



Literaturausstellungen und Vermittlung

Transdisziplinäre Perspektiven

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literaturausstellungen und Vermittlung

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 14

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Literaturausstellungen und Vermittlung

Transdisziplinäre Perspektiven

Umschlagabbildung unter Verwendung von ideogram.ai

Finanziert mit Mitteln der Universität Münster, Fachbereich 09,
Germanistisches Institut, Abteilung für Literatur- und Mediendidaktik,
Arbeitsbereich Prof. Dr. Sebastian Bernhardt.



Universität
Münster

Germanistisches
Institut

Die Beiträge haben eine intensive Qualitätsprüfung und mehrere inhaltliche wie formale Überarbeitungsschleifen durch den Herausgeber des Bandes und der Reihe erfahren.



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-1175-2

ISBN Open Access 978-3-7329-8741-2

ISSN 2749-5620

DOI 10.26530/20.500.12657/104131

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2025.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin
info@frank-timme.de

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

SEBASTIAN BERNHARDT

Literaturausstellungen und literarästhetische Erfahrungen – Eine Einführung	9
--	----------

A LITERATURAUSSTELLUNGEN – GRUNDLEGENDE ÜBERLEGUNGEN

DANIEL TYRADELLIS

Possenreißer – Erzählen zwischen Metaphern und Betonbrücken	63
--	-----------

HANS WIBKIRCHEN

Literaturmuseales Ausstellen – Geschichte eines Konzeptes	81
--	-----------

ESTHER KÖHRING

Von Listen und Lücken – Literaturausstellungen und ihr Besuch als Kanonpraxis	103
--	------------

MILENA ROLKA

Leben und/oder Werk!? Überlegungen zur Neukonzeption der Dauerausstellung des Kleist-Museums	131
---	------------

CHRISTINE OTT / SUSANNE BREMER

Erzählen in (Literatur-)Ausstellungen	157
--	------------

B LITERATURAUSSTELLUNGEN UND ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN

ANNE BÖSENBERG / HEIKE GFREREIS
**100 Arten, Wortkunst zu berühren –
Über das Ausstellen und Unterrichten
von Literatur als Kunst** 187

EVA-MARIA DICHTL / HENRIETTE HOPPE
**Die kleine Hexe – Literarästhetisches Erfahren
in einer Mitmachausstellung in Stuttgart (2023/24)** 221

FRANK STEINWACHS
**Ein Sonderfall unter den Literaturmuseen?
Das *Museum Wolfram von Eschenbach* und sein Potenzial
als außerschulischer Erfahrungs- und Lernort
im Literaturunterricht** 243

SWEN SCHULTE EICKHOLT
**Fiktionale Wirklichkeiten oder wirkliche Fiktionen?
Orhan Pamuks *Museum der Unschuld*
als transmedialer Lernort** 271

C LITERATURAUSSTELLUNGEN, DIGITALE FORMATE UND LITERATURVERMITTLUNG

LIS HANSEN
**Digitale Begegnungsräume –
Literaturvermittlung und Synergien
zwischen Ausstellung und Klassenzimmer** 303

SWARJE BOEKHOFF / JENNY BOHN /
DOMINIK RENNEKE / RITA ZIMMERMANN

„Welche*r Droste bist du?“

Das *Droste Pad* als digitale Plattform für

Literaturvermittlung außerhalb formaler Bildungskontexte.

Ein Werkstattbericht 331

Beiträger:innen 341

SEBASTIAN BERNHARDT

Literaturausstellungen und literarästhetische Erfahrungen

Eine Einführung

Abstract

Literaturausstellungen haben Literatur zum Thema. Ausgehend von dieser engen Definition gibt dieser Einleitungsartikel einen Überblick über den Diskurs zum literaturmussealen Ausstellen. Dabei wird in einem ersten Schritt gezeigt, dass in den Debatten um die Ausstellbarkeit von Literatur die falsche Frage gestellt wird. Literatur muss nicht ausstellbar sein, weil Ausstellen nicht mit Zeigen zu verwechseln ist. Literatúrausstellungen stellen mittels Szenografie (Rauminszenierung) Verbindungen zu Literatur her, machen Literatur als immateriellen Gegenstand zum Thema. In einem zweiten Schritt konturiert der Artikel Ausstellungen als Symmedien, die unter Ausnutzung der leiblichen Präsenz der Besucher:innen zu ästhetischen Erfahrungen im Raum einladen. Darauf aufbauend werden in einem dritten Schritt exemplarisch verschiedene Arten von Literatúrausstellungen vorgestellt und es wird konzeptualisiert, auf welche Weisen sie Verhältnisse zu Literatur herstellen. In einem abschließenden vierten Schritt werden Möglichkeiten der Förderung ästhetischer Wahrnehmung abgeleitet und es wird diskutiert, welche Rolle Literatúrausstellungen als außerschulischen Lernorten beizumessen ist.

Keywords: Literatúrausstellungen; ästhetische Erfahrungen; außerschulischer Lernort; Szenografie; literarästhetisches Lernen

1 **Literaturausstellungen – eine definitorische Annäherung**

Literaturausstellungen sind Ausstellungen, die Literatur zum Thema haben (vgl. Bernhardt 2022). Dieser auf den ersten Blick einfache und unscheinbare Satz erweist sich bei genauer Betrachtung als voraussetzungsreich. Die Aussage ist klassifikatorisch und grenzt sich von anderen Definitionen ab, die davon ausgehen, Literatur sei der Gegenstand einer Ausstellung. Wenn eine Literatúrausstellung Literatur zum Thema hat, dann wird nicht Literatur ausgestellt, sondern ein Zugang zu ihr gesucht, hergestellt oder angeboten (vgl. Bernhardt 2023: 229–234). Meine Definition grenzt sich von Griskos Definition ab, die Literatúrausstellungen als „öffentliche Präsentation von Literatur und ihren Kontexten“ (Grisko 2007: 446) bezeichnet. Grisko geht davon aus, dass Literatur in einer Literatúrausstellung präsentiert würde. Präsentieren stellt einen Vorgang des Zeigens, des Verfügbarmachens dar. In der Brockhaus-Enzyklopädie heißt es, Präsentieren stamme vom lateinischen *praesentare* ab, was übersetzt ‚zeigen‘ bedeute (vgl. Brockhaus 1992: 453). Etymologisch lässt sich bereits die Herkunft aus dem Lateinischen „*praesentare*“ als Hinweis darauf lesen, dass durch das Präsentieren eine Präsenz hergestellt wird. Etwas zu präsentieren und damit zu zeigen impliziert, dass ein materiell vorzeigbarer Gegenstand vorhanden ist (vgl. zur Materialität Soentgen 2014). Die Definition basiert also auf der Annahme, eine Ausstellung zeige vornehmlich materiell vorhandene Gegenstände im Raum. Grisko fügt noch den Passus hinzu, neben Literatur selbst könnten auch ihre Kontexte präsentiert werden. Er schickt seiner Definition im Metzler Lexikon Literatur hinterher: „Die Ausstellbarkeit von Literatur ist grundsätzlich umstritten.“ (Grisko 2007: 446) Das bezieht sich darauf, dass Literatur kein materieller Gegenstand ist und daher auch im Raum keine Präsenz als materielles Ding erhalten kann. Ausstellen ist aber nicht auf das Präsentieren zu verengen und bezieht sich noch weniger notwendig auf materielle Dinge, wie ich im Folgenden darstellen werde.

Die Bezweifelung der Ausstellbarkeit von Literatur ist seit den 1980er Jahren in diversen Ausstellungskatalogen, Sammelbänden und auch Monografien ausbuchstabiert, diskutiert und hinterfragt worden (vgl. etwa Zeller 1979; Barthel 1984; Hügel 1996; Kunze 1989; Lange-Greve 1995; Schmidt 2011;

Seemann 2012; Wehnert 2001; Zeissig 2022; Bernhardt 2023). Der mit dieser Anzweiflung unausgesprochen einhergehende Anspruch, Literatur oder ihre Kontexte vorzuzeigen, auszulegen oder zu präsentieren, wenn es darum geht, eine Literaturausstellung zu konzipieren, basiert auf einer Verengung des Konzepts Ausstellung und bringt eine Verfehlung des Gegenstandes Literatur mit sich. Dotzler pointiert: „Literaturausstellungen stellen alles Mögliche aus, nur eines gewiss nicht: Literatur.“ (Dotzler 2011: 50) Ausstellen darf nicht mit dem Auslegen oder, wie Wirth es formuliert, mit dem „Zeigen“ (Wirth 2011: 55) eines materiell anschaulichen Gegenstandes verwechselt werden. Vielmehr werden in Ausstellungen Relationen zu einem Thema hergestellt. Sie referenzieren damit immer schon das Immaterielle (vgl. dazu Isenbort 2016: 6). Auf den Denkfehler, Ausstellungen müssten schlicht und ergreifend materielle Gegenstände zeigen, weist schon Didier hin, wenn sie betont, eine Ausstellung über Tiefseefische würde auch nicht ausschließlich Tiefseefische zeigen (vgl. Didier 1991: 47). Wenn Literatur als das Thema einer Ausstellung aufgefasst wird, stellt sich die bis heute vielfach diskutierte Frage danach, ob bzw. wie Literatur ausgestellt werden kann, nicht mehr (vgl. zu dieser Frage zuletzt Zeissig 2024: 27; vgl. die Beiträge in Bohnenkamp/Vandenrath 2011; vgl. als Überblick Bernhardt 2023: 53–61) Die Frage ist entsprechend nicht, ob und wie Literatur ausstellbar ist, sondern welche Verhältnisse eine Ausstellung zum Thema Literatur herstellen kann bzw. wie sie Literatur zum Thema macht.

2 Literatur als Ausstellungsthema

Wehnert arbeitet heraus, dass mit dem auf die Präsentation des Gegenstandes Literatur ausgerichteten Verständnis eine Orientierung an Kunstaustellungen vorliege, die Bilder, Skulpturen oder moderne Medien ausstellen (vgl. Wehnert 2001: 10 f.). Die Ausstellung von Gemälden, Skulpturen oder Installationen stellt den prototypischen Fall einer Kunstaustellung dar (vgl. dazu Bernhardt 2023: 57 f.)

Literatur ist Sprachkunst. Sie entwirft und vermittelt durch Sprache fiktionale Welten, schafft auf sprachlichem Wege Klang oder spielt mit sprachlichen Konventionen. Insofern handelt es sich bei einer Literaturausstellung um eine

besondere Art der Kunstaussstellung. Die Spezifik der Kunstform Literatur stellt aber besondere Anforderungen an eine Ausstellung, die Literatur zum Thema hat. Der Unterschied zu Literaturausstellungen besteht darin, dass derartige Kunstaussstellungen Gegenstände zeigen, die von sich aus einen hohen Zeigewert besitzen und daher schon als materielle Dinge auf ein Besucher:inneninteresse stoßen (vgl. dazu Cepl-Kaufmann/Grande 2013: 62). Ein Bild, so bringt es Danielczyk auf den Punkt, ist bereits das Ziel der Betrachtung, während ein gedruckter Text oder ein handgeschriebenes Manuskript nur das Material ist, aus dem erst im Zuge der Dekodierung dieser Zeichen ein Kunstwerk entsteht (vgl. Danielczyk 2012: 36). Wird der Versuch unternommen, eine Ausstellung darauf festzulegen, ein Kunstwerk (in Gänze) zu präsentieren, es im Raum zu zeigen, dann ist in der Tat mit Barthel festzuhalten, dass Literatur nicht auf diese Weise präsentiert werden kann (vgl. Barthel 1989: 11). Barthel geht davon aus, Literatur als Kunstwerk könne nur fragmentarisch vorgezeigt werden, außer wenn es sich um eine literarische Kurzform handle (vgl. ebd.). Er geht also davon aus, dass Literatur im Ausstellungsraum als Text gezeigt werde. Damit beschreibt er aber nicht einen Zugriff auf Literatur als Kunstwerk, sondern lediglich eine Verengung von Literatur auf ihr materielles Trägermedium, den in der Regel auf Papier gedruckten Text.

Literatur aber allein auf ihre Trägermedien zu reduzieren, verfehlt deren ästhetische Erfahrbarkeit. Ellrich spricht von der Latenz der Literatur (vgl. Ellrich 2012: 149–157). Literatur ist keine Kunstform, die unmittelbar ästhetisch erfahren wird. Wie Potsch herausarbeitet, werden die Ästhetik von Literatur und damit auch deren Kunsthaftigkeit erst im Moment des Lesens erfahrbar (vgl. Potsch 2019: 11). Manuskripte und Entwürfe mit Handschrift, Tintenkleksen und Spuren der Überarbeitungen haben im Gegensatz zu edierten Fassungen einen manifesten Zeigewert. Sie sind ähnlich wie ein Bildkunstwerk selbst Ziel der Betrachtung. Allerdings ist der Zeigewert derartiger Flachware begrenzt (vgl. Cepl-Kaufmann/Grande 2013: 62): Die Handschrift einer Autor:in ist vornehmlich dann interessant, wenn sie als Zeugnis des Schaffens- oder Überarbeitungsprozesses eines als bedeutend gesetzten Werks positioniert wird, sie ist aber nicht wie im Falle eines Gemäldes von sich aus bereits mit einem Sensationswert behaftet (vgl. ebd.). Literatur selbst hingegen wird durch eine Handschrift oder ein Manuskript nicht repräsentiert oder erfahrbar

gemacht, schließlich entsteht sie erst im Zusammenspiel aus den vorhandenen Zeichen und dem rezipierenden Subjekt (vgl. dazu Potsch 2019: 11; vgl. grundlegend zum literaturtheoretischen Blick Iser 1993).

Ungeachtet derartiger literaturtheoretischer Überlegungen ist das zugrunde gelegte Ausstellungsverständnis kritisch zu reflektieren: Auch eine Ausstellung zu bildender Kunst muss und sollte nicht nur auf das bloße Vorzeigen eines Kunstwerks setzen (vgl. dazu auch Wehnert 2002: 10f.). Zentral ist laut Tyradellis die Tatsache, dass Ausstellungen im Raum stattfinden und im Raum das Denken der Besucher:innen in Bewegung setzen, Sehroutrinen irritieren und Denkgewohnheiten aufbrechen (vgl. Tyradellis 2016: 136). Werden in einem Kunstmuseum Bilder einfach nebeneinander gehängt, dann rege das kein „Denken im Raum“ (ebd.: 134; 145) an, sondern wirke langweilig und ermüdend (vgl. ebd.: 24). Der Ausstellungsraum soll nicht zu einer Art bildertem Forschungstext oder Lehrwerk und auch nicht zu einem medial überladenen Infotainment werden, sondern vielmehr gerade durch Raumgestaltung, Kontextualisierung und die Herstellung von Sichtachsen eine andere Art der Vermittlung fokussieren, wie Lepp darstellt (vgl. dazu Lepp 2012). Konkret bezogen auf Literatúrausstellungen hebt Gfrereis hervor, die Stärken und Möglichkeiten von Ausstellungen seien zu fokussieren, um keine Wissensbestände zu transportieren, sondern Fragen zu provozieren und individuelle Erfahrungsprozesse anzuregen (vgl. Gfrereis 2019: 31 f.).

Um derartige Möglichkeiten konkretisieren zu können, sind daher einige Überlegungen zum Gegenstand Ausstellung und seinen Möglichkeiten anzustellen.

3 Grundlegende Überlegungen: Ausstellungen als szenografierte Symmedien

Die museologischen Entwicklungen seit den 1960er Jahren (vgl. dazu Macdonald 2013) veränderten auch den Blick auf Bedeutungskonstitution, Sinnbildungsprozesse und die Rolle der Besucher:innen im Ausstellungsraum (vgl. ebd.). Zentrales Medium der Ausstellung ist in der heutigen Betrachtung der Raum, wie Zeissig hervorhebt (vgl. Zeissig 2022: 215 f.). Eine Ausstellung ist

immer in einem Raum, der auf eine bestimmte Art und Weise gestaltet ist. Selbst ein white cube, also ein steril gestalteter Raum ohne auffallend ausgestaltete Merkmale, besitzt Eigenschaften und erzeugt eine Stimmung (vgl. ebd.). Zentral ist die Präsenz der Besucher:innen in diesem Raum. Die Gestaltung des Raums, die Anordnung von Exponaten, die Lichtstimmung, aber auch die Wegführung bringen die Besucher:in dazu, sich in diesem Raum zu bewegen und Eindrücke zu sammeln. Eine Besucher:in befindet sich mit ihrem Leib in dem Ausstellungsraum, den sie durchschreitet und in dem sie sich orientiert. Dabei kann die Gestaltung des Raums auch bestimmte Handlungsweisen und Körperhaltungen provozieren (vgl. dazu Zeissig 2017): Die Positionierung einer Texttafel in Bodennähe bedingt, dass die Besucher:in sich bücken muss, um sie lesen zu können. Engstellen oder inszenierte Schwellen provozieren bestimmte Körperhaltungen, die zum Passieren nötig sind. Im Ausstellungsraum befinden sich darüber hinaus (meist) auch andere Besucher:innen, was ebenfalls die Wahrnehmung der Ausstellungselemente beeinflusst: Die Wirkung eines Raumes verändert sich je nachdem, ob gerade viele andere Besucher:innen vor Ort sind oder nicht und auch in Abhängigkeit davon, wie viel Platz die Besucher:innen an unterschiedlichen Stellen haben.

3.1 Szenografie

Die Besucher:innen können mit allen Sinnen Erfahrungen machen: Temperatur, Lichtstimmung, Enge/Weite des Raumes, Geräusche, Gerüche und ggf. Geschmäcker können individuelle synästhetische Zugänge eröffnen. Insbesondere durch die Entwicklung der Szenografie wird dem Raum eine aktive Rolle im Ausstellungskontext zugesprochen (vgl. Isenbort 2016). Szenografie stellt einen weit verbreiteten Ansatz in der Ausstellungskonzeption und -gestaltung dar, der in der Übertragung immaterieller Themen in den Raum besteht (vgl. ebd.: 6). Es handelt sich mit Zeissig gesprochen um die Lehre der Rauminszenierung, der Beschaffenheit und Wirkung von Räumen (vgl. Zeissig 2022: 17). Der Raum wird als das zentrale Medium der Ausstellung angesehen und konstruiert im Zusammenspiel aus Farben, Lichtstimmungen, Wegführung, ausgelegten Gegenständen, Geräuschen und ggf. olfaktorischen Eindrücken die Vermittlung der Ausstellung (vgl. Barthelmes/

Brückner 2016: 18). Eine extreme Möglichkeit, den Raum und die leibliche Präsenz auszunutzen, stellt Hächler mit seinem Konzept der sozialen Szenografie dar: Soziale Szenografie erzeugt durch die Raumgestaltung eine Konstellation, die die Besucher:in zum Bestandteil der Ausstellung werden lässt und sie auf Basis ihrer Empfindungs- und Erfahrungswelt involviert. Durch die Bespielung des Ausstellungsraumes werden Ausstellungsthemen mit der individuellen Erfahrungswelt der Besucher:in verwoben und es wird dadurch ein individueller und stark affektiver Zugang eröffnet (vgl. Hächler 2012: 145). Eine Möglichkeit, die Hächler beschreibt, besteht etwa darin, in einer Ausstellung zum Thema Strafen im Ausstellungsraum eine Kiste Äpfel auszulegen, ohne zu kommentieren, ob es erlaubt ist, sich einen Apfel zu nehmen. Die Besucher:in wird in die Lage versetzt, zu überlegen, ob sie sich ohne verlässliche Möglichkeit der Risikofolgenabschätzung einen Apfel nimmt (vgl. ebd.: 137). Das kann an ein Thema wie Risikobewusstsein in Bezug auf ggf. strafbare Handlungen heranführen und dabei eine direkte Involvierung der Besucher:in herbeiführen.

3.2 Ausstellungen als Symmedien

Innerhalb einer Ausstellung wirken diverse Medien zusammen: Der Raum, das Licht, Bilder, Gegenstände, Lichtinstallationen, Farben, Gestaltungselemente, Videos, Exponate, inszenierte Gegenstände, multimediale und/oder interaktive Installationen, Geräusche, Texttafeln, Bildschirme, Stimmen und alle denkbaren weiteren Medien (vgl. Waidacher 2006: 142; Bernhardt 2023: 45). Vor diesem Hintergrund erscheint es als irreführend, dass im Diskurs oftmals auch vom Medium Ausstellung die Rede ist (vgl. etwa Scholze 2004). Die einzelnen Medien entfalten erst im Zusammenspiel eine synästhetische Wirkung (vgl. Bernhardt 2023: 46), die mehr ist als die Summe ihrer Teile. Mit Frederking lässt sich die Ausstellung damit in den Kontext der Symmedialität stellen (vgl. zum Begriff Symmedialität Frederking 2005 und 2019). Unter einem Symmedium verstehe ich mit Frederking einen Verbund von Einzelmedien, die zusammen eine synästhetische Erfahrung ermöglichen (vgl. Bernhardt 2023: 46). Ausstellungen sind deshalb Symmedien, weil in ihnen alle denkbaren Medien miteinander zu einer Gesamtwirkung verknüpft werden. Durch

die Bezeichnung als Symmedien lässt sich sprachlich auch klarer beschreiben, dass im Ausstellungsraum unterschiedliche Medien zusammenwirken.

Hanak-Lettner bezeichnet Ausstellungen als einen Spielraum, in dem die Besucher:innen in einem frei wählbaren Tempo in Abhängigkeit von ihrem Vorinteresse, ihren Zeitkapazitäten, ihrer körperlichen Empfindung und ihrer Aufmerksamkeit für das Thema eine je eigene Ausstellungserzählung formen (vgl. Hanak-Lettner 2011: 22). Für ihn erzählen also Ausstellungen nicht im eigentlichen Sinne, sondern bilden gewissermaßen Spielanleitungen für individuell entstehende, durch das Ausstellungsarrangement aber präfigurierte Erzählungen (vgl. ebd.: 25). Vor diesem Hintergrund ist zu diskutieren, inwiefern Ausstellungen per se als narrative Symmedien aufgefasst werden können (vgl. als Vertreterin eines narratologischen Blicks auf Literatúrausstellungen Hoffmann 2018: 208; vgl. als skeptische Position Bernhardt 2024: 472). Aus museologischer Sicht scheint einiges dafür zu sprechen, Ausstellungen als Erzählungen aufzufassen, immerhin betreiben viele Ausstellungen Storytelling (vgl. Brückner/Barthelmes 2016: 67). So werden die Gegenstände nicht beliebig ausgelegt, sondern in einen kausalen oder narrativen Zusammenhang gestellt. Auch und gerade Ausstellungen, die stark auf Szenografie setzen, sind oftmals als narrativ aufzufassen. So spricht Hartung davon, Szenografie gäbe die Möglichkeit, in einem spezifischen Sinne Geschichten zu erzählen (vgl. Hartung 2016: 30). Kobler spricht nicht vom Erzählen von Geschichten, sondern davon, sie zu formen (vgl. Kobler 2016: 24), womit sprachlich angedeutet ist, dass es sich nicht um eine Art des Erzählens analog zu anderen Medien oder schriftlichen Texten handelt. Im Rahmen der Ausstellungskonzeptionen ist zum Teil auch die Rede davon, durch ein Exponat oder eine Station lasse sich eine Geschichte erzählen. So erläutert Jungblut am Beispiel einer historischen Ausstellung, dass die gezeigten Gegenstände im Raum angeordnet, in einen bestimmten Zusammenhang gebracht werden. Entsprechend sind auch nicht alle gewählten Gegenstände gleichermaßen historisch bedeutsam, vielmehr ist das Auswahlkriterium die Frage danach, inwiefern sie als narrativer Gegenstand im Kontext der Ausstellung fungieren können (vgl. Jungblut 2016: 24). Eine solche Art der Narration, so Hartung, könne schon dadurch erzeugt werden, dass bestimmte Gegenstände aus dem Bereich des Handwerks nacheinander ausgelegt werden und dadurch die Geschichte angedeutet wird,

dass die jeweiligen Gegenstände unterschiedliche Stadien der Entwicklung einer Fertigungstechnik darstellen (vgl. Hartung 2016: 30). Kossmann spricht in Bezug auf Ausstellungen im Stapferhaus in Lenzburg von narrativen Räumen, wobei er festhält, dass ein Spannungsfeld zwischen der Freiheit der Besucher:innen und dem Konkretisierungsgrad der Narration bestünde (vgl. Kossmann 2014: 64). Für eine Ausstellung, die den Besucher:innen viele Freiheiten ließe, müsse die zugrundeliegende Narration sehr abstrakt sein.

An anderer Stelle habe ich mich vor dem Hintergrund dieser Ausführungen skeptisch in Bezug auf die Frage danach geäußert, ob alle Ausstellungen erzählen (vgl. Bernhardt 2023: 120; Bernhardt 2024: 472). Die im Diskurs anzutreffenden Auseinandersetzungen mit der Narration und dem narrativen Kern von Ausstellungen scheinen mir durchaus plausibel, ebenso wie die Feststellung, dass Ausstellungen Gegenstände zeigen oder auf Raumarrangements bauen, die selbst eine Geschichte in sich tragen. Allerdings scheint es mir sehr stark ausgeweitet, in diesem Falle davon zu sprechen, dass die gesamte Ausstellung erzähle. Wie Hanak-Lettner ja bereits ausführt, handelt es sich eher um Spielanweisungen innerhalb des Raums. Es wäre also allenfalls, wie ich ebenfalls herausgearbeitet habe, eine eminente Narration (vgl. Bernhardt 2023: 43), die erst durch die Besucher:in überhaupt in Gang gesetzt wird. Auch wenn die Rezeption einer Erzählung ebenfalls auf die aktive Partizipation der Rezipient:in angewiesen ist und keinen rein linearen Vorgang der Informationsvermittlung darstellt (vgl. dazu Eco 1998; Iser 1972; de Certeau 1988), ist doch auf der materiellen Seite zumindest davon auszugehen, dass hier in der Anlage bereits eine Erzählung vorhanden ist. Im Falle der Ausstellung hingegen handelt es sich um ein Symmedium, das allenfalls Anregungen zur Herstellung einer Narration gibt, die so aber nicht explizit und teilweise nicht einmal latent im Raum vorhanden ist.

Symptomatischer Weise ist auch im Diskurs zum Ausstellen gelegentlich eine konzeptionelle Annäherung an das Drama zu bemerken (vgl. Hanak-Lettner 2011; vgl. auch die Beiträge in Lichtensteiger/Minder/Vögeli 2014). Im Ausstellungsraum, so Hanak-Lettner, seien die Dinge die Schauspieler:innen, die Besucher:in müsse mit ihnen in einen Dialog treten (vgl. Hanak-Lettner 2011: 20). Noch klarer lässt sich die Analogie fassen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Gestaltung des Ausstellungsraums analog zum Drama be-

stimmte Regieanweisungen gibt, die dann das Denken oder die Fantasie der Besucher:in in Gang setzen und dadurch ein Spiel entstehen lassen. Insofern scheint es deutlich plausibler als die Orientierung an der Narration, zunächst Anleihen beim Drama zu nehmen.

Natürlich gibt es auch sehr viele narrative Ausstellungen (vgl. dazu auch Bernhardt 2024), aber nicht jede Ausstellung muss erzählen. In diesem Falle scheint der Versuch, Ausstellen in die Kategorien eines anderen Mediums zu überführen, ohnehin weniger zu nützen als eher eine konzeptionelle Komplexität zu provozieren, die der Erkenntnis der Sache wenig dienlich scheint. Insofern plädiere ich für eine konsequent ausstellungsspezifische Sprache. Wenn es sich also anbietet und die Ausstellung tatsächlich und offensiv eine Geschichte erzählt, dann bietet es sich auch an, mit den Begriffen des Erzählens in einem transmedialen Sinne zu operieren (vgl. dazu Buschmann 2013: 149). Der Versuch aber, Ausstellungen grundsätzlich als narrative Symmedien zu bezeichnen, scheint mir in den bisher vorliegenden Ansätzen vornehmlich eine Orientierung an einem anderen Medium zu sein, die Anschaulichkeit herstellen soll, aber eigentlich Komplexität aufbaut. Gerade im Falle des Symmediums sind die Debatten um die Narrativität von Ausstellungen allerdings noch in vollem Gange (vgl. etwa Hawig 2022). Dementsprechend ist es auch das erklärte Ziel dieses Bandes, diese Diskussion fortzuführen und unterschiedliche Positionen zur Geltung gelangen zu lassen.

3.3 Ausstellungen und ihre individuellen Ausdrucksformen

Der Reiz des Symmediums Ausstellung besteht gerade in seinem Facettenreichtum und darin, dass es kein normierbarer Vermittlungszugriff ist. Jede Ausstellung hat ihre eigene Sprache und Ästhetik. Wie Tyradellis betont, geht es im Ausstellungsraum niemals darum, Seh- und Denkgewohnheiten zu stabilisieren. Vielmehr besitzt eine gelungene Ausstellung das Vermögen, diese Gewohnheiten in Frage zu stellen, ohne neue Gewissheiten oder als richtig gesetzte Formen zu normieren (vgl. Tyradellis 2014: 136). Es soll also auf keinen Fall darum gehen, Konventionalisierungen in Bezug auf die Sprache der Ausstellungen vor- und anzunehmen, dass entsprechende Ausstellungen auf besonders effiziente Art und Weise in der Lage sind, Wissen zu vermit-

teln oder Bildung zu ermöglichen (vgl. dazu Lepp 2012: 64). Ausstellungen weisen keine lineare Vermittlungsstruktur auf (vgl. dazu Lange-Greve 1995: 16; Lewalter 2009: 45), sondern laden zur selbstständigen Orientierung und aktiven Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen ein (vgl. ebd.: 46; vgl. auch das Schema zur Vermittlungsstruktur von Ausstellungen in Bernhardt 2023: 266). Dementsprechend geht es auch nicht um eine auf rein rationalem Wege erfolgende Form der Heranführung an die Gegenstände. Vielmehr sprechen Ausstellungen ihre eigene Sprache und ermöglichen eigene, von linearen Vermittlungswegen abweichende Erfahrungen (vgl. Lepp 2012: 64). Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungen wäre es nicht sinnvoll oder wünschenswert, Elemente für erfolgreiche Literaturausstellungen vorzugeben und eine Art Vermittlungsbaukasten zu erstellen. Um aber eine Übersicht in die Arten von Literaturausstellungen zu bringen und einen beschreibenden Zugriff auf die sehr individuellen Ansätze zu ermöglichen, scheint eine analytische Aufgliederung prototypischer Arten des Umgangs mit Literatur im Ausstellungsraum geboten.

4 Facetten von Literaturausstellungen

Jede Literaturausstellung schafft sich ihr eigenes Bezugssystem ebenso wie ihren eigenen Zugriff auf Literatur. Wie Zeissig betont, muss entsprechend auch jede Ausstellung selbst erst aushandeln, was sie als Literatur versteht und welchen Bezug zu Literatur sie herstellen will (vgl. dazu Zeissig 2017: 27). Literaturausstellungen können dementsprechend auf vielfältige Arten und Weisen Verhältnisse zu Literatur herstellen und einen thematischen Zugriff wählen (vgl. Bernhardt 2022: o. S.). Entsprechend sollte es auch keine Normierungen geben, weil damit das Potenzial, Sehrountinen zu irritieren, Überraschendes auszugestalten und dadurch Denkprozesse anzuregen, nicht mehr vorhanden wäre. Wenn eine standardisierte Ausstellungssprache besteht, dann wird das Symmedium konventionalisiert und verliert an Strahlkraft.

Um allerdings einige Konzeptionen und Diskurslinien zu verorten, ist eine grobe Orientierung ebenso wie ein Blick in vergangene Ausstellungen hilfreich. Fraglich ist, wann die Geschichte der Literaturausstellung beginnt. Seibert sieht Literaturausstellungen als festen Bestandteil des literarischen Lebens

seit der Mitte des 19. Jahrhunderts an (vgl. Seibert 2011: 15). Im Vergleich zu anderen Ausstellungen handelt es sich entsprechend um ein relativ junges Phänomen, wie schon Hügel herausarbeitet (vgl. Hügel 1991: 7). Wehnert beginnt die Geschichte der musealen Literaturvermittlung mit den Dauerausstellungen in Dichterhäusern¹, die als Erinnerungsorte an eine (in der Regel männliche) Person dienten und wenn, dann einen starken Bezug zwischen der Biografie und dem Werk des entsprechenden Dichters (und so gut wie nie einer Dichterin) herstellten (vgl. Wehnert 2001: 69). Derartige Dauerausstellungen, die vornehmlich das Leben einer Person zum Thema haben, bezeichne ich nicht als Literatúrausstellungen, sondern als Erinnerungsausstellungen oder Personalausstellungen (vgl. Bernhardt 2023: 70). Natürlich darf aber nicht ausgeblendet werden, dass sich viele Literatúrausstellungen bis heute in Literaturmuseen befinden. Da die meisten Literaturmuseen aus einem Dichterhaus (also einer Erinnerungsstätte an einen männlichen Schriftsteller) entsprangen, sind deren Dauerausstellungen auch an den entsprechenden Dichter oder – in sehr seltenen Fällen wie etwa dem Droste-Museum im Haus Rüschaus bei Münster – eine Dichterin gebunden (vgl. dazu und zur Kritik an der patriarchalen Struktur deutscher Literaturmuseen Zeissig 2024). Wenn die Dauerausstellungen vieler Literaturmuseen an einen Dichter gebunden sind, dann ist vor dem Hintergrund der kritischen Kanonrevision zu bedenken (vgl. dazu auch Zeissig 2024), dass damit entsprechend auch ein Großteil der Dauerausstellungen vornehmlich Zugänge zu ohnehin als kanonisch gesetzten Dichtern und ihren Werken anbietet, wodurch es an Diversität mangelt. Im Folgenden soll es nicht um eine kritische Kanonrevision gehen, sondern um ein formales Ausloten der Potenziale, an Literatur heranzuführen. Dabei beziehe ich mich sowohl auf Dauerausstellungen in einem Museum, die entsprechend an die Sammlung des Museums gebunden sind, als auch auf Sonderausstellungen, die thematisch und in Bezug auf ihre Exponate deutlich freier sind.

Wenn es um Literatúrausstellungen als Themenausstellungen geht, lassen sich im aktuellen Diskurs folgende Ansätze herausarbeiten (vgl. dazu Bernhardt 2022; 2025a/b):

.....

1 Aufgrund der Sachlage erübrigt sich in diesem Falle eine genderneutrale Formulierung.

1. Präsentationen von Trägermedien
2. Inszenierungen des Rezeptionsakts im Raum
3. Interpretationen von Literatur im Raum
 - 3.1. Analyse- und Interpretationsmetaphern im Raum
 - 3.2. Elementarisierte Kernszenen im Raum
 - 3.3. Soziale Szenografie
4. Sprache im Raum

Diese Ansätze werde ich im Folgenden kurz konturieren. Kißling schlägt vor, die diskursanalytisch-kontrapunktische Literaturausstellung hinzuzufügen. Sie geht davon aus, dass durch Raumin szenierung beispielsweise In- und Exklusion oder Auf- und Abwertung erfahrbar gemacht und daher eine kolonialkritische Begegnung mit Literatur ermöglicht werden könne (vgl. Kißling 2024: 294 f.). Kolonialkritische Lesarten, Dekonstruktion und depatriarchale Perspektiven haben in der Tat eine große Relevanz und es ist entsprechend eine gesellschaftlich drängende Aufgabe, diese Sichtweisen in die Öffentlichkeit zu bringen. Insofern ist es auch nachvollziehbar, dass Kißling prominent hervorhebt, dass Ausstellungen durch ihre Raumin szenierung genau derartige Sichtweisen in den Raum übertragen oder im Raum erfahrbar machen sollten. Allerdings handelt es sich dabei um eine Querschnittsaufgabe für alle Arten von Ausstellungen und öffentlichen Vermittlungssituationen und nicht um einen neuen Typus von Ausstellungen. Wenn durch die Raumgestaltung die Marginalisierungen in Texten für Besucher:innen erfahrbar gemacht werden, handelt es sich dabei um einen Ausstellungsansatz, der sich der sozialen Szenografie bedient und eine elementarisierte Kernszene aus einem literarischen Text oder ein zentrales Motiv des Textes mit der Erfahrungswelt der Besucher:innen verknüpft. Es kann sich ebenfalls um ein Ausstellungskonzept handeln, das Analyseverfahren in die Sprache der Ausstellung übersetzt. Wie sich zeigt, liegt hiermit kein neuer Ausstellungstypus vor. Es wäre auch schade, die gesellschaftlich drängende Aufgabe als einen Typus darzustellen, weil die Auseinandersetzung mit Machtreflexion und Dominanzkritik damit zu einem Sonderfall werden könnte. Kißlings Plädoyer sollte lieber ausgeweitet werden zur Feststellung, dass jede Ausstellung auch diese Art von Kritik zur Aufgabe haben und Reflexionsräume schaffen sollte (vgl. dazu auch Zeissig 2022; 2024).

Eine solche diskursanalytische Herangehensweise an Literatúrausstellungen sollte also nicht als eine zusätzliche Kategorie etabliert, sondern vielmehr als Querschnittsdenken in jede Ausstellung implementiert werden. Ausstellungen eignen sich nämlich immer schon dazu, Machtreflexion zu betreiben und Strukturen aufzubrechen, weil sie Konventionen hinterfragen und damit Kritik ermöglichen.

4.1 Archivausstellungen

Das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach am Neckar (LiMo) zeichnet sich schon dadurch aus, dass es nicht dem Werk einer Persönlichkeit gewidmet ist und sich auch nicht der Inszenierung des Lebens einer Person annimmt, sondern die deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts zum Thema hat. Auch wenn das Literaturmuseum direkt neben dem *Schiller-Nationalmuseum* steht und über einen Tunnel mit diesem klassischen Erinnerungsort verbunden ist, bildet die Basis des Museums nicht die Sammlung zu Schiller. Vielmehr ist die Sammlungsbasis das direkt neben dem Museum befindliche *Deutsche Literaturarchiv* Marbach. Dieser archivmuseale Zugriff auf Literatur stellt eine Art des Ausstellens dar, die so in vorigen literaturmusealen Ausstellungen nicht praktiziert wurde und die auch sonst in keiner mir bekannten Dauerausstellung im deutschsprachigen Raum in dieser Konsequenz anzutreffen ist. Bei einem Blick in den Diskurs zum literaturmusealen Ausstellen ist diese Ausstellung allerdings sehr präsent und stellt geradezu den Prototypen der Literatúrausstellung dar (vgl. dazu Bernhardt 2025a: 260). Wißkirchen fasst diese Dauerausstellung als einen Meilenstein in der Entwicklung literaturmusealen Ausstellens auf, wie er in seinem Beitrag im vorliegenden Band ausführt.

Die Dauerausstellung des LiMo wurde seit der Eröffnung mehrfach überarbeitet und verändert, die Anzahl der ausgelegten Exponate ist seit der ersten Version der Ausstellung reduziert worden. Geblieben ist aber immer der von Gfrereis und Raulff formulierte Grundgedanke, „Erscheinungen einer Literaturgeschichte im Archiv“ (Gfrereis/Raulff 2015: 6) auszustellen. Basis der Ausstellung sind vornehmlich papierförmige Exponate: Manuskripte mit handschriftlichen Anmerkungen oder Streichungen, Notizen auf kleinen Zetteln, Briefkorrespondenz, Tagebucheinträge oder Bücher aus Verlagsarchiven. Die

aktuelle Dauerausstellung *Die Seele 2* bietet neben den 187 ausgelegten und im Raum inszenierten Originalen auch interaktive digitale Präsentationsmedien, die Wege und Bewegungen der Textentstehung erfahrbar machen.

Dieser archimuseale Zugriff auf Literatur nimmt die Materialität als Basis (vgl. dazu Lechtermann 2019: 119) und setzt die Intensität der Entstehung eines Textes und dessen Überlieferung zentral (vgl. Bernhardt 2023; 148–152; vgl. zudem etwa Dotzler 2011; Gfrereis 2006; Käuser 2009; Osterkamp 2006; Wirth 2011). Die Materialität steht hier nicht für sich selbst, sondern verweist über sich hinaus. Das ist auch wichtig, denn die bloße Aura der ausgelegten Flachware würde in Zeiten der sich weiterentwickelnden technischen Reproduzierbarkeit nicht eine solche Ausstellung oder deren Besuch rechtfertigen. Wie Gfrereis herausarbeitet, können Archive ihre Bestände mittlerweile durch hochauflösende Digitalisate auch online verfügbar machen (vgl. Gfrereis 2019: 32), von daher ist die bloße Präsentation nicht Aufgabe oder Ziel einer Literatúrausstellung. Zeissig betont darüber hinaus, dass künftig immer weniger materiell vorhandene Archivalien zu erwarten seien, da heutige Dichter:innen vielmehr auf digitale Schaffens- und Überarbeitungsprozesse zurückgreifen (vgl. Zeissig 2022: 269–271). Entsprechend kann sich ein archimusealer Zugriff nicht im herkömmlichen Sinne darauf beschränken, einfach Originale zu zeigen.



Abb. 1: Blick in die Dauerausstellung *Die Seele 2*, Literaturmuseum der Moderne Marbach.
© DLA Marbach

Abbildung 1 zeigt einen Teil der Dauerausstellung *Die Seele 2*, in der Flachware inszeniert wird: Papierblätter mit Buchstaben werden hinter schützendem Glas aufgehängt oder in Vitrinen ausgelegt und schon durch diese Auslage wird aus den scheinbar herkömmlichen Blättern etwas anderes: Ihnen wird eine Bedeutung zugeschrieben. Die Ausstellung exponiert damit den Vorgang des Sammelns und Archivierens als Akt der Sinnzuschreibung. Es geht keinesfalls darum, eine Wissensvermittlung zu betreiben oder die Gegenstände zu Symbolen für die Übermittlung einer konkreten Botschaft zu stilisieren. Vielmehr betont Gfrereis, dass sich die Gegenstände zeigen und nicht etwas repräsentieren. Eine solche Art des Ausstellens lässt Widersprüche zu und regt zu individuellen Begegnungen an (vgl. Gfrereis 2019: 38 f.). In der Ausstellung sind nur sehr knappe Basisinformationen neben den ausgelegten Exponaten angebracht. Es geht also nicht darum, eine in den Raum gebaute systematische Literaturgeschichte zu präsentieren, sondern vor allem um die Heranführung an die Frage, warum Literatur im Archiv erfahren wird, welche Bilder durch die Begegnung mit Literatur im Archiv erzeugt werden (vgl. Gfrereis 2024). Ein in der Ausstellung ausgelegtes Manuskript mit handschriftlichen Überarbeitungen weist Spuren der Alterung auf, es zeigt Beschädigungen, Risse, deutet auf die Intensität der Überarbeitungen hin. Es werden die materiellen Spuren der Entstehung, der Überarbeitung und auch der Überlieferung dargestellt und erfahrbar gemacht. Wenn ein Notizbogen ausgelegt wird, der voller Anmerkungen und Streichungen ist, dessen Schriftbild wechselt, bietet das Einblicke in die Entstehungsbedingungen, ohne aber zu behaupten, damit eine als alleinültig zu bezeichnende Antwort auf die Frage der Hintergründe der Entstehung eines Textes zu bieten (vgl. dazu Bernhardt 2025a: 260 f.).

Die Ausstellung ist zwar chronologisch von 1899 bis 2001 angelegt, gibt dabei aber keine chronologisch orientierte Laufrichtung vor: Sie lädt zum Flanieren ein, zum Betrachten von Gegenständen, die momenthaft als interessant erscheinen. Indem hier auch Quellen, Notizen und Inspirationen für die Entstehung literarischer Texte ausgelegt werden, bietet die Ausstellung Thesen zur materiellen und historischen Gemachtheit an, macht die Darstellung und die angebotenen Zusammenhänge aber auch kritisierbar. Indem hier die Schritte der Edition, der Quellenrecherche und der Überlieferung zur Disposition gestellt werden, betreibt die Ausstellung Schauphilologie (vgl. Gfrereis 2024:

253 f.). Dieser Zugriff ist in Zeiten der technischen Reproduzierbarkeit nicht notwendigerweise auf das Auslegen von Originalen angewiesen, wie etwa die „Sprache“-Sektion im Kleist Museum Frankfurt an der Oder zeigt (vgl. dazu Bernhardt 2025a: 261 f.). Auch im Kleist-Museum werden Manuskripte gezeigt, Schritte der Edition anschaulich gemacht, aber der Zugriff erfolgt komplett vermittelt durch Reproduktionen, die die Besucher:innen anfassen, umblättern und übereinanderlegen können.

4.2 Inszenierung des Rezeptionsakts im Raum

In literaturmusealen Ausstellungen muss nicht immer eine materiell vorhandene Sammlung im Mittelpunkt stehen und es geht auch nicht zwangsläufig darum, Originale zu präsentieren. Vielmehr kann es auch Ausstellungen geben, die sich losgelöst von Trägermedien oder konkreten Objekten ihrem Thema widmen. Mittels Szenografie können Ausstellungen auf diese Weise Literatur in die Sprache der Ausstellung übertragen (vgl. dazu Zeissig 2017; Bernhardt 2023: 15). Dabei geht es nicht um eine Übersetzung, die also annähme, Literatur ließe sich direkt in den Raum bauen. Vielmehr geht es darum, in einem spezifischen Sinne Verhältnisse zur Literatur oder zum Literarischen herzustellen. In der Dauerausstellung *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung* im Kleist-Museum in Frankfurt an der Oder wird beispielsweise in der Werk-Sektion der Versuch unternommen, „Literatur pur“ (vgl. Gribnitz 2013: 11) auszustellen. Obwohl innerhalb der gesamten Ausstellung kein einziges Buch und kein Manuskript, geschweige denn überhaupt Papier, ausliegt, wurde hier auf symmedialen Wege ein direkter Zugriff auf Kleists Werke gewählt. Kleists Werke werden thematisch gegliedert. So ist das Werk, wie die Kuratorin Barbara Gribnitz herausarbeitet, durchzogen von den vier Themen Zufall, Recht, Gewalt und Identität.

Der Ausstellungsraum ist als ein Labyrinth aus Stangen gestaltet, aus denen jeweils atmosphärische Geräusche und darüber hinaus Zitate aus Kleists Werken erklingen. Innerhalb des Raumes gibt es vier Quadranten, innerhalb derer jeweils Zitate zu einem der oben genannten Themen erklingen. Die Stangen geben einen Weg durch den Raum vor, der einen Gang durch die unterschiedlichen Themenbereiche ermöglicht. Allerdings variieren die Abstände zwischen

den Stangen: Die Besucher:innen können zwischen einigen der Stangen hindurchschlüpfen und so jeweils individuelle Pfade durch den Raum wählen. Dadurch, dass die Stangen und die Beleuchtung einen Weg anzeigen, dann aber auch in der szenografischen Inszenierung die Möglichkeit besteht, sich dem eigentlich vorgegebenen Weg zu widersetzen, besteht scheinbar die Möglichkeit eines subversiven Durchschreitens des Ausstellungsraums. Da es sich um ein inszenatorisches Element handelt, ist es nur scheinbar subversiv: De facto ist gerade das vermeintlich sich der Laufrichtung entziehende Durchschreiten kuratorisch intendiert (vgl. Bernhardt 2023: 169).

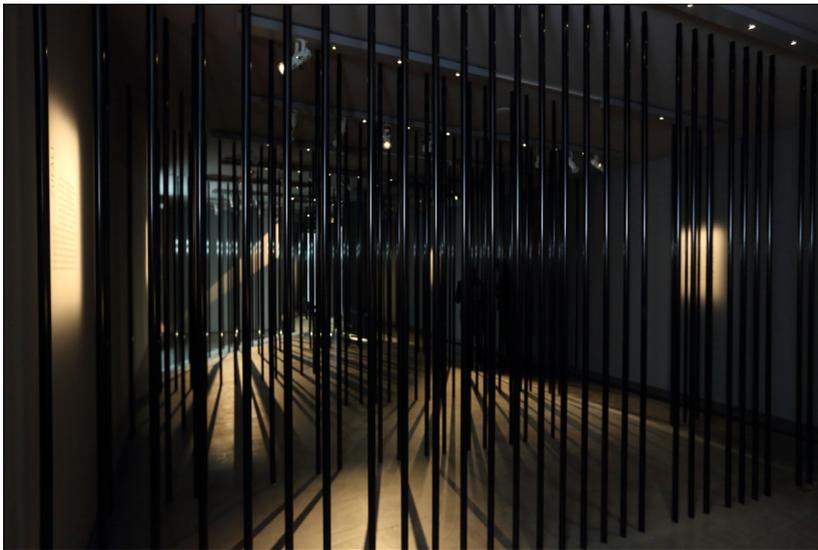


Abb. 2: Blick in die Werk-Station der Dauerausstellung *Rätsel. Kämpfe. Brüche* im Kleist-Museum Frankfurt/Oder. © H. Franck

Dessen ungeachtet lässt sich das Arrangement als eine Übertragung des als potenziell subversiv aufzufassenden Rezeptionsakts von Literatur im Sinne Michel de Certeaus in den Raum interpretieren (vgl. dazu de Certeau 1998). De Certeau parallelisiert das Lesen eines Textes mit dem Durchschreiten eines Stadtraums. Die Graphen eines Textes gäben einen Weg vor, ähnlich wie Wegweiser, Wegführung, Gebäude oder Mauern im Stadtraum bestimmte

Wege vorgeben und andere verhindern. Allerdings besteht, so de Certeau, im Stadtraum wie im Text die Möglichkeit, sich dem vorgegebenen Weg in Teilen zu widersetzen und eine aktive, subversive Rezeption zu vollziehen (vgl. ebd.: 190 f.; 299–302). Im Stadtraum besteht die Möglichkeit, andere Wege als die durch Wegweiser angezeigten zu wählen, die befestigten Wege zu verlassen und andere Pfade zu nehmen, wobei es auch unüberwindbare Hindernisse gibt, etwa ein hohes Gebäude oder einen reißenden Fluss. Ähnlich verhält es sich bei der Rezeption eines literarästhetischen Gegenstandes: Auch hier besteht die Möglichkeit einer eigenen Lektüre, wobei die Freiheit der Rezeption auch hier nicht uneingeschränkt ist. Bestimmte Graphen in einem Text zu ignorieren, würde einer Verfehlung des Gegenstandes gleichkommen.

Diese Beschreibung der Möglichkeit einer aktiven, ggf. in Teilen subversiven Lektüre operiert von sich aus mit räumlichen Metaphern, was sich in diesem Falle dazu anbietet, eine Übertragung in den Raum vorzunehmen. Auch wenn diese Deutung innerhalb der Ausstellung nicht formuliert wird und es auch nicht das erklärte Ziel war, de Certeaus Lektüre in den Raum zu bauen, lassen sich diese Anschlussfähigkeiten kontextualisieren (vgl. ausführlicher auch die Erkenntnisse aus der Ausstellungsbeschreibung und dem Interview mit der Kuratorin Barbara Gribnitz in Bernhardt 2023: 173). Dass in dem Labyrinth zudem Spiegel vorhanden sind, deutet die Möglichkeit der Selbstbespiegelung durch Rezeption an (vgl. ebd.: 167). Diese sozial-szenografierte Heranführung an den Rezeptionsakt wird noch dadurch unterstützt, dass der Boden angeschrägt ist und damit, so die kuratorische Zielsetzung, die Unsicherheit des Erlesens von Kleists sprachlich anspruchsvollen Werken inszeniert (vgl. de Bruyn 2013: 8; Gribnitz 2013: 11). Insofern erfolgt eine metaphorische Übertragung des Leseprozesses in den Raum. Die Besucher:in wird auf abstrakt-metaphorischem Wege affiziert. Es wird ein Angebot unterbreitet, eine leibliche Erfahrung im Raum zu machen, die sich an die Erfahrung der Lektüre rückbinden lässt. Dadurch, dass diese Parallelisierung aber nicht expliziert, sondern nur zur Disposition gestellt wird, kann die Ausstellung Befremden auslösen, Denkprozesse initiieren und dadurch ästhetische Prozesse anstoßen.

4.3 Interpretation von Literatur im Raum

Nicht nur die Rezeption, sondern auch Literatur als Gegenstand kann zum Thema einer Ausstellung werden. Ein zu Beginn der 2000er Jahre stark beachteter Ansatz für eine solche inhaltsbezogene Ausstellung war die seinerzeitige Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses* in Lübeck, die Wißkirchen im vorliegenden Band ausführlich vorstellt. Hier wurden mit dem Götter- und dem Landschaftszimmer (der Belétage) zwei für die Handlung des Romans *Buddenbrooks. Verfall einer Familie* (1901) zentrale Räume ausgestaltet. Es handelte sich dabei um inszenierte Räume, die möglichst konkret die Beschreibungen aus dem Roman übernahmen. Der Raum war in einem spezifischen Sinne inszeniert: Die Möbel waren bereits verhüllt, dem Narrativ der Ausstellung zufolge knüpfte die Szenerie im Ausstellungsraum an die letzte Szene des Romans an. Die Möbel warteten auf die Abholung, es war die letzte Nacht vor dem Auszug der Familie Buddenbrook. Überall im Raum befanden sich Zahlen. Die Besucher:innen konnten sich eine Ausgabe der *Buddenbrooks* nehmen, in der Lesezeichen mit eben diesen Zahlen waren. Sie konnten dann entsprechend durch die Zahlen auf den Möbelstücken jeweils Verbindungen zu zentralen Romanpassagen herstellen (vgl. Wißkirchen 2002: 77). Die Inszenierung im Raum diente vornehmlich dazu, eine spezifische Form der Anschaulichkeit herzustellen (vgl. Bernhardt 2023: 82). Die Konkretisierung der Beschreibungen im Roman führte einerseits dazu, dass eine Verbindung zum Roman hergestellt wurde und sollte die Besucher:innen dazu motivieren, einen Blick in den Text zu werfen und eine persönliche Verbindung zu diesem herzustellen. Andererseits ist aber auch zu bedenken, dass durch ein solches Ausstellungskonzept vor allem ein Bild vorgegeben wurde (vgl. ebd.). Das Konzept des begehbaren Romans ist aber als wegweisend in Bezug auf literaturmuseumales Ausstellen zu bezeichnen, da mit diesem Ausstellungselement dezidiert nicht der Versuch unternommen wurde, eine Verbindung zwischen Leben und Werk herzustellen oder auf die Trägermedien von Literatur zu verweisen. Allerdings hat sich der literaturmuseumale Diskurs seither noch weiterentwickelt und tendiert mittlerweile zu weniger konkretisierenden Ansätzen.

4.3.1 Analyse- und Interpretationsmetaphern im Raum

Im *Buddenbrookhaus* in Lübeck fanden ab 2015 einige Laborausstellungen statt, die die Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens und die Reaktionen der Besucher:innen ausloten sollten. Zeissig hält in Bezug auf die Laborausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann* (2016–2017) fest, es sei in dieser Ausstellung nicht darum gegangen, den Roman im Raum zu konkretisieren, sondern darum, Metaphern der Analyse oder Interpretation des Romans in den Raum zu übertragen (vgl. Zeissig 2017: 31). Dieser Ansatz hatte also nicht zum Ziel, konkrete Vorstellungen der Beschreibungen zu erzeugen, sondern entwarf Optionen, mit den Möglichkeiten des Symmediums Ausstellung Metaphern aus dem Kontext der Analyse und Interpretation im Raum zur Disposition zu stellen bzw. Irritation(en) in Bezug auf das in den Raum gebaute Element hervorzurufen (vgl. ebd.). Zentral ist, dass es sich auf keinen Fall um einen in den Raum gebauten Textkommentar handeln darf. Vielmehr muss es sich um einen Zugriff handeln, der implizit unter Ausnutzung der Räumlichkeit, der Synästhetik und der leiblichen Präsenz der Besucher:in im Sinne Tyradellis ein *Denken im Raum* anstößt. Dabei unterteile ich grob zwei Ansätze:

- a) Raumsemantik im Raum
- b) Erzähltheorie im Raum

Beide Ansätze beziehen sich auf Zugänge zum Text, auf Handwerkszeug zu dessen formaler Erschließung. Es handelt sich dabei um Zugriffe, die als Ausstellungselemente einen Teil der Ausstellung ausmachen, aber niemals den alleinigen Ausstellungszugriff. In der Regel handelt es sich um Gestaltungselemente, die mit weiteren Zugriffsformen auf Literatur verwoben werden.

a) Raumsemantik im Raum

Aufbauend auf literaturtheoretischen Annahmen des russischen Formalismus und Strukturalismus (vgl. etwa Lotman 1993) lässt sich eine Scharnierstelle zur Übertragung von Literatur in den Raum konzipieren. Lotman geht davon aus, dass literarische Texte in der Regel stark räumlich strukturiert seien. So bestehe eine räumliche Ordnung, die zudem semantisiert, mit nichträumlichen

Merkmale aufgeladen, werde (vgl. ebd.: 330). Ein Beispiel dafür sind Texte, in denen eine räumliche Gegensatzbildung in Form einer Grenze zwischen Stadt und Land besteht, die dann mit Merkmalen wie Natur vs. Kultur, geordnet vs. ungeordnet, begrenzt vs. frei aufgeladen wird. Es bilden sich also semantische Felder, die in der Folge auch auf nichträumliche Bezüge übertragen werden. So werden Figuren oder Handlungsweisen in derartigen Fällen mit denselben Begriffen belegt wie zuvor die Räume und es erfolgt entsprechend eine weitere Aufladung der semantischen Gegensätze mit Bedeutung.

Solche semantischen Gegensätze lassen sich auch im Ausstellungsraum inszenieren. Ein solches Vorgehen wurde in der Sonderausstellung *Erfolg. Lion Feuchtwangers Bayern* (2014–2015 im *Literaturhaus München*) praktiziert. Bachmann beschreibt den Ansatz dieser Sonderausstellung zu Feuchtwangers Roman *Erfolg. Drei Jahre Geschichte einer Provinz* (1930) als Übertragung der Raumstruktur ins Dreidimensionale (vgl. Bachmann 2017: 132). Sie betont, die Grundlage dieser Überlegung basiere auf einer typischen literaturwissenschaftlichen Arbeitstechnik (vgl. ebd.). In den Raum gebaut bediente sich diese Ausstellung einer Formensprache (vgl. ebd.: 137), die unterschiedliche Handlungsräume unterschiedlich semantisierte. So wurde die aus der Analyse herausgearbeitete Beobachtung, dass die Handlungsräume metonymisch für verschiedene Bereiche der Gesellschaft stehen und mit bestimmten Eigenschaften verbunden sind, raumarchitektonisch umgesetzt. Beispielsweise wurde das Gefängnis als Ort der Justiz dargestellt und eine Gefängniszelle nachgebaut. Diese Gefängniszelle, in der im Roman einige handelnde Figuren unschuldig inhaftiert werden, war als beklemmender Raum gestaltet. Er wurde nach hinten immer enger und die Decke immer tiefer, von außen war die Zelle als schwarzer Sarg gestaltet (vgl. dazu ebd.: 137 f.). Es fand hier also anders als in der alten Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses* keine Konkretisierung von Romanbeschreibungen im Raum statt, sondern vielmehr wurden die abstrakten raumsemantischen Metaphern in den Raum übertragen. Das stellt ein Interpretationsangebot zur Disposition, ohne dabei aber zu behaupten, dass es sich um die einzig richtige oder geltende Lektüreart handelt (vgl. ebd.: 140).

b) Erzähltheorie im Raum

Eine ähnliche Strategie stellt die Orientierung an der Erzähltheorie dar. Markus beschreibt die Möglichkeit, auch das narratologische Handwerkszeug in den Raum zu übertragen, ohne dabei aber schlicht und ergreifend ein Modell zur Herstellung von Anschaulichkeit in Bezug auf Erzähltheorien im Sinn zu haben (vgl. Markus 2016: 13). Heuer erläutert dieses Konzept der konsequenten Übertragung narratologischer Verhältnisse auf den Ausstellungsraum am Beispiel der Ausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann* (2016–2017) im Buddenbrookhaus Lübeck. Die Ausstellung war größtenteils biografisch-ereignisgeschichtlich orientiert und kontextualisierte das Leben der Mitglieder der Familie Mann im Exil mit den politischen Ereignissen dieser Zeit. Innerhalb des Raumes befanden sich vier Literaturinseln, gestaltet als Holzkisten, die sich jeweils einem literarischen Text eines Mitglieds der Familie Mann widmeten, der im Exil entstanden war (vgl. Heuer 2017). Die Kisten waren unterschiedlich gestaltet: Die Kiste zu Thomas Manns *Mario und der Zauberer* (1930) war beispielsweise durch einen Vorhang begehbar und eine Stimme lud die Besucher:innen ein, in den Raum zu gehen.

Das symbolisierte die involvierende Erzählweise und die große erzählerische Nähe zu den Ereignissen. Das Grundthema des Textes – die Manipulierbarkeit der Menschen, wurde im Inneren der Kiste wiederum mittels sozialer Szenografie elementarisiert ausgestaltet: Es war ein Monitor in Bodennähe angebracht, auf dem ein Video über Pferdedressur lief. Die Besucher:innen mussten sich bücken, um das zu erkennen und wurden damit ebenfalls in die Situation gebracht, sich dressieren oder manipulieren zu lassen (vgl. Heuer 2017: 146 f.). Die erzähltheoretische Betrachtung wurde also verwoben mit einem Moment, in dessen Rahmen die Besucher:in leiblich-affektiv mit dem Kernelement des Textes verbunden wurde.

Die hermetische und im Sinne Genettes mit sehr großer narrativer Distanz ausgestaltete Erzählweise von Heinrich Manns *Henri IV* (1935) wurde hingegen dadurch in den Raum übertragen, dass die Kiste komplett und nach allen Seiten geschlossen war, sodass ein Blick in deren Inneres nur über kleine Gucklöcher möglich wurde (vgl. ebd.).



Abb. 3: Literaturinsel zu Heinrich Manns *Henri IV* in der Sonderausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann*, Buddenbrookhaus 2016–2017. © Olaf Malzahn

Es fand hier also eine in den Raum gebaute Verwebung von Form und Inhalt statt, sodass deutlich wurde, dass es nicht nur um das Thema des Textes, sondern auch um die erzählerische Vermittlung des Themas und den damit einhergehenden Zugriff auf die ausgestalteten Ereignisse geht (vgl. dazu Bernhardt 2023: 98 f.; 209 f.).

4.3.2 Elementarisierte Kernszenen im Raum

Wenn im beschriebenen Sinne Ausstellungen in den Raum gebaute Symmedien sind, die durch das Raumarrangement Stimmungen erzeugen, Körperhaltungen provozieren und immaterielle Themen individuell erfahrbar machen können, dann bietet das Potenziale für Literatúrausstellungen, die inhaltlich an Kernszenen, zentrale Situationen eines Textes oder an Grundmotive heranzuführen (vgl. Bernhardt 2023: 99; Bernhardt 2025a: 256). Eine solche Heranzuführung hat keine Konkretisierung zum Ziel. Drees spricht allgemein und nicht nur in Bezug auf Literatúrausstellungen von im Raum ausgestalteten „dekonstruierten Kernszenen“ (Drees 2020: 134). Gemeint ist damit, dass im Raum

keine vollständige Erzählung (im Falle von Literatur einer Szene) nachgeholt oder eine inszenatorische Konkretisierung der Handlung angedacht wird. Vielmehr wird eine Szene als zentral gesetzt, dann wird diese Szene seitens der Kurator:innen und der Gestalter:innen für die Ausstellung interpretiert, von den Schilderungen im Text abstrahiert und dann als Element in den Raum gebaut. Ein besonders experimentelles Beispiel hierfür stellte eine Laborausstellung im *Buddenbrookhaus* unter dem Titel *Erzähl mir Meer. Geschichten von der See* (2015) dar. In einem großen Raum fand eine Elementarisierung statt: Der Raum war dem Strand-Kapitel aus *Buddenbrooks* gewidmet, in dem Hannos existenzielle Leiden angesichts des nahenden Urlaubsendes ausgestaltet wurden. In dem Raum standen ein großer Ventilator, eine Lichtmaschine und eine Sound-Maschine, an den Seitenwänden wurde nach und nach der Romantext aus dem Kapitel eingeblendet.



Abb. 4: Installation zum Travemünde-Kapitel aus Thomas Manns *Buddenbrooks* – Nahansicht, Sonderausstellung *Erzähl mir Meer. Geschichten von der See* (2015) im Buddenbrookhaus Lübeck. © Edward Greiner

Passend zu den jeweiligen Passagen aus dem Roman veränderten sich auch die Intensität des Winds, des Sounds und des Lichts: Die Momente des größten Leidens wurden durch einen sehr schrillen, für menschliche Wahrnehmungsorgane körperlich unangenehmen Ton ausgestaltet, zudem symbolisierte der Wind die Wucht des Meeres und das Licht die verstreichende Zeit. Ohne dass in diesem Raum inszenatorisch ein konkreter Bezug zum Strand hergestellt wurde und ohne dass im Raum die Figur Hanno Buddenbrook ausgestaltet war, fand ein sozial szenografierter Zugriff statt, in dessen Rahmen die Besucher:innen, die sich auf das Arrangement einließen, auf leiblichem Wege die Empfindung von Hanno Buddenbrook annehmen und leiblich fühlen konnten (vgl. dazu Heuer 2017; Zeissig 2017; Bernhardt 2023: 204–208).

Eine Sonderausstellung im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder stellte auf sozial szenografiertem Wege beispielsweise eine leibliche Heranführung an die Grundkonstellation des *Bettelweibs von Locarno* (1810) her (2018–2019, vgl. Bernhardt 2024: 469–472). Kurz heruntergebrochen lässt sich festhalten, dass innerhalb des Textes ein Schwebezustand in Bezug auf Wahrnehmung und die Täuschbarkeit der Wahrnehmung besteht. Der Kern der Erzählung – ein Bettelweib kam in einem Haus durch das Verschulden der reichen und adligen Hausbesitzer:innen ums Leben und in der Folge werden die Hausbesitzer:innen von für sie unheimlichen Geräuschen heimgesucht – besteht darin, dass unklar bleibt, ob ein Spuk vorliegt, ob die Geräusche tatsächlich erklingen und wenn ja, ob es womöglich rationale Erklärungsangebote für diese Geräusche gibt. In der Installation wurden die Besucher:innen in genau diese Lage versetzt: Der Sonderausstellungsraum war sehr dunkel gehalten, es drang nur schemenhaft Licht in den Raum, wodurch die Sicht eingeschränkt war. In dem Raum befand sich die Hälfte eines Hauses, in dem zersplitterte Knochen lagen und hingen/schwebten (vgl. Abb. 5).

Es erklangen sehr leise Geräusche in unregelmäßigen Abständen, sodass auch hier für die Besucher:innen keine klare und distinkte Wahrnehmung möglich war. Eine solche Ausstellung trägt dazu bei, losgelöst von der konkreten Ausgestaltung des Textes die Besucher:innen leiblich-emotional an die Szenerie oder Situation im Text heranzuführen.



Abb. 5: Raumin szenierung im Rahmen der Sonderausstellung (2018–2019) zum *Bettelweib von Locarno* im Kleist-Museum Frankfurt/Oder. © Kleist Museum Frankfurt/Oder

Das lässt sich auch in Ausstellungen für Kinder realisieren. Beispielsweise gibt es in der GRIMMWELT in Kassel in der Märchensektion eine Station, die sich mittels sozialer Szenografie des Kinder- und Hausmärchens *Schneewittchen* annimmt.



Abb. 6: GRIMMWELT Kassel, Videoinstallation *Dornenhecke: Vor dem Spiegel*, Theater Mumpfitz, Nürnberg. © Jan Bitter

Die Frage „Wer ist die Schönste im ganzen Land?“ aus dem Märchen wird hier mit der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Besucher:innen verwoben. Das wird durch einen digitalen Spiegel inszeniert: Zusätzlich zum Spiegelbild der Betrachter:in erscheinen darauf verschiedene Figuren, die allesamt für sich beanspruchen, die Schönste zu sein, bis sie den Blick nach außen, vor den Spiegel schweifen lassen und betonen, das Wesen dort vor dem Spiegel sei ja noch viel schöner (vgl. Bernhardt 2023: 182 f.). Hier wird auf sozial immersive Art und Weise das Thema des Märchens beziehungsweise die als elementar aufgefasste Kernszene aus dem Märchen mit der Erfahrungswelt der Besucher:in verwoben. Dadurch wird die Betrachter:in selbst zur Angeblickten, wird zum Teil des Sprechens über Schönheit und innerhalb des Raumes direkt angesprochen und involviert. Die Märchenhandlung bleibt damit nicht bloßer Inhalt ohne persönliche Bedeutung, sondern wird direkt zum Thema für die Betroffene, die Bestandteil des Wettbewerbs darum wird, wer die Schönste im ganzen Land ist.

Auf technischem Wege mittels einer virtuellen Realität (VR) erfolgt eine solche sozial szenografierte Involvierung im *Günter Grass-Haus* in Lübeck. In der Station *Inside Blechtrommel* besteht die Möglichkeit, in die Welt eines Romans einzutauchen: Die Besucher:in befindet sich nach dem Aufsetzen der Brille in einem Kaufmannsladen, der 1:1 so auch im Ausstellungsraum analog anzutreffen ist. Wenn sich die Besucher:in bewegt, gelangt sie innerhalb der VR schnell zu einer Treppe, die sie hinunterstürzt.



Abb. 7: Ansicht aus der VR *Inside Blechtrommel*, Zelle im Günter Grass-Haus Lübeck. © NMY

Nach diesem Sturz ist die VR als eine dunkle Zelle gestaltet. Diese Zelle stellt den Handlungsort zu Beginn des Romans *Die Blechtrommel* (1959) dar, der in medias res startet und zunächst keine Antworten auf dieses unklare Setting bietet. Die Besucher:in kann diesen Raum erkunden, Gegenstände berühren, mit ihnen arbeiten, bei der Berührung Aktionen freischalten und wird aufgefordert, Handlungen zu vollziehen und beispielsweise zu Singen oder zu Schreien, um Glas zum Zerspringen zu bringen. Die Besucher:in muss herausfinden, dass sie zu Oskar Matzerath geworden ist, der sich in einer Nerven- und Heilanstalt befindet. Die Station gibt keine Antworten und sie bietet auch keine Hinweise auf den Fortgang der Handlung. Es handelt sich also keinesfalls um ein 3D-Kino im Raum oder um eine Ausstellung, die als Adaption die Lektüre des Textes ersetzt. Vielmehr reproduziert das Setting einer VR im Raum, in deren Rahmen die Besucher:in zunächst ein Informationsdefizit besitzt und innerhalb der zunächst völlig offenen Situation eigenständig nach Antworten suchen, den Raum erkunden und die eigene Positionierung innerhalb der Szenerie eruieren muss, die Ausgangssituation des Romans (vgl. dazu Bernhardt 2023: 194–197). Der Museumsleiter Jörg-Philipp Thomsa betont, es sei bei dieser Ausstellung darum gegangen, Affekte zu wecken, Neugierde zu erzeugen und daher an die Lektüre des Romans heranzuführen. Die Wahl der Anfangsszene erklärt sich auch daraus, dass die Ausstellung ein Gegenmodell zur Verfilmung bilden sollte, die nämlich genau diese Szene weglässt (vgl. mein Interview mit dem Museumsleiter Jörg-Philipp Thomsa in Bernhardt 2023: 197–199).

4.4 Sprache im Raum

Eine große Herausforderung für das Symmedium Ausstellung stellt die Thematisierung von literarischer Sprache im Raum dar. Sprache als Medium, das auf Papier steht, digital vorhanden ist oder durch Schall auf mündlichem Wege weitergetragen wird, steht auf den ersten Blick für sich. Allerdings zeigte sich schon am Beispiel des archivmusealen Ausstellungszugriffs, dass Sprache auf ihren Trägermedien in sehr vielfältigen Formen auftreten kann. Das *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder beginnt in seiner aktuellen Dauerausstellung *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung* mit einer Sektion zum Thema Spra-

che. Die Sprachgebilde Kleists – die langen Sätze, die sprachlich ausgestaltete Gleichzeitigkeit oder auch die Schritte der Edierung von Literatur – werden hier auf beleuchteten Tischen dargestellt, die die Form aufgeschlagener Bücher haben (vgl. Gribnitz 2013: 11). Auf diesen Leuchtbüchern ist die Möglichkeit gegeben, Sprache in ihrer visuellen Erscheinung anzuschauen. Da es sich um Reproduktionen handelt, können die Besucher:innen auch haptische Erfahrungen mit den Gegenständen machen, wie ich in meinen Beschreibungen der Ausstellungstypen bereits dargestellt habe. Entsprechend wird visuell erfahrbar, dass auch die sprachliche Form einen eigenen Anschauungswert besitzt und eigene Bedeutung produziert.

Im *LiMo* werden seit einigen Jahren noch weitaus experimentellere Zugriffe zum Ausstellungsthema Literatur vollzogen. Beispielsweise wurden Experimente mit Teppichen aus Sprache durchgeführt oder es gab eine Beatbox, die den Sprachrhythmus andeutete. Der Beitrag von Heike Gfrereis und Anne Lüttin wird sich dieser Art des Ausstellens widmen und am Beispiel einiger Ausstellungen und auch schulischer Anschlussprojekte die entsprechenden Perspektiven ausloten.

5 Didaktische Kontextualisierung

Die Beschreibung der unterschiedlichen Arten von Ausstellungen deutet bereits an, dass ich Ausstellungen als ein Symmedium ansehe, das auf eine ganz eigene Art und Weise eine Vermittlungsleistung erbringt (vgl. Bernhardt 2023: 263–267). Das ist nicht dahingehend misszuverstehen, dass Ausstellungen klar operationalisierbare Kompetenzen fördern oder die schulische Bildung fortführen. Vielmehr, so Lepp, vermitteln Ausstellungen auf ganz anderen Kanälen als es in sonstigen und insbesondere institutionellen Vermittlungsinstitutionen der Fall ist (vgl. Lepp 2012: 64). Keinesfalls handelt es sich um eine lineare oder systematische Vermittlung von Inhalten, sondern um eine massenmediale und sehr individuelle (vgl. Lange-Greve 1996: 16; 47). Die Nutzung eines solchen Symmediums, so Schwan, ist kaum steuerbar (vgl. Schwan 2009: 37). Daraus erklärt sich, dass sich die gezielte Evaluation von Effekten eines Ausstellungsbesuchs als sehr schwierig erweist. Eckhardt und Kukulenz versu-

chen beispielsweise, in einer Interventionsstudie die Effekte des Besuchs einer Sonderausstellung über den Kinderbuchautor Franz Wittkamp im *Museum für Westfälische Literatur* in Oelde zu erheben. Das Ziel bestand darin, zu untersuchen, ob Kinder, die die Ausstellung besuchten, sich ein Jahr nach dem Ausstellungsbesuch besser an die Bilderbücher und die Informationen zum Autor erinnern als Kinder, die nicht die Ausstellung besuchten (vgl. Eckhard/Kukulenz 2017). Dazu teilten sie drei Gruppen ein:

- Gruppe 1: Behandlung eines Bilderbuchs von Franz Witkamp im Unterricht anhand handlungs- und produktionsorientierter Verfahren ohne Ausstellungsbesuch
- Gruppe 2: Auseinandersetzung mit dem Autor Franz Witkamp in der Schule und anschließend Ausstellungsbesuch
- Gruppe 3: Ausschließlich Besuch der Ausstellung und museumspädagogischer Zusatzangebote (vgl. ebd.: 71).

Die Auswertung bestand in einer Befragung der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Einschätzung der Effekte eines solchen Ausstellungs- bzw. Museumsbesuchs sowie in einer Befragung der Kinder ein Jahr nach dem Besuch, um zu eruieren, welche langfristigen Effekte der Besuch mit sich gebracht hat. Die Fragen an die Schüler:innen bezogen sich auf

- Textsorte
- Inhalt
- Titel
- Autor

des behandelten Bilderbuchs (vgl. ebd.: 75). Eckhard und Kukulenz begründen die Wahl dieser Erhebungsfragen, beispielsweise gehen sie davon aus, dass die Kenntnis des Autors Bestandteil literarischer Bildung sei und „zumindes prinzipiell zur Teilhabe der Schüler:innen am literarisch-kulturellen Leben“ (ebd.: 79) beitrage. Sie meinen damit, dass Wissensbestände über den Autor eine Orientierung im literarischen Feld ermöglichen. Beispielsweise könne die Kommunikation erleichtert werden, zudem bestünde die Möglichkeit, dass die

Kinder den Namen auf einem anderen Buch wiedererkennen und dann eine positive Stimmung in Bezug auf das Buch entwickeln, was eventuelle Barrieren abbaue (vgl. ebd.). Das Ergebnis der Erhebung ist, dass nach einem Jahr weder die Schüler:innen, die im Museum waren, noch diejenigen, die das Buch ausschließlich im Unterricht gelesen haben, sich noch an den Namen des Autors erinnerten (vgl. ebd.: 80). Auch in Bezug auf andere Wissensfragen lässt sich kein hinreichend positiver Effekt bei den Schüler:innen ausmachen, woraus Eckhard und Kukulenz folgern, dass museumspädagogischer Reflexionsbedarf bestünde (vgl. ebd.). Auch die Lehrkräfte betonen, dass der Besuch des Museums wohl motivational positive Effekte gehabt, nicht aber zu literarischer Bildung oder literarischen Erfahrungen beigetragen habe (vgl. ebd.: 79).

Die Sichtweise von Eckhard und Kukulenz basiert auf der zu diskutierenden Annahme, der Besuch einer Ausstellung würde vornehmlich durch museumspädagogische Begleitangebote zu Effekten gelangen und messbare Effekte für das schulische Lernen bieten (vgl. ebd.). Diese Auffassung ist weit verbreitet. Beispielsweise betont auch Häckermann am Beispiel der Angebote für Schulklassen bei den *Lübecker Museen*, die literarischen Prozesse würden erst durch die Museumspädagogik an die Ausstellung herangetragen (vgl. Häckermann 2009: 64). So bieten sich ihr zufolge gerade Möglichkeiten, durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren vor Ort zur Auseinandersetzung mit Literatur anzuregen, motivierende Zugänge zu schaffen. Schon diese Grundannahme verfehlt aber die eigentlichen Potenziale eines Ausstellungs- oder Museumsbesuchs. Wie ich an anderer Stelle herausarbeite, handelt es sich bei derartigen museumspädagogischen Konzepten um Appendix-Angebote, die eigentlich nur Prozesse, die mindestens ebenso gut im Klassenraum durchgeführt werden könnten, in Gang setzen (vgl. Bernhardt 2023: 278). Solche Angebote nutzen nicht die räumlichen und leiblichen Potenziale des Symmediums Ausstellung, sondern bleiben bei der linearen und personalen Vermittlungsstruktur der Schule stehen (vgl. ebd.: 279). Auch Mergen bezieht sich in seinem Artikel zum Literaturmuseum als außerschulischem Lernort stark auf Sachinformationen, die im Rahmen von Führungen oder durch Audioguides vermittelt werden, auf Informationstafeln, auf das Verständnis von präsentierten Originalen (vgl. Mergen 2019: 108 f.). Er bezieht sich dabei auf Archivausstellungen wie die Dauerausstellung des *LIMO* und betont: „Einen

literarischen Text als Quelle zu sehen und zu lesen, ihn im Manuskriptzustand (mit Entwürfen, Streichungen in Handschrift oder als Type) wahrzunehmen, bewirkt eine verzögerte Lektüre.“ (Ebd.) Aus Mergens Ausführungen spricht eine sehr starke Bezugnahme auf eine Überführung der Effekte eines Ausstellungsbesuchs in schulisch nutzbare Strukturen.

Wie sich zeigt, besteht eine Herausforderung erstens darin, dass Ausstellungen keine lineare Vermittlungsstruktur aufweisen und dementsprechend auch keine direkt messbaren Effekte zutage fördern. Die Erfahrungen im Ausstellungsraum sind individuell: Es hängt davon ab, mit welcher Motivation, welchem Interesse und auch welchen Wahrnehmungsgewohnheiten die Besucher:in den Ausstellungsraum durchschreitet. Eine lineare Vermittlung von abprüfbaren Wissensbeständen ist nicht intendiert (vgl. zum Kommunikationssystem von Ausstellungen Bernhardt 2023: 263–267). Im Falle von Literaturausstellungen ist diese Komplexität noch dadurch potenziert, dass das Ausstellungsthema Literatur ohnehin kein prototypischer Lerngegenstand ist (vgl. dazu etwa Bernhardt 2023: 270; Baum 2019; vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2025c: 11–19). Auch Literatur wird nicht im herkömmlichen Sinne verstanden, übermittelt keine Sachinformationen und hat auch keinen Realitätsanspruch. Insofern ist auch nicht davon auszugehen, dass der Besuch einer Literaturausstellung klar taxierbare Effekte in Bezug auf den Unterricht hat und in der Anschlusskommunikation automatisch zu einer anderen, langsameren oder intensiveren Lektürehaltung führt.

Ein zu institutionalisierter und auf konkrete, empirisch messbare Effekte ausgerichteter Blick verstellt die eigentlichen Potenziale. Ausstellungen im Allgemeinen und Literaturausstellungen im Besonderen bieten das Potenzial, ästhetische Wahrnehmungen anzustoßen und dadurch den künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungskanal zu bedienen (vgl. dazu Bernhardt 2024: 475).

Erfahren und Urteilen umfassen, wie Mollenhauer zusammenfasst,

1. den theoretischen Modus, der sich des Verstandes bedient, um Erkenntnisse zu erlangen
2. den praktischen Modus, der auf das richtige Verhalten gerichtet ist
3. den ästhetischen Modus, der auf die sinnliche Weltzuwendung gerichtet ist (vgl. Mollenhauer 1996: 12).

In den meisten Schulfächern wird vornehmlich der theoretische Modus bedient (vgl. Brune 2020: 351). Kunstbezogene Fächer – dazu zählt auch der Deutschunterricht – haben die kompensatorische Aufgabe, auch den ästhetischen Modus zu fördern (vgl. ebd.). Wie Brune herausarbeitet, handelt es sich bei der ästhetischen Wahrnehmung im eine intensive, dekontextualisierte, defunktionalisierte und selbstreflexive Form des Weltzugangs (vgl. Brune 2020: 100). Die Wahrnehmung ist nicht an äußerliche Zwecke gebunden, dient nicht der Bewältigung einer alltäglichen Aufgabe und ist genussvoll. Es handelt sich um eine interessegeleitete Wahrnehmung, die das Besondere fokussiert, von Neugierde oder Erkenntnisinteresse getrieben oder auf Unterhaltung ausgerichtet ist. Ein Gegenstand oder ein Teil eines Gegenstandes wird um seiner selbst Willen wahrgenommen. Nickel-Bacon zufolge ist der Ausgangspunkt das ästhetische Erleben, das auf einer subjektiv-emotionalen Beteiligung basiert. Das ästhetische Erleben ist eine momenthafte Affizierung, das sich in einem Gefühl des Gefallens, des Verfangens in der Betrachtung, des Staunens oder der Irritation äußert, aber momenthaft bleibt, flüchtig ist und nicht weiterverarbeitet wird (vgl. Nickel-Bacon 2018: 18). Die ästhetische Wahrnehmung verarbeitet dieses Erleben auch kognitiv (vgl. ebd.) und kann dadurch langfristiger wirken, dass beispielsweise die Irritation auch verarbeitet wird. Das setzt voraus, dass das irritierte Subjekt auch über ein Musterwissen verfügt, konventionalisierte Sehmuster kennt und in der Lage ist, zu erkennen, wann ein Bruch vorliegt. Dieses Zusammenspiel aus Konventionsbewusstsein und dessen Irritation nimmt Daniel Tyradellis in seinem Artikel im vorliegenden Band unter dem Begriff der Evidenz in den Blick.

Ästhetische Wahrnehmung ist selbstbezüglich: Im Moment des Wahrnehmens eines Gegenstandes, z. B. eines Kunstwerks, wird einerseits der Gegenstand wahrgenommen und andererseits die Tatsache, dass dieser Gegenstand gerade als Gegenstand wahrgenommen wird. Töne in ihrer Zusammenstellung werden dann als Musik wahrgenommen und diese Wahrnehmung kann als Genuss erscheinen (vgl. dazu Brandstätter 2013). Brune betont vor diesem Hintergrund, dass die ästhetische Wahrnehmung das Individuum einlade, sich irritieren zu lassen und sich auf Alternativen zum Vorgefundenen einzulassen, es dafür sensibilisiere, dass das Wahrgenommene sich als anders entpuppen kann als es zunächst scheint (vgl. Brune 2020: 100 f.). In der ästhetischen

Wahrnehmung wird ein anderer, revisions- und irritationsoffener Zugang zur Welt eröffnet (vgl. ebd.: 351).

Wie Seel ausführt, ist eine solche ästhetische Wahrnehmung gesellschaftlich immens wichtig, da sie auch immer einen kritischen Blick auf das Vorgefundene ermögliche (vgl. Seel 1997: 25 f.). Ein Individuum, das ästhetisch wahrnimmt, ist in seinem Sinne in der Lage, auch das Bestehende und Vorgefundene zu hinterfragen, da es selbst die Erfahrung kennt, dass es durch die eigene Wahrnehmung neue, andere Facetten an einem Gegenstand erfährt als es zunächst erfahren hat. Ausstellungen und insbesondere Literatúrausstellungen können an solch eine Irritationsbereitschaft heránführen, bieten das Potenzial, ästhetische Wahrnehmungen anzustoßen (vgl. dazu Bernhardt 2024: 475 f.; vgl. auch Bernhardt 2025: 269 f.). Gerade die Tatsache, dass es sich um ein in den Raum gebautes Symmedium handelt, das leiblich durchschritten wird und das dezidiert auch die individuelle Erfahrungs- und Erlebniswelt der Besucher:innen anspricht, sie leiblich involviert, prädestiniert die Ausstellung für ästhetische Wahrnehmungen (vgl. Bernhardt 2024: 475). Im Ausstellungsraum ausgelegte materielle Gegenstände stehen niemals in ihrem alltäglichen Verwendungszusammenhang, sie verlieren durch das Auslegen im Ausstellungsraum ihre alltägliche Bedeutung (vgl. Bernhardt 2023: 26). Wie Pomian ausführt, handelt es sich bei Ausstellungsobjekten um „*Semiophoren*“ (Pomian 2013: 50, Hervorh. im Original). Semiophoren sind Gegenstände, die nicht mehr ihren ursprünglichen Zweck erfüllen, sondern mit einer neuen, symbolischen Bedeutung aufgeladen werden (vgl. ebd.). Selbst wenn also ein Werkzeug in einem Ausstellungsraum präsentiert wird, steht es im Ausstellungsraum nicht für sich selbst, sondern erfährt durch den Vorgang des Ausstellens eine Neusemantisierung. Es wird beispielsweise, wie in Kapitel 3.2 dargestellt, zum Dokument der Entwicklung bestimmter Fertigungstechniken. Damit wird es nicht in Bezug auf seinen Gebrauchswert angeschaut, sondern losgelöst von einem äußerlichen Zweck, was konzeptionell eine Anschlussfähigkeit an ästhetische Wahrnehmungen bietet (vgl. dazu auch Bernhardt 2025a: 475). Auch Ausstellungen, die nicht auf Alltagsgegenstände oder Originale setzen, operieren mit Rauminszenierungen, medialen Installationen und Gegenständen, die jeweils schon aufgrund des Kontextes Ausstellungsraum in einem von der Wirklichkeit entlasteten, spielerisch-ästhetischen Kontext stehen (vgl. Isenbort 2016: 9).

Allen Ausstellungskonzepten ist gemeinsam, dass sie mit Wahrnehmung operieren, Irritationspotenzial bieten und gerade nicht im linearen Sinne Botschaften vermitteln, sondern vielmehr Denkprozesse anregen. Wie ich bei der Vorstellung unterschiedlicher Facetten literaturmusealen Ausstellens bereits dargestellt habe, treten in der Regel mehrere derartiger Facetten innerhalb einer Ausstellung auf. Insofern sind auch die folgenden didaktischen Anschlussüberlegungen nicht so zu verstehen, dass davon ausgegangen wird, eine Ausstellung würde ausschließlich auf die im Folgenden dargestellten Effekte verengt. Die Aufgliederung erfolgt aus Gründen der Darstellbarkeit.

a) didaktische Potenziale von Archivausstellungen

Die Ausstellung im *LiMo*, die ich als Archivausstellung bezeichnet habe, bietet im oben beschriebenen Sinne Möglichkeiten, an das Werden des Literarischen heranzuführen. Dieser Effekt, den auch Mergen beschreibt, wäre auch im Klassenraum möglich. In Zeiten der technischen Reproduzierbarkeit mit hochauflösenden Digitalisaten kann auch ein Abdruck eines Manuskripts mit Spuren der Überarbeitung einen sinnlichen Anschauungswert erlangen. Die Besonderheit der Ausstellung besteht einerseits schon in dem besonderen Erlebnis, das Klassenzimmer zu verlassen und diesen Ort und den an diesem Ort befindlichen Raum aufzusuchen (vgl. Bernhardt 2023: 260), andererseits darin, dass in dem Ausstellungsraum eine Fülle an papierförmigen Exponaten ausliegt, die im Zusammenspiel zu einem flanierenden Durchschreiten des Ausstellungsraums und zu einer entsprechend sehr individuellen Rezeption einladen. Entsprechend führt die Ausstellung auf sinnliche Art und Weise an die Intensität der Entstehung und Überarbeitung von Literatur heran, bietet durch die Auslage möglicher Quellen Deutungen in Bezug auf die Einflüsse der Entstehung einer Geschichte, ohne aber durch die Kommentierungen eine Antwort vorzugeben. Das Durchschreiten des Raums und die Betrachtung der Gegenstände im Zusammenspiel ergeben so eine Konstellation, die Verknüpfungen zulässt, Gedankengänge anregt und dadurch eine Art Eintritt in die Welt der Literatur und ihrer Deutung ermöglicht (vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2023: 299). Nicht die Vermittlung einzelner Einsichten,

sondern eine spezifisch affizierte Wahrnehmung stellt das Potenzial dieser Ausstellung dar.

b) didaktische Potenziale der Inszenierung des Rezeptionsakts im Raum

Die herausgearbeiteten Potenziale, an die individuelle Textrezeption heranzuführen, die Freiheiten des Durchwanderns eines Werks darzustellen, bieten Optionen für eine Sensibilisierung dafür, dass es nicht zwingend richtig oder falsch gibt. Dieser auf den ersten Blick sehr abstrakte und voraussetzungsreiche Zugang funktioniert in der Praxis auf einem basalen Niveau schon bei Kindergruppen. So berichtet Christina Dalchau, die Museumspädagogin aus dem *Kleist-Museum*, dass sie Kindergruppen einfach durch das Labyrinth laufen lasse und dass die Kinder sich bei dieser Gelegenheit insbesondere daran erfreuen, dass nicht alle dieselben Pfade wählen. Einige Kinder machen sich ihrer Beobachtung nach sogar einen Spaß daraus, sich zwischen den Stangen hindurchzuquetschen und vermeintlich nicht vorgesehene Pfade zu gehen (vgl. Bernhardt 2023: 178). Das lässt sich auch für den schulischen Kontext nutzbar machen: Auch hier können die Schüler:innen unterschiedliche Pfade wählen, unabhängig davon, ob sie sich dabei mit Kleist beschäftigen oder nicht. Der Unterschied je nach Klassenstufe besteht dann darin, diese rein räumliche Erkenntnis bei fortgeschrittenen Lerngruppen zusätzlich auf die Inhaltsseite der rezipierten Zitate zu beziehen. Im Rahmen von Anschlusskommunikation lässt sich die Brücke schlagen zwischen dem im Raum Erlebten und der Lektüre von Literatur, die ebenfalls auf gewundenen Pfaden erfolgen kann.

c) didaktische Potenziale der Analyse- und Interpretationsmetaphern im Raum (Raumsemantik im Raum und Erzähltheorie im Raum)

Gerade im Falle dieser Ausstellungskonzepte ist es wichtig, dass ein Form-Inhalt-Zusammenspiel besteht. Es geht also auf keinen Fall darum, dass der Ausstellungsbesuch einer Art narratologischer Propädeutik gleichkommt oder ein anschauliches Modell raumsemantischer Analyseverfahren bildet. Vielmehr geht es darum, zu exemplifizieren, wie die Art und Weise des Zugangs zur erzählten Welt eines Textes

auch gleichzeitig die Möglichkeiten der Wahrnehmung dieser erzählten Welt beeinflusst. Wenn also die erzähltheoretischen Merkmale des jeweiligen Textes in den Raum gebaut werden, dann zeigt sich daran vornehmlich, dass einige Texte zugänglicher erzählen als andere, teilweise eine stark perspektivgebundene Zugriffsform gegeben ist oder Wahrnehmungseinschränkungen vorliegen. Das macht in der Tat im Raum anschaulich, dass ein Zusammenspiel zwischen der Art des Zugriffs und der eigentlichen Geschichte besteht (vgl. Bernhardt 2023: 300). Wichtig ist dabei, dass die Betrachtung eines solchen Ausstellungselements keine Antworten bereitstellt und keine Eindeutigkeit vorgibt. Vielmehr liegt grundsätzlich ein Interpretationsangebot im Raum vor, das zur Disposition gestellt wird und idealiter eine Reaktion auslöst: So wird Irritation herbeigeführt, eine Reflexion darüber provoziert, inwiefern diese Deutung sich an den Text rückbinden lässt und eine Heranführung an Literatur als Thema erreicht. Gerade wenn etwas nicht auf den ersten Blick durchdringlich ist, wird damit ein eigenes Denken in Gang gesetzt und entsprechend eine Heranführung an individuelle Hinterfragungen medialer Produkte grundgelegt (vgl. ebd.). Wenn eine Verknüpfung mit dem Unterricht erfolgen soll, dann sollte der Besuch einer solchen Ausstellung im Anschluss an die Lektüre anvisiert werden. Dadurch werden die Leseindrücke und die im Rahmen des Unterrichts erzielten Erkenntnisse mit dem Ausstellungsbesuch verknüpft. Es sollte aber auch hier nicht zu einer Domestizierung des Ausstellungsbesuchs durch konkrete und an schulische Aufgaben angelehnte Arbeitsaufträge kommen.

d) didaktische Potenziale der elementarisierten Kernszenen im Raum

Durch die Tatsache, dass in derartigen Elementen eine Verwebung mit der leiblichen Präsenz der Besucher:innen erfolgt und eine Stimmung erzeugt wird, handelt es sich bei dieser Art von Ausstellung um ein Format, das ästhetische Prozesse anstößt, eine affektive Zugangsform an den Gegenstand ermöglicht und dadurch einen subjektiv bedeutsamen Zugang zur Textwelt bieten kann. Derartige Ausstellungselemente ergreifen die Besucher:innen sinnlich, machen beispielsweise Probleme

oder Schlüsselstellen eines Texts dadurch individuell erfahrbar, dass eine Verknüpfung des entsprechenden Problems oder der Situation in der zentralen Schlüsselstelle mit der Biografie der Besucher:innen erfolgt.

Es sollte das Ziel eines schulischen Besuchs sein, einerseits das genussvolle Sich-Einlassen auf die Involvierung zu fördern, andererseits auch ein Bewusstsein in Bezug auf die ästhetische Ausgestaltung einer solchen Ausstellung hervorzubringen und darüber eine Anschlusskommunikation zu führen. Damit wird ein neuer Zugang zum literarischen Text auch im Nachgang dadurch ermöglicht, dass die Schüler:innen erfahren, dass die verhandelten Themen nicht von der Lebenswelt abgekoppelt sind. Literarische Texte erscheinen damit nicht nur als das Fremdartige, Verstiegene, stattdessen wird deutlich, dass die literarischen Texte menschliche Grunderfahrungen verarbeiten. Dadurch erlangen die Schüler:innen durch ihre leibliche und emotionale Involvierung einen ganzheitlich erfahrungsbasierten Blick auf den literarischen Text und werden durch die Ausstellung dazu angeregt, das in einem literarischen Text Behandelte mit einem Gegenwartsbezug zu versehen.

Bei dieser Auflistung ist zu bedenken, dass es sich bei den skizzierten didaktischen Potenzialen nicht um Lernziele oder operationalisierbare Handlungen handelt.

Auch wenn keine taxierbaren Resultate, die sich im Nachgang direkt quantifizieren ließen, zu bemessen sind, sollte eine Einbindung in den Unterrichtszusammenhang erfolgen, wenn eine Ausstellung als außerschulischer Lernort aufgesucht wird. Natürlich ist der Besuch einer Literaturausstellung mit einer Schulklasse im Rahmen des Unterrichts vorzubereiten. Es muss in der Phase der Vorbereitung (vgl. dazu Wrobel/Ott 2019: 6) eine Heranführung an das Thema erfolgen, damit die Schüler:innen in die Lage versetzt werden, die in den Raum gebauten Denkanstöße, Reflexionsangebote oder Konventionsbrüche auch als solche zu identifizieren. Wenn das dafür nötige Wissen nicht bereitsteht, können auch keine ästhetischen Erfahrungen entstehen. Wenn jemand eine Ausstellung über einen Roman ohne jegliche Kenntnis dieses Romans besucht, kann der Besuch der Ausstellung als relativ nichtssagend empfunden werden. Provokante

Thesen oder gewagte Interpretationen im Raum können nur als solche empfunden werden, wenn eine Kenntnis über den interpretierten oder thematisierten Gegenstand besteht. Eine Ausnahme bilden Zugriffe wie die soziale Szenografie im *Günter Grass-Haus*, die ja gerade Neugierde auf den Text wecken soll und entsprechend nicht dessen Textkenntnis voraussetzt. Aber auch in diesem Falle sollte der Ausstellungsbesuch nicht ohne jegliche vorherige Aufbereitung im Unterricht erfolgen. Wenn eine Ausstellung vollkommen isoliert von den Unterrichtsthemen besucht wird, ist keine sinnvolle kognitive Einbettung gegeben. Natürlich werden die Schüler:innen auch dann Erfahrungen machen, aber es wird noch weitaus weniger intensiv, kann gleichzeitig Ungleichheiten verstärken und bei einigen Schüler:innen zu einem Empfinden von Langeweile kommen, weil keine Orientierung in der Ausstellung möglich ist. Das wäre der Motivation im Sinne von Deci und Ryan abträglich (vgl. dazu Deci/Ryan 1993). Die Phase des Besuchs (during) bedarf auch einer Organisation durch die Lehrkraft, um sicherzustellen, dass vor Ort auch für die Schüler:innen klar ist, warum dieser Ort aufgesucht wird (vgl. Wrobel/Ott 2019: 6). Ich plädiere allerdings entschieden dagegen, klare Such- und Arbeitsaufträge zu stellen (vgl. Bernhardt 2023: 262). Durch einen solchen Zugriff werden die Potenziale der individuellen Affizierung unterminiert und in die institutionellen Strukturen einer linearen Vermittlung überführt. Aus demselben Grund sollte auch die Phase des after (vgl. Wrobel/Ott 2019: 6) nicht dazu ansetzen, den Besuch in einem schulischen Sinne aufzuarbeiten, die Arbeitsaufträge im Rahmen des Unterrichts in einem rational-analytischen Sinne auszuwerten und so doch wieder den kognitiven Rahmen Schule überzustülpen. Stattdessen sollte das Thema der Ausstellung, zum Beispiel der literarische Text, weiter behandelt werden in der Hoffnung, dass die Schüler:innen einen affektiv-involvierten Zugriff zu der Textwelt erlangen, es sollte darauf gesetzt werden, dass also die Ausstellung eine Art der ästhetischen Empfänglichkeit grundiert, die sich motivational und in Bezug auf den fokussierten Wahrnehmungskanal bemerkbar macht. Auf diese Weise kann der Besuch einer Literatúrausstellung den künstlerischen Zugang herstellen, Affekte hervorrufen und an Literatur heranzuführen. Dabei sollte wie schon im Umgang mit Literatur allgemein dringend darauf geachtet werden, den Gegenstand nicht zu entzaubern und den ästhetischen Zugang nicht durch den rationalen zu überlagern.

6 Zu diesem Band

Dieser Band ging aus der Tagung *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven* hervor, die vom 10.–13.3.2025 in Münster stattfand. Aufgrund der großen thematischen Bandbreite der Tagung werden die Ergebnisse in zwei Tagungsbänden dokumentiert. Dieser Band widmet sich aus multidisziplinärer Perspektive dem Phänomen Literatúrausstellung. Dabei werden gegenstandsorientierte Betrachtungsweisen, Einblicke in entstehende oder bestehende Ausstellungskonzeptionen, Machtreflexion/Institutionenkritik ebenso wie unterschiedliche didaktische und vermittlungsbezogene Positionen verhandelt.

A Literatúrausstellungen – Grundlegende Überlegungen

Museen stellen Lernorte mit einem Vermittlungsauftrag dar (vgl. dazu Bernhardt 2023a: 245–247). In den Dauerausstellungen eines Museums werden Exponate auf eine spezifische Art und Weise ausgelegt, präsentiert, ggf. auch inszeniert. Die ausgestellten Exponate sind schon durch den Vorgang des Ausstellens mit einer zusätzlichen Bedeutung aufgeladen, die ihnen nicht notwendigerweise im Alltag zukommt. Es liegen sehr individuelle Formen der Begegnung vor (vgl. zum Kommunikationssystem Ausstellung ebd.: 263–267).

Daniel Tyradellis bezieht sich in seiner Keynote auf die herausforderungsreiche, seiltänzerische Aufgabe des Kuratierens. Eine Ausstellung zu kuratieren kommt für ihn einem metaphorischen Brückenbau gleich, spielt mit Evidenzen, kann vermeintliche Wahrheiten in Frage stellen und gerade durch das Spiel mit Gewissheiten zu Denkprozessen einladen. Die Geschichte literaturmuseumalen Ausstellens nimmt **Hans Wißkirchen** in den Blick, der ausgehend von den Ursprüngen des literaturmuseumalen Ausstellens die Konzepte des *Literaturmuseums der Moderne* in Marbach am Neckar und der im Jahre 2000 eröffneten und bis 2019 gezeigten Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses* in Lübeck als Meilensteine der Entwicklung von Literatúrausstellungen konturiert. **Esther Köhring** entwickelt Perspektiven für eine Kanonkritik in und durch Ausstellungen und zeigt anhand eines eigenen Projekts, wie sich eine Hinterfragung der patriarchalen Strukturen im Raum anstellen lässt.

Milena Rolka gibt Einblicke in die Konzeption der neuen Dauerausstellung im *Kleist-Museum* Frankfurt an der Oder und reflektiert die Voraussetzungen, die sich in Bezug auf die erinnerungskulturellen Erwartungen des Publikums, die Würdigung Kleists und die Fragen nach der Gestaltung abzeichnen. Der Beitrag von **Christine Ott** und **Susanne Bremer** widmet sich narrativen Ausstellungen und untersucht, auf welche Weise diese erzählen.

B Literatausstellungen und ästhetische Erfahrungen

Anne Bösenberg und **Heike Gfrereis** laden in ihrem Beitrag dazu ein, ihnen beim gemeinsamen Nachdenken über materielle Annäherungen an Wortkunst beizuwohnen. Gfrereis bringt ihre Gedanken über Literatausstellungen im *Literaturmuseum der Moderne* in ein gedankliches Gespräch mit Bösenbergs unterrichtspraktischen Überlegungen, die beide anhand eindrucksvoller Illustrationen plausibilisieren. **Eva-Maria Dichtl** und **Henriette Hoppe** widmen sich den Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung in einer Mitmachausstellung für Kinder: Der Ausstellung über Ottfried Preußlers *Die kleine Hexe*, die 2024 in Stuttgart gezeigt wurde. Dabei beschreiben sie Ausstellungselemente, die sie in den Kontext unterschiedlicher Arten literaturmusealen Ausstellens einordnen und in den Kontext literarästhetischer Erfahrungen stellen. **Frank Steinwachs** nimmt sich mit einer ähnlichen Methodologie des *Museums Wolfram von Eschenberg* in Wolframs-Eschenberg an und zeigt, dass in dieser Dauerausstellung zu einem mediävistischen Dichter schon in den 1990er Jahren szenografische Ansätze zur Geltung gelangen, die erst nach der Jahrtausendwende in der Breite Einzug in literaturmuseale Ausstellungen gehalten haben. **Swen Schulte Eickholts** Beitrag widmet sich dem *Museum der Unschuld* in Istanbul. Dabei zeigt er, wie sich durch die Verwobenheit eines Museums in Istanbul mit Orhan Pamuks gleichnamigen Roman spezifische Stimmungen evozieren lassen, die vertiefte Erfahrungen ermöglichen.

C Literaturausstellungen, digitale Formate und Literaturvermittlung

Während sich die bisherigen Überlegungen auf Ausstellungen im Raum fokussierten und hier gerade die Komponente der leiblichen Präsenz der Besucher:innen würdigten, lassen sich auch digitale Angebote zu Ausstellungen denken, die Barrieren abbauen und eine Zugänglichkeit von Ausstellungen herstellen. Am Beispiel von Ausstellungen zum Jubiläumsjahr von Goethes Faust in Weimar stellt **Lis Hansen** vor, welche digitalen Zusatzangebote die Klassik-Stiftung entwickelt und gibt Einblicke in die digitalen Ausstellungsformate. **Swarje Boekhoff, Jenny Bohn, Dominik Renneke** und **Rita Zimmermann** präsentieren einen Werkstattbericht der Entwicklung des Droste-Pads. Dabei handelt es sich um eine modulare digitale Plattform des Center for Literature in Münster, die vielfältige Perspektiven einer informellen ästhetischen und kulturellen Bildung ermöglicht.

Allen Beiträger:innen danke ich für die inspirierenden und innovativen Beiträge, für die intensiven Gespräche, die Offenheit für den stetigen Austausch und die Bereitschaft, den Band zu bereichern. **Ann-Kathrin Koppenhöfer** danke ich für die intensive redaktionelle Unterstützung und die profunde Einschätzung sowie die immer fruchtbaren Gespräche und Debatten über die Beiträge und Themen. **Astrid Matthes** und **Oliver Renner** vom Verlag Frank & Timme gilt meine Bewunderung und Dankbarkeit für die herausragende, schnelle, zuverlässige und hochgradig unterstützende Arbeit. Sowohl die Rechteklärung als auch die Beratungen und der Satz waren wieder einmal so herrlich unkompliziert. Der **Universität Münster** danke ich für die großzügige finanzielle Unterstützung sowohl der Tagung als auch dieser Open Access-Publikation.

Literaturverzeichnis

BACHMANN, VERENA (2017): Kein Schlüssel zum Erfolg? Wie man einen Roman ausstellen kann. In: Hansen, Lis/Schoene, Janeke/Teßmann, Levke (Hg.): *Das Im-*

- materielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst.* Bielefeld: transcript, 125–140.
- BARTHEL, WOLFGANG (1984): Literatúrausstellungen im Visier: zu den ständigen Ausstellungen im Fritz-Reuter-Literaturmuseum Stavenhagen, in der Reuter Gedenkstätte Neubrandenburg und zur Herder-Ausstellung im Kirms-Krackow-Haus Weimar. In: *Neue Museumskunde: Theorie und Praxis der Museumsarbeit* 27/1, S. 4–13.
- BARTHEL, WOLFGANG (1989): Literaturmuseum und literarische Kommunikation. In: *Neue Museumskunde* 32/1, S. 10–12.
- BAUM, MICHAEL (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik.* Bielefeld: transcript.
- BAUR, JOACHIM (Hg.) (2013): *Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes.* 2., unveränderte Aufl. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): Literatúrausstellung als außerschulischer Lernort für den Literaturunterricht. In: *KinderundJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6279-literatúrausstellung-als-ausser-schulischer-lernort-fuer-den-literaturunterricht> (letzter Zugriff: 22.04.2025).
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): Literar- und medienästhetisches Lernen in Literatúrausstellungen. In: Lehndorf, Helen/Pietsch, Volker (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens.* Berlin: Peter Lang, S. 161–182.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht.* Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): Täuschende Ausstellungen. Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven.* Berlin: Frank & Timme, S. 459–479.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025a): Literaturmuseale Ausstellungen in Zeiten globaler Krisen? Ein Plädoyer für die öffentliche Förderung ästhetischer Wahrnehmungsmodi. In: Illetschko, Marcel/Odendahl, Johannes (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krise.* Berlin: Frank & Timme, S. 257–274.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025b): Die Krise des Klassenraums: Neue Anschaulichkeit im Literaturunterricht. In: Stetter, Julia/Susteck, Sebastian (Hg.): *Literaturunterricht und Krise.* Stuttgart: Metzler, S. 105–122.

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025c): Literarästhetisches Lernen außerhalb des Unterrichts – Spannungsfelder der Literaturvermittlung und Perspektiven für ästhetische Erfahrungen, in: ders. (Hg.): *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – Interdisziplinäre Perspektiven*, S. 9–48.
- BOHNENKAMP, ANNE/VADENRATH, SONJA (Hg.) (2011): *Wort-Räume. Zeichenwechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*. Göttingen: Wallstein.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff: 16.05.2024).
- BROCKHAUS (1992): Präsentation. In: *Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden*, Bd. 17. Mannheim: Brockhaus (19. völlig neu bearbeitete Aufl.), S. 453.
- BRÜCKNER, UWE R./BARTHELMES, CHRISTIAN (2016): Prolog. In: dies./den Oudsten, Frank (Hg.): *Scenography. Szenographie*. 2. unveränderte Aufl. Stuttgart: avedition GmbH; Atelier Brückner, S. 11–23.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- BRUYN, WOLFGANG DE (2013): Vorwort. In: Bruyn, Wolfgang de/Gribnitz, Barbara (Hg.): *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung*. Frankfurt/Oder: Eigenverlag, S. 7–10.
- CEPL-KAUFMANN, GERTRUDE/GRANDE, JASMIN (2013): Vom Nachdenken über das Ausstellen im Zeichen der Literatur. In: Kroucheva, Katerina/Schaff, Barbara (Hg.): *Kafkas Gabel. Überlegungen zum Ausstellen von Literatur*. Bielefeld: transcript, S. 54–94.
- DANIELCZYK, JULIA (2012): Literatur im Schaufenster. Über die (Un)Möglichkeit Literatur auszustellen. In: Disoski, Meri/Klingenböck, Ursula/Krammer, Stefan (Hg.): *(Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 31–42.
- DE CERTEAU, MICHEL (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- DECI, EDWARD L./RYAN, RICHARD M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 223–238.
- DIDIER, CHRISTINA (1991): Spezifische Probleme des Literaturmuseums als Anreger. In: Ebeling, Susanne/Hügel, Hans-Otto/Lubnow, Ralf (Hg.): *Literarische Ausstellungen*

- gen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland – Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie. München et al.: K. G. Saur, S. 45–56.
- DOTZLER, BERNHARD J. (2011): Die Wörter und die Augen. Zur Un-Möglichkeit der Visualisierung von Literatur, in: Bohnenkamp, Anne/Vadenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 39–52.
- DREES, URSULA (2020): Mediale Vermittlung. Die Semiotik von technischen Medien und Botschaften. In: Kiedaisch, Petra/Marinescu, Sabine/Poesch, Janina (Hg.): *Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin*. Stuttgart: avedition PLOT, S. 126–135.
- ECKHARDT, JULIANE/KUKULENZ, CLAUDIA (2017): Schulische und außerschulische literarische Bildung im Vergleich – Theoretische Befunde und didaktisch-methodische Stichproben zum Umgang mit Kinderliteratur in Literaturunterricht und Literaturmuseum. In: Grosser, Sabine/Köller, Katharina/Vorst, Claudia (Hg.): *Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 59–84.
- ECO, UMBERTO (1998): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. 3. Aufl. München: dtv.
- ELLRICH, LUTZ (2012): Latenz. In: Bartz, Christina et al.: *Handbuch der Mediologie. Signaturen des Medialen*. München: Brill, S. 149–157.
- FREDERKING, VOLKER (2005): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners „Emil und die Detektive“. In: ders. (Hg.): *Filmdidaktik – Filmästhetik*. München: kopaed, S. 204–225.
- FREDERKING, VOLKER (2019): Von der Inter- zur Symmedialität. Medientheoretische, medienkulturgeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel von „Prolog im Himmel“ aus Goethes Faust. In: Maiwald, Bernd (Hg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153–180.
- GFREREIS, HEIKE (2006): Der Raum der Wiederkehr oder Wie die Literatur im Archiv verfällt. In: Deutsche Schillergesellschaft (Hg.): *Denkbilder und Schaustücke*. Marbach/Neckar: Marbacher Kataloge, S. 29–40.
- GFREREIS, HEIKE (2019): Wer spricht in einer Literatúrausstellung? Überlegungen zum dialogischen Möglichkeitsraum einer Gattung, angestoßen von Helmut Neundlin-

- ger. In: Kastberger, Klaus/Maurer, Stefan/Neuhuber, Christian (Hg.): *Schauplatz Archiv Objekt – Narrativ – Performanz*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- GFREREIS, HEIKE (2024): Literatur(wissenschaft) ausstellen. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hg.): *Wissenschaftsdidaktik IV. Kontexte und Nachbarschaften*. Bielefeld: transcript, S. 251–278.
- GFREREIS, HEIKE/RAULFF, ULRICH (2015): Vorwort. In: dies. (Hg.): *Die Seele. Die Dauerausstellung im Literaturmuseum der Moderne*. Marbach/Neckar: Marbacher Kataloge, S. 6–9.
- GRIBNITZ, BARBARA (2013): Rätsel. Kämpfe. Brüche. In: Gribnitz, Barbara/Bruyn, Wolfgang de (Hg.): *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung*. Frankfurt/Oder: Eigenverlag, S. 11.
- GRISKO, MICHAEL (2007): Literaturausstellung. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christian (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 446.
- HÄCHLER, BEAT (2012): Gegenwartsräume. Ansätze einer sozialen Szenographie im Museum. In: Gesser, Susanne et al. (Hg.): *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content*. Bielefeld: transcript, S. 136–145.
- HÄCKERMANN, URSULA (2009): Ein Roman, ein Haus, ein Lernort. In: *Der Deutschunterricht* 2009/2, S. 58–66.
- HANAK-LETTNER, WERNER (2011): *Die Ausstellung als Drama. Wie das Museum aus dem Theater Entstand*. Bielefeld: transcript.
- HARTUNG, OLAF (2016): Mit Szenografie Geschichten erzählen? In: Isenbort, Gregor (Hg.): *Szenografie in Ausstellungen und Museen VII. Zur Topologie des Immateriellen. Formen der Wahrnehmung*. Essen: klartext, S. 28–39.
- HAWIG, JANA (2022): Erzählungen im digitalen Raum. Formen und Perspektiven des Storytellings in digitalen Ausstellungen. In: Fackler, Guido/Carius Hendrikje (Hg.): *Exponat – Raum – Interaktion. Perspektiven für das Kuratieren digitaler Ausstellungen, Vandenhoeck und Ruprecht*. Göttingen, S. 239–248.
- HEUER, CAREN (2017): Ein Text ist eine Insel? Oder: Praxisbericht. Literatur ausstellen als Experiment. In: Hansen, Lis/Schoene, Janneke/Teßmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst*. Bielefeld: transcript, S. 141–160.
- HOFFMANN, ANNA REBECCA (2018): *An Literatur erinnern – Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten*. Bielefeld: transcript.

- HÜGEL, HANS-OTTO (1991): Einleitung. Die Literatúrausstellung zwischen Zieme-lienschau und didaktischer Dokumentation: Problemaufriß – Literaturbericht. In: Ebeling, Susanne/ders./Lubnow, Ralf (Hg.): *Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie*. München, et al.: Saur, S. 7–39.
- HÜGEL, HANS-OTTO (1996): Literarische- oder Literatur-Ausstellungen – oder? In: Barthel, Wolfgang (Hg.): *Literaturmuseum: Facetten, Visionen. Das Kleist-Museum*. Frankfurt/Oder: Eigenverlag, S. 32–45.
- ISENBORT, GREGOR (2016): Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen. In: ders. (Hg.): *Szenografie in Ausstellungen und Museen VII. Zur Topologie des Immateriellen. Formen der Wahrnehmung*. Essen: Klartext, S. 6–13.
- ISER, WOLFGANG (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.
- JUNGBLUT, MARIE-PAULE (2016): Die Bedeutung von Raum und Objekt in der Museumserzählung. In: Isenbort, Gregor (Hg.): *Szenografie in Ausstellungen und Museen VII. Zur Topologie des Immateriellen. Formen der Wahrnehmung*. Essen: klartext, S. 24–27.
- KÄUSER, ANDREAS (2009): Ist Literatur ausstellbar? Das Literaturmuseum der Moderne. Anmerkungen zur Konzeption und Diskussion „Literatur und Medienumbruch“. In: *Der Deutschunterricht* 2009/2, S. 30–37.
- KIBLING, MAGDALENA (2023): Serielles Erzählen kolonialer Rhetoriken. Ein diskurs-reflexives Unterrichtsmodell an der Schnittstelle von literaturunterrichtlichem und literaturmusealem Lernen. In: Schönbeck, Sebastian/Hülscher, Magdalena (Hg.): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in den Literaturwissenschaften*. Bielefeld: transcript, S. 275–299.
- KUNZE, MAX (1989): Literatúrausstellungen im internationalen Vergleich. In: Lüttge, Dieter (Hg.): *Kunst – Praxis – Wissenschaft: Bezugspunkte kulturpädagogischer Arbeit. Tagungsbericht und Arbeitsmaterialien*. Hildesheim: Olms, S. 223–229.
- KOBLER, TRISTAN (2016): Geschichten formen. In: Isenbort, Gregor (Hg.): *Szenografie in Ausstellungen und Museen VII. Zur Topologie des Immateriellen. Formen der Wahrnehmung*. Essen: klartext, S. 14–27.
- KOSSMANN, HERMAN (2014): Narrative Räume. In: Stapferhaus Lenzburg: Lichtensteiger, Sibylle/Minder, Aline/Vögeli, Detlef (Hg.): *Dramaturgie in der Ausstellung. Begriffe und Konzepte für die Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 50–67.

- KRAMPER, ANDREA (2017): *Storytelling fürs Museum – Herausforderungen und Chancen*. Bielefeld: transcript.
- LANGE-GREVE, SUSANNE (1995): *Die kulturelle Bedeutung von Literaturausstellungen. Konzepte, Analysen und Wirkungen literaturmusealer Präsentation. Mit einem Anhang zum wirtschaftlichen Wert von Literaturmuseen*. Hildesheim: Olms.
- LECHTERMANN, CHRISTINA (2019): Material Philology. In: Scholz, Susanne/Vedder, Ulrike (Hg.): *Handbuch Literatur & materielle Kultur*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 119–125.
- LEPP, NICOLA (2012): Ungewissheiten. Wissens(v)ermittlung im Medium Ausstellung. In: Staupe, Giesela (Hg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden*. Wien u. a.: Böhlau (Band 10), S. 60–65.
- LEWALTER, DORIS (2009): Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, in: Kunz-Ott, Hannelore/Kudorfer, Susanne/Weber, Traudel (Hg.): *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*. Bielefeld: transcript, S. 45–56.
- LICHTENSTEIGER, SIBYLLE/MINDER, ALINE/VÖGELI, DETLEF (Hg.) (2014) Stapferhaus Lenzburg: *Dramaturgie in der Ausstellung. Begriffe und Konzepte für die Praxis*. Bielefeld: transcript.
- LOTMAN, JURIJ M. (1993): *Die Struktur literarischer Texte, übersetzt von Rolf-Dietrich Keil*. 4., unveränderte Aufl. München: UTB; Fink.
- MACDONALD, SHARON (2013): Museen erforschen. Für eine Museumswissenschaft in der Erweiterung. In: Baur, Joachim (Hg.): *Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. 2., unveränderte Aufl. Bielefeld: transcript, S. 49–70.
- MARKUS, ANNA-LENA (2016): Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann. Zur Einführung in die Ausstellung, in: Lipinski, Birte/dies. (Hg.): *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann*. Lübeck: Eivenverlag, S. 8–15.
- MERGEN, TORSTEN (2019): Literaturmuseum. In: Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 107–110.
- MOLLENHAUER, KLAUS (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.
- NICKEL-BACON, IRMGARD (2018): Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung. In: Nickel-Bacon, Irmgard unter Mitarbeit von Verena Ronge und Mit-

- gliedern der AG Literaturdidaktik im SDD: *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed, S. 7–29.
- OSTERKAMP, ERNST (2006): Die Literatur und das Leben – Das Literaturmuseum der Moderne in Marbach. In: Deutsches Literaturarchiv Marbach (Hg.): *Denkbilder und Schaustücke*. Marbach/Necker: Eigenverlag, S. 15–28.
- OTTO, GUNTER (2007): Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika (Hg.): *Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden*. Bobingen: kopaed, S. 15–18.
- POMIAN, KRZYSZTOF (2013): *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*. 4. Aufl. Berlin: Klaus Wagenbach.
- POTSCH, SANDRA (2019): *Literatur sehen. Vom Schau- und Erkenntniswert literarischer Originale im Museum*. Bielefeld: transcript.
- SCHMIDT, THOMAS (2011): Das Literaturmuseum als Lernort. In: Dücker, Burckhard/ders. (Hrsg.): *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung*. Göttingen: Wallstein, S. 13–29.
- SCHOLZE, JANA (2004): *Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin*. Bielefeld: transcript.
- SCHWAN, STEPHAN (2012): Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum. In: Staupe, Gisela (Hg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden*, Band 10. Wien u. a.: Böhlau, S. 46–50.
- SEEL, MARTIN (1997): Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. In: Recki, Birgit/Wiesing, Lambert (Hg.): *Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik*. München: Fink, S. 17–38.
- SEEMANN, HELLMUT TH. (2012): Vorwort. In: ders./Valk, Thorsten (Hg.): *Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik*. Göttingen: Wallstein, S. 7–12.
- SEIBERT, PETER (2011): Literatúrausstellungen und ihre Geschichte. In: Bohnenkamp, Anne/Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*. Göttingen: Walsstein, S. 15–38.

- SOENTGEN, JENS (2014): Materialität. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred/Hahn, Hans Peter (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 226–229.
- THIEMEYER, THOMAS (2014): Museumsdinge. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred/Hahn, Hans Peter (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 230–233.
- TREBEB, ACHIM (Hg.) (2006): *Ästhetik*. Stuttgart: Metzler.
- TYRADELLIS, DANIEL (2014): *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- WAIDACHER, FRIEDRICH (2004): *Museologie – knapp gefasst*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- WEHNERT, STEFANIE (2002): *Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien. Leseumfeld – Aufgaben – Didaktische Konzepte*. Kiel: Ludwig.
- WIRTH, UWE (2011): Was zeigt sich, wenn man Literatur zeigt? In: Bohnenkamp, Anne/Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literaturausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 53–64.
- WIBKIRCHEN, HANS (2002): Das „neue“ Buddenbrookhaus als Erinnerungsort und Literaturmuseum. In: ders. (Hg.): *Dichter und ihre Häuser. Die Zukunft der Vergangenheit*. Lübeck: Schmidt-Römhild, S. 67–82.
- WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (2019): Einleitung. In: dies. (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 6–16.
- ZEISSIG, VANESSA (2017): Zur inszenatorischen Immaterialisierung von Literatur als musealem Objekt. In: Hansen, Lis/Schoene, Janneke/Teßmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst*. Bielefeld: transcript, S. 223–237.
- ZEISSIG, VANESSA (2022): *Die Zukunft der Literaturmuseen. Ein aktivistisches Manifest*. Bielefeld: transcript.
- ZEISSIG, VANESSA (2024): Zur Geschichte von Literaturmuseen und ihre Depatriarchisierung. In: Schönbeck, Sebastian/Hülscher, Magdalena (Hg.): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in der Literaturwissenschaft*. Bielefeld: transcript, S. 21–41.
- ZELLER, BERNHARD (1978): Literaturausstellungen. Möglichkeiten und Grenzen. In: *Jahresring 25, 78/79*, S. 294–300.

A

LITERATURAUSSTELLUNGEN –
GRUNDLEGENDE ÜBERLEGUNGEN

DANIEL TYRADELLIS

Possenreißer

Erzählen zwischen Metaphern und Betonbrücken

Abstract

Friedrich Nietzsches bekanntes Motiv vom Menschen als Seil und Brücke zwischen Tier und Übermensch steht in *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen* (1883–1885) im Zentrum einer Erzählung, die sich ganz der Frage nach der Praxis der Vermittlung widmet. Indem Nietzsche zwischen Possenreißer und Seiltänzer unterscheidet, skizziert er seine Kritik am Bildungssystem, das individuelle Mündigkeit nicht unterstützt, sondern im Namen feststehender Prinzipien und Autoritäten unterdrückt. Anstelle dieser Praxis der Bildung schlägt er eine Kunst des fragilen Austarierens vor, die Vorbild sein kann für ein anderes Verständnis des pädagogisch motivierten Lehrens und Lernens. Darin stehen die Vervielfachung der Perspektiven und das Ziel eines Umgangs mit der Diversität von Wissensformen im Mittelpunkt. Dieser Ansatz eröffnet im Ausstellungskontext ein Verständnis von Kuratieren als einer Kulturtechnik der Vermittlung, die durch themenbezogene und bewusst gesetzte Zuspitzungen, Kategorienfehler, Verdrehungen und gewagte Metaphern eine inter- und transdisziplinäre Bühne der Begegnung schafft.

Keywords: Nietzsche; Bildung; Kuratieren; Kulturtechnik; Vermittlung; Metapher

1 Sedimente eines Brückenbaus

Erzählen gehört wohl zu den menschlichen Grundbedürfnissen. Einander, aber auch sich selbst: „Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält, oder eine ganze Reihe von Geschichten“;

lässt Max Frisch seinen Erzähler in *Mein Name sei Gantenbein* (1964) sagen, der aus Erfahrungen Geschichten formt, die zu diesen passen (vgl. Frisch 1986: 49). Solches Erzählen ist ab ovo real wie fiktional und bedient sich dabei Medien, in denen sich das narrative Geschehen ereignet. Es ist gleichermaßen dort zuhause wie in dem Leben, das sich darin sucht, findet und verliert. Sowohl die Eigengesetzlichkeiten des Mediums als auch die Sedimentierungen seines Gebrauchs im Sinne Husserls (vgl. Husserl 1954: 378 u. ö.; vgl. auch Derrida 1987) definieren den Rahmen, der die Fiktion verbürgt, man verstehe sich oder einander. Bildung hat viel mit impliziter Sedimentierungskompetenz zu tun.

Wie lässt sich dies erzählen? Gegeben sei die Versuchsanordnung eines auf einem halböffentlichen Vortrag basierenden und dann open access veröffentlichten Aufsatzes, der gleich zu Beginn die unscharfe Wandprojektion eines Bilds der Zeichnung einer Brücke zeigt.

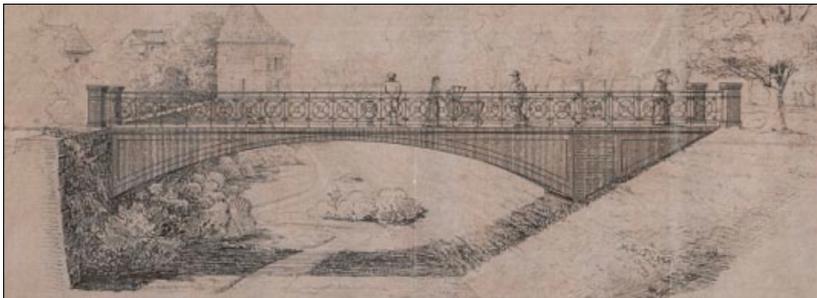


Abb. 1: Unschärfe Fotografie einer Zeichnung der Thainburg-Brücke in Naumburg/Saale, Quelle: Stadtarchiv Naumburg/Saale

Zweifelloos beweisen die dies Betrachtenden Medienkompetenz, denn wohl kaum jemand wird davon ausgehen, dass das Original dieses Bildes einer Brücke unscharf gezeichnet worden sei, sondern dass diese Unschärfe einen irgendwie technisch gearteten Hintergrund hat, z. B. einen schlecht fokussierten Beamer, schlechte Druckqualität oder das technische Unvermögen des Vortragenden, die Vorlage adäquat zu konvertieren – oder gar seine Faulheit, sich um eine bessere zu kümmern. So etwas sehen, beurteilen und einschätzen zu können, setzt beträchtliches Wissen voraus, das aber als so selbstverständ-

lich erscheint, dass es einem im Zweifelsfall gar nicht auffällt oder bewusst ist. Oder anders formuliert: Der Mensch erzählt sich im weitgehenden Konsens mit der als Alltagserleben getarnten Expertise eine plausible Geschichte, in der sich Erfahrungs-, Kontext- und technisches Wissen miteinander verbinden. Ich schlage vor, dies Evidenz zu nennen: das, was einem identitätsversichernd einleuchtet (vgl. Tyradellis 2006); ich komme darauf zurück.

Streng genommen zeigt sich in der Versuchsanordnung nicht bloß ein Bild, sondern eine komplexe Abfolge medialer Formen und Inhalte: Zum einen darf man annehmen (muss es aber nicht), dass die dargestellte Brücke tatsächlich existiert oder existiert hat oder existieren soll als physisch begehbare Ding. Sodann lässt sich unterstellen, dass die Zeichnung selbst auch physisch existiert oder existiert hat; sie wurde später abfotografiert oder gescannt nach mode-, norm-, zeit- und technologieabhängigen Habitualitäten. Vielleicht sehen die Betrachter:innen weitere Details: etwa eine schmale vertikale Linie in der Bildmitte und die etwas breitere vertikale, die auf einen Buchfals, also ein Ausklappbild schließen ließe. Bis hierhin nimmt man vielleicht noch an, das Bild sei eigentlich „scharf“ gewesen. Der nächste Schritt in der Bildgenese ist wahrscheinlich der Übergang in eine Datenbank oder eine implizite Massenspeicherung über eine Website. Aus einer dieser Quellen wurde das Bild dann entnommen und in eine Consumer-Software wie *Powerpoint* oder *Keynote* kopiert. Diese wird wiederum als Datei verschickt, auf einen neuen Rechner gespielt und dann mit der jeweiligen Version der passenden Software über ein Videosignal an einen Beamer durchschnittlicher Auflösung und Lichtstärke gesendet, der das Bild dann optodigital durch eine Linse auf einen mehr oder minder geeigneten Hintergrund projiziert. Dieses nimmt man dann im akademisch-ästhetischen Raum wahr, womöglich wiederum mediatisiert durch eine Brille oder Kontaktlinse. Schließlich wird das Bild für die Publikation noch einmal von dem Archiv angefordert, in die Satzfabrik implementiert und wird so erneut im Buch oder eBook mediatisiert wahrgenommen.

All diese Übertragungen sind sattsam bekannt. Man macht sie sich aber meist nur bewusst, wenn irgendetwas *stört*, etwas nicht so ist, wie man es erwartet (oder jemand einen darauf hinweist): ein Moment potenziellen Lernens durch Distanznahme vom Gewohnten – das zentrale Definiens der romantischen schönen Seele. Nun ist Erwartung immer die Einbettung eines

kommenden Geschehens in eine vertraute Erzählung (mit dem Haken, dass Erwartungen regelmäßig präskriptiv daran Anteil haben, dass das Erwartete sich einstellt). Diese Erzählung kann in extremster Verdichtung vorliegen, das nennt man dann Präsenz. Oder aber sie spannt sich explizit auf, entfaltet sich und stellt sich so zur Diskussion. Das kann dann z. B. ein Roman sein, dessen mediale Einheit durch das Buch gegeben scheint; nicht umsonst imitieren E-Reader deren Ästhetik und die damit verbundenen, „bewährten“ Kulturtechniken des Umblätterns, Lesezeichens oder Unterstreichens: Sedimentierungen eines Gebrauchs, der die Spezifik differenter Medialität vergessen machen möchte, sogenannte Benutzer:innenfreundlichkeit.

2 Brücken-Metaphern

Auch Ausstellungen sind Präsenzereignisse, die solche Entfaltungen performieren. Im Unterschied zum Medium Buch und seinen digitalen Anverwandten basieren sie auf einem Medienwechsel allein schon deshalb, weil Ausstellungen keine genuine und exklusive Medialität aufweisen. Der Philosoph Hans-Dieter Bahr hat sie darum Orte „feiernden Anschauens“ genannt, also das, was vor Platon und Aristoteles *theoria* bedeutete:

Ausstellungen sind [...] weniger selbst aussergewöhnliche, luxuriöse Ortschaften möglicher Vergleiche als vielmehr Orte, an denen reich, luxurierend, verschwenderisch mit Vergleichen umgegangen wird, ob sie sich nun lautlos in den Köpfen der Besucher abspielen oder tatsächlich in Gesprächen dort ausgetragen werden. Es ist also die gelungene Metapher, die hier einen verwickelten, beziehungsreichen Sachverhalt darstellt und dazu anregen kann, seinen mannigfaltigen Spuren nachzudenken. (Bahr 2008: 42)

Ausstellungen können mit Erwartungen arbeiten, können sie bedienen, konkretisieren, mit ihnen spielen, sie unterwandern. Gewiss kann das grundsätzlich jede Kulturtechnik, die hilft oder dazu nötigt, Zusammenhänge aus einer Distanz heraus zu betrachten, sie als codiert und damit als gemacht zu

verstehen. Die Spezifik des Mediums Ausstellung besteht darin, immer aus einer Mehrzahl medialer Formen zu bestehen und zugleich eine raumzeitliche Rahmung aufzuweisen, die allein es erlaubt, die Bezogenheit der medialen Formen aufeinander, die Intermedialität oder Symmedialität (vgl. Bernhardt 2023: 45–47) zum erlebbaren Prinzip zu erheben. Dies – und darauf kommt es an – geschieht nicht zufällig, sondern folgt impliziten oder expliziten habitualisierten Regeln. Wie z. B. in einer Ausstellung darstellen, dass ein Bild *absichtlich* unscharf ist? Kuratorisch stellt das keine Schwierigkeit dar. Es muss nur das Bild so gerahmt werden, dass es wertig aussieht, je nachdem hinter entspiegeltem Glas und mit entsprechender Beleuchtung. Wenn das, was so präsentiert wird, unscharf ist, dann muss es so sein. Solche Praktiken sind aber nur möglich, weil man sich darauf verlassen kann, dass die Besucher:innen bei den Darstellungen im musealen Raum eine Norm im Hinterkopf haben, die sie buchstäblich sehen: *Eigentlich* sind Bilder in Museen scharf. Andere Medien haben andere Evidenzen (z. B.: Richtige Sätze haben Subjekt, Prädikat und meist ein Objekt), aber oftmals sind sie nicht so eindeutig taxiert, eben weil sie in ihrer medialen Form verbleiben und sich nur schlecht und unkontrolliert von anderen Medien relativieren lassen. Filmeinsatz im Theater oder Kunst im öffentlichen Raum sind solche Versuche. Formal strenger anzutreffen sind sie im Arthouse, etwa in den Filmen von Jean-Luc Godard (vgl. Godard/Ishaghpour 2008; Helbig 2024): Ständig liest da irgendwer irgendein kanonisches Buch, oder es liegt zumindest da, insistierend, dass es noch andere historische und systematische Evidenzen und andere Argumente gäbe, um eine Situation zu fassen. Wie sonst ließe sich eine ungenaue oder unscharfe Darstellung eines Kausalzusammenhangs als die extremste Schwundform einer Erzählung erkennen? Wie unterscheide ich eine konventionelle Position von einer innovativen oder blödsinnigen? Der Fluchtpunkt ist weder eine Medienimmanenz noch ein sicherer Boden namens Realität, sondern deren irreduzible Polysemie.

Beim Kuratieren einer Ausstellung ist es darum strategisch und im Sinne aktiver Selbstbehinderung, wie Dietmar Kamper es in mündlichen Vorträgen gelegentlich nannte, wichtig davon auszugehen, dass nichts *per se* scharf, genau, innovativ oder blödsinnig ist, sondern dass es immer ein gewordener und fluider Aushandlungszusammenhang ist, in dem sich dies entscheidet. In ei-

nem Ausstellungsraum sollte eben dieser Aushandlungszusammenhang sichtbar werden. Eine der größten Herausforderungen ist dabei, jede Behauptung und Setzung, die sich nicht aus dem gegebenen Zusammenhang her erklärt, zu eskamotieren. Dazu zählen insbesondere die Fantasien einer irgendwie vorgängigen Realität.

So ankert die genannte Kaskade der Medien der Brückendarstellung in der Vorstellung, dass an ihrem Anfang die reale Brücke stand oder gestanden haben könnte. Zwar kann man sich eine Brücke auch einfach ausdenken, aber wenn man das tut, geschehe das bereits vor dem Hintergrund einer präexistenten „Idee“ von Brücke. Wenn die Brücke eine Allegorie oder Metapher sein kann, dann nur, weil an ihrem Anfang eine Anschaulichkeit stand. Deshalb, meint man, kann man sich etwas *vorstellen*, wenn davon die Rede ist, dass man eine Brücke zwischen, sagen wir, Natur- und Geisteswissenschaften bauen müsse oder als Therapeut zwischen zwei heillos zerstrittenen Ehepartnern. Vieles von dem, was als sinnhaft erlebt wird, habe damit zu tun, dass es sich mit dieser unterstellten Realie assoziiert, auch wenn dies im Sprachvollzug nicht bewusst mitgedacht wird. „Die Metapher“, so schreibt Jacques Derrida in Beschreibung der von ihm kritisierten Tradition, „wird also ein Erkenntnismittel sein; ein untergeordnetes, aber sicheres“ (Derrida 1999: 257). Derrida hat gezeigt, dass sich diese Vorstellung einer Referenz argumentativ ebenso wenig durchhalten lässt wie das Ideal des Gegenteils. Anatole France' Begriff der „weißen Mythologie“ aufnehmend, d. h. einer Sprache, die von jedem metaphorischen Gehalt gereinigt sei, weist er darauf hin, dass die Aufhebung irdischer Vielfalt in eine gesicherte Metaphysik ein abendländisches Phantasma darstellt. Die Metapher ist selbst eine Brücke: Brücken-Metapher, Metaphern-Brücke, Brücken-Brücke, Metaphern-Metapher, und diese Tautologie lässt jede Idee einer ursprünglichen Anschaulichkeit oder eine Befreiung von derselben zumindest verdächtig werden. Am Anfang war nicht die Anschauung, sondern die Übertragung, die erst definiert, was das Anzuschauende gewesen sein wird. Dies ist ein Gedanke, der nicht leicht zu vermitteln ist, ist doch das Material, dessen man sich zur Übertragung bedient, selbst Teil dieser zu korrigierenden Evidenz. Und zugleich leistet es ihr Widerstand.

Wenn das Motiv einer Brücke eine lebensweltliche Referenz für Sinn und damit eine hochverdichtete Minimalerzählung darstellt, was hieße das dann

für die Apposition der Brücke als eine, die z. B. aus Beton ist? Ist diese dann besonders stabil, besonders innovativ, besonders umweltschädigend oder, brutalistisch, besonders plump? Wie verhalten sich solche Bestimmungen zu dem „eigentlichen“, also der konkreten überbrückenden Beton-Brücke (*concrete bridge*)? Könnte die Materialität und ihre Sedimentierung ein tragendes Element in Richtung eines veränderten Übertragungsverständnisses haben?

3 Die Thainburg-Brücke

Ein Beispiel einer solchen konkreten Betonbrücke ist die Thainburg-Brücke. Sie ist – technisch betrachtet – nicht irgendeine Brücke, sondern eine der ältesten erhaltenen Eisenbetonbrücken überhaupt und damit ehemals echtes High Tech. Nach 130 Jahren Einsatz als Fußgänger:innenbrücke vom Verfall bedroht, wurde sie 2021 mit einer Einzelfallgenehmigung und in der Absicht der Wahrung des ästhetischen Originalzustands mit Carbonbeton (also wiederum High Tech (vgl. Melzer 2024)) restauriert und voll funktionsfähig gemacht: ein Beispiel für die vielfältigen Ligaturen, die die Idee eines zu erhaltenden Ursprungs mit den Teleologien einer ungewissen Zukunft eingeht. Rein pragmatisch gibt es wenig Grund, die Brücke in dieser Form zu erhalten; sie ließe sich durch andere und billigere Lösungen ersetzen.

Beton ist bekanntlich nichts anderes als ein Gemisch aus Zement, Wasser und Sand, das zwar äußerst druckfest ist, aber erst durch die Verbindung mit Bewehrungsstahl auch zugfest wird. Um 1850 existierte nur eine Handvoll Bauten aus diesem Material, heute wird pro Jahr so viel Beton verbaut, dass sich davon entlang des Äquators eine Mauer von 27 m Höhe und 27 m Dicke um die Erde herum errichten ließe (vgl. Beiser 2021: 14). Die Thainburg-Brücke ist real, kann aber ebenso als eine Metapher für den Übergang einer Epoche in eine andere gelten: Beton erlaubt eine Angleichung der Wohnverhältnisse, eine Beschleunigung des Verkehrs durch Straßen und insbesondere Brücken, die die Unterschiede der Landschaft nivellieren, wie dies ausdrücklich beim Bau der Interstates und Autobahnen gefordert worden war („Die beste Überraschung ist keine Überraschung“, so lautete der Slogan für den Bau all dessen, was man von der Autobahn aus sehen und nutzen sollte: Tankstellen, Fast

Food-Restaurants, Motels). Kein anderer Baustoff hat das Antlitz dieser Erde mehr verändert, auch weil er, einmal verbaut, so schwer wieder zu entfernen ist; eine Sedimentierung, die insistierend Sinn stiftet, auch wenn dieser einem nicht gefallen mag.

Die Thainburg-Brücke ist einer der Nullpunkte dieser architektonisch-lebensweltlichen Moderne. Sie stand und steht in Naumburg an der Saale, einer Stadt im südlichen Sachsen-Anhalt, die nicht nur wegen ihres Weltkulturerbedomms bekannt ist. Denn 400 Meter von der Brücke entfernt stand und steht das Haus, in dem der Philosoph Friedrich Nietzsche aufwuchs und nach seinem Zusammenbruch bis wenige Jahre vor seinem Tod lebte. Solange er konnte, fuhr er gerne mit der Straßenbahn, von der Naumburger Bevölkerung „Groschenhexe“ genannt, und beim Spaziergang dahin hat er sicherlich mehr als einmal die Thainburg-Brücke überquert: ein realer Übergang für den Philosophen, der je nach Lesart ein Prophet der Moderne oder ihr postmoderner Abgesang ist; für den Philologen, der wie kein anderer für den notwendigen Brückenschlag zwischen Philosophie und Literatur steht, von dem sich zumindest erstere nie wieder so richtig erholt hat (vgl. dazu Sommer 2018). – Ist die Thainburg-Brücke vielleicht die Quelle für eines der berühmtesten Übergangsmotive Nietzsches, nämlich dem Menschen als Brücke zwischen Tier und Übermensch?

4 Seiltanzen und Possenreißen

Auch Nichtphilosoph:innen kennen die kanonische Stelle aus *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen* (1883–1885), diesem wohl größten aller misslungenen Versuche des erzählenden Brückenbaus für ein kommendes Denken:

Der Mensch ist ein Seil, geknüpft zwischen Thier und Übermensch, – ein Seil über einem Abgrunde. [...] / Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist. (Nietzsche 1988a: 16f.)

Weniger oft zitiert wird der erzählerische Zusammenhang des Zitats. Die Metaphern „Seil“ und „Brücke“ fallen Zarathustra nicht anlasslos ein, sondern haben eine fiktiv-reale Basis: Denn als Zarathustra auf seiner Reise wie einst Paulus auf seiner Bekehrungstournee eine weitere Stadt besucht, hat sich dort gerade das Volk auf dem Marktplatz versammelt, um einen Seiltänzer zu bestaunen. Zarathustra ergreift die Gelegenheit, der Menge seinen Gedanken des Übermenschen in eben diesem Bilde vorzustellen. Bloß, das Volk lacht und versteht ihn nicht. „Sie haben Etwas, worauf sie stolz sind. Wie nennen sie es doch, was sie stolz macht? Bildung nennen sie's ...“ (ebd.: 19) Und er versucht ihnen zu erklären, dass es gerade die auf Hörigkeit basierende Bildung ist, die dem wirklich Neuen im Weg steht. „Muss man ihnen erst die Ohren zerschlagen, dass sie lernen, mit den Augen hören?“ (ebd.: 18): Metapher der Anschaulichkeit, die sich der Übermacht des sprachlichen Codes je und je zu entziehen vermag. Doch das Volk will nicht philosophieren, sondern unterhalten werden und endlich den Seiltänzer sehen, voilà:

Inzwischen nämlich hatte der Seiltänzer sein Werk begonnen: er war aus einer kleinen Thür hinausgetreten und gieng über das Seil, welches zwischen zwei Thürmen gespannt war, also, dass es über dem Markte und dem Volke hieng. (Ebd.: 21)

Es ist dies ein vollendetes Bild für das, was man die „Öffentlichkeit“ vor Erfindung der Massenmedien nennen dürfte (vgl. dazu Habermas 1990). Die Versammelten starren fasziniert in die Höhe, vereint durch die gemeinsame stellvertretende Teilhabe an einem Ereignis. Ihnen will der Seiltänzer etwas bieten: ein riskanter, unsicherer, akrobatischer Gang über einem Abgrund. Keine lange Erzählung, sondern ein Event: Genau so etwas wünscht sich Zarathustra, um dem Volk die notwendige Fragilität des individuellen Unterfangens und die Bedeutung eines ressentimentfreien Austarierens auf dem Weg in eine offene Zukunft vor Augen zu führen. Der Seiltänzer ist dem Zarathustra nicht ferne. Doch die Geschichte geht im nahtlosen Anschluss weiter:

Als er eben in der Mitte seines Weges war, öffnete sich die kleine Thür noch einmal, und ein bunter Gesell, einem Possenreisser gleich,

sprang heraus und gieng mit schnellen Schritten dem Ersten nach. ‚Vorwärts, Lahmfuss, rief seine fürchterliche Stimme, vorwärts Faulthier, Schleichhändler, Bleichgesicht! Dass ich dich nicht mit meiner Ferse kitzle! Was treibst du hier zwischen Thürmen? In den Thurm gehörs du, einsperren sollte man dich, einem Bessern, als du bist, sperrst du die freie Bahn!‘ – Und mit jedem Worte kam er ihm näher und näher: als er aber nur noch einen Schritt hinter ihm war, da geschah das Erschreckliche, das jeden Mund stumm und jedes Auge starr machte: – er stiess ein Geschrei aus wie ein Teufel und sprang über Den hinweg, der ihm im Wege war.

Dieser aber, als er so seinen Nebenbuhler siegen sah, verlor dabei den Kopf und das Seil; er warf seine Stange weg und schoss schneller als diese, wie ein Wirbel von Armen und Beinen, in die Tiefe. Der Markt und das Volk glich dem Meere, wenn der Sturm hineinfährt: Alles floh aus einander und übereinander, und am meisten dort, wo der Körper niederschlagen musste (Nietzsche 1988a: 21).

Soweit die bekannte Geschichte. Weshalb lässt Nietzsche hier einen Possenreißer auftreten? Was ist ein Possenreißer? Der Possenreißer heißt seit dem 16. Jahrhundert so, weil er auf dem Reißbrett skurrile bildliche Figuren entwirft, die dann an öffentlichen Stätten, etwa an Brunnen in Stein gemeißelt oder in Eisen geschmiedet zur öffentlichen Belustigung gezeigt wurden. Ein Possenreißer ist ein Verstärker für etwas, was es als gesellschaftliche Instanzen und emotionale Attraktoren schon gibt. Die Darstellungen können gleichermaßen der Demagogie wie der Kritik an Verkörperungen von Personen, Moralvorstellungen und gesellschaftlichen Regeln dienen: eingefrorener Karneval sozusagen. Und der Possenreißer in Nietzsches Erzählung hat es eilig. Er weiß immer schon, worum es geht und wo man ankommen soll. Lehrplan, Wahrheit, Fakten, bewährte Prinzipien, Effizienz – für langes Zögern ist weder Geld noch Zeit da. Unter diesen Bedingungen ist es schwer, die Kulturtechnik des Austarierens auszuüben. Doch nicht umsonst nennt Zarathustra den Possenreißer seinen Schatten, denn wie dem Seiltänzer, so ähnelt er in manchem auch diesem. Nietzsche nutzt diese Figur als eine Art Karikatur seines Zarathustra, jenem nichtlehrenden Lehrer, den der Philosoph als postreligiöse Erzählfigur

in die Philosophie des späten 19. Jahrhunderts einführte. So könnten des Possenreißers Zurechtweisungen zum Teil auch aus dem Mund Zarathustras kommen, etwa wenn es um die existenzialistische Einsiedelei oder den akademischen Elfenbeinturm geht (beides Motive der Kritik an Intellektualität, die erst nach Nietzsche geprägt wurden (vgl. Sartre 1985, Shapin 2012)), die glauben, beanspruchen zu dürfen, auf die Vermittlung und den Austausch mit anderen verzichten zu können: „Aber nur ein Possenreisser denkt: ‚der Mensch kann auch übersprungen werden‘“ (Nietzsche 1988a: 249).

Dies scheint mir eine weiterhin aktuelle Diagnose. Der Possenreißer zeigt, wie die Idee von Bildung als ein zentrales Medium gesellschaftlicher Verständigung und Veränderung schief gehen kann: indem man sich als Verlängerung bestehender Autoritäten und Wissensformationen versteht, die darin gewonnene eigene Expertise verabsolutiert und die davon verschiedene Sinnwelt anderer Menschen als defizient disqualifiziert und überspringt. Eine solche Ligatur von Wissen und Selbstpositionierung in Bezug auf andere ist das, was ich oben „identitätsversichernde Evidenz“ genannt habe: Das eigene Fachwissen wird zur Norm erklärt und substanzialisiert (man könnte auch sagen: betoniert), so als sei die Vermittlung genau dieses Wissens deren Zweck. Man will dann eher Anfangs- oder Endpunkt, eher Brückenpfeiler als Brückenglied sein.

In seiner bitterbösen Vortragsreihe *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Nietzsche 1988b) hatte Nietzsche schon als junger Professor (und Nietzsche wusste sehr genau, was „professor“ bedeutet: das Bekenntnis dazu, ein Lehrender zu sein) ausgeführt, dass die Idee der „Einheit von Forschung und Lehre“ abgründiger ist als das, was heute regelmäßig in akademischen Sonntagsreden beschworen wird (vgl. Alt 2021). Denn in Wilhelm von Humboldts (von Johann Gottlieb Fichte abgeschriebener) Universitätskonzeption (vgl. Humboldt 2017: 143–150), geht es vor allem darum, dass diese Einheit eine abschirmende ist (vgl. Kaube 2020: 279–287). Idealerweise sollten die Studierenden abgeschieden, maximal in einer Kleinstadt von den forschenden Lehrern lernen, um die Welt da draußen nur in kleinsten Dosierungen in die Einheit des Wissens aufzunehmen. Die Einheit selbst wird institutionell verkörpert von Philosophie, und Literatur ist nur die weniger präzise Brücke in die Welt der Wenigerverstehenden.

Bei Fichte und Humboldt hatte diese Annahme medienhistorisch angebbare Gründe. Für beide schien noch klar, dass es genau *ein* materielles Medium

gibt, in dem sich alle geistige Vielfalt aufhebt: das aus Worten bestehende Buch. Professoren hatten u. a. die Aufgabe, jährlich auf die Leipziger Buchmesse zu fahren und dort fachkundig zu entscheiden, welche der dort erschienen Bücher zu lesen seien und welche nicht. Dieses die Kultur prägende Phantasma hing an drei grundlegenden Faktoren: erstens der erfolgten Einführung der allgemeinen Schulpflicht und Alphabetisierung in Preußen; zweitens der faktischen Inexistenz konkurrierender, d. h. zirkularfähiger Wissensmedien um 1800; drittens dem postrevolutionären Bemühen um eine gesellschaftliche Grundlegung jenseits von Abstammung und Gewalt: der anhebende Traum eines herrschaftsfreien Diskurses unter der Ägide des besseren Arguments. Dies geschah zum erst- und letztmöglichen Zeitpunkt; unmittelbar danach hoben andere technische Medien an, ihrerseits zu Wissensmedien zu werden, indem sie zum einen die dafür notwendige Reichweite erreichten und zum anderen einen Grad von Codierung erzielten, der dekontextualisierte Permutationen in immer größerem Umfang gestattete (vgl. dazu Kittler 1988). Für alle entstanden Schritt für Schritt eigene Wissenschaften und damit eigene Sprachen und Expertisen, die die Verständigung, und d. h. die Brückenbauten zwischen diesen erschwerten. Das ist der status quo bis heute.

5 Intertransmultidisziplinaritäten

„Einheit von Lehre und Forschung“ müsste unter diesen Vorzeichen bedeuten, dass Forschende nicht allein ihr Forschungswissen lehren und dieses in einen kontinuierlichen, d. h. den sedimentierten Sinn bewahrenden dosierten Austausch mit der sich verändernden Welt in Gestalt von Schüler:innen und Studierenden bringen, sondern dass das Lehren auf die Forschung zurückwirkt und diese selbst substanziell zu verändern in der Lage sein können muss. Genau hieran hapert es aber, weil sowohl die Institutionen (Schulen, Universitäten, Akademien) wie auch viele Lehrenden und wohl zum Teil auch Lernenden an dieser die eigene Identität unter Umständen destabilisierenden Praxis kaum interessiert sind. Der Wunsch, nach den Prinzipien einmal erlernter Methodik diese variierend und gegebenenfalls steigernd auf der Ausbildungs- und Karriereleiter weiter nach oben zu gelangen, dominiert.

Das etwas in die Jahre gekommene Schlagwort der Interdisziplinarität war angetreten, nach neuartigen Wegen zu suchen, sich trotz sehr unterschiedlicher Methoden, Sprachen und Expertisen miteinander austauschen zu können: die Kunstgeschichte mit der Mathematik, die Biomedizin mit der Soziologie, die Theologie mit der Kernphysik. Der etwas jüngere Ansatz der Transdisziplinarität berücksichtigt dabei, dass Wissen sehr viel mehr Formen, Zu- und Umgänge kennt als nur das, was disziplinar explizit wird, und es etwa Formen kontextbezogenen Alltagswissens gibt, die eine genuine Expertise darstellen.

Eine solche Vielfalt der Wissensformen lässt sich nicht einfach überspringen, wie der Possenreißer bei Nietzsche es mit dem Seiltänzer tut. *Darin* liegt die eigentliche Expertise der viel beschworenen Einheit von Lehre und Forschung: Brückenbauen als Aufgabe in dem Wissen, dass es einen festen Grund jenseits dieser Brücken nicht gibt. Der wirkliche geistige Reichtum des Menschen besteht, so formulierten es bereits Marx und Engels, im Reichtum seiner Beziehungen (vgl. Marx/Engels 1978: 37) und nicht in einer immer stärkeren Distinktion und Spezialisierung, wie dies heute bevorzugt wird. Diesen alternativen Reichtum auszuhalten, zu wollen und damit umzugehen, ist die währende Herausforderung, der schwankende Seiltanz, und hierfür gilt es die individuellen wie die institutionellen Bedingungen zu schaffen (vgl. Fleury 2023: 112–115).

Der per se multidisziplinären Praxis des Ausstellens und Kuratierens könnte hier eine Schlüsselfunktion zukommen, indem die Vielfalt der möglichen Medialitäten und Perspektiven eine genuine Vielsprachigkeit erlaubt, die von der raumzeitlichen Einheit eines definierten Ortes gerahmt wird. An einem solchen Ort ist niemand disziplinar zuhause oder sollte es zumindest nicht sein, sondern ist stets nur Gast. Wer kontinuierlich nur eine einzelne – methodische, moralische, ästhetische – Perspektive vertritt, ist kein:e Kurator:in. Die Fremdheit ist kein Mangel, sondern die positive Öffnung, durch die hindurch der Austausch erst möglich wird. Kuratieren bedeutet, die hierfür geeigneten Konstellationen der Begegnung zu schaffen. Ein so verstandenes Kuratieren muss sich nicht allein auf Museen und Ausstellungsräume beziehen, sondern kann grundsätzlich auf alle Situationen, in denen Menschen freiwillig oder unfreiwillig in bildender und unterhaltender Absicht zueinanderkommen, übertragen werden.

Der Possenreißer Nietzsches bleibt darin eine zweideutige Figur: Einerseits spitzt er zu, übertreibt und karikiert er, um die Aufmerksamkeit einer breiten Öffentlichkeit zu erreichen. Andererseits zerstört er regelmäßig auch die Fragilität, Subtilität, Komplexität des Konkreten zugunsten einer vermeintlichen Sicherheit von Autoritäten, Traditionen und verlässlichen Methoden, des gesicherten Wissens. Letztere zu verabsolutieren und zum stetig ausdifferenzierenden Lernziel zu erklären, führt zu einem Elitismus, der glaubt, man könne die Menschen in ihrer Individualität und Diversität überspringen – so als sei der erreichte Wissenstand der Wert und Inhalt an sich. Sich z. B. mit Literatur nicht allein als Profi, d. h. als Literaturwissenschaftler, und nicht allein als Liebhaber zu befassen, sondern als Vermittler, setzt eine seiltanzende Fertigkeit voraus: Sie kommt nicht ohne differenziertes Fachwissen aus, aber ebenso wenig kann sie auf die Fähigkeit des Sichhineinversetzens in die Erfahrungswelt der Menschen verzichten, die solches nicht haben. Die Aufgabe besteht nicht darin, das eine zum anderen zu bringen, sondern beides auszutarieren. Dies ist keine sekundäre, d. h. abgeleitete oder bloß funktionale Tätigkeit. *Das Austarieren verleiht den Dingen ihren Sinn*, und es gibt keine Möglichkeit, diesen Prozess abzukürzen, indem man einer festen Methode folgt. Vielmehr gilt es, der Gemachtheit von Sinnerlebnissen nachzugehen und sie als solche sichtbar und fragwürdig zu machen. Hierzu braucht es eine Expertise eigener Art, die darin besteht, die Dinge bis zur Kenntlichkeit zu entstellen, wie Friedrich Kittler es in unterschiedlichen Kontexten nannte, sei es durch aktive Verdrehungen, Kategorienfehler, Größenversprünge, Invertierungen von scheinbar selbstverständlichen Prioritäten, also, wenn man so will, Possen. Sie haben den Zweck, Menschen darin zu assistieren, selbst zu Seiltänzer:innen zu werden.

Hierzu bedarf es eines gewissen Mutes mindestens auf Seiten der Kuratierenden und Lehrenden, sich in dieser Praxis der Kritik auszusetzen. So ist die vorgeschlagene Gleichsetzung einer „echten“ Brücke wie der Thainburg-Brücke mit dem Begriff und der Metapher „Brücke“ zunächst einmal schlicht ein Kategorienfehler. Und diese Stahlbetonbrücke als Beispiel für Nietzsches Brückenmetapher zu nehmen, ist zudem ein faktischer Fehler: Das Ding (im Sinne Heideggers) war erst fertig, als Nietzsche bereits aufgehört hatte zu schreiben. Jedoch: Aufmerksamkeit und Neugierde stören solche Fehler nicht, im Gegenteil. Sie sind auf andere Weisen wahr oder können es sein, und sie

haben die Kraft, *andere* Geschichten zu erzählen. In jeder Metapher steckt mindestens eine Posse, das macht sie lebendig.

Was Nietzsche in seinem Werk unternommen hat und wofür sein Denken nicht nur philosophiegeschichtlich steht, ist der Versuch, mit den Mitteln der geschriebenen Sprache die in ihr statuierten Evidenzen und Simulakren grundsätzlich in Frage zu stellen, allen voran das Konzept der Autorschaft (vgl. Kittler 2000). In Auseinandersetzung mit den Wissenschaften seiner Zeit stellte er dar, dass das Denken weit mehr von den Umständen eines Denkens präfiguriert wird, als seine Epoche dies annehmen mochte (vgl. Foucault 1991: 10 f. et passim). Die technologisch induzierte Umgestaltung dieser Welt verändert das einzelne Denken, das damit nicht zum Zentrum, sondern bestenfalls zu einem Kommentator und Interpreten dessen wird, was es heißen kann, Mensch oder Über-Mensch zu sein. Und so etwas ist in letzter Konsequenz keine Frage, die allein die Philosophie oder die Literatur betrifft, sondern jede:n angeht.

Dies zu vermitteln, hierfür geeignete Motive und Zugänge zu finden, ist nicht nur deshalb herausfordernd, weil es anspruchsvoll ist, das Gleichgewicht zu halten zwischen Fakten und Fiktion, zwischen harter Wissensvermittlung und bloßer Unterhaltung, zwischen thesenhafter Zuspitzung und skrupelloser Indienstnahme von Dingen, zwischen kontemplativer Einsamkeit und partizipativer Vielstimmigkeit. Die Komplexität besteht auch und fast noch gravierender im Berufsalltag: weil man umstellt ist von Leuten, die immer schon wissen, wie man es machen muss, die auf Fachwissen pochen, die Zuspitzung, Verdrehungen und das Spiel mit Kategorien und Hierarchien als Fehler werten. Gewiss kann Kuratieren nicht gelingen ohne Fachexpertise zum Gegenstand. Doch bedeutet dies eben nicht, allein diese Expertise vermittelnd auszustellen: das wäre Possenreißerei. Vielmehr geht es darum, aufgrund dieser Expertise eine Brücke zu bauen, die dieser Expertise erst zu einem Sinn verhilft. Und dies wiederum gelingt sicherlich nicht, ohne sich mit dem Interesse (und das heißt oft: Desinteresse an der Sache) derer zu befassen, die man erreichen möchte. Dieses spezifische Des- oder anders gelagerte Interesse ist die Expertise der anderen; dazwischen muss sich die Argumentation entfalten. Kuratieren bedeutet, den mit der spezifischen Expertise verbundenen Gewinn und den Verlust von Weltbezug zu exponieren; denn die Wahrheit, so es sie gibt, liegt im Dazwischen.

Literaturverzeichnis

- ALT, PETER-ANDRÉ (2021): *Exzellent?! Zur Lage der deutschen Universität*. München: Beck.
- BAHR, HANS-DIETER (2008): Exponiert – Gedanken über Vergleiche. In: Götz, Matthias (Hg.): *Villa Paragone. Thesen zum Ausstellen*, Basel: Schwabe, S. 37–56.
- BEISER, VINCE (2021): *Sand. Wie uns eine wertvolle Ressource durch die Finger rinnt*. München: oekom.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- DERRIDA, JACQUES (1987): *Husserls Weg in die Geschichte am Leitfaden der Geometrie*. München: Fink.
- DERRIDA, JACQUES (1999): Die weiße Mythologie. Die Metapher im philosophischen Text. In: Derrida, Jacques (Hg.): *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen, S. 229–290.
- FLEURY, CYNTHIA (2023): *Hier liegt Bitterkeit begraben. Über Ressentiments und ihre Heilung*. Berlin: Suhrkamp.
- FOUCAULT, MICHEL (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. München: Fischer.
- FRISCH, MAX (1986): *Gesammelte Werke*. Bd. 5. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- GODARD, JEAN-LUC/ISHAGHPOUR, YOUSSEF (2008): *Archäologie des Kinos. Gedächtnis des Jahrhunderts*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- HABERMAS, JÜRGEN (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Öffentlichkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HELBIG, THOMAS (2024): *Film als Form des Denkens*. München: edition Metzler.
- HUMBOLDT, WILHELM VON (2017): *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.
- HUSSERL, EDMUND (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In: Biemel, Walter (Hg.): *Husserliana*. Bd. VI. Hamburg: Meiner.
- KAUBE, JÜRGEN (2020): *Hegels Welt*. Berlin: Berlin Verlag.
- KITTLER, FRIEDRICH (1988): Das Subjekt als Beamter. In: Frank, Manfred/Raulet, Gérard/van Reijen, Willem (Hg.): *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 401–420.

- KITTLER, FRIEDRICH (2000): Wie man abschafft, wovon man spricht: Der Autor von ‚Ecce homo‘. In: Derrida, Jacques/Kittler, Friedrich (Hg.): *Nietzsche – Politik des Eigennamens*. Berlin: Merve, S. 65–99.
- MARX, KARL/ENGELS, FRIEDRICH (1978): Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In: Institut für Marxismus-Sozialismus beim ZK der SED (Hg.): *Karl Marx – Friedrich Engels Werke* (MEW), Bd. 3. Berlin: Dietz, S. 9–429.
- MELZER, MIRIAM (2024): Denkmal trifft Moderne – Sanierung der historischen Fußgängerbrücke Thainburg mit Carbonbeton. In: *carborefit.de* URL: <https://carborefit.de/sanierung-thainburgbruecke/> (letzter Zugriff: 28.03.2025).
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1988a): Also sprach Zarathustra. In: Colli, Giorgio/Montinari,azzino (Hg.): *Kritische Studienausgabe*, Bd. 4. München: dtv.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1988b): Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Colli, Giorgio/Montinari,azzino (Hg.): *Kritische Studienausgabe*, Bd. 7. München: dtv.
- SARTRE JEAN-PAUL (1985): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SHAPIN, STEVEN (2012): The Ivory Tower: the history of a figure of speech and its cultural uses. In: *The British Journal for the History of Science* 45/1, S. 1–27.
- SOMMER, ANDREAS URS (2018): *Was bleibt von Nietzsches Philosophie?* Berlin: Duncker & Humblot.
- TYRADELLIS, DANIEL (2006): Leuchtet ein. Medien als Orte der Entscheidung. In: Vismann, Cornelia/Weitin, Thomas (Hg.): *Urteilen/Entscheiden*. München: Fink, S. 143–152.

HANS WIBKIRCHEN

Literaturmuseales Ausstellen

Geschichte eines Konzeptes

Abstract

Dieser Beitrag behandelt die Geschichte und die Entwicklung des literaturmusealen Ausstellens, beginnend mit dem Brief des Marbacher Schillervereins vom 14. Oktober 1859, der als Gründungsurkunde der literarischen Gedenkstätten und Literaturmuseen verstanden wird. Er diskutiert die Bedeutung authentischer Orte wie Geburts- oder Sterbeorten von Schriftstellern und fragt, ob diese Orte heute noch die gleiche Bedeutung haben wie im 19. oder 20. Jahrhundert. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Semantisierung von Orten als geweiht oder sakral unter Bezugnahme auf neuere Theorieansätze. Dargestellt wird die Ausstellungspraxis des *Literaturmuseums der Moderne* in Marbach in Abgrenzung zu traditionellen literaturmusealen Ausstellungsformaten. Es wird betont, dass es keinen Königsweg zum literarischen Ausstellen gibt und dass der jeweilige Ort und die Sammlung unterschiedliche Ausstellungskonzepte erfordern. In diesem Sinne wird abschließend das *Buddenbrookhaus* in Lübeck als Beispiel für ein Literaturmuseum vorgestellt, das mit dem „begehbaren Roman“ eine neue Form des literaturmusealen Ausstellens entwickelt hat.

Keywords: Literaturmuseum; Literarische Gedenkstätte; Literaturmuseum der Moderne; Buddenbrookhaus; begehbare Roman

1 Ein Brief

Eine systematisch ausgearbeitete Geschichte des literaturmusealen Ausstellens gibt es bisher noch nicht (vgl. Wehnert 2002: 68; Seibert 2011: 15; vgl.

auch Hoffmann 2018: 25). Auch wenn immer wieder Versuche unternommen werden, Phasen zu konturieren (vgl. etwa Seibert 2011), bleibt eine solche Geschichte ein Desiderat, das in der inzwischen umfangreichen Literatur über literaturmuseales Ausstellen auch immer wieder benannt wird (vgl. zur Geschichte der Literaturmuseen und zur Geschichte der Ausstellbarkeitsdebatten jüngst Zeissig 2022: 73–102). Auch hier kann sie nicht erzählt werden. Was ich präsentiere, kann man am besten mit dem Satz fassen: Literarische Gedenkstätten und Literaturmuseen – eine kleine Geschichte in Beispielen.

Ins Thema führt ein Brief vom 14. Oktober 1859 ein, den das Marbacher Schiller-Comité an Schillers Tochter Emilie von Gleichen-Rußwurm sandte:

Hohe Frau!

Unser Streben, das Geburtshaus Ihres großen Vaters als ein Nationaleigentum der Nachwelt zu überliefern, ist Ihnen aus den öffentlichen Blättern bekannt u. wohl ebenso auch, daß es bereits in seiner ursprünglichen Gestalt wieder dastehe, wir aber nun mit seiner innern Ausstattung uns beschäftigen.

Hierbei haben wir auf das Zimmer seiner Geburt, unten, u. auf das Obere, dem wir die Einrichtung eines literarischen Kabinetts zu geben beabsichtigen, angemessene Rücksicht zu nehmen.

Ebenso wie wir uns erlaubten, gegen Dero Frau Schwägerin, die Frau Oberförster v. Schiller in Stuttgart die Bitte auszusprechen, uns als Reliquien beliebige Gegenstände, welche in dem Gebrauche Ihres unsterblichen Vaters oder seiner Eltern waren und für eine Gallerie die Bilder der Familien-Glieder – etwa mit Hilfe von Photographie – gfs. zu überlassen: so wagen wir es auch bei Ihnen hohe Frau! Diesen Wunsch vorzutragen.

Entschuldigen Sie diese Bitte mit unsrem Vorsatze, die Räume des Geweihten Hauses so darzustellen, daß die Pietät mit der in sie getreten wird, nicht verletzt werden möge.¹

.....
1 Textquelle und Genehmigung zur Zitation: Archivdatenbank des Goethe- und Schiller-Archivs, Signatur GSA 83/1051.

Diesen Brief hat Paul Kahl zu Recht als eine Gründungsurkunde der literarischen Gedenkstätten und des Literaturmuseums bezeichnet. In ihm lassen sich gleichsam *avant la lettre* zentrale Begrifflichkeiten des literarischen Ausstellens finden.

1. „Zimmer seiner Geburt“ und „in seiner ursprünglichen Gestalt“

Der authentische Ort ist meistens der Geburts- oder der Sterbeort. In der Wertigkeit folgt erst danach der Ort, an dem der Dichter lange gelebt hat. Peter Seibert spricht davon, dass im 19. Jahrhundert eine starke literaturgeschichtliche und personalmuseale Orientierung zu beobachten ist, die ihre Herkunft „aus den literarischen Gedenkstätten, den Geburts-, Wohn- und Sterbehäusern der beiden Klassiker Goethe und Schiller“ (Seibert 2011: 20) heraus entwickelt habe. Ein solcher authentischer Ort stand am Anfang des literaturmusealen Ausstellens. Das war im Falle der Goethe-Häuser in Weimar und Frankfurt so und ebenfalls in Marbach im Falle Schillers. Es waren also die Klassiker, die im 19. Jahrhundert am Beginn des Ausstellens standen.

Allerdings: Wer sich aktuell mit literarischem Ausstellen beschäftigt, muss sich fragen, ob diese Form von auratischer Aufladung noch trägt (vgl. dazu Zeissig 2022: 122–134). Hat der Ort der Geburt heute noch die Bedeutung wie im 19. oder im 20. Jahrhundert?

2. „Relequien“ und „die Räume des Geweihten Haußes“

Ein Haus kunstreligiös aufzuladen und mit einer entsprechenden Aura zu versehen, ist ein Phänomen des 19. Jahrhunderts. Diese Semantisierung von Orten als geweiht oder sakral steht im Zeichen der Verehrung von Dichter:innen als Genies (vgl. Seibert 2011: 20). Dabei ist zu bemerken, dass es sich in der Tat um eine personalmuseale Herangehensweise handelt, die keinesfalls ein Alleinstellungsmerkmal literaturmusealen Ausstellens darstellt: Die erste nachweisbare Gedenkstätte öffentlicher Art ist passend zum Thema des Sakralen eine Luther-Gedenkstätte: Bereits Ende des 17. Jahrhunderts wird Luthers Geburtshaus in Eisleben zum Museum umkodiert. Ich denke, es ist kein Zufall,

dass es eine religiöse Gedenkstätte war, die hier den literarischen vorausging (vgl. dazu Kahl 2010).

Wenn wir heute noch mit diesen religiösen Kategorien – Reliquien, Wei-
hung – argumentieren, stehen wir als Forscher:innen, als Benutzer:innen, als
Besucher:innen in eben einer solchen Tradition. Noch im Jahre 2013 sprach
Ruprecht Wimmer, mein Vorgänger im Amt des Präsidenten der Deutschen
Thomas Mann-Gesellschaft, von der „heiligen Fassade“ des *Buddenbrook-*
hauses in Lübeck (vgl. Wimmer 2013). Der ikonische Status der Fassade in
der Mengstraße, die jahrelang auch auf diversen Ausgaben der *Buddenbrooks*
abgedruckt wurde, wird hier mit einer heiligen Aura versehen und dadurch
stilisiert. Wir müssen uns heute aber selbstkritisch fragen, ob viele Menschen
davon noch gerührt und ergriffen werden. Ich glaube: nein! Kaum noch je-
mand käme heute auf die Idee, die Fassade des *Buddenbrookhauses* mit der
Aura des Heiligen zu betiteln. Dass diese Aura heute nicht mehr so viele Be-
trachter:innen affiziert, heißt nicht, dass derartige semantisierte Orte keine
Relevanz mehr besitzen. Es heißt auch nicht, dass die „geweihten“ Häuser
heute nicht mehr funktionieren, sie funktionieren nur anders. Die Fassade des
Buddenbrookhauses wirkt als eine ‚Marke‘, der zwar alles Religiöse abhanden-
gekommen ist, die aber immer noch eine starke Wirkung entfaltet. Fakt ist:
Wenn die Kunstreligion nicht mehr wirkt, dann hat das Auswirkungen auf
das Zeigen und Ausstellen im Inneren; beides muss sich auf neuen Vorausset-
zungen gründen.

In Anlehnung an die Forschungen von Jan und Aleida Assmann zum kul-
turellen Gedächtnis kann man von einem kulturellen Monument sprechen:
„Statuen und Bauwerke, Texte und andere kulturelle Artefakte dürfen als Mo-
numente verstanden werden, wenn Sie über die Eigenschaft der Stilisierung
hinaus eine an die Mit- und Nachwelt gerichtete Botschaft kodieren. Monu-
ment ist, was dazu bestimmt ist, die Gegenwart zu überdauern und in diesem
Fernhorizont kultureller Kommunikation zu sprechen.“ (Assmann 1991: 14)
Die benannte Fassade ist ebenfalls mit Aleida Assmann als Symbol kollektiver
Erinnerung zu verstehen, als Zeugnis der Vergangenheit, zu dem die gegenwär-
tige Gesellschaft aber nach wie vor ein Verhältnis herstellt (vgl. Assmann 1999:
315–317). Ein solcher ikonischer Ort kann entsprechend, so führt Sebastian
Bernhardt am Beispiel des Stadtraums Prag aus, Beiträge zur individuellen und

kollektiven Erinnerungspflege leisten, indem er die spezifische Kodiertheit zum Thema macht (vgl. Bernhardt 2024: 285).

3. „Einrichtung eines literarischen Kabinetts“

Die zitierte Wendung von der „Einrichtung eines literarischen Kabinetts“ weist auf die Anfänge des Literaturmuseums hin: Das Museum wird mit der Gedenkstätte an einem Ort zusammengebracht (vgl. dazu Wehnert 2002: 68). Getrennt wird in dem oben zitierten Brief aber zwischen unten (Geburt) und oben (normale Wohnräume). Hier finden wir eine interne Hierarchisierung im Sinne der auratischen Wertigkeit. Das Arkanum ist der Ort der Geburt, die anderen Räume sind im Vergleich minderwertiger und deshalb für das literarische Kabinett zu gebrauchen. Ein Kabinett im Geburtszimmer wäre nach dieser Denkart eine Verletzung des geweihten Hauses gewesen. Das gehört nach oben – in den Bereich des literarischen Museums. Festhalten können wir jedoch, dass am Anfang der Entwicklung literarische Gedenkstätte und Literaturmuseum auch unabhängig von der Einrichtung einer Schiller-Gedenkstätte an einem Ort vereint sind (vgl. dazu ausführlich Wehnert 2002: 69). Erst später entwickelt sich das auseinander und führte etwa in Marbach, Weimar und Frankfurt dazu, dass neben die Wohn- und Geburtshäuser Literaturmuseen gebaut wurden.

4. „Nachwelt“

Eine literarische Gedenkstätte ist mit ihrer Gründung immer ein zentraler Bestandteil der Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte des jeweiligen Autors. Sie will eine nachhaltige Wirkung von Werk und Leben erzeugen, sie ist daraufhin orientiert, dass die kommenden Generationen das Werk lesen, das Leben des Autors kennen. Literaturmuseales Ausstellen ist so verstanden das produktive Fortschreiben der Wirkungsgeschichte in der jeweiligen Gegenwart. Dabei ist es kein Zufall, dass die ersten literarischen Gedenkstätten und Literaturmuseen den Klassikern der deutschen Literatur gewidmet sind. In der neueren Gedächtnisforschung hat sich die Unterscheidung zwischen „kulturellen“ und „literarischen Texten“ eingebürgert. Erstere definieren sich dadurch, dass sie

den engeren literarischen Horizont überschreiten und mit ihrer Lektüre der Leser:in die Gewissheit geben, „ein Teil des Kollektivs zu sein“ (Erl 2017: 180). Das ist ohne Frage bei Schiller und Goethe und sicher auch bei Thomas Mann der Fall. Bei Schiller etwa gibt es Quellenbelege, die davon sprechen, dass bei den Feiern zu 100. Geburtstag 1859 ca. 5 Millionen Bürger:innen teilgenommen haben. Eine für die damalige Zeit exorbitante Menge (vgl. Eickhöler 2004: 91). Das starke öffentliche Interesse an einzelnen Autorenpersönlichkeiten lässt sich damit auch als Symptom gesellschaftlicher Diskurse lesen: So lässt sich rückwirkend die Frage stellen, warum eine so starke Fokussierung auf männliche Autorschaft gelegt wurde, die sich auch in der Kanonpraxis der Literaturmuseen bis heute fortschreibt.

5. „Nationaleigenthum“

Hingewiesen wird damit auf die von Beginn an den literaturmusealen Ausstellungen in einer Erinnerungsstätte eingeschriebene politische Komponente. Speziell die Schiller-Verehrung und später auch die Goethes hatte einen kompensatorischen Charakter. Die nach 1848 verpasste Einigung Deutschlands zu einem Nationalstaat wurde auf Seiten des Bürgertums dadurch kompensiert, dass man sich als Kulturnation verstand und in den Dichtern, ihrer Sprache und ihren Themen die Garanten der nationalen Einheit sah. Was von heute aus wie eine politische Instrumentalisierung aussieht, war damals eine tiefempfundene Sehnsucht des Bildungsbürgertums.

6. „beliebige Gegenstände“

Der Ausdruck „beliebige Gegenstände“ weist auf das Unspezifische des Literaturmuseums hin. Die Gegenstände, die hier gesammelt werden, sind beliebig, was ihre Art angeht. Das meint hier: Sie werden nur dadurch, dass sie Schiller oder seiner Familie gehören, mit einem Wert aufgeladen, werden nur deshalb sammelwürdig und bekommen ausschließlich dadurch ein inneres Band. Zu den daraus resultierenden Folgerungen für literarische Ausstellungen gibt es eine breite Literatur. Sie kennt vor allem den Begriff des „Stellvertreters“, der meint, dass man Literatur immer mit etwas Anderem, das als Stellvertreter

für das Eigentliche fungiert, ausstellt (vgl. dazu Barthel 1984). Auch ein Manuskript bleibt so gesehen ein Stellvertreter, ebenso eine Handschrift, all die Dinge des Autors, seine Schreibwerkzeuge, seine Lebenszeugnisse. Wichtig ist es hervorzuheben, dass das kein Problem von heute ist, schließlich lesen wir hier einen Brief von 1859, vielmehr handelt es sich um ein konstitutives Problem, das bereits mit dem ersten Auftreten von Literaturmuseen und literaturmusealen Ausstellungen gegeben ist.

Dieser Aspekt, der aus der Rede von den beliebigen Gegenständen abgeleitet werden kann, ist für die Fortentwicklung der Gedenkstätten zentral. Das Sammeln von beliebigen Gegenständen aus dem Umkreis des literarischen Helden setzt zeitgleich mit der Gründung einer Gedenkstätte ein und dieses Sammeln, das wissen wir alle, hat kein Ende. Einmal in Gang gesetzt, setzt sich dieser Prozess bei allen Gedenkstätten, von denen wir gleich hören werden, bis ins Heute fort. Und dann geschieht etwas mit diesen Gedenkstätten, das ich als Geburt des Literaturmuseums aus der literarischen Gedenkstätte hinaus bezeichnen möchte.

Ich will Ihnen diesen Prozess und die gefundenen Lösungen für das Ausstellen nachfolgend am Beispiel der Entwicklungen in Marbach und Lübeck zeigen.

2 Das Literaturmuseum der Moderne in Marbach

Die ganze Entwicklung geht aus von Schillers Geburtshaus, über das wir in dem eingangs zitierten Brief ausführlich gelesen haben. Man kann zugespitzt formulieren: Wenn Schiller dort nicht geboren worden wäre, hätte sich für dieses Haus niemand interessiert – weder in Marbach noch weit über die Stadt hinaus wie jetzt.

Die auratische Kraft dieses Ortes führt dann zu einem baulichen Prozess, der sich über ein Jahrhundert hingezogen und sein Ende wahrscheinlich immer noch nicht erreicht hat. 1903 baut man Schiller ein Schloss, so könnte man sagen. Gemeint ist der Neubau des *Schiller-Nationalmuseums*, als die Bestände so groß geworden waren, dass man anfangen musste, zu trennen. Die ursprüngliche Gedenkstätte war, und das war ein wichtiger Prozess, durch das

überlagert worden, was alles gesammelt worden war, und man entschied, ein eigenes Museum für diese ganzen Dinge zu bauen.

Topographische Besonderheiten spielten dabei keine Rolle, gibt es doch eine klare räumliche Distanz zwischen dem heute noch als Gedenkstätte funktionierenden Geburtshaus und diesem Museum von 1903. Der Prozess des Sammelns und Vergrößerns war aber auch damit noch nicht an sein Ende gekommen. 2006 wurde das *Literaturmuseum der Moderne* (LiMo) gebaut. Ein Haus für die Literatur des 20. Jahrhunderts.

Wie aber wird nun in der Gegenwart in Marbach literarisch ausgestellt?

Schon an der Architektur des LiMo lässt sich ablesen, dass hier eine andere Form der Literaturpräsentation entstanden ist. Und das Museum hat dann auch mit seiner ersten Dauerausstellung einen neuen, durchaus radikalen Standard gesetzt.

In einer Beschreibung der Ausstellung schreiben Heike Gfrereis und Ulrich Raulff:

Sie kann mit dem Pfund des realen Raums und der realen Dinge wuchern, weit über sie sinnliche Macht der Aura und der Inszenierung hinaus. Sie kann, indem ihr drei Dimensionen zur Verfügung stehen, literarische Texte oder literarische Archivalien miteinander oder mit andren Dingen in Beziehung setzten, reale Horizonte abstecken, Serien legen, Strukturen entfalten, Schichtungen aufbauen [...]. Sie arbeitet an der Schnittstelle von Sehen und Lesen, Begreifen und Erkennen und fordert, weil sie zum Erkennen durch Sehen zwingt, das Ausprobieren neure Methoden des Verstehens und des Darstellens. Lesen ist in ihr keine Akt der sinnlichen und langen Askese, sondern der Suche nach sichtbar Verständlichem. (Gfrereis/Raulff 2011: 109)

Ausdrücklich wird diese Theorie des Ausstellens von der leichten und unterhaltsamen Kulturvermittlung abgegrenzt. So durch aktuelle literaturwissenschaftliche Theorie, etwa die Lehre von der Eigengesetzlichkeit der Dinge, und die immensen Sammlungen des Marbacher Archiv geprägt, kennen die Marbacher Ausstellungen nicht das, was sonst dominierend war und oft immer noch ist. Gfrereis und Raulff betonen, dass sie durch ihren Ansatz den Vorgang

der Archivierung in den Ausstellungsraum bringen. Sie zeigen, wie durch das Bewahren, Sammeln und durch die Herstellung von Zusammenhängen innerhalb dieser Sammlung neue Bedeutungen erzeugt werden. Das Ausnutzen des Mediums Raum, das Wahrnehmungen affiziert, ein individuelles Durchschreiten ermöglicht und damit auch individuelle Pfade durch die Menge an papierförmigen Exponaten erlaubt. Dieser archivmuseale Zugriff zeigt, dass die materiellen Gegenstände in Papierform über sich selbst hinaus verweisen (vgl. dazu Gfrereis 2019: 32; vgl. auch Bernhardt 2025: 260 f.).



Abb. 1: Literaturmuseum der Moderne und Schiller-Nationalmuseum, Marbach. Foto: Chris Korner. © Deutsches Literaturarchiv Marbach



Abb. 2: Blick in die erste Ausstellung im Literaturmuseum der Moderne, Marbach. © Deutsches Literaturarchiv Marbach

Die Marbacher Ausstellungen im LiMo kennen keinen Autor, keinen an der Biografie interessierten Blick, sie basieren auf der Sammlung. „Die Marbacher Ausstellungen sind radikale Archivausstellungen, und sie sind radikale Literatúrausstellungen. [...] In ihnen zerfällt der ‚Autor‘ gleichsam in Einzelteile: in die in seinem Nachlass überlieferten Dinge, in Zeugnisse der Produktion und Rezeption seiner Literatur und seiner Person“, so Heike Gfrereis (2012: 267). Daraus geht hervor, dass hier nicht mehr Umwege zur Literatur oder deren Kontexte zum Gegenstand werden, sondern Literatur in ihrer materiellen und immateriellen Dimension.

Den Dingen wird im Ausstellungsraum rein quantitativ eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil. Nicht mehr heilig sind das Manuskript oder die anderen Dinge aus dem Besitz der Autor:in, sondern eines von vielen. Man kann das als postmodernes, serielles Zeigen bezeichnen. Die Besucher:in soll durch dieses Zeigen neue Bezüge herstellen, die sie über die besondere Kombination von Sehen und Lesen erfährt. Das ist dann der räumliche Mehrwert der Ausstellung gegenüber dem „nur“ Lesen. Sie kann aber auch an ausgewählten Durchgängen wechseln, zwischen der Papierwelt, den Manuskripten, die oft mit Anmerkungen der Autor:in versehen sind, den Büchern aus der Autorenbibliothek, den Briefen und weiteren Entstehungsdokumenten und den Resten des Lebens, die in einer anderen Reihe gezeigt werden. Thomas Manns Taufkleid etwa oder Kafkas Gabel.

Inzwischen ist diese erste Dauerausstellung bereits zum zweiten Mal weiterentwickelt worden, aber das ändert nichts an der durch sie entstandenen neuen Form von literarischem Ausstellen, die damit in die Welt gekommen ist. Sie ist bahnbrechend für das literaturmuseale Ausstellen und wird bis heute oftmals als der Prototyp der Literatúrausstellung angesehen. Dabei muss man sagen: Sie passt zur Sammlung, zum Ort, aber nicht auf jede Literatur.

Was gezeigt wird, entspricht, wie schon Metz andeutet (vgl. Metz 2011: 94) etwa dem Literaturverständnis Musils, der gegen das runde und geschlossene Werk immer Einwände hatte. So spricht er im Vorwort zur Neuauflage seiner Novellen von einem Manko: „Der Fehler dieses Buches ist, ein Buch zu sein. Daß es einen Einband hat, Rücken, Paginierung. Man sollte zwischen Glasplatten ein paar Seiten davon ausbreiten u. sie von Zeit zu Zeit wechseln. Dann würde man sehen, was es ist.“ (Musil [1916/18–19] 1983: 347).

Musil würde sich wohlfühlen in den Marbacher Vitrinen. Andere Autoren wohl weniger. Dennoch gab und gibt es in Marbach natürlich Autorenausstellungen. Rilke und Kafka seien als Beispiele genannt. Aber sie basieren alle, mehr oder weniger deutlich, auf dem oben geschilderten Ausstellungskonzept.

Aber es geht auch anders. Das macht ein Blick auf das *Jünger-Haus* in Wilfingen deutlich, dass zwar durch die Jünger Stiftung betrieben wird, im Jahre 2011 aber durch Mitarbeiter:innen des Deutschen Literaturarchivs in Marbach zu einer Gedenkstätte umgebaut wurde. Hier sind wieder ein Haus und ein Dichter der Ausgangspunkt des literarischen Ausstellens geworden. Der Ort, an dem Ernst Jünger über 50 Jahre seines Lebens verbracht hat, wird mit der weitgehend originalen Einrichtung zum Raum der Ausstellung. So heißen dann auch Stationen „Haus und Garten“ sowie „Buch und Leben“. Es ist die Lebens- und Arbeitswelt Jüngers, auf der die Ausstellung aufsetzt. Der Ort wird ganz im Sinne Goethes als ein authentischer Ausstellungsort mit einer von Ernst Jünger für den Ort zusammengestellten Sammlung gezeigt. So etwa seine berühmte Käfersammlung.



Abb. 3a und 3b: Außen- und Innenansicht des *Jünger-Hauses*, Wilfingen. © Chris Korner

Mit einem Wort: Alles das, was die Marbacher Prinzipien weitestgehend ausgeschlossen hatten, findet hier wieder Eingang in das Ausstellen. Es wäre zu kurz gegriffen, von einem „Zurück zu den Anfängen“ zu sprechen. Dazu war Jünger dann doch zu „modern“ und natürlich ordnet und inszeniert die Ausstellung auch, aber deutlich wird hier, dass es einen Königsweg zum literarischen Ausstellen nicht gibt. Der jeweilige Ort, die jeweilige Sammlung, stellt Forderungen, die zu ganz unterschiedlichen Ausstellungskonzepten führen können.

3 Das Buddenbrookhaus in Lübeck

Das zeigt sich auch, wenn man einen Blick nach Lübeck wirft.

Thomas Mann war eng verbunden mit dem Haus in der Lübecker Mengstraße 4. Hier wohnten die Großeltern, die er als Kind und Jugendlicher so häufig besuchte. Und dann war da der Roman *Buddenbrooks*, der dem Haus den Namen und die Unsterblichkeit verlieh. Es war die Geschichte der eigenen Familie, die hier in große Literatur transponiert wurde.

Das hat Konsequenzen: Während andere Dichterhäuser durch das Biografische zu authentischen Orten geworden sind, als Geburts- oder Wohnstätte wie etwa die Goethe-Häuser in Frankfurt und Weimar, hat das *Buddenbrookhaus* eine doppelte Funktion: Es ist zugleich biografisches und literarisches Zeugnis. Aber auch mit diesen Reminiszenzen wäre die Geschichte des Hauses nur unvollständig und mit einem zu starken Einschlag ins Idyllisch-Harmonische erzählt. Eine dritte Perspektive ist ebenfalls von Bedeutung: Denn das Haus ist nicht nur Zeichen der Herkunft und materielle Grundlage einer beispiellosen Schriftstellerkarriere, es ist auch ein Geschichtszeugnis des 20. Jahrhunderts.



Abb. 4: Buddenbrookhaus in Lübeck.
Fotograf: Thorsten Wulff.
© Buddenbrookhaus

Diese Geschichte ist eine sehr deutsche Geschichte, die sich der Welt öffnet. Und es ist eine Geschichte des Verlustes.

Das *Buddenbrookhaus* ist somit ein Ort, an dem das Biografische einer Dichterpersone, das Literarische und die Geschichte des 20. Jahrhunderts eine ganz besondere, ja, man kann sagen: einmalige Beziehung eingegangen sind.

Die biografischen Bezüge sind schnell erfasst: Thomas und Heinrich Mann gingen als kleine Jungen in dem Haus in der Mengstraße 4 ein und aus, weil die Großeltern hier lebten und es der Familienstammsitz in Lübeck war. Doch 1891 – nach dem Tod des Vaters – wurde das Haus verkauft und schon 1894 folgte Thomas Mann der Mutter nach München. Er war damals 18 Jahre alt, ein gescheiterter Schüler, der nach mehrmaligem Anlauf gerade die mittlere Reife geschafft hatte. Die Familie hatte jeden Einfluss in Lübeck verloren. Die Häuser, die Speicher, die Schiffe – alles, was zur Firma gehörte, war verkauft worden. Der direkte Kontakt nach Lübeck brach damit ab. Nach mehrmaligem Eigentümerwechsel ging das Haus im Jahr 1894 in den Besitz des Lübecker Staates über. Eine Phase der Umbauten begann: 1895 wurden die Hintergebäude (Speicher und Gartenhaus) abgerissen, um Platz für den Bau einer städtischen Markthalle zu schaffen. 1898 zog eine Volkslesehalle in das Hauptgebäude. 1904 wurde für die Lübeckische Staatslotterie eine Wand eingerissen, um einen Ziehungssaal zu schaffen. Mit der Welt der Familie Mann hatte das alles nicht mehr viel zu tun (vgl. Kommer 1993).

Das änderte sich in den Zwanzigerjahren, als von 1922 bis 1929 die Buddenbrook-Buchhandlung in dem Haus residierte. Thomas Mann war bei der Eröffnung anwesend. Jedoch fand eine völlige Umgestaltung des Interieurs statt: Die Architekten Schöb und Redelstorff ließen letzte noch vorhandene Originaleinrichtungen einreißen, um links und rechts der Eingangstür comp-toirähnliche Einbauten zu errichten.

Durch den Brandbombenangriff der britischen Luftwaffe auf Lübeck in der Nacht des Palmsonntags 1942 wurde auch das Haus in der Mengstraße fast vollständig zerstört. Einzig erhalten blieben die Fassade und der barocke Gewölbekeller. Thomas Mann hat das in einer seiner BBC-Reden *an die deutschen Hörer* im April 1942 in den zeithistorischen Kontext gestellt:

Das alte Bürgerhaus, von dem man nun sagt, daß es in Trümmern liege, war mir das Symbol der Überlieferung, aus der ich wirkte. Aber solche Trümmer schrecken nicht denjenigen, der nicht nur aus der Sympathie für die Vergangenheit, sondern auch aus der für die Zukunft lebt. Der Untergang eines Zeitalters braucht nicht der Untergang dessen zu sein, der in ihm wurzelt und der ihm entwuchs, indem er es schilderte. (Mann [1942] 1974: 1034f.)

Mit diesen Worten erklärt Thomas Mann das Haus zum Symbol seines literarischen Schaffens und er weist auf die produktive Dialektik hin, die daraus resultiert, dass etwas, das in Lübeck – sogar in einem ganz bestimmten Haus – wurzelt, sehr wohl weiterleben kann, auch wenn der physische Ort dieses Symbols in der Wirklichkeit zerstört worden ist.

Die im Jahre 2000 eröffnete Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses* bestand aus zwei Teilen. Im Erdgeschoss wurde in einer chronologischen Anordnung in Vitrinen die Geschichte der Familie Mann erzählt. In der Beletage wurde versucht, zu einem neuen Typus von Literatúrausstellung zu gelangen, indem in zwei Romanräumen, dem Landschafts- und dem Götterzimmer, der *Buddenbrooks*-Roman inszeniert wurde.

Dabei mussten Realität und Fiktion sorgfältig auseinandergelassen werden. Thomas Mann hat dies selbst getan, als er 1905 mit deutlicher Ironie den Lübeckern das Folgende gleichsam ins Stammbuch schrieb:

Ich habe in hunderttausend Deutschen Teilnahme für Lübeckisches Leben und Wesen geweckt, ich habe die Augen von hunderttausend Menschen auf das alte Giebelhaus in der Mengstraße gelenkt, habe gemacht, daß hunderttausend Menschen es als eine interessante Lebenserinnerung betrachten würden, wenn sie Gelegenheit hätten, die Urbilder der in meinem Buche wandelnden Gestalten persönlich kennen zu lernen, und es ist gar nicht ausgeschlossen, daß man in Deutschland an diesen Gestalten noch seine Freude haben wird zu einer Zeit, wenn wir alle, die Urbilder und ich selbst, längst nicht mehr zu den Lebenden gehören. (Mann 1905: 1)

Ganz in diesem Sinne trennten wir streng zwischen der Mengstraße 4, also dem Ort, wo die Familie Mann wohnte, wo die Brüder Thomas und Heinrich als Kind bei der Großmutter und bei den anderen „Urbildern“ ein- und ausgingen, und den Romanräumen, die ein Werk der Fantasie Thomas Manns sind, in denen nicht die Familie Mann, sondern die „Gestalten“ des Romans, die Buddenbrooks, ihr Zuhause haben.

Das Originale, was von der Familie Mann überliefert ist – unter anderem zwei Leuchter, zwei Stühle, Besteck, die Familienbibel – befindet sich daher in einer Installation und großen Vitrine vor den beiden inszenierten Romanräumen. Das Haus, wie es war, die Wirklichkeit der Familie Mann, sie wird in ihren überlieferten Beständen ausgestellt. Die ausgestellten Leuchter und Stühle befinden sich auch auf den beiden einzig erhalten historischen Fotografien dieser Räume in der Mengstraße 4, die ebenfalls in der Vitrine ausgestellt wurden. Sie stammen aus dem Jahre 1891 und stellen natürlich eine zufällige Momentaufnahme dar. Thomas Mann, der ja bis 1894 in Lübeck war, mag sie aber so gesehen haben.

Wie aber ist nun die Romanwelt in den Räumen dargestellt worden? Von der bisher beschriebenen Ausstellung durch eine Glaswand abgetrennt, befindet sich eine Inszenierung am authentischen Ort. Nicht die Darstellung des Wohnens in der Mengstraße 4, also die kulturhistorisch orientierte Rekonstruktion war das Ziel, sondern die Materialisierung eines Kunstwerkes, oder wie die Frankfurter Allgemeine Zeitung schrieb: der „begehbare[] Roman“ (Rathgeb 2000: 53). Damit stellt die Literatur die Regieanweisung für die Herstellung der Räume her. Die Beschreibungen des Landschafts- und Götterzimmers im Roman waren für uns die Texte, an denen sich die Raumgestaltung zu orientieren hatte. Ein Roman sollte in Teilen ‚nachgebaut‘ werden. Auf diese Weise haben wir versucht, die Gunst des Ortes zu nutzen und einen Roman an den Ort seiner Handlung gleichsam zurückkehren zu lassen. Das Nachstellen zweier Räume im Geiste der Buddenbrooks allein stellte freilich nur einen ersten Schritt dar. Blicke man auf dieser Ebene stehen, dann gelänge allerhöchstens eine spezifische Form der Maskerade. Es musste ein zweiter Schritt folgen, er bestand in der Literarisierung der Räumlichkeiten. Der begehbare Roman stand daher unter dem Motto: ‚Nur wer liest, der sieht.‘ Das meint aber, das

der Zusammenhang von Sehen und Lesen hier auf eine andere Art und Weise das literarische Ausstellen bestimmt als in Marbach.

Die Literarisierung ist direkt aus dem Roman heraus entwickelt worden. Sie geht davon aus, dass man den Besucher:innen nicht vorgaukeln konnte und wollte, man könne unmittelbar in einen Roman hineinspazieren. Natürlich galt es, die historische Distanz zu beachten. *Buddenbrooks* feiern nächstes Jahr den 125. Geburtstag, die dort gestaltete Bürgerwelt ist unwiederbringlich dahin. Darauf sollte jedoch nicht im elegisch-verklärenden Sinne reagiert werden, sondern vielmehr mit Bezug auf den Untertitel des Werkes: Verfall einer Familie.

Der Niedergang der Familie Buddenbrook hängt innerhalb der Romanhandlung eng mit der Geschichte des Hauses zusammen. Am Beginn des Romans steht das große Festessen anlässlich des Einzugs der Buddenbrooks in das Haus, am Ende steht der Auszug der Familie aus dem Haus. Der Konkurrent Hagenström hat die Buddenbrooks überflügelt und kauft das Haus. Mit den Worten des Romans:

Zu Beginn des Jahres 72 ward der Hausstand der verstorbenen Konsulin aufgelöst. Die Dienstmädchen zogen davon, und Frau Permaneder lobte Gott, als auch Mamsell Severin, die ihr bislang im Wirtschaftswesen aufs Unerträglichste die Autorität streitig gemacht hatte, sich mit den übernommenen Seidenkleidern und Wäschestücken verabschiedete. Dann standen Möbelwagen in der Mengstraße, und die Räumung des alten Hauses begann. (Mann [1901] 2002: 669 f.)

An diesen Gedanken des Endes wurde bei der inzwischen nicht mehr zu sehenden Inszenierung angeknüpft. Thomas Buddenbrook träumt in der Nacht vor dem Auszug von all den Romanereignissen, die sich in den beiden Räumen zugetragen haben. Das macht Sinn, weil viele entscheidende Wendepunkte der Handlung hier spielen.



Abb. 5: Literarische Rekonstruktion der Romanräume im Buddenbrookhaus.
Fotograf: Thorsten Wulff. © Buddenbrookhaus

Daher galt: Die Besucher:in findet einen Raum vor, der von den Romangestalten schon verlassen worden ist und den sie mithilfe ihrer eigenen Fantasie mit Leben füllen muss. Es ist die letzte Nacht im Hause der Buddenbrooks, die dargestellt ist. Die Möbel sind schon verhüllt, für den Abtransport vorbereitet und mit Zetteln versehen, die ihren neuen Bestimmungsort kennzeichnen. Aber neben der inszenatorischen Bedeutung haben die Zettel noch eine andere Funktion. Die auf ihnen aufgedruckten Zahlen beziehen sich auf bestimmte Seiten im *Buddenbrooks*-Roman. Sie stellen eine Verbindung her zwischen Möbelstücken und Requisiten auf der einen und dem Roman auf der anderen Seite. Nur wer sich auf dieses Spiel einlässt, erfährt die literarische Dimension der Räumlichkeiten. Deshalb sind am Eingang zu den beiden Räumen zwei Bücherregale platziert, in denen sich *Buddenbrooks*-Ausgaben in unterschiedlichen Sprachen finden. Das Buch ist also der Schlüssel zu den Räumen. Die Lektüre vor den Möbelstücken und Requisiten setzt die Fantasie des Besuchers in Gang: Wer so liest, der sieht.

Die „realistische“ Grundierung des Geschehens, die Verhüllung der Möbel, hat aber noch einen anderen Sinn. Sie soll den Betrachter:innen die Möglichkeit geben, sich der materialisierten Literatur zu nähern, ohne dass ihr die konkrete Raumsituation ein zu starres Betrachtungskorsett anlegt. Eben weil man nicht alles sieht, muss man sich einiges vorstellen, soll man die Fantasie zur Hilfe nehmen. Das, was wir zeigen, soll damit als das ausgewiesen werden, was es ist: Eine spezifische Interpretation des Romans am authentischen Ort. Jeder soll aber mit seinen Bildern, die er aus der Lektüre an den Ort des Geschehens mitbringt, ebenfalls die Räume begehen können, ohne dass ihm zu eindeutig vorgegeben wird, wie er den Roman zu sehen hat.

Der hier erstmals prominent ausgestellte Zusammenhang von Raum und Roman hat inzwischen in der Literaturgeografie auch seinen wissenschaftlichen Ort gefunden (vgl. etwa Piatti 2009; Dennerlein 2009). Und die Formel vom „begehbaren Roman“ ist auch zur Grundlage einer vor wenigen Jahren erschienen Studie von Raphaela Knipp mit dem Titel *Begehbare Literatur* geworden (vgl. Knipp 2017). Das Dublin von James Joyce und das Lübeck Thomas Manns sind hier die geografischen Bezugspunkte. Die Arbeit entwickelt eine Art von Lesen im Raum, um eine Begrifflichkeit von Daniel Tyradellis (2014: 145) fortzuschreiben. Ausgegangen wird von einem „imaginären Raum, der sich gewissermaßen über die reale Geografie legt, sie teils erweitert (mit erfundenen Orten), teils schrumpfen lässt, und sich mit Ihr an manchen Stellen auch berührt.“ (Piatti 2009: 31)

Sie sehen, dass damit ein ganz anderes Modell von Lesen und Sehen, als wir es in Marbach kennengelernt haben, umgesetzt worden ist. Beiden Modellen, dem mehr archivalischen und dem mehr inszenatorischen, eignet eine Fähigkeit, die auch für das außerschulische Lernen von Bedeutung ist. Dabei geht es, wie jüngst aufgezeigt worden ist (vgl. Bernhardt 2025), nicht primär um die Vermittlung von Inhalten, sondern um das ästhetische Erfahrungen im (Ausstellungs-)Raum, die zu Irritationen, zu einem offenen Denken, einem Infragestellen von festen Haltungen führen können. Das wird gerade in den heutigen Zeiten immer notwendiger. Sowohl in Marbach als auch in Lübeck ist dieses Ausstellen über die beiden gezeigten Beispiele hinaus bis in die aktuelle Gegenwart fortgeführt worden.

Literaturverzeichnis

- ASSMANN, ALEIDA (1991): Kultur als Lebenswelt und Monument. In: ders./Harth, Dietrich (Hg.): *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 14.
- ASSMANN, ALEIDA (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck.
- BARTHEL, WOLFGANG (1984): Literatursausstellungen im Visier: zu den ständigen Ausstellungen im Fritz-Reuter-Literaturmuseum Stavenhagen, in der Reuter-Gedenkstätte Neubrandenburg und zur Herder-Ausstellung im Kirms-Krackow-Haus Weimar. In: *Neue Museumskunde: Theorie und Praxis der Museumsarbeit* 27/1. S. 4–13.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): (Re-)Visiting Kafka im Museum? Das Franz Kafka-Museum in Prag und seine Potenziale für literarästhetisches Lernen. In: Kurze, Christian/Standke, Jan (Hg.): *Franz Kafka revisited Zur Aktualität eines ‚Klassikers‘ im Kontext von Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und Literaturunterricht*. Trier: WVT, S. 283–294.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025): Literaturmuseale Ausstellungen in Zeiten globaler Krisen? Ein Plädoyer für die öffentliche Förderung ästhetischer Wahrnehmungsmodi. In: Illetschko, Marcel/Odendahl, Johannes (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 257–274.
- DENNERLEIN, KATRIN (2009): *Narratologie des Raumes*. Berlin: De Gruyter
- EICKHÖLTER, MANFRED (2004): Das Schillerfest in Lübeck 1859 und seine Folgen. In: *Der Wagen. Lübecker Beiträge zur Kultur und Gesellschaft*. Lübeck: Hanseatisches Verlagskontor, S. 91.
- ERLL, ASTRID (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- GFREREIS, HEIKE (2012): Arbeit am unscheinbaren Exponat. In: Anne Bohnenkamp/Sonja Vandenrath (Hg.): *Wort-Räume, Zeichen-Wechsel, Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatursausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 101–108.
- GFREREIS, HEIKE (2019): Wer spricht in einer Literatursausstellung? Überlegungen zum dialogischen Möglichkeitsraum einer Gattung, angestoßen von Helmut Neundlinger. In: Kastberger, Klaus/Maurer, Stefan/Neuhuber, Christian (Hg.): *Schauplatz Archiv. Objekt, Narrativ, Performanz*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 31–39.

- GFREREIS, HEIKE/RAULFF, ULRICH (2012): Anne Bohnenkamp/Sonja Vandenrath (Hg.): *Wort-Räume, Zeichen-Wechsel, Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 101–109.
- HOFFMANN, ANNA REBECCA (2018): *An Literatur erinnern. Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten*. Bielefeld: transkript.
- KAHL, PAUL (2010): Museum – Gedenkstätte – Literaturmuseum. Versuch einer Begriffserklärung am Beispiel von Schillers Marbacher Geburtshaus 1859–2009. In: *Jahrbuch des freien deutschen Hochstifts* 2010, S. 339–360.
- KNIPP, RAPHAELA (2017): *Begehbare Literatur. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- MANN, THOMAS ([1901] 2002): *Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Große kommentierte Frankfurter Ausgabe. Werke – Briefe – Tagebücher*. Frankfurt/Main: Fischer.
- MANN, THOMAS ([1942] 1974): „Deutsche Hörer!“ Fünfundfünfzig Radiosendungen nach Deutschland. In: *Gesammelte Werke in dreizehn Bänden. Bd. 11. 2. Aufl.* Frankfurt/Main: Fischer, S. 1034–1035.
- MANN THOMAS (1905): Ein Nachwort, in: *Lübeckische Anzeigen*, 7. November 1905, Jg. 155, Nr. 566, S. 1.
- METZ, CHRISTIAN (2011): Lustvolle Lektüre. Zur Semiologie und Narratologie der Literatúrausstellung, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*. Göttingen. Wallstein, S. 87–100.
- MUSIL, ROBERT (1983): *Tagebücher, Bd. 1*. Reinbek bei Hamburg, Hg. von Adolf Frisé.
- PIATTI, BARBARA (2009): *Die Geographie der Literatur. Schauplätze, Handlungsräume, Raumphantasien*. 2. Aufl. Göttingen: Wallstein.
- RATHGEB, EBERHARD (2000): Bitte umblättern. Begehrbarer Roman: Das neue Buddenbrookhaus in Lübeck. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 132 (8. Juni 2000), S. 53.
- SEIBERT, PETER (2011): Literatúrausstellungen und ihre Geschichte. In: Anne Bohnenkamp/Sonja Vandenrath (Hg.): *Wort-Räume, Zeichen-Wechsel, Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 15–37.
- TYRADELLIS, DANIEL (2014): *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern können*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- WEHNERT, STEFANIE (2002): *Literatúrmuseen im Zeitalter der neuen Medien. Lesumfeld – Aufgaben – Didaktische Konzepte*. Kiel: Verlag Ludwig.

WIMMER, RUPRECHT (2013): Das Buddenbrookhaus – ein Romanschauplatz als Gedenkstätte. Vortrag, gehalten auf der Tagung „Architektur. Literatur. Museum. Perspektiven literarischer Rekonstruktion“ vom 15. bis 17.02.2013 in Lübeck. Abrufbar auf der Seite des Buddenbrookhauses. URL: https://buddenbrookhaus.de/file/ruprecht_wimmer_das_buddenbrookhaus_-_ein_romanschauplatz_als_gedenkstaette.pdf (letzter Zugriff: 03.06.2025).

ZEISSIG, VANESSA (2022): *Die Zukunft der Literaturmuseen. Ein aktivistisches Manifest*. Bielefeld: transcript.

ESTHER KÖHRING

Von Listen und Lücken

Literaturausstellungen und ihr Besuch als Kanonpraxis

Abstract

Literaturmuseen und -ausstellungen sind keine anderen Orte, sondern Institutionen, die durch ihre Geschichte sowie patriarchale und koloniale Machtstrukturen geprägt sind. Zugleich sind sie Orte, an denen ästhetische Erfahrung möglich ist. Der Beitrag argumentiert dafür, diese beiden Perspektiven zu verbinden. Er zeigt am Beispiel von Kanonisierungsprozessen, in denen Literaturmuseen stehen und an denen sie mitwirken, wie Besuchende die Kanonisierungspraktiken von Museen, aber auch ihre eigene leibliche Anwesenheit, Wahrnehmung und andere Mikroakte als kanonisierende Handlungsmacht entdecken können. Es werden zum einen Vorschläge für die fachwissenschaftliche Lehre an den Universitäten gegeben, zum anderen Erfahrungen aus der eigenen kuratorischen Praxis geteilt. In beiden Fällen geht es darum, ästhetische Erfahrungen mit und am Dispositiv Ausstellung zu reflektieren, um den Blick für Kanonpraktiken der Auswahl und der Wertung, des Hinschauens und Übersehens zu schärfen.

Keywords: Kanon; relevante Literaturwissenschaft; Literatúrausstellung; Literaturmuseum; ästhetische Erfahrung

1 Vorbemerkung

Die Notwendigkeit, literarästhetische Erfahrungen auch und gerade außerhalb des Klassenzimmers zu ermöglichen, ergibt sich aus literaturdidaktischer Sicht aus den Herausforderungen des Gegenstands Literatur und den Eigenheiten literarästhetischer Erfahrungen: Die innerhalb der Institution und des forma-

lisierten Unterrichts nicht völlig auflösbare Spannung zwischen dem kompetenzorientierten Unterricht und der ästhetischen Erfahrung treibt Lehrkräfte nach Draußen, auf der Suche nach einem anderen Ort: „Wenn in der Schule [...] Einsichten gelehrt und Fertigkeiten erworben werden, dann scheint es im Umgang mit ästhetischen Gegenständen besonders zentral, diese Zugänge durch non-formelle oder informelle Begegnungsangebote mit Literatur und ästhetischen Erfahrungen anzureichern“ (Bernhardt 2025: 30). Der Gewinn durch solche Angebote und Erfahrungen soll hier nicht infragegestellt werden – wohl aber für den Besuch von Literaturmuseen und -ausstellungen nach den Effekten einer Logik gefragt werden, die ein Außen des Klassenzimmers annimmt, das von den institutionellen Zwängen der Schule, den Aporien des Unterrichtens ästhetischer Gegenstände abtrennbar ist. Denn diese Topologie unterstellt die klare Unterscheidbarkeit zweier Räume und strukturiert sie nach dem Modell binär-hierarchischer Ordnungen: Einerseits formalisiertes, andererseits informelles Lernen, hier vermittelt, vorgeschrieben, fremdbestimmt, gefiltert, kollektiv und zusammenhängend, dort unmittelbar, frei, offen, individuell und sprunghaft (vgl. Dohmen 2018: 56); hier drinnen didaktisierte, domestizierte Sekundärerfahrungen, da draußen aber Primärbegegnungen mit einer nicht didaktisch aufbereiteten authentischen Wirklichkeit (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 7).

Für den Fall von Literaturmuseen und -ausstellungen ist eine solche scharfe Kontrastierung schon deshalb nicht hilfreich, weil bei ihrem Besuch keine Primärbegegnung mit Literatur stattfindet, sondern mit Formen der Auswahl, Präsentation und Inszenierung von Objekten, literarischen Texte und Kontexten, die selbst deuten und die es zu deuten gilt (vgl. Bernhardt 2023: 9–12). Literaturmuseen und -ausstellungen stehen nicht außerhalb institutioneller Kontexte und haben eine Geschichte (vgl. dazu Zeissig 2022). Diese Perspektive auf das Museum argumentiert gegen seine emphatische und de-politisierende Aufladung als „Insel der Zeit und ein Ort für Dinge ohne Ort“ (Belting 2005: 237), die als Utopie der Foucault’schen Heterotopie ebenfalls auf der Annahme einer binär-hierarchischen Trennung von Innen und Außen basiert (vgl. te Heesen 2012: 182).

Im Folgenden wird daher vorgeschlagen, den museumshistorischen und -theoretischen Befund, dass Museen Wirklichkeit aufbereiten, die Erfahrung

der Besuchenden filtern, rahmen und narrativieren, in das Zentrum der didaktischen Überlegungen für den Besuch in Literaturmuseen zu stellen. Das Potential dieses Lernortes liegt dann gerade darin, dass von ihm aus die Rahmungen und Vermittlungen und Machtwirkungen beider Lernorte und Institutionen (schulisch und außerschulisch) analysierbar werden. Anstatt also außerschulische Lernorte im Allgemeinen und Museen im Besonderen als utopische Nicht-Orte zu verklären (und damit letztlich die binär-hierarchische Raum-Ordnung zu stabilisieren, statt sie zu dekonstruieren) gilt es, so zeigt der Fall des Literaturmuseums, schulische und außerschulische Lernorte nicht scharf als Innen/Außen zu kontrastieren, sondern als verschiedene Formen der Vermittlung, Filterung und Präsentation von Literatur aneinander zu konturieren.

Der Frage, wie eine Auseinandersetzung mit dem Sichtbarmachen der Vermittlung und ihrer Politik in Literaturmuseen und -ausstellungen in der literaturwissenschaftlichen Lehre aussehen könnte, gelten daher die folgenden Ausführungen. Sie zielen auf eine Form des diskursanalytisch-reflektierten Umgangs mit den patriarchalen (vgl. dazu Zeissig 2024) und kolonialen (vgl. dazu Kießling 2024) Strukturen des Literaturmuseums, ohne diesen gegen das Potential ästhetischer Erfahrungen an diesen Lernorten auszuspielen. Konkret geht es um die Arbeit am literarischen Kanon, die in und durch Literaturmuseen geleistet wird, durch die Institution und ihre Nutzenden.

2 Arbeit am Kanon: Kanonforschung und #breiterkanon

Dieser Beitrag bezieht sich nicht auf die Arbeit mit Schüler:innen, sondern auf jene mit Studierenden in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Neueren deutschen Literaturwissenschaft. Da Studierende der Lehramtsstudiengänge auch hier meist die größte Gruppe bilden, ist auch die fachwissenschaftliche Lehre Teil der Lehrkräfteausbildung – nicht nur im Hinblick auf die fachwissenschaftlichen Inhalte und Methoden, sondern auch in Bezug auf literarästhetische, soziale, politische Erfahrungen, die die Studierenden in diesen Seminaren machen sowie die Ausbildung ihrer Reflexions- und Handlungsfähigkeiten. Literaturwissenschaftliche Forschung hat ihren vielleicht

größten gesellschaftlichen Impact, indem sie über die nächste Generation der Lehrkräfte in die Schulen wirkt. Eine solche Perspektive fordert die literaturwissenschaftlich Lehrenden zu einer Reflexion ihrer Praktiken auf – an die Stelle eines „Gewissensspiegel[s]“ für die Studierenden ‚auf Lehramt‘ (Braungart 2019) tritt die Einladung des „Vademecum“ (#breiterkanon 2022) an Lehrende, ihre Veranstaltungen kanonreflexiv zu gestalten. Das Vademecum war die erste gemeinsame Publikation des 2020 von Martina Wernli gegründeten Netzwerks #breiterkanon, in dem mittlerweile über 70 Mitglieder aus Wissenschaft, Literaturbetrieb, -vermittlung und Schule zu vergessenen, marginalisierten oder unbekanntem Autor:innen forschen und an gemeinsamen Projekten arbeiten, die auf die kritische Reflexion bestehender Kanones und ihre Erweiterung etwa durch Editionsprojekte zielen – dazu gehört auch die in diesem Beitrag thematisierte Lückenliste mit der Ausstellung ‚Von Listen und Lücken‘.

Das Netzwerk versteht Kanon als notwendigerweise normative Grundlage gemeinsamer Kommunikation im Fach, die aber zugleich über Ausschlussmechanismen und Marginalisierungen „symbolisch sowie materiell ein Bild von scheinbarer literarischer Homogenität generieren [...]. Die Literatur war immer schon vielfältiger als das, was unsere herkömmlichen Kanones tradieren“ (#breiterkanon 2022). Fragen der Kanonisierung sind demnach gesellschaftspolitisch relevante Fragen nach Repräsentation und Marginalisierung, Machtstrukturen und kritischen Handlungspotentialen. Schulen, Universitäten und Museen stehen in der Tradition von historisch gewachsenen Kanones und führen diese in ihren Strukturen intendiert und unintendiert weiter. Wie am Beispiel der Hochschullehre eingeführt verstehen sich die Beteiligten des Netzwerks als Akteur:innen in diesen Kanonisierungsprozessen, die durch ihre Wahrnehmung, Auswahlentscheidungen und ihr Verhalten zu Kanones selbst aktiv an der Produktion von Kanon beteiligt sind.

Das Netzwerk #breiterkanon nimmt neuere Kanon-Debatten auf, die in den letzten Jahren im öffentlichen Diskurs, auf Social-Media und in den Feuilletons Konjunktur hatten. Dabei wurde unter Hashtags wie #frauenzählen und in Initiativen wie DieKanon gezeigt, dass in materialen Kanones, Lese- und Lektürelisten die Texte schreibender Frauen sowie von Schriftsteller:innen of Color unterrepräsentiert sind. Diese Zählungen wurden mittlerweile auch qualitativ-quantitativ belegt, insbesondere im Hinblick auf den geringen Anteil

weiblicher Autorinnen auf den offiziellen Lektürelisten für den gymnasialen Deutschunterricht (vgl. Müller-Spitzer et al. 2023: 208). Auch wenn dabei zunächst Genderfragen im Vordergrund standen, versteht sich die aktuelle Kanondebatte als intersektional und kritisiert den kulturellen Kanon als patriarchal und kolonial strukturiert. Kanonkritik ist aktuell vor allem Auseinandersetzung mit der Forderung nach Repräsentation und Kritik an den Mechanismen, durch die Texte und Autor:innen ‚sich durchsetzen‘ oder ‚vergessen‘ werden. Sie verbindet den Impuls der Erweiterung mit einer Reflexion der Mechanismen, durch die Kanones gebildet werden, die das eigene (Lese-) Verhalten explizit einschließt (vgl. Seifert 2022).

Diese Debatte findet vor allem in den (sozialen) Medien statt, in der Fortsetzung der Entwicklung seit den 1980er Jahren: Fragen des Kanons werden wie kaum ein anderes literaturwissenschaftliches Thema außerhalb der Literaturwissenschaft diskutiert (vgl. Hein 1990: 311) – innerhalb der Literaturwissenschaft aber als ein Thema verortet, das mehr die Schule als die Universität, eher die Literaturdidaktik als die Literaturwissenschaft betrifft, weil Kanontheorie (vgl. Arnold/Korte 2002; Heydebrand 1996) deskriptiv, nicht normativ sei, und damit die Effekte deskriptiver Wissenschaft systematisch unterschätzt. Literaturwissenschaft beobachte demnach Kanonisierungsprozesse, habe aber nicht an ihnen teil, es seien die Anderen, „vor allem die Medien und Institutionen der Literaturvermittlung, deren Wertungen schließlich Kanonisierung bewirken“ (Heydebrand/Winko 1996: 223). Wiesmüller bringt diese Dissonanz zwischen Kanontheorie und Kanonpraxis der Literaturwissenschaft auf den Punkt:

Die Literaturwissenschaft reflektiert Entstehung und Wandel von Kriterien und Wertmaßstäben verschiedenster Art, von ästhetischen, soziokulturellen bis hin zu systeminternen, die einen Kanon erzeugen und zusammenhalten, will aber selber keinen Kanon der deutschsprachigen Literatur dekretieren, da sie ein solches Unterfangen aus unterschiedlichen Gründen für obsolet hält. Als Institution steuert sie allerdings sehr wohl bestimmte Kanonisierungsprozesse zumindest implizit, vor allem in der universitären LehrerInnenausbildung mit ihren Konsequenzen für den Deutschunterricht. (Wiesmüller 2013: 284)

Vertreter:innen engagierter Initiativen wie #breiterkanon fordern ebenfalls keine Rückkehr zur normativen Kanonsetzung durch die Literaturwissenschaft, aber die Reflexion der Mikropraktiken in Forschung und Lehre, die unintendiert, aber unreflektiert an Kanonisierungsprozessen teilhaben. Diese starke Betonung des Beteiligtseins der Literaturwissenschaft an Kanonprozessen ist eine Reaktion auf die theoretischen Modelle ihrer Beschreibung, die eine Metaperspektive auf Kanonprozesse anstreben (vgl. Winko 2002: 11). Kanon wird als ein Prozess gedacht, der sich weder als natürlich-evolutionär noch als intendiert gemacht beschreiben lässt (vgl. Beilein 2013: 221). Winko hat dafür die ökonomische Metapher Adam Smiths von der ‚unsichtbaren Hand‘ auf kanonbildende Prozesse übertragen:

Invisible hand-Erklärungen werden für soziale und kulturelle Phänomene herangezogen, denen sich kein einzelner Verursacher zuschreiben lässt, die vielmehr in einem Prozess entstanden sind, an dem zahlreiche Menschen mitgewirkt haben, ohne dies als Handlungsziel vor Augen gehabt zu haben. Entsprechend kann man sich einen Kanon als solches Zwei-Ebenen-Phänomen vorstellen, das kontingent, aber nicht willkürlich entstanden ist. Er resultiert aus zahlreichen einzelnen Handlungen (Mikroebene), die jede für sich einen anderen Zweck haben als den, einen Kanon zu bilden, und die unter Ausnutzung allgemeiner Prämissen einen Prozess in Gang gesetzt haben, der ihn (auf der Makroebene) dennoch entstehen lässt. (Winko 2002: 11)

Das Modell erlaubt es, Handlungen auf Mikroebene, wie sie im Kontext dieses Beitrags von Interesse sind, in der Lehrpraxis oder in der Kuratierung von Literatúrausstellungen, als wirksam zu denken (vgl. ebd.: 13). Winko intendierte insbesondere, die Zuschreibung von Normativität des Kanons als „Zuschreibung post festum“ (ebd.: 19) aus der eigentlichen Kanonbildung auszuschließen und zu fragen, unter welchen historischen Bedingungen wie beschaffenen literarischen Texten Eigenschaften zugesprochen werden, die bereits Wertmaßstäbe enthalten (vgl. ebd.: 22). Allerdings werden dabei gruppendynamische Prozesse und die Wahrnehmung dieser Texteeigenschaften (vgl. Neuhaus 2002: 27) unterbetont.

Die Kanontheorie versteht den Explikationswert des invisible-hand-Modells als von den moralphilosophisch-theologischen und politischen Implikationen bei Smith abgelöst (vgl. Beilein 2013: 223). Dagegen wird zuletzt in den letzten Jahren betont, dass mit der Wahl der Metapher „auf den dem Kanon inhärenten Fortschrittsgedanken einerseits und andererseits auf die Praxis der Postmoderne, Herrschaftsverhältnis in eine unsichtbare Macht zu abstrahieren und damit die Profiteure dieser unsichtbaren Machtflüsse aus ihrer Verantwortung zu nehmen“ (Bryla 2017) aufgesetzt wird. Mit der Metapher werden ökonomisch-politische Annahmen übernommen, insbesondere, dass das Ergebnis der kanonbildenden Prozesse qua definitionem zum Wohle aller ist, sowie die Annahme eines „relativ autonomen literarischen Feldes, das [...] in Kanonisierungsfragen seine Eigengesetzlichkeit behaupten kann“ (Beilein 2013: 224). Die aktuelle Kanonkritik hält dem entgegen, dass die kanonbildenden Praktiken (welche Texte werden publiziert, rezensiert, ediert) bereits durch Kategorien wie Geschlecht (vgl. Niethammer 2002: 181) und Hautfarbe im Sinne einer Machtposition (vgl. Bryla 2017) determiniert sind:

In wessen unsichtbaren Händen lag aber [im 19. Jahrhundert] die Macht, Werkausgaben herauszubringen? Selten wurden Werkausgaben weiblicher Autorinnen gedruckt. Bloßer Zufall? Einfach eine andere Zeit? Wenn dem so wäre, warum werden dann heute diese Mängel von damals nicht nachgeholt? Versteht man den Literaturkanon wie Simone Winko als Prozess, an dem Literaturkritik, literarische Zeitschriften, Verlage, Druckereien, Institutionen der Literaturvermittlung bis hin zu Schulen und Universitäten beteiligt sind, so stellt sich die Frage, in welchen Händen konkret diese Institutionen in der Moderne waren und zum Großteil heute noch sind. (Ebd.)

Aus dieser Perspektive gilt es, die unsichtbare Hand sichtbar zu machen, um der Depolitisierung von Kanontheorie entgegenzuwirken, die in der Trennung von angewandter und ‚reiner‘ Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und -wissenschaft, deskriptiver und normativer Kanontheorie liegt. Dabei müssen alle Institutionen der Literaturproduktion und -vermittlung betrachtet werden sowie alle in diesen agierenden ‚Hände‘ – auch Literaturmuseen und ihr Publikum.

3 Literaturmuseen als Institutionen der Kanonisierung

Literaturarchive und Literaturmuseen sind mächtige Kanonisierungsinstitutionen, die insbesondere im 19. Jahrhundert Vorstellungen von Sprache, Literatur und Nation prägten (vgl. dazu ausführlicher den Beitrag von Hans Wißkirchen in diesem Band). Sie wurden gegründet als „Pflegerstätten der deutschen Gesinnung“, wie es Wilhelm Dilthey 1898 formulierte, und organisierten sich um „kanonisierte, ‚national‘ bedeutsame Autoren“ (Seibert 2015: 32). In der Landschaft der Literaturmuseen im deutschsprachigen Raum überwiegt auch in der Gegenwart „die Repräsentation und Heroisierung von ‚männlich‘ und ‚weiß‘ dominierter Hochliteratur“ (Zeissig 2022: 12). Kritiker:innen der Institution Literaturmuseum – prominent Vanessa Zeissig – konstatieren: „das patriarchal geprägte Fundament der Dichter:innenverehrung [ist] trotz Zäsuren und Umbrüchen unerschütterte“ (Zeissig 2024: 28). Weder literaturtheoretische Umbrüche wie die Abkehr vom Biografismus noch museumstheoretische und -praktische Entwicklungen wie die veränderte Ausstellungspraxis infolge der Immaterialitätsdebatten, noch neuere literatursoziologische Diskussionen hätten hier zu einer wesentlichen Veränderung geführt. Dagegen bringen Hülscher/Schönbeck (2024) und Holm (2023) Beispiele dafür, dass diese Debatten „einen positiven Effekt nicht nur auf die institutionelle und mediale Selbsterklärung von Dichtershäusern und Literaturmuseen, sondern auch auf die Entwicklung neuer Ausstellungsformen“ (Holm 2023: 575) haben können. Die Strukturen der Institution sind aber beharrlich und wirken unter den neuen Ausstellungskonzepten weiter, solange „nur die Art, wie eine museale Aufgabe ausgeführt wird, nicht aber die Aufgabe selbst kritisch hinterfragt“ werde (Zeissig 2022: 121). Insbesondere ließ die den wissenschaftlichen Diskurs lange prägende Debatte um die Ausstellbarkeit von Literatur die Machtstrukturen des Museums aus dem Blick geraten und perpetuierte sie damit (vgl. Zeissig 2024: 32). Diese Debatte war wesentlich durch ein Verständnis von (Im-)Materialität von Literatur geprägt, das dessen praktisch-politische Aspekte nivellierte: Welche Art von Objekten man ausstellt, ist nicht nur eine literaturtheoretische Frage nach dem Wesen der Literatur, sondern abhängig davon, was von wem überhaupt überliefert, archiviert, erhalten ist: Nicht mehr ein Museum um die Schreibfeder des Autors bauen zu wollen ist das

eine – in den Blick zu nehmen, wie viele der etwa in Marbach gesammelten Schreibwerkzeuge eigentlich von Frauen stammen, das andere. Die spezifische Materialität von Handarbeiten und Scherenschnitten, die literaturhistorisch lange als Kunsthandwerk disqualifiziert wurden, steht in anderen Debatten als jene von Schillers Strümpfen. Haushaltsbücher, wie sie Dorothea Schlegel oder Emilie Fontane führten, auszustellen, bedeutet und tut anderes als die Ausstellung kanonisierter Autografen.

Für den Besuch von Literaturmuseen bedeutet das: neben literarästhetischen Erfahrungen mit der Ausstellung erleben die Besuchenden auch die Institution und ihre Geschichte, sie besuchen eine Kanonisierungsinstanz und machen bei ihrem Besuch Kanon, denn die „andere Westminsterabtei, in welcher wir nicht die sterblichen Körper, sondern den unsterblichen idealen Gehalt unsrer großen Schriftsteller versammeln würden“ (Dilthey [1898]: 16), die Dilthey wenige Jahre vor der Eröffnung des Schiller-Nationalmuseums 1903 imaginierte, denkt nicht nur Ausstellung, sondern auch den Besuch mit. Der Besuch, die Wahrnehmung und das Verhalten der Besuchenden haben Anteil am Kanonisierungsgeschehen. Diese Mitwirkung der Besuchenden wird nicht erst durch neuere szenografische Konzepte adressiert, die Partizipation (vgl. Gesser et al. 2012) intendieren, sondern kann bereits als Grundmoment des Besuchs von Museen und Ausstellungen verstanden werden: als Mitwirkung etwa durch kognitive und emotionale Inanspruchnahme (vgl. Piontek 2017: 16), durch die eigene Wahrnehmung und leibliche Anwesenheit und ihre Wirkungen auf die Wahrnehmung und leibliche Erfahrung anderer Besuchender. Die Agency und Mitwirkung der Besuchenden ist somit co-konstitutiv nicht nur für die Ausstellung, sondern auch für das Kanonisierungsgeschehen.

Folgt man der Institutionengeschichte des Literaturmuseums, so liegen die Mittel, mit denen es Kanonisierung betreibt, zunächst im Archiv (vgl. Lepper/Raulff 2016: 1), also in der Sammlungspraxis, der Auswahl, dem Hervorheben und dem Weglassen und dem Filtern: was wird wie und mit welcher Begründung von welchen Schriftsteller:innen bewahrt oder nicht, in welchen Zusammenhängen wird es aufgehoben, in welche Kontexte gestellt. Mit dem Wechsel von Sammlung/Archiv in den Ausstellungsraum (vgl. Gfrereis 2016: 225) kommen neben den weiteren Auswahl- und Kontextualisierungsoperationen Präsentationsformen hinzu, angefangen bei den Parerga des klassischen um

den Genie-Autor und seine Autografen organisierten Literaturmuseums wie Büsten und Säulen, aber auch Schauanordnungen, Rauminstallationen, Szenografie und Dramaturgie der Ausstellung und weitere Medien der Präsentation wie Ausstellungsmöbel, Leitsysteme, Objekt- und Katalogtexte sowie Praktiken der Vermittlung wie die Führung oder Audioguides. Mit diesen Elementen werden die Kernoperationen der Kanonisierung – die Auswahl und Wertung, das Hinschauen und das Übersehen, strukturiert und durch Wiederholung stabilisiert und legitimiert. Während es auf der Hand liegt, dass die (der Institution und den Ausstellungsmacher:innen zuzuordnenden und zeitlich vor dem Ausstellungsbesuch liegenden) Operationen des Sammelns und Auswählens (vgl. Hoffmann 2018: 273) bereits Kanon machen (vgl. Golz 2001: 118), ist dieses Kanonmachen im Fall der anderen genannten Elemente von Ausstellungen weniger transparent. Noch stärker gilt das für Ausstellungskonzepte, die sich vom Modell der Schauphilologie sowie der Präsentation von ‚Flachware‘ und Lebenszeugnissen lösen und stattdessen literarische Themen, Narration und Ästhetik im Raum erfahrbar machen. Die Analyse der Konstruktionsweise solcher Konzepte ist schwieriger, kann aber durch Übungen der Lektüre musealer Praktiken und Geschichte vorbereitet werden – das *Literaturmuseum der Moderne* ist nicht nur historisch nicht ohne Schillers Geburtshaus zu denken, sondern ein Besuch im Dichterhaus hilft dabei, die auch in aktuellen Ausstellungskonzepten nach- und weiterwirkenden Dispositive sichtbar zu machen – Literatúrausstellungen stehen in einer Geschichte literaturmusealen Ausstellens und schreiben diese weiter, indem sie sich (explizit oder implizit, kritisch oder affirmativ) zu ihr verhalten. Ihre Bedeutungsgenerierung basiert somit auch auf der Präsenz materieller und atmosphärischer Spuren der Institutionsgeschichte, die durch reflektierte Seh- und Besuchspraxis sicht- und beschreibbar werden kann. Die Elemente, mit denen die Besuchenden interagieren, und deren Funktion in der ‚Erzählung‘ und der Ausstellung der Ausstellungsanalyse auch mit Studierenden zugänglich sind, stehen hier im Fokus, um nicht nur die kuratorische Perspektive zu reflektieren, sondern zu fragen, wie die Besuchenden von Ausstellungen Kanonisierungspraktiken erleben und an ihnen teilhaben. Eine solche Reflexion des ‚Kanonmachens‘ macht es als Erfahrungsfeld der Auseinandersetzung mit Literatur, Macht, Repräsentation und Identität verfügbar. Die Reflexion der eigenen Mikropraktiken kann die Besuchenden

emanzipieren, indem Ausstellungen nicht als fertig begriffen werden, sondern als in der Interaktion mit den Besuchenden allererst entstehende, sich stets noch in Aushandlung befindliche Konstellationen.

4 Kanonmachen mit Studierenden in Literatúrausstellungen

Wie kann ein Besuch von Literatúrausstellungen mit Studierenden aussehen, der ihnen Gelegenheit gibt, Kanonpraktiken und ihre eigene Rolle darin zu reflektieren?

Diese Frage stellt sich insbesondere für den Besuch von Ausstellungen, die nicht bereits diskursiv transparent mit ihrer Kanonisierungspraxis umgehen oder über Interventionen Momente der ästhetischen Irritation anbieten, die einen Diskussionseinstieg darstellen können. Lernerfahrungen in Literatúrausstellungen mit Studierenden zielen aus dieser Perspektive nicht primär auf den Erwerb eines bestimmten Wissens, sondern auf „das Bewusstsein um die Notwendigkeit der Hinterfragung von Darstellungsweisen, Kanonisierungen oder gegebenen Informationen, [...] die Erfahrung [...], dass schon die Ausstellung ein deutendes und gleichzeitig zu deutendes Medium ist, dessen Sinnstiftung hinterfragt werden kann“ (Bernhardt 2023: 250). Studierende sollen also Analysekompetenz für das Medium Ausstellung erwerben und – nicht zuletzt über ästhetische Erfahrungen – Wahrnehmungsfähigkeit für die Art und Weise, wie solche Erfahrungen hergestellt und gerahmt sind. Das Literaturmuseum wird dabei explizit nicht als ‚außerhalb‘ oder Gegenwelt zu den Machtstrukturen der Universität behauptet, sondern als Brennglas und Spiegel, in dem Studierende Kanonisierungsprozesse und ihre eigenen Handlungspotentiale deutlicher wahrnehmen können als innerhalb der universitären Diskurse. Notwendig sind dafür Vor- und Nachbereitung, für die entsprechende Freiräume in der Seminargestaltung eingeplant werden sollten. Die folgenden Vorschläge für die praktische Ausgestaltung habe ich in Seminaren und Einführungskursen am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik der Goethe-Universität Frankfurt erprobt.

Um museumsanalytische Kompetenzen zu vermitteln, sollte das Gespräch vor Ort und im Seminarraum mehr auf die Analyse der Rahmung als des Gerahmten zielen: Die Studierenden beschreiben nicht das Gezeigte, sondern die Modi seines Gezeigtwerdens und Sichtbarwerdens – die Inszenierung von Ausstellungsobjekten, die Dramaturgie und Szenografie der Ausstellungen. Um den Studierenden diesen Blickwechsel zu erleichtern, kann man etwa mit kleinen museumsanalytischen Arbeitsaufträgen arbeiten, mit deren Hilfe die Studierenden etwa für die Beleuchtung von Objekten oder die sprachliche Form von Objekttexten sensibilisiert werden. Auch die Analyse von Webseiten und Werbekampagnen von Ausstellungen sowie von Gästebüchern und partizipativen Elementen wie Wänden mit Rückmeldungen anderer Besuchender erleichtert diesen Perspektivwechsel. Von welchen Objekten werden Bilder oder gar vor ihnen Selfies gemacht? Wer bleibt wo stehen, bis andere in dieselbe Richtung schauen?

Sofern möglich, kann es hilfreich sein, je Seminar mehr als ein Museum zu besuchen, um verschiedene Literatur-Ausstellungskonzepte zu vergleichen. Alternativ kann auch der zeitlich vorgeschaltete Besuch eines Museums, in dem gerade nicht Literatur ausgestellt wird, hilfreich sein, um die Modi des Zeigens und Wahrnehmens in Museen zunächst ohne Gegenstandsbezug zu üben. Studierende der Literaturwissenschaft können in Naturkundemuseen oder in ethnographischen Sammlungen Sensibilität und Sprache für Objektpräsentationen und Ausstellungsdispositive entwickeln. Vor taxidermischen Präparaten, Fotografien und Kisten voller Steine fällt es oft leichter, in ein Gespräch über koloniale und patriarchale Strukturen zu kommen und auch den eigenen Blick zu thematisieren (nicht zuletzt, weil die Seminarleitung nicht als Expert:in für das Ausgestellte wahrgenommen wird).

Die Besuche kombinieren nach Möglichkeit die Modi individueller Wahrnehmung, gemeinsamer Objektdiskussionen und Führung. Wenn die Studierenden individuelle Pfade gehen und sich unerwartet von Objekten ansprechen lassen, kann in der Nachbesprechung diskutiert werden, was von wem gesehen wurde (und was nicht), woran die Studierenden sich erinnern (und warum). Qualitativ-explorative Methoden wie Fotoprotokolle der Studierenden, mit denen sie etwa festhalten, was sie als wichtig wahrnehmen oder alle parergonalen und deiktischen Einrichtungen, mit denen ihr Blick gelenkt wird,

sind für die Reflektion der eigenen Mikropraktiken oft hilfreich, weil sie erst eine spätere Verbalisierung erfordern.

Am einzelnen Exponat und seiner Inszenierung kann diskutiert werden, was wie gezeigt wird und was nicht, welche Themen gesetzt und welche ausgeblendet werden, welche Leerstellen es gibt. Dabei und im Gespräch mit dem Museumspersonal ist eine Leitfrage, woher die Objekte stammen und wer sie wie ausgewählt hat. Wann immer möglich, wird das Archiv als Akteur in der Bildung von Kanones und Diskursen mitgedacht und aufgesucht. Bei Führungen kann es hilfreich sein, einen Teil der Gruppe damit zu beauftragen, die Führung zum Gegenstand ihrer Beobachtung zu machen, statt sie zu konsumieren. Beobachtet werden können etwa die Auswahl der gezeigten Objekte, die Dramaturgie und Narration der Führung, Zeigegesten und Begründungen sowie etwa die Blickrichtungen und Bewegungsmuster der geführten Personen. Auch die Nutzung interventionistisch-situationistischer Skripte kann zu Erkenntnissen, vor allem aber der Wahrnehmung der eigenen Agency der Studierenden führen, indem sie etwa stets das Objekt links neben dem eigentlich gezeigten Objekt betrachten.

Auch kleinere kuratorische Experimente können zu einer Stärkung der Handlungskompetenz der Studierenden führen, auch wenn die Gestaltung von Ausstellungen im Seminarkontext nicht direkt möglich ist – etwa die Aufgabe, ein Konzept für eine Objektpräsentation von „Kafkas Gabel“ zu entwerfen oder im Literaturmuseum eine Führung zu einem selbstgewählten Objekt zu konzipieren und für die Kommiliton:innen durchzuführen.

5 Ästhetische Erfahrung von räumlichen Kanonprozessen

Die oben skizzierten Methoden für eine Praxis des Besuchs von Literaturmuseen und -ausstellungen, die nach den Formen der Auswahl und Inszenierung von Objekten und Wahrnehmung fragt, eignen sich besonders für den Besuch von Ausstellungen, die schauphilologisch und objektorientiert arbeiten: Parergonale und paratextuelle Strukturen etwa, beispielsweise Präsentationsmöbel und Objekttexte, strukturieren nicht mehr jede Form der Literaturaus-

stellung. Die vorgeschlagene diskursanalytisch-kontrapunktische Praxis sucht somit zunächst die historisch älteren und methodisch weniger avancierten Konzepte auf und riskiert, ein anachronistisches Bild des Literaturmuseums zu vermitteln. Versteht man die Geschichte literaturmusealen Ausstellens jedoch nicht als Fortschrittsgeschichte, in der Ausstellungskonzepte einander ablösen, sondern als Bedingungsgeschichte voller Kontinuitäten, Brüche, materieller Ablagerungen, in der koloniale und patriarchale Strukturen weiterwirken, ermöglicht der Fokus auf materielle Überreste und Spuren einen Zugang zu den Dispositiven literaturmusealen Ausstellens, deren Kanonisierungswirkung weniger offen zutage liegt. Literatúrausstellungen werden in einem solchen an den Material Cultures geschulten Konzept nicht als stets neue Gestaltung eines leeren, neutralen Raumes gedacht, sondern als Überlagerung verschiedener historischer Schichten in einem „Metamuseum“ (te Heesen 2013: 143), das als Archiv von Konzepten und Praktiken des Ausstellens und der Literatur immer mehr zeigt, als es aktuell ausstellt und sich – explizit oder implizit – zur eigenen Geschichte, ihren Spuren und ihrem ‚kulturellen Erbe‘ verhält. Ein weiteres Mal bieten sich naturhistorische Museen hier zum Vergleich an, da die Frage des Umgangs mit der eigenen Institutionsgeschichte, den Objekten und ihrer Musealisierungsgeschichte (vgl. Nyhart 2013: 235 f.) sowie den materiellen Ablagerungen und Überschreibungen von Ausstellungsdispositiven wie dem Diorama (vgl. Kornmeier/Toepfer 2018: 231) sowohl im Diskurs etablierter ist als in der Forschung zu Literaturmuseen und auch in den aktuellen Umbau-Projekten der großen Häuser (exemplarisch: Museum für Naturkunde Berlin, Senckenberg Naturmuseum Frankfurt/Main) explizit thematisiert und für die Ausstellungspraxis konzeptualisiert wird. Museumsnachbarschaften wie jene zwischen Schillers Geburtshaus, Schiller Nationalmuseum und Literaturmuseum der Moderne in Marbach oder Goethe-Haus und Deutschem Romanikmuseum in Frankfurt am Main bieten ebenfalls einschlägige Möglichkeiten der Recherche und Erfahrung.

Die hier vorgeschlagene Perspektive ermöglicht über diese Erfahrungen auch eine Analyse des Kanonmachens in Ausstellungen und Museen, deren Ausstellungskonzept, -ausstattung und -szenografie nicht mehr um Autorbüsten, Autografen und Autorschaft organisiert ist, wie im Folgenden an einer knappen anekdotisch-essayistischen Skizze gezeigt werden soll. Dabei geht

es um das „Unbehagen im Museum“ (vgl. Kazeem et al. 2009), dass die Teilnehmenden meines Seminars „Museum und Literatur“ 2022 bei einer Exkursion nach Marbach verbalisierten, und zwar – entgegen meiner Intuition und didaktischen Planung – nicht wie erwartet zu Beginn unserer Exkursion im Schiller Geburtshaus, sondern im Literaturmuseum der Moderne, über dessen Dauerausstellung „Die Seele 2“ (bzw. deren vorherige Fassungen) sie im Vorfeld bereits gelesen hatten: Dass es in dieser bahnbrechenden Ausstellung um Erfahrbarmachung von Literatur gehe, um den Blick ins Archiv, die Trennung von Zeigen und Deuten, die Erfahrung radikaler Autonomie und damit von Polyvalenz und Diversität statt autorzentrierter, kanonischer Einheitlichkeit. Die Studierenden hatten nach der Lektüre hohe Erwartungen, äußerten nach der Führung aber Irritation und Enttäuschung: Die Auswahl aus der Auswahl der gezeigten Objekte (also die Auswahl der uns durch die Ausstellung führenden Kulturvermittlerin, die aus der ausgestellten Überfülle auswählte, die eine Auswahl aus dem Archiv ist, das durch Sammeln und Selektion gleichermaßen entstanden ist) wurde als sehr kanonisch und ausgesprochen deutend wahrgenommen: „und hier ist ein Highlight, das man nicht verpassen darf“, so zitierten meine Studierenden, welche Botschaften ihnen im Gedächtnis geblieben waren, „bitte folgen Sie mir, hier kommt was Wichtiges.“ Auf die Frage, warum alle uns gezeigten Autografen und Objekte von weißen Männern stammten, wurde mit ausgestrecktem Zeigefinger nach unten, in die Untiefen des Archivs verwiesen. „Als sei das eine Mine“, so eine Studentin, „in der Gold liegt oder eben nicht, ist halt so.“

In der Nachbesprechung wurde deutlich, dass das sich zunächst als Kritik an der Vermittlerin (und meiner Entscheidung, gerade diese Ausstellung nicht autonom erkunden zu lassen, sondern eine Führung zu buchen) äußernde Unbehagen der Studierenden tiefer rührte. Sie wurde gerade von jenen Ausstellungsdispositiven ausgelöst, die eigentlich eine kritische und autonome Besuchspraxis erlauben sollten, nicht von ihrer Überschreibung durch die Handlungen und Gesten der Vermittlerin. Der Raum der Dauerausstellung wurde von den Studierenden in ihren Besuchsprotokollen als „schick“, „beeindruckend“, „hygienisch“ und „unüberblickbar“ beschrieben. Die Abwesenheit offensichtlich kanonisierender Strukturen, die sie in anderen Ausstellungen wahrnehmen gelernt hatten, verunsicherte einen Studenten so sehr, dass er

formulierte: „Wenn da wenigstens ein Goethekopf auf so ner Säule gewesen wäre, den man runterkicken könnte (also, nur im Kopf, meine ich).“ In der Nachbesprechung des Ausstellungsbesuchs standen daher nicht die von den Studierenden im Anschluss erkundeten interaktiven Tische und die AR-App *Literaturbewegen* im Mittelpunkt, sondern die paradoxe Erfahrung in der Schauausstellung: Gerade die innovativen Momente der Marbacher Dauerausstellung, d. h. die Abwesenheit der kuratorischen Instanz, die behauptete Unmittelbarkeit, Offenheit und Performanz, schufen einen Reinraum, in dem wie in jeder Ausstellung von allen Beteiligten Kanon gemacht wurde, der dieser Studierendengruppe aber (abgesehen von der in der Folge übertriebenen Kritik an der Führung) keine Möglichkeit bot, mit ihrem Unbehagen und ihrer Kritik an Kanonprozessen einzuhaken. Die Analyse von Objekttexten, Ausstellungsguides, deiktischen und performativen Leitsystemen, die dieser Gruppe in den zuvor besuchten Museen zunehmend differenziert gelungen war, rutschte an der glatten Oberfläche der Dauerausstellung des Literaturmuseums der Moderne ab, machte die Studierenden sprachlos. Diese Blockade aufzulösen und zugleich als Form der ästhetischen Erfahrung ernstzunehmen gelang uns schließlich im Rückgriff auf die Diskussion des von O’Doherty in den Jahren geprägten Museumsdispositiv des White Cube (vgl. O’Doherty 1999): ein Gefüge aus gebautem, imaginiertem, erzähltem, fiktivem Raum und seiner jeweiligen Aktualisierung durch performative Praktiken, das aufgrund der durch ihn umgesetzten Kanonisierung und Marginalisierung zuletzt auch als „Whitewashed Space“ bezeichnet wurde (Filipovic 2014: 45). Zweifellos wäre es verkürzend, „Die Seele 2“ unter einer Ästhetik des White Cube zu subsumieren. Indem wir aber im Seminar im Vorfeld die Exkursion nach Marbach – nicht zuletzt durch die Lektüre von Forschungsliteratur – den Besuch als Eintritt in eine andere Art des Literaturmuseums überhöht hatten, partizipierten wir an der Fiktion eines Raums jenseits von Kanonisierungspraktiken, dessen letztlich selbst binär-hierarchische Struktur im Bezug auf Konzepte des Museums wie des außerschulischen Lernorts in der Einleitung dieses Aufsatzes kritisiert wurde. In den neueren Debatten um den White Cube wird die Fiktion seiner Innen-Außen-Trennung und seiner dadurch zu garantierenden Ideologiefreiheit selbst als ideologisch-politische Haltung identifiziert – der White Cube stehe nicht für die Autonomisierung der Kunst, sondern für

ihre Entpolitisierung, nicht für Neutralität, sondern für verschleierte Nicht-Neutralität, deren politische Funktionsweisen und (auch ästhetische) Effekte es in der Analyse wieder in den Diskurs zu überführen gelte:

Wenn wir davon ausgehen, dass es grundsätzlich kein neutrales Zu-Sehen-Geben von Kunst gibt, dann geht es darum, diese Nicht-Neutralität, das heißt die diskursiven und ideologischen Tiefenräume dieses Zeige-Gestus sowie die Positionen und Beziehungen, die darüber hergestellt werden, verhandelbar zu machen: die Ein- und Ausgrenzungen, den Kanon, Originalität, Zentrum und Peripherie, Autorenschaft [...]. (Dressler 2014: 76)

Die Erfahrung im Literaturmuseum stellte sich als ein unerwarteter (wenn auch unbehaglicher) Gewinn heraus: Für die Seminargruppe war der Gang in einen Reinraum eine ästhetische Erfahrung jenseits der Kategorien des Gelingens oder Misslingens eines Ausstellungskonzepts oder eines Ausstellungsbesuchs. Indem Literatúrausstellungen ein Verhältnis zwischen den Besuchenden und Literatur herstellen, schaffen sie Raum für Lernerfahrungen, in denen Praktiken der Kanonisierung und Marginalisierung über ästhetische Erfahrungen reflektierbar werden – ein Ansatz, dem sich auch das Ausstellungsprojekt „Von Listen und Lücken“ verpflichtete.

6 Das Projekt „Lückenliste“ und die Ausstellung „Von Listen und Lücken“

Das zweite größere Projekt des Netzwerks #breiterkanon ist die Lückenliste. Die Webseite ging im Herbst 2023 online und versteht sich als

Einladung, Texte zu entdecken, die es lohnt, zu lesen. Es sind Texte, die in der Schule, an Universitäten, in der Literaturgeschichte und auf Leselisten selten vorkommen – es sind Lücken im Kanon. Die kurzen Textvorstellungen stammen von Mitgliedern und Freund:innen des Netzwerks #breiterkanon. Sie geben Hinweise darauf, warum diese

Texte lesenswert sind, aber auch dazu, warum sie ‚vergessen‘ und verdrängt wurden. (#breiterkanon 2023a)

Die chronologisch sortierte Sammlung von Empfehlungen, die zur Zeit um Links zu Digitalisaten, Editionen und Forschungstexten sowie ein Lehrmittel mit Unterrichtsvorschlägen für den Einsatz vorgestellter Texte in der Schule ergänzt wird, referiert im Namen auf Leselisten wie jener des Reclam-Verlags (vgl. Griese et al. 2020) und füllt einige der Lücken solcher Listen (auf der Reclam Leseliste etwa sind nur 9% der empfohlenen deutschsprachigen Titel von Frauen verfasst). Durch das digitale Format kann die Seite laufend erweitert werden. Die Unabgeschlossenheit soll ebenso wie der Verzicht auf starre Wertungskriterien dazu beitragen, die Verfahren der Lückenliste transparent zu machen:

Wertungskriterien sind häufig ebenfalls Ergebnis jener Prozesse der Normierung und Kanonisierung, die zur Marginalisierung und De-Kanonisierung, zum ‚Vergessen‘ der nun ‚wiederzuentdeckenden‘ Texte führten. Vielmehr versuchen wir mit diesen Verfahrensregeln die Liste konsistent (im Sinne von nicht-beliebig) und ausbalanciert (im Sinne von divers) zu halten. An die Stelle eines normativen Literaturbegriffes mit vorgeblich objektiven Kriterien der Kanonwürdigkeit stellen wir vielfältige Gründe für Lücken und Begründungen für deren Füllung. (#breiterkanon 2023b)

Der Titel „Lückenliste“ bezieht sich dabei nicht nur auf die zu füllenden Lücken im Kanon, sondern auch auf jene, die in der Lückenliste selbst zu finden sind – unter anderem deswegen, weil viele der vorgestellten Texte

in einem schmalen Raum zwischen Privilegierung und Marginalisierung entstanden, das Schreiben ermöglichend, die Kanonisierung ver hindernd. Die Lückenliste hat also nicht nur selbst Lücken, sondern bildet ebenfalls Privilegierungen und Machtverhältnisse ab – sie steht nicht außerhalb der von ihr kritisierten Prozesse, sondern hat an diesen Teil. (Ebd.)

Der Launch der Lückenliste wurde von einer Ausstellung samt Rahmenprogramm im Schopenhauer-Studio, dem Ausstellungsraum der Universitätsbibliothek der Goethe-Universität (15.9.–22.10.2023), begleitet.¹ Die Ausstellung, kuratiert von Martina Wernli und mir, stand unter dem Titel *Von Listen und Lücken. Lektüren und Empfehlungen*. (#breiterkanon 2023c) Die Ausstellung diente zum einen als Erweiterung der digitalen Liste, insofern beispielsweise die Personen hinter den einzelnen Empfehlungen mit ihren Perspektive und Forschungsfragen in einer Videostation sicht- und hörbar wurden. Die Ausstellung fungierte so als Entfaltung der Liste und ihres Netzwerks („Hinter jeder unserer Empfehlungen steht eine Person mit Forschungsinteressen, Positionen und Einschätzungen dazu, warum der jeweils empfohlene Text auf der Lückenliste stehen sollte“, #breiterkanon 2023c).

Die Ausstellung versuchte, die spezifischen Möglichkeiten des Symmediums einzusetzen, um Kanonisierung als Prozess zu thematisieren und (zumindest in Ansätzen) erfahrbar zu machen. Dabei musste sie mit den Paradoxien von Kanones umgehen, etwa der Gefahr, dass die Lückenliste als abgeschlossener Gegen-Kanon missverstanden werden kann, und den epistemologisch-ästhetischen Eigenheiten von Literatúrausstellungen, die durch ihre Präsentationsmodi Verfügbarkeit, Bewahrenswürdigkeit und Wert insinuieren und sich dabei selbst unsichtbar zu machen tendieren. *Von Listen und Lücken* erzählte mit Objekten und Installationen Geschichten des Ausschlusses und der Kanonisierung an ausgewählten Objekten. Dafür wurden die vorgefertigten Ausstellungsmöbel teils subvertiert und selbst ausgestellt, mit Schubfächern und Klappen, deren Öffnung enttäuschte statt darbot und der Neudefinition dessen, was als ‚Original‘ hinter Sicherheitsglas ausgestellt werden muss.

Die Ausstellung hat daher auf den ersten Blick weniger literarische Texte oder Literatur zum Gegenstand als den Literaturbetrieb, die Literaturwissenschaft und das Literaturmuseum.

.....

- 1 Das Rahmenprogramm umfasste Führungen, Lesungen, Podiumsdiskussionen und Workshops für verschiedene Zielgruppen aus Universität und Öffentlichkeit. Die Ausstellung wurde in adaptierter Form im Winter 2024/25 in der Universitätsbibliothek Marburg gezeigt (kuratiert von Martina Wernli, Esther Köhring und Jessica Finger), weitere Adaptionen sind in Vorbereitung.

Folgt man der historischen Typologie von Literatúrausstellungen Seiberts, wäre sie zunächst als literatursoziologische Ausstellung zu beschreiben, in der „die sinnliche Anmutung der Ausstellung als spezifische Zugang zur Literatur zugunsten einer diskursiven Ausrichtung geschwächt wurde“ (Seibert 2015: 35 f.), mit Kißling als diskursanalytisch-kontrapunktische Literatúrausstellung (vgl. Kißling 2024: 294 f.).

In der Tat verhandelte *Von Listen und Lücken* im weiteren Sinne literatursoziologische Themen und verstand sich als Diskursraum. So gab es Vitrinen zur Geschichte der literaturwissenschaftlichen Forschung zu Autorinnen, zu weiblichen Schreibwerkzeugen als materialer Bedingung des Verfassens von Texten und zu den ‚falschen Namen‘, unter denen sie historisch oft publiziert wurden. Themen wie Leselisten und die Verkopplung von Kanon und Wertung wurden über eine Ausgabe der Reclam-Leseliste, bei der die geschlechtliche Identität der vorgestellten Autor:innen mit farbigen Markierungen ausgezählt ist, auf einer Waagschale illustriert, Debatten in den (sozialen) Medien wie #mywhitemalebookshelf im Format kleiner Schaukästen, mit Objekttexten und digitalen Zusatzmaterialien angereichert. Allerdings greift es zu kurz, „sinnliche Anmutung“ und „diskursive Ausrichtung“ als Gegensätze zu verstehen (weshalb Bernhardt in der Einleitung zu diesem Band auch dafür plädiert, das diskursanalytisch-kontrapunktische Ausstellen als Querschnittsaufgabe aller Literatúrausstellungstypen zu verstehen, vgl. Bernhardts Einleitungsbeitrag in diesem Band). Mehr noch: einen solchen Gegensatz zu behaupten ist selbst bereits Teil einer Politik des Ausstellens, zu der sich Literatúrausstellungen verhalten. *Von Listen und Lücken* ist diskursiv bzw. performativ, insofern sie ihr Zeigen zeigt und ihr Ausstellen ausstellt. Die Ausstellung schafft die Möglichkeit ästhetische Erfahrungen, thematisiert aber deren Herstellungs- und Wirkungsbedingungen mit. Zeigen lässt sich das an den beiden zentralen Vitrinen, in denen auf der einen Seite des Kabinetts der hessische Schulkanon ausgestellt war (Abb. 1), auf der anderen Titel der Lückenliste (Abb. 2).



Abb. 1: Ausstellung „Von Listen und Lücken“: Vitrine *Der hessische Schulkanon*. © Esther Köhring

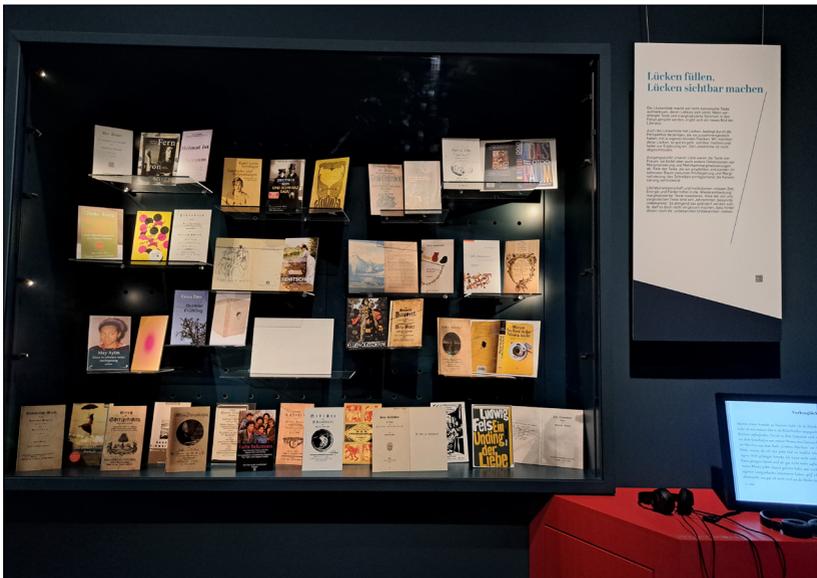


Abb. 2: Ausstellung „Von Listen und Lücken“: Vitrine zur *Lückenliste*. © Esther Köhring

Der Schulkanon war durch vier Stapel Bücher – die meisten offensichtlich aus den Beständen der UB stammend, mit Lesespuren und vereinheitlichenden Signatur-Etiketten – präsent: Alle Titel, die auf den zum Ausstellungszeitpunkt aktuellen Empfehlungslisten des Kultusministeriums für die gymnasiale Mittelstufe standen sowie auf den Lehrplänen für die Oberstufe. Die Bücherstapel waren nach Klassenstufe sortiert, ein kleiner Aufsteller auf jedem Stapel zeigte den jeweiligen Anteil weiblicher Autorinnen. Der Objekttext und eine Medienstation lieferten Listen, Auswertungen und Deutungen:

Finden sich unter den für die Unterstufe empfohlenen Texten noch 45 % von Frauen, beziehen sich nur 14 % der Leistungskurs-Themen auf Texte von Autorinnen. Für das Kompetenzziel ‚Vergnügen am Lesen erleben‘ wird auf diversere Texte und marginalisierte Gattungen zurückgegriffen, für die Vermittlung von Literaturgeschichte, Ästhetik und Poetologie stehen fast nur die Namen von Männern. (#breiterkanon 2023d)

Während der Ausstellungslaufzeit ließ sich beobachten, wie gerade diese Vitrine zu Gesprächen einlud, die Betrachtenden von ihren schulischen Lektüreerfahrungen berichteten und der Kanon bei aller Kritik an seinen Ausschlussmechanismen seine gemeinschaftsstiftende Funktion entfaltete. Die 100 Bücher in der Vitrine wurden in der An- und Einordnung und in den Erzählungen zu „Lektüren“.

In der Vitrine auf der gegenüberliegenden Seite repräsentierten etwa 40 auf Pappe gedruckte Umschlagseiten von Büchern der Lückenliste die Lücken des Schulkanons und zugleich jene der Lückenliste: Zwischen den Covers, historisch, thematisch, ästhetisch divers, standen auch weiße Pappen, die Leerstellen markierten: die ‚unbekannten Unbekannten‘, die auch auf der Lückenliste fehlen. Sowohl die ausgewählten Cover als auch ihre Präsentationsweise bildeten also eine Art ungleiches Gegengewicht zum ausgestellten Schulkanon. Da in beiden Vitrinen die Bücher nur ihr Cover bzw. ihren Rücken zeigten, es keine Leseproben oder Informationen zum Inhalt gab, wurde die Differenz zwischen dem Gespräch und der Textkenntnis vor dem Schulkanon und die stumme Konfrontation mit dem Neuen, noch Unbekannten auffällig. Die

materielle Differenz zwischen den präsenten Stapeln von Gewicht und den repräsentierten Stellvertretern (ursprünglich eine pragmatische Notwendigkeit, die dann aber ästhetisch genutzt wurde) verstärkte sowohl diesen Eindruck als auch die implizite Aufforderung an die Besuchenden, die Lückenlisten-Titel selbst aufzusuchen, zu beschaffen, in die Hand zu nehmen und zu lesen. Dass dieses aktive Füllen von Lücken teilweise durch die schlechte Überlieferungs-, Editions- und Lieferbarkeitslage erschwert wird, war wiederum an anderen Stellen der Ausstellung thematisch, teils unter Nutzung der Logik der Ausstellung, etwa wenn sich hinter einer durch die Besuchenden zu öffnenden Tür mit der Aufschrift „Editionen“ kein Objekt befand, sondern nur ein Objekttext über die Notwendigkeit von und den Mangel an Editionen nicht kanonisierter Literatur. Das Übergewicht des Diskursiven über dem Sinnlichen war hier zum einen als Effekt der Marginalisierung ausgestellt, ihn nicht tokenistisch zu füllen, war eine politisierende Geste. Zum anderen wirkte die Leerstelle, gerade nach dem Öffnen der Tür durch die Besuchenden, auf diese durchaus als eine ästhetische Erfahrung des Entzugs.

Zwischen den beiden beschriebenen großen Vitrinen waren in mehreren Schaukästen Schätze aus den Sammlungen der UB ausgestellt, verweisend auf das, was es zu selten aus den Archiven in die Museen, Forschung und Lehre schafft: Handschriften, Erstausgaben, ein Scherenschnitt von Johanna und Adele Schopenhauer, Karoline von Günderrode und Charlotte Birch-Pfeiffer. Auch zwischen diesen eher konventionell präsentierten Objekten fanden sich diskursive Elemente, die gerade über das Spiel mit der musealen Präsentation wirkten. So lag zwischen den Günderrode-Handschriften ein Exemplar der vergriffenen Günderrode-Reclam-Anthologie (vgl. Günderrode 1998) und der ebenfalls vergriffenen historisch-kritischen Werkausgabe (vgl. Günderrode 1990) hinter dem Sicherheitsglas: Arbeitsmittel, mit denen nicht mehr gearbeitet werden kann und deren auratisch-museale Präsentation nicht tröstlich ist.

Die Ausstellung *Von Listen und Lücken* thematisierte so an verschiedenen Stellen, wie in und mit ihr kanonisiert wird, indem sie auch eigene Lücken transparent machte und den Diskurs der (Un-)Ausstellbarkeit materiell übersetzte in einen nach der Verfügbarkeit des Ausstellbaren, Politiken des Zeigens, der Sichtbarmachung und des Entzugs als Teil von Kanonisierungsprozessen, gerade in Literatúrausstellungen, sichtbar machte.

Diese kuratorischen Strategien waren explorativ und teils Ergebnis der beschränkten Ressourcen, aber ein methodischer Vorschlag: die Paradoxien von Kanones und die epistemologisch-ästhetischen Eigenheiten von Literaturausstellungen aneinander zu spiegeln, um sie nicht aufzulösen, aber kritisierbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- ARNOLD, HEINZ LUDWIG/KORTE, HERMANN (Hg.) (2002): *Literarische Kanonbildung*. München: Edition Text+Kritik.
- BAAR, ROBERT/SCHÖNKNECHT, GUDRUN (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- BEILEIN, MATTHIAS (2013): Kanonisierung und ‚Invisible Hand‘. In: Bierwirth, Maik/Leistert, Oliver/Wieser, Renate (Hg.): *Ungeplante Strukturen. Tausch und Zirkulation*. München: Fink, S. 221–233.
- BELTING, HANS (2005): *Szenarien der Moderne. Kunst und ihre offenen Grenzen*. Hamburg: Philo Fine Arts.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum: Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025a): Einleitung: Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – Spannungsfelder der Literaturvermittlung und Perspektiven für ästhetische Erfahrungen. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme 2025, S. 9–48.
- BRAUNGART, WOLFGANG (2019): Risiken und Nebenwirkungen. In: *Forschung und Lehre*. URL: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/risiken-und-nebenwirkungen-1605> (letzter Zugriff: 04.05.2025).
- BRYLA, KATHERIN (2017): Konkurrenz und Kanon. In: *Merkur*. URL: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2017/07/08/konkurrenz-und-kanon/> (letzter Zugriff: 04.05.2025).

- DILTHEY, WILHELM ([1898] 1991): Archive für Literatur. In: *Gesammelte Schriften, Bd. 15: Zur Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Hg. v. Ulrich Herrmann: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 1–16.
- DOHMEN, GÜNTHER (2018): Das informelle Lernen. In: Burger, Timo/Harring, Marius/Witte, Matthias D. (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz 2018, S. 53–60.
- DRESSLER, IRIS (2014): Politiken des Zu-Sehen-Gebens. In: Barbara Büscher, Verena Eitel, Beatrix von Pilgrim (Hg.): *Raumverschiebung: Black Box – White Cube*. Hildesheim: Georg Olms, S. 75–90.
- FILIPOVIC, ELENA (2014): The Global White Cube. In: *On Curating* 22, 7, S. 45–63.
- GESSER, SUSANNE/HANDSCHIN, MARTIN/LICHTENSTEIGER, SYBILLE/JANELLI, SUSANNE (Hg.) (2012): *Das partizipative Museum: zwischen Teilhabe und User Generated Content neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld: transcript.
- GFREREIS, HEIKE (2016): Ausstellung. In: Lepper, Marcel/Raulff, Ulrich (Hg.): *Handbuch Archiv*. Stuttgart: Metzler, S. 225–235.
- GOLZ, JOCHEN (2001): Das Literaturarchiv als Gedächtnisort und Ort der Kanonbildung. In: Bollenbeck, Georg/Golz, Jochen/Knoche, Michael/Steierwald, Ulrike (Hg.): *Weimar – Archäologie eines Ortes*. Stuttgart: Metzler, S. 109–119.
- GRIESE, SABINE/KERSCHER, HUBERT/MEIER, HUBERT (2020): *Die Leseliste. Kommentierte Empfehlungen*. Erweiterte Neuauflage, Stuttgart: Reclam.
- GÜNDERRODE, KAROLINE VON (1990): *Sämtliche Werke und ausgewählte Studien. Historisch-kritische Ausgabe in 3 Bänden*. Hg. von Walther Morgenthaler. Basel/Frankfurt: Stroemfeld/Roter Stern.
- GÜNDERRODE, KAROLINE VON (1998): *Gedichte, Prosa, Briefe*. Hg. v. Hannelore Schläfer. Stuttgart: Reclam.
- HEIN, JÜRGEN (1990): Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme. In: Detlef C. Kochan (Hg.): *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam: Rodopi, S. 311–346.
- HEYDEBRAND, RENATE (Hg.) (1996): *Kanon – Macht – Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. DFG-Symposion 1996*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- HEYDEBRAND, RENATE/WINKO, SIMONE (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Paderborn: Schöningh.

- HOFFMANN, ANNA REBECCA (2018): *An Literatur erinnern. Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten*. Bielefeld: transcript.
- HOLM, CHRISTIANE (2013): Ausstellung/Dichterhaus/Literaturmuseum. In: Binczek, Natalie/Dembeck, Till/Schäfer, Jörgen (Hg.): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin: de Gruyter, S. 569–581.
- KAZEEM, BELINDA/MARTINZ-TUREK, CHARLOTTE/STERNFELD, NORA (2009): *Das Unbehagen im Museum: postkoloniale Museologien*. Wien: Turia+Kant.
- KIBLING, MAGDALENA (2024): Serielles Erzählen kolonialer Rhetoriken. Ein diskurs-reflexives Unterrichtsmodell an der Schnittstelle von literaturunterrichtlichem und literaturmusealem Lernen. In: Schönbeck, Sebastian/Hülscher, Magdalena (Hg.): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in den Literaturwissenschaften*. Bielefeld: transcript, S. 275–299.
- KORNMEIER, UTA/TOEPFER, GEORG (2018): Natur im Kasten. Ästhetische und museale Antworten auf das Problem des naturgeschichtlichen Dioramas. In: Keßler, Annerose/Schwarz, Isabelle Schwarz (Hg.): *Objektivität und Imagination. Naturgeschichte in der Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts*. Bielefeld: transcript, S. 226–250.
- LEPPER, MARCEL/AULFF, ULRICH (2016): Idee des Archivs. In: Lepper, Marcel/Raulff, Ulrich (Hg.): *Handbuch Archiv*. Stuttgart: Metzler, S. 1–9.
- MÜLLER-SPITZER, CAROLIN/WORTMANN, THOMAS/WOLFER, SASCHA (2023): Bildungsrelevante Lektüre war und ist vorwiegend von Männern verfasste Literatur. Eine qualitativ-quantitative Auswertung von offiziellen Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70, 2, S. 198–218.
- NEUHAUS, STEFAN (2002): *Revision des literarischen Kanons*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- NIETHAMMER, ORTRUN (2002): Kanonisierung als patriarchalischer Selektionszwang? Das Beispiel Annette von Droste-Hülshoff. In: Arnold, Heinz Ludwig/Korte, Hermann (Hg.): *Literarische Kanonbildung*. München: Edition Text+Kritik, S. 181–193.
- NYHART, LYNN K. (2013): Life after death: the Gorilla Family of the Senckenberg-Museum (Frankfurt/Main). *Lost and Found* column, in: *Endeavour* 37, 4, S. 235–238.
- O'DOHERTY, BRIAN (1999): *Inside the White Cube: the ideology of the gallery space*. Expanded Edition. Berkeley: UVP California.

- PIONTEK, ANJA (2017): *Museum und Partizipation: Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote*. Bielefeld: transcript.
- SCHÖNBECK, SEBASTIAN/HÜLSCHER, MAGDALENA (Hg.) (2024): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in den Literaturwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- SEIBERT, PETER (2015): Zur Typologie und Geschichte von Literatúrausstellungen. In: Hochkirchen, Britta/Kollar, Elke Kollar (Hg.): *Zwischen Materialität und Ereignis: Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven*. Bielefeld: transcript, S. 25–41.
- SEIFERT, NICOLE (2022): *FrauenLiteratur: abgewertet, vergessen, wiederentdeckt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- TE HEESSEN, ANKE (2012): *Theorien des Museums. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- WIESMÜLLER, WOLFGANG (2013): Die Kanondebatte – Positionen und Entwicklungen. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*, 3, S. 281–295.
- WINKO, SIMONE (2002): Literatur-Kanon als ‚invisible hand‘-Phänomen. In: Arnold, Heinz Ludwig/Korte, Hermann (Hg.): *Literarische Kanonbildung*. München: Edition Text+Kritik, S. 9–24.
- ZEISSIG, VANESSA (2022): *Die Zukunft der Literaturmuseen: ein aktivistisches Manifest*. Bielefeld: transcript.
- ZEISSIG, VANESSA (2024): Zur Geschichte von Literaturmuseen und ihre Depatriarchisierung. In: Schönbeck, Sebastian/Hülscher, Magdalena (Hg.): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in den Literaturwissenschaften*. Bielefeld: transcript, S. 21–42.
- [#breiterkanon] (2022): Vademecum. In: *#breiterkanon*. URL: <https://breiterkanon.hypotheses.org/vademecum> (letzter Zugriff: 04.05.2025).
- [#breiterkanon] (2023a): Lückenliste – Ein Projekt der Initiative #breiterkanon. URL: <https://lueckenliste.de/> (letzter Zugriff: 04.05.2025).
- [#breiterkanon] (2023b): Gründe & Begründungen – Lückenliste. URL: <https://lueckenliste.de/gruende-und-begrueendungen/> (letzter Zugriff: 04.05.2025).
- [#breiterkanon] (2023c): Ausstellung. In: *#breiterkanon*. URL: <https://breiterkanon.hypotheses.org/ausstellung> (letzter Zugriff: 04.05.2025).
- [#breiterkanon] (2023d) „Schulkanon“. In: *#breiterkanon*. URL: <https://breiterkanon.hypotheses.org/lueckenliste/schulkanon> (letzter Zugriff: 04.05.2025).

MILENA ROLKA

Leben und/oder Werk!?

Überlegungen zur Neukonzeption der Dauerausstellung des Kleist-Museums

Abstract

Der Beitrag reflektiert die konzeptionellen Überlegungen zur Neukonzeption der Dauerausstellung des *Kleist-Museums* anlässlich von Heinrich von Kleists 250. Geburtstag. Ausgehend von der besonderen Überlieferungslage – einem Werk mit geringer materieller Überlieferung und einer fragmentarischen Biografie – wird das Spannungsverhältnis zwischen Leben und Werk, zwischen musealer Erwartung und wissenschaftlicher Reflexion diskutiert. Anhand des neu konzipierten ersten Ausstellungsraums, der eine „Erstbegegnung mit Kleist durch seine Briefe“ inszeniert, zeigt der Text, wie biografische Leerstellen sichtbar gemacht und als erkenntnisleitende Struktur produktiv genutzt werden können. Dabei steht die kritische Auseinandersetzung mit der musealen Inszenierung von Autorschaft im Zentrum. Der Beitrag plädiert für eine reflektierte, nicht-lineare Präsentation, die Besucher:innen nicht mit einer geschlossenen Biografie konfrontiert, sondern mit Widersprüchen, Brüchen und der Konstruiertheit von Erinnerung.

Keywords: Literaturmuseum; Heinrich von Kleist; Autorschaft; Biografieausstellung; Personalmuseum; museale Inszenierung; Briefe; Erinnerungskultur; Ausstellungskonzeption

1 Einleitung

Heinrich von Kleist, 1777 in Frankfurt an der Oder geboren, ist heute einer der ‚großen‘ deutschsprachigen Erzähler und Dramatiker der Zeit um 1800. Sein

Gesamtwerk ist schmal, aber vielfältig: Es umfasst acht Dramen, acht Erzählungen, zwei Aufsätze, 29 Gedichte, zwölf kleinere Schriften, Fabeln, Epigramme, Anekdoten, journalistische und redaktionelle Beiträge, Albumeninträge und 240 im Wortlaut erhaltene Briefe. Dieses Werk erscheint heute als modern und zeitlos, zugleich reflektiert es Fragen der bürgerlichen Aufklärung, des Sturm und Drang, der Klassik und der Romantik, ohne dass es sich eindeutig einer dieser Strömungen zuordnen ließe. Als ‚unwilliger Zeitgenosse‘ (vgl. Binder 1976: 311) der Zeit um 1800 ist Kleist deshalb von der Forschung bezeichnet worden, ein, wie Günter Blamberger es formuliert hat, „skeptische[r] Moralist und illusionslose[r] Analytiker menschlichen Verhaltens“, der „im Aufstieg des bürgerlichen Idealismus um 1800 schon dessen Untergang [zeigt]“ (Blamberger 2011a: 39, 42). Kleist, der „Projektemacher“ (Blamberger 2011b: 12) mit ständig wechselnden Wohnsitzen, war ein Grenzüberschreiter im Leben wie im Schreiben: Sein Leben zeigt zahlreiche Auf- und Umbrüche und ist zugleich voller Leerstellen, die seine Biografie wie seine Person teilweise nur als Fragment erscheinen lassen. Seine Werke zeichnen sich durch regelsprengende Form- und Gattungsexperimente aus, setzen provokante Körperdarstellungen und radikale Sprachskepsis in Szene und betreiben ein Spiel mit der literarischen und künstlerischen Tradition seiner Zeit.¹ Kleists Literatur bewegt sich an den Grenzen der Ordnung, stört und überschreitet sie (vgl. Lehmann 2001: 89–103).

Wie lässt sich dieses Grenzüberschreitende museal erfahrbar machen? Wie zeigen wir ein Werk, das sich jeder klaren Ordnung entzieht? Und wie einen Autor, dessen Biografie voller Leerstellen ist? Wie gehen wir dabei verantwortungsvoll mit der musealen Inszenierung von Autorschaft um? Und wie begegnen wir den Erwartungen eines Publikums, das nach einer greifbaren Persönlichkeit sucht? Das sind einige der Fragen, die die Neukonzeption der Dauerausstellung des Kleist-Museums leiten. Wir planen, die neue Ausstellung im Jahr 2027 aus Anlass des 250. Geburtstages Kleists zu eröffnen. Den euro-

.....

1 Vgl. für eine erste Orientierung zu Kleist Werk das Kleist-Handbuch: Breuer (2009, Hg.; Sonderausgabe 2013); vgl. auch die Beiträge im jährlich erscheinenden Kleist-Jahrbuch (seit 1990 Stuttgart, Weimar, vorher Berlin 1980 ff.). Auch die Biografien aus dem Kleist-Jahr 2011 bieten Einblicke in die Forschung, so die von Günter Blamberger (2011b).

paweit ausgeschriebenen Wettbewerb über die Neugestaltung der Ausstellung gewannen die Gestalterinnen des Büros Sunder-Plassmann & Werner Szenografie, mit denen wir seit letztem Jahr an der Konzeption arbeiten.

Im Folgenden werde ich zunächst kurz die Geschichte des Museums und seine bisherige Ausstellungspraxis skizzieren, um dann über zentrale Herausforderungen zu sprechen, die sich bei der Konzeption der neuen Dauerausstellung ergeben. Schließlich werde ich Einblicke in erste kuratorische und gestalterische Ansätze geben. Im Zentrum steht dabei der erste Raum der neuen Ausstellung – eine Erstbegegnung mit Kleist durch seine Briefe, die die Fragen aufwirft, welche Rolle die Biografie im Literaturmuseum hat und auch, welches Verhältnis von Biografie und Literatur, Leben und Werk gestaltet wird. Ich werde argumentieren, dass sich gerade der Autor Kleist eignet, um diese Fragen aufzuwerfen und den vermeintlich klaren Gegensatz von Literaturmuseum und Dichterhaus, Biografie und Werk zu beleuchten.

2 Gedächtnisort und Literaturmuseum: Geschichte des Kleist-Museums und Ausgangslage der Neukonzeption

Das Kleist-Museum in Kleists Geburtsstadt Frankfurt (Oder) widmet sich Heinrich von Kleists Werk, seiner Wirkung sowie seinem Leben und historischen Kontext. Als größtes Literaturmuseum Brandenburgs ist es seit 2019 eine Landesstiftung, die vom Land Brandenburg, dem Bund sowie der Stadt Frankfurt (Oder) gefördert wird. Gemäß dem Stiftungszweck bewahrt, sammelt und erforscht es die Lebenszeugnisse Kleists, stellt diese in einer Dauer- sowie in Sonderausstellungen aus und veröffentlicht Forschungsergebnisse in verschiedenen Publikationen.² Im Rahmen seiner Typenbildung literarischer Museen und Gedenkstätten hat Wolfgang Barthel es als Literaturmuseum bezeichnet,

.....

- 2 Vgl. das Gesetz über die Errichtung der „Stiftung Kleist-Museum“ (SKleistMG) vom 23. November 2018 (GVBl.I/18, [Nr. 30]), § 2; <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/skleistmg> (letzter Zugriff: 30.04.2025). Daneben pflegt die Stiftung das literarische Erbe von Ewald Christian und Franz Alexander von Kleist sowie von Friedrich und Caroline de la Motte Fouqué, vgl. ebd. § 2 (2).

in dem, anders als in Dichterhäusern oder literarischen Memorials, „eher des Werkes oder eines Teils davon sowie seiner Wirkungen gedacht [wird], teils in quellengeschichtlichen, teils in bio-bibliographischen oder wirkungsbezogenen Präsentationen bzw. Kombinationen aus diesen“ (Barthel 1996: 11). Hinsichtlich seiner Erinnerungsarbeit gehört es, wie Rebecca Hoffmann festgestellt hat, zu literarischen Museen, die als „Formen institutionalisierter Erinnerung zu denken [sind], die einen Teil des kulturellen Gedächtnisses spiegeln.“ (Hoffmann 2018: 64). Zudem ist es nach Hoffmann zu dem Typ „literaturmusealer Allrounder“ (ebd.: 347 f., 392, 394) zu zählen, der mit seinem wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkt nicht nur an den Autor Kleist und sein Werk erinnert, sondern diese Erinnerung auch diskursbildend ausgestaltet und formt (vgl. ebd.: 379 f.) – so mit der aktuellen wie der zu konzipierenden neuen Dauerausstellung. Mit seiner aktuellen Dauerausstellung steht das Kleist-Museum zudem im Kontext der Debatte um literaturmuseales Ausstellen, um Literatur als immateriellen Gegenstand der Ausstellung (vgl. dazu zusammenfassend Bernhardt 2023: 51–68; Zeissig 2022: 73–102). So hat Bernhardt Teile der aktuellen Dauerausstellung als „Themenausstellung“ bezeichnet und der Kategorie von Literaturausstellungen zugeordnet, die eine „Übertragung von Literatur in den Ausstellungsraum“ (Bernhardt 2023: 234, 238) vornehmen.

Der Werk-Raum der Ausstellung könne in diesem Sinne als „eine Simulation des individuellen Rezeptionsakts“ verstanden werden, die „den individuellen Rezeptionsakt literarischer Texte in den Raum überträgt und leiblich erfahrbar macht“ (ebd.: 178). Sie entspräche damit Michel de Certeaus skizziertem Akt der wilden Lektüre, die durch Kleists Universum vollzogen werden könne (vgl. ebd.: 167–169). Vanessa Zeissig versteht die Dauerausstellung zudem „als permanente Einspruchsinstanz gegen die Unausstellbarkeitsthese sowie gegen die noch immer übliche, auf Objekte und biografische Merkmale ausgerichtete Literaturmuseumspraxis“ (Zeissig 2022: 95).

Die Neukonzeption der Dauerausstellung bietet nicht nur die Gelegenheit zu dieser Bestandsaufnahme, die zeigt, wie das Kleist-Museum als Literaturmuseum und Gedächtnisort auftritt und an literaturmusealen wie erinnerungskulturellen Debatten teilhat. Die Neukonzeption ermöglicht es ebenso, den eigenen Standort innerhalb der Literaturmuseumslandschaft zu reflektieren und neu auszuloten. Dazu gehört auch der Blick in die eigene

Geschichte. So konstatiert Hoffmann, „dass die zum Gründungszeitpunkt gegebenen Voraussetzungen bereits einen großen Einfluss darauf haben, wie ein Museum im weiteren Verlauf seiner Arbeit die Erinnerung an einen Autor oder eine Autorin ausgestaltet“ (Hoffmann 2018: 10). Die gegenwärtig museal zu würdigenden Autoren (seltener Autorinnen), Standorte, Sammlungsbestände und Tätigkeitsschwerpunkte sind Gegebenheiten/Konstellationen/Sachverhalte, die historisch wie erinnerungspolitisch bedingt sind, sie zu reflektieren bedeutet, die institutionellen Bedingungen zu reflektieren, unter denen Literatur im Literaturmuseum ausgestellt wird.

In diesem Sinne ist der Anfang des heutigen Kleist-Museums in zweierlei Hinsicht ungewöhnlich: So besteht die Sammlung – mit der 1919 von der Stadt angekauften Forschungsbibliothek des Kleistforschers Ottomar Bachmann – zunächst aus einem bibliothekarischen Bestand. Dieser wird in der Folge durch Ankäufe und Schenkungen um Objekte erweitert, mithin bildet ungewöhnlicherweise eine Forschungsbibliothek den Grundstock der musealen Sammlung, die um Objekte erweitert wird.³ Bemerkenswert ist außerdem, dass das Museum nicht an seinem autorbiografisch besonders ausgewiesenen Standort bleibt. So beginnt seine Geschichte zwar 1922 mit der Einrichtung eines Gedächtniszimmers in Kleists Geburtshaus. Im darauffolgenden Jahr wird der Raum durch ein sogenanntes Bücherzimmer ergänzt, in dem die Forschungsbibliothek des Kleistforschers Ottomar Bachmann aufgestellt wird. Doch wird der Standort in Kleists Geburtshaus 1937 wieder aufgegeben und das Museum zieht in zwei Räume des Oderlandmuseums um (vgl. Barthel 1996: 13 f.). Es handelte sich dabei „eben doch nicht um ein echtes Schriftstellerhaus. Hier waren keine Werke entstanden“ (ebd.: 13), begründet Barthel diesen Schritt, der außerdem die fehlende Überlieferung zu Kleist und den baulichen Zustand des Hauses für diese Entscheidung verantwortlich macht: „Es fehlte nicht allein an schriftlichen Zeugnissen, sondern eben auch an museal verwertbaren originären Ausstattungsstücken und persönlichen Erinne-

.....
 3 Vgl. Konzeption für Bibliothek, Sammlungen und Archiv der Stiftung Kleist-Museum (Stand 3.2024), S. 2 f. https://www.kleist-museum.de/fileadmin/kleist-museum/Dokumente_Formulare_etc_/Stiftung_Kleist-Museum_Sammlungskonzeption_Stand_3.2024.pdf (letzter Zugriff: 29.04.2025).

rungsgegenständen, und über die Ausgestaltung der Räume zur Kleist-Zeit war ohnehin nichts bekannt.“ (Ebd.: 13)⁴ Die schwierige Überlieferungssituation wirkt bis in die heutige Ausstellungspraxis des Museums hinein und bestimmt auch maßgeblich die konzeptionellen Überlegungen zur neuen Dauerausstellung. Wie stellen wir eine Persönlichkeit aus, von der sich nichts Gegenständliches erhalten hat? Wie erinnern wir an sie, ohne die Leere zum Geheimnis umzudeuten?

Kleists Geburtshaus ist nicht mehr erhalten, im April 1945 wurde es durch einen Brand zerstört, wodurch das Kleist-Gedenken in Frankfurt (Oder) über keinen „authentischen“ Geburts-, Lebens- oder Schaffensort des Dichters mehr verfügt. Seitdem befindet sich das Museum „an neutralem Ort, was“, so Barthel „freilich seine Rolle als nichtmemorialer Raum betont“ (Barthel 1996: 14f.). So wurde das Museum, dessen Bestand, der größtenteils den Krieg überdauert hatte und zunächst in das Stadtarchiv eingegliedert wurde, 1953 als Kleist-Gedenkstätte in den Räumen der Stadtbücherei neu eröffnet. 1969 schließlich erhielt das Museum, als „Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte“ neu gegründet, ein eigenes Gebäude: die ehemalige Garnisonsschule (vgl. ebd.: 14). Hier wurde erstmals eine konzeptionell ausgestaltete Dauerausstellung zu Kleist gezeigt. Gleichwohl stellt sich auch an diesem vermeintlich unbeteiligten Ort ein Bezug zum Biografischen her, so hält Wolfgang de Bruyn, ehemaliger Direktor des Museums fest: „[D]as Haus ist im Geburtsjahr Kleists erbaut, 1777, es hat insofern einen Bezug zur Familie, zur Offiziersfamilie, zur Adelsfamilie Heinrich von Kleists, und man kann zumindest auch sagen, dass Kleist durchaus mal hier gewesen sein könnte, in der Zeit hier in Frankfurt/Oder“ (De Bruyn im Interview mit Hofmann, vgl. Hofmann 2018: 141.). Zwar ist historisch nicht gesichert, dass sich Kleist in dem Gebäude aufgehalten haben könnte (ebd.: 235), doch entsteht mit dem identischen Bau- und Geburtsjahr eine Analogie, durch die die Biografie sich, ob erwünscht oder nicht, einen Platz im Museum beschafft.

.....

4 Seibert deutet den Umzug als Ausdruck „literaturpolitische[r] Interventionen“ im Kontext der NS-Kulturpolitik, in deren Rahmen „der Autor auch vom expositorischen Kontext her in eine ‚völkische‘ Literaturgeschichtsschreibung einbezogen“ worden sei (Seibert 2011: 24). Elfriede Schirmachers Auswertung der einschlägigen Akten im Stadtarchiv bestätigt hingegen die Argumentation Barthels, vgl. Schirmacher 1961: 377.

Nahm die Sammlung ihren Ausgang in einer Forschungsbibliothek, die weiter gepflegt wird, so sind der Sammlungs- und Auftragspolitik der Kleist-Gedächtnis und Forschungsstätte (KGF) in den 1970er und 80er Jahren einige Schwerpunkte der heutigen Sammlung zu verdanken: In den 70er Jahren wurde die Anschaffung von Theatermaterialien zum Sammlungsschwerpunkt erklärt, wodurch das Museum heute über einen großen Bestand an Theatralia wie Bühnenmodellen, Kostümen und Requisiten, Theaterzetteln, Programmheften, Spielplänen, Werbekarten, Strichfassungen, Konzepten und Rezensionen sowie Bühnenbildentwürfen, Figurinen und Probenskizzen zur Inszenierung der Kleistschen Werke auf dem Theater verfügt (vgl. hierzu auch die Beiträge in Gribnitz/Kupsch/Lund 2020; Meierdreeß/Rolka 2022). Die Auftragspolitik der KGF wirkte sich zudem auch auf die reichhaltige Kunstsammlung des Museums aus, die insgesamt als ein besonders eindrucksvoller Teil der Rezeptionsgeschichte zu Kleist und seinem Werk angesehen werden kann. Sie vereint Werke namhafter, größtenteils in der ehemaligen DDR tätigen Künstler:innen, die von einer intensiven künstlerischen Auseinandersetzung mit Kleists Literatur zeugen, darunter Werner Stötzer, Wieland Förster, Christine Perthen, Gabriele Koerbl, Gerhard Wienckowski, Dieter Goltzsche, Harald Metzkes und Angela Hampel. Darüber hinaus befinden sich aber auch Werke von u. a. Oskar Kokoschka, Max Slevogt, Paul Wunderlich, Hans Bellmer, Alfred Hrdlicka in der Kunstsammlung (Konzeption 2024: 4, 12). Reich sind die Sammlungen zudem an weiteren ganz unterschiedlichen Objekten zur Kleist-Rezeption: Erst- und Frühausgaben, Vor- und Nachlässe bekannter Kleist-Forscher, Grafiken, Gemälde, Partituren, Plastiken, Schallplatten, Münzen, Porzellan, Möbel, So verschieden diese Objekte, so unterschiedlich auch die Geschichten, die sie erzählen. Diese Verschiedenheit von Objekten, Geschichten und Materialitäten führt in der gegenwärtigen kuratorischen Arbeit zu Fragen: Welche wählen wir aus? Wie ordnen wir sie an?

Neben den Sammlungstätigkeiten sowie der Vermittlung in der Ausstellung gehörten Forschungstätigkeiten zu den Hauptaufgaben der KGF. Zusätzlich zur Kleist-Forschung stand dabei seit den 80er Jahren insbesondere auch die Profilierung einer spezifisch musealen Forschung hinsichtlich von Ausstellungen im Zentrum. In einer Arbeitskonzeption aus dem Jahr 1996 heißt es dazu:

Literaturmuseumsarbeit ist nicht möglich, ohne Forschung zu betreiben, und zwar nicht nur Kleist-Forschung im weitesten Sinne, sondern auch Literaturmuseumsforschung; [...] Nur in diesem funktionalen Dualismus schließlich kann die KGF als ein spezifisches Medium zeitgemäßer Literaturvermittlung wirksam werden [...]. (Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte 1996)

Angesichts der Tatsache, dass der Autor und sein Werk nicht durch eine Fülle materieller Sachzeugnisse anschaulich gemacht werden können, stellt sich schon früh zudem die Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur. Sie wurde intensiv diskutiert und vor allem durch Wolfgang Barthel vorangetrieben, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Museums die These von der Unausstellbarkeit von Literatur formulierte (vgl. Barthel 1984: 13), die eine neue Art des Ausstellens in Gang setzte und den Diskurs ebenso wie die Ausstellungspraxis mehr als drei Jahrzehnte zu intensiven Diskussionen, Experimenten und Reflexionen anregte. Im Jahr 2000 erhielt das nun Kleist-Museum genannte Haus eine neue Dauerausstellung und im Jahr 2013 wurde das Haus um einen Neubau mit modernen Ausstellungs- und Veranstaltungsräumen ergänzt. Der Erweiterungsbau, der im Erd- und ersten Obergeschoß über zwei gläserne Durchgänge mit dem Altbau verbunden ist, ermöglicht auch die barrierefreie Erschließung des barocken Gebäudes.

Der Eintritt ins Museum erfolgt in der aktuellen Dauerausstellung durch den Neubau, in dem in der ersten Etage die Dauerausstellung beginnt. Die gesamte Ausstellungsfläche befindet sich in der 1. Etage, umfasst aktuell etwa 300 qm und verteilt sich auf beide Gebäude, den Altbau sowie den Neubau. Mit dem Neubau zusammen eröffnete die neue, bis heute aktuelle Dauerausstellung *Rätsel. Kämpfe. Brüche* (vgl. Gribitz 2003). Sie beginnt in den ersten zwei Räumen im Neubau mit dem zeitlosen Werk Heinrich von Kleists und präsentiert ihn im Altbau als historische Person. Sie trennt damit Autor und Werk bewusst räumlich und setzt mit Ausstellungsräumen ein, die Literatur zum Thema haben. Das ist eine tiefgreifende Entscheidung, die sich entscheiden für die Übertragung von Literatur in den Raum positioniert und sich damit nachdrücklich in die Debatte um das Literaturmuseum eingeschrieben hat (vgl. dazu Bernhardt 2023: 160–178; Zeissig 2022: 95).



Abb. 1: Kleist-Museum, 2024 sanierter Altbau, ehemals Garnisonschule, und Neubau.
© Stiftung Kleist-Museum

Im ersten Raum stellen 20 Leuchtbücher Kleists Sprachkunst vor. Im zweiten Raum werden zentrale Themen aus Kleists Werk durch ein Labyrinth aus Stangen und unebenem Boden, Spiegeln und Klangkulisse erfahrbar. Erst darauf folgt der Übergang in den Altbau, in dem Kleists Biografie präsentiert wird. Gleichwohl ist auch in den ersten Räumen der Mensch Kleist, wenn nicht kuratorisch beabsichtigt, so doch untergründig präsent: In Führungen bringen Besucher:innen den Stangenwald mit seinem unebenen Boden zuweilen mit der Biografie Kleists in Verbindung, und Hoffmann schreibt sogar: „Die unerwarteten Schrägen im Boden verstärken den physischen Effekt und weisen auf einen Lebensweg mit Höhen und Tiefen, mit Unebenheiten und Widerständen hin.“ (Hoffmann 2018: 240) Von einem Lebensweg ist in dem eindeutig als Werk-Raum markierten Stangenwald jedoch an keiner Stelle die Rede, stattdessen ist die Erfahrung von Literatur im Raum entscheidend, indem das ‚Erklimmen‘ der Texte körperlich erfahrbar gemacht wird und hörbare Textzitate aus Kleists Werken die darin zentralen Themen Zufall, Recht, Gewalt und Identität vermitteln. In der Rede vom Lebensweg zeigt sich vielmehr

die eigene Sehnsucht nach der Biografie, die Übertragung des Lebens auf das Werk verdankt sich den eigenen Vorerwartungen, die das eigentlich Ausgestellte überlagern. Damit zeigen solche Irrtümer und Vorwegnahmen jedoch auch, wie drängend eine kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung und Rolle der Biografie im Literaturmuseum ist.

In der aktuellen Präsentation wird die Biografie nach dem Durchgang durch die Räume im Neubau im Altbau gezeigt. Die Darstellung, die mit Kleists Familie einsetzt, ist eher konservativ gehalten und folgt der klassischen biografisch-musealen Darstellungs- und Erzählweise: Sie gliedert sich in fünf Räume, die chronologisch den Themen Tradition, Liebe und Bildung, Reisen, Schriftstellerleben und Tod gewidmet sind. Es werden Nachbildungen, Faksimiles und Stellvertreterobjekte gezeigt, die als Dokumente, Repräsentanten und illustrierende Exponate eingesetzt werden (vgl. zur Kategorisierung literaturmusealer Objekte und ihren Funktionen in *Literaturausstellungen* Lange-Greve 1995: 100–104). Über Gegenstände aus Kleists Leben verfügt das Museum nicht, einzelne Exponate rücken nahe an Kleists Leben heran – wie ein Offiziersrock und -degen, eine historische Klarinette, die Nachbildung einer Verlobungstasse für Wilhelmine von Zenge –, ohne dass sie als auratische Objekte gelten können. Subtil wird auf Leerstellen hingewiesen: Porträts, die nicht eindeutig zugewiesen werden können, quellengeschichtlich unsichere Informationen und fragliche wissenschaftliche Zuschreibungen werden durch eine verschwommene Darstellung als lückenhaftes, unsicheres Wissen transparent gemacht.⁵

Die Besonderheit dieses Zugriffs erklärt sich daraus, dass sich keine authentischen Objekte und kaum Original-Handschriften aus Kleists Leben erhalten haben, ganze Zeiträume bilden Leerstellen, auch Manuskripte zu seinem Werk sind kaum vorhanden. Bei dieser unzulänglichen Quellenlage handelt es sich um eine Konstante, die auch für die Neukonzeption der Dauerausstellung zu Kleist maßgeblich ist. Wie stellen wir ein Leben aus, das nur lückenhaft dokumentiert ist? Ein Werk, dessen materielle Grundlage nahezu ganz fehlt? Dass Kleists rastloses Leben, seine geringe Bekanntheit zu Lebzeiten und Verluste

.....

5 Bernhardt (2024) liest diese Darstellung als innovativen Zugriff, der über die Markierung von Unsicherheit und Unzuverlässigkeit unzuverlässiges Erzählen im Raum betreibe, vgl. ebd.: 472–475.

durch die Weltkriege uns einen unmittelbaren Zugang zu seiner Biografie erschweren, fordert die museale Präsentation immer wieder aufs Neue heraus.

Gleichzeitig werden Erwartungen an uns als Museum gestellt, die auf diese Schwierigkeit, Kleist im Raum sichtbar zu machen, ihn genauer in Raum und Zeit zu verorten, zielen. So initiierte meine Kollegin aus der Vermittlung, Viviane Meierdreeß, im Oktober letzten Jahres einen ersten Museumsbrunch, bei dem Museumsinteressierte aus Frankfurt (Oder) eingeladen waren, über Kleist und das Kleist-Museum zu diskutieren. Auf die Frage, was eine neue Dauerausstellung zeigen sollte, antworteten die Anwesenden unter anderem: „mehr über Kleist als Person“, „Kleists Leben in Objekten“, „mehr über seine Persönlichkeit“, „mehr Objekte aus Kleists Zeit“.

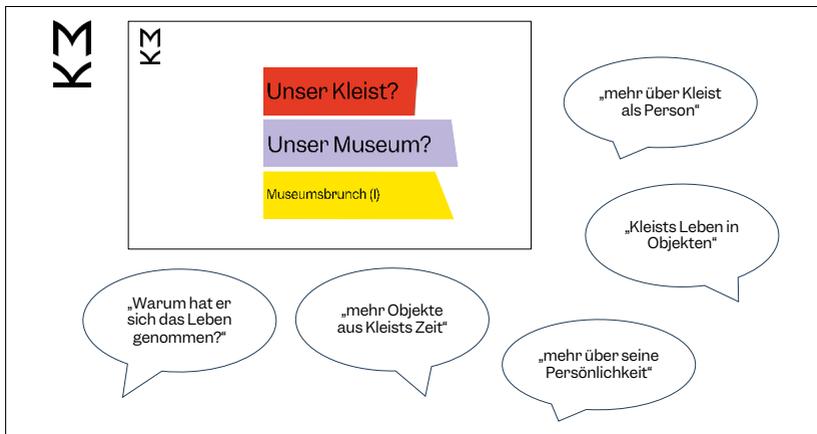


Abb. 2: Ergebnisse des Museumsbrunches vom Oktober 2024. © Stiftung Kleist-Museum

Auch eine aktuelle Pop-Up-Ausstellung im Foyer des Hauses, die Besucher:innen dazu einlädt, Eindrücke und Fragen zu notieren, weist auf ein ungebrochenes Interesse am Biografischen hin: „Wer war Henriette?“, „mehr Fakten über Kleists Leben“, „Wann und wo hat denn Kleist geschrieben/gearbeitet – er war doch nur in ‚Unruhe‘ und unterwegs?“, „What ist the Kleist’s state of mind in the end of his live?“ Besucher:innen möchten folglich Kleist näherkommen und erwarten von einer Dauerausstellung oftmals eine klare Erzählung: Ein Leben, ein Werk, ein greifbares Bild der Person, auch wenn sich Kleists Biogra-

fie dieser Erwartung entzieht. Von diesem Spannungsfeld zwischen erwarteter Verortbarkeit und tatsächlicher Abwesenheit geht die Neuperspektivierung unserer Ausstellung aus. Die für unsere Besucher:innen wichtige Frage „Wer war Heinrich von Kleist?“ lässt sich nur bedingt beantworten: mit den wenigen Originalen, die sich aus seinem Leben erhalten haben, lässt sich keine ganze Lebensgeschichte erzählen, auch kein auratischer Raum in Szene setzen. Zugleich bietet sich aber gerade dadurch die Gelegenheit, das Verhältnis von Leben und Werk, von biografischem Material und Literatur neu zu denken.

3 Erstbegegnung mit Kleist durch seine Briefe

Der erste Raum der neuen Dauerausstellung ist deshalb als eine „Erstbegegnung mit Kleist durch seine Briefe“ konzipiert. Anders als zuvor werden hier auch Original-Briefe Kleists ausgestellt, die weniger als auratische Zeugnisse fungieren, denn als intime museale Exponate, die Geschichte belegen, an vergangene Kommunikationsformen erinnern und Materialität als Bedeutungsträger andeuten. Die Besucher:innen begegnen hier dem Menschen Heinrich von Kleist durch seine überlieferten Briefe und erhalten so einen Einblick in sein Leben und Schreiben zwischen Dokumentation und lückenhafter Quellenlage. Grundlage dieses Entwurfs ist der Gedanke, dass die Spannung zwischen den Lücken der Überlieferung und dem Wunsch nach greifbarer Biografie Kleist zu einem gelungenen Fall macht, um das Verhältnis von Literatur und Leben sowie die Inszeniertheit von Biografien im Literaturmuseum zu thematisieren. Denn auch wenn der Autor in der Literaturwissenschaft tot ist (oder war) und das biografische Paradigma in der musealen Debatte seit den 80er Jahren verabschiedet worden ist, kommt die Biografie nicht zuletzt über Jubiläumsjahre oder Publikumserwartungen doch wieder ins Spiel. Und womöglich war und ist sie im Literaturmuseum untergründig auch immer präsent. Dass unser Haus kein Lebens-, Sterbe- oder Schaffensort Heinrich von Kleists ist, erleichtert es hier womöglich, überkommene Vorstellungen kritisch zu hinterfragen. Auch Kleists vielfältige und zugleich schwierige Rezeptiongeschichte, besonders seine Aufnahme durch Nationalismus und in der NS-Zeit, befördern es zudem, achtsam gegenüber Vereinnahmungen zu sein.



Abb. 3: Entwurf „Erstbegegnung mit Kleist“. © Sunder-Plassmann & Werner Szenografie

Der Raum soll dementsprechend keine klare, geschlossene Einführung bieten, sondern die Besucher:innen mit den Unklarheiten und Ungewissheiten in Kleists Leben konfrontieren. Die Gestaltung betont dabei auf unterschiedliche Weise, dass im musealen Kontext nur eine Annäherung an die Person Kleist möglich ist: Die Zersplitterung seines bekannten Porträts reflektiert, wie widersprüchlich unser Bild von Kleist ist und deutet zugleich die Lückenhaftigkeit seiner Überlieferung an. Indem hier das bekannte Bild eines Autors dekonstruiert wird, verweist die Gestaltungssprache auch darauf, dass das Museum als erinnerungskultureller Ort des Gedenkens kein authentisches, in sich geschlossenes Dichter-Bild präsentieren kann.

Überlange Schreibtische, die zu den Fenstern hin ausgerichtet sind, verweisen als visuelles Zeichen auf die unterschiedlichen Rollen, in denen Kleist seine Briefe hinaus in die Welt schickte: als Bittsteller, als Verlobter, als Freund, Bruder, Dichter. Kleists Briefe ziehen sich zudem umlaufend an den Wänden entlang, sodass eine Art begehbare Briefarchiv entsteht. Sie sind jedoch nur lückenhaft überliefert: Von den 240 im Wortlaut bekannten Briefen haben sich nur 179 im Original erhalten, davon sind acht im Kleist-Museum. Die Briefe aus der Zeit vor Kleists literarischer Produktion bilden zudem mehr als die Hälfte des Gesamtbestandes, die „folgenden neun Jahre dichterischer

Produktivität erscheinen entschieden unterrepräsentiert“, wie auch insgesamt die lückenhafte Überlieferung der Briefe „zu einem verzerrten Bild führen kann“ (Müller-Salget 2013: 180). Von dieser Konstellation aus gesehen scheinen Kleists Briefe nur bedingt als biografisches Material zu taugen, das uns den ganzen Menschen Kleist näherbringt, umso mehr, bedenkt man, dass sich kaum Briefe *an* Kleist erhalten haben.

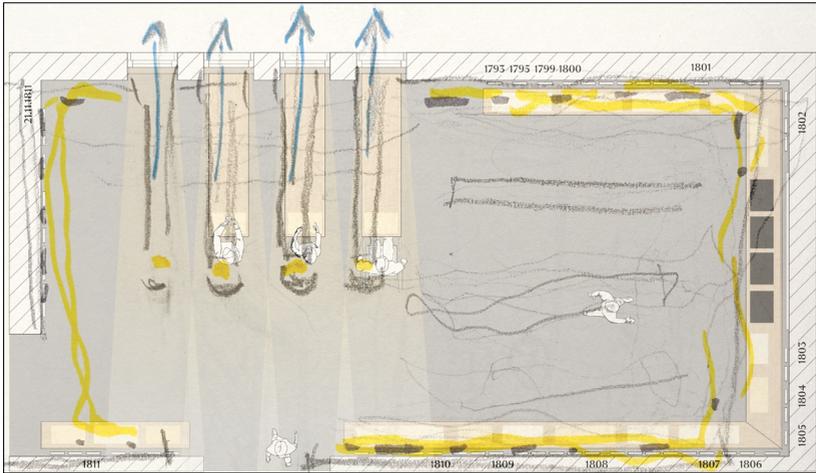


Abb. 4: Skizze Grundriss und Besucher:innenführung. © Sunder-Plassmann & Werner Szenografie

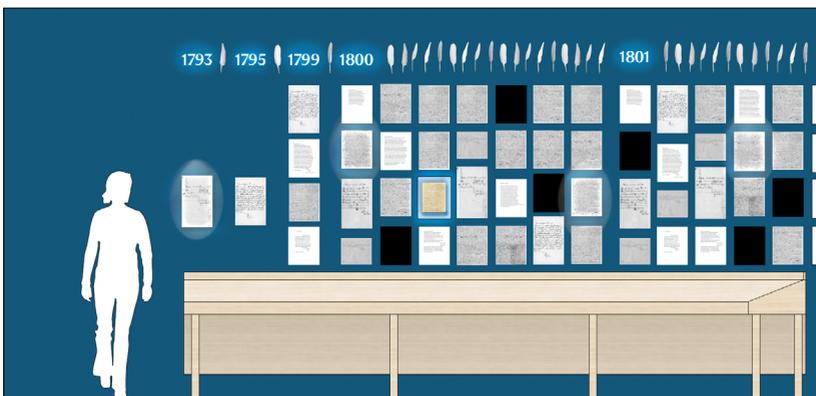


Abb. 5: Wandabwicklung begehbare Briefarchiv. © Sunder-Plassmann & Werner Szenografie

Die Problematik der Überlieferung zeigt die Wand-Inszenierung: Die chronologische Reihenfolge der umlaufend im Raum ausgestellten Briefe macht auf den ersten Blick deutlich, wie lückenhaft die Überlieferung zu Kleist ist. Die Briefe erscheinen mal als faksimiliertes Original, mal nur als nachweisbare Abschrift, mal gänzlich verloren. Zudem sind manche Jahreszahlen dicht belegt, andere fast leer, in manchen Jahren füllen sich folglich die Wände mit Worten, in anderen herrscht Leere – die Lücken sind also sichtbar und erfahrbar. Die Besucher:innen werden so visuell mit den Ungewissheiten und Leerstellen des Kleistschen Lebens und der musealen Überlieferung konfrontiert. Der Raum, in dem auch zu sehen ist, dass nichts zu sehen ist, irritiert damit auch Seh-routinen, bricht womöglich Denkgewohnheiten auf (vgl. Tyradellis 2014: 136).

Die Wandgestaltung macht durch Lücken in der Präsentation und die unterschiedliche Darstellung der Briefe die Verluste und Unzuverlässigkeit der Überlieferung sichtbar. Der Raum sensibilisiert damit für den Umgang mit wertvollem Kulturgut – und macht so auch transparent und nachvollziehbar, dass Sammeln und Bewahren wesentliche museale Kernkompetenzen sind. Das „Info-Band“ zur Vertiefung, das sich parallel um den Raum zieht, konzentriert sich zum einen auf diese Ungewissheiten und Widersprüche, die uns die Briefe aufgeben. Der erste Raum soll damit nicht als klare Erzählung, als geschlossene Biografie, sondern bruchstückhaft und als Spurensuche die Erstbegegnung mit Kleist ermöglichen. Er soll durch das fragmentarische Archiv das Erleben von Ungewissheit, Überlieferungslücken und Kleists Widersprüchlichkeit anbieten und signalisieren, dass die Ausstellung keine lineare Kleist-Biografie erzählt. Der Raum zeigt damit, dass es keine klare Antwort auf die



Abb. 6: Skizze Briefarchiv und umlaufendes Pult.
© Sunder-Plassmann & Werner Szenografie

Frage „Wer war Heinrich von Kleist?“ gibt. Er lässt uns vielmehr die Grenzen des Wissens und die nachträgliche Konstruiertheit einer Biografie erfahren. Die Besucher:innen werden mit Facetten Kleists vertraut gemacht, ohne dass sich daraus ein in sich geschlossenes Bild des Autors erschließen lässt.

4 Die Biografie im Literaturmuseum

Mit dieser „Erstbegegnung mit Kleist durch seine Briefe“ liegt der Fokus zunächst auf einem erinnerungskulturellen Kontext, mit dem Briefe-Raum geht es scheinbar nicht um die immaterielle Welt der Literatur, sondern um biografisches Material. Das erscheint jedoch aus mehreren Gründen wesentlich für die Neukonzeption der Dauerausstellung eines Literaturmuseums: So bringt die institutionelle Form als an einen Dichter gebundenes Literaturmuseum nicht nur die Frage nach dem spezifischen Zugriff auf Literatur, sondern auch auf Autorschaft mit sich. Wir stehen heute vor der Aufgabe, zu hinterfragen, wie wir – als Literaturmuseum und Erinnerungsort – das Leben unseres Autors konstruieren und zur Schau stellen. Wie gehen wir verantwortungsvoll mit der musealen Inszenierung von Autorschaft um? Mit welchen Verfahren und Darstellungsweisen setzen wir Biografien und Subjekte in Szene? Und welche erinnerungskulturellen Dispositive gehen mit der Bewahrung eines bestimmten Lebens und Schreibens einher?

Hoffmann hat herausgearbeitet, dass literaturmuseale biografische Ausstellungen mit Erzählverfahren und einer szenografischen Gestaltung arbeiten, durch die ein bestimmtes Autor-Subjekt erschaffen wird, wobei zugleich Orte und Objekte eine besondere Nähe zum Leben der Schreibenden suggerieren. Wie sie festgestellt hat, wird der Inszenierungscharakter dabei oftmals nicht offengelegt, stattdessen der Eindruck erweckt, dass der Ort identisch ist mit demjenigen, an dem die Dichter einst lebten und arbeiteten (vgl. Hoffmann 2018: 391 f.; vgl. hierzu auch Kahl 2015). Und Heike Gfrereis betont, dass das museale Ausstellen einer Autorbiografie (mit Anfang/Mitte/Ende) eine traditionelle Form der Ausstellung sei, die auf ein „Ganzes“, auf Sinn und Zusammenhang zielt. Sie bringt diese Form der Ausstellung einer Autorbiografie mit einer Form des Lesens zusammen, das auf eine identifikatorische, immersive Erfahrung

von etwas Großem und Ganzem angelegt ist (vgl. dazu Gfrereis 2022). So tritt ein Autor-Subjekt auf, dessen Leben zusammenhängend und sinnhaft scheint, entsteht eine eingängige Biografie, die ein Leben im Nachhinein ausdeutet und erklärt. Die lückenhafte Überlieferung zu Kleist kann den Blick auf diese Inszeniertheit der Biografie und die sinnhafte Formung eines Lebens lenken. Mit der Aufnahme des Biografischen Kleists mit seinen Auf- und Umbrüchen, Lücken und Ungewissheiten wird deutlich, wie Leben und Autorschaft oftmals erst nachträglich in Szene gesetzt werden. Eine einheitliche Autorbiografie, die zu Identifikation einlädt und ein Leben immersiv erfahrbar macht, lässt sich zu Kleist nicht erzählen, sie muss offensichtliche Inszenierung bleiben und reflektiert so auch die Macht der musealen Inszenierung eines Autorsubjekts.

Für dieses In-Szene-setzen zu sensibilisieren ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil das Literaturmuseum eine Institution des Kanons ist. Sie erinnert und inszeniert dabei vor allem männliche Autorsubjekte. So bedeutet die Biografie im Literaturmuseum vor allem die Erinnerung an und Inszenierung von männlichen Autorsubjekten, was generelle historische Ausschlussmechanismen und Kanonisierungsprozesse offenbart, die dazu führen, dass die Biografie traditionell an die Repräsentation des ‚großen, weißen Mannes‘ gebunden ist (vgl. Depkat 2022: 383). Auch historisch gesehen geht das Literaturmuseum auf dieses erinnerungskulturelle Dispositiv zurück, wenn es in der Dichterverehrung des 19. Jahrhunderts fußt. So entstanden im 19. Jahrhundert Dichterhäuser, die als musealisierte Lebens-, Wohn- oder Sterbeorte eines Dichters – der Erinnerung und Vermittlung an Leben und Werk dienen. Damit geht auch ein bestimmtes Autorschaftskonzept einher, denn die Entstehung dieser Dichterhäuser im 19. Jahrhundert ist eng an die Vorstellung des Genies geknüpft. Autor- und werkzentrierte Ausstellungen präsentierten dabei Exponate als auratische Zeugnisse und inszenierten damit einen Autorbegriff, für den die Einheit von Werk und Person konstitutiv ist (vgl. Seibert 2011: 19f.). In Bezug auf die Literaturmuseumslandschaft in Deutschland spricht Vanessa Zeissig von einer „Repräsentation und Heroisierung von ‚männlich‘ und ‚weiß‘ dominierter Hochliteratur“ (Zeissig 2022: 12) und betont, dass beispielsweise die Mehrzahl der ALG-Mitglieder (Arbeitsgemeinschaft literarischer Gesellschaften und Gedenkstätten) konkret Schriftstellern gewidmet ist, nämlich insgesamt 94 % (einem oder mehreren ‚männlichen‘ Schriftstellern), wohingegen

4 Prozent einzelnen ‚weiblichen‘ Schriftstellerinnen bestimmt sind. (vgl. ebd.: 13). Die gedächtnispolitische Verbindung von Biografie und Literatur schlägt sich auch begrifflich nieder: So hat Christiane Holm darauf aufmerksam gemacht, dass es „nicht zuletzt wegen der ineinander verschränkten Institutionalisierungsgeschichten [...] kaum möglich ist“, die Begriffe „Dichterhaus“ und „Literaturmuseum“ klar voneinander zu unterscheiden (Holm 2013: 570). Der Bezug auf die Biografie mit ihren strukturellen Ungleichheiten ist folglich tief verankert im Literaturmuseum und Zeissig hat zu Recht betont, dass es als Institution dazu neigt, diese Ungleichheiten vergessen zu machen und damit auch abzulenken von einer Reflexion der eigenen Deutungs- und Definitionsmacht (vgl. Zeissig 2022: 111 f.). Wenn also Literaturmuseen, ob explizit oder nicht, weiterhin an das Leben eines Autors geknüpft sind und seine Biografie wesentlicher Referenzpunkt der musealen Vermittlung bleibt, ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept Biografie umso wichtiger. Zunehmend findet diese in der musealen Praxis und Theorie statt, biografischer Gegenstand und seine Darstellung und Funktion werden vermehrt kritisch befragt, dazu gehört die kritische Reflexion des Kanons und der Inszenierungsstrategien des biografischen Ausstellens ebenso wie der Institution Dichterhaus, aber auch Ausstellungsprojekte, die neue Akzente setzen (vgl. hierzu die Beiträge in Gribnitz/Rolka/Schliebe i. V.). Bei der Ansicht, dass die museale Beschäftigung mit dem Biografischen zu einem erweiterten Verständnis des Phänomens beitragen kann, setzt auch der Briefe-Raum an: Er greift die Rolle der Biografie im Museum auf und hinterfragt sie zugleich, indem er die Person Kleist als Fragment, als offene Frage, als Grenzüberschreitung zwischen Fakt und Fiktion zeigt.

Indem dies durch die Briefe Kleists geschieht, wird das Verhältnis von Leben und Werk, Literaturmuseum und Dichterhaus noch auf einer weiteren Ebene durchleuchtet, denn Kleists Briefe überschreiten selbst die Dimension des Biografischen zur Literatur hin. „Als Rahmen sind die Briefe Teil des Werks, aber auch Schwelle zur lebensweltlichen Umgebung. Gerade unter den Bedingungen der Herausbildung moderner Autorschaft, wie sie sich noch in Kleists Geschäftspost niederschlägt, sind Briefe und Werk unmittelbar verbunden.“ (Fleig 2013: 24 f.) So sind die im ersten Raum ausgestellten Briefe Kleists einerseits bedeutende Dokumente seines Lebens, andererseits aber

Fingerübungen eines Autors, der sich darin, teils den Regeln der Briefkommunikation um 1800 entsprechend und mit Blick auf seine Adressaten, in unterschiedlichen Rollen in Szene setzt. Die Briefe sind, so Anne Fleig, in das literarische Feld eingebunden, können auf ihre literarischen Qualitäten hin befragt werden (vgl. ebd.: 25, 28) und „repräsentieren den Schreiber Kleist und werden zugleich zu Versatzstücken auf seinem Weg zur Autorschaft.“ (ebd.: 26). Zudem sind darin Motive, Erzählstrategien und literarische Elemente enthalten, die auch wesentlich für Kleists Werk sind: „Die Kunst der Digressionen, Leerstellen, paradoxalen Wendungen, Dissimulationen und Simulationen findet sich in Kleists Briefen von Anfang an“ (Blamberger 2008: 146). Gerade die erhaltenen frühen Briefe zeigen sich als „expliziter Hinweis auf die Hybridität der Gattung Brief, auf ihre Eignung zur Vermischung von Gattungen, Formen, Stilen, fiction und nonfiction, sowie Erkenntnis, dass jeder Brief ein Artefakt, ein Kunstwerk der Montage und Collage ist“ (ebd.) und sind damit „als Experimentier- und Übungsfeld eines künftigen Dichters zu betrachten“ (ebd.). Kleists Briefe sind folglich mindestens zweierlei, Ideenmagazin und Experimentierfeld, eine „Mischform zwischen fact und fiktion, Imitation und Experiment, Rollenprosa und Ausdruck von Individualität, Rhetorik und Ästhetik oder wie Kleist es in seinem ersten überlieferten Brief formuliert, ein „Mischmasch““ (Breuer/Jaštal/Zarychta 2013: 19). Zwar stehen die Briefe nicht im Zeichen eines genuinen Zugriffs auf Kleists Literatur, den die Ausstellung in ihren folgenden Räumen erprobt. Doch ermöglichen sie durch einzelne, in der Ausstellung gestalterisch herausgehobene Motive und Bilder einen Zugang zu Kleists Werk abseits der biografischen Erzählung. In diesem Sinne werden die Briefe zu einem Weg in die Literatur und können Teil literarästhetischer Erfahrungen sein – angesiedelt gewissermaßen zwischen Leben und Werk, Biografie und Literatur machen sie einmal mehr auf die Fragen aufmerksam, welche Rolle die Biografie im Literaturmuseum, aber auch das Literaturmuseum für die Biografie hat. So schließt auch ein – gestalterisch in den Raum übertragenes – Bild die „Erstbegegnung mit Kleist durch seine Briefe“ ab, das wohl am prominentesten Kleists Briefe zur Literatur hin überschreitet: der Torbogen, der nur steht, weil alle Steine einstürzen wollen. So führt Kleist in einem Brief aus dem November 1800 aus Würzburg seine Gedanken angesichts des gewölbten Stadttors aus:

Da gieng ich, in mich gekehrt, durch das gewölbte Thor, sinnend zurück in die Stadt. Warum, dachte ich, sinkt wohl das Gewölbe nicht ein, da es doch *keine* Stütze hat? Es steht, antwortete ich, *weil alle Steine aufeinmal einstürzen wollen* – u ich zog aus diesem Gedanken einen unbeschreiblich erquickenden Trost, der mir bis zu dem entscheidenden Augenblicke immer mit der Hoffnung zur Seite stand, daß auch ich mich halten würde, wenn Alles mich sinken läßt.⁶

Das Bild ist so rätselhaft wie paradox: es zeigt, wie Kleist Trost durch Instabilität, Halt im Sturz zu erlangen hofft. Und die Passage ist zugleich beispielhaft für Kleists Ästhetik der Ambivalenz: Kleist gewinnt seine poetische Energie gerade aus dem Gleichgewicht des Widerspruchs, das Gewölbe wird so zur Metapher für Kleists Selbstverständnis als Mensch und Autor.

5 Ausblick: Kleists Werk

Was bleibt, wenn wir keine feste Biografie erzählen können? Ein Werk, das zeitgebunden und zeitlos ist, mit Spannungen und Widersprüchen, in dem Sprache und Form zerfallen und sich gleichzeitig halten – wie das Gewölbe, das nur steht, weil alle Steine einstürzen wollen. Beendet dieses als Briefzitat die „Erstbegegnung mit Kleist durch seine Briefe“, so öffnet es als Zitat aus seiner Tragödie *Penthesilea* (1808) zugleich den nächsten Raum zu Kleists Werk:

So hebst du dich empor? – Nun, meine Fürstin,
So sei's auch wie ein Riese! Sinke nicht,
Und wenn der ganze Orkus auf dich drückte!
Steh, stehe fest, wie das Gewölbe steht,
Weil seiner Blöcke jeder stürzen will!

.....

6 Heinrich von Kleist an Wilhelmine von Zenge, 16. (und 18.) November 1800. In: Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth; Klaus Müller-Salget; Walter Müller-Seidel; Hinrich C. Seeba. 4 Bd. Frankfurt/Main 1987–1997. Bd. 4, Briefe von und an Heinrich von Kleist 1793–1811. Hrsg. v. Klaus Müller-Salget; Stefan Ormanns. Frankfurt/Main 1997, S. 157–165, S. 159.

Beut deine Scheitel, einem Schlußstein gleich,
 Der Götter Blitzen dar, und rufe, trifft!
 Und laß dich bis zum Fuß herab zerspalten,
 Nicht aber wanke in dir selber mehr,
 So lang ein Atem Mörtel und Gestein,
 In dieser jungen Brust, zusammenhält.⁷

In diesem Zitat wird die Bildsprache des Gewölbes ins Dramatische weitergeführt und heroisch überhöht. Eingebettet in die dramatische Rede an eine Figur, die angesichts ihrer inneren Zerrissenheit zu Selbstbeherrschung und Standhaftigkeit aufgerufen wird, wird es zu einer poetisch verdichteten Metapher für den tragischen Anspruch an die Amazonenköningin Penthesilea. Sie steht, zusammen mit weiteren Figuren Kleists im Zentrum des zweiten Raums, der eine Erstbegegnung mit Kleists Werk ermöglichen soll. Überlegungen hierzu sind „work in progress“: Im Werkraum wird ein genuiner Zugriff auf Kleists Literatur versucht, indem seine Texte hier für sich sprechen sollen – ohne Kontexte, historische oder biografische Zuordnungen. Der unmittelbare Zugang erfolgt über die Figuren, die als Verdichtungen innerer und äußerer Konflikte und Grenzerfahrungen erfahrbar werden. In den nachfolgenden Werk-Räumen verschiebt sich der Fokus, indem hier die Sammlung als materielle Grundlage literarischer Ausstellungspraxis stärker in Erscheinung tritt. Doch entsteht im Wechselspiel zwischen Originalobjekten, Rezeptionszeugnissen und ihrer Inszenierung im Raum ein Spannungsverhältnis, das nicht auf Gegenständlichkeit zielt, sondern sich zur Immaterialität hin öffnet. Die Besucher:innen begegnen inszenierten Exponaten, durch die sich Themen der Kleistschen Literatur entfalten – nicht als abgeschlossene Botschaften, sondern als Möglichkeiten. In diesem Sinne fungieren die Exponate als Schwellen: Sie markieren Übergänge in etwas Nicht-Abbildbares und laden dazu ein, Litera-

.....

7 Heinrich von Kleist: *Penthesilea*. In: Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth; Klaus Müller-Salget; Walter Müller-Seidel; Hinrich C. Seeba. 4 Bd. Frankfurt/Main 1987–1997. Bd. 2, Dramen 1808–1811. *Penthesilea, Das Käthchen von Heilbronn, Die Hermannsschlacht, Prinz Friedrich von Homburg*. Unter Mitwirkung von Hans Rudolf Barth hrsg. v. Ilse-Marie Barth; Hinrich C. Seeba. Frankfurt/Main 1987, S. 143–256, S. 191, Vs. 1346–1356.

tur und ihre Kontexte nicht nur zu betrachten, sondern sie als einen offenen Erfahrungsraum zu begreifen, der sich zwischen Objekt, Sprache und Vorstellung ereignet – immer wieder neu, immer unabschließbar.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

KLEIST, HEINRICH VON (1800): Brief an Wilhelmine von Zenge, 16. (und 18.) November 1800. In: Heinrich von Kleist: *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth/Klaus Müller-Salget/Walter Müller-Seidel/Hinrich C. Seeba. 4 Bd. Frankfurt/Main 1987–1997. *Bd. 4, Briefe von und an Heinrich von Kleist 1793–1811*. Hrsg. v. Klaus Müller-Salget/Stefan Ormanns. Frankfurt/Main. 1997, S. 157–165.

KLEIST, HEINRICH VON (1808): *Penthesilea*. In: Heinrich von Kleist: *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*. Hrsg. v. Ilse-Marie Barth/Klaus Müller-Salget/Walter Müller-Seidel/Hinrich C. Seeba. 4 Bd. Frankfurt/Main 1987–1997. *Bd. 2, Dramen 1808–1811. Penthesilea, Das Käthchen von Heilbronn, Die Hermannsschlacht, Prinz Friedrich von Homburg*. Unter Mitwirkung von Hans Rudolf Barth hrsg. v. Ilse-Marie Barth/Hinrich C. Seeba. Frankfurt/Main. 1987, S. 143–256.

Sekundärliteratur

BARTHEL, WOLFGANG (1996): Probleme, Chancen und Grenzen des Literaturmuseums. In: Barthel, Wolfgang (Hg.): *Literaturmuseum. Facetten. Visionen. Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte*. Tübingen: Gulde-Druck, S. 7–31.

BARTHEL, WOLFGANG (1984): Literatúrausstellungen im Visier. Zu den ständigen Ausstellungen im Reuter-Literaturmuseum Stavenhagen, in der Reuter-Gedenkstätte Neubrandenburg und zur Herder-Ausstellung im Kirms-Krackow-Haus Weimar. In: Rat für Museumswesen (Hg.): *Neue Museumskunde: Theorie und Praxis der Museumsarbeit*, 27/1, S. 4–13.

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): Täuschende Ausstellungen. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien*. Berlin: Frank & Timme, S. 459–479.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BINDER, WOLFGANG (1976): Ironischer Idealismus. Kleists unwillige Zeitgenossenschaft. In: Tarot, Rolf (Hg.): *Aufschlüsse. Studien zur deutschen Literatur. Zum 60. Geburtstag von Wolfgang Binder*. Zürich/München: Artemis, S. 311–329.
- BLAMBERGER, GÜNTER (2011a): ‚nur was nicht aufhört, weh zu thun, bleibt im Gedächtniss‘. Über das Unzeitgemäße an Kleist. Rede zur Eröffnung der Kleist-Ausstellung am 20. Mai 2011 in Berlin. In: *Kleist-Jahrbuch 2011*, S. 37–42.
- BLAMBERGER, GÜNTER (2011b): *Heinrich von Kleist. Biographie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- BLAMBERGER, GÜNTER (2008): Ökonomie des Opfers: Kleists Todes-Briefe In: Schöttker, Detlev (Hg.): *Adressat: Nachwelt. Briefkultur und Ruhmbildung*. Leiden: Wilhelm Fink, S. 145–160.
- BREUER, INGO (Hg.) (2009, Sonderausgabe 2023): *Kleist-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- BREUER, INGO/JAŠTAL, KATARZYNA/ZARYCHTA, PAWEŁ (2013): Einleitung. Heinrich von Kleist und die Briefkultur um 1800. In: Dies. (Hg.): *Gesprächsspiele & Ideemagazine. Heinrich von Kleist und die Briefkultur um 1800*. Köln: Böhlau, S. 11–26.
- DEPKAT, VOLKER (2022): Biographik im 21. Jahrhundert – Tendenzen und Debatten. In: Klein, Christian (Hg.): *Handbuch Biografie. Methoden, Traditionen, Theorien, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin: Metzler, S. 383–391.
- FLEIG, ANNE (2013) Kleists Briefe – Versatzstücke der Autorschaft. Eine Einleitung. In: *Kleist-Jahrbuch 2013*, S. 23–30.
- Gesetz über die Errichtung der „Stiftung Kleist-Museum“ (SKleistMG) vom 23. November 2018 (GVBl.I/18, [Nr. 30]). In: *Bravors*. URL: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/skleistmg> (letzter Zugriff: 30.04.2025).
- GFREREIS, HEIKE (2022): Wie man Hölderlin in einer Ausstellung lesen kann. In: *Goethe Yearbook 2022*, S. 123–147.
- GRIBNITZ, BARBARA/ROLKA, MILENA/SCHLIEBE, ADRIAN (Hg.) (2026): *Biografien schreiben, Biografien ausstellen*, erscheint 2026.

- GRIBNITZ, BARBARA/KUPSCH, NADJA/LUND, HANNAH LOTTE (Hg.) (2020): *Was vom Drama übrig bleibt. Aus der Theatersammlung des Kleist-Museums*. Berlin: Quintus.
- GRIBNITZ, BARBARA (2003): *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung. Katalog der neuen Dauerausstellung*. Hrsg. v. Wolfgang de Bruyn/Barbara Gribnitz. Frankfurt/Oder: Kleist Museum.
- HOFFMANN, ANNA REBECCA (2028): *An Literatur erinnern. Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten*. Bielefeld: transcript.
- HOLM, CHRISTIANE (2023): Ausstellung/Dichterhaus/Literaturmuseum. In: Binczek, Natalie/Dembeck, Till/Schäfer, Jörgen (Hg.): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 569–581.
- KAHL, PAUL (2015): *Die Erfindung des Dichterhauses. Das Goethe-Nationalmuseum in Weimar. Eine Kulturgeschichte*. Göttingen: Wallstein 2015.
- Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte (1996): *Arbeitskonzeption der KGF, Ordner Konzeptionen 1965–1996*, MR 11 01 05.
- Konzeption für Bibliothek, Sammlungen und Archiv der Stiftung Kleist-Museum (Stand 3.2024). In: *Homepage Kleist-Museum*, URL: https://www.kleist-museum.de/fileadmin/kleist-museum/Dokumente__Formulare_etc._/Stiftung_Kleist-Museum_Sammlungskonzeption_Stand_3.2024.pdf (letzter Zugriff: 29.04.2025).
- LANGE-GREVE, SUSANNE (1995): *Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen. Konzepte, Analysen und Wirkungen literaturmusealer Präsentation. Mit einem Anhang zum wirtschaftlichen Wert von Literaturmuseen*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms-Weidmann, S. 100–104.
- LEHMANN, HANS-THIES (2001): Kleist/Versionen. In: *Kleist-Jahrbuch 2001*, S. 89–103.
- MÜLLER-SALGET, KLAUS (2013): Briefe. In: Breuer, Ingo (Hg.): *Kleist-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Sonderausgabe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 180–183.
- MEIERDREEB, VIVIANE JASMIN/ROLKA, MILENA (Hg.) (2022): *Bühnenwelten. Katalog zur Sonderausstellung „Bühnenwelten. Eine immersive Ausstellung zu Bühnenmodellen“*. Frankfurt/Oder: Kleist-Museum.
- SCHIRRMACHER, ELFRIEDE (1961): Heinrich von Kleist und die Stadt Frankfurt an der Oder. Vom Aufbau der Gedenk- und Forschungsstätte. Sonderdruck aus *Märkische Heimat*. In: *Heimatkundliche Zeitschrift der Bezirke Cottbus, Frankfurt, Potsdam* 6, S. 368–382.

SEIBERT, PETER (2011): Literatúrausstellungen und ihre Geschichte. In: Anne Bohnenkamp/Sonja Vandenrath: *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 15–37.

TYRADELLIS, DANIEL (2024): *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Vorstand der Heinrich-von-Kleist-Gesellschaft und (seit 2012) des Kleist-Museums, im Auftrag: *Kleist-Jahrbuch*. Seit 1990 Stuttgart, Weimar, vorher Berlin: Metzler.

ZEISSIG, VANESSA (2022): *Die Zukunft der Literaturmuseen. Ein aktivistisches Manifest*. Bielefeld: transcript.

Erzählen in (Literatur-)Ausstellungen

Abstract

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Ausstellungen, die narrativ konzipiert sind, beschreibbar gemacht und systematisiert werden können. Hierzu werden Ergebnisse einer Explorationsstudie zu im Schwerpunkt bundesdeutschen (Literatur-)Ausstellungen vorgestellt, in der untersucht wurde, auf welche Weise im Vermittlungsformat „Ausstellung“ narrative Verfahren als Baustein des didaktisch-methodischen Ausstellungskonzepts zum Einsatz kommen.

Ziel dieser Studie ist es, das Wissen über unterschiedliche Gestaltungsmodi von Ausstellungen zu erweitern, einerseits mit Strahlkraft für die Ausstellungspraxis, andererseits als Fundament für bildungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Ausstellungen: Indem der Beitrag Ausstellungspraktiken rekonstruiert und typisiert, werden diese Praktiken für pädagogisch-didaktische Reflexionen verfügbar.

Keywords: Narrative Ausstellungen; Storytelling; Vermittlungspraktiken; Analysemodell; erzählend ausstellen; Literatúrausstellung; Typologie

1 Einleitung

In Theorie und Praxis des Ausstellens wird das Verhältnis von Ausstellen und Erzählen bereits seit einigen Jahren intensiver diskutiert, dies zunehmend inter- und transdisziplinär.¹ Ein Schwerpunkt der Diskussion liegt dabei

.....

1 Vgl. z. B. die Tagung „Dinge – Erzählen – Werte: Neue Ansätze in der literatur-, geschichts- und kulturwissenschaftlichen, museologischen und transdisziplinären Erzählforschung“ (Research Lab „Materialität und Medialität“ des Leibniz-Forschungsverbunds „Wert der

auf der Frage, ob *jede* Ausstellung als narrativ qualifiziert werden kann (vgl. auch Austin 2012: 110). Dafür spricht sich beispielsweise Kossmann aus, der eine Ausstellung als „eine Erzählung, die sich in Zeit und Raum entfaltet“ (Kossmann 2014: 51), fasst. Auch den Oudsten wählt einen gestalterisch-szenografischen Zugriff und weist der Dimension Raum eine zentrale Rolle in der Herstellung von Bedeutung und als Ko-Konstrukteur einer Ausstellungserzählung i. w. S. zu: „jeder Quadratcentimeter einer Ausstellung ist Bedeutungsträger, ob der Kurator und der Gestalter dies nun wollen oder nicht. [...] Der [Ausstellungs-]Raum [...] ist immer die Beherbergung einer Idee, ein Ort, an dem eine *Erzählung* Schutz findet“ (den Oudsten 2014: 28, Hervorh. i. O.). Eingeschränkter für historische Ausstellungen plädieren Buschmann (2013) und Lessing (2016) auf der Basis eines kulturwissenschaftlich weiten Textbegriffs und unter Anwendung narratologischen Analyseinventars für die Einordnung von (diesen) Ausstellungen als narrativ (vgl. ähnlich Karbe 2023). Demgegenüber stehen andere, mehrheitlich text- und medienwissenschaftlich geprägte Zugriffe, die Kriterien und Analyseinstrumente diskutieren, wonach eine Ausstellung als ‚narrativ‘ oder eben auch nicht-narrativ kategorisierbar ist (vgl. z. B. Thiemeyer 2013; Hawig et al. 2023; Bernhardt 2023).

Trotz der anhaltenden Diskussion haben sich bislang kaum analytische Instrumentarien in der Museumswissenschaft und musealen Praxis etabliert, mit denen die spezifische Narrativität von Ausstellungen (d. h. i. B.: unter Einschluss der Dimension Raum und gestalterischer Mittel der Herstellung von Narrativität) erfasst werden und auf die Ausstellungsmacher:innen in ihrer konzeptionellen Arbeit strukturell zurückgreifen können (vgl. den Überblick in Karbe 2023: 13 f.; aber zu Gestaltungsfragen z. B. den „Werkzeugkasten“ in Kossmann 2014).

Vergangenheit“, 25.–27.06.2025, Mainz), <https://www.hsozkult.de/event/id/event-154962>; die Arbeitstagung „Verräumlichtes Erzählen – Wie erzählen Ausstellungen?“ (Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der JMU Würzburg, 07.–08.11.2024 in Würzburg), <https://www.germanistik.uni-wuerzburg.de/didaktik/veranstaltungen/arbeits-tagung-verraeumlichtes-erzaehlen-wie-erzaehlen-ausstellungen-2024/>; Stand: 13.06.2025. Auch die Münsteraner Tagung, auf die der vorliegende Sammelband zurückgeht, ist Teil dieses intensivierten Diskurses.

Dieses Desiderat betrifft

- a) die Abgrenzbarkeit von Ausstellungen und ihrer Narrativität gegenüber anderen (Sym-)Medien und Vermittlungsformaten sowie
- b) die Unterscheidbarkeit von unterschiedlichen Techniken und Verfahrensweisen des Erzählens im Vergleich von Ausstellungen untereinander.

Der vorliegende Beitrag arbeitet an zweitgenanntem Desiderat und untersucht solche Ausstellungen, die vergleichsweise explizit narrativ gestaltet sind. An diesen geht er der Frage nach, auf welche Weise narrative Verfahren in Ausstellungen zum Einsatz kommen, und damit mittelbar der Frage, wie die narrative Verfasstheit von Ausstellungen systematisiert werden kann. Wir verstehen Ausstellungen dabei als Vermittlungsformate und narrative Verfahren der Ausstellungsgestaltung als Baustein des didaktisch-methodischen Ausstellungskonzepts.

Der Beitrag arbeitet zudem an einem Lückenschluss zu empirischer Ausstellungsforschung mit, denn wie Erzählen in narrativierenden Ausstellungen funktioniert, ist erstaunlich zurückhaltend beforscht (vgl. aber: Hawig 2022; Hawig et al. 2023; verwandt: Bernhardt 2023).

Hierzu werden Ergebnisse einer Explorationsstudie zu kulturhistorischen Ausstellungen, darunter auch Literatúrausstellungen, vorgestellt. Es liegt in der Natur von explorativen Verfahren, dass die so gewonnenen Ergebnisse vorläufigen Charakter haben. Zudem sollen die herausgearbeiteten Schemata nicht als Idealtypen missverstanden werden, an denen sich die Ausstellungspraxis wünschenswerterweise zu orientieren hätte. Ebenso wenig schließen wir ihr Orientierungspotential jedoch kategorisch aus. Relevanter als eine solche Positionierung erscheint uns aber vielmehr: Indem der Beitrag Ausstellungspraktiken rekonstruiert und typisiert, werden diese Praktiken für pädagogisch-didaktische Reflexionen verfügbar. In dieser Stoßrichtung mag er im besten Fall zu empirischen bildungs- wie museumswissenschaftlichen Fortführungen anregen.

2 Anmerkungen zum Verhältnis von *Erzählen* und *Ausstellen*

2.1 Ausstellungen als Vermittlungsformat – Erzählen als Vermittlungsstrategie

Eingangs wurden Ausstellungen als Vermittlungsformat eingeordnet. Diese Einordnung basiert auf einer pädagogisch-didaktischen Perspektive auf Ausstellungen, die insbesondere in museologischen und museumswissenschaftlichen Kontexten keineswegs selbstverständlich und insofern erläuterungsbedürftig ist. Denn bis zur Wende zur Besucher:innenzentrierung² wird der Begriff der *Vermittlung* dort mit museumspädagogischen Zusatzangeboten zu Ausstellungen zusammengedacht, ist die Betrachtung von Ausstellungen als Vermittlungssituationen auf Führungen, Workshops, Gespräche *zur* Ausstellung beschränkt.

Demgegenüber wird der Vermittlungsbegriff hier nicht für solche stärker angeleiteten, formalisierteren und formelleren Bildungs- und Lehr-Lern-Prozesse reserviert (vgl. grundlegend Sünkel 2011: 63). Auf Basis der Führungen in Ott/Wrobel (2018) und Ott (2020) zum Begriff *Vermittlung* und zum Konzept einer Öffentlichen Didaktik (vgl. Thielking 2009; 2013; Thielking/Dannecker 2012) wird die Intentionalität des Lehrens als Voraussetzung angenommen, um kulturelle Praktiken als Vermittlungspraktiken zu kategorisieren.

Wir schlagen vor, Ausstellungen als ein Format und insofern als Makromethode der Kulturvermittlung zu fassen, die sich wiederum meso- und mikromethodischer Verfahrensweisen bedient, um ein mehr oder weniger klar definiertes Vermittlungsziel zu erreichen (= Intentionalität des Lehrens). Das Vermittlungsziel kann übergeordnet als eine „Veränderung“ (Kepser 2013:

.....

2 Diese sowie der Educational Turn werden im englischsprachigen Raum in den 1990er Jahren angesetzt (u. a. Hooper-Greenhill 1992; Falk/Dierking 2000) und in den darauffolgenden Jahren auch im deutschsprachigen Raum rezipiert. In der gegenwärtigen Lehre und Literatur ist er selbstverständlich. In einigen Museen wird jedoch noch nach dem alten Prinzip von getrennten Bereichen gearbeitet, das die Vermittlung der Kuratierung unterordnet.

58)³ bezeichnet werden, die aufseiten des Gegenübers, hier: der Ausstellungsbesucher:innen, zu erreichen versucht wird. Eine solche „Veränderung“ könnte ein Wissenszuwachs sein, z. B. ein Wissenszuwachs über Motive expressionistischer Kunst, über das Leben und Werk Droste-Hülshoffs oder über die Geschichte der Hanse. Eine solche „Veränderung“ kann aber auch stärker inner-subjektiv-affektiv intendiert sein, auf Basis von ästhetischem Erleben vor Ort.

Je nach Vermittlungssituation setzen Vermittler:innen eher subjektive (v. a.: auf Persönlichkeitsbildung gerichtete) oder funktionale (v. a.: auf Anwendung ausgerichtete) Ziele an, werden abstraktere Ziele (z. B.: ‚zur Auseinandersetzung mit X anregen‘, ‚Irritationspotentiale [für X] schaffen‘) formuliert oder auch sehr differenzierte, kleinschrittige und/oder auf Überprüfbarkeit eines Lernerfolgs ausgerichtete Ziele, die stärker an formal-schulische Lernzielbestimmungen erinnern. Die genannten Spannweiten sind dabei nicht als Entweder-Oder zu verstehen; eher abstrakte und konkret-differenzierte Zielbestimmungen können in einem Ausstellungsprojekt ebenso gut miteinander kombiniert werden.

Die Zielfrage im Vermittlungshandeln kann folglich unterschiedlich beantwortet werden und wird dies auch in der Ausstellungspraxis. Damit ist allerdings nicht ausgesagt, dass eine konkretere, kompetenzorientierte oder ‚verschulte‘ Zielbestimmung ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ gegenüber einer abstrakteren oder offeneren Zielbestimmung wäre. Was die Perspektivierung von Ausstellungen als Vermittlungsformat jedoch leisten kann, ist, Ausstellen als Vermittlungshandeln und die Zielebene als relevante Größe in diesem Vermittlungshandeln in den Blick von Ausstellungsmacher:innen zu rücken und die Frage relevant zu setzen:

Was (= welche ‚Veränderung‘) will die Ausstellung bei welchen Besucher:innen mit welchen spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen bewirken? Und welche Rückwirkungen hat eine – keineswegs notwendigerweise mono-dimensionale – Antwort⁴ (= Zielbestimmung) darauf für die Modellierung

-
- 3 Wir übernehmen Kepsers programmatische Ausführungen zur Deutschdidaktik und übertragen sie expliziter auf außerschulische und nicht-schulbezogene Lehrlernsettings (vgl. auch Ott 2023).
 - 4 Und diese Antwort kann selbstredend auch lauten, Fragen bei den Besucher:innen aufwerfen zu wollen.

der gesamten Vermittlungssituation, angefangen bei der Auswahl der Objekte und sonstigen Vermittlungsinhalte sowie unter Einbezug der Bestimmung des Beteiligungsgrads von Besucher:innen oder auch in der Festlegung der zu wählenden Gestaltungsmodi (s. Kap. 3)?

Ziele zu reflektieren und näherungsweise zu bestimmen, bedeutet in diesem Verständnis von Vermittlungshandeln und Zielbestimmung für Ausstellungsmacher:innen somit nicht, dass diese ihr Ausstellungsvorhaben in eine formal-,schulische' Struktur pressen müssten. Vielmehr kann sich eine grundlegend pädagogisch-didaktische Sichtweise auf Ausstellen als hilfreich erweisen, um Besucher:innen und ihre Bedürfnisse zentraler im Ausstellungsmachen zu stellen – und in der Formulierung von Zielen mit den eigenen (Bildungs-) Interessen als Ausstellungsmacher:innen zusammenzuführen sowie oder gar: um vor allem auch andernfalls nur implizit angelegte Normierungen, welche Erwartungshaltungen an die Rezipierenden gerichtet sind, frühzeitig zu explizieren und (sich selbst) transparent zu machen, auf diesem Wege auch zu reflektieren und in der Folge ggfs. zu modifizieren.

Eine museumswissenschaftliche Theoriebildung und Ausstellungspraxis, die auf eine starke Eigensprache und -wirksamkeit der Objekte setzt und dem Auratischen von Objekten große Bedeutung für ein Ausstellungserleben zuspricht, geht womöglich (vor-?)schnell über die Frage der Zielbestimmung und der Passung der gewählten Ausstellungsmittel zu einer Zielbestimmung hinweg. Der Umgang mit solchen didaktischen Parametern in der Ausstellungskonzeption hängt dabei auch vom institutionellen Selbstverständnis wie auch von individualpersönlichen Sichtweisen von Ausstellungsmacher:innen auf die eigene Tätigkeit, auf das eigene Vermittlungshandeln ab.⁵ In Gfrereis beispielweise erfolgt eine klare Abgrenzung des Marbacher Ausstellens-Verständnisses (Deutsches Literaturarchiv Marbach) von einem Vermittlungshandeln, das näher bestimmt wird als „auf ein festes und scheinbar richtiges und nicht auf dynamisches, scheinbar subjektives Wissen ziel[end]“ (Gfrereis 2018: 199). Hier wird als Kontrastpunkt ein (u. E.: zu) enger Vermitt-

.....

5 Sofern die Tätigkeit als Ausstellungsmacher:in überhaupt als Vermittlungshandeln eigenperspektiviert wird und nicht eher als künstlerische, kreativ-gestalterische, als organisational-managementale Tätigkeit o.Ä.

lungsbegriff gewählt: Vermittlungshandeln gehe standardmäßig von einem starren, objektiven, als ‚richtig‘ qualifizierbaren Wissen aus. In Teilen mag in solchen Begriffsfassungen und Positionierungen ein Abwehrreflex sichtbar werden gegenüber schulisch⁶ verstandenen Lehr-Lern-Konzepten, d. h. gegenüber einem vermeintlich Denkräume-nehmenden, einem Es-gibt-nur-eine-richtige-Deutung-Verständnis von Vermittlungshandeln. Museumshistorisch betrachtet ist diese Sichtweise auf Vermittlung auch als Abgrenzung vom museologischen Ansatz der 1970er Jahre, der die „Lehr-Lern-Ausstellung“ hervorgebracht hat, interpretierbar. Prominent war dieser Ausstellungstypus zum Beispiel im Historischen Museum Frankfurt umgesetzt, in dessen Ausstellung mit sehr viel Text (über-)erklärt wurde und die Ausstellung eher den Eindruck eines Lehrbuchs erweckte. Hinter diesem Ausstellungstypus stand zwar das hehre Ziel, die Ausstellungsinhalte gerade durch diese Erklärungen für breitere Bevölkerungsgruppen zugänglich zu machen, weil wenig bildungsbürgerliches Wissen vorausgesetzt wurde (vgl. auch Roos/Walz 2018). Mit den gewählten didaktisch-methodischen Mitteln konnte dieses Ziel allerdings nicht erreicht werden.⁷ Ob wiederum die Abwesenheit von Deutungsangeboten (z. B. Reflektionsfragen, die explizit zur Inbeziehungsetzung von Exponaten auffordern), wie im Beispiel Marbach, eher das Potential hat, (das Gros an) Besucher:innen in die Auseinandersetzung mit Ausstellungsinhalten zu führen, darf aber mindestens angezweifelt werden.

Um das jeweilige Vermittlungsziel zu erreichen oder sich ihm anzunähern, können sich Ausstellungsmacher:innen methodenseitig narrativer Techniken (Mesoebene der Vermittlung, s. Kap. 3 in diesem Artikel) bedienen. Wir verstehen narrative Techniken folglich als *eine* Möglichkeit, Ausstellungen methodisch zu gestalten.

.....

6 In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass schulisches Lehren und Lernen zwar massiv geprägt ist von einem kognitiven Paradigma und einer funktionalen Perspektive, aber darauf eben gerade nicht zu beschränken ist, wie insbesondere für den Literaturunterricht breit diskutiert und – wenn auch nicht vergleichbar breit – praktiziert (vgl. exemplarisch Brune 2020).

7 Immerhin ebneten Auseinandersetzungen um Ausstellungen wie die des Historischen Museums Frankfurt den Weg für fruchtbare Debatten, das Verhältnis von Museum und Bildung bzw. Ausstellen und Lehren sowie Lernen neu zu denken (vgl. Roos/Walz 2018).

2.2 Erzähltes und Erzählen ausstellen vs. erzählend ausstellen

Bei Literatúrausstellungen⁸ kommt das Spezifikum hinzu, dass Narrationen nicht nur auf Ebene der Methodik eine Rolle spielen können, sondern dass sie Ausstellungsinhalt und insofern Vermittlungsinhalt sein können. Dies gilt immer dann, wenn eine Geschichte und die formal-sprachliche und erzähltheoretisch beschreibbare ‚Gemachtheit‘ zum Gegenstand einer Literatúrausstellung werden (vgl. am Beispiel der Thematisierung unzuverlässigen Erzählens im Ausstellungsraum Bernhardt 2024: 469–472; vgl. auch den Einleitungsbeitrag zu diesem Band).

In Literatúrausstellungen können folglich Narrationen und Techniken des Erzählens Gegenstand der Vermittlung sein (= Erzähltes und Erzählen ausstellen). Das ist beispielsweise in der Ausstellung *Wilhelm Meister* (2010 im Freien Deutschen Hochstift) in Form der Installation zu Mignons Eiertanz umgesetzt worden, welche die Satzzeichen eines Textausschnitts aus Goethes *Wilhelm Meister* mittels leuchtender Plastikeier auf einem Teppich hervorhob und den Textrhythmus so sichtbar, aber auch tanzbar machte (vgl. Gfrereis/Keppler 2011). Hier wird also das formal-sprachliche *Wie* des Erzählens Thema der Ausstellung und insofern Vermittlungsinhalt.⁹

Erzähltes und Erzählen ausstellen	erzählend ausstellen
= Narrationen und narrative Techniken als Vermittlungsinhalt	= Narrationen und narrative Techniken als Teil von Vermittlungsmethodik
insbesondere bei Literatúrausstellungen	in allen Ausstellungen möglich, auch in Literatúrausstellungen

Tabelle 1: Erzählen und Ausstellen in Literatúrausstellungen

8 Der Begriff *Literatúrausstellung* findet sowohl für Ausstellungen, die literarische Werke ausstellen, Gebrauch als auch für Dichter:innenhäuser bzw. für Autor:innen-Ausstellungen (vgl. Bernhardt 2023: 51 f.).

9 Die methodische Umsetzung kann dabei unterschiedlich ausfallen. Sie kann, wie im Beispiel der Installation, unter starkem Einbezug der räumlichen Dimension geschehen, könnte aber ebenso in Form von Beschreibungstexten o.Ä. erfolgen.

Literaturausstellungen können sich dabei – wie jede andere Ausstellung auch – einer dezidiert narrativen Vermittlung bedienen (= erzählend ausstellen) oder aber auch anderer Vermittlungsstrategien (s. Kap 3).¹⁰

Das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags liegt auf dem erzählenden Ausstellen, d.h. auf narrativen Verfahren als didaktisch-methodischem Gestaltungsmittel von Ausstellungen, die nicht notwendigerweise auch *Literatur*-ausstellungen sind.

3 Methodologisch-methodischer Rahmen

Damit verbunden ist folgende Leitfrage: Auf welche Weise werden im Vermittlungsformat Ausstellung narrative Verfahren als Baustein des didaktisch-methodischen Konzepts eingesetzt? Übergeordnetes Forschungsziel ist somit eine Dichte Beschreibung (nach Geertz 1987) narrativierender Ausstellungspraktiken. Hierzu führten wir eine Explorationsstudie mit 13 kulturhistorischen Ausstellungen durch, fünf davon Literatúrausstellungen,¹¹ von denen wir drei aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit eingehender auswerteten (s. Kap. 4).

3.1 Handlungstheoretische Grundlegung

Der Analyse ist ein handlungstheoretischer Ansatz zugrunde gelegt, wonach Zeichen in ihrer Anordnung unterschiedlichen Strukturprinzipien folgen, um bestimmte kommunikative Funktionen zu erfüllen. Wir übertragen hier das

.....

10 Es ist somit durchaus möglich, dass eine nicht-narrativ gestaltete Ausstellung narrative Texte zugänglich und erfahrbar macht (s. Kap. 4.1).

11 Entweder wurden Ausstellungsbesuche vorgenommen, mittels Notizen und Fotografien, tlw. auch Videoaufnahmen dokumentiert und die Ausstellungen in Anlehnung an die reflektierte Ausstellungsanalyse nach Schorr (vgl. Fackler/Schorr 2024) analysiert. Ergänzend oder alternativ wurden Ausstellungskataloge, sonstige Dokumentationen der Ausstellungen sowie Rezensionen oder Fachpublikationen zu den Ausstellungen gesichtet und auf Realisierungen von Plotstrukturen und Figuren, narrative Raumgestaltung und die Rolle der Besucher:innen hin ausgewertet (s. zur Operationalisierung von Narrativität Kap. 3.2). Alle Ausstellungen wurden zwischen 2020 und 2025 gezeigt. Es handelt sich mehrheitlich um bundesdeutsche Ausstellungen (11 von 13).

textlinguistische Konzept der Vertextungsstrategien, auch: Themenentfaltung (vgl. Brinker et al. 2018: 57), auf das Poly-Zeichensystem Ausstellung: Das Thema einer Ausstellung kann auf unterschiedliche Weise multimodal vertextet sein. Dabei werden folgende Typen der Themenentfaltung bzw. Strategien der Vertextung unterschieden: Erzählen, Beschreiben, Argumentieren, Erklären und Anweisen,¹² verstanden als Kombinationen aus „internen Beziehungen der in den einzelnen Text[- bzw. Ausstellungs-]teilen [...] ausgedrückten Teilinhalten bzw. Teilthemen zum [...] Textthema [bzw. Ausstellungsthema; Erg. d. Autorinnen] [...] (z. B. Spezifizierung, Begründung usw.)“ (ebd.).

Zwar ist dieses Konzept ausgehend von Schrifttexten entwickelt worden; die starke handlungstheoretische Ausrichtung macht es aber hochgradig anschlussfähig an andere und multimodale (Poly-)Zeichensysteme. Zudem lassen sich potentielle Stolpersteine im Unterfangen, ein sprachorientiertes Modell auf Ausstellungen zu übertragen, insofern meistern, als hier selbstverständlich nicht ausschließlich die an Schrifttexten ermittelten Merkmalskategorien von narrativen, beschreibenden, argumentierenden etc. Themenentfaltungen berücksichtigt werden, sondern um Kategorien erweitert werden, mit denen das Poly-Zeichensystem Ausstellung umfänglicher erfassbar wird.

Neben Ausstellungen mit einer stark narrativen Themenentfaltung können prinzipiell Ausstellungen mit zum Beispiel dominant beschreibender, erklärender oder argumentierender Entfaltung bzw. Vertextung (im weiteren Sinn) unterschieden werden, um zentrale Typen zu nennen. Die Verstärker „stark“ und „dominant“ deuten bereits an, dass innerhalb einer Ausstellung nicht *eine* Themenentfaltung in Reinform realisiert vorliegen muss, sondern dass Verschränkungen verschiedener Themenentfaltungen möglich sind. So können stärker erklärend angelegte Ausstellungselemente in eine ansonsten vorwiegend beschreibend-darbietende Ausstellung integriert sein. Es ist außerdem denkbar, dass innerhalb einer Ausstellung eine z. B. dominant erklärende Themenentfaltung in eine dominant narrative wechselt etc.

.....

12 Zu unterschiedlichen Systematisierungen vgl. den Kurzabriss in Fandrych/Thurmair (2011: 21). Zur Textkategorisierung nach der Themenentfaltung vgl. einfürend Brinker et al. (2018: 60–78), wobei der Typus des Anweisens bei Brinker fehlt.

Ausstellungen stehen somit unterschiedliche Strategien der Gestaltung ihrer Vermittlungssituation zur Verfügung. Zwar kann prinzipiell allen Zeichen in Ausstellungen – u. a. Schrifttext, Bildern, Objekten, Tönen, Raumgestaltung – eine erzählende Potenzialität zugesprochen werden, dies lässt sich zuspitzen auf die Formel: Jede Ausstellung erzählt. Wir haben diese Diskurstradition in der Einleitung angesprochen und Vertreter:innen dieses Ansatzes genannt. Für unser Erkenntnisinteresse allerdings, das primär auf die Vermittlungspraktiken und damit auf die vermittlungsseitige Arrangiertheit der Begegnung mit der musealen Inszenierung fokussiert, wäre diese entgrenzte Perspektive auf Erzählen und Ausstellen wenig ertragreich. Uns interessieren mögliche Musterhaftigkeiten, Prototypen narrativer Themenentfaltung in Ausstellungen, die für uns als Besucher:innen vergleichsweise gut nachvollziehbar sind, die Wiedererkennungswert haben im Sinne von: Besucher:innen können narrative Techniken identifizieren und in ein narratives Deutungsschema integrieren.¹³ Je nachdem, wie Ausstellungsmacher:innen Ausstellungen umsetzen, können sie den Besucher:innen bestimmte Deutungsschemata nahe legen bzw. näher als andere – bei aller Poly-Zeichenhaftigkeit und Mehrdeutigkeit des Vermittlungsformats Ausstellung. Unser Interesse gilt dabei Narrativierungstechniken, auf die Ausstellungsmacher:innen zurückgreifen, um Besucher:innen narrativ überformte Deutungsangebote zu machen, wie diese in einer Ausstellung Sinnzusammenhänge herstellen können. Untersuchungsgegenstand sind somit Ausstellungen, die eine explizite narrative Strukturierung aufweisen, d. h. die narrative Techniken als didaktisch-methodisches Gestaltungsmittel einsetzen. Eine so verstandene explizite narrative Struktur ist in Ausstellungen nicht zufällig vorzufinden, sondern emittent:innenseitig – bzw. didaktisch formuliert: vermittlungsseitig – als solche angelegt.

.....

13 Es ist davon auszugehen, dass diese Identifikations- und Integrationsprozesse überwiegend automatisiert ablaufen auf der Basis von konventionalisierten Deutungsschemata, wobei die zu ermittelnden Musterhaftigkeiten eben bislang eine zu füllende theoretisch-methodische Leerstelle in der Ausstellungsforschung darstellen.

3.2 Operationalisierung von Narrativität

Die Möglichkeit zum ‚verräumlichten Erzählen‘¹⁴ und damit einhergehender Potenziale für ein physisches Erleben im Raum betrachten wir als spezifische Leistungsfähigkeit des erzählenden Vermittlungsformats ‚Ausstellung‘ gegenüber anderen erzählenden Vermittlungsformaten. Entsprechend muss eine Annäherung an die Frage, auf welche Weise narrative Verfahren in Ausstellungen zum Einsatz kommen, die räumliche Dimension miteinfassen.

In Thiemeyers (2013: 483–486) Überlegungen, wie das spezifisch Erzählende in Ausstellungen fassbar wird, ist die Plotstruktur zentral gestellt, in deren Dienst Raumgestaltung und in der Ausstellungskonzeption angelegte Handlungsoptionen der Besucher:innen gestellt sind. Diese Plotstruktur könne in Ausstellungen über (1.) die Wegführung der Besucher:innen konstituiert werden, über (2.) vergleichsweise explizite Inbezugsetzungen von Objekten zueinander, also durch starke Kohärenzstiftung und Indienstnahme von Objekten um der Erzählbarkeit von Zusammenhängen willen, sowie über (3.) eine kausale Verknüpfung von Ausstellungselementen zu einer teleologischen Erzählung, worin Thiemeyer wieder das explizite Herstellen von Verbindungen zwischen Objekten und sonstigen Ausstellungselementen zu einem Erzählzusammenhang zum Dreh- und Angelpunkt macht, um eine Ausstellung als narrativ zu kategorisieren. Zugleich weist er darauf hin, dass sich Ausstellungserzählungen – in Abgrenzung zu v. a. Texterzählungen – durch die Simultanität von Erzählen über verschiedene Zeichensysteme hinweg auszeichnen und insofern in einer Gleichzeitigkeit aus Simultanität und Linearität vorliegen. Für Karbe ist es gar „the fundamental fragmentary nature of exhibitions that, from my point of view, diminishes the story-like quality of exhibitions“ (Karbe 2023: 14), weil es durch den beständigen Wechsel zwischen unterschiedlichen Zeichensystemen in der Ausstellungsrezeption zu Unterbrechungen des „narrative flow“ komme (ebd.: 15). Doch so unvereinbar müssen das formatspezifische

.....
14 Vgl. auch die gleichlautende Arbeitstagung „Verräumlichtes Erzählen – Wie erzählen Ausstellungen?“ des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der JMU Würzburg, 07.–08.11.2024 in Würzburg, <https://www.germanistik.uni-wuerzburg.de/didaktik/veranstaltungen/arbeitsstagung-verraeumlichtes-erzaehlen-wie-erzaehlen-ausstellungen-2024/>; Stand: 13.06.2025.

Prinzip der Simultanität (Thiemeyer) bzw. Fragmenthaftigkeit (Karbe) und eine narrative Strukturierung einer Ausstellung in der Ausstellungspraxis nicht sein, was sich im Übrigen auch in Rezeptionsstudien nachweisen lässt (vgl. hierzu Hawig et al. 2023): Hawig (2022) schlägt vor, sich dieses Spezifikum des Vermittlungsformats Ausstellung insofern zunutze zu machen, dass neben Ausstellungselementen, die für die Konstitution des Plots funktional relevant sind und für die Besucher:innen daher dominant inszeniert sein sollten, auch für den Plot nonfunktionale Objekte und Ausstellungselemente einbezogen werden sollten, die zum Beispiel danach auszuwählen wären, welches Potential zur Emotionalisierung und Involvierung sie für die anvisierten Besucher:innen aufweisen. Insofern wäre die prinzipielle Vieldeutigkeit von Ausstellungen wiederum „narrativ eingeeht“, als „emotionales (auratisches) Surplus“ (Thiemeyer 2013: 479, 481).

Welche konkreten Eigenschaften Ausstellungen eine dezidierte narrative Struktur verleihen und einen Ausgangspunkt für unsere Untersuchung bilden können, wurde im Projekt im Rückgriff auf Hawig et al. (2023) operationalisiert. Hawig schließt in ihren Arbeiten zu Erzählen in Ausstellungen an die transmediale Narrationsforschung (vgl. z. B. Ryan 2014) an, reichert sie mit museologischen und szenografischen Diskursen zum ‚Raum‘ und zur Bewegung im Raum in Ausstellungen an und schlägt vier Analysedimensionen vor, die in narrativ strukturierten Ausstellungen in unterschiedlicher Ausprägung eine Rolle spielen (können): Plot – Figur – Raum – Besucher:innen (vgl. Hawig et al. 2023: 16). Mögliche Untersuchungsfragen lauten demzufolge:

Plot

- Wie sind Ereignisse miteinander verknüpft?
- Ist eine übergeordnete Handlung in der Ausstellung erkennbar?

Figur

- Wie werden Figuren in die Ausstellung eingebunden?
- Welche Informationen erhalten Besucher:innen über die Figur(en) im Laufe der Ausstellung?

Raum

- Welche erzählerische Kulisse wird etabliert?
- Welche Medien werden eingesetzt?

Besucher:innen

- Welche Rolle nehmen die Besucher:innen in der Ausstellung ein?
- Welche Ausstellungselemente haben immersives Potential?

In Anlehnung an das Grounded-Theory-Paradigma der größtmöglichen Heterogenität der gewählten Fallbeispiele wurden in der Explorationsstudie kulturhistorische Ausstellungen gewählt, die wir als sehr unterschiedlich in ihrer narrativen Strukturierung vorkategorisierten. Die Ausstellungen wurden (exklusive personaler Führungen) auf die genannten vier Dimensionen hin analysiert. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

4 Typologische Annäherung an „Erzählen in Ausstellungen“

Die Analyse führt auf abstraktere Muster narrativer Ausstellungen. So unterscheiden sie sich unter anderem darin:

- ob Ausstellungsräume als Handlungsorte einer Ausstellungserzählung inszeniert werden (z. B. in *Pia sagt Lebewohl*, DASA Dortmund),
- ob eine Ausstellungserzählung anhand von Ausstellungsfiguren erzählt wird oder unmittelbar durch Ausstellungsfiguren (z. B. in der *Kleinen Hexe*-Ausstellung im Jungen Schloss Stuttgart, vgl. zu dieser Ausstellung den Beitrag von Dichtl/Hoppe in diesem Band, der den Schwerpunkt vor allem auf die szenografischen Inszenierungsstrategien legt und die Ausstellung nicht als narrativ einordnet),
- ob die Besucher:innen in der Ausstellungserzählung (temporär) eine Figurenrolle übernehmen (z. B. im Auswandererhaus Bremerhaven),

- welchen Grad an Geschlossenheit (Raum-Zeit-Kontinuum, Figuren-inventar) die Ausstellungserzählung aufweist (*Pia sagt Lebewohl* vs. Märchen-Einheiten in der GRIMMWELT Kassel),
- ob erst der Audioguide Ausstellungsräume und/-stücke in einen narrativen Sinnzusammenhang bringt (z. B. der Kinder-Audioguide zu Ötzi im Südtiroler Archäologiemuseum Bozen) oder dieser Erzählzusammenhang ohne Audioguide explizit gemacht wird,
- auf welcher Zoom-Stufe der Ausstellung Ereignisfolgen erzählt werden und wie und ob Einzelerzählungen miteinander verknüpft sind (von globaler bis lokaler narrativer Kohärenz): als allesumspannende Rahmenerzählung, als zusammengehörige Teil-Erzählungen (Europäisches Hansemuseum Lübeck), als nebeneinander stehende in sich geschlossene Erzählungen (Virtuelles Migrationsmuseum DoMiD, auch: Europäisches Hansemuseum Lübeck).

Zu drei Ausstellungen erläutern wir die ermittelten Musterhaftigkeiten narrativ strukturierter Ausstellungen detaillierter. Die damit vorgestellte Systematik ist selbstverständlich vorläufig und auch keineswegs die einzig mögliche, wie die obige Auflistung an Globalbefunden bereits aufzeigt.

Die zuvor besprochene Ausstellung bildet den Gegenpol zu den anderen beiden Ausstellungen, an dem wir unser Verständnis von schwach bzw. nicht-narrativ erläutern.

4.1 Schwach bis nicht-narrative Ausstellungen

Eine schwache narrative Struktur weist die Ausstellung *Unheimlich Fantastisch. E.T.A. Hoffmann 2022* auf, die von November 2022 bis Februar 2023 im Deutschen Romantik Museum in Frankfurt am Main gezeigt wurde.¹⁵ Sie beschäftigte sich mit Hoffmanns interdisziplinärem Werk und den dahinterliegenden Konzepten von Fantastik und Realität sowie der Möglichkeit, diese zum

.....
 15 Die Ausstellung wurde, zusammengestellt aus den Inhalten aller Standorte Berlin, Bamberg und Frankfurt, von der DDB als digitale Ausstellung veröffentlicht: <https://ausstellungen.deutsche-digitale-bibliothek.de/unheimlich-fantastisch/#s53/1>; Stand: 13.06.2025.

Ausdruck zu bringen. Besonders sein Kunst- und Wissenschaftsverständnis standen im Fokus. Die Ausstellung zeigte Autographen seiner Briefe, Libretti, Bühnen- und Kostümentwürfe, sie zeigte Erstdrucke, seine Karikaturen und Zeugnisse seines Berufs als Richter in Königsberg. Neben dieser „Wahrheitsrede“ (Bal 2002: 114) der belegenden Objekte wurden zahlreiche Installationen von Gegenwartskunst und weitere interpretative Beschäftigungen mit Hoffmanns Werk gezeigt. Diese aktuellen Objekte setzten sich mit unheimlichen und fantastischen Elementen aus Hoffmanns Werk auseinander. So wurde z. B. *Meister Floh* (1822) dem historischen Stadtplan von Frankfurt gegenübergestellt und ein mechanischer Trompeter von 1817 stand vor einer Slideshow, die moderne Mensch-Maschine-Hybride (z. B. ein Exoskelett oder eine implantierte Antenne zum synästhetischen Farb-Hören)¹⁶ zeigte. Eva Braslavsky parallelisierte in ihrer Installation ihre Erzählung *Ich bin dein Mensch* (2019) mit dem *Sandmann* (1816) in Textkolumnen an der Wand, während davor – als Olimpia-Adaption – eine summende robotisierte Babypuppe saß und den Kopf wiegte. In einer weiteren Einheit wurden die historische Wissenschaft des Mesmerismus (d. i. eine Form der Hypnose) und die Faszination für Elektrizität mit einem Video kombiniert, das magnetische Felder in einem gegenwärtigen Physikkolabor visualisierte. Gegenüber positioniert konnten ein Buch des Arztes und Alchimisten Heinrich Khunrath (ca. 1560–1605) und unbenannte Tongefäße als Verweis auf die Alchimie gelesen werden, die auch zu Hoffmanns Zeiten schon als veraltete Naturwissenschaft galt; die Objekte markierten so nicht nur Hoffmanns, sondern auch das heutige Wissenschaftsverständnis als zeitgebunden und vergänglich.

Die Besucher:innen betraten den Ausstellungsraum über eine Treppe, die auf die biografische Einheit zulief. Hinter dieser war ein Spiegel installiert, der durch einen Motor in Schwingung versetzt wurde und so den Besucher:innen verzerrende Spiegelbilder von sich und dem Raum erzeugte. Die so infrage gestellte Wahrnehmung der Biografie wurde an einzelnen weiteren Einheiten wiederholt: Den Besuchenden wurde die Sicherheit dessen, was sie für nachprüfbar und wahr halten, genommen. Unterstützt durch den dunkel gehaltenen Raum, der mit Spotlights erhellt wurde, entstand eine geheimnisvolle

.....

16 Vgl. Interview der Kurator:innen mit Neil Harbisson in Schlodder et al. (2022: 288 f.).

Atmosphäre durch die raumhohen lila Vorhänge, die Sinneinheiten und damit auch Orientierung im Raum schufen. Das Geheimnisvolle des Lila wurde mit einem Lindgrün der Wand kontrastiert, auf der Eva Braslavskys Installation zum *Sandmann/Ich bin dein Mensch* und den *Elixieren des Teufels* (1815) gezeigt wurde. An dieser Stelle deutlich heller, bewirkte die Farb- und Lichtkombination eine vermeintliche Klarheit der referenzierten Literatur, die im Gegensatz z. B. zu dem verunsichernden Wissenschaftsbild und der Biografie stand, während die Babypuppe den Unheimlichkeitsfaktor aufgriff. Der Raum nahm also den Ausstellungstitel interpretatorisch auf: er wirkte *unheimlich fantastisch* und stand in dieser atmosphärisch ausgerichteten Szenografie in einem Spannungsverhältnis zu der faktisch orientierten Biographie. Besucher:innen war eine stark rezeptive Rolle zugewiesen: vereinzelte digitale Stationen ermöglichten lediglich ein Scrollen bzw. Auswählen.

In der Ausstellung standen also weder ein einzelnes Werk noch Hoffmann als Person im Vordergrund. Es war auch keine sonstige Figur eingeführt, die durch die Ausstellung begleitete.¹⁷ Inhaltliche Zusammenhänge im Sinne von Isotopieachsen zwischen einzelnen Ausstellungselementen waren zwar erkennbar (vgl. Abb. 1). Sie standen aber nicht in einer Ereignisfolge; es fehlten zudem textuelle Marker (z. B. in Form von Begleittexten oder in Form eines Audioguides), mit denen die Ausstellungselemente in eine nachvollziehbare Ereignisfolge und Plotstruktur gebracht wurden und die narrative Kohärenz stiften konnten. Stattdessen zeigte sich diese Literatúrausstellung in einem argumentativen Modus (Kaufmann 2015), der mit allen verwendeten szenografischen wie textlichen Mitteln von einer These zu überzeugen versuchte: dass E.T.A. Hoffmann einen spezifischen Blick auf die Welt hatte, der Unheimliches und Fantastisches mit Naturwissenschaft zeitaktuell verknüpfte und sich damit Themen widmete, die heute noch relevant sind.¹⁸ In der Dimension Raum

.....
 17 Auch bei im Programm angekündigten Figurenführungen durch Kater Murr handelte es sich um inhaltliche Führungen, wobei lediglich eine Papp-Katzenmaske mitgeführt, jedoch keine Figurensprache eingesetzt wurde.

18 Vgl. bspw. den Abschnittstext „Wissenschaftliche Themen in der Literatur“ (Item 41 in der digitalen Ausstellung, etwas abgeändert im Vergleich zur Ausstellung im DRM), der das o. g. Arrangement zur Zeitgebundenheit von Wissenschaft einleitete, bevor verschiedene literarische Beispiele (insb. *Kater Murr*, *Sandmann*, *Des Vetters Eckfenster*, *Meister Floh*) als Belege für

hatten die räumliche Metapher des Spiegels, die dunklen Vorhänge und mystifizierende Spotbeleuchtung zwar großes narratives Potenzial, doch dieser Erzählfaden wurde auf der Ebene weiterer Medien und ihres Zusammenspiels nicht weitergesponnen. Ohne weitere narrative Elemente konnte die erzeugte Atmosphäre keine ausreichende narrative Strukturierung entfalten.

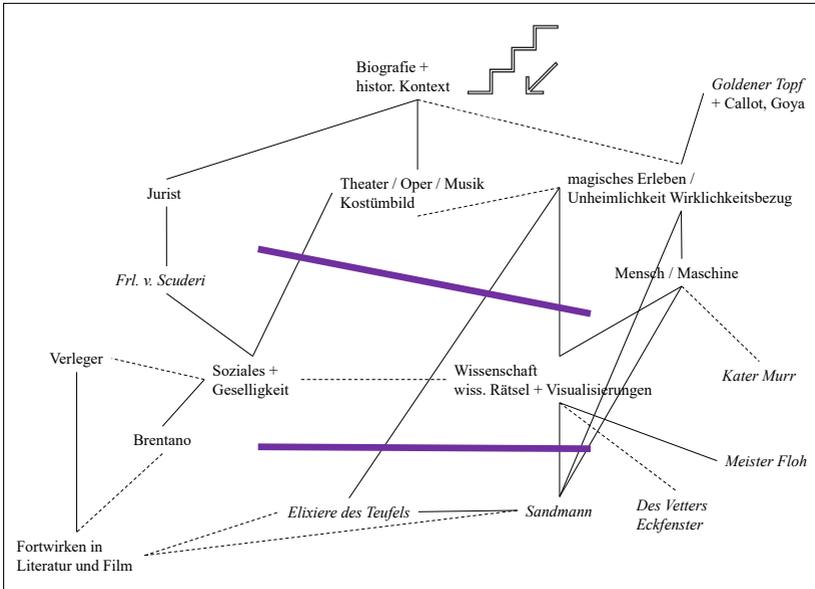


Abb. 1: Inhaltliche Verbindungen der thematischen Einheiten in *Unheimlich Fantastisch* (2022), Grafik: S. Bremer. Durchgezogene Linien stehen für direkt ersichtliche Zusammenhänge, gestrichelte Linien für losere Verbindungen. Die grafische Anordnung der Themen basiert auf der räumlichen Anordnung im Deutschen Romantik Museum; die lilafarbenen Striche stehen für die Vorhänge, die die ansonsten frei wählbaren Laufwege strukturierten.

Hoffmanns Wissenschaftsinteresse herangezogen wurden. Die Belegfunktion wird u. a. daran sichtbar, dass die Adaptionen und Bearbeitungen der Literatur genauso viel Platz einnahmen wie die historischen und gegenwärtigen wissenschaftlichen Installationen. Damit wurde ein Querschnittsblick auf Hoffmanns Gesamtwerk geworfen, der einer Narration entgegensteht.

4.2 Episodisches Erzählen und rahmende Narrationen

Während diese (Literatur-)Ausstellung dezidiert nicht erzählte, ist die Konzeption des Europäischen Hansemuseums in Lübeck in einem Wechsel aus raumfüllenden Inszenierungen und klassischen Kabinetträumen deutlich narrativer strukturiert. Jeder der szenisch gestalteten Räume hat Protagonist:innen, die z.T. auch figürlich repräsentiert sind (vgl. z.B. Sternfeld 2016: 67, 70, 82 f.; ebenso Sternfeld 2025) oder denen der Audioguide eine Stimme verleiht.¹⁹ In sieben „begehbaren Dioramen“ (Dübbel 2016: 113) wird die Geschichte der Hanse erzählt, indem räumlich jeweils konkrete historische Handlungsorte und -zeiten dargestellt werden. Infoscreens, Hörstationen und Karten bieten Informationen, die den dargestellten Erzählausschnitt aus der Hanse-Welt erweitern, sich aber optisch weitgehend einfügen. Auf jeden szenischen Raum folgt ein Kabinettraum, der mit diesem Raum-Zeit-Komplex zusammenhängt und historische Objekte zeigt, die die Inszenierung belegen (vgl. auch Runge/Dubisch 2022: 189 f.).

Insbesondere der Raum *London* ist narrativ aufgebaut. Der historisch belegte Kölner Kaufmann Hermann Rinck kommt im Londoner Hanse-Kontor an und kann in drei Hörstationen, die in die szenische Gestaltung des Raums eingefügt wurden, angehört werden. Er spricht mit drei verschiedenen Personen, die ihn situativ in das Regelwerk und die Geschichte der Hanse einordnen, ohne dass eine auktoriale Stimme dies formuliert. Die Einordnung geschieht stattdessen auf den Raumtexten und Infoscreens im Raum. Somit ist die Szene in Raum und Zeit konkret verortet und von einer Figur getragen, die als Beispiel für ein allgemeineres Setting steht.

Durch die begehbaren Szenen, mit denen die Besucher:innen teilweise sogar interagieren können (z. B. durch ein erlernbares Würfelspiel oder durch Anheben der Trinkbecher in der Wirtsstuben-Inszenierung, was die Hörstationen auslöst), macht die Ausstellung ein Immersionsangebot. Indem jedoch das museale Setting durch die rahmenden Kabinetträume und die technischen

.....
 19 Von 16 Einheiten des Audioguides (<https://www.hansemuseum.eu/ath/>; Stand: 13.6.2025) sind fünf szenisch gestaltet. Die Hörstationen finden sich mit gleichem Inhalt in der Ausstellung wieder.

und digitalen Vermittlungsmedien stets präsent bleibt, wird die Immersion immer wieder gebrochen. Dies ermöglicht den Blick auf die Gemachtheit von Geschichte (vgl. Runge/Dubisch 2022: 187), alternativ auf die Gemachtheit und damit Positioniertheit der Ausstellung – was beides metaleptisch wirkt, indem die Erzählung durchbrochen wird.²⁰

Die Erzählung um diesen konkreten Kaufmann findet ausschließlich im Raum *London* statt. In nachfolgenden Räumen wird die Erzählung nicht mehr aufgegriffen. Szene-Raum und Kabinetraum gehören insofern einer in sich geschlossenen Teil-Erzählung an. Die nachfolgenden Räume sind gleichermaßen episodisch erzählend strukturiert. Insofern folgt die Ausstellung einem **episodischen Erzähltypus**.

Auch wenn die Einzelepisoden für sich stehen und funktionieren: Sie sind im Fall des Europäischen Hansemuseums zugleich narrativ miteinander verknüpft und insofern **narrativ gerahmt**. Diese narrative Makrostruktur ergibt sich auf einer basalen Ebene durch die chronologische Verbundenheit der Episoden miteinander. Nacheinander werden an Einzelschicksalen Ereignisse aus der Geschichte der Hanse im historischen Verlauf erzählt. Die Erzählung folgt dabei einer Plotstruktur des Aufstiegs: Von den Anfängen der Hanse bis zu ihrer Blütezeit – und der Andeutung ihres Niedergangs. Zudem stellen ausstellungsraumübergreifende, aber auch ausstellungsrauminterne Medien diese narrative Rahmung her: Die Raum-Medien ordnen die Einzelerzählung in die übergeordnete Geschichte der Hanse ein, während die Hörstationen jeweils die Einzelbiografien nahebringen, die beispielhaft für bestimmte Situationen und Konstellationen der Hansegeschichte sind, oder aber ähnlich wie die Raum-Medien nullfokalisiert die Situationen und Konstellationen erläutern.

4.3 Geschlossene Erzählungen

Ebenfalls nicht an einer literarischen Vorlage orientiert war die folgende Ausstellung, die anhand einer fiktiven Protagonistin Trauerarbeit darstellte: *Pia sagt Lebwohl* wurde von Oktober 2019 bis August 2020 in der DASA Arbeits-

.....

20 Diese Erzählsituation weist zwar über sich hinaus, verweist aber gleichzeitig auf die nullfokalierte Erzählsituation einer personalen Museumsstimme (vgl. Buschmann 2013: 151–153).

welt Dortmund gezeigt. Die Ausstellung wurde spezifisch als Storytelling-Ausstellung entwickelt und intensiv auf die Wirkung der Methode beforscht (vgl. Hawig et al. 2023).

Die Ausstellung schilderte und begleitete die Trauer der fiktiven Pia um ihre Oma Ruth, die im Pflegeheim verstorben war. Pia ist 17 Jahre alt und befindet sich in der Berufsfindungsphase, sie trägt Konflikte mit ihrem Vater aus und identifiziert sich mit der Subkultur *Gothic*.

Die Ausstellung konstruierte die Handlung nach dem Prinzip der *Voyage and Return* (vgl. ebd.; Booker 2004), was sich in Pias persönlicher Entwicklung zeigte: Durch die Nachricht vom Tod ihrer Oma aus ihrem Alltag herausgerissen, befindet sie sich im Schock und emotionalen Ausnahmezustand. Dieser Zustand wurde anhand ihres Zimmers, dem ersten Ausstellungsraum, inszeniert: Die Möbel standen unproportional zueinander, ein Spiegel war zerbrochen und die Chatnachrichten ihrer Freundin erreichten Pia emotional nicht. Im darauffolgenden Pflege- und Sterbezimmer von Oma Ruth wurde gezeigt, wie Pia gemeinsam mit ihrem Vater dem Pfleger und der Ärztin begegnete, die Oma Ruth begleitet hatten. Anschließend mussten Entscheidungen zur Bestattung getroffen werden und die Trauerfeier mit ‚Leichenschmaus‘ wurde inszeniert. Immer wieder wurden Pias Gedanken in Form von Notiz-Schriftzügen an der Wand dargestellt, wodurch ihr Erleben in den Fokus rückte. Nach einer Zeitschleuse fanden sich die Besuchenden erneut in Pias Zimmer wieder: Das Zimmer war bunter eingerichtet und der Spiegel wieder intakt, Erbstücke wie Oma Ruths Sessel verwiesen auf Pias Erinnerung an die Oma, Pia hat eine Berufswahl getroffen und einen Ausbildungsplatz gefunden.

Pia durchlief in der Ausstellung eine für Besucher:innen multimodal und multimedial sehr explizit nachvollziehbar gemachte Entwicklung, die Spiegels Modell von vier Trauerphasen (1986) entspricht: Schock, Kontrolle, Regression und Anpassung (vgl. Hawig et al. 2023: 25).²¹

.....

21 Die Ausstellungsmacher:innen – Hawig et al. sind ein sich personell nicht überschneidendes Forschungsteam – verweisen darauf, dass Phasenmodelle in der Trauerforschung zwar umstritten sind, der Komplexitätsreduktion und eindeutigen Darstellung halber jedoch in der Ausstellungskonzeption verwendet wurden.

Alle diese Räume verwiesen auf die den Besuchenden bekannte, reale Welt, waren aber in ihrer Gestaltung als Pias Perspektive und somit als interne Fokalisierung erkennbar. Sie und die anderen Figuren wurden durch Schauspieler:innen verkörpert, die in Form von Fotos, Talking Heads und Interviews vorkamen, sowie durch persönliche und berufliche Gegenstände der Figuren ergänzt wurden. Diese entfalteten eine narrative Wirkung, indem die Charaktere vertieft dargestellt und Handlungsmotive wie etwa Schwierigkeiten bei der Berufsausübung beleuchtet wurden. Die gesamte Ausstellung wurde also entlang der Storyline entwickelt, die alle Medien und Gestaltungselemente umfasste und neben der emotionalen Ansprache der Besucher:innen auch Einblicke in verschiedene Berufsalltage ermöglichte.²² Die Besuchenden wurden linear durch die Ausstellung geführt; diese Art der Wegeführung begünstigte die Konstitution einer starken Plotstruktur und damit der Ausstellungserzählung (vgl. grundlegend Thiemeyer 2013). Die einzelnen Ausstellungsräume machten Interaktionsangebote, angefangen beim Befühlen, Öffnen und Benutzen der ausgestellten Gegenstände, bei inszenierten Privaträumen: von persönlichen Gegenständen. Im Raum der Trauerfeier konnten die Besucher:innen per Klick die gesamte Raumatmosphäre verändern und Pia z. B. eher verzweifelt oder eher hoffnungsvoll inszeniert antreffen. Das forderte sie zur pluralen Kohärenzbildung innerhalb des Einzelraums sowie darüber hinausreichend auf: Was habe ich bisher über Pias Innenwelt erfahren? Welche Stimmung erscheint mir angesichts der inszenierten Situation aus welchem Grund gerade passend, motiviert, nachvollziehbar?

Indem die Räume durchgehend stark subjektiv auf Pias Perspektive zugeschnitten waren, blieb ihre Funktion als Protagonistin präsent und ihre emotionale Entwicklung im Fokus: Nur als in die Story eingebundene Elemente wurden andere Aspekte des Todes als Teil des Lebens, wie etwa Berufe, die mit Tod und Sterben zu tun haben, vorgestellt. Somit stand die Figur Pia, aber auch die Handlung bzw. die Entwicklung, die sie durchlief, im Vordergrund der Erzählung.

.....

22 Die DASA Arbeitswelt Ausstellung, getragen von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, widmet sich den Themen Mensch – Arbeit – Technik und legt deswegen den Fokus ihrer Ausstellungen auf u. a. verschiedene Berufsbilder und deren Gesundheitsaspekte; vgl. DASA: Homepage, <https://www.dasa-dortmund.de/besuchsinfos/das-ist-die-dasa> (Stand: 13.06.2025).

Mit einer klar erkennbaren Plotstruktur nach dem Muster einer linearen Bewältigungsgeschichte (Katastrophe – Trauerphasen – Happy End), den Raumdoppelungen²³ und dem beständigen Figureninventar kann diese Ausstellung als *geschlossene Erzählung* verstanden werden.

5 Schlussbemerkung

Die hier vorgestellten Typen narrativ strukturierter Ausstellungen, *episodisches Erzählen*, *rahmende Narration* und *geschlossene Erzählung*, sind zukünftig mit Forschungsansätzen zu Narrativitätsgraden von Ausstellungen (vgl. Austin 2012; Hawig et al. 2023: 44–59) zu relationieren, um eine zunehmend dichte Beschreibung narrativierender Ausstellungspraktiken zu erhalten. Daran kann und sollte eine didaktisch ausgerichtete Rezeptionsforschung anschließen, die mit ausstellungstypologischen Systematiken Teilhabediskurse verknüpft: Ob und welche Typen erzählender Ausstellungen – mehr, anderen, mit weniger thematisch relevantem Vorwissen ausgestatteten? – Besucher:innen umfassendere Zugänge zu Ausstellungen zu unterbreiten in der Lage sind als nicht-erzählende. Je geschlossener in einer Ausstellung erzählt wird, desto leichter könnte womöglich eine Kohärenzbildung gelingen, d. h. desto eher können Besucher:innen möglicherweise unterschiedliche Ausstellungselemente aufeinander beziehen und integrieren.

Näher zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang aber auch, inwiefern die vorgestellten Typen mit kritisch-reflexiven Gestaltungsprinzipien des Ausstellens vereinbar sind, wie dem der Multiperspektivität (z. B. auf Geschichtsdeutung) oder der Distanz- und damit Reflexionsräume ermöglichenden Irritation (vs. Immersion). Wird eine Ausstellungserzählung beispielsweise stark personalisiert auf eine zentrale Figur, über die oder durch die in der Ausstellung erzählt wird, wird die Perspektive auf das Erzählte vergleichsweise eng, das Erzählte komplexitätsreduzierter, exemplarischer und ggfs. potentiell stereotyper. Zugleich können Ausstellungen aber eingeführte Figuren

.....

23 Zum Beispiel die Parallelisierung von Pias Zimmer: einmal gestaltet nach/im Schock und plötzlicher Trauer, dann geordnet, bunt und zukunftsorientiert.

auch dafür nutzen, um die Positioniertheit von Wissen zu markieren und zu dekonstruieren, sofern es denn in der Ausstellung um Wissensvermittlung i. e. S. geht.²⁴

Unterschiedliche didaktische Wertungen sind mit unterschiedlich gestalteten Ausstellungen somit nicht pauschal impliziert.

Literaturverzeichnis

- AUSTIN, TRICIA (2012): Scales of Narrativity. In: MacLeod, Suzanne/Hourston Hanks, Laura/Hale, Jonathan (Hg.): *Museum Making. Narratives, Architectures, Exhibitions*. Abingdon/Oxon/New York: Routledge, S. 107–118.
- BAL, MIEKE (2002): *Kulturanalyse*. Hg. von Thomas Fechner-Smarsly und Sonja Neef. Übersetzt von Joachim Schulte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum: Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): Täuschende Ausstellungen. Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 459–479.
- BOOKER, CHRISTOPHER (2004): *The seven basic plots. Why we tell stories*. London/New York: Continuum.
- BRINKER, KLAUS/CÖLFEN, HERMANN/PAPPERT, STEFFEN (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 9., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- BUSCHMANN, HEIKE (2013): Geschichten im Raum. Erzähltheorie als Museumsanalyse. In: Baur, Joachim (Hg.): *Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript, S. 149–169.

.....

24 Nach dem Motto: Was eine Figur weiß oder vorgibt zu wissen, trauen sich Besucher:innen eher zu kritisieren als die ‚althergebrachte‘ Institution und Autorität Museum.

- DEN OUDSTEN, FRANK (2014): Poesie des Ortes. Zum Gewicht der Erzählung. In: Stapferhaus Lenzburg/Lichtensteiger, Sybille/Minder, Aline/Vögeli, Detlef (Hg.): *Dramaturgie in der Ausstellung. Begriffe und Konzepte für die Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 18–28.
- DÜBBEL, TATIANA (2016): Experiment Geschichte. In: Sternfeld, Felicia (Hg.): *Katalog des Europäischen Hansemuseums Lübeck*. Lübeck: edition exspecto, S. 109–118.
- FACKLER, GUIDO/SCHORR, CARLA-MARINKA (2024): Die Ausstellung als komplexes Wirkungsgefüge verstehen. Holistische Ausstellungsanalyse unter Berücksichtigung von Situativität und Intersubjektivität. In: DASA Arbeitswelt Ausstellung/Professur für Museologie der Universität Würzburg/Institut für Museumsforschung (Hg.): *Besser ausstellen. Innovative Wege der Konzeption und Evaluation von Ausstellungen*. Bielefeld: transcript, S. 137–156.
- FALK, JOHN H./DIERKING, LYNN D. (2000): *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- FANDRYCH, CHRISTIAN/THURMAIR, MARIA (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- GEERTZ, CLIFFORD (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- GFREREIS, HEIKE (2018): Literaturtheorie als Literaturdidaktik. Das Gründungskonzept des Literaturmuseums der Moderne. In: Ott, Christine/Wrobel, Dieter (Hg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, S. 193–208.
- GFREREIS, HEIKE/KEPLER, DIETHARD (2011): SatzBaukunst. Mignon oder Goethes Kunst, Sätze zu bauen. In: Bohnenkamp, Anne/Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume Zeichen-Wechsel Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literaturausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 315–320.
- HAWIG, JANA (2022): Dinge in Storytelling-Ausstellungen am Beispiel von *Pia sagt Lebewohl*. In: Farrenkopf, Michael/Filippidou, Aikaterini/Meyer, Torsten/Przigoda, Stefan/Saupe, Achim/Schade, Tobias (Hg.): *Alte Dinge – neue Werte. Musealisierung und Inwertsetzung von Objekten*. Göttingen: Wallstein, S. 217–234.
- HAWIG, JANA/REHAHN, SARAH-LOUISE/SCHÄFER, LAURA/SCHRÖDER, CHARLOTTE (2023): Potenziale und Grenzen des Storytelling als Vermittlungsstrategie in Ausstellungen. Evaluationsforschung zur Ausstellung „Pia sagt Lebewohl“. Forschungsbericht. In: DASA. URL: https://www.dasa-dortmund.de/fileadmin/user_upload/

- Dokumente_pdf/DA/Forschungsbericht_Storytelling_Homepage.pdf (letzter Zugriff: 13.06.2025).
- HOOPER-GREENHILL, EILEAN (1992): *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- KARBE, ARIANE (2023): *Museum exhibitions and suspense. The use of screenwriting techniques in curatorial practice*. London/New York: Routledge.
- KAUFMANN, IMKE (2015): Szenografie als rhetorische Disziplin. Ausstellungsgestaltung arbeitet mit persuasiven Strategien. In: *Sprache für die Form. Forum für Design und Rhetorik* 7. URL: <https://www.designrhetorik.de/szenografie-als-rhetorische-disziplin/> (letzter Zugriff: 13.06.2025).
- KEPSEK, MATTHIAS (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: *Didaktik Deutsch* 34, S. 52–68.
- KOSSMANN, HERMAN (2014): Narrative Räume. Der Werkzeugkasten der Szenografie. In: Stapferhaus Lenzburg/Lichtensteiger, Sybille/Minder, Aline/Vögeli, Detlef (Hg.): *Dramaturgie in der Ausstellung. Begriffe und Konzepte für die Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 50–66.
- LESSING, JOHANNA (2016): *Ausstellungen erzählen. Plädoyer für ein literarisches Verständnis von musealen Ausstellungsräumen am Beispiel des Mitte Museums*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- OTT, CHRISTINE (2023): Literatur in der/schafft Öffentlichkeit. Erinnerungskulturelle Vermittlungsarbeit und gesellschaftlicher ‚impact‘ von/durch Autoraktivität und Literaturkritik. In: Thielking, Sigrid/Hofmann, Michael/Esau, Miriam (Hg.): *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 125–143.
- OTT, CHRISTINE (2020): Literatur und Vermittlung – Anmerkungen zu deren Verhältnis. In: Grünewald, Andreas/Hethey, Meike/Struve, Karen (Hg.): *KONTROVERS: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft*. Trier: WVT, S. 303–322.
- OTT, CHRISTINE/WROBEL, DIETER (2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkrahmen. In: Ott, Christine/Wrobel, Dieter (Hg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–27.
- ROOS, JULIA/WALZ, MARKUS (2018): *Ausstellungen als öffentliches Ärgernis? Die bundesdeutsche Museumskontroverse der 1970er-Jahre um das Präsentieren von Vergangenheiten*. Berlin: BibSpider.

- RUNGE, MAREIKE/DUBISCH, ANDRÉ (2022): Zwischen Inszenierungen und Originalen. Das „Experiment Geschichte“ im Europäischen Hansemuseum Lübeck. In: Farrenkopf, Michael/Filippidou, Aikaterini/Meyer, Torsten/Przigoda, Stefan/Saupe, Achim/Schade, Tobias (Hg.): *Alte Dinge – Neue Werte. Musealisierung und Inwertsetzung von Objekten*. Göttingen: Wallstein, S. 181–200.
- RYAN, MARIE-LAURE (2014): Story/Worlds/Media. Tuning the Instruments of a Media-Conscious Narratology. In: Ryan, Marie-Laure/Thon, Jan-Noël (Hg.): *Storyworlds across Media. Toward a Media-Conscious Narratology*. Lincoln/London: University of Nebraska Press, S. 25–49.
- SCHLODDER, BENJAMIN/SCHMITZ, CHRISTINA/WAGNER, BETTINA/BUNZEL, WOLFGANG (Hg.) (2022): *Unheimlich Fantastisch. E.T.A. Hoffmann 2022*. Leipzig: Spector Books.
- STERNFELD, FELICIA (Hg.) (2025): *Katalog des Europäischen Hansemuseums Lübeck*. Lübeck: edition exspecto.
- STERNFELD, FELICIA (Hg.) (2016): *Katalog des Europäischen Hansemuseums Lübeck*. Lübeck: edition exspecto.
- SÜNKEL, WOLFGANG (2011): *Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. Weinheim/München: Juventa.
- THIELKING, SIGRID (2013): Kulturvermittlung und ‚Öffentliche Didaktik‘. Überlegungen und Perspektiven. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT, S. 75–86.
- THIELKING, SIGRID (2009): Literaturbezogene Kulturvermittlung – Literaturlehrforschung an der Schnittstelle von Schulunterricht, Lebensspannenkonzept und ‚Öffentlicher Didaktik‘. In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula/Stuck, Elisabeth et al. (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 21–35.
- THIELKING, SIGRID/DANNECKER, WIEBKE (2012): Kulturvermittlung und ‚Öffentliche Didaktik‘ – zum Auftakt. In: Dannecker, Wiebke/Thielking, Sigrid (Hg.): *Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung*. Bielefeld: Aisthesis, S. 9–20.
- THIEMEYER, THOMAS (2013): Simultane Narration. Erzählen im Museum. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.): *Kultur – Wissen – Narration*. Bielefeld: transcript, S. 479–488.

B

LITERATURAUSSTELLUNGEN
UND ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN

100 Arten, Wortkunst zu berühren

Über das Ausstellen und Unterrichten von Literatur als Kunst

Abstract

Was heißt es, einen Text als Literatur wahrzunehmen? Wir schlagen diese Kürzestdefinition vor: Einen Text als Literatur wahrzunehmen, heißt ihn so wahrzunehmen und mit ihm umzugehen, als sei er ein geliebtes Gegenüber. Anhand von Beispielen aus Literatur-(archiv-)ausstellungen, Universitätsseminaren und Unterrichtsprojekten in der Fächern Deutsch und Kunst der gymnasialen Oberstufe skizzieren wir Möglichkeiten, diesen Umgang mit Literatur auszuprobieren, zu lernen, zu zeigen und zu lehren.

Keywords: Literatúrausstellungen; Literaturarchiv; Literatur im öffentlichen Raum; Wortkunst; Literatur- und Kunstdidaktik; Spürbarkeit der Zeichen; Literatur und Architektur; Literatur und Atmosphäre

1 *

Der Untertitel unseres Beitrags ist zweideutig: Auf den nächsten Seiten steht die Literatur als Kunst im Mittelpunkt, aber auch das Ausstellen und Unterrichten von Literatur als eine Kunst. Wir werden diese Seiten zu zweit füllen. Es sind also zwei Menschen, die hier „wir“ und „ich“ sagen. Anne und Heike. Als Anne anfing, Germanistik zu studieren, war ich, Heike, zufällig studentische Tutorin in ihrem Grundkurs „Einführung in die Literaturwissenschaft“ an der Universität Stuttgart. Wir haben uns schnell angefreundet. Wir beide lieben Kunst in jeder Form. Und wir lieben Pferde. Jede von uns auf ihre ganz eigene, persönliche Weise. Ein von Anne gebautes, schwarz angemaltes Ste-

ckenpferd lehnt seit Jahrzehnten an einem meiner Bücherregale. Der Rappe mit der je nach Lichteinfall bläulich, gräulich oder rötlich schillernden Wollfadendmähne und dem rotgoldenen Halfter steht Seite an Seite mit literatur- und kunstwissenschaftlichen Büchern. Das dickste davon: *Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren* (2011) von Raoul Schrott und Arthur Jacobs. Ein Eselsohr – das einzige im ganzen Buch – erinnert mich daran, dass ich dort 2011 im Kapitel „Denkbewegungen“ auf Seite 76 gelesen habe, wir würden unsere Welt nicht in „rationalen Hierarchien und Listen“ entwerfen, sondern in „radial von einer Bedeutungsmittle ausgehenden Kreisen, die sich mit anderen wiederum überschneiden.“ (Schrott/Jacobs 2011: 76) Daher die eigenartigen Bedeutungs- und Wahrnehmungsunschärfen, die in der Poesie „bewusst eingesetzt werden, um uns die mit einer einzigen Perspektive nie vollständig erfassbare Vielgestaltigkeit der Welt wieder vor Augen zu führen.“ Neben mir auf dem Schreibtisch liegt zurzeit (also im April 2025) ein neu erschienenes Buch. In *Eine Sprache der Liebe* (2025) erzählen Loretta Würtemberger und Hubertus Graf Zedwitz von ihrer Beziehung zu Pferden und zur Literatur, von der Kunst des Reitens und des persönlichen Miteinanderumgehens.

So sitze ich also da, mit einem Thema und zwei Büchern neben einem Stapel anderer Bücher. Seltsamerweise ist, wenn über das Ausstellen und Unterrichten von Literatur nachgedacht wird, dieses Wort selten anzutreffen: Liebe. Dabei – so könnten wir uns alle wahrscheinlich schnell einigen, wenn wir das Wesen, den Sinn und Zweck all unserer Bemühungen um die Literatur verallgemeinern müssten – geht es doch beim Ausstellen und Unterrichten von Literatur als Kunst genau darum: Die Welt – uns Menschen, unsere Sprache und unsere Welt, die Natur, Tiere, Pflanzen, Dinge, Wörter, Bilder, Klänge, Bedeutungen, Ideen, Gedanken, Gefühle, Körper, Gesten, Bewegungen – mit Liebe zu betrachten und diese Liebe anderen Menschen weiterzugeben. Als etwas, was wir jeweils auf unsere eigene Weise leben können.

Ist das nicht sogar die aller kürzeste Definition einer literarästhetischen Erfahrung: einen Text so wahrzunehmen und mit ihm umzugehen, als sei er ein geliebtes Gegenüber? Als seien wir sein „Du“ und zugleich auch wenigstens ein bisschen sein zweites „Ich“? Als sei er für uns in den schönsten Augenblicken leicht und einfach, obwohl er für uns die Welt verkompliziert? Gesetzt den Fall,

dass das eine mögliche Definition ist: Wie lernen und lehren wir dann diese Liebe zur Literatur und zu allem, was damit in einem Zusammenhang stehen kann? Wie lesen wir Texte in der Schule, an der Universität, im Museum mit Liebe? Wie zeigen wir sie mit Liebe? Wie können wir diese Liebe bei anderen Menschen entstehen lassen? Was haben – im Fall von Literatúrausstellungen, die mit einem Literaturarchiv verbunden sind – literarische Archivalien mit dieser Liebe zu tun?

Anne und ich werden mit theoretischen Überlegungen und praktischen Beispielen aus Literatur(archiv)ausstellungen, literaturwissenschaftlichen Seminaren und Unterrichtsprojekten in den Fächern Deutsch und Kunst der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg Antworten auf diese Fragen suchen. Ziemlich sicher werden es keine 100 Beispiele, sondern am Ende vielleicht nur 100 Fragezeichen sein. Unsere Zwischenüberschriften bestehen aus den typographischen Pendants zu diesen Fragezeichen: Asterisken, Sternchen laden alle dazu ein, sich selbst auszumalen, was dort jeweils stehen könnte, weil es unendlich viele Arten gibt, Literatur zu lieben und das zu zeigen und zu lehren.

2 *

Wenn wir lieben, öffnen wir uns. Wir riskieren etwas. Wir setzen uns aus, wir zeigen uns, stellen also zuallererst einmal uns selbst aus. Der Grund: Wir hoffen auf Resonanz. Darauf, dass etwas Anderes mit uns mitschwingt und uns mit diesem Widerhall uns bestätigt. In Augenblicken der Resonanz sind wir ganz bei uns und doch woanders, wir gehen in etwas oder jemanden auf. Ästhetische Begriffe wie „Atmosphäre“ und „Stimmung“ entspringen dieser Vorstellung ebenso wie die antike Idee einer „Sphärenharmonie,“ in der die Himmelskörper auf ihren Umlaufbahnen zusammen eine Musik erzeugen, die wir nur in besonderen Situationen hören können. Unsere Sehnsucht nach Resonanz bringt uns dazu, mit anderen zu sprechen, sie anzuschauen und zu berühren, aber auch zu schreiben und zu lesen, zu zeichnen und zu malen, zu musizieren und zu singen, Sport zu treiben, zu kochen, zu gärtnern und mit Katzen, Hunden oder Pferden umzugehen und natürlich auch mit ihnen zu sprechen, obwohl wir nicht ganz sicher wissen, was davon sie verstehen.

Der Soziologe Hartmut Rosa hat seinem 2016 erschienen Buch *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* ein Gedicht von Heinrich Heine vorangestellt – „Fragen“ aus dem 1827 veröffentlichten Zyklus *Die Nordsee*, das Rosas Buch über die Zeit hinweg eben jene Resonanz schenkt, die im Gedicht selbst ausbleibt:

Am Meer, am wüsten, nächtlichen Meer
Steht ein Jüngling-Mann,
Die Brust voller Wehmut, das Haupt voll Zweifel,
Und mit düstern Lippen fragt er die Wogen:
[...]
Es murmeln die Wogen ihr ewiges Gemurmel,
Es wehet der Wind, es fliehen die Wolken,
Es blinken die Sterne, gleichgültig und kalt,
Und ein Narr wartet auf Antwort. (Rosa 2016: o. S. [9])

In glücklichen Augenblicken sind wir selbst ja durchaus wenigstens ein bisschen närrisch: Die Welt um herum scheint uns zu antworten, sie scheint uns zu „meinen“ und eine Bedeutung für uns zu haben. Was im Umkehrschluss heißt: Wenn wir uns nicht trauen, „ich“ zu sagen und als exponiertes, durchaus ein bisschen närrisches „Ich“ auf etwas einzulassen, was wir noch nicht kennen, uns in etwas einzufühlen, was uns fremd ist, dabei auch noch mit Vorstellungen experimentieren, die uns mit gesundem Menschenverstand falsch scheinen – etwa: „Die Natur antwortet mir“, „Die Dinge sprechen mit mir“, „Die Literatur redet mit mir“, weil „ich“ ihnen meine Seele leihe und sie durch meinen Atem und Herzschlag zum Leben erwecke, also buchstäblich inspiriere und animiere –, wenn wir uns also nicht manchmal auch auf zu lange, komplizierte Schachtelsätze einlassen, ohne dass das Ergebnis schon sicher ist, kommt es weniger zu dieser individuellen Form von Resonanz.

Die Kunst ist – fast gleichzeitig [seit Ende des 18. Jahrhunderts] mit der und in ganz ähnlicher Weise wie die Natur – zur vielleicht wichtigsten und nach und nach alle Alltagsbereiche durchdringenden Resonanzsphäre der Moderne geworden. [...] Die Kunst berührt und bewegt

den modernen Menschen als Rezipienten im Innersten seiner Seele wie nichts anderes – und sie gebiert ihn als Produzenten, das heißt als Künstler oder Kunstschaffenden, indem sie ihre eigene Gesetzmäßigkeit gegen alle instrumentelle, politische oder ökonomische Vernunft geltend zu machen vermag. [...] Ästhetische Resonanzfähigkeit ist auf diese Weise als kollektiv verbindliche Forderung an die gesellschaftliche Stelle religiöser Resonanzfähigkeit getreten. (Ebd.: 473).

Dieser gesellschaftliche Prozess ist der Grund dafür, dass wir immer wieder über (literar-)ästhetische Bildung nachdenken und es Archive, Museen und Ausstellungen gibt, in denen Kunst und damit auch Literatur gesammelt, bewahrt, erforscht, gezeigt und vermittelt wird.

Zum Konzept dieser Kunst im emphatischen Singular gehören Individualität, Kreativität und Originalität, aber auch deren Unverfügbarkeit (vgl. ebd.: 472–500). Diese Kunst besitzt eine eigene Logik, die uns fordert und manchmal auch überfordert, einen eigenen (und damit nicht einfach übersetzbaren) Sinn, eine eigene künstliche Form und einen eigenen Ursprung (sie lässt sich also nicht einfach überall und jederzeit nur nachmachen). Ästhetische Bildung ist also immer auch ein Heranführen an die unverfügbaren Dimensionen unseres Lebens: an uns selbst mit all unserer Kompliziertheit und Eigenheit, an Dinge, die wir vielleicht nie verstehen, an Missverständnisse, (scheinbare) Fehler, Unklarheiten, Unschärfen, Unsicherheiten, Zweifel. An all das, was unter Stichwörtern wie „Ambiguitätstoleranz“ und „Negative Capability“ durch die Kunstdiskurse geistert und uns immer wieder selbst fordert, weil wir es selbstverständlich ab und zu auch gern einfach, schnell, bequem, klar und sicher hätten. Auch darin gleicht der Umgang mit Kunst dem Umgang mit Pferden. Niemand hat gesagt, dass es leicht ist. Es ist schwer. Das gehört zu Sprachen der Liebe dazu. Im idealen Fall können wir – anders als beim Reiten – das individuelle Umgehen mit Kunst in Räumen lernen und üben, die sich durch doppelte Böden auszeichnen, weil sie von vornherein resonanzfähig und geschützt sind. Die Idee, Museen, aber auch Schulen könnten „dritte Orte“ (Rosa/Endres 2016) sein, ist eng mit diesen doppelten Böden verbunden. Ray Oldenburg, der mit seinem Buch über *The Great Good Place* (1989) den Begriff des „dritten Orts“ in die Welt gesetzt hat, macht das mit einem Wort in

seinem Untertitel *Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community* sehr deutlich: „Hangout“ bedeutet als Substantiv „Treffpunkt“ und als Verb „Abhängen“, „Rumhängen“, „Sich gehen lassen“.

Dass Museen und Schulen als Systeme institutionalisiert sind, die auf Bewertung, Allgemeingültigkeit, Fehlerlosigkeit und damit auf der Konkurrenz individueller Perspektiven basieren, ist ein offener Widerspruch zum „dritten Ort“ (vgl. dazu auch Bernhardt 2025). Ich lasse mich nicht gehen, wenn ich weiß, dass ich dafür bewertet werde. Wobei das immer für beide Seiten gilt: die, die in der Schule lernen oder ein Museum besuchen, und die, die lehren oder kuratieren. Malen wir uns daher doch einmal aus, was sich ändern würde, wenn Museen ebenso wie Schulen ihre Namen ändern und zu „Zentren der weniger guten Ideen“ würden, wie sie der Künstler William Kentridge in Workshops praktiziert hat: „Die Aufgabe besteht darin, die ‚gute Idee‘ zu vermeiden oder über sie hinwegzukommen,“ denn so „tut sich etwas am Rand auf, eine Zufallskombination“, „Momente, in denen wir plötzlich die Möglichkeit einer Verbindung sehen.“ (Kentridge 2018: 66 f.)

3 *

Zurück zum „Ich“, welches eben hier gerade mit seinem recht zufällig zusammengestellten Bücherstapel am Schreibtisch sitzt, und zurück zu den typographischen Sternchen. Asterisken waren tatsächlich das erste, was ich bewusst in einem Literaturarchiv wahrgenommen habe, als ich dort – etwa zur selben Zeit wie Annes Grundkurs – für meine Doktorarbeit die ersten Veröffentlichungen von Heinrich von Kleists Novelle *Die Marquise von O ...* angesehen und verglichen habe. Das Vergleichen ging alsbald ins Anschauen und Zählen über (so schnell, dass ich bei der Buchrückgabe gefragt worden bin, ob ich denn schon fertig sei, weil so kurz wie ich wäre sonst niemand da). Ich war ganz glücklich mit meiner Entdeckung und fühlte mich doch ungut ertappt und irgendwie schlecht und eben närrisch. Im Unterschied zu meiner dtv-Ausgabe markierten in der Erstveröffentlichung von Kleists Novelle 1808 in der Zeitschrift *Phöbus* keine drei, sondern vier Pünktchen die ausgelassenen Buchstaben des Namens

im Novellentitel. Beim genauen Hinsehen waren es auch keine Pünktchen, sondern eben Sternchen – tiefgestellte und nicht wie meist üblich hochgestellte Asterisken. Als sollte hier ein himmlischer Vorgang in einen irdischen verwandelt werden. Als ginge es darum, die Sterne vom Himmel zu holen. Im *Phöbus* ist Kleists Novelle in Antiqua gesetzt, unsere heute als Standardschrift verwendete Satzschrift des lateinischen Alphabets, während sie im 1810 erschienenen Band mit Kleists gesammelten Erzählungen in Fraktur abgedruckt ist. Für eine Doktorarbeit, die versucht, die Assoziationsräume in Kleists Text Buchstabe für Buchstabe und Zeichen für Zeichen zu erkunden, ein großer kleiner Unterschied, weil zum Beispiel in Antiqua das visuell so eindrückliche, assoziationsreiche elliptische „O“ in Fraktur seine Form vollkommen verändert. In Fraktur erinnert uns das auf der linken Seite eingedrückte „O“ eher an ein „D“ und ein arabeskenhaft verschnörkeltes Ornament und nicht an eine einfache geometrische Figur.

Später, als ich für die vielen Literatúrausstellungen, die ich kuratiert habe, immer wieder in Archive ging, waren es immer noch sehr oft die kleinen Zeichen und ihre Ausbreitungsformationen – Punkte, Striche, Linien, Kritzeleien, Schriftüberwucherungen, Zeichenverdichtungen, Kippfiguren der Schrift, bildliche und dingliche Verkörperungen einer poetischen Gestimmtheit –, die mich fasziniert haben. Für mich waren sie Augenfänger. Leerstelle, Freiraum, Haltepunkt, Landeplatz und Einflugschneise für meine Phantasie, die Liebe zur Kunst und zur Sprache. Etwas, was ich nicht vergesse. Etwas, was mir aus der Klemme hilft, wenn ich eine Handschrift nicht oder nur schwer lesen kann. Etwas, was zwischen Schrift, Bild, Raum und Körper steht. Etwas, womit ich eine Beziehung zu etwas herstellen kann, was ich nicht verstehe, was mir (zumindest noch) nichts sagt. Etwas, wo ich hinter die Oberfläche eines Objekts sehen kann. Denn: „Alles kann Kunst sein, sofern nur darin etwas verborgen liegt, was ihre Oberfläche übersteigt.“ (Bucheli 2025)

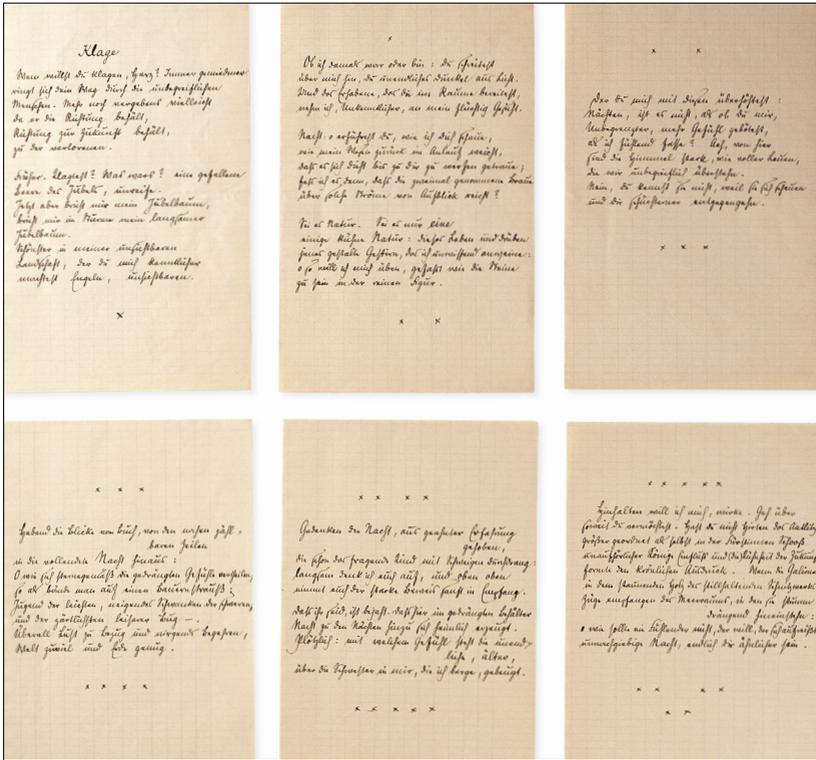
An solchen Stellen scheint die ästhetische Besonderheit eines Objekts durch, seine (um in Bildern weiter zu denken) Muskelstränge und Nervenbahnen, sein Herz und seine Seele. Hier werden die Zeichen spürbar und damit eine sinnliche Erfahrung möglich, die der Sprachwissenschaftler Roman Jakobson 1960 in den Mittelpunkt seiner Definition einer poetischen Sprache gestellt hat. In einer poetischen Sprache überlagern die strukturellen Ähn-

lichkeiten (zum Beispiel das Metrum und das Reimschema) die referentiellen Sequenzen. Durch dieses Überlagern entstehen räumliche Beziehungen – vertikale und horizontale Achsen, an denen entlang wir Texte auch von hinten nach vorne und von unten nach oben oder diagonal lesen können, zum Beispiel alle Reimwörter, alle zweisilbigen Wörter, alle Alliterationen. Poetische Texte verweisen auf diese Weise auf sich selbst und verwandeln eine „Botschaft in ein dauerhaftes Ding“ (Jakobson 1979: 111), das wir spüren, berühren und begreifen können.

Idealerweise lesen wir diese poetischen Texte so, wie Friedrich Nietzsche 1886 das philologische gute Lesen beschrieben hat: „langsam, tief, rück- und vorsichtig, mit Hintergedanken, mit offen gelassenen Türen, mit zarten Fingern und Augen“ (Nietzsche 1955: 1016). In sicheren Räumen muss man weder die Türen noch die Fenster oder Schubladen zumachen und abschließen, man darf sich einlassen, was auch heißt: man darf sich vergessen und die Bewegungen des Körpers auf Finger- und Augenbewegungen reduzieren, kann also in einem sehr buchstäblichen Sinn lesen – berühren, pflücken, aufsammeln.¹ In der Fülle, um nicht zu sagen Masse eines Literaturarchivs können wir die kleinen speziellen Zeichen auf den ersten Blick wahrnehmen. Wir können eine unserer Fingerspitzen darüberlegen oder mit Fingern darauf zeigen und Verbindungslinien zwischen solchen Zeichen ziehen. Ganz so wie Pferde bestimmte Stellen haben, an denen wir mit ihnen in Beziehung treten können – durch Hindeuten, Berühren, Anschauen oder nur das Denken daran.

.....

- 1 Kleinfurchner (2024: 180–196) verweist auf die Ähnlichkeiten zwischen dem Lesen der Mönche und dem philologischen, ästhetischen und poetischen Lesen, wie es Paefgen 1998 für die Literaturdidaktik beschreibt und wie es immer wieder in der Literaturtheorie und der Literatur über Literatur aufgegriffen wird, z. B. von Siri Hustvedt (2014: 180f.): „Der Akt des Lesens findet in menschlicher Zeit statt, in der Zeit des Körpers, und er nimmt an den Rhythmen des Körpers teil, an Herzschlag und Atem, an den Bewegungen unserer Augen und unserer Finger, die die Seiten umblättern“. Lesen ist in dieser Hinsicht ein ideale Beispiel für „embodied cognition“ (vgl. auch Sohns/Ungelenk 2021).



er wird deine Hand it in
 du sie dort löst.
~~Hand~~ ~~Hand~~ ~~Hand~~
 nicht mehr, tiefer Wald
 nicht von Wurfel it wie ein
 angiebt auch mich nicht, an



Abb. 1-3: Beispiele für die berührbaren wie berührenden Zeichen in einem Literaturarchiv.²
 © Deutsches Literaturarchiv Marbach

- 2 Rainer Maria Rilke setzt im August 1917 unter jedes seiner Gedichte an die Nacht ein Sternchen mehr (s. oben), so dass am Ende für die Freundin Hertha König, der er das Manu-

4 *

Wenn Pferde frei mit uns gehen und rennen, dann tun sie es Schulter an Schulter mit uns. Wir sehen sie dabei nicht direkt an (weil der direkte Blick und das damit verbundene Zuwenden kommunikative Aktionen sind, die eine andere Bewegung auslösen können, zum Beispiel Ausweichen, Stehenbleiben oder Drehen), sondern nur aus dem Augenwinkel. Wie ein Pferd, dessen Augen seitlich am Kopf sitzen. Das freie und freiwillige Schulter-an-Schulter-Gehen ist eine Übung, unseren alltäglichen fokussierenden Blick (den „Tunnelblick“) trotz der Konzentration auf eine gemeinsame Bewegung zu weiten und eine Beziehung mit dem Wesen neben uns aufzubauen, indem wir uns auf dessen Sicht- und Empfindungsweise einlassen. William Kentridge beschreibt dieses weite Sehen, dieses Sehen an der Peripherie am Beispiel seines Ateliers:

Neben diesem peripheren Sehen gibt es auch ein peripheres Denken: Man denkt an Texturen, Bilder und Möglichkeiten, die zusammenkommen, um die Energie zu generieren, die notwendig ist, damit die Arbeit wirklich anfangen kann. Es ist, als würde die sieben Zentimeter lange Reise, die ein Gedanke in deinem Gehirn macht, während er sich von einem Areal zum anderen bewegt – von der Erinnerung zum Verarbeitungsanteil und zu all den anderen Arealen – auf die zwölf Meter des Ateliers hin ausgedehnt, wo man von Bild zu Bild geht und jenen Augenblick empfängt, in dem sich eine Idee entfacht. (Kentridge 2018: 25 f.)

Weil sie in diesem Band im Einleitungsbeitrag von Bernhardt sowie in Wißkirchens Artikel über die Geschichte literaturmusealen Ausstellens und in Ott/Bremers sowie Köhrings Beitrag erwähnt werden: Die von mir kuratierten

skript schenkt, ein Sternbild am Papierhimmel leuchtet. Franz Kafka streicht im Sommer 1920 seinen Namen und damit sich in einem Brief an Milena Jesenská Schritt für Schritt aus (s. unten links in den Abbildungen), Eduard Mörike bastelt im Herbst 1849 (?) eine „Frühlingsherbeizauberdose“ (Abb. unten rechts): Wer das kleine Pappschächtelchen öffnet, entdeckt ein Hornveilchen mit seinem charakteristischen „Gesichtchen“, die Wildform des Stiefmütterchens wie des Duftveilchens – „Veilchen träumen schon / Wollen balde kommen“ (*Er ist's*).

Dauerausstellungen im Literaturmuseum der Moderne sind alle so konzipiert und realisiert, dass sie dieses periphere Sehen, Lesen und Denken offensiv anstoßen. Unabhängig davon, ob in dem 23 Meter langen und 12 Meter breiten Dauerausstellungsraum mehr als 1.400 Exponate zu sehen waren (von 2006 bis 2015) oder – wie nun in der *Seele 2*, der 2021 während der Corona-Pandemie für die unterschiedlichen Marbacher Bau-, Forschungs- und Vermittlungsprojekte in sehr kurzer Zeit in einem Vitrinenhängesystem von 2007 realisierten mobilen „Under-Construction“-Fassung einer Dauerausstellung – etwas weniger als 200. Die Dauerausstellungen sind auf den ersten Blick durch ein sehr elementares und einfaches Ordnungsprinzip bestimmt, das der seriellen poetischen Kombination. Sie funktionieren so im Grunde genauso wie ein Gedicht oder auch das *Mnemosyne-Atlas*-Projekt von Aby Warburg, das Kurt W. Forster als Versuchsanordnung zur „Induktion von Gedächtnisströmen“ (Forster 1995: 189) interpretiert hat. Sie stellen Dinge so nebeneinander, dass wir sie jeweils für sich betrachten können, aber auch in alle Richtungen Beziehungen herstellen können.

Diese Dinge in den Dauerausstellungen im Literaturmuseum der Moderne sind in einem weiten Sinn Literatur: Manuskripte, Typoskripte, Bücher, aber auch Briefe, Dokumente, Fotos, Bilder, Erinnerungsstücke. Das, was ein Literaturarchiv sammelt und was in der Regel in Ausstellungen zu Sinneinheiten geordnet wird: biographische Episoden, Themeninseln oder auch jene Assemblagen, mit denen Orhan Pamuk in seinem Istanbuler Museum der Unschuld die Dinge so zueinander in Beziehung bringt, dass sie sich auf die Menschen seines gleichnamigen Romans und deren Gedanken und Gefühle beziehen (vgl. Pamuk 2024). Die Dauerausstellungen im Literaturmuseum der Moderne gehen nicht so weit. Sie beschränken sich auf das Zeigen der Dinge selbst, die zumindest potentiell allesamt Dinge sind, die wir (obwohl wir sie in der Regel nicht berühren dürfen und sie für uns meist nur teilweise oder eben auch gar nicht lesbar sind) ästhetisch wahrnehmen können, als etwas, was irgendwie besonders ist – irgendwie poetisch, zur Dichtung gehörend, oder irgendwie literarisch, zur Literatur gehörend, oder irgendwie wortkünstlerisch, zur Wortkunst gehörend. Je nachdem, für welchen Begriff wir uns entscheiden, ändert sich unsere Wahrnehmung. „Literatur“ verweist auf den Buchstaben und das Buch, „Poesie“ auf das Dichten selbst, auf den Prozess des Verdichtens, aber

auch auf Träume, Stimmungen und Atmosphären, „Wortkunst“ auf eine Kunst, die mit dem Material „Sprache“ gemacht ist.

„Irgendwie“ ist ein Wort, das man uns in Texten gern anstreicht. Als „je ne sais quoi“, als „gewisses Etwas“ ist es seit dem 17. Jahrhundert eine Wendung, wenn es darum geht, einen ästhetischen Gegenstand in seiner Komplexität und Beweglichkeit zu erfassen. Die Dauerausstellungen im Literaturmuseum der Moderne legen uns dieses „Irgendwie“ ans Herz, weil sie uns die Arten von Resonanz verweigern, die wir im Umgang mit Literatur aus der Schule und der Literaturkritik gewohnt sind und vielleicht sogar für deren sinnliche Erfahrung halten. Sie verzichten auf Epochen-, Strömungs-, Gruppen-, Gattungs- oder Themenzuordnungen. Sie übersetzen keine allgemeingültigen Bedeutungen in ein Raumbild. Sie illustrieren keinen „Sinn“. Sie stellen zunächst einmal nur eine einzige Frage: Was ist da? Eine Urszene der philologischen Literaturdidaktik: Was steht genau im Text?

Wie das Archiv mit seiner potentiell unendlichen Zahl von Objekten ist der Dauerausstellungsraum ein Raum für individuelle Erfahrungen, Fragen, Antworten, Thesen und Erzählungen, aber auch für Ratlosigkeiten und Fehllektüren. Was dort gesammelt und ausgestellt wird, ist eine exponierte und damit verhandelbare Setzung. Ein Anfang, um selbst ins Wahrnehmen, Lesen und Denken zu kommen, aber nicht das Ende eines Wahrnehmungs-, Lese- und Denkprozesses.³ Wer ausstellt, sagt „Ich“, ebenso wie diejenigen, die eine Ausstellung besuchen. Wie das Unterrichten von Literatur ist auch das Ausstellen von Literatur ein Spielen mit dem Nichtverstehen (vgl. Heimböckel/Pavlik 2022; Gfrereis 2024). Ob ein Exponat für uns eine Bedeutung besitzt, das können wir hier neben anderen auch selbst oder (wenn wir keinen geführten Museumsbesuch buchen) nur selbst beantworten. Ein didaktischer Kunstgriff, der uns fordert und manchmal auch überfordert, weil er unsere individuelle,

.....

3 Vgl. Boelderl (2025: 52): „Nicht Problemlösung ist das Ziel der Literaturdidaktik [...], sondern Problemfindung; nicht verstehen lehren und lernen, sondern lesen lernen und lehren, sehen, dass es da etwas zu verstehen gibt oder auch nur, ungleich bescheidener, zu denken [...] und vielleicht nicht einmal ‚etwas‘, ein mögliches Objekt des Wissens im kognitiven Sinn, sondern ein gleichsam gegenstandsloses, weil nicht eigentlich theoretisches noch auch in irgendeiner Weise praktisches, vielmehr existenzielles, ‚Ding‘ im Freud/Lacan’schen Sinn als ungreifbares, opakes, dabei aber zugleich beinahe unwiderstehliches Ziel des (Lese-)Begehrens [...]“

subjektive Erfahrung provozieren möchte: Die Figur der Lehrer:in schweigt. (Im Fall dieses Textes hier bin nun ich eine Weile lang stumm, vom 5. bis zum 10. Kapitel gehört die Textstimme Anne).



Abb. 4 und 5: Die Dauerausstellung im Literaturmuseum der Moderne 2006 und als mobile Interimsausstellung 2021. © Deutsches Literaturarchiv Marbach

5 *

Betrachtung mit Liebe ist die Grundeinstellung und Voraussetzung, der Welt so zu begegnen, dass sie mich berühren und von mir verstanden werden kann. In der Vermittlung im schulischen Kontext sind das Liebe und Hingabe für das Sujet, aber natürlich auch für diejenigen, denen ich etwas vermitteln will. Für ihre Neugier und Freude ebenso wie für ihr Misstrauen und ihre Skepsis. Indem ich sie ernst nehme und sie auffordere, selbst tätig zu werden und etwas Eigenes daraus zu machen, lassen sich die Türen zu zunächst versperreten und sperrigen Dingen öffnen. Nein, es geht nicht sofort darum, den seltsamen Vers, den rätselhaften Satz zu verstehen, sondern ihn berühren zu dürfen. „Viele Füße scharren im zerredeten Laub, wenn Herbst ist.“ (Karl Krolow, *Peripatetisch*, 1963) Es geht darum, Berührung zuzulassen und die Sinne zu aktivieren. Wessen Füße scharren? Pferde, Hühner, Menschen? Wer erinnert sich an das Geräusch, durch trockenes Laub zu laufen? Klingt Buchenlaub anders als Ahornlaub? Später dann: Was hat Herbstlaub mit der Idee des Zerredens zu tun? Was meint überhaupt „zerreden“? Ist es dasselbe in Sprache, was das trockene Blatt erlebt, wenn es zerfällt? Wie sehen „zerredete“ Sätze aus? Erfinden wir welche? Spielt sich „Zerreden“ eher auf inhaltlicher Ebene ab oder ist es eine Frage von Sprache und Mittel? Lässt sich das überhaupt entscheiden?

Der Kunstunterricht stellt besondere Herausforderungen, weil Gedanken und Assoziationen in eine sinnlich erfahrbare Gestalt übersetzt werden sollen (vgl. Dammans-Thedens 2020), zum Beispiel in der Erfindung eines Objekts, einer Architektur oder einer begehbaren Installation. Wie kann die Anmutung, die ein Vers, ein Gedicht, eine Parabel bei mir auslöst, für einen anderen Menschen ohne Worte erfahrbar werden? Welche Räume, Bilder, Farben, Geräusche, Temperaturen können eine emotionale Wahrnehmung auslösen und damit berühren? Wie lassen sich Anmutungen und Strukturen in Materialien und Formen übersetzen? Dabei geht es nicht um Nacherzählen oder Illustration. Es geht darum, den eigenen Assoziationen eine neue, sinnlich erfahrbare Sprache zu verleihen. Welche Atmosphäre könnte der Raum haben, in dem dieser Text zu lesen oder zu hören ist? Betrete ich ihn unmerklich oder krieche ich durch ein Schlupfloch? Hallt meine Stimme darin oder wird jeder Schall geschluckt? Laufe ich durch hüfthohes Raschellaub oder fällt es sacht von

oben? Kann ich nach draußen schauen oder ist mir der Blick nach draußen verwehrt? Ist es hell oder dunkel, kalt und zugig oder warm?

Wer solchen Fragen durch eigenes Experimentieren und Bauen Gestalt verleiht, berührt nicht nur Wörter, sondern Stoffe, Dinge und Werkzeuge. Sie/er erfährt Widerstand, geht Irrwege, revidiert Entscheidungen. Er tritt selbst in einen Prozess ein, der ihn der Schriftsteller:in, der Dichter:in ähnlich macht, tritt in den Text ein wie in ein Gebäude, um sich seinem Raum zu öffnen und ihm einen Raum zu geben – ein Akt der Konzentration und der Ausschließlichkeit, die Frage von innen und außen. Die Welt jedenfalls muss draußen bleiben ...⁴

6 *

Architektur hat ihren eigenen Existenzbereich. Sie steht in einer besonders körperlichen Verbindung mit dem Leben. In meiner Vorstellung ist sie zunächst weder Botschaft noch Zeichen, sondern Hülle und Hintergrund des vorbeiziehenden Lebens, ein sensibles Gefäß für den Rhythmus der Schritte auf dem Boden, für die Konzentration der Arbeit, für die Stille des Schlafs. (Zumthor 2006: 12)

Meine Inspiration als Lehrerin, im Kunstunterricht Lyrik in architektonischen Raum zu transformieren, kam von einem Projekt des Schweizer Architekten Peter Zumthor aus den Jahren 1998 bis 1999, das leider nicht verwirklicht werden konnte. Im Lipper Bergland nahe Bad Salzuflen wurden damals Zusammenhänge zwischen Landschaft, Lyrik und Architektur auf besondere Weise erkundet. Schriftstellerinnen waren eingeladen, Gedichte für bestimmte Orte zu schreiben. Der Titel *Poetische Landschaft* ließ dabei die Architektur nur scheinbar

.....

4 Das Erfahren eines literarischen Texts durch künstlerisches Gestalten zum Beispiel von Objekten und Räumen im Kunstunterricht erweitert aktuelle literaturdidaktische Überlegungen, wie etwa zum literarischen Schreiben als Möglichkeit, Literatur zu erfahren (Brune 2020; Heiser 2024), zum mäeutischen Gespräch (Boelderl 2025), zum Spiel (Bernhardt 2023), zum Unterrichten von Gegenwartslyrik (Meyer-Sickendiek 2024) und zum Verbinden von textnahen Lesen mit dem selbst performenden, sprechenden, singenden, hörenden und vorstellend-imaginativen Lesen (Brune 2020; Kleinfurchner 2024).

außen vor. Denn gerade die Gebäude, die Zumthor als „Körper in der Art von großen Gefäßen“ (Zumthor 2014: 12) in die Landschaft setzen wollte, sollten die Gedichte für die Besucher:innen an ihrem spezifischen Ort erfahrbar machen. Wirkliche Architektur hat ihren Ausgangspunkt immer in der konkreten Welt. Für meine Schüler:innen bestand im Unterschied dazu die Herausforderung, den Ort ihrer begehbaren Objekte zu erfinden. Die Räume sollten keine transportablen Gefäße werden, die überall stehen könnten. Wo will ich diesen Text hören oder lesen? Zwischen Bäumen, am Bach, auf einem Hügel?

„Ich glaube, dass Materialien im Kontext eines architektonischen Objektes poetische Qualitäten annehmen können. Dazu ist es notwendig, im Objekt selbst einen entsprechenden Form- und Sinnzusammenhang zu generieren; denn Materialien an sich sind nicht poetisch.“ (Zumthor 2006: 10) Wie werden aus diffusen Anspielungen und schwer fassbaren Metaphern verbindliche, sichtbare und (zumindest virtuell) begehbare Landschaften und Objekte? Es bedarf der Präsenz, der Begreifbarkeit und damit der Wirklichkeit und Wahrheit von Materialien (wie im Fall von Heikes Archivalien), das geht nicht über reine Vorstellung oder Zeichnung. Der (Eigen-)Sinn des Materials in einem Werk entsteht über die Sinnlichkeit: Im Sand wühlen, Erde zerkrümeln, Leder anfassen, Stroh zerreiben, Blech treiben, Wachs brechen oder fließen lassen, Holzspäne spalten, Steine schichten, Fäden aus Stoff ziehen ... Hier machen wir Erfahrungen, die keine noch so weit entwickelte virtuelle Welt ermöglichen kann. Die Materialien, ihre Haptik und ihr Widerstand erwecken die Begierde der Berührung: Anfassen, Darüber streichen, Reiben, Dehnen, Biegen, Brechen. Sie tragen ihre ureigenen Verbindlichkeiten und Prinzipien von Form und Fügung an uns heran und wir schreiben sie in den Raum.

7 *

Er ist's

Frühling lässt sein blaues Band
Wieder flattern durch die Lüfte
Süße wohlbekannte Düfte

Streifen ahnungsvoll das Land
 Veilchen träumen schon
 Wollen balde kommen
 Horch, von fern ein leiser Harfenton!
 Frühling, ja du bist's!
 Dich hab ich vernommen! (Mörike 1976 [1832]: 684)

Blaues Flatterband, Veilchenduft, Äolsharfe. Und schon sind wir mitten in der Illustration, die wir vermeiden wollten. Außerdem dufteten die Veilchen zu Eduard Mörikes Zeiten nicht, die Duftveilchen mussten erst importiert werden! Also anders denken, freier, größer, weiter. Was spricht mich an? Was berührt mich? Welche Räume tun sich auf? In welcher Beziehung stehe ich dazu? Welche Sinneswahrnehmungen sind zentral? Fragen von unten und oben, dunkel und hell, innen und außen, warm und kühl, schwer und leicht. In einen Erdhügel eintreten, durch dessen schweres Dunkel schreiten. Einen Raum mit doppeltem Boden erfahren, aber von unten in einer Bewegung nach oben. Langsam aufwärts steigen in einen hohen Raum von durchsichtiger Bläue. Ins Freie treten und die Nase in kalten oder nicht mehr ganz so kalten Wind halten. In die Ferne blicken, lauschen – ein Frühlingsversprechen erleben: Er ist's.

8 *

Zwei Türen

Nur zwei Türen
 sind verriegelt.
 Alle andern laden dich ein
 und öffnen dem leisesten
 Druck deiner Neugier.

Nur diese Türen sind
 so hart zu öffnen

dass deine Kräfte nicht reichen.
Kein Schreiner kommt und
hobelt sie ab und ölt
die widerspenstigen Riegel.

Die Tür die sich hinter dir
schloss und du bist
draußen.

Die Tür, die vor dir sich sperrt und du
bist drinnen. (Domin 2015 [1960–68]: 244)

Für mich sind die Wörter eines Gedichts viele dunkle, unterschiedlich hohe Türen. Wenn ich lese, bewege ich mich durch sie hindurch, öffne und schließe sie unablässig. Was ich dabei aufnehme, überlagert sich ständig. Manches verflüchtigt sich, anderes bleibt an mir haften. Ständig sperre ich mich aus und ein. Wo ist innen, wo ist außen? Bin ich innen, bin ich außen? Es ist ein Entweder-Oder, denn beides zugleich geht nicht. Ich kann lesen und empfinden oder darüber nachdenken – und das „aus-schließlich“. Mein Türenwald ist der Text, jede Tür ein Wort und jedes Wort eine Tür. Ein Labyrinth aus Türen, Reihenfolge und Zeit sind aufgehoben, sie sind bestimmt von meiner Entscheidung und meiner Bewegung. Schließlich kann ich vorwärts, rückwärts, diagonal oder selektiv lesen. Im Labyrinth des Textraums entscheide ich, welche Tür vor mir aufgeht und welche sich hinter mir schließt. Verirrung eingeschlossen.

9 *

Peripatetisch

Spielzeug der Peripatetiker:
Sekundenzeiger, Windhunde
des Ziffernblatts.

Eine Allee Schwarzpappeln,
angelegt für akademische
Unruhe.

Viele Füße
scharren im zerredeten Laub,
wenn Herbst ist.

Die Gehenden tragen
ihren vergessenen Herzschlag
mit sich. (Krolow 1998 [1963]: 99)

Meine Assoziationen: Spazieren, Umherwandeln, stetig, unaufhaltsam, Schritte im Sekundentakt, im Rhythmus des Herzschlags, zu schnell, zu langsam. Fallen mir Denken und Reden im Gehen leichter und in Alleen noch leichter? Wird aus Gehen Wandeln und was ist der Unterschied? Vollzieht sich darin der unaufhaltsame Wandel der Welt? Wo aber ist ein Ruhepunkt? Der Weg: gerade, ohne Alternative. Der Raum: klar definiert, kubisch, schwebend, durchsichtig, aber voll trockenen Laubes (der Schwarzpappeln?), das die Schritte hemmt. Die Bewegung: mehr Schwimmen als Schreiten. Die Richtung: keine für die Zeit des Aufenthalts. Das Gefühl als Frage: Bin ich außerhalb oder innerhalb von Zeit und Raum?

10 *

Diam's Rap-Song *La Boulette* (2006): Rhythmus ist (fast) alles, Sprache und Musik setzen sich darauf. Der ganze Körper bewegt sich, alle Richtungen sind gefragt. Extension, Kontraktion. Raum für den RAP, für viele Wörter, für Kaskaden von Wörtern. Spiegelnde Bodenflächen: Selbstversicherung und Auflösung, Flucht und Wiederkehr. Starke Farben: leuchtendes Rot und Pink, Schwarz. Kantige Formen, geschnitten, gebrochen, schräg geneigt. Der Raum: offen, nur angedeutet, unmittelbar zu betreten. Das Gegenteil des „Knödels“, vielmehr seine Explosion.

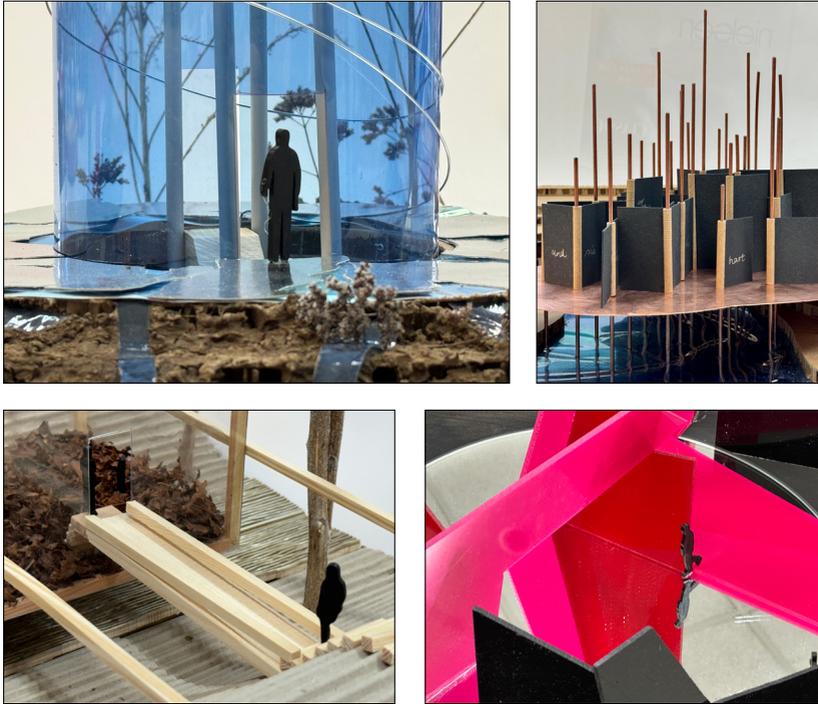


Abb. 6–9: Beispiele für Architektur nach Lyrik von Eduard Mörike, Hilde Domin, Karl Krolow und Diam's. Fotos: Anne Bösenberg

11 *

Lesen kann vieles sein, zum Beispiel minimalistisch, maximalistisch, punktuell, seriell, analytisch, konstruktiv, abgelenkt, überkreuzend, gleichzeitig distanziert und nah, partiell, potenziell, aufgezwungen, beabsichtigt, aufgeschoben, vermieden, vorgetäuscht, ersetzt, vollständig, kontinuierlich, unterbrochen, verbessernd, erinnernd oder schreibend sein (vgl. Bronfen 2002; Richter/Schnotz 2018; Schlaffer 1999; Thain 2018; Van den Ven 2017; zu unterschiedlichen Arten des Lesens in einer Literatúrausstellung Gfrereis 2021). Lesen – wie Schreiben – ist ein kreativer Weg, die Welt „zweimal zu erleben“: „einmal mit dem, was in seiner materiellen und visuellen Form geschrieben steht

(Schrift, Gekritzelt, Spuren auf einer Oberfläche, Pixel auf einem Bildschirm), einmal mit dem, was dieses Geschriebene bedeuten und hervorrufen kann (erinnerte Ereignisse, Menschen, Geschichten, Zustände).“ (Zanetti 2022: 7) 1964 nahm Susan Sontag das Über-den-Text-Hinausgehen durch das interpretierende Suchen nach einem „Sinn“ zum Ausgangspunkt ihres berühmten Essays *Against Interpretation*:

Even in modern times, when most artists and critics have discarded the theory of art as representation of an outer reality in favor of the theory of art as subjective expression, the main feature of the mimetic theory persists. Whether we conceive of the work of art on the model of a picture (art as a picture of reality) or on the model of a statement (art as the statement of the artist), content still comes first. The content may have changed. It may now be less figurative, less lucidly realistic. But it is still assumed that a work of art is its content. Or, as it's usually put today, that a work of art by definition says something. („What X is saying is ...“, „What X is trying to say is ...“, „What X said is ...“ etc., etc.) (Sontag 1964: 4)

1976 unterbreitete Hans Magnus Enzensberger seinen „bescheidenen Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“, der sich gegen die Interpretationspraxis des Deutschunterrichts richtet:

Wenn zehn Menschen einen literarischen Text lesen, ergeben sich zehn verschiedene Lesarten. [...] In diesem Sinne hat der Leser immer recht. Niemand kann ihm seine Freiheit nehmen, mit einem Text das zu tun, was ihm gefällt. Zu dieser Freiheit gehört, Seiten vor- und zurückzublättern, ganze Passagen zu überspringen, Sätze gegen den Strich zu lesen, sie misszuverstehen, zu verändern, weiterzuspinnen und mit allen möglichen Assoziationen auszus schmücken, aus dem Text Schlüsse zu ziehen, von denen dieser selbst nichts weiß, sich über ihn zu ärgern, sich über ihn zu freuen, ihn zu vergessen, ihn zu plagiiieren und das Buch, in dem er steht, jederzeit in die Ecke zu werfen. Lesen ist ein anarchistischer Akt. (Enzensberger 1979: 9)

Die konstruktiven Verfahren, die wir aus der kuratorischen Praxis, aus Ausstellungen, Design, Szenografie, Architektur, Kunst und natürlich der Literatur, insbesondere der Lyrik, selbst kennen,⁵ sind Verfahren, mit denen wir Literatur auch auf eigene, individuelle Weise erfahren können. Etwa so: Finde eine Stelle auf einer Buchseite, ein Komma oder einen Buchstaben – später ein Wort –: Welche Linien lassen sich von dort zu anderen Stellen auf der Seite ziehen? Oder: Welchen Text kann ich selbst auf dieser Seite erzeugen, durch Markieren bestimmter Wörter oder durch Durchstreichen? Oder: Wenn Literatur etwas ist, das in uns einen unendlichen Erfahrungsprozess auslösen kann, dann ist jeder Satz in ihr unendlich. Deshalb: Lies eine Woche lang nur einen Satz. Nimm einen Text, den Du liebst oder hasst, und ersetze jedes Wort – aber nicht die Zeichensetzung! – durch Dein eigenes Wort. Kopiere deine Lieblingsseite eines Buches so, dass sie eine ganze Wand in deinem Zimmer füllt. Platziere oder hänge Dinge davor, die dazu passen oder einzelnen Wörtern eine neue – ganz eigene – Bedeutung geben. Verwandle den Text, den du liest, in etwas, das man nur hören kann. Welche Wörter brauchst du, wo reichen Klänge, Rhythmen und Geräusche? Lassen sich manche Texte besser riechen als hören oder sehen? Staple alle Deine Bücher übereinander, nimm das zweite von oben und schlage es irgendwo auf. Wenn die Seite dich nicht packt, nimm eine andere, dann noch eine dritte. Dann lege das Buch beiseite und betrachte das oberste und das unterste Buch des Stapels auf die gleiche Weise. Dann hör auf zu lesen und lege dich ins Bett zum Träumen: Welche Seiten sind dir im Gedächtnis geblieben, unvergesslich wegen eines Wortes, eines Satzes oder einer ganzen Seite? Und wenn es dir Freude macht: Lies es vollständig und sorgfältig. Aber nur dann.

.....

5 Vgl. den Versuch, die gestalterisch-künstlerischen Verfahren von Literatúrausstellungen mit der Lyrik (und nicht dem Erzählen) als Vergleichsmodell zu beschreiben (Gfrereis 2025).

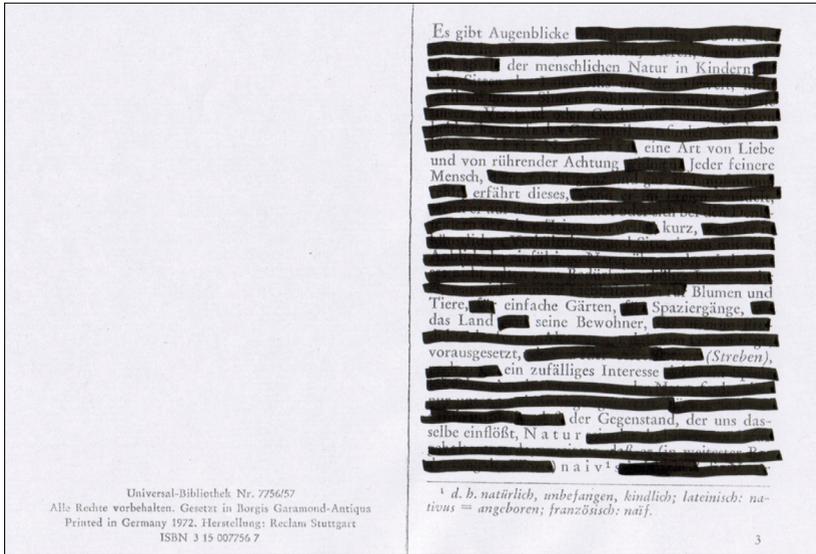


Abb. 10 und 11: Beispiele für das Anderslesen für und in Ausstellungen.
 © Deutsches Literaturarchiv Marbach⁶

.....

6 Die Schriftstellerin Sandra Gugic hat 2021 für das kooperative virtuelle Marbacher Ausstellungsprojekt *Fehlt Ihnen/Dir Schiller?* (www.literatursehen.com/projekt/fehlt-ihnen-dir-schiller) u. a. die erste Seite von Schillers Abhandlung *Über naive und sentimentalische Dichtung* als Streichfassung gelesen. Eine Besucherin hat 2019 in der Marbacher Ausstellung *Hands on! Schreiben lernen, Poesie machen* durch ihre Arm- und Handbewegungen Schillers gezeichnete Schönheitslinie mit einer farbigen Lichtspur überschrieben.

12 *

Ich sehe was, was Du nicht siehst. Man kann das auch draußen spielen, unter Wolken, auf Wiesen und Feldern, im Wald und am Meer, in Dörfern und Städten. Ich sehe ein Bild, das Du nicht siehst. Ich höre Musik, die Du nicht hörst. Ich lese ein Gedicht, das Du nicht liest. Das ist noch kein Kunststück, aber eine Art Vorschule dafür. Wenn wir nur ein wenig genauer hinschauen, dann begegnen wir überall Zeichen, Buchstaben, Wörtern, Sätzen, die wir selbst verwandeln können – zum Beispiel in Literatur.

Literatur, so hat es der Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Hannes Bajohr 2021 für das Halbjahresprogramm des Deutschen Literaturarchivs Marbach formuliert, ist vor allem die Geste, sie dazu zu erklären (vgl. Bajohr 2021: 16). Wer lesen möchte, der muss etwas mit Liebe betrachten. Als sei es wertvoll und viel zu schade, um einfach daran vorbei oder darüber hinweg zu gehen. „Man kann auch“, schrieb der mit einem Zigarrenfabrikanten befreundete Hermann Hesse 1920, „das ‚Colorado maduro‘ auf einer Zigarrenkiste lesen, mit den Worten, Buchstaben und Anklängen spielen und dabei innerlich einen Gang durch alle hundert Reiche des Wissens, der Erinnerung und des Denkens tun.“ (Hesse 1970: 239)

Leonardo da Vinci empfahl uns 1452 die Flecken auf einer Mauer, die Asche eines Feuers und den Schlamm auf dem Boden anzuschauen, weil verworrene und verschwommene Dinge erfinderisch machten (vgl. da Vinci 1882: 56). Der Zen-Mönch und Dichter Matsuo Bashō reiste im 17. Jahrhundert auf schmalen Pfaden durchs japanische Hinterland an uta-makuraa (‚Gedichtkopfkissen‘) – landschaftlich besondere, schon von anderen bedichtete Orte wie eine kleine, auf einen Felsen gebaute Hütte: „Unwillkürlich kam mir der Vers, den ich auf einen Pfeiler geklebt, hinterließ: Kein Specht zerstört / mit seinem Klopfen diese Hütte – / im sommerlichen Baumschatten ...“ (Bashō 1985: 81–83) Goethe hat sehr viel später, 1780, sechs Gedichtzeilen in einer Jagdhütte auf dem Kickelhahn in Thüringen an die Holzwand geschrieben, die zu den häufig parodierten Gedichtzeilen in der deutschsprachigen Literatur (Segebrecht 2022) geworden sind: „Über allen Gipfeln / Ist Ruh / In allen Wipfeln / Spürest Du / Kaum einen Hauch; / Die Vögelein schweigen im Walde. / Warte nur, balde / Ruhest Du auch.“ Mit der konzentrierten literarischen

Vertiefungstechnik schöner Orte finden wir unsere Individualität und gehen zugleich in dem auf, was wir tun: etwas unsere eigene Form geben. Was alles kann Kunst werden? Was könnte poetisch, schön, berührend, eindrücklich, aufregend, verstörend, aber eben auch fassbar und damit auf ungefährliche Weise begreifbar sein?

Einen Schritt weiter geht die Literatur, der wir überall auf der Welt in öffentlichen Räumen begegnen können. Sie wird von uns nicht erfunden, sondern nur gefunden. Sie fällt uns zu. Von der Seite, von oben oder unten. Steht oder hängt uns gegenüber. Regnet auf uns herab, spritzt uns an, klebt an uns oder leuchtet für uns. Wir können sie anfassen, an ihr riechen, sie auf der Zunge zergehen lassen oder ihr ein Ohr leihen. Über sie hinweg, an ihr vorbei oder durch sie hindurch gehen. Ihr hinterher schauen oder auf sie zu hüpfen. Sie erscheint an Hauswänden und Bussen, Treppen, Mauern, Laternenpfählen und Bäumen, auf T-Shirts, Tüten, Taschen, Kaffeetassen, Nachthemden, Stoffetiketten, Wollsocken, Litfaßsäulen, Parkbänken, Stühlen, Rasenflächen, Hausdächern und Pflastersteinen, unter Autorädern, in Schaufenstern, Zügen, Unterführungen, Galerien, Museen, Kaufhäusern, Cafés und wo und wie wir es uns sonst noch ausdenken mögen.

Wie wäre es zum Beispiel, hat uns Hans Magnus Enzensberger – neben vielem anderem der Erfinder unterschiedlichster öffentlich ausgestellter Poesieautomaten – 2006 als Frage aufgegeben, „einen Text auf Zigarettenpapier zu drucken, der beim Rauchen verbrennt?“ Oder: „Ein Fahrrad, in dessen Reifenprofil eine Losung geprägt ist, die sich auf dem weichen Boden eines Waldwegs abdrückt“. Oder: „Ein barockes Gedicht über die Vergänglichkeit, einem Stück Seife eingepreßt, das langsam verschwindet, wenn man sich damit wäscht ... Und so weiter!“ (Enzensberger 2006: 41 f.)

Außerhalb von Literaturinstitutionen wie Museen, Archiven, Bibliotheken und Literaturhäusern dominiert im öffentlichen Raum mit der Lyrik die kleinste der großen literarischen Formen. *Guerilla Poetry* auf Zetteln wird vom Wind verweht. *Raining Poetry* wird erst sichtbar, wenn sie nass wird, und *Protected Poetry*, wenn die Sonne auf den Schirm scheint, der sie behütet. Literatur im öffentlichen Raum ist immer eine Intervention. Sie tritt zwischen uns und die Welt. Lässt uns mitmischen, „ich“ sagen und „Ich“ sein. Daher finden wir Literatur im öffentlichen Raum häufig an Nicht-Orten – an

Orten, an denen wir Teil einer anonymen Masse oder einer unmenschlichen Vergangenheit sind. Seit 1986 gibt es in der Londoner U-Bahn *Poems on the Underground*, seit 1992 in New York *Poetry in Motion* (vgl. dazu und zu den folgenden Beispielen Benthien/Gehring 2023). 2003 platziert Robert Montgomery in London *Words in the City at Night*, um gegen den Irak-Krieg zu protestieren. 2014 entzündete er vor dem Louvre in Paris als Kritik an historischen Kriegsdenkmälern ein *fire poem*. Als 2013 in Istanbul zahlreiche Menschen gegen die Stadtbebauungspläne der Regierung auf den Straßen demonstrierten, entstand mit der Bewegung „*şiiir sokakta*“ („Das Gedicht ist auf der Straße“) eine literarische Protestbewegung, die den Slogan der Pariser Studentenunruhen 1968 aufgegriffen hat: „*La poésie est dans la rue*“. 2001 warf das Kunstkollektiv Casagrande über dem Präsidentenpalast in Santiago de Chile aus sechs Flugzeugen 400.000 Lesezeichen mit Gedichten ab, um mit diesem Poesie-Regen an einen militärischen Gewaltakt zu erinnern, ohne seine traumatisierenden Dimensionen zu wiederholen. Weitere „*Bombardeo de poemas*“ folgten an historisch aufgeladenen Orten in Dubrovnik, Guernica, Warschau, Berlin, London, Mailand und Madrid.

Die Popsängerin Lady Gaga trägt seit 2009 auf ihrem Arm ein Tattoo mit einem Rilke-Zitat: „Prüfen Sie, ob er in der tiefsten Stelle Ihres Herzens seine Wurzeln ausstreckt, gestehen Sie sich ein, ob Sie sterben müßten, wenn es Ihnen versagt würde zu schreiben. Dieses vor allem: Fragen Sie sich in der stillsten Stunde Ihrer Nacht: Muss ich schreiben?“ Für sieben Euro und siebenundzwanzig Cent können wir im Internet selbst das Zitat aus Rilkes *Briefen an einen jungen Dichter* im Format fünf auf zwölf Zentimeter als „tattoo for a week“ kaufen. Wenn wir es möchten, kann unser Körper eine Ausstellungsfläche für Literatur sein.

Unabhängig von ihrer individuellen künstlerischen, politischen und finanziellen Motivation erinnert uns Literatur, die uns in öffentlichen Räumen als Geschenk zufällt, weil sie aus der Bücherreihe tanzt, immer auch an den Zauber des ersten Sprechens und Schreibens: Etwas formulieren, in den Mund nehmen, auf der Zunge zergehen lassen, auf dem Papier festhalten und ihm staunend ein Eigenleben schenken. Vielleicht erinnert sie uns auch daran, dass wir in unsere Kindheit einmal bereit waren, sprechenden Tieren zu lauschen, auch wenn wir ahnten, dass sie erfunden sind. Literatur im öffentlichen Raum

zeigt uns schnell und einfach, wie schön es sein kann, einen Pakt mit ihr zu schließen – mit Fiktionen, die gerade keine fake news sind, mit Wörtern und Sätzen, die zumindest einen Augenblick lang unsere eigene Welt verändern können, weil sie wunderbar vieldeutig sind. Warum also nicht einmal selbst aus der Reihe tanzen und Literatur nicht nur im Klassenzimmer, auf dem Bücherregal, dem E-Reader und im Museum lesen, sondern auf der Straße, auf Wänden, T-Shirts und sonst wo?

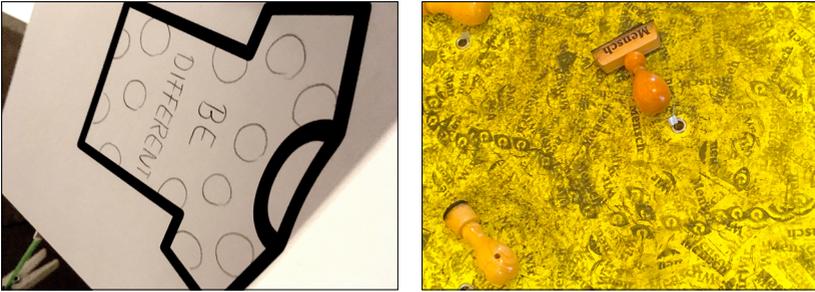


Abb. 12 und 13: Ausstellungsbesuchsspuren 2019: Hegel-T-Shirts entwerfen (*Hegel und seine Freunde*, Literaturmuseum der Moderne) und mit häufig in Theodor Fontanes Romanen vorkommenden Wörtern eigene Texte stempeln (*fontane200/Autor*, Museum Neuruppin). Fotos: Heike Gfrereis

13 *

Literatur lässt sich auf unendlich viele Weisen in öffentlichen Räumen exponieren und aus unendlich vielen individuellen Gründen und Motivationen heraus. Nicht immer steht dabei die ästhetische Erfahrung von Literatur im Mittelpunkt. Was gut so ist, siehe „unendlich“ und „viel“. Aber dennoch: Mich berühren und beschäftigen am meisten und ehesten doch die Pünktchen und kleinsten Teilchen, die Löcher und Risse in der Oberfläche, die Spannungs- und Entspannungsstellen, die Spuren unserer menschlichen Berührungen, aber auch die Spuren des Lichts und der Farben, der Klänge, Dinge und Räume. Das, was in einem Gedicht, einer Erzählung, einem Roman, einem Theaterstück oder einer Ausstellung passiert, wenn man die Dinge und Menschen zueinander in eine Beziehung bringt, als schüttele oder drehe man ein Kalei-

doskop. Dieses Wahrnehmen, Fühlen und Empfinden von Literatur in einer reduzierten und kondensierten Form mag ich nicht nur, ich liebe es.

Ein Kaleidoskop kann mit allen möglichen Dingen füllen. Auch mit Begriffen. Schön, spannend, interessant, einleuchtend, erhellend, augenöffnend, aufrüttelnd, welthaltig, herausfordernd, poetisch, anrührend, faszinierend, unheimlich, provozierend, befremdend, verfremdend, schräg, toll, abgefahren, schlecht, langweilig ärgerlich, gut gemacht, klug choreographiert oder auch kafkaesk oder nur genau und irgendwie. Wenn wir über Literatur sprechen und ihre ästhetische Wirkung zu benennen versuchen, tauchen bestimmte Wörter immer wieder auf. Doch sind zum Beispiel Franz Kafkas Texte tatsächlich nur kafkaesk? Sind sie nicht auch schön? Und wenn ja – warum? Falls nein – was dann? Sind sie zum Beispiel besonders literarisch? Oder besonders aktuell und realistisch? Oder besonders „gesagt“ und „klein“ (Baßler 2025)? Oder gar „lila“ (Kratzert 2024)? Faszinieren sie uns oder lassen sie uns kalt – und weswegen? Mit welchen Wörtern erscheinen sie im öffentlichen Raum, wie sprechen wir privat und intuitiv über sie?

Im Wintersemester 2024/25 haben Studierende der Universitäten Stuttgart und Tübingen in einem Seminar mit dem Titel „Kafka lesen“ Begriffe zu erfinden und zu definieren versucht, mit denen wir unsere ästhetischen Erfahrungen von Kafkas Texten (als gelesene Texte, als Forschungsgegenstand und in ihren Aggregatzuständen in Archiv und Museum) benennen und dadurch unter Umständen auch erst machen können. Zum Begriff konnten dabei Adjektive, Verben, Substantive und deren Kombinationen werden. Alle Begriffe wurden innerhalb eines festen vorgegebenen Umfangs (33, 66, 99, 132 und 165 Wörter – einmal konnte ein Joker gezogen werden: 333 Wörter oder drei Bilder), dafür mit literarischen Freiheiten definiert. Diese Begriffe können alphabetisch, aber auch nach Kategorien sortiert werden, die immer wieder auftauchen, wie #Spüren #WasDaSteht #Leichtigkeit #Unruhe #Beweglichkeit #Sinnflucht #Naheliegend #Vertiefter #Verfremder #UmsEckGedacht #GefühlteWahrheit #KleineBegriffe #GrosseBegriffe #NeueWörter. „Mit jedem Begriff sagt der Text etwas anderes aus und löst andere Gedanken, Gefühle und Interpretationen aus“, schrieb Kerstin Koschemann in ihrer Hausarbeit. Wobei das Begreifen auch sehr zupackend verstanden werden konnte. Simone Heiß hat Kafkas Kürzesttext *Wunsch, Indianer zu werden* in fünf Fassungen

an der Orgel gespielt und spielen lassen – eine Resonanzerfahrung mit dem ganzen Körper (unter diesem Link hör- und sichtbar: <https://www.literatursehen.com/themenseite/melodramatisch/>).

Diese unterschiedlichen Arten, Kafka zu lesen, werden in einem virtuellen Projektraum (*Kafka-Begriffe*, www.literatursehen.com) mit Objekten kombiniert, die 1997/98 in einem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt von Anne entstanden sind, die an dieser Stelle wieder die Textstimme übernimmt. Also jetzt:

Berührungen können schmerzhaft sein. Werden Pferde gebissen oder gestochen, zum Beispiel von lästigen Insekten, machen sie Bocksprünge und wollen die Plagegeister loswerden. Kafkas Erzählungen haben dieses Plagegeister-Potential. Kafka selbst will nur Bücher lesen, „die einen beißen und stechen“ – also will er auch nur solche schreiben. Ein möglicher Sinn ist dabei nicht von vornherein festgelegt, sondern entsteht auch in den Bocksprüngen der Menschen, die lesen, also deren emotionaler Reaktion. Befremden, Unverständnis, Ekel oder Angst stellen sich angesichts der vielen Ausweglosigkeiten, in denen sich Kafkas Protagonisten befinden, ein. Im Deutschunterricht versucht man, den Text als ein Konstrukt zu betrachten und zu analysieren – man begegnet dem Gefühl mit dem Verstand. Im Kunstunterricht bannt man es in Bilder, die man anschauen oder sogar berühren kann. Und das war die Idee: die Bisse und Stiche der Erzählungen in plastische Objekte, kombiniert aus wenigen Dingen und Materialien, zu übertragen. Besonders wichtig waren die Dinge, die es in einer möglichst großen Vielfalt aufzutreiben galt. Fettige Schafwolle, rostige Eisenteile, alte Holzkisten, zerschlissene Polster, Bienenwaben, Bruchholz, der Schädel eines Rehs – Flohmarkt, Schrottplatz und Wald waren meine Fundgruben. Die Dinge machten die Schüler:innen im Unterricht genauso betroffen wie die Erzählungen und so bewegten sie sich sozusagen von zwei Seiten auf ihr Kunstwerk zu.

Die Motive sollten hierbei nicht additiv angehäuft, sondern gezielt ausgewählt und plastisch zueinander in Beziehung gesetzt werden: Chiffrenbildung statt Illustration, körperhafte Verbindung statt Sammelbox. Kompositorische Entscheidungen konnten aus formalen Strukturen der Erzählungen abgeleitet werden: Kreisen, Trichterform, Balance oder Abwärtsbewegung, um Beispiele zu nennen. Farbe sollte gezielt eingesetzt werden, um die Anmutungen zu un-

terstützen. Denn schließlich sollten alle, die diese Objekte betrachten, in das Spannungsfeld zwischen Erzählung und Objekt hineingezogen werden – und sich davon gerne beißen oder stechen lassen.

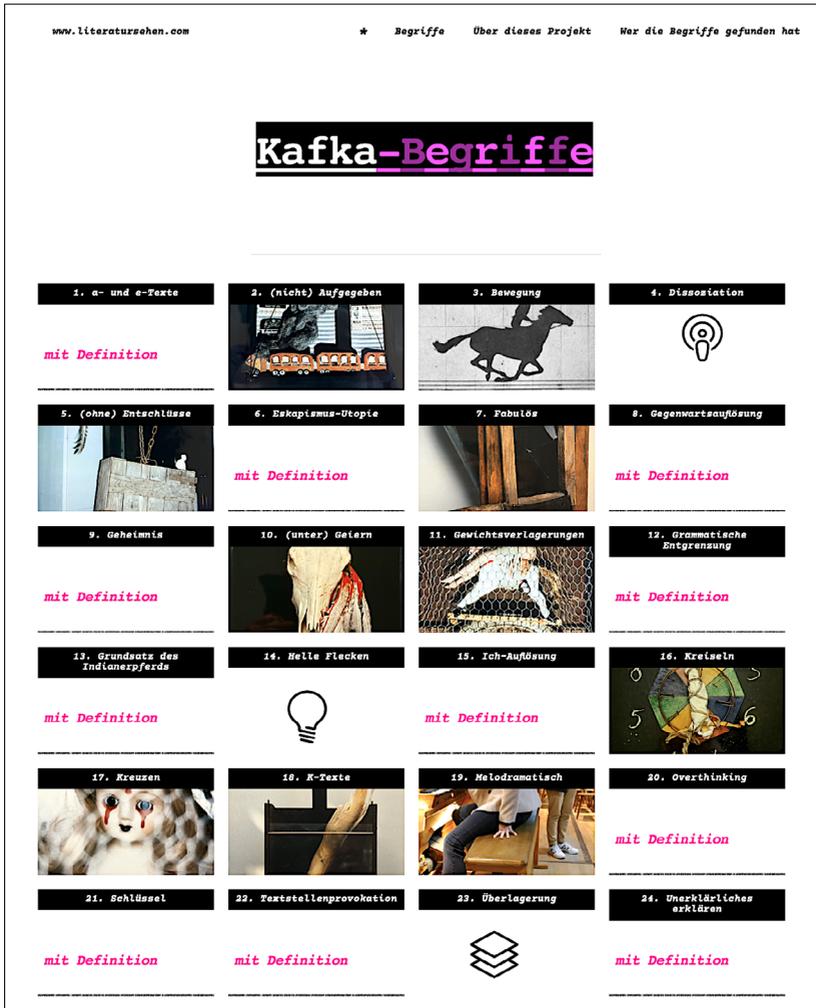


Abb. 14: Screenshot des virtuellen Projekts *Kafka-Begriffe* auf www.literatursehen.com in einer frühen Entwurfssfassung, April 2025.

Nun noch einmal zurück zum „ich“, dass in diesem Beitrag als erstes gesprochen hat, und jetzt als das „Wir“ des Seminars „Kafka lesen“ spricht. Was heißt das überhaupt für uns: Literatur ästhetisch erfahren? Wie würden wir das in Sprache, mit der Sprache fassen? Unsere gemeinsam zum Abschluss des Seminars im Februar 2025 gefundene Antwort: „Weil ‚schön‘ zu kurz greift (auch ‚obskur‘ kann Auslöser einer ästhetischen Erfahrung sein) und ‚spannend‘ nur passt, wenn man es wörtlich nimmt und anders definiert: etwas spannt im Text, ist in ihm in Schwebelage, zwischen den Bedeutungen – Literatur ästhetisch erfahren, das ist: von einem Text berührt werden und ihn als Text berühren, ihn intellektuell, emotional und körperlich spüren. Dieses Spüren ist im Fall von Kafkas Texten mit unterschiedlichen Gefühlen verbunden: Leichtigkeit zum Beispiel oder Unruhe.“

Literaturverzeichnis

- BAJOHR, HANNES (2021): Was ist Literatur? In: *Was ist Literatur? Programm des Deutschen Literaturarchivs Marbach* 1/21, S. 16–17 (auch URL: https://hannesbajohr.de/wp-content/uploads/2021/02/bajohr_was_ist_DLAM.pdf [letzter Zugriff: 01.5.2025]).
- BASHŌ (1985): *Auf schmalen Pfaden durchs Hinterland* [1689]. Übersetzt von Ekkehard May. Mainz: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung.
- BABLER, MORITZ (2025): Unterm Kafka-Massiv begraben. In: *taz* (4.1). URL: <https://taz.de/Autorinnen-des-20-Jahrhunderts/!6059181/> (letzter Zugriff: 01.05.2025).
- BENTHIEU, CLAUDIA/GESTRING, NORBERT (2023): *Public Poetry. Lyrik im urbanen Raum*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025): Einleitung. In: ders. (Hg.): *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme 2025, S. 9–48.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Spielerische Rezeption von Kinderliteratur. Wie Spiel und literarisches Lernen einander (nicht nur) im Elementar- und Primarbereich bereichern können. In: ders./Dichtl, Eva (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 17–38.

- BOELDERL, ARTHUR C. (2025): Gemeinsam den Text zur Welt bringen. Ein natologischer Blick auf die mæeutischen Aspekte responsiver Literaturdidaktik. In: Odendahl, Johannes/Illetschko, Marcel (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 43–59.
- BRONFEN, ELISABETH (2002): Cross-Mapping. Kulturwissenschaft als Kartographie von erzählender und visueller Sprache. In: Musner, Ludwig/Wunberg, Gothart (Hg.): *Kulturwissenschaften. Forschung – Praxis – Positionen*. Wien: WUV Universitätsverlag, S. 110–134.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- BRUNKE, TIMO (2020): *Praxismaterial Wort und Spiel im Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- BUCHELI, ROMAN (2025): Peter von Matt ist 87-jährig gestorben. Er hatte ein Herz für die Schurken und Schelme der Literatur. In: *Neue Zürcher Zeitung* (22.04.). URL: <https://www.nzz.ch/feuilleton/peter-von-matt-nachruf-ld.1777546> (letzter Zugriff: 01.05.2025).
- DA VINCI, LEONARDO (1882): *Das Buch von der Malerei: nach dem Codex Vaticanus 1270 [1452]*. Hg. von Heinrich Ludwig als Bd. 18 der Quellenschriften für Kunstgeschichte und Kunsttechnik des Mittelalters und der Renaissance. Wien: Wilhelm Braumüller.
- DAMMANS-THEDENS, KATRIN (2020): *Bilderzählungen im Gespräch. Kindliche und erwachsene Rezeptionspraktiken zwischen Konvention und Irritation*. München: kopad 2020.
- DOMIN, HILDE (2015): *Zwei Türen [1960–68]*. In: Herweg, Nikola/Klüger, Ruth (Hg.): *Sämtliche Gedichte*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 244.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS (1976): Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: *German Quarterley*, S. 425–437.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS (2006). Waschzettel zu einer Ausstellung. In: *Wort-SpielZeug*. Marbach/Neckar: Deutsche Schillergesellschaft, S. 37–42.
- FORSTER, KURT W. (1995): *Aby M. Warburg. Ekstatische Nympe, trauernder Flußgott. Portrait eines Gelehrten*. Hamburg: Dölling und Galitz.
- GFREREIS, HEIKE (2021): Literarische Erfahrung im Museum oder: Wie man in einer Literatúrausstellung lesen kann. In: Anastasio, Matteo/Rhein, Jan (Hg.), *Transit-zonen zwischen Literatur und Museum*. Berlin: de Gruyter, S. 37–64.

- GFREREIS, HEIKE (2024): Umrahmen: (Literatur-)Ausstellungen interaktivieren. In: *Variations on How to Play* (DAC. Digital Journal for Arts & Culture 1), S. 1–30.
- GFREREIS, HEIKE (2025): Zeigetechnik: Literatur ausstellen. In: Dotzler, Bernhard/von Herrmann, Hans-Christian (Hg.): *Handbuch Literatur und Technik*. Berlin: de Gruyter, im Druck.
- HEIMBÖCKEL, HENDRICK/PAVLIK, JENNIFER (Hg.) (2022): *Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen. Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik*. Bielefeld: transcript.
- HEISER, INES (2024): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung: Eine kritische Revision*. Berlin: Frank & Timme.
- HESSE, HERMANN (1970): Vom Bücherlesen [1920]. In: *Gesammelte Werke*, Bd. 11, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 234–241.
- HUVSTEDT, SIRI (2014): *Leben, Denken, Schauen. Essays*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- JAKOBSON, ROMAN (1979): Linguistik und Poetik [1960]. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hg.): *Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 83–121.
- KENTRIDGE, WILLIAM (2018): *In Verteidigung der weniger guten Idee*. Wien: Turia + Kant.
- KLEINFERCHNER, PHILIPP (2024): *Lesen als Kunst: Literaturdidaktik in der Waldorfpädagogik*. Opladen u. a.: Budrich Academic Press.
- KRATZERT, ARMIN (2024): Und ich bin ganz sicher: Franz Kafkas Lieblingsfarbe war Lila. In: *Süddeutsche Zeitung* (10.05.). <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/franz-kafka-100-todestag-armin-kratzert-gastbeitrag-e148907/?reduced=true> (letzter Zugriff: 01.05.2025).
- KROLOW, KARL (1998): *Peripatetisch* [1963]. In Namislow, Ulrichadolf (Hg.): *Blätter zusammengeweht*. Stuttgart: Reclam, S. 99.
- MEYER-SICKENDIEK, BURKHART (2024): *Gedichte im 21. Jahrhundert. Themen und Formen der Gegenwartslyrik*. Stuttgart: Klett.
- MÖRIKE, EDUARD (1976): *Er ist's* [1832]. *Sämtliche Werke in 2 Bänden*, Bd 1. München: Winkler, S. 684.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1955): *Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile* [1886]. In: Schlechta, Karl: *Werke in drei Bänden*, Bd. 1. München: Hanser, S. 1009–1279.

- OLDENBURG, RAY (1989): *The Great Good Place. Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Boston: Da Capo Press.
- PAEFGEN, ELISABETH (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hg.): *Textnahes Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14–23.
- PAMUK, ORHAN (2024): *Der Trost der Dinge*. München: Hanser.
- RICHTER, TOBIAS/SCHNOTZ, WOLFGANG (2018): Textverstehen. In: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz, 826–837.
- ROSA, HARTMUT (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- ROSA, HARTMUT/ENDRES, WOLFGANG (2016): *Resonanzpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- SCHLAFFER, HEINZ (1999): Der Umgang mit Literatur: Diesseits und jenseits der Lektüre. In: *Poetica* 31/1,2, S. 1–25.
- SCHROTT, RAOUL/JACOBS, ARTHUR (2011): *Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren*. München: Hanser.
- SEGBRECHT, WULF (2022): „Über allen Gipfeln ist Ruh“: *Goethes Nachtlied und seine Folgen*. Göttingen: Wallstein.
- SOHNS, HANNA/UNGELNENK, JOHANNES (Hg., 2021): *Berühren Lesen*. Berlin: Matthes & Seitz.
- SONTAG, SUSAN (1966). Against Interpretation [1964]. In: *Against Interpretation and other Essays*. New York: Dell, S. 1–10.
- THAIN, MARION (2018): Distracted Reading: Acts of Attention in the Age of the Internet. In: *Digital Humanities Quarterly* 12/2. URL: <https://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/12/2/index.html> (letzter Zugriff: 01.05. 2025).
- VAN DEN VEN, INGE (2017): Creative Reading in the Information Age: Paradoxes of Close and Distant Reading. In: *The Journal of Creative Behavior* 53/1, S. 1–9.
- WÜRTEMBERGER, LORETTA/GRAF ZEDWITZ, HUBERTUS (2025): *Eine Sprache der Liebe*. Berlin: Matthes & Seitz.
- ZANETTI, SANDRO (2022). *Literarisches Schreiben*. Stuttgart: Reclam.
- ZUMTHOR, PETER (2006): *Architektur denken*. Zürich: Birkhäuser.
- ZUMTHOR, PETER (2014): *Bauten und Projekte* Bd. 3: 1998–2001, Hg. Thomas Durisch, Zürich: Scheidegger & Spiess.

Die kleine Hexe

Literarästhetisches Erfahren
in einer Mitmachausstellung in Stuttgart (2023/24)

Abstract

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie Preußlers Kinderbuchklassiker *Die kleine Hexe* (1957) für ein junges und jung gebliebenes Publikum in einer Mitmachausstellung zugänglich gemacht wurde. Die Ausstellung wurde 2023/24 für das *Junge Schloss* in Stuttgart kuratiert. Die Auseinandersetzung mit der Mitmachausstellung fokussiert zum einen die Nutzung und Gestaltung des Raums als Handlungsraum der Geschichte; zum anderen werden die zahlreichen Stationen, die die Besucher:innen zum Mitmachen einladen, im Beitrag näher beleuchtet. Es wird gezeigt, inwiefern anhand von szenografisch inszenierten Kernszenen und Grundstimmungen, auch in Erweiterung der Romanvorlage, Zugänge zu diesem Buch und zur Literatur überhaupt geschaffen wurden. Dabei werden Bezüge vom in der Ausstellung angelegten leiblichen sowie sinnlich-emotionalen Erleben zum literarästhetischen Erfahren hergestellt.

Keywords: Mitmachausstellung; Literarästhetische Erfahrung; Szenografie; Symmediale Inszenierung; Raumsemantik; Otfried Preußler; Schwellenmotiv

Dieser Beitrag widmet sich der Ausstellung des kinderliterarischen Klassikers *Die kleine Hexe* (Preußler 1957)¹, welche von Oktober 2023 bis Juni 2024

.....

- 1 Als Klassiker der Kinderliteratur zeichnet sich der Text unter anderem durch seine Doppeltadressiertheit (Schilcher/Pecher 2013: 12) aus, die sich nach Aussage der Kurator:innen auch in der Konzeption der Ausstellung niederschlägt.

im *Landesmuseum Württemberg* in Stuttgart zu sehen war. Die erfolgreiche Ausstellung² wurde anlässlich des 100. Geburtstags von Otfried Preußler vom *Jungen Schloss* des *Landesmuseums* in Kooperation mit dem Stuttgarter Thienemann-Verlag für Kinder, Familien und Junggebliebene kuratiert und widmete sich neben der *kleinen Hexe* auch dem Leben und Schaffen Preußlers. Als Mitmachausstellung beworben³, zeichnete sich die Ausstellung durch interaktive Angebote „zum Spielen, Fühlen, Riechen, Hören und Staunen“ (*Landesmuseum Württemberg 2024: 2*) aus, durch die die dargestellte Welt der literarischen Figur leiblich erlebt werden konnte.

Ausgangspunkt der Inszenierung, so die Kurator:innen⁴, bildet der Roman von Otfried Preußler in der ursprünglichen Edition aus dem Jahre 1957, bebildert durch Schwarz-Weiß-Zeichnungen von Winnie Gebhardt-Gayler. Der Kinderroman erzählt die Entwicklung der titelgebenden Protagonistin, einer kleinen Hexe, die mit ihren 127 Jahren noch zu jung ist, um mit den großen Hexen auf dem Blockberg zu tanzen. Dabei tritt die literarische Figur als kindliches Wesen auf, welches im Lauf der chronologisch erzählten histoire eine Entwicklung durchmacht.⁵ Der Spannungsaufbau ergibt sich aus dem

.....

- 2 Die Ausstellung wurde auf einer mit 800 qm im Vergleich zu anderen Ausstellungen des Jungen Schlosses doppelt so großen Fläche geplant und hat mit 125.000 Besucher:innen im Vergleich zu anderen Ausstellungen mehr als doppelt so viele Besucher:innen angezogen. Die Resonanz in den Medien war durchweg positiv. Für den Besuch der Ausstellung wurden Zeitslots im 20-Minutentakt vergeben. Zur Unterstützung der Kinder wurden vom Museum geschulte Pädagog:innen eingesetzt.
- 3 Beworben und ausgewiesen als „Mitmachausstellung für Groß und Klein“ wurde von den Kurator:innen eine spielerische, aktiv handelnde Auseinandersetzung fokussiert. Dabei konnte ein eigenes Erkunden und Wahrnehmen von Situationen im Rollenspiel stattfinden, bei dem das Kind auf eigene Erlebnisse zurückgriff und diese auf die Spielebene transportierte (vgl. zum Spielbegriff im Kontext des Literarischen Hüsson 2023: 59) oder die handelnde Auseinandersetzung konnte sich angelehnt an die Romanepisoden im szenischen Spiel der Besucher:innen entfalten.
- 4 In die Ausstellungsanalyse flossen teilnehmende Beobachtungsgänge in Begleitung einer Kindergruppe, ein leitfadengestütztes Interview mit zwei Kurator:innen sowie ein begleiteter Durchgang und öffentlich zugängliche Materialien ein. Die Aussagen der Kuratorin werden im vorliegenden Beitrag nur dann expliziert, sofern dadurch eine zusätzliche Facette erläutert wird.
- 5 Die Grenzüberschreitungen der kleinen Hexe, die den Blocksberg zweimal aufsucht, bevor sie die Hexen besiegen kann, können als Schlüsselstellen für die sich innerhalb des Romans vollziehende figurale Entwicklung der kleinen Hexe gesehen werden.

Wunsch der kleinen Hexe, Teil der Hexenwelt der großen Hexen zu werden, die auf dem Blocksberg tanzen dürfen. Die Entwicklung der kleinen Hexe wird durch verschiedene, im Verlauf eines Jahres angesiedelte, aber nicht näher datierte Episoden veranschaulicht, bei denen die kleine Hexe ihre magischen Fähigkeiten unter Beweis stellt und dabei jeweils Gutes tut – was sie in der Logik der Diegese allerdings zur schlechten Hexe macht.

Die Ausstellung gliederte sich in folgende Bereiche:

1. Eingangsbereich zur Orientierung (Hexenstab, Leitsystem)
2. Schwelle zum Hexenhaus mit dem Eintritt in die sekundäre Welt und Kennenlernen der Magie
3. Der Wald (Soziale Interaktion, Mitmachangebote zu einzelnen Episoden)
4. Das Dorf (Soziale Interaktion, Mitmachangebote zu einzelnen Episoden)
5. Der Hexenrat (Soziale Interaktion)
6. Der Preußlerbereich (Rückzugs- und Reflexionsbereiche, Kontextinformationen zur Biografie des Autors)
7. Übergangszone zum Ausgang (Ausgaben, Werke von Preußler, Gästebuch)

Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf der Frage, welche Zugänge zum literarischen Text in den Raum gebaut wurden und welche szenografischen Inszenierungen vorlagen. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, welche Perspektivierung durch die Ausstellung auf den Gegenstand gelegt wurde, insofern es sich hier um eine in und mit dem Raum inszenierte Mitmachausstellung handelte, bei der die Dimensionen des Symmediums Ausstellung (vgl. Bernhardt 2023: 47) ausgenutzt wurden. Fragen, die es in diesem Zusammenhang zu klären gilt, beziehen sich auf die Ausstellung selbst:

- Welche Elemente der Handlung, Figuren und welche Schauplätze fanden sich in der Ausstellung wieder und welche nicht?
- Welche Elemente der Handlung wurden konkreter bzw. differenzierter dargestellt und welche erhielten ein größeres Gewicht?

- Mit welchen Mitteln erfolgte die Umsetzung fantastischer und handlungslogischer Elemente?
- Des Weiteren wurde danach gefragt, wie das Schaffen Preußlers in der Ausstellung kontextualisiert wurde.

Bezogen auf die als Mitmachausstellung beworbene Ausstellung galt unser Interesse möglichen literarästhetischen Erfahrungen. Das in der Interaktion mit der Ausstellung angelegte sinnlich-emotionale Erleben bildet den Kern literarästhetischer Erfahrungen (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 6), die „maßgeblich dafür verantwortlich [sind], dass die eigenständige und für die Konstitution des Literarischen notwendige Sinnkonstruktion angeregt wird, indem das im literarischen Gegenstand Angelegte auf das im Leser [sic!] Innewohnende trifft“ (ebd.: 7). Dabei komme dem sinnlichen Erleben „eine besondere Rolle zu, da es die Verbindung zwischen Rezipierendem und Objekt erst ermöglicht“ (ebd.). Zwei weitere Aspekte sind dabei relevant: Zum einen werden „ästhetische Erfahrungen häufig durch ihren synästhetischen Charakter“ (ebd.: 6) definiert und zum anderen ist „die Wahrnehmung selbst, ihre Leiblichkeit“ (ebd.), Bestandteil des Erlebnisses. In unserer Betrachtung der Ausstellung folgen wir den Ausführungen Bernhardts, der zeigt, dass gerade in Literaturausstellungen neue Perspektiven auf Literatur entfaltet werden können und damit ein literarästhetischer Rezeptionsmodus evoziert werden kann, der sich durch ein Einlassen auf und Aushalten von Mehrdeutigkeiten und Irritationen auszeichnet (vgl. Bernhardt 2023: 258).

In Bezug auf die Besucher:innen wurde vor dem Hintergrund dieser theoretischen Vorüberlegungen untersucht, wie diese sinnlich angesprochen bzw. leiblich eingebunden wurden. Zudem stellte sich die Frage, inwiefern durch die atmosphärische, leibliche und möglicherweise symmediale Inszenierung sowie die inszenierten Mitmachangebote ein ästhetisches Erleben und/oder literarästhetisches Wahrnehmen angeregt wurden.⁶

.....

6 In Anlehnung an Dube, Helm und Ronge (vgl. 2023: 165 f.), die sich auf Bilderbuch-Apps und deren Potenziale für ästhetische Rezeptionsprozesse stützen, gehen wir davon aus, dass sich auch im Symmedium Ausstellung durch gezielte Wahrnehmungsschärfung aus sinnlichem Erleben ästhetische Rezeptionsprozesse ergeben.

1 Eintritt in die fiktive Welt

Bereits der Eintritt in die Ausstellung wurde szenografisch inszeniert (vgl. dazu Bernhardt 2023: 237): Die Ausstellung fand im ersten Stock statt, der reguläre Weg zum Eingang führte durch einen Aufzug. Kurz vor dem Öffnen der Aufzugtür zum Ausstellungsraum trat zu atmosphärischen Tier- und Waldgeräuschen eine weiblich konnotierte Sprechstimme hinzu: „Willkommen bei der kleinen Hexe, der Eingang befindet sich in Besenrichtung links.“ Eine inszenierte Einführung in die fiktionale Welt der kleinen Hexe erfolgte also bereits vor dem eigentlichen Ausstellungsbeginn. Die Fahrt zum Ausstellungsraum wurde zur Inszenierung des Verlassens des Bodens der alltäglichen Realität und des Eintritts in eine andere Welt.

Eine Mitarbeiter:in nahm die Kinder in einer Orientierungszone in Empfang, überreichte ihnen einen Holzstab und fordert sie auf, an Markierungen in der Ausstellung einen Holzstab zu einem bunten Zauberstab werden zu lassen. Ziel sei es, eine möglichst gute Hexe zu werden. Die Figur des Raben Abraxas war als Aufsteller gestaltet und entsprach den Illustrationen aus dem Originalroman. Auf dem Aufsteller war der folgende Text abgedruckt: „Die kleine Hexe möchte eine gute Hexe werden. Hilf ihr, eine gute Hexe zu werden!“ Der überreichte Zauberstab aus Holz, so wurde den Besucher:innen anfangs erläutert, ver helfe zu Zauberkräften und werde an mehreren Stationen benötigt, um Farblekse zu sammeln, durch die die fortschreitende Entwicklung zur guten Hexe symbolisiert werde. Immer wieder wurde der Rabe Abraxas als Mentor und Wegbegleiter der kleinen Hexe auch für die Besucher:innen zur Unterstützung, indem er mit schriftlich fixierten Impulsen und später mittels Audiospur durch die Ausstellung leitete. Ott und Bremer sprechen von einer narrativen Ausstellung (vgl. dazu den Beitrag von Bremer/Ott in diesem Band).

Durch alle Ausstellungsräume zog sich ein inklusives Leitsystem⁷. Der Eingangsbereich, der in Abbildung 1 gezeigt wird, war folgendermaßen aufgebaut:

.....
7 Die Ausstellung wurde inklusiv geplant und umgesetzt: Hör-, Tast- und Geruchsstationen, eine durchgängige, kontraststarke und taktile Bodenleitlinie, Videos in Deutscher Gebärdensprache sowie tastbare Braille-Schrift, An- bzw. Unterfahrbarkeit, Sicht- und Bedienhöhen wurden realisiert. (vgl. Landesmuseum Württemberg 2024: 7)

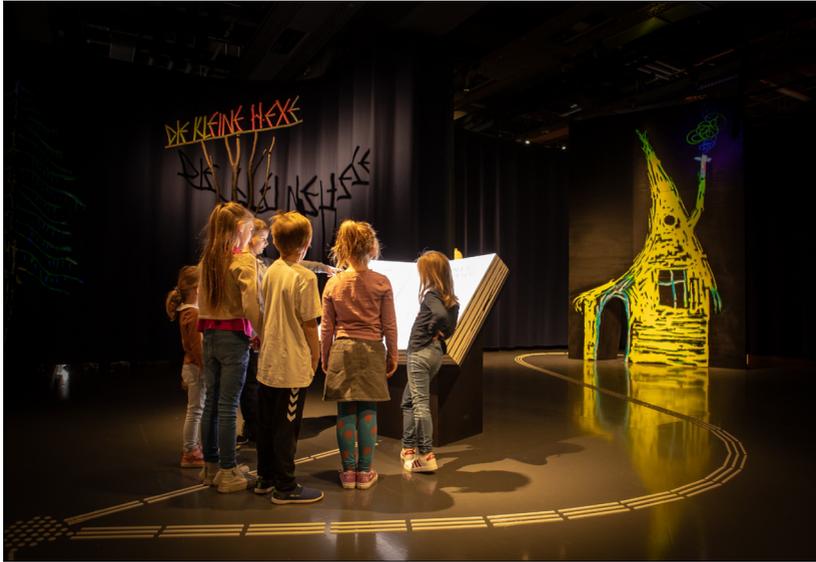


Abb. 1: Das Hexenhaus als Schwelle in die sekundäre Welt des Hauptausstellungsbereichs, © Landesmuseum Württemberg, G. Koelmel

Auf einem Baumstamm (oben links in Abbildung 1) war in unregelmäßigen Kapitalchen ein großer, beleuchteter Schriftzug mit dem Titel „Die kleine Hexe“ angebracht. Dieser Schriftzug entsprach typographisch der Schriftart auf dem Cover der Erstausgabe von Preußlers Kinderroman aus dem Jahre 1973. Markant in der Orientierungszone war zudem das überdimensionale, aufgeschlagene Buch als Ausstellungstafel (mittig in Abbildung 1), welches in einer Sichtachse auf ein weiter hinten im Raum positioniertes Hexenhaus (rechte Seite in Abbildung 1) ausgerichtet war. Dieses Hexenhaus entsprach der Illustration Gerhardt-Gaylers aus der Ursprungsausgabe. Die Positionierung des Buchs als materiellem Gegenstand in einer Sichtachse mit dem innerhalb des Buchs *Die kleine Hexe* beschriebenen und illustrierten Hexenhaus hatte metaphorischen Charakter: Der Eintritt in den Raum wurde als ein Eintritt in den Raum des Buches inszeniert. Die materielle Dimension, das referenzierte Buch, diente als Einstieg in die Welt zwischen zwei Buchdeckeln. Das Schwellenmotiv für die sich nun öffnende, „begehbare“ Welt stellte einen leitmotivischen Hinweis dar, dass hier eine Fantasiegeschichte aus einem Buch

zum Thema der Ausstellung gemacht wird. Die begehbare Welt war keineswegs als Reproduktion des Originalmanuskripts angelegt, sondern vielmehr als eine Interpretation im Raum. Das materiell ausgestaltete Buch erschien innerhalb der Ausstellungsfläche mehrfach und wirkte orientierungstiftend, indem jeweils die Textstelle der Textvorlage zitiert wurde, auf die sich der folgende Ausstellungsbereich bezog. Die Ausstellungstafeln bestanden aus fest installierten Buchimitaten, die als Aufsteller fungierten und jeweils gleich aufgebaut waren: Auf der rechten Seite war ein Text abgebildet, der aus einer Originalüberschrift und einem kurzen Zitat in Kursivschrift bestand. Danach folgte in Normalschrift ein Aufforderungstext, der sich an die Kinder richtete. In der unteren Hälfte der rechten Seite war der Text auf Englisch übersetzt. Auf der linken Seite befand sich ein Bildschirm, der dieselben Informationen in Gebärdensprache vermittelte; zusätzlich wurden die Zitate auch vorgelesen und waren auditiv wahrnehmbar. Somit wurde auf verschiedenen Kanälen immer wieder ein Bezug zum Originaltext hergestellt.

Das oben erwähnte Hexenhaus war aber nicht nur optisch als ein Eintritt in die fiktionale Welt gestaltet; es lud buchstäblich zum Eintritt in die Welt der kleinen Hexe ein. Die Tür war so klein, dass sie kleinere Kinder mühelos durchschreiten, während ältere Kinder oder größere Besucher:innen sich stärker bücken mussten. Entsprechend lag hier eine starke Rauminszenierung (vgl. Bernhardt 2023: 219) vor, die auf szenografischem Wege bestimmte Körperhaltungen provozierte, auch unterschiedliche Zugänglichkeiten simulierte und damit den Übertritt von der realen in die Welt des Buches in Szene setzte. Gleichzeitig wurde damit der Übertritt in die fantastische Welt erfahrbar gemacht, denn mit Eintritt in das Hexenhaus wurden die Ausstellungsbesucher:innen mit optischen Irritationen und „magischen“ Schaltungen konfrontiert, mit denen der Eindruck von Zauberei entstehen konnte.⁸ Da in der Ausstellung der Raum bewusst inszeniert wurde, um die Besucher:innen phy-

.....

8 Die Besucher:innen wurden – durch Aufforderungstexte unterstützt – aufgefordert, den verzauberten Dingen im Hexenhaus der kleinen Hexe nachzuspüren: Tassen, die auf einer interaktiven Projektionsfläche in den Abgrund zu stürzen drohten, sollten mit Tellern aufgefangen werden. An einer Verkleidungsstation hingen Zaubermumhänge bereit, sodass die Besucher:innen selbst in die Rolle der kleinen Hexe schlüpfen konnten. Verzerrte Spiegel ließen die Besucher:innen füllig oder schmal erscheinen.

sisch und kognitiv zu involvieren, kann mit Bernhardt von einer „intermedial szenografierten Ausstellung“ (vgl. ebd.: 40) gesprochen werden. Dabei handelte es sich um eine Form der sozialen Szenografie mittels Elementarisierung von Kernszenen und Grundstimmungen im Raum, in den die Besucher:innen selbst mit ihrer leiblichen Präsenz in die Ausstellung involviert wurden (vgl. ebd.: 182).

2 Überführung literarischer Inhalte in eine Mitmachausstellung

Im Folgenden werden wir die Übertragung des kinderliterarischen Textes in den Ausstellungsraum unabhängig von der Chronologie des Originaltextes oder der räumlichen Anordnung der Stationen im Ausstellungsraum in den Blick nehmen. Indem die Ausstellung zur kleinen Hexe, „an die Stimmung, das Thema oder Kernszenen“ (Bernhardt 2025: 265) heranführt, entsteht ein „in den Raum gebaute[s] symmediale[s] Interpretationsangebot [...]“ (ebd.). Dabei operierte die Mitmachausstellung wie bereits angedeutet an mehreren Stellen mit szenografischen Inszenierungen: Mit der Elementarisierung von Kernszenen aus dem Originaltext, der Übertragung struktureller Merkmale einer Grundstimmung sowie der Verwebung von zentralen Episoden und/oder der Grundstimmung mit der eigenen Biografie.

2.1 Elementarisierung von Kernszenen des Originaltextes

Bereits beim Eintritt in die Ausstellung erfolgte die Verknüpfung des zentralen Grundkonfliktes des Kinderromans mit der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Besucher:innen. Sozial szenografiert wurden die Besucher:innen zum Teil der Ausstellung, indem sie „zu bestimmten Verhaltensweisen oder Haltungen gebracht“ (Bernhardt 2023: 100) und selbst zur handelnden Figur wurden (vgl. dazu ebd.: 195). Gezielt wurde mit der Leiblichkeit der Besucher:innen gearbeitet, um Kernszenen als Teil der Inszenierung erfahrbar zu machen:

Auf einem Sinnespfad durch den Ausstellungsraum *Wald* erfolgte eine Simulation des beschwerlichen Wegs der kleinen Hexe zurück vom Blocksberg

bzw. des Wegs in die Stadt.⁹ Der Aufsteller mit aufgeschlagenem Buch gab kursiv wieder den Originaltext vor: „Der Weg zum Dorf führte quer durch den Wald, über Wurzelknorren und Felstrümmer, niedergebrochene Bäume und Hänge voll Brombeergestrüpp“, gefolgt von der Handlungsaufforderung „Folge der Hexe zu Fuß und auf dem Besen. [...]“ Unterschiedliche Untergründe und eine Hängebrücke ermöglichten diese unmittelbar leibliche Sinneserfahrung. Der Sinnespfad und nebenliegende Sitzkissen waren mit Tierspuren von Vogel, Reh und Fuchs bestückt (aufgedruckt bzw. in die Gipsoberfläche des Sinnespfades eingelassen). Auch hier diente die szenografische Inszenierung der Aktivierung der Besucher:innen. Die räumliche Gestaltung provozierte bestimmte Handlungsweisen und evozierte Körperhaltungen. Lichtstimmung, projizierte Schattenbilder, Geräusche und haptische Hindernisse eines Bewegungspfades ließen die Besucher:innen zum Teil des in den Raum gebauten literarischen Plots werden.

Eine weitere Episode aus dem Kinderroman fand hier in einer konkret sinnlich emotionalen Leibeseerfahrung eine Verstärkung: In Anlehnung an die Episode der Holzweiber konnten Besucher:innen in einem sperrigem Holzkorb Platz nehmen und dabei nachspüren, wie der Oberförster die kleine Hexe mit ihrem gesammelten Holz nach Hause tragen musste, nachdem er den Frauen das Holzsammeln im Wald verboten hatte. Auch hier begleitete eine Verweistafel mit Hinweisen auf die histoire sowie einem Zitat aus dem Text, „Vorwärts, mein Söhnchen“ (Preußler 1957: 34), die Mitmachstation.

Auch im angrenzenden Raum *Trubel in der Stadt* wurden Episoden des Kinderromans inszeniert. Dabei wurde jeweils ein Aufsteller mit einer gezeichneten Figur im Stil von Gebhardt-Gayler zur Markierung einer Station genutzt. Alle Stationen waren zusätzlich mit je einem Stoffschirm in realer Größe versehen, welcher die Stände als solche markierte und das Treiben als Einheit symbolisierte. Die Stationen des Dorfes waren eher feinmotorisch ausgerichtet und sprachen die Sinne in besonderer Weise an bzw. machten Empfindungen von Figuren real erlebbar: So waren z. B. an der Figur des Maronimanns Taschen

.....

9 Nach Aussage der Kuratorin ist der Wald auch das „zentrale Ausstellungselement“ (16:16), der Hexenhaus und Dorf miteinander verbindet und zahlreiche Möglichkeiten der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern bietet (Hütte bauen, Stock-Mikado spielen).

angebracht, in denen sich sowohl kalte als auch warme Kühl-/Wärmepads befanden. Die Besucher:innen konnten in die Taschen der Aufstellerfigur greifen und damit die vom Maronimann gefühlte Kälte nachempfinden und sich über ihr Wärme- und Kälteempfinden austauschen. Die Station zum Blumenmädchen bestand aus einem kleinen Tisch mit Regal, in dem sich Faltpapier und eine Sprühflasche mit Duft befanden. Die Besucher:innen konnten Papierblumen oder andere Dinge falten und sie mit Duft besprühen; das Faltpapier nahm eine andere Gestalt an bzw. wurde „verzaubert“. Die Stationen des Dorfes konnten in selbst gewählter Reihenfolge durchschritten und durchlebt werden. Sie vermittelten unterschiedliche Wahrnehmungsangebote, die sich auf verschiedene Sinne bezogen und einen direkten Bezug zur eigenen Biografie der Besucher:innen anboten. Auszüge oder Verweise auf den Originaltext flankieren auch hier die zahlreichen Stationen, ohne dass damit ein Anspruch auf vorhergehende Rezeption verbunden war.

Als medialer Höhepunkt der Ausstellung wurde die Vernichtung der alten Hexen in der Walpurgisnacht inszeniert: Die Besucher:innen wurden aktional, sozial und ökonomisch involviert¹⁰, indem sie ihre in der Ausstellung erzählten (guten) Taten als Farbmarkierungen auf den mitgeführten Zauberstäben gemeinsam einsetzen konnten. Die Kinder stiegen für das Erleben dieser Szene auf ein erhöhtes Podest, welches wie eine Bühne angelegt war. Auf einer Seite des Podests erschien im Großformat zunächst eine Skizze des Hexenrats, dem die Kinder nun direkt gegenüberstanden. Wieder wurde hierbei auf die Originalzeichnungen von Gebhardt-Geyler referiert. Die Ausstellungstafel zitierte die Textstelle, in der die kleine Hexe schlag zwölf vor dem Hexenrat Rechenschaft ablegt (vgl. Preußler 1957: 115). Wurden die Holzstäbe aller auf dem Podest befindlichen Kinder nun gleichzeitig in Öffnungen auf dem Podest eingesteckt, begann der Scheiterhaufen mittels Filmprojektion an der Wand zu lodern, die Zauberbesen und Hexenbücher verbrannten im Feuer.

.....

10 In Bezug auf Computerspiele unterscheidet Neitzel a) aktionales und sensomotorisches Involvement, b) audiovisuelles und räumliches Involvement, c) narratives, temporales, emotionales und soziales Involvement, d) ökonomisches Involvement, womit das Belohnungssystem von Spielen bezeichnet wird. Laut Neitzel kann dieses Modell der Techniken des Involvements dazu genutzt werden, um Computerspiele oder das Verhältnis von Spielendem und Spiel zu analysieren (vgl. Neitzel 2018: 232).

Zusätzlich ertönte laute Trommelmusik, die die Kinder zum Bewegen einlud. Der Rabe Abraxas, der zuvor ausschließlich im Medium der schriftlichen Zitate in der Ausstellung aufgetreten war, bekam nun eine hörbare Stimme, indem eine Passage der Audio-CD zum Film eingespielt wurde: „Du bist eine gute Hexe geworden, und das ist die Hauptsache.“ Die enge Führung durch animierte Projektionen, flankiert von Licht- und Soundelementen, kulminierte im ebenfalls sozial szenografisch inszenierten, kollektiven Triumph der Besucher:innen über die alten Hexen.

2.2 Elementarisierung von Grundstimmungen

Um die Besucher:innen in die fiktionale Welt der kleinen Hexe zu holen, wurden zusätzlich Kontexte geschaffen, die die kindlichen Besucher:innen in das (fantastische) Setting versetzten. Dazu wurden Räume und Situationen auch ohne direkte Entsprechung zum Kinderroman inszeniert.

Nachdem die Besucher:innen durch den Hexenhausaufsteller im Eingangsbereich getreten waren, befanden sie sich in der fantastischen Welt der kleinen Hexe: In einem ersten Bereich, einem durch Holzwände abgegrenzten angedeutetem „(Hexen)haus“, das neben einem größeren Raum mit Regalen auch kleinere Nischen und ein Nebenzimmer aufwies, konnten sich die Besucher:innen mit dieser Welt vertraut machen. Im größten Raum des Hauses befand sich als Orientierung zunächst wieder der Buchaufsteller, in dem der Anfang der Geschichte zu lesen war und auditiv eingesprochen wurde: „Es war einmal eine kleine Hexe, die war erst 127 Jahre alt ...“ Zusätzlich wurde die Handlungsaufforderung formuliert, selbst die Abenteuer der kleinen Hexe zu erleben.

Gegenüber befand sich eine Leine mit Hexenumhängen, die sich die Besucher:innen umhängen konnten, um in die Rolle der kleinen Hexe zu schlüpfen. An den Wänden waren Möbelstücke positioniert, die durch besondere Effekte irritieren konnten und zu einer genauen Wahrnehmung einluden. So zum Beispiel ein kleines Sideboard, das beim Öffnen der Türen Musik erklingen ließ. Die darin befindlichen Kräuter waren mit Etiketten in Brailleschrift gekennzeichnet, die mit bereitgestellten Informationen entschlüsselt werden konnten. Die verzerrten Spiegel an der gegenüberliegenden Wand ließen die

Besucher:innen füllig oder schmal erscheinen und verfremdeten somit bekannte Wahrnehmungsweisen. Auf den zentral angeordneten Tisch wurden mittels Laserstrahlen „magische“ Tassen und Untertassen projiziert, die es so zu bewegen galt, dass die Tassen durch die Teller aufgefangen wurden und nicht vom Tisch fielen. Hinter einem Vorhang regnete es Salamander und Wollknäule anstelle von Mäusen, Fröschen und Tannenzapfen wie im Originaltext von Preußler (vgl. Preußler 1957: 5).

In den Ausstellungsräumen „Wald“ und „Dorf“ gab es Inszenierungen, die sich stärker auf das soziale Miteinander konzentrierten: Mit bunt markierten Stöcken (ca. 1,20 m Länge) konnte Riesenmikado gespielt werden; auf einem weiteren Teppich waren Stöcke mit Astgabeln zum Bauen einer Hütte ausgelegt. Zusätzlich boten Kinderbiertische und -bänke, die am Rand des Raumes platziert waren, einen Ruhepol und Rückzugsort zum Malen. Dieses Ensemble kann als Bestandteil einer zu ästhetischen Erfahrung einladenden kognitiven Entlastung angesehen werden, freie sinnliche Wahrnehmungen wurden somit ermöglicht; gleichzeitig konnten die Kinder als Ausstellungsbesucher:innen in den sozialen Austausch über Ausstellungseindrücke gehen.

Eine Station weiter wurde Wind hör- und spürbar, auch die Lichtdecke vermittelte die Illusion, auf einem Wipphocker, Balken oder Balancierbalken selbst auf einem Besen zu fliegen. An diesen Stationen, die über die konkrete Handlung des Textes hinausgingen, war – u. a. durch Gespräche mit Erwachsenen – auch ein sozialer Austausch angelegt.

Einige Episoden des Kinderromans, die in der Stadt spielen, wurden in der Ausstellung hinter dem „Waldbereich“ unter der Überschrift „Trubel in der Stadt“ zusammengefasst. Begleitet von lauter Jahrmarktmusik wurde die Besucher:in zunächst visuell und auditiv in das städtische Treiben hineingezogen. In diesem Bereich gab es Möglichkeiten, frei zu spielen, wie zum Beispiel im Gemischtwarenladen von Balduin Pfefferkorn. Mittels Verkaufstresen und Waren, die in Regalen auslagen oder an der Rückwand in schwarz-weiß skizziert waren, konnten reale und gezeichnete Waren angeboten werden, Schwämme, Seifen und andere Gebrauchtgegenstände verkauft werden. Auch den Besen, den die kleine Hexe im Originärtext bei Herren Pfefferkorn kauft,

gab es als realen Gegenstand zum freien und nicht zwingend textgebundenen Spiel.¹¹

2.3 Raumsemantik im Ausstellungsraum

Die Tatsache, dass szenografische Inszenierungen auch den Raum bewusst nutzen, um Erfahrungsräume zu schaffen (vgl. Bernhardt 2023: 89), ist auch bei dieser Konzeption einer Mitmachausstellung relevant. Es ist demnach zu fragen, welche Räume in der Mitmachausstellung erzeugt wurden, wie diese semantisiert und gegebenenfalls voneinander abgegrenzt wurden.

Im Kinderroman angelegt sind Handlungsorte wie das Hexenhaus, der Wald, das Dorf sowie der Blocksberg. Der Handlungsraum des Textes ist insofern semantisch aufgeladen (vgl. u. a. Roeder 2020: 358), als das Hexenhaus mit der kleinen Hexe und dem Raben Abraxas das Gute bzw. das Streben nach Gutem und die Reflexion des Probehandelns der kleinen Hexe in sich vereint – der Blocksberg steht für die böse Zauberkraft der alten Hexen, die letztlich besiegt werden.¹²

Auch die Einteilung der Ausstellungsfläche stellte eine Semantisierung von Räumen dar, bei der mit Gegensätzen gearbeitet wurde:

Das bereits skizzierte „Hexenhaus“ war als nahezu abgeschlossener Raum einem Holzhaus nachempfunden und diente neben dem bereits oben beschriebenen Eintritt in die fantastische Welt der Etablierung einer positiven Grundstimmung. Hier konnten in einem überschaubaren, geschützten Raum mit angedeuteten Giebeln und einer warmen Lichtumgebung das Zuhause bzw. die Ausgangssituation der kleinen Hexe entdeckt werden: Das Haus war durch Holzwände abgegrenzt, die Fenster durch Vorhänge verdeckt. Es konnte in eine Welt eingetaucht werden, in der die Logik der Zauberei aufgespürt werden konnte.

.....

11 Die Kuratorin unterstreicht, dass zur inklusiven Ausstellungsgestaltung hier bewusst Gegenstände mit unterschiedlichen Oberflächen ausgewählt wurden.

12 Angesichts der Entstehungszeit des Buches kann dieses Ende auch als Abrechnung mit der Tätergeneration im Nationalsozialismus gelesen werden (vgl. weiterführend zu den Debatten um Preußlers Verbindungen zum Nationalsozialismus als Heranwachsender die Ausführungen von Weinmann 2023).

Vom hell erleuchteten Hexenhaus trat man aus der angedeuteten Tür in den Wald, einen auf großer Fläche angelegten Erlebnisraum¹³, der mittels gediminten Lichts und einer Soundinstallation (Vogelzwitschern und Regengeräusche) eine geheimnisvolle Atmosphäre vermittelte. Dieser Raum war vornehmlich dunkel gehalten und durch dunkle Vorhänge begrenzt, die in Grün- und Blautönen angeleuchtet wurden. Optisch überragte die Waldfläche eine Bildinstallation, die die schematische Darstellung des Blocksbergs als grell erleuchtete Bergsilhouette darstellte, über den vereinzelt Vögel und in kürzeren Abständen auch mehrere Hexen in animierter Form „flogen“. Durch Animationen wurden Regen und wechselnde Sterne angedeutet. Im Waldbereich war aufgrund der Lichtverhältnisse die Wahrnehmung eingeschränkt und die akustische Gestaltung zog die Aufmerksamkeit auf sich. Somit erschien der Wald als Ort der Bewährung, der keinen Schutz bot. Trotz der Konzeption einer abgeschlossenen „Waldfläche“ waren der in der Ferne liegende, durch Lichtinstallation und erhöhte Position durchaus bedrohlich wirkende Blocksberg und durch die Kirmesgeräusche das Dorf als Handlungsraum auch im Wald präsent.

An den Waldbereich schloss sich in wenigen Metern Entfernung die als Stadt bzw. Dorf konzipierte Fläche an. Durch das hellere Licht und die Jahrmarktmusik herrschte eine kühle und geschäftige Stimmung vor. Durch die größere Dichte der Stationen und die Tatsache, dass akustische Elemente einzelner Stationen dominierten, wurde in diesem Bereich ein Kontrast zum „Wald“ dargestellt. Während der „Wald“ einen gedämpften Raumklang aufwies, der zum genaueren, intensiven Wahrnehmen von „Natur“ einlud, bot die „Stadt“ eine durch „Kultur“ geprägte Teilhabe. Damit konnten die Erfahrungen mit der Zauberei, die im Hexenhaus erworben wurden und im Wald im freieren Spiel ausprobiert werden konnten, nun auch in die Zivilisation „übertragen“ werden.

Die Spannung und Auflösung der Erzählung – im Originaltext im Ablauf eines Jahres zeitlich organisiert – wurde am Ende der Ausstellung als abgewan-

.....

13 Die Gefahr, dass eine Vorstellungsbildung bei zu vielen Vorgaben eingeschränkt sei (vgl. Bernhard 2023: 276), war durch zwei Faktoren klein gehalten: Durch die offene Gestaltung der Räume mit immersivem Charakter und ihre Anlage als Kontrast wurde ein Fokus auf die genaue Wahrnehmung gelegt, die eine Grundlage für die Vorstellungsbildung darstellte.

delte, konsensfähige Auflösung der Komplikation in den Raum verlegt. Hier ergab sich ein noch größerer Gegensatz zwischen den bislang beschriebenen Bereichen und der abschließenden Blocksbergstation: Diese war in Form eines Podests, welches die Besucher:innen erklimmen konnten, szenografiert. Während die bisher erläuterten Elemente der Ausstellung auf einer Bodenhöhe angesiedelt waren, wurde dem letzten Bereich durch die Erhöhung eine besondere Wichtigkeit beigemessen, die als leibliche Erfahrung nachempfunden werden konnte. Nachdem im Verlauf der Ausstellung Kernszenen der Geschichte und Episoden der Erzählung nachempfunden werden konnten, war ein Ansteigen der Spannung hin zur Blocksbergstation angelegt; hier wurden die Besucher:innen direkt mit dem Hexenrat konfrontiert und mussten gemeinsam agieren, um das Böse zu besiegen.

Die Ausstellung brach immer wieder mit einer (Re-)konstruktion des Kinderromans und öffnete Zugänge für individuelle Raumerfahrungen der Besucher:innen: Es wurden die Schauplätze „Hexenhaus“, „Wald“, „Dorf“ und „Hexenrat“ konzipiert, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Gemeinsam war den Stationen die symmediale Ausgestaltung, die auch über Oppositionen zu Reflexionen durch die Gestaltung des Raums (Bernhardt 2023: 286) anregte. Dabei war neben der Wegführung mittels kontraststarker und inklusiv-taktile Bodenleitlinie ein unkompliziertes Hin- und Herwechseln zwischen den offenen Bereichen möglich. Somit wurden in der Ausstellung vielfältige Räume für Eigenaktivität, einerseits im Spiel, andererseits beim Fühlen, Wahrnehmen, Ausprobieren geschaffen, wobei die synästhetische Ausgestaltung als besonders wirkmächtig erschien und mittels der oben genannten Involvierungsstrategien zu einer immersiven Verstrickung der Besucher:innen führen konnte.

3 Kontexte zu Otfried Preußler und seinem Gesamtwerk

In Bezug auf die Gestaltung des Raums ist im letzten Abschnitt die Ordnung des Raums mit Bezug zum Kinderroman *Die kleine Hexe* beschrieben und untersucht worden. Die angesprochene grobe Zweiteilung in einen immersiven

Raum zur Romanerkundung und einen Kontextualisierungsteil zielten auf die klare Trennung zwischen Fiktion und außerdiegetischer Wirklichkeit, in die die Besucher:innen, nach dem sie die alten Hexen gemeinsam besiegt hatten, zurückkehren konnten.

Dieser räumlich gesehen hintere Bereich der Ausstellung, in dem wieder die extradiegetische Welt betreten wurde, widmete sich dem Autor Otfried Preußler. Auch hier wurde die Besucher:innenführung mit einem aufgeschlagenen Buch vorgenommen; zusätzlich wurde man von einer Pappfigur Preußlers empfangen, der den Raben auf der Schulter trug. Die nebenstehende Ansammlung bunter, lebensgroßer Pappfiguren, der Figuren aus seinen Büchern, entschlüpfte dem ca. zwei Meter großen Buch, welches den Titel „Großmutterns Geschichtenbuch“ trug und eine autobiografische Episode¹⁴ inszenierte.

An diesen Eingangsbereich schlossen sich verschiedene, zum Teil durch Holzwände abgetrennte Bereiche an: Eine kleine Bibliothek mit verschiedenen Ausgaben (Bilderbücher, Ausgaben in verschiedenen Sprachen sowie eine Brailleausgabe) von Preußlers Kinderbüchern, eine Hörstation und ein Kasperletheater mit Stoffpuppen. So bat dieser durch Holzwände abgetrennte Rückzugsort Gelegenheit, Literatur hörbar zu machen, d.h. vorzulesen und selbst zu spielen, also im sozialen Austausch produktiv mit Texten umzugehen.

An die Bibliothek grenzte eine Wand mit neun Bildschirmen, die als Nachbildungen von Fernsehern aus den 50er Jahren gestaltet waren. Hier wurden audiovisuelle Adaptionen von Preußlers Büchern, ferner Aufführungen seiner Puppenspiele gezeigt. Die hier skizzierten Bereiche des Ankommens und Reflektierens schufen eine Transitzone für das Zurückkommen in die reale Welt.

Ein weiterer offener Bereich war durch Schaukästen organisiert und stellte Originalobjekte im Sinne einer Schauphilologie (vgl. dazu Bernhardt 2023: 234) aus. Zum einen wurde durch Leihgaben von Preußlers Töchtern (Diktiergerät, eine Kappe, eine Brille und eng beschriebene Manuskripte) der Schreibprozess Preußlers beleuchtet, der vom zunächst eingesprochenen Wort

.....

14 Preußler habe, so die Kuratorin, gerne den Geschichten der Großmutter gelauscht, die erklärte, dass ihre Geschichten einem großen Buch entstammen. Dies sei laut Preußlers Nachfahren aber nur ausgedacht; die Kuratorin betont, dass Preußlers Stil stark von der Mündlichkeit geprägt ist.

ausging. Zum anderen wurde mittels textgebundener Schlaglichter der Fokus auf seine Biografie gelegt (einzelne Stationen wie Kriegsgefangenschaft¹⁵, Tätigkeit als Lehrer und Rektor wurden durch Fotos dargestellt, zusätzlich wurden Arbeitsblätter aus dem Bereich Sachkunde präsentiert). Vitrinen mit verschiedenen Trägermedien, Originale wie fremde und eigene Illustrationen zu seinen Büchern ergänzten den Blick auf den Gegenstand Literatur sowie den Autor Preußler selbst und verwiesen auf Adaptionen im Medienverbund.

Der Rundgang führte dann in einen durch Vorhänge abgegrenzten Erinnerungsraum „Meine Preußlerwelt“. Hier wurden die zu Beginn des Ausstellungsbereichs dargestellten Figuren und „Großmutter's Geschichtenbuch“ in einer Animation verarbeitet. In Zusammenarbeit mit den Verlagen wurden dazu Illustrationen entwickelt, welche mit Originalzitate von Preußler unterlegt waren. Mittels eingewobenen Familiengeschichten und Gegenständen aus dem Leben Preußlers sowie Erstaussagen und Konzeptpapieren wurden Ursprünge und thematische Zusammenhänge der Geschichten Preußlers beleuchtet.

4 Potenziale literarästhetischer Erfahrung

Im Falle der Mitmachausstellung lag ein Ausstellungskonzept vor, das die Besucher:innen szenografisch in die Welt des literarischen Textes eintauchen ließ und Grundstimmungen und Kernszenen mit den Biografien der Besucher:innen verwob, wobei dies unabhängig vom Vorwissen um den Romantext möglich war.

Besonders im ersten Teil der Hauptausstellung waren immersive Verstrickungen mittels Grundstimmungen aus der magischen Welt der kleinen Hexe angelegt, indem sinnlich-emotionale und leibliche Erfahrungen von Magie der *histoire* des Kinderromans vorangestellt wurden. Dabei lernten die Besucher:innen die implizierte Sekundärwelt der literarischen Figur mittels szeno-

.....

15 In den Lebensstationen wurde auch Preußlers Dienst als Soldat im Nationalsozialismus erwähnt sowie sein Erstlingswerk „Erntelager Geyer“ von 1944, welches die öffentliche Diskussion um den Autor Preußler erneut entfacht hat. Auf den Diskurs zu Preußlers Biographie wurde in der Ausstellung nicht näher eingegangen.

grafisch in den Raum gebauter symmedialer Inszenierungen im Hexenhaus kennen. Eigenaktiv – allenfalls unterstützt von Aufstellern – konnten die Besucher:innen die „fantastische“ Welt erkunden. Dabei wurden unterschiedliche Sinne angesprochen und durch neue Kombinationen von optischen oder haptischen Eindrücken gewohnte Wahrnehmungsweisen irritiert. Durch eine damit einhergehende Fragehaltung und das Bedürfnis nach Klärung von Sachverhalten (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 6), konnte bei den Besucher:innen eine erste Aufmerksamkeit gegenüber den in der Ausstellung angelegten Irritationen und Reizen geweckt werden.

Die Licht- und Tongestaltung im angrenzenden Waldraum ermöglichte ein audiovisuelles und räumliches Involvement (vgl. Neitzel 2018: 227), was die Besucher:innen wegen unzähliger Details zusätzlich in eine emotional-sinnliche Wahrnehmungshaltung versetzen konnte. Die besondere Atmosphäre des nachgestellten Waldes ermöglichte eine aufmerksame und genaue Wahrnehmung des Handlungsortes, die darin mündete, sich an diesem Ort gegenwärtig zu spüren oder in Details zu versinken¹⁶. Im Nachspüren des beschwerlichen Ganges durch den unwegsamen Sinnespfad dominierten leibliche Erfahrungen die hier angelegte Wahrnehmungsschärfung der Besucher:innen.

Auch im Bereich der Stadt wurden Angebote ästhetischen Erlebens im kindlichen Spiel möglich. An der Schießstation des Ochsen Korbinians konnten Ochsenaufsteller mit Papierkugeln abgeschossen werden; dabei wurde der Jubel durch Papierfiguren ausgelöst; im Kaufmannsladen konnten Waren – als Gegenstände oder zeichnerisch festgehaltene – feilgeboten werden. Gelegenheiten wurden geboten, Handlungen zu initiieren, zu antizipieren oder gar nachzuspüren.¹⁷

.....

16 So zum Beispiel konnte der durch Lichtinstallationen dargestellte Wechsel von Tag und Nacht im Waldbereich zur Wahrnehmung von Zeit anregen.

17 In der teilnehmenden Beobachtung wurden hier Spieltätigkeiten im Sinne Heimlichs (2023: 29–31, 62) ersichtlich, die intrinsisch motiviert eine Distanzierung vom Alltagsgeschehen mittels eigener fiktiver Vorstellungen und Ideen ermöglichen, die von den kindlichen Besucher:innen als selbst ausgeführte Tätigkeit beobachtbar wurde, wie beispielsweise Verkaufsgespräche im Laden oder am duftenden Papierblumenstand. Interessant auch, dass die kleine Hexe als Figur ebenfalls mehrfach gestaltet wurde, bei den Stationen auftauchte oder sogar Teil der Stationen war. Hier wurde die Perspektive aufgebrochen, dass die Kinder sich in die kleine Hexe hineinversetzen müssen.

Am Blocksberg erlebten die Besucher:innen schließlich den sozial inszenierten Höhepunkt: Hier kulminierten unterschiedliche mediale Formate mit einer sozialen Involvierung als Gemeinschaft in dem Moment, der den Sieg über das Böse auslöst. Gerade durch die leibliche Erfahrung, das Besteigen des Blockberges und das zeitgleiche Einführen der Zauberstäbe findet eine körperliche Anbindung an das Involvement der Ausstellung statt: Selbst eine gute Hexe geworden zu sein und die bösen Hexen besiegt zu haben, lässt Emotionen wie Freude, Erleichterung und Lösung von Spannung entstehen, was einer emotionalen Involvierung als Protagonist:in eines Computerspiels gleichkommt (vgl. Neitzel 2012: 102), die durch das aktive Zutun mehr als empathisches Mitfühlen evoziert.¹⁸

Neben der aufgezeigten ästhetischen Wahrnehmung im leiblich-sinnlich individuellen Erleben bot die Ausstellung Begegnungen mit der Geschichte der kleinen Hexe an und ermöglichte sinnlich-emotionale und damit genuin literärästhetische Erfahrungen (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 6). So konnten beispielsweise durch den unterschiedlichen Körpereinsatz, der an verschiedenen Stationen erforderlich war (Sich-Bücken an der Tür, Klettern auf dem Besen, Laufen auf einem steinigen Weg), individuell sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden, die die Kenntnis des Kinderromans nicht zwingend voraussetzten, das individuelle Rezeptionserleben möglicherweise aber vertiefen oder modifizieren konnten.

5 Fazit und didaktische Anknüpfungspunkte

Die Ausstellung zur kleinen Hexe stellte sich dem Anspruch, einen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur in die Form einer Mitmachausstellung zu überführen. Die grobe Einteilung in einen immersiven Kernbereich, in dem in ein Buch eingetaucht werden konnte und Szenen aus dem Kinderromam elementarisiert wurden und in den Preußlerbereich, der das Buch *Die kleine*

.....
 18 Die teilnehmende Beobachtung bestätigt die Auslösung von Emotionen in diesem Kontext: Die gelösten kindlichen Besucher:innen nutzen die immersive Verstrickung, ließen sich auf die Auflösung der Geschichte ein und tanzten vor Freude auf dem Blocksberg.

Hexe in einen Kontext einbettete, bot vielfache Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten – sowie je nach Alter und literarischer Vorerfahrung bzw. Kenntnis des Originaltextes – vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Buch, dem Werk Preußlers sowie mit dem Phänomen Literatur insgesamt.

Vielfältige Anschlussmöglichkeiten boten sich an, um Erfahrungen im Ausstellungsraum zu fassen.¹⁹ Bernhardt (2023: 278) folgend sollte jedoch dringend vermieden werden, den Ausstellungsbesuch zu domestizieren, indem er durch Workshops, Führungen und konkrete Aufgabenstellungen doch vollends in schulische Strukturen, in möglichst gleiche taxierbare Erkenntnisse überführt wird. Vielmehr müssen die hier inszenierten szenografischen Verstrickungen als Einladung verstanden werden, auf die Wahrnehmung zurückgerufen zu werden und Offenheit und eine generelle Irritationsbereitschaft zuzulassen.

Dennoch sollte ein Ausstellungsbesuch nicht isoliert stehen bleiben, sondern im Rahmen des Unterrichts reflektiert werden. Ähnlich wie der Umgang mit literarästhetischen Medien kann es zu einer Auseinandersetzung kommen, die Erkenntnisse fördert, zur weiteren Reflexion anregt, ohne aber zu entzaubern. Entsprechend kann es sinnvoll sein, in der Nachbereitung gemeinsam über die Ausstellung zu reflektieren, um so eine „aufmerksame Rezeptionshaltung auch in Bezug auf das Symmedium Ausstellung zu erlangen“ (Bernhardt 2023: 301).²⁰ Es scheint daher essentiell, den Ausstellungsbesuch im Sinne einer Grundlage literarästhetischen Erfahrens als spezifischen Wahrnehmungsmodus im kumulativen Kompetenzerwerb wirken zu lassen.

.....
19 In Sinne institutioneller Anschlussmöglichkeiten sind auch die für Fachkräfte ausleihbaren Koffer zu verstehen, mit denen der Ausstellungsbesuch nachbereitet werden konnte, indem wenige Elemente der Ausstellung anhand eines in Koffergröße gestalteten Bilderbuchs aufgegriffen wurden. Weitere Impulse für die Vor- und Nachbereitung wurden für Lehrpersonen oder Erziehende im Vorschulbereich in einer online bereitgestellten Handreichung gegeben.

20 Denkbare Gesprächseinlagen einer Anschlusskommunikation mit kindlichen Besucher:innen: Hättest du das Haus der kleinen Hexe auch so aufgebaut? Wie hast du dich im Dorf bei den vielen Ständen gefühlt? Konntest du die Marktschreier hören?

Literaturverzeichnis

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025): Literaturmuseale Ausstellungen in Zeiten globaler Krisen? Ein Plädoyer für die öffentliche Förderung ästhetischer Wahrnehmungsmodi. In: Odendahl, Johannes/Illetschko, Marcel (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 257–274.
- DEMIRDÖGEN, DILARA/STAIGER, MICHAEL (2025): Literarästhetisches Lernen und literarästhetische Bildung. Positionen – Begriffe – Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht* 1/2025, S. 2–13.
- DUBE, JULIANE/HELM, GERRIT/RONGE, VERENA (2023): Kindliches Spiel und ästhetische Erfahrungen mit polymodalen Texten am Beispiel von Bilderbuch-Apps. Erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Fallstudie. In: Sebastian Bernhardt/Eva-Maria Dichtl (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 153–189.
- HEIMLICH, ULRICH (2023): *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- HÜSSON, DOROTHEA (2023): Das kindliche Spiel und Literatur – eine Annäherung. In: Sebastian Bernhardt/Eva-Maria Dichtl (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 53–77.
- NEITZEL, BRITTA (2012): Involvierungsstrategien des Computerspiels. In: GamesCoop (Hg.): *Theorien des Computerspiels zur Einführung*. Hamburg: Junius, S. 75–103.
- NEITZEL, BRITTA (2018): Involvement, in: Beil, Benjamin/Hensel, Thomas/Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer, S. 219–234.
- PREUBLER, OTFRIED (1957): *Die kleine Hexe*. Stuttgart: Thienemann.
- ROEDER, CAROLINE (2020): Spatial Studies. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Metzler, S. 353–361.
- SCHILCHER, ANITA/PECHER, CLAUDIA MARIA (2013): Was sind „Klassiker“ der internationalen Kinder- und Jugendliteratur? Aspekte des Klassikerbegriffs. In: Schilcher, Anita/Pecher, Claudia Maria (Hg.): *Klassiker der internationalen Jugend-*

literatur. Kulturelle und epochenspezifische Diskurse aus Sicht der Fachdisziplinen.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–28.

WEINMANN, ANDREA (2023): Zum Stand der Preußler-Forschung im Preußler-Jahr 2023. In: *kjle&m extra. Otfried Preußler revisited 2023*, S. 15–38.

Materialien zur Ausstellung

Interaktiver Lageplan Die kleine Hexe. Junges Schloss, Landesmuseum Württemberg.

In: *junges-schloss.de*. URL: <https://www.junges-schloss.de/ausstellung/rueckblick/> (letzter Zugriff: 06.05.2025).

Junges Schloss: Die kleine Hexe. Große Mitmachausstellung für Kinder und Familien.

14. Oktober 2023 bis 2. Juni 2024. In: *landesmuseum-stuttgart.de*. URL: https://www.landeseuseum-stuttgart.de/fileadmin/user_upload/Presse-Bereich/Presse-mitteilungen_aktuell/2023/Kleine_Hexe/Pressemappe_KleineHexe.pdf (letzter Zugriff: 06.05.2025).

Junges Schloss: Die kleine Hexe. Grosse Mitmachausstellung. Handreichung für Er-

ziehende und Lehrende. In: *junges-schloss.de*. URL: https://www.junges-schloss.de/fileadmin/001_downloads/JS_KleineHexe_Handreichung.pdf (letzter Zugriff: 06.05.2025).

Landesmuseum Württemberg (2023): Große Mitmachausstellung | DIE KLEINE

HEXE | Kindermuseum Junges Schloss, Stuttgart. In: *youtube.de*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8Qsmp5Abj98> (letzter Zugriff: 06.05.2025).

Ein Sonderfall unter den Literaturmuseen?

Das *Museum Wolfram von Eschenbach* und sein Potenzial als außerschulischer Erfahrungs- und Lernort im Literaturunterricht

Abstract

Das Museum Wolfram von Eschenbach wurde 1995 eröffnet und thematisiert in seiner Ausstellung das Werk Wolframs von Eschenbach. Es ist ein vergleichsweise kleines Museum und gehört zu den wenigen, die explizit versuchen, mittelalterliche Literatur kuratorisch zu greifen. Zudem wurde hier bereits früh auf das Konzept der (auch sozialen) Szenografie gesetzt. Die Analyse des Museums basiert auf den Beobachtungen im Rahmen eines Besuches mit einer Studierendengruppe eines Seminars zur Literaturwissenschaft für angehende Deutschlehrkräfte an der Universität Regensburg. Der Besuch und die Führung wurden in einem fragengeleiteten Gruppeninterview mit den Studierenden, einem Gespräch mit dem Rundgangleiter und Mitarbeiter sowie einer teilnehmenden Beobachtung der verantwortlichen Dozent:innen gesichert und ausgewertet. Neben dem Gesamtkonzept wurden zwei Räume exemplarisch auf ihren Aufbau sowie ihre didaktischen Potentiale analysiert. Sichtbar wurde, dass die inhaltlichen Potentiale sowie die Wirkung der Ausstellung und der Führung (narrativ wie die Ausstellung erläuternd) ausgesprochen hoch sind, auch wenn eine Aktualisierung und Integration der seit 30 Jahren unveränderten Ausstellung in weitere Angebote sinnvoll wäre.

Keywords: Wolfram von Eschenbach; Mediävistik; Höfische Kultur; Artusliteratur, außerschulischer Lernort; Museum; Museum Wolfram von Eschenbach; Literaturmuseum

1 Einige Vorbemerkungen zur Besonderheit des Museums und seines ‚Gegenstandes‘

Der Diskurs über Wirksamkeit und Potentiale von außerschulischen ‚Lernorten‘ für den Deutschunterricht nimmt in den letzten Jahren an Fahrt auf. Unbestritten ist mittlerweile die Relevanz außerschulischer Lernorte, wenn gleich sich in Bezug auf deren Potenziale vielfältige Positionen herausbilden (vgl. Wrobel 2024; Bernhardt 2023; Wrobel/Ott 2019). In Anbetracht der erst einsetzenden literatur- und mediendidaktischen Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten konstatiert Dieter Wrobel, dass nach wie vor eine Vielzahl von außerschulischen Orten nicht erschlossen oder aufgearbeitet wurde (vgl. Wrobel 2024: 122). Ein Beispiel für einen bisher im Diskurs nicht beachteten ‚Lernort‘ ist das *Museum Wolfram von Eschenbach* in Wolframs-Eschenbach (im Folgenden: MWvE), das in diesem Beitrag behandelt wird. Das Museum stellt in dreierlei Hinsicht einen „Sonderfall“ für die Literatur- und Mediendidaktik dar: Einmal ist es ein Mittelalter-Literaturmuseum, was in der Landschaft der Literaturmuseen eine Besonderheit darstellt. Darüber hinaus arbeitet es trotz seines auch erinnerungskulturellen Anspruchs kaum mit Artefakten, Repliken oder Faksimiles, sondern vorwiegend mit verschiedenen Formen (sozialer) Szenografie und zudem mit in den Raum gebauten Deutungen oder Verfremdungen der Werke (vgl. Gesser/Handschin/Lichtensteiger/Jannelli 2012; Zeisig 2021: 189; Bernhardt 2023: 41–46). Dies ist zum Zeitpunkt der Eröffnung im Jahre 1995 – also vor dem Jahr 2000, das als Geburtsstunde der musealen Szenografie gilt (vgl. Zeissig 2023: 57) – ein sehr fortschrittlicher Ansatz. Zuletzt bleibt anzumerken, dass es sich um ein räumlich sehr kleines Museum handelt.

Der thematische Fokus auf die Literatur des Mittelalters bringt allerdings eine Klärungsbedürftigkeit bezüglich der Potenziale als außerschulischer Lernort mit sich. Ziel ist es, die Bedeutung und Potentiale der in den Curricula marginalisierten mittelalterlichen Literatur im behördlichen (Aus-)Bildungskanon für die Schulen zu begründen und ein „Trotzdem“ zu formulieren, um die Potentiale des MWvE an einzelnen Beispielen auch kommunizieren zu können. Dass mittelalterliche Literatur große Potentiale und eine nicht zu unterschätzende Relevanz für den Deutschunterricht besitzt, wurde bereits ausführlich

aufgearbeitet (vgl. bspw. Karg 1999; Miedema/Sieber 2013; Steinwachs 2022: 79–124). Diese Positionen stellen die argumentative Basis für diesen Artikel dar.

Der erste Teil des Titels dieses Beitrags lautet: Ist das MWvE „Ein Sonderfall unter den Literaturmuseen?“ Der zweite Teil verweist auf die Potentiale als „außerschulischer Lernort“, wie es in der Fachliteratur meist lautet. Letzteres wird im Titel zum „Erfahrungs- und Lernort“ erweitert, denn das Lernen ist nur ein Teil, im musealen Ausstellungsraum geht es natürlich auch um den bereits angesprochenen Erfahrungsraum als Form der *embodied cognition* (vgl. Brinkmann/Türstig/Weber-Spanknebel 2019). Die im Titel anklingende Frage „Ein Sonderfall unter den Literaturmuseen?“ ist aus heutiger Perspektive sicherlich etwas differenzierter zu beantworten als 1995 und wird in diesem Beitrag zentral verhandelt.

Die Auseinandersetzung mit dem Museum und seiner Präsentation basiert u. a. auf einem gemeinsamen Besuch mit Führung. Zur Führung sei angemerkt, dass es sich um eine Art von hybrider Führung handelte, in der einmal Hintergründe der Ausstellung erläutert wurden, aber auch die Teile des Werkes erzählt wurden, was an anderer Stelle noch einmal aufgegriffen wird. Dies fand im Rahmen eines Seminars zur Literaturwissenschaft für angehende Deutschlehrkräfte von Michael Veeh an der Universität Regensburg im Wintersemester 2024/25 statt, mit dem auch die im Folgenden zitierten Aussagen des Gruppeninterviews als qualitative Erhebung aufgenommen und ausgewertet wurden. Dies betrifft ebenfalls das aufgezeichnete Gespräch mit dem Rundgangsleiter (RL) im Museum sowie die „teilnehmende Beobachtung“ von Michael Veeh und Frank Steinwachs. Die Befragung folgte den Kriterien „individuelle Erfahrung“, „Rolle des Performativen“, und meint die Führung und ihre Performanz, die „didaktischen Potentiale“ des Ortes (Raumgestaltung) und die dort exponierten Themen, als letztes wurde das „Ausstellungskonzept“ thematisiert.

2 Die Deutung erleben und deuten – Zur musealen Inszenierung des MWvE

Eine Exkursion im Literaturunterricht ist mehr als nur der Besuch eines außerschulischen „Lern-Ortes“: Es ist – trotz aller Debatten um die Kanoni-

sierung auch in Literaturmuseen (vgl. Hoffmann 2014: 91–110; Jessen/Karg 2014: 7–14; Bernhardt 2023: 247–255) – im besten Sinne die Begegnung mit und das Erleben von wissenschaftlich, kulturell und kuratorisch aufgearbeiteter Thematisierung oder Inszenierung von Literatur in außerschulischen Institutionen. Literaturmuseale Ausstellungen sind mit Sebastian Bernhardt zu verstehen als „Impulse für eine erfahrungsbasierte, individuelle Auseinandersetzung der Besucher*innen mit den Ausstellungen und ihren Themen“ (Bernhardt 2023: 319). Das Museum ist, wie es Daniel Tyradellis schreibt, „ein einzigartiger Ort, an dem Dinge zu erfahren sind wie nirgends sonst“. Museen stellen damit „Labore des Sozialen“ (Tyradellis 2014: 14f.) dar, in denen auch ein „*hacking*“ (Boger/do Mar Castro Varela 2021: 15) von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten, alten Gewohnheiten, Perspektiven und Hierarchien erfolgen kann (vgl. dazu auch den Beitrag von Tyradellis im vorliegenden Band). Vanessa Zeissig weitet diesen Gedanken aus und spricht davon, dass Museen und Ausstellungen gerade mit Verstörung und Verstrickung arbeiten, Irritationen im Raum auslösen sollten (vgl. Zeissig 2023: 228, 235). Der Ansatz, mit Irritationen oder der Störungen zu arbeiten, wird auch in der Literatur- und Mediendidaktik für den schulischen Kontext verfolgt und wirkt daher anschlussfähig an den Kontext Museum/Ausstellung (vgl. Odendahl 2022; Bernhardt 2023: 301). Im musealen Ausstellungsraum können eingefahrene Hierarchien, Perspektiven oder Rezeptionshaltungen infrage gestellt und neue Sichtweisen ermöglicht werden. Und dies leistet, wie sich zeigen wird, das MWvE in einigen seiner Räume.

Die Dauerausstellung setzt wie bereits angedeutet in ihrem Umgang mit den Werken Wolframs (u. a.) auf momenthafte und interpretierte/entfremdete Darstellungen, die heutzutage als szenografisch bezeichnet würden. Diese Anlage der Dauerausstellung stellt in besonderer Form die vermeintliche kuratorische Selbstverständlichkeit des Umgangs mit literarischen Artefakten oder erlesenen Inhalten als Normalfall infrage und bricht mit Sehgewohnheiten (vgl. Autsch 2011: 113 f.). Im Jahre 1995, als das Museum eröffnet wurde, war dies für eine Literatúrausstellung sehr fortschrittlich (vgl. zur Entwicklung der neuen Anschaulichkeit und der Rauminszenierung in literaturmusealen Ausstellungen Bernhardt 2023: 74–83). Die umgreifende Klammer der gesamten Ausstellung ist die Frage, ob Literatur ausstellbar sei. Diese Frage, die in den

1990er Jahren den literaturmusealen Diskurs bestimmte (vgl. dazu Bernhardt 2023: 53–64; vgl. auch den Einleitungsbeitrag zu diesem Band), ist mittlerweile obsolet: Literatur wird nicht ausgestellt, sondern ist das Thema einer Literatúrausstellung (vgl. Bernhardt 2023: 61). Tatsächlich wird in der vorliegenden Ausstellung zwar explizit und in Majuskeln die Frage gestellt: „KANN MAN LITERATUR AUSSTELLEN“, allerdings bleibt diese Frage ohne Fragezeichen im Ausstellungstext stehen. Die eigentliche Ausstellungsgestaltung geht aber einen gänzlich anderen Weg, versucht gar nicht, Literatur selbst auszustellen. Sie hat vielmehr den Charakter einer szenografierten Deutung von Literatur im Raum *avant la lettre* (vgl. dazu Bernhardt 2023: 86–103). Die Auf- und Anforderung an die Besucher:innen besteht also im Sinne Bernhardts darin, Erfahrungen zu machen, zu reflektieren, die Deutung der Werke wiederum selbst zu deuten, zu diskutieren (vgl. Bernhardt 2023: 319) und letztlich als diskursive Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizontes sowie der Deutung von Welt (vgl. Waage 2014; Iser 2014; Eibl 2016; Steinwachs 2020) durch Kunst zu denken: Und dies findet in einer Doppelschleife von

Werk → künstlerischer Werkdeutung durch die Kurator:innen → Entwicklung der Ausstellung durch diese und dann: individueller/schulischer Auseinandersetzung mit dem Werk über das Medium der Ausstellung → Verarbeitung i. w. S. der Erfahrungen und → Aktualisierung des individuellen Sinnsystems, also der Integration der Erfahrungen in die persönlichkeitsbildende Bildungsbiografie durch die Museumsbesucher:innen

statt. Gesteigert wird dieser Aspekt dadurch, dass die Literatúrausstellung punktuelle Momente aus Wolframs Werk präsentiert. Damit schafft sie Auslassungen und Leerstellen, welche für die Besucher:innen darüber hinaus zu einer inneren (Such-, Phantasie- und Verstehens-)Bewegung führen und Fragen aufwerfen sowie Verstrickungen provozieren kann. Dies erfolgt zumindest dann, wenn Zugänge durch eine evozierte Fragehaltung möglich werden (s. u.), was nach Jens Birkmeyer ein Wesensmerkmal sinnbildenden und damit gesellschaftlich, schulisch und individuell nachhaltigen Unterrichts ist (vgl. Birkmeyer 2015: 42). Dies scheint im MWvE vielfach zu gelingen (s. u.).

3 Die Räume thematisch – ein Überblick

Die Dauerausstellung des Museums umfasst in der zweiten Etage zehn kleine Räume zu Wolfram und seinem Werk, während im Erdgeschoss Platz für Sonderausstellungen ist. Der erste Raum wirft durch die wiederkehrenden Notationen in den Kassetten des Raumes mantrenhaft die ‚Frage‘ auf, ob Literatur ausstellbar sei (s. Abb. 1). Dies stellt in der Ausstellungslogik eine begleitende Frage dar, die sicherlich beabsichtigt keine Antwort erhält, bedauerlicher Weise am Ende aber auch nicht wieder aufgegriffen wird (siehe das nächste Kapitel). Weiterhin findet sich in diesem Raum Informatives zu politischen, kulturellen und sprachlichen Besonderheiten der Epoche, verständlich und barrierefrei auf zwei „Pinnwänden“ (s. Abb. 1; Katalog: 1–5, im Weiteren nur K).



Abb. 1: Raum 1, „KANN MAN LITERATUR AUSSTELLEN“ und ‚Pinnwände‘. © Frank Steinwachs

Der zweite Raum widmet sich der ‚Biografie‘ Wolframs. Im Wesentlichen werden Teile der erzählten Biografie dargestellt (s. u.), womit der Raum einen Einstieg in das bietet, was man als (erzählte, genaueres s. u.) Sozialgeschichte der mittelalterlichen Literatur verstehen könnte: „Selbstbildnis als armer Mann“, „Selbstbildnis als Ritter“; Bildung; Mäzenatentum etc. (K: 7–17).

Der dritte Raum birgt die *histoire des Parzival* (zwischen 1200 und 1210), die auf Tafeln in einer Art Zelt auf grüner Wiese und in Frühlingslandschaft zu finden ist. Des Weiteren werden Hintergrundinformationen angeboten sowie eine Kontextualisierung innerhalb der Artusliteratur, die im Positiven knapp und aussagekräftig erläutert wird. Damit finden sich im ersten Raum Grundlagen für das Verständnis des *Parzival*, erste Begegnungen mit Eigenarten des Werkes werden museal exponiert und auch Aspekte von Wolframs poetischem Selbstverständnis konturiert. Dieses hebt sich deutlich von dem der ‚herkömmlichen‘ Artusliteratur, respektive dem *Erec* (ca. 1180/90) Hartmanns von Aue als vermeintlichen Prototyp derselben, ab (vgl. dazu Schmid 1999), entstammt aber auch einer Zeit, in der „Eigenart“ explizit kein sozial wie gesellschaftlich goutiertes Merkmal war (vgl. Haug 1997: 123). Und doch zieht das Werk einen Teil seiner u. a. historischen Qualität gerade aus einer disnormativen Poetik (vgl. Haug 1997; Gebert 2012; Steinwachs 2022). Hierzu findet sich, im Ausstellungskonzept gut gegriffen, auf einem Fähnchen eine kleine, poetologische Reflexion des ‚Erzählers‘, die allerdings sehr dezent angebracht ist und daher schnell übersehen werden kann (s. Abb. 2):



Abb. 2: Detail Raum 3, Fähnchen mit poetologischer Aussage des Erzählers. © Frank Steinwachs

„diz vliegende bîspel ist tumben liuten gar ze snel, sine mugens niht erdenken: wand ez kan vor in wenken rehte alsam ein schellec hase.“ (1,15–20).	Dieses flinke Beispiel ist dummen Menschen viel zu schnell [und] sie können ihm nicht folgen: denn es schlägt vor ihnen Haken [-] wie ein aufgeschreckter Hase. (Übers. FS)
---	--

Der Textausschnitt besagt, wie es Wolfram mehrfach im Roman schreibt, dass die *histoire*, die „*mære*“, nicht wie (im Artusroman) gewohnt linear verläuft, sondern unregelmäßig und damit disnormativ für den ‚tumpen‘, der ihr nicht folgen könne. Möglicherweise deshalb, weil die ‚tumpen‘ eine vermeintlich ‚normale‘ Geschichte erwarten, die nicht weiter durchdacht werden müsse, ein Bild, mit dem Wolfram mehrfach spielt. Dieses Detail steht exemplarisch für eine Vielzahl von solchen Momenten, über welche die Besucher:innen produktiv ‚stolpern‘ und die später als Gesprächsanlass im obigen Sinne dienen können: Wolfram ist auf der einen Seite ständisch, biografisch und poetisch in eine Kultur eingebunden, die ‚eigentlich‘ einen streng inkludierenden Charakter hat, schreibt auf der anderen Seite jedoch, dass seine Erzählung genau das Gegenteil davon tut. Damit ist das erwähnte Anderssein von Wolframs Texten als poetisches Programm zu werten und bietet eine wichtige Grundlage für die oben angesprochene mutmaßliche Wirkung des Ausstellungskonzeptes.

Im vierten Raum wird die ‚Ritterschaft‘ thematisiert, wieder ganz im Sinne von Wolframs „Anderssein“ und gegenteilig zu dem, was den Kampf als ehr- und identitätsstiftendes Moment des Rittertums und der Artusliteratur ausmacht (vgl. Brall 1983; Wittmann 2007; Steinwachs 2022: 329–360): Der Kampf wird im Titel der Inszenierung sowie der Wandtafel als „Unglücksspiel“ bezeichnet. Der Raum widmet sich darüber hinaus in Form eines Kartenspiels der im Werk signifikant bedeutungstragenden Genealogie von Adel, Artus- und Gralsfamilie.

Der fünfte Raum stellt die für Parzival gleichermaßen unerreichbare wie bestimmende Burg Munsalvæsche als Weg und Ziel seiner Reise dar. Hier findet für den Protagonisten wie für die Besucher:innen die Erstbegegnung mit der Gralsburg und gleichermaßen der ‚Katastrophe‘ statt, die handlungstragend ist (K: 31). Die Texttafeln sind wie in einer Grabkammer (oder Gedenkstätte) in

großen Lettern an der weißen ‚Steinwand‘ angebracht, welche die Gralsburg für den Gralskönig Anfortas und die Gralsgemeinschaft zu diesem Zeitpunkt auch tatsächlich ist. Die im Roman unsichtbare Grenze, welche die Burg von ungebetenen Besuchern abschirmt, hat hier die Form einer brutalistischen Barriere oder eines Betonbunkers (s. Abb. 3) mit kleinen Scharten für Einblicke (s. Abb. 4). Wagen die Besucher:innen durch diese einen Blick, erkennen sie – Parzival gleich – nur schemenhaft eine Burg, die sie weder klar sehen noch erreichen können.



Abb. 3 und 4: Raum 5: Betonwand vor der Gralsburg und Textstelle, Raum 5: Blick durch die Nische auf die unerreichbare Gralsburg. © Frank Steinwachs

Damit können sie auf leiblichem und emotivem Wege in die ‚Ohnmacht‘ der Figur versetzt werden, was als besonders gelungenes und vor allem frühes Beispiel einer sozialen Szenografie avant la lettre (vgl. Gesser/Handschin/Lichtensteiger/Jannelli 2012; Bernhardt 2023: 99–101 und 239 f.) gesehen werden kann. Noch deutlicher tritt diese Form im achten Raum in Erscheinung.

Nun folgt im sechsten Raum der *Titurel* mit einer schwarz-weiß gehaltenen, sehr abstrakten Szenografie, einer Einführung in das Werk, in die Hauptmotive des Fragmentes und mit den Versuchen anderer Autoren, dieses später

weiterzuschreiben. Im siebten Raum folgen die Minnelieder, die bei Wolfram auch in den Bereich der Tagelieder reichen, also eine deutlich deftigere und körperlichere Variante dessen, was in der vielfach sakralisierten, hohen und vor allem unerreichbaren Minne üblich ist (vgl. Holznagel 2013: 98). Dieser Raum spielt in der Gestaltung (Zitate in den Wolken) mit dem damals nicht üblichen Motiv bzw. Mythos der Fensterbesingung und der Unerreichbarkeit einerseits, seiner nach außen gerichteten Innenwand und auffällig roten (wenn auch nicht unbedingt mittelalterlichen) Schlafzimmeratmosphäre auf dem nach innen gerichteten Teil andererseits. Dieser Seite begegnen die Besucher:innen beim Betreten des Raumes zuerst: Sie werden also direkt in ein Ambiente der Tagelied-Minne versetzt, in der diese bisweilen auch vollzogen wird: ins ‚Schlafzimmer‘.

Der letzte Werk-Raum ist der achte. Er mutet wie eine moderne Gedenkstätte an und ist ebenfalls ein besonders wirksames Beispiel einer sozialen Szenografie (s. o.). Er ist in einem Feuer- und Blutrot gehalten, beinhaltet überdimensionierte, auch zerstörte Waffen und Schilde sowie ‚Stoplersteine‘ (s. u.). Zudem stellt er Kern-Momente aus Wolframs *Willehalm* (Entstehung unbekannt, aber vor 1217) dar, in diesem Fall den Moment nach einer Schlacht, die wie das Licht noch bedrohlich ‚warm‘ wirkt. Das Werk beschäftigt sich für das hohe Mittelalter ausgesprochen kritisch mit Kreuzzugsmotiven, dem ritterlichen Kampf sowie Auswirkungen auf (alle!) beteiligten Menschen. Damit fällt es durch die in der Handlung selbst wie in den Kommentaren der Erzählerfigur sichtbare negative Bewertung des Kampfes auf (s. o. die Ausführungen zum vierten Raum) und einmal mehr aus den erzählerischen Gewohnheiten seiner Zeit heraus.

Die letzten beiden Räume verweisen wie eingangs dargestellt auf die in Wolframs Werk genannten geografischen Bezüge auf Obereschenbach in Mittelfranken sowie mutmaßlich genealogisch auf das Geschlecht derer von Eschenbach. Der letzte Raum stellt Ausgaben wie Übertragungen von Wolframs Romanen und Lyrik aus, in Faksimiles (mittelalterlicher Handschriften) wie auch in Originalen, die seit etwa dem 19. Jh. erschienen sind.

Damit wird in der Literatúrausstellung neben dem „biografischen“ Teil und den geografisch-genealogischen Verortungsversuchen in der Region ein punktueller und im Positiven produktiv-unvollständiger ‚Ritt‘ durch die Ro-

manwelt Wolframs vorgenommen. Die Szenografie ermöglicht durch ihren künstlerischen Charakter eine auf Resonanz basierende Verstrickung, wie sie Odendahl, der sich auf Hartmut Rosa bezieht, für die Begegnung mit der Kunst als spielerische und damit unbelastete Form des resonierenden, inneren Erlebens („kathartisch“) versteht (vgl. Odendahl 2022: 239). Die innere Auseinandersetzung mit den Erlebnissen kann Denkanreize oder Gesprächsanlässe oder Verständnishilfen und Zugänge zum Werk schaffen, was im breiten Themenspektrum des Wolframschen Werkes eine Vielzahl von Möglichkeiten für eine spätere unterrichtliche Aufarbeitung bietet, so dies intendiert ist.

4 „KANN MAN LITERATUR AUSSTELLEN“ – Intention, Zielgruppe, Wirkung und Führung

Wie bereits angedeutet, stand in den späten 1980er Jahren, als das MWvE konzipiert wurde, die These im Raum, dass Literatur nicht ausstellbar sei (vgl. hierzu Bernhardt 2023: 53). 1989 erklärte Max Kunze dies zu einem mutmaßlichen Konsens, als er postulierte: „Wir alle wissen, daß Literatur im eigentlichen Sinne nicht ausstellbar ist“ (Kunze 1989: 223). Blickt man auf das MWvE, dann wird schnell klar, dass die ‚Frage‘: „KANN MAN LITERATURAUSSTELLEN“ (ohne Fragezeichen) zwar prominent platziert ist, ihre Beantwortung aber im Rahmen der Ausstellung nicht erfolgt – ja nicht einmal versucht wird. Schon hier deutet sich an, dass die Frage nach der Ausstellbarkeit im eigentlichen Sinne falsch ist (s. Abb. 1 und 5). Die in Majuskeln gestellte Frage ohne Fragezeichen hat vielmehr eine intervenierende Funktion. Im weiteren Verlauf der Ausstellung geht es aber dezidiert um die literaturmuseale Auseinandersetzung mit dem Ausstellungsthema Literatur und ihrer szenografischen Inszenierung als Erfahrungs- und Deutungsangebot. Die Ausstellung gibt auch keine Antworten, sondern provoziert Denkprozesse im Raum (s. Kapitel 2). Karl Bertau, Dietmar Peschel-Rentsch, Hartmut Beck und Oskar Geidner haben eine Literatúrausstellung konzipiert, in der es um Wolframs Literatur geht: Mit Blick auf den alteritären Kulturzusammenhang der mittelalterlichen Literatur (vgl. Brauch/Buck 2011; Braun 2013; Karg 2012; bes. Goller 2015: 186 f.) und ihre besondere „Interpretationsbedürftigkeit“ (Brüggemann 2008: 448)

scheint dieser (auch sozial-)szenografische Ansatz besonders geeignet: Erlebnisse, Berührungen und Zugänge werden geschaffen, und können dadurch zu einer individuellen Verarbeitung führen (siehe auch Kapitel 2). Damit führt die in einer Ausstellung zur mittelalterlichen Literatur irritierende und dadurch blicklenkende Wirkung direkt in die Ausstellung (s. Abb. 1).



Abb. 5: Eingangsfrage: „KANN MAN LITERATUR AUSSTELLEN“. © F.S.

Dieses Konzept war damals offenkundig neu hatte eine große Wirkung wie Reichweite, so die Aussage des Rundgangleiters:

(RL) [...] das wird auch immer heterogener [...]. Ursprünglich war der Widerhall bei der Öffnung dieses Museums riesig [...], der ging bis nach Amerika, es kamen die Menschen, die Presse war randvoll, von Polen bis was weiß ich. Also es war alles wirklich ein riesen Aufriss, als

dieses Museum eröffnet wurde, eben weil diese Inszenierung damals bahnbrechend war. Und am Anfang der 2000er [...] kamen dann [...] kaum mehr Leute hierher [Anm. FS: außerhalb des relativ gering ausfallenden Tagestourismus]. Die Zahl der Besucher ist stark zurückgegangen. Besucher [...] waren überwiegend altgediente Germanisten [...] In der Vergangenheit gab es allerdings auch schon Zusammenarbeit mit Schulen [...]. Es waren früher auch Universitäten da, [...], aber mit dem Bologna-Prozess [...], sind bei uns die Seminare nicht mehr gekommen, muss man einfach dazu sagen. (RL 00:00:10 ff.)

Das hier angesprochene Problem mit den Besucher:innenzahlen liegt also weniger an der Idee und ihrer Umsetzung, die 1995 als „bahnbrechend“ und anscheinend interesseweckend erlebt wurde. Das abnehmende Interesse der Öffentlichkeit verweist vielmehr darauf, dass sie etwas Besonderes war und deshalb das öffentliche Interesse auch über einige Jahre gebunden hat, diese Wirkung trotz der Ausstellungsqualität überregional aber nicht dauerhaft halten konnte. Die Weiterentwicklung und systematische Integration in ergänzende kulturelle wie museale Angebote böten hier durchaus Möglichkeiten, die seit 1995 unveränderte Ausstellung stärker zu positionieren und die Zielgruppen auszuweiten, zumal diese Dauerausstellung bei allen Qualitäten nach nunmehr 30 Jahren überdacht oder neu konzipiert werden darf, wie es in anderen Museen auch üblich ist.

Die Suche nach der Altersgruppe, für die dieses Museum geeignet ist, scheint nach Aussagen des Rundgangleiters also abhängig von der sie begleitenden Führung zu sein. Wie im nächsten Kapitel noch einmal aufgegriffen wird, bedürfe es solcher Führungen aufgrund des hohen Abstraktionsgrades (s. o.) besonders in den Räumen vier, sechs und acht für jüngere Besucher:innen, insbesondere für Klassen im Primar-Bereich. Dazu äußerten sich die Teilnehmenden:

- (3) [...] und dann ergänzend mit der jeweiligen Führung kann man [...] [für] die verschiedenen Altersstufen sozusagen variieren.
- (2) Ich finde auch schon gut, dass die Führung an sich dabei war und noch zusätzliche Erklärungen, [...] ich glaube, sonst würde man sich schon manchmal schwertun [...] (Stud. 00:04:43 ff.)

Die performative Seite hat auch in der „teilnehmenden Beobachtung“ eine große Rolle eingenommen, denn es wurde vermutet, dass die Führung (Erläuterung und Erzählung) in einigen Bereichen bessere Zugänge eröffnet habe. Ob oder inwiefern Besucher:innen, insbesondere jüngere auch ohne die Führung mit der Ausstellung resonieren und berührt werden, muss an dieser Stelle offen bleiben, da es über die oben zitierten Wahrnehmungen der Studierenden und den Hinweis des Rundgangsleiters, dass die Ausstellung ohne Führung schwer verständlich sei (vgl. RL 00:02:50 ff.), keine weiteren Anhaltspunkte gibt. Um das zu überprüfen, bedürfte es einer Erhebung mit größeren und altersgemischten Beobachtungsgruppen und zwar deshalb, weil gerade in einem so stark auf Szenografie setzenden Museum auch Erfahrungen gemacht werden können, die nicht expliziter Teil einer mutmaßlichen „Kuratorische[n] Zielsetzung“ (Bernhardt 2023: 175). So hat Sebastian Bernhardt auf Interviews basierende Beobachtungen im Kleist-Museum Frankfurt/Main gemacht (vgl. Bernhardt 2023: 171–178, 227–233), die darauf hinweisen, dass Kinder auch durch die Ausstellung an sich berührt und motiviert werden können, ohne eine zielbasierte, erläuternde Führung zu erhalten (vgl. ebd.: 175). In Thesen formuliert er, dass die „literaturgeschichtlichen Zusammenhänge“ und Hintergründe zwar nicht zwingend erkannt, wohl aber spezifische und motivierende Erfahrungen gemacht wurden. Dies ermögliche eine individuelle Beziehung zum Gegenstand und innere Auseinandersetzung (vgl. ebd.: 232), die – so dies darüber hinaus intendiert ist – im Unterricht als Ausgangspunkt für Weiteres dienen oder als individuelle Bildungserfahrung wirken kann. Allerdings greift hier auch ein spezifisch mittelalterliches Moment, das sich auf die Führung bezieht: Der durch die Führung erleichterte inhaltliche Zugang zum Werk (nicht der Szenografie) korreliert mit der Annahme von Benjamin Horn, dass die Literatur des Mittelalters als eine überwiegend erzählte Literatur, in dieser Form präsentiert, zu einer „produktiven Rezeption“ beitragen könne (Horn 2015: 110). Und dies hat sich in den Augen der Teilnehmenden bestätigt (s. u., letztes Kapitel) und wurde von dem Rundgangsleiter betont (vgl. RL: 00:03.30 ff).

5 Beispiele: Wenn der Ausstellungsbesuch berührt und Fragen aufwirft – Wolframs Literatur als Brücke vom Mittelalter ins Heute

Raum II: Wolframs „Biografie“

Der Raum ist dunkel gestaltet, weist lediglich eine partielle Beleuchtung von Schrifftafeln oder kleinen Details auf. Es besteht die Möglichkeit, schemenhaft erkennbare und in der Wand eingelassene Sichtfenster per Knopfdruck zu erhellen. Er ist dunkelblau gehalten und an der Decke wird ein punktuelles sternenhaftes Leuchten sichtbar, das die Dunkelatmosphäre jedoch nicht durchbricht, sondern im Gegenteil den ‚Nachtcharakter‘ betont. Die Raumgestaltung folgt offensichtlich dem Umstand, dass über die „Biografie“ Wolframs keine signifikanten Quellen vorliegen und Details über sein Leben deshalb im Dunklen bleiben müssen. Diesen Zugang, den Jahre später in ähnlicher Form auch das Kleistmuseum als wirkungsverstärkendes Moment greift, bezeichnet Sebastian Bernhardt als „unzuverlässiges Erzählen in Ausstellungen“ (Bernhardt 2024: 473 f.), wodurch eine Bewusstmachung für das Ungeklärte, das Unbekannte entstehen kann: „Die verblassende Schrift und die teilweise nur noch andeutungsweise identifizierbaren Wörter stellen optische Unzuverlässigkeitssignale dar und bieten damit einen Einblick in die Reflexivität dargestellter Zusammenhänge.“ (Ebd. 473) Derartige Elemente schon in einem Museum von 1995 lassen sich als sehr innovativ klassifizieren. In diesem Falle führen die Unzuverlässigkeitsmarkierungen im Ausstellungsraum zu der folgenden These: Versuche, den erzählten Erzähler vom Autor abzugrenzen oder ihn als solchen zu identifizieren, sind methodisch also nicht probat und schon gar nicht bei Wolfram (vgl. Bertau 1983: 43; Dallapiazza 2009: 16 f.). Aus diesem Grund ist die versuchte Identifikation Wolframs durch das narrativ modulierte „Ich“, also das des erzählten Erzählers (K: 6 f.), in dieser Ausstellung auch nicht sinnvoll. Trotzdem finden sich in den Schaukästen wie den Wandtafeln und den Sternbildern an der Decke ebensolche Textbezüge, die zumindest eine erzählte, sprich fiktionale Biografie rekonstruieren. Dazu gehören Hinweise auf das Fränkische als regionale Varietät in Wolframs Werk (K: 10), das humorig aufgebaute Bild seiner Armut durch das Postament der Säulen, in dem

die ‚arme Kirchenmaus‘ auftritt (s. Abb. 7), sowie die verteilten Weizenkörner auf dem Boden hinter den auf indirekt beleuchtetem Glas gesetzten Texten.



Abb 6: Raum 2: Dunkelheit. © F. S.



Abb 7: Raum 3 Detail, u.a. Postament. © F. S.

Der Biografieraum spielt also mit verschiedenen Motiven, wenn der erzählte ‚Wolfram‘ beispielsweise über seine Armut schreibt: „dâ wirt gefreut vil selten mûs. / wan diu müese ir spîse steln:“ (Das erfreut kaum eine Maus, denn die müssen ihre Speise [mühsam zusammen-]stehlen) (Pz. 185, 2f.). Selbiges führt die Ausstellung auch über die narrativ modulierte Rolle im feudalen System als Ritter sowie seine Bildung aus, die er gegenüber Hartmanns von Aue Selbstbild als gelehrter Ritter massiv abgrenzt. Hartmann schreibt: „Ein ritter sô gelêret was / daz er an den buochen las / swaz er dar an geschriben vant“ (Ein Ritter, der so gelehrt war, dass er alles in den Büchern las, was er dort geschrieben fand) (DaH 1–3). Inszenatorisch positioniert sich der erzählte Erzähler mit den Worten „Schildes ambet ist mîn art“ (Frei: Mein Wesen und Amt ist das eines Ritters/Kriegers) (Pz. 115, 11) und dem Hinweis, „ine kan decheinen buochstap“ (Ich kann die Buchstaben nicht [lesen]) (Pz. 115, 27) dagegen. Zumindest die letzte Behauptung erscheint mit Blick auf die im *Parzival* immanenten intertextuellen Momente und Bezüge sowie andere

kulturelle, astrologische, geografische etc. brüchig (vgl. Heinzle 2011: 394), zumindest dann, wenn man sie auf die historische Person Wolfram beziehen würde.

Das Potential des Raumes ist wie alles, was „Wolfram von Eschenbach“ als historische Person und seine mutmaßliche Herkunft thematisiert, ein doppeltes: Einmal stellt sich die Frage nach dem ‚Wahrheitsgehalt der Literatur‘ (vgl. Geisenhanslücke 2015: 26f.) und dann nach ihrem artifiziell-fiktionalen Charakter. Beides korreliert gleichermaßen mit der Raumgestaltung, die das ‚Dunkel‘ der biografischen Überlieferungssituation ebenso darstellt wie eine schwierige Haltung, wenn der erzählte Erzähler biografisch historisiert und in Wolframs Eschenbach geografisch verortet wird. Dieses Momentum kann zwar Teil eines regionalen Identitätsangebotes sein, museumsethisch ist es aber nicht unproblematisch. Unabhängig davon kommen die Besucher:innen über die Darstellung (bei der Studierendengruppe auch mittels der Führung) in das (artifiziell modulierte) Leben, Werk und die Arbeitsbedingungen sowie partiell auch die Geisteswelt des erzählten Erzählers hinein, die (einmal mehr) von den gängigen (Selbst-)Inszenierungen mittelalterlicher Autor:innen abweichen. So führte eine Studentin aus:

(1) Was mir davor nicht so bewusst war und sich jetzt erschlossen hat, ist, dass Wolfram nicht so dieser typische Dichter, also dieser typische Autor war, dass er schon gegen den Strom so ein bisschen geschwommen ist und dass er sich das in dieser Zeit auch getraut hat. (Stud., 00:05:40 ff.)

Diese bei den anderen Teilnehmer:innen auf Zustimmung treffende Einschätzung bezieht sich sowohl auf die erzählte biografische Darstellung als auch auf die besonderen Themen und Perspektiven in Wolframs Werk. Für die Student:innen findet in diesem Raum also ein Einstieg statt, der das „Eigene“, also das Gewohnte, sowie das „Fremde“, das Ungewohnte oder irritierende dieser Zeit und der Ausstellung, über die Raumin szenierung gut erfassbar und ggf. vor Ort oder an einem anderen aufarbeitbar macht.

Raum VIII – „Willehalm“

Der Raum wirkt durch das Rot, die Lichteffekte, die Waffen und die Schilde auf den ersten Blick tatsächlich wie ein Abbild von Hölle und Kampfgeschehen und gleichzeitig wie ein Mahnmal gegen Krieg und Mordbrennerei. Hierzu gehören der gestürzte Deckenbalken ebenso wie die Messingplatten auf dem Boden, die (bereits 1995) an die drei Jahre zuvor initiierte „Stolpersteine“-Aktion des Künstlers Gunter Demnig (1992) erinnern. In der Beschriftung beziehen sich diese einschließlich der Textstelle konkret auf die Kämpfe in Wolframs „Willehalm“ (Reconquista/Kreuzzüge) (s. Abb. 9). – In diesem die Besucher:innen umgebenden Gedenkstättencharakter liegt dann auch die wesentliche Wirkung, was einen Blick auf den literarischen wie historischen Kontext notwendig macht, um die Besonderheit und Potentiale des Raums heben zu können.



Abb 8: Raum 7: Licht- und Raumstimmung,
© F. S.

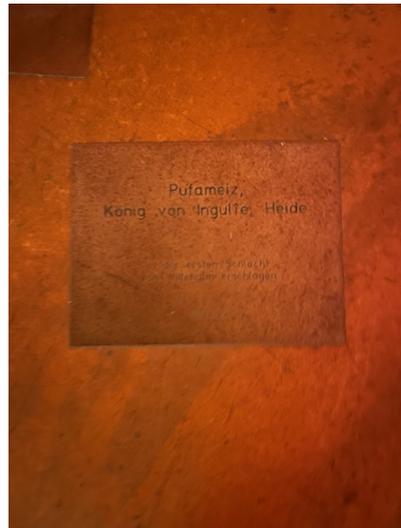


Abb. 9: Raum 7 ‚Stolperstein‘ für einen
„Heide[n]“, © F. S.

Im Mittelalter wurde die eigene Lebenswelt als normativ verstanden, und zwar in Europa (vgl. Hund 2017:45 f.; Arndt 2021: 95 f.) ebenso wie auch auf an-

deren Kontinenten oder in anderen Kulturräumen (vgl. Schauer 2000: 98 f.; Gabrieli 1973: 121). Besondere Formen gegenseitiger kultureller Wahrnehmung und des Kulturtransfers fanden – zumindest auf Kern-Europa bezogen – vornehmlich während der Kreuzzüge sowie im Zuge des Handels im Mittelmeerraum statt. Allein durch die damit verbundene kulturelle Verflechtung mit arabischen, afrikanischen oder asiatischen Kulturmomenten wird deutlich, dass diese produktiv auf die eigene Kultur wirkten und gleichermaßen auch als disnormativ erlebt wurden (vgl. Lohse/Scheller 2014). Das „Andere“ machte sich beispielsweise im sogenannten „christlichen Universalismus“ als „kulturelle Differenz“ (Geulen 2007: 26) aus. Diese war (besonders außerhalb der Begegnungsorte) in der Regel mit einer kategorialen Abwertung verbunden, bis hin zur Betonung einer „Reinheit des Blutes“, die bei *conversos* (konvertierten Juden) nicht gegeben sei, so das von christlicher Seite erlassene „Statut von Toledo“ aus dem Jahr 1449 (vgl. Koller 2009: 17).

Damit wird vielleicht deutlich, dass der *Willehalm* und seine künstlerische Inszenierung im MWvE eine gänzlich andere Sprache spricht als seine Zeit. Deutlich wird dies in Abgrenzung zu Walthers von der Vogelweide *Palästinalied* (Entstehung unbekannt, aber vor 1230), das die blutigen Kreuzzüge sehnsuchtsvoll im Stile eines Minneliedes verklärt. Die Massaker an der Zivilbevölkerung während der Eroberung Jerusalems werden ignoriert und das brutal-mörderische Vorgehen der Kreuzzugsarmee unausgesprochen als legitim und ‚gerecht‘ für die Christen sowie als Gottes Wille bezeichnet: Die Ansprüche derjenigen, in deren Heimat die *milites christi* eingefallen sind, werden darüber hinaus kategorisch delegitimiert: „al diu werlt diu stritet her: / wir sîn an der rehten ger: / reht ist daz er uns gewer.“ V. 53 f. (Die ganze Welt, sie streitet hier: / doch allein sind wir im Recht. / Gerecht ist, wenn er [Gott] es [Jerusalem] uns [den Christen] gewährt, F. S.). Noch deutlicher finden sich Delegitimierung und auch Dämonisierung im *Rolandslied des Pfaffen Konrad* (um 1170), wenn er beispielsweise schreibt: „erlöse uns von den hunden“ (Rol. 8420), einem Vater-Unser-Parallelismus von „und erlöse und von dem Bösen“. Auch das massenhafte und umjubelte Abschlachten von „Heiden“ muss als eine oft im Mittelalter sichtbare Form der Entmenschlichung anderer Kulturen und Religionen verstanden werden (vgl. Benthien 1999: 172 f.).

Ganz anders nun im *Parzival* und *Willehalm*: Wolfram präsentiert einen „neuartigen Umgang mit dem Heiden“ und „malt das Bild einer übereuropäischen, fast überreligiösen, einheitlichen Bedeutung des Rittertums und der höfischen Sitte“ (Raucheisen 1997: 75). Ausführliche Forschungen hierzu liegen vor, weshalb aus Raumgründen auf weitere Beispiele verzichtet werden kann. Im Ausstellungsraum wird diese Art der ‚überreligiös‘ konnotierten Haltung durch die weibliche Protagonistin Gyburc („Willehalm“) mit Recht exponiert (vgl. Sabel 2003: 157). Sie positioniert sich vor Beginn des Kriegszuges vor einem testosteronstrotzendem Heer stehend wider dem Töten von „heiden“ und fordert eben diese ‚Toleranz‘ von den ‚christlichen‘ Kriegern in Kreuzfahrerstimmung regelrecht ein.

Mit diesem Raum besteht neben dem bereits erwähnten „*hacking*“, das im Musealen durch Interventionen und Verstrickungen sehr gut umgesetzt werden kann, die Möglichkeit, ethische Disnormativität im kulturellen Kontext zu würdigen sowie das ‚Eigene‘ durch die Alteritätserfahrung im Verhältnis zum ‚Anderen‘ zu relativieren (vgl. Miedema/Sieber 2013: 8 f.). So bietet sich die Möglichkeit, eine Brücke von der mittelalterlichen Literatur durch ihre museale Aufarbeitung in die heutige Zeit zu schlagen und damit gewohnte Normvorstellungen und -zuschreibungen zur Diskussion zu stellen. Damit lädt das MWvE durch seine Ausstellungsform und partiell auch Führung dazu ein, Literatur als gesellschaftlichen Diskurs und – mit aller Vorsicht gegenüber dem ästhetischen Charakter und den individuellen Begegnungsräume im Literarischen (vgl. aus musealer Perspektive Bernhardt 2025) – gleichermaßen als Beitrag zur ‚politischen Bildung‘ zu verstehen, ein in dieser Hinsicht nicht zu unterschätzendes didaktisches Potential „in reaktionären Zeiten“, wie es in der Politikdidaktik mittlerweile formuliert wird (vgl. Behrens/Besand/Breuer 2019). Damit sind die mittelalterliche Literatur und ihre Inszenierung im MWvE ein guter Ausgangspunkt, transkulturelle Bildung von Schüler:innen durch Enkulturation und Akkulturation konkret an diesem Ort zu fördern.

6 Als Fazit: „Königin of Color“ oder die Potentiale, die eigene Welt in anderen neu zu betrachten

Als Fazit dieser letztlich nur punktuellen Auseinandersetzung lässt sich festhalten, dass das in Literaturmuseen ohnehin eher selten ausgestellte Werk eines mittelalterlichen Autors im MWvE bereits sehr früh szenografisch inszeniert wird, was Leerstellen produziert, eine Berührung ermöglicht und Räume zum Weiterdenken eröffnet. Die Umgebung schafft eine besondere Erlebnis- und Lern-Situation, da sie raumeinnehmend die Schüler:innen umhüllt, zu berühren und in eine andere Welt zu tragen vermag (vgl. Bernhardt 2023: 274 f.), was als eine Form des *embodiment* seine eigene Wirkung entfaltet. Dies setzt voraus, dass ein Zugang der Schüler:innen zum Ausgestellten in Form eines resonierenden Raums entsteht. Hierzu haben die Studierenden folgende Bilanzen gezogen, was sich explizit auf den Besuch mit Führung bezieht:

(1) Ich finde auch in didaktischer Hinsicht ist das Museum eine tolle Möglichkeit, denn nur durch den [...] Text fällt es den Schülerinnen bestimmt [...] schwer, einfach irgendwas rein zu interpretieren oder diese ganzen verschachtelten Zusammenhänge zu verstehen und zu entdecken. Und durch dieses Visuelle ist das irgendwie so ein leichter Zugang dazu, zu diesem ganzen Inhalt.

(3) Ja, stimmt. Und das ist dann auch für Kinder oder für Schüler von jedem Alter eigentlich gut.

(1) Ja, man kann sich das auch besser merken [...] Also man verinnerlicht diesen Stoff einfach besser, indem man [ihn] eben sieht [...] Ich finde, das bleibt einfach besser im Gedächtnis und weckt auch mehr das Interesse [...].

(3) Ja, das stimmt! Und dann ergänzend mit der jeweiligen Führung kann man ja auch wieder auf die verschiedenen Altersstufen sozusagen variieren. (Stud. 00:03:52)

Deutlich wird die Wahrnehmung, dass die Szenografie wie auch eine (altersgerechte) ‚Führung‘ (die Interviewten nehmen keine Trennung von erläuternder und erzählender Führung vor) einen Beitrag zum literarischen Verstehen leis-

ten und den kognitiven Zugang erhöhen können, so dies konkret intendiert ist. Ebenso aber könnte, wie oben angesprochen, auch ohne erläuternde Führung ein individueller Erlebnisraum entstehen, der durch die Räume und ihre ‚Sprache‘ bspw. zu berühren oder eine Fragehaltung zu evozieren vermag. Wenn die *histoire* von Wolframs Werken durch einen (Live-)Erzähler performativ inszeniert würde, wie es Benjamin Horn für die mittelalterliche Literatur angeregt hat (s. o.), ist anzunehmen, dass diese eine sinnvolle Erweiterung der szenografischen Präsentation darstellt und eine erlebnisbasierte Bildungserfahrung bedingen und ggf. im Unterricht aus anderer Perspektive wieder aufgegriffen und reflexiv weiterverarbeitet werden kann. Auch ergibt sich vor allem für die Sekundarstufe II eine Vielzahl von Themen, die sich auf moderne Fragen und Themen beziehen und die Relevanz der älteren Literatur unmittelbar sowie kuratiert im MWvE sichtbar macht. Hierzu gehören beispielsweise:

- ‚Orient‘-Bild (Arabien/Islam/,Heiden/,Ungewohntes‘)
- Othering und Selbstbild
- postkoloniale Diktion von Lektüren
- trans- und interkulturelle Zugänge
- kultursensible Perspektiven
- geschlechtersensible Fragestellungen
- „Ich bin anders?!“: Normativität und diversitätssensible Perspektiven

Aber auch altersunabhängige, archetypisch anmutende Themen, die sich auf individuelle Erfahrungen der Schüler:innen beziehen können, erhalten ihre künstlerische, kulturelle, gesellschaftliche wie bildungsspezifische Relevanz:

- Familie und Gemeinschaft
- Liebe
- Herrschaft, Konflikt und Gewalt
- Ethik
- Coming-Of-Age in ‚unterschiedlichen‘ Kulturen und Zeiten
- Identitätsbildung und Selbstsein
- Multiperspektivität
- etc.

Diese Diskursbereiche sind Qualitäten, die im Museum sichtbar und durch spezifische Formen einer Führung exponiert werden (können). Natürlich ist es möglich, diese auch im Rahmen einer schulischen Lektüre herauszuarbeiten, aber: Da die mittelalterliche Literatur curricular stark marginalisiert wurde und schulisch kaum thematisiert wird (s. o.), ist das Museum als Begegnungsort mit dem Werk Wolframs nicht nur eine Pretiose, sondern gerade durch die Art der szenografischen Präsentation für einen Einstieg besonders geeignet. Auch wenn eine ‚Abkürzung‘ über das MWvE für den Einstieg in die mittelalterliche Literatur nicht der eigentliche Grund eines Besuches des Museums sein sollte, lassen sich die damit sich bietenden Möglichkeiten aber gut nutzen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- HARTMANN VON AUE (2014): *Der arme Heinrich*. Hg. von Jürgen Wolf, übers. von Jürgen Wolf und Nathanel Busch. Stuttgart: Reclam. (DaH).
- DER PFAFFE KONRAD (1993): *Das Rolandslied des Pfaffen Konrad*. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Hg., übers. und komm. von Dieter Kartschoke. Stuttgart: Reclam. (Rol).
- WOLFRAM VON ESCHENBACH (1998): *Parzival*. Nach der 6. Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Peter Knecht. Einführung zum Text von Bernd Schiroke. Berlin/New York: De Gruyter. (Pz).
- WOLFRAM VON ESCHENBACH (2003): *Willehalm*. Text und Übersetzung. Text nach der Ausgabe von Werner Schröder, Übersetzung, Nachwort und Register von Dieter Kartschoke. Berlin/New York: De Gruyter.

Sekundärliteratur

- ARNDT, SUSAN (2021): *Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen*. C. H. Beck: München.
- AUTSCH, SABINE (2011): Literatur bewegen. Künstlerische und kuratorische Praktiken in der Inszenierung von Literatur. In: Bohnenkamp, Anne/Vandenrath, Sonja

- (Hg.): *Wort-Räume. Zeichenwechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie von Literatúrausstellungen*. Göttingen: Wallstein, S. 111–124.
- BEHRENS, RICO/BESAND, ANJA/BREUER, STEFAN (2019): *Politische Bildung in reaktionären Zeiten*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- BENTHIEN, CLAUDIA (1999): *Haut. Literaturgeschichte, Körperbilder Grenzdiskurse*: Reinbek: Rowohlt.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): Täuschende Ausstellungen. Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 459–479.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025): Literaturmuseale Ausstellungen in Zeiten globaler Krisen? Ein Plädoyer für die öffentliche Förderung ästhetischer Wahrnehmungsmodi. In: Odendahl, Johannes/Illetschko, Marcel (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 257–274.
- BERTAÜ, KARL (1983): *Über Literaturgeschichte. Höfische Epik um 1200*. München: C. H. Beck.
- BIRKMEYER, JENS (2015): Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellung im Unterricht. In: Gebhard, Ulrich (Hg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht*. Wiesbaden: Springer, S. 33–50.
- BOGER, MAI-ANH/DO MAR CASTRO VARELA, MARÍA (2021): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: Bildungsstab* (Hg.): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast, S. 9–11.
- BRALL, HELMUT (1983): *Gralsuche und Adelsheil. Studien zu Wolframs „Parzival“*. Heidelberg: Winter.
- BRAUCH, NICOLA/BUCK, THOMAS MARTIN (Hg.) (2011): *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*. Münster u. a.: Waxmann.
- BRAUN, MANUEL (Hg.) (2013): *Wie anders war das Mittelalter? Fragen an das Konzept der Alterität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BRINKMANN, MALTE/TÜRSTIG, JOHANNES/WEBER-SPANKNEBEL, MARTIN (Hg.) (2019): *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer VS.

- BRÜGGEMANN, JÖRN (2008): *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- DALLAPIAZZA, MICHAEL (2009): *Wolfram von Eschenbach. Parzival*. Berlin: Erich Schmidt.
- EIBL, KARL (2016): *Evolution – Kognition – Dichtung. Zur Anthropologie der Literatur*. Münster: Mentis.
- GABRIELI, FRANKCESCO (1973): *Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht*. Zürich: Artemis.
- GEBERT, BENT (2012): Poetik der Tugend. Zur Semantik und Anthropologie des Habitus in höfischer Epik. In: Brüggemann, Elke/Holznapel, Franz-Josef/Coxon, Sebastian/Suerbaum, Almut (Hg.): *Text und Normativität im deutschen Mittelalter*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 143–168.
- GEISENHANSLÜKE, ACHIM (2015): *Die Wahrheit in der Literatur*. Paderborn: Fink.
- GESSER, SUSANNE/HANDSCHIN, MARTIN/LICHTENSTEIGER, SYBILLE/JANNELLI, ANGELA (Hg.) (2012): *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld: transcript.
- GEULEN, CHRISTIAN (2007): *Geschichte des Rassismus*. München: C. H. Beck.
- GOLLER, DETLEF (2015): Mittelalter macht Schule. Das Bamberger Projekt MimaSch. In: Hofmeister, Wernfried/Schwinghammer, Ylva (Hg.): *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 175–191.
- HAUG, WALTER (1997): Hat Wolfram von Eschenbach Chrétiens „Conte du Graal“ kongenial ergänzt? In: Haug, Walter (Hg.): *Brechungen auf dem Weg zur Individualität. Kleinere Schriften zur Literatur des Mittelalters*. Tübingen: Narr, S. 109–124.
- HEINZLE, JOACHIM (2011): Willehalm. Themen und Motive. In: Heinzle, Joachim (Hg.): *Wolfram von Eschenbach. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 653–675.
- HOFFMANN, ANNA R. (2014): Zwischen Tempel und Erlebnisort – Typen literaturmusealer Einrichtungen und ihre theoretischen Beschreibungsdefizite. In: Karg, Ina/Jessen, Barbara (Hg.): *Kanon und Literaturgeschichte. Facetten einer Diskussion*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 91–110.
- HOLZNAGEL, FRANZ-JOSEPH (2013): Die Lieder. In: Heinzle, Joachim (Hg.): *Wolfram von Eschenbach. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 83–143.

- HORN, BENJAMIN (2015): Performativität und Didaktik der mittelalterlichen Literatur. In: Wrobel, Dieter/Tomasek, Stefan (Hg.): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 101–116.
- HUND, WULF D. (2017): *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine Heimatgeschichte des Rassismus*. Stuttgart: Metzler.
- ISER, WOLFGANG (2014): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- JESSEN, BARBARA/KARG, INA (Hg.) (2014): *Kanon und Literaturgeschichte. Facetten einer Diskussion*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- KARG, INA (1999): Die Rückkehr der ausgeklammerten Literaturen. Mittelalter und Postmoderne in ihrem didaktischen Beitrag zu Literaturbegriff und Lehrerrolle. In: Beisbart, Ortwin/Mieth, Annemarie (Hg.): *Deutschlehrerbildung im Wandel*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 201–226.
- KARG, INA (2012): (Keine) Freude über „Lebenszeichen“? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht. In: Herweg, Mathias/Kepler-Tasaki, Stefan (Hg.): *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 425–442.
- KOLLER, CHRISTIAN (2009): *Rassismus*. Paderborn: utb-Schöningh.
- KUNZE, MAX (1998): Literatúrausstellungen im internationalen Vergleich. In: Lüttge, Dieter (Hg.): *Kunst – Praxis – Wissenschaft: Bezugspunkte kulturpädagogischer Arbeit*. Hildesheim: Olms 1998, S. 223–229.
- LOHSE, TILMANN/SHELLER, BENJAMIN (Hg.) (2014): *Europa in der Welt des Mittelalters*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- MIEDEMA, NINE/SIEBER, ANDREA (2013): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht: Einleitung. In: Miedema, Nine/Sieber, Andrea (Hg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 719.
- ODENDAHL, JOHANNES (2022): Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas. In: Brocca, Nicola/Dietrich, Ann-Kathrin/Kolb, Jonas (Hg.): *Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer:innenbildung*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 231–247.

- RAUCHEISEN, ALFRED (1997): *Orient und Abendland. Ethisch-moralische Aspekte in Wolframs Epen „Parzival“ und „Willehalm“*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- SABEL, BARBARA (2003): *Toleranzdenken in mittelhochdeutscher Literatur*. Wiesbaden: Reichert Verlag.
- SCHAUER, ALEXANDER (2000): *Muslimen und Franken. Ethnische, soziale und religiöse Gruppen im Kitāb al- itibār des Usāma ibn Munqid*. Berlin: Klaus Schwarz.
- SCHMID, ELISABETH (1999): Weg mit dem Doppelweg. Wider eine Selbstverständlichkeit der germanistischen Artusforschung. In: Wolfzettel, Friedrich/Ihring, Peter (Hg.): *Erzählstrukturen der Artusliteratur. Forschungsgeschichte und neue Ansätze*. Tübingen: Niemeyer, S. 69–85.
- STADT WOLFRAMS-ESCHENBACH (1994): *Wolfram von Eschenbach Museum. Kann man Literatur ausstellen?* (Katalog). Wolframs Eschenbach.
- STEINWACHS, FRANK (2020): Evolution, Literatur und die Autonomie des Menschen. Versuch über das Verhältnis von Evolution, Kultur und der Selbstverortung sowie Behauptung des Menschen in der Welt durch Kunstschaffen und -rezeption am Beispiel mittelalterlicher Biografieerzählungen, respektive des Artusromans. In: Višňakové, Olgy (Hg.): *Problémy interakce jazyka, literatury a kultury: nové směry výzkumu*. Pilsen: Universität in West-Böhmen, S. 78–107.
- STEINWACHS, FRANK (2022): *Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen: Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs „Parzival“*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- TYRADELLIS, DANIEL (2014): *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern können*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- WAAGE, NOAM PETER (2014): *Ich. Eine Kulturgeschichte des Individuums*. Stuttgart: Urachhaus.
- WITTMANN, VIOLA (2007): *Das Ende des Kampfes. Kämpfen, Siegen und Verlieren in Wolframs „Parzival“: Zum Konzept des höfischen Erzählens*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- WROBEL, DIETER (2024): Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht: Chancen für Fach- und Lernkultur. In: *Mittelungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2/2024, S. 120–140.
- WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (Hg.) (2019): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

ZEISSIG, VANESSA (2021): „A room is not a book“. Szenografie als Brücke zwischen Literatur und Museum. In: Rhein Jan/Anastasio, Matteo (Hg.): *Transitzonen zwischen Literatur und Museum*. Berlin und New York: De Gruyter, S. 189–212.

ZEISSIG, VANESSA (2023): *Die Zukunft der Literaturmuseen. Ein aktivistisches Manifest*. Bielefeld: transcript.

Fiktionale Wirklichkeiten oder wirkliche Fiktionen?

Orhan Pamuks *Museum der Unschuld*
als transmedialer Lernort

Abstract

Das Museum der Unschuld in Istanbul präsentiert Dinge, die im gleichnamigen Roman Orhan Pamuks eine Rolle spielen. Damit bietet es eine seltene Gelegenheit, die vielfältigen Verknüpfungen zwischen Realität und Fiktion an realen Objekten zu erleben, denen eine ‚ontologische Ambiguität‘ eigen ist, da sie fiktiven Personen zuzuordnen sind. Was sie transportieren, sind die Stimmungen der Romankapitel. In oft surreal anmutenden Kombinationen sind die Exponate in Dioramen ausgestellt und wären als Illustration des Romans völlig missverstanden, da sie in ihrer oft eigenwilligen Kombination eine eigene ‚Sprache der Dinge‘ entwickeln. Schüler:innen können am Beispiel des Museums die metaphysische Energie der Dinge erleben, durch die diese auf vergangene Situationen verweisen und so ein Speicher individueller und kollektiver Erinnerung sind. Die ästhetische Dimension der Stimmung ermöglicht es in unterschiedlichen Unterrichtsettings, transmedial die Aussagewerte verschiedener Medien zu erproben und diese miteinander in einen assoziativen Dialog zu bringen.

Keywords: Stimmung; Literaturmuseum; Orhan Pamuk; Museum der Unschuld; Transmedialität

*Because the thing about things
Is that they can start meaning things
nobody actually said
Amanda Palmer*

1 Einleitung

Orhan Pamuk eröffnete 2012 in Istanbul das vom Architekturbüro Sunder-Plassmann in dessen Auftrag gestaltete *Museum der Unschuld*, das in engem Zusammenhang mit dem gleichnamigen Roman aus dem Jahre 2008 entstanden ist. Der Romantext verweist an mehreren Stellen auf das in Istanbul stehende Haus und die darin befindliche Ausstellung. Der Protagonist Kemal sammelt Gegenstände, die in Zusammenhang mit seiner intensiven Liebe zu der verstorbenen Füsun stehen und die er schließlich in Vitrinen ausstellt. Die Verweise des Romans auf das reale Museumsgebäude werden innerhalb der Diegese erklärt: So habe der Protagonist sich bei der Planung seines Museums an den Autor Orhan Pamuk gewendet und ihn gebeten, einen literarischen Ausstellungskatalog in Romanform zu verfassen, der die Geschichte der Gegenstände erzähle. Er habe diesem Orhan Pamuk seine Liebesgeschichte anhand der gesammelten Gegenstände in eben jenem Gebäude erzählt, in dem zuvor außerdem Füsun mit ihrer Familie lebte. Roman und Museum sind so stets aufeinander bezogen und in einem spezifischen Sinne miteinander verwoben. Da viele der in dem Haus in Istanbul ausgestellten Objekte im Roman erwähnt werden, können die Besucher:innen das besondere Erlebnis haben, einer Fiktion entstammende Dinge in der Realität zu sehen, oder die verwirrende Erfahrung machen, dass selbst materielle Dinge in ihrem ontologischen Status nicht so festgelegt sind, wie man gemeinhin annimmt. Als transmedialer Lernort eignet sich das Museum so, um dem spannungsvollen Verhältnis von Realität und Fiktion anhand der Exponate nachzugehen.

Um die Potentiale von Pamuks Museum für den Literaturunterricht zu erschließen, wird zuerst die auratische Kraft der Dinge analysiert, die in spezifischem Wechselverhältnis mit dem ästhetischen Konzept der Stimmung stehen. Diese Stimmungsdimension der Dinge am Beispiel des Museumsprojektes zu

konkretisieren, wird Aufgabe des dritten Kapitels sein. Die Besonderheiten des *Museums der Unschuld* als Literaturmuseum gilt es in einem vierten Kapitel in den Blick zu nehmen, bevor abschließend die literaturdidaktischen Potentiale genauer herauszuarbeiten sind. Ich werde insbesondere dafür plädieren, die Stimmungsdimension stärker in den Literaturunterricht zu integrieren und gerade im transmedialen Lernen mehr Mut zu haben, sich von literarischen Texten zu entfernen. Ziel solcher Unterrichtseinheiten muss nicht immer der Vergleich zwischen Text und anderer Erzählform sein, um am Ende die bisweilen unbegründete Hoffnung zu haben, etwas zur Lesemotivation beizutragen. Die kann sich auch als ungezielter Nebeneffekt ergeben, wenn Schüler:innen sich auf die komplexe Struktur fiktiver Welten einlassen dürfen, unabhängig von der medialen Erscheinungsform.

2 Die Welt der Dinge: Erinnerung und Transzendenz

Für ein adäquates Verständnis des *Museums der Unschuld* ist eine Auseinandersetzung mit den Dingen in einem abstrakten Sinne unerlässlich. Ein Ding im engeren Sinne (vgl. Heidegger 1977: 6) ist zu verstehen als materielles Objekt. Materialität ist zu fassen als Körperlichkeit. Ein materielles Ding besteht aus Stoffen, Kombinationen oder Mischungen von Stoffen. Wichtig ist, dass die Dinge auch unabhängig vom Menschen eine Eigendynamik besitzen und sich im Laufe der Zeit verändern. Sie sind aber immer den menschlichen Sinnen zugänglich, haben eine Optik, Haptik oder eine olfaktorische Wahrnehmbarkeit (vgl. Soentgen 2014: 226). Neben dieser dem Gegenstand innewohnenden Seite der sinnlichen Wahrnehmbarkeit erfolgt auch eine Bedeutungsaufladung eines materiellen Gegenstandes im Zuge von dessen Wahrnehmung. Diese Semantisierung der Dinge ist ein vom Menschen ausgehender Prozess, der ihre Materialität überschreitet. Damit ergibt sich ein Doppelcharakter der Dinge in der symbolischen Weltdeutung des Menschen: Ihr materieller Körper wird Anlass für immaterielle Attributionen, die intersubjektiv keinesfalls nachvollziehbar sein müssen, aber dies bisweilen sein können. Walter Benjamin hat sich mit diesem Doppelcharakter der materiellen Gegenstände in seinem Kunstwerkaufsatz auseinandergesetzt: „Die Echtheit einer Sache ist der Inbe-

griff alles vom Ursprung her an ihr Tradierbaren, von ihrer materiellen Dauer bis zu ihrer geschichtlichen Zeugenschaft.“ (Benjamin 2007: 14) Während die Echtheit an den Körper des Objektes gebunden ist, der dem Wandel der Zeit ausgesetzt ist und als Objektbiographie gefasst werden kann (vgl. Hennig 2014), verweist ihre „Zeugenschaft“ und die Möglichkeit von ‚Tradierungen‘ auf immaterielle Konnotationen. Die eigentümliche Präsenz der Dinge bezeichnet Benjamin als *Aura* (vgl. Schulte Eickholt 2015: 258), die er bestimmt als „Ferne [der Erscheinung, SSE], so nah sie sein mag“ (Benjamin 2007: 16). Damit verweist er auf den transzendenten Charakter der Erscheinungen.¹ Besonders bezogen auf bildende Kunst hat das für Benjamin viel mit Authentizität zu tun, die Ausstrahlung eines originalen Kunstwerks, seine „Zeugenschaft“, gehe aber bei seiner technischen Reproduktion verloren. Ebenso – ließe sich vermuten – verhält es sich mit den Dingen industrieller Fertigung. Für Benjamins *Aura*-Konzeption ist es wichtig festzuhalten, dass er *Aura* als „kopräsente Eigenschaft eines singular, physisch anwesenden Objekts“ (Spangenberg 2000: 409) denkt. Es ist das „Hier und Jetzt“ (Benjamin 2007: 15), das die plötzliche und schockhafte Wirkung eines Kunstwerks ausmacht. Damit ist *Aura* an die raumzeitliche Präsenz eines Objektes gebunden, sinnhafte symbolische Bedeutungen sind dieser Primärerfahrung des Objektes nachgelagert.

Allerdings wird die Betrachtung im Kontext der Auseinandersetzung mit dem *Museum der Unschuld* kompliziert, weil die Dinge industrieller Fertigung, werden sie im Ausstellungsraum präsentiert, eine Veränderung erfahren: Wird ein Ding im Museum ausgestellt, wird es mit einer neuen, über die Materialität hinausgehenden Bedeutung aufgeladen (vgl. dazu Bernhardt 2023: 22–25). Es wird zum Symbol oder ästhetischen Impulsgeber (vgl. Thiemeyer 2014: 230). Alltagsdinge, so führt Krystof Pomian aus, werden im Ausstellungsraum zu „Semiophoren, Gegenständen ohne Nützlichkeit [...], Gegenstände[n], die das Unsichtbare repräsentieren, das heißt die mit einer Bedeutung aufgeladen sind“ (Pomian 2013: 49 f.). An Pomians Konzept der Semiophoren wurde die

.....

1 Ich lege hier den Begriff der ‚kleinen Transzendenz‘ zu Grunde, wie Thomas Luckmann (vgl. 1991: 166f.) ihn erarbeitet hat. Damit ist nicht gemeint, dass die Erscheinungen das menschliche Begreifen übersteigen (das wäre eine große Transzendenz), sondern dass sie die Gegenwart transzendieren und – für den Menschen! – auf andere Situationen verweisen. In gleicher Weise sind Erinnerungen oder Träume kleine Transendenzen.

strikte Trennung der Kategorien Nützlichkeit und Bedeutung kritisiert (vgl. Samida 2014: 252). Tatsächlich erscheint die Idee der Nützlichkeit für viele Exponate aus dem *Museum der Unschuld* fragwürdig, wenn es um ästhetische Objekte wie Ohrringe oder Medien der Erinnerung wie Fotografien geht. Will man in einer geweiteten Begriffsvorstellung diesen Dingen einen Nutzen zuschreiben, so haben auch Museumsdinge einen Nutzen und die Trennung ist hinfällig. Umgekehrt können die Dinge natürlich auch schon vor der Musealisierung eine Bedeutungsebene haben, wie ich später am Beispiel aus dem Film *Die fabelhafte Welt der Amélie* deutlich herausarbeiten werde. Baudrillard weist darauf hin, dass die Dinge des Alltags über die bloße Dimension der Nützlichkeit hinaus sich mit der Subjektivität ihrer Besitzer:innen ins Verhältnis setzen und Objekte des Begehrens werden können (vgl. Baudrillard 1994: 7). Pomian verweist allerdings auf eine zentrale Tatsache: Im Museum werden die Dinge in erweiterter Hinsicht zu Zeichen, die im Kontext der Ausstellung einer ganz anderen Syntax unterworfen sind, die ihre potentiellen Bedeutungen massiv verändern oder ergänzen kann. Für die Alltagsgegenstände, die im *Museum der Unschuld* ausgestellt werden, ergibt sich zudem durch den fiktionalen Charakter des Romans, auf den sie bezogen sind, eine weitere Sinnebene. Der in einer Vitrine liegende Ohrring oder die im Eingangsbereich zu sehenden Zigarettenkippen sind hier nicht einfach als materielles Ding ausgestellt, sondern erfahren durch die Tatsache, dass sie im Roman eine Rolle spielen und im Romantext, der ja als inszenierter Ausstellungskatalog angelegt ist, exponiert werden, eine immaterielle Aufladung mit Bedeutung. Die Exponate sind so eingebunden in das Fiktionsspiel des ‚Als-Ob‘. Die „4213 Zigarettenkippen“ (vgl. Pamuk 2010: 425–430, so auch der Name von Kapitel 68), die im Eingangsbereich eine ganze Wand einnehmen, mit an Manie grenzender Akribie chronologisch sortiert und mit einer kurzen, handschriftlichen Notiz versehen sind, welche emotionale Gestimmtheit Füsun sich aus der Art und Weise ablesen lasse, wie sie ausgedrückt wurden, sind – hier greift das Konzept der Semiophoren besonders gut – als einzelnes Abfallprodukt eher uninteressant. Die eher unklare Bedeutung, die sie im Museumskontext erhalten, ist dabei nicht von ihrem ursprünglichen Gebrauchswert zu lösen. Gerade dass es eigentlich wertlose Objekte sind, die nur durch den – fiktiven – Kontakt mit Füsun für Kemal bedeutsam werden, macht ihren Ausstellungswert aus. Zudem zeigen

Filme auf neun Bildschirmen an der Wand links daneben eine Frauenhand dabei, wie sie Zigaretten mit sehr unterschiedlicher Gestik ausdrückt. Der Rückkopplungseffekt ist also, dass auch Zigarettenkippen aus dem Alltag ‚lesbar‘ in dem hier vorgestellten Sinne werden.

Die syntaktische und auratische Dimension der Dinge wird in einer weiteren ästhetischen Dimension verschränkt: der Stimmung. In einer der frühesten Bestimmungen betont Alois Riegl auch für die Stimmung eine metaphysische Qualität:

Er [der moderne Mensch, SSE] ahnt, dass weit über den Gegensätzen, die ihm seine unvollkommenen Sinne in der Nähe vortäuschen, ein Unfassbares, eine Weltseele alle Dinge durchzieht und sie zu vollkommenem Einklang vereinigt. Diese Ahnung aber der Ordnung und Gesetzlichkeit über dem Chaos, der Harmonie über den Dissonanzen, der Ruhe über den Bewegungen nennen wir die Stimmung. Ihre Elemente sind Ruhe und Fernsicht. (Riegl 1929: 48)

Während ‚Harmonie‘ als Zielpunkt der Ästhetik in der Moderne problematisiert wurde, erklären sich auch die Wahrnehmungsmodi Ruhe und Fernsicht durch die Etablierung einer Beobachter:innenposition im neunzehnten Jahrhundert und korrespondieren mit der Ästhetik der Landschaft, die ebenfalls die entfernte Beobachter:in einfordert. Nah an Benjamins ‚Hier und Jetzt‘ der Aura versteht Riegl die Stimmung als flüchtige, sich auch schnell verflüchtigende Erscheinungsweise der Welt. Wenn auch schon im frühen zwanzigsten Jahrhundert die Annahme eines ordnenden Punktes, einer ‚Weltseele‘, die bei Riegl diese Harmonie zu begründen scheint, fraglich wird, spricht auch Martin Heidegger noch von einem grundsätzlichen ‚Gestimmt-Sein‘ des Menschen (vgl. Heidegger 2001: § 29, 134) und mutmaßt, dass über die Stimmung das ‚Wesen‘ der Dinge besser verstanden werde als durch die ratio (vgl. Heidegger 1977: 9). Damit wird ‚Stimmung‘ eine Kommunikationsform zwischen Mensch und Umwelt, die dem reflektierenden Verstand nur bedingt zugänglich ist. Jede Situation hat ihre Stimmung und dadurch grundiert sie persönliche und kollektive Erinnerungen. ‚Stimmung‘ changiert zwischen individuell-sinnlicher Erfahrung – der ‚leichteste[n] Berührung unseres Körpers durch die materielle

Umwelt“ (Gumbrecht 2011: 12) – und kollektiv-geteilter Wahrnehmung – der ‚Stimmung‘ einer Generation. Als „*Einheit ohne Ganzes*“ (Seel 1997: 223, kursiv i. O.) können so auch die Dinge die Stimmung historischer oder persönlicher Zeit repräsentieren, wie an einem Beispiel verdeutlicht werden soll.²

In dem Film *Die fabelhafte Welt der Amélie* (Jeunet 2001) findet die Protagonistin Amélie in ihrer Wohnung hinter einer losen Badezimmerfliese ein verstecktes *Schatzkästchen* (00:14:00), das offenbar Objekte der Erinnerung eines Jungen enthält, der mittlerweile ein älterer Mann sein muss. Schließlich gelingt es Amélie, in dem ihr unbekanntem Herrn Bretodeau den kleinen Jungen von damals zu identifizieren und das Kästchen so zu deponieren, dass er es auf für ihn wundersame Weise findet (00:30:10 – Abb. 1).



Abb. 1: Bretodeaus *Schatzkästchen*, aus: Jeunet, Jean-Pierre (Regie)/Deschamps, Jean-Pierre/Ossard, Claudie (Produzent:innen) (2001): *Die fabelhafte Welt der Amélie*. Spielfilm. Frankreich/Deutschland: Universal, 00:14:46

Als er die kleine Blechdose öffnet und die Dinge erblickt, die sie enthält, kommentiert der heterodiegetische Erzähler aus dem Voice-Over: „Im Bruchteil einer Sekunde wird Bretodeau alles in Erinnerung gerufen“ (00:30:47): legendäre Siege bei der Tour de France, wie er seine schöne Tante heimlich beim Umkleiden beobachtet hat oder auch der tragische Moment, in dem er

.....

2 Seels Ausdruck steht im Kontext einer Ästhetik der Landschaft. Er ist insofern übertragbar, als er die Einheit ohne Ganzes konkretisiert als „Zusammenhang interpendenter Größen“ (Seel 1997: 223). Der Zusammenhang der Dinge wird freilich erst durch das Subjekt gestiftet.

alle Murmeln des Schulhofs gewann und wieder verlor, weil der Lehrer zum Unterricht rief und das Gewicht der Murmeln die Taschen seiner Jacke zerriss. Die *Plötzlichkeit*³ des Geschehens, die metaphysische Qualität der Erinnerung und besonders die spezifische Stimmung dieser Erinnerungen werden filmisch einerseits durch einen Wechsel in den Schwarzweißfilm inszeniert, andererseits durch die Gestaltung des Kästchens selbst. Das angerostete Blech der Schachtel, der abblätternde Lack des enthaltenen Rennautos oder auch die materielle Wertlosigkeit der Figur des Rennradfahrers weisen auf den emotionalen Wert der Erinnerungsstücke und ihr Alter. Der Wert der wertlosen Dinge liegt gerade darin, die Stimmungen zu speichern, die mit ihnen verknüpft sind und die Bretodeau weit aus seinen Alltag transzendieren. ‚Wertvoll‘ können sie somit nur für jemanden sein, der an ihnen und durch sie eine vergangene Stimmung erneut empfinden kann. Gewollt oder nicht lassen sich Bezüge zu den berühmtesten Epiphanien der Weltliteratur finden. Ähnlich wie bei James Joyce – bevorzugt in *Stephen Hero* und den *Dubliners* (vgl. Zaiser 1995: 30) – enthält das Schatzkästchen eine komprimierte Wahrheit über Bretodeaus Leben. So genehmigt er sich nach dieser unverhofften Erinnerungsflut einen Cognac und resümiert: „Was von der Kindheit übrig ist, passt in ein Kästchen“ (00:32:28). Noch deutlicher ist die Nähe zur Proust’schen Madeleine, die im ersten Band der *Suche nach der verlorenen Zeit* ([1913] 2011) dem Protagonisten ebenfalls mit einem Schlag die „entschwundenen Erinnerungen“ (Proust 2011: 70) seiner Kindheitstage in Combray zurückbringt.

Festzuhalten ist aus diesem Beispiel die metaphysische Qualität der Stimmungen, die als Erinnerungen in den Dingen gespeichert werden können. Gerade diese Stimmungsdimension, so meine These, ist für das Verständnis des Gesamtprojektes *Museum der Unschuld* eine Schlüsselkategorie, die besonders fruchtbar für literaturdidaktische Handlungen erscheint.

Die epiphanische Qualität der Dinge erscheint bei Orhan Pamuk reduzierter und besonders ohne das Element der Plötzlichkeit als ‚Trost der Dinge‘, die aber besonders im Romantext von *Museum der Unschuld* eine viel stärker

.....

3 Auch dies ein vielfach verhandeltes ästhetisches Konzept, das an dieser Stelle aber nicht weiter besprochen werden soll, da für Pamuks *Museum* die Plötzlichkeit von untergeordneter Relevanz ist.

narrative Einbettung erfahren als im eben behandelten Amélie-Film, bei Joyce oder auch Proust. Außerdem wird die sinnliche Qualität der Dinge in ihrem Eigenwert wichtiger. Während die Objekte im *Schatzkästchen* noch visuell recht eindeutig auf die zugrunde liegenden Ereignisse verweisen (wenn auch nur für Bretonneau dechiffrierbar), enthält die Madeleine über Geschmack, Form und Geruch schon weitaus mehr sinnliche Qualität. In Pamuks Roman rücken die Dinge geradezu ins Zentrum der Erzählung, sie sind Wegmarken der emotionalen Befindlichkeit Kemals und entwickeln ein Eigenleben, das sie – wie zu zeigen ist – besonders im Museum entfalten können, wo sie über die ursprüngliche narrative Einbettung im Roman hinaus anschlussfähig für andere ästhetische Konstellationen erscheinen. Jean Baudrillard hat auf den „Stimmungswert“ (Baudrillard 2007: 50) der Materialien verwiesen, aus denen die Dinge gefertigt sind, außerdem sei der Gegenstand anders als Lebewesen ein idealer Spiegel, „da er nicht die tatsächlichen, sondern die erwünschten Bilder reflektiert.“ (Ebd.: 115) Die Dinge sind „die einzigen ‚Existenten‘, deren Koexistenz tatsächlich möglich ist, da ihre Unterschiede sich nicht gegeneinander richten, wie dies bei den Lebewesen der Fall ist, sondern gefällig auf die Person zu konvergieren und sich in ihrem Bewußtsein anstandslos zusammenaddieren lassen.“ (Ebd.: 115) So wäre von hier auch eine Lesart des Romans möglich, da Kemals obsessive Sammellust die Frage aufwirft, ob er die Dinge wegen seiner Liebe zu Füsun oder gar Füsun wegen der Dinge liebt, die er um seiner Liebe willen sammelt. Denn anders als Füsun als menschliches Gegenüber erfüllen die Objekte die bei Baudrillard identifizierte Funktion, ein ‚Spiegel‘ innerer Befindlichkeiten zu sein. Die Differenz der Dinge bleibt harmlos, sie widersprechen den Menschen nicht – auch das spricht für den Trost, den sie zu spenden vermögen. Ihre friedliche Koexistenz, die immer neue Bedeutungen suggerieren kann, zeigt sich in den Dioramen von Pamuks Museum, in denen er gerade die unerwartet stimmungshafte Kombination alltäglicher Objekte zum ästhetischen Prinzip erhebt.

Zusammenfassend sind die Exponate im *Museum der Unschuld* unter folgenden Kategorien zu betrachten, die hier besonders mit Blick auf die literaturwissenschaftliche Anwendung etwas schärfer voneinander getrennt werden, als es die semantischen Implikationen der Begriffe eigentlich gestatten:

1. **Aura:** Die Dinge haben eine potentiell auratische Energie, die sich aus ihrer eigenen Dingbiografie ebenso speist wie aus der ‚Hier und Jetzt‘-Situation, in der sie von je spezifischen Rezipierenden betrachtet werden.
2. **Semiophoren:** Im Museumskontext sind die Dinge in einer gestalteten Umgebung einer neuen Syntax unterworfen, in der sie sich aufeinander und auf den Roman beziehen.
3. **Stimmung:** Aus der Einbettung in den Museumskontext und der auratischen Energie der Objekte ergibt sich eine potentielle Stimmung, die als Mischung aus je individueller Befindlichkeit der Rezipierenden, kollektiv aktivierter Erinnerungen (s. u.) und ästhetischer Gestaltung ergibt.
4. **Fiktionalität:** Als transmediales Kunstwerk ist das *Museum der Unschuld* im idealen Rezeptionsfall dadurch gekennzeichnet, dass Besucher:innen des Museums auch Leser:innen des Romans sind und die Exponate und das ganze Gebäude einerseits als Teil einer fiktiven Welt erleben und andererseits die Wahrnehmungseindrücke aus dem Museum in erneute Lektüren einfließen lassen, um die fiktive Welt plastischer und stimmungsbehafteter zu erleben. Abgesehen von diesem Idealfall ist aber natürlich der Roman auch ohne Museumsbesuch rezipier- und angemessen verstehbar und – was erstaunlicher wirkt – entfaltet auch das Museum eine eigenständige Ästhetik, die auch Besucher:innen, die den Roman nicht kennen, anspricht. Das spricht für die rational nicht fassbare Stimmungsdimension der arrangierten Objekte und weist auch darauf, dass die ‚Bedeutungsebene‘ der Semiophoren von Kurator:innen nicht unbedingt im Sinne allegorischer Botschaften kontrolliert werden kann. Hier gibt es natürlich sehr unterschiedlichen Strategien. Das reale *Museum der Unschuld* gibt kaum Rezeptionsvorgaben und verzichtet auf erläuternde Tafeln o. ä.

3 Orhan Pamuks *Das Museum der Unschuld*-Projekt

Nach eigenem, glaubhaftem Bekunden hat Orhan Pamuk das *Museum der Unschuld* parallel als Museum und Roman geplant. Der Roman ging keineswegs dem Museum voraus, was das Museum zu einem einzigartigen Literaturmuseum macht.⁴ So hatte er das Museumsgebäude bereits erworben, Vitri-
nen geplant und Ausstellungsstücke angehäuft, während er den Roman noch schrieb (der zuerst die Form einer Enzyklopädie zu den ausgestellten Stücken annehmen sollte – vgl. Pamuk 2012b: 103). Die Pendelbewegung zwischen Roman und Museum beschreibt Orhan Pamuk mit folgender Aussage:

Einmal stieß ich in einem Secondhandgeschäft auf ein mit orange-
farbenen Rosen und grünen Blättern bedrucktes Kleid und befand auf
der Stelle, es sei wie gemacht für meine Romanheldin Füsun. Als ich
dann die Szene beschrieb, in der Füsun so gewandert Autofahren lernt,
hatte ich das Kleid denn auch vor mir liegen. (Ebd.: 103)

Da ich im Folgenden insbesondere das Verhältnis von realen Objekten und
fiktionaler Wirklichkeit analysieren möchte, um auf die Potentiale zu kom-
men, die dieser Konzeption für den Literaturunterricht inhärent sind, soll
die Handlung des figurenreichen Romans, der eine geradezu ethnologische
Darstellung der Istanbuler Oberschichte der 70er und 80er Jahre liefert, nur
äußerst knapp resümiert werden:

Kemal, Sohn einer westlich-orientierten Istanbuler Familie, soll Sibel hei-
raten, die aus der gleichen Schicht stammt. Der Roman beginnt allerdings mit
dem „glücklichsten Augenblick“ (Pamuk 2010: 9) in Kemals Leben, der darin
besteht, dass er vor der geplanten, opulenten Verlobungsfeier seine „Fastverlob-
te“ (ebd.: 11) mit der jungen, entfernt mit ihm verwandten Füsun betrügt, die
aus ärmlicheren Verhältnissen stammt. So verwundert es nicht, dass Kemal die
Ehe mit Sibel zwar eingeht, sie sich aber bald wieder trennen, da Kemal stets an

.....

4 Nach strenger Klassifizierung handelt es sich nicht um ein Museum im eigentlichen Sinne, da
keinerlei Forschung im Museum stattfindet. Vgl. Bernhardt (2023: 19) und die ICOM Museums-
definition auf <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>.

Füsün denken muss, die sich zwar noch mehrfach mit ihm getroffen hat, ihm aber aus dem Weg geht, seitdem er verheiratet ist. Inzwischen hat Füsün selbst geheiratet und Kemal kann sie und ihre Familie (sie lebt bei ihren Eltern) zwar regelmäßig besuchen, aber nicht an ihre erotische Beziehung anknüpfen. Einen Ohrring, den Füsün bei ihrem ersten Stelldichein verloren hat, behält Kemal noch eher zufällig. Er beginnt aber schon während ihrer gemeinsamen Zeit, systematisch Dinge zu sammeln, die auf irgendeine Weise mit Füsün und ihrer gemeinsamen Geschichte verbunden sind, von unzähligen Zigarettenskippen bis zum Salzstreuer. In der Wohnung, die sie mit den Eltern teilt, steigert sich diese Obsession zur Kleptomanie und nach Füsüns Tod ist er wie jeder leidenschaftliche Sammler bemüht, so viele Objekte nachträglich zu erwerben und aufzustöbern, wie möglich. Dass es sich schon innerhalb des Romans teilweise um zukünftige Semiophoren handelt, wird daran deutlich, dass er auch stellvertretende Objekte oder gar nachträgliche Anfertigungen akzeptiert.

Auch Füsüns Ehe ist unglücklich und scheitert schließlich. Es kommt aber nicht zum Happy End für die Liebenden, sondern Füsün stirbt bei einem Autounfall, den sie selbst verursacht hat, als sie am Morgen nach der von Kemal solange ersehnten Wiedervereinigung angetrunken mit ihm Auto fährt. Es bleibt unklar, ob Füsün den Unfall absichtlich herbeiführt, weil sie Kemal vorwirft, sie davon abgehalten zu haben, Schauspielerin zu werden. Kemals subjektive Sicht lässt mögliche Intentionen nur erahnen. Sie könnte ihrem Leben ein Ende machen wollen, weil sie einsieht, dass sie auch mit Kemal keine erfüllende Zukunft haben wird, weil er sie mit seiner Liebe erstickt, sie könnte sich dafür an ihm rächen wollen, denn der Morgen beginnt mit einem Streit, den Kemal nicht ernst nimmt, sie aber offensichtlich schon. Zuletzt könnte es sich auch um eine Affekthandlung handeln, da sie angeblich mit ihrem letzten Blick zeige, dass sie „eigentlich gar nicht sterben wollte“ (Pamuk 2010: 524). Kemal, der den Unfall überlebt, beginnt nun immer stärker, in der Vergangenheit zu leben und fasst den Entschluss, die gesammelten Dinge in einem Museum auszustellen, das von seiner und Füsüns Liebe erzählen soll. Er beauftragt den ebenfalls entfernt verwandten Orhan Pamuk,⁵ einen

.....

5 Der vermeintlich homodiegetische Erzähler Kemal erzählt also gar nicht direkt, seine Rede wird durch einen fiktiven Orhan Pamuk gestaltet, der wiederum Figur in einem Roman des

Roman zu seinem Leben zu schreiben, der gleichzeitig als Museumskatalog dienen soll, da jedem Kapitel des Romans eine Vitrine des Museums gewidmet ist.⁶

Pamuk besteht darauf, dass das Museum keinesfalls als „Illustration“ (Pamuk 2023: 17) misszuverstehen ist – ich denke, dass mit den Konzepten der Aura, der Semiophoren und der Stimmung gut gezeigt werden kann, was das Museum leistet. Das soll mit den Vitrinen sechs und sieben, die zu den entsprechenden Romankapiteln angelegt sind, verdeutlicht werden.

Auf den ersten Blick präsentiert die Vitrine Nr. 6 (Abb. 2) aus unserer heutigen Perspektive veraltete Gebrauchsgegenstände. Es ist bezeichnend für die Stimmung des Museums, dass die ausgestellten Objekte alt sind, während die gesammelten Gegenstände im Roman keinesfalls als alt dargestellt werden. Ein Beispiel dafür ist die Registrierkasse: Zur erzählten Zeit in den 1970er/80er Jahren



Abb. 2: Kapitel und Vitrine 6: Füsuns Tränen, Fotografie Refik Anadol, in: Pamuk, Orhan (2012b): *Die Unschuld der Dinge: Das Museum der Unschuld in Istanbul*. München: Hanser, S. 73, alle Rechte beim Hanser Verlag

realen Orhan Pamuk ist, der außerdem viele seiner vorherigen Romanfiguren in diesen Roman integriert. Das Spiel mit den Ebenen der Fiktion wird also in einem intertextuellen und autofiktionalen Verweisspiel gesteigert, dem hier nicht angemessen nachgegangen werden kann.

- 6 Von den 83 Kapiteln des Romans waren allerdings bei der Eröffnung des Museums 2012 (vier Jahre nach Erscheinen des Romans) erst 70 in Vitrinen bearbeitet. 2022 waren acht weitere fertiggestellt (vgl. Pamuk 2023: 25). Die unfertigen Vitrinen sind allerdings von Beginn an in das Museum integriert und verbergen ihr Innenleben durch einen roten Samtvorhang wie in älteren Kinos vor der Filmvorführung – eine Enthüllungsgeste mit magischem Charakter, die in größeren Kinokomplexen immer häufiger ausbleibt. In den Roman wiederum ist eine Eintrittskarte für das Museum integriert (vgl. Pamuk 2010: 558).

war eine solche Registrierkasse eine übliche Ausstattung von Handelsgeschäften. Im Ausstellungsraum hingegen ist sie ausgemustert, wirkt überholt und es stellt sich die Frage, ob sie überhaupt noch funktioniert.⁷ Dennoch wird auch in der Abbildung schon deutlich, dass ihr als Objekt aufgrund ihres Alters eine auratische Energie zukommt.

Das Kapitel *Füsuns Tränen* (Pamuk 2010: 21–26) berichtet von der zweiten Begegnung Kemals mit Füsun, die in der Boutique *Champs Élysées*⁸ arbeitet, in der Kemal eine Tasche für seine Verlobte Sibel erstet, wobei er Füsun, die er von früher kennt, wiedersieht. Als er die teure Tasche – von Sibel als Fälschung entlarvt – zurückgeben will, bricht Füsun in Tränen aus, da sie von der Situation offenbar überfordert ist (sie ist einerseits in ihrer Ehre gekränkt, eine Fälschung verkauft zu haben, traut ihrer Chefin das aber zu und kann außerdem Kemal das Geld nicht zurückgeben, da die Registrierkasse abgeschlossen ist). Als Kemal sie tröstet, bahnt sich ihre Beziehung an (bereits im ersten Kapitel wird in einer Prolepse geschildert, dass es zu einer Affäre kommt). Die Registrierkasse aus der Vitrine ist also diejenige, auf die Füsun verzweifelt hinabblickt, als sie in Tränen ausbricht (schon zuvor hat Kemal erwähnt, dass er später von der Verkäuferin Objekte aus dem Laden erstanden hat). Der in der Vitrine gezeigte Schlüssel wird wohl das Merhamet Apartmanı in der Teşvikiye-Straße 131⁹ (vgl. Pamuk 2010: 25) aufschließen, das im Besitz von Kemals Familie ist, aber seit langem nur noch als Abstellraum verwendet wird. Kemal hat Füsun offensichtlich schon mit dem Gedanken an eine Affäre gesagt, er würde dort täglich arbeiten und sie könne ihm das Geld für die retournierte Handtasche dorthin bringen. Am Ende von Kapitel 6 bittet er seine Mutter um den Schlüssel zu dem Apartment, das er wieder zum Arbeiten nutzen wolle und sie bittet ihn, nach der alten „Kühtaya-Vase mit dem

.....
7 Das entspricht allerdings sehr wohl der Zeitstruktur der Erzählung, da Kemal ja erst lange nach Füsuns Tod den Plan fasst, ein Museum zu gründen – nämlich in etwa parallel mit dem realen Orhan Pamuk.

8 Auf dem im Museum in Vitrine 2 ausgestellttem Ladenschild steht die turkisierte Version: ŞANZELİSE BUTİK (Pamuk 2012a: 60).

9 Während die Teşvikiye Cadessi im Stadtteil Nişantaşı ganz wie im Roman beschrieben zu finden ist, hört sie laut Google-Maps bei der Hausnummer 30 auf. So ist der Roman in den realen Stadtraum eingeschrieben, den er allerdings immer wieder fiktionalisiert.

roten Blumenmuster“ (ebd.: 26) zu schauen, die sie vermisst. Bleibt noch die Karaffe. Für Kemals Verhältnis zu den Dingen ist sie besonders aussagekräftig, wie die folgende Passage zeigt. Deutlich werden insbesondere die Faktoren Zeit, Nutzungsdauer und Alltagspräsenz, auf die Pamuk rekurriert und so die Bedeutung des Objekts unterstreicht:

Meine Beine trugen mich [nachdem er die Boutique verlassen und Füsün in das Apartment bestellt hat, SSE] unter Vordächern und blau-weiß gestreiften Markisen von Schatten zu Schatten, und als ich in einem Schaufenster eine gelbe Wasserkaraffe erblickte, kaufte ich sie auf der Stelle. Es ereilte sie nicht das Schicksal der meisten Spontankäufe, sondern sie stand fast zwanzig Jahre lang erst bei meinen Eltern und danach bei meiner Mutter und mir auf dem Esstisch, ohne dass man je ein Wort über sie verloren hätte. Und jedesmal wenn ich beim Abendessen nach ihrem Henkel griff, musste ich an die Anfänge des Unheils denken, in das ich vom Leben geworfen wurde und auf das mich meine Mutter mit halb vorwurfsvollen, halb bekümmerten Blicken immer wieder stieß. (Ebd.: 26)

So handelt es sich in Vitrine 6 ausnahmslos um Objekte, die der fiktionalen Wirklichkeit des Romans entnommen sind. Und dennoch stimme ich völlig mit Pamuk überein, dass sie mehr als bloß illustrativen Charakter haben. So kommen in dem Kapitel noch eine ganze Reihe anderer Objekte vor, die eben nicht in der Vitrine auftauchen und ganz besonders ist ihre Anordnung in keiner Weise vom Roman vorgegeben – ganz davon abgesehen, dass das „rote“ Blumenmuster der Vase, anders als im Roman beschrieben, in der Vitrine blau ist. Wieso etwa ist die Karaffe zum Ausgießen geneigt? In welcher unklarer Verbindung steht das mit Füsüns Tränen und wieso weist der an langem roten Band hängende Schlüssel direkt auf die Kasse, während er Vase und Karaffe strikt voneinander trennt? Gleichzeitig verweist besonders die Registrierkasse nostalgisch auf eine vergangene Zeit und auf all die ähnlichen Kassen, die an vielen Orten der Welt in kleineren Läden anzutreffen waren und von einer Zeit vor den großen Kaufhausketten und dem Online-Shopping berichten, was in vielen Betrachter:innen ganz eigene Erinnerungen und Gefühle auf-

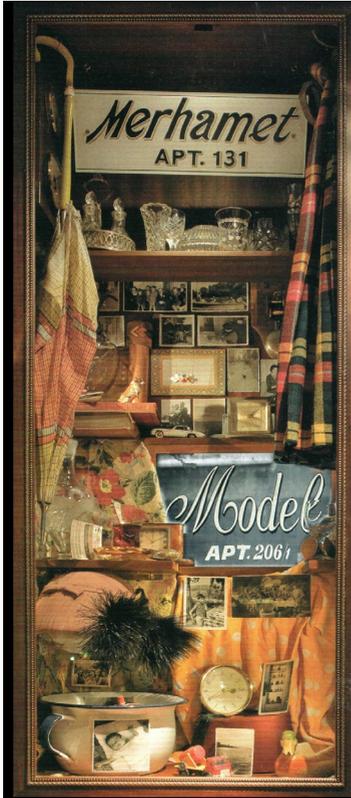


Abb. 3: Kapitel und Vitrine 7: Das Merhamet Apartmanı Fotografie Refik Anadol, in: Pamuk, Orhan (2012b): *Die Unschuld der Dinge: Das Museum der Unschuld in Istanbul*. München: Hanser: 74, alle Rechte beim Hanser Verlag

kommen lassen wird. Und was hat es schließlich mit der Zahlenfolge 98999 auf sich, die mit dem genau bezifferten Preis von 1.500 Lira für die Tasche in keiner Beziehung steht? Die Objekte sind in einer eigentümlichen Syntax aufeinander bezogen. Sie sind zu Semiophoren geworden, die allegorisch auf die fiktive Wirklichkeit des Romans verweisen und diese gleichzeitig in Deutungshypothesen erweitern. ‚Füsuns Tränen‘ scheinen sich eben nicht nur auf die klemmende Kasse zu beziehen, sondern auch auf den Schlüssel zum Appartement, der als Objekt ohnehin schon stark symbolisch deutbar ist.

Noch deutlicher wird die Ferne zur Illustration in der folgenden Vitrine, die dem Kapitel *Das Merhamet Apartmanı* (vgl. ebd.: 27–33) gewidmet ist (Abb. 3).

Während auch Elemente aus dieser Vitrine in der Handlung explizit benannt werden, wie der Regenschirm, der Schottenrock oder der Fes, an den Füsün den Umschlag mit dem Geld für die Erstattung lehnt, so sind die meisten Objekte nicht direkt erwähnt, sondern stehen in Zusammenhang mit dem Trödel, der sich im Apartment angesammelt hat. Gleichzeitig ist etwa der Fes unten in der Vitrine von Fotos, einem Wecker und einen Spielzeugauto so verdeckt, dass er kaum noch zu erkennen ist, und andere Dinge geben Anlass zum Rätseln, ob es sich um Objekte aus der Romanwelt handelt: Bei dem gelb-orangen Stoff mit den weißen Punkten hinter dem Fes könnte es sich

um das gelbe, gepunktete Kleid handeln, das Füsün trägt, als sie in dem Kapitel das Apartment betritt (vgl. ebd.: 28). Gar nicht erwähnt werden die vielen Fotos, die nicht nur in dieser Vitrine Zeugnis von einer vergangenen Epoche der Istanbuler Stadtgeschichte¹⁰ und von dem Leben der Oberschicht geben, das zwischen stolzem Türkentum und forcierter Verwestlichung changierte. Neben den oft melancholischen Istanbul-Impressionen des Fotografen Ara Güler, in dessen Archiv Pamuk nach eigenem Bekunden stundenlang nach passenden Bildern für sein Museum gesucht hat (vgl. Pamuk 2012b: 86), handelt es sich überwiegend um private Familienbilder, Schnappschüsse oder öffentliche Fotografien im Sinne von Mitarbeiterausweisen, Führerscheinen etc. Diese Bilder enthalten in besonderem Maße die etwas naive Zeigegeste, die Roland Barthes der Fotografie zuschreibt: „[D]ie Photographie ist immer nur ein Wechselgesang von Rufen wie ‚Seht mal! Schau! Hier ist’s!‘: sie deutet mit dem Finger auf ein bestimmtes *Gegenüber* und ist an diese reine Hinweis-Sprache gebunden.“ (Barthes 1985: 13) Mit diesem Gestus des Zeigens auf eine authentische Situation ist sie grundsätzlich ein nostalgisches Medium: „[W]as die Photographie endlos reproduziert, hat nur einmal stattgefunden: sie wiederholt mechanisch, was sich existentiell nie mehr wird wiederholen können.“ (Ebd.: 12) Damit entspricht sie in idealer Weise dem Wesen von Pamuks Roman und auch seinem Museum, was ihren exponierten Platz im Museum und auch auf dem Cover aller Buchausgaben des *Museums der Unschuld* (zumindest im türkischen Original und deutscher Übersetzung) erklärt, das entweder eine türkische Großfamilie bei einem Autoausflug oder eine merkwürdig verloren wirkende junge Frau zeigt – jeweils vor der Kulisse des Bosphorus in Istanbul. Der ganz konkrete Hinweis auf eine reale Situation, der der Fotografie inhärent ist, wird im Museum freilich dadurch gebrochen, dass alle Exponate und sogar das gesamte Haus,¹¹ in dem die Besucher:innen sich befinden, gerade

.....

- 10 Istanbuls Stadtgeschichte ist für viele von Pamuks Romanen der wichtigste Bezugspunkt. Weit davon entfernt, das Istanbul seiner Kindheit nostalgisch einzufrieren erscheint die Bosphorusmetropole bei Pamuk im Gegenteil „as fragmented, constantly changing, shifting, and hence preventing a firm and absolute definition.“ (Gurses 2012: 59)
- 11 In dem Haus hat Füsün mit ihren Eltern gelebt, Kemal hat es später erworben, um selbst darin zu leben, Orhan Pamuk im Dachgeschoss seine Lebensgeschichte zu erzählen und gleichzeitig das Museum in den unteren Stockwerken zu planen.

nicht auf eine reale Situation verweisen, sondern auf eine fiktive Wirklichkeit. Damit ist das *Museum der Unschuld* ein einzigartiges Literaturmuseum, das auf die vielfältigen Bezüge von Realität und Fiktion weist, die eben keinesfalls als binäre Oppositionen begriffen werden können.

4 **Das Museum der Unschuld als Literaturmuseum**

Für Orhan Pamuk handelt es sich bei seinem Museum um ein „poetisches Museum“ (Pamuk 2023: 12), auch wenn er nicht weiter ausführt, was er darunter verstehen möchte. Die Kategorie scheint mir dennoch in ihrer Assoziationsbreite geeignet, das Museum zu erfassen, das sich deutlich von anderen Literaturmuseen unterscheidet. Yin Xing bezeichnet das Museum in Anlehnung an Lewis Carolls berühmten Roman als Kaninchenloch, nur dass wir als Besucher:innen *hinauffallen* „from the novel’s Wonderland into the real world of Istanbul“ (Xing 2013: 203). Während es nach Bachmann „zwangsläufig eine Interpretation“ ist, die immaterielle Seite von Literatur auszustellen (Bachmann 2017: 140), macht Pamuks Roman eine ungewöhnliches ‚zweites‘ Angebot: Die Besucher:innen „sehen nämlich die Dinge, die in einem fiktionalen Werk erwähnt werden, leibhaftig vor sich! Man könnte dies eine ‚durch ontologische Ambiguität ausgelöste metaphysische Erfahrung‘ nennen.“ (Pamuk 2023: 74)

Während die Exponate eines Museums als Sachzeugen oder semantisierte Objekte zu Semiophoren werden und Zeugnis von der Wirklichkeit der Menschen einer spezifischen Zeit ablegen oder auf diese verweisen (vgl. Waidacher/Raffler 2004: 14) und damit ihre symbolische Qualität den Gebrauchswert bei weitem übersteigt (vgl. Bernhardt 2023: 22–23), geht Baudrillard noch einen Schritt weiter und postuliert: „Indeed we might be prompted to say that *the object is that through which we mourn for ourselves, in the sense that, in so far as we truly possess it, the object stands for our own death, symbolically transcended.*“ (Baudrillard 1994: 17)

An dieser Stelle wird die Verbindung zu den metaphysischen Qualitäten der ästhetischen Konzepte *Aura* und *Stimmung* deutlich, die von der konkreten Situation transzendieren. Wenn Museen existentiell mit dem „Bewahren und

Vermitteln von Erinnerung befasst“ sind (Waidacher/Raffler 2004: 15), so sind sie automatisch auch mit dem Bewahren und Vermitteln von Stimmungen befasst, die historischen Situationen und insbesondere jeder Erinnerung eigen sind, wie Proust es auf einmalige Weise dargestellt hat. Die Erinnerungen betten die Dinge in eine Geschichte ein, die sie erst für die Gegenwart konsumierbar macht, als bloße Objekte interessieren sie selten. Für das *Museum der Unschuld* lässt sich diese Erinnerungsfunktion insofern postulieren, als Roman und Museum vermittelt durch eine tragische Liebesgeschichte von der historischen Signatur einer konkreten Zeit in Istanbul berichten und ihre Stimmung einzufangen versuchen – konkret natürlich Orhan Pamuks Wahrnehmung dieser Stimmung evozieren. Kemal unterstreicht gegenüber dem fiktiven Orhan Pamuk die Grundidee seines Museums:

Vergessen Sie nur ja nicht, dass die Logik hinter diesem Museum darin besteht, dass von jedem Punkt aus die gesamte Sammlung mit sämtlichen Vitrinen und allem zu überblicken sein muss. Da der Besucher von überall her alle Objekte und damit meine ganze Geschichte sehen kann, wird er allmählich sein Zeitgefühl verlieren. Und darin besteht im Leben der allergrößte Trost. (Pamuk 2010: 557)¹²

Der „Trost der Dinge“ (So nicht nur der Name von Kapitel und Vitrine 14 in Roman [ebd.: 172–176] und Museum, sondern auch von der Wanderausstellung und dem begleitenden Katalog) resultiert für Kemal aus einer infantilerotischen Annäherung an die Dinge, die mit Füsun assoziiert werden; er steckt etwa – bewusst allgemein gehalten – einen „Gegenstand“ (ebd.: 173) in den Mund und erlebt „die trostspendende Kraft der Welt der Dinge“ (ebd.: 175). Interessanterweise denkt er dann gar nicht unbedingt an Füsun, sondern

.....

12 Verhältnismäßig aufrichtig spricht Kemal hier von seiner Geschichte. Ganz überwiegend spricht er von seiner und Füsuns Geschichte und formuliert auch häufig seine Gefühle in einem unterstellten Plural, so dass er schlicht voraussetzt, Füsun hätte es genauso erlebt. Der Roman, was hier nicht detailliert nachgewiesen werden kann, setzt von der Ebene der implizierten Autoreninstanz her allerdings reichlich Signale, dass diese Wahrnehmung verfehlt ist. So ist Ulrike Vledder zuzustimmen, wenn sie konstatiert, Füsun würde unter den „nicht abreißenden Projektionen quasi nochmals begraben.“ (Vedder 2022: 111)

an Augenblicke der Fülle: „Da standen vor meinen Augen glückverheißende Kontinente, Szenen aus dem Paradies, Erinnerungen an die Liebe, die ich als kleiner Junge von meiner Mutter erfahren hatte [...]“ (ebd.: 174). Das harmonisiert mit Kemals Zeitvorstellung: „Wenn wir lernen, unser Leben nicht linear zu denken, wie aristotelische Zeit, sondern als einzelne intensive Augenblicke, dann kommt es schon nicht mehr so aberwitzig vor, acht Jahre lang am Tisch einer geliebten Frau auszuharren [...]“ (ebd.: 315 f.) Während Kemal zwar der Meinung ist, sein „Museum ist mit dem Leben von Füsün und mir identisch, und alles, was ich Ihnen erzählt habe, ist wahr“ (ebd.: 563), so wird zwischen den Zeilen immer wieder deutlich, dass Füsün eine ganz andere Geschichte erzählen würde und eine *eigene* Wahrheit präsentieren könnte – für sie haben Kemal und ihr Ex-Mann sie an ihrem Traum gehindert, Schauspielerin zu werden, den Kemal nie ganz ernst nehmen konnte (vgl. ebd.: 522). So ist Baudrillard zuzustimmen, der darauf hinweist, dass ein Sammler in den Dingen seiner Begierde immer sich selbst sammelt: „For it is invariably *oneself* that one collects. [...] [A] given collection is made up of a succession of terms, but the final term must always be the person of the collector.“ (Baudrillard 1994: 12)

Nun hat es sich gezeigt, dass gut ein Viertel der Besucher:innen Pamuks Roman gar nicht gelesen hat, aber das Museum dennoch ansprechend fand. Besonders die Art und Weise, in der die – zumeist alten – Dinge in den Dioramen zum Sprechen gebracht werden, scheint über den Roman hinauszudeuten (vgl. Pamuk 2023: 8–10), sonst wäre es wohl zu der Idee einer Wanderausstellung nicht gekommen. Während Orhan Pamuk in seinen Norton Lectures einerseits betont, dass Leser:innen ein potentiell ungenügendes an Romanen empfinden können, da sich die materielle Beschaffenheit der fiktionalen Wirklichkeit bisweilen der schöpferischen Phantasie entziehen kann (vgl. Pamuk 2012a: 105), so ergibt sich daraus im Umkehrschluss, dass die materielle Konkretheit der Objekte eine sinnliche Qualität aufweist, die über die nur imaginierte Romanwelt hinausweist und die „ontologische Ambiguität“ somit das Museum zu einem Ort macht, das weder in der Realität noch in der Fiktion ganz verwurzelt ist. Das korreliert mit den Intentionen einer Museumsbesucher:in, die sich den Exponaten eher frei assoziierend aussetzen möchte als vorgegebenen Denkmustern zu folgen (vgl. Waidacher/Raffler 2004: 14), zu denen ein ständiger Abgleich mit dem Roman durchaus zu rechnen wäre.

Die gezielte Interpretation einer Ausstellung wird oftmals gerade nicht das Ziel sein, sondern die poetische Adressierung der eigenen Erinnerungen, Vorstellungs- und Symbolwelt.

Die Art und Weise, wie die Dinge im Museum präsentiert werden, ist im Roman überhaupt nicht erwähnt, wenn sie auch einen Großteil der Arbeit am realen Museum ausgemacht hat. Pamuk bezeichnet die Vitrinen, die weitgehend linear vom Erdgeschoss bis in den Dachboden der Kapitelzählung des Romans entsprechen, selbst als Dioramen (vgl. Pamuk 2023: 11). Wer eine Art materieller Illustration der Romanhandlung erwartet, wird im Museum dadurch überrascht, dass die teilweise geradezu surreal angeordneten Dinge zwar aus sich heraus eine spezifische Stimmung erzeugen, aber kaum die Handlung der einzelnen Kapitel erschließen. Die Assoziationsdichte der ausgestellten Objekte, ihre auratische Qualität und die Stimmung, die sie gemeinsam evozieren, machen den größten Teil des Besucher:innenerlebnisses aus. Bekannt sind Dioramen als Präsentationsformat eher aus naturkundlichen oder anthropologischen Museen, mit dann oft sehr kritisch zu sehendem Authentizitätsanspruch (vgl. Étienne 2021: 11–23). Gerade die visuelle Kraft der Dioramen, durch die Pamuk nicht nur von den barocken Kuriositätenkabinetten, sondern besonders auch von Dadaismus und Surrealismus angeregt wurde (vgl. Pamuk 2023: 11), eignet sich zu schulischen Explorationen im Grenzraum zwischen Fiktionalität und Wirklichkeit.

5 Didaktische Überlegungen

Orhan Pamuks *Museum der Unschuld* in Istanbul im Kontext einer schulischen Exkursion zu besuchen, dürfte nur in Ausnahmefällen im Kontext von Abschlussfahrten etc. möglich sein, die dann allerdings für eine transmediale Erschließung vor Ort genutzt werden können. Deshalb soll anschließend auch auf Möglichkeiten hingewiesen werden, den textorientierten Literaturunterricht im Klassenzimmer durch Impulse zu erweitern, die sich aus der obigen Darstellung des *Museums der Unschuld* ableiten lassen.

Gerade für den Bereich der ästhetischen Bildung ergeben sich in Auseinandersetzung mit dem *Museum der Unschuld*-Projekt sinnvolle Konzepte, die

besonders auf reflektierten Umgang mit dem Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität abzielen, inter- und transmediales Lernen fördern und sich auch für fächerübergreifenden Unterricht anbieten, wobei besonders an den Kunstunterricht zu denken ist. Mit Bernhardt lässt sich die transmediale Erweiterung des Literaturunterrichts mit Bezug zum etwas unscharfen Begriff des literarischen Lernens als literarästhetisches Lernen fassen (vgl. Bernhardt 2023: 281–283). Dafür ist nicht Voraussetzung, dass der Roman im Unterrichtskontext gelesen wird oder der Besuch im Museum durch die Schule organisiert wird. Wie Bernhardt in der Einleitung zum Tagungsband herausarbeitet (vgl. S. 47 f.), bestehen auch Möglichkeiten literarästhetischer Lern- und Erfahrungsprozesse in der Privatrezeption. Wenn aber außerschulisches Lernen als Erweiterung schulischer Prozesse verstanden wird, lässt sich folgendes Setting als sinnvoll konturieren:

Als Vorbereitung für den Museumsbesuch wäre eine Lektüre des gesamten Romans wünschenswert, aber es lässt sich auch gut mit exemplarischen Kapiteln arbeiten. Außerdem sind die Begriffe der Aura, der Semiophoren und der Stimmung im oben erarbeiteten Sinn zu klären, da diese drei Konzepte die Ausstellungserkundung leiten können. Während bei der vorbereitenden Lektüre besonders auf die Inszenierung der Objekte im Romankontext und die narrative Einbettung geachtet werden sollte, sollte ein durch die drei vorgestellten Kategorien gelenkter Ausstellungsbesuch sinnvoller Weise von der Aura über die Semiophoren zur Stimmung zu gelangen, wobei die Begriffserarbeitung ergeben sollte, dass die drei Kategorien sich kontinuierlich gegenseitig beeinflussen und an den Rändern ineinander übergehen. Als erstes könnte von den Einzeldingen und ihren im Roman teilweise entfalteten Objektbiografien ausgehend die auratische Energie der Dinge in ihrer Hier-Jetzt-Situation erfasst werden. In einem nächsten Schritt wäre die Zusammenstellung der Exponate im Museum zu betrachten. Als Semiophoren sind sie rationaler Deutung zugänglich und es lassen sich Aussageabsichten erschließen, hier erscheinen die Objekte in ihrer Ausstellungsform des Dioramas eher allegorisch als Verweis auf die Romanhandlung. Auf dieser Ebene kann bereits erfahren werden, dass die Dinge in ihrer Zusammenstellung neben einer potentiell allegorischen Funktion auch eine Stimmungsdimension besitzen, die sich aus der auratischen Qualität der Dinge, ihrer Zusammenstellung, der Inszenierung im gesamten Museumsge-

bäude, der ontologischen Unschärfe des ganzen Gebäudes im Sinne Pamuks und der individuellen Situation ergibt. Dieser Stimmungsdimension sollte in dann möglichst freier und ausgiebiger Erkundung des Museums nachgegangen werden. Wenn Stimmung im Vorfeld als eine kulturell und historisch bedingte Größe erarbeitet wurde, kann der Gesamtüberblick über das Museum durch die Aufgabenstellung gelenkt werden, der ‚Stimmung‘ aus der Zeit von Kemal und Füsuns Beziehung nachzugehen. Die eher rationale Deutung der Semio- phoren wird durch die Auseinandersetzung mit der Aura der Objekte, aber besonders auch der Stimmungsdimension durch eher körperlich-emotionale Zugangsweisen ergänzt. So setzte Bernhardt (2023: 285) beim Ausstellungs- besuch die Bereitschaft zu mehr als nur rationalen-verstehenden Zugriff vo- raus und Gumbrecht (2011) versteht Stimmung als neue Zugangsweise zur Literatur, die nicht auf Interpretationen abzielt, da sie nicht die repräsentative Funktion von literarischen Texten in den Blick nimmt, sondern eben ihre emotionale Wirkung auf Rezipient:innen.

Im Sinne kognitionspsychologischer Betrachtungsweisen ist ästhetisches Erleben als Zusammenspiel emotionaler und kognitiver Bewältigungen zu verstehen, die in dynamischem Austausch sind. ‚Naive‘ Rezipienten gelangen dabei von negativen Emotionen, die etwa auch durch Unverständnis oder Irri- tationen ausgelöst werden können, zu negativen Urteilen über das betrachtete Werk (vgl. Stückfüll 2014: 312). Die auf den ersten Blick oft unverständlichen Dioramen Pamuks erfordern eine Irritationsbereitschaft, um sie mit dem Ro- man in mehr als nur oberflächliche Beziehung zu bringen – wobei Irritatio- nsbereitschaft als Fähigkeit geschult werden kann, die für ästhetische Erfahrung unerlässlich ist (vgl. Nickel-Bacon 2018: 13). Gerade die reflektierte Ausein- dersetzung mit dem eigenen ästhetischen Erleben und der Stimmungsdimensi- on kann frustrierende Irritationserfahrungen, die beim Betrachten ästhetischer Objekte auftreten können, wenn diese vorschnell rational gedeutet werden sollen, verhindern und positiv wenden. Das schärft die ästhetische Urteilskraft als wichtige Zielkompetenz des Literaturunterrichts (vgl. Weskamp 2019: 112).

Für die Nachbereitung im Unterricht sind auch Pamuks theoretische Re- flexionen als zusätzliche Informationsquelle durchaus für den Oberstufen- unterricht geeignet, gerade seine museologischen Überlegungen könnten den Besuch auch vorbereiten helfen. Eine Erkundung Beyoğlu ermöglicht

schließlich die topografische Einordnung des Museums in den urbanen Raum Istanbuls und konkretisiert die Verschiebung zwischen Realität und Fiktion.

Durch Bilder einzelner Dioramen und die entsprechenden Kapitel, kann die wechselseitige Erschließung des *Museums der Unschuld* als Roman und Museum auch ansatzweise im Klassenraum realisiert werden. Sinnvoll ist es, nach Besuch des Museums oder Betrachtung und Analyse der Bilder im Klassenraum wieder in den Text hineinzusehen und zu diskutieren, wie die transmediale Erfahrung der Stimmung die Lektüre beeinflusst.

Über die konkrete Auseinandersetzung mit dem Museum der Unschuld hinaus, ergibt die dort zu erlebende ‚Sprache der Dinge‘ weitere Impulse, die im Anschluss genutzt werden können.

Einem eher eigenbiografischem Ansatz im Sinne der Identitätsbildung würde es entsprechen, wenn die Schüler:innen nah an der Idee des ‚Schatzkästleins‘ aus der *Fabelhaften Welt der Amélie* eigene Erinnerungsboxen erstellen, mit denen sie zentrale Aspekte ihres Lebens ‚erzählen‘ können – angereichert durch kurze Texte oder auch als alleinstehendes Kunstwerk. Dabei kann in größerer Nähe zu Pamuks Museum durchaus erprobt werden, wie persönliche, möglichst ‚auratische‘ Objekte durch verschiedene Arten des Arrangierens zu Semiophoren gemacht werden können, um andere Ausdrucksqualitäten zu gewinnen und eine spezifische Stimmung zu erzeugen. Damit wird nicht nur etwas über die materielle Welt der eigenen Kindheit gelernt, sondern ggf. sogar das eigene Ich als historischen Prozessen ausgeliefert und an ihnen partizipierend erfahren, wie auch Kemals und Füsuns Leben und das einer ganzen Epoche sich in den Exponaten des *Museums der Unschuld* spiegelt.

Wenn die Stimmungsdimension von Texten erkundet wird, kann in Analogie zu Pamuks Dioramen die materielle Basis literarischer Texte untersucht werden. Hier bietet es sich dann doch an, den Klassenraum zu verlassen, um die poetische Kraft der Dinge zu erkunden, die in eine literarische Erzählung einfließen. Besuche eines Floh- oder Trödelmarktes, Durchstöbern von Kellern und Dachböden als Hausaufgabe oder im Rahmen eines Ausflugs, können Fundstücke zu Tage fördern, die mit fiktionalen Texten in ein assoziatives Verhältnis treten können. In einer interdisziplinären Einheit ist so in einer zehnten Jahrgangsstufe zum Thema ‚Angemutet‘ ein Werk entstanden, das auf Kafkas *Kleine Fabel* ästhetisch reagiert (Abb. 4).



Abb. 4: Unterrichtseinheit ‚Angemutet‘ – 10. Klasse. Materielle Verarbeitung von Kafkas *Kleine Fabel* unter der Leitung von Anne Bösenberg. Herstellung Claudia Bauernfeind und Inga Schupp; Materialien: Getreidetrichter, geschwärzte Glasscheibe, Küchenbeil, Schaffell, Zeitungsausschnitt und Farbe; ca. 30x45x30cm. Fotografie: Anne Bösenberg, mit freundlichem Dank für die Abdruckgenehmigung

Im Kontext des Kunstunterrichts sind natürlich kunstdidaktische Überlegungen zu integrieren, die besonders auf die Stimmungsqualität der Materialien eingehen, auf die auch Baudrillard hinweist (s. o.).

Für die Auseinandersetzung mit Literatur bietet sich dem transmedialen Zugriff die Möglichkeit, etwas über die materielle Basis des Immateriellen zu lernen. Gleichzeitig wird aber auch die immaterielle Seite der materiellen

Wirklichkeit deutlich, die kulturellen Codierungen und die Aufladung mit Erinnerungen oder gar ganzen Epochen der Menschheitsgeschichte, welche den Dingen eigen ist; und zwar durchaus auch den scheinbar banalen Dingen, mit denen das tägliche Leben bis zum Überdruß angefüllt ist.

Neben der derzeit viel beschworenen Erfahrung der Vieldeutigkeit literarischer Texte, ihrer immer neuen Interpretierbarkeit, kann gerade in Konfrontation mit den materiellen Dingen auch ein Charakteristikum deutlich werden, das derzeit weitaus weniger Beachtung findet: ihre grundsätzliche Unabänderlichkeit. Denn die fiktiven Tatsachen der fiktionalen Wirklichkeit sind ganz wie im wirklichen Leben nicht mehr zu ändern, wenn sie einmal niedergeschrieben sind. Höchst wandelbar ist höchstens die Erinnerung. Damit erinnern uns Erzählungen nach Umberto Eco ebenso wie die Dinge (s. o.) an die Vergänglichkeit des Seins und in letzter Konsequenz an den eigenen Tod:

Die Funktion der ‚unabänderlichen‘ Erzählungen ist [...] diese: Entgegen allen unseren Wünschen, das Schicksal zu ändern, lassen sie uns mit Händen greifen, daß es nun einmal nicht zu ändern ist. Und indem sie uns das vor Augen führen, erzählen sie, gleich welche Geschichte sie gerade erzählen, immer auch unsere eigene Geschichte, und deswegen lieben wir sie. [...] Ich glaube, diese Erziehung zu Fatum und Tod, ist eine der Hauptfunktionen der Literatur. (Eco 2006: S. 24)

Mit ‚Händen zu greifen‘ ist die Unabänderlichkeit des Fatums genauso wie die Stimmungsqualität eines Textes noch viel stärker, wenn die klassischen textbasierten Zugänge zur Literatur transmedial erweitert werden. Es ist ein wesentlicher Teil der melancholischen Grundstimmung des *Museums der Unschuld*, dass Kemals Liebe zu Füsun auf immer unerfüllbar ist und dass auch er – ganz wie Baudrillard es formuliert (s. o.) – in der Sammlung der Dinge zuletzt die eigene Sterblichkeit beklagt.

Um solch ästhetische Erfahrungen zu erreichen, müssen aber die Exponate in Literaturmuseen ganz grundsätzlich literarischen Texten neben- und nicht untergeordnet werden. Ein Literaturunterricht, der sich auf die Auseinandersetzung mit der Stimmungsdimension der Dinge einlässt, muss den Mut beweisen, auch losgelöst vom Text Unterricht zu gestalten. Lesemotivation

oder -förderung können nicht Ziel eines Unterrichts sein, der transmedial und ganzheitlich auf ästhetische Erfahrungen setzt.

Literaturverzeichnis

- BACHMANN, VERA (2017): Kein Schlüssel zum Erfolg? Wie man einen Roman ausstellen kann. In: Hansen, Lis/Schoene, Janneke/Teßmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen: Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst*. Bielefeld: transcript, S. 125–140.
- BARTHES, ROLAND (1985): *Die helle Kammer: Bemerkung zur Photographie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BAUDRILLARD, JEAN (1994): The System of Collecting. In: Elsner, Jaś/Cardinal, Roger (Hg.), *The cultures of collecting*. Cambridge/Mass: Harvard Univ. Press, S. 7–24.
- BAUDRILLARD, JEAN (2007): *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen*. Aus dem Französischen von Josph Garzuly, mit einem aktuellen Nachwort von Florian Rötzer. Frankfurt/New York: Campus.
- BENJAMIN, WALTER (2007): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum: Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- ECO, UMBERTO (2006): *Die Bücher und das Paradies. Über Literatur*. München: dtv.
- ÉTIENNE, NOÉMIE (2021): *The art of the anthropological diorama: Franz Boas, Arthur C. Parker, and constructing authenticity*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- GUMBRECHT, ULRICH (2011): *Stimmungen lesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit in der Literatur*. München: Hanser.
- GURSES, HANDE (2012): Mirroring Istanbul. In: Afridi, Mehnaz M. (Hg.): *Global perspectives on Orhan Pamuk: Existentialism and politics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 47–61.
- HEIDEGGER, MARTIN (1977): *Gesamtausgabe. I Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Band 5: Holzwege*. Herausgegeben von Friedrich-Wilhelm Herrmann: Klostermann.
- HEIDEGGER, MARTIN (2001): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.

- HENNIG, NINA (2014): Objektbiographien. In: Samida, Stefanie (Hg.), *Handbuch materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 234–237.
- JEUNET, JEAN-PIERRE (Regie)/Deschamps, Jean-Pierre/Ossard, Claudie (Produzent:innen) (2001): *Die fabelhafte Welt der Amélie*. Spielfilm. Frankreich/Deutschland: Universal.
- LUCKMANN, THOMAS (1991): *Die unsichtbare Religion*. Mit einem Vorwort von Hubert Knoblauch. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- NICKEL-BACON, IRMGARD (2018): Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung: Literaturdidaktische Vorüberlegungen zum interdisziplinären Diskurs. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur: Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: Kopaed (KREApus: Band 15), S. 7–29.
- PAMUK ORHAN (2010): *Das Museum der Unschuld*. Roman. Frankfurt/Main: Fischer.
- PAMUK, ORHAN (2012a): *Die Unschuld der Dinge. Das Museum der Unschuld in Istanbul*. München: Hanser.
- PAMUK, ORHAN (2012b): *Der naive und der sentimentalische Romancier*. München: Hanser.
- PAMUK, ORHAN (2023): *Der Trost der Dinge* (Dresdner Ausgabe). München: Hanser.
- POMIAN, KRZYSZTOF (2013): *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*. Berlin: Wagenbach, 4. Aufl.
- PROUST, MARCEL (2011): *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*. Band 1: *Unterwegs zu Swann*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- RIEGL, ALOIS (1899): Die Stimmung als Inhalt der modernen Kunst. In: *Die Graphischen Künste* 22, S. 47–56.
- SAMIDA, STEFANIE (2014): Semiophoren. In: Samida, Stefanie (Hg.): *Handbuch materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 249–252.
- SCHULTE EICKHOLT, SWEN (2015): *Religiosität und Literatur in Novalis' Heinrich von Ofterdingen und Orhan Pamuks Das Neue Leben*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- SEEL, MARTIN (1997): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- SOENTGEN, JENS (2014): Materialität. In: Samida, Stefanie (Hg.): *Handbuch materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 226–229.
- SPANGENBERG, PETER (2000): Aura. In: Barck, Karlheinz/Fontius, Martin/Schlenstedt, Dieter/Steinwachs, Burkhard/Wolfzettel, Friedrich (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe* (Bd. 1). Stuttgart: Metzler, S. 400–416.
- SÜCKFÜLL, MONIKA (2014): Ästhetisches Erleben. In: Wunsch, Carsten/Schramm, Holger/Gehrau, Volker/Bilandzic, Helena (Hg.): *Handbuch Medienrezeption*. Baden-Baden: Nomos, S. 305–320.
- THIEMEYER, THOMAS (2014): Museumsdinge. In: Samida, Stefanie (Hg.): *Handbuch materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 230–233.
- VEDDER, ULRIKE (2022): Poetik des Sammelns und der Liebe: Orhan Pamuks Museum der Unschuld. In: Gabler, Thorsten (Hg.): *Epistolo/Graphie: Studien Zur Skriptural-Asthetik Brieflicher Kommunikation Im 19. Jahrhundert (Bettine und Achim Von Arnim; Theodor Fontane)*. Boston: BRILL, S. 95–112.
- WAIDACHER, FRIEDRICH UND RAFFLER, MARLIES (2004): *Museologie – knapp gefasst*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- WESKAMP, RALF (2019): Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 107–134.
- XING, YIN (2013): The Novel as Museum: Curating Memory in Orhan Pamuk's The Museum of Innocence. In: *Critique: Studies in Contemporary Fiction* 54/2, S. 198–210.
- ZAISER, RAINER (1995): *Die Epiphanie in der französischen Literatur. Zu Entmystifizierung eines religiösen Erlebnismusters*. Tübingen: Narr.

C

LITERATURAUSSTELLUNGEN,
DIGITALE FORMATE UND
LITERATURVERMITTLUNG

Digitale Begegnungsräume

Literaturvermittlung und Synergien zwischen Ausstellung und Klassenzimmer

Abstract

Der Beitrag perspektiviert den digitalen Raum als gewinnbringenden Begegnungsort zwischen Klassenzimmer und Ausstellung. Vor dem Hintergrund der Transformationsprozesse der Museen werden verschiedene Vermittlungsangebote zu Goethes *Faust* exemplarisch beleuchtet und ihre Anschlussmöglichkeiten für literarisches Lernen in den Blick genommen. Es wird argumentiert, dass im Digitalen vielseitiges ‚literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers‘ möglich ist: digitale Inhalte von Museen und Ausstellungen ermöglichen eine niedrigrschwellige Zugänglichkeit zu einer Vielzahl von multimedialen und aufbereiteten Materialien. Für die Museen und Ausstellungen bietet der digitale Raum zahlreiche Chancen, um Öffnung, Teilhabe und Kommunikation mit ihrem Publikum zu ermöglichen. Anhand von digitalen Ausstellungen, 360° Rundgängen, Virtual Reality, Apps, Onlinekursen u. v. m. werden die vielfältigen Synergieeffekte zwischen Museum und Schule und Möglichkeiten der literarischen Begegnung im digitalen Raum aufgezeigt. Es wird angeregt, bei der Konzeption von Ausstellungen den digitalen Raum von Beginn an stärker mitzudenken sowie zu bewirken, dass Schulen diese Angebote besser kennenlernen und nutzen.

Keywords: Außerschulisches Lernen; Kulturelle Bildung; Museum; Ausstellung; Digitales; E-Learning; Literatur; Digitale Ausstellungen; 360° Rundgänge; Lernmaterialien

1 Potenziale digitaler Bildungsformate für die Zukunft der Literaturvermittlung

Am Beginn des Besuchs eines außerschulischen Lernorts steht für die Lehrer:in die Recherche und Abstimmung zum Ziel der Klassenreise, darauf folgen Absprachen mit der Schulleitung, das Organisieren von Begleitpersonen, der Vergleich verschiedener Angebote, die Ermittlung von Kosten, die Programmplanung und Reservierung, die Information der Eltern, sowie das Einholen von Einverständniserklärungen und schließlich das Buchen (Fahrt, Unterkunft, Programm) – und dies sind nur die Punkte der ‚Phase 1‘ der Vorbereitungen für eine Klassenfahrt laut eines Ratgebers zur Klassenfahrtplanung für Lehrer:innen (vgl. Kroker 2023). Es folgen noch Phase 2 und Phase 3 (Detailplanungen bis zur Abreise) mit nicht weniger Unterpunkten, an die es zu denken oder die es vorzubereiten gilt.

Der Besuch eines weiter entfernten außerschulischen Lernorts bedeutet folglich einiges an Aufwand für die Lehrkraft und lässt sich entsprechend selten im Schuljahr realisieren. Im digitalen Raum gibt es jedoch zahlreiche neue Möglichkeiten, viel häufiger ‚literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers‘ zu ermöglichen – ganz ohne großen Organisationsaufwand, längere Bus- oder Bahnreisen. Denn um Inhalte aus Literatúrausstellungen, Literaturmuseen oder Dichter:innenhäusern zu rezipieren, muss heute erfreulicherweise nicht zwangsläufig ein anderer Ort aufgesucht werden, sondern literarische Erfahrungen könnten vom Klassenzimmer aus viel häufiger im digitalen Raum stattfinden.

Gleich zu Beginn möchte ich jedoch deutlich machen, dass es mir im folgenden Beitrag nicht darum geht, das außerschulische Lernen mit seinen einzigartigen Qualitäten in Abrede zu stellen – im Gegenteil. Gerade vor der zunehmenden Durchdringung des Digitalen in der Lebenswelt von Schüler:innen sind sinnliche Erfahrungen, die tatsächliche Präsenz, der Geruch von Dingen und Orten, die Geräusche, örtlichen Stimmungen und Atmosphären sowie das gemeinsame Erlebnis als Gruppe, essentielle Erfahrungen, die aber – wie eingangs skizziert, einiges an Aufwand bedeuten. Wofür ich hier plädieren möchte ist, dass, unabhängig von dem Besuch analoger außerschulischer Lernorte, in der digitalen Welt zahlreiche Potenziale liegen, die sehr

unkompliziert zu erreichen sind und im Sinne des *Blended Learning* – also eines Lernens durch die Kombination analoger wie digitaler Ansätze – eigene Qualitäten aufweisen und abwechslungsreiche Möglichkeiten für literarische Erfahrungen mitbringen.

Die Angebote im digitalen Raum zeichnen sich durch eine niedrighschwellige Zugänglichkeit aus (ein Endgerät und eine Internetverbindung genügen meist), sodass sich im Gegensatz zur klassischen Klassenfahrt anbietet, mehrere Orte kennenzulernen und vielseitigere und häufig aktuellere Einblicke in literarische Orte, Institutionen oder Praktiken zu gewinnen.

In meinem Beitrag möchte ich daher anhand einiger Beispiele folgende Fragen perspektivieren: Wie wird Literatur und literarische Erfahrung im digitalen Raum gestaltet, vermittelt und erlebt? Welche anderen Zugänge des Lernens außerhalb des Klassenzimmers eröffnen diese digitalen Angebote? Welche Eigenheiten, Möglichkeiten, aber auch Grenzen sind hier im Unterschied zu analogen Ausstellungen zu beobachten? Dabei geht es mir sowohl um digitale Elemente in analogen Ausstellungen (wie z. B. Apps, Augmented oder Virtual Reality), als auch um ortsunabhängige, rein digitale Angebote.

Denn nicht nur analoge Ausstellungen können als Symmedium aufgefasst werden, die mit ihrer eigenen Sprache sehr intensive ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Selbiges gilt für digitale Ausstellungen und Vermittlungsangebote, deren Rezeptions- und Wirkungsformen bisher allerdings wenig analysiert wurden. Deswegen werde ich mich im Folgenden mit dem digitalen Raum als Begegnungsort zwischen Schule und Ausstellung vor dem Hintergrund der Transformationsprozesse der Museen auseinandersetzen und verschiedene Vermittlungsangebote exemplarisch beleuchten.

2 Der digitale Raum im Feld musealer Transformationen

Arbeitsweisen und Ansprüche an Literatúrausstellungen und Museen haben sich in den letzten Jahren stark verändert. So erweiterte der internationale Museumsrat (ICOM) seine Definition der Aufgaben eines Museums im Jahr 2022 um wesentliche Punkte: Vor allem die Öffnungen der Sammlungen, neue

Wege der kulturellen Teilhabe, die Förderung von Diversität und Nachhaltigkeit sowie die Kommunikation mit Communities zu finden, werden als Ziele der Museen der Gegenwart formuliert:

Ein Museum ist eine nicht gewinnorientierte, dauerhafte Institution im Dienst der Gesellschaft, die materielles und immaterielles Erbe erforscht, sammelt, bewahrt, interpretiert und ausstellt. Öffentlich zugänglich, barrierefrei und inklusiv, fördern Museen Diversität und Nachhaltigkeit. Sie arbeiten und kommunizieren ethisch, professionell und partizipativ mit Communities. Museen ermöglichen vielfältige Erfahrungen hinsichtlich Bildung, Freude, Reflexion und Wissensaustausch. (ICOM Deutschland 2023)

Gerade vor dem Hintergrund dieser Ziele liegen insbesondere auf den Feldern Zugänglichkeit, Teilhabe und Nachhaltigkeit große Chancen im digitalen Raum aufgrund seiner großen geografischen sowie zeitlichen Reichweite. Friederike Fankhänel und Sophia Gröschke fassen diese Entwicklung in ihrem Artikel zu ‚Digitaler Bildung und Vermittlung in Museen‘ folgendermaßen zusammen:

Insgesamt lässt sich der Trend zu mehr Interaktion und Partizipation festhalten – im Digitalen bieten sich dafür zahlreiche Möglichkeiten. Museen öffnen vermehrt ihre Sammlungen und gehen in den Austausch mit dem Publikum. Meist sind diese Entwicklungen eingebettet in Strategien zur Öffnung und Anknüpfung an Gegenwarts- und Zukunftsthemen einer im Wandel befindlichen Gesellschaft. (Frankhänel/Gröschke 2024)

Das Digitale erscheint in diesem Sinne auch als Möglichkeit, die Schwelle des Betretens eines Museums zu minimieren und demzufolge einen barrierefreien Zugang zum Ausstellungsraum zu eröffnen. Es wird somit nicht nur ein bestehendes Publikum in einem anderen Raum angesprochen, sondern auch ein neues Publikum gewonnen und zur Partizipation eingeladen (Bohn/Renneke 2024), wie es gegenwärtig beispielsweise im Projekt der Lesebürger*innen

in der *Digitalen Burg* der Burg Hülshoff – Center for Literature angeboten wird.¹ Entsprechend wichtig wäre es, das Digitale nicht nur als bloßen Ersatz oder als etwas, das man heutzutage eben anbieten muss, zu betrachten. Viel sinnvoller wäre es, die besonderen Potenziale auszuschöpfen, die der digitale Raum insbesondere für die neuen Anforderungen an Ausstellungen und Museen bietet. Digitale Angebote, in denen Zugänglichkeit, Partizipation, Interaktion, Kommunikation oder Bürger:innenbeteiligung (wie z. B. Citizen Science) gestärkt werden, halten insbesondere für die Literaturvermittlung in der Schule reizvolle Zugänge bereit.

3 Beispiele der Vermittlung von Goethes *Faust*

Im Folgenden werde ich vor diesem Hintergrund einige unterschiedliche Formen von analogen und digitalen Literatúrausstellungen und Angebote der Literaturvermittlung vorstellen. Die Beispiele werden sich auf Goethes *Faust* (1808) konzentrieren, da es den Vergleich der Form erleichtert, wenn der Inhalt dieselbe literarische Grundlage hat. Dabei geht es selbstverständlich nicht darum, digitale und analoge Formate gegeneinander auszuspielen, sondern die jeweiligen Charakteristika zu beleuchten und ausdifferenzieren: Was wird in den jeweiligen Angeboten vor allem fokussiert? Literaturgeschichtliche Dimensionen, soziale, materielle oder kulturelle Kontexte? Werden eher Medien oder Materialästhetik bzw. ihre jeweiligen historischen Aspekte im Zusammenhang mit Entstehungskontexten vermittelt oder wird der Inhalt, das heißt z. B. ein Fokus auf Motive und Themen, fokussiert oder liegt der Schwerpunkt der Vermittlung auf der Sprache, den Worten oder Rhythmen?

Zudem bietet es sich an, anhand von Goethes *Faust* die Potenziale des digitalen Lernens im Abgleich zum analogen und musealen Lernen auszuloten, da im Jahr 2025 die Klassik Stiftung Weimar diesem Werk ein Themenjahr widmet. In diesem Rahmen wird sich auf vielfältige Weise mit diesem Stück Literatur beschäftigt, u. a. in kleineren und größeren Ausstellungen, an Projekttagen und in Seminaren, einem Podcast oder auch in einem Onlinekurs.

.....

1 Siehe dazu <https://digitale-burg.de/lesebuergerninnen> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

Es werden in diesem Beitrag jedoch nicht nur *Faust*-Angebote im Rahmen des Themenjahres der Klassik Stiftung beleuchtet, sondern auch die anderer Institutionen oder Kulturschaffender.

Die exemplarische Darstellung der diversen Modi der Auseinandersetzung mit diesem Werk im *Faust*-Themenjahr 2025 beginnt mit drei Ausstellungen zu diesem Werk, welche alle drei ab Mai 2025 in Weimar zu sehen sind. Die Darbietungen *Faust. Eine Ausstellung*, *Experiment Faust* und *Teuflisch! Mephisto in der Bibliothek* bilden exemplarisch ein Spektrum von Literatúrausstellungsarten ab.²



Abb. 1: Themenjahr Faust an der Klassik Stiftung Weimar

Im Zentrum steht die Literatúrausstellung *Faust. Eine Ausstellung* im Schiller-Museum in Weimar. Dabei handelt es sich um eine Literatúrausstellung mit stark szenografischer Ausrichtung, die den Fokus auf den Text, das Werk, seine Motive, Themen, Figuren und Sprache legt. Im Fokus steht vor allem *Faust II* und das ist für die Möglichkeiten von literarästhetischem Lernen in Ausstellungen interessant, da *Faust II* als ein schwer zugänglicher Text gilt. In diesem

.....
2 Im Rahmen des Themenjahres gibt es noch zahlreiche weitere Ausstellungen und Angebote. vgl. dazu <https://www.klassik-stiftung.de/ihr-besuch/themenjahre/faust-2025/> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

Angebot werden somit auch die Vermittlungspotenziale des Ausstellungsraums für Zugänge und Deutungen des Textes explorativ und multimedial erkundet.

Für die Klassik Stiftung ist diese Literatúrausstellung darüber hinaus Teil eines strategischen Ziels, mehr Literaturvermittlungsformate anzubieten. Denn es gehört zu einem bekannten Paradox, dass viele Besucher:innen wegen der Literatur nach Weimar kommen, namentlich vor allem für Goethe und Schiller, und dann die Literatur selbst tatsächlich vor Ort, in den Dichter:innenhäusern und Ausstellungen, wenig zu finden ist. Diese Literatúrausstellung dient somit auch dazu, einen der außerschulischen Lernorte für Literatur par excellence, die ästhetische Wissenstopografie Weimars, überhaupt erstmal für alle Besucher:innengruppen stärker mit der Literatur selbst und nicht schwerpunktmäßig mit den Dichterpersönlichkeiten zu verbinden.

Neben dieser Ausstellung mit einem Fokus auf die inhaltlichen sowie sprachlichen Besonderheiten von Goethes Hauptwerk, geht die kleinere Ausstellung *Teuflich! Mephisto in der Bibliothek* der Herzogin Anna Amalia Bibliothek von ihren Sammlungsbeständen aus. Anhand der weltweit größten Faustsammlung werden in Wandbildern und Objekten in Ausstellungsvitrinen der Medienwandel und die Entwicklung der Ikonografie einer zentralen Figur aus Goethes *Faust* vorgestellt: Mephisto. In der Zusammenschau von frühen Buchillustrationen, Schauspieler:innenfotografien und Bilderbogen für Papiertheater, Schallplattencover, Comics und Werbeplakate bis hin zu Darstellungen auf Einkaufstüten und Bierflaschen, werden die Facetten einer literarischen Figur durch die Kulturgeschichte hindurch gezeigt.

Im Gegensatz zu der materiellen Varianz der Objekte in dieser Ausstellung fokussiert sich das Goethe- und Schiller-Archiv von Hause aus auf die ‚Flachware‘, welche in der Öffentlichkeit nach wie vor eine große Anziehungskraft besitzt: die Manuskripte.³ Es gibt auch eine Medienstation für Kinder und Jugendliche und eine digitale Installation. In der Ausstellung *Experiment*

.....
 3 Erstaunlicherweise hat die Aussicht, das Manuskript von Goethes *Faust* sehen zu können, bei der Ankündigung der Angebote des Themenjahres medial das größte Interesse ausgelöst. Zugleich ist das Manuskript als Digitalisat online jederzeit zugänglich und ließe sich durch Funktionen wie Heranzoomen etc. am Bildschirm viel genauer betrachten als in einer Ausstellungsvitrine. Dieser Umstand verweist erneut auf den besonderen Wert des Originals und auf langjährige Diskurse um die Aura von Museums- und Ausstellungsobjekten.

Faust werden jedoch vor allem selten zur Schau gestellte Manuskripte gezeigt, welche die Werkentstehung und Arbeitsweise des Dichters anschaulich vor Augen führen.

Diese drei kurzen Schlaglichter auf die in Weimar aktuell laufenden analogen Ausstellungen zu Goethes *Faust* illustrieren sehr unterschiedliche Zugriffe auf ein literarisches Werk. Was sie eint ist, dass trotz szenografischer Ausrichtung der Literatúrausstellung und vereinzelter interaktiver Elemente, wenig Partizipation des Publikums angeboten wird und dass die Nachhaltigkeit aufgrund der örtlichen Bindung und zeitlichen Begrenzung der Angebote bisher noch eingeschränkt ist. Allerdings eröffnet die Faust-Ausstellung im Schiller-Museum durch ihre Gestaltung, wie zahlreiche Comic-Elemente und Erklärungsformate, anregende und niedrigschwellige Zugänge gerade für jugendliche Besucher:innen oder Menschen ganz ohne Faust-Kenntnisse. In den Ausstellungen des Goethe- und Schiller-Archivs und der Herzogin Anna Amalia Bibliothek wird die Forderung der ICOM nach mehr Öffnung der Sammlungen bereits auch im digitalen Raum erfüllt. Die Faustsammlung der Anna Amalia Bibliothek ist frei zugänglich und auch die Ausstellungsobjekte des Goethe- und Schiller-Archivs können als Digitalisate über die Datenbank eingesehen werden.⁴ Diese wie weitere Datenbanken, wie das neue sammlungsübergreifende Suchportal der Klassik Stiftung, bieten hier eine erste Schnittstelle, in der die Transformationsprozesse kultureller Institutionen, in diesem Fall die Öffnung der Sammlungen, für die Schule gewinnbringende Anknüpfungspunkte sein können. Besonders anregend ist es, wenn sich diese auch direkt mit Texten verknüpfen lassen, wie bei der Forschungsplattform *Propyläen* des Goethe- und Schiller-Archivs. So könnten im Sinne des forschenden Lernens Fragestellungen und Rechercheaufgaben direkt mit den Datenbanken verknüpft oder Exponate daraus mit aktivierenden Aufgaben verbunden werden. Die Ausstellungen selbst sind vom Klassenzimmer aus im digitalen Raum aktuell nur begrenzt erreichbar. Ihre Wirkung – insbesondere in ihrer gewinnbringenden Zusammenschau – und entsprechende Erkennt-

.....

4 Ferner stellt die Herzogin Anna Amalia Bibliothek ihre Sonder-Ausstellungen in die Deutsche Digitale Bibliothek. Abrufbar unter www.klassik-stiftung.de/herzogin-anna-amalia-bibliothek/besuch/virtuelle-ausstellungen/ (letzter Zugriff: 02.05.2025).

nisse über das literarische Werk oder über Modi des Literatúrausstellens, sind bisher nur für eine begrenzte Zeit vor Ort zu haben, allerdings ist geplant, alle Ausstellungen und Angebote der Klassik Stiftung zu *Faust* in einem *Faust-Portal* in den digitalen Raum zu übertragen und so einem breiten Publikum zugänglich zu machen.

4 Digitale Ausstellungen und 360° Rundgänge

Neben den öffentlich zugänglichen digitalen Datenbanken stellt die prominenteste Adresse für Ausstellungen im digitalen Raum sicherlich die Deutsche Digitale Bibliothek dar. Auch wenn hier aktuell keine Ausstellung direkt zu Goethes *Faust* vorhanden ist, lassen sich zahlreiche Bezugnahmen auf *Faust* finden. Allein knapp 5000 Treffer verweisen auf Bilder und Textelemente zu diesem Thema und auch auf Ausstellungen zu Themen, die sinnvoll im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum *Faust* integriert werden könnten. Beispielsweise die digitale Ausstellung mit dem Titel *Goethes Bücher*, in denen die Schreib- und Leseweise Goethes auch mit multimedialen Elementen beleuchtet und die Verschränkung dieser zwei Kulturpraktiken für das Schaffen Goethes nachvollziehbar wird.⁵ Eine solche digitale Ausstellung ließe sich gewinnbringend mit Reflexionen der Schüler:innen zu eigenen Schreibpraktiken verbinden (z. B. warum schrieb Goethe so gern mit dem Bleistift? Was ändert es für dich, wenn du mit dem Bleistift oder am Computer schreibst? Schreibst du bei der Verwendung verschiedener Medien oder Materialien anders? etc.).

In der Deutschen Digitalen Bibliothek bleibt der Raum zweidimensional und ‚nur‘ die Inhalte von Ausstellungen werden in den digitalen Raum übertragen oder eigens für dieses Format entwickelt. In 360° Rundgängen können vergangene Ausstellungen dagegen dreidimensional im digitalen Raum besucht werden. Die Ausstellung *Du bist Faust* aus dem Jahr 2018 bietet es an, Raumeindrücke zwar nicht am eigenen Leib zu erfahren, aber sie kann visuell und akustisch nachvollzogen werden und es kann sich frei im virtuellen

.....
 5 Abrufbar unter <https://ausstellungen.deutsche-digitale-bibliothek.de/goethes-buecher/#s6> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

Raum bewegt werden. Medien können rezipiert, Audios gehört und sowohl die Szenografie als auch die Ausstellungstexte gelesen werden.

Zwar verbleiben Ausstellungen der Deutschen Digitalen Bibliothek und 360° Rundgänge von den Besuchsmodi meist rezeptiv, trotzdem bieten sie für das Klassenzimmer gewinnbringende Zugänge, um kulturgeschichtliche oder materielle Entstehungszusammenhänge nachzuvollziehen oder etwa in der digitalen Ausstellung *Du bist Faust* literarische Textpassagen über den Audio-guide der Ausstellung zu hören und mit künstlerischen Interpretationen diverser Zeiten in Beziehung zu setzen. So kann eine Beschäftigung mit Goethes *Faust* im Klassenzimmer durch digitale Ausstellungsräume gewinnbringend ergänzt werden. Daher stimme ich – insbesondere im Hinblick auf den Lernraum Schule – Yvonne Reiners Gedanken nicht zu, die im Zusammenhang mit digitalen Vermittlungsmethoden meinte: „Es entsteht kein Mehrwert, indem man einfach eine virtuelle Galerie nachbaut und Fotos oder Sounds einbaut.“ (Reiners 2017: 270) Worin ich ihr allerdings zustimme ist, dass die Potenziale damit nicht ausgeschöpft sind. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit digitalen Ausstellungen im Klassenzimmer wäre es über die Eindrücke der Räume hinaus sicher wünschenswert, etwas mit diesen Räumen, Exponaten, Audioguidebeiträgen usw. zu machen: Die Schüler:innen in diesen Räumen mit Fragestellungen, analytischen oder kreativen Ausgaben ins Handeln und Erkunden zu bringen. Mit einer solchen Aktivierung können bisher eher rezeptiv veranlagte digitale Räume zahlreiche Möglichkeiten für erweiterte Zugänglichkeit und literarische Berührungspunkte bieten. Für die Kultureinrichtungen sollten diese Nachnutzungen von Ausstellungen nach ihrer räumlich begrenzten Laufzeit im Sinne des Anspruchs an Nachhaltigkeit ein Ziel sein.

5 Didaktisch aufbereitete Angebote: Digitale Klassenzimmer, Museumskoffer und Onlinekurse

Zunehmend bieten auch einige Museen selbst diese Verknüpfung von Sammlungsbeständen und Ausstellungsräumen mit aufbereiteten Inhalten (Aktivierungen und Aufgaben) in speziell für Schulen konzipierten Angeboten an,

wie es z. B. im Hinblick auf das literarische Schaffen von Friedrich Hölderlin der *Hölderlinturm* in verschiedenen digitalen Kursen tut.⁶ Auch im digitalen Klassenzimmer des *Jüdischen Museums Berlin* zeigt sich, wie es gelingen kann, den digitalen Raum als Lern- und Begegnungsraum für Schüler:innen mitzudenken. Es wären noch zahlreiche weitere Beispiele zu nennen, wie auch das *Anne Frank Zentrum*, das vielseitige und didaktisch aufbereitete Lernmaterialien in das Klassenzimmer trägt.

An der Klassik Stiftung wurde bereits 2023 ein erster Onlinekurs zum Personennetzwerk in Weimar um 1800 erstellt. Der Kurs *Personen der Weimarer Klassik* bietet nach einem Einführungsmodul verschiedene Vertiefungsmodule zur Auswahl an (zu Themen wie Natur, Freundschaft, Geschlechterrollen und Medienwandel um 1800). Der 2025 finalisierte zweite Onlinekurs *Literatur um 1800. Perspektiven durch Goethes Faust*⁷, den ich nun etwas detaillierter vorstellen möchte, bietet Schüler:innen der Oberstufe einen Einstieg in Literatur und Philosophie um 1800 anhand von *Faust*. Er verbindet, wie der erste Onlinekurs, didaktisch aufbereitet spielerische, multimediale, kreative, inhaltliche und produktiv analytische Elemente mit den Sammlungsbeständen der Klassik Stiftung und stellt einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen her.

Der digitale Raum unterscheidet sich vom physischen durch das Fehlen der unmittelbaren Präsenz von Dingen und Atmosphären. Dennoch bietet er die spannende Möglichkeit, entfernte Gegenstände – sei es geografisch, zeitlich oder durch verschiedene Medienformate – in einem Zusammenhang zu erleben. Dies ist ein zentrales Merkmal derartiger Onlineangebote: Sie ermöglichen als Symmedien die gleichzeitige Nutzung verschiedener Formate in einem (digitalisierte Ausstellungen, Podcast, Videos, Audioguidebeiträge uvm.).

6 Abrufbar unter <https://hoelderlinturm.de/kurse> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

7 Der Onlinekurs ist ein Kooperationsprojekt mit dem Bildungsforum Oßmannstedt und der Goethe Gesellschaft Weimar und ist unter folgender Adresse buchbar: <https://www.klassikstiftung.de/bildung/ortsunabhaengige-angebote/digitale-angebote/#c26763> (letzter Zugriff: 02.05.2025).



Abb. 2: Onlinekurs zu Faust an der Klassik Stiftung Weimar

Einen weiteren Schwerpunkt stellt das Schaffen von Verbindungen zwischen den Elementen der Ausstellungen und der Gegenwart und Alltagswelt der Schüler:innen dar. Zum Beispiel können Schüler:innen in dem Onlinekurs besagte *Faust*-Ausstellung in München aus dem Jahr 2018 in einem 360°-Rundgang erkunden. Dabei können sie Bilder, Objekte und Themen zu bestimmten Fragestellungen konsultieren oder im Vergleich zu literarischen Darstellungen betrachten (wie etwa eine Filminstallation, in welcher die Walpurgisnachtszene als ein Rave gedeutet wird). Anschließend haben sie die Möglichkeit, eine Reflexionsaufgabe zur Moderne zu bearbeiten und über die Bezüge von *Faust* zu ihrer Gegenwart nachzudenken.

Ferner können die Schüler:innen vom Klassenzimmer aus Orte der Literatur aufsuchen. Sie werden in dem Kurs z. B. per Video zu einem Gang in die Dichterzimmer im Weimarer Stadtschloss eingeladen und erhalten von den

verantwortlichen Kustod:innen exklusive Einblicke zum Gemälde von *Faust II*, welches sie anschließend im Hinblick auf das Ende von *Faust* interpretieren können u. v. m.

Bist du Faust? Transfer zur Gegenwart

Die Kunsthalle München hat mit der Ausstellung „Du bist Faust. Goethes Drama in der Kunst“ einen multimedialen, 360° Rundgang geschaffen. Schau dich ca. 3 Minuten im virtuellen Rundgang um und lies bitte zuerst im Eingangsbereich die Passage zu Goethes Drama in der Kunst.

Warum denkst du, hat die Ausstellung diesen Titel gewählt? Bist du – vielleicht zu Teilen – auch Faust? Auf welche Aspekte moderner Gesellschaften bezieht sich die Ausstellung? Notiere deine Ergebnisse hier:

[Klicke hier, um zum Rundgang zu gelangen.](#)



Die "Hall of Fame" in Weimar: Der Rokokosaal

Die veränderte Rolle der Schriftsteller*innen um 1800 lässt sich auch an anderer Stelle ganz konkret nachvollziehen: im Rokokosaal der Anna Amalia Bibliothek in Weimar. Der Herzog Carl August hatte nämlich die Idee, im Rokokosaal eine Art „Genie-Treff“ zu inszenieren und gab dafür die ersten 12 Büsten im Innenoval des Saales in Auftrag.

Schau dir den Rokokosaal einmal in unserem 360 Grad Rundgang an. Vielleicht kannst du sogar Goethe und Schiller entdecken? (Du hast 3 Minuten Zeit)

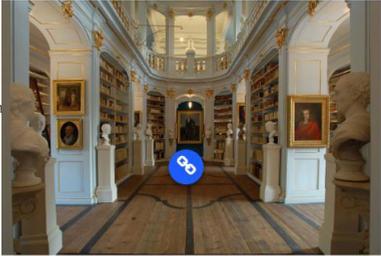


Abb. 3: Gegenwartsbezug im Onlinekurs

Ferner sind sie zu eigenen kreativen Schreibprozessen eingeladen, die später im Klassengespräch wieder aufgegriffen werden können. Beispielsweise können sie im Onlinekurs Textstellen aus *Faust* weiter- oder umschreiben und haben dabei Zeit und Ruhe, die im Vergleich zu einer Situation eines Gruppenbesuchs im Ausstellungsraum häufig weniger vorhanden sind.

Der Reiz eines solchen Onlinekurses liegt darin, dass er verschiedene bereits bestehende digitale Angebote integriert (im Sinne der Nachhaltigkeit) und eine partizipative Gestaltung ermöglicht. Die Teilnehmer:innen rezipieren nicht nur passiv, wie bei den digitalen Ausstellungen oder 360°-Rundgängen, sondern sind aufgefordert, selbst aktiv zu werden: etwa durch Quiz-Fragen, Rätsel, Spiele oder das Verfassen eigener Texte.⁸ Teilnehmer:innen können sich außerdem über ein Reflexionsmodul miteinander austauschen und wichtiges Feedback zu Sammlungsinhalten und Vermittlungsformen abgeben. Didaktisch aufbereitete Angebote dieser Art können somit einen wichtigen Begegnungspunkt zwischen Schule und Museum darstellen, der für beide Seiten gewinnbringend ist.

Das Angebot von Onlinekursen trägt so in mehrfacher Hinsicht dazu bei, Ziele der strategischen Neuausrichtung zu erreichen, welche sich die Klassik Stiftung Weimar im Jahr 2020 vorgenommen hat. So beschreibt sie in ihrem neuen Leitbild, dass die Sammlungen allen Menschen offenstehen und durch die digitale Transformation weltweit zugänglich werden sollen (vgl. Klassik Stiftung Weimar 2021). Entsprechend werden die Teilnehmer:innen von Onlinekursen oder anderer digitaler Angebote als digitale Besucher:innen ernstgenommen. Der Onlinekurs wird als Teil eines digitalen Qutreachs gesehen: Er ermöglicht den Teilnehmer:innen, egal wo sie sich befinden, auf die Sammlungsbestände und Bildungsangebote der Klassik Stiftung zuzugreifen und teilhaben zu können, unabhängig von monetären oder geografischen Barrieren, die eine Reise nach Weimar mit sich bringen könnte. Diese erweiterte Zugänglichkeit ist ein wichtiger Schritt zum Erreichen eines vielseitigen und diversen Publikums. Ferner wird die Literaturvermittlung mit diesem Angebot gestärkt.⁹

.....

- 8 Letztere Funktion machte es zwar nötig, ein grafisch einfacheres Programm (Moodle) zu wählen, doch ermöglicht diese Plattform, die Texte der Schüler:innen direkt zu exportieren und damit im Unterricht weiterarbeiten zu können.
- 9 Der Kurs setzt, wie im Titel *Literatur um 1800. Perspektiven durch Goethes Faust* ersichtlich, nicht das Werk *Faust* ins Zentrum, sondern behandelt es im Rahmen des lehrplanrelevanten Themenfeldes ‚Literatur um 1800‘. So können auch Schüler:innen, die sich mit einer anderen Lektüre für diesen Zeitraum beschäftigen, ohne vorausgesetzte Textkenntnis ergänzend eines der zentralen Werke der deutschen Literatur kennenlernen und werden eingeladen, Beziehungen zwischen ihren Schullektüren und *Faust* herzustellen sowie Verbindungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen.

Faust in der deutschen Sprache heute

Faust ist auch in der heutigen deutschen Sprache noch allgegenwärtig. Vielleicht hast du einige Zitate schon einmal gehört. Klicke auf den blauen Button, um dir ein paar Beispiele anzuhören, die dir jugendliche Schauspieler*innen aus dem Stellwerk in Weimar eingesprochen haben:



Wie viele Sprichwörter kamen dir bekannt vor? Klicke auf den lila Button:



HIER BIN ICH MENSCH
HIER KAUF ICH EIN

Gedichte

Lies oder höre die beiden Gedichte, die Schauspieler*innen vom Stellwerk aus Weimar eingelesen haben und achte dabei vor allem darauf, wie die **Natur** dargestellt wird und welche Rolle ihr in den Gedichten zugeschrieben wird:

1. Andreas Gryphius: Einsamkeit (2. Fassung von, 1663 [1650, nach Conrad])



2. Johann Wolfgang von Goethe: An den Mond (Auszug aus der 2. Fassung, 1789)



Schauplätze in Faust

Eben konntest du eine kleine Auswahl zentraler Schauplätze im Faust ansehen und hast schon daran gesehen: nach der von Aristoteles geforderten Einheit des Ortes sieht es hier nicht aus. In Faust II gibt es sogar noch viel mehr Ortswechsel!

Wirf einen Blick auf folgende Tabelle: 

Wie viele unterschiedliche Schauplätze kannst du erkennen?



Abb. 4: Aufgabenspektrum im Onlinekurs

Digitale Formate ließen sich natürlich noch stärker am digitalen Raum ausrichten als es bei dem Beispiel des Onlinekurses der Fall ist, etwa durch eine noch offenere und partizipativere Anlage wie beispielsweise im Konzept der ‚Maker-Literacy‘ von Stefan Meißner, die ich im Folgenden kurz skizzieren möchte.

6 Maker-Literacy

Stefan Meißners Konzept von ‚Maker-Literacy‘ setzt an einer solchen Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten im Digitalen an. Der Begriff der ‚Literacy‘ bezeichnet in diesem Ansatz verknüpft gesagt die Lese- und Schreibfähigkeit¹⁰, welche auf den digitalen Raum übertragen und mit dem Konzept der Maker-Kultur verknüpft wird, d. h. dem digitalen Selbermachen. Hier wird die analoge ästhetische Praxis, das eigene Schreiben oder Basteln im museumspädagogischen Raum, also das aktiv werden mit Material, in Form von ersten kleineren Programmieraktivitäten in den digitalen Raum übertragen. Stefan Meißner definiert dies wie folgt: „Makerkultur – oder schlicht: digitales Basteln umfasst das Zusammenspiel von Kultureller Bildung und aktueller Digitaltechnik. Maker-Literacy könnte dann die durch das digitale Basteln erworbenen Kompetenzen beschreiben.“ (Meißner 2021) Hier bietet sich ihm zufolge neben der inhaltlichen Beschäftigung eine Möglichkeit, sich selbst im digitalen Raum auszudrücken, sichtbar zu sein und mitzuwirken. Er führt zu den Effekten des ‚Making‘ für die Vermittlung weiter aus:

Making setzt an unserer digital gewordenen Lebenswelt an, regt zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Digitaler Kultur an und übt in diese auf ästhetisch-spielerische Weise ein. [sic!] Makerprojekte ermöglichen daher einen Einblick in Digitale Kultur; sie verhelfen zur

.....
10 Zu den unterschiedlichen Definitionen des Begriffs der ‚Digital-Literacy‘ vgl. ausführlich: Kristin Narr/Christian Friedrich: Medienkompetenz und Digital Literacy (2021): <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

Ausbildung einer spezifischen Komplexitätskompetenz, die sich mit der Erfahrung und der Zeit entschieden steigern kann. Doch schon bei den ersten Eingriffen und Interventionen erfahren die Maker:innen eine Selbstwirksamkeit und Empowerment, das zu einer weitergehenden Auseinandersetzung mit unserer Digitalen Kultur motiviert. Kulturelle Bildung sollte daher die Makerkultur als Verbündete für mehr kulturelle Teilhabe begreifen lernen. (Ebd.)

Und selbst wenn aufgrund von IT-Kenntnissen oder der monetären Situation das ‚Making‘ nicht angeboten werden kann, liegen bereits vielseitige niedrigschwellige Möglichkeiten für literarische Beschäftigungen im Digitalen, allein schon in den Bereichen Präsentation und Dokumentation, welche Ausstellungsinhalte oder Sammlungsbestände ins Klassenzimmer tragen könnten.

7 Niedrigschwellige Zugänge: Dokumentation, Material und Social Media

Material, Filme, Podcasts (wie im Hinblick auf besagte Ausrichtung auf Goethes *Faust* beispielsweise der Podcast *klassisch modern* der Klassik Stiftung zum Thema *Faust*), Apps und Audioguides sind oft online auf der Homepage zugänglich. Der häufig geäußerten Befürchtung, dass ein ausgeprägtes Online-Angebot dazu führen könnte, dass das Publikum nicht mehr zu den Veranstaltungen kommt, kann mit einem Vergleich zur Diskussion über die Rolle von Fotografie begegnet werden. Wenn es tatsächlich so wäre, dass Menschen, nachdem sie ein Kulturobjekt auf einem Foto gesehen haben, kein Interesse mehr daran hätten, es persönlich zu erleben oder sogar selbst ein Foto davon zu machen, dann wären es an millionenfach fotografierten Orten wie den Pyramiden oder im Louvre vor der Mona Lisa ziemlich leer. Das ist jedoch nicht der Fall. Aus der Perspektive des Kulturmarketings und der Vermittlung ist es vielmehr entscheidend, dass der Ort oder das Thema zunächst einmal wahrgenommen werden. Darüber hinaus ermöglichen digitale Räume und insbesondere soziale Medien einen nachhaltigeren und langfristigeren Bezug zu den Räumen statt eines einmaligen Besuchs. Es bietet sich im Digitalen

trotz einer physischen Entfernung die Chance, ‚dabei zu bleiben‘ und eine Verbindung, im Idealfall eine Beziehung zu einem Ort, einer Institution oder dem Werk eine:r Autor:in herzustellen.

Das Museum oder die Ausstellungen können durch digitale Formate somit nahbarer und zugänglicher werden und erscheinen nicht mehr als der ‚Kulturtempel‘, der nur einmalig zu einer besonderen Situation (z. B. der Klassenfahrt) besucht wird und für den man Eintritt bezahlt,¹¹ sondern könnte als ein Ort wirken, der über soziale Medien und andere Kanäle in die Alltagswelt integriert sein kann. Dies ermöglicht es, Impulse, Gedanken und (literarische) Inspirationen auch zwischendurch zu erleben. Social Media-Posts zu Themen, Jahrestagen oder Jubiläen von Schriftsteller:innen werden en passant im Alltag wahrgenommen und bewirken im Idealfall ein kurzes Innehalten oder Berührtwerden. Diese Beziehungen könnten leicht vom Klassenzimmer aus initiiert werden, etwa durch eine Beobachtungsaufgabe, wie einen Social Media Kanal eines Museums für eine bestimmte Zeit zu verfolgen. Dies könnte (nicht nur literarische) Berührungspunkte schaffen, sondern initiiert vielleicht auch ein Interesse, einen Zugang oder gar eine Beziehung zu einer Institution, einer Schriftsteller:in oder zu einem Text.

Social Media oder digitale Angebote auf den Webseiten können dazu beitragen, Hemmschwellen abzubauen und Zugänge durchlässiger zu gestalten, indem sie es ermöglichen, in der vertrauten Umgebung des Zuhauses ohne Ablenkungen oder Zeitdruck zu entdecken. Dem vorgebrachten Einwand vorwegzunehmen, dass Jugendliche heute sowieso schon zu viel Zeit im Internet, also in digitalen Räumen, verbringen würden, kann entgegnet werden, dass es gerade wegen des anwachsenden Medienkonsums umso wichtiger ist, dass sie in der digitalen Sphäre vielseitige qualitative Räume der literarischen Kultur in einer offenen Gesellschaft kennenlernen. Angesichts von Fake-News und Populismus kann ein weiterer wichtiger Effekt sein, eine sichere Bezugsquelle von Wissen oder Werten kennenzulernen.

.....
11 Vgl. zur Kritik von Literaturmuseen im Hinblick auf gesellschaftliche Transformation Zeisig, Vanessa (2022): Die Zukunft der Literaturmuseen. Ein aktivistisches Manifest. Bielefeld: transcript.

Die digitalen Angebote können dabei sehr unterschiedlich ausgerichtet sein. Von didaktisch aufbereiteten Kursen oder digitalen Klassenzimmern, digitalen Ausstellungen oder 360° Rundgängen bis hin zu simpleren Formen: Das Nietzsche Archiv in Weimar stellt z. B. seine Inhalte zur Ausstellung *Nietzsche – Goethe – Faust* in einer Broschüre online. So werden zentrale Erkenntnisse der Ausstellung mit recht einfachen Mitteln zugänglich gemacht.

Auch die Dokumentation von Bildungsprojekten im digitalen Raum ist eine solche niedrigschwellige Möglichkeit. Beispielsweise werden im Projekt *Youpedia* u. a. Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit Goethes *Faust* online präsentiert. In diesem Projekt stehen die Interessen und Perspektiven der Jugendlichen im Mittelpunkt. Es werden davon ausgehend analoge Besuche in den Dichterhäusern und Museen mit eigenen kreativen Arbeiten und der Förderung von medialen und digitalen Kompetenzen verschränkt.

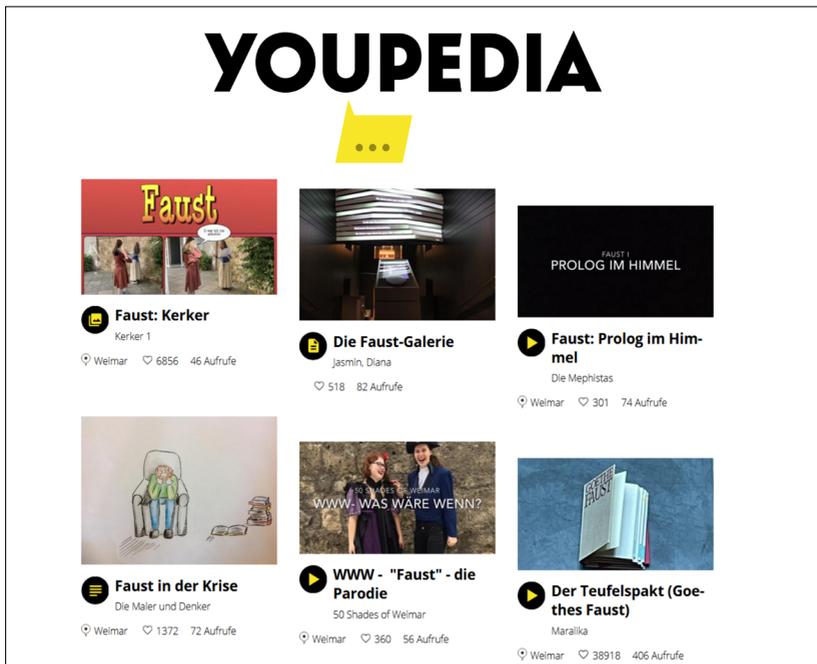


Abb. 5: Ergebnisse des Youpedia-Projekts zu *Faust*

Die Ergebnisse werden anschließend online zugänglich gemacht und ermöglichen, auch wenn Schüler:innen selbst nicht daran teilnehmen und nur Rezipierende der Inhalte anderer Schüler:innen sind, ein *Peer to Peer* Lernen, das eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk evoziert. Es ermöglicht, vom Klassenzimmer aus zu sehen: Was denken und machen andere Jugendliche mit oder aus dem Text, den ich gerade lese? Finde ich deren Interpretation überzeugend? Was würde ich anders machen? Etc.

8 Spiele und Virtual Reality

Ein weiterer Vorteil des digitalen Raums besteht darin, nicht nur auf Deutschland oder etablierte Institutionen beschränkt zu sein. Internationale und auch unkonventionellere Kulturschaffende nutzen das Internet für ihr Marketing oder ihre Dokumentation, sodass, selbst wenn man nicht daran teilnehmen kann, vielfältige Formate nachvollzogen werden und beispielsweise mit Schüler:innen analysiert oder auch als Inspiration für Projekte ähnlicher Art genutzt werden können. Das Projekt *Being Faust – Enter Mephisto* ist z. B. ein in Koproduktion des Goethe-Instituts und der südkoreanischen Agentur Nolgong entwickeltes ‚Big Game‘, ein physisches Spiel, angereichert mit digitalen Elementen, basierend auf Goethes *Faust*. Die Beschreibung des Spiels erfolgt ausführlich auf der Homepage:

Basierend auf einer zeitgenössischen Interpretation von Goethes Tragödie, schlüpft jeder Gast in die Rolle des jungen Faust. Dafür wählt man zu Beginn des Spiels aus zwölf Wertkarten die sechs wichtigsten Werte aus, für die man an diesem Abend einen Deal mit dem Teufel eingehen wird: Ruhm, Reichtum, Macht, Fortschritt, Liebe, Familie, Wollust, Schönheit, Freiheit, Wissen, Jugend oder Glaube. Was ist mir wichtiger im Leben? Dank welcher Werte kann ich wirklich glücklich werden? Das Angebot ist verlockend: Im virtuellen Einkaufsraum von „Mephisto & Co.“ werden die Werte und Ideale schließlich in Form von „Faust“-Zitaten zum Kauf angeboten. Die Spieler:innen und Spieler lesen die Auszüge und versuchen zu interpretieren, welchem ihrer Werte

diese Zitate entsprechen: „Wer lehret mich? was soll ich meiden? Soll ich gehorchen jenem Drang? Ach! unsre Taten selbst, so gut als unsre Leiden. Sie hemmen unsres Lebens Gang.“ Für jedes richtig zugeordnete Zitat gibt es Zufriedenheitspunkte. Je mehr Zitate man ergattert, desto größer wird die Zufriedenheit auf der persönlichen Skala, die man auf dem Smartphone immer im Blick hat. (Goethe Institut 2017)

In diesem Projekt werden Inhalte aus *Faust* mit Themen und Kulturpraktiken der Gegenwart verknüpft. Außerdem verschwimmen in der räumlichen Gestaltung die Grenzen zwischen Spielumgebung und Ausstellungsraum und gehen nahtlos ineinander über. Das lässt sich auch anhand der zahlreichen Dokumentationsvideos auf *Youtube* gut nachvollziehen. Der positive Effekt von Spiel und Partizipation sowie Gamifizierung, also der Transfer von Spielelementen in Nicht-Spiele-Settings, ist keine neue Erkenntnis: sie fördern nach lerntheoretischen Erkenntnissen Motivation und Konzentration und von dieser Wirkung kann über den digitalen Raum auch im Klassenzimmer profitiert werden.¹² Denn Events dieser Art sind meist gut dokumentiert und bieten Anreize, sich literarisch mit dem Werk auseinanderzusetzen. Beispielsweise könnten die Teilnehmenden überlegen, welche Werte sie wählen würden, welche Zitate sie bestimmten Szenen zuordnen oder in Anlehnung daran ein eigenes Spiel entwickeln.

Ein wichtiger nicht zu unterschätzender Effekt für das Klassenzimmer wäre dabei, dass diese Formate Einblick in eine keineswegs verstaubte, sondern eine junge, internationale und explorative Auseinandersetzung mit *Faust* geben. Sie zeigen, dass Literatur lebendig ist und auf kreative Weise neu entdeckt werden kann.

Eine ähnliche Attraktivität wie Großspiele dieser Art bietet Virtual Reality. In der interaktiven Virtual Reality Experience *Goethes Faust*¹³, aktuell erlebbar im Deutschen Buch- und Schriftmuseum der Deutschen Nationalbibliothek,

.....
12 Vgl. <https://www.bildung.digital/artikel/gamification-im-unterricht-teil-1-grundlagen> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

13 Vgl. <https://www.dnb.de/DE/Kulturell/GoetheVR/goetheVR.html?nn=56454#doc1017210bodyText1> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

wird z. B. eine virtuelle Welt geschaffen, die sowohl atmosphärisch als auch inhaltlich am literarischen Original angelehnt ist. Ziel ist es, den Nutzer:innen die Themen von *Faust I* und *II* auf eine visuell ansprechende Weise näherzubringen. Dabei wird eines der bekanntesten literarischen Werke in sieben interaktiven Szenen neu erlebbar gemacht. Die Nutzer:innen sind aktiv in die Handlung eingebunden: Sie stehen Mephisto Auge in Auge gegenüber, unterzeichnen selbst den Pakt mit ihm, gießen Zutaten in den Zaubertrank in der Hexenküche uvm. Ein wichtiger Bestandteil dieser Goethe-VR (Virtuelle Realität) ist die Einbindung der Originalsprache des Werkes.

VR ermöglicht es, Räume zu erleben, die es so nicht mehr gibt oder nie in der Realität existierten – und eignet sich folglich perfekt für die fiktionalen Welten der Literatur. VR schafft die Möglichkeit, direkt in eine faszinierende Vorstellungswelt einzutauchen und stellt eine äußerst spannende neue Form der Literaturvermittlung dar. Ähnlich wie bei Ausstellungen oder Theaterstücken lassen sich daran Interpretationsansätze und unterschiedliche Formsprachen gut thematisieren. Für die Diskussion dieser Interpretation und ästhetischen Umsetzung gibt es meist vielfältiges Bildmaterial und Videos, die im Klassenzimmer genutzt werden könnten.

Der Vorteil von VR liegt in der Immersion in die literarische Welt. Sie soll Lust und Neugier auf das tatsächliche Werk wecken und so neue Zugänge schaffen.¹⁴ In der immersiven Erfahrung können Motive und die Sprache des Werkes lebendig werden. Bei der VR *Goethes Faust* wurden darüber hinaus besonders die Szenen und Textstellen mit Bezug zu gegenwärtigen Themen ausgewählt. Durch das Eintauchen in die literarische Welt wird eine außergewöhnliche Erfahrung ermöglicht, die das Verständnis und die Verbindung zum Original initiieren oder vertiefen kann.

Eine VR-Anwendung in Klassenstärke im Museum zu nutzen, ist gegenwärtig allerdings noch schwierig, da meist nur wenige VR-Brillen vorhanden sind und somit nur wenige Schüler:innen im zur Verfügung stehenden Zeitraum das Angebot nutzen können. Spannend dürfte es werden, zu beobachten,

.....

14 So auch die Bilanz des Grass-Hauses zu ihrem VR-Projekt *Inside Blechtrommel. Ein Literaturerlebnis*. Vgl. <https://grass-haus.de/die-blechtrommel---virtual-reality> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

was auf diesem Feld passiert, wenn mehr private VR-Brillen in Gebrauch sind. Beispielsweise ließe sich in Anbetracht des Projekts *Goethe-Live-3D*, also einem virtuellen Nachbau des Wohnhauses Goethes, fragen, wie es wohl wäre, sich in Goethes Weimarer Wohnhaus zu treffen – unabhängig davon, wo man gerade ist. Das ginge im hybriden Museum, das Gäste vor Ort mit digitalen Besucher:innen in der virtuellen Museumskopie verbindet.



Abb. 6: Virtuell in Goethes Wohnhaus: Klassik Stiftung Weimar, BMBF-gefördertes Forschungsprojekt „Goethe-Live-3D“, Fotograf: Thomas Müller.

Was könnte man da alles machen, im virtuellen Museum? Objekte anfassen, mit anderen Gästen sprechen oder erleben, wie sich das Haus durch Goethes Gestaltungsansprüche verändert hat oder wie eng es an die Produktion von Literatur geknüpft ist.

9 Herausforderungen und Potenziale

Die Schaffung ansprechender, ästhetischer Lern- und Erfahrungsräume im Digitalen bringt sowohl Potenziale als auch Herausforderungen mit sich. Es erfordert Ressourcen, etwa für den Aufbau, die Pflege und Aktualität der Seiten, was insbesondere für kleinere Museen häufig eine monetäre und personelle Herausforderung darstellt. Dennoch sollte die bisherige Skizze des Spektrums digitaler Angebote gezeigt haben, dass es zahlreiche Werkzeuge mit diversen Anforderungsniveaus gibt.

Bisher ist in den Ausstellungen selbst die Kompensation von Einschränkungen, die durch physische Räume entstehen, ein zentraler Aspekt (z. B. in Dichter:innenhäusern wegen Auflagen des Denkmalschutzes oder eines ungewünschten Bruchs mit der historischen Umgebung etc.). Digitale Angebote wie Apps oder QR-Codes, ermöglichen es, erweiterte Inhalte zu präsentieren und beispielsweise Literatur an Orten erlebbar zu machen, die in einem Bezug zu den Texten stehen. Ferner können museale Restriktionen überwunden und verschiedene Zeitebenen und Perspektiven einbezogen werden (z. B. in der App Weimar+ in der Augmented Reality Anwendung *Aufgeschlagen* in der Herzogin Anna Amalia Bibliothek. Darin können Bücher aufgeschlagen werden, was analog im Raum nicht erlaubt wäre). Neben diesen kompensatorischen Funktionen könnten digitale Angebote und Räume viel stärker genutzt werden, um Multiperspektivität einzubringen und literarisches Lernen inklusiver und diversitätssensibler zu gestalten.

Verschiedene Sichtweisen und kritische Perspektiven lassen sich in digitalen Formaten leichter integrieren, um bestehende Narrative zu hinterfragen oder zu bereichern – z. B. sozialer, feministischer oder postkolonialer Art –, da sie kurzfristigere und informellere Zugänge ermöglichen. Der digitale Raum ermöglicht, dass auch Inhalte eine Sichtbarkeit erhalten, die beispielsweise bestehende Machtstrukturen hinterfragen oder den Kanon erweitern könnten. Nur durch eine Erweiterung, bei der diese Transformationen langfristig auch im analogen Raum stattfinden, können Museen in einer diversen Gesellschaft zu Orten werden, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch zum Nachdenken anregen und einen Dialog fördern.

Benjamin Jörissen und Lisa Unterberg schreiben in ihrem Beitrag zu digitaler kultureller Bildung, dass damit neue Praktiken ästhetischer Bildung möglich würden (vgl. Jörissen/Unterberg 2019/2017). Damit verbinden sie das Ziel in der Vermittlung, den rezeptiven Modus zu verlassen und das kreative Vermögen von Jugendlichen handlungsorientiert im digitalen Raum mitzudenken. Der Erfahrung, auch in diesem Raum selbst aktiv zu gestalten, wird eine große Bedeutung zugeschrieben: „Die ästhetische Aneignung von Themen, von Lebenswelt mittels digitaler Medien und den Spielarten der Gestaltung im Digitalen erlauben einen sinnlichen Zugang zu den Themen, was gegenüber einer rein kognitiven Aneignung zu einem umfassenderen Verständnis führt.“ (Frankhänel/Gröschke 2024) Die Möglichkeit, bei diesen Prozessen auch im Digitalen Selbstwirksamkeit zu erleben, ist ein wichtiger Baustein für den Aufbau von Resilienz, welche besonders wesentlich ist, wenn man die aktuellen Erkenntnisse zur psychischen Gesundheit von Jugendlichen betrachtet.¹⁵ Angesichts der besorgniserregenden Entwicklung hinsichtlich der mentalen Gesundheit und der psychischen Probleme von Kindern und Jugendlichen kommt es darauf an, Angebote zu schaffen, die diese Aspekte stärken – gerade ästhetischen bzw. literarischen Erfahrungen kommt hier eine besondere Bedeutung zu (vgl. Fuchs 2020). Insbesondere in Zeiten, in denen Jugendliche mit multiplen gesellschaftlichen und ökologischen Krisen konfrontiert sind und vor dem Hintergrund der strukturellen Schwierigkeiten an den Schulen (Lehrer:innenmangel, unzureichende soziale und psychologische Betreuung usw.) gewinnen Angebote an Relevanz, in denen ergänzend zu den klassischen Zielen der Literaturvermittlung (wie z. B. Literacy, Freude an der Sprache und den Gedanken anderer, Empathie und Ambiguitätstoleranz) die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als essentielle Zielsetzung gilt.

Der digitale Raum bietet ferner die Möglichkeit, das eigene Publikum besser kennenzulernen und kann eine wichtige Rolle im Audience Development spielen. Dabei wäre zentral, die Kommunikationswege beidseitig zu denken und nicht nur von der Institution als Senderin und dem Publikum als Empfänger:innen auszugehen. Dafür gibt es im digitalen Raum zahlreiche Interaktionswege: Chats, Uploads von Usergenerated Content oder Feedback-Tools,

.....

¹⁵ Vgl. <https://yep-works.org/yep-jugendbericht-mental-health/> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

Foren etc. Die Pflege dieser Formate stellt wie bereits angesprochen zwar eine monetäre bzw. personelle Aufgabe dar, die jedoch einkalkuliert werden müsste, wenn die Ansprüche der Öffnung, Kommunikation und Partizipation tatsächlich umgesetzt werden sollten und Besucher:innen nicht nur als Empfangende von Wissen verstanden werden, sondern als mitgestaltende Öffentlichkeit, die es in all ihrer Diversität besser kennenzulernen und einzubinden gilt.

10 Ausblick

Nahezu alle Kultureinrichtungen in Deutschland bieten in der Folge des digitalen Wandels inzwischen auch digitale Inhalte an. Das sollten sich die Schulen ganz im Sinne der Museen und Ausstellungen unbedingt zu Nutze machen. Es wäre viel mehr und vor allem vielseitigeres literarisches Lernen mit den Inhalten von Literatúrausstellungen oder anderen Literaturvermittlungsformaten möglich als die begrenzten Klassenfahrten zu außerschulischen Lernorten hergeben: Digitale Inhalte von Museen und Ausstellungen ermöglichen eine niedrigschwellige Zugänglichkeit zu einer Vielzahl von aufbereiteten Inhalten, Sammlungsbeständen, Texten und literarischer Kultur.

Für die Museen und Ausstellungen wiederum bietet der digitale Raum zahlreiche Möglichkeiten, um Öffnung, Teilhabe und Kommunikation mit ihrem Publikum zu gestalten. Und gerade diesen Aspekten kommt in der aktuellen gesellschaftlichen und ökologischen Situation eine besondere Relevanz zu. Der digitale Raum ist ein wesentlicher Bezugspunkt für die Frage: Wie weit reicht unsere Ausstellung? Und diese Frage ist sowohl zeitlich als auch geografisch und vor allem auch sozial gedacht (also auch *wen* erreicht unsere Ausstellung?). Es wäre somit vor allem aus einer gesellschaftlichen Perspektive wünschenswert, dass angesichts der monetären, materiellen sowie personellen Ressourcen und persönlichen Energien, die in die Konzeption und Realisierung von Ausstellungen fließen, von Beginn an eine breitere Zugänglichkeit und Nachhaltigkeit im digitalen Raum mitgedacht wird.

Dabei liegen besondere Potenziale zukünftiger Vermittlungsarbeit darin, dass analoge und digitale Vermittlungsformen viel stärker verschränkt werden. Perspektivisch wäre es außerdem wichtig, wenn bei der Schaffung von digi-

talen Angeboten mehr Möglichkeiten für eigene ästhetische Praxis bestehen würden, um selbst kreativ zu werden, literarisch zu schaffen, ins Nachdenken gebracht zu werden oder in den Austausch über Inhalte treten zu können (also die besonderen Möglichkeiten des digitalen Raums tatsächlich auszuschöpfen). Für die zukünftige Relevanz von Museen und Ausstellungen als Denk- und Reflexionsraum ist die Stärkung dieser Aspekte essentiell – analog und digital.

Literaturverzeichnis

- BOHN, JENNIE/RENNEKE, DOMINIK (2024): Mitlesen! – Eine Poetik des Publikums. In: *Literaturerbe*. URL: <https://literaturerbe.de/vermittlung/digitales-format> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- FANKHÄNEL, FRIEDERIKE/GRÖSCHKE SOPHIA (2024): Digitale Bildung und Vermittlung in Museen: Trends, Praxis und Vision. In: *Kulturelle Bildung online*. URL: <https://kubi-online.de/artikel/digitale-bildung-vermittlung-museen-trends-praxis-vision> (letzter Zugriff: 02.01.2025).
- FUCHS, CHRISTINE (2020): „Ich mach dich gesund ...“: Kulturelle Bildung und Gesundheitsförderung. In: *Kulturelle Bildung online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/ich-mach-dich-gesund-kulturelle-bildung-gesundheitsfoerderung> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- Goethe Institut (2017): Being Faust – Enter Mephisto. In: *Goethe Institut*. URL: <https://www.goethe.de/de/uun/pub/akt/g17/21248943.html> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- ICOM (2023): Museumsdefinition. In: *International Council of Museums Deutschland*. URL: <https://icom-deutschland.de/netzwerk/museumsdefinition/> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- JÖRISSEN, BENJAMIN/UNTERBERG, LISA (2019/2017): Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung. In: *Kulturelle Bildung online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/digitale-kulturelle-bildung-bildungstheoretische-gedanken-zum-potenzial-kultureller-bildung> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- Klassik Stiftung Weimar (2021): Unser Leitbild. In: *Klassik Stiftung Weimar*. URL: <https://www.klassik-stiftung.de/ueber-uns/profil/leitbild/> (letzter Zugriff: 02.05.2025).

- KROKER, BETTINA (2023): Klassenfahrten planen. In: *Betzhold Blog*. URL: https://www.betzold.de/blog/klassenfahrten-planen/?srsId=AfmBOoothNgnWIdkT8u-YMecYjUVndlqdG0XNdO2iY20cS-eY6A_eTVg (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- MEIBNER, STEFAN (2021): Maker-Literacy. Digitale Kulturelle Bildung. In: *Kulturelle Bildung online*. URL: <https://kubi-online.de/artikel/maker-literacy-digitale-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- REINERS, YVONNE (2017): Möglichkeiten digitaler Kunstvermittlung. Das Immaterielle vermitteln/das immaterielle Vermitteln. In: Hansen, Lis/Schoene, Janneke/Tessmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst*. Bielefeld: transcript. S. 261–274.

„Welche*r Droste bist du?“

Das *Droste Pad* als digitale Plattform für Literaturvermittlung außerhalb formaler Bildungskontexte. Ein Werkstattbericht

Abstract

Der Beitrag stellt das *Droste Pad* vor, eine kostenfreie webbasierte Plattform für kreative und niedrigschwellige Bildungsangebote, die vom Center for Literature (CfL) an den Wirkungsorten Annette von Droste-Hülshoffs entwickelt wurde. Ziel ist es, literarische Bildung außerhalb formaler Bildungskontexte zu ermöglichen und unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen. Die Plattform vereint Formate des literarischen Lernens mit Ansätzen ästhetischer Erfahrung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In einem praxisnahen Werkstattbericht werden die konzeptionellen Grundlagen, die Entwicklungsperspektive sowie exemplarische Vermittlungsformate vorgestellt. Im Zentrum steht die Frage, wie digitale Räume als offene Lernorte gestaltet werden können, die Teilhabe, Mehrsprachigkeit und kreative Selbstaneignung fördern. Der Beitrag versteht Vermittlung dabei nicht als einseitige Wissensweitergabe, sondern als soziale und ästhetische Praxis, die auf Partizipation, Differenzsensibilität und gestalterische Freiheit setzt.

Keywords: Digitale Literaturvermittlung; ästhetische Erfahrung; literarisches Lernen; Annette von Droste-Hülshoff; partizipative Formate; Mehrsprachigkeit; Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE); intergenerationelles Lernen

1 Einführung: Was ist das *Droste Pad*?

Im Jahr 2018 nahm Burg Hülshoff – Center for Literature (CfL) als Programm-betrieb der Annette von Droste zu Hülshoff-Stiftung seine Arbeit auf. Seither werden mit Burg Hülshoff in Havixbeck und dem Rüschaus in Münster zwei zentrale Lebensorte der Dichterin Annette von Droste-Hülshoff kulturell neu erschlossen – ergänzt durch den Lyrikweg, der beide Orte über eine sieben Kilometer lange Strecke miteinander verbindet und die Digitale Burg als Ort der Teilhabe im Internet. Die Vermittlungsarbeit des CfL folgt einem programmatischen Anspruch, der Literatur nicht nur als Archiv, sondern als lebendige Praxis versteht: „Für uns ist Literatur ein Fest, Anlass für Begegnung und im besten Fall Auslöser leidenschaftlicher und anhaltender Gespräche.“ (<https://www.burg-huelshoff.de/ueber/center-for-literature/missionstatement>) Zugleich geht es darum, mit dem Werk einer historischen Autorin Gegenwartsfragen zu berühren – etwa zu Sprache, Geschlechterrollen, Ökologie und Erinnerungskultur. Genauer gesagt: „Wir erinnern nicht nur als einzige Institution bundesweit in diesem Umfang an das Werk einer Schriftstellerin, sondern nehmen auch ihr Leben und ihre Zeit als Anlass, um das Jetzt und das Morgen zu befragen.“ (Ebd.)

Seit 2022 ist das *Droste Pad* als digitale Vermittlungsplattform online verfügbar. Es versammelt unter www.droste-pad.de eine Vielzahl an modularen Bildungsangeboten für ein breites Publikum – von Lehrer:innen und Kulturvermittler:innen bis hin zu interessierten Einzelpersonen unterschiedlichsten Alters. Die Plattform wurde im Rahmen des Programms „dive in. Programm für digitale Interaktionen“ der Kulturstiftung des Bundes entwickelt und zielt darauf ab, neue Formen digitaler Teilhabe im kulturellen Feld zu erproben. Der hybride Charakter des *Droste Pads*, das heißt seine Nutzbarkeit im Klassenzimmer, in unseren Museen, digital oder zu Hause, verbindet unterschiedliche Vermittlungskontexte miteinander. Der vorliegende Werkstattbericht gibt Einblick in die Entwicklung, Anwendung und konzeptionelle Ausrichtung des *Droste Pads*. Dabei werden zwei Perspektiven eingenommen: die der Entwickler:innen und die der Vermittler:innen. Ziel ist es, exemplarisch aufzuzeigen, wie Literaturvermittlung außerhalb formaler Bildungskontexte digital und analog gedacht und realisiert werden kann. Im Zentrum stehen dabei folgende Fragen:

- Wie gestalten sich niedrigschwellige Zugänge zu Literatur im digitalen Raum?
- Welche Rolle spielen ästhetische Erfahrung und biografisches Arbeiten in der Vermittlung von Literatur?
- Welche Anforderungen stellen sich an digitale Formate, die mehr sein wollen als „digitale Arbeitsblätter“?

Das *Droste Pad* versteht sich nicht nur als Plattform zur Vermittlung von Inhalten, sondern als strukturierter Raum für offene Lern- und Denkprozesse. Die Angebote kombinieren historische Perspektiven mit subjektiven Aneignungsmöglichkeiten, etwa durch kreative Schreibübungen, performative Formate oder das Erstellen digitaler Moodboards. Gleichzeitig wird das Werk Drostes als Katalysator genutzt, um aktuelle Fragen zu stellen und individuelle Antworten zu finden. Damit ermöglicht das *Droste Pad* eine Vermittlungspraxis, die nicht rein kognitiv, sondern auch emotional, ästhetisch und sozial wirkt (vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2023).

Im Folgenden wird zunächst der Entwicklungsprozess des Pads (Kap. 2) beleuchtet, bevor exemplarisch die pädagogischen Formate (Kap. 3) vorgestellt und diskutiert werden. Abschließend folgt ein Plädoyer für eine Vermittlungspraxis, die sich als Ermöglichsungsarbeit versteht – für vielfältige, inklusive und kreative Bildungsprozesse.

2 Perspektive der Entwicklung: Vom Konzept zur Plattform

Die Idee zur Entwicklung des *Droste Pads* entstand im Kontext der durch die Covid 19-Pandemie bedingten Einschränkungen kultureller Präsenzformate ab dem Frühjahr 2020. Das CfL, das bereits zuvor digitale und hybride Veranstaltungsformate erprobt hatte, reagierte auf die neuen Bedingungen mit der Konzeption einer digitalen Plattform: dem *Droste Pad*, einer Plattform für Vermittlungsangebote. Ziel war es, mit dem *Droste Pad* ein flexibles, browserbasiertes Tool zu entwickeln, das unabhängig von Ort und Technik einsetzbar ist und zugleich ein breites Spektrum an Bildungssettings bedient.

In der ersten Projektphase wurde eine zentrale Herausforderung deutlich: Die Plattform sollte einerseits historisch-literarische Inhalte vermitteln, andererseits einen kreativen Zugang zur Auseinandersetzung mit Gegenwartsfragen ermöglichen. Dafür war eine modulare Struktur notwendig, die sowohl spontane Nutzung als auch gezielte Planung durch pädagogische Fachkräfte erlaubt. Gleichzeitig musste das Design so gestaltet sein, dass es Nutzer:innen mit unterschiedlichen Erfahrungen im digitalen Raum einen intuitiven Zugang eröffnet.

Die thematische Ausrichtung des Pads orientiert sich an den Programmlinien des CfL, insbesondere an Fragen zu Umwelt, Sprache, Geschlecht, Erinnerungskultur und gesellschaftlichem Zusammenleben. Diese Themen spiegeln sich nicht nur in den Inhalten einzelner Pads, sondern auch in der übergeordneten Zielsetzung der Plattform wider: Bildung als ganzheitlicher Prozess, der Wissen, Wahrnehmung und Handeln miteinander verbindet.

Konzeptionell wurden daher zentrale Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) einbezogen. Ziel war es, Lernprozesse anzuregen, die kritisches Denken fördern, globale Zusammenhänge aufzeigen und Gestaltungskompetenz stärken. Die Pads greifen ökologische, kulturelle und soziale Fragestellungen auf und verbinden diese mit literarischen und biografischen Zugängen. Ein Beispiel hierfür ist das Pad „Wo man am meisten fühlt ...“ (<https://droste-pad.de/material/wo-man-am-meisten-fuehlt>), das über die Familiengeschichte Annette von Droste-Hülshoffs zur Reflexion über gegenwärtige Formen von Familie einlädt. So entsteht ein interdisziplinäres Lernfeld, in dem Literatur nicht Selbstzweck ist, sondern Medium gesellschaftlicher Auseinandersetzung.

Im Zusammenspiel von Plattform- und Vermittlungsverständnis wird deutlich, welches Potenzial die digitale Infrastruktur für die zukunftsorientierte kulturelle Bildungsarbeit des CfL bietet. Die digitalen Räume bieten nicht nur neue Werkzeuge, sondern auch veränderte Formen des Denkens und Gestaltens. Sie fordern dazu auf, unsere pädagogischen und künstlerischen Praktiken stärker miteinander zu verknüpfen und auf diese Weise bestehende Konzepte von Vermittlung zu überdenken.

Im Kontext des *Droste Pads* wird dieser Anspruch konkret: Die Plattform soll nicht bloß bestehende Inhalte digital reproduzieren, sondern vielmehr

neue Formate hervorbringen, die unterschiedliche Lebensrealitäten, Kommunikationsformen und Bildungsbiografien berücksichtigen. Es geht darum, vielfältige Zugänge zu schaffen, die sowohl sprachlich als auch gestalterisch anschlussfähig sind und sich an den realen Erfahrungen der Nutzer:innen orientieren.

Christoph Deeg unterstreicht diese Perspektive, wenn er schreibt: „Die Digitalisierung kann vieles verbessern. Sie kann demokratischere Strukturen schaffen, sie kann Sichtbarkeit und Teilhabe aller Gesellschaftsgruppen sowie neue Formen der Vermittlung ermöglichen“ (Deeg 2023). Das *Droste Pad* versteht sich in diesem Sinne nicht nur als Plattform für Inhalte, sondern als Rahmen für gemeinsames Lernen, kreatives Arbeiten und kulturelle Teilhabe.

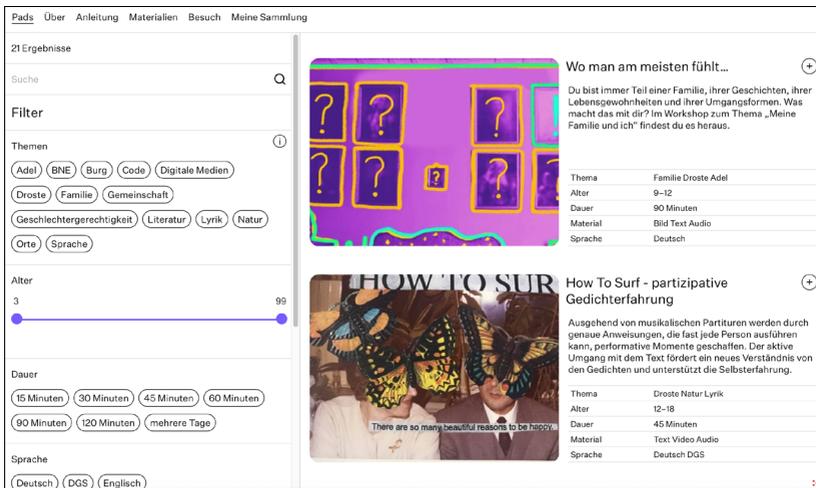


Abb. 1: Filterfunktion der Pads (Themen, Altersstufen, Zeiterfordernis und performative Aktionen)

Literarisches Lernen wird im Kontext des *Droste Pads* nicht als lineare Wissensvermittlung gedacht, sondern als eine vielstimmige, subjektbezogene Auseinandersetzung mit Sprache, Geschichte und Gegenwart. Die Pads eröffnen Räume für Fragen, Assoziationen und eigene Gestaltungen. Sie laden dazu ein, sich mit historischen Figuren wie Annette von Droste-Hülshoff zu beschäftigen und zugleich eigene Perspektiven sichtbar zu machen. Dabei steht nicht die

„richtige Interpretation“ im Vordergrund, sondern die produktive Spannung zwischen Text und Person, zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

In der Entwicklung des *Droste Pads* spiegelte sich dieses Verständnis auch im Prozess wider: In mehreren Feedbackschleifen wurden pädagogische Fachkräfte, Kulturvermittelnde sowie Multiplikator:innen aus der außerschulischen Bildung einbezogen. So entstand eine Plattform, deren inhaltliche und technische Gestaltung nicht nur auf Zielgruppen zugeschnitten ist, sondern aus realen pädagogischen Erfahrungen heraus konzipiert wurde.

3 Perspektiven der Vermittlung: Einsatzformate und Erfahrungsräume

Die Plattform wurde von Beginn an als offene Struktur konzipiert, die verschiedene Vermittlungskontexte berücksichtigt. Entsprechend sind die Formate flexibel einsetzbar: Sie können im schulischen Unterricht, in außerschulischen Workshops oder auch in Einzelarbeit genutzt werden. Diese Offenheit ist entscheidend, um sowohl formale als auch informelle Bildungsräume zu verbinden und die Rolle von Literatur als gesellschaftlich relevante Praxis erfahrbar zu machen.

Zwei Formate verdeutlichen exemplarisch die Bandbreite und Zielsetzung des *Droste Pads*: das Pad „Wo man am meisten fühlt ...“ und das Pad „Welche*r Droste bist du?“.

3.1 Format 1: „Wo man am meisten fühlt ...“

Dieses Pad (<https://droste-pad.de/material/wo-man-am-meisten-fuehlt>) wurde für eine Zielgruppe ab etwa neun Jahren entwickelt und lädt zur kreativen Auseinandersetzung mit dem Thema Familie ein. Ausgehend von Annette von Droste-Hülshoffs familiärem Hintergrund eröffnet das Pad einen persönlichen Zugang zur Reflexion über eigene Familienkonstellationen. In fünf Schritten werden Lektüre, kreative Aufgaben und biografisches Arbeiten kombiniert. Nutzer:innen können sich dabei schriftlich, zeichnerisch oder über Audioformate ausdrücken.

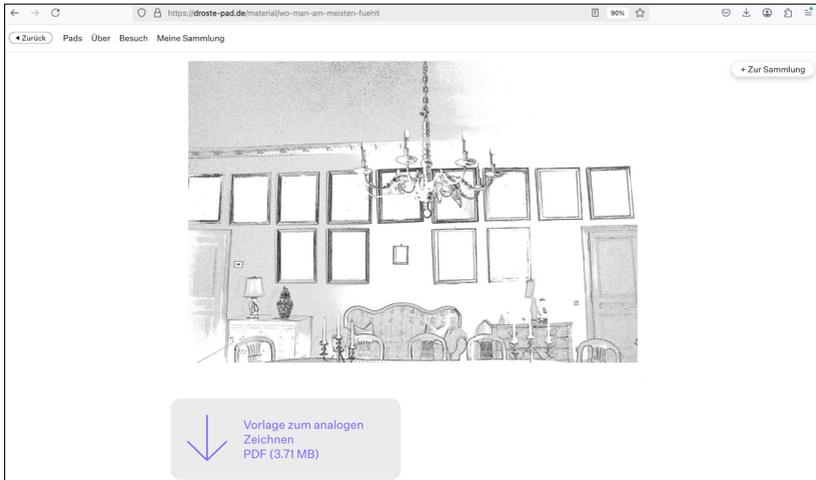


Abb. 2: Anregung zum kreativen Handeln im Droste-Pad

Die Verbindung von historischen Texten und subjektiven Erlebnissen ist hier zentral: Droste-Hülshoffs familiäre Erfahrungen bilden einen Resonanzraum, um eigene Vorstellungen von Zugehörigkeit, Rollenbildern oder Traditionen zu hinterfragen. Eine Aufgabe fragt etwa, wer in der eigenen „Ahnengalerie“ Platz hätte. Eine andere regt an, ein eigenes Familienwappen zu entwerfen und einen Leitspruch zu formulieren. Auf diese Weise wird literarisches Lernen mit ästhetischer Erfahrung verknüpft – nicht im Sinne der rein analytisch und kognitiv erfolgenden Textanalyse, sondern als forschende, kreative Annäherung an Sprache und Bedeutung.

Auch in der Methodik zeigt sich ein bewusst hybrider Ansatz: Die Aufgaben können analog mit Papier und Stift, aber auch digital am Tablet bearbeitet werden. Diese Flexibilität ermöglicht eine differenzierte Nutzung, je nach Gruppengröße, Technikverfügbarkeit oder pädagogischem Ziel. Gleichzeitig berücksichtigt das Pad unterschiedliche Lebensalter, Erfahrungsniveaus und kulturelle Hintergründe – ein Aspekt, der für eine inklusive Vermittlungspraxis zentral ist.

Es unterstützt auch die These Bernhardtts, der betont, dass literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum ähnlich wie ein Computerspiel dazu beitragen kann, ästhetische Erfahrungen hervorzuheben: „Der ästhetische

Lektüremodus geht also mit einer Ergriffenheit einher, mit einem Einlassen auf die Welt des Texts. Es handelt sich nicht um einen rein rational-kognitiven Zugriff auf das Rezipierte“ (Bernhardt 2023: 284).

Dadurch wird deutlich: Das *Droste Pad* geht weiter. Inhalte werden nicht nur digital vermittelt, sondern es wird zugleich ein Ansatzpunkt geschaffen, persönliche Sinneseindrücke in einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu überführen.

3.2 Format 2: „Welche*r Droste bist du?“

Ganz anders in Sprache, Zielgruppe und Methodik funktioniert das Pad „Welche*r Droste bist du?“ Es orientiert sich an populären Persönlichkeitstests aus Jugendzeitschriften und richtet sich an Jugendliche ab etwa elf Jahren. Durch humorvolle Multiple-Choice-Fragen wird ein spielerischer Zugang zur Droste-Familie geschaffen. Die Antworten verweisen jeweils auf eine historische Figur – etwa auf Annette selbst, ihre Schwester Jenny oder ihren Bruder Werner – und ermöglichen so eine erste, niedrigschwellige Begegnung mit historischen Persönlichkeiten des 19. Jahrhunderts.

Auch dieses Pad funktioniert hybrid und kann sowohl online als auch in ausgedruckter Form genutzt werden. Der spielerische Zugang führt an die Autorin Annette von Droste-Hülshoff und ihr Umfeld heran und ermöglicht den Benutzer:innen eine Selbstverortung. Wichtiger ist an dieser Stelle jedoch der Selbstzweck des Spielens und Spaßerlebens. Die Nutzer:innen werden angeregt, Parallelen zwischen den historischen Figuren und sich selbst zu ziehen – ein Ansatz, der Identifikation ermöglicht, aber auch Differenz sichtbar macht.

Bei beiden Formaten wird ein zentraler Gedanke deutlich: Literaturvermittlung bedeutet nicht nur, Texte zu lesen oder Informationen zu vermitteln. Vielmehr geht es darum, Erfahrungsräume zu schaffen, in denen Sprache lebendig wird. Dies geschieht durch ästhetische, oft interaktive Formate, die Wahrnehmung, Emotion und Reflexion miteinander verknüpfen. Dabei ist das Ziel nicht, ein bestimmtes Wissen zu reproduzieren, sondern individuelle Zugänge zu ermöglichen, die als Ausgangspunkt für weitere Auseinandersetzungen dienen können.

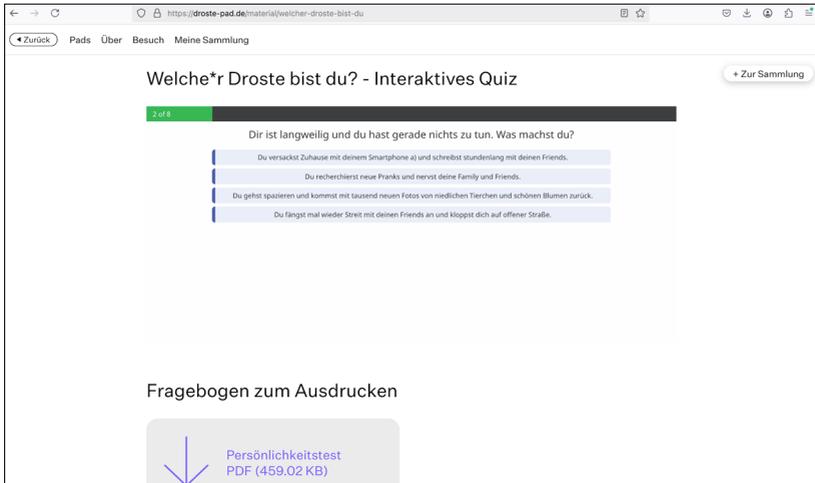


Abb. 3: Quiz zur niedrigschwelligen Vermittlung historischen Wissens

4 Plädoyer: Vermittlungsarbeit stärken und weiterdenken

Das *Droste Pad* zeigt exemplarisch, wie digitale Vermittlung am CfL nicht nur neue Räume für literarische Bildung eröffnet, sondern auch bestehende Rollenbilder von Vermittlung hinterfragt. Die Plattform bietet kein vorstrukturiertes Curriculum, sondern versteht sich als Einladung: zur Mitgestaltung, zur eigenen Interpretation, zum Dialog. In diesem Sinne verändert sich auch das Rollenverständnis derjenigen, die mit dem Pad arbeiten.

Vermittelnde Personen, ob im schulischen, außerschulischen oder musealen Bereich, sind nicht nur Wissensgebende, sondern vielmehr Begleitende und Ermöglichende. Ihre Aufgabe ist es, Räume zu schaffen, in denen Fragen erlaubt sind, Irritationen produktiv werden und die eigene Perspektive eine Rolle spielt. Das *Droste Pad* stärkt diese Haltung, indem es Materialien bereitstellt, die je nach Bedarf sowohl durch Anleitung einen Rahmen liefern, jedoch ebenso Freiräume lassen.

Gerade in Kontexten außerhalb formaler Bildungsinstitutionen zeigt sich, wie entscheidend partizipative Ansätze für die Wirksamkeit von Literaturver-

mittlung sein können. Das *Droste Pad* begegnet dieser Herausforderung mit einem Ansatz, der auf Diversität und kreative Selbsttätigkeit setzt. Vermittlungsarbeit wird dadurch entlastet, aber nicht standardisiert. Sie bleibt flexibel, individuell anpassbar und ermutigt zur Weiterentwicklung.

Gleichzeitig braucht diese Form der Vermittlung strukturelle Unterstützung: durch Fortbildungen, durch Zeitbudgets, durch Sichtbarkeit und Anerkennung. Digitale Tools wie das *Droste Pad* können einen Beitrag leisten, aber sie ersetzen nicht die Beziehung, das Vertrauen und die Expertise, die engagierte Personen in Bildungsprozesse einbringen.

Dieses Plädoyer richtet sich daher nicht nur an pädagogisch Tätige, sondern auch an Institutionen und Fördergebende: Stärkt die Rahmenbedingungen für kreative, zugängliche und nachhaltige Vermittlungsformate. Gebt Raum für Erprobung, Irritation und Weiterentwicklung. Und erkennt an, dass Literaturvermittlung mehr ist als Textanalyse – sie ist eine soziale, ästhetische und politische Praxis.

Literaturverzeichnis

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum*
Literaturausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht.
Bielefeld: transcript.
- DEEG, CHRISTOPH (2023): Zum Verhältnis von Kultureller Bildung und Digitalisierung. In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/zum-verhaeltnis-kultureller-bildung-digitalisierung> (letzter Zugriff: 01.06.2025).

Beiträger:innen

Sebastian Bernhardt, Prof. Dr.

Universität Münster, Literatur- und Mediendidaktik

Swarje Boekhoff,

Literaturvermittlerin Burg Hülshoff – Center for Literature (CfL)

Jenny Bohn,

Leiterin Programm Burg Hülshoff – Center for Literature (CfL)

Anne Bösenberg,

Studiendirektorin, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg

Susanne Bremer,

Universität Würzburg, Museologie und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/Kulturvermittlung

Eva-Maria Dichtl, Dr.in,

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Literatur- und Mediendidaktik

Heike Gfrereis, Prof.in Dr.in,

Universität Stuttgart / Deutsches Literaturarchiv Marbach, Literatur im öffentlichen Raum

Lis Hansen, Dr.in,

Klassik Stiftung Weimar, Stabsreferat Kulturelle Bildung, Literaturvermittlung

Henriette Hoppe, Dr.in,

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Literatur- und Mediendidaktik

Beiträger:innen

Esther Köhring, Dr.in,

Humboldt-Universität Berlin, Literaturwissenschaft mit medienwissenschaftlichem Schwerpunkt

Christine Ott, Dr.in,

Universität Würzburg, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/Kulturvermittlung

Dominik Renneke,

Dramaturg Burg Hülshoff – Center for Literature (CfL)

Milena Rolka, Dr.in,

Stiftung Kleist-Museum

Swen Schulte Eickholt, Dr.,

Universität Paderborn, Neuere Deutsche Literaturwissenschaft

Frank Steinwachs, Dr.,

Dozent am Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg und an der Freien Hochschule Stuttgart; Literatur- und Geschichtsdidaktik (Schwerpunkt Mittelalter) sowie allgemeine Didaktik

Daniel Tyradellis, Prof. Dr.,

Stiftungsprofessur Humboldt Forum für die Theorie und Praxis des interdisziplinären Kuratierens, gefördert vom Bundesbeauftragten für Kultur und Medien

Hans Wißkirchen, Prof. Dr.,

Universität zu Lübeck, Zentrum für kulturwissenschaftliche Forschung

Rita Zimmermann,

Referentin für Development der Vermittlung Burg Hülshoff – Center for Literature (CfL)

LITERATUR – MEDIEN – DIDAKTIK

- Bd. 1 Sebastian Bernhardt/Thomas Hardtke (Hg.):
Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven.
292 Seiten. ISBN 978-3-7329-0818-9
- Bd. 2 Sebastian Bernhardt (Hg.): Frank Maria Reifenbergs Werke
im literaturdidaktischen Fokus. 380 Seiten.
ISBN 978-3-7329-0908-7
- Bd. 3 Sebastian Bernhardt/Eva-Maria Dichtl (Hg.): Frühkindliches Spiel
und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik
und der Literaturdidaktik. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-0903-2
- Bd. 4 Stefan Emmersberger/Lea Grimm (Hg.): Kurzfilme im
Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische
Perspektiven. 206 Seiten. ISBN 978-3-7329-0797-7
- Bd. 5 Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.):
Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus.
260 Seiten. ISBN 978-3-7329-0915-5
- Bd. 6 Natalie Beck: Rassismussensibler Literaturunterricht
in der Grundschule. Mediendidaktische Perspektiven.
136 Seiten. ISBN 978-3-7329-1007-6
- Bd. 7 Ines Heiser: Handlungs- und produktionsorientierter
Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung.
Eine kritische Revision. 518 Seiten. ISBN 978-3-7329-0955-1
- Bd. 8 Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.): Begegnungen von Jung und Alt
in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und
literaturdidaktische Perspektiven. 272 Seiten. ISBN 978-3-7329-0925-4
- Bd. 9 Sebastian Bernhardt (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen
in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven.
524 Seiten. ISBN 978-3-7329-1015-1
- Bd. 10 Magdalena Kißling/Johanna Tönsing (Hg.): Einfach aussortieren?
Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons.
294 Seiten. ISBN 978-3-7329-1003-8

LITERATUR – MEDIEN – DIDAKTIK

- Bd. 11 Johannes Odendahl/Marcel Illetschko (Hg.): Kunst oder Leben?
Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen. 386 Seiten.
ISBN 978-3-7329-1046-5
- Bd. 12 Nadine Rack-Hellekes: Schreibkompetenz und Schreibmotivation
in der Grundschule. Ein Trainingsprogramm. 278 Seiten.
ISBN 978-3-7329-1098-4
- Bd. 13 Sebastian Bernhardt (Hg.): Literarästhetisches Lernen außerhalb
des Klassenzimmers. Interdisziplinäre Perspektiven.
354 Seiten. ISBN 978-3-7329-1040-3
- Bd. 14 Sebastian Bernhardt (Hg.): Literatúrausstellungen und Vermittlung.
Transdisziplinäre Perspektiven. 346 Seiten. ISBN 978-3-7329-1175-2
- Bd. 15 Sandra Siewert: Das Erstlesebuch – eine unterschätzte Subgattung.
Gestaltungsweisen und Potenziale zwischen Lesefähigkeit
und Lesemotivation. 432 Seiten. ISBN 978-3-7329-1134-9
- Bd. 16 Hans-Georg Müller/Maurice Fürstenberg (Hg.): DeutschGPT 2.0 –
Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz.
300 Seiten. ISBN 978-3-7329-1120-2

Passen Literatur und Ausstellungen zusammen? Definitiv, wie dieser Band in theoretischer wie praktischer Hinsicht zeigt. Literaturausstellungen stellen Verhältnisse zur Literatur her. Sie vermitteln Einsichten in Bezug auf Texte, Kontexte und Hintergründe. Auf die Frage nach dem konkreten Beitrag solcher Ausstellungen zur Literaturvermittlung, zum literarästhetischen Lernen und zur literarischen Sozialisation geben unterschiedliche Disziplinen verschiedene Antworten. Dieser Band geht der Frage deshalb aus transdisziplinärer Perspektive nach. Sowohl Beiträge aus Theorie und Praxis des Kuratierens, aus der Szenografie, Museumspraxis und Literaturvermittlung als auch mediävistische und literatur- sowie medienwissenschaftliche und -didaktische Positionen gelangen hier erstmals in einen konkret am Gegenstand entfalteten Dialog. Das Ergebnis ist ein Panorama neuer Perspektiven auf das Format Literatúrausstellung.

Sebastian Bernhardt ist Universitätsprofessor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Münster. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen unter anderem Literatúrausstellungen als außerschulische Orte für ästhetische Erfahrungen, machtreflexiver Literaturunterricht und transmediale Narratologie in didaktischer Perspektivierung.

