

Leseprobe aus Frickel und Zepter, Textästhetik – Körper –
Emotion, ISBN 978-3-7799-6770-5 © 2023 Beltz Juventa in der
Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6770-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6770-5)

Inhalt

Vorwort und Danksagung	7
Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens in inklusiven Settings <i>Daniela A. Frickel und Alexandra L. Zepter</i>	8
I Textästhetik – Emotionspotenziale	35
Emotion und Syntax in literarischen Texten <i>Kaspar H. Spinner</i>	36
Poetische Wahrnehmungsangebote Sinnliche Textpotenziale zwischen imaginativer und emotionaler Beteiligung <i>Matthias Preis</i>	49
II Emotionen in literarischen Rezeptionsprozessen	71
„... dass ich, glaube ich, so eine Art stärkste Emotion durchs Lesen bekomme.“ Zum Verhältnis von Emotionalität und Materialität in literarischen Leseerfahrungen von Schüler:innen <i>Marion Bönninghausen und Philipp Kamps</i>	72
Literatur und Erfahrung: Der Körper liest mit Eine qualitative Studie zur Erfassung von Qualia-Erfahrungen beim Lesen von Literatur <i>Tina E. Schulze</i>	86
Emotionen in der Literaturbegegnung Einblicke in praxeologische Grundlagen und empirische Rekonstruktionen <i>Johannes Mayer</i>	107

Involviert werden und involviert sein Potenziale des emotionsorientierten Lernens im inklusiven Literaturunterricht <i>Angelika Thäle</i>	132
--	-----

III KörperSprache, Emotion und Entwicklung – inklusionsdidaktische Perspektiven	149
--	-----

Bildgeschichten gemeinschaftlich erfahren Körper und Zwischenleiblichkeit im Zentrum von Prozessen ästhetischer Rezeption <i>Iris Laner</i>	150
--	-----

Sprachlich-literarisches Lernen für Schüler:innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf <i>Susanne Mischo und Hannah Tenhaef</i>	163
--	-----

Emotionen im Deutschunterricht Vorschläge für ein diversitätssensibles Konzept sprachlich- literarischen Lernens <i>Karina Becker</i>	184
--	-----

Sozial-emotionales Lernen im sprachlich-literarischen Unterricht Perspektiven aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Tatjana Leidig und Mareike Urban</i>	199
---	-----

Autor:innen	219
--------------------	-----

Vorwort und Danksagung

Dass die Rezeption literarischer Texte bei den Rezipient:innen Emotionen auslöst, ist ein nahezu trivialer Fakt. Weit weniger trivial ist es, sich zu fragen, welche (textseitigen) Komponenten welcher Art Emotionen bedingen können, wie relevant Emotionen, im Zusammenspiel mit Kognition und Körper, für die ästhetische Erfahrung und für die Urteilsfindung sind und vor allem inwiefern Deutschunterricht bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten Emotionen (wie) thematisieren kann und sollte. Es waren dieserart Fragen, die uns zur ursprünglichen Idee dieses Sammelbandes geführt haben – die uns gerade auch im Kontext inklusionsbezogener Forschungsdesiderate umtreiben und die aus unserer Sicht eines interdisziplinären Diskurses bedürfen.

Wir danken allen Autor:innen der Beiträge, dass sie sich auf den Diskurs in diesem Sammelband eingelassen und ihre je spezifische Perspektive eingebracht und fruchtbar gemacht haben. Unser großer Dank gilt auch Maja Kühne und Hannah Tenhaef, deren Hilfe bei der Vorbereitung des Bandes für den Verlag von ungemeinem Wert und wahrhaft entlastend für uns war. Nicht zuletzt möchten wir auch dem Beltz Juventa Verlag und dort im Besonderen Svenja Dilger für ihre Geduld und ihre Unterstützung bei der Finalisierung für die Drucklegung danken.

Köln, im Februar 2023

Daniela A. Frickel und Alexandra L. Zepter

Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens in inklusiven Settings

Daniela A. Frickel und Alexandra L. Zepter

1. Einführung

Grundsätzlich lösen sowohl literarästhetische als auch politische, journalistische oder ‚sachliche‘ Texte, die als Unterrichtsgegenstände für die Förderung unterschiedlichster Kompetenzen genutzt werden, mehr oder weniger gezielt bei der Lektüre Gefühle aus. Auch Texte, die uns in den (sozialen) Medien begegnen, sind in ihrer sprachlichen Gestaltung so gemacht, dass sie zu bestimmten emotionalen Wirkungen und gefühlsbedingten Einschätzungen bzw. Positionierungen von und zu Sachverhalten ‚verführen‘ (vgl. auch Schwarz-Friesel 2013). Texte auf ihr *Emotionspotenzial* hin analysieren zu lernen, ist in unserer heutigen Gesellschaft daher von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Urteilsfähigkeit im Allgemeinen.

Das Potenzial von Literatur mit dem Fokus auf Emotion liegt darin begründet, dass der Gegenstand in Bezug auf die sprachliche Verhandlung von Emotionen überkomplex ist. Literarische Texte lösen nicht nur Gefühle bei der Rezeption aus und legen es durch ihre sprachliche Machart darauf an, dies zu tun. Sie thematisieren auch inhaltlich Emotionen und dies in verschiedenster Form. Damit bieten sie ein reiches Feld für die Analyse von textseitigen Emotionspotenzialen. In institutionellen Kontexten führt eine subjekt- und emotionsbezogene Perspektivierung literarischer Rezeptionsprozesse darüber hinaus Implikationen mit, die sich aus unserer Sicht insbesondere für den Deutschunterricht in heterogenen Gruppen und inklusiven Settings sowohl als Herausforderung als auch als Chance erweisen können.

Emotionen werden aufgrund ihrer biologischen und sozialen Funktion inzwischen zwar als elementarer Faktor im Rahmen von Lernprozessen beschrieben (vgl. Huber 2017, S. 454; vgl. auch Huber/Krause 2018), aber nur bedingt in der fachdidaktischen Konzeptualisierung mitbedacht. Eine Verschränkung mit lerntheoretischer Forschung verdeutlicht jedoch, dass Emotionen im Unterricht bei Gegenständen, die Emotionspotenzial besitzen, in zweierlei Hinsicht zu betrachten sind: sowohl mit Blick auf die Lernprozesse, die stets von Emotionen

begleitet werden, als auch in Hinsicht auf die dem Unterricht zugrundeliegenden Gegenstände.

Dabei wurde seitens der Literaturdidaktik und in Bezug auf allgemeine Entwicklungsziele das Potenzial literarästhetischer Gegenstände für die „Bildung der Gefühle“ (Mattenklott 1997) wenn dann häufig im Zusammenhang mit der Förderung von Empathiefähigkeit erörtert (vgl. u. a. Spinner 2016). So stellte Mattenklott bspw. das Potenzial von Literatur für die Selbstverständigung heraus („Literatur erleichtert das Sprechen über Gefühle“; Mattenklott 1997, S. 122). Literatur öffnet nach Mattenklott außerdem „Fenster in die Innenwelten anderer Menschen und fördert dadurch Fremdwahrnehmung, die Fähigkeit zu Empathie und zum Perspektivwechsel“ (ebd., S. 123), regt die Fähigkeit an, „Gefühlsambivalenzen wahrzunehmen und anzuerkennen“ und fördert die Fähigkeit zur Sublimierung (ebd., S. 124).

Mit Blick auf die allgemeine Leseförderung war es jedoch im Besonderen Hurrelmann (2002), die im Aufschwung der kognitionspsychologischen Leseforschung frühzeitig kritisch reflektiert auf die Bedeutung von Emotionen im Rahmen eines umfassenden didaktischen Modells hingewiesen hat – eines Modells, das unter anderem auch auf kulturelle Teilhabe abzielt. Im Anschluss an die Würdigung der Erkenntnisse kognitionspsychologischer Forschungen stellt Hurrelmann heraus, dass „neben den kognitiven die motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen der Lesekompetenz große Beachtung finden [müssen]“ (Hurrelmann 2002, S. 17). In Hurrelmanns Modell wird die Dimension der „Emotionen“ vielleicht nicht zufällig zentral gesetzt und steht direkt dem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ gegenüber (ebd., S. 16; vgl. auch Garbe/Holle/Jesch 2009, S. 32 f.).

In diesem Zusammenhang zeigen auch unterrichtsbezogene Forschungen zur literarischen Sozialisation, dass „die Emotionen, die ein Text auslöst“, neben der „Phantasie, die er anregt, eine entscheidende Rolle“ (Plath/Richter 2021, S. 505, Hervorhebung im Original) für die Lesemotivation von Kindern spielen (vgl. zum Zusammenhang von „Leselust und Lesemotivation in der Kindheit“ auch Eggert/Garbe 1995, S. 95–100). Plath und Richter berichten aus einer Studie:

Dem von uns so benannten Bereich der Emotionalen Aspekte der Lesemotivation konnten insgesamt 580 Äußerungen der Schüler zugeordnet werden. Diese beziehen sich weitestgehend auf die Inhalte von literarischen Texten, die Auslöser von Emotionen sind, wie zum Beispiel: „Es ist oft sehr traurig, wenn jemand stirbt“, „wenn man richtig lachen kann“ oder „wenn es um Liebe geht, das ist so schön“. Emotionale Aspekte nehmen (rein quantitativ) den ersten Rangplatz ein. Dies verweist auf die große Bedeutung, die der Auswahl von Lesestoffen auch im schulischen Rahmen zukommen muss. Literarische Texte – so die Botschaft der Kinder – sollen emotional berühren, den Leser zum Lachen, Träumen oder Weinen bringen. Die Adjektive spannend und abenteuerlich waren eine der häufigsten Einzelnennungen zur

Beschreibung eines guten Buches (289 Nennungen), wie zum Beispiel „das mir viel das Herz klopft, weil die Bücher so abenteuerlich sind“ (Plath/Richter 2021, S. 505, Hervorhebung im Original).

Interessanterweise hat der *cognitive turn* – einflussnehmend auf die literaturdidaktische Forschung – im letzten Jahrzehnt schlussendlich diverse Perspektiven hervorgebracht, welche die Fähigkeit, intendierte Emotionen zu erkennen, als Teilaspekt literarischer Kompetenz in den Blick rücken und sich um empirische Evaluierung bemühen. So formierte sich in den letzten Jahren vor allem im Rahmen des Forschungsprojekts *Literarästhetische Urteilskompetenz (LUK)* das Bestreben, Emotion als Teilkompetenz literarischer Kompetenz zu konzeptualisieren und empirisch zu validieren (vgl. u. a. Brüggemann/Frederking 2012; Frederking et al. 2016). In den betreffenden Untersuchungen wurde zunächst auf die kognitive Fähigkeit, intendierte Emotionen literarischer Werke erfassen zu können, fokussiert. In an das LUK-Projekt angeschlossenen Studien zur ‚Literarisch stimulierten Emotionalität‘ (LisE) sind dann jedoch auch leiblich-ästhetische Erfahrungen bzw. Möglichkeiten sowohl kognitiver als auch emotionaler Prozesse bei der Rezeption von Literatur in institutionellen Kontexten untersucht worden. Diese Studien konnten unter anderem bestätigen, dass in „Lernkontexten Erfahrungen des involvierten Lesens und der Wertschätzung literarischer Lektüre“ (Brüggemann/Frederking 2018, S. 89) gemacht werden können.

Hinsichtlich ästhetischer Erfahrung, die in Kritik an einem einseitig auf kognitive Prozesse orientierten Literaturunterricht derzeit an Aufmerksamkeit gewinnt, erscheint darüber hinaus das von Emotionen grundierte *ästhetische Erleben* bedeutsam. Dieses Erleben wird zum Beispiel als Ausgangspunkt für kognitive Operationen wie die der Reflexion (vgl. u. a. Nickel-Bacon 2018) bzw. die der „ästhetische[n] Evaluation (im Klassenzimmer)“ (Magirius et al. 2023; Führer 2019) fokussiert. In Bezug auf Rezeptionsprozesse differenziert etwa Nickel-Bacon zwischen den Teilaspekten Erleben, Wahrnehmung und Erfahrung. „Ästhetisches Erleben“ – „das eher beiläufig und unreflektiert geschieht“ und zum Beispiel ein sinnliches Erleben der „Freude an Rhythmus und Reim“ darstellen kann – zeichnet sich demnach durch ein „hohes Maß an Emotionalität [...] und subjektiver Involvierung“ aus (Nickel-Bacon 2018, S. 18). „Ästhetische Wahrnehmung“ resultiert dagegen aus einer „gezielten Beobachtung von ästhetischen Texteigenschaften“ (ebd., S. 19). Deren Reflexion und Verbalisierung etablieren die ästhetische Erfahrung, die sich im Prozess über Erleben und Wahrnehmen entfaltet (vgl. ebd., S. 20). Demgegenüber schlägt Olsen – wiederum zur Untersuchung literarischer Empathiefähigkeit – eine Differenzierung zwischen „Emotionswahrnehmung“ und „Emotionseinnahme“ vor und modelliert in diesem Zusammenhang verschiedene Niveaustufen (Olsen 2011).

Bezugnahmen zur Theorie der *Embodied Cognition* verdeutlichen nicht zuletzt den Trend, affektive Körpererfahrungen im Zusammenhang mit

Bedeutungskonstruktion als Voraussetzung für poetisches Verstehen aufzufassen (vgl. u. a. Odendahl 2021; Windrich 2022). Fundierend ist zur Theorie der Embodied Cognition zu beachten, dass ihr zufolge der Aufbau und der Gehalt von kognitiven Begriffsrepräsentationen generell auf unseren leiblichen Erfahrungen basieren und damit geprägt sind von unseren Sinneswahrnehmungen, von Wahrnehmungen der eigenen Bewegungen und/oder Emotionen. Zentral für Embodied Cognition ist die Annahme, dass die kognitive Aktivierung von Begriffen im Kontext von Denkprozessen und von Sprachverarbeitung – beim Zuhören wie beim Lesen und so auch bei der Rezeption von Literatur – aufs Engste verknüpft ist mit den kognitiven Bereichen, die bei originären Sinneswahrnehmungen und körperlich vollzogenen Handlungen involviert sind (Barsalou 1999, S. 585). Der Unterschied ist ein qualitativer, weil im Falle der Begriffsaktivierung nur simuliert wird; aber Sprachverarbeitung wird nicht als isolierter, kategorisch verschiedener kognitiver Prozess erfasst (Bryant/Zepter 2022).

Das bedeutet, folgt man der Embodied Cognition, so entwickelt und verändert sich ein Begriff auf kognitiver Ebene sukzessive auf der Basis zahlreicher Erfahrungen. Auch abstrakte Begriffe können sich in diesem Rahmen auf der Basis von Erfahrungen und originären Wahrnehmungen entwickeln. Nach Wilson-Mendenhall et al. (2011) zeichnen sich abstrakte Begriffe im Besonderen dadurch aus, dass sie sich auf gesamte Situationen beziehen. Ein Emotionsbegriff wie *Angst* wird dann zum Beispiel mit den unterschiedlichen Situationen verknüpft, in denen eine Person Angst verspürt hat, und den Wahrnehmungen, die sie in der Situation realisiert hat, inklusive der Wahrnehmungen der eigenen Körperhaltung und der eigenen körperlichen Reaktionen (Starre, Zusammenzucken, Zusammenkrampfen, Ducken oder Ähnliches) (Bryant/Zepter 2022, S. 57).

Darüber hinaus betont unter anderem MacWhinney (1999), dass wir Embodied Cognition zufolge nicht nur sprachliche Inhalte grundsätzlich in Abhängigkeit von den Perspektiven, die wir einnehmen, verstehen (Zepter 2013, S. 217 f.). Gegeben unsere zurückliegenden Erfahrungen und deren Verarbeitung hängt es in unserer aktuellen Sprachrezeption stets unmittelbar vom Kontext und von uns als Rezipierenden ab, was wir von einem Begriff bzw. einem Satz aktiv prozessieren:

In order to understand sentences, we must become actively involved with a starting point or initial perspective. We use this perspective as the foundation for building an embodied understanding of the sentence. For example, when we listen to a sentence such as *The skateboarder vaulted over the railing*, we take the perspective of *the skateboarder* and imagine the process of crouching down onto the skateboard, snapping up the tail, and jumping into the air, as both rider and skateboard fly through the air over a railing and land together on the other side. Identifying with the skateboarder

as the agent, we can evaluate the specific bodily actions involved in crouching, balancing, and jumping. The more we know about skateboarding, the more deeply we understand this utterance (MacWhinney 1999, S. 214 f., Hervorhebung im Original).

Sprachliche Äußerungen bzw. Texte bergen in diesem Sinne ein hermeneutisches Potenzial, das generell durch psychische Prozesse auszuschöpfen ist, welche unmittelbar in unserem Körper verankert sind. Oder anders gefasst: Wir können den eigenen Leib und die damit verbundenen sensorischen, motorischen und emotionalen Prozesse als eine Ressource begreifen, die ob ihrer Nutzung Sprachrezeption in entscheidendem Maße beeinflusst. Geht man davon aus, dass Textrezeption mehr oder weniger bewusst vollzogen und vor allem mehr oder weniger umfangreich sein kann, wäre vom Standpunkt der Embodied Cognition Letzteres zu präzisieren: Der Verstehensprozess kann mehr oder weniger leiblich verankert (‘embodied’) werden. Für das poetische/ästhetische Verstehen literarischer Texte kann dies durchaus von zentraler Bedeutung sein. Nimmt man derart generell die Perspektive der Embodied Cognition auf kognitive Begriffsrepräsentation, Sprach- und Textverarbeitung ein, so sind Textästhetik, Körper und Emotion grundlegend in ein Verhältnis zu setzen.

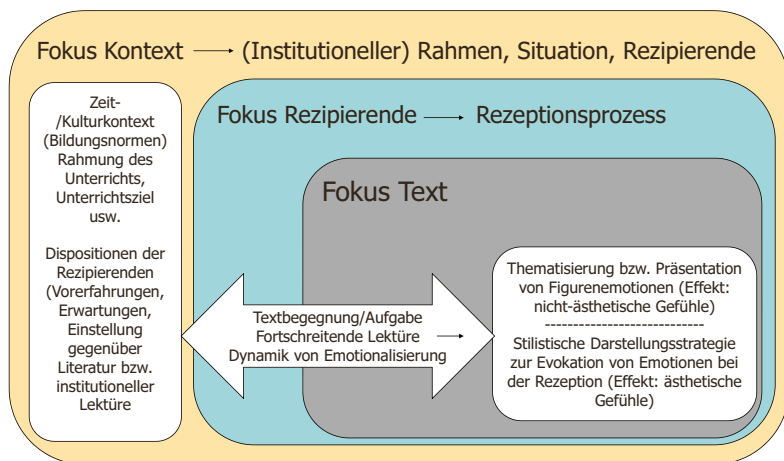
Vor diesem Hintergrund gilt es, die Relevanz und Verortung von Emotionen im Rahmen (literarästhetischer) Rezeptions- und Lernprozesse eingehender in den Blick zu nehmen und bei der Entwicklung von Unterricht zu reflektieren bzw. systematisch einzubeziehen. In diesem Band führen wir – gezielt interdisziplinär – Perspektiven zusammen, um Fragen wie die folgenden zu erörtern:

- Inwiefern eröffnen emotionenfokussierende Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Frickel/Zepter 2018) und damit verbundene Wahrnehmungen und Reflexionen auf sinnliche, körperlich-verankerte Erfahrungen mit ästhetischen Gegenständen Räume für sprachliches, literarisches bzw. sprachlich-literarisches Lernen?
- Impliziert Versprachlichung notwendig eine Distanzierung zur ästhetischen Erfahrung oder kann sie sie auch evozieren und/oder erweitern/vertiefen – insbesondere dann, wenn sie bei der Reflexion auf Emotionen ansetzt? Wenn sie bewusst Stimme, Gestik, Mimik, Gebärden oder weitere körpereigene unterstützende Kommunikationsformen mit einbezieht?
- Und inwiefern bietet der Fokus auf Emotionen einen Ansatzpunkt für die Konzeption von Unterricht als ein gemeinsam geteilter Erfahrungsraum – ein inklusiver Unterricht, der Diversität begrüßt und der kulturelle Teilhabe auf unterschiedlichen Wegen ermöglicht?

Zur Diskussion gestellt werden Perspektiven nicht nur aus den Bereichen Literaturdidaktik/Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik/Sprachwissenschaft, sondern überdies aus der Heil- und Kunstpädagogik, um sich den Elementen ‚Textästhetik – Körper – Emotion‘ und ihrem komplexen Zusammenspiel bei der Rezeption von Literatur in schulischen/institutionellen Kontexten zu nähern. Im Fokus steht das gemeinsame Bemühen um eine genauere Beschreibung und Erkenntnis der unterschiedlichen Dimensionen, ebenso wie der Potenziale für die Schaffung von Zugängen zu Literatur sowie der Förderung von Fachzielen im Verbund mit Entwicklungszielen.

Eine Verschränkung der pädagogischen, literatur-/sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Perspektiven verdeutlicht die Komplexität von Literatur, Sprache und Emotion im Kontext des Unterrichts mit Literatur: Es lassen sich grundsätzlich verschiedene Ebenen modellieren, die bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen interagieren und bei der Unterrichtsvorbereitung beachtet werden können. Im folgenden Modell (Abb. 1) schlagen wir vor, hierfür drei Fokussierungen zu unterscheiden: (1) den Fokus auf den Kontext, das heißt den (institutionellen) Rahmen bzw. die Situation der Rezipierenden, (2) den Fokus auf die Rezipierenden in der konkreten Textbegegnung und ihren jeweiligen Rezeptionsprozess und (3) den Fokus auf den Text.

Abb. 1: Literatur und Emotion im Unterricht – didaktische Dimensionen (vgl. Frickel/Zepter 2021, S. 33f. sowie Frickel 2023)



Die erste Dimension betrifft den Text selbst (= Textdimension). Durch seine sprachliche und mediale Gestaltung weist jeder literarische und massenmediale Text ein bestimmtes *Emotionspotenzial* (vgl. Schwarz-Friesel 2013, S. 212 ff.) auf – textseitige Emotionen, die explizit präsentiert oder implizit ausgedrückt sein können. Emotionen sind textseitig, wenn sie sich *im* bzw. *am Text* ausmachen lassen, an den sprachlichen (sprachstrukturellen), textuellen und medialen Gestaltungsmitteln sowie an der Wortwahl etc. Sind die Emotionen nur implizit ausgedrückt, werden sie nicht direkt sprachlich benannt, aber doch indirekt im Text dargelegt – zum Beispiel durch die (metaphorische) Darstellung einer Stimmung oder einer Situation, die ein bestimmtes Gefühl oder auch verschiedene Gefühle nahelegt. Durch die Indirektheit lässt der Text Raum (Leerstellen) für die Interpretation und doch bedeutet ‚textseitig‘, dass eine schlüssige Analyse vorliegen muss, um eine Emotion als Teil eines textuellen Emotionspotenzials anzunehmen.

Das Emotionspotenzial ist darauf angelegt, dass Rezipierende entsprechende Emotionen durchleben. Ob sich die Wirkung, zu der der Text verführen möchte, aber auch *tatsächlich* einstellt, ist *nicht* gewiss. Derart betrifft die zweite Dimension die Rezipierenden des literarischen Textes (= Rezeptionsdimension). Entsprechend unterscheiden wir zwischen textseitig intendierten und realisierten Emotionen.

Dass eine Differenz auftreten kann, hat auch damit zu tun, dass noch eine dritte Dimension zu berücksichtigen ist: der Kontext (= Kontextdimension). Gerade mit Blick auf institutionelle Lektüren wie in der Schule können besondere Einflüsse und diverse emotionale Ausgangslagen angenommen werden. Diese können zum Beispiel negative Vorerfahrungen, ein negatives Selbstkonzept in Bezug auf Lektürefähigkeiten, Ablehnung der Lehrkraft, Distanz gegenüber Pflichtlektüren oder Erarbeitungsmuster, gruppenspezifische Effekte usw. betreffen. All dies kann dazu führen, dass negative Emotionen bei der Lektüre durchlebt (= realisiert) werden, obgleich das textseitige Emotionspotenzial eigentlich positive Gefühle hervorrufen sollte. Demnach müssen nicht nur der Lerngegenstand (Literatur), sondern auch die Lehr-Lern-Situation betrachtet werden: Letztere bildet quasi das Bedingungsfeld für Emotionalisierung durch Literatur.

Als Teil des Kontexts ist auch die unterrichtliche bzw. curriculare Rahmung in Relation zu den Rezipierenden zu reflektieren. Relevant können Lehrplanvorgaben und Leistungserwartungen sein oder Erlebnisfunktionen, die der Arbeit mit und an einem literarischen Gegenstand beigemessen werden. Relativ dazu agieren die Lernenden mit ihren individuellen Vorerfahrungen und Einstellungen, sprich ihrer Rezeptionsmotivation/-haltung in den unterschiedlichen Phasen der Textbegegnung (vgl. auch das Modell in Schrott/Jacobs 2011, S. 495 f.). Von Bedeutung können sowohl negative als auch positive Erfahrungen mit Literatur in familiären oder anderen Kontexten sowie Vorerfahrungen im Unterricht sein, die das Selbstkonzept der Lernenden und Erwartungen an die Lektüre und den

Umgang damit geprägt haben. Fritsche weist in diesem Zusammenhang auf die Effekte der „Instrumentalisierung von Unterrichtsinhalten“ (Fritsche 2004, S. 236) hin; der „Verzicht auf Sinnlichkeit“ (ebd., S. 210) im schulischen Kontext könnte demnach die Ursache für die Abwehr oder Entwertung ästhetischer Gegenstände seitens der Lernenden sein. Inwiefern aber die Lernenden überhaupt eine Bereitschaft zeigen, im Umgang mit Literatur und in Aussagen über literarisches Erleben authentisch zu agieren, oder sich selbst in einer Rolle verbergen (vgl. Scherf 2021), gilt es mit zu bedenken.

Referenzpunkt für unsere eigene forschende Auseinandersetzung mit emotionenzentrierenden Lehr-Lern-Arrangements und Ausgangspunkt für die Idee dieses Bandes bildet neben den obigen Überlegungen das von uns vorgeschlagene EmoRe-Modell (Frickel/Zepter 2018). Im Folgenden skizzieren wir in gebotener Kürze die theoretischen Bezugnahmen sowie die Modellierung selbst, um anschließend mögliche Anknüpfungspunkte für die Zusammenführung mit sonderpädagogischen Perspektiven aufzuzeigen.

2. Textästhetik und Emotion

Literarästhetische Texte zielen häufig auf die Darstellung oder Thematisierung sowie Evokation von Emotionen ab. Seit dem *emotional turn* weisen darauf kulturwissenschaftliche, auch speziell literaturwissenschaftliche sowie lesepsychologische Forschungen hin und nehmen dementsprechend den Zusammenhang von Textästhetik und Emotion in den Blick. Dafür, dass Emotionen speziell für Literatur konzeptuell elementar sind, hat unter anderem Anz mit seinen Beiträgen sensibilisiert:

Texte sind, worauf Begriffe wie Trauer- oder Lustspiel verweisen, mehr oder weniger bewusst vorgenommene Inszenierungen eines Spiels mit den Emotionen der Leser. Vielleicht kann Literatur, ähnlich wie Musik, bildende Kunst oder Film, als besonders komplexe Kulturtechnik der Emotionalisierung begriffen werden (Anz 2010, S. 157; vgl. auch die Beiträge in Koppenfels/Zumbusch 2016).

In seiner Modellierung von Emotionen im Prozess literarischer Kommunikation bindet Anz sowohl Perspektiven auf produktionsseitig intendierte Emotionen als auch auf rezeptionsseitig subjekt-, zeit- und kulturrelativ realisierte Emotionalisierungen ein. Letztere sind nach Anz Effekte einer mehr oder weniger kalkulierten Reiz-Konfiguration, die in der Ästhetik des Gegenstands aufgeht (vgl. Anz 2001; 2007; 2012; 2014).

„Theorien über die Auslöserreize bestimmter Emotionen“ (Mellmann 2016, S. 162), und so auch Anz' Theorie, beziehen sich auf Poetiken wie die von Aristoteles, aus der Anz Regeln der Emotionalisierung bzw. Sympathienlenkung ableitet

und vor allem den Zusammenhang von Handlung und Figuren in Relation zu den Normen der Rezipierenden für die Sympathie lenkung verdeutlicht (vgl. Anz 2012, S. 229 ff.; 2014). Textseitigen Strategien der Sympathie- bzw. Antipathie-Lenkung werden im Hinblick auf das Emotionspotenzial eines literarischen Gegenstands besondere Bedeutung beigemessen und im Zusammenhang mit dem Erzeugen von Empathie als wesentlicher Faktor für literarisches Verstehen herausgestellt (vgl. Henschel/Roick 2013). Van Holt/Groeben (2006) erklären dementsprechend:

Gemeinsam ist allen Konzeptionen, daß sie den Aspekt der Rollen- bzw. Perspektivübernahme, der Einfühlung in andere Personen bzw. literarische Figuren oder die Übernahme von Figurenemotionen beinhalten. Damit kann aus emotions-psychologischer Sicht das Konzept der Empathie als ein zentraler Aspekt von Identifikation angenommen werden. [...] Unter Identifikation als empathischer Rezeptionshaltung ist also eine Haltung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und zur Einfühlung in fiktive Figuren zu verstehen (ebd., S. 122).

In einem literaturtheoretischen Beitrag widmet sich auch Spinner (2013) der Analyse von Empathie-Strategien und zeigt in einem diachronen Gang durch Beispiele der Literaturgeschichte unterschiedliche literarische Techniken auf, die ein „Empathieangebot“ leisten, insofern sie auf eine „Aktivierung des Emotionszentrums“ hinzielen (ebd., S. 70). Aufschluss, wie Literatur „Empathie vermittelt“ (Spinner 2016, S. 189), gibt eine für didaktische Zwecke von Spinner angeleitete Analyse folgender Aspekte (ebd., S. 189 ff.):

- die Konstellation von Held- und Gegenspieler,
- die ggf. präsentierten Lebensgeschichten der Figuren,
- die Komplikation und Dilemma-Situationen,
- die narrativen Mittel der Innensicht,
- die räumliche Atmosphäre sowie die Leiblichkeit, die für die Darstellung von Gefühlszuständen von Figuren bedeutsam sein kann und damit Angriffsfläche für emotionale Empathie bildet.

Grundlegend gilt es überdies zu beachten, dass literarische Darstellungen (bewusst oder unbewusst) auf das Kode-Wissen implizierter Adressat:innen in Bezug auf Emotionen im Zusammenhang mit Normen ihrer jeweiligen Gesellschaft referieren (vgl. insb. Winko 2003).

Aus Sicht der Lesepsychologie differenzieren van Holt und Groeben (2006) in Bezug auf das emotionale Erleben beim Lesen verschiedene Erlebensgruppen. Diese unterscheiden sich über:

- die Gerichtetheit von Emotionen auf (kontextsensible und individuelle) Stimmungserfahrungen beim Lesen im Zusammenhang mit einer Haltung der Bereitschaft zur Identifikation oder eher der Einnahme einer beobachtenden Perspektive (differenziert also nach dem Grad der ästhetischen Distanz),
- die Gerichtetheit von Emotionen auf Figuren in der Textwelt oder auf reale Personen,
- die Gerichtetheit von Emotionen auf stilistische und kompositorische Merkmale (Artefakt-Emotionen).

Als von „emotionale[r] Bedeutung“ für literarische Rezeptionsprozesse werden in diesem Rahmen sogenannte „nichtrepräsentationale [...] Strukturen, wie etwa [...] Fokalisierungsverläufe [...], Metrik, Wiederholungs- und andere [...] Formstrukturen“ erkannt und erforscht (Mellmann 2016, S. 159; vgl. auch Mellmann 2017, S. 246). Während handlungsbezogene und figurale Elemente Emotionen thematisieren bzw. darstellen und bei der Rezeption zum Beispiel ein Mitfühlen auslösen können, kann der Rezeptionsprozess ebenso von Artefakt-Emotionen begleitet, konfrontiert und ggf. auch irritiert werden. Eine flüssige Rezeption wird dadurch ggf. unterbrochen und neue bzw. andere Emotionen werden freigesetzt, welche wiederum auch kognitive Prozesse aktivieren und dadurch Distanz schaffen mögen (vgl. Schrott/Jacobs 2011, S. 505; Frickel 2023).

Eine Analyse der *histoire*- und *discours*-Dimensionen, die literarisch gestaltete „emotionstypische Schlüsselszenarios“ (Anz 2007, S. 227) identifiziert, ermöglicht es, eine präsentierte oder gestaltete Emotion zu unter anderem thematischen Interessen, Einstellungen und Normen der Lernenden in Bezug zu setzen, aber auch Emotionspotenziale aufgrund strukturell-stilistischer Phänomene zu entdecken und in ein Verhältnis zu literarischen Vorerfahrungen der Lernenden zu setzen.

Neben so fokussierten literaturwissenschaftlichen Analysen sind ebenfalls sprachwissenschaftliche Ansätze hilfreich. Bereits ein einzelnes Wort kann Emotionen auslösen, was verdeutlicht, dass „Texte schon im ersten Wahrnehmungsakt nicht neutral, sondern basal emotional semantisiert“ sind; „so lassen sich [...] bereits aufgrund der Lexik mehr und weniger emotional besetzte, aufmerksamkeitsbindende Texte unterscheiden“ (Mellmann 2016, S. 162; vgl. auch Schwarz-Friesel 2013, S. 131 f.). Laut Schwarz-Friesel wird gleichwohl

das ‚Emotionsprofil‘ (bzw. das Emotionspotenzial) eines Textes nie nur durch bestimmte Wörter determiniert [...], sondern konstituiert sich maßgeblich durch textuelle Mittel und Strategien, die die Informationsstrukturierung und das gesamte Inferenzpotenzial betreffen (ebd., S. 132).

Neben „lexikalischen und syntaktischen Phänomenen der Emotionskodierung (bezogen auf die Kohärenzstruktur)“ (ebd., S. 213) sind für die dahingehende Analyse literarischer Texte auch satzübergreifende Phänomene von Bedeutung. Schwarz-Friesel weist etwa auf implizite oder explizite Bewertungen in Aussagen hin, die hinsichtlich der Emotionslenkung – narratologisch betrachtet – insbesondere durch Erzählstimmen (Modus und Stimme) virulent werden. Ebendies zeigt, wie sprachwissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Perspektiven sich entsprechen und ergänzen können.

Alles in allem ermöglicht es eine methodisch integrative – literatur- und sprachwissenschaftliche – Analyse der Textstrategie, die Darstellungsweisen identifiziert, welche auf die Evokation von Emotionen zielen oder diese erreichen können, den Einfluss dieser Strukturen auf den Rezeptionsprozess zu antizipieren – auch in Bezug auf mögliche Widerstände oder Irritationen. Aus der Analyse des Zusammenspiels von Dargestelltem und Darstellungsweise lassen sich auf diese Weise auch Prognosen bezüglich der ästhetischen Distanz ableiten, welche sich bei der Rezeption zwischen den Polen Identifikation und Beobachtung bewegt (vgl. van Holt/Groeben 2006, S. 215).

Die Untersuchung eines literarischen Gegenstands als Reizkonfiguration bildet somit die Grundlage, um emotionenzentrierte Prozesse sprachlichen-literarischen Lernens zu gestalten und im Hinblick auf die anvisierten Rezipierenden und den Rezeptionskontext zu reflektieren. Hierbei lässt sich auch Bezug nehmen auf Forschung zum *Foregrounding*. Rosebrock (2022) beschreibt dies folgendermaßen:

Foregrounding ist ein textseitiges Verfahren, diese Animation des Geschriebenen durch Stilelemente zu provozieren, anstatt sinnliche oder emotionale Attribute von Objekten zu benennen und damit ihre schematische Verarbeitung nah zu legen, wie es in nicht-poetischen Texten der Fall wäre. Es ist damit ein Spezifikum literarischer Sprachverwendung (ebd., S. 16).

Während bei einem Fokus auf textseitige Merkmale für Empathie-Erzeugung dem Potenzial für sogenanntes *pragmatisches* Foregrounding, also zum Beispiel der Aufmerksamkeit für Handlungen und Figuren der erzählten Welt (vgl. van Holt/Groeben 2005), besondere Beachtung geschenkt wird, scheint es bei der Frage nach dem Emotionspotenzial von literarästhetischen Gegenständen bedeutsam, gleichermaßen das *stilistische* Foregrounding in den Blick zu nehmen. Stilistisches Foregrounding kann zum Beispiel positive Emotionen wie Wohlgefallen, welche ggf. auf parallele Strukturen wie prototypische Textgliederung oder Reim zurückzuführen sind, als *paralleles* Foregrounding herausstellen oder auch (kognitiv aktivierende) Irritation oder Neugier als *deviantes* Foregrounding bestimmen.

Generell können je nach Text und Beschaffenheit des devianten wie auch des parallelen Foregroundings verschiedenste Reaktionen aus dem breiten Spektrum emotionaler Bewegtheit wie beispielsweise Rührung, Vergnügen, Angstlust usw. zum Tragen kommen. Neben Emotionen können auch unmittelbare leibliche Empfindungen zur tieferen Bedeutungsfindung in der literarischen Lektüre beitragen – etwa Schreck, Beengung, Erleichterung usw. (Rosebrock 2022, S. 7).

Seitens der Literaturdidaktik werden häufig Textbeispiele vorgestellt, die sich durch stilistisches Foregrounding in Form von Devianz, das heißt durch eine unerwartete Unregelmäßigkeit (vgl. ebd., S. 3), auszeichnen und darin das Zündschloss für ästhetische Erfahrung sehen. Zu beachten ist, dass sich ein solcher Fokus an einem Begriff ästhetischer Erfahrung zu orientieren scheint, der „dem Irritationspotential der klassischen Moderne verpflichtet ist und ästhetische Erfahrung grundsätzlich als krisenhaft betrachtet“ (Nickel-Bacon 2018, S. 17). Im Hinblick auf Teilhabe ist unseres Erachtens gleichwohl gerade auch das parallele Foregrounding, also das Wahrnehmen einer *Regelmäßigkeit* (vgl. Rosebrock 2022, S. 3), welches sich zum Beispiel auf Wohlklang durch rekurrente Strukturen beziehen und positive Erfahrungen evozieren kann, zu beachten. Paralleles Foregrounding referiert ggf. auf *primäre* Erfahrungen mit Literatur im Prozess der literarischen Sozialisation. Diese können ‚einfach‘ sein, sind jedoch dadurch *nicht* per se nicht-ästhetisch. Mutmaßlich werden in diesem Rahmen weniger kognitive Verstehensprozesse als emotionales Erleben ausgelöst – es sind im Besonderen aber doch auch Artefakt-Emotionen möglich.

So kommt vielleicht ein Kind, das von einem Einschlaflied oder einem Gedicht berührt und/oder beruhigt wird, der Ästhetik des Gegenstands näher als der Literaturforschende, der den ästhetischen Wert am Grad des krisenhaften Erlebens bemisst. Denn, so erklären Wintersteiner und Mitterer in Bezug auf Rosenblatt (1978), der „ästhetische Modus (aesthetic stance) [...] nimmt die Lebendigkeit und Eigenheit des Textes bewusst wahr, kognitive und emotionale, sowie leibliche Aspekte der Lektüre verbinden sich hier zu einem untrennbaren Ganzen“ (Mitterer/Wintersteiner 2015, S. 2).

Die theoretische Modellierung, welche Art von Foregrounding und welche Art emotionaler Involvierung welche Art von ästhetischer Erfahrung begünstigt, ist im Übrigen eng verknüpft mit einem empirischen Desiderat. So ist genauer zu verstehen, bei welchen Schüler:innen sich – zum Beispiel im Zusammenhang mit Wahrnehmungsfähigkeiten, mit Erfahrungen im Rahmen der Literarischen Sozialisation und/oder des kulturellen Kapitals – in literarischen Rezeptionsprozessen ästhetische Erfahrungen und dabei ggf. Artefakt-Emotionen entfalten können. Die Beiträge von Bönnighausen/Kamps, Schulze, Mayer sowie Thäle in diesem Band entwickeln darauf empirisch basiert unterschiedliche theoretische Perspektiven. Beachtenswert ist unter anderem auch Tenhaef (2023), die in einer qualitativen Analyse für sechs Grundschüler:innen mit unterschiedlichen

Lernvoraussetzungen (3./4. Schuljahr) bei der Rezeption von Bilderbuch bzw. lyrischem Comic emotionale Involvierung empirisch rekonstruiert und dabei auch das Auftreten von Artefakt-Emotionen festzustellen vermag.

Alles in allem kann auf eine in den aufgeführten Weisen emotionsfokussierende didaktische Analyse ein Lehr-Lernweg aufsetzen, der Emotionen im Umgang mit Literatur *und* die (kognitive) Reflexion darauf entfaltet. Konzeptualisiert haben wir dies im EmoRe-Modell (,Emotionen und Reflexion im integrativen Deutschunterricht').

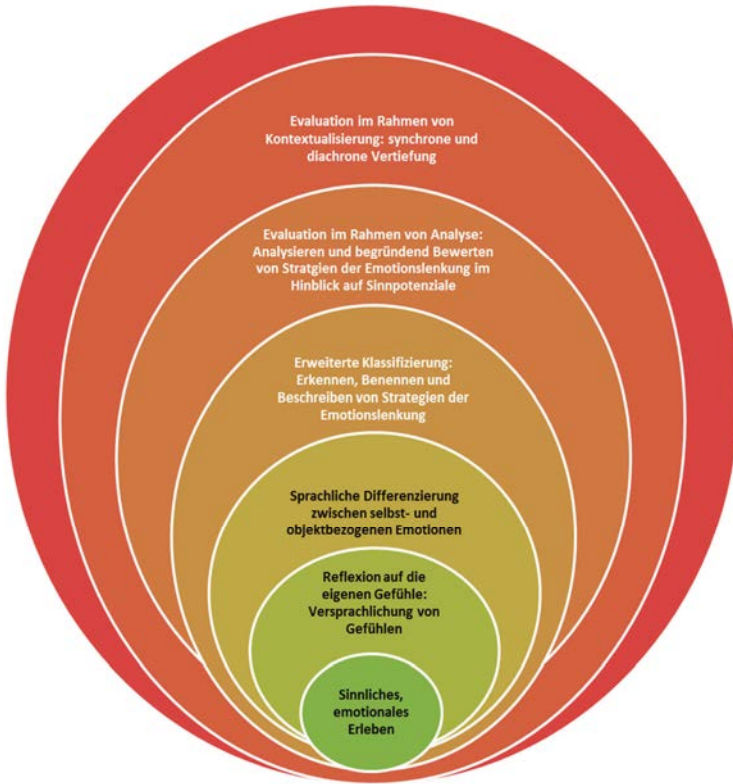
3. Das EmoRe-Modell als Referenzpunkt

Das EmoRe-Modell ist ein didaktisches Modell, das Erleben *und* (verbal-)sprachlich veräußertes Reflektieren von Emotionen im Unterricht mit Literatur miteinander verbindet. Es stellt eine didaktische Grundlage für die Integration von literarischem und sprachlichem Lernen bereit – eine Integration, die bei den Emotionen ansetzt und auch die Analyse darauf fokussiert.

Im Mittelpunkt eines Unterrichts, der dem Ansatz des EmoRe-Modells folgt, steht demnach das eigene Erleben und Wahrnehmen der Lernenden. Analytische Perspektiven auf den literarästhetischen Gegenstand werden zu diesem Erleben und Wahrnehmen in Bezug gesetzt. Ziel eines solchen Unterrichts ist es, emotionales, literarisches und sprachliches Lernen auf verschiedenen Ebenen zu ermöglichen und miteinander zu verknüpfen: Grundlage bildet das unterrichtliche Angebot, den literarästhetischen Text bei der Rezeption emotional zu erfahren und sich der eigenen Gefühle und der Bezüge zur eigenen Lebenswelt bewusst zu werden. Im direkten Zusammenhang steht die Frage, wie der Text gestaltet ist: welche Emotionen er präsentiert; welche Emotionen er vielleicht nicht direkt sprachlich benennt, aber doch indirekt darlegt (als Stimmung zeichnet) und also thematisiert; und welche Emotionen er als Wirkung intendiert, das heißt welche Gestaltungsmittel nahelegen, dass sich bei der Rezeption bestimmte Gefühle einstellen sollen.

Strukturell weist das EmoRe-Modell sieben Entfaltungen bzw. Ebenen aus, die auch als Unterrichtsphasen ausbuchstabiert und (rekursiv) durchlaufen werden können. An jede Ebene lassen sich systematisch verschiedene Lehr-Lern-Methoden anbinden und im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit einzelnen ästhetischen Gegenständen (literarischen Texten und Medien) konkrete Schwerpunkte sowie Lese-, Hör- und Sehstrategien ableiten.

Abb. 2: EmoRe-Modell (vgl. Frickel/Zepter 2018)



Den Ausgangspunkt bildet auf Ebene 1 die Fähigkeit, sich auf einen ästhetischen (literarischen) Gegenstand ein- und Emotionen zuzulassen. Die Idee ist hier, dass die weiteren Ebenen nur zugänglich sind, wenn die erste erfolgreich entfaltet wird, wenn der Text also tatsächlich emotional erlebt wird. Die Ebenen 2 bis 7 setzen darauf aufbauend unterschiedliche Schwerpunkte: Zunächst steht die Reflexion und Versprachlichung der eigenen Emotionen im Vordergrund, dann die Analyse der textseitigen Emotionen. Ziel ist stets, beides zueinander in Bezug zu setzen. Methodisch ist das Modell dabei an sich offen. Im Sinne der Balancierung von Distanz und Nähe zum ästhetischen Gegenstand ist es jedoch sinnvoll, auch im Zuge der Ebenen 2 bis 7 analytische Zugriffe mit kreativ-spielerischen und ganzheitlichen, performativen (handlungs- und produktionsorientierten) Zugängen zu mischen. Die methodische Vielfalt mitbedacht, können bereits bei den individuell empfundenen Gefühlen verschiedene Fragen eine vertiefende Reflexion anregen: Handelt es sich zum Beispiel um eher *selbstbezogene Emotionen*, die sich auf das eigene Erleben bei der Lektüre beziehen – wie etwa Lust oder Unlust aufgrund der persönlichen Situation, des Selbstkonzepts oder des Themas? Oder

werden *objektbezogene Emotionen* erlebt, das heißt zum Beispiel Empathie für das lyrische Ich im Gedicht?

Auch die textseitigen Emotionen lassen sich in verschiedene Klassen gruppieren; wesentlich ist unter anderem die Unterscheidung zwischen *präsentierten* (expliziten) und *thematisierten* (impliziten) Emotionen. Grundsätzlich kann die Analyse der textseitigen Emotionen bis zur Aufdeckung von differenzierten Emotionspotenzialen und Strategien der Emotionslenkung vertieft werden. In der Entfaltung 6 und 7 rücken final gattungstypologische und literaturhistorische (,synchron‘ und ,diachron‘) Kontextualisierungen in den Blick.

Aus der Perspektive des sprachlichen Lernens ist die Arbeit mit literarischen Texten, Emotionen und Emotionspotenzialen insgesamt auch deshalb so ergiebig, weil die Lernenden textseitige Emotionen an der sprachlichen Gestaltung festmachen müssen. Die Suche nach Belegen im Text für die eigenen Hypothesen ist notwendig mit sprachlicher Analyse verbunden. Darüber hinaus erfordern sowohl performative, handlungs- und produktionsorientierte als auch reflexive Zugänge zum eigenen Erleben und zu den textseitigen Emotionen die Praxis verschiedenster sprachlicher Handlungen: zum Beispiel Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Beurteilen, Begründen. Das heißt Sprachhandlungen, die im Rahmen fach- und bildungssprachlicher Praktiken (Morek/Heller 2012; 2019) generell für schulische Lehr-Lern-Kontexte, die dem Zweck der Wissensaneignung und -verbreitung dienen, konstitutiv sind (vgl. u. a. Czicza/Henning 2011; Feilke 2012; im Überblick Gebele/Zepter 2016).

Wesentlich für den Ansatz des EmoRe-Modells ist, dass das analytische Ziel, Emotionspotenziale bzw. intendierte Emotionen erfassen zu lernen, zur Rezeptions- bzw. Erlebensdimension in Bezug gesetzt wird. Mehr noch: Das eigene emotionale Erleben bildet die Basis und den Kern aller Reflexionsbemühungen. Dem Erleben wird Raum gegeben und der Unterricht kommt immer wieder darauf zurück. In diesem Sinne kann auch eine Abneigung gegen einen Text Anlass bieten, den Gründen für die Abneigung nachzugehen und diese aufzudecken. Insgesamt stehen damit Lernarrangements im Fokus, die sowohl Nähe (emotionales Erleben) als auch Distanz (Reflexion) zum ästhetischen Gegenstand anregen (vgl. auch van Holt/Groeben 2006).

4. Emotion und Erleben – inklusionspädagogische und -didaktische Bezugspunkte und Perspektiven

Auch inklusionspädagogische und -didaktische Ansätze unterstreichen die Bedeutung von Emotionen für Lernen und Entwicklung. So erklärte Feuser bei einer Tagung 2021: „Die Emotionen sind der heute noch total unterschätzte Schlüssel für die Öffnung der kognitiven Potentiale oder – fallen sie negativ aus – sind sie die Schlösser, die die kognitiven Potentiale verschließen und das

potentiell Mögliche für die Kinder blockieren“ (Feuser 2021). Für die Realisierung schulischer Inklusion schlägt er eine entwicklungslogische Didaktik vor, welche Lernende und Sache bzw. Unterrichtsgegenstand über Tätigkeiten in einer Kooperation am gemeinsamen Gegenstand verbindet (Feuser u. a. 2011; 2013). Insgesamt unterstreicht Feuser in seinem dreidimensionalen didaktischen Modell die Bedeutung von Affekten und Emotionen in der Relation von Unterrichtsgegenstand und Lernenden. Insofern Affekte und Emotionen für die Wahrnehmung des Gegenstands verantwortlich seien, bildeten sie die Basis für erkenntnisrelevante Prozesse (vgl. Feuser 2011; Feuser/Herz/Jantzen 2014; Bauersfeld/Terfloth 2019, S. 109).

Hierin werden Rückbezüge auf die Kulturhistorische Schule deutlich, die mit Vygotsky (2002, S. 54f.) den Zusammenhang emotionaler und kognitiver Prozesse unterstreicht:

Wer das Denken von vorneherein vom Affekt trennt, versperrt sich für immer den Weg zur Erklärung der Ursachen des Denkens, denn eine Analyse der das Denken determinierenden Faktoren setzt notwendigerweise die Aufdeckung der treibenden Motive des Denkens, der Bedürfnisse und Interessen, der Strebungen und Tendenzen voraus, die das Denken in diese oder jene Richtung lenken (ebd., zit. n. Ziemien 2018, S. 59).

Auch Ziemien (2018, S. 59) stellt bezugnehmend darauf heraus, dass „das Erleben für jegliche Entwicklungssituation und damit auch im Unterricht von entscheidender Bedeutung ist“. Die „Gestaltung von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen als emotionale Erziehung“ (Herz 2014, S. 34) erklärt sie als „zukünftig bedeutendes Forschungsfeld“ (Ziemien ebd., S. 60).

Im Kontext von Didaktik und Unterricht stellt sich die Frage nach der Berücksichtigung von Emotionen, des persönlichen Sinns und der Ermöglichung, sich die „in der Welt vorhandenen kulturellen, sozial-historischen Bedeutungen“ (Feuser/Herz/Jantzen 2014, S. 11) anzueignen. Das öffnet den Blick zur Subjektseite der Schüler*innen und zur Objektseite der Sache bzw. des Unterrichtsinhalts. Didaktik des Lehrens und Lernens berücksichtigt Affekte, Emotionen und den persönlichen Sinn. Affekte und Emotionen finden ihren Ausdruck im Verhalten, welches allzu oft als Abweichung, Störung oder Auffälligkeit bewertet wird. Jedes Verhalten kann im Gegensatz dazu aus Sicht der Person als sinnhaft begriffen werden (ebd., S. 61).

Ästhetische Erfahrung wird aus dieser Perspektive als Erlebnis bewertet, das „auf die Gefühle und Emotionen des Rezipienten und/oder Produzenten ein- und rückwirken“ kann (Ameln-Haffke 2017, S. 18). Nach Ameln-Haffke handelt es sich „in erster Linie um Selbst-Erfahrungen“, die „immer mit einer Form der besonderen Selbstreflexion einhergehen“ (ebd.). Diese Erfahrung konstituiert

sich durch ein „Einlassen auf die sinnliche Präsenz in der Besonderheit ihrer Erscheinung im Hier und Jetzt“ und ist „abhängig von momentanen emotionalen Dispositionen und bereits erworbenen persönlichen Erfahrungs-, Verarbeitungs-, und Lernmustern und offenbaren ihre subjektiv bedeutsamen Ereignisse in spezifischen Raum, Zeit, Handlungs- und/oder Materialdimensionen“ (ebd.).

Inzwischen werden solche Perspektiven auch im Diskurs um eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik aufgegriffen (vgl. auch Masek/Miller/Josting 2021); hier ist zum Beispiel von einem Konzept „literarischer Bildung durch literarische Erfahrung“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019, S. 212) die Rede:

Ein erfahrungstheoretisches Konzept fokussiert in erster Linie auf den Erfahrungsprozess, nicht auf das Verstehensresultat. Diese Erfahrungen umfassen sowohl epistemische und existentielle als auch phänomenologische Erfahrungen, wie sie sich im Staunen und Vergnügen zeigen (ebd., S. 213, Hervorhebung im Original).

Bräuer und Wiprächtiger-Geppert beziehen sich ihrerseits auf Dewey (2004) der eine „Stufung des Erfahrungsbegriffs“ vorschlägt:

Für ihn beziehen sich primäre Erfahrungen (primary experience) im vorbewussten, unproblematischen oder ganzheitlichen Handlungsverlauf. Unterschieden werde dabei nicht zwischen Erfahrung und Gegenstand, zwischen Objekt und Aspekt, „weil beide in einer unanalysierten Ganzheit gewissermaßen aufgehoben sind“ (Neubert 2004, S. 14). Solche Erfahrungen erweitern den Raum literarischer Erfahrung gleichsam in die Breite (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert ebd., S. 217).

Dass in diesem Kontext der Einbezug des Körpers als Erfahrungsraum elementar ist, bemerkt bereits Kreft (1977), wenn er – allerdings in Klammern gesetzt – den Wert der „produktiven, über den betont kognitiven Aspekt hinausgehenden didaktischen Methoden bis hin zu Tanz und Gesang“ unterstreicht, die es gelte, „aus ihrer Randstellung zu holen und als gleichwertig neben die heute dominierenden ‚Lesemethoden‘ zu stellen“. Dies sei „eine der wichtigsten Korrekturen, die vorzunehmen ist“ (Kreft 1977, S. 364; vgl. auch Fritsche 1994, S. 38).

Inzwischen werden in jüngeren literaturdidaktischen Konzeptionen „emotional-sinnliche und kreative Potentiale“ (Klafki 1996, S. 149, zit. n. Ziemer 2018, S. 33) weitaus intensiver mitbedacht und traditionelle Inszenierungsmuster teilweise aufgebrochen und erweitert (vgl. u. a. Abraham/Kepser 2017). Ein genuin ganzheitlicher und heterogenitätssensibler Ansatz wird allerdings – außer in Konzeptionen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts und hier insbesondere durch den Einbezug theaterpädagogischer Perspektiven – selten zugrunde gelegt. Gleichwohl expliziert Spinner im Zusammenhang mit der Erzeugung von Empathie die Relation von Leiblichkeit und Literatur in der folgenden Weise:

Als ästhetische Erfahrung hat Atmosphäre mit Leiblichkeit zu tun. Man spürt Atmosphäre, wenn man sich real oder in der Imagination körperlich mit ihr befindet. [...] Ein anderer leiborientierter Aspekt der Empathie ergibt sich durch die Forschung zu den Spiegelneuronen. Körperliche Verhaltensweisen von literarischen Figuren können die Spiegelneuronen aktivieren und dadurch auch entsprechende Gefühlsreaktionen auslösen. [...] Schließlich gehören leibliche Reaktionen auch zu den alltäglichen Lese-Erfahrungen, wenn einem bei einer rührenden Szene die Tränen kommen oder wenn man bei einem Schauerroman Gänsehaut bekommt. Körperliche Erfahrungen gehören auch zu den frühesten literarischen Erfahrungen der Kleinkinder, wenn sie gewiegt und Wiegenlieder dazu gesungen werden oder wenn Knieretterverse gesprochen und die entsprechenden Bewegungen gemacht werden. Sprachmelodie und Rhythmus poetischer Sprache werden so körperlich gespürt. Man kann sagen, dass die rhythmische Gestaltung von Sprache in der Literatur – Lyrik, Epik und Dramatik – grundsätzlich auf eine leibgebundene Erfahrung zielt (Spinner 2016, S. 196 f.).

In Bezug auf den Literaturunterricht mit Lernenden mit sogenannter geistiger Behinderung stellt Bernasconi (2013) im Zusammenhang einer basalen Förderung im inklusionspädagogischen Diskurs und in Anlehnung an Spinner (2006) Aspekte bzw. unterrichtliche Ziele heraus, welche Modellierungen literarischer Kompetenz oder Aspekte literarischen Lernens um die Dimension des Erlebens erweitern bzw. explizieren. Hierbei nennt er Aspekte, die schon bei Spinner (2006) genannt werden (so etwa „[i]nnere Vorstellungen zum Gelesenen entwickeln“ oder „an Geschichten subjektiv beteiligt sein“), aber ebenso „Regungen und Emotionen, die ein Text mit sich bringt, wahrnehmen und erleben“ sowie „[e]ine sinnliche Komponente von Literatur erleben“ (Bernasconi 2013, S. 16). Fundierend akzentuiert Bernasconi die Bedeutung der Verknüpfung mit sprachlichen Prozessen bzw. Kommunikation (ggf. auch nonverbal), wenn er erklärt:

Das Kennenlernen, Beschreiben und Einordnen von Emotionen ist somit ein zentrales und sich quasi zwangsläufig mit Literatur im Unterricht ergebendes Ziel (ebd., Hervorhebung der Verfasserinnen).

Vor diesem Hintergrund bietet der didaktisch-methodische Lehr-Lernweg des EmoRe-Modells aus unserer Sicht in besonderem Maße Ansätze für inklusive Settings, gerade weil das Modell am (emotionalen) körpernahen Erleben und damit quasi niedrigschwellig ansetzt. In der ersten Entfaltungsebene werden zunächst keine kognitiven Fähigkeiten und auch keine verbalsprachlichen Fähigkeiten vorausgesetzt. Dies scheint uns wesentlich, geht man von der Auffassung aus, dass „ästhetische Erfahrung und der künstlerische Ausdruck [...] ohne zusätzliche Sprache aus[kommen] und [...] nonverbal zur Kommunikation beitragen [können]“ (Ameln-Haffke 2017, S. 19). Auch kann der Gegenstand ggf. mehrsinnlich aufbereitet werden, um den Zugang für alle Lernenden basal

perzeptiv zu gestalten. Das Vorlesen, Vortragen oder Anhören unterschiedlicher Vertonungen ist dabei eine Möglichkeit, Zugang zu den Texten zu schaffen. Das literarische Zusammenspiel von Text, Bild und Klang bietet Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, das heißt auch und gerade jenen mit sogenannter geistiger Behinderung, vielfältige Anlässe, emotionale Involvierung zu erfahren und darüber hinaus eigene (Artefakt-)Emotionen auf der Textebene zu substantiieren (Tenhaef 2023). Überdies vermag die produktive Auseinandersetzung mit den literarischen Gegenständen unter Bezug auf einen erweiterten Textbegriff auch von Lernenden bewältigt werden, die (noch) keine oder kaum schriftsprachliche Kompetenzen ausgebildet haben. Ggf. können hierbei Methoden unterstützter Kommunikation zum Einsatz kommen.

Nicht zuletzt argumentieren wir dafür, dass der EmoRe-Ansatz außerordentliche Potenziale für Lernende besitzt, die hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu fördern sind (vgl. Frickel/Leidig/Urban/Zepter 2022). Literarische Texte können in diesem Kontext einen Gegenstand bilden, der die im Modell anvisierte Verbalisierung von sowohl selbst- als auch objektbezogenen Gefühlen in besonderer Weise herausfordert. Sie machen Emotionen zum Gegenstand, thematisieren oder präsentieren sie und fordern damit rezeptionsseitige Emotionen heraus. Lernende können derart angeleitet eigene und fremde Gefühle erleben und erforschen und Begriffe sowie ästhetische Ausdrucksformen hierfür kennen und für ihre Selbstmoderation nutzen lernen. Wie das Modell in dieser Perspektive theoretisch, empirisch und anwendungsorientiert weiter fundiert, legitimiert, korrigiert, vertieft, modifiziert und erweitert werden kann, wird im- oder explizit mit den Beiträgen in diesem Band gezeigt.

5. Übersicht über die Beiträge

Textästhetik, Körper und Emotionen stehen, wie dargelegt, in einem engen Zusammenhang. Der erste Themenblock fokussiert daher Textästhetik in Verflechtung mit dem Emotionspotenzial sowie dem Potenzial für die sinnliche Wahrnehmung von Texten. Dass sich, um diesen Zusammenhang zu erforschen und auch in didaktischer Perspektive zu reflektieren, ein Blick auf die syntagmatische Dimension von Texten lohnt, verdeutlicht der Beitrag von *Kaspar H. Spinner*. An ausgewählten lyrischen, dramatischen und epischen Texten illustriert Spinner in eindrücklicher Weise die Semantisierung von Syntax und stellt heraus, wie mit dieser Semantisierung Stimmungen bzw. thematisierte Emotionen begleitet oder verstärkt werden. Letztere entfalten sich quasi gestisch im Text, was ggf. auf das besondere Potenzial für Resonanzeffekte bei der Rezeption hindeutet.

Inwiefern die Sinne im Text bzw. sinnliche Appellsignale im Zusammenhang mit Emotionen stehen und analytisch perspektiviert werden können, zeigt daran anschließend *Matthias Preis* auf. Er stellt eine Art Matrix vor, die