



Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers

Interdisziplinäre Perspektiven

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literärästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 13

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers

Interdisziplinäre Perspektiven

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-ND-NC

ISBN 978-3-7329-1040-3

ISBN Open Access 978-3-7329-8886-0

ISSN 2749-5620

DOI 10.26530/20.500.12657/104132

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

Literarästhetisches Lernen –

**Spannungsfelder der Literaturvermittlung
und Perspektiven für ästhetische Erfahrungen 9**

A DIE LITERATURVERMITTLUNG ÖFFNEN – INSTITUTIONEN UND INFORMELLE LERNKONTEXTE

CARLO BRUNE

Funktionen und Formen extracurricularer

Literaturvermittlung in Lesekreisen –

**Das Projekt *Literatur – Gemeinsam – Lesen*
an der PH Ludwigsburg 51**

INES HEISER

Enemies to lovers und Bookboyfriends –

Literarästhetische Praxis auf Social Media? 73

ANETTE SOSNA

Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog.

Ein Kooperationsprojekt zur Epoche der Romantik

im Unterricht und an außerschulischen Lernorten 93

JULIA SIWEK

Historisches, sprachliches und literarisches Lernen

in Mittelalterausstellungen und im Klassenzimmer –

**Präsentation eines „Digitalen Materialkoffers
zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ 113**

KIRSTEN KUMSCHLIES

- Pippi Langstrumpf, Nils Holgersson und der Gröffelo –
Studierende gestalten Kinderliteratur-Mitmachstationen
in der Stadtbücherei Trier 133**

JANA MIKOTA

- Die Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale –
Bücher ausstellen und präsentieren 155**

PAUL BRÄUTIGAM

- Konfliktorientierung, Hegemoniekritik und
literarische Europabildung im außerschulischen Lernraum 165**

B (LITERAR-)ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN AUSSERHALB KLASSISCHER LERNRÄUME

DILARA DEMIRDÖĞEN / CHRISTIAN HOIß

- Literarische Spaziergänge
zu deutsch-jüdischer Literatur in Köln –
Didaktische Perspektiven auf ästhetische Erfahrung,
historisches Lernen und Erinnerungskultur
im öffentlichen Raum 193**

MARC GROHALL

- Literarästhetisches Lernen
anhand der Wissenstopografie der Weimarer Klassik –
Überlegungen zu Klassenfahrten
mit 5. und 6. Klassen nach Weimar 215**

SHAIMAA AHMED ELSAGHIR TAWFIK

- Die Rolle der ausländischen Studienreisen
als außeruniversitäre Orte für den
universitären DaF-Literaturunterricht 237**

MICHAEL HOFMANN

**Literarästhetische Erfahrung und Hegemoniekritik
im Pergamonmuseum – Begegnungen mit einem
antiken Kunstwerk im Kontext von Peter Weiss’**

***Ästhetik des Widerstands* (1975–1981) 259**

PHILIPP KAMPS

**Zwischen Zeichen und Präsenz – Ästhetische Erfahrung
als Bildungspotenzial der Theateraufführung**

281

JENNIFER WITTE

**Synergien literarischen und geografischen Lernens
im Moor – Förderung ästhetischer Wahrnehmung
mit Drostes *Der Knabe im Moor* (1841)**

301

JOHANNA TÖNSING

**Der Zoo als Stätte der Tier-Mensch Aushandlung –
Eine kulturwissenschaftlich viel diskutierte Institution
und ihre ästhetischen Erfahrungen**

329

Beiträger:innen 349

Literarästhetisches Lernen

Spannungsfelder der Literaturvermittlung und Perspektiven für ästhetische Erfahrungen

Abstract

Ein Spannungsfeld der schulischen Literaturvermittlung, das die Literatur- und Mediendidaktik in verstärktem Maße seit der kompetenzorientierten Wende der 2000er Jahre umtreibt, besteht in der Konfrontation des Gegenstands Literatur/literarästhetisches Medium mit den operationalisierbaren Kompetenzzielen des Unterrichts. Im Rahmen des Unterrichts sollen pragmatisch ausgerichtete Fertigkeiten gefördert und Problemlösestrategien vermittelt werden, wobei die Frage offenbleibt, wie diese Vorgaben zu literarischen Gegenständen und ästhetischen Erfahrungen passen. Gerade im Umgang mit literarästhetischen Gegenständen erscheint es als elementar, Raum für nicht taxierbare Zugänge zu lassen. Allerdings kann sich der institutionalisierte Kontext der Literaturvermittlung nicht gänzlich der schulischen Verwertungslogik entziehen. Außerschulische informelle Literaturbegegnungen können helfen, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und so andere Wahrnehmungsmodi bieten als der Unterricht.

Dieser einleitende Beitrag macht es sich zur Aufgabe, das Problemfeld zu umreißen und zur Einführung in den Sammelband die Diskurslinien nachzuzeichnen, um Anschlussfähigkeiten zwischen Literaturbegegnungen und außerschulischem Lernen herauszuarbeiten.

Keywords: Literarästhetische Kompetenz; ästhetische Erfahrung; Spannungsfelder der Literaturvermittlung; außerschulisches Lernen; informelle Literaturbegegnung

Dieser Sammelband geht auf eine Tagung zurück, die vom 10.3.–13.3.2025 an der Universität Münster stattfand und den Titel *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers – interdisziplinäre Perspektiven* trug. Ziel der Tagung war es, Konzeptualisierungen für literarästhetisches Lernen in unterschiedlichen außerschulischen, mehr oder weniger informellen Kontexten und an unterschiedlichen (Lern-)Orten zu entwickeln. Aufgrund der großen thematischen Bandbreite der Tagungsvorträge entstanden zwei Tagungsbände. Der vorliegende Sammelband beschäftigt sich mit unterschiedlichen Formen literarästhetischer Erfahrungen in außerschulischen/informellen Kontexten. Der andere Band beschäftigt sich mit den Spezifika von Literatúrausstellungen in Hinblick auf die Ermöglichung literarästhetischer Erfahrungen.

Die Frage nach den Möglichkeiten literarästhetischen Lernens außerhalb des Klassenzimmers erweist sich als ausgesprochen voraussetzungsreich. Sie ist eng verwoben mit der Frage danach, was literarästhetisches Lernen sein sollte, was die Lektüre literarischer Texte bzw. die Rezeption ästhetischer Gegenstände ausmacht und in welchem Verhältnis ästhetische Erfahrungen zum Kontext des Lernens stehen können.

In diesem Beitrag werde ich zunächst die Herausforderungen des institutionellen Umgangs mit literarästhetischen Gegenständen und ästhetischen Erfahrungen herausarbeiten. Dabei werde ich die Diskurslinien nachzeichnen, die die stetige Gefahr einer Domestizierung der Ästhetik perspektivieren, auf der anderen Seite aber auch zeigen, dass die Vermittlung von Strategien, Fertigkeiten und auch von Wissen Hilfestellungen zur Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen bieten kann. Aufbauend auf der Beobachtung, dass die Schule Zugänge zu Literatur und ästhetischen Gegenständen ermöglichen, aber im Zuge dieser strategieorientierten Förderungen nicht die ganze Breite der ästhetischen Erfahrungen abdecken kann, werde ich dann zur Idee informeller oder non-formeller Begegnungen außerhalb der Schule überleiten. Die Grundthese besteht darin, dass sich schulische Vermittlung und außerschulische Begegnungen gegenseitig stützen, ergänzen, bereichern und jeweils unterschiedliche Zugänge zur nicht nur pragmatischen Begegnung mit ästhetischen Gegenständen ermöglichen.

1 Literaturvermittlung in Zeiten der Kompetenzorientierung

Im Zeichen der Erfahrungen durch die PISA-Studie 2000 fand eine Veränderung des deutschen Bildungswesens statt. Die Klieme-Expertise forderte, dass der Schule die Aufgabe zukommen solle, Schüler:innen mit Kompetenzen auszustatten (vgl. Klieme et al. 2003). Unter Kompetenzen, so erläutert Bremerich-Vos, sind erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, bestimmten situativen Anforderungen zu begegnen und Probleme lösen zu können (vgl. Bremerich-Vos 2009: 14). Es sollen also nicht Wissensbestände gelehrt, sondern pragmatische Fertigkeiten eingeübt werden. Entsprechend geht es darum, die Schüler:innen darauf vorzubereiten, immer wieder eigenständig auf kognitive oder direkt handlungsbezogene Strategien zurückzugreifen, um eine Situation erfolgreich zu bewältigen. Eine besondere Herausforderung sieht schon Bremerich-Vos darin, dass zu den Kompetenzen auch die Motivation und das Aufrechterhalten dieser Motivation über einen längeren Zeitraum zählen (vgl. ebd.).

1.1 Literärästhetisches Lernen und literarische Kompetenz

Der Literaturunterricht hat im Zeichen dieser Entwicklungen die Aufgabe, operationalisier- und evaluierbare Kompetenzen im Umgang mit literärästhetischen Gegenständen zu vermitteln.¹ Im Kontext der schulischen Literaturvermittlung bildete sich als Reaktion auf die mit der kompetenzorientierten Wende einhergehenden neuen Anforderungen und die gesellschaftlichen Debatten das Konzept *literarisches Lernen* mit dem Ziel des Erwerbs literarischer Kompetenz(en) heraus (vgl. als Überblick Spinner 2020; Maiwald 2022; vgl.

1 Auch wenn oftmals vom Umgang mit Literatur oder auch mit Texten die Rede ist, umfassen literärästhetische (Lern-)Prozesse auch andere mediale Gegenstände wie Filme, Hörspiele, Bilderbücher oder auch interaktive Medien. So legt die Literaturdidaktik einen erweiterten Textbegriff an (vgl. dazu Schilcher/Pissarek 2018: 16; vgl. auch Maiwald 2010), der nicht auf gedruckte Texte beschränkt ist. Im Folgenden sind also unter dem Begriff Literatur grundsätzlich auch ästhetische bzw. geschichtenerzählende Medien oder entsprechende Symmedien zu subsummieren.

schon Bükler 2002). Literarisches Lernen stellt Prozesse dar, die Individuen zur angemessenen Rezeption fiktionaler ästhetischer Texte befähigen (vgl. Maiwald 2022: 1). Es geht also nicht um pragmatische, informationsübermittelnde Texte und Medien, sondern um Texte und Medien ohne Wahrhaftigkeitsanspruch, die auf eine spezifische Weise mit vertrauten Mustern brechen und beispielsweise mit Sprache spielen, vertraute Wahrnehmungsmuster irritieren und in diesem Sinne zu ästhetischen Wahrnehmungen einladen. Es ist abzugrenzen vom Lesenlernen, weil es nicht um rein prozessuale Schritte der Verarbeitung schriftlicher Zeichen geht und auch nicht an den gedruckten Text gebunden ist, sondern um die Ausprägung des Bewusstseins für die Besonderheiten fiktional-ästhetischer Gegenstände (vgl. Spinner 2006: 6). Bükler betont in einer frühen Definition, dass zum literarischen Lernen auch die Förderung der Genussfähigkeit sowie der Erwerb von Einstellungen zur angemessen-ästhetischen Rezeption zähle und es entsprechend nicht nur um pragmatische Handlungen geht (vgl. Bükler 2002: 121). Ich fasse an anderer Stelle zusammen, dass es sich beim literarästhetischen Lernen um den Erwerb eines Bündels von Fertigkeiten handelt, mit denen eine Sensibilisierung für die jeweilige Eigen-gesetzlichkeit des Textes oder medialen Gegenstandes herbeigeführt werden kann (vgl. Bernhardt 2023a: 285). Das bedeutet nicht, dass zugrundeliegende Konzepte wie Fiktionalität, Narratologie, unzuverlässiges Erzählen oder Figurenkonzepte terminologisch-konzeptionell eingeführt und behandelt werden müssen. Vielmehr geht es darum, den Schüler:innen eine Sensibilität dafür mitzugeben, dass die Texte nicht mit einem Wirklichkeitsanspruch auftreten, dass es wichtig sein kann, zu betrachten, aus welcher Perspektive etwas geschildert wird oder inwiefern sich Aussagen von Erzählinstanzen oder Figuren als innerhalb des Gegenstandes wahr erweisen.

Beim literarästhetischen Lernen geht es also darum, die Schüler:innen für Besonderheiten fiktional-ästhetischer Gegenstände zu sensibilisieren, etwa indem am Beispiel eines Gegenstandes eine Realitäts-Fiktions-Unterscheidung vorgenommen wird, die Art der literarischen Bedeutungsbildung und -erzeugung reflektiert, kulturelle Kontexte bedacht, Figurenkonzepte betrachtet und Vermittlungssituationen in ihrer materiellen Beschaffenheit bewusst gemacht werden (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 324f.), sodass die Schüler:innen die Einsicht in der Folge auch auf andere ästhetische Gegenstände über-

tragen können (vgl. Spinner 2006: 7). Wie allerdings Schilcher und Pissarek betonen, herrscht über die konkrete Ausgestaltung und die konkreten Zielsetzungen des literarischen Lernens keine diskursive Klarheit und es gibt keine konsensuale Position (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 11).

Durch die Kompetenzorientierung besteht die Tendenz einer Abwendung vom Gegenstand. Es geht nicht darum, bestimmte festgelegte Texte oder Medien im Rahmen des Unterrichts zu thematisieren. Der Blick wendet sich vielmehr darauf, welche Einsichten in einem exemplarischen Sinne an einem Gegenstand erworben werden können. Die Auswahl eines Gegenstandes basiert insofern auf der Annahme, an diesem gewählten Beispiel Einsichten oder Fertigkeiten bei Schüler:innen erwecken zu können, die sie dann eigenständig auf andere Gegenstände anwenden können (kumulativer Kompetenzerwerb). Zum Beispiel könnten in diesem Sinne Kinderhörspiele eingesetzt werden, um eine Sensibilität für Erzähl- und Sprechinstanzen und deren Zuverlässigkeit herbeizuführen, was sich dann auf andere Gegenstände übertragen lässt (vgl. Bernhardt 2024b). Diese Sichtweise löst sich von einem feststehenden Kanon, können doch Einsichten mit absolut nicht kanonisierten Gegenständen gefördert werden (vgl. dazu etwa Bernhardt 2023b; 2024d). Allerdings besteht die Gefahr, den Gegenstand im Zuge des literarischen Lernens in einem pragmatischen Sinne zum Lerngegenstand zu machen.

Spinner betont, dass der Bezeichnung literarisches Lernen eine mindestens latente Widersprüchlichkeit eingeschrieben sei (vgl. Spinner 2006: 6). Da nämlich Literatur und Medien Gegenstände seien, die gerade nicht Wissen vermitteln und auch keine Informationen über die reale Welt bereithalten, stellt sich die Frage, was entsprechend mit, durch und an Literatur gelernt wird, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden können/sollen, welche identitätsbezogenen (Erziehung *durch* Literatur) und auf die literarische Sozialisation abzielenden Effekte (Erziehung *zur* Literatur) möglich sind (vgl. dazu auch Abraham/Kepser 2016: 69–93). Grundsätzlich ist seither im literatur- und mediendidaktischen Diskurs die Frage tragend, inwiefern sich Lernen, Kompetenzorientierung und Literatur vertragen. Noch diffiziler wird die Beantwortung dieser Frage, wenn der erweiterte Textbegriff der Literatur- und Mediendidaktik konsequent angelegt wird: Dann geht es nämlich nicht einmal mehr darum, was jemand durch die Lektüre eines Textes lernen kann

oder inwiefern die Rezeption eines Films zu Lernprozessen führt, vielmehr geht es um die Anregung ästhetischer Prozesse, die sich noch deutlich weniger am Gegenstand konkretisieren, geschweige denn empirisch evaluieren lassen (vgl. dazu auch Burger/Harring/Witte 2018: 18).

1.2 Spannungsfelder literarästhetischen Lernens

Der Terminus literarisches Lernen birgt wie beschrieben in sich einige Sprengkraft, scheint der Vorgang des Lernens doch diametral dem entgegenzustehen, was Literatur ausmacht (vgl. Spinner 2006: 6). Schröder hält in seiner Minimaldefinition zum Lernen fest, es handele sich um ein hypothetisches Konstrukt, das als Erklärungsgrundlage für die relativ dauerhafte Verhaltensänderung eines Individuums fungiere und die Erfahrung zur Basis habe (vgl. Schröder 2002: 14). Lernen selbst sei nicht beobachtbar, sondern lediglich das Ergebnis des Lernens. Treml betont, Lernen sei die Fähigkeit eines lebenden Systems, seinen Zustand mit dem Zweck der Sicherung der Überlebenschancen zu verändern (vgl. Treml 2002: 94). Entsprechend handelt es sich um Vorgänge, in deren Zuge das lebende System sich an seine Umwelt anpasst und sein Verhalten dahingehend modifiziert, dass es unter den bestehenden Umständen besser fortbestehen kann als ohne die Verhaltensänderung (vgl. Nieke 2018: 30 f.). Der Begriff der Veränderung kann sich auch auf kognitive Prozesse beziehen (vgl. Schröder 2002: 14). Kurz heruntergebrochen ließe sich festhalten: Lernen bedeutet Veränderung des Handelns oder Denkens eines Individuums. Diese Minimaldefinition geht davon aus, dass Lebewesen sich durch Lernprozesse auszeichnen (vgl. Treml 2002: 94). Basis dieser Prozesse, so geht aus den Betrachtungen hervor, sind nicht unüberwindbare äußerliche Zwänge (etwa Krankheit, Verletzung, Rausch, Müdigkeit), sondern Erfahrungen, die gewonnen und aktiv verarbeitet werden. Lernen ist auch abzugrenzen von reinem Reagieren oder instinkthaftem Handeln. Insofern könnte es in einem sehr weiten Sinne schon als Lernen bezeichnet werden, wenn ein Subjekt durch einen Text/Gegenstand ergriffen und zum Verändern seiner Sichtweise angeregt wird. Fraglich bleibt nur, inwiefern es sich dabei im typischen Sinne um eine Anpassung an die Umwelt mit dem Ziel der erfolgreichen Lebensbewältigung handelt. Diese Betrachtungen sind sehr grundlegend und allgemein.

Zudem trennen sie nicht zwischen domänenspezifischen Unterschieden des Lernens (vgl. dazu Nieke 2018: 31). So ist zwischen dem Lernen in Bezug auf körperliche Tätigkeiten wie dem Gehen, Laufen oder Fahrradfahren und kognitiven Fähigkeiten massiv zu unterscheiden (vgl. ebd.), wobei Nieke betont, dass Lernen ohnehin stark subjektabhängig sei und demzufolge durch institutionalisierte Vermittlungsformen nur angeregt, nicht aber gezielt modifiziert werden kann (vgl. ebd.: 32).

Wie Schröder festhält, weicht das institutionalisierte Lernen im Kontext der Schule vom natürlichen Lernen des Individuums ab. In der Schule erfolgt eine Hierarchiebildung des Lernens: Das schulische Lernen basiert entsprechend nicht auf einer individuellen Erfahrung, sondern es erfolgt eine Festsetzung von Lernzielen durch curriculare Vorgaben oder die Lehrkraft. Lernen erfolgt darüber hinaus in der sozialen Gruppe und unterliegt regelmäßiger Kontrolle und Bewertung (vgl. Schröder 2002: 19). Zwar betont Schröder, dass der Schule die Aufgabe zukäme, die Lernarrangements möglichst dem natürlichen Lernen anzunähern, freie, projektorientierte Lernsettings zu schaffen (vgl. ebd.), doch bleibt es dabei, dass es sich um eine zielgerichtete, extrinsisch konstruierte, auf Überprüfbarkeit ausgerichtete und damit nicht natürliche Konzeption handelt.

Wie Spinner betont, liegt dem Lernen in didaktischen Kontexten immer eine Ziel- und Nützlichkeitsbewertung zugrunde (vgl. Spinner 2006: 6). Das, so Spinner, vertrage sich nicht gut mit dem Gegenstand Literatur, der im individuellen Vollzug entstehe, auf persönlichen Gratifikationen losgelöst von pragmatischen Zwängen basiere, die Fantasie anrege und zum Sich-Verstricken einlade (vgl. ebd.; vgl. auch Abraham/Kepser 2016: 20–22). Die Rezeption von Literatur und die Ausprägung eines literärästhetischen Rezeptionsmodus hingegen sollten sich nicht dieser Zweckmäßigkeit und schon gar nicht der Überprüfbarkeit im engsten Sinne verschreiben.

Entsprechend stellt sich auch die Frage, wie Literatur, die gerade nicht objektiv beschrieben werden kann und deren Rezeption nicht einen zweckgerichteten, sondern einen ästhetischen Zugang erfordert, zum Paradigma der Kompetenzorientierung passen kann. Spinner geht davon aus, dass literarisches Lernen als Vorgang des Erwerbs literarischer Kompetenz schon vor dem Erwerb der Lesekompetenz und außerhalb institutioneller Vermittlungskon-

texte stattfinden, wenn Lieder gehört, Abzählreime verwendet oder Geschichten vorgelesen werden (vgl. Spinner 2020: 405). Die Schule müsse an diese informellen Erfahrungen anknüpfen, sie unterstützen und weiterentwickeln (vgl. ebd.). Noch in der Schule erfolge das Lernen mit Literatur bisweilen implizit und gleichsam informell, etwa wenn im Unterricht Geschichten vorgelesen und imaginiert werden (vgl. ebd.: 407). Dabei sollte die Freiheit zur eigenen Bedeutungsbildung gegeben sein.

2 Ästhetische Erfahrungen und ihre Nichtlehrbarkeit

Baum betont, dass Literatur (und er bezieht sich de facto auf gedruckte Texte) nicht lehrbar sei (vgl. Baum 2019). Literatur als Gegenstand zeichne sich nämlich durch seine Unverfügbarkeit bzw. Unerreichbarkeit aus (vgl. ebd.: 10). Am Beispiel gedruckter Literatur lässt sich mit Baum festhalten, dass Literatur zwar aus Schriftzeichen besteht, die Schriftzeichen aber nicht das Wesen des Literarischen ausmachen (vgl. ebd.: 94). Der Versuch, Literatur zu lehren, komme einer Ersetzung des Gegenstandes Literatur gegen eine komplexitätsreduzierte, domestizierte, lehrbar gemachte Zusammenstellung von Schriftzeichen gleich (vgl. ebd.: 10, 95; vgl. dazu auch Schultz-Pernice 2022). Insbesondere dann, wenn mit dem Anspruch literaturwissenschaftlicher Genauigkeit kartographier- und erlernbare Methoden der Bedeutungsrekonstruktion vermittelt oder angewendet werden, stehe das der genuin ästhetischen Erfahrung, die dem Gegenstand Literatur eingeschrieben sei, entgegen (vgl. Baum 2019: 10; vgl. auch Carl 2022).

Führer und Magirius führen aus, dass sich tatsächlich lange Zeit in der kognitionstheoretisch ausgerichteten Literaturdidaktik ein Blick auf das Verstehen literarischer Texte im Sinne einer reinen Informationsverarbeitung durchgesetzt habe (vgl. Führer/Magirius 2023: 9). Das Bemühen darum, mess- und überprüfbare Erkenntnisse zu erlangen, birgt ihnen zufolge die Gefahr einer Verengung des Blicks auf die Vorgänge, die messbar sind. Das decke aber nicht die ganze Bandbreite des Umgangs mit Literatur ab. Boelmann und König betonen, dass literarische Kompetenz bzw. Performanz und literarisches Verstehen nur Teilbereiche der literarischen Bildung darstellen (vgl. Boelmann/

König 2021: 9). Rank weist darauf hin, dass sich im Angesicht der PISA-Erfahrungen in Deutschland nach 2000 kurzzeitig eine Position ergeben habe, die literarische Bildung als Gegenpol zu Kompetenzen gesehen hätte, im Sinne eines ‚entweder – oder‘ (vgl. Rank 2023: 257). Diese Oppositionshaltung habe mühevoll in Möglichkeiten der Vereinbarkeit überführt werden müssen. Während Verstehen und Kompetenzen/Performanz modellier- und messbar seien, bliebe die literarische Bildung stark subjektabhängig und könne entsprechend nicht taxiert, operationalisiert oder modelliert werden (vgl. Boelmann/König 2021: 10). Es ist immer darauf zu achten, dass die empirischen Ergebnisse also nur einen Teilbereich abdecken, was aber nicht zu dem Fehlschluss verleiten darf, diesen Ergebnissen eine prioritäre Relevanz gegenüber den nicht messbaren Anteilen literärästhetischer Erfahrung beizumessen.

Prominent widmet sich Brune diesem Spannungsfeld in seiner Habilitationsschrift (vgl. Brune 2020). Ausgehend von der These, dass das Potenzial von Literatur als Unterrichtsgegenstand nicht mit dem Weinertschen Kompetenzbegriff erfasst werden könne, rekapituliert er zunächst die theoretischen wie praktischen Hürden, aber auch Lösungswege, die sich im Umgang mit ästhetischen Gegenständen im Unterricht abzeichnen (vgl. Brune 2020: 11, 17). Zentral ist für Brune, dass Literatur zu ästhetischen Erfahrungen einlädt. Der Literaturunterricht zählt für ihn zu den Fächern, die den künstlerisch-ästhetischen Gebrauch des menschlichen Erkenntnisvermögens fördern (vgl. ebd.: 351). Während andere Fächer eher auf begrifflich gesicherte, rational erfassbare Sachverhalte abzielen, müssen künstlerische Fächer gerade einen anderen Weltzugang als den Verstandesmäßigen anvisieren (vgl. ebd.) und damit einen sonst im Zuge der Orientierung an operationalisierbaren pragmatischen Kompetenzen weniger beachteten Wahrnehmungskanal bedienen. So könne eine Schärfung der Wahrnehmung herbeigeführt, ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die Dinge nicht so sein müssen, wie sie scheinen. Durch die Lenkung des Blicks auf das Besondere und die Einübung einer Hinterfragung des Vorgefundenen wird ein geschärfter Blick auf die Welt und auf den Vorgang des Wahrnehmens möglich, es wird ein revisionsoffener Zugang zur Wahrnehmung der Welt angebahnt (vgl. ebd. 100 f.; 332–334).

Der ästhetische Wahrnehmungsmodus ist im Sinne Mollenhauers einer der drei Modi des menschlichen Erfahrens und Urteilens (vgl. Mollenhauer

1996: 12 f.). Ihm zufolge ist es wichtig, nicht nur den theoretischen, auf verstandesmäßiges Erkennen ausgerichteten sowie den praktischen, auf das richtige Handeln bedachten Modus zu fördern, sondern auch den ästhetischen, der auf die sinnliche Weltzuwendung gerichtet ist. Otto betont, durch die ästhetische Wahrnehmung werde der Blick des Individuums auf sich selbst, die Welt, den Vorgang der Wahrnehmung und die Perspektive anderer erfahrbar (vgl. Otto 1994: 56; vgl. auch Brandstätter 2013).

Wie Brune unter Bezugnahme auf Seel (Brune 2020: 94 f.; Seel 2003: 38) weiter herausarbeitet, durchbricht ein ästhetisch wahrgenommenes Phänomen automatisierte Wahrnehmungsmuster. Ästhetische Wahrnehmung, so Seel, zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht funktional ist. Es geht nicht um eine rationale Erfassung des Wahrgenommenen mit dem Ziel der direkten begrifflichen Erfassung oder um eine kognitive Fixierung. Es geht auch nicht darum, durch die Wahrnehmung einen konkreten pragmatischen Zweck zu erfüllen (vgl. Seel 2003: 60). Ästhetische Wahrnehmung ist auch nicht darauf ausgerichtet, das Wahrgenommene zu verstehen oder zu interpretieren und in allgemeine Bezüge einzubinden (vgl. ebd.: 61). Der ästhetische Wahrnehmungsmodus fokussiert das Besondere und das Verweilen bei diesem Besonderen (vgl. ebd.). Dazu zählt auch, Befremdliches als befremdlich wahrzunehmen und das Besondere nicht in einem pragmatischen Sinne in die Strukturen des Gewohnten zu überführen. Dem ästhetisch wahrnehmenden Subjekt ist, wie Bösel herausarbeitet, auch eine Bereitschaft zur Irritation bestehender Wahrnehmungsmuster eingeschrieben (vgl. Bösel 2003: 280).

Ästhetische Wahrnehmung ist insofern selbstbezüglich, als der Vorgang des Wahrnehmens selbst in ihr zentral wird. In dem Moment, in dem automatisierte Prozesse durchbrochen werden, liegt eine Form der ästhetischen Irritation vor. In dieser Irritation wird das Wahrgenommene besonders intensiv wahrgenommen, weil es sich den routinierten Wahrnehmungsweisen widersetzt. Durch diese Irritation erfolgt zugleich eine Rückwendung auf den Vorgang der Wahrnehmung: Wird die Wahrnehmung aus ihrem Automatismus gerissen, so wird damit der Vorgang des Wahrnehmens seinerseits wieder wahrnehmbar (vgl. dazu auch ausführlich Eke 2014: 271). Vor dem Hintergrund dieser Beschreibung ästhetischer Wahrnehmungen ist die Förderung literarästhetischer Kompetenz auf den ersten Blick ein Widerspruch, wenn hier Anforderungen

und Problemlösestrategien in Aussicht gestellt werden, die auf die pragmatische und möglichst automatisiert ablaufende Bewältigung von Aufgaben ausgerichtet sind (vgl. Weinert 2001: 27 f.; vgl. zu dieser Problematisierung auch Boelmann/König 2021: 30 f.).

Auch wenn die Modelle literarischer Kompetenz selbst betonen, nicht alle literarischen Prozesse abbilden zu können, stellt sich dennoch das Problem, dass die Institution Schule im Zeichen der kompetenzorientierten Wende einen starken Fokus auf klar taxierbare, objektivier- und operationalisierbare Kompetenzen legt (vgl. Brune 2020: 10). Dammans-Thedens beklagt die pragmatische Ausrichtung des gegenwärtigen Literaturunterrichts und moniert, dass verwertbare und auf Verstehen ausgerichtete Prozesse fokussiert werden, während Verstrickung, Versenkung und Genuss der privaten Lektüre überlassen würden (vgl. Dammans-Thedens 2025: 276). Auch wenn sich Möglichkeiten denken lassen, dem ästhetischen Genuss Raum zu geben und durch unterrichtliche Vermittlung sogar zum Teil Möglichkeiten ästhetischer Wahrnehmung gefördert werden (vgl. dazu Brune 2020: 10; Bernhardt 2024a: 33; Bernhardt 2024c: 475 f.), ist doch zu bedenken, dass die Schule ihre gesellschaftliche Aufgabe der Vermittlung taxier- und überprüfbar-operationalisierbarer Kompetenzen nicht ganz ausblenden kann. Entsprechend stellt sich die Frage nach der Rolle des Verstehens und der Sicherung von Bedeutungsdimensionen im Kontext von Literatur, wenn es darum gehen soll, im Rahmen des Unterrichts zu einer intersubjektiven Verständigung zu gelangen.

3 Die Probleme der Operationalisierbarkeit in Bezug auf ästhetische Gegenstände

Damit eine Operationalisierung stattfinden und idealiter beobachtbar gemacht werden kann, inwiefern die anvisierten Kompetenzen erzielt wurden, scheint es wichtig, als gemeinsame Verständigungsbasis eine Sicherung der inhaltlichen Erfassung des literarischen Gegenstands sicherzustellen. Allerdings ist der Gegenstand Literatur schwerlich in normierbare Kategorien der Sinnzuschreibung zu überführen. Literatur kann nicht im eigentlichen Sinne verstanden werden, sie widersetzt sich objektivierbaren Verstehensprozessen

(vgl. Heimböckel/Pavlik 2022). Die Lektüre eines literarischen Textes gibt keine Antworten auf konkrete Fragen, sondern wirft Fragen auf und tritt in eine spezifische Interaktion mit dem Individuum (vgl. Mitterer 2016: 82–95). Baum betont, dass die kompetenzorientierte und empirisch ausgerichtete Literaturdidaktik geradezu organisierten Widerstand gegen Literatur darstelle (vgl. Baum 2019: 266). Wenn nämlich im Rahmen des Unterrichts der Versuch unternommen werde, Literatur zu verstehen und zu einer konkretisierenden Analyse oder Interpretation zu gelangen, werden die eigentlichen Merkmale des Literarischen dabei unterminiert. Zwar sind sich die empirisch ausgerichteten Ansätze dieser notwendigen Verengung bewusst, doch besteht in der Anwendung der Ergebnisse immer die Gefahr einer zu starken Fokussierung des Messbaren. Die beispielsweise im Modell Literarästhetischer Urteilskompetenz (LUK-Modell, vgl. Frederking et al. 2016) vorliegenden Versuche, Literaturrezeption und PISA-Kompetenzstufen näherungsweise miteinander zu vereinbaren, bergen in sich konzeptionelle Schwierigkeiten. So arbeitet Brune heraus, dass die erste Ebene des LUK-Modells inhaltliches Verstehen fokussiere. Aufbauend darauf werden für die Erhebungen Aufgaben gestellt, die sich auf die Herstellung lokaler oder globaler Kohärenz des Leseverstehens beziehen. Wie Brune plausibel darstellt, unterscheiden sich diese Aufgabenstellungen nicht von denen, die an die inhaltliche Erfassung von Sachtexten zu stellen wären (vgl. Brune 2020: 49). Damit werden sie dem Gegenstand Literatur nicht gerecht (vgl. ebd.: 50). Auch in Bezug auf andere Erhebungen etwa im Rahmen der VERA-Studie weist Brune nach, dass die Aufgaben den Gegenstand Literatur nicht angemessen in seiner ästhetischen Dimension erfassen (vgl. ebd.: 51–65). Das, so Brune, löse keine ästhetischen Rezeptionsprozesse aus und bewirke eine rein pragmatische Lesehaltung. Der Unterricht verengt damit seine Aufgabe und blendet den ganzheitlichen Bildungsgedanken und die Möglichkeit der Partizipation an der Schriftkultur aus.

Die Prämisse, dass Literatur im Unterricht nicht gänzlich abgebildet werden kann, darf nicht zu der *Conclusio* verleiten, die Vermittlung sei zu negieren. Der Schluss kann nicht lauten, dass Literatur gar nicht in schulische Strukturen passen kann (vgl. ebd.: 10). Idealerweise sollten ästhetische Erfahrungen ermöglicht oder sogar erleichtert werden, wobei dafür auch kognitives Handwerkszeug sinnvoll sein kann. Zabka betont, dass Literatur als Gegen-

stand überhaupt nur angemessen rezipiert werden könne, wenn sowohl kognitive Prozesse ablaufen als auch affektiv-emotionale (vgl. Zabka 2015: 137). Diederichs stützt sich auf das LUK-Modell und betont, dass kognitives Verstehen und die spezifischen ästhetischen Prozesse zusammengedacht werden müssten, um damit zum erfolgreichen literarischen Verstehen beizutragen (vgl. Diederichs 2022: 9).

4 Literärästhetische Rezeption und Kompetenzen – versöhnliche Perspektiven

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass ein Minimalkonsens darin zu bestehen scheint, dass der Erwerb literarischer Kompetenz nicht den alleinigen Zugang zu literarischen Texten darstellen soll und darf (vgl. Matz 2022: 224). Auch andere Ansätze, die sich auf ästhetische Erfahrungen und -urteile beziehen (vgl. etwa Nickel-Bacon/Ronge 2018: 18–21; Ronge 2022: 77 f.), gehen von einer individuellen ersten Begegnung mit den Gegenständen aus, wobei darauf aufbauend ein spezifisches Zusammenspiel aus persönlicher Involvierung und objektivierbarer Kognition ermöglicht werden kann. In Bezug auf die Ermöglichung literärästhetischer Rezeption wird deutlich, dass ein Grundmaß an Wissen nötig ist, um literarisch kompetent zu sein oder ästhetische Erfahrungen zu machen (vgl. dazu ausführlich Möbius/Steinmetz 2016). So pointieren Boelmann und König, ohne Kenntnis von Genreregularitäten sei ein rezipierendes Subjekt nicht in der Lage, sich durch Brüche mit diesen Genrekonventionen irritieren zu lassen und beispielsweise Komik wahrzunehmen (vgl. Boelmann/König 2021: 9). Eine zu starke Fokussierung auf Wissen, Fertigkeiten und Kenntnisse widerstrebt aber wiederum dem privaten Zugang zu Literatur. Es handelt sich wie bereits angedeutet um ein Medium, das eigentlich gerade persönliche Gratifikationen verspricht (vgl. Abraham/Kepser 2016: 20 f.) und einen involvierenden Modus des Verstrickens ermöglicht. Entsprechend stellt sich die Begegnung von Literatur bzw. literärästhetischer Rezeption mit operationalisierbaren Kompetenzen als in vielerlei Hinsicht diffizil dar (vgl. Brune 2020: 11).

Odendahl betont, dass der Literaturunterricht kein poetisches Verstehen erzwingen könne (vgl. Odendahl 2018: 50). Durch die Vermittlung von Wissensbeständen und Strategien könne er jedoch helfen, eine Offenheit für das literarische Spiel mit Zeichen herbeizuführen. Die Herausforderung bestehe dann aber darin, Raum für poetisches Verstehen zu lassen und es nicht durch standardisierte Unterrichtsarrangements zu verstellen (vgl. ebd.). Ronge unterscheidet zwischen den individuell differierenden Irritationen oder auch Deutungen und dem argumentativen Sprechen darüber (vgl. Ronge 2022: 82). Literaturbegegnungen sind ihr zufolge per se individuell, potenziell momenthaft und nicht von sich aus auf intersubjektive Verständigung aus. In der Schule muss es notwendigerweise aber zu einer intersubjektiven Verständigung kommen, die die Eindrücke in Worte fasst und dadurch auch vorführt, dass es mehrere berechnigte Sichtweisen auf den Gegenstand oder ein Phänomen geben kann. Unterricht ist darauf angewiesen, sich auch in einem erörternd-argumentativen Sinne austauschen zu können und kann nicht beim einfachen Empfinden stehenbleiben.

Auch Brune betont, dass er keinesfalls ein grundsätzliches Plädoyer gegen Kompetenzvermittlung im Literaturunterricht formulieren wolle. So sei es sinnvoll, im Sinne eines Handwerkszeugs Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Literatur zu vermitteln, die sich in Teilen standardisieren lassen (vgl. Brune 2020: 19). Bestimmte Kompetenzen oder Wissensbestände können damit sogar helfen, eine individuelle Genussfähigkeit für ästhetische Gegenstände auszuprägen. Um beispielsweise den Zugang zu Literatur und ästhetischen Medien zu eröffnen, ist die Vermittlung eines Fiktionsbewusstseins hilfreich (vgl. dazu Ehlers 2016: 91; vertiefend König 2020; Rosebrock 2016; Nickel-Bacon/Groeben/Schreier 2000; Winkler 2012). Damit wird deutlich gemacht, dass literarische Texte nicht unmittelbar auf die empirische Realität Bezug nehmen (vgl. dazu Ehlers 2016: 91 f.; vgl. auch Krah 2018). Auch wenn schon Kinder beispielsweise im Spiel ein implizites Fiktionsbewusstsein besitzen (vgl. Hüsön 2023: 60; König 2020: 27), erfolgt die Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität bei der Rezeption eines ästhetischen Gegenstandes nicht vollends automatisiert. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Gegenwartsliteratur oftmals ihre eigene Fiktionalität verbirgt und beispielsweise im Kontext historischen Erzählens mit Authentizitätssignalen operiert (vgl.

dazu Bernhardt/Standtke 2022; Bernhardt 2022), stellt es sich als ein auch für erwachsene Leser:innen herausforderungsreiches Unterfangen dar, souverän mit Fiktionalität zu operieren (vgl. dazu am Beispiel von Kehlmanns historischen Romanen Bernhardt 2022: 234). Der bewusste Umgang mit Fiktionalität bringt also einen entlastenden, von der Pragmatik befreiten und dadurch für ästhetische Erfahrungen offeneren Modus der Rezeption mit sich.

Neben der Fiktionskompetenz erscheint auch die narratologische Kompetenz im Sinne Bruner als ein Werkzeug, das im Zuge des Kompetenzerwerbs sinnvollerweise vermittelt wird, um damit eine adäquate Rezeption literarästhetischer Texte zu ermöglichen (vgl. Bruner 2020: 283–285; 315–339; vgl. zur Relevanz der Narratologie für den Literaturunterricht Bernhardt/Henke 2023). Saupé plädiert dafür, Schritte der Erzähltextanalyse einzüben, um den Schüler:innen Hilfen beim Erschließen eines Textes bereitzustellen und sie mit Strategien zu versorgen, sich Textwelten zu nähern (vgl. Saupé 2023). In der Tat stellt es sich als zentral dar, derartige Stützen für eine intersubjektive Annäherung an Textwelten zu vermitteln. Dabei geht es nicht um eine Wissenschaftspropädeutik, es soll auch keine Theoretisierung ohne Funktionszusammenhang in den Unterricht gebracht werden. In der konkreten Umsetzung soll es auch keinesfalls zu einer rein formalistischen Fokussierung auf Theorien der Analyse kommen, ohne dass ein Mehrwert im Umgang mit dem Text daraus erwächst. Wie Spinner im Jahre 2012 ausführt, stellt es sich allerdings als eine in der schulischen Praxis oftmals zu konstatierende Engführung dar, dass Erzähltheorie um ihrer selbst willen und nicht im Form-Funktions-Zusammenhang behandelt wird (vgl. Spinner 2012), sodass auch den Schüler:innen nicht klar wird, inwiefern das erzähltheoretische Handwerkszeug der Entschlüsselung dient (vgl. dazu Bernhardt/Henke 2023: 13). Entsprechend erscheint in einem solchen Falle das Vermittelte als hinderlich, um einen ästhetischen Zugang zu eröffnen.

Im literarischen Kompetenzmodell von Schilcher und Pissarek werden hingegen narratologische Beobachtungen nicht um ihrer selbst Willen thematisiert, sondern stets im Form-Funktions-Zusammenhang: In Bezug auf die Kompetenz „Vermittlungsebene literarischer Texte analysieren“ besteht beispielsweise in Niveaustufe II das Ziel darin, dass die Schüler:innen eine homodiegetische Erzählinstanz erkennen, die Perspektivträgerin ist und deren

Sichtweise die Vermittlung der erzählten Welt prägt (vgl. Schilcher/Pissarek 2016: 325). Das Ziel dieser operationalisierten Kompetenz besteht darin, dass die Schüler:innen sich auf Basis von am Einzelfall erworbenen Einsichten auch von dieser subjektiven Vermittlung distanzieren können. Entsprechend wird hier nicht der Wissensbestand „homodiegetische Erzählinstanz“ im Sinne Genettes (2010) anvisiert, sondern vielmehr die konzeptionelle Einsicht, dass eine Aussage in einem literarischen Text von ihrer Vermittlungsinstanz und deren Standpunkt abhängt. Es soll also ein Gespür dafür vermittelt werden, dass eine Erzählinstanz ebenso wenig wie eine Figur zweifelsfrei Aussagen tätigt, die innerhalb der Logik des jeweiligen Textes stimmen. Wenn keine Sensibilität dafür herbeigeführt wird, dass innerhalb eines literarischen Textes unterschiedliche Instanzen vorliegen, die unterschiedlich zuverlässig operieren (vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2024a), dann birgt das die Gefahr einer wenig aufmerksamen, nicht hinterfragenden Lesart. In derartigen Fällen erfolgt auch bei Literatur, die ja gerade nicht mit Eindeutigkeit operiert, eine naturalisierende Lesart (vgl. dazu ebd.: 16 f.), die Widersprüche überliest. Wie Brune betont, bleibt es dann bei einer rein sachlichen Informationsentnahme (vgl. Brune 2020: 63 f.). Damit sind auch keine ästhetischen Erfahrungen möglich (vgl. ebd.: 89 f.).

Dass in der Unterrichtspraxis kein verwissenschaftlicher Ansatz gemeint ist, lässt sich sehr gut anhand eines Unterrichtsmodells zu Frank Maria Reifensbergs *Lenny unter Geistern* (2018) von Holm-Klimmek (2023) für die frühe Sekundarstufe I darstellen: Hier geht es nicht um eine begrifflich-konzeptuelle Narratologie, sondern um die Schärfung des Bewusstseins dafür, dass die Art des Erzählens Konsequenzen für das Erzählte hat. So erfolgt in dem Unterrichtsmodell eine Lenkung der Aufmerksamkeit von der *histoire* zum *discours* (vgl. Holm-Klimmek 2023: 15). Der Blick auf die ästhetische Besonderheit des Textes wird durch die Anwendung erzähltheoretischen Handwerkszeugs ermöglicht, wobei es nicht um die Herstellung von Eindeutigkeit, sondern gerade um die Sensibilisierung für die Mehrdeutigkeit geht. Zum Beispiel sind darin Aufgaben enthalten wie:

- Markiere die Passagen, in denen der Erzähler dir merkwürdig vorkommt. Notiere, aus welchen Gründen er dir sonderbar scheint.

- Diskutiere mit deiner Nachbarin oder deinem Nachbarn, inwiefern du dem Erzähler [...] trauen kannst. (ebd. 2023: 17)

Durch eine solche Wahrnehmungsschärfung und die Herstellung von Irritationssensibilität lässt sich ein allgemein fragender Zugang nicht nur zu Literatur erwarten. Vielmehr bietet sich durch die Irritationssensibilität ein anderer, revisionsoffenerer Blick auf den Text und die Welt (vgl. Bernhardt 2024a/c; Brune 2020: 351).

Ähnlich verhält es sich mit der Kompetenz zum Nachvollzug von Perspektiven literarischer Figuren (vgl. dazu etwa Rietz 2017). Rietz betont beispielsweise, dass die Perspektive in Texten und Medien zentral sei, um dadurch bei Schüler:innen Möglichkeiten des Fremdverstehens zu eröffnen. Auf ähnliche Weise geht schon Spinner davon aus, die in Literatur ausgestalteten und ausgesparten Perspektiven böten Möglichkeiten, Schüler:innen plausibel zu machen, dass Aussagen nur eine Sicht und nicht die allgemeingültige Wahrheit darstellen. So können die Schüler:innen darauf aufbauend antizipieren, dass es sich für eine andere Figur oder aus einem anderen Blickwinkel anders verhält (vgl. Spinner 2006: 9 f.; vgl. dazu auch Reiter 2022; Schlachter 2022). Daraus, so schon Spinner, lasse sich eine mittelbare Förderung der Empathie ableiten (vgl. Spinner 2006: 9 f.). Auch hier gilt: Ohne Frage ist Literatur ein Medium, mit dem sich Sensibilisierungen in Bezug auf Perspektive und Perspektivverstehen anstellen lassen und ohne Frage ist es eine wichtige Aufgabe des Literaturunterrichts, Schüler:innen die Relevanz der Perspektive am Beispiel von Literatur und Medien plausibel zu machen. Ebenso zweifelsfrei ist aber auch das Zusammenspiel der hier benannten Kompetenzen nicht mit dem Erlernen von Literatur in ihrer Gänze und Eigengesetzlichkeit zu verwechseln.

Es lässt sich festhalten: Die vermittelten literarischen Kompetenzen lassen sich als strategieorientierte Hilfen zur intersubjektiven Verständigung mit und über Literatur auffassen und dabei zum Teil klar operationalisieren. Es handelt sich um Strategien, die sich trefflich mit bestimmten Arten von ästhetischen Gegenständen einüben lassen. Auf dieser Basis lässt sich auch in einem kumulativen Sinne ein Bewusstsein dafür ausprägen, dass es sich bei anderen Texten und Medien ähnlich verhalten kann (vgl. Bernhardt/Henke/Pertzel/Wicke 2023). Entsprechend werden Hilfestellungen für die Erschließung gegeben, es

werden auch Wege zu einer Irritationsbereitschaft eingeübt und so Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien eröffnet (vgl. Bernhardt 2024c: 260). Allerdings können derartige operationalisierbare Strategien keinesfalls ästhetisches Lesen und das Sich-Verstricken abbilden und einüben (vgl. dazu Brune 2020; vgl. auch Heimböckel/Pavlik 2022; Odendahl 2018). Werden die kognitiven Strategien zu stark fokussiert, können sie sich sogar als hinderlich für ästhetische Erfahrungen und einen sich verstrickenden Rezeptionsmodus erweisen (vgl. dazu Spinner 2012: 57).

5 Literarisch lesen in Vermittlungskontexten

Literarische Rezeption muss mehr sein als rational operierende Strategien. Wird im Rahmen des Literaturunterrichts ausschließlich Strategiewissen verfolgt, dann überlagert dieses rationale Vorgehen natürliche Herangehensweisen an den Text und verstellt ästhetisches Vergnügen. Das wäre der literarischen Sozialisation bzw. der Motivation abträglich. Es besteht dann die Gefahr, die Literaturbegegnung als ein Suchen nach Antworten zu gestalten und nicht als einen Vorgang, in dem im Sinne Mitterers der Text/Gegenstand Fragen an das lesende Subjekt stellt, dem Subjekt als fremd erscheint, es ergreift und verändert (vgl. Mitterer 2016: 13). Allerdings lässt sich auch nur schwerlich evaluieren, inwiefern literarisches Lernen ästhetische Lesemodi und Erfahrungen ermöglicht oder verstellt. Susteck betont, dass umstritten sei, ob Literatur als Literatur rezipiert werden kann, wenn sie im Kontext von Diagnoseverfahren betrachtet wird (vgl. Susteck 2024: 29). Selbst der Versuch der Diagnose könnte also dazu führen, dass die erhobenen Daten nicht auf ästhetische Prozesse hindeuten, weil das Setting keine ästhetisch-freiheitliche Rezeption begünstigt. Die Schule als Institution und Literaturdidaktik als wissenschaftliche Disziplin stehen vor der Herausforderung, zu erklären, dass sie einerseits am Beispiel der Begegnungen mit Literatur Einsichten fördern und Sensibilität für literar-ästhetische Besonderheiten herbeiführen, dabei auch durch die Gesellschaft erwartete messbare Resultate zutage fördern und andererseits zum Vergnügen am nicht zweckgebunden Tun des ästhetischen Versenkens einladen.

Abraham und Kepser betonen, dass eine in Teilen de facto unauflösbare Paradoxie zwischen der Offenheit des Handlungsfeldes Literatur auf der einen und des Handlungsfeldes Schule auf der anderen Seite bestünde (vgl. Abraham/Kepser 2016: 27). Es lässt sich also nicht vermeiden, dass Literatur im Rahmen des Unterrichts in Teilen domestiziert wird. Umgekehrt bietet der Unterricht aber auch Möglichkeiten, an ästhetische Erfahrungen heranzuführen, eine Irritationssensibilität zu evozieren (vgl. Bernhardt 2024b) und im phänomenologischen Sinne zum Staunen einzuladen (vgl. dazu Heimböckel/Pavlik 2022).

Abraham und Kepser modellieren vor dem Hintergrund der Herausforderung, im Unterricht mit Literatur umzugehen, spezifische Spannungsfelder des unterrichtlichen Umgangs mit Literatur. Ausgehend von ihrem Handlungsfeld Literatur betonen sie, dass die Begegnung mit Literatur sowohl Individuation als auch Sozialisation und Enkulturation befördern könne (vgl. Abraham/Kepser 2016: 26). Eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts besteht darin, die Schüler:innen zur Teilhabe an diesem Handlungsfeld zu befähigen (vgl. ebd.). Schüler:innen sollen durch den Unterricht Zugänge zur Literaturrezeption erlangen (*Erziehung zur Literatur*) (vgl. ebd.). Wie Rosebrock und Nix herausarbeiten, sollte das Ziel darin bestehen, den Schüler:innen auf diese Weise einen Zugang zur Gegenwartskultur zu ermöglichen (vgl. Rosebrock/Nix 2017: 111). Dabei sollte auch eine positive Gratifikationserwartung ermöglicht werden, sodass das Lesen von Literatur und die Rezeption literärästhetischer Gegenstände als persönlich bereichernd angesehen werden (vgl. schon Hurrelmann 2002: 13).

Wenn es aber darum geht, Menschen an Literatur heranzuführen, stellt sich das als Herausforderung für den Literaturunterricht dar. Schon die Auswahl von Gegenständen birgt in sich die Gefahr, nicht alle Schüler:innen gleichermaßen anzusprechen. Präzise gesagt stellt es sich als unmöglich dar, Gegenstände zu wählen, die allen Rezipient:innen gleichermaßen gefallen und sie daher zum Rezipieren motivieren. Auch die Art und Weise des Umgangs mit Literatur birgt in sich einige Fallstricke: Die Privatrezeption von Literatur hat auch Abraham und Kepser zufolge oftmals individuelle Gratifikationen zur Grundlage: Jemand liest mit dem Ziel der persönlichen Zerstreuung, des Ergriffen-Werdens und ist dabei getragen von einem interesselosen Wohlgefallen,

nicht von pragmatischen Erwägungen. Selbst wenn der Unterricht auf Freiheit der Rezeption abzielt und auf Bedeutungsoffenheit anstelle eines feststehenden Bedeutungskerns hin konzipiert ist, bleibt es bei einem Vorgang der Institutionalisierung: Schon dadurch, dass ein Text im Kontext Schule behandelt wird, wird er zum Unterrichtsgegenstand und damit nicht mehr zum genuin ästhetisch rezipierten Medium (vgl. Abraham/Kepser 2016: 88–91). Darüber hinaus erfolgt die Selektion nicht auf Basis individueller Interessen, wenn im Unterricht ein Text gelesen oder ein Gegenstand behandelt wird. Auch das kann der individuellen Gratifikation abträglich sein, da nicht jeder Gegenstand bei jeder rezipierenden Person dieselbe ästhetische Wirkung hervorrufen kann.

Frederking et al. weisen empirisch nach, dass kognitiv ausgerichtete Unterrichtsgespräche beispielsweise einem subjektiv-involvierenden Rezeptionsmodus und damit einer Lektürehaltung, die den literarästhetischen Zugang ermöglicht, abträglich seien (vgl. Frederking et al. 2016: 129–131). Offene Formate, die auch und gerade Raum für persönliche Eindrücke und Schlussfolgerungen lassen, würden hingegen einen involvierenden Modus fördern (vgl. ebd.), was einer ästhetischen Zugangsweise wiederum zuträglich sei. Härle plädiert daher dafür, weniger über Literatur zu sprechen als lieber mit ihr (vgl. Härle 2010: 13; vgl. auch Wintersteiner 2010). Prominent weitergeführt hat Mitterer diesen Gedanken zur *responsiven Literaturdidaktik* (vgl. Mitterer 2016). Deren Ziel besteht darin, eine Wahrnehmungsform einzuüben, die nicht Eindeutigkeit herstellt, das Fremde des Textes nicht aneignet und dadurch auflöst, sondern das Erlebnis des Befremdens oder der Irritation ermöglicht (vgl. Mitterer 2016: 272; vgl. auch Mitterer 2022).

Allerdings zeigt sich, dass die schulische Arbeit mit Texten auf die Möglichkeit einer intersubjektiven Verständigung im Nachgang abzielt, und sei es, um die Unterschiede der je individuellen Deutungen herauszuarbeiten. Privatrezeption hingegen hat oftmals gar nicht den Anspruch, in die kommunikative Auseinandersetzung über den Gegenstand überführt zu werden (vgl. dazu Zabka 2021: 24). Der Umgang mit Literatur im Kontext Schule weicht also per se vom Kontext Privatrezeption ab. Der Kontext Schule als Institution bedingt ohnehin vornehmlich die Erwartung von Handlungen, die möglichst zum Erfolg führen. In der Regel geht es bei unterrichtlichen Aufgaben darum, Strategien an den Tag zu legen, um zu einem als korrekt auszuweisenden Pro-

dukt zu gelangen. Dem unabgeschlossenen Charakter und der Einsicht in das literarische Nichtverstehen (vgl. dazu Heimböckel/Pavlik 2022) ist damit zumindest nicht der optimale Rahmen gegeben.

Bezogen auf die Planung von Literaturunterricht bieten diese gegenstandsspezifischen Herausforderungen weitere Schwierigkeiten: So habe ich gemeinsam mit Hardtke herausgearbeitet, dass ein Literaturunterricht, der die Freiheit der Deutungen respektiert und möglichst keine Erfahrungen verstellt, zunächst darauf basiert, dass die Lehrkraft oder die Ersteller:in einer Unterrichtssequenz den Gegenstand auf seine Ambivalenzen, Brüche und konkurrierenden Deutungsoptionen hin durchleuchtet (vgl. Bernhardt/Hardtke 2022: 15). Bei allem Bemühen um Freiheit der Deutungen bleibt es dabei, dass damit Zugänge zum Text nahegelegt oder ausgeschlossen werden.²

Wenn – wie beschrieben – deutlich wird, dass der Literaturunterricht Strategien vermittelt und Hilfen zur Steuerung der Aufmerksamkeit der Lernenden bietet (vgl. Rödel 2023) oder andere Wahrnehmungen ermöglicht (vgl. Brune 2020; Mitterer 2016; Mitterer 2022; Wintersteiner 2010), dann stellt sich die Frage, inwiefern die Literaturvermittlung nicht geradezu prädestiniert ist für außercurriculare Prozesse.

6 Literatur, Ästhetik und nichtformale Lernkontexte

Da sich abzeichnet, dass in der schulischen und allgemein institutionellen Literaturvermittlung das Spannungsfeld zwischen dem individuellen und dem vermittlungsbezogen potenziell domestizierten Lesemodus besteht, sind Formate wünschenswert, die die institutionelle Logik des Kompetenzerwerbs um

.....

- 2 Die akademische Lehramtsausbildung steht dadurch vor einer weiteren Herausforderung: Damit die Lehrkraft nicht nur bei eigenen, subjektiven Empfindungen stehenbleibt, sondern aus einer Metaperspektive gerade unterschiedliche Sichtweisen auf Texte und Gegenstände antizipieren kann, bedarf es hier einer sichergestellten Fachsprache und einer rational und intersubjektiv abgesicherten Methodik der Textinterpretation. Gleichzeitig darf die Lehrkraft aber nicht von einem ästhetischen Modus abgebracht werden oder den Eindruck erlangen, der rationale Meta-Blick auf Literatur solle sich so auch in den Unterricht einschreiben. Die Lehrkraft muss also einen objektivierten Zugang erlernen, um Gegenstände klar zu beschreiben und darauf aufbauend gerade nicht normierbare Zugänge ermöglichen zu können.

andere Zugänge erweitern. Wenn in der Schule also Einsichten gelehrt und Fertigkeiten erworben werden, dann scheint es im Umgang mit ästhetischen Gegenständen besonders zentral, diese Zugänge durch non-formale oder informelle Begegnungsangebote mit Literatur und ästhetischen Erfahrungen anzureichern.

Im Kontext dieses Bandes geht es nicht darum, schlicht und ergreifend ein Plädoyer dafür zu formulieren, Literatur und ästhetische Begegnungen der Freizeit zu überlassen. Gerade angesichts der Tatsache, dass ästhetische Erfahrungen – wie aus der Argumentation hervorging – einen wichtigen Zugang zur Welt ermöglichen und andere, geschärfte Wahrnehmungen ermöglichen, soll darüber nachgedacht werden, wie ein Zusammenspiel aus institutioneller, curricularer Thematisierung von Literatur und ästhetischen Medien durch außercurriculare, nicht-formale Situationen und Formate angereichert werden kann.

Dohmen kontrastiert in allgemeindidaktischer Hinsicht formalisiertes und informelles Lernen: Während formalisiertes Lernen vermittelt, vorge-schrieben, fremdbestimmt, gefiltert, kollektiv und zusammenhängend sei, sei informelles Lernen unmittelbar, frei, offen, individuell und sprunghaft (vgl. Dohmen 2018: 56).³ Das formalisierte Lernen helfe, auf organisiertem Wege Grundverständnisse über Zusammenhänge herzustellen und die chaotische Welt in abgegrenzte, vermittelbare Bereiche aufzuteilen, während das informelle Lernen dem Chaos ausgesetzt sei. Informelles Lernen ist also nicht systematisch, es basiert nicht auf aufbereiteten Vermittlungsbeständen und erscheint nicht als didaktisch aufbereitet. Das führt dazu, dass informelles Lernen nicht auf taxierbare Vermittlungsziele oder Einsichten beschränkt werden kann. Es kann potenziell überfordernd wirken, wenn die ungeordnete, chaotische Wirklichkeit erfasst werden soll, kann andererseits aber individuelle, partikuläre und authentische Erfahrungen ermöglichen (vgl. ebd.: 59). Dohmen betont, dass das informelle Lernen lebenslanges Lernen sein könne. Es könne jederzeit

.....

3 Für genaue terminologische Aufgliederungen der unterschiedlichen Kontexte formalen, informellen, non-formalen Lernens vgl. auch Ott 2024: 271. Im Kontext dieses Artikels geht es vornehmlich darum, den Gegensatz zwischen dem in die schulische Verwertungslogik eingebundenen und dem nicht in die schulischen Strukturen eingebundenen Lernen zu konturieren.

ohne Anleitung erfolgen und sei nicht von äußerlichen Entscheidungen bezüglich der Lerngegenstände oder -bestände abhängig (vgl. ebd.). Da Literatur ein Gegenstand ist, der auch im nicht institutionellen Kontext in der Freizeit und in der Lebenswelt der Schüler:innen eine Rolle spielt, lassen sich hier durchaus Potenziale und Anschlussfähigkeiten ableiten.

Im Klassenraum erfolgt formales Lernen. Wie Baar und Schönknecht ausführen, handelt es sich dabei um die im Rahmen der pflichtschulischen Bildung erfolgenden Vorgänge, die verbunden sind mit Qualifizierung, dem Erwerb abprüfbarer Fertigkeiten und der Bildung bzw. Ausbildung von Menschen (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 15). Formales Lernen ist also immer ein institutioneller Vorgang, der nicht auf Freiwilligkeit basiert und seinen Zweck darin trägt, nachweisbare und taxierbare Fertigkeiten zu erwerben und Bildung zu erlangen. Im auf formale Lernprozesse setzenden Unterricht, so Baar und Schönknecht weiter, werden Wissensbestände systematisch aufbereitet oder Problemfelder mit dem Ziel geschaffen, die Schüler:innen zum Problemlösen anzuregen und ihnen damit spezifische Kompetenzen zu vermitteln (vgl. ebd.: 11). Die didaktische Reduktion und Aufbereitung von Stoffen im Rahmen des Unterrichts stellt sich damit als ein Schritt dar, das Vermittelte schüler:innengerecht zu verändern und ihnen Hilfestellungen zum konzeptuellen Erlernen zu bieten. Brühne und Sauerborn betonen, dass durch derartige systematische und zielgerichtete Aufarbeitungen allerdings keine ganzheitlichen Zugänge zu authentischen Sachverhalten möglich seien (vgl. Brühne/Sauerborn 2017: 130 f.).

Während in vielen Fächern die Beschäftigung mit Lernbegegnungen außerhalb der institutionell-formalen Prozesse weit fortgeschritten ist (vgl. etwa Baar/Schönknecht 2018; Adam/Karpa/Lübbecke 2015), bleibt der Diskurs in Bezug auf das Fach Deutsch und noch spezifischer in Bezug auf den Literaturunterricht deutlich weniger reichhaltig (Ausnahmen bilden Ott 2024; Bott/Conrad/Krüger/Schlemmer-Baade 2024; Ott/Wrobel 2018; Wrobel/Ott 2019; vgl. ausführlich Bernhardt 2023a; Grisko/Seibert 2009; Scherf 2011). Unter der Prämisse, dass ästhetische Erfahrung vornehmlich als ein Ereignis verstanden wird, das in der privaten Begegnung erfolgt, lassen sich aber womöglich auch ganz einfache Begegnungen außerhalb der formalen Strukturen denken: Eine gesprächsbezogene Begegnung mit Literatur ist außerhalb herkömmlicher Ver-

mittlungskontexte – etwa in Form eines außercurricularen Lesekreises, wie Brune ihn im vorliegenden Band betrachtet – möglich. Dann ginge es darum, außerhalb des normalen Unterrichts über Literatur zu sprechen und dabei von institutionalisierten Zwängen befreite Sichtweisen auf Literatur zu ermöglichen. Zu diskutieren bleibt, inwieweit eine solche Lösung möglich ist, wenn die Akteur:innen aus der Institution Schule/Universität dieselben bleiben.

Wenn die Begegnung im Rahmen didaktischer Arrangements Gefahr läuft, den Gegenstand aufgrund ebendieser Aufbereitung zu zähmen, dann kann eine außerschulische Auseinandersetzung Möglichkeiten bieten, diese Gefahr in Teilen zu umgehen (vgl. dazu und zu den terminologischen und konzeptionellen Verästelungen Ott 2024; vgl. auch die Beiträge in Ott/Wrobel 2018). Entsprechend können auch genuin ästhetische Erfahrungen gemacht werden, wenn diese nicht in die übliche Verwertungslogik der Institution Schule eingebunden werden. Wenn die Begegnungen im informellen Kontext erfolgen, dann ist das Subjekt dem ästhetischen Gegenstand gleichsam ausgesetzt: Ähnlich wie Dohmen es in Bezug auf die Begegnung mit der Welt herausarbeitet (vgl. Dohmen 2018: 59), so gilt auch für ästhetische Wahrnehmungen, dass diese potenziell chaotisch und ungeordnet sind. Das Subjekt wird von ihnen auf eine je individuelle Weise betroffen und besitzt die Freiheit, einen eigenen, möglicherweise auch ablehnenden Zugang zu einem Text/Gegenstand zu erlangen. Eine informelle Begegnung mit ästhetischen Gegenständen ist deutlich weniger fremdgesteuert als eine schulische. Dem rezipierenden Subjekt werden keine Vorgaben gemacht, es werden keine Zugänge vorgegeben: In der individuellen Begegnung mit einem Text kann es zu gänzlich individuellen Erfahrungen kommen, denn es gibt keine konkreten Aufgabenstellungen, die auf die Lerngruppe zugeschnitten sind. Dohmens Plädoyer, vor diesem Hintergrund das Zusammenspiel eines formalisierten, kompetenzvermittelnden Lernens und eines informellen Lernens (vgl. ebd.: 60), das zum lebenslangen Lernen einlädt, zu beachten, lässt sich insofern auch auf den Kontext der Literaturvermittlung übertragen.

Ein informeller nicht didaktisch aufbereiteter Zugang zu Literatur/ästhetischen Gegenständen ohne die Sicherstellung basaler Verstehensmomente birgt die Gefahr der Überforderung, wenn keine Hilfestellung zum Erschließen gegeben wird. Andererseits ist aber schon der informelle Kontext insofern förderlich für differenzierte Zugänge, als hier dezidiert nicht das Verstehen im

Mittelpunkt steht. Gerade die informelle Literaturbegegnung bietet die Möglichkeit, auf einer ganz anderen Ebene in die Auseinandersetzung mit und über den entsprechenden Gegenstand zu gelangen. Außerhalb unterrichtlicher Kontexte kann es auch zu partikulären, sehr subjektiven Zugängen kommen, ohne dass das Dogma des Verstehens oder der guten Performanz bei der Gelegenheit offene Zugänge stört. Grundsätzlich ist also gerade im Umgang mit Literatur und ästhetischen Erfahrungen unklar, inwiefern komplett informelle, potenziell ungeordnete Kontexte den Erfahrungen zuträglich sind. So kann zu viel Freiheit der Begegnung mit Literatur oder ästhetischer Wahrnehmung zwar ein hohes Maß an Autonomie eröffnen, aber dafür das Kompetenzerleben des Subjekts einschränken: Es fühle sich überfordert und wende sich daher von dem Gegenstand ab, wie Lewalter am Beispiel von Museumsbesuchen herausarbeitet (vgl. Lewalter 2009: 50). Wenn es keine Vorbereitung, keine Anleitung und keine Hilfestellungen zur Wahrnehmung gibt, kann es also auch abschreckend und demotivierend wirken.

Genau deshalb ist im Rahmen der Literaturvermittlung auch stets abzuwägen zwischen formalisierten und informellen Begegnungen. Auch im Kontext des tendenziell informellen Lernens außerhalb des Klassenzimmers stellt sich die Frage nach dem Grad der Formalisierung (vgl. grundlegend Ott und Wrobels Überlegungen zur Öffentlichen Literaturdidaktik, Wrobels/Ott 2018). So arbeitet Ott aufbauend auf ihren mit Wrobels angestellten Überlegungen zur öffentlichen Literaturdidaktik heraus, dass auch außerschulische Auseinandersetzungen mit Literatur idealiter einen Zweck haben, sich an Zielgruppen/Nutzer:innen orientieren und in Bezug auf ihren Erfolg oder Misserfolg betrachtet werden können (vgl. Ott 2020: 317 f.).

Aus meiner Sicht stellt sich die drängende Frage, wie verhindert werden kann, dass die Vernetzung doch wiederum klar taxierbare Ziele oder Kompetenzen in den Blick nimmt und damit dem informellen Charakter zuwiderläuft (vgl. Bernhardt 2023a: 261 f.). Wird nämlich der Versuch unternommen, im Rahmen dieser Vor- und Nachbereitungen klar taxierbare Vermittlungsziele sicherzustellen, besteht die Gefahr einer Domestizierung der genuin ästhetischen Erfahrungen (vgl. Bernhardt 2023a: 313). Wenn also eine informelle Literaturbegegnung als Impuls dient, um danach doch in schulischen Kontexten direkt daran anzuknüpfen, dann kann das dem informellen Charakter

abträglich sein. Wird beispielsweise ein Ausstellungsbesuch mit konkreten Arbeitsaufträgen und schriftlich festzuhaltenden Ergebnissicherungen versehen, damit im Nachgang im Unterricht darüber gesprochen werden kann, stellt sich die Gefahr, den anderen Zugang vor Ort doch wieder durch die formalisierten Strukturen zu überlagern (vgl. ebd.). Auch eine genuin ästhetische Erfahrung losgelöst von Kunst kann Erfahrungen evozieren und nachhaltig wirken, ohne dass aber konkret festgehalten werden kann, was diese Erfahrung umfasst. So halte ich am Beispiel der Potenziale eines Besuchs in Prag auf den Spuren Kafkas fest, dass die Anschaulichkeit und die Erfahrungen des Stadtbesuchs doch wieder verschult werden, wenn vor Ort klare schriftliche Dokumentationsaufträge bearbeitet werden müssen, die als Grundlage einer weiteren Arbeit im Unterricht nach der Prag-Reise genommen werden (vgl. Bernhardt 2023c: 321).

Werden beispielsweise Spaziergänge oder Stadtbetrachtungen zu stark in den Kontext des Lernens gestellt, ist erneut wie schon im Umgang mit Literatur darauf zu achten, dass es nicht zu normiert wird und keine Unterordnung unter die oben aufgeführten Zwänge des Lernens mit sich bringt, wodurch eine Unterminierung der ästhetischen Potenziale gegeben wäre. Eine solche Art des Weltzugangs lässt sich nicht operationalisieren und schon gar nicht normieren: Es kommt zu sehr individuellen Erfahrungen, aus denen kein überprüfbares Handlungsmusterwissen entspringt.

7 Zu diesem Band

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Spannungsfelder ist es ein Anliegen dieses Bandes, zu eruieren, welche Möglichkeiten und konzeptionellen Überlegungen zum Lernen außerhalb des Klassenzimmers im Kontext der Literaturvermittlung zentral sind. Dabei soll es darum gehen, die Spannungsfelder des schulischen Umgangs mit Literatur aufzugreifen und zu überlegen, inwiefern weniger formale Vermittlungsansätze in Bezug auf Literatur Beiträge dazu leisten können, die Schwierigkeiten und Gefahren der Domestizierung von Literatur im und durch den Vermittlungsprozess zu umgehen. In den Beiträgen wird sich auch abzeichnen, dass die Frage nach der Domestizierung

ästhetischer Erfahrungen durch den institutionellen Kontext und damit auch der Grad an Vernetzung unterschiedlich gewichtet und beantwortet wird. Die Diskurslinien zwischen der tendenziellen Orientierung an Möglichkeiten der klaren Taxierung oder Operationalisierung außerschulischen Lernens im Kontext der schulischen Vor- und Nachbereitung werden ebenso Geltung erlangen wie diejenigen, die sich davon abwenden. Dabei wird auch zu beleuchten sein, inwiefern auch die jeweiligen Gegenstände und Kontexte in sich tendenziell eher den Vermittlungsgedanken oder eher den Freiheitsgedanken eingeschrieben haben. Sowohl kulturell semantisierte Orte wie der Stadtraum Weimar, der untrennbar verwoben ist mit der deutschen Literatur- und Kulturgeschichte als auch solche, die auf den ersten Blick keine notwendigen Bezüge zu Literatur aufweisen wie etwa Naturräume (Moor) oder Parkanlagen werden darauf hin betrachtet, inwiefern sie spezifisch ästhetische Wahrnehmungsmodi eröffnen und darauf aufbauend auch Effekte für literärästhetische Literaturrezeption modellieren lassen.

Die für den Sammelband ausgewählten Beiträge lassen sich thematisch in folgende Sektionen untergliedern, die jeweils die folgenden Fragestellungen verfolgen:

A Die Literaturvermittlung öffnen – Institutionen und informelle Lernkontexte

Außercurriculare Arbeitsgruppen bieten Denkräume losgelöst von der allgemeinen Vermittlungslogik der Institution Schule, verfolgen aber zweifelsfrei ein Vermittlungsanliegen. Freie Lesekreise in der Vermittlung bieten Kommunikations- und Reflexionsräume zum Austausch über Literatur, ohne dabei in die institutionellen Vermittlungskontexte eingebunden zu sein. **Carlo Brune** nimmt die Perspektive der Lehrer:innenbildung ein. Seinem Konzept der literärästhetischen Literalität folgend nimmt er sich der Frage an, wie eine vom Druck der Pragmatik gelöste Art des Sprechens über Literatur ästhetische Erfahrungen ermöglicht und auf dieser Basis Studierenden Einsichten in die Spezifik literärästhetischen Lesens bietet. Diese Erkenntnisse werden als zentral insbesondere für angehende Deutschlehrkräfte gesetzt. Werden oder bleiben sie empfänglich für ästhetische Erfahrungen und Irritationen,

so können sie auch einen dafür offenen Unterricht konzipieren, so die These. Im Beitrag von **Ines Heiser** geht es um die Frage, inwiefern literarisches Lernen auf Social Media stattfindet. Der Beitrag geht von der Grundannahme aus, dass in der privaten Rezeption durchaus literarästhetische Prozesse ablaufen. In unterschiedlichen sozialen Plattformen sieht sie daher Potenziale für literarästhetische Erfahrungen, wobei sie dafür plädiert, derartige Phänomene aus didaktischer Sicht genau im Blick zu behalten – nicht, um sie in den Unterricht zu übertragen, sondern um die literaturbezogene Lebenswelt jugendlicher zu eruieren.

Anette Sosna widmet sich der Frage nach der Vermittlung von Literaturgeschichte und gibt Einblicke in ein Kooperationsprojekt mit verschiedenen Kulturvermittlungsinstitutionen. Entwickelt wurde eine Literaturgeschichtsdiaktik, die ästhetische Erfahrungen ermöglicht und außerschulische Lernorte einbezieht. Aus den Erfahrungen des Projekts wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt, die im Rahmen des Artikels vorgestellt und in den Kontext der kulturellen, ästhetischen und literarischen Bildung gestellt werden. Quintessenz ist eine Verbindung zwischen der Freiheit ästhetischer Erfahrungen und der Kompetenzvermittlung. Der Beitrag von **Julia Siwek** beschreibt ebenfalls ein Kooperationsprojekt zur Literaturvermittlung. Der innovative Ansatz besteht in der Entwicklung eines digitalen Materialkoffers zur Vermittlung mediävistischer Inhalte. Hierbei wird durch Digitalisate, Filmsequenzen und interaktive Elemente ein Baukastensystem für Lehrkräfte entwickelt, die motivierende und partizipative Materialien und Zugriffe für ihren Unterricht finden können. **Kirsten Kumschlies** stellt ihre Erfahrungen aus einem Projektseminar an der Universität Trier vor, in dessen Rahmen die Studierenden in der Stadtbibliothek Trier Angebote für interaktive Literaturbegegnungen entwickelt haben. Im Kern geht es darum, welche Aktivierungsstrategien gewählt wurden, welche Hürden sich im vermittlungsbezogenen Blick boten und welche Beobachtungen sich bei der Eröffnung der Veranstaltung in der Stadtbibliothek Trier anstellen ließen. Wird die lokale Bibliothek aufgesucht (vgl. dazu Wrobel 2016), dann handelt es sich dabei um den Besuch eines Ortes, der Begegnungen mit Literatur ermöglichen will. Das Verlassen des Klassenraums birgt aber ein besonderes Erfahrungspotenzial: Schon die Bewegung aus dem Vertrauten bringt eine andere Erlebnisqualität mit sich als der Unterricht im Klassenzimmer. Zu-

dem ist der Besuch einer Bücherei oftmals verbunden mit Veranstaltungen zur Leseförderung oder zur Heranführung an Literatur. Vor diesem Hintergrund lassen sich derartige Besuche als eine Art Marketing fürs Lesen begreifen. Zu betrachten ist dabei, welche Konzepte den informellen Charakter befördern. **Jana Mikota** berichtet von der Kinder- und Jugendbuchbiennale in Siegen, einem Buchausstellungsevent, in dessen Rahmen Kinder und Jugendliche an das Buch in seiner Materialität herangeführt werden. Dabei skizziert sie auch flankierende studentische Projekte zur Förderung der literarischen Sozialisation. Der Beitrag von **Paul Bräutigam** weitet die Perspektive dahingehend aus, welche Möglichkeiten der Europa- und Demokratiebildung die ästhetische Auseinandersetzung mit Literatur und Stadträumen bieten kann.

B (Literar-)ästhetische Erfahrungen außerhalb klassischer Lernräume

Nicht nur an Orten, die sich der Literaturvermittlung verschrieben haben, lassen sich ästhetische Erfahrungen anstellen. Die Beiträge dieser Sektion widmen sich Alltagsorten, Stadträumen oder Landschaften und stellen die Frage, inwiefern hier die Möglichkeit einer spezifischen Wahrnehmungsschärfung gegeben ist.

Dilara Demirdögen und **Christian Hoiß** beschäftigen sich mit literarischen Spaziergängen durch den Stadtraum Köln. Dabei geht es ihnen um deutsch-jüdische Literatur, die in Köln entstand, über Köln erzählt oder in Köln stattfindet. Im Beitrag geben Demirdögen und Hoiß Einblicke in Erfahrungen mit diesen Spaziergängen, die Alltagsorte aus einer neuen, literarischen Perspektive in den Blick nehmen. Die Wahrnehmung des Alltagsraums wird damit auf Details gelenkt und ein ästhetischer Blick ermöglicht. Den Stadtraum Weimar nimmt **Marc Grohall** in seinem Beitrag in den Blick. Ausgehend von der Annahme, dass dieser Stadtraum stark kulturell semantisiert und von den Spuren Goethes und Schillers durchzogen ist, wertet er seine Erfahrungen mit Klassenfahrten in der Jahrgangsstufe 5 und 6 aus. **Shaimaa Ahmed Elsaghir Tawfik** wird Erfahrungen mit Studienreisen als außeruniversitären Orten für den universitären DAF-Literaturunterricht darstellen. Nicht nur kulturell semantisierte Orte in Städten, sondern auch Landschaften bieten Möglichkei-

ten für ästhetische Erfahrungen. **Michael Hofmann** perspektiviert das Pergamon-Museum in Berlin für spezifische Erfahrungen, wobei er davon ausgeht, der Besuch der Dauerausstellung lasse sich als Hegemoniekritik lesen. In der Ausstellung lassen sich Blicke konstruieren und Begegnungen herstellen, die zu einer Entautomatisierung von Wahrnehmung führen und im konkreten Falle auch eine reversionsoffene Sichtweise auf Kunst und Kultur(en) zulassen. Dramen sind konkret für die Aufführung bestimmte Texte. In der Schule werden Dramen oftmals als Text rezipiert. Der Besuch einer Aufführung stellt insofern im phänomenologischen Sinne ein Ereignis dar. **Philipp Kamps** beschäftigt sich mit der Frage, welche Wahrnehmungen ein Theaterbesuch ermöglicht. Dabei geht es nicht darum, wie ein Sprechen über Inszenierungen im Unterricht erfolgt, sondern um die informellen Erfahrungen des Theaterbesuchs.

Jennifer Witte zeigt am Beispiel des Moores, dass eine Exkursion in eine Naturlandschaft fächerübergreifende Perspektiven bereithält. Aufgrund der Tatsache, dass das Moor auch in literarischen Texten oftmals verarbeitet wird, bieten sich Optionen, die sinnliche Wahrnehmung im Gelände mit der literarischen Wahrnehmung zu verknüpfen. Ein Beispiel für Erfahrungen in inszenierten Orten bietet der Aufsatz von **Johanna Tönsing**, die sich Zoos als Orten für ästhetische und kritisch-hinterfragende Wahrnehmungsmodi widmet. Ausgehend von der Beobachtung, dass Zoos bis heute noch oft mit Kindergruppen besucht werden, wird die Raumgestaltung, die Inszenierung und die Konstruktion der Blicke auf die im Zoo gehaltenen Tiere dargestellt. Unter Bezugnahme auf die Institutionenkritik wird perspektiviert, dass der Besuch zu einem hinterfragenden, kritisch-distanzierenden Blick auf den Park und die Welt einladen kann.

Ich danke allen Beiträger:innen für die fundierten Beiträge, die Bereitschaft zur intensiven Diskussion und den fruchtbaren Austausch. Der **Universität Münster** danke ich für die großzügige Finanzierung dieses Vorhabens. Dem Verlag Frank & Timme danke ich für die großartige Betreuung des Vorhabens in rechtlicher, technischer und administrativer Hinsicht. Die Unterstützung durch **Astrid Matthes** und der vollständige Satz mit Korrekturanmerkungen durch **Oliver Renner** sind keine Selbstverständlichkeit und sicherlich beispiellos, herzlichen Dank für alles. **Ann-Kathrin Koppenhöfer** hat den Redaktionsprozess weit über die formalen Korrekturen hinaus begleitet und schon im

Vorfeld durch ihren sehr klugen und kritischen Blick auf meine und unsere Ideen immer wieder dazu beigetragen, Dinge noch einmal weiterzudenken, zu modifizieren und zu verändern. Dafür meinen aufrichtigen Dank.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, ULF/KEPSEK, MATHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- ADAM, BASTIAN/LÜBBECKE, GWENDOLIN/KARPA, DIETRICH (2015): Außerschulische Lernorte – theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. in: dies. (Hg.): *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, S. 11–27.
- BAAR, ROBERT/SCHÖNKNECHT, GUDRUN (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- 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: Rat für Museumswesen (Hg.): *Neue Museumskunde: Theorie und Praxis der Museumsarbeit* 27/1, S. 4–13.
- BAUM, MICHAEL (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): Historisches Erzählen bei Kehlmann. Perspektiven für den Literaturunterricht. In: ders./Standke, Jan (Hg.): *Historische Romane in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 217–238.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023a): *Literärästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023b): Spielerische Rezeption von Kinderliteratur. Wie Spiel und literarisches Lernen einander (nicht nur) im Elementar- und Primarbereich bereichern können. In: ders./Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 19–38.

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023c): (Re-)Visiting Kafka im Museum? – Das Franz Kafka-Museum in Prag und seine Potenziale für literarästhetisches Lernen. In: *Literatur im Unterricht* 2023/3, S. 311–322.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024a): Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit. Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten. In: ders. (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 9–45.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024b): Unzuverlässiges Erzählen im Hörspiel. Möglichkeiten der Förderung einer ästhetischen Wahrnehmung durch multimodales, auditives Erzählen. In: ders. (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 285–304.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024c): *Täuschende Ausstellungen*. Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit. In: ders. (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 459–479.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024d): Auditive Serialität als Möglichkeit zur Dekonstruktion machtaffirmierender Strukturen im Literaturunterricht ab Klasse 4? In: Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Berlin: Frank & Timme, S. 271–289.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025a): Literaturmuseale Ausstellungen in Zeiten globaler Krisen? Ein Plädoyer für die öffentliche Förderung ästhetischer Wahrnehmungsmodi. In: Illetschko, Marcel/Odendahl, Johannes: *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 257–274.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025b): Die Krise des Klassenraums: Neue Anschaulichkeit im Literaturunterricht. In: Stetter, Julia/Sustek, Sebastian (Hg.): *Literaturunterricht in Krisen*. Stuttgart: Metzler, S. 105–122.
- BERNHARDT, SEBASTIAN/HARDTKE, THOMAS (2022): Einleitung. Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven. In: dies. (Hg.): *Interpretation. Didaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 7–24.
- BERNHARDT, SEBASTIAN/HENKE, INA (2023): Einleitung. In: dies. (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler, S. 1–16.
- BERNHARDT, SEBASTIAN/HENKE, INA/PERTZEL, EVA/WICKE, ANDREAS (2023): Basisbeitrag. Irritierendes Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: dies.

- (Hg.): *Praxis Deutschunterricht. Kinder- und Jugendliteratur – Irritationspotenziale nutzen* 2023/6, S. 4–9.
- BERNHARDT, SEBASTIAN/STANDKE, JAN (2022): Einleitung. In: dies. (Hg.): *Historische Romane in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 9–22.
- BOELMANN, JAN M./KÖNIG, LISA (2021): *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- BÖSEL, RAINER (2003): Ästhetisches Empfinden. Neuropsychologische Zugänge. In: Küpper, Joachim/Menke, Christoph (Hg.): *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 264–283.
- BOTT, BEATE/CONRAD, BARBARA/KRÜGER, LAURA ELLEN/SCHLEMMER-BAADE, MARTINA (Hg.) (2024): *Außerschulische Lernorte. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 2024/2.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff: 16.05.2025).
- BREMERICH-VOS, ALBERT (2009). Die Bildungsstandards Deutsch. In: ders./Behrens, Ulrike/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen, S. 14–42.
- BRÜHNE, THOMAS/SAUERBORN, PETRA (2020): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literärästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- BÜKER, PETRA (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 120–133.
- BURGER, TIMO/HARRING, MARIUS/WITTE, MATTHIAS D. (2018): Informelles Lernen – Eine Einführung. In: dies. (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz, S. 12–25.
- CARL, MARK-OLIVER (2022): Kann man Interpretieren gezielt lernen? In: Bernhard, Sebastian/Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 25–52.
- DAMMANS-THEDENS, KATHRIN (2025): Literatur oder Leben? Zum Zusammenhang mimetischer Rezeptionspraktiken und kunstspezifischen Denkens. In: Odendahl,

- Johannes/Illetschko, Marcel (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 275–293.
- DIEDERICH, LARA (2022): Zum Verhältnis von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption. In: *Leseforum.ch*. URL: https://www.leseforum.ch/sysModules/obx/Leseforum/Artikel/767/2022_2_de_diederichs.pdf (letzter Zugriff: 20.02.2025).
- DOHMEN, GÜNTHER (2018): Das informelle Lernen. In: Burger, Timo/Harring, Marius/Witte, Matthias D. (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz, S. 53–60.
- EHLERS, SWANTJE (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- EKE, NORBERT OTTO (2014): „Was ist. Spielen wir weiter?“ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers. In: Brauerhoch, Annette/ders./Wieser, Renate/Zechner, Anke (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 265–279.
- FREDERKING, VOLKER ET AL. (2016): Emotionen und literarisches Verstehen im Fokus empirischer Literaturdidaktik. Befunde aus Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–132.
- FREDERKING, VOLKER/BRÜGGEMANN, JÖRN (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach, S. 15–40.
- FÜHRER, CAROLIN/MAGIRIUS, MARCO (2023): Einleitung: Evaluative ästhetische Rezeption und Bildung. In: dies./Meier, Christel/Kubik, Silke (Hg.): *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München: kopaed, S. 7–24.
- GENETTE, GÉRARD ([1994] 2010): *Die Erzählung*. Übersetzt von Andreas Knop. Paderborn: UTB.
- GRISKO, MICHAEL/SEIBERT, PETER (Hg.) (2009): *Der Deutschunterricht. Literatur und Museum. Sammeln und Ausstellen 2009/2*. Leipzig: Friedrich.
- HÄRLE, GERHARD (2010): Irritation und Nicht-Verstehen. Zur Hermeneutik als Provokation für die Literaturdidaktik. In: Baum, Michael/Böninghausen, Marion (Hg.):

- Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–23.
- HEIMBÖCKEL, HENDRIK/PAVLIK, JENNIFER (2022): Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen. Positionen und Schnittpunkte des literaturdidaktischen Diskurses. In: dies. (Hg.): *Verstehen und Nicht-Verstehen. Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 9–30.
- HOLM-KLIMMEK, ANJA (2023): Wer erzählt hier eigentlich? Unzuverlässiges Erzählen am Beispiel von Lenny unter Geistern. In: *Praxis Deutschunterricht* 2023/6, S. 14–20.
- HURRELMANN, BETTINA (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 29/176, S. 6–18.
- HÜSSON, DOROTHEA (2023): Das kindliche Spiel und Literatur – eine Annäherung. In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 53–77.
- KLIEME, ECKHARD ET AL. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- KNIPP, RAPHAELA (2017): *Begehbare Literatur. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- KÖNIG, LISA (2020): *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KRAH, HANS (2018): Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., ergänzte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 261–288.
- 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.
- MAIWALD, KLAUS (2010): Literatur im Medienverbund unterrichten. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.: Klett Fillibach, S. 135–156.

- MAIWALD, KLAUS (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. 2.*, aktualisierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 51–90.
- MAIWALD, KLAUS (2022): Literarisches Lernen. In: *KinderundJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6370-literarisches-lernen> (letzter Zugriff: 20.02.2025).
- MATZ, DANIELA (2022): Aspekte eines metareflexiven Literaturunterrichts. In: Bernhardt, Sebastian/Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 217–240.
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- MITTERER, NICOLA (2022): Literatur unterrichten ist Anfangen lehren. Über das notwendige Spannungsverhältnis zwischen Verstehen und Nichtverstehen im Rahmen ästhetischer Bildung. In: Heimböckel, Hendrik/Pavlik, Jennifer (Hg.): *Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen. Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 121–142.
- MÖBIUS, THOMAS/STEINMETZ, MICHAEL (2016): Zur Einführung. In: dies. (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 7–13.
- MOLLENHAUER, KLAUS (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim/München: Juventa.
- NICKEL-BACON, IRMGARD/RONGE, VERENA (2018): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed.
- NICKEL-BACON, IRMGARD/GROEBEN, NORBERT/SCHREIER, MARGRIT (2000): Fiktionssignale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: *Poetica* 32/3, S. 267–299.
- NIEKE, WOLFGANG (2018): Erziehung, Bildung, Lernen. In: Burger, Timo/Harring, Marius/Witte, Matthias D. (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz, S. 28–41.
- ODENDAHL, JOHANNES (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. 2. Aufl. Berlin: Peter Lang.

- 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 (2024): Außerschulische Lernorte. In: Engelkenmeier, Ute/Keller-Loibl, Kerstin/Schmid-Ruhe, Bernd/Stang, Richard (Hg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 271–280.
- OTT, CHRISTINE/WROBEL, DIETER (2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkraum, in: Ott, Christine/Wrobel, Dieter (Hg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–27.
- OTT, CHRISTINE/WROBEL, DIETER (Hg.) (2018): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt.
- OTTO, GUNTHER (1994): Das Ästhetische ist ... „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: *Friedrich Jahresheft 1994. Schule zwischen Routine und Reform*. Seelze: Friedrich, S. 56–58.
- RANK, BERNHARD (2023): Texte literarisch lesen: Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen Lesekompetenz und literarischer Erfahrung. In: Carl, Marc-Oliver/Jörgens, Moritz/Schulze, Tina (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock*. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler, S. 257–280.
- REITER, ANNELIESE (2022): Literarische Perspektivenübernahme in Gesprächen von Grundschulkindern zu aktuellen Bilderbüchern – Einblicke in eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung. In: Lehndorf, Helen/Pietsch, Volker (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Berlin [u. a.]: Peter Lang, S. 35–53.
- RIETZ, FLORIAN (2017): *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- RÖDEL, MICHAEL (2023): Unbestimmtheit und Interpretieren: Eine Frage der Medialität. In: Lindner, Alexander/Mergen, Torsten: *Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens. Literaturtheoretische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf literarische Mehrdeutigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 212–231.
- RONGE, VERENA (2022): Vom Nicht-Verstehen zum Verstehen? Eine exemplarische Untersuchung des Kurzprosatextes ‚Der Schauspieler‘ von Thomas Bernhard in Hinblick auf das Potential von Irritationsmomenten als Auslöser ästhetischer Erfahrung.

- rung(en). In: Heimböckel, Hendrick/Pavlik Jennifer (Hg.): *Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen*. Bielefeld: transcript, S. 75–98.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2016): Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 6., aktualisierte Neuaufl. Seelze: Klett/Kehlmeyer, S. 50–65.
- ROSEBROCK, CORNELIA/NIX, DANIEL (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik*. 9., aktualisierte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SAUPE, ANJA (2023): Die Darstellungsanalyse als Freundin der Lernenden. Zu einem möglichen Beitrag formaler Textuntersuchungen für das Textverstehen. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler, S. 37–51.
- SCHERF, DANIEL (2011): Literarisches Lehren lernen an außerschulischen Lernorten. In: Böttger, Heiner/Gien, Gabriele (Hg.): *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182–192.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): Literarische Kompetenz: zur Modellierung des Begriffs. In: dies. (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–34.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): Kompetenzmodell literarisches Lernen. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 324–325.
- SCHLACHTER, BIRGIT (2022): Figurenverstehen und Perspektivverstehen im Literaturunterricht der Grundschule – Ein Design Research-Experiment. In: Lehnendorf, Helen/Pietsch, Volker (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven. (Re-)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 55–76.
- SCHRÖDER, HARTWIG (2002): *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg.
- SCHULTZ-PERNICE, FLORIAN (2022): ‚Widerstand‘ und ‚Verdrängung‘: Beziehungsprobleme von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, ihre Voraussetzungen und Ansätze zu ihrer produktiven Bearbeitung. In: Bernhardt, Sebastian/Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 53–70.

- SEEL, MARTIN (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/Main [u.a.]: Peter Lang, S. 53–70.
- SPINNER, KASPAR H. (2020): Literarisches Lernen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Metzler 2020, S. 405–407.
- SUSTECK, SEBASTIAN (2024): Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens? Literaturwissenschaftlich-didaktische Annäherungen. In: Lindner, Alexander/Mergen, Torsten (Hg.): *Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens. Literaturtheoretische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf Mehrdeutigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 27–47.
- TREML, ALFRED K. (2002): Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann, Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–102.
- WEINERT, FRANZ E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders.. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- WINKLER, IRIS (2012): „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“. Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 119–138.
- WINTERSTEINER, WERNER (2010): Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In: Winkler, Iris/Masaneck, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 23–36.
- WROBEL, DIETER (2016): Bibliothek/Bücherei. In: ders./Ott, Christine (Hg.): *Außer-schulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 29–31.

- WROBEL, DIETER (2024): Außerschulisches Lernen im Deutschunterricht: Chancen für Fach- und Lernkultur. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. 71 (2024). Heft 2. S. 120–140.
- WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (2019): Einleitung: Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. In: dies. (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 6–15.
- WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (Hg.) (2019): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- ZABKA, THOMAS (2015): Über einen Versuch, das Interpretieren zu lehren. Untersuchung eines Lehrgangs für die gymnasiale Oberstufe. In: Lessing-Sattari, Marie et al. (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 311–334.
- ZABKA, THOMAS (2021): Interpretieren als Handeln – literaturdidaktische Reflexionen. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 45/1, S. 22–32.

A

DIE LITERATURVERMITTLUNG ÖFFNEN –
INSTITUTIONEN UND
INFORMELLE LERNKONTEXTE

Funktionen und Formen extracurricularer Literaturvermittlung in Lesekreisen

Das Projekt *Literatur – Gemeinsam – Lesen*
an der PH Ludwigsburg

Abstract

Der Beitrag lotet die Potenziale einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten in freien, extracurricularen Lesekreisen an Hochschulen aus. Unter Rückgriff auf Arbeiten von *The Reader* (Liverpool) und das Heidelberger Modell des Literarischen (Unterrichts-)Gesprächs werden zunächst grundlegende Voraussetzungen und Ziele hinsichtlich der dialogischen Vermittlung ästhetischer Rezeptionsmodi dargelegt. Die besondere Rolle, die dem gemeinsamen, persönlichen Austausch über Literatur hier zufällt, wird mit Blick auf Aspekte der Persönlichkeitsbildung und Fähigkeiten im Bereich sozialer Interaktion näher konturiert. Am Beispiel der konzeptionellen Vorstellung und Auswertung eines Projektes an der PH Ludwigsburg, das in der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2022 und des Wintersemesters 2022/23 durchgeführt wurde, wird das Erreichen der zu Beginn formulierten Zielsetzungen überprüft. Hieraus werden in einem kurzen Fazit grundlegende Schlüsse für die Bedeutung freier dialogischer Formen in der außerschulischen Literaturvermittlung gezogen.

Keywords: Lesekreise; Dialogische Formen der Literaturvermittlung; Ästhetische Rezeption; Literarisches Gespräch; außerschulische Literaturvermittlung; literarisches Lernen

1 Einleitung: Lesekreise im Kontext extracurricularer Literaturvermittlung

1997 gründete Jane Davis in Liverpool *The Reader Organisation* (heute schlicht *The Reader* genannt) als kleines, externes Institut der Universität Liverpool – und schreibt seitdem eine im Bereich der außerschulischen und außerinstitutionellen Literaturvermittlung wohl beispiellose Erfolgsgeschichte. Das von ihr wenige Jahre später entwickelte Konzept des *Shared Reading* wird bis heute nicht nur in England, sondern auch in vielen anderen Ländern, in die es über Lizenzen ‚exportiert‘ wurde, erfolgreich praktiziert. Es basiert auf der Arbeit in kleinen Lesekreisen, die nicht mehr als ein Dutzend Teilnehmende beinhalten. Sie treffen sich über einen längeren Zeitraum, i. d. R. ein Jahr, wöchentlich, um unvorbereitet anspruchsvolle literarische Texte zunächst laut zu lesen und sich im Anschluss hierüber austauschen. Die 90-minütigen Treffen gliedern sich in einen ersten, etwa einstündigen Teil, der die Lektüre einer Kurzgeschichte oder Novelle beinhaltet, und einen zweiten, rund 30-minütigen Teil, der lyrische Texte zur Grundlage nimmt.

Ich habe das Programm an anderer Stelle hinsichtlich seines Potentials im Kontext Sozialer Arbeit näher vorgestellt – es wird etwa in Gefängnissen, Krankenhäusern oder Pflegeheimen erfolgreich praktiziert (vgl. auch zum Folgenden: Brune 2018). Die positiven Auswirkungen der Arbeit in diesen Lesekreisen wurden und werden kontinuierlich empirisch evaluiert. Die Erfolge wurden wahrgenommen und brachten eine weite Verbreitung des Programms auch im Kontext des Gesundheits- und Sozialwesens mit sich. So konnte die Organisation schon vor rund 10 Jahren 70% des Gesamtetats von 2,1 Millionen Pfund durch Einnahmen von Einrichtungen aus diesem Bereich generieren. (vgl. Davis et al. o.J.: 3)

An dieser Stelle möchte ich den Fokus von Kontexten sozialer Arbeit wegrücken und ein Konzept vorstellen, das zunächst für hochschuldidaktische Kontexte nach den Onlinesemestern infolge der Corona-Pandemie entwickelt und durchgeführt wurde. Das Potential, das sich hier zeigt, lässt an einen umfassenderen Einsatz in der Lehramtsausbildung auch außerhalb des Fachs Deutsch denken, da es nicht nur literarästhetisches Lernen im engeren Sinne ermöglicht, sondern auch Rückschlüsse mit Blick auf die Frage erlaubt, was

eine in dieser Form angeleitete Auseinandersetzung mit Literatur für Einzelne und so auch gesamtgesellschaftlich leisten kann. Dies soll ausdrücklich nicht als Alternative zum etablierten Literaturunterricht an Schulen resp. zum literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Studium an Hochschulen verstanden werden – sehr wohl aber als Erweiterung dieser institutionell festgelegten und vielleicht in Teilen auch festgefahrenen Wege der Literaturvermittlung.

Um die Fragestellung, was eine solche angeleitete, aber extracurriculare und damit zumindest in Teilen von institutionellen Strukturen befreite Auseinandersetzung mit Literatur zu leisten vermag, näher zu verfolgen, werde ich wie folgt vorgehen: Zunächst sollen ästhetische und sich hieraus ableitende übergreifende bildungsrelevante Potentiale und Ziele der Auseinandersetzung mit Literatur skizziert werden, die im Kontext einer auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen zugeschnittenen Schul- und Hochschuldidaktik keine zentrale Rolle spielen. Im Kontext dessen wird dargelegt, aus welchen Gründen literarische Gespräche in festen Gruppen mit weitgehend offenen Formaten in besonderer Art und Weise das Potential des Gegenstandes Literatur ausschöpfen und so individuell als bedeutsam erfahren werden können. Da hinsichtlich dieser beiden Punkte an Studien zum Literarischen Gespräch nach dem Heidelberger Modell und an Publikationen der oben genannten Liverpooler Organisation *The Reader* angeknüpft werden kann, werde ich hier thesenartig vorgehen. Im Anschluss folgt die Vorstellung der auf diesen Gedanken aufbauenden Konzeption eines Lesekreises, der unter dem Motto „Literatur – Gemeinsam – Lesen“ nach den zuvor weitgehend nicht im Präsenzbetrieb stattfindenden ‚Coronasemestern‘ in der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2022 und des Wintersemesters 2022/23 an der PH Ludwigsburg stattfand. Die Gruppen bestanden aus jeweils ca. 10 Studierenden, die sich 14 Wochen lang wöchentlich zum Lesekreis trafen. Die Veranstaltung richtete sich zunächst primär an Studierende, die bedingt durch die Pandemie nur wenige soziale Kontakte hatten und ihr Studium bisher weitgehend zuhause verbracht hatten, um ihnen ein Forum für persönlichen Austausch bereitzustellen. In einem weiteren Teil wird dieses Modell mit Blick auf die zu Beginn dieses Beitrags skizzierten Ziele ausgewertet. Ein kurzes Fazit soll abschließend hieraus hervorgehende Gedanken zu den Möglichkeiten und zur Notwendigkeit der Etablierung eines solchen offenen Formats des Austauschs über Literatur gerade für angehende Lehrer:innen entwickeln.

2 Ziele außerinstitutioneller Literaturvermittlung und das Potential dialogischer Formen

Es sind vor allem drei Faktoren außerinstitutioneller Literaturvermittlung, die Vorteile gegenüber dem schulischen Literaturunterricht (m. E. auch hochschulischen Kontexten) bieten und einer gegenstandsadäquaten Auseinandersetzung mit Literatur förderlich sind: 1. Eine auf Freiwilligkeit basierende Teilnahme; 2. ein inhaltlich offener und soweit wie möglich individualisierter Zugang zum Gegenstand, der 3. an das anschließt, was schon Kant als das Fundament jedweder ästhetischen Praxis bestimmte: eine Tätigkeit, die eine „Lust am Schönen“ (Kant 1974: 224) hervorruft, die ihren Zweck zunächst einmal in sich selbst – und nicht in ihr äußerlichen Zielvorgaben (seien sie erzieherisch-moralischer oder kognitiv-strategieorientierter Form) findet.¹ Diese drei Faktoren sind bei allen der im Folgenden näher ausdifferenzierten Ziele außerinstitutioneller Literaturvermittlung zu berücksichtigen. Hierauf basierend sollen drei Felder unterschieden werden, auf denen Literatur individuell wie auch gesellschaftlich Bedeutsamkeit erlangen kann (vgl. Brune 2018: 68–72):

- a) Ausbildung gegenstandsadäquater ästhetischer Rezeptionsformen, die zugleich auch nicht genuin ästhetische kognitive Fähigkeiten fördern;
- b) Persönlichkeitsbezogene, bildungsrelevante Entwicklungen und das Ausschöpfen im weiteren Sinne psychisch relevanter Ressourcen sowie
- c) Verhaltensweisen und Fähigkeiten im Bereich sozialer Interaktion.

1 Kant bestimmt die aus dem ästhetischen Gebrauch der Verstandeskkräfte hervorgehende „Lust am Schönen“ wie folgt: „Diese Lust ist auch auf keinerlei Weise praktisch, weder, wie die aus dem pathologischen Grunde der Annehmlichkeit, noch die aus dem intellektuellen des vorgestellten Guten. Sie hat aber doch Kausalität in sich, nämlich den Zustand der Vorstellung selbst und die Beschäftigung der Erkenntniskräfte ohne weitere Absicht zu erhalten. Wir weilen bei der Betrachtung des Schönen, weil diese Betrachtung sich selbst stärkt und reproduziert [...]“ (Kant 1974: 138).

Diese drei Felder überschneiden und bedingen sich in Teilen gegenseitig, werden also primär heuristisch voneinander unterschieden. Sie richten sich nicht an leistungsorientierter Selbstoptimierung aus, sondern daran, Literatur im Modus ästhetischer Rezeption zu begegnen, um auf diesem Wege, also spielerisch, positive ‚Wirkungen‘ für sich selbst, den eigenen Zugang zur Welt und soziale Interaktionen zu erfahren. Ich möchte dies auf den drei genannten Feldern schlaglichtartig konkretisieren, und dabei zugleich deutlich machen, warum hinsichtlich literarästhetischer Lernprozesse außerhalb des Klassenzimmers oder der hochschulischen Lehrveranstaltungen das offene und freie Gespräch in festen Lesegruppen ein geeigneter Zugang sein kann.

2.1 Ausbildung gegenstandsadäquater ästhetischer Rezeptionsformen

Mit Blick auf den ersten Punkt schult die Auseinandersetzung mit ästhetisch komplexen literarischen Texten eine Erkenntnisform, die Kant als ästhetisch reflektierende Urteilskraft bezeichnet und von der bestimmenden Urteilskraft abgrenzt. Letzterer wohnt das Vermögen inne, ausgehend vom Allgemeinen, d. h. einem bereits gegebenen Begriff, das wahrgenommene Besondere hierunter zu fassen. Anders die ästhetisch reflektierende Urteilskraft: Da hier ein fixierbarer, allgemeiner Begriff ausgehend vom Besonderen nicht gefunden werden kann, weil er nicht vorhanden ist, befinden sich Einbildungskraft und Verstand in einem „freien Spiele“ (Kant 1974: 132), das nicht an ein begrifflich vorgegebenes Ende kommt und gerade so zum Auslöser ästhetischer Lust wird. Sie gründet darin, dass ein und dasselbe ‚Material‘ immer wieder in anderen Perspektiven und Vernetzungen wahrgenommen, zur Vorstellung gebracht bzw. imaginativ verlebendigt und so auch kognitiv durchdacht werden kann. Dieser Modus ermöglicht es, vorhandene Begriffskonzepte im Verlauf dieses Prozesses neu zu justieren und ist für Kant zugleich von grundlegender anthropologischer Bedeutung.

Will Literatur gegenstandsadäquat vermittelt werden, bedarf es der Einübung eines solchen ästhetischen Rezeptionsmodus mit seiner gegenüber Alltagskontexten veränderten Form des Zusammenspiels von Wahrnehmung, Vorstellung/Imagination und begrifflicher Kognition (vgl. Brune 2020: 96–

122). Um das, was Kant unter dem Begriff einer Lust am Schönen versteht, erfahren zu können, eignen sich dialogische Formen in besonderem Maße. Das Einbringen anderer Perspektiven, das gemeinsame Entdecken neuer Zugangswege, das Verfolgen dessen, was der Text an Spuren auslegt, denen man auf ganz unterschiedliche Weise folgen kann, ist der Möglichkeit, die spielerische Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Rezeption jenseits funktionsbestimmter Zusammenhänge zu erfahren, zuträglich und bereichert die Auffassung des Gegenstandes.

Schaut man auf nicht genuin ästhetische Lernprozesse, vermag die Fokussierung auf Fragen der sprachlichen Gestaltung, die für literarische Sprachverwendung konstitutiv ist, gerade in Verbindung zur Gesprächsform den Blick auf Sprache zu schärfen und so das eigene Kommunikations- und sprachliche Ausdrucksvermögen zu erweitern.² Schließlich können die Prozesshaftigkeit ästhetischer Rezeption und der Austausch hierüber eine Steigerung der Fähigkeit zu längerer, konzentrierter Aufmerksamkeit mit sich bringen. Das bestätigen empirische Evaluationen der Arbeit mit Lesegruppen von *The Reader* in Liverpool insbesondere im Kontext der Arbeit mit lyrischen Texten (vgl. Billington et al. 2011: 30).

2.2 Persönlichkeitsbezogene und bildungsrelevante Entwicklungen

Hinsichtlich des zweiten oben angesprochenen Feldes der Persönlichkeitsbildung und des Ausschöpfens im weiteren Sinne psychisch relevanter Ressourcen, lässt sich zunächst konstatieren, dass literarische Texte Selbstbewusstsein in beiden Bedeutungen des Wortes auszubilden vermögen: im Sinne von Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl sowie im Sinne von Ich-Bewusstheit. Zum ersteren vermag die angeleitete und unterstützte Arbeit an komplexen literarischen Gegenständen dazu beitragen, Hürden und Schwellenängste im

.....
2 Dieser Punkt liegt wie andere der im Folgenden erwähnten Zieldimensionen außerschulischer Literaturvermittlung auch dem Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs zugrunde. Vgl. hierzu etwa die tabellarische Aufstellung der „Dimensionen des Literarischen“ (im Original kursiviert) bei Härle 2011: 33.

Umgang mit der sog. Hochliteratur abzubauen. Auch für das Sich-Einlassen auf die oft sperrige und vielleicht zunächst Scheu oder Abwehr hervorrufende literarische Sprache sind dialogische Formen prädestiniert (vgl. Härle 2011: 33), da die Einzelnen sich im Zuge der Rezeption nicht buchstäblich ‚allein gelassen‘ fühlt. Unterstützend wirken bei entsprechender Gesprächsführung, die notwendige Erläuterungen und zum Text hinführende Impulse berücksichtigt, sowohl die Leiter:in eines Lesekreises als auch die anderen Partizipierenden, weil man sich mit ihnen gemeinsam auf die Erkundung des Gegenstands einlassen kann. Selbstsicherheit kann dann, wenn die Textrezeption auch durch lautes Lesen initiiert wird, weiterhin im Zuge einer zunehmenden Sicherheit im eigenen Vorlesen erlangt werden (vgl. ebd.).

Werden Lesende mit literarischen Texten konfrontiert, die es ihnen ermöglichen, sich in ein distanziertes, reflektiertes Verhältnis zu eigenen Erfahrungen zu setzen, kann dieser gewonnenen Selbstsicherheit eine umfassendere Bewusstheit des eigenen Ichs korrelieren. So können Teilnehmer:innen der Lesekreise sich selbst in der Folge genauer wahrnehmen und beobachten; auch im Sinne einer Akzeptanz eigener Schwächen oder Probleme. Das Konzept von *The Reader* greift diesen Punkt explizit auf: „We would propose that the literature widens and enriches the human norm, accepting and allowing for traumas, troubles, inadequacies, and other experiences usually classed as negative or even pathological.“ (Davis et al. o. J.: 33)³

Hierunter fällt auch eine durch die Auseinandersetzung mit Literatur beförderte Artikulation eigener Wünsche und Bedürfnisse (sich selbst, aber auch anderen gegenüber) und somit ggf. das Anstreben von Veränderungen in der eigenen Lebensführung. Die Konfrontation mit neuen Denk- und Sichtweisen (auch hier: sowohl mit Blick auf den literarischen Gegenstand als auch auf den dialogischen Austausch darüber mit anderen) und die Erweiterung des eigenen

.....

3 Vgl. hierzu die folgende Aussage von Joanne Harris, einer Autorin, deren Texte Gegenstand der Lektüregruppen waren und die die Arbeit hiermit verfolgte: „You have people communicating within a group. And people accessing memories and aspects of themselves they may not always be conscious of.“ (Davis et al. o. J.: 29) Vgl. in diesem Kontext auch Meis 2018: 89. Die Arbeit mit Kunst, so wird ausgeführt, könne „Unbewusstes und Vorsprachliches nach außen bringen und bearbeitbar“ machen, um hierüber eine zunehmende Ich-Bewusstheit auszubilden, die ihrerseits zur Grundlage von Identitätsbildungsprozessen werde.

Horizontes durch die in literarischen Texten verhandelten Thematiken oder Konflikte kann in Verbindung zu dem soeben ausgeführten spezifisch ästhetischen Rezeptionsmodus dazu beitragen, einen neuen Blick auf das eigene Ich zu entwickeln. So wird es möglich, Potenziale an sich zu entdecken, die zur Etablierung neuer Selbstkonzepte führen, etwa durch das Aufzeigen möglicher Handlungsalternativen im Spiegel literarischer Fiktion (vgl. Robinson/Billington 2012: 23).

Der dialogische Austausch mit anderen fördert dann, wenn die unterschiedlichen Lesarten wieder mit der Textgrundlage abgeglichen werden, zugleich einen der elf Aspekte literarischen Lernens bei Kaspar Spinner, und zwar das Austarieren von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung (vgl. Spinner 2006: 8). Hier lassen sich Schnittmengen mit dem Wechselspiel von Empathie, Identifikation einerseits sowie Konfrontation und Irritation andererseits ausmachen, das Härles Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs in den Fokus rückt (vgl. Härle 2011: 33). Voraussetzung hierfür ist, dass im Rahmen des Gesprächs auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Grundlage des Dialogs geachtet wird und immer wieder auf den Text zurückverwiesen wird.

2.3 Verhaltensweisen und Fähigkeiten im Bereich sozialer Interaktion

Wie wichtig mit Blick auf bildungsrelevante Lernprozesse soziale Interaktionsformen im Kontext literarischer Rezeption sind, hat nicht zuletzt die Lese-sozialisationsforschung hinsichtlich der Bedeutung von Peer-Groups für ältere Kinder und Jugendliche nachgewiesen (vgl. etwa Philipp 2010). Auch Dietrich/Krinninger/Schubert weisen in ihrer *Einführung in die ästhetische Bildung* darauf hin, dass das am Beginn ästhetischer Bildungsprozesse stehende ästhetische Erleben ein „sozialer Prozess“ ist (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012: 20). Dies wird dahingehend ausdifferenziert, dass es zum einen – wie z. B. in Vorlesegesprächen – der „Unterstützung“ oder auch der Hinweise auf lohnende Gegenstände „anderer bedarf“ (ebd.). Zum zweiten wird die soziale Ebene deshalb relevant, weil ästhetisches Erleben nach „Austausch [verlangt],

sei es im Gespräch unter Freunden, im Internetforum“ (ebd.) – oder eben in Form der Einbindung in feste Lesekreise.

Der hohe Grad an emotionaler Involvierung und persönlicher Vertrautheit, den die Gespräche über Literatur mit sich bringen, kann dazu dienen, Fähigkeiten im Umgang mit anderen Rezipient:innen auszubilden, die über rein sprachlich-kommunikative Kompetenzen hinausgehen und etwa die Möglichkeit beinhalten, Fremdperspektiven nachzuvollziehen. Auf sozialer gilt ähnlich wie auf persönlicher Ebene, dass der durch die literarische Fiktion geschützte Diskurs im kleinen Rahmen der Lesegruppe eine Auseinandersetzung mit Themen ermöglicht, zu der die Teilnehmenden in anderen Kontexten evtl. nicht bereit wären (vgl. Billington et al. 2014: 25 f.). Hierzu trägt bei, dass die Aufmerksamkeit auf die Befindlichkeiten anderer aufgrund der sozialen Bindungen in den Lesegruppen zunehmen kann und so Fähigkeiten im Umgang mit anderen geschult werden können (vgl. ebd.). So erstaunt es nicht, dass im Kontext der Arbeit von *The Reader* anhand einzelner Beispiele ganz verschiedene Phänomene von „Group ‚knitting‘“ sowohl auf der sprachlichen Kommunikationsebene als auch im Sozialverhalten nachgewiesen werden konnten: „Awareness of Another’s Unspoken Thoughts [...], Requests for Take-Over Taken Up [...], Verbal Repetitions [...], and Syntactic Mirroring [...].“ (Billington et al. 2011: 45)

3 Konzeption der Lesekreise an der Hochschule

Im Gegensatz zum Konzept der i. d. R. zumindest für den Zeitraum eines Jahres etablierten Lesekreise bei dem Modell aus Liverpool wurde für die Arbeit an der Hochschule aus pragmatischen Gründen die Dauer der Vorlesungszeit eines Semesters gewählt. Der Zugang stand allen Studierenden der Hochschule offen. Da das Gespräch nicht auf die Aneignung literaturwissenschaftlicher Expertise im engeren Sinne zielte oder hierauf gründete (sehr wohl aber darauf, Literatur in ihrer Bedeutung für das eigene Leben und so für den gemeinsamen Austausch im Lesekreis zu erschließen), war es unproblematisch, dass die Veranstaltung nicht ausschließlich von Studierenden des Faches Deutsch besucht wurde. Es meldeten sich im Sommer 12 Studierende an, von denen 10

regelmäßig teilnehmen; im folgenden Winter 10, von denen 8 regelmäßig teilnahmen. Die Resonanz war trotz hochschulweiter Hinweise auf der Homepage und über Mailverteiler nicht so groß wie vielleicht erwartbar gewesen wäre; faktisch löste dies aber das Problem, bei zu vielen Anmeldungen ggf. Einzelne nicht zulassen zu können.

3.1 Ablauf und Vorgehen

Der Zeitraum der Treffen betrug rund 90 Minuten, von denen in etwa zwei Drittel auf die Lektüre einer Kurzgeschichte oder Novelle verwendet wurden, die restliche Zeit auf das Lesen eines Gedichts oder einer Kürzestgeschichte, im Falle der Erzählungen Shaun Tans unterstützt durch die hierzugehörigen Bilder. Ziel dieses Wechsels der Bezugstexte resp. -medien war es zu verhindern, dass einzelne Teilnehmer:innen ggf. eine ganze Sitzung kaum involviert sind, weil sie keinen Bezug zum Gegenstand finden. Auch kognitiv wird mit dem Wechsel zwischen den längeren Erzähltextpassagen, bei denen zunächst oft Fragen der *Histoire* im Fokus stehen, und den kürzeren, meist lyrischen, vereinzelt auch erzählenden Texten, bei denen Details der sprachlichen Gestaltungselemente in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken, eine zusätzliche Aktivierung geschaffen, die im Falle des Einbezugs von Bildmedien noch ausgeweitet wird.

Während die Lektüre der epischen Texte in Blöcke von max. fünf Seiten unterteilt wurde, die im Anschluss besprochen wurden, wurden die Gedichte und Kürzestgeschichten im zweiten Teil als Ganztext gelesen. Alle Texte waren den Teilnehmenden vorab nicht bekannt und wurden während der Sitzung laut gelesen, meist von der Leiterin oder dem Leiter, insbesondere bei kurzen Abschnitten oder lyrischen Texten aber auch von sich freiwillig meldenden Teilnehmenden. Auf Wunsch gab es zudem Zeit für ‚stille‘ Wiederholungslektüre(n).

Als Sitzordnung wurde der Stuhlkreis gewählt, damit sich alle direkt ansehen und ansprechen konnten. Entsprechend standen keine Tische zwischen den Teilnehmer:innen, sodass das Prinzip einer partizipierenden Leitung sich in der Sitzordnung widerspiegelte. In der ersten Sitzung erfolgte zudem eine

kurze Vorstellungsrunde, die den Zielen auf der sozialen Ebene dienlich war, da sie erste persönliche Kontakte innerhalb der Gruppe erleichterte.

3.2 Leitungsfunktion

Die Gruppen wurden von einem Tutor resp. einer Tutorin geleitet, beide qualifiziert durch einen überdurchschnittlichen BA-Abschluss für das Lehramt der Sonderpädagogik, um der ursprünglich angedachten Funktion dieser Lesekreise, ggf. isolierte und psychisch labile Studierende angemessen ansprechen zu können, gerecht zu werden. Ich wollte die Gruppen aufgrund möglicher Rollenkonflikte in meiner Funktion als Dozent an der PH Ludwigsburg nicht selbst leiten, befand mich aber in regelmäßigem Austausch mit den Tutor:innen.

Neben der Aufgabe, die Texte vorzulesen, sollte die Leitung das soziale Miteinander steuern, die Teilnehmenden durch Impulse aktivieren und ggf. neue Akzente setzen, wenn die Diskussion ins Stocken kam oder sich verstrickte. Beide Tutor:innen waren mit dem Prinzip der partizipierenden Leitung nach dem Modell des Heidelberger Literarischen Unterrichtsgesprächs (vgl. Härle 2011: 49–52) vertraut und richteten sich hieran aus. Dem Prinzip der partizipierenden Leitung spielte auch zu, dass die Gruppen, die sich durchweg aus Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zusammensetzten, hinsichtlich ihrer Altersstruktur und m. E. auch hinsichtlich ihrer bildungsbezogenen Sozialisierung recht homogen waren.

3.3 Auswahl der Texte

Vor Beginn der Lesekreise wurde gemeinsam mit den Tutor:innen ein Pool von Texten zusammengestellt, der für die Arbeit im Verlauf des Semesters in Frage kam. Auswahlkriterien waren, dass es eine (weit gefasste) thematische Nähe zur Lebenswelt junger Erwachsener gab und sich ein Bezug auf die in den Jahren 2022 und 2023 immer noch spürbaren Auswirkungen der Pandemie in der Form herstellen ließ, dass sich die Texte an die Themenfelder von sozialer Isolation und Einsamkeit zumindest im weiteren Sinne anschließen ließen.

Ziel war es, so in ein Gespräch über diese Erfahrungen zu kommen und diese hierüber einer bewussten Verarbeitung zugänglich zu machen.

Zugleich sollten die Texte ausreichend ästhetisches Irritationspotential aufweisen, sodass sie nicht einfach ‚runtergelesen‘ werden konnten, sondern Ausgangspunkte für einen gemeinsamen Austausch boten. Primär wurde auf Erzählungen bekannter Autor:innen der (erweiterten) Gegenwartsliteratur zurückgegriffen (etwa Judith Herman: *Sonja* und *Hunter-Thompson-Musik* [1998], Saša Stanišić: *Im Ferienlager im Wald* [2016], Benedict Wells: *Hunderttausend* und *Ping Pong* [2018] oder Wolfgang Herrndorf: *Diesseits des van-Allen-Gürtels* [2007]), in Teilen aber auch auf Kanonliteratur des Epochenumbruchs 1900. Hier lag ein Schwerpunkt bei Gedichten verschiedener Autor:innen und der Kurzprosa Kafkas, dessen Texte die wohl breiteste Resonanz bei den Teilnehmenden fanden. Die Zeit des Epochenumbruchs 1800 wurde neben Eichendorffs *Wünschelrute* (1835/1838) nur über Tiecks *Der Runenberg* (1804) abgedeckt; letzterer auf ausdrücklichen Wunsch der Teilnehmer:innen, eine längere Ganzschrift aus dieser Zeit zu lesen.

Ein weiterer relevanter Punkt bei der Zusammenstellung und Kombination der Texte war es, den Teilnehmer:innen ein möglichst breites thematisches Spektrum zu bieten und zugleich eine Vielzahl ganz unterschiedlicher literarischer Erzählverfahren und Genres abzudecken. Dies geschah auch mit dem Ziel, unterschiedliche Interessenlagen und verschiedenartige Denkipulse, die von den Texten ausgehen, abzudecken. Neben Texten, die realistisch erzählen, wie etwa im Falle Hermanns, und solchen, die zudem in Teilen der Popliteratur verpflichtet sind, wie etwa bei Herrndorf, wurden auch fantastische Texte ausgewählt; allen voran die Shaun Tans, aber auch die Erzählung *Ping Pong* von Benedict Wells oder verschiedene Kurzprosatexte von Kafka wie *Der Kübelreiter* (1917/1921).

Schließlich sollten die im ersten und zweiten Teil der Sitzungen gelesenen Texte zumindest lose thematische oder sprachlich-gestalterische Verbindungen zueinander aufweisen, um so über Impulse vergleichenden Lesens den Blick auf sie auszuscharfen und zu erweitern.

4 Auswertung

Die Evaluation beider Veranstaltungen erfolgte durch einen Papierfragebogen.⁴ Neben einem Teil zu personenbezogenen Daten zu Beginn, der Fragen nach Alter, Geschlecht, Studienfächern und -semestern sowie eine zum ‚soziokulturellen Kapital‘ enthielt, die sich auf die Anzahl der im Haushalt befindlichen Bücher bezog, wurden je sechs bis sieben Fragen zur gegenstandsbezogenen Ebene, zur persönlichen Ebene und zur Ebene der sozialen Interaktion gestellt. Ein fünfter Teil umfasste schließlich vier Fragen zur globalen Bewertung des Lesekreises. Mit Ausnahme der Items zu den personenbezogenen Daten, einer jeweilig offen formulierten Schlussfrage zu den drei Einzelebenen und den letzten beiden Items zur globalen Bewertung, wo eine Gesamtbeurteilung der Veranstaltung über die Notenskala von 1 bis 6 vorgenommen werden sollte und nach Änderungswünschen gefragt wurde, wurde entsprechend der „Methode [des] summierten Ratings“ (Döring/Bortz 2007: 224) anhand einer fünfstufigen Likert-Skalierung ausgewertet (1: stimme gar nicht zu; 2: stimme eher nicht zu; 3: teils-teils; 4: stimme eher zu; 5: stimme voll und ganz zu). Da die Rückläuferzahl der Fragebögen in beiden Semestern mit N=17 zu gering ist, um empirisch-quantitativ umfassende generalisierte Schlussfolgerungen abzuleiten, sei an dieser Stelle primär auf auffällige Beobachtungen, insbesondere bei den offenen Fragen, hingewiesen.

Mit Blick auf die erhobenen teilnehmer:innenbezogenen Daten zeigt sich, dass die Verteilung auf die Geschlechter in der Lesegruppe der Gesamtstudierendenschaft der PH Ludwigsburg entspricht (35% männlich, 65% weiblich). Der Meridian beim Alter lag bei 24 Jahren, was dem Meridian bei den Fachsemestern entspricht, der bei acht lag – es fanden sich also in erster Linie in ihrem Studium bereits fortgeschrittenere Studierende unter den Teilnehmer:innen. Die Verteilung auf BA- und MA-Studiengänge korreliert weitgehend mit den Studierendenzahlen der Hochschule; einzig bei der Verteilung auf die Lehr-

.....

- 4 Die Evaluation wurde gemeinsam mit Sebastian Unger konzipiert und durchgeführt, auf dessen Auswertungen im Rahmen der unveröffentlichten Hausarbeit *Potenziale der gemeinsamen Lektüre literarischer Texte – Eine empirisch-quantitative Evaluation der Seminarreihe „Literatur – Gemeinsam – Lesen“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* (Unger 2023) ich im Folgenden in Teilen zurückgreife.

ämter zeigt sich ein überdurchschnittlich hohes Gewicht an Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik (Anteil von 47% vs. Anteil von 27% aller Studierenden an der PH). Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass aufgrund des Ankündigungstextes der Veranstaltung bei dieser Gruppe die Relevanz von Fragen sozialer Isolation und psychischer Probleme infolge der Pandemie – vielleicht weniger mit Blick auf die eigene Person als auf Vermittlungskontexte von Literatur – besonderes Gewicht erhielt. Auffällig ist weiterhin der mit ebenfalls 47% hohe Anteil von Studierenden, die das Fach Deutsch gar nicht oder nicht als Hauptfach studieren, was sich als Hinweis darauf lesen lässt, dass das Interesse am Austausch über Literatur nicht nur vom Studium des Fachs abhängt. Schaut man auf das Item, das auf das kulturelle Kapitel anhand der im Haushalt vorhandenen Bücher der Teilnehmenden zielt, so ergab sich ein Mittelwert von 3,3, was einer Bücheranzahl von 51 bis 100 („genug, um ein Bücherregal zu füllen“) entspricht – vergleichen mit dem Schnitt in Deutschland (151) ein unterdurchschnittlicher Wert, der vermutlich durch das geringe Alter der Teilnehmenden erklärbar ist. Geschlechterspezifische Unterschiede waren nicht zu verzeichnen.

Bei den globalen Fragen zeigt sich eine sehr hohe Zufriedenheit der Studierenden mit der Veranstaltung, die 13-mal mit der Note „sehr gut“ und drei Mal mit der Note „gut“ bewertet wurde. Entsprechend gab es auch eine große Zustimmung zu der Frage, ob man die Veranstaltung anderen Studierenden empfehlen würde (4,88 auf der Fünferskala, der Wert 5 steht für „stimme voll und ganz zu“) und ob die Veranstaltung gerne besucht worden sei (4,94).

Bei den spezifischen Frageitems zur gegenstandsbezogenen, sozialen und persönlichen Ebene fällt auf, dass die positivsten Wirkungen auf der sozialen Ebene zu verorten sind. Zur Aussage „Die Sichtweisen der anderen Lesekreismitglieder haben meine Sicht auf die literarischen Texte produktiv erweitert und mir Zugänge erschlossen, die mir sonst verschlossen geblieben wären.“ ist ein Mittelwert von 4,94 zu verzeichnen; für die Einschätzung: „Das gemeinsame Leseerlebnis hat auch auf persönlicher Ebene eine Verbindung zu den anderen Teilnehmer*innen der Gruppe geschaffen.“ ein Mittelwert von 4,59. Zu diesen Ergebnissen trug sehr wahrscheinlich auch die kleine Gruppengröße

bei.⁵ Dass solche freien Formate des Austausches über Literatur im regulären Angebot von Schulen und Hochschulen wenn nicht ganz fehlen, so aber doch eher eine Ausnahme darstellen, verdeutlicht der hohe Zustimmungswert von 4,2 zu der Aussage: „Der Lektürekreis hat einen Austausch mit anderen und Formen des sozialen Kontaktes ermöglicht, die in dieser Form im regulären Seminarbetrieb der PH Ausnahmen bilden.“

Bei den Antworten auf die offene Frage: „Inwieweit war der Austausch mit anderen über die literarischen Texte für mich von Bedeutung? Stellen Sie kurz dar.“ zeigen sich drei Schwerpunkte: Erstens wird die eingangs formulierte Hypothese bestätigt, dass der Austausch über Literatur durch die Vielzahl eingebrachter Perspektiven gerade auch für den eigenen Zugang zu den Texten als Bereicherung empfunden wurde: „Es hat Spaß gemacht Ansätze, Gedankengänge etc. anderer Personen nachvollziehen und darauf einzugehen.“ (TN 3) „In gemeinsamen Austauschen konnte das Verständnis von Texten gemeinsam erarbeitet werden. Außerdem kamen vielfältige & verschiedene Interpretationsansätze zusammen, auf die ich allein z. T. nicht gekommen wäre.“ (TN 7) Zweitens bestätigt sich die Annahme, dass es im Spiegel der Literatur möglich wird, einen offenen Diskurs auch über persönliche Fragen zu führen und Gesprächsbarrieren fallen zu lassen. Drei der zehn Teilnehmer:innen heben das in ihren Antworten explizit hervor: „Gespräch über sehr persönliche Haltungen, offene Fragen erhielten ehrliche Antworten, Guter Mix an Menschen, die nicht im bisherigen Freundeskreis waren dadurch sehr vielfältige Ideen & Sichtweisen [sic] -> macht offener“ (TN 2); „Ich habe von anderen Lebenssituationen und Ansichten und Alltags erfahren, welche wir auf Basis d. Literatur erzählt haben. Das hat eine direkte Offenheit & Ehrlichkeit mit sich gebracht.“ (TN 8) „Von der Ebene der Literatur sind wir oft auch auf die persönliche Ebene gekommen / Haben dann über aktuelle Probleme/Phänomene in unserer Lebenswelt gesprochen. / Dies hat sehr gut getan und es fiel mir auch leicht, mich der Gruppe gegenüber zu öffnen.“ (TN 1) Und drittens erleichterte vermutlich genau das Zusammenspiel dieser beiden Punkte die Möglichkeit, neue Kontakte innerhalb der Gruppe zu knüpfen: „Der Austausch hat Gespräche

.....

- 5 Der Aussage: „Die Gruppengröße habe ich als angenehm empfunden.“ stimmten alle Teilnehmer:innen „voll und ganz zu“.

über die Literatur hinaus angeregt. Themen der eigenen Lebenswelt wurden mit den Texten verknüpft und somit Chancen zum Kennenlernen geschaffen.“ (TN 4), „Ich habe andere Studierende getroffen, die ich sonst nicht getroffen hätte; Das hat mich sehr bereichert.“ (TN 8) – was für einige insbesondere vor dem Hintergrund der Pandemie von hoher Relevanz war: „Hat mir besonders nach der Pandemie auch emotional gut getan.“ (TN 5)

Auch auf gegenstandsbezogener Ebene gibt die sehr hohe Zustimmung (Mittelwert von 4,84) zu der Aussage „Die Fokussierung auf einzelne Details habe ich als gewinnbringend empfunden.“ einen ersten Hinweis darauf, dass zentrale Elemente eines ästhetischen Rezeptionsmodus, der sich von der Lektüre pragmatischer Texte unterscheidet, ausgebildet werden konnten. Als zwar nicht zentral, aber durchaus relevant wurde in dem Kontext das Verfahren, die Texte laut und langsam zu lesen, eingeschätzt; die Zustimmungsmittelwerte liegen hier bei 3,82 und 3,76. Und dafür, dass im Zuge der Arbeit „Literatur als Medium der Auseinandersetzung mit mir selbst [...] für mich an Bedeutung gewonnen“ hat, spricht die Zustimmung zu dieser Aussage mit einem Mittelwert von 4,18.

Schaut man sich die Antworten zu der offenen Frage („Inwieweit hat das Konzept der Veranstaltung und das gemeinsame Gespräch meinen Umgang mit literarischen Texten verändert? Stellen Sie kurz dar.“) in diesem Bereich an, bestätigt sich dieses Bild. Auch hier lassen sich in den Aussagen drei Schwerpunkte nachweisen. Erstens wird darauf hingewiesen, dass „das gemeinsame Erschließen mir die Mehrdeutigkeit von Literatur verdeutlicht [hat], ich bin offener für verschiedene Deutungsmöglichkeiten geworden“ (TN 4). Damit in Verbindung gebracht werden kann die Aussage, dass „Literatur nichts Einheitliches ist“ und individuelle Rezeptionsweisen „zu einem ganz anderem Textverständnis führen“ können (TN 3). Immer wieder wird auf die Bedeutung des Austausches mit anderen für diese veränderte Sichtweise verwiesen: „Das schöne [sic!] am gemeinsamen Lesen ist, dass im Gespräch mit anderen immer auch andere Aspekte den eigenen Horizont erweitern können, und man so manche Textstellen ganz anders versteht als beim Lesen alleine.“ (TN 6)⁶ Zwei-

.....

6 Vgl. in diesem Kontext auch die wiederum eher auf die soziale Dimension zurückzubeziehende Aussage von TN 5: „Lesen entwickelte sich von einem individuellen Ereignis zu einem sozialen ‚Event‘. Davon habe ich sehr profitiert.“

tens scheint mit dieser Erweiterung des Horizonts bei vielen eine Steigerung der Lesemotivation bzw. eine Veränderung der eigenen Lektüregewohnheiten einherzugehen: „Durch das Erkennen des Mehrwerts gemeinsam zu lesen & diskutieren/interpretieren habe ich eine höhere Bereitschaft lit. Texte zu lesen. Außerdem den Anreiz diese öfter zu lesen, wenn ich sie nicht verstehe, da ich gelernt habe, dass man öfter früher od. später durchsteigt.“ (TN 10) „Durch die Veranstaltung habe ich mich mit ‚neuen‘ Texten auseinandergesetzt, mit denen ich mich alleine, daheim bisher nie auseinandergesetzt habe.“ (TN 1) „Ich habe jetzt mehr Motivation an komplexen Texten ‚dran‘ zu bleiben und Textstellen, die ich nicht sofort verstehe, mehrfach zu lesen & mir verschiedene Interpretationsansätze zu überlegen.“ (TN 7)⁷ Ein dritter Punkt schließlich betrifft Veränderungen der Art und Weise, wie literarischen Texten begegnet wird. Dazu heißt es etwa: „Durch das langsame laute Vorlesen setzt man sich automatisch intensiver mit dem Text auseinander – sowohl auf textinterner Ebene als auch metatextlich.“ (TN 8) oder: „Zeit nehmen für Details, Diskutieren und Interpretieren von Textstellen, Texte auf die Realität beziehen -> positive Veränderungen“. In eine ähnliche Richtung geht TN 2 mit der Hervorhebung, nun auch „[i]m Alltag an Texte erinnert [zu] werden“ und „Bezüge zwischen Texten [zu] erkennen.“

Diese Aussagen korrelieren dem hohen Zustimmungswert zu der Aussage: „Auch in meiner Freizeit werde ich komplexere literarische Texte lesen.“ (4,24) auf der persönlichen Ebene. Andere Aussagen, die auf die Relevanz von Literatur für Aspekte der Persönlichkeitsbildung verweisen, stoßen zwar auch noch auf grundlegende Zustimmung, die Mittelwerte fallen hier aber geringer aus, als dies für die soziale und m. E. auch noch für die gegenstandsbezogene Ebene nachweisbar ist. Der Satz: „Das Gespräch über die literarischen Texte hat mir die Möglichkeit gegeben, Geschehnisse oder Veränderungen in meinem Leben aufzuarbeiten oder zumindest neu zu reflektieren.“ erreicht im Mittelwert eine Zustimmung von 3,65; die Aussage: „Ich habe mehr Sicherheit im Umgang auch mit komplexen literarischen Texten wie etwa denen von Kafka gewonnen.“ einen von 3,76. Zu berücksichtigen ist hier der verhältnismäßig

.....

7 Dies bestätigt auch eine weitere Aussage von TN 6, die sich allerdings im Kontext der offenen Frage auf der persönlichen Ebene findet: „Es hat Lust auf mehr Lesen gemacht!“

kurze Zeitraum der Veranstaltung von rund vier Monaten – für deutlichere persönlichkeitsrelevante Veränderungen bedarf es vermutlich längerer kontinuierlicher Arbeit. Denn dass sich Entwicklungen auch auf dieser Ebene beobachten lassen, verdeutlichen nicht nur die zwar niedrigeren, aber doch noch verhaltene Zustimmung signalisierenden Werte bei den oben aufgeführten Fragen.

Auch die Antworten auf die offene Frage: „Inwieweit hat das gemeinsame Gespräch über Literatur auch mich persönlich verändert? Stellen Sie kurz dar.“ weisen in diese Richtung, wie etwa folgende Aussage von TN 1 zu erkennen gibt: „Ich würde nicht sagen, dass mich die Literatur und die Gespräche wirklich ‚verändert‘ haben. Allerdings lenkt die Literatur immer wieder den Fokus auf Themen in meiner Lebenswelt, die mich beschäftigen, die Literatur regt also die Gedanken über und die Beschäftigungen, [sic] mit diesen Themen an.“ Dem entsprechen andere Statements. Persönliche Veränderungen im eigentlichen Sinne werden nicht beobachtet (TN 3 etwa antwortet auf die Frage, ob das Gespräch über Literatur ihn verändert hätte, schlicht mit: „Hat es nicht“), sehr wohl aber die Ausbildung neuer Sichtweisen: So etwa TN 5: „Ich habe in vielen Bereichen (auch des Alltags) neue Perspektiven erhalten.“ oder TN 2: „Durch Bezug zur Realität/Alltag Reflexion des eigenen Alltags & Geschehnisse in der Gesellschaft; verschiedene Sichtweisen auf Gesellschaft/Themen erhalten & verstehen“. Diese durch das Gespräch über die gelesenen Texte ermöglichte Reflexion und Reperspektivierung, die hier primär auf Alltags- resp. gesellschaftliche Kontexte bezogen wird, umspannt in anderen Einschätzungen dann aber wiederum auch die eigene Person: „Verschiedene Texte haben mich dazu angeregt, mein Verständnis von Welt und von mir selbst zu überdenken (z. B. Vor dem Gesetz).“ (TN 4)⁸ „Die Inhalte der Texte regen dazu an, auch über sich selbst, seine Handlungen und sein Leben zu reflektieren“ (TN 8).

.....

8 In diese Richtung geht auch der Kommentare von TN 7: „Ich fand es bereichernd, unterschiedliche Perspektiven zu einem Text zu hören und würde sagen, dass ich jetzt generell offener dafür bin, mir andere Meinungen anzuhören & erklären zu lassen.“

5 Fazit

Die hier sichtbar werdende Verbindung von Literatur und eigener Lebenswelt, in schulischen wie hochschulischen Kontexten oft dem Verdacht ausgesetzt, sich (vermeintlichen) Lebenswelten der Schüler:innen allzu schnell anzubiedern und literarische Diskurse so zu verflachen, wird im Rahmen dieses Projekts nicht nur zugelassen, sondern ist ausdrücklich erwünscht. Allerdings nicht in der Form, dass die Lehrenden diesbezüglich Vorgaben machen und die Bezüge so oft etwas ‚aufgesetzt‘ wirken; der Bezug zur eigenen Lebenswelt baut sich über die von Teilnehmenden selbst hergestellten Verbindungen auf. Literatur bietet dabei den Vorteil, auch sehr persönliche Fragen und Themen zu verhandeln, ohne unmittelbar ‚persönlich‘ werden zu müssen.

Zugleich zeigen die Antworten der Studierenden, dass die Funktion, nach der Pandemie über den Lesekreis wieder verstärkt soziale Begegnungen zu ermöglichen, erfüllt wurde. Auf gegenstandsbezogener Ebene wurden die Ziele m. E. erfüllt; hier wäre vermutlich eine längerfristige, kontinuierlichere Arbeit hilfreich, um Dinge zu verfestigen bzw. dann auf der Ebene persönlicher Weiterentwicklungen bildungsrelevante Veränderungen auszulösen.

Abschließend ist zu sagen, dass sich das Format bewährt hat.⁹ Die Rückmeldungen zeigen, dass es zu wenige Möglichkeiten zu einem Austausch über Literatur in dieser Form gibt; auch bei den Studierenden des Lehramts Deutsch. Letztlich sind solche freien Formen aber notwendig, um künftigen Deutschlehrer:innen das Potential literarischer Texte nicht nur im Rahmen kompetenzorientierter Zugänge zu ihnen aufzuzeigen und so hochschulisch ihre Entwicklung zu Kultur- und Literaturvermittler:innen in einem umfassenden Sinne zu befördern. Die hohe Motivation aller Beteiligten, sich in einem extracurricularen Setting mit literarästhetischen Fragen auseinanderzusetzen und im gemeinsamen Gespräch hierüber auszutauschen, lässt den Schluss

.....

9 Zu berücksichtigen ist bei den positiven Ergebnissen der Evaluation allerdings auch immer, dass Studierende, die sich für eine solche Veranstaltung außerhalb des regulären Studienangebots anmelden, vermutlich bereits von Beginn an über eine höhere Motivation zum Austausch über Literatur verfügen als andere. Dennoch stellt sich die Frage, ob die zentralen Ziele nicht auch im Rahmen umfassenderer, ‚institutionalisierterer‘ Organisationsformen mit einem breiter gestreuten Kreis an Teilnehmenden hätten erreicht werden können.

zu, dass die Lösung von institutionellen Formaten Möglichkeiten literar-ästhetischer Erfahrungen freisetzt, die in institutionellen Vermittlungskontexten – ob Schule oder Hochschule – hinter der Vermittlung von Kompetenzen marginalisiert zu werden drohen. Durch diese Marginalisierung steht nicht nur auf dem Spiel, dass das an spezifisch ästhetische Lernprozesse gekoppelte Bildungspotential von Literatur nicht ausgeschöpft werden kann, sondern noch weitergehend, dass künftige Lehrkräfte es nur unzureichend an sich selbst erfahren haben und es folglich auch kaum werden vermitteln können. Insofern sollte literarischen Gesprächskreisen mit flachen Hierarchien künftig in der akademischen Lehre, in der Lehrkräftebildung, aber auch in der Schule Raum gegeben werden.

Literaturverzeichnis

- BILLINGTON, JOSIE ET AL. (2011): An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being. In: *thereader.org.uk* URL: <https://www.thereader.org.uk/investigation-therapeutic-benefits-reading-relation-depression-well/> (letzter Zugriff: 28.04.2025).
- BILLINGTON, JOSIE ET AL. (2014): An Evaluation of a Literature-Based Intervention for People with Chronic Pain. University of Liverpool. Centre for Research into Reading, Information and Linguistic Systems. In: *thereader.org.uk* URL: http://www.thereader.org.uk/evaluation-literature-based-intervention-people-chronic-pain/?page_number_0=5 (letzter Zugriff: 28.04.2025).
- BRUNE, CARLO (2018): Shared Reading. Literaturvermittlung in Kontexten Sozialer Arbeit und außerschulischen Bildungsprozessen am Beispiel der Liverpooler *The Reader Organisation*. In: Ott, Christine/Wrobel, Dieter (Hg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, S. 65–78.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- DAVIS, PHILIP ET AL. (O. J.): Cultural Value. Assessing the intrinsic value of The Reader Organisation's Shared Reading Scheme. In: *thereader.org.uk* URL: <https://www.thereader.org.uk/wp-content/uploads/2022/11/Cultural-Value.pdf> (letzter Zugriff: 28.04.2025).

- DIETRICH, CORNELIE/KRINNINGER, DOMINIK/SCHUBERT, VOLKER (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- DÖRING, NICOLA/BORTZ, JÜRGEN (2007): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 4. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.
- HÄRLE, GERHARD (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielsetzungen und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus u. a. (Hg.): *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korr. u. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–65.
- KANT, IMMANUEL (1974): *Kritik der Urteilkraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- MEIS, MONA-SABINE (2018): Verfahren der Bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit – verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern. In: dies./Mies, Georg-Achim: *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*. 2., akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 87–124.
- PHILIPP, MAIK (2010). Peers und Lesen. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palention, Christian (Hg.): *Freundschaften, Cliques, Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Springer. S. 243–259.
- ROBINSON, JUDE/BILLINGTON, JOSIE (2012): An Evaluation of a Pilot Study of a Literature-Based Intervention with Women in Prison. Short Report. University of Liverpool, Centre for Research into Reading, Information and Linguistic Systems. In: *thereader.org.uk*. URL: <https://www.thereader.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/CRILS-Women-In-Prison-Report2012.pdf> (letzter Zugriff: 28.04.2025).
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33/200, S. 6–16.
- UNGER, SEBASTIAN (2023): *Potenziale der gemeinsamen Lektüre literarischer Texte – Eine empirisch-quantitative Evaluation der Seminarreihe „Literatur – Gemeinsam – Lesen“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Unveröffentlichte Hausarbeit an der PH Ludwigsburg.

Enemies to lovers und Bookboyfriends

Literarästhetische Praxis auf Social Media?

Abstract

Die Buchcommunity BookTok übt inzwischen nachhaltigen Einfluss auf den Buchhandel aus. Der vorliegende Beitrag stellt zur Diskussion, inwiefern auf dieser Social Media-Plattform neben der Werbung für bestimmte Romantitel und Reihen auch literarästhetisches Erleben und Lernen stattfindet. Dazu wird zunächst skizziert, welche Aspekte zu berücksichtigen sind, um eine geeignete Methodik zur Diagnose von literarästhetischer Wahrnehmung bzw. literarästhetischem Erleben in BookToks zu entwickeln. Anhand von Beispielanalysen zu zwei BookToks, einem Clip der Creatorin *siliasi_books* zu Elle Kennedys *Off Campus*-Reihe sowie einem Video von *samandmonica* zum sogenannten ‚bookboyfriend‘-Trend, wird anschließend exemplarisch untersucht, inwiefern sich an diesen Clips als Produkten literarischer Anschlusskommunikation literarästhetische Erfahrung bzw. literarästhetische Praxis ablesen lässt und welche entsprechenden Teilaspekte dort vorfindlich sind. Im Fazit werden Schlussfolgerungen zur Reichweite der Beobachtungen sowie zu bestehenden Forschungsdesideraten gezogen.

Keywords: BookTok; Literarisches Lernen; Leseerlebnis; Literarästhetische Praxis; Social Reading

1 Einleitung

Im Bereich Marketing werden Social Media-Diskussionen um Printliteratur inzwischen durchaus ernst genommen. Das Börsenblatt des deutschen Buchhandels veröffentlicht z. B. seit April 2023 eine eigene Booktok-Bestsellerliste

(Bestseller BookTok 2025), Büchereien und Buchhandlungen werben aktiv mit dem Label #BookTok oder mit claims wie „Booktok made me buy it“ (vgl. z. B. Grißtede 2024: 23). Die entsprechenden Spartenverlage waren öffentlichkeitswirksam und medial stark diskutiert zuletzt auf den Buchmessen sehr präsent; die Buchmesse pflegt seit 2022 eine offizielle Kooperation mit der Plattform TikTok (vgl. buchmesse.de 2022). Zahlen von Media Control geben an, dass 2023 etwa 12 Millionen Bücher aufgrund von TikTok-Empfehlungen verkauft worden sind, Ende 2024 bereits mehr als 20 Millionen Exemplare (vgl. Mayer 2024). Dass Plattform und Community insofern im Kontext des Systems Buchhandel Werbezwecke erfüllen, dürfte unstrittig sein. Diskutiert wird in Literaturwissenschaft und Feuilleton aktuell, ob bzw. inwiefern Beiträge auf BookTok auch Kriterien von Buchkritik erfüllen (vgl. z. B. Hein 2022; Huber 2024; Mühl 2024; vorbereitend zu Formaten auf BookTube und in Buch-Blogs Brendel-Perpina 2019: 391–606). Im Folgenden soll demgegenüber eine andere Frage aufgeworfen werden: Findet auf BookTok eine literarästhetische Auseinandersetzung mit Romanen statt und wenn ja: Wie lässt sich diese genauer charakterisieren?

Für diese Diskussion ist zu beachten, dass die Frage, was Lernen bzw. Bildung in Bezug auf den Umgang mit Literatur ausmacht, immer noch teils kontrovers diskutiert wird und dazu verschiedene, in einigen Aspekten konkurrierende Modelle existieren, wie Bernhardt in der Einleitung zu diesem Band ausführlich diskursiviert (vgl. dazu Spinner 2006; Schilcher/Pissarek 2018; Albrecht 2022). Ob mit Blick auf die hier zu untersuchenden Kürzestvideos literarästhetisches Lernen, ein Zuwachs an literarischer Kompetenz, die Entstehung literarischer Bildung oder die Dokumentation einer ästhetisch-literarischen Erfahrung konstatiert werden kann, hängt insofern jeweils auch davon ab, welche Aspekte vorab als intendierte Marker gesetzt werden. Für die weiteren Überlegungen soll in diesem Kontext ein weites Verständnis von literarästhetischem Lernen bzw. literarästhetischer Bildung zugrunde gelegt werden, wie es Demirdögen und Staiger als ganzheitlichen Prozess formulieren, bei dem „Objekte (literarische Gegenstände) und Subjekte (literarisch Lesende) sowie kognitiv-analytisches Verstehen und emotional-sinnliches Wahrnehmen [...] unhintergebar miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind“ (Demirdögen/Staiger 2025: 11) und bei dem die ästhetische

Erfahrung im Rezeptionsprozess Ausgangspunkt wie Zieldimension gleichermaßen darstellt (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 6). Entsprechende Leseerfahrungen beschreibt Rosebrock 2017 in Anlehnung an Louise M. Rosenblatts Transaktionstheorie (vgl. Rosenblatt 1994) so, dass grundlegend dafür ein persönlicher Bezug zum Text sei, „der sich durch Bezugnahme auf eigene Erfahrungen auszeichnet, durch Imagination, Emotionalität und Affektivität“ (Rosebrock 2017: 4); die entsprechende ästhetische Lesehaltung zielt im Anschluss auf „Kommunikation über das, was am Text erfahren wird“ (ebd.).

2 Literarästhetisches Lesen auf Social Media untersuchen? – Annäherungen an eine geeignete Methodik

Um zu überprüfen, ob entsprechende Prozesse in literaturbezogenen Social Media-Kommunikationen vorliegen, ist zunächst eine geeignete Methodik zu reflektieren. Vorarbeiten dazu stellen insgesamt noch ein Desiderat dar: Beim Austausch über Bücher auf der Plattform TikTok in Form von kurzen Videos handelt es sich noch um ein sehr junges Phänomen. In ihrer aktuellen Form unter dem Namen TikTok existiert die Social Media-Plattform seit August 2018 (vgl. Will/Samp/Gebhardt 2024: 4). Der Hashtag #BookTok bzw. #booktok wird seit Anfang 2020 verwendet (vgl. de Andres 2024) und verzeichnete v. a. während der Covid-19-Pandemie in den Jahren 2020 bis 2022 große Zuwächse. Grundlegende Analysen zu dieser medial neuen Form der Literaturrezeption und -promotion stehen daher in vielen Bereichen aus.

Gleichzeitig ist die Beliebtheit von BookTok enorm und der Umfang des potenziell zu analysierenden Materials steigt rasant: Will, Samp und Gebhardt geben an, dass Stand Juli 2024 international unter dem Hashtag #BookTok 34 Millionen Beiträge veröffentlicht wurden (vgl. Will/Samp/Gebhardt 2024: 4). Anfang Juni 2025 wurden bei einer eigenen Abfrage bereits 57 Millionen Beiträge angezeigt, die Anzahl hat sich damit in etwa elf Monaten um knapp 23 Millionen Beiträge vergrößert. Die Anteile, die speziell auf Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum entfallen, sind dabei alles andere als gering: Unter #BookTokGermany finden sich im Juni 2025 etwa 598.900 Beiträge, weitere

16.800 unter #BookTokAustria und unter #BookTokSuisse immerhin noch einmal 3794 (eigene Abfrage, Stand 2.6.2025). Von daher scheint es aktuell kaum möglich, einen vollständigen bzw. empirisch systematisch geprüften Überblick über das bislang nur in Ansätzen erschlossene Phänomen zu bieten. Anliegen der folgenden Überlegungen ist es insofern, exemplarisch zeigen, welche Strategien der Annäherung an literarische Texte auf der Plattform zu finden sind und zu reflektieren, inwiefern diese als Indiz für literarästhetische Praxen eingeordnet werden können.

Auch ein solcher explorativer Zugriff gestaltet sich als nicht ganz trivial. Fragt man etwa scheinbar schlicht danach, wessen Sicht auf den literarischen Gegenstand in den Videos repräsentiert wird, so ist bereits hier die Konstellation weniger eindeutig, als sich zunächst vermuten ließe: Die Videos als Gegenstand der diagnostischen Analyse sind multimodal und komplex und sie entstehen als Bestandteil literaturbezogener Kommunikation zwischen mehreren auf unterschiedlicher Ebene beteiligten Akteur:innen. Bislang bleiben konkrete Entstehungsprozesse und Gestaltungsentscheidungen zumeist weitgehend intransparent, nur ausnahmsweise finden sich in Interviews oder Zeitungsbeiträgen Äußerungen von Creator:innen, in denen sie auf Konzeption und Erstellung der Inhalte eingehen (vgl. z. B. Grunert 2024). In diesen Fällen liegen in der Regel Selbstdarstellungen vor, die in ihrer Funktion als Diagnoseinstrument als bedingt verlässlich einzustufen sind. Wertet man die Videos als Produkte aus, so lässt sich zudem in einer deutlichen Mehrzahl der Fälle multiple Autor:innenschaft ansetzen (vgl. Nantke 2018; Kaye et al. 2019): Creator:innen kompilieren bestehende Bausteine (z. B. bestimmte Sounds oder Meme-Routinen) und variieren diese oder ergänzen sie durch Eigenes. Oft lassen sie sich inhaltlich durch Dritte beraten oder technisch durch ein Team unterstützen. Einfluss auf die Clips als Produkte haben fallweise zusätzlich auch Vertragspartner:innen wie Verlage oder Buchhandlungen, die zu besprechende Bücher oder Themen vorgeben, sowie die Community im weiteren Sinne, indem sie positiv oder negativ auf bestimmten Content reagiert und so auf folgende Gestaltungsentscheidungen einwirkt. Und schließlich beeinflusst auch die Plattform selbst die entstehenden Videos, indem sie Setzungen in Bezug auf technische Möglichkeiten vornimmt (z. B. den Umfang von Videos kontrolliert oder Filter zur Verfügung stellt u. ä.).

Potenziell kann bei allen am Entstehungsvorgang Beteiligten eine Auseinandersetzung mit Literatur stattfinden. Ausgehend von der Analyse der am Ende vorliegenden Clips ist jedoch nicht in jedem Fall abschließend zu klären, bei welcher der beteiligten Instanz bestimmte Reaktionen hervorgerufen wurden bzw. welche Erkenntnisschritte oder welches ästhetische Erleben individuell eingetreten sind. Dass generell Rückschlüsse auf den Gehalt von Prozessen literarischer Rezeption ausgehend von Produkten der Anschlusskommunikation zu literarischen Texten möglich sind, nehmen etwa auch Boelmann und König in ihrem dreiphasigen Modell des Umgangs mit literarischen Gegenständen an: Die BookToks ließen sich in ihrem Modell als Phänomen der letzten Phase eines Dreischritts aus Rezeption, Operation und Produktion einordnen (vgl. Boelmann/König 2021: 13). Ausgehend von solchen „Endprodukten des Auseinandersetzungsprozesses“ (ebd.: 14) könnten Forschende und Lehrkräfte literarisches Verstehen diagnostizieren bzw. empirisch untersuchen. Bereits Boelmann und König geben jedoch zurecht zu bedenken, dass das von ihnen vorgeschlagene rückschließende Verfahren störungsanfällig sei: Es sei erforderlich, „neben dem Ergebnis [aus der Phase der Produktion] selbst auch den Umgang mit dem konkreten Gegenstand und die Rolle der vielfältigen Einflussfaktoren zu betrachten und [...] zu kontrollieren“ (ebd.). In Bezug auf die BookTok-Videos liegt nun konkret eine Situation vor, in der zwar ein Produkt vorhanden ist, das evaluiert werden kann, die Einflussfaktoren auf den Entstehungsprozess entziehen sich jedoch weitgehend Kenntnis und Kontrolle von Forschenden.

Zusammengefasst: Die Clips als mediales Produkt sind ihrerseits interpretationsbedürftig mit Blick auf die Frage, welche Reaktion auf ein literarisches Rezeptionsangebot darin vorliegt. Oft lässt sich nicht exakt bestimmen, welche Art von ästhetischem Erleben bei welchen am Prozess Beteiligten tatsächlich stattgefunden hat und ob dadurch Prozesse literarästhetischer Erfahrung bzw. Bildung angestoßen wurden. Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass bestimmte Formate auch als Variationen bestehender Clips produziert werden können, indem Creator:innen lediglich Strukturen kopieren und auf ein neues Buchbeispiel anwenden. Geht man von einem weiten Literaturbegriff aus, so findet auch in solche Kopien literaturbezogene Kommunikation statt, allerdings

fokussiert diese eher digital-mediale Strukturen als den jeweils präsentierten Roman, der unter Umständen nicht einmal gelesen worden sein muss.

3 Exemplarische Fallanalysen: *Masterpiece*-Audiomeme und ‚Sexy-Türrahmen‘-Variationen

Die Konturen einer möglichen Diagnose von literarästhetischem Lernen in Booktok-Videos sollen im Folgenden versuchsweise an zwei Beispielen demonstriert werden.

3.1 Textbewertungen: Ist ein ‚*Masterpiece*‘ ein Meisterwerk – und was bedeutet das?

Zur *Off-Campus*-Reihe (Kennedy 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) der kanadischen Autorin Elle Kennedy bietet die Creatorin siliasi_books (siliasi_books 2024) einen Clip an, der vergleichsweise schlicht ist und mit reduzierten Mitteln arbeitet, er hat eine Dauer von ca. 12 Sekunden: Auf der akustischen Ebene verwendet die Creatorin ein Audio-Meme, „you were a goddam masterpiece“. Dieses besteht aus einer Tonspur, in der eine als männlich zu lesende Stimme vier an ein unbestimmtes Gegenüber gerichtete Wertungen ausspricht: „you were amazing, you are unforgettable, you were fun as hell and you were a goddam masterpiece“ (vgl. ebd.). Die Bildebene zeigt in Großaufnahme die vier ersten Bände der *Off Campus*-Reihe. Die Bände stehen mit dem Farbschnitt zur Front in einer Reihe, der jeweils adressierte Band ist so weit vorgezogen, dass das Cover zu erkennen ist und wird dann in die Reihe zurückgeschoben. Ein fünfter, zeitlich verzögert erschienener Band der Pentalogie (Kennedy 2023) wird nicht adressiert und ist auch im Bild nicht positioniert.

Fragt man nach den Minimalanforderungen, die erfüllt sein müssen, damit das Video in der publizierten Form erstellt werden kann, so ist offensichtlich, dass der Clip ohne eine Lektüre der Bände produziert werden könnte: Die in der Tonspur ausgesprochene Wertung ist keine individuell und spezifisch für die thematisierte Reihe formulierte Einschätzung, sondern wird als bestehende Matrix aus anderem Kontext übernommen. Die zur Erstellung des Videos

umgesetzte Handlung besteht also darin, dass sekundär ausgewählte Romane vorab bestehenden Ordnungskategorien zugewiesen werden. Die vier durch die Tonspur vorgegebenen Zuschreibungen sind positiv, aber extrem unspezifisch. Informationen über den Inhalt der Bände oder Annahmen zu den Gründen der Bewertung können aus ihnen nicht abgeleitet werden. Dieser Beliebigkeitseffekt zeigt sich besonders deutlich daran, dass dieselbe Tonspur auch in Bezug auf andere Romanreihen verwendet wird – entsprechende Videos gibt es z. B. zu Ana Huangs *Twisted* (insgesamt vier Bände, Huang 2022 bis 2023) oder Sarah J. Maas' *A Court of Thorns and Roses* (dt. *Das Reich der sieben Höfe*, fünf Bände, Maas 2016 bis 2021). Zusätzlich wird er auch für individuell zusammengestellte Kompilationen von Lieblingsbüchern benutzt, bei denen in den Clips entweder vier unabhängige Einzelbände oder vier Buchstapel bzw. Buchgruppen präsentiert werden.

In allen Videos, die die Tonspur auf diese Weise verwenden, bleibt offen, ob diese überhaupt als eine Hierarchie im Sinne einer Klimax verstanden wird. Zwar scheint die letzte Kategorie „verdammtes Meisterwerk“ die anderen semantisch zu überstrahlen, bei den übrigen Zuschreibungen sind die Wertigkeiten aber kaum eindeutig.

Fragt man nach den Folgen dieser Konstellation für den Austausch zwischen Creatorin und ihrem Publikum, so ist evident, dass durch das Video keine differenziertere, im engeren Sinne literaturkritische Diskussion um die Bände angestoßen werden kann: Da keine Begründung für die Zuordnung der Wertungen gegeben wird, ist diese nicht nachvollziehbar und sie kann nicht fundiert hinterfragt oder widerlegt werden. Rezipierende des Kurzvideos können lediglich zur Kenntnis nehmen, dass die Creatorin *The Goal* (Kennedy 2017b) an den Anfang setzt und darauffolgend den Auftaktband *The Deal* (Kennedy 2016a) und *The Mistake* (Kennedy 2017b) setzt, um als abschließendes ‚Masterpiece‘ den dritten Band *The Score* (Kennedy 2017a) zu identifizieren. Unklar bleibt dabei nicht nur, ob es sich überhaupt um eine bewusste Zuordnung handelt, sondern auch, ob *siliasi_books* die Zuordnung als Hierarchie versteht oder ob sie davon ausgeht, dass den Bänden mit den Wertungen verschiedene Qualitäten zugeschrieben werden. Fragt man allerdings danach, inwiefern sich ein – positives – Leseerlebnis in dem Clip ausdrückt, so lassen sich die von Rosebrock benannten Haltungen der Emotionalität und

Affektivität (vgl. Rosebrock 2017: 4) deutlich in den subjektiven, übersteigert positiven Wertungen wiederfinden.

Vergleicht man diese Konstellation mit traditionellen literaturkritischen Äußerungen in Rezensionen, so werden durch den Clip damit gerade nicht spezifische Qualitäten der Bände ausführlicher diskursiv ausgehandelt. Das Kurzvideo stellt eher eine Art Hommage an die Gesamtreihe dar, die es als Auftakt zu einem weiteren Chatgespräch in den Kommentaren der Community ermöglicht, sich gegenseitig in ihrer Wertschätzung der Romane zu bestätigen und eigene Leseerfahrungen auszutauschen. Auch in diesem Zusammenhang werden Aspekte einer ästhetischen Lesehaltung, wie sie Rosebrock mit Rosenblatt beschreibt, deutlich: Das Video zielt erkennbar auf Kommunikation über Gelesenes und Leseerlebnis ab (vgl. ebd.: 4) und verbindet die Rezeption mit eigener Produktion (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 11). Die Creatorin beweist diesbezüglich hohes Engagement und differenzierte Fähigkeiten: Indem die subjektive Stellungnahme als Einstiegsimpuls gesetzt wird, signalisiert das TikTok deutlich eine Bereitschaft, in einen Austausch über die Romanreihe einzutreten. Da auf der Plattform Personen Clips auch lediglich rezipieren oder aber sie rezipieren und sich zusätzlich über die Kommentarfunktion mit der Community austauschen können, kann bereits die Tatsache als solche, dass jemand als Creator:in auf der Plattform tätig wird, als Indiz für ein besonders hohes Kommunikationsinteresse und -engagement gewertet werden. Im Erstellen eigener TikToks wird das Angebot der Kommunikationsplattform umfassend genutzt und die eigenen Kommunikationsanteile weisen bei dieser Form der Partizipation formal die höchstmögliche Komplexität auf. Die Creatorin verwendet visuelle *und* auditive Mittel *und* setzt diese zueinander in Beziehung, anstatt lediglich ein vorhandenes Medienangebot zu rezipieren bzw. sich in ausschließlich textueller Form über die Kommentarspalte zu äußern; sie setzt über das Hochladen des Videos zudem einen eigenständigen und starken Impuls für einen neuen Kommunikationsverlauf, anstatt sich niedrigschwelliger in einen bestehenden Gesprächsraum einzuschreiben.

Analog dazu zeigt sich eine entsprechende ästhetische Rezeptionshaltung auch in den zum Video geposteten Kommentaren. Hier werden die präsentierte Rangfolge oder mögliche Alternativen dazu nur im Ausnahmefall aufgegriffen. Stattdessen zeigt sich eine einseitig affirmative Tönung der Äußerungen, wel-

che v. a. die die Community verbindenden Leseerfahrungen thematisieren. So wird nach vergleichbaren Romanreihen oder einer möglichen Filmadaption gefragt und die besonders schöne Romanausgabe mit Farbschnitt wird gelobt oder es wird die hohe persönliche Bedeutung der Lektüre für die Lesenden akzentuiert. In diesem Kontext wird ebenfalls ein ganzheitlich literarästhetischer Zugriff deutlich, der sich nicht ausschließlich auf die literarischen Texte, sondern darüber hinaus auch auf den Umgang mit „ästhetischen Medien in ihrer Eigengesetzlichkeit“ (Bernhardt 2023: 285), d. h. im vorliegenden Fall auf den materiellen Gegenstand des Buchs, erstreckt. Die – von der Community ausdrücklich gutgeheißenen – Gestaltungsentscheidungen, die siliasi_books beim Entwurf des Kurzvideos trifft, lassen ebenfalls auf eine dezidierte Aufmerksamkeit für diese sinnlich-ästhetische Ebene schließen: Die Creatorin präsentiert die neueste broschiierte Ausgabe von 2024 (Kennedy 2024), die im 2022 neu gegründeten New Adult-Spartenverlag bei Piper publiziert wird und deren Cover mit Retro-Grafiken (stilisierte Paare, jeweils auf einer Eisfläche) gestaltet sind, anstelle der älteren Ausgaben bei Piper, deren Cover Fotomotive (Detailaufnahmen eines sich umarmenden Paares, bei dem die Gesichter nicht bzw. nur teilweise zu erkennen sind) aufweisen. Die Präsentation einer selteneren und beliebteren Farbschnittausgabe der Reihe ist plattformtypisch (vgl. zu diesem Phänomen ausführlich Vollmer 2025; Hörnlein 2024) und verweist auf ein allgemeines Interesse der Community an ganzheitlich ästhetischen Erfahrungen.

Fragt man zusammenfassend danach, ob in dem Clip eine ästhetische Lesehaltung im Sinne Rosenblatts zu erkennen sind, so lässt sich dies eindeutig positiv beantworten: Aus dem BookTok können zwar keine fundierten Wertungskompetenzen abgelesen werden und es kommt auch keine sinnvolle literaturkritische Stellungnahme zustande. Unter der Perspektive eines literarästhetischen Zugangs präsentiert das Video sich aber als persönliche Bezugnahme auf einen literarischen Text, der ganzheitlich eine subjektive Leseerfahrung mit der sinnlich-ästhetischen Wahrnehmung der medial-materiellen Ebene und der eigenen Produktion eines bewusst ästhetisch gestalteten Mediengegenstandes zusammenführt.

3.2 ‚Sexy Türrahmen‘: Fragwürdiges aufgreifen und eigene Positionen aushandeln

Ein zweites Beispiel, ein ca. 40-sekündiger Clip der Creator:innen samandmonica mit dem Titel *Asking my husband to do the book guy trend* (samandmonica 2023), soll zeigen, dass es durchaus auch BookToks gibt, in denen sich zusätzlich eine stärkere Auseinandersetzung mit Form und Inhalt der präsentierten Romane findet und in denen neben der sinnlich-emotionalen Wahrnehmung stärker auch kognitiv-analytische bzw. mindestens diskursiv-reflektierende Zugänge zum Tragen kommen.

Das Video schließt an einen Trend an, zu dem Videos unter verschiedenen Hashtags abzurufen sind, z. B. unter #bookboyfriendchallenge, #bookboyfriendcheck und ähnlichen. Bekanntermaßen handelt es sich bei vielen der auf der Plattform besprochenen Romane um Romanzen in verschiedenen Spielarten (vgl. z. B. dpa 2025). Das eigene Verhältnis zu den männlichen Protagonisten der Liebesromane ist in der Community immer wieder Thema. Unter dem Terminus ‚Bookboyfriend‘ wird dabei zum einen textbezogen beschreibend eine männliche literarische Figur verstanden, die in – wie auch immer geartetem – romantischem Verhältnis zur weiblichen Hauptfigur steht. Zum anderen steht der Begriff jedoch auch dafür, dass entsprechende Figuren als Projektionsfläche für romantische Fantasien der Creatorinnen dienen (vgl. Brunnbauer 2025). So wird in der Community etwa diskutiert, welche der Figuren aus welchen Gründen ein idealer Partner ist, dazu werden *rankings* zu Bookboyfriends aus verschiedenen Romanen oder Reihen erstellt und Tipps zu Lektüren mit besonders perfekten Bookboyfriends gegeben, oder es werden bestimmte Typen von Bookboyfriends charakterisiert und verschiedene Romanfiguren in diesen Kategorien gruppiert. In dem hier zu besprechenden Video von samandmonica bittet die Creatorin Monica ihren männlichen Partner Sam, mit ihr eine als typisch angesehene Romanszene nachzustellen, bei der sich ein Bookboyfriend ‚sexy‘ an einen Türrahmen lehnt (vgl. samandmonica 2023). Ähnliche Videos, in denen Creatorinnen „ihren realen Partnern als verführerisch angesehene Flirtmaschen beibringen“ (Brunnbauer 2025), existieren in großer Zahl – in eine Variante soll der Partner bzw. Bookboyfriend

zuerst noch den Schirm seiner Baseballkappe nach hinten drehen, bevor er sich analog zum oben beschriebenen Setting ‚sexy‘ an die Wand lehnt.

Im Clip filmt die Kamera aus leicht erhöhter Position in einem Zimmer heraus den mittig platzierten Türrahmen und nimmt die beiden in Flur und Zimmereingang agierenden Figuren frontal auf. Als Einstellungsgröße ist die Amerikanische gewählt, so dass die Protagonist:innen etwa bis zum Knie gezeigt werden, sobald sie im Bildvordergrund stehen. Das Video ist nicht mit Musik oder anderen Sounds unterlegt, sondern wird lediglich durch die Dialog-Tonspur begleitet. Der Ablauf ist schnell zusammengefasst (vgl. Transkript des Dialogs im Anhang): Zuerst fordert Monica Sam vergleichsweise knapp formuliert auf, eine typische Romanszene nachzustellen, in der ein Mann ‚sexy am Türrahmen lehnt‘ (vgl. ebd.). Sam gibt sich ahnungslos und fragt mehrmals nach, was dabei zu tun sei; Monica erklärt, demonstriert die Pose und korrigiert Sams Ausführung mehrmals. Beim letzten Versuch legt Sam Monica die rechte Hand auf die Taille, kurz scheint es, als ob sie sich küssen würden. Sie kreischt und schlägt die Hand vor den Mund, er geht lachend weg und äußert „That’s so weird“ („Das ist so blöd“). Monica beendet die Szene kichernd mit einem „That is Everything“. Monicas abschließende Äußerung ist schwer zu übersetzen und nicht eindeutig auszulegen. Sinngemäß ließe sich der Satz ggf. als „Das bedeutet mir alles“ übersetzen – dabei bleibt offen, ob sich diese Zuschreibung auf den eigenen Beziehungspartner und dessen geduldige Kooperation, die von ihr scheinbar als gelungen empfundene letzte Durchführung des Inszenierungsversuches oder die der Inszenierung zugrundeliegende literaturbezogene Imagination bezieht.

Eine ausführliche Analyse dieses Videos oder des gesamten Video-Trends muss an anderer Stelle erfolgen. Im vorliegenden Kontext soll lediglich reflektiert werden, inwiefern in dem Clip ästhetisches Erleben bzw. eine literarästhetische Lesehaltung zu erkennen sind. Diesbezüglich fällt zunächst ins Auge, dass den Creator:innen die Stereotypie bestimmter Darstellungsweisen in den Liebesromanen offensichtlich sehr bewusst ist und dass sie sich genrebezogen wiederholende Elemente als solche erkennen und einordnen: Nur in ganz seltenen Fällen bezieht sich die Aufforderung zum Nachstellen bestimmter Szenen auf einen konkreten Text. Gängig sind vielmehr offene bzw. verallgemeinernde Referenzen, wie sie im hier vorliegenden Clip Monica

in ihrer Erklärung herstellt: „*in books* [...] they talk about the man leaning over the doorframe or something [Hervorhebung I.H.]“. Monica fragt also etwas ab, was ihrer Auffassung nach typischerweise und häufig so dargestellt ist – nicht eine eindeutig zu identifizierende Szene aus einem bestimmten Roman. Die beschriebene Türrahmen-Pose wird so von ihr als eine Art von Gestaltungsroutine bzw. als stilistisches Element eingeordnet. In den Kategorien Spinners ließe sich ihr Vorgehen als Indiz für *aufmerksames Wahrnehmen (sprachlicher) Gestaltung* (vgl. Spinner 2006: 9) bzw. für ein wenigstens basales Genrebewusstsein auslegen, da Monica so implizit darauf referiert, dass Liebesromane über gemeinsame Gestaltungsroutinen verbunden sind (vgl. Spinner 2006: 13).

Deutlich wird in dem Video zudem eine ästhetische Irritation, die durch eine Kollision zwischen literarischer Inszenierung von Beziehungsroutinen und außerliterarischem Beziehungserleben entsteht. In diesem Kontext kann der Clip als „Abbild der Interaktion zwischen Rezipierendem und Gegenstand“ (Demirdögen/Staiger 2025: 8) verstanden werden, der eine kognitiv-analytische Reflexion der Textwahrnehmung bzw. des Leseerlebnisses erlaubt (vgl. ebd.). Ausgangspunkt der Irritation stellt die Beobachtung der auf literarischer Ebene beschriebenen Beziehungsroutine dar, die bei den – auch sonst auf ihrem Account als Paar agierenden – Creator:innen anscheinend auf einen ‚Resonanzboden‘ (vgl. ebd.: 6) trifft. Im Video werden verschiedene Möglichkeiten abgewogen, auf dieses Rezeptionsangebot einzugehen. Dabei werden offensichtlich v.a. implizite Reflexionen zum Aussagemodus des literarischen Modells bzw. zu poetologischen Überzeugungen verhandelt (vgl. Zabka et al. 2022: 122 f.), bei denen es darum geht, in welchem Verhältnis das in den literarischen Bezugstexten gezeigte Paarverhalten zum außerliterarischen Beziehungsleben der beiden Creator:innen stehen kann oder sollte. Einen Pol stellt diesbezüglich die abweisend-irritierte Haltung des männlichen Partners Sam dar, der mitteilt, er lese ‚solche Bücher‘ nicht und wiederholt hinterfragt, warum und inwiefern es als „sexy“ gelten könne, an einem Türrahmen zu lehnen (vgl. samandmonica 2023) – damit wird in Frage gestellt, inwiefern das literarische Vorbild überhaupt ein persönliches Bezugssystem sein kann. Dem gegenübergestellt bemüht sich Monica darum, die ihr bekannte literarische Routine auch im Außerliterarischen umzusetzen.

Die auf Komik angelegte szenische Realisierung erlaubt es, die Übertragbarkeit des literarischen Vorbilds auf außerliterarische Kontexte differenzierter zu diskutieren: So, wie Sam den Vorgang zunächst realisiert, wirkt dieser eben nicht romantisch oder ‚sexy‘, obwohl er formal der literarischen Beschreibung entspricht. Sams kritische Haltung und seine Schwierigkeiten bei der Umsetzung weisen insofern darauf hin, dass literarische und außerliterarische Welt als verschiedene Bezugssysteme mit jeweils eigenen Regeln gesehen werden müssen und sie belegen auch, dass subjektive Wahrnehmungen nicht immer von allen in gleicher Weise geteilt werden. In den Kategorien Spinners ließe sich das Video insofern als Aushandeln von subjektiver Involviertheit und bewusster Textwahrnehmung verstehen (vgl. Spinner 2006: 8 f. und dazu Demirdögen/Staiger 2025: 11).

Zur Differenzierung sei ausdrücklich festgehalten, dass sich für das vorliegende Video nicht feststellen lässt, ob es sich um authentische Erfahrungen und Einstellungen der außerliterarisch existierenden Creator:innen handelt. Das Video seinerseits ist eine bewusste Inszenierung eines Inszenierungsversuchs, wie u. a. daran unschwer zu erkennen ist, dass die kurze fortlaufende Szene an mehreren Stellen erkennbar geschnitten wurde (z. B. samandmonica 2023: 00:07 und 00:18). Die Figuren Sam und Monica im Video sind insofern auch jederzeit als literarisch-mediale Kunstfiguren zu verstehen, die von dem in der außerliterarischen Realität agierenden Creator:innen-Paar konstruiert und verkörpert werden. Prozesse literarischen Verstehens oder Haltungen zu Texten, die innerhalb der Videoszene gezeigt werden, müssen daher nicht notwendigerweise bei der Person vorliegen, die die entsprechende Position bzw. Rolle im Video übernimmt.

Stellt man den Befund für dieses Video dem ersten thematisierten Clip von siliasi_books gegenüber, so ist auch hier die Verbindung zwischen Rezeptions- und Produktionsorientierung (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 11) zu erkennen. Noch stärker als dort wird zudem ein „persönliche[r] Bezug zum Text, der sich durch Bezugnahme auf eigene Erfahrungen auszeichnet“ (Rosebrock 2017: 4) erkennbar, ebenso wie Emotionalität und Affektivität (vgl. ebd.) das Video sichtbar prägen. Das Anliegen, über literarisches Erleben in Kommunikation zu treten (vgl. ebd.) wird im Clip zusätzlich besonders deutlich über die explizite Anbindung an den bestehenden ‚book guy trend‘, der über den

Titel des Videos hergestellt wird und die es erlaubt, Rezeptionserfahrungen mit ‚sexy Türrahmen‘-Szenen bzw. Sichtweisen darauf unter verschiedenen User:innen auszutauschen.

4 Ein Fazit

Die ausschnitthafte Sondierung zeigt, dass – mindestens sehr viele – Book-Toks in der Tat als Zeugnisse einer literarästhetischen Lesehaltung im Sinne Rosenblatts eingeordnet werden können und dass es sich bei diesem Medienformat insofern um eine Spielart literarästhetischer Praxis handeln kann. Charakteristisch scheint diesbezüglich zum einen ein hohes Maß an subjektiver Involviertheit und affektiver Beteiligung, andererseits auch eine besondere Fokussierung der sinnlich-ästhetischen Eigenschaften des Mediums Buch. Die Überlegungen zu Entstehungsbedingungen der Videos im Rahmen von multipler Autor:innenschaft belegen allerdings auch, dass diesbezüglich unbedingt weitere grundlegende medienwissenschaftliche Untersuchungen notwendig sind: Analog zu entsprechenden Studien zu Agentschaft bzw. *agency* in den Game Studies wäre genauer festzustellen, welche Handlungsspielräume den verschiedenen Akteur:innen zukommen, die an der Produktion der Clips innerhalb der durch die Plattformen vorgegebenen technisch-konzeptionellen Möglichkeiten beteiligt sind und wie diese üblicherweise im Rahmen plattformtypischer Formate in der aktuellen Medienpraxis genutzt werden. Zum aktuellen Stand kann lediglich vermutet werden, dass sich hier Bedingungen insbesondere zwischen privat betriebenen kleineren Accounts wie z. B. dem von *siliasi_books* und reichweitenstarken, die dauerhafte Kooperationen mit dem Buchhandel betreiben, deutlich unterscheiden.

Unabhängig davon bieten die Videos einen Einblick in eine Praxis informeller, nicht akademisch institutionalisierter literaturbezogener Kommunikation. Bereits die beiden untersuchten Videos zeigen, dass in diesem Rahmen ganz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können. Sie belegen auch, dass der pauschale Vorwurf einer unkritischen und unreflektierten Literaturrezeption auf TikTok so nicht zu halten ist: Videos wie das von *samandmonica* zeigen, dass auch in Kommunikation über literarisch weniger anspruchsvolle

Liebesromane kritische-subversive Sichtweisen zum Tragen kommen und dass sich dort mindestens implizit durchaus ein Bewusstsein für formalästhetische Gestaltung, Genreeigenschaften und poetologische Fragen ausdrückt.

Material: Transkript zu Samandmonica: „Asking my husband to do the book guy trend“

Monica (M); Sam (S)

S: I'm nervous.

M: Do you know, how in books like when they talk about the man leaning over the door frame or something?

S: No.

M: (*lehnt sich mit einer Hand an den Türrahmen und deutet eine Pose an*) The like, sexy like, „hey, girl“.

S: I don't read those kind of books.

M: Well, lean over the door frame like... sexily.

S: How do I lean on a door frame sexily?! [*nimmt eine übertriebene Pose ein*]

M: (*lachend*) No.

S: (*ändert die Pose*) Like that?

M: (*dreht sich weg*) Oh my gosh, wait! Ok.

S: (*verteidigend*) I'm leaning on a door frame. How is that sexy? (*Beide lachen. Sam geht durch den Flur auf den Türrahmen zu*)

M: Okay. No, no, no, no.

S: Can you give me a beat?

M: (*verärgert*) No beat, no beat!

S: (*beugt sich über den Türrahmen und legt ihr die Hand auf die Taille, Monica quietscht überrascht, schlägt die Hand vor den Mund und beginnt zu lachen*) This is so weird!

M: This is everything!!

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- HUANG, ANA (2023c): *Twisted Lies*. Köln Lübbe Lyx.
- HUANG, ANA (2023b): *Twisted Hate*. Köln Lübbe Lyx.
- HUANG, ANA (2023a): *Twisted Games*. Köln: Lübbe Lyx.
- HUANG, ANA (2022): *Twisted Dreams*. Köln: Lübbe Lyx.
- KENNEDY, ELLE (2024): *The Deal. Reine Verhandlungssache*. München: everlove.
- KENNEDY, ELLE (2023): *The Legacy. Endlich erwachsen*. München/Berlin: Piper.
- KENNEDY, ELLE (2017b): *The Goal. Jetzt oder nie*. München/Berlin: Piper.
- KENNEDY, ELLE (2017a): *The Score. Mitten ins Herz*. München/Berlin: Piper.
- KENNEDY, ELLE (2016b): *The Mistake. Niemand ist perfekt*. München/Berlin: Piper.
- KENNEDY, ELLE (2016a): *The Deal. Reine Verhandlungssache*. München/Berlin: Piper.
- MAAS, SARAH J. (2021): *Das Reich der sieben Höfe 5. Silbernes Feuer*. München: dtv.
- MAAS, SARAH J. (2019): *Das Reich der sieben Höfe 4. Frost und Mondlicht*. München: dtv.
- MAAS, SARAH J. (2018): *Das Reich der sieben Höfe 3. Sterne und Schwerter*. München: dtv.
- MAAS, SARAH J. (2017): *Das Reich der sieben Höfe 2. Flammen und Finsternis*. München: dtv.
- MAAS, SARAH J. (2016): *Das Reich der sieben Höfe 1. Dornen und Rosen*. München: dtv.
- SAMANDMONICA (2023): *Asking my husband to do the book guy trend*. Hochgeladen am 03.04.2023. URL: <https://www.tiktok.com/@samandmonica/video/7217916873323646213> (letzter Zugriff: 03.05.2025).
- SILIASI_BOOKS (2024): O. T. (Kurzvideo zu Elle Kennedys Off-Campus-Reihe, hochgeladen am 18.11.2024). URL: https://www.tiktok.com/@siliasi_books/video/7438572905665023264?lang=de-DE (letzter Zugriff: 29.04. 2025).

Sekundärliteratur

- ALBRECHT, CHRISTIAN (2022): *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Berlin: J. B. Metzler.

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transkript.
- [O. A.] (2025): Bestseller Booktok. In: *www.boersenblatt.net*. URL: <https://www.boersenblatt.net/bestseller/booktok> (letzter Zugriff: 26.03.2025).
- BOELMANN, JAN M./KÖNIG, LISA (2021): *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- BRUNNBAUER, DAVINA (2025): Neuer Datingtrend: Was ist der Book-Boyfriend? In: *Der Standard* vom 24.04.2024. URL: <https://www.derstandard.de/story/3000000267002/neuer-datingtrend-was-ist-der-book-boyfriend> (letzter Zugriff: 10.06.2025).
- [O. A.] (2022): Buchstäblich #BookTok: TikTok und Frankfurter Buchmesse starten Kooperation. Pressemitteilung vom 13. Oktober 2022. In: *www.buchmesse.de*. URL: <https://www.buchmesse.de/presse/pressemitteilungen/2022-10-13-booktok-tiktok-und-frankfurter-buchmesse-kooperation> (letzter Zugriff: 26.03. 2025).
- BRENDEL-PERPINA, INA (2019): *Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- DE ANDRES, YVONNE (2024): Die Macht von BookTok. Wie soziale Medien das Leseverhalten der Generation Z beeinflussen. In: *Politik&Kultur. Zeitung des deutschen Kulturrates* (1. Juli). URL: <https://politikkultur.de/inland/literatur/die-macht-von-booktok/> (letzter Zugriff: 26.03.2025).
- DEMIRDÖGEN, DILARA/STAIGER, MICHAEL (2025): Literarästhetisches Lernen und Lerarästhetische Bildung. Positionen – Begriffe – Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* 77/1, S. 2–13.
- Dpa, o.A. (2025): Literatur im Internet: Romantik und Fantasy auf Booktok beliebt. In: *Tagesspiegel.de* URL: <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/literatur-im-internet-romantik-und-fantasy-auf-booktok-beliebt-13062448.html> (letzter Zugriff: 03.05.2025).
- GRIBTEDE, IRIS (2024): 5 Fragen – 5 Antworten. In: *Allmende. Zeitschrift für Literatur* 44, S. 23–25.
- GRUNERT, TABEA (2024): Mein Alltag als Buchbloggerin. In: *Allmende. Zeitschrift für Literatur* 44, S. 13–14.

- HEIN, KARINA (2022): BookTok: Eine neue Form der Literaturkritik. In: *Kanon-Seminar Bamberg Sommersemester 2022*. URL: <https://doi.org/10.58079/qlrx> (letzter Zugriff: 26.03.2025).
- HUBER, TILL (2024): Booktok. In: *POP. Kultur und Kritik* 24, S. 71–76.
- HÖRNLEIN, KATRIN (2024): Rundum bunt. In: *Die ZEIT* 26 vom 15.06.2024. URL: <https://www.zeit.de/2024/26/buch-trend-tiktok-bunte-schnittflaechen-farbschnitt-drucker/komplettansicht> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- KAYE, D. BONDY VALDOVINOS/RODRIGUEZ, ALEESHA/LANGTON, KATRIN/WIKSTRÖM, PATRIK (2021): You Made This? I Made This: Practices of Authorship and (Mis)Attribution on TikTok. In: *International Journal of Communication* 15. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/14544> (letzter Zugriff: 27.03.2025).
- MAYER, MARIE (2024): 12 Mio. Bücher dank TikTok verkauft: Revolutioniert #Booktok die Buchbranche? In: *fakten.org*. URL: <https://fakten.org/12-mio-bucher-dank-tiktok-verkauft-revolutioniert-booktok-die-buchbranche/> (letzter Zugriff: 26.03.2025).
- MÜHL, MELANIE (2024): Literaturkritik für Dummies. Bookfluencer auf TikTok. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 23.09.2024. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/bookfluencer-auf-tiktok-literaturkritik-fuer-dummies-110001099.html> (letzter Zugriff: 26.03.2025).
- NANTKE, JULIA (2018): Multiple Autorschaft als digitales Paradigma und dessen Auswirkungen auf den Werkbegriff. In: Svetlana Efimova (Hg.): *Autor und Werk. Wechselwirkungen und Perspektiven*. Sonderausgabe # 3 von *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie* (2/2018). URL: <http://dx.doi.org/10.17879/77159516645> (letzter Zugriff: 27.03.2025).
- ROSEBROCK, CORNELIA (2017): Sachtexte, literarische Texte: zwei Lesehaltungen. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* 69/3, S. 2–9.
- ROSENBLATT, LOUISE M. (1994): *The Reader – the Text – the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work. With a New Preface and Epilogue*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (Hg.) (2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4. ergänzte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.

- VOLLMER, ANNA (2025): Judge a book by its cover! Farbschnittproduktion. In: *Frankfurter allgemeine Zeitung* vom 28.05.2025. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/farbschnitte-fuer-booktok-ueber-die-herstellung-von-buechern-110371373.html> (letzter Zugriff: 02.05.2025).
- WILL, CHRISTINA/SAMP, JUDITH/GEBHARDT, ISABELL (2024): BookTok: Eine Einführung. In: *Allmende. Zeitschrift für Literatur* 44, S. 4–9.
- ZABKA, THOMAS/WINKLER, IRIS/WIESER, DOROTHEE/PIEPER, IRENE (2022): *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Kallmeyer/Klett.

Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog

Ein Kooperationsprojekt zur Epoche der Romantik
im Unterricht und an außerschulischen Lernorten

Abstract

Das Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ wird in diesem Beitrag als Beispiel für eine partizipativ konzipierte Literaturgeschichtsdidaktik vorgestellt, die ästhetische Erfahrung und Kompetenzförderung miteinander verbindet. Ziel des Projekts ist eine mehrdimensionale, interaktive Erschließung literatur-, kunst- und kulturgeschichtlicher Zeugnisse zur Förderung kultureller und ästhetischer Bildung junger Menschen an und mit außerschulischen Lernorten. Lehrkräften wird es durch die Projektergebnisse ermöglicht, auf Unterrichtsimpulse zuzugreifen, die Ausstellungsinhalte des *Deutschen Romantik-Museums* in Frankfurt am Main, des *Pommerschen Landesmuseums* in Greifswald und des *Beethoven-Hauses Bonn* integrieren und die im Fach Deutsch, aber auch in Fächern wie Bildende Kunst oder Musik eingesetzt werden können. Am Beispiel der Romantik wird eine Literaturgeschichtsdidaktik praktiziert, die auf der Basis eines erweiterten Textbegriffs den aktuellen Stand der Forschung sowie gesellschaftliche und digitale Entwicklungen berücksichtigt.

Keywords: Literaturgeschichtsdidaktik; Epochenproblematik; ästhetische Bildung; kulturelle Bildung; Romantik; außerschulische Lernorte; erweiterter Textbegriff; interdisziplinäres Projekt

1 Einleitung: Literaturgeschichtsdidaktik im Deutschunterricht – ein Problemaufriss

Literaturgeschichtliches Orientierungswissen, Kenntnisse über Literatur-epochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart und die zeitgeschichtliche Kontextualisierung literarischer Texte sind bundesweit ein Kernbereich des Deutschunterrichts (vgl. KMK AHR 2012: 18f.) und fester Bestandteil des Bildungskanons in Deutschland. Die fachdidaktische Weiterentwicklung der Vermittlung literaturgeschichtlicher Zusammenhänge allerdings stagniert seit geraumer Zeit: Literaturgeschichtsunterricht wird zum „Problemfall“ (Rauch 2012: 360), zum „Sorgenkind“ der Deutschdidaktik“ (Tinter 2012: 379), wenn nicht gar zum „Elend“ (Kämper-van den Boogaart 2016: 145). Weitere Perspektiven sehen Literaturgeschichte im Deutschunterricht als „Provokation“ (Rauch 2012: 360) oder „Herausforderung“ (Sosna 2010: 15), die zur produktiven Auseinandersetzung mit fachdidaktischen und kulturgeschichtlichen Grundfragen beitragen kann. Auch einer der jüngeren Publikationen zum Thema Literaturgeschichtsdidaktik (vgl. Odendahl/Pauldrach 2024a) bleibt nichts anderes, als den Befund zu bestätigen, dass Literaturgeschichte seit der kompetenzorientierten Wende noch immer „ein brachliegendes oder doch wenig beachtetes Feld“ (Odendahl/Pauldrach 2024b: 6) der Deutschdidaktik ist.

Literaturgeschichte im Deutschunterricht unterliegt dabei dem Verdacht, tendenziell „starre Wissensbestände“ (ebd.) auszubilden und diese schablonenartig, sozusagen ‚via Checkliste‘, auf Texte und andere Medien literaturhistorischer Provenienz anzuwenden. Tatsächlich treffen im Bereich der Literaturgeschichtsdidaktik Dynamiken der Komprimierung ungünstig aufeinander: Zu literaturgeschichtswissenschaftlichen Darstellungsverfahren wie Selektion oder Hierarchisierung kommen im didaktischen Vermittlungskontext häufig quantitative und qualitative Reduktionen und Konzentrationen hinzu, die in der Regel auf die Bedingungen des Binnensystems Deutschunterricht zurückgehen (z. B. kognitive und entwicklungspsychologische Voraussetzungen auf Seiten der Schüler:innen, Unterrichtsorganisation u. a.) (vgl. Sosna 2018: 21–24). Die Folgen dieser Problematik sind bekannt und von der fachdidaktischen Forschung benannt worden: Zusammenfassend sei an dieser Stelle Michael Kämper-van den Boogaarts Befund zu „stereotypen Epochencharak-

terisierungen in vielen Unterrichtswerken“ herangezogen, die den Literaturunterricht „im Vergleich zum kultur- und literaturwissenschaftlichen Diskussionsstand [...] naiv und anachronistisch“ erscheinen lassen (Kämper-van den Boogaart 2016: 154). Dass der kultur- und literaturwissenschaftliche Diskussionsstand auch in der universitären Phase der Lehrkräftebildung nicht immer berücksichtigt wird, zeigen z. B. Einführungen in die Literaturgeschichte für Studierende, die die o. g. Tendenzen ebenfalls aufweisen und diese damit in die Unterrichtspraxis weitertransportieren.

Chronologische Linearisierung oder auch eine ausgeprägte Kanonisierung einzelner Texte kennzeichnen nach wie vor den Umgang mit Literaturgeschichte in Lehrmaterialien und einer Unterrichtspraxis, der in diesem Bereich eine kompetenzferne „Affinität zu deduktiven Vermittlungsverfahren“ (ebd.: 155) nachgesagt wird. Der schon fast sprichwörtliche „Epochen-Durchritt“ im Deutschunterricht der Oberstufe beschränkt sich häufig auf eine holzschnittartige Vermittlung und Verdichtung von Epochenmerkmalen, wenngleich z. B. der Einbezug literaturgeschichtlichen Kontextwissens durch Aufgabenstellungen in Poolaufgaben des IQB (z. B. Textinterpretationen „unter Berücksichtigung des literaturgeschichtlichen Hintergrundes“) auf eine gesteigerte kognitive Aktivierung im Umgang mit Epochen und Epochenproblematik hoffen lässt.

Lehrwerke tendieren jedoch nach wie vor zu Epochensegmenten: Epochen werden häufig weitgehend geschlossen vermittelt, gelegentlich durchbrochen von Bezügen zu anderen Epochen zum Beispiel in Form von Vergleichen oder Bezugnahmen. Auf eine Annäherung an zentrale Themen folgt häufig eine Auseinandersetzung mit Themen oder Grundgedanken der jeweiligen Epoche, die zumeist über kanonische Texte bedient wird. Den Schluss des Kapitels im Lehrwerk bildet in der Regel ein kompakter Epochenüberblick in Form von Kästen oder Visualisierungen mit zentralen Informationen (vgl. z. B. TTT 2009, P.A.U.L. D. 2013). Kaum zum Tragen kommt eine Diskussion der Epochenproblematik an sich, also der Möglichkeiten und Grenzen von Epochenmodellen, zum Beispiel in Form von Themen und Texten, die veranschaulichen, dass es zeitgleich zu bestimmten literaturgeschichtlichen Strömungen auch Gegenläufiges oder Übergreifendes gibt.

Auch alternative Konzepte wie z. B. das von Maximilian Nutz entwickelte Konzept einer „reflektierten Erinnerungskultur“, das den linearen Überblick „durch ein Netz von Erkundungsrouten und Entdeckungsreisen“ (Nutz 2012: 279) öffnen will, haben wenig an der systemischen Rigidität im unterrichtspraktischen Umgang mit Literaturgeschichtsdidaktik geändert, die z. B. auch durch die Stofffülle in der Vorbereitung auf das Abitur zusätzlich befördert wird. Fachdidaktischerseits hingegen wird befürwortet, die lineare chronologische Eindimensionalität der Literaturgeschichtsdidaktik aufzubrechen zugunsten einer multiperspektivischen, mehrdimensionalen und differenzierenden Betrachtungsweise. So kann z. B. unterschieden werden zwischen einer synchronen Ebene des „Reservoir[s] kultureller Zeugnisse eines Zeitraums“ (Sosna 2018: 23), einer diachronen Ebene z. B. der Entwicklung eines Gedankens, Problems oder Motivs über die Zeit hinweg und einer transchronen Ebene durch die Positionierung heutiger Rezipierender zum rezipierten alteritären Phänomen (vgl. ebd.).

Wie also können Literatur- und Kulturgeschichte so vermittelt werden, dass den Bemühungen um eine literatur- und kulturgeschichtliche Mehrdimensionalität im Literaturgeschichtsunterricht Rechnung getragen werden kann? Und wie kann dabei Raum für ästhetische Erfahrung geschaffen werden, die dem Umgang mit literatur- und kulturgeschichtlichen Zeugnissen Lebendigkeit und Relevanz verleiht?

2 Ästhetische Erfahrung im Spannungsfeld von schulischen und außerschulischen Vermittlungskontexten

Lernen an und mit außerschulischen Lernorten wie zum Beispiel in städtischen Einrichtungen, Museen, Literaturhäusern, Bibliotheken o. ä. eröffnet die Möglichkeit, Literaturgeschichte über die Begegnung mit Textgrundlagen hinaus erfahrbar zu machen und sie in einen kulturgeschichtlichen Kontext einzuordnen – gleichsam zu ‚verräumlichen‘ und damit reflektierend-transformativ in den individuellen Selbst- und Weltbezug, der im Zentrum von Bildungsprozessen steht, zu integrieren. Die Auseinandersetzung mit dem Erbe vergangene-

ner Zeiten an themen- oder personenbezogenen Lernorten schafft eine mehrdimensionale Kontextualisierung, in die auch Texte unterschiedlicher medialer Form wie z. B. Bilder und andere Artefakte einbezogen und auf ihre aktuelle Relevanz für die Lebenswirklichkeit von jungen Menschen hin befragt werden können. Gleichzeitig bietet die systematische Anknüpfung von Konzepten kultureller Einrichtungen an konkrete Fragen schulischer Bildungsprozesse und an zu vermittelnde Kompetenzen die Möglichkeit zur innerinstitutionellen Weiterentwicklung und Erschließung neuer Zielgruppen.

Der Einbezug außerschulischer Lernorte in didaktische Prozesse bedeutet jedoch auch, dass zwei Institutionen – Schule bzw. Deutschunterricht und Kultureinrichtungen wie Museen – mit konkreten Vermittlungsaufträgen aufeinandertreffen. Zu fragen ist mithin nach dem Verhältnis von schulischer „Verwertungslogik“ (vgl. Bernhardt's Einleitung zu diesem Band: 32) und Freiraum für individuelle ästhetische Erfahrung, die nicht in den Dienst von Kompetenzförderung gestellt ist. Von Bedeutung ist dabei auch die Unterscheidung zwischen einem engeren und einem weiteren Verständnis der Funktion außerschulischer Lernorte: Bernhardt fasst außerschulische Lernorte in einem weiten Verständnis auf als „jegliche Orte [...], an denen Erfahrungen gesammelt, ästhetische Wahrnehmungen angestellt oder Sensibilisierungen für Details hergestellt, nicht aber im eigentlichen Sinne Lernerträge bereitgestellt werden können“ (vgl. Bernhardt 2023: 9–18; Bernhardt 2025a). Er geht folglich davon aus, dass ein Lernen außerhalb der Schule nicht bloß zur Erweiterung der schulischen Wissensvermittlung dient, sondern andere, ggf. auch nicht taxierbare Erfahrungen zutage gefördert werden. In einem engeren Verständnis (vgl. z. B. Ott 2024) werden unter außerschulischen Lernorten Einrichtungen verstanden, die konkrete Verknüpfungen mit schulischen Lernprozessen und damit schulrelevantes Lernen ermöglichen. Wrobel akzentuiert die konkrete Funktion außerschulischer Lernorte für den Lehr-Lern-Prozess in diesem engeren Verständnis dahingehend, dass die Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen zu Kompetenzerwerb, fachlichem Lernen und Reflexion auf Seiten der Schüler:innen beitragen solle (vgl. Wrobel 2024: 123).

Das Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ versteht sich als Beitrag zu beidem: Durch den Einbezug außerschulischer Lernorte

soll einer ‚Domestizierung‘ und „Fossilisation“ (Sosna 2018: 27) der Begegnung mit literaturgeschichtlich relevanten Inhalten entgegengewirkt werden, indem gezielte Impulse zur Erweiterung der Perspektiven von Lehrkräften wie Schüler:innen auf Literatur- und Kulturgeschichte gesetzt werden. Aufgaben und audiovisuelle, pikturale und auditive Textgrundlagen dienen dabei dazu, Kompetenzen zu fördern und ästhetische Erfahrungen und ästhetisches Lernen zu ermöglichen. Gezeigt wird damit, „dass die Vermittlung von Strategien, Fertigkeiten und auch von Wissen Hilfestellungen zur Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen bieten kann“ (Bernhardts Einleitung zu diesem Band: 10).

Die Kooperation zwischen Kultureinrichtungen, Schulen und Fachdidaktik bietet darüber hinaus auch die Möglichkeit, die Relevanz kultureller Einrichtungen für Schüler:innen transparenter zu machen und die Begegnung mit der Literatur und Kultur vergangener Zeiten gezielt mit sprach-, literatur- und mediendidaktisch initiierten Bildungsprozessen zu verknüpfen. Ziel des Projekts ist es, Bestände der Museen für den Unterricht fruchtbar zu machen und umgekehrt schulischen Unterricht für eine Bereicherung durch außerschulische Lernorte zu öffnen. Lernen an und mit außerschulischen Lernorten wird damit zur Chance, Unterricht zu öffnen, Lernen fach- und altersgerecht zu situieren und Lernengagement zu aktivieren.

3 Anlage und Ziele des Projekts

Das Kooperationsprojekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ war auf die Dauer von zwei Jahren angelegt (April 2023 – März 2025). Kooperierende Institutionen der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Greifswald waren zunächst das *Deutsche Romantik-Museum* in Frankfurt am Main und das *Pommersche Landesmuseum* in Greifswald sowie ein Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern und ein Gymnasium in Hessen. Im Nachgang zu einer Umfrage unter Schüler:innen und Lehrkräften dieser Gymnasien, die unter anderem dem Wunsch nach einem stärkeren Einbezug von Medien in den Literaturgeschichtsunterricht ergeben hatte, wurde das *Beethoven-Haus Bonn* als weitere kooperierende In-

stitution hinzugezogen. Die bundeslandübergreifende Kooperation mit über-regional in das Bildungssystem transferierbaren Ergebnissen gewährleistet eine große Reichweite des Projekts.

Teil der Projektspezifika war es u. a., Synergien der beteiligten Akteur:innen zu stärken, indem in Start-, Gelenk- und Auswertungsphasen gezielt Dialog-räume geschaffen wurden, in denen die Anliegen der einzelnen Zielgruppen formuliert und partizipativ in das Projektdesign mit einbezogen wurden. Zu-grunde gelegt wurde der Durchführung des Projekts damit eine induktive Vorgehensweise, die die Sichtweisen der Beteiligten durch Workshops und eine Befragung einholte. Die Anlage des Projekts unternimmt daher den Versuch, die Aufbereitung literaturgeschichtlicher Inhalte und Fragestellungen stärker an den Interessen und Lebenswelten von Lehrkräften und Schüler:innen zu orientieren (vgl. Odendahl/Pauldrach 2024b: 8). Zentrale Fragestellungen des Projekts und der Umfrage lauteten zusammengefasst:

- Welche Eindrücke und Erfahrungen bringen Schüler:innen aus ih-rem bisherigen Literaturgeschichtsunterricht mit?
- Welche Arten der Begegnung mit Literatur-, Kunst- und Kulturge-schichte würden sie sich wünschen?
- Wie müsste ein Deutschunterricht aussehen, der (auch angehenden) Lehrkräften wirksames und nachhaltiges Unterrichten, Schüler:in-nen motivierendes und aktivierendes Lernen und außerschulischen Lernpartnern Konzeptionen ermöglicht, die dies unterstützen?

Die zentralen Ziele des bundeslandübergreifenden und inter-institutionellen Kooperationsprojekts lauteten wie folgt:

- Förderung der Begegnung junger Menschen mit der Literatur, Kunst und Kultur der Epoche der Romantik und die reflexive Auseinan-dersetzung mit der Bedeutung literatur- und kulturgeschichtlicher Zeugnisse für die individuelle Persönlichkeitsbildung
- Förderung kultureller und ästhetischer Bildung und domänenspezi-fischer Kompetenzen im Bereich der Literaturgeschichtsdidaktik des

Leitfachs Deutsch sowie der angrenzenden Fächer Bildende Kunst und Musik

- partizipativ-dialogisch angelegte und prozessorientierte Weiterentwicklung der Vermittlung kulturellen Erbes der Epoche der Romantik durch das systematische Zusammenwirken von wissenschaftlichen und kulturellen Einrichtungen und Konzepten unter Einbezug zentraler beteiligter Gruppen des Bildungssystems (Schüler:innen, Lehrkräfte, Multiplikator:innen)
- Weiterentwicklung fachdidaktisch-wissenschaftlicher Konzepte einer reflexiven, interdisziplinären und an einem erweiterten Textbegriff ausgerichteten Literaturgeschichtsdidaktik in Kooperation mit außerschulischen Lernpartner:innen
- Förderung einer systematischen, praxisorientierten und interdisziplinären Kooperation von Wissenschaft, Schule und Kultureinrichtungen aus der Perspektive inner- und interinstitutioneller Entwicklungsprozesse
- partizipativ gestützte Konzeption und Ausarbeitung von wissenschaftlich fundierten, praxisorientierten und innovativen Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsimpulsen für das Fach Deutsch auf der Basis von Exponaten des *Pommerschen Landesmuseums* und des *Deutschen Romantik-Museums* in Kooperation mit weiteren Einrichtungen.

Grundlage dafür bildete die systematische Kombination und literatur- und kulturgeschichtlich kontextualisierende Didaktisierung ausgewählter Ausstellungselemente sowohl des *Deutschen Romantik-Museums* als auch des *Pommerschen Landesmuseums* für die Sekundarstufe II auf der Basis literaturgeschichtlich orientierter Kompetenzen in den aktuellen bundeslandübergreifenden KMK-Bildungsstandards sowie den Bildungsplänen der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Hessen für das Gymnasium. Die Konzeption der Materialien und Impulse erfolgte anhand eines erweiterten Text- und Medienbegriffs und einer reflexiven Literaturgeschichtsdidaktik (vgl. Sosna 2018).

Eine dauerhafte freie Verfügbarkeit der Projektergebnisse wird durch eine digitale Präsentation auf den Homepages der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Greifswald, des *Pommerschen Landesmuseums* und des *Deutschen Romantik-Museums*, ggf. auch auf den Homepages weiterer Einrichtungen, gewährleistet. Die Auswahl der Museumsinhalte richtete sich primär nach Verknüpfungsmöglichkeiten mit Kompetenzen des Literatur- und Literaturgeschichtsunterrichts der gymnasialen Stufe, aber auch nach pragmatischen Gesichtspunkten wie zum Beispiel einer verlässlichen Präsenz der Exponate im Rahmen der jeweiligen Dauerausstellung des Museums, um eine Thematisierungsmöglichkeit bei einem eventuellen Museumsbesuch sicherzustellen, oder der Nutzbarkeit von Inhalten im Rahmen von Rechteklärungen.

4 Projektergebnisse

Neben einer Tagung am Alfried Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald, mehreren Workshops und Fortbildungsangeboten entstanden aus dem Projekt fünf inhaltliche Module mit insgesamt 16 Medienprodukten sowie Einleitungs- und Abschlussimpulsen zum Umgang mit dem Unterrichtsmaterial. Einleitungs- und Abschlussmodul bieten Lehrkräften Möglichkeiten für die Hinführung zur Epoche der Romantik und eine reflektierende Rückschau. Modul 1 befasst sich aus literatur-, kunst- und musikgeschichtlicher Perspektive mit der Problematisierung von Epochenmodellen. Die Module 2–5 bieten Unterrichtsimpulse zu den Themen „Vom Zeitgeist der Romantik“, „Räume der Romantik“, „Farben der Romantik“ und „Innenwelten“. Die Module selbst bieten Material für Schüler:innen, Handreichungen für Lehrkräfte und Medien für den Unterrichtseinsatz (Filme, Podcasts, s. <https://germanistik.uni-greifswald.de/institut/arbeitsbereiche/didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/kooperationsprojekt-romantik-revisited-literaturgeschichte-im-dialog/unterrichtsmaterial/>). In der Übersicht stellen sich die Projektergebnisse wie folgt dar:

Modul	Medienprodukte
Einleitung: Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog	• Romantik revisited – Projektfilm • Film: Aufbruch in die Romantik
Modul 1: Epochenmodelle	• Film: Epochenmodelle als Hilfskonstrukte • Film: Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung? Ein Bildvergleich • Podcast: Grenzgänger Beethoven • Podcast: Der Literaturkanon als kulturelles Phänomen • Podcast: Goethe als Romantiker?
Modul 2: Vom Zeitgeist der Romantik	• Podcast: Caroline Schlegel-Schelling im Spiegel der Gesellschaft • Podcast: Goethe und Beethoven
Modul 3: Räume der Romantik	• Film: Die Stimme der Natur • Podcast: Das Naturverständnis der Romantiker • Film: Raum und Raumüberschreitung bei Caspar David Friedrich
Modul 4: Farben der Romantik	• Film: Die blaue Blume der Romantik
Modul 5: Innenwelten	• Film: Die dunkle Seite der Romantik • Film: Johann Heinrich Füssli: Der Nachtmahr
Abschluss: Ankommen in der Romantik	• Film: Ankommen in der Romantik

Tabelle 1: Überblick über die Projektergebnisse

Einen besonderen didaktischen Schwerpunkt bildet der Einsatz von Medien unterschiedlicher Formate. Dieser Schwerpunkt geht auf das Ergebnis der Umfrage unter Schüler:innen sowie Lehrkräften zurück, die u. a. deutlich den Wunsch nach einem häufigeren Einsatz von Medien im Literaturgeschichtsunterricht ergeben hat. Textgrundlagen wie Sachtexte dienen im Unterrichtsmaterial z. B. der Förderung von Kompetenzen im Bereich des Umgangs mit Informationen; weitere Texte unterschiedlicher medialer Formate ermöglichen darüber hinaus die Förderung ästhetischen Lernens und ästhetischer Bildung. Ästhetische Erfahrung ist im Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte

im Dialog“ geknüpft an die Voraussetzung eines erweiterten Textbegriffs im Sinne Maiwalds (vgl. dazu Maiwald 2013: 407) sowie an die enge Verbindung von ästhetischem Lernen und ästhetischer Bildung: Unter ästhetischem Lernen wird dabei der Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen (vgl. Koller 2012: 15) zur spezifischen Gestaltetheit und den spezifischen Rezeptionsanforderungen künstlerischer Produkte verstanden; unter ästhetischer Bildung hingegen werden Lernprozesse höherer Ordnung verstanden, die „neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen“ (ebd.: 15f.) und die das Welt- und Selbstverhältnis von Individuen tangieren (vgl. ebd.).

Die audiovisuellen, auditiven und visuellen Medien sind bewusst so gehalten, dass sich darunter auch Medienprodukte finden, die einen eher assoziativen und offenen Zugang zu Themen schaffen, sodass sie z.B. als Einstiege oder alternative Erarbeitungsimpulse verwendet werden können. Zudem bieten Medien wie Musikeinspielungen oder Podcasts Anknüpfungspunkte für ein fächerübergreifendes Vorgehen im Unterricht. Die Aufgabenimpulse und Materialien der Module können in vielfältiger Weise in den Unterricht oder je nach Unterrichtsinhalt ergänzend integriert werden, um eine flexible Verknüpfung mit individuellen Unterrichtsplanungen von Lehrkräften zu ermöglichen. Die Materialien und Impulse können so z. B. auch ergänzend oder vertiefend in Unterrichtseinheiten zu Ganzschriften oder auch im Zusammenhang mit der Vergabe von Referaten eingesetzt werden. Im Zentrum des Materials stehen Exponate, Materialien und andere Ausstellungsinhalte der kooperierenden Museen, die ausgewählt und didaktisch aufbereitet wurden. Das Schüler:innenmaterial kann unabhängig von einem Museumsbesuch im Unterricht eingesetzt werden und damit auch Lerngruppen, die einen Vor-Ort-Besuch nicht organisieren können, Möglichkeiten für die Begegnung mit Ausstellungsinhalten eröffnen. Es kann jedoch auch in unterstützender oder begleitender Weise im Rahmen eines Besuchs der Museen eingesetzt werden, z. B. mittels Arbeitsbögen oder Tablets.

Da das partizipative Projekt von der Grundanlage her darauf ausgerichtet war, die Interessen aller kooperierenden Partner zu berücksichtigen, geht die Schaffung beider Optionen – des Einsatzes begleitend zu einem Museumsbesuch oder unabhängig davon – auf den Wunsch der Museen zurück, durch das Material einen Besuch nicht von vornherein zu ersetzen. Die Exponate stehen

folglich im Rahmen des Schüler:innenmaterials in Abbildungen, im Rahmen der Filme kommentiert sowie in unterschiedlichen Einstellungsgrößen und Perspektiven, auf der Homepage des Deutschen Romantik-Museums über einen Mediaguide und auf der Homepage des *Beethoven-Hauses Bonn* über eine Mediathek und ein Digitales Archiv zur Verfügung.

5 Beispiele

Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele aus dem Unterrichtsmaterial erläutert, die ausgehend von einem erweiterten Textbegriff ästhetisches Lernen und ästhetische Bildung in Verbindung mit der Förderung von Kompetenzen literarischen Lernens ermöglichen.

Beispiel 1: Modul 1 – Epochenmodelle

Übergeordnetes Ziel des Moduls ist es, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Epocheneinteilungen und dessen Möglichkeiten und Grenzen zu unterstützen. Angeregt wird dies durch acht Aufgabenstellungen, deren Kerninhalte kurz dargestellt werden sollen:

Aufgabe 1: Internetrecherche zum Begriff „Epochen“, Vergleich und Bewertung der Ergebnisse.

Aufgabe 2: Rezeption, Bearbeitung und Reflexion des Films „Epochenmodelle als Hilfskonstrukte“

Aufgabe 3: Sachtextlektüre, Sachtextbearbeitung und Transfer

Aufgabe 4: Sachtextlektüre, Auseinandersetzung mit einem Zitat, Internetrecherche und Reflexion zum Begriff „kulturelles Gedächtnis“

Aufgabe 5: Rezeption und Bearbeitung des Podcasts „Kanon“, Transfer zum Zusammenhang mit Literaturgeschichtsschreibung

Aufgabe 6: Problematisierung von Epocheneinteilungen am Beispiel Beethovens

Aufgabe 7: Reflexion ästhetischer Gestaltung anhand zweier Bilder

Aufgabe 8: Rezeption und Bearbeitung eines Podcasts, Problematisierung von Epocheneinteilungen am Beispiel Goethes

Das Modul unterstützt eine kritische Reflexion der Epochenproblematik aus verschiedenen Perspektiven, die sich sowohl qualitativ als auch quantitativ von gängigen Materialien und Aufgaben unterscheiden: quantitativ, weil sich ein gesamtes Modul mit vielschichtigen, von einem erweiterten Textbegriff ausgehenden Aufgaben der Fragestellung widmet; qualitativ, weil die Grenzen von Epochenmodellen explizit erarbeitet und an konkreten Beispielen aus der Literatur- und Musikgeschichte aufgezeigt werden.

Zunächst werden die Schüler:innen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der wohl schematisiertesten Darstellungsform von Literaturgeschichte, den Zeitleisten, angeregt (Aufgabe 1). Ziel der Aufgabe ist es, einerseits für die Problematik von Reduktionen und Schematisierungen von Literaturgeschichte zu sensibilisieren, andererseits aber auch die spezifische Funktion von Zeitleisten als (begrenztes) Hilfsmittel zur Chronologisierung herauszustellen. Bereits zu Beginn des Moduls erarbeiten die Schüler:innen damit induktiv eine grundlegende Problematik von Literaturgeschichtsdarstellung. Der anschließende Film (Aufgabe 2) veranschaulicht und vertieft diese Reflexion über die explizit-erklärende Vermittlung von Wissen über Epochenproblematik. Diese wird über weitere Impulse in den Folgeaufgaben in einen übergeordneten Kontext eingeordnet (Kanonproblematik, kulturelles Gedächtnis), um die Schüler:innen dabei zu unterstützen, nicht nur oberflächliches Wissen über die Grenzen von Epochenmodellen zu erwerben, sondern ein ‚mentales Modell‘ derselben zu entwickeln, das bei der Arbeit mit thematischen Inhalten in den folgenden Modulen als Rahmen dient. Eine weitere Perspektive auf die Epochenproblematik wird anhand zweier zentraler Figuren der Literatur- und Musikgeschichte eröffnet: In den Aufgaben 6 und 8 wird auf der Basis zweier Expertinnen-Podcasts die Problematik literatur- und musikgeschichtlicher Einordnungen erarbeitet. Dass gerade Goethe und Beethoven dafür herangezogen werden können, ermöglicht eine Reflexion von Epochenproblematik anhand prominenter Beispiele.

Insbesondere Aufgabe 7 regt über die Fragestellung „Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung?“ dazu an, unterschiedliche Darstellungsweisen der beiden Bilder in ihrer Wirkung zu erfassen und zu reflektieren:



7) Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung?



Johann Friedrich Boeck (1811–1873): Greifswalder Hafen (um 1840)
© Pommersches Landesmuseum | Abbildungen ausschließlich für den schulischen Gebrauch

Johann Friedrich Boeck wurde 1811 in Greifswald geboren. Er setzte sich mit dem Werk Caspar David Friedrichs auseinander und adaptierte es.



Max Pechstein (1881–1955): Am Lebasee (1926)
© Privatbesitz / Pommersches Landesmuseum | Abbildungen ausschließlich für den schulischen Gebrauch

Max Pechstein wurde 1881 in Zwickau geboren. Er war ein bedeutender Maler des Expressionismus.

Abb. 1: Bildmaterial Modul 1, Aufgabe 7

Die Aufgabenstellung dazu lautet:

- Betrachten Sie die Bilder von Boeck und Pechstein. Welchen Eindruck macht der Hafen jeweils auf Sie? Begründen Sie Ihren Eindruck anhand von Farbgebung, Perspektive und Malweise.
- Sehen Sie den Film „Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung? Ein Bildvergleich“ an und notiere Sie die wichtigsten Inhalte von Birte Frenssens Erläuterungen.
- Inwiefern unterstützen ihre Erläuterungen Ihren Eindruck oder relativieren ihn?



Abb. 2: Aufgabenset Modul 1, Aufgabe 7

Die Schüler:innen sollen zunächst ihren Eindruck der beiden Bilder in Worte fassen und diesen dann, gestützt durch Beobachtungen zu Farbgebung, Perspektive und Malweise, näher begründen. Die Fokussierung auf diese drei Bereiche ist die einzige Lenkung, die zu diesem Zeitpunkt stattfindet.

Eine Vertiefung und Kontextualisierung der Eindrücke der Schüler:innen erfolgt durch die Bearbeitung von und den Vergleich mit den Ausführungen der Kunsthistorikerin Birte Frenssen. Ihren Ausführungen im Film ist u. a. zu entnehmen, dass Hafen und Hafenruhe auch in der Literatur der Romantik thematisiert wurden und die Geschäftigkeit im Bild Boecks (z. B. rauchender Schornstein, Saline als Zeichen der Industrialisierung) dazu im Kontrast stehen. Im Unterschied zu Boeck, der mit Grundierung arbeitete, praktizierte Pechstein Direktauftrag mit kräftigen, starken Farben und großen Formen, sodass hier eher der Eindruck des Einfangens des Augenblicks entsteht. Wo bei Boeck erkennbar wird, dass seine Malerei angesichts von Details und Genauigkeit aus der Zeit vor der Fotografie stammt, herrscht bei Pechstein ein anderer Gestus mit schnellerer, ausbruchartiger Arbeitsweise und eine Fokussierung der Empfindung.

Durch den Vergleich eigener Eindrücke mit den Ausführungen einer Expertin wird es den Schüler:innen ermöglicht, auf der Basis ihrer Wahrnehmung unter Zuhilfenahme von Betrachtungskriterien wie Farbgebung oder Perspektive einen Abgleich mit der Wahrnehmung einer Expertin durchzuführen und dadurch für weitere Wahrnehmungs- und Analysebereiche bei der Bildbetrachtung sensibilisiert zu werden.

Beispiel 2: Modul 5 – Innenwelten

Modul 5 ist dem Thema der „Innenwelten“ gewidmet und befasst sich mit den dunklen Seiten der Romantik. Die insgesamt sieben Aufgabenstellungen thematisieren anhand von Texten unterschiedlicher medialer Form Aspekte wie (Wald-)Einsamkeit, Unterwegssein als innere und äußere Bewegung, Schauerromantik oder die Nacht als literarisches Motiv. Aufgabe 1 dient der Einstimmung auf das Themenfeld und verknüpft eine assoziative Ebene mit Antizipationen in Bezug auf literarische und bildliche Darstellungsmöglichkeiten:

1)

Die dunkle Seite der Romantik

Der Film „Die dunkle Seite der Romantik“ wurde teilweise im Deutschen Romantik-Museum in Frankfurt am Main gedreht. Die Romantik rückt die Innenwelt des Subjekts in den Vordergrund und berücksichtigt auch eher verborgene Seiten des Menschen.



aus: „Die dunkle Seite der Romantik“ (Film, 2025)
© Romantik revisited | Abbildungen ausschließlich für den schulischen Gebrauch

Abb. 3: Einleitung Modul 5, Aufgabe 1

Die Aufgabenstellung lautet wie folgt:

a) Welche Assoziationen löst der Film „Die dunkle Seite der Romantik“ bei Ihnen aus? Wie könnte sich die dunkle Seite der Romantik in literarischen Texten zeigen?

b) Der Film wurde teilweise im Deutschen Romantik Museum gedreht und zeigt u.a. eine Wandmalerei von Henrik Schrat aus dem Jahr 2021, in der Motive aus Grimms Märchen illustriert und miteinander verknüpft werden. Welche Motive erkennen Sie?

c) Recherchieren Sie den Begriff „Schwarze Romantik“ im Internet und erstellen Sie mit den gesammelten Informationen einen Steckbrief zum Begriff.



Abb. 4: Aufgabenset Modul 5, Aufgabe 1

Angesprochen wird durch die Aufgabenstellung zunächst eine assoziative Ebene bei den Schüler:innen, die auch Raum für die Artikulation von erlebten Gefühlen bei der Rezeption des Films lässt. Die Schüler:innen werden anschließend dazu angeregt, zu überlegen, wie sich die Facetten, die der Film veranschaulicht, in literarischen Texten aus der Zeit der Romantik zeigen könnten. Der außerschulische Lernort des *Deutschen Romantik-Museums* wird

konkret durch die Teilaufgabe b) einbezogen. Im Film werden Ausschnitte aus einer Wandmalerei von Henrik Schrat mit Motiven aus Grimms Märchen gezeigt, die dazu genutzt werden können, literarisches Vorwissen auf Seiten der Schüler:innen über Grimms Märchen zu aktivieren. Durch Teilaufgabe c) soll den Schüler:innen Gelegenheit gegeben werden, ihre individuellen Eindrücke und Assoziationen mithilfe einer Internetrecherche einzuordnen und zu systematisieren.

Die Aufgabenstellung ist ein Beispiel für die durch das Projekt angestrebte Perspektivenerweiterung mithilfe von außerschulischen Lernorten in Kombination mit medialen Impulsen. Durch Film und Aufgabenstellungen wird die museumspädagogische Gestaltung des außerschulischen Lernorts mit dem Vorwissen und den Eindrücken der Schüler:innen verknüpft und so gleichermaßen für eine ästhetische Sensibilisierung wie auch für eine anschließende Förderung von Kompetenzen des literarischen Lernens genutzt.

6 Fazit

Das Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ unternimmt den Versuch, Literaturgeschichtsdidaktik mehrdimensional zu gestalten und wagt (auch fächerübergreifend) den Balanceakt zwischen Wissenserwerb, Kompetenzförderung und ästhetischer Bildung. Das Projekt will außerschulische Lernorte in den Unterricht hineinholen, indem Exponate von Museen und Perspektiven von Expert:innen in Lehr-Lern-Prozesse einbezogen werden. Gleichzeitig wird Unterricht auf außerschulische Lernorte als Orte ästhetischer Erfahrung hin geöffnet. Das Material kann vor- oder nachbereitend zu einem Museumsbesuch oder währenddessen eingesetzt werden: Vorbereitend, um z. B. durch erste aufgabengestützte Annäherungen Interesse und Neugier für einen Museumsbesuch zu wecken, der dann vor dem Hintergrund kontextualisierenden Wissens nachhaltiger erfolgen kann. Nachbereitend, um z. B. die Eindrücke und Erfahrungen, die museumspädagogisch aufbereitete Bestände von Museen bei einem Besuch vor Ort ermöglichen, zu vertiefen und durch die Bearbeitung der Aufgaben anschließend im Unterricht zu kontextualisieren. Während eines Besuchs kann eine aufgabenfreie oder aufgabengestützte

Begegnung der Schüler:innen mit den Exponaten von der Lehrkraft gesteuert werden.

Nicht zuletzt eröffnet das Material selbst Freiräume für individuelle Erfahrung: Dem Wunsch nach Lebensweltbezug, der aus der Umfrage im Rahmen des Projekts ersichtlich wurde, wird in den Aufgaben, Filmen und Podcasts immer wieder entsprochen. Mehrere Medienprodukte regen durch die mediale Gestaltung auch Emotionen, Assoziationen und individuelle Erfahrung an (z. B. die Filme „Die Stimme der Natur“, „Die blaue Blume der Romantik“ oder „Die dunkle Seite der Romantik“). Sie überschreiten damit das herkömmliche Format des ‚Erklärfilms‘.

Möglich wird durch den Dialog zwischen Schule, außerschulischen Lernorten und Wissenschaft eine Perspektivenerweiterung, die nicht nur die eingangs in diesem Beitrag genannte Problematik eindimensionaler Literaturgeschichtsdidaktik aufbricht, sondern auch die Frage nach der Funktion außerschulischer Lernorte für schulische Lehr-Lern-Prozesse mit einem „sowohl – als auch“ beantwortet: Durch eine Verzahnung von beidem, die sowohl Kompetenzerwerb als auch Raum für individuelle ästhetische Erfahrung ermöglicht, entsteht „Freude am Entdecken“ (Sosna 2025).

Literaturverzeichnis

- 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.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literaturausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL (2016): Literatur in der Sekundarstufe II. Das Elend mit der Literaturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 154–161.

- KMK AHR (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn/Berlin.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MAIWALD, KLAUS (2013): Didaktik der Gebrauchstexte. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 405–426.
- NUTZ, MAXIMILIAN (2012): Historisches Verstehen der Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: Rauch, Marja/Geisenhanslüke, Achim (Hg.) (2012): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, S. 270–283.
- OTT, CHRISTINE (2024): Außerschulische Lernorte. In: Engelkenmeier, Ute/Keller-Loibl, Kerstin/Schmid-Ruhe, Bernd/Stang, Richard (Hg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 271–280.
- ODENDAHL, JOHANNES/PAULDRACH, MATTHIAS (2024a) (Hg.): *Literaturgeschichte vernetzt*. ide 1.
- ODENDAHL, JOHANNES/PAULDRACH, MATTHIAS (2024b): Literaturgeschichte vernetzt – neue Wege zu alten Texten. In: ide 1, S. 5–10.
- P.A.U.L. D. (2013): *P.A.U.L. D. Oberstufe*. Hg. v. Johannes Diekhans und Michael Fuchs. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- RAUCH, MARJA (2012): Literaturgeschichte als Provokation des Deutschunterrichts. Probleme der Literaturgeschichtsschreibung zwischen Theorie und Empirie. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4, S. 360–378.
- SOSNA, ANETTE (2025): Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog (Projektflyer). In: *germanistik.uni-greifswald.de* URL: <https://germanistik.uni-greifswald.de/institut/arbeitsbereiche/didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/kooperationsprojekt-romantik-revisited-literaturgeschichte-im-dialog/> (letzter Zugriff: 29.05.2025).
- SOSNA, ANETTE (2018): Dimensionen reflexiver Literaturgeschichtsdidaktik am Beispiel frühneuzeitlicher Flugblätter. In: *Illustrierte Flugblätter der Frühen Neuzeit im Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, S. 21–33.

- SOSNA, ANETTE (2010): Liebeslyrik im Barock. Ein Beitrag zur thematisch orientierten Epochendidaktik. In: *Deutschmagazin* 4, S. 15–20.
- TINTER, NINA (2012): Ein „Sorgenkind“ der Deutschdidaktik? – Deutschdidaktische Perspektiven auf den Gegenstand der Literaturgeschichte. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4, S. 379–397.
- TTT (2009): *Texte, Themen und Strukturen*. Deutschbuch für die Oberstufe. Gymnasium Baden-Württemberg. Hg. v. Margret Fingerhut und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.
- WROBEL, DIETER (2024): Außerschulisches Lernen im Deutschunterricht: Chancen für Fach- und Lernkultur. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 71/2, S. 120–140.

Historisches, sprachliches und literarisches Lernen in Mittelalterausstellungen und im Klassenzimmer

Präsentation eines „Digitalen Materialkoffers zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“

Abstract

Der Beitrag erörtert aus einer mediävistischen Perspektive die didaktischen Potenziale von Mittelalterausstellungen für den fächerübergreifenden Grundschulunterricht in den Fächern Deutsch und Geschichte/Sachunterricht. Am außerschulischen Lernort Mittelalterausstellung lassen sich ausgehend von Begegnungen mit historischen Objekten Lerngelegenheiten modellieren, die historisches, sprachliches und literarisches Lernen miteinander verzahnen. Nach theoretischen Überlegungen wird ein universitäres Modellseminar vorgestellt, das im Sommersemester 2022 als Kooperation der Universität Passau mit dem Oberhausmuseum Passau veranstaltet wurde und in dem Student:innen des Grundschullehramts Vermittlungskonzepte zu Exponaten der dortigen Dauerausstellung für Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe entwickelten. Die Konzepte und Materialien wurden im Nachgang zu einem „Digitalen Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ weiterentwickelt, der das Lernen an den historischen Objekten mittels 3D-Digitalisaten auch im Klassenzimmer ermöglicht. Um dies zu veranschaulichen, werden das didaktische Design und die Bausteine des Materialkoffers sowie ein Unterrichtsbaustein im Detail vorgestellt.

Keywords: Mittelalter-Didaktik; literarisches Lernen; historisches Lernen; Lernort Museum; Open Educational Resources (OER); fächerübergreifender Unterricht; Deutschunterricht; universitäres Kooperationsprojekt

1 Mittelalterausstellungen als außerschulische Lernorte im Deutschunterricht

Im Forschungsdiskurs etabliert sich das Museum allmählich als zentraler außerschulischer Lernort¹ für den Deutschunterricht. So finden sich in dem einschlägigen Band von Wrobel und Ott Beiträge zu Literaturmuseen sowie zu Kunstmuseen und Galerien (vgl. Wrobel/Ott 2019: 107–109, 116–118). Darüber hinaus befasst sich ein Beitrag von Jelinek mit den Potenzialen von Schlössern, Burgen und Ruinen für den Deutschunterricht und weist somit architektonische Denkmäler als potenzielle außerschulische Lernorte aus (vgl. ebd.: 122–124). Das Geschichtsmuseum beziehungsweise die historische Ausstellung bleiben in der Zusammenschau möglicher Lernorte bei Wrobel und Ott dagegen ausgespart. Sie wurden in ihren Potenzialen für das sprachliche und literarische Lernen bisher generell kaum in den Blick genommen. Aus der Perspektive einer interdisziplinären Mittelalter-Didaktik bieten indes auch Präsentationen historischer Gebrauchsgegenstände, Herrschaftsinsignien und religiöser Artefakte vielfältige Impulse für den Deutschunterricht. Durch die Kontextualisierung musealer Objekte mit mittelalterlichen Erzählstoffen können Schüler:innen zu einer interaktiven Auseinandersetzung sowohl mit den Ausstellungsstücken als auch mit der Literatur und Sprache ihrer Entstehungszeit angeregt werden. Auf diese Weise kann für den Deutschunterricht ein Potenzial gehoben werden, das bereits vielerorts das historische Lernen im Geschichtsunterricht ergänzt und bereichert: Eine Konkretisierung historischer Themen an Sachquellen und das Erzählen von Geschichte(n) anhand dieser materiellen Zeugnisse vergangener Lebenswelten (vgl. Peltzer 2021: 75; dazu ausführlich Sauer 2009).

Besonders in der Primarstufe kommt der unmittelbaren sinnlich-ästhetischen Wahrnehmung historischer Gegenstände aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler:innen und ihrer noch nicht voll ausgebildeten Lesekompetenz eine herausgehobene Bedeutung zu (vgl. Krösche 2020: 127 f.). Die Dingwelt des Mittelalters kann auf diese Altersgruppe

.....

1 Als außerschulischer Lernort werden hier mit Ott 2024: 271 Orte verstanden, „an denen ein schulrelevantes Lernen räumlich außerhalb von Schule stattfindet“.

zugleich faszinierend und fremd wirken. Grundschulkinder verfügen häufig bereits über gewisse aus der Rezeption von Büchern, Filmen und anderen Medien gewonnene Vorkenntnisse zum Mittelalter und bringen ein Interesse an der Thematik mit, werden in der direkten Begegnung mit den Objekten jedoch in ihren Wahrnehmungsgewohnheiten herausgefordert. Letzteres gilt in noch größerem Maße für Kinder, die noch keinerlei Berührungspunkte mit dem (europäischen) Mittelalter hatten. Die Begegnung mit dem historischen Gegenstand führt daher zu einer Alteritätserfahrung. Diese kann besonders nachhaltige Lernprozesse initiieren (vgl. dazu grundlegend Sieber 2016), erfordert jedoch eine sich anschließende altersgerechte Kontextualisierung und Bereitstellung von Erschließungshilfen (vgl. Sauer 2009: 82 f.), um bei den Schüler:innen nicht in Überforderung zu münden² und im Rahmen eines in Unterrichtszusammenhänge eingebundenen Museumsbesuchs Lernerträge im Sinne curricularer Vorgaben zu ermöglichen. Viele Geschichtsmuseen bieten für jüngere Besucher:innen und Schulklassen daher zusätzliche zielgruppengerechte Führungen und Lernmaterialien sowie museumspädagogische Werkstätten an.³ Diese Vermittlungsformen sind ihrem Wesen nach bereits narrativ, denn sie stellen die historischen Objekte in Erklärungs- und Sinnzusammenhänge, um historisches Lernen zu ermöglichen und Impulse zum Erwerb eigener „narrativer Kompetenz“ (Rüsen 1997: 262; siehe auch Brüning/Grewe 2020: 310) zu geben. Aus mittelalterdidaktischer Sicht bietet diese Ausgangslage das Potenzial, die Auseinandersetzung mit den historischen Objekten um die Dimensionen von Sprache und Literatur zu erweitern und somit zwei Ausprägungen des Narrativen in ihrem Zusammenspiel für Lernprozesse produktiv zu machen: Zum einen können durch passgenaue Modellierung die notwendigen Wissensbestände für das Verständnis eines kulturell ‚fernen‘ literarischen Textes im Sinne einer historischen Kontextualisierung bereitgestellt werden (vgl. zur Relation von Wissen und literarischem Verstehen Möbius/Steinmetz 2016: 7). Zum anderen bettet die mit dem histo-

.....

- 2 Vgl. Bernhardt zur Gefahr einer abschreckenden und demotivierenden Wirkung eines informellen Zugangs zu ästhetischen Gegenständen ohne eine didaktische Aufbereitung und „Sicherstellung basaler Verstehensmomente“ in der Einleitung zu diesem Band: 32.
- 3 Vgl. beispielhaft die Angebote für Schulen des Deutschen Historischen Museums: <https://www.dhm.de/bildung/angebote-fuer-schulen/>.

rischen Objekt korrespondierende literarische Geschichte diesen Gegenstand im Gegenzug in weitere Bedeutungszusammenhänge ein und fördert auf diese Weise ein vertieftes Verständnis für dessen Stellenwert in der mittelalterlichen Lebenswelt. Selbst die Beschäftigung mit abstrakten Themen, etwa zeitgenössischen Werte- und Normenvorstellungen, kann bereits im fortgeschrittenen Grundschulalter erfolgen, indem diese über die Gedanken und Handlungen literarischer Figuren nachvollziehbar gemacht werden. Dafür bedarf es altersgerechter Nacherzählungen mittelalterlicher Erzähltexte (vgl. dazu Abschnitt 3.2). Eine spannende literarische Inszenierung kann sich dabei positiv auf die Motivation der Schüler:innen im gesamten Lernprozess auswirken. Die Hinwendung zu literarischen Inszenierungen mittelalterlicher Lebenswelten und Denkhorizonte lässt sich darüber hinaus mit einer altersgerechten Erforschung der älteren Sprachstufe verzahnen, beispielsweise über das Entdecken lautlicher oder semantischer Veränderungen bei einzelnen Wörtern. Auf diese Weise entwickeln schon Grundschulkinder ein basales Verständnis darüber, dass Sprache einem stetigen Wandel unterliegt. Das historische Objekt mit seinem „sinnlichen Anschauungswert“ (Bernhardt 2023: 21) dient in dem skizzierten Szenario als Scharnierstelle und Ausgangspunkt für historisches, sprachliches und literarisches Lernen. Somit wird ein allgemeines Potenzial von außerschulischen Lernorten realisiert, nämlich, dass sie „grundsätzlich vielfältige, fächerübergreifende Lernwege“ eröffnen (Schulte 2019: 14).

Im Folgenden wird ein Kooperationsseminar zum Thema „Höfische Lebensformen“ präsentiert, das die beschriebenen Potenziale von Mittelalerausstellungen als außerschulische Lernorte für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Primarstufe produktiv ausgelotet hat. Aus diesem Projekt ging ein „Digitaler Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ hervor, der als Open Educational Resource (OER) auf dem Internetportal mittelneu.com⁴ zur Verfügung steht. Das didaktische Konzept des Materialkoffers und seine Inhalte werden überblickshaft beleuchtet, bevor an einem

4 Mittelneu wendet sich insbesondere an Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und Dozierende in der Deutsch-Lehrkräftebildung und bietet multimediale freie Lehr-Lernmaterialien zu mittelalterlichen Texten und Themen für alle Schulformen und Jahrgangsstufen zum Download an. Das Portal ist zu erreichen über die URL <https://mittelneu.com>.

Unterrichtsbaustein exemplarisch aufgezeigt wird, wie historisches, sprachliches und literarisches Lernen anhand von digitalisierten Sammlungsobjekten verzahnt werden kann.

2 Das Kooperationsseminar „Höfische Lebensformen“

Das Modellseminar „Höfische Lebensformen“ wurde im Rahmen des Lehrkräftebildungsprojekts „SKILL.de“⁵ im Sommersemester 2022 von der Professur für Ältere Deutsche Literaturwissenschaft und dem Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft der Universität Passau in Kooperation mit dem Oberhausmuseum Passau veranstaltet. Es richtete sich exklusiv an Student:innen des Grundschullehramts Deutsch, die über das Semester hinweg in Tandems Vermittlungskonzepte zu Exponaten der Dauerausstellung „Faszination Mittelalter“ des Oberhausmuseums für die Zielgruppe der Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe entwickelten. Die Anforderungen an die studentischen Konzeptionen waren dabei durchaus anspruchsvoll: Ihre Vermittlungskonzepte sollten von der Erforschung des historischen Objekts ausgehen, diese Beschäftigung jedoch in den größeren thematischen Rahmen der höfischen Lebensformen einbetten und die Perspektiven der beteiligten germanistischen Disziplinen und somit den Blick auf Sprache und Literatur zielgruppengerecht einbeziehen. Zudem sollten konkrete Vermittlungsziele verfolgt werden, die an Kompetenzerwartungen des Bayerischen Lehrplans für die vierte Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch sowie Heimat- und Sachunterricht rückgebunden sind. Um die Seminarteilnehmer:innen auf diese komplexe Aufgabe vorzubereiten, wurde der multiperspektivische Zugang zu den historischen Objekten im Verlauf des Semesters anhand korrespondierender ‚Fokusthemen‘ zur höfischen

5 SKILL.de steht für „Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, *digitally enhanced*“. Das interdisziplinäre Projekt wurde von 2019 bis 2023 im Rahmen der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und hatte insbesondere die Entwicklung, Erprobung, Evaluation und nachhaltige Implementierung innovativer Lehrformate in den lehrerbildenden Fächern zum Ziel. Vgl. die digitale Abschlusspublikation des Projekts: <https://oer.pressbooks.pub/skilldeopenbook/>.

Adelskultur des Mittelalters gezielt eingeübt. So arbeitete die Gruppe u. a. die Vorgaben zu Benimmregeln und Tischsitten in moraldidaktischen Texten heraus und untersuchte literarische Inszenierungen adliger Festkultur, höfischer Tugenden und ritterlicher Kämpfe (grundlegend für diesen Ansatz war Bumke 2002). Zugleich wurden in den Texten beobachtbare Sprachwandelphänomene sowie lexikalische und semantische Besonderheiten in den Blick genommen.

Die Einbindung der museumspädagogischen Perspektiven erfolgte über eine Exkursion zum Oberhausmuseum Passau, das an einem bedeutenden historischen Ort untergebracht ist: der in ihrem Kernbestand in das Mittelalter zurückreichenden Veste Oberhaus. Bei diesem Besuch lernten die Student:innen die Dauerausstellung kennen und beforschten in ihren Tandems jeweils eine selbst getroffene Auswahl an Exponaten. Die Mitarbeiterinnen der Abteilung Bildung und Vermittlung standen den Student:innen sowohl beim Ausstellungsbesuch als auch während der anschließenden Entwicklung der Vermittlungskonzepte in der Workshopphase des Seminars gemeinsam mit den Dozentinnen zur Seite. Lerntheoretisch betrachtet verzahnte das Seminar somit formale hochschulische Lernprozesse mit dem non-formalen Lernen im Museum, das zwar ebenfalls vorstrukturiert ist und sich an einem institutionalisierten Lernort vollzieht, jedoch in der Regel stärker interessengeleitet verläuft und mit einer intrinsischen Motivation der Lernenden einhergeht (vgl. Eshach 2007: 173; siehe dazu auch den Forschungsüberblick zu Konzepten des non-formalen Lernens von Johnson/Majewska 2022). Die studentischen Tandems entschieden sich für die Exponate Votivkrone, Teller und Löffel, kariesbefallene Zähne und Kettenhemd und verbanden diese Objekte mit den Themen Herrschaftssymbolik, Tischsitten, Zahnpflege und Ritter. Die Dozentinnen ergänzten Lehr-Lerngelegenheiten zu mittelalterlichen Spielen und zur Handschriftenkultur. Alle Konzepte zeichneten sich durch eine Verknüpfung von museumspädagogischen Herangehensweisen an die historischen Gegenstände mit Ansätzen und Methoden schulischen Lehrens und Lernens aus.

Den Abschluss des Kooperationsseminars bildete der „Mittelaltertag“ im Oberhausmuseum, bei dem die Vermittlungskonzepte von über 50 Viertklässler:innen der Kunst-Grundschule Haidenhof erprobt wurden. Dabei bewegten sich die Kinder in Kleingruppen anhand eines Stationenparcours durch die Ausstellungsräume. Der Ausgangspunkt jeder Vermittlungsstation bestand in

der Erkundung des historischen Objekts in seinem Ausstellungssetting. Diese Erstbegegnung wurde ergänzt durch eine multiperspektivische Kontextualisierung mitsamt einer altersgerechten Erforschung der mittelhochdeutschen Sprache und der Auseinandersetzung mit mittelalterlicher Literatur. An der Station zur Votivkrone entschlüsselten die Schüler:innen u. a. die unterschiedliche metaphorische Verwendung des Wortes *krône* in übersetzten Zitaten aus der mittelhochdeutschen Erzählliteratur. An der Zähne-Station vollzogen sie spielerisch lautliche und graphematische Veränderungen vom mittelhochdeutschen Wort *zant* zum Neuhochdeutschen ‚Zahn‘ nach und lauschten einem Minnesänger beim Preisen seiner auserwählten Dame, ihres feinen Mundes und ihrer makellosen Zähne. An der Station zu Teller und Löffel setzten die Schüler:innen auf das Mittelalter zurückgehende Redewendungen in Form eines Wörterpuzzles zusammen und stellten Überlegungen zu deren Bedeutung an. Danach hörten sie eine Geschichte über ein mittelalterliches Festmahl am Hof des Bamberger Bischofs und spielten diese Szenen mit verteilten Rollen nach, wobei sie auf die Befolgung der geltenden Tischsitten achten und bewusst fehlerhafte Regieanweisungen der Student:innen korrigieren mussten.

Das Kooperationsseminar „Höfische Lebensformen“ lotete somit die Potenziale des Lernorts Mittelalterausstellung sowohl für die Deutsch-Lehrkräftebildung als auch für den Schulunterricht aus. Die Teilnehmer:innen des Seminars erhielten die Möglichkeit, das Geschichtsmuseum als relevanten außerschulischen Lernort zu erleben und durch die Arbeit an den Vermittlungskonzepten ihr didaktisches Handlungsrepertoire um museumspädagogische Ansätze und Methoden zu erweitern. Die Schüler:innen besuchten am „Mittelaltertag“ teilweise zum ersten Mal ein Museum. Während sie sich von Station zu Station bewegten, unternahmen die Kinder zugleich einen entdeckenden Rundgang durch die Räume der Ausstellung sowie die Teile der Burg und hatten dabei immer wieder auch Gelegenheit, die besondere Atmosphäre des historischen Ortes auf sich wirken zu lassen. Darüber hinaus konnten sie eigene Beobachtungen anstellen und informelles Lernen an weiteren Exponaten vollziehen. An den Vermittlungsstationen setzten sie sich auf sehr abwechslungsreiche und interaktive Weise mit verschiedenen Aspekten höfischer Lebensformen des Hochmittelalters auseinander (für eine ausführlichere Dokumentation des Seminars siehe Siwek/Böhmmländer/Bloch 2023).

3 Historisches, sprachliches und literarisches Lernen mit dem „Digitalen Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“

3.1 Das Konzept eines digitalen Museumskoffers

Um die Vermittlungskonzepte nachhaltig und für einen größeren Nutzer:innenkreis verfügbar zu machen, wurden sie im Nachgang des Projekts zu Unterrichtsbausteinen weiterentwickelt und mit ergänzenden Materialien in einem „Digitalen Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ zusammengefasst, der als Open Educational Resource (OER) auf dem Internetportal mittelnue.com zur Verfügung steht (vgl. Anmerkung 4). Die primäre Zielgruppe sind Grundschullehrkräfte, die in ihrem Unterricht ein fächerübergreifendes Lernen an mittelalterlichen Sachquellen ermöglichen möchten. Der entstandene Materialkoffer greift die Idee des Museumskoffers auf (vgl. dazu grundlegend Gach 2005; Ströter-Bender 2009) und überführt diesen in eine rein digitale Form.⁶ Anstelle von Replika musealer Exponate und anderer haptisch erlebbarer Gegenstände, bilden 25 modellierte 3D-Digitalisate zu Sammlungsobjekten des Oberhausmuseums den Kern des „Digitalen Materialkoffers“. Ergänzt werden sie durch ein Computerprogramm, das die 360-Grad-Betrachtung der Digitalisate über den Beamer oder das Smartboard erlaubt. Dieser „OberhausViewer“ wurde von Tobias Bloch auf Basis der freien Videospiel-Engine Godot eigens für das Kooperationsseminar programmiert und ermöglichte bereits während des Semesters die Untersuchung der historischen Objekte außerhalb der Ausstellungsräume – diente also zunächst als Arbeitsressource für die Seminarteilnehmer:innen. Als Teil des „Digitalen Materialkoffers“ überführt er die Exponate des Oberhausmuseums in virtueller Form in das Klassenzimmer und ermöglicht ihre Erforschung im Unterricht. Mithilfe der integrierten Zoomfunktion und der Option einer freien Bewegung

6 Inzwischen bieten auch einige Museen digitale Museumskoffer mit Materialien für den Einsatz im Unterricht an. Vgl. mit Fokus auf das historische Lernen die Angebote des Badischen Landesmuseums unter <https://www.landeshmuseum.de/digital/kinder-familien-schulen/digitale-museumskoffer>.

des digitalisierten Objekts im Raum erlaubt der Viewer eine genaue Betrachtung des historischen Gegenstandes und das Aufspüren von Besonderheiten wie Gravuren oder gemalten Bildmotiven.

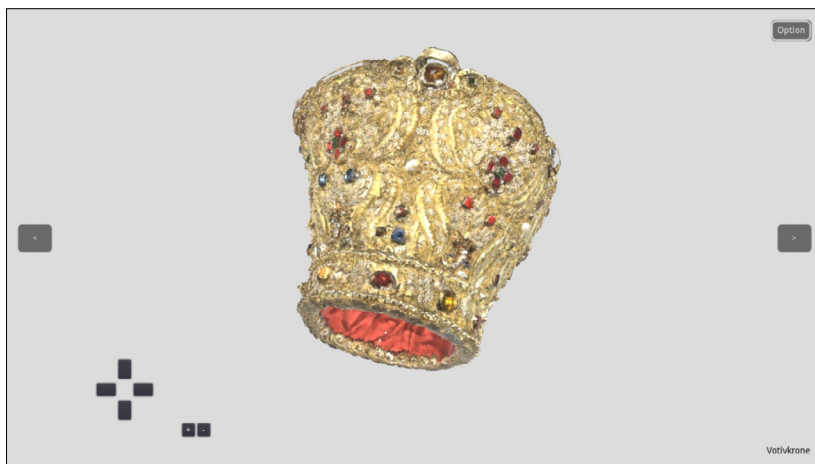


Abb. 1: Ansicht des 3D-Digitalisats der Votivkrone im „OberhausViewer“ (Screenshot)

Darüber hinaus umfasst der „Digitale Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ neun Unterrichtsbausteine, die für einen thematisch und methodisch vielseitigen fächerübergreifenden Unterricht in der vierten Klasse der Grundschule modelliert wurden. Die didaktischen Szenarien sind allerdings auch für eine etwas ältere Zielgruppe in den unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1 adaptierbar. Zu den im Seminar entstandenen Bausteinen kam ergänzend ein Einführungsbaustein hinzu, bei dem die Schüler:innen das Mittelalter auf einer Zeitleiste verorten und mittels eines virtuellen Rundgangs durch die Wartburg⁷ den Aufbau und die Funktionen einer Burg erkunden und zum Einstieg in die Beschäftigung mit höfischen Lebensformen des Mittelalters den Mittelpunkt der adligen Lebenswelt kennenlernen. Außerdem ergänzt ein weiterer Unterrichtsbaustein zum Thema Hofgesellschaft den Blick auf den Personenverband und die Formen des Zusammenlebens an einem Adelshof.

.....
 7 Aufrufbar über: <https://www.wartburg.de/virtueller-rundgang>.

Die Schüler:innen erschließen in diesem Szenario die Figurenkonstellation in den ersten Strophen des *Nibelungenliedes* anhand einer altersgerechten Übertragung und visualisieren diese mittels eines Legebilds. Der neunte Unterrichtsbaustein leitet zu einer intensiven Erforschung weiterer digitalisierter Objekte mithilfe des „OberhausViewers“ sowie zu einer anschließenden gezielten Recherche von Kontextinformationen im Kinder-Online-Lexikon „Klexikon“⁸ an. Alle Unterrichtsbausteine sind kompetenzorientiert ausgerichtet und zeichnen sich durch Lehrplanbezüge zu den Fachlehrplänen in Deutsch sowie Heimat- und Sachunterricht in Bayern aus. Zugleich verfolgen sie den Anspruch, die behandelten Gegenstände in ihrer spezifischen historischen Alterität erlebbar zu machen. Dafür nutzen sie eine große Bandbreite an Medien. Unter anderem vermitteln mehrere eigens produzierte Videos auf anschauliche Weise notwendiges Kontextwissen. Weitere zugehörige Lehr-Lernmaterialien wie Arbeitsblätter können sowohl in digitaler als auch in analoger Form eingesetzt werden.

Der „Digitale Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ folgt einem Baukastenprinzip. Seine Bausteine können zu Unterrichtssequenzen unterschiedlicher Länge zusammengestellt werden oder – dem Beispiel des „Mittelaltertags“ folgend – im Rahmen eines Projekttages für einen Stationenparcours verwendet werden. Da jeder Baustein mit einem Einstiegsimpuls mittels des „OberhausViewers“ beginnt, wenden sich die Schüler:innen im Verlauf wie bei einem Rundgang durch die Ausstellung nacheinander verschiedenen Objekten zu. Im Folgenden wird ein Unterrichtsbaustein näher beschrieben und hinsichtlich seines didaktischen Designs reflektiert.

3.2 Höfisch-ritterliche Werte und Normen erschließen und anhand einer Entscheidungsgeschichte reflektieren mit dem Unterrichtsbaustein „Ritter“

Der Unterrichtsbaustein „Ritter“ zum Sammlungsobjekt Kettenhemd wurde für die Veröffentlichung innerhalb des „Digitalen Materialkoffers“ vollkommen neu konzipiert, um die augenfälligen Potenziale der Thematik für das

.....

8 Aufrufbar über: <https://klexikon.zum.de/>.

literarische Lernen besser auszuschöpfen.⁹ Ritter und ihre Bewährungsfahrten repräsentieren ein zentrales Sujet der höfischen Erzählliteratur und stehen zugleich im Zentrum der facettenreichen Mittelalterrezeption in Kinder- und Jugendliteratur. Die Suche nach einer geeigneten Adaption eines mittelalterlichen Erzähltextes, die den Schüler:innen die Reflexion höfisch-ritterlicher Tugenden ermöglicht, deren Lektüre sich aber zugleich im engen Zeitrahmen einer Doppelstunde bewältigen lässt, stellte sich gleichwohl als schwierig heraus. Die auf dem Buchmarkt verfügbaren Nach- beziehungsweise Neuerzählungen mittelalterlicher Erzähltexte richten sich in der Regel an eine ältere Zielgruppe ab ca. 12 Jahren (vgl. u. a. Hoppe 2008; Wiechert 2013) und sind entsprechend umfangreich, während die Geschichten für Grundschulkinder teils nur lose auf mittelalterlichen Erzählstoffen basieren oder sehr frei mit ihren Vorlagen umgehen und sie für die Verhandlung gegenwärtiger Fragestellungen und Diskurse nutzen (vgl. Mühlherr/Sahm 2016: 24 f.), wodurch die mittelalterlichen Denk- und Diskurshorizonte in den Hintergrund treten. Die vorlagennahen Erzählungen für diese Altersgruppe konzentrieren sich vorwiegend auf die Geschichte des Königs Artus, beziehen teilweise aber auch die Ritter seiner Tafelrunde mit ein oder erzählen heldenepische Texte nach (einen umfassenden Überblick zu Mittelalterlektüren für Kinder bietet Lorenz 2017). In Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien finden sich hingegen zu meist stark raffende Nacherzählungen mittelalterlicher Texte (vgl. Schwinghammer 2016: 157), die sich nur bedingt für literarisches Lernen eignen. Da für jüngere Leser:innen zudem bislang keine Adaption des *Erec* Hartmanns von Aue¹⁰ (1180/85) vorlag, dem als erstem Artusroman in deutscher Sprache eine gattungsbildende und literaturgeschichtliche Schlüsselposition zukommt, wurde ein eigener Text verfasst, der neuralgische Szenen des *Erec* nach dem Modell einer Entscheidungsgeschichte nacherzählt. Bevor die didaktischen

.....

9 Das ursprüngliche studentische Vermittlungskonzept zum Exponat Kettenhemd legte den Fokus auf die ritterliche Rüstung und das haptische Erfahren und Erforschen einer Replik des Kettenhemdes. Dieses Lehr-Lernszenario konnte daher nicht in das Format des Unterrichtsbausteins überführt werden.

10 Im Folgenden wird zitiert nach Hartmann von Aue: *Erec*. Mhd./Nhd. Hg., übersetzt und kommentiert von Volker Mertens. Stuttgart: Reclam 2008.

Implikationen näher beleuchtet werden, erfolgt zunächst eine Beschreibung des gesamten Unterrichtsbausteins:

Am Beginn steht – wie in jedem Baustein des „Digitalen Materialkoffers“ – ein Einstiegsimpuls, bei dem das Sammlungsobjekt Kettenhemd mittels „OberhausViewer“ und Beamer oder Smartboard im Klassenraum projiziert wird. Die Schüler:innen können das 3D-Digitalisat von allen Seiten betrachten und durch die Zoomfunktion auch Details näher in den Blick nehmen. In einem kurzen Unterrichtsgespräch holt die Lehrkraft die Eindrücke und das aktivierte Vorwissen der Kinder zu diesem historischen Objekt ein und leitet im Austausch mit der Klasse auf das Thema der kommenden Unterrichtsstunden hin. Daraufhin erfolgt eine historische Kontextualisierung des Kettenhemdes, indem sein Träger – der Ritter – in den Blick genommen wird. Die Schüler:innen schauen einen knapp sechsminütigen Film, der eigens für diesen Unterrichtsbaustein produziert wurde. Darin erzählt ein in authentische Gewandung gekleideter Darsteller in der Rolle des Ritters Ludwig vor historischer Kulisse von den Eigenschaften und Aufgaben eines Ritters sowie den Bestandteilen seiner Rüstung. Im Stil einer Videobotschaft werden die Zuschauer:innen dabei direkt angesprochen.



Abb. 2: Standbild aus dem Rittervideo – Frank Berliner (Berliner Rittergilde) als Ritter Ludwig (Screenshot)

Die Schüler:innen erhalten die Aufgabe, Ludwig gut zuzuhören und sich zu merken, was einen Ritter ausmacht, welche Aufgaben er hat und welche Rüstung und Waffen er trägt. Anschließend erhalten sie ein Arbeitsblatt mit einem kurzen Lückentext und geben dort zentrale Informationen aus dem Video in eigenen Worten wieder. Zudem ordnen sie anhand einer historischen Illustration eines Ritters die richtigen Bezeichnungen für die Teile der Ritterrüstung zu. Die Ergebnisse werden in einem kurzen Unterrichtsgespräch abgeglichen. Danach wird der zweite Teil des Videos angeschaut, in dem Ludwig von ritterlichen Verhaltensregeln und höfischen Tugenden berichtet und zum Abschluss einige Kampftechniken zeigt. Die Schüler:innen sollen nun darauf achten, welche Verhaltensweisen von einem vorbildlichen Ritter erwartet wurden und welche mittelhochdeutschen Wörter Ludwig dafür verwendet. Nach dem Schauen des Videos bearbeiten die Schüler:innen die Rückseite des Arbeitsblattes: Sie tragen Begriffe für höfisch-ritterliche Tugenden aus einem Kasten in einen Lückentext ein. Die entsprechenden mittelhochdeutschen Bezeichnungen sind jeweils unter den Lücken angegeben. In Partner:innenarbeit tauschen sie sich anschließend über ihre Ergebnisse aus, bevor eine Sicherung in Form eines kurzen Unterrichtsgesprächs erfolgt.

In den nächsten circa zwei Unterrichtsstunden schließt sich die Lektüre der Entscheidungsgeschichte an. Es handelt sich um eine altersgerechte Nacherzählung von Auszügen der zweiten *âventiure*-Reihe des *Erec* – von der *verligen*-Krise (V. 2971) bis zum ruhmreichen Einzug des Paares Erec und Enite am Artushof (V. 9876–9968). An drei Stellen des Textes muss die Leser:in aus mehreren möglichen Handlungsweisen der Protagonist:innen wählen und bestimmt dadurch selbst über den Fortgang der Geschichte. Dabei gilt es, sich in die Figurenperspektive von Enite und Erec hineinzusetzen und sich die zuvor thematisierten höfisch-ritterlichen Tugenden und Verhaltensregeln in Erinnerung zu rufen, die auch in der erzählten Welt des Artusromans Geltung haben. Denn nur so steuert die Geschichte auf ein glückliches Ende nach dem Vorbild des Hartmann'schen Romans zu, andernfalls endet die *âventiure*-Fahrt der Figuren in einer unglücklichen ‚Sackgasse‘ (diese alternativen Verläufe wurden frei hinzugedichtet). Die Schüler:innen erhalten das erste Textblatt, das den Anfang der Geschichte bis zur ersten Entscheidung enthält, und lesen den Text in Stillarbeit. Dann kommen sie individuell zur Lehrkraft und erhalten

dort den Fortsetzungstext, für den sie sich entschieden haben. Stellen sie bei der weiteren Lektüre fest, dass sie in eine ‚Sackgasse‘ geraten sind, können sie sich neu entscheiden und ein anderes Textblatt nehmen. Insgesamt bestimmen die Schüler:innen drei Mal über den Verlauf der Geschichte und haben dabei jeweils zwei bis drei Wahlmöglichkeiten. Alternativ kann die Entscheidungsgeschichte auch als Zuhörtext genutzt werden. In diesem Fall lesen entweder die Lehrkraft oder einzelne Schüler:innen vor und die Klasse bestimmt per Mehrheitsabstimmung über den Verlauf. Abschließend wird im Plenum über die Gründe gesprochen, warum sich Erec und Enite jeweils auf eine bestimmte Art verhalten mussten, um die *âventiuren* zu bestehen, und welche Tugenden oder Verhaltensnormen sie dabei erfüllt haben.

Als der König und die Königin schon sehr tief in den Wald hineingeritten waren, entdeckte Enite ein Stück voraus die Räuber. Sie lagen in einem dichten Gebüsch und lauerten dort Reisenden auf. Enite erschrak: Was sollte sie jetzt tun? Sie drehte sich zu Erec um und sah, dass er die Räuber nicht bemerkt hatte. Seine Sicht war eingeschränkt, weil er seinen Helm auf dem Kopf trug. Die Räuber würden sich das zunutze machen und sie beide überfallen! Enite dachte: „Ich muss Erec warnen. Aber nein! Ich habe ihm doch versprochen, ihn nicht anzusprechen. Wenn ich dagegen verstoße, wird er noch viel wütender auf mich sein.“ Sie brachte ihr Pferd zum Stehen und blickte zögernd zwischen ihrem Mann und den Räufern, die im Gebüsch schon ihre Waffen zogen, hin und her. Dann traf sie eine Entscheidung ...

- Soll Enite schnell nach Karnant zurückreiten, um Hilfe zu holen? Dann wähle Fortsetzung A.
- Soll Enite sich an Erecs Verbot halten und ihn nicht ansprechen? Dann wähle Fortsetzung B.
- Soll Enite Erec trotz des Sprechverbots warnen? Dann wähle Fortsetzung C.



Abb. 3: Ausschnitt aus einem Textblatt der Entscheidungsgeschichte zum *Erec* (Screenshot)

Die Leser:innen der Entscheidungsgeschichte begegnen dem mittelhochdeutschen Erzähltext zwar in einer mehrfach vermittelten Form, die Lektüre erlaubt ihnen gleichwohl eine intensive Auseinandersetzung mit höfisch-ritterlichen

Verhaltensnormen. Sie vollziehen die literarische Inszenierung von Konflikten nach, die sich vor diesem Hintergrund für die Figuren ergeben und reflektieren mögliche Handlungsoptionen. Zudem wurden einige Charakteristika mittelalterlichen Erzählens in der Entscheidungsgeschichte aufgegriffen, um sie für die junge Zielgruppe erfahrbar zu machen. So wurde allen voran die für Hartmanns Artusroman konstitutive *âventiure*-Struktur (vgl. allgemein zur *Aventiure* Schulz 2015: 127; zur *Aventiure* im *Erec* ebd.: 129) beibehalten. Die sprachliche Alterität des mittelhochdeutschen Romans wurde punktuell über die Einfügung einiger mittelhochdeutscher Wörter eingespielt, die die Schüler:innen bereits zuvor über das Rittervideo kennengelernt haben. Außerdem verwenden die Figuren wie im Originaltext die mittelalterliche Form der höflichen Anrede, sie ‚Ihrzen‘ einander. Über die Einfügung von Schmuckelementen und figürlichen Darstellungen aus Miniaturen wird darüber hinaus die Materialität und Ästhetik der mittelalterlichen Handschriftenkultur reflektiert.¹¹ Mit der Wahl der Erzählform verbindet sich eine weitere didaktische Überlegung: Die Entscheidungsgeschichte kann die Lesemotivation von Schüler:innen erhöhen, da sie den Verlauf der Geschichte selbst bestimmen können und sich der Rezeptionsprozess somit durch einen hohen Grad an Interaktivität auszeichnet. Bestenfalls bereitet die Geschichte den Schüler:innen somit ein individuelles Lesevergnügen und ermöglicht ihnen zugleich die Auseinandersetzung mit einem kulturgeschichtlich bedeutenden mittelalterlichen Roman in kindgerechter Form.

4 Vom Museum ins Klassenzimmer – und zurück?

Der „Digitale Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ wurde aus der Intention heraus entwickelt, die Potenziale historischer Objekte für ein

.....

11 Zum *Erec* ist nur ein später Textzeuge im Ambraser Heldenbuch (Wien, Österreichische Nationalbibliothek, Cod. Ser. nova 2663) überliefert. Daher wurde auf Bildelemente der Großen Heidelberger Liederhandschrift (ca. 1300 bis 1340, Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 848) zurückgegriffen, die sich im Gegensatz zu noch älteren handschriftlichen Illustrationen durch eine klare und für die Zielgruppe gut erkennbare Figurendarstellung auszeichnen.

fächerübergreifendes Lernen im Grundschulunterricht auszuschöpfen und sie über einen multiperspektivischen Zugriff gleich mehrere Geschichten erzählen zu lassen. Wo ein Besuch des außerschulischen Lernorts und die direkte Begegnung mit den Exponaten in der Ausstellung nicht möglich ist, kann mithilfe des „Digitalen Materialkoffers“ stattdessen eine intensive Beschäftigung mit diesen Zeugnissen vergangener Lebenswelten im Klassenzimmer erfolgen. Darüber können schon Grundschulkinder lernen, die „Qualität und Eigenart der Vergangenheit in ihrer Besonderheit und Unterschiedlichkeit von gegenwärtigen Lebensverhältnissen wahrzunehmen“ (Rüsen 1997: 263), etwas, das Rüsen als „ästhetische Kompetenz“ (ebd.) fasst. Zuletzt weckt diese Auseinandersetzung vielleicht auch Neugier darauf, die Objekte im Original zu sehen, und baut so eine Brücke zum außerschulischen Lernort Museum.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

HARTMANN VON AUE (2008): *Erec*. Mhd./Nhd. Hg., übersetzt und kommentiert von Volker Mertens. Stuttgart: Reclam.

HOPPE, FELICITAS (2008): *Iwein Löwenritter. Erzählt nach dem Roman von Hartmann von Aue*. Frankfurt/Main: Fischer.

WIECHERT, WOLF (2013): *Parzival. Nach Wolfram von Eschenbach neu erzählt von Wolf Wiechert. Mit Auszügen aus dem mittelhochdeutschen Roman*. In Zusammenarbeit mit Joachim Hamm und Bertram Söller. Unter Mitwirkung von Hartmut Beck, Catrinel Berindei, Christian Buhr, Christiane Klein und Christopher Köhler. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Sekundärliteratur

BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literaturaussstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.

- BRÜNING, CHRISTINA/GREWE, BERND-STEFAN (2020): Historisches Lernen als eigensinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hg.): *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press, S. 309–321.
- BUMKE, JOACHIM (2002): *Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter*. 10. Aufl. München: Dtv.
- ESHACH, HAIM (2007): Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. In: *Journal of Science Education and Technology* 16, S. 171–190.
- GACH, HANS JOACHIM (2005): *Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern*. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- JELINEK, TINA (2019): Schloss, Burg, Ruine. In: Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 122–124.
- JOHNSON, MARTIN/MAJEWSKA, DOMINIKA (2022): *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* (Research Report). Cambridge: Cambridge University Press & Assessment.
- KRÖSCHE, HEIKE (2020): Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen. In: Barsch, Sebastian/van Norden, Jörg (Hg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 127–136.
- LORENZ, KAI (2017): Stories, Stoffe, Sachbücher: Einstiegslektüren ins Mittelalter. In: Goller, Detlef/Hufnagel, Sabrina/Brähler-Körner, Isabell (Hg.): *Helden in der Schule. Akten der Tagung Kloster Banz 2014*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 137–149.
- MÖBIUS, THOMAS/STEINMETZ, MICHAEL (2016): Zur Einführung. In: dies. (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 7–13.
- MÜHLHERR, ANNA/SAHM, HEIKE (2016): Helden im Mittelalter. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 2016/3, S. 18–30.
- OTT, CHRISTINE (2024): Außerschulische Lernorte. In: Engelkenmeier, Ute/Keller-Loibl, Kerstin/Schmid-Ruhe, Bernd/Stang, Richard (Hg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin/Boston: de Gruyter Saur, S. 271–280.

- PELTZER, JÖRG (2021): Von kommunikativer Einbahnstraße zur Partizipation. Schule und Museum. In: Giese, Torben/Stang, Richard (Hg.): *Lernwelt Museum. Dimensionen der Kontextualisierung und Konzepte*. Berlin/Boston: de Gruyter Saur, S. 73–83.
- RÜSEN, JÖRN (1997): Historisches Lernen. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/ders./Schneider, Gerhard (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. überarbeitete Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 261–265.
- SAUER, MICHAEL (2009): Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung. In: Popp, Susanne/Schöne-mann, Bernd (Hg.): *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 81–93.
- SIEBER, ANDREA (2016): Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 2016/3, S. 50–66.
- SIWEK, JULIA/BÖHMLÄNDER, CHRISTINA/BLOCH, TOBIAS (2023): Lehrkräftebildung am Lernort Museum – Chancen und Herausforderungen eines non-formalen Lernorts am Beispiel des Kooperationsseminars „Höfische Lebensformen“. In: Brachmann, Ines/Dick, Mirjam/Heurich, Benjamin/Lukács, Bence/Wölfl, Eliška (Hg.): *Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Multimodale Impulse aus dem Projekt SKILL.de*. Onlinepublikation: URL: <https://oer.pressbooks.pub/skill-deopenbook/> (letzter Zugriff: 04.05.2025).
- SCHULTE, ANDREA (Hg.) (2019): *Außerschulische Lernorte*. Berlin: Cornelsen.
- SCHULZ, ARMIN (2015): *Erzähltheorie in mediävistischer Perspektive*. Studienausgabe, 2. durchgesehene Aufl., hg. von Manuel Braun, Alexandra Dunkel, Jan-Dirk Müller. Berlin/München/Boston: de Gruyter.
- SCHWINGHAMMER, YLVA (2016): Literarisches Lernen anhand älterer deutscher Texte – Sprachhistorische Differenzqualität als Chance für den Wissenserwerb. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 155–164.
- STRÖTER-BENDER, JUTTA (Hg.) (2009): *Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht*.

der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumspädagogik. Baden-Baden: Tectum.

WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (Hg.) (2019): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb.* Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pippi Langstrumpf, Nils Holgersson und der Gruffelo

Studierende gestalten Kinderliteratur-Mitmachstationen
in der Stadtbücherei Trier

Abstract

Der Beitrag berichtet von der Konzeption eines Projektseminars im Master Grundschulbildung der Universität Trier. Studierende erarbeiteten und gestalteten im Wintersemester 2024/25 interaktive Stationen zu kinderliterarischen Texten mit dem Fokus auf Held:innenfiguren. Diese Stationen wurden im Rahmen eines Programms zur Steigerung der Lesefreude und zur Förderung der literarischen Sozialisation an außerschulischen Lernorten in der Stadtbücherei Trier installiert. Im Zentrum des Beitrags geht es um die Reflexion von Chancen und Grenzen des Projekts und die Frage, inwiefern das literarische Lernen sowohl der partizipierenden Grundschulkinder als auch der Studierenden angeregt werden konnte. Schließlich wird herausgearbeitet, welche Schlüsse daraus für Hochschuldidaktik und Kinderliteraturvermittlung am außerschulischen Lernort gezogen werden können.

Keywords: Außerschulischer Lernort Bücherei; Literarisches Lernen; Leseförderung; studentisches Projekt; Mitmachstationen; Kinderliteratur

1 Einleitung: Eine studentische Ausstellung zu Heldenfiguren der Kinderliteratur

In diesem Artikel gebe ich Einblick in ein Projektseminar für das Grundschullehramt an der Universität Trier aus dem Wintersemester 2024/25. Ziel dieses Seminars war es, die Studierenden im Rahmen des forschenden Lernens

an die Befassung mit Möglichkeiten der Literaturvermittlung an schulischen und außerschulischen Lernorten heranzuführen. Das Projekt bestand darin, dass die Studierenden interaktive Mitmachstationen entwickeln und gestalten sollten, die sich mit kinderliterarischen Texten beschäftigen. Diese Stationen wurden am Ende des Semesters in der Stadtbücherei Trier installiert und im Rahmen eines Kick-Off-Tages (bzw. öffentlichen Fachtags zur Leseförderung) für Kinder zugänglich gemacht. Die Auswahl der kinderliterarischen Texte, auf die sich die Studierenden konzentrieren durften, wurde lediglich durch das Seminarthema eingegrenzt: Es sollte um kinderliterarische Held:innenfiguren gehen, zu denen entsprechend motivierende und kreative Stationen erarbeitet werden sollten. Das Seminar bestand aus grundlegenden literaturdidaktischen Bausteinen. So wurde im Vorwege literaturdidaktisches Grundlagenwissen in Form einiger Inputs vermittelt. Dabei ging es um die folgenden Themen:

- Leseförderung (vgl. Garbe 2020, Rosebrock/Nix 2014)
- Literarisches Lernen (vgl. Spinner 2006)
- Didaktik des Erstlesebuchs (vgl. Siewert 2023)
- Didaktik des Bilderbuchs (vgl. Hering 2016; Kurwinkel 2017)
- Didaktik des Kinderromans (vgl. Kumschlies 2025)
- Literaturwissenschaftliche und -didaktische Informationen zum Begriff der Held:innenfigur (vgl. Vogler 1997; Weißenburger 2009)

Nach diesen Input-Sitzungen startete die projektorientierte Arbeit. Der Arbeitsauftrag war bewusst offen und weit formuliert, um die Kreativität und das Autonomieerleben der Studierenden möglichst wenig einzuschränken: Sie waren gehalten, eine Mitmachstation zu einer frei gewählten kinderliterarischen Held:innenfigur zu gestalten, die am Kick-Off-Tag in der Stadtbibliothek das Potenzial hat, den anwesenden Kindern Anregung zur Leseförderung und/oder literarischem Lernen zu liefern bzw. dieses zu befördern. Inwiefern es sich als sinnvoll erwies, hier die Leseförderung einzubeziehen, wird im Folgenden kritisch diskutiert. Gegenstand dieses Beitrags sind die Erfahrungen mit diesem Projekt und meine Rückschlüsse, die ich aus der konkreten Umsetzung ziehe. Zudem seien Überlegungen für weitere Seminarkonzeptionen angestellt. Die Reflexion fokussiert die Kategorien der Textauswahl der Studierenden, die

Zielsetzungen der einzelnen Angebote und das (nicht) genutzte Potenzial, das vom außerschulischen Lernort Bücherei ausgeht.

2 Rahmenbedingungen: Grundschulbildung in Rheinland-Pfalz und Kooperation mit der Stadtbücherei

Das rheinland-pfälzische Konstrukt des Studiums der Grundschulbildung beginnt mit dem fünften Semester im Bachelor und setzt sich aus einem Konglomerat aller Fächer zusammen. Unabhängig von den Fächern, die in den ersten vier Semestern belegt wurden, durchlaufen alle Studierenden ab dem fünften Semester dieselben Module aus dem breiten Fächerkonglomerat. Zur Grundschulbildung zählt zentral das Fach Deutsch. Das bedeutet praktisch, dass das Mastermodul Deutsch sowohl von Studierenden besucht wird, die bereits germanistische Grundkenntnisse mitbringen als auch von solchen, die im Master erstmalig mit dem Fach Deutsch und der Deutschdidaktik in Berührung kommen. Anders gewendet: Viele hören im Master zum ersten Mal vom literarischen Lernen, sodass das Seminar den Spagat zwischen Einführung und Vertiefung leisten muss. Dieser Konstruktion ist auch der Umstand geschuldet, dass im hier thematisierten Masterseminar Literaturdidaktik auch Grundlagenkenntnisse zur Leseförderung vermittelt wurden, die sich in die Aufgabe an die Studierenden einspeisen.

Die Kooperation zwischen der Stadtbücherei Trier und dem Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Deutsch besteht seit 2021, kurz nachdem das Grundschullehramt in Trier eingeführt wurde.¹ Der erste Masterjahrgang gestaltete im Januar 2024 einen Fachtag zur Leseförderung, an dem die Studierenden selbst entwickelte Materialien zur Leseförderung vorstellten. In diesem Jahr war das Ziel, die Bibliothek mit interaktiven Stationen zu bespielen. Die Eröffnung dieses

1 Ich danke der Leiterin der Stadtbücherei Trier Andrea May, der Leiterin der Kinderbuchabteilung Petra Marker und den Mitarbeiterinnen Lea Franken, Gaby Adams und Stefanie Born für ihr unermüdliches Engagement und die konstante Kooperation, die für alle Seiten eine große Bereicherung ist.

Projekts im Januar 2025 war gebunden an einen Kick-Off-Tag, zu dem sowohl Studierende als auch Referendar:innen und Lehrer:innen eingeladen waren. Als Keynotesprecher konturierte Sebastian Bernhardt zum Auftakt Potenziale von Literatúrausstellungen für das literarästhetische Lernen in der Grundschule. Er wies auf die Rolle der Partizipation der Besucher:innen im außerschulischen Lernort hin und zeigte, dass die Freiheit des außerschulischen Lernorts elementar für den Umgang mit Literatur ist (vgl. Bernhardt 2023b: 30). Um auch Kinder in die Ausstellungseröffnung einzubeziehen, bot die Bücherei ein Bilderbuchkino an, das die kleinen Besucher:innen vor der Veranstaltung besuchen konnten.



Abb. 1: Stadtbücherei Trier im Palais Walderdorff am Domfreihof Trier (Außenansicht). Foto: Stadtbücherei Trier

3 Kooperationspartner Bücherei als außerschulischer Lernort

Zunächst seien ein paar grundsätzliche Ausführungen zum Ort der Veranstaltung vorweggeschickt.

Die Bücherei versteht sich im Kontext der gesamten Kooperation als innovativer außerschulischer Lernort, der sich auf eine lange Tradition berufen kann. Denn grundsätzlich gelten Büchereien und Bibliotheken als die „wichtigste(n) Einrichtungen für die Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen“

(Keller-Loibl 2024: 11), die von Schulen stark frequentiert und genutzt werden. Es handelt sich um außerschulische Lernorte, die laut Bildungsstandards für alle Schularten aufgesucht werden sollen. Wie Ott zusammenfasst, verfügen Stadtbibliotheken in der Regel über weitaus umfangreichere Lektüreangebote als Schulbibliotheken, können aber ebenso kostenlos genutzt werden (vgl. Ott 2019: 26). Das stellt einen barrierefreien Zugang zu Literatur sicher.

Schon lange verstehen sich öffentliche Bibliotheken in den Kommunen und Städten als Bildungspartnerinnen von Schulen, denn „ein Großteil des bibliothekspädagogischen Angebots ist auf SchülerInnen gerichtet“ (ebd.), was sich unter anderem in der überall angebotenen Möglichkeit spiegelt, sich Bücher- und Medienkisten für den Unterricht zusammenstellen zu lassen und Führungen (z. B. in Form von Erkundungsrallies) mit Schulklassen in Anspruch zu nehmen, Lesenächte, Autor:innenlesungen zu erleben oder an Leseaktionstagen oder Lesewettbewerben teilzunehmen u. v. m. (vgl. dazu zusammenfassend Ott 2019 sowie Ott 2024: 30).

Darüber hinaus unterstützen Büchereien und Bibliotheken den schulischen Literaturunterricht durch die Bereitstellung von Medienboxen und/oder Bücherkisten zu bestimmten Themenbereichen. Häufig bieten sie Bilderbuchkinos oder Sommerleseclubs an (z. B. in Trier die Teilnahme am Lesesommer Rheinland-Pfalz). Die Angebote setzen meist auf eine basale Förderung der Lesemotivation und bedienen sich Verfahren der Leseanimation (vgl. Keller-Loibl 2024: 11).

Aktuell befinden sich Büchereien und Bibliotheken im Wandel, denn sie reihen längst nicht mehr nur Regale mit Büchern aneinander, sondern wollen breite Bevölkerungsschichten mit einem vielfältigen Angebot erreichen. Dazu gehört eine ansprechende und multipel nutzbare Raumgestaltung, in die Gaming-Bereiche und Cafés integriert sind und in denen Kinder und Jugendliche Arbeitsplätze für Hausaufgaben finden (vgl. Ott 2019: 26).

Vor diesem Hintergrund erscheint der Raum Bücherei hinsichtlich seiner Gestaltung als einladender und attraktiver Ort für eine Kooperation mit Schulen und auch mit Hochschulen. Er lädt ein zum Verweilen und Schmökern und zur literarischen Geselligkeit, in der sich Schüler:innen wie auch Studierende austauschen und Bücher und Medien frei und zwanglos in die Hand nehmen können. Zudem können Lehramtsstudierende sich hier mit dem Angebot ver-

traut machen, das die Bücherei für die Schulen bereitstellt, und sich mit diesem auseinandersetzen, was mit Blick auf die spätere Lehrtätigkeit ein Gewinn sein dürfte. Es handelt sich um einen Raum und außerschulischen Lernort, der „Primärerfahrungen“ (Lösener/Vellusig 2024: 101) im Sinne einer „handelnden Begegnung mit der Welt“ (ebd.) ermöglicht (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 37). Eine positiv konnotierte Raumgestaltung kann zudem als Grundvoraussetzung für (literarisches) Lernen und Verstehen gelten (vgl. Odendahl 2018: 85), was mit bildungswissenschaftlichen Zugängen konform geht, die den Raum in seiner Gestaltung und immanenten Wirkmacht als „dritten Pädagogen“ (Schöning 2024) fassen.

4 Durchführung und Organisation des Seminarprojekts zur literarischen Sozialisation

Die Kooperation und das Seminarangebot setzen auf die Herstellung von „Kohärenz zwischen Theorie und Praxis“ (Neuweg 2024: 15), was Neuweg als zentrale Wirkungshypothese mit Blick auf Kohärenz als Schlüssel zur Wirksamkeit in der Lehrer:innenbildung fasst: „[K]ohärente Angebote sollen zu kohärenten Wissensstrukturen führen, für die wiederum wahrscheinlicher ist, dass sie in der Planung und Durchführung von Unterricht zur Anwendung kommen“ (ebd.). Intendiert ist hier „Vernetzung bzw. informell-individuelle Kohärenz“ (ebd.), verstanden mit Neuweg und Hellmann et al. als die Verkopplung von Wissenselementen, die vorher nicht miteinander in Beziehung standen (vgl. Hellmann et al. 2021: 315). Konkret ging es darum, das im Seminar vermittelte Wissen über Konzeptionen von literarischem Lernen und Leseförderung (aufgrund der oben beschriebenen institutionellen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Grundschullehrramtsbildung auf sehr basaler Ebene) mit einem am konkreten Text orientierten und einem interaktiven Angebot für Grundschulkinder zu vernetzen.

Das Projekt lässt sich insgesamt als Erfolg werten bzw. wurde von allen beteiligten Akteur:innen – nach eigener Aussage – außerordentlich positiv wahrgenommen. Insbesondere die anwesenden Kinder partizipierten stark an den Angeboten, was die nachfolgenden Bilder beispielhaft illustrieren.



Abb. 2 und 3: Angeln im Gruffelo-Aquarium (Fotos: Kirsten Kumschlies)

Das Gruffelo-Aquarium: Angeln, Rätseln, Staunen!

Liebe Kinder,

in unserem magischen Gruffelo-Aquarium tummeln sich viele spannende Tiere aus der Geschichte vom Gruffelo. Jedes Tier hat eine wichtige Frage für euch versteckt!

So funktioniert's:

1. Nehmt euch die **Angel** mit dem Magneten und fischt vorsichtig ein Tier aus dem Aquarium.
2. Auf der Rückseite des Tieres steht eine **Frage** zur Geschichte des Gruffelo. Überlegt gut und beantwortet die Frage!
3. Wenn ihr eure Antwort wisst, sucht das **passende Kärtchen** mit demselben Tier wie das, das ihr geangelt habt. Dort steht die richtige Lösung.

Tipp:

- Arbeitet zusammen, wenn eine Frage knifflig ist – gemeinsam findet ihr die richtige Antwort!
- Seid ihr bereit, alle Tiere zu fangen und die Geheimnisse des Gruffelo-Aquariums zu lösen?

Euer Ziel:

Findet alle Tiere, beantwortet ihre Fragen und überprüft, ob ihr richtig liegt. So zeigt ihr, dass ihr wahre Gruffelo-Experten seid!

 Viel Spaß beim Angeln und Rätseln! 

Abb. 4: Aufgabenblatt zum Gruffelo-Aquarium (Foto: Kim Wiedmann)

Beim Angeln im Grüffelo-Aquarium angelten die Kinder Figuren aus der *Grüffelo*-Erzählung, zu denen sie im Anschluss sinnentnehmende, einfache Quiz-Fragen beantworten sollten bzw. konnten. Die Anlage dieser (kreativ und engagiert hergestellten) Station diente vor allem der sinnentnehmenden Lektüre aus Texten und erinnert an die Konstruktion des Antolin-Programms, das ebenfalls mit einfachen Quiz-Fragen arbeitet, deren Qualität und Ziel-dimension strittig ist (vgl. Nickel 2021: 12).²

Zur selben Station gehörte der *Grüffelo*-Abenteuerpfad, bei dem die Kinder die Bilder aus der Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen sollten.



Abb. 5 und 6: Grüffelo-Station und Grüffelo-Abenteuerpfad (Fotos: Kim Wiedmann)

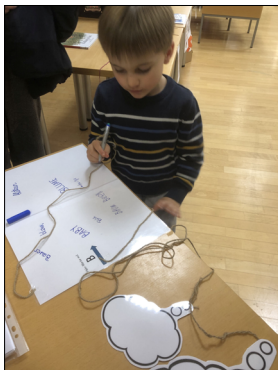


Abb. 7: Nils Holgersson-Schatzsuche (Foto: Kirsten Kumschlies)

.....
2 Eine kritische Revision nehme ich unten (Abschnitt 5) vor.

Die *Nils-Holgersson*-Schatzsuche fand im gesamten Raum der Bücherei statt, nutzte mehrere Stationen und mündete in einer Wichtel-Station, an der die Kinder Briefe an den Wichtel aus *Nils Holgersson* hinterlassen konnten – eine kreative Aufgabe, die primär auf Handlungsorientierung und weniger auf Texterschließung setzte.

An der Märchen-Station befand sich ein Kamishibai zu *Rapunzel*, in dem die Kinder das Märchen mithilfe von Bildkarten inszenieren sollten. Zudem konnten die Kinder das Märchen in einem Schuhkarton unter Nutzung verschiedener Bastelmaterialien gestalten, wobei es sich ebenfalls um ein typisches Format des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts handelt. Hier ist ein klarer Textbezug gegeben, der insofern dominant war, als die Kinder gehalten waren, sich genau an die „narrative und dramatische Handlungslogik“ (Spinner 2006: 10) zu halten und diese in Szene zu setzen.

5 Reflexion: Literarisches Lernen von Kindern und Studierenden im Rahmen der Mitmachstationen in der Stadtbücherei?

Inwiefern die Wissensvernetzung aus der Perspektive der Beteiligten gelungen ist, illustrieren einige Äußerungen von Studierenden zum Seminar und den Stationen, die deren Perspektive auf das Projekt konturieren³:

- „Das Kooperationsseminar war in vielerlei Hinsicht bereichernd. Den Kindern dabei zuzusehen, wie sie ihre Horizonte in der literarischen Welt erweitern, war beeindruckend. Dennoch bringt die Ausstellung auch Hürden mit sich, da die Kinder sich auf unterschiedlichen (Lese-)Niveaus befunden haben.“
- „Ich hatte unglaublich viel Spaß beim Gestalten der Ausstellung. Es war eine tolle Gelegenheit, Praxiserfahrung zu sammeln, kreativ zu

.....

3 Für die engagierte Auswertung und Befragungen aus studentischer Sicht danke ich Louis Döhn.

sein und dabei im Austausch mit Kommilitonen zu sein. Die gegenseitige Unterstützung half dabei, Kinder zum Lesen zu motivieren.“

- „Das Kooperationsseminar mit der Stadtbücherei Trier und die Ausstellung vor Ort waren eine absolute Freude für Klein und Groß. Hier konnten wir Studierende uns kreativ ausleben und das erworbene Wissen aus dem Seminar handlungsorientiert umsetzen. So vielfältig wie die Literatur und das literarische Lernen sind, so unterschiedlich waren auch unsere Angebote – allesamt inspiriert von Held*innen, die uns seit der Kindheit begleiten. Bunt waren jedoch nicht nur die Ausstellungsgegenstände, sondern auch die Besucher*innen, die an jedem Tisch etwas fanden, das sie zum Lachen, Nachdenken, Staunen und Mitmachen anregte. Besonders deutlich wurde mir an diesem Nachmittag noch einmal eine Erkenntnis: Egal ob Pippi Langstrumpf oder Paddington Bär – Literarische Held*innen sind von klein auf Teil unserer Lebenswelt und begeistern uns bis ins Erwachsenenalter.“
- „Im Rahmen des Kooperationsseminars mit der Stadtbibliothek Trier hat es mir großen Spaß gemacht, Aufgaben für die Kinder zu konzipieren, die ihre Lesefähigkeiten förderten. Es war jedoch schade, dass hauptsächlich jüngere Kinder die Bibliotheken besuchten, sodass die Aufgaben nicht optimal zu ihrem Alter und ihren Interessen passten.“

Und wir konnten auch eine Schulleiterin befragen, die die Ausstellung im Anschluss an den Fachtag mit einer 4. Klasse besuchte:

- „Die Angebote wirkten aufgrund ihrer Aufbereitung auf die Kinder (4. Klasse) motivierend. Sie waren sofort angeregt, sich damit zu beschäftigen.“
- „Auswahl der Bücher war ansprechend.“
- „Die Verknüpfung von Lesen und Handlungsorientierung führte zu intensiver Auseinandersetzung mit dem Leseangebot.“
- „Bezogen auf eine 4. Klasse hätte ich mir in Länge und Sprache noch mehr altersgerechte Texte gewünscht, aber das Vorbereitungsteam hatte sicherlich eine große Alterspanne im Blick.“

Die Kritik an dem Umstand, dass die teilnehmenden Kinder zu jung waren, ist darauf zurückzuführen, dass eine eingeladene 4. Klasse ihren Besuch kurzfristig absagte und so lediglich über das Bilderbuchkino 5–7jährige Kinder akquiriert wurden.

Die Äußerungen machen insgesamt deutlich, dass die Studierenden sich in ihrer positiven Bewertung vor allem auf die erlebte Handlungsorientierung im Raum fokussieren und weniger das literarische Lernen mit ästhetischen Gegenständen in den Blick nehmen, welches im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen steht.

5.1 Auswertung

Die Auswertung erfolgt hier anhand der übergeordneten Kategorien Textauswahl, Zielsetzung und Potenziale des außerschulischen Lernorts und setzt folgende Fragen zentral:

- Welche kinderliterarischen Texte wählten die Studierenden aus?
- Welches literatur- bzw. lesedidaktische Ziel steht hinter den entworfenen Mitmach-Stationen?
- Welche Potenziale bietet hier der außerschulische Lernort Bücherei und wie wurden diese (nicht) genutzt?

5.1.1 Textauswahl

Mit einer Ausnahme wählten die Studierenden sehr populäre Held:innenfiguren und waren in dieser Hinsicht – so kann man vielleicht vorsichtig sagen – wenig innovativ: Es waren mehrfach Pippi Langstrumpf und der Gruffelo vertreten, die Grimmschen Märchenfiguren, Nils Holgersson, Harry Potter und Paddington, der Bär. Nur ein studentisches Projekt entwarf einen eigenen Comic, der eine eigenständig kreierte Heldenfigur ins Zentrum stellt. Hier zeigt sich der beispielsweise durch Hesses empirische Studie belegte Befund, „dass sich gerade Lehrpersonen ohne oder mit nur geringer Praxiserfahrung hinsichtlich der Textauswahl zunächst am Bewährten orientieren“ (Hesse 2024: 34) und auch vor allem solche kinderliterarischen Texte auswählen, die sie selbst als Kind mochten und die ihnen in positiver Erinnerung geblieben sind. Hesse formuliert auf Basis

seiner breit angelegten empirischen Studie zum Praxissemester die Hypothese, dass Studierende, die Literaturunterricht im Praktikum erproben, meist schulisch kanonisierte Texte auswählen und wenig offen für Texte der Gegenwartsliteratur oder außerhalb des Kanons sind (vgl. ebd.: 414). Auch in dem hier vorgestellten Projekt griffen die Studierenden mehrheitlich auf sehr populäre Titel zurück, die ihnen vermutlich selbst aus der eigenen Kindheit bekannt und vertraut waren. Dabei handelt es sich um ein typisches Phänomen, das häufig auftritt, wenn in universitären Seminaren kinderliterarische Texte frei gewählt werden sollen. Studierende tendieren dazu, auf beliebte Kindheitslektüren zu rekurrieren (immer wiederkehrende und typische Beispiele sind *Der Grüffelo* (1999), *Der Regenbogenfisch* (1992), *Harry Potter* (1997) und *Pippi Langstrumpf* (1949)). Durch den in der Aufgabenstellung geforderten Bezug auf eine Held:innenfigur wurde die kanonisch orientierte Textauswahl sicherlich eher gestärkt als geschwächt, insofern, als sich das Konzept der Heldenreise besonders leicht auf klassische Held:innen der Kinderliteratur übertragen lässt (z.B. Pippi Langstrumpf). Ebendas gilt es, mit den Studierenden zu reflektieren, wobei einzubeziehen ist, dass die oben zitierte Schulleiterin die Buchauswahl als „ansprechend“ bezeichnete. Wenn man Textauswahlentscheidungen mit Hesse/Winkler (2021: 4) in Anlehnung an die TAMoLi-Studie (Siebenhüner et al. 2019) im Zusammenhang mit den Zielstellungen der Literaturvermittlung sieht, sind hier zentrale Fragen des Literaturunterrichts und der literaturdidaktischen Analyse berührt: Warum wähle ich einen bestimmten Text? Geht es mir um die Erziehung *zur* Literatur oder die Erziehung *durch* Literatur (vgl. Zabka et al. 2023: 35)? Oder will ich den Text nur nutzen, um die Lesekompetenz im technischen Sinne zu fördern?

5.1.2 Zielsetzung: Zwischen literarisch-ästhetischem Lernen und (technischer) Leseförderung

Die von den Studierenden des Grundschullehramts entwickelten Angebote zur Leseförderung in den hier dargestellten Mitmach-Stationen fokussierten sich vor allem auf die technische Seite bzw. Prozessebene der Lesekompetenz, wie sowohl die oben dargestellte Grüffelo-Station wie auch das Beispiel der Pippi-Pappfigur zeigt. Die Station präsentierte eine große Pippi-Pappfigur, die die Kinder gemäß der Textbeschreibung bei Astrid Lindgren anziehen sollten. Der Arbeitsauftrag lautete:

Lies dir den Textabschnitt genau durch. Wähle die passenden Kleidungsstücke aus, die im Text beschrieben werden und ziehe Pippi damit an!



Abb. 8: Pippi-Pappfigur zum Anziehen (Fotos: Kirsten Kumschlies)

Eine Mitarbeiterin der Bücherei kritisierte hier, dass sie die Pippi-Anziehpuppe aus Pappe nicht nach ihren eigenen Vorstellungen habe ankleiden dürfen. Kreativität und Spielfreude der Kinder seien somit eingeschränkt und domestiziert gewesen. Die Studierenden aber zielten mit ihrem Angebot explizit auf die Förderung der Prozessebene der Lesekompetenz (vgl. Rosebrock/Nix 2014) und wollten die Sinnentnahme aus Texten schulen. Dies mag mit Blick auf Unterrichtsplanung in der Grundschule berechtigt sein, denn dort behält das Ziel der Lesekompetenzförderung freilich einschlägige Berechtigung, die keiner weiteren Erläuterung bedarf. In diesem Sinne wird das Angebot dem Anspruch gerecht, schulische Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, an denen die Studierenden die Vernetzung fachdidaktischen Wissens mit praktisch-methodischer Unterrichtsplanung einüben können, was fraglos ein wichtiges Anliegen fachdidaktischer Hochschullehre ist – aber eben auch nicht mehr.

Denn inwiefern hier literarisches Erfahrungslernen im Raum der Bücherei stattfand und die teilnehmenden Kinder zu Irritation und Staunen, das als wichtiger Baustein literarischen Lernens gilt (vgl. Freudenberg 2014;

Demirdögen/Staiger 2025) bzw. gar als „Ausgangspunkt der Rezeption“ (Brune 2020: 45) gefasst wird, oder Differenzerfahrungen angeregt wurden, bleibt eine offene Frage. Das, was Ricarda Freudenberg (2014: 60) als „Stolperkompetenz“ bezeichnet bzw. Sebastian Bernhardt als „Irritationssensibilität“ (vgl. dazu Bernhardts Einleitung zu diesem Band: 25), war in den auf Leseförderung im technischen Sinne abzielenden Ausstellungsstationen kaum zu finden. Es ging somit nicht um das Erlebnis der Irritation oder darum, „kognitive Konflikte“ (Magirius/Scherf/Steinmetz 2024: 56) zu initiieren, sondern eher darum, Eindeutigkeit herzustellen, die Literatur einzuebnen und gut und leicht lesbar zu machen bzw. für das Lesenüben zu instrumentalisieren oder sinnentnehmende Fragen aus Texten in Quiz-Form zu beantworten. Die Studierenden überführten die ausgewählten kinderliterarischen Texte in diesem Sinne in eine schulisch normierte Verwertungslogik, die gerade in der Grundschule kinderliterarische Texte für die technische Seite des Lesenlernens instrumentalisiert und ästhetische und spielerische Zugänge häufig ausklammert.⁴ Insofern weisen die Beobachtungen, die im Kontext des Projekts gemacht wurden, über die empirisch gesicherten Ergebnisse von Masanek und Doll hinaus, „dass Lehramtsstudierende die Tendenz zu einer (zu) starken Nutzung fachunspezifischen (pädagogischen) bzw. fachlich zu wenig fundiertes fachdidaktisches Wissen zeigen.“ (Masanek/Doll 2024: 266) Die Gründe führen sie „auf ein nur geringes und unsicheres Fachwissen der Studierenden zurück“ (ebd.). Masanek und Doll nehmen auf der Basis ihrer empirischen Studien zur Nutzung professionellen Wissens durch Lehramtsstudierende in einer schulnahen Handlungssituation weiter an, „dass es den Lehramtsstudierenden offensichtlich leichter fällt, fachdidaktisches Wissen zu einem literarischen Text zu generieren als (literatur)theoretisches“ (ebd.: 282). In meinem Projekt zeigte sich, dass nicht nur auf der Ebene der Literaturtheorie, sondern auch in Bezug auf das

4 Dass die Vermittlung von Lesekompetenz eine der zentralen Aufgaben der Grundschule ist, sei hier ausdrücklich nicht in Abrede gestellt. Ebenso wenig ist intendiert, literarisches Lernen und Lesekompetenz gegeneinander auszuspielen. Nach Maiwald ist die Abgrenzung zwischen Lesekompetenz und literarischem Lernen in der Deutschdidaktik zwar üblich, „aber keinesfalls streng vollziehbar“ (Maiwald 2022: 4). Es handelt sich sowohl bei der Lesekompetenz und der Leseförderung als auch beim literarischen Lernen um wichtige Lernfelder des Deutschunterrichts in der Grundschule.

literaturdidaktische Wissen festzuhalten ist, dass dieses relativ einseitig genutzt und interpretiert wurde. Die Eigentümlichkeit und Eigengesetzlichkeit literarischer Texte mit inhärenten Fremdheits-Aspekten und ihrem Potenzial zum emotionalen Lernen (vgl. Frickel/Zepter 2023: 8) wurde tendenziell aus dem Blick verloren und so lief das literaturdidaktische Angebot Gefahr, die auch Bernhardt im Kontext seiner Überlegungen zur spielerischen Rezeption von Kinderliteratur herausstellt, „Literatur zu domestizieren“ (Bernhardt 2023a: 26). Als Gegenmaßnahme, um „diese Domestikation möglichst gering zu halten“ (ebd.: 26), plädiert er dafür, Lehrer:innen darauf vorzubereiten, „diverse individuelle, mehr oder weniger plausible Zugänge zu einem literarischen Text zuzulassen“ (ebd.) und vor allem auch den spielerischen Zugang zu Literatur stärker im Unterricht zu verankern.

Hier ist die entscheidende Anschlussstelle für die Reflexion des Kooperationsprojekts benannt. Denn durch die aufscheinende Tendenz zur einseitigen Fokussierung auf die technische Seite der Lesekompetenz, die sicher zu großen Teilen dem (zu) freien und offenen Arbeitsauftrag geschuldet ist, wurde sehr deutlich, dass ein außerschulischer Lernort wie die Bücherei (oder auch das Literaturmuseum) andere Zugriffe auf Texte erfordert als das Klassenzimmer (wie von der Mitarbeiterin der Bücherei moniert).

5.2 Potenziale des außerschulischen Lernorts

Sowohl aus lernpsychologischer Sicht als auch mit dem Bezug auf Alltags- und Lebensweltorientierung erscheint die Didaktik außerschulischer Lernorte essenziell (vgl. Sauerborn/Brühne 2012: 130). Baar und Schönknecht verweisen in ihren basalen Ausführungen zu außerschulischen Lernorten darauf, dass mit diesen neue Räume erschlossen und neuartige Erfahrungen evoziert werden können (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 56). Der außerschulische Lernort hebt sich allein in seiner äußeren Gestaltung vom Klassenraum ab und erweitert somit das „Erfahrungsspektrum“ (ebd.: 37) sowohl der Schüler:innen als auch der Studierenden. Kinderliteratur ist in der Bücherei dem formalen Kontext der Schule schon rein äußerlich enthoben und dem schulisch-formalen Kontext entzogen. Er nimmt die Gestalt eines atmosphärisch gestimmten Raums an, um es mit einem Terminus aus der Erzähltheorie zu fassen (vgl.

Gansel 2010: 84), und überträgt diesen auf reale Räume. Bereits diese Anlage im ‚Draußen‘ bzw. außerhalb des Klassenzimmers legt einen anderen Zugang nahe als jenen des schulisch-institutionalisierten Lernens und bietet an, Neues und Unbekanntes zu erleben, vielleicht zu staunen und sich irritieren zu lassen, frei von Bewertungen und Normierungen. Gerade dieses Anliegen betont auch die Leiterin der Stadtbücherei Trier, die die Stadtbücherei bewusst als einen bewertungsfreien und offenen Raum verstanden wissen will, der Zugänge für alle schafft und niemanden ausschließt. Was geschieht mit den Kindern, die die Fragen zum *Grüffelo* falsch beantworten, die Karten nicht in die richtige Reihenfolge bringen oder Pippi nicht zum Text passenden Kleidung anziehen? Werden sie korrigiert? Sollen sie eine Note für ihr Produkt erhalten? Oder ‚verbietet‘ das nicht schon die veränderte Umgebung, die der Besuch des außerschulischen Lernorts mit sich bringt? Wäre es nicht eine Chance des Formats Bücherei als Kooperationspartner, „die institutionelle Logik des Kompetenzerwerbs um andere Zugänge [zu] erweitern“, wie Sebastian Bernhardt in der Einleitung zu diesem Band (vgl. S. 29 f.) hervorhebt? Soll in der Bücherei eine formalisierte und informelle Begegnung der Grundschulkinder mit Kinderliteratur stattfinden? Ebendies gilt es, mit Studierenden in Folgeprojekten zu reflektieren bzw. schon stärker in der Aufgabenstellung zu verankern.

Eine solche Reflexion zielt schlussendlich auf die von Bernhardt diesen Band flankierende Grundthese ab, „dass sich schulische und außerschulische Begegnungen gegenseitig stützen, ergänzen, bereichern und jeweils unterschiedliche Zugänge zur nicht nur pragmatischen Begegnung mit ästhetischen Gegenständen ermöglichen.“ (vgl. Bernhardts Einleitung zu diesem Band, S. 10) Ebendiese Differenz zwischen Zugängen an schulischen und außerschulischen Lernorten bedarf in Anschlussprojekten der Reflexion, damit der pragmatisch-technisierte Zugriff auf Kinderliteratur ein Stück weit eingedämmt wird und mehr in Richtung Spielfreude an ästhetischen Gegenständen verschoben wird, die der schon „theoretisch herleitbaren Verwandtschaft von Spiel und Literatur“ (Bernhardt 2023a: 35) Rechnung trägt. Damit werden die Potenziale des außerschulischen Lernorts Bücherei mehr genutzt, der per se Möglichkeiten eröffnet, um literarische resp. ästhetische Erfahrungen (vgl. Fricke/Zepter 2023: 24; Lösener/Vellusig 2024: 98–103; Brune 2020: 122: 131) außerhalb des Klassenzimmers zu machen. In einem solchen Konzept zählen

die vor Ort gemachten Prozesse bzw. das atmosphärische Erleben mehr als die messbaren und operationalisierbaren Verstehensresultate (vgl. Frickel/Zepter 2023: 24). Diese können mit Brune gesprochen „nicht eingefordert, sondern nur ermöglicht werden“ (Brune 2020: 131) und „gelten als unabdingbarer Bestandteil eines jeden guten Literaturunterrichts“ (ebd.). Dem atmosphärisch gestimmten Raum ‚außerschulischer Lernort Bücherei‘ ist ein Anregungspotenzial für solche literarästhetischen Erfahrungen genuin eingeschrieben.

6 Fazit

So ist das Fazit zu ziehen, dass in Wiederholungsprojekten das Pendel vielleicht mehr in Richtung verstärkter Orientierung oder gar Lenkung der Studierenden ausschlagen könnte, indem sie in der Aufgabenstellung explizit dazu angehalten werden, die Angebote für die an der Veranstaltung partizipierenden Grundschulkinder ein Stück weit weniger zweckrationalisiert zu konzipieren und darüber nachzudenken, inwiefern sinnlich erfahrbare Umgangsmöglichkeiten mit Kinderliteratur am außerschulischen Lernort bereitgestellt werden können, die ggf. irritieren und dazu anregen, Fragen zu stellen. Damit wäre die Freiheit der Studierenden durch stärkere Lenkung und striktere Vorgaben zwar beschränkt, dafür aber mehr Orientierung gegeben bzw. die Autonomie der Arbeitsgruppen würde zugunsten stärkerer Regulation zurückgestellt, was im Kontext der ‚klassischen‘ Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan durchaus sinnvoll sein kann. Dieser Theorie zufolge kann Lernmotivation „sowohl durch (äußere) Kontrollmechanismen als auch durch selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation erzeugt werden“ (Deci/Ryan 1993: 234). So sind „qualitativ hochwertige Lernergebnisse“ (ebd.) dann zu erwarten, „wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt ist“ (ebd.).

In diesem Sinne gilt es, stärkere Strukturierungen mit offenen Aufgabenstellungen zu verzahnen. Über diese lerntheoretische Brücke gelingt eine Rückbindung an professionstheoretische Ansätze, die für die „Ermöglichung von Autonomie und Handlungsfähigkeit durch die Initiierung von Bildungsprozessen“ (Helsper 2021: 107) eintreten und die „Bedeutung des Lehrerhan-

delns für die ‚ganze Person‘ (ebd.) herausstellen. Projekte wie das hier vorgestellte zielen auf die Professionalisierung von Lehrpersonen in ganzheitlicher Perspektive, indem der Blick geweitet und aus dem Klassenzimmer und aus der Schule hinausgeführt wird.

Denn die Mitmach-Stationen eröffneten mitsamt und trotz ihrer teilweise „textlastigen“ Fokussierung auf die Prozessebene des Lesens und trotz all der angeführten Kritik einen Raum, „sinnlich-emotional Erlebtes in Beziehung zum Gegenstand zu setzen und in eine kognitiv-analytische Auseinandersetzung einzubinden“ (Demirdögen/Staiger 2025: 8). Durch die handlungsorientierten Elemente (z. B. Pappfiguren anziehen, Materialien in den Schuhkarton kleben, Figuren angeln, Karten an eine Wäscheleine hängen, Schätze suchen) präsentierten sich die Stationen als spielerisches Umfeld und holten die Kinder in ihrer natürlichen Spiel-, Bewegungs- und Entdeckungsfreude ab. Demirdögen und Staiger arbeiten heraus, dass ebensolche handlungs- und produktionsorientierten Zugänge eine zentrale Rolle spielen, um literarästhetische Erfahrungen anzubahnen, die so „nicht mehr nur als ein im Inneren verborgenes Erlebnis verstanden werden, sondern auch an Plastizität gewinnen und anschaulich gemacht werden“ (ebd.: 8). Gerade die Anschaulichkeit wird in den Kinderliteratur-Mitmachstationen am außerschulischen Lernort unmittelbar sinn- und augenfällig. Dies ist ein Punkt, an dem literarästhetisches Lernen sowohl von Kindern als auch Studierenden beginnen könnte, wozu es allerdings mit Blick auf die Hochschuldidaktik einer zweiten literaturdidaktischen Veranstaltung bedürfte, in denen die Produkte kriteriengeleitet (bspw. anhand der hier vorgeschlagenen Kategorien Textauswahl, Zielsetzung und außerschulischer Lernort) reflektiert und ausgewertet werden. Diese Reflexion zielt darauf, den Studierenden die Grenzen der Funktionalisierung von Literatur in Vermittlungskontexten vor Augen zu führen und wird damit in Teilen der Forderung Löseners gerecht, „den Literaturunterricht vor einer Reduzierung auf Lesemotivation und Lesetrainingseinheiten zu bewahren“ (Lösener 2015: 1). Die dringende Notwendigkeit der Lesekompetenzförderung in der Grundschule soll damit – das sei hier abschließend noch einmal ausdrücklich betont – nicht in Abrede gestellt werden. Aber sie sollte vielleicht nicht den Kern der außerschulischen Begegnung mit Kinderliteratur in der Bücherei bilden.

Literaturverzeichnis

- BAAR, ROBERT/SCHÖNKNECHT, GUDRUN (2018): *Außerschulische Lernorte – didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023a): Spielerische Rezeption von Kinderliteratur. Wie Spiel und literarisches Lernen einander (nicht nur) im Elementar- und Primarbereich bereichern können. In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 17–38.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023b): *Literärästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literaturausstellungen als außerschulische Lernorte*. Bielefeld: transcript.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literärästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- DECI, EDWARD L./RYAN, RICHARD M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223–238.
- DEMIRDÖGEN, DILARA/STAIGER, MICHAEL (2025): Literärästhetisches Lernen und literärästhetische Bildung. Positionen – Begriffe – Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht* 1/25, S. 2–13.
- FREUDENBERG, RICARDA (2014): „Arme, arme Schlange!“ Ein Aufruf zur Ausbildung von Irritationsbereitschaft. In: *kjle&m* 66, S. 60–68.
- FRICKEL, DANIELA A./ZEPTER, ALEXANDRA L. (2023): Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens in inklusiven Settings. In: dies. (Hg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz, S. 8–33.
- GANSEL, CARSTEN (2010): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- GARBE, CHRISTINE (2020): *Lesekompetenz fördern*. Stuttgart: Reclam.
- HELSPER, WERNER (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Budrich.
- HERING, JOCHEN (2016): *Kinder brauchen Bilderbücher*. Seelze: Friedrich Verlag.
- HESSE, FLORIAN/WINKLER, IRIS (2021): Textauswahl und Auswahlbegründungen von Lehrpersonen beim Einsatz von Ganzschriften im achten Jahrgang am Gymnasium. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Forschung und Lehre*. URL:

- <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2021/10/lr-folit-2021-1-Hesse-Winkler.pdf> (letzter Zugriff: 08.04.2025).
- HESSE, FLORIAN (2024): *Qualitäten im Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Stuttgart: Metzler.
- KELLER-LOIBL, KERSTIN (2024): Kompetenzförderung in Kooperation von Bibliothek und Schule: Bibliothekspädagogik als Chance für neue Bildungswege. In: Ott, Christine/Wrobel, Dieter/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.): *Lernort Bibliothek. Praxisorientierte Konzepte für die Vernetzung von Fachunterricht und (Schul-)Bibliothek*, S. 10–17. URL: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Lesen/Lernort_Bibliothek___ISB___2024_Finale_III.pdf (letzter Zugriff: 06.06.2025).
- KUMSCHLIES, KIRSTEN (2025): Kinderroman. In: Jakobi, Stefanie/Kurwinkel, Tobias/Ritter, Michael/Thiel, Franziska (Hg.): *Einführung in die Kinder- und Jugendmedien*. Tübingen: Narr (im Erscheinen).
- KURWINKEL, TOBIAS (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: Narr.
- LÖSENER, HANS (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand (Editorial). In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2, S. 1–5.
- LÖSENER, HANS/VELLUSIG, ROBERT (2024): *Literarische Erfahrung*. Stuttgart: Reclam.
- MAGIRIUS, MARCO/SCHERF, DANIEL/STEINMETZ, MICHAEL (2024): *Unterrichtsgespräche über Literatur*. Bielefeld: wbv.
- MASANEK, NICOLE/DOLL, JÖRG (2024): Die Nutzung professionellen Wissens durch Lehramtsstudierende in einer schulnahen Handlungssituation: ein Vergleich zweier Vignetten und zweier Stichproben. In: Wehner, Antje/Masanek, Nicole/Hellmann, Katharina/Heinz, Tobias/Grospietsch, Finja/Glowinski, Ingrid (Hg.): *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–287.
- MAIWALD, KLAUS (2022): Literarisches Lernen. In: <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarischeslernen.pdf> (letzter Zugriff: 08.04.2025).
- NEUWEG, GEORG HANS (2024): Kohärenz als Schlüssel zur Verbesserung der Wirksamkeit der Lehrerbildung? In: Wehner, Antje/Masanek, Nicole/Hellmann, Katharina/Heinz, Tobias/Grospietsch, Finja/Glowinski, Ingrid (Hg.): *Vernetzung von*

- Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14–32.
- NICKEL, SVEN (2021): Leseförderung mit „Antolin“? Eine Analyse der Fragequalität. In: *lesforum.ch*, https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/743/2021_3_de_nickel.pdf (letzter Zugriff: 09.05.2025).
- ODENDAHL, JOHANNES (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Frankfurt/Main : Peter Lang.
- OTT, CHRISTINE (2019): Bibliothek, Bücherei (1): In: Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 26–28.
- OTT, CHRISTINE (2024): Spiralcurricula für die (Schul-)Bibliotheksarbeit – Leitfragen für die Entwicklung und Überarbeitung institutionenvernetzender Curricula. In: Ott, Christine/Wrobel, Dieter/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): *Lernort Bibliothek. Praxisorientierte Konzepte für die Vernetzung im Fachunterricht und (Schul-)Bibliothek*. S. 4–36.
- ROSEBROCK, CORNELIA/NIX, DANIEL (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- SAUERBORN, PETRA/BRÜHNE, THOMAS (2012): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider.
- SCHÖNIG, WOLFGANG (2024): „Der Raum als dritter Pädagoge“? Von einer Leerformel zu den pädagogischen Grundlagen für die Erneuerung von Schulräumen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SIEBENHÜNER, STEFFEN/DEPNER, SIMONE/FÄSSLER, DOMINIK/KERNEN, NORA/BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA/BÖHME, KATRIN/PIEPER, IRENE (2019): Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: *Didaktik Deutsch* 24/47, S. 44–64.
- SIEWERT, SANDRA (2023): Erstleseliteratur und Erstlesebücher. Definitionsansätze und ihre Potenziale und Herausforderungen. In: Mikota, Jana/Schmidt, Nadine J. (Hg.): *Erstleseliteratur als vielfältiger Lern- und Erfahrungsort*. München: Kopaed, S. 31–44.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- VOGLER, CHRISTOPHER (1997): *Die Odyssee der Drehbuchschreiber, Romanautoren und Dramatiker: Mythologische Grundmuster für Schriftsteller*. Autorenhaus, Berlin.

- WEISENBURGER, CHRISTIAN (2009): *Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen. Eine empirische Unterrichtsuntersuchung zum Lektüreunterricht bei Jugendlichen der Klassenstufe 7/8*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ZABKA, THOMAS/WINKLER, IRIS/WIESER, DOROTHEE, PIEPER, IRENE (2023): *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Klett.

Die Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale

Bücher ausstellen und präsentieren

Abstract

In diesem Beitrag wird die Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale vorgestellt. Dabei handelt es sich um eine alle 2 Jahre stattfindende Veranstaltung in der Siegener Stadtbibliothek. Das Event ist ein Kooperationsprojekt von Universität, Stadt und Stadtbibliothek und verfolgt das Ziel, Menschen an Literatur im Allgemeinen und Kinder- und Jugendliteratur im Speziellen heranzuführen: So werden Neuerscheinungen ausgelegt, die Materialität der Bücher kann angeschaut, betastet, wahrgenommen werden. Das Ziel besteht darin, Kindern und Jugendlichen einen angenehmen Zugang zum Medium Buch zu eröffnen und entsprechend positive Effekte in Bezug auf die literarische Sozialisation hervorzurufen. Zugleich sollen auch Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, über Neuerscheinungen informiert zu sein. Schließlich bietet die Organisation der Biennale aus universitärer Sicht die Möglichkeit, die Studierenden projektorientiert an innovative und ansprechende Aufbereitungen von Literaturbegegnungen heranzuführen.

Keywords: Buchausstellung; Leseförderung; Event; Kinder- und Jugendliteratur; literarisches Lernen

1 Einleitung

Im Feld des Literaturmarkts existieren zahlreiche Events, die das Medium Buch der Öffentlichkeit zugänglich machen. Beispiele dafür sind die die Münchener Bücherschau, die Oldenburger Literaturtage oder Buchmessen in Leipzig und

Frankfurt am Main, die einerseits Neuerscheinungen präsentieren, andererseits aber auch durch Programmpunkte wie Autor:innenlesungen, Podiumsdiskussionen oder Vermittlungsangebote geradezu Werbung für das Medium Buch und die Welt der Literatur machen. Im Rahmen derartiger Events werden auch spezifische Angebote für Kinder und Jugendliche entwickelt, um schon frühzeitig für das Lesen zu begeistern. Ein für die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) erfolgversprechendes Format stellen Buchausstellungen dar, die im Rahmen dieses Beitrags fokussiert werden.

In Buchausstellungen begegnen die Besucher:innen zunächst Büchern in ihrer Materialität. Dabei geht es aber nicht bloß darum, Bücher auszulegen, sondern die ausgelegten Bücher fungieren als Eintrittskarte in die Welt des literarischen Feldes. Entsprechend können derartige Buchausstellungen einen integralen Bestandteil der Leseförderung und der Förderung der literarischen Sozialisation darstellen. Ein Beispiel für einen solchen Ansatz stellt die *Kinder- und Jugendbuchbiennale* in Siegen dar. Die seit 2018 alle zwei Jahre in Kooperation mit der Stadt, der Stadtbibliothek und dem Germanistischen Seminar der Universität Siegen durchgeführte *Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale* hat sich zum Ziel gesetzt, aktuelle Kinder- und Jugendliteratur zu präsentieren und eine Buchausstellung als außerschulischen Lernort für Lehrende, Studierende und Schüler:innen zu gestalten.¹ Sie umfasst einen Zeitraum von zwei Wochen und wird in den Räumen der Stadtbibliothek präsentiert. Gezeigt werden rund 100 Bücher, die im Herbst- und Frühjahrsprogramm des jeweiligen Jahres bzw. Vorjahres erschienen sind.

Die Ausstellung wird durch eine Reihe von begleitenden Lesungen ergänzt. Die Kinder- und Jugendbuchbiennale fungiert folglich als ein außerschulischer Lernort, an dem Schulklassen die Ausstellung besuchen und Studierende die Schüler:innen durch die Ausstellung führen und ihnen ihre besonderen Bücher präsentieren. Die Ziele der Ausstellung umfassen das Kennenlernen aktueller Kinder- und Jugendliteratur, deren Präsentation sowie die Förderung von Leselust. Darüber hinaus werden in zwei öffentlichen Workshops gemeinsam mit Lehrer:innen und Studierenden die Möglichkeiten ausgewählter Entwick-

.....
1 Die Kinder- und Jugendbuchbiennale konnte 2024 aufgrund eines Hackerangriffs auf die Computer der Stadt Siegen nicht stattfinden und wurde auf den Juni/Juli 2025 verlegt.

lungen näher beleuchtet. Im Folgenden sollen die theoretischen Grundlagen sowie die Vor- und Nachbereitung erläutert werden.

2 Buchausstellung: Heranführung an die Materialität der Bücher

Die Kinder- und Jugendbuchbiennale ist eine Buchausstellung. In Buchausstellungen begegnet man Texten, die auf Papier gedruckt sind und sich durch ihre Materialität unterscheiden. Das heißt, es geht um die Beschaffenheit eines Textes sowie um das Zusammenspiel von Text und Materialität. Thomas Bremer (2020) hebt hervor, dass man zwei Bereiche unterscheiden muss, „namely that of the materiality *of* literature and that of materiality *in* literature“ (Bremer 2020: 350, Hvh. i. O.). Letzteres meint die Repräsentationen von Dingen innerhalb des Textes. Im Fokus einer Ausstellung steht der Bereich *materiality of literature*, d. h. die sichtbare und haptische Dimension. Gemeint ist damit das, was die Schüler:innen bei ihrem Besuch der Kinder- und Jugendbuchbiennale betrachten, anfassen und fühlen können. Dazu gehören Buchdeckel, Cover, die Qualität des Papiers, das Format eines Buches und die verwendete Typografie: Wie Bremer ausführt, spielt die Materialität der Bücher eine wichtige Rolle in Bezug auf die Rezeption eines Buches (vgl. ebd.: 352). Vor diesem Hintergrund stellt es sich als elementar dar, Kinder und Jugendliche bewusst an die Materialität heranzuführen, um ihnen Eindrücke zu vermitteln und die Begegnung mit dem Medium Buch zu habitualisieren.

Eine klassische Buchausstellung, die Erstaussagen oder Originalmanuskripte zeigt, könnte dieser Zielsetzung entgegenstehen und eher Schwellen aufbauen: In Tisch- oder Wandvitruinen werden Bücher ausgestellt, Beleuchtung und Inszenierungen setzen die Bücher in den Vitruinen – Tisch- oder Wandvitruinen – in Szene und stellen Bücher damit als etwas sehr Wertvolles, nicht Antastbares dar. Die Bücher werden damit exponiert, als etwas Besonderes markiert: Bereits die Vitruine, die das Buch ‚einsperrt‘, bedeutet eine Trennung zwischen den Besucher:innen und dem ausgestellten Objekt. Man tritt an die Vitruine, muss sich über sie beugen und das Buch liegt vor einem. Entsprechend erfolgt der Eintritt in die Ausstellung analog zum Eintritt in

eine Art Schatzkammer. Wenn Literatur dergestalt begegnet wird, dann kann das exkludierend wirken: Es lädt nicht zu einer individuellen Begegnung mit Literatur oder dem Medium Buch ein.

Die Kinder- und Jugendbuchbiennale verfolgt einen anderen Ansatz: Da sie nämlich eine Ausstellung für Kinder ist und aktuelle Bücher zeigt, sollen diese mit unterschiedlichen Sinnen erfahren werden. Die Bücher werden daher frei zugänglich auf Tische gelegt, können und sollen berührt, aufgeschlagen, betrachtet werden. Somit wird auch die Kinder- und Jugendbuchbiennale zu einer Ausstellung, die unterschiedliche Sinne anspricht und Schwellenängste abbauen möchte. Das Ziel ist es, dass sich die Betrachter:innen mit dem Medium nicht nur sehend auseinandersetzen, sondern die Beschaffenheit des Buches in seiner Dreidimensionalität in Augenschein nehmen können. Zugleich steuert die Beschaffenheit eines Buches auch das Interesse der Besucher:innen, da sie mit Blick auf Buchgestaltung, Cover, Format und Typografie entscheiden, welches sie in die Hand nehmen möchten.

Die Konzeption der Kinder- und Jugendbuchbiennale verbindet einen niedrigschwelligen Zugang zu der Beschaffenheit der Bücher, indem Kinder und Jugendliche diese anfassen und sie auch während des Besuchs lesen dürfen, mit Aspekten literarischer Erfahrungen. In Objekten, in denen Kernszenen oder Besonderheiten aus den jeweiligen Büchern dargestellt werden, lassen sich konkrete Begegnungen mit den erzählten Welten anbahnen. Aufgrund des leiblich-affektiven Erlebens können auch Schwellenängste abgebaut werden.

3 Interpretation im Raum

Auch wenn keine Wegführung vorgegeben ist und die Ausstellungsräume von allen Seiten betreten werden können, gibt es doch eine räumliche Trennung: So stehen Kinder- und Jugendbuch getrennt und das Medium Bilderbuch bekommt einen gesonderten Platz zugewiesen. Im Mittelpunkt der Ausstellung steht die erzählende Kinder- und Jugendliteratur, in der fiktionale Welten mittels Sprache vermittelt werden. Um diesen Aspekt wird die Buchausstellung erweitert, denn in einzelnen Objekten werden mögliche Interpretationen der bzw. Zugänge zu den Bücher(n) vorgestellt. Die Konzeption sieht vor, dass

Studierende die Rolle der Mitkurator:innen der Ausstellung übernehmen und selbstständig Akzente setzen. Damit begegnen die Besucher:innen der Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale sowohl der Materialität der Literatur als auch der immateriellen Dimension dessen, was beim Lesen im Kopf entsteht. Sie erzählen Szenen nach, nehmen aber auch konkrete Gegenstände auf, die in den Büchern eine Bedeutung bekommen.

Im Vorfeld suchen sie sich ein Buch aus und überlegen nach der Lektüre, wie man die Geschichte präsentieren kann. Das, was erzählt wird, soll demnach auch materiell greifbar werden. Die Literatur steht dabei im Vordergrund, die von den Studierenden erstellten Objekte müssen in Bezug zu den rezipierten Texten gesetzt werden. Die Methode der Lesekiste wird hierbei vielfältig eingesetzt. Die Studierenden wählen Gegenstände, um den Inhalt darzustellen.

Die Interpretationsstationen auf der Kinder- und Jugendbuchbiennale sind folgendermaßen konzipiert: Die Tische stehen so, dass sich die Besucher:innen im Raum bewegen können. Objekt und Buch stehen beieinander. Die Studierenden nutzen unterschiedliche Materialien und Sinne, um den Inhalt anschaulich zu machen oder an ihn heranzuführen. Es geht nicht ausschließlich um das Sehen, sondern die Schüler:innen sollen auch fühlen, schmecken und tasten. Es ist jedoch kein lenkendes Ausstellungskonzept, denn es existiert kein linearer Pfad, den die Schüler:innen beschreiten sollten. Die Geschichten aus den Büchern stehen dabei im Vordergrund, die von den Studierenden erstellten Objekte müssen in Bezug zu den rezipierten Texten gesetzt werden (vgl. Abb. 1).

Ausgehend von bestimmten Kernszenen sollen die Inhalte der Bücher lebendig gemacht werden. Exemplarisch sollen drei unterschiedliche Objekte näher vorgestellt werden, um die Vielfalt der Möglichkeiten zu zeigen.

Ein Beispiel: Der Roman *Grüne Gurken* (2019) von Lena Hach handelt von der 14-jährigen Lotte, die mit ihren Eltern nach Berlin zieht und sich in der Großstadt einleben muss. Als sie sich eines Tages aussperrt, geht sie zu dem gegenüberliegenden Kiosk. Dort lernt sie den Besitzer kennen, der ihr einen Job anbietet. Sie lernt die unterschiedlichen Kund:innen kennen, freundet sich mit ihnen an und lebt sich langsam in der Stadt ein. Der Mittelpunkt des Romans ist der Kiosk bzw. Späti, in dem sich Lotte wohlfühlt und lernt, auch sich selbst zu akzeptieren. Das Objekt, das Studierende zum Roman entworfen haben, ist daher der Kiosk (vgl. Abb. 2). Es fand also die Konzentration auf

ein elementarisiertes Kernelement des Textes im Sinne Bernhardts statt (vgl. Bernhardt 2023: 99 f.).



Abb. 1: Beispiel für die Buchausstellung, Detailbild, Foto © Jana Mikota



Abb. 2: Elementarisierte Übertragung einer Szene aus dem Roman *Grüne Gurken* durch die Studierenden, © Jana Mikota

In dem ausgestalteten Kiosk befinden sich unterschiedliche Elemente wie etwa die grünen Gurken, die für die Entwicklung der Figuren eine wichtige Rolle spielen. Neben konkreten Gegenständen gibt es aber auch bestimmte Kioskregeln, die Lotte zu Beginn auch lernen muss wie bspw.: „Erste Regel – Das Rückgeld wird sofort nachgezählt. Spätere Beschwerden gehen dir am Arsch vorbei. Klar?“ (Hach 2019: 17) Zu jedem der Teile wurde ein Ausschnitt aus der jeweiligen Szene aufgenommen, um diese zu kontextualisieren.

Der 2018 erschienene Roman *Winterhaus* von Ben Guterson erzählt von der 11-jährigen Elisabeth, die in einem verschneiten Hotel abenteuerliche Weihnachtstage erlebt. Elisabeth lebt bei ihrem Onkel und ihrer Tante in einer lieblosen Umgebung, muss allein in das Hotel reisen und fühlt sich abgescho-ben. Dort erkundet sie eine Bibliothek, kommt einem Familiengeheimnis auf die Spur und findet neue Freund:innen. Der Roman nimmt das Buch-Motiv auf, Elisabeth muss zahlreiche Rätsel sowie geheime Botschaften lösen. Damit stehen im Ausstellungsobjekt die Rätsel im Mittelpunkt. Die Student:innen haben sich entschieden, das Vigenère-Quadrat, das im Roman eine Rolle spielt, in ihr Ausstellungsobjekt aktiv einzubauen. Sie haben das Wort „Bücherwurm“ verschlüsselt und fordern die Besucher:innen auf, dieses zu erraten.

Neben Rätseln werden auch weitere Mitmachstationen angeboten. So entwickelten Studierende zu dem Bilderbuch *Auf leisen Sohlen durch die Nacht* (frz. 2018, dt. 2019) von Marie Dorléans auf der Kinder- und Jugendbuchbiennale im Februar 2020 einen Barfußpfad. Im Mittelpunkt des Buches steht eine Nachtwanderung einer Familie. Sie gehen zunächst durch das Dorf, nehmen die bekannten Orte, die Gerüche und Geräusche anders wahr und lernen so ihre Umgebung neu kennen. Die Gruppe der Studierenden nimmt in ihrem Objekt die Idee, im Dunkeln die Umgebung neu zu erleben, auf und gestaltet einen Barfußpfad. Die Kinder sollen mit verbundenen Augen über eine kurze Strecke laufen und beschreiben, was sie spüren. Sie erfahren somit das, was auch die Figuren im Buch erleben. Es handelt sich also um eine Form der sozial szenografierten Annäherung an die Schilderungen in einem literarischen Text (vgl. dazu Bernhardt 2023: 100 f.).

4 Perspektiven für die Lehrkräftebildung

In zwei germanistischen Seminaren bereiten Studierende die Ausstellungselemente vor. Dabei stehen literaturwissenschaftliche, -didaktische und museumspädagogische Fragestellungen im Fokus des Seminars. Literaturkritik, literarische Wertung und Literatur in schulischen und außerschulischen Kontexten wird ebenso behandelt wie museumspädagogische Ansätze zu Literaturausstellungen. Dabei spielt die Frage, wie man KJL inszenieren kann, eine wichtige Rolle. Eingebettet werden diese Überlegungen auch in den *Lehrplan NRW*, in dem Auswahl und Bewertung von Literatur als eine Kompetenzerwartung an Schüler:innen formuliert ist. In Kleingruppen wählen die Studierenden Bücher aus, die sie zunächst analysieren. Eine literaturwissenschaftliche Analyse hilft ihnen, über Inszenierungen und Präsentationsmöglichkeiten nachzudenken. Diese Überlegungen werden in den Seminaren erarbeitet und die Studierenden tauschen sich über Möglichkeiten der Präsentation aus. Sie erstellen Karteikarten zu ihren Büchern, auf denen der Inhalt zusammengefasst wird. Diese dienen der Vorbereitung, denn die Studierenden können nicht alle Bücher lesen.

Parallel zum Seminar werden Schulen des Kreises Siegen-Wittgenstein eingeladen, die Kinder- und Jugendbuchbiennale mit ihren Klassen zu besuchen. Dabei gab es auch Zusatzangebote in Form von Führungen: Studentische Gruppen bekommen einen Zeitslot von 90 Minuten, an dem sie die Schulklassen durch die Ausstellung führen, ihnen Bücher und die dazugehörigen Ausstellungsobjekte vorstellen. Da die Klassen mit etwa 30 Schüler:innen sowie Lehrer:innen groß sind, werden sie geteilt. Eine Gruppe geht zunächst durch die Ausstellung, der anderen Gruppe wird je nach Alter der Schüler:innen ein Buch gezeigt oder die Stadtbibliothek vorgestellt. Der Besuch der Ausstellung wird durch Studierende begleitet, die die Schüler:innen auf besondere Objekte aufmerksam machen und ihnen auch Zeit lassen, sich selbst die Ausstellung anzusehen und/oder Fragen zu stellen.

In den Führungen greifen die Studierenden somit bestimmte Ausstellungsobjekte heraus, stellen das Buch vor und lassen die Schüler:innen auch Eindrücke zu den gezeigten Gegenständen sammeln. Sie erschließen im Gespräch den Gegenstand, lassen die Schüler:innen Erwartungen formulieren und können

so Überlegungen zum literarischen Lernen im Dialog einfließen lassen. Die Führung bleibt subjektiv, denn die Studierenden dürfen die Besucher:innen auf ihre ‚Lieblingsstücke‘ aufmerksam machen, sollen ihnen aber auch Zeit lassen, die Ausstellung individuell zu erkunden und eigene ‚Lieblingsstücke‘ zu suchen.

5 Fazit: Die Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale

Buchausstellungen wie die Siegener *Kinder- und Jugendbuchbiennale* stellen als außerschulische Lernorte Erweiterungen des Literaturunterrichts dar, da hier Literatur in unterschiedlichen Kontexten und an einem außerschulischen Lernort präsentiert wird. Die Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale möchte Bücher in ihrer Beschaffenheit zeigen, ergänzt durch die Objekte der Studierenden wird auch die Materialität in der Literatur lebendig und regt zum Lesen an.

Außerschulische Lernorte sind Einrichtungen, die Lerninhalte durch direkte Begegnungen vermitteln. Schüler:innen sammeln außerhalb des Klassenzimmers wichtige Erfahrungen. Die Kinder- und Jugendbuchbiennale, die in den Räumlichkeiten der Stadtbibliothek verortet ist, kann als ein „didaktisch vorstrukturierte[r], mittelbare[r] außerschulische[r] Lernort“ (Bernhardt 2023: 246) bezeichnet werden. Durch die Führungen, die Auswahl der ausgestellten Bücher und der dazugehörigen Objekte werden literaturdidaktische Überlegungen aufbereitet.

Die Buchausstellung ist jedoch auch für Lehrkräfte interessant. Insbesondere im Kontext der Leseförderung ist es von signifikanter Relevanz, dass Lehrer:innen sich regelmäßig über aktuelle Entwicklungen auf dem kinder- und jugendliterarischen Markt informieren. Dieser unterliegt einem inhaltlichen und formalen Wandel. Neben der Behandlung aktueller Themen erfolgt auch eine Veränderung der Darstellungsform des Erzählens. Illustrationen erhalten auch im Kinderbuch eine größere Bedeutung (vgl. Steinhauser 2020: 362 f.) und orientieren sich an den Entwicklungen in den Medien. Auch in den Ergebnissen der jüngsten *IGLU*-Studie (2021) wird hervorgehoben, dass

die von den Lehrkräften verwendeten Klassenlektüren [...] für die Jahrgangsstufe 4 relativ kurz und durchschnittlich über 20 Jahre alt [sind]. Sie decken sich zudem kaum mit den Vorlieben der Schülerinnen und Schüler. (McElvany 2021: 20)

Entsprechend ist es auch erklärtes Ziel der Siegener Biennale, Lehrkräften Neuerscheinungen zugänglich zu machen und entsprechend dazu beizutragen, dass Lehrkräfte als Multiplikator:innen für einen angenehmen und an der Lebenswelt der Kinder orientierten Zugriff auf Literatur fungieren.

Literaturverzeichnis

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BREMER, THOMAS (2020): Materiality and literature: an introduction. In: *Neohelicon* 2020/47, S. 349–356.
- HACH, LENA (2019): *Grüne Gurken*. München: mixtvision.
- McELVANY NELE, ET AL (Hg.) (2021): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.
- SPINNER, KASPAR (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33/200, S. 6–16.
- STEINHAUSER, MIRIJAM (2020): Illustration Studies. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler, S. 362–372.

Konfliktorientierung, Hegemoniekritik und literarische Europabildung im außerschulischen Lernraum

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie eine hegemoniekritische Europabildung im Zusammenspiel von literarischen Texten und öffentlichen Räumen theoretisch fundiert und didaktisch entfaltet werden kann. Das entwickelte Modell begreift Europa nicht als feststehende Identität, sondern als offenes, umkämpftes Deutungsfeld. Es will Schüler:innen dazu befähigen, Deutungsmuster zu erkennen, Ambiguität auszuhalten und sich selbst als Subjekte politischer Artikulation zu erproben – nicht nur im Umgang mit Literatur, sondern auch im öffentlichen Raum. Im Zentrum steht eine konfliktorientierte Bildung, die weder auf Einigkeit zielt noch auf die Reproduktion vorgegebener Erzählungen, sondern auf die gemeinsame Aushandlung kultureller Bedeutung.

Literatur und Raum werden als miteinander verschränkte Deutungsräume verstanden, die kulturelle Selbstverständlichkeiten reproduzieren, aber auch irritieren können. Aufbauend auf der Einsicht, dass Konsens kein neutraler Zustand, sondern Ausdruck kultureller Machtverhältnisse ist, werden literarische Texte und öffentliche Räume nicht nur als „Lernorte“ im klassischen Sinne verstanden, sondern insbesondere auch als politische Artikulationsräume, in denen die Deutungshoheit über Europa verhandelt wird.

Keywords: Hegemoniekritik; Europabildung; Konfliktorientierung; öffentlicher Raum; Gramsci; Reflexion; Ambiguitätstoleranz; Machtreflexivität

1 Einleitung

Europa als Kontinent der humanitären Werte, der Magna Charta, der Bill of Rights, der Französischen Revolution, des Falls der Berliner Mauer. Kontinent der Freiheit, der Solidarität, vor allem der Vielfalt, was auch die Achtung der Sprachen, Kulturen und Traditionen anderer einschließt. Die einzige Grenze, die die Europäische Union zieht, ist die der Demokratie und der Menschenrechte. Die Union steht nur Ländern offen, die ihre Grundwerte, wie freie Wahlen, Achtung der Minderheiten und der Rechtsstaatlichkeit, teilen. (Europäischer Rat 2001)

Diese Worte, die Werner Ruf einst treffend als „Mythos der Union“ (Ruf 2018: 92) bezeichnete, entstammen der Abschlusserklärung des Gipfels von Laeken aus dem Jahr 2001, in welcher die Europäische Union unmissverständlich deutlich machte, was sie als Kern einer europäischen Identität betrachtet. Es mag vor diesem Hintergrund daher wenig überraschend erscheinen, wenn Andreas Eis und Claire Moulin-Doos im Hinblick auf die Selbstbeschreibungen der EU und die gesellschaftlichen Europadiskurse festhalten, dass diese trotz vorsichtiger Anflüge von Kritik auch 20 Jahre später noch als „sehr einseitig positiv“ (vgl. Eis/Moulin-Doos 2018: 15) charakterisiert werden können.

Die schulische und damit einhergehend schließlich auch die literarische Europabildung reiht sich an dieser Stelle nahtlos ein, auch sie wird unter Bezugnahme auf den KMK-Beschluss *Europabildung in der Schule* ganz überwiegend von einer positiv-affirmierenden Grundhaltung getragen (vgl. ebd.: 8). Wie Andreas Eis jedoch herausstellt, kann sich schulische Europabildung angesichts der multiplen Krisenerscheinungen rund um das Konzept Europa nicht auf einen „affirmativen Patriotismus für Europa“ (ebd.: 18) und das „Übertünchen [der Probleme] durch Europaeuphorie und die Forderung nach einer europäischen Bürgeridentität“ (Eis 2018: 122) beschränken.

Geht man auf Grundlage dieser Forderung der Frage nach, wie alternative Perspektiven auf Europa didaktisch sinnvoll und gewinnbringend in den Literaturunterricht eingebracht werden können, zeigen beispielsweise Erfahrungswerte aus der Politikdidaktik, dass außerschulische Lernorte enormes Potential für eine kritisch-emanzipatorische Europabildung besitzen (vgl. dazu

etwa Emde 2018: 225). Vor diesem Hintergrund erscheint es produktiv, nach den spezifischen Potentialen eines Zusammendenkens von literarischem Text und außerschulischem Lernraum für die literarische Europabildung zu fragen, insbesondere da sowohl literarische Texte als auch der öffentliche Raum hegemoniale Strukturen nicht nur abbilden, sondern auch selbst als Produzenten von Hegemonie und Gegenhegemonie angesehen werden können.

Gramscis Überlegungen zu Hegemonie sind hierfür in doppelter Hinsicht instruktiv: Sein holistischer Zugriff auf Kultur erlaubt es, den öffentlichen Raum und Literatur als interdependente bzw. analoge Phänomene zu begreifen, die beide „hegemonial strukturiert“ (Mouffe 2021: 141) und daher Austragungsort eines „Ringens um Hegemonie“ (ebd.) sind. Die hegemoniale Konfrontation ist somit nicht auf die traditionellen politischen Institutionen beschränkt, sondern findet „an einer Vielzahl von Orten statt, an denen Hegemonie konstruiert wird, und verdeutlicht somit die zentrale [...] Bedeutung dessen, was in der Regel als Zivilgesellschaft bezeichnet wird.“ (Mouffe 2021: 138) Literatur und öffentlicher Raum können demzufolge als analoge Deutungsräume begriffen werden, die gleichermaßen kritisch gelesen und reflektiert werden können.

Eine solche Annäherung eröffnet aus didaktischer Perspektive die Möglichkeit einer hegemoniekritischen Europabildung, die die diskursiven Herstellungsmechanismen dominanter Europeanarrative sichtbar macht – mit dem Ziel, einerseits für die Wirkmächtigkeit hegemonialer Strukturen zu sensibilisieren und andererseits die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit im umkämpften Deutungsraum Europa zu ermöglichen.

2 Affirmative Europabildung und europäische Identität: Diskursive Rahmungen

Die politisch-diskursive Selbstbeschreibung der Europäischen Union operiert seit Jahrzehnten entlang einer weitestgehend eindeutig normativen Linie, die Europa als kontinentales Friedens-, Aufklärungs- und Werteprojekt inszeniert (vgl. Quenzel 2005: 158). Dabei handelt es sich jedoch primär um ein politisch forciertes und somit ideologisch aufgeladenes Deutungsmuster, das eine

europäische Selbstvergewisserung entlang selektiv erinnelter Ereignisse konstruiert und dabei die dunklen Kapitel europäischer Geschichte strukturell marginalisiert (vgl. Tropper 2021: 133 f.). Manfred Pfister spricht in diesem Zusammenhang folgerichtig auch vom Mythos Europa, der in seiner Funktion als hegemoniales Konstrukt dort ein homogenes Bild von Europa evoziere, wo in der Realität, „chaotisch[e], verworren[e], hybrid[e] und heterogen[e]“ (Pfister 2007: 29) Identitätsvorstellungen nebeneinander existieren. Der Mythos Europa produziert bzw. stabilisiert die Illusion einer homogenen europäischen Wir-Identität, indem er Widersprüche und Gegenentwürfe diskursiv marginalisiert und/oder externalisiert. Ein Prozess, der nicht zuletzt durch die politische Deutungshoheit der Europäischen Union über den Europa-Begriff begünstigt und forciert wird. Wenn Elisabeth Tropper also schreibt, dass „[d]ie EU, mit anderen Worten, die Identitätshegemonie über den Europa-Begriff gewonnen“ hat, so weist sie korrekterweise darauf hin, dass – wie auch Tom Lawson ausführt – der Mythos Europa als dezidiert politischer Mythos begriffen werden muss. Dieser reproduziert in seinem Kern ein ideologisch markiertes Narrativ, das vorgibt, eine vollständige Erzählung über Europa zu liefern, dabei jedoch tatsächlich höchst selektiv verfährt. Insbesondere werden jene historischen Ereignisse (Kolonialismus, Bellizismus, Faschismus, Imperialismus und Sklaverei) ausgeblendet oder externalisiert, die das Narrativ potenziell stören könnten, (vgl. Lawson 2007: 277).

2.1 Der KMK-Beschluss *Europabildung in der Schule*

Es ist also dieser gesellschaftlich-diskursive Rahmen, in dem der KMK-Beschluss *Europabildung in der Schule* das zentrale bildungspolitische Referenzdokument darstellt. Er formuliert die Zielsetzung, Schüler:innen zur Ausbildung einer ‚Europakompetenz‘ zu befähigen und die Entstehung einer ‚europäischen Identität‘ anzubahnen (vgl. KMK 2020: 5). Grundlage dieser Zielsetzungen ist die Berufung auf ein gemeinsames europäisches Erbe, eine gemeinsame kulturelle Tradition sowie ein auf gemeinsamen europäischen Werten beruhendes Selbstverständnis, zu dessen Vermittlung die Schule im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung beitragen solle (vgl. ebd.: 2, 6). Im Ergebnis führt das Aufrechterhalten dieser Prämissen jedoch zu einer

starken Verengung des Konzepts Europabildung und es entsteht der Eindruck einer affirmativen Rahmung, die bestehende Heterogenität und Perspektivvielfalt zugunsten eines konsensorientierten Verständnisses überdeckt.

Eine vertiefende Auseinandersetzung mit Konflikten, Ambivalenzen oder historischen Brüchen innerhalb Europas ist im Rahmen des Beschlusses nicht vorgesehen. Stattdessen erscheint Europa als weitgehend konfliktfreier Bezugspunkt schulischer Werteerziehung. Als Resultat lässt sich insbesondere im Hinblick auf die konkreten Zielsetzungen eine strukturelle Unschärfe diagnostizieren, mit der zentrale Begriffe wie Europakompetenz, Europabewusstsein oder europäische Identität als solche benannt und verankert werden (vgl. Pavlik/Theele 2021: 2–5). Die wiederholte Verwendung dieser Konzepte im Singular suggeriert auch hier eine inhaltliche Eindeutigkeit, die bei näherer Betrachtung keineswegs gegeben ist.

Für das Fach Deutsch bedeutet dies konkret, dass seine Rolle innerhalb der schulischen Europabildung auf eine vergleichend-kulturvermittelnde Funktion reduziert wird. Laut KMK besteht der Beitrag des Deutschunterrichts zur Europabildung vorrangig darin, Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Sprache und Literatur und anderen europäischen Sprachen und Literaturen herauszuarbeiten (vgl. KMK 2020: 20). Diese Konzeption blendet jedoch aus, dass gerade literarische Texte zentrale Träger kultureller Selbstreflexion und Identitätsverhandlung sind – und dass sie somit nicht nur vergleichbare Inhalte, sondern auch konflikthafte Deutungsangebote enthalten. Durch diese funktionale Reduktion wird das ästhetisch-kritische Potenzial des Literaturunterrichts nicht ausgeschöpft. Die spezifischen Stärken des Literaturunterrichts – etwa die Arbeit mit Mehrdeutigkeit, Ambivalenz und Perspektivwechsel – bleiben im bildungspolitischen Rahmenkonzept weitgehend unberücksichtigt.

2.2 Literarische Europabildung: Zwischen Affirmation und Kritik

Verglichen mit dem didaktischen Diskurs anderer Fächer wurde die Frage nach einer spezifisch literarischen Europabildung bislang nur in Ansätzen diskutiert. Innerhalb der bestehenden Forschung zeigt sich jedoch eine deutliche Trennlinie zwischen affirmativen und kritisch-reflexiven Ansätzen.

Affirmative Positionen, etwa vertreten durch Sabine Anselm, plädieren dafür, Europa vorrangig als Friedensprojekt und Wertegemeinschaft im Literaturunterricht zu vermitteln. Ziel ist es, durch literarische Texte ein Bewusstsein für gemeinsame europäische Werte zu stärken und damit einer verbreiteten Europaskepsis unter Jugendlichen entgegenzuwirken (vgl. dazu vertiefend Anselm 2021, Anselm/Hortig 2025).

Kritisch-reflexive Ansätze, insbesondere geprägt durch Werner Wintersteiner (vgl. vertiefend Wintersteiner 2004a; 2004b; 2021) fordern, demgegenüber eine konsequente Thematisierung der Ambivalenzen europäischer Identität. Europa müsse nicht als einheitliches Friedensprojekt dargestellt, sondern als konflikthafte, historisch belastetes Deutungssystem erfahrbar gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit Literatur könne hierzu beitragen, indem sie Prozesse der Exklusion und des *othering* sichtbar macht und zu einem komplexen, ambivalenzsensiblen Europa-Verständnis anregt.

Weitere Beiträge, etwa von Nicole Colin (vgl. Colin 2021), plädieren für eine dekonstruktive Lesart europäischer Narrative, die Europa als offene, multiple Erzählung begreift. Literatur erscheint hier nicht als Trägerin affirmativer Wertevermittlung, sondern als vielstimmiges Medium diskursiver Irritation.

Diese divergierenden Ansätze verdeutlichen, dass literarische Europabildung entweder der Vermittlung eines normativen Wertekanons oder der Förderung kritischer Reflexivität dient. Das hier vorgeschlagene Modell positioniert sich explizit im kritisch-reflexiven Feld, unterscheidet sich jedoch von bestehenden Ansätzen dadurch, dass es nicht auf eine inhaltliche Erweiterung europäischer Narrative zielt, sondern auf die Reflexion und Irritation der diskursiven Herstellungsbedingungen selbst. Literarische Texte und öffentliche Räume werden dabei als Deutungsfelder erschlossen, in denen hegemoniale Strukturen sichtbar und transformierbar werden.

2.3 Hegemoniekritische Europabildung und Konfliktorientierung: Von der Kritik am Was zur Reflexion des Wie

Existierende kritische Ansätze literarischer Europabildung leisten zweifellos einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung der Perspektivenvielfalt innerhalb

der Europabildung, indem sie bislang marginalisierte Narrative in den Vordergrund und die Vorstellung eines konsensuellen Europas als pädagogischen Zielhorizont wiederum infrage stellen. Gleichwohl verbleiben sie – trotz ihres kritischen Anspruchs – zumeist auf der Ebene des Inhalts. So problematisieren sie zwar, *was* über Europa erzählt wird, nicht aber hinreichend, *wie* diese Deutungen diskursiv erzeugt, legitimiert und pädagogisch vermittelt werden. Die diskursiven Bedingungen, unter denen bestimmte Narrative als sagbar, anschlussfähig oder wünschenswert gelten, werden auch hier noch zu selten explizit reflektiert. Statt einen Bruch mit affirmativen Deutungsstrukturen zu vollziehen, erfolgt häufig eine inhaltliche Erweiterung innerhalb derselben Vermittlungslogik.

Es offenbart sich eine paradoxe Dynamik: Kritische Inhalte werden integriert, ohne dass die hegemoniale Ordnung in ihrer Gesamtheit hinterfragt würde, obwohl es doch genau jene Ordnung war, innerhalb derer diese Inhalte bislang marginalisiert oder unsichtbar gemacht wurden. Die europäische Idee wird nicht als diskursiv hergestellte, konflikthafte Bedeutungsordnung behandelt, sondern weiterhin als sinnstiftender Bildungsgegenstand mit normativem Kern. Dabei handelt es sich mitnichten um ein auf den literaturdidaktischen Diskurs beschränktes Phänomen, aber es hat auch hier Spuren hinterlassen. Werner Wintersteiner beispielsweise schreibt:

Jede Berufung auf die gesicherten Werte und Traditionen des Kontinents, die angeblich seine Identität ausmachen, ist nicht nur deswegen problematisch, weil man diese Werte dadurch monopolisiert und sie anderen abspricht. Sie ignoriert auch die weniger erfreulichen ‚Errungenschaften‘ der europäischen Zivilisation: In Europa wurden nicht nur die Republik, die Demokratie und die Menschenrechte entwickelt, sondern auch der Kolonialismus und der Antisemitismus. (Wintersteiner 2004b: 19)

Das ist einerseits eine nachvollziehbare Kritik, die jedoch trotz ihres kritischen Untertons affirmierend wirkt, indem sie Europa zuschreibt, Republik, Demokratie und Menschenrechte entwickelt zu haben, was sich bei genauerer Betrachtung wiederum als eine ebenfalls problematische Setzung erweist (vgl.

dazu vertiefend: Hasse 2021). Auch wenn es darum geht, europäische Werte zu „er-lesen“ (Anselm 2021: 14), wird häufig mit in der Folge unhinterfragt bleibenden Setzungen gearbeitet: „Die Gründungsidee Europas ist ein Friedensprojekt. Denn anders als der (unpolitische) Ursprungsmythos suggeriert, ist Europa nicht nur ein Kontinent, sondern eine Wirtschaftsunion und eine Wertegemeinschaft.“ (Ebd. S. 7) Derartige Setzungen geben den Zielhorizont bereits vor, ohne Begriffe wie Friedensprojekt oder Wertegemeinschaft einer kritischen Prüfung zu unterziehen oder dem Gedanken ausreichend Raum zu geben, dass die Verwendung kultureller Europa-Begriffe (anstelle von geographischen Grenzziehungen) einen Diskurs um Inklusion und Exklusion eröffnet und zwangsläufig die Frage nach der Rechtfertigung für die Ausgrenzung kulturell vermeintlich unpassender Bestandteile von Identität nach sich zieht (vgl. Hasse 2021: 18)

Eine hegemoniekritische Europabildung müsste demgegenüber eine doppelte Verschiebung vollziehen: Zum einen die Verschiebung von der Inhalts- zur Formreflexion – also von der Frage, *welche* Europabilder vermittelt werden, hin zur Frage, *wie, unter welchen Bedingungen und aus welchen Positionen* über Europa trotz der beschriebenen Schwierigkeiten, Europa zur Sprache zu bringen, gesprochen werden kann bzw. soll. Zum anderen die Verschiebung von Ergebnis- zu Prozessorientierung, weg von der affirmativen Zielsetzung, ein bestimmtes Europabild zu vermitteln, hin zu einem offenen Aushandlungsprozess, in dem Ambiguität, Dissens und Konflikt konstitutive Elemente von Bildung sind. Gerade im Zusammenspiel von literarischen Texten und öffentlichen Räumen liegt in diesem Kontext ein didaktisch bislang wenig ausgeschöpftes Potenzial. Texte wie Räume bieten somit Zugang zu jenen Spannungsfeldern, in denen sich dominante und marginalisierte Europeanarrative überlagern, widersprechen oder gegenseitig durchkreuzen. In der Auseinandersetzung mit diesen Spannungen können Lernende beginnen, hegemoniale Sinnordnungen zu erkennen, Ambivalenz als produktives Moment auszuhalten und eigene Positionen im Feld der Deutung zu erproben. Ein solches Verständnis von Europabildung setzt nicht auf Konsens, sondern auf Konflikt – nicht auf Zustimmung, sondern auf Reflexion und verwirft die Idee eines bestimmten Zielhorizonts zugunsten eines prozessorientierten Dreischritts aus Reflexion, Resilienz und Resistenz.

3 Hegemonie als theoretischer Rahmen

Eine theoretische Rahmung für diesen Dreischritt bietet Antonio Gramscis Hegemoniebegriff. Gramsci argumentiert, dass Herrschaft nicht allein auf ökonomischer Gewalt oder staatlichem Zwang beruht, sondern in erheblichem Maße durch kulturelle und ideologische Zustimmung abgesichert wird (vgl. Gramsci 2012, S. 39; vertiefend: Bellermann 2021). Hegemonie bezeichnet in diesem Sinne die Fähigkeit einer dominierenden gesellschaftlichen Gruppe, ihre partikularen Interessen als allgemeines Interesse erscheinen zu lassen – etwa durch Werte, Symbole, Institutionen, Theorien, Medien und Alltagspraxen. Diese kulturelle Vorherrschaft wird nicht durch offene Repression, sondern durch diskursive Einbindung, durch Anerkennung und durch aktive Teilnahme der Subalternen an den herrschenden Deutungsmustern stabilisiert (vgl. Opratko 2022: 15, 38).

Ein zentrales Moment hegemonialer Wirksamkeit liegt dabei gerade im unbewussten Charakter der so generierten Zustimmung. Gramsci verdeutlicht dies in einem oft zitierten Gedanken:

Der Zwang ist ein solcher nur für den, der ihn nicht akzeptiert, nicht für den, der ihn akzeptiert. Wenn der Zwang sich gemäß der gesellschaftlichen Kräfte entwickelt, ist er kein Zwang, sondern eine mit beschleunigter Methode erreichte Offenbarung. (Gramsci 2012: 32)

In diesem Satz zeigt sich schließlich das zentrale Paradox hegemonialer Macht: Sie erscheint nicht als Fremdbestimmung, sondern als Einsicht – und genau darin liegt ihre Stärke. Hegemonie operiert nicht primär durch äußeren Druck, sondern durch die Internalisierung kultureller Normen und Deutungen. Wenn Hegemonie – wie bei Gramsci ausgeführt – nicht bloß auf Zwang, sondern auf kultureller Zustimmung beruht, wird Bildung zu einem zentralen Ort der Aushandlung und Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse. In der Schule, in Curricula, im Literaturunterricht und in kulturellen Praktiken wird das, was als gültige Ordnung erscheint, nicht nur vermittelt, sondern diskursiv produziert. Der Staat stellt aus dieser Perspektive keine neutrale Institution mehr dar, sondern ist jenes Terrain, auf dem, wie Bellermann mit Gramsci

betont, die gesellschaftlichen Positionen von Menschen und Gruppen zugewiesen und ausgehandelt werden (vgl. Bellermann 2021: 159). In dieser Konzeption ist der Konsens zur Herrschaft nicht die Ausnahme, sondern der Normalfall – und dieser Normalfall ist auf kulturelle Praxis angewiesen. Gramsci verweist hier auf die entscheidende Rolle von Literatur, Theater, Medien und anderen öffentlichen Ausdrucksformen, in denen gesellschaftliche Werte und Moralvorstellungen verhandelt und internalisiert werden (vgl. ebd.: 139). Konsens entsteht nicht kurzfristig und spontan, sondern mittel- bis langfristig in alltäglichen Formen der Weltdeutung – in Romanen, in Schulbüchern, auf Bühnen und in Erinnerungspraktiken. Der Literaturunterricht ist damit nicht bloß ein Ort der Wissensvermittlung, sondern ein Raum der kulturellen Codierung von Wirklichkeit. Insbesondere in diesen Bereichen also, in denen Weltdeutungen vermittelt, diskutiert und internalisiert werden, macht dies jedoch eine kritisch-reflexive Haltung notwendig, die versucht, diskursive Herstellungsmechanismen von Dominanznarrativen transparent und dem Modus der Kritik zugänglich zu machen.

4 Hegemonie in Literatur und im öffentlichen Raum

Wenn Hegemonie – wie gezeigt – in der Zivilgesellschaft hergestellt wird, sind nicht nur politische Institutionen, sondern auch kulturelle Praktiken zentrale Orte gesellschaftlicher Aushandlung. Kunst, Literatur und öffentlicher Raum erscheinen in diesem Zusammenhang nicht als bloße Ausdrucksformen, sondern als symbolisch strukturierte Deutungsräume, in denen hegemoniale Ordnungen sichtbar werden – und im besten Fall auch irritierbar.

Chantal Mouffe betont, dass Hegemonie nicht nur durch politische Prozesse, sondern auch durch kulturelle Artikulation erzeugt wird. Die Zivilgesellschaft – verstanden als Gesamtheit der Räume, in denen öffentlich gesprochen, erinnert und erzählt wird – sei der Ort, an dem „eine bestimmte Vorstellung von Welt herausgebildet und eine spezifische Sichtweise der Realität definiert wird“ (Mouffe 2021: 138). Dies schließe explizit die Kunst ein: Sie ermögliche es Gesellschaften, kollektiv über die „imaginierten Figuren“ nachzudenken, von denen ihre Selbstverständigung abhängt (vgl. ebd.: 136). Dabei haben

künstlerische und kulturelle Praktiken das Potenzial, „das gesellschaftlich Imaginäre zu untergraben“ und alternative Artikulationsformen in den hegemonial strukturierten öffentlichen Räumen zu etablieren (vgl. ebd.: 136f., 141). Aus hegemonietheoretischer Sicht tragen sie somit zur Konstituierung oder Infragestellung symbolischer Ordnungen bei – und sind daher notwendigerweise politisch (vgl. ebd.: 141).

Gramsci selbst hat Literatur als „tiefste kulturelle Substanz“ bezeichnet und eng mit Fragen ideologischer Vorherrschaft verknüpft. Die Populärliteratur ist für ihn ebenso ein Mittel der Herrschaft wie ein potenzielles Instrument ihrer Kritik. Die Aufgabe kritischer Praxis sei es, unter scheinbarer Gleichförmigkeit die Unterschiede und Spannungen zu erkennen – und umgekehrt: unter scheinbaren Gegensätzen Gemeinsamkeiten aufzudecken (vgl. Gramsci 2012: 116).

In vergleichbarer Weise beschreibt Emde den öffentlichen Raum als „hegemonial gekerbt“ und erinnerungspolitisch strukturiert (vgl. Emde 2022: 191). Gebäude, Straßennamen und Gedenkformen stellen symbolische Setzungen dar, in denen spezifische Narrative sichtbar gemacht, andere jedoch marginalisiert oder ausgelöscht werden. Politische Stadtrundgänge können beispielsweise dabei helfen, diese Machtverhältnisse erfahrbar zu machen, indem sie zeigen, „an wen erinnert wird – und an wen nicht“ (ebd.: 192). Indem der Raum nicht mehr als selbstverständlich, sondern als arbiträre Setzung sichtbar wird, eröffnet sich die Möglichkeit seiner Umdeutung: Lernen im Raum wird so zur Auseinandersetzung mit der symbolischen Ordnung und den von ihr produzierten Bedingungen politischer Zugehörigkeit.

Literatur und Raum sind also keine neutralen Medien, sondern Orte diskursiver Artikulation – hegemonial geprägt, aber auch potenziell gegenhegemonial aufladbar. Ihre Gemeinsamkeit liegt in ihrer Fähigkeit, Weltdeutungen zu strukturieren und zugleich zur Disposition zu stellen. Im Zusammenspiel entfalten sie besonderes didaktisches Potenzial: Während literarische Texte individuelle, oft ambivalente Perspektiven eröffnen, bietet der öffentliche Raum konkrete Erfahrungen gesellschaftlicher Einschreibung, Sichtbarkeit und Ausschluss. Beide ermöglichen Reflexionsprozesse – und beide fordern zur Positionierung heraus.

Diese Perspektive erlaubt es, das Verhältnis von Literatur und Raum nicht additiv, sondern relational (wenn nicht sogar interdependent) zu denken: als

Verschränkung von ästhetischer Erfahrung und politischer Rahmung, von symbolischer Ordnung und ihrer möglichen Verschiebung. Die so eröffneten Deutungsräume bilden den Ausgangspunkt für ein didaktisches Modell, das nicht nur auf die Vermittlung von Europa zielt, sondern auf die Befähigung zur Auseinandersetzung mit seinen diskursiven Voraussetzungen.

5 Konfliktorientierte Europabildung zwischen Text und Raum

Der hier vorgeschlagene Ansatz orientiert sich in seinen Grundzügen an dem, was Ingo Juchler in der Politikdidaktik als den narrativen Ansatz etabliert hat und in dessen konzeptuellen Rahmen literarische Texte produktiv genutzt werden, um gesellschaftliche Spannungs- und Widerspruchsverhältnisse für Schüler:innen greifbar und in der Folge für eine kritische-reflexive Analyse zugänglich zu machen (vgl. dazu vertiefend Juchler 2012). Die Beschäftigung mit literarischen Texten stellt hier also eine Form exemplarischen Lernens dar, die auf Grundlage des literarischen Arrangements widerstreitender Perspektiven Konfliktverhältnisse intratextuell und interdiskursiv spiegelt und entfaltet. Die bewusste Entfaltung des sich so eröffnenden Spannungsfelds aus gesellschaftlichen Dominanzdiskursen einerseits und ästhetischen Gegenperspektiven andererseits eröffnet literarische Räume des Widerstands, die „das gesellschaftlich Imaginäre untergraben“ (Mouffe 2021: 136) und so sichtbar machen, „was der vorherrschende Konsens oft verschleiert und überdeckt“ (ebd.: 143). Dabei können literarische Texte sowohl als Grundlage dienen, eigene Wahrnehmungs-, Denk- und Fühlgewohnheiten kritisch zu hinterfragen, als auch – was insbesondere für die beispielhaft aufgeführten Texte aus dem Bereich des politischen Theaters bedeutsam erscheint – auf einer inhaltlichen Ebene darüber zu reflektieren, für oder gegen welche inhaltliche Positionierung sich ein Text ausspricht und wie der Aufbau desselbigen dazu beitragen kann, Rezipient:innen für oder gegen die diese Position einzunehmen (vgl. Green 2001: 10). Kontroversität und Kritik sind hier also auch immer eine Folge von Multiperspektivität, die diverse Blickwinkel berücksichtigt und gegeneinander abwägt. Diese Dualität des narrativen Ansatzes ermöglicht schließ-

lich „ein ganzheitliches Lernen und Verstehen“ (Juchler 2012: 23), indem die Auseinandersetzung mit Literatur Denk- und Fühlräume eröffnet – „in einer Weise, wie es auch der beste Sachtext nicht vermag.“ (Wintersteiner 2023: 24)

Literatur wird auf diese Weise nicht instrumentalisiert, sondern als eigenständiger ästhetischer Deutungsraum verstanden. Ihre Bedeutung entsteht gerade daraus, dass sie aus ihrer Eigenlogik heraus Deutungen irritiert, Zugänge zu Multiperspektivität eröffnet und Räume für Ambiguitätstoleranz schafft. Erst dieses originäre Zusammenspiel schafft die Voraussetzungen für eine konstruktive, hegemoniekritische Auseinandersetzung. Damit trägt sie zu einer kritisch-emanzipatorischen Europabildung bei, die die Eigenlogik literarischer Texte respektiert und produktiv entfaltet (vgl. ebd.: 42)¹.

Im Rahmen einer konfliktorientierten Europabildung lassen sich diese Reflexions-, Deutungs- und Irritationspotenziale systematisch entfalten, indem literarische Texte gezielt entlang dreier offener, miteinander verschränkter Zielperspektiven erschlossen werden: Reflexion, Resilienz und Resistenz. Diese drei Perspektiven sind dabei nicht als starre, aufeinanderfolgende Stufen zu verstehen, sondern als komplementäre Lektüremodi, die unterschiedliche Aspekte literarischer Deutung in den Blick nehmen und sich erst im Zusammenspiel zu einer kritisch-emanzipatorischen Auseinandersetzung mit Europa verdichten. Literarische Texte und der öffentliche Raum als gesellschaftlich codierte Erinnerungs- und Bedeutungsorte eröffnen hierbei exemplarische Zugänge, um hegemoniale Strukturen sichtbar zu machen, ambivalente Diskurspositionen zu erproben und gegenhegemoniale Artikulationsmöglichkeiten zu eröffnen. Während literarische Texte primär ästhetische Erfahrungsräume öffnen, werden im öffentlichen Raum Irritationen konkret erfahrbar und gesellschaftliche Ausschlussmechanismen unmittelbar greifbar.

1 Wintersteiner betont, dass der grundsätzliche Widerspruch zwischen dem Selbstzweck von Literatur und ihrem Einsatz als Ressource ästhetisch-politischer Bildung zwar ‚permanent und [...] unlösbar‘ sei (vgl. Wintersteiner 2023: 42 f.), dies jedoch nicht als Hindernis, sondern als produktive Aufforderung verstanden werden sollte, beides dennoch miteinander in Einklang zu bringen – so wie auch die Politische Bildung das Spannungsverhältnis zwischen dem Ziel von Mündigkeit und Emanzipation einerseits und der Vermittlung konkreter Inhalte andererseits aushalten und gestalten müsse (vgl. ebd.: 42).

Im Modus der *Reflexion* treten literarische Texte und öffentliche Räume als Spiegel hegemonialer Ordnungen hervor. Schüler:innen lernen, Deutungsstrukturen zu erkennen, die bestimmte Perspektiven privilegieren und andere unsichtbar machen. Literarische Verfahren wie intertextuelle Brechungen, Ironisierungen oder bewusste Leerstellen eröffnen dabei die Möglichkeit, dominante Europa-Narrative als kulturell verankerte, aber kontingente Setzungen zu lesen. Reflexion bedeutet hier, literarische Texte als Mittel zur Sichtbarmachung kultureller Codierungen und symbolischer Machtverhältnisse zu nutzen. Auch öffentliche Räume, etwa in Form erinnerungspolitischer Setzungen, ermöglichen es, dominante Narrative sichtbar zu machen und verdeckte Ausschlussmechanismen aufzudecken.

Während Reflexion auf das Sichtbarmachen hegemonialer Strukturen zielt, geht es im Modus der *Resilienz* darum, das Spannungsfeld widersprüchlicher Deutungen produktiv auszuhalten. Schüler:innen begegnen Europa nicht als fixiertem Konzept, sondern als konflikthaftem, umkämpftem Deutungsfeld. Literarische Texte, die Spannungen, Ambivalenzen und Brüche thematisieren oder performativ inszenieren, eröffnen die Möglichkeit, Ambiguität nicht als Störung, sondern als Voraussetzung demokratischer Diskurse zu begreifen. Öffentliche Räume, in denen widersprüchliche Erinnerungskulturen aufeinandertreffen oder gezielt irritiert werden, bieten analoge Erfahrungsräume, um Ambivalenz wahrzunehmen und produktiv auszuhalten. Resilienz bedeutet hier die Entwicklung einer kritisch-standfesten Haltung gegenüber diskursiver Eindeutigkeit und hegemonialen Erzählmustern.

Aufbauend auf Reflexion und Resilienz ermöglicht der Modus der *Resistenz* schließlich eine aktive diskursive Gegenpraxis. Literarische Texte werden zu Ausgangspunkten für eigene, gegenhegemoniale Artikulationsversuche. Schüler:innen erproben anhand der Texte, wie Bedeutungen destabilisiert, hegemoniale Narrative dekonstruiert und alternative Sichtweisen entworfen werden können. Literatur wird damit nicht nur zum Gegenstand reflexiver Analyse, sondern zum Medium diskursiver Intervention. Resistenz bedeutet hier die Befähigung, sich selbst als handelndes Subjekt im Deutungsraum Europa zu verorten – jenseits affirmativer Identitätsangebote. Auch künstlerisch-politische Interventionen im öffentlichen Raum – etwa Umkodierungen von Denkmälern oder aktivistische Neudeutungen von Stadträumen – zeigen,

wie bestehende Bedeutungsordnungen irritiert und alternative Deutungen eröffnet werden können.

5.1 Reflexion

Reflexion bildet den Ausgangspunkt des hier vorgeschlagenen Dreischritts, da sie die Voraussetzung jeder machtkritischen Auseinandersetzung mit Europa darstellt. Anders als Ansätze, die Kritik über eine kritische Perspektivierung der Inhalte realisieren, richtet sich die Reflexionsdimension auf die Struktur der Deutung selbst: Wer spricht? In welchem Rahmen? Und welche Perspektiven bleiben ausgeschlossen?

Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen* (2013) bietet ein paradigmatisches Lernfeld, um solche Reflexionsprozesse literarisch zu initiieren. Der Text operiert mit intertextuellen Brechungen, drastischer Bildsprache und gezielter Irritation symbolischer Ordnungen. Stilprägend ist dabei einerseits Jelineks Arbeit mit dem Mythos, was sich sowohl auf den als Prätext fungierenden Hiketiden-Stoff als auch auf die europäischen Gründungsmythen wie jenen von der Entführung Europas bezieht. Dort, wo das zentrale identitätspolitische Narrativ Europa eine Kontinuität zwischen dem heutigen Selbstverständnis und den bereits in der griechischen Antike propagierten Werten attestiert, wird der Mythos bei Jelinek zum Spiegel der Widersprüche zwischen Selbstbild und Handeln Europas: „ich aber verlange noch was, flehend zu Ihnen gewandt, ein bißchen Gewand, Essen, Wasser, einen Platz. Wir haben sogar Beweise, daß alle andern tot sind, nein, es kommt keiner mehr, keine Angst!“ (Jelinek 2018: 20). Auf die Aufrufung des Mythos der Schutzflehenden, die in Form von Gewand, Essen und Wasser lediglich um die Garantie ihrer Menschenwürde bitten, folgt die bitter-ironische Brechung des Motivs, die die Rhetorik einer europäischen Mehrheitsgesellschaft aufnimmt, welche Geflüchtete primär als Bedrohung imaginiert. Wie tief die Bruchlinien zwischen Mythos und Realität verlaufen, wird offenbar, wenn die Sprechinstanz versichern muss, das „keiner mehr kommt“, um ihrer Bitte nach einer menschenwürdigen Behandlung höhere Erfolgsaussichten zu verleihen. Ästhetisch komme dem Mythos, so formuliert es Stella Lange, daher die Funktion der Vergegenwärtigung und der Zäsur zu. Er vergegenwärtige einem Publikum die Verantwortung Europas für

Krieg, Not und Leid in anderen Teilen der Erde und fungiere deswegen als Zäsur, weil er die Frage danach aufwerfe, in welchem Europa das Publikum leben wolle, indem er selbiges gleichzeitig auf die Möglichkeit einer empathischen Haltung gegenüber den Notleidenden und dem Fremden aufmerksam mache (vgl. Lange 2020: 217–219).

Ein weiteres Beispiel für diese Form literarischer Reflexion ist das sprachlich doppeldeutige Spiel mit dem Begriff „Schuld“: „Unsere Flucht ohne Schuld, unsere schuldlose Flucht, die Sie ja immer als Flucht vor Schulden darstellen.“ (Jelinek 2018: 16) Die Passage entlarvt semantische Verschiebungen und diskursive Umdeutungen, mit denen Geflüchtete in ökonomisch-moralischen Kategorien gefasst werden. Der Text reflektiert den hegemonialen Diskurs nicht nur inhaltlich, sondern auch über seine sprachliche Struktur. Gleichzeitig werden so Funktion und Konsequenzen eines insbesondere von der politischen Rechten betriebenen *Sprachspiels* deutlich, das Form und Inhalt des Diskurses um Flucht und Migration immer weiter in Richtung Abschottung und Enthumanisierung verschiebt.

Im Unterschied zur antiken Vorlage erhalten Jelineks Schutzbefohlene im hyperrealen Europa² keinen Schutz. Es entsteht eine zynische Parallelstruktur: Der Mythos bleibt als kulturelles Erbe präsent – aber in der Gegenwart verfehlt er seine Gültigkeit. Europa beruft sich auf humanitäre Werte, während es realpolitisch eine Debatte führt, die sich primär um Gefahrenabwehr und Abschiebungen dreht.

Die in Jelineks Text angestoßene Reflexion lässt sich auf den öffentlichen Raum übertragen: Auch dieser operiert mit symbolischen Codierungen, die Zugehörigkeit markieren und andere Perspektiven ausblenden. Wie der Text hegemoniale Selbstbeschreibungen Europas ironisch bricht und Leerstellen in der Werte-Rhetorik offenlegt, so lassen sich auch Denkmäler, Straßennamen oder Gedenkorte als Ausdruck dominanter Deutungsmuster lesen. Jelineks Rückgriff auf den Mythos der Schutzfliehenden schafft eine Folie, mit der sich

.....

- 2 Der Begriff *hyperreales Europa* wurde vom indischen Historiker Dipesh Chakrabarty geprägt und bezieht sich auf das Hyperrealismus-Konzept des französischen Philosophen Jean Baudrillard, der damit die Fiktion eines Realen bezeichnete, die ihre Verweisfunktion auf die bzw. ihre Berührungspunkte mit der Realität verloren habe (vgl. Strehle 2012: 109–111).

auch Raumstrukturen hinterfragen lassen, etwa wenn bestimmte Gewalterfahrungen oder migrantische Perspektiven in der städtischen Erinnerungskultur keinen Ort finden. Die Benennung des Halit-Platzes in Kassel nach Halit Yozgat, einem der Opfer des NSU, verweist so zwar beispielhaft einerseits auf eine mögliche Umkodierung solcher hegemonial erzeugter Leerstellen, macht zugleich jedoch deutlich, dass das in den *Schutzbefohlenen* angeprangerte diskursive Framing von Migration als Bedrohung reale gesellschaftliche Auswirkungen haben kann: Es begünstigt ein Klima, in dem rechte Gewalt gedeihen und entsprechende Motive Legitimation erfahren können, anstatt konsequent geächtet zu werden.

Literatur und Raum machen somit schlussendlich auf unterschiedliche Weise und dennoch gemeinsam erfahrbar, wie tief sich dominante Deutungen in gesellschaftliche Strukturen einschreiben – und wie notwendig ihre kritische Reflexion bleibt.

5.2 Resilienz

Resilienz bezeichnet im Kontext dieses Modells die Fähigkeit, Ambivalenz, Spannungen und widersprüchliche Deutungen nicht zu vermeiden, sondern produktiv auszuhalten. Es geht um eine kritisch-reflexive Haltung, die nicht bloß das Nebeneinander von Deutungsmustern duldet, sondern deren politische Dimension erkennt und ihren diskursiven Herstellungsbedingungen kritisch begegnet: Europa als umkämpftes Projekt – nicht als konsensuelle Wertegemeinschaft.

Falk Richters *Ich bin Europa* (2016) inszeniert diese Ambivalenz in eindrücklicher Weise. Die Textfläche versammelt ein Mosaik aus Stimmen, Fragmenten und widersprüchlichen Aussagen, in denen sich Nähe und Abgrenzung, Zugehörigkeit und Ausgrenzung, Identität und Krise überlagern. Die Beschäftigung mit Richters Text ermöglicht damit einerseits einen Modus kritischen Literaturlesens, in dem „Lesende – auf den Text, sich und gesellschaftspolitische Lebenswelten bezogen – zwischen mitgehender und hinterfragender Reflexion wechseln“ (Sander 2024: 195) und andererseits im Sinne einer Mouffschen Agonistik ein Verständnis dafür entwickeln, dass ein solches Nebeneinander von Perspektiven auch auf das Aushalten von Unvereinbarkeit

hinauslaufen kann und nicht zwangsläufig auf eine konsensorientierte Deliberation (vgl. Mouffe 2021: 142). In einer zentralen Passage erklärt die Figur Vassilissa: „Ich bin keine Utopie. Ich bin eine Realität. Ich bin 742 Millionen Menschen. Ich spreche 150 Sprachen, aber nur 23 davon sind offiziell anerkannt. [...] Ich bin Auschwitz. Ich bin die Revolution. Ich bin die Tragödie“ (Richter 2016: 132). Europa erscheint hier nicht als kohärentes Subjekt oder gar als Wertegemeinschaft, sondern als widersprüchliche Erzählfigur, die gleichzeitig Täterin und Aufklärerin, Gewaltakteurin und Friedensstifterin ist. Die Gleichzeitigkeit dieser Positionen wird nicht aufgelöst, sondern ästhetisch zugespitzt – als Zumutung, die ausgehalten werden muss. Das Aufeinandertreffen konfligierender Perspektiven, „ohne dass die geringste Chance bestünde, sie ein für alle Mal miteinander zu versöhnen“ (Mouffe 2021: 142), eröffnet darüber hinaus hegemoniekritische Debattenräume, in welchen gesellschaftliche Dominanznarrative durch ästhetische Verfahren ihre privilegierte Stellung einbüßen und als einzelnes Glied einer langen Aufzählungskette als brüchige Erzählung unter widersprüchlichen Selbstbeschreibungen sichtbar werden. Gramscis Position, dass eine kritische Haltung gegenüber Literatur notwendigerweise die im Text verhandelten und/oder evozierten Gefühle, Gewohnheiten und Weltbilder in den Blick nehmen müsse, weist den Weg zum Kern dessen, was hier unter der Ausbildung von Resilienz verstanden werden soll (vgl. Gramsci 2012: 114).

Schüler:innen begegnen einem Text, der keine Eindeutigkeiten anbietet, sondern Widersprüche sichtbar macht und den arbiträren Charakter gewohnter bzw. gesellschaftlich dominanter Narrative erfahrbar macht. Wenn etwa gesagt wird: „Ich bin Europa und niemand weiß, was das bedeutet. Ich bin Europa, und ich habe keinen Halt, ich zerbreche, ich falle auseinander“ (Richter 2016: 139), wird Europa nicht erklärt, sondern infrage gestellt. Die Krise wird nicht ausgeblendet, sondern performativ vorgeführt – als Erfahrung von Desorientierung, die zum Nachdenken und zu einer anderen Art der Wahrnehmung herausfordert, wobei im Vordergrund eine ästhetisch geschulte Form kritisch-emanzipatorischer Mündigkeit steht, die sich hegemonialer Prozesse bewusst ist und daher immer auch nach Alternativen zur gegenwärtigen diskursiven Ordnung fragt. Diese Form literarisch inszenierter Ambiguität lässt sich auf den öffentlichen Raum übertragen: Auch hier überlagern sich wider-

sprüchliche Narrative – etwa in Form konkurrierender Erinnerungskulturen oder nicht eingelöster Versprechen historischer Verantwortung.

Wie Richters Text keine eindeutige Position anbietet, sondern die Widersprüchlichkeit Europas als Herausforderung ästhetisch ausstellt, so fordern auch bestimmte Räume zur Auseinandersetzung mit Ambivalenz heraus. Bereits scheinbar alltägliche gewordene Bestandteile des Stadtbilds wie beispielsweise die in vielen deutschen Städten präsenten Bismarck-Statuen oder Bismarck-Türme können ähnlich wie in Richters Text die Frage aufwerfen, welche Narrative hier diskursiv im Vordergrund stehen (Nationalstaat und Stolz) und welche marginalisiert werden (Kolonialvergangenheit Deutschlands) und welche Rückschlüsse auf den Stand der Debatte sich daraus ziehen lassen.

Literatur und öffentlicher Raum eröffnen Debattenräume, in denen Ambiguität nicht aufgelöst, sondern ausgehalten werden muss – eine Herausforderung, die Resilienz nicht als Rückzug vor Konflikten, sondern als kritisch-reflexive Standfestigkeit gegenüber hegemonialen Eindeutigkeiten begreifbar macht.

5.3 Resistenz

Resistenz bezeichnet den Modus aktiver Auseinandersetzung mit dominanten Deutungsmustern. Anders als die Reflexion, die auf das Sichtbarmachen hegemonialer Strukturen zielt, und die Resilienz, die Widersprüchlichkeit bewusst aushält, ist Resistenz auf performative Gegenpraxis ausgerichtet: Sie fragt danach, wie Bedeutungen verschoben, hegemoniale Narrative unterwandert und alternative Perspektiven eröffnet werden können. Dabei steht nicht die Affirmation eines fertigen Gegennarrativs im Zentrum, sondern die Ermächtigung zur diskursiven Artikulation und das konstruktive Bewusstsein für die grundsätzliche Veränderbarkeit des hegemonialen Konsenses durch gegenhegemoniale Interventionen und damit einhergehend für die „Schlüsselrolle“ (Mouffe 2021: 139), die künstlerischen Praktiken hierbei zukommen kann.

Konstantin Küsperts Stück *Europa verteidigen* (2016) bietet ein paradigmatisches Beispiel für diese Form ästhetischer Gegenrede. Der Titel selbst – offenbar eine Parole aus dem Arsenal proeuropäischer Leitnarrative – wird im Verlauf des Stücks systematisch dekonstruiert. In einer zentralen Szene wird

der Mythos der Entführung Europas durch Zeus umgeschrieben: „der gott, der sich nahm, was er als das seine betrachtet, obwohl es ihm nie zustand, ist längst wieder im olymp, bei der gattin. seine gier ist gewichen, gleichgültigkeit an ihrer statt getreten. europa, bemüht, sich aufzusetzen, scheitert unter schmerzenschreien.“ (Küspert 2018: 94) Der mythologisch aufgeladene Ursprung Europas erscheint hier nicht als edler Gründungsmythos, sondern offen als Erzählung brutaler, sexualisierter Gewalt. Diese gezielte Umkodierung hegemonialer Mythen destabilisiert die ideologischen Selbstbeschreibungen Europas als Wertegemeinschaft – nicht durch bloße Kritik, sondern durch subversive Überzeichnung. Das Stück nutzt Mittel des Palimpsests, des Rollenspiels und der Provokation, um das implizite Gewaltpotenzial europäischer Identitätskonstruktionen offenzulegen.

Küsperts Stück formuliert dabei keine kohärente Gegenerzählung, sondern demonstriert, wie hegemoniale Bedeutungen durch ästhetische Verfahren brüchig gemacht und zur Aneignung oder Umdeutung freigegeben werden können. Damit fungiert der Text selbst als Erprobungsraum für resistenzorientierte Artikulationsformen – und eröffnet somit einen literarischen Schutzraum, in dem die direkten Auswirkungen diskursiver Interventionen konkret greif- und erfahrbar werden, womit im Hinblick auf den hegemonialen Diskurs die Grundvoraussetzungen für die Ausbildung einer reflexiven Interventionsfähigkeit auf Seiten der Schüler:innen geschaffen werden können.

Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies am Leitmotiv des Textes: *euro-pa verteidigen*. Bereits die Römer nehmen bei Küspert für sich in Anspruch, Europa gegen die Barbaren verteidigen zu müssen: „ich musste hannibal besiegen, musste das imperium und europa verteidigen, und kostet es mein leben“ (Küspert 2018: 63). Diese Erzählung zieht sich in der Folge wie ein roter Faden durch den Text, immer wieder eignen sich unterschiedliche Gruppen das Motiv an und verkünden selbstbewusst, ihr Handeln diene einzig und allein dem Zweck, Europa zu verteidigen. Wie brüchig, arbiträr und missbrauchsoffen der Begriff *Europa* tatsächlich ist, zeigt sich schließlich am Schluss des dramatisch inszenierten Streifzugs durch die Historie des Kontinents. In einer der letzten Szenen des Stücks erklärt eine Lothar von Throta-Figur: „eigentlich geht es um nicht weniger als um den kampf der kulturen. der überlegene geist des europäers wird triumphieren, ja muss triumphieren. wir sind dazu bestimmt, zu

herrschen und zu lenken – weltweit“ (Küspert 2018: 82). Kurz darauf folgt ein historischer Perspektivwechsel zur Landung der Alliierten in der Normandie 1944, denen die deutsche Wehrmacht gegenübersteht: „hier und heute [1944 in der Normandie; Anm. PB] ist die schicksalstunde des freien europa. Während die landungsboote auf den strand zuhalten, schlagen wir die abwehrschlacht für die zukunft unserer heimat [...] gegen den bolschewismus, gegen den imperialismus.“ (Ebd.: 93) Diese Szene wiederum geht kurz darauf über in eine Darstellung der Gegenwart, in der Frontex als Verteidigerin Europas inszeniert wird. Gerade diese enge Montage zeigt, wie politische Narrative durch gezielte Aneignung und Wiederholung ideologisch aufgeladen und diskursiv verschoben werden können. Wenn das Motiv *Europa verteidigen* von Akteur:innen unterschiedlicher Herkunft mit jeweils eigener Agenda beansprucht wird, wird die Fragilität des Bedeutungsrahmens ebenso offengelegt wie seine strategische Besetzbarkeit – nicht zuletzt auch von Feinden und Verächtern der Demokratie. Küsperts Stück entlarvt solche Narrative als offene, umkämpfte Sinnangebote – und fordert dazu auf, sich selbst als diskursfähiges Subjekt zu begreifen, das Bedeutungen nicht nur reflektiert, sondern aktiv neu besetzen kann. Die performative Aneignung hegemonialer Zeichen wird so zur ästhetischen Gegenpraxis: nicht um bestehende Deutungen zu ersetzen, sondern um ihre Veränderbarkeit erfahrbar zu machen und Räume für alternative Artikulationen zu eröffnen.

Auch im öffentlichen Raum zeigt sich das Potenzial resistenzorientierter Auseinandersetzung. Wie Küsperts Stück hegemoniale Narrative durch performative Brechung irritiert, so lassen sich auch räumliche Codierungen gezielt unterlaufen und umdeuten. Aktivistische Eingriffe – etwa das temporäre Umbenennen von Straßen, das Kommentieren von Denkmälern oder die künstlerische Neubesetzung symbolträchtiger Orte – machen deutlich, dass auch der öffentliche Raum bedeutungs offen ist und diskursiv neu artikuliert werden kann. Er wird so, analog zur literarischen Bühne bei Küspert, zum Ort der Intervention: als Schauplatz alternativer Setzungen, die dominante Erzählungen nicht affirmieren, sondern irritieren, verschieben und produktiv unterlaufen. Schüler:innen erleben auf diese Weise, dass Diskurse nicht nur analysiert, sondern aktiv verändert werden können – durch künstlerisch-politische Praxis im Text wie im Raum.

6 Fazit

Eine hegemoniekritische Europabildung darf sich nicht auf die Erweiterung inhaltlicher Perspektiven beschränken. Sie muss den Blick auf die strukturellen Bedingungen richten, unter denen bestimmte Europa-Narrative dominant werden – und andere marginalisiert bleiben. Das hier entwickelte Modell aus Reflexion, Resilienz und Resistenz bietet dafür einen machtheoretisch fundierten Zugang: Es befähigt Lernende, kulturelle Deutungsmuster sichtbar zu machen, Ambiguität auszuhalten und eigene Positionen im Diskurs zu erproben. Im Zusammenspiel von literarischen Texten und öffentlichen Räumen entstehen dabei Lernprozesse, die nicht auf Konsens, sondern auf Konflikt setzen – und die Europa nicht als Identität, sondern als Deutungsraum begreifen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- JELINEK, ELFRIEDE (2014): *Die Schutzbefohlenen*. Reinbek: Rowohlt Theater.
KÜSPERT, KONSTANTIN (2018): *Europa verteidigen*. Reinbek: Rowohlt Theater.
RICHTER, FALK (2016): *Ich bin Europa*. Reinbek: Rowohlt Theater.

Sekundärliteratur

- ANSELM, SABINE (2021): „Die Verführung zur Freiheit“ oder: Europas Werte erlesen mit Literatur. In: Nubert, Roxanna (Hg.): *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* (Bd. 18), Temeswar: Mirton Verlag, S. 7–27.
ANSELM, SABINE/HORTIG, ROBERT (2025): Literarische Potenziale und ihre didaktischen Implikationen für eine Europabildung im Literaturunterricht. In: Pavlik, Jennifer/Theele, Ivo/Bräutigam, Paul (Hg.): *„Europa“ im Literaturunterricht. Didaktische, fachwissenschaftliche, schulische und curriculare Perspektiven*, Berlin: Metzler, S. 81–101.
BELLERMANN, JOHANNES (2021): *Gramscis politisches Denken. Eine Einführung*. Stuttgart: Schmetterling.

- COLIN, NICOLE (2021): Ich bin Europa. Kulturelle Diversität im Spiegel einer Mikrogeschichte bei Falk Richter. In: *Der Deutschunterricht* 73/2, S. 64–73.
- EMDE, OLIVER (2018): Kooperationen zwischen Schule und NRO für eine kritische Europabildung. Fachdidaktische Überlegungen zu lobbykritischen Stadtrundgängen. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.): *Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* Immenhausen: Prolog, S. 213–229.
- EMDE, OLIVER (2022): *Politische Stadtrundgänge. Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen*. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- EIS, ANDREAS (2018): Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.): *Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* Immenhausen: Prolog, S. 118–133.
- EIS, ANDREAS/MOULIN-DOOS, CLAIRE (2018): Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.): *Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* Immenhausen: Prolog, S. 7–24.
- Europäischer Rat (2001): Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Europäischer Rat von Laeken. In: *Consilium.europa.eu*. URL: <https://www.consilium.europa.eu/media/20942/68829.pdf> (letzter Zugriff: 17.04.2025).
- GRAMSCI, ANTONIO (2012): *Literatur und Kultur* (Hg. im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie). Hamburg: Argument.
- GREEN, PAM (2001): Critical Literacy revisited. In: Green, Pam/Fehring, Heather (Hg.): *Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators Association*, Perth: IRA, S. 7–15.
- HASSE, DAG NIKOLAUS (2021): *Was ist europäisch? Zur Überwindung kolonialer und romantischer Denkformen*. Stuttgart: Reclam.
- JUCHLER, INGO (2012): *Der narrative Ansatz in der politischen Bildung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hg.) (2020): Europabildung in der Schule (Beschluss vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020). In: KMK. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung_2020-10-15.pdf (letzter Zugriff: 15.04.2025).

- LANGE, STELLA (2020): Ein theatrales Spiel mit Documentality. Vom Versuch, den Übergang vom ‚alten‘ zum ‚neuen‘ Europa auf der Bühne zu erzählen. In: Ehrenpreis, Stefan/Brait, Andrea/dies. (Hg.): *Europakonzeptionen*. Innsbruck: Nomos/Innsbruck University Press, S. 247–273.
- LAWSON, TOM (2007): The Myth of the European Civil War. In: Littlejohns, Richard/Soncini, Sara (Hg.): *Myths of Europe*. Amsterdam: Brill, S. 275–289.
- MOUFFE, CHANTAL (2021): *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Berlin: Suhrkamp.
- OPRATKO, BENJAMIN (2022): *Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci*. 4., korrigierte Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- PAVLIK, JENNIFER/THEELE, IVO (2021): Einleitung. In: *Der Deutschunterricht* 73/2, S. 2–5.
- PFISTER, MANFRED (2007): Europa/Europe: Myths and Muddles. In: Littlejohns, Richard/Soncini, Sara (Hg.): *Myths of Europe*. Amsterdam: Brill, S. 21–33.
- QUENZEL, GUDRUN (2005): *Konstruktionen von Europa. Die europäische Identität und die Kulturpolitik der Europäischen Union*. Bielefeld: transcript.
- RUF, WERNER (2018): Die vielen Gesichter der EU. Vom Friedensprojekt zur Festung Europa. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.): *Kritische Politische Europa-bildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* Immenhausen: Prolog, S. 91–105.
- SANDER, JULIA CATHERINE (2024): With and against the text – Zu einem didaktischen Modell kritischen Literaturlesens. In: Kissling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Berlin: Frank & Timme, S. 185–209.
- STREHLE, SUSANNE (2012): *Zur Aktualität von Jean Baudrillard. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TROPPER, ELISABETH (2021): *Heimsuchungen Europas im Theater der Gegenwart*. Berlin: Neofelis.
- WINTERSTEINER, WERNER (2004a): Von selbst hat sich kein Volk in Europa zur Kultur erhoben. Der Kontinent der Mischungen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, 28 (1), S. 5–8.
- WINTERSTEINER, WERNER (2004b): Visionen und Revisionen. Zehn Thesen zu Europa – Bildung – Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, 28 (1), S. 19–28.

WINTERSTEINER, WERNER (2021): Kultur und Barbarei Europas. Europa-Essays im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 73/2, S. 14–21.

WINTERSTEINER, WERNER (2023): Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln: Literatur. Bildung. Politik. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 28/54, S. 35–47.

B

(LITERAR-)ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN
AUSSERHALB KLASSISCHER
LERNRÄUME

Literarische Spaziergänge zu deutsch-jüdischer Literatur in Köln

Didaktische Perspektiven auf ästhetische Erfahrung,
historisches Lernen und Erinnerungskultur
im öffentlichen Raum

Abstract

Der Beitrag untersucht das didaktische Potenzial literarischer Spaziergänge im Kontext deutsch-jüdischer Literatur und stellt zwei exemplarische Lernarrangements im Kölner Stadtraum vor. Ausgehend von einem literaturdidaktischen Verständnis ästhetischer Erfahrung als leiblich, historisch und gesellschaftlich situiertem Prozess wird aufgezeigt, wie literarische Texte durch die räumlich-sinnliche Rezeption im öffentlichen Raum neu erschlossen werden können. Die Verbindung von Text, Raum und Körper ermöglicht eine Form literarischen Lernens, die ästhetische Erfahrung, historische Reflexion und gesellschaftliche Teilhabe auf exemplarische Weise miteinander verbindet. Der Beitrag zeigt, wie literarische Spaziergänge nicht nur rezeptionsästhetisch wirksam werden, sondern auch zur Förderung von demokratischer Handlungskompetenz, Empathiefähigkeit und historischer Urteilskraft beitragen können.

Keywords: Deutsch-jüdische Literatur; Literarisches Lernen; Literarische Spaziergänge; Erinnerungskultur und Literaturunterricht; Literaturdidaktik und Antisemitismusprävention; Ästhetische Erfahrung und historisches Lernen; Hilde Domin; Artur Joseph

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit deutsch-jüdischer Literatur und ihren spezifischen Perspektiven auf Erinnerung, kulturelle Identität und gesellschaftliche Alterität gewinnt im Kontext des Literaturunterrichts zunehmend an Bedeutung. Sie kann in diesem Zusammenhang besondere Erfahrungsräume öffnen, da sie Prozesse von Selbstverständigung, kultureller Verortung und historischer Erinnerung anstößt und literarisch verhandelt, was „jüdisches Selbstbewusstsein und letztlich dasjenige [sichtbar macht], was als immer neu zu bestimmende und keineswegs per se eindeutig fixierbare jüdische Identität zu fassen ist“ (Horch 2016: 2). Literarische Spaziergänge knüpfen an diese Perspektive an, indem sie Literatur jenseits des Klassenzimmers im öffentlichen Raum erfahrbar machen und so Lernende unmittelbar in Prozesse kultureller und historischer Selbstvergewisserung einbinden. Gerade im Zusammenspiel von Text, Raum und Körper eröffnen sich Perspektiven auf literarisches Lernen, die ästhetische Wahrnehmung, historische Bewusstseinsbildung und überfachliche Bildungsziele miteinander verbinden. Literarisches Lernen wird nicht mehr nur als analytisches Verstehen von Texten begriffen, sondern auch als ein Prozess ästhetischer, historischer und gesellschaftlicher Reflexion, der die Lernenden in ihrer Subjektivität und leiblichen Erfahrungsfähigkeit anspricht (vgl. dazu Demirdögen/Staiger 2025; Zabka et al. 2022; Spinner 2006).

Vor diesem Hintergrund entstand der hier vorgestellte Beitrag im Rahmen des Projekts „Mit Literaturunterricht gegen Antisemitismus“, gefördert vom Diversity-Projekt-Fonds und dem Antisemitismus-Fonds der Universität zu Köln. Das Projekt verbindet eine wissenschaftliche Untersuchung mit einer praktischen Anwendung und setzt sich zum Ziel, Lehramtsstudierende für die Potenziale jüdischer, speziell deutsch-jüdischer Literatur im Hinblick auf ästhetische, historische und interkulturelle Bildung zu sensibilisieren. Literarische Spaziergänge im Stadtraum Köln bilden dabei einen Zugang, um Perspektivwechsel, kulturelle Vielfalt und historische Verantwortung körperlich erfahrbar zu machen.

Der Beitrag stellt zunächst im Rahmen einer theoretischen Fundierung des didaktischen Settings die Methode literarischer Spaziergänge vor. Es folgt eine Bestimmung des literarischen Gegenstands deutsch-jüdischer Literatur in, aus

und über Köln, die im Kontext literaturdidaktischer Einbindung orts-, themen- und zweckgebunden ist, sowie die Explikation zweier Lernarrangements, die aus den zuvor skizzierten Überlegungen heraus gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln entwickelt wurden. Der Beitrag schließt mit der Identifikation von Lernpotenzialen entsprechender literaturdidaktisch gerahmter Spaziergänge. Ziel ist es, die vielfältigen Darstellungen von jüdischem Leben und jüdischer Identität in der Literatur sichtbar zu machen, indem der traditionelle Rezeptionsraum Klassenzimmer zugunsten einer Rezeption und ästhetischen Erfahrung im öffentlichen Nahraum überwunden wird.

2 Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht

Literarische Spaziergänge sind eine punktuell erforschte Praktik der Literaturvermittlung (vgl. z. B. Adam 2019; Roeder 1998 und 2004), allerdings ist davon auszugehen, dass sie in der schulischen Praxis in unterschiedlichen Ausprägungen einigermaßen weit verbreitet sind, da mit ihnen literarisches Wissen über Werke, Autor:innen, Epochen etc. im lokalen Kontext verankert und vor Ort wirksam werden kann (vgl. Geneuss/Hoß 2023: 11). Was für außerschulische Lernorte allgemein gilt, trifft auch auf literarische Spaziergänge zu: Es ist keineswegs trivial zu identifizieren und muss immer wieder aufs Neue geprüft werden, wie bzw. inwiefern sie Begegnungen mit literarischen Gegenständen schaffen und in der Folge literarästhetisches Lernen initiieren können (vgl. auch Einleitung Bernhardt i. d. B.).

Literarische Spaziergänge werden im Folgenden und in Anlehnung an Ott verstanden

als *kleinräumige Erkundungen* des üblicherweise öffentlichen Raums, bei denen (einer *Dramaturgie* folgenden Anordnung) *Orte nacheinander* in einem *zeitlich definierten Rahmen* aufgesucht werden, die einen *Bezug zu Literatur* (= literarischen Texten, Personen und Prozessen) *aufweisen oder herstellen*. (Ott 2023: 25 f.)

Damit wird klar, dass literarische Spaziergänge hochgradig inszeniert sind und bereits durch die Themensetzung einen kohärenz- und insofern sinnstiftenden Rahmen erhalten. Die Dramaturgie der Anordnung der Orte erschließt sich für Lernende oft nicht von alleine: Sie muss durch sinnstiftende (oft narrative) Überformung als Teil der Inszenierung hergestellt werden, damit im Rahmen des Formats Lernsituationen (*Erkundungen*) evoziert werden können (vgl. ebd.: 24 f.). Literarische Spaziergänge folgen in der Regel einem linearen Plan, der oft mehr an logistischen denn an inhaltlichen Kriterien ausgerichtet wird (z. B. möglichst geringe zurückzulegende Distanzen zwischen den Stationen); sie sind subjektorientiert, da sie die individuelle sinnliche Erfahrung der Lernenden im Blick haben; zugleich arbeiten sie einer öffentlichen Literaturdidaktik (vgl. Ott/Wrobel 2018) zu, da sie als öffentlich sichtbare Ereignisse auch jenseits des Klassenzimmers und der Lerngruppe wirksam werden können:

In einem performativen Akt entstehen neue Beziehungen zwischen Text, Umgebung und Rezipierenden. Der literarische Spaziergang schafft ein neues Textgeflecht, das über den literarischen Ursprungstext deutlich hinausreicht. In der sinnlichen literar- und rezeptionsästhetischen Erfahrung und durch das Verlassen des Klassenzimmers wird die Textbegegnung zu einem sozialen, zum Teil öffentlich sichtbaren Ereignis. (Geneuss/Hoiß 2023: 11 f.)

Für das literarische Lernen im Kontext deutsch-jüdischer Literatur zeigt sich ein vielfältiges Potenzial von literarischen Spaziergängen. Zum Beispiel können mit ihnen blinde Flecken im kollektiven (literarischen) Gedächtnis aufgearbeitet werden (vgl. Hoiß 2023: 54) und über die Erkundung diskursiver Netzwerke modellhafte Analysen von literarischer Kommunikation an einem bestimmten Ort oder in einer bestimmten Region betrieben werden (vgl. ebd. 42 f.). Gerade bereits vorhandene Forschungsergebnisse der regionalen Literaturgeschichtsschreibung können Anhaltspunkte dazu liefern. Eine regionalitätsbezogene Textauswahl im Kontext literarischer Spaziergänge kann in der Folge zum Beispiel Parallelen und Gegenbewegungen zu oder Disruptionen gegenüber einer Textauswahl aufdecken, die im schulischen Kontext meist an Epochen ausgerichtet ist. Der Ansatz bietet also im Kontext dieses Beitrags Möglichkeiten für

- ein Lernen über deutsch-jüdische literarische Texte und Personen in Köln sowie die Herstellung von sinnlicher Anschaulichkeit in Bezug auf Orte, Kommunikation und Netzwerke, die damit in Zusammenhang stehen;
- eng damit verbunden: die Sensibilisierung dafür, eine Stadt oder einen Ort ganz allgemein als dynamisches Zeichensystem zu lesen, zu dem auch die Sphäre der Literatur gehört;
- ein Lernen über epochenrelevante sowie historische Zusammenhänge im Kontext deutsch-jüdischer Literatur im Abgleich mit den regionalitätsbezogenen Wissensbeständen und Praktiken in und über Köln;
- das Einüben einer reflexiven Haltung mit Blick auf kollektive Erinnerungspraktiken und ihre Genese
- sowie das Erkennen kulturell-literarischer Konventionen und deren Konstruktcharakter (vgl. ebd.: 52).¹

3 Deutsch-jüdische Literatur in/aus/über Köln

3.1 Zum Gegenstand: deutsch-jüdische Literatur

In der aktuellen Forschung herrscht weitgehend Konsens darüber, dass es sich bei *deutsch-jüdischer Literatur* nicht um eine einheitlich abgrenzbare Kategorie handelt, sondern um ein hochgradig heterogenes Feld, das in besonderer Weise durch Prozesse der Selbstverständigung, der kulturellen Vermittlung und der transkulturellen Überschneidungen geprägt ist (vgl. Horch 2016: 2 f.). Seit der begrifflichen Etablierung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – zunächst als Versuch innerjüdischer Sichtbarmachung kultureller Leistungen – stand der Terminus immer wieder unter dem Verdacht normativer Vereinnahmung (vgl. Hoffmann 2016: 437).

.....

1 Ott führt darüber hinaus noch viele weitere Verfahrensweisen und methodische Ausrichtungen literarischer Spaziergänge auf, die Lernprozesse in literarischen Spaziergängen anregen (vgl. Ott 2023: 29–31).

Aktuellere Konzeptionen sehen jedoch jenseits von Herkunft oder Religionszugehörigkeit der Autor:innen primär den diskursiven Umgang mit jüdischer Identität, Geschichte und Kultur im Medium der deutschsprachigen Literatur als zentral an. Dieser kann sowohl autobiografisch als auch fiktional, affirmativ oder distanziert sein. Entscheidend ist, dass der Text jüdische Perspektiven – im weitesten Sinne – als bedeutungstragend verhandelt (vgl. Horch 2016: 3). Andreas Kilcher schlägt vor, deutsch-jüdische Literatur nicht normativ zu definieren, sondern die „literarische[n] Selbstbestimmungsdiskurse“ (2012: XXVI) in den Werken selbst als Ausgangspunkt zu nehmen, in denen jüdische Positionierungen innerhalb spezifischer historischer und kultureller Konstellationen verhandelt werden und über die in der Folge der „irreduzibel vieldeutige transkulturelle Raum der deutsch-jüdischen Literatur konstruiert und interpretiert [wird]“ (ebd.). Diese Perspektive stellt sich dezidiert gegen normierende oder homogenisierende Zuschreibungen und versteht Literatur als einen Ort diskursiver Aushandlung von Zugehörigkeit, Erinnerung und Alterität. Bereits die Wissenschaft des Judentums hatte im 19. Jahrhundert eine produktions- und rezeptionsästhetisch fundierte Definition jüdischer Literatur vertreten, die nicht auf nationale oder konfessionelle Zuschreibungen reduziert werden wollte. In der Tradition von Leopold Zunz wurde jüdische Literatur als vielsprachiges, transkulturelles Beziehungsgefüge verstanden, das sich in der historischen Erfahrung der Diaspora entfaltet – als ein „dialektisches Gefüge von Identität und Alterität, von Universalität und Partikularität“ (Kilcher 2012: X). Deutsch-jüdische Literatur steht in diesem Kontext exemplarisch für kulturelle Zwischenräume: Sie bewegt sich zwischen Sprachen, zwischen Kulturen, zwischen ideologischen Lagern, zwischen religiösen Traditionen und säkularen Entwürfen (vgl. Horch 2016: 4).

Aus literaturdidaktischer Perspektive ist darauf hinzuweisen, dass deutsch-jüdische Literatur nicht auf bestimmte Zeiträume, Gattungen oder Motive beschränkt werden kann. Sie zeigt sich in unterschiedlichen historischen Kontexten – von der Haskala über Exil- und Nachkriegsliteratur bis hin zu gegenwärtigen Stimmen jüdischer Autor:innen in der postmigrantischen Literatur – und nimmt vielfältige Formen an. Der einende Faktor liegt nicht in inhaltlicher Homogenität, sondern in einer geteilten historischen Erfahrung von Spannungsverhältnissen, Brüchen und kultureller Reflexion in deutscher

Sprache (vgl. Horch 2016: 3). Eine vielfach sichtbare Verkürzung dieser Vielfalt im Literaturunterricht auf die Themenfelder Shoah und Religion greift daher zu kurz. Vor diesem Hintergrund lässt sich folgende Arbeitsdefinition formulieren, die die Basis für die weiteren didaktischen Ausarbeitungen bildet:

Deutsch-jüdische Literatur bezeichnet ein literarisches Korpus deutschsprachiger Texte, in denen jüdische Existenz – verstanden als kulturelle, religiöse, historische oder individuelle Erfahrung – thematisch, strukturell oder diskursiv zur Sprache kommt. Sie entsteht in Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte, Identität und Tradition ebenso wie mit gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen, Exklusionsmechanismen und Erfahrungen von Diaspora. Als literarischer Zwischenraum reflektiert sie Bedingungen kultureller Hybridität, Ambiguität und Mehrsprachigkeit.

3.2 Zum Ort: das jüdische Köln

Köln eignet sich in besonderer Weise für die unterrichtliche Erschließung deutsch-jüdischer Literatur. Die Stadt blickt auf eine mehr als tausendjährige jüdische Geschichte zurück, die von frühen Ansiedlungen im römischen Köln über das mittelalterliche jüdische Viertel bis hin zur modernen Synagogen-Gemeinde reicht (vgl. Becker-Jákli 2012: 14–16). Diese lange, vielfach gebrochene und doch immer wieder erneuerte Geschichte spiegelt sich nicht nur in historischen Gebäuden, Gedenkstätten und Straßennamen wider, sondern auch in literarischen Zeugnissen und kulturellen Erinnerungsorten. Im heutigen Stadtraum sind vielfältige Orte jüdischer Geschichte erhalten oder neu interpretiert: Das NS-Dokumentationszentrum am Appellhofplatz, die Roonstraße mit der wiederaufgebauten Synagoge, die Überreste des mittelalterlichen jüdischen Viertels am Rathausplatz sowie das Jüdische Wohlfahrtszentrum in Ehrenfeld (vgl. ebd.: 314–316). Diese topographische Dichte eröffnet vielfältige Möglichkeiten, um literarische Texte kontextuell zu verorten und mit realen Erinnerungsorten zu verbinden.

Besonders relevant für die geplanten literarischen Spaziergänge ist, dass die Kölner Stadtgeschichte zahlreiche Aspekte aufgreift, die sich in der deutsch-jüdischen Literatur widerspiegeln: Diasporaerfahrung, Heimatverlust und kulturelle Hybridität (vgl. Kilcher 2012: X; Horch 2016: 3). Werke wie Artur Josephs

Meines Vaters Haus (1959) und die Lyrik Hilde Domins, die Themen wie Exil, Erinnerung und kulturelle Wiederaneignung verhandeln, finden im Kölner Stadtraum ein Resonanzfeld, das die literarische Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart vertieft. Die Vielfalt der Quellen und Spuren ermöglicht darüber hinaus eine methodische Vielfalt: von biographisch orientierten Spaziergängen über die Rekonstruktion historischer Topographien bis hin zu thematisch-literarischen Routen, etwa zu Flucht und Rückkehr, jüdischer Bildung oder kulturellem Leben (vgl. Becker-Jákli 2012: 353–356). Der Kölner Stadtraum wird so zu einem Erfahrungsraum, in dem Literaturvermittlung historische, kulturelle und soziale Dimensionen produktiv miteinander verknüpfen kann.

Artur Josephs autobiographisch geprägter Roman *Meines Vaters Haus* sowie ausgewählte Gedichte Hilde Domins eröffnen exemplarische Zugänge zu zentralen Aspekten deutsch-jüdischer Literatur im Sinne der zuvor entwickelten Arbeitsdefinition. Die Werke der beide Autor:innen verhandeln jüdische Existenz nicht über statische Identitätszuschreibungen, sondern über Motive und Themen wie Heimatverlust, Erinnerung und transkulturelle Zugehörigkeit (vgl. Kilcher 2012: XXVI; Horch 2016: 3). Ihre Texte rücken jüdische Perspektiven in den Mittelpunkt literarischer Gestaltung – nicht normativ, sondern vielstimmig, fragmentarisch und gegenwärtig. Sie schaffen Erfahrungsräume, die durch literarische Spaziergänge konkretisiert und für Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden können. Im Folgenden werden zwei konkrete Arrangements vorgestellt, die im eingangs erwähnten Projekt „Mit Literaturunterricht gegen Antisemitismus“ im Wintersemester 2024/25 gemeinsam mit Studierendengruppen entwickelt wurden.

3.2.1 Literarischer Spaziergang zu Artur Josephs *Meines Vaters Haus* (1959)

Ziel des ersten Arrangements ist es, literarästhetisches, historisches und gesellschaftsbezogenes Lernen miteinander zu verbinden und die Verschränkungen von Raum, Text und Erinnerung erfahrbar zu machen. Im Mittelpunkt steht die Verbindung zwischen literarischer Rezeption, leiblich-sinnlicher Erfahrung und historischer Reflexion. Artur Joseph schildert in seinem autobiografischen Roman seine Erfahrungen als jüdischer Bürger in Köln, seine familiäre Integration, den wirtschaftlichen Aufstieg und schließlich die existenzielle Bedrohung

durch die nationalsozialistische Herrschaft, die in die Emigration mündete. In Josephs Prosatext steht das „Haus“, konkret das Elternhaus in Köln und metaphorisch das kulturelle Erbe der jüdischen Familie, im Mittelpunkt einer literarischen Spurensuche. Das Schuhhaus der Familie Joseph in der Schildergasse fungiert als zentrales Symbol für Integration, wirtschaftlichen Erfolg, aber auch für den radikalen Bruch jüdischer Lebenswelten in Köln. Die narrative Struktur des Romans ist geprägt von einer Reflexion über Migration, Enteignung und das Weiterleben nach der Shoah. Dabei wird deutlich, dass jüdische Existenz nicht retrospektiv, sondern als gegenwärtig wirksam und erzählbar gedacht wird. Das literarische Gehen durch Köln erlaubt eine Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte im Stadtraum. Dies eröffnet besondere didaktische Potenziale: Der Text ermöglicht eine interdisziplinäre Verbindung zwischen Literatur, Lokalgeschichte und politischer Bildung. Der Spaziergang setzt sich zum Ziel, diese historischen und literarischen Topographien erfahrbar zu machen und zugleich die Prozesse der Erinnerung und Identitätsbildung literarisch und körperlich zu erschließen, indem verschiedene rezeptions- und produktionsästhetische Lernsettings miteinander verknüpft werden.



Abb. 1: Route des literarischen Spaziergangs zu Artur Josephs *Meines Vaters Haus*

Der Spaziergang umfasst fünf Stationen: Beginnend am Lern- und Gedenkort Jawne, führt er über die Schildergasse, das ehemalige Schuhhaus Joseph, die Antoniterkirche, die ehemalige Synagoge in der Glockengasse und endet am Dom und der Hohenzollernbrücke. An jeder Station werden Textpassagen aus *Meines Vaters Haus* über QR-Codes hörbar gemacht, sodass der Hörsinn aktiviert wird, während der Blick auf die gegenwärtige Topographie gelenkt ist. Diese methodische Verknüpfung von gleichzeitiger auditiver Textrezeption und visueller Raumwahrnehmung soll die literarische Erfahrung körperlich verankern und im Sinne literarästhetischen Lernens eine Erweiterung klassischer Rezeptionsmodi erreichen (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 8f.). Am Ort des ehemaligen Schuhhauses wird die Vielschichtigkeit dieser Erfahrung besonders deutlich: Während die Teilnehmenden die von Joseph beschriebenen Szenen hören – das Treiben auf der lebendigen Einkaufsstraße, die prunkvolle Einrichtung des großen Schuhhauses und die familiären Erinnerungen an seine Tante Mathilde, die im Stockwerk darüber wohnte – erleben sie die heutige Leere des Ortes. Die einstige Geschäftsfassade existiert nicht mehr; an ihrer Stelle findet sich eine Lücke in der Bebauung und der Stolperstein, der an die Tragik von Verfolgung und Tod erinnert. Die Spannung zwischen der literarischen Beschreibung und der heutigen Raumerfahrung ermöglicht eine leiblich erfahrbare Auseinandersetzung mit Verlust, Erinnerung und Heimat.



Abb. 2 und 3: Das Schuhhaus der Familie Joseph vor 1933 (Quelle: Historisches Archiv mit Rheinischem Bildarchiv der Stadt Köln) und Antoniterkirche heute (Quelle: privat)

Über diese individuelle Perspektive hinaus zielt der Spaziergang auf übergreifende didaktische Ergebnisse ab: Er fördert historische Reflexionskompetenz, Empathiefähigkeit und interkulturelles Bewusstsein, wie sie auch in den Bildungszielen der Kultusministerkonferenz verankert sind (vgl. KMK o. J.). Die Lernenden setzen sich dabei nicht nur kognitiv mit der Geschichte auseinander, sondern rekonstruieren und reflektieren diese im eigenen Körper- und Raumerleben (vgl. Penzold 2016: 61). An späteren Stationen, etwa an der ehemaligen Synagoge in der Glockengasse, werden Fragen der religiösen Zugehörigkeit, der Rolle jüdischer Gemeinschaft und der Hoffnung auf Zukunft thematisiert. Die Reflexionsaufträge fordern die Teilnehmenden auf, sich in die Perspektive Josephs einzufühlen und fiktive Textnachrichten zu schreiben, um seine Gefühle bei der Rückkehr nach Köln zu antizipieren. Damit werden Verfahren des literarischen und historischen Lernens produktiv verschränkt und die literarische Rezeption geht in produktive Imagination und empathische Auseinandersetzung über.

3.2.2 Literarischer Spaziergang zu Hilde Domins Gedichten

Das zweite Arrangement stellt die Kölner Lyrikerin Hilde Domin in den Mittelpunkt. Es kombiniert im ersten und zweiten Teil biografische Inhalte mit einer allgemeineren Einordnung ihrer bedeutendsten Werke und regt in einem handlungsorientierten literaturdidaktischen Verfahren im dritten Teil des Spaziergangs zu einer Begegnung mit Domins Lyrik an, die von den subjektiven Zugängen und leiblichen Erfahrungen der Teilnehmenden ausgeht. Ziel des Arrangements ist auch hier, literarästhetisches und historisches Lernen zu verschränken.

Der literarische Spaziergang umfasst drei Stationen. Vor Domins Geburtshaus in der Riehlerstraße beginnt der Spaziergang damit, dass den Teilnehmenden ein Ausschnitt aus der Biographie Domins vorgelesen wird und zwar vom Tag ihrer Geburt:

Der 27. Juli 1909 versprach kein Sommerwetter. Als sich der Kölner Rechtsanwalt Dr. Eugen Siegfried Löwenstein an jenem Dienstag früh morgens auf den Weg zur Redaktion der Kölnischen Zeitung machte, waren die Ausläufer des Tiefs der vergangenen Nacht noch spürbar. [...]

Doch es war ein anderes Ereignis, das Eugen Löwenstein an jenem Julitag bewegte: Er war Vater geworden. In den frühen Morgenstunden war sein erstes Kind, eine Tochter, in der heimischen Riehlerstraße 23 zur Welt gekommen, und nun hatte er es eilig, in die Redaktion der Kölnischen Zeitung zu gelangen. Freunde und Bekannte sollten noch am Tag der Geburt seiner prächtigen Tochter von dem freudigen Ereignis in Kenntnis gesetzt werden. [...]

Über den Namen schien man sich noch nicht geeinigt zu haben [...].
(Tauschwitz 2012: 17 f.)



Abb. 4: Route des literarischen Spaziergangs zu Hilde Domin

Diese kurze Textstelle ist bereits Ausdruck von Domins behüteter Kindheit und ihres Aufwachsens in einem bürgerlichen Elternhaus. Ihre Kindheit und Jugend beschreibt sie selbst später als eine unbeschwerte Zeit. Den Teilnehmenden fällt aber an Ort und Stelle ein Widerspruch auf: Die Stolpersteine vor Domins Geburtshaus verweisen keineswegs auf eine unbeschwerte Zeit. Im

Gegenteil, die jüdische Hilde Löwenstein (später Palm) musste vor den Nationalsozialisten ins Exil fliehen. Nach Stationen in mehreren Ländern kehrte sie schließlich 1953 aus der Dominikanischen Republik wieder nach Deutschland zurück und nannte sich fortan Hilde Domin. Mit Blick auf die zuvor beschriebenen Aspekte einer regionalen Literaturgeschichtsschreibung und die Relevanz diskursiver Netze kann hier auf eine Besonderheit der Stolpersteine verwiesen werden. Denn obwohl die Stolpersteine lokal fixiert sind und Teil eines lokal bzw. regional gebundenen Wissens sind, verweisen sie doch auf globale Zusammenhänge, die zudem weit in die Vergangenheit reichen. Die Lernenden erkennen, dass Stolpersteine so gesehen auch Text sind. Vor Ort fällt weiterhin auf, dass es an Domins Geburtshaus keinen weiteren Hinweis mehr auf ihren weiteren Verbleib gibt. Die Plakette am Haus selbst erwähnt lediglich, dass sie „bis zum Exil 1932 in diesem Haus“ lebte.

Nach dem Aufenthalt am Geburtshaus werden Biografie und Werk miteinander verwoben. Dies geschieht mithilfe eines Audio-Walks, den die Teilnehmenden während des Flanierens durch das Viertel, in dem Domin aufwuchs, anhören.² Dadurch werden für die Teilnehmenden die Sphären von Raum, Text und Erinnerung spürbar und sie erkennen das heutige bzw. Domins Agnes-Viertel durch visuell-auditives Erleben als literarisch-kulturellen Referenzort (vgl. Ott 2023: 32). Der Audio-Walk endet nach knapp 20 Minuten am Eingang zum Hilde-Domin-Park, den die Teilnehmenden zunächst nur schwer als diesen erkennen können, denn ähnlich wie die Plakette an Domins Geburtshaus ist auch der Parkname mit minimalistischer biografischer Notiz leicht zu übersehen. Lerngruppen können dies zum Anlass für eine Diskussion über die Präsenz und den Stellenwert von Kunst und Literatur im öffentlichen Raum nehmen, ganz speziell im jüdischen Kontext.

Im Park wechselt nun der didaktische Zugang. Von einem eher faktenbasierten, informativen und zugleich immersiven Zugang wenden sich die Lernenden einem handlungsorientierten Format zu. Der abschließende Teil

.....
2 Der Audio-Walk basiert auf dem Deutschlandfunk-Beitrag *Ein Gott auf der Spitze des Augenblicks. Die Dichterin Hilde Domin* (2024) von Burkhard Reinartz und kann unter folgendem Link abgerufen werden: <https://www.deutschlandfunk.de/ein-gott-auf-der-spitze-des-augeblicks-die-dichterin-hilde-domin-dlf-d71b75c3-100.html> (02.05.2025).

des Spaziergangs sieht Sprechfassungen und Vertonungen einzelner Gedichte von Hilde Domin vor, u. a. *Abel steh auf* (2022/1970: 170), *Alle meine Schiffe* (2022/1968: 147), *Flucht* (2022/1962: 83), *Herbstzeitlosen* (2022/1959: 13), *Köln* (2022/1964, 119), *Nur eine Rose als Stütze* (2022/1959: 47), *Rückkehr der Schiffe* (2022/1962: 105). Die Lernenden werden dazu aufgefordert, in Kleingruppen ausgewählte Gedichte von Hilde Domin zu lesen, eines davon für eine Sprechfassung und/oder Vertonung auszuwählen, per Handy auszuwählen und auf einer kollaborativen, für die Lerngruppe zugänglichen Lernplattform abzuspeichern. Als Hilfestellung kann eine Checkliste für das Verfassen von Sprechfassungen von lyrischen Texten (etwa in Anlehnung an Pfäfflin 2020) sowie eine Checkliste für die kriteriengeleitete Wahrnehmung der Sprechfassungen dienen, die wiederum als Reflexions- und Gesprächsgrundlage fungieren kann. Der Spaziergang endet mit einer Präsentation der Fassungen und einem gemeinsamen Austausch über die literarästhetischen Interpretationen sowie die Wirkung des Zusammenspiels von Text, Raum und eigenem Körper. Dieser Teil des literarischen Spaziergangs stellt ein erlebnis- und immersionsorientiertes und zugleich textproduktives Verfahren dar, das zum einen der intensiven Textbegegnung dient, zum anderen aber auch den realen Ort, konkret den Hilde-Domin-Park, als „Anker für eine aktive gesprächsorientierte Auseinandersetzung der Teilnehmer:innen untereinander über mögliche Bezüge zwischen Ort und zu lesenden literarischen Textauszügen oder eigenen Textproduktionen“ (Ott 2023: 30) ansieht.

4 Literaturdidaktisches Potenzial

Insgesamt demonstrieren beide Arrangements exemplarisch das didaktische Potenzial literarischer Spaziergänge mit Blick auf das literarische Lernen (vgl. Spinner 2006: 16 f.; Zabka et al. 2022: 40 f.). Die sinnliche Wahrnehmung der Orte, die emotionale Resonanz der Texte und die historische Reflexion werden jeweils mit komplexen Lernprozessen verbunden, die die Lernenden als literarisch Rezipierende und zugleich als erinnerungskulturell Handelnde adressiert. Die literarischen Spaziergänge eröffnen so eine spezifische Begegnung mit Artur Josephs und Hilde Domin's Werk und Biografie und bieten

exemplarisch ein Modell für eine zeitgemäße, erinnerungskulturell sensible und ästhetisch fundierte Literaturdidaktik. In der Verknüpfung von Raum-, Körper- und Texterfahrung werden nicht nur literarische Kompetenzen geschult, sondern auch historische Sensibilität, ethische Reflexionsfähigkeit und kulturelle Selbstvergewisserung als zentrale Anliegen eines literarischen Lernens, das sich der gesellschaftlichen Verantwortung bewusst bleibt, ange-regt. Die Beispiele haben gezeigt, dass literarästhetisches Lernen über ein rein analytisches Textverstehen hinaus ihr Potenzial für literarästhetische Lernprozesse in der Verbindung von Körper, Raum und Text entfaltet. Besonders im Umgang mit deutsch-jüdischer Literatur, die Erinnerung, Exil, kulturelle Zugehörigkeit und Heimatverlust thematisiert, erweitert sich der didaktische Anspruch: Es geht um ein literarisches Lernen, das historische Reflexionskompetenz mit ästhetischer Erfahrung und gesellschaftlicher Orientierungsfähigkeit verbindet (vgl. Sosna 2024: 4; Zabka et al. 2022: 41). Die im Rahmen der vorgestellten Spaziergänge verwendeten Texte laden nicht nur zur Deutung, sondern zur aktiven Selbstvergewisserung im Spannungsfeld individueller und kollektiver Erinnerung ein.

Literarische Spaziergänge können daher didaktische Potenziale verschiedener Ansätze (z. B. leiblicher Erfahrungen, ästhetischer Wahrnehmung, außerschulischen Lernens, überfachliche Bildung) aufgreifen und kombinieren, wobei kognitive, ästhetische, emotionale und leibliche Dimensionen ineinandergreifen (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 8 f.; Abraham/Kepser 2016: 89). In dieser spezifischen Präsenz wird Literatur nicht nur verstanden, sondern als leiblich erfahrbare Struktur von Atmosphären, Übergängen und Brüchen erlebbar. Literatur wird also nicht nur im Denken, sondern auch im Erleben verortet (vgl. Ott 2023: 32 f.; Wrobel/Ott 2019: 6). Körper und Bewegung werden so selbst Teil des Rezeptionsprozesses: Der Raum, in dem sich die literarischen Texte verorten (lassen), wird nicht nur kognitiv erschlossen, sondern sinnlich durchschritten, wahrgenommen und emotional aufgeladen (vgl. Becker 2023: 189 f.). Diese Form der Aneignung ermöglicht es, literarische Topographien nicht nur als Abstraktionen, sondern als konkrete Erfahrungsräume zu begreifen. Der Körper wird zum Medium literarischer Sinnbildung, der Raum zum Resonanzraum literarischer Bedeutungen.

In der spezifischen Verbindung von deutsch-jüdischer Literatur und Kölner Stadtraum gewinnt dieser Ansatz besondere Relevanz. Erinnerungsorte bilden reale Bezugspunkte, an denen literarische Texte wie Artur Josephs *Meines Vaters Haus* oder die Lyrik Hilde Domins ihre historische Tiefenschärfe entfalten. Die Bewegung durch den Stadtraum gleicht einer körperlichen Auseinandersetzung mit der Stadtgeschichte: Räume des Alltags verwandeln sich im Medium der Literatur in Räume des Gedenkens, Fremdseins, der Rückkehr. Zentral ist dabei die Neusemantisierung des Raums. Literarische Spaziergänge rekonstruieren Räume also nicht bloß historisch, sondern sie laden diese durch literarische Imagination neu mit Bedeutung auf (vgl. Ott 2023: 26; Hoß 2023: 40). Orte werden zu Schichten von Geschichte und Gegenwart, Literatur und Erinnerung (vgl. Hoß 2023: 41). Die Körper der Lernenden schreiben sich in diese Räume ein, erzeugen neue leibliche Spuren, die historische Topographien subjektiv überformen. Der physische Raum ist nicht nur Bühne und statisches Erinnerungsmedium, sondern Teil ästhetischer und emotionaler Aneignungsprozesse durch die Lernenden. Außerschulische Lernorte werden im Kontext literarischer Spaziergänge nicht als bloße Kulisse oder als Lernort im engeren Sinne verstanden, sondern als „ein performativer Raum des Lernens“ (Ott 2023: 26), an dem literarische und kulturelle Bildung in Bewegung gesetzt werden – buchstäblich und im übertragenen Sinn. Im Fokus eines solchen didaktischen Konzepts steht nicht die Vermittlung fester Deutungen, sondern die Förderung eigenständiger, ästhetisch und historisch reflektierter Erfahrungsprozesse. Literarische Spaziergänge tragen dazu bei, literarisches Lernen als aktiven, leiblich eingebundenen Prozess zu verstehen (vgl. Frickel/Zepter 2023: 12), der Wissen, Wahrnehmung, Emotion und kulturelle Teilhabe miteinander verbindet.

Über die spezifische Förderung literarischer Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten hinaus liefern literarische Spaziergänge im Kontext deutsch-jüdischer Literatur zudem Anknüpfungspunkte an zentrale Dimensionen überfachlicher Bildung (vgl. u. a. KMK o. J.). Insbesondere die Verschränkung von ästhetischer Erfahrung mit historisch-politischer Sensibilisierung entspricht dem überfachlichen Bildungsauftrag, Lernende zu kritischem Denken, demokratischer Urteilsbildung und interkultureller Verständigung zu befähigen (vgl. ebd.). Indem literarische Spaziergänge Räume des Erinnerns konstituieren

und Zeugnisse jüdischer Geschichte und Kultur sinnlich erfahrbar machen (vgl. Sosna 2024: 4 f.), leisten sie einen Beitrag zur Stärkung des Bewusstseins für Menschenrechte, gesellschaftliche Vielfalt und kulturelle Differenz. Die Beschäftigung mit deutsch-jüdischer Literatur im öffentlichen Raum erlaubt es, Themen wie Holocaust, Antisemitismus und kulturelle Exklusion nicht allein kognitiv, sondern in einem leiblich-emotionalen Erfahrungszusammenhang zu erschließen (vgl. ebd.). Gerade in der bewussten Verbindung von literarästhetischer Eigenlogik und erinnerungskultureller Verantwortung entstehen produktive Schnittstellen zwischen fachlichen und überfachlichen Bildungszielen. Die literarischen Texte behalten ihr ästhetisches Eigenrecht, entfalten jedoch zugleich eine ethisch-politische Dimension, die Lernende zur aktiven Reflexion über historische Gewalt, gesellschaftliche Ausgrenzung und die Bedeutung kultureller Erinnerung für die Gegenwart anregt. Literarische Spaziergänge fördern damit eine Form des literarischen Lernens, die neben literarischen Kompetenzen auch demokratische Handlungskompetenz, Empathiefähigkeit und historische Urteilskraft schulen. Diese integrative Struktur macht sie zu einer relevanten Methode literarischer Bildung, die ästhetische Erfahrung, historische Reflexion und gesellschaftliche Teilhabe auf exemplarische Weise miteinander verbindet.

Besonders die Verbindung von literarischem und historischem Lernen erweist sich im Rahmen der Beschäftigung mit deutsch-jüdischer Literatur als produktiv, da die Texte oftmals Erinnerungsräume kreieren, in denen individuelle Erfahrung und kollektive Geschichte untrennbar miteinander verwoben sind (vgl. Sosna 2024: 4 f.). Die Anlage literarischer Spaziergänge zu deutsch-jüdischer Literatur bietet über die literarische Bildung hinaus auch Ansatzpunkte für fächerübergreifendes Lernen. Besonders naheliegend erscheint eine Verbindung zum historischen Lernen, das – ähnlich wie literarisches Lernen – nicht auf reine Wissensaneignung, sondern auf die Entwicklung historischer Urteilskraft, Empathie und multiperspektivischer Wahrnehmung abzielt (vgl. Brand 2016: 6). Durch die Begegnung mit Erinnerungsorten im Stadtraum und die Verschränkung literarischer Texte mit konkreten Spuren der Vergangenheit können literarische Spaziergänge Impulse setzen, um historisches Bewusstsein nicht nur kognitiv, sondern auch leiblich und emotional erfahrbar zu machen. Die literarische Imagination eröffnet hier Zugänge,

die über chronologische Fakten hinausgehen und narrative Dimensionen von Geschichte sichtbar machen. Gleichwohl bleibt zu betonen, dass diese Verbindungen Potenziale darstellen, die sich erst im didaktisch reflektierten Zusammenspiel von Text, Raum und Vermittlung entfalten und keineswegs automatisch wirksam werden.

Darüber hinaus ergeben sich Schnittstellen zur *Holocaust Education*, die in aktuellen Diskursen als integratives Bildungsanliegen formuliert wird (vgl. Gloe/Ballis 2020). Literarische Spaziergänge können dazu beitragen, die individuellen Dimensionen von Erinnerung und die Vielschichtigkeit von Gedanken zu erschließen, ohne auf verordnete Deutungsmuster oder museale Repräsentationen zurückzufallen. Indem sie Räume des Alltags in historische Resonanzräume transformieren, könnten sie Lernanlässe schaffen, die die Auseinandersetzung mit der Shoah nicht nur als historische Pflicht, sondern als persönliche und gesellschaftliche Herausforderung erfahrbar machen (vgl. ebd.: 3 f.). Weitere Ansatzpunkte ergeben sich im Bereich politischer Bildung. Literarische Spaziergänge, die Erfahrungen von Ausgrenzung, Migration und kultureller Vielfalt thematisieren, könnten im Sinne der überfachlichen Inhalte zur Förderung demokratischer Haltung und interkultureller Sensibilität beitragen (vgl. KMK o. J.). Durch die literarische Reflexion über Fremdheit und Zugehörigkeit sowie die Erkundung von Stadträumen, in denen kulturelle Pluralität erfahrbar wird, lassen sich Anknüpfungen an überfachliche Bildungsziele wie die Anerkennung von Diversität, die Achtung von Menschenrechten und die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe herstellen (vgl. ebd.). Auch hier bleibt zu bedenken, dass literarische Texte keine eindeutigen Antworten liefern (sollen), sondern vielstimmige Deutungsräume eröffnen, deren didaktische Vermittlung Offenheit und Sensibilität für Ambiguitäten erfordert.

5 Fazit

Literarisches Lernen, wie es im Kontext literarischer Spaziergänge zu deutsch-jüdischer Literatur angeregt werden kann, lässt sich differenzieren in ein Lernen *für* Literatur und ein Lernen *durch* Literatur. In der Tradition literaturdidaktischer Konzeptionen (vgl. dazu Spinner 2006: 16f.; Zabka et al.

2022: 40 f.; Demirdögen/Staiger 2025: 8 f.) zielt das Lernen *für* Literatur auf die Entwicklung literarischer Rezeptions- und Deutungskompetenzen ab, die es ermöglichen, die ästhetische Eigenlogik von Texten wahrzunehmen, narrative Verfahren zu rekonstruieren und literarische Bedeutungsräume zu erschließen. Literarische Gegenstände wie Metaphern, Motive, Figurenkonstellationen oder Handlungszusammenhänge bieten bereits im klassischen Unterricht ein breites Spektrum literarästhetischer Zugänge. Die Qualität der Begegnung mit Literatur verändert sich jedoch durch literarische Spaziergänge: Die Texte werden nicht nur analysiert, sondern in räumlicher Bewegung und leiblicher Erfahrung neu erschlossen, wodurch zusätzliche Dimensionen der Sinnbildung eröffnet werden (vgl. Laner 2023: 160; Wrobel/Ott 2019: 6). Das Lernen *durch* Literatur wiederum verweist auf die überfachlichen Bildungsdimensionen, die sich aus der literarischen Auseinandersetzung ergeben können: Persönlichkeitsentwicklung, ethische Reflexionsfähigkeit, interkulturelle Sensibilität und historisches Bewusstsein (vgl. Zabka et al. 2022: 43; KMK o. J.). Gerade deutsch-jüdische Literatur erweitert den vorherrschenden Literaturkanon um Perspektiven transkultureller Erfahrung, diasporischer Identität und erinnerungskultureller Reflexion. In dieser Erweiterung eröffnen sich Schnittstellen zu fächerübergreifenden Bildungsanliegen, wie sie die Kultusministerkonferenz betont: die Förderung historischer Urteilskraft, die Sensibilisierung gegenüber Antisemitismus und die Stärkung demokratischer Werte. Literarische Spaziergänge intensivieren diese Potenziale, indem sie literarische Erfahrung aus dem Klassenzimmer hinaus in den öffentlichen Raum tragen und damit neue Erfahrungsräume der historischen, kulturellen und ethischen Selbstvergewisserung schaffen.

In dieser Perspektive bleibt die Spannung zwischen ästhetischer Eigenlogik der Texte und gesellschaftlicher Bildungsdimension erhalten: Die literarische Auseinandersetzung bewahrt ihre Offenheit, während zugleich Impulse zur Reflexion über kulturelle Differenz, historische Kontinuitäten und gesellschaftliche Partizipation gesetzt werden. Im Sinne aktueller literaturdidaktischer Ansätze (vgl. Demirdögen/Staiger 2025: 19) wird literarisches Lernen so als ein integrativer Bildungsprozess erfahrbar, der ästhetische Wahrnehmung, historische Reflexion und gesellschaftliches Handeln produktiv miteinander verbindet.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- DOMIN, HILDE (2022): *Sämtliche Gedichte*. Herausgegeben von Nikola Herweg und Melanie Reinhold. Mit einem Nachwort von Ruth Klüger. Frankfurt/Main: Fischer.
- JOSEPH, ARTUR (1959): *Meines Vaters Haus. Ein Dokument*. Stuttgart: Cotta.

Sekundärliteratur

- ADAM, WINFRIED (2019): Literarischer Spaziergang. In: Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 95–97.
- BECKER, KATHARINA (2023): Emotionen im Deutschunterricht. Vorschläge für ein diversitätssensibles Konzept sprachlich-literarischen Lernens. In: Frickel, Daniela/Zeppter, Alexandra (Hg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184–198.
- BECKER-JÄKLI, BARBARA (2012): *Das jüdische Köln. Geschichte und Gegenwart*. Köln: Emons.
- BRAND VON, TILMAN (2016): Historisches Lernen im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 259, S. 4–11.
- DEMIRDÖGEN, DILARA/STAIGER, MICHAEL (2025): Literarästhetisches Lernen und literarästhetische Bildung. Positionen – Begriffe – Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht* 1/2025, S. 2–13.
- FRICKEL, DANIELA/ZEPTER, ALEXANDRA (2023): Textästhetik, Körper und Emotion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens in inklusiven Settings. In: dies. (Hg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 8–34.
- GENEUSS, KATRIN/HOß, CHRISTIAN (2023): Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht? Einleitende Überlegungen zur Konstituierung von Gegenständen, Zugängen und Forschungsfragen. In: dies. (Hg.): *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt: WBG, S. 11–18.
- GLOE, MARKUS/BALLIS, ANJA (2020): Warum, Wo und Wie? Überlegungen zu Holocaust Education im Spannungsfeld von Orten der Vermittlung und nachhaltigen

- Bildungskonzepten. In: dies. (Hg.): *Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–14.
- HOIB, CHRISTIAN (2023): Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum. In: Geneuss, Katrin/ders. (Hg.): *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt: WBG, S. 39–62.
- HOFFMANN, DANIEL (2016): Deutsch-jüdische religiöse Literatur in der Moderne. In: Horch, Hans Otto (Hg.): *Handbuch der deutsch-jüdischen Literatur*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 435–447.
- HORCH, HANS OTTO (2016): Einleitung. In: ders. (Hg.): *Handbuch der deutsch-jüdischen Literatur*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1–6.
- KEPSEK, MATTHIAS/ABRAHAM, ULF (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- KILCHER, ANDREAS (2012): Einleitung. In: ders. (Hg.): *Metzler Lexikon der deutsch-jüdischen Literatur. Jüdische Autorinnen und Autoren deutscher Sprache von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. mit 299 Abbildungen. Stuttgart: Metzler., S. VI–XXVII.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o.J.): Weitere Unterrichtsinhalte und Themen. In: *Kultusministerkonferenz*. URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildendeschulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html> (letzter Zugriff: 28.04.2025).
- LANER, IRIS (2023): Bildgeschichten gemeinschaftlich erfahren. Körper und Zwischenleiblichkeit im Zentrum von Prozessen ästhetischer Rezeption. In: Frickel, Daniela/Zepter, Alexandra (Hg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 150–162.
- OTT, CHRISTINE (2023): Literatur und physischer Raum: Von Typen und didaktischen Potentialen literarischer Spaziergänge. In: Geneuss, Katrin/Hoib, Christian (Hg.): *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt: WBG, S. 19–38.
- OTT, CHRISTINE/WROBEL, DIETER (Hg.) (2018): *Öffentliche Literaturdidaktik: Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt.
- PENZOLD, MICHAEL (2016): Gedenkorte für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, S. 6–16.

- PFÄFFLIN, SABINE (2020): „Gedichte sind immer für den Vortrag gemacht und wollen gelesen und gehört werden“. Sprechgestaltung und Vertonung lyrischer Texte am Beispiel von Jan Wagners Gedicht „quittenpastete“. In: *Germanistische Mitteilungen* 46, S. 95–116.
- ROEDER, CAROLINE (1998): *Von Alex bis Zoo. Auf den Spuren literarischer Figuren*. Berlin: LesArt.
- ROEDER, CAROLINE (2004): Schauplatz Buch. Literarische Spaziergänge als kreative Ortserkundungen für Kinder und Jugendliche. In: Frederking, Volker (Hg.): *Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003*. München: kopaed, S. 19–34.
- SOSNA, ANETTE (2024): Erinnerungskulturen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 51/307, S. 4–11.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33/200, S. 6–16.
- TAUSCHWITZ, MARION (2012): *Hilde Domin – Biografie. Dass ich sein kann, wie ich bin*. Mainz: VAT.
- WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (2019): Einleitung: Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. In: dies. (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, S. 6–16.
- ZABKA, THOMAS/WINKLER, IRIS/PIEPER, IRENE (2022): *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Literärästhetisches Lernen anhand der Wissenstopografie der Weimarer Klassik

Überlegungen zu Klassenfahrten
mit 5. und 6. Klassen nach Weimar

Abstract

Klassenfahrten nach Weimar sind weit verbreitet. Doch lässt sich auf solchen Exkursionen jenseits von kulturellem Wissen auch etwas über Literatur lernen? Ja, so zeigt dieser Beitrag anhand von drei Klassenfahrten mit 5. und 6. Klassen. Besuche in Weimar fördern das literärästhetische Lernen von Schüler:innen, wenn sie dort ästhetische Erfahrungen machen und darüber literarische Texte schreiben. Dieses Schreiben ereignet sich in Weimar vor dem Hintergrund einer reichen und differenzierten Schreib- und Lesekultur im Allgemeinen und der Eigenheiten der Literatur um 1800 im Besonderen. Damit werden Prozesse des literärästhetischen Lernens im Bereich der persönlichen Individuation, sprachlichen Sozialisation und literarischen Enkulturation gefördert. Das Zusammenspiel ästhetischer, sozialer und kultureller Bildungsanreize macht Weimar zu einem besonderen Ort des literärästhetischen Lernens.

Keywords: Weimar; Klassenfahrten; literarisches Schreiben; literärästhetisches Lernen; ästhetische Erfahrungen; kulturelles Wissen; Schreib- und Lesekultur

1 Einleitung

Klassenfahrten nach Weimar auf den Spuren der literarischen Klassiker Goethe und Schiller sind eigentlich ein alter Hut – und damit selbst schon ein Klassiker (vgl. Mergen 2024: 205; Fuchs/Geiger/Heinzmann 2019: 37;

Plachta 2011: 81; Scherf 2011: 186–189). In letzter Zeit wird aber vermehrt die Frage aufgeworfen, inwiefern ein Besuch in Weimar das literarästhetische Lernen fördere.

Ein Stadtraum wie Weimar kann als kultureller Erinnerungsort betrachtet werden.¹ Lorenz nennt Weimar einen Mythos, in dem kulturhistorisch wirkmächtige Personen wie Goethe und Schiller gelebt und gewirkt haben (vgl. Lorenz 2023: o. S.).² Innerhalb des historisch gewachsenen Stadtraums befinden sich Denkmäler, ehemalige Wohnhäuser der bedeutsamen Persönlichkeiten, Forschungs- und Museumseinrichtungen. Vor diesem Hintergrund spricht Lorenz von einer „Topographie aus bis heute wirksamen Wissensschichten und Wandlungsprozessen [...], in der sich physische Orte und ideelle Denksysteme in Zeit und Raum verknüpfen“ (ebd.).

Weimar ist nach dieser Sichtweise ein Gedächtnisort im Sinne Jan Assmanns (vgl. Assmann 1997: 60). Entsprechend lädt die Betrachtung des Stadtraums dazu ein, über ein bloßes Anschauen hinauszugehen und den Stadtraum als Zeichen der kulturellen Bedeutsamkeit zu lesen (vgl. ebd.: 21; vgl. vertiefend Zifko 2013). In einem derartig semiotisierten Stadtraum sieht Aleida Assmann ein Zeugnis der Vergangenheit, zu dem durch aktive Erinnerungspflege ein gegenwärtiger gesellschaftlicher Bezug hergestellt wird (vgl. Assmann 1999: 315–317). Wird Weimar in diesem Sinne als Gedächtnisort aufgefasst, stellt sich die Frage, inwiefern hier tatsächlich eine genuine Heranführung an Literatur selbst ermöglicht wird. Es ließe sich einwenden, dass in erster Linie historisches Lernen betrieben würde, vielleicht sogar Schwellen in Bezug auf Literatur aufgebaut würden, wenn ein historisch-kulturell bedeutsamer Ort aufgesucht und als Zeichen der Erinnerungskultur betrachtet wird. Metzger bezeichnet es als paradoxe Situation, dass die akkurate Bewahrungskultur und

1 Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die Wissenstopografie der Weimarer Klassik und nicht auf andere Elemente dieser Topografie insbesondere nicht auf die Gedenkstätte Buchenwald. Dies geschieht unter anderem aus dem Grund, dass Nationalsozialismus und Shoa nicht Gegenstand des (Geschichts-)Unterrichts 5. und 6. Klassen in Hessen sind. Bei Fahrten mit höheren Jahrgangsstufen ist eine Beschäftigung mit Buchenwald aufgrund seiner ethischen und kulturellen Bedeutung unumgänglich.

2 Vgl.: Begründung als UNESCO Weltkulturerbe: <https://www.unesco.de/staette/klassisches-weimar/>, letzter Zugriff: 16.06.2025.

die Inszenierung der kulturellen Bedeutsamkeit des Stadtraums in ihrer untrennbaren Verbindung zu Goethe und Schiller gerade Möglichkeiten bieten, auch Literatur zu vermitteln (vgl. Metzger 2017: 77). Der vorliegende Beitrag versucht, diesem scheinbar widersprüchlichen Befund weiter nachzugehen.

Auf Grundlage dreier Klassenfahrten wird im Folgenden dargestellt, dass Schüler:innen in Weimar neben kulturellen Kenntnissen genuin literärästhetische Kompetenzen erwerben können. Weimar ist nach dieser Lesart sowohl ein Ort der kulturellen Erinnerung als auch der literarischen Sozialisation und der ästhetischen Erfahrung. Münch betont, dass gerade das dichte Netz aus Museen, historischen Häusern, Vermittlungsangeboten und räumlichen Erfahrungsangeboten neben der kulturellen Teilhabe weitere Lernpotenziale biete (vgl. Münch/Zühlsdorf 2022: 217).

2 Die Klassenfahrten

2.1 Programm der Fahrten

Die drei Klassenfahrten, die die Basis für die hier vorgestellten Überlegungen bilden, erfolgten in den Jahren 2018, 2022 und 2023 mit 5. und 6. Klassen von Gymnasien aus Frankfurt am Main. In den Klassen befanden sich jeweils 30 Schüler:innen, von denen – bis auf wenige krankheitsbedingte Ausnahmen – alle an den Fahrten teilnahmen. Der Aufenthalt umfasste jeweils fünf Tage mit vier Übernachtungen. Das Thema lautete ‚Natur, Erlebnis, Poesie‘. Das Programm der Klassenfahrten bestand unter anderem aus Wanderungen in und um Weimar, zwei Projekttagen der Klassik Stiftung Weimar und einem Briefprojekt. Neben diesen Programmpunkten kamen auch Freizeitaktivitäten nicht zu kurz.³

3 Berichte von Schüler:innen über die einzelnen Klassenfahrten können auf den Internetseiten der beteiligten Schulen eingesehen werden: <https://www.woehlerschule.de/klassenfahrt-der-6c-nach-weimar/>; <https://freiherr-vom-stein.de/blog/2018/09/04/klassenfahrt-der-6d-nach-weimar/>; <https://freiherr-vom-stein.de/page/25/>, letzter Zugriff: 16.06.2025.

2.2 Konzept der Fahrten

Das ursprüngliche Konzept beruhte darauf, den Schüler:innen das Verhältnis der Begriffe Natur, Erlebnis, Poesie näher zu vermitteln. Dieses Konzept wurde im Verlauf der drei Fahrten situativ variiert, um es der Lehrkraft zu ermöglichen, auf besondere Gegebenheiten zu reagieren. Dabei standen die Fahrten im Zeichen bedeutender Persönlichkeiten, die sich in besonderer Weise mit dem genannten Themenfeld ‚Natur, Erlebnis, Poesie‘ beschäftigt hatten, die eng mit dem Ort Weimar verbunden sind und die – trotz ihrer Unterschiedlichkeit – als Beispiele für erfolgreiche Autor:innen fungieren können: Johann Wolfgang Goethe, Charlotte von Stein, Christoph Martin Wieland, Herzog Carl August, Herzogin Anna Amalie und Friedrich Schiller. Diese Weimarer Persönlichkeiten sollten von den Schüler:innen spielerisch als Vorbilder für das eigene Schreiben und den Umgang mit Literatur verstanden werden.

Vorbilder sind wichtig für die Entwicklung von Heranwachsenden, denn sie lernen von ihnen z. B. durch Nachahmung (vgl. Kapitel 4 dieses Beitrags). Anhand der Weimarer Persönlichkeiten sollte den Schüler:innen z. B. deutlich werden, dass literarische Texte zu schreiben auch ein Handwerk ist (vgl. Abraham 2021: 27). Das sprachliche Gemachtsein und ästhetische Funktionieren in den Blick zu nehmen, sollte den Schüler:innen einen genaueren Blick auf die literarischen Texte vermitteln (vgl. ebd. 2023: 26). Dieser neue Blick sollte bei den Schüler:innen die Bereitschaft steigern, das eigene Schreiben mit bestimmten Techniken zu üben und sich auf das literarische Schreiben einzulassen (vgl. ebd. 2021: 23). Unter den Vorbildern sollte Goethe ein *primus inter pares* sein. Sein künstlerisches Schaffen beschränkte sich nicht allein auf Literatur, sondern umfasste auch Werke der bildenden Kunst und der Architektur. Anhand dieser Werke Goethes sollten Schüler:innen, die mit literarästhetischen Erfahrungen noch nicht vertraut sind, ein Verständnis dafür entwickeln, was ein Künstler tut, nämlich z. B. ganz eigene Bilder- (Goethe als Zeichner) oder Raumwelten (Goethe als Architekt) zu schaffen.

Im Rahmen der Fahrten sollten die Schüler:innen sich in einzelnen Projekten selbst in die Rolle von Autor:innen begeben und literarische Texte schreiben. Auf diese Weise sollten ihre impliziten literarischen und sprachlichen Kompetenzen aktiviert werden, was zu einer Vertiefung dieser Kompetenzen

führen sollte (vgl. Abraham 2023: 26). Die leitende Idee war, die Schüler:innen in Weimar vielfach Räume innerhalb und außerhalb von Gebäuden erleben zu lassen, die in besonderer Weise gestaltet waren. Diese Räume sollten ihnen ästhetische Erfahrungen ermöglichen, die die Produktion literarischer Texte provozieren würden. Unter dem Blickwinkel des eigenen literarischen Schreibens war es dabei zunächst unerheblich, wer diese Räume gestaltet hatte und ob diese Gestaltung bestimmten historischen Tatsachen entsprach. Die Schüler:innen sollten die Räume in diesem kreativen Modus als Phantasieräume wahrnehmen und spielerisch mit ihnen umgehen.

Goethe und andere Weimarer Persönlichkeiten sollten bei den Schreibübungen der Schüler:innen nicht nur Vorbilder, sondern auch Wissensquellen sein. Die Schüler:innen nutzten z. B. Formen, die Goethe für seine Gedichte verwandt hatte, schrieben mit der eigenen Hand Briefe, wie es schon Wieland tat oder berieten sich über poetische Fragenstellungen, wie es die Weimarer Persönlichkeiten möglicherweise auch getan hatten. Bereits die Tatsache, dass alle Weimarer Persönlichkeiten viel schrieben, zahlreiche Produkte ihrer Arbeiten in den Weimarer Museen zu sehen sind und diese Literatur bis heute auf Anerkennung stößt, sollte dazu führen, dass die Schüler:innen für eigene Schreibversuche motiviert werden.

2.3 Vorbereitung der Fahrten im Unterricht

Im Deutschunterricht lernten die Schüler:innen bereits vor der Klassenfahrt die Weimarer Persönlichkeiten (s. o.) der Zeit um 1800 kennen. Ein Schwerpunkt lag dabei auf Goethe, dessen Geburtshaus in Frankfurt am Main in der Vorbereitung besucht wurde. Die Schüler:innen waren vertraut mit dem Schreiben eigener kleiner Geschichten. Auch Briefe zu schreiben, erlernten die Schüler:innen im Unterricht. Es zeigte sich bereits bei der Vorbereitung der Klassenfahrten, dass die Schüler:innen in der Lage waren, anhand einzelner Portraits von Personen des 18. Jh. ansprechende Geschichten zu entwickeln, ohne dass ihnen weitere inhaltliche Informationen gegeben wurden. Wenn weitere, aber keinesfalls erschöpfende Informationen vorlagen, wurden diese Geschichten interessanter und komplexer. Eine weitere Steigerung erfuhren diese Geschichten, wenn auf den Fahrten eigene Erfahrungen hinzutraten.

3 Erfahrungen der Klassenfahrten

Im Rahmen der Klassenfahrten erwiesen sich insbesondere das Leben an literarisch bedeutsamen Orten, ein Projekttag Naturlyrik und ein Briefprojekt als wertvoll für das literarästhetische Lernen. Im Folgenden werden die Erfahrungen ausführlich dargestellt.

3.1 An einem literarisch bedeutsamen Ort sein

3.1.1 Wohnen im Wielandgut in Oßmannstedt (Ein Beispiel)

Bei einer der drei Klassenfahrten bestand die Möglichkeit, im nahegelegenen Wielandgut in Oßmannstedt zu wohnen. Das Wielandgut ist selbst ein Dichterhaus und gehört mit zum Ensemble der Weimarer Klassik um 1800. Wieland wohnte in dem Gutshaus von 1797 bis 1803. Es dient heute als Bildungs- und Forschungsstätte der Klassik Stiftung Weimar. Die folgende Darstellung soll beispielhaft verdeutlichen, wie eindrücklich die Erfahrungen an diesem und auch an vielen anderen Orten für die Schüler:innen waren.

3.1.2 Erlebnisbericht

An einem sonnigen und sehr heißen Montagvormittag im Juni 2022 enterte die 5d der Freiherr-vom-Stein-Schule in Frankfurt am Main das Wielandgut in Oßmannstedt in der Nähe von Weimar: Hier würden sie in den nächsten fünf Tagen viel Zeit verbringen, schlafen, essen, spielen, sich streiten usw. Die Schüler:innen waren sofort in den Bann des barocken Gutshauses gezogen und erkundeten das verwinkelte Innere mit all seinen Treppen, Auf- und Durchgängen. Kein Zimmer glich dem andern! Und mit diesen Eindrücken kamen zugleich Fragen nach seinen ehemaligen Bewohner:innenn sowie ihrem Leben und ihren Berufen. Ausgerüstet mit einigen Informationen zu Wieland, begannen die Schüler:innen, sich auszumalen, wo er wohl geschlafen, gegessen und gearbeitet habe. Der Autor mit seiner Literatur war nicht mehr ein fernes unbekanntes Wesen, sondern jemand, der genau hier, in diesen Räumen, gelebt hatte! Er bekam eine plastische Realität und die Schüler:innen traten mit ihm in einen Dialog, wenn sie im Park, wo er Apfelbäume gepflanzt hatte, Fußball spielten, die Ilm beobachteten, wo sich heute Wielands

Grab befindet, oder im Gartensaal Briefe schrieben, wo Wieland möglicherweise Heinrich v. Kleist traf.

3.2 Projekttag Naturlyrik⁴

3.2.1 Allgemeine Beschreibung

Die Klassen absolvierten im Rahmen der Klassenfahrten einen Projekttag Naturlyrik. Dieser Projekttag wurde von der Klassik Stiftung Weimar entwickelt, sowie von ihren Kulturvermittler:innen im Rahmen der Klassenfahrten realisiert und umgesetzt.⁵ Nach einer Führung und Besichtigung des Ilmparks sowie von Goethes Gartenhaus und/oder des römischen Hauses teilten sich die Schüler:innen in Gruppen auf und erhielten unterschiedliche Arbeitsaufträge (vgl. auch Kapitel 4 dieses Beitrags). Eine Aufgabe bestand z. B. darin, die Zeilen eines Gedichtes in eine neue Ordnung zu bringen oder den Ausschnitt aus einem Roman aus der Zeit um 1800 in die Jetztzeit zu übertragen. Ziel war es, zunächst im Ilmpark nach Inspirationen für ein eigenes künstlerisches Produkt (z. B. einem Gedicht) zu suchen, dann gemeinsam ein solches zu verfertigen und es schließlich der gesamten Klasse zu präsentieren.

Die Aufgabe wurde gemeinsam in der Gruppe bearbeitet, wobei sich z. T. je nach Neigung sehr unterschiedlich große Teilgruppen bildeten. Diese Gruppen blieben den Tag über zusammen und machten auch im Park ihre eigenen Erfahrungen. Teil der Aufgabe war es, dass die Schüler:innen formale Vorgaben bekamen, wie es der Idee einer Verknüpfung von Inspiration und Handwerk bei Abraham (vgl. Abraham 2021: 98) entspricht. Die formalen Vorgaben wurden dem Formenbestand der Weimarer Klassik entnommen, die Goethe maßgeblich geprägt hat. Goethe fungierte insofern gleichzeitig als schriftstellerisches Vorbild, Garant einer literarischen Form und Schöpfer

.....
4 Siehe: Holte 2024: 169

5 Ein solches Arrangement ist sehr zu begrüßen. Es entlastet die Lehrkraft für einen gewissen Zeitraum von ihren vielfältigen und kontinuierlichen Aufgaben während einer Klassenfahrt und ermöglicht es ihr zusätzlich, die Klasse und einzelne Schüler:innen genauer zu beobachten. Für die pädagogische Aufgabe der Lehrkraft ist es wichtig, dass sie ihre Schüler:innen genau kennt. Diese Kenntnisse werden auf Fahrten zumeist erheblich vertieft.

einer gesamten topografischen Situation.⁶ Auch wenn den Schüler:innen diese Verschränkung nicht in vollem Zusammenhang einsichtig war, profitierten sie doch von den Gegebenheiten, die es ihnen ermöglichten, bestimmte Wechselbeziehungen, wie zwischen dem Erleben des Parks und einem bestimmten Gedicht, nachzuvollziehen.

3.2.2 Erfahrungen

Die Schüler:innen zeigten sich vom Ilmpark, Goethes Gartenhaus und dem Römischen Haus beeindruckt. Sie stellten viele Fragen zum Leben von Goethe im Gartenhaus, seiner Zeit in Rom sowie seiner Tätigkeit als Architekt und Landschaftsgestalter. Die Umgebung, die im Hinblick auf soziale und kulturelle Aspekte stark von Literatur geprägt war, wirkte auf die Schüler:innen inspirierend. Nach anfänglichem Zögern ließen sie sich bereitwillig auf die Schreibaufgaben ein und verbrachten dann zu ihrer eigenen Überraschung eine Reihe von Stunden damit, ohne dass ihnen langweilig wurde. Die Schüler:innen bewegten sich in Gruppen ganz unterschiedlichen Impulsen folgend im Ilmpark und suchten so nach Motiven für ihre Aufgaben. Viele einzelne Gegebenheiten zogen das Interesse der Schüler:innen auf sich: die Ilm, das Shakespeare-Denkmal, die Quelle am Eingang des Parks, die steile Treppe zum römischen Haus etc. Auch lud die große Wiese im vorderen und hinteren Teil des Parks mit reichlich Schatten zum Verweilen und Pausieren ein.

Da es sich bei den Aufgaben um Gruppenaufgaben handelte, gab es einen kontinuierlichen Diskussions- und Reflexionsprozess über die zu erstellenden Produkte in den Gruppen. Die Schüler:innen lösten die Schreib- und Gestaltungsaufgaben in der Regel vor dem Gartenhaus oder dem römischen Haus. Dabei kam es z. T. zu hitzigen Kontroversen, wie inhaltlich und formal verfahren werden sollte. In einigen Fällen führte dies dazu, dass sich Gruppen aufspalteten, um zunächst in Einzelarbeit oder als Kleingruppe Entwürfe zu erstellen, die dann wieder in die ursprüngliche Gruppe eingebracht wurden. In manchen Gruppen kam es zu additiven Ergebnissen; andere arbeiteten hingegen beharrlich an einem einzigen Produkt. Bestimmte Orte im Park wurden von einzelnen Gruppen z. T. mehrfach aufgesucht, um sich über bestimmte

.....

6 Goethe war z. B. zentraler Ideenlieferant, um das Römische Haus zu errichten.

Phänomene, die die Schüler:innen beobachtet hatte und beschreiben wollten, noch einmal genauer zu vergewissern. Die Weimarer Persönlichkeiten wurden zum Teil in die Gruppendiskussionen mit einbezogen. „Wie hätte das der Goethe jetzt wohl gemacht?“, „Soll ich jetzt auch in so einer komischen Schrift wie der Wieland schreiben?“, „Was hätte wohl Frau von Stein dazu gesagt?“ Das waren Fragen, die in den Raum gestellt und diskutiert wurden.

Zu beobachten war, dass eigene ästhetische Erfahrungen, wie sie die Schüler:innen bei ihrer Erkundung gemacht hatten, ein kreatives Potential freisetzen. Schüler:innen machten z. B. unzählige Fotos mit den von der Klassik Stiftung zur Verfügung gestellten Tablets. Die Weimarer Wissenstopografie blieb auch in dieser Phase von großem Nutzen, denn Literatur war quasi allgegenwärtig. Dies konnte man an Aussagen wie den Folgenden ablesen: „Gut, dass wir jetzt nicht auch noch so ein Haus (gemeint war das Römische Haus) bauen müssen“, „Wenn ich in Ruhe auf diesem komischen Balkon (gemeint war Goethes Altan) liegen könnte, würde mir auch was einfallen“, „Können wir vorher wie Goethe in der Ilm baden?“ Die Schüler:innen schrieben Texte, erstellten kleine Filmsequenzen oder Bildkollagen an Orten und Plätzen, an denen vermutlich auch Goethe oder eine andere Weimarer Persönlichkeit bereits gesessen hatte, um über einen Text nachzudenken. Die Schüler:innen befanden sich an einem Ort authentischer literarischer Produktion, das war ihnen anzumerken. Sie verhielten sich ganz anders als im Klassenzimmer, das kein primär literarischer Ort ist. Im Ilmpark wurde den Schüler:innen die Entstehung von Literatur sichtbar und greifbar (vgl. Abraham 2021: 14f.). Diese besondere Atmosphäre des authentischen Ortes der literarischen Produktion, der zugleich auch ästhetisch ansprechend und kulturell bedeutsam ist, wäre bei einer Rückkehr in das nüchterne und ästhetisch wenig ansprechende Klassenzimmer sofort verpufft. Vereinfacht: Wenn sich alles um Literatur dreht wie symbolisch im Weimarer Ilmpark, ist es nur zu verständlich, wenn man selbst zum literarischen Schreiben angeregt wird.

Die Schüler:innen überarbeiteten ihre Texte nach unterschiedlichen Verfahren in ihren Gruppen. Die entscheidende Phase der Fertigstellung vollzog sich nach einer Mittagspause nicht mehr im Park, sondern in einem Seminarraum im Studienzentrum der Herzoglichen Anna Amalia Bibliothek in unmittelbarer Nähe zum Park. Auch in diesem Fall wurde der Arbeitsprozess durch

die räumlichen Gegebenheiten beeinflusst, denn die Schüler:innen befanden sich jetzt an einem Ort, der die Produkte umfangreicher Schreibtätigkeiten beherbergte. Dies sorgte für eine bessere Fokussierung auf die Schreibprodukte. Auch arbeiteten die Schüler:innen besonders eifrig, da sie für ihre Präsentationen vorbereitet sein wollten. Die unterschiedlichen Gruppen präsentierten sich gegenseitig die Produkte ihrer Arbeit. Dies waren in der Regel Texte, Bild-Text Kollagen oder kleine Filme, die sie erstellt hatten. Ein Gedicht war Teil jeder Präsentation.

Die eigenen Erfahrungen der Schüler:innen schärften ihren Blick auf Literatur, sodass sie bei weiteren Exkursionen genauer hinschauten und genauere Fragen stellten. Dies war daran zu erkennen, dass die Schüler:innen insbesondere auch die handwerkliche Seite von Briefen, Gedichten oder Büchern thematisierten, wie „Schau mal, wie klein der schreibt.“ Auch die bisher gewonnenen Einblicke und Erfahrungen sowie die eigenen und fremden Texte schwebten in den Unterhaltungen auf der weiteren Klassenfahrt ständig mit.

3.2.3 Ein Beispiel für ein Schreibprodukt

Im Folgenden wird das Produkt einer Gruppenarbeit aus dem Projekttag Naturlyrik genauer vorgestellt, um die Wirkungsmechanismen des Projektes genauer zu beleuchten. Die Schüler:innen erhielten den Text des Gedichtes ‚Gingo biloba‘ von Goethe sowie eine Abbildung der eigenhändigen Niederschrift des Gedichtes:

Gingo biloba (1815)

Dieses Baums Blatt, der von Osten
Meinem Garten anvertraut,
Giebt geheimen Sinn zu kosten,
Wie’s den Wissenden erbaut.

Ist es Ein lebendig Wesen
Das sich in sich selbst getrennt,
Sind es zwey, die sich erlesen,
Dass man sie als eines kennt.

Solche Frage zu erwiedern
Fand ich wohl den rechten Sinn;
Fühlst du nicht an meinen Liedern,
Dass ich eins und doppelt bin? (Goethe 2019: 583 f.)

Die Aufgabe bestand zunächst darin, selbst im Park nach weiteren Blättern zu suchen, diese zu fotografieren, zu beschreiben und nach möglichen allgemeinen Bedeutungen zu forschen, die durch diese Blätter zum Ausdruck kommen könnten. Eine Gruppe fotografierte z. B. ein Efeublatt, stellte es auf den Kopf und – da die Form einem Herz ähnelte – sah darin den Begriff ‚Liebe‘ symbolisiert. Es gab weitere Aufgaben zur Schulung der Beobachtung und Kreativität.

Die hier näher betrachtete Gruppe löste die ersten Aufgaben auf recht erwartbare und eher konventionelle Weise. Die Schüler:innen fotografierten z. B. einmal das Blatt einer Ulme und schrieben dazu: „Unser Blatt könnte für Hoffnung und Vertrauen stehen, weil es so groß wie die Hoffnung und das Vertrauen ist.“ Bemerkenswert im hier dargestellten Zusammenhang war dann aber ihre Lösung für die abschließende Aufgabe, denn die Schüler:innen setzten sich über die Aufgabenstellung hinweg und schrieben über etwas, das für sie in dem Moment offenbar wichtiger war als die Symbolik von Blättern oder anderer natürlicher Formen. Die abschließende Aufgabe lautete: „Lasst euch von eurer fotografierten Form zu einem Gedicht inspirieren!“ Ein exemplarisches Gedicht ist im Folgenden zitiert:

Ich guck in den Himmel
Und fühl mich geborgen.
Die Pflanzen so schön
Und von Sonne erhoben.

Ich leg mich hin
Und bin ganz still.
Genieße die Ruhe
Und träume dahin.

Jetzt schließe ich die Augen
Und bin nicht mehr bei Sinn.
In eine andere Welt gegangen
und andere Sachen verstanden.

Von den Schüler:innen wird das Erlebnis, sich an einem warmen Tag in einem Park (freier Himmel, schöne Pflanzen, Ruhe) aufzuhalten, sich in das Gras zu legen und sich entspannt seinen Träumen hinzugeben, thematisiert. Die Darstellung legt nahe, dass es sich um einen lauen Sommertag handelt, denn das lyrische Ich kann sich entspannt ins Gras legen, die Sonne steht hoch im Himmel und die Sinne sind möglicherweise auch durch sommerliche Hitze getrübt. Sehr wahrscheinlich war dafür ihr unmittelbares Erleben die Vorlage, denn diese Beschreibung entsprach den Bedingungen unseres Besuchs im Ilmpark. Bemerkenswert ist auch, dass das Gedicht strukturelle Übereinstimmungen mit dem Gedicht Goethes aufweist, mit dem sich die Schüler:innen kurz vorher beschäftigt hatten. Die Schüler:innen ahmten den Stil des literarischen Vorbildes nach. Das Gedicht der Schüler:innen gliedert sich z. B. in drei Strophen, wie es bei Goethes Gedicht der Fall ist. Auch die Binnenstruktur der Strophen wird übernommen: Ein Satz erstreckt sich über zwei Zeilen, zwei Sätze bilden jeweils eine Strophe, die Zeilen haben kein festes Versmaß, Endreime kommen nur gelegentlich vor, der lakonisch beschreibende Stil wird ebenfalls übernommen.

Die letzten zwei Verse der dritten Strophe sind besonders bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass sie von Schüler:innen aus einer 5. oder 6. Klasse stammen, die sich gerade auf einer Klassenfahrt an einem ihnen fremden Ort („In eine andere Welt gegangen“) befinden, der ihnen aber Einblicke in eine vergangene Zeit, der Zeit um 1800, ermöglicht („und andere Sachen verstanden“). Man kann vermuten, dass die Schüler:innen hier ihr eigenes Erleben zum Ausdruck bringen. Wie in einem Brennglas bündelt das Gedicht die drei Dimensionen literarischen Lernens (Enkulturation, Sozialisation und Individuation (vgl. Abraham 2021: 19 f.)) am Lernort Weimar. Der Ilmpark ermöglichte den Schüler:innen ästhetische Erlebnisse, die durch ihre Schreibvorhaben zu literarästhetischen Erfahrungen wurden. Ihre Texte sind Ausdruck ihrer Individualität. Die Schüler:innen stellten ein Verhältnis zum

Park, zu Goethes Gedicht und zur Person Goethes selbst her. Die Textvorlage ermöglichte es den Schüler:innen ebenfalls, einen eigenen Text zu schreiben, der auf eine Situation reagiert, auf die der Autor des ursprünglichen Gedichts, Goethe, ebenfalls mit Gedichten reagiert hatte. Sie lernen die Praxis des Gedichteschreibens kennen und nutzen dabei Formmuster, die aus der literarischen Tradition stammen. Sie setzen diese Tradition fort oder variieren diese, wenn sie sich für eigene Formen entscheiden. Der Autor des Gedichtes ist den Schüler:innen durch den Ort, an dem sie sich befinden und der sich in unmittelbarer Nähe des Goethe Gartenhauses befindet, als Person präsent. Sie treten z. B. hinsichtlich des ‚geheimen Sinns‘ mit ihm in einen Dialog. Der Text ist damit sowohl ein Beleg dafür, dass die Weimarer Wissenstopografie den Schüler:innen der 5. und 6. Klassen ästhetische Erfahrungen ermöglichte, als auch dafür, dass die Schüler:innen sich bei geeigneter Anleitung produktiv mit tradierten Vorbildern – in diesem Fall insbesondere dem Gedicht Goethes – auseinandersetzten, und so zu einem künstlerischen Selbstausdruck kamen. Auch der Bezug zu einem Akteur der Literatur um 1800 war gegeben, denn sie schrieben an einem Ort, an dem Goethe selbst geschrieben hat und über ein Thema, dass er selbst behandelte.

3.3 Briefprojekt

3.3.1 Allgemeine Beschreibung

Eine weitere Form des literärästhetischen Lernens vollzog sich im Rahmen der Klassenfahrt in einem Briefprojekt. Wichtig zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass die Schüler:innen ihre Mobiltelefone nicht mit auf die Klassenfahrt nehmen durften, um die Selbstständigkeit der Schüler:innen zu fördern. Dadurch war die Kommunikation mit den Eltern eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund brachten alle Schüler:innen Briefpapier, Umschläge und Briefmarken, sowie die Adressen von Eltern, Verwandten oder Freund:innen mit auf die Klassenfahrt. Zur Halbzeit der Klassenfahrt schrieben die Schüler:innen dann an einem Vormittag Briefe an die von ihnen gewünschten Personen. Die Schüler:innen hatten vorher bereits im Unterricht in Grundzügen gelernt,

einen Brief zu schreiben.⁷ Ebenfalls hatten die Schüler:innen selbst Briefe von Goethe, der vermutlich ca. 20.000 Briefe in seinem Leben schrieb, gelesen und – ganz wichtig – im Museum auch echte Briefe von Goethe gesehen.

3.3.2 Erlebnisbericht

An einem heißen Freitagnachmittag erreichte ein ICE den Frankfurter Hauptbahnhof. Nach fünf Tagen ziemlich erschöpft und von der Fahrt noch etwas benommen stieg eine 6. Klasse aus und machte sich auf den recht weiten Weg an das Ende des Kopfbahnhofs. Als Eltern und Geschwister in Sichtweite kamen, gab es ein großes Hallo und von diesem Augenblick an waren die Lehrkräfte gänzlich abgemeldet. Eine Mutter aber kam zielstrebig auf mich zu und sagte: „Herr Grohall, ich hätte niemals gedacht, dass mein Sohn mir einmal eine solche Freude machen würde.“

Was war passiert? Der betreffende Schüler hatte – wie alle anderen Schüler:innen – nichts anderes getan, als seiner Mutter einen Brief zu schreiben. Und dieser Brief war vor dem Absender in Frankfurt eingetroffen und enthielt die ersten persönlichen Eindrücke des Schülers von der Klassenfahrt. Der persönliche Brief war nicht nur eine Spielerei – wie es heute z. B. bei Postkarten häufig der Fall ist. Er fungierte als echtes Kommunikationsmittel und transportierte Neuigkeiten. Allerdings geschah dies auf eine viel charmantere und persönlichere Weise als dies bei elektronischen Medien normalerweise der Fall ist. Die Schüler:innen schrieben mit eigener Hand, verwendeten besonderes Briefpapier, besondere Briefmarken, fügten kleine Zeichnungen hinzu usw. Eine formale Vorgabe bestand darin, dass der Umfang der Briefe zwei Seiten umfassen sollte. Diese Vorgabe führte dazu, dass die Schüler:innen die Aufgabe wirklich ernst nahmen und sich auf sie einließen. Der Ernst, mit dem die Schüler:innen sich an die Arbeit machten, war bemerkenswert. Auch die dabei entstehende ruhige und kontemplative Atmosphäre war eindrücklich. Vermutet werden kann, dass die Schüler:innen sich zu einem gewissen Grad

.....

7 Der Brief wurde dabei insbesondere als eine Form des Selbstausdrucks und weniger der Information eingeführt. Dass er nicht zum Kernbestand literarischer Formen gehört, sei an dieser Stelle zugestanden, muss seine Funktion im Rahmen einer literarischen Propädeutik aber nicht schmälern.

die vielfältigen Erfahrungen der ersten Tage ‚von der Seele schrieben‘. Es dauerte eine ganze Zeit (ca. 2 Stunden), bis alle ihre Briefe geschrieben hatten. Die Briefe wurden noch vor Ort frankiert und gemeinsam in den Briefkasten gebracht. Das hatte zur Folge, dass die Eltern in der Regel den Brief noch vor Rückkehr der Kinder erhielten.

Auch anhand dieses Projektes zeigte sich die Weimarer Wissenstopografie als förderlich im Hinblick auf die Individuation, Sozialisation und Enkulturation der Schüler:innen (Abraham 2021: 19f.). Erneut fungierte Goethe als Vorbild, war der topografische Ort Inspirationsquelle für die beschriebenen Inhalte und gelang eine bestimmte Form des Selbstausdrucks, die in einem sozialen Kontext – in diesem Fall durch die Reaktionen der Adressat:innen der Briefe – fruchtbar wurde. Durch die Beschäftigung mit der Person Goethe kam aber auch das Werk Goethes in den Horizont der Betrachtung. Goethe war Vorbild für eine Person, für die das Schreiben von Literatur und der schriftliche Austausch über Literatur einen Mittelpunkt ihres Lebens bildeten. Auch wenn Goethe schrieb und lebte, wie es für die Zeit um 1800 und nicht um 2020 typisch war, war es für die Schüler:innen kein Problem, sich ausgiebig mit ihm auseinanderzusetzen.

3.4 Phase nach der Klassenfahrt

Ein Teil der Anschlusskommunikation zu den Erfahrungen der Klassenfahrt fand nach der Rückkehr statt, als die Schüler:innen ihren Eltern, Geschwistern, Freunden usw. von ihren Erfahrungen und Erlebnissen berichteten. Auch in der Klasse wurde immer wieder auf die Zeit der Klassenfahrt und deren Projekte Bezug genommen. Eine Schülerin bemerkte z. B., als sie herausgefunden hatte, dass die erste gemeinsam behandelte Ballade in der 7. Klasse von Goethe stammte: „Ich wusste es!“ und alle lachten. In Nachbesprechungen nannten die Schüler:innen viele einzelne Eindrücke und bewerteten die Klassenfahrten jeweils als gelungen und positiv. Neben den verschiedenen Aktivitäten wurde das gute Miteinander der Schüler:innen untereinander hervorgehoben sowie das gute Essen, das Fußballspielen und der gemeinsame Filmabend. Positiv bemerkt wurde auch, dass im Rahmen der Projekte der Klassik Stiftung Weimar Tablets verwendet wurden. Die systematische Befragung der Schüler:innen in

Form eines Fragebogens blieb ein Desiderat. Bis heute wird in einer Klasse, die eine der Fahrten nach Weimar absolvierte, regelmäßig eingefordert, noch einmal die Podcasts „5 Minuten Goethe“⁸ der Goethe-Gesellschaft Weimar zu hören, die damals im Zusammenhang mit der Fahrt gehört wurden.

4 Fachdidaktische Einordnung

Weimar wird im Rahmen dieser Klassenfahrten zum außerschulischen Lernort. Die Schüler:innen werden hier in einem erinnerungskulturellen Sinne an einen kulturell bedeutsamen Ort herangeführt, an dem sie sinnliche Primärbegegnungen mit der Architektur, der Topografie und der einzigartigen Atmosphäre machen können. Diese Möglichkeiten der Primärbegegnungen tragen zur Erinnerungskultur bei. Welche Möglichkeiten eine solche Exkursion aber für den Deutsch- und insbesondere den Literaturunterricht haben kann, ist komplexer zu beschreiben.

Literatur ist, wie Bernhardt betont, gerade kein sinnlich anschaulicher, materiell vorhandener Gegenstand (vgl. Bernhardt 2023: 10). Literatur ist das, was beim Lesen im Kopf entsteht, es handelt sich um einen Gegenstand, der nicht mit seinen Trägermedien zu verwechseln ist (vgl. ebd.: 9). Entsprechend ist fraglich, welche literarästhetischen Erfahrungen außerhalb des Klassenraums ermöglicht werden können. Literatur ist aber auch eine gesellschaftliche Praxis, die auf einem symbolischen Zeichensystem beruht, deren Konventionen erlernt werden müssen (vgl. z. B. Zifonun, 2021: 33 f.). Literatur beruht auf einem Regelkanon, ohne den unklar wäre, was mit dem Trägermedium zu tun ist und wie es zu verstehen ist. Dies gilt auch für die Fälle, in denen literarische Texte ganz neue Wege beschreiten und von Konventionen abweichen. Denn ohne die Kenntnis bestehender Konventionen würde die Abweichung von diesen Konventionen nicht bedeutsam. Culler spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Paradox der Literatur (vgl. Culler 2011: 63).

Bernhardt sieht den Schlüssel von Begegnungen mit Literatur im Rahmen von Exkursionen im zumindest in Teilen informellen und damit dem formalen

8 <https://www.goethe-gesellschaft.de/podcast/>, Zugriff am 08.05.2025.

Charakter schulischer Prozesse entgegenstehenden Modus der Vermittlung (vgl. Bernhardt 2023: 312), auch wenn keine direkt taxier- oder operationalisierbaren Kompetenzen im Umgang mit Literatur vermittelt oder verfestigt würden. Es sei davon auszugehen, dass der Exkursionscharakter per se eine ganz andere Empfänglichkeit für besondere, nicht alltägliche, nicht zweckgebundene, momenthafte und partikuläre, damit also ästhetische Erfahrungen biete als eine Begegnung im Rahmen herkömmlicher Vermittlungsszenarien (vgl. dazu auch Bernhardts Einleitung zu diesem Band). Wenn darüber hinaus auch noch wie im Falle Weimars eine starke kulturelle Semantisierung des besuchten Ortes vorliege, dann ließe das weitere Optionen besonderer Wahrnehmungen, die sich in den Kontext einer ästhetischen Wahrnehmung stellen, zu (vgl. dazu am Beispiel von Exkursionen nach Prag Bernhardt 2023).

Abraham sieht einen Vorteil außerschulischer Lernorte wie Bibliotheken, Dichterhäusern oder Literaturhäusern darin, dass sie auf Handlungszusammenhänge verweisen, in denen Literatur sich ereignet und beobachtet werden kann (vgl. Abraham 2021: 15). Da die Akteur:innen an solchen literarischen Orten Expert:innen einer sozialen Praxis seien (vgl. ebd. 17), könnten Schüler:innen durch Nachahmung dieser Akteur:innen literarische Kompetenzen erwerben. Sie erlernten dabei literarische Kompetenzen, die im prozeduralen Wissen der Akteur:innen bestünden (vgl. ebd. 28). Literärästhetisches Lernen entspräche in diesen Sinne der sprachlichen Sozialisation im Allgemeinen, bei der Heranwachsende in einem wechselseitigen Prozess mit dem gesellschaftlichen Kontext eine Teilhabe an der Sprachgemeinschaft erwerben (vgl. Bredel/Pieper 2021: 174, 188).

Wie ich in diesem Beitrag herausgearbeitet habe, entsprachen die Beobachtungen auf den Fahrten beiden oben beschriebenen Zusammenhängen. Auf der einen Seite machten die Schüler:innen ästhetische Erfahrungen und wurden durch diese zur Produktion literarischer Texte angeregt. Schüler:innen verharrten an Details, betrachteten intensiv und stundenlang Blätter, Äste, Bäume etc. im Park und wurden dadurch zu eigenen kreativen Tätigkeiten motiviert. Auf der anderen Seite wurden sie durch die literarischen Orte angeregt, sich mit den Vorbildern des literarischen Handlungsfeldes auseinander zu setzen und nutzten ihr prozedurales Wissen für ihre eigenen literarischen Werke.

Im Zusammenhang mit dem literarischen Schreiben wird den Aufgabenformaten in Forschung und Praxis eine besondere Rolle zugeschrieben (vgl. Bredel/Pieper 2021: 240). Dabei sorgt die Verwendung undefinierter Begriffe wie Schreibaufgabe, Schreibimpuls oder Schreibenanlass an vielen Stellen für Verwirrung (vgl. Rack-Hellekes 2025: 49), ohne damit das grundsätzliche Problem zu klären. Im Folgenden werden die Begriffe in der Systematik von Rack-Hellekes (2025) verwendet.

Folgt man der Systematik von Rack-Hellekes, dann handelt es sich bei den oben dargestellten Klassenfahrten nach Weimar um Versuche, den Schüler:innen Schreibenanlässe zu verschaffen, d. h., ihnen subjektive Beweggründe zum Schreiben zu geben. Die im Rahmen der Klassenfahrt gestellten Schreibaufgaben schlossen idealerweise an diese subjektiven Beweggründe an und bauten damit auf einer intrinsischen Motivation auf. Literarisches Schreiben ist in diesem Falle zwar kein vollständig autonomer Akt, ignoriert die Autonomie der Schüler:innen jedoch nicht, sondern versucht, ihr durch passgenaue Aufgaben entgegenzukommen. Dass intrinsische Motivation nicht immer bei allen Schüler:innen und zu jeder Zeit vorherrschend war, bleibt festzuhalten. Das ist im Rahmen von Versuchen, ästhetische Prozesse in den Kontext von Vermittlungssituationen zu stellen, aber vermutlich auch nicht zu umgehen. Zweifelsfrei lässt sich aber festhalten, dass durch die besondere Atmosphäre und den Exkursionscharakter doch eine andere, vertiefte individuelle Bedeutungserfahrung ermöglicht wurde.

5 Fazit

Aus dem Gesagten lässt sich Folgendes schlussfolgern: Das literarästhetische Lernen kann durch literarisches Schreiben ausgehend von eigenen ästhetischen Erfahrungen gefördert werden. Nützlich dafür ist ein Umfeld, das die Schüler:innen in ihrer literarischen Sozialisation und Enkulturation unterstützt. Weimar bietet als Erinnerungsort ein solches Umfeld, indem eine historische Sprach- und Lesekultur erfahren werden kann. Da Weimar auch ästhetisch ansprechende Räume bietet, sind Schreibaufgaben in diesem Kontext besonders lohnend. Bei Klassenfahrten sollte darauf geachtet werden,

dass die Schüler:innen auf allen drei Dimensionen – ästhetisch, sozial und kulturell – gefordert und gefördert werden. Im Hinblick auf die ästhetische Dimension sollten insbesondere die vielfältigen ästhetisch gestalteten Räume genutzt und es sollte den Schüler:innen viel Freiraum zu eigenen Erkundungen gegeben werden. In Bezug auf die soziale und kulturelle Dimension wäre es wünschenswert, wenn besonders die sprachlichen Gepflogenheiten der Kultur um 1800 einen breiten Raum einnehmen. Eine Verschränkung aller drei Dimensionen mit der Lebenswelt der Schüler:innen, wie sie im Rahmen einer Fahrt mit der Übernachtung im Wielandgut in Oßmannstedt erfolgte, ist anzustreben.

Abschließend lässt sich sagen: Eine Begegnung mit der historisch gewachsenen, räumlich-urbanen Netzstruktur der Wissenstopografie der Weimarer Klassik animierte Schüler:innen der hier betrachteten Klassenfahrten dazu,

1. Geschichten zu schreiben und damit literärästhetische Erfahrungen zu machen,
2. in Kontakt mit den Akteur:innen einer ausprägten Schreib- und Lesekultur zu treten und damit ihre literarischen Kompetenzen zu erweitern und
3. sich mit dem literarischen Erbe der Literatur um 1800 auseinanderzusetzen.

Klassenfahrten nach Weimar für 5. und 6. Jahrgangsstufen sind deshalb als besonders vorteilhaft zu bezeichnen, weil die oben genannten ästhetischen, sozialen und kulturellen Bildungsanreize für ein literarisches Lernen an diesem Ort gebündelt vorliegen und für Lernarrangements genutzt werden können. Sie sollten wiederholt stattfinden, um das literärästhetische Lernen zu fördern.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, ULF (2021): *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- ABRAHAM, ULF (2023): Zu einer Didaktik literarischen Erzählens aus rezeptions- und produktionsästhetischer Sicht. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht: Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler, S. 19–35.
- ASSMANN, ALEIDA (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck.
- ASSMANN, JAN (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 2. Aufl. München: Beck.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literaturaustellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BREDEL, URSULA/PIEPER, IRENE (2021): *Integrative Deutschdidaktik*. 2. aktual. Aufl. Paderborn: UTB Brill/Schöningh.
- CULLER, JONATHAN (2021): *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.,
- FUCHS, MONIKA/GEIGER, MARTINA/HEINZMANN, SVEN (2019): Literatur vor Ort. Ein literarischer Spaziergang durch Weimar auf den Spuren Goethes. In: *Heilbronner Hefte. Zeitschrift für Didaktik und Unterricht* 9, S. 37–44.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG (2019): *Sämtliche Gedichte*. Mit einem Nachwort von Karl Eibl. Bd 1. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Deutscher Klassiker.
- HOLTE, MARIE-FLORENTINE (2024): Bildungsangebote der Klassik Stiftung Weimar zur Literaturvermittlung. In: *Außerschulische Lernorte. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4/2024, S. 166–176.
- LORENZ, ULRIKE (2023): Weiterarbeiten am Mythos. Weimar im 21. Jahrhundert. In: *blog.klassik-stiftung.de*. URL: <https://blog.klassik-stiftung.de/weiterarbeiten-am-mythos/> (letzter Zugriff: 01.06.2025).
- MERGEN, TORSTEN (2024): Literarische Spaziergänge zwischen Outdoordidaktik und literarischem Erfahrungslernen. In: *Außerschulische Lernorte. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 4/2024, S. 201–212.

- METZGER, FOLKER (2017): Warum hat Weimar kein Literaturmuseum? In: Hansen, Lis/Schoene, Janneke/Teißmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst*. Bielefeld: transcript, S. 65–80.
- MÜNCH, KIRSTEN/ZÜHLSDORF, FELIX (2022): Die Wissenstopografie Weimars vermitteln. In: Kahl, Paul (Hg.): *Die Weimarer Museen. Ein erinnerungskulturelles Handbuch*. Dresden: Sandstein, S. 214–215.
- PLACHTA, BODO (2011): *Dichterhäuser in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Stuttgart: Reclam.
- RACK-HELLEKES, NADINE (2025): *Schreibkompetenz und Schreibmotivation in der Grundschule. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Frank & Timme.
- SCHERF, DANIEL (2011): Literarisches Lernen an außerschulischen Lernorten. Aus: Böttger, Heiner/Gien, Gabriele (Hg.): *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182–192.
- ZIFKO, THERESA (2013): *Literatur lokalisiert. Museologische Überlegungen zur Präsentation von literarischen Texten mit besonderer Bezugnahme auf das Designkonzept des Projekts Steirische Literaturpfade des Mittelalters*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- ZIFONUN, GISELA (2021): *Das Deutsche als europäische Sprache. Ein Porträt*. Berlin: de Gruyter.

Die Rolle der ausländischen Studienreisen als außeruniversitäre Orte für den universitären DaF-Literaturunterricht

Abstract

Der vorliegende Artikel befasst sich mit Studienreisen als außeruniversitären Orten für den Literaturunterricht an der Abteilung für Germanistik der Luxor Universität und der Sohag Universität in Oberägypten. Der einführende Teil gibt einen Überblick über die aktuelle Stellung des Lernens und Lehrens deutscher Literatur an der Luxor Universität. Er konzentriert sich auf eine vom DAAD geförderte Studienreise nach Mannheim und Heidelberg im Rahmen des DaF-Literaturunterrichts, die die Abteilung für Germanistik der Luxor Universität im Jahre 2018 durchgeführt hat. Der zweite Teil des Artikels stellt die Konzeption eines literarischen Spaziergangs in Heidelberg zum Kriminalroman *Die Skorpion-Frau: Liebe und Tod in Heidelberg* (2011) von Roland Dittrich für den Einsatz im universitären DaF-Literaturunterricht in Oberägypten dar. Darüber hinaus wird auch im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welche Stellung literarästhetische Erfahrungen außerhalb des Universitätscampus (z. B. im Mannheimer Märchenhaus, im Literaturmuseum (Museum Schillerhaus), im öffentlichen Raum etc.) für oberägyptische Studierenden einnehmen.

Keywords: Studienreise; DaF; Exkursion; Heidelberg; Ägypten; Sohag

1 Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Bedeutung von Studienreisen für die Ermöglichung literarästhetischer Erfahrungen im Kontext der DaF-Vermittlung für Studierende aus Oberägypten. An der Abteilung für Germanistik der

Luxor Universität in Ägypten wird Literatur allgemein eine große Relevanz zugeschrieben (vgl. Tawfik 2023: 220). In einem ersten Schritt werde ich die aktuelle Stellung des Lernens und Lehrens deutscher Literatur an den Universitäten Luxor und Sohag in Oberägypten darstellen. In der Folge werde ich die Erfahrungen im Rahmen einer vom DAAD geförderten Studienreise nach Mannheim und Heidelberg herausarbeiten, die 2018 im Rahmen des DaF-Literaturunterrichts von der Abteilung für Germanistik der Universität Luxor unternommen wurde. Der zweite Teil der Arbeit stellt die Konzeption eines literarischen Spaziergangs in Heidelberg zu Roland Dittrichs Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau: Liebe und Tod in Heidelberg* (2011) im Rahmen dieser Studienfahrt dar. Darüber hinaus wird auch der Frage nachgegangen, welche Stellung literarästhetische Erfahrungen außerhalb des Universitätscampus (z. B. im Mannheimer Märchenhaus, im Literaturmuseum (Museum Schillerhaus), im öffentlichen Raum etc.) für oberägyptische Studierende einnehmen.

1.1 ästhetisches Erleben und Vermittlungsansprüche – ein Spannungsfeld

Die Vermittlung von Literatur im Deutschunterricht für Fremdsprachler:innen ist eine Herausforderung. Sprachkenntnisse zu vermitteln ist das eine. Literaturrezeption basiert aber nicht nur auf dem rein kognitiven Verstehen von Sprache, wie Bernhardt in der Einleitung zu diesem Sammelband ausführlich kontextualisiert (vgl. Bernhardts Einleitung zu diesem Band). Literatur ist ein ästhetischer Gegenstand (vgl. dazu Brune 2020) und muss entsprechend auch auf ästhetische Art und Weise wahrgenommen werden. Gerade im Kontext des DaF-Lernens ist das Spannungsfeld besonders stark: So wird Literatur eingesetzt, um den Studierenden landeskundliches Wissen zu vermitteln (vgl. Tawfik 2023: 222). Sie wird als motivierender Gegenstand eingesetzt, um die Studierenden an die Sprache heranzuführen und ihnen Förderungsmöglichkeiten in Bezug auf den Erwerb von Lesekompetenz zu bringen. Hannes Schweiger weist in seinem Beitrag *Kulturelles Lernen mit Literatur* von Anfang an darauf hin, dass literarische Texte im Rahmen des fremdsprachenvermittelnden Literaturunterrichts sich in vielfacher Weise für landeskundliches und kulturelles Lernen anwenden lassen (vgl.

Schweiger 2015: 22). Schweigers Intention ist es, dem Einsatz von literarischen Texten im Rahmen des fremdsprachigen Unterrichts einen Platz von Rang zu verschaffen. Seiner Meinung nach zeichnen sich literarische Texte durch Mehrdeutigkeit, ästhetische Gestaltung und sprachliche Kreativität aus. Seiner Ansicht nach sollten literarische Texte nicht nur als Mittel zum Spracherwerb oder zur Vermittlung von Kultur dienen, sondern ihr spezifisches Potenzial sollte voll ausgeschöpft werden (vgl. ebd.: 23).

Gerade durch diesen Kontext besteht aber die Gefahr, die Eigengesetzlichkeit von Literatur zu verfehlen. Literatur kann, wie Baum ausführt, nicht im eigentlichen Sinne verstanden werden (vgl. Baum 2019: 10), sie übermittelt keine Fakten, sondern löst Affekte aus, kann Genuss herbeiführen und Identitäts- und Alteritätsprozesse auslösen. Literatur ist darüber hinaus auch nicht auf den gedruckten Text zu verengen, sondern bezieht sich auch auf Hörspiele, Filme oder Theaterbesuche (vgl. Spinner 2006: 6). Bernhardt weitet diese Betrachtung sogar noch aus und betont, auch in Ausstellungen können literarästhetische Prozesse ausgelöst werden (vgl. Bernhardt 2023: 22). Es stellt sich also die Grundfrage, wie eine Begegnung mit Literatur im Kontext des DaF-Unterrichts an der Universität gestaltet werden kann, die einerseits beim Sprachenlernen hilft, andererseits aber nicht Literatur zum reinen Lerngegenstand herabwürdigt.

Studienreisen wie unsere im Jahre 2018 durchgeführte Reise nach Heidelberg und Mannheim ermöglichen es den Studierenden, Literatur anders zu erleben als in Textform und als reines Lernmedium. Im Rahmen der Studienreise wurde ein literarischer Text gelesen, der am besuchten Ort Heidelberg spielt. Das stellt eine individuelle Verbindung zu dem literarischen Text her. Es bleibt nicht bei einer bloßen Lektüre über einen Ort, zu dem keinerlei Verbindung besteht. Vielmehr werden die Beschreibungen der Handlungsorte mit den eigenen Vorstellungen angereichert und es erfolgt ein individueller, auf eigener Anschauung basierender, Zugriff. Das bietet Möglichkeiten für besondere Erfahrungen, die sich im Klassenzimmer oft nur schwer vermitteln lassen.

1.2 Das DAAD-Förderprogramm: Studienreisen für Gruppen von ausländischen Studierenden in Deutschland

Eine Studienreise nach Deutschland mit einer Gruppe von oberägyptischen Studierenden ist schon in Bezug auf die notwendigen Planungs- und Vorbereitungsschritte sehr zeitaufwendig und zudem teuer. Ohne die finanzielle Förderung des DAAD hätte ich diese Reise nicht durchführen können. Das DAAD-Förderprogramm *Studienreisen für Gruppen von ausländischen Studierenden in Deutschland* will Studierende aus dem Ausland dazu bringen, mindestens zwei deutsche Hochschulen zu besuchen. So erleben sie das akademische und kulturelle Leben der deutschen Gesellschaft, was zugleich den Austausch mit deutschen Studierenden und Wissenschaftler:innen fördert (vgl. DAAD). Die Ziele des Förderprogramms umfassen das Fördern sowie Aufbauen von Beziehungen zwischen ausländischen und deutschen Hochschulen, den Erwerb von Fachkenntnissen der ausländischen Studierenden durch gezielte Besuche oder verwandte Informationen sowie Besichtigungen, die Interaktion mit Studierenden aus Deutschland und das Verständnis für wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Aspekte Deutschlands mit Bezug zum Beruf (vgl. DAAD). Um einen Antrag zu stellen, habe ich mich mit vielen Universitäten in Deutschland in Kontakt gesetzt. Zum Glück haben die Universitäten Mannheim und Heidelberg geantwortet, die uns zwei offizielle Einladungen zur Verfügung gestellt haben. Die beiden Standorte erwiesen sich als optimal geeignet für die Durchführung des in diesem Beitrag vorgestellten Vorhabens. In Heidelberg war es uns möglich, den Roland Dittrichs Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau: Liebe und Tod in Heidelberg* (2011) vor Ort zu behandeln. Dabei hatten die Reiseteilnehmer:innen die Möglichkeit, einen gänzlich anderen Zugang zum Text und dessen Behandlung zu erlangen als im Rahmen des herkömmlichen universitären Unterrichts. Das Ziel war, ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, den Text aus einer neuen Perspektive – vor allem literarästhetisch – wahrzunehmen. Mannheim war auch eine optimale Auswahl, da das Thema Märchen im Mittelpunkt des Curriculums der germanistischen Abteilung in Oberägypten steht.

1.3 Theoretische Grundlagen

Der vorliegende Artikel basiert auf zwei grundlegenden didaktischen Beiträgen, die von fundamentaler Bedeutung für die fremdsprachenvermittelnde Literaturdidaktik sind. Zum einen handelt es sich um die theoretischen Rahmenbedingungen und die elf Aspekte literarischen Lernens, die Kaspar H. Spinner (2006) in seinem Grundlagenartikel *Literarisches Lernen* entwickelt hat. Spinners Ideen für einen Umgang mit Literatur, der diese nicht entzaubert, können ebenfalls als maßgeblicher Orientierungspunkt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts verstanden werden, da es beim literarischen Lernen nicht nur um kognitive Prozesse geht, sondern auch sinnstiftende Wahrnehmung und emotionale Erfahrungen eine Rolle spielen. Besonders Studienreisen ermöglichen es, literarische Texte durch ihre verschiedenen Dimensionen (visuell, akustisch, haptisch) zu erschließen.

Zum anderen untersucht Bernhardt in seiner Monografie *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum* die ästhetische Rezeption literarischer Texte in außerschulischen Kontexten. Bernhardt argumentiert, dass ein wesentliches Argument für literarisches Lernen außerhalb institutionalisierter Lehr-Lernprozesse darin bestünde, dass Literatur in institutionellen Kontexten oftmals verschult und entzaubert werde (vgl. Bernhardt 2023: 259). Dabei plädiert er dafür, auch Erfahrungen an außerschulischen Lernorten einzuplanen und Lernenden die Möglichkeit zu geben, durch die sinnlichen Erfahrungen an einem Ort andere, nachhaltig wirkende Zugänge zu Themen, Texten oder Gegenständen zu erlangen. Der Deutschunterricht und insbesondere der Kontext der Literaturvermittlung erscheint ihm zufolge auf den ersten Blick nicht als prädestiniert für außerschulisches Lernen, da er primär die Auseinandersetzung mit Texten, literarästhetischen oder medialen Artefakten fokussiert, die nicht unmittelbar auf die Realität, sondern auf fiktionale Welten verweisen. Dennoch betont Bernhardt, dass literarästhetische Erfahrungen an außerschulischen Lernorten sehr gut möglich seien (vgl. Bernhardt 2023: 10). Er betont, dass gerade in Zeiten globaler Krisen das Verlassen des Klassenraums neue Wahrnehmungskanäle ermöglichen und eine ästhetische Empfänglichkeit herbeiführen können (vgl. Bernhardt 2025: 257).

Vor diesem Hintergrund können Studienreisen als außeruniversitäre Lernsettings Anschaulichkeit herstellen und eine Brücke zwischen literarischem Text und sinnlichen Erfahrungen im realen Raum schlagen. Sie ermöglichen es Studierenden, Handlungsorte literarischer Werke unmittelbar zu erkunden, was die Vorstellungsbildung entlastet. Im konkreten Falle besteht nicht die Gefahr, die Fantasie einzuschränken, vielmehr ist davon auszugehen, dass das Aufsuchen realer Handlungsorte für Studierende aus Oberägypten in erster Linie Anschaulichkeit schafft: Die Schilderungen in einem literarischen Text über Heidelberg können für jemanden, der gar keine Vorstellung von Deutschland im Allgemeinen und Heidelberg im Speziellen hat, sehr fremdartig und dadurch wenig zugänglich wirken. Wenn die Erfahrung vor Ort als Anreicherung dient, dann kann das auch die Zugänge zu literarischen Texten erleichtern, das Einfühlen ermöglichen und das Erlesen weniger mühevoll erscheinen lassen. Kurzum: Es lässt sich, so die These dieses Beitrags, dadurch eine intensivere ästhetische sowie emotionale Bindung zum Text zu entwickeln.

2 Heidelberg als außeruniversitärer Ort für den oberägyptischen DaF-Literaturunterricht

2.1 Heidelberg als literarischer Schauplatz

Der Neckar rauscht aus grünen Hallen
Und giebt am Fels ein freudig Schallen,
Die Stadt streckt sich den Fluß hinunter,
Mit viel Geräusch und lärmt ganz munter,
Und drüber an grüner Berge Brust,
Ruht groß das Schloß und sieht die Lust,
Und da ich auf zum Himmel schaut',
Sah ich ein Gottes Werk gebaut,
Vom Königstuhl zum heil'gen Berges Rücken
Sah ich gesprengt eine goldne Brücken,
Sah ich gewölbt des Friedens Regenbogen
Und sah ihn wieder in Flusses Wogen. (Brentano 1852: 4)

Die Stadt Heidelberg nimmt als literarischer Schauplatz eine herausragende Stellung innerhalb der deutschen Literaturgeschichte ein. In Texten Johann Wolfgang von Goethes, Clemens Brentanos, Friedrich Hölderlins, Bettina von Arnims, Heinrich Heines, Jean Pauls oder auch Gottfried Kellers dient die Stadt als Handlungsort oder wurde zur Inspiration für Dichtung (vgl. zur Bedeutung Heidelbergs für die Literaturgeschichte Krings 2019: 53).

Heidelberg hat eine reiche literarische Tradition, die sich in zahlreichen deutschen Werken widerspiegelt. Diese Relevanz in der Literaturgeschichte macht Heidelberg bis heute zu einem kulturell vielfach kodierten Ort, der Tourist:innen aus aller Welt anzieht. Orte wie das Heidelberger Schloss, die Altstadt, der Philosophenweg und der Neckar haben mittlerweile einen geradezu ikonischen Wert erlangt. Auf den Spuren großer Dichter:innen lassen sich Stadt, Burgruine und Landschaft erkunden. Für den Kontext meiner Studienreise erweist sich darüber hinaus als Glücksgriff, dass es einen Lehrkrimi für den DaF/DaZ-Unterricht gibt, der in Heidelberg spielt. Es handelt sich um das vom Cornlesen-Verlag herausgegebene Kriminallehrwerk *Die Skorpion-Frau: Liebe und Tod in Heidelberg* (2011) von Roland Dittrich. Die Geschichte spielt in Heidelberg und verbindet Fiktion mit realen Orten der Stadt. Diese Verbindung von Fiktion und Realität ermöglicht es den oberägyptischen Studierenden, die literarische Landkarte Heidelbergs zu erkunden und dabei ästhetische Erfahrungen zu sammeln.

2.2 Zur Handlung

In *Die Skorpion-Frau: Liebe und Tod in Heidelberg*, illustriert von Patrick Rosche, wird ein rätselhafter Todesfall in Heidelberg untersucht. Die Handlung dreht sich um die Studentin Karla Kühn und den Dozenten Andreas Möller, die sich in einem Schiff-Restaurant auf dem Neckar begegnen. Karla, die ein auffälliges Skorpion-Tattoo auf ihrer Schulter trägt, zieht Andreas in ihren Bann. Nach Andreas mysteriösem Tod – offiziell als Unfall deklariert – hegt sein guter Freund Gerd Zweifel an einer natürlichen Todesursache und engagiert die Detektei SIRIUS, bestehend aus Dr.in Elisabeth Aumann und Markus Berg.

Elisabeth begibt sich nach Heidelberg und stößt auf Widerstand seitens der Polizei, die ihr keine Akten zugänglich macht. Trotzdem folgt sie den Spuren der „Skorpion-Frau“, besucht bedeutende Orte wie das Heidelberger Schloss sowie die Universität und entdeckt dabei versteckte Verbindungen und persönliche Geheimnisse. Im Stadtraum Heidelberg entfaltet sich eine komplexe Geschichte über die Suche nach Wahrheit, Vertrauen und die Folgen von Verstrickungen.

2.3 Ein Unterrichtsentwurf zur Annäherung an Roland Dittrichs Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau*

Dittrichs Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau* nimmt seit dem WiSe 2018/2019 eine besondere Stellung im DaF-Literaturunterricht in Luxor und Sohag ein. Als Abteilungsleiterin und Wissenschaftlerin an den beiden Abteilungen kümmere ich mich darum, meinen Studierenden leichte und interessante Texte mit Audiodateien zur Verfügung zu stellen (vgl. Tawfik 2019: 211). Viele prominente deutsche Verlage wie z. B. Cornelsen, Klett und Huber bieten uns diese Möglichkeiten. Erstmals wurde der Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau* im Rahmen der jeweiligen Studienreise nach Heidelberg behandelt. Dabei wurden Lektüre und Analyse gezielt mit einem literarischen Spaziergang verknüpft. Die heterogene Gruppe ägyptischer Studierender hatte Deutschkenntnisse auf A2- bis B1-Niveau. Die unmittelbare räumliche Erfahrung der im Roman beschriebenen Orte – wie der Heidelberger Schloss und der Scheffel-Terrasse – ermöglichte es, sprachliche Hürden zu überwinden. Die atemberaubende Wirkung der Landschaft – wie etwa der Anblick des Schlosses und des Neckartals – fungierte als ‚Übersetzungshilfe‘, indem sie abstrakte Begriffe wie ‚romantische Stimmung‘ und ‚Fass mit dem Zwerg Perkeo‘ greifbar machte. Daher waren die Studierenden nicht nur passive Empfänger:innen, sondern auch aktiv an der Bedeutungsbildung beteiligt: Sie interpretierten den Text im Kontext ihrer unmittelbaren Umgebung, was einen wesentlichen Lerneffekt für literarische Darstellungen von Atmosphäre und Stimmung hatte.

Dem Unterrichtsentwurf liegen drei ästhetische Ansätze zu Grunde:

1 Atmosphäre und Stimmung: Der Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau* beginnt mit einem abgedruckten Gedicht von Joseph Victor von Scheffel:

Alt-Heidelberg, du feine,
Du Stadt an Ehren reich,
Am Neckar und am Rheine
Kein' andre kommt dir gleich
(Joseph Victor von Scheffel in Ditrich 2011: 7)

Dieses Gedicht stellt eine Lobpreisung der Stadt Heidelberg und der umgebenden Landschaft dar. Das Gedicht von Joseph Victor von Scheffel stellt nicht nur den Einstieg, sondern zugleich auch die Einstimmung dar: Innerhalb des Lehrkrimis wird immer wieder ein Handlungsort ausgestaltet, der explizit mit dem Dichter Scheffel zusammengebracht wird: die Scheffel-Terrasse. Es handelt sich dabei um eine in der Realität existierende Terrasse, die direkt an die Hauptterrasse des Schlosses angrenzt und bis heute einen spektakulären Blick auf das Schloss, die Heidelberger Innenstadt, das Neckartal und die umgrenzende Landschaft bietet. Dabei wird immer wieder die besondere Stimmung auf dieser Terrasse beschrieben. Diese besondere Stimmung können die Studierenden während eines literarischen Spaziergangs selbst nachempfinden und sich so in die Welt des Romans vertiefen. Der Blick von einem Handlungsort bietet Möglichkeiten, sich besser in die Stimmung der Beschreibungen im Roman hineinzusetzen und Vorstellungen zu entwickeln. Das Erlebnis, die Landschaft und die Bauten zu sehen, die für die Studierenden aus Oberägypten alles andere als alltäglich sind, erleichtert damit Zugänge zum Text und kann die Grundstimmung besser erfahrbar machen als die bloße Lektüre.

2 Intertextualität: Der ausgewählte Text zeigt eine starke Intertextualität, indem er auf andere literarische Werke und historische Ereignisse verweist, die in Heidelberg stattgefunden haben. Ein Beispiel dafür ist die Person des kleinwüchsigen Perkeo, der zu Beginn des 18. Jahrhunderts als Hofnarr unter Kurfürst Carl Philipp von der Pfalz arbeitete.

Berühmt wurde er durch seine Scherze und seine Vorliebe für Wein – der Legende nach soll sogar ein Becher Wasser zu seinem Tod geführt haben (vgl. Schloss Heidelberg). Im Roman wird dies aufgegriffen, wie folgendes Zitat zu dem wunderbaren Heidelberger Schloss zeigt:

Karla Kühn führt Elisabeth durch das Schloss, unter anderem auch zum Fass mit dem Zwerg Perkeo. „Hier trinkt man viel Wein“, bemerkt Elisabeth, „auch die Studenten und Professoren?“ (Dittrich 2011: 24)

Durch die oben genannten Verweise können die Studierenden intertextuelle Beziehungen identifizieren und im Zusammenhang mit dem Lehrkrimi diskutieren. Es hilft sowohl bei der Förderung des literarischen Verständnisses als auch bei der Entwicklung der Fähigkeit der Studierenden, historische und kulturelle Zusammenhänge zu reflektieren.

3 Emotionale Beteiligung: Die Vorort-Textlektüre hilft den Studierenden, sich mit den Figuren und deren Schicksalen identifizieren zu können und emotionale Verbindungen zur Literatur aufzubauen, die über eine bloße Textanalyse hinausgehen. Dies ermöglicht den Lesenden laut Kämper van den Boogart und Spinner, ihre eignen Lektüreindrücke zu benennen. Zudem soll beim Austausch in den gegenseitigen Gesprächen ein Textbezug hergestellt werden (vgl. van den Boogart/Spinner 2019: 202).

2.3.1 Der Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau Liebe und Tod in Heidelberg* als Lesestoff im Universitäten Literaturunterricht in Oberägypten

Im Rahmen der Lehrveranstaltung *Aufsatz und Lektüre* wurde der Lehrkrimi *Die Skorpion-Frau* 2018 zum ersten Mal angewendet. Die oberägyptischen Studierenden an der germanistischen Abteilung belegen in ihrem Bachelorstudium über vier Jahre hinweg die Lehrveranstaltung *Aufsatz und Lektüre*. Diese Lehrveranstaltung soll nicht nur die Lese- und Schreibfähigkeiten der

Teilnehmenden ausbauen, sondern auch ihre ästhetische Wahrnehmung und ihre kreativen Kompetenzen durch das Lesen einfacher literarischer Texte fördern. Exkursionen sind in der Kursbeschreibung nicht vorgesehen, aus verschiedenen Gründen, wie etwa der Finanzierung und der Herausforderung, solche Ausflüge in Ägypten zu organisieren, da die Handlung mancher Texte in Deutschland oder sogar in Europa stattfindet. Als sich jedoch die Gelegenheit bot, wurde der Text im Rahmen einer Exkursion behandelt. Der Text sollte im Rahmen der Studienreise gelesen und literarisch-ästhetisch analysiert werden. Die Lektüre nahm 10 Stunden in Anspruch. Zielgruppe waren Studierende der germanistischen Abteilung im 2. Studienjahr (4. Semester) auf dem Niveau A2–B1. Bei diesem Experiment versuchte ich, einen literarischen Spaziergang anhand einer im Text abgedruckten Landkarte mit Orten der Handlung in Heidelberg zu konzipieren und auch zu überprüfen sowie zu erörtern, welchen Effekt außeruniversitäre Lernorte im Rahmen des oberägyptischen DaF-Literaturunterrichts spielen.

Geneuss und Hoiß verweisen darauf, dass der Begriff literarischer Spaziergang keineswegs eindeutig definiert sei. Im Kontext des Deutschunterrichts beziehe er sich häufig auf das Aufsuchen von Orten mit literarischer, literaturhistorischer oder -geographischer Relevanz – etwa Geburts- oder Wohnhäusern von Autor:innen in Schulnähe oder als Ziel von Klassenfahrten und Exkursionen (vgl. Geneuss/Hoiß 2023: 11). Darüber hinaus ist das Ziel solcher Studienreisen, Lernende mit authentischen literarischen Orten in Kontakt zu bringen – sei es in Form von Autor:innen-Wohnstätten, historischen Schauplätzen oder ganzen Stadtvierteln mit literarischer Bedeutung. Entscheidend ist dabei die kontextualisierende Wirkung, wenn Texte direkt an ihren Entstehungs- oder Handlungsorten gelesen werden, wodurch sie eine unerwartete physische oder digitale Dimension gewinnen (vgl. ebd.).

Aus didaktischer Perspektive erscheint mir dieses Ziel als besonders wichtig, um den Text oberägyptischen Studierenden anschaulich und interaktiv zu vermitteln.

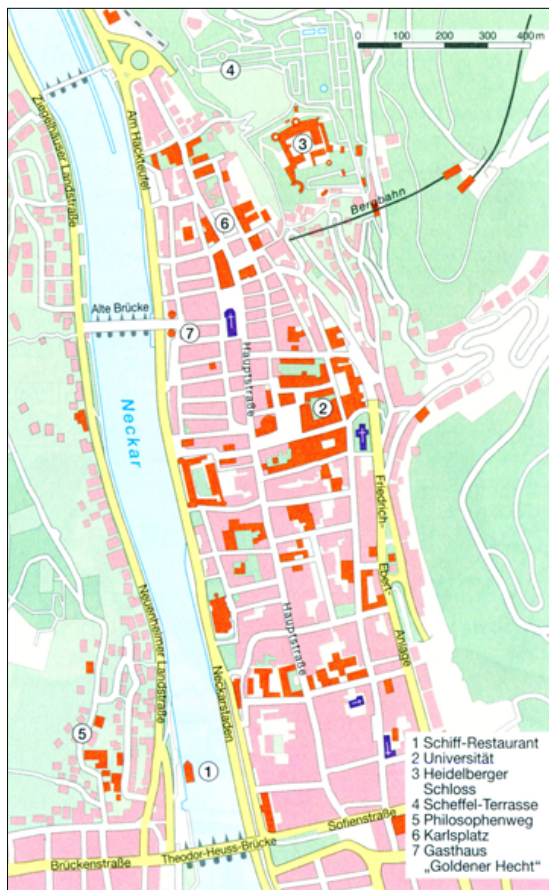


Abb. 1: Orte der Handlung in Heidelberg, (Dittrich, 2011: 5)

Der literarische Spaziergang begann am Schiff-Restaurant am Neckar (1), einem historischen Schiff mit einer über 115-jährigen Geschichte. Anschließend erhielten die Studierenden einen Einblick in das Germanistische Seminar der Universität Heidelberg (2). Am Folgetag stand die Besichtigung des Heidelberger Schlosses (3) auf dem Programm, gefolgt von einem Besuch der Scheffel-Terrasse (4) und einer Wanderung auf dem Philosophenweg (5). Am darauffolgenden Tag besuchen sie den Karlsplatz (6) und beenden den Abend schließlich im traditionsreichen Gasthaus *Goldener Hecht* (7).

Die folgende Tabelle veranschaulicht die sieben Stationen entlang des Neckars, die sich an der Handlungsabfolge des Romans orientieren. An diesen Orten haben die Studierenden im Rahmen des oben beschriebenen literarischen Spaziergangs die entsprechenden Textpassagen gelesen. Einige Kapitel wurden weggelassen, wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht.

Station	Aktivität-Aufgabe	Ort	Sozialform	Seiten
0	Einstieg ins Thema • Kurze Vorstellung des Romans und der Reisekonzeption • Brainstorming: Was ist ein „Lehrkrimi“? • Figurenanalyse (Protagonist:in, Tatmotiv)	Neckar-Ufer (Startpunkt)	Gesprächskreis/Lesekreis	S. 4–5 (Einleitung, Figuren)
1	Rollenspiel & Lückentext • Partnerarbeit: Dialog aus Kapitel 1 nachspielen • Gruppenarbeit: Lückentext zu Schlüsselstellen (Kapitel 3)	Schiff-Restaurant (Roman-Schauplatz)	Partner-/Gruppenarbeit	S. 7–9 (Kap. 1) S. 13–15 (Kap. 3)
2	Germanistisches Seminar • Hospitation: Wie wird Literatur in Deutschland analysiert? • Schriftliche Reflexion: Vergleich mit ägyptischem Uni-Unterricht	Universität Heidelberg	Einzelarbeit → Plenum	S. 17–18 (Kap. 4) S. 21–22 (Kap. 6)

Station	Aktivität-Aufgabe	Ort	Sozialform	Seiten
3	Schriftliche Übung • Beschreibung des Schlosses im Roman vs. Realität • Analyse: Wie nutzt der Autor das Setting für Spannung?	Das Heidelberger Schloss	Einzelarbeit → Diskussion	S. 24–28 (Kap. 7)
4	Rollenspiel • Partnerarbeit: Schlüsselszene aus Kapitel 8 (Konflikt zwischen Figuren)	Scheffel-Terrasse	Partnerarbeit	S. 28–33 (Kap. 8)
5	Lückentext & Reflexion • Lückentext zu Krimi-Elementen (Kap. 5) • Diskussion: Rolle des Philosophenwegs im Roman	Philosophenweg	Einzelarbeit → Plenum	S. 19–20 (Kap. 5)
6	Pause/freie Erkundung • Optional: Fotodokumentation von Schauplätzen	Karlsplatz	–	–
7	Abschluss: Rollenspiel • Szene aus Kapitel 9 im Gasthaus (Auflösung des Falls) • Reflexionsrunde: Wie hat die Reise das Textverständnis beeinflusst?	Gasthaus „Goldener Hecht“	Partnerarbeit → Plenum	S. 33–35 (Kap. 9)

Tabelle 1: Stationen des literarischen Spaziergangs

Der Unterrichtsentwurf verfolgte einen auf Anschaulichkeit setzenden Ansatz, indem die realen Schauplätze des Lehrkrimis *Die Skorpion-Frau* in Heidelberg aktiv in die Textrezeption und -erarbeitung einbezogen wurden. Die Vorort-Arbeitsphasen gliedern sich in sieben Stationen. Pro Station sollten die Studierenden Teile des Textes lesen und einige Aufgaben erledigen. Um Zeit zu sparen, mussten die Studierenden den Text vor der Abreise nach Ägypten lesen. Die Station (0) dient zum Einstieg ins Thema. Hier wird ihnen das Thema des Lehrkrimis vorgestellt sowie das Konzept der Reise und deren Arbeitsphase erläutert. Im nächsten Schritt sollten sie anhand von Textbeispielen aus Kapitel 1 Merkmale des Genres Krimi erschließen. Eine wichtige Aufgabe in dieser Phase ist das Kennenlernen der Figuren. In Gruppen von vier sollten die Teilnehmenden eine Figur auswählen und mögliche Charakterisierungen vornehmen. Die erste Station war das Schiff-Restaurant; zunächst wurde der Dialog zwischen Elisabet und Prof. Eisenberg aus Kapitel 1 als Rollenspiel inszeniert. Anschließend wurde ein Lückentext zu den beiden Protagonist:innen beantwortet, der die Figurenkonstellation reflektiert. Station 2 diente der Förderung des kreativen Denkens der Studierenden. Während eines Besuchs eines germanistischen Seminars in Heidelberg sollten sie notieren, wie im Seminar eine Textanalyse durchgeführt wurde. Anschließend sollten sie eine Schreibaufgabe zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Deutschland und Ägypten erledigen. Die 3. Station war das Schloss Heidelberg. Hier wurden analytische Aufträge gegeben, wobei die Studierenden eine Beschreibung zum Schloss anfertigen und anhand der im Text vorliegenden Bilder Abweichungen markieren und im Plenum diskutieren sollten. Die vierte Station sollte ebenfalls beim Schloss Heidelberg, an der Scheffel-Terrasse, stattfinden. Studierende spielten eine Konfliktszene aus Kapitel 8 nach, wobei sie jeweils eine Figurenperspektive einnahmen und improvisierte Dialoge entwickelten. Anschließend diskutierten sie Motive und Eskalationspunkte. In der 5. Station sollten die Studierenden einen Lückentext zu Krimi-Elementen ergänzen. Zudem sollten sie die Rolle und Symbolik des Ortes (Philosophenweg) im Text erschließen. Die sechste Station diente der eigentätigen und freien Erkundung. Die siebte und letzte Station diente der Textsicherung. An dieser Station wurden produktions- und handlungsorientierte Methoden verwendet. Durch eine Szene im Gasthaus *Goldener Hecht* übernahmen Studierende Figurenrol-

len zur Auflösung des Falls und improvisierten dabei mögliche Reaktionen. In einer Reflexionsrunde formulierten sie schriftlich, wie die Reiseerlebnisse (z. B. reale Schauplätze) ihr Textverständnis vertieften (z. B. „Wie veränderte der Ortseindruck meine Lesart?“).

Durch die unmittelbare Konfrontation mit den im Roman beschriebenen Orten wurde eine vergleichende Perspektive zwischen literarischer Fiktion und gelebter Realität ermöglicht, was die kognitive und emotionale Textaneignung der Lernenden vertiefte (vgl. Surkamp 2007: 95). Zudem spielte die Handlungsorientierung eine zentrale Rolle, wobei methodische Zugänge wie Rollenspiele und Lückentexte zum Einsatz kamen. Diese aktivierenden Aufgabenformate trugen zur Textrezeption sowie zur produktiven Auseinandersetzung mit sprachlichen und inhaltlichen Aspekten des Krimis bei. Gemäß Haas (2013: 45) ist dies entscheidend für die Entwicklung von Lesebereitschaft und Lesefähigkeit bei den Lernenden. Es sei nicht ausreichend, sich nur auf die Metaebene der Reflexion und auf analytische Verfahren zu stützen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der interkulturellen Dimension des Projekts. An Station 2 (Germanistisches Seminar der Universität Heidelberg) reflektierten die ägyptischen DaF-Studierenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen deutscher und ägyptischer Universität und im Besonderen in Bezug auf die Literaturdidaktik. Dies diente der Sensibilisierung für kulturspezifische Lehr-Lern-Traditionen und erweiterte den wissenschaftlichen Horizont im Sinne des intercultural turn (vgl. Altmayer 2021: 376).

Die Produktionsorientierung zeigt sich insbesondere in den schriftlichen Aufgaben, die eine metakognitive Reflexion über die Funktion von Studienreisen im DaF-Literaturunterricht anregten. Durch die Verschriftlichung von Beobachtungen und Analysen wurde der Kompetenzerwerb systematisch dokumentiert und evaluiert. Als Materialien kamen gezielt ausgewählte Romanauszüge, ein annotierter Stadtplan sowie lernzielorientierte Arbeitsblätter zum Einsatz. Diese unterstützen die Verknüpfung von theoretischer Textarbeit und praktischer Stadterkundung.

2.3.2 Bedeutung von der durchgeführten Reise für den oberägyptischen universitären DaF-Literaturunterricht

Die während der Reise gewonnenen Erfahrungen sind besonders vorteilhaft für die Studierenden, die literarische Texte im Rahmen universitärer Seminare verbindlich behandeln müssen. Die außeruniversitären Erfahrungen auf der Studienreise ermöglichen ihnen, literarisch-ästhetische Erfahrungen über den Campus hinaus zu sammeln. Dies fördert nicht nur das literarische Verständnis unter den Studierenden, sondern verbessert auch ihr Verständnis der deutschen Kultur.

Es gibt Herausforderungen wie die eigentliche Planung und Durchführung der Ausflüge sowie deren Integration in den Lehrplan der Universität. Aber die Möglichkeiten sind vielfältig: Die Studierenden erhalten tiefere Einblicke in die deutsche Literatur und Kultur, was sich positiv auf das Wissen über Sprache, Literatur und deren Verständnis auswirkt. Verschiedene Bildungsmethoden und Reiseziele können von Dozent:innen sowohl im planerischen als auch im didaktischen Sinne differenziert und adaptiv verwendet werden. Reisen werden somit gezielt auf die Anforderungen von Student:innen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen ausgerichtet. Das Hauptanliegen besteht darin, den Studierenden nachhaltige und tiefgreifende Erfahrungen zu ermöglichen, sie in anschaulicher Weise an die deutsche Sprache, Literatur und Kultur heranzuführen und dabei von einem reinen Lesen zu einer wirklichen sinnlichen und ästhetischen Erfahrung zu gelangen.

Der letzte Aspekt ist die Integration in das Curriculum: Diese Exkursionen können ohne Probleme in den Unterricht eingeplant werden, wenn die besuchten Orte literarisch zu den Themen bzw. Texten passen, die das Lehrbuch bietet. So kann das theoretische Wissen im Klassenraum erworben und optimal im Nachhall symbolisch umgesetzt werden. Die beiden folgenden Abbildungen zeigen Ausschnitte aus der Sommersemesterprüfung 2019, die Reiseteilnehmer:innen nach der Reise als verpflichtende Abschlussprüfung ablegen mussten. Die Prüfungsgruppe umfasste 25 Personen, darunter 15 Teilnehmende der Exkursion nach Heidelberg und Mannheim. Die Analyse der Prüfungsergebnisse zeigte, dass die Studierenden, die den Text vor Ort untersucht hatten, die Prüfung mit „sehr gut“ bestanden, während die anderen Kommiliton:innen nur durchschnittliche Leistungen („ausreichend“ bis „gut“) erzielten.

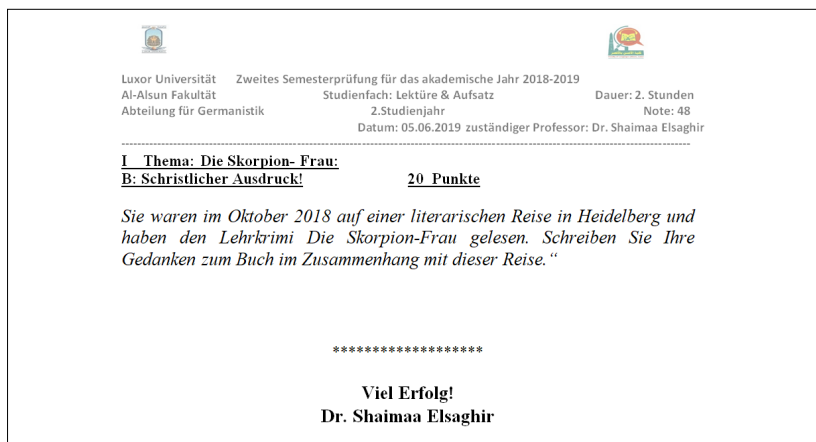


Abb. 2: Ausschnitt aus der Finalprüfung nach der Reise

Während die erste Multiple-Choice-Aufgabe das Leseverstehen der Studierenden misst, beschäftigt sich die zweite Aufgabe mit der ästhetischen Erfahrung der oberägyptischen Studierenden und verbindet die subjektive Wahrnehmung mit sprachlicher Gestaltung. Man geht davon aus, dass die Heidelberg-Reise die Studierenden befähigt, ästhetische Urteile mit authentischen Eindrücken zu untermauern – etwas, das die reine Textlektüre nicht leisten kann.

3 Fazit und Ausblick

Am Beispiel einer vom DAAD geförderten Reise nach Heidelberg und Mannheim wurde gezeigt, wie diese literarischen Lernexkursionen authentische, ästhetische und kulturelle Erfahrungen erweitern. Der Spaziergang entlang der Schauplätze des Kriminalromans von Roland Dittrichs *Die Skorpion-Frau* zeigt, wie die Verknüpfung von Text und realen Räumen das Textverständnis vertieft und emotionale und interkulturelle Kompetenzen der Rezipient:innen fördert.

Anhand der vorliegenden Studie konnte ich die wesentliche Funktion von Lernumgebungen außerhalb der Hochschule im fremdsprachenvermittelnden Literaturunterricht plausibel verdeutlichen. Solche Reisen bieten den Studie-

renden die Chance, sich mit Literatur nicht nur auf intellektueller, sondern auch auf emotionaler und ästhetischer Ebene auseinanderzusetzen. Dies steht im Einklang mit den von Spinner (2006) und Bernhardt (2023) vorgeschlagenen theoretischen Grundlagen des literarischen Lernens.

Trotz organisatorischer und finanzieller Herausforderungen bieten Studienaufenthalte im Ausland ein erhebliches Potenzial für die Förderung von Zugängen zu Literatur, Sprache und Kultur. Neben der Förderung der literarischen Kompetenz tragen sie auch zur Motivation und interkulturellen Sensibilität der Studierenden bei. Evaluationsergebnisse der Reise zeigen, dass solche Formate nachhaltige Lernerfahrungen ermöglichen, die in herkömmlichen Unterrichtssituationen nur schwer zu erzielen sind. Die hier präsentierte Studienreise bietet eine hervorragende Gelegenheit, den DaF-Literaturunterricht zu bereichern. Um das literarische Lernen durch Authentizität und Multisensorik zu maximieren, sollten diese Elemente gezielt in den Unterrichtsplan aufgenommen werden. In Zukunft könnte man Studien, die sich mit anderen nicht-universitären Lernumgebungen beschäftigen, miteinander vergleichen und die Langzeitfolgen solcher Reisen auf die sprachlichen und literarischen Kompetenzen von Schülern näher in den Blick nehmen. Dieser Ansatz könnte die Literaturvermittlung im Bereich DaF nachhaltig transformieren.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

DITTRICH, ROLAND/ROSCHKE, PATRICK (2011). *Die Skorpion-Frau: Liebe und Tod in Heidelberg*. Berlin: Cornelsen.

Sekundärliteratur

ALTMAYER, CLAUS (2021). Interkulturalität. In: Altmayer, Klaus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, S. 376–393.

- BAUM, MICHAEL (2019): *Der Widerstand gegen die Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum: Literaturaustellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025). Literaturmuseale Ausstellungen in Zeiten globaler Krisen? In: illetschko, Marcel/Odendahl, Johannes (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 257–274.
- BRENTANO, CLEMENS (1852): *Gesammelte Schriften. Weltliche Gedichte*. Frankfurt/Main: Sauerländer.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- GENEUSS, KATRIN/HOÏß, CHRISTIAN (2023): Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht? Einleitende Überlegungen zur Konstituierung von Gegenständen, Zugängen und Forschungsfragen. In: dies. (Hg.): *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht – Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 11–17.
- HAAS, GERHARD (2013). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 10. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- JENSEN, ADOLF/VON SCHEFFEL, JOSEPH (1879): „Alt Heidelberg, du feine!“: in Holz, Arno. (2017). *Buch der Zeit: Lieder eines Modernen*. S. 60.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGART, MICHAEL/SPINNER, KASPAR H. (Hg.) (2019): *Lese- und Literaturunterricht: Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KRINGS, MARCEL (2019): Burschen, Schloss und Vaterland: Heidelberg als Nationalsymbol in der deutschen Literatur zwischen 1870 und 1945. In: *Heidelberg: Jahrbuch zur Geschichte der Stadt* 24, S. 53–69.
- SCHWEIGER, HANNES (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: *Fremdsprache Deutsch* 52/2015, S. 22–27.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33/200, S. 6–16.
- SURKAMP, CAROLA (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 89–106.

- TAWFIK, SHAIMAA AHMED ELSAGHIR (2019): Emil und die Detektive an den Abteilungen für Germanistik in Oberägypten. In: Herz-Gazeau, Ramona/Link, Katrin (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur im universitären DaF-Unterricht*. Berlin: Peter Lang, S. 209–224.
- TAWFIK, SHAIMAA AHMED ELSAGHIR (2023): Historisches Erzählen im universitären DaF-Literaturunterricht anhand von *Wo die Freiheit wächst* (2019). In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Frank Maria Reifensbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus*. Berlin: Frank & Timme, S. 219–232.

Internetquellen

DAAD: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/studienreisen-fuer-gruppen-von-auslaendischen-studierenden-in-deutschland/> (letzter Zugriff: 16.05.2025).

MICHAEL HOFMANN

Literarästhetische Erfahrung und Hegemoniekritik im Pergamonmuseum

Begegnungen mit einem antiken Kunstwerk im Kontext von Peter Weiss' *Ästhetik des Widerstands* (1975–1981)

Abstract

Der Beitrag beschreibt den Pergamonfries im Berliner Pergamonmuseum als außerschulischen Lernort und setzt diese Beschreibungen in Beziehung zu der innerhalb des ersten Bandes von Peter Weiss' Roman *Die Ästhetik des Widerstands* (1975–1981) angestellten Beschreibung des Frieses, seiner Geschichte und seiner Rezeption durch drei junge Arbeiter im Kontext der NS-Herrschaft. Dabei verdeutlicht der Beitrag die Eigenschaften kunstästhetischer Erfahrung und deren didaktische Dimensionen, wie sie von Carlo Brune erörtert worden sind, und setzt sie weiterhin nach Brune in Beziehung zu den Spezifika literarästhetischer Erfahrung. Darüber hinaus wird das hegemoniekritische Potential ästhetischer Erfahrung unter Bezug auf Walter Benjamin und Gayatri Spivak akzentuiert. Vor diesem Hintergrund wird eine mögliche Begegnung von Schüler:innen mit dem Pergamonfries als leibliche und sinnliche Erfahrung im Raum beschrieben und mit der Rezeption der einschlägigen Passagen von Weiss' Roman konfrontiert. Dabei zeigt sich, dass der außerschulische Lernort Pergamonmuseum in Verbindung mit der Lektüre von Weiss' Roman wichtige Erkenntnisse über die Spezifika ästhetischer Erfahrungen, aber auch über deren kritische Potentiale im Sinne eines „Verlernens“ konventioneller und hegemonialer Denkmuster vermittelt.

Keywords: außerschulische Lernorte; kunstästhetische Erfahrung; literarästhetische Erfahrung; Hegemoniekritik; Verlernen; Museumsdidaktik; Literaturdidaktik

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag verbindet mehrere Anliegen, die mit einem zeitgemäßen dominanzkritischen Literaturunterricht verknüpft sind. Zunächst geht es darum, mit dem Pergamonmuseum in Berlin ein bedeutendes Museum, das in der deutschen Geschichte eine komplexe und auch kontroverse Rolle gespielt hat, als außerschulischen Lernort vorzustellen und zu reflektieren. Das Pergamonmuseum soll als ein Ort dargestellt werden, an dem die Schüler:innen eigene sinnliche und ästhetische Erfahrungen mit dem dort ausgestellten Kunstwerk – dem Pergamonaltar – machen. Die Möglichkeit, diesen Altar zu begehen, sich gewissermaßen in ihm zu bewegen und die sinnliche Fülle des in eine riesige Halle gebauten Kunstwerks zu erleben, wird in den Kontext kunstästhetischer Erfahrungen gestellt. Diese Erfahrungen werden im Nachgang kritisch reflektiert, indem den sinnlichen Eindrücken nun historische Kontextinformationen hinzugefügt werden. Der Zugriff wird im Nachgang im Unterrichtskontext dadurch weitergetragen, dass die individuell-subjektiven, selbstständigen und selbstbestimmten Erfahrungen vor Ort und die angestellten Reflexionen mit einem literarischen Text in Bezug gesetzt werden, in dem wiederum die Erfahrungen eines erzählenden Ichs im Pergamonmuseum ausgestaltet werden: Peter Weiss' Roman *Die Ästhetik des Widerstands* (3 Bände, 1975, 1978, 1981; Weiss 1988). Durch diesen mehrschrittigen Zugriff wird einerseits Raum gegeben für eine kunstästhetische Erfahrung, die zum Spüren der leiblichen und räumlichen Dimensionen ästhetischer Erfahrung sowie zur intensiven Erkundung des Kunstwerks im Raum führt. Andererseits kann eine fundierte Reflexion über das Verhältnis von kunstästhetischer und literarästhetischer Erfahrung initiiert werden. Darüber hinaus ergibt sich im Sinne eines dominanzkritischen Literaturunterrichts die wichtige Perspektive, dass die fundierte ästhetische Reflexion im Blick auf bildende Kunst und Literatur mit der kritischen Perspektive auf Machtverhältnisse und dem Interesse an der Überwindung illegitimer Dominanz und Unterdrückung verbunden wird.

Der Beitrag bietet zunächst Reflexionen über das Kunstmuseum und über ästhetische Erfahrung im Kontext bildender Kunst. Danach skizziere ich im Anschluss an Carlo Brune das Verhältnis von literarästhetischer Erfahrung und kunstästhetischer Erfahrung sowie im Anschluss an Walter Benjamin und

Gayatri Spivak den Bezug zwischen literarästhetischer Erfahrung und Hegemoniekritik. Anschließend stelle ich kurz Peter Weiss' Roman in drei Bänden *Die Ästhetik des Widerstands* (1975–1981) vor. Im ersten Band dieses Romans in drei Bänden erfolgt eine ausführliche Beschreibung einer kunstästhetischen Erfahrung mit dem Pergamonaltar und deren Reflexion. Danach erörtere ich grundlegende Perspektiven einer Begegnung mit dem Pergamonfries im Museum und konfrontierte diese mit der Begegnung mit dem Pergamonaltar in der *Ästhetik des Widerstands*. In dominanzkritischer Perspektive erfolgt dann eine erste historische Kontextualisierung, mit der in dem Roman die Unterwerfung der Gallier/Kelten durch die Herrscher von Pergamon und deren Bedeutung für die Entstehung des Frieses diskutiert wird. Diese wird durch eine zweite historische Kontextualisierung ergänzt, die sich mit der Verbringung des Pergamon-Altars nach Berlin unter Carl Humann und der imperialen Ästhetik der Museumsinsel (vgl. hierzu Gottschlich/Zapçioğlu-Gottschlich 2021) auseinandersetzt. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung.

2 Theorie

Mit seiner fundierten Idee einer *literarästhetischen Literalität* versteht Carlo Brune (Brune 2020) literarische Rezeption als einen ästhetischen Prozess mit drei Ebenen, die mit den Stichworten „Perzeption“, „Vorstellungsbildung/Imagination“ und „Kognition“ bezeichnet werden. Dabei meint „Perzeption“, dass die ästhetische Rezeption ihre Grundlage in der sinnlichen Wahrnehmung als komplementärer Erfahrung zum logisch-begrifflichen Denken hat. Sie löst sich von der pragmatischen, funktional ausgerichteten Wahrnehmung und stellt sich Irritationen und stetiger Neuausrichtung der Wahrnehmung. Brune erklärt mit Bezug auf die ästhetische Theorie Martin Seels:

Wir nehmen hier keine *andere* als die Welt der sinnlichen Objekte wahr, aber wir nehmen sie durchaus *anders* wahr: mit einem gesteigerten Gefühl für das Hier und Jetzt der Situation, in der sich die Wahrnehmung ereignet. (Brune 2020: 99).

Die ästhetisch-sinnliche (bei Brune bezeichnet als aisthetisch-ästhetische) Wahrnehmung

[...] zeichnet so eine Dekontextualisierung (von den Zusammenhängen der alltäglichen Lebenswelt), eine Defunktionalisierung (von praktischen oder begrifflich fixierenden Inanspruchnahmen), konstitutive begriffliche Unterbestimmtheit und eine Fragmentarisierung von Wahrnehmung aus. Sie durchbricht geläufige Wahrnehmungsmuster und funktionale Kausalzusammenhänge (ebd.: 100).

Hier wird also ähnlich wie in der responsiven Literaturdidaktik nach Nicola Mitterer (vgl. Mitterer 2016) die Differenz zwischen der gewöhnlichen Wahrnehmung und der ästhetischen Wahrnehmung fokussiert. Wenn man anders wahrnimmt, steht man in einer Distanz zu den Erfahrungen der Lebenswelt und kann zu diesen ein neues Verhältnis gewinnen.

Analog zur Bereitschaft zum „Pathos“ (vgl. Mitterer, 2016: 49–53) in der responsiven Literaturdidaktik ist die literarästhetische Wahrnehmung mit Abwehrreaktionen konfrontiert, die im Umgang mit Literatur nicht außer Acht bleiben dürfen:

Mit Blick auf emotional-affektive Komponenten ist zu berücksichtigen, dass das Einlassen auf eine Wahrnehmungsform, die mit habitualisierten Orientierungsmustern, verfestigten Automatismen sowie konventionalisieren Wahrnehmungsmustern bricht, nicht nur ungewohnt ist, sondern Widerstände hervorrufen kann. (Brune 2020: 102; vgl. zum „Widerstand gegen Literatur“ Baum 2019)

Die Konfrontation mit ungewohnten Wahrnehmungsmustern ist also unbequem, da die genussvolle Wahrnehmung zunächst auf die Bestätigung bestehender Wahrnehmungsmuster ausgerichtet ist (vgl. Zabka 2010: 455; Bernhardt 2024: 460). Das Durchbrechen der gewohnten Wahrnehmungsmuster bringt also zusätzliche Anstrengung mit sich, die, wie Brune ausführt, durchaus Gegenbewegungen auslösen können.

Im Prozess der ästhetischen Erfahrung wird die Perzeption nach Brune auf der zweiten Ebene des Modells durch „Vorstellungsbildung und Imagination“ (Brune 2020: 103) erweitert. Indem die sinnlichen Eindrücke zu Vorstellungen verarbeitet werden, verbinden sie sich mit Konzepten und Ideen, die durch gesellschaftliche, aber auch personale Aspekte bestimmt sind. Dabei ist zu beachten, dass die Vorstellungsbildung weder zu schematisch noch zu idiosynkratisch verlaufen soll:

Die Abhängigkeit von individuellen und soziokulturellen Bedingungsfaktoren öffnet die Vorstellungs- und Imaginationstätigkeit [...], indem sie ihr Gestaltungsspielräume verleiht. Diese sind [...] auf Vereinbarkeit mit der jeweils zugrunde liegenden Objektwahrnehmung zu prüfen, um nicht in Phantasiewelten abzugleiten, die den ursprünglichen Impuls nur als Auslöser für anschließend von diesen abgekoppelten mentalen Operationen nehmen. (Ebd.: 104)

Damit wird in der Theorie der (literar-)ästhetischen Erfahrung ähnlich wie in der responsiven Literaturdidaktik eine Öffnung des Subjekts gegenüber den Anregungen des ästhetischen Objekts postuliert, ohne welche die Beschäftigung mit Kunst und Literatur zu einer narzisstischen Selbstbespiegelung werden könnte. Auf der anderen Seite zeigt die ästhetische Vorstellungsbildung eine größere Flexibilität als die pragmatische: „Im Unterschied zu alltagspragmatischen Kontexten sind es drei Dinge, die die Vorstellungsbildung in der ästhetischen Rezeption prägen: Sie kann einen Eigenwert erhalten, inhaltlich variabler fokussieren und somit breiter streuen.“ (Ebd.) Das bedeutet, dass die ästhetische Vorstellungsbildung nicht auf Eindeutigkeit der Erkenntnis und schnelle Verwertbarkeit ausgerichtet ist, sondern dem rezipierenden Subjekt einen Spielraum lässt, innerhalb dessen sich die ästhetische Erfahrung vollzieht.

Die dritte Dimension der ästhetischen Erfahrung liegt nach Brune in der Kognition und damit im ästhetischen Verstehen. Indem die konventionellen Urteile und Bezugnahmen suspendiert erscheinen, werden alltägliche Phänomene im Vollzug des ästhetischen Prozesses fremd und ein neuer Blick auf die Wirklichkeit wird möglich. Dadurch bewahrt das Material im Rahmen der

ästhetischen Erfahrung seinen Eigenwert. Wir erkennen ein Schwanken des Signifikanten zwischen seinem materiellen Eigen-Sinn und seinem semantischen Bezug (vgl. Brune 2020: 113); d.h. die Auswahl, welchem Element der ästhetischen Wahrnehmung der Status eines relevanten Signifikanten zugebilligt wird, bleibt offen. So kann ein und dasselbe ästhetische Objekt auf verschiedene Weise verstanden werden. Auch die Bezüge zwischen den verschiedenen Elementen der ästhetischen Wahrnehmung bleiben variabel. Außerdem erkennen wir Sinnzuschreibungen, denen ein Status des Vorläufigen zukommt. Während also im pragmatischen Verstehen definitive Bedeutungszuschreibungen vollzogen werden, bleiben die Bedeutungen im ästhetischen Prozess prinzipiell suspendiert und offen.

Diese Überlegungen können auch auf Literatur übertragen werden. Dabei ist zu beachten, dass nicht nur der Eigensinn des Ästhetischen eine angemessene Wertschätzung erfahren soll, sondern dass der ästhetische Prozess auch zu einer kritischen Distanz gegenüber konventionellen gesellschaftlichen und politischen Vorstellungen führt. Es ist davon auszugehen, dass die Verfremdung der Alltagsrealität nicht nur das Spezifische der (literar-)ästhetischen Erfahrung anzeigen und so „Literatur“ als einen besonderen Phänomenbereich auszeichnen kann, sondern dass die Überwindung festgefahrener konventioneller Konzepte und Vorstellungen und die Infragestellung unreflektierter Fixierungen auch eine kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung entwickelt und so neben die Autonomie der Literatur deren subversive Funktion im Blick auf starre gesellschaftliche und kulturelle Alltagskonzepte und auf Erfahrungen von (illegitimer) Macht und Herrschaft verdeutlicht. Literatur, die automatisierte Sichtweisen in Frage stellt, kann nie ideologische Funktionen übernehmen, weil sie im Sinne der Offenheit ästhetischer Erfahrung keine umstandslosen und unreflektierten Begriffsbildungen erlaubt; sie kann aber ein gesellschaftliches und kulturelles Denken öffnen, das sich allen starren Ordnungen und Festlegungen widersetzt. So wird der Übergang von der Alterität des Literarischen zur Diversität kultureller und gesellschaftlicher Phänomene möglich, indem die Infragestellung konventioneller Gewissheiten im Blick auf die Erkenntnis allgemein (literarästhetische Erfahrung) zu einer dominanzkritischen Herausforderung gegenüber gesellschaftlichen und kulturel-

len Stereotypen wird (kritische Reflexion binärer Ordnungen und einseitiger Oppositionen).

Literarästhetische Erfahrung kann wie die kunstästhetische Erfahrung als ästhetischer Prozess mit den drei Dimensionen Perzeption, Vorstellungsbildung/Imagination, Kognition verstanden werden. Im Literarischen erfolgt die Vermittlung durch die Sprache. Dabei sind die Materialität der Sprache (Klang) und der Schrift in ihrem Eigenwert relevant. Vorstellungsbildung vollzieht sich durch „innere Bilder“. Der Aspekt der Kognition nähert sich dem rationalen Denken an, bewahrt aber wichtige Charakteristika des Ästhetischen: Perspektivität, Ambiguität, Suspendierung von Sinn (vgl. Brune 2020: 320–334). Die literarische Sprache nutzt die pragmatische Sprache, verfremdet sie aber und bewirkt Irritationen und kritische Reflexion. Dadurch kann der literarische Diskurs als Inter- oder Metadiskurs zu anderen Diskursen (Alltag, Wissenschaft, Politik, Kunst) fungieren. Wie andere ästhetische Diskurse öffnet sich der literarische zu den Kategorien Race, Class und Gender. Dabei kann die sinnliche Erfahrung hegemoniekritische Aspekte entwickeln. Hegemoniale Denkmuster, die mit binären Ordnungen funktionieren, werden in Frage gestellt.

3 Ästhetische Erfahrung und Hegemoniekritik

Literarästhetische Erfahrung steht wie ästhetische Erfahrung allgemein in einem gesellschaftlichen und historischen Kontext, durch den Herrschaft, gesellschaftliche Macht und Dominanz die Autonomie des Ästhetischen in grundlegender Weise beeinflussen. In seinen Thesen *Über den Begriff der Geschichte* (1939) hat Walter Benjamin diese Zusammenhänge in exemplarischer Weise formuliert. Er erklärte: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne ein solches der Barbarei zu sein.“ (Benjamin [1939] 1969: 272) Die Einsicht in die Begrenztheit und Fragwürdigkeit konventioneller ästhetischer Kategorien wie Harmonie, Schönheit und Anmut bedingt die Notwendigkeit, kanonische Kunstwerke immer wieder neu zu befragen und im Vollzug der Rezeption eine kritische Perspektive zu erarbeiten: „In jeder Epoche muss versucht werden, die Überlieferung von Neuem dem Konformismus abzugewinnen, der

im Begriff steht, sie zu überwältigen.“ (Ebd.: 253) Eine kritische Perspektive auf literarästhetische Erfahrung muss so einerseits die spezifischen Modi ästhetischer Erkenntnis beachten, andererseits aber auch die Verflechtung der Kunstwerke in einen Kontext von Dominanz und Unterdrückung stellen und reflektieren. In diesem Sinne geht es darum, einen dominanzkritischen Blick auf die Geschichte zu werfen und die Kunstwerke in diesem Spannungsfeld zu rezipieren: „Der historische Materialist [...] betrachtet es als seine Aufgabe, die Geschichte gegen den Strich zu bürsten.“ (Ebd.: 274)

Diese älteren Positionen Benjamins lassen sich mit neueren Perspektiven verbinden, die der Frage nachgehen, wie Kunstwerke und ihre Rezeption mit hegemonialen Denkmustern verknüpft sind. Wenn literarästhetische Erfahrung die subversiven Potentiale von Kunst und Literatur ausschöpfen will, muss die Frage erörtert werden, wie es möglich ist, mit ihrer Hilfe hegemoniekritische Perspektiven zu entwickeln. Im Zentrum einer sich ausbildenden Theorie anti-hegemonialer Pädagogik steht Gayatri Spivaks Konzept des „Un-Learning“ („Verlernens“) (vgl. Spivak 2013). Dabei geht es darum, dass ein hegemoniales Wissen selbstverständlich in die Prozesse des Lehrens und Lernens eingebunden erscheint. Pädagogische Konzepte müssen sich somit subversiv gegenüber den Prämissen und unhinterfragten Voraussetzungen des konventionellen Wissens verhalten, das unser gegenwärtiges Denken und damit auch die heimlichen und offenen Curricula prägt. Die Kunstwissenschaftlerin Nora Sternfeld bemüht sich um eine Etablierung des Begriffs des „Verlernens“ in der aktuellen didaktischen Diskussion. Sie erklärt: „Wir können uns Verlernen nicht einfach vorstellen wie auf den Delete-Knopf zu drücken und dann wären mächtige Wahrheitsproduktionen und Herrschaftsgeschichten einfach weg.“ (Sternfeld 2017) Das Fallbeispiel „Pergamonfries“ verdeutlicht diese Perspektive, denn erst im Durchgang durch die hegemonialen und imperialen Aspekte der Rezeption des antiken Kunstwerks können die emanzipatorischen Impulse einer Beschäftigung mit diesem erarbeitet werden. „Unlearning“ bedeutet somit nicht, Geschichten von Gewalt und Unterdrückung zu verdrängen oder ungeschehen zu machen, sondern den Zusammenhang von Gewalt und Unterdrückung durcharbeiten und in ein neues Bewusstsein zu integrieren. In der Arbeit an der Tradition und am Kanon wird ein selbstbe-

stimmtes Lernen in der Gegenwart möglich, indem eine bewusste Auseinandersetzung mit dem überlieferten hegemonialen Wissen erfolgt.

Maria do Mar Castro Varela betont die Herausforderungen, die für Lehrende und Lernende mit dem aktiven Engagement gegen hegemoniales Wissen verbunden sind, denn es gehe „[...]nicht um eine Bildung, die auf bloße Informationsakkumulation aufbaut, sondern um ein Lernen und Verlernen. Der Kunst, die Regeln zu brechen, kommt dabei eine besondere Funktion zu – sowohl die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin(ierungen) als auch die Regeln des Erwarteten, des Common Sense, des Normalen.“ (Castro Varela 2017) Die Enttäuschung tradiertter Erwartungen steht in Korrelation mit der Erfahrung von Irritation, die ästhetische Erfahrungen im Allgemeinen auslösen können. Hier verbinden sich folgerichtig ästhetische und ethisch-politische Perspektiven:

Die Praxis des ‚Regelnbrechens‘ beschreibt Spivak folgerichtig als eine ethische Verpflichtung. Die dominanten pädagogischen Strategien innerhalb der Bildungs- und Kulturinstitutionen wie auch die Erwartungen der Lernenden/Studierenden, ihre Vorstellungen darüber, was Lernen bedeutet, behindern jedoch sehr häufig die Infragestellungen des Systems und die in dasselbe eingebetteten Disziplinarmaßnahmen. (Ebd.)

So ist die hegemoniekritische Auseinandersetzung mit tradierten Kunstwerken eine Aufgabe, die Energie und die Bereitschaft verlangt, mit lieb gewordenen Konventionen und Gewohnheiten zu brechen:

Wer die Regeln bricht, darf deswegen nicht hoffen, dass das Brechen der Regeln allen attraktiv erscheint. Nicht wenige sind zufrieden mit dem So-wie-es-ist, verweigern den Willen zum Widerstand. So ist für viele die historisch gewachsene Struktur des ‚Wir und die Anderen‘ durchaus attraktiv – ganz gleich auf welcher Seite sie stehen, sie profitieren davon. Ein Verlernen zu initiieren bei sich und anderen, erfordert deswegen auch immer eine Art Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimente zulassen. (Ebd.)

In diesem Sinne kann in Bezug auf Spivak und ihre Interpretinnen von einem Denken des Diversen gesprochen werden, das sich in radikaler Weise gegen überkommene Formen des Wissens wendet und dabei insbesondere Rassismus, Sexismus und andere Formen der Diskriminierung in den Blick nimmt. Während das hegemoniale Denken in binären Oppositionen im Kontext von Race, Class und Gender diskriminiert, öffnet das Denken des Diversen die problematischen Unterscheidungen, welche unsere Gesellschaft und auch das Denken der Lehrenden und Lernenden immer noch prägen, und es initiiert gemeinsame neue Lernprozesse, welche die Anerkennung von Diversität zur Voraussetzung haben.

4 Anwendung: kunstästhetische und literarästhetische Erfahrung am außerschulischen Lernort Pergamonmuseum

Das Kunstmuseum ermöglicht kunstästhetische Erfahrungen in den Dimensionen Perzeption, Imagination und Kognition. Dabei kann ästhetische Erfahrung zu hierarchiefreier Erkenntnis führen, indem das Material nicht konventionellen Ordnungen unterworfen wird. In diesem Sinne kann kunstästhetische Erfahrung hegemonie- und machtkritisch perspektiviert werden.

Die ersten Funde des später sogenannten Pergamonfrieses (bzw. Pergamonaltars) erreichte Carl Humann im Jahre 1878 (vgl. hier und im Folgenden Kunze 1995: 5–55; vgl. auch Gottschlich/Zaptçioğlu-Gottschlich 2021). Nach und nach erfolgte die Verschiffung des gesamten Frieses nach Deutschland und er wurde zum Kernstück des Pergamonmuseums auf der Museumsinsel. Nach einer bewegten Geschichte erfolgt zur Zeit der Umbau des Pergamonmuseums, dessen Kosten auf einen dreistelligen Millionenbetrag veranschlagt werden. Der Fries umfasst die Darstellung des Kampfes der olympischen Götter gegen die Giganten (in dem sich der Kampf der Herrscher von Pergamon gegen die eingedrungenen Gallier spiegelt). Im Kaiserreich war die Hochschätzung des Frieses durch die in ihm zu findende Darstellung militärischer Macht und Herrschaft und möglicher Parallelen des Kampfes Pergamons mit dem deutsch-französischen Krieg 1870/71 begründet (vgl. Kunze 1995: 16).

Wenn wir jetzt im Sinne einer Präsentation des Pergamonmuseums als außerschulischen Lernorts versuchen, hypothetisch Grundlagen einer Begegnung junger Menschen mit dem Kunstwerk zu bestimmen, so können wir von den drei Dimensionen ausgehen, die Carlo Brune im Blick auf ästhetische Erfahrungen bestimmt hat. Indem die Begegnung mit dem antiken Kunstwerk in den Dimensionen „Perzeption“, „Imagination“ und „Kognition“ charakterisiert wird, besteht die Möglichkeit, offene ästhetische Erfahrungen zu exponieren, die dann in einem weiteren Schritt mit den Erfahrungen abgeglichen werden können, die in Peter Weiss' Roman im Blick auf die Begegnung seiner Protagonisten mit dem Pergamon-Altar beschrieben werden.

Dabei wird deutlich, dass auch die Begegnung mit dem Pergamon-Altar im Sinne neuerer museologischer Konzepte stark rezeptionsorientiert aufzufassen ist (vgl. Bernhardt 2023: 38). Es geht somit nicht primär darum, dass die Lernenden Bildungserfahrungen in dem Sinne machen, dass sie bestimmte Gehalte und Zusammenhänge als feste Inhalte zur Kenntnis nehmen. Vielmehr geht es darum, die Konfrontation mit dem Kunstwerk mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen in Verbindung zu bringen und im Idealfall einen Bezug zwischen dem antiken Kunstwerk und aktuellen Perspektiven herzustellen.

4.1 Perzeption: Die Überwältigung durch die Fülle

Der erste Aspekt der Perzeption bezieht sich – wie dargelegt – auf die sinnliche und leibliche Dimension der ästhetischen Erfahrung. Diese ist im Blick auf den Pergamonfries von besonderer Bedeutung, weil das Kunstwerk in einem geradezu wörtlichen Sinne „beganen“ wird und die Rezipierenden sich mit den Figuren des Kunstwerks zumindest räumlich auf einer Ebene befinden. Eine Erfahrung der Überwältigung durch die Fülle der Gestalten und die Intensität des dargestellten Kampfes ist anzunehmen. Das Kunstwerk vermittelt in dem ersten Zugang durch die Rezipierenden nicht die Aufforderung zu einer distanzierten theoretischen Betrachtung, sondern die Einladung, sich symbolisch in den Prozess zu integrieren, der im Kunstwerk dargestellt wird. Dies bedingt auch den Unterschied zwischen dem unmittelbaren räumlichen Erleben des Kunstwerks und der Konfrontation mit Abbildungen oder medialen Vermittlungen (auch wenn diese während der Zeit der Schließung des Mu-

seums die unmittelbare Erfahrung ersetzen müssen). Eine erste Begegnung mit dem Pergamonfries ist von einer charakteristischen Spannung bestimmt: Die Rezipierenden müssen bereit sein, sich einer Erfahrung von Überwältigung zu stellen und sich gewissermaßen ungeschützt auf das Dargestellte einzulassen und die Intensität der ästhetischen Erfahrung auszuhalten. Dies entspricht auch dem Moment des „Pathos“, das Nicola Mitterer für die responsive Literaturdidaktik stark macht, indem sie postuliert, dass die Basis literarischer und allgemein ästhetischer Erfahrung die Bereitschaft des Subjekts voraussetzt, sich unabhängig von Vorurteilen und konventionellen Konzepten mit dem Kunstwerk und damit mit dem Fremden zu konfrontieren (vgl. Mitterer 2016: 82–96). Dies erfolgt im Pergamonmuseum primär durch eine räumliche Erfahrung, die für das Museum charakteristisch ist (vgl. in Bezug auf das „Denken im Raum“ Tyradellis 2014: 145; Bernhardt 2023: 16, 18). Die Monumentalität des Raums verdeutlicht gewissermaßen leiblich die Größe des Kunstwerks und die Winzigkeit des rezipierenden Subjekts und diese Erfahrung muss im Folgenden zunächst erlebt und dann kreativ bearbeitet werden. Die Erfahrung der Integration des eigenen Leibes in den Raum des Museums und des Kunstwerks ist somit nicht durch theoretische Zugänge und Beschreibungen zu ersetzen. Der erste Zugang sollte somit ungeschützt und ohne explizite didaktisch-methodische Vorbereitungen erfolgen und er ist somit auch nicht mit der von Wrobel und Ott als zentral für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch dargestellten Absicht verbunden, die Praxis des Beschreibens einzuüben (vgl. Wrobel/Ott 2019: 116). Vielmehr geht es mit der radikalen rezeptionsorientierten Perspektive darum, die Gefährdung des eigenen Ich und der eigenen Subjektposition in dem ästhetischen Prozess zu erleben und auszuhalten und damit die Rationalisierungen und konventionellen Fixierungen hegemonialer Denkmuster zu überwinden.

4.2 Imagination: Die Erfahrung des Kampfes

Das Moment der Imagination kann in der hypothetischen Skizzierung der unmittelbaren ästhetischen Erfahrung des Pergamonaltars so bestimmt werden, dass die Schüler:innen am außerschulischen Lernort Kunstmuseum in einem zweiten Schritt erforschen, was für Figuren und Konstellationen auf

dem Fries im Einzelnen zu sehen sind. Hierbei ist das mythologische Wissen, das Museumsführer und andere Hilfsmittel bereitstellen, zunächst nicht zwingend notwendig. Man kann aber existierende Beschreibungen zur Hilfe nehmen, um wichtige Konfigurationen und Konstellationen zu bestimmen, die von den Lernenden bei einer genauen Auseinandersetzung mit dem Fries erkannt werden können (vgl. Kunze 1995, Abbildung 16: 54f.). Hier wäre etwa auf die Darstellung der Erdmutter Ge und ihres Sohnes Alkyoneus im Kampf mit Athene im Ostfries oder auf die Darstellung der Jagdgöttin Artemis zu verweisen, die ebenfalls auf dem Ostfries zu erkennen ist und deren Jagdhund einem Giganten einen tödlichen Biss zufügt. Auch Triton und die anderen Meeresgötter, die am „Nordrisalit der Westseite“ (ebd.: 54) zu erkennen sind, können ohne weitere Hintergrundinformationen identifiziert werden.

In dieser Phase der Begegnung mit dem Fries ist es möglich, mithilfe von Erläuterungen die Namen und Hintergründe bestimmter mythologischer Figuren zu erklären, um einen Überblick über die Semantik des Kunstwerkes zu vermitteln. Dies könnte durch vorbereitete Arbeitsmaterialien oder durch die professionelle Führung durch einen Guide erfolgen. Dabei ist allerdings wichtig, dass nicht der Eindruck erweckt wird, die ‚gelehrten‘ Erläuterungen führten zu einer begrifflich eindeutigen Erfassung des Kunstwerkes. In dieser Phase sollte es vielmehr darum gehen, die auf der Ebene der Perzeption sinnlich erfassten und auf der Ebene der Imagination genauer identifizierten Gestalten und Figuren in einem bestimmten Kontext verstehen zu können, ohne dass eine verbindliche Interpretation anvisiert würde.

4.3 Kognition: Die Schönheit der Gött:innen und das Leiden der Giganten (Ge, Alkyneus)

Auf der Ebene der Kognition kann schließlich die grundlegende Spannung bestimmt werden, die das Kunstwerk charakterisiert. In der Auseinandersetzung zwischen den olympischen Gött:innen und den Giganten sind die beiden Gruppen auch ästhetisch unterschiedlich bestimmt. Denn die Olympier:innen scheinen einem Schönheitsbegriff zu entsprechen, der konventionellen klassizistischen Mustern folgt und mit Assoziationen wie „Ruhe“, „Harmonie“, „Anmut“ verbunden werden kann (kritisch dazu Kaufmann 2020: 125–182).

Die Giganten wiederum sind als Leidende dargestellt und sind somit ‚hässlich‘ im Sinne einer konventionellen Vorstellung von Schönheit, beeindrucken aber durch die Expressivität ihrer Gestalten. Der entscheidende Impuls für die dominanzkritische Rezeption des Kunstwerkes liegt darin, dass eine Identifikation der Herrschenden in Pergamon und später in Berlin mit den Olympier:innen anzunehmen ist, während die Giganten in ihrer Unterlegenheit gezeigt werden. Diese konventionelle Erwartung an die Rezeption des Kunstwerks ist aber keineswegs in der hypothetischen Rekonstruktion auf der Ebene der Kognition als verbindlich anzunehmen. Ob eine Identifikation der Rezipierenden mit einzelnen Figuren oder Gruppen stattfindet, erscheint offen. Gerade wenn man die oben erwähnte Rezeptionsorientierung der neueren Museologie berücksichtigt (vgl. Bernhardt 2023), so kann im Blick auf ein kanonisches Kunstwerk wie den Pergamonfries durchaus festgestellt werden, dass auch bei ihm die Freiheit und Kreativität der Rezipierenden von entscheidender Bedeutung ist. Wenn die Begegnung mit dem Kunstwerk ohne vorgängige leitende Interpretation stattfindet, kann der hier hypothetisch skizzierte Prozess der ästhetischen Erfahrung mit den genannten Dimensionen der Perzeption, der Imagination und der Kognition im Sinne der Konzeption Brunos so gestaltet werden, dass eine starre begriffliche Fixierung vermieden wird und die Freiheit der Rezipierenden in ihrer Bildung von ästhetischen Sinnzuschreibungen unbedingt respektiert wird.

In Analogie zum literarischen Gespräch (etwa nach dem Heidelberger Modell; vgl. Steinbrenner et al. 2015) wäre somit ein „Kunstgespräch“ zu führen, bei dem die Schüler:innen am außerschulischen Lernort Museum ihre ästhetischen Erfahrungen verbalisieren und austauschen und im Dialog die Vielfaltigkeit und auch Ambiguität des Kunstwerks erfahren und dessen verschiedene Bedeutungsdimensionen akzeptieren und schätzen lernen. Der hegemonie- und dominanzkritische Impuls, der sich durch eine weiterführende Beschäftigung mit der Rezeptionsgeschichte ergeben würde, kann sich auch schon in der kunstästhetischen Erfahrung ausbilden, wenn darauf abgehoben wird, dass die unterlegenen Giganten in dem Kunstwerk in ihrer eigenen Würde und Größe dargestellt werden.

Die hier vorgeschlagene Bezugnahme zwischen der Rezeption des Kunstwerks in einem außerschulischen Lernprozess und deren Thematisierung in

Peter Weiss' Roman *Die Ästhetik des Widerstands* ist (natürlich) nicht in dem Sinne zu verstehen, dass der literarische Text die „Wahrheit“ über das Kunstwerk aussprechen würde. Der literarische Text sollte erst nach der Begegnung mit dem Pergamonfries gelesen und als die Beschreibung einer Rezeption des Kunstwerks stehen, die neben die eigene Rezeption durch die Schüler:innen tritt. In diesem Kontext ist auch klarzustellen, dass im Rahmen der hier vorgestellten Überlegungen keine Behandlung des gesamten Romans von Weiss vorzusehen ist, sondern dass nur die ausgewählten Passagen des Textes, die den Pergamonfries und seine Geschichte sowie seine Rezeption durch die drei Protagonisten betreffen, behandelt werden sollen. Damit werden die Lernenden im Anschluss an ihre eigene Begegnung mit dem Pergamonfries mit einer fiktiven Darstellung einer anderen Begegnung mit demselben Kunstwerk unter den besonderen Umständen der NS-Herrschaft im Jahre 1937 konfrontiert und sie können ihre eigenen Beobachtungen und Erlebnisse mit den im Roman dargestellten abgleichen und weiterhin ihre eigene Erfahrung durch die im Roman vermittelten Kontextualisierungen vertiefen. Die besondere Funktion des Literarischen als Metadiskurs ist in diesem Zusammenhang hochbedeutsam, weil der Roman, indem er eine kunstästhetische Erfahrung literarisch darstellt, deren Reflexion auf eine exemplarische Weise vermittelt.

5 *Die Ästhetik des Widerstands:* Literarästhetische Erfahrung und literarisch vermittelte Begegnung mit dem Pergamonfries

Der Ausgangspunkt des Romans besteht darin, dass drei junge Arbeiter, unter ihnen der Ich-Erzähler, im Jahre 1937 das Pergamonmuseum besuchen und das Kunstwerk im Kontext ihrer Erfahrungen und der historischen Prozesse zwischen der Antike und der Aktualität des Nationalsozialismus rezipieren. Der weitere Plot des Romans umfasst die Erfahrungen des Ich-Erzählers 1937 bis 1945 in Berlin, im spanischen Bürgerkrieg, in Paris und im schwedischen Exil; weiterhin werden die Erlebnisse der Widerstandskämpferin Charlotte Bischoff in Berlin und die Hinrichtung von Aktivisten der Widerstandsgruppe „Rote Kapelle“ im Gefängnis Plötzensee thematisiert. Die eindringliche

Beschreibung der Bewusstseinsprozesse des Ich-Erzählers umfasst eine intensive Reflexion über Kunstwerke, sodass Ekphrasis als wichtiges Moment des Romans erscheint (dies bezieht sich auf den Pergamonaltar, aber auch auf die Gemälde *Guernica* von Pablo Picasso und *Das Floß der Medusa* von Théodore Géricault). Dabei werden jeweils Bezüge zwischen den Erfahrungen des Ich-Erzählers und seiner Freunde/Gefährten und den Kunstwerken hergestellt.

Wenn wir jetzt die literarisch vermittelte Begegnung mit dem Pergamonfries zunächst summarisch mit den von Brune exponierten Dimensionen ästhetischer Erfahrung charakterisieren, so können wir feststellen, dass im Bereich der Perzeption die Materialität der Schrift ins Auge fällt: Massive Textblöcke, die auf mehr als zehn Seiten ohne Absatz gestaltet sind, können als Analogie zu den Gesteinsblöcken verstanden werden, aus denen sich die Figuren des Frieses herausarbeiten, während im Hörbuch (vgl. Bruckmaier 2007) der Rhythmus und der Klang der Sprache den ästhetischen Eigenwert des Sprachmaterials hervorheben. Auf der Ebene der dargestellten Perzeption und Imagination vermittelt der Eingang des Romans zunächst die Überwältigung durch die sinnliche Fülle des Frieses. Zu betonen ist, dass es sich bei der *Ästhetik des Widerstands* keineswegs um einen Essay handelt, sondern um die Vermittlung durch Narration: „Rings um *uns* hoben sich die Leiber aus dem Stein“ (Weiss 1988: 7, Hervorhebung M. H.), lautet der erste Satz des Romans und er bezieht sich auf die drei jungen Arbeiter im Pergamonmuseum am 22. September 1937. Der Roman verweist im Übrigen darauf, dass die fragmentarische Überlieferung des Frieses für die Besucher des Museums auf der Ebene der Imagination das Ringen um Bedeutung und Artikulation und gleichzeitig die Suspendierung einer totalisierenden Erkenntnis unterstreicht. Auf der Ebene der Kognition kann festgestellt werden: Das Ringen um Artikulation, das vor allem die Giganten betrifft, findet eine Analogie in dem Bemühen der drei Protagonisten, das Kunstwerk zu verstehen und auf die eigene Situation zu beziehen. Die narratologische Vermittlung eröffnet die Perspektive einer Beziehung zwischen Figuren des Frieses und den Protagonisten („Dies war unser Geschlecht. Wir begutachteten die Geschichte der Irdischen“; ebd.: 10). Die Narration mündet in ein „Kunstgespräch“ in Analogie zum literarischen Gespräch (vgl. „Heidelberger Modell“; Steinbrenner et al. 2014),

in dem verschiedene Zugänge („Lesarten“) zu dem Kunstwerk ausgetauscht werden. Dabei wird kein Konsens im Sinne einer zusammenfassenden Synthese erzielt, obwohl die Figur Heilmann eine führende Rolle in dem Gespräch einzunehmen scheint. Im Sinne des Konzepts kunstästhetischer Erfahrung entstehen „Sinnzuschreibungen, denen ein Status des Vorläufigen zukommt“ (Brune 2020: 87). Es finden sich durchaus widerstreitende Positionen, die sich etwa auf die Spannung zwischen einer Identifikation mit den Giganten und einer Ablehnung klassizistischer Harmonie und der Bewahrung einer Utopie der Schönheit als universaler Perspektive einer zu befreienden Menschheit beziehen.

Der Romandiskurs betont in seiner Metareflexion der kunstästhetischen Erfahrung den Stellenwert von Hegemoniekritik. Dies zeigt sich zunächst in der Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des Frieses mit dem Sieg Pergamons über die eindringenden Gallier/Kelten. Dabei wird darauf verwiesen, dass es sich bei dem Fries ganz eindeutig um Herrschaftskunst handelt, dass aber auch eine Deutung des Kunstwerks „gegen den Strich“ möglich ist, indem darauf verwiesen wird, dass die Würde der unterlegenen Giganten womöglich gegen die Intentionen der Auftraggeber des Kunstwerks zu erkennen ist. Diese mögliche Einsicht wäre etwa durch die Lektüre von Auszügen aus Walter Benjamins Thesen *Über den Begriff der Geschichte* (vgl. Benjamin [1939] 1969) zu sichern.

Eine weitere hegemoniekritische Perspektive liegt in der hier bereits angesprochenen kritisch reflektierten „Wiederentdeckung“ des Frieses und seiner Verbringung nach Berlin mit der Etablierung imperialer Museen als Repräsentation des Kaiserreichs und der gleichzeitigen Möglichkeit einer hegemoniekritischen Interpretation. In diesem Kontext wäre bewusst zu machen, dass der Pergamonfries bis heute nicht an seinem ursprünglichen Platz steht, sondern in Berlin in eine imperiale auch räumliche Inszenierung eingebettet ist. Dabei wäre die Lektüre des Kapitels zu Carl Humann in der breitenwirksam aufgearbeiteten Dokumentation *Die Schatzjäger des Kaisers: Deutsche Archäologen auf Beutezug im Orient* relevant (vgl. Gottschlich/Zaptçioğlu-Gottschlich 2021: 9–45).

Im Folgenden sollen noch einzelne Aspekte der Auseinandersetzung des Romans mit der Erfahrung des Kunstwerkes verdeutlicht werden. Der hier

hervorgehobene Aspekt der Überwältigung durch die Fülle im Kontext der Dimension der Perzeption wird mit dem Beginn des Romans eindrucksvoll gestaltet, indem in einer langen Satzreihung mit einer Vielzahl von Partizipien die stillgestellte Bewegung im Raum sprachlich gespiegelt wird: „Rings um uns hoben sich die Leiber aus dem Stein, zusammengedrängt zu Gruppen, ineinander verschlungen oder zu Fragmenten zersprengt, mit einem Torso, einem aufgestützten Arm, einer geborstnen Hüfte, einem verschorften Brocken ihre Gestalt andeutend, immer in den Gebärden des Kampfs“ (Weiss 1988: 7 f.); so beginnt diese eindrückliche Schilderung. In einem ersten Zugang werden die Schönheit der Gött:innen und das Leiden der Giganten einander gegenübergestellt: „Und wie anmutig das Haar gekräuselt, wie kunstvoll geschürzt und gegurtet das leichte Kleid, wie zierlich das Ornament an den Riemen des Schilds, am Bug des Helms, wie zart der Schimmer der Haut, bereit für Liebeskosungen, doch ausgesetzt dem unerbittlichen Wettstreit, der Zerfleischung und Vernichtung“ (ebd.: 7 f.). Die harmonische Schönheit ist paradoxerweise in einen Kampf um Leben und Tod verwickelt, mit dem ein krasser Kontrast erzeugt wird. Dann aber wird die Darstellung der Erdmutter Ge thematisiert und es wird die zentrale Erfahrung der drei jungen Museumsbesucher exponiert, dass es sich bei den Giganten um „unser Geschlecht“ handele:

[...] hier stieg die Dämonin der Erde auf, das Gesicht weggehackt unter den Augenlöchern, die Brüste massiv in dünner Umhüllung, den losgerißnen Klumpen der einen Hand suchend erhoben, die andre Hand um Einhalt bittend ragte aus der Steinkante, und hinauf zum profilierten Vorsprung streckten sich langgliedrige knotige Finger, als wären sie noch unter der Erde und wollten das Gelenk der offnen daumenlosen weiblichen Hand erreichen [...] (ebd.).

Und jetzt setzt der Erkenntnisprozess der jungen Arbeiter ein, denen es gelingt, innerhalb einer ästhetischen Inszenierung, die Hegemonie und Herrschaft zu reproduzieren sucht, die subversive Lesart zu entwickeln, die es ermöglicht, dass sich die subalternen Rezipierenden ausgerechnet dieses Kunstwerk aneignen können: „Dies war unser Geschlecht. Wir begutachteten die Geschichte der Irdischen.“ (ebd., 10) Im grundlegenden Sinne des Kunstgesprächs artiku-

liert die Mutter Coppis, eines der drei jungen Arbeiter, eine Haltung, die sich gegenüber den Idealen der Kunst und der Schönheit aus kulturevolutionärer Perspektive grundsätzlich skeptisch zeigt und damit die Fragwürdigkeit der Schönheit angesichts von Macht und Unterdrückung postuliert: „Und doch kann in dem, was grausam ist, nie Schönheit enthalten sein, sagte Coppis Mutter.“ (Ebd.: 52) Die Kontextualisierung der Geschichte des Pergamonmuseums verdeutlicht die Verbindung der „Wiederentdeckung“ des Frieses mit dem deutschen Imperialismus (vgl. noch einmal Gottschlich/Zaptçioğlu-Gottschlich 2021):

Nach dem Sieg über Frankreich, der Krönung des preußischen Königs zum Kaiser und der Gründung des Deutschen Reichs und nachdem in Paris die Gefährdung des Kapitals, die Commune, zerschlagen worden war, stand eine Zeit der industriellen Expansion, der Kontrolle über Kontinente bevor, und die Hauptstadt, Sitz des Hofes, verlangte nach Schätzen, die den musischen Sinn des Monarchen und Kolonialherrscher hervorheben konnten. (Ebd.)

Dass der Roman trotz der Verstrickung des Kunstwerks und seiner Geschichte in Unterdrückung und Dominanz die Perspektive einer emanzipatorischen Kraft der Kunst nicht aufgeben will, zeigt dieses Statement: „Und nach längerem Schweigen sagte Heilmann, daß Werke wie jene, die aus Pergamon stammen, immer wieder neu ausgelegt werden müßten, bis eine Umkehrung gewonnen wäre und die Erdgebornen aus Finsternis und Sklaverei erwachten und sich in ihrem waren Aussehen zeigten.“ (Ebd.: 53) Hier finden wir erneut einen Bezug zu Walter Benjamins bereits erwähnten Thesen *Über den Begriff der Geschichte*, in denen es heißt: „Freilich fällt erst der erlösten Menschheit ihre Vergangenheit voll auf zu.“ (Benjamin [1939] 1969: 277)

Insgesamt ist festzuhalten, dass mit der hier vorgeschlagenen Verbindung der Rezeption eines Werkes der bildenden Kunst und der eines Romans exemplarisch kunst- und literarästhetische Erfahrungen vermittelt werden. Dabei ist im Falle des Pergamonfrieses die sinnliche und vor allem leibliche Erfahrung zentral, das die Konfrontation mit dem Kunstwerk exemplarisch über ein „Denken im Raum“ (vgl. Tyradellis 2014: 145) erfolgt. Indem die Schüler:in-

nen bei dem Besuch des Pergamonmuseums sozusagen leibhaftig erleben, wie die imperiale Inszenierung des Pergamonfrieses ihre Subjekte als Leiber in einen Raum integriert, der von Schönheit, aber auch von Herrschaft bestimmt wird, sind sie in der Lage, die verschiedenen Facetten einer kunstästhetischen Erfahrung zu durchleben. Im Falle der literarästhetischen Erfahrung durch die Rezeption des Romans *Die Ästhetik des Widerstands* ist das Moment der Perzeption, das auf durch die Beschreibung des Altars evozierte Vorstellungsbilder abzielt, gewissermaßen durch die kunstästhetische Erfahrung vorgeformt. Damit wird die kognitive Seite des Literarischen betont. Gleichzeitig können die Schüler:innen aber angeregt durch eine Lenkung der Lehrperson die Frage untersuchen, mit welchen sprachlichen Mitteln es im Roman gelingt, die sinnliche Erfahrung des Raums und auch durch leibliche Erfahrung der Rezipient:innen zu evozieren. Dabei ist vor allem darauf zu verweisen, dass einerseits die Textblöcke des Romans an die Gesteinsblöcke des Frieses erinnern und dass andererseits die Verbformen des Partizips Präsens und Perfekt auf die Stillstellung von Bewegung und Kampf im Fries verweisen. Damit ist gewährleistet, dass der Roman nicht einseitig als kognitiv-reflexive Auseinandersetzung mit dem Fries erscheint und die literarästhetische Erfahrung auch in ihrer sinnlichen und leiblichen Dimension deutlich wird.

6 Zusammenfassung

Der außerschulische Lernort Museum ermöglicht die kunstästhetische Erfahrung des Pergamonfrieses im Sinne der Dimensionen Perzeption, Imagination und Kognition. Im Romandiskurs gelingt die hegemoniekritische Öffnung der kunstästhetischen Erfahrung durch die hierarchiefreie Erfahrung der sinnlichen Wahrnehmung des Frieses. Die literarästhetisch vermittelte fiktive Begegnung mit dem Pergamonaltar bietet zunächst eine eigene Perspektivierung der Dimensionen Perzeption, Imagination und Kognition. Die narrative Vermittlung und die historische Situierung des Romans (1937) intensivieren die hegemoniekritische Perspektive des Romans. Der Romandiskurs wird aber nicht zur dogmatischen ‚ideologiekritischen‘ Instrumentalisierung der kunstästhetischen Erfahrung, sondern bewahrt die Spannung zwischen einer Kritik an

klassischer Schönheit im Sinne von Herrschaftskunst, der Möglichkeit einer Lektüre gegen den Strich und der Abwehr von problematischer Harmonie in der Utopie von Schönheit als Vision einer herrschaftsfreien Welt. Der Roman *Die Ästhetik des Widerstands* bietet mit der Konfrontation mit Théodore Géricaults Gemälde *Das Floß der Medusa* und mit Picassos *Guernica* die Möglichkeit, die hier am außerschulischen Lernort Museum aufgezeigte Vermittlung kunstästhetischer und literarästhetischer Erfahrung zu intensivieren.

Literaturverzeichnis

- BAUM, MICHAEL (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- BENJAMIN, WALTER [1939] (1969): Über den Begriff der Geschichte. In: W.B.: *Illuminationen. Ausgewählte Schriften I*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 268–281.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum: Literaturausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2024): Täuschende Ausstellungen. Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit. In: ders. (Hg.): *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 459–479.
- BRUCKMAIER, KARL (Bearbeitung und Regie) (2007): *Peter Weiss: Die Ästhetik des Widerstands* (Hörbuch). München: Der Hörverlag.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- CASTRO VARELA, MARIA DO MAR (2017): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: *Linksnet*. URL: <https://www.linksnet.de/artikel/20768> (letzter Zugriff: 11.06.2025).
- GOTTSCHLICH, JÜRGEN/ZAPÇIOĞLU-GOTTSCHLICH, DILEK (2021): Die Schatzjäger des Kaisers. Deutsche Archäologen auf Beutezug im Orient. Berlin: Ch. Links.
- KAUFMANN, SEBASTIAN (2020): *Poetik des ‚Wilden‘. Zur Verschränkung von Ethno-Anthropologie und ästhetischer Theorie 1750–1850*. Basel: Schwabe.

- KUNZE, MAX (1995): *Der Pergamonaltar. Seine Geschichte, Entdeckung und Rekonstruktion*. Mainz: Philipp von Zabern.
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (2013): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press.
- STEINBRENNER, MARCUS/MAYER, JOHANNES/RANK, BERNHARD (Hg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. 2. korrigierte und ergänzte Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- STERNFELD, NORA (2017): Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse. In: *Migrazine*. URL: <http://www.migrazine.at/artikel/der-langsame-und-zahe-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverhaeltnisse> (letzter Zugriff: 11.06.2025).
- TYRADELLIS, DANIEL (2014): *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- WEISS, PETER (1988): *Die Ästhetik des Widerstands. Roman*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (Hg.) (2019): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seeze: Klett Kallmeyer/Friedrich.
- ZABKA, THOMAS (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 452–468.

Zwischen Zeichen und Präsenz

Ästhetische Erfahrung als Bildungspotenzial der Theateraufführung

Abstract

Das Potenzial zu ästhetischen Erfahrungen im Theater wird lange Zeit vor allem in der semiotischen Vielschichtigkeit von Theateraufführungen gesehen. Ausgehend von einer Fokussierung auf Aspekte der Performativität aber kommt es zu einer Erweiterung dieses Potenzials, die in diesem Beitrag erörtert wird, um rezeptionsbezogene Aspekte ästhetischer Erfahrungen in Theateraufführungen zu identifizieren. Dabei werden Theateraufführungen als Ereignis verstanden, das sich unter der Bedingung leiblicher Ko-Präsenz der vollständigen Planbarkeit entzieht und in seiner ephemeren Gestalt spezifische Wahrnehmungsbedingungen schafft. Im Rekurs vor allem auf theaterwissenschaftliche Überlegungen zu ästhetischer Erfahrung im Kontext einer Ästhetik des Performativen identifiziert der Beitrag drei Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung: Bedeutungsverschiebungen innerhalb der symbolischen Ordnungssysteme, kontemplatives Verweilen bei der phänomenalen Materialität und Schwellen- oder Übergangserfahrungen zwischen Wahrnehmungsordnungen. Damit wird Theater als ein Erfahrungsraum beschrieben, dessen Bildungspotenzial insbesondere in der Ermöglichung erfahrungsbasierter Transformationen liegt.

Keywords: Theateraufführung; leibliche Ko-Präsenz; Ereignis; ästhetische Erfahrung; Schwellenerfahrung; Wahrnehmungsordnung

1 Theater und Bildung

Im Laufe seiner Geschichte ist das Theater immer wieder für Bildungszwecke in Dienst genommen worden, was schon ein Blick auf die Entwicklung in der Neuzeit schlaglichtartig zeigt: Wie Taube herausarbeitet, verläuft sie von der Nutzung des Theaters zur Ausbildung sozialer und rhetorischer Kompetenzen, Tugendhaftigkeit und Moral ab dem späten 15. Jahrhundert über die moral-erzieherischen Vorstellungen des 18. Jahrhunderts und die Fokussierung des (Laien-)Theaterspiels ab dem frühen 20. Jahrhundert bis hin zu Konzeptionen ästhetischer oder kultureller Bildung in der Gegenwart (vgl. Taube 2012/2013). Diese Indienstnahme ist zudem auch institutionalisiert, denn als eigenes Wahl- bzw. Wahlpflichtfach, als Arbeitsgemeinschaft, im Rahmen fachübergreifender Arbeit oder als Teil des Deutsch- bzw. Musikunterrichts ist das Theater heute in der Schule vielfältig präsent, an den Theatern selbst oder in der freien Theaterszene durch die Arbeit angestellter oder freiberuflicher Theaterpädagog:innen. Neben den Fachwissenschaften befassen sich zwei Disziplinen, die Theaterpädagogik (vgl. dazu etwa Hentschel 2016) und die Theaterdidaktik (vgl. dazu rezeptionsbezogen etwa Kamps 2018; produktionsbezogen etwa Klimant 2022), mit dem spezifischen Bildungspotenzial von Theaterspiel und -rezeption und legen entsprechende Modelle für die Praxis der Theatervermittlung in Schule und Theater vor. Zugleich lässt sich beobachten, dass Theaterbegriffe auch außerhalb theaterwissenschaftlicher, -didaktischer oder -pädagogischer Diskurse weit verbreitet sind. In der Pädagogik etwa wird von Methoden als „Inszenierungstechniken“ (Meyer 2020: 75) gesprochen oder in der Literatur- und Mediendidaktik von der Unterrichtsplanung als einer „Inszenierung von Literaturunterricht“ (Abraham/Kepser 2016: 223). In der Philosophie greift beispielsweise Butler in ihren Überlegungen zur performativen Konstruktion des Geschlechts auf Theater-Metaphorik zurück (vgl. dazu etwa Butler 1990), in der Soziologie spricht Goffman von Rollen, die alle Menschen in ihrem sozialen Umfeld spielen (vgl. Goffman 1959). Wenn jedoch mit theaterspezifischen Begriffen auch theaterunspezifische Phänomene bezeichnet werden und wenn auf diese Weise sogar der Eindruck entstehen könnte, dass das gesamte menschliche Leben ein Theaterspiel ist, dann besteht die Gefahr, dass das spezifische Bildungspotenzial des Theaters als Kunstform verblasst, weil The-

ater scheinbar allgegenwärtig ist (vgl. dazu etwa die Auseinandersetzung mit der theaterdidaktischen Bezugnahme auf den Theatralitätsbegriff bei Kamps 2018: 69–71).

In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass das spezifische Bildungspotenzial des Theaters als Kunstform in der Ermöglichung erfahrungsbasierter Transformationen während der Aufführungsrezeption zu sehen ist. Nach einer terminologischen Eingrenzung des Theaterbegriffs werden zur Erläuterung dieser These Aspekte der Medialität, Materialität, Semiotizität und Ästhetizität von Theateraufführungen beschrieben, um schließlich mögliche ästhetische Erfahrungen und damit einhergehende Transformationen zu identifizieren.

2 Theater – terminologische Eingrenzung

Mit dem Begriff Theater können nach Fischer-Lichte „bestimmte Bauwerke, Räume und Bühnen“ ebenso bezeichnet werden wie „orts-, zeit- und gewohnheitsabhängig spezifische Beziehungen zwischen Agierenden und Schauenden“ (Fischer-Lichte 2014a: 361). Theater kann sich demnach in unterschiedlichen Formen materialisieren, nämlich einerseits als ein spezifisch gestalteter und dadurch als Theater erkennbarer konkreter Ort, andererseits als besondere Qualität einer Beziehung zwischen Spieler:innen und Zuschauer:innen. Beide Formen sind jedoch untrennbar miteinander verbunden, denn ohne einen in irgendeiner Weise inszenierten Theater-Ort können auch keine spezifischen Theater-Beziehungen eingegangen werden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt beginnen und enden sowie darüber hinaus historisch sich wandelnden Theaterkonventionen unterliegen. Die Abhängigkeit von Gewohnheiten aber verweist darauf, dass sich die spezifischen Beziehungen im Theater individuell und kollektiv zugleich konstituieren: Agierende und Schauende haben nicht dieselben Gewohnheiten, Erfahrungen oder Erwartungen und stellen deshalb sehr individuelle Beziehungen untereinander her. Diese Beziehungen werden jedoch auch vom Kollektiv beeinflusst, etwa wenn in einem Szenenapplaus die sehr erfahrene Theaterzuschauer:in einen für sie interessanten Moment markiert und andere sich davon zum Mitklatschen anregen lassen oder wenn jemand plötzlich buht und das Spiel auf der Bühne daraufhin unterbrochen

wird. Spielende und Schauende bringen das Theater also gemeinsam performativ hervor (vgl. dazu ausführlich Fischer-Lichte 2012).

Je nach Theaterbegriff werden somit eher statische und planbare Aspekte des Theaters betont oder eher fluide und fragile Aspekte. Die unterschiedlichen Begriffe weisen jedoch noch einen weiteren Unterschied auf: Das Theater als ein spezifischer Ort existiert unabhängig davon, ob Spieler:innen und Zuschauer:innen anwesend sind, die spezifischen Beziehungen aber kommen nur in einer besonderen Situation zustande, die man mit Fischer-Lichte (vgl. Fischer-Lichte 2014b: 15) als Aufführung bezeichnen kann und für die Bentley eine Minimaldefinition vorschlägt: „A impersonates B while C looks on“ (Bentley 1966: 150). Von einer Theateraufführung kann also die Rede sein, wenn Spieler:innen (A) etwas darstellen (B) und Zuschauer:innen (C) ihnen dabei zusehen. Damit entfaltet sie sich „in der Dialektik von Spielen und Zuschauen“ (Brauneck 1998: 15), woraus als Beteiligungsangebote bzw. Handlungsrollen aller Beteiligten einerseits das Spielen und andererseits das Zuschauen resultieren (vgl. ebd.). Spieler:innen und Zuschauer:innen haben sich bewusst für ihre Handlungsrolle entschieden und beide Handlungsrollen müssen in einer Theateraufführung ausgefüllt werden, weil „ohne den Zuschauer [...] das Spielen eben nur Spiel [bliebe] und [...] nicht zum Theater [würde], das seinem Wesen nach Spiel und Ernst zugleich ist“ (ebd.: 28). Ernst ist die Theateraufführung auf Seiten der Zuschauer:innen, weil Erkenntnisse, Affekte, Emotionen oder Empfindungen nicht unter dem Vorbehalt des bloß Gespielten stehen, sondern ernsthaft aufgefasst und empfunden werden, was aber natürlich nicht ausschließt, dass an anderen Stellen das Bewusstsein bloßen Spiels zu einer Distanz gegenüber dem Gespielten führen kann (vgl. ebd.: 16f.). Ernst ist die Theateraufführung sowohl auf Seiten der Zuschauer:innen als auch auf Seiten der Spieler:innen, weil das Theater als Institution ernst genommen wird, als ein Ort, an dem eine fiktive Wirklichkeit dargestellt wird, die keinen unmittelbaren Einfluss auf und keine unmittelbaren Folgen für die Realität außerhalb des Theaters hat (vgl. ebd.: 17f.). Sie geht „aus der Konfrontation und Interaktion zweier Gruppen von Personen hervor [...], die sich an einem Ort zur selben Zeit versammeln, um in leiblicher Ko-Präsenz gemeinsam eine Situation zu durchleben“ (Fischer-Lichte 2014b: 15f.). Dabei ist eine Theateraufführung durchaus gestaltet, denn ihr geht ein Prozess

der Inszenierung voraus, ein intentionaler „Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien“, in dem „ermittelt wird, welche Elemente zu welchem Zeitpunkt der Aufführung an welchem Punkt des Raumes erscheinen, wie sie sich durch den Raum bewegen, gestalten und verändern und zu welchem Zeitpunkt und an welcher Stelle des Raumes sie wieder aus ihm verschwinden sollen“ (vgl. Fischer-Lichte 2014c: 152, 154).

Terminologisch kann der Theaterbegriff also in die Inszenierung einerseits und die Aufführung andererseits aufgeteilt werden. Im Inszenierungsprozess wird auf Seiten der Spieler:innen festgelegt, welche theatralen Zeichen genutzt und wie sie angeordnet werden sollen, welche Zeichendominanten ggf. vorgenommen werden und wie den Zuschauer:innen auf diese Weise Angebote der Sinnproduktion gemacht werden können (vgl. dazu Pavis 1988). Das Produkt dieses Prozesses kommt dann zur Aufführung, die allerdings nicht in einer bloßen Umsetzung der Inszenierung aufgeht, sondern aufgrund der leiblichen Ko-Präsenz mit der gemeinsamen performativen Hervorbringung von Bedeutung eine zweite Möglichkeit der Sinnproduktion eröffnet (vgl. Fischer-Lichte 2014c: 154 f.). Damit ist aber auch die Vorstellung von aktiven Spieler:innen und passiven Zuschauer:innen ebenso obsolet wie die Annahme, Sinn sei ausschließlich in der Inszenierung angelegt und von den Zuschauer:innen lediglich zu rezipieren (vgl. ebd.: 155). Welcher Art allerdings die Aktivität der Zuschauer:innen ist und wie man sich die performativ hervorgebrachte Bedeutung vorstellen kann, bleibt an dieser Stelle noch offen. Eine Auseinandersetzung mit der Medialität, Materialität, Semiotizität und Ästhetizität von Theateraufführungen kann hier eine Klärung bringen.

3 Medialität, Materialität, Semiotizität und Ästhetizität der Theateraufführungen

Theateraufführungen liegen Inszenierungen zugrunde, wobei sich jedoch der Grad der Inszeniertheit je nach Theaterform unterscheiden kann: In performativen Theaterformen etwa wird keine Figur inszeniert, weil Performance-Künstler:innen sich selbst und ihr Tun vor Publikum ausstellen (vgl. Wenzel 2009: 10). Im naturalistischen Theater hingegen geht es um die Nach-

ahmung natürlichen Lebens, was gegenüber der Performance einen höheren Grad an Inszeniertheit mit sich bringt (vgl. dazu Balme 2014: 50–52, Lehmann 1999). In allen Theaterformen aber verbinden sich die Inszenierungs- und die Aufführungsdimension und dies eröffnet den Beteiligten sehr verschiedene Erfahrungsmöglichkeiten, deren Beschreibung nach einer Erörterung der Medialität, Materialität, Semiotizität und Ästhetizität der Theateraufführung im Anschluss an eine Ästhetik des Performativen (vgl. ausführlich Fischer-Lichte 2004a, vgl. zusammenfassend Fischer-Lichte 2010: 24–65) vorgenommen werden kann.

3.1 Medialität der Theateraufführung

In einer Theateraufführung agieren Spieler:innen im Raum, Zuschauer:innen nehmen dies wahr, reagieren darauf ihrerseits für die Spieler:innen wahrnehmbar und dies wiederum beeinflusst ihr Agieren. Theateraufführungen schließen also Unvorhersehbares und Ungeplantes ein, sie sind ein Ereignis, das durch eine Unterbrechung des Gewöhnlichen oder Erwarteten ausgelöst wird und dem Erwarteten einen neuen Verlauf gibt (vgl. Nancy 2003: 328). Weil sie unerwartet auftreten, sind Ereignisse Seel zufolge „weder *beliebig* wiederholbar noch *im Ganzen* intentional bewirkbar“ (Seel 2003: 40, Herv. i. O.). So können in Theateraufführungen durch die Inszenierung zwar Momente intentional vorgesehen worden sein, die den Zuschauer:innen zum Ereignis werden sollen, ob dies allerdings tatsächlich geschieht, kann im Vorhinein nicht garantiert werden.

In diesem Sinn ereignet sich eine Theateraufführung und wird damit zu einem Medium, das sich nicht restlos planen, steuern oder kontrollieren lässt und an dessen Zustandekommen alle Anwesenden gleichermaßen mitwirken. Diese medialen Spezifika der Theateraufführung haben erhebliche Konsequenzen für das, was als ihre Materialität gelten kann. Denn Theateraufführungen liegen anders als Inszenierungen, die etwa in Form von Videoaufnahmen, Strichfassungen oder verschriftlichten Regiekonzepten konservierbar sind, nicht als fixiertes oder tradiertes materielles Artefakt vor, sie sind vielmehr flüchtig und transitorisch (vgl. dazu bereits Lessing 1766). Damit ist nicht gemeint, dass nach dem Ende einer Theateraufführung keine materiellen Ob-

jekte wie Requisiten oder das Bühnenbild zurückbleiben könnten, es kommt dadurch vielmehr zum Ausdruck, dass das Aufführungsereignis selbst in dem Moment, in dem Spieler:innen und Zuschauer:innen die leibliche Ko-Präsenz beenden, als Medium verloren ist und sich auch niemals wieder auf die gleiche Weise wiederholen lässt (vgl. Fischer-Lichte 2010: 32).

3.2 Materialität der Theateraufführung

Während also mit dem Inszenierungsbegriff in materieller Hinsicht „die intendierte und geplante performative Hervorbringung von Materialität“ betont wird, „schließt ‚Aufführung‘ jegliche in ihrem Verlauf performativ hervorbrachte Materialität ein“ (Fischer-Lichte 2004b: 15). Diese besondere Materialität lässt sich anhand der Aspekte Leiblichkeit, Räumlichkeit, Lautlichkeit und Zeitlichkeit beschreiben, wobei insbesondere der Leiblichkeit eine besondere Bedeutung zukommt, insofern die leibliche Ko-Präsenz das zentrale Merkmal einer Theateraufführung ist.

Ihren Körper nehmen Spieler:innen semiotisch in Dienst, um durch intentionale Zeichensetzung mittels Gestik, Mimik oder Frisur eine bestimmte Figur darzustellen (vgl. dazu Balme 2014: 122–135). Manche Eigenschaften ihres Körpers allerdings, etwa die Statur oder der Klang der Stimme, sind nur zu einem gewissen Grad oder sogar überhaupt nicht veränderbar. Spieler:innen können also ihren Körper nie restlos zum Zeichen machen und stellen deshalb nicht einfach nur eine Figur dar, sondern verkörpern sie, stellen mit der Darstellung einer Figur auf der Bühne zugleich sich selbst auf der Bühne aus (vgl. Csórdas 1994: 6). Das Konzept der Verkörperung umfasst dabei neben dem Körper auch den Geist, denn auch Denken und Fühlen einer Spieler:in gehen nicht ganz in der Darstellung einer Figur auf, sondern vermischen sich mit dem dargestellten Denken und Fühlen dieser Figur. Für andere wahrnehmbar wird dies nur anhand von körperlichen oder körperlich vermittelten Äußerungen, sodass unter dem Vorzeichen der Verkörperung Körper und Geist nicht zwei verschiedene Entitäten bilden, sondern miteinander verschmelzen (vgl. dazu Kamps 2018: 186–192). Zur Bezeichnung dessen, was aus dieser Verschmelzung resultiert, bietet sich der aus der Phänomenologie der Wahrnehmung entnommene Begriff des Leibes an (vgl. Merleau-Ponty [1945] 1966: 115). Diesen

Begriff übernahmen Theaterwissenschaft und -didaktik und unterscheiden als materiellen Aspekt in Theateraufführungen seither den semiotischen Körper, durch den Spieler:innen Bedeutung durch die Darstellung einer dramatischen Figur erzeugen, vom phänomenalen Leib, wenn Bedeutung durch die bloße Präsenz erzeugt wird, also durch die Kraft, „den Raum zu beherrschen und die Aufmerksamkeit des Zuschauers zu erzwingen“ sowie mit „Verkörperungsprozessen Energien in einer Weise zu erzeugen“, dass diese für andere „spürbar im Raum zirkulieren“ (Fischer-Lichte 2010: 47).

Eine solche doppelte Perspektive auf die Materialität der Theateraufführung lässt sich auch hinsichtlich der Räumlichkeit einnehmen (vgl. dazu Dünne/Kramer 2009). Als Raum des Theaters kommt dabei einerseits der semiotisch beschreibbare architektonisch-geometrische Raum in den Blick, also bestimmte Gebäude oder Bühnen, grundsätzlich aber jeder Ort, an dem Spieler:innen und Zuschauer:innen zum Theater zusammenkommen. Daneben können andererseits in architektonisch-geometrischen Räumen auch bestimmte Atmosphären vorhanden sein, die sich als eine räumlich wahrgenommene Wirkung bemerkbar machen (vgl. dazu Schouten 2014). Atmosphären gehen auf Eigenschaften des semiotischen Raums zurück, der durch seinen Aufbau und seine Abmessungen, vor allem aber durch die Zuordnung des Publikums zur Bühne und das Bühnenbild die Aufmerksamkeit der Zuschauer:innen sowie die Bewegungen der Schauspieler:innen und deren Wahrnehmung untereinander und des zuschauenden Publikums ermöglicht, begrenzt, organisiert und strukturiert (vgl. ebd.: 14). Die Atmosphären einer Theateraufführung sind somit bis zu einem gewissen Grad inszenatorisch planbar, sie sind aber auch davon abhängig, was sich während der Aufführung ereignet und damit von der spezifischen Wahrnehmung der Zuschauer:innen. So beschreibt Böhme, dass Dinge, Menschen oder Umgebungskonstellationen in der ersten Wahrnehmung hinsichtlich ihrer Wirkung zuerst leiblich-affektiv als „Ekstasen der Dinge“ (Böhme 1995: 131) aufgefasst werden und dass dies insgesamt zur Wahrnehmung einer bestimmten Atmosphäre führt. Kritisch ergänzt Schouten, dass diese Beschreibung von Atmosphären als rein leiblich-affektiv beeinflusste Gegenstandserfahrung und damit unbeeinflusst von Sinnzuschreibungen problematisch sei, weil sich Atmosphären durch Sinnzuschreibungen nicht notwendig ändern, sondern im Gegenteil durch sie die theatralen Mittel

zusätzlich affektiv aufgeladen werden können, wodurch ein atmosphärischer Eindruck sogar zusätzlich noch verstärkt würde (vgl. Schouten 2014: 14f.). Folgt man diesem Ansatz, könnte man auch hinsichtlich der Räumlichkeit als materiellem Aspekt von Theateraufführungen einen semiotischen von einem phänomenalen Raum unterscheiden. Einerseits ist in Theateraufführungen ein spezifischer Ort der Darstellung intentional vorgesehen und inszenatorisch hergestellt worden, andererseits verweisen wahrgenommene Atmosphären auf die Möglichkeit einer weiteren, performativ hervorgebrachten Räumlichkeit.

Neben Leiblichkeit und Räumlichkeit ist als dritter Aspekt der spezifischen Materialität einer Theateraufführung ihre Lautlichkeit zu nennen, zu der z. B. Musik zählt, aber auch Geräusche, Einspielungen sowie sprechende oder singende Stimmen (vgl. Kamps 2018: 199–201). Im Schauspiel gerät dabei vor allem die Stimme der Spieler:innen in den Fokus, wobei mit Fischer-Lichte festzustellen ist, dass historisch betrachtet die Lautlichkeit des europäischen bzw. westlichen Theaters mit der gesprochenen Sprache gleichgesetzt wurde, weshalb der Lautlichkeit im Theater lange eine untergeordnete Rolle als bloße Vermittlerin der Sprache zukam (vgl. Fischer-Lichte 2010: 48, vgl. dazu ausführlich Kolesch/Schrödl/Pinto 2009). Wenn in Aufführungen jedoch der besondere Klang einer Stimme oder ein durchdringender Schrei auffällig werden, verweist dies auf die Unabhängigkeit von Stimme und Sprache. Die Stimme avanciert damit zu einem materiellen Aspekt von Theateraufführungen, durch den Bedeutungen erzeugt werden ohne die Voraussetzung, dass die Stimme zunächst als ein Zeichen wahrgenommen werden muss (vgl. Fischer-Lichte 2010: 51). Sie entstammt einerseits dem Leib derjenigen, die sie zu Gehör bringen, sie affiziert allerdings genauso den Leib derjenigen, die sie vernehmen und die darauf zum Beispiel dadurch reagieren, dass sie sich kognitiv oder affektiv-emotional ergreifen lassen oder sich ihr eigener Leib auf dieses Vernehmen hin krümmt, verzerrt, anspannt oder entspannt (vgl. ebd.: 50). Diese Unabhängigkeit der Stimme von der Sprache, die bei sprachlosen Äußerungen natürlich leicht nachvollzogen werden kann, ist prinzipiell auch in Verbindung mit Sprache gegeben und gilt sowohl für die Stimmen der Spieler:innen als auch der Zuschauer:innen in der Theateraufführung. Dies kann besonders dort augenscheinlich werden, wo Künstler:innen durch besondere Strategien auf eine Verselbständigung der Stimme gegenüber der Sprache hinarbeiten

(vgl. ebd.). Anders als bei der Räumlichkeit zeigt sich hier die Verbindung des materiellen Aspekts der Lautlichkeit mit dem der Leiblichkeit, denn indem Spieler:innen ihre Stimme von der Sprache trennen, stellen sie eine körperliche Eigenschaft in den Mittelpunkt, die ihnen gegeben ist. Zudem lenken sie dadurch in besonderer Weise die Aufmerksamkeit der Zuhörer:innen vom sprachlichen Verstehen auf die besonderen Qualitäten ihrer gegebenen Stimme und damit auf ihren phänomenalen Leib, der in der stimmlichen Äußerung vernommen werden kann (vgl. ebd.). Was hier exemplarisch anhand der Stimme ausgeführt wurde, gilt für die gesamte Lautlichkeit im Theater: Laute, Stimmen oder die Musik in einer Theateraufführung lassen sich semiotisch als Zeichen begreifen, denen mit oder ohne eine Verbindung zum gesprochenen Wort Bedeutungen beigemessen werden können. Sie füllen allerdings auch ohne die Interpretation als Zeichen durch ihre besonderen Qualitäten den Raum zwischen Spieler:innen und Zuschauer:innen, erzeugen diesen Raum dadurch selbst mit und stellen Beziehungen zwischen den Beteiligten her (vgl. ebd.: 51). Analog zur Differenzierung von phänomenalem Leib und semiotischem Körper sowie von phänomenalem und semiotischem Raum lässt sich also auch die Lautlichkeit als Aspekt der Materialität der Theateraufführung auffassen, der sowohl phänomenal als auch semiotisch wahrgenommen werden kann.

Eng damit verbunden ist schließlich auch die Zeitlichkeit als vierter Aspekt der spezifischen Materialität von Theateraufführungen (vgl. dazu Primavesi 2014). Sie werden durch die Inszenierung zeitlich organisiert, indem etwa festgelegt wird, wann Schauspieler:innen die Bühne betreten und wann sie sie wieder verlassen. Allerdings tritt vor dem Hintergrund der leiblichen Ko-Präsenz in Theateraufführungen dem durch die Inszenierung vorgegebenen Rhythmus ein durch den menschlichen Körper, etwa durch seine Atmung oder seinen Herzschlag, gesetzter Rhythmus gegenüber (vgl. Risi 2004: 168 f.). In Theateraufführungen können diese unterschiedlichen Rhythmen als übereinstimmend oder abweichend wahrgenommen werden, wobei es im Verlauf der Theateraufführung „Rhythmusverschiebungen, -veränderungen und -wechsel“ (Fischer-Lichte 2010: 54) gibt, durch welche die Zeitlichkeit der Theateraufführung ebenfalls organisiert wird. Zeitlichkeit ist somit ebenfalls ein Aspekt der Materialität von Theateraufführungen, der inszenatorische As-

pekte ebenso berücksichtigt wie die mit der leiblichen Ko-Präsenz verbundenen spezifischen Eigenschaften der Theateraufführung, also in eine semiotisch beschreibbare Zeitlichkeit und einen spürbaren phänomenalen Rhythmus unterteilt werden kann.

3.3 Semiotizität der Theateraufführung

Die Auseinandersetzung mit der Materialität von Theateraufführungen zeigte, dass Bedeutung in einer Theateraufführung auf zwei Weisen entsteht: In Aufführungen werden die in der Inszenierung intendierten und somit außerhalb der Theateraufführung festgelegten Bedeutungen durch die Verwendung der theatralen Zeichen als semiotische Körper, Objekte, Räume, Klänge oder Zeit zum Ausdruck gebracht. Diese Zeichen werden als Repräsentation aufgefasst und Zuschauer:innen werden durch die Anordnung und Kombination der Zeichen oder der Dominantenbildung zur interpretatorischen Bedeutungs-generierung auf- und herausgefordert (vgl. dazu Balme 2014: 64–69). So übermittelt die Inszenierung in der Aufführung Bedeutungen, die von den Zuschauer:innen durch Interpretation der Zeichen verstanden werden müssen. Gleichzeitig aber sind Körper, Objekte, Räume, Klänge oder Zeit jenseits ihrer möglichen Auffassung und Funktion als Repräsentation präsent. Sie exponieren also immer auch sich selbst und dies eröffnet die Möglichkeit, sie in ihrer Selbstbezüglichkeit und damit in ihrer je besonderen Materialität wahrzunehmen (vgl. Fischer-Lichte 2004b: 18).

Damit geht die Generierung von Bedeutung in der Theateraufführung also entweder auf Repräsentationen zurück oder auf die spezifische Präsenz, wobei insbesondere die auf Präsenz zurückzuführende Bedeutung erst vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Perspektive auch als Erkenntnisquelle überhaupt in Betracht kommt. Denn nach Husserls ‚Prinzip der Prinzipien‘ der Phänomenologie ist „jede originär gebende Anschauung eine Rechtsquelle der Erkenntnis“, die somit nicht ausschließlich auf begrifflicher Ebene oder als Ergebnis einer Reflexion des sinnlich Wahrgenommenen entsteht, sondern bereits in dem „was sich in der ‚Intuition‘ originär (sozusagen in seiner leibhaftigen Wirklichkeit) darbietet“ (vgl. Husserl [1913] 1950: 52). Somit habe sich die Wahrnehmung von etwas *als* etwas auch „nach den Sachen selbst“

(ebd.: 42) zu richten und nicht nach den Theorien über diese Sache, weil „eine jede [Theorie – P.K.] ihre Wahrheit selbst wieder nur aus den originären Gegebenheiten schöpfen könnte“ (ebd.: 52). Die intuitive Wahrnehmung der Präsenz einer Schauspieler:in oder eines Objekts in der Theateraufführung kann demnach als eine Erkenntnisquelle angesehen werden, die zur Sache selbst führt, also zu einer Auffassung des Wahrgenommenen, wie es sich von sich selbst her den Wahrnehmenden zeigt.

Spieler:innen und Zuschauer:innen stehen in Theateraufführungen somit zwei Erkenntnisquellen zur Verfügung: Einerseits die durch Zeichenhaftigkeit übermittelte Bedeutung, andererseits die performativ hervorgebrachte Bedeutung, die auf der Wahrnehmung des phänomenalen Seins von etwas beruht. Die Auswirkungen auf die Ästhetizität der Theateraufführung sind im Folgenden zu bedenken.

3.4 Ästhetizität der Theateraufführung

Die Beschreibung der Ästhetizität einer Theateraufführung führt das Erarbeitete auf die Ereignishaftigkeit zurück (vgl. dazu ausführlich Fischer-Lichte 2010: 59–56). Denn für ästhetische Ereignisse, die Seel nicht ausschließlich mit Kunstobjekten verbunden sieht, und Ereignisse, die im Zusammenhang mit Kunstobjekten stehen, gilt, dass die Art und Weise, in der sie sich ereignen, als ein Erscheinen beschrieben werden kann, das sich durch einen hohen Grad sinnlicher Stimulierung auszeichnet (vgl. Seel 2003: 42). Diese Stimulierung ist so intensiv, dass die sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften eines Menschen, Objekts oder einer Situation die Wahrnehmenden derart bestimmen, dass sich ihnen Fragen der Repräsentation nicht stellen. Vielmehr verbleibt ihre Wahrnehmung bei diesen Eigenschaften, die miteinander interagieren und dadurch die Individualität sowie Aktualität des Wahrgenommenen ständig präsent halten (vgl. ebd.). Auf diese Weise kommt es zur bereits erwähnten Irritation, zu einer Störung des erwarteten Verlaufs der Wahrnehmung also, die wiederum einen Abbruch, eine Anpassung oder gar Neuausrichtung der Wahrnehmung und des Verstehens zur Folge haben kann (vgl. ebd.: 45). Kunst-Objekte, so Seel, seien dazu gemacht, diese Art der Wahrnehmung hervorzurufen, und damit regelrecht „Ereignis-Objekte“ (ebd.), denn sie ermöglichen Ereignisse

nicht einfach nur, sondern machen Ereignisse reanimierbar, indem sie die „Bereitstellung eines Ereignisses [...] an einem bestimmten Ort für eine bestimmte Dauer“ versprechen (vgl. ebd.: 45 f.). Zunächst einmal gilt dies grundsätzlich auch für Theateraufführungen. Diese unterscheiden sich aber von anderen Gegenständen, Werken oder Objekten der Kunst dadurch, dass sie weder während ihres Vollzugs noch im Anschluss daran als Gegenstand, Werk oder Objekt vorliegen, sondern nur als und im Prozess existieren. Weil sie performativ hervorgebracht wird, unterliegt die Theateraufführung den Bedingungen der Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit und Flüchtigkeit. Unter diesen besonderen Bedingungen sind Theateraufführungen *„Darbietungsereignisse einer besonderen Art“* und werden dadurch zu *„Wahrnehmungsereignissen einer besonderen Art“* (vgl. Seel 2004: 77, Herv. i. O.), die, noch bevor sie etwas repräsentieren, sich selbst durch ihre Materialität und ihre interne Konfiguration präsentieren. Besonders ist die Darbietung, so wurde bereits herausgearbeitet, nicht allein dadurch, dass Menschen oder Dinge in ihrem semiotischen oder in ihrem phänomenalen Sein wahrgenommen werden können, sondern dadurch, dass sie sich unter der besonderen Bedingung leiblicher Ko-Präsenz darbieten bzw. dargeboten werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse können nun mögliche ästhetische Erfahrungen in Theateraufführungen identifiziert werden.

4 Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen in Theateraufführungen

Wie die Ausführungen insbesondere zur Medialität und Materialität gezeigt haben, kann in Theateraufführungen etwas in seiner Präsenz oder als Repräsentation wahrgenommen werden. Wird das Geschehen in der Theateraufführung als Zeichensystem wahrgenommen, mit dem Bedeutung erzeugt wird, handelt es sich Fischer-Lichte zufolge um einen besonderen Wahrnehmungsmodus, der sich nach der Ordnung der Repräsentation richtet, also um einen Modus, der auf das Verstehen einer symbolischen Ordnung hin ausgerichtet ist (vgl. Fischer-Lichte 2004b: 19). Das Potenzial für besondere Erfahrungen liegt hier in den bedeutungs offenen Teilen der Theaterinszenierungen, denn

deren semantische Konkretisierung wird einerseits erzeugt durch den „Rückgang auf das Syntagma, in dem sie erscheinen“, andererseits „durch Rekurs auf das eigene geschichtlich und lebensgeschichtlich bedingte Bedeutungssystem“ (Fischer-Lichte 2001: 349). Auch dabei kann es zu Irritationen kommen, etwa wenn in der Inszenierung bestimmte Relationen hergestellt werden, die dem Bedeutungssystem der Wahrnehmenden widersprechen oder ihnen unbekannt sind (vgl. ebd.). Theateraufführungen ermöglichen also die Erfahrung, dass durch eine Irritation die Veränderung oder gar Neuausrichtung des eigenen Bedeutungssystems nötig wird, was einerseits Veränderungen der Wahrnehmung hervorrufen kann, andererseits aber auch neue Perspektiven auf eine sich dadurch potenziell verändernde Praxis. Dies entspricht dem Verständnis ästhetischer Erfahrungen, wie sie etwa Adorno in seiner Ästhetischen Theorie insinuiert (vgl. Adorno 1970: 514).

Neben die Wahrnehmung nach der Ordnung der Repräsentation kann in Theateraufführungen eine Wahrnehmung nach der Ordnung der Präsenz treten, die darauf ausgerichtet ist, welche Eigenbedeutung die wahrgenommenen Dinge den Wahrnehmenden im Moment ihres Erscheinens zeigen (vgl. Fischer-Lichte 2004b: 19). Nach dieser Ordnung wird Bedeutung assoziativ erzeugt, indem „eine bestimmte Bedeutung bewirkt, dass sich die Wahrnehmung auf ein bestimmtes Element richtet, es in seinem phänomenalen Sein erfasst“ und „[d]ie dadurch erzeugte Bedeutung [...] nun ihrerseits assoziativ wieder andere Bedeutungen hervor[ruf]t, von denen die eine oder andere darauf hinwirkt, dass dieses oder jenes Element wahrgenommen wird, und so *ad infinitum*“ (ebd.: 20, Herv. i. O.). Nach der Ordnung der Präsenz verläuft die Wahrnehmung somit in der Theateraufführung nicht linear und nicht chronologisch, also nicht gebunden an den intendierten Verlauf der Inszenierung. Sie verweilt bei bestimmten markanten Momenten, schweift ab, ist lückenhaft, spontan, verläuft ungeplant und ist in dem Sinne subjektiv, dass sie an die individuelle Perspektive der Wahrnehmenden und deren Assoziationen viel stärker gebunden ist als die auf objektives Verständnis hin ausgerichtete Wahrnehmung nach der Ordnung der Repräsentation. Die besondere Art von Erfahrung, die in Theateraufführungen gemacht werden kann, wenn sich die Wahrnehmungsordnung der Präsenz stabilisiert, ist die einer Art kontemplativer Versenkung in die Erscheinung von Menschen, Dingen, Gesten oder

Lauten, bis zu dem Moment, in dem sie sich wieder verflüchtigen bzw. nicht mehr auf der Bühne sind (vgl. ebd.: 19). Eine solche Erfahrung, die man mit Seel (vgl. 1996: 48) ebenfalls eine ästhetische Erfahrung nennen kann, ist im Gegensatz zur ästhetischen Erfahrung im Zusammenhang mit der Ordnung der Repräsentation deutlich stärker an die mediale und materielle Spezifik von etwas gebunden und beruht auf dessen kontemplativer oder impressiver Wahrnehmung im Sinne Kleimanns (vgl. Kleimann 2002: 91 f.).

Daneben existiert noch eine dritte Möglichkeit zu besonderen Erfahrungen in der Theateraufführung, die man mit Kleimann (ebd.: 113) ästhetisch-existenziell nennen könnte und die auf einer Kollision der Wahrnehmungsordnung der Präsenz mit der Wahrnehmungsordnung der Repräsentation in der Theateraufführung beruht. Dabei deutet der Begriff der Kollision bereits darauf hin, dass diese Ordnungen als gegensätzlich angesehen werden können. Innerhalb von Theateraufführungen aber werden sie häufig „nicht im Modus des Entweder-Oder, sondern in dem des Sowohl-als-auch erfahren“ (Fischer-Lichte 2010: 60). Dieses ‚Sowohl-als-auch‘ der Wahrnehmung wiederum verläuft nicht parallel und bruchlos, sondern ist durch wechselnde Übergänge von der einen zur anderen Wahrnehmungsordnung geprägt, die sich als Irritationen bemerkbar machen können. Wahrnehmende geraten dabei zwischen die Ordnungen und in einen „Zwischen- oder Schwellenzustand“ (Fischer-Lichte 2004b: 21), in dem bewusst werden kann, dass das Umspringen der Wahrnehmung ohne eine bewusste Absicht passiert, also dem eigenen Willen und der eigenen Kontrolle entzogen ist. In diesem Moment wird die Aufmerksamkeit auf den Wahrnehmungsprozess selbst gelenkt und auf die möglichen, aber in diesem Fall unbefriedigenden Wahrnehmungsordnungen, was wiederum zu „Veränderungen des physiologischen, energetischen, affektiven und motorischen Zustands“ (ebd.: 24) führen kann. Fischer-Lichte selbst jedoch räumt ein, dass „Schwellenerfahrungen“ (vgl. dazu ausführlich Fischer-Lichte 2001: 347–363), also Erfahrungen des Umspringens zwischen jeweils destabilisierten Wahrnehmungsordnungen, in Theateraufführungen nur punktuell oder manchmal gar überhaupt nicht gemacht werden, sodass sich auch die Reichweite der Transformationen auf eine „Veränderung der Welt-, Selbst- und Fremdwahrnehmung bei einzelnen an der Aufführung beteiligten Subjekten“ beschränke (vgl. ebd.: 25 f.). Dennoch können als dritte

Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen in Theateraufführungen solche Schwellenerfahrungen benannt werden, die aus einem irritierenden und den Wahrnehmenden widerfahrenden permanenten Umspringen der Wahrnehmungsordnungen resultieren und so den Fokus auf den Wahrnehmungsprozess selbst lenken.

Theateraufführungen bieten also in dreifacher Hinsicht die Möglichkeit zu ästhetischen Erfahrungen:

- **Erstens** in *semiotischer Hinsicht* als einschneidende Veränderung des symbolischen Bedeutungssystems,
- **zweitens** in *phänomenologischer Hinsicht* als kontemplative Erfahrung der Medialität und Materialität der Aufführung und
- **drittens** als *Erfahrung des Zwischen- oder Schwellenzustands zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungsordnungen*, die mit intensiven körperlichen, affektiv-emotionalen und kognitiven Prozessen einhergehen und zur Transformation von Welt-, Selbst- und Fremdwahrnehmung führen kann.

Insbesondere die letzte Möglichkeit der Schwellenerfahrungen beschreibt vielleicht für Theateraufführungen spezifische ästhetische Erfahrungen, denn sie verbinden am deutlichsten deren semiotische und phänomenale Eigenschaften. Zugleich weisen sie aber auch über das Theater hinaus, wenn Zuschauer:innen durch diese Schwellenerfahrungen lernen können, „sich auf ungewohnte und unerwartete Situationen einzustellen und notwendige Verhaltensweisen selbst zu generieren“ (Roselt 2008: 367). Angesichts der Tatsache, dass die Theateraufführung in medialer und materieller Hinsicht einzigartig ist und darüber hinaus davon ausgegangen werden kann, dass nur die wenigsten Schüler:innen außerhalb schulischer Theaterbesuche mit Theateraufführungen überhaupt in Berührung kommen, wäre jedoch eine zentrale und vornehmliche Aufgabe der Schule darin zu sehen, den Schüler:innen alle der hier beschriebenen Erfahrungen überhaupt erst zu ermöglichen. Dies sollte zunächst einmal voraussetzungslos und ohne eine Zurichtung auf vorher festgelegte Beobachtungsschwerpunkte hin geschehen, die am Wesen

der Theateraufführung nicht selten vollkommen vorbeigehen und auf intendierten Zuschauer:innenhaltungen basieren, die oft eher einem schulischen Wunschdenken entsprechen als der Zuschau-Wirklichkeit im Theater (vgl. Roselt 2011: 75 f.). Wird diese Zurichtung umgangen und der Theateraufführung zugetraut, dass sie ihr Bildungspotenzial auch bei unvorbereiteten Schüler:innen entfalten kann, könnten die Schüler:innen dafür sensibilisiert werden, dass sie als Theaterzuschauer:innen der Theateraufführung nicht passiv folgen, sondern sich kognitiv, affektiv-emotional sowie körperlich engagieren dürfen, weil sich zwischen Bühne und Publikum etwas ereignet, das Theater zu einem Ort macht, an dem Sinn kreativ in einem Ereignis zwischen Spieler:innen und Zuschauer:innen entsteht (vgl. Roselt 2008: 17). Damit aber ist auch das Bildungspotenzial der Theateraufführung noch einmal pointiert zusammengeführt: Schüler:innen können darin entdecken, dass Sinnggebung kein schematischer und phantasieloser Akt ist, sondern ein kreativer, der den gesamten Leib umfasst, herausfordert und benötigt.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

LESSING, GOTTHOLD EPHRAIM (1766): *Laokoon: oder über die Grenzen der Mahlerey und Poesie. Mit beyläufigen Erläuterungen verschiedener Punkte der Kunstgeschichte. Erster Theil*. Berlin: Christian Friedrich Voß.

Sekundärliteratur

ABRAHAM, ULF/KEPSEK, MATTHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Schmidt.

ADORNO, THEODOR (1970): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

BALME, CHRISTOPHER (2014): *Einführung in die Theaterwissenschaft*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Schmidt.

BENTLEY, ERIC (1966): *The Life of the Drama*. New York: Atheneu.

- BÖHME, GERNOT (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BRAUNECK, MANFRED (1998): Theater, Spiel und Ernst. Ein Diskurs zur theoretischen Grundlegung der Theaterästhetik. In: ders. (Hg.): *Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle*. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt, S. 15–36.
- BUTLER, JUDITH (1990): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- CSÓRDAS, THOMAS J. (1994): Introduction: the body as representation and being-in-the-world. In: ders. (Hg.): *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–26.
- DÜNNE, JÖRG/KRAMER, KIRSTEN (2009): Einleitung. Theatralität und Räumlichkeit. In: dies./Friedrich, Sabine (Hg.): *Theatralität und Räumlichkeit. Raumordnungen und Raumpraktiken im theatralen Mediendispositiv*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 15–32.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2001): *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. Tübingen/Basel: Francke.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2004a): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2004b): Einleitende Thesen zum Aufführungsbegriff. In: dies./Risi, Clemens/Roselt, Jens (Hg.): *Kunst der Aufführung. Aufführung der Kunst*. Berlin: Theater der Zeit, S. 11–26.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2010): *Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches*. Tübingen/Basel: Francke.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2014a): Theaterbegriffe. In: dies./Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 361–368.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2014b): Aufführung. In: dies./Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 15–26.

- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2014c): Inszenierung. In: dies./Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 152–160.
- GOFFMAN, ERWING (1959): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- HENTSCHEL, INGRID (2016): *Theater zwischen Ich und Welt. Beiträge zur Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters. Theorien – Praxis – Geschichte*. Bielefeld: transcript.
- HUSSERL, EDMUND ([1913] 1950): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- KAMPS, PHILIPP (2018): *Wahrnehmung. Ereignis. Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- KLIMANT, TOM (2022): *Theaterspiel erleben und lehren. Fachdidaktik für den Theaterunterricht*. Bielefeld: transcript.
- KLEIMANN, BERND (2002): *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. München: Fink.
- KOLESCH, DORIS/SCHRÖDL, JENNY/PINTO, VITO (Hg.) (2009): *Stimm-Welten. Philosophische, medientheoretische und ästhetische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- LEHMANN, HANS-THIES (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt/Main: Verl. der Autoren.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE ([1945] 1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm*. Berlin: de Gruyter.
- MEYER, HILBERT (2020): *Was ist guter Unterricht?* 15. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- NANCY, JEAN-LUC (2015): Theaterereignis. In: Müller-Scholl, Nikolaus (Hg.): *Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien*. Bielefeld: transcript, S. 323–330.
- PAVIS, PATRICE (1988): *Semiotik der Theaterrezeption*. Tübingen: Narr.
- PRIMAVESI, PATRICK (2014): Zeit. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 424–426.
- RISI, CLEMENS (2004): Rhythmen der Aufführung. Rhythmus-Kollisionen bei Steve Reich und Heiner Goebbels. In: In: ders./Fischer-Lichte, Erika/Roselt, Jens (Hg.): *Kunst der Aufführung. Aufführung der Kunst*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 165–177.

- ROSELT, JENS (2008): *Phänomenologie des Theaters*. München: Fink.
- ROSELT, JENS (2011): Stile des Zuschauens. In: Bönninghausen, Marion/Paule, Gabriela (Hg.): *Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen*. Berlin: Lit, S. 65–80.
- SCHOUTEN, SABINE (2014): Atmosphäre. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 13–15.
- SEEL, MARTIN (1996): *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- SEEL, MARTIN (2003): Ereignis. Eine kleine Phänomenologie. In: Müller-Scholl, Nikolaus (Hg.): *Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien*. Bielefeld: transcript, S. 37–47.
- SEEL, MARTIN (2004): Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. In: Mattenklott, Gert (Hg.): *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich*. Hamburg: Meiner, S. 73–82.
- TAUBE, GERD (2012/2013): Theater und Kulturelle Bildung. In: *Kulturelle Bildung online*: URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff: 21.05.2025).
- WENZEL, KARL-HEINZ (2009): „Showing Doing“ statt „Showtime“. Über performative Aktionsformen im Jugendtheater. In: *Spiel & Theater. Die Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen* 183/2009, S. 10–13.

JENNIFER WITTE

Synergien literarischen und geografischen Lernens im Moor

Förderung ästhetischer Wahrnehmung
mit Drostes *Der Knabe im Moor* (1841)

Abstract

Der Beitrag nähert sich aus fächerübergreifender Perspektive dem Naturraum Moor sowie dem Moor als literarisch konstruiertem Raum am Beispiel von Annette von Droste-Hülshoffs *Der Knabe im Moor* (1841) an. Anhand der Zusammenführung von fiktional-literarischem und (physisch-)geografischem Raum werden die Synergien von literarischem und geografischem Lernen sowie der Wechselwirkung von Natur und Kultur im Kontext des fächerübergreifenden Lernens im Gelände illustriert. Diese Zusammenführung eher unüblicher Fächer ermöglicht es den Lernenden, fachliche Perspektivierungen und Konstruktionen von Raum bewusster wahrzunehmen und zu dekonstruieren, um so auch handlungsfähiger hinsichtlich gesellschaftlicher Fragestellungen, z. B. im Kontext des Umweltschutzes, zu werden und individuelle Zugriffsweisen auf Literatur und somit auch eine ästhetische Wahrnehmung literarisch konstruierter Räume anzubahnen.

Keywords: fächerübergreifender Unterricht, Outdoordidaktik, literarischer Raum, physischer Raum, Moor; Annette von Droste-Hülshoffs; *Der Knabe im Moor*; Klimaschutz

1 Einleitung

„Das Moor ist niemals langweilig.“
(Arthur Conan Doyle 1987: 77)

Moore lösen bei vielen Menschen Faszination und Furcht zugleich aus.¹ Das gilt sowohl für den physisch-materiellen wie auch den literarisch konstruierten Raum. „O schaurig ist's über's Moor zu gehn“ (V. 1); so lautet der erste Vers von Annette von Droste-Hülshoffs Gedicht *Der Knabe im Moor* (1841). Doch wie schaurig und gruselig ist es wirklich im Naturraum Moor? Was sind überhaupt Moore? Und wie hängen die in dem Gedicht aufgeworfenen Bilder, Assoziationen und Gefühle mit diesem zusammen?

Im Rahmen dieses Beitrages wird das Moor aus fächerübergreifender Perspektive der Germanistik und Geografie sowie ihrer Didaktiken betrachtet. Die Zusammenführung von fiktional-literarischem und (physisch-)geografischem Raum kann sich positiv auf die Raumwahrnehmung und -vorstellung von Lernenden auswirken (vgl. Kröber/Witte 2023: 86–89) und so zu einer vertiefteren Einsicht in die Gegenstände sowie deren fachliche Perspektiviertheit und Konstruiertheit beitragen. Zudem stellen Literatur und Natur zwei Gegenstandsbereiche dar, die im fächerübergreifenden Lernen zahlreiche Synergieeffekte eröffnen (vgl. dazu Witte 2023), da sich z. B. der Einbezug von realen Naturräumen als außerschulische Lernstandorte anbietet (vgl. dazu Wrobel/Ott 2019). Im Fokus steht damit im Folgenden die Frage nach den Synergien von literarischem und geografischem Lernen sowie der Wechselwirkung von Natur und Kultur am Beispiel des fächerübergreifenden Lernens im Gelände. Inwiefern unterscheiden sich die Raumwahrnehmung aus geografischer Per-

.....

1 Ein Blick in die europäische Motivgeschichte des Moores verdeutlicht, „dass das Moor ein kulturgeschichtlich und literaturgeschichtlich eindeutig negativ gefasster Naturraum ist, der ihn zur idealen Umgebung für das Abjekte werden lässt“ (van de Löcht 2023: 88). Werke, in denen das Moor eine zentrale Position einnimmt, sind neben Arthur Conan Doyles *The Hound of Baskervilles* (1902) etwa Dantes *Göttliche Komödie* (1307–1321) (hier insbesondere die Sümpfe des sechsten Höllenkreises), Sarah Kirschs Prosatext *Allerlei-Rauh* (1988) oder für die Gattung Lyrik *Am Moor* (1897) von Christian Morgenstern oder *Am Moor* (1914) von Georg Trakl.

spektive und die Raumkonstruktion im literarischen Gegenstand? Welchen Beitrag leistet das tatsächliche Raumwahrnehmen für das literarische Lernen?

Im Folgenden wird zuerst knapp dargestellt, was unter fächerübergreifendem Lernen zu verstehen ist und welche Ziele dieser Ansatz verfolgt, wobei zugleich aufgezeigt wird, inwiefern sich Literatur als Lerngegenstand und das Moor als Thema in einem solchen Setting eignen (Kap. 2). Anschließend wird die geografische Perspektive auf den Naturraum Moor entfaltet, indem dieses als Ressource und Reservoir konzeptualisiert wird (Kap. 3). Im nächsten Schritt erfolgt die Erarbeitung des Moors als Motiv aus der germanistischen Perspektive, indem einerseits die Kinderperspektive des Knabens und andererseits die Konstruktion eines Phobotops im Gedicht genauer beleuchtet werden (Kap. 4). Schließlich werden die beiden Fachperspektiven aufeinander bezogen, sodass Synergien des außerschulischen, überfachlichen Lernens am Beispiel des Moors deutlich werden (Kap. 5).

2 Fächerübergreifendes Lernen

Fächerübergreifender Unterricht wird häufig sehr positiv bis hin zu utopisch dargestellt, obgleich die Idee des fächerübergreifenden Lernens rein organisatorisch sehr große Herausforderung mit sich bringt (vgl. Brinkmüller-Becker 2000: 9). Die Idee, die Wissensvermittlung von den Fächergrenzen zu lösen, ist allerdings keinesfalls als der Versuch einer Alternative zum Fachunterricht zu verstehen und sollte auch nicht gegen den Fachunterricht ausgespielt werden. Vielmehr ist die verbindende, integrative Behandlung eines Themas aus der Perspektive von mindestens zwei Fächern intendiert, wobei die einzelnen Disziplinen nicht vollständig aufgelöst, sondern synergetisch aufeinander bezogen werden sollen, indem sich einem Themenfeld multiperspektivisch angenähert wird. Die rational notwendige Reduktion und Spezialisierung des Wirklichkeitszugriffs von Fächern soll durch fächerübergreifenden Unterricht entsprechend ergänzt und vertieft werden (vgl. Witte 2023: 318–320).

2.1 Was ist fächerübergreifendes Lernen?

Die Ziele von fächerübergreifendem Unterricht wurden bereits ausführlich diskutiert (vgl. u. a. Brinkmüller-Becker 2000: 9–12; Hempel 2020: 29–32; Moegling 2010: 13–59), wobei sich leichte Unterschiede in den Schwerpunktsetzungen (bezogen auf die Zielsetzungen eines solchen Unterrichts) abzeichnen. Einige zentrale Zieldimensionen werden jedoch immer wieder angeführt und scheinen konsensfähig zu sein (vgl. dazu Huber 1998; Brinkmüller-Becker 2000; Hempel 2020; Wieser 2020). Dies sind für die gymnasiale Oberstufe erstens der Aufbruch und die Reflexion der durch die Schulfächer gesetzten Grenzen inklusive der jeweiligen fachlichen Zugänge und der daran geknüpfte fachliche Perspektivwechsel. Dadurch wird letztendlich die „Anbahnung des Erkennens der Bedingtheit und des Konstruktcharakters fachlich geprägten Wissens [intendiert], um so wiederum die Ausrichtung, Denkweisen und Strukturen des Faches – in diesem Fall der je fachspezifische Habitus der Germanistik und der Geographie – reflektieren zu können“ (Witte 2023: 235; vgl. auch Brinkmüller-Becker 2000: 10f.). Eine zweite Zieldimension ist die fächerübergreifende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen oder in Anlehnung an Klafki epochaltypischen Schlüsselproblemen und ein vernetztes Denken in komplexen Zusammenhängen. Dadurch soll letztendlich auch eine Ganzheitlichkeit des Zugriffs auf die und der Wahrnehmung von Wirklichkeit angebahnt werden, die wiederum Motivation schaffen kann. Drittens werden – insbesondere bezogen auf die gymnasiale Oberstufe – immer wieder die Wissenschaftspropädeutik und die Sensibilität für fachspezifische Konstruktionen von Wirklichkeit bzw. die Einsicht in die Perspektivität von Erkenntnissen als Ziel fächerübergreifenden Lernens angeführt (vgl. Brinkmüller-Becker 2000: 10; Huber 1998: 20–22). Die Lernenden sollen sich fachliche Perspektiven aneignen und sie in ihren Zugriff auf Wirklichkeit integrieren, um Phänomene zu verstehen oder Probleme zu bearbeiten und dabei unterschiedliche Perspektiven (und Positionen) als solche reflektieren.

2.2 Warum ein Fächerübergreif zwischen Deutsch- und Erdkundeunterricht?

Literatur ermöglicht wie nur wenige andere Unterrichtsgegenstände den Auf- und Ausbau von Denkmodellen und fördert somit insgesamt die Vorstellungsbildung von Lernenden (vgl. dazu Abraham/Launer 2002). Dies gilt auch für (Natur-)Räume wie das Moor. Bezogen auf das Gedicht der Droste und das Moor ist insbesondere die Auseinandersetzung mit der Perspektivität von Geistes- und Naturwissenschaften bzw. dem Zugriff auf einerseits einen Kunstgegenstand (Lyrik) und andererseits einen Naturraum hervorzuheben. So kann der Einfluss, den Literatur auf Naturwahrnehmungen haben kann, thematisiert werden, um insgesamt einen holistischen Zugriff auf das Kunst-Natur-Verhältnis – das Verhältnis von Kultur, Natur und Kunst/Text wird dabei immer interdependent gedacht – anzustreben. Ein Blick in die Bildungsstandards der Fächer bestätigt zudem, dass das fächerübergreifende Lernen als Fachaufgabe (auch im Deutsch- bzw. Literaturunterricht) mitzudenken ist (vgl. Witte 2023: 318 f.).

Literatur konstruiert auf eine spezifische Art und Weise Bedeutung bezüglich des fiktional-literarisch ausgestalteten Raums Moor. Zugleich sind Moore an sich als Realräume physisch-materiell vorhanden, wobei auch diese Räume aus wissenschaftlicher, kultureller wie individueller Sicht je unterschiedlich semantisiert werden. Folglich lässt sich die Conclusio formulieren, dass beide – der fiktionale Gegenstand und der materielle Ort – auf eine bestimmte Weise zum Symbol werden und in sich Spuren des Immateriellen tragen. Von Interesse ist entsprechend, wie das materielle Moor durch die Literatur, aber auch die Naturwissenschaften mit einer spezifisch immateriellen Dimension versehen wird.

Die besonderen Leistungen und Potenziale von Literatur im Kontext fächerübergreifenden Lernens bestehen nach Dorothee Wieser (2020) in drei zentralen Bezugspunkten von Literatur als Lerngegenstand.

Erstens fungiert Literatur als (indirektes) Themen- und Wissensreservoir, was sie auch für die Geografie als wissenschaftsbasierte Schnittstelle zwischen Natur- und Kulturwissenschaften anschlussfähig macht. Ulf Abraham und Christoph Launer argumentieren, dass „Narrativität in der erzählenden Literatur [...]“

immer *geerdet* [ist]“ (Abraham/Launer 2002: 9; Hervor. i. O.), da es durch die Autor:innen unweigerlich zu einer Verarbeitung von Welt- und Erfahrungswissen komme. Das soll aber nicht zu einer Verengung des Literaturbegriffs führen: Literatur soll nicht als Abbild von Wissen oder Wirklichkeit missverstanden werden. Sie steht in einem besonderen, weil beiläufigen Verhältnis zur Wissensvermittlung und sollte für diese auch nicht instrumentalisiert werden. Wieser folgt Abraham und Launer, die von der nicht-trivialen Feststellung ausgehen, dass Literatur Wissen (fiktional) verarbeitet, jedoch kein Wirklichkeitsabbild ist (vgl. ebd.: 8). „Literarisches Lesen ruft vorhandene Wissensbestände ab, bezieht sie aufeinander und setzt sie vor allem dem Test der Vorstellungsbildung aus“ (ebd.: 13), verfremdet sie durch die Gestaltung fiktionaler Welten eventuell auch, wodurch es zum impliziten Wissenserwerb kommen kann. Die Verschränkung von Wissen und Kultur birgt jedoch die Gefahr, dass „literarische Texte [...] lediglich als ‚Quelle‘ für ganz andere Fragestellungen missbraucht“ (ebd. 2002: 39) werden. Damit Literatur nicht zur Stichwort- und Themengeberin für anderen Fachunterricht degradiert wird, ist „die Frage nach der Spezifik der [literarischen; hier konkreter lyrischen; J. W.] Wissensrepräsentation“ (Wieser 2020: 125) explizit zu berücksichtigen. In den Fokus rücken so die spezifischen Darstellungsformen von Literatur.

Zweitens benennt Wieser den Zusammenhang von Sprache und (wissenschaftlicher) Erkenntnis. Insbesondere in fächerübergreifenden Settings bietet sich die „Reflexion der divergierenden Sprachlichkeit in den Fachkulturen“ (ebd.: 126) an und damit auch die Frage, inwiefern Fachsprachen im Vergleich zum literarischen Sprachgebrauch spezifische Wissenskulturen und Wirklichkeitssichten prägen und spiegeln.

Schließlich ist **drittens** zu berücksichtigen, dass Literatur als Teil der Kulturgeschichte und des Kunstsystems zu verstehen ist und entsprechend über literarhistorische Kontextuierungen das Bewusstsein für die Wirkung von historischem Diskurswissen aufgebaut werden kann und sollte. Berbeli Wanning betont, dass Literatur insgesamt einen individuellen Zugriff² auf und Umgang

.....

- 2 Naturethische Zugriffsweisen nutzen z. T. ebenfalls individuelle Perspektiven auf Naturräume, bei denen nicht die biologischen Ökosystemabläufe (Biotop), sondern das seelische Geschehen und die individuelle Naturbeziehung im Fokus stehen (vgl. Dierssen/Dierssen 2008: 173).

mit Natur ermögliche und natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Naturzugriffen nicht entgegenstehe, sondern diese ergänzen und erweitern kann (vgl. Wanning 2019: 444).

2.3 Aber warum fächerübergreifender Unterricht mit dem Thema Moor?

Moore können als ein Beispiel für die (räumliche) Konkretisierung des Schlüsselproblems Klimakrise erachtet werden, wodurch sie eine ideale Passung zu den Zielen des fächerübergreifenden Unterrichts aufweisen: Sie tragen einerseits durch zahlreiche Ökosystemleistungen zum Schutz vor Klimaextremen bei, verstärken andererseits die Effekte der Klimakrise, wenn sie trockengelegt werden (vgl. Witte 2025: 2016 f.). „Klimaschützer“ werden so in „Klimakiller“ verwandelt (ebd.). Lernende können sich aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven mit gegenwärtigen wie zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen auseinandersetzen; zumal die Themen Natur und Umwelt als Querschnittsaufgaben von (Deutsch-)Unterricht zu verstehen sind (vgl. Wanning 2019: 436 f.). Darüber hinaus gibt es mittlerweile eine sich etablierende interdisziplinäre Moorpädagogik, die diese auf den ersten Blick eher unübliche Fächerverknüpfung als vielversprechend kennzeichnet: „Moorpädagogik ist die Bildungsarbeit in Mooren und über Moore. Das Thema Moor ist vielschichtig und ermöglicht es, die naturwissenschaftliche mit der kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bildung zu verbinden.“ (Kötting-Gerkens 2024: 94) Überdies schätzen Joana van de Löcht und Niels Penke Moore als beliebten Handlungsraum für Literatur und weitere Medien ein (vgl. van de Löcht/Penke 2023: 1).

Der konkrete literarische Gegenstand³ eignet sich indes aufgrund seiner Wirkmächtigkeit. *Der Knabe im Moor* gilt als wohl bekanntestes⁴ Gedicht der

.....

3 Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass eine vollständige Analyse und Interpretation des Gedichtes in diesem Rahmen nicht intendiert ist. Vielmehr wird aspektgeleitet von dem thematischen Schwerpunkt *Moor* ausgegangen, um konkret fächerübergreifende Verbindungslinien des Gedichtes aufzuzeigen. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Deutungsgeschichte des Gedichtes siehe bspw. HKA 1997, Woesler 1981 und Wortmann 2018.

4 Nach Winfried Woesler handelt es sich bei dem Gedicht um das beliebteste Droste-Gedicht in Lesebüchern des 20. Jahrhunderts (vgl. Woesler 1981: 241).

Droste und stellt das letzte Gedicht des im Winter 1841/42 auf der Meersburg entstandenen Zyklus‘ *Haidebilder*⁵ dar, dessen allgemeiner Topos die Heide als wilder und unberührter Naturraum ist (vgl. Woesler 1981: 242; Blasberg/Grywatsch 2018: 212). Die Droste selbst ordnet den Text nicht als Ballade, sondern als Landschaftsbild bzw. Naturgedicht ein, was die Passung für den fächerübergreifenden Unterricht mit der Geografie nochmals herausstellt. Cornelia Blasberg und Jochen Grywatsch stellen fest, „dass der literarische und poetologische Referenzrahmen der *Haidebilder* in einem kalkulierten Spannungsverhältnis zum geographischen steht“ (Blasberg/Grywatsch 2018: 213), da der Zyklus, der am Bodensee entstanden ist und die westfälische Natur thematisiert, „einen *de facto* entrückten, nurmehr über Erinnerung und Imagination zugänglichen Ort entwarf“ (ebd.; Herv. i. O.).

3 Das Moor als Naturraum – die geografische Perspektive

Eine „[g]anzheitliche Wahrnehmung von Natur und Landschaft erfolgt keineswegs ausschließlich rational und kognitiv, sondern wird durch eine emotionale und ästhetische Perspektive ergänzt“ (Dierssen/Dierssen 2008: 171), denn ein Raum ist niemals leer, sondern immer schon mit Erwartungen gefüllt. Naturschutz sowie Werteerziehung insgesamt oder noch allgemeiner Lernen brauchen folglich sowohl kognitive als auch emotionale Beteiligung (vgl. ebd.: 172). Entsprechend basiert auch Moorschutz in Teilen auf dem ästhetischen Bedürfnis, die „Vielfalt, Eigenart und Schönheit von Natur und Landschaft“ (§1 I Bundesnaturschutzgesetz) zu schützen, da nachhaltiger Natur- und Moorschutz neben dem Wissen um die anthropogen verursachte Klimakrise ebenso das Bewusstsein für die zweckfreie Betrachtung von Mooren und Natur ermöglicht (vgl. Succow/Jeschke 2024: 62–67). Im Folgenden soll deshalb aus geografischer Perspektive aufgearbeitet werden, inwiefern Moore als Ressource und Reservoir zu erachten sind.

.....
5 Weitere Gedichte in diesem Zyklus, die das Moor aufgreifen, sind bspw. *Die Mergelgrube*, *Das Hirtenfeuer* und *Der Haidemann*.

3.1 Was sind Moore?

„[E]in Moor [ist] ein Teil unserer Landschaft zwischen Wasser und Land. Im natürlichen Zustand ist diese Landschaft nass und hat die Eigenschaft, Pflanzenmaterial (also Kohlenstoff) im Boden langfristig zu sammeln und zu speichern. Entscheidend ist das Zusammenspiel aus drei Dingen: Boden, Pflanzen und Wasser. Keines davon ohne das andere, nur alle drei miteinander machen ein intaktes Moor aus.“ (Tanneberger 2023: 18)

Je nachdem, aus welcher Fachperspektive man von Mooren spricht, wird der Fokus leicht anders gesetzt. Landschaftsökologisch ist hervorzuheben, dass es sich um Landschaften handelt, in denen die obersten Bodenhorizonte Torf enthalten (sog. Moorböden), der durch moortypische Pflanzen gebildet wird (vgl. dazu Witte 2025; Succow/Jeschke 2024). Aus bodenkundlicher Perspektive ist wichtig, dass es sich um Böden mit mindestens 30 cm Torf oder organischem Boden handelt, der unter Wassersättigung und damit anaeroben Bedingungen entsteht. Biologisch sind Moore Übergangszonen zwischen Land und Wasser und dadurch Lebensräume für hochspezialisierte Tiere und Pflanzen. Es handelt sich um terrestrische Feuchtbiootope mit potenziell torfbildender Vegetation. Deutlich wird insgesamt, dass bei Mooren je nach Fachperspektive andere Merkmale in den Vordergrund rücken und es sich insgesamt um hochspezialisierte und in der Kulturlandschaft wenig alltägliche Lebensräume handelt.

3.2 Das Moor als Ressource und als Reservoir

Natürliche, intakte Moore dienen u. a. als Rückzugs- und Speicherort und sind in der Lage, fast doppelt so viel Kohlenstoff zu speichern wie die Biomasse aller Wälder weltweit (vgl. Mooratlas 2023: 8). Van de Löcht und Penke gehen in ihrer Kulturpoetik des Moores⁶ davon aus, dass dieser Raum drei zentra-

6 Die Kulturpoetik befasst sich mit dem Zusammenwirken bestimmter Objekte, deren sprachlicher Realisation sowie daran geknüpfter kultureller Praxen (vgl. van de Löcht/Penke 2023: 4).

le Funktionen übernimmt: Reservoir, Ressource und Phobotop (vgl. van de Löcht/Penke 2023: 4–9). Wenngleich es sich nicht um einen genuin geografischen Zugriff handelt, sollen die ersten beiden Dimensionen im Folgenden als Grundlage dienen, sich dem Moor als Raum geografisch anzunähern, da so die fächerübergreifende Verzahnung bereits im ersten Zugriff der Strukturierung dient. Die Begrifflichkeiten entstammen zwar der Kulturpoetik, die Argumentationslinien im Sinne ökologischer (Naturschutz) und ökonomischer Positionen finden sich aber natürlich auch im geografischen Fachdiskurs (vgl. Succow/Joosten 2001: 471–546).

3.2.1 Moore als Reservoir für Wasser und Kohlenstoff

Reservoirs dienen der Speicherung; sie sind Sammelbecken z. B. für Wasser, aber auch Kohlenstoff. Aus dieser Perspektive ist das Moor ein Speicherort, der neben Wasser auch CO₂ und (Landschafts-)Geschichte speichert. In allen Moorböden weltweit sind mit rund 600 Milliarden Tonnen etwa ein Drittel der auf den Landflächen gebundenen Kohlenstoffvorräte enthalten. Intakte Moore sind damit riesige Kohlenstoff-Speicher: Obwohl sie nur drei Prozent der weltweiten Landfläche bedecken, binden sie doppelt so viel Kohlenstoff wie alle Wälder zusammen, wobei deren Fläche knapp siebenmal so groß ist (vgl. Mooratlas 2023: 10). „Moore werden [zudem; J.W.] oft als Archive oder Chroniken der Landschaft⁷ bezeichnet. Die im Torf konservierten Reste von Pflanzen erzählen über die Vergangenheit.“ (Tanneberger 2023: 24) Intakte Torfschichten geben Auskunft über die Geschichte an einem Ort. „Für Archäologen deponieren Moore ‚Geschichte‘: Körper von Tieren und Menschen, Haare, Textilien, Werkstücke aus Holz und Leder werden fast unverseht aufgefunden“ (Dierssen/Dierssen 2008: 171). Intakte, nicht abgetorfte Moore dienen der Wissenschaft damit als Archive, die Aufschluss über die Landschaftsentwicklung und das frühere Leben an einem Ort geben können.

.....

7 Als Reservoir und Archiv für Wissen, bspw. über Landschaften oder Gesellschaften, kann indes auch Literatur erachtet werden, was wiederum Potenziale für den fächerübergreifenden Unterricht eröffnet (vgl. Wieser 2020: 124 f.) (siehe auch Kap. 2.2).

3.2.2 Moore als ökonomische und ökologische Ressource

Das Moor erlangte insbesondere im Kontext der Moorkolonisation Bedeutung als Ressource, da die Trockenlegung und Abtorfung dieser Räume der Urbarmachung und ökonomischen Interessen diene. Van de Löcht und Penke sprechen von der „dem Anthropozän zuzurechnende[n] Wahrnehmung des Naturraums als Rohstoff, der dem Menschen zur Verfügung steht und seinen Wert allein durch seine Nützlichkeit gewinnt“ (van de Löcht/Penke 2023: 5). Heutzutage wird versucht, insbesondere im Kontext von Klimaschutz und Moorpädagogik, kulturelle Ökosystemfunktionen des Moores in den Vordergrund zu rücken: gemeint ist laut Bundesamt für Naturschutz (2023) die „Erholungsfunktion“ des Raums; genauer kann differenziert werden in „Ästhetik, Natur- und Kulturerbe, Spiritualität, Bildung und Forschung, sowie Erholung und Aktivitäten in der Natur“ (Kötting-Gerkens 2024: 95), wobei diese nicht naturwissenschaftlich messbar sind. Das Moor wird so als facettenreiche Ressource für den Menschen konturiert. Insbesondere die Aspekte Moorschutz und Biodiversität werden dabei betont, um das Moor als Ressource durch menschliches Handeln nicht zu zerstören. Nur rund zwei Prozent der Moorflächen in Deutschland sind noch in einem naturnahen Zustand. 94 Prozent sind entwässert und nur vier Prozent wiedervernässt (vgl. dazu Barthelmes et al. 2021). Ein Ansatzpunkt, ökonomische mit ökologischen Dimensionen des Moors zu verbinden, wäre z. B. die Paludikultur⁸. Moore erscheinen vor dem Hintergrund der anthropogenen Klimakrise als „nasse Klimaschützer“ (Witte 2025: 216), indem Wertschöpfung und Wertschätzung verbunden werden.

4 Das Moor als Motiv – die germanistische Perspektive

Der literarische Raum ist nicht gleichzusetzen mit dem physisch-materiellen Naturraum Moor. Im Folgenden steht erstgenannter im Fokus und soll an-

.....

8 Unter Paludikulturen versteht man innovative „nasse“ Formen der landwirtschaftlichen Moornutzung. Beispielsweise werden auf wiedervernässten Moorflächen Schilf, Seggen und Rohrkolben kultiviert, die sich an die nassen Bodenbedingungen angepasst haben (vgl. Witte 2025: 218).

schließlich aus fächerübergreifender Perspektive mit dem Naturraum zusammengeführt werden (siehe Kap. 5). Bei literarischen Räumen handelt es sich um implizit oder explizit semantisch aufgeladene Räume, die z. B. mit bestimmten Werten und Gefühlen verknüpft werden. Sie sind dreidimensional konzipiert und setzen sich aus einer topographisch-physischen, einer kulturell-metaphorischen und einer kognitiv-emotionalen Komponente zusammen (vgl. Betz 2015: 277). Insbesondere letztgenannte Komponente ist beim *Knaben im Moor* von besonderer Relevanz.

Die Interpretationsgeschichte des Gedichtes ist durch unterschiedliche Perspektiven geprägt und reicht von naturmagischen Deutungen über die Fokussierung auf religiöse Momente bis hin zu sozialkritischen oder psychoanalytischen Deutungen sowie Fragen nach den Grenzen zwischen Innen- und Außenperspektive.⁹ Im Folgenden wird einerseits die Raumgestaltung des Moores durch Onomatopoetika und Anthropomorphisierungen sowie andererseits die Frage nach der Erzählinstanz und damit die Kinderperspektive im Kontext der Angst im Moor fokussiert.

4.1 Motiv des schaurigen Moors aus Kinderperspektive

Im Mittelpunkt des Gedichtes steht ein angstgetriebenes Kind auf seinem Weg durchs Moor. Zu betonen ist, dass das Moor als Raum „durch den Weg des Kindes erschlossen [wird]“ (Woesler 1981: 245), sodass der Text allein die Perspektive und Fantasie des Kindes auf den Naturraum zulässt. Winfried Woesler nimmt an, dass die kindliche Fantasie dazu diene, „die Darstellung des Gespenstischen realistisch zu motivieren“ (ebd.), wobei anzumerken ist, dass der Knabe die Gespenstergeschichten lediglich reproduziert und nicht produziert.

Auffällig ist, dass das Moor im Gedicht als onomatopoetisch gestalteter Raum erscheint. Der Naturraum wird nicht durch genaue und detaillierte Beobachtungen ausgestaltet, sondern durch unterschiedliche Geräusche charakterisiert (vgl. van de Löcht 2023: 95; Detering 2020: 33), wodurch das

.....
9 Für weiterführende Ausführungen zu den unterschiedlichen Deutungsansätzen siehe bspw. Woesler 1981, HKA 1997, Wortmann 2018, Ganzmann 2023 und Blasberg/Grywatsch 2018.

Akustische insgesamt eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung des im Gedicht dargestellten Raums einnimmt (vgl. HKA 1997: 824): Das Moor mit seinen Naturelementen zischt, singt, knistert, raschelt, rieselt, knittert, pfeift und seufzt „[w]ie eine gespenstige Melodei“ (V. 29), was wiederum Angst beim Knaben auslöst (vgl. V. 19).

Die Natur wird im Gedichtstext überdies personifiziert und ihre Agenzialität bedingt ihre Wirkung als unheimlich (vgl. van de Löcht 2023: 91; Kramer 2021: 39–43). Der Raum ist geprägt durch Dünste und Rauch, durch zischende Spalten und knisterndes Röhricht; die Natur erscheint belebt und agil: „Ein Quellchen springt“ (V. 5), „die Dünste drehn“ (V. 3) oder „die Ranke häkelt“ (V. 4). Die Anthropomorphisierungen von Natur und Naturphänomenen dienen „atmosphärische[n] Inszenierungen“ (Ganzmann 2023: 246) im Sinne eines innerfiktionalen Herstellens von Atmosphäre; es kommt zur „numinosen Verlebendigung“ (Wortmann 2018: 254), indem die Fauna bedrohlich-verlebendigt erscheint. Der Knabe deutet die Naturphänomene bzw. die Naturgeräusche zu von Gespenstern verursachten um (vgl. Laufhütte 2017: 211). Das Moor erscheint dabei zugleich als „Landschaft existenzieller Einsamkeit und Verlassenheit“ (Detering 2020: 88). Natur wird also insbesondere in der individuellen menschlichen Wahrnehmung und ihrem ästhetischen und semiologischen Potenzial und nicht etwa ihrer Materialität relevant, wenngleich diese natürlich die Voraussetzung für die Anthropomorphisierungen darstellt (vgl. Borgards 2018: 654 f.). Wahrnehmung, Wirkung und Bedeutung sind damit eng verknüpft, da der Knabe oder allgemeiner der Mensch vom distanziert-rationalen Beobachter zum involviert-affizierten Teilnehmer wird und damit die menschliche, im konkreten Fall kindliche Wahrnehmung von Natur und deren Materialität zum Ausgangspunkt wird. Der Knabe wird in das Zusammenspiel von Flora und Fauna involviert, ist Teil davon und lässt sich zugleich davon affizieren, indem er Angst bekommt. Borgards erklärt sich die Vielzahl an Anthropomorphisierungen sowie Vergleichen und Metaphern in der Naturlyrik der Droste durch eine „forcierte[] Semiose“ (ebd.: 656; vgl. auch Kramer 2021: 38 f.), indem „die Erfahrung

einer konkreten Materialität der Natur“ mit einer Fülle an zeichenhaften Verweisen¹⁰ konfrontiert wird.

Überdies wird die Stimmung und Perspektive direkt im ersten Vers festgeschrieben: Im Moor ist es schaurig (V. 1, 7), was sodann genauer ausgeführt wird. Reduplizierende Anaphern, die das Erschrecken ausdrücken (V. 15: Hu, hu; V. 35: Weh, weh) verstärken diese Stimmung. Woesler hebt zudem das „sich steigernde Tempo des fliehenden Kindes“ (Woesler 1981: 243) hervor, das „rennt, als ob man es jage“ (V. 10) und schließlich durch direkte Interjektionen weiter angetrieben wird – „Voran, voran! Nur immer im Lauf“ (V. 25) –, sodass mit dem zunehmenden Tempo des Kindes auch seine Angst anwächst. Insgesamt erscheint die sich entspinnde Handlung so wie eine Flucht (oder zumindest ein Weglaufen), die mit dem Verlassen des Moores endet.

Neben der literarischen Gestaltung des Raums ist insbesondere die Frage danach, wer spricht, interessant für die Ausgestaltung des Moores. Interjektionen des Erschreckens lassen auf die Involviertheit in das Geschehen schließen und legen eine interne Fokalisierung des Kindes nahe – Blasberg und Grywatsch sprechen von „heterodiegetische[n], nullfokalisierte[n] Modi nach dem Vorbild eines distanzierten Erzählens“ (Blasberg/Grywatsch 2018: 215). Woesler hebt hervor, dass „nicht ganz klar auszumachen ist, wo die Grenze zwischen Außen- und Innenperspektive verläuft, [...] [d]enn formal scheint alles von einem allwissenden Erzähler vorgetragen zu werden, [...] [wobei] die Identität des Knaben und des von der Droste geschaffenen Erzählers“ (Woesler 1981: 246) in Teilen zu verschmelzen scheinen. So geht Woesler davon aus, dass es sich bei den Spukgestalten „um Projektionen aus der Phantasie des Knaben“ handelt (HKA 1997: 826), um subjektive Visionen, die von der Angst des Kindes ausgehen. Die Natur ist somit durch „die radikale Fundierung der Naturwahrnehmung in einem erlebenden Ich“ (Borgards 2018: 651) geprägt.

.....

10 Borgards hebt die „nachweisbare Zeichenhaftigkeit der dargestellten Naturphänomene“ (Borgards 2018: 651) als ein zentrales Merkmal der Naturlyrik der Droste hervor. „Noch der kleinste Käfer und noch der widrigste Wind verweisen auf etwas, das sie selbst nicht sind, insbesondere auf Glaubensnöte, als deren Allegorien sie sich entziffern lassen.“ (ebd.) Für den *Knaben im Moor* ist bspw. auf die Fibel als Kultur- (und nicht Natur-)gegenstand zu verweisen. Der entsprechende Vers könnte neben dem Eintritt in das Moor aus poetologischer Perspektive ebenso den Eintritt in die Textlandschaft markieren (vgl. dazu Wortmann 2018).

Ebenso führt Thomas Wortmann aus, dass das Moor als „Seelenlandschaft“ des Knabens gedeutet werden kann und „alle genannten Erscheinungen [...] einen Ursprung [haben], nämlich den Knaben selbst, der seine Ängste auf die Naturszenerie projiziert“ (Wortmann 2018: 254). Nach van de Löcht entsteht das Unheimliche und Schaurige des Moores für Rezipient:innen dabei aus dem Gefühl der Uneindeutigkeit, genauer aus dem „Status des Berichteten [...], bei dem unklar ist, ob es sich bei den Phantomen um reale Erscheinungen oder Phantasiegeburten handelt.“ (van de Löcht 2023: 103)

Fokussiert wird so auch die Frage nach der Realitätsebene des Droste-Gedichtes und damit des Raums Moor. Hartmut Laufhütte stellt in diesem Kontext die Redesituation des Gedichts hervor, da diese „Zeugenschaft der fiktionalen Sprechinstanz beim gerade ablaufenden Vorgang suggeriert“ (Laufhütte 2017: 210), indem Gedichtrede und Erlebnisperspektive des Kindes sich annähern. Fokussiert wird so letztendlich die Wahrnehmung der Materialität des physischen Naturraums Moor aus der Perspektive des Knabens, der „die Naturdinge in ihrer phänomenologischen Eigenheit“ (Borgards 2018: 651) eben nicht nur benennt, wie Borgards für die *Haidebilder* insgesamt herausarbeitet, sondern diesen Raum zusätzlich mit bestimmten Gefühlen – nämlich Angst und Furcht – auflädt und so ein Phobotop konstruiert.

4.2 Das Moor als Phobotop und Ort der Angst

Im Folgenden soll der These von van de Löcht und Penke gefolgt werden, die davon ausgehen, dass das Moor und der (imaginäre) Gang dadurch „nicht allein [als] literarischer Raum, sondern im speziellen als Phobotop konturiert [werden]“ (van de Löcht/Penke 2023: 2) und so auch zum Projektionsraums für menschliche Ängste werden. Das Konzept des Phobotops¹¹ ist als Entsprechung zu dem durch Foucault geprägten Begriff der Heterotopie (Ort des Anderen) zu verstehen und „meint einen Ort, dessen primäre Eigenschaft es ist, Angst einzuflößen“ (van de Löcht 2023: 89). Das Konstrukt des Phobotops

.....

11 Für die Abgrenzung zu den Begriffen *ecophobia* als negative Zuschreibungen und Gefühle gegenüber Natur sowie *ecohorror* als Spielart des Horrorgenres siehe van de Löcht 2023: 88–90.

speist sich auch aus der Dichotomie zwischen Natur und Kultur, wobei das Moor zur erstgenannten Sphäre gerechnet wird und als etwas Wildes und Fremdes und entsprechend Gefährliches bzw. Unberechenbares gilt.

Das Moor als topographischer Raum wird innerhalb des Gedichts durch subjektiv gefärbte Adjektive wie „schaurig“ (V. 1), „[u]nheimlich“ (V. 18) und „fürchterlich“ (V. 47) ausgestaltet. Zudem sind die im Gedicht genutzten „es-Konstruktionen“ (vgl. z. B. V. 21) nach Woesler „ein adäquater Ausdruck für das Unfaßbare, undefinierbare und Schauerliche des Erzählten“ (Woesler 1981: 247), sprich das Numinose. Sie tragen so zur Entwicklung und Ausgestaltung des Phobotops bei. Gleiches gilt für die zuvor dargestellten Anthropomorphisierungen sowie die kindliche Perspektive auf den Naturraum und die daran geknüpfte Unsicherheit hinsichtlich der Realitätsebene (siehe Kap. 4.1). Heinrich Detering bezeichnet das Moor als gespenstischen „Höllenort[]“ (Detering 2020: 88).

Überdies fällt auf, dass es ebenso das personelle Inventar des Moores ist – ob nun fantasiert oder nicht –, das dieses zu einem Phobotop werden lässt: „die unselige Spinnerin“ (V. 22), „die gebannte Spinnenlenor“ (V. 23), „der Geigemann ungetreu“ (V. 30), „der diebische Fiedler Knauf“ (V. 31) oder „die verdammte Margret“ (V. 35).¹² Van de Löcht argumentiert, dass die „Natur als Hort des Unheimlichen und des Grauens“ (van de Löcht 2023: 102) erscheint, da sich im Moor die aus der Gesellschaft Ausgestoßenen befinden.

Anica Betz hebt hervor, dass literarische Räume insbesondere bei Naturraumdarstellungen mit spezifischen Milieuschilderungen aufgeladen sind, wodurch z. B. Stimmungen vermittelt werden. Entsprechend sei die individuelle „Vorstellung von den narrativ konstruierten Räumen sehr wichtig für die Texterschließung“, da „Literatur und Raumerfahrung ineinander greifen“ (Betz 2015: 278). Ebendieses Zusammenspiel machen sich auch die Outdoordidaktik und das außerschulische Lernen zu Nutze (siehe Kap. 5). Will man also

.....

12 Auch wenn an dieser Stell keine vollständige semantische Ausdeutung erfolgen kann, sei daraufhingewiesen, dass „man im Moor nicht nur Gestalten aus dem oral tradierten Aberglauben, sondern eben auch Figuren [wie die Goethe'sche Margret; J.W.], die dem literarischen Höhenkamm entstammen [, begegnen kann]“ (Wortmann 2018: 256; vgl. auch van de Löcht 2023), wobei die Figuren der regionalen Sagentradition scheinbar den sozial niedrigeren Schichten entstammen (vgl. van de Löcht 2023: 96 f.).

sowohl den narrativen als auch den physisch-materiellen Raum erschließen, um so die jeweiligen Eigenlogiken, aber auch fachlichen Zugriffsweisen auf diese nachzuvollziehen (oder überhaupt erst sichtbar werden zu lassen), gilt es, an diese individuellen Vorstellungen anzuknüpfen.

5 Folgerungen – Synergien von literarischem und geografischem Lernen

„Wie wir über das ‚Moor‘ sprechen [sic!] ist [...] immer kontextabhängig“ (Kötting-Gerkens 2024: 99) und steht daher auch in einer Abhängigkeit vom Schulfach. Literaturunterricht scheint u. a. aufgrund seiner „atmosphärischen Sensibilität und Bewusstheit“ für bspw. ökologische Perspektiven auf Räume (Wanning 2019: 446) vor allem wirkmächtig auf die individuelle und kulturelle Imagination dieser Räume zu sein, jedoch nicht unbedingt den physischen Zugriff auf sie zu steuern (vgl. auch van de Löcht/Penke 2023: 4). Ziel ist es zudem, dass die Lernenden Weltbilder und Fachperspektiven hinterfragen, die Pluralität sozialer Wirklichkeiten erkennen und tolerieren und Prozesse der Konstruktion nachvollziehen können, wodurch auch wissenschaftspropädeutische Haltungen angebahnt werden (vgl. Dickel/Glasze 2009: 7; Moegling 2010; Witte 2023: 325). Die (gedankliche) Verbindung mehrerer Fächer ist notwendig, um ein umfassenden und vernetztes ‚Verständnis der Wirklichkeit‘ anzubahnen; durch das kritisch-distanzierte Hinterfragen von Fachperspektiven und -traditionen können diese in ihrer Selbstverständlichkeit aufgebrochen werden, um letztendlich die Bewusstmachung des Gegenstandes zu fördern (vgl. Witte 2023: 319).

5.1 Fächerübergreifendes und außerschulisches Lernen im Gelände

„Die Moorpädagogik ist eine Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Alltag“ (Kötting-Gerkens 2024: 99). Im vorliegenden Zugriff wird ‚das Moor‘ zudem zum Vermittlungspunkt zwischen geografischer und literaturwissenschaftlicher und vor allem -didaktischer Perspektive, zwischen Natur- und Kultur-

wissenschaft, zwischen Naturraum und Kunst, vielleicht zwischen Biotop und Phobotop, wofür Ansätze des außerschulischen Lernens und der Outdoordidaktik genutzt werden. Moore sind dabei als (sekundäre) außerschulische Lernorte ohne expliziten Bildungsauftrag und in der Regel ohne pädagogisches Konzept zu verstehen (vgl. Baar/Schönknecht 2018: 16–21). Sie werden als „Orte in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.: 21; Herv. i. O.), konkreter als „Orte der Natur“ (ebd.) in Abgrenzung zur Kultur, Arbeitswelt und dem gesellschaftlich-politischen Zusammenleben, verstanden (vgl. ebd.). Der vorliegende Beitrag strebt hier durch den fächerübergreifenden Zugriff eine Vernetzung der Bereiche Natur und Kultur (das Moor als Teil des kulturellen Gedächtnisses) an.

Das aus der Deutschdidaktik stammende Konzept Outdoordidaktik intendiert, „außerschulisches Lernen mit ästhetischer Erziehung sowie germanistischen Zielsetzungen zu verbinden, um Primärerfahrungen auch im Bereich der Germanistik zu ermöglichen.“ (Betz 2015: 280; vgl. auch Wermke 2004: 44) Erweitert werden sollen so Rezeptions- und Verstehensprozesse literarischer Texte, da die räumlich-physische Nähe zu Textinhalten und -räumen literarische Verstehensprozesse anregen kann (vgl. Rupp/Abstiens/Reinach 2011: 336 f.). Es geht dabei auch um die Füllung von Leerstellen durch die individuellen Erfahrungen vor Ort im physisch-materiellen Raum, da Lektüreerfahrung und Naturerfahrung¹³ in ein Zusammenspiel gebracht werden (vgl. ebd.: 340; Betz 2015: 282). Das Lernen außerhalb der Schule, im Gelände – in diesem Fall im Moor – soll die kulturelle Aufladung erfahrbar werden lassen, die wiederum mit bestimmten Konnotationen einhergehen und (Raum-) Atmosphären mitprägen kann (vgl. Betz 2015: 282). Ziel der Outdoordidaktik ist es, die Erfahrung von Literatur und den aufgesuchten Räume zu ermöglichen, wodurch „die Schnittstelle zwischen der Literatur mit ihren fiktionalen

.....

13 Den Aspekt der Erfahrung setzt auch die Moorpädagogik zentral, indem Moor-Wissen mit Moor-Erfahrung verknüpft werden soll (vgl. Kötting-Gerkens 2024: 102–104), wobei Erfahrung aus germanistischer Perspektive dabei nicht nur als physisch-leibliche, sondern auch ästhetisch-imaginative zu verstehen ist.

Räumen und der gegebenen Lebenswelt mit ihren real auffindbaren Räumen“ fokussiert wird (ebd.: 276).¹⁴

Um das Moor als fiktionalen wie physisch-materiellen Raum erfahrbar zu machen, bieten sich somit Exkursionen in ebendiesen Raum an. Diese „stellen Primärerfahrungen dar und ermöglichen so die Konfrontation mit der Wirklichkeit.“ (Witte 2023: 325) Exkursionen sind aus geografiedidaktischer Perspektive als „methodische Großform des Unterrichts mit dem Ziel der realen Begegnung mit der [...] Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers“ aufzufassen (Rinschede/Siegmund 2022: 233; vgl. Baar/Schönknecht 2018: 85 f.). Natur und Umwelt können sinnlich erfahren werden, sodass die Identifikation mit bestimmten Räumen und Themen (z. B. Naturschutz, nachhaltiges Handeln) erleichtert wird (vgl. dazu Rinschede/Siegmund 2022). Gisela Beste spricht davon, dass „Lernen in authentische[n] Handlungszusammenhänge[n]“ (Beste 2007: 249) deutlich gewinnbringender sei, sodass sich „kulturell-ästhetische sowie soziale und politische Erfahrungen erweitern [lassen]“ (ebd.). Sie hebt aus exkursionsdidaktischer Perspektive das Potenzial physisch-materieller Räume für die Auseinandersetzung mit literarischen Konstrukten hervor, da diese die Möglichkeit zur Kontextualisierung und Vorstellungsbildung bieten (vgl. ebd.: 252). „Sie fungieren somit als Projektionsräume bei gleichzeitiger physischer Materialität, sodass ihr Potenzial u. a. darin zu sehen ist, dass sie helfen, literarische Wirklichkeitskonstruktionen für Schüler*innen nachvollziehbar zu machen.“ (Witte 2023: 326) Auch Christine Ott und Dieter Wrobel heben die „Mehrwerte von primären und unmittelbaren Erfahrungen“ (Wrobel/Ott 2019: 6) an außerschulischen Lernorten hervor, die sie u. a. in der „konkrete[n] Erfahrung von Atmosphäre“ (ebd.), authentischen und sinnlichen (Primär-)Erfahrungen oder der Möglichkeit des Anfassens und Fühlens sehen, wobei Besuche ebensolcher Lernorte durch „Schnittstellen zu fachlichen Lerngegenständen [und] durch strukturierte Wahrnehmung“ (ebd.), die wiederum einen Einblick in die Konstruktion fachlicher Perspektiven

.....

14 Aus der Perspektive der konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik erscheint es angemessener, von physisch-materiellen anstatt realen Räumen zu sprechen, da die Raumwahrnehmung immer subjektiv geprägt ist und Räume als sozial konstruiert erachtet werden (vgl. Gryl/Kuckuck 2023: 14).

und Gegenstände ermöglichen kann, begründbar sind. Nach Borgards lautet „[d]ie Frage [...] nicht mehr: Wie hat Droste mit literarischen Mitteln die Natur dargestellt? Sondern: Wie verhält sich Drostes literarische Naturdarstellung zum Naturverständnis und zur Natursituation ihrer [sowie der heutigen; J. W.] Zeit?“ (Borgards 2018: 652) Im Mittelpunkt stehen damit das Wechselverhältnis zwischen Naturraum und literarischem bzw. konkreter lyrischem Raum sowie die jeweils fachlichen Perspektivierungen dieser Räume.

5.2 (Übertragungs-)Verhältnis von literarischem und physischem Raum: Raum „aufstören“ – Reflexion durch Überfachlichkeit

Die Zusammenführung von fiktionalem und physischem Raum kann sich positiv auf die Raumwahrnehmung und Vorstellung von Lernenden auswirken (vgl. Kröber/Witte 2023: 86–89) und so zu einer vertiefteren Einsicht in die Gegenstände und deren Konstruiertheit beitragen. Moore stellen eine (räumliche) Konkretisierung des Schlüsselproblems Klimakrise dar und ermöglichen es Lernenden, sich aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven mit gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen auseinanderzusetzen (siehe auch Kap. 2.2).

Die emotionalen und ästhetischen Eindrücke des Moores, wie sie über Literatur transportiert werden, helfen, unsere Wahrnehmung zu gewichten – also die fachliche Perspektivität von Wahrnehmung und Einsichten zu erfassen bzw. zu reflektieren –, um so begründete Urteile fällen zu können (vgl. Dierssen/Dierssen 2008: 171). Literatur prägt dabei zentral die kulturelle Imagination dieses Raums und begünstigt die generelle Sensibilität für Räume (vgl. van de Löcht/Penke 2023: 4; Wanning 2019: 446). Zudem soll der bewusst ästhetische und wirkungsbezogene Zugriff sowohl auf das Gedicht als auch die Erfahrungen im Moor der potenziellen „Gefahr einer Domestizierung der Ästhetik“ (Bernhardts Einleitungsartikel zu diesem Band 2025: 10) entgegenwirken, die es insbesondere in fächerübergreifenden Zusammenhängen zu bedenken gilt (siehe auch Kap. 2.2).

Konstruktivistisch orientierte, subjektzentrierte Exkursionsmethoden, die ähnlich wie die Outdoordidaktik den Fokus bewusst auf die Raumwahrneh-

mung legen, dienen im Folgenden als Ansatzpunkt für die Auseinandersetzung mit dem fiktionalen wie physisch-materiellen Raum. „[F]iktive Raumwahrnehmungsübungen“ (Betz 2015: 283) intendieren die Wahrnehmung eines Raumausschnittes z. B. hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung (vgl. Dickel/Glasze 2009: 4–8). „Raum und Räumlichkeiten werden [so] nicht länger als objektiv gegeben, sondern immer als hergestellt konzeptionalisiert“ (ebd.: 4), womit die (gesellschaftliche) Konstruktion räumlicher wie sozialer Wirklichkeit im Fokus steht.¹⁵

Der Erstkontakt mit dem Gedicht und eventuell auch der erste bewusste Kontakt mit dem Moor als Biotop sollten gemeinsam im Gelände (Exkursion) stattfinden¹⁶ und durch den Dreischritt der pre-, while- und post-reading-activities (vgl. Betz 2015: 285 f.) gerahmt werden.

- pre-reading: Vor dem Lesen schreiben die Schüler:innen nach einer kurzen Wanderung durch ein (Hoch-)Moor drei Adjektive auf, die ihren Eindruck von diesem Raum beschreiben. Auf der Wanderung wird zudem an unterschiedlichen Stellen im Moor gestoppt, um bewusst die Geräusche an diesen Stellen wahrzunehmen (Welche Geräusche erklingen und wer/was verursacht sie?) und zu notieren.

.....

15 „In einem Geographieunterricht, der unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen einen Beitrag dazu leisten will, dass sich Schüler zu mündigen und emanzipierten Bürgern entwickeln können, kann Raum daher nicht sinnvoll als gegeben konzeptionalisiert werden, sondern sollte als gesellschaftlich konstruiert betrachtet und untersucht werden.“ (Dickel/Glasze 2009: 5 f.)

16 Die vorgeschlagenen Zugriffsweisen eignen sich für eine achte Klasse. Zudem sei an dieser Stelle auf den Lyrikweg zwischen der Burg Hülshoff bei Havixbeck und dem Rüschaus verwiesen (vgl. dazu Annette von Droste zu Hülshoff-Stiftung 2025; Albrecht et al. 2021). Dabei handelt es sich um einen interaktiven Erlebniswanderweg, auf dem die Droste-Lyrik mit geografischem, historischen und biologischen Wissen verbunden wird, sodass „ein Bild der bahnbrechenden Veränderungen der Landschaften, der Ökosysteme und der menschlichen Auffassungen der Natur, die sich während ihrer Lebenszeit durch die beginnende Industrialisierung und die Entstehung der Naturwissenschaften vollzogen haben“, gezeichnet wird (Kramer 2024: 3). Die Stationen wollen die „Verflechtungen von Natur und Kultur, Menschlichem und Nichtmenschlichem, Lebtem und Unlebtem erfahrbar machen.“ (ebd.) Im vorliegenden Fall wird trotz dieses gelungenen Angebotes der Annette von Droste zu Hülshoff-Stiftung und des Center for Literature nicht damit gearbeitet, da es sich beim Lyrikweg eben nicht um einen unberührten Ort ohne gestalterische Elemente und Bildungsauftrag handelt.

- while-reading: Das Gedicht wird im Moor durch die Lehrkraft vorgetragen. Dabei achten die Schüler:innen mit geschlossenen Augen auf die Stimmung, die das Gedicht bei ihnen evoziert, und notieren drei Adjektive, die diese Gefühle beschreiben. Beim wiederholten Vortrag des Gedichtes schauen die Schüler:innen sich bewusst im Gelände um und notieren erneut drei Adjektive, die ihre Gefühle beschreiben.¹⁷
- post-reading: Die Adjektive werden verglichen und in ihren Bedeutungsfeldern gegenübergestellt. Sie dienen als Ausgangspunkt für ein Gespräch über die Stimmung im Naturraum sowie im fiktional-literarischen Raum.

Insbesondere die ersten beiden Schritte dienen der Erzeugung einer Differenz-erfahrung, die ggf. auch aufstörend bzw. irritierend wirkt (vgl. dazu Rhode-Jüchtern 2006; Bernhardt's Einleitung zu diesem Band: 18 f.). Die Stimmung, die das Gedicht erzeugt (siehe Kap. 4) (z. B. Angst, Furcht), stimmt nicht unbedingt mit derjenigen überein, die sich in einem natürlichen Moor einstellt (z. B. Gefühl von Weite und Offenheit), wobei dies sicherlich auch von der Tages- und Jahreszeit abhängt.¹⁸ Nachdem über diesen Einstieg ein erstes Gespür für die unterschiedlichen Wirkungsweisen von literarischem und physischem Moor-Raum geschaffen wurde, gilt es, sich diesen Räumen je fachwissenschaftlich zu nähern, also den Raum sowohl mit literaturwissenschaftlichen als auch geografischen Methoden zu erfassen, da über die erste Irritation eine logische Legitimation des fachlichen Zugriffs erfolgen kann.

.....

17 Durch das wiederholte Aufschreiben von Adjektiven sind die Lernenden angehalten, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und ihre Wahrnehmung zugleich in angemessenen Ausdrücken zu verbalisieren. Überdies entsteht eine höhere Verbindlichkeit für den späteren Austausch. Ein möglicher Wandel der Adjektive vom pre- zum while-reading könnte sich dahingehend manifestieren, dass zuerst eher positiv konnotierte Begriffe, die die Natur und die Ruhe im Moor fokussieren (z. B. ruhig/leise, weit, offen), festgehalten werden, und später die ängstliche Perspektive des Knabens die Raumwahrnehmung (mit-)prägt (z. B. bedrohlich, gefährlich, düster). Die dritte Notation von Adjektiven dürfte dann für Irritationen sorgen, die in einem uneinheitlichen Bild an Adjektiven münden könnten.

18 Um den Kontrast zu verstärken ist ein frühlommerlicher, sonniger Tag für die Exkursion sicherlich ideal.

Aus geografischer Perspektive ist zu klären, wie Moore entstehen und welche Merkmale den Raum kennzeichnen (siehe Kap. 3), was gut vor Ort untersucht werden kann. Der zuvor konstruktivistische Ansatz wird bewusst um einen kognitivistischen Zugriff ergänzt. Relevant sind der Boden, die Flora sowie der Wasserhaushalt, weshalb neben der Bodenansprache mittels Pürkhauerbohrung oder Moorklappsonde sowie einer Vegetationskartierung ebenfalls die Untersuchung des Bodenwassers sinnvoll erscheint. Mittels naturwissenschaftlicher Methoden wird sich dem Moor kleinteilig angenähert, um ein Verständnis für die besonderen Standortbedingungen sowie die Spezifik der einzelnen Bestandteile eines Moores zu erlangen.

Aus germanistischer Perspektive ist zu klären, mit welchen stilistischen Mitteln das Moor als Raum ausgestaltet wird. Ausgehend von den notierten Gefühlen beim Hören des Gedichtes wird gemeinsam die These vom Moor als Phobotop entwickelt, die es anschließend zu überprüfen gilt. Dafür können z. B. Onomatopoetika, die wiederum mit der Geräuschwahrnehmung im Gelände (siehe pre-reading) kontrastiert werden können, Anthropomorphisierungen sowie die Perspektive des Gedichtes genauer untersucht werden (siehe Kap. 4). Zudem bieten sich Ansätze aus der Handlungs- und Produktionsorientierung an, die wiederum mit geografischen Raumwahrnehmungsübungen kombiniert werden können und einen Perspektivwechsel im Anschluss an die Analyse ermöglichen: Wie könnte der Knabe sich auf dem Weg durch das Moor heute fühlen? Was könnte er an welcher Stelle denken, hören, fühlen, riechen? Die Lernenden können auf der Grundlage ihrer vorherigen Notizen zur Raumwahrnehmung und im Abgleich zu den Eindrücken und Analyseergebnissen des Gedichtes den heutigen Gang des Knabens durch das begangene Moor in einem eigenen Gedicht darstellen.

Durch eine so angebahte dreifache Raumwahrnehmung, die sich zuerst über die individuelle Wahrnehmung der Lernenden ergibt, dann im Sinn der fiktiven Raumwahrnehmung aus der Perspektive des Knaben gestaltet wird und schließlich aus den jeweiligen Fachperspektiven zu erarbeiten ist, erfolgt in Anlehnung an das Prinzip der multiperspektivischen Raumwahrnehmung und Vielperspektivität (vgl. Gryl/Kuckuck 2023: 84; Baar/Schönknecht 2018: 65–68) eine intersubjektive Auseinandersetzung mit dem Moor, die für die Konstruiertheit von Raum sowie in der weiteren Auseinandersetzung für die

fachliche Perspektiviertheit sensibilisieren kann, wodurch insgesamt den Zielen fächerübergreifenden Lernens Rechnung getragen wird (siehe Kap. 2).

Insgesamt zeigt sich am Beispiel des Moores, sowohl des Naturraums als auch des literarisch ausgestalteten Raumes, dass sich aus der Zusammenführung unterschiedlicher Fachperspektiven mit ihrem je spezifischen Zugriff auf das Phänomen sowohl überfachliche Synergien als auch fachliche Potenziale ergeben. Aus überfachlicher Perspektive ist hervorzuheben, dass solche eher unüblichen Fächerzusammenführungen – und dies zusätzlich an einem außerschulischen Lernort – den Lernenden ermöglichen, fachliche Perspektiviertheiten und Konstruktionen von Raum bewusster wahrzunehmen, zu dekonstruieren, um so auch handlungsfähiger hinsichtlich gesellschaftlicher Fragestellungen, z. B. im Kontext des Umweltschutzes, sowie individueller Zugriffsweisen auf Literatur und somit auch einer ästhetischen Wahrnehmung literarisch konstruierter Räume zu werden. Aus fachlicher Perspektive wurde deutlich, dass die Geografie von der Auseinandersetzung mit kulturellen Narrativen sowie emotionalen Zugriffsweisen auf Natur im Sinne des Naturschutzes profitieren kann und die Germanistik insbesondere durch konstruktivistisch-geografische Ansätze sowie den Fokus auf die Raumwahrnehmung und -erfahrung (vor Ort) einen einerseits individuelleren und andererseits multisensorischen Zugriff (auch im Sinne einer (kultur-)ökologischen Literatur- und Outdoordidaktik) auf literarische Gegenstände anbahnen kann.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

DOYLE, ARTHUR CONAN (1987): *Sherlock Holmes. Der Hund von Baskerville*. München: Delphin.

DROSTE-HÜLSHOFF, ANNETTE VON (1997): *Historisch-kritische Ausgabe (HKA). Gedichte zu Lebzeiten*. Bd. I, 1 Text. Hg. Winfried Theiss. Tübingen: Niemeyer.

Sekundärliteratur

- ABRAHAM, ULF/LAUNER, CHRISTOPH (2002): Weltwissen erlesen. In: dies. (Hg.): *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 6–58.
- ALBRECHT, JÖRG/EHLERT, CLAUDIA/GRYWATSCH, JOCHEN/HEIB, FARAH (2021) (Hg.): *Droste-Landschaft. Lyrikweg. Wanderbuch*. Burg Hülshoff: Center for Literature.
- ANNETTE VON DROSTE ZU HÜLSHOFF-STIFTUNG (2025): *Droste-Landschaft: Lyrikweg*. URL: <https://www.lyrikweg.net> (letzter Zugriff: 01.04.2025).
- BAAR, ROBERT/SCHÖNKNECHT, GUDRUN (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- BARTHELMES, ALEXANDRA/ABEL, SUSANNE/BARTHELMES, KAREN-DOREN/COUWENBERG, JOHN/KAISER, MORITZ/REICHELT, FELIX/TANNEBERGER, FRANZISKA/JOOSTEN, HANS (2021): Evaluierung von Moor-Wiedervernässungen in Deutschland – Ergebnisse, Erfahrungen und Empfehlungen. In: *Naturschutz und Biologische Vielfalt* 171, S. 121–148.
- BESTE, GISELA (2007): Außerhalb des Klassenraums lernen. In: Beste, Gisela (Hg.): *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen. S. 249–261.
- BETZ, ANICA (2015): „Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume“ am Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht. In: Grimm, Sieglinde/Wanning, Berbeli (Hg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R Unipress, S. 275–289.
- BLASBERG, CORNELIA/GRYWATSCH, JOCHEN (2018): Haidebilder. Einleitung. In: Blasberg, Cornelia/Grywatsch, Jochen (Hg.): *Annette von Droste-Hülshoff Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 212–218.
- BORGARDS, ROLAND (2018): Natur. In: Blasberg, Cornelia/Grywatsch, Jochen (Hg.): *Annette von Droste-Hülshoff Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 649–658.
- BRINKMÖLLER-BECKER, HEINRICH (2000): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II – eine kurze Skizze zur Orientierung. In: Brinkmüller-Becker, Heinrich (Hg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch*. Berlin: Cornelsen, S. 9–19.

- Bundesamt für Naturschutz (2023): Gebiete und Lebensräume – Moore – Ökosystemleistungen. URL: <https://www.bnf.de/oekosystemleistungen-0>. (letzter Zugriff: 01.04.2025).
- DETERING, HEINRICH (2020): *Holzfrelve und Heilsverlust. Die ökologische Dichtung der Annette von Droste-Hülshoff*. Göttingen: Wallstein.
- DICKEL, MIRKA/GLASZE, GEORG (2009): Rethinking Excursions. Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: Dickel, Mirka/Glasze, Georg (Hg.): *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*. Münster: LIT-Verlag, S. 3–14.
- DIERSEN, KLAUS/DIERSEN, BARBARA (2008): *Moore*. Stuttgart: Ulmer.
- GANZMANN, LAURA (2023): „Der Knabe“ in den *Moorgeistern*: Eine intertextuelle Spurensuche im Moor in Angela Sommer-Bodenburgs und Annette von Droste-Hülshoffs Moortexten. In: van de Löcht, Joana/Penke, Niels (Hg.): *Kulturpoetik des Moores. Ressource, Phobotop, Reservoir*. Berlin: de Gruyter, S. 237–260.
- GRYL INGA/KUCKUCK, MIRIAM (2023): Geographische Bildung durch Exkursionen im vielperspektivischen Sachunterricht: In: Gryl Inga/Kuckuck, Miriam (Hg.): *Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–36.
- HEMPEL, CHRISTOPHER (2020): *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- HUBER, LUDWIG (1998): Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II? In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 18–33.
- KÖTTING-GERKENS, JANNA (2024): Gemeinsam für Matsch und Moor – Das Netzwerk Moorpädagogik. In: *TELMA* 54, S. 93–118.
- KRAMER, ANKE (2021): Flora und Fauna bei Annette von Droste-Hülshoff. In: Albrecht, Jörg/Ehlert, Claudia/Grywatsch, Jochen/Heiß, Farah (Hg.): *Droste-Landschaft. Lyrikweg. Wanderbuch*. Burg Hülshoff: Center for Literature, S. 36–45.
- KRAMER, ANKE (2024): Auf dem Lyrikweg mit Annette von Droste-Hülshoff. Culture-Nature Literacy im Outdoor-Museum Droste-Landschaft: Lyrikweg bei Münster. In: *CultureNature Literacy für den Unterricht. Next-Practice-Beispiele für Schule*

- und Hochschule. URL: <https://cnl.ph-noe.ac.at/projektvorhaben/lernszenarien> (letzter Zugriff: 01.04.2025).
- KRÖBER, FRANZ/WITTE, JENNIFER (2023): Überzeugungen angehender Deutschlehrer:innen zu literarischen Spaziergängen. Eine Evaluationsstudie. In: Geneuss, Katrin/Hoiß, Christian (Hg.): *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt: wbg Academic, S. 79–100.
- LAUFHÜTTE, HARTMUT (2017): „Das wissen wir alle, das ward und kund.“ Präformierte Naturwahrnehmung als zentrales Motiv in Gedichten und Erzähltexten der Droste. In: Schwarzbauer, Franz/Woesler, Winfried (Hg.): *Natur im Blick. Über Annette von Droste-Hülshoff, Goethe und Zeitgenossen*. Bern: Peter Lang, S. 209–224.
- MOORATLAS (2023): *Mooratlas. Daten und Fakten zu nassen Klimaschützern*. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/2023-02/mooratlas2023_web_20230213.pdf (letzter Zugriff: 10.03.2025).
- MOEGLING, KLAUS (2010): *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Immenhausen: Prolog.
- RHODE-JÜCHTERN, TILMAN (2006): Exkursionsdidaktik zwischen Grundsätzen und subjektivem Faktor. In: Hennings, Werner/Kanwischer, Detlef/Rhode-Jüchtern, Tilman (Hg.): *Exkursionsdidaktik – innovativ!? Geographiedidaktische Forschungen*. Weingarten: HGD, S. 8–30.
- RINSCHADE, GISBERT/SIEGMUND, ALEXANDRA (2022): *Geographiedidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- RUPP, GERHARD/ABSTIENS, NICOLE/REINACH, MAXIMILIAN (2011): Outdoordidaktik. In: Neuhaus, Stefan/Ruf, Oliver (Hg.): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 336–348.
- SUCCOW, MICHAEL/JESCHKE, LEBRECHT (2024): *Deutschlands Moore. Ihr Schicksal in unserer Kulturlandschaft*. Rangsdorf: Natur-Text.
- SUCCOW, MICHAEL/JOOSTEN, HANS (2001) (Hg.): *Landschaftsökologische Moorkunde*. Stuttgart: Schweizerbart.
- TANNEBERGER, FRANZISKA (2023): *Das Moor. Über die faszinierende Welt zwischen Wasser und Land und warum sie für unser Klima so wichtig ist*. München: dtv.
- VAN DE LÖCHT, JOANA (2023): Das Moor als Phobotop und locus horribilis: Über das Unheimliche der Moordichtung um 1850. In: van de Löcht, Joana/Penke, Niels (Hg.): *Kulturpoetik des Moores. Ressource, Phobotop, Reservoir*. Berlin: de Gruyter, S. 85–105.

- VAN DE LÖCHT, JOANA/PENKE, NIELS (2023): Zur Kulturpoetik des Moores. In: van de Löcht, Joana/Penke, Niels (Hg.): *Kulturpoetik des Moores. Ressource, Phobotop, Reservoir*. Berlin: de Gruyter, S. 1–16.
- WANNING, BERBELI (2019): Literaturdidaktik und Kulturökologie. In: Lütge, Christian (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: de Gruyter, S. 430–453.
- WERMKE, JUTTA (2004): Outdoor-Didaktik. Kulturelle Vermittlung in der Deutschlehrausbildung. In: *Deutschunterricht* 1/57, S. 44–50.
- WIESER, DOROTHEE (2020): Fächerübergreifender Unterricht. In: Pospiech, Gesche/Niethammer, Manuela/Wieser, Dorothee/Kuhleemann, Frank-Michael (Hg.): *Begegnungen mit der Wirklichkeit. Chancen für fächerübergreifendes Lernen an außerschulischen Lernorten*. Bern: hep, S. 51–64.
- WITTE, JENNIFER (2023): Natur und Literatur. Theoretische Überlegungen zum fächerübergreifenden Lernen zwischen dem Deutsch- und Erdkundeunterricht am Beispiel von Goethes *Harzreise im Winter*. In: *Wirkendes Wort* 2/23, S. 317–329.
- WITTE, TOBIAS (2025): Nasse Klimaschützer. Über die Bedeutung der Moore bei der Bekämpfung der ökologischen Krise. In: *Der kritische Agrarbericht 2025. Schwerpunkt: Wertschöpfung & Wertschätzung*, S. 216–221.
- WOESLER, WINFRIED (1981): Annette von Droste-Hülshoff: Der Knabe im Moor. In: *Wirkendes Wort* 4/81, S. 241–252.
- WOESLER, WINFRIED (1997)(Hg.): *Annette von Droste-Hülshoff. Historisch-kritische Ausgabe. Werke. Briefwechsel. Gedichte zu Lebzeiten. Dokumentation. Erster Teil*. Tübingen: Max Niemeyer.
- WORTMANN, THOMAS (2018): „Der Knabe im Moor“. In: Blasberg, Cornelia/Grywatsch, Jochen (Hg.): *Annette von Droste-Hülshoff Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 253–257.
- WROBEL, DIETER/OTT, CHRISTINE (2019): Einleitung: Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. In: Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 6–16.

Der Zoo als Stätte der Tier-Mensch Aushandlung

Eine kulturwissenschaftlich viel diskutierte Institution
und ihre ästhetischen Erfahrungen

Abstract

Ausgehend von einer Beschreibung der Institution Zoo wird eruiert, inwiefern es sich beim Zoo um einen Ort handelt, der ästhetische Erfahrungen ermöglicht. In der Zooarchitektur materialisieren sich Diskurse der Tier-Mensch-Dichotomie. Unterschiedlichen philosophischen Theorien zufolge affirmiert der Zoo eine biopolitisch motivierte Überlegenheit des Menschen oder aber steht auch für die Möglichkeit, diese durch die Tier-Mensch-Begegnung epistemologisch neu auszuhandeln. Sieht man eher die Möglichkeit der Neuaushandlung im Sinne Homi Bhabhas, wird der Zoo zu einer Stätte, die philosophische Fragen nach dem Menschsein insinuiert. Diese philosophischen Fragen bieten Anschlussfähigkeiten für einen Unterricht, der literarästhetische Prozesse in den Mittelpunkt rückt. Sieht man im Zoo eher die Unmöglichkeit echter Tierbegegnungen im Sinne John Bergers, ergeben sich daraus didaktische Konsequenzen zur Initiierung einer kritischen Sichtweise. Gegen eine Politik des Aussortierens argumentierend, ermöglichen insbesondere literarische Zoogeschichten, die kritisch auf die Zooinszenierung blicken, Möglichkeiten einer metaperspektivischen Betrachtung der Zooarchitektur und seiner Diskurse nach oder auch vor einem Zoobesuch.

Keywords: Zoo; Ästhetische Erfahrung; Tier-Mensch-Diskurs; Aushandlung epistemologischer Zuschreibungen; Aussortieren

Der Zoo ist ein Ort, der sich einerseits durch die Haltung von Tieren auszeichnet und Begegnungen mit Tieren ermöglicht, andererseits handelt es sich auch um einen stark inszenierten Ort. Die räumliche Inszenierung von Sichtachsen, Gehegen und Gestaltungselementen lässt sich als eine szenografische und symmediale Inszenierung lesen. Diese Szenografie (vgl. May 2019) nutzt in spezifischer Weise die leibliche Präsenz der Besucher:innen aus, indem sie Sichtachsen installiert, die den menschlichen Blick auf das Tier derartig strukturieren, als sähe man das Tier in seiner natürlichen topographischen Umgebung. Er ist eine institutionelle Möglichkeit, ‚die Natur‘, wenn auch in bürgerlich zugerichteter Weise (vgl. dazu ausführlich Geulen 2000: 257–282), quasi zu erleben. Zoos sind nach Christina May zu verstehen als „baulich definierte und umgrenzte Orte, an denen nicht domestizierte Tiere, insbesondere exotische Wildtiere, dauerhaft gehalten werden, damit Menschen sie betrachten können.“ (May 2019: 9) Durch die zooarchitektonischen räumlichen Inszenierungen werden den menschlichen Besucher:innen vertraute Bewegungspraktiken wie das Flanieren und das Spaziergehen ermöglicht. Die Zoobesucher:in kann sich selbst ihren Weg durch den Zoo suchen und den Besuch individuell gestalten (vgl. Wessely 2008: 135). Eine wesentliche Prägung erhielt der Zoo durch Carl Hagenbeck, der sich seine Ideen am 6. Februar 1896 patentieren ließ (vgl. May 2019: 41). Bis heute sind Zoos nach Hagenbecks Ideen gestaltet. Dank ihm fallen Gitter, Glasscheiben, Zäune und Mauern zur Unterbringung auch wilder und gefährlicher Tiere weg. Stattdessen arbeitet er mit Gräben, Niveauunterschieden und Wasser, um die Gehege voneinander und von den Besucher:innen abzutrennen. Sein Panorama bietet für die Besucher:innen eine topographisch orientierte Kulisse und ansprechend gestaltete Sichtachsen, die es erlauben, die Tiere in einer an ihr Heimatland angelehnten Kulisse und in ihrer vermeintlich realen Lebensweise zu betrachten (vgl. ebd.: 41). Die topografische Anordnung, die quasi natürlich auf die Besucher:in wirken sollte, lässt das Flanieren wie eine Reise durch die jeweiligen Regionen wirken, ohne die eigene Stadt verlassen zu müssen. Die Nachbildung der natürlichen Umgebung war jedoch eine geschönte; durch die Arbeit mit Gräben und unterschiedlichen Plateaus erwecken die Gehege den Anschein eines friedlichen Zusammenlebens von Tieren, die sich in freier Wildbahn fressen würden. Bis heute legitimiert sich der Zoo auch aus dem Anspruch, gezielt Wissen über

Tiere zu vermitteln (vgl. Rothfels 2008: 213–215). Die lebenden Tiere lassen sich gleichsam als ‚Exponate‘ des Zoos lesen.

Ein zeichenhaft aufbereiteter Ort wie das Museum – und der Zoo kann im erweiterten Sinne aufgrund der als Exponate aufgefassten Tiere auch als ein solches angesehen werden – kann schon an und für sich ästhetische Erfahrungen initiieren. Aufgrund der Tatsache, dass der Zoo als ein spezifisches Museum mit einer Ausstellung im erweiterten Sinne angesehen wird, lassen sich Sebastian Bernhardts Überlegungen zu Ausstellungen auch auf den Zoo übertragen: Auch die Zoobesucher:innen werden ähnlich wie die Besucher:innen einer Ausstellung (vgl. dazu Bernhardt 2023: 32–41) in ihrer Leiblichkeit angesprochen, können sich frei einen Weg durch das kuratierte Arrangement bahnen und ästhetische Erfahrungen machen.

Ästhetische Erfahrungen werden immer dann ermöglicht, wenn ein wie auch immer gearteter Gegenstand ein Wahrnehmen initiiert, das jenseits des Nur-Pragmatischen und des nur Rationalen, auch selbstbezügliche Anteile hat. Ausgangspunkt ist eine sinnliche Wahrnehmung, die die gemeine Alltagswahrnehmung übersteigt und nicht direkt einem Zweck unterworfen ist. Nickel-Bacon und Ronge teilen die ästhetische Erfahrung in zwei nicht voneinander trennbare Partialaspekte: Ein ästhetisches Erleben und ein ästhetisches Wahrnehmen. Das ästhetische Erleben (vgl. Nickel-Bacon/Ronge 2018: 18) im Sinne einer hohen emotionalen Beteiligung und der Möglichkeit, sich von einem Gegenstand wie auch immer affizieren zu lassen, changiert oder bedingt sich wechselseitig mit dem ästhetischen Wahrnehmen als eher kognitiver Fähigkeit, das Wahrnehmen selbst wahrzunehmen. Nickel-Bacon und Ronge sprechen schließlich von einem ästhetischen Verstehen, das dann gegeben sei, wenn darüberhinausgehend die eigenen Wahrnehmungsweisen auch noch kritisch betrachtet werden können (vgl. ebd.: 21).

Im Folgenden wird eruiert, dass und inwiefern es sich beim Zoo um einen ästhetisch gestalteten Raum handelt, der spezifische ästhetische Erfahrungen zu initiieren vermag. Beispielfhaft wird dazu auf den Allwetterzoo Münster rekuriert. Anschließend wird diskutiert, welche didaktischen Konsequenzen sich für Überlegungen zum Zoo als außerschulischem Lernort ergeben könnten, auch wenn dem Zoo kritisch gegenübergestellt wird.

1 Ästhetische Erfahrungen im Zoo

Im Zoo materialisieren sich verschiedene Diskurse der Tier-Mensch-Aushandlung. Er strukturiert und konstruiert einen menschlichen Blick auf das Tier, der situiert ist in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext (vgl. dazu Derrida 2008; Berger 1980). Die gestalteten Sichtachsen in den Gehegen und die Gestaltung der Gehwege erlauben den Besucher:innen, selbst zu entscheiden, wie sie durch den Park laufen wollen und ob und wie lange sie sich von einem Tier affizieren lassen wollen. Im Allwetterzoo Münster waren beispielsweise Stühle vor den Gorillakäfigen platziert, auf denen sich Besucher:innen zum Verweilen hinsetzen konnten. In diesem Bereich waren der Geruch der Tiere und ihre Geräusche besonders intensiv wahrnehmbar, also gab es einen hohen Grad an sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten. Das Subjekt handelt also die Art und Weise, ob und wie es sich affizieren lassen möchte, selbstständig aus und changiert so zwischen einem ästhetischen Erleben und Wahrnehmen. Der offensichtlich lange Verweilgrad ist dabei nicht nur zufällig – nach individuellem Geschmack –, sondern hat kulturelle und diskurstheoretische Ursachen. Der menschliche Blick auf das Tier initiiert letzte Fragen. Dies wurde in der Philosophiegeschichte vielfach erörtert (vgl. dazu Derrida 2010; Berger 1980).

Für den Blick auf Tiere im Zoo gibt es, grob gesagt, zwei kulturwissenschaftliche Perspektiven: Eine, die sagen würde, dass der Zoo qua seiner Gestaltung den hierarchisierenden und kapitalistischen Blick des Menschen auf das Tier affirmiere (vgl. dazu Berger 1980) und eine, die der Institution Zoo durchaus die Fähigkeit zusprechen würde, philosophische Fragen nach dem Menschsein anzuregen (vgl. dazu Holtorf 2008). Bergers Kritik am Zoo soll keinesfalls marginalisiert werden, allerdings kommen seine Ausführungen ohne quantitative empirische Forschungen aus und es bleibt fraglich, inwiefern die generalisierenden Aussagen auch über das Empfinden der Besucher:innen evidenzbasiert erhoben wurden. Er argumentiert auf Basis kultureller Produkte wie Kinderbücher und Spielzeug (vgl. ebd.: 24–28). Holtorfs Position blendet die Kritik am Zoo nicht aus, geht aber davon aus, dass auch Potenziale für eine kritisch-hinterfragende Auseinandersetzung gegeben sind.

Die Vergleiche zwischen Mensch und Tier werden im Zoo oftmals auch direkt angeregt und verhandelt: Im Zoo Münster gibt es Stationen, in denen

das anatomische Vergleichen zwischen Mensch und Tier nicht nur abstrakt durch die Tierbetrachtungen, sondern auch explizit angeregt wird. Beispielsweise wird eine Nashornhaut in einem Kasten mit der menschlichen verglichen oder es ist eine Messlatte aufgestellt, durch die herauszufinden ist, wie groß man im Vergleich zu bestimmten Tieren (schon) ist. Der anatomische Vergleich zwischen Mensch und Tier führt dazu, die Ähnlichkeit wahrnehmen zu können und erlaubt es, die Frage aufkommen zu lassen, was es denn dann sei, das den Menschen letztlich vom Tier unterscheide. Bereits das anatomische Vergleichen fordert eine ästhetische Erfahrung heraus, die qua der eigenen körperlich-leiblichen Beteiligung und der damit einhergehenden Identifizierung mit und Abgrenzung vom Tier hoch emotional besetzt ist. Kommen darüber hinaus noch philosophische Reflektionen über das Menschsein an sich hinzu, wird die ästhetische Erfahrung erweitert durch kognitive Anteile. Es verwundert also nicht, dass Menschen ausgerechnet vor den Affen lange verweilen, ist doch die Aushandlung dessen, was der Mensch ist, beim Blick auf den Affen besonders hoch (vgl. dazu einführend Borgards 2009).

Holtorf geht davon aus, dass „Zootiere von Besuchern [sic!] nicht selten in einer Weise betrachtet [werden], als ob sie Menschen wären.“ (Holtorf 2008: 348) Dies bestätigte sich bei einem mit Sebastian Bernhardt durchgeführten Zoobesuch zur Vorbereitung dieses Beitrags, bei dem wir immer wieder Mütter¹ zu ihren Kindern sagen hörten: „Guck mal, der Tiger wartet auf seine Tigerdame“ oder Sebastian Bernhardt beim Anblick eines Erdmännchens: „Na, willst du die Nuss unbedingt knacken?“ Geradezu automatisch wurden den Tieren menschliche Intentionen zugeschrieben. Dieses Phänomen lässt vermuten, dass die prekär gewordene Grenze zwischen Mensch und Tier – angeregt durch die anatomischen Vergleiche, die implizit und explizit im Zoo Münster herausgefordert werden – in gewisser Weise rhetorisch wieder eingefangen werden muss. Die Zoobesucher:innen scheinen an dieser Stelle etwas zu fühlen, was sie in ihrem Sein anrührt und herausfordert, damit wie auch immer geartet umzugehen. Dieser Umgang wird dann offensichtlich in Form der Anthropomorphisierung sprachlich artikuliert, und zwar sowohl

.....
 1 Es waren tatsächlich nur Mütter. Dies ließe sich sicher als Argument für die Patriarchalität des Zoos ausdeuten.

von kleinen Kindern als auch – wie obiges Beispiel mit dem Erdmännchen andeutet – von kulturwissenschaftlich informierten Akademikern.

Es ist John Berger, der intensiv über dieses Phänomen nachgedacht und eruiert hat, dass der Mensch den Blick auf das Tier brauche, um sich seiner selbst zu vergewissern und zu verunsichern (vgl. Berger 1980). Er ist es auch, der den ursprünglichen Bezug des Menschen zum Tier als metaphorisch bezeichnet hat. Im Tier liegt immer etwas dem Menschen Ähnliches und Unähnliches, was letzte Identitätsfragen zur Folge hat (vgl. ebd.: 15). Mit der industriellen Nutzbarmachung der Tiere verliere dieser Blick allerdings seine Relevanz und „die Tatsache, dass sie uns beobachten können, hat jede Bedeutung verloren“ (Berger 1980: 25). Ihr epistemologisches Geheimnis gehe verloren. Tiere kämen im Kapitalismus nur noch als Schauobjekte, innerhalb des Zoos und der Phantasiewelt, und als Haustiere vor. Der Zoo ist damit für Berger ein Symbol für das Verschwinden des Tiers – wortwörtlich und metaphorisch. Tiere im Zoo lösen ihm zufolge eben deshalb keine philosophischen Fragen mehr aus, sondern bestätigten lediglich den bestehenden Kapitalismus, der die Tiere bedeutungslos gemacht habe (vgl. ebd.). Für ihn macht es deshalb keinen Unterschied, ob die Tiere im Zoo zurückschauen oder nicht. Deshalb kommt er zu dem Schluss, dass es im Zoo keine metaphorische Beziehung, sondern eine metonymische zum Tier gäbe, was die getätigten Anthropomorphisierungen auch mit Bergers Theorie erklären würde.

Es ließe sich aber auch mit einer anderen Theorie argumentieren: Mit Homi Bhabha ließe sich der Tatsache ein Wert geben, dass das Tier im Zoo auch zurückschauen kann und ob dieses Blickes auch „Kognitionsroutinen“ (Brauerhoch et al. 2014: 9) durchbrochen werden. Homi Bhabha geht davon aus, dass in der Begegnung von Kolonisierten und Kolonisierenden binäre epistemologische Zuschreibungen etwaig neu ausgehandelt werden. Er hat dafür den Begriff des Dritten Raums geprägt (vgl. Bhabha 1997: 123–148). Beim Zoo handelt es sich um eine Kolonie im Kleinen. Er ist während der Kolonialzeit entstanden und perpetuiert auch koloniales Denken (vgl. dazu einführend Tönsing 2023). Sofern man den Tieren auch einen Subjektstatus zubilligt und die Fähigkeit zurückzuschauen, lässt sich konstatieren, dass es das Zurückblicken der Tiere ist, das womöglich auch die eigene Zuschreibung als menschlich/überlegen zur Disposition stellen kann.

Wird der Argumentation Bergers nicht gefolgt, sondern dem Zurückschauen der Tiere eine fundamentale Bedeutung hinsichtlich der Neuaushandlung von gelernten epistemologischen Zuschreibungen eine Bedeutung zugeschrieben, dann ließen sich die sprachlich artikulierten Anthropomorphisierungen im Zoo als Teil einer Kompensationsstrategie ausdeuten, die es dem menschlichen Subjekt erlauben, mit der prekär gewordenen Grenze zwischen Mensch und Tier umzugehen.

Deutlich wird mit beiden Theorien: Der Zoo erlaubt einen hohen Grad nicht nur an sinnlicher Beteiligung – durch das haptische, akustische, visuelle und olfaktorische Wahrnehmen von Tieren – sondern damit einhergehend auch eine hohe emotionale Beteiligung, da Fragen des eigenen Menschseins aufkommen können. Der hohe Grad an leiblich basierter emotionaler Beteiligung, der noch dazu philosophische Fragen insinuiert, lässt den didaktischen Schluss zu, den Zoobesuch als ästhetischen Resonanzraum zu betrachten.

Die leiblich basierten emotionalen Aushandlungsprozesse von Tier-Mensch Beziehungen werden im Zoo Münster noch an anderen Stellen thematisch. Bereits das Flanieren durch den Zoo lässt immer wieder die Frage aufkommen, welcher Weg eingeschlagen werden soll, um Tiere aus einer bestimmten Region zu sehen. Dabei wird insofern unmittelbar über das Wahrnehmen reflektiert, als das eher sinnliche Wahrnehmen der Tiere immer wieder kurzzeitig kognitiv unterbrochen wird zugunsten von Reflektionen darüber, von welchem Tiergehege man sich im Folgenden affizieren lassen möchte.

Der Zoo stellt seine Tiere nach Holtorf (2008: 346) meist als Repräsentanten ihrer Arten aus. Nur in Einzelfällen werden auch Individuen ausgestellt. Im Zoo Münster sind es die Elefanten, die für die Besucher:innen ersichtlich eine Individualität und eine Kurzbiographie erhalten. Es werden Angaben über Geburtsort und -datum des jeweiligen Elefanten gegeben und einige Charaktereigenschaften beschrieben. Die emotionale Involvierung ist angesichts dieser Biografisierung und Namensnennung ungleich höher als beispielsweise bei den entindividualisiert und massenhaft präsentierten Pinguinen. Implizit kann so über die Wahrnehmung von Tieren als Individuen oder als bloß massenhaft auftretende Entitäten nachgedacht werden. Außerdem gibt es im Zoo Münster verteilt über die gesamte Anlage Tiergedichte von Frantz Wittkamp, in denen es ebenfalls um Tier-Mensch-Eigenschaften geht. Damit doppelt und verstärkt

sich der bisher implizit bleibende philosophische Aushandlungsprozess nach der Frage der Ähnlichkeit zwischen Mensch und Tier, bzw. der Abgrenzung des Menschen vom Tier. Das ästhetische Wahrnehmen wird damit in besonderer Weise angeregt und schon ein ästhetisches Verstehen im Zoo selbst insinuiert.

2 Ästhetische Erfahrungen beim Schulausflug in den Zoo

Die Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen zu machen, ist im Zoo also per se gegeben. Allerdings gibt es, wie ich im vorigen Kapitel ausgeführt habe, auch berechtigte Kritik an der Institution Zoo und es stellt sich grundsätzlich die Frage, inwiefern die beschriebenen Prozesse tatsächlich bei allen Besucher:innen in Gang gesetzt werden. Wenn in diesem Beitrag für die im Zoo anzustellenden ästhetischen Erfahrungen plädiert wird, soll das nicht dahingehend missverstanden werden, dass der Zoo als ein gänzlich unkritisch zu bewertender Ort konturiert werden soll. Gerade deshalb stellt es sich auch als fraglich dar, inwiefern sich Schulausflüge zum Zoo als außerschulischem Lernort rechtfertigen lassen.

Die Frage ist, wie damit didaktisch umzugehen ist. Den Zoo als legitime Freizeitinstitution abzulehnen, hat inzwischen eine lange Tradition, die sich in institutionell organisierter Weise mindestens bis in die 70er Jahre zurückverfolgen lässt (vgl. dazu überblicksartig: Goldner 2015: 438–441). Kritisiert und dekonstruiert werden dabei jeweils die „vier Säulen“ (ebd.: 440) der Legitimation moderner Zoos: „Bildung, Artenschutz, Forschung und Erholung“ (ebd.). Keine könne einer kritischen Betrachtung standhalten und wenn überhaupt nur dann, wenn es der Rentabilität des Zoos diene, so der hier nur grob wiederzugebende Vorwurf. Colin Goldner kommt deshalb zu dem Ergebnis, dass das Gefangenhalten von Tieren in Zoos nicht zu rechtfertigen sei (vgl. ebd.). Bei den Zooangestellten handelt es sich aber im Vergleich zu den Haustierbesitzer:innen immerhin nicht um Laien. So kann nur gemutmaßt werden, ob nicht die meisten der Zootiere am Ende artgerechter als die privat gehaltenen Haustiere gehalten werden. Diese Meinung wird beispielsweise von der etablierten Zooforscherin Christina May vertreten (vgl. May/Tönsing

2021). Andererseits gehören die Haustiere zum Familienverbund. Dieser ist zwar durchaus patriarchal und neoliberal geprägt (vgl. dazu grundsätzlich: Koschorke 1999), aber ihn abzuschaffen ist wohl ebenso unrealistisch. Damit ließe sich zwar im Sinne der Critical Animal Studies argumentieren, dass es dann gälte, auch das Haustiertum abzuschaffen, doch das scheint angesichts der Verankerung in die neoliberale Welt (vgl. hierzu einführend Berger 1980: 34) eher als naiver Wunsch, denn als realistisches Zukunftsszenario.

Es ist Jacques Derrida, der ebenfalls prominent über Machtformationen im Zoo nachdenkt. Souveränität gibt es für ihn nicht ohne Repräsentation (vgl. Derrida 2008: 289) und die neue biopolitische Macht wird repräsentiert im Zoo. Sehen zu können ohne gesehen zu werden ist für ihn, was Macht konstituiert. Die ‚curiositas‘ ist dabei das, was sowohl die Zoobesucher:in als auch die Biomacht kennzeichnet. „The desire to know, to take care, to provide care (cura, treatment both domestic and therapeutic, hospital-based)“ (ebd.: 296) ist nicht nur konstitutiv für den Zoo, sondern auch für Schulen, therapeutische Institutionen und letztlich den biopolitisch-demokratischen Staat. Die Tiere können sich im Zoo nicht frei bewegen und fortpflanzen. Ihre Sexualität ist eingeschränkt genauso wie diejenige der Bürger:innen der Biomacht, die sich dem Regime der subtilen Anreize zur Gründung einer patriarchalen Kleinfamilie zu fügen haben. Im Zoo, das lässt sich mit Derrida konstatieren, wurde also auch ein bestimmtes bürgerlich-europäisches Selbstverständnis ausgestellt.

Auch im Zoo Münster werden die Tiere zu Projektions- und damit einhergehenden Naturalisierungsflächen für die westlich patriarchale Kleinfamilie. Bis heute finanzieren sich die Zoos über die Möglichkeit, als Hochzeitslocation (im Zoo Münster ist das die sogenannte Meranti-Halle, die 2022 eröffnet wurde) zu dienen. Wirft man einen Blick auf einschlägige Hochzeitsfotos, dann fällt auf, dass das Posieren vor wilden Tieren im Zoo am Tag der Hochzeit eine äußerst beliebte Bildkomposition ist. Die dort entstehenden Hochzeitsbilder entwickeln einen biopolitisch fundierten Blick: das eingesperrte Wilde wird parallelisiert zur domestizierten Sexualität in Form der Ehe als bürgerlicher Institution. Das vermeintlich Zivilisierte wird hier gleich doppelt propagiert, in der Fähigkeit, sein sexuelles Begehren in die bürgerliche Ehe zu gießen zum einen und in der Fähigkeit, das Wilde einzuhegen und ausstellen zu können, zum anderen.

Trotz aller berechtigten Kritik muss deshalb für diesen Artikel grundgelegt werden, dass sich der Zoo weltweit weiterhin großer Beliebtheit erfreut (vgl. Kisling 2000). Wird der weitläufigen Zookritik gefolgt, könnte man didaktisch ob der problematischen Ideologie, die der Zoo (auch) vermittelt, schlussfolgern ihn, genauso wie andere wie auch immer geartete problematische Texte, einfach aus dem Kanon der im Kontext Schule behandelten Gegenstände auszusortieren. Gegen das Aussortieren von problematischen Texten (im weiteren Sinne kann hier der Zoobesuch auch als ein zu lesender Text betrachtet werden) haben allerdings Magdalena Kißling und ich (2024) argumentiert. Denn ein Deutschunterricht, der die Diskrepanz zwischen dem zu Hause favorisierter Weise rezipierten (und darunter fällt dann auch der Zoobesuch) und dem in der Schule besprochenen zu groß werden lässt, trägt mitunter dazu bei, diesem eine gewisse gesellschaftliche Relevanz (vgl. einführend zur Debatte der Relevanz der Literaturwissenschaft: Geier 2021) absprechen zu müssen. Durch die Erhöhung dieser Diskrepanz nimmt sich der Deutschunterricht die Chance, durch die Behandlung auch zu Hause und freiwillig rezipierter, wie auch immer gearteter, Narrationen zusätzliche Motivationspunkte freizulegen. Gleichzeitig bedeutet eine Rezeption durchaus zu Recht kritisierbarer Inhalte, sei es nun der Zoobesuch oder der Konsum sexistischer/rassistischer Inhalte in audiovisuellen Medien, nicht automatisch deren affirmative Relektüre in der Schule. Vielmehr kann der Literaturunterricht hier ansetzen und auch metaperspektivisches Bewusstsein in Bezug auf problematische Inhalte und Literatur initiieren und gerade dadurch literarische Kompetenzen vertiefen und bilden (vgl. dazu ausführlich Kißling/Tönsing 2024). So ließe sich argumentieren, dass ein etwaiger Zoobesuch mit einer Schulklasse auch genutzt werden kann, um kritisch über die Institution Zoo zu reflektieren. Dass dies in Bezug auf Literatur und Medien auch schon in der Grundschule, trotz aller Unkenrufe – gemeint sind sich hartnäckig haltende Vorurteile und sogenannte teacher beliefs zum Konstrukt der Kindgemäßheit (vgl. ebd. 38 f.) – möglich ist, haben Kißling und ich theoriegeleitet perspektiviert.

Allerdings ist die Zooimmersion angesichts der synästhetischen und hoch emotionalen Erfahrungen immens, was den kritischen Blick während des Besuchs zumindest verkompliziert. Der Eindruck von Tieren, die quasi als natürlich in ihrer Umgebung eingebettet erscheinen, ließe sich durch einen Per-

spektivwechsel entautomatisieren. Ein Zoobesuch, der schon während seiner Durchführung dazu anregen würde, metaperspektivisch über die Gehegeninszenierung (und den damit einhergehenden Diskursen in höheren Klassen) nachzudenken, böte hier Chancen zur Entautomatisierung von Kognitionsroutinen und Wahrnehmungsautomatismen (zum Begriff der Entautomatisierung vgl. Eke 2014: 265–279). In den Sekundarstufen ließe sich also darüber nachdenken, historische und kulturwissenschaftliche Zoodiskurse zu rezipieren, um ein metaperspektivisches Wahrnehmen im Zoo zu fördern. Nicht an jeder Stelle des Zoobesuchs muss eine Anschlusskommunikation angedockt werden. Wenn der Zoo jedoch kritisch gesehen wird, muss die Zooimmersion aufgebrochen und darüber gesprochen werden. Da es im Zoo Münster an einigen Stellen auch möglich ist, die eigene Perspektive zu verlassen und sich das Gehege aus Sicht des Tieres anzuschauen, wäre es auch denkbar, kleinere Perspektivwechsel bereits vor oder während des Zoobesuchs zu inszenieren. Damit könnte über die Gehegenkonstruktionen nachgedacht werden, die immer für das Auge der Besucher:in ansehnlich gestaltet sind, während das Tier auf abblätternde und nicht gestrichene Wände schaut. Vor dem Hintergrund der literaturdidaktischen Diskurse um das Aussortieren wäre es möglich, das im Zoo Erfahrene einzubetten in eine Vor- oder Anschlusskommunikation, die die Wahrscheinlichkeit erhöht, auch metaperspektivisch in besonderer Weise über das Wahrgenommene nachzudenken. Diese sollte aber nicht verengend im Sinne abfragbarer Elemente erfolgen, sondern den im Zoo eröffneten ästhetischen Resonanzraum lediglich unterstützen in Richtung einer Artikulierbarkeit der ästhetischen Erfahrung.

Dies kann besonders gut durch literarische Texte initiiert werden, die die Zooinszenierung inszenieren. Durch den hohen Grad an Aushandlungsprozessen des Menschseins im Zoo ist es nicht verwunderlich, dass es mit der Entstehung des Zoos auch vielfach zu literarischen und später auch filmischen Verarbeitungen, als Medien der Subjektivierung, kommt. Es mangelt also nicht an einem Repertoire, das im Rahmen eines solchen Unterrichts für alle Altersstufen genutzt werden kann. Für das Kino hat Sabine Nessel eine einschlägige Liste erstellt und Parallelen zwischen der Schauanordnung im Zoo und im Kino gezogen sowie Darstellungen des Zoos im Kino untersucht (vgl. einleitend dazu Nessel/Schlüpmann 2012). Auch literarische Zoogesichten bieten sich in besonderer Weise an. Für Zoogesichten insgesamt hat sich

ein Forschungsnetzwerk etabliert (Utrecht University: Reading Zoos in the Age of the Anthropocene). Der Forschungsbereich der Animal Studies bietet darüberhinausgehend ein großes Arsenal an Literaturgeschichten, die sich mit Tier-Mensch Verhältnissen im Allgemeinen auseinandersetzen (vgl. dazu ein-führend: Borgards 2016: 1–6). Für die Sekundarstufe II bieten sich nach oder vor dem Zoobesuch, um die im Zoo gemachte ästhetische Erfahrung auf eine Ebene des ästhetischen Verstehens zu heben, Kafkas Tier- und Zoogeschichten an, da sie metaperspektivisch und werkimmanent über Tier-Mensch Identitäten nachdenken (vgl. dazu ein-führend Tönsing 2020). Für die Sekundarstufe I bietet sich Frank Reifensbergs *An den Ufern des Orowango. Gustavs und Kulus abenteuerliche Reise zum Kongo* (2023) (vgl. dazu Bernhardt/Tönsing 2023) an. Für die Grundschule habe ich exemplarisch am Beispiel von Rainer Maria Rilkes Gedicht *Die Aschanti. Jardin d'acclimatation* (1902) gezeigt, wie sich ein Zoogedicht lesen und didaktisch umsetzen ließe (vgl. Tönsing 2023).

Derartige Medienprodukte erlauben es, an die leiblich erfahrene Rezeption des Zoos im Sinne von Johannes Windrichs *Interpretation der Verkörperung* (2022) implizit anzuknüpfen. Die durch die Zoogeschichten angeregten ästhetischen Erfahrungen können bei den Schüler:innen rückgebunden werden an ihre eigene leiblich basierte Rezeption des Zoos und den damit einhergehenden ästhetischen Erfahrungen.

Beispielhaft vorgestellt seien hier zwei Filme: Beispielsweise die zookritische Dokumentation *Nénette* von Nicolas Philibert und Serge Lalou (2010), die sowohl in der Primarstufe als auch in den Sekundarstufen angesehen werden könnte. In dem Film wird eine in Paris ausgestellte, sehr alte Orang-Utan Dame (nur in Gefangenschaft werden Orang-Utans so alt wie Nénette) in ihrem Alltag gezeigt. Die Kamera nimmt zwar die Sicht der Besucher:innen ein, steht aber noch hinter ihnen, so dass schon dadurch die reine Identifikation mit den Zoobesucher:innen gebrochen wird. Die Geräuschkulisse ist schon nach wenigen Minuten ohrenbetäubend laut und die Kommentare der Kinder wiederholen sich bereits nach wenigen Minuten in redundanter Weise. Beim Zeigen eines Ausschnitts erregt die Situation von Nénette derart viel Mitleid, dass die Kinder dieses auch schnell artikulieren werden. Durch die anschließende Rezeption des Films lässt sich sicherstellen, dass auch schon Grundschulkinder spätestens im Anschluss ihre ästhetischen Erfahrungen im Zoo metaperspektivisch in den

Blick nehmen. Das Irritationspotential der ästhetischen Wahrnehmung, die im Zoo mitunter nur implizit oder indirekt wahrgenommen werden kann, kommt durch eine Filmsichtung wie dieser vollends zur Geltung. Anknüpfend an den zookritischen Film *Nénette* werden die Schüler:innen aller Alterstufen dieses Gefühl des Mitleids mit der Äffin einfacher hervorholen und artikulieren können und dies entsprechend zum Ausdruck bringen. Von dieser Situation ausgehend könnte die Lehrkraft den Schüler:innen dazu anregen, über die Konstruktion der Gehege im Zoo architektonisch und philosophisch nachzudenken.

In ähnlicher Weise könnte auch der Film *Das Manteltier* vom Künstler:innenkollektiv *neozoon* (2010) – das sich eine zookritische Haltung auf die Fahnen schreibt – gezeigt werden. Der Film wurde im Allwetterzoo Münster gedreht und zeigt ähnlich wie *Nénette* die Beobachtung der Beobachtung der Besucher:innen. Doch über das dadurch inszenierte Nachdenken der Zooinszenierung hinaus wird in dem Film die Frage nach der Lebendigkeit der Zootiere insgesamt thematisch. Denn das Künstler:innenkollektiv hat für den Film sich immer gleich bewegende Roboter mit Mänteln überzogen, so dass die ausgestellten ‚Tiere‘ wirken, als hätten sie Hospitalismus. Ausgestattet wurde der Käfig mit einer gewöhnlichen Hinweistafel mit einer kurzen Charakteristik über das sogenannte Manteltier. Immer wieder werden Stimmen von Eltern und Kindern laut wie „Das kenne ich ja überhaupt noch nicht“. Das falsche Tier und die Tatsache, dass die Besucher:innen dies nicht zu bemerken scheinen, lässt Mehreres thematisch werden: Die Frage nach dem Tierwohl der ausgestellten Tiere im Zoo, nach der Inszenierung der Tiere und nach dem stereotypen Verhalten von Mensch und Tier im Zoo. Ich plädiere dafür, diese kritische Reflexion tatsächlich erst im Nachgang anzustellen, damit die Schüler:innen sich unvoreingenommen im Zoo mit sich und ihren Fragen in Bezug auf das Menschsein auseinandersetzen können. Denn bei Zoogeschichten handelt es sich um Inszenierungen der Zooinszenierung. Es wäre wenig plausibel, diese philosophischen Fragen, die beim Zoobesuch aufkommen – sei es nun bewusst oder unbewusst – bereits im Vorhinein vorzustrukturieren – denn dann kann sich die Initiationsfähigkeit von ästhetischen Erfahrungen im Zoo sich nicht individuell entfalten, sondern die Perspektiven werden in gewisser Weise von der jeweiligen Geschichte vorverhandelt. Besser wäre es, die ästhetische Erfahrung des Zoos stehen zu lassen und dann etwaig anzurei-

chern mit Zoogeschichten, die den Rückgriff auf die im Zoo gemachte leibliche Erfahrung bei der Rezeption erlauben, aber auch nicht erzwingen. Die emotionale Involvierung in Zoogeschichten kann bei einem vorherigen Zoobesuch ungleich höher ausfallen, da die Literaturrezeption an die individuell gemachte ästhetische Erfahrung im Zoo anschließt.

3 Förderung literarischer (Vorläufer-)Kompetenzen im Zoo

Literarisches Lernen ist nach Spinner immer dann gegeben, wenn Lernprozesse angestoßen werden, die für die Entwicklung von literarischen Kompetenzen im engeren Sinne von Bedeutung sind (vgl. Spinner 2006). Die genussvolle Rezeption von Literatur jenseits einer reinen Informationsentnahme muss erlernt werden. Aus diversen Sozialisationsforschungen ist bekannt, dass es eine handvoll wesentlicher Prädiktorfaktoren für die Entwicklung literarischer Kompetenzen in der Schule gibt (vgl. beispielsweise Hurrelmann 2004). Durch einen Zoobesuch werden Vorläuferfähigkeiten für die Rezeption von Literatur in besonderem Maße geschult.

Der Zoo lädt in vielfacher Hinsicht zum Philosophieren ein. Neben der ohnehin nach Rosenberger engen Verwandtschaft zwischen Philosophie- und Deutschunterricht initiiert der Zoo letzte Fragen, die auch literarische Teilkompetenzen schulen. Insbesondere die „Frage nach dem Menschsein“ (Rosenberger 2023: 11) wird im Zoo adressiert. Damit verbinden sich die durch den Zoo evozierte Anthropomorphisierung, die philosophisch höchst voraussetzungsreich ist, und Fragen der Erzählperspektive im Zoo. Dieses Nachdenken über Perspektiven im Zoo und die damit einhergehenden Fokalisierungswechsel passieren bei Kindern wie bei Erwachsenen quasi automatisch. Die Frage nach der Art der Perspektivierung und Fokalisierung ist eine Kernfrage für das Schreiben und Rezipieren von literarischen Texten. In diesem Sinne kann konstatiert werden, dass der Zoo auch wichtige literarische (Vor-)Kompetenzen zu schulen vermag.

Fragen, die auch literarische Vorkenntnisse schulen, werden beim Zoobesuch mindestens implizit angestoßen, können aber auch expliziert gefördert

werden, wie es von Wrobel und Ott (2019: 6–16.) gefordert wird. Denn sie fordern Phasen des *Pre*, *During* und *After* und einen gleitenden Übergang des außerunterrichtlichen Besuchs einer Lernstätte und eines diesen thematisierenden Unterrichts (vgl. Wrobel/Ott 2019: 6–16). In Bezug auf die Phase des *After* plädiere ich in Anlehnung an Bernhardt (2023: 219) für eine sehr offene Kommunikation. Dazu bieten sich die Grundprämissen des Literarischen Gesprächs an (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006), um der individuellen Rezeption des Zoobesuchs auch im Gespräch einen möglichst großen Raum zu lassen. Fragen, die durch den Zoo implizit und explizit angeregt werden können, die sowohl philosophische als auch literaturwissenschaftliche Kompetenzen anregen, sind beispielsweise die Folgenden (je nach Klassenstufe sollte das Komplexitätsniveau dieser Fragen angeglichen werden, die Auflistung dient eher der Ideenfindung auf Seiten der Lehrkräfte):

1. Aus welcher Perspektive betrachte ich das Gehege? Kann ich es auch mit den Augen des Tieres ansehen?
2. Kann ich wissen, was das Tier denkt, oder kann ich nur so tun?
3. Mit welchen Wahrnehmungsmodalitäten spielt der Zoo? Das lässt sich etwa beim nahen Betrachten einer Löwin, die dank einer klar geputzten Scheibe nur wenige Zentimeter von den Besucher:innen entfernt erscheint, über die (Un-)Möglichkeit sagen, als Mensch mit dem „Wilden“ in Kontakt zu kommen? (vgl. Abb. 1)



Abb. 1: Löwin im Zoo Münster. Ich danke dem Zoo Münster für die Erteilung der Abdruckgenehmigung

4. Was denkt das Tier, wenn es auf den Menschen schaut?
5. Mit welchen Begründungen empfinde ich ein Tier als interessant oder langweilig?
6. Welchen Charakter haben die verschiedenen Tierarten? Was für Eigenschaften werden verschiedenen Tierarten zugeschrieben?
7. Sind diese Eigenschaften stimmig? Ist ein Esel wirklich dumm? Ein Fuchs schlau? Welche Zuschreibungsprozesse machen Menschen im Zoo?
8. Fühle ich mich als Mensch in meiner Identität bedroht beim Anblick der Tiere? Wie fühle ich mich, wenn ich die Tiere anschau?
9. Sind Anthropomorphisierungen legitim?
10. Ist es legitim, Tiere einzusperren? Haben die Tiere im Zoo ein gutes Leben?
11. Wie würde ein bestimmtes Tier sprechen, wenn es sprechen könnte? Gibt es eine bestimmte Poetik des Tiers (vgl. einführend zur Poetik erzählender Tiere: Middelhoff 2020)?
12. Was macht das Tier, wenn man es nicht sieht?
13. Warum gehe ich in den Zoo?
14. Was unterscheidet den Menschen vom Tier?

Welche Tiere werden im Zoo als Individuen mit einer Geschichte präsentiert und welche nicht? Insgesamt lässt sich also festhalten, dass es sich beim Zoo um einen Ort des ästhetischen Lernens handelt. Ob er darüber hinaus ein Ort des ästhetischen Verstehens ist, muss ambivalent beantwortet werden. Betrachtet man den Zoo kritisch, dann erscheint eine kritische Reflektion, die besonders gut durch Zoogeschichten initiiert werden kann, als unabdinglich.

Literaturverzeichnis

- BERGER, JOHN (1980): Warum sehen wir Tiere an. In: ders.: *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens*. Berlin: Wagenbach, S. 12–35.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN/TÖNSING, JOHANNA (2023). Über die gegenwartsliterarische Dekonstruktion kolonialer Blicke im Menschenzoo am Beispiel von *An den Ufern des Orowango* (2023). In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Frank Maria Reifensbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus*. Berlin: Frank & Timme, S. 233–261.
- BHABHA, HOMI K. (1997): Verortungen der Kultur. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg, S. 123–148.
- BORGARDS, ROLAND (2009): Hund, Affe, Mensch. Theriotopien bei David Lynch, Paulus Potter und Johann Gottfried Schnabel. In: ders./Bergengruen, Maximilian (Hg.): *Bann der Gewalt. Studien zur Literatur- und Wissensgeschichte*. Göttingen: ESV, S. 105–142.
- BORGARDS, ROLAND (Hg.): *Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 1–7.
- BRAUERHOCH, ANNETTE/EKE, NORBERT OTTO/WIESER, RENATE/ZECHNER, ANKE (2014): Entautomatisierung. Zur Einleitung. In: dies. (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 9–19.
- DERRIDA, JACQUES (2008). *Das Tier, das ich also bin*. Wien: passagen.
- EKE, NORBERT OTTO (2014): „Was ist. Spielen wir weiter?“ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers. In: Brauerhoch, Annette/ders./Wieser, Renate/Zechner, Anke (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 265–279.
- GEIER, ANDREA (2021): Relevante Literaturwissenschaft. Debatten – Themen – Methoden. Einführung 1 und 2. In: *Germanistik. Universität Trier*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0pm5eL2t6AI> (letzter Zugriff: 12.06.2025).
- GEULEN, CHRISTIAN (2000): „Center Parcs“. Zur bürgerlichen Einrichtung natürlicher Räume. In: Hettling, Manfred/Hoffmann, Stefan-Ludwig (Hg.): *Der bürgerliche Werthimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 257–282.

- GOLDNER, COLIN (2015): Zoo. In: Ferrari, Arianna/Petrus, Klaus (Hg.): *Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen*. Bielefeld: transcript, S. 438–441.
- HOLTORF, CORNELIUS (2008): Der Zoo als Ort der Erinnerung. In: Ash, Mitchell G. (Hg.): *Mensch, Tier und Zoo. Der Tiergarten Schönbrunn im internationalen Vergleich vom 18. Jahrhundert bis heute*. Wien: Böhlau, S. 345–362.
- HURRELMANN, BETTINA (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: dies./Groeben, Norbert (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa, S. 169–201.
- KISLING, VERNON N. (Hg.) (2000): *Zoo and Aquarium History. Ancient Animal Collections to Zoological Gardens*. Boca Raton: CRC Press.
- KIBLING, MAGDALENA/TÖNSING, JOHANNA (2024): Cancel Culture. Eine literaturdidaktische Silhouettierung. In: dies. (Hg.): *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Berlin: Frank & Timme, S. 21–52.
- KOSCHORKE, ALBRECHT (1999): *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts*. Paderborn: Fink.
- MAY, CHRISTINA (2019). *Szenografie der Wildnis. Immersive Techniken in zoologischen Gärten im 20. und 21. Jahrhundert*. Berlin: neofelis.
- MAY, CHRISTINA/TÖNSING, JOHANNA (2021): *Modellwelten. Die Inszenierung von Tieren und Menschen in Zoolandschaften von 1950 bis heute. Workshop im Rahmen des Seminars Tiere in der Kinderliteratur des 20. Jahrhunderts*. Universität Paderborn: 15. Januar 2021.
- MIDDELHOFF, FREDRIKE (2020): *Literarische Autozoographien. Figurationen des autobiographischen Tieres im langen 19. Jahrhundert*. Berlin: Metzler.
- neozoon (2010): Das Manteltier. [Film] URL: <https://www.neozoon.org/DAS-MANTELTIER>.
- NESSEL, SABINE/SCHLÜPMANN, HEIDE (Hg.) (2012): *Zoo und Kino. Schauanordnungen der Moderne*. Frankfurt/Main/Basel: Stroemfeld.
- NICKEL-BACON, IRMGARD (2018): Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung. In: dies. unter Mitarbeit von Verena Ronge und Mitgliedern der AG Literaturdidaktik im SDD (Hg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed, S. 7–29.
- O.V.: Reading Zoos in the Age of the Anthropocene. In: *Utrecht University*. URL: <https://readingzoos.sites.uu.nl/> (letzter Zugriff: 06.05.2025).

- O.V.: Meritani-Halle. Eine exotische Welt erwartet dich. In: *Allwetterzoo Münster*. URL: <https://www.allwetterzoo.de/de/merantihalle/> (letzter Zugriff: 07.05.2025).
- PHILIBERT, NICOLAS; LALOU, SERGE (2010): *Nénette* [Film]. Frankreich.
- ROSENBERGER, LAURA MERCOLLI (2023): *Philosophieren im Deutschunterricht. Unterrichtssequenzen für die Sekundarstufe I*. Bern: hep.
- ROTHFELS, NIGEL (2008): Die Revolution des Herrn Hagenbeck. In: Ash, Mitchell G. (Hg.): *Mensch, Tier und Zoo. Der Tiergarten Schönbrunn im internationalen Vergleich vom 18. Jahrhundert bis heute*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 203–224.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200/33, S. 6–16.
- STEINBRENNER, MARCUS/WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht* 7/3, S. 227–241.
- TÖNSING, JOHANNA (2020). *Animalische Epistemologie: Tierwahrheiten bei Franz Kafka am Beispiel von „Ein Bericht für eine Akademie“*. In: Paderborn. Universitätsbibliothek. URL: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/titleinfo/3392153> (letzter Zugriff: 12.06.2025).
- TÖNSING, JOHANNA (2023): Chancen für einen rassismussensiblen Literaturunterricht – didaktische Perspektiven für das Lesen von Menschenzoogeschichten in der Grundschule am Beispiel von Rainer Maria Rilkes Gedicht „Die Aschanti. Jardin d’acclimatation“ (1902). In: Hofmann, Michael/Becker, Karina (Hg.): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik*. Würzburg: Königshausen u. Neumann, S. 277–293.
- WESSELY, CHRISTINA (2008): Lesarten des Natürlichen. Tiergärten und urbaner Raum. Der Tiergarten Schönbrunn und der Berliner Zoo im Vergleich. In: Ash, Mitchell (Hg.): *Mensch, Tier und Zoo. Der Tiergarten Schönbrunn im internationalen Vergleich vom 18. Jahrhundert bis heute*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau, S. 133–150.
- WINDRICH, JOHANNES (2022): Interpretation der Verkörperung. In: Bernhardt, Sebastian/Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 193–216.
- WROBEL, DIETER/OTT,CHRISTINE (2019): Einleitung, in: dies. (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 6–16.

Beiträger:innen

Sebastian Bernhardt, Prof. Dr.,
Universität Münster, Literatur- und Mediendidaktik

Paul Bräutigam,
Universität Kassel, Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik

Carlo Brune, Prof. Dr.,
PH Ludwigsburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Dilara Demirdögen,
Universität zu Köln, Literatur- und Mediendidaktik

Marc Grohall,
Gymnasiallehrer, Frankfurt/Main.

Ines Heiser, PD Dr.in,
Universität Duisburg-Essen, Literatur- und Mediendidaktik, Didaktik der KJL

Michael Hofmann, Prof. Dr.,
bis 2023 Universität Paderborn, germanistische Literaturwissenschaft
und Literaturdidaktik

Christian Hoiß, Dr.,
Universität zu Köln, Literatur- und Mediendidaktik

Philipp Kamps,
Dr., Universität Münster, Literatur- und Mediendidaktik

Kirsten Kumschlies, Dr.in,
Universität Trier, Akademische Oberrätin, Grundschuldidaktik Deutsch

Jana Mikota, Dr.in,
Universität Siegen, Germanistik – Literaturdidaktik

Julia Siwek, M.A.,
Universität Passau, Ältere Deutsche Literaturwissenschaft

Anette Sosna, Prof. Dr.,
Universität Greifswald, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Shaimaa Ahmed Elsaghir Tawfik, Ass. Prof.in Dr.in,
Universität Sohag, Ägypten, Germanistik/deutsche Literatur

Johanna Tönsing, Dr.in,
Universität Paderborn, Neuere deutsche Literaturwissenschaft

Jennifer Witte, Dr.in,
Universität Osnabrück, Literaturdidaktik

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 Reifensbergs 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

Literatur und Unterricht stehen in einem komplizierten Verhältnis zueinander: Literatur ist kein Gegenstand, der im herkömmlichen Sinne vermittelt oder gelehrt werden kann. Sie kann nicht im eigentlichen Sinne verstanden werden und sie erlaubt individuelle ästhetische Zugänge. Klassische schulische Vermittlungssituationen stehen in einem Spannungsverhältnis dazu. Dieser Band zeigt Perspektiven auf, wie literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers angeregt werden kann und andere Kanäle anspricht als der Unterricht. Die Autor:innen nehmen freie Lesekreise, Buchmessen, Veranstaltungen in Büchereien, Kooperationsprojekte zwischen Universität, Schule und außerschulischen Vermittlungsinstitutionen ebenso in den Blick wie außerschulische Erfahrungen mit ästhetischer Wahrnehmung im Stadtraum, im Moor oder in Parks. Die Beiträge dieses Bandes sind ein Plädoyer für die Öffnung des Literaturunterrichts für neue Formate außerhalb des Klassenraums.

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.

