Matthias Preis

Die Sinne im Text

KREA*plus*
Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung im kopaed Verlag München
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz
Band 12

Matthias Preis

Die Sinne im Text

Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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 978-3-86736-442-3
eISBN 978-386736-963-3

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt
Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912
E-Mail: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort – 7

1 Einleitung – 9
1.1 Thematische Einführung – 9
1.2 Untersuchungsziele, Aufbau und Methodik – 21

2 Sinnliche Wahrnehmung in der Literaturdidaktik – 27
2.1 Vorbemerkungen – 27
2.2 Literarästhetische Bildung als Wahrnehmungsbildung (Spinner) – 28
2.3 Das a/Andere W/wahrnehmen (Abraham, Maiwald) – 36
2.4 Äußere Bilder, innere Bilder (Dehn, Köppert, Susteck u. a.) – 48
2.5 Akustische Dimensionen von Literatur (Wermke, Hoppe u. a.) – 60
2.6 Olfaktorische Texterkundungen (Bothe, Gans u. a.) – 71
2.7 Taktile Textzugänge (Ballis, Schmidt u. a.) – 84
2.8 Synästhetische Korrespondenzen (Schuster, Frederking u. a.) – 93
2.9 Zusammenfassung – Systematisierung – Präzisierung – 112

3 Sinnliche Wahrnehmung in der Literatur – 123
3.1 Vorbemerkungen – 123
3.2 Textualität der sinnlichen Wahrnehmung – 127
3.3 Sinnliche Appellsignale – 138
3.4 Wahrnehmung als narrative Struktur – 155
3.5 Modi literarischer Sinneswahrnehmung – 172
3.5.1 Wahrnehmungen sammeln – 175
3.5.2 Wahrnehmungen aufzeichnen – 185
3.5.3 Wahrnehmungen (er)finden – 196
3.5.4 Wahrnehmungen überhöhen – 220
3.5.5 Wahrnehmungen reflektieren – 239
3.6 Zusammenfassung – Systematisierung – Kontextualisierung – 261

4 Literarisch fundierte Wahrnehmungsbildung in Theorie und Praxis – 269
4.1 Vorbemerkungen – 269
4.2 Theoretische Begründung – 273
4.2.1 Literatur als Wahrnehmungsschule – 274
4.2.2 Strukturelemente ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung – 293
4.2.3 Topografie literarisch fundierter Wahrnehmungsbildung – 299

4.3 Empirische Exploration – 319
4.3.1 Leitende Fragen, Methodik und Zielsetzung – 320
4.3.2 Vorgehen – 325
4.3.2.1 Rahmenbedingungen und Lerngruppe – 325
4.3.2.2 Lehrplanbezüge und Text/-Materialauswahl – 328
4.3.2.3 Tagebuch der Sinne – 336
4.3.2.4 Fragebogen: Lese-/Alltagserleben und Evaluation – 339
4.3.3 Durchführung – 352
4.3.3.1 Verlauf der Unterrichtseinheit – 353
4.3.3.2 Tagebuchaufzeichnungen – 369
4.3.3.3 Fragebogen: Lese-/Alltagserleben und Evaluation – 372
4.3.4 Auswertung und Diskussion – 373
4.3.4.1 Inhaltsanalyse der Tagebücher – 373
4.3.4.2 Fragebogen zum Lese- und Alltagserleben – 394
4.4 Zusammenfassung – Kontextualisierung – Revision – 416

5 Schluss und Ausblick – 421

Literaturverzeichnis – 429

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis – 481

Anhang – 483

Vorwort

Den *Sinnen im Text* literaturwissenschaftlich und -didaktisch auf die Spur zu kommen, war ein faszinierendes, forderndes und umfangreiches Projekt. Seine Durchführung – und vor allem sein Abschluss – verdanken sich einer Reihe von Personen, denen ich zu großem Dank verpflichtet bin und die daher an dieser Stelle erwähnt seien.

Mein erster und ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Petra Josting, die diese Arbeit durch alle Entstehungsphasen mit unerschütterlichem Optimismus, konstruktiven Ratschlägen und hoher fachlicher Expertise begleitet hat. Auch organisatorisch unterstützte sie mein Vorhaben durch die Möglichkeit, über eine Abordnung an die Universität nötige Denk- und Freiräume zu gewinnen. Herzlich gedankt sei weiterhin Herrn Prof. Dr. Kaspar H. Spinner, dessen Arbeiten zur literarästhetischen Bildung diese Studie in vielem verpflichtet ist und der sich dem Zweitgutachten mit großer Akribie und Ausdauer widmete. Für zahlreiche hilfreiche Anregungen in der Frühphase des Projekts möchte ich ferner Frau Prof. Dr. Jutta Wermke danken.

Weiterer Dank gilt meinen Kolleginnen und Kollegen (nicht nur) an der Bielefelder Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft: Herrn Prof. Dr. Sören Ohlhus danke ich für ebenso inspirierende wie erheiternde Gespräche an der Schwelle zur Sprachdidaktik, Frau Dr. Lilian Streblow für die sachkundige Beratung in Fragen empirischer Forschung, Frau Dr. Mareike Gronich für die harmonische Kooperation auf der gemeinsamen Zielgeraden und Frau Kristin Weiser-Zurmühlen neben vielem anderen für die kritische Durchsicht des Manuskripts. Linda Schrader-Grimm und Annika Behler gebührt Dank, da sie die herausfordernden Codierarbeiten an den Schüler(innen)texten mit großer Sorgfalt und kritischem Blick bewerkstelligten.

Gedankt sei nicht zuletzt den beteiligten Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie der verantwortlichen Schulleitung, die durch ihr engagiertes und vertrauensvolles Mitwirken dazu beitrugen, die Studie um praktisch-empirische Perspektiven zu erhellen. Fernerhin danke ich der Mehlhorn-Stiftung, vertreten u. a. durch Herrn Prof. Dr. Frank Schulz, für die Förderung dieses Bandes und dessen Aufnahme in die Publikationsreihe KREAplus.

Mein abschließender Dank gilt meiner Familie, im Besonderen meinen Eltern und meiner Schwester, vor allem jedoch meiner Frau und meinen drei Kindern, ohne deren bedingungslose Unterstützung dieses Projekt weder Anfang noch Ende gefunden hätte und die allzu oft warten mussten, bis sich die Tür des Arbeitszimmers öffnete. Ihnen ist dieses Buch gewidmet.

Bielefeld, im November 2017
Matthias Preis

1 Einleitung

Während man lange Zeit – man könnte wohl sagen: mindestens zweihundert Jahre lang – vom Literaturunterricht vor allem eine Einwirkung auf Einstellungen erwartet hat (z. B. moralische Erkenntnis, kritisches Bewusstsein), ist es heute an der Zeit, stärker den Aspekt der (inneren und äußeren) Wahrnehmung zu betonen. (Spinner 1998, S. 48)

1.1 Thematische Einführung

Die Sinne liegen im Trend. Im synästhetischen Verbund sind sie seit geraumer Zeit zum werbestrategischen Gütesiegel avanciert: ob als ganzheitliches Heißgetränk (»Kaffee, der die Sinne berührt«, Jacobs), als multisensuelles Automobil (»Die Summe aller Sinne«, BMW; »Schärft deine Sinne«, Alfa Romeo; »Öffnen Sie Ihre Sinne«, Volvo), als initiatisches Haarshampoo (»Weil schönes Haar die Sinne weckt«, Dralle Beauty) oder als hochprozentiges Wahrnehmungselixier (»Sein Reichtum öffnet Herz und Sinne«, Dujardin)[1]. Das angerufene Sinnesensemble bürgt für Qualität, auch wenn den sensuellen Offerten fraglos kaum jemand auf den Grund geht. Sie sind Signum einer ästhetisierten Alltagswelt, sprachlich stilisiertes Wahrnehmungsangebot, das auf wenig mehr als sich selbst verweist. Das sogenannte *5-Sense-Branding*, das multisensuale Marketing[2], lässt solch abstrakten Versprechen längst Taten folgen. Hier wird multisensorisch – und auf empirisch gestützter Basis – codiert und inszeniert, was sich dem Kunden als Markenerlebnis emotional einschreiben soll (vgl. Diaconu 2011, S. 217). Die derart manifeste Konjunktur des Sinnlichen ist gleichwohl nicht bloße Erfindung der Werbeindustrie. Längst hat auch der Kulturbetrieb die Sinne (neu) für sich entdeckt. Die Museumspädagogik etwa betont spätestens seit den 1990er Jahren unermüdlich ihre sinnenaffine Ausrichtung: Unter Einsatz von Riechbäumen, Tastgärten, Farbräumen, Hörkabinen, Museumsbars und vielem mehr werden die Besucher zur Be-Sinnung geladen – mit anhaltender Resonanz. Zehntausende strömten bereits 1998/99 ins Pariser *Palais de la découverte*, um in der Ausstellung *Théâtres des Sens* nach Herzenslust museal zu sehen, zu hören, zu riechen, zu schmecken und zu tasten (vgl. Jütte 2000, S. 10). Hiesige Museen setzen das ›Sinnestheater‹ bis heute in

---

1 Vgl. Datenbank der Werbung: Slogans.de (Stichwort: »Sinne«); URL: http://www.slogans.de; Zugriff: 1.10.2017.

2 Zur Entwicklung des sogenannten *Holistic Branding* unter Berücksichtigung aller Sinne vgl. Titel wie *Sensory Branding. Grundlagen multisensualer Markenführung* (Steiner 2011), *Brand Sense. Warum wir starke Marken fühlen, riechen, schmecken, hören und sehen können* (Lindstrom 2011), *Emotionale Markenführung mit Duft. Duftwirkungen auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Marken* (Hehn 2007), *Audio-Branding. Entwicklung, Anwendung, Wirkung akustischer Identitäten in Werbung, Medien und Gesellschaft* (Bronner & Hirt 2016) oder auch *Haptische Reize in der Markenkommunikation. Theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse zum Einsatz von Berührungsreizen* (Weiß 2014).

mannigfachen Variationen fort.[3] Man denke an die *Phänomania*-Erfahrungsfelder des Hugo Kükelhaus (Essen, Carolinensiel u. a.), sogenannte *Hands-on-Museen* wie den *Turm der Sinne* in Nürnberg oder experimentell-avantgardistische Ausstellungen wie *Sinnesrausch* (Kulturquartier Linz, 2012), die mit der Entfaltung oder Neuentdeckung der Sinne massenwirksam werben.

Die anhaltende Aktualität des Sinnesmotivs wirft Fragen auf: Muss sie als kompensatorische Bewegung zum unlängst noch beklagten postmodernen »Schwinden der Sinne« (Kamper 1988) begriffen werden? Bildet sie die Gegenoption zur fortschreitenden Virtualisierung unserer Lebenswelt (vgl. Welsch 1999, S. 40)? Ist sie Ausdruck einer latenten Sehnsucht nach leibhaftiger Einheitserfahrung und neuer sinnlicher Gewissheit (vgl. Fellsches 1994, S. 109)? Vertritt sie den traditionellen Pol im Spannungsfeld eines *digitalen Dualismus*, in dem (angeblich) ›reale‹ und ›mediale‹ Erfahrungen strikt unterscheidbar sind (vgl. Wampfler 2016, S. 45)? Oder erweist sie sich schlicht als weiterer Ableger des allseits boomenden Körperkults, als naiver Versuch, den »Körper als Ort unverstellter Selbstbeglaubigung« (Maiwald 2005, S. 56) zu revalidieren? Augenblicklich sieht man sich hier in einen Diskurs der Sinne gestellt, der von der Debatte um die Mediatisierung der Gesellschaft nicht zu trennen ist. Und mag man auch unterm Strich ein »diffuses Bedürfnis nach ›Sinnennähe‹ und ›Gefühl‹« (Adler 2002, S. 1) diagnostizieren, trägt das vielerorts angestimmte Hohelied auf die Sinne doch allzu häufig einen unangenehm populistischen Beigeschmack. Der Grat zwischen der »Trivialisierung der Sinnlichkeit« (Aissen-Crewett 2000, S. 36) und ihrer epistemologischen Würdigung erweist sich folgerichtig als schmal. Und so bleibt als wesentliches Kennzeichen der Diskussion weiterhin ihre Unentschiedenheit zu notieren: »Sinnsicherung und Sinneswandel in unklaren unübersichtlichen Zeiten, vermuteten alten und neuen Werten auf der Spur« (Zacharias 1994, S. 9).

Eine unbefangene Annäherung an das Thema *Sinne* scheint angesichts dieser Ausgangslage fast unmöglich. Intendiert oder nicht, agiert man dabei immer schon vor einer pädagogischen Kulisse, die dem ›Sinn der Sinne‹ mit durchaus programmatischem Anspruch folgt. Besonders für den Kindergarten bzw. Vor- und Grundschulbereich ist das einschlägige Lektüreangebot inzwischen kaum mehr überschaubar: Auf den Spuren Pestalozzis, Montessoris, Steiners u. a. möchte man *Mit Kindern alle Sinne entdecken* (Bestle-Körfer & Stollenwerk 2005), *Experimente für alle Sinne* erproben (Krekeler & Bunse 2004), *Kreative Spiele für alle Sinne* zelebrieren (Pighin 2014), der *Rhythmik für alle Sinne* nachspüren (Peter-Führe 2003) und überhaupt immer *Alle*

---

3 Stellvertretend seien ferner erwähnt: die Dauerausstellung des Deutschen Hygiene-Museums Dresden zum Thema *Die fünf Sinne*, der *Park mit allen Sinnen* in Gutach inkl. Duftpavillons, Blumentunnel etc. oder auch die *Sinnesschule* des Instituts für Biologie und Umweltwissenschaften Oldenburg.

Sinne im Einsatz (Lütgeharm 2003) haben, vorausgesetzt, man nimmt sich die nötigen *3 Minuten für alle Sinne* (Bläsius 2010) und *Alle Sinne helfen mit* (Fischer-Olm 2002). Unbestritten: *Wahrnehmungsförderung* und *Schulung der Sinne* zählen heute zu den wesentlichen Aufgaben nicht nur des Grundschulunterrichts. Bedenken sind jedoch anzumelden, wenn sich das gut gemeinte Credo vom ›Lernen mit allen Sinnen‹ zum »didaktischen Sinnentrubel« (Rumpf 1994, S. 5) auswächst. Tatsächlich erwecken die gängigen pädagogischen Sinnes- und Ganzheitlichkeitsparolen mithin den Eindruck, »es handle sich da um eine Geschäftsreklame, die möglichst viel von einer bestimmten Ware dem Abnehmer anpreist – weil viel nun einmal besser ist als wenig« (ebd.).[4] Sinnenvielfalt stellt, so sei daher gleich zu Beginn unterstrichen, nur sehr bedingt ein Kriterium zur Beurteilung von Lehrpraxis und Unterrichtsqualität dar. Entscheidend ist nicht, wie viele Sinne (zugleich bzw. ständig) zum Einsatz kommen, sondern in welcher didaktisch-methodischen Einbettung und mit welcher spezifischen Zielsetzung die Sinne gebraucht und/oder problematisiert werden. Diese Prämisse schränkt die grundlegende Bedeutung, die dem Bereich *Wahrnehmungsbildung* im fach- und mediendidaktischen Kontext gegenwärtig zukommt, keineswegs ein. Sie ist, im Gegenteil, Voraussetzung für eine aufgeklärte Zugangsweise zum Thema, die pädagogischen Mythen widersteht.

Im Primarbereich über alle Fachgrenzen hinweg variationsreich vertreten, lässt sich für den Sekundarbereich ein deutliches Gefälle in der Prominenz des Sinnesmotivs erkennen. Dies gilt wie für viele andere Fächer auch für den Deutschunterricht und ist nun nicht damit zu verwechseln, dass die Praxis der höheren Klassen sich ›entsinnlicht‹ oder ›sinnesfern‹ gestaltete, wie bisweilen behauptet wird. Allerdings: Die Sinne als solche treten thematisch weniger explizit in Erscheinung, wenngleich sie den Lehrplänen unter den bekannten Schlagworten *Ästhetische Bildung*[5], *Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit* etc. latent eingeschrieben bleiben. Im Hinblick auf das eingangs zitierte Plädoyer Kaspar H. Spinners für eine stärkere Betonung von »Aspekt[en] der

4 Man erinnere sich der eingangs zitierten Werbeformeln für Kaffee, Autos und Shampoo.

5 Vgl. die recht pauschalen Hinweise in den Bildungsstandards des Mittleren Schulabschlusses: So sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, welche Bedeutung »ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben« (Sekretariat der KMK 2004, S. 6). Weiterhin gilt es, den »ästhetischen Anspruch« (ebd., S. 9) literarischer Texte zu reflektieren, »ästhetische Gesichtspunkte« (ebd.) zu berücksichtigen usf. Präziser fällt demgegenüber z. B. die Umsetzung der Standards im *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern* (Klasse 9) aus, wenn es heißt: »Im Rahmen der ästhetischen Bildung sensibilisieren die Jugendlichen ihre Wahrnehmungsfähigkeit und werden in ihrem Urteilsvermögen gestärkt« (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004a). Noch konkreter werden die entsprechenden Einlassungen für die Oberstufe (Klasse 12): »Die Schüler erkennen und erfahren den wesentlichen Beitrag, den die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit und eine prinzipielle Offenheit für Fragen der Ästhetik für die Persönlichkeitsbildung und das Weltverständnis leisten« (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004b). Vgl. hierzu auch Claudia Vorsts Beitrag *Ästhetisches Lernen nach (Lehr-)Plan? Widersprüche und Chancen aus deutschdidaktischer Sicht* (2008, S. 73).

(inneren und äußeren) Wahrnehmung« zeichnet sich damit einiger Differenzierungsbedarf ab.[6] Zu klären wäre u. a.: Wie weit reicht der Begriff der *Wahrnehmungsbildung* im Deutschunterricht der Sekundarstufen? Geht es schlicht um eine genaue Text- bzw. Medienwahrnehmung? Ist hier auch die ›primäre‹ Wahrnehmung neben der medial vermittelten angesprochen? Wie verhalten sich literarische und außerliterarische Wahrnehmung zueinander? Welche Rolle spielt dabei das Verhältnis von vorgestellten zu originären Sinneseindrücken? Und, den literarischen Text als Objekt der *Wahrnehmungsbildung* beim Wort nehmend: Wie wird Sinneswahrnehmung in der Literatur gestaltet, wie in Poetik und Rhetorik problematisiert?

Gerade der letztgenannte Aspekt ist in der literaturdidaktischen Forschung bisher kaum untersucht worden. Nur vereinzelt finden sich Ansätze, die der sinnlichen Gestaltungsebene von Texten kategoriale Beachtung schenken. Dies trifft freilich nur mit Einschränkung auf den visuellen Bereich zu, gilt das bildhafte Denken doch weithin unbestritten als zentraler Vorstellungsmodus. Wenn vom ›inneren Bilderfluss‹ beim Lesen, von der »innere[n] Kamera« (Willenberg 1999, S. 74) des Lesers die Rede ist, so spiegelt sich hierin ein Primat des Visuellen, der zwar einerseits den kognitions- bzw. lesepsychologischen Befunden entspricht (vgl. Paivio 1971; Grzesik 2005; Kosslyn u. a. 2006), zugleich aber im Kontext kulturgeschichtlicher Entwicklungen – etwa der Karriere des Sehsinns seit der Renaissance – betrachtet werden muss. Ohne hier in die traditionell polarisierenden Diskurse *Auge* vs. *Ohr*, *Fernsinne* vs. *Nahsinne* usf. einzutreten: Der Fähigkeit, bilddominierte Medienangebote ›lesen‹ zu können (*visual literacy*), kommt gegenwärtig zweifellos erheblicher Stellenwert zu (vgl. Maiwald 2005; Staiger 2014 usf.). Gleichwohl ist die »Forderung der Didaktik nach Gegengewichten« (Hoppe 2001, S. 76) zum visuellen Paradigma nicht von der Hand zu weisen. Dies gilt symptomatisch z. B. für das Hören, das im Literaturunterricht nur bedingt als Wahrnehmungsform thematisiert und erst allmählich in seiner Bedeutung als Kunst und Kulturtechnik (wieder)erkannt wird.[7] Noch deutlicher tritt besagte Schieflage aber am literarischen Text selbst hervor, der selten allein das innere Auge bedient, sondern das gesamte innere Ensemble der Sinne aufzurufen vermag – ohne dass diese Qualität in der Deutschdidaktik bisher systematisch reflektiert worden wäre. Sofern man die *komplexe Verbindung von literarisch modellierter und außerliterarischer Wahrnehmung* als (einen) Kernpunkt der Wahrnehmungsbildung im Deutschunterricht begreift, ist da-

---

6 Spinners Zitat, das den *Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute* von 1998 entstammt, hat rund 20 Jahre nach Veröffentlichung kaum an Aktualität verloren. Dies offenbart nicht zuletzt ein Vergleich mit der Neuauflage/Fortschreibung des Beitrags, der 2013 unter dem Titel *Ästhetische Bildung und Literaturunterricht* erschien. Vgl. hierzu eingehender Kapitel 2.1.

7 Vgl. hierzu Hoppe 2001 (S. 78) sowie aktueller Frederking 2014a (S. 371 ff.).

mit ein Desideratum skizziert, dem nachzugehen sich lohnt. An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung an.

Die bisherigen Überlegungen ließen erkennen, dass das hier zu entwickelnde didaktische Konzept von der *Schrift* her gedacht ist. Dies schließt unterschiedliche mediale Präsentationsformen von Literatur (auditiv, audiovisuell, interaktiv etc.) ebenso wenig aus wie intermediale Verknüpfungen – konzeptuell ist jedoch der Blick auf bzw. in den Schrifttext leitend.[8] Sinneswahrnehmung anhand der Schrift zu thematisieren, mag dabei nicht unmittelbar einleuchten: Warum Belange sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung (noch) am gedruckten Text erörtern, wenn der »Übergang vom Monosensualismus des literalen zum Polysensualismus des multimedialen Paradigmas« (Frederking 2006b, S. 751) längst beschlossene Sache ist? War es nicht gerade die Buchkultur, in der sich die visuell dominierte Sinneshierarchie seit Gutenberg manifestiert hat (vgl. McLuhan 1994, S. 55; Giesecke 2002, S. 260; Frederking 2006a, S. 208)? Insofern Lesen hier im traditionellen Sinne als Prozess des Entzifferns von Schriftzeichen verstanden ist, mag man solchen Thesen zustimmen. Gleichzeitig verstellen sie im Ansatz jedoch eine wichtige Differenz: Ihre Unterschiedslosigkeit lässt die spezifische Beschaffenheit *literarischer* Texte aus dem Blick geraten. Als Akt bloßer visueller Informationsaufnahme bleibt jeder Lektüreprozess freilich immer ›monosensuell‹. Für die Vorstellungswelt des Lesers, die – angeleitet vom Text – ein ungleich weiteres Sinnesspektrum zu aktivieren vermag, gilt diese Einschränkung nicht. Die im Zuge der Intermedialitätsdiskussion wieder an Popularität gewinnende Formel »Je mehr Medien eingesetzt werden, desto synästhetischer [d. h. ästhetisch hochrangiger, lernpsychologisch wirksamer; M.P.] ist ein Phänomen/Kunstwerk« (Heibach 2004, S. 165) erweist sich vor diesem Hintergrund einmal mehr als fragwürdig.[9]

Gemessen an der Rasanz zeitgenössischer Medienangebote stellt Printliteratur gleichwohl ein nüchtern anmutendes Mono- und »Distanzmedium« (Mülder-Bach 1998, S. 230) dar. Sofern nicht akustisch repräsentiert, setzt sie die rein visuelle Verarbeitung ihres Codes voraus. Dieser einseitig dem Auge verpflichteten Rezeptionssituation ist es geschuldet, dass gelegentlich die »Abwesenheit des Körpers beim Lesen« (Gleim & Westermann 1980, S. 89) moniert wurde oder gar vom prinzipiellen »Verlust der Sinnlichkeit« (Schön 1987) im Leseprozess die Rede ist.[10] Die optische Textbegeg-

---

8 Die bevorzugte Behandlung von Buchliteratur soll nicht zu dem Fehlschluss verleiten, dass hier eine rigide Nach- oder Unterordnung der übrigen Medien gegenüber dem Buch als Leitmedium propagiert würde. Dies wäre fraglos ein fachdidaktischer Anachronismus.

9 Zum Begriff der *Synästhesie* vgl. insbesondere Kapitel 2.8 und 3.5.5.

10 Vgl. hierzu Erich Schöns eindringliche Formulierung vom »Leseschlaf« als Inbegriff totaler leiblicher »Immobilisierung« und »Inaktivierung« (1987, S. 110). Kontrastiv verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf Formen ›sinnlich‹ ritualisierten Lesens, etwa die Lektüre mit Schokolade im Bett, mit einem guten Glas Wein am Kamin etc.

nung genügt sich andererseits nicht selbst, sondern verlagert das Interesse »vom Gesehenen auf ein Symbolisiertes oder Bezeichnetes außerhalb des Sichtbaren« (Sting 1996, S. 154). Das Sehen ereignet sich demnach vielmehr als ein »Über-Sehen« (ebd.), das die Materialität der Schrift auf eine imaginäre Innenwelt hin durchschreitet.[11] Dem *äußeren Sinnlichkeitsverlust* (Konzentration auf das Auge) kann damit, je nach Art und Gestaltung des Textes, ein *innerer Sinnlichkeitsgewinn* korrespondieren. Sprich: Der Monomedialität des Textes steht die Inter- und Multimedialität des rezipierenden Bewusstseins gegenüber (vgl. Scheffer 2004, S. 102). Durchaus mag also dem Leser bei der Schilderung von Marcel Prousts bekannter *Madeleine-Episode* das Wasser im Munde zusammenlaufen, obwohl er nichts als schwarze Lettern vor sich sieht. Durchaus kann ein er-lesener Geruch – man denke an frisch gebohnerte Dielen, eine gerade gemähte Wiese, einen nassen Hund – buchstäblich in die Nase steigen, wenn auch die äußere Reizsituation eine gänzlich andere ist. Von daher wird ersichtlich, dass der oben zitierte Passus vom >literalen Monosensualismus< einer verengten Sichtweise entspricht. Informatorische Texte lassen sich hinsichtlich ihrer primären Funktion vielleicht noch im >monosensualen Paradigma< verorten,[12] für den literarischen Text jedoch muss differenzierter argumentiert werden. Dies tut Michael Giesecke, auf den sich Volker Frederkings Ausführungen zum sensuellen Paradigmenwechsel etwas pauschal berufen, indem er einen bemerkenswerten Konnex zwischen Literatur und moderner Mediengesellschaft herstellt:

> *In der Multisensualität einer auf literarische Darstellung und überhaupt auf Kunst gerichteten Wahrnehmung liegt die Ursache für die große Attraktivität dieser Formen der Weltaneignung in der gegenwärtigen multimedialen Umbruchssituation. (Giesecke 2000, S. 367)*

Die Diagnose Gieseckes ist in mehrfacher Hinsicht interessant: Zunächst geht sie davon aus, dass literarische Wahrnehmung bzw. Darstellung[13] in der multimedialen Gesellschaft weiterhin einen spezifischen Beitrag zur Weltaneignung leistet. Diese Welt existiert nicht *außerhalb* oder *vor* ihrer Medialisierung, sondern immer auch/schon *als* medialisierte. Zugleich stehen sich Literaturwahrnehmung und multime-

---

11 Das visuelle Erscheinungsbild eines typografischen Textes kann darüber hinaus selbst Zeichenqualität besitzen. Man denke exemplarisch an die Bedeutung des gestalteten >Textraumes< in der Lyrik, speziell in der *konkreten Poesie*, aber auch in Werbetexten, Hypertexten usf.

12 Entscheidend ist letztlich die Leseweise bzw. die unterrichtliche Kontextualisierung; dazu treffend Rupp u. a. 2004 (S. 104): »Grundsätzlich können sowohl literarische als auch informatorische Texte zur Entwicklung ästhetischer Sensibilität beitragen und beide Arten von Texten erfordern ästhetische Sensibilität.«

13 Giesecke bezieht seine Überlegungen zur literarischen Informationsverarbeitung im Wesentlichen auf den Roman (vgl. Giesecke 2000, S. 381).

diale Rezeptionsformen nicht unversöhnlich gegenüber, sondern wirken in- und miteinander. Ihr Schnittpunkt liegt im Präfix »Multi-« begründet, das gleichermaßen als Kennzeichen literarischer Ästhetizität (Multisensualität) und Charakteristikum der modernen Mediengesellschaft (Multimedialität) gewertet wird. Die von Giesecke postulierte Abhängigkeit ›Je intensiver der Einsatz aller Sinne bei der literarischen Textgestaltung, desto höher der Erfahrungsgewinn am Text‹ (vgl. ebd.) spielt dabei eine grundlegende Rolle.[14] Gleichwohl wird die multisensuale Perspektive – man beachte die konditionale Fügung – als Zieldimension nicht absolut gesetzt:

> *Wenn [...] die Informationsgesellschaft tatsächlich multisensuell, multiprozessoral und multimedial entwickelt werden soll, dann können wir von der literarischen Informationsverarbeitung lernen. (ebd., S. 373)*

Es geht hier nicht darum, die ›literarische Informationsverarbeitung‹ zum Leitbild der multimedialen Gesellschaft zu stilisieren. Die Frage allerdings, was Buchliteratur heute (noch) in ihrer spezifischen Medialität beizutragen hat, wird von Giesecke in ein neues Licht gerückt. Statt einseitig vom Zukunftspotenzial der ›neuen Medien‹ her zu denken, schöpft er gleichermaßen aus den Möglichkeiten der Schriftkultur bzw. des, wie er es nennt, literarischen »Erfahrungsreservoir[s]« (ebd.). Diese rekursive Sichtweise verbindet sich dem hier angestrengten Vorhaben, literarisch gestaltete Sinneswahrnehmung in ihrer aktuellen didaktischen Relevanz zu begründen. *Aktuell* meint dabei immer auch: im Kontext einer »Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik« (Staiger 2007).

Als wichtiges medienspezifisches Merkmal des literarischen Textes bestimmt Giesecke dessen Fähigkeit, alle (inneren) Sinne gezielt zu affizieren, äußere und innere Sinneswahrnehmung zu verknüpfen, rationale und affektive Informationen parallel zu verarbeiten und synästhetisches Empfinden zu vermitteln (vgl. Giesecke 2000, S. 367). Literarische Bildung wird dementsprechend vor allem als Prozess zur »Sensibilisierung der inneren Augen, Ohren usf.« (ebd., S. 372) begriffen. Dieses Verständnis konvergiert mit dem Aufgabenprofil, das Buchliteratur im medienintegrativen Deutschunterricht für den Bereich der *Ästhetischen Bildung* gegenwärtig zugewiesen wird:

> *Die Förderung der Wahrnehmung zielt über Rezeptionskompetenz hinaus auf die Wahrnehmung transmedialer Realität, thematisiert den Einfluss der Medien- und Technologieentwicklung auf Wahrnehmungskonventionen (z. B. durch Beschleunigung und Simultanität) und bezieht auch die Nahsinne ein. Die Buchliteratur kann dazu vor allem durch die Differenzierung des sprachlichen*

14 Zur kritischen Perspektivierung dieser Hypothese vgl. Kapitel 2.8.

Ausdrucksvermögens als einer Bedingung differenzierter Wahrnehmung, der Anregung des Vorstellungsvermögens (nicht nur im visuellen, sondern auch im akustischen, taktilen, olfaktorischen Bereich) und der Einübung einer langsamen, kreisenden Rezeptionshaltung beitragen [...]. (Wermke 2006, S. 101)

Der Begriff *Wahrnehmungsförderung* umfasst bei Wermke ein weites Feld: Er schließt eine grundlegende *Rezeptionskompetenz* ein, berücksichtigt zudem die Bereiche *Transmedialität* und *Wahrnehmungskonventionen* und erinnert ferner an die *Integration der Nahsinne*. Buchliteratur beeinflusst diese Bereiche Wermke zufolge insbesondere durch Prozesse *kognitiver Differenzierung*[15]. Ein differenziertes Ausdrucksvermögen wird als Bedingung für eine sensible Wahrnehmung verstanden, das Vorstellungsvermögen seinerseits als ein sinnlich differenziertes entfaltet usf. Dass die vier bzw. fünf Sinnesmodalitäten[16] in diesem Kontext explizit Erwähnung finden (»*nicht* nur im visuellen«), verweist einmal mehr auf das ästhetische Potenzial des literarischen Textes, alle Wahrnehmungskanäle beim Leser ›anzusprechen‹, d. h.: sprachvermittelt zu aktivieren.

Eine isolierte Betrachtung des *Wahrnehmungs*begriffs, darauf weisen die Ausführungen Wermkes ebenfalls hin, ist zumindest im fach- bzw. mediendidaktischen Kontext weder möglich noch sinnvoll. Aspekte der Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, und Begriffsbildung überschneiden sich in vielen Bereichen; einige Zusammenhänge seien hier angedeutet: Sinnliche Präsenz erlangt der literarische Text erst im imaginativen Nachvollzug. Er bedarf der aktiven Vorstellungskraft des Rezipienten, um Gestalt zu gewinnen. Ebenso wie Sprache dabei als Vehikel zum Entwurf imaginierter Sinnenwelten genutzt wird, kann umgekehrt *Ver*sprachlichung ein möglicher Zugang zu subjektiven Vorstellungsbildern (-geräuschen, -gerüchen etc.) sein. Für den Leseprozess ist von Bedeutung, dass literarische Wahrnehmungsimpulse nicht bloß bekannte äußere Eindrücke (wieder) abrufen, sondern immer auch Anlass zur fiktionalen Überschreitung von Erfahrenem und Erinnertem bieten. Durch ästhetische Imagination kann sich daher etwas Neues, ›Unerhörtes‹, vielleicht auch ›Übersehenes‹ offenbaren, »das es im Blick auf das vorhandene Wissen noch nicht gegeben hat« (Iser 1994, S. 228). Solche Entdeckungen bilden den neuralgischen Punkt literarisch-ästhetischer Bildungsprozesse, die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Ausdrucksfähigkeit gleichermaßen herausfordern. Es ist Aufgabe der Deutschdidaktik, hier gezielt Schwerpunkte zu setzen, methodische Zugangsmöglichkeiten zu definieren und Strukturierungshilfen anzubieten: Die vorliegende Abhandlung nähert sich dem Triptychon

---

15 *Kognition* wird im Folgenden zunächst als Sammelbegriff verwendet, der sämtliche Prozesse und Strukturen des Wahrnehmens, Erkennens und Denkens umfasst.

16 Die gustatorische Wahrnehmung wird aufgrund der engen Verwandtschaft beider Sinne häufig der olfaktorischen zugerechnet.

Wahrnehmung – Sprache – Vorstellung, indem es von einer *literarisch fundierten Wahrnehmungsbildung* als Leitlinie ausgeht.

Das bisher Gesagte sollte verdeutlicht haben, dass Fragen sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung im Vordergrund dieser Untersuchung stehen, ohne damit ›Sinnlichkeit‹ und ›lebensweltliche Primärerfahrungen‹ jenseits der oder gegen die Sprache zu verorten (vgl. Maiwald 2005, S. 55). Von Interesse sind, im Gegenteil, die Übergangseffekte, in denen eine Beschäftigung mit literarisch gestalteter Sinneswahrnehmung auf das Alltagserleben fortwirkt bzw. vice versa außerliterarische Wahrnehmungen das Literaturerleben neu oder anders perspektivieren. Da sich Denken und Lernen heute stets in einer von audiovisuellen Medien geprägten Alltagswirklichkeit vollziehen, ist eine intermediale Komponente dem Thema a priori eingeschrieben. Auszuloten bleibt gleichwohl, welche Funktion einer *literarisch fundierten Wahrnehmungsbildung* in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Medienästhetiken zukommt. Ein zentraler, medienübergreifender Aspekt des Ästhetischen[17] liegt unstrittig in der »Art und Weise, wie wir die Vielfalt der Wahrnehmungen in unseren Alltag, in unsere Lebenswelt integrieren« (Baacke 1992, S. 41). Dieser Integrationsprozess verdient besondere Beachtung angesichts der Fülle an Wahrnehmungsangeboten in der gegenwärtigen Medienlandschaft. Die Praxis zeigt, dass vielen Jugendlichen eine flüchtige, mosaikhaft-assoziative Rezeptionshaltung inzwischen weitaus vertrauter ist als die kontemplative Beschäftigung mit einem ruhenden Text.[18] Der produktive Transfer alltäglicher Mediengewohnheiten in den poetisch-literarischen Verstehensprozess kann demnach keineswegs vorausgesetzt werden. So beschreibt etwa Spinner die mangelnde Kompetenz mediensozialisierter Schülerinnen und Schüler[19], »ihre visuellen und akustischen Medienerfahrungen für die Imagination beim Lesen fruchtbar zu machen« (1998, S. 52) und damit den Text zum Leben zu erwecken.[20] Ähnlich symptomatisch – ohne hierfür monokausal die ›neuen Medien‹ verantwortlich zu machen – die im Unterricht vielfach zu beobachtende Unwilligkeit, sich auf literarische Tiefenarbeit einzulassen, sobald die Text-Oberfläche auch nur ansatzweise erschlossen ist. Nicht

---

17 Zum Begriff der *Ästhetik* bzw. der *Aisthesis* vgl. auch Kapitel 1.2.

18 Ulrich Saxer spricht in diesem Zusammenhang sehr anschaulich von einer »punktuellen, gewissermaßen ›flackernden‹ Aufmerksamkeitsstruktur« (1993, S. 344).

19 Zugunsten der Lesefreundlichkeit wird bisweilen auf die Ergänzung der femininen Form verzichtet. Sie ist in besagten Fällen selbstverständlich mit eingeschlossen zu denken.

20 Michael Staiger verweist zu Recht darauf, dass das von Spinner beschriebene Defizit nicht zwangsläufig eine *Förderung des Lesens* als Kompensationsbewegung auslösen muss. Denkbar wäre gleichermaßen, das Ursprungsproblem eher in der mangelnden *visuellen und auditiven Kompetenz* der Schülerinnen und Schüler (verstanden als reflexive Auseinandersetzung mit Bild und Ton) zu situieren und letztere gezielt zu entwickeln (vgl. Staiger 2007, S. 243). Der Kreis schließt sich, wenn man bedenkt, dass auch die Wahrnehmungsschulung durch und am literarischen Text auf die audiovisuelle Medienrezeption zurückwirken bzw. auf sie bezogen werden kann.

selten begegnet man in diesen Fällen der Überzeugung, hinter der bloßen Darstellungsebene verberge sich »einfach nichts bzw. nicht viel« (Köppert 1997, S. 95).

Clipästhetik, Zapping-Kultur, Mainstream-Kino etc. als Konsequenz derartiger Befunde pauschal zu diskreditieren, wäre fraglos kaum im Sinne einer zeitgemäßen Mediendidaktik – integriert diese doch gerade die Pluralität ästhetischer Wahrnehmungsformen. Problematisch erscheint folglich auch weniger die *Wahrnehmung* entsprechender Medienangebote per se, sondern die (nicht nur theoretische) Option einer einseitigen, distanzlosen und oberflächlichen Hingabe[21], die auf Komplementärerfahrungen mit anderen Medienästhetiken verzichtet. Wer von medialen Eindrücken nicht einfach ›überstolpert‹ werden will (vgl. Baacke 1992, S. 42), der muss die Fähigkeit entwickeln, bewusst innezuhalten, zu fokussieren, zu reflektieren. Erst Verlangsamung und Vertiefung eröffnen neue Wahrnehmungsräume und damit bisher unbekannte Sichtweisen, Hörweisen etc. Hierin klingt nicht zuletzt ein gesellschaftlicher Akzent von *Wahrnehmungsbildung* an: Genaues, differenziertes Sehen, Hören, Fühlen etc. kann die Grundlage bilden für soziale Empathie (vgl. Olsen 2011; Spinner 2013b), für ökologische Sensibilität (vgl. Wanning 2014) und kommunikative Handlungsfähigkeit (vgl. Schubert-Felmy 2001, S. 58). Zugleich ist eine differenzierte Wahrnehmung Bedingung für Identitätsbildung und Ich-Entwicklung, wie sie Jürgen Kreft dem literaturdidaktischen Diskurs schon in den 1970er Jahren als Leitlinie eingeschrieben hat (vgl. Kreft 1977, S. 217) und wie sie in der Folge u. a. prägend von Kaspar H. Spinner vertreten wurde (vgl. Spinner 1980/2001; Frederking 2013). Gesellschaftliche und individuelle Perspektive sind dabei niemals unabhängig voneinander zu denken, denn

> *[w]ahrhaft ›wahrnehmungsgebildet‹ ist nicht der, der Wahrnehmungsbilder unhinterfragt rezipiert, sondern der, der sie auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse und sozialen Kontakte bezieht und zu entscheiden lernt, wie er seine eigene Würde und die Würde des anderen, seine eigene Schönheit und die des anderen erkennt und achtet. (Baacke 1992, S. 42)*

Dass die *Thematisierung literarisch gestalteter Sinneserfahrung* in besonderer Weise geeignet ist, diese (und weitere) Erkenntnisprozesse im Deutschunterricht anzustoßen, davon gehen die folgenden Erkundungen im literarästhetischen Wirkungsfeld aus.

Der Einführung erster Teil soll nicht beschlossen werden, ohne einige Textbeispiele literarisch gestalteter Sinneswahrnehmung kursorisch zu streifen. Ein denkbar kurzes

---

21 Letztere ist nicht zu verwechseln mit einer medienbezogenen *Genuss*fähigkeit, die als Teilaspekt von Medienkompetenz durchaus theoretische Berücksichtigung findet (vgl. Groeben 2002, S. 170).

Beispiel aus Wilhelm Genazinos 2007 erschienenem Roman *Mittelmäßiges Heimweh* bildet den Einstieg:

> *Ein Halbschuh liegt auf der Straße, die Sohle nach oben. Aus einer Seitenstraße kommt das Geräusch eines Autos, das über eine Plastikflasche fährt. (Genazino 2007, S. 7)*

Es sind die Augen und Ohren eines großstädtischen Flaneurs, mit denen der Leser hier sieht und hört. Alltägliche ›Banalitäten‹ – ein herrenloser Schuh, das Klacken einer Plastikflasche – werden im Vorbeigehen gleichsam ›aufgelesen‹. Die sprachliche Schlichtheit, die vermeintliche Trivialität des Registrierten sind poetisches Programm. Am Werk ist ein ›Augenblickssammler‹ (vgl. Genazino 2006, S. 64), der nicht die großen Gesten, die erhabenen Landschaften, sondern das Ästhetische im alltäglich Unscheinbaren sucht: »Das Poetische offenbart sich in abwegigen Details.«, heißt es in den Frankfurter Poetikvorlesungen des Verfassers (ebd., S. 11).

Angeknüpft sei mit einem Beispiel eines weiteren Büchner-Preisträgers – die folgende Passage findet sich in Martin Mosebachs Roman *Der Mond und das Mädchen*:

> *Der Herd und der Eisschrank, beides geradezu ehrwürdige Stücke – der Eisschrank gelegentlich laut brummend und dann plötzlich mit einer Art Schluckauf in Schweigen fallend –, waren aus dem Zustand der Unberührbarkeit in eine neue Brauchbarkeit gehoben. (Mosebach 2007, S. 31)*

Einmal mehr ist es die akustische Dimension des Textes, die dem Leser hier in eigentümlicher Prägnanz entgegenschlägt. Frappierend wirkt der anthropomorphisierende Vergleich einer technischen Marotte mit einem menschlichen Reflexlaut. Wieder in Betrieb genommen, erfreut sich der Eisschrank einer bemerkenswerten akustischen Vitalität, die an das sinnliche Erinnerungsvermögen des Lesers appelliert: Die leibhafte Erfahrung des Schluckaufs ist jedermann bekannt, ebenso wie die Betriebsgeräusche einer in die Jahre gekommenen Kühl-/Gefrierkombination – die literarische Kühnheit liegt nun in der Verknüpfung beider Erfahrungsbereiche, im sprachlich-sinnlichen Querverweis, der aus der auditiven Analogie des ›Hicksens‹ oder ›Glucksens‹ einen akustischen (Text-)Raum konstruiert.

Einen gänzlich anderen Aspekt textualer Sinnlichkeit offenbart eine lyrische Stippvisite in der deutschen Hochromantik:

Laue Luft kommt blau geflossen,
Frühling, Frühling soll es sein!
[...] (Eichendorff 2006, S. 119)

Die Zeilen bilden den Anfang des bekannten Eichendorff'schen Gedichts *Frische Fahrt*. Nur fünf Wörter spannen hier in Vers 1 ein Geflecht sinnlicher Korrespondenzen auf, das nachvollzogen sein will: Ein taktiler Eindruck, die als ›lau‹ attribuierte Frühlingsbrise, erfährt über die adverbiale Ergänzung ›blau‹ eine zusätzliche optische Prägung. Fühlen und Sehen gehen eine synästhetische Liaison ein, die den konventionellen Sinnes- und Sprachgebrauch metaphorisch überschreitet. Dabei re(a)giert der Nahsinn, auch syntaktisch, *vor* dem Sehsinn. Obwohl noch erst im ›Kommen‹ begriffen, erscheint die Luft haptisch bereits als ›lau‹ bestimmbar. Dieser Bruch mit der »Stringenz sinnlicher Wahrnehmung« (Wanner-Meyer 1998, S. 81) ist kein ästhetischer Zufall, sondern kompositorische Finesse. Ahnbar wird ein dichterisches Programm, das das Spiel mit und zwischen den Sinnen zum Gestaltungsprinzip erhebt. Die – hier nicht näher betrachtete – klangliche Ebene des Gedichts (vgl. die Fließbewegung der Assonanzen und weichen Konsonanten) folgt dieser Leitidee noch in anderer Weise: über eine grundlegende Musikalisierung der Sprache, wie sie für die romantische Lyrik häufig kennzeichnend ist.

Ein Sprung ins Fin de Siècle dokumentiert eine weitere Variante literarisch gestalteter Sinneswahrnehmung. In der Eingangssequenz des *Malte Laurids Brigge* von Rainer Maria Rilke berichtet der Protagonist:

Die Gasse begann von allen Seiten zu riechen. Es roch, soviel sich unterscheiden ließ, nach Jodoform, nach dem Fett von pommes frites, nach Angst. Alle Städte riechen im Sommer. (Rilke 1996a, S. 639)

Die eindringliche Präsenz des Olfaktorischen wird hergestellt, indem der Dichter mehrere erzähltechnische Register zieht: Zunächst ist es die unvermittelte Intensität des Geschehens, der sich Malte (und damit auch der Leser) nicht erwehren kann. Die Gerüche fallen – gewissermaßen als olfaktorische Totale – von allen Seiten gleichzeitig ein. Der Protagonist hat Mühe, die Gesamtheit dieser Eindrücke sinnlich aufzuschlüsseln, dennoch unternimmt er den Versuch. Eine eigentümliche Verkehrung findet nun statt: Die geruchliche Unterscheidungs-Arbeit des Erzählers fordert im Leser den umgekehrten Prozess heraus. Er setzt (wieder) zusammen, was der Text sequenziell ausbreitet. Fast unmerklich verlässt die Geruchsschilderung dabei die bloß deskriptive Ebene und wird assoziativ erweitert: Der ›Geruch nach Angst‹ geht als abstrakte Metapher in die olfaktorische Summe ein und verweist auf eine tiefer liegen-

de Zeichenhaftigkeit des Erlebten. Die sinnliche Kulisse wird so zur Chiffre für die prekäre Großstadtrealität zu Beginn des 20. Jahrhunderts, oder, weiter gefasst: zum Sinnbild für die Entwurzelung und Orientierungslosigkeit des modernen Menschen überhaupt (vgl. Vietta 2001, S. 276).

Ein letztes Schlaglicht sei gesetzt auf Peter Handkes Journal *Das Gewicht der Welt*. Es handelt sich um eine fragmentarische Sammlung verstreuter Eindrücke und Gedanken, die sich als »spontane Aufzeichnung zweckfreier Wahrnehmungen« (Handke 1977, S. 5) verstanden wissen möchten:

> *Es klingelte, aber als ich vor die Haustür schaute, war da nur ein Parfumgeruch (Geschichtenanfang). (ebd., S. 152)*

Die zitierten Zeilen stehen für sich. Sie kennen keine Fortsetzung, auch wenn die abschließende Parenthese den Eindruck erweckt. Es handelt sich um den Einstieg in eine Geschichte, die nicht stattfindet. Oder doch? Das sinnliche Arrangement des Satzes fordert einen imaginativen Anschluss durch den Leser geradezu heraus: Das ›Klingeln‹, ein auditiver Stimulus, führt zum zielgerichteten ›Schauen‹ vor die Haustür. Statt der zu erwartenden visuellen Gestalt, dem/der Urheber(in) des Läutens, ist indes nur ein Duft wahrnehmbar. Der Leser steht buchstäblich vor einer ›Leerstelle‹[22], die – gerade noch von einem Parfumhauch durchweht – sein sinnliches Gespür aktiviert. Nahezu unmöglich erscheint es nun, dem literarischen Geruchsimpuls gedanklich *nicht* zu folgen, ihn *nicht* assoziativ fortzuführen. Diese Sogwirkung des Textes verdankt sich einer *Dramaturgie der Sinne*, die en miniature realisiert, worum es dieser Studie immer wieder gehen wird: um eine imaginative Beteiligung der Leserinnen und Leser, der Schülerinnen und Schüler, die sich bevorzugt über literarisch gestaltete Sinneswahrnehmung vermittelt.

1.2 Untersuchungsziele, Aufbau und Methodik

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur literarästhetischen Bildung im Deutschunterricht. Damit ist der Fokus benannt, aber keineswegs bestimmt, denn als ›ästhetisch‹ wird heute bekanntlich alles etikettiert, was irgendwie verhübscht, gestylt und formbedacht daherkommt. Diese Inflationierung des Begriffs stellt kein rein alltagssprachliches Phänomen dar. Schon seit geraumer Zeit kreist auch der philosophische Diskurs um eine Omnipräsenz des Ästhetischen, die nahezu alle Lebensbe-

22 Vgl. hierzu Iser 1994 (S. 267 ff.) sowie Grzesik 2005 (S. 326 ff.); wie Köppert (1997, S. 364) u. a. richtig bemerken, ist die – vor allem im Zuge des handlungs- bzw. produktionsorientierten Arbeitens – bemühte Metapher des ›Leerstellen-Füllens‹ von reduktionistischer Natur, da sie eine einfache Abschließbarkeit des Text-Leser-Dialogs impliziert.

reiche betrifft. Die Redeweise von einer solchen ›Rundumästhetisierung‹ im Sinne Wolfgang Welschs ist keineswegs unproblematisch, obschon sie in den 1990er Jahren einen weithin beachteten Markstein setzte (vgl. Welsch 1993). Einerseits eröffnet sie eine Kontinuität zwischen Kunst und Leben, die im traditionellen Verständnis der kunstbezogenen Ästhetik eine häufig vernachlässigte Rolle spielte. Andererseits läuft sie Gefahr, den Begriff des Ästhetischen weithin zu entgrenzen oder schlicht zu banalisieren. Mit Meike Aissen-Crewett: »Wo alles ästhetisiert wird, da fragt es sich, von wo mögliche, das ästhetische Denken provozierende Eindrücke überhaupt kommen können« (2000, S. 17). Dass die Antwort auf diese Frage zwar in den Künsten, nicht aber in neuerlichen kunstpuristischen Abgrenzungsbestrebungen gegen die Alltagswelt zu suchen ist (vgl. ebd., S. 18 f.), liegt nahe. Die ebenso altbewährte wie einseitige Definition der Ästhetik als ›Lehre vom Schönen‹ jedenfalls vermag hier kaum mehr Orientierung zu bieten – und dies nicht erst seit Rilkes epochalem Paradoxon vom Schönen als »des schrecklichen Anfang« (1996e, S. 201).

Die Revisionen und Neubewertungen des *Ästhetik*begriffs seit den 1980er Jahren haben eben jene »Verengung […] auf die Kunst oder gar nur aufs Schöne« (Welsch 2003b, S. 9) mehrheitlich überwunden. Auch interdisziplinär scheint größtenteils Konsens darüber zu bestehen, die Ästhetik (wieder) bei ihren etymologischen Wurzeln zu fassen. Der ursprünglichen griechischen Bedeutung von αἴσθησις (aisthesis) folgend, steht damit die Thematisierung der sinnlichen Wahrnehmung[23] im Mittelpunkt. Man knüpft hierbei an die Tradition Alexander Gottlieb Baumgartens an, der die Ästhetik um 1750 mit seinem Werk *Aesthetica* als eigenständige Disziplin begründet und zu einer bis dato undenkbaren Aufwertung des sinnlichen Erkenntnisvermögens beigetragen hatte (vgl. Baumgarten 1988a). Baumgartens aisthetischer Akzent spiegelt sich heute in dem Anspruch, »Wahrnehmungen *aller* Art«, die »sinnenhaften […] wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen« (Welsch 2003a, S. 9), in den philosophisch-ästhetischen Diskurs aufzunehmen – wobei fraglich erscheint, ob man so weit gehen muss, »das Ästhetische mit dem sinnlich Wahrnehmbaren schlechthin (fast) in eins zu setzen« (Abraham 2000, S. 11). Festzuhalten bleibt immerhin ein Grundverständnis des Ästhetischen, das die »Heraushebung und Thematisierung der Wahrnehmungsform« (Rupp 1998, S. 8) in den Fokus rückt. Äs-

23 Grundlegend unter *Sinneswahrnehmung* zu verstehen ist hier »ein psychophysischer Prozess, in dessen Ablauf die physikalischen und chemischen Reize an den Sinnesorganen zu einer Repräsentation der Umwelt verarbeitet werden. Diese ermöglicht es dem Organismus, sich in der Umwelt zurechtzufinden« (Brockhaus-Enzyklopädie Online 2017; Zugriff: 1.10.2017). Jenseits naiver Abbildkonzepte oder auch der Unterstellung einer objektiv vorfindlichen Realität darf dabei heute als weithin unumstritten gelten, dass diese »Wahrnehmung ein aktiver Konstruktionsprozess [ist], bei dem mithilfe von Gestaltprinzipien (Gestaltgesetze) und unter Mitwirkung des Gedächtnisses aus zeichenhaften Codes der Sinnesreize eine zweckmäßige Repräsentation der Umwelt und der Rolle des eigenen Körpers darin aufgebaut wird« (ebd.).

thetische Erfahrung hat dabei potenziell mit der *ganzen* erfahrbaren Wirklichkeit zu tun, betrifft also nicht nur den traditionell angestammten Bereich der Schönen Künste. Und: Ästhetische Erfahrung umfasst *mehr* als ein bloß sinnliches Registrieren, das zwar eine notwendige Vorbedingung darstellt, nicht aber den ästhetischen Erkenntnishorizont bildet.

Auf den Bereich der *literar*ästhetischen Bildung zurückgewendet deutet sich damit folgende Schwerpunktsetzung an: Literarisches Lernen[24] soll in dieser Untersuchung aspektuiert werden als Prozess, der unterschiedliche Formen von Wahrnehmung verbindet und herausfordert. Dabei geht es nicht nur um das Wechselspiel von Textwahrnehmung auf der einen und Alltagswahrnehmung auf der anderen Seite. Zentraler Bezugspunkt dieser Arbeit ist die Ebene der *literarischen Repräsentation von Sinneswahrnehmungen*. Es werden also bevorzugt solche Texte didaktisch relevant, die sich im- oder explizit mit sinnlicher Wahrnehmung beschäftigen, sprich: Wahrnehmung nachahmen, erfinden, verfremden, reflektieren, diskutieren usf. Stillschweigend ist damit vorausgesetzt, dass sich literarische Texte im Hinblick auf ihren sinnlichen Darstellungsgehalt überhaupt differenzieren und auswählen lassen. Derartige Annahmen führen bekanntlich schnell auf rezeptionsästhetisches Glatteis. Ob etwa Trakls *Gewitterabend* ein ›sinnlicherer‹ Text ist als Benns *Nachtcafé*, wäre zweifellos eine müßige Diskussion. Andererseits lassen sich durchaus Kriterien entwickeln, die Strategien textueller Versinnlichung heuristisch aufschließen. Kapitel 3 wird entsprechende Kategorien detailliert entfalten.

Um Missverständnissen vorzugreifen: Die, wie auch immer beschaffenen, sinnlichen Offerten eines Textes sind sicher nicht Garant für eine gelingende Literaturbegegnung. Sie sind ebenso wenig didaktisches Allheilmittel wie die häufig beschworene Formel von der Ganzheitlichkeit. Ein Text mag als »Partitur« (Müller-Michaels 1994, S. 23) noch so anschaulich gestaltet, noch so sinnenhaft komponiert sein – letztlich entscheidet, ob und wie der Leser in den ästhetischen Rezeptionsprozess eintritt. Dass die »Empfänglichkeit für sinnliche Qualität von Literatur« (ebd., S. 31) indes Wegbereiter für ein umfassenderes literarisches Verständnis sein kann, davon geht die vorliegende Untersuchung aus. Eine a priori und jederzeit verfügbare »Phantasie der Sinne« (Wermke 1999, S. 123), die jedem Schüler auf Knopfdruck zur Verfügung steht, unterstellt sie hingegen nicht. Die Fähigkeit, sinnliche Vorstellungen zu literarischen Texten zu entwickeln, ist daher zunächst als *Ziel* und nur bedingt als *Voraussetzung* zu betrachten – eine notwendige Prämisse, denn *Anschaulichkeit* (als Qualität eines Gegenstandes) und *Vorstellungsvermögen* (als Kompetenz eines Subjekts) zweckopti-

24 Der Begriff sei hier verstanden im Sinne der weit(er)hin konsensualen *Elf Aspekte literarischen Lernens* nach Kaspar H. Spinner (2006/2015).

mistisch gleichzusetzen, hieße einem alten fachdidaktischen Trugschluss das Wort zu reden (vgl. Abraham 1999a, S. 15).

Vorstellungsbildung, das liegt in der Natur der Sache, knüpft sich eng an vorhandenes »Wahrnehmungswissen« (Lobsien 1990, S. 101). Jede imaginative Vergegenwärtigung speist sich aus sinnlichen Erfahrungen und Erinnerungen, aus früher Gehörtem, Gefühltem, Erschautem. Selbst die ›freie‹ Fantasie schöpft nicht aus sich selbst heraus, sondern erschafft Neues durch Verknüpfung und Kombination von schon Bekanntem. In ähnlicher Weise funktioniert auch die sinnliche Wahrnehmung nicht autonom – jeder Wahrnehmungsakt bleibt auf die konstruktive Hilfe des Vorstellungsvermögens angewiesen:

Die blanke Wahrnehmung wäre an eine höchst fragwürdige, reliefarme, lückenhafte, instabile Welt gebunden, wäre ihr nicht die Imagination als Vermögen der Antizipation, Divination und Supplementierung einbeschrieben. (ebd., S. 102)

Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozesse befinden sich also in einem stetigen wechselseitigen Ergänzungsverhältnis. Diese Kopplung lässt sich seit einigen Jahren auch neuropsychologisch belegen: Reale und imaginierte Sinneseindrücke rufen einander verwandte Aktivierungsmuster der involvierten Hirnrindenareale hervor (vgl. Kosslyn u. a. 2001; Singer 2000). Bereits das Lesen eines einfachen Begriffs wie *Telefon* führt dazu, dass es im auditiven Kortex ›klingelt‹ (vgl. Kiefer u. a. 2008, S. 12229). Demgegenüber erfordert die Bildung komplexer Vorstellungen zu einem literarischen Text, wie Grzesik zeigt, weitaus anspruchsvollere kognitive Leistungen und Teiloperationen (vgl. Grzesik 2005, S. 242). Über das Format der dabei auftretenden *inneren Repräsentationen* ist, vor allem im Hinblick auf das bildhafte Vorstellen, viel gestritten worden (*imagery debate*). Die funktionale Überlappung zwischen Wahrnehmung und Vorstellung steht in dieser, bis heute anhaltenden, Kontroverse jedoch außer Frage (vgl. Pylyshyn 2003, S. 115; Sowa 2012b, S. 23). Für die vorliegende Abhandlung folgt daraus, dass eine operationale Trennung von *Wahrnehmungs-* und *Vorstellungsbildung* nur bedingt möglich ist. Eine Schulung der inneren Wahrnehmung wird immer auch eine Schulung der äußeren bedeuten und umgekehrt (vgl. Staiger 2007, S. 243). Das Oszillieren zwischen den Zielbereichen ist dem ästhetischen Bildungsprozess (so er denn stattfindet) inhärent[25] und betrifft in ähnlicher Weise weitere Konstituenten ästhetischer Praxis, etwa das symbolische Verstehen oder die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion. Diesem theoretisch wie empirisch mitunter schwer zu durchleuchtenden Komplex neue Einsichten und Perspektiven abzugewinnen, soll Aufgabe der folgenden Studie sein.

---

25 Dessen ungeachtet bestehen – bei aller kognitiven Verwandtschaft – im Deutschunterricht durchaus Optionen, primär Wahrnehmungs- *oder* Vorstellungskompetenzen anzusprechen (vgl. hierzu Kapitel 2.9 und 4.2.3)

Im Zentrum der Untersuchung stehen drei Leitziele, die auf die Entwicklung eines Konzepts zur *literarisch fundierten Wahrnehmungsbildung* zulaufen, jedoch auch für sich genommen einem spezifischen Erkenntnisinteresse folgen: Kapitel 2 befragt die Fachdidaktik auf den Stellenwert der sinnlichen Wahrnehmung, wobei insbesondere Modelle, Konzepte und Unterrichtsvorschläge Berücksichtigung finden, die Wahrnehmungsfragen literaturnah verhandeln. Ein grundlegendes Verständnis literarästhetischer Bildung als Wahrnehmungsbildung wird hierbei zunächst im Rückgriff auf Kaspar H. Spinner entfaltet (Kapitel 2.2) und um Überlegungen Ulf Abrahams und Klaus Maiwalds zur Alteritätserfahrung ergänzt (Kapitel 2.3). Mit den nachfolgenden Kapiteln treten die unterschiedlichen Sinnesmodalitäten in den Blick: Angefangen von der visuellen Wahrnehmung über das Hören, Riechen, Tasten bis hin zu synästhetischen Korrespondenzen wird ein weites Feld literaturdidaktischer Publikationen ausgewertet (Kapitel 2.4 bis 2.8). Ziel ist die Entwicklung einer ersten übergreifenden Systematik, die heuristisch zwischen den Bereichen der *Welt-* und *Text*wahrnehmung unterscheidet und vermittelt.

Das folgende Kapitel 3 bildet das Herzstück der vorliegenden Studie. In Ermangelung hinreichend tragfähiger literaturwissenschaftlicher Vorarbeiten soll es hier darum gehen, den *Sinnen im Text* auf die Spur zu kommen, sprich: Formen der Repräsentation bzw. Thematisierung literarischer Sinneswahrnehmung zu ergründen. Silvio Viettas Begriff von der »Textualität der sinnlichen Wahrnehmung« (2001, S. 269) bildet dabei einen ersten, allerdings recht vagen Ansatzpunkt (Kapitel 3.2), der über eine nähere lexikalische und narratologische Erkundung sinnlicher Appellstrukturen auszudifferenzieren sein wird (Kapitel 3.3; 3.4). Der anschließende Streifzug durch die Modi literarischer Sinneswahrnehmung (Kapitel 3.5) versammelt Texte von der Romantik bis zur Gegenwart, wobei u. a. werkgenetische Materialien (Werknotizen, Tagebücher), Prosaskizzen, Romanauszüge und poetologische Schriften herangezogen werden.[26] Ziel des literaturwissenschaftlichen Zugriffs ist – analog zu Kapitel 2 – unterschiedliche Formen des Umgangs mit Wahrnehmungen in literarischen Texten zu systematisieren und für den didaktischen Anschluss vorzubereiten.

Damit ist das dritte Leitziel angesprochen: Kapitel 4 sucht auf Grundlage der fachdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Befunde eine *Topografie der literarisch fundierten Wahrnehmungsbildung* zu entwickeln, die sinnliche Wahrnehmung in unterschiedlichen Lernfeldern und -kontexten akzentuiert und methodisch-didaktisch geltend macht (Kapitel 4.2.3). Dies geschieht nicht, ohne zuvor den Konvergenzbereich von literarischer und außerliterarischer Wahrnehmung im interdisziplinären Diskurs

26 Die theoretische Grundlage bilden Erkenntnisse aus der Rezeptionsästhetik, des (Post-)Strukturalismus, aber auch des vergleichsweise jungen Ansatzes der Kognitiven Literaturwissenschaft.

(Kognitionspsychologie, Philosophie usf.) auszuleuchten und gezielt nach kognitiven Mechanismen einer etwaigen Wahrnehmungsschulung durch Literatur zu fragen (Kapitel 4.2.1; 4.2.2). Mit Kapitel 4.3 erfahren die theoretischen Vorarbeiten eine abschließende empirische Wendung: Ausgewählte Teilaspekte literarisch fundierter Wahrnehmungsbildung werden hier in einer 10. Klasse (Einführungskurs) erprobt und anhand eines Mixed-Method-Designs erste explorative Einblicke in ein kaum erschlossenes Forschungsgebiet gewährt. Neben der inhaltsanalytischen Auswertung begleitend geführter Online-Tagebücher kommt dabei ein im Anschluss an Appel u. a. (2002a) konzipierter Fragebogen zum Lese- und Alltagserleben zum Einsatz. Zwei Kernfragen bestimmen die empirische Agenda: Zum einen gilt es, nach möglichen Einflüssen der unterrichtlichen Thematisierung von literarischer Sinneswahrnehmung auf die außerliterarische Wahrnehmung zu suchen. Zum anderen stehen die angewandten qualitativen und quantitativen Methoden selbst auf dem Prüfstand (Kapitel 4.3.1) – letzteres im Bewusstsein einer literaturdidaktischen Drift, die Aspekte der *Wahrnehmungs-* oder *Vorstellungsbildung* post PISA unter Hinweis auf deren mangelnde Operationalisierbarkeit verschiedentlich marginalisiert und empirisch nur in Ausnahmefällen berücksichtigt hat. Die Untersuchung schließt mit einer kritischen Revision ihrer theoretischen und empirischen Ergebnisse[27] (Kapitel 5) und formuliert Perspektiven für die Zukunft literarischen Lernens in einem sinnlich-imaginativen Grundverständnis.

27 In ihrer Gewichtung sind die drei Makrokapitel 2 bis 4 als einigermaßen gleichberechtigt zu veranschlagen, d. h. Kapitel 2 und 3 begegnen hier nicht in bloß dienender Funktion für die empirische Explorationsstudie, sondern hoffen auch unabhängig davon einen Beitrag zum literaturdidaktischen bzw. -wissenschaftlichen Diskurs zu leisten.

2 Sinnliche Wahrnehmung in der Literaturdidaktik

2.1 Vorbemerkungen

Die deutschdidaktischen Publikationen der letzten Jahre widmen sich dem Themenbereich *Wahrnehmung* unter verschiedenen Gesichtspunkten. Im Vordergrund steht dabei zumeist der reflektierte Umgang mit Medien bzw. Zeichensystemen vom schriftsprachlichen Text bis zu komplexen audiovisuellen Medienangeboten. Der *Wahrnehmungs*begriff bezieht sich hier auf die Fähigkeit, Texte, Bilder, Filme etc. genau und differenziert zu ›lesen‹ – das heißt vor allem: medienspezifische Zeichensysteme zu verstehen, ebenso wie unterschiedliche Wahrnehmungsformen und Rezeptionsbedingungen zu reflektieren (vgl. Staiger 2007, S. 240; Zabka 2013, S. 472). All diese Bereiche in ihren mediendidaktischen Implikationen zu thematisieren, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht geleistet werden. Die folgenden Kapitel widmen sich daher schwerpunktmäßig Aspekten literarästhetischer Bildung, die im Konvergenzfeld von Schriftliteratur und ästhetischer Weltwahrnehmung zu verorten sind. Ein geeignetes Fundament hierfür bieten Kaspar H. Spinners Ausführungen zur Ästhetischen Bildung im Literaturunterricht (Kapitel 2.2). Inwieweit Literatur als Medium von Alteritätserfahrung zu einer Differenzierung des Wahrnehmungsvermögens beitragen kann, sucht nachfolgend Kapitel 2.3, im Rückgriff auf Vorarbeiten Ulf Abrahams und Klaus Maiwalds, zu ergründen. Kapitel 2.4 bis 2.7 nehmen sodann im kursorischen Durchgang die unterschiedlichen Sinnesbereiche in den Blick, wobei Aspekte der Vorstellungsbildung besondere Berücksichtigung finden. Ausschlaggebend für die Auswahl der referierten fachdidaktischen Konzepte und Modelle ist ihr Fokus auf Fragen der Sinneswahrnehmung, die im Spannungsfeld von literarischer Darstellung und ästhetischer (Alltags-)Erfahrung didaktisiert werden. Es finden hierbei – in vergleichsweise ausführlicher Darstellung – auch theoretisch weniger fundierte Unterrichtsvorschläge Berücksichtigung, da auf solche Weise (a.) die oft intuitiven bis beliebigen sinnenaffinen Unterrichtspraxen abgebildet und (b.) in ihrer didaktisch-methodischen Eignung kritisch gewürdigt werden können. Kapitel 2.8 beschäftigt sich abschließend mit Ansätzen multisensualen Lernens und hinterfragt die Tragweite arrivierter pädagogischer Ganzheitlichkeitsversprechen. Hierbei findet punktuell auch die virulente fachdidaktische Inter- und Symmedialitätsdebatte Berücksichtigung. Kapitel 2.9 lässt die didaktische Bestandsaufnahme kritisch Revue passieren, sortiert rückblickend Begriffliches wie Inhaltliches und entwickelt einen ersten Systematisierungsvorschlag zur *literarisch fundierten Wahrnehmungsbildung* im Literaturunterricht.

2.2 Literarästhetische Bildung als Wahrnehmungsbildung (Spinner)

Kaspar H. Spinner bestimmt die ästhetische Bildung im Literaturunterricht in erster Linie als Wahrnehmungsbildung (vgl. Spinner 1998, S. 47). Die »imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmung« stellt er dabei als »grundlegende[n] Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung« (Spinner 2006, S. 8) heraus. Seine bereits 1998 veröffentlichten *Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute* begründen sein Programm, das u. a. durch die neueren Beiträge *Ästhetische Bildung multimedial* (2004a), *Lesen als ästhetische Bildung* (2008b), *Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen* (2008c) und zuletzt *Ästhetische Bildung und Literaturunterricht* (2013a) fortgeführt und ergänzt wird.[28] Die Kernelemente seiner Überlegungen seien im Folgenden skizziert:

Spinners *Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute* setzen an, indem sie – zwei Jahre vor der ersten PISA-Studie – einen gewissen Skeptizismus hinsichtlich der Erfolgsaussichten literarischer Bildung in der postmodernen Medienwelt diagnostizieren. Am Ende des Gutenbergzeitalters sei es aufgrund der zunehmend medial geprägten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erforderlich, Zielsetzung und Methodik des Literaturunterrichts neu zu akzentuieren. Die ubiquitäre Ästhetisierung des Alltags – bedingt u. a. durch die Vergnügungs- und Unterhaltungsindustrie – verlange nach einer schulischen Aufarbeitung des Ästhetischen jenseits bloßer Unterhaltung und Zerstreuung. Schule dürfe die Trends der modernen Medienindustrie nicht willkürlich aufnehmen oder nachahmen, sondern müsse ästhetische Fragen »im Sinne einer umfassenden Wahrnehmungsbildung« (Spinner 1998, S. 47) verhandeln. Indem Spinner sich auf Wolfgang Welsch (1990) beruft, legt er dabei einen sehr weiten *Ästhetik*begriff zugrunde, der »Wahrnehmung jeglicher Art« (Spinner 1998, S. 47) umfasst und eine enge Verbindung von Kunst- und Alltagswahrnehmung impliziert. Diese grundlegende Offenheit für ästhetische Lernprozesse positioniert er in jüngeren Beiträgen auch als Kontrapunkt zu den »auf Lebensbewältigung zielenden Tendenzen« (Spinner 2013a, S. 18) im outcome-orientierten Bildungsgeschehen der letzten Jahre.

Einen zentralen Beitrag zur Wahrnehmungsbildung im Literaturunterricht sieht Spinner zunächst in der Förderung einer genauen *Textwahrnehmung*. Schülerinnen und Schüler seien immer seltener bereit (bzw. fähig), sich intensiv auf Texte einzulassen oder literarische Gestaltungsaspekte eigenständig zu entdecken (vgl. Spinner 1998, S. 48). Diese Rezeptionshaltung interpretiert er als Resultat der privaten Me-

---

28 Verwiesen sei ferner auf die beiden Sammelbände *SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht* (2002b) und *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II* (Kirchner u. a. 2006a) der Arbeitsgruppe *Ästhetische Bildung* im Augsburger *Zentralinstitut für Didaktische Forschung und Lehre*, die von Spinner (mit)herausgegeben wurden.

dienpraxis, insbesondere des Fernsehens (»flüchtige[s] Sehen«; ebd.), die andere Aufmerksamkeitsmodi bedinge. Literatur gilt ihm demgegenüber als Chance, um einen sensiblen Blick für gestalterische Details und das kompositorische Ganze zu schulen – hierin sei zugleich eine Weiterentwicklung der allgemeinen ästhetischen Rezeptionsfähigkeit und Aufmerksamkeit angebahnt (vgl. Spinner 2013a, S. 21). Auf methodischer Ebene schlägt er dazu in Literaturdidaktik wie -unterricht inzwischen weithin etablierte Zugangsweisen vor: die Ansätze der Handlungs- und Produktionsorientierung (vgl. stellvertretend Rupp 1987; Haas u. a. 1994; Haas 1997; Waldmann 1998; Spinner 1987/1999/2008a) und Konzepte des langsamen, studierenden und damit textnahen Lesens (vgl. Paefgen 1998/2008; Belgrad & Fingerhut 1998a). Beide, nicht notwendig konvergenten bzw. sogar widerstrebenden, Positionen[29] begreift er im Sinne eines konstruktiven Ergänzungsverhältnisses, sofern der Text in seiner spezifischen Gestaltung thematisch wird (vgl. Spinner 1998, S. 24; 2013a, S. 25).

Als weiteren Aspekt der Textwahrnehmung führt Spinner in seinem Aufsatz *Lesen als ästhetische Bildung* die Sinnlichkeit der Spracherfahrung selbst an (vgl. Spinner 2008b, S. 84). Abgesehen von der visuellen Textgestalt (z. B. Versanordnung) geht es ihm hier primär um die Text- als Hör-Erfahrung. Bereits frühkindliche akustische Begegnungen mit Literatur, z. B. die vorgelesene Gutenachtgeschichte, Kinderreime etc., seien prägend »für die spätere Entwicklung der Lesefreude« (ebd., S. 83 f.). Wer sprachliches Klangvermögen derart erfahren habe, wisse auch beim selbsttätigen, stillen Lesen auf sein inneres Ohr zu hören. Für den Unterricht erwachse daraus die Notwendigkeit, »Sprachaufmerksamkeit […] mit dem erlebenden Wahrnehmen« (ebd., S. 84) zu verbinden. Dabei komme dem gestaltenden, szenischen und/oder ritualisierten Vorlesen – auch dem Textvortrag durch den Lehrer – besondere Bedeutung zu. Eine andere Möglichkeit, die Textwahrnehmung zu intensivieren, eröffne die Verknüpfung von Text und Bild, wie sie Kindern bereits vom Bilderbuch her bekannt sei. Ein solcher Dialog der Darstellungsformen biete vielfältige Möglichkeiten, die ästhetische Aufmerksamkeit zu fördern (vgl. ebd., S. 85).[30] Spinner resümiert:

---

29 Vertreter des textnahen Lesens wandten sich u. a. gegen die Gefahr, den Text im Zuge produktionsorientierter Methoden »nur als Assoziationsbaustelle für bloß subjektive Deutungen zu nehmen«, statt »plausible, argumentativ gestützte Interpretationen« zu entwickeln (Belgrad & Fingerhut 1998b, S. 5). Demgegenüber stehen handlungs- und produktionsorientierte Konzepte, die – je nach Ausrichtung – durchaus auf eine detaillierte, facettenreiche Textanalyse zielen können, häufig aber verstärkt Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, der Empathieentwicklung usf. in den Vordergrund rücken. Aus heutiger Sicht wird man beiden didaktischen Positionen, gerade angesichts ihrer unterschiedlichen Akzentsetzungen, Berechtigung zusprechen. Entscheidend bleibt letztlich die adäquate Abstimmung von Text, Lernziel, Zugangsweise und Lerngruppe jenseits paradigmatischer Verhaftungen.

30 Exemplarisch genannt werden die Ergänzung von Bildern zu Textpassagen (oder umgekehrt) mit anschließendem Vergleich der entsprechenden Bilderbuchseite, die Formulierung von Gedankenblasen zu Figurenabbildungen u. a.

Wenn man die sinnliche Wahrnehmung in solcher Weise ernst nimmt, heißt das, dass ein Text in seiner individuellen Gestalt in Erscheinung tritt. […] Es sollte also darum gehen, Analyse und Interpretation so in den Unterricht einzubinden, dass sie zur ästhetischen Wahrnehmung zurückführen, oder sie überhaupt als ein Wechselspiel zwischen Erkenntnis und Erfahrung zu inszenieren […]. (ebd.)

Worauf es Spinner im Kern ankommt, ist ein Umgang mit dem Text, der auf Präsenzerfahrung zielt und letztere – etwa über produktionsorientierte Arbeitsaufträge – als Impuls für ein tiefer reichendes Textverständnis nutzt. Der Text soll zunächst gegenwärtig, sinnlich werden, indem der Leser dessen akustische Qualitäten, intermediale Bezüge usf. entfaltet. Analytische und begrifflich abstrahierende Textzugriffe stehen nicht isoliert *neben* (schon gar nicht *vor*) dieser ästhetischen Gestaltwerdung; sie sollen sich aus der Erfahrungssituation selbst ergeben, mit ihr einhergehen bzw. sich auf sie beziehen. Nicht ganz zufällig mag man hierin Emil Staigers altbekanntes Diktum – »begreifen, was uns ergreift« (1957, S. 10) – didaktisch adaptiert und erweitert sehen.[31] In Rede steht damit ein Wechselspiel von *begrifflosem* und *begrifflichem* Verstehen, das Spinner nicht nur für die literarische, sondern für alle ästhetischen Erfahrungsformen veranschlagt (vgl. Spinner 2013a, S. 26).

Die äußere Sinneswahrnehmung, gerichtet auf die unmittelbare sinnliche Präsenz eines Textes, stellt bei Spinner nur eine Seite der Texterfahrung dar. Viel stärker akzentuiert er, in diversen Publikationen unermüdlich bereits seit Mitte der 1980er Jahre, die Rolle der *Vorstellungskraft* und des damit verbundenen »atmosphärische[n] Erleben[s]« (Spinner 2013a, S. 23). Sinnliche Wahrnehmung wird hierbei auf einer zweiten Ebene relevant: in Form ihrer imaginativen (Re-)Konstruktion. Welch hohen Stellenwert Spinner diesem Aspekt beimisst, wird allein aus der Tatsache ersichtlich, dass seine 2006 vorgestellte Konzeption *Literarischen Lernens*[32] bei der Vorstellungsbildung als »grund-

---

31 Spinner, der Ende der 60er Jahre bei Staiger an der Universität Zürich promovierte, hebt an anderer Stelle den »leibsinnliche[n]« (Spinner 2007a, S. 266) Akzent der Staiger'schen Formel hervor. Die Texterfahrung sei »nicht nur die Angelegenheit des Gefühls und des Denkens, sondern immer auch der unmittelbaren oder imaginierten Sinneswahrnehmung (Sehen, Hören, Tasten …)« (ebd.). Der Idee eines solchen einfühlenden Interpretierens ist gleichwohl im literaturwissenschaftlichen Diskurs u. a. von Gadamer variantenreich widersprochen worden (vgl. Kafitz 2007, S. 45). Im Hinblick auf die schulische Praxis bleibt zu ergänzen, dass Ergriffenheit *eine* (und nicht unbedingt die wahrscheinlichste) neben anderen denkbaren Reaktionen darstellt.

32 Es handelt sich nicht um ein geschlossenes und vollständiges Kompetenzmodell – hierzu fehlt u. a. eine durchgängige Stufung von Kompetenzniveaus. Gleichwohl bildete und bildet Spinners Vorschlag den wohl »überzeugendsten Versuch einer Systematisierung nicht nur des literarischen Lernens, sondern auch der entsprechenden Lern- und Kompetenzbereiche« (Kammler 2006a, S. 16). Ein zentrales und wichtiges Grundanliegen Spinners bestand rückblickend freilich gerade darin, »Teilkompetenzen unabhängig von der Frage der Überprüfbarkeit zu beschreiben«, d. h. auch als Kompetenz geltend zu machen, »was wir empirisch (noch) nicht überprüfen können« (Spinner 2015, S. 189). Insbesondere für die schwer operationalisierbaren Bereiche ästhetischen Lernens ist ein solches fachliches Selbstverständnis fraglos von weitreichender Bedeutung.