

Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch

Carolin Führer

Abstract

Um einen möglichst vieldimensionalen Blick auf ästhetische Rezeptionsprozesse zu entfalten, der die interdisziplinären theoretischen wie empirischen Diskurse ästhetischer Erfahrung berücksichtigt und gleichzeitig (didaktisch) schärft, wird im Beitrag eine literaturdidaktische Strukturierung derartiger Prozesse aus der Rezeptionsperspektive vorgenommen. Die Darstellung konzentriert sich auf ausgewählte aktuelle empirische Untersuchungen rezeptionsbezogener Prozesse im Umgang mit Literatur. Es werden drei Möglichkeiten der Partizipation des Lesers beziehungsweise der Leserin im ästhetischen Rezeptionsprozess herausgearbeitet, die als Ausgangs- und Ansatzpunkte für literaturdidaktische Schlussfolgerungen verstanden werden können.

Schlüsselwörter

Ästhetische Bildung, Rezeptionsforschung, Leseprozesse, Emotionen, Kognitionen, Textverstehen

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

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Autorin

Carolin Führer, Eberhard Karls Universität Tübingen, Philosophische Fakultät, Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur, Wilhelmstr. 50, 72074 Tübingen, carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch

Carolin Führer

1. Einführung: Chancen empirischer Rekonstruktionen ästhetischer Rezeptionsprozesse

Ästhetische Rezeptionsprozesse im Umgang mit Literatur werden aktuell meist im Bereich der ästhetischen Erfahrung (Deines, Liptow & Seel, 2013), der ästhetischen Bildung (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2012; Liebau & Zirfas, 2008) sowie der kulturellen Bildung (Fuchs, 2008) verortet. Der Begriff der ästhetischen Erziehung, der mit Friedrich Schillers berühmter Abhandlung auch einen kanonischen Bezugspunkt findet und als eine soziale Praxis alltäglich realisiert wird, scheint hierbei in den wissenschaftlichen Diskursen weitestgehend diskreditiert.¹

Die mit den oben genannten Begriffen verbundenen Konzepte haben im Nachgang der PISA-Studien und der damit einhergehenden Kritik an ihrer Einengung auf kognitive Rezeptionsfähigkeiten sowie ihrer Abblendung motivationaler, emotionaler und kommunikativer Dimensionen des Lesens (Hurrelmann, 2002) und im Kontext der Ausdifferenzierung des literarischen Lesens einen enormen Forschungs- und Publikationsschub erfahren. Deziert in den literaturdidaktischen Fokus gerückt sind hierbei seit den 2010er Jahren poetische und ästhetische Rezeptions- und Lernprozesse (Vorst, Grosser, Eckhardt & Burrichter, 2007; siehe auch Winkler, Masanek & Abraham 2010; Steinbrenner, Mayer, Rank, Heizmann & Härle 2014; Rieckmann & Gahn, 2013; Ritter, Ritter, Schulz & Wunderlich 2013; Scherf & Bertschi-Kaufman, 2018; Nickel-Bacon, 2018)

Dabei titulieren die ersten literaturdidaktischen Publikationen in diesem Feld häufig mit Poesie, also der Gegenstandsseite einer solchen Rezeption, während die jüngsten Veröffentlichungen auch im Titel klar den Akzent auf die Leser/innen beziehungsweise die Rezeption setzen. Dies liegt möglicherweise an der Prägnanz der philosophisch-ästhetischen Theorie (Überblick: Deines, 2013), die – trotz aller Kontroversen in ihren Ansätzen und Traditionen – tendenziell eher die Gegenstandsseite in den Fokus nimmt, während in den jüngeren kognitionspsychologischen Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung (z.B. Belke & Leder, 2006; Jacobs, 2015) das Subjekt im Vordergrund steht. Der folgende Beitrag nimmt die Forschung zur letztgenannten Perspektive in den Blick, wohl wissend, dass Text und Rezipient/in letztlich nicht voneinander getrennt werden können. Das Ausblenden der spezifischen *Ästhetik der Gegenstände* ist dem Versuch geschuldet, eher elementaren Qualitäten nachzuspüren und die für die Didaktik zentrale(re) Zielgröße – den Rezipienten/die Rezipientin – auch im Bereich der Literatur aufzuwerten.

Bereits die Rezeptionsästhetik (Jauß 1991) hatte herausgearbeitet, dass ästhetische Erfahrung verkürzt wird, wenn eine Beschränkung auf den ästhetischen Gegenstand erfolgt und die individuelle Lesart des Subjekts ausgespart bleibt (Jauß, 1991). Leserschaftsbezogene Versuche, die objektive Erkenntnisse zum poetischen Verstehen gewinnen wollen, sind daher stets von der Schwierigkeit geprägt, subjektive Aspekte seitens des Rezipienten/ der Rezipientin durch methodische Kontrollen zu isolieren, allzumal, wenn sie unabhängig von einem konkreten Text und dessen Konstituenten operationalisiert werden sollen. Hier zeigt sich nach wie vor ein Grundproblem der ästhetischen Rezeptionsforschung, die die spezifische Textseite und deren subjektive Perspektivierung nur schwerlich als Bestandteil des Forschungsgegenstandes konzeptualisieren beziehungsweise berücksichtigen kann. Qualitative Forschungen versuchen hier Abhilfe zu schaffen, wobei es deutliche Unterschiede in den Herangehensweisen gibt. Eine Vielzahl der verwendeten qualitativen Verfahren setzt sich zum Ziel, Rezeptionsprozesse nachzuvollziehen, insofern stehen das Subjekt (Stark, 2017; Gahn, 2018) oder Gruppen (Heizmann, 2018) und deren Rezeptionsmuster im Vordergrund. In dieser Weise sollen die unterschiedlichen mentalen Prozesse der Rezipientinnen und Rezipienten Berücksichtigung finden. Die Polyvalenz der Textseite und die rezipientenabhängige Kontextgebundenheit wird in solchen Studien bisher kaum erfasst, ebenso wenig sind die verschiedenen Qualitäten und Dimensionen von ästhetischem Erleben über ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Reflexion (theoretisch und

¹ Dies hängt u.a. mit Schillers Ideal von der ästhetischen Bildung als Bedingung von Moralität zusammen, die in einer modernen Gesellschaft, in der Moral (und Politik) und Kunst voneinander unterschieden werden, nicht mehr vertretbar ist (Zabka, 2010, S. 463).

methodologisch) ausdifferenziert. Damit verbunden ist auch die Problematik, dass der Aspekt der ästhetischen Erfahrung in seinem Prozesscharakter in punktuellen empirischen Rezeptionsbeobachtungen kaum erfasst werden kann. In einigen aktuellen Forschungen wird inzwischen stärker beachtet, dass die institutionelle und organisatorische Rahmung ästhetischer Erfahrung in Unterrichtszusammenhängen, speziell die didaktische Einbettung der Texte, eine Schlüsselposition im Rahmen möglicher Text-Leser/innen-Interaktionen einnimmt. Diese Untersuchungen zu poetischen Rezeptionsprozessen nehmen also auch die „Bedingungen und Möglichkeiten schulischer Vermittlungsarbeit“ (Pflugmacher, 2011, S. 121) und den (veränderten) Rahmen der Lese- und Mediensozialisation in den Blick. So deuten jüngste qualitative Studien zur Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe darauf hin, dass intrinsisch motiviertes Lesen (im Sinne von Unterhaltung und/oder als subjekt- oder gesellschaftsbezogenes Lesen) gegenüber einem „Bildungs- und Informationslesen“ sowie einem „kompetitiven Lesen“ bei Oberstufenschülerinnen und -schülern der aktuellen Generation stark unterrepräsentiert ist (Dawidowski, 2016, S. 42). Dawidowski begründet das zum einen sozialisatorisch: Unterhaltung korrespondiert inzwischen in der Hauptsache nicht unbedingt (mehr) mit Lesemedien. Zum anderen ist für literaturbezogene Mühe, die Raum für literarische Bildung und ästhetischen Genuss von Sprache lässt, durch Zentralisierung und Outputorientierung in der Schule kaum Zeit (Dawidowski, 2016, S.43). Nach aktueller JIM Studie bleibe der Anteil regelmäßiger Freizeit-Leser/Leserinnen in der anvisierten Altersgruppe seit 20 Jahren konstant. Die Mediennutzung stelle zwar einen wachsenden Freizeitsektor dar, der diese Gruppe jedoch nicht beeinflusst; vielmehr seien Veränderungen tendenziell in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund festzustellen (MPFS, 2018, S.15 und 18). Die Überlegungen Dawidowskis müssten möglicherweise daher weiter differenziert werden, z.B. hinsichtlich heterogener Bildungshintergründe in der gymnasialen Oberstufe.

Hiergeist (2014) hat die bei Dawidowski in Anlehnung an Graf (2004) genannten Lesemodi des Rezipienten/der Rezipientin zur Mitgestaltung von Texten mit dem Begriff der „Partizipation“ gefasst.² Die verschiedenen Möglichkeiten der Partizipation eines Rezipienten/einer Rezipientin am Text, die natürlich ineinander spielen, werden im Folgenden aus hermeneutischen Gründen und je nach Schwerpunktsetzung in emotionale, kognitive, und evaluativ-reflexive Partizipationsmöglichkeiten unterteilt. Diese Struktur soll zum einen die Erkenntnisse der literaturdidaktischen Leseforschung aufgreifen, die davon ausgeht, dass bei der Rezeption literarischer Texte die Rezeptionseinstellung der Leserschaft eine größere Relevanz besitzt als bei Sachtexten (Christmann, 2015, S. 150) und zum anderen die jeweiligen Einstellungs koordinaten stärker als bisher nuancieren. Schließlich entfaltet sich „der Text als Vorstellung“ (Rosebrock, 2013, S. 44) oder das „erlesene Erlebnis“ (Hiergeist, 2014) erst in dem Moment, in dem ein konkreter Rezipient beziehungsweise eine konkrete Rezipientin in einer spezifischen Situation einen Text realisiert, das eigene Bewusstsein leiht und ihn mit Emotionen, Kognitionen und ästhetischem (Wert-)Erleben füllt.

2. Zur kognitiven Partizipation in ästhetischen Rezeptionsprozessen

Die zentrale Anforderung, die der Rezipient/die Rezipientin bei der Textverarbeitung bewältigen muss, besteht in der Herstellung einer mentalen Repräsentation der erlesenen Wirklichkeit, wozu er/sie u.a. Informationen verarbeiten, Wissen generieren, Assoziationen bilden, Erinnerungen wachrufen muss. Die Leer- und Unbestimmtheitsstellen literarischer Texte stellen dabei eine besondere Anforderung dar, denn sie richten sich als Appelle an den Rezipienten/die Rezipientin, der/die erst mit seinen/ihren Reaktionen die literarische Kommunikation komplettiert (vgl. Iser, 1976, S. 248). Insofern sind sie als Möglichkeiten wertmäßiger Positionierung gegenüber dem Werk zu verstehen: Enthält ein Text etwa viele Rätsel, so wird der Leser/die Leserin dadurch zur Suche nach einer Lösung angehalten (vgl. Iser, 1976, S. 27); integriert er/sie zahlreiche Leerstellen, so kann dies Verwirrung zur Folge haben, die der Leser/die Leserin im Verstehensprozess produktiv wenden kann (vgl. Iser, 1976, S. 30). Die Liste der Optionen des Lesers/der Leserin, sich komplettierend einzubringen, ist lang, doch gemein ist den einzelnen Aspekten, dass sie den Beitrag des Rezipienten/der Rezipientin durchwegs als kognitives Faktum konzeptualisieren: Im Zentrum des Interesses stehen Orientierung, Erinnerung, Planung und Aufmerksamkeitslenkung – kurz: informationsverarbeitende Prozesse. Der Gedanke, dass Literatur beim Leser/bei der Leserin auch Emotionen bewirken könnte,

² In Anlehnung an Ingardens Theorie der Unbestimmtheitsstellen, welche erst durch die mitschöpfenden Tätigkeiten des Lesers konkretisiert werden (Ingarden, 1968, S. 49ff.).

klings bei Iser zwar an,³ erfährt jedoch keine eingehende analytische Behandlung. Der maßgebliche Grund hierfür mag darin liegen, dass sich die Wirkungsästhetik aus einem hermeneutischen Substrat nährt (Wiemann, 1973, S. 18) und deshalb dessen wesentliche Postulate – die Zentrierung auf Bedeutung und Werkimmanenz – teilt.

In der Literaturdidaktik sind hinsichtlich der kognitiven Partizipation vor allem die Konzeptionen literarischen Verstehens im DFG-Forschungsprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“, im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International) und den Lernstandserhebungen (IQB) sowie der literarästhetischen Urteilskompetenz (LUK) wirkmächtig beziehungsweise bedeutsam gewesen. Im zuerst genannten Schwerpunktprogramm wurden „möglichst gleichgewichtig literarische und Informations-Texte (und deren Verarbeitung), d.h. kognitive und emotionale-motivationale wie kommunikative Teilprozesse berücksichtigt“ (Groeben, 2004, S. 15). Rupp (2004) hat in diesem Rahmen Interpretationen im Literaturunterricht sowohl in diskursiv-analytischer als auch in schriftlich-produktiver Form untersucht und unter anderem analytische und holistische Ansätze sowie monologisch-kontrastive beziehungsweise dialogisch-konstruktive Strategien als Teilkompetenzen im Umgang mit literarischen Texten identifiziert.

Eggert (2002) hatte zudem eine nähere Bestimmung der textseitigen Anforderungen, die den Rezeptionsprozess prägen (literarisches Gattungswissen, Kontextualisierung, kulturelles Wissen und Rezeptionsgenuss zwischen Reflexion und Involviertheit), vorgenommen. Des Weiteren haben Pette & Charlton (2002) qualitativ sieben Teilstrategien, „die Leser vor, während und nach der Lektüre vollziehen, um den beim Lesen eines Romans angestrebten Genuss zu erlangen“ (Pette & Charlton, 2002, S. 195) identifiziert: Verstehenssicherung, Überbrückung von Verstehenslücken, Sicherung von Lesebedürfnissen, Regulation emotionaler Betroffenheit, Anbindung an die eigene Lebenspraxis, Erhöhung der Lese-Motivation und Selbstvergewisserung (ebda. S. 207 ff.). In der DESI-Studie wurde Lesekompetenz – die hier explizit gleichermaßen an literarischen und Sachtexten geprüft wurde – mit den Fähigkeiten Dekodierfähigkeit, der Fähigkeit zur Nutzung sprachlicher Kompetenzen und der Fähigkeit zur Entwicklung eines mentalen Textmodells unter Einbeziehung des Weltwissens verbunden (Nold & Willenberg, 2007, S.23). Es wurden in Anlehnung an van Dijk & Kintsch (1983) vier Niveaustufen literarischen Lernens modelliert (Identifikation einfacher Lexik, lokale Lektüre, verknüpfende Lektüre, Bildung mentaler Modelle). Im Rahmen der Lernstandserhebungen hat Köster drei „Teilprozesse des Leseverstehens“ aus den vorangegangenen Forschungen extrapoliert: „Lokale Kohärenzbildung, globale Kohärenzbildung und explizite Textreflexion“ (Köster, 2008, S. 164). Auch hier ist auffällig, dass die Spezifik literarischer Rezeption damit nicht unbedingt erfasst wird. Hinsichtlich der hierarchieniedrigen Leseprozesse ist sie jedoch sicherlich wesentliche Grundlage für ästhetische Rezeptionen.

Inzwischen wird auf die Notwendigkeit des (unterrichtlichen) Arrangements ästhetischer Rezeptionsprozesse im Rahmen der Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz explizit hingewiesen (u.a. Spinner, 2013; Zabka, 2010). Hierbei wird eine genaue Betrachtung der Textseite bzw. deren kognitiven Verstehensanforderungen mit Blick auf die abgeschlossene Materialität der Gegenstandsseite eine wichtige Komponente der Rekonstruktion ästhetischer Rezeptionsprozesse bleiben. Der Text bildet die Grundlage mentaler Repräsentationen und wird ganzheitliches Erlebnis im Augenblick seiner mentalen „Aufführung“ (Hiergeist, 2014, S. 369) durch Leser/innen. Im Hinblick auf poetische Rezeptionsprozesse und deren empirischer Erforschung muss jedoch konsequent unterschieden werden zwischen den deskriptiven Funktionen von Schemata, die sich auf Rezeptionsprozesse beziehen, und den normativen Funktionen, die sich aus der Frage nach der angemessenen Interpretation eines Textes zwangsläufig ergeben und nicht zwingend in das anvisierte Forschungsfeld gehören.

In der Literaturdidaktik zeigen sich seit einer Weile auch starke Anstrengungen, Kompetenzen für den literarästhetischen Bereich trennscharf zu beschreiben und zuverlässig überprüfbar zu machen (hier vor allem die LUK-Forschergruppe).⁴ „Ästhetische Bildungskompetenz“ der Schülerinnen und Schüler wird

³ So heißt es beispielsweise in *Die Appellstruktur der Texte* noch, Literatur habe „ohne Zweifel stimulierende Momente, die Beunruhigen und Nervosität verursachen“ (Iser, 1971, S. 5). Fünf Jahre später in *Der Akt des Lesens* hingegen scheint diese affektive Komponente zugunsten einer Zentrierung auf das Kognitive weitgehend getilgt.

⁴ Hier tritt v.a. das DFG-Forschungsprojekt zur Erfassung literarästhetischer Urteilskompetenz (LUK) hervor, das versucht hat, ästhetische Bildung in der Schule zu operationalisieren (Frederking, V., Meier, C. & Dickhäuser, O. (2008). Ein Modell literarästhetischer

empirisch als literarästhetisches Urteilsvermögen definiert, das heißt, als Fähigkeit und Bereitschaft, ästhetisch zu argumentieren. Diese Studien sind inzwischen mit Folgeprojekten fortgesetzt worden, die ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht (Frederking, Gerner, Brüggemann, Albrecht & Henschel, 2013) sowie literarisch stimulierte Emotionalität „LisE“ (Frederking et al., 2016) in den Fokus der Betrachtung rücken. In diesen Untersuchungen wird ersichtlich, dass sich Teilaspekte ästhetischer Bildung – hier speziell in Form literarästhetischer Urteilskompetenz – tatsächlich empirisch von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lassen (Frederking et al., 2016, S. 102). Es wird jedoch auch deutlich, dass in dieser Forschung die unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten oder mentalen Prozessionswege des Rezipienten/der Rezipientin sowie die Polyvalenz der Textseite nur bedingt Berücksichtigung finden können. Kämper-van den Boogart (2013) spricht in diesem Zusammenhang von der „Widerständigkeit der Poesie“ (S. 743) gegenüber operationalisierbaren Testungen. Darüber hinaus wird ein Begriffs- und Methodeninventar entwickelt, das inzwischen zwar zunehmend auf bereits existierende literaturwissenschaftliche und -didaktische Systematisierungen und Forschungsergebnisse eingeht, aufgrund der notwendigen Abstraktion in der Konstruktmodellierung jedoch oft bei der empirischen Fundierung von grundlegenden Annahmen stehenbleiben muss, also praktische Schlussfolgerungen bzw. (neue) didaktische Perspektiven für ästhetische Lehr-Lern-Prozesse nur bedingt zu leisten vermag.

Auf der kognitiven Ebene ergeben sich rezipientenbezogene Unterschiede insbesondere in der Intensität, mit der bestimmte Teilprozesse des Lesens durchlaufen werden (hier nach wie vor zentral: das Construction-Integration-Modell). Die qualitative Ergänzung von Untersuchungen in unterschiedlichen Lektürekontexten, unterschiedlichen Altersgruppen und Erhebungssituationen liefert hier zunehmend differenzierte Befunde: Durch die Bedeutungsvielfalt literarischer Texte erscheint die Qualität der Interferenzen und Elaborationen mehrschichtiger und auch provisorischer zu sein, der automatisierte Einsatz mentaler Schemata erschwert (Strasen, 2008). Diesem Problem widmet sich Gahn (2018) anhand von Verstehensprozessen zu Texten, die konsistenten Sinn zunächst verweigern, und hebt im Ergebnis die Bedeutung der kognitiven Dimension für das Textverstehen hervor: „Um zu [...] einem vermuteten tieferen Verstehen des literarischen Textes zu gelangen, scheint es gerade bei sehr komplexen Texten [...] notwendig zu sein, zuerst einmal den Plot auf der Textoberfläche für sich zu sichern“ (Gahn, 2018, S. 178). Für ästhetische Rezeptionsprozesse kann dies ergänzt werden um den Befund Kubiks (2018), die die interindividuelle Vielfalt von Lese- und Denkprozessen auf die Pole der „inhaltlich Fokussierten“ und der „emotional Expressiven“ (S. 59) verteilt und somit die Grundlage literarischen Lesens, das emotionale und kognitive Zusammenspiel der Rezeptionsprozesse (Miall, 2006), insofern relativiert, als dass es unterschiedliche Verstehensstrategien gibt. So zeigen die *emotional Expressiven* sinnlich konkrete Analogiebildungen, die biografisch verankerte oder medial vermittelte Ereignisrepräsentationen betreffen, die sich nicht in das Konzept der (Makro-) Propositionen einfügen (Kubik, 2018, S. 67). Die Studien deuten an, wie heterogene ästhetische Sensibilisierungsdispositionen in der Schülerschaft derzeit möglicherweise ästhetisch homogenen (unterrichtlichen) Bedingungsfeldern gegenüberstehen.

Das Mixed-Methods-Projekt „TaMOLI“ greift dies auf und bezieht die Praxis des Literaturunterrichts und die Sicht der Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler auf diese Praxis in ihre Untersuchungen ein. In ersten Auswertungen wird ersichtlich, dass sowohl literarische Bildung als auch Leseförderung je nach Schulart mehr oder weniger stark praktische Berücksichtigung finden. Interessant ist, dass bei der Lektüreauswahl vor allem auch die inhaltlich-thematische Bedeutsamkeit entscheidend ist, nicht nur die ästhetische Qualität (Bertschi-Kaufmann, Pieper, Siebenhüner, Böhme & Fässler 2018, S. 145). Um ästhetische Rezeptionsprozesse weiter aufzuschlüsseln, müssen jedoch weitere Ergebnisse, beispielsweise zur Passung zwischen lehrer- und schülerseitigen Lektüreeorientierungen, abgewartet werden.

Urteilskompetenz. *Didaktik Deutsch* 25. 11-31; Frederking, V. et al. (2009). Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literarität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 165-180). Weinheim: Beltz Juventa; sowie Frederking, V., Roick, T. & Steinhauer, L. (2011). 'Literarästhetische Urteilskompetenz' - Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In H. Bayrhuber et al. (Hrsg.). *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 75-94). Münster: Waxmann.

3. Zur emotionalen Partizipation in ästhetischen Rezeptionsprozessen

Rosebrock spricht hinsichtlich ästhetischer Rezeptionsprozesse mit Rückgriff auf Rosenblatt (1978) von der Möglichkeit zweier Lesehaltungen, dem „efferent stance“ und dem „aesthetic stance“, wobei der letztgenannte über die zweckorientierte (kognitive) Haltung hinaus auf das „Durchleben von Leseerfahrungen“ (Rosebrock, 2017, S. 4) abziele und gerade nicht auf die eher kognitive Leistung der Analyse von Stilmitteln, die im unterrichtlichen Kontext häufig mit einer ästhetischen Rezeption verbunden werde.

In der empirischen Literaturwissenschaft (Überblick: Mellmann, 2016) und der Literaturdidaktik finden sich inzwischen eine Vielfalt an Forschungsergebnissen zur emotionalen Dimension von literarischen Rezeptionsprozessen, wobei an dieser Stelle nur exemplarisch auf einige ausgewählte Studien eingegangen werden kann.⁵ Die in der Literaturdidaktik häufig als grundlegend vorausgesetzte Annahme, dass Literatur die Empathiefähigkeit und damit die Prosozialität fördere (zur literaturdidaktischen Diskussion: Olsen, 2011), ist in der empirischen Literaturwissenschaft umstritten,⁶ nicht jedoch die Tatsache, dass in der Verarbeitung literarischer Texte von einer Wechselwirkung zwischen Kognition und Emotion ausgegangen werden muss (grundlegend: Kneepkens & Zwaan, 1994). Els Andringa unterscheidet zwischen „fiction-based“ und „artefact-based emotions“ (1996, S. 436 ff.), die sie in der geschlossenen Abfrage emotionaler Zustände dreier Lesegruppen untersucht. Entgegen ihrer Erwartung fiel die Korrelation zwischen *fiction-based-emotions* und *artefact-based emotions* bei Literaturexperten stärker aus als bei unerfahreneren Lesenden (Andringa, 1996, S. 436-438). Bertschi-Kaufmann & Schneider (2006) haben in ihrem Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung (TELL) die Fähigkeit gemessen, Handlungsmotive fiktiver Personen zu verstehen und Gefühlsbeziehungen zu ergründen. Dabei wurde der Grad der Identifikation mit fiktiven Figuren ebenso erhoben wie das Involvement, das sich hier auf die emotionale Beteiligung beim Lesen bezog. Die Erhebung erfolgte, indem nach der Lektüre eines drei- bis vierseitigen literarischen Textes offene Fragen beantwortet wurden, die dann inhaltsanalytisch ausgewertet und bewertet wurden. Ausserdem wurden durch Fragebögen mit Selbsteinschätzungsskalen die Identifikation mit Buchfiguren und das emotionale Involvement erhoben (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006, S. 408). In den Auswertungen wurde hervorgehoben, dass die Fähigkeit der Empathie zum (literarischen) Inhalt eine Teilkompetenz der Lesekompetenz sei, welche Leserinnen und Leser einen wichtigen Teil der Gratifikation des Lesens und Genuss verdanken. Dies wiederum könne sich auf die Lesemotivation auswirken, welche ihrerseits zu einem stabilen privaten Leseverhalten bis ins Erwachsenenalter beitragen kann (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006, S. 417).

Leseforschung und die empirische Literaturwissenschaft sind hinsichtlich der emotionalen Komponenten ästhetischer Rezeption methodisch stets vor die schwierige Frage gestellt, wie innerliche Rezeptionsprozesse in ein empirisch Sichtbares beziehungsweise Geäußertes überführt werden können. Denn das Spektrum emotionaler Partizipation reicht hier von unspezifischen Stimmungserfahrungen (Atmosphäre⁷, Spannung,⁸ Immersion etc.) bis hin zu spezifischen Emotionen (Empathie, Sympathie, Antipathie etc.⁹), wie sie vor allem bei der Identifikation mit literarischen Figuren auftreten können (Christmann, 2015, S. 150). In der empirischen Forschung gibt es unterschiedliche Ansätze zur Erhebung und Auswertung, die Mehrheit nutzt dabei nach wie vor die Möglichkeiten der sprachlichen Kommunikation solcher Gefühle – dass diese z.T. nicht oder kaum explizit verbalisiert werden können und im Lesevorgang prozessiert werden, ist vor allem für die Untersuchungsgruppen der Literaturdidaktik ein nicht immer einfach aufzulösendes Problem. So werden im bereits erwähnten LisE den Schülerinnen und Schülern Items zur (De-) Aktivierung von Emotionen vorgegeben, die in ihren Abstufungen angekreuzt werden können.

⁵ Der Schwerpunkt wird hierbei v.a. auf die didaktische Forschung gelegt, erziehungswissenschaftliche und anthropologische Fragestellungen bleiben damit weitestgehend abgeblendet. Zudem wird der Akzent auf die Sekundarstufen gesetzt, da im Bereich der Primarstufe sich die o.g. Domänen und die didaktischen Untersuchungen z.T. stärker zu überschneiden scheinen (z.B. Rittelmeyer, 2016) und ästhetische Erfahrung v.a. im Zusammenspiel mit Literalität reflektiert wird (Kohl & Ritter, 2018).

⁶ Zur aktuellen Diskussion Koopmann, E. & Hakemulder F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of literary theory*, 9(1), 79-111; Vendrell Ferran, I. (2011). Can literature be moral philosophy? A sceptical view on the ethics of literary empathy. In S. Hüsch (Hrsg.), *Philosophy and literature and the crisis of metaphysics* (S.197-212). Würzburg: Königshausen&Neumann; sowie Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford und New York: Oxford University press.

⁷ Grundlegend: Böhme, G. (2013). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

⁸ Ausführlicher aus literaturwissenschaftlicher Perspektive: Irsigler, I., Jürgensen, C.& Langer, D. (Hrsg.). (2008). *Zwischen Text und Leser. Studien zu Begriff, Geschichte und Funktion literarischer Spannung*. München: edition text + kritik.

⁹ Grundlegend für die textseitige Erforschung u.a.: Winko, S., 2003.; Hillebrandt, C. & Kampmann, E., 2014.

Interessant sind hier Ansätze, die mit dokumentarischer Methodologie ästhetische Rezeptionsprozesse rekonstruieren. Felix Heizmann geht beispielsweise in der Auswertung von Gesprächen mit Grundschulkindern zum Text „Mein blaues Klavier“ sequenzanalytisch vor (Heizmann, 2018). Die Sequenzanalyse ist als eine Methode zu verstehen, mittels derer Handlungen durch sprachliche Äußerungen nachvollziehbar und typisierbar gemacht werden können. Sie versucht, (sprachliche) Handlungen deutend zu verstehen und fasst den Text (die Kommunikation) als Ganzes auf, während die aufeinander aufbauenden Handlungsschritte und die in ihnen enthaltenen Zeichen als Teile aufgefasst werden, aus denen mittels hermeneutischer Verfahren auf das Ganze geschlossen werden kann und umgekehrt (Kurt, 2004, S. 240ff.). Die Sequenzanalyse ist eine pfadabhängige qualitative Rekonstruktion, die davon ausgeht, dass sich Handlungen in Sequenzen vollziehen und dass auch kommunikative Handlungen aufeinander aufbauen. Im Erkenntnisinteresse der Sequenzanalyse liegen also in Kommunikationen enthaltene Handlungsstrukturen. Im Hinblick auf Theorien der jüngeren kulturwissenschaftlichen Emotionsforschung, die Gefühle als Praktiken verstehen (Scheer, 2016), kann eine solche Methodologie als praxistheoretischer Ansatz die analytische Kluft zwischen Ausdruck und Erfahrung überbrücken. Es wird mit der Praxistheorie argumentiert, dass man Emotionen als etwas denken kann, was Menschen tun (und nicht haben), als eine Art Praktik, die mit anderen Alltagspraktiken (also auch Lesepraktiken) verwoben ist, die als Emotionspraktiken verstanden werden können. So verdeutlicht Heizmanns Studie unter anderem, dass ästhetisches Erleben als Lektüre-Modus aufzufassen ist, der sich im Zuge von Gesprächen entfalten kann und mit spezifischen Rezeptionspraktiken einhergeht. Seine empirischen Untersuchungen bestätigen demnach literaturdidaktische Theorien von einem ästhetischen Lesemodus (Graf, 2004), der nicht nur auf eine ästhetische Rezeptionskompetenz beschränkt werden kann (Rosebrock, 2013, S. 45), sondern sich als einer der voraussetzungsreichsten (und mehrere andere Lesemodi verwirklichenden) Lesemodi erweist. In den sequenzanalytischen Rekonstruktionen von Heizmann wird die Flüchtigkeit und Vorläufigkeit ästhetischen Erlebens besonders ersichtlich, was einerseits Theorien stützt, die ästhetisches Erleben als krisenhafte Erfahrung (Mollenhauer, 1996) oder als Spiel jenseits „der Routine alltäglicher Rollen“ (Jauß, 1984, S. 34) begreifen, und andererseits literaturdidaktische Erkenntnisse ausdifferenziert, nach denen Primarschüler/innen mit der (notwendigen) partiellen Erschließung und einem Nichtverstehen ästhetischer Texte besser umgehen können als Schüler/innen der Sekundarstufe (Knopf, 2009). In der gezeigten Veränderung der Wahrnehmungsperspektiven durch den Austausch zwischen dem Text und dessen realem Gegenüber zeigt sich auch die wichtige Bedeutung der „Vollzugsorientierung“ (Seel, 1996, S. 48) für ästhetische Erfahrung.

Die bereits erwähnte LUK-Forschergruppe (Frederking et al., 2013 und 2016) hat in ihren Untersuchungen zur literarästhetischen Kommunikation und zum Zusammenhang von literarischem Verstehen und Emotionen ein Projekt durchgeführt, in dem ästhetische und kognitiv ausgerichtete Kommunikationen zu Literatur einander vergleichend gegenübergestellt wurden. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass emotionale Involviertheit in Bezug auf den Text durch ein ästhetisch orientiertes Unterrichtsarrangement (schülerzentrierter Unterrichtseinstieg, schriftliche individuelle Rezeptionseindrücke als Ausgangspunkt selbstgesteuerter Gesprächsrunde) nicht intensiviert, durch eine kognitiv ausgerichtete Kommunikationsstruktur (Inhaltszusammenfassung als Einstieg, lehrergelenktes Gespräch zur Verstehensleistung im genannten Arbeitsauftrag) aber stark beeinträchtigt wird (Frederking et al., 2016, S. 129). Zudem wurde empirisch verifiziert, dass durch explizite Artikulation persönlicher Rezeptionseindrücke der personale Bezug zum Thema und Text verstärkt werden kann (ebd., S.131).

Sowohl die qualitativ-rekonstruktive als auch die quantitativen Untersuchungen zeigen demnach an, dass die Interaktivität eines Gesprächs für das emotionale Involvement eine nicht unerhebliche Rolle spielen kann; aus diesem Grunde kann ihm im Rahmen poetischer Rezeptionsprozesse ein besonderer Stellenwert zugewiesen werden, der weit über eine Definition als „phasenverbindender Brückenstein“ (Anselm, 2016) hinausgeht und die Bedeutsamkeit der literarischen Anschlusskommunikation empirisch auch für die emotionalen Facetten des Lesens begründet. Zu den emotionalen Wirkmöglichkeiten im Bereich des Schreibens liegen derzeit leider noch keine vergleichbar aussagekräftigen Studien beziehungsweise Befunde vor, trotz der nach wie vor häufig genutzten Formen kreativen Schreibens in diesem Feld (Kohl & Ritter, 2018; Ritter et al., 2013).

Wenn der Leser/die Leserin sein/ihr sprachliches, kulturelles, literarisches und situationales Wissen mit dem Text kombiniert und daraus eine individuelle Vorstellungswelt entsteht, so ist diese bei ästhetischen Texten und Medien auch an eine poetische Wahrnehmung gebunden. Emotionale Determinanten gehören

demnach wesentlich zur (Rekonstruktion der) Vorstellungsbildung, was in der Studie von Kubik (2018) wesentlich gründlicher herausgearbeitet wird als bei Gahn (2018). Tobias Stark, der sich in der empirischen Literaturdidaktik um die methodologischen Etablierung der in den beiden Studien verwendeten Methode der lesebegleitenden Laut-Denk-Protokollen verdient gemacht hat (u.a. Stark, 2010b), betont darüber hinaus auch das Sichtbarwerden von Wertungsprozessen (Stark, 2010a). Die Nachteile und Schwierigkeiten des Lauten Denkens liegen nach Wallach und Wolf in der möglicherweise geringen Validität der Ergebnisse (2001, S.17). Die offene und assoziative Form der Verbalisierung eröffnet jedoch die „Chance zur Äußerung eigener Gedanken und Interpretationen“ (Dannecker, 2016, S. 132). Die dem Lauten Denken inhärente Prozessorientierung (Stark, 2010, S. 61) und die Fokussierung auf Kognitionen und Emotionen gleichermaßen (Wallach& Wolf, 2001, S. 9) können ebenso als deutliche Vorteile im Hinblick auf die hier zugrunde liegende Forschungsfrage nach poetischen Rezeptionsprozessen gesehen werden. Forschungsmethodisch wäre es im Hinblick auf den Umgang mit ästhetisch anspruchsvoller Literatur besonders interessant der Frage nachzugehen, inwiefern die spezifische Form des Lauten Denkens, also das „sentence-by-sentence-talking“, Ergebnisse beeinflusst und beispielsweise das „after-the-fact-talking“ (Dannecker, 2016, S. 133) vor allem bei jenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die Schwierigkeiten bei der Kohärenzbildung haben, zu anderen Ergebnissen führen. Stark (2017, 2018) greift dies auf und analysiert, welche verschiedenen Funktionen die Erfahrungen der Erstrezeption im Rahmen der globalen Kohärenzherstellung haben können. Es verdichtet hierbei unter anderem die theoretische These Zabkas, dass eine übereilte Assimilation ungewohnter Wahrnehmungen an bekannte Muster das Gelingen ästhetischer Bildungsprozesse verhindern kann (Zabka, 2010, S. 455). Lessing-Sattari & Wieser (2016) haben in diesem Feld bereits ebenfalls interessante empirische Erkenntnisse vorgelegt, indem sie einen möglichen (Teil-)Aspekt der (Erst-)Rezeption – die Irritation – als Kernelement strukturell „negativer ästhetischer Erfahrung“ (S. 129) näher bestimmen und Strukturmomente hierfür benennen, die relational verknüpft sind: Differenz erleben, Verweilen und ästhetische Erkenntnis.

Diese Irritation kann in der emotionalen Dimension damit im Zusammenhang stehen, dass literarische Werke bei Lesenden nicht nur Stimmungen und Gefühle erzeugen, sondern diese auch konservieren. Der Literaturwissenschaftler Gumbrecht hat Stimmungen beziehungsweise deren Erzeugungen beispielsweise als „hidden potential of Literature“ (2011, siehe Titel) charakterisiert und gezeigt, wie sich habitualisierte Stimmungen in literarischen Formen niederschlagen können. Die vorgenannte Irritation kann aber auch auf das Ineinandergreifen von Kognition und Emotion in Form von Bewertungsprozessen verweisen, die im vorliegenden Beitrag als bisher zu wenig beachtetes Element ästhetischer Rezeption hervorgehoben werden soll.

4. Zur evaluativen Partizipation im ästhetischen Rezeptionsprozess

Die evaluative Partizipation beschreibt einen Überschneidungsraum aus emotionaler und kognitiver Beteiligung, die man auch als regulativ bezeichnen könnte. Mit dem „Neurocognitive Modell of Poetic Reading“ (Jacobs, 2015) ist dieser Bereich insofern beschreibbar, als dass ästhetische Rezeption als Kontinuum der Pole eines „immersive processes“ und eines „aesthetic trajectory“ beschrieben wird: das Eintauchen in fiktionale Welten und das Versenken in ein textformbezogenes (langsames) Lesen (Jacobs, 2015, S. 16), die je nach Kompetenz des Lesenden für den gleichen Text in unterschiedlicher Intensität ineinandergreifen können – oder eben nicht.

Diese Unterschiede einer evaluativen Partizipation ergeben sich auch, weil der Leser/die Leserin das Gelesene mit seinem verinnerlichten Normensystem abgleicht: Er kann das Denken und Handeln der Figuren oder des Erzählers gutheißen und im Geiste unterstützen oder sich, wenn es in ihm negative Emotionen wie Abscheu oder Aggression hervorruft, davon distanzieren. Wovon diese (inhaltlichen) Urteile abhängen und in welcher Verbindung sie mit der Bewertung von Erzähler oder Figuren stehen, ist abhängig von den Erzählperspektiven, der sprachlichen Gestaltung des Textes, der Textsorte und den damit verbundenen individuellen oder kollektiv ausgehandelten Wert(ungs-)perspektiven. Bönninghausen, Hankeln & Zimmer (2013) stellen ästhetische Erfahrung daher notwendigerweise auch in den Kontext einer kritischen Reflexion.

Manche Texte erscheinen dagegen bei der Rezeption auf Anhieb kohärent; andere erlauben die Herstellung von Stimmigkeit erst aus der zeitlichen Distanz, wenn sich eine Einheit der Partizipationsmomente in der übergreifenden Zusammenschau (oder in Anschlusskommunikationen) konstituiert. Wieder andere

widersetzen sich den Rezeptionsgewohnheiten dermaßen, dass sie das Versinken in der Fiktion zeitweise systematisch torpedieren und den Leser/die Leserin aus dem Text gleichsam herauskatapultieren. Kloppert & Ronge (2018) haben dieses Problem in der Analyse des Umgangs mit Vielschichtigkeit in Thomas Bernhards „Der Schauspieler“ aufgegriffen. Anhand von Laut-Denk-Protokollen, die mit einer qualitativen Inhaltsanalyse und einer fallkontrastierenden Analyse (nach Kelle & Kluge, 2010) ausgewertet werden, konnten drei verschiedene Rezeptionstypen im Umgang mit Vielschichtigkeit herausgearbeitet werden (Kloppert & Ronge, 2018, S. 138), die sich besonders in den oben skizzierten reflexiv-evaluativen Partizipationsformen voneinander zu unterscheiden scheinen. Der identifizierte involviert-assoziative Typ zeichnet sich im Bereich der Reflexion und Evaluation vor allem dadurch aus, individuelle Erfahrungen und Empfindungen über Assoziationen zum Text zu verhandeln. Er scheint vorrangig im Bereich des ästhetischen Erlebens angesiedelt zu sein und ähnelt dem emotional Expressiven in der Studie von Kubik (2018), wohingegen der textanalytisch-fokussierende Typ ästhetisches Erleben und Wahrnehmen in einer genauen Textwahrnehmung durchläuft. Der metatextuell-integrierende Typ unterschied sich besonders durch seine Resilienz im Umgang mit Vielschichtigkeit, so konnte von ihm ein partielles Nichtverstehen besser integriert werden, was eine verstärkte Lesemotivation bedingte.

Auf die Bedeutung eines (evaluativen) Zusammenwirkens von ästhetisch-rationaler und fiktional-emotionaler Rezeption weist auch die Studie von Lessing-Sattari (2017) zur Metapher hin. Lessing-Sattari schlägt vor, Metaphorik als Anlass problemelementdeckender Verstehensprozesse zu nutzen und widerspricht ihrer Zurichtung als bloßes Stilmittel. Im besonderen Zusammenspiel von Generalisierung und Analogisierung im Metaphernverstehen zeigt Lessing-Sattaris differenzierte Metaphernstudie die Bedeutung der hier anvisierten ästhetischen Partizipationsoption: Irritation und Ähnlichkeitsdenken können zu (evaluativer) Erkenntnisbildung im Bereich der Metapher führen.

Frickel & Nasic (2018) befassen sich mit der Frage, ob Gattungswissen im Hinblick auf formal komplexe Texte, die konventionalisierte Textmuster aufbrechen und mit Gattungswissen spielen, ästhetisches Erleben bzw. Wahrnehmen gegebenenfalls auslösen beziehungsweise sogar dazu beitragen kann, das Spiel mit Erzählkonventionen zu erkennen sowie in seiner Bedeutung reflektieren und genießen zu können. Zentrales Anliegen der Mixed-Methods-Untersuchung ist es, zu beschreiben, wie Schülerinnen und Schüler einer zehnten Klasse (EF) den Text „Das Eine“ von Botho Strauss erleben beziehungsweise wahrnehmen und welche (ästhetischen) Verstehensprozesse sie initiieren. Dabei erlaubt der Blick auf den Grad der Flexibilität im Umgang mit Vorwissensbeständen zu Gattungen nach Ansicht der Autorinnen auch Rückschlüsse auf die „ästhetische Sensibilität“ der Schülerschaft. Die Auswertung erfolgte nach den Kriterien „schülerseitiges Wissen“ (vor allem das Abfragen deklarativen Gattungswissens), „Anwendung des Wissens“ (Vernetzung des exemplarischen Textes mit Gattungskonventionen seitens der Rezipierenden), „schülerseitiger Reflexion“ und „schülerseitiges ästhetisches Erleben“. Das schülerseitige ästhetische Erleben der Geschichte ist durch eine Fülle von Gefühlen und Gedanken gekennzeichnet; mit Blick auf die dritte Verarbeitungsstufe der ästhetischen Erfahrung nach Belke und Leder (2006) wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Gattungsreflexion, -aktualisierung und (metafiktionale) -diskussion der Erzählung „Das Eine“ kaum wahrnehmen. So geben sich die Schülerinnen und Schüler nach Aussage der Autorinnen bereitwillig einer selbstbezogenen und wenig objektbezogenen Reflexion des Textes hin (Frickel & Nasic, 2018, S. 184-185). Eine evaluative Partizipation, die – wie eingangs beschrieben – die Gattung in individuelle Wert(ungs-)perspektiven einbezieht, war hier kaum feststellbar. Frickel & Nasic plädieren daher für eine stärkere (unterrichtliche) Berücksichtigung bzw. Förderung reflexiv-evaluativer Partizipationsformen des Lesens, um so auch zu einem ästhetischen Genuss zu befähigen (ebd.).

5. Zusammenfassende Überlegungen

Anhand der hier vorgestellten (verschiedenen) Möglichkeiten der Partizipationen des Lesers bzw. der Leserin wurde der Versuch unternommen, einen mehrdimensionalen Begriff ästhetischer Rezeption zu entfalten und deren empirische Erforschung in didaktischer Perspektive zu strukturieren.

Mit Blick auf hierarchiehöhere Leseprozesse und eine heterogene Schülerschaft kann das in vielen Untersuchungen belegte Potenzial ästhetischer Erfahrungsräume genutzt werden, das dem Leser/der Leserin auch andere, gleichgewichtige Partizipationsoptionen neben der Kognition eröffnet.

Die emotionale Beteiligung ist von der literaturdidaktisch-empirischen Forschung inzwischen in ihrer Bedeutsamkeit nicht nur integriert worden, sie scheint auch auf der unterrichtsmethodischen Ebene geeignete Entsprechungen zu finden; verschiedene (offenere) Gesprächsformen haben hier auch aus empirischer Sicht einen herausragenden Platz. Dies gilt auch in institutionellen Kontexten, in denen in dieser Weise quantitativ nachweisbar ebenfalls ein emotionales und assoziatives Erlesen möglich wird (Brüggemann & Frederking, 2018).

Der Beitrag hat neben Kognition und Emotion einen dritten Überschneidungsbereich identifiziert, in dem ein durch kognitive und emotionale Wertungs- und Regulationsprozesse herbeigeführtes ästhetisch-fiktionales Erleben seinen Platz findet. Auch wenn die Bedingtheit von Emotion und Kognition stets gegeben ist, so scheinen hier innerhalb eines Kontinuums vor allem jene Prozesse eine (ästhetisch) bildende Kraft zu entfalten, die, wie im Beispiel des Umgangs mit Metaphern und Gattungskonventionen, kognitiv begründete und emotionale Wertungsprozesse in einem strukturell und fiktional vertiefendem Lesen zusammenführen. Die Bedeutsamkeit dieser Partizipationsdimension liegt für Lernkontexte möglicherweise auch in ihrer noch zu wenig genutzten Vermittlungsoption: Die institutionelle Rahmung von Lektüre in Form der „Vermittlung“ literarischen Lernens bietet hier die Möglichkeit, evaluativ (wertende) Rezeptionsprozesse zu fördern, die Emotion und Kognition zu einem immersiven ästhetischen Erleben zusammenführen. Dies kann beispielsweise in Form des Lauten Denkens, das exzessiv für Forschungszwecke zur Darstellung der Vorstellungsbildung genutzt wird, erfolgen. In didaktischer Perspektive kann dies den spezifischen Mehrwert ästhetischer Lektüren „vorführen“ und die Lust am Poetischen (als Feld der Ratio) und Fiktionalen (als Be(s)tätigungsfeld des Gefühls) wecken. Der eingangs mit guten Gründen für obsolet erklärte Begriff der ästhetischen Erziehung kann in einem solchen Rahmen sogar unter bestimmten Bedingungen eine Rehabilitation erfahren. Damit sei auch auf die Frage nach dem Platz ästhetischer Erfahrungen im Rahmen der Lehrer(aus-)bildung hingewiesen, die bisher im Rahmen einzelner Projekte zwar beachtet (Eckhardt, Vorst, Iakushevich & Zajac, 2011; Mayer, 2017; Abraham & Brendel-Perpina, 2015), jedoch kaum theoretisch und konzeptionell perspektiviert worden sind.

Literatur

- Abraham, U. & Brendel-Perpina, I. (2015). Literarisches Schreiben im Unterricht. Ein Weiterbildungsmodell in produktionsorientierter Literaturpädagogik. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Andringa, E. (1996). Effects of 'narrative distance' on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23(6), 431-452. doi:10.1016/0304-422X(95)00009-9
- Anselm, S. (2016). Literarische Gespräche als ‚phasenverbindende Brückensteine‘. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 63(1), 62-67. doi:10.14220/mdge.2016.63.1.62
- Belke, B. & Leder, H. (2006). Annahmen eines Modells der ästhetischen Erfahrung aus kognitionspsychologischer Perspektive. In Sonderforschungsbereich 626 (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*. Berlin. Zugriff am 07.08.2018 unter http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/sfb626/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/aufsaetze/belke_leder.pdf
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen - Messungen - Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 393-424.
- Bertschi-Kaufmann, A., Pieper, I., Siebenhüner, S., Böhme, K. & Fässler, D. (2018). Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts des Sekundarstufe I. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 132-148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brüggemann, J. & Frederking, V. (2018). Das emotionale Wirkungspotential literarischer Texte. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 88-100). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bönninghausen, M., Hankeln, J. & Zimmer, I. (2013). Ästhetische Erfahrung und kritische Reflexion im Deutschunterricht. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext* (S. 61-77). Baltmannsweiler: Schneider.
- Christmann, U. (2010). Lesepsychologie. In M. Kämper-van den Boogart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 1/1-3)* (S. 148-200). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dannecker, W. (2016). Lautes Denken. Leise lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von ‚Lese Spuren‘. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 131-146). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dawidowski, C. (2016a). Die Digital Natives und der Literaturunterricht. *Der Deutschunterricht*, 68(5), 36-45.

- Dawidowski, C. (2016b). Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium. *Journal of Literary Theory*, 10(2), 199-220. doi: 10.1515/jlt-2016-0008
- Deines, S., Liptow, J. & Seel, M. (Hrsg.). (2013). *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Berlin: Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung (Grundlagentexte Pädagogik)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eggert, H. (2002). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 186-194). Weinheim: Juventa.
- Eckhardt, J., Vorst, C., Lakushevich M. & Zajac, C. (Hrsg.). (2011). *Ästhetisch-biographische Reflexion in Lehrerbildung und Schule. Interdisziplinäre Studien zum erfahrungsbezogenen Lehren und Lernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Frederking, V., Gerner, V., Brüggemann, J., Albrecht, C. & Henschel, S. (2013). Literaturästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 131-147)*. Münster: Waxmann.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Albrecht, C., Henschel, S., Roick, T. & Göllitz, D. (2016). Emotionen und literarisches Verstehen im Fokus empirischer Literaturdidaktik. Befunde aus Grundlagen und Anwendungsforschung. In J. Brüggemann, M.-G. Dehmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 87-132). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frickel, D. & Nosić, S. (2018). Ästhetische Erfahrung zwischen expliziter Klassifikation und selbstbezogener Reflexion – Eine Untersuchung zu Strauss' Das Eine. In I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung. Textseitige Potenziale - rezeptionsseitige Prozesse - didaktische Schlussfolgerungen* (S. 159-188). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik* (Kulturelle Bildung, Bd. 10). München: kopaed.
- Gahn, J. (2018). *Irritierendes Lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher (Lesesozialisation und Medien)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz (Leseforschung, Bd. 1)*. Münster: LIT.
- Groeben, N. (2004). Einleitung. Funktion des Lesens-Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 11-35). Weinheim: Juventa.
- Gumbrecht, H. U. (2011). *Stimmungen lesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit der Literatur*. München: Hanser Verlag.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hiergeist, T. (2014). *Erliesene Erlebnisse. Formen der Partizipation des Rezipienten an narrativen Texten*. Bielefeld: transcript.
- Hillebrandt, C. & Kampmann, E. (Hrsg.). (2014). *Sympathie und Literatur. Zur Relevanz des Sympathiekonzeptes für die Literaturwissenschaft (Allgemeine Literaturwissenschaft - Wuppertaler Schriften, Bd. 19)*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 29(176), 6-18.
- Ingarden, R. (1968). Konkretisation und Rekonstruktion. In R. Warning (Hrsg.) (1975), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (S. 42-70). München: Fink.
- Iser, W. (1971). *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa (Konstanzer Universitätsreden, Bd. 28, 2. Aufl.)*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Jacobs, A. M. (2015). Neurocognitive poetics. Methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. *Frontiers in Human Neuroscience*, (01). doi: 10.3389/fnhum.2015.00186
- Jauß, H. R. (1991). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogart, M. (2013). Korrumpieren Testaufgaben notwendig das literarische Verstehen? In V. Frederking, H. W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichtes (Bd. 3) (S. 735-756)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (2. überarb. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS.
- Kloppert, K. & Ronge, V. (2018). Versuch einer Typologie der Rezeption von Vielschichtigkeit. In I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung. Textseitige Potenziale - rezeptionsseitige Prozesse - didaktische Schlussfolgerungen* (S. 133-158). München: kopaed.
- Kneepkens, E.W.E.M. & Zwaan, R. A. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, 125-138. doi: 10.1016/0304-422X(94)00021-W
- Knopf, J. (2009). *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium (Studien Deutsch, Bd. 40)*. München: Iudicium.

- Kohl, E. M. & Ritter, M. (2018). Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule (3. Auflage). Seelze-Verlber: Klett/Kallmeyer.
- Köster, J. (2008). Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht (S. 162-183). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kubik, S. (2018). Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“. Wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive (S. 56-71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurt, R. (2004). Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Konstanz: Universitätsverlag.
- Lessing-Sattari, M. (2017). Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2016). Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule, 17(2), 127-142.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2015). Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung (Ästhetik und Bildung, Bd. 2). Bielefeld: transcript.
- Mayer, J. (2017). Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). JIM-Studie. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf
- Mellmann, K. (2016). Empirische Emotionsforschung. In M. von Koppenfels & C. Zumbusch (Hrsg.), Handbuch Literatur & Emotionen (Handbücher zur kulturwissenschaftlichen Philologie, Bd. 4) (S. 158-175). Berlin: De Gruyter.
- Miall, D. S. (2006). Literary reading. Empirical & theoretical studies. New York: Peter Lang.
- Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.
- Nickel-Bacon, I. (Hrsg.) (2018). Ästhetische Erfahrung. Textseitige Potenziale - rezeptionsseitige Prozesse - didaktische Schlussfolgerungen. München: kopaed.
- Nold, G. & Willenberg, H. (2007). Lesefähigkeit. In E. Klieme & B. Beck (Hrsg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (S. 23-41). Weinheim: Beltz., letzter Zugriff am 27.10.2018 unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32335>
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen „Empathie“ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. Zeitschrift ästhetische Bildung, 3(1), Letzter Zugriff am 02.10.2018 unter <http://archiv.zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/41/37>
- Pette, C. & Charlton, M. (2002). Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens. Formen, Funktionen, und Entstehungsbedingungen. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (S.195-213). Weinheim: Juventa.
- Pflugmacher, T. (2011). „Und vor allen Dingen an Euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten.“ Eine Fallrekonstruktion zu ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), Reden über Kunst (Kontext Kunstpädagogik, Bd 2) (S. 121-135). München: kopaed.
- Rieckmann, C. & Gahn, J. (Hrsg.). (2013). Poesie verstehen - Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rittelmeyer, C. (2016). Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ritter, A., Ritter, M., Schulz, N. & Wunderlich, E. (Hrsg.). (2013). Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität. Baltmannsweiler: Schneider
- Rosebrock, C. (2017). Sachtexte, literarische Texte: Zwei Lesehaltungen. Der Deutschunterricht, 69(3), 2-9.
- Rosebrock, C. (2013). „Voll Verdienst, doch dichterisch wohnt /Der Mensch.“ Über Sinn und Unsinn des didaktischen Denkens in Kompetenzen. In C. Rieckmann & J. Gahn (Hrsg.), Poesie verstehen – Literatur unterrichten (S. 35-50). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosenblatt, L. M. (1978/1994). The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work. Carbondale, IL: Southern Illinois UP.
- Rupp, G. (2004). Empirisches Beispiel: Interpretation im Literaturunterricht. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft (S. 106-120). Weinheim: Juventa.
- Scheer, M. (2016). Emotionspraktiken. Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In M. Beitzl & I. Schneider (Hrsg.), Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten (S. 15-26). Wien: Verein für Volkskunde.
- Scherf, D. & Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). (2018). Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.

- Scherf, D. (2017). Literarische Lektüre im Prozess. Lautdenkprotokolle von Literaturleserinnen und -lesern untersuchen. *Der Deutschunterricht*, 69(3), 28–37.
- Spinner, K. (2013). Ästhetische Bildung. In C. Rieckmann & J. Gahn (Hrsg.), *Poesie verstehen - Literatur unterrichten* (S. 17-34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stark, Tobias (2010a). Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. In U. Abraham, N. Masanek & I. Winkler (Hrsg.), *Poetisches Verstehen* (S. 114-132). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stark, Tobias (2010b). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch*, 29, 58-82.
- Stark, Tobias (2017). Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 126-144). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stark, T. (2018). Zur Vorstellungsbildung bei der Rezeption von Kunzes Fünfzehn. In I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung. Textseitige Potenziale - rezeptionsseitige Prozesse - didaktische Schlussfolgerungen* (S. 111-132). München: kopaed.
- Steinbrenner, M., Mayer, J., Rank, B., Heizmann, F. & Härle, G. (2014). "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". *Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (2. korr. und erg. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Strasen, S. (2008). *Rezeptionstheorien. Literatur- sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle* (WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 10). Trier: WVT
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vorst, C., Grosser, S., Eckhardt, J. & Burrichter, R. (Hrsg.). (2007). *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 18). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wallach, D. & Wolf, C. (2001). Das prozessbegleitende Laute Denken- Grundlagen und Perspektiven. In J.F. Schneider (Hrsg.), *Lautes Denken - Prozessanalysen bei Selbst- und Fremdeinschätzungen* (S. 9-30.) Weimar: Dadder.
- Wiemann, R. (1973). Rezeptionsästhetik und die Krise der Literaturgeschichte. Zur Kritik einer neuen Strömung in der bürgerlichen Literaturwissenschaft. *Weimarer Beiträge*, 19, 5-33.
- Winkler, I., Masanek, N. & Abraham, U. (Hrsg.). (2010). *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Winko, S. (2003). *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900* (Allgemeine Literaturwissenschaft - Wuppertaler Schriften, Bd. 7). Berlin: Erich Schmidt.
- Zabka, T. (2010). Ästhetische Bildung. In V. Frederking, H. W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2) (S. 452-468). Baltmannsweiler: Schneider.

Autorin

Carolin Führer, geb. 1985. Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch, Italienisch, Geschichte, Deutsch als Zweitsprache. Promotion in germanistischer Literaturdidaktik. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dresden, akademische Rätin an der Bergischen Universität Wuppertal. Derzeit Tenure-Track Professorin für Deutsche Philologie/ Didaktik der deutschen Literatur an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Interessenschwerpunkte: Erinnerungskulturen, fachdidaktische Professionsforschung, qualitativ-rekonstruktive Rezeptions- und Unterrichtsforschung, Didaktik der Autorschaft sowie multimodaler (Kinder-/Jugend-)Literatur.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

Processus de réception esthétique dans la recherche empirique : une tentative de structuration en didactique de la littérature

Carolin Führer

Résumé

L'auteure procède à une structuration du processus de réception esthétique dans la perspective du récepteur afin de développer un regard sur lesdits processus qui soit le plus multidimensionnel possible et prenne en compte les discours théoriques interdisciplinaires aussi bien qu'empiriques sur l'expérience esthétique, tout en les affûtant sur le plan didactique. La présentation se concentre sur quelques études empiriques actuelles de processus de réception liés à la littérature. Trois possibilités de participation du lecteur au processus de réception esthétique sont mises en évidence et peuvent servir de fondement pour tirer des conclusions dans une perspective de didactique littéraire.

Mots-clés

éducation esthétique, recherche sur la réception, processus de lecture, émotions, cognitions, compréhension de textes

Cet article a été publié dans le numéro 1/2019 de forumlecture.ch

Processi di ricezione estetica nella ricerca empirica: un tentativo di strutturazione della didattica letteraria

Carolin Führer

Sommario

Per gettare uno sguardo possibilmente multidimensionale sui processi di ricezione estetica che tenga in considerazione e accentui al tempo stesso (sotto il profilo didattico) i dibattiti teorici ed empirici interdisciplinari, in questo articolo viene operata una strutturazione didattica di tali processi nell'ottica della ricezione. La rappresentazione si concentra su singole analisi empiriche attuali di processi di ricezione nel rapporto con la letteratura. Vengono definite tre possibilità di partecipazione del lettore o della lettrice al processo di ricezione estetico, che possono essere intese come altrettanti punti di partenza e spunti per delle conclusioni di didattica letteraria.

Parole chiave

Formazione estetica, Ricerca sulla ricezione, Processi di lettura, Emozioni, Cognizioni, Comprensione del testo

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2019 di forumlettura.ch