

FILM – KÖRPER ZUR HUMANKÖRPERLICHEN DIMENSION DES MEDIUMS ALS RESSOURCE FÜR LITERAR- ÄSTHETISCHE REZEPTIONS- UND LERNPROZESSE

Marc Kudlowski

Universität zu Köln | marc.kudlowski@uni-koeln.de

Alexandra L. Zepfer

Universität zu Köln | azepter@uni-koeln.de

ABSTRACT

Im Rahmen einer Einzelfallstudie mit dem Viertklässler Boris (Pseudonym) wurden bezüglich seiner literarästhetischen Rezeptionsprozesse zum *Momo*-Medienverbund unerwartet oft selbst initiierte Rollenspiele beobachtet. Darin bezog sich Boris mit ganzem Körpereinsatz auf seine Rezeptionen, indem er Inhaltsaspekte nachspielte oder potenziell Mögliches innerhalb der Regeln der fiktionalen Welt durch Substitution gestaltete. Ausgelöst wurden die Rollenspiele vorrangig im Kontext der Veräußerung von Imaginationen zu den eingesetzten Filmen (Realspielfilm, Zeichentrickspielfilm und -serie). Zudem wurde beobachtet, dass der Schüler die entstandenen inneren Bilder nicht in Sprache übersetzte, sondern beim szenisch-spielerischen Transfer die Kongruenz der referenzierten Modalitäten im Innen und Außen nutzte. Auf diese Weise brachte er latente Bedeutungsschichten körpersprachlich zum Ausdruck, die er – so unsere These – verbalsprachlich noch nicht explizieren bzw. in Worte übersetzen konnte. Im Beitrag stellen wir die Potenziale des leiblich-ästhetischen Respondierens auf Film für die Didaktik zur Diskussion und argumentieren für eine Erweiterung der Leihkörperschafts-Theorie nach Voss (2006).

SCHLAGWÖRTER

— PHÄNOMENOLOGISCHE MEDIENDIDAKTIK — INTERMEDIALITÄT — LITERAR-
ÄSTHETISCHE REZEPTION — KÖRPERVERANKERUNG — SPRACHE UND KÖR-
PER — VIGNETTENFORSCHUNG

ABSTRACT (ENGLISH)**Film – Body. On the Human-Body Dimension of the Medium as a Resource for Literary-Aesthetic Processes**

As part of an individual case study with fourth-grader Boris (pseudonym), self-initiated role-playing games were observed unexpectedly often with regard to his literary-aesthetic reception processes for the *Momo* media mix. In these games, Boris referred to his receptions with his entire body by acting out aspects of the content or by creating potential possibilities within the rules of the fictional world through substitution. The role-playing games were primarily triggered in the context of making himself imaginations about the films used (real-life feature film, animated feature film and animated feature series). It was also observed that the student did not translate the resulting inner images into language, but used the congruence of the referenced modalities inside and outside during the role-playing games. In this way, he expressed latent layers of meaning through body language, which, according to our thesis, he was not yet able to translate into words. In this article, we discuss the potential of bodily-aesthetic responses to film for didactics and argue for an extension of Voss's (2006) theory of 'borrowed bodies' (Leihkörperschaft).

KEYWORDS

— PHENOMENOLOGICAL MEDIA DIDACTICS — INTERMEDIALITY — LITERARY-AESTHETIC RECEPTION — EMBODIMENT — LANGUAGE AND BODY — VIGNETTE RESEARCH

1 – EINLEITUNG

Auf der Suche nach möglichen didaktischen Settings zur Anregung von Reflexion über literarästhetische Rezeptionsprozesse liegt es nahe, zunächst auf das *Sprechen* über das eigene Rezeptionserleben bzw. die eigene ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung zu fokussieren und vorrangig *sprachliche Verbalisierungen* in z.B. Literarischen Unterrichtsgesprächen o.Ä. in den Blick zu nehmen. Diese Engstellung rührt daher, dass im Rahmen von Reflexionsprozessen Sprache allgemein für den Menschen ein äußerst funktionstüchtiges und dominantes Werkzeug ist: Indem sie Wahrnehmungen und Erfahrungen strukturiert, Bedeutungen zuweist, Konzepte formt und durch narrative sowie kulturelle Kontexte identitätsstiftende Sinnzusammenhänge schafft, wirkt Sprache für den Menschen und seinen Zugang zur Welt grundlegend sinnkonstituierend.

Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet eine zwölfwöchige Einzelfallstudie mit dem Viertklässler Boris (Pseudonym), die die Engstellung des Blickwinkels auf sprachliche Verbalisierungen zum Ausdruck des Rezeptionserlebens erweitert. So lässt die Studie einen darüber hinausgehenden *ganzheitlichen* literarästhetischen Rezeptionsprozess sichtbar werden, in welchem der *gesamte humane Körper* als Ressource für die Veräußerung des Rezeptionserlebens dient und zum Einsatz kommt.

Grundlage für Boris' literarästhetische Rezeptionsprozesse bildete der *Momo*-Medienverbund (s. Kap. 2). In der Fallstudie konnten unerwartet oft selbst initiierte Rollenspiele beobachtet werden. In diesen Rollenspielen bezog sich Boris mit ganzem Körpereinsatz auf seine Rezeptionen in einem oder mehreren Medien des Verbunds, indem er Inhaltsaspekte nachspielte oder potenziell Mögliches im Rahmen der Regeln der fiktionalen Welt durch Substitution gestaltete. Ausgelöst wurden die Rollenspiele vorrangig im Kontext der Veräußerung (weiterführender) Imaginationen zu den eingesetzten Filmen (Realspielfilm, Zeichentrickspielfilm und Zeichentrickserie).

Wir haben diese Beobachtungen zum Anlass genommen, das Verhältnis von Filmmedium und Körper genauer zu beleuchten und auf der Basis ausgewählter qualitativer Vignettenanalysen des empirischen Einzelfalls theoriebildend der Frage nachzugehen, inwiefern der ‚im Rezeptionsprozess präsente‘ menschliche Körper von Filmrezipient:innen als Ressource für literarästhetische Rezeptionsprozesse fungieren kann. Eine solche ganzheitlich orientierte Perspektive verfolgend, setzen wir unsere Analyse in Bezug zu ähnlichen empirischen Rekonstruktionen von divers akzentuierten (Extrem-)Fällen hinsichtlich des dominant körperlich-motorischen (gestisch, mimisch, paraverbal) Respondierens auf Narrative wie Metaphern (vgl. Holder 2019), Bildgeschichten (vgl. Laner 2023) oder Filmen (vgl. Anders 2023).

Mit Blick auf mögliche didaktische Implikationen ist vorgreifend zu konstatieren, dass ganzheitlich orientierte szenische Verfahren des handlungsorientierten Literaturunterrichts – im Anschluss an u.a. Ingo Scheller (vgl. 1981; 2004) – seit Jahrzehnten integrativer Bestandteil der Filmdidaktik sind (vgl. u.a. Abraham 2006; Kammerer 2009; Kepser 2010) und der methodische Ansatz in der Praxis auch genutzt wird. Ebenso werden die daraus resultierenden Lernprozesse von Schüler:innen empirisch untersucht (vgl. u.a. Tiemann 1991; Krämer 2006; Krichel / Münschke in dieser Aus-

gabe). Allerdings erfolgt die lerntheoretische Fundierung in der Regel im Schwerpunkt jeweils ‚nur‘ rezeptionsästhetisch – d.h. ausgehend von den besonderen Anforderungen des Mediums Film für junge Rezipient:innen. Ziel solcher Untersuchungen war es also bislang vor allem, literarästhetische Lernprozesse herauszufordern und zu untersuchen.

Der vorliegende Beitrag stellt diese Fundierung nicht in Frage, sondern geht von den geschilderten Extremfällen aus. Vor ihrem Hintergrund und der damit verknüpften theoretischen Einordnung werben wir dafür, der rezeptionsästhetischen Säule eine kognitionstheoretische und diversitätsorientiert (sprach-)lerntheoretische Säule an die Seite zu stellen, um die empirische Untersuchung und didaktische Förderung literarästhetischer Rezeptions- und Lernprozesse auf eine breitere Basis zu stellen. Diese zusätzliche Säule wird in unterschiedlichen Fachdisziplinen unter dem Begriff des *Embodiment* verhandelt. Auf der Basis einer In-Bezug-Setzung von rezeptionsästhetischen Theorien zu Embodiment-Theorien bzw. durch eine Embodiment-Fundierung der rezeptionsästhetischen Säule werden literarästhetische Rezeptionsprozesse – so unsere Prämisse – erst ganzheitlich sichtbar.

Ziel des Beitrags ist es daher, die besondere Bedeutung des eigenen Körpers, die bei manchen Schüler:innen – ggf. entwicklungsbedingt – bei der Rezeption von Spielfilmen oder TV-Serien im engeren Sinne bzw. von Kunst im weiteren Sinne ‚überproportional‘ dominant hervortritt, herauszustellen. In diesem Zusammenhang sprechen wir uns dafür aus, die didaktische Verbindung zu stärken zwischen

1. wie Kinder spontan leiblich auf Film respondieren und
2. den schon bestehenden unterrichtsmethodischen Möglichkeiten der Filmdidaktik, handlungsorientiert bzw. ganzheitlich Verstehensprozesse anzuregen.

Der weitere Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 blickt zunächst auf die Einzelfallstudie und legt die skizzierte Analyse des stark körperlichen Respondierens von Boris auf den Medienverbund *Momo* noch etwas differenzierter anhand einer Vignette dar. Kapitel 3 nimmt anschließend mittels einer Bezugnahme zu Embodiment-Theorien eine kognitions- und (sprach-)lerntheoretische Einordnung des Falls (bzw. ähnlicher Extremfälle, s.o.) vor. Vor dem Hintergrund des beobachteten Phänomens und seiner theoretischen Fundierung argumentieren wir abschließend in Kapitel 4 für eine Erweiterung der Leihkörperschafts-Theorie nach Voss (vgl. 2006), der zufolge Filmbetrachtende grundsätzlich „zum temporären ›Leihkörper‹ der Leinwand [werden] und [...] damit [ihrerseits] konstitutiver Bestandteil der filmischen Apparatur [sind]“ (ebd., 71). Wir schließen mit einem kurzen Fazit, in dem wir die implizierten Potenziale des leiblich-ästhetischen Respondierens auf Film für die Didaktik zur Diskussion stellen.

2 – GANZHEITLICHES RESPONDIEREN

2.1 UNTERSUCHUNGSKONTEXT

Ein herausstechendes Beispiel für einen Schüler, für den sein Körper eine besondere Bedeutung bei der Rezeption von Filmmedien hat, ist der in einer Großstadt Ostwestfalens aufwachsende Viertklässler *Boris* (Alter: 10;5). Boris' Begeisterung für bestimmte literarische Heldenfiguren und seine leiblich geprägte (identifikatorische) Bezugnahme darauf werden bereits in seiner (selbstinszenierenden) Kleidung deutlich; er trägt jeden Tag mindestens ein Textilmerchandise-Stück: U.a. Basecap, T-Shirt oder Hausschuhe zieren Konterfeis von Figuren aus von ihm gemochten und von den betreffenden Unternehmen crossmedial vermarkteten Geschichtenwelten wie *Pokémon*, *Spiderman* oder *Star Wars*. Seine Begeisterung reicht so weit, dass er bekannte Filmszenen mit seinen Schulfreunden nachspielt.

Im Rahmen einer über zwölf Wochen hinweg, von April bis Juli 2018, durchgeführten Einzelfallstudie repondierte Boris stark körperlich-motorisch bzw. körperlich-handelnd auf die Rezeption der *Momo*-Narration im Medienverbund (vgl. Kudlowski 2023). Genutzt wurden im Kontext eines übergreifenden Projektes zur Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation der Roman *Momo* von Michael Ende, das *Momo*-Hörspiel von *Karussell*¹ und der Realspielfilm, der Zeichentrickspielfilm sowie die Zeichentrickserie namens *MOMO*.

Zunächst kurz zur Ästhetik des Romans und der medialen Adaptionen: Dankert (vgl. 2016, 167) zufolge orientiert sich die Zeichentrickfilmadaption – und infolgedessen die Zeichentrickserie – stärker an der Realspielfilmvorlage von 1986 als an der originären Buchvorlage. Verantwortlich ist diese Orientierung allerdings nicht dafür, dass beide Zeichentrickmedien die mehrdeutige Romanvorlage tendenziell vereindeutigen. Der Roman stellt die Figur Momo als geheimnisumwobenes und tatkräftiges Kind dar, das der Zeit entrückt zu sein scheint; mit ihrer Gabe, eine ausgesprochen gute ZuhörerIn zu sein, erinnert sie an eine Erwachsene. Als Zeichentrickfigur wirkt Momo dagegen eher naiv und wenig aktiv. Die Grauen Herren wiederum werden klišiert böse dargestellt. Paradoxerweise führt das so weit, dass sie in den Zeichentrickformaten individuelle Charakterzüge erhalten, sodass zwischen ihnen unterschieden werden kann. Im Ausgangsmedium Buch tragen die Grauen Herren zwar unterschiedliche Chiffren, der Charakterzug ist jedoch ähnlich – lediglich ihr Anführer sticht als Persönlichkeit aus der recht anonymen Masse hervor. Im Realspielfilm gibt es – allein aufgrund der Individualität jedes Schauspielers – ebenfalls Graue Herren mit Profil zu sehen. Effektvoller als in den Zeichentrickmedien werden sowohl im Realspielfilm als auch im Hörspiel musikalische Leitmotive, Melodien oder akustische Signale genutzt, um einen bestimmten Handlungsraum oder eine bestimmte Figur gegenstandsseitig akustisch zu markieren oder um rezipient:innenseitig gewisse Stimmungen zu evozieren. In der strukturellen Komposition von Szene und Erzählung ähnelt das Hörspiel wiederum dem Roman und unterläuft damit gängige Anforderungen seriell-narrativer Kinderhörformate.

¹ Im Medienverbund war zu Beginn der Förderung noch ein weiteres Hörspiel erhältlich, das 2013 bei Silberfisch erschienen und vom WDR produziert worden ist. Es ist insgesamt über eine halbe Stunde länger als die bei *Karussell* veröffentlichte Adaption. Für das Förderarrangement blieb es aus u.a. diesem Grund ungenutzt. Der Vollständigkeit halber soll noch kurz erwähnt werden, dass zum fünfzigjährigen *Momo*-Jubiläum im Jahr 2023, ebenfalls bei Silberfisch, noch ein drittes, originäres Hörspiel erschienen ist.

Das spontane ganzheitliche Respondieren von Boris auf die leseförderlich arrangierten Verbundmedien wurde in mehreren Vignetten qualitativ empirisch gedeutet (insgesamt acht der 32 projektbezogenen Vignetten). Im Folgenden stellen wir exemplarisch eine Vignette genauer vor. Verfasst wurden die Vignetten nach den methodischen Prämissen der ethnographisch-phänomenologischen Vignettenforschung (vgl. Schratz / Schwarz / Westfall-Greiter 2012; Baur / Peterlini 2016).

Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter umschreiben Vignetten als „kurze, prägnante Erzählungen“ (2012, 34), in denen sich Momente schulischen Lernens verkörpern und manifestieren (vgl. ebd., 35). Sie sind „möglichst nah am Kind“ verfasst und ähneln in ihrem Aufbau der Kurzgeschichte (vgl. ebd., 17; 38). Vignetten sind somit „Momente gelebter (Lern-)Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in erzählter Form“ (ebd., 31); sie „erfassen gelebte Erfahrung im Vollzug, in einer konkreten Handlungssituation, in der sich für Menschen Tatsächliches ereignet“ (ebd., 33). Aufgrund der Fixierung der Mit-Erfahrung in der schriftsprachlichen Form der Vignette kann der Vollzugsmoment verlangsamt, beliebig oft und vom Handlungsdruck der Praxis entlastet untersucht werden.

Das Transformieren der gelebten Erfahrung in Sprache führt allerdings auch dazu, dass das Produkt immer nur näherungsweise der ursprünglichen Wahrnehmung an der Situation Beteiligter entsprechen kann (vgl. Schwarz 2013, 43). So bedingt der Wechsel von Wahrnehmung zu Sprache, „dass nicht ‚die Sachen selbst‘, sondern etwas sprachlich Vorgegebenes zum Ausdruck kommt“ (Thielmann 2020, 70). Die Vignette ist dementsprechend immer ein Stück sprachlich vermittelte Realität (vgl. Schratz / Schwarz / Westfall-Greiter 2012, 13). Alternativen zum verbalsprachlichen Ausdruck, um Erfahrungen zu beschreiben, liegen jedoch nicht vor (vgl. Agostini 2016, 304). „Sprachbilder“ können dieses Dilemma ein Stück weit auflösen, da „[sich] deren Bedeutung nicht auf diskursive oder begriffliche Ausdrücke festlegen lässt und die gerade darin einen anschaulichen *Überschuss* bereithalten“ (Agostini 2017, 28). Insgesamt lässt sich das Dilemma dennoch nicht vollständig auflösen, nur transparent machen (vgl. Schwarz 2017, 111). Es korrespondiert in gewisser Weise sogar mit dem phänomenologischen Ansatz, nach dem kein objektives Abbild von Welt erzeugt werden kann (vgl. Thielmann 2020, 71). Demnach sind Vignetten alles in allem als Beispiele zu verstehen, mittels derer Wahrnehmungen und Erfahrungen narrativ verdichtet ausgestellt werden (vgl. Agostini 2020, 153f.).

Ein solches Vignettenbeispiel wird nachfolgend durch den Kontext gerahmt, im Kern gezeigt und durch die abschließende Lektüre gedeutet. Hinsichtlich der angewandten Methodik ist zu beachten: Das Verfassen von Vignetten ist mit dem Anspruch verbunden, das durch den Miterfahrenden Erfahrene nicht zu ‚vereindeutigen‘. D.h. es gilt, möglichst jegliche Vormeinung zu suspendieren und sich auf die unmittelbaren Phänomene zu beziehen, wie sie sich im erhobenen Datenmaterial zeigen.

VIGNETTE 19-3, „ES WAR GUT...“:

VIGNETTENKONTEXT:

Narration: **Meister Hora hat** vom Nirgend-Haus in der Niemals-Gasse aus **die Zeit angehalten**. Alles steht still. Allein diejenigen, die eine Stunden-Blume in der Hand halten, sowie die **Schildkröte Kassiopeia können sich noch bewegen**. Während **die Grauen Herren** eine Stunden-Blume in Form der aus diesen gerollten Zeitzigarren in den Händen halten, hat **Momo** eine unberührte Stunden-Blume von Meister Hora geschenkt bekommen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Eine unberührte Stunden-Blume für Momo im Realspielfilm (Momo BRD / ITA 1986, 01:25:33, eigener Screenshot)

Entsprechend des Namens ist die **Wirkungsdauer** einer **Stunden-Blume** auf eine Zeitstunde **begrenzt**. Das ist auch der Grund dafür, warum **die Grauen Herren** in Panik geraten, als die Zeit stillsteht. Sie benötigen einen nicht versiegenden Nachschub an Zeitzigarren, um sich durch Rauchen derselben am Leben zu erhalten. Daher brechen sie die Belagerung des Nirgend-Hauses in der Niemals-Gasse ab und **flüchten sich zu ihrem Hauptquartier**, der Zeit-Spar-Kasse. In dieser horten sie die den Menschen abgepresste Zeit in einem gigantischen Tresor. Auf ihrem Weg dorthin dezimieren sich die Grauen Herren untereinander, indem sie sich die letzten verbliebenen Zeitzigarren gegenseitig streitig machen. **Momo verfolgt die flüchtenden Grauen Herren**. Spannend daran ist, wie es das kleine Mädchen **und Kassiopeia zusammen schaffen**, die Grauen Herren bis zu ihrem Hauptquartier zu verfolgen, in dieses einzudringen und am Ende **den Boss der Grauen Herren** als letzten verbleibenden Zeitdieb **zu überwinden**.

Methodisches Vorgehen: Boris und ich (M.K.) begleiten Momo auf ihrem **Weg zur**

Zeit-Spar-Kasse im Zeichentrickspielfilm und *lesen* danach den Weg mit verteilten Rollen im Buch *nach*. Wie es **in der Zeit-Spar-Kasse** aussieht, lassen wir uns vom **Realspielfilm** erzählen, der durch die furchteinflößend agierenden Grauen Herren die ungleichen Kräfteverhältnisse eindrücklich ins Bild setzt und so ungeheure Spannung aufbaut. Wie Momo von den Grauen Herren entdeckt wird und diese schlussendlich dennoch überlisten kann, *lesen* wir im Buch auf den Seiten 292 bis 296 *voraus*. Dafür lesen wir szenisch, mit verteilten Rollen. Den finalen Kampf rezipieren wir also als erstes im Medium Buch.

VIGNETTENKERN:

Ich frage Boris unvermittelt, was er sich gerade beim Lesen des Finales **vorgestellt** hat. Boris erwidert: „Einfach... **jjjjiiiiuuuuu**“, und fügt damit ein **Geräusch** an, das an das Energieaufladen einer Kämpferfigur in einem Street Fighter-Videospiel oder Dragon Ball-Anime erinnert. Dann streckt er mir die einen **imaginierten Gegenstand umgreifende Faust** entgegen: „Meine Ultra-Attacke!“. Der Kommentar klingt wie aus einem Videospiel entlehnt. „Womöglich steckt in seiner Faust eine Stunden-Blume?!“, frage ich mich. Während ich noch darüber nachdenke, wird schon eine „**Ultra-Mega-Super-Attacke!**“ angekündigt, die **Faust** zur Decke **hochgerissen und vom Stuhl aufgesprungen**. Ich verberge ein Lachen angesichts dieses Schauspiels. Boris ist aber noch längst nicht fertig damit. Nun schabt er in kleinen zackigen Schritten mit seinen Hausschuhen über den Boden, um **sich** am Ende **in eine Ecke des Klassenraums zu drängen**. Ich bleibe derweil am Tisch sitzen und beobachte gespannt, was als Nächstes kommt. **Boris spielt, dass ihn die Ecke festhält**. Doch schon nach wenigen Sekunden **kann er sich aus der Umklammerung losreißen**. Mit Schwung, wie aus einem Ringseil gefedert, kehrt er zurück in die Fläche des Raums und ruft, **erneut** in hoher Stimmlage: „**Ultra-Super-Mega-Attacke!** Pffffftttt!“ Das produzierte Geräusch klingt, als hätte etwas eingeschlagen. Speichel spritzt aus Boris' Mund. Im nächsten Moment **hat Boris** offenbar **die Rolle gewechselt**. Er scheint **jetzt** ein **Zeitdieb** zu sein, da seine **Stimme** nun anders, eher **giftig**, klingt: „Mei:ne, Momo! (.) Bleib! (.) Gib her!“ Daraufhin **imitiert Boris** ein **Gerangel**. Und dann heißt es plötzlich: „**Tschuuuuuhhh**“. Das **Geräusch** erinnert mich an den Sound, der beim **Auflösen der Grauen Herren im Realspielfilm** zu hören ist. Noch ein „Ciao!“ wird dem Sich-Auflösenden zum Abschied hinterhergerufen. Es ist **kaum noch durchsichtig, wessen Rolle Boris von der einen zur anderen Sekunde übernimmt**. Das **Rollenspiel gewinnt** hierdurch deutlich **an Tempo**. **Gleichzeitig scheint Boris' Vorstellung von der Szene seinem gestisch-mimischen, paraverbalen und stark körperlich handelnden Spiel durchweg einen Schritt voraus**. So **ist es ein sprunghaftes Spiel geworden**: Kassiopeia wird von Momo um Hilfe gerufen – ein zweiter Grauer Herr stolpert über etwas, es ist wohl die gerufene Schildkröte Kassiopeia – ein Zeit-Dieb rutscht auf die Knie, faltet die Hände zu einer Erbarmen-Geste und fleht heiser: „**Hilfe, gib mir bitte die Zigarre. (.) Es war gut...**“.

VIGNETTENLEKTÜRE:

Auf das rezipierte **Finale** in der Zeit-Spar-Kasse **respondiert Boris dominant gestisch, mimisch und paraverbal** mit einem Rollenspiel. In diesem referen-

ziert er auf den finalen Zweikampf zwischen Momo und dem Boss der Grauen Herren. **Intermedial angereichert** wird dieser Zweikampf **durch** die Aktualisierung von **Kampf-Scripts**, die Boris mindestens aus von ihm regelmäßig rezipierten Kampf-Shounen-Anime-Serien wie NARUTO (JAP 2002-2007) kennt. An Boris' Rollenspiel nehmen mindestens Momo, Kassiopeia und drei Graue Herren teil. Die **zunehmende Dramatik des Endkampfes** versucht er dabei anscheinend mit dem Mittel der **Beschleunigung von Spielhandlungen umzusetzen**. Man könnte auch sagen, dass sich das Spielgeschehen bei Boris in **Anime-Geschwindigkeit** vollzieht. Neben der Schnelligkeit der Spielhandlungen sind es die **zahlreichen Figurenwechsel**, die **zusätzliche Dynamik** entfalten. Einiges wird im Sinne der **Zeitraffung** im Spiel auch nur **angedeutet**. So ist davon auszugehen, dass **Boris' mentale Handlungen seinen manifesten (realisierten) Körperhandlungen immer einen Schritt voraus** sind und er nicht alles umsetzt, was er imaginiert. In diesem Zusammenhang treten mindestens **zwei sog. intermediale Inferenzen** auf: Die erste, als Boris das **Auflösen eines Handlungers**, von dem er lediglich gelesen hatte, **durch einen aus dem Realspielfilm imitierten Sound mit seiner Stimme** ausgestaltet. Die zweite zum Schluss, als Boris in der Rolle eines Zeit-Diebes – wohl dem Boss der Grauen Herren – auf die Knie rutscht, die Hände zu einer **Erbarmen-Geste** faltet und heiser fleht: „Hilfe, gib mir bitte die Zigarre. (...) Es war gut...“. Boris hat hierbei vermutlich in seiner mentalen Vorstellung eine **Verbindung zum Zeichentrickspielfilm** hergestellt. In diesem Medium hatte er die **Auflösung des verurteilten Agenten BLW/553/c im Rahmen der Müllkippszene sechseinhalb Wochen zuvor** rezipiert. Am Ende dieser fleht der Agent, dem jegliche Zeit durch Entwenden seiner persönlichen Zeitzigarrenvorräte entzogen wird, wie Boris im Spiel um seine Zigarren. Demgegenüber bettelt in dem von Boris nun gelesenen Abschnitt der Boss der Grauen Herren Momo um die Stunden-Blume an, welche sie noch immer in ihrer Hand hält und von Meister Hora geschenkt bekommen hat: „[B]itte, liebes Kind, gib mir die Blume!“ (Ende 2018, 295). Ein Bedeutungsverlust entsteht durch die Auswechslung der im Buch genannten „Blume“ gegen die im Spiel zitierte „Zigarre“ jedoch nicht.

Insgesamt wird in dieser Vignette deutlich, wie wichtig Körperlichkeit für Boris ist. **Durch die Nutzung von kinesischen (gestisch-mimischen) und paraverbalen Ausdrucksmöglichkeiten entfällt die** sich ihm sonst so häufig stellende **Sprachbarriere**. Zudem scheint es so, als würde Boris die **Mittel des Rollenspiels** nutzen, um **Rezipiertes zu verarbeiten und durch Reenactment** sich regelrecht **anzuverwandeln**.

Insgesamt umfasst der Datenkorpus 32 Vignetten, von denen acht im Hinblick auf körperlich-motorisches bzw. -handelndes Respondieren von Interesse sind, vier davon in besonderem Maße. Diese vier Vignetten sind erst im Bereich zwischen der fünfzehnten und neunzehnten Fördersitzung entstanden, eine davon außerhalb des Unterrichts. Zu den vier besonders herausstechenden Vignetten zählt die vorgestellte Vignette aus der neunzehnten und damit letzten Fördersitzung.

Jede Fördersitzung wurde im Rahmen des zwölfwöchigen Leseförderprojektes audiographiert und es wurden „analytische Protokolle“ (Bethmann 2020, 31) angefertigt. Mit zeitlichem Abstand fand ein Re-Live-Hören der Sitzungen statt. Das

Ziel dieses Hörens war es, Situationen zu identifizieren und zu transkribieren, die beim Forschenden wiederholt Resonanz erzeugten. Die Transkripte wurden mit dem Protokollierten zusammengeführt, sodass eine sprachsensibel gestaltete, erste Vignettenrohfassung entstand. Diese erste Fassung galt es durch wiederholtes Anhören der Audioaufnahme so weit sprachlich zu verdichten, bis dass das Geschehen wieder und wieder durch die finale Vignette erlebbar wird (vgl. hierzu auch Rößler / Ammann 2017, 101).

Für den Medienverbund zu Michael Endes *Momo* war auswahlentscheidend, dass dieser für Boris' Lesebereitschaft potenziell gute Bedingungen bot. Inhaltlich und formalästhetisch ist der Verbund an zurückliegende Medienerfahrungen von ihm anschlussfähig, enthält aber ebenso transformatorisches Potenzial hin zum Lesen. Denn der ausschließlichen Begegnung mit einer Narration im Medium Buch stand Boris – bereits längere Zeit vor dem Projekt – verschlossen gegenüber. Durch die im Medienverbund durch das Script gegebene inhaltliche Übereinstimmung der Erzählkonstituenten *Figur, Handlung, Raum* und *Zeit* können jedoch die bei der Rezeption eines Film-Mediums bereits verarbeiteten Informationen bei inhaltlicher Überschneidung mit einem gelesenen Text aktiviert und für das Textverstehen herangezogen werden. So animierten dann auch die Film-Medien des *Momo*-Verbunds Boris, mittels seines Körpers das intermedial Rezipierte zu imitieren, um Scripts aus anderen fiktionalen Erzählwelten anzureichern oder auf Basis der narrativen Handlungslogik prospektiv weiterzuentwickeln.²

Als ursächlich für diese Anregung wird die Anschlussfähigkeit des Mediums Film im weiteren Sinne bzw. des Zeichentrickspielfilms im engeren Sinne an von Boris Liebgewonnenes – Zeichentrickserien des Kinderfernsehens im Anime-Look wie *NARUTO* (2002–2007), *BEYBLADE* (2001–2005) oder *TEEN TITANS Go!* (2013–) – erachtet. Insofern waren für ihn Wiedererkennungsmöglichkeiten zu Bekanntem und Gemochtem durchgehend gewährleistet.

Die Medien des Verbunds wurden unterrichtlich nach dem *IM-PALS*-Verfahren arrangiert (vgl. Kudlowski 2023). Dazu wurde die Methode der Intermedialen Lektüre (vgl. Kruse 2020) mit der des Tandemlesens (vgl. Topping 1987) derart miteinander verbunden, dass sich für einen habituellen Nichtleser wie Boris potenzielle Übergänge zum Lesen ergeben. Neu war an dieser Form des Partner:innenlesens, dass sich im Stil der Intermedialen Lektüre Abschnitte des Buchlesens, des Filmsehens und des Hörspielhörens abwechselten. Es wurde somit nicht *vom* Buch *zum* Buch gefördert, sondern bewusst Umwege über mediale Adaptionen des dem Buch zugrundeliegenden Scripts in Kauf genommen. Letztlich haben sich diese Umwege als Abkürzung erwiesen. Damit orientiert sich das Förderverfahren am integrativen Mediennutzungsverhalten von Heranwachsenden.

Wie lässt sich die beobachtete Möglichkeit des ‚stark körperlichen‘ Respondierens von Boris nun kognitionstheoretisch bzw. (sprach-)lerntheoretisch einordnen? Der folgende Abschnitt gibt für eine entsprechende Fundierung Einblick in relevante Bezugstheorien und Konzepte.

² Durch Bezugnahme auf einen Verlaufsplan, in dem alle geplanten und in der Sitzung dann tatsächlich realisierten Medienwechsel, Übergangsmoderationen und Impulse eingetragen wurden, kann das Referenzieren von Boris' Rollenspiel auf ein bestimmtes Medium in der Regel eindeutig rekonstruiert werden.

2.2 KOGNITIONS- UND LERNTHEORETISCHE EINORDNUNG DES FALLS BORIS: EMBODIMENT³

Der Begriff Embodiment stammt ursprünglich aus den Kognitionswissenschaften, wird aber inzwischen in unterschiedlichen humanwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere auch in der Psychologie und den Neurowissenschaften modelliert und theoretisch fundiert (vgl. u.a. Gallagher 2005; Tschacher / Bergomi 2011; Tschacher 2022; für eine Einführung Tschacher 2006, Zepter 2013 oder Bryant / Zepter 2022).⁴ Ins Deutsche lässt sich der Begriff nur schwer übersetzen, am ehesten vielleicht mit ‚Körperverankerung‘ oder ‚Körpereinbettung‘.

So ist die übergreifende Kernauffassung von Embodiment-Theorien die unaufheb- bare körperliche Verankerung menschlicher Kognition. Man erfasst menschliche Ko- gnition nicht nur als notwendig in ein Gehirn eingebettet, sondern modelliert dieses Gehirn als wiederum notwendig eingebettet in einen Körper mit dessen Dimensionen Wahrnehmen/Perzeption⁵, Fühlen/Emotionen und Bewegung/Motorik. Als wesent- lich für die Entwicklung und Realisierung humaner Kognition wird eine beidseitige Wechselwirkung mit dem Körper angenommen: Kognitive Prozesse beeinflussen nicht nur körperliche, sondern umgekehrt körperliche auch kognitive.

Das bedeutet, dass human-kognitive Prozesse dem Embodiment zufolge in stän- diger Wechselwirkung stattfinden – einerseits mit dem Zustand der äußeren Um- welt, andererseits mit dem Zustand der inneren Umwelt, also mit dem Zustand des Körpers. Für den Ablauf der kognitiven Prozesse spielen u.a. der Körperausdruck, die Körperhaltung, die Körperspannung und die Emotionen eine wesentliche Rolle. Sowohl die weitere Umwelt als auch der Körper können als Kontrollparameter auf kognitive Musterbildungen Einfluss nehmen (vgl. Lakoff / Johnson 1999, 16–44; Tschacher 2006, 15; 31). Somit konstituiert der Körper nicht nur ein *Medium für Um- welterfahrung*, sondern ist zugleich auch selbst eine *Erfahrungsquelle* (vgl. Bryant / Zepter 2022, 50).

Das folgende Beispiel und seine In-Bezug-Setzung zum Fall Boris soll diese Wech- selwirkung illustrieren. Es betrifft den Zusammenhang von Bewegung, Emotionen und Denken: Wenn wir gehen, tun wir dies in einer bestimmten Gangart, die je nach unserer emotionalen Stimmung variieren kann. Intuitiv naheliegend ist die Auffas- sung, dass unsere emotionale Stimmung unsere Gangart beeinflusst. Wenn wir fröh- lich sind und uns fröhlich fühlen, gehen wir mit einer aufrechteren Körperhaltung und ‚beschwingter‘, als wenn wir traurig sind. Letzteres führt eher dazu, dass wir die Schultern hängen lassen, gebeugter gehen etc. Aus einer Embodiment-Perspektive ist hervorzuheben, dass auch die andere Einflussrichtung möglich ist: Die Gangart kann unsere emotionale Stimmung und damit einhergehend unser Denken (sowie unsere sprachliche Erinnerungsleistung) beeinflussen (für eine experimentell-empiri- sche Fundierung vgl. Michalak / Rhode / Troje 2015; Tschacher 2022).

In der im letzten Abschnitt vorgestellten Vignette wird diese Wechselwirkung u.a. deutlich, als Boris „in kleinen zackigen Schritten mit seinen Hausschuhen über den Boden [schabt], um sich am Ende in eine Ecke des Klassenraums zu drängen“. Der

³ Dieser Abschnitt enthält Textauszüge aus Zepter 2013, Bryant / Zepter 2022 sowie Frickel / Zepter 2023.

⁴ Siehe in Bryant / Zepter 2022, insbesondere auch Kap. 3.2, für die Kompatibilität und Passung von Embodiment- und Usage-based- bzw. gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien.

⁵ Hinsichtlich der Dimension Wahrnehmen / Perzeption werden traditionell fünf Sinne unterschieden: die visuelle, die auditive, die olfaktorische, die gustatorische und die taktile Wahrnehmung. Relevant ist aber auch die propriozeptive Wahrnehmung; sie bezieht sich auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers, dessen Haltung, Stellung im Raum und dessen Bewegungen.

schabende Trippelschritt könnte bedeuten, dass Boris davon ausgeht, mit dem plötzlichen Aufspringen vom Stuhl und dem Lösen aus dem didaktischen Setting etwas Verbotenes zu tun. Womöglich erwartet er, von der Lehrperson zurückgerufen zu werden, und seine kleinen, aber zackigen Schritte stehen in Wechselwirkung zu seinem inneren emotionalen und gedanklichen Zwiespalt, sich einerseits nicht vom Stuhl wegbewegen zu dürfen und andererseits trotzdem so weit wie möglich voranzukommen. Ebenso gut möglich erscheint es, dass er bei dem Umfassen des imaginierten Gegenstands, dem darauffolgenden Aufspringen vom Stuhl und der besonderen Gangart in die Ecke des Raums mental auf Scripts aus anderen fiktionalen Erzählwelten zurückgreift. Die damit verbundenen Vorstellungen aktivieren sein körperlich-motorisches Respondieren, das körperlich-motorische Respondieren aktiviert seinerseits weitere Vorstellungen und beides treibt sich wechselseitig voran. In beiden Interpretationen motivieren die inneren Gefühle und Gedanken das Bewegen und Agieren, das Bewegen und Agieren jedoch ebenso die Entfaltung und Ausgestaltung bestimmter Gefühle und Gedanken.

Generell lässt sich auch der Zusammenhang von Bewegung, Gestik und Sprachgedächtnis empirisch stützen (vgl. für einen Überblick Bryant / Zepter 2022, 51–53): Erinnerungsleistungen an eine Aktion/Handlung sind besser, wenn die Aktion/Handlung selbst körperlich (performativ) vollzogen wurde. Erinnerungen an einen Bericht sind umfassender, wenn sich die berichtende Person durch Gesten unterstützt; und Ausdrücke in einer Fremdsprache werden eher memoriert, wenn beim Lernen Gestik eingesetzt wurde (vgl. Allen 1995; Wagner et al. 2010).

Bezugnahmen zur Theorie der *Embodied Cognition* verdeutlichen nicht zuletzt den Trend, affektive Körpererfahrungen im Zusammenhang mit *Bedeutungskonstruktion* als *Voraussetzung* für poetisches Verstehen aufzufassen (vgl. Frickel / Zepter 2023, 10f.; u.a. ebf. Odendahl 2021; Windrich 2022). Die fundierende Grundlage bildet die These, dass auch der Aufbau und der Gehalt von kognitiven *Begriffsrepräsentationen* generell auf unseren leiblichen Erfahrungen basieren und davon geprägt sind. *Embodied Cognition* zufolge involvieren Begriffsverstehen und die mentale Verarbeitung von sprachlicher Bedeutung grundsätzlich multiple Domänen – bezogen auf sinnliche Wahrnehmung, sozial-interaktive Handlungen, Bewegung bzw. (innere) Bewegungswahrnehmung sowie Emotionen.⁶

Eine einschlägige Modellierung hat in diesem Zusammenhang Barsalou (vgl. 1999; 2008; 2009) vorgelegt: Demnach ist das humane Begriffssystem direkt im perzeptuellen System verankert bzw. das perzeptuelle System umgreift insgesamt drei verschiedene Bereiche mit drei verschiedenen mentalen Repräsentationsformen (vgl. Abb. 2).

⁶ Vgl. dazu u.a. Barsalou 1999, 2008 u. 2009; MacWhinney 1999; Lakoff / Johnson 1999; Gallese / Lakoff 2005; Pecher / Zwaan 2005; Johnson 2007.

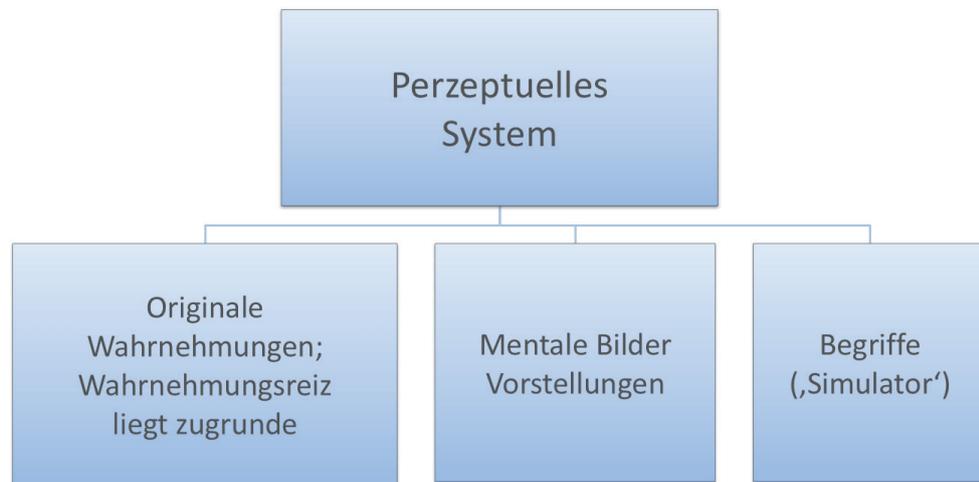


Abb. 2: Perzeptuelles System (eigene Darstellung nach Barsalou 1999; 2008; 2009)

Zentral für die Modellierung des perzeptuell verankerten Begriffssystems ist die Grundannahme, dass sich ein Begriff sukzessive auf der Basis zahlreicher Wahrnehmungen entwickelt und verändert. Jede Wahrnehmung im Kontext einer Situation, bei der der Begriff thematisiert wird bzw. im Fokus steht, ermöglicht im Prinzip bei selektiver Aufmerksamkeit auf spezielle Teilaspekte des Wahrgenommenen die analytische Extraktion dieser Teilm Informationen, welche wiederum im Langzeitgedächtnis zu multimodalen Symbolsystemen, sog. *Simulatoren*, geordnet werden können. Ein Begriff konstituiert in diesem Sinne ein System von perzeptuellen Symbolen, die hinsichtlich ihres jeweiligen Aufbaus und Gehalts unmittelbar von realen Perzeptionen, Propriozeptionen und/oder Introspektionen abhängen. Das mentale Symbol, das qua selektiver Aufmerksamkeit auf der Analyse eines Wahrgenommenen beruht, stellt dieses Analytisierte in einem Top-Down-Prozess, in dem der Wahrnehmungsreiz fehlt, schematisch nach; es ist damit stets partiell und potenziell inakkurat, aber niemals substantiell neutral in Bezug auf die ursprünglichen Wahrnehmungen.

Das bedeutet auch: Begriffe sind nach Barsalou und Kolleg:innen dynamische Konstrukte. Sie können in Abhängigkeit eines individuellen bzw. kulturellen Lernprozesses quasi reicher werden oder unterschiedliche Fokusse nehmen, je nachdem, was und wie wir diese in unserer spezifischen Umwelt erfahren. Insofern unsere kulturell geprägte Umwelt und unser menschliches perzeptuelles System stabil sind, werden auch unsere Begriffe intersubjektiv bzw. objektiv mehr oder minder einheitlich bzw. kompatibel sein; aber es ist offensichtlich, dass der perzeptuelle Ansatz dem konzeptuellen System viel Raum für kulturelle und individuelle Variation lässt.

Man vergleiche dazu zum Beispiel den Begriff ‚Blume‘: Wenn sich ein individuelles multimodales Begriffsprofil aus einer Sammlung perzeptueller Informationen aus potenziell unterschiedlichen Modalitäten speist, könnten dies für ‚Blume‘ u.a. visuelle Symbole sein, die abbilden, wie eine Blume bzw. verschiedene Blumensorten aus unterschiedlichen Perspektiven aussehen. Darüber hinaus könnten olfaktorische, taktile und propriozeptive Symbole Teil des Profils sein und schematisieren, wie eine

Blume duftet und wie sie bzw. eigene Körperteile sich anfühlen, wenn man die Nase ganz nah an die Blüte hält oder die Blume pflückt – all dies, je nachdem, was man mit Blumen bereits erlebt hat. Individuumsübergreifend können multimodale Begriffsprofile grundsätzlich darin differieren, welche Modalitäten besonders relevant sind und ergo im Profil dominieren. So wird für das Konzept eines Musikinstruments Audition eine größere Rolle spielen als etwa für die mentale Repräsentation einer Frucht; wogegen für Letztere Geschmacks- und Geruchseindrücke mehr im Vordergrund stehen, allerdings durchaus auch, zum Beispiel bei einem ‚knackigen Apfel‘, Hörempfindungen von Bedeutung sein mögen.

Insgesamt entwickelt und verändert sich ein Begriff dem *Embodied-Cognition*-Ansatz zufolge auf kognitiver Ebene sukzessive auf der Basis zahlreicher Erfahrungen. Auch für abstrakte Begriffe kann dies geltend gemacht werden. Nach Wilson-Mendenhall et al. (2011) zeichnen sich abstrakte Begriffe im Besonderen dadurch aus, dass sie sich auf gesamte Situationen beziehen. Ein Emotionsbegriff wie ‚Angst‘ wird dann z.B. mit den unterschiedlichen Situationen verknüpft, in denen eine Person Angst verspürt hat, und den Wahrnehmungen, die sie in der Situation realisiert hat, inklusive der Wahrnehmungen der eigenen Körperhaltung und der eigenen körperlichen Reaktionen wie Starre, Zusammenzucken, Zusammenkrampfen, Ducken o. Ä. (vgl. Bryant / Zepter 2022, 57).

Ähnliches gilt für (abstrakte) Begriffe, die für eine Person komplett neu sind oder für die es generell keine direkte Erfahrungsbasis geben kann, weil es sie in der Realität nicht gibt. Bezogen auf den Fall Boris denke man z.B. an den Begriff der ‚Stunden-Blume‘ aus der *Momo*-Narration (s. Kap. 1; Abb. 1). Günther et al. (2020) zeigen, empirisch basiert, dass die für die Begriffsbildung notwendige perzeptuelle Verankerung in entsprechenden Fällen indirekt erfolgt, indem assoziative Verbindungen zu bereits vorhandenen Symbolen und Lexemen, die das neue Konzept definieren, hergestellt werden. Für Boris‘ Begriffsprofil von ‚Stunden-Blume‘ wird also zum einen sein individuelles Begriffsprofil von ‚Blume‘ relevant sein (s.o.), aber ebenso das von ‚eine Stunde‘ (und ihrer erlebten Dauer in unterschiedlichen Situationen) – und vor allem auch die mit dem Begriff verbundenen Wahrnehmungen und Emotionen im Rahmen seiner *Momo*-Rezeption.

Mit Blick auf Textrezeptionen betont u.a. MacWhinney (1999), dass wir sprachliche Inhalte grundsätzlich in Abhängigkeit von den Perspektiven, die wir einnehmen, verstehen (vgl. Zepter 2013, 217f.). Gehen wir von unseren zurückliegenden Erfahrungen und deren Verarbeitung aus, hängt es in unserer aktuellen Sprachrezeption überdies stets unmittelbar vom Kontext und eben auch von uns als Rezipierenden ab, was wir von einem Begriff bzw. einem Satz aktiv prozessieren (vgl. Frickel / Zepter 2023, 11f.):

„In order to understand sentences, we must become actively involved with a starting point or initial perspective. We use this perspective as the foundation for building an embodied understanding of the sentence. For example, when we listen to a sentence such as *The skateboarder vaulted over the railing*, we take the perspective of *the skateboarder* and imagine the process of crou-

ching down onto the skateboard, snapping up the tail, and jumping into the air, as both rider and skateboard fly through the air over a railing and land together on the other side. Identifying with the skateboarder as the agent, we can evaluate the specific bodily actions involved in crouching, balancing, and jumping. The more we know about skateboarding, the more deeply we understand this utterance." (MacWhinney 1999, 214f.)

Wir setzen auch dieses Beispiel noch einmal in Bezug zum Fall Boris: Ausgehend von seinen Rezeptionserfahrungen mit *Kampf-Shounen-Anime*-Serien wie NARUTO setzt Boris die Verfolgungsjagd zwischen Momo und den Grauen Herren um und agiert sie in seinem Fall entsprechend aus. Sein Verstehensprozess scheint aufgrund aktivierter Scripts solcher TV-Serien ‚in besonderem Maße‘ stark leiblich verankert zu sein. Erst die Freiheitsgrade im Rahmen des besonderen Unterrichtssettings ermöglichen sowohl Boris als auch der Lehrperson, das dominant körperlich-motorische Respondieren als für Boris Verstehensprozesse bedeutsame Ressource – und nicht als Flucht bzw. im schlechtesten Fall als Unterrichtsstörung – zu begreifen.

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

Alles in allem belegen im Kontext der Embodiment-Forschung auch verschiedene experimentelle Studien die Rolle wahrnehmungsbezogener und motorischer Repräsentationen bei der Erstsprachverarbeitung (vgl. z.B. Zwaan / Madden 2005) und Zweitsprachverarbeitung (vgl. z.B. Ahlberg et al. 2018; Bryant et al. 2019). Auch durch diese empirischen Studien wird die These gestützt, dass wir Sprache grundsätzlich multimodal und basierend auf unseren körperlichen Erfahrungen verarbeiten (vgl. Bryant / Zepter 2022, Kap. 2.2). Dies legt nahe, dass ein erhöhter körperlicher Einsatz auch beim sprachlichen Lernen von Vorteil sein kann.

Wenn wir also resümierend die Brücke von der Embodiment-Forschung zum Einzelfall Boris schlagen, so lässt sich mit Blick auf Embodiment-Theorien einerseits und dem im Rahmen von Boris' literarästhetischen Rezeptionsprozessen zum *Momo*-Medienverbund stark körperlichen Respondieren andererseits folgendes Zwischenfazit festhalten:

1. *Embodied Cognition* zufolge simulieren Menschen *generell* auf kognitiver Ebene real körperliche Erfahrungen bei der Sprachrezeption. Die leibliche Verankerung von Sprachverarbeitung stellt in diesem Theoriekontext ‚den unmarkierten Fall‘ dar. Das leibliche Moment bleibt jedoch bei der kogniti-

ven Aktivierung eines (entwickelten) Begriffs in der mentalen Simulation *innerlich*.

2. Den markierten Fall illustriert demgegenüber der Fall Boris. Er zeigt eine starke Tendenz, mental simulierte Erfahrungsspuren und Vorstellungen *nach außen* zu realisieren.

Beide Punkte 1 und 2 zusammenführend ist unsere These, dass Boris den gestisch-mimischen und paraverbalen Ausdruck in seinen kommunikativen Produktionsprozessen auch kompensierend für die verbale Sprachproduktion nutzt. Im Übrigen wird an Boris' Fall ersichtlich, dass auch Filmeindrücke vorsprachliche Erfahrungen bebildern und vertonen können (vgl. hierzu auch Tiemann 1991, 104-107). Insofern scheinen ungenutzte Potenziale des leiblich-ästhetischen Respondierens auf Film vorzuliegen, gerade auch in Bezug auf didaktische Settings der Rezeption.

2.3 LEIHKÖRPERSCHAFT UND ÜBER DIESE HINAUS

Sondiert man Arbeiten zur humankörperlichen Dimension des Mediums Kino und Film, so ist u.a. der Beitrag von Voss (2006) bedeutsam. Voss geht darin mit Mitteln der phänomenologischen Medienwissenschaft der Frage nach, wie sich der Körper von Rezipient:innen während der Filmwiedergabe zum Leinwandgeschehen verhält. Voss' Leihkörperschaftstheorie gilt grundsätzlich für alle Zuschauenden, also sowohl für Erwachsene als auch für Kinder, da sie auf grundlegenden humankörperlichen und affektiven Mechanismen der Wahrnehmung aufsetzt. Allerdings gibt es Unterschiede darin, wie intensiv und auf welche Weise verschiedene Altersgruppen diese affektiv-körperliche Immersion erleben. Während Erwachsene über eine größere kognitive Distanz verfügen, erleben Kinder Filme oft unmittelbarer und mit geringerem Bewusstsein für Inszenierung. Die unmittelbare emotionale Beteiligung von Kindern am Leinwandgeschehen zeigt sich beispielsweise darin, dass sie dem Geschehen selbstvergessen im Stehen folgen, vom Sitz aufspringen oder Bewegungen von Filmfiguren nachahmen (vgl. Anders 2023, 222). Mit Blick auf diese von Anders beobachteten filmbezogenen Artikulationen von Grundschulkindern im Kinosaal ist es schlüssig, dass die Leihkörperschaftstheorie unverkennbar an das *Transportation Imagery Model* der Medienrezeptionsforschung anknüpft:

„[E]s [ist] im Kino das für unsere Aufmerksamkeit überwertig werdende Filmgeschehen selbst, mit dem wir somatisch interagieren und das es in seiner lebendigen Sinnhaftigkeit zu verarbeiten gilt. Indem der Betrachter sich nun aber als Leihkörper somatisch ins Filmgeschehen einspeist, wird das Filmgeschehen zur informativen Umgebung und Deutungsfolie für seine leibliche Eigenwahrnehmung. Dieser dynamische Prozess der wechselseitigen Durchdringung von Leihkörper und narrativer Ton-Bildsequenz bildet den eigentlichen Ort des Kinos.“ (Voss 2006, 73)

Das Zitat zeugt davon, dass die besondere Affordanz bzw. Überwertigkeit des Leinwandgeschehens zu einer Art Domestizierung des Körpers der Rezipient:innen führen kann. Rezipient:innen verarbeiten das Leinwandgeschehen nach Voss zwar somatisch, die dynamische wechselseitige Durchdringung zwischen Film und Rezipient:in bleibe jedoch innerlich. Somit werden Parallelen zu einer rezeptionsästhetischen Perspektive auf Filmrezeption deutlich – dergestalt, dass in diesem „dynamische[n] Prozess“ zwei Wirkungsrichtungen auf der Horizontalen bestehen: Die erste Wirkrichtung, von Voss als *Immersion* bezeichnet, geht vom Filmmedium aus und trifft auf das rezipierende Subjekt (vgl. ebd., 65-68). Die zweite Richtung geht vom rezipierenden Subjekt aus und trifft – in Form von *projektiven mentalen Ergänzungsleistungen* – auf das Filmmedium (vgl. ebd., 69-71). In ihrem dynamischen Wechselspiel sorgen beide Wirkungsrichtungen für „Interaktionen von Betrachter und Leinwand“ (ebd., 68), im Rahmen derer „[...] der Rezipient durch den Film auf kontrollierte Weise in geistig-affektive Verstehensbemühungen versetzt wird, die zu besagten projektiven Ergänzungen führen“ (ebd., 70). Obwohl Voss' Apparatus-Theorie des Leihkörpers die humankörperlichen Erfahrungen dezidiert auf die räumliche Filmrezeption im Kino bezieht, kann sie in Erweiterung für jede filmische Rezeption Gültigkeit beanspruchen – unabhängig davon, ob im Kino, in der Schule oder zu Hause. Zwar ist zu bedenken, dass das Kino durch seine audiovisuelle Intensität und die besondere Umgebung meist eine stärkere affektiv-körperliche Immersion evoziert. Dennoch kann auch ein gut inszenierter Film auf einem kleineren Bildschirm eine leibliche Beteiligung auslösen – insbesondere wenn Zuschauer:innen sich aktiv darauf einlassen.

Gehen wir von einem weiten Literaturbegriff aus (vgl. Allkemper / Eke 2018, 24f.), dann handelt es sich beim (Spiel-)Film um Literatur. Auf dieser Grundlage lässt sich, Voss weiterdenkend, eine Analogie zu literarästhetischen Rezeptions- und Lernprozessen herstellen, wie sie Kaspar H. Spinner (2006) modelliert hat. Während die erste Wirkrichtung mit der *genauen Textwahrnehmung* vergleichbar ist, weist die zweite eine Verwandtschaft zur *subjektiven Involviertheit* auf. In der wechselseitigen Steigerung aus beiden Richtungen bzw. Top-Down- und Bottom-Up-Prozessen in der Rezeption liegt „ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens“, so Spinner (2006, 8). Auf dem Weg dorthin kann „eine intensiv mitvollziehende, genaue Lektüre“ erreicht werden, der das Potenzial zu „erweiterter Selbsterkenntnis“ (ebd.) zukommt.

Gleichwohl reicht diese Rezeptionstheorie nicht aus, um das empirisch wiederholt beobachtbare körperliche Aussteigen von Extremfällen aus der filmischen im engeren Sinne bzw. der narrativen Apparatur im weiteren Sinne einzuordnen. Daher stellen wir Überlegungen an, wie die Parameter beschränkter körperlicher Filmrezeption im unterrichtlichen Zusammenhang aus lerntheoretischer Perspektive noch stärker als bislang variiert oder (ein Stück weit) aufgelöst werden könnten. Dazu lässt sich Voss', aber auch Spinners *auf das Innerliche beschränkte*, rezeptionsästhetische Perspektive aus unserer Sicht erweitern, indem die beschriebene horizontale Dimension mit einer vertikalen Dimension gekreuzt wird (vgl. Abb. 3). Auf der vertikalen Dimension findet die sich an den Extremfällen zeigende Loslösung aus der „filmischen Apparatur“ (Voss 2006, 71) Berücksichtigung. Es kommt zu einem körperlich-handelnden Spiel durch Gestik, Mimik und paraverbale Kommunikation, bei dem der umgebende Raum *nicht*, wie von Voss (vgl. ebd., 66) proklamiert, in seiner lebendigen Wertig-

keit für das Bewusstsein abgesenkt wird. Mehr noch, es kommt auch *nicht* zu einer Unterdrückung des Körpers, die in der Regel durch die Sozialität der gemeinsamen Filmrezeption in einer Gemeinschaft noch verstärkt wird. Eine entsprechende stärkere Berücksichtigung von „emotionalen Zugängen und mimetischen Rezeptionshandlungen für den Verstehens- und Deutungsprozess“ fordert denn auch Anders (2023, 227) vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse. Der Schlüssel zur Anregung bewusster Reflexion auf die eigenen literarästhetischen Rezeptionsprozesse bei Kindern mag folglich darin liegen, dass „Erwachsene die von Kindern gezeigten affektiv-körperlichen Erfahrungen in Gesprächen aufgreifen“ (ebd.) und ihnen helfen, diese weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

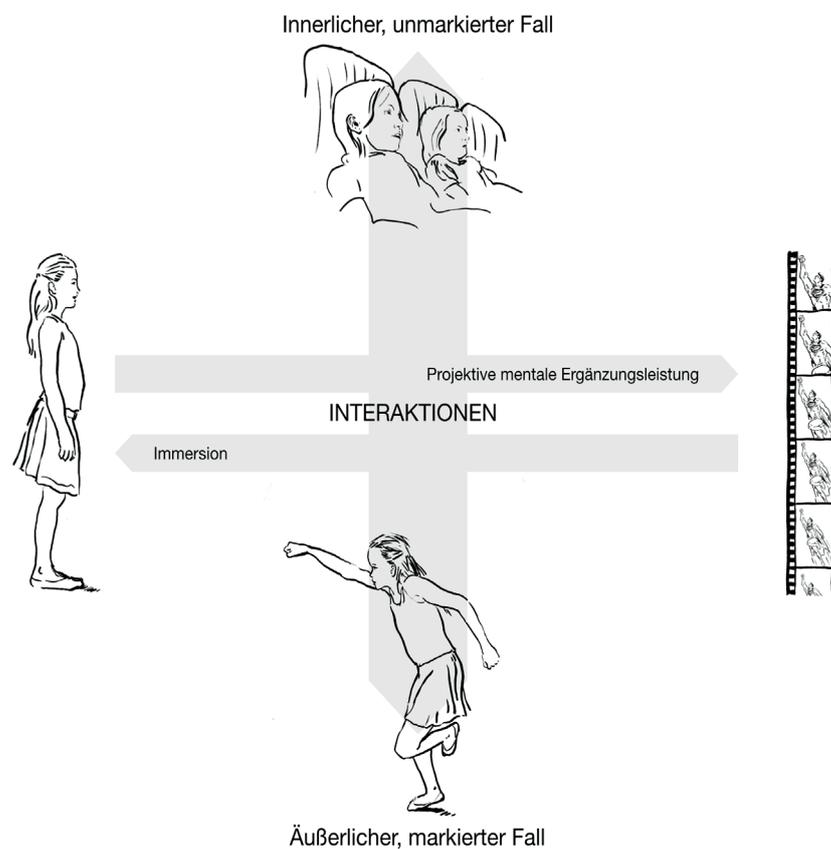


Abb. 3: Modellierung einer erweiterten Leihkörperschafts-Theorie (eigene Darstellung)

3 – FAZIT: DIDAKTISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Vor dem Hintergrund unserer Ausführungen in diesem Beitrag möchten wir abschließend für ein erweitertes Verständnis möglicher Formen des Respondierens auf Narrative plädieren. Mit Blick auf mögliche didaktische Schlussfolgerungen halten wir die drei folgenden Punkte, die wir als finale Thesen herausstellen, für zentral:

1. Bilddominierte und Emotionen induzierende Wahrnehmungsangebote wie Spielfilme sind aufgrund ihrer medial vermittelten Nähe zu Handlungen jenseits des (Film-)Bildes in besonderer Weise dazu geeignet, das bis dato (zu) enge Verständnis von sprachlichem Respondieren im Deutschunterricht im Allgemeinen zu erweitern (vgl. beispielsweise zu Bildgeschichten Laner 2023).
2. Körperlich-motorisch (gestisch-mimisch) bzw. performativ⁷ dominiertes Respondieren auf Film und noch allgemeiner auf Literatur hält didaktische Potenziale für den diversitätssensiblen (inklusionsorientierten) Umgang mit Vielfalt im Unterricht bereit, indem es die Möglichkeiten des Respondierens bzw. der rezeptiven Verarbeitung des Wahrgenommenen erweitert. Verbalsprachliches und körperliches Respondieren sind in diesem Zusammenhang nicht als Gegensätze, sondern Verbalsprachlichkeit als Teil humankörperlichen Respondierens zu fassen.
3. Auf empirischer Ebene ist es von Relevanz, das gesamte Spektrum humankörperlichen Respondierens und der damit verbundenen Lernmöglichkeiten zu beforschen.

⁷ Performative Zugänge (zu sprachlichem Lernen) zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen der sich bewegende Körper, das eigene ästhetische Wahrnehmen, Fühlen, Handeln und Erleben oder auch das kreativ-spielerische Gestalten, Darstellen und Inszenieren von Sprache zentrale Bedeutung erhalten und als Lernressource genutzt werden (vgl. Bryant / Zepter 2022, 43).

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

ROMAN

— **Ende, Michael (2018 [1973]):** *Momo. oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman.* Stuttgart: Thienemann.

FILME UND SERIE

— Momo. BRD / ITA 1986. Regie: Johannes Schaaf. DVD: Kinowelt Home Entertainment. — MOMO (MOMO ALLA CONQUISTA DEL TEMPO). ITA / D 2001. Regie: Enzo D'Alò. DVD: Universum Film. — Momo. D / TWN / ESP 2003. Regie: Colum Burke. Creator: Peter Dollinger, Bettina Platz & Uwe Knott. DVD: KirchMedia / TFC Trickcompany.

HÖRSPIEL

— **Ende, Michael (2007 [1984]):** *Momo.* Hörspiel. Regie: Heinz-Günter Stamm. Sprecher:innen: Irina Wanka et al. Musik: Frank Duval. Berlin: Karussell.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf (2006):** Mehr als nur „Theater mit Videos“. Theatralität in einem medienintegrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik.* München: kopaed, 130-144. — **Agostini, Evi (2016):** *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh. — **Agostini, Evi (2017):** Lernen, neu und anders, wahrzunehmen. In: Ammann, Markus / Westfall-Greiter, Tanja / Schratz, Michael (Hg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool.* Innsbruck: StudienVerlag, 23-38. — **Agostini, Evi (2020):** Lernen ‚am Fall‘ versus Lernen ‚am Beispiel‘. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In: Peterlini, Hans Karl / Cennamo, Irene / Donlic, Jasmin (Hg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung.* Innsbruck: StudienVerlag, 153-178. — **Ahlberg, Daniela K. / Bischoff, Heike / Kaup, Barbara / Bryant, Doreen / Strozzyk, Jessica V. (2018):** Grounded Cognition: Comparing language-space interactions in L1 and L2. In: *Applied Psycholinguistics*, H. 2 (2018), 437-459. DOI: [10.1017/S014271641700042X](https://doi.org/10.1017/S014271641700042X). — **Allen, Linda Q. (1995):** The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. In: *The Modern Language Journal*, H. 4 (1995), 521-529. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x). — **Allkemper, Alo / Eke, Norbert O. (2018):** *Literaturwissenschaft.* 6., überarb. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink. — **Anders, Petra (2023):** Filmgespräche mit Kindern im Kino – Erkenntnisse einer teilnehmenden Beobachtung. In: Kellermann, Ingrid / Ferrin, Nino (Hg.): *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten. Perspektivität – Fiktionalität – Kreativität.* Tübingen: Stauffenburg, 213-230. — **Barsalou, Lawrence W. (1999):** Perceptual symbol systems. In: *Behavioral and Brain Sciences*, H. 4 (1999), 577-660. DOI: [10.1017/S0140525X99002149](https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149). — **Barsalou, Lawrence W. (2008):** Grounded Cognition. In: *Annual Review of Psychology*, H. 59 (2008), 617-645. DOI: [10.1146/annurev.psych.59.103006.093639](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639). — **Barsalou, Lawrence W. (2009):** Simulation, situated conceptualization, and prediction. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, H. 1521 (2009), 1281-1289. DOI: [10.1098/rstb.2008.0319](https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0319). — **Baur, Siegfried / Peterlini, Hans Karl (Hg.) (2016):** *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht.* Innsbruck: StudienVerlag. — **Bethmann, Stephanie (2020):** *Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis.* 2., korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. — **Bryant, Doreen / Bischoff, Heike / Ahlberg, Daniela K. / Kaup, Barbara (2019):** Zur Rolle sensomotorischer Repräsentationen beim Verarbeiten räumlicher Präpositionen in der Erst- und Zweitsprache. In: Lubke, Barbara / Liste Lamas, Elsa (Hg.): *Raumrelationen im Deutschen: Kontrast, Erwerb und Übersetzung.* Tübingen: Stauffenburg, 25-41. — **Bryant, Doreen / Zepter, Alexandra L. (2022):** *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto. DOI: [10.24053/9783823395133](https://doi.org/10.24053/9783823395133). — **Dankert, Birgit (2016):** *Michael Ende. Gefangen in Phantasien.* Darmstadt: Lambert Schneider. — **Frickel, Daniela A. / Zepter, Alexandra L. (2023):** Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens in inklusiven Settings. In: Dies. (Hg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 8-33. — **Gallagher, Shaun (2005):** *How the body shapes the mind.* Oxford: Clarendon Press. DOI: [10.1093/0199271941.001.0001](https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001). — **Gallese, Vittorio / Lakoff, George (2005):** The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. In: *Cognitive Neuropsychology*, H.

3-4 (2005), 455-479. DOI: [10.1080/02643290442000310](https://doi.org/10.1080/02643290442000310). — **Günther, Fritz / Nguyen, Tri / Chen, Lu / Dudschig, Carolin / Kaup, Barbara / Glenberg, Arthur M. (2020)**: Immediate sensorimotor grounding of novel concepts learned from language alone. In: *Journal of Memory and Language*, H. 115 (2020), 1-9. DOI: [10.1016/j.jml.2020.104172](https://doi.org/10.1016/j.jml.2020.104172). — **Holder, Friedemann (2019)**: Wege zum Metaphernverstehen. Ein Zeichensystemübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Johnson, Mark (2007)**: *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago et al.: The University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226026992.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226026992.001.0001). — **Kammerer, Ingo (2009)**: *Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte FilmDidaktik im Fach Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Kepser, Matthias (2010)**: Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-) Filmen. In: Ders. (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung*. München: kopaed, 187-240. — **Krämer, Felix (2006)**: *SpielFilm-Spiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*. München: kopaed. — **Kruse, Iris (2020)**: Intermediale Lektüre. In: Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzler, 408-411. DOI: [10.1007/978-3-476-04721-2_45](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_45). — **Kudlowski, Marc (2023)**: *Lesebereitschaft initiieren und stabilisieren durch IM-PALS. Design research-basierte Studie zum Intermedialen Partnerlesen für einen habituellen Nichtleser zur Förderung von Leseflüssigkeit und -motivation*. Unveröffentlichte Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. — **Lakoff, George / Johnson, Mark (1999)**: *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books. — **Laner, Iris (2023)**: Bildgeschichten gemeinschaftlich erfahren. Körper und Zwischenleiblichkeit im Zentrum von Prozessen ästhetischer Rezeption. In: Frickel, Daniela A. / Zepter, Alexandra L. (Hg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 150-162. — **MacWhinney, Brian (1999)**: The emergence of language from embodiment. In: Ders. (Hg.): *The emergence of language*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 213-256. DOI: [10.4324/9781410602367](https://doi.org/10.4324/9781410602367). — **Michalak, Johannes / Rohde, Katharina / Troje, Nikolaus F. (2015)**: How we walk affects what we remember: Gait modifications through biofeedback change negative affective memory bias. In: *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, H. 46 (2015), 121-125. DOI: [10.1016/j.jbtep.2014.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2014.09.004). — **Odendahl, Johannes (2021)**: Embodied Cognition, Affekt und Verstehen. Zur Herleitung eines (literaturbezogenen) Verstehensmodells aus der Philosophie der Verkörperung. In: Symeonidis, Vasileios / Schwarz, Johanna F. (Hg.): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: StudienVerlag, 225-238. — **Pecher, Diane / Zwaan, Rolf A. (Hg.) (2005)**: *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511499968](https://doi.org/10.1017/CBO9780511499968). — **Rößler, Livia / Ammann, Markus (2017)**: Erfahrungsbasierte Schulentwicklungsforschung mit Vignetten. In: Ders. / Westfall-Greiter, Tanja / Schratz, Michael (Hg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 95-106. — **Scheller, Ingo (1981)**: *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie*. Frankfurt a.M.: Scriptor. — **Scheller, Ingo (2004)**: *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Klett Kallmeyer. — **Schratz, Michael / Schwarz, Johanna F. / Westfall-Greiter, Tanja (2012)**: *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag. — **Schwarz, Johanna F. (2013)**: Lehren und Lernen im Wirkungsfeld von Zuschreibung, Anerkennung und Aufmerksamkeit. In: Christof, Eveline / Dies. (Hg.): *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten*. Innsbruck: StudienVerlag, 39-53. — **Schwarz, Johanna F. (2017)**: The Potential of Vignettes and Anecdotes as Research Instruments for Exploring Educational Issues. In: Ammann, Markus / Westfall-Greiter, Tanja / Schratz, Michael (Hg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: StudienVerlag, 107-121. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, H. 200 (2006), 6-16. — **Thielmann, Anja (2020)**: Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache ‚übersetzen‘. In: Peterlini, Hans Karl / Cennamo, Irene / Donlic, Jasmin (Hg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, 65-80. — **Tiemann, Hans-Peter (1991)**: *Filme erleben. Zur medientheoretischen Begründung und unterrichtspraktischen Handhabung einer Film- und Fernsehdidaktik im Deutschunterricht der 5. und 6. Klassen*. Münster: LIT. — **Topping, Keith (1987)**: Paired Reading: A Powerful Technique for Parent Use. In: *The Reading Teacher*, H. 7 (1987), 608-614. — **Tschacher, Wolfgang (2006)**: Wie Embodiment zum Thema wurde. In: Storch, Maja / Cantieni, Benita / Hüther, Gerald / Ders. (Hg.): *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Hans Huber, 11-34. DOI: [10.1024/86218-000](https://doi.org/10.1024/86218-000). — **Tschacher Wolfgang / Bergomi, Claudia (Hg.) (2011)**: *The Implications of Embodiment: Cognition and Communication*. Exeter: Imprint Academic. — **Tschacher, Wolfgang (2022)**: Embodiment und Enaktion: Ein neuer Ansatz in den empirischen Humanwissenschaften. In: Ivancic, Barbara / Zepter, Alexandra L. (Hg.): *Embodied Translating – Mit dem Körper übersetzen*. <https://www.intralinea.org/specials/article/2606> [18.06.2025]. — **Voss, Christiane (2006)**: Die leibliche Dimension des Mediums Kino. In: Bösch, Frank / Borutta, Manuel (Hg.): *Die Massen bewegen. Medien und Emotionen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Campus, 63-80. — **Wagner Cook, Susan / Yip, Terina K. / Goldin-Meadow, Susan (2010)**: Gesturing makes memories that last. In: *Journal of Memory and Language*, H. 4 (2010), 465-475. DOI: [10.1016/j.jml.2010.07.002](https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.07.002). — **Windrich, Johannes (2022)**: Interpretation der Verkörperung. Embodied Cognition, die Spezifik literaturdidaktischen Interpretierens und Kafkas Urteil. In: Bernhardt, Sebastian / Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, 193-216. DOI: [10.57088/978-3-7329-9143-3_9](https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9143-3_9). — **Wilson-Mendenhall, Christine D. / Feldman Barrett, Lisa / Simmons, W. Kyle / Barsalou,**

Lawrence W. (2011): Grounding emotion in situated conceptualization. In: *Neuropsychologia*, H. 5 (2011), 1105-1127. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2010.12.032](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.12.032). — **Zepter, Alexandra L. (2013):** *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. DOI: [10.3726/978-3-653-03279-6](https://doi.org/10.3726/978-3-653-03279-6). — **Zwaan, Rolf A. / Madden, Carol J. (2005):** Embodied sentence comprehension. In: Pecher, Diane / Ders. (Hg.): *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press, 224-245. DOI: [10.1017/CBO9780511499968](https://doi.org/10.1017/CBO9780511499968).

ÜBER DIE AUTOR:INNEN

Dr. Marc Kudlowski ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und Mitherausgeber der „Bremer Bilderbuch-Gespräche“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Medienverbunddidaktik und didaktische Potenziale von Text-Bild-Narrationen.

Dr. (Ph.D.) Alexandra L. Zepster ist außerplanmäßige Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen Sprache und Körper bzw. Performativität (Bedeutung der Sinne, Motorik und Emotionen für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen), sprachliches Lernen und ästhetische Erfahrung, Heterogenität und Mehrsprachigkeit, inklusionsorientierter/diversitätssensibler Deutschunterricht und durchgängige Sprachbildung.