

7 Literarästhetisches Lernen in Literatúrausstellungen

Aus den Konturierungen schulischer Didaktik und ausstellungsbezogener Vermittlung ging hervor, dass im Ausstellungsraum nicht auf dieselbe Art und Weise ›gelernt‹ wird wie im Klassenraum. Auf den ersten Blick scheint es schwierig, Literaturunterricht und außerschulisches Lernen zusammenzubringen, weil die herkömmlichen Überlegungen zu den Potenzialen außerschulischen Lernens sich vor allem darauf bezogen, sinnliche Anschaulichkeit und Begegnungen mit der nicht schulisch aufbereiteten Realität herzustellen. In der spezielleren Betrachtung von Ausstellungen als Orten für das außerschulische Lernen geht die prototypische Betrachtungsweise davon aus, im Ausstellungsraum sinnliche Anschaulichkeit durch Realien herzustellen.

Allerdings leitete ich in Bezug auf die Entwicklungen der neuen Museologie und der Szenografie her, dass Ausstellungen mittlerweile auf deutlich mehr Kanälen sinnliche und leibliche Erfahrungen im Raum ermöglichen und auch nicht nur auf Realien zurückgreifen müssen. Stattdessen stellen szenografierte Ausstellungen Symmedien dar, die durch Ausnutzung des Raums und der leiblichen Präsenz ihrer Besucher*innen ein *Denken im Raum* anstoßen können (vgl. Kapitel 2.4 und 2.5). In diesem Sinne handelt es sich bei Ausstellungen auch nicht um klassische Vermittlungsmedien, die feststehende Wissensbestände analog zur Schule vermitteln, sondern vielmehr um Symmedien, die vielfältige Erfahrungen ermöglichen.

Lepp, die Kuratorin der *GRIMMWELT* in Kassel, bezog sich im Interview (vgl. Kapitel 5.3.2) auf die eigentümliche Art der Vermittlung und Erzeugung von Wissen im Ausstellungsraum. In einem Aufsatz unterfüttert sie diese Besonderheit noch theoretisch und hält fest, Ausstellungen könnten in einem spezifischen Sinne zur Bildung beitragen:

Bildung, wie ich sie hier meine, versteht sich nicht als der verlängerte Arm der Schule. Sie ist weder funktional im Sinne bildungspolitischer Zielsetzungen noch effektiv, kompetenzsteigernd oder qualifizierend für den Arbeitsmarkt. [...].¹

Lepps Aussage zeigt, dass der Besuch eines Ausstellungsraums nicht mit einer klar darstellbaren Zweckmäßigkeit verbunden und damit auch nicht dem Nützlichkeitsan-

1 Lepp, Nicola: Ungewissheiten, S. 64.

spruch effizienter Vermittlung und Vorbereitung auf das spätere Berufsleben verpflichtet ist. Der Besuch einer Ausstellung bedient in diesem Sinne nicht direkt die schulischen Vermittlungsziele und unterstützt keinen Aufbau kanonisierter Wissensbestände. Stattdessen stellt die Ausstellung ein Medium dar, das in seiner Eigengesetzlichkeit zu betrachten ist. Genau diese Betrachtungsweise von Ausstellungen bietet einen starken Anknüpfungspunkt für die Herleitung einer Anschlussfähigkeit an literärästhetische Lernprozesse in einem erweiterten Sinne: Auch in Bezug auf Literatur ist nämlich festzuhalten, dass Literatur als ein ästhetisches Medium in seiner Eigengesetzlichkeit betrachtet wird. Insofern stellt sich also schon die Frage, wie Literatur und Lernen zusammenpassen.² Die Lektüre von Literatur dient auch nicht in erster Linie zur Ausbildung späterer berufsrelevanter Kompetenzen, sondern bedarf eines spezifischen, nicht nur rational dominierten, ästhetischen Rezeptionsmodus, wie ich im Folgenden noch detaillierter ausführen werde. Dieser Betrachtungsmodus in Bezug auf das literarische Lernen lässt sich also durchaus an die Beobachtungen zur Ausstellungskommunikation anknüpfen.

Trotz dieser formalen Parallelisierbarkeit der Vermittlungsstruktur von Ausstellungen und des Umgangs mit Literatur im Unterricht bietet allerdings freilich nicht jede Literatúrausstellung per se Möglichkeiten der Erweiterung literärästhetischer Erfahrungen. Thomsa vom *Günter Grass-Haus* in Lübeck betont, dass in seinem Ausstellungskonzept *Inside Blechtrommel* schon deshalb keine Nutzung im Rahmen eines Schulbesuchs vorgesehen sei, weil die zugrundeliegende virtuelle Realität auf individuelle Erfahrungen abziele. Dalchau vom *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder betont, dass sie Führungskonzepte und Workshopformate für Schulklassen anbiete, um damit eine Struktur in den Ausstellungsbesuch zu bringen. Dabei betont sie allerdings, dass beispielsweise eine Führung bei ihr nicht vollständig die Wege durch die Ausstellung vorgebe. So stellt sie beispielsweise freie Zeit zur Verfügung, damit die Schüler*innen die *Werk-Station* mit ihrer Labyrinth-Struktur selbsttätig durchschreiten und somit auch individuell-ganzheitliche Erfahrungen sammeln können. Auch im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach stellt es sich so dar, dass die Führungen und die damit einhergehenden museumspädagogischen Zusatzangebote in erster Linie dazu dienen, neugierig zu machen und in der Folge eigenständige Auseinandersetzungen mit den entsprechenden Ausstellungselementen anzubahnen. Konkrete Konzeptionen mit der Zielsetzung einer Förderung der literarischen Kompetenz wurden allerdings in keinem Interview genannt. Hier zeigt sich, dass die literaturmuseumalen Institutionen selbst von sich aus keinen literatur- und mediendidaktischen Blick auf das Symmedium Ausstellung werfen.

Hoffmann betont, dass in Literaturmuseen die eigentliche Bezugnahme auf die Literatur in der Regel erst durch Führungen oder museumspädagogische Zusatzangebote ermöglicht würde. Dabei ist Hoffmanns Einschätzung begründet durch ihre Annahme, dass in den von ihr betrachteten Literatúrausstellungen der Fokus fast ausschließlich

2 Vgl. dazu etwa Abraham, Ulf & Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Auflage, Berlin: Erich Schmidt 2016, insbesondere Kapitel 1.1 und 1.3. Vgl. auch Baum, Michael: Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik, Bielefeld: transcript 2019.

auf der Dichter*innenperson lag, während jemand, der eine Auseinandersetzung mit Literatur unabhängig von der Biografie suche, ihr zufolge enttäuscht werde.³ Sie geht also davon aus, dass die literaturmuseumalen Ausstellungen per se wenig Anschlussfähigkeiten für Erkenntnisse in Bezug auf Literatur losgelöst von ihrer Dichter*in, deren Umfeld oder ihren Trägermedien bieten. Bei genauer Betrachtung ist allerdings hervorzuheben, dass in den Ausstellungen sehr wohl Elemente vorhanden sind, die über die von Hoffmann skizzierten Möglichkeiten hinausgehen. Tatsächlich ist gerade in der von Hoffmann untersuchten Dauerausstellung des *Kleist-Museums* in Frankfurt an der Oder der komplette Neubau der Literatur als solcher gewidmet. Allerdings trifft zu, dass bisher noch keinerlei systematische Auseinandersetzung mit den didaktischen Potenzialen derartiger Ausstellungsformate erfolgt ist.

Stremplf betont in seinem Artikel zu den Potenzialen von Literaturmuseen als außerschulischen Lernorten, dass beispielsweise im *Robert-Musil-Literatur-Museum* in Klagenfurt »Literatur mit allen Sinnen vermittelt«⁴ würde. Bei dieser Annahme bezieht er sich auf Autografen, Briefe oder Textentwürfe und schlussfolgert, dass im Ausstellungsraum durch diese Exponate ein neuer Zugriff auf das Literarische hergestellt würde. Auch in Stremplfs Ausführungen wird deutlich, dass bei ihm eine Unklarheit dessen, was in Literatúrausstellungen eigentlich in den Blick genommen wird, vorliegt. Wenn

3 Vgl. Hoffmann, Anna Rebecca: Literaturmuseumale Einrichtungen als außerschulische Lernorte, in: Kjl & m 2017, S. 23-30, hier S. 26f. Allgemein bezieht sie sich bei ihren Betrachtungen literaturmuseumaler Einrichtungen für den literaturdidaktischen Kontext weniger darauf, wie die Ausstellung aus sich selbst heraus zu einem Lernort für den Literaturunterricht werden kann. Sie unterteilt die literaturmuseumalen Einrichtungen in Erinnerungsstätten, ausstellungsbetriebsorientierte Museen, auf Erlebnisse und Veranstaltungen ausgerichtete Einrichtungen oder Allrounder, die diese unterschiedlichen Ausprägungen in sich vereinen (vgl. Hoffmann, Anna Rebecca: Zum Potenzial literaturmuseumaler Einrichtungen als Orte der Literaturvermittlung, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis, Berlin: Erich Schmidt Verlag 2018, S. 179-192, hier S. 180). Auch hier betrachtet sie aber eher Personenkult, Erinnerung, in Ansätzen kulturelle Bildung, aber nicht die Frage nach der literärästhetischen Dimension szenografierter Ausstellungen.

Sie geht davon aus, dass die Vertiefung in Bezug auf das Thema Literatur im Museum im Rahmen museumspädagogischer Zusatzangebote erfolge (vgl. Hoffmann, Anna Rebecca: Literaturmuseumale Einrichtungen als außerschulische Lernorte [s.o.], S. 26f.). Genau diese Fokussierung museumspädagogischer Zusatzangebote stellt aber wiederum die Frage, inwiefern damit das Symmedium Ausstellung überhaupt noch konsequent genutzt würde. (Vgl. dazu Bernhardt, Sebastian: Literarisches Lernen in einer Literatúrausstellung?, S. 337) sowie Kapitel 7.2 dieser Arbeit.

Auch Dücker stellt seine Überlegungen dezidiert in den Kontext der kulturellen Bildung und bezieht sich gerade auf Orte mit einem Authentizitätsanspruch, wenn er von literarischen Lernorten spricht (vgl. Dücker, Burckhard: Literarische Lernorte – außerschulische Möglichkeiten kultureller Bildung, in: kjl & m 17.3: Auf Bleistiftwegen. Außerschulische literarische (Lern)Orte, S. 3-13, insbesondere S. 10.). Er wendet sich gegen räumliche Inszenierungen ohne Realien: »Um Spannung und Neugier gleich beim Betreten des Hauses zu wecken, sollte ein originales Exponat – als solches markiert – (kulturelle Bedeutung des Originals) zur Begrüßung platziert sein« (ebd., S. 11). Insofern zeigt sich auch bei Dücker, dass er eine gänzlich andere Zielsetzung verfolgt und deutlich stärker das Museum als Institution in den Vermittlungskontext kultureller Sachverhalte stellt.

4 Stremplf, Heimo: Literatur macht möglich, in: ide. informationen zur deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Ausgabe 2/2018. Literaturvermittlung, S. 60-68, hier S. 65.

Strempl von Literatur spricht, dann meint er damit ausschließlich die Trägermedien von Literatur. Dass es aber auch andere Arten der sinnlichen Vermittelbarkeit von Literatur gibt, bleibt hierbei ausgeblendet. Darüber hinaus bleibt auch Strempl bei der Betrachtung, derzufolge erst das Museum als Institution mit Zusatzangeboten, Workshops und Kooperationen von Schule und Museum zum außerschulischen Lernort werden könne. Tatsächlich, so zeigt meine bisherige Argumentation in der vorliegenden Habilitationsschrift, besteht aber auch schon die Möglichkeit, durch die Ausstellung selbst zu einer Vermittlung des Literarischen zu gelangen, ohne dabei die Trägermedien zu fokussieren oder ausschließlich auf die Vermittlung von Sachwissen abzielen. Auch Mergen bezieht sich in seinem Überblicksartikel über Literaturmuseen vor allem auf die vermittelten Sachinformationen. So betont er, die Schüler*innen,

hören und verstehen zahlreiche Sachinformationen (bei einer Führung oder einem Audioguide-Einsatz), sie lesen und verstehen Originale, ferner Informationstafeln und Hinweise zu einzelnen Ausstellungsstücken. Einen literarischen Text als Quelle zu sehen und zu lesen, ihn im Manuskriptzustand (mit Entwürfen, Streichungen in Handschrift oder als Type) wahrzunehmen, bewirkt eine verzögerte Lektüre. Insofern erkennen die SchülerInnen die Genese von literarischen Texten, die im schulischen oder privaten Leseakt anders imaginiert werden als vor Ort im Rahmen einer exponierten Präsentation.⁵

Diese Betrachtungsweise bleibt einzig und allein auf der Produktionsseite stehen und kann keine Beiträge zum literarischen Lernen im eigentlichen Sinne leisten. Es bleibt dabei, dass den Schüler*innen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Gegenständen ermöglicht wird, wie sie etwa im *Literaturmuseum der Moderne* vorhanden ist. In der Übersicht fällt auf, dass in dem Band von Wrobel und Ott über die außerschulischen Lernorte für den Deutschunterricht eine Aufgliederung einerseits in die *Literaturmuseen des deutschen Literaturarchivs Marbach* (gemeint sind das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach und das damit verbundene *Schiller Nationalmuseum*) und dann noch einmal in Literaturmuseen allgemein vorliegt, aber in beiden Artikeln ausschließlich die materielle oder schauphilologische Dimension von Literatur fokussiert wird.

Insofern wird deutlich, dass weder terminologisch noch konzeptuell die Potenziale des Literaturmuseums in allen Facetten ausgeschöpft werden, darüber hinaus eine Unklarheit über die Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens dadurch besteht, dass terminologische Unschärfen in Bezug auf den Begriff Literatur in der Ausstellung vorliegen. In meiner Arbeit soll der Blick nicht mehr auf die gesamte Institution Museum gerichtet werden und stattdessen eine Verengung des Blicks auf das Symmedium Ausstellung erfolgen, das per se literaturdidaktische Potenziale aufweist. Im Folgenden werde ich die Typen literaturmusealer Ausstellungen, die ich in Kapitel 5 herausgearbeitet habe, auf ihre didaktischen Potenziale für den Deutschunterricht hin beleuchten und dabei insbesondere nachweisen, dass literärästhetische Rezeptionsprozesse auch Anschlussfähigkeiten in Bezug auf das Konzept Ausstellungen aufweisen.

5 Mergen, Thorsten: Literaturmuseum, S. 108f.

7.1 Didaktische Potenziale der ›Schauphilologie‹ (Archivausstellung)

Potsch und Staack arbeiten am Beispiel des *Literaturmuseums der Moderne* in Marbach heraus, dass die Schüler*innen den entsprechenden Texten hier in ihrer Gemachtheit begegnen können.⁶ Ausstellungsbesucher*innen, und damit auch Schüler*innen, können durch den Besuch einer solchen Ausstellung das Werden von Literatur erkennen und nachvollziehen, dass literarischen Texten diverse Entstehungs-, Überarbeitungs- und teilweise auch Überlieferungsprozesse zugrunde liegen.

Somit bietet sich durch das Zeigen der Dokumente z.B. eine Basis für eine erhöhte Sensibilität für die Gestaltung literarischer Texte. Die Schüler*innen erfahren im Rahmen eines Besuchs, welche Schaffensprozesse der Entstehung literarischer Texte zugrunde liegen und identifizieren literarische Texte, so Potsch und Staack, als dynamische Gebilde.⁷ Die anvisierten didaktischen Perspektiven stellen legitime und zentrale Gegenstände des Deutschunterrichts dar. Im Unterschied zum Schwerpunkt meiner Untersuchung besteht das Ziel hier eben nicht in literarischen Lernprozessen, sondern ist im Umfeld der Literatur zu verorten. Dass hier eine Differenzierung besteht, wird im Diskurs aber aufgrund der in Kapitel 3 vorgeführten terminologischen Unklarheiten nicht sofort einleuchtend. So führen auch Staack und Potsch an, dass im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach auf diese Weise diverse verschiedene Annäherungen an »die Literatur«⁸ möglich seien. Dabei ist vor dem Hintergrund meiner bisher angestellten Systematisierungen zu beachten, dass es sich streng genommen nicht um eine Annäherung an »die Literatur«, sondern an deren Schaffens- und Entstehungskontexte handelt.

Die dargestellten Potenziale sind damit in der Tat wichtig für den Deutschunterricht und bieten Möglichkeiten eines vertieften Verständnisses für die Produktions- und Überlieferungsseite von Literatur, doch ist zu betonen, dass es sich dabei lediglich um eine Zielsetzung unter anderen handelt. Allerdings ist diese sinnliche Anschaubarkeit des Werdens von Literatur für den Kontext des Deutschunterrichts und auch für den bewussten Umgang mit literarischen Texten zentral. So wird dadurch einerseits den Schüler*innen plastisch erfahrbar gemacht, welcher Aufwand hinter der Entstehung

6 Potsch, Sandra & Staack, Verena: Das Literaturmuseum der Moderne, S. 105. Deutlich ausführlicher leitet Gfrereis den Zusammenhang der Konzeption des *Literaturmuseums der Moderne* und der literaturdidaktischen Anschlussüberlegungen her (vgl.: Gfrereis, Heike: Literaturtheorie als Literaturdidaktik. Das Gründungskonzept des Literaturmuseums der Moderne, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Öffentliche Literaturdidaktik, S. 193-208). Sie arbeitet dabei noch detaillierter heraus, dass die ausgelegten papierförmigen Exponate einerseits ein Raumbild ergeben, mit dem Raumbild in ein Wechselspiel treten und darüber hinaus auf ihre eigene Gemachtheit verweisen. Dabei ist auch hier noch einmal darauf zu verweisen, dass die Einsicht in die Gemachtheit eines Manuskripts gerade aufgrund der Räumlichkeit und der leiblichen Erfahrungen vor Ort besonders intensiv erfolgen kann.

Die Formulierung des Potenzials einer erhöhten Aufmerksamkeit auf die Gemachtheit soll nicht dazu verleiten, dieser Ausstellung eine rein zweidimensional-rationale Betrachtung zu unterstellen. Auch die ›Schauphilologie‹ nutzt das Medium Raum aus und vermittelt die entsprechenden Einsichten in der speziellen Sprache der Ausstellung.

7 Ebd., S. 106.

8 Vgl. ebd.

eines literarischen Texts steckt, welche Erarbeitungsprozesse nötig waren, um am Ende Literatur zu generieren, andererseits werden auch Überarbeitungsschritte, Formulierungsveränderungen, Entwicklungen der Handlungsskizzen und möglicherweise auch Inspirationen von außen anschaulich gemacht.

Im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach liegen, wie ich in Kapitel 5.1 gezeigt habe, zahlreiche handschriftliche Manuskripte mit Streichungen, Überarbeitungen, aber auch Notizen in einer anderen Schrift aus, die zeigen, dass Überarbeitungsschritte oder Formulierungen zum Teil auch in einer Art dialogischer Überarbeitungssituation zwischen Schriftsteller*in und Vertrauten oder Verleger*innen entstanden sind. Indem sinnlich anschaulich gemacht wird, dass ein literarischer Text in seiner edierten Form das Produkt einer oftmals intensiven Erarbeitung darstellt, teilweise auch auf vorab angefertigten Bauplänen beruht, können die Schüler*innen auch eine erhöhte Intensität der Wahrnehmung des Literarischen erlangen. Der Hintergrund, dass der literarische Text an einigen Stellen mehrfach überarbeitet wurde, mit Skizzen, Streichungen und vielleicht auch schriftbildlich erkennbaren Verwicklungen erst zu dem wurde, was er in der edierten Form darstellt, lädt dazu ein, sich auch intensiver mit der konkreten Ausgestaltung eines literarischen Produkts auseinanderzusetzen und nicht einfach davon auszugehen, dass der Text in seiner vorliegenden Form nun einmal einfach so ist, wie er ist. Im unterrichtlichen Kontext ließe sich mit Reproduktionen von Überarbeitungen arbeiten und somit ebenfalls diese Anschaulichkeit herstellen, doch ist in diesem Falle zu argumentieren, dass die Atmosphäre des Aufsuchens eines Orts, an dem ein sinnlich anschauliches Original zu betrachten ist, auch eine vertiefte Erfahrung ermöglichen kann.

Darüber hinaus hatte die Ausstellungsanalyse des *Kleist-Museums* in Frankfurt an der Oder Möglichkeiten vorgeführt, die Editionsschritte darzustellen und damit Erfahrungen mit der Textwerdung vom Manuskript über Druckfahnen bis hin zu unterschiedlichen Editionsprodukten zu ermöglichen. Auch hier gilt, dass diese Einsichten ebenso im Klassenraum möglich wären, aber durch das Aufsuchen eines außerschulischen Lernorts mit einer intensiven sinnlichen Erfahrung versehen werden können und eine Einbindung in das räumlich-leibliche Kommunikationsmedium erfolgt. Insofern hilft der Besuch einer Literatúrausstellung in diesem Falle durchaus dabei, eine Intensität literarischer Rezeption zu erreichen. Im Folgenden werde ich zeigen, wie die von mir dargestellten und analysierten Ausstellungssegmente etwas dazu beitragen können, genuin literarästhetische Erfahrungen zu ermöglichen.

7.2 Literarische Erfahrungen und literarische Bildung in bisherigen Konzepten zur Literatúrausstellung als außerschulischem Lernort

In den wenigen bisherigen Beiträgen zur literarischen Bildung oder zu literarischen Erfahrungen im Literaturmuseum werden die Potenziale literarischen Lernens durch museumspädagogische Zusatzangebote hergestellt, nicht hingegen aus der Ausstellung selbst entwickelt. Exemplarisch dafür wird in der Folge ein Artikel intensiv betrachtet, der detailliert die unterschiedlichen literarischen Angebote zusammenfasst, die im *Buddenbrookhaus* in Lübeck angeboten wurden. Darin beschreibt Häckermann zahlreiche

Workshops, die im *Buddenbrookhaus* für Schulklassen angeboten wurden. Im Rahmen dieser Workshops wurden szenische Interpretationen angestellt und in der Gruppe besprochen. Häckermann räumt selbst ein, dass die entsprechenden Übungen genauso in der Schule umgesetzt werden könnten, hebt aber hervor, dass die Atmosphäre der inszenierten Museumsräume den Mehrwert der szenischen Interpretation ausmache. So wurden die szenischen Interpretationen zu »Buddenbrooks« in zwei Räumen vorbereitet und vorgeführt, die auf Basis der Beschreibungen im Roman konstruiert wurden, dem Landschafts- und dem Götterzimmer. Häckermann konzipierte ihre Workshops als Begleitprogramm zu dieser Dauerausstellung dahingehend, dass die Schüler*innen im Rahmen des Besuchs im *Buddenbrookhaus* durch die Atmosphäre in den Räumen eine Erleichterung des Einfühlens in den Text erfahren und sich daher im Rahmen der szenischen Interpretationen in die Welt der Familie Buddenbrook vertiefen konnten. Häckermann hebt hervor:

Wenn Schüler das Landschaftszimmer betreten, sind sie schon im 19. Jahrhundert und müssen es nicht erst imaginieren. Dies ist ein Vorteil, denn die Vorgabe der Kulisse stellt bestimmte Weichen. Die Nüchternheit des Klassenraums wirkt auf der einen Seite positiv auf die Konzentration, andererseits birgt sie aber auch die Gefahr, dass der Charakter des Vergangenen und damit uns heute Fremden weniger deutlich hervortritt.⁹

Häckermann meint also, dass es ein Vorteil sei, wenn die Schüler*innen in die Atmosphäre der gestalteten Räume eintauchen und sich dadurch leichter in die Grundsituation des Romans einfühlen können. Diese Konzeption lässt allerdings mehrere Fragen offen:

1. Wieso wird die Möglichkeit des Lernens in der Literaturausstellung alternativlos mit einem Versenken in die Szenerie des 19. Jahrhunderts verbunden?

Die Interpretation eines literarischen Texts kann sicherlich auch die Betrachtung des im Text vorliegenden historischen Kontexts beinhalten, doch ist das nicht die einzig denkbare Herangehensweise an die Analyse und Interpretation literarischer Texte. Insofern liegt in Häckermanns Zielsetzung von vornherein eine Verengung des Analyseschwerpunkts vor, die aber in ihrem Artikel nicht reflektiert wird. Bei den Schüler*innen die Kompetenz zu erwecken, sich in die Welt eines literarischen Textes zu versenken, kurzum die ästhetische Genussfähigkeit zu fördern, ist sicherlich Ziel eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts. Das Versenken in ein historisches Setting trägt allerdings nur bedingt dazu bei. Das bloße Hineinversetzen in eine historische Perspektive betrachtet als solches gar nicht den eigentlichen ästhetischen Gehalt des Texts, sondern dient allenfalls dazu, sich das Setting, in dem sich der Text und die erzählte Geschichte abspielen, zu verbildlichen. Diese Verbildlichung bringt aber weder unbedingt der Rezeption des Texts näher, noch hilft es dabei, die kulturellen Bestände aus dem Text herauszuarbeiten.

9 Häckermann, Ursula: Ein Roman, ein Haus, ein Lernort, in: Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht, S. 58-66, hier S. 64.

Literarische Kompetenz auf einem fortgeschrittenen Niveau beinhaltet beispielsweise für Schilcher und Pissarek, dass die Schüler*innen »[r]elevante kulturelle Wissensmengen und deren Beiträge zur Textbedeutung erkennen und Texte in ihrem literatur- und denkgeschichtlichen Kontext interpretieren und situieren«.¹⁰ Auf diese Kompetenz zielt Häckermann aber gar nicht ab. Ihr geht es vielmehr darum, den Schüler*innen Erleichterungen bei der Vorstellungsbildung zu bieten. Das ist aber kein Vermittlungsziel, sondern eine kognitive Vorentlastung durch eine qualitative didaktische Reduktion. Wenn es aber darum geht, einen Museumsbesuch didaktisch zu legitimieren, reicht das bloße Benennen einer Vorentlastung nicht aus. Die anvisierte kognitive Vorentlastung führt zur zweiten Frage:

2. Warum geht Häckermann davon aus, dass die vorgegebene Verbildlichung einen klaren didaktischen Vorteil bietet?

Es stellt sich aus kompetenzorientierter Sicht die Frage, was die Schüler*innen erkennen oder erfahren sollten, wenn sie durch die vorgegebene Übertragung der Beschreibungen in den Museumsraum nicht mehr selbst Vorstellungen über die Atmosphäre bilden müssen, sondern diese Atmosphäre und Kulisse bereits vorgegeben ist. Für das Einfühlen in die Welt von »Buddenbrooks« scheint es gar nicht notwendigerweise förderlich, wenn die Schüler*innen durch die Raumgestaltung von vornherein ein Bild des Handlungsraums vor Augen haben. Letztlich wird damit der Raum für die individuelle Imagination der Schüler*innen eingeschränkt. Literarisches Lernen im Sinne Spinners soll beispielsweise gerade das Entwickeln von Vorstellungen beim Lesen eines literarischen Texts fördern.¹¹ Das Einschränken der individuellen Fantasie schränkt diesen Kompetenzerwerb ein.

Das Arbeiten mit Stimmungen und das Einfühlen in das historische und räumliche Setting von »Buddenbrooks« birgt darüber hinaus die Gefahr, den individuellen Leseindrücken nicht zu entsprechen, wie ich in Kapitel 3.4 schon allgemein in Bezug auf die Ausstellungskonzeption herausgearbeitet habe. Letztlich wird mit dieser vermeintlichen Erleichterung zugleich die Kreativität der individuellen Rezeptionsprozesse eingeschränkt, den Schüler*innen eine als richtig gesetzte Vorstellung der Beschreibung der beiden Räume im Roman »Buddenbrooks« vorgegeben. Durch die minutiös gestalteten, scheinbar realistisch rekonstruierten Räume entsteht darüber hinaus der Eindruck der eindeutigen Referenzierbarkeit von Beschreibungen in literarischen Texten. Es wird nicht mehr erkennbar, dass es sich um fiktionale Weltentwürfe ohne notwendige oder vollständige Referenz in der historischen Wirklichkeit handelt. Insbesondere im speziellen Falle des *Buddenbrookhauses*, das zugleich mit der Biografie der Familie Mann und mit der fiktiven Geschichte der Familie Buddenbrook verwoben ist, bietet das eine mangelnde Trennschärfe zwischen Fiktionalität und Faktizität. Das führt zur dritten Frage, die sich aus Häckermanns Ausführungen ergibt:

10 Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, S. 325.

11 Vgl. Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen (Praxis Deutsch), S. 8.

3. Wie soll mit diesem Konzept ein bewusster Umgang mit Fiktionalität gewährleistet werden?

Bei der Rezeption literarischer Texte ist es zentral, gerade das Fiktionalitätskonstrukt in den Blick zu nehmen. Spinner betont beispielsweise in seinen *elf Aspekten literarischen Lernens*, gerade der bewusste Umgang mit Fiktionalität sei im Rahmen des literarischen Kompetenzerwerbs elementar.¹² Diese Kompetenz wird freilich bereits ab der Primarstufe mit Schüler*innen angebahnt und kann in der fortgeschrittenen Sekundarstufe vorausgesetzt werden, doch bleibt gerade in einer musealen Ausstellung, die sich sowohl der realhistorischen Biografie der Familie Mann als auch der literarischen Welt der »Buddenbrooks« widmet, die Relevanz einer sauberen Trennung beider Ebenen zentral. Wenn nämlich zunächst im Rahmen der Ausstellung ein rein biografischer Blick auf die Familie Mann geworfen und dann die Familie Buddenbrook gleichzeitig als Familie vorgestellt wird, die mit den Manns parallelisierbar sei, stellt sich die Trennung der Ebenen als durchaus komplex dar und birgt die Gefahr, bei ungeübten Rezipient*innen gerade eine mangelnde Trennschärfe zu evozieren. Fraglich bleibt schließlich auch Folgendes:

4. Warum erfolgt keine Übertragung der Romanhandlung auf die Lebenswelt von Schüler*innen?

Es bleibt fraglich, warum Häckermann sich vor allem darauf konzentriert, das Widerständige, Fremde der Romanhandlung durch die Auseinandersetzung mit der Raumdarstellung zu fokussieren. Letztlich soll es ja nicht nur darum gehen, die Romanhandlung in ihren zeitlich fernen Kontext einzuordnen, sondern gerade auch um die Herstellung eines Gegenwartsbezugs.

Häckermanns Ideen sollen damit nicht abgewertet werden, jedoch lässt sich festhalten, dass die Projekte noch stärker mit den eigentlichen Alleinstellungsmerkmalen des Museums in eine produktive Konstellation gebracht werden könnten. Die bloße Beschäftigung mit dem historischen Kontext der Romanhandlung wirkt in diesem Sinne recht traditionell und fördert nicht notwendigerweise das persönliche Angesprochen-Sein der Besucher*innengruppen. Gerade für die Überlegungen zum Wert der Literatúrausstellung als außerschulischem Lernort ist es sinnvoll, auch die Möglichkeit einer Übertragung auf die Gegenwart zu nutzen, um nicht zu sehr die Fremdheit des Texts in den Blick zu nehmen, sondern gerade die Zielgruppe der Schüler*innen anzusprechen und damit die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Text zu erhöhen. Für eine Schulklassse wird nicht unbedingt deutlich, welchen Sinn die Beschäftigung mit einem historisch eingebetteten Roman hat, wenn dabei nicht der Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit und die Möglichkeit der Übertragung der Handlung auf die Gegenwart geboten werden.

12 Vgl. ebd., S. 10f., vgl. zur Fiktionalität auch Bernhardt, Sebastian: Fluchtliteratur in der Primarstufe als fiktionaler Weltentwurf – didaktische Überlegungen zur Fokussierung des Konstruktcharakters von Fluchtliteratur in der Grundschule, in: MiDU (II/2021), hrsg. von Emmersberger, Stefan, URL: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1351/1365> [09.08.2022].

Darüber hinaus ist bei Häckermanns Auflistung weiterer Angebote für Schulklassen mit dem Ziel der literarischen Bildung festzustellen, dass die eigentlichen literarischen Prozesse erst durch die Museumspädagogik an die Ausstellung herangetragen werden. Mit derartigen Appendix-Angeboten zur Ausstellung wird aber das eigentliche Alleinstellungsmerkmal des Mediums unterminiert. So wird die informelle Vermittlungsstruktur, die ich in Kapitel 6 herausgearbeitet habe, damit zurückgenommen. Das Herstellen des Workshop-Charakters erinnert an unterrichtliche Strukturen. Die Konzepte, die ausschließlich einen museumspädagogischen Vorbau zur Ermöglichung literarischer Lernprozesse ins Feld führen, verschenken heuristisches Potenzial und bleiben weit hinter den didaktischen Möglichkeiten der Literaturausstellung zurück. Zudem ist zu bedenken, dass nicht jedes Literaturmuseum per se auch das Interesse junger Besucher*innen weckt. Wanning betont beispielsweise, dass das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach für Grundschüler*innen auf den ersten Blick sicherlich nicht gerade spannend wirke, weil hier vornehmlich Papier ausgelegt werde.¹³ Sie betont daher, dass in Lehrer*innenfortbildungen ein von der Ausstellungsstruktur gelöster Ansatz für den Besuch in der Ausstellung vorgeschlagen werde, der »literarische Verfahren«¹⁴ in den Mittelpunkt stelle und auf dieser Basis handlungs- und produktionsorientierte Verfahren mit den Kindern fokussiere.¹⁵ Die Idee besteht im Kern darin, den Kindern ausgewählte Manuskripte zu zeigen, den Entstehungsprozess sinnlich anschaulich zu machen und im Anschluss selbst in diesem Sinne gestaltend tätig zu werden. Die Kinder werden also dafür sensibilisiert, dass Literatur nichts Gegebenes ist und sollen auf Basis dieser Erkenntnis selbst schaffend und kreativ tätig werden. Dieser Ansatz führt fort, was Gfrereis und Staack im Interview konturiert hatten (vgl. Kapitel 5.1.2). Ihnen geht es darum, einerseits die Sprache in den Mittelpunkt zu stellen und zu zeigen, dass Literatur ein Phänomen einer Sprachverwendung in einem spezifischen Sinne sei, und andererseits darum, die Produktionsprozesse von Literatur erkennbar zu machen.

Neben diesen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren schlägt Wanning unter anderem Bewegungselemente vor und schildert, dass beispielsweise auch Schnitzeljagden im Raum realisiert wurden, damit die Kinder entsprechend nach Informationen suchen und Bestandteile zusammensetzen konnten.¹⁶ Wanning beschreibt, dass sie mit ihrem Projekt tatsächlich positive Effekte bei Kindergruppen erzielt habe.¹⁷ Das leuchtet gerade durch die Ausnutzung der Räumlichkeit unmittelbar ein. Fraglich ist allerdings, inwiefern sich die Arbeit mit den Produktionsbedingungen spezifisch für den Ausstellungsraum anbietet. Hier stellt sich die Grundfrage nach dem auratischen Wert des Originals: Inwiefern ist es im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit tatsächlich noch nötig und sinnvoll, auf die Aura des Originals zu setzen?

13 Wanning, Berbeli: Lehrerbildung und Literaturmuseum, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): *Lernort Literaturmuseum*, S. 113.

14 Ebd.

15 Vgl. ebd., S. 114.

16 Vgl. ebd. Letztlich ist diese Orientierung an Bewegungselementen und auch szenischen Verfahren in der Museumspädagogik definitiv nachvollziehbar und auch sinnvoll im Nachgang des Besuchs einer literaturmuseumalen Ausstellung. In meiner Argumentation geht es aber vornehmlich darum, die Ausstellung aus sich selbst sprechen und wirken zu lassen.

17 Vgl. ebd., S. 115.

Ob es nämlich für Kinder notwendig ist, das von Wanning thematisierte, auratisch beeindruckende »Galgenliederbuch« mit der blutroten Schrift im Original zu sehen, oder ob nicht eine Reproduktion ähnliche, in Teilen sogar größere didaktische Effekte dadurch erzielen könnte, dass in dem Falle nicht die konservatorischen Vorsichtsmaßnahmen ergriffen werden müssen, bleibt offen. Auch ist fraglich, inwiefern museumspädagogische Zusatzangebote wirklich die Besonderheit des Ausstellungsraums ausnutzen. Die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren lassen sich auf jeden Fall auch im unterrichtlichen Kontext anstellen. Dann bleibt letztlich das von Wanning gar nicht angesprochene Argument zentral, dass das Aufsuchen des Museums einfach einen räumlichen Wechsel, eine Wahrnehmungsintensivierung durch das Kommen an den literarischen Ort nach sich zieht und daher nachhaltige Erfahrungen ermöglicht. Gewissermaßen würde Literatur durch das Aufsuchen des Ortes und die Begegnung mit den Überarbeitungsprozessen greifbar.

Wolff entwirft ein Projekt der Zusammenführung von Literaturmuseen und Unterricht, in dessen Rahmen die Schüler*innen »mit ihrem Erfahrungshorizont ernst genommen und ihre fachlichen und ästhetischen Arbeiten in die Ausstellungen integriert werden.«¹⁸ Sie geht also davon aus, dass auch Schüler*innen Teilhabe an der musealen Arbeit haben und in diesem Falle nicht einfach mit einer vorgefertigten Kuratierung konfrontiert werden, sondern selbst aktiv an der Konzeption und Kuratierung von Ausstellungselementen beteiligt werden können. Eine ähnliche Idee verfolgte auch das *Buddenbrookhaus* in Lübeck im Rahmen der Neukuratierung seiner Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses*. Von 2014 bis 2019 lief das von der Commerzbankstiftung geförderte Projekt *Literatur als Ereignis* mit Oberstufenschüler*innen, in dessen Rahmen die Schüler*innen Teile der Ausstellung mitkuratierten und -gestalteten.¹⁹ Damit sollte das Museum als Begegnungs-, Erfahrungs- und Partizipationsraum ausgebaut werden.

Geradezu prominent geworden ist in diesem Zusammenhang ein schulkooperatives Projekt des *Kleist-Museums* in Frankfurt an der Oder. Im Jahre 2011 wurde ein alter Bürokomplex angemietet und unter dem Titel *Kleist-WG* mehrere Räume durch Schulklassen gestaltet. Die *Kleist-WG* wurde viel beachtet, stellte sie doch vollkommen unterschiedlich gestaltete Räume, die Motive, Stimmungen, Bilder sowie Szenen aus Kleists Leben und Werken in den Raum übersetzten, aus.²⁰

Hübner geht davon aus, dass Schulen von sich aus gern nach Kooperationspartner*innen suchen. Insofern läge die Zielsetzung der Auseinandersetzung mit den Anschlussfähigkeiten von Schule und Literaturmuseum nicht in der Betrachtung der Ausstellungen, sondern vielmehr in einer gemeinsamen außerscurricularen Projektierung, die den Schüler*innen langfristige außerscurriculäre Erfahrungen ermöglichen würde.

18 Wolff, Martina Iris: Literatur berührt. Kooperationen zwischen Schule und Museum am Beispiel der Marbacher Literaturschule LINA., in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum, S. 121-132, hier S. 124.

19 Vgl. zu diesem Projekt: https://buddenbrookhaus.de/literatur-als-ereignis_2 [08.06.2021].

20 Vgl. Dalchau, Christina: Kleist-WG. Internationales Schüler- und Jugendprojekt, Frankfurt an der Oder: Eigenverlag 2010.

Darüber hinaus liegt eine Möglichkeit der Kooperation von Schule und Museum in Kreativitätswettbewerben oder auch Veranstaltungen wie Poetry Slams.²¹

Auch Maiers Ausführungen zu kompetenzorientierten Einbettungen außerschulischer Lernorte in den Deutschunterricht beziehen sich vor allem auf ausgearbeitete Unterrichtsprojekte.²² Ihm zufolge geht es darum, die Schüler*innen zu Selbstständigkeit und zur Ausprägung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen zu bringen.²³ Die Lehrer*innenhandreichung »Schule@Museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit«, die der Deutsche Museumsverband 2011 herausgegeben hat, zielt ebenfalls darauf ab.²⁴ Sie konturiert zunächst die Differenz von schulischem und musealem Lernen, hebt dann darauf ab, dass das Museum sich vor allem durch seine Möglichkeit zur Arbeit am Original auszeichne und entwirft dann diverse Projektideen und Hinweise für Kooperationen. Damit ist allerdings weder ein optimales Passungsverhältnis für die Literatúrausstellungen des in dieser Arbeit entworfenen Zuschnitts gewonnen noch eine Möglichkeit einer Einbettung des Besuchs in kompetenzorientierte Lernprozesse.

Gemeinsam ist diesen Projekten, dass in der Tat eine sehr hohe Aktivierung und Partizipation der Schüler*innen zu bemerken war und/oder ist. Allerdings handelt es sich auch um groß angelegte, längerfristige Projekte. Im Kontext meiner Ausarbeitungen soll es nicht um außercurriculare Aktivitäten und um die Einbindung von Kuratierungsprojekten in den schulischen Rahmen gehen, sondern gerade um die Frage, was der Besuch einer Ausstellung in Bezug auf Medienkompetenz und literarisches Lernen leisten kann. Es entsteht der Eindruck, dass derartige Konzepte die Notwendigkeit sehen, zusätzliche Konstrukte einzubeziehen, um damit auch didaktische Effekte zu erzielen.

Schmidt sieht, dass schwer zu fassen sei, was im Literaturmuseum in Bezug auf den immateriellen Gegenstand Literatur überhaupt gelernt werden könne, und kontrastiert das mit der Kunstaussstellung.²⁵ Diese Argumentation stützt sich auf den in Kapitel 3.1 nachvollzogenen Diskurs bezüglich der Hinterfragung der Ausstellbarkeit von Literatur. Aus der Unsicherheit, ob und wie sich Literatur ausstellen lasse, leitet sich also auch eine Folgeunsicherheit dahingehend ab, was sich in einer Literatúrausstellung lernen ließe. Ebenfalls in Bezug auf die Möglichkeit, Literatur direkt in den Ausstellungsraum

21 Vgl. Hübner, Ute: Museum und Curriculum, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum, S. 132-140, hier S. 139.

22 Vgl. Maier, Ulrich: Literatur vor Ort. Projekte mit Schülern in literarischen Museen und Archiven rund um Heilbronn, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum, S. 142.

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit, Herausgeber: Deutscher Museumsbund e.V. gemeinsam mit BDK – Fachverband für Kunstpädagogik, Bundesverband Museumspädagogik, Bundeszentrale für politische Bildung, Stiftung Mercator, Autor*innen: Sabine Dengel, Monika Dreykorn, Petra Grüne, Anja Hirsch, Hannelore Kunz-Ott, Vera Neukirchen, Laura Oehms, Ernst Wagner, <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/leitfaden-schulemuseum.pdf> [31.03.2021].

25 Vgl. Schmidt, Thomas: Das Literaturmuseum als Lernort, in: Dücker, Burckhard & ders. (Hg.): Lernort Literaturmuseum, S. 13-29, hier S. 17.

zu bringen, hatten diverse Vertreter*innen das Argument ins Feld geführt, Literatur entstünde in den Köpfen der Rezipient*innen und könne gerade deswegen nicht ausgestellt werden, wie ich in Kapitel 3.1 dargestellt habe. Wie ich aber in Kapitel 3.2 gezeigt habe, liegt dieser Position das Missverständnis zugrunde, dass Ausstellen ineins zu setzen sei mit Präsentieren. Wenn aber, wie ich in Kapitel 3.5 dargestellt habe, davon ausgegangen wird, dass sich Literatur durchaus auf unterschiedliche Arten und Weisen in den Raum übertragen lässt, indem Metaphern der Texte oder ihrer Analyse in den Raum übersetzt oder Rezeptionsprozesse räumlich erfahrbar gemacht werden, dann lassen sich im Anschluss daran sehr wohl auch genuin literarische Lernprozesse im Literaturmuseum anbahnen, wie ich im Folgenden darstellen werde.

7.3 Potenziale literarästhetischen ›Lernens‹ in Literatúrausstellungen

Wie schon meine medialen Rückschlüsse in Zwischenfazit III nahelegen, gehe ich davon aus, dass die Rezeption einer Literatúrausstellung Kompetenzen fördert, die sich in den Kontext des literarischen Lernens in einem erweiterten Sinne einordnen lassen.

Der Begriff »literarisches Lernen« ist schwierig zu definieren. In seinem Grundlagentext »literarisches Lernen«, ²⁶ der bis heute eine Art Minimalkonsens im literaturdidaktischen Diskurs bildet, bleibt Spinner eine explizite Definition von literarischem Lernen schuldig. Die allgemein anzutreffende Definitionsaskese im literaturdidaktischen Diskurs bemängelt schon Boelmann, wenn er betont: »Die meisten Autoren vertrauen darauf, dass die Leser ihrer Beiträge ein Verständnis davon entwickeln, was mit den jeweiligen Begriffen gemeint sei, ohne das Wagnis einer Definition einzugehen.« ²⁷ Damit ist eine allgemeine terminologische Unschärfe angesprochen, die sich auch in einer teilweise mangelnden Abgrenzung der Termini »literarische Bildung«, »literarisches Verstehen« oder auch »literarische Kompetenz« widerspiegelt.

Letztlich, so betonen Schilcher und Pissarek, sind literarische Bildung und literarisches Verstehen gewissermaßen Bestandteile dessen, was als literarische Kompetenz zusammengefasst werden kann. ²⁸ Literarische Bildung bezieht sich in diesem Sinne vor allem darauf, ein Grundwissen über literarische Zusammenhänge, Epochenmerkmale oder Kontexte zu erlangen, literarische Werke sowie deren Inhalt zu kennen und mit diesen Wissensbeständen operieren zu können. ²⁹ Literarisches Lernen bezieht sich hingegen weniger auf den Erwerb der Kenntnis von Gegenständen als vielmehr auf den spezifischen Umgang mit Literatur. Büker definiert:

Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genie-

26 Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen (Praxis Deutsch).

27 Boelmann, Jan M.: Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen, S. 53.

28 Vgl. Schilcher, Anita & Pissarek, Markus: Literarische Kompetenz: Zur Modellierung des Begriffes, in: dies. (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, S. 9-34, hier S. 15-18.

29 Vgl. ebd., S. 15f.

ßen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen.³⁰

Bükers Definition liegt die Annahme zugrunde, dass Literatur nicht nur als ein zu dekodierendes Zeichensystem angesehen werden soll. Vielmehr solle im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts auch die ästhetische Genussfähigkeit gefördert werden.³¹ Insofern handelt es sich beim literarischen Lernen nicht um eine rein prozessuale Kompetenzförderung des Dekodierens von Zeichen und Zusammenhängen, sondern um das Einüben eines spezifisch ästhetischen Rezeptionsmodus. In seinem Überblicksartikel zum literarischen Lernen definiert Spinner im Jahre 2019 literarisches Lernen wie folgt:

Unter literarischem Lernen versteht man die Lernprozesse, die zusätzlich zur Entwicklung einer allgemeinen Lesekompetenz für die Beschäftigung mit fiktionalen, poetischen Texten wichtig sind und die sich auch auf nichtschriftlich vermittelte Literatur beziehen.³²

Literatur wird damit nicht auf den gedruckten Text verengt. Spinner bezieht sich beispielsweise bereits in seinem Grundlagenartikel aus dem Jahre 2006 exemplarisch auch auf Hörbücher. Insofern ist der dieser Definition zugrundeliegende Literaturbegriff offenbar an Literatur in ihrer sprachlichen Form gebunden.

Die Kompetenzen, die im Zusammenhang mit literarischem Lernen gefördert werden, zielen verstärkt auf bestimmte Rezeptionsfertigkeiten ab, die nicht mit dem Lesen als technisch-kognitiver Fertigkeit einhergehen, sondern vielmehr das Vermögen zur Vertiefung in die fiktionale Welt, in die Auseinandersetzung mit Themenfeldern oder aber auch die Möglichkeit der aufmerksamen Lektüre bei gleichzeitiger Versenkung in den Gegenstand umfassen.

Spinners Ausbuchstabierung literarischen Lernens geht davon aus, dass der Umgang mit Literatur eine Offenheit für die Aushandlung von Sinnbildungsprozessen bieten müsse.³³ Seinen Ausführungen zufolge, die er selbst explizit in den Kontext der rezeptionsästhetischen Wende in der Literaturwissenschaft stellt, zeichnet sich die Literaturrezeption gerade dadurch aus, dass die Rezipient*innen zum Teil Freiheiten besitzen, den Text nicht bloß passiv zu erlesen, sondern selbst im Kontext der Sinnstiftung aktiv zu sein. Aufgrund dieser Annahme ist es für Spinner auch so zentral, dass

30 Bükler, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe, in: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München: dtv 2002, S. 120-133, hier S. 121.

31 Eine konzeptionell-terminologische Auseinandersetzung mit literärästhetischen Erfahrungen und Literaturunterricht nimmt Brune vor, vgl. Brune, Carlo: Literärästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal, Bielefeld: transcript, 2020, vgl. insbesondere Kapitel 2.3, 2.4 und 3.3.

32 Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 16.01.2019. (Zuletzt aktualisiert am: 17.02.2022). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur> [16.05.2022].

33 Vgl. Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen (Praxis Deutsch), S. 12-13.

die Schüler*innen sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen. Damit werden sie dafür sensibilisiert, dass es unterschiedliche, jeweils berechtigte Deutungen eines Texts geben kann.

Literarisches Lernen, so lässt sich zusammenfassen, stellt kognitive Vorgänge dar, die die Ausbildung einer literarischen Rezeptionskompetenz zum Ziel haben. Ziel literarischen Lernens ist es demzufolge, eine kompetente Rezipient*in literärästhetischer Produkte herauszubilden, die genussfähig ist, mit Fiktionalität umgehen und in literarische Weltentwürfe eintauchen, aber auch Zusammenhänge innerhalb literarischer Texte verstehen oder Ambivalenzen tolerieren kann. Schilcher und Pissarek betonen, dass bei einem Blick auf den aktuell ausufernden Diskurs zum literarischen Lernen keine konkret-konsensuellen Vorstellungen darüber bestünden, wie sich im Rahmen des literarischen Lernens literarische Kompetenz entfalten könne.³⁴

Die Schüler*innen erwerben, so die Annahme, durch die Lektüre eines literarischen Texts eine Kompetenz, die sie danach eigenständig auf andere Texte anwenden können. Dieser Kompetenzerwerb kann auch auf weitere Medienprodukte ausgedehnt werden: Wenn eine Ausstellung betrachtet und dabei ebenfalls als ein auf Literatur bezogenes ästhetisches Produkt in einem erweiterten Sinne angesehen wird, dann lässt sich auch die Rezeption literarischer Ausstellungen in den Kontext des literarischen Lernens einordnen. Um die mediale Erweiterung abzubilden, spreche ich in der Folge von literärästhetischem Lernen. Die Schüler*innen würden durch den Besuch einer Ausstellung als außerschulischer Lernort an das Medium und seine Ausdrucksformen herangeführt. Folglich würde durch den Besuch einer Ausstellung die Kompetenz zur Auseinandersetzung mit dem Symmedium Ausstellung gefördert. Da diese Ausstellungen einen Bezug zum Literarischen herstellen, bietet sich auch noch auf einer anderen Ebene eine kumulative Förderung literärästhetischer Kompetenzen an. Schließlich führt die Ausstellung in einer spezifischen Art und Weise an literarische Prozesse und/oder Literatur heran, stellt ein Verhältnis zu ihnen oder ihr her und schlüsselt die Rezeption des Texts auf oder exemplifiziert Motive. In diesem Sinne handelt es sich bei der Literaturausstellung um ein interpretierbares literärästhetisches Symmedium, das eine mediale Ergänzung zu den weiteren Medien des Literaturunterrichts darstellt.

Eine solche mediale Weiterentwicklung der Förderung literarischen Lernens in Hinblick auf neue mediale Erscheinungsformen von Literatur hat beispielsweise Boelmann vorbereitet, als er gemeinsam mit Klossek sein Bochumer Modell literarischen Verstehens entwickelte.³⁵ Dieses Modell bezieht er in seiner Dissertation auch auf die Möglichkeiten des Einsatzes narrativer Computerspiele mit dem Ziel der Vermittlung einer literärästhetischen Kompetenz.³⁶

34 Schilcher, Anita & Pissarek, Markus: Literarische Kompetenz, S. 11.

35 Vgl. Boelmann, Jan M. & Klossek, Julia: Das Bochumer Modell literarischen Verstehens, in: ders. & Frickel, Daniela (Hg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2013, S. 43–66.

36 Vgl. Boelmann, Jan M.: Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen, S. 40–43 und 63–88. Vgl. auch ders. & König, Lisa: Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell, Baltmannsweiler: Schneider 2021.

Dabei zeigt er, dass im Zuge der Computerspielerfahrung in letzter Hinsicht ähnliche kognitive Strukturen bedient würden wie bei der Rezeption eines literarischen Textes. Wechselberger und Gahn konturieren diese Parallelisierbarkeit der Rezeption von Literatur mit Computerspielen, wenn sie davon ausgehen, dass in beiden Fällen ein literarästhetischer Rezeptionsmodus an den Tag gelegt werde: »Bei beiden funktioniert das Verstehen über Analogiebildung auf semantischer, semiotischer und symbolischer Ebene [...].«³⁷ Die Basis von Gahns und Wechselbergers Überlegungen zur Parallelisierbarkeit narrativer PC-Spiele und literarischer Texte bildet die Annahme, dass das Lesen literarischer Texte darauf basiere, dass das Geschilderte weder real noch eindeutig sei. Insofern sei ein ästhetischer Rezeptionsmodus adäquat, der darauf basiere, die Welt des literarischen Texts als eine ästhetisch konstruierte Welt mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten zu betrachten.³⁸ Der ästhetisch basierte Rezeptionsmodus bei der Lektüre entspreche dem Modus beim Spielen eines PC-Spiels: Auch hier seien die Rezipient*innen sich der Tatsache bewusst, in eine fiktionalisierte Welt einzutauchen, nicht nach eindeutigen, den realen Naturgesetzen entsprechenden Schilderungen zu suchen. In gewisser Weise lässt sich festhalten, dass dieser Rezeptionsmodus einem Sich-Einlassen auf die Ästhetik medialer Narrationen entspreche.

Diese Parallelisierbarkeit des Rezeptionsmodus gilt nicht nur für das Computerspiel, sondern lässt sich auch auf andere Medien übertragen. Literarästhetisches Lernen in diesem Sinne steht im Kontext eines erweiterten Textbegriffs,³⁹ der auch andere Medien als den gedruckten Text, etwa Hörspiele, Filme oder Apps, umfasst. Insofern beziehe ich literarästhetische Lernprozesse auf alle Medien, mit denen eine ästhetische Rezeption im oben beschriebenen Sinne vollzogen wird. Der ästhetische Lektüremodus, so führen auch Mitterer und Wintersteiner aus, »nimmt die Lebendigkeit und Eigenheit des Textes bewusst wahr, kognitive und emotionale, sowie leibliche Aspekte der Lektüre verbinden sich hier zu einem untrennbaren Ganzen.«⁴⁰ Der ästhetische Lektüremodus geht also mit einer Ergriffenheit einher, mit einem Einlassen auf die Welt des Texts. Es handelt sich nicht um einen rein rational-kognitiven Zugriff auf das Rezipierte.

37 Gahn, Jessica & Wechselberger, Ulrich: Literarästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen, in: Boelmann, Jan M. & Seidler, Andreas (Hg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts, Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 2021, S. 67-84, hier S. 81.

38 Vgl. ebd., S. 74.

39 Vgl. Schilcher, Anita & Pissarek, Markus: Literarische Kompetenz, S. 16. Vgl. auch Maiwald, Klaus: Literatur im Medienverbund unterrichten, in: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Klett Fillibach 2010, S. 135-156.

40 Mitterer, Nicola & Wintersteiner, Werner: Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen, in: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2/2015, S. 96-108, hier S. 102. Zur Leiblichkeit der Literaturbegegnung vgl. auch Windrich, Johannes: Interpretation der Verkörperung. Embodied Cognition, die Spezifik literaturdidaktischen Interpretierens und Kafkas Urteil, in: Bernhardt, Sebastian & Hardtke (Hg.), Thomas: Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2022, S. 193-217.

In der Erweiterung der Betrachtungen zum literarischen Lernen verstehe ich im Folgenden literärästhetisches Lernen als den Erwerb eines Bündels von Fertigkeiten nicht nur im Umgang mit literarischen Texten, sondern mit ästhetischen Medien in ihrer jeweiligen Eigengesetzlichkeit, wozu ich auch Ausstellungen und die in den Raum gebauten szenografischen Inszenierungen zähle.

Die Beobachtungen zur Parallelisierbarkeit von literarischer Lektüre und PC-Spiel lassen sich allerdings nicht 1:1 auf den Kontext literaturmuseumalen Ausstellens übertragen. Kepser ordnet nämlich beispielsweise Computerspiele bei aller Form der Interaktivität doch klar und entschieden dem Bereich der narrativen Medien zu.⁴¹ In einem Computerspiel liegt also eine Art von narrativer Grundstruktur vor, die durch die Spieler*in zwar interaktiv und scheinbar eigenständig durchschritten wird, letztlich aber nur einer sukzessiven Freisaltung vorab programmierter Elemente gleichkommt.

Die Ausstellung operiert zwar sehr wohl mit einem in den Raum gebauten, durch die Besucher*innen durchschreitbaren Arrangement, das gegebenenfalls multimedial ausgestaltet ist, aber in jedem Falle entsprechend sukzessive durch die Rezipient*innen erkundet und betrachtet werden kann. Allerdings liegt hier, wie ich in Kapitel 2.6 gezeigt habe, nicht immer eine Narration vor. Es geht im Rahmen einer Ausstellung auch gerade nicht darum, dass eine inhaltliche Story vermittelt und/oder eine erzählte Welt nach und nach erschlossen wird. Vielmehr handelt es sich bei einer Ausstellung um eine Gemengelage aus Informationsvermittlung, Stimmungsaufbau, Leseanimation, Interpretation, Hinführung zum Text oder auch Vertiefungsangeboten. Je nach kuratorischer Zielsetzung verändert sich damit auch die mediale Beschaffenheit. Wenn das Ziel einer Ausstellung vornehmlich darin besteht, zu einem Text zu führen, eine Stimmung spürbar zu machen und die Besucher*innen möglicherweise dazu zu animieren, den entsprechenden Text einfach in der Folge des Besuchs zu lesen, handelt es sich schon in dieser grundlegenden Ausrichtung um eine gänzlich andere Konzeptualisierung als beispielsweise bei einer Ausstellung, in der es vornehmlich darum geht, Überarbeitungsprozesse des entsprechenden Manuskripts sichtbar zu machen.

Insofern kann anders als beim Computerspiel nicht davon ausgegangen werden, dass durch den Besuch einer Ausstellung notwendigerweise gleich narrativ-ästhetische Strukturen bedient werden. Abgesehen von dieser Betrachtung der narrativen Dimension lässt sich allerdings durchaus festhalten, dass auch die Literatúrausstellung in diesem Sinne einen ästhetischen Rezeptionsmodus erfordert.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen gehe ich davon aus, dass die angemessene Rezeption von Ausstellungen voraussetzt, dass die Besucher*innen sich nicht nur mit einem verstehend-rationalen Modus in den Ausstellungsraum begeben, sondern sich auch auf die Wirkung einer Ausstellung einlassen, sich irritieren, inspirieren und affizieren lassen. Darüber hinaus bedarf es aber auch bestimmter Fertigkeiten, um

41 Vgl. Kepser, Matthias: Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels, in: Boelmann, Jan. M. & Seidler, Andreas (Hg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt a.M.: Lang 2013, S. 13-48, hier S. 36.

nicht nur einen emotionalen Zugang zu haben, sondern auch eine Art literärästhetischen Verstehens sicherzustellen. Wie es in Bezug auf das literarische Lernen vornehmlich um Handlungswissen zum Umgang mit literarischen Texten geht, so ist im Falle weiterer literärästhetischer Medien entsprechend auch ein Handlungswissen zum Umgang mit dem Symmedium Ausstellung nötig. Dabei soll es nicht darum gehen, die komplexe Kommunikationsstruktur des Symmediums Ausstellung vollumfänglich den Schüler*innen bewusst zu machen. Allerdings erscheint es schon als ein anvisierbares Ziel, einen spezifischen Rezeptionsmodus für das Symmedium Literaturausstellung anzubahnen, sodass die Schüler*innen das Ausstellungserlebnis genießen und gleichzeitig bewusst erleben können.

In diesem Sinne lassen sich damit auch Vergleiche zwischen dem Ausgangsmedium, also dem literarischen Text, und der symmedialen Ausgestaltung im Raum herstellen. Es handelt sich dabei zwar um keinen klassischen Vergleich im Sinne Abrahams und Kepsers,⁴² aber dennoch provozieren die Ausstellungselemente idealerweise ein *Denken im Raum*, in dessen Rahmen gerade das Nachdenken über Details angeregt wird. Im Folgenden werde ich auf diesen Vorüberlegungen aufbauend literaturdidaktische Perspektiven aus den von mir in der Theorie erarbeiteten Ausstellungen ableiten.

7.3.1 »Raumsemantik im Raum«

Die Arbeit mit räumlichen und semantisierten Grenzen, mit »hoch« – »tief«-Gegensätzen, gegebenenfalls auch Farben und Assoziationen im Ausstellungsraum gibt jeweils ein Interpretationsangebot vor. Eine Ausstellung, die die raumsemiotischen Analysemetaphern in den Raum übersetzt, stellt also immer eine spezifische Interpretation zur Disposition und muss daher auch als ein Rezeptionsprodukt oder Interpretationsangebot reflektiert werden. Auch das bietet Anknüpfungspunkte für das literarische Lernen.

Feilke und Spinner arbeiten im Basisartikel »Raum und Räume« im Praxis Deutsch-Heft vom Januar 2008 die didaktischen Potenziale der Fokussierung von Räumlichkeit im Literaturunterricht heraus. Sie greifen die bei Lotman angelegte Argumentation der menschlichen Grundverfasstheit der Weltwahrnehmung auf und legitimieren daraus auch einen unterrichtlichen Zugang über die Räumlichkeit.⁴³ Feilke und Spinner gehen davon aus, dass schon die Weltwahrnehmung von Kleinkindern räumlich strukturiert sei und auch deren Spracherwerb beeinflusse.⁴⁴ Darüber hinaus betonen sie generell, dass sich die Raumtypologisierung durch die gesamte Alltagssprache ziehe.⁴⁵ Insofern greift der Ansatz die Alltagssprache und die intuitive Wahrnehmung von Zusammenhängen auf. Für den Literaturunterricht schlagen Spinner und Feilke eine Orientierung an Lotmans strukturalistischem Ansatz vor:

42 Vgl. Abraham, Ulf & Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch, S. 213.

43 Vgl. Feilke, Helmuth & Spinner, Kaspar H.: Raum und Räume, in: Praxis Deutsch 207, Seelze: Friedrich 2008, S. 6-12, hier S. 6f.

44 Vgl. ebd., S. 8.

45 Vgl. ebd., S. 9.

Man kann also im Unterricht mit der Zusammenstellung der Räume beginnen, Unterschiede zwischen ihnen herausarbeiten und dann den Bezug zu den Figuren herstellen, ihre Zugehörigkeit zu Räumen und ihr Durchschreiten von Grenzen herausarbeiten. Ausgehend von den Raumstrukturen und ihrer symbolischen Bedeutung gelangt man bei vielen literarischen Texten (und ebenso bei Filmen) zu einer Gesamtinterpretation [...].⁴⁶

Dieser Betrachtung zufolge stellt es eine Komplexitätsreduktion durch Anwendung einer strukturierten Analysetechnik dar, bei literarischen Texten über die Räumlichkeit und die räumliche Struktur zu einer Interpretation zu gelangen.

Feilke und Spinner führen das an zahlreichen Beispielen aus, etwa dem Gegensatz »Alm – Dorf – Stadt Frankfurt« in Johanna Spyris »Heidi« (1880/81).⁴⁷ In den von ihnen ausgeführten Fällen lässt sich die Gesamtinterpretation dadurch strukturieren, dass die Handlung anhand der Raumordnung und der zugehörigen Figuren analysiert werde. Sie gehen davon aus, dass bei den Schüler*innen ein kumulativer Kompetenzerwerb angebahnt werde, indem sie eine Aufmerksamkeit für die Raumkonstruktion in Filmen und Literatur erlangen und dadurch auch für die Deutung maßgebliche Raumbezüge erkennen.⁴⁸ Die strukturalistische Textinterpretation durch die Orientierung an der Raumstruktur und -semantisierung birgt also nicht nur das Potenzial in sich, die entsprechenden Einzeltexte zu interpretieren, sondern fördert darüber hinaus die Methodenkompetenz zur Interpretation literarischer Texte. Die raumsemantisch-strukturalistische Textauslegung wird damit als ein mögliches analytisch-interpretierendes Verfahren für die Schüler*innen angeboten und handhabbar gemacht. Daraus leitet sich laut Spinner und Feilke ab, dass die Schüler*innen erkennen, ob und wann die Raumanalyse tatsächlich ergiebig für einen literarischen Text ist.⁴⁹ Auch Müller fokussiert diese räumliche Ordnung, wenn sie als Kompetenzstufe literarischen Lernens einige Überlegungen zum Bereich »Grundlegende semantische Ordnungen erkennen« anstellt. So lautet eine ihrer Prämissen: »Grundlegende semantische Ordnungen erscheinen an der Textoberfläche oft als topologische Strukturen, z.B. in Form von »innen vs. draußen«, »oben vs. unten«, »nah vs. fern«, »offen vs. geschlossen« [...].⁵⁰ Insofern hebt auch in diesem Sinne das literarische Lernen darauf ab, dass die Schüler*innen bestimmte räumlich konnotierte Strukturen in den Texten wahrnehmen und im Zuge der Analyse entsprechende Semantisierungen auch für eine Strukturierung der eigenen Beobachtungen heranziehen können.

Wie Spinner und Feilke darstellen, eignet sich nicht jeder literarische Text für eine raumbezogene Analyse, doch bietet es sich bei vielen Texten durchaus an, die Analyse durch die Anwendung räumlicher Kategorien zu strukturieren. Wenn sich also eine solche Art der Analyse räumlicher Metaphern bedient, lässt sich daraus eine Anschlussfähigkeit für das Symmedium Ausstellung ableiten, das eben in diesem Sinne nicht nur

46 Ebd., S. 11.

47 Vgl. ebd., S. 11.

48 Vgl. ebd., S. 12.

49 Vgl. ebd., S. 12.

50 Müller, Karla: Grundlegende semantische Ordnungen erkennen, in: Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, S. 87-104, hier S. 93.

in einem metaphorischen, sondern einem faktischen Sinne die Räumlichkeit ausnutzt. Wenn sich bei einem literarischen Text nachweislich Potenziale der raumstrukturellen Interpretation bieten, dann lässt sich genau diese raumstrukturelle Interpretation plastisch in den Raum übersetzen.

Feilke und Spinner führen Kafkas Werke und deren Räumlichkeit als ein Paradebeispiel für die Anwendung der raumsemantischen Analyse an: Wiederkehrend in Kafkas Texten seien die labyrinthischen und in Teilen nicht fassbaren Räume, darüber hinaus nähmen Türen und Wände bei ihm eine besondere Rolle ein.⁵¹ Dieser interpretatorische Konsens wird in der *Werk-Ausstellung* im *Franz-Kafka-Museum* in Prag in den Raum übersetzt. So operiert die Ausstellungssektion mit einer fahlen Lichtstimmung, verwinkelter Wegführung und zahlreichen Türen, die einen Zugriff auf die Stimmung des Franz-Kafka-Universums ermöglichen. Ein ähnliches Ausstellungskonzept, das die Raumsemantik sogar explizit in den Blick nahm, habe ich in Kapitel 3 vorgeführt. In der Ausstellung *Erfolg. Lion Feuchtwangers Bayern* im *Literaturhaus* in München wurde genau die hier angesprochene raumsemantische Oppositionsbildung zur Grundlage der Ausstellungskonzeption (vgl. Kapitel 3.5.1 dieser Arbeit).

Voraussetzung für die didaktische Nutzbarkeit einer dergestalt konzipierten Ausstellung ist

- dass der zugrundeliegende Text oder die Texte bekannt sein müssen und die entsprechenden Analyse- oder Interpretationsangebote auch hinreichend zugeordnet werden können. Da es sich nämlich gewissermaßen um eine in den Raum gebaute Interpretation handelt, kann diese Interpretation schwerlich ohne Auseinandersetzung mit dem entsprechend interpretierten Text nachvollzogen werden.
- dass die Semiotik der Ausstellung für die Betrachter*in nachvollziehbar und mit dem Leseindruck verknüpfbar sein muss. Wenn die Ausstellung zu abstrakt angelegt ist, besteht die Gefahr, dass die Verbindung von Text und Ausstellung, eigenem Leseindruck und baulich realisierter Interpretation nicht hergestellt werden kann.

Einerseits stellt eine solche Ausstellung ein abstraktes Zeichensystem im Raum dar, das entschlüsselt werden muss, andererseits soll dieses dreidimensional im Raum angelegte Zeichensystem wiederum Effekte auf die Rezeption und Interpretation der immateriellen Literatur ermöglichen. Es reicht also nicht aus, einfach davon zu sprechen, das Ausstellungsarrangement würde die sonst abstrakt bleibende Interpretationstechnik in den Raum übertragen und damit anschaulich machen. Eine solche Betrachtungsweise wäre zu kurz gegriffen.

Wenn im Literaturunterricht raumsemantische Interpretationstechnik bereits auf einem basalen Niveau angewendet wird, wie Spinner und Feilke es ja vorschlagen, und die Schüler*innen mit den Perspektiven und Grenzen vertraut sind, dann sind die Schüler*innen bereits mit der räumlichen Korrelation von eigentlich nichträumlichen Relationen in literarischen Texten in Berührung gekommen. Entsprechend besteht dann die Möglichkeit, derartige Aufbauten im Ausstellungsraum zu dekodieren.

51 Vgl. Feilke, Helmuth & Spinner, Kaspar H.: Raum und Räume, in: Praxis Deutsch 207, S. 12.

Die Übertragung der Raumanalyse in den konkreten Raum stellt also die Voraussetzung an die Rezipient*innen, dass diese medial verfasste Rauminstallation zumindest in einem stark heruntergebrochenen Sinne rezipiert, verstanden und selbst auch gedeutet werden muss. Die Auseinandersetzung mit der Deutung dieser Rauminstallation schafft dann allerdings eine kognitive Greifbarkeit, weil damit bildlich und dreidimensional erfahrbar wird, wie die Räume in einem Text interpretationsleitend werden.

Dieser Zugriff auf den literarischen Text bewirkt dadurch die erhöhte Zugänglichkeit einer möglichen Interpretation, dass plastisch und mithin leiblich erfahrbar die Veranschaulichung der sonst abstrakten Strukturierung vorgenommen wird. Besucher*innen können die abstrakte Ordnung des Texts als Metapher in den Raum übersetzt sehen, gegebenenfalls begehen und diese Übertragung individuell mit ihrer eigenen Sicht auf den Text und ihrer Interpretation mental abgleichen.

Für die schulische Nutzung bietet sich ein Besuch in einer so konzipierten Ausstellung im Anschluss an die Lektüre an. Dadurch werden die Leseindrücke und die im Rahmen des Unterrichts erzielten Erkenntnisse mit dem Ausstellungsbesuch verknüpft. Das bietet schon per se die Option, dass das Erlesen des literarischen Texts mit der ›Erfahrung Ausstellungsbesuch‹ verknüpft und damit in den Erfahrungsfundus der Betrachter*in übertragen wird. Die räumliche Installation im Ausstellungsraum lässt sich mit mehreren Sinnen wahrnehmen und ermöglicht damit ebenfalls einen nachhaltigen Erfahrungszuwachs. Gerade dadurch, dass in den Ausstellungsraum nicht bloße Informationen gebaut, nicht klar ausbuchstabierte Interpretationsangebote vorgegeben werden, sondern vielmehr auf den ersten Blick womöglich irritierende, Fragen aufwerfende Inszenierungen im Raum anzutreffen sind, verspricht eine derartige Ausstellung, fragenanregend zu fungieren und entsprechend die Schüler*innen zu einem aktiven kognitiven wie leiblichen Durchschreiten des Raums anzuregen.

Wenn die Schüler*innen die Ausstellung mit Grenzziehungen und räumlichen Oppositionen als ein Interpretationsangebot oder Rezeptionszeugnis wahrnehmen, dann besteht darüber hinaus die Möglichkeit des Vergleichs dieses Interpretationsangebots mit den eigenen Vorstellungen zum Text. Insofern kann der Besuch der Ausstellung nachwirken und zu weiteren Reflexionen in Bezug auf Details, Ausgestaltungen und/oder neuralgische Szenen aus einem literarischen Text einladen. Wichtig ist, dass die Ausstellung als ein sinnlich erfahr- und erlebbares Symmedium bewusst ihre eigenen Kommunikationsprozesse nutzt, um damit individuelle Erfahrungen zu ermöglichen.

Die skizzierten Potenziale verstehen sich weniger als eine Konkretisierung von Vermittlungszielen, sondern vielmehr als rein formale Impulse, die zeigen, dass im Ausstellungsraum sinnliche Erfahrungen auch von Literatur in ihrer Immaterialität angebahnt werden können. Unter Rückgriff auf Spinners und Feilkes Ausführungen zu Raum und Räumen im Literaturunterricht lässt sich aber dezidiert festhalten, dass diese Arten literaturmusealen Ausstellens je nach Komplexitäts- und Abstraktionsgrad bereits erfahrungsanregend für Kinder in der Primarstufe sein können, die durch derartige Ausstellungen insofern angesprochen werden, als sie intuitiv ja ohnehin bereits in ihrer Alltagssprache und -wahrnehmung Verräumlichungen vornehmen und diese Verräumlichungen in der Ausstellung intuitiv rezipieren können. Allerdings lassen sich an dieser Stelle keine Konkretisierungen für Klassenstufen vornehmen, weil es maß-

geblich auf die Gestaltung und den referenzierten Text einer Ausstellung ankommt, wenn es um die Rezeptionskomplexität geht.

Diese Ausnutzung der Räumlichkeit für die Vermittlung lässt sich auch auf weitere Potenziale des Deutsch- und spezieller des Literaturunterrichts übertragen, wie ich im Folgenden zeigen werde. Auch wenn ich im Rahmen der bisherigen Analysen diese beiden Arten von Ausstellungen getrennt habe, lassen sich ganz ähnliche Effekte mit der folgenden Art literaturmusealen Ausstellens erzielen:

7.3.2 »Erzähltheorie im Raum«

Wie ich schon in Bezug auf dieses Ausstellungsformat (vgl. Kapitel 3.5.2) ausgeführt habe, geht es darum, die sonst abstrakt und zum Teil wenig anschaulich bleibenden literaturwissenschaftlichen Instrumentarien durch die Ausnutzung der Räumlichkeit plastisch erfassbar zu machen. Wenn also beispielsweise im Ausstellungsraum Beobachtungen zur räumlich konnotierten Erzählperspektive möglich sind und die Schüler*innen die jeweiligen Positionen der Erzählinstanz auf diese Weise einmal leiblich und sinnlich erfahren, lassen sich daraus nachhaltige Anschlussfähigkeiten für die Anwendung im Deutschunterricht ableiten.

Am Beispiel der Literaturinseln in der Ausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann im Buddenbrookhaus* Lübeck habe ich dargestellt, dass die Ausstellungselemente unter anderem eine in den Raum gebaute Plastifizierung erzähltheoretischer Beobachtungen bieten. Wenn diese räumliche Inszenierung der Erzählperspektive und -struktur den Besucher*innen transparent gemacht wird, dann bietet sich das Potenzial, hiermit Erzählperspektiven, Verschachtelungen, kurzum die Regulierung der Vermittlungsebene literarischer Texte,⁵² die sonst recht abstrakt bleibt, dreidimensional und sinnlich erfahrbar zu machen. Eine dergestalt angelegte räumliche Inszenierung bietet schon für den individuellen Besuch eine sinnliche Veranschaulichung der literaturwissenschaftlichen Sichtweise, dass ein Text durch seine erzähltechnische Konstruktion auf jeweils unterschiedliche Weise einen Zugriff auf die entsprechend entworfene literarische Welt ermöglicht. Dadurch, dass die erzählerische Stellung zum Geschehen und eine dreidimensional in den Raum gebaute Symbolisierung der Erzählstruktur mit verschiedenen Sinnen erfahren werden können, bieten sich erfahrungsanregende Potenziale. Dabei ist der kognitive Ertrag noch höher, wenn die Rezipient*innen selbst mit erzähltheoretischen Grundbegriffen in Ansätzen vertraut sind.

Wenn das der Fall ist, dann reichert der potenzielle Besuch einer derart gestalteten Literatúrausstellung die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Vermittlungsebene literarischer Texte im Sinne Dürrs an.⁵³ Freilich ersetzt der Ausstellungsbesuch nicht die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Erzählperspektiven, Fokalisierungen oder der Vermittlungsebene des Texts. Im Gegenteil setzt eine nachhaltige Erfahrungsgenerierung sogar voraus, dass das Konzept der Erzählperspektive bereits bekannt und

52 Vgl. dazu Dürr, Susanne: Die Vermittlungsebene von Texten analysieren, in: Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, S. 229-260.

53 Vgl. ebd.

ein Einblick in die Vermittlungsebene literarischer Texte vorhanden ist. Der Nutzen eines Ausstellungsbesuchs liegt in diesem Falle darin, dass eine sinnliche Anschaulichkeit vorhanden ist, durch die das Thema einmal greifbar fokussiert wird.

Die Schüler*innen wurden im Ausstellungsraum in der Laborausstellung *Fremde Heimat im Buddenbrookhaus* in Lübeck mit dem Gestaltungselement der Literaturkisten/-inseln (vgl. Kapitel 5.5.1) konfrontiert, das sie möglicherweise auf den ersten Blick irritierte. Im Falle einer derartigen Irritation wäre eine nachträgliche Anschlusskommunikation fruchtbar, um die Übertragung erzähltheoretischer Metaphern in den Raum für alle Schüler*innen erfahrbar zu machen. Wenn solche Einsichten ermöglicht werden, dann bietet sich die Option, die Erzählkonstruktion eines Romans auf unterschiedliche Weisen dreidimensional im Raum zu sehen, auch haptisch erfahren und durch Blickfeldeinschränkungen spüren zu können (vgl. dazu Kapitel 3.5.2 dieser Arbeit).

Hervorzuheben ist, dass die räumliche Realisierung erzähltheoretischer Betrachtungsweisen nicht überdehnt werden darf, um damit eine Überformalisierung zu vermeiden und das Symmedium Ausstellung nicht doch zum rein didaktisch-propädeutischen Medium zu machen. Keinesfalls besteht die Überlegung darin, Ausstellungen wirklich als räumliche Installationen zu begreifen, die losgelöst von weiteren kuratorisch-interpretatorischen Überlegungen einfach Erzählperspektiven oder Strukturen von Erzählungen mit allen Sinnen erfahrbar machen. Das wäre eine zu starke Verengung des Symmediums und böte bei isolierter Betrachtung auch wenig denkanregendes Potenzial. Letztlich handelt es sich hierbei um ein ausstellerisches Detail, das, wie in Kapitel 5 ausgeführt, nicht für sich selbst steht, sondern als Gestaltungselement die Gesamtkonzeption unterstützen kann. Insofern kann ein inhaltlich-motivisch orientierter Zugriff auf einen literarischen Text unter anderem dadurch erfolgen, dass die in den Raum übersetzten Motive dergestalt inszeniert werden, dass sich erzählerische Verschachtelungen oder Perspektivierungen in der Inszenierung widerspiegeln. Wenn eine Verknüpfung dieses Ausstellungseindrucks mit dem Lektüreeindruck und dem Bewusstsein um die Vermittlungsebene literarischer Texte erfolgt, dann stellen die Schüler*innen eine Verbindung zwischen ihrem Lektüreeindruck und der Installation im Raum her und werden somit zum Nachdenken angeregt. Dadurch, dass die Ausstellung eine Sichtweise vorstellt oder zur Disposition stellt und dabei zur Reflexion über den Text wie auch über ihre eigene Form der Bedeutungserzeugung anregt, erleben die Schüler*innen gleichsam eine inszenierte Interpretation im Raum, die sie leiblich wahrnehmen und dadurch nachhaltig mit ihrer Sicht auf den Text verknüpfen können.

Fest steht: Sowohl durch die Auseinandersetzung mit der Erzähltheorie als auch mit der Raumsemantik wird kein apodiktischer Blick auf den literarischen Text vorgegeben, sondern ganz im Gegenteil eine mögliche Sichtweise zur Disposition gestellt, womöglich auch eine auf den ersten Blick überraschende Deutung in den Raum gebaut. Gerade irritierende Installationen regen das *Denken im Raum* besonders an, wenn sie nicht zu abstrakt gehalten sind, und können darüber hinaus auch die Schüler*innen dazu anregen, sich mit ihrer Position zum literarischen Text reflektiert auseinanderzusetzen und dabei eine Toleranz für die Ambiguitäten und unterschiedlichen Sichtweisen auszubilden. In eine noch stärker subjektiv involvierende Richtung weisen die Ausstellungsformate, die auf Involvierungsstrategien zurückgreifen:

7.3.3 Elementarisierung und soziale Szenografie

Am Beispiel der sozial szenografierten Ausstellungen habe ich in Kapitel 3.5.3 gezeigt, dass sich die Möglichkeit bietet, ein zentrales Problemfeld des Texts aufzugreifen und mit museologischen Mitteln erfahrbar zu machen. Letztlich stellt die soziale Szenografie auf diese Weise eine subjektive Involviertheit in das dargestellte Problemfeld her. Wenn ausgenutzt wird, dass die verhandelten Problemfelder gerade nicht nur historische, in ihrer Alterität zu erfassende Befunde darstellen, sondern gerade auch ein Aktualitätsbezug besteht, dann lässt sich in der Literatúrausstellung ein plastischer, leiblicher, nachhaltig wirkender Bezug zu den Problemfeldern des Texts herstellen.⁵⁴

Diese Art von Ausstellungen bietet sowohl für individuelle als auch für in den Schulkontext eingebundene Besuche Potenziale schon für Kinder im Grundschulalter. Wenn, wie in der *GRIMMWELT* in Kassel gezeigt, beispielsweise Themen eines Märchens mit der Biografie der Betrachter*innen verknüpft oder die Besucher*innen durch die Videoprojektionen zum Teil der Märchenhandlung werden, dann stellt das eine Greifbarkeit des im Märchen behandelten Themas her. Derartige Ausstellungselemente ergreifen die Besucher*innen sinnlich, machen beispielsweise Probleme oder Schlüsselstellen eines Texts dadurch individuell erfahrbar, dass eine Verknüpfung des entsprechenden Problems oder der Situation in der zentralen Schlüsselstelle mit der Biografie der Besucher*innen erfolgt. Wenn also etwa die Schüler*innen in der *GRIMMWELT* durch eine Videoprojektion zu einem Teil der Märchenhandlung von »Schneewittchen« werden, dann entsteht eine emotionale Nähe zu dem entsprechenden Text. Grundschulkinder werden dadurch direkt in die Geschichte des Märchens versetzt, durch den Fortgang der Projektion gegebenenfalls überrascht, in jedem Falle aber persönlich ergriffen. Sie sind in dem Moment Teil der Handlung, erfahren sich als leiblich wie mental direkt angesprochen. Gerade dann, wenn die Kinder das entsprechende Märchen bereits kennen, kann ein solches Erlebnis dazu führen, dass dieser Ausstellungsbesuch nachhaltig mit dem Märchen verknüpft bleibt. Auch für Kinder, die das Märchen nicht kennen, stellt sich diese Station durch die Involvierung aber als definitiv motivierend dar und bietet damit die Möglichkeit der Erstbegegnung mit dem Märchenstoff und seiner Ausgestaltung.

54 Die Idee, literarische Texte im Rahmen unter Ausnutzung der Leiblichkeit und der eigenen Empfindungen von Schüler*innen einzusetzen, wurde im Rahmen des deutschdidaktischen Diskurses bisher für handlungsorientierte Verfahren besprochen. Auch hier geht es darum, dass Schüler*innen unter Ausnutzung ihrer leiblichen Erfahrungen zu einer Auseinandersetzung mit dem literarischen Text gelangen (vgl. dazu etwa Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Klett/Kallmeyer: Seelze 9. Aufl. 2011, vgl. auch Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht, in: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik – Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen: Berlin 2003, S. 175 – 190). Zur Spezifik der Interpretation auf Basis szenischer Verfahren, die sich ebenfalls die räumlichen und leiblichen Erfahrungen unter Bezug auf Rezeptionsästhetische Literaturbetrachtung zu Nutze macht vgl. Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2004 sowie ders.: Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008.

Wie ich in Kapitel 5.3 gezeigt habe, bietet diese Art der involvierenden Elemente nicht nur Potenziale für jüngere Schüler*innen. Beispielsweise tauchen die Besucher*innen im *Günter Grass-Haus* in Lübeck durch die virtuelle Realität in die Welt des Romans »Die Blechtrommel« ein oder können durch Rauminstallationen in bestimmte Stimmungen versetzt werden, die sie leiblich wie mental ergreifen und dadurch einen emotional-affektiven Zugang zur Welt des Texts herstellen. Wenn es darum geht, dass ein Ausstellungselement mit einer Involvierungsstrategie arbeitet und dabei bestimmte Problemfelder mit der Biografie der Besucher*innen verbindet oder bestimmte Emotionen hervorruft, dann lassen sich auch diese Erzeugungsmechanismen in einem spezifischen medialästhetischen Sinne in den genaueren Blick nehmen: Im Moment des Ausstellungsbesuchs werden zunächst bestimmte Emotionen evoziert. Im Anschluss ist es aber auch wichtig, zu betrachten, mit welchen Mitteln diese Emotionen im ausstellerrischen Rahmen erzeugt und hervorgerufen wurden. Dabei soll es nicht darum gehen, dass eine vollständige Entzauberung des Ausstellungsraums dadurch erfolgt, dass die Schüler*innen den Raum vermessen und sich die genauen Gestaltungsprinzipien anschauen. Dennoch ist es zentral, mit Schüler*innen auch zu thematisieren, dass die Ausstellung ihrerseits bestimmte Eindrücke nicht zufällig erweckt. Dementsprechend sollte es das Ziel eines schulischen Besuchs sein, einerseits das genussvolle Einlassen auf die Involvierung zu fördern, andererseits auch ein Bewusstsein um die ästhetische Ausgestaltung einer solchen Ausstellung hervorzubringen und darüber eine Anschlusskommunikation zu führen.

Damit wird die Kompetenz zur Ausstellungsbetrachtung gefördert und somit eine medienästhetische Kompetenz in einem erweiterten Sinne eingeübt, was auch eine Rückbindung an das Thema des Texts ermöglicht. Freilich soll der affektiv-emotionale Zugriff, den eine solche Art von Ausstellung herstellt, nicht im Nachgang durch analytisch zergliedernde Anschlusskommunikation über die Ausstellung vollends unterminiert werden, gleichwohl bietet es sich schon an, im Nachgang mit den Schüler*innen über derartige Stationen zu reflektieren. So können die Schüler*innen sich damit auseinandersetzen, welche Stimmungen bei ihnen affiziert wurden und inwiefern das aus ihrer Sicht Anknüpfungsmöglichkeiten an den literarischen Text bietet. Insofern erfolgt auch in derartigen Ausstellungselementen eine Anregung zu einem Vergleich der Ausstellung als Rezeptionszeugnis mit ihrem Ausgangsmedium und darüber hinaus eine Reflexion der Vielfalt der im Ausstellungsraum möglichen Erfahrungen. Folglich wird sowohl eine gesteigerte Intensität der Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines literarischen Texts provoziert als auch ein Bewusstsein um die Besonderheiten des Symmediums Ausstellung hervorgerufen.

Die Nachhaltigkeit eines Ausstellungsbesuchs wird durch die Leiblichkeit und die Ganzheitlichkeit der angestellten sinnlichen Erfahrungen ermöglicht. Die Erfahrungen lassen sich in diesem Falle bereits im Elementar- und Primarbereich produktiv nutzen, wenn wie im Beispiel der *GRIMMWELT* in Kassel Grundschulkinder mit Märchenmotiven konfrontiert werden.

Insofern bietet der Besuch derartiger Ausstellungen sinnliche Anschauungen, die ihrerseits in vielschichtiger Weise dazu beitragen, Erfahrungen mit einem literärästhetischen Gegenstand im erweiterten Sinne anzustellen. Auch im *Günter Grass-Haus* in Lübeck erfolgt in der Ausstellungssektion *Inside Blechtrommel* eine Involvierung der

Besucher*innen im Rahmen der virtuellen Realität (vgl. dazu die Ausstellungsbeschreibung in Kapitel 5.4 dieser Arbeit), wobei die Zielgruppe hier nicht Kinder, sondern fortgeschrittene Literaturrezipient*innen sind.

Zusammenfassend wird ein neuer Zugang zum literarischen Text auch im Nachgang dadurch ermöglicht, dass die Schüler*innen erfahren, dass die verhandelten Themen nicht von der Lebenswelt abgekoppelt sind. Literarische Texte erscheinen damit nicht nur als das Fremdartige, Verstiegene, stattdessen wird deutlich, dass die literarischen Texte menschliche Grunderfahrungen in bestimmten Situationen verarbeiten, wodurch emotionale Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt auch der Schüler*innen bestehen. Demzufolge erlangen die Schüler*innen durch ihre leibliche und emotionale Involvierung einen ganzheitlich erfahrungsbasierten Blick auf den literarischen Text und werden durch die Ausstellung dazu angeregt, das in einem literarischen Text Behandelte mit einem Gegenwartsbezug zu verstehen.

7.3.4 Sozial-immersive Übersetzung der Rezeption von Literatur in den Raum

Wie ich im Kapitel 5.2 gezeigt habe, bietet die labyrinthische Struktur im *Kleist-Museum* Frankfurt/Oder eine plastische Möglichkeit der Verräumlichung rezeptionsästhetisch orientierter Lektürebetrachtung.

Beim Besuch der *Werk-Station* im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder lässt sich erkennen, dass unterschiedliche Besucher*innen auch unterschiedliche Pfade wählen. Bei aller dargelegten Komplexität in der Tiefenstruktur der Ausstellung, die mit einem polymedialen Verweissystem tonaler, sprachlicher und schriftlicher Sinneseindrücke operiert und so einen Zugriff auf das Universum von Kleists Texten ermöglicht, bleibt doch die ganzheitlich sinnliche Erfahrung des Durchlaufens dieses Raums: So hatte ja schon Dalchau im Interview thematisiert, dass sie Kindergruppen einfach durch das Labyrinth laufen lasse und dass die Kinder sich bei dieser Gelegenheit insbesondere daran erfreuen, dass nicht alle dieselben Pfade wählen, ja einige Kinder sogar kreativ dabei werden, vermeintlich nicht intendierte Pfade durch den szenografierten Raum zu wählen (vgl. Kapitel 5.2.3 dieser Arbeit). Diese Beobachtung lässt sich auch didaktisch nutzbar machen: Wenn Schulklassen durch diesen Raum gehen, wird sich schnell erkennen lassen, dass die Teilnehmer*innen nicht alle denselben Weg durch die Ausstellung genommen haben. Die Einsicht lässt sich in Schulklassen aller Altersstufen thematisieren. Der Unterschied je nach Klassenstufe besteht dann darin, diese rein räumliche Erkenntnis bei fortgeschrittenen Lerngruppen zusätzlich auf die Inhaltsseite der rezipierten Zitate zu beziehen. Die räumliche Erkenntnis, dass jeder einen eigenen Pfad durch den Ausstellungsraum zum Universum der Werke Kleists eingeschlagen hat, lässt sich im Rahmen angeleiteter Anschlusskommunikation auf den Leseprozess übertragen. Schon in niedrigen Jahrgangsstufen lässt sich auf diese Weise zumindest erahnen, dass alle Schüler*innen einen Text unterschiedlich rezipieren. Schon auf einer basalen Ebene kann das erfolgen, indem Grundschulkinder darauf hingewiesen werden, dass sie sich im Universum von Kleists Werken befinden und nun die Möglichkeit haben, sich frei durch sein literarisches Werk zu bewegen.

Ein Problem bei dieser Art von Ausstellungskonzeption kann gerade im Hinblick auf potenzielle Schulbesuche darin bestehen, dass die räumliche Installation auf den ers-

ten Blick sehr abstrakt wirken kann und nicht ohne weitere Erläuterungen verständlich ist. Andererseits bietet gerade diese Abstraktheit auch ein Irritationspotenzial dergestalt, dass sich die Frage aufdrängt, was es nun mit diesem Labyrinth auf sich hat. Dalchau berichtet darüber hinaus aus ihrer Erfahrung mit Führungen, dass schon Vorschulkinder zwar nicht vollends diesen postmodernen Zugriff auf Literatur verstehen, aber dennoch sehr motiviert und auch mit kreativen Assoziationen diesen Raum durchschreiten und danach spannende Ideen äußern (vgl. dazu Kapitel 5.2.3 dieser Arbeit). Insofern bietet sich hier eine Möglichkeit, nicht notwendigerweise ein Verstehen der Ausstellung erreichen zu müssen, sondern gerade auch die Chance des Irritierenden und dadurch Denkanregenden dieser Ausstellungsarrangements zu fokussieren und damit Assoziationen zu evozieren und Erfahrungen zu generieren.

Im Falle des *Kleist-Museums* in Frankfurt an der Oder bleibt die Zielsetzung der Ausstellung nicht dort stehen, wo es darum geht, generelle Prozesse der Rezeption losgelöst von Kleists Werken abzubilden. Für die Werke Kleists bietet sich eine solch abstrahierende Herangehensweise deshalb besonders an, weil die Texte selbst aufeinander Bezug nehmende Motive aufweisen, die durch die Möglichkeit der freien Verknüpfung durch die Rezipient*innen auf ihre je individuelle Weise miteinander verbunden werden können. So lässt sich beispielsweise in Bezug auf den Literaturunterricht an weiterführenden Schulen heraususchälen, dass in den unterschiedlichen Texten Kleists ähnliche Themen, Aussagen, Diskurse, Sprechweisen oder Strukturen aufzufinden sind. Zugleich lässt sich zeigen, dass sich auch die Sicht auf ein einzelnes Zitat bei Kleist durch die Anreicherung des Vorwissens und die Verknüpfung mit anderen Zitaten jeweils neu ordnet. Die Ausstellung kann damit auch zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Kleists Werken motivieren und die Lust an der *wilden Lektüre* fördern. Insofern ist ein Aspekt der Ausstellung auch gleichzeitig die Erweckung von Neugierde auf die zum Teil mühselig zu erlesenden Texte Kleists, wobei je nach Klassenstufe viele Differenzierungsmöglichkeiten gegeben sind.

7.3.5 Sprache im Raum

Wie in den Überlegungen zu den unterschiedlichen Ausstellungen deutlich wurde, bieten sich auch unterschiedliche Formate an, in einzelnen Elementen eine Aufmerksamkeit auf die literarische Sprachverwendung herzustellen. Im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder erfolgt diese Hinwendung durch den ersten Raum, in dem die *Sprache* auf den Leuchtbüchern dargestellt wird.

In diesem Segment bietet sich ein sinnlicher Zugang zu den Sprachgebilden. Die Betrachtung der Textgebilde und die Möglichkeit, umzublättern, vielleicht auch die Sätze für sich selbst zu sprechen, ermöglicht es, eine Aufmerksamkeit auf die sprachliche Gestaltung von Literatur zu legen. Einzuwenden ist, dass derartige Erkenntnisse und Erfahrungen sich ebenso im Klassenraum anstellen ließen. In der Tat besteht auch hier die Möglichkeit, mit Reproduktionen von Schrifttexten zu arbeiten und sich insofern mit der Relevanz der Sprache zu beschäftigen. Genauso besteht die Möglichkeit, im unterrichtlichen Rahmen mit Reproduktionen von Überarbeitungsbogen zu arbeiten und auf diese Weise die Aufmerksamkeit auf die Sprachproduktion zu lenken. Der Unterschied zu einer unterrichtlichen Situation besteht in diesem Falle im übergeordneten

Kontext: So ist, wie sich ja in den Interviews (vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit) herausstellte, schon das Aufsuchen eines Literaturmuseums insofern besonders erfahrungsgenerierend, als es sich dabei um eine von der alltäglichen Unterrichtssituation abweichende Atmosphäre handelt. Darüber hinaus ist diese Auseinandersetzung mit der Sprache nicht das einzige Potenzial, das die Kleist-Dauerausstellung bietet. Insofern handelt es sich um eine Erfahrung unter anderen, die im Gesamtzusammenhang des Ausstellungsbesuchs angestellt werden kann.

Weitaus experimentellere Zugriffe auf Sprache und Sprachbewusstsein vollziehen die Wechselausstellungen im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach, die beispielsweise die poetische Sprache dadurch erlebbar machen, dass sie als Sprachteppich oder als Beatbox inszeniert werden. Die soziale Szenografie bietet die Möglichkeit, auch das zunächst abstrakte Thema der Sprachverwendung der Literatur in den Raum zu übertragen. Auch hier wird also mit unterschiedlichen Installationen ein interaktiver Umgang mit Sprache im Raum ermöglicht. Das Thema der Sprache, die über das Trägermedium Papier oder auch akustisch weitergetragen werden kann, wird damit sinnlich und leiblich erfahrbar gemacht. Damit wird ein Verhältnis hergestellt, in diesem Falle zur literarischen Sprache. Auch wenn sich auf diese Weise keine klar messbaren Ergebnisse in Bezug auf die Sprachreflexion einstellen mögen, versprechen derartige Ausstellungselemente auf jeden Fall, ein sonst wenig greifbares Thema plastisch erfahrbar zu machen.

Bei allen Zugängen ist hervorzuheben, dass die hier dargestellten Erfahrungsangebote allesamt keine kognitiv-systematischen Erweiterungen von Wissensbeständen anstreben oder kognitive Kompetenzen fördern. Die Effekte von Ausstellungen sind gänzlich anders gelagert und betreffen weniger ein rational-analytisches Begriffswissen, sondern bedienen eher einen emotional-affektiven Kanal. Durch das Durchschreiten des Ausstellungsraums wird Neugierde geweckt, werden Stimmungen evoziert und insofern ein subjektiver Zugriff gewählt. Ausstellungen sind, wie schon Tyradellis herausarbeitet, damit dafür prädestiniert, ein *Denken im Raum* zu ermöglichen, wobei er unter Denken nicht das rein rational-logische Nachdenken, sondern einen ganzheitlich-leiblichen Prozess versteht.⁵⁵ Die hier herausgearbeiteten Potenziale werde ich im Folgenden noch einmal bündeln und konturiert als Erweiterung der Mediendidaktik stark machen.

7.4 Bestandsaufnahme: Literaturmuseales Ausstellen im Kontext der Literatur- und Mediendidaktik

Wenn es um die Möglichkeit der Untersuchung der vermittlungsbezogenen Potenziale eines Symmediums geht, so zeigte sich im vorigen Teilkapitel, dann ist es wichtig, dass auch die Möglichkeiten beziehungsweise Eigentümlichkeiten des entsprechenden Symmediums in den Blick genommen werden. Das Symmedium Ausstellung ist komplex. Ausstellungen bedienen sich nicht allesamt derselben Ausdrucksformen. Darüber

55 Vgl. Tyradellis, Daniel: *Müde Museen*, S. 145.

hinaus nutzen die Ausstellungen im Kontext der neuen Museologie die Rolle der Besucher*innen aus und gestehen ihnen eine elementare Rolle im Sinnstiftungsprozess zu. Insofern handelt es sich um interaktive Kommunikationssysteme, deren Besonderheit in der Ausnutzung der Räumlichkeit liegt. Da das Symmedium Ausstellung die Räumlichkeit ausnutzt und die Besucher*innen zum aktiven Durchschreiten des Raums einlädt, werden im Ausstellungsraum ganzheitliche, leiblich basierte, sinnliche Erfahrungen ermöglicht.

Da es aber so unterschiedliche Arten literaturmusealen Ausstellens gibt, lässt sich eine Art Lexikon literaturmusealer Bedeutungserzeugung schwerlich herstellen. Die in meiner Arbeit vorgestellten kreativen und facettenreichen Ausstellungen ermöglichen einen affektiv-emotionalen Zugang zu ihren Themen. Wenn beispielsweise das Problemfeld eines Texts im Raum für die Besucher*innen erfahrbar gemacht wird, geht es ja gerade um deren emotionale Involvierung. Die auf dieser Involvierung basierende Erfahrung im Rahmen schulischer Ausstellungsbesuche soll nicht dadurch abgeschwächt werden, dass das Symmedium Ausstellung mit analytisch-zergliedernden Beobachtungsaufträgen besucht wird. Dennoch ist für didaktische Anschlussüberlegungen wichtig, Ausstellungen doch in Hinblick auf ihre Strategien der Emotionslenkung und auch ihrer Darstellungsstrategien hin zu durchleuchten und betrachten zu können. Es handelt sich bei diesen Betrachtungen um Vorüberlegungen, die gleichzeitig als Basis für die Planung eines schulischen Besuchs einer literarischen Ausstellung dienen können. Die vorab angestellten Überlegungen dazu, inwiefern eine Ausstellung Anknüpfungspunkte an den eigenen Unterricht in sich birgt, sind mit den vor der Auswahl einer Lektüre angestellten Überlegungen in Bezug auf deren Auswahl zu parallelisieren.

Gerade weil Ausstellungen eine bestimmte Beziehung zu ihren Themen auslösen, die leibliche Erfahrungen affizieren und dabei unter Umständen auch bestimmte Emotionen auf innovative Weise evozieren, würde ein analytisch-zergliederndes Betrachten des Symmediums dem informellen Erfahrungscharakter im Wege stehen. Es soll also auf keinen Fall darum gehen, die Freiheit des Ausstellungsbesuchs und den informellen Charakter der Erfahrungen in der Ausstellung letztlich in schulische Vermittlungsstrukturen zu überführen und damit das Symmedium Ausstellung wiederum doch zu einer reinen Vermittlungshilfe für den Deutschunterricht zu machen. Vielmehr geht es gerade darum, ähnlich wie bei literar(ästhet)ischen Lernprozessen eine Auseinandersetzung mit dem Symmedium Ausstellung zu ermöglichen, eine Anschlusskommunikation anzubahnen und auch eine ästhetische Genussfähigkeit für das Symmedium Ausstellung zu vermitteln.

In dieser Zusammenstellung soll einmal gebündelt eine Übersicht über die Potenziale der unterschiedlichen Ausstellungsformate für das außerschulische Lernen im Deutschunterricht zusammengetragen werden. Um eine Übersichtlichkeit zu wahren, erfolgt diese Zusammenstellung in Form einer stichpunktartigen Übersicht. Dabei werde ich rekapitulieren, welche Rezeptionsvoraussetzungen die jeweiligen Ausstellungen besitzen, welche Einsichten die Schüler*innen also bereits erlangt haben müssen, um dadurch einen fruchtbaren und motivierenden Besuch im Museum zu erzielen. In Bezug auf die Bedingungen werde ich zwischen Primar- und Sekundarstufen unterscheiden. Diese sehr grobe Einteilung erklärt sich daraus, dass anders als bei unterrichtli-

chen Prozessen keine konkrete Operationalisierung von Vermittlungsschritten erfolgt und damit auch keine Möglichkeit gegeben ist, konzis nach (Doppel-)Jahrgangsstufen aufzugliedernde Rezeptionsbedingungen zu erheben.

Die von mir herausgearbeiteten möglichen Effekte und Anschlussfähigkeiten an die literarästhetischen Prozesse sind noch weniger differenziert. Das liegt daran, dass eine Erhebung unmittelbarer Effekte eines Ausstellungsbesuchs weder nötig noch sinnvoll ist. Direkte Lernziele oder Kompetenzerwartungen für bestimmte Jahrgangsstufen lassen sich nicht formulieren, da das Erlebnis des Ausstellungsbesuchs individuell sehr unterschiedliche Erfahrungen ermöglicht. Insofern handelt es sich bei den anvisierten Effekten und Potenzialen definitiv nicht um Lerntaxonomien oder Kompetenzformulierungen, sondern lediglich um Darstellungen, welche Erfahrungen ermöglicht werden können und welche Bedeutsamkeit der Besuch einer derartigen Ausstellung haben kann.

Damit wird kein messbarer Effekt erzielt, was aber keinesfalls als Argument gegen einen Ausstellungsbesuch gelten darf. So darf gerade der Literaturunterricht sich in Zeiten der Kompetenzorientierung nicht nur auf einen unterrichtlichen Output fokussieren. Auch wenn der Besuch einer Literatúrausstellung also nicht direkt und unmittelbar messbare Kompetenzzuwächse garantiert, handelt es sich doch um ein lohnendes Angebot für den Deutschunterricht, weil dadurch sinnliche Anschaulichkeit und nachhaltige Erfahrungen ermöglicht werden, eine spezifische Form des Verhältnisses zur Literatur hergestellt und schließlich auch ein kulturtragendes medienästhetisches Kommunikationssystem in den unterrichtlichen Blick genommen werden. Literaturausstellungen sollten also künftig auch aufgrund ihrer kulturellen Bedeutungen stärker in den Blick des Deutschunterrichts geraten, um damit ein positives Konzept als Ausstellungsbesucher*in hervorzurufen und die Rezeptionsbesonderheiten dieses Symmediums schon früh an die Schüler*innen heranzutragen.

1. Potenziale schauphilologischen Ausstellens
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Primarstufe:
- Die Schüler*innen sind bereits mit ausgewählten kinderliterarischen Medien vertraut und wissen, dass Literatur eine Autor*in hat - Die Schüler*innen kennen unterschiedliche Arten von Büchern (Bilderbücher, Comics, Vorlesegeschichten) und erkennen Unterschiede in deren Gestaltung - Die Schüler*innen haben gegebenenfalls schon Autor*innenlesungen gesehen und bei dieser Gelegenheit festgestellt, dass Literatur nicht aus dem Nichts entsteht - Die Schüler*innen besitzen schon eine Einsicht in die Zeichenhaftigkeit von Schrift und produzieren selbst kreative (Schreib-)Produkte
ab Sekundarstufe:
- Die Schüler*innen besitzen Einblicke in Produktions- und Distributionsbedingungen von Literatur - Die Schüler*innen haben sich mit der Edition von Texten auseinandergesetzt - Die Schüler*innen kennen ausgewählte Autor*innen - Die Schüler*innen nehmen Besonderheiten auf der Ebene des Schriftbilds wahr und können ihre Beobachtungen beschreiben
Indikatoren:
- Die Schüler*innen erkennen das Werden des Literarischen und stellen dadurch eine persönliche Verbindung zu Literatur her - Die Schüler*innen erkennen, dass Literatur ihrerseits Überarbeitungsprozessen entspringt, und übertragen diese Erkenntnis auf ihre eigenen Schreibprozesse - Die Schüler*innen erhalten damit ein positives Verhältnis zur Literatur, es werden Barrieren abgebaut und es wird sowohl in Bezug auf Produktion als auch Rezeption die Motivation gefördert - Die Schüler*innen erkennen die Vorgänge der Kanonisierung und Überlieferung - Die Schüler*innen setzen sich mit den Trägermedien von Literatur auseinander und nehmen die Besonderheiten von Schriftbild, Materialität und den Spuren der Zeit wahr - Die Schüler*innen erkennen durch sichtbare Spuren der Er- und Überarbeitung die Intensität der Entstehung des Literarischen und erlangen dadurch ein Bewusstsein um die Gestaltung literarischer Texte - Die Schüler*innen erlangen durch die Betrachtung der sinnlich anschaulichen Druckfahnen, Überarbeitungsspuren oder Korrespondenzen eine sinnliche Wahrnehmungsbasis auf die Spuren des Werdens von Literatur

2. Potenziale der Übertragung erzähltheoretischer Metaphern und der Raumsemantik in den Ausstellungsraum
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Primarstufe:
- Die Schüler*innen erkennen einfache semantische Strukturierungen (Oppositionsbildungen) in literarischen Texten - Die Schüler*innen unterscheiden implizite und explizite Bedeutung von Texten - Die Schüler*innen haben sich bereits mit Besonderheiten auf der Vermittlungsebene literarischer Texte beschäftigt (zum Beispiel Widersprüche auf der intermodalen Ebene bei Bild-Text-Medien) und in Ansätzen erkannt, dass ein literarischer Text im erweiterten Sinne über eine Vermittlungsinstanz verfügt - Die Schüler*innen besitzen in Ansätzen ein Fiktionalitätsbewusstsein - Die Schüler*innen kennen den in der besuchten Ausstellung behandelten Text und bilden eigenständige Vorstellungen zu diesem Text
ab Sekundarstufe:
- Die Schüler*innen erkennen komplexere semantische Strukturierungen auf der Vermittlungsebene literarischer Texte - Die Schüler*innen erkennen metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen - Die Schüler*innen wenden erzähltheoretische Analyseverfahren (Erzählperspektiven, semiotische Verfahren) an literarischen Texten an - Die Schüler*innen besitzen eine Ambiguitätstoleranz für die Deutung literarischer Texte und können unterschiedliche Deutungen und Rezeptionszeugnisse erfassen - Die Schüler*innen kennen den behandelten Text, bilden eigene Vorstellungen zu diesem Text und können unterschiedliche Deutungen zueinander in Beziehung setzen
Indikatoren:
- Die Schüler*innen nehmen mit allen Sinnen auch leiblich Metaphorisierungen von erzähltheoretischen Sichtweisen wahr. Sie nehmen durch die szenografierten Aufbauten im Raum darüber hinaus sinnlich wahr, welche Implikationen eine Erzählperspektive oder eine Distanzierung haben kann - Die Schüler*innen nehmen Grenzziehungen oder -darstellungen im Raum wahr und erfahren damit sinnlich exemplarische Interpretationen des Texts im Raum - Die Schüler*innen reflektieren über das Gesehene und setzen sich auch im Rahmen von Anschlusskommunikation mit dem Irritierenden, nicht gleich Durchdringlichen oder auch sinnlich Anschaulichen im Ausstellungsraum auseinander und erlangen damit zugleich eine Hinterfragungskompetenz in Bezug auf die Bedeutungserzeugung medialer Produkte, zu denen auch das Symmedium Ausstellung gehört

3. Potenziale der Elementarisierung und sozialen Szenografie (Involvierungsstrategien)
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Diese Arten von Ausstellungen haben minimale Vorab-Anforderungen, da sie mit Involvierungsstrategien arbeiten und die Besucher*innen durch Anwendung unterschiedlicher Inszenierungsstrategien direkt mit ihrem Gegenstand konfrontieren. Insofern ist in diesem Falle keine Aufgliederung nach Primar- und weiterführenden Stufen nötig.
- Die Schüler*innen kennen den zugrundeliegenden Text und dessen Thema - Die Schüler*innen lassen sich auf die Involvierung ein und verfügen über ein Fiktionalitätsbewusstsein
Indikatoren:
- Die Schüler*innen erkennen, dass die Situation des Texts nicht nur auf diesen Text zu beziehen ist, sondern auch einen Gegenwartsbezug aufweist - Durch die Involvierungsstrategien werden die Schüler*innen zu einem sinnlich erfahrbaren Probanden eingeladen und es wird ein Lebensweltbezug hergestellt - Die Auseinandersetzung ergreift die Schüler*innen ganzheitlich und ermöglicht so eine nachhaltige Erfahrung mit dem literarischen und literärästhetischen Gegenstand - Durch Anschlusskommunikation besteht die Möglichkeit, auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Involvierungsstrategien der Ausstellung in den Blick zu nehmen, um so eine aufmerksame Rezeptionshaltung in Bezug auf das Symmedium Ausstellung zu erlangen

4. Rezeptionsorientiertes Ausstellen
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Auch hier gilt, dass diese Art des Ausstellens sehr differenzierte Erfahrungsmöglichkeiten bietet. In Abhängigkeit von den Vorerfahrungen und dem Grad der bewussten Reflexion lassen sich vollkommen unterschiedliche Erfahrungen in solchen Ausstellungen sammeln. Wie unter Bezugnahme auf Dalchau aber konturiert werden konnte, bestehen letztlich beispielsweise in der Werk-Ausstellung im Kleist-Museum in Frankfurt an der Oder keine Rezeptionsvoraussetzungen für basale Erfahrungen in der Ausstellung.
Indikatoren:
- Die Schüler*innen werden an die Themen des Werks herangeführt und neugierig auf die Lektüre literarischer Texte gemacht - Es wird ein Rätsel-Charakter aufgebaut und die räumliche Gestaltung bewirkt nachhaltige, mit allen Sinnen gesammelte Erfahrungen in diesem Raum - Die Schüler*innen erkennen, dass die Rezeption von Texten ebenso wie die Möglichkeit der Wahl eines Wegs durch eine Ausstellung kontingent ist und daher verschiedene Ambivalenzen birgt - Die Schüler*innen lassen sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses in Bezug auf literarische Texte ein.
Wie sich zeigt, sind die Indikatoren in diesem Falle noch weniger konkretisierbar, aber dennoch unzweifelhaft vorhanden. So bietet sich die Möglichkeit, im Ausstellungsraum unterschiedliche sinnliche Erfahrungen zu sammeln, die entsprechend durch Anschlusskommunikation im unterrichtlichen Rahmen auf die Rezeptionsfreiheiten übertragen werden können. Angefangen bei Grundschulkindern, die einfach durch diesen literarischen Raum laufen und die unterschiedlichen Pfade wählen können, bis hin zu Schüler*innen, die bereits mit Kleist als Autor vertraut sind, bieten sich somit unterschiedliche Möglichkeiten einer sinnlichen Wahrnehmung der rezeptionsästhetischen Ausstellungskonzeption.

5. Literarische Sprache im Ausstellungsraum
Hier gibt es sehr disparate Zugriffe auf die Auseinandersetzung mit Literatur im Ausstellungsraum. Dabei erweist es sich generell als schwierig, klar kartografierbare Effekte herauszuarbeiten oder zu bestimmen, was jemand aus einer Ausstellungssektion mitnehmen kann, die sich der literarischen Sprache widmet.
Fest steht, dass durch die Ausnutzung der Räumlichkeit und Leiblichkeit der Erfahrungen mit diesen Ausstellungselementen nachhaltige sinnliche Erfahrungen möglich werden.

Wie sich aus diesen exemplarischen Auflistungen ablesen lässt, ist es auch in Bezug auf das Symmedium Ausstellung zu kurz gegriffen, zu betrachten, welche Inhalte vermittelt werden. Das Medium ist dafür ebenso wie Literatur an sich zu vielfältig und ambivalent. Wenn es einfach möglich wäre, eine klare Bezugnahme auf inhaltliche Kernbestände festzulegen, die im Rahmen des Museumsbesuchs vermittelt werden sollen, dann entspräche das nicht dem Symmedium Ausstellung und dem zugrundeliegenden komplexen Kommunikationssystem. Für die bloße Übermittlung von Informationen ist

der Aufwand einer in den Raum gebauten Ausstellung zu groß. Eine solche Ausstellung müsste für die damit implizierte Linearität auf eine größere Menge an Rubriktexten setzen und damit letztlich das Denken gerade unterminieren. Es würde sich dann, wie ich in Kapitel 3.1 gezeigt habe, eher um eine Publikation im Gewande einer Ausstellung handeln.

Der Besuch einer Ausstellung ist in eine deutlich komplexere Kommunikationssituation eingebunden, wie ich in Kapitel 6.3 gezeigt habe. Es handelt sich bei der Ausstellung um ein Medium, das unter Ausnutzung des Raums und der Leiblichkeit der Besucher*innen spezifische Vermittlungsangebote unterbreitet, die ihrerseits bestimmte Verhältnisse zur Literatur herstellen oder aber Denkprozesse im Raum anregen kann. In diesem Sinne kann eine Literatúrausstellung an Literatur heranzuführen, Deutungsangebote unterbreiten, Analysen in den Raum bauen und somit entsprechend die Möglichkeit bieten, Reflexionen über die Inhaltsseite von Literatur anzubahnen und zur Diskussion darüber anzuregen, inwiefern diese Analysen nachvollziehbar sein können. Somit bietet die Literatúrausstellung gerade nicht Erkenntnisse, sondern die Anregung zum Reflektieren. Die Einladung zum Reflektieren und die Anregung zur denkenden Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Literaturunterrichts bietet sich im Rahmen der Kompetenzorientierung an. Das ist in zweierlei Hinsicht der Fall:

Erstens kann eine Inszenierung im Raum eine bestimmte leiblich erfahrbare Anwendung analytischer Kategorien von Literatur vermitteln, Bezüge zwischen den Besucher*innen und den Problemfeldern eines Texts herstellen oder weitere szenografisch-immersive Zugriffe nutzen, um damit an die Literatur selbst als dem immateriellen Gegenstand heranzuführen. *Zweitens* setzt ein Besuch in derartig gestalteten Ausstellungen auch Reflexionsprozesse über die entsprechende Ausgestaltung der jeweiligen Ausstellung in Gang. Insofern ist diese Form des Ausstellens wiederum als ein Medienprodukt anzusehen, das bestimmte Rezeptionsgewohnheiten voraussetzt und gleichzeitig auch dazu beiträgt, den Blick für neuartige Erfahrungen im Museum zu eröffnen.

Wenn Ausstellungen nicht mehr als das auf Originalen basierende Präsentieren begriffen werden, sondern als erfahrungsanregende Symmedien, die den Raum und die leibliche Präsenz der Besucher*innen bewusst inszenatorisch einsetzen, dann wird damit auch die Ausstellung zu einem Ort, dessen Rezeption gleichsam geübt wird. Insofern wird eine kumulative Kompetenz zur ästhetischen Genussfähigkeit und auch zur bewussten Rezeption von Ausstellungen angebahnt. Dabei lässt sich einerseits eben die Bereitschaft zur Vertiefung und zur Einlassung, die emotionale Genussfähigkeit, andererseits aber auch eine aufmerksame Hinterfragung der Erzeugungsmechanismen fördern. Fest steht, dass auch der Besuch eines Literaturmuseums das leistet, was Sauerborn und Brühne herausarbeiten, nämlich die Herstellung von Anschaulichkeit und die Ermöglichung sinnlicher Erfahrungen durch die Installationen im dreidimensionalen Museumsraum.⁵⁶ Sauerborn und Brühne gehen dabei vor allem davon aus, dass am außerschulischen Lernort dem kindlichen Bedürfnis nach lebensweltlicher Greifbarkeit nachgegangen werden solle, wenn es um die Perspektivierung im Primarstufenunterricht geht. Das lässt sich in gewisser Weise auch auf das Symmedium Ausstellung übertragen. So hatte ich am Beispiel der *GRIMMWELT* in Kassel gezeigt, dass hier mediale

56 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 23.

Installationen zur Verfügung stehen, die unter Zuhilfenahme von sozialer Szenografie eine Verwebung der Inhaltsseite der Märchen mit der Biografie der Besucher*innen ermöglichen. So lassen sich für Kinder auf den ersten Blick abstrakte und fremd wirkende Problemfelder zum Teil der eigenen Erfahrungswelt machen. Es besteht also die Möglichkeit, damit einen Bezug zwischen der Welt des Texts und der Welt der Kinder herzustellen.

Stärker abstrahierende Verfahren sind erst in fortgeschrittenen Klassenstufen passend. Auch hier gilt aber: *Die Methodik des Besuchs einer Literatúrausstellung gibt es definitiv nicht*, dafür sind die jeweiligen Ausstellungen einfach schon in Zielsetzung, Arrangement und Zugriff auf das Thema zu unterschiedlich. Gewissermaßen bedarf es der Lesung einer Ausstellung als spezifisches Symmedium, das durch die Lehrkraft sachanalytisch zu durchdringen ist, um daraus dann didaktische und gegebenenfalls konkrete methodische Überlegungen abzuleiten. Insofern bedarf es auch bei Lehrer*innenfortbildungen nicht nur der konkreten Auseinandersetzung mit bestimmten musealen Projekten, sondern auch einer Einübung der lehrer*innenseitigen Kompetenz zu einer fundierten Einordnung und Analyse der Potenziale zu besuchender Ausstellungen.

7.5 Planung von Besuchen in Literatúrausstellungen

Auch in Bezug auf die Perspektiven und auf die Vorbereitungen des Ausstellungsbesuchs bleibt festzuhalten: Es gibt eben nicht *die eine* Didaktik des Besuchs einer Literatúrausstellung. Demzufolge lassen sich auch keine verallgemeinerbaren, allgemeingültigen Aussagen zu *dem* Besuch einer Literatúrausstellung treffen. Das gilt sowohl für die privaten Besichtigungen als auch für in den schulischen Kontext eingebundene Besuche einer Literatúrausstellung. Hier zeigte sich schon in den Interviews, dass einige Konzepte literarischen Ausstellens von vornherein gar nicht dafür geeignet sind, für Schulklassenbesuche genutzt zu werden. Das Beispiel des Ausstellungselements *Inside Blechtrommel* aus dem *Günter Grass-Haus* in Lübeck zeigte, dass mit den involvierenden Elementen einer virtuellen Realität zwar ganz klare vermittlungsbezogene Potenziale angesprochen werden, die aber eben dezidiert und ausschließlich für das individuelle informelle Lernen einzusetzen sind. Das bietet insofern die Perspektive literärästhetischer Lernprozesse im Rahmen des lebenslangen Lernens. Darüber hinaus hält die Ausstellung im *Günter Grass-Haus* aber weitere Elemente bereit, die literarische Prozesse ermöglichen und sich trefflich für den Einsatz im Rahmen unterrichtlicher Besuche mit Schulklassen anbieten, man denke an die auf einer Augmented Reality basierende Schnitzeljagd *Tatort Gerresheim* (vgl. dazu Kapitel 5.4.2 dieser Arbeit).

Wenn ein Besuch einer Literatúrausstellung geplant wird, ist daher vorab erst einmal genau zu bedenken, wie sich diese Art von Literatúrausstellung in den Vermittlungskontext und in die Ziele unterrichtlichen Handelns einbetten lässt. Um eine erste grobe Einordnung vornehmen zu können, ist die in dieser Arbeit aufgestellte Kategorisierung eine erste Orientierungshilfe, lässt sich dadurch doch schon einmal zuordnen, was für Arten literaturmusealen Ausstellens in den unterschiedlichen Sektionen vorliegen.

Vor dem Besuch einer Literatúrausstellung sollte also zunächst eine Auseinandersetzung damit erfolgen, welche Arten literaturmuseumalen Ausstellens vorliegen beziehungsweise zusammenwirken und wie der Ausstellungsbesuch entsprechend in den Kompetenzerwerb der Schüler*innen eingebunden werden kann. Natürlich spielt die geografische Lage dabei eine nicht unerhebliche Rolle. Es wäre illusorisch, anzunehmen, aus der Menge literaturmuseumalen Ausstellens in ganz Deutschland oder gar Europa jeweils lernziel- oder kompetenzorientiert ableiten zu können, welche Ausstellung nun mit der entsprechenden Schulklasse besucht wird. Es versteht sich von selbst, dass die Ausstellung oder das besuchte Museum nicht zu weit vom Schulort entfernt sein darf, wenn es um einen Besuch mit der Klasse geht. Das Argument der räumlichen Nähe darf aber auch nicht der alleinige Fokus sein. Wenn ein in der Nähe befindliches Literaturmuseum gerade keine Literatúrausstellung vorweist, die den Vermittlungszielen des Deutschunterrichts in einer Klassenstufe zuträglich ist, dann sollte entsprechend von einem Besuch abgesehen werden.

Knapp gesprochen gilt für den Besuch im Literaturmuseum, dass in einem ersten Schritt eine sachanalytische Klarheit herbeigeführt werden muss. Lehrkräfte müssen vorab für die Besonderheiten des Symmediums Ausstellung sensibilisiert werden, damit sie in der Folge auch eigenständig, klarer als es bislang üblich ist, die Möglichkeit erlangen, die Ausstellung vorab zu sondieren und zu analysieren. Anders als bei anderen Medien besteht allerdings, wie ich in Kapitel 4 gezeigt habe, bisher kein Instrumentarium an Analysewerkzeugen für Ausstellungen. Im Kontext meiner Erarbeitungen habe ich ein sehr umfassendes Analyseinstrumentarium entwickelt, um das Medium überhaupt erst einmal erfassbar zu machen, doch ist dieses Instrumentarium für eine Vorab-Analyse zu sperrig und auch nicht zielführend. Letztlich sind für die unterrichtliche Aufbereitung literaturmuseumalen Ausstellens folgende Schritte zu bedenken:

Die Vorbereitung sollte darin bestehen, als Lehrkraft einmal selbst die zu besuchende Ausstellung zu betrachten und dabei darauf zu achten, welche Themen hier verhandelt werden. Wenn es darum geht, die Anschlussfähigkeiten einer Literatúrausstellung für den Literaturunterricht herauszustellen, sollte die Lehrkraft vorab mit folgenden Leitfragen durch die Ausstellung gehen:

- Welches Thema hat die Ausstellung?
- Wie viele und welche Sektionen weist die Ausstellung auf?
- Wie hängen die Sektionen zusammen?
- Welche Sektionen setzen sich mit Literatur als Thema auseinander?
- Wie nehmen diese Literatur-Sektionen Literatur in den Blick?
- Darstellung der Entstehung eines Texts anhand von Zeugnissen der Überarbeitung
- Dokumentation der Rezeptionsgeschichte eines Texts anhand von Zeugnissen der Kommunikation über einen Text in Briefform
- (Sozial) szenografierte Ausstellungselemente
- Thematische Orientierung: Metaphern aus der Analyse/Interpretation des Romans (Raumsemantik im Raum/Erzähltheorie im Raum)
- Simulation des Rezeptionsvorgangs

- Herstellung einer Beziehung zum literarischen Text
- Wie sind die Ausstellungselemente ausgestaltet (Auslagen, Texte, Multimedia, involvierende Zugriffe, Szenografie)?

Anhand dieser Leitfragen lässt sich mit relativ wenig Aufwand ein erster Zugriff auf die Ausstellung herstellen und somit auch vorab sondieren, inwiefern diese Art von Ausstellung in den Kontext des Deutsch- und insbesondere Literaturunterrichts eingebunden werden kann. Als Beispiel für eine solche durch eine Lehrkraft anzufertigende Übersicht dient die Dauerausstellung *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung im Kleist-Museum in Frankfurt/Oder*:

- Welches Thema hat die Ausstellung?
Im Kleist-Museum in Frankfurt/Oder werden Kleists Werk und seine Literatur räumlich und inhaltlich getrennt voneinander behandelt.
- Wie viele und welche Sektionen weist die Ausstellung auf?
Die Ausstellung weist insgesamt zwei Grobsektionen (Werk und Leben) auf, wobei die Werksektion wiederum in zwei Untersektionen, Sprache und Werk, und die Biografie-Ausstellung in fünf Untersektionen (Tradition, Liebe&Bildung, Stationen, Schriftstellerleben, Tod) gegliedert ist.
- Wie hängen die Sektionen zusammen?
Die Sektionen zu Werk und Leben befinden sich in zwei unterschiedlichen Gebäuden: Der experimentelle und postmodern wirkende Teil zur Literatur befindet sich im Neubau, der klassischer gehaltene Teil im Altbau, beide Teile sind durch einen Gang miteinander verbunden, wobei durch eine Glaskonstruktion deutlich ist, wann der Übertritt von einem Gebäude zum anderen erfolgt.
- Welche Sektionen setzen sich mit Literatur als Thema auseinander?
Die Ausstellung im Neubau widmet sich der Literatur als Thema. Der Gang durch die Ausstellung beginnt im Neubau, insofern nimmt die Literatur losgelöst von der Biografie hier einen sehr großen Teil ein.
In der Ausstellung wird Literatur in zwei Räumen abgehandelt. Der erste Raum widmet sich dem Titel nach der Sprache.
Der zweite Raum widmet sich dem Werk.
- Wie nehmen diese Literatur-Sektionen Literatur in den Blick?
 - *Darstellung der Entstehung eines Texts anhand von Zeugnissen der Überarbeitung*
 - *(Sozial) Szenografierte Ausstellungselemente*
 - *Thematische Orientierung: Metaphern aus der Analyse/Interpretation des Romans*
 - *Simulation des Rezeptionsvorgangs*
 - *Herstellung einer Beziehung zum literarischen Text*

Im ersten Raum zur Sprache befinden sich mehrere Tische, die der Form nach gestaltet sind wie überdimensional große Bücher. Auf diesen Büchern wird dargestellt, wie Literatur entsteht, welche Rolle Sprache, Schriftbild und Edition dabei spielen und wie aus einer handschriftli-

chen Skizze schließlich ein literarischer Text wird. Umgreifende Klammer ist die eigentümliche und charakteristische Sprachverwendung Kleists.

Im Werk-Raum wird das Gesamtwerk auf vier übergeordnete Themen zusammengefasst, die anhand eingesprochener Zitate und einer in den Raum gebauten szenografischen Inszenierung erfahrbar gemacht werden. Dabei handelt es sich um ein Labyrinth aus Stangen, aus denen eingesprochene Zitate aus ausgewählten Werken Kleists ertönen. Es sind vorgegebene Wege erkennbar, allerdings besteht die Möglichkeit, von diesen Wegen abzuweichen, durch die Stangen hindurchzuschlüpfen und so einen jeweils individuellen Weg durch dieses Kleist-Universum zu wählen. Der Boden ist uneben gehalten und die Stimmung im Raum soll die Mühe und Herausforderung der Rezeption von Kleists Werken simulieren. Darüber hinaus befinden sich im Zentrum dieses Labyrinths Spiegel, die symbolisieren, dass Literatur auch mit Selbsterkenntnis zu tun hat.

- Wie sind die Ausstellungselemente ausgestaltet (Auslagen, Texte, Multimedia, involvierende Zugriffe, Szenografie)?

Die Ausstellung verzichtet gänzlich auf die Auslage papierförmiger Exponate und nimmt sich der Literatur dezidiert thematisch an. Dabei arbeitet der erste Raum mit Reproduktionen von handschriftlichen Notizen, Überarbeitungen und Editionen, während der zweite Raum auf Szenografie in Form des beschriebenen Labyrinths setzt.

- Perspektiven für den Literaturunterricht

Der Raum zur Sprache ermöglicht sinnliche Erfahrungen mit der Sprach-Architektur Kleists. Die Schüler*innen können Satzarchitektur, Veränderungen der äußeren Form und formale Besonderheiten betrachten. Dadurch, dass Reproduktionen ausliegen und angefasst werden können, werden sinnlich einprägsame Erfahrungen möglich.

Die Werk-Station bietet je nach Lerngruppe sehr unterschiedliche Zugänge an. Schon Kinder im Grundschulalter zeigen sich nach Angaben der Museumspädagogin Dalchau aus Frankfurt/Oder begeistert von dieser Ausstellung, assoziieren die Spiegel mit der Selbsterkenntnis beim Lesen literarischer Texte und haben Freude am individuellen Durchschreiten des Labyrinths. Schüler*innen in fortgeschrittenen Klassen können durch diese Station auch inhaltlich an Kleists Gesamtwerk herangeführt werden. Die soziale Szenografie bietet die Möglichkeit, dass leibliche Erfahrungen gesammelt werden.

Die Lehrkraft könnte auf Basis derartiger Leitfragen genauer überlegen, inwiefern der Besuch in einer solchen Ausstellung sich in den Gang des Literaturunterrichts einbetten ließe. Zentral ist, dass ein Besuch im Museum nicht zu stark in schulische Strukturen überführt werden darf, insofern kann es hier keine Kompetenzformulierungen geben, es darf nicht darauf abgezielt werden, normierte und klar messbare Ergebnisse zu erzielen. Allerdings kann die folgende Liste doch Orientierung für eine konzise Planung der Einbettung des Ausstellungsbesuchs bieten. Die Planung setzt vor der Analyse anhand der Fragen an und bindet die Beobachtungen in einen Vermittlungszusammenhang ein:

1. Bedingungsanalyse

- In welcher Klassenstufe findet der Besuch statt?
- Welche Besonderheiten in Bezug auf soziales Verhalten, Leistungsstand, Rezeptionskompetenz und organisatorische Rahmenbedingungen sind in dieser Lerngruppe zu bedenken?
- Welche Anforderungen stellt die Lerngruppe an den Ausstellungsort (Barrierefreiheit, Größe, Sicherheitserwägungen, Betreuungsangebote, ...)?
- Welche Verbindung besteht zwischen der Klasse und dem Ausstellungsort (Lebensweltbezug, thematischer Bezug, kuratorische Elemente, die eine Verbindung zur Lerngruppe aufweisen)?

2. Besonderheiten der Ausstellung

- Welches Thema hat die Ausstellung?
- Wieviele und welche Sektionen weist die Ausstellung auf?
- Wie hängen die Sektionen zusammen?
- Welche Sektionen setzen sich mit Literatur als Thema auseinander?
- Wie nehmen diese Literatur-Sektionen Literatur in den Blick?
 - Darstellung der Entstehung eines Texts anhand von Zeugnissen der Überarbeitung
 - Dokumentation der Rezeptionsgeschichte eines Texts anhand von Zeugnissen der Kommunikation über einen Text in Briefform
 - (Sozial) Szenografierte Ausstellungselemente
 - Thematische Orientierung: Metaphern aus der Analyse/Interpretation des Romans (Raumsemantik im Raum/Erzähltheorie im Raum)
 - Simulation des Rezeptionsvorgangs
 - Herstellung einer Beziehung zum literarischen Text
- Wie sind die Ausstellungselemente ausgestaltet (Auslagen, Texte, Multimedia, involvierende Zugriffe, Szenografie)?

3. Didaktische Reflexion

- Inwiefern passt die Ausstellung zu den Vermittlungszielen des unterrichtlichen Handelns?
- Welche Effekte werden durch den Besuch der Ausstellung erhofft (sowohl direkte Kompetenzzuwächse als auch anvisierte langfristige Lernziele)?
- Inwiefern ist zu erwarten, dass die aufmerksame Rezeption der Ausstellung auch Effekte für das literarische Lernen aufweisen kann (Parallelisierbarkeit – kumulativer Kompetenzerwerb)?

4. Konkrete Ausgestaltung des Besuchs

- Soll der Besuch vornehmlich auf informelles Lernen setzen und entsprechend eigenständiges Durchschreiten des Ausstellungsraums ermöglichen oder ist eine Einbettung in ein museumspädagogisches Programm sinnvoller?
- Wie viel Zeit soll für den Besuch eingeplant werden?
- Welche Klärungen (Versicherung, Einverständnis der Eltern, Kosten) sind vorab vorzunehmen?

- An welcher Stelle des unterrichtlichen Handelns soll der Besuch stehen (Anfang einer Einheit zu einem Text/einer Autor*in, abschließende Reflexion nach der Lektüre, allgemeine Einbindung in eine Auseinandersetzung mit Literatur als kulturellem Medium)

Erst wenn diese Fragen erschöpfend beantwortet sind, lässt sich sinnvoll weiterplanen und entsprechend auch der Bedarf vor Ort ermitteln. Das bedeutet, dass es ausgesprochen wichtig ist, die zu besuchende Ausstellung vorab zu kennen oder zumindest Detailinformationen einzuholen, um darauf aufbauend auch anvisieren zu können, wie die Einbettung erfolgen kann. Für eine kundige Planung bedarf es auf Seiten der Lehrkraft

- eines Bewusstseins um das Symmedium Ausstellung und der ihm eigenen Kommunikationsstruktur (s. Kapitel 2 und 6 dieser Arbeit)
- einer Klarheit auch in Bezug auf die Potenziale und Ausgestaltungen literaturmusealen Ausstellens (s. Kapitel 3 bis 5 dieser Arbeit)
- reflektierter Erfahrungen mit den Potenzialen informellen Lernens sowie einer Möglichkeit der Einordnung museumspädagogischer Angebote in die formellen und informellen Vermittlungswege (s. Kapitel 6 dieser Arbeit)
- einer Kompetenz im Umgang mit dem Symmedium Ausstellung als räumlich-leiblich erfahrungsgenerierendem Arrangement mit eigenen Potenzialen (s. Kapitel 2 und 6 dieser Arbeit)
- einer Möglichkeit der Kontextualisierung, eigenständigen Einordnung und kritischen Hinterfragung der Ausstellung als komplexem System, das sein eigenes Bedeutungsinventar im Raum erst erzeugt (s. Kapitel 2 und 6 dieser Arbeit)
- eines Bewusstseins um die Zusammenhänge von Materiellem und Nichtmateriellem/Immateriellem (s. Kapitel 2.2 und 3 dieser Arbeit)
- einer Kenntnis unterschiedlicher Arten von Ausstellungsformaten (s. Kapitel 5.7 dieser Arbeit) sowie
- einer Fertigkeit zur Reflexion musealer Zeichen und deren Verwertbarkeit für literärästhetische Vermittlungskontexte (s. Kapitel 7 dieser Arbeit).

Diese Aspekte sollten daher in der Lehrer*innenbildung auch mit fokussiert werden, um damit die Möglichkeit einer zielgerichteten Vorbereitung auf den Besuch zu ermöglichen. Wünschenswert wäre es, wenn die literaturmusealen Ausstellungsinstitutionen darüber hinaus Informationsmaterialien für Lehrkräfte erstellen würden, die eine Kontextualisierung der Ausstellungselemente ermöglichen und damit eine Vorab-Orientierung bieten.

Hilfreich wäre es also, wenn die Ausstellungsmacher*innen die Zusammenarbeit mit den Schulen von vornherein erleichtern würden, indem sie bereits ein knapp zusammengefasstes Informationsblatt mit einer Art Steckbrief zusammenstellen. Damit soll keinesfalls die Ausstellung von vornherein zu einem rein didaktischen Medium gemacht werden. Vielmehr handelt es sich damit um Material, das vergleichbar mit knap-

pen didaktischen Vorschlägen beispielsweise für literarische Ganzschriften im Unterricht anzusehen wäre. Während bisher sehr disparate Materialien zu den Ausstellungen bestanden, könnte durch die in dieser Arbeit angelegte Systematisierung eine hörere Transparenz erlangt werden, wenn sich Materialien an der im Rahmen dieses Kapitels vorgeschlagenen Struktur orientierten. Dann könnten durch museumspädagogische Materialien die Ausstellungen beschrieben werden, wobei jeweils zugeordnet werden könnte, welche Elemente der Ausstellung sich vornehmlich dem erinnerungskulturellen Diskurs widmen und welche sich auf welche Art und Weise der Literatur als Thema widmen.

Wenn die Lehrer*innen also in Aus- und Fortbildung stärker an das Symmedium Literatúrausstellung herangeführt würden und die literaturmuseumalen Ausstellungsstätten derartige Überblicksmaterialien bereitstellten, dann könnte das Symmedium Literatúrausstellung mit seinen Möglichkeiten künftig noch konsequenter in den Deutschunterricht eingebunden werden.

Die Schüler*innen müssen im Rahmen des Unterrichts auf den Besuch der entsprechenden Literatúrausstellung vorbereitet werden. Diese Vorbereitung darf sich nicht nur auf eine thematische Vorentlastung erstrecken, indem etwa im Vorwege bereits erste Informationen über das grundlegende Werk, die in der Ausstellung zugrundeliegende Epoche, die Autor*in oder andere rein inhaltliche Komponenten eingeholt werden. Wenn nämlich die unterrichtliche Versorgung mit Informationen letztlich keine Beziehung zur Sprache der Ausstellung herstellt, dann wird die Ausstellung dadurch nicht les- und erlebbarer. Werden also vorab beispielsweise inhaltliche Informationen zur Entstehung eines Romans gegeben, hilft das nicht zur Entschlüsselung einer szenografierten Ausstellung, in der eine Kernszene anhand einer Involvierungsstrategie aufgegriffen wird. Je nach Altersstufe ist es folglich mehr oder weniger zentral, die Vorbereitung auch auf die entsprechende Ausstellung abzustimmen und damit eine Hinführung zu der jeweiligen Ausgestaltung vorzunehmen. Es bedarf insofern eines *Constructive Alignments* in Bezug auf das Zusammenspiel unterrichtlicher Prozesse und des Museumsbesuchs.

Darüber hinaus ist es aber gegebenenfalls auch wichtig, die Schüler*innen im Voraus auf bestimmte Rezeptionsvoraussetzungen einer Ausstellung vorzubereiten. Wenn es beispielsweise darum geht, eine Ausstellung wie die geschilderte *Fremde Heimat*-Ausstellung aus dem *Buddenbrookhaus* in Lübeck in den Blick zu nehmen, so besteht, wie ich in meiner Analyse gezeigt habe, die Herausforderung darin, überhaupt zu erkennen, dass die in den Raum gebauten Aufbauten ihrerseits die jeweilige erzählerische Perspektivierung ausgestalten. Dieses Format stellte eine vollends neue Form musealisierter Ausstellung dar. Insofern waren die »Literaturinseln« in dieser Form erklärungsbedürftig, weil eben nicht intuitiv erfassbar war, was es mit diesen Inseln tatsächlich auf sich hatte. Das war selbst für Erwachsene mit thematischer Vorbildung schwierig nachvollziehbar und führte zu einigen Missverständnissen. Um allerdings möglichst wenig Steuerung zu haben, gab es innerhalb des Museumsraums keinerlei Gebrauchsanweisung der Ausstellung, keine Hinweise zu den entsprechenden erzähltheoretischen Überlegungen.

In den Vorbereitungen auf einen Besuch dieser Ausstellung mit einer Klasse ab der fünften Jahrgangsstufe wäre es beispielsweise denkbar, je nach Niveau der Klasse mehr

oder weniger konkrete Gebrauchsanweisungen bereitzustellen. In einer Klasse, die sich gerade mit den Erzählperspektiven beschäftigt, könnte man beispielsweise in der Vorbereitung des schulischen Unterrichts schon gemeinsam mit den Schüler*innen Zeichnungen entwerfen, wie bestimmte erzähltheoretische Beobachtungen in den Raum gebaut werden könnten. Dafür würden die Schüler*innen unter Anleitung der Lehrkraft geometrische Formen entwickeln, um die entsprechenden Positionierungen, Sichtfelder und Proportionen zu erarbeiten. Die Schüler*innen sind in diesem Falle bereits auf die Konzepte zur Beschreibung der Vermittlungsebene vorbereitet und können daher die sinnlichen Eindrücke im Ausstellungsraum auch besser mit diesem Vorwissen verknüpfen als ohne jegliche vorab erfolgende Sensibilisierung für die Verortung der Erzählungsebene.

Gänzlich anders verhält sich die Vorbereitung dann, wenn es um soziale Szenografie wie etwa im Rahmen der virtuellen Realität der Ausstellung *Inside Blechtrommel* im *Günter Grass-Haus* in Lübeck geht. Dann ist eher darauf zu achten, dass die Schüler*innen überhaupt das Setting als den Start des Romans »Die Blechtrommel« identifizieren und daher auch die weiteren Ausführungen immersiver Natur dahingehend einordnen können.

Die Vorbereitung muss also jeweils an die Struktur, Beschaffenheit und Medialität der zu besuchenden Ausstellung angepasst werden. Damit zeigt sich auch, wie wichtig eine vorab erfolgende sachanalytische Erfassung mitsamt einer genauen Erkundung der Rezeptionsvoraussetzungen für die jeweilige Lerngruppe ist, um damit den Besuch einer Literatúrausstellung zu legitimieren. Sofern der Museumsbesuch nicht für sich selbst spricht und gewissermaßen einfach als Ausflug vor Ort, sondern im Rahmen eines von der Museumsseite auszubringenden Programms geplant wird, muss auch auf dieser Seite auf jeden Fall eine Zielklarheit herbeigeführt werden. Zudem sollte die Institution Museum vorab informiert werden, welche Erwartungen der Besuch mit sich bringt, damit ggf. gemeinsame Formate erarbeitet oder Hinweise für den Besuch übermittelt werden können:

- Ausstellung für sich selbst wirken lassen
- Kleine Beobachtungsaufträge
- Soziale Szenografie inszenieren und reflektieren
- Szenische Führung
- Herkömmliche Personenführung
- Rallye
- Workshops
- Größeres Projekt

Sauerborn und Brühne betonen dabei aber auch und insbesondere, dass gerade die schulpolitische Wendung hin zur Kompetenzorientierung dem Besuch außerschulischer Lernorte in die Karten spiele, weil dadurch eben nicht mehr nur die Gegenstände des Unterrichts fokussiert würden und damit der Zeitbedarf für einen Besuch nicht mehr als »Totschlagargument« dienen könne.⁵⁷ Da es nämlich im Rahmen der schu-

57 Vgl. ebd., S. 18-19.

lischen Vermittlung schon lange nicht mehr darum geht, bestimmte Inhalte zu vermitteln oder eine festgelegte Menge an Wissensbeständen zu thematisieren, sondern gerade darum, dass bei den Schüler*innen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden, besteht nicht mehr der starke Druck zur Behandlung einer festgelegten Anzahl unterrichtlicher Gegenstände, sondern vielmehr eine Hinwendung zur Exemplarität.

7.6 Ausblick: Erforschung der Erfahrungen in literaturmusealen Ausstellungen

Baar und Schönknecht betonen, dass allgemein ein Mangel an empirischer Erforschung der Lerneffekte außerschulischer Lernorte insbesondere durch qualitative Studien (Interviewstudien oder Ethnografie) gegeben sei.⁵⁸ Ein Problem empirischer Studien bestünde darin, dass die Vergleiche zwischen Lerneffekten im Klassenzimmer mit den Effekten am außerschulischen Lernort nicht zielführend seien, weil der außerschulische Lernort doch ergänzend zum Lernen im Klassenraum aufgesucht werden solle. Insofern lässt sich schwerlich erheben, welche Effekte nun durch den Besuch entstehen. Darüber hinaus haben beim Aufsuchen eines außerschulischen Lernorts externe Faktoren einen kaum zu bemessenden Einfluss: Schon das bloße Verlassen des Klassenraums kann insofern eine Nachhaltigkeit in die Erfahrung bringen, bei der der Besuch des außerschulischen Lernorts noch keine direkte Rolle spielt.⁵⁹ Hoffmann arbeitet heraus, dass gerade die didaktischen Effekte außerschulischer Lernorte für den Deutschunterricht derzeit in der empirischen Forschung nicht berücksichtigt worden seien.⁶⁰

Bei ethnografischen Studien bestünde das Ziel darin, dass der Besuch des außerschulischen Lernorts gleich wie in der Feldforschung teilnehmend beobachtet würde und dadurch eine Beobachtung angestellt werden könne, welche Effekte tatsächlich vor Ort in der Dynamik einer Besuchsgruppe erzielt werden. Es würde also darum gehen, mit einigen Lerngruppen einen Besuch vor Ort durchzuführen und diesen Besuch aus der Perspektive einer in die Besuchsdynamik eingebundenen Beobachter*in zu beschreiben. Bei der Interviewstudie hingegen ginge es darum, Lehrkräfte in Hinblick auf ihre Einstellungen zu den außerschulischen Lernorten zu befragen, herauszufinden, was Lehrkräfte sich von dem jeweiligen Besuch erhoffen und welche Lerneffekte sie erzielen möchten.

Das Vorgehen derartiger Studien wäre explorativ und würde dementsprechend neue Erkenntnisse zutage fördern. Es setzt allerdings voraus, dass das Erkenntnisinteresse darin besteht, herauszufinden, welche Effekte in der gegenwärtigen Praxis angenommen werden. Voraussetzung wäre also, dass die bisherigen Überlegungen

58 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun (Hg.): Außerschulische Lernorte, S. 182.

59 Vgl. ebd.

60 Vgl. Hoffmann, Anna Rebecca: Außerschulische Lernorte. Unter besonderer Berücksichtigung von Museen als außerschulischen Lernorten, in: Boelmann, Jan M. (Hg.): Forschungsfelder der Deutschdidaktik, Band 3, 2. unveränderte Ausgabe 2021, Hohengehren: Schneider, S. 129-146, hier S. 138.

ergeben hätten, dass bereits klare konzeptionelle Fokussierungen des literarästhetischen Lernens im Literaturmuseum vorhanden sind und auf eine je unterschiedliche Weise genutzt würden. Hier liegt aber gerade die Schwierigkeit: Wie ich im Theorieteil dargelegt habe, werden die Potenziale literaturmuseumalen Ausstellens für das literarästhetische Lernen bisher noch nicht konsequent genutzt. Das hatte ich einerseits auf die terminologisch-konzeptionelle Unsicherheit in Bezug auf das Symmedium Literaturausstellung zurückgeführt und andererseits darauf, dass die meisten Literaturmuseen sich eher dem erinnerungskulturellen Kontext widmen. Daraus folgt, dass in derartigen Museen die Verbindung zum literarischen Lernen allenfalls durch Appendix-Angebote wie Workshops hergestellt wird, die aber gerade die eigentlichen Potenziale der Institution Museum, des Symmediums Ausstellung sowie des außerschulischen Lernens unterminieren, weil sie schulische Lernsituationen reproduzieren.

Eine explorative Studie würde voraussetzen, dass es bereits Ausstellungen und daran anknüpfende Angebote für Schulklassen im Sinne der theoretischen Ausarbeitungen in dieser Habilitationsschrift gäbe, sodass anhand einer qualitativen Studie Klarheit darüber herbeigeführt würde, was an diesen Orten geschieht beziehungsweise welche Prozesse hier anvisiert werden. Da diese Klarheit im bisherigen Diskurs gerade nicht besteht, stützen sich die bisherigen Auseinandersetzungen mit literaturmuseumalem Ausstellen vornehmlich darauf, durch das Auslegen von Zeugnissen der Entstehung und Überarbeitung eine vertiefte Verbindung zu den Entstehungsbedingungen literaturmuseumaler Texte zu ermöglichen, damit die Produktions- und Entstehungsbedingungen von Literatur in den Blick zu nehmen und eine verdichtete Wahrnehmung des literarischen Produkts zu erhalten.

Eckhardt und Kukulenz streben eine empirische Erhebung zu der Frage an, wie literarische Bildung in Literaturunterricht und Literaturmuseum erreicht werden kann.⁶¹ Dabei geht es den Verfasserinnen der Studie darum, langfristige Effekte des Besuchs in einem Literaturmuseum zu eruieren. Aus diesem Grunde wurde eine Interventionsstudie durchgeführt, in deren Rahmen Grundschulkinder, die die zweite Jahrgangsstufe besuchten, im *Museum für Westfälische Literatur* in Oelde eine Sonderausstellung über den Kinderbuchautor Frantz Wittkamp und seine Bilderbücher besuchten. Dabei vergleichen Eckhardt und Kukulenz, wie nachhaltig sich die Kinder an die Bilderbücher und den Autor nach einem Jahr erinnerten.

Eine Gruppe von Schüler*innen (Gruppe A) behandelte ein Bilderbuch von Wittkamp anhand handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen, ohne die Ausstellung zu besuchen (quasi als Vergleichsgruppe, um die Nachhaltigkeit des Museumsbesuchs bemessen zu können), eine zweite Gruppe (Gruppe B) behandelte Wittkamp in der Schule und anschließend im Museum und eine dritte Gruppe (Gruppe C)

61 Vgl. Eckhardt, Juliane & Kukulenz, Claudia: Schulische und außerschulische literarische Bildung im Vergleich – Theoretische Befunde und didaktisch-methodische Stichproben zum Umgang mit Kinderliteratur in Literaturunterricht und Literaturmuseum, in: Grosser, Sabine; Köller, Katharina & Vorst, Claudia (Hg.): Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung, Frankfurt a.M., Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang, 2017, S. 59-84.

ausschließlich im Museum.⁶² Nach einem Jahr wurden die Schüler*innen befragt, ob sie sich an Textsorte und Inhalt des behandelten Bilderbuchs erinnern, den Titel noch kennen und den Autorennamen noch präsent haben.⁶³ Darüber hinaus fanden Interviews mit Lehrkräften statt.

In der Auswertung gelangen Eckhardt und Kukulenz zu dem Befund, dass der Museumsbesuch sich als definitiv motivationsförderlich erwiesen habe, der »Einfluss auf literarisch-ästhetische Bildungs- und Erfahrungsprozesse«⁶⁴ hingegen nicht deutlich erkennbar sei. So ergaben die Befragungen der Lehrpersonen folgendes Bild:

Übereinstimmend wird das literarische Lernen in der Schule als effektiver erachtet, was nicht zuletzt mit Blick auf den – erfolgreichen – Einsatz der produktionsorientierten Aufgabenstellungen plausibel scheint, die in den (oft textüberschreitenden) handlungsorientierten Konzepten der Museen seltener auftauchen.⁶⁵

Aus diesem Ergebnis geht hervor, dass die museumspädagogische Konzeption in der vorliegenden Ausstellung, die Eckhardt und Kukulenz als typisch ansehen, gerade nicht die Zielsetzung in der Förderung literarästhetischer Prozesse verfolgt, sondern eher außerhalb des Texts beispielsweise in der Auseinandersetzung mit dem Leben und Schaffen des Autors ansetzt. Daraus erklärt sich die Einschätzung der Lehrkräfte, die davon ausgehen, dass die literarischen Lernprozesse eben doch im Klassenzimmer besser gefördert werden könnten.

Erstaunlicherweise interpretieren Eckhardt und Kukulenz die Ergebnisse der Befragung der Kinder ein Jahr nach der Einheit als eine partielle Relativierung der in den Interviews geäußerten Einschätzungen durch die Lehrkräfte. Dafür stützen sie sich unter anderem auf das Ergebnis, dass weder die Schüler*innen, die das Museum besucht haben, noch diejenigen, die ausschließlich im unterrichtlichen Rahmen mit Wittkamps Bilderbuch in Berührung gekommen waren, sich an den Namen des Autors erinnern konnten.⁶⁶ Die Erinnerung an den Namen des Autors sei deswegen relevant, weil die Autorenkenntnis »zumindest prinzipiell zur Teilhabe am literarisch-kulturellen Leben beitragen kann (zum Beispiel durch einen positiv konnotierten Wiedererkennungseffekt) und dadurch entsprechende soziale Bildungsbarrieren abgebaut werden können.«⁶⁷ Eckhardt und Kukulenz zufolge stellt also der Wissensbestand in Bezug auf den Namen eines Autors bereits eine Komponente des literarischen Lebens dar. Sie folgern aus dem Ergebnis ihrer Erhebung, dass es einen diesbezüglichen museumspädagogischen Reflexionsbedarf gäbe. Allerdings ist an dieser Stelle zu monieren, dass literarische Bildung mit literarischen Lernprozessen vermengt und darüber hinaus auch in der Tat ein recht starrer Blick auf das Symmedium Ausstellung angesetzt wird.

Die Fragen an die Kinder implizieren bereits die Erwartung, dass durch den Besuch eines Museums feststehende Wissensbestände vermittelt würden. Die Betrachtung ver-

62 Vgl. ebd., S. 71.

63 Vgl. ebd., S. 75.

64 Ebd., S. 79.

65 Ebd.

66 Vgl. ebd., S. 79f.

67 Ebd.

sucht also Anschlussfähigkeiten an die schulische Vermittlung von Wissensbeständen herzustellen und gelangt dadurch nicht zu einer Betrachtung der medialen Besonderheiten von Literatúrausstellungen. Damit wird die museale Vermittlung wiederum sehr stark in den pädagogisch-didaktischen Kontext einer effizienten Informationsvermittlung gestellt, von der sich der Diskurs zum literaturmusealen Ausstellen ja eigentlich gerade abgrenzen wollte. Die Ausstellung sollte weniger in den Kontext der konzisen Vermittlung von Wissensbeständen gestellt werden, wie ich im Rahmen meiner Arbeit gezeigt habe. Insofern scheint es für diesen Kontext auch verengt, nach einem Jahr Wissensbestände abzufragen.

Die verdienstvolle Betrachtung der literarischen Bildung in Literaturunterricht und Literaturmuseum fußt darüber hinaus auf der Annahme, dass der Besuch der literaturmusealen Ausstellung in einen seitens der musealen Institution angebotenen museumspädagogischen Rahmen gestellt wird. Die Auseinandersetzung mit der vorliegenden Studie von Eckhard und Kukulenz soll demonstrieren, dass die bisherigen Möglichkeiten einer empirischen Erforschung schon deshalb begrenzt waren, weil der zu beforshende Gegenstand noch nicht vollends erfasst und systematisiert war. Daher war es schwierig, konzeptionell zu erheben, welche Effekte mit dem Symmedium möglich sind. Durch die Grundlegungen in dieser Arbeit soll dem Abhilfe geschaffen werden: Meine Hoffnung besteht darin, dass die konzeptionell-terminologischen Diskursivierungen nun auch dahingehend Impulse setzen, dass eine empirische Erforschung sich als anschlussfähig erweist.

