

IRINA HRON
CHRISTIAN BENNE (Hg.)

Lesegebärden



Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg



LESESZENEN

Herausgegeben von
IRINA HRON

Band 1

Wissenschaftlicher Beirat

Luisa Banki

Christian Benne

Aris Fioretos

Eva Geulen

Karin Kukkonen

Christina Lupton

Klaus Müller-Wille

André Schüller-Zwierlein



Lesegebärden

Herausgegeben von

IRINA HRON

CHRISTIAN BENNE

Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg

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

Diese Publikation wurde zur Gänze aus Mitteln
des Austrian Science Fund (fwf)
[m 2575-g30] gefördert.

Begutachtet und für die Publikation empfohlen
von Prof. Dr. Martin Endres.

Umschlagbild
© Nina Stoelting: *Etude* (2022)

Universitätsverlag Winter GmbH
Dossenheimer Landstraße 13
D-69121 Heidelberg
www.winter-verlag.de

TEXT: © 2024 Irina Hron und Christian Benne

GESAMTHERSTELLUNG: Universitätsverlag Winter GmbH, Heidelberg, 2024

ISBN (Hardback): 978-3-8253-9571-1

ISBN (PDF): 978-3-8253-8669-6

DOI: <https://doi.org/10.33675/2024-82538669>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen
4.0 International Lizenz.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial.
Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit
Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert
ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Inhalt

IRINA HRON / CHRISTIAN BENNE Gebär(d)en des Lesens.....	7
--	---

1 KÖRPER – STIMME – GEBÄRDE

IRINA HRON Noten zur Gebärde. Leibhafte Lektüren	25
---	----

HANS ULRICH GUMBRECHT Stimmgebärden. Drei Unterscheidungen und eine Anekdote	51
--	----

CHRISTIAN BENNE Die zwei Körper des Lesers	57
---	----

ALEXANDER KNOFF Der Körper der Lektüre.....	75
--	----

2 GESCHICHTE(N) DER LESEGEBÄRDE

MELANIE MÖLLER <i>pronuntiatio simillima lectioni.</i> (Spuren-)Lesen als rhetorische Geste	81
---	----

MATTHIAS MEYER Lesespuren. Über Lesegebärden im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit...	103
--	-----

PATRIZIA HUBER	
Epistolare Expositionen.	
Charlotte Badens Eröffnungsgesten des Lesens	129
JULIA S. HAPP	
<i>elocutio corporis et amoris.</i>	
Inszenierte (Lese-)Gebärden in Goethes <i>Wahlverwandtschaften</i>	161
KLAUS MÜLLER-WILLE	
Mit den Händen lesen.	
Beobachtungen zur taktilen Lektüre.....	191
3 MEDIENWECHSEL	
IRINA SCHULZKI	
Monstergebärden. Zur Monstration der Gesten	217
HARUN MAYE	
Thomas Kling liest vor.	
Zur Neuformulierung der Dichterlesung.....	249
KARIN KUKKONEN / SARAH BRO TRASMUNDI	
Lesegebärden in freier Wildbahn.	
Ästhetik, Kognition und Praxis.....	275
4 LITERATUR	
ARIS FIORETOS	
Von der Front, ca. 1967 (2009).....	305
Beiträgerinnen und Beiträger	311

KARIN KUKKONEN / SARAH BRO TRASMUNDI

Lesegebärden in freier Wildbahn. Ästhetik, Kognition und Praxis

Aus Leseszenen kann man viel über die Körpersprache der Leser lernen: Deklamationen werden von dramatischen Gesten begleitet, die Augen werden mithilfe der Bewegung des Fingers an die Textzeile gekoppelt oder Desinteresse durch nachlässiges Blättern demonstriert. Nicht nur verbalisierte Reflexionen, sondern auch der intuitive, körperliche Respons trägt in diesen Darstellungen zu einem kompletten Bild des Lesens bei, welches sich dann direkt wieder beim Leser der Leseszene niederschlägt, wenn er oder sie daraus Bedeutung konstruiert. Ein körperbasierter Ansatz zur kognitiven Literaturwissenschaft setzt voraus, dass die sprachliche Darstellung von Bewegung, Richtungen und eben auch Gebärden, von Lesern nachvollzogen werden. Der Körper der Leser funktioniert hier als Resonanzraum, durch den Gesten, der Finger am Text oder das Blättern mit Bedeutung aufgeladen werden.¹ Dieser Resonanzraum liegt weitgehend auf der Ebene des *embodiment*, und die Geste, die Leser lesen, übersetzt sich keineswegs in eine Geste, die sie selbst vollziehen. Allerdings stellt sich hier direkt die Frage: Welche Gesten und Gebärden machen Leser tatsächlich? Und wie tragen diese zum Verstehen und zum Erleben des Texts bei? Besonders die Lektüre von Literatur erfolgt nicht nur zum Informationsgewinn, sondern auch aus ästhetischen Beweggründen. Wir schlagen vor, über die Besprechung einer kleinen Lesestudie die Bedeutung von empirisch beobachteten Lese-

¹ Für eine Einführung zum Thema vgl. Marco Caracciolo / Karin Kukkonen *With Bodies: Narrative Theory and Embodied Cognition*, Columbus 2021.

gesten und -gebärden für die Lesewissenschaft und auch die literaturwissenschaftliche Diskussion zu beleuchten.

I. *Embodiment* beim Lesen

Kulturelle Praktiken werden spätestens seit Edwin Hutchins' *Cognition in the Wild*² als Teil eines körperbasierten Ansatzes gedacht. Hutchins zeigt, wie durch kognitive Prozesse, sobald man sie nicht im psychologischen Laboratorium, sondern in „freier Wildbahn“ betrachtet, deutlich mehr Akteure vernetzt und Werkzeuge involviert werden, die von der kulturell und materiell geformten Umwelt gerahmt sind, als in der künstlichen Versuchsanordnung. In Hutchins' Beispiel verlangt die Schiffsnavigation nicht nur eine nautische Ausbildung, sondern auch mehrere Akteure, die koordiniert das Sonar und andere Schiffssensoren, die Schiffsteuerung, etc. bedienen. Leseszenen werden von Nicolas Pethes ebenfalls als „Netzwerk von Akteuren“ charakterisiert³, dessen „instabile Konstellationen“ über die Dimensionen „Zeichen, Körper, Technologien“ eine praxeologische Diskussion ermöglichen. Während Pethes diese analytischen Elemente an Bruno Latour anlehnt, kann hier auch ein körperbasierter Ansatz zu kulturellen Praktiken im Sinne von Hutchins zum Tragen kommen. Die „Zeichen, Körper, Technologien“⁴ gehen auf Rüdiger Campe's „Schreibszene“ zurück,⁵ die auch Christian Benne's Definition der Leseszene zugrunde legt.⁶ Campe unterscheidet „Zeichen“, die ge-

² Edwin Hutchins: *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA 1995.

³ Nicolas Pethes: *Leseszenen. Zur Praxeologie intransitiver Lektüren der Literatur der Epoche des Buchs*, in: Irina Hron / Jadwiga Kita-Huber / Sanna Schulte (Hg.): *Leseszenen: Poetologie – Geschichte – Medialität*, Heidelberg 2020, S. 101–134, hier S. 110.

⁴ Ebd., S. 109.

⁵ Rüdiger Campe: *Writing: The Scene of Writing*, in: *MLN* 136.5 (2021), S. 971–983.

⁶ Christian Benne: *Die Erfindung des Manuskripts: Zur Theorie und Geschichte literarischer Gegenständlichkeit*. Frankfurt am Main 2015.

geschrieben sind, „Körper“, die schreiben, und die „Technologien“, innerhalb derer geschrieben wird (in Anlehnung am Kittlers „Aufschreibesysteme“). Diese Konstellationen finden sich auch klar im Lesen wieder.

Aktuelle Ansätze zur Leseforschung kommen im Zeitalter der Digitalisierung nicht mehr um eine Auseinandersetzung mit der Technologie herum. Diese Ansätze denken dann auch darüber nach, welche Rolle zum Beispiel die Hand des Lesers beim Blättern und Scrollen für die Orientierung im Text und dessen Verstehen spielt,⁷ oder auch wie digitale Leseformate auf Smartphones die Umwelt des Lesers in die Leseerfahrung einbeziehen.⁸ Während das Gros der Leseforschung noch unter streng kontrollierten Bedingungen im Labor stattfindet, bewegen sich diese Studien in die „freie Wildbahn“ hinaus, weil es nur dort möglich ist, die komplexen Verschränkungen von Text, Körper und Technologien zu untersuchen. Der Text gilt hier als Träger der Zeichen, die gelesen werden sollen, aber auch als materielles Artefakt, das bestimmte körperliche Interaktionen leichter macht sowie bestimmte Lesetechniken aufruft. Damit nimmt man eine Perspektive ein, die der von Hutchins entspricht: Lesen als Praxis, die gewissermaßen „live“ ausgeführt wird und auch so beobachtet werden kann.

Wir präsentieren hier eine empirische Studie, in der wir Literaturstudierende bei der Lektüre von Goethes *Faust* beobachtet haben.⁹ Dabei untersuchen wir die körperliche Dimension des Lesens und wie sie sich in der Lektüre ausdrückt, welche Leseszenen diese Studierenden für sich selbst schaffen, welche Gesten bzw. Gebärden sie direkt beim Lesen ausführen und wie sie mit dem Text direkt als materiellem Objekt interagieren, zum Beispiel durch Anstreichen und

⁷ Vgl. Anne Mangen: *Hypertext fiction reading: haptics and immersion*, in: *Journal of research in reading*, 31.4 (2008), S. 404–419.

⁸ Vgl. Anežka Kuzmicova: *Does it Make a Difference where you Read? Situating Narrative in Physical Environment*, in: *Communication Theory* 26.4 (2016), S. 290–308.

⁹ Johann Wolfgang von Goethe: *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, Stuttgart [1828] 2017.

Unterstreichen. Diese Studie zeigt, dass *embodiment* beim Lesen nicht nur zum Verstehen von Information beiträgt, sondern auch eine ästhetische Dimension aufweist, die an die Praxis geknüpft und nicht von einer Darstellung von Praxis (also der Darstellung einer Lese-szene) abgeleitet ist.

Hier kommt die ursprüngliche Bedeutung von „Ästhetik“, nämlich die allgemeine Sinneswahrnehmung oder „Aisthesis“¹⁰ und ihre spätere Bedeutung in der Kunstbetrachtung ins Spiel. Mit seiner 1750 publizierten *Aesthetica* begründet Baumgarten das moderne Verständnis des Wortes „Ästhetik“ als Geschmacksurteil¹¹. Er geht von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes „Wahrnehmung durch einen der fünf Sinne“ aus und erweitert sie auf die Fähigkeit, anhand von Sinneswahrnehmungen, die wir als Lust oder Unlust erleben, zu urteilen. Sinneswahrnehmungen und die Erfahrung von Lust und Unlust werden als im Körper verwurzelt verstanden. Seit Baumgarten ist die Grundlage der Ästhetik im *embodiment* jedoch in den Hintergrund getreten. Der Begriff „Geschmack“ hat in der Ästhetik nur noch eine oberflächliche metaphorische Verbindung mit der ursprünglichen Sinneswahrnehmung.

Barbara Montero stellt in einem Überblicksartikel über „embodied esthetic“ fest, dass die „niederen Sinne“, wie Geruch, Geschmack und Tastsinn, in der modernen Ästhetik im Allgemeinen vernachlässigt werden.¹² Um die Distanz zwischen Subjekt und Objekt zu überwinden, die später für Kants Ästhetik von zentraler Bedeutung ist, wird die Kontemplation aus der Ferne am besten durch die „höheren Sinne“ des Sehens und Hörens erreicht¹³.

¹⁰ Vgl. Pietro Montani: *Technical creativity, material engagement and the (controversial) role of language*, in: *Aisthesis*, 12 (2019), S. 27–37.

¹¹ Alexander G. Baumgarten: *Ästhetik. Lateinisch – Deutsch*. 2 vols., Hamburg [1750/1758] 2007.

¹² Barbara Gail Montero: *Embodied Aesthetics*, in: *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, hg. von Albert Newen / Leon De Bruin / Shaun Gallagher, Oxford 2018, S. 891–907.

¹³ Vgl. Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*, Hamburg 1780.

In einer solchen Auffassung von Ästhetik ist das Lesen fest in der visuellen Wahrnehmung verankert. Wie neuere Ansätze zu Leseprozessen und -praktiken zeigen, lässt diese Konzeption jedoch einen Großteil der Bedeutung des Körpers des Lesers für den Zugang zu Texten und für den Sinn der geschriebenen Sprache und ihrer Narrativen außer Acht.¹⁴ Aisthesis (ganzkörperliche Sinneswahrnehmung), Ästhetik (Geschmacksurteil) und höhere kognitive Prozesse (Verstehen) wurden in der Vergangenheit isoliert untersucht, aber wenn man Kognition als einen Prozess sieht, der im Körper und in der Umwelt verankert ist,¹⁵ kann man diese Stränge zusammenführen. Alva Noë schlägt außerdem vor, dass Leben und Kunst miteinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen, das heißt: „Wir sind ästhetische Phänomene. Um uns selbst zu verstehen und zu kennen, müssen wir eine ästhetische Untersuchung des unfertigen Werks vornehmen, das unser Selbst ist.“¹⁶ Ein Mensch zu sein bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit der Welt durch das *embodiment* ständig in Gewohnheiten, Werte, Materialität, Technologie und Biologie eingebettet wird. So wird beispielsweise von allen möglichen Arten, wie ein Objekt oder eine Situation wahrgenommen werden kann, die tatsächliche Wahrnehmung von einem System organisiert und strukturiert, das viel größer ist als das des situierten Individuums.¹⁷ Das Erfassen eines Objekts oder einer Situation ist daher eine kognitiv-perzeptive Aufgabe, die durch gewohnheitsmäßige Formen der Wahrnehmung der tatsächlichen physischen Eigenschaften des Situierten geprägt ist.¹⁸ Diese Idee erklärt, warum Personen, die lesen gelernt haben, automatisch Symbole oder Wörter wahrnehmen, wenn schriftliche Zeichen auf bestimmte Arten und in bestimmten Kon-

¹⁴ Caracciolo / Kukkonen. *With Bodies*, a. a. O.

¹⁵ Edwin Hutchins: *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA 1995.

¹⁶ Alva Noë: *The Entanglement: How Art and Philosophy Make Us What We Are*. Princeton 2023, S. xi.

¹⁷ Vgl. Charles Goodwin: *Professional Vision*, in: *American Anthropologist*, 96.3 (1994), S. 606–633.

¹⁸ Hutchins. *Cognition in the Wild*, a. a. O. sowie Alva Noë. *The Entanglement*, a. a. O.

texten kombiniert werden. Gemeinsam formen die biosozialen Mechanismen der Wahrnehmung das, was wir beachten, und prägen so in gewisser Weise auch die intuitive Auffassung.¹⁹

Wir beobachten Verbindungen zu umfassenden kulturellen Praktiken, aber auch zu individuellen Lebensprozessen, die sich als körperlicher, subjektiver *Stil* manifestieren. In diesem Artikel interessieren wir uns also dafür, *wie* die Schnittmenge zwischen soziokulturellen Werten, Individuation und der materiellen Auseinandersetzung mit Literatur kognitiv-ästhetische Erfahrungen ermöglicht.

Boltanski und Esquerre²⁰ diagnostizierten eine „Anreicherung“ unserer heutigen Lebenswelten, in denen Erfahrungen gesucht und mit einer ästhetischen Dimension aufgeladen werden. Die Möglichkeiten der digitalen sozialen Medien mit kabellosen Kopfhörern und hochauflösenden Kameras in unseren Smartphones verstärken diese Entwicklung vermutlich noch. Bei der Lektüre literarischer Texte sind die Grenzen zwischen dem Alltäglichen und dem Ästhetischen jedoch fließend und erreichten schon vor der digitalen Revolution eine breite Leserschaft, wahrscheinlich weil der Stimulus von Buchstaben auf einer Seite so einfach ist, dass er leicht reproduziert werden kann. Lesepraktiken können der Orientierung in der Welt oder der Wahrnehmung des Ästhetischen dienen und wurden spätestens seit dem Aufkommen der (papierbasierten) Öffentlichkeit und der kulturellen Bedeutung des Romans im 18. Jahrhundert intensiv kulturell diskutiert.²¹

Die enge Beziehung zwischen *embodiment* und Kunstverständnis ist bei der Untersuchung von Musik und bildender Kunst nicht unbemerkt geblieben.²² In der Literaturwissenschaft kann dieser Zu-

¹⁹ James Jerome Gibson: *The ecological approach to visual perception*, Boston 1997.

²⁰ Luc Boltanski / Arnaud Esquerre : *Enrichissement: Une critique de la merchandise*, Paris 2018.

²¹ Vgl. Jürgen Habermas: *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, Cambridge 1989 und Karin Littau: *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge 2006.

²² Simon Høffding / Carlos Vara Sánchez / Tone Roald: *Being Moved by*

sammenhang jedoch besonders genau untersucht werden, da sich das Lesen in Kontexten entfaltet, die informations- und ästhetikorientiert sind. In diesem Artikel schlagen wir vor, auf der Grundlage einer empirischen Analyse ein Modell ästhetischer Lesepraktiken im Sinne des *embodiments* zu skizzieren. Wir zeigen, wie die Lektüre von Goethes *Faust* Kulturtechniken der materiellen Auseinandersetzung auf eine Weise offenbart, die sich auf die ästhetische Reflexion und das Verständnis auswirkt. Wir argumentieren, dass dieses Engagement durch ein Oszillieren zwischen kontinuierlichen ästhetischen und informationsbasierten Urteilen gekennzeichnet ist und nicht notwendigerweise von der Vorrangstellung des einen gegenüber dem anderen abhängt. Damit meinen wir, dass die Lese- und Bildungsforschung in der Regel einen einseitig informationsbasierten Ansatz zum Lesen bevorzugt, der das Verständnis auf Wort- und Satzebene und andere kognitive Dimensionen wie Gedächtnis und analytische Interpretation betont.²³ Die ästhetische Dimension des Lesens wird häufig mit der Analyse literarischer Texte und ihrer ästhetischen oder „poetischen Funktion“ verbunden, sogar in den Neurowissenschaften,²⁴ oder mit der Untersuchung, wie Leser das Ästhetische begreifen, indem sie die von ihnen verwendeten verbalen Konzepte untersuchen.²⁵ Wir stellen in Frage, dass der informationsbasierte Ansatz eine funktionale Vormachtstellung gegenüber dem ästhetischen Ansatz haben sollte, und schlagen vor, den Bereich in erster Linie anhand der ästhetischen Praktiken der Leser und ihrer „Lesegebärden“ zu untersuchen.

Art: A Phenomenological and Pragmatist Dialogue, in: *The European Journal of Aesthetics*, 59.2 (2022), S. 85–102.

²³ Siehe zum Beispiel das Handbuch *The Science of Reading*, hg. von Margaret J. Snowling / Charles Hulme / Kate Nation, Hoboken 2022.

²⁴ Vgl. Arthur M. Jacobs: *Neurocognitive Poetics: Methods and Models for Investigating the Neuronal and Cognitive-Affective Bases of Literature Reception*, in: *Frontiers in Human Neuroscience* 9. article 186 (2015).

²⁵ Christine A. Knoop / Valentin Wagner / Thomas Jacobsen / Winfried Menninghaus: *Mapping the aesthetic space of literature ‚from below‘*, in: *Poetics* 56 (2016), S. 35–49.

II. Eine Video-Ethnographie der *Faust*-Lektüre

In unserem konzeptionellen Überblick am Anfang des Artikels stellen wir die These auf, dass die ästhetischen und kognitiven Dimensionen in der körperbasierten, materiellen Auseinandersetzung, wie z. B. beim Lesen, oft zeitlich miteinander verflochten sind. Wir möchten diesen Aspekt mit Beispielen aus einer kognitiven Video-Ethnographie-Studie über die Lektüre von Goethes *Faust* durch drei Studierende veranschaulichen.

Wir stellen zunächst den Rahmen der kognitiven Ethnographie vor, der eine multimethodische Untersuchung der tatsächlichen Lesepraktiken ermöglicht.²⁶ Die Methode kann eingesetzt werden, um Leser zu beobachten, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und ihre unmittelbar beobachtbaren Urteile sowie ihre analytische Reflexion darüber, wie sie den Text *während* und *nach* der Lektüre erleben, zu untersuchen.

Die Studie besteht aus drei qualitativen Fallbeispielen. Für alle drei Studierenden sind die definierte Aufgabe und der soziokulturelle Rahmen gleich: Sie alle lesen den Text als Vorbereitung für denselben Kurs, und sie alle geben zum Ausdruck, dass der Zweck der Lektüre darin bestehe, den Text zu verstehen, sich an ihn zu erinnern und über ihn zu reflektieren, indem sie analytische Werkzeuge aus dem Lehrplan verwenden. Dennoch lesen sie alle auf unterschiedliche Weisen, die zu völlig unterschiedlichen Erfahrungen und Erkenntnissen führen. Der Datensatz dieser Studie beläuft sich insgesamt auf drei Stunden Videoaufzeichnung des Leseaktes und drei Stunden mit Interviews. Die Daten wurden anhand der *cognitive event analysis*-Methode kodiert.²⁷ Diese Methode wurde entwickelt, um zu untersuchen, wie Menschen sich an ihre Umgebung anpassen und

²⁶ Edwin Hutchins: *Cognition in the Wild*, a. a. O.; Sarah Bro Trasmundi: *Errors and Interaction: A cognitive ethnography of emergency medicine*, Amsterdam 2020.

²⁷ Vgl. Sune Vork Steffensen: *Human interactivity: Problem-solving, solution-probing, and verbal patterns in the wild*, in: *Cognition beyond the brain: Computation, interactivity and human artifice*, hg. von Stephen J. Cowley / Frédéric Vallée-Tourangeau, S. 195–221.

diese modifizieren, um bestimmte Aufgaben zu erledigen. Für diesen Artikel beschränken wir uns auf die Elemente der Methode, die für ästhetische und kognitiv-emotionale Leseprozesse relevant sind.

Wie wir zeigen werden, bedienen sich die Studierenden sehr unterschiedlicher kognitiv-ästhetischer Strategien. Einige der Strategien sind funktionaler als andere. Im Folgenden beschreiben wir die einzelnen Leseszenen, bevor wir die Merkmale der verschiedenen (dysfunktionalen) kognitiv-ästhetischen Strategien analysieren (siehe Abschnitt 3).

II.1. Gestaltung des Umfelds: Vorbereitende Lektüre

Die drei Leser absolvieren alle denselben Studiengang und besuchen denselben Kurs in moderner deutscher Literatur. Wir identifizieren sie im Folgenden als Leserin 1, Leser 2 und Leserin 3. Leserin 1 spricht Deutsch als Muttersprache, während Leser 2 und Leserin 3 Dänisch als Muttersprache haben. Sie alle lesen in ihrer natürlichen, selbstgewählten Umgebung. Auch das Medium ist selbst gewählt. Zwei Studierende bevorzugen ein gedrucktes Buch, während der dritte den Text auf seinen Computer heruntergeladen hat und am Bildschirm liest. Sie alle informierten die beobachtende Person vorab darüber, wann und wo sie lesen würden, so dass diese vor Beginn der Lektüre Kameras aufstellen konnte. Die kognitiv-ethnographische Feldarbeit, die dieser Studie zugrunde liegt, arbeitet mit einer Methode, die Teilnehmerbeobachtung (Videoaufzeichnung und teilnehmende Beobachtung), die Beobachtung der materiellen Dimension des Objekts und qualitative Interviews kombiniert. Das Design der Studie macht es möglich, sowohl die Mikro- als auch die Makrodimension des Lesens zu berücksichtigen und auf erlebte und beobachtete Elemente des Leserverhaltens einzugehen. Die beobachtende Person war während der Lektüre anwesend und machte Feldnotizen. Anschließend unterhielt sie sich mit den Studierenden und befragte sie zu ihrem Leseerlebnis – sowohl zu ihrem konkreten Erlebnis als auch zu ihren allgemeinen Erfahrungen – um etwas über ihre Lesegewohnheiten, Strategien und Persönlichkeiten zu erfahren. Im Folgenden findet sich ein Überblick über die drei beobachteten Leseumgebungen sowie die Materialien, die die Studierenden im Einzelnen zur Hand hatten.



Abb. 1: Darstellung der drei Lesenden und ihres bevorzugten Lektüre-Umfelds

Es folgt eine ausführliche Beschreibung des Lektüre-Umfelds der beobachteten Studierenden. Wie wir in der Analyse betonen, ist diese Beschreibung wichtig, um nachzuvollziehen, wie sich die ästhetisch-kognitiven Prozesse entwickeln.

II.1.1. Leserin 1: Liest zu Hause am Schreibtisch

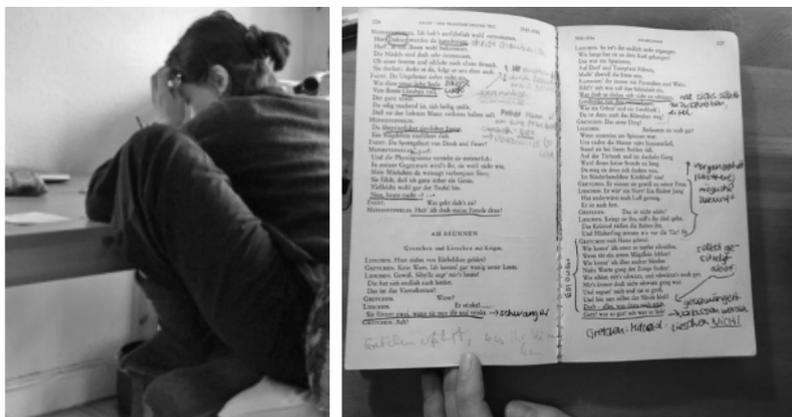


Abb. 2: Leserin 1

Leserin 1 liest zu Hause an ihrem Schreibtisch, ihrem allgemein bevorzugten Leseort. Vor der Lektüre macht sie es sich mit Decken gemütlich, zündet eine Kerze an, holt ihre Teekanne und passt die Beleuchtung im Raum an. Sie nimmt eine bequeme Position auf dem Stuhl ein, wie auf dem obigen Bild zu sehen ist. Sie liest eine gedruckte Buchversion von *Faust*. Es ist ihr eigenes Buch, das sie bereits im Gymnasium gelesen hat. Ihre Leseumgebung ist so gestaltet, dass sie einen bequemen und flexiblen, multimodalen Lese-
modus bietet, der eine beruhigende Stimmung erzeugt. Gleichzeitig ist ein großer Teil ihrer Lektüre auf die Suche nach Informationen ausgerichtet. Sie hat Sekundärtexte bereitgelegt und auch Stifte und Lineale vor sich auf dem Tisch liegen. Sie erklärt weiter, dass es darum gehe, die Absichten, Interaktionen und Funktionen der Figuren in der Geschichte herauszufiltern, zu verstehen und darüber diskutieren zu können. Sie muss zum Beispiel in der Lage sein, sich zu erinnern und zu erklären, was in der Welt des Dramas passiert, wenn Mephistopheles auftaucht usw. Aus diesem Grund hat sie das Umfeld so organisiert, dass die Umsetzung dieser Aufgabe auf effiziente und vorhersehbare Weise unterstützt wird. Insgesamt entspricht ihr Lektüre-Umfeld ihre Rolle als Studentin, die sich auf eine informationsbasierte Leseaufgabe vorbereitet.

II.1.2. Leser 2: Liest in der Universität in einem Seminarraum

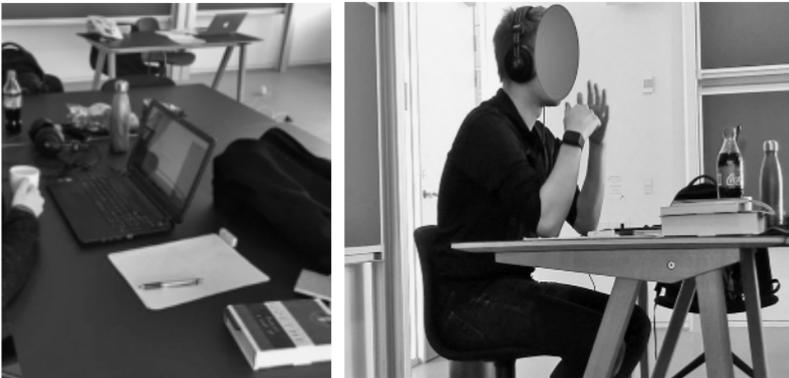


Abb. 3: Leser 2

Leser 2 sitzt in der Universität, in einem Seminarraum und liest auf einem Computerbildschirm, obwohl er auch die gedruckte Buchversion auf dem Tisch liegen hat. Wie auch Leserin 1 hat er sein Lektüre-Umfeld vorbereitet, indem er Gebäck, ein Erfrischungsgetränk und Kaffee mitgebracht hat. Er hat Stift und Papier vor sich liegen. Im Gegensatz zu Leserin 1 trägt Leser 2 während der gesamten Lektüre Kopfhörer und hört Musik auf seinem Mobiltelefon.

Er hat ein anderes Verständnis von komfortablem und effektivem Lesen als Leserin 1. Er befindet sich in einem öffentlichen Raum, der zu einer anderen Art von Leseverhalten einlädt als eine häusliche Umgebung. Die verschiedenen Orte könnten ihre unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale widerspiegeln, denn Leser 2 erklärt, dass er sich in einer Umgebung aufhalten muss, die ihn ständig an die Aufgabe und die Anforderungen während des Lesens erinnert. Außerdem reduziert er durch die Verwendung von Kopfhörern die akustische Verbindung zu seiner Umgebung, während Leserin 1 absolute Stille bevorzugt.

II.1.3. Leserin 3: Liest zu Hause auf dem Fußboden



Abb. 4: *Leserin 3*

Leserin 3 liest zu Hause. Sie liegt in ihrer Wohnung auf einer Yogamatte auf dem Fußboden und liest ein gedrucktes Exemplar von *Faust*. Sie hat ihren Computer neben sich stehen, falls sie ein Konzept nachschlagen und vertiefen möchte. Ihre Leseumgebung ist persön-

lich und intim, und ermöglicht es ihr, sich im Vergleich zur Lektüre am Tisch mehr zu entspannen. Für sie bedeutet Bequemlichkeit vor allem körperliche Flexibilität, während die anderen beiden Studierenden eher darauf bedacht waren, durch andere Faktoren wie Essen, Erfrischungsgetränke bzw. Tee und Kerzen für Komfort zu sorgen. Leserin 3 hat lediglich eine Wasserflasche neben sich und eine kleine Leselampe, die ihr optimale Lichtverhältnisse bietet.

III. Analyse der kognitiv-ästhetischen Prozesse

Wir möchten die drei unterschiedlichen kognitiv-ästhetischen Lese-strategien untersuchen, die die Lesenden bei der Auseinandersetzung mit diesem Text und diesem Genre anwenden. Außerdem wollen wir untersuchen, wie diese Strategien körperlich umgesetzt und erlebt werden und wie sie in Bezug auf die Aufgabe funktionieren. Auf der Grundlage der Beobachtung ihrer Lektürevorbereitung (die in diesem Fall etwa eine Stunde dauerte) stellen wir vier Lese-strategien des *embodiments* vor, die wir bei den drei Lesern im Datensatz identifiziert haben. Bei den Strategien handelt es sich um: (i) Zeichnen beim Lesen, (ii) Schreiben beim Lesen, (iii) körperliches Synchronisieren und (iv) lautes Wiedergeben. Die Strategien werden in Bezug auf ihre ästhetisch-kognitive Funktion und ihren Erfahrungswert analysiert.

Wir möchten nochmals betonen, dass das Ziel der Analyse nicht darin besteht, allgemeine oder universelle Funktionen vorzuschlagen oder eine Liste zu erstellen, die Strategien des *embodiments* erschöpfend erfasst. Vielmehr weisen wir auf konkrete Einzelfälle hin, die im besten Fall zu systematischeren Untersuchungen darüber führen könnten, wie Strategien des *embodiments* beim ästhetisch-kognitiven Lesen im Allgemeinen funktionieren.

III.1. Zeichnen und Schreiben als Teil der Lektüre

Die erste Strategie des *embodiments*, die wir untersuchen, ist die des Zeichnens beim Lesen. Das Phänomen des Zeichnens war eine Ausnahme, die in dieser Studie zur vorbereitenden Lektüre nur zwei

Mal vorkam. Während sich die Funktion des Zeichnens als eine ästhetisch und kognitiv bedeutsame Aktivität für das Verstehen erweist, ist das Schreiben ein viel tiefgreifenderes Mittel zum Ordnen von Informationen. Unabhängig von der Art der Spurenerstellung (Zeichnen oder Schreiben) werden beide Arten von Abdrücken ästhetisch, affektiv und kognitiv beurteilt. So ist beispielsweise die Handschrift spezifisch für eine Person. Die handgeschriebenen Konzepte (Wörter und Sätze) haben somit ein einzigartiges physisches Merkmal, da jede Handschrift anders ist und die Mikrobewegungen individuell gesteuert und koordiniert werden.²⁸ Diese Merkmale werden dann je nach kulturellem und persönlichem Stil als mehr oder weniger schön eingeschätzt.²⁹ Ebenso hinterlassen die visuellen Merkmale, die durch das Design und die Verwendung von Bleistiften und Kugelschreibern ermöglicht werden, sehr unterschiedliche Abdrücke, auch wenn sie dieselbe sprachliche Bedeutung haben können. Die Linienstärke, Erscheinungsform, Farbe und andere materielle Eigenschaften der verschiedenen Marker beeinflussen die ästhetische Wahrnehmung und sogar die Erinnerung.³⁰

Interessanterweise machen sowohl Leserin 1 als auch Leserin 3 während des Lesens mehrere handschriftliche Markierungen (Hervorhebungen, Unterstreichungen, Notizen, Zeichnungen), während Leser 2 überhaupt keine Notizen macht. Neuere Ergebnisse der Leseforschung zur Textmaterialität legen nahe, dass das Lesen am Bildschirm weniger manuelle Interaktion mit dem Text ermöglicht.³¹ Außerdem ist die Handschrift eine uneinheitliche ästhetische Spur,

²⁸ Anthony Chemero: *Sensorimotor empathy*, in: *Journal of Consciousness Studies*, 23.5–6 (2016), S. 138–152.

²⁹ Tim Ingold: *Imagining for Real: Essays on Creation, Attention and Correspondences*, New York 2022.

³⁰ Vgl. Lambros Malafouris: *How Things Shape the Mind*, Cambridge, MA 2014.

³¹ Mangen: *Hypertext fiction reading*, a. a. O.; Anne Mangen / Adriaan Van der Weel: *The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research*, in: *Literacy*, 50.3 (2016), S. 116–124.

während computergenerierte Notizen einen universellen, mechanischen und vorhersehbaren Ausdruck haben. Dieser körperlose und vorhersehbare Ausdruck der computer-generierten Notizen beeinträchtigt die ästhetische Wahrnehmung. Wir wollen diese Auswirkungen untersuchen, indem wir der Frage nachgehen, welchen ästhetisch-kognitiven Wert gezeichnete und handschriftliche Notizen in den Fällen haben, in denen sie bei Leserin 1 und Leserin 3 beobachtet wurden.

III.1.1. Die Ästhetik gezeichneter Notizen:

Visualisierung und Verankerung von Informationen

In den meisten Fällen beschränken sich die handschriftlichen Notizen von Leserin 1 und 3 auf verbale Notizen am Textrand. In einem Fall machen jedoch beide Leserinnen von der Möglichkeit des Zeichnens Gebrauch. Der Grund dafür könnte sein, dass das Zeichnen im Allgemeinen eine kognitiv aufwendige, zeitraubende und Fähigkeiten erfordernde Tätigkeit ist. Das Schreiben ist nach jahrelanger Schulausbildung schlichtweg einfacher zu handhaben. Eine Übersetzung von einer Modalität in eine andere (vom Verbalen in die Zeichnung) trägt nicht zur Bedeutung eines Symbols bei. Sie verleiht ihm jedoch eine zusätzliche ästhetische Dimension und macht das Leseerlebnis reicher und greifbarer. Es ist auffällig, dass das Motiv, das Leserin 1 und 3 während der 1-stündigen Lektüre zeichnen, zufällig dasselbe ist, nämlich eine ‚Flamme‘. Dies deutet auf eine tiefere kognitive Herausforderung im Zusammenhang mit dem Flammenkontext hin. Als Leserin 3 gefragt wurde, warum sie nur einmal eine andere Markierungstechnik verwendet, zögerte sie. Bei dem Versuch, eine Erklärung zu (re)konstruieren, erwähnte sie, dass sie „einfach eine gewisse Bedeutung des Wortes ‚Flamme‘ empfand“. Die bildliche Darstellung der Flamme verleihe ihr eine gewisse hierarchische Priorität im Vergleich zu den zahlreichen verbalen Notizen. Sie reagiert auf dieses Gefühl, indem sie ihm im Text eine einzigartige ästhetische und kognitive Spur verleiht.

Leserin 1 erwähnte, dass die ‚Flamme‘ in ihrem Fall „ein interessantes Bild“ und die Zeichnung „einfach passiert“ sei. Während beide

Leserinnen auf ähnliche Weise, nämlich durch Zeichnen auf die faszinierende Bedeutung der ‚Flamme‘ reagieren, ist der Kontext, in dem die Flammen erscheinen, nicht derselbe. Auch ihre Zeichnungen unterscheiden sich leicht, könnten aber auf einer grundlegenden Ebene ähnliche ästhetische und kognitive Funktionen erfüllen. Leserin 3 hebt den Satz hervor: „*DER GEIST erscheint in der Flamme*“³². Siehe Zeichnung in der Abbildung unten.

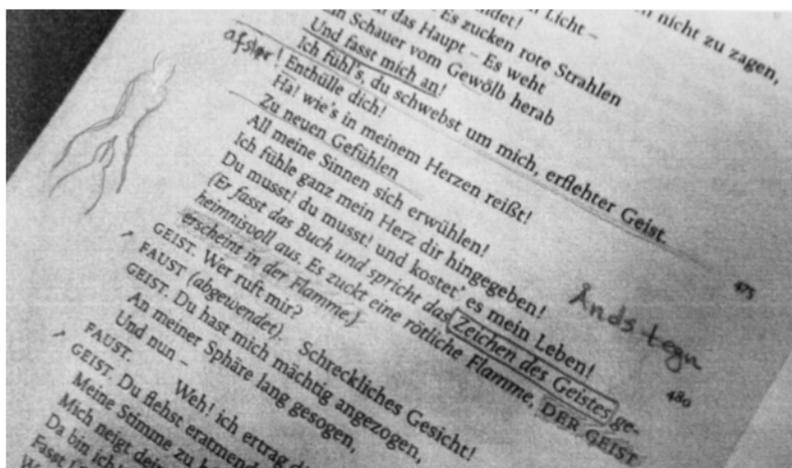


Abb. 5: Von Leserin 3 gezeichnete Flamme am linken Rand

Am linken Rand hat Leserin 3 die Flamme und eine abstrakte Kontur des Geistes gezeichnet, der aus der Flamme aufsteigt, beinahe als Folge dieser Regieanweisung. Leserin 1 hingegen zeichnet ‚einen Schaumlöffel und eine Flamme‘, in Fortführung des Satzes: „*Sie fährt mit dem Schaumlöffel in den Kessel und spritzt Flammen nach Faust*“³³. Leserin 1 zeichnet das folgende Bild:

³² Regieanweisung zwischen V. 481 und V. 482, S. 16.

³³ Regieanweisung zwischen V. 2474 und V. 2475, S. 71.

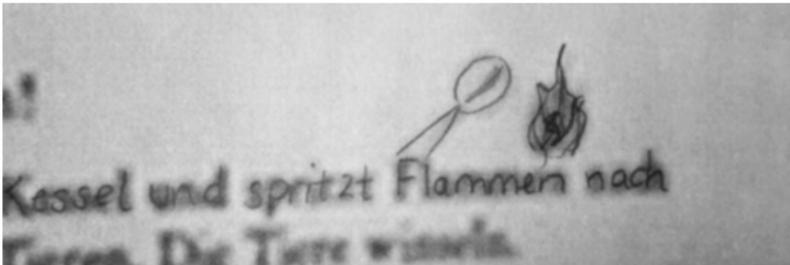


Abb. 6: Von Leserin 1 gezeichnete Flamme

Die Flammen sind mit den alchemistischen Aktivitäten von Faust (im ersten Fall) bzw. mit der Magie der Hexen (im zweiten Fall) verbunden. Sie verleihen dem Übernatürlichen im Stück eine visuell wahrnehmbare Dimension. Leserin 1 und 3 verwandeln die schlichten gedruckten Worte der Regieanweisungen in etwas, das sie selbst visuell wahrnehmen können. Ihre Zeichnungen werden zu ästhetischen Markierungen, die das Verständnis rund um das Thema des Übernatürlichen organisieren. Das Hinzufügen einer bildlichen Dimension zu einer Beschreibung kann dazu beitragen, die entsprechenden Informationen als eine reichhaltigere, im Körper verankerte Wahrnehmung hervorzuheben, nicht zuletzt, weil eine Flamme als visuelles Signal Aufmerksamkeit auf sich zieht.³⁴

Die Zeichnung wird so zum bildlichen Korrelat der übernatürlichen Textbeschreibung, das die Erinnerung verbessern und die Informationen greifbarer und konkreter machen kann, da die empirischen Korrelate des Flammenwerfens und der Geistererweckung nicht vorhanden sind. Es scheint, als könne die Zeichnung dem Fantastischen oder empirisch Unwirklichen durch die Imagination des Textes eine Form der Realität geben. Die Zeichnung könnte als funktionale ästhetisch-kognitive Strategie dienen, die das Gedächtnis, das emotionale Engagement und sogar das Verständnis fördert, da man gezwungen ist, das Szenario konkret zu durchdenken.

³⁴ Vgl. Charles Forceville: *Metaphors in Pictures and Multimodal Representations*, in: Raymond W. Gibbs (Hg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge 2008, S. 462–482.

III.1.2. *Die Ästhetik handschriftlicher Notizen: Neuordnung von Informationen*

Während das Zeichnen eine (seltene) Form der Spurensuche in Bezug auf das *embodiment* während des Lesens ist, ist das Schreiben von Hand viel tiefgreifender. Sowohl Leserin 1 als auch Leserin 3 machen mehrfach handschriftliche Notizen am Rand. Ihre Anmerkungen sind oft Zitate aus dem Text. Manchmal nehmen sie auch die Form von Fragen oder Interpretationen an. Diese kognitiven Aspekte der Wiederholung beim Schreiben helfen den Lesenden, ihre Erinnerung zu festigen, oder sie ermöglichen es ihnen, ihr Denken zu erweitern und die Informationen im Text zu vertiefen (indem sie ihre eigenen oder andere Perspektiven zu dem Vorhandenen hinzufügen). Das Notieren an sich deutet auf eine informationsbasierte Herangehensweise hin, aber insbesondere Leserin 3 ist auch an den ästhetischen Spuren interessiert, die ihr Schreiben hinterlässt.

Die Art der Markierung und die Hilfsmittel, die Leserin 1 für ihre Notizen verwendet, sind wichtige Entscheidungen, die ihr Leseerlebnis beeinflussen. Wir konnten sehen, dass in ihrem Buch bereits mehrere Kugelschreiber-Notizen vorhanden waren. Als wir sie darauf ansprachen, schämte sie sich fast und war sehr distanziert gegenüber dieser Art von Markierungen. Sie verriet uns: „Ich habe dieses Buch schon im Gymnasium benutzt, und mir ist gerade auf-

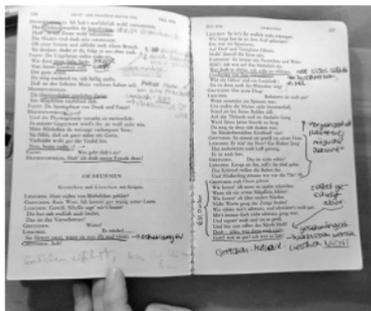


Abb. 7: Notizen von Leserin 1

gefallen, dass ich mit einem Kugelschreiber geschrieben habe. Das würde ich heute nie mehr tun. Es sieht wirklich schrecklich aus, diese Markierungen im Buch zu sehen, aber daran habe ich damals wohl nicht gedacht.“

Als sie ‚nie‘ sagt, macht sie eine bedeutungsvolle Geste mit beiden Händen (siehe Bild oben) und lacht. Ihr Lachen, ihre Geste und die Äußerung von ‚nie‘ verdeutlichen die emotionale Dissonanz zwischen ihrem früheren und ihrem jetzigen Ich als Leserin. Die Symbolisierungen, die die Erzählung im Text ausmachen, sind eine Reihe von Erfahrungsankern, während die selbst produzierten Markierungen im Laufe der Zeit (damals und heute) einen Einblick in die Lesekompetenz geben, d. h. in die Art der Verbindung zwischen individueller Erfahrung und der konventionalisierten Praxis, die Ästhetisierung von Zeichen zu beurteilen.

Leserin 3 hat ihren Arbeitsplatz mit Pflanzen und bunten Girlanden dekoriert und ihm damit eine ästhetische Dimension verliehen. Wahrscheinlich wählt sie ihre Schreibgeräte nach ähnlichen Gesichtspunkten aus, denn trotz der fortschreitenden Digitalisierung der Lernumgebungen scheinen handwerklich gefertigte Stifte und Kugelschreiber sowie hochwertige Notizbücher immer noch sehr gefragt zu sein. Dies hängt vermutlich mit dem allgemeinen Phänomen der „Ästhetisierung der Welt“³⁵ oder der „Anreicherung“³⁶ zusammen, aber auf der Ebene der Lesepraktiken unterstützen diese ästhetischen Utensilien auch die Individuation des Lesers sowie die Verfeinerung seiner ästhetischen Urteile. Die Identität des Lesers lässt sich nicht nur anhand der schriftlichen Aufzeichnungen nachvollziehen, sondern auch anhand der ästhetischen Aspekte der Schrift selbst zu verschiedenen Zeitpunkten.

³⁵ Gilles Lipovetsky / Jean Serroy: *L'esthétisation du monde: Vivre à l'âge du capitalisme artiste*, Paris 2014.

³⁶ Boltanski / Esquerre : *Enrichissement*, a. a. O.

III.2. Körperliches Synchronisieren: kognitiv-ästhetische Resonanz und Dissonanz

Der Lesefluss wird als ein angenehmer Zustand der Absorption oder als optimale, positive Erfahrung eines hohen Engagements beschrieben.³⁷ Der Lesefluss wird demnach durch eine starke Verbindung zwischen Leser und Text ermöglicht und als Fähigkeit des Lesers analysiert, sich auf die stilistischen Merkmale und die Struktur eines Textes einzulassen, analysiert. Diese Kopplung kann verstärkt und gefördert werden, indem die besten Bedingungen für ein solches Engagement geschaffen werden.³⁸ Sie kann aber auch durch äußere Störungen, die das Engagement unterbrechen und den Fokus, die Konzentration und sogar die rhythmische Sensibilität beeinträchtigen, gehemmt werden. Wir möchten betonen, dass die Unterbrechung des Leseflusses – oder die Entkopplung zwischen Text und Leser – sich je nach Text und Zweck nachhaltig auf die Fähigkeit zum Erlernen, kritischen Denken und die Vorstellungskraft auswirken kann.³⁹ Die entscheidende Frage ist jedoch, ob die (Unterbrechung des) Leseflusses durch den Leser selbst hervorgerufen wird oder ob sie durch die Unfähigkeit, sich zu konzentrieren und zu engagieren, verursacht wird, die auf externen Stress zurückzuführen ist, der dem Leser-Text-System auferlegt wird. Im Folgenden beschreiben wir, wie die Leseumgebung von Leser 2 ihn in Fixierungsschleifen zwingt, die seinem Leseerlebnis und seinem Gefühl, in einem guten Lesefluss zu sein,

³⁷ Mihaly Csikszentmihalyi: *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, Hoboken 1975.

³⁸ Karin Kukkonen: *Probability Designs: Literature and Predictive Processing*, New York 2020.

³⁹ Vgl. Sarah Bro Trasmundi / Juan Toro: *Mind wandering in reading: An embodied approach*, in: *Frontiers in Human Neuroscience, section Cognitive Neuroscience* 17 (2023); Sarah Bro Trasmundi / Lydia Kokkola / Theresa Schilhab / Anne Mangan: *A distributed perspective on reading: implications for education*, in: *Language Sciences*, 84 (2021); Sarah Bro Trasmundi / Stephen J. Cowley: *Reading: How Readers Beget Imagining*, in: *Frontiers in Psychology* (2020).

abträglich sein könnten, eben weil er zwischen dem Rhythmus des Textes und dem Rhythmus der Musik, die er hört, hin- und hergerissen ist (siehe auch Abbildung 8 unten).



Abb. 8: *Leser 2 beim Musikhören*

Leser 2 zeigt während seiner 1-stündigen Lektüre mehrfach körperliche Anzeichen von Frustration. Die Videos zeigen, wie er systematisch seufzt, resigniert den Kopf schüttelt und sich unbehaglich auf seinem Stuhl hin- und herbewegt. Außerdem zieht er die Augenbrauen hoch, sucht dann etwas in einem der vor ihm liegenden Bücher und setzt die Lektüre fort, ohne die emotionale Anspannung, die sein Körper verrät, abbauen zu können. Zwischendurch gerät er in einen musikalischen Fluss und setzt seine Hände und seinen Oberkörper ein, um einen Beat-Rhythmus zu inszenieren. Er scheint stärker mit der Musik als mit dem Drama verbunden zu sein. In der Tat wird sein Lesefluss durch die musikalische Rhythmik stärker beeinträchtigt als durch den Textrhythmus, der durch stilistische Entscheidungen (wie prosodische Merkmale, Syntax und Wort-/Satzlänge) konstruiert wird.

Die Frustration von Leser 2 kam auch in dem Interview nach der Lektüre zur Sprache. Er erklärte, dass er den Text als schwierig empfand und dass er mit einigen Wörtern nicht zurechtkam. Zwar lässt sich nicht direkt sagen, inwiefern seine musikalische Absorption mit seinen Schwierigkeiten zusammenhängt, aber es ist plausibel anzunehmen, dass dieses Synchronisieren mit der Musik, die er hört, ein flexibles *embodiment* verhindert, die ihm helfen könnte, in den Textfluss zu kommen. Das Synchronisieren mit der Musik hält ihn in einer Fixierungsschleife gefangen, in der er jedes Mal, wenn er mit dem Text zu kämpfen hat, dieselbe Strategie des *embodiments* anwendet. Er unterbricht den Lesefluss und wiederholt die Lektüre. Es lässt sich nicht vorhersagen, ob eine andere Strategie das Problem lösen kann, doch seine Möglichkeiten sind auf ein Minimum beschränkt und sein *embodiment* ist eingeschränkt. Im Gegensatz dazu sehen wir weiter unten bei Leserin 3 eine deutlich flexiblere, anpassungsfähigere Lesestrategie. Sie lässt die Lektüre auf verschiedene Weise durch ihren Körper ‚fließen‘, was ihrem Lesefluss und ihrer Erfahrung zuträglich zu sein scheint.

III.3. Lautes Wiedergeben:

Das Lesen durch den Körper laufen lassen

Leserin 3 erwähnt ebenfalls, dass sie während der Lektüre mit dem Verständnis metaphorischer Ausdrücke und mit Übersetzungsproblemen zu kämpfen hatte. Bei der Beobachtung ihrer Auseinandersetzung mit dem Text lassen sich jedoch mehrere flexible Strategien erkennen. Zunächst legt sie sich auf den Boden und gibt schließlich einen bestimmten Rhythmus vor, indem sie ihre Beine hin und her bewegt. Im Gegensatz zu Leser 2 hört Leserin 3 keine Musik. In den Interviews betont sie, dass sie gerne auf dem Boden liegt, weil ihr Körper nicht wie beim aufrechten Sitzen ermüdet und sie sich leichter bewegen kann, wenn sie zum Beispiel ihre Aufmerksamkeit aufrechterhalten will. Manchmal spiegeln ihre Bewegungen ein Tempo oder einen Leserhythmus wider. Wenn sie beispielsweise ein schwieriges Wort ausspricht, bewegt sie ihre Beine im Einklang mit den Silben, die sie mit ihrer Stimme artikuliert. Ihre rhythmischen Be-

wegungen sind jedoch nicht immer durch die stilistischen Merkmale des Textes bedingt. Vielmehr, so erklärt sie, kann sie den Rhythmus auch durch körperliche Synchronisation aufrufen, so dass sie sich auf den Text konzentriert und ihm einen Fluss aufzwingt, der es ihr ermöglicht, ein konstantes Tempo beizubehalten. Das Lesen läuft durch ihren Körper und bezieht sowohl das Gehirn und die Augen als auch die Hände, den Oberkörper und die Beine mit ein.



Abb. 9: *Leserin 3 liegt auf dem Fußboden*

Wir konnten aber auch eine andere körperliche Strategie beobachten, die immer dann zum Einsatz kam, wenn ihre Aufmerksamkeitsspanne nachließ oder sie bestimmte Wörter nicht kannte. Eine Möglichkeit, sich mit Ausdrücken oder Wörtern vertraut zu machen, besteht darin, sie laut wiederzugeben, um sie einfach in einem reichhaltigen multimodalen Sinn zu „spüren“. Wir beobachteten insbesondere, wie sie irgendwann vom ‚stillen‘ Lesen über das lautlose Lesen mit Lippenbewegungen weiter zum leisen, flüsternden Lesen und schließlich zum lauten Lesen überging. Auf die Frage, warum sie das tat, führte sie sowohl ästhetische als auch kognitive Erklärungen

an. Sie begann mit der funktionalen Erklärung, die zu der emotionalen Frustration im Zusammenhang mit der Aufmerksamkeitsspanne passte:

Ich tue es, weil es eine andere Sprache ist. [...] die Tatsache, dass ich es höre – der Umstand, dass es nicht nur eine Stimme in meinem Kopf ist, sondern ich sie tatsächlich hören kann, erlaubt es mir, meine Aufmerksamkeit zu fokussieren; dass meine Gedanken sozusagen in den Hintergrund gerückt werden [...] aber ich mache es manchmal auch bei dänischen Texten, weil ich gerne mehrere Sinne in irgendeiner Weise nutze, um ... nun, dann ist es das Einzige, auf das ich mich konzentrieren muss, und ich denke nicht daran, was ich morgen tun werde [...], was ich oft tue, wenn ich nur im Kopf lese.

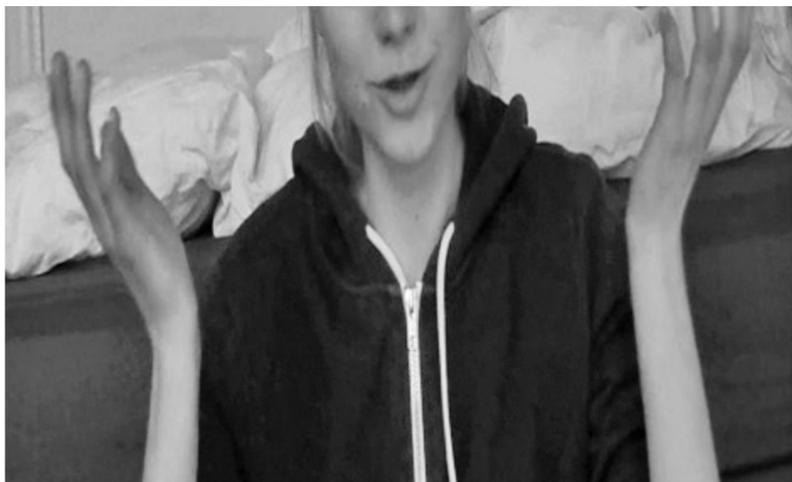


Abb. 10: *Leserin 3, als sie sagt: „in den Hintergrund gerückt“*

Als sie erklärt, wie sie versucht, die „Gedanken in den Hintergrund zu rücken“, gestikuliert sie (siehe Abbildung 10), um zu unterstreichen, wie ihre Strategie es ihr ermöglicht, sich auf das Lesen zu konzentrieren und etwaige Störfaktoren auszublenden. Ihre Stimme wird verkörperlicht (*embodied*) und spricht mehrere Sinne gleichzeitig an, so dass sie die Aufmerksamkeit sehr effizient bündelt. Sie erwähnt jedoch auch, dass sie zuweilen einfach der ästhetischen

Dimension des Lesens Vorrang vor der Information einräumt. Oder anders gesagt, sie zeigt, wie das Ästhetische mit dem Verstehen verwoben ist und erläutert dies näher:

Ich finde, Deutsch ist eine fantastische Sprache, ich spreche sie gerne. Deshalb ist es auch ... es ist einfach cool, denke ich. Es laut zu lesen und zu hören und gleichzeitig im Mund zu spüren, wie sich die Worte in etwa anfühlen.



Abb. 11: *Leserin 3, als sie sagt: „im Mund zu spüren“*

Die Erzeugung von Musik durch Vorlesen ist keineswegs nur ‚auditi-
 ver Käsekuchen‘.⁴⁰ Vielmehr sind die ästhetischen und funktionalen
 Aspekte der Leseerfahrung untrennbar miteinander verbunden. Und
 „es im Mund zu spüren“ ist eine weitere Art, das Lesen durch den
 Körper laufen zu lassen. Obwohl *Faust* ein Drama ist und die Verse
 einzelnen Sprechern zugeordnet sind, die dann von Schauspielern
 auf der Bühne verkörpert werden – wie z. B. der durch den Schau-
 spieler Gustaf Gründgens berühmt gewordene Mephistopheles –,
 wird es heute vor allem von Schülern und Studenten der deutschen

⁴⁰ Steven Pinker: *How the Mind Works*, New York 1997.

Literatur ‚still‘ gelesen. Lesen ist jedoch eine hochgradig körperlich verankerte Tätigkeit, bei der Wahrnehmung und Verstehen miteinander verknüpft werden.

Die Beispiele in der obigen Analyse dienen dazu, die Lese- und Literaturforschung in eine stärker *embodiment*- und ästhetisch orientierte Richtung zu lenken. Wir gehen davon aus, dass Leser während des Lesens mehrere Strategien des *embodiment* anwenden, da die Nutzung des multimodalen Potenzials des Körpers eine lohnende Strategie sein kann, wenn es um ästhetische und kognitive Ergebnisse und Erfahrungen geht.

IV. Schluss

Wie Irina Hron, Jadwiga Kita-Huber und Sanna Schulte in ihrer Einführung „Leseszenen in der Literatur“ bemerken, funktionieren Leseszenen als „metareflexive Knotenpunkte“,⁴¹ an denen literarische Texte ihre eigene Rezeption beleuchten. Hron, Kita-Huber und Schulte unterscheiden zwischen „poetologischem Potential“, also der Selbst-Theoretisierung des literarischen Textes, „literaturgeschichtlicher Entwicklung“, also der historischen Nähe und Distanz bestimmter Darstellungsweisen der Leseszene, „kulturtechnische[m] Charakter“, also der Praxis des Lesens als einer Kulturtechnik, die gelernt und verfeinert wird, und „medialer Selbstreflexivität“, also einem Bewusstsein darüber, dass ein Text als Schriftstück gelesen wird. Mit unserer kleinen videoethnographischen Studie können wir zeigen, dass noch eine weitere Verbindung zwischen Text und Praxis eine wichtige Rolle spielt: das Potential, Lesen „in freier Wildbahn“ zu beobachten.

Die videoethnographische Studie dokumentiert, dass beim Lesen sowohl Textverständnis als auch die Ästhetik eine wichtige Rolle spielen. Die ästhetische Dimension wird in der Leseforschung traditionell vernachlässigt, weil das Lesen in der Regel nicht im heimischen

⁴¹ Wie Irina Hron et al. in der „Einführung“ zu „Leseszenen in der Literatur“ bemerken, funktionieren Leseszenen als „metareflexive Knotenpunkte“ (Hron / Kita-Huber / Schulte: *Leseszenen*, a. a. O., S. 14).

Sessel, sondern im Labor untersucht wird und weil die Analyse, anders als in der Videoethnographie, nicht die Praxis als Ganzes in den Blick nimmt. Wie wir gesehen haben, spielt die Ästhetik eine wichtige Rolle beim Markieren und Illustrieren von Texten, bei der Synchronisierung des lesenden Körpers, und beim Sprechen des Textes. Sämtliche dieser ästhetischen Details laufen durch den Körper des Lesers und seine Verankerung in der lebensweltlichen Umgebung. Sie sind „Lesegebärden.“

Die aktuelle Studie hat einen relativ begrenzten Umfang, da es unsere Absicht war, konzeptuelle Vorarbeiten zu einer längeren und größeren Studie zu leisten. Für eine solche Folgestudie könnte man auch auf die „metareflexive“ Dimension der Leseszene zurückgreifen.⁴² Wenn Studierende nicht *Faust*, sondern *Werther* oder *Anton Reiser* lesen, wie verhalten sich dann ihre eigenen Lesegebärden zu denen, die Goethe im *Werther* oder Karl Philipp Moritz in *Anton Reiser* darstellen? Inwieweit bestehen individuelle Unterschiede zwischen einzelnen Lesern und der Art und Weise, wie sie diese kulturelle Praxis ausüben? Übernehmen heutige Studierende beim Lesen von *Werther* und *Anton Reiser* die Lesegebärden von vor über zweihundert Jahren? Lernen sie, ihre eigenen Lesegeesten im Laufe der Lektüre anzupassen? Hier bietet das Konzept der Leseszene neue Perspektiven für die empirische Leseforschung und für weitergehende Fragestellungen, z. B. nach der Flexibilität von Lesepraktiken über verschiedene Texte und Leseerfahrungen hinweg. Sowohl die Leseszene als auch die Leseforschung richten ihren Blick auf das Lesen „in freier Wildbahn“, und die unterschiedlichen Perspektiven können neue und innovative interdisziplinäre Zugänge zum Lesen eröffnen.

Eine englische Version dieses Artikels erscheint unter dem Titel „Aisthesis, Aesthetics and Cognition: Embodiment in Reading“ in der Sondernummer *Advanced in neuroaesthetics: Narratives and art as windows into the mind and the brain* (herausgegeben von Franziska Hartung und Buddhika Bellana = im *Journal of Comparative Literature and Aesthetics*. Die Forschung an diesem Artikel wurde von LCE – Literature, Cognition and Emotions (FPIII, Universität Oslo) finanziert.

⁴² Vgl. Anm. 41.