



Leseprobe aus Scherf und Bertschi-Kaufmann, Ästhetische Rezeptionsprozesse in  
didaktischer Perspektive, ISBN 978-3-7799-3722-7

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-3722-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3722-7)

## 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 Zepfer** 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.