

Daniel Scherf |
Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)

Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive

Daniel Scherf | Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)
Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive

Lesesozialisation und Medien

Herausgegeben von

Cornelia Rosebrock | Hansjakob Schneider

Daniel Scherf |

Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)

Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3722-7 Print
ISBN 978-3-7799-4733-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung 7

Teil I

Strategien des ästhetischen Lesens.
Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive
Cornelia Rosebrock 14

Die Metapher als Einladung zur ästhetischen Erkenntnis?
Perspektivierung von Gegenstandspotenzialen und lernerseitigen
Umgangsweisen am Beispiel von Rose Ausländers „Zirkuskind“
Marie Lessing-Sattari 28

Stolpern oder jonglieren, staunen oder spielen?
Eine kognitionspsychologische wie hermeneutische Kritik
der ästhetischen Theorie analogischen Verstehens
Mark-Oliver Carl 41

Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“ –
wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte
auffassen können
Silke Kubik 56

Teil II

Mimologische Träumereien?
Über ikonische Assoziationen von Klang
und Gefühlswahrnehmung in Gedichten
Maria Kraxenberger und Winfried Menninghaus 72

Das emotionale Wirkungspotenzial literarischer Texte
im empirischen Blick
Jörn Brüggemann und Volker Frederking 88

Wie lesen Jugendliche privat? Erkenntnisse zu mentalen Handlungen beim außerschulischen Lesen <i>Birgit Schlachter</i>	101
Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten. Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens <i>Frederike Schmidt</i>	116
 Teil III	
Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I <i>Andrea Bertschi-Kaufmann, Irene Pieper, Steffen Siebenhüner, Katrin Böhme, Dominik Fässler</i>	132
„Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen <i>Miriam Harwart und Daniel Scherf</i>	149
Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens <i>Daniela A. Frickel und Alexandra L. Zepter</i>	164
Textlose Narrationen – visuell basiertes Erzählen und literarisches Lernen <i>Steffen Volz</i>	177
Resilienz und literarische Lektüre unter den Bedingungen der Medienkonvergenz <i>Pascal Nicklas</i>	189
Problem-/Bewältigungs-/Perspektiven einer literatur-didaktischen Rezeptionsforschung <i>Norbert Groeben und Ursula Christmann</i>	201
Die Autor/-innen	216

Einleitung

Die Literaturdidaktik schreibt dem Lesen literarischer Texte eine umfassende Bedeutung zu: Der Umgang mit Literatur verschafft, so die allgemein geteilte Ansicht der Disziplin, Zugang zu kultureller Praxis und Anschluss an das kulturelle Gedächtnis; literarische Texte bereiten Angebote zur Identifikation und Perspektivenübernahme; aufgrund ihrer poetischen Gestalt und ihrer Inhalte ermöglichen sie intensive Erlebnisse und weitreichende Erkenntnisse. Unter dem Begriff des ästhetischen Erlebens wird hierbei das (je nachdem auch nicht-sprachliche) intensive Empfinden eines Akteurs/einer Akteurin bei der Rezeption verstanden. Mit dem Begriff des ästhetischen Erkennens hingegen wird der Fokus eher auf Prozesse gelegt, in deren Verlauf eine (ästhetisch-)rationale Bedeutungszuschreibung erfolgt. Beides muss indessen als sowohl kognitive als auch emotionale Auseinandersetzung eines Akteurs/einer Akteurin mit einem literarischen Text verstanden werden.

Nicht nur wegen der ihnen eigenen symbolischen und parabolischen Sinn-dimensionen stellen literarische Texte dabei allerdings mentale Herausforderungen für die Leserinnen und Leser dar: Ein erzählter Plot muss nachvollzogen werden, damit er erlebt werden kann; literarischen Figuren muss aufmerksam begegnet werden, um ihnen Empathie entgegenbringen oder sich mit ihnen auseinandersetzen zu können; Poetisches muss erkannt und verarbeitet werden, um eine Wirkung zu entfalten. Dass die mentalen Handlungen, die ein Leser oder eine Leserin bei ästhetisch orientierten Leseakten vornimmt, sich partiell von denen bei informatorischen Leseakten unterscheiden, dass das literarische Lesen einer Person also im Besonderen auf die (wahrgenommenen) Angebote dieser Texte ausgerichtet sind, liegt auf der Hand. Nicht zuletzt stehen literarische und Sachtexte in unterschiedlichen sozialen Gebrauchskontexten, was auch für die Situierung in institutionellen Rahmungen gilt (z. B. der Schule und Hochschule), und sie werden von den Lesenden unterschiedlich genutzt. Dass es z. B. insbesondere literarische Erfahrungen sind, die in die Konstruktion eines Ichs und dessen Weltverhältnisses hineinspielen, hat die Lesesozialisationsforschung mehrfach gezeigt (vgl. zusammenfassend z. B. Rosebrock 2017).

Was zeichnet literarisches Lesen also aus? Einige Eigenheiten konnten bereits nachgewiesen werden: Leseakte in einer literarischen Lesehaltung werden langsamer vollzogen als solche in einer informatorischen Lesehaltung; zusätzlich bewirken sie eine vergleichsweise gute Aufnahme von im Text wörtlich gegebenen Informationen ebenso wie ein Erinnern an diese, so die kognitionspsychologischen Befunde von Zwaan (1993). Hypothetisch schloss Zwaan auf die mentalen Prozesse zurück, die diese Eigenheiten bedingen: Leserinnen und Le-

ser legen eine detailreiche mentale Repräsentation des gelesenen Textes an, wozu sie vergleichsweise viel Zeit benötigen. Sie lesen den Text dabei sehr aufmerksam, da nichts, was von Bedeutung sein könnte, übersehen werden soll. Und da bei literarischen Texten potenziell unklar ist, was die eine oder andere erzählte Begebenheit für den weiteren Verlauf der Handlung bedeutet, versuchen die Leser/-innen weiterhin, diese mental parat zu halten, auch wenn ihre Bedeutung zunächst unklar erscheint. Erfahrene Literatur-Leser/-innen nehmen, so das Postulat von lesepsychologischer Seite, dabei zusätzlich zu den semantischen auch subsemantische, semiotische und symbolische Informationen wahr und verarbeiten diese (vgl. auch Greszik 1990): Das Sprachmaterial und auch der unmittelbare Textsinn werden demgemäß häufig als ‚erweiterte‘ Sinnträger wahrgenommen, (auch) als Zeichen für etwas – z. B. dann, wenn eine Wetterbeschreibung als Hinweis auf den psychischen Zustand des Helden gelesen wird. Die so genannte Inferenzbildung – also z. B. das Auffüllen der im Text enthaltenen Leerstellen durch eigene, auch emotional besetzte Wissensbestände, aber auch die schlussfolgernde Verknüpfung und Bewertung verschiedener im Text enthaltener Informationen – verläuft beim Literaturlesen demgemäß sowohl weitreichend als auch individuell (vgl. hierzu zusammenfassend: Christmann/Schreier 2003).

Literatur lesen zu lernen, mag insofern bedeuten, die Angebote der Textseite für sich nutzen zu lernen: Den Texten, die durch ihre Gestaltung, ihre Struktur, ihre paratextuelle und situative Einbettung Angebote zum ästhetischem Erleben und Erkennen bereithalten, müssen Leser/-innen auf eine geeignete Weise begegnen lernen; sie müssen lernen, die Dimensionen des Literarischen mental auszuloten. Nicht zuletzt berührt Literatur, sie begeistert mitunter oder macht zuweilen sogar wütend – dass Literatur auf die emotionale Verfassung eines Rezipienten/einer Rezipientin wirkt, macht einen wesentlichen Teil ihrer subjektiven Bedeutsamkeit aus.

Die Frage, welche mentalen Handlungen und welche emotionalen Prozesse sich dabei als charakteristisch respektive angemessen erweisen, ist mit den empirischen Erkenntnissen sowie den skizzierten Annahmen allerdings lange nicht hinreichend beantwortet. Ästhetische Rezeptions(teil)prozesse sowie deren typ-, situations- und textabhängiger Einsatz zu erforschen, steht daher derzeit im Fokus der empirischen Literaturwissenschaft, der Kognitionswissenschaften und auch der Literaturdidaktik, wobei gerade die emotionalen Prozesse im Verlauf literarischer Bedeutungskonstitution derzeit besondere Aufmerksamkeit erhalten.

Über ästhetische Rezeptionsprozesse mehr zu erfahren, erscheint nun gerade aus didaktischer Perspektive besonders relevant: Um unterrichtliche Einflussnahmen mit dem Ziel, das Literatur-Lesen (und weitere ästhetische Rezeptionsweisen) zu fördern, konzipieren zu können, muss man erst einmal wissen, welche mentalen Handlungen beim Verstehen von literarischen Texten (und

anderen Medien) realisiert werden, und man muss nachvollziehen, wie die Fähigkeit hierzu erworben werden kann. Der vorliegende Band versammelt daher Beiträge zu Studien, die sich gegenwärtig mit der Erforschung ästhetischer Rezeptionsprozesse und deren Erwerb befassen und damit den Fragen nachgehen, was ästhetisches Lesen ausmacht und wie die Entwicklung ästhetischer Lesefähigkeiten verläuft bzw. verlaufen kann.

Die Beiträge gliedern sich entlang dreier Schwerpunkte, die sich derzeit innerhalb der literaturdidaktisch fundierten oder literaturdidaktisch relevanten Forschung ausmachen lassen: die Erforschung mentaler Handlungen, welche Akteure in ästhetischen Rezeptionsakten vollziehen (I), die Hinwendung zu emotionalen Anteilen literarischer Lektüre (II) und schließlich Forschungen zur Förderung ästhetischer Rezeptionsweisen im Rahmen des Unterrichts (III).

Zahlreiche literaturdidaktische Studien haben derzeit das Ziel zu erschließen, **welche mentalen Handlungen Akteure im Zuge ästhetischer Rezeption vollziehen (I).**

Cornelia Rosebrock widmet sich dabei in ihrem Beitrag der Frage, inwiefern literarisches Lesen als Vorgang modelliert werden kann, bei dem der/die Akteur/-in auf spezifische, kulturell formierte Strategien ästhetischer Textverarbeitung zurückgreift. Strategien ästhetischen Lesens von solchen der Sachtextlektüre zu unterscheiden und zu beschreiben, stellte schließlich in Aussicht, auch über deren bestmögliche schulische Vermittlung entscheiden zu können. Die weiteren Autor/-innen des Themenbereichs nehmen eine ähnliche Perspektive ein: Auch sie betrachten den mentalen Umgang mit Angeboten literarischer Texte als mutmaßlich strategischen. **Marie Lessing-Sattari** widmet sich dabei der Untersuchung des Metaphernverstehens und fragt sich angesichts rekonstruierter Verstehenshandlungen von Schüler/-innen, welches Potenzial Metaphern als Lerngegenstände zum Erlernen ästhetisch-rationaler Interpretationshandlungen aufweisen. Ästhetisches Erkennen ist nach Ansicht der Autorin hierbei an irritierende Textstellen – wie z.B. befremdliche oder ungewöhnliche Metaphern – gebunden und abhängig von der Bereitschaft eines Lesers/einer Leserin, bei diesen zu verweilen und ihnen in tentativen analogischen Denkbewegungen zu begegnen. **Mark-Oliver Carl** nimmt hierauf bezugnehmend dann eine Kritik an der Theorie des ästhetischen Verstehens als analogischem Vorgang vor – dies ausgehend von der Vermutung, dass literarische Expertinnen und Experten im Akt des Verstehens irritierender Textstellen weniger nach Analogien suchten als vielmehr ihre Wissensbestände flexibel jonglierten. **Silke Kubik** zeigt wiederum auf, dass Akteure bei der Rezeption eines literarischen Texts individuell sehr unterschiedlich agieren – inhaltlich fokussierte Leser greifen demgemäß auf ganz andere Verstehensstrategien zurück als Leserinnen, die sich emotional involvieren lassen.

Auf die **emotionalen Facetten ästhetischer Rezeption** konzentriert sich der folgende Themenbereich (II).

Zunächst widmen sich **Maria Kraxenberger und Winfried Menninghaus** aus der Perspektive der Empirischen Ästhetik der Frage, was es mit einer auch im Literaturunterricht häufig vertretenen Behauptung auf sich hat: dass nämlich Leser/-innen bestimmte Klänge (bzw. Laute) in Gedichten mit bestimmten Stimmungen assoziieren. Auch der Beitrag von **Jörn Brüggemann und Volker Frederking** fragt nach dem Potenzial literarischer Texte, Emotionen zu evozieren. Relevant erscheint den Autoren zu bestimmen, inwiefern dieses als ‚eigene‘ Größe in (Literatur-)Unterricht eingeht, wo Unterricht doch nach gängiger Sicht zu einem guten Teil nicht von gegenstandsbezogenen, sondern (leistungs-)situationsbezogenen Emotionen geprägt ist. Ist ein vom literarischen Gegenstand geprägtes emotionales Erleben des Unterrichts insofern überhaupt erwartbar? Eine Antwort darauf sucht der Beitrag vor dem Hintergrund ihrer Studie, die den Zusammenhang zwischen literarischem Verstehen und literarischem Erleben im Unterricht aufklären will. Der Frage, inwiefern emotionale Facetten des Rezeptionsprozesses in das Verstehen von Literatur hineinspielen, widmen sich auch die Beiträge von **Birgit Schlachter und Frederike Schmidt**. Während die erste hierfür Online-Posts zu privaten Lektüresituationen untersucht, blickt die zweite auf Gespräche unter Schüler/-innen zu einem Spielfilm. Beide Autorinnen schauen in einander ähnelnden, induktiven Forschungshaltungen auf recht unterschiedliche Daten, um Verstehenshandlungen zu rekonstruieren, zu typisieren und deren jeweiligen emotionalen Anteile zu extrapolieren.

Der dritte Themenbereich widmet sich **ästhetischen Rezeptionsprozessen, die im schulischen Literaturunterricht angestoßen bzw. eingefordert werden (können) sowie den lehrer- und schülerseitigen Perspektiven auf den Umgang mit Literatur im Unterricht (III)**.

Deskriptiv erfassen dabei die Beiträge von **Andrea Bertschi-Kaufmann, Irene Pieper, Steffen Siebenhüner, Katrin Böhme und Dominik Fässler** sowie **Miriam Harwart und Daniel Scherf** das, was in Schule und Unterricht *stattfindet*: Während der erstgenannte Beitrag aus einem ländervergleichenden Projekt berichtet, in welchem mithilfe unterschiedlicher Daten die Praxis des Literaturunterrichts sowie die Sicht von Lehrkräften und Schüler/-innen auf diesen erfasst wird, macht sich der zweite Beitrag zur Aufgabe, die lehrerseitige Unterstützung ästhetischer Rezeption in einzelnen Unterrichtssequenzen nachzuzeichnen. Er nimmt damit eine Perspektive auf Mikrostrukturen schulischer Literaturvermittlung ein. **Daniela Frickel und Alexandra Zepter** sowie **Steffen Volz** betrachten in ihren Beiträgen hingegen, was Literaturunterricht im Hinblick auf die Vermittlung ästhetischer Rezeptionsfähigkeiten *leisten sollte*. Erste modellieren (schulisches) literarisches Verstehen als einen Vorgang, in dessen Kern das sinnlich-emotionale Erleben zu stehen habe. Letzterer betrachtet die Rezeptionsanforderungen von textlosen Narrationen, um deren Potenzial als Lerngegenstände des Literaturunterrichts auszuloten. **Patrick Nicklas** wendet

sich in seinem Beitrag schließlich der Idee einer gänzlich anderen Zielperspektive literarischen Lernens zu und erörtert, inwiefern (spezifische) literarische Lektüre(-fähigkeiten) zu Resilienz beitragen könnten.

Die Beiträge des Bandes stützen sich auf Studien, die sehr verschiedenen Forschungsparadigmen folgen; Eingang in den Band finden sowohl Erkenntnisse zu ästhetischen Rezeptionsprozessen, die aus standardisierten Befragungen hervorgehen, als auch Rekonstruktionen, die auf Grundlage von Verbaldaten gewonnen wurden. In der Gesamtheit der Beiträge zeigt sich insofern eine Vielzahl an konzeptuellen und methodischen Zugängen zum Untersuchungsgegenstand „ästhetische Rezeptionsprozesse“. Gerade im Vergleich wird deutlich, wie spezifische Forschungszugänge die jeweiligen Erkenntnisse präfigurieren – und wo ggf. Übergänge zwischen disziplinären Verortungen weiterführen könnten. Einen methodologisch orientierten Ausblick nehmen abschließend daher **Norbert Groeben und Ursula Christmann** vor: Sie widmen sich den Problemen, die daraus resultieren, dass die empirische Erforschung schulischer literarischer Rezeption einerseits den Qualitätsstandards empirischer Unterrichtsforschung zu genügen hat, andererseits Literatur-lesen einen überaus komplexen Prozess darstellt, der angemessen – und damit: in all seinen Dimensionen – in etwaige Studien eingehen muss. Ihre Antworten auf die Frage, wie unter diesen Vorzeichen für folgende Studien eine konstruktive Methodik-Gegenstands-Interaktion erreicht werden kann, bilden den Abschluss des Bandes.

Daniel Scherf

Andrea Bertschi-Kaufmann

Literatur

- Christmann, Ursula/Schreier, Margit (2003): Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie, Bd. 1: Regeln der Bedeutung. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 246–285.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett.
- Rosebrock, Cornelia (2017): Sachtexte, literarische Texte: zwei Lesehaltungen. In: Der Deutschunterricht 3/2017, S. 2–9.
- Zwaan, Rolf A. (1993): Aspects of Literary Comprehension: A cognitive approach. Amsterdam u. a.: John Benjamins.

Teil I

Strategien des ästhetischen Lesens

Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive

Cornelia Rosebrock

Ich möchte mich im Folgenden den Fragen widmen, inwiefern Literaturlesen als geistiger Vorgang modelliert werden kann, in dem die Leserin, der Leser auf andere Strategien der Textverarbeitung zurückgreift als bei der Lektüre von Sachtexten, ob sich also kulturell formierte Strategien ästhetischen Lesens benennen lassen, die beschrieben und schließlich auch schulisch vermittelt werden können. Die Perspektive, aus der heraus auf das Lesen von Literatur geschaut wird, ist dabei eine rezeptionsästhetische, denn es geht um die mentalen Verstehenshandlungen einzelner Leser/-innen während ihrer Rezeption.

Falsche Oppositionen in der Literaturdidaktik

In der literaturdidaktischen Diskussion über das Lesen und im speziellen über das Lesen von Literatur wird in der Tendenz von einer Opposition zwischen ästhetischem Verstehen und sonstigen, primär informationsorientierten Formen der Textbegegnung ausgegangen. Dabei wird kaum die Situation in den Blick genommen, in der gelesen wird oder für die gelesen wird, also die Unterrichtssituation, stattdessen wird die Beschaffenheit der Texte in den Vordergrund gerückt. Prototypisch werden die beiden großen Textgruppen einander konfrontiert, also Sachtexte, insbesondere instruktive, nämlich Lehrtexte, auf der einen Seite, und poetisch verdichtete literarische Texte auf der anderen, oft ungeachtet der breiten Zwischenformen, die es faktisch zwischen diesen Textgruppen gibt und die den Alltag der Lektüre bestimmen.

Schaut man nicht auf die Textgruppen, sondern auf die Leserseite, dann steht in literaturdidaktischen Modellierungen oft eine „rational-kognitive Ergebnisorientierung“ des unterrichtlichen Settings gegen „Imagination, Emotion und subjektive Involviertheit“, oder, etwas polemisch zugespitzt, strategisches Vorgehen gegen Emotionalität und/oder Subjektivität. Imagination und Subjektivität werden vergleichsweise fraglos dem Bereich der Gefühle zugerechnet, und diese insgesamt dem ästhetisch orientierten Rezipieren. Der Vorwurf, in der gegenwärtigen Unterrichtskultur werde der Modus des ganzheitlichen Erfahrens

„zurückgedrängt“, ist nicht weit; so formuliert es beispielsweise Spinner (2011, S. 11).

Allerdings wird die Opposition in der literaturdidaktischen Debatte nicht nur auf die vorherrschende Unterrichtskultur bezogen, für die diese Aussage sicher einige Berechtigung hat, sondern auch auf die Art und Weise der Lektüre der zugrundeliegenden Texte ausgedehnt, also bezogen auf den isoliert gedachten Leseakt und die Verstehenshandlungen, die in ihm vollzogen werden. Beispielsweise Birgit Schlachter formuliert das folgendermaßen:

„Das Verstehen von Literatur wird [...] als Prozess verstanden, der sich nicht auf kognitiv-analytische Verstehensleistungen reduzieren lässt, sondern der subjektiv-emotionales Verstehen gleichberechtigt mit einschließt. Besteht beim Lesen von Sachtexten die Aufgabe darin, Weltwissen und ein spezifisches Textwissen miteinander zu verbinden, so kommt beim literarischen Lesen noch eine Komponente hinzu und zwar die Fähigkeit, den Text mit dem eigenen Ich in Beziehung zu setzen [...] Damit ist es der subjektive Aspekt, der das Besondere am ästhetischen Lernen und Verstehen ausmacht“ (Schlachter 2014, S. 8).

Impliziert ist, dass sich die Sachtextlektüre auf kognitiv-analytische Verstehensleistungen reduziert und ohne subjektives oder emotionales Verstehen auskommt, und weiter, dass bei Sachtextlektüre die Texte nicht mit dem je eigenen Selbst in Verbindung gebracht würden. Wäre das wirklich so, wäre das Lernen aus Sachtexten kaum erfolgreich. Wenn wir einen Sachtext lesen, weil er uns interessiert, sind wir offensichtlich bereits subjektiv beteiligt – das liegt ja schon in der Definition der Kategorie „Interesse“.

Die Polarisierung von Kognition und Subjektivität ist in diesem Diskurs um literarisches Lesen grundsätzlich problematisch, wenn Subjektivität für das Feld des Literarischen reserviert wird und wenn die Bedeutung der Kognition für literarisches Leseverstehen im Gegenzug eingeschränkt oder sogar ausgeschlossen wird, sodass eine unscharfe „Ganzheitlichkeit“ an ihre Stelle tritt (zu dieser Opposition s. auch Spinner 2005).

Was heißt denn „Subjektivität“? Ein Subjekt sein bedeutet doch, sich selbst als Zentrum eigener Initiative und Wahrnehmung zu erfahren. Das ist ein durchaus kognitiver Vorgang, und er mag auch analytisch sein, beispielsweise, wenn man sich von anderen abgrenzt.

Die zweite falsche Opposition ist die zwischen Kognition und Emotion. Gefühle sind nicht das oder ein Gegenteil der Kognition. Gefühle lassen sich als qualitative Bewertungen des Gedachten oder Wahrgenommenen beschreiben (Schwarz-Friesel 2007, S. 42). Wenn wir beispielsweise emotional bewegt sind, sei es von einem Bericht in der Tageszeitung oder von einem Gedicht, so wissen und merken wir ja, dass wir bewegt sind, wir verstehen diese besondere Gefühlsmischung, die das „Bewegtsein“ ausmacht, in der Regel auch, und zwar mit

unseren analytischen Fähigkeiten, mit unserer Kognition, die über die zugehörigen Emotionen ein Stück weit körperlich grundiert ist (vgl. zu körperfundierter Kognition Strasen 2017, S. 24f.).

Die Unzulässigkeit einer Gegenüberstellung von Kognition und Emotion zeigt sich auch phänomenologisch, z. B. in einfachen Selbstbeobachtungen beim Lesen literarischer Texte: Emotion und Imagination sind Teil des Denkens und Basis von Interpretationen und Urteilen über literarische Gegebenheiten, nicht ihr Gegenteil! Es mag, am Rande bemerkt, durchaus Affekte geben, deren Herkunft oder Intensität sich nicht mit der Vernunft bzw. allein aus den Textsignalen erschließen; das gibt es im Lesen wie im Leben, und dieses Phänomen des noch sprachlosen Wissens betrifft dann den Denkraum der Psychoanalyse, für die übrigens das Unbewusste nicht nur Gefühle, sondern Gedanken umfasst, sogar in erster Linie.

Zurück zu den Leseprozessen: Emotionen sind und bleiben Teil jeder Textverarbeitung, sie sind textgesteuert, ohne dass dadurch die Bedeutung von Vorerfahrungen geschmälert ist, sie sind dem Denken prinzipiell zugänglich und ihm untrennbar verbunden. Gefühle werden beim Lesen realisiert als spezifische Färbung des leserseitigen Engagements für die Textbedeutung, gewissermaßen als „Temperatur“ einer im Denken angesiedelten Imagination und als Qualität der textseitig geforderten Landschaften und Ereignisse.

Engagiertes Lesen ist strategisches Lesen

Wenn es also im Folgenden um Strategien ästhetischen Lesens gehen soll, dann geschieht das vor diesem Horizont: Einer literaturdidaktischen Modellierung des literarischen Lesens als eigene und ganz unabhängige Sonder- und Spezialform des Lesens soll dezidiert widersprochen werden. Mit Julia Kristeva (vgl. 1974/1978) gedacht ist poetische Sprache keine spezifische, reduzierte Kommunikationsform, sondern, im Gegenteil, es ist die weitest denkbare. Sie enthält alle Modalitäten des Kommunizierens als Möglichkeit in sich. Diejenigen Kommunikationsformen, die Sachtexte fordern, beispielsweise Lehrtexte, Instruktionen, Kommentare in der Tageszeitung, wissenschaftliche Darstellungen usw., diese Kommunikationsmodalitäten sind im Gegenteil die Sonderformen, denn sie nutzen jeweils nur spezifische Register der Sprache. Poetische Sprache umfasst sie aber potentiell alle. Denkt man diese Erkenntnis der Literaturtheorie nicht von der Text-, sondern von der Leserseite aus, so wird noch einmal deutlich, dass literarisches Lesen keine spezifische Sonderform des Lesens sein kann, sondern all die mentalen Akte, die bei informatorischer Lektüre zum Einsatz kommen, als Potential verfügbar haben muss. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass auch literarische Lektüre neben der Informationsentnahme und -verarbeitung weitere und spezifische Strategien der Bedeutungsbildung fordert.

Mit der Frage nach ästhetischen Strategien will unsere Projektgruppe¹ die Erkenntnisse über Leseprozesse, die dank der kognitionspsychologischen Leseforschung und der neueren Rezeptionsästhetik verfügbar sind, auch literaturdidaktisch nutzbar zu machen. Statt eine Konfrontationen zwischen einem literarästhetischen Lesebegriff und einem informatorischen aufzumachen, soll die faktische Nähe der Akte zueinander, aber auch ihre graduelle Differenz in den Blick rücken.

Diese Differenz lässt sich natürlich textseitig argumentieren, nämlich über diejenigen poetischen Mittel, die Sachtexte in der Regel vermeiden oder eng einhegen, wie beispielsweise Metaphorik, Vieldeutigkeit, Fiktionalität usw. Literaturdidaktisch bedeutend sind aber vor allem die Verstehensleistungen der Leser/-innen: Schon die erste PISA-Studie hat zeigen können, dass es Schüler/-innen gibt, die die eine Textgruppe etwas besser lesen können als die andere, dass also Rezeptionskompetenz bei informatorischem und literarischem Lesen nicht auf das völlig gleiche Konstrukt zurückgeführt werden kann (Artelt/Schlagmüller 2004). Bestätigt hat diesen Befund eine Studie zur „Literarästhetischen Urteilskompetenz“, die von literaturdidaktischer Seite von Volker Frederking verantwortet wurde (vgl. z. B. Roick et al. 2010). Beide Untersuchungen widmeten sich allerdings den Verstehensprodukten von Schüler/-innen, die Daten wurden jeweils durch verstehenüberprüfende Aufgaben zu Texten erhoben. Aber auch in den leserseitigen Prozessen sollten sich Differenzen bei der Verarbeitung der unterschiedlichen Texttypen bestimmen lassen, so die hier vertretene These. Poetische Sprache und literarische Texte müssen teilweise gleiche, teilweise andere Prozesse des Verstehens herausfordern als Alltagssprache und Sachtexte. Das ist bedeutend, weil es diese mentalen Prozesse sind, die im Literaturunterricht als literarische Lesekompetenz angeeignet werden sollen.

Der Schlüsselbegriff dafür ist m. E. der der Lesestrategie. Er stammt aus der Kognitionspsychologie und bedeutet insgesamt, dass engagierte Lesende das Textmaterial zielorientiert verarbeiten, eben strategisch. Das Ziel besteht, abstrakt formuliert, darin, Bedeutungen herzustellen, die kohärent, also zusammenhängend, und die relevant, also bedeutend, sind.

Strategien sind prinzipiell bewussteinfähige – wenn auch häufig automatisierte – Handlungsfolgen, die abgerufen und eingesetzt werden, um ein Ziel zu erreichen. Geleitet von dieser aktiven Zielorientierung unternehmen gute Leser/-innen verschiedene, aufeinander bezogene mentale Aktionen. Sie stellen bekanntlich im Leseprozess einen Zusammenhang zwischen den Zeichen, Wörtern, Sätzen, Aussagen und bereits generierten Bedeutungen her und konstruieren auf diese Weise lokalen, globalen und letztlich kulturellen Sinn. Wenn das

1 Das Projekt „Ästhetische Strategien“ verantworten Daniel Scherf, Weingarten, und die Autorin.

gelingt, haben sie Kohärenz, nämlich einen Textzusammenhang, bilden können. Und sie stellen Relevanz her, d. h., sie erkennen, dass die Textaussagen und -bedeutungen im Einzelnen und insgesamt bedeutend sind. Als Lesestrategien gelten entsprechend potenziell bewusste und kontrollierbare mentale Handlungen, die zum Erreichen bestimmter Ziele, z. B. dem Verstehen oder Behalten eines Textinhalts, vollzogen werden, und die über die obligatorischen Vorgänge des Entzifferns hinausgehen, so die heute noch gebräuchliche Definition von Pressley et al. (1985).

Für informationsorientierte Leseakte konnte die Verwendung verschiedener Lesestrategien nachgewiesen werden. Das hat man gemacht, indem man kompetenten Lesern gewissermaßen beim Lesen über die Schulter geschaut hat. Man hat sie nämlich gebeten, ihr mentales Handeln nach außen zu kehren, also laut auszusprechen, wie sie denken, während sie den Text absatzweise vorlesen (vgl. z. B. Philipp 2015).

Von Seiten der Literaturdidaktik wird die Anwendung des Konzepts der strategischen Grundierung verstehender Leseakte auf das literarische Lesen wie gesagt oft zurückgewiesen, vor allem die implizierte Zielorientierung scheint nicht ins Bild des selbstverlorenen literarischen Lesens zu passen. Allerdings widerspricht diesem Bild jede Alltagsbeobachtung, die in gelingenden literarischen Leseakten Engagement, Zielorientierung und auch informatorische Aspekte wiedererkennt. Dieses Bild rekuriert m. E. nicht nur auf eine alltagsferne Vorstellung literarischen Lesens, sondern auch auf einen unangemessenen Strategiebegriff: Ihm wird fälschlich etwas Mechanisches, Technisches unterstellt, statt zu erkennen, dass er im Wesentlichen mentales Engagement beschreibt, die aktive geistige Verarbeitung.

Welche mentalen Aktivitäten Teil von ästhetisch orientierten Rezeptionsakten sein könnten, ist allerdings bisher kaum theoretisch modelliert, und es gibt entsprechend wenig empirische Zugriffe auf die Frage. Einige gibt es aber schon, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Ästhetische Lesestrategien

Einerseits sind natürlich basale mentale Akte beschreibbar, die an allen Leseakten beteiligt sind – Wörter müssen erkannt, eine Textbasis muss gebildet werden usw. Auch diese Akte müssen auf das übergeordnete Ziel des Textverstehens hin ausgerichtet sein. Das sind die obligatorischen Vorgänge im Sinne Pressleys (s. o.), die allem Lesen zugrunde liegen. Auf sie gehe ich hier nicht weiter ein.

Im Blick auf die hierarchiehöheren Vorgänge, auf die Bedeutungsbildung über die Satzebene hinaus, erfahren bestimmte Dimensionen bei einer ästhetischen Rezeptionshaltung eine intensivere bzw. extensivere Verarbeitung, so der

Stand der Forschung. Das betrifft, generell formuliert, die Automatisierung der Bedeutungszuweisung, die bei der Rezeption poetischer Sprache weniger beansprucht wird. Aber was bedeutet eine teilweise De-Automatisierung der Lektüre?

Ich gebe das Zitat des russischen Formalisten Sklovskij wieder, das ich bei Strasen (2017, S. 19) gefunden habe:

„Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges [...]. [U]m das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstands zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen [...] [Sie ist] ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert [...]“

Das ist natürlich wiederum produktionsästhetisch gedacht. Als seine rezeptionsästhetische Seite hat Zwaan bereits 1993 einen „literarischen Lesemodus“ postuliert, der sich durch ästhetikspezifische mentale Operationen auszeichnet, die er z. T. empirisch nachweisen konnte: Leseakte in einer literarischen Lesehaltung werden im Vergleich mit solchen in einer informatorischen Lesehaltung deutlich langsamer vollzogen und sie bewirken eine vergleichsweise bessere Erinnerung an wörtliche Informationen. Zugleich weisen die Leseakte von poetischer Sprache einen toleranten Umgang mit Widersprüchen auf als solche von Informationstexten. Beim literarischen Lesen wird zum einen eine detailreiche Repräsentation der Textoberfläche, zum anderen aber ein länger unfertig bleibendes Situationsmodell gebildet, jeweils im Vergleich mit informatorisch ausgerichteten Leseakten gesehen. Die Imagination des Dargestellten bleibt im fortlaufenden Leseprozess gewissermaßen provisorisch, anders als bei darstellenden Sachtexten, die typischer Weise einen kontinuierlichen Ausbau des zu vermittelnden mentalen Modells fordern.

Grzesik (1990; 2005) und Miall (2006) bestätigen und differenzieren diese Ergebnisse. Sie konnten aufzeigen, dass in literarischen Leseakten subsemantische und semiotische Informationen zusätzlich zu den semantischen verarbeitet werden. Über die im Text gegebenen Inhalte, also über die semantische Ebene hinaus, gehen weitere Quellen in die Bedeutungsbildung ein: Grzesik modelliert die „Generierung von ästhetischen Informationen durch die Verknüpfung von semiotischer, symbolischer und semantischer Information“ (1990, S. 108). Leserseitig heißt das, dass gewissermaßen breiter nach Bedeutungen gesucht wird, dass eine größere Anzahl von Textmerkmalen zur Kohärenzherstellung und für die Relevanzsuche herangezogen werden. Das sind sprachliche Besonderheiten, wie zum Beispiel die Metrik oder die Klangfarbe besonders bei lyrischen Texten, oder auch Assoziationen auf außertextuelle kulturelle Aspekte. Er nennt diese Textmerkmale analoge Quellen der Bedeutungsbildung, im Unterschied zu den unmittelbar semantischen, auf die hin sich Sachtextlektüre ausrichtet.

Zugleich war bei den literarisch Lesenden eine höhere Bereitschaft festzustellen, Uneigentlichkeit zu erkennen und zu verarbeiten. Das Gelesene, die Textbasis, erfährt also bei einer ästhetischen Lesehaltung eine differente Verarbeitung im Vergleich zu Informationstexten und regt bei entsprechender Aufmerksamkeit auch synästhetische Erfahrungen an. Das ist zum Beispiel die Möglichkeit, den Stein als „steinern“ zu erfahren.

Dass emotionale Prozesse in diese erweiterten Bedeutungsgenerierungen erheblich hineinspielen, indem die vom Text provozierten emotionalen Einfärbungen ihrerseits bedeutend sind, liegt auf der Hand und wurde in jüngerer Zeit insbesondere von Miall (2006; vgl. auch Brüggemann/Frederking in diesem Band) untersucht. In diesem Bereich wissen wir allerdings besonders wenig Gesichertes (vgl. detailliert Olsen 2017, zu Nähe und Distanz beim literarischen Lesen die Modellierung von Winkler 2015).

Der literaturwissenschaftlich orientierte Rezeptionstheoretiker Sven Strasen (2008) hat eine Art Prozessmodell literarischen Lesens entworfen. Darin sind die genannten und einige weitere empirische und konzeptuelle Erkenntnisse zum literarischen Lesen berücksichtigt. Die graduelle Differenz von literarischem zu informatorischem Lesen wird bei Strasen wie auch bei den zuvor genannten Forschern im sogenannten Kontrollsystem situiert, das – salopp ausgedrückt – als Metainstanz über den eigentlichen Prozessleistungen liegt und übrigens im kognitionstheoretischen Prozessmodell des Lesens fehlt. Diesem Kontrollsystem ist es beispielsweise zu verdanken, dass wir, wenn wir lesen, zugleich wissen, dass wir lesen – anders als beispielsweise im nächtlichen Träumen, wo wir uns ebenfalls in kontrafaktischen Welten bewegen, aber über kein übergeordnetes Kontrollsystem verfügen.

In Reaktion auf die fehlende Einbettung literarischer Figuren und Requisiten in die reale Welt wird dieses Kontrollsystem, so Strasen, beim literarischen Lesen kompetenter Leser spezifisch auf literarisch-kulturelles Wissen hin ausgerichtet. Das bewirkt beispielsweise, dass die Suche nach Relevanz und Kohärenz, die prinzipiell jedes verstehende Lesen bestimmt, beim literarischen Lesen nicht frühzeitig abgebrochen wird – trotz der besonderen Erschwernisse im Blick auf die Generierung von Sinn, die bei poetischer Sprache textseitig typischerweise vorliegen. Einfach formuliert: Bei der Lektüre literarischer Texte ist oft weniger klar, worauf diese eigentlich hinauswollen, im Unterschied zu informatorischen. Das lässt ihre Leser jedoch nicht resignieren, wenn sie die passende Lesehaltung erworben haben und einnehmen. Bei kompetenten Leser/-innen richtet sich das Kontrollsystem bei der Begegnung mit poetischer Sprache insbesondere auf die Aktivierung kulturellen Wissens und sedimentierter qualitativer sinnlicher Erfahrungen aus, um die Instabilität und Langwierigkeit bei der Generierung von Kohärenz und Relevanz zu kompensieren.

Dafür wird eine vergleichsweise große Anzahl möglicher, aber noch nicht sicherer Bedeutungen für das jeweils Gelesene gebildet und aufrechterhalten.

Solche im Leseakt für möglich gehaltene, aber noch nicht verfestigte Bedeutungen nennt man „schwache Implikaturen“. Sie kommen bei literarischer Lektüre verstärkt vor, so die Modellierung von Strasen. Daniel Scherf (2017) konnte empirisch zeigen, wie vergleichsweise erfahrene Literaturleser, nämlich Studierende, solche schwachen Implikaturen beim lauten Denken zu einem literarischen Text bilden (ebd., S. 32f.). Begründet postulieren kann die Rezeptionsästhetik auch die gesteigerte Aktivierungsbereitschaft von Erinnerungen an erlebte, sinnliche Erfahrungen in der literarischen Lektüre, an Qualitäten, beispielsweise an bestimmte Gerüche, Farben, Befindlichkeiten wie z.B. Schmerzen, Atmosphären usw., die als Phänomene, nicht nur als Begriffe, in unserer Erinnerung gelagert sind. Dieser Typ Erinnerung rekurriert auf das sogenannte „phenomenal memory“ (Strasen 2008, S. 180f.). Und schließlich geschieht bei guten Leser/-innen auch der genannte verstärkte Rückgriff auf kulturelles Wissen, z.B. Wissen um literarische Textsorten, Stilmittel, Epochen, auf literarisch gängige Motive usw., also auf spezifisches Vorwissen um literarische Konventionen. In der literarischen Lektüre kompensieren all diese leserseitigen strategischen Bemühungen die eingeschränkte Gewissheit, wie die Textwelt beschaffen ist und welche Gesetze in ihr gelten. Die subjektive Empfindung von Nähe zwischen Sender und Rezipienten verdankt sich ebenfalls dieser spezifischen „Voreinstellung“ des Kontrollsystems bei literarischer Kommunikation: Die schwachen Implikaturen setzen die wechselseitige Manifestheit der kognitiven Umwelten voraus (ebd., S. 296, 342), gewissermaßen eine basale kulturelle Übereinstimmung.

In der Zusammenschau lassen sich die Besonderheiten des mentalen Handelns bei literarisch formatierten Leseprozessen in der Perspektive der aktuellen Rezeptionstheorie nun folgendermaßen skizzieren:

- Die Bildung eines kohärenten Situationsmodells ist in der Lektüre wegen der unsicheren Referenzen literarischer Texte erschwert. Deshalb wird es schwieriger, zu entscheiden, was relevant ist in diesem und für diesen Text. Insofern ist auch die Geltung des Relevanzkalküls eingeschränkt. Das Zurückgreifen auf sinnliches Erfahrungswissen wird bedeutender, um Kohärenz herzustellen. Echtweltwissen tritt in seiner Bedeutung für die Textverarbeitung zurück im Vergleich zu kulturellem Wissen, das wichtiger wird, insbesondere das um Textformen und weitere konventionalisierte Merkmale literarischer Kommunikation.
- Die leserseitigen Erwartungen an die Zuverlässigkeit der Textbasis (im Sinne von Stimmigkeit und Realitätsangemessenheit) sind reduziert, weshalb die Oberflächenstruktur und die Textbasis entsprechend stärker in der Aufmerksamkeit gehalten und vergleichsweise intensiv auf bedeutungstragende Elemente abgesucht werden.
- Entstehende Situationsmodelle – also die Imaginationen, die beim Lesen mental aufgebaut werden – sind mehrschichtig, enthalten also beispielsweise