

# Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I)

**Andrea Bertschi-Kaufmann, Tanja Graber und Christof Manetsch**

*Lesen ist als ein Sprachhandeln konzeptionalisiert, wobei Lesevorgänge stimmlich oder gestisch mitgestaltet werden. Der Beitrag geht dem Lesen als Sprach- und körperliches Handeln in drei Teilen nach: In einem ersten Teil wird die Präsenz des Körpers beim Lesen – insbesondere im 18. Jh. – und sein allmähliches Entschwinden als kulturgeschichtliche Veränderung der Lesepraxis kurz aufgezeigt – dies im Gegensatz zu den Berichten jugendlicher Leserinnen und Leser über ihre körperlichen Reaktionen im Verlauf der Lektüren. In einem zweiten Teil werden lesepsychologische Erklärungen mit Bezug auf die embodiment-Annahme in der anglosächsisch geprägten Kognitionspsychologie diskutiert, die den Zusammenhang von kognitiven Vorgängen, Identifikationen mit dem Gelesenen und körperlicher Reaktion sowie deren Bedeutung für das Texterstehen aufzeigen. Ein letzter Teil geht auf den handlungs- und produktionsorientierten Leseunterricht ein, der u.a. auf die Aktivierung von Stimme und Körper ausgerichtet ist. Seine Akzeptanz bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist empirisch noch eher spärlich nachgewiesen und bezüglich seiner Wirkungen können erst einmal Forschungsdesiderate formuliert werden.*

Lesen wird im Zuge der Kompetenzdiskussion primär als kognitive Leistung (Artelt et al., 2007) beschrieben und Textverständnis ist in kognitionspsychologischer Sicht denn auch das Ergebnis von aufeinander abgestimmten mentalen Prozessen. Der grosse Anteil des Emotionalen und der Motivation am Lesevorgang und am Leseergebnis ist von der Lesepsychologie ebenso wenig bestritten (Groeben, 2002) und mit Blick auf den Erwerb der Lesekompetenz wird deutlich auch die Bedeutung der sozialen Dimension hervorgehoben: Leseverstehen entwickelt sich in der Kommunikation mit anderen, als eine Verständigung über Bedeutungen, bezeichnet als ko-konstruktiver Akt, welcher in gemeinsamen, textbezogenen Handlungen vollzogen wird, und damit als kulturelle Praxis (Groeben, 2004). Mit den genannten Dimensionen ist Lesen also als ein Sprachhandeln konzeptionalisiert, wobei dieses auch seinen paraverbalen Ausdruck findet, indem Lesevorgänge stimmlich oder gestisch mitge-

staltet werden. Wie stark Lesen, körperliche Reaktion, körperlicher Ausdruck und textbezogene Kommunikation miteinander verbunden sind, zeigt sich zum einen in den Praktiken von heranwachsenden Leserinnen und Lesern und in ihrer Selbstbeobachtung, zum anderen verweist die kognitionspsychologische Forschung auf die Körperlichkeit des Lesens und schliesslich bieten sich für den schulischen Lese- und Literaturunterricht Verfahren an, in welchen das (auch: körper-)gestaltende Handeln im Umgang mit Texten zentral ist. Die Diskussion zum Zusammenhang von Lesen und Körperlichkeit nimmt dieser Beitrag mit den folgenden drei Teilen auf: (1) Zunächst wird auf die Präsenz des Körpers beim Lesen und sein allmähliches Entschwinden als kulturgeschichtliche Veränderung der Lesepraxis kurz aufgezeigt – dies im Gegensatz zu Mitteilungen jugendlicher Leserinnen und Leser, mit welchen diese vor allem positive Lektürewirkungen anhand von körperlichen Reaktionen oder Wahrnehmungen erklären. Diese Mitteilungen dienen erst einmal zur Illustration; sie finden sich im Kontext von Rezensionen, welche die heranwachsenden Leserinnen und Leser zu selbst ausgewählten Büchern verfassen und ins Netz stellen. (2) Lesepsychologische Erklärungen für den Zusammenhang von kognitiven Vorgängen, Identifikationen mit dem Gelesenen und körperlicher Reaktion (als Ausdruck der Emotionalität) sowie für die Bedeutung dieses Zusammenhangs für das Verstehen von Texten werden in einem zweiten Teil diskutiert. Dies geschieht mit Bezug auf die *embodiment*-Annahme in der anglosächsisch geprägten Kognitionspsychologie bzw. auf ausgewählte und für unseren Zusammenhang interessante Studien. (3) Ein letzter Teil schliesslich geht auf jenes fachdidaktische Konzept ein, welches auf die Aktivierung von Stimme, Körper und gestaltendem Handeln ausgerichtet ist, den handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterricht. Seine Akzeptanz bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist empirisch nur spärlich nachgewiesen, bezüglich seiner Wirkungen können allerdings erst einmal Forschungsdesiderate formuliert werden.

## Körperliche Lektüren – im Wandel der Geschichte des Lesens

Das Buch ist sehr schön geschrieben. Man kann sich richtig in die Handlung hineinversetzen, wenn Brooks z.B. von Moos schreibt, fühlt man dieses schon fast unter den eigenen Füßen. Ich konnte das Buch fast nicht aus den Händen legen, es ist sehr fesselnd und jedem wärmstens zu empfehlen.

Andjelina, 15 Jahre, über den Jugendroman *Lucas* von Kevin Brooks

Eine junge Rezensentin formuliert eine ihrer Buchbewertungen und macht diese an ihren eigenen Empfindungen im Verlauf der Lektüre fest. Kurz beschrieben werden hier körperliche Empfindungen, welche die Attraktivität des Buches – eine Erzählung, welche Elemente einer Liebes- und einer Aussenseitergeschichte

verbindet – belegen sollen<sup>1</sup> (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2015).

Dass Leseerfahrungen, insbesondere im Umgang mit fiktionaler Literatur, ihren körperlichen Niederschlag finden, wird von vielen heranwachsenden Leserinnen und Lesern berichtet (Bertschi-Kaufmann, 2011). Texte, die als «fesselnd» oder «spannend» bezeichnet werden, lösen jene Gratifikationserwartungen ein, mit welchen sich Jugendliche auf längere Texte einlassen, wobei Spannung zum einen die Qualität des Textes und zum anderen den spürbar angespannten, körperlich fühlbaren Zustand von Lesenden bezeichnet, mit dem diese einem überraschenden Erzählverlauf folgen und diesen aus der Perspektive einer Figur mittels Vorstellungsbildung verstehen und auch körperlich miterleben. Spannung ist denn auch das von jugendlichen Leserinnen und Lesern auffällig häufig genannte Merkmal, mit welchem sowohl die bevorzugten Texte als auch die Empfindung der Lesenden bezeichnet wird. Emotionale Beteiligung und körperliche Reaktion sind als schwer zu trennende Komponenten im umgangssprachlichen Gebrauch des Spannungsbegriffs verbunden.

In rezeptionstheoretischer Sicht gilt Lesen allerdings als ein komplexer Vorgang des Verstehens, in dem verschiedene kognitiv anspruchsvolle Prozesse zusammengeführt werden: *...to read is to understand, to question, to know, to forget, to erase, to deface, to repeat* (Man, 1984, S. 122). Damit ist ein für die Rezeptionsästhetik leitendes Leseverständnis formuliert, das Wirkungen der Lektüre auf den Körper, wie sie von den Lesenden selber durchaus festgestellt werden, weitgehend ausser Acht lässt. In kognitionspsychologischen Lesekonzepten ebenso wie in den Begriffserläuterungen diverser Lexika ist Lesen ein Akt geistigen Handelns und er bedeutet *to look at or otherwise scan (as letters or other symbols representing words or sentences) with mental formulation of the words or sentences represented* (Krois, Rosengren, Steidele & Westerkamp, 2007; van Dijk & Kintsch, 1983). Anders als in den Selbstzeugnissen jugendlicher Leserinnen und Leser dokumentiert, interessiert der mentale Akt losgelöst von allenfalls mit ihm einhergehenden körperlichen Reaktionen oder Verstärkungen.

Ein Blick in die Geschichte des Lesens zeigt allerdings, dass diese Auffassung vergleichsweise neu ist. Dass nämlich Leseprozesse durchaus ihren körperlichen Ausdruck finden, wird in der Geschichte des Lesens (Schön, 1987; Manguel, 1996) als Phänomen einer unter der lesenden Bevölkerung verbreiteten kulturellen Praxis beschrieben, die insbesondere im 18. Jahrhundert gängig ist.

Die historische Aufarbeitung von Lesepraktiken erwachsener Leserinnen und Leser im deutschsprachigen Raum leistet Schön (1987) in seinem bislang einzigartig gebliebenen Referenzwerk entlang von Abbildungen. Bilder von Lesenden im Freien dokumentieren die idealtypische Vorstellung vom Menschen in der Natur im 18. Jh. und wenig später die ebenfalls in der Natur ausgelebte sensorische Aneignung der Leseerfahrung, in welcher Text (-inhalt) und Leseumgebung eine harmoniebildende Entsprechung finden sollen (Schön, 1987, S. 151ff.). Nicht nur die Platzierung des Körpers beim Lesen, sondern auch dessen Einsatz mit den Textinhalt nachahmenden Bewegungen sowie mit

laut vorgetragene Textstellen war noch im 19. Jh. herrschende Praxis, mit welcher Lektüren materialisiert bzw. konkretisiert wurden. Hinzu kommt die soziale Einbindung des Lesens in der Familie oder in den erweiterten geselligen Kreis des literarischen Salons, welcher sich bereits im 18. Jh. etabliert und der Formate der gemeinsamen Lektüre konventionalisiert hat. Die Teilnehmenden übernahmen Vorlese-Aufgaben sowie Rollen bei der szenischen Nachahmung der Lektüren: Zuhören, Vortragen, Vorspielen wurden in enger Verschränkung und im wechselseitigen Rollen(ab)tausch praktiziert. In dieser Praxis ist Körpererfahrung Teil und zugleich Mittel des Lesens. Für die individuelle Lektüre ist, folgt man den Berichten von Lesenden, zudem auch die Wahl des Leseortes wichtig (Schön, 1987, S. 81).

Berichte vom lesenden Kind, das sich mit seinem Buch an einen unbeobachteten Ort zurückzieht, sind im 19. Jh. gängig, wobei entweder der Garten oder der Dachboden als konventionelle Topoi des ungestörten Leseorts sowohl in Abbildungen als auch in literarischen Selbstzeugnissen und sehr viel später im Kinderroman verwendet werden (u.a. Heine, 1882/83; Ende, 1979). Parallel dazu setzt sich allerdings die lesepädagogische Tendenz durch, eine gerade Sitzhaltung und ein ausdauerndes Verharren auf dem eigens dafür angefertigten Lesestuhl einzuüben. Dem zugrunde liegt die Auffassung, dass Lesende den Widerspruch zwischen innerer Bewegung und äusserer Unbeweglichkeit auszuhalten hätten. Damit ist der «arbeitshafte» Habitus des Lesens als angemessene Lesehaltung und als Voraussetzung für eine gelingende, verstehende Lektüre vorbereitet. In der Didaktik des 20. Jh. wird sie programmatisch aufgenommen, indem Kopfbewegungen, ein Nachfahren mit den Fingern entlang der Zeilen oder das halblaute Mitsprechen als «überflüssig» gelten (Faulstich & Ludwig, 1978, S. 11) und davon zumindest für die Lesepraxis Jugendlicher und junger Erwachsener abgeraten wird. Lesedidaktische Empfehlungen gehen denn auch bis in die 1980er Jahre weitgehend von einem Lesen im Klassenverband aus und individuelle Rückzugsmöglichkeiten und das körperliche Ausgestalten von Lektüren sind nach wie vor Ausnahmen im Schulalltag (Bertschi-Kaufmann, 2007).

Der kulturell bestimmte Mentalitätswandel in der Geschichte des Lesens von der Präsenz des Körpers bis zu seiner Verdrängung und hin zur Auffassung vom Lesen als einer ausschliesslich geistigen Tätigkeit ohne begleitende Bewegungen, ohne vernehmbare stimmliche Ausgestaltung und gebunden an arbeits- bzw. leseaugliche Orte und Möbel wie den Lesestuhl und den Lesetisch geht mit einer Disziplinierung des Körpers (Schön, 1987, S. 90) einher und zugleich mit der Kontrolle von körperlichen Reaktionen auf das Gelesene. Die stärksten Anzeichen für das allmähliche Entschwinden des Körpers im Zuge der Geschichte des Lesens verortet Schön (1987) allerdings bereits um 1800, wenn das laute Lesen z.B. als gängige Lesepraxis nicht mehr akzeptiert wird und Leserinnen und Leser in zahlreichen Abbildungen reglos sitzend, seltener liegend und ohne äussere Anzeichen von innerer Bewegtheit gezeigt werden.

Das Lese-Selbstbild heranwachsender Leserinnen und Leser scheint dieser kulturgeschichtlich geprägten Verdrängung des Körpers im Vorgang des Lesens allerdings in vielen Fällen nicht zu entsprechen. Die Nachvollziehbarkeit der Sensationen von Buchfiguren wird – wie im weiter oben zitierten Ausschnitt aus einer Buchrezension thematisiert – als Gewinn der Lektüre hervorgehoben. In der Rezension der 14-jährigen Nathalie wird das Nachvollziehen im Vorgang des beteiligten Lesens zudem mit äusserlich sichtbaren körperlichen Signalen in Zusammenhang gebracht.

Ich finde es ein super gutes Buch! Manchmal bekommt man leicht kalte Schweissperlen auf der Stirn, so angespannt sitzt man vor diesem Buch. Kaum glaubt man, lässt die Spannung nach, wird sie von einem neuen Ereignis wieder nach oben gehoben. Gegen den Schluss bekommt man noch einmal einen richtigen Schub, so dass man es fast nicht mehr aushält. Nie weiss man, was als nächstes geschehen wird! Ab und zu hat man das Gefühl, man lese einen Thriller, so kitzelt es an den Nerven.

Nathalie, 14 Jahre, über *Switcher – Am Rande der Entscheidung* von Kate Thompson

### ***Embodiment* – Körper und Lesen in kognitions- wissenschaftlicher Sicht**

Konstitutiv für das Leseverstehen ist die Bildung eines mentalen Modells, anhand dessen Leserinnen und Leser Informationen aus dem Text mit ihrem Vorwissen verbinden und damit den Textsinn (re-)konstruieren. Diese oben bereits kurz eingeführte kognitionspsychologische Sicht (van Dijk & Kintsch, 1983) findet ihre Ergänzung mit der Übernahme des psychologischen Begriffs des *embodiment*. Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass psychische Prozesse immer körperlich eingebettet sind und dass von Wechselwirkungen zwischen innerpsychischen Vorgängen und körperlichem Verhalten ausgegangen werden muss. Hier schliesst ein Teil der – insbesondere angloamerikanischen – kognitionswissenschaftlich orientierten Leseforschung an (Glenberg, 2011; Gunraj, 2014), indem die Vorstellung von der mentalen Modellbildung beim Lesen um die Dimension der körperlichen Erfahrung erweitert wird. Dabei besteht der Anspruch, die mentale Verarbeitung von Texten und die körperlichen Reaktionen im Zuge dieser Verarbeitung unmittelbar aufeinander beziehen zu können (Tschacher & Storch, 2012). Lesen gilt in dieser Sicht als geistiger *und* körperlicher Akt, wobei für den Vorgang des Lesens ein enger Zusammenhang zwischen Kognition und Körperlichkeit angenommen wird (Glenberg, 2011; Gunraj, 2014). In diesem Verständnis kommt Körperlichkeit zum Leseakt nicht hinzu, sondern sie ist der Rahmen, innerhalb dessen sich Text-Leser-Interaktionen vollziehen. Im Verlauf des Sinnbildungsprozesses greifen Leserinnen

und Leser auf körperliche Erfahrungen zurück und sie aktualisieren diese Erfahrungen in enger Korrespondenz mit der Sinnbildung.

Dabei wird davon ausgegangen, dass bei der Herstellung des Sprachverstehens mündlicher oder schriftlicher Texte *sensorimotor simulations* (Gunraj, 2014) beteiligt sind. Verwiesen wird auf Befunde, wonach bereits mündliche Äußerungen die Bildung visueller und motorischer Simulationen beim Rezipienten auslösen, die zur mentalen Nachahmung des gehörten Inhalts führen (Gunraj, 2014, S. 364). Diese Simulationen, die aufgrund körperbasierten Erfahrungen des Rezipienten gebildet werden, dienen als Hilfestellung zur Dekodierung der Sprache. Der mündlichen Sprache Sinn zu entnehmen, ist deshalb einfacher als dies bei schriftlichen Texten der Fall ist, weil Mündlichkeit in unmittelbar erlebbare Kontexte eingebettet ist. In mündlichen Gesprächen wird mit paraverbalen Zeichen auf das Bezeichnete in der unmittelbaren Umwelt Bezug genommen, was die Verknüpfung zwischen den arbiträren Sprachsymbolen und den entsprechenden realen Objekten vereinfacht. Zusätzlich erleichternd sind non-verbale Elemente (Glenberg, 2011). Bei der Rezeption eines geschriebenen Textes hingegen fehlen derart konkrete, materielle Kontexte; schriftliche Texte verlangen den Umgang mit einer in diesem Sinne dekontextualisierten Sprache (Andresen, 2002). Gleichwohl werden im Verlauf des Leseprozesses *sensorimotor simulations* aktiviert, welche die Erschließung der zeichenvermittelten Wörter und Sätze erleichtern. Diese Art körperlichen Nachvollziehens von kognitiv zu verarbeitenden Textinformationen ist Ausdruck des Texterlebens, in welchem kognitive, körperliche und emotionale Dimensionen zusammenwirken.

Verstärkt wird dieser Vorgang – so die in der Leseforschung vielfach vertretene Sicht – (Christmann & Groeben, 1999) mit Prozessen der «Identifikation». Die Verwendung dieses Begriffs geht u.a. zurück auf eine literaturwissenschaftliche Konzeption des aktiven Lesers (der aktiven Leserin), wie sie von Hans Robert Jauf (1984) entworfen worden ist. Bei der ästhetischen Erfahrung, die literarische Texte ermöglichen, handle es sich um einen Verstehensvorgang, um das «Sich-verstehen im anderen» (Jauf, 1984, S. 683). Der literarische Text präsentiert Figuren in einem ausgedachten Geschehen und bietet sich damit an als Spielfeld für ein vorgestelltes und mit Simulationen nachvollzogenes Handeln. In Prozessen dieser Art, in Prozessen der Identifikation und der Imagination also, wird eine emotionale Beziehung zum medial vermittelten Geschehen aufgebaut – die diesbezügliche Entwicklung junger Leserinnen und Leser hat Schön (1993) in mehreren Stufen der Rezeptionskompetenz operationalisiert: der Substitution, der Projektion und der Empathie, wovon die beiden ersten auf die frühen Stadien der Literaturbegegnung passen. Die Empathie hingegen gilt als die anspruchsvollste und erst mit zunehmender Leseerfahrung realisierbare identifikatorische Leistung; sie verlangt die Übernahme der Perspektive einer Figur in textadäquater Weise und gilt damit als konstitutiv für gelingende Lektüren. Identifikationen im Verlauf des Lesens und als den Lesevorgang intensivierende psychische Prozesse interessieren denn auch in engem Bezug auf die

*embodiment*-Annahme. Glenberg (2011) spricht in diesem Zusammenhang von *imagined manipulation*, mittels welcher Leserinnen und Leser ein Verständnis für die Handlungen und Gefühle der Protagonistinnen und Protagonisten entwickeln. Wie *embodiment* beim Lesen realisiert wird und welche Wirkungen es für das Leseverstehen hat, ist mit verschiedenen experimentellen und quasi-experimentellen Forschungsarbeiten untersucht worden. Im Hinblick auf lesedidaktische Überlegungen sind insbesondere Ergebnisse aus drei Studien interessant.

*Moved by Reading*: Ausgangspunkt der Untersuchung von Glenberg (Glenberg, 2011) ist die Frage, wie bzw. mit welchen Handlungen die Sinnerschliessung eines Textes verkörperlicht (*embodied*) ist. Dabei werden Effekte körperlichen Nachvollzugs für das Leseverständnis mit experimentellen Verfahren innerhalb von zweierlei Settings nachgewiesen. In der einen Anordnung wurden die Kinder (im zweiten bis vierten Schuljahr, Gruppen vergleichend) dazu angeleitet, den Inhalt gelesener Sätze mit entsprechenden Spielsachen nachzuspielen beziehungsweise Szenen nachzustellen (*Physical Manipulation, PM*). Mit der anderen Anordnung sollten sie sich das Verschieben der Spielsachen hingegen vorstellen (*Imagined Manipulation, IM*). Im unmittelbaren Anschluss daran wurde das Leseverstehen in beiden Gruppen je Schuljahr getestet. Die Ergebnisse weisen konsistent darauf hin, dass das Handeln mit den Gegenständen im Verlauf der Lektüre und damit auch mit dem Einsatz des eigenen Körpers (*Moved-by-Reading-Verfahren*) gegenüber der blossen Veranschaulichung durch Gegenstände beim Lesen deutlich überlegen ist und zu einem besseren Textverständnis führt. Insofern bestätigt die Studie die *embodiment*-Annahme im Kontext der Leseforschung, wonach die körperlichen Erfahrungen – und in diesem Fall der körperliche Einsatz mit inszenierten Handlungen – der Lesenden Konkretisierungen ermöglichen, die das Leseverstehen erleichtern.

*Simulating A Story Character's Linguistic Actions*: Auch die Studie von Gunraj (2014) befasst sich mit dem Zusammenspiel von Körperlichkeit und Leseverstehen und den damit verbundenen körperlichen und kognitiven Prozessen. Ausgehend von der *embodiment*-Annahme werden die auf Körpererfahrungen basierten *sensorimotor simulations* untersucht, die ein Rezipient eines Textes im Prozess der Sinnkonstruktion ausbildet. Leitend ist dabei die Frage, ob Lesende *sensorimotor simulations* in Passung zu den Sprachhandlungen (*linguistic actions*) einer literarischen Figur bilden. Konkret fragt Gunraj danach, ob auditive Vorstellungen zu denjenigen Wörtern gebildet werden, die von einer literarischen Figur gesprochen werden und ob Lesende visuelle Vorstellungen zu denjenigen Wörtern bilden, die von einer literarischen Figur gelesen werden. Die Studie umfasst vier Experimente, an denen jeweils zwischen 61 und 90 Studierende teilnahmen. Gegenstand aller Experimente war ein Text, in welchem dieselbe sprachliche Äusserung einer literarischen Figur wiedergegeben war, wobei die entsprechende Textpassage für die einzelnen Settings je angepasst wurde: Entweder spricht der Protagonist (Setting 1 und 3) oder er



liest still (Setting 2 und 4). Zusätzlich existiert in jedem Setting eine Version, bei welcher die Sprachhandlung der Figur als schnell bzw. langsam beschrieben wird. Pro Experiment erhielt die eine Hälfte der Teilnehmenden die schnelle und die andere Hälfte die langsame Variante, wobei die Gruppen im ersten und zweiten Setting den Text jeweils laut und die Gruppen im dritten und vierten Setting jeweils leise lasen.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei Übereinstimmung der Sprachhandlung der literarischen Figur mit derjenigen der Teilnehmenden (Setting 1 und 4) ein Unterschied in Bezug auf die Lesetempi sichtbar wurde. Die Teilnehmenden der jeweils schnellen Version lasen den Text dann auch schneller als die Teilnehmenden der jeweils langsamen Version. Bei Nichtübereinstimmung der Sprachhandlung (Setting 2 und 3) wurde ein solcher Effekt nicht sichtbar. Die Übereinstimmung der Sprachhandlung der Lesenden mit derjenigen der literarischen Figur gilt als Beleg für die Präsenz von *sensorimotor simulations*, die durch das Nachahmen der Sprachhandlung der literarischen Figur beim Rezipienten ausgebildet werden und schliesslich zum besseren Verständnis dieser Sprachhandlungen führen.

*Exploring the multimodal semiotic resources of the English classroom:* Yandells Beobachtung (2008) ist didaktisch angelegt. Im Fokus ist die Lesepraxis im schulischen Kontext, wobei danach gefragt wird, wie Literatur kollektiv im Klassenzimmer gelesen wird. Untersuchungsgegenstand sind die multimodalen Herangehensweisen von 13- und 14-jährigen Schülerinnen und Schülern an einen literarischen Text im Rahmen einer *Year 9 English*. Die Schulklasse bearbeitet Shakespeares Drama «Richard III». Nachdem der erste Teil des ersten Akts gelesen ist, führen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen ein Theater auf. Die inhaltliche Vorgabe des Lehrers lautet, dass im präsentierten Theaterstück eine Person eine andere davon überzeugen muss, etwas zu tun, was sie auf keinen Fall machen will. Insofern werden keine konkreten Szenen aus dem Drama nachgespielt, aber Themen und Motive daraus szenisch interpretiert.

Dass die Schülerinnen und Schüler ihre körperlichen Ressourcen (Sprache, Gestik, Mimik, Bewegungen) nutzen, um die gelesene Episode nachzuspielen und dabei Szenen in plausibler Entsprechung zur dramatischen Vorlage realisieren, wertet Yandell als Beitrag des körperlichen Ausdrucks zur Sinnkonstruktion. Die Umsetzung einer Szene mit körperlichem Einsatz und als dialogisches Arrangement im Klassenzimmer wird deshalb zur Förderung des Leseverstehens empfohlen.



## Zum Handlungs- und produktionsorientierten Unterricht

Verfahren, die zum körperlichen Nachahmen und Ausgestalten von Textinformationen anregen, sind auch zentraler Gegenstand der unterrichtsmethodischen Diskussion. Prominent im englischen Sprachraum ist das Konzept des *Literary Workshop*, für welchen ein handelnder Zugang zu literarischen Texten kennzeichnend ist. Damit hebt sich das Konzept deutlich ab von jenem der *Literary Gallery*, das analytische Verfahren im Umgang mit literarischen Texten zentriert (Reid, 1984). Der Workshop-Ansatz wird insbesondere mit theoretischen lernpsychologischen sowie mit rezeptionsästhetischen Argumenten gestützt und für den Lese- und Literaturunterricht zumindest als eine gleichwertig zu berücksichtigende Alternative empfohlen. Parallel zur Entwicklung im angelsächsischen Raum (Dressman, 2015) wurde in der deutschsprachigen Literaturdidaktik das inzwischen prominente Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts mit einer Vielzahl von schüleraktivierenden, gestaltenden und konkretisierenden Verfahren im Umgang mit literarischen Texten vorgeschlagen (Haas, 1984). Kennzeichnend für den handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterricht sind Verfahren, mit welchen Stimme, Körper, sprachlicher und gestalterischer Ausdruck mit vielerlei gestaltenden Handlungen aktiviert werden. Aufgaben regen u.a. dazu an, Texte szenisch darzustellen, beispielsweise in einer inszenierten Gerichtsverhandlung eine Figur im Handlungszusammenhang anzuklagen oder zu verteidigen, eine Szene aus dem Text gestisch-pantomimisch darzustellen oder in einem Standbild wiederzugeben, Interviews mit Figuren zu erfinden, einen Textausschnitt oder eine Szene zu illustrieren bzw. Handlungsabläufe oder Figurenkonstellation graphisch-bildlich nachzugestalten, eine Text-Bild-Collage anzufertigen, ein Werbeplakat zu einem Buch zu entwerfen, einen Text musikalisch zu übersetzen, einen Videoclip zu einem Text zu erstellen etc. (Haas, 1984; Spinner, 1999). Indem Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen hinein übersetzt, vertont, gespielt, als Collage oder Standbild dargestellt werden, sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Lektüren nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen und dem Körper verarbeiten.

Produktive Verfahren sind u.a. eine Antwort auf die Herausforderungen der Rezeptionsästhetik, die davon ausgeht, dass der Sinn eines Textes immer von den Lesenden mitgeschaffen wird, indem diese die sogenannten «Leerstellen», die ein Text aufweist, füllen. Mit produktiven Verfahren wird die aktive Beteiligung der Leserinnen und Leser unterstützt und sichtbar gemacht (Spinner, 1999). Was heute – gestützt von der didaktisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung – als selbstverständlich gilt, war für die Literaturdidaktik im deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren eine neue Entwicklung. Diese gilt auch in der aktuellen praxisorientierten Diskussion als innovativ (Gattermeier, 2003, S. 309). Im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht nicht allein das

literarische Objekt, sondern das lesende Subjekt mit seinen Sinnen, Gefühlen und Phantasien. Mit Blick auf die Lernerinnen und Lerner wird der handlungsorientierte Unterricht deshalb als ein «ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht» (Jank & Meyer, 2011, S. 315) bezeichnet. Damit ist gemeint, dass bei der Textarbeit kognitive und affektive Zugänge miteinander verknüpft werden sollen. Die Schülerinnen und Schüler sollen «nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit Händen und Füßen, mit dem Herzen und allen Sinnen lernen» (Jank & Meyer, 2011, S. 315). Somit wird versucht, einer Unterrichtsentwicklung entgegenzuwirken, welche Horst Rumpf in schulkritischer Sicht der 1990er Jahren für die «übergangene Sinnlichkeit» (1994) verantwortlich gemacht hat: In Prozessen der Zivilisierung würden Möglichkeiten sinnlicher Erfahrung von natürlichen Gegenständen deutlich eingeschränkt und junge Menschen darauf ausgerichtet, das Sinnlich-Körperliche stillzulegen und den «Aufbau einer kognitiven Operationsbasis» zu betreiben. Das aber entspreche keineswegs dem seinem Wesen nach «ausdrucksempfindlichen» und anhand sinnlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen lernenden Kind (Rumpf, 1994, S. 52).

Der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht, der einer solchen Vereinseitigung des Menschen, dem Übergehen seines Sinnlich-Körperlichen seinerseits entgegenzuwirken sucht, kann deshalb für sich beanspruchen, ontogenetische Entwicklungen des Lernens aufzunehmen und diese für das Lese- und Literaturverstehen nutzbar zu machen. Literarische Erfahrungen sollen im Unterricht zentriert werden (Rank & Bräuer, 2008, S. 70f.), denn erst indem Leserinnen und Leser in die fiktionale Welt neugierig und erwartungsvoll eintreten, sich in ihr bewegen, in ihr selbst kreativ-produktiv arbeiten, sich in ihr vertraut machen – erst dann hat laut Haas die gedankliche Erkundung Sinn und eine tragfähige Grundlage (Haas, 1997, S. 25).

Die dem handelnden Ansatz entsprechenden Verfahren werden zum einen mit dem Argument gestützt, dass sie eine Annäherung an den Text und ein mentales Mitgehen ermöglichen, wobei ein Textverständnis nicht bereits vorausgesetzt wird, sondern nach und nach entwickelt werden kann. Zum anderen könnten poetische Textgestaltungen, zum Beispiel Klang und Rhythmus eines Gedichts, mit einem sensitiven und handelnden Nachvollzug besser erfasst und kann deren ästhetische Wirkung auch geniessend erfahren werden (Pieper, 2011). Und schliesslich verbindet sich mit den Handlungsangeboten die Erwartung positiver Wirkungen auf die Lesemotivation (Haas 1984; Spinner, 1999). Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an literarischen Texten und die Freude am Lesen könnten deshalb verstärkt werden, weil Emotionen, Fantasie und Gedanken angeregt und Ausdruckformen für diese gefunden würden (Abraham & Kepser, 2009, S. 234ff.). In diesem Zusammenhang besteht zudem die Annahme, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten durch primär kognitiv orientierte Aufgaben überfordert und demotiviert werden (Haas, 1984).

Wenn beispielsweise ein Gedicht vorgelegt wird, dessen Versfolge vertauscht

ist und die Schülerinnen und Schüler angehalten sind, die richtige Zeilenkombination zu finden, können sie auf diese Weise am Gestaltungsprozess teilnehmen und die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten durchspielen, ohne sogleich inhaltliche oder formale Probleme artikulieren zu müssen (Haas, 1997, 56ff.). Die mentalen Prozesse werden durch handlungsorientierte Verfahren in konkreten Handlungen vollzogen und somit externalisiert, sichtbar und wahrnehmbar gemacht. Würden ihnen die Verse auf einem Blatt in der richtigen Reihenfolge schon vorgegeben, würde das wichtige Moment des ausprobierenden Handelns und des kombinatorischen Spiels beim Legen und Umlegen der Verszeilen, das kognitive und körperliche Aktivität voraussetzt, fehlen. Haas zitiert in diesem Zusammenhang das Bild Dieter Wellerhoffs von der Literatur als Simulationsraum: Wie die Raumfahrer erst das Umgehen mit der Schwerelosigkeit im Laborversuch erproben, so sollen sich Schülerinnen und Schüler versuchsweise im Bereich der Literatur bewegen, sich in ihr gewissermassen niederlassen und in ihr leben dürfen (Haas, 1997, S. 25).

Damit sind nur einige der Argumente genannt, mit welchen produktive Unterrichtsverfahren im Umgang mit Texten gestützt werden; in der fachdidaktischen Literatur finden sich zahlreiche weitere (Spinner, 1999). Allerdings ist der Konzeption des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in Fachkreisen nicht unwidersprochen geblieben. So wird dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht vorgeworfen, er könne in Beliebigkeit ausarten, orientiere sich zu sehr an der Subjektivität der Lernenden und nehme die Eigengesetzlichkeit literarischer Texte nicht wahr. Strittig ist ausserdem in der Didaktik, wie produktive Aufgaben zur Leistungsbewertung herangezogen werden können (Kreft, 2004).

Dennoch sind seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts zahlreiche Publikationen zu handlungs- und produktionsorientierten Verfahren erschienen und diese haben Eingang in Unterrichtsmaterialien, Lehrpläne und Bildungsstandards gefunden (Spinner, 2010).

Dass diese Verfahren im Literaturunterricht eine bedeutende Rolle spielen, sie vielfältige Funktionen übernehmen können und bei den Lehrenden eine gewisse Akzeptanz geniessen, gilt als plausibel. Allerdings findet sich im deutschsprachigen Raum noch kaum Evidenz für die angenommenen positiven Wirkungen auf die Lesemotivationen und die Entwicklung des Leseverstehens der Schülerinnen und Schüler. Die vergleichende Studie von Fritzsche, Krempelmann, Tosun & Zaborowski (2006) in insgesamt 20 Schulklassen der Sekundarstufe I (Schulen in Halle an der Saale) gelangt jedenfalls zu eher ernüchternden Ergebnissen: Für die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren konnten weder für das Leseverständnis noch für die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler bessere Effekte gegenüber den analytischen Methoden nachgewiesen werden.

Bezüglich der Akzeptanz seitens der Lehrkräfte bestehen bislang ebenfalls nur wenige Ergebnisse, wobei diese differieren. So kommt Vorst (2007) in

ihrer Untersuchung der Umsetzung von textproduktiven Methoden im Unterricht in der Grundschule zum Schluss, dass diese nicht nur in Lehrplänen und Lesebüchern ihren Platz gefunden hätten, sondern auch bei den Lehrkräften gut akzeptiert seien. Dies scheint hingegen für die Sekundarstufe I nicht zu gelten. Gattermaiers (2003) Studie zur Häufigkeit des Einsatzes verschiedener literaturunterrichtlicher Methoden zeigt für die Bundesländer Bayern und Sachsen, dass die eher traditionellen Methoden ausnahmslos häufiger eingesetzt werden als jene Verfahren, die dem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz entsprechen.

Die derzeit noch spärlichen Befunde zu den Wirkungen lese- und literaturdidaktischer Verfahren fallen also eher ernüchternd aus und insbesondere für den deutschsprachigen Raum bleibt zu klären, wie die Aktivierung von Stimme, Körper und textbezogenen Handlungen im Lese- und Literaturunterricht tatsächlich realisiert werden und welche Effekte sich für das Textverstehen nachweisen lassen.

Dass der Körper in den Akt des Lesens miteinbezogen ist und dass gelingende Lektüren physisch spürbar sind und dies durchaus auch ausserhalb des Unterrichts, davon zeugt die Buchbesprechung von Manuel, in der er seinen eigenen Leseprozess reflektiert und die dabei festgestellten körperlichen Reaktionen im Rahmen einer freiwilligen selbstgewählten Lektüre so beschreibt:

Das Buch ist unglaublich flüssig zu lesen. Es ist teilweise so emotional geschrieben, dass ich selber immer mit einer gewissen Verspanntheit las.  
Manuel, 15 Jahre, über *Operation Schneewolf* von Glenn Meade

### Anmerkung

- <sup>1</sup> Rezensionen von jugendlichen Leserinnen und Lesern bildeten das Korpus, innerhalb dessen Lektüreurteile und -präferenzen Jugendlicher untersucht wurden. Die Rezensionen sind der Website jugendbuchtipp.ch entnommen. Das Material wurde – zusammen mit Studierenden der Universität Basel – inhaltsanalytisch ausgewertet und daraufhin untersucht, auf welche inhaltlichen, sprachlichen und gestalterischen Aspekte die Rezensentinnen und Rezensenten ihre Bewertungen abstützen und woran sie ihr abschliessendes Urteil festmachen.

### Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt.
- Andresen, H. (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Késter, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz: Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 165–175). Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Bertschi-Kaufmann, A. (2011). Literarisches Lesen und Sinnerfahrung. In H. Schneider (Hrsg.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 186–197). Weinheim & München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Graber, T. (2015). Jugendlektüre und literarische Urteilsbildung. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderung für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 169–185). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In G. Jäger, W. R. Langenbacher, F. Melichar, K. Hasemann, D. Löffler, E. Schön & B. Franzmann (Hrsg.), *Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz* (S. 145–223). München: Saur.
- Dressmann, M. (2015). The paradox of poetry education. In M. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (Hrsg.), *The Routledge international handbook of the arts and education* (S. 203–211). Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Ende, M. (1979). *Die unendliche Geschichte. Illustriert von Roswitha Quadflieg*. Stuttgart: Thienemann.
- Faulstich, W. & Ludwig, H.-W. (1978). *Arbeitstechniken für Studenten der Literaturwissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr.
- Fritzsche, J., Krempelmann, A., Tosun, C. & Zaborowski, K. (2006). *Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gattermaier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation*. Regensburg: ed. vulpes.
- Glenberg, A. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5–18.
- Groeben, N. (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts «Lesekompetenz». In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11–21). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion. Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 145–168). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa.
- Gunraj, D. (2014). Embodiment During Reading. Simulating a Story character's Linguistic Actions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 40(2), 364–375.
- Haas, G. (1984). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel-Schulbuchverlag.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (8. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Heine, H. (ca.1882/83). Hg. v. Heinrich Laube. Illustriert von Wiener Künstlern. 6 Bde. Wien, Prag, Leipzig o.J.
- Jauß, H. R. (1984). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kreft, J. (2004): Der vierphasige Standardtyp einer Sequenz des Literaturunterrichts. In W. Schlotthaus & J. Stückrath (Hrsg.), *Zeitzeugen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (S. 119–132).
- Krois, J. M., Rosengren, M., Steidele, A. & Westerkamp, D. (Hrsg.) (2007). *Embodiment in Cognition and Culture*: John Benjamins Publishing Company.
- Man, P. de (1984). *Allegorien des Lesens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manguel, A. (1996). *A history of reading*. Toronto: Alfred A. Knopf.

- Pieper, I. (2011, September). *Ohren auf?! Rhythmus und Klang in kinder- und jugendliterarischer Prosa*. Vortrag auf der Jahrestagung des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM. Centre Loewenberg, Murten.
- Rank, B. & Bräuer, C. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle, B. Rank & G. Funk (Hrsg.), *«Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden»*. *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 63–87). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reid, I. (1984). *The making of literature. Texts, contexts and classroom practices*: Australian Association for the Teaching of English.
- Rumpf, H. (1994). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Schön, E. (1987). *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*. Urspr. Diss. Univ. Konstanz, 1984. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schön, E. (1993). Selbstaussagen zu Funktionen literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In J. Janota (Hrsg.), *Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Vorträge des Augsburger Germanistentages 1991* (S. 260–271). Tübingen: Niemeyer.
- Spinner, K. H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Neue Wege im Literaturunterricht* (S. 33–41). Hannover: Schroedel-Schulbuchverlag.
- Spinner, K. H. (2010). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (S. 319–333). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Tschacher, W. & Storch, M. (2012). Die Bedeutung von Embodiment für Psychologie und Psychotherapie. *Psychotherapie in Psychiatrie, Psychotherapeutischer Medizin und Klinischer Psychologie*, 17, 259–267.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983): *The Strategies of Discours comprehension*. New York.
- Vorst, C. (2007). *Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Lang.
- Yandell, J. (2008). Embodied readings. Exploring the multimodal social semiotic resources of the English classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 36–56.

**Schlagworte:** Lesen und «Embodiment», Lesen und Emotionalität, Lektürewirkung, Literaturdidaktik

## Lecture, corporéité et l'usage des textes dans l'action (niveau secondaire I)

### Résumé

La lecture est conceptualisée comme une activité langagière dont les processus sont façonnés par la voix et les gestes. Organisé en trois parties, cet article traite de la lecture comme activité langagière et corporelle. Dans une première partie, la présence du corps lors de la lecture – surtout au XVIIIe siècle – et sa disparition progressive dans l'évolution de l'histoire culturelle des pratiques de lecture sont mises en évidence. Ces constats sont en contradiction avec le discours des jeunes lecteurs et lectrices d'aujourd'hui sur leurs réactions corporelles pendant

la lecture. Dans une deuxième partie, les apports du concept d'embodiment, issu des recherches anglo-saxonnes en psychologie cognitive sont discutés pour expliquer les liens entre processus cognitifs, identifications avec ce qui est lu, réactions corporelles et construction de la signification des textes. Une dernière partie aborde l'enseignement de la lecture selon l'approche actionnelle, visant la production et orientée vers la mise en activité de la voix et du corps. Son acceptation par les enseignant-e-s et les élèves est peu démontrée empiriquement et, en ce qui concerne les effets d'un tel enseignement, il s'agit, pour l'instant, de formuler des attentes à l'endroit de la recherche.

**Mots-clés:** Lecture et «embodiment», lecture et émotivité, effets de lecture, didactique de la littérature

## **Lettura, corporeità e utilizzo attivo di testi (livello secondario I)**

### **Riassunto**

La lettura è concettualizzata come attività linguistica, durante la quale i processi di lettura sono formati anche dalla voce e dai gesti. L'articolo, strutturato in tre parti, tratta la lettura come attività linguistica e corporea. Nella prima parte, mettiamo in evidenza la presenza del corpo durante la lettura – soprattutto nel XVIII secolo – e la sua sparizione progressiva nell'evoluzione della storia culturale delle pratiche di lettura. Queste constatazioni sono in contraddizione con il discorso che porta sulle reazioni corporee durante la lettura da parte delle giovani lettrici e dei giovani lettori. Nella seconda parte dell'articolo, saranno discusse le spiegazioni d'ordine psicologico che portano sui legami fra i processi cognitivi, identificazioni con ciò che è letto e reazioni corporee, così come il loro significato per la comprensione dei testi. Questa discussione è basata sull'ipotesi di embodiment proveniente dalla psicologia cognitiva e sviluppata dalla ricerca anglo-sassone. Un'ultima parte tratta dell'insegnamento della lettura secondo l'approccio orientato all'azione, che mira alla produzione e diretto all'attività di impostazione della voce e del corpo. La sua accettazione da parte di insegnanti e allievi è poco dimostrata dal punto di vista empirico e rispetto agli effetti di un tale insegnamento. Si tratta, per il momento, di formulare delle piste di ricerca.

**Parole chiave:** Lettura ed «embodiment», Lettura ed emozionalità, Effetti della lettura, Didattica della letteratura



## Reading, embodiment and dealing with texts actively (on secondary I level)

### Summary

Reading is conceptualised as a speech act in which reading processes are also shaped by the voice or gestures. The article treats three perspectives on reading as a speech and corporeal act. The first part outlines the presence of the body during reading, especially in the 18th century, and its successive disappearance as cultural historical change in the practice of reading. This markedly contrasts with present statements young readers report about their corporeal reactions while reading. The second part draws on concepts from reading psychology and the Anglo-Saxon embodiment assumption in cognitive psychology. These explain the significance for understanding as well as the interconnections amongst cognitive processes, identification with what is read, and corporeal reactions. The third part focuses on action and production oriented reading instruction [handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterricht] as type of literary workshop oriented to the activation of the voice and body alongside cognition. There is, however, still little evidence about teachers' and students' acceptance of this didactic method as well as about the effects this method has on reading motivation and understanding; accordingly we can currently formulate only open questions for future research.

**Keywords:** Reading and embodiment, Reading and emotionality, Effects of reading, Literature didactics