheit und Jugend für die Entwicklung guter Lesekompetenz. Immersives und umfangreiches Lesen bildet vermutlich die Matrix für Prozesse des kompetenten Verstehens komplexer Texte und insbesondere medial repräsentierter Sachverhalte, für das Erfahren von und das Lernen aus Texten.

Man muss die Stavanger-Warnung vor einer epochalen Bedrohung der immersiven Lesehaltung vielleicht nicht auf die Goldwaage legen. Aber man sollte sich schon bewusst machen, dass die Bildungseinrichtungen und eben vor allem die Schulen zunehmend die zentralen gesellschaftlichen Orte sind, an dem Deep Reading vermittelt und von Heranwachsenden mit zunehmend anspruchsvolleren Texten praktiziert wird. M.E. lässt sich ein auch qualitativer Wandel der Lesegewohnheiten durchaus in Ansätzen beobachten: Beispielsweise kehren viele Lehrende im Hochschulalltag wieder zu dem alten Format des Readers zurück, den sich die Studierenden als Papierversion beschaffen müssen. Die Erfahrung hat gelehrt: Kognitiv anspruchsvolle Texte, die auf dem Laptop oder sogar auf dem Handybildschirm im Seminar vorliegen, lassen sich nicht erfolgreich in der Gruppe diskutieren, weil kaum auf die größeren Zusammenhänge Bezug genommen wird. Es geht also auch um eine Verteidigung einer Kultur der Langsamkeit und des Sich-Einlassens, die das Lernen aus Texten braucht und die Bildschirme offensichtlich weniger gewähren.

Im Blick auf die Didaktik folgt daraus die Empfehlung, die beiden unterschiedlichen Lesemodalitäten tatsächlich auch getrennt voneinander zu vermitteln. Grundlegende lesekulturelle Fähigkeiten, vor allem die, einem längeren Text mental engagiert zu folgen, sollten zunächst im Printmedium aufgebaut werden. Kinder- und dann Jugendliteratur verlocken zu immersivem Lesen und sie machen eine entsprechende Lesehaltung biografisch zugänglich. Deshalb sollten sie einen primären Status in der Lesedidaktik der Grundschulen einnehmen. Elektronische Umgebungen mit multiplen Texten müssen im schulischen Kontext sorgfältig didaktisch komponiert sein, um das Lernen von und mit solchen Formaten tatsächlich nicht nur

einzufordern, sondern vor allem zu unterstützen. Denn das Suchen und Bewerten von passenden Informationen bei paralleler Zielorientierung und Steuerung des Leseprozesses fordert metakognitive Lesestrategien, die auch bei erfahrenen Leserinnen und Lesern leicht zu einer kognitiven Überlastung führen. Bei der Emphase, mit der die Digitalisierung in Schulen durch die groß angelegte Bereitstellung von Hardware vorangetrieben wird, kann man nur hoffen, dass das gleiche Engagement auch für die entsprechende Software aufgebracht wird – nämlich für digitale Lernumgebungen, die die kognitive Weiterverarbeitung der Inhalte ermöglichen und aktiv fördern, und für die Unterstützung von Lehrkräften, damit sie zwei auseinanderstrebenden Lesehaltungen gezielt lehren können. Und schließlich bleibt zu hoffen, dass der Bildungswert literarischen Lesens ganzer Bücher im Aufwachsen nicht ins Hintertreffen gerät.

## Literatur

### Primärliteratur

- Stamm, Peter (2008): Im Alter. In: Ders.: Wir fliegen. Erzählungen. Frankfurt/M.: Fischer, S. 131-138.  
Merkel, Rainer (2013): Bo. Frankfurt/M.: Fischer.  
Conrad, Joseph (2007): Der Geheimagent. [EA London 1907.] Frankfurt: Fischer 2007.

### Sekundärtexte

- Becker-Mrotzek, Michael; Lindauer, Thomas; Pfof, Maximilian; Weis, Mirjam; Strohmaier, Anselm; Reiss, Kristina (2019): Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In: Kristina Reiss; Mirjam Weis; Eckhard Klieme; Olaf Köller, (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 23-46.  
Clinton, Virginia (2019): Reading from paper compared to screens: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Research in Reading*, Volume 42, Issue 2, 2019, pp 288–325.  
Delgado, Pablo; Vargas, Cristina; Ackermanc, Rakefet; Salmerón, Ladislao (2018): Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review* 25 (2018) 23–38.  
Husserl, Edmund (1980): Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. Hrsg. v. Martin Heidegger. 2. Aufl. unveränd. Nachdr. d. 1. Aufl. 1928. Tübingen: Niemeyer.  
Husserl, Edmund (1985): Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917). Text nach Husserliana, Bd. 10. Hamburg: Felix Meiner.  
Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München: UTB.  
Kammerer, Yvonne (2019): Textverständnis beim Lesen digitaler und gedruckter Texte. *Seminar* 3/2019, S. 64-72.  
Mol, Suzanne E.; Bus, Adriana (2011): To Read or Not to Read: A Meta-analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood. In *Psychological Bulletin*, S. 267–296.  
DOI: 10.1037/a0021890.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21219054> (Zugriff 30.05.2020).  
Philipp, Maik (2020): Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente. Weinheim, Basel: Beltz.  
Popova, Yanna; Cuffari, Elena (2018): Temporality of sense-making in narrative interactions. *Cognitive Semiotics*. 20180007, S.1-14. DE GRUYTER. DOI: 10.1515/cogsem-2018-0007  
<https://www.researchgate.net/publication/325492283> (Zugriff 30.05.2020).  
Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Kleime, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (2017): Lesen – ästhetisch und informatorisch. *Der Deutschunterricht*. 3/2017, Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Stavanger declaration (2019):  
<http://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>  
(Zugriff 30.05.2020).
- Strasen, Sven (2017): Literaturwissenschaftliche Rezeptionsforschung. Auf dem Weg von der Produkt- zur Prozessästhetik. In: Lesen – ästhetisch und informatorisch. *Der Deutschunterricht*. 3/2017, S. 28-37.
- Wampfler, Philippe; Krommer, Axel (2019): Lesen im digitalen Zeitalter. *Seminar* 3/2019. S. 73-84.

## Autorin

**Cornelia Rosebrock** ist Professorin für Literaturwissenschaft mit Schwerpunkten Lesesozialisation und literarisches Lernen an der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Zuvor hat sie an der pädagogischen Hochschule Heidelberg gearbeitet. Von ihr existieren Arbeiten zu Lesesozialisationsverläufen insbesondere leseschwacher Schülerinnen und Schüler, zu Verfahren der Leseförderung und zu verschiedenen Aspekten der Lese- und Literaturdidaktik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Lecture sur la Toile et lecture en profondeur : une scission dans la culture de lecture

Cornelia Rosebrock

## Chapeau

L'article s'interroge sur ce qui différencie, d'un point de vue modal, la lecture de textes à l'écran de celle de textes imprimés. Une ébauche des défis posés par la lecture d'apprentissage sur Internet est ainsi proposée, suivie d'une comparaison avec les exigences inhérentes à l'acte de lecture littéraire immersive. La première partie de cette analyse s'appuie sur des modélisations psycho-cognitives de la lecture et sur la démarche de la dernière enquête PISA ; la seconde partie se concentre plutôt sur l'expérience du temps dans la lecture de textes littéraires à l'horizon de l'esthétique de la réception. Cette approche permet de présenter divers paradigmes d'importance comparable sur le plan didactique. La discussion porte alors sur l'opposition esquissée, en matière d'enseignement de la lecture, entre la lecture sur la toile dans le contexte d'une recherche et la lecture littéraire immersive. Puis l'article reprend la crainte d'un aplanissement de la culture de lecture telle que formulée dans la déclaration de Stavanger, postulat qui est ensuite évalué dans une perspective didactique.

## Mots-clés

lecture sur la toile , lecture en profondeur, deep reading, expérience du temps, attitude face à la lecture, culture de lecture

Cet article a été publié dans le numéro 2/2020 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Lettura in rete e Deep Reading: districare la cultura della lettura

Cornelia Rosebrock

## Riassunto

L'articolo affronta la questione di come la lettura dei testi sullo schermo si differenzia sotto il profilo modale dagli atti di lettura con i testi stampati. A tal fine, le esigenze che la lettura di apprendimento sul World Wide Web pone ai destinatari vengono delineate e poi contrastate con le esigenze poste da una lettura letteraria immersiva. La prima operazione avviene con riferimento alle modellizzazioni psicologiche cognitive della lettura e all'approccio seguito dall'attuale studio PISA, mentre nella parte relativa agli studi letterari l'esperienza del tempo nella lettura letteraria è focalizzata sull'orizzonte dell'estetica della ricezione, per cui nell'articolo vengono presentati paradigmi diversi, ma nondimeno didatticamente significativi. Viene discussa l'opposizione così sviluppata tra la lettura in rete basata sulla ricerca e la lettura letteraria immersiva orientata all'insegnamento della competenza di lettura. A tal fine, il timore di un appiattimento generalizzato della cultura della lettura formulata nella Dichiarazione di Stavanger viene ripreso e valutato da un punto di vista didattico.

## Parole chiave

lettura in rete, Deep Reading, esperienza del tempo, atteggiamento di lettura, cultura della lettura

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2020 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)