

Katrin Geneuss
Christian Hoiß (Hrsg.)

Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht

Gegenstände, Arrangements,
Begegnungsräume



Katrin Geneuss und Christian Hoiß (Hrsg.)

Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht

Katrin Geneuss und Christian Hoiß (Hrsg.)

Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht

Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über www.dnb.de abrufbar.

<https://doi.org/10.53186/1031465>

wbg Academic ist ein Imprint der wbg
© 2023 by wbg (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt
Die Herausgabe des Werkes wurde durch die
Vereinsmitglieder der wbg ermöglicht.
Satz und eBook: Satzweiss.com Print, Web, Software GmbH
Umschlagsabbildung: „Spaziergang auf der Brücke“, August Macke – akg-images
Gedruckt auf säurefreiem und
alterungsbeständigem Papier
Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: www.wbg-wissenverbindet.de

ISBN 978-3-534-40800-9

Elektronisch ist folgende Ausgabe erhältlich:
eBook (PDF): 978-3-534-40801-6

Dieses Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz CC BY International 4.0
(»Attribution 4.0 International«) veröffentlicht. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Freiburg**
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule
Zürich

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des
DIPF **Berlin**

Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl
von Ossietzky Universität **Oldenburg**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und
Bildungsinformation **Frankfurt**

Freie Universität **Berlin** – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule
Karlsruhe

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-
Institut **Braunschweig**

Medien- und Informationszentrum / Leuphana Uni-
versität **Lüneburg**

Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd**

Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen**

Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg**

Staatsbibliothek zu **Berlin** – Preußischer Kulturbesitz

Technische Informationsbibliothek (TIB) **Hannover**

Technische Universität **Berlin** / Universitätsbibliothek

Universitätsbibliothek **Greifswald**

Universitätsbibliothek **Leipzig**

Universitätsbibliothek **Siegen**

Universitäts- und Landesbibliothek **Bonn**

Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt**

Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf**

Universitäts- und Landesbibliothek **Münster**

Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln**

Universitätsbibliothek **Augsburg**

Universitätsbibliothek **Bielefeld**

Universitätsbibliothek **Bochum**

Universitätsbibliothek der LMU **München**

Universitätsbibliothek der Technischen Universität
Hamburg

Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu
Berlin

Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen**

Universitätsbibliothek **Erlangen-Nürnberg**

Universitätsbibliothek **Gießen**

Universitätsbibliothek **Graz**

Universitätsbibliothek **Hildesheim**

Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Uni-
versität) **Frankfurt**

Universitätsbibliothek **Kassel**

Universitätsbibliothek **Mainz**

Universitätsbibliothek **Mannheim**

Universitätsbibliothek **Marburg**

Universitätsbibliothek **Osnabrück**

Universitätsbibliothek **Potsdam**

Universitätsbibliothek **Regensburg**

Universitätsbibliothek **Trier**

Universitätsbibliothek **Vechta**

Universitätsbibliothek **Wuppertal**

Universitätsbibliothek **Würzburg**

Inhalt

Vorwort.....	9
Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht? Einleitende Überlegungen zur Konstituierung von Gegenständen, Zugängen und Forschungsfragen	11
Katrín Geneuss, Christian Hoiß	
Literatur und physischer Raum: Von Typen und didaktischen Potentialen literarischer Spaziergänge.....	19
Christine Ott	
Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum	39
Christian Hoiß	
Gedanken-Gänge – Mentale und reale Ermittlungs-Spaziergänge in der Kriminalliteratur	63
Eva Hammer-Bernhard	
Überzeugungen angehender Deutschlehrer:innen zu literarischen Spaziergängen. Eine Evaluationsstudie	79
Franz Kröber, Jennifer Witte	
Spaziergang als Collage: Ein Unterrichtsentwurf zur Annäherung an Döblins <i>Berlin</i> <i>Alexanderplatz</i> und die Berliner Großstadtliteratur des beginnenden 20. Jahrhunderts	101
David Thiery	
„Club der Entdecker“: Literarische Spaziergänge für Kinder. Exemplarisch dargestellt an Brandis' <i>Woodwalkers: Carags Verwandlung</i>	115
Katrín Geneuss	
Literarische Audiowalks – Hörspaziergänge aus Sicht der Deutschdidaktik	133
Andreas Wicke	

(H)alle (er)lesen! Literarische Motive am Beispiel der Saalestadt bewegt erleben	145
Michael Reichelt, Lisa-Marie Naparty	
Den <i>Buddenbrooks</i> auf der Spur: literarisches Lernen mit ‚doppelter Wirklichkeit‘	167
Ralph Olsen	
Auf den Spuren einer „Provinzautorin“? Die Martha-Saalfeld-Projekttag in Bad Bergzabern	189
Annette Kliewer	
Ein literarischer Spaziergang zur Anwendung in der Grundschule – Das Kinderbuch <i>Pip rettet den Wald</i> als Grundlage für Literatur- und Umwelterfahrungen	205
Sabrina Leuth	
Lessing ‚auf dem Spielbrett‘ im Epochenunterricht der Oberstufe –Ein Versuch von <i>best practice</i> im Zusammenspiel von Lehrer:innenbildung und Schulpraxis	217
Gabriela Scherer, Jessica Vogt	
Ein Hörspaziergang auf den Spuren Joseph Breitbachs durch Koblenz-Ehrenbreitstein.....	235
Nina Mahrt	

Vorwort

Als wir uns im Herbst 2021 im Rahmen eines von der Stiftung Erinnerung Vergangenheit Zukunft (EVZ) geförderten Lehrprojekts zu pädagogischen City-Walks mit städtischen Erkundungsformen in Lehr-Lernkontexten beschäftigten, wurden die engen Verwebungen zwischen Stadt und diversen Narrativen in ihr, über sie und aus ihr heraus schnell offensichtlich. Zahlreiche Akteur:innen, die nicht dem klassischen Bereich der Literaturvermittlung zuzurechnen sind, bedienten und bedienen sich städtischer Narrative, um sie für pädagogische Ziele einzusetzen. Zugleich erkundete ein deutschdidaktisches Kolloquium an der Uni Siegen unter der Leitung von Katrin Geneuss grundsätzliche Konzeptions- und Durchführungsmöglichkeiten für den schulischen Kontext. So gewann der Gegenstand, dem dieser Sammelband gewidmet ist, zunehmend an Kontur: Literarische Spaziergänge.

Aus den zahlreichen Diskussionen, anfänglich zum Beispiel über die Legitimation von Straßennamen in München, die nach streitbaren literarischen Persönlichkeiten benannt wurden, entstanden schnell konkretere Pläne. Überraschend war die bislang sehr überschaubare Forschungslage zum Potenzial literarischer Spaziergänge für den Deutschunterricht, von einigen wenigen Vorreiter:innen abgesehen. Wir hoffen, dass der vorliegende Sammelband und die dazugehörige Begleittagung im November 2022 einen Beitrag dazu leisten können, um dem Themenfeld in Zukunft mehr Relevanz zukommen zu lassen und entsprechende Impulse im Bildungsdiskurs zu geben.

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen und Organisationen wäre die Realisierung dieses Sammelbandes nicht möglich gewesen. Im Besonderen bedanken wir uns bei Sandy Lunau vom wbg Verlag, die den Band von Beginn an mitbetreut hat, für die vertrauensvolle Zusammenarbeit sowie Lea Eggers für die zuverlässige Unterstützung in allen Phasen der Manuskripterstellung. Für die großzügige Finanzierung der *open access*-Publikationskosten im Rahmen des Crowdfunding-Pakets 2022 gilt unser Dank dem Fachinformationsdienst (FID) Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Folgenden Personen möchten wir unseren Dank aussprechen für die Unterstützung und wohlwollende Beratung im Entstehungsprozess dieses Bandes: OstD Winfried Adam, Prof. Dr. Sabine Anselm, Dr. Christine Ott, Prof. Dr. Dieter Wrobel. Luisa Hirth und Luisa Neugebauer danken wir für das umsichtige Setzen des Manuskriptes und die wertvolle Mithilfe beim Lektorieren der einzelnen Beiträge.

Für die tapfere Unterstützung bei der Organisation der Begleittagung im November 2022 möchten wir uns darüber hinaus bei Evgeny Farber, Anian Kindlinger, Lea Tanner und Lukas

Walzer bedanken sowie den Mitarbeiter:innen der Internationalen Jugendbibliothek im Schloss Blumenburg in München für die Betreuung vor Ort. Großer Dank gilt zudem der Landeshauptstadt München für die Unterstützung des Tagungscaterings.

München im Juni 2023

Katrin Geneuss, Christian Hoiß

Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht? Einleitende Überlegungen zur Konstituierung von Gegenständen, Zugängen und Forschungsfragen

Katrin Geneuss, Christian Hoiß

Literarischen Spaziergängen wurde von deutschdidaktischer Seite aus bislang nur sporadisch Beachtung geschenkt (vgl. z. B. Adam 2019; Roeder 1998 und 2004). Gleichzeitig ist aber anzunehmen, dass ihnen in der schulischen Praxis bereits eine weitaus größere Bedeutung zukommt, als der Forschungsstand suggeriert. Denn als Praktik der Literaturvermittlung ist ihnen das Potenzial zu eigen, literarisches Wissen über Werke, Autor:innen, Epochen etc. im lokalen Kontext zu verankern und vor Ort wirksam werden zu lassen – und dieses Potenzial wird rege genutzt. Davon zeugt nicht zuletzt die Vielzahl an Beiträgen, die dieser Band sammelt, sowie diejenigen Beispiele, die auf der gleichnamigen Tagung im November 2022 in Form von Vorträgen und Workshops vorgestellt wurden. Sie verteilen sich über das gesamte Bundesgebiet (s. Abb. 1) und reichen aufgrund europäischer bzw. globaler Bezugspunkte zum Teil auch über die nationalen und nationalsprachigen Grenzen hinaus.

Keineswegs eindeutig ist dabei der Begriff des literarischen Spaziergangs selbst (vgl. Ott in diesem Band): Spricht man von literarischen Spaziergängen im Deutschunterricht, dann meint man häufig den Besuch von literarisch, literaturhistorisch oder literaturgeographisch relevanten Orten wie Geburts- oder Wohnhäuser von Autor:innen im näheren Umfeld der Schule oder als Anlass für Klassenfahrten oder Exkursionen (vgl. Knipp 2017). Ziel ist die Erkundung authentischer Orte, die Begegnung mit dem gegenwärtigen oder vergangenen literarischen Leben in einer Region, einer Stadt, einem Stadtteil oder auch nur einem Straßenzug im Kontext des Literaturunterrichts. Durch die unmittelbare Textbegegnung am jeweiligen Ort, etwa durch das Lesen eines literarischen Textes an seinem Entstehungsort oder an seinem (zu vermutenden) lebensweltlichen Schauplatz, hebt ein literarischer Spaziergang einen Text in einen unerwarteten physischen (womöglich auch hybriden oder digitalen) Kontext. In einem perfor-

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

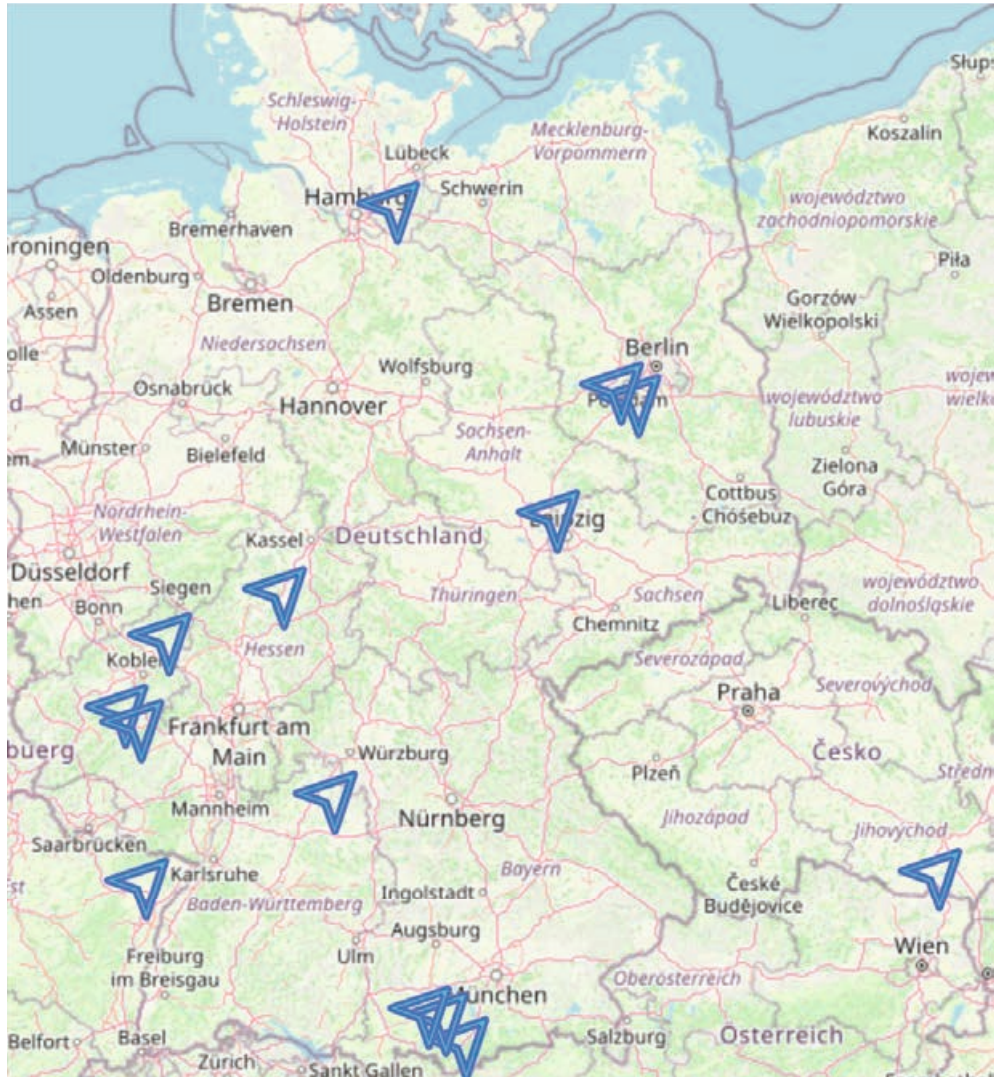


Abb. 1: Orte, an denen literarische Spaziergänge durchgeführt und/oder deutschdidaktisch reflektiert werden (Karte adaptiert von OpenStreetMap, Creative-Commons-Lizenz)

Mitunter nur dem Bereich der Projektarbeit zugeordnet (vgl. Hille/Schiedermaier 2021) erscheint das didaktische Potenzial literarischer Spaziergänge bisher jedoch noch nicht vollends ausgeschöpft zu sein. Sie eröffnen sowohl in ihrer konventionellen Form „an der frischen Luft“, als auch im digitalen Raum bzw. in hybrider und asynchroner Form vielfältige Möglichkeiten, um literarisches Lernen im Deutschunterricht auch jenseits des Klassenzimmers zu fördern. Dabei sind literarische Spaziergänge nicht als Ergänzungsformate anzusehen, sondern als pandemieresilientes literaturdidaktisches Instrumentarium, das sich einer systematischen Erfassung bislang noch entzogen hat. Sie laden regelrecht zu einem didaktischen Paradigmenwechsel ein: Literarische Spaziergänge bieten die Möglichkeit, literarisches Lernen partizipativ, diskursiv, ko-kreativ und in einem variablen Tempo anzuregen. Die gemeinsame Bewegung im öffentlichen Raum ermöglicht neue Perspektiven, interaktive Lernarrangements, involvierende und subjektorientierte Zugänge zu Literatur sowie holistische und reziproke Resonanz Erfahrungen mit der Umgebung, die nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf die Orte und Räume selbst wirken.

Neben dem Deutschunterricht sind Varianten des literarischen Spazierganges auch Teil außerschulischer Vermittlungspraxis (vgl. Adam 2019). Unter anderem wecken Bibliotheken, Literaturhäuser oder Museen ein breites öffentliches Interesse an speziellen Themenschwerpunkten oder den lokalen kulturell und literarästhetisch relevanten Gegebenheiten. Auch jenseits (un)konventioneller Lernorte und -räume für den Deutschunterricht (vgl. Wrobel/Ott 2019) haben Formen literarischer Spaziergänge vielfältige Wege in die Gesellschaft gefunden. So verwenden etwa zivilgesellschaftliche Vereine und Organisationen in ihren Stadtsparziergängen literaturdidaktische Ansätze als Teil ihrer Bildungsarbeit. Sie bieten konkrete Annäherungsmöglichkeiten an Themen wie Postkolonialismus, Konsum- und Rassismuskritik (vgl. Eberhardt et al. 2020) oder schaffen Dialogräume für interkulturelles Lernen. Spaziergänge haben sich indes nicht nur als außerschulische Lehr-Lernarrangements etwa der politischen Bildung etabliert, sondern darüber hinaus auch in Fächern wie Geschichte oder Musik sowie der Erlebnispädagogik und der (z. B. deutschdidaktisch ausgerichteten) Outdoor-Didaktik (vgl. Betz 2016).

Literaturdidaktisches Handeln wird im Kontext literarischer Spaziergänge nicht nur auf den Kosmos Schule begrenzt verstanden, vielmehr sollen „applikationsfähige Schnittstellen [hin] zu einer öffentlichen Literaturdidaktik“ (Ott/Wrobel 2018, 7) identifiziert und systematisiert werden. Eine zentrale Frage ist hierbei, wo genau der Ort des Lernens bei literarischen Spaziergängen zu suchen ist. Denn die Spaziergänge selbst (inklusive der darin aufgesuchten Orte und Personen) sind als außerschulische Lernräume zu bezeichnen. Entsprechende Variationen von literarischen Spaziergängen im öffentlichen Raum können als innovative didaktische Zugänge auch auf gesellschaftliche und mediale Transformationsprozesse reagieren und diese begleiten, da in und mit ihnen der gesellschaftliche, kulturelle, politische, ökologische, historisch ge-

wachsende und wirtschaftsbezogene Lebensräume ausgehandelt werden kann (vgl. Hoiß/Tanner 2023).

Die Beiträge dieses Sammelbandes zeigen das didaktische Potenzial literarischer Spaziergänge auf, indem sie sich theoretisch, empirisch oder konzeptionell mit ihrer Modellierung befassen und sich mit ihren Zielen und Zwecken beschäftigen. Anhand lokal oder regional verorteter literarischer Spaziergänge werden relevante Themenfelder für den Deutschunterricht erschlossen und damit wird ein Beitrag zur topografischen Erfassung von (literarischen) Gegenständen, Akteur:innen, Zielgruppen, Vermittlungsstrategien, -praktiken und -interessen geleistet. Die Beiträge fokussieren die Konzeption, Entwicklung und Umsetzung literarischer Spaziergänge ebenso wie Fragen nach Lernstandssicherung und Kompetenzerwerb.

Zunächst entwickelt Christine Ott eine heuristische Annäherung an Typen literarischer Spaziergänge und stellt grundlegende Überlegungen zum Zusammenhang von Literatur, Raum und Lernen an, um Spezifika der literarkulturellen Praxis der Wissenskonstruktion über, mittels oder unter Einbezug von Literatur herauszuarbeiten sowie auf dieser Basis literaturdidaktische Potentiale des Vermittlungsformats zu diskutieren.

Im Anschluss daran zeigt Christian Hoiß anhand von Beispielen aus dem Münchener Stadtraum, dass literarische Spaziergänge ein besonderes Potenzial haben, um die wechselseitigen Beziehungen zwischen Literatur und eigener Umgebung zu erkunden und regionale Literaturgeschichte als Gegenstand forschenden Lernens zu nutzen. Der Beitrag argumentiert, dass sich literarische Spaziergänge in besonderem Maße dazu eignen, kollektive Erinnerung sowie kulturell-literarische Konventionen zu reflektieren und mit Schüler:innen kultur- und diversitätsdidaktische Perspektiven zu erschließen.

Eva Hammer-Bernhard präsentiert im dritten Beitrag eine gänzlich andere Perspektivierung: Sie systematisiert und analysiert reale und mentale Ermittlungs-Spaziergänge in Kriminalromanen anhand ausgewählter Textbeispiele. Dabei integriert sie auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse, die einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen divergentem Denken und Bewegung herausgestellt haben.

Mit den Überzeugungen angehender Lehrer:innen bezüglich des didaktischen Potenzials literarischer Spaziergänge setzen sich Jennifer Witte und Franz Kröber auseinander. Ihre Studie bietet einen exemplarischen Einblick in die Effekte der Integration literarischer Spaziergänge in die hochschulische Ausbildung. Daraus lassen sich empirische und theoretisch-konzeptionelle Perspektiven auf Ziele und Zwecke literarischer Spaziergänge im hochschuldidaktischen Kontext folgern.

David Thierys Unterrichtsentwurf zur Annäherung an Döblins *Berlin Alexanderplatz* stellt den Kern des darauffolgenden Beitrags dar. In Analogie zu Döblins Poetisierung der Großstadt im Roman von 1929, in dem der Autor vielfältiges ‚Stadtmaterial‘ collagenartig zusammenfügt, konzipiert Thiery einen Unterrichtsentwurf, der sich Döblins künstlerischem Produktionsprozess annähert.

Im Beitrag von Katrin Geneuss steht die Konzeption des Formats „Club der Entdecker“. *Literatur draußen erleben* im Mittelpunkt, das mit der Methodologie der *Design Based Research* entwickelt und bereits mehrfach durchgeführt wurde. Davon ausgehend wird anhand des Romans *Woodwalkers – Carags Verwandlung* von Katja Brandis (2016) die didaktische Umsetzung eines konkreten literarischen Spaziergangs vorgestellt.

Der folgende Beitrag von Andreas Wicke beschäftigt sich mit dem Genre der literarischen Audiowalks, die zwischen Hörspiel und Theater zu verorten sind und Hörer:innen unmittelbar zu einem Teil der Handlung machen. Neben der Analyse ihrer Potenziale für den Deutschunterricht im Kontext von Intermedialität, Perspektivübernahme, Produktionsorientierung sowie der Verbindung von literarischem und historischem Lernen werden ausgewählte Produktionen exemplarisch untersucht, über analytische, produktive und reflexive Herangehensweisen erarbeitet sowie als Teil von Medienverbünden thematisiert.

Der Beitrag von Michael Reichelt und Lisa-Marie Naparty stellt konkrete Unterrichtsentwürfe für literarische Spaziergänge am Beispiel der Saalestadt Halle vor, die eine intensive Beschäftigung mit den jeweils ausgewählten Jugendbüchern, Romanen und Gedichten gewährleisten und bereits in der schulischen Praxis erprobt wurden. Der Fokus des Formats liegt auf einem langfristigen Wissens- und Kompetenzaufbau für die Klassenstufen 5 bis 10.

Ralph Olsen nimmt in seinem Beitrag die vielfältigen Bezüge der *Buddenbrooks* zur Familiengeschichte Thomas Manns und dessen Heimatstadt Lübeck in den Blick. Neben der Entwicklung von didaktischem Material werden in dem Beitrag anhand von drei ausgewählten Stationen zu den *Buddenbrooks* Hintergrundinformationen, vertiefende Literatur- und Materialempfehlungen sowie Anregungen für konkrete Aufgabenstellungen vorgestellt.

Wie literarische Spaziergänge einen festen Platz im Schulleben einnehmen können, zeigt Annette Kliewer anhand des „Martha-Saalfeld-Tags“ am Gymnasium Alfred Grosser im südpfälzischen Bad Bergzabern. Der Beitrag stellt vor, wie sich Schüler:innen im Rahmen literarischer Spaziergänge mit der Autorin Martha Saalfeld, die in ihrer Region gelebt hat, auseinandersetzen und dadurch den eigenen Wohn- und Schulort als literarischen Ort wahrnehmen lernen. Dabei werden auch handlungsorientierte und kreativitätsfördernde Impulse integriert.

Im Beitrag von Sabrina Leuth finden literarische Spaziergänge ihre Anwendung im Primarbereich. Das Kinderbuch *Pip rettet den Wald* (2021) von Rebecca Reed wird als Grundlage für Literatur- und Umwelterfahrungen genutzt. Durch Themenkomplexe wie *Tiere im Wald* und das *Wirken von Umwelteinflüssen auf Bäume* wird die fachübergreifende Zusammenarbeit von Deutsch- und Sachunterricht angeregt.

Gabriela Scherer und Jessica Vogt liefern in ihrem Beitrag „Lessing ‚auf dem Spielbrett‘ im Epochenunterricht der Oberstufe“ digitale und analoge *best-practice* Beispiele mit spielerisch inszenierten literarischen Spaziergängen, die im Rahmen der Unterrichtslektüre von Lessings *Emilia Galotti* mit Schüler:innen der 11. Jahrgangsstufe durchgeführt wurden. Ausgangspunkt

ihrer Überlegungen ist die Frage, wie es in unterrichtlichen Settings gelingen kann, dass Lernende im Deutschunterricht der Oberstufe literaturgeschichtliche Zusammenhänge verstehen und erinnern lernen.

Der Sammelband schließt mit dem Beitrag von Nina Marth, in dem eine Audio-Tour durch den Koblenzer Stadtteil Ehrenbreitstein vorgestellt wird, auf der mithilfe von QR-Codes auf den Handys der Nutzer:innen Tondateien abgespielt werden. Der Spaziergang liefert ein Beispiel für öffentliche Literaturvermittlung, das nicht nur in touristischen Kontexten, sondern auch in schulischen eingesetzt werden kann. Gegenstand der Tour ist der Koblenzer Schriftsteller Joseph Breitbach, über dessen Werk man sich den Ort Koblenz erschließen kann. Zugleich kann man sich beim Begehen des städtischen Raums sein Werk in besonderer Weise aneignen.

Über die genannten Beiträge hinaus gibt es noch zahlreiche weitere Aspekte im Zusammenhang mit literarischen Spaziergängen, die in diesem Band womöglich fehlen oder nur in ersten Ansätzen skizziert wurden. Sie sind als Desiderata in einem bislang noch kaum bearbeiteten Forschungsfeld zu verstehen. Dazu gehören unter anderem Ansätze, die speziell im digitalen und hybriden Raum Möglichkeiten für die Entwicklung innovativer literatur- und mediendidaktischer Formate sehen und entsprechende Beiträge erarbeiten (z. B. mit Tools wie Actionbound, Geo-Caching oder Edu-Breakout, Elementen der Dramapädagogik usw.) oder die der Frage nachgehen, inwiefern literarische Spaziergänge einen Begegnungsraum zwischen literaturvermittelnden Akteur:innen (z. B. aus Schule, Hochschule, Bibliotheken und non-formalem Bereich etc.) und der Gesellschaft initiieren können.

Der vorliegende Sammelband ist als Versuch zu werten, die Sphäre literarischer Spaziergänge als neuen literaturdidaktischen Forschungsgegenstand zu etablieren und erste Systematisierungen zu leisten. Es bleibt zu wünschen, dass ihm weitere Arbeiten folgen und dadurch die Palette literaturdidaktischer Forschung bereichert wird – nicht zuletzt, da die hier versammelten Beiträge über literarische Spaziergänge verdeutlichen, dass und wie literarische Lernprozesse in und zugleich auch außerhalb von Schule vielfältig von Relevanz sein können.

Sekundärliteratur

Adam, Winfried (2019): Literarischer Spaziergang. In: Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.): *Außer-schulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 95–97.

Betz, Anica (2016): ‚Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume‘ am Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik. In: Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. V&R Unipress, 275–289.

- Eberhardt, Josephine; Emde, Oliver; Gläser, Georg; Neumeyer, Sybille; Ribak, Sina; Schneeweiß, Verena; Vrenegor, Nicole (2020): Stadtrundgänge als politische ‚Bildungsbewegung‘ – Gesellschaftlicher Wandel durch räumliches Wandeln. In: Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie; Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?. Wochenschau Verlag: Frankfurt a. M., 287–299.
- Hille, Almut; Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hoiß, Christian; Tanner, Lea (Hrsg.) (2023): Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung: Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem deutsch-georgischen Dialog. München: LMU München, Elektronische Hochschulschriften. URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/93935/> (Zugriff: 16.05.2023).
- Knipp, Raphaela (2017): Begehbare Literatur: Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus. Heidelberg: Winter.
- Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2018): Öffentliche Literaturdidaktik: Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin: Erich Schmidt.
- Roeder, Caroline (1998): Von Alex bis Zoo. Auf den Spuren literarischer Figuren. Berlin: LesArt.
- Roeder, Caroline (2004): Schauplatz Buch. Literarische Spaziergänge als kreative Ortserkundungen für Kinder und Jugendliche. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003. München: kopaed, 19–34.
- Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.) (2019): Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Literatur und physischer Raum: Von Typen und didaktischen Potentialen literarischer Spaziergänge

Christine Ott

Abstract

Literarische Spaziergänge existieren heute in großer Vielfalt in unterschiedlichen Medialitäten und inhaltlichen wie methodischen Ausprägungen. Literaturdidaktische Auseinandersetzungen sind jedoch äußerst überschaubar. Der vorliegende Beitrag stellt eine heuristische Annäherung an Typen literarischer Spaziergänge unter Anwendung einer weiten Begriffsfassung vor. Daran schließen grundlegende Überlegungen zum Zusammenhang von Literatur, Raum und Lernen an, um Spezifika der literarkulturellen Praxis der Wissenskonstruktion über, mittels oder unter Einbezug von Literatur herauszuarbeiten sowie auf dieser Basis literaturdidaktische Potentiale des Vermittlungsformats zu diskutieren.

Einleitung

Sich gehend die Umgebung erschließen und einen Raum aneignen, d. h. ihn z. B. auf individuelle Bedeutung hin befragen, sind spezifische Potentiale, die seit den 1970er Jahren in der Spaziergangsforschung (Promenadologie, *strollology*) für das Spazierengehen diskutiert werden (vgl. Burckhardt 2006), zugleich im Topos des Gehens als Modus des Lernens eine deutlich ältere Diskursgeschichte haben (vgl. Solnit 2000). Seit den 1980er Jahren sind literarische Spaziergänge als sowohl kulturtouristisches als auch pädagogisch-didaktisches Konzept und als Literaturvermittlungsformat publizistisch dokumentiert (vgl. Roeder 2004, 25). Literarische Spaziergänge existieren heute in großer Vielfalt in unterschiedlichen Medialitäten und inhaltlichen wie methodischen Ausprägungen. Literaturdidaktische Auseinandersetzungen sind jedoch äußerst überschaubar.

Der vorliegende Beitrag vollzieht eine Suchbewegung zum Gegenstand „literarischer Spaziergang“, die an Begriffsvielfalt sowie Gebrauchskontexten ansetzt, eine heuristische Typologie entwickelt sowie auf dieser Basis eine weite Begriffsfassung vorschlägt. Daran schließen grundlegende Überlegungen zum Zusammenhang von Literatur, Raum und Lernen an. Ziel dieser Suchbewegung ist es, Spezifika dieser literarkulturellen Praxis der Wissenskonstruktion über, mittels oder unter Einbezug von Literatur herauszuarbeiten sowie auf dieser Basis literaturdidaktische Potentiale des Vermittlungsformats zu diskutieren. Diese Suchbewegung beschränkt sich dabei nicht auf literarische Spaziergänge als schulische Lerngelegenheit am außerschulischen Lernort, sondern berücksichtigt weitere Nutzer:innengruppen, wie Tourist:innen, Literaturfans, Stadtbewohner:innen oder Kinder und Jugendliche, die an einem lokalen Kulturangebot teilnehmen.

Auf dem Weg zu einer Arbeitsdefinition: Was ist ein literarischer Spaziergang?

Begriffsvielfalt und Medialität

Literarische Spaziergänge sollen hier zunächst als Literatur-und-Raum-Erkundungen verstanden werden. Für Literatur-und-Raum-Erkundungen finden sich neben der Bezeichnung als „literarischer Spaziergang“ gegenwärtig zahlreiche weitere. Bereits ein kursorisches Einlesen in Praxisbeispiele von Literatur-und-Raum-Erkundungen führt auf eine Begriffsvielfalt wie: Spurensuche, Reise, Wanderung, Führung, Tour, Rallye, Spaziergang, Schnitzeljagd, Exkursion, Rundgang, Bummel.

Im Weiteren wird der Versuch unternommen, den in diesem Sammelband zentral gestellten Begriff des „literarischen Spaziergangs“ (auch: „Literaturspaziergang“) in diese Begriffsvielfalt näherungsweise einzuordnen.¹

Eine erste Differenzierung setzt an der Medialität von Literatur-und-Raum-Erkundungen an und führt auf eine Dreigliederung von Medialitäten literarischer Spaziergänge (s. Tab. 1): Spaziergänge, die im „Georaum“ (Piatti 2008) bzw. physischen Raum erfolgen, Spaziergänge, die im virtuellen Raum stattfinden, und Spaziergänge im „Textraum“ (ebd.).

¹ In diese Exploration einbezogen wurden neben Praxismaterialien und Fachliteratur zum Komplex Literatur und/im Raum auch freie Schlagwort-Abfragen in Online-Suchmaschinen. Bei allen vorgestellten Typologien handelt es sich um Heuristiken, die vorläufigen Charakter haben.

Erkundungen im Georaum	Der Spaziergang erfolgt in einem physischen Raum, der geographisch und morphologisch beschreibbar ist.
Erkundungen im virtuellen Raum	Der Spaziergang erfolgt in einem technisch erzeugten immateriellen Raum.
Erkundungen im Textraum	Der Spaziergang erfolgt in einem durch (literarische) Texte evozierten Raum.

Tabelle 1: Medialitäten literarischer Spaziergänge

Mit dem dritten Typus sind ‚Spaziergänge in Gedanken‘ in einem durch (literarische) Texte evozierten Raum erfasst. Wer beispielsweise einen Reisebericht zu literarischen Orten liest (oder anderweitig medial rezipiert), bleibt physisch statisch, vollzieht diese Reise aber in Gedanken (ggfs. auch visuell-auditiv) mit oder nach. Solchermaßen vollzogene Spaziergänge stellen insofern Stellvertretererkundungen des Raums dar.²

Im Rahmen dieses Beitrags wird der Typus der Erkundungen im *physischen* Raum einer eingehenderen Betrachtung unterzogen. Auch wenn große Überschneidungen zwischen physischen und virtuellen literarischen Spaziergängen zu erwarten sind, eröffnen die unterschiedlichen Medialitäten unterschiedliche Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten von Spaziergängen.³ Um Medialitätsspezifika des Erkundens von Literatur im/und Raum nicht von vornherein einzuebnen, werden die beiden Typen nicht zusammengefasst betrachtet.

Begriffliche Ein- und Ausgrenzungen

In der Auswahl an Bezeichnungen für Literatur- und Raum-Erkundungen sind Unterschiede auszumachen in der antizipierten zeitlichen Dauer und der räumlichen Ausdehnung der Erkundung (s. Abb. 1). So dürfte die Bezeichnung einer „literarischen Reise“ – sofern sie denn tatsächlich physisch unternommen und nicht nur z. B. lesend nachvollzogen wird – vornehmlich Erkundungen bezeichnen, die mehrere Tage oder Wochen in Anspruch nehmen und ggfs. wei-

² Damit ist nicht ausgesagt, dass der von einem Text potentiell eröffnete Textraum mit jenem Rezipient:innenseitig im Rezeptionsprozess konstruierten Raum deckungsgleich wäre. In der Wahl der Perspektive, im Ausschnitt der detaillierter beschriebenen Gegenstände oder Örtlichkeiten etc. steuert der (literarische) Text allerdings vor, was die Rezipient:innen auf diesem mit- und nachvollzogenen Spaziergang überhaupt wahrnehmen können und welche toten Winkel bleiben.

³ Virtuelle Spaziergänge sind beispielsweise räumlich und zeitlich flexibler, erlauben ein Springen zwischen Orten und Auslassen einzelner Orte, ein Ruhenlassen und Wiederaufnehmen des Spazierengehens.

ter auseinanderliegende Orte umfassen als jene Orte, die im Rahmen eines „literarischen Spaziergangs“ aufgesucht werden. Denn ein Spaziergang erfolgt üblicherweise im Schrittempo (zu Fuß, mit oder ohne Gehhilfe oder mit dem Rollstuhl) und erstreckt sich bereits aus diesem Grund auf einen eher kleinen Radius, der einmal mehr durch die begrenzte Dauer – je nach physischer Kapazität wenige Minuten bis hin zu Stunden umfassend – mitbestimmt ist. Die Bezeichnung der „literarischen Wanderung“ ruft zudem im Unterschied zum „Spaziergang“ eine größere körperliche Anstrengung durch zu bewerkstelligende Höhenunterschiede oder eine längere Wegstrecke auf und verortet die Erkundung eher in einer ruralen Landschaft, wohingegen ein Spaziergang sowohl in ruralen als auch urbanen Räumen erfolgen kann.



Abb. 1: Unterschiede in zeitlichem Umfang und räumlicher Ausdehnung

„Literarische Spaziergänge“ werden vor diesem Hintergrund als vergleichsweise kleinräumige Erkundungen von wenigen hundert Metern bis Kilometern Wegstrecke gefasst. Ein Spezifikum dieser literarkulturellen Aktivität stellt es dar, dass mehrere Orte eingebunden sind. Beim „Spaziergang“ liegen diese Orte vergleichsweise nahe beieinander, sodass sie auch in begrenztem zeitlichen Rahmen (häufig ein bis zwei Stunden) aufgesucht werden können. Hierin dürfte ein relativer Unterschied zu großräumigeren Erkundungen erfasst sein.

Die verschiedenen Bezeichnungen für Literatur-und-Raum-Erkundungen bringen zudem unterschiedliche Aktivitätsmodi der Teilnehmenden im Vollzug der Erkundung zum Ausdruck: „Spaziergang“ oder „Rundgang“ akzentuiert die Fortbewegung im Raum. „Rundgang“ impliziert, dass Anfangs- und Endpunkt ineinanderfallen; „Spaziergang“ bleibt indes gegenüber der Bewegungsrichtung offener. Andere Termini kommunizieren zugleich eine spielerische Komponente der Raumbewegung, die eine höhere Eigenaktivität der Teilnehmenden verspricht (z. B. „Spurensuche“, „Schnitzeljagd“, „Rallye“). Die höhere Aktivität besteht einerseits darin, dass zur Fortbewegung im Raum eine weitere Aktivitätsdimension hinzutritt (bei „Spurensuche“ eine kognitive) bzw. diese explizit verbalisiert wird.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird vorgeschlagen, die kategorialen Varianten „literarischer Rundgang“, „Spurensuche“, „Schnitzeljagd“ oder „Rallye“ als spezifische Ausprägungen der Default-Kategorie einer kleinräumigen literatureinbeziehenden Erkundung, die als „literarischer Spaziergang“ bezeichnet wird, einzuordnen. Literarische Rundgänge, Spurensuchen, Schnitzeljagden und Rallyes sind dann auch literarische Spaziergänge, aber nicht jeder literarische Spaziergang ist ein literarischer Rundgang oder eine literarische Schnitzeljagd etc. Wird

die räumliche Erkundung geographisch größer skaliert oder auf spezifische Räume beschränkt, stehen andere Bezeichnungen als jene des „Spaziergangs“ zur Verfügung (z. B. „Reise“).

Inhaltstypen literarischer Spaziergänge

Jeder physische Spaziergang muss räumlich durchführbar gestaltet sein, d. h. alle darin aufzusuchenden Orte müssen in einem vergleichsweise eng gefassten Zeitfenster erreichbar sein. Insofern ist der Raum stets zentrale Determinante für jede weitere inhaltliche Füllung des Spaziergangs. Innerhalb dieses Rahmens bedienen sich literarische Spaziergänge sehr unterschiedlicher Inhaltsdimensionen, zu denen die Erkundungen stattfinden (s. Tab. 2).

Inhaltliche Dimension	Erläuterung
1. Werk a. inhaltsbezogen b. formbezogen	Zu 1.a.: Spaziergänge zu Handlungsorten eines Einzelwerks, z. B. „Quartier Latin – Literarischer Spaziergang nach dem Roman <i>Wie im Traum</i> “, und andere inhaltsbezogene Ortszusammenhänge (Motivik, Figuren o. Ä.), z. B. „„Alle sporten sie jetzt“. Ein Spaziergang auf den Spuren literarischer Leibesübungen“ Zu 1.b.: Zusammenhang der aufgesuchten Orte durch formale Merkmale der einbezogenen Texte (z. B. Kategorisierung als Lyrik, Märchen, Sage), so in „Literarischer Spaziergang: Lebendige Lyrik“
2. Personen a. Einzelpersonen b. Gruppenidentitäten	Zu 2.a.: Spaziergänge zu biographisch relevanten Orten von Literat:innen, z. B. „Trommeln in der Nacht. Bertolt Brecht in München“, und weiteren Persönlichkeiten des literarischen Lebens Zu 2.b.: Spaziergänge zu biographisch relevanten Orten von Literat:innen und weiteren Persönlichkeiten des literarischen Lebens unter Akzentuierung eines gemeinsamen Gruppenmerkmals, z. B. ‚Frau‘-Sein: „Klassische Frauen in Weimar“
3. Erinnerungskultur	Spaziergänge zu erinnerungskulturellen Orten von Literatur, z. B. Friedhof, Denkmäler

4. Epochen	Zusammenhang der aufgesuchten Orte durch literaturepochen-spezifische Relevanz, z. B. „MAppBS – Mittelalter-App für Braunschweig. LiteraToUr in der Stadt“
------------	--

Tabelle 2: Auswahl thematischer Ausprägungen literarischer Spaziergänge⁴

Häufig greifen literarische Spaziergänge eine literarische Handlung, eine Figur oder ein in der Literatur behandeltes Thema heraus, das die thematische Klammer des Spaziergangs bildet. Ähnlich prominent sind Spaziergänge zu literarischen Persönlichkeiten – meist Autor:innen, selten Verleger:innen. In einem Spaziergang werden dabei beinahe regelhaft mehrere Aspekte kombiniert, wie in „Klassische Frauen in Weimar“ beispielsweise der Personen- und Epochenbezug, zu dem der Ort Weimar den übergeordneten geographischen Rahmen bildet.

Sinn stiften: narrative Überformungen

Auch für die Anordnung der Orte eines literarischen Spaziergangs im physischen Raum ist die Topographie maßgeblicher Einflussfaktor. Darüber hinaus allerdings besteht in der Verknüpfung der Orte untereinander eine Stellschraube, einen literarischen Spaziergang in einen übergeordneten Sinnzusammenhang einzustellen. Bereits das Thema, unter das ein Spaziergang gestellt ist, ruft einen kohärenz- und insofern sinnstiftenden Rahmen auf (s. mögliche (Kombinations-)Typen im vorangegangenen Kapitel), in den z. B. ein Guide die einzelnen aufgesuchten Orte aktiv einordnet oder in den die Teilnehmer:innen die Orte und dort angebotenen Aktivitäten selbst einzuordnen versuchen.

Als Kitt zwischen den einzelnen Orten mit potentiell höherem Affizierungspotential fungieren Narrationen, die im Vollzug des Spaziergangs konstituiert werden. Eine dramaturgisch schwache Variante der narrativen Überformung eines literarischen Spaziergangs stellt es dar, die Orte (samt der dort vorgesehenen Aktivitäten und anvisierten Inhalte) in einen chronologischen Zusammenhang zu bringen, z. B. die Entwicklung eines Stadtviertels hin zu einem literarkulturellen Zentrum, in eine Handlungschronologie zu einem literarischen Text, in eine Chronologie einer Werkbiographie oder einer gescheiterten Veröffentlichung. Vorausdeutungen oder Auslassungen können wiederum die Dramaturgie erhöhen.

⁴ Nachweise (jeweils 19.05.2023): <https://litspaz.de/literatur-und-sport/>; <https://blog.digithek.ch/literarische-spaziergaenge/>; <https://www.lit-spaz.de/spaziergaenge/trommeln-in-der-nacht/>; <http://www.literarisch-reisen.de/FRAUEN>; <https://litspaz.de/dichter-denkmaeler/>; <https://www.tu-braunschweig.de/germanistik/abt/spr/forschungme/mappbs>.

Eine interaktivere Narration etablieren Spaziergänge, in denen die Teilnehmer:innen die Narration mit ihren Interaktionen an den einzelnen Orten erst mit zur Entfaltung bringen. Dies kann dadurch geschehen, dass die Teilnehmer:innen Figurenrollen übernehmen und im Ausführen von Aufgaben die Handlung vorantreiben. Ein solches Rollenspiel kann auch in einen literarischen Spaziergang eingebettet sein, der als Alternate-Reality-Game konzipiert ist: Auf einer ersten Realitätsebene (z. B. am ersten Ort eines solch spielerisch angelegten Spaziergangs) werden die Teilnehmer:innen in einen literarischen Text eingeführt, der zugleich eine weitere Realitätsebene eröffnet. Abrupt erfolgt der Wechsel auf eine dritte Realitätsebene, indem z. B. Figuren oder Gegenstände aus dem literarischen Text in die erste Realitätsebene einbrechen und einen Handlungsanlass generieren, der die Teilnehmer:innen zu Suchenden (z. B. Detektiv:innen, Journalist:innen) macht und zum nächsten Ort leitet. In Form einer Schnitzeljagd führen die Teilnehmer:innen Etappe für Etappe Aufgaben aus oder sammeln Hinweise, um ein Rätsel oder eine andere konflikthafte Begebenheit zu lösen, das oder die zunächst auf der dritten Realitätsebene angesiedelt ist, aber zugleich in den literarischen Text führt (vgl. z. B. Roeder 1998, 44–46).

Es handelt sich bei narrativen Überformungen literarischer Spaziergänge prinzipiell um ein methodisches Gestaltungsmittel, mit dem beispielsweise das Thema eines Spaziergangs konsumierbar(-er) gemacht wird. Zugleich jedoch ist die narrative Struktur bisweilen eng an den Inhalten eines Spaziergangs, die in didaktischer Hinsicht als Lerngegenstände zu kategorisieren sind, ausgerichtet. Das ist der Fall, wenn ein werkbiographischer Spaziergang in seiner Rahmen-erzählung werkbiographische Chronologien nutzt oder Konflikte oder Komplikationen, die im Entstehungsprozess eines Werks auftraten, auch im Spaziergang dramaturgisch in Szene setzt (z. B. durch Positionierung im Mittelteil des Spaziergangs). In solchen Fällen sind Narration und Inhaltsebene literarischer Spaziergänge nicht oder kaum zu trennen. Loser fällt der Zusammenhang dagegen aus, wo Spaziergänge dramaturgischen Strukturen folgen, an welche die Lerngegenstände schwerlich anknüpfen können (z. B. ein literarischer Spaziergang zur lokalen Literatur- und Kulturgeschichte als Outdoor-Escape-Game in der Plotstruktur eines Krimis).⁵

Arbeitsdefinition

Die bisherigen typologisch ausgerichteten Vorüberlegungen führen zu folgender Arbeitsdefinition des Konzepts „literarischer Spaziergang“: Literarische Spaziergänge sind hier gefasst als *kleinräumige Erkundungen* des üblicherweise öffentlichen Raums, bei denen (einer *Dramaturgie* folgenden Anordnung) *Orte nacheinander* in einem *zeitlich definierten Rahmen* aufgesucht

⁵ Vgl. z. B. <https://www.meet-the-world.de/aktivitaeten/leipzig/graphisches-viertel-outdoor-escape-game/> (Zugriff: 19.05.2023).

werden, die einen *Bezug zu Literatur* (= literarischen Texten, Personen und Prozessen) *aufweisen* oder *herstellen*. Der Begriff der „Erkundung“ bringt dabei zum Ausdruck, dass es sich bei literarischen Spaziergängen um eine arrangierte Lernsituation handelt: Die Bewegung im Raum ist ein gerichteter Prozess, der auf einen Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs abzielt.

Literatur – Raum – Lernen

Anmerkungen zu Raum und Lernen

Der in Begriffen wie *topographical* oder *spatial turn* beschriebene geistes- und sozialwissenschaftliche Paradigmenwechsel hin zu u. a. subjektiven und kollektiven Raumkonstruktionen und neuen Kategorien, mittels denen die nun auch räumlich zu denkenden disziplinären Gegenstände und, didaktisch gewendet, auch Lernziele in ihrer Raumdimension erfasst werden können, hat in der Literaturdidaktik erstaunlich wenig Auseinandersetzungen zur Frage evoziert, wie ein Lernen über oder mit Literatur im Raum modelliert werden könnte, das allgemeindidaktische und -pädagogische Annahmen zum außerschulischen Lernen fachlich konkretisiert und diskutiert (vgl. aber: Betz 2016; Rupp et al. 2011; Kupfer-Schreiner/Abraham 2009; Roeder 2004; Wermke 2004; zu Literatúrausstellungen: Bernhardt 2020). Selbst der traditionell berücksichtigte Lernort der Fachdidaktik(-en), die Schule bzw. noch konkreter: das Klassenzimmer, ist in seiner räumlichen Qualität und Relevanz für fachliche Lehr-Lern-Prozesse noch deutlich unterbelichtet. Unter anderem die Raumlinguistik hat hier zuletzt wichtige Impulse für eine *educational scapes*-Forschung gegeben, die Räume des (schulischen) Lernens in einem bildlichen wie literalen Sinn vermisst und auf deren Unterstützungspotential für Lehr-Lern-Prozesse auswertet (vgl. Krompák et al. 2022).

Für die folglich in der Deutschdidaktik zu vertiefende Diskussion um Raum und fachliches Lernen sei angemerkt, dass es sich bei literarischen Spaziergängen nicht um Lernorte handelt. Sie generieren vielmehr einen performativen⁶ Raum des Lernens. Dieser Raum konstituiert sich im Spaziergang aus den Bewegungen und Aktivitäten der Teilnehmer:innen. Seine geographische Dimension lässt sich auf einer Karte sichtbar machen.

In Anwendung der in Ott und Wrobel (2018) vorgeschlagenen Parameter einer öffentlichen (Literatur-)Didaktik sind literarische Spaziergänge als Vermittlungsformat zu fassen und insofern der Methodenseite zuzuschlagen. Die dort genutzten Vermittlungspraktiken erhalten eine formatspezifische Qualität, wo die räumliche Dimension für das Gewinnen neuer Erfahrungen und Erkenntnisse der Teilnehmer:innen bedeutsam ist.

⁶ In Anlehnung an die Unterscheidung in institutionelle, mediale und performative Räume der Literaturvermittlung von Disoski et al. (2012).

Lernort hingegen ist bei literarischen Spaziergängen in der Regel der öffentliche Natur- oder Stadt- und Landraum, in dem der Spaziergang stattfindet, bzw. im einzelnen Spaziergang jener Raum, der in der Begehung der verschiedenen Stationen oder Etappen konstituiert wird. Jeder Einzelort in diesem Raum weist Spezifika auf, welche die Möglichkeiten der Rezeption von oder Interaktion mit Literatur vorstrukturieren, z. B. olfaktorische Eigenschaften, räumliche Enge, viel oder wenig Personenverkehr. Eine analytische Trennung in den öffentlichen Raum als Lernort und den literarischen Spaziergang als Vermittlungsformat könnte den Blick für zukünftige Untersuchungen zu diesen bislang nicht erfassten Zusammenhängen schärfen.

In allgemeindidaktischer Hinsicht handelt es sich bei literarischen Spaziergängen um eine räumlich außerhalb einer formalen Bildungseinrichtung stattfindende Variante des Stationenlernens.⁷ Fachdidaktisch betrachtet, bilden literarische Spaziergänge eine eigene Großmethode der Literaturvermittlung und -aneignung aus, für die eine Folge an Auseinandersetzungsangeboten mit oder unter Einschluss von Literatur an verschiedenen Orten in einem vorgegebenen Raum konstitutiv ist.

Zum Zusammenhang von Literatur und Raum

In den bisherigen Annäherungen an das Format „literarischer Spaziergang“ blieb eine zentrale Relation zunächst offen: die zwischen Literatur und Raum bzw. zwischen Literatur und den Raum konstituierenden Orten.

Knipp (2018) unterscheidet drei Grundformen des Verhältnisses von beim literarischen Spaziergang aufgesuchtem Ort und Literatur: (1) Ein literarischer Text (i. e. S.) spielt am aufgesuchten Ort. (2) Ein:e Autor:in hat am Ort gelebt. (3) Der Ort hat Autor:innen zum Schreiben inspiriert. In einem konkreten Spaziergang liegen Handlungsbezüge und werkbiografische Bezüge zum Ort häufig verschränkt vor (vgl. ebd.). Orte, die diese Kriterien erfüllen, nennt Knipp „literarische Orte“ (ebd., 262). Bereits innerhalb dieser Engführung auf solchermassen literarische Orte ließe sich differenzierend anmerken, ad (1): Auch z. B. andere mediale Anverwandlungen von literarischen Texten oder Stoffen etc., die in einem gemeinsamen Werkzusammenhang stehen, referentialisieren reale Orte. Ein weiter Textbegriff könnte diese Variante inkludieren (vgl. auch Ott 2017). Ad (3): Werkorientierte Relationierungen zu Orten müssen sich keineswegs auf literarische Produktionsprozesse beschränken, sondern wären um weitere literarische Kontexte, wie Publikations- und Rezeptionsgeschichte, erweiterbar.

Angesichts der Bandbreite an existierenden Spaziergängen, die Literatur und Raum in ein Verhältnis setzen, und als „literarische Spaziergänge“ oder ähnlich (s. Kap. Begriffsvielfalt und

⁷ Ist ein literarischer Spaziergang hingegen das Ergebnis eines produktorientierten Literaturunterrichts, wäre ein solcher methodischer Einsatz dem Projektunterricht zuzuordnen.

Medialität) bezeichnet sind, erfasste jedoch eine Beschränkung auf literarische Orte im oben genannten Sinn – die vorgeschlagenen Erweiterungen inbegriffen – lediglich einen spezifischen Typus, möglicherweise den Prototypus, literarischer Spaziergänge.

Eine davon deutlich abweichende Variante, wie Ort und Literatur zusammengebracht werden, stellt es dar, Literatur im Spaziergang an raumliterarisch geschichtslose Orte zu tragen: Der Ort weist für sich genommen keine literarische Eigenbedeutung auf, die sich aus einer textimmanenten oder werkbiographischen topographischen Referentialisierbarkeit speiste. Der Zusammenhang von Literatur und Ort ist interventionistischer und temporär konzipiert. Erst die Aktivität am Ort oder die Interaktion mit dem Ort setzt einen Zusammenhang mit Literatur relevant. Das ist beispielsweise der Fall, wenn ein Ort als Schreib Anlass für die eigene literarische Textproduktion genutzt oder für einen sowie in einem Spaziergang buchstäblich betextet wird (z. B. mit Kreide, Graffiti-Tags, mit einer visuellen Textinstallation, durch Schilder). Das literarische Placemaking hat eine hohe performative Qualität, wenn sie durch die Teilnehmer:innen eines Spaziergangs selbst erfolgt.

In einer anderen Variante werden in einem Spaziergang u. a. literarische Motivik, Handlungsversatzstücke, Handlungsschauplätze oder auch autor:innenbiographische Aspekte auf einer allgemeinen textinhaltlichen Ebene mit generischen⁸ Orten korreliert. So wird z. B. ein barockes Naturgedicht in einer barocken Parkanlage gelesen oder bindet ein als Verfolgungsjagd konzipierter literarischer Spaziergang vergleichbare Orte (z. B. Geschäfte) wie im zugrundegelegten Werk ein (z. B. indem dort eine Botschaft für die Teilnehmer:innen hinterlegt ist; vgl. Beispiele in Roeder 1998).

Ein zuletzt anzuführender Typus, der in Roeder (2004) erläutert ist, geht noch einen Schritt weiter. Im Unterschied zu den genannten Varianten ist der literarische Text (ebenso wie Literat:innen oder Werkkontexte) hier kein Bestandteil der Raumerkundung und damit des Spaziergangs im engeren Sinn. So wird während der Raumerkundung kein literarischer Text präsentiert; er bildet aber Ausgangs- und häufig auch Endpunkt der Erkundung. Zudem sind die aufgesuchten Orte bei diesem Typus weder im Sinn Knipps (2018) noch als Stellvertreterorte (z. B.: ein schmaler Weg wie die Hohle Gasse in „*Wilhelm Tell*“) literarisch qualifizierbar. Vielmehr wird bereits ein sehr loser Zusammenhang mit literarischen Texten (auch denkbar: literarischen Personen, Prozessen) und den dort behandelten Themen, darin vorkommenden Motiven, Ploteigenschaften u. Ä. als hinreichend erachtet, um die Spaziergänge als „literarisch“ zu fassen. Handelt es sich beim Text, der vor der Raumerkundung gelesen wird, um eine Kriminalgeschichte, so kann die anschließende Raumerkundung dergestalt in einem Zusammenhang mit ihr stehen, dass sie genrespezifischen Plotstrukturen eines Krimis folgt. Da sich bei diesem Relationstyp die Auswahl der aufzusuchenden Orte nicht (auch) an der literarischen Prägung von Orten ausrichtet, bestehen größere Spielräume

⁸ Auch „typisch[e]“ (Müller-Michaels 2006, 6), „exemplarische“ (Roeder 2004, 22), „universell[e]“ (Wrobel/Ott 2019, 13) Orte werden genannt.

in der Ortswahl und damit auch in der dramaturgischen Gestaltung. Zugleich ist hier maßgeblich von der Rahmung der Raumerkundung abhängig, ob die Teilnehmer:innen einen Zusammenhang zwischen Spaziergang und literarischem Rahmentext herstellen (können) oder ob der Lektüre- und der Erkundungsteil als voneinander unabhängige Veranstaltungsteile aufgefasst werden.

Aus diesen unterschiedlichen Relationierungen zwischen Literatur und Raum bzw. Orten lassen sich mindestens folgende literaturbezogenen Lerngelegenheiten für literarische Spaziergänge ableiten,

- erstens an **„authentischen“ literarischen Orten**: z. B. Erkundungen von Texträumen im physischen Raum⁹ oder Aufspüren real-räumlicher Präsenz von literarischen Persönlichkeiten und Kontexten (z. B. literarische Produktionsprozesse)¹⁰;
- und zweitens an **im oder für den Spaziergang literarisierten Orten**: z. B. Erleben oder Durchführen interventionistischer Störungen im Raum mit Literatur, Erproben ästhetischer Erweiterungen von Raum durch Literatur oder das Ko-Konstruieren einer trans-medialen Erzählung im Raum.

Welche Verfahrensweisen in literarischen Spaziergängen Anwendung finden und welche didaktischen Potentiale sich hierfür für welche Zielgruppen ergeben mögen, diskutiert das nachfolgende Kapitel.

Lernen in literarischen Spaziergängen

Heuristik der Verfahrensweisen

Erfolgt ein Spaziergang allein oder in einer Gruppe, mit persönlichem oder elektronischem Guide (z. B. Audio-Führung) oder sonstigen Anleitungsmaterialien (z. B. Handreichung, auszufüllender Fragebogen), mit oder ohne Einbindung von technischen Geräten (z. B. Smartphone, Tablet für Online-Recherchen oder QR-Code), beschreiten alle den gleichen Weg oder welche Möglichkeiten der Differenzierung bietet der Spaziergang? Die konkrete Durchführungsform eines Spaziergangs bedingt mit, welche Auseinandersetzungen am Ort jeweils angeboten werden können.

⁹ Die im Spaziergang aufgesuchten Orte sind in Literatur (i. w. S.) topographisch referentialisiert.

¹⁰ Bei den im Spaziergang aufgesuchten Orten handelt es sich z. B. um autor:innenbiographisch relevante Orte, Produktionsorte von Literatur, publikationsgeschichtlich bedeutsame Orte, Orte des literarischen Lebens, Archive.

Prinzipiell jedoch steht für literarische Spaziergänge eine breite Palette an Verfahrensweisen bereit, mittels derer die Teilnehmer:innen Verschränkungen von Raum und Literatur erfahren können. Auf Basis der explorativen Untersuchung zu Erscheinungsformen literarischer Spaziergänge (s. Kap. Begriffsvielfalt und Medialität) sind im Weiteren konkrete literatureinbezie- hende Verfahrensweisen literarischer Spaziergänge zusammengetragen. Die Verfahren sind in rezeptionsorientierte und handlungsorientierte Verfahren unterschieden.

1. Rezeptionsorientierte Verfahren, z. B.:

- **die (polysensuale) Werkpräsentation:** Das Vorlesen oder Abspielen von literarischen Texten (auditiv); das Lesenlassen, Vorzeigen von Buchcovern oder Faksimiles (visuell, ggfs. taktil), bis hin zu synästhetischen Arrangements
- **die Präsentation von Autor:innenobjekten:** Das Präsentieren von u. a. Fotos, Nachbil- dungen und sonstigen Gegenständen (visuell, ggfs. taktil), O-Tönen, Zitaten von oder An- ekdoten über Autor:innen (auditiv, audiovisuell)
- **der Vortrag:** Ein Kurzreferat zu einem literarischen Werk und seiner Rezeptionsgeschichte, ei- ner Literat:innenbiographie, zur literaturgeschichtlichen Einordnung zu Werk und Biographie
- **die Inszenierung:** Das Einbinden szenischer Formen, wie z. B. eine performativ ausgestal- tete Sequenz aus einem literarischen Text oder die Rollenübernahme eines:einer Autor:in durch den Guide, eine irritierende Intervention durch eine:n Schauspieler:in in der Rolle als Autor:in u. Ä.

2. Handlungsorientierte Verfahren, z. B.:

- **Diskursive Verfahren:** Ort als Anker für eine aktive gesprächsbasierte Auseinanderset- zung der Teilnehmer:innen untereinander über mögliche Bezüge zwischen Ort und zu lesenden literarischen Textauszügen oder eigenen Textproduktionen
- **Textproduktive Verfahren:** Erlebnisse und Wahrnehmungen am Ort als Textproduk- tionsanlass, z. B. für eine kreative Schreibaufgabe am Ort, für das Erstellen einer Wahrneh- mungsskizze
- **Szenische Gestaltungen:** Konkrete Orte als Kulisse für eigene szenische Interpretationen der Teilnehmer:innen (z. B. Standbild zu einem literarischen Text(-auszug), pantomimi- sches Nachspielen einzelner Szenen) oder für das Vortragen eigener Textproduktionen
- **Datenerhebende Verfahren:** Sammeln von Daten am Ort, die zur Grundlage nachgelager- ter eigener Textproduktionen (literarische Produktionen, Reflexionen über Produktions- bedingungen von Literatur, über Literatur und Identität u. Ä.), diskursiven Auseinander- setzungen und/oder Präsentationen der Teilnehmer:innen werden sollen; Beispieldaten: Photographien von Orten; Interviews mit Passant:innen oder Ladenbesitzer:innen, z. B. über die Bekanntheit und Bedeutung von Literatur

- **Erlebnis- und immersionsorientierte Verfahren:** a) Konkret-sinnliche Interaktion der Teilnehmer:innen am und mit dem Ort, z. B. etwas erfühlen, erschmecken, eine Tätigkeit am Ort ausführen, die ggfs. mit literarischen oder werkbiographischen Ereignissen parallelisiert wird;¹¹ b) Spielerische Aktivitäten am Ort, wie das Auffinden von (versteckten) Gegenständen oder Handlungsanweisungen¹²

Diese Zusammenstellung beschreibt einen Ausschnitt eines Status quo an gebräuchlichen Verfahren literarischer Spaziergänge, die zum einen um weitere Praxisbeispiele zu ergänzen sowie zum anderen um neu zu erschließende Methoden zu erweitern wären.

Wer lernt?

An literarischen Spaziergängen nehmen sehr unterschiedliche Nutzer:innen-Gruppen von (Literatur-)Tourist:innen über Einwohner:innen bis hin zu Schulklassen teil. Allen Teilnehmenden werden in literarischen Spaziergängen Angebote zum Erkunden von Räumen und Literatur-Raum-Zusammenhängen gemacht, die in ein literaturbezogenes Lernen münden (können).

Dabei dürften dramaturgisch stärker überformte Spaziergänge unter Einbezug interaktiver Gestaltungsmittel gerade für Zielgruppen, die kein ausgeprägtes Eigeninteresse der Teilnahme mitbringen, die Attraktivität dieser Form der Begegnung mit Literatur und der Erkundung von Raum erhöhen.

Doch gerade auch als außerschulisches, auf die Institution Schule bezogenes ebenso wie als universitäres Lernformat sollte nicht nur in den Teilnehmer:innen eines Spaziergangs die relevante Ziel- und Nutzer:innengruppe gesehen werden. Jenseits von literarischen Spaziergängen als z. B. literaturtouristisches *Angebot* lassen sich literarische Spaziergänge ebenso als *Produkte* von Lernprozessen fassen (vgl. Adam 2019).

Letzteres ist der Fall, wenn z. B. Schüler:innen oder Studierende selbst einen literarischen Spaziergang entwickeln, mit dem (i. d. R. von außen durch die Lehrkraft angetragenen) Ziel, (1) die literarischen Vermittlungsgegenstände umfassender und tiefer zu durchdringen, (2) das vielschichtige Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeitsbezug differenzierter zu erfassen,

¹¹ Auf „Heidi’s Erlebnisweg“ in Maienfeld sollen die Teilnehmer:innen beispielsweise vom vermeintlich gleichen Bergquellwasser trinken wie Heidi bzw. die historische Vorlage der Figur (vgl. Ott 2017, 19f.).

¹² Sind diese spielerischen Aktivitäten integraler Bestandteil einer Erzählung, als welche der literarische Spaziergang als Ganzes konzipiert ist und in welcher die Teilnehmer:innen spezifische Rollen einnehmen (z. B. die Rolle von Detektiv:innen), liegt das Immersionspotential noch höher.

(3) metareflexives Problemlösewissen über die Leistungsfähigkeit verschiedener Vermittlungsmethoden aufzubauen, wie insgesamt (4) Lernprozesse in Bezug auf (literarische) Vermittlungskompetenzen (z. B. die dramaturgische Gestaltung eines Spaziergangs) angestoßen werden können.

Literaturbezogene Lernprozesse, die wiederum *im Vollzug* literarischer Spaziergänge initiiert werden sollen (oder ggfs. auch inzidentell angestoßen werden), stehen im Fokus des folgenden Kapitels.

Wozu oder mit welcher Zielstellung an literarischen Spaziergängen teilnehmen?

a) Erfahrungen ermöglichen

Literarische Spaziergänge als Format des außerschulischen Lernens können in Anlehnung an Rupp et al. (2011, 336f.) daran gemessen werden, ob sie Erfahrungen ermöglichen, die innerhalb des schulischen Rahmens so nicht erreichbar wären. Der Erfahrungsbegriff wird in der Diskussion um das Spezifikum des Vermittlungsformats literarischer Spaziergang häufig zuvorderst sensualistisch gefasst: Die Teilnehmer:innen sollen verräumlichte körperlich-sinnliche Erfahrungen mit Literatur machen, dies entweder in der rezeptiven Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. z. B. Knipp 2018) oder in der eigenproduktiven Auseinandersetzung (vgl. z. B. Wermke 2004).

Hinsichtlich der Rezeption von Literatur im Raum hätten literarische Spaziergänge das hervorgehobene Potential, „das imaginativ-kognitive Leseerlebnis [...] qua Spaziergang um eine sinnliche Erfahrung [zu] erweiter[n]“ und ein „erfahrungsbasiertes Wissen und Erleben literarischer Topografien“ (Knipp 2018, 270f.) zu adressieren. Das beschriebene Potential ist allerdings nur dann ein Spezifikum des Vermittlungsformats literarischer Spaziergänge, wenn der Raum als Resonanzraum für dieses erweiterte Leseerleben konzeptionell relevant ist und z. B. als historische Vorlage für eine Fiktionalisierung diene.

Rezeptive sinnesorientierte literarische Spaziergänge zielen u. a. auf sensualistische Raumerfahrungen folgender Art (vgl. ebd., erweitert um eigene Beispiele):

- **taktils Erleben** von literarischen Handlungsorten, wie im Begehen der Hohlen Gasse in Küsnacht
- **visuell-auditives Erleben** von literarischen Texten vor Referenzorten, wie beim Rezitieren von ortsbeschreibenden Romanpassagen

- **gustatorisches [und olfaktorisches] Erleben** von in der Literatur beschriebenen Gerichten [und Gerüchen], wie in der Verköstigung mit Produkten einer konkreten Bäckerei, die im Roman vorkommen

Mittels solchermaßen konzipierter sinnlicher Literaturspaziergänge kann Literatur vergegenwärtigt und räumlich erfahrbar werden. Die Guide-Äußerung aus dem Feldprotokoll eines literarischen Spaziergangs zu Uwe Tellkamps *Der Turm* ist ein solcher Akt der Vergegenwärtigung und verräumlichten Textrezeption: „Christian [...] fährt dann, *genau wie wir jetzt*, hinauf zum Luisenhof“ (Protokollauszug aus ebd., 269; Hervor. i. O.).

Das sinnliche Erfahren ist einem Verstehen dabei keineswegs prinzipiell vorgelagert (vgl. die Diskussion in Heyne et al. 2021, 505f.). Man könnte sogar so weit gehen, zu sagen, dass es geradezu eines vorausgehenden verstehensorientierten Erstzugriffs auf Literatur bedarf, um als Teilnehmer:in an einem literarischen Spaziergang Orten über die bloße Reizaufnahme hinaus Sinn zuzusprechen. Ein solches Sinnzusprechen vollzieht sich Hand in Hand mit verstehensorientierten Prozessen: Das sinnlich Wahrgenommene muss in Sinnzusammenhänge eingeordnet werden können, damit es nicht bei disparaten impressionistischen Eindrücken bleibt.

Teilnehmer:innen können solche sinnlichen Erfahrungen nicht nur an literarischen Handlungsorten machen, sondern sehr ähnlich in autor:innen- oder werkbiographisch ausgerichteten literarischen Spaziergängen. Diese Spaziergänge vollziehen dann z. B. Wege zwischen Wohn- und Arbeitsort einer Autorin nach, inszenieren (werk-)biographische Ereignisse an historisch-authentischem Ort oder reichen das Lieblingsgetränk eines Autors dar. Und auch literarische Spaziergänge, die (weitere) Kontexte von Literatur erschließen und das System Literatur beleuchten, hierzu literarische Produktions-, Publikations-, Distributions-, Rezeptions-, Archivierungspraktiken zum Thema machen, können sinnesorientiert konzipiert sein. Der so erzeugte Resonanzraum ist indes ein anderer als bei sinnesorientierten Aktivitäten an literarischen Handlungsorten, weil der Ort keine sinnliche Erweiterung eines ästhetischen Erlebnisses (= des Gelesenen) im Sinn eines synästhetischen Erlebens ermöglicht.

In literarproduktiven Auseinandersetzungen im Rahmen eines literarischen Spaziergangs wird dagegen der Raum als Inspiration für die eigene literarische Textproduktion einbezogen. Eine mehrdimensionale, polysensuale Raumwahrnehmung wird auch hier angestrebt, allerdings als Zwischenschritt, um diese in Produktionsprozesse zu überführen, und ohne, dass eine literarische Fremdelektüre vorausgehen oder damit verbunden sein müsste. Das subjektive Erleben von Räumen zielt darauf, eigene Ausdrucksweisen für diese Raumerfahrungen zu entwickeln oder zu erproben und auf der Basis des eigenen Raumerlebens in die produktive Auseinandersetzung mit dem Ort und mit sich selbst zu gelangen.

b) Vom Erleben zum Reflektieren

Aus schulischer¹³ Perspektive würde ein Verbleiben auf der Ebene des Erlebens sehr kurz greifen. Eine basale Aufgabe der Institution Schule ist es, das Erfahrungswissen von Heranwachsenden in einen Modus der zunehmenden Abstrahierung zu überführen, der über das eigene Erleben mehr und mehr hinausgeht und dieses in größere Zusammenhänge stellt, es verbal verfügbar und mit anderen teilbar macht etc. (vgl. z. B. Jung 2021). Welche Ansatzpunkte literarische Spaziergänge dafür bieten, ob als Bestandteil der Spaziergangsdurchführung oder für die anschließende Nachbereitung, wird im Weiteren diskutiert.

Für sinnesorientierte Zugänge zu Literatur im Rahmen von literarischen Spaziergängen zu historisch-authentischen oder auch generischen Orten wird als didaktische Zielsetzung ein tieferes Textverstehen angeführt (vgl. Rupp et al. 2011; Betz 2016). Ein verräumlichtes Erleben von Literatur geht allerdings nicht per se mit einem Verstehen einher, die Räumlichkeit des Erlebens führt nicht unmittelbar zu einem besseren Textverstehen. Um dies anzubahnen, bedarf es z. B. diskursiver und textproduktiver Formen der Reflexion, des Abgleichs von subjektiven Erfahrungen untereinander und von Raumerfahrung und Textverstehen.

Literarische Spaziergänge machen Übereinstimmungen, aber auch Differenzen zwischen realem Raum und fiktional erzeugtem Raum konkret erfahrbar. Sie bieten dafür einen spezifisch raumbezogenen Zugang zur Frage des Realitätsgehalts von Literatur und zu fiktionalen Erweiterungen sowie Transformationen historischer Referenzorte. Das Erleben im Spaziergang gilt es aufzugreifen, zu verbalisieren und kontextualisieren. Insofern können literarische Spaziergänge zu einem reflektierten Umgang mit Fiktionalität und Referentialität beitragen (vgl. Spinner 2006; Krah 2018), vorausgesetzt, solche Differenzen werden thematisiert und ins Bewusstsein gehoben.

Die verräumlichte Zugänglichkeit literaturhistorischen Wissens darf als ein formatspezifisches Potential literarischer Spaziergänge gelten, literarisches Lernen (vgl. Spinner 2006) in der Dimension der Literaturgeschichte und z. B. hinsichtlich Ein- und Ausschlusspraktiken literarischer Erinnerungskultur oder zum Zusammenhang von literarischem Leben und ökonomischem Literaturbetrieb anzubahnen. So ließe sich in literarischen Spaziergängen erkunden, für welche Literat:innen sich Erinnerungszeichen im Raum finden und welche ortsgeschichtlich ebenfalls relevanten literarischen Persönlichkeiten kaum präsent sind, um dies

¹³ Reflexive Erweiterungen des subjektiven Erlebens werden nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen Kultur- und Bildungseinrichtungen oder informelleren Zusammenhängen (z. B. Lesezirkeln) angestrebt. Im bewussten Einziehen einer solcher Reflexionsebene sehen Schreiner-Kupfer und Abraham (2009, 136) den entscheidenden Unterschied zu kulturtouristischen Angeboten literarischer Spaziergänge.

anschließend oder ggfs. direkt im Spaziergang z. B. historisch oder soziologisch zu kontextualisieren.

In der erinnerungskulturellen Dimension bzw. der Auseinandersetzung mit lokaler literaturbezogener Erinnerungskultur liegt zudem ein Enkulturationspotential literarischer Spaziergänge. Diese Zeichen im Raum einordnen und deuten zu können, schafft dabei zugleich die Grundlage, sich an Verhandlungen um literarisches Erinnern aktiv zu beteiligen: Literarische Spaziergänge können dazu beitragen, dass ihre Teilnehmer:innen nicht nur literarische Ortsgeschichte kennenlernen, sondern sich eher in die Lage versetzt sehen, gesellschaftliche Debatten zu literarischer Präsenz im Raum und literarischem Erinnern im Besonderen mitzugestalten.

c) Spazierend zu mehr Lesemotivation?

In der – wenn auch seltenen – deutschdidaktischen Literatur wird als Lernpotential erstaunlich schnell ins Spiel gebracht, dass literarische Spaziergänge die Lesemotivation ihrer Teilnehmer:innen steigern könnten; das gilt insbesondere für solche, die zu sinnesorientierten Auseinandersetzungen mit literarisch referenzierten Orten anleiten (z. B. in der Outdoordidaktik, vgl. Rupp et al. 2011; Betz 2016).¹⁴

Für Kinder im Grundschulalter allerdings warnt Roeder beinahe davor, mit ihnen historisch-authentische Orte in literarischen Spaziergängen aufzusuchen und sie in ihrer „Aura“ (nach Benjamin, vgl. Roeder 2004, 32) oder kulturellen Bedeutsamkeit erspüren zu lassen, da „das Verständnis von Autorenschaft noch wenig ausgeprägt“ (ebd., 20) sei:

Angenommen, es gäbe irgendwo auf der Welt Rowlings Internat Hogwar[ts] wirklich und man würde einen Ausflug dorthin unternehmen. Was könnte man dort erleben? Außer einem staunenden Gang, der wie durch ein Museum führen würde, wäre die Inspektion des Ortes wahrscheinlich enttäuschend. Denn obwohl man sich nun an diesem originalen Ort befände, könnte man noch lange nicht mit Besen fliegen oder ähnliche phantastische Abenteuer erleben wie der bewunderte Harry Potter. Und keinesfalls [...] erlebt man eine so spannende Verfolgungsjagd wie Emil und seine detektivischen Freunde, fährt man die literarische, aber auch in Berlin nachvollziehbare Original-Strecke der Diebe ab. (ebd., 32)

¹⁴ Dabei bleibt übrigens offen, ob es sich um eine ungerichtete, allgemeine Steigerung der Lesemotivation handeln soll oder um eine z. B. werk-, autor:innen-, genrespezifische.

Nun gibt es andere Verfahren als das bloße Schauen eines Ortes. Zum Beispiel können handlungsorientierte Verfahren altersgerechtere Zugänge zu literarisch relevanten Orten bieten. Zudem sind auf literarisches Lernen ausgerichtete Spaziergänge nicht auf literarische Orte i. e. S. angewiesen, sondern können generische Orte einbeziehen, wie weiter oben erläutert.

Dessen ungeachtet, so die implizit zu rekonstruierende Argumentation in Roeder (2004), bedarf es anderer Spaziergangskonzeptionen, die zum Lesen animieren können. Sie schlägt hierfür einen vom literarischen Text emanzipierteren Typus des literarischen Spaziergangs vor, wie er im Kapitel „Zum Zusammenhang von Literatur und Raum“ bereits vorgestellt wurde. Im Spaziergang ahmen die Teilnehmer:innen eine literarische Handlung nun nicht einfach nach, sondern diese ist Grundlage für eine eigenständige Spaziergangsdramaturgie, z. B. einen Spaziergang als Abenteuer. Das im Spaziergang selbst erlebte Abenteuer kann dann möglicherweise zur Lektüre eines Abenteuerromans verleiten, z. B. um das Abenteuererleben auf anderem Weg zu wiederholen.

Empirische Untersuchungen stehen jedoch hier wie da aus, wenngleich einzelne Spaziergangsdurchführungen positive Effekte auf die Lesemotivation von Spaziergangsteilnehmer:innen nahelegen mögen.

Abschließende Bemerkung

Das Praxisfeld literarischer Spaziergänge ist weiter, als das Literaturvermittlungsformat des literarischen Spaziergangs derzeit mehrheitlich aufgegriffen wird. Die im Beitrag vorgestellten Heuristiken an Inhaltstypen, Literatur-Ort-Relationen sowie Verfahrensweisen tragen dem Rechnung, sind allerdings durch weitere Untersuchungen – z. B. Feldforschung zu Spaziergangsdurchführungen, Schreibtischinspektionen von Spaziergangsmaterialien – auszudifferenzieren und zu überprüfen.

Zudem wäre die im vorliegenden Beitrag angerissene Diskussion der didaktischen Potentiale des Vermittlungsformats um eine nutzungs- und wirkungsorientierte Forschung zum Lernpotential literarischer Spaziergänge zu ergänzen. Eine Konzentration auf die Frage, ob die Teilnahme an einem literarischen Spaziergang in die Lektüre führt, würde allerdings eine Engführung des literatur- und einmal mehr des kulturdidaktischen Potentials literarischer Spaziergänge darstellen, welches dieser Beitrag unter Berücksichtigung unterschiedlicher Teilnehmer:innengruppen aufzuzeigen versucht hat.

Biographischer Hinweis:

Dr. **Christine Ott** ist Akademische Rätin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind außerschulische und öffentliche Sprach- und Literaturvermittlung, sprachbezogene Bildungsmedienforschung sowie Digitalität und Diversität.

Adam, Winfried (2019): Literarischer Spaziergang. In: Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 95–97.

Bernhardt, Sebastian (2020): Literarisches Lernen in einer Literaturausstellung? In: Grünewald, Andreas; Hethey, Meike; Struve, Karen (Hrsg.): *KONTROVERS – Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft*. Trier: WVT, 335–350.

Betz, Anica (2015): ‚Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume‘ am Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik. In: Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R Unipress, 275–289.

Burckhardt, Lucius (2006): *Warum ist die Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft*. Kassel: Martin Schmitz.

Disoski, Meri; Klingenböck, Ursula; Krammer, Stefan (Hrsg.) (2012): *Literaturvermittlung und/als (Ver)Führung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Heyne, Nora; Pfof, Maximilian; Heiler, Hanna Maria (2021): Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für LeseEinstellungen und Textverstehen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H. 4/2021, 16. Jg., 496–509.

Jung, Johannes (2021): *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Knipp, Raphaela (2018): Literarische Spaziergänge als situierte Literaturvermittlung am Praxisbeispiel von Uwe Tellkamps *Der Turm* in Dresden. In: Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, 261–276.

Krah, Hans (2018): Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hrsg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 261–287.

Krompák, Edina; Fernández-Mallat, Víctor; Meyer, Stephan (Hrsg.) (2022): *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Bristol [u. a.]: Multilingual Matters.

Kupfer-Schreiner, Claudia; Abraham, Ulf (2009): Lust auf Lesen, Schreiben, Land und Leute? Die „Lese- und Schreibreisen“ der Bamberger Deutschdidaktik als Beitrag zur literarischen Kompetenz als hochschuldidaktische Aufgabe. In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, 123–139.

Müller-Michaels, Harro (2006): Räume erfahren – Erfahrungsräume entwickeln. In: *Deutschunterricht*, H. 6/2006, Jg. 59 „Stadt, Land, Fluss. Orte in der Literatur“ (hrsg. von Harro Müller-Michaels), 4–8.

Ott, Christine (2017): Literarisches Dorfleben in Maienfeld oder Wie Heidi lebte: Inszenierte Kinderbuchwelten in der Erlebnisgesellschaft. In: *kjll&m. forschung schule bibliothek – Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Literatur und Bibliothek*, H. 3/2017, Jg. 69 „Auf Bleistiftwegen. Außerschulische (literarische) Lernorte“ (hrsg. von Caroline Roeder), 14–22.

- Ott, Christine; Wrobel, Dieter (2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkraum. In: Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlagen in Theorie und Praxis. Berlin: Erich Schmidt, 7–27.
- Piatti, Barbara (2008): Die Geographie der Literatur. Schauplätze, Handlungsräume, Raumphantasien. Göttingen: Wallstein.
- Roeder, Caroline (1998): Von Alex bis Zoo. Auf den Spuren literarischer Figuren. Berlin: LesArt.
- Roeder, Caroline (2004): Schauplatz Buch. Literarische Spaziergänge als kreative Ortserkundungen für Kinder und Jugendliche. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003. München: kopaed, 19–34.
- Rupp, Gerhard; Abtens, Nicole; Reinsch, Maximilian (2011): Outdoordidaktik. In: Neuhaus, Stefan; Ruf, Oliver (Hrsg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck: StudienVerlag, 336–348.
- Solnit, Rebecca (2000): Wanderlust. A History of Walking. London [u. a.]: Viking.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht, H. 200/2006, Jg. 33 „Literarisches Lernen“ (hrsg. von Kaspar H. Spinner), 6–16.
- Wermke, Jutta (2004): Outdoor-Didaktik. Kulturelle Vermittlung in der Deutschlehrerbildung. In: Deutschunterricht, H. 1/2004, Jg. 57, 44–50.
- Wrobel, Dieter; Ott, Christine (2019): Einleitung: Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. In: Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.): Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb. Seelze: Klett/Kallmeyer, 6–15.

Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum

Christian Hoiß

Abstract

Im Kontext des Literaturunterrichts bieten literarische Spaziergänge die Gelegenheit, die zwei in der Regel eher getrennt gedachten Sphären *Literatur* und *geographischer Nahraum* in einen Zusammenhang zu stellen. Der vorliegende Beitrag arbeitet die literaturdidaktische Relevanz dieses Verhältnisses heraus und argumentiert, dass eine regionalitätsbezogene Auswahl an literarischen Texten, Gegenständen, Akteur:innen, Orten, Praktiken etc. in literarischen Spaziergängen Parallelen und Gegenbewegungen zu sowie Disruptionen gegenüber den an Epochen ausgerichteten kanonischen Texten bzw. dem zu vermittelnden Epochenwissen aufdecken kann.

Anhand von Beispielen aus dem Münchener Stadtraum wird gezeigt, dass literarische Spaziergänge ein besonderes Potenzial haben, um die wechselseitigen Beziehungen zwischen Literatur und eigener Umgebung zu erkunden und regionale Literaturgeschichte als Gegenstand forschenden Lernens zu erkennen. Zudem eignen sich literarische Spaziergänge dazu, die kollektive Erinnerung sowie kulturell-literarische Konventionen zu reflektieren und mit Schüler:innen kultur- und diversitätsdidaktische Perspektiven zu erschließen.

Einleitung

Literarische Spaziergänge haben unter anderem die Erkundung literarisch relevanter Orte zum Ziel und führen zur Begegnung mit dem gegenwärtigen oder vergangenen literarischen Leben in einer Region, einer Stadt, einem Ortsteil, einem Straßenzug oder Gebäude und darüber hi-

naus auch mit Texten. Im Kontext des Literaturunterrichts bieten sie daher eine Gelegenheit, die zwei in der Regel eher getrennt gedachten Sphären *Literatur* und (*geographischer*) *Nahraum*¹ in einen Zusammenhang zu stellen (vgl. Knipp 2017, 2018; Piatti 2008). Der vorliegende Beitrag arbeitet die literaturdidaktische Relevanz dieses Verhältnisses heraus. Unter anderem greift er damit verbundene Fragen der schulischen Kanonbildung auf, da der geographische Nahraum des jeweiligen literaturdidaktischen Lernsettings von spezifischen literarischen Gegenständen, Akteur:innen, Orten, Praktiken etc. umgeben ist, die sich in jeweils spezifischer Weise zum gegenwärtigen Kanon verhalten² und die in jedem Fall Teil einer regionalen Literaturgeschichte sind.

Anhand von Beispielen aus dem Münchener Stadtraum wird gezeigt, dass literarische Spaziergänge ein besonderes Potenzial haben, um die wechselseitigen Beziehungen zwischen Literatur und eigener Umgebung zu erkunden und regionale Literaturgeschichte als Gegenstand forschenden Lernens zu erkennen. Zudem eignen sich literarische Spaziergänge dazu, die kollektive Erinnerung sowie kulturell-literarische Konventionen zu reflektieren und mit Schüler:innen kultur- und diversitätsdidaktische Perspektiven zu erschließen.

Zum Verhältnis von Literatur und (geographischem) Nahraum

Spätestens seit dem *spatial* bzw. *topographical turn* konzipieren kulturwissenschaftliche Ansätze Raum nicht mehr als statischen Container, sondern als Produkt kultureller Praxis sowie sozialer Erfahrungen und Aushandlungsprozesse (vgl. Dünne & Günzel 2006). Raum – und damit auch eine Region oder ein Stadtgebiet – existiert nicht aus sich selbst heraus, vielmehr wird er hervorgebracht, unterläuft einer kulturellen Kodierung (vgl. Fromm 2015, 31). Literatur als Medium kultureller Kodierung kann in der Konstitution des Raumes eine zentrale Rolle spielen.

¹ Wenn hier und im Folgenden von *Nahraum* die Rede ist, ist ein physischer Raum gemeint, der grundsätzlich von Schüler:innen oder Studierenden im Rahmen eines literarischen Spaziergangs (nicht aber einer literarischen Wanderung oder Reise) in einem angemessenen Zeitraum erreichbar ist. Dabei dürfte es sich um einen Bewegungsradius von wenigen hundert Metern bis Kilometern, z. B. der Größe eines Stadtgebiets, handeln (vgl. Ott im gleichen Band).

² Sie können zum Beispiel im nationalsprachigen Kanon enthalten sein oder nur in einer bestimmten Region Wirkung entfaltet haben, können den großen Tendenzen einer Epoche folgen, entgegenlaufen, auf sie referieren oder aber selbst als Referenzpunkt gelten.

In ihrer Einleitung zur Münchener Stadtgeschichte machen die Herausgeber auf die enge Verflechtung von Literatur und (städtischem) Raum, von *Textstädten* und *Steinstädten* aufmerksam:

[S]eit der Stadtgründung legen sich Schichten der Literatur über diese SteinStadt, Schichten von erdichteten Stadtbildern, von Erzählungen aus dem Stadtleben und von den literarischen Diskursen der Schriftstellerinnen und Schriftsteller, von Netzwerken des literarischen Lebens und Betriebs. (Fromm et al. 2019, 13)

Sie verweisen dabei auf den anthropologisch angelegten Drang der Menschen zu erzählen (*homo narrans*; vgl. u. a. Fisher 1987) und zugleich auf die wechselseitige Beziehung zwischen Städten und ihren Bewohner:innen. Die Stadt gewinnt durch die vielen narrativen Schichten deutlich an Kontur und Charme: durch die in ihr entstandenen und über sie verfassten literarischen Werke, die in ihr gelebte literarische Praxis, die in ihr geführten literaturbezogenen Diskurse, die Stadtgeschichtsschreibung, speziell auch durch die lokalen Mythen, die sich in informellen Bereichen des Lebens um die jeweilige Stadt ranken. Die Stadtbewohner:innen (re-)produzieren diese städtischen Narrative wiederum und profitieren letztlich auch von ihnen, da diese Narrative zur Attraktivität des eigenen Lebensraums beitragen, ja diesen erst erzeugen.³

In der regionalen Literaturgeschichte treffen die Dimensionen Text, Raum und Zeit direkt aufeinander. Mehr noch: In ihr verschmelzen, amalgamieren diese Dimensionen, weshalb in diesem Zusammenhang von „Kulturraumverdichtungen“ (Joachimsthaler 2002, 491; vgl. auch Vorderegger 2013) gesprochen wird. Ein Beispiel für eine solche Verschmelzung der Dimensionen Text, Raum und Zeit ist der geschichtsträchtige Königsplatz in München. Dort versammeln sich bei der Aktion „München liest aus verbrannten Büchern“⁴ jedes Jahr Autor:innen, Künstler:innen, Schüler:innen und Studierende, geschichtsbewusste und engagierte Bürger:innen der Stadt und lesen öffentlich aus einst verbrannten Werken vor. Die Aktion findet im Gedenken an den 6. Mai und vor allem den 10. Mai 1933 statt, an dem sich ca. 50 000 Münchner:innen an der Bücherverbrennung auf dem Königsplatz versammelten – ein Ort, der für das Nazi-Regime große Symbolkraft besaß und an dem unter anderem der sog. Führerbau stand. Im Zuge der Gleichschaltung durch die Nationalsozialist:innen waren Bü-

³ Für die Semiologie ist evident, dass die (sich stetig wandelnde) Stadt ein Raum voller Zeichen und Diskurse ist, ein les- und formbares Zeichensystem: „[D]ie Stadt spricht zu ihren Bewohnern, wir sprechen unsere Stadt [...]“ (Barthes 1988, 202).

⁴ Quelle: <https://lesungausverbranntenbuechern.de/wordpress/> (Zugriff: 10.03.2023)

cherverbrennungen zwar nur eines von vielen Mitteln, jedoch ein äußerst symbolträchtiges (vgl. Treß 2003).

Der Königsplatz ist heute tief im kollektiven Gedächtnis der Stadt verankert, nicht zuletzt aufgrund von Initiativen wie „München liest aus verbrannten Büchern“. In ihm speist sich ein historisches Bewusstsein über die Schrecken des Nazi-Regimes, über die architektonische Funktionalisierung von prunkvoll angelegten Plätzen und über literarisches Leben heute und damals.⁵ Denn natürlich war die Münchener Bücherverbrennung für den Großteil der Literat:innen in München und darüber hinaus Schock und Wendepunkt zugleich, der in den meisten Fällen, falls noch nicht geschehen, im Exil oder der inneren Emigration endete (vgl. Tworek 2019b, 413ff.):⁶

Es war, als habe die auch in München, unter großem Zulauf der Bevölkerung, zelebrierte Verbrennung ‚undeutschen Schrifttums‘ (am 6. und am 10. Mai 1933) einen breiten Streifen verbrannter Erde zwischen die emigrierten und die inhaftierten Künstler, Wissenschaftler und Politiker und – auf der anderen Seite – die Anhänger des Nationalsozialismus gelegt. (Frühwald 2019, 402)

Literaturwissenschaftliche Anstrengungen konzentrieren sich bei der Analyse dieser Zusammenhänge darauf, den narrativ konstruierten Raum auszuleuchten bzw. seine Wechselwirkung mit literarischen Texten, Akteur:innen, Praktiken etc. systematisch zu erschließen (vgl. Fromm 2015; Fromm et al. 2019; Heydebrand 1999).⁷ Eine Stärke dieses Ansatzes liegt in An-

⁵ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass das NS-Dokumentationszentrum München (www.nsdoku.de; 10.03.2023) heute ein bedeutendes Element der historischen Bewusstseinsbildung in München und der Region darstellt. Es befindet sich ebenfalls am Königsplatz, dort wo einst die NSDAP-Hauptzentrale in München stand.

⁶ Daneben war aber auch ein beträchtlicher Anteil der Literatur-, Kultur- und Kunschtchaffenden in graduellen Abstufungen der Ideologie der Nationalsozialist:innen zugewandt oder nahm sogar Spitzenfunktionen in der NSDAP ein. Fromm spricht von einer „Verdichtung konservativer, religiöser und national-völkischer Autoren“ (2019, 354), die das Erscheinungsbild der Literaturstadt München ab 1925 veränderte. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vielschichtigen literarischen Netzwerken, die um die Jahre der Machtergreifung herum agierten, empfiehlt sich die Lektüre von Fromm 2015 und 2019.

⁷ Das dargestellte Aufgabenfeld der regionalen Literaturgeschichtsschreibung bleibt in diesem Beitrag nur kursorisch, insofern als literarische Spaziergänge sich oft mit den Gegenständen regionaler Geschichtsschreibung befassen und auf ihre Ergebnisse zurückgreifen. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass die regionale Literaturgeschichtsschreibung keineswegs mit festen Größen hantiert. Allein die Konstitution ihres Gegenstandes (der im konkreten Fall in den Blick genommenen Region) ist im Detail vertrackt (Wo beginnt und endet der Münchener Stadtraum?) und wird bei Hinzunahme von Konzepten wie Globalität und Digitalität noch komplexer. Lokale und regionale Ballungsräume (wie München, Berlin, Hamburg) zeichnen sich in besonderem Maße durch ihre globalen Verstrickungen aus, die sich im literarischen Raum der Stadt niederschlagen (vgl. Caspers et al. 2019 und 2016). Die Problematik der Begriffsbestimmung zeigt sich indes nicht nur auf territorialer und temporaler

lehnung an Renate von Heydebrand in der „Möglichkeit zur modellhaften Analyse von literarischer Kommunikation“ (Fromm et al. 2019, 13).⁸ Ähnlich archäologischer Forschungsarbeit werden, um im obigen Bild zu bleiben, nach und nach die Schichten der Wortstadt freigelegt und ihre Verflechtungen zu den Schichten der SteinStadt rekonstruiert.

Ein Beispiel für literarische Kommunikation im Kontext der Bücherverbrennung 1933, die auch für den schulischen Kontext von Relevanz ist, liefert Oskar Maria Graf. Für ihn war es eine Demütigung, dass er (mit Ausnahme einzelner Werke) nicht auf der Liste der zensierten Autor:innen stand, und für die Propaganda der Nationalsozialist:innen eingespannt wurde. Seine Reaktion, die er am 12. Mai 1933 in einem öffentlichen und viel beachteten Brief in einer Wiener Zeitung kundtat, spricht für sich:

Die schönste Überraschung aber ist mir erst jetzt zuteil geworden: Laut ‚Berliner Börsenkurier‘ stehe ich auf der weißen Autorenliste des neuen Deutschland und alle meine Bücher, mit Ausnahme meines Hauptwerkes ‚Wir sind Gefangene‘, werden empfohlen! Ich bin also dazu berufen, einer der Exponenten des ‚neuen‘ deutschen Geistes zu sein! [...]

Diese Unehre habe ich nicht verdient!

Nach meinem ganzen Leben und nach meinem ganzen Schreiben habe ich das Recht, zu verlangen, dass meine Bücher der reinen Flamme des Scheiterhaufens überantwortet werden und nicht in die blutigen Hände und die verdorbenen Hirne der braunen Mordbanden gelangen! (Graf 1933, 1)

Die literaturdidaktische Erarbeitung solcher und weiterer⁹ Verknüpfungen für den Unterricht, z. B. im Rahmen eines literarischen Spaziergangs über den Münchener Königsplatz, bietet die Möglichkeit, den Erwerb von literarischem Wissen und historischem Wissen gleichsam anzubahnen (vgl. Brand 2016). Schüler:innen bzw. Studierende dürften einen Eindruck davon gewinnen, wie stark politisches, gesellschaftliches und literarisches Leben damals wie heute

Ebene, sondern auch auf sprachlicher, da Globalität immer auch die Sprachen und Literaturen der Welt in den lokalen Erfahrungsraum der Menschen gebracht hat (vgl. Bosse 2013).

⁸ In von Heydebrands Studie(n) geht es um die Analyse fiktionaler Texte, die in einer spezifischen Region geschrieben wurden oder Wirkung entfalten konnten – unter der Bedingung der diskursiven Vernetzung dieser Texte von Distribuierenden und Rezipierenden in Vergangenheit oder Gegenwart (vgl. Fromm et al. 2019, 13f.; Heydebrand 1983). Im Kontext dieses Beitrags wird von einem weiten Literaturbegriff ausgegangen, sodass auch lyrische und dramatische aber auch faktuale Textsorten und historisch wertvolle Zeitdokumente (Briefe, Tagebucheinträge, Notizen etc.) in literarischen Spaziergängen von Relevanz sein können.

⁹ Beispielsweise kann in diesem Kontext gut mit Brechts 1939 veröffentlichtem Gedicht *Die Bücherverbrennung* gearbeitet werden, in dem er Grafs Protest ein literarisches Zeugnis widmet (vgl. Brecht 1999, 694).

verwoben sind, dass also die Literat:innen der Zeit immer im Lichte ihres jeweiligen historischen Kontexts zu betrachten sind.¹⁰ Zugleich lernen sie zu reflektieren, dass kollektive Erinnerung (z. B. gekoppelt an einen konkreten Ort) einem Wandel ausgesetzt ist und kulturell-literarische Konventionen gesellschaftlich konstruiert werden.¹¹

Die subjektive Involvierung der Schüler:innen oder Studierenden im Konnex von literarischem und historischem Wissen kann zusätzlich durch die körperliche Begegnung mit dem Raum angeregt werden.¹² Sucht man den Münchener Königsplatz im Rahmen eines literarischen Spaziergangs auf, so lässt sich die unmittelbare atmosphärische Wirkung des Raumes in die pädagogisch-didaktische Planung miteinbeziehen, etwa beim Besuch der oben genannten Veranstaltung oder beim gemeinsamen Lesen literarischer Texte über Bücherverbrennung direkt auf dem Königsplatz. An dieser Stelle sei exemplarisch auf eine eindrückliche Passage in Markus Zusaks *Die Bücherdiebin* verwiesen, in der die junge Heldin Liesel Meminger in Molding bei München einer Bücherverbrennung beiwohnt:

Um halb fünf hatte sich die Luft merklich abgekühlt.

Die Leute machten Scherze, dass man sich aufwärmen müsse. „Zu mehr ist dieser Schund doch sowieso nicht nütze.“

Man schaffte alles auf Karren herbei. Die Ladung wurde in der Mitte des Marktplatzes abgeworfen und mit etwas süßlich Riechendem übergossen. Bücher und Papier und andere leichte Gegenstände rutschten oder rollten von dem Haufen und wurden wieder hinaufgeworfen. [...]

¹⁰ Im literaturdidaktischen Feld wurde die Frage nach dem Verhältnis zwischen literarischem und historischem Wissen und Lernen vielseitig diskutiert (vgl. z. B. Brüggemann 2008; Fingerhut 2002; Müller-Michaels 1996), wobei vielfach Überlappungen in den Kompetenzmodellierungen von literarischem und historischem Lernen betont (vgl. Brand 2016) und das Potenzial von Synergien zwischen den Fächern Deutsch und Geschichte in diesem Kontext hervorgehoben werden (vgl. Korte 1996; Nutz 1997).

¹¹ Mit Baricelli kann aus geschichtsdidaktischer Perspektive konstatiert werden, dass historisches Lernen auf einem Wissen aufbaut, das grundsätzlich narrativer Natur ist und von Macht- und Dominanzansprüchen sowie damit verbundenen normativen Setzungen geprägt ist. Dem Konstruktcharakter sei daher mit dem Aufbau eines Geschichtsbewusstseins bei Lernenden nachzukommen (vgl. Baricelli 2018, 51; auch Lücke 2017).

¹² Da sie viel mit der Wirkung von Räumen und der individuellen Erfahrung zwischen Raum und Text arbeiten, ist anzunehmen, dass literarische Spaziergänge und die darin enthaltenen Aufgabentypen in Anlehnung an Winkler (2015, 161f.) bei Lernenden in besonderem Maße die subjektive Involviertheit sowie ein Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung fördern. Grundsätzlich sind aber auch Aufgaben denkbar, die auf eine genaue Textwahrnehmung zielen, etwa bei entsprechender Integration von Texten wie denen von Graf oder Zusak in diesem Kapitel oder beispielsweise bei der Quellenarbeit mit (literar)historischen Dokumenten.

Als Liesel sich ihren Weg durch die Menge zu bahnen versuchte, verleitete sie ein Knistern zu der Annahme, dass man das Feuer bereits angezündet hätte. Sie haben ohne mich angefangen! Aber das stimmte nicht. Das Geräusch entsprang den wie elektrisiert wartenden Menschen, deren innere Spannung mit jeder Sekunde wuchs.

Obwohl etwas in ihrem Innern ihr sagte, dass all dies ein Verbrechen war [...], war sie entschlossen, sich das Feuer anzusehen. Sie konnte nicht anders. [...]

Die orangefarbenen Flammen winkten der Menge zu, als sich Papier und Drucker-schwärze in ihrem Innern auflösten. Brennende Worte wurden ihren Sätzen entrissen.

Auf der anderen Seite, jenseits der flackernden Hitze, konnte man die Braunhemden und Hakenkreuze sehen, die sich an den Händen gefasst hatten. Die Menschen sah man nicht. Nur Uniformen und Abzeichen. (Zusak 2009, 122–125.)

Literarische Spaziergänge als Methode forschenden Lernens

Für den Literaturunterricht ergeben sich aus den beschriebenen Zusammenhängen vielfache Schnittmengen. So kann es ungemein aufschlussreich sein, wenn Orte einen bestimmten Einfluss auf das literarische Schaffen einer Person hatten; wenn ein realweltlicher Ort in ein literarisches Werk Eingang findet und dadurch Veränderungen, Wertungen oder symbolische Aufladung erfährt; oder wenn sich in der Begegnung mit dem realweltlichen Ort autobiographische, entstehungs-, editions- oder rezeptionsgeschichtliche Zusammenhänge zeigen. Das Erkennen wechselseitiger Beziehungen zwischen Literatur und Umgebung, das Erkunden diachroner und synchroner Zusammenhänge z. B. zwischen literarischen Texten und/oder Orten können zunächst vom Text selbst aber auch vom konkreten Ort aus zu denken sein. Literarische Spaziergänge, die sich solchen Themenfeldern zuwenden, nutzen folglich die Wissensbestände regionaler Literaturgeschichte. Da diese jedoch oft deutlich weniger erforscht sind als die Zusammenhänge der nationalsprachlichen Literatur- und Epochengeschichte, bieten sie ein besonderes Potenzial: Sie können im literaturdidaktischen Kontext als authentische Gegenstände forschenden Lernens beschrieben und in dieser Form für die Konzeption von eigenen literarischen Spaziergängen genutzt werden. Zugleich kommen sie einem bestehenden Desiderat nach, forschendes Lernen für die Auseinandersetzung mit deutschdidaktisch relevanten Fragestellungen zu nutzen.¹³

¹³ Das Konzept des forschenden Lernens wurde von der Hochschuldidaktik bereits in den 1970er Jahren in den Diskurs um die Reform der Hochschullehre eingebracht und erfährt im Kontext der Lehrer:innenbildung bzw. der Fachdidaktiken nach wie vor breite Aufmerksamkeit (vgl. Wulf et al.

Literarische Spaziergänge als Methode des forschenden Lernens verknüpfen in ihrer Grundidee den Prozess des Lernens (*learning cycle*) mit dem des Forschens (*research cycle*; vgl. Wildt 2009). Man löst sich dabei von der Idee, bereits vorhandenes Wissen – etwa aus dem Bereich der Literaturgeschichte – lediglich zu reproduzieren, sondern regt Lernende in einem kollaborativen Prozess dazu an, Themenfelder selbst zu erschließen, Wissen aktiv zu generieren und kritisch zu reflektieren. Idealerweise werden die Lernenden so direkt am wissenschaftlichen Prozess beteiligt, etwa wenn sie sich auf die Spuren von Autor:innen im eigenen Nahraum begeben, Netzwerken nachspüren oder, wie im weiteren Verlauf dargestellt wird, von der Forschung bislang wenig beachtete literarische Stimmen systematisch aufarbeiten.

Der Fokus auf die regionale Literaturgeschichte läuft dabei keineswegs den Wissensbeständen nationalsprachlicher, europäischer etc. Literatur- und Epochengeschichte entgegen, sondern ergänzt diese. Schüler:innen oder Studierende erkennen die Dynamik im Entstehen literarischer Diskurse vor Ort, wie sich lokale Eigenheiten und Netzwerke bilden können, die konträr zu einer ganzen Epoche stehen können (z. B. einem fehlenden Vormärz in München, s. u.) oder diese maßgeblich prägen können (z. B. die Wiener Moderne, die Avantgarde in Berlin; vgl. dazu Thiery in diesem Band):

Aus Sicht einer regionalen Literaturgeschichte unterlaufen einzelne Autorinnen und Autoren sowie lokale Gruppen die kanonisierten Epochenzuordnungen. Gerade das Beispiel München kann zeigen, wie abstrakt Epochenbestimmungen sind: Der Vormärz ist ebenso wenig sichtbar in der Stadt wie Dada. Die Autorinnen und Autoren, die sich in der Stadt zusammenfinden und miteinander interagieren, sind Beispiele für den Stilpluralismus ihrer Zeit – und so relativiert sich angesichts des hier gewählten Umgangs mit Literaturgeschichte die Allgemeingültigkeit üblicher Epochengliederungen. (Fromm et al. 2019, 15)

Letztlich ergibt sich in der Auseinandersetzung mit regionaler Literaturgeschichte eine große Chance im Lernbereich Epochenwissen: Da gerade der abstrakte Charakter von Epochenzuordnungen und -bestimmungen sowie die jeweilige Zuordnung von Autor:innen und Texten im schulischen Kontext Lernenden oft Probleme bereitet, bieten die konkret situierten literarischen Spaziergänge eine anschauliche Folie, vor der neben den spezifischen Wissensbeständen einer regionalen Literaturgeschichte kontrastiv auch Wissen über Epochen sowie eng damit verbunden über den nationalsprachlichen, europäischen etc. Kanon erworben werden kann. So verstanden stellen literarische Spaziergänge eine wertvolle methodische Ergänzung zum bisherigen Instrumentarium der Didaktik der Literaturgeschichte dar. Diese präferiert seit den

2020). Auf den schulischen Unterricht ausgelegte Modelle finden sich im Bereich der Deutschdidaktik allerdings nach wie vor nur wenige (z. B. Dannecker/Schmitz 2019; Uhl 2020).

frühen 2000er Jahren ohnehin einen entdeckenden und problemorientierten Zugang, im Rahmen dessen Lernende den Konstruktionscharakter jeglicher Literaturgeschichtsschreibung erkennen (vgl. Masanek 2022, o. S.).

Gleichzeitig ergeben sich durch das Loslösen vom literaturgeschichtlichen Kanon aber auch literaturdidaktische Fragen, sowohl was die Bestimmung und Begründung der Gegenstände als auch was die methodische Vorgehensweise anbelangt:

- Wie lassen sich konkrete literaturdidaktische Gegenstände modellieren, die das Verhältnis von Text, Raum und Zeit mit Blick auf eine regionale Literaturgeschichtsschreibung situativ an (idealerweise) jedem Lernort in spezifischer Weise zum Vorschein bringen?
- Wie können die dabei zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben und operationalisierbar gemacht werden?
- Wie kann dem Anforderungskomplex methodisch begegnet werden und zwar in einer Form, in der man Text, Raum und ggf. sogar Zeit erfahrbar macht?

Im Folgenden wird angenommen, dass gerade literarischen Spaziergängen das Potenzial inneohnt, sich im literaturdidaktischen Kontext mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Literarische Spaziergänge können als Literatur-und-Raum-Erkundungen beschrieben werden (vgl. Ott in diesem Band). Dabei wird entsprechend der Differenzierung nach Ott der Fokus auf solche Spaziergänge gelegt, die in einem physischen Raum erfolgen, der sowohl geographisch als auch morphologisch beschreibbar ist, von Lernenden also mit dem eigenen Körper erfahrbar sind. Spaziergänge bzw. Erkundungen, die im virtuellen Raum stattfinden oder Teil der Handlung eines literarischen Werkes sind (vgl. Hammer-Bernhard in diesem Band), finden im vorliegenden Beitrag keine ausdrückliche Berücksichtigung.

Aus semiologischer Perspektive lässt sich zudem argumentieren, dass der literarische Spaziergang zum einen voraussetzt, die Stadt selbst als Zeichensystem lesen zu können. Zum anderen schafft man allein durch die Bewegung der Lernenden durch den Stadtraum ein neues diskursives Textgeflecht, das über die literarischen Ursprungstexte, die Schriftsteller:innen und aufgesuchten Orte hinausreicht. In der sinnlichen literarästhetischen Erfahrung und durch das Verlassen des Klassenzimmers wird die Literaturbegegnung zu einem Akt kultureller Teilhabe und zu einem öffentlich sichtbaren Ereignis (vgl. Ott/Wrobel 2018).

Die Erkundung solcher Orte und ihrer diskursiven Zusammenhänge im Kontext literarischer Spaziergänge kann in verschiedenen Dimensionen erfolgen, immer aber ist sie an eine (zumindest minimale) geographische Verortung geknüpft.¹⁴

¹⁴ Die Hypothese scheint auch für Literatur zu gelten, die im digitalen Raum entsteht, denn die Autor:innen selbst befinden sich ja beim Schreiben aber auch sonst physisch an geographisch erkundbaren Orten.

1. Dimension der Zeit: Interessiert man sich für ideen-, mentalitäts-, kultur- oder literaturgeschichtliche Zusammenhänge, für die diachrone Betrachtung und Konstituierung von Orten, Akteur:innen, Netzwerken, literarischen Praktiken etc., für den Wandel literarischen Lebens an einem konkreten Ort oder in einer Region, bietet die regionale Literaturgeschichtsschreibung Zugänge, Ergebnisse und Methoden für das eigene Vorhaben.
2. Dimension des Raums: Möchte man auf einer synchronen Ebene der Vernetzung der lebensweltlichen Orte, Akteur:innen, Netzwerke des literarischen Lebens und Betriebs etc. sowie den literarischen Diskursen nachspüren, dann bewegen sich die eigenen Erkundungen innerhalb eines (zunächst beliebig definierbaren) Raumes, sind also geografisch verortet. Ein mögliches Ergebnis dieser Arbeit ist die Erstellung einer literarischen Topografie des entsprechenden Raumes – möglicherweise kann hierbei bereits auf bestehende Topografien zurückgegriffen werden.
3. Dimension des Netzwerks: Die Dimension des Netzwerks speist sich im Grunde aus den Dimensionen Zeit (1.) und Raum (2.) und rekurriert auf das Konzept rhizomartiger Netze nach Gilles Deleuze und Félix Guattari (1977). Die an den botanischen Begriff für Wurzelgeflechte angelehnte Metapher dient als Form der Weltbeschreibung und löst sich von einem Denken in vermeintlich klaren Hierarchien und Dichotomien zugunsten eines wuchernden Netzwerkes. Im Kontext literarischer Spaziergänge kann ein Fokus auf die Dimension *Netzwerk* vielschichtige, multidimensionale Zusammenhänge erkennen lassen, die nicht wie bei 1. und 2. zielgerichtet sein müssen, sondern lediglich auf einer deskriptiven Ebene offengelegt und nachverfolgt werden. Zudem ist ein großer Vorteil darin zu sehen, dass Netzwerke auf dem Prinzip der Vielheit gründen (vgl. Deleuze/Guattari 1977, 13ff.) und die Arbeit mit bzw. an ihnen in Mehrheitsdiskursen sonst unsichtbare Akteur:innen, Orte, Konnexionen etc. beschreibbar und sichtbar machen kann.¹⁵ Das Erschließen rhizomartiger Netze im Kontext literarischer Spaziergänge hat sicherlich experimentellen Charakter und sprengt lineare Konzepte von literarischen Spaziergängen (nach dem Schema Station A, Station B, Station C). Gerade die Zuhilfenahme von digitalen Tools könnte bei der Erkundung und Sichtbarmachung solcher Netzwerke hilfreich sein.¹⁶

¹⁵ An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass die Worte *sichtbar* und *hörbar* (sowie ihre Derivate) fälschlicherweise nahelegen, dass es an den nicht zu sehenden und zu hörenden Personen und Gruppen liegt, dass man sie nicht sehen und hören kann. Davon ist Abstand zu nehmen. Gemeint sind von der Dominanzgesellschaft erzeugte Strukturen, die diesen Personen und Gruppen einen passiven Zustand auferlegen und sie gewaltsam aus der öffentlichen Wahrnehmung herausdrängen.

¹⁶ Die Webseite mapping.postkolonial.net/mapping stellt beispielsweise ein digitales Tool zur Verfügung, das nicht nur einzelne koloniale Spuren (z. B. Straßennamen, öffentliche Plätze) in München sichtbar macht, sondern ganze diskursive Netzwerke (<https://mapping.postkolonial.net/mapping>; (Zugriff: 31.03.2023)).

Überlegungen zum Prinzip der Vielstimmigkeit

Aus den bislang angestellten Überlegungen ergibt sich, dass eine zielführende literaturdidaktisch fundierte Beschäftigung mit literarischen Spaziergängen im schulischen Kontext oder im Rahmen der Lehrer:innenbildung mit einer reflektierten Auswahl der Inhalte verbunden ist. Aus didaktischer Perspektive erfordert die Konzeption literarischer Spaziergänge für den Deutschunterricht eine Begründung der ausgewählten (literaturdidaktisch relevanten) Gegenstände und Orte, die sich nicht automatisch aus den allgemein anerkannten kanonischen und regionalen literaturgeschichtlichen Wissensbeständen und Lektüreempfehlungen ableiten lässt. Damit rühren literarische Spaziergänge auch an eine normativ-politische Dimension: Auf welche und auf wessen Pfade man sich nämlich bei literarischen Spaziergängen begibt und auf welche man sich nicht begibt, beruht notwendigerweise auf normativen Setzungen, die am Ende einer reflektierten Entscheidungsfindung stehen sollten.¹⁷ Reflexionsfragen wie die folgenden können bei der Auswahl Orientierung geben:

- Was lesen wir, wo lesen wir, wen lesen wir und für welche Orte interessieren wir uns auf solchen Spaziergängen?
- Auf wessen Spuren begeben wir uns und welche Wertung nehmen wir dadurch vor?
- Wie lässt sich die Entscheidung für einen bestimmten Spaziergang literaturwissenschaftlich und -didaktisch sowie pädagogisch begründen, aber auch relativieren (und zwar ohne zugleich das bestehende Konzept abzuwerten)?
- Welche Spaziergänge hätten ergänzend oder stattdessen gemacht werden können?

Dass bei den pädagogisch-didaktischen Überlegungen eine Orientierung am Prinzip der Vielstimmigkeit nicht nur plausibel, sondern geboten ist, liegt zunächst in der Sache selbst begründet: „The city always speaks, and with many voices“ (Pike 1981, IX); so charakterisiert Burton Pike die Grundqualität der Stadt, ständig viele Stimmen gleichzeitig erklingen zu lassen. An literarischen Spaziergängen im städtischen Raum ist also gerade interessant, ein möglichst großes und vielfältiges Orchester an Stimmen zu erkunden, auch wenn dies, wie die weiteren Ausführungen zeigen, mit erheblichem Forschungsaufwand und Archivarbeit verbunden sein kann. Denn wie die *Gender*, *Queer*, *Intercultural*, *Disability Studies* und andere gezeigt haben, ist ein beträchtlicher Bereich des sozialen Lebens und ein großer Teil der Gesellschaft in der

¹⁷ Dies gilt im Grunde auch für jeden anderen Lektüreauswahlprozess im Deutschunterricht und darüber hinaus auch für alle andere Inhalte in ihm. Die Gegenstände im Deutschunterricht sind nämlich nur dem Anschein nach autonom (vgl. Anselm 2017, 23); sie beruhen letztlich auf (mehr oder weniger) reflektierten Entscheidungen, denen wiederum Werte und Normen zugrunde liegen.

Literatur und im Literaturbetrieb, aber auch weit darüber hinaus unterrepräsentiert, strukturell benachteiligt und marginalisiert – mit der Folge eines enormen Mangels an Sicht- und Hörbarkeit. Die fehlende Sicht- und Hörbarkeit setzt sich auch im schulischen Kanon und der hochschuldidaktischen Arbeit fort (vgl. u. a. Will 2019).¹⁸ Erst in den letzten Jahren erfahren die kulturwissenschaftlich geprägten Diskurse über eine literaturdidaktische Beschäftigung mit marginalisierten Personen und Gruppen eine breitere Rezeption.¹⁹

In Anlehnung an Mecheril (2001, 11) und Decke-Cornill (2007, 243) können folgende Fragen die Konzeption literarischer Spaziergänge reflektieren, um sie an den diversitätsbezogenen Zielen zu messen:²⁰

- Auf welche Weise schließt/schloss das literaturdidaktische Handeln bzw. der literaturdidaktische Ort im Spaziergang marginalisierte Personen, Gruppen, Communities etc. aus?
- Auf welche Weise beteiligt sich der literarische Spaziergang an Prozessen des *Othering* oder reflektiert und widersetzt sich diesen?

¹⁸ An dieser Stelle sei auf die Online-Plattform #breiterkanon verwiesen, die für Kanonprozesse sensibilisieren und durch die Erschließung neuer, z. B. literarhistorischer Perspektiven auf Gattungen, Epochen, Themenfelder etc. eine Verbreiterung des Kanons vorantreiben will. Die Plattform argumentiert, dass sich historische Diskriminierung in der Produktion von Literatur zwar nicht nachträglich verändern, wohl aber reflektieren ließe. Zudem könnten diskriminierende Wertungsprozesse verändert werden, die die Kanonbildung in der Gegenwart maßgeblich beeinflussen (vgl. Netzwerk #breiterkanon 2022, 1).

¹⁹ Unbestritten bleibt der große Einfluss früher Arbeiten in den 1990er Jahren im pädagogisch-didaktischen Feld, oft abgeleitet von den Arbeiten Axel Honneths zum Begriff der Anerkennung (vgl. Honneth 1994) oder Bernhard Waldenfelds Konzeptionen zum Fremden und zum Anderen (vgl. Waldenfelds 1997). Über die Jahrzehnte entwickelte sich langsam aber stetig (und in den Fremdsprachendidaktiken deutlich schneller) ein literaturdidaktisches Interesse an Schnittstellen zu den Feldern Interkulturalität (vgl. z. B. Rösch 2006; 2013; 2017), Inklusion und Behinderung (vgl. u. a. Dannecker/Schindler 2021; Fricke/Kagelmann 2016), Gender und queere Diversität (vgl. u. a. Decke-Cornill 2007; Prengel 1995 und 2007; Dall’Armi/Schurt 2021). In jüngerer Zeit differenzieren sich auch Konturen einer postkolonialen Literaturdidaktik (vgl. Kißling 2020 und 2021) und herrschafts- bzw. rassismuskritischen Deutschdidaktik (vgl. Fereidooni/Simon 2020; Simon 2021) heraus.

²⁰ Sowohl Mecheril (2001) als auch Decke-Cornill (2007) formulieren die folgenden Fragestellungen im Kontext einer *Pädagogik des Anderen*. Decke-Cornill geht der Frage nach, inwiefern es überhaupt legitim ist, „Literatur im Kontext einer Pädagogik der Anerkennung zu betrachten und eine Literaturdidaktik der Anerkennung zu formulieren“ (2007, 243). Sie argumentiert entlang der theoretischen Vorarbeiten von Zygmunt Baumann, Michail Bachtin, Gundel Mattenklott, H. G. Widdowson und anderen, dass ein enger Konnex zwischen literarästhetischer Praxis und sozialer Ordnung bestehe, Literatur diese Ordnung zwar infrage stellen könne – und damit im Dienste einer Anerkennung von Vielfalt stehen könne –, dies aber nicht zwangsläufig tue (vgl. ebd., 245). Bei Textauswahl und Inszenierung von Texten im didaktischen Kontext gelte „das Prinzip der Vielstimmigkeit“ und „das der anerkennenden Aushandlung von Bedeutung mit offenem, allerdings nicht beliebigem Ausgang“ (ebd., 255).

- Wie kann im literarischen Spaziergang ein kommunikativer Einbezug verschiedener Stimmen gelingen, der marginalisierte Personen, Gruppen, Communities etc. nicht nötigt, sich als das nicht-normalisierte „Andere“²¹ darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, ihre Marginalisierung zu thematisieren? Dabei gilt es im Sinne Waldenfels zu beachten, dass Lehrenden und Lernenden bewusst ist/wird, dass eine solche Anerkennung von vielfältigen Stimmen nicht als eine Transformation des Anderen in Eigenes missverstanden werden darf. Es gilt anzuerkennen, dass das Andere in jedem Fall unverfügbar ist. Die Zielgröße für pädagogisch-didaktisches Handeln ist die Arbeit an der eigenen Wahrnehmung des Anderen (vgl. Decke-Cornill 2007, 242).

In der Begegnung mit der Vielfalt an Stimmen formiert sich zusätzlich eine literaturdidaktisch relevante Erkenntnis: Literatur hat schon immer auch marginalisierten Personen und Gruppen ein Ventil geboten. Selbst wenn sie in den unterdrückenden Systemen der Mehrheitsgesellschaften kein Gehör finden konnten, so kamen sie mit ihr und in ihr doch zu Wort. Literatur unterliegt gerade nicht einem (einer Dominanzgesellschaft zuträglichen) Prinzip der Komplexitätsreduktion, sondern beharrt auf komplexen und kontingenten Darstellungen, verneint Vereinfachungen und Eindeutigkeiten (vgl. ebd. 2007, 244f.). „[I]m Kräftefeld der Literatur [wirken] Energien der Vielfalt, der Subversion und des Widerstands gegen Kontrollversuche und Gleichmacherei. Literatur stellt eine Herausforderung für Normalisierungsbestrebungen dar.“ (ebd., 245) Literatur lädt also geradezu ein zu einer Begegnung mit der Stimmenvielfalt einer Stadt und liefert damit auch eine Leitlinie für didaktisches Handeln, im konkreten Fall für die Auswahl von literarischen Texten, Personen, Orten, Netzwerken etc. und die Konzeption literarischer Spaziergänge.

Entsprechende Variationen von literarischen Spaziergängen im öffentlichen Raum können als innovative didaktische Zugänge auch auf gesellschaftliche und mediale Transformationsprozesse reagieren und diese begleiten, da in und mit ihnen der gesellschaftliche, kulturelle, politische, ökologische, historisch gewachsene und wirtschaftsbezogene Lebensraum ausgehandelt werden kann. Dieses transformative Lernpotenzial von pädagogischen Spaziergängen wurde bereits in zahlreichen Beiträgen hervorgehoben (vgl. u. a. Eberhardt 2020; Emde 2015; Hoiß/Tanner 2023).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle (erneut), dass gerade die lokal verorteten literarischen Spaziergänge ein besonderes und subversives Potenzial haben: Analog zum Interesse einer regionalen Literaturgeschichtsschreibung widerstreben die darin zum Ausdruck gebrachten literarischen Stimmen, die gelesenen Texte, die besuchten Orte dem Druck kanonischer

²¹ Die Nomenklatur „das Andere“ und „das Eigene“ erfolgt an dieser Stelle in Anlehnung an die Begrifflichkeiten von Waldenfels (1997).

Standardisierung im Literaturunterricht. Dies rüttelt nicht an den für den Deutschunterricht zentralen Kategorien und Bestandteilen des Epochenunterrichts. Vielmehr kann eine regionalitätsbezogene Textauswahl im Kontext literarischer Spaziergänge Parallelen und Gegenbewegungen zu oder Disruptionen gegenüber den an Epochen ausgerichteten kanonischen Texten bzw. dem zu vermittelnden Epochenwissen aufdecken. Der Ansatz bietet also mindestens ein dreifaches Lernpotenzial:

- Lernen über regionalitätsbezogene literarische Texte, Personen, Orte, Kommunikation, Netzwerke etc. an einem konkreten Ort
- Lernen über epochenrelevante Zusammenhänge im Abgleich mit den regionalitätsbezogenen Wissensbeständen und Praktiken
- Lernen, kollektive Erinnerung sowie kulturell-literarische Konventionen und deren Konstruktcharakter zu reflektieren.

München neu lesen: #FemaleHeritage

Ausgehend von diesen Überlegungen werden im Folgenden Themenfelder skizziert, die an den oben dargestellten diversitätsbezogenen Zielen ausgerichtet sind. Sie alle sind jeweils auch als literaturwissenschaftliche und -didaktische Forschungsfelder anzusehen und können dazu beitragen, die kulturelle Erinnerung im Stadtraum München diversitätsorientiert zu reflektieren und Verzerrungen bzw. falsche Konzeptionen in der bisherigen Wahrnehmung der Stadt bzw. der regionalen (Literatur)Geschichtsschreibung offenzulegen und auszuräumen. Es bleibt ein Desiderat für weitere literaturdidaktische Arbeiten, dazu konkrete literarische Spaziergänge im Sinne der oben skizzierten Leitlinien zu entwickeln.

Ein möglicher Ausgangspunkt für einen literarischen Spaziergang, der mit dem gängigen Narrativ aufräumt, dass das literarische Leben in München vor allem von männlichen Akteuren geprägt war, ist die Ausstellung *Frei Leben! Die Frauen der Boheme 1890–1920*, die seit 01.07.2022 in der Monacensia im Hildebrandhaus in München zu sehen ist.²² Die Ausstellung ist das Ergebnis intensiver Forschungsarbeit und verfolgt das Ziel, das weibliche Kulturerbe Münchens der kollektiven Erinnerung hinzufügen (vgl. Buettner 2022; Richardsen 2018). Damit stellt die Ausstellung einen Gegenpol dar zu einer Vielzahl von Bänden über literarische Spaziergänge oder das literarische Leben in München, die mehrheitlich männliche Autoren in den Blick nehmen, männliche Stimmen in den Vordergrund rücken und Autorinnen sowie

²² <https://www.muenchner-stadtbibliothek.de/monacensia-im-hildebrandhaus> (Zugriff: 27.03.2023)

Autor:innen als eine Abweichung von der Norm charakterisieren (*Othering*) und normalisieren (vgl. dazu stellvertretend Heißeher 2008).

Die Ausstellung kann Ausgangspunkt (oder auch Hauptort) für einen literarischen Spaziergang sein, der Franziska zu Reventlow, Margarete Beutler und Emmy Hennings in den Mittelpunkt stellt: Die drei Frauen zogen um 1900 so wie viele andere junge Frauen auch nach München, um dort ihr Glück als Künstlerinnen oder Schriftstellerinnen zu versuchen. Obwohl dieses Unterfangen hohe Risiken barg und oft mit prekären Lebensumständen verbunden war, wählten sie die Freiheit der Stadt. Beutler, zu Reventlow und Hennings zeigen in ihren Texten – aber auch darüber hinaus – Kritik und Widerstand gegen die Einhegung und Beschränkung durch das patriarchale Literatur- und Gesellschaftssystem.

Ein literarischer Spaziergang zu diesen und anderen Autor:innen der Boheme macht aber auch generationenübergreifende Diskurse sichtbar: Teilnehmende können lernen, dass Themen wie die ungleichen und oft prekären Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen (im und außerhalb des künstlerischen Bereichs), faire Bezahlung und sicheres Auskommen, Arbeit und Kindererziehung, Leben ohne bzw. mit Mann:Frau (oder Männern:Frauen), Frauenrechte, Sexualität, Gesundheit und Unversehrtheit weiblicher Körper sowie Selbstbestimmung über diese (vgl. Buettner 2022, 13; auch Mokrohs 2022) auch vor über hundert Jahren bereits diskutiert wurden und für Frauen virulent waren: „Ich will und muß einmal frei werden; es liegt nun einmal tief in meiner Natur, dieses maßlose Streben, Sehnen nach Freiheit. [...] ich muß gegen alle Fesseln, alle Schranken ankämpfen, anrennen [...]“ (Reventlow 1890, zit. nach Mokrohs 2022). So schreibt Franziska zu Reventlow in einem Brief an Emanuel Fehling am 29.11.1890. Ihre Aussage zeigt: Damals wie heute werden von Literat:innen geschlechtsbezogene Realitäten und Utopien verhandelt und gesellschaftliche Gegendiskurse erzeugt.

Literarische Spaziergänge, die diese Facetten literarischen Lebens aufgreifen, geben der Boheme zwischen den großen kulturellen Zentren München, Berlin, Wien und Zürich ein neues Gesicht – und sie sorgen dafür, dass die Stimmen der beteiligten und zugleich oft benachteiligten, marginalisierten Künstlerinnen heute Gehör finden. Sie können zudem dafür sorgen, dass auch zeitgenössische Münchener Stimmen, die sich ein gutes Jahrhundert später mit ähnlichen Themen auseinandersetzen, in das literaturunterrichtliche Geschehen vordringen. Beispielhaft können das rege literarische Schaffen und die Autor:innen rund um den Schamrock-Salon in den Blick genommen werden, ein literarischer Ort, der Lyrikerinnen ein Forum bietet und ein Netzwerk über Genre-, Generationen- und Sprachgrenzen hinweg schafft (vgl. Schamrock e. V., o. J.). Wie aktuell der Kampf gegen die nach wie vor bestehenden geschlechtsbezogenen und systemischen Ungerechtigkeiten ist, zeigt die folgende Aussage zur Motivation des Unterfangens, die dem oben skizzierten Impetus von Franziska zu Reventlow nicht unähnlich ist:

Warum Schamrock? Aus kreativer Wut! Literatinnen werden seltener zu Lesungen und Literaturfestivals eingeladen und haben weniger Möglichkeiten aufzutreten und zu veröffentlichen. Literatur von Frauen wird immer noch gerne als mindere ‚Frauenliteratur‘ eingestuft, im Gegensatz zu ‚normaler‘ männlicher Literatur. So wird verhindert, dass Frauen sich in die Norm und den Kanon einschreiben können. (ebd.)

Schamrock trägt über die Durchführung von Salons, Poetry- und Filmfestivals, Ausstellungen, Lyrik-Biennalen etc. stark zur Förderung von Frauen im Literaturbereich bei und regt dazu an, die literaturbezogenen Praktiken und das kollektive literarische Gedächtnis nicht nur in München grundlegend zu reflektieren und infrage zu stellen. Mit literarischen Spaziergängen lassen sich im Umfeld von Schamrock weitere bekannte Münchener Literat:innen erschließen, die dem Verein nahestehen: Augusta Laar, die den Salon auch leitet und gegründet hat, Alma Larsen oder Sarah Ines Struck (vgl. Laar et al. 2013).

Didaktische Perspektiven und Forschungsdesiderate

Ausgehend vom Prinzip der Vielstimmigkeit können sich pädagogisch-didaktische Konzeptionen von literarischen Spaziergängen systematisch an der Aufarbeitung blinder Flecken im kollektiven (literarischen) Gedächtnis beteiligen. Wo immer möglich, sollte man sich auf bereits vorhandene Forschungsergebnisse z. B. der regionalen Literaturgeschichtsschreibung stützen. Viele der im Folgenden nur skizzenhaft dargestellten Themenfelder werden in den Kultur- und Literaturwissenschaften aktuell aber noch verhandelt, sodass vielfach – und das dürfte auf eine konkrete Region bezogen noch viel mehr der Fall sein – noch keine Systematisierungen mit Blick auf relevante Autor:innen, Werke, Netzwerke, Themenfelder, Orte etc. vorliegen. Für den Literaturunterricht ergeben sich daraus allerdings große Chancen, da das diversitätsorientierte Abstecken des regionalen literarischen Feldes in der eigenen Umgebung aufgrund seiner Ergebnisoffenheit für Schüler:innen und Studierende sehr motivierend sein kann, umso mehr, wenn man einer gemeinsam erarbeiteten Leitfrage nachgeht und zum Beispiel mit der Lerngruppe zusammen entsprechende literarische Spaziergänge entwickelt (vgl. Hoiß/Tanner 2023).

So können beispielsweise queere Autor:innen, Netzwerke etc. sowie literarische Werke, deren Handlung sich mit queeren Personen und Themen auseinandersetzen, einen Schwerpunkt bei der Konzeption eines literarischen Spaziergangs darstellen. München bietet hierbei vielfältige Möglichkeiten, obgleich ein großer Teil davon noch nicht ins Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit vorgedrungen ist. Das Queer Film Festival München beispielsweise steht seit 2015 für Diversität auf der Leinwand und präsentiert Filme abseits des hetero- und homo-

normativen Kinos.²³ Mit der Filmauswahl werden Stereotypen immer wieder hinterfragt und intersektionale queere Perspektiven in den Vordergrund gerückt (vgl. QFFM o. J.).

Die Ausstellung „To Be Seen. Queer Lives 1900–1950“ im NS-Dokumentationszentrum im München bietet einen historischen Zugang und wirft Licht auf queere Personen – nicht nur aus dem Bereich Literatur – in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Literarische Spaziergänge in diesem Bereich können dazu beitragen, die kulturelle (literarische) Erinnerung im Stadtraum München diversitätsorientiert zu reflektieren und für bislang blinde Flecken in der eigenen bzw. kollektiven Wahrnehmung zu sensibilisieren.

Eine weitere Konzeptidee könnten die Systematisierung oder Katalogisierung interkultureller Stimmen, z. B. von zugewanderten Literat:innen, sein, die für kürzere oder längere Zeit ihren Lebensmittelpunkt in München (oder an einem jeweils anderen Ort) hatten oder dort leben. Diese finden oft keinen Eingang in die regionale Literaturgeschichtsschreibung – und wenn doch, dann nur in einem ungenügenden Maße.²⁴ Entsprechend äußerte sich beispielsweise die Kritik an der eingangs herangezogenen Literaturgeschichte Münchens (vgl. Fromm et al. 2019):

Eines erstaunt allerdings doch: Einerseits beschwört man die ‚Glokalisierung‘, widmet sich dem Thema Exil und bezieht auch immer wieder Autoren ein, die nur kurz in München lebten. Andererseits werden ausgerechnet die Stimmen zuletzt zugewanderter Schriftsteller ganz ausgeblendet. (Weber 2019, o. S.)

Konkret vermisst man etablierte literarische Größen wie den iranisch-deutschen Dichter SAID, der jahrzehntelang in München im Exil lebte und dort 2021 auch verstarb oder Literat:innen wie Ota Filip (Tschechien), für den München zu Zeiten des Eisernen Vorhangs der zentrale Zufluchtsort war (vgl. ebd.). Auch Ayeda Alavie (Iran), Lena Gorelik (Russland), Yamen Hussein (Syrien) oder Abbas Khider (Irak) sind in diesem Kontext zu nennen. Weitere Stimmen über die Begegnung finden sich etwa im Band *Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen* (Huber, Kleemann & Schley 2018). Der Realort München spielt zum Beispiel in der Lyrik von Yamen Hussein eine zentrale Rolle. In seinem Gedicht *Eine Herde von Hirschen ...* offenbart sich die emotional-prägende Bindung zwischen Stadt und lyrischem Ich:

²³ Da die Filme, die im Rahmen des QFFM gezeigt werden, häufig den Themenbereich Sexualität verhandeln, zum Teil auch mit expliziten Darstellungen, sollte je nach Alter der Lerngruppe zuvor die Altersangemessenheit der Filme geprüft werden.

²⁴ Vereinzelt finden sich Initiativen wie die Plattform weilerschreiben.jetzt, die es zugewanderten oder geflüchteten Schriftsteller:innen ermöglicht, in ihrer jeweiligen Muttersprache weiter zu schreiben, die eigenen Texte übersetzen zu lassen und online zu publizieren (<https://weilerschreiben.jetzt/> (Zugriff: 27.03.2023)).

Vor der Abreise | lasse ich die Koffer offen, | wie ein aufgeschlagenes und nicht ausgele-
nes Buch | und gehe zur Maximilianbrücke, | um Abschied von München zu nehmen.
| Ich strecke meine Hände in der kalten Luft aus, | damit mein Herz von Trauer geheilt
wird. [...] (Hussein 2018, 205)

In nur wenigen Versen gewinnt man einen Eindruck davon, welche Facetten des literarischen Lebens in München durch die Involvierung interkultureller Stimmen sichtbar werden und welche Möglichkeiten diversitätsorientierte Erkundungen im eigenen Nahraum für literaturdidaktische Kontexte eröffnen.

Die hier aufgeführten Beispiele dienen als literaturdidaktische Impulse für die Entwicklung von literarischen Spaziergängen mit forschendem Interesse. Sie decken aber nur einen Teil der diversen Stimmen im städtischen Raum (München) ab. Viele kamen in diesem Beitrag noch nicht zur Sprache, beispielsweise Autor:innen mit Behinderung, literarische Werke sowie literaturbezogene Orte und Netzwerke, die Menschen mit Behinderung und allen anderen eine Stimme geben, die in der Gesellschaft ungleich behandelt werden oder (z. B. rechtlich) ungleich gestellt sind. Es ist darüber hinaus für literaturdidaktische Forschung, Lehre und Unterricht wünschenswert und notwendig, auch intersektionale Querverbindungen zu suchen (vgl. Abrego et al. 2023) und zum Beispiel im Kontext literarischer Spaziergänge zur Geltung zu bringen.

Biographischer Hinweis:

Dr. **Christian Hoiß** ist Akademischer Oberrat am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Während der Arbeit an diesem Band war er Forschungs-koordinator am Münchener Zentrum für Lehrerbildung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf kulturwissenschaftlichen Zugängen im Sprach- und Literaturunterricht, mediendidaktischen Implikationen des digitalen Wandels sowie einer fachdidaktischen BNE-Forschung.

Primärliteratur

- Brecht, Bertolt (1999): Die Bücherverbrennung. In: Ders.: Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band. Suhrkamp: Frankfurt a. M., 694.
- Graf, Oskar Maria (1933): Verbrennt mich! Ein Protest von Oskar Maria Graf. In: Unter Vorzensur. Arbeiter-Zeitung. Zentralorgan der Sozialdemokratie Deutschösterreichs. Nr. 130. Wien, 12. Mai 1933, 46. Jg., 1.

Hussein, Yamen (2018): Eine Herde von Hirschen. In: Huber, Katja; Kleemann, Silke; Schley, Fridolin (Hrsg.): Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen. München: Allitera, 205.

Zusak, Markus (2009): Die Bücherdiebin. München: Blanvalet.

Sekundärliteratur

Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina; Leuker, Maria-Theresia (Hrsg.) (2023): Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt: wbg.

Anselm, Sabine (2017): Werteerziehung durch Literatur? Überlegungen aus didaktischer Perspektive. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) (Hrsg.): ‚W‘ wie Werteerziehung in der Schule. Unser Miteinander WERTschätzend gestalten. München: Domino, 23–28.

Baricelli, Michele (2018): Diversität und historisches Lernen. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte, 68. Jg, Nr. 38–39, 48–54.

Barthes, Roland (1988): Semiologie und Stadtplanung. In: Ders.: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 199–209.

Bosse, Anke (2013): Regionale Literaturgeschichtsschreibung zwischen lingualem, territorialem und temporalem Prinzip. In: Cescutti, Marjan; Holzner, Johann; Vorderegger, Roger (Hrsg.): Raum – Region – Kultur. Literaturgeschichtsschreibung im Kontext aktueller Diskurse. Innsbruck: Wagner, 147–154.

Brand, Tilman von (2016): Historisches Lernen im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 259, 4–11.

Brüggemann, Jörn (2008): Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Buettner, Anke (2022): Im Archiv der Boheme. #FemaleHeritage. In: Bassermann-Jordan, Gabriele von; Fromm, Waldemar; Göbel, Wolfram; Kargl, Kristina (Freunde der Monacensia e.V.) (Hrsg.): Frauen der Boheme 1890–1920. Ausgewählte Beiträge zur Ausstellung „Frei leben!“. München: Allitera, 11–14.

Caspers, Britta; Hallenberger, Dirk; Jung, Werner; Parr, Rolf (Hrsg.) (2016): Theorien, Modelle und Probleme regionaler Literaturgeschichtsschreibung. Essen: Klartext.

Caspers, Britta; Hallenberger, Dirk; Jung, Werner; Parr, Rolf (2019): Ein Modell regionaler Literaturgeschichtsschreibung. In: Dies.: Ruhrgebietsliteratur seit 1960. Eine Geschichte nach Knotenpunkten. Stuttgart: J. B. Metzler, 1–20.

Dall’Armi, Julia; Schurt, Verena (Hrsg.) (2021): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer VS.

Dannecker, Wiebke; Schindler, Kirsten (2022): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven empirischer Forschung. In: SLLD-B (Bd. 4: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik; hg. v. Dens.). URL: <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/view/223/197/1193> (Zugriff: 20.03.2023).

Dannecker, Wiebke; Schmitz, Anke (2019): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer VS.

- Decke-Cornill (2007): Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘: Gender and other aspects. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT, 239–258.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve.
- Dünne, Jörg; Günzel, Stephan (Hrsg.) (2006): Raumtheorie. Grundagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eberhardt, Josephine; Emde, Oliver; Gläser, Georg; Neumeyer, Sybille; Ribak, Sina; Schneeweiß, Verena; Vrenegor, Nicole (2020): „Stadtrundgänge als politische ‚Bildungsbewegung‘. Gesellschaftlicher Wandel durch räumliches Wandeln.“ In: Eicker, Janis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume Sophie; Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation?. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 287–299.
- Emde, Oliver (2015): „Spazierend schreiten wir voran.“ Politische Stadtrundgänge als Lernarrangements politischer Bildung. In: Polis, 19/2, 21–24.
- Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fingerhut, Karlheinz (2004): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. München: dtv, 147–165.
- Fingerhut, Karlheinz (2017): Literaturgeschichte und Literaturkanon. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer, 138–142.
- Fisher, Walter (1984): Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action. In: Communication Monographs, Bd. 51, 1–22.
- Frickel, Daniela; Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016): Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fromm, Waldemar (2015): Literarisches Leben in der Maxvorstadt. Eine kurze Geschichte von Treffpunkten und Kreisen 1850 bis 1968. In: Bäuml, Klaus; Fromm, Waldemar; Oelke, Harry; Schuler, Hubert (Hrsg.): Die Maxvorstadt. Historische Betrachtungen zu einem Kulturviertel. München: Allitera, 29–45.
- Fromm, Waldemar (2019): Unruhige Jahre 1914–1933 – Eine Skizze. In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): Literaturgeschichte Münchens. Regensburg: Friedrich Pustet, 349–361.
- Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.) (2019): Literaturgeschichte Münchens. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Frühwald, Wolfgang (2019): Literatur in München 1933–1945. In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): Literaturgeschichte Münchens. Regensburg: Friedrich Pustet, 401–412.
- Heißerer, Dirk (2008): Wo die Geister wandern. Literarische Spaziergänge durch Schwabing. München: C. H. Beck.
- Heydebrand, Renate von (1983): Literatur in der Provinz Westfalen 1815–1945. Ein literarhistorischer Modell-Entwurf. Münster: Regensburg.
- Heydebrand, Renate von (1999): Erforschung regionaler Literatur – heute? Überlegungen zu Rechtfertigung und Methodik. In: Schandera, Gunter; Schilling, Michael (Hrsg.): Prolegomena zur Kultur- und Literaturgeschichte des Magdeburger Raumes. Magdeburg: Scriptorum, 13–31.

- Hoiß, Christian; Tanner, Lea (Hrsg.) (2023): Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung: Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem deutsch-georgischen Dialog. München: LMU München, Elektronische Hochschulschriften. URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/93935/> (Zugriff: 16.05.2023).
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huber, Katja; Kleemann, Silke; Schley, Fridolin (Hrsg.) (2018): Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen. München: Allitera.
- Hussein, Yamen (2018): Eine Herde von Hirschen. In: Huber, Katja; Kleemann, Silke; Schley, Fridolin (Hrsg.): Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen. München: Allitera, 205.
- Joachimsthaler, Jürgen (2002): Regionalität als Kategorie der Sprach- und Literaturwissenschaft. In: Instytut Filologii Germańskiej der Uniwersytet Opolski (Hrsg.): Regionalität als Kategorie der Sprach- und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 491–501.
- Kißling, Magdalena (2020): Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
- Kißling, Magdalena (2023): Diskriminierungssensible Methoden. Neue Lernwege im kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturunterricht. In: Thielking, Sigrid; Hofmann, Michael; Esau, Miriam (Hrsg.): Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. Würzburg: Königshausen & Neumann, 59–72.
- Korte, Hermann (1996): ‚Früher‘. Zeiterfahrung und historisches Verstehen im Literaturunterricht. In: Hohmann, Joachim S.; Johann Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 188–201.
- Laar, Augusta; Larsen, Alma; Struck, I. (Hrsg.) (2013): hingerissen in eurer Mitte. Schamrock-Festival der Dichterinnen 2012. München: Allitera.
- Lücke, Martin (2017): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Baricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 136–146.
- Masanek, Nicole (2022): Didaktik der Literaturgeschichte. In: KinderundJugendmedien.de. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6517-didaktik-der-literaturgeschichte> (Zugriff: 15.03.2023).
- Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. URL: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf> (Zugriff: 27.03.2023)
- Müller-Michaels, Harro (1996): Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43, H. 3, 44–51.
- Netzwerk #breiterkanon (2022): Vademecum. #breiterkanon in der Lehre, 1–3. URL: <https://breiterkanon.hypotheses.org/files/2022/10/Vademecum.pdf> (Zugriff: 31.03.2023).
- Nutz, Maximilian (1997): Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Ein Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: Didaktik Deutsch, H. 2 35–53.
- Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin: Erich Schmidt.

- Piatti, Barbara (2008): *Die Geographie der Literatur. Schauplätze, Handlungsräume, Raumphantasien.* Göttingen: Wallstein.
- Pike, Burton (1981): *The Image of the City in Modern Literature.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2007): *Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt.* In: Keil, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze.* Frankfurt a. M.: Campus, 49–67.
- QFFM – Queer Film Festival München (o. J.): *QUEER FILM FESTIVAL MÜNCHEN | QFFM.* URL: <https://qffm.de/> (Zugriff: 25.03.2023)
- Richardsen, Ingvild (2018): *Evas Töchter. Münchner Schriftstellerinnen und die moderne Frauenbewegung 1894 – 1933.* München: Volk.
- Rösch, Heidi (2006): *Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?* In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, Bd. 6, Nr. 2. Weinheim: Juventa, 94–103.
- Rösch, Heidi (2013): *Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität.* In: Josting, Petra; Roeder, Caroline (Hrsg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“ – Eigenes und Fremdes in Kinder- und Jugendmedien.* München: kopaed, 21–33.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung.* Stuttgart: Metzler.
- Schamrock e.V. (o. J.): *Was ist Schamrock?* URL: <https://schamrock.org/schamrock.html> (Zugriff: 24.03.2023)
- Simon, Nina (2021): *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik.* Wiesbaden: Springer VS.
- Trefß, Werner (2003): *Wider den undeutschen Geist! Bücherverbrennung 1933.* Berlin: Parthas.
- Tworek, Elisabeth (2019a): *Fremde Heimat Oberbayern: Oskar Maria Graf.* In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): *Literaturgeschichte Münchens.* Regensburg: Friedrich Pustet, 428–432.
- Tworek, Elisabeth (2019b): *Münchner Schriftstellerinnen und Schriftsteller im Exil.* In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): *Literaturgeschichte Münchens.* Regensburg: Friedrich Pustet, 413–417.
- Uhl, Benjamin (2020): *Forschendes Lernen mit digitalen Medien.* In: *Der Deutschunterricht*, H. 6/2020. Hannover: Friedrich.
- Vorderegger, Roger (2013): *Literaturgeschichte oder Kulturraumforschung? Methodologische und systematische Problemstellen regionaler Literaturgeschichtsschreibung.* In: Cescutti, Marjan; Holzner, Johann; Vorderegger, Roger (Hrsg.): *Raum – Region – Kultur. Literaturgeschichtsschreibung im Kontext aktueller Diskurse.* Innsbruck: Wagner, 13–24.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Weber, Antje (2019): Das sind Münchens größte Schriftsteller. In: Süddeutsche Zeitung vom 24.06.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-literaturgeschichte-schriftsteller-1.4489416> (Zugriff: 27.03.2023).
- Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20 H. 2, 4–7.
- Wille, Lisa (2019): Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive. In: Luserke-Jaqui, Matthias (Hrsg.): Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, 115–148.
- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume, H. 2, 155–168. URL: <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf> (Zugriff: 22.05.2023).
- Wulf, Carmen; Haberstroh, Susanne; Petersen, Maren (2020): Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Gedanken-Gänge – Mentale und reale Ermittlungs-Spaziergänge in der Kriminalliteratur

Eva Hammer-Bernhard

Abstract

Auf den Spuren literarischer Figuren wandeln, die Schauplätze von fiktiven und realen Kriminalfällen erkunden – unzählige Angebote diverser „Krimispaziergänge“ für interessierte Leser:innen und die Fangemeinden von Autor:innen bzw. Ermittler:innen finden sich im touristischen Angebot verschiedener Städte und Regionen im In- und Ausland. Diese bieten die Möglichkeit, in die Rolle der ermittelnden Personen zu schlüpfen, deren fiktivem Privatleben nachzuspüren und die Schauplätze erdachter Verbrechen zu betreten. Eine unmittelbare Textbegegnung wird so performativ erfahrbar gemacht.

Daneben spielt das Spaziergehen auch auf Textebene eine grundlegende Rolle für die Entstehung vieler Kriminalromane selbst, für den Handlungsverlauf und die Aufklärung des Verbrechens. Diesen Spaziergängen in der Fiktion wird im Folgenden anhand ausgewählter Textausschnitte aus der klassischen Kriminalliteratur und aus aktuellen Veröffentlichungen verschiedener Autor:innen auf der Basis neurowissenschaftlicher Untersuchungen zum divergenten Denken nachgegangen. Mit Blick auf didaktische Fragestellungen wird abschließend dargestellt, welche schulischen Anschlussmöglichkeiten sich daraus ergeben können.

Spurensuche: Der Spaziergang als Quelle kreativer Problemlösungen

Dass die Bedeutung eines Spazierganges weit über die rein körperliche Betätigung oder eine bürgerliche Sonntagsbeschäftigung hinausgehen kann, zeigen Selbstbekenntnisse und Biographien von Krimiautor:innen, die ihn als Moment der inspirierenden Anregung und Grundlage

ihres kreativen Schaffens beschreiben. Agatha Christie reflektiert ihre Tätigkeit beim Verfassen ihres ersten Kriminalromans *The Mysterious Affair at Styles*:

Wenn man ein neues Buch plant, ist nichts besser, als irgendwo einen langen Spaziergang zu machen. Das fehlende Glied in der Kette [...] schrieb ich gewissermaßen im Gehen. Man kann erst anfangen zu schreiben, wenn man sich die Figuren überlegt und das Gefühl hat, dass sie real sind. Dann kann man mit ihnen durch den Garten spazieren. (zit. nach Sichtermann 2020, 55f.)

Christie beschreibt detailliert, wie sie mit den einzelnen Figuren ins Gespräch kommt und selbst in die Rolle der/des Antwortenden schlüpft. Die Annäherung an die Protagonist:innen braucht die Bewegung und ermöglicht die vorgestellte Begegnung mit diesen.

Auch für Georges Simenon, dessen Maigret-Romane bis heute als prototypisch für das Genre gelten, ist diese Verbindung von Schreibprozess und Gehen belegt. Er selbst formuliert in seinen Tagebüchern unter dem Titel *Umherspazieren*: „Ich bin eben umherspaziert. Ich könnte diesen Satz jeden Morgen und jeden Nachmittag wiederholen. [...] Alle meine Romane sind mir beim Gehen eingefallen.“ (zit. nach Kampa 2012, 229)

Die Idee, nur oder vor allem in der Freiheit des Streifens durch die Natur zu kreativen Schreib- und Denkleistungen in der Lage zu sein, entspringt dabei nicht nur der subjektiven Wahrnehmung einzelner Literat:innen; es lassen sich auch neurowissenschaftliche Anhaltspunkte dafür finden: Studien belegen, dass „Gehen das freie Fließen der Gedanken eröffnet“ (vgl. Oppezzo/Schwartz 2014, 1142; Übersetzung durch die Verf.). Aktuelle experimentelle Untersuchungen vertiefen diese Erkenntnisse über eine „günstige Auswirkung ungerichteter (oder freier) Bewegung auf divergentes Denken“ (vgl. Murali/Händel 2022, o. S.; Übersetzung durch die Verf.). Sie verweisen besonders auf die hohe Relevanz der *selbstbestimmten* Bewegung für die positiven Effekte mit Blick auf divergentes Denken. Dieses zeichnet sich im Gegensatz zum linearen, konvergenten Denken durch Ungerichtetheit und Sprunghaftigkeit aus; es erlaubt auch, das Unwahrscheinliche als Lösungsmöglichkeit für Fragestellungen und Probleme zu fokussieren. Beide Denkformen gelten seit den Anfängen der Kreativitätsforschung als Voraussetzung für kreativ-problemlösendes Denken.¹ Warum die ungerichtete Bewegung sich so positiv auf kreative Denkprozesse auswirkt, wird weiterhin diskutiert.² Grundsätzlich

¹ Vgl. J. P. Guilfords Schwellenhypothese; auch der Kognitionswissenschaftler Edward de Bono verweist auf den Zusammenhang von Logik und Kreativität (vgl. 2009).

² Vgl. die Ergebnisse der Studie von Murali und Händel (2022): „We propose that this effect is due to a broadening of the field of attention when no restriction is placed.“ (2155)

scheint physische Bewegung die geistige Beweglichkeit und damit die Fähigkeit, neue Perspektiven in Betracht zu ziehen, deutlich messbar zu erhöhen.³

Indiziensammlung I: Mentale und reale Ermittlungs-Spaziergänge

Ein Genre, in dem narratologisch betrachtet die Kombination aus analytisch-logischem Denken sowie intuitiver Neuausrichtung der Gedanken der Protagonist:innen konstitutiv für den Verlauf auf der Ebene der *histoire* ist, ist die Kriminalliteratur. Erfolgreiche Ermittler:innen weichen oftmals vom allzu einfachen *Lösungs-Weg* (nicht selten repräsentiert durch stereotypisierte Vertreter:innen der Polizeibehörden) ab und gelangen auf *Um-Wegen* und unter Einbeziehung nicht-linearer *Gedanken-Sprünge* zur Klärung komplizierter Kriminalfälle. Konvergente und divergente Denkprozesse ergänzen sich zu kreativ-problemlösenden Ansätzen. Es finden sich Hinweise auf die Verbindung des (tatsächlichen) Gehens mit divergenten Denkprozessen, konvergente werden mit dem Akt geistiger Bewegung verknüpft.

Neben strukturellen Grundelementen gibt es weitere Aspekte, die in vielen Kriminalerzählungen eine zentrale Rolle spielen, dazu gehört das Vorgehen der ermittelnden Person bei der Detektion der Hintergründe eines Verbrechens. Die Tradition der analytisch denkenden und arbeitenden Detektive beginnt mit Edgar Allan Poes Auguste Dupin. Ein Indiz für den Wert des Gehens als Ausgangspunkt für geistige Anregung findet sich bereits in der prototypischen Kriminalerzählung *The Murders in the Rue Morgue*:

[Bei Anbruch der Dunkelheit] eilten wir [Dupin und der Ich-Erzähler, Anm. d. Verf.] in die Straßen, wo wir Arm in Arm umherschleudernd die Gespräche des Tages fortsetzten, und oft streiften wir bis in die tiefe Nacht umher und suchten im grellen Licht und tiefen Schatten der volkreichen Stadt jene Unendlichkeit geistiger Anregung, die stummes Beobachten sich zu verschaffen weiß. Bei solchen Gelegenheiten konnte ich nicht umhin, immer wieder Dupins eigenartige analytische Begabung zu bemerken und zu bewundern, obwohl mich sein reiches Geistesleben schon darauf vorbereitet hatte. (Poe 1841, o. S.)

Die Tatsache, dass der Ich-Erzähler und C. Auguste Dupin, der hier zum ersten Mal detektivisch tätig wird, nachts aktiv die Bewegung suchen, stellt einen starken Kontrast zum vorgeführten *locked-room-mystery* dar, das letztendlich eine unerwartete Auflösung findet, zu der

³ Vgl. dazu beispielsweise die Untersuchung von Oppezzo und Schwartz (2014).

nur der Protagonist aufgrund seiner besonderen kognitiven Fähigkeiten in der Lage ist. Dazu gehört auch die Begabung, Gedankengänge präzise nachzuvollziehen – in einer Art geistigem Spaziergang, wie das folgende Gespräch zeigt. In der Figur Dupins begegnen sich hier reales und mentales Gehen, konvergente und divergente Denkprozesse verbinden sich im Laufe der Ermittlungsarbeit:

„Ich werde Ihnen das erklären“, sagte er [C. Auguste Dupin, Anm. d. Verf.] einfach, „und damit Sie mich ganz verstehen, wollen wir den Gang Ihrer Gedanken von dem Augenblicke an, wo ich zu Ihnen sprach, bis zu dem, wo der Obsthändler gegen Sie anrannte, zurückverfolgen. Die Hauptglieder dieser Gedankenkette sind folgende: Chantilly, Orion, Dr. Nichols, Epikur, Stereotomie, das Straßenpflaster, der Obsthändler [...]“. Es gibt wenig Personen, denen es nicht in irgendeiner Periode ihres Lebens Vergnügen gemacht hätte, den Stufengang zurückzuverfolgen, auf dem ihr Geist zu gewissen Schlüssen gelangte. (Poe 1841, o. S.)

Dupin dient als Vorbild für viele Nachfolger wie Doyles Sherlock Holmes oder auch Agatha Christies Hercule Poirot, der die aktiv-physische Spurensuche am Tatort belächelt und die Fälle mit seinen „kleinen grauen Zellen“ (Christie 1981, 104) löst.⁴ Bewegung findet hier also durch geistige Beweglichkeit statt.⁵ Auch bei Arthur Conan Doyles Sherlock Holmes ist keine Affinität zur Bewegung an der frischen Luft festzustellen. Allerdings ist der Prototyp des privat ermittelnden Detektivs keineswegs als statische Figur zu lesen. Sherlock löst seine Fälle durch seine Fähigkeit zu kreativem Denken, wobei seine Vorgehensweise eher dem konvergenten Denken entspricht, indem er – unter Rückgriff auf zentrale Charaktereigenschaften von Poes Dupin – als Meister des analytisch-deduzierenden Denkens vorgestellt wird. Dynamik ergibt sich hier aus gedanklicher Bewegung, zum Beispiel beim mentalen Durchschreiten seines Gedächtnisraumes. Erstmals wird dieses Phänomen in dem 1886 veröffentlichten Roman *A Study in Scarlet* erwähnt: „You see“, he [Sherlock Holmes, Anm. d. Verf.] explained, „I consider that a man's brain originally is like a little empty attic, and you have to stock it with such furniture as you choose.“ (Doyle 1886, 9)

⁴ So beispielsweise in *Mord auf dem Golfplatz* (1923); hier repräsentiert der von Poirot als „menschlicher Spürhund“ (Christie 1981, 38) verachtete Inspector Giraud auf der Suche nach „äußeren Spuren“ (ebd., 44) die „moderne Schule“ (ebd., 123) der Detektivarbeit, während Poirot sich auf seine gedankliche Ermittlertätigkeit verlässt: „Die kleinen grauen Zellen, mein Freund, die kleinen grauen Zellen erzählten es mir.“ (ebd., 104)

⁵ In extremer Form findet sich dies auch bei Nero Wolfe, dem von Rex Stout erdachten Privatdetektiv, der u. a. aufgrund seiner physischen Unbeweglichkeit seine Wohnung kaum verlässt und nur vom Schreibtisch aus ermittelt.

Holmes wendet damit eine seit der Antike praktizierte Mnemotechnik zur Verbesserung der Gedächtnisleistung an – bereits bei Cicero gibt es Hinweise auf die Loci-Technik, mithilfe derer sich Inhalte leichter memorieren lassen, da sie mit bildlich konkreten Orten im Haus oder außerhalb verknüpft werden (vgl. Cicero 55 v. Chr., 354). Die Sherlock-Serie der BBC greift diese Idee auf und setzt sie technisch durch eingeblendete Bilder und Begriffe um, die wie auf einem Bildschirm eingetippt werden, um so den Prozess der Gedankenentwicklung abzubilden.⁶ Einen Höhepunkt in der Darstellung der Methode stellt die Folge *His Last Vow* aus Staffel 3 (2014) dar:⁷ Sherlock wie sein Gegenspieler Magnussen bewegen sich durch mentale Räume, der Begriff *Gedanken-Gang* wird so wörtlich umgesetzt.⁸ Beide können durch das imaginär-mentale Gehen Gedanken und Informationen neu anordnen und kombinieren.

Ein bisher kaum beachteter Aspekt ist die Tatsache, dass in vielen Kriminalerzählungen der reale Spaziergang, und hier besonders das ungerichtete Gehen, in mehrfacher Hinsicht eine konstituierende Rolle spielt. Die Gemeinsamkeiten des Umherstreifens und der Detektivtätigkeit finden zwar bereits bei Walter Benjamin Erwähnung, der den „Flaneur“ (zit. nach Beck 2017, 488) als Figur beschreibt, in der sich „die des Detektivs präformiert“ (ebd.) und der sein Tun durch detektivische Beobachtungstätigkeit zu rechtfertigen vermag. Weiterführende Überlegungen hierzu finden sich seither nicht. In der Folge sollen diese mit Blick auf vier verschiedene Aspekte des ermittelnden Spaziergehens angeregt werden.

Indiziensammlung II: Ungerichtetes Sich-Bewegen als Voraussetzung für Ermittlungserfolge

Adamsberg konnte nicht den ganzen Tag im Büro bleiben. Er musste laufen, beobachten, betrachten. Ohne die Bewegung jedoch zu nutzen, um auf logisch zusammenhängende Weise nachzudenken. Sich ein Problem zu stellen, um dann eine Lösung dafür zu finden, war eine Vorgehensweise, die er bereits seit langem aufgegeben hatte. Seine Handlungen gingen seinen Gedanken voraus, niemals umgekehrt. (Vargas 2009b, 19)

⁶ Beispiele dafür lassen sich in allen Folgen finden; exemplarisch seien hier aus Folge 1 *Ein Fall von Pink* die Untersuchung des vierten Opfers (Moffatt/Gattis 2010, 00:24:32ff.) oder das Antizipieren einer alternativen Wegstrecke bei der Verfolgung eines Taxis (ebd., 00:52:16ff.) genannt.

⁷ Vorlage ist die letzte Erzählung der Kurzgeschichtensammlung *His Last Bow/Seine Abschiedsvorstellung* aus dem Jahr 1917. Hier fehlt allerdings die Idee des doppelten Gedächtnis-Palastes.

⁸ Gegen Ende der Folge kommt es zum großen Showdown mit dem Antagonisten: Der Medienunternehmer Magnussen bewahrt alle Informationen, mit denen er einflussreiche Persönlichkeiten erpresst, nicht physisch auf, sondern nutzt wie Sherlock einen erdachten Raum, den er *Appledore* nennt: „The Appledore vaults are my mind palace. [...] I just sit here, I close my eyes and down I go to my vaults.“ (Moffatt/Gattis 2014, 01:16:11–01:16:16)

Jean-Baptiste Adamsberg, Kommissar in Fred Vargas' Romanreihe, durchstreift während seiner Ermittlungen die Umgebung von Tatorten und das Pariser Umfeld der Dienststelle. Seine Methoden unterscheiden sich stark vom analytisch-systematischen Denken der großen Vorbilder Poirot und Sherlock. Gerade das Fehlen einer Struktur, die Intuition, der Geruch führen Adamsberg zur Lösung komplexer Fälle, auch wenn seine Umgebung stets kritisch auf seine Arbeitsweise blickt:

Als Adamsberg zu Fuß ins Büro zurückging, dachte er vage über das Gespräch nach. Er dachte nie gründlich über etwas nach. Er hatte nie verstanden, was wirklich vor sich ging, wenn er sah, wie Leute ihren Kopf in die Hände nahmen und sagten: ‚Gut, denken wir nach.‘ Was dann in ihrem Hirn erfolgte, wie sie es anstellten, genaue Ideen zu formen, zu folgern, abzuleiten und zu erkennen, war für ihn ein vollständiges Geheimnis. [...] (Vargas 2005, 45)

Durch die Offenheit, mit der er an die Mordfälle geht, sieht er Lösungen, wo andere scheitern. In allen der bisher erschienenen zwölf Adamsberg-Bände spielt sein Drang zum Gehen eine entscheidende Rolle. Er führt vielfach zum entscheidenden Schritt – im wahrsten Sinn des Wortes – zur Aufklärung äußerst bizarrer Fälle, gekoppelt mit Adamsbergs Eigenheit, beim Nachdenken im Büro ungerichtete Kritzeleien und Zeichnungen anzufertigen. Seine Besonderheiten bringen ihm schließlich den Spitznamen „Wolkenschaufler“⁹ ein. Die Herkunft der seltsamen blauen Kreise, die Paris in *Es geht noch ein Zug von der Gare du Nord* beschäftigen, kann er nur durch die Ungerichtetheit seiner Gedanken aufklären, ebenso die Umtriebe eines Wolfsmenschen in *Bei Einbruch der Nacht* oder die Herkunft des Gifts der Einsiedlerspinne in *Der Zorn der Einsiedlerin*.

⁹ Dieser Begriff geht zurück auf den Québécois-Ausdruck *die Wolken schaufeln* (*pelleteur les nuages*) für unrealistisches, idealistisches Träumen, den Sergeant Sanscartier auf Adamsbergs Arbeitsweise bezieht (vgl. Vargas 2004, 166). Auch hier lässt sich ein Bezug zur ungerichteten, divergenten Denkweise Adamsbergs herstellen.



Abb. 1: Adamsberg als Spaziergänger © Edmond Baudoin (Edmond Baudoin, Fred Vargas: *Die Tote im Pelzmantel*. Berlin: Aufbau Verlag 2001, 55)

Indiziensammlung III: Bewegung als Moment der Entschleunigung und der geistigen Entlastung

Adamsberg braucht das Gehen aber nicht nur zur Lösung seiner Fälle, es ist auch wichtig für sein seelisches Gleichgewicht, für sein physisches und psychisches Wohlbefinden:¹⁰

Viel wichtiger war ihm im Augenblick, dass er laufen konnte. Er war in London, es war Juni, und es war Nacht, er wollte laufen. Diese zwei Tage Kolloquium begannen an seinen Nerven zu zerren. Stundenlang sitzen zu müssen war eine der wenigen Prüfungen,

¹⁰ Auch im Fall der Lebensgefährtin des Wolf-Haas-Ermittlers Simon Brenner ist eine ähnliche Funktion des Gehens anzunehmen: Herta entdeckt nach einer existentiellen Krise das „Weltweitwandern“ (Haas 2014, 16) für sich und ist dadurch „die Ausgeglichenheit in Person“ (ebd.).

die sein Phlegma brechen, ihn in den seltsamen Zustand versetzen konnten, den die anderen „Ungeduld“ oder „Hektik“ nannten und der ihm normalerweise unerreichbar war. [...] (Vargas 2009b, 12)

Ähnliche Beweggründe lassen die Psychotherapeutin Frieda Klein in der achtbändigen Reihe des Autor:innenduos Nicci French durch London spazieren:

Das war einer der Gründe, warum sie diese Spaziergänge unternahm, damit sie nicht reden, sich niemandem präsentieren musste. Sie wollte nicht angestarrt und beurteilt werden. Um diese Zeit wollte sie einfach nur nachdenken oder aber jeden Gedanken ausblenden. In solchen Nächten, in denen sie nicht schlafen konnte, genoss sie es, endlos dahinzumarschieren und auf diese Weise das ganze Zeug aus ihrem Kopf herauszubekommen. Eigentlich sollte das ja im Schlaf passieren, aber bei ihr funktionierte das nicht. (French 2011, 25f.)

Die acht Romane verbindet, dass Frieda Klein nur durch diese Spaziergänge in der Lage ist, Scotland Yard bei Ermittlungen zu unterstützen und gemeinsam mit Detective Chief Inspector Malcolm Karlsson komplizierte Fälle zu lösen. Das Gehen zur Entlastung nach der Konfrontation mit traumatisierenden Erlebnissen nutzt auch Milena Lukin, die Belgrader Ermittlerin:

Was für ein grausamer, sinnloser Tod. Sie nahm ihre Jacke, die Tasche, schob den Stuhl ran und knipste die Schreibtischlampe aus. Sie mied die Menschenmassen auf der Fürst-Michael-Straße und ging am ‚Roten Hahn‘ vorbei, nach links, die Gracanica-Straße hinunter. [...] Milena ging ohne Ziel, wollte noch nicht nach Hause, überquerte an der Ampel die Pariser Straße und folgte dem schmalen asphaltierten Weg, der auf ein weitläufiges Gelände führte, [...]. (Schünemann/Volic 2017, 70f.)

Hier findet sich ein verstecktes Indiz für einen möglichen weiteren Grund, Kriminalgeschichten mit dem Gehen der Ermittlerfiguren zu verbinden. Die Bewegung fungiert narratologisch als dynamischer Gegenpol zur Statik des Todes, der in den meisten Kriminalerzählungen außerhalb der Kinderliteratur im Zentrum steht. Während das Opfer nicht mehr in der Lage ist, sich zu bewegen, damit den ultimativen *Still-Stand* symbolisiert, setzt sich die ermittelnde Person physisch und geistig in Bewegung, um die Ursachen und Hintergründe der Tat aufzuklären – und auch, um einen emotionalen und realen Abstand zur Grausamkeit des Verbrechens herzustellen.

Indiziensammlung IV: Der Spaziergang als Möglichkeit der Selbst-Distanzierung

Daraus ergibt sich ein weiterer Aspekt des Gehens: Es ermöglicht nicht nur, in Abstand zum Erlebten zu treten, sondern auch eine Selbstdistanzierung, die elementar für die Ermittlungsarbeit ist, so beispielsweise in der Romanreihe um Frieda Klein. Hier bietet das Gehen die Gelegenheit, neue Gedankengänge mit Blick auf die aufzuklärenden Verbrechen zuzulassen und Perspektivwechsel zu vollziehen:

Frieda wanderte langsam nach Hause. Sie spürte, wie die Wärme in ihren Körper sickerte, und hörte das leise Tappen ihrer Schritte auf dem Gehsteig. Die Gesichter der Leute, die sich auf sie zu und dann an ihr vorbei bewegten, nahm sie nur verschwommen wahr. Sie sah sich selbst wie von außen. Die Gedanken, die ihr in den Sinn kamen, schienen zu einer anderen Person zu gehören. (French 2013, 278)

In ihrer eigenen Praxis nehmen die meisten der Kriminalfälle, in die sie verwickelt wird, ihren Ausgang. In der Beschäftigung mit dem Missbrauch der Tochter einer Freundin wird dieser Raum für sie aber zum Gefängnis, dessen Verlassen eine neue Positionierung und einen Perspektivwechsel ermöglicht:

Plötzlich aber fühlte sich Frieda hier gefangen. Es kam ihr vor, als könnte sie kaum noch atmen. Rasch zog sie ihre Jacke an und verließ fluchtartig die Praxis. Auf der Treppe nahm sie jeweils zwei Stufen auf einmal. Unten angekommen, begann sie in Richtung Osten zu marschieren, ohne ein bestimmtes Ziel vor Augen zu haben. (French 2014, 58f.)

Auch die Anregung kreativer Prozesse und der Selbstreflexion wird mit dem Gehen in Verbindung gebracht. Frieda Klein bereitet sich auf ein Gespräch mit ihrer Therapeutin vor, in dem sie die gemeinsame Arbeit beenden möchte:

Den Rest des Weges wollte sie gehen. Sie brauchte einen klaren Kopf. Energischen Schrittes eilte sie am Rand des Parks entlang und bog dann in die alte Schneise ein, die sich wie ein geheimer grüner Tunnel durch Hornsey bis zum Fuß von Highgate Hill zog. [...] Es fühlte sich an wie eine Zeit für Veränderungen: für Schlussstriche und Neuanfänge. Frieda verfasste im Geiste gerade eine Art Rede [...]. (ebd., 24)

Wie im Fall Jean-Baptiste Adamsberg ist die Bewegung im Freien Voraussetzung für die Aufklärung der Fälle, hat aber gleichzeitig auch eine Art therapeutische Wirkung. Eine ähnliche

Funktion wird dem Gehen auch von Alfred Bodenheimers Protagonisten, dem Züricher Rabbi Klein, zugeschrieben:

Klein beschloss, den Weg zur Wache zu Fuß zurückzulegen. An ein Weiterschreiben der Predigt war ohnehin nicht mehr zu denken. [...] Klein hatte genug Zeit, um einen Umweg über das Seeufer zu nehmen. Er brauchte einen Moment des Innehaltens, einen Blick in die Weite, bevor er in dieses Polizeibüro treten und der Kommissarin Bätzingler gegenüber sitzen würde. (Bodenheimer 2014, 13)

In Olga Tokarczuks Roman *Gesang der Fledermäuse* präsentiert sich Janina Duszejko, die Ich-Erzählerin, den Leser:innen als Ermittlerin, die versucht, die brutalen Todesfälle in ihrer unmittelbaren Umgebung zu klären – verbunden mit ihrem Einsatz für feministische Denksätze, der Empörung über Altersdiskriminierung und Reflexionen zum Thema Tierwohl. Das Hochplateau an der polnisch-tschechischen Grenze, das Schauplatz der Handlungen ist, ist der Raum, den sie trotz gesundheitlicher Probleme bei ihren Ermittlungen durchstreift:

Jetzt, wo die Häuser wieder unter der Obhut ihrer Eigentümer waren, hatte ich wieder die Ruhe, um das Gelände weiter zu erforschen. Diese Expeditionen nannte ich weiterhin meine Rundgänge, und sie machten mir großen Spaß. Ich erweiterte meine Kreise wie eine einsame Wölfin. Endlich konnte ich die Häuser und den Weg hinter mir lassen. Ich ging bis in den Wald hinein, dort hätte ich endlos herumstromern können. Im Wald war es plötzlich still, eine riesige und behagliche Tiefe tat sich auf, in der man sich gut verstecken konnte. Der Wald schaukelte meine Gedanken. Hier musste ich mein unangenehmstes Leiden nicht verstecken – mein Weinen. Ich konnte die Tränen fließen lassen, sie konnten die Augen spülen und die Sicht verbessern. Vielleicht konnte ich deshalb mehr sehen als Menschen mit trockenen Augen. (Tokarczuk 2020, 174)

Die „Expeditionen“ dienen Duszejko zunächst zum freien Nachdenken, zur Selbstreflexion, zum Ausleben ihrer Emotionalität – und letztlich zur Auseinandersetzung mit ihrer Schuld, da sie sich schlussendlich als Täterin entpuppt. Und so endet das Buch mit den Wegen, die sie nach ihrer Flucht durch die unmittelbare Umgebung beschreitet – und die zu einer Distanzierung von sich selbst bis hin zur Selbstentfremdung führen:

Ich gehe um das Haus herum und trample mir meine Pfade, mal in diese, mal in jene Richtung. Es kommt vor, dass ich meine eigenen Spuren im Schnee nicht erkenne, und dann frage ich: Wer ist hier gegangen? Wer hat diese Schritte gemacht? Wahrscheinlich ist es ein gutes Zeichen, sich selbst nicht zu erkennen. (ebd., 306)

Indiziensammlung V: Der gemeinsame Spaziergang als Ort der geistigen Anregung

Während in den bisher genannten Beispielen das Gehen auch der Distanzierung von anderen Menschen dient, um Freiraum für neue Gedanken zu schaffen, geht Amanda Cross' ermittelnde Literaturprofessorin Kate Fansler mit anderen im Freien, um im Gespräch kriminalistische Herausforderungen zu lösen, wie es ihre Kollegin Grace beschreibt:

„Es ist interessant“, sagte Grace, „wie wenig diese Geschichten [Kriminalromane, Anm. d. Verf.] dem realen Leben entsprechen. Es geht ausschließlich darum, dass in ihnen soviel passiert. [...] Sogar in den netten kleinen englischen Romanen vom Typ ‚Leiche im Pfarrhaus‘, wie Auden [W. H. Auden, englischer Schriftsteller, Anm. d. Verf.] das genannt hat, geschieht so viel. Wir haben hier jetzt einen Mord erlebt, aber alles, was wir tun, ist – natürlich –, dass wir darüber reden und gemeinsam die Straße entlangspazieren, drei seltsame Ladies in Tennisschuhen [...]“ (Cross 2021, 79f.)

Auch in der Kinderkrimireihe um Kommissar Gordon und Polizeimeisterin Buffy finden sich Beispiele für gemeinsame Ermittlungs-Spaziergänge:

Am Morgen schien wieder die Sonne und es war vollkommen windstill. Es war ein wunderbarer Tag, an dem die beiden Polizeifreunde durch den Wald wanderten. [...] Buffy musste ständig an den geheimnisvollen Kratzer denken. Oder die Kratzer, denn es konnten ja mehrere sein. (Nilsson 2016, 37).

Es schließt sich ein Gespräch an, das Buffy letztendlich die Auflösung der unheimlichen Kratzgeräusche ermöglicht. Ohne das gemeinsame Gehen hätte die unerwartete Wendung, dass nämlich Kommissar Gordon selbst der nächtliche Besucher war, nicht entdeckt werden können.

Grundsätzlich spielen explizite Spaziergänge im Bereich der Kinder- und Jugendkriminalliteratur eine eher untergeordnete Rolle, Ermittlungen durch Kinder und Jugendliche sind aber häufig untrennbar mit der Bewegung im Freien verbunden. Das lässt sich bereits mit Blick auf die Enid-Blyton-Reihen *Die fünf Freunde* oder *Geheimnis um ...* nachweisen, ebenso auf Astrid Lindgrens *Kalle-Blomquist*-Trilogie oder Martin Widmarks Ermittler:innen-Duo *LasseMaja*. Die Leidenschaft *Flavia de Lucis* für ungebändigtes Fahrradfahren in Alan Bradleys gleichnamiger Romanreihe deutet ebenfalls in diese Richtung.

Ermittlungsergebnisse: Überlegungen zur didaktischen Anschlussfähigkeit der Indiziensammlung

Aus didaktischer Sicht erweisen sich die Entdeckungen und Indizien in mehrfacher Hinsicht als anschlussfähig. Kriminalliteratur im Deutschunterricht wird häufig unter den Aspekten von Leseförderung und -motivation betrachtet, erst in jüngerer Zeit richtet sich die Aufmerksamkeit auf weitere relevante Themenfelder wie beispielsweise Gesellschaftskritik und Interkulturalität (vgl. Mikota/Schmidt 2020; Nahl 2019). Mit Blick auf das Thema des vorliegenden Sammelbandes lassen sich verschiedene Bereiche nennen, in denen die Beschäftigung mit den Ermittlungs-Spaziergängen vielfältige Perspektiven eröffnet, sowohl für die Unterrichtsvorbereitung als auch für die Unterrichtsgestaltung.

Zunächst lässt sich die Beschäftigung mit dem Spaziergehen raumtheoretischen Überlegungen bei der Erschließung literarischer Texte zuordnen. Zur Topographie in Kriminalerzählungen liegen vielfältige Untersuchungen vor, die auf die „Rekonstruktion des Un-erzählten“ (Heißenbüttel 1963, 116) rekurrieren oder das „Wechselspiel mit verschiedenen Realitätsebenen“ (Wigbers 2006, 23) fokussieren. Diese Elemente lassen sich hinsichtlich der Bewegung zwischen verschiedenen Handlungsräumen gewinnbringend untersuchen, gerade weil die Leser:innenrolle sich bei der Lektüre von Kriminalliteratur (v. a. im Bereich der Detektivgeschichten) ganz grundlegend von der anderer literarischer Werke unterscheidet. Eine Involviertheit entsteht in vielen Fällen durch das tatsächliche Mitvollziehen der Tätigkeit der Ermittler:innenrolle. Dadurch ergibt sich ein Immersionseffekt, der eine höhere Unmittelbarkeit und auch eine stärkere emotionale Anbindung an das Geschehen bewirken kann: So begleitet der/die Leser:in die ermittelnde Figur auf ihrem Weg zur Auflösung des Falles auch bei den Spaziergängen innerhalb der Handlungsräume. Eine besonders intensive Nähe entsteht dann, wenn reale Räume aus dem Umfeld der Leser:innen zu Handlungsräumen auf der Ebene der *histoire* werden. Dies ist sicher auch eine Erklärung für den großen Erfolg sog. Regio-Krimis. Vorstellbar für die Umsetzung im Deutschunterricht ist hier die vergleichende Beschäftigung mit der Wirkung auf verschiedene Leser:innen, die mit den Orten und Wegen vertraut bzw. nicht vertraut sind. Im Anschluss an die Ausführungen von Claudia Albes können die Texte darüber hinaus sehr gewinnbringend auf ihren „spaziergängerischen Erzählgestus“ (Albes 1999, 12) hin untersucht werden.

Mit Blick auf sprachdidaktische Überlegungen anschlussfähig ist die Beobachtung, dass Worte aus dem Bereich physischer Bewegungsprozesse häufig bildhaft Anwendung finden für das Beschreiben geistiger Prozesse: *Gedanken-Gang, Gedanken-Sprung, Gedanken-Reise, Gedanken-Pfad, seine Gedanken schweifen/wandern lassen, Denkräume ausloten, gedankliche Beweglichkeit, einem Gedanken nachjagen, einen Gedanken verfolgen* u. v. m. Es bietet sich

im Sinne des fächerverbindenden Unterrichtens auch an, vergleichend mit Formulierungen aus dem Fremdsprachunterricht zu arbeiten. Interessant ist beispielsweise die Beobachtung, dass Denkprozesse in anderen Sprachen mit dem Bild des Zuges verknüpft werden, so findet der deutsche Gedankengang im Englischen seine Entsprechung im *train of thought*, im Französischen im *train de pensée*. In der Wortschatzarbeit lässt sich eine Verknüpfung von Aspekten des Kompetenzbereichs *Sprache untersuchen und reflektieren* zu den Erkenntnissen der neurowissenschaftlichen Studien herstellen. Auf deren Fundament basieren auch aktuelle Überlegungen zum peripatetischen Lernen.¹¹

Peripatetisches Philosophieren bedeutet, das Philosophieren im Gehen zu praktizieren, vorzugsweise draußen, und dabei Eindrücke der Umgebung, aber auch der eigenen Körperwahrnehmung während des Gangs in die philosophische Reflexion einfließen zu lassen. (Seele 2021, 50)

Aus dem Konzept von Katrin Seele resultieren grundlegende didaktische Forderungen und konkrete Vorschläge für die unterrichtliche Umsetzung. Die Beispiele aus der Kriminalliteratur können hierbei zum einen Anregung für die Lehrenden sein, die Bereiche Kreativität, Lernen und Bewegung als zusammengehörig zu betrachten. Daneben sind sie auch als Textvorlagen im Unterricht einsetzbar, die physisch nachvollzogen werden können. Das Vorbild der Ermittler:innen kann dazu dienen, sich mit eigenen Lern- und Denkprozessen zu beschäftigen. Der Zusammenhang zwischen kreativem Denken und unfokussiertem Gehen wird über die literarischen Identifikationsfiguren modellhaft erfahrbar.

In ganz besonderem Maße eignen sich Texte der Kriminalliteratur weiterhin, um ethische Fragestellungen zu reflektieren, die in ihrer Komplexität differenzierte *Gedanken-Gänge* erfordern, die nicht mit einem einfachen Schema formalistisch gelöst werden können. Die Zweifel und Nöte der Ermittler:innen, die sie bei ihren Spaziergängen begleiten, können so zum Vorbild werden für Entscheidungssituationen im Leben der Schüler:innen, die zu meistern sind. Josef Hoffmann zeigt die enge Verknüpfung philosophisch-ethischer Überlegungen mit der Kriminalliteratur:

Zentrale Themen werden sowohl von der Kriminalliteratur als auch der Philosophie be- und verhandelt: Wahrheit und Gerechtigkeit, Recht und Unrecht, Macht und Gewalt, Kausalität und freier Wille, Absicht und Zufall, Vertrauen und Skepsis, das Böse, Angst

¹¹ In Anlehnung an philosophische Traditionen der Antike, die das Wandeln auf einem *Peripatos*, einem Rundweg, praktizierten.

und Furcht, der Tod. Auch manche Denk- und Argumentationsweisen ähneln sich, nicht nur wenn es um Logik geht. (Hoffmann 2013, 34)

Hier findet sich eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten an die Idee des peripatetischen Philosophierens. Literarische Ermittler:innen können als Vorbilder für moralisch-ethische Diskurse¹² fungieren, in die die Leser:innen im Lektüreprozess involviert werden und die anschließend im Unterricht fortgesetzt werden können.

Die vorgestellten Textausschnitte können Anlass sein, sich geistig und physisch in Bewegung zu setzen und sich beim Nachdenken über die Bedeutung der *Ermittlungs-Gänge* auch wirklich zu bewegen. Dabei kann das Gehen unterschiedliche Funktionen übernehmen, wie im Verlauf der Indiziensuche gezeigt: Es bietet Entlastung, Entschleunigung, die Möglichkeit zu Selbstdistanzierung und zu divergenter gedanklicher Bewegung. Dadurch entstehen Freiräume, die gefüllt werden können mit Ideen zum problemlösenden Denken, mit neuen Perspektiven und kreativen Anschlussfähigkeiten. Diese Ermittlungsergebnisse sind noch um einen letzten Aspekt literarischen Spazierengehens zu ergänzen: Die Lektüre eines Erzähltextes selbst kann mit dem gemeinsamen Beschreiten eines Weges durch Leser:innen und Autor:in verglichen werden. Im Nachwort zur Graphic Novel *Die Tote im Pelzmantel* mit Jean-Baptiste Adamsberg wird die Autorin als Stadtführerin beschrieben: „Ein guter Autor ist demnach wie ein guter Freund, der einem diese unbekannte Stadt zeigt, sich als versierter Führer durch fremde, unheimliche Gegenden erweist und die dort lebenden Menschen mit all ihren Sehnsüchten und Geheimnissen vorstellt.“ (Schikowski 2011, 65ff.) So laden Kriminalerzählungen einerseits zu gemeinsamen *Ermittlungs-Wegen* im Text mit den Protagonist:innen, begleitet von Erzählfiguren und Autor:innen, ein. Andererseits können sie Anregung sein, Bewegung und philosophisch-ethischen Diskurs aktiv zu verbinden und sich auf „Forschungsreisen durch das Reich des Guten und Bösen“ (Ricoeur 2005, 201) zu begeben.

Biographischer Hinweis:

Eva Hammer-Bernhard ist Studiendirektorin mit der Fächerverbindung Deutsch und katholische Religionslehre. Derzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung an die Ludwigs-Maximilians-Universität München abgeordnet. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind u. a. die Themenbereiche Werteerziehung mit Literatur, Bioethik, BNE und Diversität.

¹² Der Begriff *Diskurs* (von lat. *discurrere*: hin- und herlaufen, sich zerstreuen) verweist im Wortsinn bereits auf ungerichtete Bewegung.

Primärliteratur

- Bodenheimer, Alfred (2014): Kains Opfer. München: Hanser.
- Christie, Agatha (1981/1923): Mord auf dem Golfplatz. München: Goldmann.
- Cross, Amanda (2021/1967): Der James-Joyce-Mord. Ein neuer Fall für Kate Fansler. Zürich: Dörlemann.
- Doyle, Arthur Conan (1886): A Study in Scarlet. URL: <https://sherlock-holm.es/> (Zugriff: 14.09.2022).
- French, Nicci (2011): Blauer Montag. München: Bertelsmann.
- French, Nicci (2013): Schwarzer Mittwoch. München: Bertelsmann.
- French, Nicci (2014): Dunkler Donnerstag. München: Bertelsmann.
- Haas, Wolf (2014): Brennerova. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Hurran, Nick (2014): Sherlock. His Last Vow. UK: Hartwood Films, BBC Wales, WGBH.
- McGuigan, Paul (2010): Sherlock. A Study in Pink. UK: Hartwood Films, BBC Wales, WGBH.
- Nilsson, Ulf; Spee, Gitte (2016): Kommissar Gordon. Doch noch ein Fall. Frankfurt a. M.: Moritz-Verlag.
- Poe, Edgar Allan (1841): Der Doppelmord in der Rue Morgue. URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/poe/morgue1/index.html> (Zugriff: 16.09.2022)
- Schikowski, Klaus (2011): Mit dem Pinsel erzählen, mit Wörtern malen. Über die Comic-Romane von Fred Vargas und Edmond Baudoin. In: Vargas, Fred; Baudoin, Edmond: Die Tote im Pelzmantel. Berlin: Aufbau, 65–95.
- Schünemann, Christian; Volic, Jelena (2017): Maiglöckchenweiß. Ein Fall für Milena Lukin. Zürich: Diogenes.
- Simenon, Georges (2012/1963): Umherspazieren. In: Kampa, Daniel (Hrsg.): Wanderlust. Ein Lesebuch. Zürich: Diogenes, 229–231.
- Tokarczuk, Olga (2020): Gesang der Fledermäuse. Zürich: Kampa.
- Vargas, Fred (2001): Pars vite et reviens tard. Paris: Éditions Viviane Hamy.
- Vargas, Fred (2003): Bei Einbruch der Nacht. 6. Aufl. Berlin: Aufbau.
- Vargas, Fred (2004): Sous les vents de Neptune. Paris: Éditions Viviane Hamy.
- Vargas, Fred (2005): Es geht noch ein Zug von der Gare du Nord. 15. Aufl. Berlin: Aufbau.
- Vargas, Fred (2009b): Die schwarzen Wasser der Seine. 4. Aufl. Berlin: Aufbau.
- Vargas, Fred; Baudoin, Edmond (2011): Die Tote im Pelzmantel. Berlin: Aufbau.
- Vargas, Fred (2019): Der Zorn der Einsiedlerin. München: Blanvalet.

Sekundärliteratur

- Albes, Claudia (1999): Der Spaziergang als Erzählmodell. Studien zu Jean-Jacques Rousseau, Adalbert Stifter, Robert Walser und Thomas Bernhard. Basel: Francke.
- Beck, Sandra (2017): Narratologische Ermittlungen. Muster detektorischen Erzählens in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg: Winter.

- Cicero, Marcus Tullius (55 v. Chr.): *De Oratore*. URL: https://gottwein.de/Lat/CicDeOrat/de_orat02la.php (Zugriff: 04.11.2022).
- de Bono, Edward (2009): *Think! Denken, bevor es zu spät ist*. München: mvv.
- Heißenbüttel, Helmut (1963): Spielregeln des Kriminalromans. In: Vogt, Jochen (Hrsg.): *Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte*. München: Wilhelm Fink, 111–120.
- Hoffmann, Josef (2013): *Philosophien der Kriminalliteratur*. Wien: Passagen.
- Mikota, Jana; Schmidt, Nadine (2020): Aktuelle Kriminalromane für ein junges Lesepublikum. Reihe Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur. Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur in Grundschule und Sekundarstufe I fördern, Band 1. Siegen: Universitätsverlag.
- Murali, Supriya; Händel, Barbara (2021): Motor restrictions impair divergent thinking during walking and during sitting. In: *Psychological Research* 86, 2144–2157. URL: <https://doi.org/10.1007/s00426-021-01636-w> (Zugriff: 04.11.2022).
- Nahl, Ruth van (2019): *Jugendkrimis im 21. Jahrhundert. Eine Typologie*. Baden-Baden: Tectum.
- Oppezzo, Marily; Schwartz, Daniel L. (2014): Give Your Ideas Some Legs: The Positive Effect of Walking on Creative Thinking. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. American Psychological Association 2014, Vol. 40, No. 4, 1142–1152.
- Seele, Katrin (2021): Peripatetisches Lernen. In: Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung*. Berlin: J. B. Metzler, 47–73.
- Ricoeur, Paul (2005): *Das Selbst als ein Anderer*. Paderborn: Fink.
- Sichtermann, Barbara (2020): *Agatha Christie. Eine Biographie*. Hamburg: Osburg.
- Wigbers, Melanie (2006): *Krimi-Orte im Wandel. Gestaltung und Funktionen der Handlungsschauplätze in Kriminalerzählungen von der Romantik bis in die Gegenwart*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Überzeugungen angehender Deutschlehrer:innen zu literarischen Spaziergängen. Eine Evaluationsstudie

Franz Kröber, Jennifer Witte

Abstract

Der Beitrag geht von der Prämisse aus, dass die Produktion und Durchführung literarischer Spaziergänge im Rahmen des Lehramtsstudiums positive Auswirkungen auf das Verstehen und Erfahren fiktiver Räume haben und entsprechend auch Überzeugungen zu dieser Form der Outdoor-Education beeinflussen können. Diese Annahme wird anhand eines Master-Seminars für Lehramtsstudierende exemplarisch durch eine zweimalige Fragebogenevaluation untersucht. Die Studie bietet einen exemplarischen Einblick in die Effekte der Integration literarischer Spaziergänge in die hochschulische Ausbildung. Von Interesse ist, welche Überzeugungen angehende Lehrer:innen hinsichtlich des didaktischen Potentials literarischer Spaziergänge durch die praktische Umsetzung ebendieser entwickeln. Davon ausgehend eröffnen sich empirische und theoretisch-konzeptionelle Perspektiven auf Ziele und Zwecke literarischer Spaziergänge in hochschuldidaktischen Kontexten.

Einleitung

Literarische Spaziergänge sind geeignet, um das Verstehen literarischer und weiterer medialer Texte sowie deren sinnliches Erfahren zu fördern. In der Unterrichtspraxis laufen sie jedoch Gefahr, als didaktisch wenig motiviertes Happening funktionalisiert zu werden und somit zu einer „Kontrastierungsfolie“ (Heynoldt 2016, 204) gegenüber einem als unergiebig empfundenem analytisch ausgerichteten Unterricht innerhalb des Klassenzimmers zu geraten. Ausgehend von der These Heynoldts, dass die Anwendung outdoordidaktischer Konzepte durch Lehrpersonen eng mit ihren Überzeugungen zusammenhängt, scheint es uns geboten, das Problem gegenstands- oder lerner:innenferner literarischer Spaziergänge im Literaturunterricht zunächst

durch eine Untersuchung der Überzeugungen angehender Lehrpersonen zu diesem Verfahren genauer zu konturieren. Daraus lassen sich Hypothesen über mögliche Maßnahmen in der universitären Ausbildung ableiten, die in weiteren Studien vertieft werden können.

Um herauszufinden, welche Überzeugungen Lehramtsstudierende der Germanistik gegenüber literarischen Spaziergängen aufweisen und ob diese in der hochschuldidaktischen Ausbildung beeinflussbar sind, wurden Teilnehmer:innen eines Seminarprojektes befragt. In dem Projekt „Berlin erhören – Erstellung eines transmedialen Audioguides“ (Sommersemester 2022) ging es um die Erstellung und Durchführung eines auditiven Stadtpaziergangs, wobei die Studierenden sowohl Produzent:innen von als auch Teilnehmer:innen an einem literarischen Spaziergang waren. Die Studierenden wurden vor und nach dem Projekt im Hinblick auf epistemologische Überzeugungen zu Literatur und Bewegtbildmedien, den Zielen des Literatur- und Medienunterrichts, der Kategorie Raum sowie den Chancen und Herausforderungen literarischer Spaziergänge befragt.

Theoretischer Rahmen

Literarische Spaziergänge – Konzept und Funktionen

Literarische Spaziergänge sind Formen öffentlicher Literaturdidaktik und außerschulische Lernorte (vgl. Ott/Wrobel 2019). Knipp bezeichnet literarische Spaziergänge als „situierter Literaturvermittlung“ und betont die Bedeutung der Anordnung der Lernenden im Raum sowie das In-Beziehung-Setzen von literarischer Rezeption und Raumerleben:

Der Ausdruck *situierter* leitet sich von *Situation* ab, was der Wortherkunft nach u. a. ‚geografische Lage‘ und ‚Beschaffenheit (eines Ortes)‘ bedeutet; *situierter* meint zudem soviel wie ‚sich in einer bestimmten Lage befindend‘. Beide Aspekte rahmen das Format Literarischer Spaziergang, dessen Besonderheit in der Verschränkung von Raumerfahrung und Literatur liegt: ganz basal betrachtet, führen Literaturspaziergänge zu verschiedenen Orten im öffentlichen Raum, an denen Literatur spielt (*Professor Unrat* im historischen Lübeck), an denen Autoren gelebt (Goethes Weimar) und/oder die Autoren zu bestimmten Werken inspiriert haben [...] – häufig überschneiden sich der handlungs- und werkbiographische Bezug auch (Knipp 2018, 262; Hervorh. i. O.).

Die didaktische Funktion literarischer Spaziergänge sieht Knipp im „Vermittlungs- und Vergewärtigungspotential von bestimmten real-/historischen Orten und Landschaften [...], an bzw. in denen sie literarische Texte, ihre Produktion sowie – und dies ist entscheidend –

ihr Publikum gleichsam situieren“ (ebd., 262f.). Als weitere Effekte dieser Anordnung nennt sie die körperlich-sinnliche Erfahrung und Wahrnehmung von Literatur, das Nachvollziehen historischer Kontexte, „die Identifikation mit Autor und Roman“, die „Intensivierung oder Erweiterung des Leseerlebnisses“ durch den Wechsel des Rezeptionsmediums und im Zuge des Spaziergangs erworbenes „Kontextwissen“ (ebd., 263–266) und führt darüber hinaus mit den exemplarischen Ergebnissen ihrer Interviewstudie Äußerungen an, die auf Immersionserlebnisse hindeuten. Das von Knipp formulierte Konzept ist nicht nur für literarische Vermittlungsprozesse geeignet, sondern lässt sich überwiegend auf die Auseinandersetzung mit Filmen und televisuellen Serien übertragen. Zudem handelt es sich bei dem von Knipp aufgeführten sinnlichen Erleben und Wahrnehmen, aber auch der affektiven und kognitiven Annäherung an literarische und audiovisuelle Gegenstände um Primärerfahrungen, die Motivation und Interesse gegenüber Schrift- und Bewegtbildmedien wecken können, was bspw. aus Perspektive der Outdoor- und Exkursionsdidaktik ein besonderes Potenzial dieser Orte und Angebote darstellt.

(Didaktische) Überzeugungen zu literarischen Spaziergängen als Untersuchungsgegenstand

Epistemologische Überzeugungen (oder *Beliefs*) sind „(meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln“ (Oser/Blömeke 2012, 415). Sie können nach Gegenstandsbereichen differenziert werden und liegen immer bezogen auf einen bestimmten Gegenstand (*Beliefs about*) vor (vgl. Gill/Fives 2015); entsprechend stehen in diesem Beitrag die persönlichen Annahmen respektive Überzeugungen von Germanistikstudierenden zu literarischen Spaziergängen im Fokus. Überzeugungen sind nach Reusser und Pauli als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lehrenden und Lernenden [...] sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung“ (2014, 642) zu verstehen. Hinsichtlich literarischer Spaziergänge sollen die individuellen Vorstellungen zum Wesen und der Natur ebendieser, zu ihrer didaktischen Sinnhaftigkeit, aber auch zum gesellschaftlichen Stellenwert erfasst werden. Zudem interessieren uns die individuellen Raumvorstellungen, die damit einhergehen, sowie ggf. mediale Besonderheiten (Unterschiede zwischen Literatur einerseits und Filmen und Streaming-Serien andererseits), um Einsicht in die Struktur dieses domänenspezifischen Wissens Studierender zu erlangen und es ggf. auch gezielt in hochschuldidaktischen Kontexten fördern zu können.

Seminarkonzept und Durchführung des Projektes

Seminarkonzeption:

Berlin erhören – Erstellung eines transmedialen Audioguides

Im Rahmen des o. g. Master-Seminars der Freien Universität Berlin konzipierten Lehramtsstudierende für Deutsch an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen in Gruppen Teile eines Audio-Guides, der es Nutzer:innen ermöglicht, Bezüge zwischen realen und imaginären Räumen aus Schrift- und Bewegtbildmedien zu erkunden. Die fünf literarischen Texte *Sonne und Beton* (Lohbrecht 2017), *Ellbogen* (Aydemir 2017), *Rico, Oscar und die Tieferschatten* (Steinhöfel 2008), *Nacht ohne Namen* (Nuyen 2015) und *Das Ende der Welt* (Höra 2011), die zwei Streaming-Serien UNORTHODOX (Feldman 2020) und WIR KINDER VOM BAHNHOF ZOO (Hess 2021) sowie der Spielfilm EIN NASSER HUND (Lukačević 2021) sind innerhalb der letzten zehn Jahre erschienen. Transmedial im philologischen Verständnis des Begriffs sind die gemeinsame Untersuchung im Seminar sowie das antizipierte Ergebnis insofern, als in beiden vergleichbare Akteur:innen – Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene – in Verbindung mit Berlin als Topos der Kinder- und Jugendliteraturforschung in verschiedenen Texten und mit Blick auf die jeweilige medienspezifische Inszenierung nachvollzogen werden.¹ Der Audio-Guide ist zugleich intertextuell und -medial, weil er den Adressat:innen einen Vergleich der Darstellungstechniken des jeweiligen Mediums bietet, mit denen das zwischen Schrift- und Bewegtbildmedien migrierende Motiv junger Menschen in der Metropole im jeweiligen Text aktualisiert wird. Da der Kurs nicht mit einer Note abschloss und ein fachwissenschaftliches Profil aufwies, bot sich die Vermittlung gegenwärtiger literarischer und audiovisueller Texte im Rahmen der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines literarischen Spaziergangs an, um Zielmotivation und Lernprogression durch die Orientierung an einem gemeinsamen Lernprodukt herzustellen.

¹ Aus philologischer Sicht gibt es keinen wesentlichen Unterschied zwischen Inter- und Transmedialität: Intermedialität ist das Phänomen des Überschreitens von Mediengrenzen durch Motive, Genres etc., wobei neben der Transposition „inhaltlicher oder formaler Konzepte“, z. B. in Form einer Literaturadaption durch den Film, Transmedialität als zweite werkübergreifende Form der Intermedialität kategorisiert wird (Wolf zit. in Maiwald 2019b, 12). In den Medienwissenschaften und insbesondere nach Henry Jenkins wird unter dem Begriff aber nicht ein „medienunspezifische[s], Wanderphänomen[]“ (Rajewsky, zit. in Maiwald 2019b, 11), sondern eine mehrere unterschiedliche Zeichensysteme übergreifende, aber zusammenhängende Narration verstanden, deren einzelne Segmente gerade durch die spezifische Darstellungsweise des jeweiligen Mediums einen Mehrwert erhalten (vgl. Jenkins 2007).

Das Modul „Literarische und audiovisuelle Werke des 20./21. Jahrhunderts“, zu dem das Seminar gehört, hat ein rein fachwissenschaftliches Profil: Es sieht u. a. vor, dass sich Studierende mit schriftlichen und nicht-schriftlichen Texten auseinandersetzen, die bislang kaum oder gar nicht erforscht wurden (vgl. FU Berlin 2018, 654). Das zu erwerbende germanistische Wissen betraf Grundlagen strukturalistisch-narratologischer Raumforschung, die Unterscheidung imaginärer und realer sowie auto- und heteroreferentieller Räume voneinander (vgl. Frank 2017, 79–89), die Generierung von *mental maps* in Lektüreprozessen sowie Einblicke in die Forschung der Kinder- und Jugendliteratur zu Berlin als Topos in schriftlichen und audiovisuellen Medien. Die theoretischen Sitzungen im Vorlauf der Audio-Guide-Produktion verliefen studierendenzentriert und überwiegend ohne explizite Wissensvermittlung durch den Dozenten.

In der zweiten Phase erfolgten die Planung und Produktion der Audio-Guides: Die einzelnen Hörtexte sollten sich auf einen konkreten fiktiven Raum sowie seinen extratextuellen Bezugspunkt konzentrieren. Adressiert an ein erwachsenes, akademisch interessiertes, aber nicht germanistisch vorgebildetes Publikum sollten die Hörtexte so gestaltet werden, dass mit ihnen vor Ort Referenzen zwischen realem und imaginärem Raum bezüglich der Atmosphäre, der Funktionen und Semantiken, Architekturen etc. deutlich werden. Die Studierenden waren dazu angehalten, bei der Gestaltung bewusst Musik und Geräusche sowie Mittel der verbalen Inszenierung durch Wechsel von Sprecher:innen, Ansprache der Zuhörer:innen etc. einzusetzen. Um die produktionsorientiert-kreative Arbeit wissenschaftlich zu fundieren, erstellte jede Gruppe eine philologische Untersuchung des ausgewählten fiktiven Raums.

Die Präsentations- und Auswertungsphase umfasste die Durchführung der Audio-Guides sowie die Auswertung des Projektes. Der literarisch-audiovisuelle Spaziergang wurde anschließend an drei von acht Stationen gemeinsam durchgeführt (Brandenburger Tor: *Das Ende der Welt*, Jakob- und Wilhelm-Grimm-Zentrum: *Nacht ohne Namen* und Bahnhof Zoo: *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*). Innerhalb des Spazierganges wurden Reflexionen zu den Bedeutungen realer und fiktiver Räume mithilfe eines Wahrnehmungsbogens angebahnt.

Exemplarisch für die acht Teile des Audio-Guides sollen zwei Hörtexte kurz dargestellt werden.² Der Roman *Ellbogen* handelt von Hazal, die sich durch ihr familiäres Umfeld sowie die deutsche Mehrheitsgesellschaft gedemütigt sieht und, nachdem sie und ihre Freundinnen am Abend ihres 18. Geburtstages nicht in den Techno-Club-Sisyphos eingelassen werden, vor lauter Wut einen Studenten vor die U-Bahn schubst, der sie und ihre Freundinnen zuvor verbal sexuell belästigt hatte. Der von der Studierenden-Gruppe erstellte Hörtext konzentriert sich

² Beide Hörtexte sowie der Guide zu *Das Ende der Welt* können unter dem folgenden Link abgerufen werden: <https://box.fu-berlin.de/s/GkeGqFjpSnH57jq>. Die folgenden Zitate im Fließtext stammen aus diesen Hörtexten.

auf die Szene um den genannten Techno-Club. Die ca. fünfminütige Datei beginnt mit den Geräuschen von Schritten, darauf folgt eine von einer weiblich klingenden Sprecherin verlesene Passage des Romans, in der die autodiegetische Erzählerin davon berichtet, wie sie und ihre Begleiterinnen sich dem Club nähern und welche Szenerie sich ihnen eröffnet. Zugleich ertönt Techno-Musik, die bis zum Ende des Hörtextes immer lauter anschwillt. Die Zitate aus *Ellbogen*, die die Situation der Ankunft, des Abweisens der Gruppe durch den Türsteher sowie die Beschreibung von Wut und Scham angesichts des erlebten Unrechts aufgreifen, werden flankiert durch analytisch-reflexive Kommentare, die von einem männlich klingenden Sprecher vorgetragen werden. Sie greifen die Korrespondenz zwischen imaginärem und realem Raum auf, indem sie sich auf extratextuelle Diskurse um die Berliner Club-Kultur sowie die exkludierende Funktion des Clubs als sozialem Raum konzentrieren:

In den Techno-Clubs herrschen wenig Regeln, sofern man in diese Clubs hineingelassen wird. Die Türpolitik der Berliner Techno-Szene ist ein vieldiskutiertes Mysterium, welches teilweise rein willkürlich wirkt. [...] Die Clubs sind meist mehr als Orte zum Feiern. Das Versprechen der Freiheit wird nicht erfüllt bzw. nicht für alle. Oft sind es elitäre, schwer zugängliche Räume, die eben nur einen Freiheitsraum für die Menschen darstellen, die genau in diesen Raum passen. Auch im Roman *Ellbogen* wird den Mädchen das bewusst. Bereits vor der Abfuhr vom Türsteher wird deutlich, dass Hazal und ihre Freundinnen beginnen, an sich und ihrem Auftreten zu zweifeln. Ihnen fällt auf, dass die Menschen nicht so gekleidet sind und sich auch nicht so verhalten wie sie. Der Akzeptanzraum der Berliner Partyszene verschließt sich zunehmend für die Mädchen.

Für die Zuhörer:innen des Audioguides bietet dieser Hörtext sowohl eine Einordnung von Raum und Handlung vor dem Hintergrund ortsbezogenen Wissens als auch Orientierung bezüglich der verschiedenen verbalsprachlichen Textteile. Die Geräusche und Musik unterstützen sowohl die Imagination einer realen Situation als auch eines Ausschnitts der Diegese.

Auch der ca. vierminütige Hörtext zu *Nacht ohne Namen* greift einen realen, im Roman dargestellten Raum sowie dessen extratextuelle Bedeutung auf. Die Protagonistin Nicki sucht nach einer geheimnisvollen U-Bahn-Bekanntschaft und schließt dabei unfreiwillig einen Pakt mit dem Dämonen Tallis. Um diesen wieder aufzulösen, begeben sich beide zum Jakob-und-Wilhelm-Grimm-Zentrum. Während dieser postmoderne Bau extratextuell lediglich der Sitz der Zentralbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin ist, ist er im Roman der Eingang zur Unterwelt bzw. der Sphäre der Fließwesen und enthält darüber hinaus eine Kanzlei, in der die Pakte der Dämonen aufbewahrt werden. Auch dieser Hörtext markiert Passagen, in denen aus dem Roman zitiert (weiblich klingende Sprecherin) und in denen die Relevanz des Raums für die Handlung verdeutlicht und dessen Deutung formuliert wird (männlich klin-

gender Sprecher). Der eingesetzten Synthesizer-Musik kommt keine orientierende, sondern eine atmosphärische Aufgabe zu. Die Korrespondenz zwischen der realen Bibliothek und ihrer fiktionalen Interpretation wird einerseits anhand ihrer archivarischen Funktion deutlich, da die Kanzlei der Unterwelt Auskunft über verzeichnete Pakte gibt, andererseits in den physischen Ausmaßen beider Bauten, wobei das fiktive Grimm-Zentrum aufgrund von Magie im Inneren das Volumen der realen Bibliothek um ein Vielfaches übersteigt. Eine weitere Parallele zwischen realem und imaginärem Raum ist auf deren Funktion zur Konservierung von Büchern ausgerichtet und besteht darin, dass die Dämonen im Roman von Nuyen „den Einfluss von Literatur auf das Denken und Verhalten von Menschen“ personifizieren.

Konzeption des Fragebogens

Die möglichen Veränderungen der studentischen Überzeugungen bezogen auf literarische Spaziergänge wurden mittels eines Fragebogens erhoben. Konzipiert wurde ein Fragebogen, der sowohl geschlossene Fragen (vierstufige Likert-Skala) als auch halbstrukturierte offene Fragen sowie Hierarchisierungsaufträge (individuelle Relevanzsetzung) umfasst (vgl. Döring/Bortz 2016). Hierbei wurden fünf Themenblöcke gebildet, die Überzeugungen zu folgenden Bereichen erfassen: Literatur und ihr Umfeld, Filme & Streaming-Serien und ihr Umfeld, Ziele des Literatur- und Medienunterrichts, Raumverständnis und literarische Spaziergänge. Der Fragebogen wurde in zwei Durchläufen einem Pretest unterzogen und anschließend jeweils überarbeitet. Um potentielle Veränderungen in den individuellen Überzeugungen bezüglich literarischer Spaziergänge und Räume erfassen zu können, wurde der Fragebogen einmal direkt zu Beginn des Kurses erhoben und dann erneut in leicht modifizierter Form am Ende des Seminars. Für den ersten Erhebungszeitpunkt (21.04.2022) liegen 28 Datensätze vor. Für den zweiten Erhebungszeitpunkt (23.06.2022) liegen 26 Datensätze vor.³

Auswertung und Diskussion der Fragebogenerhebung

In der ersten Erhebung fielen die Zustimmungswerte zu den Aussagen zu Literatur und ihrem Umfeld insgesamt sehr hoch aus. Beispielsweise stimmen 79 % voll zu, dass Literatur ein zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts sein sollte. Literatur wird sowohl im privaten als auch schulisch-öffentlichen Raum als relevant und präsent eingeschätzt. Anders hingegen wurden Filme und Streaming-Serien verortet. 72 % der Befragten meinen, dass man diese eher nicht

³ Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

in der Schule kennenlernt und auch die Relevanz für schulische Kontexte wird kritisch eingeschätzt: Nur 28 % finden, dass Filme und Streaming-Serien zentrale Bestandteile des Deutschunterrichts sein sollten. Diese Ergebnisse spiegeln eine eher traditionelle Vorstellung von den Lerngegenständen des Deutschunterrichts wider und lassen sich vermutlich auf die curricular und von Seiten deutschdidaktischer Theoriebildung eingeforderte, in der Unterrichtspraxis jedoch marginalisierte Filmbildung (vgl. Kepser 2008) der Studierenden sowie nicht hinreichende medienwissenschaftliche und -didaktische Anteile in der universitären Ausbildung zurückführen (vgl. ebd., 46; Maiwald 2019a, 6–8).

Diese Zustimmungswerte bezogen auf die unterschiedlichen Gegenstände haben sich in der zweiten Erhebung nicht nennenswert verändert. Deshalb wird im Folgenden der Fokus der Auswertung auf die Freitextantworten des Fragebogens gelegt: Diskutiert werden die Fragen zum Raumverständnis, der Vorstellung zu literarischen Spaziergängen sowie den Mehrwerten und Herausforderungen dieser für den Unterricht.

Entwicklung eines komplexen Raumverständnisses

Literarische Spaziergänge setzen je nach Ziel bestimmte Vorstellungen von Räumen voraus; dies soll im Folgenden anhand von drei möglichen Ebenen des Verstehens von Bezügen zwischen imaginären und realen Räumen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, skizziert werden. Angenommen, die Umgebung des Spaziergangs dient lediglich der Illustration der Biografie des Autors bzw. der Autorin oder der Überprüfung der fiktiven Topografie auf Vollständigkeit, gemessen am realen urbanen oder Landschaftsraum, so ist ein Verständnis imaginärer Räume als ‚Kopien‘ realweltlicher Pendants für diese basale Ebene sicherlich problematisch, aber ausreichend. Den vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen realem und imaginärem Raum kommen Spaziergänge aber näher, wenn sie neben der Korrespondenz textinterner und -externer Topographien auch die Eigenständigkeit des fiktiven Raums vermitteln. Diese zweite Ebene umfasst auch den Anspruch, einerseits imaginäre Räume als Träger extratextueller Diskurse (z. B. über Raumkonzepte, soziale, politische und kulturelle Phänomene) auszuweisen, andererseits die textinternen Funktionen imaginärer Räume für Figuren, Handlung und Zeit (vgl. Frank 2017, 187–219) verstehbar zu machen. Parallel dazu gilt es, ein Bewusstsein für die von der medienspezifischen Inszenierung abhängige Wirkung imaginärer Räume zu schaffen und diese ggf. mit der affektiven und leiblichen Wirkung realer Räume (vgl. Böhme 2013, 25f.; 88ff.) zu vergleichen. Auf einer dritten Ebene des Verstehens der Beziehung realer und imaginärer Räume könnte zudem verdeutlicht werden, dass auch reale Räume nicht nur durch Architektur und Baustoffe geprägt sind, sondern durch eine medial bedingte Wahrnehmung

konstruiert sowie in Diskurse eingebunden und somit bereits außerhalb der Referenzen eines bestimmten Romans, Films oder einer Serie kulturell konstruiert sind.

Um ein solches Bewusstsein auf Seiten Lernender zu fördern, müssen aber auch diejenigen, die den entsprechenden Spaziergang vorbereiten und durchführen, ein komplexes Raumverständnis aufweisen. Die Überzeugungen von Lehrenden sind zudem mit Blick auf die vielfältigen Konzepte relevant, die mit dem Homonym *Raum* verbunden werden. Die Frage ist also, ob Studierende ein eher simples Raumverständnis aufweisen (Raum vor allem als physikalische Größe, statisch) oder ein komplexes (Raum sowohl physikalische Größe als auch Parameter in ästhetischen Medien, soziokulturelles Konstrukt, mehrdeutig). Im Rahmen der ersten Erhebung formulierten die Studierenden bspw. folgende Raumvorstellungen:

„Ein Raum ist real oder fiktiv. Die Gestaltung der Räume bietet eine Einbettung der Handlung in eine Ebene, in der diese Handlung erfahrbar, nachvollziehbar gemacht wird. Räume können persönliche Bezüge herstellen und setzen, sofern sie real sind, geographische Kenntnisse voraus. Reale Räume können durch fiktive Charakter[e] und Imagination verzeh[r]rt werden. Dadurch verschwimmen die Grenzen zu Realität und Fiktion.“

„Raum ist für mich materiell. Raum ist die Dimension, in der ich mich bewege, in der ich mich selbst verordne in meinem Verhältnis zu dem, was mich umgibt. Raum trägt Bedeutung, zum einen durch seine materielle Beschaffenheit und die Gegenstände, die in ihm sind und zum anderen durch die emotionalen Verbindungen, mit denen ich selbst den Raum auflade. Raum ist eine Dimension, die ich nie ganz begreifen kann, weil sie so weit über meine Vorstellungskraft hinausgeht und ich mit meinen Sinnen immer nur einen Bruchteil des Raumes erfassen kann. Raum ist politisch, denn Raum kann auch Land sein und somit Lebensraum und Lebensraum ist strittig, da er nur begrenzt zur Verfügung steht auf unserer Erde. Raum ist Ressource, Handlungsfeld und muss verhandelt werden.“

In der ersten Erhebung lässt sich zentral ein Verständnis von Raum als Handlungsraum (vierzehnmal) isolieren, das mit der Wahrnehmung von Raum als Ort (elfmal) zusammenhängt (s. o.). Es zeichnet sich bei zehn Antworten ein Raumbegriff ab, der mehr als nur eine Funktion oder einen Verwendungskontext kennt, wie anhand des ersten Beispielzitats deutlich wird. Entsprechend wird Raum als polyvalentes und offenes Konstrukt dargestellt, indem mehrere Kontexte und Semantiken des Raumbegriffs angeführt werden. Dreimal wird auch die Komplexität des Terminus oder des Konzeptes explizit beschrieben: Es handele sich um einen „vage[n] Begriff“ und Raum sei „äußerst schwierig zu beschreiben, da es je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben kann“. Daneben bestehen Äußerungen, die nicht darauf schließen lassen, dass neben der Bedeutung von Raum als „diegetischer“, „narrativer“ oder

„Raum der Handlung“ noch andere Semantiken bekannt sind (dreizehnmal). Ferner wird der Begriff „Ort“ häufig synonym für Raum gebraucht (elfmal).

Die zweite Erhebung lässt auf eine leichte Veränderung des Raumbegriffs schließen. Die Mehrdeutigkeit des Begriffs sowie die Nennung von miteinander nicht vereinbaren Funktionen wird in 15 Aussagen deutlich: In allen diesen Antworten wird jeweils Raum sowohl als fiktive Größe als auch als physische, extratextuelle Entität benannt. Siebenmal wird dieses Bewusstsein nicht deutlich, davon wird viermal Raum einzig als Handlungsraum wahrgenommen. Exemplarisch für ein elaborierteres Verständnis von Raum, das sowohl dessen Konstruktcharakter als auch seine Dynamik aufgreift, steht die folgende Äußerung: „Der Raum unterscheidet sich zwischen real-historischem und fiktivem Raum. Bei den jeweiligen Räume[n] kommt es sehr darauf an, wie sie gefüllt[] und dargestellt werden ([v]on eher fremd[], eigenständig, etc.). Somit ist der Raum ein stets (sich selbst) wandelndes Konstrukt.“ Eine explizite Formulierung der Polysemantik des Terminus erfolgt zweimal. Etwas verändert ist die Auffassung, Raum biete ästhetische, emotional-sinnlich geprägte Erfahrungen an (drei- zu fünfmal), sei subjektiv über die Wahrnehmung konstruiert (null- zu sechsmal) und ein „wandelndes Konstrukt“ (null- zu viermal). Ebenso ist die Vorstellung von Raum als „Ort“ nicht mehr so präsent wie in der ersten Erhebung (sechsmal).

Insgesamt lassen sich verschiedene Veränderungen der individuellen Raumvorstellungen feststellen, obgleich zahlreiche Dimensionen im Begriffsverständnis, die eher seltener genannt wurden, konstant geblieben sind. Stabil bleiben z. B. Äußerungen, in denen Raum als physisch gegebene und statische Entität beschrieben wird und die auf eine „Alltagsvorstellung“ vom Raum als „Container“ (Dennerlein 2009, 239) schließen lassen. Die Veränderungen in den Raumvorstellungen könnten sich inhaltlich auf den Seminarinput und die erlebte Praxis der Erstellung und Durchführung literarischer Spaziergänge zurückführen lassen. Die Wahrnehmung von Raum als Handlungsraum ist über die zwei Erhebungszeitpunkte hinweg stabil und durchgehend präsent (häufige Nennung); gleiches gilt für das Verständnis von Raum als generell offenes und durch verschiedene Semantiken geprägtes Konstrukt.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich viele Studierende bereits vor Beginn des Kurses der Mehrdeutigkeit von Raum bewusst waren, vor allem aber auch schon über einen literaturwissenschaftlich konturierten Raumbegriff verfügten. Zugleich kann die deutlich gestiegene Differenzierung zwischen realen und imaginären Räumen sowie das gewachsene Bewusstsein für die Wechselbeziehungen zwischen diesen Räumen einerseits und ästhetischen und sinnlichen Erfahrungen andererseits auf die Diskussion narratologischer Untersuchungskategorien sowie der ästhetischen Wirkungen von Räumen im Zuge des Seminars zurückgeführt werden. Bspw. sollten sich die produzierten Hörtexte explizit auf den fiktiven sowie realen Raum beziehen, um mögliche Referenzen zwischen beiden Entitäten aufzuzeigen.

Vorstellungen zu literarischen Spaziergängen

Im Rahmen dieses Beitrags interessiert insbesondere die Vorstellung der Studierenden dazu, was literarische Spaziergänge sind. Zu Beginn des Seminars haben lediglich 14 % eigene Erfahrungen mit literarischen Spaziergängen gemacht und das v. a. im schulischen Kontext. Dennoch erachten 86 % literarische Spaziergänge als relevant bis sehr relevant für den Literatur- und Medienunterricht. Aus der unvoreingenommenen und nicht erfahrungsbasierten Perspektive der Studierenden wurden literarische Spaziergänge wie folgt definiert:

„Spaziergänge zu Schauplätzen aus bekannten oder weniger bekannten Filmen, Serien oder Literatur. Man schafft so eine Brücke zwischen Fiktionalität und der Realität. Es schafft Assoziationen, verstärkt die Wahrnehmung und durch diese Spaziergänge kann man die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Mediums verstärken.“

„Das Aufsuchen von realen Orten, die mit einem literarischen Werk zusammenhängen und das Zusammensetzen dieser Orte mit der Literatur.“

Zum ersten Erhebungszeitpunkt war das Verständnis von literarischen Spaziergängen bei vielen Studierenden durch Verweise auf reale Orte, die Wirklichkeit und physisches Erleben gekennzeichnet (elfmal). Weiterhin wurde gehäuft auf die sinnliche Wahrnehmung und das Erleben mit unterschiedlichen Sinnen verwiesen.

Hingegen zeichnet sich in der zweiten Erhebung ein neuer Fokus ab: Mehrere Studierende haben nach den eigenen Erfahrungen mit literarischen Spaziergängen darauf verwiesen, dass diese eine Verbindung von realem und literarischen Raum ermöglichen (achtmal). Der Aspekt der Verbindung und Verknüpfung von Realraum und imaginär-fiktionalem Raum – „die Brücke zwischen literarischem Werk und realem Raum“ – manifestiert sich als genuines Merkmal literarischer Spaziergänge, das „durch einen solchen Spaziergang greifbar wird“, wie ein:e Student:in formuliert.

Individuelle didaktische Perspektiven auf und Überzeugungen zu literarischen Spaziergängen

Erfragt wurde zudem, welche Vor- und Nachteile mit der Umsetzung literarischer Spaziergänge im Kontext des Schulunterrichtes einhergehen könnten, um so auf die gegenstandsbezogenen didaktischen Überzeugungen der Studierenden zugreifen zu können.

Potenziale und Chancen

Die Studierenden haben insgesamt diverse und durch unterschiedliche fachliche und v. a. pädagogisch-didaktische Konzepte geprägte Potenziale von literarischen Spaziergängen benannt (s. Abb. 1). Die didaktischen Überzeugungen der Informant:innen zu den Vorteilen literarischer Spaziergänge sind im Wesentlichen stabil geblieben. Dieser Ansatz wird konstant mit der Anknüpfung an und Förderung von Interesse und (intrinsischer) Motivation von Schüler:innen in Verbindung gebracht, wodurch die affektive Komponente von Überzeugungen deutlich wird, die sich häufig in motivational-emotionalen Aspekten manifestiert (vgl. Reusser/Pauli 2014). Ein leichter Zuwachs zeigt sich bei der Überzeugung, mit literarischen Spaziergängen ließe sich literarisches Verstehen fördern. Während das Raumverständnis der Studierenden auf einen Zuwachs des Verständnisses erfahrungsbasierter Raumkonstruktionen schließen lässt, wird entgegengesetzt die Funktion literarischer Spaziergänge für ganzheitliche, sinnlich-körperliche Erfahrungen (vgl. auch Knipp 2018, 270) von der ersten zur zweiten Befragung geringer eingeschätzt (acht- zu zweimal). Demgegenüber wird der Lebensweltbezug als Funktion und Mehrwert literarischer Spaziergänge im Vergleich deutlich häufiger formuliert. Stabil sind Äußerungen, in denen dem literarischen Spaziergang allein aufgrund seiner – häufig nicht näher bestimmten – Alterität ein Wert zugesprochen wird.

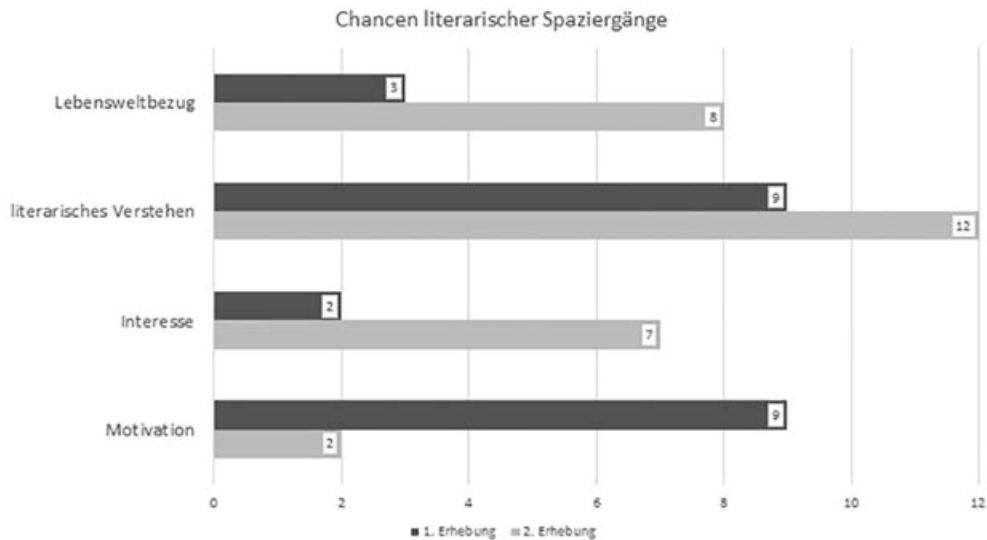


Abb. 1: Auswahl benannter Potenziale literarischer Spaziergänge (eigene Darstellung)

Diese Ergebnisse stimmen mit den Resultaten von Heynoldts Untersuchung zu den Überzeugungen von Lehrer:innen zur Outdoor Education überein, nach denen Formen außerschulischen Lernens tendenziell positiv bewertet werden und umso mehr, wenn kein konkretes Lernziel angestrebt wird:

Hierbei wird Outdoor Education als beliebig gestaltbar dargestellt und, ohne Verweise auf eine mögliche Wirksamkeit, ausschließlich über seinen Ruf als bedeutungsvoll angesehen. Auf Basis dieser Gestaltungslogik stellt sich Outdoor Education als unterrichtlicher Mythos dar, der auf reformpädagogisch verwurzelte Traditionen und Normen beruht und als ubiquitäre Kontrastierungsfolie gegenüber dem Regelunterricht im Klassenraum existiert. (Heynoldt 2016, 204)

Die Studierenden nennen insgesamt eine Fülle an möglichen Mehrwerten und sind dem Ansatz generell positiv und offen gegenüber eingestellt, wobei zumeist davon ausgegangen wird, mit literarischen Spaziergängen eine Vielzahl an Kompetenzen zu fördern, was zugleich zu einer Unschärfe in den Lernzielen führen könnte. Die wahrgenommene Alterität literarischer Spaziergänge kann somit Potenzial und Gefahr zugleich sein.

Die Äußerungen zu den Potenzialen stellen insgesamt, aufgrund der facettenreichen und zugleich pädagogisch-didaktischen Antworten, einen Hinweis auf die Existenz von bereits angebahnten oder sogar entwickelten didaktischen Modellen – inklusive der daran geknüpften Überzeugungen – der Studierenden dar.

Herausforderungen und Gefahren

Hinsichtlich der Herausforderungen, die mit literarischen Spaziergängen im Kontext des Literatur- und Medienunterrichtes einhergehen könnten, lassen sich deutliche Veränderungen erkennen (s. Abb. 2).

Zum ersten Erhebungszeitpunkt werden zahlreiche Probleme bezogen auf die Praktikabilität angeführt: Dabei stehen v. a. externe und kaum beeinflussbare Faktoren (bspw. Wetter, Zugänglichkeit von Räumen), pädagogisch-rechtliche Überlegungen (bspw. Steuerung der Gruppe, Aufsichtspflicht), motivationale, volitionale und kognitive Gegebenheiten der Schüler:innen (bspw. Sorge vor Ablenkung oder Überforderung durch externe Reize, Interesse oder mangelnde Ernsthaftigkeit der Lerner:innen) im Vordergrund. Obgleich bereits hier der organisatorische Aufwand der Planung und Durchführung der Spaziergänge sowie Prozesse und Gegenstände literar- und medienästhetischen Lernens als problematisch antizipiert werden, stehen die genannten pragmatischen Dimensionen deutlich im Fokus. Die Studierenden

scheinen sich zentral an der Unterrichtsrealität und Umsetzung zu orientieren und eben nicht an einer primär didaktisch-theoretischen und eventuell auch idealistischen Perspektive. Dies lässt den Rückschluss auf eine diesbezüglich stärkere Ausprägung der kognitiven Komponente von Überzeugungen zu (vgl. Reusser/Pauli 2014).⁴

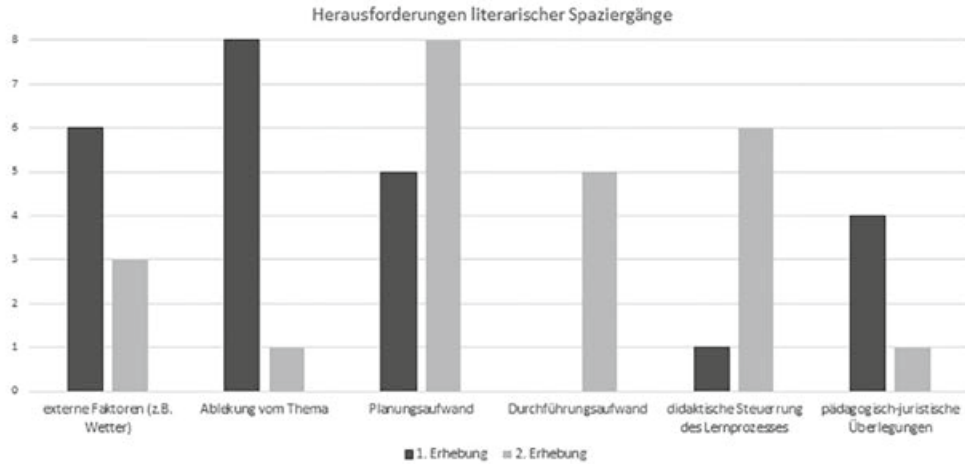


Abb. 2: Auswahl benannter Herausforderungen literarischer Spaziergänge (eigene Darstellung)

In der zweiten Erhebung liegen hingegen weniger Äußerungen vor, die sich den übergeordneten Kategorien ‚externe Faktoren‘ (sechs- zu dreimal), ‚pädagogisch-juristische Überlegungen‘ (vier- zu einmal) oder ‚Motivation, Volition und Kognition von Schüler:innen‘ (siebzehn- zu zehnmal) zuordnen lassen. Es werden mehr Herausforderungen genannt, die die Organisation vor, während und nach dem Spaziergang betreffen (fünf- zu dreizehnmal). Mit Blick auf Herausforderungen für das gegenstandsangemessene Anleiten literar- und medienästhetischer Lernprozesse zeigt sich, dass der didaktischen Steuerung des Lernprozesses vor, während und nach dem Spaziergang deutlich mehr (ein- zu sechsmal) Bedeutung zugemessen wird. Die Sorge vor der Herstellung gegenstandsferner Konzepte von realen und imaginären Räumen sowie ihrer Beziehung zueinander wird in der zweiten Erhebung bestätigt. Ein leichter Zuwachs besteht in der Formulierung von Lösungsvorschlägen für mögliche Probleme (zwei- zu viermal) während Äußerungen, die keine oder kaum Herausforderungen für den Literatur- und Medienunterricht durch literarische Spaziergänge formulieren, konstant bleiben.

⁴ In der Forschung zu Überzeugungen werden diese gemeinhin in affektive und kognitive Komponenten differenziert.

Die Ergebnisse zeigen, dass externe Faktoren sowie pädagogisch-juristische Überlegungen für die Studierenden im Zuge des Seminars an Bedeutung verlieren und sie stattdessen für die Organisation und die didaktische Einbindung des Spaziergangs in längerfristige und nachhaltige Lernprozesse sensibilisiert sind. Die Befürchtung Heynoldts (vgl. 2016), nach der außerschulisches Lernen ohne konkrete Ziele um seiner selbst Willen eingesetzt würde, wird durch die Ergebnisse der zweiten Befragung nicht erhärtet. Stattdessen zeigt sich ein Problembewusstsein auf fachlicher Ebene:

„Literarische Spaziergänge könnten nicht ernst genommen werden und einfach als Spaziergang durch die Stadt verstanden werden, auf dem dann auch unwichtige, gegenstands entfernte Dinge getan werden.“

„Die zeitliche Differenz zwischen Entstehungszeit des Werks und dem Aufenthalt, vor Ort und die konkrete Anschaulichkeit, vor Ort bergen die Gefahr, dass die Imagination überlagert wird und dass Eindrücke entstehen, die das ursprünglich erzeugte Bild überlagern, auch weil sich der reale Ort verändert hat.“

Ein Grund dafür kann sein, dass die Studierenden im Rahmen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung ihrer Spaziergänge sowohl die Rolle von angehenden Lehrer:innen als auch Lerner:innen eingenommen haben. Dass die Beziehung zwischen realem und imaginärem Raum sowie die Dynamik von Räumen zur ersten und zweiten Erhebung eine Herausforderung für literarisch-mediale Vermittlungsprozesse darstellt, verweist sowohl auf das bereits vorhandene Wissen einiger Studierender zum Gegenstand bezüglich dessen Konsolidierung und Differenzierung im Zuge der Lehrveranstaltung als auch auf die Komplexität des Gegenstands, den sie selbst mittels verschiedener Rezeptions- und Produktionsprozesse konstruiert haben.

Ausblick und Thesen

Insgesamt zeigt sich, dass der praktische Umgang mit literarischen Spaziergängen die didaktischen Überzeugungen der Studierenden, sprich die mit literarischen Spaziergängen assoziierten Potenziale und Herausforderungen, diversifiziert hat. Potenziale scheinen eher an affektive Komponenten von Überzeugungen geknüpft zu sein, Herausforderungen hingegen eher an kognitive Komponenten i. S. pragmatisch-praktischer Orientierungen. Trotz der wenigen eigenen Erfahrungen mit literarischen Spaziergängen bestehen relativ konkrete Vorstellungen, was darunter zu fassen ist, wobei sich auch gezeigt hat, dass die Hochschulausbildung Ein-

fluss auf die Raumvorstellungen, im Sinne einer Diversifizierung und Mehrdimensionalität des Raumkonstruktes, sowie das Verständnis von und die Überzeugungen zu literarischen Spaziergängen nehmen kann.

Die Ergebnisse weisen auf die Produktivität studierendenzentrierter bzw. projektorientierter Lehre sowie des Rollenwechsels zwischen Lehrenden und Lernenden hin. Folgt man den Ergebnissen von Heynoldt, nach denen die „Gestaltungsmotive für Outdoor Education“ u. a. „auf ihre universitäre Ausbildung“ zurückzuführen sind (Heynoldt 2016, 203), ist der hochschuldidaktische Einfluss auf Überzeugungen zu literarischen Spaziergängen durchaus relevant. Das Forschungsdesign lässt keine Differenzierung der Angaben der Studierenden im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit literarischen und medialen Gegenständen zu. Interessant wäre jedoch herauszufinden, inwiefern die konkreten Gegenstände (Literatur und Bewegtbildmedien) wiederum die Überzeugungen zu literarischen Spaziergängen beeinflussen. Ebenfalls bleibt offen, inwiefern die Bindung an das andere Fach und dessen Tradition im außerschulischen Lernen (z. B. Geografie, Geschichte) die Aussagen zu literarischen Spaziergängen beeinflusst.

Biographischer Hinweis:

Dr. **Franz Kröber** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind Film- und Mediendidaktik.

Dr.in **Jennifer Witte** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Literaturdidaktik an der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Lesesozialisations- und Bildungsforschung (Entwicklung von lesebezogenen Deutungsmustern).

Primärliteratur

- Aydemir, Fatma (2017): Ellbogen. München: Hanser.
- Lukačević, Damir (2021): EIN NASSER HUND. D: Warner Bos.
- Höra, Daniel (2011): Das Ende der Welt. Berlin: Bloomsbury.
- Lobrecht, Felix (2017): Sonne und Beton. Berlin: Ullstein.
- Nuyen, Jenny-Mai (2015): Nacht ohne Namen. München: dtv.
- Steinhöfel, Andreas (2008): Rico, Oscar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlsen.
- Feldman, Deborah (2020): UNORTHODOX. D: Netflix.
- Hess, Annette (2021): WIR KINDER VOM BAHNHOF ZOO. D: Amazon Prime.

Sekundärliteratur

- Böhme, Gernot (2013): *Architektur und Atmosphäre*, 2., korr. Aufl. München: Fink.
- Dennerlein, Katrin (2009): *Narratologie des Raums*. Berlin [u. a.]: De Gruyter.
- Döring, Nicola; Bortz, Jörgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin [u. a.]: Springer.
- Frank, Caroline (2017): *Raum und Erzählen. Narratologisches Analysemodell und Uwe Tellkamps Der Turm*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 79–89.
- FU Berlin (2018): *Mitteilungen. Amtsblatt der Freien Universität Berlin* 27. Erstveröffentlichung: 13. Juni 2018. URL: <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2018/ab272018> (Zugriff: 24.07.2022).
- Gill, Michele G.; Fives, Helenrose (2015): Introduction. In: Fives, Helenrose; Gill, Michele G. (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 1–10.
- Heynoldt, Benjamin (2016): *Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Münster: Vonsenstein und Vannerdat.
- Jenkins, Henry (2007): *Transmedia Storytelling*. URL: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html (Zugriff: 28.11.2022).
- Kepser, Matthias (2008): *Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung*. In: *Didaktik Deutsch* 13, H. 24, 24–47.
- Knipp, Raphaela (2018): *Literarische Spaziergänge als situierte Literaturvermittlung am Praxisbeispiel von Uwe Tellkamps Der Turm in Dresden*. In: Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Öffentliche Literaturdidaktik: Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, 261–276.
- Maiwald, Klaus (2019a): „Anforderungen der schulischen Praxis“ – nicht darin aufgehen, aber angehen! In: *Didaktik Deutsch* 24, H. 47, 4–9.
- Maiwald, Klaus (2019b): *Intermedialität – zur Einführung in das Thema*. In: Ders. (Hrsg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–22.
- Oser, Fritz; Blömeke, Sigrid (2012): *Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58, H. 4, 415–421.
- Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2018): *Öffentliche Literaturdidaktik: Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2014): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, Ewald; Bennnewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Münster: Waxmann, 642–661.
- Schmidt, Frederike; Schindler, Kirsten (2020): *Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine Zwischenbilanz*. In: Dies. (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin: Peter Lang, 9–25.

Anhang: Auszug aus dem Fragebogen



Vorab schon vielen Dank und viel Spaß!

Jennifer Witte & Franz Kröber

Teil A: Literatur und ihr Umfeld

A1. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Literatur hat mit Unterhaltung zu tun.	☐	☐	☐	☐
Literatur lernt man im privaten Umfeld kennen.	☐	☐	☐	☐
Literatur lernt man in der Schule kennen.	☐	☐	☐	☐
Literatur ist relevant in der Schule.	☐	☐	☐	☐
Literatur ist relevant im öffentlichen Raum.	☐	☐	☐	☐

Teil B: Filme & Streaming-Serien und ihr Umfeld

B1. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Filme und Streaming-Serien haben mit Unterhaltung zu tun.	☐	☐	☐	☐
Filme und Streaming-Serien lernt man im privaten Umfeld kennen.	☐	☐	☐	☐
Filme und Streaming-Serien lernt man in der Schule kennen.	☐	☐	☐	☐

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Filme und Streaming-Serien sind relevant in der Schule.	☐	☐	☐	☐
Filme und Streaming-Serien sind relevant im öffentlichen Raum.	☐	☐	☐	☐

Teil C: Ziele des Literatur- und Medienunterrichts

C1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Literatur sollte ein zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts sein.	☐	☐	☐	☐
Literatur- und Medienvermittlung sollte v. a. im Klassenzimmer stattfinden.	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte in der gesamten Klasse gemeinsam besprochen werden.	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte analysiert und interpretiert werden.	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte kreativ und produktiv bearbeitet werden.	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte auch außerhalb der Schule eine Rolle spielen.	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte im öffentlichen Raum präsent sein.	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte in den Alltag der Schüler*innen integriert werden.	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte mit allen Sinnen erfahrbar gemacht werden.	☐	☐	☐	☐
Literatur- und Medienunterricht sollte Kreativität und Phantasie fördern.	☐	☐	☐	☐
Literatur- und Medienunterricht sollten Fachwissen vermitteln (z.B. Gattungen, Erzähltechniken, Ton- und Kamereinszenierung).	☐	☐	☐	☐
Literatur sollte mit Bezug zum historischen Kontext vermittelt werden.	☐	☐	☐	☐
Literaturvermittlung sollte mit Bezug zum Produktions- und Rezeptionskontexte (z.B. soziale Milieus von Autor*innen) erfolgen.	☐	☐	☐	☐



C2. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Filme und Streaming-Serien sollten zentrale Bestandteile des Deutschunterrichts sein.	☐	☐	☐	☐
Filme und Streaming-Serien sollten in der gesamten Klasse gemeinsam besprochen werden.	☐	☐	☐	☐
Filme und Streaming-Serien sollten im öffentlichen Raum präsent sein.	☐	☐	☐	☐
Filme und Streaming-Serien sollten mit allen Sinnen erfahrbar gemacht werden.	☐	☐	☐	☐
Filme und Streaming-Serien sollten mit Bezug zum historischen Kontext vermittelt werden.	☐	☐	☐	☐
Die Vermittlung von Filmen und Streaming-Serien sollte mit Bezug zum Produktions- und Rezeptionskontexte (z.B. soziale Milieus von Regisseur*innen und Drehbuchautor*innen) erfolgen.	☐	☐	☐	☐

C3. Hierarchisieren Sie die folgenden Aspekte von Erzählungen hinsichtlich ihrer Relevanz für den Literatur- und Medienunterricht.

Von Interesse ist, welche subjektive Relevanz Sie den Aspekten beimessen.

Es gilt kein richtig oder falsch. Wir möchten wissen, welche Aspekte Sie als besonders relevant für den Literatur- und Medienunterricht erachten.

Darstellung von Perspektiven	☐
Darstellung von Zeit	☐
Erzählinstanz	☐
Figuren	☐
Handlung	☐
Raum	☐



Teil D: Raumverständnis

D1. Was ist für Sie ein Raum? Es geht um Ihre persönliche Vorstellung.

Führen Sie bitte aus, was Sie sich unter dem Begriff Raum vorstellen und wie Sie Raum für sich definieren.

Es gibt kein richtig oder falsch.

D2. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

stimme voll zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme gar nicht zu

Räume sind für mich dreidimensional, begehbar und physisch erfahrbar. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume sind für mich von kulturellen und sozialen Normen geprägt. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume sind für mich emotional-kognitiv geprägt. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume können fiktiv sein. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume können real sein. ☐ ☐ ☐ ☐

Reale Räume können literarisch aufgegriffen werden. ☐ ☐ ☐ ☐

Literarisch Räume können Realräume aufgreifen. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume stellen einen Ausschnitt der Erdoberfläche dar. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume sind konstruiert. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume sind statisch. ☐ ☐ ☐ ☐

Räume sind veränderbar. ☐ ☐ ☐ ☐

Darstellungen realer Räume in Literatur, Film und Streaming-Serien sind Kopien der Wirklichkeit. ☐ ☐ ☐ ☐

Spaziergang als Collage

Ein Unterrichtsentwurf zur Annäherung an Döblins *Berlin Alexanderplatz* und die Berliner Großstadtliteratur des beginnenden 20. Jahrhunderts

David Thiery

Abstract

Mit *Berlin Alexanderplatz* gelang Döblin 1929 die Poetisierung der Großstadt. Grundlage dafür waren Spaziergänge durch Berlin und dadaistische Bildcollagen: Er sammelte Stadtmaterial, das er um die Biberkopffabel herum arrangierte, sodass die Stadt selbst zu sprechen scheint: Berlin Alexanderplatz ist eine Collage der modernen Großstadt. Vorgestellt wird ein produktionsorientierter Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II, der sich dem sperrigen Roman über diesen künstlerischen Produktionsprozess annähert. Im Sinne literarischen Probehandelns flanieren die Schüler:innen durch ihre Stadt und fertigen eigene (Groß-)Stadtcollagen an, die ihre heutige Stadtumwelt abbilden. Ziel dieses Ansatzes einer Didaktik der Flanerie ist sowohl die Annäherung an Formen und Inhalte der Großstadtliteratur der Weimarer Republik als auch die Herstellung von Bezügen zum eigenen (Groß-)Stadterleben im 21. Jahrhundert.

Einleitung

Verehrter Fremder, stecke deine Hände in die Taschen, laß den Blick von den Bauten, es ist daran nichts zu sehen. Aber, halt still, horch auf, sieh dich um, atme, bewege dich, hier geht etwas vor, es ist eine moderne, junge, zukunftsreiche Riesensiedlung!
(Döblin 1928, XII)

Alfred Döblin liefert im „Geleitwort“ zu Mario von Bucovichs Berlin-Fotoband eine Anleitung zum Spaziergehen in Berlin. Um das wahre Gesicht der Stadt zu sehen, rät er Berlin-Besucher:innen, den Blick von den Sehenswürdigkeiten, Prunkbauten und Boulevards abzuwenden. Sie sollen ihre Aufmerksamkeit stattdessen dem alltäglichen Leben der Bewohner:innen der Riesensiedlung zuwenden. Was Döblin hier als Ratschlag an Tourist:innen verpackt, ist nicht mehr und nicht weniger als sein literarisches Programm: ein Programm der Flanerie.

Spätestens seit Walter Benjamins Rezension zu Franz Hessels *Spazieren in Berlin*, – veröffentlicht wie *Berlin Alexanderplatz* im Jahr 1929 – ist der Flaneur ein Topos in der deutschen Literatur und Literaturwissenschaft (vgl. Benjamin 1984). Als „urbaner Spaziergänger“ (Köhn 1989, 23) könne er als „Kulturfigur der Moderne“ (ebd., 15) bezeichnet werden, die als Folie fungiere, über die Stadtgeschichte erzählbar gemacht werde (vgl. Severin 1988, 223). Literarische Flanerien sind somit ebenso wie z. B. der Großstadtroman „Typus einer urbanen Literatur“ (Köhn 1989, 8) mit dem Potential, urbane Erfahrung darzustellen.

In *Berlin Alexanderplatz* folgen die Leser:innen keinem Flaneur im klassischen Sinne, keinem seine urbane Umgebung aufmerksam Beobachtenden, keinem neugierig Reflektierenden. Sie folgen Franz Biberkopf, der, gerade aus dem Gefängnis entlassen, von der Schnelllebigkeit der neuen Metropole völlig überfordert ist und mehr taumelt als flaniert. Und trotzdem kann Döblins Hauptwerk nicht losgelöst vom Flanierediskurs seiner Zeit betrachtet werden. Denn auch Biberkopf bewegt sich durch die Stadt, auch er „lebt in und mit der Masse“ (Benjamin 1984, 278). Mit Biberkopf bewegen sich die Leser:innen selbst durch diese Masse. Nach und nach setzt sich ein kleinteiliges, aus vielen Einzelteilen bestehendes Bild Berlins zusammen – gleichsam eines Spaziergangs durch die Stadt.

Vor allem aber spielt die Flanerie im künstlerischen Herstellungsprozess des Werks eine bedeutende Rolle. Döblin selbst flanierte durch ‚seine‘ Stadt. Als „Armenarzt“ (Becker 2016, 103) war er vor allem Kenner der Arbeiter:innenbezirke östlich des Alexanderplatzes. Er interessierte sich für die Menschen, die wie Biberkopf durch die anstrengende Industriemetropole taumeln, die Armen, Kriminellen, Marginalisierten. Er sammelte Alltägliches wie Flugblätter und Reklamen, notierte sich Gesprächsfetzen, Namen von Geschäften und Dienstleistenden, mit dem er die zuerst ausgearbeitete Biberkopffabel spickte (vgl. ebd., 102).

Das große Ganze, das durch die Montage bzw. Collage¹ einzelner Textschnipsel entsteht, kann nicht professionellen Leser:innen eher inkonsistent und inkohärent erscheinen und sie überfordern. Es ist daher Aufgabe des Schulunterrichts, einen Zugang zu kreieren, der hilft,

¹ Zu den Begriffen vgl. u. a. Jähner (1984, 113). Im Folgenden wird sowohl für die dadaistische Bildkunst als für das literarische Verfahren der Begriff der Collage verwendet, da er den Bezug zu ersterem deutlich macht und hervorhebt, dass es sich um das literarische ‚Einkleben‘ verschiedener Fremdtexte handelt (vgl. Hage 1984, 68).

die literarische Collage-Technik nachzuvollziehen, damit sich die Schüler:innen überhaupt im Roman zurechtfinden und die Inhalte hinter und in der anspruchsvollen Form analysieren können. Der in diesem Beitrag vorgestellte Zugang zielt darauf ab, die literarische Technik der Collage selbst zu erproben und dadurch in ihrer Genese zu verstehen. Ausgangspunkt ist – analog zum Vorgehen Döblins – ein Stadtspaziergang. Im Rahmen dessen sammeln die Schüler:innen Materialien, die sie zu plastischen Collagen verarbeiten und dann zur Grundlage für eigene Texte werden. Es entstehen Collagen, die die heutige Stadtumwelt der Schüler:innen abbilden. Diese können in Bezug gesetzt werden zu denen Döblins, die die Großstadt des frühen 20. Jahrhunderts zu poetisieren versuchten.

Obwohl kanonisierter Klassiker der literarischen Moderne, findet *Berlin Alexanderplatz* eher selten Eingang in die Lehrpläne und den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe. Mit einem Umfang von über 500 Seiten gilt er als unzugänglich und zu sperrig für den Schulunterricht (vgl. Sander 2016, 8). Die literarische Epoche und der gesellschaftliche Kontext, denen *Berlin Alexanderplatz* zugeordnet werden kann, ist aber in vielen Lehrplänen vorgesehenes Thema im Oberstufenunterricht. Vorgestellt wird also ein Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II, der sowohl einen ersten Zugang zur Lektüre des gesamten Romans oder einzelnen Ausschnitten schaffen kann als auch in eine Reihe zum Thema Großstadtliteratur des beginnenden 20. Jahrhunderts integriert werden kann.

Berlin Alexanderplatz als Großstadt- und Collageroman

Der Berliner Alexanderplatz um 1900 repräsentiert in besondere Weise die Entwicklungen der Industrialisierung und Urbanisierung um die Jahrhundertwende. Berlin wuchs nach 1871 bis zum ersten Weltkrieg von achthunderttausend auf zwei Millionen Einwohner:innen an: Die zweite Welle der Industrialisierung in Deutschland bedingte die Umstrukturierung einer bäuerlichen in eine Industriegesellschaft. Es entstand eine neuartige urbane Lebensform (vgl. Becker 1993, 24). Die Großstadt – in Deutschland insbesondere Berlin – war somit Schrittmacher und Brennglas der Moderne. In der damaligen Megacity sieht Sabina Becker „ein Laboratorium neuer Ideen und Lebensweisen, [...] eine Metropole, in der man sich weitgehend von tradierten Moralvorstellungen gelöst hatte. Berlin war das Exerzierfeld der Moderne“ (ebd., 29). Auf den einzelnen Menschen musste all dies zusammengenommen äußerst verwirrend und verstörend wirken. Da die Schnelligkeit und Qualität des Wandels tiefgreifende Veränderungen der Erfahrungs- und Wahrnehmungsstrukturen erforderte konnte er mental nicht Schritt halten (vgl. ebd., 10).

Für Walter Benjamin folgt der Wahrnehmungskrise des modernen Menschen auch eine „Krisis der künstlerischen Wiedergabe“ (Benjamin 1977, 645). Die Großstadt als ein „die

Wahrnehmungskapazität des Subjekts überwältigendes Objekt“ (Becker 1993, 23) konnte durch traditionelles erzählendes Beschreiben nicht mehr dargestellt werden, weshalb sich die modernen ästhetischen Avantgardebewegungen von den herkömmlichen literarischen Techniken abkehrten. Die literarische Bewältigung der neuen Realität gelang ihnen weniger über die bloße Beschreibung der Großstadt „als über eine formale Gestaltung urbaner Erfahrung und urbaner Mentalität“ (ebd., 11). Exemplarisch für solch eine moderne urbane Poetik, wenn nicht sogar ihr herausragendstes Produkt ist Döblins *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*.

Im Roman können zwei große Handlungsstränge betrachtet werden, die formal sehr unterschiedlich gestaltet sind. Auf der einen Seite erzählt eine auktoriale Erzählstimme die Geschichte des Franz Biberkopfs, die für sich genommen als traditioneller Bildungs- bzw. Entwicklungsroman kategorisiert werden könnte (vgl. Becker 2016, 108). Auf der anderen Seite wird der Biberkopf-Fabel das moderne Genre des Großstadttromans gegenübergestellt, was im Folgenden anhand des Beginns des zweiten Buches gezeigt wird, der die Basis für den Unterrichtsentwurf bildet: „Franz Biberkopf betritt Berlin“ (Döblin 2016, 51). Auf diese erste Beschreibung des Weges von Biberkopf nach seiner Freilassung aus dem Gefängnis Tegel in die Stadt hinein folgt prompt die Stadt selbst, dargestellt in Form von 10 kleinen Piktogrammen verschiedener Institutionen Berlins (vgl. ebd., 51f.). Die Funktionszusammenhänge der Stadt werden nicht von einer Erzählstimme beschrieben, sondern unmittelbar benannt und als vermeintliche Fremdkörper in den Fließtext integriert. Darauf folgen passend zu den Behördenzeichen drei unterschiedliche Behördentexte (vgl. ebd., 53), die alle drei nicht eingeleitet oder kontextualisiert werden, sondern als „diffuse Bruchstücke der Wirklichkeit [...] als vorfabriziertes Sprachmaterial unmittelbar im literarischen Text zusammen[prallen]“ (Stühler 1989, 46).

„Der Rosenthaler Platz unterhält sich“ (Döblin 2016, 53) und Franz Biberkopf scheint mit-tendrin zu sein. Er nimmt all die simultanen Eindrücke auf dem Platz und anschließend während der Straßenbahnfahrt auf: Unter anderem Werbungen (vgl. ebd., 54) sowie idiomatisch unterschiedlich gefärbte Gesprächsfetzen (vgl. ebd., 55) wurden von Döblin unverändert in den Text eingebaut. Eine erzählende Vermittlungsinstanz könnte dem Tempo der Wahrnehmung Biberkopfs nicht mehr folgen, weshalb diese in erlebter Rede wiedergegeben sind. Ohne Regulierung einer Erzählstimme werden die Wahrnehmungsströme in „entsubjektivier-te[r] Berichtsform“ (Becker 1993, 320) als Rede vom städtischen Erleben direkt an die Lesenden weitergegeben. Über Biberkopfs städtisches Erleben hinaus findet – wie schon anhand der Behördentexte gezeigt – mittels des Einfügens von „heterogenen Realien“ (Stühler 1989, 48) eine Inszenierung der Stadt selbst statt. So wird zum Beispiel ein Organisationsplan der AEG-Werke an der Brunnenstraße unmittelbar in den Text integriert. Dieses ‚Einkleben‘ von Fremdtexten ist eine Verfahrensweise, mit der die Stadt „in ihrer oberflächlich nicht

wahrnehmbaren wirtschaftlichen, politischen und technischen Funktionsweise“ (Becker 1993, 333) für die Lesenden sichtbar gemacht und Biberkopfs Bild der großstädtischen Realität komplementiert werden kann. Den Leser:innen wird eine „poetische Topographie“ (Bekes 2000, 119) der Stadt präsentiert, die zum Gegenspieler von Franz Biberkopf wird und die Idee einer traditionellen Erzählstimme an ihre Grenzen führt. Auch sie ist Berlins Übermacht an Schnelligkeit, Simultanität und Widerspruch nicht gewachsen. Berlin kann mit traditionellen Mitteln nicht erzählt werden, sondern präsentiert sich durch die Methode der literarischen Collage den Leser:innen selbst.

Hinsichtlich der Betrachtung Berlins führt Döblin aus, dass „nur das Ganze [...] ein Gesicht und einen Sinn“ (Döblin 1928, VIII) habe. Beim Anblick einzelner Gebäude bliebe die Stadt „unsichtbar“ (ebd., X). Dies gilt nicht nur für die Gebäude, sondern auch für die modernen Menschen der Großstadt: Einzeln sind sie nicht zu verstehen, weshalb Döblin Biberkopf in Symbiose mit der sprechenden Stadt, ihren Bewohner:innen, Geräuschen und Alltagssituationen zeigt. Dieser Trubel führt zu einer Wahrnehmungskrise Biberkopfs – „er fischt im Trüben“ (Jähner 1984, 64) und findet sich in der ihn traumatisierenden Stadt nicht zurecht. Dies überträgt sich auch auf die Rezipient:innen des Romans, die zunächst nur ein Chaos an Versatzstücken, Ausschnitten und Sprachfetzen wahrnehmen, aus dem sich nach und nach ein größeres Bild zusammensetzt.

Erst die Collagetechnik erlaubte es, die Stadt in ihrem Chaos, ihrer Vielstimmig- und Bildlichkeit zu poetisieren und ihr als puzzleartiges großes Ganzes den entsprechenden Raum im Roman zu geben. Döblin gelang damit die literarische Rekonstruktion der modernen Stadt, machte dabei das abstrakte „Unsichtbare“ und die „Muster ‚gesellschaftlichen Bewußtseins‘ erkennbar und ließ die ihre inneren Korrespondenzen und Bezüge assoziativ spielen“ (ebd., 66). Döblin suchte bereits seit den 1910er Jahren nach gestalterischen Mitteln, um das moderne Leben in Berlin literarisch fassen und abbilden zu können. Schon Vorarbeiten zu *Berlin Alexanderplatz* (vgl. u. a. Döblin 1986, 1990a, 1990b) zeigen, dass er dies schlussendlich erreichte, indem er eigene Stadterfahrungen verarbeitete und einbrachte. Dabei inspirierten Döblin vor allem die modernen Avantgardebewegungen seiner Zeit, insbesondere der Dadaismus.

In seiner Rezension zu *Berlin Alexanderplatz* analysiert Benjamin, dass Döblin „in der Art der Dadaisten“ (Becker 2016, 102) arbeitete, da er Dokumentarmaterial in der Stadt sammelte und sich Begegnungen, Orte, Sprachfetzen, Personen und deren Alltage notierte. Somit ist *Berlin Alexanderplatz* ein „Text aus Texten“ (Sander 2007, 49), wie aus dem Marbacher Originalmanuskript hervorgeht: Collage ist hier nicht nur im übertragenden Sinne als literarisches Verfahren, sondern auch wörtlich als plastische Collage aus ins Manuskript eingeklebten Notizen und Fremdtexten zu verstehen.

Wie Döblin zielten auch die Dadaist:innen auf eine Abkehr von der traditionellen bürgerlichen Kunst und deren Ausdrucksweisen. Mit der Collagetechnik fanden sie eine Antwort auf

das Realitäts- und Darstellungsdefizit der traditionellen Kunstmittel, u. a. indem schon durch den Herstellungsprozess die Trennung zwischen Ästhetik und Wirklichkeit, zwischen Kunst und Alltagsleben überwunden werden konnte (vgl. Wysocki 1984, 17). Ihre Collagen knüpfen an „literarische Gebrauchsformen wie Annonce, Plakat, Zeitungsmeldung, Schlagzeile, Parole, Telegramm, Postkarte, Programmzettel, Flugblatt usw.“ (Riha 1980, 47) an, indem diese als gesammeltes Realitätsmaterial plastisch Teil der Kunst werden. Deutlich wird diese Technik u. a. beim Betrachten der Bildcollage *Leben und Treiben in Universal City um 12 Uhr 5 mittags* (1919) von George Grosz und John Heartfield. Diese besteht aus ausgeschnittenen Zeitungs- oder Plakatbuchstaben, die neu zusammengesetzt wurden.

Revolutionär ist dabei weniger das Dargestellte, sondern die Art der Darstellung in Collageform: Die Dinge, Menschen und Buchstaben sind simultan überlappend angeordnet, wodurch eine Art Chaos der Gleichzeitigkeit entsteht (vgl. Bergius 1975, 240), durch welches – und das war die zentrale Idee dadaistischer Kunst – bei den zeitgenössischen Rezipient:innen ein Schock erzielt werden sollte, der mit ihrer entfremdeten Großstadt Wahrnehmung korrelierte. Analog zu den Stadtpassagen in Döblins *Berlin Alexanderplatz* kann die Collage von Grosz und Heartfield als verdichtetes Bild eines Spaziergangs durch die moderne Stadt Berlin betrachtet werden, welches sich durch die Darstellung der vielfältigen urbanen Zeichen und die hektisch wirkende Komposition ausdrückt.

Spazieren, Sammeln, Kleben: Entwicklung des Unterrichtsentwurfs

Dem Unterrichtsentwurf liegen drei didaktische Ansätze zu Grunde: zunächst der eines produktionsorientierten Literaturunterrichts, verstanden u. a. mit Tilman von Brand als Abkehr von einem rein wissenschaftlich-kognitiven Lesebegriff hin zu einem Lektüreverständnis, das auch die sinnlich-kreative Dimension von Literatur erfasst und dadurch sowohl mehr Barrierefreiheit als auch eine breitere Form der Textkompetenz zur Folge hat. Über das (kreative) Schreiben eigener Texte, Textteile oder Textvarianten sowie durch szenische und (audio-)visuelle Verfahren gelangen die Schüler:innen zu einem Textverständnis, das schwerlich durch rein vermittelnde und analysierende Methoden zu erreichen ist (vgl. Brand 2019).

Die beiden weiteren Ansätze ergeben sich direkt aus dem gewählten Gegenstand: Erstens konnte die Verflechtung literarischer Gegenstände mit Gegenständen der Bildenden Kunst aufgezeigt werden – konkret eine direkte Verbindung zwischen Döblins Versuch einer Poetisierung der modernen Großstadt und den dadaistischen Bildcollagen beispielsweise von Grosz und Heartfield. Die Collagetechnik wird sowohl durch die Bildende Kunst als auch durch die Literatur epochenspezifisch fruchtbar gemacht. Im Deutschunterricht zur Thematik provo-

ziert dies den Blick auf die Geschwisterkunst und einen thematisch wie kulturgeschichtlich ganzheitlichen Ansatz (vgl. Wangerin 2006, IX).

Zweitens basieren sowohl Döblins literarische Texte als auch dadaistische Bildcollagen auf der realen Topografie der modernen Großstadt, weshalb es äußerst sinnvoll erscheint, auf den der Ansatz zurückzugreifen, den Anica Betz (2016) als „Outdoordidaktik“ bezeichnet. Ursprünglich von Jutta Wermke als hochschuldidaktische Methode konzipiert, zielt er primär darauf ab, Literatur in Kontexten des Öffentlichen wahrzunehmen, öffentliche Orte zur Textproduktion zu nutzen und Verbindungen zwischen den Gegenständen des Literaturunterrichts „zum regionalen Umfeld zu entdecken oder herzustellen“ (Wermke 2004, 44). Ein tiefes Textverständnis setzt voraus, die Texte als gedankliche Konstrukte der jeweiligen Autor:innen nachzuvollziehen. Das Aufsuchen der Handlungs- bzw. Entstehungsorte kann dieses Verständnis fördern. Was Insa Wilke für die literarische Stadt Rom feststellt, kann für die literarische Moderne auf Städte im Allgemeinen und Berlin im Besonderen übertragen werden: Auf der einen Seite können sich die Schüler:innen rezeptiv und analytisch mit der Stadt als künstlerischer Inspirationsquelle auseinandersetzen, auf der anderen Seite bietet eine Exkursion die Möglichkeit, sich selbst in der Stadt zu erleben. Dabei vertiefen „kreative Anteile [...] die Wahrnehmungsmöglichkeiten, sowohl in Bezug auf die Umgebung als auch auf die inneren Reaktionen“ (vgl. Wilke 2006, 173).

Nach einer Einführungsstunde² bildet demzufolge ein Stadtspaziergang den Kern des Unterrichtsentwurfs. Dieser wird von den Schüler:innen zu einer Bildcollage im Dada-Stil verarbeitet, woraus dann in mehreren angeleiteten Schritten eigene literarische Collagetexte entstehen. Die Schüler:innen flanieren durch ihre eigene Stadt bzw. falls möglich sogar durch das heutige Berlin und sammeln „diverse[] Realitätspartikel“ (Wysocki 1984, 25) ihrer Stadtumwelt. Über den Zwischenschritt des Collagebastelns bekommen sie dann im Sinne literarischen Probehandelns die Möglichkeit, selbst literarisch-kreativ tätig zu werden. Durch die Auseinandersetzung mit und der praktischen Anwendung von der Kunsttechnik der Bildcollage erarbeiten sich die Schüler:innen die literarische Technik der Collage und können dieses Wissen einsetzen, um den voraussetzungsreichen Text zu durchdringen. Dadurch erlangen sie außerdem gattungspoetologische und literaturgeschichtliche sowie ästhetische Kenntnisse – anhand der epischen Verfahren der Collage lassen sich exemplarisch Strukturprinzipien der modernen Romanpoetik erarbeiten (vgl. Bekes 2000, 121) –, auf die sie ihr Textverständnis stützen können. Über ein formales Verständnis gelangen die Schüler:innen auch zu einem inhaltlichen Verständnis: Sie erschließen sich einen literarischen Text als Produkt künstlerischer Gestaltung, erkennen die Kongruenz zwischen Form und Inhalt und können Bezüge zu weiteren Kontexten – neben der Bildenden Kunst u. a. zu den historischen Prozessen der Urbanisierung – herstellen.

² Dieser erste Teil des Entwurfs orientiert sich an Timotheus Schwakes Unterrichtseinstieg zum Collage-Verfahren in *Berlin Alexanderplatz* (vgl. Schwake 2011, 76ff.).

Die eigenen literarischen Produkte werden schließlich mit dem Textauszug von Döblin verglichen, woraus vielfältige Potentiale für den weiteren Unterricht entstehen. Die Schüler:innen können die im ausgewählten literarischen Werk enthaltenden Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen. Sie setzen sich mit den Ambivalenzen der Moderne auseinander und können dabei entweder beobachten, dass diese auch ihre heutige Lebenswelt noch bestimmen (vgl. ebd., 122) oder aber, dass die Stadtwahrnehmung im 21. Jahrhundert eine ganz andere ist als zur Zeit von Döblin, Benjamin, Grosz und Heartfield, nämlich eine durchweg positive jenseits von Verwirrung und Entfremdung (vgl. Schwake 2011, 95).

Der Unterrichtsentwurf im Überblick

Einführung: Die Schüler:innen beschreiben im Unterrichtsgespräch die Collage von Grosz und Heartfield formal und inhaltlich und stellen Hypothesen auf, was dargestellt wird. Sie erarbeiten sich in Partnerarbeit den Textauszug aus *Berlin Alexanderplatz* und ordnen die verschiedenen Textpassagen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu, die im Text auch in Form von Emblemen und Piktogrammen abgebildet werden. Im anschließenden Gespräch erkennen sie die Gemeinsamkeiten zwischen Bild und Text: Beide versuchen das Leben in der Großstadt darzustellen, indem verschiedene Materialien der Stadt zu einem neuen Ganzen zusammengefügt werden.

Stadtspaziergang: Angesetzt ist ein ca. 90-minütiger Stadtspaziergang in der Mitte Berlins. Die Schüler:innen sind in Kleingruppen unterwegs und sammeln (Notizzettel, Plakatfetzen, Abfälle, ...) bzw. fotografieren (Werbetafeln, Namen von Geschäften und Restaurants, Gebäude, ...), was ihnen während des Rundgangs begegnet. Eine vorgegebene Spaziergangsroute widerspricht hierbei der Idee des Flanierens, die den Schüler:innen als Teil des literarischen Vorgehens Döblins nahegebracht werden soll. Sie sollen sich von ihren Eindrücken treiben lassen und spontane Wegentscheidungen treffen ohne sich von touristischen bzw. kanonisierten Sehenswürdigkeiten leiten zu lassen. Gleichzeitig kann es dennoch sinnvoll sein, die realen Pendants zu den Orten anzusteuern, die in *Berlin Alexanderplatz* vorkommen. Unter anderem der Rosenthaler Platz und der Alexanderplatz, aber z. B. auch die Spandauer Brücke, die ehemaligen AEG-Werke in der Brunnenstraße, die Invalidenstraße und weitere Orte können als Ausgangspunkte der individuellen Spaziergänge ausgewählt werden. Im Anschluss fertigen die Schüler:innen in Heimarbeit aus dem ‚Stadtmaterial‘ und den ausgedruckten Fotos eigene Collagen an, wozu sie auf die formalen Erkenntnisse aus der Einführungsstunde zurückgreifen können.

[illegible]

Didaktik der Flanerie

Flanieren ist eine Art Lektüre der Straße, wobei Menschengesichter, Auslagen, Schau-
fenster, Café-Terrassen, Bahnen, Autos, Bäume zu lauter gleichberechtigten Buchstaben
werden, die zusammen Worte, Sätze und Seiten eines immer neuen Buches ergeben
(Hessel 1984, 145).

Hessels Definition der Flanerie beschreibt ziemlich genau den geschilderten Herstellungspro-
zess von *Berlin Alexanderplatz*: Auf der Grundlage von Spaziergängen entsteht eine literari-
sche Großstadtcollage. Umgekehrt kann die Lektüre des Werks im übertragenden Sinn als ein
Spaziergang durch das Berlin der 1920er Jahre bezeichnet werden.

Der Unterrichtsentwurf ist ein Vorschlag, wie die Methodik der Outdoordidaktik und der
Einsatz kreativer Textproduktionen im und außerhalb des Klassenzimmers zum Gewinn von
Textkompetenz genutzt werden und zum besseren Verständnis eines literarischen Gegen-
stands führen können. Dabei sind selbstverständlich Variationen und Anpassungen möglich:
Als Textgrundlage der Einführungssitzung eignen sich viele weitere Textstellen des Romans,
aber auch Döblins Vorarbeiten zum Roman, die sich ebenso wie der gewählte Auszug durch
die Darstellung Berlins als Collage auszeichnen. Als exemplarisches Beispiel einer Dada-Col-
lage kommen ebenso gut andere Bildcollagen von Grosz und/oder Heartfield sowie von Han-
nah Höch, Kurt Schwitters und Weiteren in Frage. Gedacht ist der Unterrichtsentwurf als
Einstieg. Er soll die Schüler:innen vertraut machen mit der besonderen Stilistik von *Berlin
Alexanderplatz*, deren Durchdringen Voraussetzung für die weitere Romanlektüre und dabei
für die Vertiefung des Prinzips der Collage ist, wofür u. a. Schwake geeignete Textstellen und
Methoden aufzeigt (vgl. Schwake 2011, 75ff.).

An die Kritik am Begriff der Outdoordidaktik (vgl. Betz 2016, 279) anknüpfend, könnte für
den vorgestellten Zugang alternativ der Begriff einer Didaktik der Flanerie vorgeschlagen und
als didaktisches Konzept weiter ausgearbeitet werden. Insbesondere die Texte der Klassischen
Moderne sind meist Großstadttexte, die sich nur über ihren Handlungs-, Produktions-, und Re-
zeptionsraum erschließen lassen (vgl. ebd., 275). Die Stadt als literarischer Topos bietet einen be-
sonderen Bezug zur Lebenswelt von Schüler:innen in Städten aber auch als Kontrastbild zu den
Erfahrungen von Schüler:innen auf dem Land. Für diese kann das Flanieren in Großstädten (z. B.
im Rahmen einer Projektwoche oder Klassenfahrt) durch die ausgelösten Fremdheitsgefühle und
die Auseinandersetzung mit einer ihnen unbekannten Umwelt noch gewinnbringender sein.

Gerade für den literarischen sowie lebensweltlichen Abgleich der heutigen Realität mit der
des beginnenden 20. Jahrhunderts können Großstadttexte der Gegenwart eine gewinnbrin-
gende Ergänzung sein. Jule Thiemann zeigt nicht nur auf, wie die literarische Flanerie als „li-

terarische Funktionsform“ (Thiemann 2019, 12) die Literatur der Weimarer Republik prägte, sondern dass sie als Konstante der europäischen Großstadtliteratur fortlebt bis in die Gegenwart und vor allem postmigrantischen Großstadttexen im Sinne von Aneignungsversuchen des Stadtraums inhärent ist (vgl. ebd., 14). Die postmigrantischen oft jugendlichen Protagonist:innen dieser Werke fühlen sich ähnlich fremd im Berlin des beginnenden 21. Jahrhunderts wie Biberkopf im sich gerade metropolisierenden Berlin des frühen 20. Jahrhunderts. In diesem Sinne eignen sich als Gegenstände für den Schulunterricht z. B. die Kurztexte aus dem Band *Flexen. Flâneusen schreiben Städte* von Özlem Özgül Dündar, Mia Göhring, Ronya Othmann und Lea Sauer (2019), die aus einer feministisch-diversen Position heraus die literarische Praxis des Flanierens kapern. Eine Didaktik der Flanerie wäre somit keineswegs auf Gegenstände der Klassischen Moderne beschränkt, sondern könnte auf alle Gegenstände ausgeweitet werden, die in Stadträumen handeln, produziert oder rezipiert werden.

Biographischer Hinweis:

David Thiery, B.A., studiert seit 2021 im Master of Education (Politische Bildung/Deutsch) an der Freien Universität Berlin und ist Tutor am Arbeitsbereich Fachdidaktik Deutsch. Seine Studienschwerpunkte sind Politische Theorie, Gender Studies und feministische Literaturwissenschaft, Stadtentwicklungspolitik und (literaturwissenschaftliche) Raumtheorie.

Primärliteratur

Döblin, Alfred (1928): Geleitwort. In: Mario von Bucovich: Berlin. Berlin: Albertus, VII–XII.

Döblin, Alfred (1986): Berlin und die Künstler [1922]. In: Kleinschmidt, Erich (Hrsg.): Schriften zu Leben und Werk. Freiburg i. Br.: Walter, 37–39.

Döblin, Alfred (1990a): Östlich um den Alexanderplatz [1923]. In: Riley, Anthony (Hrsg.): Kleine Schriften II. 1922–1924. Freiburg i. Br.: Walter, 298–302.

Döblin, Alfred (1924): Die nördliche Friedrichstraße [1924]. In: Riley, Anthony (Hrsg.): Kleine Schriften II. 1922–1924. Freiburg i. Br.: Walter, 370–374.

Döblin, Alfred (2016): Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf [1929]. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.

Dündar, Özlem Özgül; Göhring, Mia; Othmann, Ronya; Sauer, Lea (Hrsg.) (2019): *Flexen. Flâneusen schreiben Städte*. Berlin: Verbrecher.

Hessel, Franz (1984): Ein Flaneur in Berlin [1929 als *Spazieren in Berlin*]. Mit Fotografien von Friedrich Seidenstricker, Walter Benjamin's Skizze *Die Wiederkehr des Flaneurs* und einem *Waschzettel* von Heinz Knobloch. Berlin: Das Arsenal.

Sekundärliteratur

- Becker, Sabina (1993): *Urbanität und Moderne: Studien zur Großstadt Wahrnehmung in der deutschen Literatur. 1900 – 1930*. St. Ingbert: Röhring.
- Becker Sabina (2016): Großstadtroman: *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte von Franz Biberkopf* (1929). In: Ders. (Hrsg.): *Döblin-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J. B. Metzler, 102–122.
- Bekes, Peter (2000): Die Ambivalenz der Großstadt. Döblin, *Berlin Alexanderplatz*, 1929. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.): *(K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen*. München: Oldenbourg, 119–125.
- Benjamin, Walter (1977): Über einige Motive bei Baudelaire. In: Ders.: *Gesammelte Werke*. Bd. I/2. Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 605–653.
- Benjamin, Walter (1984): Die Wiederkehr des Flaneurs. In: Hessel, Franz (Hrsg.): *Ein Flaneur in Berlin. Mit Fotografien von Friedrich Seidenstricker, Walter Benjamin's Skizze Die Wiederkehr des Flaneurs und einem Waschzettel von Heinz Knobloch*. Berlin: Das Arsenal, 277–281.
- Benjamin, Walter (1991): Krisis des Romans. Zu Döblins *Berlin Alexanderplatz*. In: Ders.: *Kritiken und Rezensionen. Gesammelte Schriften*. Bd. III. Hrsg. von Hella Tiedemann-Bartels. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 230–236.
- Bergius, Hanne (1975): Zur Wahrnehmung und Wahrnehmungskritik im Berliner Dadaismus. In: *Sprache im technischen Zeitalter*, H. 3/1975, 15. Jg., 234–255.
- Betz, Anica (2016): ‚Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume‘ am Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik. In: Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R unipress, 275–289.
- Brand, Tilman von (2019): Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* Nr. 276/2019, 4–11.
- Hage, Volker (1984): *Collagen in der deutschen Literatur. Zur Praxis und Theorie eines Schreibverfahrens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jähner, Harald (1984): Erzählter, montierter, soufflierter Text. Zur Konstruktion des Romans *Berlin Alexanderplatz* von Alfred Döblin. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Köhn, Eckhardt (1989): *Straßenrausch. Flanerie und kleine Form. Versuch einer Literaturgeschichte des Flaneurs von 1830 bis 1933*. Berlin: Das Arsenal.
- Riha, Karl (1980): *Da Dada da war, ist Dada da. Aufsätze und Dokumente*. München: Hanser.
- Sander, Gabriele (2007): „Tatsachenphantasie“. Alfred Döblins Roman *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*. Marbach: Deutsche Schillergesellschaft.
- Sander, Gabriele (2016): Rezeptionsgeschichte. In: Becker, Sabina (Hrsg.): *Döblin Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hrsg. von Sabina Becker. Stuttgart: J. B. Metzler, 1–11.
- Schwake, Timotheus (2011): Alfred Döblin *Berlin Alexanderplatz*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Severin, Rüdiger (1988): *Spuren des Flaneurs in deutschsprachiger Prosa*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stühler, Friedbert (1989): *Totale Welten. Der moderne deutsche Großstadtroman*. Regensburg: Roderer.

- Thiemann, Jule (2019): Postmigrantische Flanerie. Transareale Kartierung in Berlin-Romanen der Jahrtausendwende. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wangerin, Wolfgang (2006): Vorwort des Herausgebers. In: Ders. (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, IX–XV.
- Wermke, Jutta (2004): Outdoordidaktik. Kulturelle Vermittlung in der Deutschlehrerbildung. In: Deutschunterricht. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und II, H. 1/2004, Jg. 57, 44–50.
- Wilke, Insa (2006): Raumerfahrung und Erfahrungsräume. Rom als literarischer Ort im Deutschunterricht. In: Wangerin, Wolfgang (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 170–182.
- Wysocki, Wolfgang (1984): Der redende Mensch in Universal-City. Die Spuren der industriellen Zivilisation in der Collage- und Montagetechnik der Berliner Dadaisten. Freiburg: o. V.

„Club der Entdecker“: Literarische Spaziergänge für Kinder. Exemplarisch dargestellt an Brandis’ *Woodwalkers: Carags Verwandlung*

Katrin Geneuss

Abstract

Literarische Spaziergänge bieten als partizipatives, outdoordidaktisches Lehr-Lern-Arrangement die Möglichkeit Kinder und Jugendliche spielerisch in die Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen zu bringen und so Lesemotivation und -neugierde zu schaffen. Nach dem *Design Based Research* vorgehend wurde auf der Grundlage mehrerer Werke das ganzheitliche rezeptionsästhetische Spaziergangskonzept „Club der Entdecker“ für 8- bis 12-jährige Kinder entwickelt. Dieses erkundende, handlungs- und gestaltungsorientierte Format bietet eine Möglichkeit, außerhalb des Klassenzimmers nachhaltig positive Literaturerlebnisse zu schaffen. Konkretisiert wird dies im vorliegenden Beitrag anhand des Romans *Woodwalkers – Carags Verwandlung* von Katja Brandis (2016), wobei die Beschäftigung mit dem Text und der Figuren in Verbindung mit der Wahrnehmung der Umgebung die Grundlage für ein gemeinschaftliches naturnahes Erlebnis bietet.

Literaturunterricht und Outdoordidaktik

Kindern und Jugendlichen bietet sich heutzutage ein großes multimediales Angebot literarischen Erlebens, wenn fiktionale Texte in Filme, Serien, Audiobücher oder Computerspiele usw. übersetzt werden. Doch der Zugriff auf mediale Interpretationen wie Verfilmungen literarischer Vorlagen ist nicht hoch: Unter den Top 5 Lieblingssendungen im Fernsehen kommen keine Literaturverfilmungen oder literarischen Vorlagen vor (mpfs 2022). Insgesamt sind auch die Lesegewohnheiten zurückgegangen: Gedruckte Bücher wurden im Jahr 2012 noch regel-

mäßig mehrmals pro Woche oder täglich von 42 % der Jugendlichen gelesen, im Jahr 2022 sind es noch 32 % (mpfs 2012; 2022). Dass also weder literarische Stoffe noch das Medium Buch gefragt sind, lässt in Zusammenschau mit der Tendenz, dass die Lesekompetenzen der Kinder und Jugendlichen kontinuierlich abnehmen, die Notwendigkeit formulieren, motivationssteigernde Lehr-Lern-Arrangements für das Lesen von und die Beschäftigung mit fiktionalen Texten wie Romanen und Gedichten zu entwickeln. Denn ohne die generelle Motivation sich mit fiktionalen Texten in Buchform auseinanderzusetzen, können auch die Kompetenzen nicht entwickelt werden:

Generelle Lesemotivation ist eine wichtige Komponente der Kompetenz. Ohne sie wird eben nicht gelesen, ohne sie fehlt gleichsam der Antrieb für all die verschiedenen und komplex ineinander verstrickten geistigen Akte, die für das Textverstehen notwendig sind, und sie ist der Horizont dessen, was wir im konkreten Leseprozess Beteiligung und Engagement nennen. (Rosebrock 2012, 5ff.)

In diesem Beitrag wird daher eine Möglichkeit dargelegt, die Kinder und Jugendlichen im Rahmen mit der Beschäftigung mit fiktionalen Texten ganzheitlich zu aktivieren und ein Literaturerlebnis zu schaffen, das positiv besetzt und nachhaltig ist (Rosa/Endres 2016). Eine solche Möglichkeit im Bereich des Lesens von literarischen Texten bietet unter anderem die Outdoordidaktik (vgl. Betz 2016, 275), welche Unterricht im außerschulischen Gelände oder zumindest außerhalb des Klassenzimmers realisiert. Die Outdoordidaktik profitiert von einer vielseitigen Verflechtung unterschiedlicher aktivierender methodischer Zugänge, die auch die Gestaltung der unmittelbaren Umgebung einbeziehen: „Denn je stärker die [...] [Leserinnen und Leser] den Raum wahrnehmen, desto mehr können sie sich auf die Literatur und die dort vermittelte Stimmung einlassen und ihr Textverständnis darauf aufbauen.“ (ebd., 278)

Die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text an Lernorten außerhalb des Schulgebäudes ermöglicht die Entwicklung eines nachhaltigen und individuell bedeutsamen Textverständnisses: „Die Idee ist es, Literatur in der Natur bzw. Landschaft zu rezipieren, in der sie handelt, und die Natur dabei als Medium zu nutzen, um die Lektüreerfahrung zu verstärken.“ (Abstiens 2010, 83) Literarische Spaziergänge können spielerisch-partizipativ im Freien an Texte heranführen und die Kinder und Jugendlichen rezeptionsästhetisch motivieren, denn hinter „einem solchen Ansatz steckt die Idee der unmittelbaren, sinnlichen und ganzheitlichen Erfahrung und einem hohen Motivationspotential“ (ebd., 77).

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie mittels *Design Based Research* eine Vermittlungsform empirisch erarbeitet und beforscht wird, die sich einreihen kann in die *Outdoordidaktik* und ihre ganzheitlichen lesemotivationsfördernden Möglichkeiten. Daraufhin wird anhand des Romans *Woodwalkers – Carags Verwandlung* von Katja Brandis (2016)

ein Beispiel für ein Spaziergangsformat für Kinder und Jugendliche beschrieben, das sowohl den aufgespannten Lernzielen zuarbeitet wie auch für die praktische Umsetzung geeignet ist.

Literarische Spaziergänge für Kinder und Jugendliche

Literarische Spaziergänge bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten für die Literaturaneignung und -vermittlung im öffentlichen Raum (vgl. Knipp 2018, 274). Sie werden auf Grundlage eines literarischen Textes entwickelt und stellen beispielsweise den Bezug zu einer Stadt, einem Autor oder einer Autorin oder sonstige Verbindungen zu der Umgebung her (vgl. Abstiens 2010; Adam 2019). Diese Verbindungen ermöglichen Rezeptionsprozesse, die „ein besonderes Maß an Anschaulichkeit und Konkretisation“ (Adam 2019, 95) aufweisen.

Literarische Spaziergänge haben zum Ziel, eine Verbindung zwischen der gewählten Umgebung und den Textstellen entstehen zu lassen (vgl. ebd.) und Literatur- und Raumerfahrung miteinander zu verknüpfen (vgl. Siemer 2009). An Orten, die auf eine „Art und Weise etwas mit den Inhalten des Textmaterials zu tun haben“ (ebd., 66), wird an Stationen ein „anschauliche[r] Zusammenhang zwischen Wort und Ort“ (Adam 2019, 96) hergestellt. Die literarische Fiktion wird an reale Orte oder Topographien gebunden, wodurch die Inhalte des Textes zu einer persönlichen Erfahrung werden und Literatur erlebbar machen.

Ein literarischer Spaziergang für Kinder wird in diesem Beitrag als eine Art Stationenlernen beschrieben, dessen Ergebnis die Erarbeitung eines zusammenhängenden Narrativs darstellt. Er zeichnet sich aus durch die Interaktion der Teilnehmenden untereinander, aber auch die Interaktion mit der Lehrperson, mit bestimmten Gegenständen, Orten und der Figuren des ausgewählten Textes. Die Teilnehmenden betrachten die aufgesuchten realweltlichen Orte nicht mehr in der alltäglichen Bedeutung, sondern verbinden sie individuell mit der Fiktion, indem „konkrete Erinnerungen und unterschiedliche, sinnliche Wahrnehmungen [...] die Geschichte zu einem persönlichen Erlebnis“ (Siemer 2009, 66) machen. Bei jedem Spaziergang ist „[...] die Begegnung von fiktiver Vorstellung und den eigenen realistischen Erfahrungen an den Orten [interessant]“ (ebd., 67). Die Motivation wird durch die subjektive Involviertheit und das holistische Einbeziehen aller Sinne gefördert.

Auf einer übergeordneten Lernzielebene können außerdem Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einbezogen werden. Da die Spaziergänge in der realweltlichen Lebensumgebung durchgeführt werden, können Aspekte aus diesem Umfeld thematisiert werden, die sich auch in den ausgewählten Texten wiederfinden. Über den literarischen Gegenstand können Beiträge zu den drei grundsätzlichen Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln (vgl. KMK et al. 2016, 90ff.) geleistet werden.

Vom Spaziergang zum Club

Die Idee zur Erkundung und Umsetzung eines Formats literarischer Spaziergänge für Kinder ergab sich durch ein deutschdidaktisches Kolloquium an der Universität Siegen im Wintersemester 2021 (vgl. Geneuss 2023). Die Autorin dieses Beitrags fokussierte mit Studierenden eines Literaturkolloquiums partizipative Lehr-Lern-Arrangements, darunter auch literarische Spaziergänge. Da dieses Format für die junge Zielgruppe noch wenig beschrieben ist, sollten die Spaziergänge im Seminar nicht nur theoretisch konzipiert, sondern auch in der Praxis umgesetzt und mit der Lebenswirklichkeit abgeglichen werden (vgl. Geneuss 2022).

Aus der Prämisse des Praxistests entstand eine Zusammenarbeit mit der Bibliothek Gauting, die nunmehr seit Dezember 2021 Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 12 Jahren einlädt, sich im Rahmen solcher Spaziergänge mit Romanen und Gedichten auseinander zu setzen. Bei diesen literarischen Erkundungstouren im Freien gehen die Kinder, angeleitet von einer Spielleitung, von Station zu Station und erfassen Figuren und Handlungen mit allen Sinnen (vgl. Franzese 2022). Es soll also nicht nur unter freiem Himmel vorgelesen werden, sondern Ziel ist es, die Kinder ganzheitlich zu aktivieren und durch unterschiedliche Aufgaben spielerisch und gemeinschaftlich an ein bestimmtes Werk und dessen Thema heranzuführen. Um die Aufmerksamkeit der Zielgruppe altersgemäß zu wecken, wurde der Titel *Club der Entdecker* gewählt.



Abb. 1: Logo „Club der Entdecker“ der Bibliothek Gauting; Design: Julia Rieger

Methodisches Vorgehen: Design Based Research

Um ein möglichst angemessenes, nachvollziehbares und handhabbares Muster für die Entwicklung und Durchführung von literarischen Spaziergängen zu erhalten, wird nach der Methodologie des *Design Based Research* Ansatzes (vgl. Edelson 2002; McKenney/Reeves 2018) vorgegangen. Dieses Vorgehen hat sich in der Beforschung neu zu erstellender Lernformate als praktikabel erwiesen, da Theorie und Praxis eng miteinander verzahnt sind. Der Kern besteht in den Durchführungen der Lehr-Lern-Formate mit entsprechenden Zielgruppen in mehreren Zyklen, was die Implementierung der jeweiligen Innovation darstellt (vgl. Reinmann 2005). Nach Edelson (2002) wird der Entwicklungsprozess des Formats als Serie von Entscheidungen verstanden, die zwischen den Polen *Ziele* und *Bedingungen/Beschränkungen* gefällt werden. Der Entwicklungsfortschritt bewegt sich immer zwischen Problemanalyse und Lösungsfindung, sodass die Entscheidungen auf bestmögliche Art an die Umstände von Praxis und Lebensrealität angepasst werden. Der Reifungsprozess für einen Zyklus sieht aus wie folgt:



Abb. 2: Design Based Research-Zyklus für den „Club der Entdecker“

Die einzelnen Schritte des Zyklus lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Zu Beginn eines jeden Zyklus werden das literarische Werk, der Lernkontext und die allgemeinen Zielsetzungen beschrieben. Die groben wie die feinen Lernziele werden formuliert und, sofern es sich um schulischen Kontext handelt, in Bezug zum Lehrplan gesetzt. Als zweiter Schritt steht die Bedingungs- und Voraussetzungsanalyse an, die sich konkret auf das zu implementierende

Format bezieht. Besonders wichtig ist dabei die Beachtung sicherheitstechnischer Standards. Der dritte Schritt besteht darin, Hypothesen zu formulieren, wie das Narrativ, die Stationen und die Aufgaben in Verbindung mit den Spielmechaniken den Lernprozess anregen und unterstützen können. Daraufhin kann als vierter Schritt der literarische Spaziergang entworfen werden: Zentrale Aspekte in dem Entwicklungsprozess der Konkretion der Lernumgebung sind die Progression der einzelnen Stationen, ein verbindendes Narrativ sowie die Vor- und Nachbereitung. Daraufhin erfolgt mit der Durchführung des literarischen Spaziergangs die Kernphase des Zyklus'. Das Analysematerial für den sechsten und letzten Schritt der Evaluation fügt sich aus unterschiedlichen qualitativen Daten zusammen: In teilnehmender Beobachtung fertigen die durchführenden Pädagog:innen Beobachtungsprotokolle an; die Kinder und Jugendlichen werden gebeten, kurze schriftliche oder mündliche Angaben dazu zu machen, was ihnen gut oder weniger gut gefallen hat; das Bibliothekspersonal äußert seine Perspektive inklusive etwaiger Rückmeldungen von Kindern oder Eltern in nachfolgenden Gesprächen. Die Analyse des Materials wird anschließend in Bezug zu den Hypothesen und den Ergebnissen der vorhergegangenen Zyklen gesetzt. Die Ergebnisse fließen in die Aufstellung des nächsten Zyklus' mit ein. Die Dokumentation eines jeden Zyklus' führt zu weiteren Zyklen mit dem gleichen Aufbau. In der Zusammenschau dienen die Gesamtergebnisse der Erstellung eines Best-Practice-Modells zu Literarischen Spaziergängen für Kinder und Jugendliche im „Club der Entdecker“-Format.

Bisher wurden zwischen November 2021 und August 2023 in Zusammenarbeit mit der Bibliothek Gauting insgesamt zwölf Spaziergänge mit Kindern im Alter von 7 bis 14 Jahren durchgeführt. Die Altersabweichung der ursprünglich anvisierten Zielgruppe von Kindern zwischen 8 und 12 Jahren liegt daran, dass manche Kinder auf eigenen Wunsch trotz gegenläufiger Ausschreibung teilnehmen wollten. Die Durchführungen fanden zu folgenden Werken statt:

- J. Ringelnatz: Gedichte
- R. Reed: *Pip rettet den Wald*
- J. K. Rowling: *Ickabog*
- U. Stark: *Unser Sommer mit Geist*
- W. Bonsels: *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*
- K. Brandis: *Woodwalkers – Carags Verwandlung*
- A. Westhoff: *Das Buch der seltsamen Wünsche*
- M. Ende: *Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch*
- D. Zipfel & F.-O. Heinrich: *Brummmms – sie nannten ihn Ameise*
- R. Riordan: *Diebe im Olymp*

Zu beachten ist, dass die Spaziergänge zu *Carags Verwandlung* und *Das Buch der seltsamen Wünsche* mehrmals mit unterschiedlichen Gruppen durchgeführt wurden. Da nach mittlerweile zwölf Durchführungen die Kongruenz von Hypothese und Praxistext sehr groß ist, sind

nicht mehr als drei weitere Zyklen geplant, bis das Format als *Best Practice* beschrieben und in Schulen disseminiert werden kann.

Ausblickend kann erwähnt werden, dass ab dem Zeitpunkt der schulischen Durchführungen weitere Evaluationen des Konzepts stattfinden werden, da sich die Zielgruppe leicht verschiebt: Die Kinder melden sich nicht freiwillig zu der Aktivität, sondern nehmen als Teil des Unterrichts am „Club der Entdecker“ teil. Die Hypothese ist, dass dieser Umstand der unfreiwilligen Teilnahme erneute Anpassungen an Konzept und Durchführungsempfehlungen erfordert. Ebenso ist davon auszugehen, dass die Tatsache, dass der Spaziergang nicht von einer externen Pädagogin, sondern von der Lehrkraft durchgeführt wird, sowie der Umstand, dass die Anzahl der teilnehmenden Kinder erhöht ist, Auswirkungen auf die Evaluationsergebnisse haben werden.

Konzeptionelle Leitlinien

Zwei übergeordnete Lernziele gelten für die Konzeption eines jeden literarischen Spaziergangs nach dem Format „Club der Entdecker“: Erstens soll der Text in ungewöhnlichem Kontext erleb- und erfahrbar gemacht werden. Dafür ist eine Resonanz im Sinne Rosas (2019) zwischen der Literatur und der Umwelt zum Zeitpunkt der Rezeption herzustellen. Das zweite Ziel besteht darin, Freude am Umgang mit literarischen Figuren und mit Fiktion zu entwickeln, und so die Lesemotivation zu erhöhen.

Methodisch bedient sich der Spaziergang an Konzepten wie Stationenlernen, Escape-Games, Dramapädagogik u. a., wobei insgesamt rezeptionsästhetisch und handlungsorientiert vorgegangen wird. Damit handelt es sich um partizipativen und interaktiven Draußen-Unterricht, welcher im Sinne des Literaturunterrichts Lesen und Vorlesen, Sprachen und Zuhören ebenso übt wie den bewussten Umgang mit Fiktion, das kreative Weiterspinnen von Situationen sowie das Sich-Hinein-Versetzen in literarische Figuren und Situationen und den damit verbundenen Perspektivenwechsel. Jeder Spaziergang knüpft an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen an und stärkt im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) die Gestaltungskompetenz.

Weitere Konzeptionsmaximen sind, die Spaziergänge inklusiv, interaktiv, partizipativ und abwechslungsreich zu gestalten. Es wird in hohem Maße angestrebt, eine Interaktion auf Augenhöhe nicht nur unter den Teilnehmenden, sondern auch zwischen Pädagog:innen und Teilnehmenden herzustellen. Dies wird erreicht, indem jede teilnehmende Person ermächtigt wird, zu entscheiden, was für eine Figur jeweils zutreffend ist; wichtig ist dabei insbesondere die plausible Argumentation. Die Dichotomie von Fragen, die mit richtigen oder falschen Antworten beantwortet werden können, wird deshalb weitgehend vermieden. Um Partizipation

am Konzept zu erhöhen, werden Anregungen und Wünsche der Kinder für zukünftige Durchführungen stets erfragt und in dem nächsten Konzeptionszyklus umgesetzt.

Abschließend sind drei Konzeptionsmaximen zu erwähnen, die von Relevanz für die angestrebte Übertragbarkeit in den schulischen Raum sind: Die Spaziergänge haben übertragbar zu sein, sowie sicher und aufwandsschlank. Um Übertragbarkeit zu gewährleisten, dürfen die Spaziergänge nicht zu sehr an einen konkreten Ort gebunden sein. Die Sicherheit bezieht sich auf die zurückzulegende Strecke im öffentlichen Raum, die Aktivitäten sowie die Aufstellung bestimmter Regeln. Der in Maßen zu haltende Aufwand beinhaltet ein Minimum an Vorbereitung sowie die Bereitstellung möglichst weniger, gut verfügbarer Materialien. Dies wird deshalb berücksichtigt, da in Rückmeldeschleifen verwandter Projekte von Lehrkräften immer wieder rückgemeldet wurde, dass bereits das ungewöhnliche Format und ggf. die räumlichen und zeitlichen Verschiebungen Flexibilität und Vorbereitung erfordern. Weitere Vorbereitungsschritte würden eher davon abhalten, derartige Lehr-Lernarrangements umzusetzen (vgl. Geneuss 2021).

Die Durchführungen

Nach zwölf absolvierten Zyklen weisen die bisherigen Ergebnisse darauf hin, dass das Konzept praktikabel ist und den Lernzielen erfolgreich zuarbeitet. Letzteres lässt sich sowohl daran ablesen, dass die Bücher nach den Spaziergängen ausgeliehen werden, als auch daran, dass viele Kinder wiederholt zu den Runden erscheinen. Bezüglich der Sicherheit ist es sinnvoll, die Spaziergänge zusätzlich zu den Pädagog:innen mit mindestens einer Begleitperson durchzuführen. Auch die Möglichkeit, die Erziehungsberechtigten telefonisch zu erreichen, sollte gegeben sein, sodass ein Telefon mitgenommen und die Nummern vorab abgefragt werden sollten.

Es zeigt sich, dass der „Club der Entdecker“ eines der wenigen Angebote der Gautinger Bibliothek ist, zu welchem sich mehr Jungen als Mädchen anmelden. Auch ist zu konstatieren, dass sie bei jedem Wetter durchführbar sind. Besonders Schneefall eignet sich gut, da Schnee sowohl als Modellierungs- wie auch als Zeichenmaterial verwendet werden kann. Weiterhin haben die Kinder bezüglich zukünftiger Entdeckerrunden bislang viele Ideen gehabt, wenn in der Evaluationsrunde gefragt wird, was sie auf zukünftigen Spaziergängen gerne machen möchten. Als gewünschte Aktivitäten nennen sie Rätsel, Pantomime und die Interaktion mit dem Naturraum. Auffällig oft werden als Wunschromane Werke genannt, deren Protagonist:innen Tiergestalten sind, wie *Woodwalkers*, *Seawalkers*, *Schule der magischen Tiere* usw.

Die größte Herausforderung bei der Durchführung ist die Lautstärke in der Umgebung. Die teilnehmenden Kinder werden nicht nur abgelenkt, sondern sie können sich gegenseitig kaum verstehen, wenn Stationen an befahrenen Straßen oder in belebten Parks gewählt werden. All diese Beobachtungen in Betracht ziehend wird im Folgenden das Format „Club der Entdecker“ vorgestellt.

Ergebnis: Das Format „Club der Entdecker“

In diesem Beitrag wird die übertragbare Standardvariante vorgetragen, die sich aus der Datenerhebung als *Best Practice* ableiten lässt.¹ Die Eckdaten präsentieren sich wie folgt: Die Dauer der Spaziergänge umfasst circa 75 Minuten, wobei die Arbeit an den Stationen circa eine Stunde beträgt. Die restliche Zeit wird für den Weg von einer zur nächsten Station sowie die Vorbereitung, Ausstieg und Abschluss benötigt. Die gemischte Altersgruppe der 8- bis 12-jährigen Kinder (Grundschule und Unterstufe) spricht gut auf das Konzept an. Alle Spaziergänge werden so konzipiert, dass sie von einer Pädagogin oder einem Pädagogen mit einer Schulklassse bzw. einer Gruppe durchgeführt werden können. Sinnvoll ist aus Sicherheitsgründen eine zweite Begleitperson. Bewährt haben sich Gruppengrößen von mindestens 7 bis maximal 25.

Jeder Spaziergang umfasst eine kurze Einführung sowie vier bis fünf Stationen. Diese sind allgemein gehalten und häufig in den Umgebungen von Schulen oder Bibliotheken zu finden (z. B. eine Bank, eine Skulptur, Bäume oder Waldrand). Sollten diese Orte jedoch nicht vorhanden sein, kann auch ein Bild oder Foto des erforderlichen Merkmals ausgelegt werden. Ausgangspunkt bildet stets der schulische oder außerschulische Lernort, in dem vorliegenden Beispiel die örtliche Bücherei.

Die Texte müssen von den Kindern vorab nicht gelesen werden. Textstellen werden vor Ort rezipiert, wobei darauf zu achten ist, dass aufgrund der Nebengeräusche nur kürzere Passagen ausgewählt werden sollen. Insgesamt ist mit circa zwei Seiten Textvolumen je Spaziergang zu rechnen. Jeder Spaziergang benötigt einige wenige zusätzliche Materialien, der Materialeinsatz wird bei den hier beschriebenen Vorschlägen so reduziert wie möglich geplant.

Die Ablaufstruktur der Spaziergänge sieht aus wie folgt:

- | | |
|--|---------|
| 1. Begrüßung, Namensschilder, Sicherheit | 10 Min. |
| 2. Vier bis fünf Stationen im Freien | 55 Min. |
| 3. Feedbackrunde | 10 Min. |
| 4. Wünsche für kommende Spaziergänge | 5 Min. |

Im Anschluss an jede Durchführung fand bisher nach jedem Zyklus eine circa 30-minütige Nachbesprechung inklusive Analyse der einzelnen Stationen zwischen Pädagog:in und dem Lehr- oder Bibliothekspersonal statt. Diese ist in Zusammenschau mit den Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen wichtig für die Überarbeitung des Formats und die Durchführung des nächsten Designzyklus.

¹ Der „Club der Entdecker“ ist kein geschütztes Konzept und kann daher nach Belieben gestaltet und durchgeführt werden.

Beispiel: Woodwalkers – Carags Verwandlung

Beispielhaft für das Konzept soll im Folgenden der literarische Spaziergang zu dem Roman *Woodwalkers – Carags Verwandlung* von Katja Brandis (2016) abgebildet werden. Die Wahl des Romans beruht auf dem Wunsch von Kindern, die in der Abschlussrunde eines Spaziergangs unisono ausdrückten, genau zu diesem Band gerne eine Entdeckertour machen zu wollen. Er eignet sich deshalb gut, weil das Motiv der Gestaltwandler, die sowohl Tier als auch Mensch sein können, per se Perspektivenwechsel und die Thematik Naturraum beinhaltet.

Der Roman

Dieser Roman von Katja Brandis aus dem Jahre 2016 bildet den Auftakt zu der Reihe *Woodwalkers*, der insgesamt sechs Bände umfasst. Der Roman ist für Kinder ab zehn Jahren empfohlen. Der Protagonist Carag ist Puma-Gestaltwandler und entdeckt in diesem ersten Roman die für ihn fremde wie faszinierende Menschenwelt. Seine Neugierde und Aufgeschlossenheit gegenüber den Menschen werden jedoch von seiner Berglöwen-Familie hinterfragt und als illoyal wahrgenommen. Erst in dem geheimen Internat *Clearwater High*, auf welches ausschließlich Gestaltwandler:innen gehen, erfährt er Zusammenhalt und Heimat. Er freundet sich mit Holly (Rothörnchen) und Brandon (Bison) an, muss aber auch lernen, sich gegen seinen Gegenspieler Jeffrey und dessen Wolfsrudel zu behaupten.

Nummer	Wo	Was	Material	Zeit
1	In Bibliothek	Begrüßung, Sicherheit	Roman	5'
2	Spielplatz	Verwandlung in Tiere	Zauberstab	5'
		Text (S. 7), Tiergestalt ziehen, Verwandlungsprozess beschreiben	Tiersymbole	10'
	<i>Walk n' talk</i>	Sinneseindrücke als Tier		
3	Platz hinter Gebäude	Rätsel lösen, Gegenstand, Erinnerung dazu	Schatulle mit Naturgegenständen und Artefakten (Steine, Ring, Feder, usw.)	15'
4	Supermarkt	Text (S. 12–13), Supermarktbegehung		15'
	<i>Walk n' talk</i>	Eindrücke teilen aus Supermarkt		

Nummer	Wo	Was	Material	Zeit
5	Kirche	Standbilder Ausstieg, Feedback	Kreide	10'
6	In Bibliothek	Abschied	Zettel, Stifte	5'

Tabelle 1: Ablauf Woodwalkers – Carags Verwandlung

Der Spaziergang

Dieser Spaziergang folgt dem oben abgebildeten Format „Club der Entdecker“. Der Spaziergang dauert circa 75 Minuten und führt zu vier verschiedenen Orten. Vorbereitend sollte an Station 2, einem Platz hinter einem Gebäude, vorab eine Schatulle oder ein Kästchen versteckt werden, in welchem sich verschiedene Naturgegenstände oder andere Artefakte befinden (s. Beschreibung Station 3). An dieser Station wird außerdem mit Kreide ein Rätsel auf den Boden geschrieben. Die untenstehende Tabelle bietet eine Übersicht über die Stationen. Die abgebildeten Zeiten sind nur ungefähre Werte und beziehen noch nicht die für die Wege von Station zu Station erforderliche Zeit mit ein.

Der „Club der Entdecker“ beginnt wie immer damit, dass im Treffpunkt Bücherei oder Schule die Namensschilder ausgehändigt werden und jedes Kind dieses ansteckt. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde werden die Regeln erklärt: In jedem Fall hat die Gruppe zusammen zu bleiben, es sei denn, die Kinder werden bewusst in Paare oder Gruppen eingeteilt. Zweitens ist Neugier Pflicht und jede Frage daher eine wichtige. Drittens ist Respekt und das gegenseitige Zuhören eine goldene Regel.

Daraufhin begibt sich die Gruppe zu der ersten Station, einem nahegelegenen Spielplatz. Sollte keiner vorhanden sein, ist jede Wiese oder ein Park möglich. Den Kindern werden Zauberstäbe ausgehändigt, und sie verwandeln der Reihe nach die anderen Teilnehmer:innen in Tiere ihrer Wahl. Dabei zeigen sie mit dem Zauberstab auf die Gruppe, rufen das Zauberwort *Accio!* Und sprechen dann den Befehl „Hüpfen wie ein Frosch“, „Stolzieren wie ein Flamingo“, „Trampeln wie ein Elefant“, usw. Diese Übung dient dem Aufbau des Gruppenzusammenhalts, dem Abbau von Nervosität und der Verbildlichung des spielerischen Charakters der Veranstaltung. Außerdem stimmt es thematisch auf die Verwandlungen ein. Wenn jedes Kind mindestens einmal die anderen verzaubert hat (bei vielen Teilnehmenden kann die Gruppe geteilt werden), werden die Stäbe wieder eingesammelt.

Ohne Ortswechsel wird das Buch gezeigt und die Textstelle gelesen, in welcher sich Carags Mutter in ihre Menschengestalt verwandelt:

Sie begann, sich zu verwandeln. Ihr Körper richtete sich auf, ihre Hinterläufe wurden zu Füßen, ihre Vorderpranken streckten sich zu Fingern, das sandfarbene Fell verschwand von ihrem Körper. Jetzt hatte sie langes sonnenhelles Haar, das ihr bis weit über den Rücken reichte. Als sie uns anlächelte, sahen wir ihre lächerlich winzigen Menschenzähne. (Brandis 2016, 7)

Daraufhin zieht jedes Kind ein kleines Kärtchen mit einem Tier, welches von nun an seine Tiergestalt für diesen Spaziergang sein wird. Ohne den anderen zu verraten, welche Tierkarte gezogen wurde, überlegt sich jedes Kind einen Tiernamen, teilt diesen der Gruppe mit und berichtet, wie der Verwandlungsprozess von Tier- in Menschengestalt vonstatten geht. Die Gruppe rät nun, welches Tier das jeweilige Kind beschrieben hat. Mit der Beschreibung der Verwandlung produzieren die Kinder einen gesprochenen Text, der analog zu der vorgelesenen Textstelle ist.

Als sogenannte *Walk-n'-talk*-Aufgabe für den Weg zur nächsten Station ist vorgesehen, dass die Kinder die Umwelt als das Tier, das ihre zweite Gestalt ist, wahrnehmen. Sie werden gebeten, beim Gehen zu überlegen, wie die Umgebung auf ihr Tier wirkt. Zur Umgebung gehören der Verkehr, die Straßen und Häuser, aber auch die Geräusche, die Passanten, usw. Nach Ankunft bei der dritten Station teilen alle ihre Eindrücke. Dies dient der Immersion, dem Sich-hinein-versetzen in die Tierfigur und ihre Gedankenwelt. Außerdem werden alle Sinne aktiviert und der Perspektivenwechsel von Mensch zu Tier bewusst vollzogen. Von Interesse ist hier, dass alle Kinder unterschiedliche Tierfiguren haben, von Schnecke über Spinne bis zu Delphin und Kamel.

Auf einem abgeschiedenen Platz hinter einem Gebäude befindet sich die zweite Station. Die Spaziergangsleitung berichtet, dass Post für die Gestaltwandler:innen gekommen sei. Sicherheitshalber sei diese jedoch versteckt und mit einem Zahlenschloss gesichert. Die Kinder suchen die Schatulle mit der Post und lösen ein Bilderrätsel, welches mit Kreide auf den Boden gemalt war. Die Lösung ist eine vierziffrige Zahl, welche das Schloss öffnet und somit das Kistchen.² Dieses beinhaltet mehrere Gegenstände und Artefakte, wie zum Beispiel Steine, Muscheln, Holzstücke, Ringe, Glasperlen und vieles mehr. Die Kinder werden gebeten, sich einen Gegenstand auszusuchen, den sie als denjenigen identifizieren, den ihre Tierfamilie ihnen geschickt haben könnte. Anschließend berichten sie reihum, welche Erinnerung sie mit dem Gegenstand verbinden und weshalb die Familie ausgerechnet diesen als Post in die Menschenwelt geschickt hat.

² Ist kein Zahlenschloss vorhanden, kann auch einfach der Zahlencode gesprochen werden und dient so als „Zauberwort“, um die Schatulle zu öffnen.



Abb. 3: Kinder lösen Zahlenschlossrätsel; © Antonia Franzese

Der Erzählimpuls durch den Gegenstand führt die Kinder näher an ihre jeweilige Figur heran, indem diese Beziehungen und Erinnerungen erhält. Die Kinder erleben an dieser Station, dass sie die bedingungslose Hoheit haben über ihre Figur, solange das Erzählte kohärent und in sich stimmig ist. Sie hören einander zu und stellen Rückfragen. Da sie in dem Textausschnitt an der vorhergehenden Station bereits erfahren haben, dass auch Carag eine Familie hat, deren Mitglieder ebenfalls alle Gestaltwandler:innen sind, setzen sie ihre Erzählungen analog dazu fort. Der etwas abgelegene Ort in Kombination mit dem versteckten, verschlossenen Kästchen führt zu einem verschworenen Zusammenhalt, der demjenigen ähnelt, den die Hauptfigur Carag in dem geheimen Internat erfährt. Das erhöht den Reiz des Zuhörens, fördert die Immersion und die Gruppenkohäsion.

Mit derselben Walk n' Talk Aufgabe wie zwischen den ersten Stationen begeben sich die Entdecker:innen zu Station vier, dem Supermarkt. An einem ruhigen Ort vor dem Supermarkt wird der Text auf den Seiten 12 und 13 gelesen, der davon handelt, wie Carags Familie zwar in Gestalt von Menschen, aber mit den Sinnen und Instinkten wie ein Puma, durch die Supermarktreale geht. Die Auslagen an der Fleischtheke sorgen dafür, dass Carags Schwester Mia die Verwandlung in ihre Pumagestalt nicht zurückhalten kann.

„Oh nein, die Fleischtheke“, murmelte meine Mutter. Und schon hechtete Mia los, auf einmal wieder in ihrer Pumagestalt – ihr geschmeidiger hellbrauner Körper schien

kaum den Boden zu berühren. In zwei Sätzen hatte sie die Fleischtheke erreicht und angelte mit der Pfote darüber hinweg, schon hatte sie an jeder Kralle ein Steak hängen. (Brandis 2016, 13)

Nun gehen die Kinder zu zweit durch den Supermarkt, mit der Anweisung, als ihr Tier die ausgelegten Waren zu betrachten: „Was lockt dich, was willst du unbedingt haben? Was riechst und siehst du, was findest du unfassbar lockend, eklig, schrecklich oder unheimlich? Denke stets daran: Andere Kunden dürfen nur deine Menschengestalt sehen!“ Wichtig ist der Hinweis, dass die anderen Kunden im Supermarkt ausschließlich die Menschengestalt sehen können und dass die Gestaltwandler:innen unter keinen Umständen verraten dürfen, dass sie tierische Empfindungen haben. Nach circa fünfminütiger Erkundungstour versammelt sich die ganze Gruppe wieder und alle Teilnehmer:innen berichten von ihren Erfahrungen.

Die fünfte Station findet auf dem Kirchvorplatz oder an einem anderen ruhigen Ort mit Steinboden statt. Hier wird jeder:r Teilnehmer:in gebeten, ein Standbild zu machen, welches die eigenen Gefühle ausdrückt, als Gestaltwandler:in in der Menschenwelt unterwegs gewesen zu sein. Die anderen in der Gruppe betrachten das Standbild und stellen Überlegungen an, was sie in der Haltung für ein Gefühl sehen. Daraufhin berichtet das jeweilige Kind, was es ausgedrückt hat. Als Beispiele für mögliche Gefühle werden Angst, Freude, Neugier, Mut, Stärke, Zuversicht angegeben, aber die Teilnehmenden werden angeregt, auch eigene Ideen umsetzen. Als Impuls werden die letzten Sätze des Romans vorgelesen: „Ich war kein Mensch und würde nie einer sein. Aber das fand ich nicht schlimm. Denn ein Woodwalker zu sein, machte tierisch Spaß!“ (Brandis 2016, 267)

Abschließend findet der Ausstieg statt: Jedes Kind schreibt seinen Tiernamen, den es sich in Station eins überlegt hatte, mit bunter Malkreide auf den Boden. Hiermit wird die Rolle des angenommenen Gestaltwändlers einerseits abgelegt, und die Figur kann an diesem Kirchplatz „zurückgelassen“ werden. In einem kurzen Rundgang zu allen Kreidenamen verabschieden alle gemeinsam jeden Gestaltwandler und nennen dabei dessen Namen. Daraufhin folgt die Durchführung einer Feedbackrunde. Diese kann sehr niederschwellig stattfinden, indem die Kinder auf Zettel die Kategorien *super* – *mittel* – *schlecht* notieren und dahinter jeweils Stichworte. Diese Informationen dienen der Qualitätssicherung und erlauben die Überarbeitung der Spaziergänge, sodass zukünftige Spaziergänge noch zielgruppengerechter gestaltet werden können.

Bei der Rückkehr zum Ausgangspunkt, in diesem Fall der Bibliothek, werden Wünsche für zukünftige Entdeckerrunden gesammelt. Dann bedankt sich die Club-Leitung für die Teilnahme und sammelt die Namensschilder ein.

Ziele und Einbettung

Das vorrangige Ziel dieses Spaziergangs ist die Ausbildung von Lesefreude und Lesemotivation. Die Kinder erleben, wie ein literarischer Impuls die Wahrnehmung der Lebensrealität verändern bzw. schärfen und wie die Übernahme der Perspektive einer selbst erdachten Figur parallel zu einer literarischen Figur vollzogen werden kann. Die übergeordneten Ziele literarischen Lernens für diesen Spaziergang sind *Phantasie ausbilden* sowie *mit Realität und Fiktion bewusst umgehen*. Doch auch die Kompetenzbereiche Sprechen und Zuhören werden gefördert, da an vielen Stationen Eindrücke im Plenum ausgetauscht werden. Um die für *Futures Literacies* relevanten Kreativkompetenzen (vgl. Bast 2017) zu fördern, wird das immersive Sich-Hineinversetzen genauso geübt und gefördert wie das argumentative Herleiten von fiktionalen Zusammenhängen. Auch werden die Kinder im Sinne einer BNE in die Auseinandersetzung mit ihren Werthaltungen gebracht. Sie nehmen die Umwelt differenziert wahr, integrieren empathisch neue Perspektiven und können Zielkonflikte zwischen menschlichem und tierischem Lebensraum reflektieren und diskutieren.

Wird dieser Spaziergang in den Schulunterricht eingebettet, so ist es sinnvoll, die Lektüre des Romans zumindest auszugweise fortzusetzen. Das Interesse an dem Protagonisten Carag ist nun hoch, und auch weniger lesefreudige Kinder könnten motiviert werden, Teile des Romans zu lesen. Da es sich um eine Reihe von sechs Romanen handelt, kann binnendifferenziert werden, indem leseaffine Kinder weitere Bände lesen und andere Aufträge erledigen als diejenigen, die sich noch mit dem ersten Band beschäftigen. Verschiedene schriftliche Aufgaben können angeschlossen werden, wie beispielsweise das Verfassen von Tagebucheinträgen als Gestaltwandler:in.

Im fächerverbindenden Unterricht kann als weitere Anschlussaufgabe zur Vertiefung der Lebensraum ausgewählter Tiere eingeführt werden. Im Sinne der BNE ist dies dann auch mit handlungs- und gestaltungsorientierten Aufgaben verbunden, wie zum Beispiel der Recherche zu tierfreundlichen Gärten und dem anschließenden Anlegen eines Insektenhotels oder eines Schulgartens. Eine andere Möglichkeit ist die Recherche zu Licht- und Geräuschverschmutzung und der Suche nach Licht- und Geräuschquellen in der Schulumgebung, mit anschließendem Versuch der Reduktion derselben. Eine dritte Möglichkeit besteht in der Recherche zu Wahrnehmung von Tieren: Welche Organe sind wie ausgeprägt, welche Sinne beispielsweise bei Biene, Katze, Hund (je nachdem welche Tiere die Kinder sich als Gestaltwandler ausgesucht hatten). Daraufhin können Informationen an Schulgemeinschaft zur artgerechten Tierhaltung oder Alternativen jenseits von Tierhaltung zusammengestellt werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Entwicklung des Formats „Club der Entdecker“ ist zu schreibender Stunde beinahe abgeschlossen und kann in vorliegender Form auf außerschulische Kontexte übertragen werden. Eine Herausforderung im Finalisierungsprozess besteht darin, das Format im Zuge der Übertragbarkeit für an die schulischen Gegebenheiten anzupassen. Dazu gehören einerseits die Einpassung in einen klar vorgegebenen zeitlichen Rahmen und andererseits die größere Heterogenität der Gruppe. Anders als die Teilnehmenden an den Bibliotheksrundgängen kommen Schüler:innen nicht freiwillig zu dem Entdeckerclub. Auch wird sich in Evaluationen zeigen, wie die Lehrkräfte und Schüler:innen das Format einschätzen und welche Justierungen sie fordern oder wünschen.

Der „Club der Entdecker“ ist ein pandemieresistentes Format, welches spielerisch und in Bewegung die Auseinandersetzung mit literarischen Texten fördert. Die literarischen Spaziergänge ermöglichen, „[...] Literatur an Orten zu rezipieren, die mit den Texten in einem Zusammenhang stehen, sodass sich Lesen und Erleben des Ortes miteinander verknüpfen“ (Betz 2016, 281f.). Die Phantasien und Vorstellungen des Buches werden durch den Spaziergang in die Realität übertragen (vgl. Siemer 2009, 67). Dass dies durchaus zutrifft, bestätigt die Rückmeldung eines Teilnehmers, der mehrere Monate nach dem Spaziergang angab, dass er jetzt im Supermarkt immer mit den Augen eines Tieres durch die Regale gehe.

Biographischer Hinweis:

Dr. **Katrin Anne Geneuss** koordiniert an der Ludwig-Maximilians-Universität München das Zertifikatsprogramm „el mundo – Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Lehramt“. Ihre Lehre, Forschung und Entwicklung kreisen um innovative, ganzheitliche Lernformen für den Fachunterricht.

Primärliteratur

Brandis, Katja (2016): Woodwalkers – Carags Verwandlung. Würzburg: Arena.

Sekundärliteratur

Abstiens, Nicole (2010): Outdoordidaktik. Die Schweiz als Vermittlungsfeld von Literatur. In: Rupp, Gerhard; Boelmann, Jan; Frickel, Daniela (Hrsg.): Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Berlin: LIT, 77–91.

- Adam, Winfried (2019): Literarischer Spaziergang. In: Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.): Außer-schulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb. Seelze: Klett/Kallmeyer, 95–97.
- Bast, Gerald (2017): Die Wissenschaftsgesellschaft zwischen technologischer und kreativer Revolution (Festvortrag, gehalten im Rahmen der Graduierungsfeier der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich am 28. Juni 2017). In: R&E-Source 8, 1–6. URL: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/459/480> (Zugriff:10.02.2022).
- Betz, Anica (2015): ‚Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume‘ am Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik. In: Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hrsg.): Kulturökologie und Literaturdidaktik. V&R Unipress, 275–289.
- Edelson, Daniel (2002): „Design Research: What We Learn when We Engage in Design.“ In: The Journal of the Learning Sciences, 11:1, 105–121.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; Engagement Global (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl., 2016. Berlin: Cornelsen.
- Franzese, Antonio (2022): Club der Entdecker. Bücher draußen erleben. In: Bibliotheksforum Bayern 4/2022, 62–65.
- Geneuss, Katrin (2021): The Use of the Role-playing Technique STARS in Formal Didactic Contexts. In: International Journal of Role-Playing 12/21, 114–131. URL: <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/286> (Zugriff: 16.05.2023).
- Geneuss, Katrin (2022): Club der Entdecker – Literatur draußen erleben. In: Literatur in Bayern, 37/147, 62–65.
- Geneuss, Katrin (2023): „Club der Entdecker – Literatur draußen erleben“. Literarische Spaziergänge für Schüler:innen. In: Hoiß, Christian; Tanner, Lea (Hrsg.): Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung. Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem deutsch-georgischen Dialog. München: LMU München, Elektronische Hochschulschriften, 30. URL: <https://pub.ub.uni-muenchen.de/93935/> (Zugriff: 16.05.2023).
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022): Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (Zugriff: 25.05.2023).
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012): JIM Studie 2012 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2012/JIM_Studie_2012.pdf (Zugriff: 24.05.2023).
- Knipp, Raphaela (2018): Literarische Spaziergänge als situierte Literaturvermittlung am Praxisbeispiel von Uwe Tellkamps Der Turm in Dresden. In: Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Öffentliche Literaturdidaktik: Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin: Erich Schmidt, 261–276.
- McKenney, Susan; Reeves, Thomas C. (2018): Conducting Educational Design Research. London: Routledge.

- Reinmann, Gabi (2005): „Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung.“ In: Unterrichtswissenschaft, 33:1, 52–69. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf (Zugriff: 16.05.2023).
- Rosa, Hartmut (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: Online-Plattform für Literalität, 3/3012, Seitenzahlen. URL: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf (Zugriff: 16.05.2023).
- Siemer, Tanja (2009): Emil und die Klasse 3a. Ein literarischer Spaziergang durch Berlin. In: Meier, Bernhard (Hrsg.): Von Emil bis Fabian: Erich Kästner im Deutschunterricht. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 65–75.

Literarische Audiowalks – Hörspaziergänge aus Sicht der Deutschdidaktik

Andreas Wicke

Abstract

Literarische Audiowalks sind fiktionale Hörtexte, die an einem bestimmten Ort oder auf einem vorgegebenen Weg rezipiert werden, sodass sich die gehörte Geschichte mit der realen Umgebung zu einer Narration verbindet, die zwischen Hörspiel und Theater zu verorten ist und die Hörer:innen unmittelbar zu einem Teil der Handlung macht. Für den Deutschunterricht bieten solche Hörspaziergänge interessante Potentiale, die von der besonderen Rezeptionssituation ausgehen und hier im Kontext von Intermedialität, Perspektivübernahme, Produktionsorientierung sowie der Verbindung von literarischem und historischem Lernen betrachtet werden sollen. Dabei geht es um Audiowalks in und um Mainz (*Der Ausflug der toten Mädchen*), Berlin (*Brecht stirbt*), Hannover (*Urban Legend – Hannover*), Weimar (*Gang nach Buchenwald*) sowie Kassel (*Mein verwundetes Herz*), die Anregungen und Unterrichtsideen lassen sich jedoch auf ähnliche Produktionen an anderen Orten übertragen.

Einleitung

Wir können auch ohne weiteres sagen, daß es uns oft gelingt, gleichmäßig zu gehen und gleichmäßig zu denken, aber diese Kunst ist offensichtlich die allerschwierigste und die am wenigsten zu beherrschende.

Thomas Bernhard: *Gehen* (1971, 85)

Literarische Audiowalks bieten eine ungewöhnliche und reizvolle Form der Textbegegnung, die für den Deutschunterricht bislang kaum in Betracht gezogen wurde. Das mag zum einen daran liegen, dass solche Hörspaziergänge in eher geringer Zahl entstehen. Vor allem aber sind

sie ortsgebunden, sodass im Kontext Schule jeweils zu prüfen ist, ob es Produktionen in der Nähe gibt oder sich eine Exkursion anbietet. Audiowalks werden meist als individualisierte Form der Stadtführung kategorisiert und haben dann, ähnlich wie die Audioguides der Museen, eine primär didaktische Funktion (vgl. Schoene 2022). Sie müssen allerdings von jenen literarischen Formen abgegrenzt werden, die im Fokus der folgenden Überlegungen stehen. Während Anna Hoffmann Audiowalks insgesamt „zwischen Performance und Geschichtsstunde“ (2016) ansiedelt, wird im Folgenden der Deutschunterricht in den Fokus gerückt: Es soll primär um jene literarischen Hörspaziergänge gehen, die fiktionale Geschichten an einen konkreten Ort verlegen, sodass sich der gehörte Text mit der realen Kulisse zu einem audiovisuellen Ganzen verbindet.

Betrachtet man solche begehbaren Hörspiele aus literaturdidaktischer Perspektive, so versprechen sie zunächst eine hohe Motivation. Es wird eine besondere Rezeptionssituation geschaffen, in der die Spaziergänger:innen sich durch die Geschichte bewegen, in die sie selbst eintauchen, teilweise auch eingreifen können. Wenn Kaspar H. Spinner der Imaginationsfähigkeit im Rahmen des literarischen Lernens einen besonderen Stellenwert zuschreibt, dann lässt sich der erste seiner elf Aspekte – „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (2006, 8) – im Kontext literarischer Audiowalks unmittelbar anpassen: Beim *Gehen* und *Hören* Vorstellungen zu entwickeln, ist hier das Ziel. Erste Überlegungen zu einer Didaktik des Audiowalks werden im Folgenden ebenso skizziert wie unterrichtspraktische Ideen zu ausgewählten Produktionen. Zunächst soll jedoch der Gegenstand definiert und in seiner historischen Entwicklung betrachtet werden.

Historische und definitorische Aspekte

Audiowalks sind mit der Erfindung des Walkman verbunden, den Sony 1979 auf den Markt bringt. Schätzlein (vgl. 2001, 187) nennt das ‚Walkman-Theater‘ Willem de Ridders als frühes Beispiel, während Szepanski (vgl. 2017, 25–50) die ‚Walkman-Effekte‘ in den Arbeiten Janet Cardiffs und Jeff Walls untersucht. Im 21. Jahrhundert etabliert sich das Genre Audiowalk langsam als Grenzgänger zwischen Theater und Hörspiel. Insbesondere die Suche nach Formen einer individualisierten Rezeption im Zuge der Corona-Pandemie hat der Entwicklung ab 2020 einen merklichen Schub verliehen, aber auch entsprechende Internetplattformen tragen zur Verbreitung literarischer Hörspaziergänge bei. Das Projekt Storydive beispielsweise stellt über eine kostenlose App mittlerweile fast vierzig Audiowalks in mehr als zwanzig Städten zur Verfügung. Das Team wird 2022 mit dem durch die Bundesregierung vergebenen Prädikat ‚Kultur- und Kreativpilot:innen Deutschland‘ ausgezeichnet – ein zusätzlicher Beleg für die Relevanz von Audiowalks in der aktuellen Kulturszene.

„Erst 2005 erklärte Mirjam Schaub die von Janet Cardiff seit den 1990er Jahren entwickelten Audio- und Video-walks zu einem ‚Kunstwerk völlig neuen Typs und Formats‘“, schreibt Tecklenburg und aktualisiert diesen Befund 2014: „Mittlerweile, so scheint es, darf kein Audio- oder Video-walk im Programm eines guten Performancefestivals fehlen.“ (2014, 204) Natürlich bieten die aktuellen Smartphones mit mobilem Internet und GPS-Autoplay auch deutlich interessantere Optionen als der Walkman der 1980er.

Als genuin literarische Audiowalks sollen im Folgenden fiktionale Hörtexte bezeichnet werden, die an einem bestimmten Ort bzw. auf einem festgelegten Weg rezipiert werden. Dabei verbindet sich die Geschichte, die meist über Kopfhörer gehört wird, mit der realen Umgebung zu einer Narration, die zwischen Hörspiel und Theater zu verorten ist. Anders als Audioguides, die meist im Kontext von Wissensvermittlung stehen, kombinieren literarische Audiowalks auditive und visuelle Informationen zu einem Plot, der zwar von realen Gegebenheiten ausgehen kann, als literarisches Genre aber fiktional ist. Zusätzlich wird der oder die Rezipierende – in ganz unterschiedlicher Ausprägung – zu einem wesentlichen Teil der Erzählung. Wenn Erika Fischer-Lichte in *Ästhetik des Performativen* „die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, Betrachter und Betrachtetem, Zuschauer und Darsteller“ (2004, 19) aus theaterwissenschaftlicher Perspektive neu definiert, so lässt sich das auf den Audiowalk übertragen, in dem der oder die Hörende fast automatisch zu einer Figur der Handlung wird. „Die Stimme im Ohr übernimmt dabei verschiedene Funktionen“, erläutert Sophie Burger von Storydive: „[S]ie erzählt oder ist selbst Figur, bezeugt die Erfahrung und führt gleichzeitig Regie, indem sie den Blick und die Bewegungen der Hörer:innen lenkt.“ (2022, 4) Die Imagination setzt sich aus dem gehörten Text und dem realen Ort zusammen. Diese Kulisse ist jedoch transitorisch und verändert sich, je nachdem, zu welcher Tages- oder Jahreszeit man den Spaziergang macht, vor allem aber durch die Menschen, denen man begegnet und die – ohne ihr Wissen – zu Statist:innen der Geschichte werden.

Unterscheiden lässt sich zwischen originalen literarischen Audiowalks, also solchen, die direkt für das Genre konzipiert wurden, und jenen, die Adaptionen literarischer Texte darstellen. Während Armin Wühles *Urban Legend* (2021) oder *Brecht stirbt* (2021), eine Produktion der Künstlergruppe RAUM+ZEIT, als Audiowalks entstanden sind, haben Simone Glatt und Tim Schmutzler 2020 die Erzählung *Der Ausflug der toten Mädchen* von Anna Seghers als Audiowalk für das Staatstheater Mainz adaptiert. In den genannten Fällen lässt sich eindeutig von literarischen Stoffen sprechen. Daneben gibt es Audiowalks, in denen der dokumentarische Anteil überwiegt, beispielsweise *50 Aktenkilometer. Ein begehbare Stasi-Hörspiel* (2011) der Künstler:innengruppe Rimini Protokoll, *Gang nach Buchenwald* (2020) von Christoph Korn oder *Mein verwundetes Herz* (2020), ein Audiowalk des Staatstheater Kassel nach den Briefen der jüdischen Ärztin Lilli Jahn.

Differenzieren lassen sich auch die Art der Rezeption – allein oder als Gruppe – sowie eine mögliche Steuerung durch die Rezipierenden. Viele Audiowalks geben den Weg zwar eindeutig vor, darüber hinaus gibt es allerdings interaktive Produktionen, in denen man an bestimmten Punkten zwischen verschiedenen Optionen wählen und somit den Verlauf oder den Ausgang der Handlung beeinflussen kann. Während die meisten Audiowalks an konkrete Orte gebunden sind, gibt es von Rimini Protokoll unter dem Titel *The Walks* (2021) die seltene Form eines Hörspaziergangs, der zwar bestimmte Räume, aber keinen konkreten Ort vorgibt und deswegen in jeder Stadt funktioniert, in der es eine Ampel, einen Friedhof, einen Supermarkt etc. gibt.

Didaktische Überlegungen zu Audiowalks

Gehen und Denken werden nicht selten in Beziehung zueinander gesetzt: von der Schule des Aristoteles über Kant und Rousseau bis zu Thomas Bernhards Erzählung *Gehen*, vom Topos des Wanderns in der Literatur der Romantik bis zu den Flaneuren der klassischen Moderne. Immer geht es darum, den „Schnittpunkt von Anatomie und Ästhetik“ (Hahn et al. 2017, 11) auszuloten. Für den schulischen Kontext tritt die besondere Form der Textbegegnung hinzu – eine ungewöhnliche literarische Erfahrung, die im wahrsten Sinne des Wortes Bewegung in den Literaturunterricht bringt. Neben der aktiven Rezeption eines fiktionalen Textes geht es auch darum, einen vertrauten Ort neu zu entdecken oder in einem unerwarteten Zusammenhang anders zu erleben. Das hat konkrete Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Raum.

Die Auseinandersetzung mit Audiowalks im Literaturunterricht setzt voraus, dass die Schüler:innen vor Ort sind, die Produktionen, um die es hier geht, müssen in Mainz, Berlin, Hannover, Weimar bzw. Kassel gehört werden. Die vorgestellten Ideen können durch ihren modellhaften Charakter jedoch auf ähnliche Projekte übertragen werden. Im Folgenden stehen aus didaktischer Sicht Aspekte der Intermedialität, der Perspektivübernahme, der Produktionsorientierung sowie der Verbindung von literarischem und historischem Lernen im Vordergrund.

Audiowalks aus intermedialer Perspektive

Werden literarische Stoffe als Audiowalks adaptiert, so lassen sich Text und Walk aus einer intermedialen Perspektive vergleichen. Anna Seghers' Erzählung *Der Ausflug der toten Mädchen* wurde aber nicht nur als Hörspaziergang bearbeitet, sondern es liegen zusätzlich die Lesung der Autorin aus dem Jahr 1965 sowie das 2022 urgesendete Hörspiel unter der Regie von Anna

Panknin vor. Diese drei auditiven Varianten bieten sich für eine medienkomparatistische Betrachtung im schulischen Kontext an.

In Seghers' 1946 erschienener Erzählung erinnert sich die in Mexiko lebende Ich-Erzählerin an einen Schulausflug in ihrer Heimatstadt vor dem Ersten Weltkrieg. In die zunächst unbeschwerten Schilderungen fließen allmählich die düsteren Schicksale ein, die die Figuren während der beiden Weltkriege erlebt haben, sodass die Idylle brutal gebrochen wird. Die kindliche Ausgelassenheit während des erzählten Ausflugs wird immer wieder aus einer späteren Perspektive unterwandert, was zu einer Konfrontation der unterschiedlichen zeitlichen Ebenen führt – oft in einem einzigen Satz. Die heitere Begegnung zwischen den frisch verliebten jungen Leuten am Rhein beispielsweise wird durch den aus späterer Sicht ergänzenden Relativsatz torpediert: „Jetzt kam Otto Fresenius, dem ein Geschoss im ersten Weltkrieg den Bauch zerreißen sollte, von seiner Liebe angespornt, als Erster über den Landungssteg auf den Wirtsgarten zu.“ (Seghers 2020, 20f.)

In der Lesung setzt Anna Seghers den Einschub lediglich durch eine kleine Pause ab, das doppelte Bild der Szene – aus einer gegenwärtigen und einer zukünftigen Perspektive – muss im Kopf der Rezipierenden entstehen. Das Hörspiel mit Bibiana Beglau hingegen kontrastiert und interpretiert durch die Musik von Peter Ehwald. Während der Sprechtext die Begegnung der Verliebten fortführt, hängt die Musik – hier eine melancholische Phrase der Klarinette – der bedrückenden Schilderung von Ottos Tod nach. Der Audiowalk wählt eine wesentlich deutlichere Form, um die Ebenen akustisch zu trennen: Der eingefügte Relativsatz wird von einer anderen Stimme gesprochen und merklich mit Hall unterlegt, sodass die Information wie aus dem Jenseits gesprochen wirkt. Diese Fixierung auf eine bestimmte Lesart nimmt dem Text zwar seine Offenheit, verstärkt jedoch den Effekt der Schicksalsnachricht und ist darüber hinaus wohl der besonderen Rezeptionssituation des Audiowalks geschuldet: Bei einmaligem Hören soll größtmögliche Klarheit vermittelt werden.

Aus einer medienverbunddidaktischen Perspektive kann die jeweilige Spezifik der auditiven Gestaltung in Lesung, Hörspiel und Audiowalk untersucht werden. Dabei stehen Stimme, Geräusch und Musik im Vordergrund, aber auch studientechnische Verfahren wie die Unterlegung mit Hall sind zu berücksichtigen. Anschließend soll die Wirkung thematisiert werden; es geht also um die Frage, wie die auditiven Adaptionen die Lesart des Textes verändern bzw. steuern oder vereindeutigen. Zusätzlich kann der Aspekt der Angemessenheit thematisiert werden. Haben sich die Schüler:innen im Unterricht zunächst mit Lesung und Hörspiel befasst, so wird anschließend der Audiowalk vor Ort gehört und vergleichend auf die bereits bekannten Adaptionen bezogen. Neben der Frage nach der spezifischen Inszenierung der einzelnen Genres soll auch die besondere Wirkung des Audiowalks thematisiert werden.

Eine Besonderheit ist sicher, dass mit der Trennung zwischen der homodiegetischen Erzählerin bzw. der literarischen Figur und der realen Autorin im Audiowalk gespielt wird. Wenn

die Ich-Erzählerin am Schluss in ihr Elternhaus zurückkehrt, steht man als Hörer:in vor dem Geburtshaus von Anna Seghers. Obwohl *Der Ausflug der toten Mädchen* sicher ihr persönlichster, ihr am stärksten autobiographisch geprägter Text ist (vgl. Hilzinger 1996, 31f.), geht die Erzähltheorie von einer grundsätzlichen Trennung von Autor:in und Erzählinstanz aus. Touristische Projekte wie Stadtführungen auf den Spuren von Schriftsteller:innen hingegen bringen Autor:in und Werk in ein oft geradezu unlösbares Verhältnis.

Auch der besprochene Audiowalk mischt die Inszenierung des literarischen Textes mit Aspekten einer Stadtführung: Auf dem Weg durch Mainz gibt es Erläuterungen zu der im Zweiten Weltkrieg zerstörten Kirche St. Christoph, zur Gedenktafel, die an die ehemalige Synagoge erinnert, oder zum Geburtshaus der Autorin. Während in der konkreten Produktion die Passagen aus der Erzählung von Frauenstimmen gesprochen werden, übernimmt eine Männerstimme die moderierenden und erklärenden Teile. Solche Konzepte aus einer wirkungsästhetischen Sicht zu besprechen, kann zu anspruchsvollen Diskussionen im Unterricht führen. Entsprechend soll im Medienverbund thematisiert werden, ob die literarische Erzählung hier in einen autobiographischen Text überführt wird und wie sich die Wirkung des Texts verändert, wenn fiktive Figuren und Orte in reale übersetzt werden.

Audiowalks im Kontext von Perspektivübernahme

Bei der Katalogisierung der ehemaligen Handbibliothek Helene Weigels wurde im Corona-Winter 2020/21 ein sensationeller Fund gemacht. In einem der Bücher steckte ein säuberlich gefaltetes, maschinenbeschriebenes Blatt Papier, das mit „14. August“ datiert ist und einen bisher völlig unbekannten Text von Brecht enthält. Er beschreibt darin, wie er an einem Premierentag durch Berlin zum Theater geht. (Berliner Ensemble 2021, o. S.)

So lautet die Ankündigung von *Brecht stirbt* auf der Homepage des Berliner Ensembles. Die Stadt durch die Augen Bertolt Brechts zu sehen, ist sicher eine attraktive Idee. Der Audiowalk, den Lothar Kittstein als Autor und Bernhard Mikeska als Regisseur geschaffen haben, führt von jenem Friedhof, in dessen unmittelbarer Nähe Brecht gelebt hat und auf dem er begraben ist, zu seinem Theater am Schiffbauerdamm. Als Hörer:in wird einem von der Erzählstimme eine klare Rolle zugewiesen: „Sieh dich ein wenig um‘, schreibt er [Brecht]. ‚Steh auf!‘. Und Sie tun es ihm nach. Sie stehen auf und wenden sich nach rechts.“ (03:48)

Dass man dabei im selben Tempo läuft wie der fiktive Brecht, liegt daran, dass man nicht nur auf Brechts Spuren wandelt, sondern zusätzlich dessen Schritte hört und sich ihrem Tem-

po automatisch anpasst. Im Laufe des Spaziergangs durch Berlin treten mit Helene Weigel, Elisabeth Hauptmann, Ruth Berlau und Isot Kilian vier Frauen auf, die im Leben Brechts eine besondere Rolle spielten, die Hörer:innen nehmen aber auch seine ideologische Perspektive ein und sehen die heutige Welt durch die Augen des 1956 verstorbenen Schriftstellers. Bei den Katholischen Höfen heißt es: „War doch abgeschafft: katholisch.“ (13:45) Und kurz danach: „Pax Bank? Ist das der Sozialismus schon?“ (14:07) Schließlich ist Brecht erstaunt, dass es die Tafel mit seinem Gedicht *Die Pappel vom Karlsplatz* nach wie vor gibt. Noch stärker begeistern ihn die Leihfahrräder auf der anderen Straßenseite, die er als Inbegriff sozialistischen Denkens deutet: „Das Eigentum ist abgeschafft! Ihr Räder seid bedankt, die ihr geduldig für das Volk am Karlsplatz steht!“ (35:33)

Letztlich macht der Audiowalk in seinen Projektionen und Allusionen neugierig auf den Schriftsteller Bertolt Brecht und fordert gleichsam dazu auf, dessen Perspektive einzunehmen, die Informationen zu hinterfragen, zu überprüfen und sich mit seiner Biographie auseinanderzusetzen. Und so, wie man während des Audiowalks durch Brechts Brille auf dessen Stadt schaut, können die Schüler:innen weitere Orte bestimmen, die sie aus der Sicht des Dichters kommentieren.

Audiowalks aus Sicht der Produktionsorientierung

Die Rezeption von Audiowalks regt zur Nachahmung an. Eine fiktionale Geschichte in einen realen Raum hineinzuplanen, sie aufzunehmen und mit den technischen Mitteln des Smartphones umzusetzen, kann ein sinnvolles Unterfangen im Kontext produktiver oder kreativer Verfahren sein. Wie jedes andere Genre auch stellt der Audiowalk spezifische Ansprüche an die Autor:innen. Auf die Frage, was für ihn die größte Herausforderung beim Schreiben von *Urban Legend* gewesen sei, antwortet der Schriftsteller Armin Wühle: „Die Textlängen exakt auf die gelaufene Strecke abzustimmen“. Spaß gemacht habe ihm hingegen, die „vielen kleinen Anekdoten, die mir selbst oder anderen passiert sind, zu einer Geschichte zu verweben – und dabei ein Gefühl für diese Stadt entstehen zu lassen.“ (Eck 2021, o. S.)

In *Urban Legend – Hannover* geht es um Yannis, der in dieser Stadt lebt und studiert hat, nun jedoch ein Jobangebot in Kopenhagen bekommt und sich entscheiden muss: Will er in seiner Studienstadt bleiben und damit auch bei Annika, in die er sich gerade verlieben könnte, oder soll er in die neue Stadt ziehen, in der seiner bester Freund Finn lebt, für den er ebenfalls mehr als freundschaftliche Gefühle hegt.

Doch nicht nur die Figur, auch der Autor dieses Audiowalks muss aus einer ganzen Reihe von Gestaltungsmöglichkeiten wählen. Armin Wühle entscheidet sich für eine interaktive Variante und markiert verschiedene Punkte, an denen die Hörer:innen bestimmen können, wel-

chen Weg sie einschlagen, wobei mal die Informationen zu Finn, mal jene zu Annika überwiegen. Schließlich muss eine Form gefunden werden, die die Anweisungen zur Route organisch mit dem Plot verbindet. Wühle gelingt das, indem er das Verhältnis zwischen Hörer:in und Figur definiert. Vorab wird gesagt, dass man die Geschichte aus der Perspektive von Yannis erlebe und jeweils den Weg einschlagen soll, den auch er geht. Die eigentliche Erzählung ist dann in der Ich-Perspektive verfasst: „Heute muss ich eine Entscheidung treffen. Dieser Satz hallt mir immer wieder durch den Kopf. Als würde jemand eine Glocke schlagen, deren Echo einfach nicht verklingt“ (Start/00:14), so beginnt der Audiowalk.

Armin Wühles *Urban Legend* ist als Ausgangspunkt für produktive Verfahren insofern gut geeignet, als hier moderne Großstadtlegenden oder *friend of a friend stories* mit dem eigenen Blick auf die vertraute Stadt verbunden werden. Aktuelle Fragen und sentimentale Erinnerungen entspinnen sich gleichsam assoziativ während des Spaziergangs und bilden eine gute Vorlage für eigene Audiowalks durch einen Kiez, den man selbst gut kennt – etwa den eigenen Schulweg. Für die Umsetzung im schulischen Kontext bietet es sich an, mit jenem Leitfaden zu arbeiten, den Sophie Burger (2022) von Storydive veröffentlicht hat und der die Phasen des Planens, Schreibens, Testens, Produzierens und Veröffentlichens jeweils praxisnah beschreibt. Im Unterricht müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst überlegen, welcher Weg sich für einen eigenen Audiowalk anbietet. Außerdem ist zu klären, inwiefern der Ort den Verlauf der Handlung steuert, ob es interaktive Momente gibt, welche Erzählperspektive sich eignet und welche Rolle die Hörer:innen spielen. Insbesondere muss eine Form gefunden werden, die Wegbeschreibung zu einem Teil der Geschichte werden zu lassen.

Neben der Konzeption eines originalen literarischen Audiowalks bietet sich die anspruchsvolle Variante, einen literarischen Text zu adaptieren. Mit dem mittlerweile erwachsenen Emil Tischbein, der Titelfigur aus Erich Kästners *Emil und die Detektive*, die Route durch das Berlin von damals abzulaufen und sich dabei an die Überführung des Diebes zu erinnern, kommt ebenso infrage wie eine Tour durch Kreuzberg anhand von Sven Regeners *Herr Lehmann*. Aber auch ein Märchen-Audiowalk als Waldspaziergang ist denkbar, sei es auf der Grundlage eines einzelnen Textes oder als Collage aus verschiedenen Märchen. Wenn Rotkäppchen im Wald auf Hänsel und Gretel trifft und die drei ihren Spaziergang gemeinsam fortsetzen, eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten produktiven Schreibens.

Audiowalks zwischen literarischem und historischem Lernen

Literatur und Geschichte sind untrennbar miteinander verbunden. Historisches Bewusstsein hilft beim Verstehen literarischer Texte, und der Umgang mit Literatur kann helfen, ein vertieftes Verständnis für Geschichte zu gewinnen. Dieses doppelte Potenzial sollte im Literaturunterricht genutzt werden. (Brand 2016, 4)

Eine Besonderheit stellen dabei literarische Texte über Nationalsozialismus und Holocaust dar, hier werde deutlich, so betonen Feuchert und Zinn, „dass ein ausschließlich historiographisches Vorgehen, das nahezu ausschließlich auf Faktentreue basiert, das Ausmaß des Ungeheuren und Maßlosen nicht begreifbar werden lässt“ (2005, 125). Auch Audiowalks begehen sich immer wieder an Orte des historischen Gedächtnisses und erinnern dadurch an die Gräueltaten der Nationalsozialisten.

So ist beispielsweise das Leben der jüdischen Ärztin Dr. Lilli Jahn, die 1944 im Konzentrationslager Auschwitz ermordet wurde, wiederholt von Theatern aufgegriffen worden. Die Textbasis bilden jene Briefe, die Jahn aus dem KZ geschrieben und die ihr Enkel, der Journalist Martin Doerry, unter dem Titel *Mein verwundetes Herz* 2002 als Buch herausgegeben hat. Als die Inszenierung des Staatstheater Kassel kurz nach der Premiere Anfang 2020 aufgrund des ersten Corona-Lockdowns nicht mehr gespielt werden konnte, hat das Team die Produktion zu einem Audiowalk verarbeitet. Darin wird das Schicksal Jahns, in deren Biographie Nordhessen und Kassel wichtige Stationen sind, mit historischen Ereignissen der Stadt zur Zeit des Nationalsozialismus verknüpft. In den Audiowalk werden immer wieder Szenen aus der ursprünglichen Theaterinszenierung eingespielt. Natürlich berühren die Texte Jahns auch bei der Buchlektüre, beim Hören der von Sunny Melles u. a. gesprochenen Lesung oder bei einem Theaterbesuch. Der Audiowalk verbindet die Lebensgeschichte jedoch – zumindest für Menschen aus Kassel – zusätzlich mit dem eigenen Wohnort, sodass einem das Schicksal der jungen Frau im wörtlichen Sinne nahekommt und vertraute Straßen und Plätze mit historischen Dimensionen versieht.

Eine ähnlich bedrückende Wirkung entsteht in *Gang nach Buchenwald*, einem Hörspaziergang vom Weimarer Bahnhof zum Konzentrationslager Buchenwald. Hier berichtet der Shoa-Überlebende Naftali Fürst als fast Neunzigjähriger, wie er die Strecke 1945 als Junge bei eisiger Kälte laufen musste. Die Schilderungen des Mannes werden mit Texten Paul Celans, Auszügen aus dem Buch Hiob etc. collagiert.

Die beiden Audiowalks ermöglichen historisches Lernen im Sinne einer Erinnerungskultur, wobei die individuelle Form der Rezeption sowie die Verbindung des biographischen Bezuges zu einem konkreten Ort in besonderer Weise zur Anschlusskommunikation auffordert und eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema anregt. Dass diese Gespräche nicht im

Klassenraum stattfinden, sondern an Kasseler Plätzen, mit deren historischer Dimension sich die Schüler:innen vorab vermutlich nicht beschäftigt haben, oder einem institutionalisierten Ort der Erinnerung wie der heutigen Gedenkstätte Buchenwald, schafft zusätzliche Möglichkeiten der Vertiefung im Kontext des kulturellen Gedächtnisses.

Fazit

Audiowalks sind mehr als Hörspiele: „Hörspiele erschaffen Welten. Audiowalks bringen dich dorthin“, so wird der Unterschied zwischen den Genres auf storydive.de erklärt. Zwar sind die produzierten Hörtexte eng auf die Umgebung, durch die man läuft, abgestimmt, dennoch werden auch Ereignisse in die Rezeption einbezogen, die nicht kalkulierbar sind. Studierende, die mit dem Audiowalk *Mein verwundetes Herz* durch Kassel gelaufen sind, berichten sehr unterschiedlich von ihren Eindrücken, je nachdem, ob sie den Weg vormittags oder am Abend, im Sommer oder im Winter gelaufen sind, ob sie dabei über den Weihnachtsmarkt gehen mussten oder einem Junggesellen-Abschied begegnet sind. Ein besonderer Reiz besteht auf jeden Fall in der immer wieder anderen Form, in der Text und Umwelt aufeinander bezogen werden.

Eine Didaktik des Audiowalks kann sich dennoch an hörspieldidaktischen Überlegungen (vgl. Müller 2012; Wicke 2019) orientieren, indem sie etwa den Einsatz von Stimme, Geräusch, Musik und Studioteknik analysiert. Um die Wirkung eines Audiowalks angemessen bewerten zu können, muss jedoch die besondere Rezeptionsform berücksichtigt werden. Die Fähigkeit, auditive und visuelle Informationen angemessen und genussvoll wahrzunehmen, sie zu einem individuellen Bild zusammenzusetzen und diese Imaginationen zu verbalisieren und zu thematisieren, muss allerdings zunächst eingeübt werden. Deswegen bieten sich Fragestellungen an, die darauf abzielen, wie der auditive Text mit dem vorgegebenen Ort bzw. Weg verbunden wurde oder wie sich Sehen und Hören während des Spaziergangs ergänzt haben. Der Blick sollte bei der Analyse aber auch darauf gelenkt werden, wie die Navigation mit der eigentlichen Geschichte verbunden wurde. Die Reflexion eines Audiowalks kann schließlich klären, ob man sich als Teil der Geschichte respektive Handlung empfunden hat, ob es interaktive Elemente gab bzw. die technischen Möglichkeiten angemessen genutzt wurden.

Insgesamt bieten Audiowalks im Deutschunterricht die reizvolle Chance, Literatur zu begehen oder in literarische Texte einzutreten. Unter dem Titel *Wege zum Text* skizziert Kaspar H. Spinner zwölf Zugangsweisen zu Literatur im Deutschunterricht, die beispielsweise analysierende oder imaginative Wege in den Fokus rücken (vgl. 2022). Ein dreizehnter Weg kann hier ergänzt werden, da im Falle des Audiowalks der Weg keine metaphorische Umschreibung ist, sondern man sich im buchstäblichen Sinne auf den Weg macht oder einen neuen Weg einschlägt, um Literatur spazierengehend zu erleben.

Biographischer Hinweis:

Andreas Wicke, Dr. phil., ist Dozent an der Universität Kassel im Bereich Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Literatur der Wiener Moderne, Literatur und Musik, Zeitgenössisches Theater, Hörspiel und Hörmediendidaktik, Intertextualität und Intermedialität im Literaturunterricht, Klassiker-Adaptionen für Kinder sowie Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur.

Primärliteratur

Bernhard, Thomas (1971): *Gehen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bockelmann, Thomas; Volk, Michael; Wittkop, Tim (2020): *Mein verwundetes Herz*. Audiowalk des Staatstheater Kassel nach dem Buch von Martin Doerry. URL: <https://izi.travel/de/d80a-mein-verwundetes-herz-der-audiowalk/de> (Zugriff: 02.07.2022).

Glatt, Simone; Schmutzler, Tim (2020): *Der Ausflug der toten Mädchen*. Audiowalk für das Staatstheater Mainz nach der Erzählung von Anna Seghers. URL: <https://www.storydive.de/audiowalk/der-ausflug-der-toten-maedchen/> (Zugriff 02.07.2022).

Korn, Christoph (2020): *Gang nach Buchenwald*. Audiowalk. URL: <https://www.hoerspielundfeature.de/gang-nach-buchenwald-100.html> (Zugriff 20.07.2023).

Panknin, Anna (2022): *Der Ausflug der toten Mädchen*. Hörspiel nach der Erzählung von Anna Seghers. Deutschlandfunk/rbb. URL: <https://www.ardaudiothek.de/episode/hoerspiel-deutschlandfunk-kultur/der-ausflug-der-toten-maedchen-hoerspiel-nach-anna-seghers-erzaehlung/deutschlandfunk-kultur/10506769/> (Zugriff 02.07.2022).

RAUM+ZEIT (2021): *Brecht stirbt*. Audiowalk. URL: <https://www.berliner-ensemble.de/inszenierung/brecht-stirbt> (Zugriff: 02.07.2022).

Seghers, Anna (1965): *Der Ausflug der toten Mädchen*. Autorinnenlesung. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=byVDBzZJLh4> (Zugriff 02.07.2022).

Seghers, Anna (2020): *Der Ausflug der toten Mädchen und andere Erzählungen*. 2. Aufl. Berlin: Aufbau.

Wühle, Armin (2021): *Urban Legend – Hannover*. Audiowalk. URL: <https://www.storydive.de/audiowalk/urban-legend-hannover/> (Zugriff 02.07.2022).

Sekundärliteratur

Berliner Ensemble (2021): *Brecht stirbt*. Ein Audiospaziergang von RAUM+ZEIT (Kittstein/Mikeska). URL: <https://www.berliner-ensemble.de/inszenierung/brecht-stirbt> (Zugriff: 21.05.2023).

Brand, Tilman von (2016): *Historisches Lernen im Deutschunterricht. Literarisches Verstehen und historisches Bewusstsein – ein symbiotisches Verhältnis*. In: *Praxis Deutsch*, H. 259, 4–11.

- Burger, Sophie (2022): Audiowalks. Leitfaden für Einsteiger:innen. Hrsg. v. Technologiestiftung Berlin. URL: https://kultur-b-digital.de/wp-content/uploads/2022/03/Leitfaden_Audiowalks_freigegeben.pdf (Zugriff: 02.07.2022).
- Eck, Fabian (2021): Armin Wühle. Interview mit dem Autor des interaktiven Audiowalks „Urban Legend – Hannover“. URL: <https://www.storydive.de/blog/armin-wuehle/> (Zugriff: 02.07.2022).
- Feuchert, Sascha; Zinn, Katja (2005): Multiperspektivität als Kernkonzept eines didaktischen Umgangs mit Holocaustliteratur. In: Duncker, Ludwig; Sander, Wolfgang; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 125–143.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hahn, Daniela; Mohnkern, Ansgar; Parr, Rolf (2017): Gehen: anatomisch, ästhetisch, medial. In: Dies. (Hrsg.): *Kulturelle Anatomien: Gehen*. Heidelberg: Synchron, 7–11.
- Hilzinger, Sonja (1996): Anna Seghers: *Der Ausflug der toten Mädchen*. In: *Interpretationen. Erzählungen des 20. Jahrhunderts*. Bd. 2. Stuttgart: Reclam, 30–40.
- Hoffmann, Anna (2016): Audiowalks in Archiven. Konzeptionelle Überlegungen zwischen Performance und Geschichtsstunde. Berlin: Bibspider.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schätzlein, Frank (2001): Mobile Klangkunst. Über den Walkman als Wahrnehmungsmaschine. In: Stuhlmann, Andreas (Hrsg.): *Radio-Kultur und Hör-Kunst. Zwischen Avantgarde und Popularkultur 1923–2001*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 176–195.
- Schoene, Janneke (2022): Visuelle Kunst hören. Audioguides als transmediale Kunstvermittlungsformate. In: Lehnert, Nils; Schenker, Ina; Wicke, Andreas (Hrsg.): *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*. Berlin: de Gruyter, 65–76.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2022): Wege zum Text: Literatur. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)* H. 1, 46. Jg., 8–14.
- Szepanski, Birgit (2017): *Erzählte Stadt. Der urbane Raum bei Janet Cardiff und Jeff Wall*. Bielefeld: transcript.
- Tecklenburg, Nina (2014): *Performing Stories. Erzählen in Theater und Performance*. Bielefeld: transcript.
- Wicke, Andreas (2019): Hörspieldidaktik. In: *KinderundJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/3179-hoerspieldidaktik> (Zugriff: 02.07.2022).

(H)alle (er)lesen! Literarische Motive am Beispiel der Saalestadt bewegt erleben

Michael Reichelt, Lisa-Marie Naparty

Abstract

Der vorliegende Beitrag stellt literarische Spaziergänge am konkreten Beispiel der Saalestadt Halle vor. Dabei integrieren die vorgestellten Unterrichtsentwürfe die literarischen Vorlagen und die Arbeit mit ihnen in Projektwochen, da sie eine intensivere Beschäftigung mit ausgewählten Erzähltexten (Jugendbücher, Novellen) und Gedichten ermöglichen. Der Fokus der Erarbeitung liegt bewusst auf kompetenzorientierten Lernzielen, um einen langfristigen Wissens- und Kompetenzaufbau in den Klassenstufen 5 bis 10 über den Regelunterricht hinaus zu sichern, zu festigen und zu erweitern. Dabei sollen multimediale Endprodukte (Blogbeiträge, *Gallery Walks*, Videografien) entstehen. Die entwickelten Unterrichtsmodelle orientieren sich am gymnasialen Lehrplan des Landes Sachsen-Anhalt, sind aber so konzipiert, dass sie in allen anderen Bundesländern und für alle Schulformen adaptiert werden können.

Einleitung

Im Zuge des Deutschdidaktik-Seminars „Die Stadt bewegt erzählt. Ein multimedialer und fächerverbindender Unterricht am außerschulischen Lernort“ bei Michael Reichelt und Stefanie Naumann entwickelten Studierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Sommersemester 2021 für eine 8. Jahrgangsstufe am Lyonel-Feininger-Gymnasium Ideen für eine Projektwoche zu diversen thematischen Spaziergängen durch die Stadt Halle an der Saale.¹ Über verschiedene Themen wurde die Stadt in Exkursionen multimedial als ein beispielhafter urbaner Raum der „Outdoor-Didaktik“ (Betz, 2016) erobert. Es ging dabei schwer-

¹ Nähere Informationen zu diesem Projekt: <https://deutschdidaktik.germanistik.uni-halle.de/projektwoche-multimedialer-und-facherverbindender-unterricht/> (02.09.2022).

punktmäßig um die Anbindung von lokalen Lerninhalten (die eigene Stadt als interessante Lebenswelt erfahrbar machen), die Vernetzung unterschiedlicher Fächer, Kernkompetenzen des Faches Deutsch und auch um die Vermittlung digitaler Kompetenzen. Die „Stadt-Rundgänge“ wurden dabei nicht nur zu Fuß durchgeführt, sondern auch unterschiedlich aufbereitet, sodass viele analoge (Geocaching, Bild-Bild-Fotos), digitale (z. B. Actionbound, Podcasts, Storytelling via Social Media) und gemischte Anwendungen (Edu-Breakouts mit Fragen über QR-Code-Monkey, H5P-Videos usw.) entstanden.

Die nachfolgende Planung für mögliche literarische Spaziergänge für die Klassen 5 bis 10 orientiert sich an dieser Projektwoche.² Im Zentrum der einzelnen Unterrichtsmodelle steht dabei der literarische Aspekt unterschiedlicher Orte innerhalb Halles. Der Begriff des literarischen Spaziergangs meint in diesem Fall v. a. das Suchen von Spuren literarischer Schauplätze an realen Orten (vgl. Mattenklott 1983, 3). Hierbei muss angemerkt werden, dass sich die verschiedenen Stationen durch die Stadt thematisch unterscheiden und somit für jede (Doppel-)Jahrgangsstufe ein anderer inhaltlicher Schwerpunkt gelegt wird. An Beispielen von literarischen Verfilmungen bekannter Kinderbücher, über Gedichte der Romantik, *Poetry Slams* und Kriminalgeschichten sollen die Schüler:innen an ihre unmittelbare Umgebung herangeführt werden und ihre Heimatstadt näher kennenlernen. Bei der Konzeption der literarischen Spaziergänge muss dabei grundlegend auf das Spannungsverhältnis zwischen der Authentizität der Orte und der fiktionalen literarischen Umsetzung geachtet werden (vgl. Roeder 1998, 7ff.). Durch die zum Großteil eigenorganisierte Erkundung im öffentlichen Raum werden die Kinder und Jugendlichen selbstständiger und selbstbewusster. So meinen auch Wrobel und Ott:

Gemeinsames Merkmal aller Formen und Settings des außerschulischen Lernens ist, dass schulische und nichtschulische Orte in einem Arrangement für eine konsistente Lehr-Lern-Progression verbunden sind und dass Lernende sich in kooperativen Lernformen hin zu einer anwendungsorientierten und fachlich gerahmten Selbststeuerung des Lernens entwickeln können. (2019, 6)

Mittels der einzelnen literarischen Spaziergänge werden nicht nur Inhalte und zu fördernde Kompetenzen des Fachlehrplans (FLP) vermittelt, sondern auch die eigene Lebenswelt der Lernenden angesprochen, woraus eine hohe Eigenmotivation für sie zu ziehen ist – die wir auch in der durchgeführten Projektwoche beobachten konnten.

² Bei der 5./6. Klasse handelt es sich um ein durchgeführtes Projekt, wohingegen die Planungen für die 7. bis 10. Klasse lediglich allgemeine Unterrichtsvorschläge darstellen.

Kompetenzen

In den einzelnen (Doppel-)Jahrgangsstufen ist es das Ziel, die Schüler:innen mit der Arbeit in Projekten vertraut zu machen. Hierzu zählt vor allem die selbstständige Erarbeitung der verschiedenen Themen und die Arbeit in Gruppen. Somit werden zusätzlich auch Schlüsselkompetenzen wie die Sozial- und Medienkompetenz gefördert. Die medialen Endprodukte der jeweiligen Projektwochen sollen zumeist in kollaborativer Arbeit erstellt werden, wodurch ein achtsamer Umgang miteinander gefördert werden soll (vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2022a, 13). Mit ihrem Leben in der Mediengesellschaft setzen sich die Schüler:innen auseinander, indem sie in diesen Projektwochen sowohl mit diversen technischen Geräten (Videokameras, Mikrofone, Computer etc.) als auch sozialen Medien arbeiten (vgl. ebd.).

Die zu fördernden Kompetenzbereiche erstrecken sich für das Fach Deutsch primär von *Sprechen und Zuhören*, über *Schreiben*, bis hin zu *Lesen – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* (vgl. FLP Gym D 2022). Tatsächlich sind literarische Erkundungen mehr als nur Möglichkeiten der Leseförderung, wie dies noch in den 1990er Jahren gesehen wurde (vgl. Sahr 1998, 19; Dahrendorf 1993, 14.). Im Fokus der Projektwochen zu den literarischen Spaziergängen steht zwar der Deutschunterricht, jedoch wird der vorliegende Beitrag zeigen, dass an vielen Stellen auch fachübergreifend gearbeitet werden kann und soll. Um den Mehrwert solch unmittelbar erlebbarer Erfahrungen für den Deutschunterricht nutzbar zu machen, ist es notwendig, die Besonderheiten literarischer Spaziergänge als einer Form des außerschulischen Lernens für die Lernenden herauszustellen.

Planung

Für die Planung (s. Tab. 1) der einzelnen Projektwochen dient der Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium Deutsch Sachsen-Anhalts (FLP Gym D 2022) als Grundlage. Dementsprechend wurde die untenstehende Tabelle für die 5./6. und 7./8. Klasse in Doppeljahrgangsstufen und die 9. und 10. Klasse als Einzeljahrgangsstufen strukturiert. In jeder Projektwoche, die auch als Unterrichtseinheit im laufenden Schuljahr durchgeführt werden kann, stehen ein bis zwei übergeordnete Kompetenzen im Vordergrund. Das bedeutet jedoch nicht, dass innerhalb der Projekte immer nur diese gefördert werden, sondern dass mehrere Teilkompetenzen ineinandergreifen, um die Hauptkompetenz(en) zu unterstützen.

Klassenstufe	Thematische Bezüge	Mögliche Stationen	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym D 2022)	Ergebnisse
5./6. Klasse	Literarische Verfilmungen von Kinderbüchern (<i>Timm Thaler</i> und <i>Alfons Zitterbacke</i>)	– Joliot-Curie-Platz – Pferderennbahn – Christian-Wolff-Gymnasium – Nordbad Halle – „Scheiben“ – Hochhäuser in Halle-Neustadt	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte lesen und verstehen (24) – Medien verstehen und nutzen (25)	Orte aus den Filmen aufsuchen und ein Bild im Bild machen; Instagram und andere Präsentationsformen.
7./8. Klasse	Gedichte der Romantik	– Paulusviertel – Burg – Giebichenstein – Reichardts Garten – Eichendorff-Bank in den Klausbergen – „Lyrik in der Straßenbahn“	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (33)	Ein Gedicht auf einem Blatt gestalten und in einer passenden Umgebung in der Stadt Halle fotografieren und präsentieren.
9. Klasse	Poetry Slam	– „InterLese-Festival“ – Lesefest „Halle liest mit“ oder „Literatur im Garten“ – „Poetry Slam um Handels Welt“ – Literaturhaus Halle – Lichthaus Halle	Schreiben: – einen Schreibprozess planvoll gestalten (38) – zentrale Schreibformen kennen und sachgerecht nutzen (38) Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (41)	Einen lyrischen Text verfassen und in Form eines <i>Poetry Slams</i> vortragen und video-graphieren. ³
10. Klasse	Krimis (Basisliteratur E.T.A. Hoffmann: <i>Das Fräulein von Scuderi</i>)	– „Krimnacht im Landgericht“ – der Rote Turm – Burg – Giebichenstein	Sprechen und Zuhören: – sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht vor anderen sprechen sowie verstehend zuhören (44)	Verfassen eines Krimis und die Aufnahme der Geschichte als Podcast.

Tab. 1: Grobplanung der literarischen Stadtrundgänge nach Klassenstufen

³ Das folgende Video veranschaulicht die Art des Videozuschnitts: <https://www.youtube.com/watch?v=8-0h75MOclw> (Zugriff: 01.09.2022).

Klassenstufe 5/6

Die hier vorzustellende Projektwoche für die Jahrgangsstufe 5 und 6 ist als Einstieg in eine langfristig ausgerichtete und idealerweise in schulinternen Curricula zu verortende, zahlreiche grundlegende Kompetenzen fördernde Planung zu verstehen. Da Kompetenzen erst durch beständige Wiederholungen und Anbindungen in verschiedenen Kontexten aufgebaut werden können, legt diese Projektplanung zu literarischen Spaziergängen für diese Doppeljahrgangsstufe bereits den Grundstein zu einem nachhaltigen Aufbau von im Schulalltag notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Innerhalb der Klassenstufe 5 und 6 setzen sich die Schüler:innen mit den literarischen Texten *Timm Thaler* oder *Das verkaufte Lachen* (1962) und *Alfons Zitterbacke* (1958–1995) auseinander (s. Abb. 1). Dies stellt eine eigenständige Unterrichtseinheit zu Literatur aus BRD und DDR dar. Da die aktuellen Verfilmungen (2017; 2019, 2022) dieser beiden Kinderbuch-Klassiker überwiegend in Halle gedreht wurden, bietet es sich an, sie vergleichend mit den literarischen Vorlagen im Unterricht zu thematisieren und Unterschiede herauszuarbeiten. Demnach würde die Projektwoche als ein erweiterter Abschluss dienen.



Abb. 1: Die beiden Kinder- und Jugendbuch-Klassiker Timm Thaler und Alfons Zitterbacke
(Foto: M. Reichelt)

Möglich wäre mit *Ente gut! Mädchen allein zu Haus* (2016) auch noch ein weiterer Kinderfilm, der jedoch auf keiner Romanvorlage fußt, sich aber so wichtigen Themen wie Integration und Vorurteilen widmet und im Wesentlichen in Halle/Neustadt gedreht wurde.

Zunächst werden kleinere Gruppen gebildet, die sich gemeinsam jeweils einen der Filme anschauen. In diesen Projektgruppen sichten die Schüler:innen die Filme nach Szenen, in denen Orte in Halle als „filmische Hauptdarsteller“ auftreten, um sie abschließend mit der Bild-im-Bild-Methode als „Filmstars“ zu sammeln und zu dokumentieren. Dafür wurden zunächst Screenshots der Szenen gemacht, die anschließend ausgedruckt wurden. Außerdem wurden diese unterstützend und zur Einordnung kurz beschrieben. Das Vorbild für die Methode ist das *SteppingThroughFilm*-Projekt des Briten Thomas Duke, der Fotos von berühmten Filmszenen macht und diese Bilder dann an den Originalschauplätzen wiederum fotografisch in Szene setzt.⁴ Auf Stadtplänen erarbeiteten sich die Schüler:innen selbstständig geeignete Routen zu den filmischen Schauplätzen, wodurch sie mit dem Beschreiben der Filmszenen und Handlungsorte sowie dem Zurechtfinden auf Stadtplänen wichtige Kernkompetenzen einüben.

Mit den ausgedruckten Fotos begeben sich die Lernenden in Kleingruppen zu den Orten in der Stadt, um vor dem richtigen Hintergrund mit Kameras oder Smartphones ein Foto des Bildes zu erstellen (s. Abb. 2 und 3).⁵



Abb. 2: Alfons und Benni im Baumarkt (Foto: M. Reichelt)

⁴ Einen guten Einblick in die Methode gewährt die *Instagram*-Seite *steppingthroughfilm* von Thomas Duke: <https://www.instagram.com/steppingthroughfilm/?hl=de> (Zugriff: 02.09.2022).

⁵ Da die Schüler:innen nur die Filmszenen vor den Original-Schauplätzen fotografieren, nicht aber sich selbst oder andere, gibt es keine datenschutzrechtlichen Bedenken. Vor diesem Hintergrund können sowohl private (in Absprache mit den Eltern) als auch schulische Geräte (für Lernende ohne verfügbare Technik) genutzt werden.



Abb. 3: Alfons und Emilia in der Barbarastraße (Foto: M. Reichelt)

Diese Bilder werden zur Dokumentation der literarisch-filmischen Spaziergänge der Projektwoche im Anschluss zusammen mit den Schauplatz-Beschreibungen der halleschen Filmorte auf soziale Plattformen wie *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* oder *Snapchat* hochgeladen. Alternativ kann ein eigener Block oder eine auf der Software *Moodle* basierende Lernplattformen genutzt werden, wie sie den Schulen von den Landesschulämtern zur Verfügung gestellt werden.

Für die Sicherung des Wissens zu den Drehorten sollen die Schüler:innen die nachfolgende Check- und Erinnerungsliste (s. Tab. 2) nutzen. Auf dieser können die wichtigsten Informationen, die für das Schreiben der Steckbriefe zu den Drehorten notwendig sind, festhalten werden.

Kriterium	Check	Kommentar
Bild im Bild gemacht		-
Medium für den Stadtrundgang festgelegt		- -
Adresse notiert / Drehort auf der Karte verzeichnet		-
Erreichbarkeit der Drehorte		- -
Eindrücke vom Drehort (allg.)		- - - -
Veränderungen der Drehorte zu Film/Serie		- - -

Tab. 2: Check- und Erinnerungsliste

Für das Schreiben der Wegbeschreibungen zu den einzelnen Spaziergängen erscheint eine Checkliste nach dem folgenden Muster (s. Tab. 3) sinnvoll:

Kriterium	Check
Umfang / zeitlicher Rahmen des Stadtrundgangs	
Hintergrundinformationen zur filmischen Grundlage des Stadtrundganges	
Verständlichkeit / präzise Angaben (Richtung, Zeit, ggf. genutzte Verkehrsmittel etc.)	
Anschaulichkeit (Karte / Stadtplan, ggf. Bilder von der Strecke)	
Fotos (Bild-im-Bild) der Drehorte	
Steckbriefe zu den Drehorten	
Einbindung (Hinweise zu Sehenswürdigkeiten / Besonderheiten auf der Strecke)	
Sinnvolle Abfolge der Wegbeschreibung / Gliederung / Reihenfolge der besuchten Drehorte	
Definition von Start- und Endpunkt, ggf. weiterer Optionen	
Korrektheit (Bezeichnung der Drehorte / Sehenswürdigkeiten, Straßennamen etc.)	
Medieneinsatz für den Stadtrundgang	
...	

Tab. 3: Checkliste für die Verschriftlichung der Wegbeschreibung

Auch kleinere digitale Spaziergänge mit Apps wie *digiwalk* sind möglich. Hierbei kann man je nach Kompetenz, Leistungsvermögen und Interesse der Schüler:innen differenzierte Aufgaben konzipieren bzw. Lösungen in der Planung (s. Tab. 4) zulassen. Als zentrale Kompetenz dient in allen Fällen „Lesen – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“, da die Schüler:innen „literarische Texte lesen und verstehen“ sowie „Medien verstehen und nutzen“ sollen (vgl. FLP Gym D, 24).

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym Geo 2022)	Material
Mo.	Schule	– Recherchearbeit zu den ausgesuchten Filmen – Auswahl geeigneter Szenen – Drucken der Screenshots → Erstellen einer Route zu den Drehorten	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (23f.)	– Filme – Laptop o.ä. – Stadtpläne – Fotos

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym Geo 2022)	Material
Di.	Halle (Schauplätze aus den Kinderfilmen, Tab. 1)	- Drehorte werden auf- gesucht und mit der Bild-im-Bild-Methode neue Bilder am Ori- ginalschauplatz erstellt - Notizen zu den Drehorten	Sich räumlich orientieren: SuS können sich in (Real-) Räumen und virtuellen Welten unter Verwendung verschiedener traditioneller Medien und digitaler Werkzeuge selbstständig orientieren (8)	- Handy - Stadtplan / Routenplan - Fotos - Schreibsa- chen - Checkliste
Mi.	Schule	- in den Gruppen werden sich Medien und Metho- den zur Vorstellung der filmischen Stadtrund- gänge überlegt - die Bild-im-Bild-Erge- bnisse werden gesichtet und ausgewählt - die Stationen werden auf einer interaktiven oder klassischen Karte gekennzeichnet - informierende Texte zu den Schauplätzen wer- den verfasst und medial aufbereitet	Sich räumlich orientieren: - Karten eigenständig, ziel- gerichtet auswählen und auswerten (9) Kommunizieren: - Präsentation aufbereite- ter Erkenntnisse - auch digitale Methoden und Techniken der Prä- sentation nutzen (8) Schreiben: - einen Schreibprozess planvoll gestalten - Texte dem Zweck ent- sprechend und adressa- tengerecht planen und verfassen, gliedern und in angemessener äußerer Form gestalten(20)	- Stadtplan / Routenplan - Fotos - Schreib- sachen / Notizen / - Checklisten - Laptop, ggf. weitere Technik
Do.				
Fr.	Schule, ggf. auch an den Schauplätzen der Kinder- filme	Vorstellung der Ergeb- nisse als analoger oder digitaler Gallery-Walk, Stadtrundgang etc.	Sprechen und Zuhören: geeignete Medien in zunehmendem Maße selbstständig zusammen- stellen und in ausgewähl- ten Präsentationsformen funktional einsetzen (28)	Analoge und digitale Medien und Präsentati- onsformen (digi- walk, Instagram etc.)

Tab. 4: Feinplanung des literarisch-filmischen Stadtrundgangs in Klassenstufe 5 und 6

Die Lernziele (vgl. FLP Gym D 2022, 20ff.) für diese Projektwoche können wie folgt formuliert werden: Die Schüler:innen sind in der Lage,

- die Wirkung von Text-Bild-Beziehungen, Text-Ton-Beziehungen und Text-Bild-Ton-Beziehungen gelenkt zu beurteilen,

- Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht zu planen und zu verfassen, zu gliedern und in angemessener äußerer Form zu gestalten,
- einen Schreibplan unter Anleitung zu entwickeln, zu verfolgen und zunehmend selbstständig umzusetzen,
- digitale Werkzeuge zum kollaborativen Arbeiten angeleitet zu nutzen,
- Verfahren des informierenden und gestaltenden Schreibens zu unterscheiden und zunehmend selbstständig anzuwenden,
- Informationen übersichtlich, sachlogisch und anschaulich darzustellen.

Klassenstufe 7/8

Die Projektwoche in der 7./8. Klasse steht ganz im Zeichen der Romantik. Neben dem Paulusviertel finden sich in Halle unzählige Orte mit einer dichterischen Verbindung – beispielsweise Reichardts Garten als „Herberge der Romantik“ oder die Eichendorff-Bank in den Klausbergen. Die Lernenden suchen sich Gedichte aus der Romantik aus, um sie künstlerisch-graphisch (in Form von Aquarellen, Graphit-Zeichnungen, Radierungen, Drucken oder Collagen) zu gestalten und die Endprodukte vor einem passenden Hintergrund photographisch in Szene zu setzen. An dieser Stelle kann fachübergreifend mit den Kolleg:innen aus der Kunsterziehung zusammengearbeitet werden, um deren Kompetenzen bei der künstlerischen Umsetzung einzubinden.

In dieser Doppeljahrgangsstufe wenden sich die Schüler:innen den Gedichten der Romantik zu. Die Projektwoche kann als Abschluss einer Unterrichtseinheit zur Behandlung von Gedichten angesehen werden, da die Arbeit mit ihnen die Grundlage für die künstlerische Auseinandersetzung bildet. Demnach sollen sich die Lernenden selbstständig Gedichte der Romantik aussuchen und diese interpretierend gestalten. In diesem Fall dient der Montag der Wiederholung der bereits erarbeiteten Wissensbestände zur Lyrik und der Auswahl eines Gedichts aus der Epoche der Romantik. Außerdem werden die Schüler:innen mit den diversen Orten der Stadt Halle, die eine dichterische Verbindung aufweisen, vertraut gemacht. Als Aufhänger bzw. Motivation könnte ein Zitat Goethes aus einem Brief an Schiller dienen: „Versäumen Sie ja nicht sich in Halle umzusehen, wozu Sie so manchen Anlaß finden werden.“ (Goethe 1803, 993f.)

An den drei darauffolgenden Tagen soll die Entwicklung des Endprodukts im Fokus stehen. Hierfür spazieren die Lernenden Dienstag in kleinen Gruppen zu den verschiedenen Orten, um sich erste Anregungen für ihre Gedichte zu holen. Gegebenenfalls nehmen sie sich auch Materialien zum Gestalten ihrer maximal A4-großen Gedichtblätter mit – hierfür können beispielsweise Blätter, Gräser oder Blüten genutzt werden. Am Mittwoch soll die Material-

sammlung vervollständigt und mit der Gestaltung des Gedichtblattes begonnen werden. Es ist den Schüler:innen überlassen, ob sie die Gedichte handschriftlich oder mit dem Computer schreiben. Außerdem können sich ihre Materialien von Zeitungsbildern, über natürliche Materialien, bis hin zu diversen Farben (bspw. Acryl) erstrecken. Aus diesem Grund bietet sich an dieser Stelle der fachübergreifende Unterricht mit der Kunsterziehung an, so wie es die Planung auch ausweist (s. Tab. 5):

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym Ku 2022)	Material
Mo.	Schule	– Wiederholung: Gedichte Schüler:innen – Auswahl eines Gedichts aus der Romantik durch Schüler:innen	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (33)	– gesammeltes Material zu Gedichten – Gedichte der Romantik: <i>Bei Halle</i> (1840, Joseph von Eichendorff), <i>Zu Halle auf dem Markt</i> (1824, Heinrich Heine)
Di.	Orte, an denen Bilder von den gestalteten Gedichtblättern gemacht werden können:	– Besuch bekannter dichterischer Orte in Halle – Gestaltung von Gedichten – Kooperation mit Künstlern möglich (ggf. fächerverbindend mit Kunst) – Fotografieren des gestalteten Gedichts an einem dafür geeigneten Ort in der Stadt	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (33) Wahrnehmen und Empfinden: – Bild- und Wirklichkeits-eindrücke im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung erfassen und Assoziationen entwickeln (7)	– ausgewählte Gedichte – Material zum Basteln und Gestalten (Farbe, Pinsel, Zeitungen etc.) – ggf. Material an den Orten sammeln – Kameras
Mi.				
Do.	– Paulusviertel – Burg Giebichenstein – Reichardts Garten als „Herberge der Romantik“ – Eichendorff-Bank in den Klausbergen etc. – Schule			

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym Ku 2022)	Material
Fr.	Orte, an denen die Bilder von den gestalteten Gedichtblättern gemacht wurden (z. B. Reichardts Garten) bzw. weitere geeignete Orte, die als literarische Spaziergänge (ggf. Fahrten) aufgesucht werden können: – Straßenbahn („Lyrik in der Straßenbahn“⁶) – Literaturhaus Halle – Lichthaus Halle etc.	– Vortragen der Gedichte von den Bildern	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (33)	– ausgewählte Gedichte, Bilder und Fotos

Tab. 5: *Feinplanung des literarisch-filmischen Stadtrundgangs in Klassenstufe 7 und 8*

Die Gestaltung der Gedichte hängt zusätzlich von der individuellen Interpretation der Schüler:innen ab. Exemplarisch dient hier die dritte Strophe des Gedichts *Das zerbrochene Ringlein* von Joseph von Eichendorff als Grundlage: „Ich möcht als Spielmann reisen, | Weit in die Welt hinaus, | Und singen meine Weisen, | Und gehn von Haus zu Haus.“ (1837, 432) Hierbei kann ein Ausschnitt einer Weltkarte verwendet werden und durch handgemalte Noten ergänzt werden. Es ist jedoch auch möglich, dass die Schüler:innen einen Spielmann zeichnen, welcher von Haus zu Haus geht – der künstlerischen Freiheit sind dabei keine Grenzen gesetzt.

Im Anschluss an die Gestaltung der Gedichte sollen die Lernenden erneut zu den jeweiligen Orten zurückkehren und ihre Kunstwerke vor einem geeigneten Hintergrund fotografieren (Bild-im-Bild-Methode, s. Abb. 4). Zum Abschluss der Woche spaziert die Klasse zu den einzelnen Orten und lauscht den vorgetragenen Darbietungen der Gedichte der einzelnen Schüler:innen.

⁶ <https://www.mz.de/lokal/halle-saale/strassenbahnen-in-halle-gedichte-als-geistige-wegzehrung-fur-fahrgaste-2051240> (Zugriff: 01.09.2022).



Abb. 4: Exemplarisch ist hier Heines *Die Heimkehr*, LXXXIV (1827) vor den Löwen auf dem Universitätsplatz dargestellt (Foto: M. Reichelt).

Die gemalten Bilder bzw. die fotografierten Schnappschüsse dienen auch als Vertiefung bzw. Kompetenzerweiterung der medialen Inszenierung aus Klassenstufe 5/6. Mit neuen und weiterführenden Medien (wie *Instagram*) sollen die literarischen Spaziergänge als Methode weiter ausgebaut und nacherlebbar gemacht werden.

Die Lernziele (vgl. FLP Gym D 2022, 32ff.) für diese Projektwoche können wie folgt formuliert werden: Die Schüler:innen sind in der Lage,

- Texte als Gestalt-Gehalt-Einheiten zu erfassen und zunehmend selbstständig, dabei auch handlungs- und produktionsorientiert, zu erschließen,
- Texte aus Gegenwart und Vergangenheit unter den Aspekten von Entstehungsbedingungen und Wirkungsabsichten zu verstehen,
- Inhalte, Strukturen sowie sprachliche Auffälligkeiten zu erfassen und deren Wirkung zunehmend selbstständig zu reflektieren,
- eigene Deutungen mitzuteilen und mit Lesarten anderer zu vergleichen.

Klassenstufe 9

Auch das Projekt der Klassenstufe 9 kann als Erweiterung der 7./8. Klasse angesehen werden, denn die grundlegenden Wissensbestände haben sich nicht wesentlich verändert. Die Schüler:innen haben die Aufgabe, auf Grundlage ihres bereits erarbeiteten Wissens, einen Poetry Slam durchzuführen. Hierbei arbeiten sie in Gruppen zusammen, um einen lyrischen Text zu verfassen, welcher von jedem Lernenden vorgetragen und videografiert werden soll, um danach für jede Gruppe einzeln eine Art Medley der Aufnahmen zu erstellen. In dieser Woche kann eine Kooperation mit dem Lichthaus und dem Literaturhaus Halle sowie dem „InterLese“-Festival, den Lesefesten „Halle liest mit“ oder „Literatur im Garten“ angestrebt werden.

Die Woche beginnt am Montag mit einer Wiederholung zum Thema Gedichte in der Schule, weshalb die Materialien der Projektwoche in der 7./8. Klasse als Basis angesehen werden können.⁷ Der Fokus liegt auf den erarbeiteten Wissensbeständen zum Reimschema und den sprachlichen Mitteln, da Poetry Slams vor allem von einem fließenden Rhythmus leben. Als Themen bieten sich Orte in Halle, Persönlichkeiten der Stadt (z. B. Hans-Dietrich Genscher, Dorrothea Christiane Erxleben, Anton Wilhelm Amo, Georg Friedrich Händel etc.) oder Probleme von Jugendlichen in Halle (Drogen, Jugendbanden, Abzocke etc.)⁸ o. Ä. an, die anschließend in einem thematisch stadtbezogenen Spaziergang durch den Poetry-Beitrag der Schüler:innen literarisch dargestellt werden sollen. Innerhalb der Projektwoche (s. Tab. 6) kann auch ein fachübergreifender Unterricht mit den Kolleg:innen aus der Musik angestrebt werden.

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym D 2022)	Material
Mo.	Schule „InterLese“- Festival im Literaturhaus	– Wiederholung: Gedichte und sprachliche Mittel – Bildung von Gruppen mit ähnlichen Interessen, Vorlieben etc. – Besuch des Festivals – Sammlung von Ideen für den eigenen Poetry Slam	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (41)	– Links geben einen kleinen Einblick über die Kulturszene der Stadt⁹

⁷ Die Materialien, die in der Projektwoche der 7./8. Klasse entstanden sind, können von den Schüler:innen auch für diese Arbeit verwendet werden.

⁸ <https://dubisthalle.de/jugendbanden-ziehen-raubend-und-schlagend-durch-halle-stadtrat-diskutiert-ueber-die-bandenkriminalitaet> (Zugriff: 01.09.2022).

⁹ Beispiele finden sich unter: <https://www.kulturfalter.de/termine/halle/> (Zugriff: 22.09.2023); <https://www.kulturfalter.de/termine/halle/> (Zugriff: 22.09.2023).

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym D 2022)	Material
Di. Mi.	Literaturhaus Halle	– Verfassen eines Poetry Slams in Gruppen – Zusammenarbeit mit Künstler:innen	Schreiben: – einen Schreibprozess planvoll gestalten (38) – handlungs- und produktionsorientiertes Erschließen von Lyrik (41)	– digitale Endgeräte (mit einem Schreibprogramm) - Poetry Slams im Internet
Do.	Lichthaus oder Literaturhaus Halle	– Durchführen eines Poetry Slams – Aufnahme der Präsentationen – Zusammenschnitt der einzelnen Videos eines Poetry Slams – ggf. Zusammenarbeit mit Videograf:innen (offener Filmkanal Merseburg)	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – literarische Texte verstehen und reflektieren (41) Sprechen und Zuhören: – sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht vor anderen sprechen sowie verstehend zuhören (S. 37)	– Videokameras – Videoschnittprogramm¹⁰
Fr.	Literaturhaus Halle oder Schule	– Anschauen und Auswerten der einzelnen Videos	Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – Literarische Texte verstehen und reflektieren (41)	– digitale Endgeräte zum Abspielen und Ansehen von Videos

Tab. 6: *Feinplanung des literarisch-filmischen Stadtrundgangs (Poetry Slam) in Klassenstufe 9*

Günstig wäre es zudem, dass die Projektwoche mit dem „InterLese“-Festival (findet immer zu Beginn des Schuljahres im September statt) zusammengelegt wird, da die Schüler:innen erfahrenen Poetry Slammer:innen lauschen und sich mit ihnen austauschen können. Aus diesem Grund bietet sich auch eine Kooperation mit dem Literaturhaus Halle oder dem Lichthaus, die selbst die Bühne für Poetry Slammer:innen sind, an. Außerdem sammeln die Schüler:innen in diesem Fall Erfahrungen im außerschulischen Kontext, da sie ihre gewohnte Lernum-

¹⁰ Hierbei soll sich am Stil des folgenden Videobeispiels orientiert werden: <https://www.youtube.com/watch?v=8-0h75MOc1w> (Zugriff: 01.09.2022).

gebung verlassen. Die Lernenden verfassen am Dienstag und Mittwoch ihre lyrischen Texte in Gruppen und erhalten von erfahrenen Künstler:innen Unterstützung. In diesem Zusammenhang wird vor allem auch die Sozialkompetenz der Jugendlichen gefördert, da sie nicht nur untereinander, sondern auch mit ihnen bis dato unbekannten Künstler:innen zusammenarbeiten.

Am Donnerstag wird der Poetry Slam durchgeführt, um ihn mithilfe von Videokameras aufnehmen zu können, damit am Freitag der Zusammenschnitt erfolgen kann. In Abstimmung mit den Schüler:innen kann ihr Poetry Slam auch im Rahmen des „Interlese“-Festivals präsentiert und videografiert werden. Die Auseinandersetzung mit den technischen Geräten unterstützt zusätzlich die Medienkompetenz der Lernenden. Neben diesen beiden Kompetenzen werden vordergründig diejenigen des Faches Deutsch gefördert. Die Lernziele (vgl. FLP Gym D 2022, 37ff.) für diese Projektwoche können wie folgt formuliert werden:

Die Schüler:innen sind in der Lage,

- Texte als Gestalt-Gehalt-Einheiten zu erfassen und selbstständig, dabei auch handlungs- und produktionsorientiert, zu erschließen,
- Inhalte, Strukturen, Sprachgestaltungsmittel sowie genrespezifische Merkmale zu erfassen und deren Wirkung selbstständig zu beurteilen,
- Schreibprozesse selbstständig zu planen, handschriftlich und mittels digitaler Werkzeuge zu realisieren und das Vorgehen zu begründen,
- Texte mithilfe sprachlicher Mittel sowie Mitteln der Satzverknüpfung inhaltlich und sprachlich weitgehend stimmig zu gestalten,
- Korrekturstrategien zur Überarbeitung von Texten zielgerichtet anzuwenden,
- komplexe Redebeiträge zu fächerübergreifenden Themen und Sachverhalten selbstständig unter Verwendung der Standardsprache und eines grundlegenden Fachwortschatzes zu planen und zu halten,
- Textverarbeitungsprogramme ergebnisorientiert zu nutzen,
- geeignete Medien unter Berücksichtigung der urheberrechtlichen Vorgaben weitgehend selbstständig zusammenzustellen und in ausgewählten Präsentationsformen funktional zu verwenden,
- Wirkung verbaler und nonverbaler Mittel gezielt einzusetzen.

Klassenstufe 10

In der 10. Klasse dreht sich alles um Kriminalgeschichten, welche von den Schüler:innen selbstständig in Gruppenarbeit verfasst werden sollen, um sie anschließend als Podcast aufzuneh-

men. Unterstützend kann hier mit dem Landgericht zusammengearbeitet werden – beispielsweise im Zuge der „Kriminacht im Landgericht“. Als Handlungsorte der Geschichten können der Rote Turm, die Burg Giebichenstein, das Landgericht-Gebäude selbst oder andere dienen. Im Zentrum steht somit die Kompetenz *Sprechen und Zuhören*, da die Lernenden „sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht vor anderen sprechen sowie verstehend zuhören“ (FLP Gym D 2022, 44) sollen.

Als Textgrundlage für diese Projektwoche kann *Das Fräulein von Scuderi* (1818) von E. T. A. Hoffmann verwendet werden, da diese Kriminalnovelle für die 9./10. Klassenstufe empfohlen wird (vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2022b, 7).¹¹ Demnach wird im Voraus eine Unterrichtseinheit zu diesem Primärtext durchgeführt (vgl. Klasse 5/6). Die Schüler:innen haben die Aufgabe eine Kriminalgeschichte in Gruppenarbeit zu verfassen. Der Erwartungshorizont ist relativ offen formuliert, um an dieser Stelle die Kreativität der Lernenden nicht schon zu sehr einzuschränken. Aus diesem Grund wird nur das Genre vorgegeben. Ziel ist es, in diesem Kontext ihr gemeinsames Miteinander und gleichzeitig ihre Schreibkompetenz zu fördern. Vordergründig soll jedoch das *Sprechen und Zuhören* im Fokus stehen, da die Kommunikation untereinander Grundvoraussetzung für eine gelingende Gruppenarbeit ist. Nur in Abstimmung miteinander wird es ihnen möglich sein, eine Geschichte zu entwerfen, die alle Schüler:innen gleichsam zufriedenstellt.

Am Montag treffen sich die Schüler:innen in der Schule, um ihre vorhandenen Materialien zu Kriminalgeschichten und eine Übersicht zu Merkmalen und Besonderheiten von Krimis durchzusehen. An diesem Tag findet außerdem die Bildung der Gruppen statt, da die Lernenden jeweils gemeinsam die Orte besuchen, die für ihre Geschichten infrage kommen könnten. Somit ergibt sich eine erste Ideensammlung, welche am Abend durch die „Kriminacht im Landgericht“ ergänzt wird. In diesem Zusammenhang haben die Schüler:innen die Möglichkeit, mit den referierenden Personen zu sprechen und ihre Ideen vorzustellen.

Am Dienstag und Mittwoch haben die Schüler:innen die Aufgabe, ihre Ideen zu konkretisieren und die Geschichte zu verfassen. Hierbei steht es ihnen frei, die Handlungsorte erneut zu besuchen, um auf konkrete Details näher eingehen zu können. Außerdem setzen sie sich somit aktiv mit ihrer Umgebung auseinander und werden zunehmend in ihrer Persönlichkeit aber auch ihren Arbeitsabläufen selbstständiger.¹² Am Donnerstag findet ein Besuch im Tonstudio statt, um die Kriminalgeschichten als Podcast aufzunehmen. An dieser Stelle kann mit Sprechwissenschaftler:innen der Universität Halle-Wittenberg oder Theaterpädagog:innen des Neuen Theaters zusammengearbeitet werden, da diese Erfahrungen und Tipps für das betonte

¹¹ Alternativ ist es möglich, einen anderen Primärtext als Basislektüre festzulegen.

¹² An dieser Stelle besteht zusätzlich die Möglichkeit stärker mit dem Landgericht zusammenzuarbeiten, wenn die Schüler:innen Schwierigkeiten bei der konkreten Ideenformulierung aufweisen.

Vorlesen geben können. In den Gruppen sollen alle Schüler:innen einen aktiven Leseanteil haben. Die Zusammenarbeit mit den Tontechnikern wirkt sich auf die Medienkompetenz der Schüler:innen aus, da sie sich dadurch mit einem (unbekannten) Aspekt der Mediengesellschaft auseinandersetzen. Durch die Erstellung eines eigenen Podcast wird ein großer Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt, da sie sowohl ein hohes Maß an Interesse für technische Endgeräte besitzen als auch Sachwissen häufig als „Wissen to go“-Podcast konsumieren (s. Tab. 7).

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym D 2022)	Material
Mo.	Schule Besuch der Orte an denen Krimis spielen können: – Der Rote Turm – Burg Giebi-chenstein – Rabeninsel – „Krimi-nacht im Landgericht“	– Arbeit mit Filmen: Fehler im Film finden (Glaubwürdigkeit prüfen) – Hauptdarsteller in Krimis (Halle): Bezug zu Halle herstellen – Merkmale/ Besonderheiten eines Krimis – Bildung von Gruppen – Ideensammlung für den Schreibprozess – Abrundung der Ideen zum Schreibprozess	Sprechen und Zuhören: – sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht vor anderen sprechen sowie verstehend zuhören (44) – sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht mit anderen sprechen (44)	– Filme, die Fehler enthalten (bspw. <i>Troja</i>) – Krimis, die in Halle spielen – Übersicht: Merkmale/ Besonderheiten von Krimis
Di.	Ggf. erneuter Besuch der Handlungsorte	Schreibprozess eines Krimis in Gruppen	Schreiben: – einen Schreibprozess planvoll gestalten (45) – normrichtig schreiben (46)	– elektronische Endgeräte mit einem Schreibprogramm – Übersicht: Merkmale und Besonderheiten von Krimis
Mi.			Lesen: – sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – Medien verstehen, reflektieren und nutzen (49)	

Tag	Station/Ort	Inhalt/Aktivität	Zu fördernde Kompetenzen (vgl. FLP Gym D 2022)	Material
Do.	Tonstudio	– Podcast aufnehmen – Arbeit mit Theaterpädagog:innen oder Sprechwissenschaftler:innen	Sprechen und Zuhören: – sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht vor anderen sprechen sowie verstehend zuhören (S. 44)	– Aufnahmegeräte verfasste Krimis
Fr.	Besuch der Orte an denen die Krimis spielen: – der Rote Turm – Burg Giebi-chenstein – Rabeninsel	– Abspielen der einzelnen Aufnahmen an den Handlungs-orten der Podcasts	Sprechen und Zuhören: – sachbezogen, situationsangemessen und adressatengerecht vor anderen sprechen sowie verstehend zuhören (44)	– Gerät zum Abspielen der Podcasts

Tab. 7: *Feinplanung des literarisch-filmischen Stadtrundgangs in Klassenstufe 10*

Am letzten Tag der Woche besuchen alle Gruppen die Handlungsorte der jeweiligen Kriminalgeschichten. Vor Ort werden die verschiedenen *Podcast*-Folgen mithilfe eines Lautsprechers abgespielt. Die Schüler:innen geben sich mithilfe verschiedener Feedback-Methoden (z. B. Fünffinger-Methode) gegenseitig eine Rückmeldung. Somit kehren die Gruppen zum Ausgangspunkt ihrer literarischen Reise zurück, wodurch ein Abschluss der Projektwoche gebildet wird.

Die Lernziele (vgl. FLP Gym D 2022, 44ff.) für diese Projektwoche setzen sich aus verschiedenen Kompetenzen zusammen und können wie folgt formuliert werden:

Die Schüler:innen sind in der Lage,

- komplexe Redebeiträge unter Verwendung der Standardsprache und eines gesicherten Fachwortschatzes selbstständig zu planen und zu halten,
- Wirkung verbaler, nonverbaler und paraverbaler Mittel gezielt und angemessen einzusetzen,
- literarische und pragmatische Texte sinngemäß und der Form entsprechend vorzulesen, vorzutragen bzw. zu rezitieren,
- komplexe Schreibprozesse zu planen, handschriftlich und mittels digitaler Werkzeuge zu gestalten und zu reflektieren,
- prozess- und ergebnisorientierte Schreibformen zu unterscheiden und zu nutzen,
- Texte mithilfe sprachlicher Mittel sowie Mitteln der Satz- und Textverknüpfung inhaltlich, sprachlich und stilistisch stimmig zu gestalten,

- eigene und fremde Textfassungen mithilfe von Überarbeitungsstrategien selbstständig kriterienorientiert zu überprüfen, zu kommentieren und zu qualifizieren,
- über einen differenzierten und orthografisch gesicherten Wortschatz zu verfügen und diesen sicher sowie zielorientiert zu gebrauchen,
- Medienprodukte und multimediale Online-Informationsangebote zielorientiert zu nutzen,
- mediengestützte Präsentationen zu planen, zu gestalten und zu reflektieren,
- Mediensprache und mediale Ausdrucksmittel zu analysieren und zielgerichtet anzuwenden.

Fazit und Ausblick

Diese vier Unterrichtsmodelle sind auf keine konkrete Lerngruppe zugeschnitten, weshalb sie lediglich als grobe Strukturierung und Orientierung angesehen werden können. Es handelt sich bei diesen Modellen um Projektwochen bzw. Unterrichtseinheiten, die überwiegend an außerschulischen Lernorten stattfinden. Das Ziel dieses Vorgehens ist, dass die Schüler:innen zunehmend eigenständiger in der Bewältigung von Herausforderungen und Aufgaben werden. Außerdem setzen sie sich aktiv mit ihrer näheren Umgebung auseinander und erweitern somit ihre lebensweltlichen Erfahrungen. Zusätzlich lernen sie ihre (Heimat-)Stadt näher kennen, indem sie sich bewusst mit ihr auseinandersetzen. Aber natürlich geht es auch um die Motivation und Leseförderung der Lernenden, die über literarische Spaziergänge tatsächlich neue Pfade der Literaturrezeption beschreiten.

Herausforderungen, die sich bei der Durchführung der literarischen Spaziergänge ergeben können, liegen v. a. in einem hohen allgemeinen Planungsaufwand (Kontakte zu Ansprechpartner:innen herstellen, Einverständniserklärungen/Material/Filme usw. besorgen), der zeitlichen Strukturierung (Organisation, Durchführung, Auswertung), in der Gefahr einer möglichen kognitiven Überforderung der Schüler:innen, etwaigen Orientierungsschwierigkeiten der Schüler:innen bei der Erkundung des öffentlichen Raumes, Finanzierungs- oder Logistikproblemen (v. a. im nicht-urbanen Raum) und einem Vertrauensvorschuss gegenüber den Lernenden, dass diese sich auch an außerschulischen Lernorten und auf den literarischen Spaziergängen an die in der Schule geltenden Verhaltensregeln halten.

Alternativ zur obenstehenden Strukturierung können die Projektwochen der Doppeljahrgangsstufen auch kooperativ gestaltet werden. Das bedeutet, dass die Planungen dahingehend angepasst werden können, um die Klassen 5 und 6 oder 7 und 8 zusammenarbeiten zu lassen. Dadurch unterstützen sich die Schüler:innen jahrgangsübergreifend und teilen ihre Erfahrungen miteinander. Die vorhandenen Wissensbestände der Lernenden werden gegenseitig erweitert und weiterentwickelt. Voraussetzung dafür ist, dass die älteren Schüler:innen bereits erste Berührungspunkte mit einzelnen Aspekten der Projekte hatten. Somit lernen Schüler:innen

von Schüler:innen eigenverantwortlich und selbstorganisiert und die Lehrperson fungiert lediglich als übergeordnete Stütze, um Fragen und Anregungen zu geben.

Gemeinsam ist allen hier vorgestellten Unterrichtsmodellen, dass sie eine Projektwoche als literarischen Spaziergang planen und damit „eine orts- und raumbezogene Praktik der Rezeption literarischer Texte“ (Knipp 2017, 14) umsetzen. Alternativ, darauf wurde schon verwiesen, sind aber auch Unterrichtseinheiten möglich, die sich im normalen Stundenplan der Lerngruppen umsetzen lassen. Die Auseinandersetzung der Lernenden erfolgt dabei in jedem Fall über die filmischen Umsetzungen literarischer Vorlagen (am Beispiel der Kinderfilme) sowie die literarischen Texte selbst (Gedichte der Romantik, Poetry Slams, Krimis) und stellt eine intensive Auseinandersetzung mit authentischen Orten der Stadt Halle als auch deren z. T. historischen, aber auch fiktional literarischen Umsetzungen dar. Für die Durchführung der Spaziergänge bieten sich dabei je nach Altersstufe und literarischer Vorlage der Lernenden jeweils unterschiedliche mediale Umsetzungen an. Durch das Suchen von Spuren literarischer Schauplätze an realen Orten und die Erlebbarkeit der literarischen Stoffe wird das Lernen für die Schüler:innen zu einem neuen, motivierenden Lernerlebnis, an dessen Ende neue Sichtweisen und Zugänge auf und zu Literatur entstehen können.

Biographischer Hinweis:

Dr. **Michael Reichelt** hat als Lehrer in Sachsen und Berlin gearbeitet und ist derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachdidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Namenkundendidaktik und der Vermittlung sprachdidaktischer Inhalte.

Lisa-Marie Naparty studierte Deutsch und Geschichte im Lehramt an Gymnasien. Sie promovierte im Bereich der Deutschdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Text-Bild-Relationen und deren stereotyp- und vorurteilssensibler Einbindung in den Deutschunterricht.

Primärliteratur

Eichendorff, Joseph von (1837): Gedichte. Berlin: o.A. In: Deutsches Textarchiv. URL: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/eichendorff_gedichte_1837?p=450 (Zugriff: 31.07.2023).

Goethe, Johann Wolfgang von (2005): Brief an Schiller 5. Juli 1803. In: Staiger, Emil (Hrsg.): Schiller Goethe Briefwechsel, Bd. 3125, Revi. Neuaufl. Frankfurt a. M. [u. a.]: Insel.

- Heine, Heinrich (2006): Buch der Lieder. Neu-Isenburg: Melzer.
- Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus (2017): Das Fräulein von Scuderi. Erzählung aus dem Zeitalter Ludwig des Vierzehnten. hg. v. Heike Wirthwein. Ditzingen: Reclam jun.
- Holtz-Baumert, Gerhard (1989): Alfons Zitterbacke. Die heiteren Geschichten eines Pechvogels. Mit Bildern von Manfred Bofinger. Berlin/Ost: Kinderbuchverlag Berlin.
- Krüss, James (1997): Timm Thaler oder Das verkaufte Lachen. Mit Bildern von Kathrin Treuber. Ravensburg: Ravensburger.

Sekundärliteratur

- Betz, Anica (2015): ‚Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume‘ am Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik. In: Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hrsg.): Kulturökologie und Literaturdidaktik. V&R Unipress, 275–289.
- Dahrendorf, Malte (1993): Kinder- und Jugendbücher didaktisch. 2. überar. Aufl. Freising: GEW Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien.
- Duke, Thomas (2023): Stepping through film. see the invisible in the everyday. URL: <https://www.steppingthroughfilm.co.uk/> (Zugriff: 17.05.2023).
- FLP Gym D – Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022): Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium Deutsch. Magdeburg: Ministerium für Bildung.
- FLP Gym Geo – Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022): Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium Geographie. Magdeburg: Ministerium für Bildung.
- FLP Gym Ku – Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022): Fachlehrplan Gymnasium/Fachgymnasium Kunsterziehung. Magdeburg: Ministerium für Bildung.
- Knipp, Raphaela (2017): Begehbare Literatur. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus. Heidelberg: Winter.
- Mattenklott, Gundel (1983): Literarische Spaziergänge: Berlin – Vom alten in den neuen Westen. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022a): Grundsatzband. Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität, Lehrplan Gymnasium, Magdeburg: Ministerium für Bildung.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022b): Lektüreempfehlungen Schuljahrgänge 5 bis 12 für das Gymnasium/Berufliche Gymnasium, Magdeburg: Ministerium für Bildung.
- Roeder, Caroline (Hrsg.) (1998): Von Alex bis Zoo. Auf den Spuren literarischer Figuren. Berlin: LesArt – Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur.
- Sahr, Michael (1998): Leseförderung durch Kinderliteratur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Stierwald, Laura Andrea (2021): Projektwoche Multimedialer und Fächerverbindender Unterricht. URL: <https://deutschdidaktik.germanistik.uni-halle.de/projektwoche-multimedialer-und-faecherverbindender-unterricht/> (Zugriff: 02.09.2022).
- Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.) (2019): Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht, Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Den *Buddenbrooks* auf der Spur: literarisches Lernen mit ‚doppelter Wirklichkeit‘

Ralph Olsen

Abstract

Thomas Manns *Buddenbrooks* sind seit langer Zeit ein Paradebeispiel für realistisches Erzählen: Die vielfältigen Bezüge zur Familiengeschichte des Schriftstellers und zu seiner Heimatstadt Lübeck scheinen unmittelbares Zeugnis dafür abzulegen. Erstaunlich ist jedoch zum einen, dass die Verweise auf Lübeck bis auf die Nennung konkreter Straßennamen insgesamt äußerst vage sind. Zum anderen wird in didaktisch orientiertem Material das besondere Mann'sche Spiel mit der lübschen Wirklichkeit überhaupt nicht aufgegriffen. Hier setzt der Beitrag an: Anhand von drei ausgewählten Stationen zu den *Buddenbrooks* sollen Lehrkräfte Hintergrundinformationen, Literaturempfehlungen zur Vertiefung, Hinweise auf bestimmte Materialien sowie Anregungen für konkrete Aufgabenstellungen erhalten.

Einleitung

Für meine lübschen Eltern

Verschwände Lübeck wie einst Pompeji, und es bliebe keine Kunde davon außer durch *Buddenbrooks*, so könnte man eine Planskizze der versunkenen Stadt anhand dieser einzigen Quelle zu zeichnen wagen, mit exakten Straßennamen, Wasserläufen, Gebäuden und vielen anderen Details. (Heftrich 2000, 19)

Ob Heftrichs amüsante Bemerkung einem Härtetest standhielte, sei dahingestellt. Sie macht aber in nachdrücklicher Weise darauf aufmerksam, dass das erste große, mit dem Nobelpreis für Literatur ausgezeichnete Werk Thomas Manns starke Bezüge zu unserer Wirklichkeit auf-

weist und dadurch in besonderer Weise auf Leser:innen wirkt: „drawing us into the topography of a town, its streets and houses“¹ (Boa 2006, 23). Zum einen hat der Schriftsteller unverkennbar seine eigene Familiengeschichte literarisch verarbeitet, zum anderen spielt das Geschehen um die Familie Buddenbrook fast ausschließlich in seiner Heimatstadt Lübeck. Während dem ersten Aspekt seit dem Erscheinen des Romans bis heute in vielerlei Hinsicht nachgegangen wurde, stellt sich das für den zweitgenannten anders dar: Es ist erstaunlich, dass gerade in Beiträgen für den Literaturunterricht (s. z. B.: Ludwig 1979; Müller 1979; Rosebrock 1980; Koopmann 1995; Brand 2007; Urban 2011) die mehr als offensichtlichen Bezüge zum realweltlichen Lübeck in der Regel keine Rolle spielen. Gemeint sind hiermit nicht Anmerkungen beispielsweise zur Sozialgeschichte Lübecks im 19. Jahrhundert – Derartiges ist nämlich vergleichsweise häufig anzutreffen –, sondern Überlegungen zum Verhältnis zwischen den noch heute vorfindlichen Objekten in Lübeck (wie z. B. dem Buddenbrookhaus²) und der Art und Weise, wie Thomas Mann dieses Bauwerk seinen Leserinnen und Lesern präsentiert. Er hat nämlich „eine erzählerische Parallelwelt geschaffen, die mit seiner Heimatstadt vieles gemeinsam hat und doch ganz dem Reich der Fiktion angehört“ (Detering 2016, 12). Diese auf den ersten Blick unspektakulär anmutende Feststellung weist auf das literarischen Texten inhärente komplexe Problem des Phänomens literarischer Wirklichkeit und Realität hin: „Texte werden gerade dadurch interessant, weil sie in diesem Spannungsfeld von Literatur und Wirklichkeit angesiedelt sind.“ (Selbmann 2016, 6) In einem besonderen literaturwissenschaftlichen Maße ist dieses Spannungsfeld zwischen der fiktiven Familie Buddenbrooks und der Familie Mann immer wieder beschritten worden (z. B. Eickhölder/Wißkirchen 2000; Gasser 2007) – die damit verbundenen Problematiken³ sollen im Folgenden nicht erneut diskutiert werden. Vielmehr werden entsprechende Erwägungen Harwegs (2012) didaktisch mithilfe literarischer Spaziergänge perspektiviert. Er nähert sich dem beschriebenen Phänomen und bezeichnet es als *doppelte Wirklichkeit*: zwei räumliche Wirklichkeiten „in zwei verschiedenen Welten, dieser unserer nichtfiktiven und einer ihr entsprechenden fiktiven“ (ebd., XVII). Harweg beschreibt das Erleben dieser doppelten Wirklichkeit durch lesende *Spurengänger* als besonders faszinierend, da es nicht nur um die in literaturdidaktischen Kontexten vielfach beschworene Imagination gehe – selbstverständlich erleb- und evozierbar bei Werken mit einfach-fiktiver Wirklichkeit –, sondern vielmehr um Versetzung: um das Erschaffen einer transzendenten

¹ Übersetzung (R. O.): zieht uns in die Struktur einer Stadt, in seine Straßen und Häuser.

² „Das Haus in der Mengstraße ist [...] was immer wieder vergessen wird, nach einem Roman benannt. Ein weltweit einmaliger Fall!“ (Radbruch/Wißkirchen 2001, 15).

³ Zum Beispiel wollte schon Rothenberg (1969) nachweisen, dass Thomas Manns Schaffen nicht ‚realistisch‘ sei; er kritisiert dessen Erzählen als ‚flüchtig skizzierend‘ (s. z. B. ebd., 33) und erkennt dadurch das Besondere der Mann’schen Sprache: Gerade das Ungenaue bildet nämlich die Voraussetzung für einen ästhetischen Lesegenuss.

Wirklichkeit (ebd., 419 ff.). Es ist die Intention des folgenden Beitrags, diese besondere Faszinationskraft, die in Bezug auf die *Buddenbrooks* von ganz unterschiedlichen Realitätssignalen ausgeht, bei Schülerinnen und Schülern mithilfe bestimmter Aufgaben im Rahmen entsprechender literarischer Spaziergänge zu entfachen.

Anmerkungen zu den Stationen

Auf der Grundlage der *Buddenbrooks* ließen sich unzählige Stationen für literarische Spaziergänge entwerfen.⁴ Aus folgenden Gründen werden hier jedoch lediglich drei vorgestellt: Erstens ist das Platzangebot hier schlichtweg begrenzt und zweitens gibt es nicht für alle potentiellen Stationen sinnvolle weiterführende beziehungsweise vertiefende Literaturhinweise und Materialien. Damit ist die Ausgestaltung der einzelnen Stationen berührt: Nach einer knappen inhaltlichen Vorabinformation werden diejenigen Textstellen aus dem Roman aufgeführt, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der jeweiligen Thematik stehen; diese können im konkreten Unterricht in ganz unterschiedlichen Phasen eine Rolle spielen. Anschließend werden Vorschläge für Aufgaben vorgestellt. Obwohl die einzelnen Aufgaben ausformuliert sind⁵, dienen sie lediglich als Anregung für eigene, lerngruppenspezifische Formulierungen; sie sind nicht schulartspezifisch angelegt, sondern ihr (modifizierter) Einsatz sollte vielmehr vor dem Hintergrund individualisierenden Lernens sowohl interessen- als auch niveaudifferenziert erfolgen. Schließlich sind nach jeweiligen didaktischen Kommentaren weiterführende und vertiefende Literaturempfehlungen sowie Hinweise auf entsprechende Materialien angefügt.

Die folgende Tabelle bietet einen Einblick in die drei Stationen; in der jeweiligen zweiten Zeile werden mögliche Bezüge zum literarischen Lernen der Schüler:innen⁶ aufgezeigt.

⁴ Wißkirchen (1996) stellt mehrere interessante und empfehlenswerte literarische Spaziergänge durch Lübeck vor. Sie unterscheiden sich jedoch deutlich von dem hier verfolgten Ansatz: Neben Thomas Mann werden dort noch weitere Schriftsteller:innen herangezogen und obwohl hin und wieder auch Zitate aus literarischen Texten eine Rolle spielen, stehen sie nicht im Vordergrund. Die Inhalte der hier ausgewählten drei Stationen spielen in den Spaziergängen von Wißkirchen keine Rolle. Das Buddenbrookhaus selbst bietet auf Anfrage geführte literarische Spaziergänge durch Lübeck und Travemünde an, die nicht schriftlich niedergelegt sind; unter bbhapp.de/de/startseite (Zugriff: 10.08.2023) präsentiert es zusätzlich einen eigenständigen Spaziergang – auch in einfacher Sprache – mithilfe eines Audioguides an: Die Romanfiguren Tony, Thomas und Christian führen durch die Altstadt, zeigen dabei unter anderem auch die engen Verknüpfungen zwischen der Familie Mann und den Buddenbrooks auf und ‚prüfen‘ das Wissen der Hörer:innen beispielsweise auf der Grundlage von Quizfragen ab.

⁵ Hier werden die Lernenden geduzt; in der Erwachsenenbildung müsste die Anrede gegebenenfalls entsprechend modifiziert werden.

⁶ Hiermit können natürlich auch Studentinnen und Studenten beziehungsweise Lernende, die nicht in vergleichbare Institutionen eingebettet sind, gemeint sein.

Nummer	Station	Hinweise
1.	Das giebelige Lübeck	typisches Erscheinungsbild der Lübecker Altstadt
Annäherung an den kulturellen Kontext – genaues Lesen und Wahrnehmen – beim Lesen Vorstellungen entwickeln		
2.	Die Fassade des Budenbrookhauses	Inscription Architektur
Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen – Empathie entwickeln – kulturelles Wissen für die Textanalyse nutzen		
3.	St. Marien zu Lübeck: das Glockenspiel	Außenraum Atmosphäre
(kulturelle) Kontexte für die Textanalyse nutzen – literarische Stilmittel kennen lernen – mit Fiktionalität bewusst umgehen – produktive Herangehensweisen nutzen – Vorstellungen entwickeln		

Station 1: Das giebelige Lübeck

Lübeck ist einzigartig, es gibt nur einen Ort, der Lübeck verwandt ist: Venedig.

(Koopmann 2015, 79)

Die im Jahre 1143 gegründete Hansestadt Lübeck, die auch *Stadt der sieben Türme*, *Tor zum Norden* (oder *Tor zur Ostsee*) und *Königin der Hanse* genannt wird, war im Mittelalter insbesondere auf Grund der besonderen geographischen Lage ein europäisches Machtzentrum. Noch heute zeugen auf der von Wasser umgebenen Altstadtinsel unzählige Kulturdenkmäler vom (ehemaligen) unermesslichen Reichtum der schleswig-holsteinischen Großstadt; der mittelalterliche Stadtkern wurde 1987 Teil des UNESCO-Weltkulturerbes (rund 1800 Gebäude stehen dort unter Denkmalschutz); Wißkirchen nennt ihn auch „Gesamtkunstwerk“ (1996, 9). Unzählige bedeutende Persönlichkeiten und Geschehnisse sind eng mit der unvergleichlich schönen *Marzipan-Stadt* verbunden: Unter anderem eben auch Thomas Mann, der seine hanseatische Heimatstadt zwar in mehreren seiner Werke verarbeitet hat⁷ – am ausführlichsten tat er das jedoch in den *Buddenbrooks*, in denen übrigens das Wort *Lübeck* kein einziges Mal explizit erwähnt wird. Neben vielen direkten Verweisen auf tatsächliche Lübecker Straßen und Bauwerke unternimmt Thomas Mann es an einigen Stellen auch, den besonderen baulichen Charakter der nordischen Stadt in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang erkennt Royer (1964) bei-

⁷ Thomas Manns Heimatstadt spielt noch in weiteren Werken von ihm eine Rolle: *Tonio Kröger*, *Der kleine Herr Friedemann*, *Der Bajazzo* und *Tristan*.

spielsweise in der Lübecker Gotik und dem entsprechenden typischen Straßenbild Lübecks ein bedeutsames Leitmotiv des Romans: Thomas Mann erschafft für die Leser:innen die besondere Architektur der lübschen hanseatischen Welt durch die immer wiederkehrende „Betonung der Örtlichkeit“ (ebd., 137) in zumeist auffälliger Verknüpfung mit der durchgängigen Thematik des Verfalls etwa. Allerdings beschreibt er beispielsweise die prägenden giebeligen Fassaden der Lübecker Häuser in der Regel nicht näher – er skizziert sie nur grob und ermöglicht damit bedeutsame Ansatzpunkte für die Vorstellungstätigkeit der Leser:innen.



Abb. 1: Mengstraße; © Julian Fels

Textstellen

14: „giebeligen Vaterstadt“; 43: „feuchtrote Dächer, graue Höfe und Giebel ...“; 54: „während draußen in den stillen Straßen der Regen rieselte und der Herbstwind um Giebel und Ecken pfiff.“; 170: „die grauen Giebelhäuser“; 170: „Diese grauen Giebel“; 462: „gute Bürgerhäuser mit Giebeln“; 553: „einem geräumigen alten Giebelhause mit vielen kühlen Gängen und Winkeln“; 713: „die grauen Giebel“; 727: „Leben in den giebeligen und winkeligen Straßen dieser mittelgroßen Handelsstadt“

Aufgaben

1. In den *Buddenbrooks* wird immer wieder auf die Lübecker Häusergiebel hingewiesen – näher beschrieben werden diese besonderen Giebelwände allerdings nicht.
Setze Dich mit diesen Kulturdenkmälern auseinander, indem Du entsprechende Informationen aus dem Büchlein *Lübecker Baugeschichte entdecken* (Göhler 2009) als Arbeitsgrundlage für Dich herausarbeitest.
2. Schlendere die Mengstraße von der Untertrave aus hoch bis kurz über die Blocksquerstraße hinaus und versuche, ein paar von Dir ausgewählte Informationen zur Lübecker Baugeschichte mit konkreten Häuserfassaden abzugleichen.
Fertige hierfür ein kleines Portfolio an, in das Du zum Beispiel auch eigene Fotografien einzelner Giebelwände einarbeitest.
3. Der Handlungsort Lübeck wird in den *Buddenbrooks* nicht einmal genannt.
Suche nach direkten und indirekten Hinweisen auf die Stadt Lübeck als Ort des Romangeschehens. Sammle diese Hinweise als Grundlage für ein Gespräch stichwortartig in einer Übersicht; fertige mithilfe eines Stadtplans von Lübeck einen eigenen Plan vom Lübeck zur Zeit der *Buddenbrooks* an, in den Du nur diejenigen Straßen etc. einzeichnest, die im Roman erwähnt werden.

Kommentar

Der Roman spielt an einem besonderen kulturellen Handlungsort insofern, als der Altstadt-kern der ehemals sehr reichen Hansestadt in weiten Teilen noch so aussieht wie zur Zeit der *Buddenbrooks*. Aber obwohl Thomas Mann zumeist ein sehr differenziertes Bild der literari-schen Figuren entworfen hat und in der Regel auch exakte Ortsangaben mitteilt, werden die für Lübeck typischen Häuserfassaden zwar oft erwähnt, aber nicht genauer umrissen. Somit bleiben sie für die Leser:innen äußerst unbestimmt: eine bedeutsame Ausgangslage für das Entwickeln von Vorstellungen. Die ersten beiden Aufgaben dienen dazu, entweder eine sinn-volle Grundlage für diese Vorstellungstätigkeit bereitzustellen oder aber vor dem Hintergrund eines bestimmten Vorwissens dieses adäquat zu vertiefen. Sie fungieren auch als zweckmäßige Vorbereitung für die Auseinandersetzung mit der Fassade des Buddenbrookhauses (s. u.).

Die dritte Aufgabe schließt zum einen an die vorherigen an, indem beispielsweise auch ‚das Giebelige‘ als ein indirekter Hinweis auf Lübeck als Handlungsort aufgefasst werden könnte. Zum anderen regt sie die Schüler:innen dazu an, sehr aufmerksam zu lesen, um die immer wieder in den Text eingestreuten direkten Hinweise – in erster Linie Namen von Straßen und Bauwerken – herauszusuchen und einen entsprechenden eigenen Stadtplan anzufertigen.

Vertiefende und weiterführende Literaturempfehlungen

Göhler (2009): ein handlicher, reich bebildeter Führer, der anschaulich die besondere Lübecker Architektur herausstellt; Eschenburg (1970): allgemeine Beschreibung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, die im Lübeck des 19. Jahrhunderts herrschten; Hammel-Kiesow (2012): hervorragender Einblick in das mittelalterliche Lübeck; Lindtke (1981): ein Büchlein, das auch auf Grund spezieller Ausführungen zur Sozial-, Verkehrsgeschichte etc. sehr gut geeignet ist, um sich ein Gesamtbild vom damaligen Lübeck machen zu können (mit zahlreichen Abbildungen); de Mendelssohn (1975): kurze, sehr anschauliche Beschreibung von Lübeck im 19. Jahrhundert; Museum für Kunst und Kulturgeschichte der Hansestadt Lübeck (Hrsg.) (1975): ausführliche Informationen zum Lübeck zur Zeit der Buddenbrooks

Materialien

Museum für Kunst und Kulturgeschichte der Hansestadt Lübeck (Hrsg.) (1975, 72): Foto der Mengstraße um 1900; Tschechne (1991, 52 f. u. 56): Glossar mit den wichtigsten Bau- und Kunstdenkmälern Lübecks sowie ein entsprechender Stadtplan; Zimmermann (2018): ansprechender Bildband (frühe Fotografien); Wißkirchen (2008a, 50): Stadtplan mit Romanorten

Station 2: Die Fassade des Buddenbrookhauses

Über nichts anderes hat Thomas Mann geschrieben, über Reichtum und Fülle und über den Abschied von Reichtum und Fülle. (Tschechne 1991, 7)

Das wohl bekannteste Haus in Lübeck (Mengstraße Nr. 4) gehörte den Großeltern von Thomas Mann und diente als Vorbild für das Stammhaus der fiktiven Familie Buddenbrook im gleichnamigen Roman – es ist dort das „zentrale Symbol“ (Vogt 1983, 27; s. hierzu auch Zanol 2018, 103 ff.) für den wichtigsten Familienort, patriarchale Strukturen, Zusammenhalt, Reichtum etc. Im Jahre 1942 wurde es zerstört: Lediglich die Fassade und der Keller blieben erhalten. Da das Haus gerade grundlegend saniert wird und frühestens im Jahre 2026 (Mitteilungen der Deutschen Thomas Mann-Gesellschaft 2022, 250)⁸ als Literaturmuseum wiedereröffnet

⁸ Der aktuellen Diskussion in der Lokalpresse ist zu entnehmen, dass eine Wiedereröffnung womöglich sogar erst im Jahre 2027 erfolgen kann.

werden kann, konzentrieren sich die Ausführungen in dieser Station auf die ungewöhnliche Hausfassade.⁹



Abb. 2: Figuren an der Fassade des Buddenbrookhauses; © Julian Fels

⁹ Knipp (2017, 189) macht in ihren empirischen Studien darauf aufmerksam, dass ein Großteil der Besucher:innen dieses lübschen Literaturmuseums äußerst enttäuscht war, dass sich hinter der historischen Fassade ein Neubau befand; es bleibt abzuwarten, wie das zukünftige Konzept mit dieser unabänderlichen Tatsache umgehen wird.

Das Bürgerhaus mit seinem barocken Giebel wurde im Jahre 1758 erbaut; der untere Teil der Fassade – das Erdgeschoss – stammt allerdings schon etwa aus dem Jahre 1550 (Wilpert 1988, 37). Die eigentlich recht schmale Hausfront erzielt ihre Breitenwirkung durch die besondere Ausarbeitung der Gesimse und Sockelzonen sowie insbesondere auch durch die beiden vollplastischen Figuren im dritten Geschoss, die allegorisch zum einen den Überfluss, zum anderen die Zeit darstellen (Selbmann 2018, 12): „Die Dame rechts hat ein Füllhorn und das Herrschaftszeichen des Zepters in den Händen, die Symbole für Reichtum und Würde. Die schöne Frau links symbolisiert mit Uhr und Stundenzeiger die verrinnende Zeit.“ (Tschechne 1993: 27)

Über dem Portal ist eine Inschrift in lateinischer Sprache angebracht (*Dominus providebit*), die mit „Der Herr wird Sorge tragen“ bzw. „Der Herr wird voraussehen“ (s. hierzu Detering 2016, 34) übersetzt werden kann. Dieser Spruch – ursprünglich aus dem Alten Testament stammend (*Deus providebit*) – ist ein „Fundamentalsatz protestantischer Ethik“ (Vogt 1983, 43) und kann als Ausgangspunkt eines roten Fadens, der durch den Roman führt, begriffen werden.

Die Fassade wurde durch die weltweite Berühmtheit schließlich zur „Ikone“ (Grisko 2008, 30): Seit den 1960er Jahren hat sie sich unter anderem mithilfe von Postkarten, Reiseführern und Romanverfilmungen massenhaft in beispielloser Weise verbreitet (Knipp 2017, 165).

Textstellen

47: „und blickte an der grauen Giebelfaçade des Hauses empor.“; 47: „Seine Augen verweilen auf dem Spruch, der überm Eingang in altertümlichen Lettern gemeißelt stand: »Dominus providebit.«“; 303: „an der Giebelfront in der Mengstraße unter dem »Dominus providebit«“; 347: „an der Roccoco-Façade“; 661: „er wird auch das »Dominus providebit« über der Hausthür stehen lassen“; 671: „wo nun unter dem »Dominus providebit« der Name Konsul Hermann Hagenströms zu lesen war“

Aufgaben

1. Im Roman erfährt man nur wenig über die Fassade des Buddenbrookhauses.

Beschreibe die Hauswand aus der Sicht einer literarischen Figur: Wähle hierfür entweder die Figur Toni oder versuche, die Perspektive Grünlichs einzunehmen. Verfasse einen etwa halbseitigen Text, in dem die besondere Sprachverwendung der von Dir gewählten Figur deutlich zum Ausdruck kommt.

2. In einem Büchlein über das Buddenbrookhaus schreibt der Verfasser zu den Fassadenfiguren:

„Auf diesen Postamenten in liegender S-Form lagert jeweils hingestreckt eine vollplastische weibliche Figur. Nach den Attributen handelt es sich rechts um die Personifikation des Überflusses (Füllhorn und Szepter), links um die Darstellung der Zeit (Szepter und Uhr mit Stundenzeiger).“ (Kommer 1983, 46)

Zwischen diesen symbolträchtigen Fassadenfiguren und dem Inhalt des Romans können Bezüge hergestellt werden: Versuche, diesen nachzuspüren.

3. Obwohl die Fassade des Buddenbrookhauses einzigartig ist, gibt es in Lübeck noch drei andere Häuserfassaden, die gewisse Ähnlichkeiten aufweisen: Engelswisch 47, Königstraße 19 und das Haus der *Schiffergesellschaft* (Breite Straße 2).

Fotografiere diese Hausfassaden und vergleiche sie mit derjenigen des Buddenbrookhauses. Verfasse vor diesem Hintergrund eine sachliche Kurzbewertung dieser Fassaden, indem du ihre Gemeinsamkeiten und jeweiligen Besonderheiten aufzeigst.

4. Ein Wissenschaftler schreibt zu der Inschrift des Buddenbrookhauses:

„Dominus providebit“, also ‚Der Herr wird vorsorgen‘, ist die abgewandelte Form von ‚Deus providebit‘, der Antwort, die Abraham seinem Sohn Isaak gibt, als dieser ihn nach dem Lamm für das geplante Brandopfer fragt.“ (Kugler 2019, 91)

Lies im 1. Buch Mose (= *Genesis*, Kapitel 22) nach und verfasse eine kurze Zusammenfassung; zeige anschließend entsprechende Anknüpfungspunkte zum Romaninhalt auf.

Kommentar

Wie bereits bei der vorherigen Station deutlich wurde, beschreibt Thomas Mann in den *Buddenbrooks* das Äußere von Bauwerken nicht näher. Dies gilt auch für die Fassade des Buddenbrookhauses. Gerade hierin liegt jedoch eine didaktische Chance: Die Schüler:innen sollen sich bei der ersten Aufgabe mithilfe einer produktiven Schreibaufgabe einer literarischen Figur nähern, indem die besondere Sprechweise der gewählten Figur nachgeahmt wird – damit werden die Schüler:innen textnah an die variationsreiche Sprachverwendung von Thomas Mann herangeführt. Es liegt auf der Hand, dass gerade die Figuren Toni und Grünlich sich hierfür in einem besonderen Maße eignen.

Die zweite Aufgabe zielt auf zwei Motive des Romans: Reichtum/Überfluss und Vergänglichkeit. Es ist interessant – und sicherlich keinem Zufall geschuldet –, dass diese Motive an der Fassade des Buddenbrookhauses in personifizierter Form auftauchen. Die Schüler:innen sollen zunächst an der Fassade das Symbolisierte erkennen und in einem weiteren Schritt in text-analytischer Intention versuchen, Bezüge zwischen den Figuren und bestimmten inhaltlichen Aspekten im Roman herzustellen – denkbar wären beispielsweise die finanziellen Verhältnisse der Familie Buddenbrook (auch in Gegenüberstellung zu denjenigen der Hagenströms) sowie die augenfälligen Verbindungen zu Tod und Krankheit.

Bei der dritten Aufgabe liegt ebenfalls ein enger Bezug zur ersten Station vor, sodass die Schüler:innen ihr dort erworbenes kulturelles Wissen in Bezug auf Baugeschichtliches hier direkt vertiefen können: Durch das Vergleichen sehr ähnlicher Objekte wird der Blick intensiv geschult, sodass auch nur möglicherweise minimale Abweichungen bewusst wahrgenommen werden können; intendiert ist, dass die architektonische Besonderheit des Buddenbrookhauses deutlich zum Vorschein kommt.

Für die Bearbeitung der vierten Aufgabe sollen die Schüler:innen zunächst ihr kulturelles Wissen festigen, indem sie einen bestimmten Abschnitt des ersten Buches der christlichen Bibel zusammenfassen: Bekanntlich demonstriert Gott dort seine Allmacht insofern, als er Abraham dazu auffordert, ihm seinen Sohn zu opfern. Die Schüler:innen sollen anschließend das Sinnbildhafte in Bezug auf die *Buddenbrooks* herausarbeiten, indem sie an verschiedenen Textstellen aufzeigen, dass das christliche Verständnis von ‚Vater‘ (*Dominus*) und die damit verknüpften Abhängigkeitsverhältnisse beispielsweise eine herausragende Rolle in dem Roman spielen.

Vertiefende und weiterführende Literaturempfehlungen

kürzere Abhandlungen mit grundlegenden Informationen zum Mengstraßenhaus finden sich bei von Wilpert (1988), Tschechne (1991, 6 f.), Dittmann (2008b), Grisko (2008) und Selbmann (2018); ausführliche Informationen bieten Kommer (1983 u. 2008), Dittmann (2008a), Dittmann/Wißkirchen (2008) und Harweg (2012, 93 ff.)

Materialien

viele interessante Bilder, Fotos und Zeichnungen rund um das Haus finden sich bei Kommer (1983), Dräger (1993), Tschechne (1993), Eickhölder/Dittmann (2001), Radbruch/Wißkirchen (2001), Dittmann (2008a) und Wißkirchen (2008a und b) bei Tribus (1966, 306 ff.): ausführliche

Anmerkungen zur Sprechweise Grünlichs; Detailaufnahmen der Giebelfiguren finden sich in Lipinski/Sonntag (2018, 88) sowie in Schoeller (1993, 54)

Station 3: St. Marien zu Lübeck: das Glockenspiel

Heute singen die Stimmen der neuen Glocken von der Höhe der Türme wieder halbstündig einen Choralvers hinunter in die Geschäftigkeit der Stadt.

(Hillard-Steinbömer 1970, 111)



Abb. 3: Das (neue) Glockenspiel der Marienkirche (Teilaufnahme); © Julian Fels

Die Lübecker Marienkirche – drittgrößte Kirche Deutschlands – ist eine der schönsten Backsteinkirchen und mithin eine der beeindruckendsten Kathedralen der Welt (s. hierzu und im Folgenden auch Ev.-Luth. Kirchengemeinde St. Marien zu Lübeck). Errichtet wurde sie von der Lübecker Kaufmannschaft ab dem Beginn des 13. Jahrhunderts auf dem höchsten Punkt der Altstadt, unmittelbar am Marktplatz sowie am Rathaus gelegen. Ursprünglich als romanische Basilika angelegt, wurde sie alsbald nach französischen Vorbildern in eine gotische Kathedrale umgebaut; auf Grund des überbordenden Selbstbewusstseins der Lübecker Handelsherren überragt die Mutterkirche der norddeutschen Backsteingotik mit ihrem höchsten Backsteingewölbe der Welt (Mittelschiff: 38,5 m) sogar den unweiten ehemaligen Bischofssitz, den Lübecker Dom.

Die riesige Kirche spielt in den *Buddenbrooks* allein schon auf Grund ihrer Lage eine in mehrererlei Hinsicht herausragende Rolle: Das in der Mengstraße gelegene Buddenbrookhaus steht ihr direkt gegenüber, lediglich ein paar Schritte vom Kirchhof entfernt. Es ist jedoch mehr als auffällig, dass Thomas Mann in seinem Roman auf diese Kirche weder in Bezug auf ihr Äußeres noch auf ihr Inneres näher eingeht: Er behandelt sie interessanterweise „nicht als visuelle, sondern als auditiv-atmosphärische Evokation“ (Wenderholm 2013: 29), indem er ausschließlich dem Glockenspiel mehr Aufmerksamkeit widmet und damit die Leser:innen „einer sakralen Raumerfahrung“ (ebd.) in Bezug auf Atmosphäre und Größe zuführt. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Station auf das Glockenspiel von St. Marien näher eingegangen: Es wurde im Jahre 1954 wiederhergestellt und im Jahre 2008 grundlegend restauriert (Nicola 2015, 37).¹⁰

Textstellen

16: „Das Glockenspiel von St. Marien setzte mit einem Chorale ein: pang! ping, ping – pung! ziemlich taktlos, so daß man nicht recht zu erkennen vermochte, was es eigentlich sein sollte, aber doch voll Feierlichkeit“; 205: „Von der Marienkirche schlug es halb fünf ...“; 378: „sonntäglich läuteten die Glocken von Sankt Marien“; 778: „Die Glocken klangen durch den Nebel von allen Türmen, und diejenigen von Sankt Marien spielten zur Feier des Augenblicks sogar, »Nun danket Alle Gott«“

Aufgaben

1. Gleich zu Beginn des Romans wird das Glockenspiel von St. Marien lautmalerisch beschrieben: „Das Glockenspiel von St. Marien setzte mit einem Chorale ein: pang! ping, ping – pung! ziemlich taktlos, so daß man nicht recht zu erkennen vermochte, was es eigentlich sein sollte, aber doch voll Feierlichkeit, und während dann die kleine und die große Glocke fröhlich und würdevoll erzählten, daß es vier Uhr sei, [...]“. (*Buddenbrooks*, 16)

¹⁰ Das Glockenspiel, das Thomas Mann in seinen ersten Lebensjahren vernommen hat und auf das er in seinem Roman mehrfach Bezug nimmt, hing im Dachreiter der St. Marien-Kirche – es bestand aus lediglich sechs Glocken und war das älteste Glockenspiel Deutschlands; dieses sowie alle weiteren Glocken der Marienkirche wurden während eines Luftangriffs im Jahre 1942 zerstört; der Großteil der heute im Süderturm vorfindlichen sechsunddreißig Glocken des Glockenspiels stammt aus der Danziger Katharinenkirche (Zimmermann 2022).

Versuche, herauszufinden, welche Choralfolge damit gemeint sein könnte. Berücksichtige hierfür einerseits den direkten Kontext des Romans; ziehe hierfür andererseits entsprechende Informationen unter st-marien-luebeck.de/page/114/glockenspiel (Zugriff: 29.08.2023) heran.

2. Als Hanno am Ende des Romans in großer Eile zur Schule hetzt, soll er – etwa auf der Höhe des Burgtors – ein Glockenspiel der Marienkirche (Choral: *Nun danket alle Gott*) hören.
 - a. Suche im Internet nach dem Text dieses Chorals; nachdem Du den Text durchgelesen hast, suche ebenfalls nach entsprechenden Audiodateien und höre Dir möglichst unterschiedliche Umsetzungen an; vergleiche sie mit dem kirchlichen Glockenspiel.
 - b. Im Text heißt es: „Die Glocken klangen durch den Nebel von allen Türmen, und diejenigen von Sankt Marien spielten zur Feier des Augenblicks sogar »Nun danket Alle Gott«...“ (*Buddenbrooks*, 778). Wie deutest Du „spielten zur Feier des Augenblicks sogar“?
 - c. Falls Du die Gelegenheit haben solltest, zur gleichen Jahres- und Uhrzeit wie Hanno dem Glockenspiel der Marienkirche zuzuhören, wird Dir auffallen, dass die literarische Figur ‚in Wirklichkeit‘ nicht *Nun danket alle Gott* hätte gehört haben können.
Die Choralfolgen des Glockenspiels ertönen nämlich nach einem bestimmten Plan, der unter folgendem Link für Dich einsehbar ist: st-marien-luebeck.de/page/114/glockenspiel.
Woran lässt sich festmachen, dass Hanno diesen Choral nicht hätte hören können? (Lies hierfür noch einmal die Seiten 772 ff.)
Welche Gründe könnte es für diese Abweichung geben? Sprecht darüber in einer Kleingruppe.
3. Suche im Roman nach einer Szene, in der es Deines Erachtens durchaus Sinn machte, wenn eine literarische Figur ein bestimmtes Glockenspiel hörte. Füge dieser Szene in deinem Sinne ein paar entsprechende Sätze hinzu; versuche dabei, Dich an den Schreibstil von Thomas Mann anzulehnen.

Kommentar

Die Schüler:innen sollen durch die erste Aufgabe dazu angeregt werden, ihre textanalytischen Fähigkeiten insofern zu erweitern, als sie erstens den unmittelbaren Romankontext untersuchen und zweitens externe Informationen heranziehen. Daneben setzen sie sich intensiv mit dem Stilmittel Onomatopoesie auseinander, wenn sie die literarische Nachahmung des Außer-sprachlichen vergleichend intensiv beleuchten müssen.

Thomas Mann lässt Hanno den weithin bekannten Choral *Nun danket alle Gott* hören, als dieser vergeblich versucht, pünktlich zur Schule zu kommen. Zunächst abgesehen davon, dass

Hanno den Choral ‚tatsächlich‘ nicht hätte hören können (s. u.), soll der erste Teil der zweiten Aufgabe die Schüler:innen dazu anregen, sich intensiv mit diesem geistlichen Lied auseinanderzusetzen – eine unabdingbare Voraussetzung für die sich anschließenden Aufgaben.

Bei der Bearbeitung der Teilaufgabe (b) können die zuvor erlangten Erkenntnisse sogleich zur Anwendung kommen, wenn die Schüler:innen die Besonderheit der intertextuellen Einbettung interpretieren sollen: Thomas Mann bewertet das Erklingen des Chorals just in dieser speziellen Situation in seiner nicht untypisch ironischen Manier.

Die dritte Teilaufgabe schließlich soll den Schülerinnen und Schülern das bei manchen literarischen Kunstwerken besonders interessante Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Fiktion näherbringen. Kadelbach hat in Bezug auf diese Szene darauf aufmerksam gemacht, dass „Thomas Mann den Choral an einem nebeligen Spätwintertag ertönen läßt“ (2002, 12): In ‚Wirklichkeit‘ wird *Nun danket alle Gott* jedoch seit jeher lediglich zwischen dem 29. September und dem 30. Oktober abgespielt – „sicherlich bewußte dichterische Freiheit“ (ebd.). Die Schülerinnen und Schüler sollen erstens einen bestimmten Textabschnitt noch einmal sehr genau lesen, um entsprechenden Hinweisen nachzuspüren; zweitens sollen sie darüber sprechen, welche Gründe es für das Auseinanderklaffen von Dichtung und Wirklichkeit geben könnte: Es liegt nahe, dass Thomas Mann bewusst diesen Choral ausgewählt hat, um Hannos Lage besonders zu ironisieren.

Die letzte Aufgabe soll das Verhältnis zwischen Text und Glockenspiel umkehren, indem die Schüler:innen nunmehr einen selbst ausgewählten Choral in einer bestimmten Beziehung zu einer literarischen Figur setzen. Auf der Grundlage dieser produktiven Tätigkeit können sie erstens ihr Verständnis von und für eine(r) Figur auf eine motivierende und interessante Weise zum Ausdruck bringen. Zweitens bietet diese Aufgabe die Chance, bestimmte Leerstellen im Text subjektiv zu konkretisieren.

Vertiefende und weiterführende Literaturempfehlungen

Kurzabriss zur Marienkirche: Tschechne (1991, 12 f.); ausführliche allgemeine Informationen zur Kirche bietet Hasse (1983); zur besonderen Architektur: Kunst (1986); Nicola (2015): historischer Abriss, Tonanalysen und technische Daten zum Geläut und zum Glockenspiel (mit entsprechenden Fotos); Carstensen (1986, 14) geht knapp auf das Glockenspiel ein

Materialien

Dräger (1993, 57): Foto der Kirche (um 1900; erst aus dieser Perspektive wird die außergewöhnliche Dimension deutlich); st-marien-luebeck.de/page/114/glockenspiel (Zugriff: 29.08.2023):

Auflistung der unterschiedlichen Choralfolgen; so-klingt-deutschland.de/audio/glocken-st.-marien-luebeck (Zugriff: 29.08.2023): eine Möglichkeit, sich das mehrstimmige Glockenspiel anzuhören; Zimmermann (2022): mehrere interessante Fotos zu Lübecker Glocken – unter anderem auch zum so genannten ‚Glockenfriedhof‘ im Hamburger Hafen (1947), von dem auch die meisten Glocken des heutigen Glockenspiels der Marienkirche stammen

Fazit

Es ist weltweit einmalig, dass ein Haus nach einem Romantitel benannt worden ist.¹¹ Neben diesem berühmten Haus bietet Lübeck (nicht nur) für die *Buddenbrooks* noch viele weitere bedeutsame Anknüpfungspunkte, die auf literarischen Spaziergängen eine Rolle spielen können. Dadurch wird die räumliche Dimension literarischer Texte verstärkt ins Blickfeld genommen (Adam 2019, 95). Adam macht in diesem Zusammenhang auch darauf aufmerksam, dass „das didaktische Potenzial solcher Zugänge noch weitgehend ungenutzt“ (ebd.) ist. Diese Feststellung deckt sich mit einer oben angeführten Bemerkung: Schulische Materialien sowie anderweitige didaktische Erwägungen zu den *Buddenbrooks* blenden die lübsche Wirklichkeit bisher weitestgehend aus. Dies ist insofern erstaunlich, als das Lübeck zur Zeit der Familie Buddenbrook heute noch in großen Teilen genau so vorzufinden ist.

Für die theoretische¹² Ausarbeitung des Konzepts *Literarischer Spaziergang* drängt sich die Beschäftigung mit dem von Harweg (2012) so bezeichneten Phänomen ‚doppelte Wirklichkeit‘ geradezu auf; ein zu Beginn des Beitrags herangezogenes Zitat soll hier deshalb noch einmal etwas ausführlicher beigebracht werden:

Dabei verstehe ich unter doppelter Wirklichkeit einander zwillingsartig entsprechenden – räumliche – Wirklichkeiten in zwei verschiedenen Welten, dieser unserer nicht-fiktiven und einer ihr entsprechenden fiktiven, und was den in beiden wandelnden Spurengänger betrifft, so wandelt er zwar im Fleische in dieser unserer nichtfiktiven, im Geiste aber zugleich in der ihr jeweils entsprechenden fiktiven, und dieses Wandeln in zwei Welten, einer diesseitigen und einer fiktiv jenseitigen, einer fiktiv transzendenten dürfte es sein, das ihm, ihm unbewußt, jenes Gefühl von Faszination beschert [...]. (Harweg 2012, XVII)

¹¹ S. hierzu Anmerkung 2.

¹² Knappe Hinweise zur konkreten methodischen Aufbereitung literarischer Spaziergänge finden sich bei Adam (2019).

Hier ist nun kein Raum, um die in diesem Beitrag vorgestellten konkreten Aufgaben eng und erschöpfend in dieser Hinsicht theoretisch abzugleichen, aber beispielhaft soll hier zur Veranschaulichung noch einmal kurz das oben erwähnte Glockenspiel abschließend gestreift werden. Dem Glockenspiel, auf das Thomas Mann Bezug nimmt, entspricht erwartungsgemäß ein ‚nichtfiktiver Zwilling‘: Auch wenn das neue Glockenspiel etwa sechs Mal mehr Glocken als im 19. Jahrhundert aufweist und deshalb sicherlich heute stimmiger klingt, befindet es sich immer noch – beziehungsweise wieder – in der Marienkirche.¹³ Darüber hinaus aber ist das Besondere an dieser doppelten Wirklichkeit erstens das Tradierte an sich, da seit Jahrhunderten eine unveränderte Abfolge der Choräle erklingt. Dadurch kann die in dieser Hinsicht informierte Spaziergängerin beziehungsweise der diesbezüglich informierte Spaziergänger sicher sein, dass den literarischen Figuren von Thomas Mann beinahe exakt identisch zu Hörendes zugeordnet wurde.¹⁴ Eine zweite Besonderheit der beiden Wirklichkeitsbereiche bei diesem Beispiel ist das auditive Wahrnehmen in der Nicht-Fiktion selbst: Den Tönen der Kirchenglocken von St. Marien kann sich weit über die lübschen Stadtgrenzen hinaus niemand entziehen, sodass man vielleicht am Buddenbrookhaus achtlos vorbeilaufen könnte – der enormen Wirkung dieser Glocken können jedoch weder die literarischen Figuren noch die sich in der Lübecker Altstadt (und darüber hinaus) befindlichen Menschen entkommen. Damit übersteigt es deutlich die wirkungsästhetischen Qualitäten anderer fiktiver Wirklichkeitsaspekte in den *Buddenbrooks* und beim Lesen und einem entsprechenden Spaziergang durch Lübeck kann das von Harweg so bezeichnete Versetzen – etwas Transzendierendes – (s. o.) ganz besonders nachdrücklich erlebt werden.

Biographischer Hinweis:

Prof. Dr. **Ralph Olsen** ist Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit den Schwerpunkten Theaterdidaktik und literarisches Lernen.

¹³ Für das hier angerissene auditive Phänomen ist es von untergeordneter Bedeutung, dass sich das Glockenspiel seit den 1950er-Jahren im Südturm – und nicht mehr im Dachreiter – der Kirche befindet.

¹⁴ Bei so gut wie allen anderen nichtfiktiven lübschen Bezügen ist immer von einer gewissen Abweichung auszugehen: Zum Beispiel wird die Schriftart von der Inschrift *Dominus providebit* im 19. Jahrhundert eine andere gewesen sein als heutzutage (s. hierzu Harweg 2012, 96).

Primärliteratur

Mann, Thomas (2002): Große kommentierte Frankfurter Ausgabe. Band 1.1: ‚Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Roman‘. Herausgegeben und textkritisch durchgesehen von Eckhard Heftrich unter Mitarbeit von Stephan Stachorski und Herbert Lehnert. Frankfurt a. M.: Fischer.

Sekundärliteratur

Adam, Winfried (2019): Literarischer Spaziergang. In: Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.): Außer-schulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb. Seelze: Klett/Kallmeyer, 95–97.

Brand, Thomas (2007): Erläuterungen zu Thomas Mann, Buddenbrooks. 4. Aufl. Hollfeld: Bange.

Boa, Elizabeth (2006): Global Intimations: Cultural Geography in *Buddenbrooks*, *Tonio Kröger*, and *Der Tod in Venedig*. In: Oxford German Studies, Vol. 35, No. 1, 21–33.

Carstensen, Richard (1986): Kommentar zu Thomas Manns „Buddenbrooks“. Lübeck: Werkstätten-Verlag.

Detering, Heinrich (2016): Das Meer meiner Kindheit. Thomas Manns Lübecker Dämonen. Heide: Boyens.

Dittmann, Britta (2008a): Geschichte des Buddenbrookhauses. In: Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Die Welt der Buddenbrooks. Frankfurt a. M.: Fischer, 144–186.

Dittmann, Britta (2008b): Von den Manns zu den Buddenbrooks. 1842–2008. In: Dittmann, Britta; Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Das Buddenbrookhaus. Lübeck: Schmidt-Römhild, 82–115.

Dittmann, Britta; Wißkirchen, Hans (Hrsg.) (2008): Das Buddenbrookhaus. Lübeck: Schmidt-Römhild.

Dräger, Hartwig (Hrsg.) (1993): Buddenbrooks. Dichtung und Wirklichkeit. Bilddokumente. Lübeck: Graphische Werkstätten.

Eickhölter, Manfred; Wißkirchen, Hans (2000): Vorwort. In: Eickhölter, Manfred; Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Buddenbrooks. Neue Blicke in ein altes Buch. Lübeck: Dräger, 7–8.

Eickhölter, Manfred/Dittmann, Britta (2001): Allen zu gefallen – ist unmöglich. Thomas Mann und Lübeck, 1875 bis 2000. Eine Chronik. Lübeck: Schmidt-Römhild.

Eschenburg, Theodor (1970): Lübeck als ‚res publica‘. In: Buchhandlung Gustav Weiland Nachf. (Hrsg.): Begegnung mit Lübeck. 1845–1970. Lübeck: Weiland, 89–102. [ursprünglich in gekürzter Fassung unter dem Titel *Nachlese zu den Buddenbrooks* in *Die Zeit*, Nummer 13 vom 27. März 1964; ein Sonderdruck – ohne Verlagsangabe – unter selbigem Titel erschien 1964 in Tübingen]

Ev.-Luth. Kirchengemeinde St. Marien zu Lübeck: Die Marienkirche in Lübeck. URL: <https://st-marien-luebeck.de> (Zugriff: 10.08.2023).

Gasser, Markus (2007): „Buddenbrooks“ – Die Wirklichkeit des Realismus, in: Gasser, Markus: Die Sprengung der platonischen Höhle: Roman und Philosophie im Widerstreit. Göttingen: Wallstein, 29–39.

Göhler, Stephanie (2009): Lübecker Baugeschichte entdecken. Von der Romanik bis zur Moderne. Neumünster: Wachholtz.

- Grisko, Michael (2008): Die Karriere des Buddenbrookhauses. Vom Bürgerhaus zum Haus von einiger Bedeutung. In: Dittmann, Britta; Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Das Buddenbrookhaus. Lübeck: Schmidt-Römhild, 28–59.
- Hammel-Kiesow, Rolf (2012): Ritter und Kaufleute, Netzwerke und Proto-Globalisierung. Das Bild vom Lübecker Mittelalter im frühen 21. Jahrhundert. In: Thomas Mann-Jahrbuch, Bd. 25, Jg. 25, 11–25.
- Harweg, Roland (2012): Fiktion und doppelte Wirklichkeit. Studien zur Doppelexistenz von Roman- und Novellenorten am Beispiel des Frühwerks – insbesondere der *Buddenbrooks* – von Thomas Mann. Berlin: LIT.
- Hasse, Max (1983): Die Marienkirche zu Lübeck. München, Berlin: Deutscher Kunstverlag.
- Heftrich, Eckhard (2000): Buddenbrooks – der Jahrhundertroman. In: Eickhölder, Manfred; Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Buddenbrooks. Neue Blicke in ein altes Buch. Lübeck: Dräger, 10–21.
- Hillard-Steinbömer, Gustav (1970): Von der notwendigen und schwierigen Liebe zu Lübeck. In: Buchhandlung Gustav Weiland Nachf. (Hrsg.): Begegnung mit Lübeck. 1845–1970. Lübeck: Weiland, 103–127.
- Kadelbach, Ada (2002): Thomas Mann und seine Kirche im Spiegel der Buddenbrooks. In: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Nr. 70, 7–23.
- Knipp, Raphaela (2017): Begehbare Literatur. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus. Heidelberg: Winter.
- Kommer, Björn R. (1983): Das Buddenbrookhaus. Wirklichkeit und Dichtung. Hefte zur Kunst und Kulturgeschichte der Hansestadt Lübeck. H. 6, Jg. 6. Lübeck: Graphische Werkstätten.
- Kommer, Björn R. (1990): Das Buddenbrookhaus in der Mengstraße zu Lübeck. Einige Bemerkungen und Gedanken. In: Zeitschrift des Vereins für Lübeckische Geschichte und Altertumskunde, Jg. 70, 207–222.
- Kommer, Björn R. (2008): „Es stand, eingeschlossen von den Nachbarhäusern, die sein Giebel überragte, grau und ernst ...“ In: Dittmann, Britta; Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Das Buddenbrookhaus. Lübeck: Schmidt-Römhild, 60–81.
- Koopmann, Helmut (1995): Thomas Mann: Buddenbrooks. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Koopmann, Helmut (2015): Thomas Mann, Heinrich Mann und Lübeck – Einblicke und späte Rückblicke. In: Bunnars, Christian; Stellmacher, Dieter; Grote, Jürgen (Hrsg.): Norddeutsche Dichterorte – ihre Spuren in den Werken von Schriftstellern. Rostock: Hinstorff, 75–87.
- Kugler, Stefanie (2019): „Dominus providebit“. Repräsentationen von Familie in Thomas Manns *Buddenbrooks*. In: Reidy, Julian; Totzke, Ariane (Hrsg.): Mann_lichkeiten: kulturelle Repräsentationen und Wissensformen in Texten Thomas Manns. Würzburg: Königshausen & Neumann, 79–102.
- Kunst, Hans-Joachim (1986): Die Marienkirche in Lübeck. Die Präsenz bischöflicher Architekturformen in der Bürgerkirche. Worms: Wernersche Verlagsgesellschaft.
- Lindtke, Gustav (1981): Die Stadt der Buddenbrooks. Lübecker Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. 2. Aufl. Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Lipinski, Birte; Sonntag, Julius (2018): Herzensheimat. Das Lübeck von Heinrich und Thomas Mann. Lübeck: Kulturstiftung Hansestadt Lübeck.
- Ludwig, Martin H. (1979): Thomas Mann. Gesellschaftliche Wirklichkeit und Weltsicht in den Buddenbrooks. Hollfeld: Joachim Beyer.

- Mendelssohn, Peter de (1975): Die Haft der engen Vaterstadt. In: Herchenröder, Jan; Thoemmes, Ulrich (Hrsg.): Thomas Mann, geboren in Lübeck. Lübeck: Verlag der Buchhandlung Gustav Weiland Nachf., 32–44.
- Mitteilungen der Deutschen Thomas Mann-Gesellschaft, Sitz Lübeck e. V., für 2021/22 (2022). In: Thomas Mann-Jahrbuch, Bd. 35, Jg. 35, 249–250.
- Müller, Fred (1979): Thomas Mann. Buddenbrooks. München: Oldenbourg.
- Museum für Kunst und Kulturgeschichte der Hansestadt Lübeck (Hrsg.) (1975): Lübeck zur Zeit der Buddenbrooks. Lübeck: LN-Druck.
- Nicola, Peter (2015): Die Glocken der Lübecker Marienkirche. In: Organ der Gilde der Carilloneure und Campanologen der Schweiz, Bd. 19, Jg. 19, 30–41.
- Radbruch, Gustav; Wißkirchen, Hans (2001): Das Buddenbrookhaus. Hamburg: Die Hanse.
- Rosebrock, Theo (1980): Erläuterungen zu Thomas Manns Buddenbrooks. 8. Aufl. Hollfeld: Bange.
- Rothenberg, Klaus-Jürgen (1969): Das Problem des Realismus bei Thomas Mann. Zur Behandlung von Wirklichkeit in den „Buddenbrooks“. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Royer, Jean (1964): Lübecker Gotik und Lübecker Straßenbild als Leitmotiv in den „Buddenbrooks“. In: Nordelbingen (Beiträge zur Kunst- und Kulturgeschichte Schleswig-Holsteins), Bd. 33, Jg. 33, 136–150.
- Schoeller, Wilfried F. (1993): Lübeck: Lebensform und Lustrevier. In: Merian, Nr. 7/1993, Jg. 46, 51–56.
- Selbmann, Rolf (2016): Die Wirklichkeit der Literatur. Literarische Texte und ihre Realität. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Selbmann, Rolf (2018): Das Buddenbrookhaus. In: Mattern, Nicole; Neuhaus, Stefan (Hrsg.): Buddenbrooks-Handbuch. Stuttgart: Metzler, 11–14.
- Tschechne, Wolfgang (1991): Thomas Manns Lübeck. Hamburg: Ellert & Richter.
- Tschechne, Wolfgang (1993): Das Haus der Buddenbrooks. Lübeck: Lübecker Nachrichten.
- Tribus, Helmut Meinrad (1966): Sprache und Stil in Thomas Manns Buddenbrooks. Ohio State University.
- Urban, Cerstin (2011): Thomas Mann. Buddenbrooks. Unterrichtsbezogene Erläuterungen, Kommentare und Wertungen. Hollfeld: Joachim Beyer.
- Vogt, Jochen (1983): Thomas Mann: «Buddenbrooks». München: Fink.
- Wenderholm, Iris (2013): «Totentanz-Heimat». Literarische Funktionalisierung sakraler Kunst bei Thomas Mann. In: Thomas Mann-Jahrbuch, Bd. 26, Jg. 26, 23–37.
- Wilpert, Gero von (1988): Das Buddenbrook-Haus. In: Moulden, Ken; Wilpert, Gero von (Hrsg.): Buddenbrooks-Handbuch. Stuttgart: Alfred Kröner, 37–40.
- Wißkirchen, Hans (1996): Spaziergänge durch das Lübeck von Heinrich und Thomas Mann. Zürich [u. a.]: Arche.
- Wißkirchen, Hans (2008a): *Buddenbrooks* – Die Stadt, der Autor und das Buch. In: Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Die Welt der Buddenbrooks. Frankfurt a. M.: Fischer, 15–60.
- Wißkirchen, Hans (2008b): Das Buddenbrookhaus literarisch. In: Dittmann, Britta; Wißkirchen, Hans (Hrsg.): Das Buddenbrookhaus. Lübeck: Schmidt-Römhild, 8–27.
- Zanol, Irene (2018): Symbole. In: Mattern, Nicole; Neuhaus, Stefan (Hrsg.): Buddenbrooks-Handbuch. Stuttgart: Metzler, 103–107.

Zimmermann, Jan (2018): Das Lübeck der Buddenbrooks in frühen Fotografien. „... In den giebeligen und winkeligen Straßen dieser mittelgroßen Handelsstadt“ Hamburg: Junius.

Zimmermann, Jan (2022): Kirchenglocken im Krieg – Verlust und Rettung. In: Lübeckische Blätter, H. 6/2022, Jg. 187, 77–81.

Auf den Spuren einer „Provinzautorin“? Die Martha-Saalfeld-Projekttag in Bad Bergzabern

Annette Kliewer

Abstract

Seit sechs Jahren wird am Gymnasium Alfred Grosser im südpfälzischen Bad Bergzabern jährlich ein „Martha-Saalfeld-Tag“ für die Deutschkurse der 11. Jahrgangsstufe angeboten. Die Autorin (1898–1976), besonders bekannt geworden durch ihren Roman *Die Judengasse* (1965) und ihre eindruckliche Naturlyrik, hat ihre letzten Jahre in diesem Städtchen verbracht. Besonders drei Orte sind Ziel für einen literarischen Spaziergang: Ihr Wohnhaus mit dem Garten, eine Gedenkstätte im Stadtmuseum und ein Gedenkstein mit Auszügen aus ihrem bekanntesten Gedicht. Saalfeld ist eine in der Literaturgeschichtsschreibung der Nachkriegszeit zu Unrecht verkannte Schriftstellerin, die in ihrem Leben und Werk mit drei Ausgrenzungsfaktoren zu kämpfen hatte: Sie war eine Frau, sie lebte in der Provinz und sie gehörte zu einer Generation von Schriftsteller:innen, denen es nach einer Zeit der inneren Emigration nach 1945 nicht gelang, sich auf dem Nachkriegs-Literaturmarkt zu etablieren. Der Beitrag stellt vor, wie Schüler:innen sich mit einer Autorin auseinandersetzen, die in ihrer Region gelebt hat. Damit nehmen sie ihren eigenen Wohn- und Schulort als literarischen Ort wahr, bekommen aber auch die Möglichkeit, sich selbst als Schreibende, Malende oder Spielende künstlerisch zu betätigen.

Literarischer Spaziergang auf den Spuren von Martha Saalfeld: Literaturdidaktische und pädagogische Zielsetzungen

Literarische Spaziergänge in außerschulischen Lernräumen sind seit der Reformpädagogik zu Anfang des 20. Jahrhunderts wie auch in der teilweise mit ihr verbundenen Heimatkunde im

Sinne einer lebensnahen Pädagogik Teil des Deutschunterrichts. Dabei wird ein emotionaler Zugang zur heimatlichen Landschaft, zu Autor:innen der Region oder zur Regionalkultur hergestellt. Gleichzeitig sollte auch die Begegnung mit Bildungseinrichtungen erlaubt werden. Alfred Lichtwark öffnete z. B. die Hamburger Kunsthalle allen Schulen der Stadt. Auch Adolf Reichwein setzte beim Schreiben an, er versuchte durch die Idee des „Werkschaffens“ die Schule in die Schulumwelt einzubinden: Dazu wurden z. B. mit Handwerkern der Umgebung gearbeitet, Feste für den Schulort organisiert oder längere Wanderfahrten geplant, für die jeweils schriftliche Kommunikation erforderlich war. Die Vertreter:innen der Landerziehungsheimbewegung (etwa Kurt Hahn) dagegen versuchten ihre Zöglinge teilweise von der Umwelt abzuschirmen: Sie sahen vor allem das Beschreiben von Naturerfahrungen als Basis der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Klemenz 1998). Auch Célestin Freinet, der Begründer der vor allem in der Grundschule bekannten „Freinet-Pädagogik“, legte großen Wert auf eine Einbeziehung der realen Welt. Dabei sollten sowohl Erkundungsgänge in die Schulumwelt vorgenommen werden wie auch das Arbeiten in der Schule von schulischen Funktionen befreit werden – etwa in der Konzeption des freien Schreibens:

Wenn es Kinder gäbe, die ausschließlich in der Schule gelernt hätten – und nirgendwo sonst – würde man den totalen Mißerfolg dieser Lernform feststellen. Wir meinen, und die Erfahrung liefert uns in jedem Moment den Beweis, daß das Kind sich selbst erzieht – nicht durch von außen herangetragenen Unterricht, sondern durch experimentelles Versuchen (*tâtonnement experimental*) im Leben. (Freinet zit. n. Laun 1982, 52)

Auch unser Projekttag fordert die Schüler:innen auf, ausgehend von literarischen Anregungen von Martha Saalfeld, selbst frei zu schreiben. Der Spaziergang zu Orten ihres Lebens wird als Anstoß gesehen, den bekannten Raum um die Schule neu zu erfahren. Dieses Lernangebot stellt eine Erweiterung in der Identitätssuche von Schüler:innen dar, die bestimmte Aspekte ihrer eigenen Umwelt noch nicht wahrgenommen haben. Eine besondere Bedeutung spielt dabei die Begegnung mit der Natur und jahreszeitlichen Sinneseindrücken.

Zu neuer Bedeutung kam der Bezug zur Außenwelt in den 60er und 70er Jahren im Zuge eines handlungsorientierten Deutschunterrichts: Er baut auf realen Kontakten mit außerschulischem Leben auf, dabei nimmt man einerseits Anregungen von außen, andererseits greift man aber auch selbst in das Kulturleben ein (durch Teilnahme an Wettbewerben, Kooperation mit Buchhandlungen, Lesungen in öffentlichen Einrichtungen, ...). Dieser Ansatz der Teilhabe am kulturellen Leben ist auch Ausgangspunkt für unseren Projekttag: Die Schüler:innen nehmen sich selbst als Handelnde in kulturellen Zusammenhängen vor Ort wahr.

Ein weiteres wichtiges Ziel literarischer Spaziergänge könnte schließlich eine utopisch gewendete „Entschulung der Gesellschaft“ (Illich 2003) bedeuten, eine befreierische Ablösung von der Institution Schule: Projektstage, bei denen Schüler:innen sich ohne Notendruck, frei von der ansonsten gepflegten analytischen Herangehensweise mit Literatur beschäftigen, können als Teil einer Öffnung des künstlich abgetrennten „Lernraums“ Schule zur Alltagswelt gesehen werden. Während die Einbeziehung außerschulischer Lernorte in der Grundschule noch häufig versucht wird, nimmt diese Tendenz im Sekundarbereich ab. Hier sind die stundenplantechnischen Probleme größer, die stärkere Trennung der Einzelfächer erlaubt es seltener ganze Schulklassen über längere Zeiträume außer Haus zu führen. Kreatives Arbeiten steht auch im Mittelpunkt unseres Projekttages. Dies erfordert Zeit, die mit der Schulgemeinschaft ausgehandelt werden muss. Deshalb war es auch für unseren Projekttag notwendig, ihn durch die Fachkonferenz festzuschreiben, um ihn auf Dauer auszurichten zu können.

Die Autorin und ihre Bedeutung für die Schüler:innen

Martha Saalfeld wurde 1898 in Landau in der Pfalz geboren und besuchte dort bis 1914 die Städtische höhere Mädchenschule Maria Ward-Schule, wo der Direktor Carl Friedrich Müller-Palleske ihre literarischen Neigungen förderte. 1921 legte sie in Kaiserslautern als Externe das Abitur ab. In Heidelberg studierte sie Philosophie und Kunstgeschichte. Eine bei Karl Jaspers begonnene Dissertation in Philosophie (*Zum Problem des Leidens bei Kierkegaard*) brach sie 1927 ab. 1928 heiratete Saalfeld den Grafiker Werner vom Scheidt (1894–1984) und begann eine Ausbildung zur Apothekenhelferin in Landau, was darauf verweist, dass sie sowohl der wissenschaftlichen wie auch der künstlerischen Karriere nicht wirklich vertraute und einen „Brotberuf“ ergriff. Hier schon zeigen sich Ambiguitäten, die für das folgende Leben bestimmend bleiben sollten: Saalfeld erhielt Anerkennung von bekannten Persönlichkeiten ihrer Zeit und scheint sich doch gleichzeitig immer unterschätzt zu haben. Auf Vermittlung von Rudolf G. Binding erschien 1926 die Sammlung *Der unendliche Weg* mit Holzschnitten von Saalfelds Ehemann in der *Neuen Rundschau* (als Buchdruck 1934). 1927 erhielt sie den Lyrikpreis des Fischer-Verlags. Anerkennung bekam sie vor allem von Oskar Loerke, Stefan Zweig und Hermann Hesse, mit dem sie einen jahrzehntelangen Briefwechsel führte. Weitere Gedichte folgten in Zeitschriften und Zeitungen sowie 1929 in der von Willi Fehse und Klaus Mann herausgegebenen *Anthologie jüngster Lyrik*. 1931 erschienen ihre Sonette erstmals als eigenständige Veröffentlichung (*Gedichte*). In dieser Zeit stand sie dem Kreis um Martin Raschkes (1905–1943) Zeitschrift *Kolonne* (1929–1932) nahe, die den literarischen Strömungen des magischen Realismus und der magischen Naturlyrik zuzuordnen ist. Hier schrieben viele Autor:innen, die für die Lyrik der Nachkriegszeit von Bedeutung

sein sollten: Günter Eich, Peter Huchel, Elisabeth Langgässer, Oskar Loerke oder Eberhard Meckel. 1932 fand die Uraufführung ihrer Tragikomödie *Beweis für Kleber* am Nationaltheater Mannheim statt, Aufführungen am Theater am Schiffbauerdamm in Berlin und in den Kammerspielen Freiburg folgten.

In der Zeit des Nationalsozialismus war der Rückzug in das bürgerliche Leben als Apothekenhelferin wohl auch eine Möglichkeit der inneren Emigration. Von 1934 bis 1937 lebte das Ehepaar in Worms und Düsseldorf, dort befreundete man sich mit Hulda und Otto Pan-
kok, der schon früh ein Arbeitsverbot als „entarteter Künstler“ erhielt. Auch Saalfeld wurde ab 1937 ein Publikationsverbot aufgrund ihrer kritischen Gesinnung auferlegt. Von 1939 bis 1944 arbeitete sie in einer Apotheke in Babenhausen bei Aschaffenburg.

1948 zog das Paar nach Bad Bergzabern um, wo vom Scheidt Kunstlehrer am dortigen Gymnasium wurde, dem Vorläufer unserer heutigen Schule. Sie zogen in die Zeppelinstraße, in das Dachgeschoss in der kriegsbeschädigten Villa ihrer Tante Emmy. „Jetzt wohnen wir wieder in dem milden Klima unserer pfälzischen Heimat, in Bergzabern, der Stadt am Kastanienwald“ – so schreibt Martha Saalfeld in einer Lebensskizze am Ende des Romans *Pan ging vorüber* (Saalfeld 2001, 170). Sie war in Bad Bergzabern literarisch aktiv, erhielt 1955 den Literaturpreis der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, wurde im April 1959 von der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung in Darmstadt zum ordentlichen Mitglied gewählt¹, war Mitglied des PEN-Clubs und stand in ständigem Kontakt mit Hermann Hesse, Stefan Zweig und Elisabeth Langgässer, von der sie „pfälzische Sappho“ (Diehl 2005) genannt wurde. Ab den 1950er Jahren war Saalfeld in dem Aktionsbündnis „Kampf dem Atomtod“ aktiv und wurde SPD-Mitglied. Ihr Roman *Die Judengasse* greift autobiographische Erinnerungen an ihre Heimatstadt Landau auf und war mit ihrem Roman *Isi oder die Gerechtigkeit* (1970) einer der ersten Romane, der sich mit der deutschen Schuld an der Shoah beschäftigte. In Landau wurde Saalfeld deshalb stark kritisiert, weshalb sie auch die Ehrenbürgerwürde zurückwies. Am 13. Februar 1976 erschien Martha Saalfelds letztes Gedicht *Ballade vom alten Karussell* in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, am 14. März 1976 verstarb sie. Nach ihrem Tod wurde sie in ihrer Geburtsstadt Landau in einem Familiengrab beigesetzt. Werner vom Scheidt verfasste einen autobiographischen Text *Leben mit einer Dichterin*, der in den folgenden Jahren vom Südwestfunk Mainz unter Werner Hanfgarn in Fortsetzungen gesendet wurden. 1998 wurden ihre *Gesammelten Werke* von ihrem Erben und Nachlassverwalter Berthold Roland, der das Paar seit 1962 kannte, neu herausgegeben. Nach ihr ist der Martha-Saalfeld-Förderpreis des Landes Rheinland-Pfalz benannt, der seit 1994 Autor:innen auszeichnet, die biographisch

¹ 1973 erhielt sie von dieser Institution den Preis der Stiftung.

einen Bezug zu Rheinland-Pfalz haben und deren im Entstehen begriffenen Werke als förderungswürdig anerkannt werden.²

Zum 45. Todestag im Jahr 2021 gingen der Nachlass und die Rechte Martha Saalfelds an die Universität Koblenz-Landau. Das Zentrum für Kultur- und Wissensdialog (ZKW) unter der Leitung von Prof. Dr. Anna Ohmer in Landau wird Saalfelds Werk neu herausgeben. Vorgeesehen sind auch künstlerische Umsetzungen in Form von Lesungen, Poetry Clips, Video- und Theaterinszenierungen. Die Universität Koblenz-Landau plant die Einrichtung einer Martha-Saalfeld-Forschungsstelle.

Doch wie ließe sich aus literaturdidaktischer Perspektive begründen, dass man Unterrichtszeit für Martha Saalfeld einsetzt? Saalfelds Lyrik gelangt aktuell zu neuer Aktualität, im Sinne eines „nature writing“ (vgl. Dürbeck/Kanz 2020) und durch den Bezug auf die Regionalität. Hier ist auch der Einschätzung Michael Buselmeiers zuzustimmen:

Man muss sich freilich nicht lange einlesen, um herauszufinden, dass Martha Saalfelds Gedichte ihre Prosa an Ausdrucksstärke weit übertreffen: Eine Naturlyrik ohne falsche Behaglichkeit; eindringliche, schroff gefügte Verse, magisch beschwörend und zugleich sehr präzise. (Buselmeier 2001)

Die Prosa ist in der Tat sperriger, da sie sehr den etwas pathetischen Konventionen eines magisch-mystischen Tons entspricht, der in den 1950er und 1960er Jahren eher in Mode war, der heutigen Schüler:innen aber eher fremd ist. Auf den zweiten Blick wird aber deutlich, dass sie hier immer die Problematik von „Schuld und Sühne, Gerechtigkeit und Vergebung“ (Diehl 2005, Seite) abhandelt und damit auf ihre Gesellschaft direkt Bezug nimmt, also sicher nicht an Weltflucht interessiert ist. Literaturdidaktisch besonders spannend ist die Auseinandersetzung mit der Autorin für den heutigen Deutschunterricht aber unter einem anderen Aspekt: Saalfeld erscheint trotz ihrer regionalen und nationalen Erfolge heute als die große Verliererin und dies aus drei Gründen:

Sie war eine Frau und konnte sich auf dem Literaturmarkt nicht durchsetzen. Obwohl sie Kontakt zu wichtigen Autor:innen ihrer Zeit hatte, gelang ihr nie der ganz große Durchbruch. Bis auf ihre letzten Jahre in Bad Bergzabern hatte sie sich lange in den „Brotberuf“

² Seit 2014 wird der Preis unter Mitwirkung von Studierenden der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, vergeben. In mehreren Auswahlrunden einigen sich die Studierenden auf eine Shortlist von etwa 15 Texten, die der Jury vorgelegt wurden. Nach einem Interview mit den jeweiligen Autoren und einer Autorenlesung werden die Texte, die es in die Endrunde schaffen, in Form einer szenischen Lesung durch Studierende dem Publikum nähergebracht. Seit 2015 ist das Publikum des Präsentationsabends an der Auswahl der Preisträger beteiligt (vgl. <https://kulturland.rlp.de/de/kultur-foerdern/preise/> (Zugriff: 18.8.2022)).

der Apothekerin zurückgezogen. Neben den beiden anderen bekannten Autorinnen Anna Seghers und Elisabeth Langgässer gehört sie zu den „Starken Frauen aus 1000 Jahre Pfälzer Geschichte“.³

Ihre mangelnde Bekanntheit liegt vielleicht auch daran, dass sie sich durch ihren Rückzug in die Provinz von etablierten Diskussionen abgeschnitten hat. So ist an ihrem Beispiel auch die Frage zu stellen, wie in Deutschland mit der Regionalliteratur umgegangen wurde und wird. Ist ein Gefälle zwischen der „hohen Literatur“ des Kanons und den „kleinen Literaturen“⁴ festzustellen, dem Autor:innen nicht entkommen können, die sich an den Peripherien bewegen? Diese Abwertung des Regionalen wird noch dadurch verstärkt, dass allzu oft Dichter:innen noch nicht einmal Erfolg in ihrer Provinz hatten:

Man muss sich fragen, ob sich die Region voll bewusst ist, was für eine großartige, bescheidene, scheue und auch wieder unerschrockene Frau, was für eine große Dichterin hier zuhause war, fast drei Jahrzehnte in Bergzabern, der ‚Stadt am Kastanienwald‘, lebte und hier ihr Werk, das ihr Mann, Werner vom Scheidt, mit seiner Kunst begleitete, vollenden konnte. (Roland 2017, 20)

Der Konflikt mit ihrer Heimatstadt Landau wegen Saalfelds Roman *Die Judengasse* zeigt, dass die Autorin lange Zeit eher als „Nestbeschmutzerin“ gesehen wurde und erst nach ihrem Tod zu einem späten Ruhm gelangte, u. a. durch Benennung eines Platzes mit ihrem Namen.

Schließlich gehört Saalfeld genau zu der Generation von Autor:innen, denen der Nationalsozialismus in die Quere gekommen ist. Wie viele andere Autor:innen, die in der Weimarer Republik Erfolg hatten, deren Schaffen dann in der Zeit zwischen 1933 und 1945 behindert wurde und denen nach 1945 kein wirkliches Come-Back vergönnt war, ist auch die Biographie von Martha Saalfeld davon geprägt, dass sie nicht an Erfolge nach der „Stunde Null“ anknüpfen konnte. Dies gilt in besonderem Maße für Schriftsteller:innen wie sie, die in die „innere Emigration“ gingen, denen es also – anders als etwa den politisch aktiven Schriftsteller:innen der Neuen Sachlichkeit – nicht vergönnt war, in den 1970er Jahren ein Wiederentdeckung im Zuge der Studenten- oder Frauenbewegung zu erleben (vgl. Krohn 2021). Dies ist umso spannender, als die Autorin sich zwar früh politisch betätigt hat und nach 1945 wegen ihrer Kritik an der deutschen Schuld an der Shoah ausgegrenzt wurde, sie aber durch ihre eher

³ Unter diesem Titel wurde sie auch in einer Ausstellung vom 2.10.2021 bis zum 16.1.2022 in einer Kooperation zwischen den Museen Zweibrücken und Ludwigshafen gewürdigt.

⁴ Hier ließe sich an die Begrifflichkeit von Gilles Deleuze anknüpfen, der diesen Begriff auf Franz Kafka und die Prager deutsche Literatur bezog (vgl. Deleuze 1976).

apolitischen, naturmagischen Texte auch nicht als klare Vertreterin einer *littérature engagée* wahrgenommen wurde.

Entstehung des Projekttages

Der „Martha-Saalfeld-Projekttag“ an unserer Schule wurde auf Anregung der Ike und Berthold Roland-Stiftung 2015 ins Leben gerufen.⁵ Berthold Roland hat den gesamten Nachlass von Martha Saalfeld und Werner vom Scheidt geerbt. In der Vergangenheit hat er einen Gedenkstein für die beiden am neu benannten „Scheidt-Saalfeld-Weg“ im Kurpark aufstellen lassen, eine Gedenkplakette am ehemaligen Wohnhaus in der Zeppelinstraße 13 anbringen lassen, zahlreiche Objekte dem Museum der Stadt Bad Bergzabern geschenkt (Druckpresse, Originaldrucke, Autographen, private Objekte aus dem Besitz des Paares, ...)⁶ und eine „vom Scheidt-Saalfeldsche“ Gedächtnisstätte als ständige Ausstellung im Museum der Stadt am 25. Mai 1997 errichtet.⁷ Im Sommer 2022 erhielt die Kunstfachschaft unserer Schule eine Schenkung von 175 Druckplatten von Werner vom Scheidt (Linienschnitte, Zinkplatten, Holzdrucke, Materialpapier).⁸ Unser Projekttag wird großzügig mit 300 Euro pro Jahr finanziert. Von diesem Geld können Materialien für die künstlerischen Arbeiten und die Preise für den Wettbewerb bezahlt werden. Der Projekttag wird auch von der örtlichen „BuchLese“ (einer Veranstaltungsreihe mit verschiedenen Lesungen jeweils im September/Oktobre) unterstützt: Eine Vertreterin dieser Veranstaltung leitet den Tag durch einen Gedichtvortrag ein, führt die Schüler:innen im örtlichen Stadtmuseum und ist zusammen mit Mitgliedern der Stiftung Teil der Jury.

Trotz dieser sehr guten Voraussetzungen ist der Projekttag in der Fachschaft Deutsch unserer Schule nicht unumstritten. Einige Deutschlehrer:innen lehnen die Teilnahme ab, weil

⁵ Der Kunsthistoriker Dr. Berthold Roland (1928–2022) war zunächst Kurator am Reiss-Museum in Mannheim, dann Kunstreferent im Mainzer Kultusministerium und von 1983 bis 1993 Direktor des Landesmuseums Mainz und der Villa Ludwigshöhe, schließlich auch Kunstberater beim Bundeskanzleramt in Bonn. Im Jahr 2007 gründete er mit seiner Frau Ike Roland (1929–2010) die Ike und Berthold Roland-Stiftung.

⁶ Es kam zu folgenden Schenkungen: Sammlung ständige Ausstellung (2013), Sammlung Rosenbilder (2014), Sammlung Blumen vom Hermannshof (2014), Sammlung Druckvorlagen Linol – Metall – Holz (2017).

⁷ Einen virtuellen Rundgang durch die Ausstellung findet man hier, sie wurde am 8. Juni 2013 der Stadt Bad Bergzabern überlassen: <https://www.youtube.com/watch?v=49m2AwSpqDI> (Zugriff: 12.9.2022); Einsicht in die einzelnen Objekte erhält man hier: <https://rlp.museum-digital.de/index.php?t=sammlung&gesusa=529> (Zugriff: 18.8.2022)

⁸ Diese dürfen mit dem Zusatz „neu“ von Schüler:innen neu ausgedruckt und künstlerisch bearbeitet werden.

sie den Aufwand für zu hoch halten, die Schüler:innen von zwei bis drei Deutschkursen der 11. Klasse einen Vormittag lang freizustellen. Es ist also nicht sicher, ob der Projekttag in Zukunft Bestand haben wird, weil er stark an einzelne interessierte Lehrkräfte, an die Mitarbeit der Stiftung und der externen Juror:innen geknüpft ist.

Ablauf des Tages

7.55 Uhr bis 8.20 Uhr		Begrüßung, Vorstellen des Ablaufs und kurze Präsentation der Autorin und Gedichtvortrag (Renate Becker) in der Aula, Verteilung der Gruppen auf die Räume	
8.20 Uhr bis 9.25 Uhr		Begehung von Bad Bergzabern in den Kursen und Einteilung der Gruppen in der Aula	
Gruppe 1	8.30 Uhr: Kurpark	8.40 Uhr: Wohnhaus Zeppelinstraße	9.00 Uhr: Museum
Gruppe 2	8.30 Uhr: Wohnhaus Zeppelinstraße	8.45 Uhr: Museum	9.10 Uhr: Kurpark
Gruppe 3	8.30 Uhr: Museum	8.55 Uhr: Kurpark	9.05 Uhr: Wohnhaus Zeppelinstraße
9.25 Uhr bis 9.45 Uhr		Pause	
9.45 Uhr bis 12.30 Uhr		4 Gruppen arbeiten in drei Räumen zu Leben, Lyrik und Prosa. Außerdem gibt es eine Kunst-Gruppe. Betreuende Lehrkraft erklärt Projekt	
Zwischenstopp: 10.30 Uhr		Vorstellung der Projektidee vor der betreuenden Lehrkraft	
12.30 Uhr bis 13.15 Uhr		Vorstellung der Ergebnisse (5 Minuten pro Gruppe) in der Aula	
13.15 Uhr bis 13.45 Uhr		Beratung der Jury – Schüler:innen haben Pause!	
13.45 Uhr bis 14.00 Uhr		Preisverleihung in der Aula	



Abb. 1: Haus Zeppelinstraße

Für den Projekttag finden sich alle beteiligten Schüler:innen, in der Regel zwei bis drei Deutsch-kurse der 11. Klasse, in der Aula der Schule ein. Eine Lehrkraft beginnt mit einer Vorstellung der Biographie der Autorin und ihres Mannes, der Kunstlehrer an unserem Gymnasium war, denn die Autorin wird nur selten im Unterricht vorgestellt und die SchülerInnen gehen meist ohne Vorwissen in den Tag. Dem folgt ein Vortrag des Gedichts *Die sanfte Linie* aus dem Zyklus *Pfälzische Landschaft* durch die Gästeführerin und ehemalige Grundschullehrerin Renate Becker, ein Gedicht das durch seinen Bezug zu der Landschaft der Region, die durch Weinbau und Gemüseanbau bestimmt ist, bei den Schüler:innen gut ankommt:

Martha Saalfeld: Pfälzische Landschaft

Die sanfte Linie! Und es übersteigt
Sie keine kühnere. Da wölbt das Blau
Der Beere sich am Holz und goldnes Grau
Der edeln Äpfel und das Nächste neigt

Sich wie das Fernste; schwankte je im Licht
Ein Acker so wie dieser, so beschwingt,
So zarten Flügels? – Aber es gelingt
Ein Zärtliches nur selten zum Gedicht.

Dann ist das Rauhe da: Die braune Nuß,
Die feiste Rübe, borstiges Getier
Und Hopfenfelder und ein bittres Bier

Bei süßen Trauben; Saftiges zum Schluß,
Geschlachtetes. Noch vieles stellt sich ein:
Kastanien noch und Mandeln, Brot und Wein ...

(Saalfeld 1977, 66)

Der Projekttag wird immer am letzten Donnerstag vor den Herbstferien angesetzt, vor allem, weil die jahreszeitliche Stimmung in Anlehnung an dieses Gedicht gut zu der sinnlichen Erfahrung für die Schüler:innen passt. Ziel des Tages ist, dass die Schüler:innen sich kreativ mit diesem Text und anderen Texten der Autorin auseinandersetzen und so angeregt werden, eigene Gefühle, Beobachtungen, Erfahrungen des Spaziergangs aufzugreifen, um sie produktionsorientiert umzusetzen. Dazu gehen die Schüler:innen in drei Gruppen zum Wohnhaus der Autorin und in ihren Garten, zum Saalfeld-Raum im Stadtmuseum⁹ und zu einer Lesung an ihrem Denkmal im Kurpark. Dabei halten sie jeweils an, um fotografisch oder schreibend Eindrücke festzuhalten. Nach der Rückkehr in die Schule werden die Eindrücke daraufhin in kreative Arbeiten umgesetzt, wobei die Schüler:innen die Biographie oder Texte der Autorin weiter- oder umschreiben, Gedichte filmisch oder szenisch umsetzen oder diese illustrieren.

⁹ Dieses ist seit drei Jahren geschlossen und eine Öffnung steht noch nicht in Aussicht (vgl. <https://www.bad-bergzabern.de/tourismus-kultur/stadtmuseum/> (Zugriff: 12.9.2022)).

Dazu werden schon im Vorfeld Dreier-Gruppen gebildet, die sich einem der folgenden Themen zuordnen sollen:

1) Eine Gruppe widmet sich der künstlerischen Umsetzung. In den vergangenen Jahren wurden von der Kunstlehrerin Annet Waßmer¹⁰ hier verschiedene Aufgaben gestellt:

1. Faltkunst
2. Kalligraphie
3. Illustration
4. Grisaille

In der Regel wurde dafür von den Schüler:innen ein Auszug aus einem Gedicht ausgewählt, das künstlerisch umgesetzt wurde.

Beim letzten Martha-Saalfeld-Tag konnte eine neue, besondere Technik eingesetzt werden. Die Roland-Stiftung hat der Schule 175 Druckplatten (Linol, Holz, Metall) von Werner vom Scheidt vermacht, die weiter gedruckt werden können. Aus diesem Fundus wurden vor dem Projekttag zwölf Motive ausgewählt, die mit dem Schaffen von Martha Saalfeld in Bezug gebracht werden können. Die Drucke wurden vorher gefertigt und Aufgabe der Schüler:innen war es nun, diese Drucke zeichnerisch und durch Ergänzung von Text zu erweitern.

2) Eine weitere Gruppe beschäftigt sich mit der kreativen Umsetzung von Gedichten der Autorin. Dabei wird den Schüler:innen völlige Freiheit gegeben, in der Regel sind sie motiviert durch die Vorstellung, dass nach knapp zwei Stunden die Ergebnisse einer Jury vorgestellt werden soll. Die SchülerInnen haben schon die verschiedensten Formen gewählt: Kurzfilm, Zeichentrickfilm, Rap-Version, Weiterschreiben eines Gedichts, Nachspielen eines Gedichts, Pantomime parallel zu einer Lesung oder einer Vertonung, usw.

3) Die dritte Gruppe beschäftigt sich mit dem Leben der Autorin. Auch hier gab es verschiedene Versionen: Anlegen eines Zeitstrahls mit Padlet, Wandzeitung mit Bildern/Daten/Texten, fiktive Tagebucheinträge zu besonderen Erlebnissen, usw.

¹⁰ Weitere Informationen zu dieser Künstlerin findet man auf folgender Homepage: <https://www.annetkуска.com/> (Zugriff: 29.08.2023)

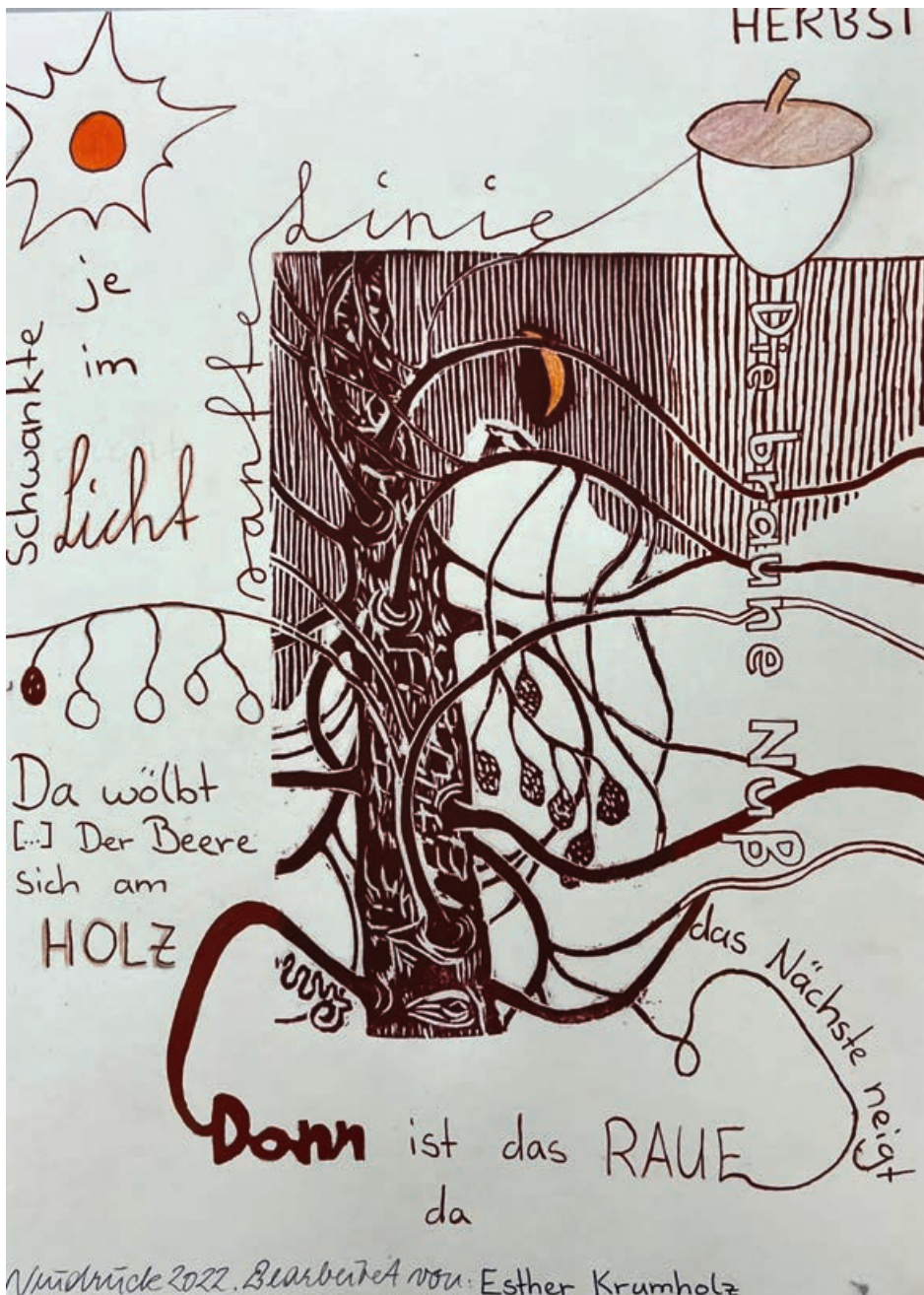


Abb. 2: Künstlerisches Beispiel der Schülerin Esther Krumholz zu Die sanfte Linie (2022)

4) Die vierte Gruppe liest Auszüge aus verschiedenen Romanen der Autorin: Der bekannteste ist *Die Judengasse* (1964), hier wurde ein Auszug gewählt, der die ersten Ausschreitungen gegen Jüd:innen in Landau während der Zeit des Nationalsozialismus beschreibt. Ein weiterer Auszug stammt aus *Pan ging vorüber* (1954), hier wurde ein Auszug gewählt, in dem man das Haus der Autorin wiedererkennen kann.

Arbeitsblatt: Gruppe „Prosa“

Martha Saalfeld: *Die Judengasse* (1965)

Romananfang

Die Judengasse war für mich die interessanteste Gasse der ganzen Stadt. Sie war etwas breiter, als es sich für eine Gasse gehört. Auf der einen Seite standen ansehnliche Bürgerhäuser, deren Besitzer ihre Gärten und Sommerwohnungen vor dem alten Stadttor hatten. Auf der andern Seite hausten die Nachfahren der einstigen Gettobewohner in niedern, zum Teil winzigen Häusern. Sie hatten hier ihre Trödel- und Antiquitätenläden, die mit zauberhaften Dingen angefüllt waren, mit Maskenkostümen, eingelegten Spieltischen und altem Porzellan. Da war Abrahams uralter Laden, in dem Anzüge feilgeboten wurden, Hüte, Rucksäcke und knorrige Stöcke. Und da war Ephraim, bei dem man Zinn und Frankenthaler Porzellan bekam und allerhand zigeunerhaften Schmuck. Weil Abraham kein Schaufenster besaß, hängte er seine Waren einfach auf die Gasse, an die Außenwand seines Hauses. Da kam es dann häufig vor, daß irgendein Rüpel sich ein Hütchen auf den Kopf stülpte oder einen Stock ergriff und sich davonmachte, ohne zu bezahlen. Dann war die Gasse von Geschrei und Wehklagen erfüllt, man rannte zur Polizei, aber die Polizei kann nicht herbei.

Romanende

Man hätte keinen Hund an diesem Abend vor die Tür gejagt. Sturm toste, warf die Ziegel von den Dächern, der Regen rauschte unaufhörlich nieder. Die Judengasse war ein trüber Bach. Matt schimmerte das Licht der Gaslaternen. Es spiegelte sich in der braunen Flut. Durchnäßt und schaudern kam ich zu den Freunden. Ich weinte, wagte nicht, sie anzusehn. Sie saßen an dem kleinen Tisch im Laden, so bleich und unbeweglich wie aus Wachs. [...] Ich war noch gar nicht weit vom Haus entfernt, da fiel im Laden Ephraims ein Schuss.

Arbeitsaufträge:

Lies Romananfang und Romanende zu „Judengasse“ und deute die literarischen Motive in diesem Text. Stelle Vermutungen zum „Schuss“ am Ende an. Was könnte zwischen dem Anfang und dem Ende sich ereignet haben? Schreibe einen Zwischentext.

Vergleiche Motive aus beiden Texten. Erkennst Du Gemeinsamkeiten? Wie könnte man die in dem Zwischentext aufnehmen?

In jeder Themengruppe gibt es mehrere Dreier-Gruppen, es wird aber darauf geachtet, dass alle Themengruppen gleich groß sind. Die kreative Umsetzung wird schließlich einer Jury von (am Projekt nicht beteiligten) Lehrer:innen, Schüler:innen der SV, Externen (Vertreter:innen der Stiftung, Literaturbegeisterte usw.) und dem Schulleiter vorgestellt und die besten Arbeiten jeder Kategorie werden prämiert. Jede:r Beteiligte an der Sieger:innengruppe erhält einen Buchgutschein von 15 Euro. Die Präsentation vor der Jury ist eine Herausforderung für die beteiligten Schüler:innen, sie müssen ihre eigenen Arbeiten einer Öffentlichkeit vorstellen, dies geht weit über das hinaus, was sie an Präsentationen innerhalb ihrer Kurse gewohnt sind.

2021 wurden die Ergebnisse außerdem im Rahmen der „BuchLese“ einem größeren Publikum unter dem Titel „Wege zu Martha“ vorgestellt. Schüler:innen bereiteten sich auf die Lesung vor, einige lasen die originalen Texte von Saalfeld, andere die von Schüler:innen geschriebenen Texte. Außerdem wurden eine Ausstellung der künstlerischen Arbeiten und die digitalen Ergebnisse an verschiedenen Computern präsentiert.

Ausblick

Exemplarisch kann an unserem Beispiel gezeigt werden, wie kreatives Arbeiten von Schüler:innen mit kulturellem Engagement von Privatpersonen und Stiftungen verknüpft werden kann und Sensibilität für den Natur- und Kulturraum sowie die Geschichte in der literarischen Provinz geweckt wird. Hermann Hesse, der die tragische Situation von Martha Saalfeld recht klar erfasst hat, formuliert, was unser literarischer Spaziergang um eine vergessene Autorin bietet:

Wenn die Welt erst noch ein wenig mehr bankrott und der Durchbruch zum Leben erreicht sein wird, dann wird man unter anderen Merkmalen auch das als ein Merkmal unserer Zeit aufzählen, dass sie keine Gedichte mehr lesen konnte, für Völker mit einer adligen alten Sprache ein schweres Krankheits- und Schandzeichen. Dann wird man sich auch mancher Dichter erinnern, deren Schicksal es war, in dieser irrsinnigen Zeit, diesem irrsinnigen todkranken Deutschland einsam und unverstanden ihre schönen

Dichtungen geschrieben zu haben, und unter ihnen wird man auch Martha Saalfeld nennen, weil ihre Gedichte wirkliche Dichtungen sind. Sie schweben wirklich, wie jede echte Dichtung, zwischen zwei Polen, sind Weg und Schwingung zwischen Erlebnis und Form. (zit. nach Roland 2017, 21)

Biographischer Hinweis:

Dr. habil. **Annette Kliewer** ist Studiendirektorin am Gymnasium im Alfred-Grosser-Schulzentrum Bad Bergzabern mit den Fächern Deutsch, Evangelische Religion, Ethik und Französisch. Schwerpunkte ihrer Veröffentlichungen liegen in den Bereichen Interkulturelle Literaturdidaktik, Holocaust-Forschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Gender-Studies sowie Regionalliteratur (Elsass).

Primärliteratur

Saalfeld, Martha (1977): Pfälzische Landschaft. Gedichte. Illustriert von Werner vom Scheid. Hrsg. von Berthold Roland. Neustadt/Weinstr.: Stiftung zur Förderung der Kunst in der Pfalz.

Saalfeld, Martha (1998): Werkausgabe Bd. 1: Gedichte. Hrsg. von Berthold Roland. Blieskastel: Gollenstein.

Saalfeld, Martha (1999): Werkausgabe Bd. 2: Romane: Die Judengasse. Isi oder die Gerechtigkeit. Hrsg. von Berthold Roland. Blieskastel: Gollenstein.

Saalfeld, Martha (2001): Pan ging vorüber. Anna Morgana. Mann im Mond. Hrsg. von Berthold Roland. Blieskastel: Gollenstein.

Sekundärliteratur

Buselmeier, Michael (2001): Die sanfte Linie. In: der Freitag, 02.11.2001. URL: <https://www.freitag.de/autoren/schoppe/die-sanfte-linie> (Zugriff: 30.9.2022).

Deleuze, Gilles (1976): Kafka. Für eine kleine Literatur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Diehl, Wolfgang (1998): Ich wohne bei den Wolken. Phantastische Luftreiche im Werk von Martha Saalfeld. In: Chaussée, Zeitschrift für Literatur und Kultur der Pfalz, H. 1/1998, 6–19 (P).

Diehl, Wolfgang (2005): Saalfeld, Martha. In: Neue Deutsche Biographie 22, 314–315 [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd11719414X.html#ndbcontent> (Zugriff: 18.8.2022).

Dürbeck, Gabriele/Kanz, Christine (2020): Deutschsprachiges Naturschreiben von Goethe bis zur Gegenwart. Kontroversen, Positionen, Perspektiven. Berlin/Heidelberg: Metzler.

- Ehrke-Rothermund, Heidrun (1985): Nun find' ich mich in diesem bitterbösen Märchen wieder. Zu den Zeitromanen der Rheinpfälzerin Martha Saalfeld. In: Blätter der Carl-Zuckmayer-Gesellschaft, H. 2/1985, 11. Jg., 5–22.
- Fischer, Ludwig (2019): Natur im Sinn. Naturwahrnehmung und Literatur. Berlin: Matthes & Seitz.
- Illich, Ivan (2003): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck.
- Klemenz, Dieter (1998): Die Orientierung – Naturnahe Schule. Die Kernideen. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Mitreißende Schulen. Reformpädagogische Konzepte als Programm. Braunschweig: Westermann, 140–149.
- Kliwer, Annette (2006): Außerschulische Lernorte. In: Kliwer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 30–31.
- Kliwer, Annette (2011): Außerschulische Lernorte im bilingualen Deutschunterricht. In: Gehring, Wolfgang; Michler, Andreas (Hrsg.): Außerschulische Lernorte bilingual. Göttingen: Cuvillier, 101–116.
- Krohn, Claus-Dieter (2021/1994): Aspekte der künstlerischen inneren Emigration 1933–1945. Berlin [u. a.]: De Gruyter (Reprint).
- Laun, Roland (1982): Freinet 50 Jahre danach: Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen; Beispiele einer produktiven Pädagogik. Heidelberg: Meichsner & Schmidt.
- Roland, Berthold (1998): Martha Saalfeld. In: Stimme der Pfalz, H. 1/1998, 49. Jg., 4–7.
- Roland, Berthold (2017): Die Stadt am Kastanienwald. Martha Saalfeld und Werner vom Scheidt in Bad Bergzabern. Mannheim: Schriftenreihe der Ike und Berthold Roland-Stiftung.

Ein literarischer Spaziergang zur Anwendung in der Grundschule – Das Kinderbuch *Pip rettet den Wald* als Grundlage für Literatur und Umwelterfahrungen

Sabrina Leuth

Abstract

Der folgende Beitrag stellt die Konzeption eines literarischen Spaziergangs zum Kinderbuch *Pip rettet den Wald* (2021) von Rebecca Reed für den Einsatz in der Grundschule oder mit Kindergruppen im Grundschulalter dar. Die Einsatzmöglichkeiten des Kinderbuchs und des literarischen Spaziergangs beziehen sich nicht allein auf den Deutschunterricht, sondern sind fächerübergreifend anzuwenden und miteinander zu verknüpfen. In dieser Konzeption wird vor allem die Verknüpfung zur Umwelt und dem Sachunterricht hergestellt, denn der literarische Spaziergang greift Themenkomplexe wie die Tiere im Wald und das Wirken von Umwelteinflüssen auf Bäume auf. Der literarische Spaziergang ist in Stationen gegliedert, an denen Textausschnitte aus dem Buch aufgegriffen und bearbeitet werden. Die Umgebung des Spaziergangs wird in die Betrachtung des Kinderbuchs mit einbezogen und soll somit ein ganzheitliches Erleben und Wahrnehmen der Literatur ermöglichen.

Einleitung

Dem hier vorgestellten literarischen Spaziergang liegt das Kinderbuch *Pip rettet den Wald* zugrunde, in dem es um die Erlebnisse des Eichhörnchens Pip geht (vgl. Reed 2021). Seinen von Trockenheit bedrohten Lebensraum Wald soll Pip retten, indem er die letzte Eichel des bald sterbenden Hüterbaums pflückt. Doch auch andere Tiere wollen die Eichel haben, denn wer sie

besitzt, hat die Macht über den Wald. Nach mehreren Herausforderungen und Streitigkeiten mit anderen Tieren des Walds gelingt es Pip schließlich mit der Hilfe seiner Freund:innen die Eichel zu bekommen und folgt einer Eule, die ihm den Weg in die Stadt weist (vgl. ebd.). Wie es weiter geht erfährt man aus den zwei folgenden Bänden der Buchreihe.

Der literarische Spaziergang zu diesem Buch ist für den Einsatz in Schulklassen geeignet und ermöglicht Kindern im Grundschulalter einen anderen Blick auf und Umgang mit Literatur. Grund dafür ist, dass die Umgebung systematisch mit eingebunden wird und diese sich mit dem Inhalt der gewählten Literatur verbindet. Als geeignete Orte für den Spaziergang bieten sich Wälder, Parkanlagen oder andere Orte an, an denen mehrere Bäume wachsen und sich regelmäßig Tiere aufhalten könnten. Durch die Durchführung und Evaluation einer ersten Konzeption des literarischen Spaziergangs konnte dieser fundiert überarbeitet werden, sodass die im Folgenden beschriebene Konzeption bereits Anpassungen aus der Praxis enthält.

Dieser Beitrag geht zunächst auf den theoretischen Rahmen literarischer Spaziergänge ein. Anschließend wird die Konzeption des literarischen Spaziergangs dargestellt und die Ziele aufgeführt. Des Weiteren folgt die Beschreibung des Entwicklungsprozesses des literarischen Spaziergangs, wobei sowohl die Rückmeldungen der teilnehmenden Schüler:innen als auch die eigenen Beobachtungen eingebunden werden. Abschließend folgen Hinweise und Einschränkungen sowie eine Zusammenfassung mit Ausblick.

Theoretische Rahmung

Als Ausgangspunkt der literarischen Spaziergänge kann als methodologischer Referenzrahmen die Outdoordidaktik genannt werden (vgl. Abstiens 2010, 81; Betz 2016, 279ff.). Diese geht von einer Vermittlung von Literaturerfahrungen im Freien aus, wobei das Schulgebäude verlassen und die Umgebung mit in die Literaturerfahrungen und deren Vermittlung eingebunden wird (vgl. Rupp et al. 2011, 336f.). Abhängig von der zugrunde liegenden Literatur können als Orte demnach die Stadt, die Natur oder bestimmte Gelände dienen (vgl. Abstiens 2010, 83f.). Eine genaue Übereinstimmung des Orts und der Literatur ist dabei nicht zwingend notwendig, denn auch die Ermittlung von Abweichungen zwischen dem realweltlichen und dem in der Literatur beschriebenen Ort bietet eine Auseinandersetzung, die den Verstehensprozess leiten kann (vgl. ebd., 84). Die Vorstellungskraft der Leser:innen wird angeregt und die beschriebene Szene in der Literatur kann vergegenwärtigt werden (vgl. ebd.). Auch bei einem literarischen Spaziergang wird als Grundlage Literatur genutzt, die mit der Umgebung in Verbindung gebracht wird, wie es bereits bei der Outdoordidaktik beschrieben ist (vgl. Adam 2019, 95). Dies dient als Grundlage, auf der Stationen entwickelt werden, die „einen anschaulichen Zusammenhang zwischen Wort und Ort“ (ebd., 96) vermitteln und durch den literarischen Spaziergang führen.

Vorstellung des literarischen Spaziergangs

Der literarische Spaziergang ist für die Durchführung mit bis zu 30 Schüler:innen konzipiert, denkbar sind jedoch auch kleinere Gruppen oder halbe Klassen, sodass individueller auf die Antworten und Ideen der Schüler:innen eingegangen werden kann. Die Anzahl der Materialien kann je nach Schüler:innenanzahl flexibel angepasst werden. Als Zeitaufwand ist mit ca. 90 Minuten zu planen, wobei dies individuell je nach Schüler:innengruppe und Länge des Wegs variieren kann. Der literarische Spaziergang kann zu jeder Jahreszeit durchgeführt werden. Vorbereitend sollten die Schüler:innen auf die passende Kleidung für den Ausflug hingewiesen werden. Das Material ist in ausreichender Menge bereitzustellen, die Route festzulegen und auf seine Eignung zu prüfen. Auch die Gruppeneinteilung sollte im Vorfeld vorgenommen werden. Tabelle 1 bildet den Ablauf des literarischen Spaziergangs ab und bietet einen ersten Überblick, bevor die Stationen näher erklärt werden.

Ablauf	Inhalt/Aktivität	Sozialform	Material
Einstieg	Regeln besprechen, hinführen zum literarischen Spaziergang	Plenum	-
Weg-Aufgabe	Überlegungen anstellen: „Wer könnte Pip sein?“	Einzel- oder Partnerarbeit	-
1. Station: Wer ist Pip?	Textstelle (verändert) vorlesen, herausfinden wer Pip ist	Plenum und Partnerarbeit	Buch (Coverbild, S. 9), Textausschnitt mehrfach kopiert und verändert
Weg-Aufgabe	Umgebung beobachten und sammeln welche Tiere hier leben und welche mit Pip im Wald leben könnten	Einzel- oder Partnerarbeit	-
2. Station: Wer wohnt im Wald?	Tiergeräusche einiger Tiere aus dem Buch den Tierbildern zuordnen, Bewegungen der Tiere ergänzen	Plenum und Gruppenarbeit	Tierbilder und Audiodateien der Tiergeräusche, Audiogerät, Lautsprecher

Ablauf	Inhalt/Aktivität	Sozialform	Material
3. Station: Der gefährdete Lebensraum Wald	Wald mit den Sinnen wahrnehmen, Textstelle lesen, Wahrnehmungen mit Darstellungen aus dem Buch vergleichen	Plenum und Einzel- oder Partnerarbeit	Buch (S. 8), Klemmbretter, Papier, Stifte
4. Station: Ein Traumwald	Dinge, die die Pflanzen und Tieren in einem gesunden Wald brauchen, sammeln und vorstellen	Plenum und Partnerarbeit	Im Wald auffindbare Naturmaterialien
Reflexion	Fünf-Finger-Methode anwenden	Plenum und Einzelarbeit	Analoge oder digitale Vorlage

Tabelle 1: Ablauf und Übersicht des literarischen Spaziergangs

Der Einstieg ist dem eigentlichen literarischen Spaziergang vorangestellt und kann im Klassenraum, der Aula, dem Schulhof oder sonstigen Lokalitäten in oder nahe der Schule stattfinden. Zunächst werden Verhaltensregeln für die Orte, die aufgesucht werden, sowie die Regeln zum Verhalten im Straßenverkehr eingeführt oder wiederholt. Der thematische Einstieg erfolgt, indem die Schüler:innen ihre Vorstellungen von einem literarischen Spaziergang äußern. Dann nennt die durchführende Person den Titel des Buchs und erklärt den groben Ablauf des literarischen Spaziergangs. Für den Weg zur ersten Station bekommen die Schüler:innen die Aufgabe sich zu überlegen, wer Pip sein könnte. Dies wird bewusst offen gelassen, denn die Schüler:innen sollen Pips Identität anhand einer Textstelle in der ersten Station herausfinden. Differenzierend könnte genannt werden, dass Pip ein Tier oder ein Lebewesen des Walds ist.

Die erste Station findet an einem Ort mit Bäumen statt, zum Beispiel an einem Spielplatz, in einem Park oder am Waldrand. Zunächst wird die Weg-Aufgabe aufgegriffen und die Ideen der Schüler:innen, wer Pip sein könnte, gesammelt. Anschließend wird eine Textstelle, die Pip beschreibt, vorgelesen und den Schüler:innen ca. fünf Minuten Zeit gegeben den Text nochmal eigenständig zu lesen und mit eine:r Mitschüler:in eine Idee zu entwickeln, wer Pip sein könnte. In der Textstelle wird Pips Aussehen und seine Fortbewegung in den Bäumen beschrieben:

Ein kühler Wind zerzauste Pips Fell, als er von Baum zu Baum sprang. Dünne Äste bogen sich unter dem Gewicht des jungen Eichhörnchens, schnellten wieder zurück und schleuderten ihn durch die Luft, sodass sein Magen Purzelbäume schlug. Er hielt mit dem langen Schwanz das Gleichgewicht und streckte die Pfoten vor, um den nächsten Ast zu packen. So durchquerte er den Wald. (Reed 2021, 9)

Sowohl beim Vorlesen als auch bei den kopierten Textausschnitten für die Schüler:innen muss das Wort „Eichhörnchens“ (ebd.) durch „Tiers“ oder „Pips“ ersetzt werden, da ansonsten direkt ersichtlich wäre, dass Pip ein Eichhörnchen ist. Durch den gewählten Ort, an dem Pip sich wie im Buch fortbewegen könnte, kann den Schüler:innen die Vorstellung des Gelesenen vereinfacht werden. Danach folgt die Besprechung im Plenum, bei der die Textstelle zur Begründung für die Ideen der Schüler:innen herangezogen wird. Die Abbildung von Pip auf dem Buchcover dient anschließend der Auflösung. Im Anschluss werden die Schüler:innen aufgefordert sich umzusehen und zu sagen, wo sich Pip an diesem Ort aufhalten und wohlfühlen könnte. Nach dieser ersten Verbindung zwischen dem Buch und der Umgebung wird zum Schluss die zweite Weg-Aufgabe gestellt, bei der die Schüler:innen auf dem Weg zur nächsten Station wahrnehmen sollen, ob sie Tiere, die mit Pip im Wald leben könnten, sehen und/oder hören.

Die zweite Station kann an einem ähnlichen Ort wie dem der ersten Station stattfinden. Vor allem der Wald bietet sich ab dieser Station für den weiteren literarischen Spaziergang an. Nach dem Sammeln der Eindrücke der Weg-Aufgabe werden die Schüler:innen in Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt Bilder einiger Tiere, die im Buch vorkommen. Sie werden auf dem Boden ausgelegt und unbekannte Tiere werden benannt. Anschließend werden von einem Tonträger die Geräusche der abgebildeten Tiere nacheinander abgespielt und die Schüler:innen haben die Aufgabe die Bilder den Geräuschen zuzuordnen, indem sie sie nach der gehörten Reihenfolge der Geräusche sortieren. Die Häufigkeit des Abspielens der Geräusche kann dabei je nach Bedürfnissen der Schüler:innengruppe variiert werden. Danach wird gemeinsam die Zugehörigkeit und Reihenfolge von Geräusch und Tier überprüft. Die Bilder werden wieder eingesammelt und abschließend wird zu jedem Tier eine passende Bewegung festgelegt, die die Schüler:innen bei dem Erklängen des Tiergeräuschs machen sollen. Als Tiere wurden das Eichhörnchen, das Reh, die Eule, die Krähe und die Maus gewählt. Durch die gewählten Tiere aus dem Buch sollen die Schüler:innen eine konkretere Vorstellung von Pips Lebensraum erhalten und gleichzeitig potenzielle Bewohner des Walds vor Ort kennenlernen und wahrnehmen können.

Die dritte Station findet idealerweise an einem Ort statt, an dem tote oder geschädigte Bäume stehen oder standen. Wenn dies nicht möglich ist, sind auch gesunde Waldstücke, Parkbäume oder ähnliche Umgebungen geeignet. Die Schüler:innen nehmen mit ihren Sinnen den Ort um sich herum wahr und sammeln in Partnerarbeit Begriffe, die den Ort beschreiben (Was sehe ich? Was höre ich? Was rieche ich? Was spüre ich?). Hiernach wird eine Textstelle aus dem Buch von Schüler:innen vorgelesen, die aus der Sicht eines alten Baums den Zustand des Walds beschreibt, in dem Pip wohnt. In dieser Textstelle heißt es, dass viele Bäume durch Wassermangel sterben und auch der Baum aus dessen Sicht berichtet wird bald sterben wird (vgl. Reed 2021, 8). Zum einen sollen die Schüler:innen nennen, wer im Buch diese Gedanken hat und zum anderen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Walds im Buch und vor Ort herausstellen. Des Weiteren kann sich hieraus ein Gespräch über den Zustand des ggf. kranken

Walds vor Ort ergeben, dessen Ursachen und der Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung des Lebensraums Wald. Auch ein Gespräch über weitere Probleme des Walds, wie der Befall durch den Borkenkäfer, Waldbrände oder Stürme ist möglich. Diese Gespräche richten sich dabei nach dem Vorwissen und den Ideen der Schüler:innen.

Die vierte und letzten Station sollte ebenfalls noch im Wald, am Waldrand oder an ähnlichen Orten stattfinden. Die Schüler:innen sammeln in Einzel- oder Partnerarbeit gemeinsam am Wegesrand Dinge, die sie Pip mitgeben würden, damit es den Tieren und Pflanzen im Wald gut gehen möge. Im Plenum werden die gesammelten Dinge präsentiert und ihr Zweck erläutert.

Zurück auf dem Schulgelände oder im Klassenraum schließt die Reflexion des literarischen Spaziergangs an, bei der die Fünf-Finger-Methode genutzt werden kann, um über das Erlebte zu sprechen und Rückmeldungen zu sammeln. Dies kann als Grundlage für die weitere Arbeit mit dem Buch dienen und für jede Sozialform angepasst werden. Eine vorgezeichnete Hand mit den reflektierenden Sätzen an den jeweiligen Fingern (das kam zu kurz, das ist mir aufgefallen, das könnte man besser machen, das habe ich gelernt, das war super) kann auf der Tafel analog oder digital dargestellt werden oder für Gruppen oder einzelne Schüler:innen als Arbeitsblatt kopiert werden.

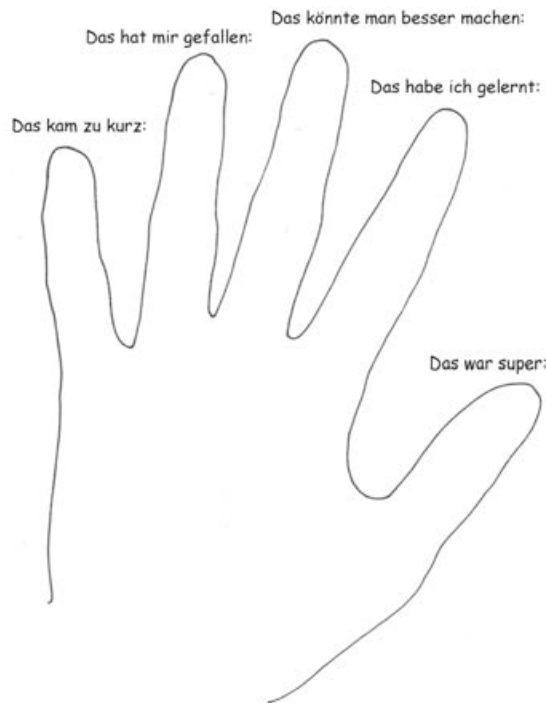


Abb. 1: Vorlage zur 5-Finger-Methode; © Sabrina Leuth

Im anschließenden Unterricht können bezugnehmend auf den literarischen Spaziergang weitere Aufgaben wie beispielsweise ein Quiz folgen. Dieses kann als vertiefendes Element sowohl durch die Lehrkraft als auch durch Schüler:innen erstellt und umgesetzt werden. Wenn das Buch im Anschluss an den Spaziergang gelesen wird, können kreative Produkte wie Standbilder, Bilder oder Plakate sowie Lapbooks zum Buch gestaltet werden, oder der Leseprozess wird durch ein Lesetagebuch begleitet. Fächerübergreifend können im Sachunterricht Themen aus dem Buch oder an dieses angelehnt aufgegriffen und vertieft werden, wie beispielsweise die Themen Wald, Tiere im Wald, Waldsterben oder die Auswirkungen des Klimawandels auf den Wald.



Abb. 2: Skizze einer beispielhaften Route des literarischen Spaziergangs; © S. Leuth

Lernziele

„Unter literarischem Lernen versteht man den Erwerb der Fähigkeiten, die speziell für die Rezeption von literarischen Texten angeeignet werden.“ (Spinner 2020, 405) Das literarische Lernen beinhaltet nicht nur Geschriebenes, sondern es „bezieht sich auch auf akustisch und audiovisuell rezipierte Literatur, also auch auf Hörbücher, Literaturverfilmungen“ (ebd.), Theatervorstellungen und Einschlaflieder (vgl. Spinner 2006, 6). Literarisches Lernen beginnt be-

reits vor der Schule und dem Lesenlernen durch vielfältige Begegnungen, wird in der Schule aufgegriffen und weiter ausgebaut (vgl. Spinner 2020, 405).

Die Ziele literarischen Lernens können nach Spinner (2006) in elf Aspekte unterteilt werden. Folgend werden die für die Konzeption relevanten Ziele aufgegriffen und mit Bezug auf den vorliegenden literarischen Spaziergang dargestellt. Der Aspekt „[b]eim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (Spinner 2006, 8) ist zentrales Ziel, da während des Spaziergangs in den Stationen 1 und 3 Textausschnitte eingebunden werden, bei denen die Schüler:innen innere Bilder zum Vorgelesenen entwickeln können. In Station 1 wird die Beschreibung von Pip dem Eichhörnchen vorgelesen, die die Schüler:innen veranlasst, sich Pip vorzustellen und herauszufinden, wer Pip ist. Station 3 beinhaltet einen Textausschnitt über das Leiden des Walds, der im Anschluss mit den wahrgenommenen Aspekten aus der Umgebung verglichen und so die Entwicklung einer eigenen Vorstellung hervorrufen und durch die Umgebung unterstützt werden kann. Das Ziel „[s]ubjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (ebd.) wird während des gesamten literarischen Spaziergangs verfolgt, da die Schüler:innen durch die Schilderungen über das Eichhörnchen Pip, die weiteren Tiere im Wald mit ihren Geräuschen und den Zustand des Walds verschiedene Anknüpfungspunkte an ihre eigene Lebenswelt geboten bekommen. Durch Gespräche und weitere Aufgaben zu vorgelesenen Textausschnitten erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Lebensrealität und Empfindungen mit der Handlung, den Figuren oder den Emotionen aus dem Buch zu vergleichen und in Beziehung zu setzen. Hierbei kann eine subjektive Involviertheit entstehen, die eine genauere Auseinandersetzung mit dem Text möglich macht. Nach Spinner handelt es sich dabei um „individuelle Prozesse, die nicht direkt beobachtbar sind“ (ebd., 9). Daher kann das Ziel, bezugnehmend auf die unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler:innen, individuell verschieden erreicht werden. Der Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (ebd.) wird in Teilen verfolgt, da die Schüler:innen sich, durch die Wahrnehmung seiner Lebenswelt und Erleben des Waldsterbens, bereits ansatzweise in die Figur Pip und seine Lebensweise hineinversetzen und seine Handlungen nachvollziehen können.

Die „[m]ethaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“ (ebd., 11) ist ein Ziel, welches in der dritten Station über einen Textausschnitt angesprochen wird. Der Ausschnitt aus dem Buch beinhaltet einen Text aus der Sicht eines alten Baums mit Aussagen wie zum Beispiel „doch friert es mich im Innersten meines Stammes“ (Reed 2021, 8), die die Schüler:innen über den genauen Wortlaut hinaus verstehen müssen, um die Botschaft zu entnehmen. Das letzte Ziel literarischen Lernens, welches in diesem Spaziergang aufgegriffen wird, ist, „[m]it dem literarischen Gespräch vertraut werden“ (Spinner 2006, 12). Vor allem in den Stationen 1 und 3 werden die Schüler:innen dazu angeregt, über die vorgestellten Textstellen aus dem Buch *Pip rettet den Wald* ins Gespräch zu kommen, ihre Gedanken mitzuteilen und die der anderen

zu kommentieren. Auch in Station 2 und 4 und bei der Reflexion kann dieses Ziel abhängig von den Schüler:innenbeiträgen verfolgt werden.

Ein Ziel des Literaturunterrichts ist die Lesefreude und Lesemotivation zu fördern (vgl. Leubner et al. 2016, 38f.). Dieses Ziel beeinflusst auch das Textverstehen, denn wenn die Schüler:innen mit Freude und Motivation an einen Text herantreten, werden die Texte besser verstanden (vgl. ebd.). Der literarische Spaziergang soll den Schüler:innen einen motivierenden Zugang zum Buch und der Arbeit mit Literatur ermöglichen sowie ihnen die Möglichkeit geben, ihre Gedanken, ausgelöst durch die Erfahrungen des Spaziergangs, einzubringen und mit dem Text sowie den Beiträgen anderer zu verknüpfen. Ebenfalls wird das Ziel des Textverstehens genannt (vgl. ebd., 35ff., 42). Es wird durch den literarischen Spaziergang angestrebt, da die Schüler:innen Elemente aus dem Vorgelesenen entnehmen und Zusammenhänge sowie Sichtweisen der Figuren verstehen müssen, um dem Spaziergang und den Aufgaben folgen zu können (vgl. ebd.).

Die Einbindung der Umgebung in jede Station und Weg-Aufgabe wird hier auch im Sinne einer Vernetzung mit dem Sachunterricht genutzt, der thematische Anknüpfungspunkte zu den Geschehnissen im Buch bietet. Hierbei geht es vor allem um das Wahrnehmen des Lebensraums Wald und um das Erkennen von Veränderungen und der Auswirkungen dieser Veränderungen auf die Flora und Fauna. Dies sind Aspekte, die mit der naturwissenschaftlichen und geographischen Perspektive des Sachunterrichts verbunden werden können und auch den Themenbereich der nachhaltigen Entwicklung betreffen. Als eine Kompetenz von Schüler:innen, die in dem hier beschriebenen literarischen Spaziergang gefördert wird, kann daher weiterhin genannt werden, dass die Schüler:innen „wahrnehmen und beschreiben, was ihnen in Räumen auffällt, wie sie ihre Umwelt empfinden und was ihnen bedeutsam ist“ (GDSU 2013, 48).

Entwicklungsprozess

Für den literarischen Spaziergang wurde das Buch *Pip rettet den Wald* von Rebecca Reed aus dem Jahr 2021 gewählt, da dieses alle Geschlechter gleichermaßen ansprechen kann und für das Grundschulalter geeignet ist, um eine Weiterarbeit mit dem Buch zu ermöglichen. Das Thema der Trockenheit und des Waldsterbens, ist in vielen Teilen Deutschlands präsent, so auch im Umfeld der Schule, an der der literarische Spaziergang durchgeführt wurde. Die Durchführung dieses Spaziergangs erfordert kein Vorwissen über das Buch seitens der Schüler:innen. Nach einmaliger Durchführung mit einer dritten Klasse wurde die vorgestellte Konzeption durch die eigene Reflexion und der Rückmeldungen der teilnehmenden Schüler:innen angepasst. Die Entwicklung des literarischen Spaziergangs wurde im Rahmen eines Seminars an der Universität Siegen begleitet, sodass im Vorfeld der Durchführung außerdem das Feedback

von Dozent:innen- und Kommiliton:innenseite Berücksichtigung fand. Als Evaluationsmethode für die Schüler:innen wurde die Fünf-Finger-Methode gewählt. Diese sowohl mündlich als auch schriftlich durchzuführende Methode „dient dem Feedback zum Unterricht in einem begrenzten Zeitraum“ (ISB o. J., 15). Jedem Finger der Hand ist ein Impuls zugeordnet, der zur Reflexion anregen soll (vgl. ebd., 16; QUA-LiS NRW 2022). Zum Beispiel für den kleinen Finger „Mir ist zu kurz gekommen ...“ (QUA-LiS NRW 2022) und für den Ringfinger „Ich bin zufrieden mit ...“ (ebd.). Bei dieser Durchführung wurde die schriftliche Reflexion angewandt, bei der bereits eine Hand auf Papier abgedruckt und die modifizierten Impulse an den einzelnen Fingern notiert waren (s. Abb. 1). Die Reflexion kann schließlich in die jeweiligen Finger eingetragen werden. Damit wurde den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben in Ruhe für sich selbst zu reflektieren und nicht durch Aussagen von Mitschüler:innen beeinflusst zu werden.

Die Durchführung führte zu mehreren kleineren Anpassungen des literarischen Spaziergangs, die im Weiteren beschrieben werden. Allgemein sollte bei der Durchführung auf das individuelle Schrittempo der Schüler:innengruppe, die Länge und Wahl des Wegs und die Lautstärke der Tiergeräusche und des Lautsprechers geachtet werden. Angepasst wurde, dass der überarbeitete literarische Spaziergang zwei Weg-Aufgaben enthält, da die Schüler:innen so gezielt über ein Thema reden können und dies bereits bei der einen enthaltenen Weg-Aufgabe der ersten Durchführung gut gelang, die Gespräche lenkte und die Zeit zwischen den Stationen effektiv genutzt wurde. Die erste Station zur Klärung, wer Pip ist, war zunächst ohne den Austausch mit eine:r Partner:in und das eigenständige Lesen der Textstelle geplant. Bei der Durchführung war der Bedarf der Schüler:innen jedoch hoch, sich über die Textstelle und die hervorgerufenen Assoziationen auszutauschen, sodass diese Station um die Partnerarbeit und die Möglichkeit, die Textstelle nochmals eigenständig zu lesen, erweitert wurde. Die zweite Station nannten bei der Rückmeldung viele Schüler:innen als besonders gelungen. Die Tiergeräusche den Waldbewohnern zuzuordnen nahmen viele Schüler:innen als neu erworbenes Wissen aus dem literarischen Spaziergang mit. Bei der Durchführung beschränkte sich die Station jedoch auf die Zuordnung der Tiergeräusche, was einige Schüler:innen als zu kurz wahrnahmen. Als Erweiterung wurden daher die Bewegungen der Tiere zu den jeweiligen Tiergeräuschen in die überarbeitete Konzeption aufgenommen. Weitere Rückmeldungen der Schüler:innen waren, dass der Spaziergang abenteuerlicher war als gedacht und viele den Wald durch genaueres Hinsehen und Hinhören anders wahrgenommen haben, als sie es normalerweise tun.

Hinweise und Einschränkungen

Wie bei jedem Material und jeder Methode für den Unterricht muss auch bei diesem literarischen Spaziergang geprüft werden, ob er für die Durchführung mit der eigenen Schü-

ler:innengruppe geeignet ist. Es ist in diesem Fall sinnvoll, wenn die Schüler:innen einen Bezug zum Lebensraum Wald und dessen Problemen, wie Trockenheit und deren Folgen, haben. Idealerweise ist als Durchführungsort ein Wald zu wählen, in dem kranke Bäume stehen oder Flächen abgeholzt wurden, denn diese Problematik greift das Buch thematisch auf und bietet somit eine direkte Verknüpfung zur Lebenswelt der Schüler:innen sowie zu den Problemen des Walds vor Ort. Dass die Bäume im Wald aufgrund verschiedener Faktoren sterben, sollte in Gesprächen an den Stationen und im Kontrast zu dem im Buch beschriebenen Szenarien immer wieder thematisiert werden. Bei den verwendeten Materialien kann es sinnvoll sein, diese durch eine Laminierung oder Folien zu schützen. So werden sie gegenüber Witterungsbedingungen haltbar gemacht und können wiederverwendet werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Durch die Durchführung zeigte sich, an welchen Elementen des literarischen Spaziergangs noch Veränderungen vorzunehmen sind. Die Erwartungen, die zur Wahl des Buchs und zur Erstellung der Konzeption führten, wurden erfüllt. Der Bezug zum Buch und dem Wald als Umgebung, ist in jeder Station verankert und wird durch die Weg-Aufgaben unterstützend aufgenommen. An den Gesprächen zwischen den Stationen und durch die Rückmeldung der Schüler:innen zeigte sich, dass das Ziel, die Schüler:innen für das Buch zu begeistern, erreicht wurde. Dass 13 von 18 Schüler:innen angaben, dass sie das Buch gerne oder sehr gerne lesen würden, unterstützt diese Aussage. Ebenfalls zeigte sich, dass die Schüler:innen einen tiefergehenden Einblick in ihre Umwelt gewonnen haben, denn sie gaben an, dass sie zum Beispiel mehr auf die Geräusche im Wald geachtet haben und dies als spannend empfanden. So haben sich die Schüler:innen mithilfe der Verknüpfung zum Buch *Pip rettet den Wald* auf eine bis dahin unbekannte Weise mit dem Wald auseinandergesetzt und angeleitet ihre Sinne zur Erkundung eingesetzt.

Um das Potenzial eines solchen literarischen Spaziergangs zu nutzen, sollte dieser fächerübergreifend vernetzt werden. So können Beziehungen zu den Fächern Sachunterricht, Kunst oder Sport eingebaut werden. Je nach gewählter Literatur sind auch Vernetzungen zu anderen Unterrichtsfächern denkbar. Ein literarischer Spaziergang kann einen Zugang zur Literatur bieten und hat das Potenzial die Motivation, sich mit der betreffenden Literatur auseinanderzusetzen zu wollen, stärken. Auch unterschiedliche Herangehensweisen, wie die Gestaltung eines solchen Spaziergangs durch die Schüler:innen selbst (nach Erfahrungen mit der Methode), das Einbinden von weiteren Fachkräften (Förster, usw.) und das Ausprobieren von kreativen Möglichkeiten Literatur und Umwelt zu verbinden, sind möglich.

Biographischer Hinweis:

Sabrina Leuth ist Masterstudentin an der Universität Siegen im Studiengang Lehramt an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik (Fächer: Mathematische Grundbildung, Sprachliche Grundbildung, Sachunterricht).

Primärliteratur

Reed, Rebecca (2021): *Pip rettet den Wald*. Ravensburg: Ravensburger.

Sekundärliteratur

Abstiens, Nicole (2010): *Outdoordidaktik. Die Schweiz als Vermittlungsfeld von Literatur*. In Rupp, Gerhard; Boelmann, Jan; Frickel, Daniela (Hrsg.): *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Berlin: LIT, 77–91.

Adam, Winfried (2019): *Literarischer Spaziergang*. In: Wrobel, Dieter; Ott, Christine (Hrsg.): *Außer-schulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 95–97.

Betz, Anica (2015): ‚Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume‘ am Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik. In: Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. V&R Unipress, 275–289.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2016): *Literaturdidaktik*. 3. überarb. Aufl. Berlin [u. a.]: De Gruyter.

QUA-LiS NRW – Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2022): *Methodensammlung*. URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/methodensammlung/methodensammlung/uebersicht/index.html> (Zugriff: 27.09.2022).

Rupp, Gerhard; Abstiens, Nicole; Reinsch, Maximilian (2011): *Outdoordidaktik*. In: Neuhaus, Stefan; Ruf, Oliver (Hrsg.): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck: StudienVerlag, 336–348.

Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 33, H. 200, 6–16.

Spinner, Kaspar H. (2020): *Literarisches Lernen*. In: Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J. B. Metzler, 405–407.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (o. J.): *Methoden des Schüler-Feedbacks*. URL: https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Schulentwicklung/Schuelerfeedback/Dateien/Methoden.pdf (Zugriff: 07.03.2022).

Lessing ‚auf dem Spielbrett‘ im Epochenunterricht der Oberstufe – Ein Versuch von *best practice* im Zusammenspiel von Lehrer:innenbildung und Schulpraxis

Gabriela Scherer, Jessica Vogt

Abstract

Die Kenntnis einiger Namen von kanonisierten Autorinnen und Autoren der deutschen Literatur sowie die als exemplarisch zu verstehende Lektüre von ausgewählten Werken des literarischen Kanons gehören nebst Epochen- und Gattungswissen zum Basiswissen im Fach Deutsch für das Abitur. Wie es in unterrichtlichen Settings gelingen kann, dass Lernende im Deutschunterricht der Oberstufe (konkret hier Schüler:innen des Grundkurses Deutsch am Staatlichen Heinrich-Heine-Gymnasium, Kaiserslautern) literaturgeschichtliche Zusammenhänge verstehen und erinnern, sollte Ausgangspunkt für ein *Best-Practice*-Beispiel mit spielerisch inszenierten literarischen Spaziergängen im Rahmen der Ganzschrift *Emilia Galotti* von Lessing sein.

Konzipiert wurden digitale und analoge Spielräume (mit Tools wie Actionbound und Spielszenarien einer Schnitzeljagd) in einem literaturdidaktisch fokussierten Seminar, die darauf abzielen sollten, Faktenwissen zum Trauerspiel *Emilia Galotti* und zur Epoche der Aufklärung sowohl für die entwerfenden Studierenden als auch die spielenden Lernenden begehbar und erlebbar zu machen. Vorgestellt und reflektiert werden insgesamt drei Beispiele zum digital arrangierten Spaziergang mit der Anwendung *Padlet* und anderen Lern-Apps sowie mit *Actionbound*, außerdem ein analoges Spielangebot zu einem literarischen Spaziergang im Klassenraum mit *Escape-Room*-Charakter.

Einleitung

Die Kenntnis einiger Namen kanonisierter Autor:innen der deutschen Literatur sowie die als exemplarisch zu verstehende Lektüre von ausgewählten Werken (Ganzschriften) des literarischen Kanons zählen gemeinhin nebst Einsicht in Epochen- und Gattungsfragen zu den im Bildungshorizont von Schüler:innen anzubahnenden deklarativen Wissensbeständen im Fach Deutsch (vgl. Wichert 2013, 41). In den aktuellen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife steht bei den Präliminarien zum Unterpunkt „sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ im Kompetenzbereich „Lesen“, dass Schüler:innen der Sekundarstufe II befähigt werden sollen, „sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ zu erschließen (KMK 2014, 20). In Modellierungen von Aspekten literarischen Lernens und von literarischen Kompetenzen fungiert der Aspekt „literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“ (Spinner 2006) bzw. die literarische Kompetenz „kultureller Kontext – kulturelle Situierung“ (Schilcher/Pissarek 2018) gegenwärtig zwar an letzter Stelle der jeweiligen Auflistung, aber aufgegeben ist die traditionelle Vorstellung, zur literarischen Bildung gehöre der im eigenen Gedächtnis gespeicherte Einblick in literaturgeschichtliche Zusammenhänge (im Sinne von Weiterführung ebenso wie im Sinne von Neuausrichtung vorgefundener poetischer Konzepte), trotz kontroverser Diskussionen keineswegs.

Ein Epochenbegriff wie Aufklärung und eine Gattungsbezeichnung wie bürgerliches Trauerspiel sind Teil der deklarativen Wissensbestände, die üblicherweise im Deutschunterricht der Oberstufe erarbeitet werden. Im Professionswissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch für das Gymnasium darf deshalb ein ideengeschichtlich so einflussreicher Dichter und Denker wie Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) nicht fehlen, dessen Klassikerstatus gegenwärtig, 242 Jahre nach seinem Tod, noch immer unantastbar scheint (vgl. Kammler 2021, 4). Lessing fungiert „als bedeutendster Literat der Aufklärung im deutschsprachigen Raum“ (ebd.). Es gilt also im Studium ein fachwissenschaftlich und fachdidaktisch versiertes Vermögen auszubilden, um diesen Autor und dessen Werk im Kontext des europäischen Aufklärungsprozesses verorten und eigene Lektüreerfahrungen in die Diskussion einzubringen zu können – dies unter Rückgriff auf geeignete Auszüge aus literaturtheoretischen Schriften Lessings wie etwa aus den *Abhandlungen über die Fabel* (1759) und der *Hamburgischen Dramaturgie* (1767) sowie im Zugriff auf eine Auswahl seiner bekanntesten Dramen, darunter *Emilia Galotti* (1772).

Eine zentrale Frage, mit der sich Lehrende im schulischen ebenso wie im hochschulischen Kontext unter diesen Prämissen konfrontiert sehen, ist, wie sich Lerngruppen aus den Alterskohorten der *digital natives* für die Aneignung von sperrigen literarischen Texten und komplexen fachlichen Inhalten interessieren und im besten Fall sogar begeistern lassen, die aus ihrer Sicht ja im Bedarfsfall in digitalen Lexika gut nachvollziehbar aufbereitet zur Verfügung stehen (als Inhaltszusammenfassungen und in Überblicksartikeln).

Dass die Fähigkeit zur effektiven Vernetzung von Wissensbeständen aus den einzelnen Domänen von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik bereits während des Studiums anzubahnen sei, ist ein Desiderat der Lehrer:innenprofessionalisierung (vgl. KMK 2019, 26). Die solide Kenntnis von Texten und Fachinhalten als handlungsrelevant zu betrachten, wird von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch erwartet, aber diese Erwartung wird nicht von allen zwingend auch eingelöst. Ergebnisse aus der empirischen Forschung der Deutschdidaktik weisen seit Jahren auf Defizite im (vernetzten) Professionswissen von Deutschstudierenden in den Lehramtsstudiengängen hin (vgl. u. a. Bremerich-Vos et al. 2011; Masanek 2022).

Mit Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts darf zudem nicht übersehen werden, dass „gerade wegen der Sprachlichkeit seiner Gegenstände buchstäblich die ganze Welt thematisch werden kann“ (Kämper-van den Boogaart 2019, 26). So lässt sich z. B. ein Dramentext wie Lessings *Emilia Galotti* im Literaturunterricht dazu verwenden, Schüler:innen Gelegenheit zu geben sich selbstbezüglich über die eigene Verführbarkeit im Angesicht von Macht im Konnex mit Erotik auszutauschen – wofür Weltwissen im Sinne von reflektierter Alltagserfahrung ausreicht und fachliches Professionswissen nicht notgedrungen handlungsrelevant für die Unterrichtsgestaltung wird. Oder man kann miteinander ins Gespräch kommen über den bürgerlichen Tugendbegriff, der die Diskurse des 18. Jahrhunderts konturiert und dort im Reinheitsgebot für weibliche Figuren angesichts des Menetekels der verführten Unschuld im bürgerlichen Trauerspiel gipfelt – was einer literaturwissenschaftlich grundierten Interpretationspraxis entspricht und wofür Weltwissen im Sinne von Professions- und Kontextwissen in die unterrichtliche Vermittlungssituation einfließen muss.

Um Schüler:innen das Zeitalter der Aufklärung mit den für den deutschen Sprach- und Kulturraum zentralen Vertretern Lessing und Kant nahbar zu machen und ihnen dabei die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge rund um Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit (des Bürgertums, von Frauen, ...) zu verdeutlichen, in denen das Drama *Emilia Galotti* geschrieben wurde, muss dessen revolutionärer Gehalt (Virginia-Motiv) in den Fokus der Auseinandersetzung kommen. Dieser ist eingefügt in eine patriarchale Weltordnung (vgl. Bekes 2021, 43), die Schüler:innen aus anderen Diskussionszusammenhängen nicht fremd ist (Stichwort „alter weißer Mann“ in postkolonialen Diskursen der Gegenwart).

Die Fragen des vorliegenden Beitrags lauten in Anbindung an den Zielhorizont, deklarative Wissensbestände im Sinne von Kontextwissen für einen kompetenten Umgang mit literarischen Texten fruchtbar zu machen, deshalb: (Wie) Kann es gelingen, dass sich Lernen – Studierende ebenso wie Schüler:innen – fachliches Bildungswissen als vernetztes, für sie relevantes Wissen aneignen? Sind Spielanlagen, die Lernorte anbieten, die den begrenzten Rahmen von Seminarraum/Schulzimmer und Leinwand/Tafel überschreiten, dafür geeignet, langfristig bildende Erfahrungen mit Literatur früherer Epochen anzubahnen? Diese Fragen beziehen sich sowohl auf die Anforderung für die Lehramtsstudierenden, eine Spielanlage zu

konzipieren, die Schüler:innen auf einen literarisch konturierten Spaziergang mitnimmt, als auch auf die Erfahrungen und Erkenntnisse, die Schüler:innen machen bei der Begehung des für sie konzipierten literarischen Spielraums (in Anlehnung an Spielbrettspiele oder in Anlehnung an Escape-Room-Games).

Um also ein methodisch abwechslungsreiches, fachlich solides und didaktisch durchdachtes Lehr-Lern-Arrangement zu entwickeln, das mit Alteritätserfahrungen aufwartet, aber auch dem Bedürfnis nach Selbstbespiegelung beim Eintauchen in imaginäre Welten maßvoll Rechnung trägt, versuchten die Verfasserinnen des vorliegenden Beitrags, v. a. bei der methodischen Stellschraube anzusetzen und den Schwerpunkt auf spielendes Lernen in imaginär begehbar gemachten literarischen Räumen zu setzen. Dafür taten sich die Autorinnen dieses Beitrags für eine koordinierte Unterrichtsplanung im Zusammenspiel von Hochschullehre und Schulunterricht zusammen: Gabriela Scherer führte im Sommersemester 2022 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, ein Masterseminar mit Lehramtsstudierenden für das Gymnasiallehramt mit dem Veranstaltungstitel „Lessing ‚auf dem Spielbrett‘ im Epochenunterricht der Oberstufe“ durch und Jessica Vogt widmete ihre Deutschstunden am Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern in einem Grundkurs der elften Klasse über mehrere Schulstunden hinweg dem Thema „Aufklärung“, exemplifiziert an Kant, Lessing und dem Drama *Emilia Galotti*.

Der Beitrag orientiert sich so nun an einer im Deutschunterricht der Oberstufe geläufigen Fragestellung: „Was ist Aufklärung?“. Die universitäre Lehrveranstaltung wählte dafür Lessing als Impulsgeber aus für die Konzeption von digitalen und analogen Games zur anschließenden schulischen Begehung in virtuellen und realen Räumen, fokussiert auf Lessings Trauerspiel *Emilia Galotti*. So waren die Studierenden in ein Projekt eingebunden, das ihnen in Teilen eine selbständige Erarbeitung zentraler Aspekte der Aufklärung als Prozess und Epoche und von *Emilia Galotti* als beispielhaftes Werk des betrachteten Zeitalters abverlangte. Dies, was hier am Beispiel „Lessing“ dargestellt wird, hat Modellcharakter und lässt sich auf andere Werke und andere Literaturepochen übertragen – sowohl, was die Erarbeitung von Spielanlagen für den schulischen Deutschunterricht in einem fachdidaktischen Seminar im Hochschulkontext angeht, als auch, was die Begehung der angebotenen Spiel- und Lernwelten im Schulunterricht betrifft.

Hochschuldidaktische und schulpraktische Kontextualisierung

Eine professionelle Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen ist seitens der Lehrenden mit durchdachter Selektion, Reduktion und Reformulierung fachwissenschaftlichen Wissens verbunden (vgl. Scherer 2021, 18). Sie hat die Lernvoraussetzungen der Lerner:innen ebenso im

Blick wie die Herausforderungen und das didaktische Potenzial, das von den ausgewählten Unterrichtsgegenständen für Bildungszwecke ausgeht.

Die Auswahlentscheidung der Inhalte für die Seminarveranstaltung orientierte sich am schulischen Rahmen. Im Unterricht des Grundkurses Deutsch Klassenstufe 11 von Jessica Vogt war gemäß Lehrplan dem hier dargestellten Projekt vorausgehend die Epoche „Barock“ behandelt worden. Inhaltslogisch schließt sich hieran stimmig die fachliche Auseinandersetzung mit der Epoche der „Aufklärung“ an. Aus ihrem Religionsunterricht waren die Schüler:innen bereits mit der Ringparabel aus Lessings Drama *Nathan der Weise* vertraut, was ein zentrales Versatzstück ist in der Auseinandersetzung mit Ideen und Konzepten der europäischen Aufklärung. Für den Deutschunterricht entschied sich Jessica Vogt für Lessings bürgerliches Trauerspiel *Emilia Galotti*.

Im schulischen Unterricht im Fach Deutsch ist Exemplifizierung des epochalen Prozesses der Aufklärung an Texten von Lessing und Kant üblich. Im Masterseminar wurde daher zusätzlich zum Trauerspiel *Emilia Galotti* auch Lessings Lustspiel *Minna von Barnhelm* erarbeitet, um die Lektürekenntnisse der Lehramtsstudierenden mit Sachgegenständen zu erweitern, über die sie so bei späteren Auswahlentscheidungen im Rahmen ihrer zukünftigen Berufsausübung dann bereits souverän verfügen. Den Studierenden war aus ihrem eigenen Religions- oder Deutschunterricht Lessings *Nathan der Weise* bekannt bzw. zumindest der in diesem Drama zur Darstellung gebrachte Toleranzgedanke in religiösen Belangen. Hierzu wurde zur Auffrischung der zentralen Wissensinhalte daher nur ein studentisches Referat gehalten. *Minna von Barnhelm* wurde im Masterseminar hingegen didaktisch-methodisch in studentischer Erprobung einer fragend-entwickelnden Gesprächsführung behandelt. Dies kam den Studierenden bei der Begleitung der Schüler:innen in dem von ihnen konzipierten literarischen Spielraum später im Schulzimmer nicht inhaltlich, aber didaktisch-methodisch sehr hilfreich zupass. Handelte es sich dabei doch um eine erst im Rahmen dieser Hochschulveranstaltung erworbene Kompetenz der studentischen Lerner:innen (s. u. als Beispiel die Erläuterungen in der Auswertung der Spielanlage 1, „Padlet“). Kants Beitrag zur *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* wurde ebenfalls diskutiert im Seminar. Zudem wurde von den Studierenden verlangt, arbeitsteilig Lessings Fabel- und Dramentheorie zu erkunden sowie sich über Leben und Werk dieses Autors zu informieren und die eigenen Erkenntnisse mit der Seminargruppe zu teilen. Vor allem aber wurden didaktische Überlegungen zur Methodik spielenden Lernens (vgl. Brand 2021) im Umgang mit Literatur angestellt.

Reduktion und Reformulierung mit Blick auf die Lern- und Wissensvoraussetzungen der Schulklasse waren die Herausforderungen, die sich den Studierenden in der Vertiefungsphase ihres eigenen Lernprozesses stellten. Mit dem Ziel, einer elften Klasse literarische Erkundungen auf digitalen und analogen Spielanlagen anzubieten, die der Festigung ihres Fachwissens

für die Abiturprüfungen dienen, verwandelten die Studierenden die eigenen, im Lauf des Semesters erarbeiteten Wissensbestände in Spielszenarien. Diese arbeiten grundsätzlich mit dem Prinzip von Schlössern, welche es mittels Aufgabenstellungen, die auf Schüler:innenwissen zugreifen, zu knacken gilt. Zur Erstellung von digitalen Varianten dieser Edu-Breakouts in Anlehnung an Escape-Room-Games bot es sich an, dem Bildungssektor zur Verfügung stehende Programme zu sichten (z. B. Krickel/Zwick 2019). Mit Blick auf die schüler:innenseitige Motivation entwickelten zwei Gruppen auch ansprechende *storylines* für den im mitgebrachten Spielkonzept angebotenen literarischen Spaziergang. Zur Spielifizierung (Gamification) in Unterrichtssettings ist anzumerken, dass der Lernerfolg aus dem Spielraum und dessen Lerngegenständen selbst erfolgen sollte oder zumindest eng mit ihm verwoben sein muss, damit das Spiel als explizit fachdidaktisch fundiert gelten kann (vgl. Brand 2021, 5).

Kritische Vorstellung der Ergebnisse

Am Masterseminar nahmen neun Studierende teil. Ihnen als Urheber:innen der nachfolgend genannten Spielkonzeptionen sei an dieser Stelle namentlich herzlich gedankt: Vanessa Dincher und Amelie Schehl für „Padlet“, Betül Gökbaraz und Nina Watrin für „QR-Codes“, Florian Busch, Finn Luca Höschle und Marie-Claire Gayer für „Actionbound *Kant*“, Isabelle Cordier und Scarlett Hirsch für „Escape Game *Lessing*“. Es entstanden vier unterschiedliche Spiele: Das Tandem Dincher/Schehl nutzte die kostenlose App *Padlet* zur Entwicklung eines auch optisch als Spielbrett wahrnehmbaren digitalen Angebots ohne *storyline*, aber mit sinnvoll gereihten Aufgabenstellungen (Bsp. 1); das Tandem Gökbaraz/Watrin entwickelte ein Spiel, das ebenfalls ohne Einbettung in eine Geschichte und einfach mittels QR-Codes digital von Aufgabe zu Aufgabe führt (Bsp. 2); die Kleingruppe Busch/Höschle/Gayer erarbeitete mit dem für den Unterricht kostenpflichtigen Programm *Actionbound* eine für den Lerngegenstand gut geeignete *storyline* mit Aufgaben in einem digitalen *Escape-Room* (Bsp. 3); das Tandem Cordier/Hirsch griff auf die Idee der Schnitzeljagd zurück für ein analoges Spiel mit digitalen Anteilen, mit ansprechender *storyline* sowie kognitiv anspruchsvollen Aufgaben, kombiniert mit Puzzeln und Fühlkisten sowie Schatztruhen mit realen Schlössern, die es zu knacken galt (Bsp. 4). Jede Spielanlage wurde im Seminar von Kommiliton:innen getestet und von den Konstrukteur:innen nachgebessert, bevor sie in der Schule von einer Kleingruppe von Schüler:innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen erprobt wurde, jeweils unter Hilfestellung einer Person aus dem Team der Entwerfer:innen.

Bsp. 1, Padlet: Die Vorteile dieses Spielgerüsts liegen bei seiner einfachen Handhabung und im kostenlosen Download aller darin verwendeten Apps (*Padlet*, *Kahoot*) und Web-Tools (*Flinga-Whiteboard*). Die Gesamtanlage in ihrer chronologischen Reihenfolge ist auf einen

Blick erfassbar (s. Abb. 1) und ist der Wiederholung und Festigung des Unterrichtsstoffes verpflichtet. Zum Aufwärmen wird zunächst ein offenes Brainstorming zu Lessing als Person angeboten, das kooperativ Informationen zu Leben und Werk dieses Autors einfordert. Die anschließende Aufgabe ist kompetitiv angelegt: In einem Kahoot werden einfache Quizfragen zu Lessings Biographie, seinem Drama *Emilia Galotti* sowie zur epochalen Einordnung gestellt. Die dritte Aufgabe erfordert Auseinandersetzung mit Kants Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Hier winkt eine erste Belohnung in Form einer Zusammenfassung der Epoche der Aufklärung. Aufgabe vier verlangt eine Charakterisierung der Figuren in *Emilia Galotti* auf einem Flinga-Whiteboard. Aufgabe fünf stellt eine schriftliche Interpretationsaufgabe zu *Emilia Galotti* unter den Stichworten „bürgerliche Moral“ und „höfische Verhaltensmuster“. Die abschließende Belohnung ist ein Lösungsvorschlag für die letzte Aufgabe. Bei der Erprobung im Unterricht zeigte sich bei dieser Spielanlage, dass die studentische Begleitung notwendig war für Zeitmanagement und für Hinweise auf Lösungswege und Lösungsoptionen. Der Studentin kam hierbei ihre im Seminar an der Universität erprobte Einübung in die Mäeutik fragend-entwickelnder Gesprächsführung zugute (s. o. der Hinweis auf die Erarbeitung von Lessings Drama *Minna von Barnhelm* im Hochschulkontext durch Abgabe der Gesprächsleitung von der Dozentin an Studierende mit dem Auftrag, die Gesprächsführung im Seminar nach dem didaktischen Modell des „fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“ vorzubereiten und durchzuführen). Erkennbar wurde zudem für sie, dass die Aufgabe „Interpretationsaufsatz“ nicht kooperativ lösbar ist.

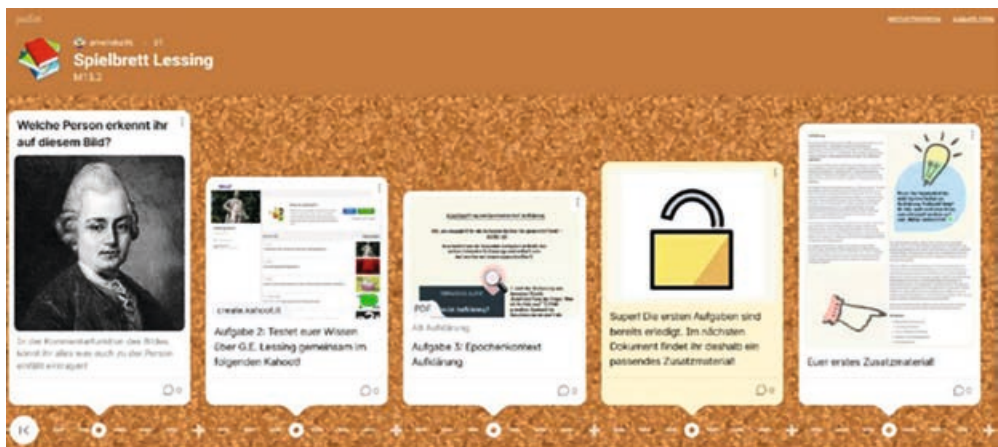


Abb. 1: Mit Padlet erstelltes Spielbrett, hier: Aufgaben 1 bis 3 plus erste Belohnung

Bsp. 2, QR-Codes: Die Vorteile dieser Spielkonzeption liegen bei ihrer einfachen Handhabung (Zugang zu den digitalen Lernangeboten via QR-Codes) und kostenlosem Download der zur

Anwendung kommenden Aufgabenstellungen (Lückentexte und Quizze bearbeiten) sowie der verwendeten Learning-App (u. a. Flinga-Whiteboard). Der konkrete Spielentwurf ist als Wiederholung, Festigung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes verfasst. Ein Lückentext erfragt zunächst zentrale Begriffe zur Aufklärung, die als Auswahlset zum Anklicken zur Verfügung stehen. Daraufhin wird mittels eines interaktiven Kreuzworträtsels zu Ideen der Epoche der Aufklärung nach dem Lösungswort „Empfindsamkeit“ gesucht, wofür dann ein vertiefender Informationstext zur Strömung der Empfindsamkeit ausgehändigt wird. Die beiden folgenden Aufgaben richten sich auf *Emilia Galotti*. Aufgabe 3 befeuert die aktive Teilnahme über ein Millionärsquiz, das über Neustart bei falschen Antwortklicken nicht nur zur Testung, sondern qua Wiederholung auch zur Festigung von Inhaltswissen führt. Aufgabe 4 verlangt Figurencharakterisierung an einer interaktiven Pinnwand (s. Abb. 2).

Ein:e leistungsstarke:r Schüler:in dieser Gruppe empfand den Schwierigkeitsgrad von Aufgabe 1 als Einstieg zu wenig herausfordernd (Lückentext), ab dem Millionärsquiz war diese:r Lerner:in dann jedoch mit ebenso großem Eifer dabei wie die beiden leistungsschwächeren Mitspieler:innen.

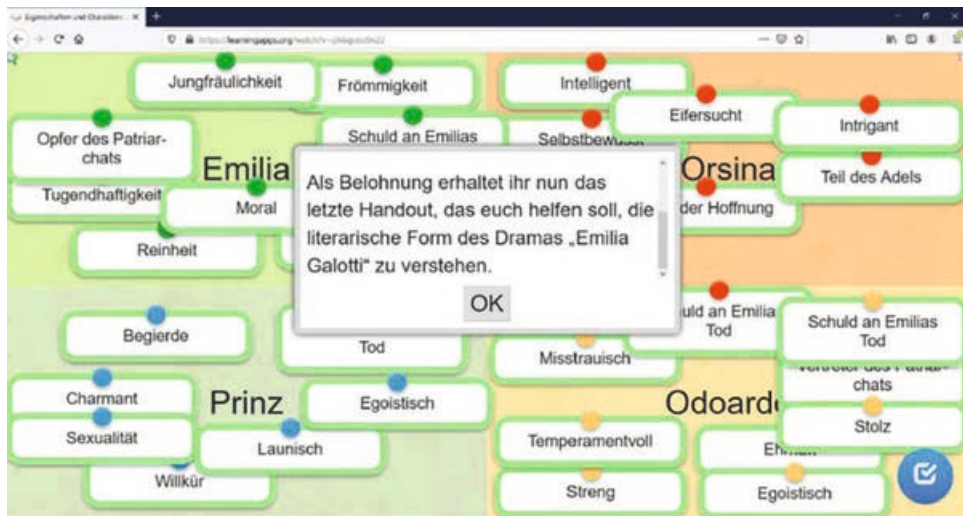


Abb. 2: Mit der Learning-App Flinga-Whiteboard erstellte Pinnwand zu *Emilia Galotti*, über QR-Code verfügbar

Bsp. 3, Actionbound Kant: Diese Spielkonzeption beruht auf einem fiktiven Narrativ, welches in einen digitalen Escape-Room führt. Anders als die zuvor vorgestellten Spielanlagen entspricht dies der Intention, einen literarischen Raum für Lerner:innen zu schaffen, in dem sie ihr Wissen spielerisch erproben und vertiefen können. Der Titel des Bounds lautet *Immanuel*

Kant – Zurück in die Zukunft. Er beginnt mit einem Ausschnitt aus dem Youtube-Video *Tageschau Zurück in die Zukunft. Back to the Future*¹ und zeigt eine in der ursprünglichen Intention als Aprilscherz zu verstehende Nachrichtensendung mit einer Sprecherin des ARD. Hier wird von einem „wie aus dem Nichts aufgetauchten Geisterfahrer“ berichtet, der in einem (aus der Spielfilm-Serie *Zurück in die Zukunft* bekannten) „DeLorean“ unterwegs war. Ein anschließender schriftlich verfasster Informationstext teilt mit, dass es sich bei dem Geisterfahrer um Immanuel Kant handelt, der durch den Aufprall beim Unfall sein Gedächtnis verloren hat und dem die Erinnerung an sein Zeitalter zurückgegeben werden muss, damit er wieder in seinen ursprünglichen Kontext zurückkehren kann. Ein als Kreuzworträtsel gestaltetes Arbeitsblatt (zum analogen Ausfüllen auf Papier, Abb. 3) fordert zunächst zentrale (Gegen-)Begriffe zum Vorstellungsraum Aufklärung ein: waagrecht zur Aufklärung gehörige Termini wie „Mündigkeit“, senkrecht Gegenbegriffe wie „Abhängigkeit“. Über Buchstaben in farbigen Kästchen mit Zahlen gelangt man so zum Lösungswort „Visualisierung“. Die Eingabe des Wortes im digitalen *Bound* führt zur nächsten Aufgabe, die der Rückgewinnung von Erinnerungsfetzen des imaginären Handlungsträgers Kant dient, zunächst mit Visualisierungen einiger der vorgängig gesuchten Vorstellungseinheiten (z. B. Wissenschaft vs. Aberglaube), später dann in Anbindung von Aufgabenstellungen an Kants Zeitgenossen Lessing und dessen Drama *Emilia Galotti*. Im weiteren Verlauf sind zentrale Aussagen des Dramas den richtigen Figuren in den Mund zu legen, um den imaginären Kant schließlich mit vollumfänglich wiedererlangter Gedächtnisleistung zurück in die Vergangenheit senden zu können.

Wie bei den anderen Spielszenarien zeigte sich auch hier, dass Hilfestellung notwendig war, u. a. deshalb, weil sich die Schüler:innen schwer damit taten, ihr im Unterricht erarbeitetes Wissen auf die einschlägige Begrifflichkeit zu bringen (z. B. Aberglaube vs. Vernunft, Mündigkeit vs. Abhängigkeit, Tugend vs. Triebe, s. u. Abb. 4). Für die Studierenden stellte die Einarbeitung in *Actionbound* eine große Herausforderung an ihre medialen Kompetenzen dar. Schade war daher bei diesem Spiel, dass die Festigung von Wissen zwar in sehr kreativer Art und Weise erfolgte, dass die Schüler:innen dem fiktiven Plot aber nur wenig Beachtung schenkten. Deren Motivation konzentrierte sich auf die vollständige Lösung der Aufgaben. Zwei Schüler:innen gestanden beim Knobeln zudem, *Emilia Galotti* nicht gelesen zu haben, sondern die Textzitate teilweise bzw. ausschließlich aus der Besprechung im Unterricht wiederzuerkennen. Damit hatten die Studierenden bei der Erstellung ihrer Aufgaben nicht gerechnet und es muss sicherlich in Rechnung gestellt werden mit Blick auf den Umstand, dass dieser literarische Spaziergang in der schulischen Erprobung nicht ganz so gut ablief, wie die gelungene Rahmung mit einer passenden storyline im Vorfeld vermuten ließ.

¹ Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=7PfLHkNoxIg> (Zugriff: 04.11.2022)

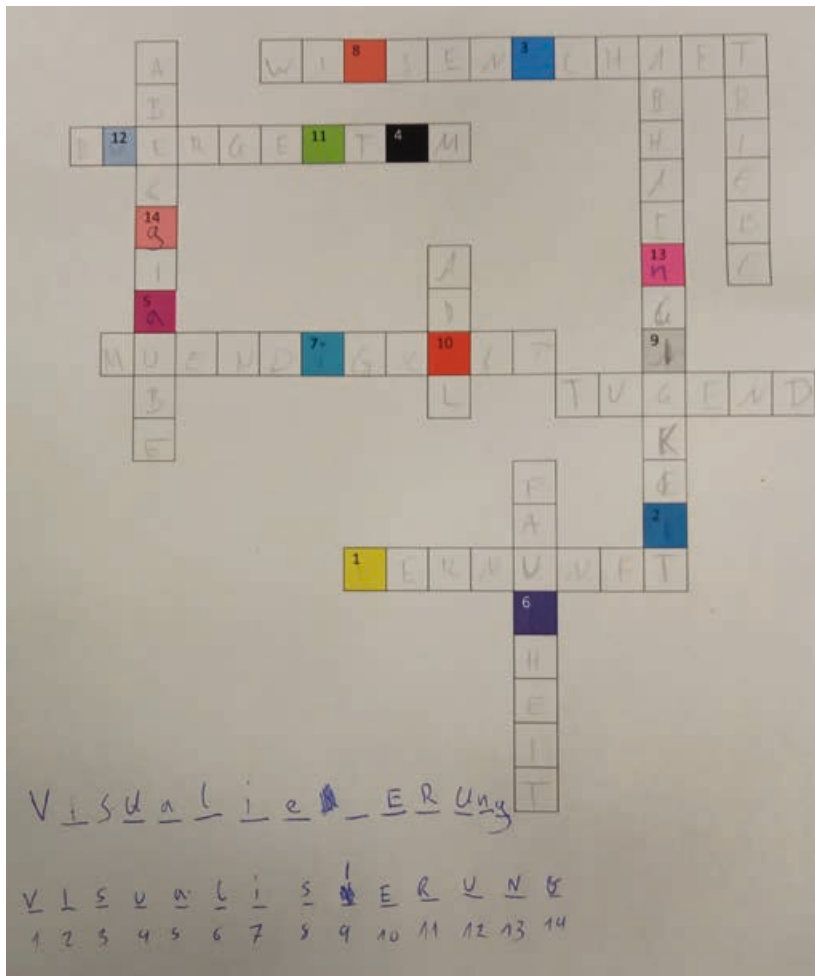


Abb. 3: Lösungsblatt aus dem Actionbound Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft

Bsp. 4, analoges Escape-Game Lessing: Dieses Spiel basiert wie der *Escape-Room* des Actionbound Kant auf einer erfundenen Geschichte und entspricht so ebenfalls der Intention, einen begehbaren literarischen Raum zu kreieren, in dem die Schüler:innen Wissensinhalte aus dem Unterricht auffrischen und vertiefen können. Es führt die Spielteilnehmer:innen mit analogen Gadgets in eine imaginäre Welt, in der Aufgaben zu Lessing, zu seiner Ringparabel und zum Zeitalter der Aufklärung gelöst werden müssen, um an die Schlüssel von Schatztruhen zu gelangen (s. Abb. 4 u. 7), in denen schriftliche Materialien als Vorbereitungshilfen für das mündliche Abitur liegen. Die Einführung in die Schatzsuche erfolgt über eine Erzählung auf einem

laminierten Blatt, das den Schüler:innen zu Beginn zusammen mit einem präparierten Buch vorgelegt wird: Mark, so die fiktive Geschichte, stößt auf der Suche nach seinem Fußball auf dem Speicher auf eine geheimnisvolle Truhe, in der ein altes Buch liegt, das mit beschädigten Seiten zum Rätsellösen einlädt (s. Abb. 5). Er erliegt der Versuchung und kontaktiert Personen, die er exakt namentlich an der Schule kennt, an der jetzt das Spiel mit Aufgabe 1 beginnt. Es geht also darum, Mark zu helfen. Die Bearbeitung des Lückentextes führt zum ersten Codewort „Tafel“. Dort befindet sich das erste Objekt, in dem weitere Materialien für das Spiel liegen. Im weiteren Verlauf sind u. a. Puzzleteile zu einem Bild zusammenzufügen (s. Abb. 6), das Chodowieckis berühmten Kupferstich *Aufklärung* (1791) zeigt und die Frage aufwirft, was das Bild mit der Epoche der Aufklärung zu tun hat.

Diese Spielanlage erforderte sowohl bei der Erstellung als auch beim Spielen ein Einlassen auf den Lerngegenstand, das über die Auseinandersetzung mit Wissensinhalten hinausgeht. Mit dem Basteln der Utensilien (Studierende) und den haptischen Anteilen beim Aufgabelösen (Schüler:innen) sprach es alle Lerner:innen dieses Lehr-Lern-Arrangements, die Studierenden als Herstellerinnen ebenso wie die Schüler:innen als Anwender:innen, nicht nur kognitiv, sondern auch materiell-sinnlich an (Puzzle, Fühlkisten).



Abb. 4: Schatztruhen mit Schlössern

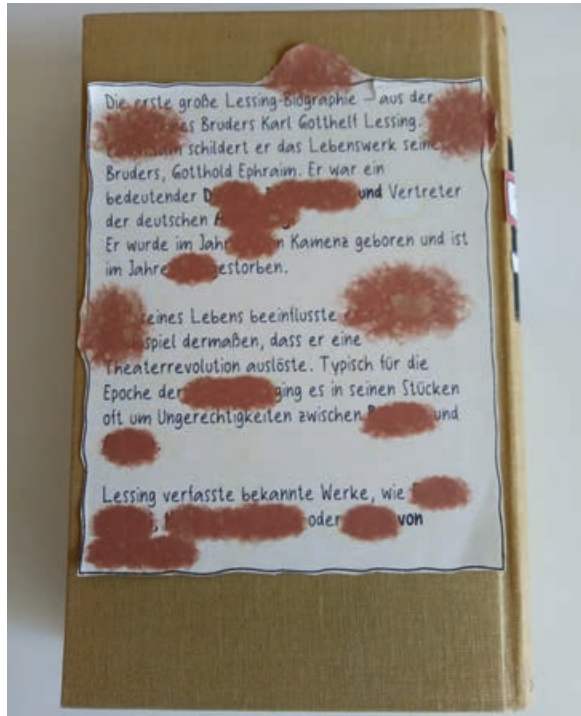


Abb. 5: Buch mit Lückentext im Escape-Game Lessing



Abb. 6: Puzzle-Teile zu Bild Aufklärung (Kupferstich von Chodowiecki)



*Abb. 7: Fühlkisten mit darin verstecktem Schlüssel für eines der Schlösser der Schatztruhen
(s. Abb. 5) im Escape-Game Lessing*

Arbeitsaufwand für die Spielifizierung im Verhältnis zum didaktischen Mehrwert

Die Spielifizierung ihres in der Seminarveranstaltung erarbeiteten Wissens zu Lessing und der Epoche der Aufklärung empfanden die Studierenden zu Beginn als große Herausforderung, weil – wie sie im offenen Seminargespräch während der Erarbeitung sowie in der abschließenden Reflexion von sich aus zur Sprache brachten – die mediale Gestaltung einer Spiel- und Lernwelt unbekanntes Terrain für sie darstellte. Nach anfänglichem Zögern aufgrund eines Gefühls von Überforderung, das in ihrem Verhalten in den Wochen der Ideen-Generierung erkennbar und auch ausgesprochen wurde, steckten sie jedoch viel Zeit und großen Einfallsreichtum in die Umsetzung des Projekts. Gemäß ihren Äußerungen in der abschließenden mündlichen Evaluation in der letzten Seminarsitzung war gerade die kooperative und zugleich arbeitsteilige Herangehensweise sehr hilfreich. Ihren Lernzuwachs in den Bereichen Medien-

kompetenz sowie Didaktik-Methodik (didaktische Reduktion der Inhalte, fragend-entwickelnde Erkenntnisgenerierung) schätzten die Studierenden im Rückblick hoch ein. Und auch die Vielfalt der entstandenen Produkte fanden sie anregend. Damit keine Missverständnisse aufkommen: An dieser Versuchsanlage war ein einziges Masterseminar mit nur insgesamt neun Studierenden beteiligt.

Zur nochmaligen Klarstellung: Auch für die Erprobung stand nur eine einzige Klasse zur Verfügung mit insgesamt 13 Oberstufenschüler:innen der Klassenstufe 11. Alle diese Schüler:innen äußerten sich jedoch durchweg positiv zum methodischen Einsatz von Spielen im Unterricht. Insbesondere der kompetitive Charakter bei Spielanteilen mit Punktegewinn stieß auf großen Anklang.

Während der Erprobung hielten die Studierenden Rückmeldungen der Schüler:innen mittels Notizen fest. Und in der nachfolgenden Deutschstunde ließ die Deutschlehrerin Jessica Vogt die Schüler:innen Fragebögen ausfüllen zur anonymen Evaluierung ihrer im Unterricht mit den Spielangeboten auf literarischen Spaziergängen gemachten Erfahrungen.

Positive Feedbacks zum Spielen im Unterricht und den dabei zumindest in zwei Fällen evozierten imaginären literarischen Spaziergängen (Beispiel 3 Actionbound *Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft* und Beispiel 4 Escape-Game *Lessing*) finden sich auf allen Evaluationsbögen. Nicht nur ihr Ehrgeiz, sondern auch ihr Interesse sei von der Methode angestachelt worden, lautete die Rückmeldung auf die entsprechende Frage bei manchen. Wörtlich so: „Also mein Interesse wurde stark durch die Spiele beeinflusst.“ Hinsichtlich der Auskunft, was sie denn besonders motiviert habe in dieser Unterrichtsstunde, ist eine Antwort wie diese aufschlussreich: „Auf spielerische Art mein Wissen unter Beweis zu stellen.“ Bei den Antworten zur Frage, was besonders begeisterte und warum, stand zum Beispiel: „Die Mühe, die sich die Studenten bei der Erstellung der Spiele gemacht haben. (Die Spiele haben mich begeistert).“ Und: „Die Schatzsuche und entsprechenden Rätsel und Aufgaben, da es mal etwas Neues war und Spaß gemacht hat.“

Mindestens einem:r Schüler:in war auch bewusst, dass den als Spielgewinn ausgeteilten Materialien weiterbildendes Potenzial innewohnt, nicht allein zur Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung, sondern auch für die eigene Wissenserweiterung: „Die Lernzettel [haben mich besonders begeistert], da sie für das Abitur hilfreich sein könnten.“ Und zur Frage „Was konnten Sie aus der heutigen Unterrichtsstunde behalten, was Sie für einen späteren Zeitpunkt als relevant erachten?“ stand: „Kant, die Interpretation. Genannte Dinge werden zu einem späteren Zeitpunkt auf jeden Fall relevant werden, da sie meinen Wissenspool erweitern.“ Vergleichbar hierzu sind auch Aufschriebe zur Frage nach Inhalten, die sie aus der Unterrichtsstunde behalten haben, da für sie relevant: „Die Bedeutung der Aufklärung sowie der Einfluss von Lessing auf die Literatur.“ Und: „Der geschichtliche Hintergrund.“ Dass gerade in der Spielifizierung didaktischer Mehrwert lag, kann aus einigen Schüler:innenantworten

geschlossen werden, z. B. aus dieser: „Das Thema Aufklärung ist spielerisch besser klar geworden.“ Oder auch aus dieser Rückmeldung hier: „Es ist motivierender mit Spielen zu lernen und man kann sich dadurch Dinge besser merken.“

Da es sich um eine im Leistungsniveau heterogene Klasse mit Hochbegabten handelte, sind auch Antworten, die vereinzelt auf Unterforderung aufgrund der Wiederholung von Unterrichtsstoff hinweisen, zu verzeichnen: „Es hat mein Interesse mittelmäßig beeinflusst, da ich zwar die Programme und Variationen abwechslungsreich [fand], jedoch haben wir die vorliegenden Texte bereits bearbeitet.“ Oder: „Wenig, da es eine Wiederholung des Themas war.“ Und: Die Schatzsuche hat mein Interesse nur mittelmäßig beeinflusst, „denn man wusste schon einiges im Vorhinein, d. h. es war nicht viel Neues, aber das, was neu war, war interessant zu lernen.“ Demgegenüber stehen Rückmeldungen wie diese: „Meine Bewertung fällt positiv aus, da wir unser, aus dem Unterricht, gesammeltes Wissen praktisch anwenden konnten.“

Fazit

Literarische Räume zu konzipieren, die spielerisch begehbar sind, ist sehr zeitaufwändig. Zudem ist es nicht einfach, eine gute, authentische *storyline* zu entwickeln, die zum Inhalt des Gegenstandes passt. Letztlich haben es von den insgesamt neun Studierenden und damit einhergehenden vier Konzeptionsteams nur fünf Studierende respektive zwei Gruppen geschafft, nicht nur eine Spielanlage mit Wissensabfragen herzustellen, sondern eine Spielwelt und Spielumgebung zu erschaffen, die von einer eigenen literarischen Erzählung lebt. Beispiel 3 Actionbound *Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft* und Beispiel 4 Escape-Game *Lessing* sind in diesem Sinne als gelungen zu bezeichnen, während Beispiele 1 und 2, die mit Padlet, QR-Codes und Learning-App wie Flinga-Whiteboard arbeiten, lediglich spielerische Elemente in den Unterricht einbringen, aber keinen Raum eröffnen, der zu einem literarischen Spaziergang im Zeitalter der Aufklärung zur Rekonstitution eines verlorenen Gedächtnisses einlädt (Beispiel 3 Actionbound *Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft*) oder auf den Pfad einer Schatzsuche führt, bei dem sich nicht alles allein nur um Schatztruhen, Rätsel und Schlösser dreht, sondern wobei es v. a. um ein imaginäres Betreten von Leben und Werk Lessings geht, also eines beispielhaften Vertreters nicht nur der deutschen, sondern der europäischen Aufklärung.

Wie man Schüler:innen imaginativ stärker als im vorliegenden Fall in die Geschichte involviert, in welche die Spielaufgaben eingebettet sind, ist eine offene Frage. Die erfundene Erzählung, welche die Spielanlage rahmt, muss wohl zwingender zur Kenntnisnahme seitens der Spieler:innen integriert werden in den Spielverlauf, als dies in den hier dargestellten Versuchsanlagen der Studierenden geschehen ist; und auch die zu lösenden Aufgaben sollten einen klareren Bezug zum rahmenden Narrativ haben. Denn nur so läuft es nicht einfach nur auf einen

spielerischen Umgang mit Lerninhalten hinaus, sondern es gestaltet sich dann, wie für den Beitrag in diesem Sammelband vorgesehen und in der Versuchsanlage hierfür eigentlich intendiert, tatsächlich als imaginärer Spaziergang in einem literarischen Denk- und Spielraum.

Außerdem muss im üblichen Unterrichtsszenario – anders als in unserem Lehr-Lern-Arrangement mit vier Spielräumen und einer Vielzahl von Unterstützer:innen im Klassenraum (je Spiel ein:e Student:in sowie zusätzlich Deutschlehrerin und Hochschuldozentin) – darauf geachtet werden, dass die eingesetzten Spiele keiner Begleitung der Gruppen (die sich im Idealfall aus drei bis vier Schüler:innen zusammensetzen, bei Klassenstärken von 15 bis 25 Schüler:innen sind dies mehrere parallel agierende Spielgruppen) durch eine (im gängigen Fachunterricht im Normalfall) alleinige Lehrperson bedürfen, sondern dass Tipps zum Abrufen integriert werden und das Ganze stärker selbsterklärend ist.

V. a. im Hinblick auf leistungsstarke Schüler:innen stellt sich darüber hinaus die Frage, ob sich Spielifizierung wirklich so gut für die Festigung und Vertiefung von Unterrichtsinhalten eignet, wie hier im Vorfeld angenommen. Es muss offenbar noch mehr über die Erarbeitung von Lernstoff in interaktiven Spielräumen nachgedacht werden, damit die Spielwelt die Lerner:innen am Faden einer tragfähigen Story stärker aus ihren Wissensgefilten hinaus zu für sie neuen, damit verknüpften Wissensinhalten führt, als es hier der Fall war.

Biographischer Hinweis:

Gabriela Scherer ist Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, seit 2023 RPTU. Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören Literatur um 1800, Gegenwartsliteratur und ihre Didaktik sowie Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik.

Jessica Vogt ist Lehrerin für Deutsch und Englisch am Staatlichen Heinrich-Heine-Gymnasium in Kaiserslautern und Lehrbeauftragte für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, seit 2023 RPTU. Zu ihren Forschungsinteressen zählen Genderdarstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur, Motivforschung sowie Graphic Novels im Deutschunterricht.

Primärliteratur

Kant, Immanuel (2019): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784). In: Stollberg-Rilinger, Barbara (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente. Stuttgart: Reclam, 72–74.

Lessing, Gotthold Ephraim (2021): Emilia Galotti. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen. Hrsg. v. Thorsten Krause. Stuttgart: Reclam XL.

Sekundärliteratur

- Bekes, Peter (2021): G. E. Lessing. Emilia Galotti. Sachanalysen, Stundenverläufe, Arbeitsblätter. Stuttgart: Reclam.
- Bremerich-Vos, Albert; Dämmer, Jutta; Willenberg, Heiner; Schwippert, Knut (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Schwippert, Knut; Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, 47–76.
- Brand, Tilman von (2021): Spielend lernen im Deutschunterricht [Basisartikel]. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, H. 289/2021, 48. Jg., 4–11.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Fach und Disziplin, Deutschunterricht und Germanistik. In: Didaktik Deutsch, H. 46/2019, 24. Jg., 25–31.
- Kammler, Clemens (2021): Lessing lesbar machen [Basisartikel]. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, H. 290/2021, 48. Jg., 4–11.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Forderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008, i. d. F. vom 16.05.2019).
- Krickel, Charlotte; Zwick, Simon (2019): Actionbound. Edu-Guide. Ein Wegweiser zum pädagogischen Einsatz von Actionbound. 2. Aufl. Berlin: Selbstverlag. URL: <https://de.actionbound.com/eduguide> (Zugriff: 24.05.2023).
- Masanek, Nicole (2022): Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. In: Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-Z). H. 2/2022, 2. Jg., 1–25.
- Scherer, Gabriela (2021): Wortschatzarbeit im „Zentrum von Sprachen“ – An „Wortspielen“ teilhaben und teilnehmen. In: Merten, Stephan; Kuhs, Katharina (Hrsg.): Arbeiten am Wortschatz. Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Trier: WVT, 111–135.
- Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hrsg.) (2018): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen [Basisartikel]. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. H. 200/2006, 33. Jg., 6–16.
- Wichert, Adalbert (2013): Epochen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 41–53.

Ein Hörspaziergang auf den Spuren Joseph Breitbachs durch Koblenz-Ehrenbreitstein

Nina Mahrt

Abstract

Dieser Beitrag stellt eine Audio-Tour durch den Koblenzer Stadtteil Ehrenbreitstein vor, die mithilfe von QR-Codes auf den Handys der Nutzer:innen abgespielt wird. Damit befasst er sich mit keinem Spaziergang im Rahmen des Schulunterrichts, sondern mit einem aktuellen Beispiel öffentlicher Literaturdidaktik. Gegenstand der Tour ist der Koblenzer Schriftsteller Joseph Breitbach (1903–1980), der in Ehrenbreitstein aufwuchs und seine Heimatstadt mit Anfang 20 verließ. Sein Werk, aber auch private Briefe verweisen auf Orte in seiner Heimatstadt, sodass man zum einen sein Werk über den Ort zugänglich machen, zum anderen die Vergangenheit des Stadtteils mithilfe von Joseph Breitbachs Werken erschließen kann. Der Audiowalk soll den Literaten würdigen, Interesse an ihm und seinem Werk wecken und über sein Leben und seine Person informieren.

Einleitung

Welche Schriftsteller:innen zum literarischen Kanon zählen, ist nicht einfach vorherzusagen und nie allein aus dem Werk zu begründen. Die Aufnahme hängt von ihrer Rezeption, der Bewertung ihrer Werke und einem anhaltenden Interesse von Publikum, Kritik und Wissenschaft ab (vgl. Neuhaus 2001, 9). Hinzukommt, dass die Aufnahme in den literarischen Kanon nicht von Dauer ist, sondern Moden unterliegt:

Werke, die einmal als unumstößlich wertvoll und wichtig erachtet wurden, passen in späteren Zeiten nicht mehr. Dafür können andere, die in die Katakomben der Archive ausgelagert wurden, plötzlich eine Aktualität erlangen, die sie für eine Gesellschaft zum diskussionswürdigen Stoff werden lassen. (Thuswaldner 2022, 13)

Joseph Breitbach (1903–1980), laut Rüdiger Diezemann neben Fritz von Unruh „der herausragende Koblenzer Literat des 20. Jahrhunderts“ (Diezemann 2001, 354), ist nie in den Kanon der deutschsprachigen Literatur aufgenommen worden und daher heute, über 40 Jahre nach seinem Tod, ein kaum bekannter Schriftsteller. Die tatsächlichen Gründe hierfür können nicht leicht ermittelt werden. Wahrscheinlich haben folgende Aspekte dazu beigetragen: Er verließ Deutschland als junger Mann bereits um 1930, seine Literatur wurde unter den Nationalsozialisten als „Asphaltiliteratur“ verfemt und verboten. Die Literaturkritik nahm ihm in späteren Jahren übel, ein wohlhabender, gar reicher Schriftsteller zu sein, und er schrieb sehr offen und klar über Lust, Begierde und Homosexualität.

Joseph Breitbach und seine Heimatstadt – eine schwierige Beziehung

Joseph Breitbach wurde 1903 in Ehrenbreitstein geboren. Der heutige Stadtteil von Koblenz war bis 1937 eine eigenständige Stadt, aber mit der Nachbarstadt schon damals eng verbunden, wie sich auch an Breitbachs Lebenslauf ablesen lässt: Er besuchte in Koblenz das Gymnasium und fand dort nach Abbruch seiner Schullaufbahn seine ersten beruflichen Anstellungen im Zeitungswesen und später in der Buchabteilung eines Warenhauses.

Nachdem Breitbach Ehrenbreitstein und Koblenz 1925 zunächst nach Augsburg, später nach Paris verlassen hatte, bescherte er seiner Heimat zum Jahresende 1932 einen Roman, der in Koblenz als skandalös empfunden wurde. In *Die Wandlung der Susanne Dasseldorf* beschrieb er die Zustände zu der Zeit, als Koblenz und Ehrenbreitstein in den Jahren 1918 und 1919 von der amerikanischen Armee besetzt waren.

Das Fraternisieren mit dem Feind war den amerikanischen Soldaten zwar untersagt, dies bezog sich nicht nur auf amouröse oder sexuelle Kontakte, sondern auch auf Freundschaften mit der deutschen Bevölkerung. Selbstverständlich ließen sich enge Kontakte jedoch nicht unterbinden (vgl. Engelen/Rummel 2020). Eine Szene aus *Die Wandlung der Susanne Dasseldorf* soll sowohl einen inhaltlichen als auch einen stilistischen Einblick in das Werk geben. Peter, ein Junge aus Koblenz, führt darin zwei amerikanische Soldaten auf der Suche nach (verbotenen) sexuellen Abenteuern in die Koblenzer Innenstadt:

Es sei nicht mehr weit, erklärte Peter. Sie würden sich über Mangel an Auswahl nicht zu beklagen haben. Er hatte bis dahin nicht verraten, womit er ihnen aufwarten wollte. „Jetzt sind wir da“, sagte er bei einer Straßenkreuzung, an der viele Soldaten allein und in Gruppen herumstanden. Da blieb Bill stehen. „Ist es das?“

Als Peter mit dem Kopf nickte, stießen die beiden Soldaten einen inzestuösen Fluch aus und sahen Peter wütend an. „Das hätten wir selber finden können“, schimpfte Bill, „siehst du nicht, daß dort eine Wache steht? Der Puff ist doch gesperrt für uns.“

So war Peter mit seiner Überraschung schlecht angekommen. Er hatte die beiden auf die Wasserturm-mauer, die offizielle Freudenstraße der Stadt, führen wollen. Die dort herumlungern-den Soldaten, die wahrscheinlich in derselben Absicht hergekommen waren, lachten, als sie die enttäuschten Gesichter der beiden sahen und bereicherten Peters englische Sprachkenntnisse um ein paar neue Flüche.

Die drei zogen sich einige Schritte in die Viktoriastraße zurück und berieten, was sie tun könnten, um den Gang in die Stadt nicht umsonst gemacht zu haben. Es wurde beschlossen, Peter sollte mit Hilfe von Schokolade, die seit dem Krieg eine begehrte Leckerei war, zwei oder wenigstens eine der dort kasernierten Damen zu einem Spaziergang auffordern und ihnen zuführen. „Ich gebe dir zwei Dollar, wenn du es fertigbringst“, sagte Bill, als Peter auf die Schwierigkeiten dieses Auftrags hinwies. Sie wollten im Hof des evangelischen Gemeindehauses, das gegenüber der Bordellstraße liegt, auf ihn warten. (Breitbach 2006, 68f.; aus Hörstation 2: Joseph-Breitbach-Straße)

Von zahlreichen Beispielen von Prostitution und Gelegenheitsprostitution ist in Breitbachs Roman zu lesen, die er unter Angabe von Straßennamen genauestens in Koblenz lokalisiert. Aber Joseph Breitbach ging mit seinen Schilderungen noch weiter und beschrieb die sexuelle Ausbeutung junger Männer durch amerikanische Soldaten sowie vielfältige zwischenmenschliche Abhängigkeiten unmittelbar nach Kriegsende und gab somit Einblicke in das (schwule) Nachtleben in der Rhein-Mosel-Stadt. Unter den zentralen Figuren des Romans sind mehrere homosexuelle Männer.

Trotz seines jungen Alters von 15 Jahren tauchte der jugendliche Joseph Breitbach während der Besatzungszeit offenbar tief in das Nachtleben der Rhein-Mosel-Stadt ein, und bezeugte Zustände und Ereignisse, die er später literarisch verarbeitete. Und was er schrieb, scheint für viele im katholischen Koblenz ein Grund gewesen zu sein, den aufstrebenden Sohn der Stadt schon zu Lebzeiten lieber ganz zu vergessen, wie der Autor selbst in einem Merian-Heft schrieb:

Wen die Koblenzer mit Sympathie als zu ihrer Stadt gehörend ansehen, das entscheiden doch wohl diese und nicht der einzelne, in ihr geborene. Dies dürfte in meinem Fall um so [sic!] mehr gelten, als ich seit einem halben Jahrhundert an der Seine angesiedelt bin und obendrein, vor mehr als 40 Jahren, Koblenz zum Schauplatz eines Romans gemacht habe, der seinerzeit dort – milde ausgedrückt – nur emotionsgeladene Ablehnung auslöste und nicht eine einzige sachliche Beurteilung. (Breitbach 1978, 103; aus Hörstation 2: Joseph-Breitbach-Straße)

Wie sich schon in diesem ersten Roman Joseph Breitbachs zeigt, war er ein feiner Beobachter seiner Umgebung, seiner Zeit und menschlicher Befindlich- und Abhängigkeiten. Er beschrieb Milieus, die er kannte, sei es in den frühen Erzählungen in dem Band *Rot gegen Rot*, erschienen 1928, in denen er das Leben und Treiben in Warenhäusern schilderte, wie er es bei seiner Arbeit zunächst bei Leonhardt Tietz in Koblenz, dann bei Landauer in Augsburg erlebte. Diese genaue Milieustudie brachte ihm die Kündigung bei Landauer ein (vgl. Meyer 2003, 45ff.).

Ebenso wie in *Die Wandlung der Susanne Dasseldorf* stellte er auch in seinem späten Erfolgsroman *Bericht über Bruno* aus dem Jahr 1962 unter Beweis, dass er genau wusste, worüber er schrieb. Seine Analyse der hohen Politik eines (fiktiven) kleinen westeuropäischen Staates ließ erkennen, dass er sich in Paris mittlerweile in höchsten Kreisen bewegte. Für seinen Einsatz im Sinne der Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich, zwischen Paris und Bonn erhielt Breitbach 1969 das Große Bundesverdienstkreuz (vgl. Meyer 2003, 35).

Zeit seines Lebens veröffentlichte Breitbach die relativ kleine Zahl von drei Romanen, darüber hinaus Erzählungen, die zum Teil Romanfragmente waren, und einige Theaterstücke. Aber auch für Zeitungen schrieb er, vor allem zu aktuellen Themen der Politik, Literatur und über Schriftstellerkollegen, zu denen er Zeit seines Lebens enge Verbindungen unterhielt (vgl. Breitbach 1978a).

Späte Würdigungen durch die Heimatstadt

Seit gut 20 Jahren besinnt man sich in Koblenz wieder auf den Schriftsteller Joseph Breitbach und möchte sein Andenken wahren. Hierzu tragen Akteur:innen und Institutionen des kulturellen und politischen Lebens gleichermaßen bei. Einige Maßnahmen sind Theateraufführungen seiner Werke, Lesungen, die Benennung einer Straße in Ehrenbreitstein nach Joseph Breitbach und das Anbringen einer Plakette an seinem Geburtshaus. Jedes Jahr im September wird der von ihm gestiftete Joseph-Breitbach-Preis im Theater seiner Heimatstadt verliehen. Da es sich um einen der höchst dotierten deutschen Literaturpreise handelt, geht die Meldung jedes Jahr durch die Presse.

Nun wurde im Jahr 2021 auf Betreiben des Kultur- und Schulverwaltungsamtes der Stadt und in Kooperation mit der Stadtbibliothek Koblenz ein Rundweg durch den Stadtteil Ehrenbreitstein eingerichtet, der sich mit Breitbachs Leben und Schreiben, und insbesondere seinem Frühwerk befasst.

Ausgangspunkt

Die Idee war, den Koblenzer:innen, aber auch den zahlreichen Besucher:innen der Rhein-Mosel-Stadt einen Zugang zu dem Schriftsteller zu ermöglichen, der an den Orten ansetzt, die in

seinem Leben wichtig waren und Eingang in sein Werk gefunden haben. Als Ehrenbreitsteiner Künstler sollte der Fokus auf diesem Stadtteil liegen, zumal der Spaziergang überschaubar bleiben sollte. Es hätten sich über das Stadtgebiet und zahlreiche Stadtteile verteilt weitere Textstellen finden lassen, die mit genauen Beschreibungen der Begebenheiten aufwarten, es musste jedoch aus praktischen Überlegungen eine räumliche Beschränkung vorgenommen werden.

Eine Sichtung der Werke des Schriftstellers ergab, dass sich zum einen der Koblenz-Roman *Die Wandlung der Susanne Dasseldorf* anbot, zum anderen vermischte Texte, die Breitbach später schrieb. So beginnt sein nie veröffentlichter und Fragment gebliebener Roman „Clemens“ mit der Ankunft der Titelfigur am Bahnhof in Ehrenbreitstein und dem Anstieg hinauf zur Kreuzkirche, bei der auch der Rundgang endet. Aber auch aus inzwischen veröffentlichten Briefen und einem Text über seine Heimatstadt im bereits genannten *Merian*-Heft konnte zitiert werden.

Für den Hörspaziergang mussten Orte gefunden werden, die mit Leichtigkeit eine Verbindung zwischen Literatur und den heutigen Begebenheiten herstellen ließen. Ein schneller Zugang in die Textstelle und damit in die vergangene Szenerie sollte möglich sein. So sollten die Passagen es ermöglichen, „im Zauber der Lektüre die gewohnte Alltagswelt einmal mit anderen Augen wahrzunehmen, Land und Leute neu zu entdecken“ (Zierden 2001, 13), wie es auch Josef Zierden im *Literarischen Reiseführer Rheinland-Pfalz* beschreibt. Über den Ort sollte eine Nähe zum Werk des Schriftstellers hergestellt werden. Die Bestrebungen, Breitbach über diesen Zugang bekannter zu machen, werden nicht zuletzt dadurch erleichtert, dass seine Schriften von einer klaren Sprache und von großer Aktualität sind. Eben der erwähnte erste Roman thematisiert die Zwischenkriegszeit, der heute in Literatur und Film wieder eine gesteigerte Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Die Themen jenseits des politischen Hintergrunds sind universell: Begierde, Lust und das Bestreben der einzelnen, in schwierigen (Nachkriegs-) Zeiten ein Auskommen zu finden. Auch die Pandemie, die Spanische Grippe, die der Erste Weltkrieg über den Erdball beförderte, zieht sich durch das Buch, als hätte ein Mensch der heutigen Zeit die historischen Fäden aufgenommen und zu einem Roman zusammengefügt.

Auf einen Wink des Arztes musste Peter mit den Soldaten und den Schwestern in das Leichenzimmer des Lazarets gehen. Der Anblick der Toten, die bis zum Hals mit Felddecken zugedeckt waren, machte Peter keinen besonderen Eindruck. Er war schon zweimal dabeigewesen, als man im Sommer die Leichen von Ertrunkenen aus dem Rheingeländert hatte; die hatten viel schlimmer ausgesehen als diese lediglich etwas erstarrten Gesichter. Außerdem war er ja nicht allein mit den Toten. Es waren übrigens nicht vierzehn, sondern sechzehn Abgänge an diesem Abend gewesen. Da nicht genügend Bettgestelle zur Verfügung gestanden hatten, hatte man einige Leichen einfach auf den Boden gelegt.

Die Schwestern schrieben, während die Soldaten nichtstuend zusahen, die Namen der Toten nach den Erkennungsmarken auf. [...] Jetzt mußten die Leichen auf die Bahren gelegt werden. Eine ungemütliche Arbeit, aber die Soldaten schienen sich nicht zu gruseln. „Shorty, come on“, scherzte einer sogar jedesmal, wenn er einen Toten unter den Schultern anpackte und aus dem Bettgestell hob. Alle rauchten bei dieser Arbeit. Sie hatten nur vier Bahren. Peter mußte als Träger zupacken, als die ersten vier Leichen auf den Bahren lagen. Langsam ging es über den Hof auf den Teichtert. Es regnete noch immer, und als sie an die Treppe kamen, empfing der Sergeant, der dort wartete, die Karawane mit einem gotteslästerlichen Fluch über das Wetter. Auf der schmalen Treppe mußten sie achtgeben, daß die Toten nicht abrutschten; auch war der Einstieg in die neue Totenkammer nicht einfach, weil das leiterartige Treppchen oben keine Plattform hatte. Die Bahren wankten bedenklich, wenn der Vorderträger schon mit einem Fuß in der Kammer war, der hintere aber noch auf den unbequemen Stufen balancierte. In der Kammer kippte man die Toten einfach auf den Boden. [...]

Schließlich war das Leichenzimmer im Lazarett geräumt, die Toten lagen in der Deckenkammer, und die Holzwand wurde wieder vor das Fenster genagelt. Die Treppe blieb stehen; am nächsten Tag sollte an Stelle des Fensters eine verschließbare Tür angebracht werden. (Breitbach 2006, 255f.; aus Hörstation 6: Im Teichtert)

Hörstationen in Ehrenbreitstein

Der im Jahr 2021 installierte etwa anderthalb Kilometer lange Weg besteht aus acht Hörstationen, QR-Codes auf kleinen Tafeln, über die acht Audiodateien abgerufen werden können. Redaktionelle Texte und Passagen aus Breitbachs Werk, alle von Schauspieler:innen eingelesen, wechseln sich ab. Sie berichten aus Breitbachs Leben, bieten Passagen aus seiner Feder und zeigen nicht zuletzt Breitbachs Verbundenheit mit seiner Heimatstadt, die er lebenslang in verschiedenen Zusammenhängen zum Ausdruck brachte, etwa in Briefen und dem oben zitierten *Merian*-Heft über Koblenz.

Der Spaziergang führt von Breitbachs Geburtshaus, dem ehemaligen Schulgebäude, in dem der Vater unterrichtete und die Familie wohnte, hinunter zum Rhein und durch die Gassen Ehrenbreitsteins hinauf zur Kreuzkirche, in der Joseph Breitbach seine Kommunion erhielt. Im Folgenden sollen die Hörstationen anhand der Kriterien für öffentliche Literaturdidaktik beschrieben werden, die Ott und Wrobel formuliert haben (vgl. 2018, 16):

1. Ziel(e)/Zweck(e)
2. Zielgruppe(n)/Nutzer:innen
3. Inhalt(e)
4. Ort(e)
5. Methodik
6. Vermittelnde Person(en)

Ad 1. Ziele

Die Hörstationen sollen in erster Linie das Interesse an Breitbachs Werk wecken. Die Textstellen sind größtenteils so gewählt, dass die Hörenden die Szenerie vor Augen haben, die Breitbach zum Teil vor ca. 90 Jahren beschrieb. Hierzu wurden markante Stellen ausgewählt, die genau zu lokalisieren sind, sei es aufgrund topografischer Besonderheiten (das Rheinufer oder eine Anhöhe), sei es aufgrund einer markanten Bebauung. So bedarf es nicht viel Vorstellungskraft, auf den Spuren Breitbachs seine Literatur lebendig werden zu lassen (vgl. Knipp 2017, 22). Ein gutes Beispiel aus *Die Wandlung der Susanne Dasseldorf* ist eine markante Häusergruppe, die zwar verändert, aber immer noch als die gemeinte erkennbar ist:

Am Ende des Teicherts befindet sich unter einem großen Mietshaus, deren Vorderfront nach der Kirchstraße liegt, eine Durchfahrt, die Teichert und Kirchstraße verbindet. Die Kinder, die bei schlechtem Wetter dort spielen, nennen diese Durchfahrt den „Bogen“. (Breitbach 2006, 299; aus Hörstation 7: Humboldtstraße 116)



Abb. 1: Der „Bogen“, den Breitbach beschreibt, im Jahr 2022

Da die meisten der kurzen Textausschnitte nicht für sich stehen, müssen die redaktionellen Texte Wissen über Breitbachs Lebenshintergründe vermitteln und die literarischen Auszüge in den Zusammenhang des jeweiligen Werks stellen. So soll der Spaziergang nicht nur Interesse am Werk Breitbachs wecken, sondern auch über ihn informieren: Es soll also auch Wissen über Joseph Breitbach und sein Leben, etwa den familiären Hintergrund vermittelt werden:

Für den jungen Joseph Breitbach muss der Erste Weltkrieg ein einschneidendes Ereignis gewesen sein, da sein Vater Johann bereits im August 1914 zum Kriegsdienst eingezogen wurde und erst Ende Oktober 1918 die Entlassung erhielt. Seine Mutter empfand Joseph Breitbach Zeit seines Lebens als gefühlskalt, so dass der Oberschüler die Abwesenheit des Vaters umso schmerzhafter empfunden haben muss.

Ein Zerwürfnis mit der Mutter wird als Grund dafür angegeben, dass er Ehrenbreitstein und Koblenz 1925 endgültig verließ. Zum Kriegsende 1918 erlebte Joseph Breitbach hier am Ufer stehend den Rückzug der besiegten deutschen Armee aus dem entmilitarisierten Rheinland und den Einmarsch der amerikanischen Besatzer. (Redaktioneller Text; aus Hörstation 4: Rheinufer II)

Ad 2. Zielgruppe/Nutzer:innen

Die Stationen richten sich an alle interessierten Personen. Die Texte sind daher so formuliert, dass sie auch jenen verständlich sind, denen Joseph Breitbach gänzlich unbekannt ist. Sie stellen seine Lebensdaten vor, beschreiben sein Leben und Werk und bieten Ausschnitte aus seinen Werken. Neben einheimischen Nutzer:innen ist zu erwarten, dass auch einige der zahlreichen Tourist:innen, die Ehrenbreitstein mit seiner imposanten Festung besuchen, die Hörstationen bemerken werden. Der Beginn des Spaziergangs ist am Eingang des heutigen Rheinmuseums gesetzt, sodass Tourist:innen beim Betreten oder Verlassen des Museums darauf aufmerksam werden. Die Hörstationen sind also auch als „bildungstouristische[s] Angebot[...]“ (Ott/Wrobel 2018, 14) aufzufassen.

Die Zielgruppe wird an den Stationen selber nicht näher angegeben, etwa keine Alterseinschränkung gemacht. Wie auch die hier zitierten Stellen erkennen lassen, gehören aber keinesfalls Kinder zur anvisierten Zielgruppe. Dennoch ist der Zugang für alle Personen offen, die über ein Smartphone mit QR-Code-Scanner und eine aktive Internetverbindung verfügen. Das Angebot ist zeitunabhängig nutzbar. Bisher kam es zu keinen Problemen oder Beschwerden aufgrund der Nutzung durch als zu jung empfundene Passant:innen.

Ad 3. und 4. Inhalte und Orte

Die folgende Tabelle bezeichnet die Stationen, ihre Orte und Inhalte. Dazu sei angemerkt, dass jeder literarische Text durch einen kurzen redaktionellen Teil eingeleitet wird.

Nummer	Station	Inhalt	Min. (ca.)
1.	Geburtshaus	Redaktioneller Text über das Leben von JB	2:40
2.	Joseph-Breitbach-Straße	Auszug aus <i>Merian-Heft Koblenz</i> Auszug aus <i>Die Wandlung der Susanne Dasseldorf</i>	5:20
3.	Rheinufer I (mit Blick aufs Deutsche Eck)	Auszug aus <i>Die Wandlung der Susanne Dasseldorf</i>	1:30
4.	Rheinufer II (Fähranleger)	Auszug aus <i>Merian-Heft Koblenz</i>	4:30
5.	Humboldtstraße	Redaktioneller Text über die Wohnorte der Familie Breitbach	1:10
6.	Im Teichert	Auszug aus <i>Die Wandlung der Susanne Dasseldorf</i>	9:30
7.	Humboldtstr. 116 (alte Schule)	Auszug aus einem privaten Brief Breitbachs	2:25
8.	Kreuzkirche	Auszug aus Roman-Fragment <i>Clemens</i> Auszüge aus einem privaten Brief Breitbachs	5:30

Tab. 1: Übersicht über Stationen, Orte und Inhalte des Hörspaziergangs

Zu Beginn des Spaziergangs (1.) werden Breitbachs Leben und sein Werk grob skizziert. Dies umfasst sein ganzes Leben von der Geburt bis zu seinem Tod in München. Das Geburtshaus bildet den Ausgangspunkt der Geschichte wie des Spaziergangs.

Bereits in der Joseph-Breitbach-Straße (2.), die dem Geburtshaus gegenüber liegt, geht es um die Beziehung Breitbachs zu seiner Geburtsstadt. Dort wird auch der oben zitierte Text aus dem *Merian-Heft* über Koblenz (vgl. Breitbach 1978) verlesen und über die schwierige Beziehung der Koblenzer:innen zu dem Schriftsteller aus ihrer Mitte informiert.

Stationen am Rhein (3. und 4.) und an späteren Stellen (6. bis 8.) sind, wie erwähnt, so gewählt, dass in ihnen Texte von Breitbach verlesen werden, die eindeutig an diesen Orten lokalisiert werden können. Da die Koblenzer Zeit und die Bezüge zu seiner Heimatstadt im Zentrum des Spaziergangs stehen, endet der Rundgang an der Kreuzkirche (8.) mit dem Weggang des

Schriftstellers aus Koblenz. Briefauszüge geben Einblicke in Gründe und Pläne, die in engem Zusammenhang mit seinem literarischen Schreiben stehen. Der Rundgang endet mit den Plänen des jungen Breitbach, Schriftsteller zu werden:



Abb. 2: Beginn des Spaziergangs an Breitbachs Geburtshaus, dem heutigen Rheinmuseum

„Ich betrachte jetzt schon öfters meine Koffer und habe die Bücher bestimmt, die mitkommen. Der ganze Proust, einige Gides, 2 Stendhals, Coctau-Gedichte, Goethe-Gedichte und *Wahlverwandtschaften*, Dostojewski: *Raskolnikow*. [...]

Mag es Dir jetzt fantastisch klingen, ich glaube meine Vision ist nicht ohne Zukunft.“

Ende Juli 1925 zog er nach Augsburg, wo er Leiter der Buchabteilung eines Kaufhauses wurde. 1929 erschien sein erster Band mit Erzählungen *Rot gegen Rot*. (Breitbach 2006a, 111f. und redaktioneller Teil; beides aus Hörstation 8: Kreuzkirche)

Dass er diesen Traum wahrmachen konnte, zeigen die Textpassagen des Audio-Walks.



Abb. 3: QR Code der letzten Station (8.)

Ad 5. und 6. Methodik und vermittelnde Personen

Die Stationen richten sich an ein erwachsenes Publikum, das sich aus Zufall bzw. Gelegenheit oder bereits vorhandenem eigenem Interesse dem Leben und Werk Joseph Breitbachs zuwendet. Sie sind an den jeweiligen Stationen sichtbar, werden zusätzlich über Handzettel beworben und wurden über die Presse publik gemacht. Für unvorbereitete Passant:innen ist anhand der Schilder nicht ersichtlich, dass es sich um einen literarischen Spaziergang handelt. Nur die, die von dem Angebot gehört oder gelesen haben, können die Stationen thematisch einordnen. Ein Ausprobieren durch Scannen des QR-Codes ist aber ohne Weiteres möglich.

Die Nutzer:innen erscheinen zunächst rein rezeptiv, dennoch ist ihre Rolle eine aktive. Denn sie müssen sich, dem vorgegebenen Weg folgend, von Station zu Station begeben. Daher müssen die eingelesenen Texte das Interesse wecken bzw. erhalten.

Die Hörstationen sind, wie erwähnt, zeit- und personenunabhängig zu nutzen. Die Hörenden treten mit niemandem in Interaktion, sondern haben es mit körperlosen Stimmen zu tun, mit Schauspieler:innen, die die Texte einmalig eingelesen haben. Der Wechsel zwischen den Stimmen ist nicht inhaltlich begründet und erfolgt willkürlich.

Am 11. September 2022 fand im Rahmen der Ehrenbreitsteiner Kulturtage erstmalig eine Live-Führung statt, die entlang der Hörstationen verlief, aber ganz andere Informationen enthielt, sodass sie zusätzlich das Interesse auf die Inhalte der Stationen richten sollte. Hier wurde über Breitbach, sein Leben und Schreiben berichtet und dabei auch der Verlauf seines weiteren Lebens ausführlich thematisiert. Darüber hinaus wurden bewusst auch andere seiner Werke besprochen, als dies bei den Hörstationen der Fall ist, sodass nicht immer ein enger Bezug zum Veranstaltungsort bestand.

Neue Wege zu Zeiten der Pandemie

Die Hörstationen wurden im Jahr 2021 durch die Stadt Koblenz eingerichtet. Planung und Umsetzung erfolgten in Corona-Zeiten, als die meisten kulturellen Veranstaltungen nicht oder eingeschränkt möglich waren und das Spazierengehen einen Boom erlebte. Dieser Hintergrund wurde genutzt, um ein neues Angebot zu Joseph Breitbach umzusetzen, das den Rahmenbedingungen der Pandemie entsprach und die Texte des Schriftstellers an die Orte brachte, an denen sie spielen. Es entstand also ein kulturelles Angebot unter Vorzeichen der Pandemie, das darüber hinaus Bestand haben und genutzt werden kann.

Über Abrufzahlen und Nutzungsweisen ist bedauerlicherweise nichts bekannt. Die bisher einmalige Live-Führung offenbarte Interesse an der Person und seinem Werk, aber nur einzelne Teilnehmer:innen der Führung hatten bereits vorher die Hörstationen genutzt.

Damit das eventuell durch die Hörstationen geweckte Interesse nicht ins Leere läuft, ist auch dafür gesorgt, das Werk Joseph Breitbachs zugänglich zu machen, sodass selbst vergriffene Schriften einsehbar sind: Die Stadtbibliothek Koblenz bietet die Werke Breitbachs zur Ausleihe an und stellt sie im Erdgeschoss an prominenter Stelle dauerhaft aus.

Da das Andenken an Breitbach in Koblenz vielfältig gepflegt wird, stehen die Hörstationen, wenn auch eher implizit, im Zusammenhang mit anderen Angeboten, etwa Lesungen, Theateraufführungen oder der jährlichen Preisverleihung. Aber gerade, weil die Verleihung des Joseph-Breitbach-Preises in Koblenz eine so große Rolle spielt, hob ein Teilnehmer der Führung lobend hervor, dass die Führung und die Hörstationen allein Breitbach selbst – und nicht die jährlich verkündeten Preisträger:innen – ins Zentrum rücken und ausführlich würdigen.



Abb. 4: Breitbach-Wand auf der Veranstaltungsfläche der Stadtbibliothek

Trotz vieler internationaler Gäste der Stadt werden die Hörstationen bisher ausschließlich in deutscher Sprache angeboten. Da Breitbach Teil der Literaturszene Frankreichs wurde und seine Arbeiten in französischer Übersetzung vorliegen, er diese Übersetzungen sogar teilweise selbst anfertigte, wäre eine französische Version naheliegend.

Die Hörstationen sind nachzuhören unter: <https://hoermal-koblenz.de> (Zugriff: 19.05.2023)

Biographischer Hinweis:

Dr. **Nina Mahrt** ist Germanistin und Bibliothekarin an der Stadtbibliothek Koblenz. Ihre Dissertation verfasste sie zur Darstellung realer Kriege in Comics. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Comicforschung, Text-Bild-Linguistik und der Koblenzer Literatur- und Bibliotheksgeschichte.

Primärliteratur

Breitbach, Joseph (1978): Reminiszenzen. Ein Rückblick von der Seine auf die Rhein-Mosel-Stadt. In: Koblenz. Merian-Heft, 102–106.

- Breitbach, Joseph (1978a): Feuilletons zu Literatur und Politik. Pfullingen: Neske.
- Breitbach, Joseph (2006): Die Wandlung der Susanne Dasseldorf. Göttingen: Wallstein.
- Breitbach, Joseph (2006a): Ich muss das Buch schreiben. Briefe und Dokumente zu Joseph Breitbachs Roman Die Wandlung der Susanne Dasseldorf. Göttingen: Wallstein.
- Breitbach, Joseph (2008): Rot gegen Rot. Die Erzählungen. Göttingen: Wallstein.

Sekundärliteratur

- Diezemann, Rüdiger (2001): Rheintal und Lahn. In: Zierden, Josef (Hrsg.): Reiseführer Rheinland-Pfalz. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 287–365.
- Engelen, Ute; Rummel, Walter (2020): Der gescheiterte Friede. Die Besatzungszeit 1918–1930 in Rheinland-Pfalz. Mainz: Landesarchivverwaltung Rheinland-Pfalz.
- Knipp, Raphaela (2017): Begehbare Literatur. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus. Heidelberg: Winter.
- Meyer, Jochen (2003): Joseph Breitbach oder Die Höflichkeit des Erzählers. Marbacher Magazin 102. Marbach a. N.: Deutsche Schillergesellschaft.
- Neuhaus, Stefan (2001): Wilhelm Hauff und der Kanon. Probleme literarischer Wertung am Beispiel des Romans *Der Mann im Mond*. In: Wirkendes Wort 51, 4–25.
- Ott, Christine; Wrobel, Dieter (2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkraum. In: Dies. (Hrsg.): Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin: Erich Schmidt, 7–27.
- Thuswaldner, Anton (2022): Kanon – eine wandelbare Größe. In: Ders. (Hrsg.): Ein Gegenkanon. Bücher, die auf der Strecke bleiben und solche die auf der Strecke bleiben sollten. Salzburg [u. a.], Wien: Müry Salzmann, 8–15.
- Zierden, Joseph (2001): Lesarten eines Landes. Ein Wort vorab zum Literarischen Reiseführer Rheinland-Pfalz. In: Ders. (Hrsg.): Reiseführer Rheinland-Pfalz. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 13–16.

Literarische Spaziergänge regen an und klären auf. Sie können lustvoll, lehrreich und vielseitig sein und gestalten sich in unterschiedlichsten Ausprägungen: als physische Spaziergänge durch einen Naturraum oder ein Stadtviertel ebenso wie als hybride Schnitzeljagden, als Spiele oder als von einer App geleitete Audio-Walks. Gemeinsam ist all diesen Formaten der Bezug zur Literatur und das Moment der Bewegung. Als schulisches und außerschulisches Lehr-Lern-Arrangement regen sie zur Partizipation an und sind interaktiv.

Katrin Geneuss ist in Donaueschingen und Chile aufgewachsen und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der LMU München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf partizipativen Lehr-Lernarrangements mit Fokus auf Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Christian Hoiß stammt aus der Region Landsberg am Lech und ist Akademischer Oberrat am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf kulturwissenschaftlichen Zugängen im Sprach- und Literaturunterricht.

www.wbg-wissenverbindet.de
ISBN 978-3-534-40800-9



wbg Academic