

IRMGARD NICKEL-BACON

Ästhetische Sensibilisierung mit (Kinder)Lyrik in Grundschule und Orientierungsstufe

Abstract

Der Beitrag beschreibt zunächst ästhetische Erfahrung als komplexen Prozess von Erleben, Wahrnehmen/Beobachten, Reflektieren und ggf. Verbalisieren. Er konzentriert sich dann auf die Pole des ästhetischen Erlebens, die als negativ bzw. positiv empfunden werden: Irritation und ästhetisches Vergnügen. Aus didaktischer Sicht erfordern beide Erlebensweisen besondere Aufmerksamkeit im Übergang zu kognitiven Prozessen. Am Beispiel von Lyrik betrachtet der Beitrag daher gelungene Beispiele bei der Vermittlung von Gedichten mit Irritationspotenzial, um anschließend Vorschläge für die Auswahl von Kinderlyrik zu machen, die das ästhetische Vergnügen ebenso unterstützen kann wie sprachreflexive Prozesse. Zusammenfassend werden die Aspekte der ästhetischen Sensibilisierung im Literaturunterricht im Modell erfasst. Betont wird hier das Zusammenspiel von Textauswahl, methodischen Entscheidungen und geeigneten Rahmenbedingungen für eine konkrete Lerngruppe.

1 | Ästhetische Kompetenzen in der Literaturdidaktik: Ausdifferenzierung nach PISA

Die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (Baumert 2001) stellt insofern einen wissenschaftshistorischen Einschnitt innerhalb der Literaturdidaktik dar, als sie einen Prozess der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und dessen kognitionspsychologischer Orientierung nach sich zog. Neben der Konkretisierung eines kognitiven Begriffs von Lesekompetenz (Willenberg 2007, Rupp 2014) erfolgte in der Literaturdidaktik überwiegend eine kritische Revision, die dieses Konzept als reduktionistisch und ergänzungsbedürftig betrachtet. Kritisiert wurde die Einengung auf kognitive Rezeptionsfähigkeiten, so dass die Ergänzung um motivationale, emotionale und kommunikative Dimensionen des Lesens gefordert wurde (Hurrelmann 2002). Dies impliziert eine Erweiterung des mit dem Lesen verbundenen Menschenbildes. So entwirft Hurrelmann ein Subjektmodell, das neben der gesellschaftlichen Teilhabe (als Kernanliegen von PISA) auch die kulturelle Handlungsfähigkeit umfasst. In diesem Sinne fordert Kammler, neben der Lesekompetenz sensu PISA auch *literarische Kompetenzen* (Kammler 2006) zu modellieren. Während kognitionspsychologische Lesetests keine Unterscheidung zwischen faktualen und fiktionalen Texten vorsehen, sollen damit die besonderen Rezeptionsanforderungen literarischer Texte bedacht werden. Mit diesem Ziel formulierte Spinner elf Aspekte des literarischen Lernens

(Spinner 2006), die als Ausdifferenzierung der von Hurrelmann geforderten kulturellen Handlungskompetenz durch literaturbezogene Spezifizierungen betrachtet werden können.

Eine zweite Erweiterungstendenz zeigt sich in der Thematisierung von *ästhetischen Kompetenzen* innerhalb der Literaturdidaktik seit etwa 2010. Mit ästhetischen Kompetenzen sind die Fähigkeiten gemeint, die sich auf den Kunstcharakter von literarischen Texten, also ihre poetischen Eigenschaften, beziehen und dem Ziel der ästhetischen Bildung verpflichtet sind. Während Rank/Bräuer bereits 2008 ästhetische Erfahrung als Bindeglied zwischen literarischem Lernen und literarischer Bildung konzipieren, wird der Begriff der ästhetischen Bildung durch Literatur seit 2010 (Spinner 2013, Zabka 2013) weiter konkretisiert. Weitergehend noch fasst Abraham (2010) das von ihm sogenannte P/poetische V/verstehen als anthropologische Konstante auf und überschreitet damit die instrumentelle Leseleistung im Sinne eines basalen Leseverstehens (sensu PISA) im Hinblick auf existenzverändernde Erfahrungen durch Literatur. Damit rücken die spezifischen Wirkungspotenziale und Erlebensdimensionen in den Blick, die literarische Texte ihren Rezipient/innen als (ästhetische bzw. poetische) Artefakte bieten. In allen Ansätzen werden Aspekte einer kulturellen Handlungskompetenz sensu Hurrelmann ausdifferenziert: Geht es den Theoretikern des literarischen Lernens um literaturbezogene, so den Theoretikern der ästhetischen Bildung um kunstbezogene Kompetenzen, die als Potenzial für eine „Selbstverständigung des Menschen“ (Abraham 2010, 19) betrachtet werden.

Auch dieser Ansatz impliziert die Förderung emotionaler Fähigkeiten, da ästhetische Bildung neben kognitiven Fähigkeiten „wesentlich das Gefühlsvermögen“ (Köppe/Winko 2008, 43) der Rezipient/innen anspricht. Treffend nennt Groeben die entsprechenden Gefühle „Artefaktemotionen“ (Groeben 2020, 149), denn es handelt sich um Emotionen, die sich auf die besondere Machart, die poetische Gestaltung literarischer Texte beziehen. Diese können prinzipiell eingeteilt werden in positive Gefühle wie Vergnügen, Freude, Staunen einerseits, und negative Gefühle, wie etwa Desinteresse, Ablehnung und Irritation andererseits (Ronge/Nickel-Bacon 2018, 102 f.). Diese Unterscheidung artefaktbezogener Emotionen wirft interessante literaturdidaktische Fragestellungen auf. Denn während positive Emotionen der lesebezogenen Bildungsnorm der Erlebnisorientierung (Hurrelmann 2004, 294) zuzuordnen sind, die auf Unterhaltung abzielt, ist die Fähigkeit zur konstruktiven Integration negativer Emotionen in den Rezeptionsprozess der neohumanistischen Norm der Persönlichkeitsbildung (Hurrelmann 2004, 286 f.) zuzuordnen. Mit ihr sind Unterschiede in der literarischen (und medienbezogenen) Sozialisation bis hin zur Gefahr der elitären Ab- und Ausgrenzung verbunden. So stellt die Irritation einerseits eine Art Königsweg zur ästhetischen Bildung dar, da sie zur genauen Lektüre anhält. Doch sie ist auf Vorerfahrungen und eine entsprechende Sozialisation mehr angewiesen als das ästhetische Vergnügen.

2 | Ästhetische Erfahrung als Prozess: Teilaspekte und Funktionen

Die Forderung Rank/Bräuers (2008), ästhetischer Erfahrung als wichtigem Bindeglied zur kulturellen Teilhabe im Literaturunterricht mehr Raum zu geben, ist unbedingt zu unterstützen. Dies macht allerdings eine Bestimmung ihrer Teilaspekte notwendig. Basal scheint hier das ästhetische Erleben, das einen affektiven Zugang zur künstlerischen Gestaltung darstellt, der ausgesprochen flüchtig sein kann. Dieses artefaktbezogene Erleben kann sowohl positive als auch negative Emotionen beinhalten und stellt aufgrund seiner Flüchtigkeit noch keine Erfahrung dar. Dafür ist es um gezielte Wahrnehmung, Analyse und/oder Reflexion von Texteigenschaften zu ergänzen (Nickel-Bacon 2018, 18), die die Gefühlsregungen auslösen. Erst im Zusammenspiel von emotionalen und kognitiven Prozessen der Textverarbeitung ist nachhaltige Erfahrung zu erreichen. Auch Textbeobachtung oder -analyse allein vermag keine ästhetische Erfahrung zu generieren, sondern lediglich artefaktbezogenes Wissen. Insofern ist das ästhetische Erleben einerseits als unverzichtbarer

Bestandteil ästhetischer Erfahrung zu betrachten, andererseits als flüchtiger Moment zu begreifen. Denn es umfasst rasch wechselnde Emotionen wie „Gefallen bzw. Missfallen, Vergnügen, Staunen, Begeisterung, aber auch Irritation“ (Nickel-Bacon 2018, 18), die häufig im Unterricht rasch übergangen wird, um ergebnisorientierten Konsens zu erzielen (vgl. Pflugmacher 2011, 125). Das ästhetische Erleben bewegt sich somit zwischen zwei Polen:



Abb. 1: Pole des ästhetischen Erlebens

Vom ästhetischen Erleben führt der Weg zur ästhetischen Erfahrung also über kognitive Prozesse, die etwa die Wahrnehmung konkreter Textmerkmale oder die Reflexion der artefaktbezogenen Empfindungen (Ronge/Nickel-Bacon 2018, 101) beinhalten. Somit wird ästhetische Erfahrung als ein komplexer Prozess betrachtet, der neben dem Erleben auch „Wahrnehmen, Reflektieren und ggf. Verbalisieren umfasst“ (Nickel-Bacon 2018, 20). Ästhetische Erfahrung ist nicht an Vorwissen im engeren Sinne gebunden, sondern eröffnet wissensbasierte Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der ästhetischen Bildung, wie etwa das vom Inhaltsverstehen zu unterscheidende ästhetische Verstehen, das nach Vogel „nicht im Erfassen der Bedeutung des Gegenstands der Erfahrung“ besteht, sondern im sinnvollen „Strukturieren sinnlicher Wahrnehmungen“ (Vogel 2013, 105). Die Reflexion von ästhetischem Erleben und ästhetischer Wahrnehmung kann zum Verstehen ästhetischer Gestaltung führen, wie sie sich in bestimmten sprachlichen Strukturen oder semantisch zu bestimmenden Motiven manifestiert. Jenseits des „Bedeutungserfassen[s]“ (Vogel 2013, 112) geht es um die Deutung ästhetischer Eigenschaften des Textes, die künstlerischer Merkmale auf einer abstrakten Ebene integriert. Dies ist befriedigend für den Rezipienten, da jenseits inhaltlicher oder formaler Brüche Kohärenz hergestellt wird (Vogel 2013, 96 f.). Aus didaktischer Sicht überschreitet Vogels Begriff des ästhetischen Verstehens diesen als ästhetische Erfahrung bezeichneten Prozess, da er Integrationsleistungen im Hinblick auf einen genuin ästhetischen Sinn von Texteigenschaften erfordert. Daher ist ästhetisches Verstehen als eigener Entwicklungsschritt anzusehen, der noch Vorläuferfähigkeiten voraussetzt als die nicht interpretierende, aber reflexive ästhetische Erfahrung. Zu vermuten ist, dass aus lernpsychologischen Gründen die Kompetenz des ästhetischen Verstehens ohne die Erlebens- und Erfahrungsdimension hölzern und blutleer bleibt, wie so manche Gedichtinterpretation von Schülerhand zeigt. Ästhetisches Verstehen (Nickel-Bacon 2018, 20), etwa durch eine artefaktbezogene Interpretation, ist jedoch erst auf einem fortgeschrittenen Niveau möglich.

In Grundschule und Orientierungsstufe sollte daher ästhetische Erfahrung als Brücke zwischen literarischem Lernen und (literar)ästhetischer Bildung (Rank/Bräuer 2008) im Mittelpunkt stehen. Um die Funktion als Bindeglied zwischen literaturbezogenem Lernen und ästhetischen Kompetenzen (Nickel-Bacon 2018, 22) zu erfüllen, impliziert das hier entwickelte Konzept ästhetischer Erfahrung ein Subjektmodell, das auf „Ganzheitlichkeit und (innere) Freiheit“ (Nickel-Bacon 2018, 17) des Menschen abzielt, insbesondere auf die Integration kognitiver und emotionaler Fähigkeiten, die am ehesten der Einstellung eines ernstzunehmenden Spiels (Nickel-Bacon 2018, 17) entsprechen. Da in diesem Verständnis ästhetische Erfahrung nicht nur auf negative Gefühle wie etwa Irritation (Pflugmacher 2011) bezogen ist, sondern auch positives Erleben (Jauß 1984, 34) zum Ausgangspunkt haben kann, ist ein weiter Begriff von Ästhetik in der Literatur zugrunde zu legen, der die Poetik von „Klassik, Moderne und Postmoderne“ (Nickel-Bacon 2018, 18) ebenso einschließt wie entsprechende Kinderliteratur. Im Sinne dieser literaturdidaktischen Modellierung von ästhetischer Erfahrung (Nickel-Bacon 2018) ist diese sowohl abhängig von Texteigenschaften wie von schüler/innen-seitigen Voraussetzungen des Leseprozesses

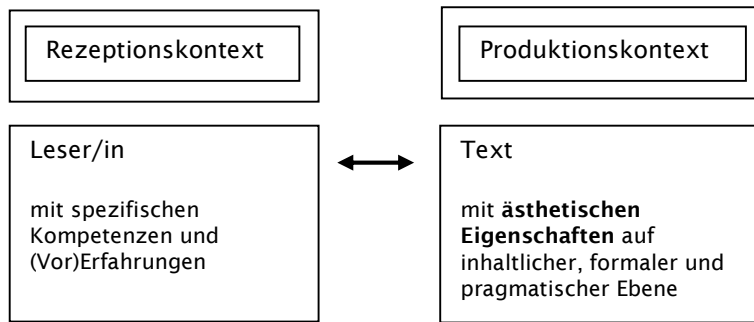


Abb. 2: Polarität von Text und Leser/in

3 | Übergänge vom ästhetischen Erleben zur ästhetischen Wahrnehmung als didaktische Herausforderung

Neue ästhetische Erfahrungen erfordern eine Unterbrechung automatisch ablaufender Rezeptionsprozesse. Daher gilt vielen die Irritation als Königsweg zu ästhetischer Bildung (Abraham 2010, Pflugmacher 2011). Es ist jedoch zu bedenken, dass solche Brüskierungen von Lernenden als negativ empfunden werden und abschreckend wirken können. Das ästhetische Vergnügen wird dagegen als angenehm empfunden, es wirkt sich jedoch nicht notwendig produktiv für ästhetische Erfahrung aus, da angenehme Empfindungen seltener zum Anlass genommen werden, die textseitigen Auslöser zu reflektieren. Insofern bedarf es in beiden Fällen didaktisch-methodischer Hilfestellungen, die die Neugier wecken, das artefaktbezogene Erleben durch genauere Textbetrachtung zu verstehen. Weichenstellungen dafür betreffen sowohl die Textauswahl, da etwa moderne Gedichte eher irritieren als traditionelle Kinderlyrik, als auch das methodische Vorgehen, das auch bei hohem Irritationspotenzial eines Textes für Erfolgserlebnisse (vgl. etwa Waldt 2010, 148) sorgen kann. Mit entsprechenden didaktisch-methodischen Hilfestellungen können beide Formen des Erlebens in der Interaktion mit einem Text produktiv gemacht werden für ästhetische Erfahrung (Ronge/Nickel-Bacon 2018, S. 101 f.).

3.1 | Von der Irritation zur ästhetischen Wahrnehmung

Für den Bereich der Grundschule liegen zwei gelungene Modelle einer produktiven Kompensation irritierender Textbegegnungen vor, die durchaus auch für die Orientierungsstufe anwendbar sind. In beiden Fällen wurden kleine Gedichte aus dem Bereich der klassischen Moderne ausgewählt, die eine auffallend einfache formale Gestaltung mit einer tiefgründigen Bildlichkeit verbinden, und Kinder bis zum Alter von zwölf Jahren tendenziell überfordern. Denn symbolisch verstanden, verweisen beide auf das existenzielle Problem der Vergänglichkeit.

Das erste Beispiel findet sich in einem Gespräch, das Ute Andresen mit einer kleinen Gruppe von Grundschulkindern über das Ringelnatz-Gedicht „Liedchen“ (Ringelnatz 1985 [1932], S. 25) geführt hat, das Peter Härtling bezeichnenderweise nicht in seine Ausgabe Ringelnatz für Kinder (Härtling 2019) aufgenommen hat:

LIEDCHEN

Die Zeit vergeht.
Das Gras verwelkt.
Die Milch entsteht.
Die Kuhmagd melkt.

Die Milch verdirbt.
Die Wahrheit stirbt.
Die Kuhmagd stirbt.
Ein Geiger geigt.

Andresen (1992, 70–77) akzeptiert das ästhetische Erleben der Kinder, das zunächst durch ablehnende Äußerungen bestimmt ist, und führt es durch eine außerordentlich geschickte Gesprächsführung weiter zu genauen Textbeobachtungen und Neubewertungen. Mit den Worten „Also, mir gefällt’s nicht so gut“ (Andresen 1992, 72), beschreibt Olli sein ästhetisches Erleben, das deutliches Missfallen ausdrückt. Durch Nachfragen, aber auch eine ehrliche Selbstauskunft erreicht Andresen, dass der Grundschüler nach Begründungen in Form von ästhetischer Wahrnehmung sucht (Andresen 1992, 74), um sein spontanes Erleben zu erklären. Bei der gezielten Beobachtung von ästhetischen Texteigenschaften, z. B. sprachlichen Strukturen oder semantischen Zusammenhängen, lässt sie Kontroversen unter den Gesprächsteilnehmern /innen zu und gibt deren Bedürfnis nach harmonischen Strukturen Raum: „Das reimt sich auch nicht, find ich“ (Andresen 1992, 72), sagt Robert, aber Jan verweist in sehr einfachen Worten auf den Kreuzreim: „Verwelkt-melkt, vergeht. Das ist immer so gemacht, dass der zweite Satz dann...“ (Andresen 1992, 72). Olli ergänzt an anderer Stelle die Aussage der Lehrerin, es handle sich um „[!]auter ganz einfache Sätze“ (Andresen 1992, 74), durch die Beobachtung „Immer mit drei Worten“ (Andresen 1992, 74). Er beginnt, sich für die sprachliche Gestaltung zu interessieren und sie aufmerksam wahrzunehmen. Schließlich integriert er sein Erleben und seine Wahrnehmung ebenso wie inhaltliche und formale Aspekte in folgender Beschreibung des Gedichts:

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

Ollis erste Irritation wird ergänzt durch die Beobachtung von Stimmigkeit auf einer abstrakteren Ebene, die „Liedchen“ durch den Parallelismus in der Syntax sowie durch die Doppelung eines Subjekts („Die Kuhmagd“) herstellt. Olli stellt in seiner Äußerung eine Verbindung von (monotoner, einförmiger) Syntax und (scheinbar zusammenhangloser) Semantik her, so dass ein Übergang vom flüchtigen Erleben zur ästhetischen Erfahrung vorliegt, die bereits Ansätze ästhetischen Verstehens als sinnvolles „Strukturieren sinnlicher Wahrnehmungen“ (Vogel 2013, 105) enthält.

Ein anderes Beispiel für die gelungene Integration von erlebnisorientierten und kognitiven Prozessen der Erschließung eines anspruchsvollen Gedichts durch Grundschul Kinder findet sich in einer präzise geplanten und evaluierten Unterrichtsreihe (Waldt 2010, 143–163) zu Georg Trakls „Rondel“ (Trakl 1995 [1912], 53):

RONDEL

Verflossen ist das Gold der Tage,
Des Abends braun und blaue Farben
Des Hirten sanfte Flöten starben
Des Abends blau und braune Farben
Verflossen ist das Gold der Tage.

Katrin Waldt gelingt es, den Schülerinnen und Schülern durch einen handlungs- und produktionsorientierten Zugang (2010, 145 f.) den nahezu symmetrischen Aufbau des Gedichts sinnlich erfahrbar zu machen. Um Irritationen gegenüber der schwer zugänglichen Textsemantik in konstruktive Bahnen zu lenken, fokussiert sie anschließend auf einzelne Verse und fordert die Schüler/innen sozusagen metaphorisch auf, diese in nachvollziehbare (eigene) Erfahrungen zu „übersetzen“. Dabei entfalten sich polyvalente Deutungen der Vergänglichkeitsymbolik auf sehr unterschiedlichen Ebenen vom Vergehen des Tages über Jahreszeiten bis hin zum Menschenleben. Der textübergreifende Zugang wird schließlich durch Tanzen und Musizieren gefunden, ohne auf eine einsinnige Bedeutung abzielen. In höherem Maße noch als Andresens beeindruckendes Gespräch dokumentiert das Unterrichtsmodell von Waldt den Charakter eines sehr ernstes Spiels (Nickel-Bacon 2018, 17), das eine überwältigende Mehrheit der Schüler/innen für das Gedicht einzunehmen vermochte.

Es zeigt sich in diesen beiden Beispielen der Vermittlung moderner Gedichte mit Irritationspotenzial, dass sowohl themenzentrierte Gespräche in kleineren Gruppen als auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zur Anleitung artefaktbezogener Textzugänge dienen können. Beide als gelungen einzuschätzenden Beispiele zeigen auch, dass dabei nicht jedes Kind den kompletten Prozess ästhetischer Erfahrung bis hin zum (ansatzweisen) Verstehen sprachlicher Strukturen vollzieht. Vielmehr gelangen manche Rezipienten zu einem bestimmten Zeitpunkt nur zum ästhetischen Erleben, andere lediglich zur Wahrnehmung ästhetischer Strukturen, während eine kleine Gruppe die Impulse der Lehrerin oder der Mitschüler/innen für eine Integration mehrerer Komponenten nutzen kann und überdies in der Lage ist, diese zu verbalisieren. Den Weg von der Irritation zu positiven Erfahrungen im Umgang mit der entsprechend modernen Literatur produktiv zu gestalten, bedarf besonderer didaktischer Sorgfalt sowohl im Hinblick auf die Textauswahl als auch in methodischer Hinsicht.

3.2 | Vom ästhetischen Vergnügen zur ästhetischen Wahrnehmung

Während Irritation als Basis für Prozesse ästhetischer Erfahrung offenbar ab dem Grundschulalter Teil der literarischen Sozialisation sein kann, spielt im Kleinkind- und Vorschulalter üblicherweise das ästhetische Vergnügen an den Potenzialen von spezifischer Kinderlyrik eine zentrale Rolle. Da Kinder besonders empfänglich sind für Rhythmus und Reim, steht seit dem Kinderlieder-Anhang aus *Des Knaben Wunderhorn* (Arnim/Brentano 2001 [1805/1807], 787–857) die klangliche und sprachspielerische Seite von regelmäßig gestalteten Gedichten im Fokus, um sinnliche Wirkungen von Lyrik zu vermitteln. Das „imitierende oder freie Spiel mit Lauten“ (Ewers 2008, 108) ist seit der Romantik für Kinderlyrik ebenso bedeutsam wie die Anleitung zu rhythmischen Bewegungen, die durch den Text initiiert werden und ihn bei seiner Rezitation begleiten, wie etwa in Wiegenliedern, Kniereiterversen oder Ringelreihen. So ist bereits bei von Arnim und Brentano das „Ringelreihe-Lied“ nach dem Titel mit dem Zusatz versehen: „Die Kinder tanzen im Kreis und setzen sich plötzlich zur Erde nieder“. Es folgt der Text: „Ringel, Ringel, Reihe! / Sind der Kinder dreie, / Sitzen auf dem Holderbusch, / Schreien alle musch, musch, musch! Sitzt nieder.“ (Arnim/Brentano 2001 [1805/1807], 846) Durch die Betonung der Klanglichkeit von gereimter und rhythmisierter Sprache werden Bewegungen der Kinder in ritualisierte Bahnen gelenkt, die die Memorierbarkeit erleichtern und die Nachhaltigkeit der ästhetischen Erfahrung vorbereiten. Die adressatenspezifische Kinderlyrik nutzt Wörter „als farbige Lautkörper, Sprache als bunt-schillerndes Material“ (Ewers 2008, 109), dem der Inhalt nachgeordnet ist. Im Sinne des ästhetischen Erlebens wird dem/der kindliche/n Adressaten/in damit ein „spielerisches Verhältnis zur Sprache“ (Ewers 2008, 109) nahegelegt, das durchaus für die literarische Sozialisation in der Grundschule und der Orientierungsstufe genutzt werden kann. Regelmäßige Strukturen mit gezielten Pointen (Unterbrechungen) kennzeichnen die adressatenspezifische Kinderlyrik, die häufig liedhaft ist und grundsätzlich positive Erfahrungen beim

Umgang mit Gedichten vermitteln will. Kurz: Das pure Vergnügen steht im Vordergrund, zugleich wird auf Spracherwerb und Lesesozialisation abgezielt (Nickel-Bacon 2006, 126 f.).

Wenn dieses ästhetische Vergnügen, wie es der tradierte Kinderreim ermöglicht, als Einfallstor zu ästhetischer Erfahrung produktiv werden soll, bedarf es der Anbahnung von Wahrnehmung, Beobachtung und/oder Reflexion (siehe oben 2) durch eine angemessene Textauswahl sowie methodische Vorgehensweisen. Zu bedenken ist dabei, dass positive Emotionen in der Regel wenig Anlass zur weiteren kognitiven Verarbeitung bieten. Diesem Dilemma lässt sich durch eine Auswahl vergnüglicher und zugleich sprachreflexiver Kinderlyrik begegnen, wie sie in neuerer Zeit entstanden ist. Sie nutzt die besonderen Potenziale von Lyrik nicht nur in formaler Hinsicht, sondern thematisiert diese auch inhaltlich. So gelingt es dem Kabarettisten Fred Endrikat (1890-1942) in seinem Gedicht „Die Wühlmaus“ (Endrikat 1999 [1976]), einen Vorgang nicht nur zu beschreiben, sondern sprachlich nachzubilden:

DIE WÜHLMAUS

Die Wühlmaus nagt von einer Wurzel
Das W hinfort, bis an die -urzel.
Sie nagt dann an der hintern Stell
Auch von der -urzel noch das l.
Die Wühlmaus nagt und nagt, o weh,
Auch von der -urze- noch das e.
Sie nagt die Wurzel klein und kurz,
Bis aus der -urze- wird ein -urz--.
Die Wühlmaus ohne Rast und Ruh
Nagt von dem -urz-- auch noch das u.
Der Rest ist schwer zu reimen jetzt,
Es bleibt zurück nur noch ein -rz--,
Nun steht dies -rz-- im Wald allein.
Die Wühlmäuse sind so gemein.

Indem Wort und Denotat in eins gesetzt werden, entsteht ein anschauliches Bild der Wühlmaus, die eine Wurzel bis auf einen kleinen Rest abnagt. Zugleich aber wird der Schreib- und Lautkörper des vollständigen Wortes mit sechs Buchstaben im Verlauf des beschriebenen Vorgangs (und des Gedichts) um den Anfangskonsonanten, den Endkonsonanten und alle Vokale reduziert, so dass schließlich nur noch ein kaum artikulierbarer Stumpf von --rz-- übrigbleibt, der beim Vorlesen für große Heiterkeit sorgt. Laut- und Bedeutungsseite des Gedichts sind hier kohärent, sie generieren ästhetisches Vergnügen und regen insbesondere Kinder, die gerade erst Lesen und Schreiben gelernt haben, zur Sprachreflexion an. Um die sprachspielerischen Textaspekte sinnlich-emotional erlebbar zu machen, ist eine gelungene mündliche Textpräsentation wichtig, da sie die sinnliche Erfahrung unterstützt. Die kognitiven Prozesse können am ehesten über operative Verfahren nach Menzel (Haas/Menzel/Spinner 1994) angeregt werden, da sie zur Fokussierung auf hierarchieniedere Aspekte von Sprachstrukturen anregen. Denkbar wäre etwa ein Lückentext:

DIE WÜHLMAUS

Die Wühlmaus nagt von einer

Das ... hinfort, bis an die -urzel.

Sie nagt dann an der hintern Stell

Auch von der -urzel noch das

Die Wühlmaus nagt und nagt, o weh,

Auch von der -urze- noch das

Sie nagt die klein und kurz,

Bis aus der -urze- wird ein -urz--.

Die Wühlmaus ohne Rast und Ruh
 Nagt von dem -urz-- auch noch das
 Der Rest ist schwer zu reimen jetzt,
 Es bleibt zurück nur noch ein --rz--,
 Nun steht dies --rz-- im Wald allein.
 Die Wühlmäuse sind so gemein.

Stärker noch auf poetische Strukturen bezogen ist ein ebenso verdichtetes wie selbstreflexives Beispiel didaktisch interessanter Kinderlyrik von James Krüss (1997 [1961], 85):

Wenn die Möpfe Schnäpse trinken	
Wenn die	Wenn die
Möpfe	Meise
Schnäpse	Leise
Trinken,	Weint,
Wenn vorm	Wenn
Spiegel	Giraffen
Igel	Affen
Stehn,	Fangen,
Wenn vor	Wenn ein
Föhren	Mäuslein
Bären	Läuslein
Winken,	Wiegt,
Wenn die	Wenn an
Ochsen	Stangen
Boxen	Schlangen
Gehn,	Hangen,
Wenn im	Wenn der
Schlafe	Biber
Schafe	Fieber
Blöken,	Kriegt,
Wenn im	Dann
Tal	Entsteht zwar
Ein Wal	Ein Gedicht,
Erscheint,	Aber
Wenn in	Sinnvoll
Wecken	Ist es
Schnecken	Nicht!
Stecken,	

Das Gedicht aus der Epoche der Kindheitsautonomie (Steinlein 2008, 324) stellt den Reim in den Mittelpunkt und unterwirft ihm konsequent die Wortwahl und damit auch die Textinhalte. In der Tradition der Tiergedichte werden die Grenzen des Real-Möglichen ignoriert. Ein einziger Konditionalsatz, bildet das syntaktische Grundgerüst, wobei der mit „Wenn“ beginnende Nebensatz mit unterschiedlichen Tieren zwölfmal wiederholt wird, bevor der Hauptsatz als inhaltliche Pointe folgt. Diese ist selbstreflexiv, da sie die Unterordnung des Gedichts unter die Sinn-Prämisse negiert und sich somit selbst als sinnfrei reflektiert. Dabei arbeitet Krüss inhaltlich in der kinderliterarischen Tradition der anthropomorphisierten Tiere, deren Handlungen ins Absurde überspitzt werden, was durchaus amüsant ist. Erklärt werden die absurden Tierepisoden durch eine Unterordnung des Inhalts unter die als gedichtspezifisch dargestellte Reimstruktur. Diese ist insofern übercodiert, als sie nicht nur mit Endreimen im Kreuzreim-Schema arbeitet, wie dies einer tradierten Gedichtform entspricht, sondern zusätzlich mit Binnenreimen. Jeder Reim wird durch die Formatierung betont, indem schon nach jedem Binnenreim ein Zeilenumbruch erfolgt, so dass die schriftliche Strukturierung eigentlich nicht dem Gedichtschema entspricht, sondern die Orientierung auf Reime überspitzt.

Zugunsten des ästhetischen Vergnügens liegt inhaltlich eine humorvoll-komische Überspitzung ins Absurde, formal eine Überspitzung durch Orientierung auf den Reim vor. Die Möglichkeiten der Sprache werden durch Grenzüberschreitungen in neue semantische und formale Dimensionen erweitert.

Um die vergnügliche Lektüre von einem ersten Erleben hin zu genauerer Beobachtung zu erweitern, könnte nach einer ersten Textbegegnung in einer mündlichen Präsentation durch die Lehrperson die schriftliche Fassung¹ vorgelegt und die Frage gestellt werden, ob das Gedicht eigentlich wirklich wie ein Gedicht aussieht. Die Aufforderung, es in Gedichtform umzuschreiben, könnte dann zu einem Ergebnis führen, das Verse baut, die (Neben-)Sätzen entsprechen, und auch eine Einteilung in Strophen vorsieht:

WENN DIE MÖPSE SCHNÄPSE TRINKEN

Wenn die Möpfe Schnäpse trinken,
Wenn vorm Spiegel Igel stehn,
Wenn vor Föhren Bären winken,
Wenn die Ochsen boxen gehn,

Wenn im Schrafe Schafe blöken,
Wenn im Tal ein Wal erscheint,
Wenn in Wecken Schnecken stecken,
Wenn die Meise leise weint,

Wenn Giraffen Affen fangen,
Wenn ein Mäuslein Läuslein wiegt,
Wenn an Stangen Schlangen hangen,
Wenn der Biber Fieber kriegt.

Dann entsteht zwar ein Gedicht,
Aber sinnvoll ist es nicht!

Anschließend könnte im Unterrichtsgespräch reflektiert werden, wie das Gedicht gemacht ist und ob es nicht doch einen ganz besonderen Sinn hat. Dass es Spaß macht, sich die Tiere in den geschilderten Situationen vorzustellen, dass es gut klingt, wenn viele Reime vorkommen, wären Reflexionsmöglichkeiten des erlebten ästhetischen Vergnügens. Um die ästhetische Erfahrung zu vertiefen, könnten ergänzend Illustrationen zu einem frei wählbaren Lieblingsvers angefertigt werden, die die absurde Textsemantik sichtbar machen, oder eine chorische Inszenierung des Gedichts vorbereitet werden, welche dessen auf Reime hin orientierte Klangstruktur hörbar und somit nochmals sinnlich erfahrbar macht. Wird eine Performance angeschlossen, bei der die chorische Textpräsentation von den Illustrationen einzelner Verse begleitet wird, entsteht ein Nachklang zur vorher erarbeiteten ästhetischen Erfahrung.

Ein vergleichbares Gedicht, das zunächst ein prägnantes Bild (Nickel-Bacon/Ronge 2018, 32 f.) entwirft, um damit ebenfalls die Bedeutung des Reims in der Lyrik herauszustellen, ist „Das ästhetische Wiesel“ von Christian Morgenstern (Conrady 2000 [1899], 541):

¹ James Krüss verwendet nach jedem Zeilenumbruch die Großschreibung. Je nach Leistungsstand wäre der Text in einem Arbeitsblatt gegebenenfalls aus didaktischen Gründen in der Groß- und Kleinschreibung anzupassen.

DAS ÄSTHETISCHE WIESEL

Ein Wiesel
saß auf einem Kiesel
inmitten Bachgeriesel.

Wißt Ihr,
weshalb?

Das Mondkalb
verriet es mir
im Stillen:

Das raffinier-
te Tier
tats um des Reimes willen.

Morgenstern setzt mit einer realistischen Tierszene ein, um sich dann ganz auf das formale Prinzip des Reims zu konzentrieren, das allerdings bereits in der ersten Strophe mit Wiesel/Kiesel/-geriesel angelegt ist. Die Zentrierung auf Ästhetik ist sowohl in der Formatierung vorhanden als auch in der Steigerung hin zum Zeilenumbruch innerhalb eines Wortes (IV.1-2) in der letzten Strophe. Inhaltlich kippt das Gedicht von der Schilderung eines realistischen Naturereignisses im Dialog des lyrischen Ich mit dem „Mondkalb“ (III.1) ins Phantastische und erklärt am Ende die poetische Konvention des Reims als übergeordnetes Grundprinzip: Das Wiesel ist bei Morgenstern kein realistisches, sondern ein „ästhetische[s]“. Obgleich sich der Text gleichermaßen an Erwachsene wie Kinder richtet, erscheint er in einer Bilderbuch-Ausgabe der Illustratorin Daniela Drescher (2014, 11) speziell für Kinder. Die (realistisch gestaltete) Illustration der ersten Strophe (Drescher 2014, 10) könnte im Literaturunterricht als didaktisches Material zum Einstieg genutzt werden²: Ohne das Gedicht zu kennen, soll das lauernd auf einem Kiesel im Bach aufgerichtete Wiesel Schüler/innen zunächst zum Nachdenken über die Szene anregen: Was sieht das Wiesel wohl? Weshalb sitzt es im Bach? Nach der Präsentation des Primärtextes könnten die kleinen Geschichten der Kinder mit dem Gedicht verglichen werden, damit sie dessen Zentrierung auf das Prinzip des Gleichklangs und die Pointe aufmerksam erleben, bevor sie über die sprachspielerischen Möglichkeiten nachdenken, die Morgenstern im Unterschied zu den (vermutlich realistischen) Prosaskizzen der Kinder nutzte. Eine Markierung aller gleich klingenden Silben mit passenden Farben kann die raffinierte Reimstruktur auch für jüngere Kinder sinnlich wahrnehmbar machen.

3.3 | Methodenbezogene Schlussfolgerungen

Während sich bei Texten mit Irritationspotenzial durchaus Gespräche in Kleingruppen als Türöffner für die Verbalisierung ästhetischen Erlebens eignen, wie das Beispiel von Andresen (1992) zeigt, scheinen diese für Gedichte, die auf ästhetisches Vergnügen abzielen, eher kontraproduktiv: zu rasch ist die poetische Pointe zerredet, zu wenig Widerspruchspotenzial bieten sie. In beiden Fällen des ästhetischen Erlebens können jedoch klug angewandte (und kombinierte) Verfahren aus dem Bereich des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts (Haas/Menzel/Spinner 1994) sowohl Prozesse des ästhetischen Erlebens unterstützen wie Übergänge zur ästhetischen Wahrnehmung. Diese sind nicht nur zielgerichtet (Zabka 1995), sondern auch text- und zielgruppenadäquat zu gestalten, was eine nicht zu unterschätzende didaktische Herausforderung darstellt, die abschließend zu reflektieren ist.

² Alternativ könnten Schüler/innen die erste Strophe selbst illustrieren.

4 | Ästhetische Sensibilisierung

Empirische Literaturwissenschaft, Leseforschung und Literaturdidaktik sind sich einig, dass die relevanten Formen des Umgangs mit Literatur im Rahmen der literarischen Sozialisation erworben werden. Die Leseforschung hat gezeigt, dass die teils widersprüchlichen Ziele der lesebezogenen Bildungsnormen im aktuellen Literaturunterricht zu konkurrierenden, sich teilweise überlagernden Normen führen, die von der Verständnissicherung über Unterhaltung bis zur ästhetischen Bildung führen. Am wenigsten systematisch ausdifferenziert ist noch die Frage der Integration ästhetischer Kompetenzen und ihrer Vorläuferfähigkeiten (ästhetisches Erleben, ästhetische Wahrnehmung usw.) in den Literaturunterricht. Die oben angegebene Modellierung ästhetischer Erfahrung als Basis ästhetischer Bildungsprozesse (siehe oben Kap. 2) soll neben anderen Vorarbeiten (bes. Rank/Bräuer 2008, Abraham 2010, Spinner 2013, Zabka 2013) eine Grundlage bilden und im Hinblick auf vermittlungsbezogene Perspektiven für die Grundschule und die Orientierungsstufe reflektiert werden. Dabei erweisen sich die Übergänge vom unwillkürlichen, aber flüchtigen ästhetischen Erleben zu beobachtenden und/oder reflektierenden Verarbeitungsschritten als prinzipielles Motivationsproblem, das bei Schülerinnen unter zwölf Jahren besonders virulent ist, da in diesem Alter die Kognitivierung noch weniger selbstverständlich ist (Büker 2002) als in höheren Jahrgangsstufen.

Jedoch ist es gerade die Integration von Erlebens- und Wahrnehmungsfähigkeiten, die ästhetische Erfahrung ermöglicht. Sie ist der motivationale Garant für Nachhaltigkeit und sollte aus lernpsychologischen Gründen möglichst mit Erfolgserlebnissen verbunden sein. Dies bedarf entsprechender didaktischer Planungsbemühungen, um Schülerinnen und Schüler ästhetisch zu sensibilisieren. Doch nicht nur Schüler/innen, auch die planende Lehrkraft muss die Bereitschaft aufbringen, sich auf artefaktbezogene Gefühle einzulassen und diese mit Hilfe textbezogener Kognitionen zu reflektieren, d. h. den Primärtext auf ihrem Niveau emotional und kognitiv zu durchdringen. Nur wenn sie selbst sich dem Prozess des ästhetischen Erfahrens und Verstehens öffnet, kann das Ziel der ästhetischen Sensibilisierung durch geeignete methodische Arrangements erreicht werden, das neben dem Inhaltsverstehen als zentrale vermittlungsbezogene Aufgabe zu betrachten ist.

Zu reflektieren sind außerdem die notwendigen Rahmenbedingungen, etwa der Zeitfaktor, der augenfällig wird, wenn man bedenkt, dass ein ästhetisch anspruchsvolles Gedicht mit fünf Versen einer kleinen Unterrichtsreihe (vgl. Waldt 2010, 145 f.) bedarf, die vier Unterrichtsstunden umfasst. Grundsätzlich bedarf es auch einer Atmosphäre von Akzeptanz in der Lerngruppe, wie etwa Andresen (1992) oder das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell (Härle/Steinbrenner 2004) sie schafft.

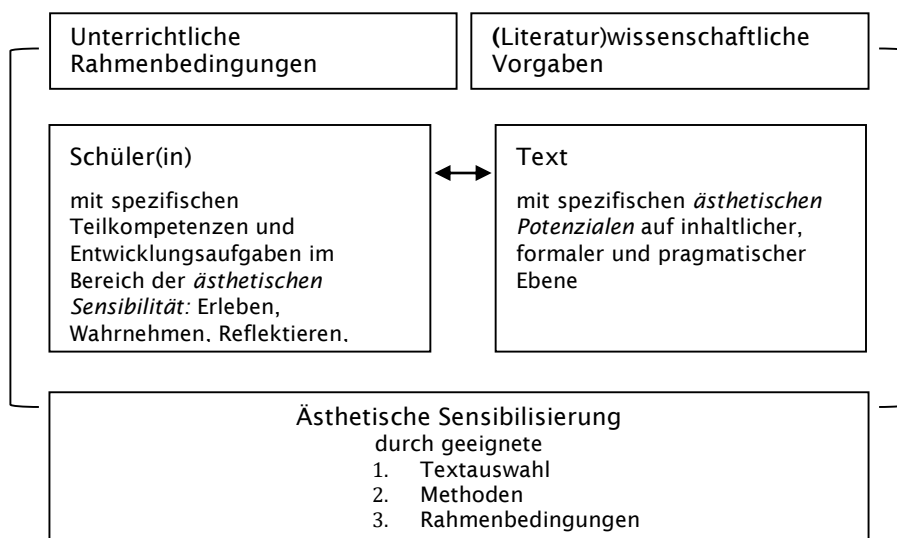


Abb. 3: Ästhetische Sensibilisierung im literaturdidaktischen Kontext

5 | Fazit

Zusammenfassend kann ästhetische Erfahrung als komplexer Prozess beschrieben werden, für den das artefaktbezogene Erleben basal ist. Dieses ist durch Wahrnehmung, Reflexion und ggf. Verbalisierung zur Erfahrung zu ergänzen. Diese Teilaspekte sind jeweils zu konkretisieren, um der Komplexität literaturbezogener Zielsetzungen im Rahmen von didaktischen und methodischen Entscheidungen gerecht zu werden. Ästhetische Erfahrung erhält damit eine Brückenfunktion am Übergang vom literarischen Lernen zur ästhetischen Bildung und bildet die Basis für eine Weiterentwicklung, wie sie in der Fähigkeit zum ästhetischen Verstehen oder zum ästhetischen Genuss besteht. Im Literaturunterricht der Grundschule und Orientierungsstufe geht es vor allem um die Sensibilisierung für Empfindungen und Beobachtungen zur ästhetischen Gestaltung literarischer Texte.

Ein unbedingt beachtenswerter Lernschritt ist der Übergang vom flüchtigen ästhetischen Erleben zur genaueren Betrachtung sowie der (darauf bezogenen) Reflexion des eigenen (negativen oder positiven) Erlebens. Der Übergang zur Kognitivierung ist eine sensible Phase im Prozess ästhetischer Erfahrung, der vor allem aus motivationalen Gründen besonderer didaktischer Aufmerksamkeit bedarf. Letztlich geht es also um Fragen der Textauswahl sowie um methodische Entscheidungen in Bezug auf konkrete Lerngruppen, die einen Mittelweg zwischen einem „Zuviel an (positiver) und einem Zuwenig an (negativer) Affizierung“ (Ronge/Nickel-Bacon 2018, 103) zu finden haben. Zu lösen ist das Motivationsproblem über eine lerngruppenadäquate Textauswahl, ein Problembewusstsein für das Irritations- bzw. Vergnügungspotenzial eines Textes sowie die methodische Passung von Text, Aufgabenstellungen und Lerngruppe. Damit sind entscheidende Lehrer/innenqualifikationen beschrieben, die die eigene ästhetische Sensibilität voraussetzen und ästhetisches Verstehen implizieren.

Literatur

Primärliteratur

- Arnim, Achim von / Brentano, Clemens von (Hg.) (2001/1806/1808): Des Knaben Wunderhorn. Düsseldorf: Patmos.
- Conrady, Karl Otto (Hg.) (2000): Der neue Conrady. Das große deutsche Gedichtbuch. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Drescher, Daniela (Hg.) (2014): Der Nachschelm und das Siebenschwein. Kindergedichte von Christian Morgenstern. Stuttgart: Urachhaus.
- Endrikat, Fred (1999/1976): Die Wühlmaus. In: Jacoby, Edmund (Hg.): Dunkel war's, der Mond schien helle. Verse, Reime und Gedichte. Mit Illustrationen von Rotraut S. Berner. Hildesheim: Gerstenberg, S. 55.
- Härtling, Peter (Hg.) (2019): Ringelnetz für Kinder. Illustriert von Hans Traxler. München: Insel.
- Krüss, James (1997/1961): Der wohltemperierte Leierkasten. 12 mal 12 Gedichte für Kinder, Eltern und andere Leute. Mit einem Nachwort von Erich Kästner. München: Bertelsmann.
- Ringelnetz, Joachim (1985/1932): Gedichte dreier Jahre. In: Ders.: Das Gesamtwerk in sieben Bänden. Hrsg. von Walter Pape. Bd. 2: Gedichte 2. Berlin: Henssel.
- Trakl, Georg (1995/1912/1913): Sämtliche Werke und Briefwechsel. Band II: Dichtungen Sommer 1912 bis Frühjahr 1913. Hrsg. von Hermann Zwerschina und Eberhard Saueremann. Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern.

Forschungsliteratur

- Abraham, Ulf (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–22.
- Andresen, Ute (1992): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim: Beltz.
- Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prnzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider / Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Büker, Petra (2002). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 120–133.
- Ewers, Hans-Heino (2008): Romantik. In: Wild, Reiner (Hg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler, S. 96–130.
- Groeben, Norbert (2020): Über die Schwierigkeit/en, eine charisamtische Lehrkraft zu sein. In: Kloppert, Katrin / Neumann, Stefan / Ronge, Verena (Hg.): Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 145–152.
- Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar (Hg.) (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, H. 123, S. 7–15.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2004): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. In: Dies. (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–24.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, 29, H. 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz in der Mediengesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 280–305.
- Jauß, Hans Robert (1984): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Köppe, Tilmann / Winko Simone (2008): Ästhetische Erfahrung. In: Dies.: Neuere Literaturtheorien. Stuttgart: Metzler, S. 43.

- Nickel-Bacon, Irmgard (2006): Kindorientierung der frühen Lesesozialisation. In: Hurrelmann, Bettina / Becker, Susanne / Nickel-Bacon, Irmgard (Hg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa, S. 125–150.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. München: kopaed, S. 7–29.
- Nickel-Bacon, Irmgard / Ronge, Verena (2018): Textseitige Potenziale. Drei Kriterien der Textauswahl. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. München: kopaed, S. 30–36.
- Pflugmacher, Torsten (2011): „Und vor allen Dingen an Euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten.“ Eine Fallrekonstruktion zu ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In: Kirschenmann, Johannes / Spinner, Kaspar H. / Richter, Christian (Hg.): Reden über Kunst. München: kopaed, S. 121–135.
- Rank, Bernhard / Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 63–88.
- Ronge, Verena / Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Spurensuche. Rezeptionsseitige Prozesse. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. München: kopaed, S. 101–108.
- Rupp, Gerhard (2014): Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, Kaspar (2006): Elf Aspekte des literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch, 33, H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar (2013): Ästhetische Bildung. In: Gahn, Jessica / Rieckmann, Carola (Hg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 17–34.
- Steinlein, Rüdiger (2008): Neubeginn, Restauration und antiautoritäre Wende. In: Wild, Reiner (Hg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler, S. 312–342.
- Vogel, Matthias (2013): „Ästhetisches Erfahren – ein Phantom?“ In: Deines, Stefan / Liptow, Jasper / Seel, Martin (Hg.): Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–119.
- Waldt, Kathrin (2010): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Willenberg, Heiner (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zabka, Thomas (1995): Gestaltendes Verstehen. Zur Hermeneutik des produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 28, H. 2, S. 131–145.
- Zabka, Thomas (2013): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 471–487.

Prof. Dr. Irmgard Nickel-Bacon

Bergische Universität Wuppertal
inickel@uni-wuppertal.de