

Irmgard Nickel-Bacon (Hrsg.)

Ästhetische Erfahrung mit Literatur

unter Mitarbeit von Verena Ronge und Mitgliedern der AG Literaturdidaktik im SDD

KREApus

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed (München)
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz

Band 15

Irmgard Nickel-Bacon (Hrsg.)

Ästhetische Erfahrung mit Literatur

Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse,
didaktische Schlussfolgerungen

unter Mitarbeit von Verena Ronge und Mitgliedern der AG Literaturdidaktik im SDD

IN MEMORIAM
BETTINA HURRELMANN
(1943–2015)

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung

MEHLHORN – STIFTUNG

ISBN 978-3-86736-475-1

eISBN 978-3-86736-675-5

Druck: ducupoint, Barleben

Schriftsatz: Oliver Wick

Reihengestaltung: Andreas Wendt, Leipzig

© kopaed 2018

Arnulfstr. 205, 80634 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089.6891912

E-Mail: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Inhalt

- 0 Irmgard Nickel-Bacon
Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung – 7
- 1.0 Irmgard Nickel-Bacon/Verena Ronge
Textseitige Potenziale – 30
- 1.1 Anja Rüttgers
Perspektivspiele – 39
- 1.2 Verena Ronge/Katrin Kloppert
**Vielschichtigkeit und Perspektivität oder:
Der Text als Spiel – 49**
- 1.3 Daniela A. Frickel/Stefanie Nosić
**Literarische Komplexität und Potenziale
ästhetischer Erfahrung – 70**
- 1.4 Irmgard Nickel-Bacon
Poesie gegen Gewalt – 87
- 2.0 Verena Ronge/Irmgard Nickel-Bacon
**Spurensuche: Rezeptionsseitige Prozesse
ästhetischer Erfahrung – 101**
- 2.1 Tobias Stark
**Zur Vorstellungsbildung bei der Rezeption
von Kunzes Fünfzehn – 111**
- 2.2 Katrin Kloppert/Verena Ronge
**Versuch einer Typologie der Rezeption
von Vielschichtigkeit – 133**
- 2.3 Daniela A. Frickel/Stefanie Nosić
**Ästhetische Erfahrung zwischen expliziter
Klassifikation und selbstbezogener Reflexion – 159**
- 2.4 Irmgard Nickel-Bacon/Katrin Kloppert
Spuren ästhetischer Erfahrung in literarischen Gesprächen – 189
- 3 Irmgard Nickel-Bacon/Daniela A. Frickel/Verena Ronge
Didaktische Schlussfolgerungen – 222

Joachim Ringelnatz: Liedchen

Die Zeit vergeht.

Das Gras verwelkt.

Die Milch entsteht.

Die Kuhmagd melkt.

Die Milch verdirbt.

Die Wahrheit schweigt.

Die Kuhmagd stirbt.

Ein Geiger geigt.

AUS: JOACHIM RINGELNATZ. GEDICHTE DREIER JAHRE. IN: DERS.:
DAS GESAMTWERK IN SIEBEN BÄNDEN. HRSG. VON WALTER PAPE. BD. 2: GEDICHTE 2. BERLIN: HENSSEL
1985, S. 25 [EA 1932].

Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung

Literaturdidaktische Vorüberlegungen zum interdisziplinären Diskurs

0.1 Die Polarität von Text und Leser/in

In den folgenden Überlegungen wird ästhetische Erfahrung, ein Begriff mit zwei variantenreich gebrauchten Bestandteilen und einer langen philosophischen Tradition (Trebeß 2006, S. 35), der bis heute kontrovers diskutiert wird (Deines/Liptow/Seel 2013), für die literaturdidaktische Forschung modelliert, so dass er im Hinblick auf text- wie rezeptionsseitige Fragestellungen angewendet werden kann (Kap. 1 und 2) und die Basis für vermittlungsbezogene Überlegungen (Kap. 3) bildet. Aus literaturdidaktischer Sicht (Nickel-Bacon 2006) ist ästhetische Erfahrung zunächst unter zwei Perspektiven zu betrachten: Sie hat text- sowie leser(innen)seitige Aspekte, denn im Sinne des kognitiven Konstruktivismus (Hurrelmann/Groeben 2006, S. 36ff.) ist die ästhetische Erfahrung des Lesers nicht unabhängig von Texteigenschaften zu sehen, aber auch nicht unabhängig von subjektiven Voraussetzungen des Leseprozesses.

Thematisch sind in den folgenden Überlegungen daher textseitige Potenziale (Kap. 1) ebenso wie rezeptionsseitige Erfahrungen (Kap. 2) relevant. Damit ist ein komplexes Verständnis ästhetischer Erfahrung vorgegeben, welches minimalistische Konzeptionen (Levinson 2013) überschreitet. Es unterscheidet sich sowohl von einem en-

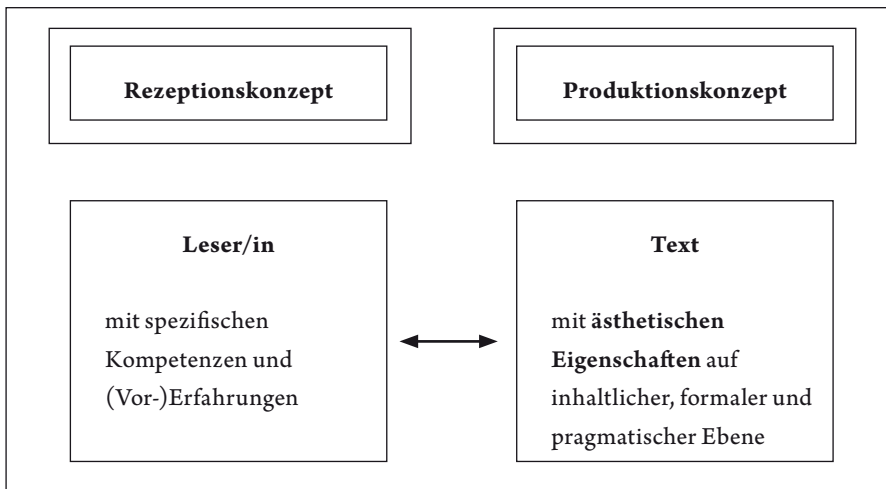


Abbildung 1: Polarität von Text und Leser/in

gen Begriff ästhetischer Erfahrung, der besagt, dass diese nur durch die Begegnungen mit hochwertiger Kunst möglich sei, als auch von dem Gegenbegriff, der ästhetische Erfahrung allein von der Einstellung des rezipierenden Subjekts (Levinson 2013, S. 38) abhängig macht. Während im ersteren Falle die Beschränkung auf eine normative Produktästhetik vorliegt, lässt die zweite Definition den Gegenstand ästhetischer Erfahrung und dessen Eigenschaften (Liptow 2013) ebenso unberücksichtigt wie den historischen Wandel des Ästhetischen.¹ Dagegen wird ein Modell ästhetischer Erfahrung gesetzt, das die Interaktion von Text und Leser impliziert und somit auch deren unterschiedliche Rahmenbedingungen in Rechnung stellt. Sie bilden die Basis für alle didaktischen Überlegungen im engeren Sinn (Kap. 3).

Zur Bestimmung der Begriffskomponente *Erfahrung* ist festzustellen, dass diese neben emotionalen auch kognitive Aspekte umfasst und durchaus komplexe Sichtweisen beinhalten kann (Deines/Liptow/Seel 2013a, S. 17). Aufgrund seiner Komplexität ist der Erfahrungsbegriff zu unterscheiden vom Begriff des flüchtigen (eher emotionalen) *Erlebens* einerseits und der (kognitiv fundierten) *Wahrnehmung* andererseits, die wichtige Teilaspekte darstellen und durch reflexive Momente zu ergänzen sind. Eine entsprechende Ausdifferenzierung des Begriffs ästhetischer Erfahrung wird unter 4. vorgeschlagen. Im literaturdidaktischen Feld ist er als Brücke zum literarischen Lernen sowie als Vorläuferfähigkeit für weiterführende Prozesse zu betrachten, die als ästhetisches Verstehen (Vogel 2013) oder – weitergehend noch – als ästhetischer Genuss bezeichnet werden. Zunächst ist jedoch nach dem wissenschaftshistorischen Kontext zu fragen, in dem das Konzept der ästhetischen Erfahrung derzeit in der Literaturdidaktik thematisiert wird (vgl. 2.), um anschließend verschiedene Modellierungen des Ästhetischen im interdisziplinären Diskurs (vgl. 3.) näher zu erläutern, bevor eine eigene Begriffsexplikation (vgl. 4.) erfolgt.

0.2 Die Wiederkehr des Verdrängten: Ästhetische Kompetenzen in der Literaturdidaktik. Wissenschaftsgeschichtliche Einordnung

Die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (Baumert 2001) stellt insofern einen wissenschaftshistorischen Einschnitt innerhalb der Deutschdidaktik dar, als sie nicht nur den Begriff der Lesekompetenz, sondern auch den Kompetenzbegriff und dessen kognitionswissenschaftliche Fundierung zu einem für die Literaturdidaktik unumgänglichen Paradigma erklärte und einen Prozess der kritisch-konstruktiven Ausein-

¹ Um diesen für den Bereich der Literatur grob zu skizzieren, sei eine Ästhetik des Idealen bzw. Erhabenen, die sich in umfassender Harmonie manifestiert (klassisch-idealistische Ästhetik), unterschieden von einer Ästhetik des Interessanten, d.h. der Brüche und Widersprüche (Ästhetik der Moderne), sowie der Ästhetik des Simultanen (Ästhetik der Postmoderne).

andersetzung nach sich zog. Neben der Konkretisierung eines kognitiven Begriffs von Lesekompetenz (Willenberg 2007, Rupp 2014) erfolgte in der Literaturdidaktik überwiegend eine kritische Revision, die dieses Konzept als reduktionistisch und ergänzungsbedürftig betrachtet. Kritisiert wurde die Einengung auf kognitive Rezeptionsfähigkeiten, die um motivationale, emotionale und kommunikative Dimensionen des Lesens zu ergänzen seien (Hurrelmann 2002). Damit verbunden ist die Erweiterung des mit dem Lesen verbundenen Subjektmodells. So entwirft Hurrelmann ein Menschenbild, das neben der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit als Kernanliegen von PISA ebenso die kulturelle Handlungsfähigkeit umfasst. Eine andere Erweiterung des Kompetenzbegriffs ist mit der Forderung begründet, neben der Lesekompetenz auch literarische Kompetenzen (Kammler 2006) zu modellieren. Während kognitionspsychologische Lesetests keine Unterscheidung zwischen faktualen und fiktionalen Texten vorsehen, sollen die besonderen Rezeptionsanforderungen literarischer Texte bedacht werden. In diesem Kontext formulierte Spinner (2006) elf Aspekte des literarischen Lernens, die er teilweise auch in unterschiedlichen Entwicklungsniveaus konkretisiert. Diese Aspekte können als Ausdifferenzierung der von Hurrelmann geforderten kulturellen Handlungskompetenz durch literaturbezogene Spezifizierungen betrachtet werden.

Eine zweite Erweiterungstendenz zeigt sich in der erstaunlichen Konjunktur, die die Thematisierung von (in Analogie so bezeichneten) *ästhetischen Kompetenzen* innerhalb der Literaturdidaktik seit 2010 erfährt. Mit ästhetischen Kompetenzen sind die Fähigkeiten gemeint, die sich auf den Kunstcharakter von literarischen Texten, also ihre ästhetischen Eigenschaften, beziehen und dem Ziel der literarischen Bildung verpflichtet sind. Nachdem Rank/Bräuer (2008) in einem Sammelband zur sprachlich-literarischen Bildung ästhetische Erfahrung als Bindeglied zwischen literarischem Lernen und literarischer Bildung betrachtet haben, wird der Begriff der ästhetischen Bildung durch Literatur seit 2010 (Zabka 2010, Spinner 2013, Zabka 2013) neu konkretisiert. Weitergehend noch beschreibt Abraham (2010) die existenzielle Dimension des sog. poetischen Verstehens, die er als anthropologische Konstante fasst. Damit wird der kognitionspsychologische Begriff von Lesekompetenz, also die instrumentelle Leseleistung im Sinne eines basalen Leseverstehens, im Hinblick auf ästhetische Kompetenzen überschritten, die prinzipiell alle Künste betreffen. Die Autoren nehmen Literatur als künstlerisches Produkt in den Blick und fokussieren auf die spezifischen Wirkungspotenziale und Erlebensdimensionen, die literarische Texte ihren Rezipienten/innen als (ästhetische bzw. poetische) Artefakte bieten. Geht es den Theoretikern des literarischen Lernens um literaturbezogene, so den Theoretikern der ästhetischen Bildung um kulturelle Kompetenzen, die als anthropologisches Potenzial im Sinne einer „Selbstverständigung des Menschen“ (Abraham 2010, S. 19) betrachtet werden.

Bedeutsam ist hier vor allem auch der Aspekt der „Affektivität“ (Köppe/Winko 2008, S. 43), da ästhetische Erfahrung sich nicht auf kognitive Prozesse beschränkt, sondern „wesentlich das Gefühlsvermögen des Betrachters“ (Köppe/Winko 2008, S. 43) involviert. Die Betrachtung literarischer Texte als Kunstwerke ebenso wie die Betonung affektiver Teilkomponenten des Rezeptionsprozesses sind wohl die entscheidenden Erweiterungen gegenüber einem zielgerichteten, auf objektifizierbares Textverständnis hin orientierten Lesekonzept. Wissenschaftshistorisch stellt sich die Literaturdidaktik mit dem Konzept der (literar-)ästhetischen Erfahrung in hermeneutische Traditionen, wie sie in Literaturwissenschaft und -didaktik zuletzt in der Theorie der werkimmanenten Interpretation² aktuell waren (Nickel-Bacon 2006, S. 102).

An diese Erweiterungstendenz des Lesekompetenzmodells knüpfen die folgenden Überlegungen an und ordnen sich damit in lesebezogene Bildungstraditionen des deutschsprachigen Kulturraums ein. Zu Recht nämlich hat Bettina Hurrelmann auf die Komplexität der Bildungsnormen verwiesen, die hier mit dem Lesen verbunden sind: Neben der auf Wissensbildung abzielenden Norm der Aufklärung, die durch ein zweckgerichtetes Lesen auf soziale Teilhabe orientiert ist (Hurrelmann 2004, S. 283), nennt sie die neo-humanistische Norm der Persönlichkeitsbildung durch die Lektüre ästhetisch hochwertiger Literatur, die schließlich im späten 20. Jahrhundert durch die Norm der Erlebnisorientierung ergänzt wird. Bis ins 21. Jahrhundert sei diese Trias sich teilweise ergänzender, teilweise auch widersprüchlicher Bildungsnormen wirksam (Hurrelmann 2004, S. 298). Im Sinne einer wissenschaftshistorischen Einordnung lässt sich der kognitiv fundierte Begriff von Lesekompetenz, der auf die Sicherung des Textverständnisses abzielt, am ehesten der aufklärerischen Bildungsnorm zuordnen, die nach Hurrelmann eine unverzichtbare Voraussetzung für alle anderen Modi des Lesens darstellt. Dagegen steht die Forderung nach ästhetischer Bildung durch ästhetische Erfahrung (bzw. literarische Bildung durch literarische Erfahrung) ganz offensichtlich der neo-humanistischen Norm nahe, für die Herder und Schiller als die prominentesten Vertreter angeführt werden. Dabei betont Hurrelmann nachdrücklich, dass das eigentlich utopisch gemeinte Bildungsideal des deutschen Idealismus im 19. Jahrhundert zunehmend ideologisch wurde, da es nicht nur zur Selbstverständigung, sondern auch zur Abgrenzung des erstarkenden Bürgertums diente (Hurrelmann 2004, S. 287), um den Habitus einer neuen Elite zu sichern.

Das von Hurrelmann beschriebene Dilemma ist auflösbar über eine Ausdifferen-

2 Wie Köppe/Winko zeigen, bildet ästhetische Erfahrung in der Tradition von Kants Kritik der Urteilskraft (Kant 2006) einen impliziten Bestandteil der Werkimmanenz. Als wichtige Teilaspekte nennen sie u.a. die Interesselosigkeit in dem Sinn, dass die Betrachtung des Kunstwerks Selbstzweck sowie auch intrinsischen Wert hat, daneben die Unabschließbarkeit des Prozesses ästhetischer Erfahrung (Köppe/Winko 2008, S. 43).

zierung von Lesemodi, wie sie Werner Graf (2004) beschrieben hat. Er unterscheidet den Modus des auf soziale Anerkennung orientierten Bildungslesens, das extrinsisch motiviert ist, von der ästhetischen Lektüre, die im Wesentlichen selbstzweckhaft ist. Die entsprechenden Handlungsdispositionen weist Graf auf der Basis von Leseautobiographien nach und zeigt, dass Leser/innen, die den ästhetischen Lesemodus beherrschen, im Unterschied zum sog. Bildungsleser nicht nach einem Habitus streben, sondern „versuchen, mit literarischen Werken Erfahrungen zu machen“ (Graf 2007, S. 141), ohne diese für andere Zwecke zu instrumentalisieren:

In den Quellentexten profiliert sich eine kleine Gruppe intensiver Leser, die Bücher als Herausforderung annehmen, die zuversichtlich Entzifferungsanstrengungen auf sich nehmen, die komplexe Texte verlangen, weil ästhetisches Lesen ihnen vielschichtigen Gewinn verspricht [...] (Graf 2004, S. 118).

Bedingung für diesen Lesemodus ist einerseits die ästhetische Qualität der Texte, andererseits die Bereitschaft der Leserinnen und Leser, sich komplexer Literatur und „Bedeutungsschichten von Texten“ (Graf 2004, S. 141) zu öffnen, die sich einer leichten Verständlichkeit ebenso versperren wie der Funktionalisierung für akute psychische Bedürfnisse. Der ästhetische Lesemodus ist nach Graf selbstzweckhaft, einzige Lektüregratifikation sei „die ästhetische Lust“ (Graf 2007, S. 141) des Kunsterlebens, das durchaus subjektiv sein kann und mitunter von schulisch vermittelten Normen abweiche. Es bezieht sich sowohl auf den Gehalt als auch auf formale Aspekte der literarischen Texte.

Begrifflich unterscheidet Graf ästhetische Wahrnehmung als auf die sprachliche Gestaltung bezogene Seite des ästhetischen Lesemodus von ästhetischer Erfahrung. Mit letzterer meint er auf die Textsemantik bezogene Rezeptionsprozesse, die die Leser/innen mit lebensweltlichen Fragen verbinden.³ Diese Art des Lesens „vergegenwärtigt Lebenswelten – fremde und eigene“ (Graf 2004, S. 119) – und kommt damit dem Begriff des poetischen Verstehens bei Abraham (2010) nahe. Ästhetische Wahrnehmung betrachtet Graf als Basis bewussten Kunsterlebens. Als Voraussetzung nennt er neben der Sensibilität für Sprache vor allem Kenntnisse über Bauformen von Texten (Graf 2007, S. 107) sowie intertextuelle Bezüge (Graf 2007, S. 115). Diese Kompetenzvoraussetzungen ermöglichen gerade in der Interaktion mit sperrigen Texten „eine ruhige, genaue, intensive Leseweise“ (Graf 2007, S. 109), die am empirischen Material belegt ist. Sie setzt allerdings auch die Bereitschaft voraus, erste Bedeutungszuschreibungen zu überschreiten und sich für komplexere Bedeutungskonstruktionen zu öffnen (Graf 2004, S. 119).

3 Grafts Verständnis von ästhetischer Erfahrung entspricht nicht der Begriffsverwendung in diesem Band, s.u. 0.3. Die Wissensvoraussetzungen, die er mit ästhetischer Wahrnehmung verbindet, unterscheiden sich ebenfalls von dem dort entwickelten Begriffsverständnis.

Wissenschaftshistorisch lässt sich festhalten, dass ästhetische Kompetenzen nicht nur normativ beschrieben, sondern auch empirisch nachgewiesen sind. Den aktuellen Vertretern ästhetischer Kompetenzen geht es nicht um elitäre Ausgrenzung, sondern um kulturelle Handlungsfähigkeit im weitesten Sinn. Ein Zugang zum künstlerischen Potenzial literarischer Texte macht die rezipierenden Subjekte nicht nur gesellschaftlich, sondern auch kulturell handlungsfähig. Insofern bleiben diese Ansätze ebenso wie der vorliegende Band den ursprünglichen Intentionen des Neo-Humanismus verpflichtet, wie sie Bettina Hurrelmann (2004, S. 286ff.) prägnant beschrieben hat. Zentrale Fragen sind die nach der aktuellen Modellierung des Konzepts ästhetischer Erfahrung, das emotionale, kognitive und reflexive Teildimensionen umfasst, und seiner Anschlussfähigkeit an einen erweiterten Begriff von Lesekompetenz, wie er sich u.a. im Konzept des literarischen Lernens manifestiert. Bevor die eigene Begriffsbestimmung erfolgt, ist zunächst auf die Verwendung des Begriffs im interdisziplinären Diskurs einzugehen.

0.3 Konzepte ästhetischer Erfahrung im interdisziplinären Diskurs

Die Entscheidung der AG Literaturdidaktik auf dem Symposium Deutschdidaktik 2012, sich dem Thema der ästhetischen Erfahrung mit Literatur zu widmen, dokumentiert das Interesse der Disziplin an diesem vermittlungstheoretisch zentralen Teilaspekt literaturdidaktischer Forschung, der vorher eher im Bereich der Pädagogik begründet und aus deren Zielsetzungen heraus empirisch erforscht wurde (Pflugmacher 2011). Denn für die Literaturdidaktik ergeben sich über dieses Konstrukt zum einen Möglichkeiten der Ausdifferenzierung eigener Zielvorstellungen, zum anderen Anknüpfungspunkte an die aktuellen Diskurse zur ästhetischen Erfahrung in der Pädagogik (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012) und Philosophie (Deines/Liptow/Seel 2013). Ästhetische Erfahrung bezieht sich prinzipiell auf alle Künste und lädt daher zur interdisziplinären Vernetzung ein. Da eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze in der Vorannahme besteht, dass ästhetische Erfahrung kognitive und affektive Aspekte umfasst, bietet das Konzept außerdem die Möglichkeit, über eine Integration dieser menschlichen Vermögen nachzudenken.

Auf einer ersten Tagung in Mainz 2013 wurden zunächst für die Literaturdidaktik relevante Konzepte ästhetischer Erfahrung referiert und im Hinblick auf das implizite Menschenbild sowie literaturtheoretische Modellierungen diskutiert. Aus Gründen der Systematik sollen die Positionen in chronologischer Reihenfolge skizziert werden.

In ihrem Vortrag über *Schillers Konzept ästhetischer Erfahrung*, das die neo-humanistische Position repräsentiert, betonte Verena Ronge deren idealistische Komponente, die

im Menschen das Potenzial zu Selbstbestimmung und Freiheit voraussetzt. Für Schillers Menschenbild ist in platonischer Tradition der Ausgleich zwischen geistigem Formtrieb (Vernunft, also *Kognition*) und sinnlicher Empfindungsfähigkeit (Gefühl, also *Emotion*) geeignet, die ‚gespaltene‘ und entfremdete Existenz des Menschen zu überwinden (Schiller 2005, S. 347). Entsprechend unterscheidet er auf Objektebene in seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) eine ‚schmelzende‘, unsere Emotionen stark affizierende Kunst von einer ‚anspannenden‘, die uns eher in geistige Regsamkeit als in intensive Gefühle versetzt (Schiller 2005, S. 358ff.). Idealerweise werden die Extreme von Materie und Form bzw. Gefühl und Geist harmonisch ausgeglichen.

So erfüllt das „Idealschöne“ (Schiller 2005, S. 357) diese Harmonie, und für den Rezipienten wird ein ausgeglichenes Zusammenspiel von Ratio und Affekt angestrebt, das letztlich Freiheit bedeutet, die „in der Zusammenwirkung seiner beiden Naturen, in der Übereinstimmung beider Notwendigkeiten“ (Schiller 2005, S. 361) begründet ist. Freiheit des Menschen bedarf der Harmonie gegensätzlicher Eigenschaften, die ihrerseits in der Integration „seiner sinnlichen und geistigen Kräfte“ (Schiller 2005, S. 360) gründet. Dabei sind spezifische Eigenschaften des Kunstwerks behilflich: „Der von Gefühlen einseitig beherrschte oder sinnlich angespannte Mensch wird also aufgelöst und in Freiheit gesetzt durch Form; der von Gesetzen einseitig beherrschte oder geistig angespannte Mensch wird aufgelöst und in Freiheit gesetzt durch Materie“ (Schiller 2005, S. 361). Durch die Erfahrung von Schönheit wird „in dem angespannten Menschen die Harmonie, in dem abgespannten die Energie“ (Schiller 2005, S. 360) wiederhergestellt, was „den Menschen zu einem in sich selbst vollendeten ganzen [sic] macht“ (Schiller 2005, S. 360). Mit der Integration der verschiedenen Vermögen des Menschen ist bei Schiller ein anthropologisches Modell vorgegeben, das im Idealbild den Ausgleich von rationalen und affektiven Fähigkeiten vorsieht, wie dies in der Literaturdidaktik als Integration von Kognition und Emotion (Nickel-Bacon 2006, S. 105ff.) gefordert wird.

Verena Ronge wies außerdem auf Schillers Idee des Spiels hin, das zugleich den Idealzustand ästhetischer Erfahrung ausmache und zur Vollendung des Menschen beitrage. Vor dieser Kontrastfolie können Texte auf ihr ästhetisches Potenzial hin befragt werden, ebenso wie Rezeptionsprozesse auf kognitive bzw. emotionale Aspekte hin zu untersuchen sind. In der anschließenden Diskussion wurde die Betrachtung literarischer Texte als Spielangebot hervorgehoben, da diese etwa im Poststrukturalismus aktuell sei. Es wurde aber auch die rezipientenseitige Fähigkeit der Irritationsbereitschaft (Abraham 2010, S. 17) als Gradmesser für ästhetische Erfahrung eingefordert, die Schillers harmonieorientiertes Modell überschreite. Festgehalten wurde an dieser Stelle, dass Schillers idealistisches Konzept als zeitgebunden (Schneider 1996, S. 57-65) anzusehen und durch anthropologische wie poetologische Positionen der Moder-

ne bzw. Postmoderne zu ergänzen ist. Für die aktuelle didaktische Forschung enthält es dennoch wichtige Anregungen, denn es präzisiert

1. die Harmonieästhetik des Idealismus,
2. das Zusammendenken von Ratio und Affekt bzw. Kognition und Emotion im neo-humanistischen Menschenbild,
3. die Bedeutung der Textauswahl für Prozesse ästhetischer Erfahrung sowie
4. die Einsicht in den historischen Wandel dessen, was (soziokulturell) als ästhetisch betrachtet wird.

So fordern insbesondere Texte, die der Ästhetik der Moderne entsprechen, weniger das Harmonieerleben als die Irritationsbereitschaft heraus.

Thomas Zabka hat in seiner Präsentation den *Begriff ästhetischer Erfahrung bei John Dewey* rekonstruiert. Sprache als ihr genuines Material unterscheidet Literatur von anderen Künsten. Sie sei „mit Bedeutungen besetzt, die sie durch unvordenkliche Zeiten aufgesogen habe“, daher „führen Wörter ein fast unbegrenztes Potential an Obertönen und Resonanzen mit sich“ (Dewey 1980, S. 282), die u.a. emotional belegt sind. Damit ist das Augenmerk besonders auf die sprachliche Gemachtheit von Literatur gelenkt. Entsprechend unterscheidet Zabka Literatur dezidiert von Theater und Film als autonomen Künsten mit eigenen Erfahrungsmodi (Zabka 2013, S. 475). Dewey verbindet ästhetische Erfahrung in den verschiedenen Künsten mit einem pragmatisch fundierten Menschenbild, wenn er die „Wiederherstellung der Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den Lebensprozessen“ (Dewey 1934/1980, S. 18) fordert.

Kritisch stellte Zabka allerdings fest, dass die Bedeutung der Alltagskultur weder konzeptionell gefasst noch inhaltlich beschrieben wird. Dennoch formulierte er einige literaturdidaktisch relevante Thesen: So betonte er die Rolle von geformter Sprache und sprachlich gestalteter Fiktion (Zabka 2013, S. 481), ohne die ein erfahrungsorientierter Literaturunterricht nicht fruchtbar sei. Als Auswahlkriterium empfahl er, Texte zu finden, die typisch poetische Kompositionsweisen enthalten und die Möglichkeit bieten, einen intersubjektiv differierenden Textsinn zu generieren (Zabka 2012, S. 155, 157). Auch Erfahrungen der Rezeption und Produktion sollten verbunden werden (Zabka 2013, S. 480), etwa durch Inszenierungen oder das Schreiben nach vorgegebenen Mustern. Aus Sicht der didaktischen Forschung sei zu fragen, ob Produktions-erfahrungen förderliche Bedingungen für Leseerfahrungen schaffen.

Als Ergebnis der Diskussion bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die sprachliche Materialität literarischer Texte als wichtigster Ausgangspunkt für ästhetische Erfahrung in den Blick genommen wird. Dies spielt eine Rolle für die Textauswahl, aber auch für das Schaffen von Rezeptionssituationen, in denen sich die mögliche Wirkung

unerwarteter Emotionen, wie etwa Irritation, aber auch Genuss (Zabka 2013, S. 473f.), entfalten kann. Bedeutsam für die weitere Arbeit sind Hinweise auf

1. die sprachliche Gestaltung („poetische Kompositionsweisen“) sowie
2. die Uneindeutigkeit der Texte,

sofern dies wichtige Kriterien der Textauswahl sind.

Einen historisch jüngeren Ansatz stellte Torsten Pflugmacher vor, der in seinem Vortrag bildungstheoretische Überlegungen der Pädagogen *Mollenhauer und Oevermann* darlegte und auf die derzeit vorhandene Kluft zwischen den Bemühungen der Pädagogik um ästhetische Bildung und einer outputorientierten Deutschdidaktik hinwies. Er beschrieb diese als Antinomie der Ermöglichung ästhetischer Erfahrung in einem pluralen Sinne einerseits und der ergebnisorientierten Anleitung zu literarischem Lernen andererseits (Pflugmacher 2011, S. 125). Auch hier spielen anthropologische Grundannahmen eine wichtige Rolle, etwa wenn Mollenhauer das Leitbild der ästhetischen Emanzipation und des Ich als Subjekt des eigenen Spürens (Mollenhauer 1996) entwirft – ein Menschenbild, das im Widerspruch zu einer am Lesekompetenzbegriff sensu PISA orientierten Didaktik steht. Denn ästhetische Erfahrung sei nach Mollenhauer/Oevermann im Kern eine Krisenerfahrung (Oevermann 1996), die einen Gegenpol zum instrumentellen Handeln darstelle (Mollenhauer 1996, S. 124). Nach Pflugmacher ist Erfahrung prinzipiell an Verbalisierung gebunden. In Anlehnung an die objektive Hermeneutik stellte er diese als soziales Handeln dar und untersuchte Inszenierungsmuster ästhetischer Erfahrung im Unterricht. In (bzw. neben) der Unterrichtskommunikation könne nach Spuren ästhetischer Erfahrung sowie nach Krisenmomenten in der Schüler(innen)kommunikation gesucht werden. Im Ergebnis stellte Pflugmacher fest, dass die Krisenerfahrung als ein Grundmoment ästhetischer Erfahrung durch konventionelle Rahmungsroutrinen von Unterricht verhindert wird. Die Schüler(innen) weisen das Angebot einer freien Wiedergabe ihrer Kunstrezeption zugunsten von deren erwartbarer Verdichtung zurück (Mollenhauer 1996, S. 124, 130).

In der Diskussion wurde die Frage gestellt, ob nicht auch die Erfahrung von Schönheit und Stimmigkeit (im Sinne der klassi(zist)ischen Ästhetik) als ästhetische Erfahrung gelten könne. Außerdem wurde vorgeschlagen, Erfahrung an Reflexion zu binden und die Versprachlichung als weiteren Schritt anzusehen. Für die weitere Arbeit am literaturdidaktischen Konzept ästhetischer Erfahrung ist festzuhalten

1. die mit der Poetik der Moderne verbundene Krisenhaftigkeit ästhetischer Erfahrung mit ihrem Irritationspotenzial sowie
2. das emanzipatorische Menschenbild.

Ergänzend zu den 2013 vorgestellten Konzepten wurde von der Verfasserin auf der Tagung von 2014 der Begriff der ästhetischen Erfahrung bei Jauß (1984) präsentiert, weil er sich aus rezeptionsästhetischer Perspektive kritisch gegen eine Verengung auf die Ästhetik der Moderne absetzt. Für Jauß, der sich bei der Textauswahl von *Don Quijote* und dem *Werther* bis zur Lyrik der Moderne bewegt, kann ästhetische Erfahrung unterschiedliche Funktionen haben. Neben krisenhaften Erfahrungen nennt er vor allem die „Entlastung vom Druck des Alltags“, wie sie durch die „Eröffnung einer anderen Welt jenseits der Alltagswirklichkeit“ (Jauß 1984, S. 33) möglich wird. Diese Entlastung sei mit dem Einnehmen einer „Zuschauerrolle“ (Jauß 1984, S. 33) verbunden, die den Menschen „vom Zwang und der Routine alltäglicher Rollen spielerisch freisetzt“ (Jauß 1984, S. 34) und somit Distanz herstellt: „Dieser innere Abstand entspringt der ästhetischen Einstellung des Spiels, freiwillig tun zu können, was man sonst im Ernst tun muß“ (Jauß 1984, S. 34). Der damit umschriebenen Tradition der idealistischen Ästhetik stellt Jauß Adornos „Ästhetik der Negativität“ (Jauß 1984, S. 67) zur Seite, lehnt jedoch deren Totalitätsanspruch ab, da sie, ebenso wie Derridas Konzept der „textualité“ (Jauß 1984, S. 67), sowohl das produzierende wie das rezipierende Subjekt (Jauß 1984, S. 68) ausklammere. Dagegen wendet er ein, dass ästhetische Erfahrung in beiden Bereichen subjektbezogen sei und letztlich dem „Hervorbringen subjektiver Freiheit“ (Jauß 1984, S. 68) diene. Damit verteidigt Jauß die Belange der idealistischen Harmonieästhetik gegenüber einer modernen Ästhetik der systematischen Brüche und Widersprüche. Insgesamt entwickelt Jauß einen deskriptiven Ansatz ästhetischer Erfahrung, der für die Literaturdidaktik insofern interessant ist, als er einerseits die historische Wandelbarkeit der Vorstellungen vom Ästhetischen bedenkt und andererseits die Rolle des lesenden Subjekts.

Wie einige Vertreter der Literaturdidaktik (Abraham 2010, Zabka 2010/2013) differenziert Jauß das Konzept ästhetischer Erfahrung aus, denn er betont den Unterschied zwischen der produktiven Seite ästhetischer Tätigkeit und der Rezeptionsseite, die für die Sinnproduktion unverzichtbar sei (Jauß 1984, S. 38). Im Kern unterscheidet er *Poiesis* als „das produzierende Bewusstsein im Hervorbringen von Welt als seinem eigenen Werk“ (Jauß 1984, S. 88) von *Aisthesis* als dem rezipierenden Bewusstsein mit der „Möglichkeit, die eigene Wahrnehmung der äußeren wie inneren Wirklichkeit zu erneuern“ (Jauß 1984, S. 88). Diese Modellierung scheint für literaturdidaktisch zu konzipierende Prozesse literarischer Kommunikation von hoher Relevanz. Denn sie erlaubt, neben der Krisenhaftigkeit der Erfahrungsprozesse, die motivational pro-

blematisch erscheint, auch Genuss und Staunen als Formen ästhetischer Erfahrung anzusehen. Nach Jauß umfasst die rezeptive Seite ästhetischer Erfahrung ebenso die Freude am Schönen, Wohlgeformten wie die Faszination am Deformierten.

Zusammenfassend erscheinen an dem Konzept ästhetischer Erfahrung, das Jauß vorlegt, für literaturdidaktische Forschungen

1. ein weiter Begriff von Ästhetik, der dem historischen Wandel Rechnung trägt und sich nicht auf die Ästhetik der Moderne beschränkt,
2. sowie der Subjektbezug ästhetischer Erfahrung relevant.

Insgesamt zeigen die unterschiedlichen Konzepte ästhetischer Erfahrung, die 2013/14 vorgestellt und diskutiert wurden, durchaus unterschiedliche Ansatzpunkte sowohl im Hinblick auf das ästhetische Potenzial literarischer Texte als auch im Hinblick auf Menschenbildannahmen, die die Betrachtung der Rezeptionsprozesse leiten. Unterschiede zeigen sich in der Modellierung der Objekte ästhetischer Erfahrung wie der entsprechenden Rezeptionsprozesse. Hier reicht die Palette über einen extrem weiten Kunstbegriff bei Dewey, der auch alltagskulturelle Objekte berücksichtigt, bis zu einem sehr engen Konzept bei Mollenhauer und Oevermann, das dem Irritationspotenzial der klassischen Moderne verpflichtet ist und ästhetische Erfahrung grundsätzlich als krisenhaft betrachtet. Eine vermittelnde Position lässt sich von Jauß ableiten, der der modernen Ästhetik der Widersprüche eine Ästhetik der Harmonie in klassisch-idealistischer Tradition zur Seite stellt und auf deren Entlastungsfunktion beharrt. Gegenüber der ästhetischen Negativität sind auch positive Erfahrungen möglich.

In allen Fällen sind mit ästhetischer Erfahrung anthropologische Modelle verbunden, die – in je unterschiedlichen Begrifflichkeiten, welche u.a. den historischen Rahmenbedingungen geschuldet sind – auf Ganzheitlichkeit und (innere) Freiheit des Menschen zielen. Gegenüber der modernen wie der „poststrukturalen Einebnung des Ästhetischen auf eine subjektlose Textualität“ (Zapf 2008, S. 168) wird die *Bedeutung des Subjekts* betont. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer Unterscheidung der Text- und der Leserseite, wie sie in der Polarität von Subjekt und Text als Grundpfeiler didaktischer Vermittlungsaufgaben (Nickel-Bacon 2006, S. 97) vorgesehen ist. Diese Unterscheidung impliziert, dass die ästhetischen Eigenschaften eines Textes nicht identisch mit leserseitigen Erfahrungen sind, sondern lediglich textseitige Potenziale darstellen. Aus dieser Einsicht resultiert die Struktur des vorliegenden Bandes. Leitend für ihn ist

1. ein Menschenbild, das im Sinne der kulturellen Handlungsfähigkeit (Hurrelmann 2004) Emotion wie Kognition berücksichtigt,
2. ein deskriptiver Begriff von Ästhetik, der Klassik, Moderne und Postmoderne einschließt, sowie
3. die Sprachlichkeit des ästhetischen Materials von Literatur.

Um einen deskriptiven Begriff ästhetischer Erfahrung zu entwickeln und diese als einen komplexen Prozess (mit text- und leserseitigen Aspekten) zu konzipieren, sollen einzelne Teilaspekte dieses Konzepts unterschieden und im Folgenden rekonstruiert werden.

0.4 Ästhetisches Erleben – ästhetische Wahrnehmung – ästhetische Erfahrung als Basis für ästhetisches Verstehen und ästhetischen Genuss

Die Möglichkeit, an konkreten Rezeptionsprozessen zu arbeiten, setzt die präzisere Bestimmung von Teilaspekten ästhetischer Erfahrung voraus. Grundlegend scheint hier zunächst das ästhetische Erleben. Wie das Fiktionserleben die Basis weitergehender Verarbeitungsprozesse im Bereich des literarischen Lesens (Graf 2004, Spinner 2006) darstellt, so ist die Fähigkeit, ästhetische Texteigenschaften auf dem Wege der Vorstellungsbildung zu erleben, aus entwicklungspsychologischen Gründen (Büker 2002) häufig die Basis für kognitiv fundierte Beobachtungs- und Reflexionsprozesse, die als weitere Teilaspekte ästhetischer Erfahrung zu nennen sind. Ästhetisches Vergnügen, aber auch Missfallen oder Irritation können als Momente einer Begegnung mit literarischen Texten dem ästhetischen Erleben zugeordnet werden, das eher beiläufig und unreflektiert geschieht. Zumindest entwicklungspsychologisch ist die sinnlich erfahrene Freude an Rhythmus und Reim, wie sie sich etwa über die Kinderlyrik (Ewers 2008), besonders über Kniereiterversen und Ringelreihen, aus oralen Traditionen vermittelt, als „Einstiegsdroge“ in ästhetische Kompetenzen zu sehen. Ästhetisches Erleben ist (wie Alltagsleben) punktuell und flüchtig, denn es handelt sich um eine „mit intensiven und nachhaltig wirksamen Emotionen verbundene Konfrontation eines Subjekts mit einem von ihm als besonders bedeutsam eingeschätzten Ereignis“ (Trebeß 2006, S. 97). Von Gedanken oder Ideen unterscheiden sich Erlebnisse durch das hohe Maß an Emotionalität (Schreier 1999, S. 16f.) und subjektiver Involviertheit (Trebeß 2006, S. 98). Gefallen bzw. Missfallen, Vergnügen, Staunen, Begeisterung, aber auch Irritation sind Beispiele ästhetischen Erlebens⁴. Ein Beispiel

⁴ Für präzisere Untersuchungen könnten Wohlgefallen bzw. Missfallen/Irritation als Pole ästhetischen Erlebens betrachtet werden.

findet sich in dem vielbeachteten Transkript eines Gesprächs, das Ute Andresen mit Grundschulkindern über ein Ringelnetz-Gedicht (Andresen 1992, S. 70-77; siehe dazu Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, S. 142-145; Abraham 2011, S. 52-55) geführt hat: Mit den Worten „Also, mir gefällt’s nicht so gut“ (Andresen 1992, S. 72), beschreibt Olli sein ästhetisches Erleben, das deutliches Missfallen ausdrückt. An späterer Stelle lässt sich der Grundschüler dann aber auf Begründungen in Form von ästhetischer Wahrnehmung ein (Andresen 1992, S. 74), um sein spontanes Erleben zu erklären und schließlich zu revidieren. Der entscheidende Unterschied des ästhetischen Erlebens zur ästhetischen Erfahrung liegt im Mangel an Reflexion. Durch seine Flüchtigkeit ist das Erleben häufig dem Vergessen ausgesetzt, allerdings können erlebte Inhalte auch der Überprüfung und gezielten Reflexion zugänglich gemacht werden. Mit diesem kognitiven Moment ist der Übergang zur ästhetischen Erfahrung vollzogen.

Ein weiterer Teilaspekt ästhetischer Erfahrung besteht daher in der Wahrnehmung oder gezielten Beobachtung von ästhetischen Texteigenschaften, z.B. sprachlichen Strukturen oder semantischen Zusammenhängen. Wahrnehmen bzw. Beobachten sind kognitive Fähigkeiten (Christmann 1999). „Das reimt sich auch nicht, find ich“ (Andresen 1992, S. 72), sagt Robert, aber Jan verweist in sehr einfachen Worten auf den Kreuzreim: „Verwelkt-melkt, vergeht. Das ist immer so gemacht, dass der zweite Satz dann...“ (Andresen 1992, S. 72). Olli fehlen die passenden Worte, aber an anderer Stelle ergänzt er die Aussage der Lehrerin, es handle sich um „[I]auter ganz einfache Sätze“ (Andresen 1992, S. 74), durch die Beobachtung „Immer mit drei Worten“ (Andresen 1992, S. 74). Er beginnt, die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrzunehmen. Ästhetische Wahrnehmung kann auch durch Beobachtungsaufträge oder Analysen auf der Basis literaturwissenschaftlicher Kategorien angeregt werden. Allerdings besteht die Gefahr, dass damit der Prozess ästhetischer Erfahrung durch gezielte Analysen nachhaltig unterbrochen wird. Zu Recht verweist Abraham auf das Problem, dass „die jeweilige Text-Form und -gestalt [...] als Turngerät für eine ‚Analyse‘“ (Abraham 2010, S. 18) instrumentalisiert und damit ihres ästhetischen Wirkungspotenzials beraubt werden kann. Zu einem solchen „Turngerät“ werden Texte, wenn Wahrnehmung und Analyse vom emotionalen Erleben abgekoppelt sind. Daher erscheint aus motivationalen Gründen der Aspekt des ästhetischen Erlebens als unverzichtbarer Bestandteil ästhetischer Erfahrung. Diese ist gekennzeichnet durch ein Zusammenspiel von subjektivem Erleben (als eher emotionaler Komponente) und textbezogenem Wahrnehmen (als kognitiv-reflexiver Komponente) sowie einem reflexiven Moment, das sich z.B. in der Verbalisierung zeigt.

Als Verbalisierung einer gelungenen ästhetischen Erfahrung im Sinne des Zusammenspiels von Erleben und Wahrnehmen bzw. Kognition und Emotion kann eine spätere Äußerung Ollis zum Gedicht betrachtet werden:

*Es hat keinen Zusammenhang. Es erzählt immer von was anderem [...].
Aber wenn du dann schaust: ‚Die Kuhmagd melkt‘ und ‚Die Kuhmagd stirbt‘ –
Das paßt wieder zusammen (Andresen 1992, S. 72).*

Ollis erster Eindruck der Zusammenhanglosigkeit und Dissonanz, der sein ästhetisches Erleben in Form von Missfallen auslöste, wird ergänzt durch die Wahrnehmung einer Stimmigkeit auf einer abstrakteren Ebene, die „Liedchen“ durch den Parallelismus in der Syntax sowie durch die Doppelung eines Subjekts („Die Kuhmagd“) herstellt. Olli bereitet in seiner Äußerung die Verbindung von (monotoner, einförmiger) Syntax und (inkohärenter) Semantik vor, so dass hier nicht nur ästhetische Erfahrung vorliegt, sondern bereits ein Übergang zum ästhetischen Verstehen vorbereitet ist. Ästhetische Erfahrung als ein komplexer Prozess, der Erleben, Wahrnehmen, Reflektieren und ggf. Verbalisieren umfasst, wird zu Recht als Brücke zwischen literarischem Lernen und (literar-)ästhetischer Bildung betrachtet (Rank/Bräuer 2008). Beeinflusst wird sie durch individuelle Vorerfahrungen ebenso wie durch kulturelle Sozialisation.

Ästhetische Erfahrung ist nicht an Vorwissen im engeren Sinne gebunden, sondern eröffnet wissensbasierte Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der ästhetischen Bildung⁵, wie etwa das vom Inhaltsverstehen zu unterscheidende ästhetische Verstehen, das nach Vogel „nicht im Erfassen der Bedeutung des Gegenstands der Erfahrung“ besteht, sondern im sinnvollen „Strukturieren sinnlicher Wahrnehmungen“ (Vogel 2013, S. 105). Die Reflexion von ästhetischem Erleben und ästhetischer Wahrnehmung kann zum Verstehen ästhetischer Gestaltung führen, wie sie sich in bestimmten sprachlichen Strukturen oder semantisch zu bestimmenden Motiven manifestiert. Jenseits des „Bedeutungserfassen[s]“ (Vogel 2013, S. 112) geht es um die Deutung ästhetischer Eigenschaften des Textes, die auf sehr abstrakter Ebene erfolgt und wahrgenommene künstlerische Merkmale integriert. Dies ist befriedigend für den Rezipienten, da jenseits inhaltlicher Brüche oder syntaktischer Leerstellen Kohärenz hergestellt wird (Vogel 2013, S. 96f.). Im Sinne der Text-Leser-Polarität steht dieses ästhetische Verstehen in einem kausalen Zusammenhang mit den Eigenschaften des ästhetischen Gegenstandes (Vogel 2013, S. 99) einerseits, andererseits ist es abhängig von rezeptionsseitigen Kompetenzen, wie etwa der Fähigkeit zur Vorstellungsbildung und dem Wahrnehmungsvermögen (Vogel 2013, S. 100), sowie von der Fähigkeit zur Verbalisierung. Aus didaktischer Sicht überschreitet Vogels Begriff des ästhetischen Verstehens diesen als ästhetische Erfahrung bezeichneten Prozess, da er Integrationsleistungen im Hinblick auf einen genuin ästhetischen Sinn von Texteigenschaften erfordert. Da-

5 Im Hinblick auf Imaginations- und Verbalisierungsfähigkeiten ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Musik- und Kunstpädagogik, z.B. Kirschenmann u.a. 2011, Glas u.a. 2016.

6 L: Lehrerin; O: Olli; R: Robert; K: Katharina. Transkript aus: Andresen 1992, S. 70-77.

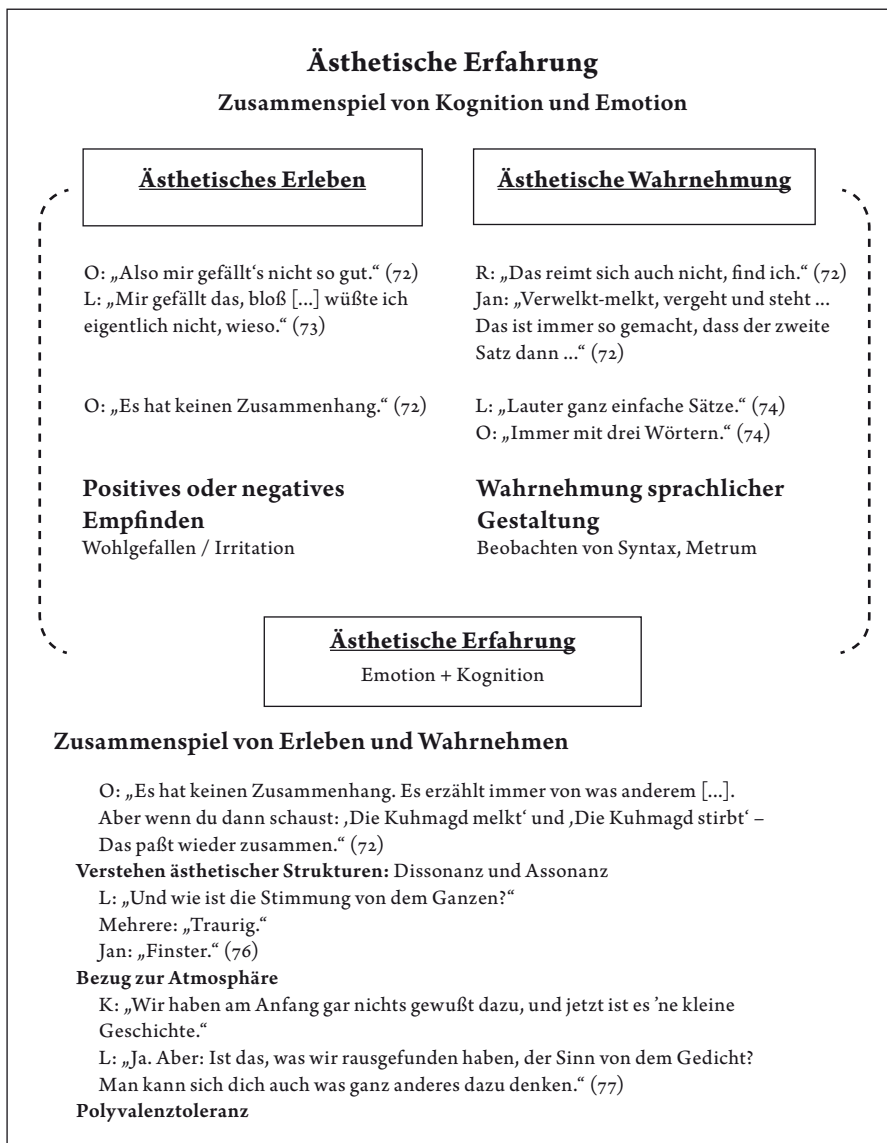


Abbildung 2: Ästhetische Erfahrung als Zusammenspiel von Emotion und Kognition⁶

her ist ästhetisches Verstehen als eigener Entwicklungsschritt anzusehen, der Vorläuferfähigkeiten voraussetzt, wie sie im ästhetischen Erleben/Wahrnehmen/Erfahren beschrieben sind. Eine weitere über ästhetische Erfahrung hinausgehende Integrationsleistung ist der *ästhetische Genuss*, der einen souveränen Umgang mit literaturbezogenem Vorwissen erfordert. Er manifestiert sich beispielsweise im Vergnügen an intertextuellen Anspielungen, die neben der Lektüre und dem Bedeutungsverstehen

(sozusagen en passant) erkannt werden, oder im Durchschauen eines spielerischen Umgangs mit tradierten Gattungsschemata.⁷ Im Hinblick auf die literarische Sozialisation ist zu vermuten, dass eine Analyse von Gattungsmerkmalen nicht der direkte Weg zu solchem Genuss ist, sondern allenfalls eine Teilkompetenz schult (s.u. 2.3). Andresens Transkript zeigt, dass nicht jedes Kind den kompletten Prozess ästhetischer Erfahrung bis hin zum (ansatzweisen) Verstehen sprachlicher Strukturen vollzieht. Insofern scheint es sinnvoll, ihn als ein *prozesshaftes Kontinuum* zu modellieren, wobei manche Rezipienten zu einem bestimmten Zeitpunkt nur zum ästhetischen Erleben kommen, andere lediglich zur ästhetischen Wahrnehmung, während eine kleine Gruppe die Impulse der Vermittlungsseite, d.h. der Lehrerin oder der Mitschüler/innen, für eine Integration mehrerer Komponenten nutzt und überdies in der Lage ist, diese zu verbalisieren. Zu vermuten ist, dass aus lernpsychologischen Gründen die Kompetenz des ästhetischen Verstehens ohne die Erlebens- und Erfahrungsdimension hölzern und blutleer bleibt, wie so manche Gedichtinterpretation von Schülerhand zeigt.

Zusammenfassend kann ästhetische Erfahrung als komplexer Prozess beschrieben werden mit den Teilaspekten Erleben, Wahrnehmung, Reflexion und ggf. Verbalisierung. Diese Teilaspekte sind jeweils zu konkretisieren, um der Komplexität literaturbezogener Zielsetzungen im Rahmen der schulischen Lesekultur (Nickel-Bacon/Wrobel 2012) sowie ihrem Methodenrepertoire (Nickel-Bacon 2006) gerecht zu werden. Ästhetische Erfahrung erhält damit eine Brückenfunktion am Übergang von literarischen und ästhetischen Kompetenzen. Als von Fachwissen unabhängiges Moment bildet sie die Basis für eine Weiterentwicklung im Rahmen der literarischen Sozialisation, wie sie beispielsweise in der Fähigkeit zum ästhetischen Verstehen oder zum ästhetischen Genuss angedeutet wurde.

⁷ Ein Textbeispiel, das diese Fähigkeiten geradezu provoziert, um gänzlich genossen zu werden, ist Uwe Timms postmoderne Novelle *Die Entdeckung der Currywurst*, da hier auf Figuren-, Handlungs- und Erzählebene mit novellistischen Gattungsschemata gespielt wird und nebenbei Anspielungen auf die griechische Mythologie erfolgen, die dem Text eine neue Lesart hinzufügen (Uwe Timm: *Die Entdeckung der Currywurst* [1993]. 9. Auflage. München: dtv 2004).

0.5 Die didaktische Dimension: Ästhetische Sensibilität – ästhetische Sensibilisierung

Empirische Literaturwissenschaft, Leseforschung und Literaturdidaktik sind sich einig, dass die relevanten Formen des Umgangs mit Literatur im Rahmen der literarischen Sozialisation erworben werden. Die Leseforschung geht dabei von vier relevanten Sozialisationsinstanzen aus: Familie, Schule, Peers und den sie bestimmenden Bildungsnormen (Groeben/Hurrelmann 2004). Wie gezeigt werden konnte, verfolgen letztere unterschiedliche, teils widersprüchliche Ziele (von der Verständnissicherung über ästhetische Bildung hin zur Unterhaltung), die im aktuellen Literaturunterricht zu konkurrierenden, sich teilweise überlagernden Normen führen (s.o. 0.2). Am wenigsten systematisch ausdifferenziert ist derzeit die Frage der Integration ästhetischer Kompetenzen und ihrer Vorläuferfähigkeiten (ästhetisches Erleben, ästhetische Wahrnehmung). Die o.a. Modellierung ästhetischer Erfahrung als Basis ästhetischer Bildungsprozesse soll neben anderen Vorarbeiten (bes. Rank/Bräuer 2008, Abraham 2010, Zabka 2010/2013) eine Grundlage bilden. Sie muss allerdings noch im Hinblick auf vermittlungsbezogene Perspektiven reflektiert werden, die die Text-Leser-Interaktion beeinflussen.

In diesem Zusammenhang könnte das Konzept der literaturbezogenen Konventionen hilfreich sein, wie es vor allem in der empirischen Literaturwissenschaft angedacht wurde. Denn diese Konventionen gelten als gesellschaftlich (und historisch) determiniert und werden im Rahmen der literarischen Sozialisation vermittelt bzw. erworben.

Zentral sind hier für S.J. Schmidt die Ästhetik- sowie die Polyvalenzkonvention (Schmidt 1980), da diese den Umgang mit Literatur⁸ angemessen regeln. Einen Text als literarisch zu behandeln, impliziert gemäß der Ästhetik-Konvention erstens die Vernachlässigung der Tatsachen-Konvention, zweitens die Erwartung und Befolgung literaturspezifischer Signale, z.B. formaler sprachlicher Strukturen oder bestimmter Gattungsschemata (Barsch 2000, S. 7f.), und drittens andere Referenzrahmen zuzulassen als das gültige Wirklichkeitsmodell (Schmidt 1980, S. 118). Die damit verbundene literarische Polyvalenz-Konvention (Schmidt 1980, S. 106f.) unterstellt, dass „bei ästhetischen Produkten eine eindeutige Sinnzuschreibung weder die Kommunikationsgrundlage noch das Kommunikationsziel bildet“ (Barsch 2000, S. 8).

8 Aus einer radikal-konstruktivistischen Perspektive macht Schmidt vom Umgang mit einem Text abhängig, ob es sich um Literatur handelt (Barsch 2000, S. 6).

Wie Barsch zeigt, werden die von Schmidt als theoretische Konstrukte formulierten Konventionen kontrovers diskutiert (Barsch 2000, S. 8f.). Wesentliche Aspekte der Ästhetik-Konvention – Vernachlässigung der Tatsachen-Konvention und eigener Referenzrahmen – können der Fiktions-Konvention zugeordnet werden (Nickel-Bacon/Groeben/Schreier 2000), so dass die Frage nach genuin ästhetischen Handlungsweisen im Umgang mit Literatur weitgehend ungeklärt bleibt. Empirisch nachgewiesen sind in Rezeptionsprozessen lediglich die Fiktionalitäts-Konvention und die Polyvalenz-Konvention (Barsch 2000, S. 13). Diese haben als Fiktionsbewusstsein und Wissen um die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses bereits Eingang in das Konzept des literarischen Lernens (Spinner 2006) gefunden. Für vermittlungsbezogene Arbeiten ergibt sich daraus die Forderung nach Polyvalenz-Toleranz gegenüber möglichen Lesarten, wie sie in literaturdidaktischen Arbeiten z.B. als „Umgang mit Mehrdeutigkeit“ (Pieper 2010, S. 148) beschrieben wird. Darüber hinaus sind die vermittlungsbezogenen Aspekte der Ästhetik-Konvention jenseits fiktionsbezogener Inhalte genauer zu beschreiben. Die Ausdifferenzierung ästhetischer Erfahrung in Einzelaspekte ist dafür ein wichtiger Schritt. Demnach müsste die Befolgung der Ästhetik-Konvention implizieren, dass sich Leser/innen aufgrund literaturspezifischer Signale dem ästhetischen Erleben, der ästhetischen Wahrnehmung und deren Reflexion öffnen. Daher ergibt sich für die Literaturdidaktik aus diesem differenzierten Konzept ästhetischer Erfahrung die Frage, welche Rahmenbedingungen nötig sind, um den Prozess ästhetischer Erfahrung zu ermöglichen und damit einen konstruktiven Beitrag zur kulturellen Sozialisation im Sinne einer Vermittlung literarästhetischer Konventionen zu leisten. Da Erfahrung keine Kompetenz (und somit auch kein Unterrichtsziel) darstellt, sollen die auf die Bereitschaft zu ästhetischer Erfahrung orientierten ästhetischen Teilkompetenzen im Folgenden schülerseitig unter dem Begriff der ästhetischen Sensibilität zusammengefasst werden, der sowohl Erlebens- als auch Wahrnehmungsfähigkeiten umfasst. Vermittlungsseitig entspricht dieser Kompetenz das Ziel der ästhetischen Sensibilisierung, dem unterschiedliche Teilaufgaben zuzuordnen sind.

Um die ästhetische Sensibilität aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ist zunächst nach *Kriterien der Textauswahl* zu fragen, da ästhetische Erfahrung nicht unabhängig von Texteigenschaften zu sehen ist. Daher wird zu erörtern sein, aus welchen Gründen bestimmte Texte als ästhetisch relevant angesehen und entsprechend präsentiert werden. Es geht also darum, spezifische Textsignale im Sinne Schmidts (1980) zu beschreiben und damit die Textauswahl zu begründen (s. Kap. 1). Um den *Rezeptionskonventionen* auf die Spur zu kommen, werden zu den als ästhetisch betrachteten Texten empirische Untersuchungen (s.u. Kap. 2) in verschiedenen Settings durchgeführt. Da ästhetische Sensibilität als Bereitschaft zu ästhetischen Erfahrun-